

TANULMÁNYOK
A NEVELÉSTUDOMÁNY
KÖRÉBŐL

A MEGÚJULÓ FELNŐTTKÉPZÉS

GONDOLAT



A MEGÚJULÓ
FELNŐTTKÉPZÉS

A MEGÚJULÓ FELNŐTTKÉPZÉS

1994. évi XXXV. törvény a köznevelésről

1994. évi XXXVI. törvény a felsőoktatásról

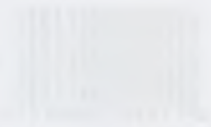
1994. évi XXXVII. törvény a köznevelésről

1994. évi XXXVIII. törvény a köznevelésről

1994. évi XXXIX. törvény a köznevelésről

Magyar Tudományos Akadémia
Magyar Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet

MTAK



1994. évi XXXV. törvény a köznevelésről
1994. évi XXXVI. törvény a felsőoktatásról

TANULMÁNYOK A NEVELÉSTUDOMÁNY KÖRÉBŐL

A SOROZAT SZERKESZTŐBIZOTTSÁGA

Csapó Benő

Falus Iván (felelős szerkesztő)

Golnhofer Erzsébet

Kozma Tamás (elnök)

Nahalka István

320629

A MEGÚJULÓ FELNŐTTKÉPZÉS

A Magyar Tudományos Akadémia
Pedagógiai Bizottságának gyűjteménye



MTAK



Gondolat Kiadó
Budapest

A kötet a Magyar Tudományos Akadémia támogatásával jelent meg.



MTAK
BA-060.939

A megújuló felnőttképzés : a
Magyar Tudományos Akadémia
Pedagógiai Bizottságának
gyűjteménye
201005677

A KÖTETET SZERKESZTETTE

Zrinszky László

A SZERKESZTÉSBN KÖZREMŰKÖDÖTT

Pataki Gyöngyvér

A TANULMÁNYOKAT LEKTORÁLTA

Breznysnyánszky László

Mihály Ottó

MAGYAR
TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
KÖNYVTÁRA

201005677

© Szerzők, 2009

Minden jog fenntartva. Bármilyen másolás, sokszorosítás,
illetve adatfeldolgozó rendszerben való tárolás
a kiadó előzetes írásbeli hozzájárulásához van kötve.

www.gondolatkiado.hu

A kiadásért felel Bácskai István

Műszaki szerkesztő Pintér László

Tördelő Lipót Éva

Nyomta és kötötte Robinco Nyomda

ISBN 978 963 693 198 8

TARTALOM

SZERKESZTŐI ELŐSZÓ	7
Maróti Andor: FELNŐTTKÉPZÉS A POSZTMODERN TÁRSADALOMBAN	9
Loránd Ferenc: GONDOLATOK A FELNŐTTKÉPZÉS TÁRSADALMI DIMENZIÓIRÓL	23
Zrinszky László: VÁLTOZÁSOK A FELNŐTTKÉPZÉS FUNKCIÓIBAN	33
Trencsényi László: A LIFELONG LEARNING MINT KIHÍVÁS A NEVELÉSELMÉLETI GONDOLKODÁS SZÁMÁRA	53
Csoma Gyula: A KOMPETENCIAALAPÚ KÉPZÉS MINT AZ ANDRAGÓGIA CÉLELMÉLETI PROBLÉMÁJA	61
Benedek András: AZ ATIPIKUS TANULÁS ÚJ LEHETŐSÉGEI MAGYARORSZÁGON	87
Forray R. Katalin – Kozma Tamás: FELNŐTTEK A FELSŐOKTATÁSBAN	100
Tót Éva: AZ ELTÉRŐ TANULÁSI MÓDOK KAPCSOLÓDÁSA	117
Krisztián Béla: A VÁLLALATOK ÉS AZ ANDRAGÓGIA	125
Kleisz Teréz: AZ ANDRAGÓGIAI PROFESSZIÓ HELYZETE A „TANULÓ TÁRSADALOM” KORSZAKÁBAN	132
Krajcíné Szokoly Mária: PEDAGÓGUS-ANDRAGÓGUS SZEREPEK ÉS KOMPETENCIÁK AZ EZREDFORDULÓN	147
Szabóné Molnár Anna: TANULÁS IDŐSKORBAN	174
Harangi László: A „TUDÁSMUNKÁS”-OK KIEGÉSZÍTŐ KOMPETENCIÁI	184
Nagy Péter Tibor: A „FELNÖTTÉRETTSÉGIZETTEK” AZ EMPIRIKUS OKTATÁSTÖRTÉNETI ELEMZÉS MÉRLEGÉN	194
Pethő László: HASONLÓSÁGOK ÉS KÜLÖNBBSÉGEK – AZ OSZTRÁK ÉS A MAGYAR FELNŐTTKÉPZÉS ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉSE	234
Sári Mihály – Sári Szilvia: AKCIÓKUTATÁS A PEDAGÓGIÁBAN, AZ ANDRAGÓGIÁBAN	247
Németh András: MUNKA ÉS IDŐ – A MODERN MUNKA- ÉS IDŐFELFOGÁS KIALAKULÁSA	263



THE
UNITED STATES
DEPARTMENT OF
AGRICULTURE
WASHINGTON

Faint, mostly illegible text covering the majority of the page, likely containing a report or official communication.

SZERKESZTŐI ELŐSZÓ

A felnőttképzés sokáig megvolt anélkül, hogy tudományos elmélete lett volna. „Oldalágon” azonban mindig kapott valamilyen értelmezést és támogatást az a jelenség, hogy az ember tanulás útján való fejlődése, fejlesztése és önfejlesztése nem ér véget a felnövekvés befejeztével. De az antropológiai, genetikai, humánétológiai, pszichológiai, szociológiai, szociálpszichológiai reflexiók, kutatások és a nyomukban megfogalmazott normák csak egy-egy nézőpontból világíthatták meg ezt a komplex tárgyat, és hosszú időre tartósították azt a felfogást, mely a felnőttekkel való fejlesztőfoglalkozásoknak és önfejlesztésüknek az elméletét „alkalmazott pedagógiaként” értelmezte.

Csakugyan: különbözhet-e annyira egymástól a gyermeknevelésnek és a felnőttek fejlesztésének-önfejlesztésének elmélete, hogy az évezredek óta művelt és kipróbált pedagógia tudomány ne terjeszkedhetne ki ez utóbbira? A nemzetközi szakirodalom nyitott és agyonvitatott kérdése ez. Az utóbbi félszáz évben megerősödött az a nézet, hogy „felnőtt-pedagógia” helyett viszonylag autonóm tudományt célszerű kiépíteni, mivel a felnőtt nem egyszerűen nagyra nőtt gyerek, másképpen él, más feltételekkel és készítetésekkal tanul, jól teszi, ha *más módon* is, és fejlődési lehetőségeit nagyon hamar számos vonatkozásban hanyatlási tünetek keresztezik. Az új, önálló tudomány Malcolm Knowles javaslatára és munkássága nyomán a ma már világszerte meghonosodott 'andragógia' elnevezést kapta.

Kötetünk profilja *andragógiai*.

Egy-két tanulmány ugyan (pl. az időfogalom változásairól szóló) nem közvetlenül andragógiai jellegű, de relevanciája nyilvánvaló. Arról is tanúskodik tanulmánykötetünk, hogy ha az andragógiát nem tekintjük is a pedagógia „meghosszabbításának”, a tág értelemben vett neveléstudományok családjába soroljuk. Az egybetartozásra utal – formálisan – a pusztán tény is, hogy az MTA Pedagógiai Bizottságának égisze alatt (és számos tagjának közreműködésével) jelenik meg ez a kötet.

Szerzői azonban csak részben felnőttképzés-specialisták. Egyebek között szerkesztői célkitűzésünk volt annak a felmutatása, hogy az andragógia ma már a neveléstudományok fősodrában foglal helyet, s teljesen azok a kutatók sem kerülhetik el, akik más sajátos területen tevékenykednek. Az okok egy része közismert. Az a tény, hogy immár a legtöbb foglalkozási és életterületen nem elégséges, sőt nem is megfelelő az a tudás, amelyet a felnövekvés idején meg lehet szerezni, több nemzedék vitathatatlan tapasztalata. Ezért is került a vizsgálódások előterébe az a kérdés: ki lehet-e építeni, s ha igen, miként, a gyorsan

avuló, felejtésre ítélt ismeretek nagy részét kiváltó sokértékű, rugalmas működésre képes *kompetenciákat*? Ez a kérdésfeltevés és a kezdeti gyakorlati erőfeszítések arra is utalnak, hogy bármennyire előnyös is az andragógia önállóodása, nem szakadhat el a pedagógiától. Főként azért nem, mivel a felnőttkori tanulást minden ízében megalapozzák és részben meg is határozzák előzményei. Egyesek szerint a „lifelong learning” tana foghatná át (ha nem is ezzel a névvel) valamennyi életszakasz valamennyi tanulásfajtájának elméletét – e kötet némelyik tanulmányában tükröződik is efféle felfogás. Mások úgy vélik, hogy az andragógia nem pusztán tanulástudomány, vagy ha az is, nem merül ki a tanulási folyamatok és az optimalizációjukat segítő normák megragadásában. Része és részese a gazdaságtudományoknak, a társadalomelméleteknek, a politikatudományoknak, a kultúrákutatásoknak is, és folytatható azoknak a megközelítésmódoknak a sora, amelyeket eleinte diszciplináris együttműködés közvetített, majd a bővülő andragógia szubdiszciplináris tartományaivá és szemléletmódjainak, módszertanának összetevőivé váltak.

A komplex felfogás megmentheti attól a veszélytől, hogy eltúlozza a *felnöttség* meghatározó szerepét, azaz kevésbé vegye figyelembe az olyan determinánsokat, mint a genetikai adottságok, az adott környezet, a többféle – vállalt vagy latens – identitás. Az andragógiai vizsgálódások alanya sosem az absztrakt felnőtt, hanem egy időben-térben létező konkrét individuum, belőlük álló csoport, közösség, aki és amely azért is változik, és általa is változtat világán, hogy *tanul*.

Nem kívánjuk azonban semmilyen tekintetben megelőlegezni a szerzők mondanivalóját. Ide inkább az kíváncsok, hogy *sokféle*, bár egymással ritkán szemben álló felfogással találkozhat az olvasó, amit egyaránt tulajdoníthat a jótékony szellemi pluralizmus jelének és a tudományág ifjúkorának.

A *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* más kötetéhez hasonlóan abból a szempontból reprezentativitásra törekedtünk, hogy a nevelésügy és a neveléstudomány korszakosan aktuális és fontos témakörében gyűjtöttünk egybe túlnyomórészt újat mondó, de nem feltétlenül saját empirikus kutatásokra alapozott írásokat, viszont eleve lemondunk az enciklopédikus jellegről, vagyis arról, hogy felmutassuk az andragógia minden jellegzetes eszmei vagy tematikai irányát, s hogy részarányosan képviseltessük a hazai andragógia főbb kutatóhelyeit, illetve legnevesebb kutatóit.

Vagyis e kötet célja nem más (se több, se kevesebb), mint a neveléstudományként értelmezett andragógia tárgyköréből olyan tanulmányokat tárni az olvasók elé, melyek tanúsítják az andragógia szükségességét és életképességét.

Budapest, 2007. november 23.

Zrínszky László

Maróti Andor

FELNŐTTKÉPZÉS A POSZTMODERN TÁRSADALOMBAN

Ha valaki egyedül a felnőttképzés iránt ma mutatkozó szükségletekre figyelve határozza meg tennivalóit, könnyen vallhat kudarcot, legyen a képzés tervezője, szervezője, előadója vagy bármilyen foglalkozásának vezetője. A felnőttképzés jelenlegi állapotában ugyanis keverednek egymással a múltból fennmaradt és részben már elavult nézetek a jelen praktikus igényeihez igazodó szándékokkal, valamint a jövő elvárásait feltételező – gyakran módszertani – újításokkal. A közöttük lehetséges eligazodáshoz és a kritikus értékeléshez azonban *történeti szemlélet* kellene, de ez nagyon kevésbé fedezhető fel mostanában a felnőttképzés hazai gyakorlatában. Ezért érdemes figyelembe venni *Matthias Finger* tanulmányát (1990), amely az európai felnőttképzés történetét három nagy szakaszra osztja, és ebben határozottan állítja szembe a jelen gyakorlatát az előző két korszakéval.

A felnőttképzés korszakai

Tanulmányában *konvencionálisnak* nevezi az első korszak felfogását, főként azért, mert a felnőttek tanítása a szellemi kultúra értékeinek átadására vállalkozik, s a pedagógiából kiindulva fogalmazza meg *nevelőfeladatát*. Célja az *emancipáció*, fel akarja emelni az egyént kiműveletlen állapotából, ehhez ekkor a társadalmi hátrányok megszüntetésének igénye is járul. A 18. század felvilágosult filozófusai és az őket követő újhumanisták feltételezik, hogy az igazságos, demokratikus és ésszerű társadalom megvalósítása csak művelt egyénekké válással lehetséges. Ennek érdekében kell kötelezővé tenni a gyermekek iskolai oktatását, és széles körben hozzáférhetővé tenni a szellemi kultúrát a felnőttek számára. A kultúra intézményesülő közvetítéséhez kapcsolódó műveltségismény *normatív*, meghatározott értékeknek megfelelő és az iskolai tantárgyakhoz hasonlóan *enciklopédikus*, azaz a tudomány és a művészet ágazatai szerint differenciáltan tagolódó.

A második korszak képzési gyakorlatát az *iparosítás* határozza meg. A szaktudás használati értéke háttérbe szorítja az általános műveltséget, különösen annak humán eredményeit. Eleinte elégnek látszik a fiatalok szakmához juttatása és ennek kiegészítéséül a felnőttek iskolapótló képzése. A 20. század közepén azonban a gyorsuló technikai, technológiai fejlődés nyomására előtérbe kerül a felnőttek szakmai *továbbképzése* és *átképzése*. Olyannyira, hogy a képzéssel foglalkozóknak tudomásul kell venniük: a szaktudás hamar elavul a rend-

szeres továbbképzés nélkül. Ez ki is épül, ám a szakmai felkészültség állandó „korszerűsítése” mellett mégis korszerűtlen marad a képzés gyakorlata az elvárt tanulói magatartásban. Ahogy az első korszak idején is lényegében *alkalmazkodniuk* kellett a tanulóknak a nekik meghatározott tartalmakhoz, a helyzet e tekintetben nem változott. A tanulás a „*tananyag*” *reproduktív átvétele* maradt, bármennyire is gyakorlati lett az anyaga. Elismerhető persze – jegyzi meg Finger –, hogy már e korszak végén egyesek hangsúlyozzák az *aktív részvétel* és a *cselekvő tanulás* szükségességét, sőt eljutnak a „résztevő-központúság” és a *csoporthmunka* gondolatáig is. A 20. század végén megjelenő új korszak lényegének meghatározása azonban várat magára.

E harmadik korszak jellegzetessége Finger szerint abban fejezhető ki, hogy a tanulás súlypontja az *egyén életében jelentkező problémák megoldására* helyeződik át, és a feladat „a kivezető út megtanulása” lesz (Maróti, *Andragógiai szöveggyűjtemény*, II. k. 1997, 188). Nem receptként átvehető megoldások formájában, hanem az adott helyzet sajátosságainak elemzésével, a problémában található ellentmondások felismerésével és a lehetséges megoldások értékelése és összehasonlítása után az optimálisnak mutató megoldás alkalmazásával. Az így átalakuló tanulásban változik a tanár-tanuló viszony is: az utóbbi lesz a folyamat fő szereplője, a tanár pedig „az elsajátítandó tudás birtoklójából” a *tanulás segítője* lesz. (Ezt az úgynevezett „facilitátori” szerepet egyébként Carl Rogers és Malcolm S. Knowles hatására mások már korábban megfogalmazták. Lásd Rogers, 1969; Knowles, 1970.)

A „kiút” megtanulásával Finger szerint a tanulás értelmessé válik, mert mindig „valóságos élethelyzetekre épül”, amelyekben a tapasztalatok felhasználhatóak. Egyúttal megoldódik a hagyományos felnőttképzés nagy problémája is, a lehetséges tanulók motiválatlansága. A saját életből vett válsághelyzetek megoldatlansága nyilvánvalóan jelzi azt az érdekeltséget, amely a legerősebben készíthet tanulásra valakit. Természetesen csak akkor, ha megérti, hogy nem elég mások tanácsára átvenni a lehető legjobb megoldást egy problematikus helyzet feloldására, hanem nélkülözhetetlen az életpaszthalatok tanulásainak és a problémához kapcsolódó helyzetnek a végiggondolása, tehát az eredményességhez *ön-tevékenység* kell.

A problémamegoldó tanulás jelentőségének felismerése persze nem egyedül Matthias Fingerhez köthető, ő csupán az úgynevezett posztindusztriális vagy egyébként posztmodern korszak lényegeként határozta meg ezt. Előzményként megemlíthető a pragmatikus pedagógia legjelentősebb képviselője, *John Dewey*, aki elméletének központjába állította a problémamegoldó gondolkodás fejlesztését (Dewey, 1916, 1938). Bár fejtegetéseit többnyire a fiatalok nevelésére vonatkoztatta, a tapasztalatokból való kiindulással és a tanulói önállóság előtérbe állításával javaslatai a felnőttek tanítására is alkalmasnak mutatkoztak. Ezt már 1926-ban felismerte *Eduard Lindeman*, aki Dewey-ra hivatkozva fogalmazta meg a felnőttkorra is kiterjedő permanens tanulás szükségességét (Maróti, II. k. 1997, 44).

Ugyancsak előzménynek tekinthető a német felnőttképzésben a 20. század közepén megfogalmazott „*életsegély*”-elv, amely a válsághelyzetekben tapasztalható problémák megoldásához akart segítséget nyújtani. Ez az irányzat abból indult ki, hogy a gyorsan változó világban a képzésnek segítenie kell az embereket, hogy megértsék a változások mögött levő társadalmi tényezőket, megvilágítsák az egyének helyzetét a családban, lakóhelyükön, munkahelyükön és a társadalmi szervezetekben. S minthogy e viszonylatokban gyakran alakulnak ki a beilleszkedést nehezítő *válságos helyzetek*, az embereket képessé kell tenni

problémáik megoldására. Egyrészt a körülmények jobb megértésével, másrészt a problémák megoldásához szükséges képességek fejlesztésével. Ennek érdekében a felnőttképzés a szükséghelyzeteket tekintheti alapnak, már csak azért is, mert megoldásukra nyilvánvaló az emberek érdekeltsége. Egyúttal azonban tudatosítani kell a képzésben részt vevőkkel, hogy problémáik megoldása a dolgok és az emberek lényeges vonatkozásainak megértése nélkül lehetetlen, ám az ezekhez szükséges belátás csak hosszabb művelődési folyamatban érhető el. Mégpedig úgy, hogy a külső tényezők megismerésével együtt személyi tulajdonságaik fejlesztését is vállalniuk kell, beleértve a felelősségteljes magatartást. A képzés nem korlátozódhat tehát a tanácsadásra, a problémák megoldásának módját is meg kell tanítani (Ballauf, 1958, 33–34; K. G. Fischer, 1957; F. Wagner, 1965).

Az „életsegélyt” vállaló felnőttképzés bizonyítja, hogy a felnőttek tanulását motiváló érdekeltség nem csak anyagi természetű lehet, azaz nem korlátozódik a munkaerő-piaci szükségletekre. Természetesen ez csak ott válik nyilvánvalóvá, ahol a képzés szervezői megértik, hogy a tanulásra vállalkozók személyi fejlesztése nélkül a szakmai képzés sem lehet eredményes, és ahol azt is felismerik, hogy a kompetenciák fejlesztésének ki kell terjednie az emberek életterének egészére. (Tehát ez sem szűkülhet a munkával járó feladatokra.)

A posztmodern társadalom sajátosságai

A posztmodern kor legjellemzőbb sajátosságának filozófusai az *emberi lét pluralitását* tartják: az életformák, életstílusok, gondolkodásmódok, értékválasztások sokféleségét. A differenciálódás elsősorban az egyenlőtlen fejlődéssel járó változásoknak tulajdonítható, ez magával hozza a társadalmi kötelékek gyengülését, az emberi lét individualizálódását. A gyorsuló változás és a társadalmi lét fokozódó bonyolultsága egyre áttekinthetlenebbé teszi a valóságot, noha az emelkedő iskolázottsági szint és a világra kiterjedő tömegkommunikáció látszólag növeli a tájékozottság lehetőségét. Ez az ellentmondás azonban zavart okoz, az információk áradata paradox módon ellenkező hatást vált ki: a *félműveltséget* erősíti, ami *Th. W. Adorno* szerint károsabb, mint a műveletlenség (Adorno, 1970). Szerinte ez a „pontoszerű, össze nem kapcsolt, kicserélhető és pillanatnyi információkra támaszkodó jólértesültség, amelyet a következő pillanatban már el is söpörnek az újabb információk”. Ebből a meghatározásból kiolvasható a *jelenhez kötődő* tájékozódás igénye, amely azonban talajtalanná válik „pontoszerűsége” és az összefüggések figyelmen kívül hagyása miatt. Ezért jut Adorno arra a következtetésre, hogy „a félig megértett és félig megtapasztalt nem előfoka, hanem halálos ellensége a művelődésnek; ha ugyanis a műveltségi elemek anélkül kerülnek be a tudatba, hogy beleolvadnának annak folytonosságába, akkor gonosz mérgek-ké, előbb-utóbb babonákká alakulnak át” (Wessely, 1998, 108).

Mint hogy a tömegtájékoztató eszközök a posztmodern korban nagyhatalomként befolyásolják a közvéleményt, és közöttük főként a profitorientált bulvárlapok és kereskedelmi adók uralkodnak a piacon, az álműveltség jellemzővé válik. *Erich Fromm* „marketingorientációjának” nevezi ezt, és rámutat arra, hogy a célja sohasem a tudás elmélyítése, hanem a közismertté és népszerűvé válás a legújabb divatok követésével, a sokoldalú tájékozottság látszatával. A felszínes gondolkodás szükségszerűen jár együtt az emberi kapcsolatok felszínességével, a felelőtlenséggel, az érzelmek sekélyessé válásával (Fromm, 1998, 65–73). Mindez párhuzamba állítható az *értékek relativitásával*. *J. F. Lyotard* szerint a tudásnak

nem a tudatlanság az ellentéte, hanem az alkalmazhatatlanság, amiből következik, hogy már csak a *teljesímenyképes tudásnak* van értéke, de ehhez a tapasztalati tudás és a tudományos, elméleti tudás egyaránt alapot adhat (Habermas–Lyotard–Rorty, 1993, 58). A posztmodern filozófia szerint nem lehet közöttük értékkülönbség, mert a gyakorlatban ezek egymást kiegészítik. Már csak azért is, mert az első átfogó jellegű, a második viszont egyoldalú. Egymásrautaltságukat bizonyítja, hogy ha a tudományok megállapításait valaki érthetővé akarja tenni a hozzá nem értő embereknek, akkor át kell térnie a tapasztalati tudás nyelvére, anélkül, hogy ez a leegyszerűsítés eltorzítaná a tudományos gondolkodás lényegét (uo. 51).

A szakértői tudás és a gyakorlatokból nyert tapasztalati tudás között a filozófia lehetne az összekötő. A posztmodern felfogás azonban lemond erről, ahogy lemond mindenféle rendszerezésről is. „Lejárt a nagy elbeszélések kora” – hangsúlyozzák a követői –, ami annyit jelent, hogy egyetlen eszmerendszer, egyetlen elmélet sem tarthat igényt az igazság kimondására. A valóság állandó változása és differenciálódása az egyetlen realitás, ebben a helyzetben csak arra törekedhetünk, hogy igyekezzünk a pillanat kihasználására az adott helyzet megértésével, a problémák megoldásával. S minthogy nincs mércénk annak eldöntésére, hogy a cselekvést megelőző gondolkodásban mi a helyes, nagy szerep jut az ötletességnek, a próbálkozásoknak, a kereső-kutató magatartásnak. Szükséges a nagyfokú önállóság, amelyet persze támogathat a lehetséges partnerekkel való együttműködés, de sohasem juthatunk el valamilyen végérvényes tudáshoz, még a gyakorlat sikere esetén sem. A lényeg „az út bejárása”, a küzdelem maga (Maróti, 1997, II. k. 188–189).

Az eligazodás bizonytalanságát fokozza, hogy a posztmodern filozófia nem ismeri el a *haladás* eszméjét sem, mondván, hogy a változások ellenére a történelemnek nincs előrehaladó irányultsága. Rorty ezt azzal bizonyítja, hogy a cselekvő ember ugyan egy elérendő, ideális állapotot akar megvalósítani, de nem bizonyos, hogy a megvalósult eredmény jobb lesz az előzőnél. Ezt *kizárólag a dolgok hasznossága* igazolhatja. S ha ezt tapasztaljuk, akkor ez nem több, mint hogy a cselekvő jól igazodott a valósághoz a változások között (Rorty, 1998, 53). A tényleges eredmények azonban mindig ideiglenes érvényűek, a tudomány megállapításai is többnyire csak meghatározott kísérleti helyzetekben relevánsak. Az általánosítás lehetetlenségéből következik, hogy még az igazolható információk is töredékesek maradnak, kölcsönhatásuk kérdéses lesz. Az összefüggések tisztázatlansága miatt a lényeges folyamatok elhomályosodnak, a megállapítások értéke *viszonylagossá* válik.

Mindebből az a következtetés is levonható, hogy a tudás tartósítása reménytelen. A „*tudásalapú társadalomnak* mondott új korszak” mégis erősíti azt a meggyőződést, hogy a képzettségi szintnek látványosan emelkednie kell. Ezt azonban inkább csak szakmai vonatkozásban igyekszik érvényesíteni, számítástechnikai és idegen nyelvi tudással kiegészítve. A társadalmi és a személyes létre vonatkozó tudás többnyire hiányzik ebből az igényből, ami oda vezet, hogy a közügyekben és a magánéletben szükséges műveltség elmarad a munkával kapcsolatos tájékozottság színvonalától. Emiatt a posztmodern kor sem dicsekedhet a műveltségi szint fejlődésével. Annak ellenére, hogy egyre többen szerezhetnek felsőfokú végzettséget, ami segítheti ugyan a munkaerő-piaci esélyeket, de nem sokkal javítja meg e korszak humanisztikus vonatkozásait.

A felnőttképzés akadályai és esélyei

Ha korunk fő sajátosságaként az életutak bizonytalanságát emeljük ki, akkor érdemes számításba venni a rá adott reakciókat. Az egyik válasz a bizonytalanságból eredő problémák tudomásul nem vétele, az elzárkózás a társadalmi valóság lényeges információitól, bezárkózás a „mindennapiság” keretei közé. Ez a magatartás együtt jár – a pszichológia nyelvén szólva – a „zárt” *gondolkodással*. Jellemző vonása a ragaszkodás a korábbi benyomásokhoz, az előzetes elképzelésekhez, a megszilárdult előítéletekhez, általában a sztereotipizáláshoz, továbbá a kevés információ alapján való állásfoglaláshoz, a dolgok leegyszerűsítéséhez. (Kruglanski, 2005, 38). Minthogy a változó valóság gyakran készíti az embereket újabb állásfoglalásra, a zárt gondolkodású egyén „hajlamos lehet az első gondolataihoz ragaszkodni, vagyis azokat megragadni és befagyasztani ahelyett, hogy nézőpontjainak kialakulásához figyelembe venné a másik fél szempontjait, amelyek nagy valószínűséggel eltérnek a sajátjától” (uo. 68). Összefügg ez a felfogás azzal a valóság szemlélettel, amely szerint ami ismeretlen, az csak ellenséges lehet, abban nem lehet megbízni, már csak azért sem, mert szemben áll az ismerttel, a biztonságossal (Rokeach–Restle, 1980).

Nyilvánvaló, hogy aki bizalmatlan az ismeretlen világgal szemben, az ellenezni fog minden változást, és ragaszkodni fog a szokványos megoldásokhoz, még akkor is, ha a tapasztalat bizonyítja azok gyengülő hatásfokát. Magától értetődő a zárt gondolkodásúak hajlama a konzervatív nézetekre, az ellenállás a szélesebb perspektívákkal szemben, így pl. a helyi érdekeltséghez ragaszkodva a nemzetközi kapcsolatok erősítésével szemben. Az ilyen gondolkodás általános volt a hagyománykövető, középkori társadalmak kisebb közösségeiben, és érthetővé tette, miért igyekeztek megőrizni a bevált eljárásokat, miért ellenezték az újításokat, amelyeket a fennálló rend megbontásaként fogtak fel. A dinamikusan változó, instabil társadalmi környezet ma azonban már nincs összhangban a gondolkodás és magatartás befagyasztásával, ezért a zárt gondolkodásnak öngazolásra van szüksége. Ez lehet az „értékkörzés”, a hagyományok kritikátlan megítélése, egyúttal a *tekintélyelvűség*, amelynek segítségével a hatalmi pozícióban levők álláspontjával kritika nélkül lehet azonosulni. A zárt gondolkodású, perspektívátlan emberek számára ugyanis a felsőbbség tévedhetetlenségének hite, „személyi kultusza” biztonságot ad. Elgondolkoztató, hogy a mintegy két évszázados modern európai társadalmakban miért van még ma is tömeges támogatottsága ennek a magatartásnak. Feltételezhető, hogy a tájékozatlanság a hatalom szférájában lejátszódó eseményekben és a műveletlenség a társadalmi folyamatok vonatkozásában hozzájárulhat ehhez.

Hihetnénk, hogy a nyílt gondolkodású emberek fogékonyabbak a tanulás lehetőségeire, és közöttük találhatóak a felnőttképzés alanyai. Ez azonban csak részben igaz, mert a nyílt gondolkodásban is megvan a változás ellenzése. Gyakorlatilag ez abban fejeződik ki, hogy egyes emberek nyitottak ugyan a divatos áramlatokra, s arra is hajlandóak, hogy részt vegyenek a róluk szóló programokon. Át is vesznek azokra vonatkozó információkat, közben mégsem vállalják, hogy a felfogásuk megváltozzon. Mindent korábbi meggyőződésüknek megfelelően fognak fel, ezért vagy félreértik, ami információként eljut hozzájuk, vagy felszínesen siklanak át fölötte, ezért nem is juthatnak el annak lényegéig. Valójában tehát az aktivitásuk *reaktív*, tartósítja tudatuk meglévő állapotát. A felnőttkori tanuláshoz tehát igazán csak azok az alanyai, akiknek a motivációja nem korlátozódik a részvételre valamely képzési formában, hanem ezen túl a gondolkodás megújításával a tényleges tudás

megszerzése lesz a céljuk. Olyan tudásé, amely nem elégszik meg bizonyos információk átvételével, hanem intenzív szellemi aktivitás közben igyekszik felismerni azok objektíve megragadható összefüggéseit, és eljut a rendszerük megértéséig. Persze, ha a felnőttképzés csak ilyen képességű emberekkel foglalkozhatna, szűk körre kellene korlátoznia az illetékességét. Ezért kérdéses, van-e esélye szélesebb kör megnyerésére, a tanulás szándékának elmélyítésére. A motivációelmélet az „érdek” hangsúlyozásával felel erre. A tapasztalat azonban bizonyítja, hogy ha az érdek nem párosul *érdeklődéssel*, akkor a hatékonysága is kétes marad.

Noha az érdeklődés az érdekekkel szemben szubjektívebb természetű, mégis felfedezhető, hogy általánosan jellemző emberi sajátosságot rejt magában. Az antropológia ezt az ember „világra nyitottságával” magyarázza (Gehlen, 1976). *Arnold Gehlen* fogalmazásában az állatok meghatározott környezetben élnek, amelyhez alkalmazkodtak. Az embernek azonban világa van, azaz a legkülönbözőbb környezetben képes kiépíteni létfeltételeit. Az állatok be vannak zárva az „itt és most” keretei közé, az emberek viszont képesek áttörni ennek a határait. Nemcsak az a környezet érdekli őket, amelyben élnek, hanem az is, amelyben az életnek másféle lehetőségei is megtalálhatók, és nemcsak a jelen eseményei kötik le a figyelmüket, hanem az is, ami a múlt hagyatéka és a jövő lehetősége. Ezért az emberi világ *térben-időben* meghatározott, s ennek következtében a megismerés tág körét és szükségességét nyújtja. A megismerésnek ez a szükséglete azonban csak azokat kényszeríti szélesebb körű és alaposabb tájékozódásra, akikben a *társadalmi-történelmi irányultság* erősebb, mint a *természeti meghatározottság*. Nem mindegy azonban, hogy ebben a vonatkozásban az önkényesen kiragadott tetszetős történések kötik-e le valakinek az érdeklődését, vagy ez a perspektivikus kitekintés az összefüggések lényege felismerésének és megértésének szándékát is tartalmazza. S minthogy az információt az *ismeretek rendezettségé* teszi információvá (Fülöp, 1985), az sem mellékes, hogy képes-e valaki a különböző információkat rendszerezve foglalni egységbe. Ezért felismerhető, hogy a tanulás döntő mozzanata nem az ismeretek felhalmozása, hanem a „*rész-egész*” *viszonylatok* felismerése és valamely egészen belül a részek – nemegyszer ellentmondásos – kölcsönhatásának felfogása. Ez arra figyelmeztethet, hogy a tanulás, művelődés az ismeretek átvételén túl a *gondolkodás fejlesztését* teszi szükségessé. Ez persze jóval nehezebb, mint az adatok, tények átadása, megmagyarázása és emlékezeti tárolása.

A tanulni nem akaró felnőttek megnyerése

Amikor az UNESCO V. Felnőttoktatási Világkonferenciáját 1997-ben, Hamburgban megnyitották, a tanácskozást egy film vetítésével kezdték. A film egy interjút mutatott be Paulo Freirével, a felnőttek tanításának világhírű szakértőjével. Freire nem sokkal a világkonferencia megnyitása előtt halt meg, ezért egyperces néma felállással emlékeztek rá a tanácskozás résztvevői. Mit tudott ez a neves brazil felnőttoktató, ami világszerte elismertette tetteit? A különös, hogy nem a tudományos munkássága, nem is a gyakorlat modernizálása irányította rá a figyelmet, hanem az, amit a felnőttoktatás legrégebbi céljának, a képzetlen emberek tanításának sikeres megvalósításával tett. Alapelve volt, hogy *nem a tanulóknak kell alkalmazkodniuk tanáraikhoz*, hanem fordítva, a tanításukra vállalkozóknak kell ráhangolódniuk a tanulók világára s azok gondolkodására. A hangsúly váltásában az okta-

tóknak is tanulókká kell válniuk, a tanulóknak pedig részt kell venniük önmaguk és társaik tanításában. Ehhez *párbeszédnek* kell kialakulnia közöttük, a megbeszélés tárgya pedig az a környezet, amelyet a tanulók tapasztalataikból már ismernek. Ez a világ azonban nem eléggé tudatos még bennük, ezért csak használják, de nem tesznek kísérletet az átalakítására. Ahhoz, hogy ez megtörténjen, a tanulóknak kérdéssé kell tenniük szokásos életmódjukat, kritikával kell ahhoz viszonyulniuk, hogy megértsék, miért is lett ez a környezet és ez az életforma olyan, amilyen. Tudatosulásuk eredményeként a „csend kultúrájából” a „változás kultúráját” kell kialakítani. (Ezek Freire sajátos fogalmai a kritikátlanul elfogadott, illetve a kritikusan felülbírált életkörülményekre.) E folyamatban Freire hangsúlyozza a *probléma-megoldó tanulás* fontosságát, kiemelve, hogy a tanulók csak így érthetik meg: a valóság nem statikus, változó és változtatható, és ebben maguk is részt vehetnek. Erre azonban csak akkor lesznek képesek, ha mérlegelik és értékelik a tényeket és a történéseket, és kritikusan ítélnék tapasztalataikról.

Freire a tanítás-tanulás módjának kidolgozása közben lesújtó bírálatot mond az oktatás hagyományos gyakorlatáról, amelyben csak a tanár lehet aktív, a tanulóknak pedig készségesen kell alkalmazkodniuk a nekik előírt követelményekhez. Ez szerinte „az elnyomás pedagógiája”, amely arra jó, hogy szolgáljelket neveljen, akik engedelmesen idomulnak a társadalom fennálló rendjéhez (Freire, 1972). Passzív magatartásuk azután kiöli a kreativitásukat is, és alkalmatlanná teszi őket, hogy önállóan gondolkodjanak valamiről. Azt, hogy még az írástudatlanok is képesek kreatívan gondolkodni, Freire a nyelvhasználat átalakításával bizonyította. Sorra vette azokat a tárgyakat, eszközöket, amelyeket a képzetlen felnőttek használnak, ezek fogalmait szótagokra bontotta, majd a tanulóit arra kérte, hogy a szótagokkal új fogalmakat alkossanak. Ez a játékos módszer tudatosította a résztvevőkben, hogy a nyelv segítségével a gondolkodás a valóságnak sok területét járhatja be, és ily módon a látókörük is bővíthető. Kifejezőkészségük csiszolásával gondolkodásuk is hajlékonyabb lehet, és ez arra készíti őket, hogy gondolkodjanak életkörülményeik átalakításának lehetőségeiről. Nem véletlenül nevezte Freire javaslatát a „felszabadítás pedagógiájának”, szemben azzal a pedagógiával, amelyben a tanárok „tölcsérrel töltik az ismereteket tanulóik fejébe”, mintha az üres tartály lenne (Maróti, 1997, II. k., 28, 46).

Bár Freire elgondolásait Brazíliában és az ausztráliai bennszülöttek között is sikeresen alkalmazták, kísérlete mégis elszigetelt és egyedülálló maradt. Hatására azonban hozzá hasonló kezdeményezések is születtek. Ilyen volt pl. az Egyesült Államokban alkalmazott „*biográfiai*” (*életrajzi*) *felnőttoktatás*, amelynek tananyaga a tanulók élettörténete. Kis létszámú csoportok tagjai beszélgetnek életük tanulságairól, követve az egyes életkori szakaszokat, a gyermek- és ifjúkor emlékeitől megbeszélésük idejéig. Közben feltárnak a családi élet sajátos problémái, a szülő-gyermek viszony, az otthon légköre, majd az iskolai tanulás, a pályaválasztás, munkavállalás, házasságkötés eseményei. Az élmények felidézésében mindenki „szakértő” lehet, ám az okok és tanulságok megfogalmazásában már nem, kiderülhet, hogy a történések okait sohasem gondolták végig. A csoporttagokkal folytatott beszélgetés azonban segíthet ebben. A véleménycsere érzelmileg mindenkit megfog, és erősen hat annak végiggondolásában, hogy mi miért is történt, mi történhetett volna másképp, ha az illető másképpen dönt a lehetőségek kiválasztása közben. „Tanulás” ez is, hiszen az átélt események okainak és tanulságainak alaposabb átgondolása – ezekre visszatekintve – segítheti a folyamatok lényegének megértését. Persze nincs rá garancia, hogy ez az eredmény mindig létre is jön, de utat nyithat az igényesebb gondolkodáshoz és a mélyebb össze-

függések felismeréséhez. Az is kérdéses azonban, hogy mi készíthet embereket arra, hogy az életükről ilyen elemző alapossággal másokkal beszélgessenek. A társas kapcsolatok vonzása motiválhatja őket, különösen akkor, ha közös vagy legalábbis hasonló élményekről lehet véleményt cserélni egymással.

Egyébként ezek a példák mutatják, hogy lehetséges *a tanulást az élettapasztalatokról indítani*. Úgy, hogy a tapasztalat nem illusztráció valamely általános törvényszerűség megértéséhez, hanem olyan tudás, amely alkalmas a mélyebb értelmezésre. Persze figyelembe kell venni, hogy a tapasztalatokhoz az észlelő egyénre jellemző látásmód is tapad, ezért több az objektív valóság egy részleténél. Sőt valószínű, hogy az átélt élményben erős a szubjektivitás aszerint, hogy ki mit vesz észre a valóságból, s mit hagy figyelmen kívül, amit érzékel, azt érzelmileg, értelmileg hogyan dolgozza fel (Csoma, 2005, 381). Ez ad magyarázatot arra, hogy a személyes tapasztalatokat miért azonosítják sokan a valósággal, abban a meggyőződésben, hogy amit látnak, hallanak, azt mások is ugyanúgy láthatják, hallhatják. Az ilyen elfogultság természetesen átértelmezi a tapasztalatban megjelenő történéseket, és ha azokra valaki később, idő múltával emlékszik vissza, már úgy idézi fel ezeket, ahogyan ő szerette volna, hogy megtörténjenek. Ennek ellenére és épp emiatt választható a felnőttkori tanuláshoz alapként az élettapasztalat. Szükséges a kritikus korrekciója, elsősorban annak segítségével, hogy egy csoportos véleménycserében lehetőség nyílik a jelenségek többoldalú értelmezésére. Főként akkor, ha közben fölvethető a kérdés: „Miért is történt meg ez?”, „miért éppen úgy, ahogy megtörtént?”, „miért is választottam épp ezt a megoldást, s miért nem másikat?”. E kérdések megválaszolása közben oldódhat az elfogultság, és kiderülhet, hogy egy-egy megállapítás érvénye mindig a körülményektől függ. Egy kijelentés valamely helyzetben lehet igaz, a helyzet változásával azonban már téves lesz, vagy legalábbis vitatható.

S. Nemes Ilona figyelmeztet erre több konkrét példával (S. Nemes, 1999). Az egyik arról szól, hogy a vonatok ablakán olvasható felirat, amely szerint „kihajolni veszélyes”, nyilvánvalóan csak a gyorsan mozgó szerelvényre érvényes, az álló helyzetben levőre nem. Helyesebben: akkor is az lehet, ha valaki el akar bújni az ülésén, hogy ne vegyék észre őt. De a mozgó vonatból sem veszélyes kihajolni közvetlenül az indulás után, ha valaki búcsúzkodni akar a szeretteitől. Lehetséges persze, hogy a felirat egyértelműségén senki sem akad fenn, hiszen a szükséztávolsága ellenére is érthető, mire utal. A kijelentés *viszonylagosságára* mégis érdemes figyelmeztetni, mert példázza azt az általánosan elterjedt meggyőződést, amely szerint valami mindig igaz, vagy sem. E „kétütemű” gondolkodás (a kifejezés S. Nemes Ilonától való) *a valóság leegyszerűsítése* nem vesz tudomást a két véglet közti átmenetekről, s arról sem, hogy ami igaz, abban lehet némi tévedés is, és fordítva, a téves nézetben is meghúzódhat bizonyos fokig az igazság. Tehát az ellentétek sohasem vegytiszták, a valóság nem osztható fel pozitív és negatív tényezőkre, ahogy az emberek sem oszthatók angyalokra és ördögökre, még ha a jó vagy rossz nagyobb mértékben megtalálható is bennük. Ennek tudomásulvétele már csak azért is mellőzhetetlen, mert a kétpólusú felfogással gondolkodó emberek óhatatlanul önmagukat helyezik a pozitív oldalra, s a velük egyet nem értőket a negatívra, felértékelve helyzetüket a társadalomban. Ők nemcsak a tévedhetetlenségükben hisznek, de arra is hajlamosak, hogy elítéljék a másképp gondolkodókat.

Minthogy az ellentétpárokban gondolkodó, leegyszerűsítő felfogás sok emberre jellemző, indokolt kezdeményezni a *szemléletformálást* a felnőttképzésben. Az élettapasztalatok és a bennük megjelenő problematikus helyzetek lehetőséget adnak a valóság bonyolultságá-

nak érzékeltetésére. Ha ez felkelti az érdeklődést, és valamilyen eredménnyel is jár, akkor ez arra készíthet egyeseket, hogy igyekezzenek alaposabb tudást szerezni, és azt életük gyakorlatában alkalmazni. Feltételezhető talán, hogy ez a tanulás még az alacsonyabb képzettségű embereket is megmozgathatja.

A tapasztalati tudás szintjének megemlése

Mintegy fél évszázada már, hogy *Kazimierz Sośnicki* a megismerés fokozataira építve dolgozta ki a *felnőtteknek megfelelő tanulás szerkezetét* (Sośnicki, 1962). Elvetve az iskolai oktatásban alkalmazott és az élettapasztalatoktól függetlenített „mesterséges tanulást”, a gyakorlati életben használt, próbálkozásokkal történő „természetes tanulást”, három lépésben határozta meg a felnőttoktatáshoz ajánlott modellt. A kiindulást szerinte mindig egy megoldásra váró probléma kell hogy adja, amelynek elemző vizsgálata vezethet át a tanulási folyamat második szakaszába. Míg az első szakaszban a problémához kapcsolódó tapasztalatok meghatározása, csoportosítása és rendszerezése történik, a folytatásnak át kell térnie az elvont gondolkodásra, és azon belül különböző szempontok szerint kell vizsgálni a szóban forgó problémát. Végül a tanulási folyamat harmadik részében a problémamegoldást segítő gyakorlati következtetések születhetnek meg, és így a gyakorlatból kiinduló, azt elméletileg vizsgáló tanulás ismét visszatérhet a gyakorlatba, persze már annak ismeretében, hogy miként lehet a benne észlelt probléma ellentmondásait megszüntetni.

A logikusan hangzó, tetszetős modell megvalósítása azonban többféle kételyt vet fel. Először is megállapítható, hogy egy tanulócsoport számára nehéz olyan problémát találni, amely a csoport minden tagja számára egyaránt ismert és érdekes. Kétségtelen, hogy vannak az életben tipikus problémák, amelyek sok embert érintenek, és az sem baj, hogy ezekről sokféle tapasztalat és nézet vehető számba, hiszen ezek ütköztetése jó tanulságokkal szolgálhat. Ám az elméleti elemzés szintjén ismét fölmerül az újabb nehézség: nem biztos, hogy a tanulócsoport minden tagja képes az elvont gondolkodásra, ezért az áttérés megvalósítása a gyakorlatról az elmélet szintjére lehetetlenné válhat. Végül a gyakorlati megoldás tervezése szóban ugyan kialakulhat, de az oktatás színterét adó tanteremben nincs lehetőség az elképzelés gyakorlati értékének ellenőrzésére. S ha a csoport abban állapodna meg, hogy mindenki a saját körülményei között igyekszik alkalmazni a probléma megoldására kidolgozott javaslatot, az egyénekre jellemző körülmények eltérő volta miatt ugyancsak kétséges az eredmény általánosíthatósága.

Ehhez a javaslatához hasonló eredményre jutott később két amerikai kutató, *D. Kolb* és *R. Fry* (Kolb–Fry, 1975). Modelljük négy részmozzanatot tartalmaz, ugyancsak arra törekedve, hogy a gyakorlatban szerezhető tapasztalatokat összekössék az elméleti gondolkodással és annak alkalmazásával. A kiindulás *a konkrét élmény megszerzése*, a folytatás annak *megfigyelése* és megfontolások útján történő *értelmezése*, majd elvont fogalmakkal az *általánosítások* kialakítása, végül újabb helyzetekben az eredmény *gyakorlati kipróbálása*. A „tapasztalati tanulás modelljének” elnevezett rendszer érvényét a kutatók vizsgálatokkal párosították, azonban kénytelenek voltak tudomásul venni, hogy nagyon kevés ember tudja e tanulási folyamat minden részét jól alkalmazni, legtöbben csak egyik részét képesek előnyben részesíteni. Ezért a tanulási stílusok leltárát úgy állították össze, hogy két-két mozzanat kapcsolásával típusokat határoztak meg, és azt figyelték meg, hogy e típusok mi-

lyen gondolkodásmódhoz kötődnek. Az így kialakított négy típus a következő volt: *konvergáló*, ami az elvont gondolkodást az aktív kísérletezéssel párosítja, a *divergáló*, amelyben a konkrét tapasztalat az elmélkedő megfigyeléssel jár együtt, az *asszimilátor*, ennél az absztrakt fogalomalkotás és az elmélkedő megfigyelés található együtt, az *akkomodátor*, ehhez a konkrét tapasztalatokhoz aktív kísérletezés kapcsolódik. E gondolkodásmódok Kolb és Fry szerint jellemzően találhatók meg bizonyos foglalkozásoknál. A konvergáló a mérnököknél, a divergáló a művészetekkel és a humán tárgyakkal foglalkozóknál, az asszimilátor a kutató-tervező intézetekben dolgozóknál, az akkomodátor a reklámmal és a kereskedelemmel foglalkozóknál. Ha viszont ezeket a következtetéseket a felnőttek tanulására akarjuk vonatkoztatni, azonnal megállapíthatjuk, hogy az első három kétségtelenül értelmiségieket jelent, a negyedik esetlegesen az, de elképzelhető középfokú végzettségűeknél is. Eszerint az alacsonyabb képzettségűeknek nincs sajátos tanulási stílusuk? Lehetséges persze, s talán az is valószínű, hogy náluk a tanulás – ha egyáltalán létrejön – nagyon esetleges, nem ölt szisztematikus formát. Kérdés tehát, hogy ha az ő tanulásukat szeretnénk eredményessé tenni, mennyire lehet alkalmazni a fenti elképzeléseket. Bár P. Freire kezdeményezése és a biográfiai felnőttoktatás sikerei e tekintetben is hasznosíthatóknak látszanak, az a tény, hogy a felnőttek nagy részének gondolkodása megreked a konkrétumok szintjén, és idegenkedik az elvont gondolkodástól, bizonytalanná teszi a tanulási stílusok széles körű kiterjesztheségét. Az is figyelmeztető, hogy sokan csak a közvetlenül észlelhető érdekek nyomására hajlandóak tanulni, olyasmint vállalva, ami jobb anyagi körülményekhez segíti őket. Ezért tudomásul kell venni, hogy a képzésnek elsősorban a munkához kapcsolódó tudnivalóknál kellene megtalálnia a *gyakorlat és elmélet összefüggését* bizonyító tanítási esélyeit. Úgy látszik, ez leginkább a *reflektálóképesség* fejlesztésével érhető el.

A reflexív didaktikát alkalmazó felnőttképzésről *Horst Siebertnek* vannak megszívlelendő megállapításai (Siebert, 1991). Szerinte a reflexivitás „nem visszavonulás a szemlélődő tudatba, hanem *viszonyulás* a megismerő alany és a világ között”. Tehát nem szűkül le a valóság tudomásulvételére, hanem aktívan válaszol annak problémáira. Ezért – Siebert szavaival – „elválaszthatatlanul összekapcsolódik a felelősséggel”. Siebert tanulmánya bevezetőjében kimutatja, hogy a reflexivitás az ember általánosan jellemző antropológiai sajátossága. Galperinre hivatkozva fogalmazza meg: „Az ember nem automatikusan reagál környezetére, hanem tudatosan, tervszerűen és célzatosan cselekszik, hogy a világhoz aktívan alkalmazkodjék. A személyiség önmagára vonatkozó tudatát szükségleteinek, céljainak és függőségének áttekintésével és értékelésével alakítja ki. A személyiség számára az öntudat jellemző módon olyan képesség, amellyel át tudja tekinteni gondolkodása és cselekvése feltételeit és hatásait, hogy megbizonyosodjék tevékenysége értelméről és legitimitációjáról, és felelős legyen önmagáért és a társadalom fejlődéséért.” Ebből következik, hogy a reflexivitás „az ember teljesítőképessége, amit tanulással kell aktualizálni” (Maróti, 1997, 152).

Mindezekkel együtt Siebert arra is rámutat, hogy az ésszerűtlen társadalmi viszonyok között eltompul az ember reflektálóképessége, s a mindennapiság keretei közé bezárt életformában a tudat *mechanikusan* működik. Erre jellemző lesz a közvetlen hasznot hozó gyakorlatiasság igénye, a visszaesés a mágikus gondolkodásba, mások megértésének elutasítása, a tanulás iránti hajlandóság hiánya, az újnak és az ismeretlennek az elhamarkodott besorolása a meglévő szabványosított gondolatok közé. E köznapi gondolkodás lehetetlenné teszi a társadalmi problémák tárgyalását, ennek következtében „a létezés szempontjából fontos témák elhomályosulnak, kiszorulnak a gondolkodásból, s a reflexió szükségtelessé válik”

(uo. 153). Az eredmény „a fehérben-feketében való gondolkodás”, a kritikátlan alkalmazkodás a létezés meglevő feltételeihez. A problémák leegyszerűsített felfogása és azok egyes személyek hibáiként feltüntetett magyarázata éppolyan káros, mint a beletörődés az ellentmondásos jelenségekbe, azok problematikusságának tudomásul nem vétele. S minthogy e gondolkodásmód napjainkban is igen gyakori, a felnőttképzésnek tudomásul kellene vennie e tekintetben a tennivalóit.

Siebert a reflexivitás három irányát határozza meg: az *önmagunkra*, a *csoportunkra* és a *problémákra* vonatkozót. Az elsőt az ember tanulási képességein és tanulási nehézségein át viszi el az önismeretig és önkritikáig. A másodikat a csoportos tanulásban előadódó helyzetek és problémák viszonylatában tárja fel, és mutatja ki az optimális tanulási légkörhöz vezető út lehetőségeit, tágabb értelemben az emberi kapcsolatok és a társadalmi együttélés képességének fejlesztését. A harmadik irányban a problématudat kiszélesítését, alaposabbá tételét és ezen át az érdeklődés bővítését jelöli meg feladatnak. Ezek szükségességét Siebert szerint bizonyítja, hogy *a munka és a politika világa fokozatosan elvonntá, áttekinthetetlené válik*, s a bonyolultságuk a tanulás iránti érdeklődés csökkenésével jár. E hatást a problémaközpontú és reflexív gondolkodást alkalmazó tanulás ellensúlyozhatja. Empirikus kutatások bizonyítják, hogy az erre képes tanulók „gyorsabban oldják meg a feladatokat, jobban alkalmazkodnak az új viszonyokhoz, jobban fogják fel az összefüggéseket, a hibákat nem ismétlik meg másodszor is, feltételezéseiket készek felülvizsgálni” (uo. 156). Ennek ellenére a felnőttek képzésében a *receptív tanulás, befogadás* uralkodik. A résztvevők „teljes kiszolgáltatást” és új információkat várnak, a tanárok pedig szívesen veszik át azt a szerepet, amely szerint a tudást ők birtokolják, és az ő feladatuk, hogy átadják azt. Csakhogy ez a tanulás sokkal kevésbé eredményes, mint a tanulók önálló gondolkodását feltételező.

A reflexív gondolkodás jelentőségének elismerésével azonban még nyitva marad az, hogyan lehet rászoktatni az embereket, hogy a dolgok egyszerű tudomásulvételén túl elgondolkodjanak a történéseket kiváltó okokon és a belőlük levonható következtetéseken. Az újszerű helyzetekhez kötődő és a nehéz feladatokkal járó cselekvés persze megfontolásra készíthet mindenkit, de ez az életben ritkábban fordul elő. Gyakoribb, hogy a jól ismert helyzetekben sztereotip megoldások alkalmazhatók, és a szokásokban megmerevedő gyakorlat felment az alaposabb gondolkodás alól. Csakhogy a tanulásban ez a magatartás nem alkalmazható, ezért fölmerül a kérdés, hogyan is érhető el, hogy önállóan legyen képes valaki gondolkodni a számára még ismeretlen „tananyagról”. A napjainkban divatos fogalomként terjedő *kreativitás* (vagyis az alkotóképesség) ad választ erre. A köztudat csak annyit tud erről, hogy az alkotó ember valami *újat* hoz létre. Arról már nem szól ez a „tudás”, hogy az új *hogyan is valósul meg*, és mi köze lehet a tanulóhoz. A szokványos magyarázat szerint alkotni csak a tehetségek tudnak, és ők ihletük hatására teremtik meg a műveiket. A pszichológia ezzel szemben megállapítja, hogy alkotásra minden – szellemileg egészséges – ember képes, és ez tanítható és tanulható (Landau, 1975). Paradox módon épp az iskola az, amely leszoktat erről, abban az esetben, ha a tanulást tisztán *reproduktív* tevékenységnek tekinti, és a tanulóktól *önállóan alkalmazkodást* kíván. Persze az önálló gondolkodás csak alapja a kreativitásnak, de még nem azonos vele. Ehhez a már meglévő tapasztalatok és ismeretek közt *lehetséges összefüggések* felismerése kell, s ezek segítségével *új egységek* kialakítása. Az alkotás folyamata tehát *konstrukciós* képességet feltételez. Ez a képesség a legtöbb embernél megtalálható adottság (Csányi, 2006, 178), pl. amikor szavakból mondatokat, mondatokból hosszabb történeteket állítunk össze. Ennek ellenére a

tanulást sokan mégis szolgai tevékenységnek fogják fel (Loránd, 1975), gondolván, hogy az csak akkor eredményes, ha meg tudja valaki ismételni a neki elmondottakat és a kötelezően megadott olvasmányok szövegét. Az ilyen „tudás” azonban rögtön csödöt mond, ha meg kell magyarázni, és bizonyítani kell, amit elmondott.

Megszívlelendő *Werner Lenz* megállapítása: „Számomra az a képzés az igazi képzés, amely a gondolkodásban és a cselekvésben, az ítéletalkotásban és a döntésekben orientál. Én a képzés alatt olyan keresési folyamatot értek, amelynek során megérthetem társadalmi környezetemet és összefüggéseit, azokat a problémákat, amelyek között élünk. Véleményem szerint a képzés mindazon erőfeszítéseket is jelenti, amelyekben az emberek tapasztalataikat feldolgozzák, hogy sorsukat megtervezzék és irányítsák, a világot pedig megértsék és megmagyarázzák. A képzésnek ezt a formáját nemcsak intézmények közvetíthetik, ez elsősorban intézményeken kívül, önszervezéssel, önrányítással történik” (Maróti, 1997, 179).

Utalás a közeli jövő kihívásaira

Ha a felnőttképzés a munkaerő-piaci problémák megoldására korlátozódik, az annak a jele, hogy a gyakorlata még az ipari társadalom szükségleteinek akar csak megfelelni. Erre az időszakra jellemző, hogy a munkavállalók munkahelyet keresnek, ahol az alkalmazásuk rendszeres keresetet biztosít számukra. Ha azonban lakóhelyükön nincs ilyen lehetőség, vagy a képzettségük, esetleg az életkoruk miatt erre nem számíthatnak, akkor segílyre szorulnak, és tehetetlenül várják helyzetük megváltozását. Az egyén tehát ki van szolgáltatva a munkaerőpiac változó körülményeinek, s egyedül abban reménykedhetnek, hogy azokat tőlük független erők fogják kedvezőre fordítani.

Az információs társadalom viszont *szempontváltást* kíván. Az elhelyezkedési esély nélkül maradóknak *önmagukat kell kedvezőbb helyzetbe hozniuk*. Vállalkozniuk kell, felismerve, hogy az adott körülmények közt mit lehet tenni. Nyilván erre is vonatkozik M. Finger megállapítása: meg kell tanulni „a kivezető út megtalálását”. Megtörténhet persze, hogy az egyénnek ehhez nincsenek meg a feltételei: nincs befektethető tőkéje, nem hitelképes, s a képzettsége sem elegendő. Összefoghat azonban másokkal, és ez nemcsak a lehetőségeit sokszorozhatja meg, de megadja annak felismerését is, hogy a személyes problémák a helyi problémák egészében oldhatók meg jól. Egyes országokban jól működik erre a „közösségfejlesztő” mozgalom (community development), amely a lakosok egy részének összefogásával hatékonyan képes fejleszteni az infrastruktúrát s vele együtt – új munkahelyek teremtésével – a település gazdasági színvonalát. E tevékenység mindig együtt jár a résztvevők tanulásával, ezért a felnőttképzés motiválóerőként számíthat rá. Elszórtan Magyarországon is vannak már ilyen kezdeményezések, de a felnőttképzés hazai gyakorlata még nem ismerte fel vele az együttműködés lehetőségét. Nem ismerte fel a politikai szféra sem, noha ennek a demokratikus közéletben jelentős szerepe lehetne. Ha ugyanis az állampolgárok nem az államtól várnak fejlesztési segílyeket, és az aktivitásuk nem merül ki az egyes beruházások elleni tiltakozásokban, hanem az adottságaikból kiindulva maguk veszik kezükbe helyzetük megjavítását, akkor az állampolgári felelősségtudat is erősödhet. Ehhez persze az is szükséges, hogy a lokális problémákat kistérségi, tájegységi összefüggésben kezeljék, kitágítva látókörüket. A tér távlati bővítésével együtt az időfelfogásnak is változnia kellene:

egyrészt a tevékenység várható eredményeinek és akadályainak előrelátásában, másrészt az állandóan változó körülményekhez való rugalmas alkalmazkodásban.

Mindez elvezethetne az ország életének megalapozottabb, felelősségteljesebb megítéléséhez. Itt azonban új vetülete mutatkozik a rész-egész viszonylat megértésének. Ha Magyarország egy szélesebb nemzetközi szövetségnek, az *Európai Unió*nak a része, akkor nem tartható az a felfogás, amely szerint az európai államok élete tőlünk teljesen független, és mi tőlük elzártan gondolkodhatunk a sorsunkról. Saját problémáink zömét egyre inkább európai vetületben kell értelmeznünk, nem feladva persze, ami ránk, földrajzi adottságainkra, hagyományainkra, kultúránkra jellemző. És ha egyszer korunkat döntően a *globalizáció* folyamata határozza meg, akkor azt is meg kell tanulnunk, hogy *önmagunkat az emberiség részeként* fogjuk fel. Természetesen nemcsak ismereteket kell szereznünk ehhez, de a folyamatok, összefüggések, kölcsönhatások megértésére is törekednünk kell. Ez felveti a tények általánosításának megértését is, vagyis a konkrétumokon túl az *elvont gondolkodás* szükségességét.

A jelenlegi helyzetben illúzióknak látszik az absztraháló gondolkodás kiterjesztése a társadalom egészére. Mégis érdemes figyelembe venni *Merlin Donald* következtetését (Donald, 2001). Az emberi gondolkodás fejlődését négy stádiumban mutatja be: az első, az állati létből örökölt tudat *epizodikus*, vagyis az adott helyzetek érzékelésére, észlelésére korlátozó; a második a *mimetikus* kultúra, amely az emberré válással alakul ki, és már kommunikatív jellegű; a harmadik a *mitikus* kultúra, amely esemény sorok, történetek elbeszélését teszi lehetővé; végül a negyedik a *teoretikus*, elméleti gondolkodás, ami a maga elvontságával a tudományok megértését segíti. Bár az utóbbi eredményeit az iskolai oktatás is tanítja, a tudományos gondolkodás képessége csak a magasabb képzettségűek egy részében válik általánossá. Donald szerint azonban ez a jövő kihívása: jelenleg az emberiség nagy része csak a harmadik fázis gyakorlására képes, az emberiséget veszélyeztető problémák megoldása azonban a tapasztalatok általánosítását, a jelenségek törvényszerűségeinek felismerését és megértését, valamint egyetemes összefogást feltételez. Azaz: a válságos helyzetek (ökológiai veszélyek, eltömegesedés, szegénység, analfabetizmus, fundamentalizmus stb.) megoldása lehetetlen, ha azt kizárólag a szakértők szűk körétől várjuk, és az emberiség többsége közömbös marad, sőt a tudatlansága miatt ellenük cselekszik.

Irodalom

- Adorno, Th. W.: *Theorie der Halbbildung*. 1970. In Adorno, ua.: *Soziologische Schriften*. Frankfurt a. M., 1993.
- A kultúra szociológiája*. Szerk.: Wessely A., Budapest, 1998, Osiris Kiadó.
- Andragógiai szöveggyűjtemény*. II. kötet. Szerk.: Maróti A., Budapest, 1997, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- A posztmodern*. Szerk.: Pethő B., Budapest, 1996, Gondolat.
- Ballauf, Th.: *Erwachsenenbildung. Sinn und Grenzen*. Heidelberg, 1958, Quelle und Meyer Verlag.
- Csányi V.: *Az emberi viselkedés*. Budapest, 2006, Sanoma Kiadó.
- Csoma Gy.: *Andragógiai szemelvények. Bevezetés a felnőttképzés tanulmányozásába*. Budapest, 2005, Nyitott Könyv.
- Dewey, J.: *Experience and Education*. London, 1938, Collier MacMillan Publishers.
- Dewey, J.: *Education and Democracy*. New York, 1916, MacMillan Publishing Co.

- Donald, M.: *Az emberi gondolkodás eredete*. Budapest, 2001, Osiris Kiadó.
- Finger, M.: Needs a philosophy for adult education? *Studies in Continuing Education*, 1990/2.
- Fischer, K. G.: *Lebensnot und Lebenshilfe*. Stiasny Verlag, 1957
- Freire, P.: *Pedagogy of Oppressed*. Penguin Harmondsworth, 1972.
- Fromm, E.: *Az önmagáért való ember*. Budapest, 1998, Napvilág Kiadó.
- Fülöp G.: *Ember és információ*. 1985, Múzsák Közművelődési Kiadó.
- Gehlen, A.: *Az ember Természete és helye a világban*. Budapest, 1976, Gondolat Kiadó.
- Habermas, J. – Lyotard, J-F. – Rorty, R.: *A posztmodern állapot*. Budapest, 1993, Századvég–Gondolat.
- Knowles, M. S.: *The Modern Practice of Adult Education*. Chicago, 1980, Association Press – Follett Publishing Company.
- Kolb, D. – Fry, R.: Towards an Applied Theory of Experiential Learning. In Cooper, C. (ed.): *Theories of group processes*. London, 1975, Wiley. Magyarul: in Maróti A. (szerk.): *Andragógiai szöveggyűjtemény*. II. kötet. Budapest, 1997, Nemzeti Tankönyvkiadó, 103–107.
- Kruglanski, A. W.: *A zárt gondolkodás pszichológiája*. Budapest, 2005, Osiris Kiadó.
- Landau, E.: *A kreativitás pszichológiája*. Budapest, 1975, Tankönyvkiadó.
- Loránd F.: Az önképzés igényének és képességének fejlesztése. *Kultúra és Közösség*, 1975/2–3.
- Rogers, C.: *Freedom to learn*. Columbus, Ohio, 1969, Charles Merrill Publishing Co.
- Rokeach, M. – Restle, F.: A nyílt és a zárt gondolkodás közti alapvető különbség. In Csepeli Gy. (szerk.): *Előítéletek és csoportközi viszonyok*. Budapest, 1980, Közgazdasági és Jogi Kiadó.
- Rorty, R.: *Megismerés helyett remény*. Pécs, 1998, Jelenkor Kiadó.
- S. Nemes I.: *Tanuld, amit tudsz. Gondolkodástechnika*. 1999, Jószöveg Műhely Kiadó.
- Siebert, H.: Egy reflexív didaktika szempontjai. 1991. In Maróti A. (szerk.): *Andragógiai szöveggyűjtemény*. II. kötet. Budapest, 1997, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Sosnicki, K.: A tanulás elmélete és a felnőttek tanulása. *Népművelési Értesítő*, 1962/1–2.
- Wagner, F.: Psychologie – Lebenshilfe – Volksbildung. *Neue Volksbildung*, 1965/2.

Loránd Ferenc

GONDOLATOK A FELNŐTTKÉPZÉS TÁRSADALMI DIMENZIÓIRÓL

Mióta hovatovább divattá vált az embert szinte kizárólag „humán erőforrásként” aposztrofálni, nincs mit csodálkozni azon, hogy a felnőttképzés többnyire mint *munkaerőképzés* szerepel a képzési palettán. A felnőttképzés funkcióváltozásaival foglalkozó vagy ezt is érintő kutatások egyértelműen bizonyítják, hogy az elmúlt évtizedekben fokozatosan elhaláltak, de mindenesetre nagymértékben háttérbe szorultak azok a felnőttképzési ajánlatok és formák, amelyek „*általános* felnőttképzés” címszó alatt szerepelnek. A probléma gyökerét egy, a témával foglalkozó tanulmány abban látja, hogy „az 1990-es évek elején megkezdődött privatizáció, a piacgazdaság térhódítása, a munkaerőpiac szerepének megerősödése magával vonta a felnőttképzési rendszer működési elveinek megváltozását. Az aufklérista andragógiai felfogás helyébe lépett a liberális megközelítés: a felvilágosító, 'felülről szabályozott' műveltség- és tudáselosztást felváltotta a szolgáltató jellegű felnőttképzés, melynek alapvető jellemzője a kereslet szerint alakított kínálat elve. Ez pedig elkerülhetetlenül piaci gondolkodást követel a felnőttképzés résztvevőitől, mindegyik oldalon.”¹ Ebből pedig az következik, hogy „...az általános felnőttképzést biztosító tanfolyamoknak, kluboknak, képzéseknek is nyereséget kellene produkálniuk ahhoz, hogy hosszú távon működtethetők legyenek. Márpedig a mai Magyarországon ide alig-alig jut fizetőképes kereslet. Nem azért, mert nem tanul a magyar felnőtt, hanem azért, mert elsődlegesen a munka világában kamatoztatható tudás megszerzésére költ: számítógépes tanfolyamra, jogositvány megszerzésére, szakmai tanfolyamra. Ezek után pedig nem marad pénze arra, hogy kikapcsolódásképpen is tanuljon... Így ez a típusú felnőttképzési kínálat lassan elhal, vagy nagyon szűk célcsoport igényeit tudja csak kiszolgálni. Ezzel erősödik azonban annak a veszélye, hogy a munka világában produktív felnőttfeltöltődés, hatékony szabadidő-eltöltés és kikapcsolódás hiányában lassan veszít munkavégző képességéből, egészségi állapota és stressztűrő képessége romlik...”²

Ugyanebben a 2006-ban megjelent tanulmányban olvashatjuk, hogy „a rendszerváltás óta eltelt időszakban a nemzetközi gazdasági tendenciák felértékelődésével és a piacgazdasági átmenet hatására – a globális folyamatokkal összhangban Magyarországon is – kulcs-

¹ Bajusz K.: A képzési szolgáltatások elterjedésének hatásai. In Bábosik I. (szerk.): *Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről*. Budapest, 2006, Nemzeti Felnőttképzési Intézet, 147.

²Uo. 151.

szerepet kapott a szaktudás és a képzettség: az élethosszig tartó tanulás megvalósulásához szükséges tanuló társadalom feltételeinek megteremtése kormányzati céllá nőtte ki magát. Az oktatásba való befektetés megtérülése egyre nyilvánvalóbb mind a társadalom, mind annak egyes tagjai számára. A munkaerőpiacon a megújulni, azaz folyamatosan tanulni képes *humán tőke* (kiemelés – L. F.) vált elsődleges értékke. Így a képzési lehetőségekhez hozzá nem férők nagy csoportja nemcsak leszakadóban van, hanem gyakran újratermeli saját hátrányos, gyakran halmozottan hátrányos helyzetét.³

Ez világos beszéd: az oktatásba való befektetés nem az emberi teljesség, az emberben mint olyanban rejlő határtalan lehetőségek kibontását és érvényesülését, végső soron tehát nem az önnön erőit a maga és környezete örömeire nyilvánító ember fejlesztését, gazdagítását szolgálja, hanem *a termelési folyamatban aktivizált embernek a termelési folyamatban való helytállását, hasznosulását, illetve hasznosítását*. Az embert *humán tőkének* aposztrofálni csak a termelési folyamat keretei között értelmes, ahol is a *humán* jelző a *tőke* főnév előtt a *tárgyakban* manifestált tőkétől való megkülönböztetésre szolgál. A termelési folyamaton kívül, mondjuk, a családjában anyaként-apaként vagy a színházban nézőként az ember nem *humán tőke*, hanem egyszerűen *csak* ember. Mint ilyen pedig – a fentiekben idézettek szerint – nem célzottja az oktatásba való befektetésnek, nem alanya az élethosszig tartó tanulásnak.

Pedig hát az ember önmagában éppúgy nem tőke, ahogy a kalapács sem az. A kalapács *szerszám*, amely bizonyos társadalmi viszonyok között – a kapitalizmus viszonyai között – válik, válhat tőkévé. Ekkor is csak abban az esetben, ha a termelési folyamatban egy *tőkés* magántulajdonaként vesz részt, azzal a céllal és feladattal, hogy „értéktöbbletet termeljen” a számára. Vagy ha e kifejezés netán kellemetlen emlékeket idéz fel valakiben, úgy is mondhatjuk, hogy „hasznot hozzon” annak, aki alkalmazza. A magánháztartás kamrájában házi használatra váró kalapács akkor sem tőke, ha történetesen egy tőkésé. Ezért jogos és értelmes dolog a tőkét mint *társadalmi viszonyt* felfogni. Az a kifejezés tehát, hogy „a munkaerőpiacon a megújulni, azaz folyamatosan tanulni képes *humán tőke* (kiemelés – L. F.) vált elsődleges értékke”, sem azt nem jelenti, hogy netán a „folyamatosan tanulni képes” ember mint olyan vált volna „elsődleges értékke”, sem azt, hogy az *önmagában vett* szaktudás és a képzettség „értékelődött volna fel”. E kijelentés kizárólag azt jelenti, hogy „a szaktudás és képzettség” nem a folyamatosan tanulni képes sokoldalú és sokfunkciójú ember szempontjából, hanem egyfelől csak a munkaerejét a munkaerőpiacon eladni kényszerülő *munkás*, másfelől pedig az őt hasznoszerzés céljából alkalmazó *tőkés* szempontjából értékelődött fel. Ebben a relációban értendő az, hogy „az oktatásba való befektetés *megtérülése* egyre nyilvánvalóbb mind a társadalom, mind annak egyes tagjai számára”.

Mert ugyan mit is jelent itt a „megtérülés”? Netán azt, hogy aki eddig nem tudta megtalálni Magyarországot a világtérképen, most már megtalálja, vagy azt, hogy aki eddig nem volt képes élvezni egy vers szépségét, most már képes rá, vagy hogy aki eddig az ember származását a bibliai magyarázat szerint fogadta el, most már némi tudományos magyarázattal rendelkezik az evolúcióról?

Ugyan már! Abban a paradigmában, amelyben az ember mint *humán erőforrás* tételeztek, az oktatásba történő befektetés megtérülése egyértelműen és kizárólag az ember tudásának és képességeinek a *termelési folyamatban* való hasznosulását jelenti. Azaz: ak-

³ Uo. 146.

kor térül meg az oktatásba-képzésbe fektetett beruházás mint *kiadás*, ha termelési többletet eredményez, és az alkalmazók számára hasznot hoz.

A 2000-ben megjelent Memorandum az egész életen át tartó tanulásról⁴ ezt írja önmagáról: „Ez a memorandum az Európa Tanács lisszaboni és feirai értekezletének mandátumát veszi át az egész életen át tartó tanulás megvalósításában. Célja az egyéni és intézményi szinten, *a köz- és magánélet minden területén* (kiemelés – L. F.) megvalósítandó, egész életen át tartó tanulás átfogó megvalósítási stratégiájának megvitatása Európa-szerte.”⁵ Hivatkozik e memorandum az Európa Tanács feirai értekezletére, amely felkérte „a tagállamokat, a tanácsot és a bizottságot, hogy (...) illetékességi körük szerint határozzanak meg koherens stratégiákat és gyakorlati intézkedéseket a mindenki számára elérhető egész életen át tartó tanulás elősegítése érdekében”.⁶ És azt is hangsúlyozza, hogy „*az aktív állampolgárságra* képzés és a *foglalkoztathatóság* (kiemelések – L. F.) elősegítése az egész életen át tartó tanulásban két *egyformán fontos* és egymással kölcsönhatásban álló cél”.⁷ A kilencvenes évek közepére aztán még tovább gazdagodott az egész életen át tartó tanulás céltételezése, amennyiben „kialakult az egyetértés, hogy az egész életen át tartó oktatás és képzés nemcsak a gazdasági versenyképességet és a foglalkoztathatóságot segíti elő, hanem *a társadalmi kirekesztés leghatékonyabb ellenszere* (kiemelés – L. F.) is...”.⁸

Ez a holisztikus céltételezés azonban a gyakorlatban hamarosan léket kapott. A Memorandum által deklaráltan elindított és egy esztendeig tartó ún. Memorandum-vitában – mint erre Németh Balázs rámutat – már szükségesnek érezték arra is rávilágítani, hogy „nem lehet pusztán ökonómiai szemléletmóddal megújítani a tanulást...”,⁹ és felidézi, hogy „az oktatás és képzés, így a felnőttoktatás és -képzés pusztán humán erőforrás-fejlesztési tevékenységként történő felfogása ellen már a Memorandum-vitában felszólaltak, azt túlzottan redukcionista minősítve.”¹⁰

Alig két évvel a fentebb idézett felhívás megjelenése után Szófiában sor került egy *Cselekvési felhívás* megjelentetésére, amelyben a résztvevők szót emeltek az Európai Bizottság egész életen át tartó tanulóval kapcsolatos koncepciójának kibővítése, egy jóval humanisztikusabb értelmezés megfogalmazása mellett. A *Szófiai nyilatkozat* kritikai élel állapította meg, hogy „a gyakorlatban mennyire leértékelődik a felnőttoktatásban az alapkészségek fejlesztésének ügye, csökken a támogatása a művelődés, az egészségvédelmi célokból történő képzések, illetőleg a demokratikus részvételt és a fenntartható fejlődést célzó oktatás és tanulás sokszínű formáinak”.¹¹

Ebben az írásban jómagam is ez ellen a redukcionista értelmezés ellen kívánok két fontos érvet említeni, és némileg kifejteni.

⁴ Hozzáférhető magyarul a Magyar Népfőiskolai Társaság fordításában az interneten.

⁵ I. m. 2.

⁶ Uo.

⁷ Uo.

⁸ Uo. 4.

⁹ Németh B.: A felnőttképzés szerepének változása az Európai Unió egész életen át tartó tanulási stratégiájában 2000 és 2004 között. In Bábosik I. (szerk.): *Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről*. Budapest, 2006, Nemzeti Felnőttképzési Intézet, 26.

¹⁰ Uo. 30.

¹¹ Uo. 29–30.

A felnőttképzés integráló társadalmi szerepéről

Az egyik érv még megmarad az embernek humán erőforrásként való értelmezési keretében, és arra kívánja felhívni a figyelmet, hogy az ember bonyolult, komplex pszichoszomatikus rendszer, amelynek egyes elemei, aspektusai nem különíthetők el mereven egymástól. Hogy tehát a pusztán munkaerőként, humán erőforrásként tételezett ember e leszűkített minőségében is függvénye teljes emberi minőségének, testi és lelkiállapotának, egészségének, általános életvezetési kultúrájának, személyiségi dimenziói rádiuszának, azaz annak, hogy miként értelmezi és mennyiben érti a személyes tapasztalataival átfogható és a csak a különféle kulturális közvetítőeszközök révén látókörébe vonható világot és benne önmagát.

Itt jön be a képbe a *felnőttoktatás* mint olyan speciális tevékenységegyüttes, amelynek éppen az az átfogó célja, hogy kiszélesítse azt a tudásbázist, amely segítségére van az egyénnek saját maga és szűkebb-tágabb környezete megismerésében és megértésében, a mindennapok során szerzett tapasztalatai értelmezésében. Ehhez szükséges szert tennie a *tanulásszerű tanulás* képességére, amely bizony az iskolás évek elmúltával kikopik az emberből, tekintve, hogy a felnőtt ember ún. „tanulása” nem elkülönült, úgymond: „főhivatású” tevékenység, mint a munkába állást megelőző tanulás a fiatalok esetében, hanem elválaszthatatlan része a munkájának és a társadalmi életben való részvételének. Ha pedig mégis rákényszerül arra, hogy a „tanulásszerű tanulás” valamely formájába bekapcsolódjék, meg kell tapasztalnia ebbéli kompetenciájának hiányait. Bárcsak az oktatás mindennapi gyakorlatára jellemző volna Sz. Tóth János diagnózisa: „A korábbi tantárgy- vagy tárgyspecifikus tudásmegközelítéstől eltávolodva a tanulás megtanulásának mai értékelése a kognitív és affektív tényezők széles körét veszi figyelembe, mindazokat, amelyek a tanulók tanulmányi tevékenységét és iskolai életét kísérik. Nemcsak egy-egy adott tárgy tanulásának értékeléséről van szó, hanem általában a *tanulás megtanulása képességének* (kiemelés – L. F.) alkalmazásáról bármely rutin- vagy újszerű tanulási feladat esetében.” Ezzel összefüggésben fontos feladat „mérlegelni a különböző tényezők relatív fontosságát az egyes hallgatók tanulási sikereiben. A feltételek két elméletileg különálló, de szorosan egybetartozó tényező együttesén alapulnak, mint az ún. kognitív kompetenciák és az affektív attitűdök és hitek.”¹²

Nem szorul különös bizonyításra, hogy mennyivel többről és mennyire másról van szó, mint bizonyos tanulási technikák, módszerek elsajátításáról. A gyerekek és a fiatalok – tehát a „főhivatású” tanulók – esetében is igaz, felnőttek esetében pedig fokozottabban releváns azzal számolni, hogy mindenki egy magával hozott, személyiségébe már beépült *kultúrával* lép be a tanulási folyamatba. Ez a kultúra alapvetően társadalmilag meghatározott, érve ezen különböző rádiuszú kulturális körökkel jellemezhető dimenziókat, kezdve a legszélesebb körtől: a „kortól”, amelyben élünk, a különféle nemzeteken átívelő kultúrkörön át a nemzeti, majd családi kultúrkörig. Mindenki már bizonyos *kulturális tudást* hoz magával, amely nagymértékben befolyásolja, illetve meghatározza személyes viszonyulásait – értelmi és érzelmi viszonyulásait egyaránt! – mindahhoz, amivel a tanulásszerű tanulási folyamataiban találkozik. „A kulturális tudás – írja már említett könyvében Sz. Tóth János – egyfajta általános tudás, amely segíti a tanulót (...) saját, kulturálisan fontos témákra

¹² Sz. Tóth J.: *Európai kihívások – magyar lehetőségek. A felnőttkori tanulás jövőképeinek körvonalai*. Budapest, 2006, Nemzetközi Felnőttképzési Intézet, 44.

és tevékenységekre irányultságában, s képessé teszi az egyéni és nemzeti tapasztalatokhoz való viszonyulásra, valamint az európai s globális tapasztalatokhoz és kulturális örökséghez való viszonyulás kialakítására, fenntartására és fejlesztésére.”¹³

Aligha szorul bizonyításra, hogy minden felnőttkori képzés arra a tudásbázisra épít, amelyet a folyamatba belépő felnőtt személy magával hoz. És azt is aligha kell bizonygatni, hogy akármely speciális irányú szakképzés, illetve munkaerőképzés annál hatékonyabb – egyfelől tehát annál kisebb ráfordítást igényel, másfelől annál nagyobb kimeneti eredményekkel ígértes –, minél szélesebb és mélyebb az a kulturális tudás, amelyre épül. A szűken vett *munkaerő-hasznosítási szemlélet* keretei között maradván sem lehet eléggé hangsúlyozni az *általános műveltség* jelentőségét. „Egyes becslések szerint a lakosság átlagos iskolázottságának egy évvel való növelése rövid távon 5%-os, hosszú távon pedig 2,5%-os gazdasági növekedést jelent.”¹⁴

Ez persze a tanulás valamely formájába bekapcsolódni szándékozó egyént nem nagyon érdekli. Senki sem azért iratkozik be felnőttkorában akár valamely iskolarendszerű képzési formába, akár iskolán kívüli felnőttképzési folyamatokba, hogy növelje a lakosság iskolázottsági mutatóit.

Hanem miért is?

Többnyire azért, hogy növelje *munkaerő-piaci esélyeit*. Ezért történt, hogy „...a mai magyar felnőttképzési rendszer közelebb került a munka világához: a tanulásra pénzt, időt és energiát áldozó felnőttek jelentős részét munkahelyének megtartása vagy jobb munkaerő-piaci pozíció elérése motiválja abban, hogy visszaüljön az iskolapadba.”¹⁵

Nem szükséges különösebb tájékozottság ahhoz, hogy valaki a saját környezetében szerzett tapasztalataiból is rájöjjön az iskolázottság és a munkaerő-piaci biztonság vagy épp bizonytalanság összefüggésére. Bajusz Klára már idézett tanulmányában olvasható, hogy „legnagyobb mértékben az alacsony képzettségű munkaerő iránti kereslet esett vissza. Az általános iskolai vagy szakmunkás végzettséggel betölthető munkahelyek száma közel felével, 48%-kal csökkent 1985-ig, és a későbbiekben sem emelkedett.”¹⁶ Az iskolázottság és a munkanélküliség összefüggésére mutat rá az a kutatási adatokra támaszkodó megállapítás is, amely szerint „főként alacsonyan iskolázott tömegek tartósan szorultak ki úgy a munkaerőpiacról, hogy oda alkalmilag vagy egyáltalán nem tudtak visszakerülni”.¹⁷

Nincs mit csodálkozni azon, hogy a munkanélküliségtől fenyegetett vagy abból menekülni akaró, tanköteles koron túli fiatalok olyan felnőttképzési folyamatokat részesítenek előnyben, amelyekről közvetlen segítséget várnak a munkaerőpiacra való visszakerülésükhez.

Vannak azonban e trendnek ellentmondó s némi optimizmusra jogosító adatok is. Igaz, ezek nem Magyarországra, hanem az Európa Unió tagállamaira vonatkoznak. Számunkra mégis érdekesek lehetnek, mert elgondolkodtatnak afelől, hogy az oktatáspolitikának mihez is kellene igazodnia. „Hozzávetőleg 18 ezer állampolgár anyanyelven való megkérdezésével (...) készült vizsgálat” szerint „10-ből 8 polgár az élethosszig tartó tanulás

¹³ I. m. 46.

¹⁴ I. m. 32.

¹⁵ Bajusz K.: i. m. 148.

¹⁶ Bajusz K.: i. m. 144.

¹⁷ Gazsó F. – Laki L.: *Fiatalok az újkapitalizmusban*. Budapest, 2004, Napvilág Kiadó, 42.

ügynevezett integrált megközelítését pártolja, amely egyesíti magában a foglalkoztathatóságot, az állampolgárképzést és a társadalmi kohézió erősítését szolgáló tanulási formákat. Mire gondolnak az állampolgárok, hogy milyen tudásra és készségekre van szükségük? (...) Az állampolgárok a hagyományos készségekre, tehát az olvasásra, írásra, kommunikációs készségekre és számolásra, valamint másodsorban a társadalmi készségekre teszik a hangsúlyt. A harmadik helyre sorolják csak az ügynevezett instrumentális készségeket (számítógép, idegen nyelv stb.). Azt látjuk, hogy miközben a munkaerő-piaci szereplők, a vállalatok vagy adott esetben a hatóságok és a kormányok az eszköz jellegű (instrumentális) készségeket részesítik előnyben, az állampolgárok véleménye éppen fordított. (...) Az elsőrendű cél, amiért az emberek áldozni hajlandók, 51%-ban a jobb minőségű magánélet. Az egész közvélemény-kutatásnak nagyon fontos mondandója, hogy az ügynevezett 'személyes boldogulás' érdekeit szolgáló képzés és tanulás a legmagasabb szintű érdek, és viszonylag alacsony a munkerő-piaci vagy a munkával összefüggő képzési, fizetési elkötelezettség. Ez 23%.¹⁸

Az eredendő motivációtól és tanulási szándékoktól függetlenül tény, hogy „a határok (alapképzés-szakképzés) fokozatos elmosódása a jövőt illetően az eltűnés reményét hordozza magában. Erre utalva egy 1991-ben született közösségi¹⁹ memorandum többek között a következőket írja: „...a határvonalak egyfelől az általános alapképzés (basic education), másrészt a szakképzés (training) között sok esetben fokozatosan eltűnnek. Világos pl., hogy azok a kompetenciák, amelyeket a szakképzés nyújt, egyre nagyobb nevelési értékkel bírnak – különösen a szociális és kommunikációs készségek esetében –, ugyanakkor az alapképzés adja az alapokat azoknak a későbbi szakmai élethez szükséges kompetenciákhoz. A képzés és oktatás két területe között dinamikus interakció alapvetővé fog válni a következő években.”²⁰

Ennek két szempontból is nagy a jelentősége.

Egyrészt a társadalmi kohézió szempontjából. Több kutatás is bizonyítja, hogy az egyenlőtlenségek a legfejlettebb kapitalista országokban is növekedtek a 90-es évek eleje óta. „Az egyenlőtlenség új előretörése (...) egyetemes természetű, a fejlett országok rendszereinek azonos vonása.”²¹ És az is bizonyított, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek alapját képező *jövedelmi egyenlőtlenségek* szoros összefüggést mutatnak az *általános* képzettséggel. A felnőttképzés társadalmi jelentősége szempontjából alapvető fontosságú ez az összefüggés, mert annak a lehetőségére utal, hogy az egyes társadalmi rétegek közötti egzisztenciális egyenlőtlenségek az alacsonyabban képzett rétegek általános és szakmai műveltségének és ezáltal alkalmazkodóképességének növelése révén enyhíthetők. Ez pedig a társadalom egésze szempontjából létkérdés, mivel a társadalmi egyenlőtlenségek növekedése, azaz a társadalom szegmentáltságának növekedése jószerivel az élet minden területére nézve romboló hatású.

¹⁸ Sz. Tóth J.: i. m. 14–15.

¹⁹ Az EU-ról van szó.

²⁰ Várnagy P.: A képzéshez való „hozzáférés” feltételeinek alakulása. In Bábosik I. (szerk.): *Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről*. Budapest, 2006, Nemzeti Felnőttképzési Intézet, 58.

²¹ Esping-Anderson, G.: Jövedelmi egyenlőtlenség és esélyegyenlőtlenség. In Giddens, A. – Diamond, P.: *Írások az egyenlőtlenségről, az egyenlősdiről és az új egyenlőségről*. Budapest, 2006, Demos Kiadó, 21.

A laikust nyilván meglepi, hogy a társadalmi osztálykülönbségek még a leggazdagabb országokban is drasztikusan hatnak a halálozási rátára. „Frissen felvett statisztikák szerint Angliában és Walesben a fizikai segédmunkából élők átlagos várható élettartama férfiaknál több mint hét évvel, nőknél pedig majdnem hat évvel rövidebb, mint a szakalkalmazottak társadalmi osztályába tartozó férfiaké és nőké.”²² A huszonöt-harminc leggazdagabb ország „mindegyikében az egészség szoros kapcsolatban áll a jövedelemmel és a többi társadalmi-gazdasági mutatóval”. Még hozzá nem az önmagában vett jövedelemmel, hanem az adott társadalmon belüli jövedelmi különbségekkel! „Kiderült, hogy az egészség igen érzékeny a pszichoszociálisstressz-okozókra, ezek közül pedig kiváltképp a társadalmi környezet természetére. A társadalmi státuskülönbségek pszichoszociális hatásai igen jelentősen hozzájárulnak az egészségügyi egyenlőtlenségekhez. (...) Azon folyamatoknak, amelyek az egészségi állapotot befolyásolják, sok közös vonásuk van az olyan folyamatokkal, amelyekből többek között az iskolás gyermekek rossz iskolai teljesítménye, az erőszak és a depresszió származik – ezek mögött mindig az alacsony társadalmi állapot pszichoszociális hatásai húzódnak meg.”²³

Az „alacsony társadalmi állapot” egy adott társadalmon belül relatív érték, az alacsony társadalmi állapot *valakik* társadalmi állapotához képest alacsony. Mivel pedig a társadalmi állapot szoros korrelációt mutat a jövedelmi állapottal, elmondható, hogy az alacsony társadalmi státus alacsony jövedelmi állapotot jelent. A társadalmi egyenlőtlenségek alapja a jövedelmek közti egyenlőtlenség.

Megkerülhetetlen kérdés: és ez mivel függ össze, vagy mitől függ?

A vonatkozó hazai és nemzetközi kutatások arra utalnak, hogy a jövedelmek egyenlőtlensége mögött *a képzettségben meglévő egyenlőtlenségek* húzódnak meg. „Bármilyen pártállású legyen is egy politikus – írja Robert D. Atkinson –, amennyiben szembesül az egyenlőtlenre vált munkaerőpiaccal, rögtön olyan irányelvekkel fog szimpatizálni, amelyek az alacsony jövedelmű emberek helyzetén igyekezzenek javítani.” Jobboldali és baloldali politikusok egyetértenek abban, hogy „a több oktatás és képzés biztosítása a legfőbb gyógyszer”,²⁴ ugyanakkor óvnak attól, hogy számos egyéb tényező, pl. munkaféleségek tudásigényének növekedése nélkül kizárólag az oktatásban való részvétel arányának emelkedésétől várjuk az egyenlőtlenségek megszűnését.

De ha ez nem is, a társadalmi széttöredezettség, fregmentáltság csökkenése talán mégiscsak várható volna ettől, mert az iskolázottságbéli különbségek mérséklése legalább a műveltség területén építhet némi hidakat az iskolázást még tanköteles korban abbahagyó, ezért a munkaerőpiacról is, de a kulturális fejlődésből is kimaradó, következképp fokozatosan lecsúszó, marginalizálódó, a deviáns szubkultúrák hatásainak kitett ifjú felnőttek és a társadalom egészséges zömét kitevő rétegek és egyének között. Mert bizony „a fregmentáltság abban is tetten érhető, hogy e ’résztársadalmak’ közt alig vagy egyáltalán nincs átjárás, továbbá hogy alig tudnak egymásról valamit, pontosabban egymásról vallott vélekedéseik döntően részizgazságokon, előítéleteken, intolerancián és nemritkán bünbakképzé-

²² Uo.

²³ Atkinson, R. D.: *Egyenlőtlenség az új, tudásalapú gazdaságban*. I. m. 92.

²⁴ Uo.

sen alapulnak”.²⁵ Nem túlzás tehát azt mondani, hogy a mai „újkapitalizmusban” a közvetlen *munkaerő-képzési* funkciót előtérbe állító felnőttképzésnek is jelentős *társadalomépítő, társadalomintegráló* szerepe van.

A felnőttképzés generációközi társadalmi hatásáról

Noha ebben a pontban amellet hozok fel érveket és kutatási eredményeket, hogy a gyerekek és ifjak tanulmányi eredményessége a családi háttértényezők közül elsősorban szülei iskolázottságával mutat összefüggést (lásd alább), súlyos hibát követnék el, ha nem hívnám fel a figyelmet arra, hogy a szülők iskolázottsága viszont nagymértékben anyagi helyzetük függvénye. *Edward Miliband Számít-e az egyenlőtlenség?* című tanulmányában nyomatékosan hívja fel a figyelmet erre az összefüggésre: „Nyilvánvaló, hogy az első nemzedék eredménye a második nemzedék lehetősége, mivel a szülői jövedelem alapvetően meghatározza a gyerek esélyeit. Talán ez lehet az egyik magyarázata annak, hogy az olyan országokban, ahol az eredmények egyenlőtlensége kisebb fokú, miért homogénebb a különböző társadalmi osztályokból származó gyermekek iskolai teljesítménye... Annak az embernek, akinek jelentős magánjövedelme van, és fejleszteni akarja készségeit valamilyen területen, több lehetősége van arra, hogy ezt megtegye, mint az olyanoknak, akiknek ehhez nincs meg az elégséges jövedelmük.”²⁶ Nyilvánvaló tehát, hogy a szülők vagyoni helyzete és megszerzett iskolázottsága között szoros összefüggés van. A szülők iskolázottságának a gyerekeik tanulmányi sikerességére gyakorolt hatását hangsúlyozni tehát *nem tagadása* az anyagi háttértényezők ebben játszott szerepének, csupán – és az a „csupán” döntő jelentőségű! – annak hangsúlyozása, hogy a szülők anyagi jóléte *csak műveltségük, iskolázottságuk közvetítésével* befolyásolja gyerekeik tanulmányi sikerességét.

Kutatások sora igazolja, hogy az iskolások tanulmányi eredményei szoros összefüggést mutatnak szülei iskolai végzettségével. Az *Andor Mihály, Liskó Ilona* szerzőpáros *Iskolaválasztás és mobilitás* címen 2000-ben megjelent kötetében vizsgálatok sokaságára támaszkodva jutott arra a következtetésre, hogy az iskolai tanulók tanulmányi eredményeit, majd továbbtanulási aspirációit a családi háttérüket alkotó számos tényező közül leginkább a szülők iskolai végzettsége befolyásolta. Kezdődik ez a „befolyásolás” azzal, hogy milyen jövőképet dédelgetnek magukban gyermekükkel kapcsolatban a szülők. Egy 1963-ban lefolytatott ún. rétegződésvizsgálat szerint „a fő tendencia az, hogy a vezető állásúak és értelmiségiek 67%-a csak értelmiségi, 87%-a pedig csak valami szellemi pályát tud elképzelni gyerekének. A fizikai munkát mindössze 12% tudta elképzelni, de ebből 6% úgy, hogy talán mégis szellemi pályára megy a gyerek, és mindössze 7% jelölte a fizikai pályát kizárólagosan. (...) A másik végletet a segédmunkás szülők képviselik: mindössze 15%-uk szánja gyerekeit csak értelmiségi és 36%-uk csak szellemi pályára, 49% eleve csak valamilyen fizikai pályát lát elérhetőnek, és 15% valami szellemi vagy fizikaiit.”²⁷

²⁵ Gázsó F. – Laki L. i. m. 43.

²⁶ Miliband, E.: *Számít-e az egyenlőtlenség?* In Giddens, A. – Diamond, P.: *Írások az egyenlőtlenségről, az egyenlősdiről és az új egyenlőségről*. Budapest, 2006, Demos Kiadó, 71.

²⁷ Andor M. – Liskó I.: *Iskolaválasztás és mobilitás. Iskolakultúra, 2000/2, 43.*

E szociológiai kategóriák iskolázottsági kategóriákat is jelentenek. Egy 1997-ben végzett vizsgálat eredményeit ekként összegzik a szerzők: „Meghökentő az a szabályosság, amely szerint az iskolai végzettségben lefelé haladva lépésenként körülbelül 20-20%-os csökkenés tapasztalható: az egyetemet végzett apák gyermekeinek 82%-a, a főiskolát végzetekének 64%-a, az érettségizettekének 39%-a és a szakmunkásképzőt végzetekének 20%-a ment gimnáziumba. Az egyetemet és a 8 osztályt végzett apák gyerekei között ebben a tekintetben hétszeres a különbség, és ha egy gyerek apja 8 osztálynál kevesebbet végzett, akkor 33-szor kisebb eséllyel kezdi középfokú tanulmányait gimnáziumban, mint egy egyetemet végzett apa gyereke.”²⁸

A következtetés kézenfekvő: az akár felnőttkorban megszerzett magasabb iskolai végzettség, de főként a hozzá vezető út vállalása és végigjárása meghatározó hatással lehet a családok iskoláskorú gyermekeinek tanulási kedvére, eredményeire, továbbtanulási aspirációira és ezen keresztül a képzettség mentén is kirajzolódó társadalmi töredezettség mérséklésére. Fentebb már részleteztem, hogy ez a hatás elsősorban a szülői elvárás formájában nyilvánul meg, ez az elvárás pedig szerves része a családok életét átszövő *értékrendnek*. Noha fentebb arra utaltam, hogy az iskolai végzettségnek a legfrissebb kutatások szerint is jelentős hatása van a munkaerő-piaci helyzetre és a jövedelemszerzésre, mégsem gondolom, hogy a gyerekek iskoláztatásában akár a családok többségében, akár kormányzati szinten (ez utóbbi esetben baloldali kormányokat feltételezve) az anyagi megfontolások, jelesül az esélyek közötti *különbségek lebontásában* a jövedelmi különbségek csökkentése játszaná a döntő szerepet. *Edward Miliband* írja a már idézett tanulmánykötet egyik publikációjában, hogy „az egyenlőtlenség messze túlmegegy a jövedelmen, vagyonon, szükségleteken, ha holisztikus megközelítést alkalmazunk. Szolgáltatásokról, intézményekről, az emberek életének tágabb értelemben vett szövetéről szól a történet.”²⁹

Messzire vezetne és szétfeszítené ennek az írásnak tervezett keretét ennek a bizonyos „szövetnek” az analitikus elemzése, ezért csak a legfontosabb összetevőkre kívánok utalni.

Első helyen arra a nyelvezetre, az *önkifejezés kultúrájára*, amelyen a családon belüli verbális kommunikáció zajlik. És itt nem elsősorban a szókincsre, még kevésbé a tájszólások vagy rétegnyelvek különbözőségeire gondolok, hanem annak a gondolati és érzelmi tartalomnak a kifejezésbeli árnyaltságára és finomságaira, amelyek a családon belüli viszonyokat, az egymás iránti tiszteletet tükrözik. Mindenki megélhette már, főleg, ha nagy érzelmek feszítették: szerelem, öröm vagy gyász, hogy milyen nehéz adekvát kifejezést találni annak közlésére, ami bennünk zajlik. És azt is mindannyian megéltük már, milyen sok múlott, múlhatott azon, hogy valóban azt sikerült-e mondanunk, amit akartunk. Ebbéli képességünknek nagy segítségére lehet iskolázottságunk, olvasottságunk.

Eme bizonyos „szövethez” tartozik „élvezőképeségünk” minősége is: az, hogy mi okoz számunkra élvezetet, felüdülést, örömet. Ha az előbb az önkifejezés kultúrájára utaltam, ezúttal a „feltöltekezés” kultúrájára szeretnék utalni. A családban a szülők által meghonosított „töltekezési kultúra” átörökítődik a gyerekekre. Milyen helye van az olvasásnak, a zenehallgatásnak, a természetjárásnak, a barkácsolásnak, a sportolásnak a családi szabadidő struktúrájában? És van-e ennek köze a szülők iskolázottságához, műveltségéhez?

²⁸ Uo. 102.

²⁹ Miliband, E.: Számít-e az egyenlőtlenség? In Giddens, A. – Diamond, P.: *Írások az egyenlőtlenségről, az egyenlőségről és az új egyenlőségről*. Budapest, 2006, Demos Kiadó.

Minden bizonnyal igen, hiszen a töltekezési választék környezetünk ajánlata.

Végezetül az *emberi viszonylatokban való eligazodás* képességének a műveltséggel, illetve az iskolázottsággal való kapcsolatára szeretnék utalni. E ponton félek leginkább attól, hogy nem sikerül majd elkerülnöm szavaim félreértelmzését, ezért mindjárt az elején leszögezem: az emberi viszonylatokban való eligazodás képességét elsősorban a *tapasztalati tanulás* és nem iskolázottság függvényének tartom. Láttam én már „kéményseprőt a földszinten meghalni” – mondja a tréfás bölcsesség, azaz láttam én már nagy műveltségű embereket emberi viszonylatokban saját kárukra és mások kárára súlyosan tévedni, vagy másoknak jóvátehetetlen kárára cselekedni. Mert az emberi viszonylatok minősége legalább annyira függ a résztvevők érzelmi, mint amennyire értelmi kultúrájától és – ami legalább ennyire döntő – *jellemétől!* Akinek olyan szerencséje van, hogy átlátható, egyenes vonalúan értelmezhető személyközi viszonyok közepette nőhet fel, olyan viszonyok közepette, amelyekben a szavaknak és az érzelmi megnyilvánulásoknak nem voltak „rejtett dobozai”, annak lesz értelmezési „tökéje” felnőttkorában is. Mégis: az ember természetéről akár a genetika, akár a pszichológia, akár a szépirodalom segítségével megszerezhető tudás felmérhetetlen segítséget nyújthat ahhoz, hogy jobban megértsük gyerekeinket és szerelmeinket, barátainkat, de akár ellenfeleinket is. Hogy megértőbbek lehessünk mások és a magunk ambivalenciái iránt, hogy képesek legyünk nem fehérben-feketében látni egymást és a világ történéseit. Ehhez bizony sok segítséget nyújthatnak egyrészt a tudományok általánosításai, másrészt a művészetek narrációi.

Visszacsatolva mármost mindezt a felnőttképzés generációkon átívelő hatásaihoz, talán nem túlzás abban hinni, hogy az akármikor megszerzett többlettudás pontosan talán nem is nyomon köthető hajszalereken át beszívárog a következő generáció értelmi-érzelmi és akarati kultúrájába. Ezt a „szövetet” szoktuk gyerekeinkre és tanítványainkra vonatkoztatva „esélynek” nevezni arra, hogy iskolai pályafutásukkal saját adottságaik korlátai között, de szűkebb társadalmi determinációktól szabadon alapozhassák meg kedvükre való jövőjüket és optimális hozzájárulásukat valamennyiünk jobb jövőjéhez.

Amikor ebben az írásban a felnőttkori tanulásnak a társadalmi integráció szempontjából mérlegelt fontossága mellett érvelek, talán megbocsátható nekem, hogy ezt elsősorban a *következő generáció* érdekében teszem. Ameddig a szülők iskolázottságának és a felnőttkori tanulásnak a családi életben generációkon átívelő hatása van, addig a felnőttképzést nemcsak a jelen koordináta-rendszerében, de a közeljövő koordináta-rendszerében is szükséges szemlélnünk.

Ez a kitekintés remélhetőleg senki olvasatában nem nyer olyan értelmezést, mintha a felnőttképzést csak a jövőbe fektetett beruházásként értelmezném. Saját tudásom és kompetenciáim naponta megélt kopása és elévülése mindennapjainak rohamos és sokszor viharos változása-fejlődése közepette elegendő tapasztalattal szolgál számomra ahhoz, hogy saját tanulási folyamataimat a magam *jelenbe zárt* szempontjából is elengedhetetlen szükségletként és örömforrásként fogjam fel és éljem meg, következésképp: hogy el ne veszítsem a jelen iránti érzékenységet.

VÁLTOZÁSOK A FELNŐTTKÉPZÉS FUNKCIÓIBAN

Ami megmaradt

A második világháború után lényeges funkcionális változások mentek végbe az európai felnőttképzésben. A hamarosan kettészakadt kontinens egyes régióiban és országaiban voltak ugyan lényeges különbségek e téren, de már az újraegyesülés előtt is sok volt a közös elem, és érvényesültek áthatások. Részben a – főleg gazdasági – közelítések mentén, részben közvetlenül: a határokat átlépő szellemi kapcsolatok révén.

1. Az iskolapótló funkció a négy évtized múltán rendszert váltó országokban előbb mint a „történelmi igazságtételnek” és a vertikális mobilitás előmozdításának egyik fő eszköze *társadalompolitikai funkcióvá* szélesedett, majd – a társadalmi struktúrák megmerevedésével – kezdett háttérbe szorulni. Egyszersmind az alsófokú képzéstől a közép-, majd a felsőfokú képzés „második útját” jelentette, megerősítve a felnőttképzés kvalifikáló, munkahely-biztosító funkcióját. Ez a mai napig eleven, de három irányba differenciálódik.

a) Megteremti a munkanélküliek iskolázottsági háttérét. A szakmai felnőttképzés hivatott a hiányzó szakmai képzettség pótlására.

b) Utánképzésként és átképzésként nélkülözhetetlen adaptációs funkciót tölt be. Ez a szakmai felnőttképzés másik nagy feladata.

c) A kiemelkedés, szakmai előrejutás, karrier, vezetővé válás és a sikeres vezetői munka előfeltétele.

Az elmélet nem egységesen ítéli meg a felnőttképzésnek a társadalomra, különösképpen a társadalmi szerkezet alakulására tett hatását. Az általános társadalomszemlélet és -politika jellege szerint gyakran túlértékelik vagy alábecsülik a felnőttképzés struktúraformáló erejét. Az egyik póluson azt a véleményt találjuk, hogy a felnőttképzés jelentős tényezője lehet a tömegek szempontjából mindig tökéletlen és igazságtalan társadalmi szerkezet korrekciójának, a túloldalon pedig azt, hogy mivel a társadalmak alakulását más erők determinálják, a felnőttképzés szociális funkciója csupán a mikro-, legfeljebb a mezoszociális térre, egyes csoportok és egyének helyzetének javítására terjedhet ki. Nézetünk szerint ha adódnak is periódusok, amikor a felnőttek tömeges és átfogó értelemben vett tanulása a társadalom alapszerkezetéig ható mobilitást indít el, ez sohasem egyedül a felhalmozódó tudásnak köszönhető, hanem számos más gazdasági, társadalmi, kulturális tényező egymásba ágyazódó együttes erejének is.

2. Ingadozik a funkcióelemzés annak a megítélésében, hogy mennyiben marad meg a felnőttképzésnek az *általános műveltséget kiegészítő, gyarapító funkciója*. A kormányzati

és egyéb hivatalos dokumentumok, még inkább a szakirodalom és az andragógiai publicisztika nem győzi hangoztatni, mennyire elengedhetetlen az általános műveltséget gazdagító funkció, amely nélkül minőségi szaktudás sem épülhet ki. Ezért az iskolarendszerű felnőttképzés kielégítő óraszámában tanítson „közismereti tantárgyakat”, a nonformális és informális tanulás pedig olyan tudáskinálathoz jusson, amely számít a sokoldalúan és folyamatosan fejlesztett kulturáltságra. A gyakorlat azonban más. Kétfajta nyomásnak enged. Először is a közvetlenül szükséges tudás elsajátításához rendelhető szűkös időkeretek nyomásának, másodsor a képzésekben részt vevők tipikus elvárásainak. Ezekben dominál a minél egyszerűbben elsajátítható és minél közvetlenebbül hasznosítható tudás preferálása. Mindebben jelentős szerepet játszik annak az egyénre vonatkoztatott – régebben elégséges – kulturális fejlődési modellnek a továbbélése, amely szerint a felnővekvők előbb általános műveltséget szereznek legelőször az alapvető eszköztudás elsajátításával, majd ennek birtokában, több lépésben szakosodnak. Valójában – szempontunkból elég erre az oldalra figyelni – a nem szakmai műveltség gyarapítására és folyamatos korszerűsítésére ugyanúgy érvényes az élethosszig tartó tanulás elve, mint a szaktudásra (s valószínűleg még tovább is, szó szerint mindhalálíg).

3. A *gazdasági funkció* a legegyszerűsebb és elméletileg a legkidolgozottabb. Ez elsősorban annak köszönhető, hogy a társadalomtudományi és politikai publikációk hatalmas tömegén vihként vonult végig a „tudástársadalom” (többféle) koncepciója. Más európai országokban is, nálunk is akadtak, akik a tudástársadalom „mitoszáról” beszéltek, és az igényesebb publicisztikából hamarosan el is tűnt ez a meghatározás, helyébe mértéktartóbb megjelölés lépett: „tudásalapú gazdaság”, de így is jót tett a felnőttképzés ügyének. Nemcsak azzal, hogy az andragógiai intézmények hivatkozhattak rá fejlesztési és finanszírozási tárgyalásokon, hanem annak az előmozdításával is, hogy a döntési helyzetben lévők a képzettségi, továbbképzési tényezőket súlyuknak megfelelően kezeljék.

4. A lényegi funkciók között tartják számon az „*állampolgári*” tudatra való ráhatást. A világháborút követő első években főleg a gyökeresen átalakuló, vesztes országokban sokat vártak a felnőttképzéstől mint az új rendszerhez való lojalitás, az állampolgári öntudat és aktivitás alakítójától. E téren azonban csakhamar gyökeres különbségek jöttek létre a vasfüggöny két oldalán. A társadalmi vonatkozású felnőttképzést a „szovjet blokkban” hosszú ideig kiszorította a hidegháborús és osztályharcos propaganda, valamint a politikai gazdaságtan, munkásmozgalom-történet és filozófia rendkívül leegyszerűsített, dogmatizált és kényszeredett tanulmányoztatása. Az ebből a célból kialakított intézményrendszer ugyanakkor módot adott elmélyültebb, kritikai, de a rendszer alapjait nem megkérdőjelező tanításra-tanulásra is. A politikai felnőttképzés ma is funkciózavarral küzd. Ebbe az is belejátszik, hogy az egyes politikai irányok kevésbé törekednek – Jacques Ellul szavaival szólva – *ortodoxiára*, tanaik helyességének elfogadtatására, mint *ortopraxisra*, vagyis (elsősorban a szavazói magatartásban kifejeződő) gyakorlati követés elérésére, akár bármifajta doktrinális megalapozás nélkül is.

5. E funkciókat – és a fel nem sorolt továbbiakat – különböző mértékben töltötték be az egyes felnőttképzési rendszerek. A szórványos és esetleges felnőttművelődési és -képző mozgalmak, intézmények differenciált rendbe szerveződtek, részben eltérő célkitűzésekkel és lehetőségekkel. Súlylódásaik ellenére koordináltan működtek az állami, felekezeti és privát, a profitérdekelt és a nonprofit felnőttképzési szervezetek. Mind a társadalmak, mind az egyének életében – az egyes régiókban részben eltérő okokból – ugrásszerűen megnőtt

az intézményes felnőttképzés szerepe. A társadalmi-kulturális rétegződésnek megfelelően e téren is mélyült a szakadék a tömeg- és az elitképzés között. Ugyanakkor Európa minden országában – eltérő indokokkal és indokolásokkal – meghirdették a *nyitottság elvét*. (Demokratikus rendszerekben az „Offenheit für alle”, az intézményekhez való általános hozzáférés irányt szabott a felnőttképzés-politikának is, mégpedig a kezdeményező aktivitás, a *participáció* elvével kiegészítve.)

A célképzés – elsősorban a távlati céloké – e téren is mutatta és ma is mutatja azt a kettősséget, amely az idealisztikusan felfokozott proklamált célok és a tényleges funkciók közt feszül. Csoma Gyula andragógiai elemzése szerint gyakran egybecsúsztatják vagy éppen felcserélik e kettőt. „A funkciók – írta Csoma – a *működés feladatköreit*, még inkább a *működés rendeltetését* fejezik ki. A célok természetesen igazodnak hozzájuk, elfogadják a determinációikat. Ilyenképpen a *funkciók célokká formálódnak: a funkciók teljesítését kitűző véghelyzeti és végállapoti előrelátássá, előre meghatározott irányultsággá*” (Csoma). Ezen a ponton látszatra csupán mennyiségi, valójában lényegi különbséget találunk a pedagógiai és az andragógiai gyakorlat között. A pedagógusnak egy távolabbi, csupán feltételezett jövőképből kell visszakövetkeztetnie (amihez sok, vegyes használati értékű sugallatot kap), miközben a felnővekvők determináltsága egyre nő. Az andragógus elvileg ott kezd, ahol a pedagógus abbahagyta, olykor abban a tévhitben, hogy a felnőttiség véghelyzetet és végállapotot jelöl, amelyet már csak kiegészíteni, esetleg enyhén korrigálni lehet. Ebből következő további tévedés az időperspektíva túlságos megszorítása: rövid lejáratú, könnyen belátható hasznót ígérő fejlesztési tervekre való redukálása.

Mindamellet a képzési folyamatok lebonyolítói kezdték tekintetbe venni, hogy a felnőttek nem nagyra nőtt gyermekek, ezért nem lehet a felnőtteket a felnővekvők iskoláit másoló intézményekben eredményesen képezni. Éppen a felnőttképzésben (ideértve a vezetőképzést is) formálódtak ki a kezdetben különleges, „aktív módszereknek” nevezett eljárások, melyek közül nem egyet a modernizálódó közoktatás is felhasznált. Az andragógia és a tanulásemélet széles találkozási felületén folytatott kutatások sorra kimutatták a felnőttek tanulására jellemző sajátosságokat. Híressé váltak Knowles tézisei a felnőtt tanulók önképéről, tanulási motivációjáról, tapasztalat- és probléma-központúságáról, arról a szempontunkból különösen fontos összefüggésről, amely tanulási kedvük, eredményeik és a tanulási tárgyak közvetlen felhasználhatósága között oly feltűnően mutatkozik meg (Knowles, 1980²).

Előrehaladt „a szakma professzionalizálódása”. Az andragógusképzést befogadta a felsőoktatás, az egyetemeken önálló andragógiai szervezeti egységek és szakok létesültek, valamilyen elnevezéssel az andragógiai tevékenység főfoglalkozássá is vált.

Az andragógiai kutatás is viszonylagos önállósághoz jutott, miközben számos tudományággal működött együtt, többnyire mint azok eredményeinek alkalmazója.

Közismert azonban, hogy az andragógia uralkodó szemléletének sorozatos fordulatait („paradigmaváltásait” – ha jogos a kuhni terminus használata e vonatkozásban) kevésbé a tudományos kutatások eredményei határozták meg, sokkal inkább tekintélyes testületi állásfoglalások, ajánlások, manifesztumok. Az ilyen – nemzeti és nemzetközi – dokumentumok kidolgozásában általában részt vesznek kutatók is, és képviselik a rendelkezésükre álló tudományos tudást és gondolkodásmódot, de a következtetések és normatív tételezések megfogalmazása már a sokféle érdeket és szempontot érvényesítő szakértők megegyezésétől függ. Ami végül kialakul, az elnyerheti a tudományos szentesítést, s minél tekinté-

lyesebb vagy befolyásosabb kör az irányadó okmány kibocsátója, annál valószínűbb, hogy (legalábbis átmenetileg) el is nyeri.

Segítőként és versenytársként megjelent a tömegmédiá, amely átalakította a kulturális és a mindennapi élet szerkezetét, és főleg a számítógép elterjedésével mindenfajta információ előállításának, közlésének és cseréjének s ezzel a régóta beharangozott információrobbanásnak komplex eszközévé vált. A felnőttképzés – miként a közoktatás is – gyorsan céljai szolgálatába állította az új eszközöket, és reménytelen harcba kezdett a képzésen kívüli túlfogyasztása, valamint kínálata nagy részének színvonalatlansága ellen.

Az államok a maguk lényegi karaktere szerint tartották kézben és támogatták a felnőttképzést, vagy szorították szempontjukból indifferens térre. Kétségtelen azonban, hogy – legalábbis az államszocialista Magyarországon – a műveltségterületet és a közfelfogást alakító tényezők közül a közoktatás és még a tömegkommunikáció is irányíthatóbb és ellenőrizhetőbb volt, mint a centralizációs törekvéseket könnyen megtörő művelődési-felnőttképzési hálózat. Az államrezont legszorosabban érintő tudásterületeken a meghatározott ideológiai tartalmú képzés az állam(párt) egyik funkciója volt. Ellentmondásos funkció, mert ezen az úton is *értelmiség* termelődött, melynek tagjai könnyen váltak eretnekké, „elhajlókká”, esetleg leszakadókká. A felnőttképzés és a közművelődés – kivéve az egységes iskolarendszer részeit – mindig a rejtett pluralizmus terepére volt.

Arra azonban csak szűk lehetőségei voltak, hogy előkészítse azt az átállást, amely a világkultúra viszonylag nagy részében korábban végbement, ti. az egymással versengő irányzatok (elvi) egyenjogúsítását. Ez csak versenytársadalmakban (nyílt társadalmakban) következhet be. Kevésbé feltűnő, éppen mivel az előzmények a folytonosság látszatát keltezik, hogy a felnőttképzés intenzíven bővült, hogy ezen a területen az intézmények és a funkciók nem egyszerűen megszorodtak, hanem nagymértékben meg is újultak. Ez egyrészt sokágú tapasztalati vizsgálódást kíván meg, másrészt az előbbiekre épülő, széles látószögű integrációt.

Tanulmányunk egyetlen szembevetendő tematikai bővülést kíván tárgyalni. Ez a közvetlen életsegítő funkció előtérbe kerüléséből következik.

A bővülések nem jártak együtt más funkciók megszűnésével. Az iskolapótló funkció háttérbe szorítása sem tekinthető a funkciók szűkülésének, mert egyrészt jelen van mint egyetem pótló, s immár természetes és állandó részesévé válhatott az egész életen át tartó tanulásnak, másrészt az alapozó képzésben betöltött régebbi feladata sem szűnt meg, csak kevésbé éri el célközönségét. Holott a szélesebb értelemben vett, vagyis a korszerű kommunikációs eszközök alapfokú kezelésében való járatlanságot is magában foglaló funkcionális analfabetizmus jelenléte súlyos problémaként nehezedik társadalmunkra.

Durkó Mátyás, aki 1980-ban is, 1999-ben is jelentős kísérletet tett a „felnőttnevelés” funkcióinak szisztematizálására, némi meditáció után azt állította, hogy a rendszerváltást követően a felnőttnevelésnek egyetlen új funkciója jelent meg: „a lokális és nemzeti (nemzetiségi-etnikai) identitástudat” alakítása. De – besorolva a felnőttnevelés szocializációs funkciói közé – nyomatékkal szolt arról, hogy a személyes élet konfliktusainak megoldását „a felnőttnevelés a probléma elemzéséhez szükséges értelmi képességek, átfogó gondolkodási képesség előzetes fejlesztésével segíti, másrészt azzal, hogy ez életproblémák tisztázását külön-külön tartalmi feladatként kezeli, és a közösség bölcsességével támogatja”.

Normatudás, életvitel, utópizmus

Az az eszme, hogy az ember életvitelét mindenekelőtt az életről való tudása (hite) határozza meg, az ősidők homályába nyúlik vissza. Az ógörög filozófiában már fogalmi tisztaságában jelenik meg a később annyira magától értetődőnek látszó nézet, hogy a célirányos és erkölcsileg helyes cselekvéshez ismernem kell önmagam, és tudnom kell, mi a jó. A szókratészi etikai intellektualizmus és a tudatlanság tudásának életmód-alakító gyakorlata nagyon mélyen beleivódott kultúránkba, és az ismétlődő, de sok tekintetben különböző felvilágosodási korszakokban megerősödött, vagy éppen dominánssá vált. Ha egyszer kiépül egy mélybe hatoló andragógiatörténet, bizonyára végigköveti azt az utat, amely a távoli gyökerektől a fel-feltámadó aufklérizmusokon át napjaink közhitének naiv és makacs illuzórikus racionalizmusáig vezet. Az utóbbi azt várja el a felnőttek képzésétől, önművelésétől, hogy vezessen rá a helyes életvitelre, amelybe beletartozik a szaktudás és valamelyest az „általános műveltség” folyamatos megújítása, korszerűsítése is.

Ez az elvárás kifogásolhatatlan. A „helyes” életvitel is – bármennyire inkonkrét. De az andragógiai (nemkülönböztetve a pedagógiai) gondolkodásmódot oly sokáig feltűnően jellemző perfekcionizmus nem képes a konkrétabb beszédre. Mihelyt a részletekre térnek, kiütközik utópista jellegük. A nevelés elméletei, mivel nem alkudhattak meg a valóság tökéletlenségével, könnyen csaptak át utópizmusba.

És viszont. Miként minden nevelési ideológiában jelentős szerephez jutottak utópisztikus elemek, hasonlóképpen minden idők társadalmi utópiáiban – a legkülönbözőbb társadalomfilozófiák jegyében – előtérben állt a nevelés és a művelődés, pontosabban a tudat hozzáigazítása a remélt jövőhöz. De az emberek hamar megtanultak utópiákat olvasni, és az utópiákba ágyazott pedagógiai csodákon nem kérték számon megvalósíthatóságukat. Hamar észrevették, hogy ami megvalósíthatatlannak látszik – pl. Platón, Morus Tamás, Campanella, Denis Vairasse, Morelly vagy az utópista szocialista triász, Saint-Simon, Fourier, Owen és mások munkásságában –, nem programot hirdet, hanem a létezőt kívánja valami gyökeresen másnak a felmutatásával tagadni. Nem egyebek, mint sajátos mezbe öltözött társadalomkritikák. Az abszurditásig túlélezett „negatív” utópiákban – az orwelli típusúakban – minden állítás tagadás. Más utópiákat viszont *tervként* vagy *reményként* fogalmaztak meg, és gyakran tettek is kísérletet megvalósításukra. A nevelési utópiák zöme ilyen *illuzórikus, hitteli* utópia. (Más kérdés, hogy minden nevelési remény könnyen fordul át illúziókba.) A gyermeknevelésre vonatkozó utópisztikus – az adottságokra, a determinánsokra és az alanyok autonómiájára kevésbé ügyelő – elgondolásoknak évezredek át ellenállt a valóság; az ilyen tervek kivitelezésére irányuló elszánt próbálkozások elszigeteltek maradtak, viszonylag tartósabban csak úgy tudtak meglenni, hogy lényeges pontokon visszakoztak, és hozzáidomultak a lehetőségekhez.¹

Fokozottan áll ez a felnőttek utópisztikus átneveléseméleteire. Hiszen sokak szerint itt az utópisztikus mozzanat maga a *nevelés*, legalábbis a szubsztanciális, a lényegi jellemzőket céltudatosan megváltoztató beavatkozás. Ez a hit sok forrásból táplálkozott, és újra meg újra feltámad. Az általános perfekcionizmus, a sokszor minden tapasztalat és józan belátás

¹ Vitányi Iván szimptomatikusan látja, hogy a társadalmi vágyakat kifejező és szító „nagy utópiákat” a kiábrándulás utópiái követték, majd napjainkban „az utópia – pl. Harry Potter képében – visszaszállt a mesébe” (Vitányi, 2007, 174).

ellenére is kitartó „nevelői optimizmus” feltétlen parancsa ez. A hazai szakemberek közül legkövetkezetesebben Durkó Mátyás ragaszkodott a felnőttnevelés képzetéhez (ezért az andragógiát felnőttneveléstannak nevezte), de egyszersmind ki is iktatta az érett emberek nevelésének eszméjében rejlő utópisztikus voluntarizmust azáltal, hogy döntőnek *önnevelésüket* tartotta.

Az önállósult andragógia előzményeiben – egyelőre csak ezt vizsgáljuk – egyébként is szükségképpen sok volt az utópisztikus elem. Hitszerű ideológiákból táplálkoztak, és hitszerű ideológiák járták át tartalmaikat. Fő forrásaik: egyházi és szociális mozgalmi törekvések, együtt is, külön is. A tudásterjesztő, művelődési cél csaknem mindig alárendelődött a térítő vagy erősítő-aktivizáló szándékoknak. Elsősorban ez motiválta a tanítókat – és a tanulást választó felnőttek egy részét is.

De – mintegy második vonalként, noha nemritkán egybeolvadva az átfutott mozgalmisággal – ott voltak a tanulási szükséglet kielégítésének prózai, gyakorlatias mozgatói is. Pontosíthatatlan kiindulópont a korai kapitalizmus nyugat-európai megjelenése, terjeszkedése, hatása. A gyáripar és a gépeknek a gazdaság mind több területére kiterjedő használata újfajta tudásokat követelt meg – általában és társadalmi helyzet szerint differenciáltan. Az új tudásszükségletek kielégítése nem várhatta meg a már erre képzett új nemzedékek megjelenését. Azért sem, mert az iskolarendszerek nagy fáziskéséssel reagáltak az új fejleményekre. Még azok a „forradalmi” és reformpedagógiai áramlatok is, amelyek – csak a 19. század végén és a 20. században – felismerték a modernizáció korparancsát, a periférián maradtak, a domináns konzerváló (nem szükségképpen konzervatív) oktatás *alternatíváit* kínálva fel. Minthogy az új tudásszükségletet nem lehetett szervezetlen tapasztalatszerzéssel kielégíteni, a felnőttképzés különféle intézményes formáinak létre *kellett* jönniük.

Ezek – miként az első autók a lovas kocsi formáját utánozták – nagyon sokáig kizárólag koruk domináns pedagógiai modelljét követték. Az „iskolarendszerű” felnőttképzés – mint a formális oktatási rendszer szerves része – ma is csak minimális mértékben tér el ettől. Ezt indokolni látszik a végzettség jogi azonossága, de nem vehető semmibe az életszakasz mássága sem. Az andragógia nem pedagógia, de miért ne venné át, amit a pedagógia elmélete és gyakorlata mint bevált eljárásokat felkínál számára? Pl. az adatismeretek megszerzésének és rögzítésének, a műveletek elsajátításának technikáit, a teljesítménymérések módszereit és számos más, alaposan kidolgozott és kipróbált elemet, mindig átszűrve a sajátosan felnőttképzési szempontrendszeren. A reflektálatlan átvétel ez idáig számos vonatkozásban inkább gátolta az eredményességet. Mindenekelőtt az oktató-hallgató viszonyának a tanár-tanuló viszony mintáját követő alakítása. Az andragógia története nagyrészt egy olyan emancipációörténet, melyben a felnőttképzésnek a sajátos elvei és szempontjai mind pontosabban fogalmazódtak meg. A kezdeti „lovaskocsi-effektus” ellenében pedig mindinkább érvényre jutottak a sajátosságokhoz alkalmazkodó megoldások is. Sokszor csak a miatt a kényszer miatt, hogy sokáig nem létezett a felnőttképzés céljaira alakított infrastruktúra. Egyházak épületeiben, könyvtárakban – és ott, ahol lehetett – folyt a felnőttek tanítása-tanulása.

Eközben a változások – behatolva a mezőgazdaságba, a közlekedésbe, a kereskedelembe – lassan *elérték a mindennapi életet* is.

Éppen innen indult ki az újfajta tanulási szükségletek létrejöttének másik vonulata. A háztartási tudást és általában a mindennapi élet ezernyi tudnivalóját eladdig főleg otthonukban sajátították el a felnővekvők (a fiúknál tovább a lányok), és amit ott megtanultak és

megszoktak, elegendő volt egész életükre. Ahogyan a mindennapi élet egyre bonyolultabbá válik, számos vonatkozásban nem elegendő már a családi szocializáció, és ahogyan a mindennapok világa is gyors változásokon kezd keresztülmenni, nem elegendő már az iskolai tudás és tapasztalatszerzés sem. Az egy nemzedéken belüliek csoportjaiban intenzív – bár nagyrészt alig tudatos – szociális tanulás folyik, de ily módon gyakorta csak a tévedések szóródnak szét. Mindezt csak lassan ismerik fel, ezért is marad a felnőttképzés elmélete az átfogó értelemben vett neveléstudományok keretén belül is oly sokáig periferiális jelentőségű.

A „mindennapok” és az „ünnepnapok” kettőssége szükségszerű, hiszen nem létezhetnek egymás nélkül és szembeállíthatóságuk nélkül. A mindennapi élet, amelynek történeti jelentőségét és kutathatóságát az Annales-kör rég felfedezte, a hetvenes években pedig egész sor társadalomtudomány egyik fő kategóriájává tette meg, gyökeres változásokat idézhet elő a pedagógiai és az andragógiai szemléletben is. Ferge Zsuzsa, amikor empirikus vizsgálatai alapján megkülönböztette a köznapi és az ünnepi tudás közvetítését, új szempontot vitt be az élet és az iskola viszonyáról évszázadok óta folyó – nagyrészt meddő – vitába.

A felnőttképzésben és andragógiai elméletében, némi egyszerűsítéssel szólva, az „élet” elsőpró győzelmet aratott a klasszikus mintákon szervezett hibrid – részben a „könyviskolát” reprodukáló, részben közvetlenül és növekvő mértékben a gyakorlatot szolgáló – felnőttképzés felett. A hosszúra nyúlt háború sem elméleti síkon ment végbe, hiszen a kutatók és a szakértők verbálisan mindig gyakorlatpártiak, meggyőződésből vagy társadalmi illemtudásból. A döntést a közvetlen, jogi, hatalmi eszközökkel nem korlátozott piac hozta meg. Elsősorban nem a képzésre vállalkozóknak, hanem az érintett gazdasági és gazdaságon kívüli szervezeteknek az érdekei hatottak. Ennek jól ismert következményei:

- a felnőttképzés gazdasági funkciójú és tárgyú hányadának rohamos megnövekedése,
- a közvetlen életsegítés előlépése a felnőttképző intézmények és vállalkozások egyik fő funkciójává.

Ez a rendkívül sokrétű funkció, eredeti indítékait jelentősen meghaladva, részesévé vált annak a nagyigényű törekvésnek, amelyet a megújuló életreform-mozgalmak képviselnek.

Tendenciák az andragógiában. Tendenciózus andragógia?

Amióta felnőttképzés létezik, tematikai irányválasztásai mindig két pólus felé mutattak. Az egyik pólusra az éppen domináló, némiképpen szentesített műveltségeszmény nyomtára bélyegét, s alig volt más, mint a felnövekvők iskolai tantárgyainak felnöttek lenyomata, a másik pólust pedig a közvetlen felhasználhatóság pragmatikus elve uralta. Sajátos közbülső helyet foglaltak el a rendszerint mozgalmakként szerveződő, gazdasági, társadalmi és szellemi megújítások szolgálatába rendelt felnőttképzések, mint a máig élő népfőiskolai mozgalom.

Kereszteztek ezt a felosztást az ideológiai-politikai irányzatok, melyek mindegyikének megvan a maga filozófiája és emberideálja; ha tehát életmódreformra törekednek, az valamelyik nagy szellemi áramlat – mint a felvilágosodás, liberalizmus, szocializmus és sokfajta kombinációjuk – talaján áll, s ezt tovább variálják a vallási hitek, melyek nem egyértelműen rendelődnek hozzá az egyes irányzatokhoz (vagy zárják ki a hozzárendelődést, mint virág-

korokban tették). Ezekben és ezek mellett markánsan kirajzolódik a két alaptendencia: az emberformálásra, társadalomjobbításra való ambiciózus törekvés és a köznapi tájékozódásban, a személyi és kisközösségi gondok megoldásában való segítség tendenciája. Egymástól különválva is, de gyakrabban hierarchikus együttletben.

Csoma Gyula egyik régebbi átfogó tanulmánya a felnőttképzésnek és az andragógiának ezt a kettősségét *andragógiai aufklériszmusként* és *andragógiai liberalizmusként* azonosította, de az utóbbiról – nyilvánvalóan napjaink hazai felnőttképzési valóságának terminológiai tükröztetéseként – leválasztotta az *andragógiai merkantilizmust*. „Az andragógiai liberalizmus *szolgáltató attitűdje* – írta Csoma – keresleti-kínalati attitűdöt fejez ki, amely a jelentkező, illetve a feltárt társadalmi tudáskeresletre a kínalati felnőtt nevelés-képzés ráhangolását tartja szükségesnek. Innen egy lépés a tudáspiaci attitűd kialakulása és ideológiává alakítása. Ennek értelmében, a fizetőképes tudáskereslettel számolva, a felnőtt nevelés-képzés által kínált tudásnak piaci áron kell elkelnie. A piacra helyezve a *szolgáltatás hangsúlyát* pontosabb talán, ha az andragógiai liberalizmusnak ezt a módosult karakterét már nem andragógiai liberalizmusnak, inkább *andragógiai merkantilizmusnak* nevezzük” (Csoma).

Ez a terminus, melyben nyilvánvalóan napjaink hazai tapasztalatai tükröződnek (s melynek óhatatlanul kritikái éle is van), végképp leszállítja a földre az andragógiai eszmét. Ahol áru a tudás, ott nem lehet cél a „kiskorúságból való kilépés” emberiség méretű célkitűzésének szolgálata, amivel Kant oly találóan jellemezte a felvilágosodást, és reálisan nem lehet célul kitűzni az esélykülönbségek megszüntetését, még mérséklését sem, amiben pedig verbálisan minden andragógiai mozgalom annyira bízik.

A műveltségosztó, tanító értelmiség a felnőttképzés egészét szívesen állítaná a nagy kollektív célok szolgálatába, ugyanakkor ismeri potenciális klienseinek a megszerzhető tudás közvetlen felhasználhatóságára vonatkozó erős igényeit is, ezért készséggel iktat be képzési terveibe efféle témákat, illetve nyit teret ilyeneknek. A résztvevők általában tudják – vagy legalábbis sejtik –, hogy ezt mintegy jutalmul kapják, amiért bekapcsolódtak a tudásterjesztők által értékesnek tartott valamely folyamatba. Olykor a praktikum vagy az egyébként funkciótlan érdekességek pusztá csalétekként szolgálnak. Némiképp analóg ez azzal a tipikus jelenséggel, ahogyan még a közelmúltban is a média bánt a magas- és a tömegkultúra kettősségével.

Igaz, ezzel a meghasonlással szemben az ugyancsak értelmiségi körökben hódító posztmodern (?) megközelítés nemcsak elnéző, hanem a hierarchia eltörlését is kívánná. Amire igény van, azt kell nyújtani, vagy – kevésbé leereszkedően – annak az autonóm művelésre kell alkalmat és eszközöket felkínálni. A tömegek adott és megnyilvánuló szükségleteit nem helyes, nem is szabad alacsonyrendűnek minősíteni. Ha a többségnek döntő mértékben „hasznos” tudásra van szüksége és igénye, a felnőttképzés szegődjön ennek szolgálatába. Az időtálló kulturális értékek vagy aktuális politikai célok jegyében szervezett „népnevelés” ideje lejárt.

Csakhogy a legfőbb gyakorlati és elméleti problémát a szükségletek manipulálhatósága okozza. Mögötte felsejlenek a piacgazdaság és a fogyasztói társadalom, vagyis a még alig kiismert újkapitalizmus elfüggönyözöttebb, az egyének saját fogyasztási igényeiként kifejeződő szükségletei. Ezekben felismerhetetlenül egybeolvadnak az egyének „természetből” következő „valódi” és a – manipulatív vagy nyílt – befolyásolás következtében létrejött másodlagos fogyasztói igények.

Ha mindezt a felnőttek tanulási motivációja szempontjából mérleljük, és szembesítjük a jelen hazai valóságának rendelkezésünkre álló képével, ismételten felismerhetjük azt a régóta közismert, de az áthatóan küldetéstudatos felfogás által el nem ismert vagy különös okokkal magyarázott tényt, hogy a felnőttek nagy tömegei számára elsődleges tanulási indíték a közvetlen, személyes haszonvadás. Akkor is, ha ez sokakban nem tudatos, és az interjúk nagy részében nem is így jelenik meg – de tetten érhető a tényleges választásokban. Még inkább a végigvitt – formális vagy informális – tanulási folyamatokban.

Kérdés azonban, hogy a kínálat ezen a téren mennyiben alakítja a keresletet.

Lada László helyzetfelmérő tanulmánya szerint „a magyar felnőttképzés – látványos eredményei ellenére – még mindig csak a ’tűzoltás’ állapotában van. Csak a munkaerőre fordítja figyelmét, közvetlen, gyorsan megvalósítható célokat tűz maga elé, és nem a művelt, tájékozott polgár képzését. Nemigen található olyan hosszú távú, periodikusan ismétlődő programok, amelyek az általános műveltség korszerűsítésével alapoznák meg a rugalmasan továbbfejleszhető szakmai képzéseket, s amelyek így az egész életen át tartó tanulás alapjai lehetnének” (Lada, 1998).

És ez a szűk horizontú, földhözragadt andragógia mégis telítve van fennkölt eszmékkel. Tanulás az egész életen át, s ez úgy hangzik az egyének fülében, mint felhívás az állandó tökéletesedésre, vagyis mint egy morális imperativus. A tankötelezettség kiterjeszkedett hát az egész életre. Ha végiggondoljuk: nincs többé felnőtt, mert nincs többé befejezettség. Az egész életen át tartó tanulás eszméje az első számú gyanúsított annak a nézetnek a tükrében, amely újfajta utópizmust vél felfedezni a ma domináló andragógiai paradigmában. Különösen, ha kiterjesztjük „mindenkire”. Ezek az eszmék – bármennyire átlátható is „idealisztikus” jellegük – rendkívül könnyen fogadtatják el magukat, hiszen ki ne akarná elismerni az ilyen nemes törekvések indokoltságát. Ez lehet a magyarázata annak, hogy többnyire kevéssé reflektáltan használjuk az „egész életen át tartó tanulás” vagy a „tudást mindenkinek” kifejezéseket, melyek ily módon inkább a jelmondatok hatalmas történeti adattárába sorolódnak be, mint a tudományos terminológiai szótárába. A reflexiók viszonylagos hiánya csupán a legáltalánosabb, de egyszersmind legalapvetőbb problémaszférára értendő: magára a *lehetőségre*. A lehetőségek elfogulatlan vizsgálata és mérlelése nélkül tengernyi tanulmány, kiáltvány, buzdító állásfoglalás jelent meg már eddig is, és ez mindaddig folytatódni fog, amíg valamelyik nagy tekintélyű, még inkább: nagy hatalmú grémium nem bocsát társadalmaink rendelkezésére újabb jelmondatokat. A „jelmondat” ebben az összefüggésben nem pejoráló és nem is kritikai szó. Az andragógiai gondolkodásmód uralkodó típusában ugyanis meghatározóvá vált egy – számos más szférában is meglévő, de itt különös súllyal érvényesülő – hatásmechanizmus.

Amikor a „reálszférában” (Gáspár László emberierőforrás-elméletének kulcsszava volt) végbemenő változások új tudásszükségletet teremtenek, vagy a meglévő állapotok új értelmezése tudásrevíziót kíván meg, ami a gyakorlatban hiányként, működési elégtelenségként, a konfliktusok sűrűsödéseként jelenik meg, működésbe lép a kutatás is, a politika is. Kapcsolódásaik, ütközéseik és megegyezéseik rendszerint fölöttébb bonyolultak, de végül is mindig a politika (a hatalmon lévő politikai erő) az, ami legitimálja a vizsgálatokból és a tudományosan nem vizsgált tapasztalatokból és vélekedésekből levont következtetéseket. Kiválasztja a követendő irányelveket, melyek nyomán a programok és projektek létrejönnek, átváltja az egyébként is gyakran többértelmű, további kutatásokra hagyatkozó vagy éppen ellentmondásos kutatási eredményeket. Ahhoz, hogy a kutatásokat is felhasználja

(nem minden esetben teszi meg), nincsen szüksége előítéletes szelektálásra, elegendő a kutatási beszámoló *politikai olvasása*. Származhat ebből pozitív közelítés a helyzet jó felismerése és a feladatok adekvát meghatározása felé, de ha a politikai szempontok (melyek sokfélék lehetnek, és különböző irányokban hathatnak) a szigorúan tárgyias és tudományos ellenőrzés alatt tartott műveletek fölébe kerekednek, befolyásolják a témák kiszemelését és különösen a következtetések bemutatását. Ha feltételezzük is a vizsgálódások maximális tudományos metodológiai korrektségét, számolnunk kell azzal, hogy a problémák észrevételében, kezelésében, a megoldások keresésében és nem utolsósorban közzétételének módjában a politikai relevancia jut többé-kevésbé jelentős szerephez.

Érdekes erről felidézünk Max Weber klasszikus elemzését. Ez közvetlenül csak az egyetemi oktatásra vonatkozik, de a tudományosság és a politika viszonyának legáltalánosabb dilemmáját világítja meg. Az is igaz, hogy egy olyan korszak viszonyait tükrözi, amelyben még ott is, ahol ma a neoempirizmus és neopragmatizmus uralkodik, a filozófiai eszmélés látszott az egyedül járható útnak, de a társadalomtudományok működésének immanenciája és/vagy külső befolyásoltsága akkor is, ma is vitatott és fontos probléma. Weber *A tudomány mint hivatás* című előadásában gondosan különválasztotta a tudományosságot és a tudós oktató politikai álláspontját. Amikor egyetemeken kívüli *politikai fórumokon* lép fel, „akkor épp az a dolga és kutya kötelessége, hogy világosan felismerhető módon állást foglaljon. Ilyenkor a szavak nem a tudományos elemzéshez szolgálnak eszközként, hanem a többiek állásfoglalását megcélzó politikai toborzáshoz” (Weber, 1995, 2004, 36).

Ez az, ami gyakran keveredik az andragógiát és a felnőttképzési gyakorlatot orientálni kívánó dokumentumok jelentős részében, a nyomukban járó szakirodalomban és publicisztikában. Az andragógiai szakirodalom (néhány sajátos ágazata kivételével, amilyen pl. az andragógiai pszichológia és szociológia) erősen interpretatív jellegű, az e tárgyú publicisztika (és oktatás is) pedig főként a kommentáló szövegekből merít, viszonylag ritkán támaszkodik közvetlenül az elsődleges forrásokra, vagyis a dokumentumokra, a kisszámú originális műre vagy éppen a saját tapasztalatra és gondolatra. A felhasználók, a – „hivatalos” és „alternatív” – felnőttképzés-politikák csinálói, szakértői, kutatói, szervezői és maguk a képzők, az andragógusok bármelyik forrásvidéket részesítik is előnyben, nagymértékben ugyanazt találják.

Ennek az (itt csak elnagyoltan vázolt) helyzetnek vannak előnyei és hátrányai. Legfőbb előnye, hogy az ily módon *leereszkedő tudás*, ha megfelelőek az értelmezések és ajánlások, és ha a felhasználókat kreatív alkalmazásra ösztönzik, viszonylag könnyen válik az érdekeltek széles körének a tudásává. Nagy hátránya viszont, hogy sokszor fékezi az innovatív törekvéseket, sőt: a kritikátlan végrehajtói attitűdöt támogatja.

Talán felesleges hangsúlyozni, hogy ez az egyszerűsítő képlet csupán tendenciákat jelez.

Az andragógia mint életsegítő és életmód-reformátor

A mindennapok valóságát – nappali nyersségében és éjszakai titokzatosságában – a 20. század kezdete óta különös intenzitással kutatta számos szaktudomány, a filozófia pedig nagy erőfeszítéseket tett, hogy megvilágítsa az ember helyét a kozmoszban, és felderítse életvilágát. A tudományos látás perifériájáról mindinkább központi helyzetbe kezdett

kerülni az emberi élet mikrodimenziója (olykor háttérbe szorítva a többi dimenziót).² Az andragógia, amelytől sosem volt idegen a mindennapi élet szférája, mivel kezdetektől nem csak az „ünnepi” tudások elsajátíttatására törekedett, e téren is megerősítést és fejlesztési ösztönzéseket kapott az olyan tudományoktól, mint a kulturális antropológia vagy a szociálpszichológia.

És bekövetkezett a felnőttképzés történetének egy olyan szakasza, amelyben új paradigmaként fogadták el – különösképpen német nyelvterületen – a mindennapok kultúrájára való orientálódást. Ez volt az „Alltagswende”. A nem lebecsülhető előzmények, általános és alkalmi tanítások az élet mindennapos – egészségi, szexuális, párválasztási, gyereknevelési, háztartási stb. – tennivalóiról, problémáiról kívül estek a felnőttképzés legitim területén. Tanmesék, tanköltemények, közmondások vagy éppen falvédők és falfeliratok terjesztettek direkt módon az erkölcsös és/vagy okos életstratégiákat. Szülői, nagyszülői, papi, tanítói tanácsok segítettek a mindennapokban való eligazodást. Ezt a szerepet napjainkban kiegészítik, részben át is vették a sajtó és az elektronikus média orgánumai, és azok a felnőttképzési formák, melyek teret adnak a személyes vagy az egyénetek életviteli kérdésekben is orientáló, tág értelemben vett párbeszédnek. Erhard Schlutz „a továbbképzés köznapiasításáról” szólva megállapította, hogy az NSZK-ban az általános felnőttoktatás keretei közt „a kulturális és a műveltségi tudás közvetítését”, „a tudomány eredményeinek népszerűsítését” szinte teljesen kiszorította a praktikum. Ezt azzal magyarázta, hogy „a köznapi-praktikus képességek láthatóan elveszítik magától értetődő meglétüket”; „történelmileg egyedülálló, hogy ezt a tudást és képességet, amelyet korábban láthatóan intuitív módon az emberi kapcsolatok során szereztek meg, most a felnőttek oktatási intézményeiben kell előteremteni, elmélyíteni vagy visszaigazolni – és hogy ennek ellentételeként a hagyományos klasszikus műveltségről lemondanak” (Schlutz, 2000, 126, 129). Ez valóban magyarázat, de finomításra szorul.

A hagyományos klasszikus műveltségről való lemondás – amennyiben helytálló ezt ilyen kategorikus formában kijelenteni – csak csekély mértékben tulajdonítható a köznapi tudás bonyolultabbá válásának, ami szükségessé tenné felnőttkori külön tanulását. Tény, hogy a mindennapi tudás és a tudományos tudás szélesedő sávon találkozik (miközben a köztük lévő távolság és feszültség is növekszik). Az emberi viszonyok hajdanvolt – látszólagos – transzparenciája és az általánosan használt eszközök kezelésének viszonylagos egyszerűsége, valamint a lényeges változások ritkasága megengedte a mindennapi tudás közvetlen átörökítését. Ezzel szemben napjainkban a mindennapi tudás is olyan elemeket foglal magában, amelyek „művelődési” utak bejárását tételezik fel. Lehet a nagymama főztjét szeretni, de a ma elvárható minimális főzési-étkezési kultúra biokémiai tudatosságot, sokfajta háztartási gép kezelésében való jártasságot kíván meg. Ahogyan megvalósulnak az „intelligens ház” vagy „okos otthon” automatizálási programjai, sok régi tudás feleslegessé

² A husserli fenomenológia „Lebenswelt” fogalmát jól tudná alkalmazni egy filozófiailag megalapozott andragógia. Nemkülönben Habermas életvilág-konceptióját, amelyet Felkai Gábor a következőképpen jellemezett: „...a globálissal szemben a lokálisat; a formálissal szemben az informálisat; a bürokratikkussal szemben a személyközit; a hivatalossal szemben a magánjellegűt; a bourgeois-val szemben a citoyent; a csereértékkel szemben a használati értéket; az államilag ápolt társadalmi és nemzeti közképpel szemben a konkrét (kis)közösségek önértelmezését, a helyi hagyományokat; a hosszú vagy középtávú történelmi trendekkel szemben a hétköznapiok átélt történelmét (...) testesíti meg” (Felkai, 1993, 301).

válík, de sok újat meg is kell tanulni. A műveltségfogalom dinamikus változása (pl. a komputertechnikai alapismeretek felsorakozása az írás-olvasás-számolás tudása mellé) – nem először a történelem folyamán – szükségessé teszi a műveltségesszmény és művelődéspolitikai *váltását*. A hagyományos klasszikus műveltség (amelyet sokféleképpen érthetünk) nem válík a (poszt?)modern viszonyok áldozatává, hanem (azonkívül, hogy történelmi értéként és előzményként a maga egészében megmarad) számos eleme az új keretek között is tovább él. A továbbélés nem annyira megmaradás, mint megújítás. A rekonstrukció (minden „ret-ro”-divat ellenére) lehetetlen, csak reneszánszok lehetségesek, vagyis a – bármilyen távoli – múlt és a jelen egymásba szövődése, úgy, ahogyan *innen* alakítjuk.

A civilizáció legújabb vívmányai is eljutnak immár csaknem mindenhová. De a tévészó beduinok életmódja alig változott, s az is kérdéses, hogy saját előzményeihez képest lényegileg másképpen éli-e életét a Föld lakótelepeinek sok száz millió lakosa. Az azonban világméretben is kimondható, hogy az az évezredekben át uralkodó gyakorlat, amely szerint a fiúknak és a lányoknak azt kellett megtanulniuk, amit apjuknak és anyjuknak is, radikálisan megváltozott: már a következő nemzedéknek újfajta tudáshoz s vele újfajta mentalitáshoz kell jutnia. Ehhez az egyének többségének egész életen át tartó tanulásra van szüksége. Csak így működhetnek tanuló szervezetek, és csak így válhat buzdító jelszóból egyszerű ténymegállapításá a „tanuló társadalom”.³

Ezzel csak jelezni próbáltunk egy számunkra elfogadható véleményt, jól tudva, hogy az ekörül folyó világméretű vita egyhamar nem jut nyugvópontra. Ide csak az tartozik, hogy a mindennapi élethez nélkülözhetetlen viselkedésmódok és boldogulási technikák elsajátítása immár nem megy végbe kielégítően a szociális tanulás automatizmusai révén, mivel a mindennapi tudás tartalma és szerkezete megváltozott, ezért a felnőttképzés egyik fontos funkciójává vált, hogy kezdeményezően teret adjon a mindennapi élet kérdéseinek. Felvetődik azonban, hogy ha a családok és a mintakövető tanulás egyéb színterei nem elégségesek az efféle tudás elsajátíttatására, miért nem teszik ezt lehetővé a felnővekvők iskolái?

Lépten-nyomon találkozhatunk is azzal, hogy ahol felbukkan valamilyen megoldhatatlannak látszó közösségi probléma, azonnal javasolják egy új iskolai tantárgy bevezetését, illetve egy meglévő tantárgy óraszámának a felemelését. Emögött gyakran az az elképzelés húzódik meg, hogy minden fontosabb életfeladatra a felnővekvés időszakában teljes mértékben fel kell és fel is lehet készíteni. Ebben a gondolkodásban nincsen helye, lényeges szerepe a felnőttképzésnek, s nem fér meg benne az egész életen át tartó tanulás tisztázatlan eszméje sem.

De hát miért is ne lehetne mégis a felnővekvők iskoláiban elégségesen felkészíteni a felnőttélet előrelátható helyzeteinek értelmezésére, a tipikus feladatok megoldásának lehetőségeire, arra, hogy az iskolából kikerülők készen álljanak az életmód-alternatívák közti választásra is. Erre természetesen minden „nevelőiskola” törekszik. Csakhogy ma a mindennapok világában is erősebb a dinamizmus, mint a konstancia, viszont a változások rejtettebben mennek végbe, formális megegyezések fedik el őket, ráadásul leginkább a nemzedék-

³ Hogy ez a megjelölés, akárha programként, csak a „legfejlettebb” társadalmakra vonatkozik-e, vagy azokra is, amelyeknek e szerint a haladáskonceptió szerint a modernizáció érdekében éppen a legtöbbet kellene tanulnia, erősen vitatott. A fundamentalista hatalmak és törekvések mindenáron meg akarják gátolni mind az egyének, mind a kollektívák tanulását. A felnőttképzés itt semmi mást nem jelent, mint elmélyülést az öröklött eszmékben.

kek közti konfliktusokban tárulnak fel, amelyeket lehet egyszerűsítően egymás iránti hibás attitűdökkel, a meg nem értést kommunikációs mulasztásokkal magyarázni, de helyesebb választ keresni a nemzedékek közti viszonyok gyökeres átalakulásának problémájára.

Az újabb nemzedékek már az előző egy-két században is fokozódóan újszerű világban találták magukat, de felnőttkori utántanulásra vagy áttanulásra még alig volt szükségük. Ez is inkább csak a dolgokhoz való viszonyra, a technikára terjedt ki. A legutóbbi évtizedekben viszont – kevésbé feltűnően, de épp a felnőttképzésben tetten érhetően – az *emberi viszonyokban* mentek végbe jelentős változások. Utalhatunk pl. a nők gyökeresen új társadalmi és családi helyzetére, a nemek egymáshoz való viszonyának átalakulására, a korábban intim elzártságban tartott családi és szexuális témák kirakatba kerülésére (milyen társadalmi funkciót teljesít e téren a *bulvármédia?*), és még hosszsan sorolhatnánk azokat a kiterjedt területeket, melyek szükségképpen átrendezik a felnőttképzés tipikus tematikai profilját is.

A kultúra és a nemzedékek viszonyát átfogóan, filozófiai szinten vizsgáló Veress Károly szerint „egy adott korszak kultúrájában a részlegesen egyidejűleg létező nemzedékek eltérő szemléleti és képzési paradigmák képviselőiként szembesülnek egymással” (Veress, 1999, 345). Az andragógiai viszonyban, mely ugyan rendszerint sokkal lazább a pedagógiai viszonynál, ez másképpen van, mivel a képzők és a felnőtt hallgatók gyakran egyazon szellemi nemzedékbe tartoznak. Ez megkönnyíti egymás kölcsönös megértését és a roppant mennyiségben kínált tréningprogramokban való részvételt. Ezek nagy része valamilyen módon alternatív életmódba, életstílusba kínál bevezetést, a sikeresség reális vagy irreális ígéretével toborozva résztvevőket (vagy egyszerűen: vevőket). A hirdetett kurzusok általában olyan képességek kifejlődését, olyan tudások megszerzését helyezik kilátásba, amelyek mind a munkában, mind a szabadidőben nagyobb eredményességgel kecsegtetnek, vagy a testi-lelki egészség, egyensúly megszerzésében segítenek. Néhány kiragadott példa a gyakrabban előforduló kurzusmegjelölések közül: élettervezés, relaxáció, stresszkezelés, konfliktusfeloldás, benyomáskeltés, önérvényesítés, öngyógyítás, időgazdálkodás, alternatív gyógy mód, spirituális tanácsadás, meditációs program, önmenedzselés, „ajándékozás”, „öltözködés”, „testápolás”, ájurvédikus masszáz, telepatikus kommunikáció, fengsuj tanácsadás. A példák azt is mutatják, hogy a kínálatban és a keresésben összevegyülnek a racionális életszervezés és a főleg keleti eredetű misztika elemei. Bár az ezekbe beleolvadó ősi tapasztalatvilág egyáltalán nem lebecsülhető, problematikus a belőle táplálkozó – vallási vagy autonóm – „megigazulás” és/vagy csodavárás reménye, mely nemritkán útját állja a reális megoldások megkeresésének. (Némelyik bombasztikus megfogalmazás emberfeletti szférákat ostromol. Egy szektaszerű vállalkozás hirdetményében pl. ez olvasható: „tevékenységünk lényege, célja az emberi létezés és az univerzum, a 'látható és a láthatatlan' világ megfigyelése, értékelése és fejlesztése”.)

Bár az ilyen vállalkozások létrejöttében és promóciós stílusában legtöbbször profitszerzési törekvések játszanak döntő szerepet (ha mégsem, külön deklarálják), világosan kirajzolódik két nem materiális tendencia is.

1. Nagyon sokan tele vannak bizonytalanságokkal, mert szilárd érték- és szokásrend nem vezérli megnyugtatóan életfontosságú és köznapi, de fontosnak tartott döntéseiket, és nem bíznak eléggé környezetük véleményében. Alkalmilag tekintélyes és rokonszenves szakértők elfogulatlan tanácsaira van szükségük; a média és az internetes fórumok az ilyen igények kielégítésére korlátlan teret nyújtanak. De nem kevesen egyúttal gyermeki állapotukból is szeretnének kilépni, önállósodni, magabiztossá válni. Közvetlenül ezt a törekvést

támogatja a felnőttkézésnek ez a gyors ütemben gyarapodó területe a maga helyzetpróbaival, a viselkedérepertoár bővítésével, tudatosítással, a mindennapok sztereotípiáinak lebontásával és újak kiépítésével. Ebbe az „üzletbe” csaknem mindig belevegyül a humánus segítő szándék, nemegyszer pedig az utóbbi dominál.

2. Az a tény, hogy mindebben kitüntetett helyet kapnak az ezoterikus motívumok, a távol-keleti bölcsességek és hitek (nemcsak az interneten, hanem általában is), több tényezővel magyarázható. Nem bocsátkozva itt a felvilágosodás kora óta e tárgyban élénken folyó vitába, csak arra utalunk, hogy ahol megtorpan vagy zavarba jön a „józan ész”, vagy ahol bénítóvá merevülnek az adott közösségi tradíciók, és ahol kizárólagos szerepre tesznek szert bizonyos érzelmek, ott könnyen hódítanak eligazítást, megnyugvást, kiszabadulást vagy éppen egészséget, hosszú életet és boldog utódokat ígérő hitek. Ezek rendszerint ősi, természetközeli világszemléletet és életérzést képviselnek, így szoros szövetségbe kerülnek korunk ellenmodernizációs mozgalmaival. A képlet szövevényes és változékony. Találkozunk benne a civilizációtól elforduló szubkultúrák és a tudomány vívmányaira hivatkozó környezetvédők (természet- és városvédők), kormányzatok és politikai pártok tűzik zászlajukra, divatok sekélyesítik el, és viszik be – főleg a média csatornáin át – a közgondolkodásba. Valamennyi irányzatnak ügynökségei vannak a felnőttkézésben, vagy fogalmazhatunk az andragógia nevében: ezen a téren látványosan mutatkozik meg a felnőttkézés lényegi pluralizmusa.

Az euroamerikai kultúra mai helyzetképe felidézi a 19–20. század fordulója körül kibontakozó életreform-mozgalom néhány jellemzőjét. A közelmúltban megvizsgálták ezeknek a mozgalmaknak a pedagógiai reformirányokra tett hatását. Egy Egerben 2005-ben rendezett nemzetközi konferencia előadói – noha általában óvakodtak a közvetlen párhuzamok netán történelmietlen felmutatásától – számos ponton feltárták a hasonlóságokat. Németh András megnyitója és a hazai életreform-mozgalmakat átfogóan jellemző előadása hangsúlyozta e mozgalmak ellentmondásosságát és maradandó pedagógiai jelentőségét.⁴ Arra is utalt, hogy a reformmozgalmak egyik nagy áramlata a társadalmat mint egészet kívánja megváltoztatni, főleg a politika küzdőterén, a másik nagy áramlat – s az életreform-mozgalmak ide tartoznak – az egyénhez fordul, új mentalitást és viselkedésmódokat várva tőle. Összefügg ez azzal a tendenciával, amelyet német nyelvterületen gyakran az andragógia individualizációjaként emlegetnek, és azzal a fokozott figyelemmel, amelyet a múlt század közepétől a társadalomtudományok nagy része, mindenekelőtt a történelemtudomány a mindennapi élet történései iránt tanúsít.⁵ A felnőttkézés sem pusztán a sikert kereste, amikor életsegítő funkcióját ennyire felerősítette.

Az újjaalakulásnak egyetlen helyes iránya létezik – állították prófétai buzgalommal a reformerek – és rendszerint ezt állítják ma is. Akiknek ez az álláspontjuk, nem könnyen fogadhatják el az eszmék pluralitását. Legfeljebb olyan kiegészítő tételek segítségével, amilyen

⁴ „A társadalmi reformmozgalmak alapvető jellemzője a Janus-arcúság; különböző irányzataikban – gyakran egymással is összefonódva – modern és antimodern tendenciák vannak jelen. Egyrészt fellelhető a haladás és a töretlen fejlődés optimizmusával megfogalmazódó, a modern kor kihívására ennek bázisán adekvát válaszokat kereső igyekezet. Másrészt a mozgalmak hangvitelének másik alaptónusa a fejlődés árnyoldalait elutasító, azok feloldására gyakran utópisztikus megoldásokat megfogalmazó antimodern kritika is” (Németh, 2005, 69–70).

⁵ Elég a nagy hatású kezdeményezőkre utalni: a francia Annales-körre, az olasz microstroriára és a német Alltagsgeschichtére.

az is, hogy „én tudom, mi az igazság, te ugyan tévelyegsz, de én tolerálom a tévedéseidet”. Egy másik lehetőség a teljes ignorálás. Ha tudomást sem veszek arról, hogy mások másképpen vélekednek, nem lehet problémám a nézetek pluralitásával.

Az eszmei irányok sajátosságaira érzékeny andragógia (miként a pedagógia már régebben) ezzel logikai és pszichológiai csapdába kerül. Annak az elismerése, hogy a felnőttképzésben helye van több- vagy sokféle nézetrendszernek (vagy a másik megközelítésben: minden nézetrendszer egyenlő joggal terjeszti magát), a gondolkodó kutatás és tanulás örök bázisát támadná meg, tudniillik: hogy feladatunk mindaddig kérdezni és keresni, amíg el nem jutunk valamilyen érvényesnek elismerhető igazság tudatához. De ha egyetlen irányzat szolgálatába szegődik a „humán” (azaz közgazdasági, szociológiai, antropológiai stb.) felnőttképzés, vállalhatja-e a horizont szűkítésének felelősségét? Az előző életreformhullámok, általában a radikális vagy éppen forradalmi mozgalmak mindig az egyetlen helyes út képviselőiként léptek fel. A kutatási és véleménynyilvánítási szabadság eszméjének mintegy három évszázad óta tartó előnyomulása sok országban törvényesítette a pluralizmust, kérdéssé téve a monista tudományt és oktatást. Ma Magyarországon természetes, hogy létezik pl. egyházi és „világi” felnőttképzés, az oktatók pedig – bizonyos megkötésekkel – hirdethetik azokat a nézeteket, amelyekkel azonosulnak, vagy saját, személyes nézeteiket.

Észre kell vennünk, hogy ezzel nagyot változott a felnőttképzés „ideológiai funkciója”. Immár – kivéve a fundamentalista rezsimek országait – a felnőttek általános, vagyis nem kifejezetten egy-egy irányzatot, felekezetet vagy pártot képviselő felnőttképzésében az értékelő álláspontok nem az egyetlen és végső igazság kimondásaként jelennek meg, hanem olyan vélekedésként, amellyel szembehelyezhetők más vélekedések is. A pluralizmus és a demokrácia – elvontan szemlélve – feltételezik egymást. „Az a doktrína, mely szerint nincs kiváltságos felfogás, nagyon szépen illik a demokratikus ember abbéli vágyához, hogy azt hihesse, az ő életmódja éppolyan jó, mint bármelyik más. A relativizmus ebben az összefüggésben (...) a középszerű ember felszabadításához vezet, akinek megmondták, hogy nincs miért szégyenkeznie” (Fukuyama, 1994, 436).

Csakhogy a középszerű ember (ha van ilyen) nézeteiért egyébként sem szokott szégyenkezni, többnyire erősen magabiztos, a maga tapasztalatait és gondolatait teszi meg mértéknek. Logikailag pedig minden relativizmus megdönti önmagát: a relativizmusra vonatkozó minden kijelentése is relatív, ami tálcán kínálja az antirelativizmus számára a cáfolhatatlan ellenérveket.

Azokat a felnőtt hallgatókat (a többséget), akik bizonytalanságaikra egyértelmű választatot szeretnének kapni, ingerli a relativizmus, sőt az is, ha a szilárd igazságok köreit viszonylagosságok kezdik megingatni.

A funkciók hierarchiája. Változik a relevancia-rangsor is

Nemcsak a funkciók változnak, hanem – mint az eddigiekből is kitűnt – fontosságuk tudata, vagyis a (szakértői és laikus) közvéleményben élő relevanciájuk is. Köznapibb szavakkal élve: történelmileg (és e téren az *átélt* történelem a döntő) változik annak a megítélése is, hogy főleg mire való a felnőttképzés. Mégpedig annál konkrétabb szinten, mint amilyenek az olyan univerzális (és nemritkán betanult) megfogalmazásokban fejeződnek ki, mint hogy „a változásokhoz való alkalmazkodás lehetőségét kínálja”, vagy „gazdagítja az általános

és szakműveltséget”, „továbbfejleszti a személyiséget”, „elősegíti a személyes karriert”. Feketéné Szakos Éva Delfi-módszerrel végzett kutatásai szerint a funkciók analitikusabb számbavétele a megkérdezettek meggondolt vagy megtanult preferenciáinak rendkívüli szórásáról tanúskodik. Mind a működő szakemberek, mind a főiskolai hallgatók körében az első három helyre került funkció: 1. átképzés, új szakma elsajátítása, 2. szakmai képzés, szakmai jelleg, 3. politikai képzés (Feketéné Szakos, 2002, 93). A vizsgálati metodikából is következően sokféle dimenzióban megragadott funkciók között feltűnnek olyanok is (a szerző által gyűjtőfogalmakba rendezve), mint „életkérdések, problémák megoldására való felkészítés”, „az életminőség javítása”, „az egyén érdekében történő fejlesztő funkció”, „egészségfejlesztés/egészségvédelem”, „a hétköznapi élethez/szabadidőhöz való kapcsolódás”, „segítő jelleg/segítő attitűd/'fogódzó””. Természetesen nagy lehet a különbség a felismert, többé-kevésbé pontosan megnevezett és a ténylegesen betöltött funkciók között, viszont az ilyen kutatások sokat elárulnak a jelentőségutajdonításról, noha ebbe is belejátszanak akart-akaratlan normatív szempontok.

A felnőttképzés sajátos funkcióinak és ezek változásainak számbavételekor általában a „normális” átlagfelnőttet veszik alapul. Durkó Máttyás is a tipikus élethelyzetekre mutatott rá: „Az életgondok megoldásának segítése különösen fontos az élet olyan 'fordulópontjain', mint a serdülés, udvarlás, párválasztás, születésszabályozás, anyaság, apaság, gyermekgondozás, gyermeknevelés, gyermekek kiválása a családból, házassági konfliktusok, nyugdíjba vonulás, klimaktérium stb.” (Durkó, 1980). Ezek mellett azonban gondolnunk kell az *atipikus*, valamint a kóros vagy kórosként kezelt felnőttek képzési szükségleteire is. E téren első helyen állnak az életviteli problémák. Ezért – szoros együttműködésben az egészségügy, orvostudomány képviselőivel – az andragógia különös tartományaként említhetjük a betegségek megelőzését és kísérését elősegítő felvilágosítást, tudatosítást. A napjainkban kiterjedt és kiéleződött „adaptációs válsághelyzetre” nagyon sokan káros viselkedési rendellenességekkel reagálnak. A bulimia vagy az anorexia, a szexualitás mértéktelen kultusza, a játékszenvedély és a metaforikusan munkaalkoholizmusnak nevezett tünetcsoport kevésbé utalható csupán a pszichiátria hatókörébe, miként – vitathatóan – a drogfogyasztás, az alkoholizmus és a dohányzás. Bármennyire helytálló, hogy mindezzel szemben leginkább a felnövekvés időszakában megtanult és sajátta tett tudás és megszokás nyújtja a legjobb védelmet, a későbbi tudatosításnak, beleértve a konkrét, személyre szóló tanácsadást is, elengedhetetlen szerepe van a függőségek kivédésében, elhárításában, minimálisan: enyhítésében. És a „függőség” fogalmát ki is tágíthatjuk: mindenfajta kényszerességre, túlzott konvencionálisra, a társadalmi csapdák veszélyeire. Amilyen mértékben ellátja a felnőttképzés az ebből adódó feladatait, olyan mértékben joggal beszélhetünk *emancipatív funkciójáról*. Ez azonban nem új funkció, hiszen a felnőttképzési mozgalmak és az andragógia történetében gazdag és jelentős előzményei vannak. A funkciók itt is, mint általában, önmaguknál átfogóbb entitásokra és mechanizmusokra utalnak. A hetvenes évek híres dortmundi fórumvitája, a *Kompenzáció vagy emancipáció* arra kérdezett rá, hogy a felnőttképzés a társadalom egyes tagjait vagy csoportjait pusztán kárpótolja az objektív vagy szubjektív okokból elszalasztott jobb életlehetőségekért (nemcsak a karrier, hanem a tartalmasabb élet szempontjából), vagy ténylegesen kiszabadítja ránehezülő hátrányos helyzetéből.

Michael Kroth és Patricia Boverly szerint a felnőttképzés olyan eszközökhöz juttatja a résztvevőket, melyek segítik őket életküldetésük *keresésében*. Eltérően tehát a számos

„emancipatory” ígérettől és buzdítástól, ez nem céljelölő misszióra utal, mint a felülről, illetve kívülről szervezett mozgalmak, hanem az élethelyzet és az életlehetőségek megértésére, ami vezethet akár egyéni életmódreformhoz is (Kroth–Bovery, 2000/2).

A felnőttképzés és az andragógia funkcionális változásai sajátos megvilágítást kapnak annak a hipotézisnek a fényében, amelyről Kiss Endre több alkalommal is mint a társadalmi problematika „vertikális” és „horizontális” tematizálásáról szolt. Azokban a történelmi korokban, amelyekben a vertikális egyenlőtlenségek, vagyis az osztály- és rétegopozíciók állnak előtérben, az andragógia alapvető funkciója az esélyek közelítése, amikor viszont a verseny és a teljesítmény a meghatározó a társadalomról szóló beszédben és a reálszférában, a nemzeti és regionális erőforrás-növelési funkció válik elsődlegessé. „Egyáltalán nem véletlen – írta Kiss Endre –, hogy az életreform iránti érdeklődés, majd feltehetően az életreform aktuális megfogalmazásai napjainkban gyorsan emelkedni fognak majd, hiszen a jelenben ismét a horizontális modellek, nem pedig a vertikális antagonizmus határozza meg társadalomképünket” (Kiss, 2005).

A legkiterjedtebb változást a felnőttképzés expanziója azzal érte el, hogy *tömegek* számára nyitotta meg „az egész életen át tartó tanulás” örömteli és/vagy kényszerű lehetőségét. Nem *mindenki* számára. Hogy a *lifelong learning for all* elérhető lesz-e valaha, s hogy a tudás különbözőségén alapuló új egyenlőtlenségek növekedési tendenciáját meg lehet-e fordítani, vélekedés kérdése; a válasz függ az alapvető világnézeti, politikai meggyőződésektől, ezek pedig a jövő megsejthetetlen társadalmi és a valamivel előreláthatóbb földtörténeti fejleményeitől. Rövidebb távlatokban azonban, és arra szorítkozva, ami már végbement: felnőtt emberek százmilliói fogadják el és gyakorolják a korábban a felnövekvés idejére korlátozódó formális tanulásban való intenzív részvételt.

A mértékadó tudományos és képzéspolitikai körök rendkívüli mértékben ki is tágitották a társadalmilag elismerhető tanulás fogalmát, amikor deklarálták a nonformális és informális, vagyis akcidentális tanulás tudás- és személyiségfejlesztő értékét. A deklarációkat egyelőre kevés koncepciózus elméleti kifejtés és a szükségeshez képest ugyancsak kevés gyakorlati alkalmazás követte, de így is jelentősen hozzájárultak annak a beláttatásához, hogy nem egyedül az intézményes elismerés, a bizonyítvány, az oklevél tanúskodhat – érvényes, használható – tudásról, s hogy a felnőttképzés ennek tudatában, vagyis a felhalmozott tapasztalatokra, a feltételezhető és felszínre hozható latens tudásra való gondos figyelemmel működhet kielégítően.

A kevéssé szándékolt tapasztalati tanulás felértékelése azonban nem csökkenti a tanulás tervezésének és szervezésének, módszertani tudatosságának a jelentőségét. Az andragógus manapság is elvileg itt jut legfőbb szerepéhez, a tanulás tartalmi és metodikai segítségéhez. Néhány évtizeddel ezelőtt senki sem gondolta, hogy *felnőtteket* orientálni kell arra, mit és hogyan tanuljanak, hiszen iskolázása kezdetén ezt mindenki megtanulta. Nehéz felismerni és elfogadni, hogy e tekintetben is fordulatszerű változások mentek végbe. A tanulás nemcsak a tudásszerzés eszköze, de maga is *tanulni való tudás*.

A tudást mindig nagyra becsülte az emberiség. (Igaz, gyakran nyomában járt a jámbor tudatlanság felértékelése.) De a felnőttkori tudásszerzés csak napjainkban válik egyetemes értéké. A kezdeti eufória után nehézségei is jobban láthatók.

Az új funkció ereje és erőtlensége

A felnőttek nagyarányú és intenzív igénye életvezetési problémáik megoldásának szakértői segítségére és erős érdeklődésük az alternatív életmódok iránt, nemkülönben ezek kiterjedt elfogadottsága arra vall, hogy a felnőttképzés szerepet játszhat abban a kinyomozhatatlanul összetett folyamatban, amely az életproblémák kezelésének újfajta módozatait, legalábbis új stílusát támogatja, és talán előkészíti általánossá válását. A felnőttképzés ugyanis képes arra, hogy az emberi létezés kisebb-nagyobb problémáit, nehézségeit, válságait, enyhítésük/megoldásuk lehetőségeit akkor mutassa be, amikor azok nem csupán felületesen átélhető tananyagként, anticipáltnak juthatnak a tudatba, hanem a résztvevők saját, válaszára váró, sokszor keservesen kiérlelt kérdéseiként. A felnőttképzés válaszai azonban csak akkor érnek valamit, ha az egyén számára relevánsak, és ha impulzusokat adnak a továbbgondolásra, az önálló keresésre. Természetesen nem a felnőttképzés egészéről van szó, hanem olyan különös tartományairól, mint amilyenek egyfelől az antropológiai, pszichológiai, etikai, pedagógiai, politológiai és hasonló tudáskörök, nemkülönben a pasztorális andragógia hitenként elágazó világa, másfelől a mindennapokban közvetlenül hasznosítható köznapi viselkedések és ügyességek tanulása, leginkább eszköztanulás, melyek két legfontosabbika, egyben a felnőtt-tanulás teljes rendszerének is legnépszerűbb tárgya: az újabb technikai eszközök – mindenekelőtt a számítógépek – alap- vagy felsőbb szintű kezelése és az idegen nyelvek – döntő mértékben az angol – elsajátítása.

Az informatikai és idegen nyelvi képzésnek a mai hazai helyzetet jellemző túltengő keresettsége valószínűleg átmeneti jelenség. Ha az újabb nemzedékek az iskolai tanulás eredményességének megnövekedésével és a kedvező szellemi klímaváltozások hatására is ebből a szempontból erettebben fejezik be középiskolájukat, s ha jelentősen csökken a „komputeranalfabéták” száma, más arányok jöhetnek létre. Talán az autózvezetői kurzusok nagy részéből is középiskolai tantárgy lesz. Egyéb vonatkozásokban is célszerű a felnőttképzést a felnövekvők képzésével együtt szemlélni. Az életproblémák átélő megértését úgy említettük, mint amire *meg kell érni*, csakhogy ez nem magától megy végbe. A felnövekvés folyamán fel kell készülni rá. A felkészülés – mint sok részleges vonatkozásban is – úgy megy végbe, hogy fiktív modellek előrajzolják azon élethelyzetek sokaságát, amelyek bekövetkezhetnek. Egy beláthatatlanul hosszú történelmi korszakon át szájról szájra szálló történetek, majd rajzolt-festett képek, párhuzamosan és később egyre inkább leírt-olvasott történetek végezték el a modellálást, napjainkban pedig mindenekelőtt a média. Míg azonban a Gutenberg-galaxist hatékonyan tudta szolgálatába állítani az írás-olvasás fellegvárát jelentő iskola, a média élet- és viselkedésmintáit nem tudta ellenőrzése alá vonni.

A kialakult helyzetnek ilyen durván, árnyalatlanul felvázolt képe is figyelmeztet arra, hogy a felnőttképzés korántsem egyetlen ágense és terrénuma az életmódváltások és -változások véghezvitelének. Mélyebb gazdasági és társadalmi gyökereiről nem is szólva – számos tényező közvetít ezekben a folyamatokban. A differenciálódásban is, vagyis abban, hogy egyes csoportok életmódja, valamint eszméi az ideális és a megfelelő életről újjáalakulnak, más csoportok viszont ragaszkodnak az öröklöthöz. Ilyen tényező az életmódivatok személyről személyre terjedő láncreakciója, ilyen az életmód-jellegzetességek összekötöttsége valódi vagy vélt érdekekkel, politikai és erkölcsi felfogásokkal, elkötelezettségekkel. Az andragógia dolgozhatja ki a felnőttképzés helyét, szerepét, vizsgálhatja

meg lehetőségeit az életmódok alakulásának történelmi folyamataiban. Amilyen mértékben megteszi ezt, annál tisztábban látja majd önnön – változó – funkcióit.

S ha tisztábban látja, célirányosabban alakíthatja.

Tanulságok

A felnőttképzés virágzó területe az életmód, életstílus, életvezetés problémáival való segítő foglalkozás. A tanfolyamok, tréningek, fórumok részben a hagyományos „európai” értékrendhez kötődnek, részben életmódreformot hirdetnek. Ezek vagy a tudományok eredményeiből és előrejelzéseiből kiindulva az ember és környezete új viszonyára alapoznak, vagy különféle ezoterikus – nagymértékben távol-keleti gyökerű – tanokhoz kötődnek. Számos okból, többek között azért is, mivel a felnövekvők iskolái nem nyújtanak e tekintetben elegendő orientációt, a felnőttképzésre és a médiára hárul – az egyházakon és más hitszervezeteken kívül –, hogy valamilyen módon kielégítse az emberek támaszkeresési és a mindennapi problémákban eligazító igényeit. A felnőttképzésnek ez az eddig nem eléggé számba vett és kevésbé legitimált funkciója a szerző véleménye szerint növekedni fog, és mintegy hidat alkot a practicistának bélyegzett „vásári igények” szolgálatában álló és az életproblémákat magas – tudományos vagy művészi – szinten felmutató, „iskolás” sajátosságaitól megszabaduló felnőttképzés között. Párhuzamosság és bizonyos folytonosság mutatható ki a 19. és 20. század fordulójának nagyrészt esztétikai köntösbe öltözött és a reformpedagógiát is befolyásoló életreform-mozgalmai és napjaink életmód-pluralizmusa között. Kimutatja a tanulmány azt is, hogy a „humán” tárgyú és általában a világnézeti beállítódást érintő felnőttképzés a pluralizmus viszonyai között lényegileg eltér az aufklérista vagy *egyfajta* életreformot képviselő képzésektől. A szerző fontosnak tartja a felnőttképzésnek az életmód-változtatásokban és -váltásokban betöltött, illetve lehetséges szerepét, de hangsúlyozza, hogy a képzés csupán az egyik tényező az életmódeszményeket és -típusokat formáló és koronként megújító tényezők között.

Irodalom

- Csoma Gy.: *Az andragógiai elmélet kialakulása és alapproblémái*. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kihivasok-csoma>
- Feketéné Sz. É.: *A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban*. Budapest, 2002, Akadémiai Kiadó.
- Felkai G.: *Jürgen Habermas*. Budapest, 1993, Áron.
- Fukuyama, F.: *A történelem vége és az utolsó ember*. Ford. Somogyi Pál László. Budapest, 1994, Európa Könyvkiadó.
- Kiss E.: Az életreform filozófiájának meghatározásához. *Iskolakultúra*, 2005/2.
- Knowles, M. S.: *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. 2nd edition. New York, 1980, Cambridge Books.
- Kompensation oder Emanzipation? Ein Dortmunder Forumgespräch über die Funktion der Erwachsenenbildung* by Alexander Von Cube, Joachim Dikau, Oskar Negt, Wolfgang Schulenberg, Hans Tietgens, Lothar Zimmermann.
- Kroth, M. – Boverly, P.: Life Mission and Adult Learning. *Adult Education Quarterly*, 2000.

- Lada L. (1998): *Gondolatok a felnőttképzés ezredvégi funkcióiról*. <http://www.oki.hu/cikk/php?kod=1998.07-gk-lada-gondolatok.html>
- Merriam, S. – Caffarella, R.: *Learning in Adulthood*. San Francisco, 1991, Jossey-Bass.
- Németh A.: Az életreform és annak magyar pedagógiai recepciója: életreform és művelődési reform. In Németh A. – Mikonya Gy. – Skiera, E. (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Budapest, 2005, Gondolat Kiadó.
- Schlutz, E.: A jövő a továbbképzésé. Új tanulási magatartás és a népfőiskola munkája a jövőben. In Heribert H. – Koltai D. (szerk.): *Felnőttoktatás az ezredfordulón*. Budapest, 2000, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete és Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet.
- Smith, R.: *Learning to Learn Across the Lifespan*. San Francisco, 1990, Jossey-Bass.
- Szabó Á.: *Sokrates és Athén*. Budapest, 1948, Szikra.
- Veress K.: *A nemzedékváltás szerepe a kultúrában*. Kolozsvár, 1999, Pro Philosophia – Polis Könyvkiadó.
- Vitányi I.: *Új társadalom – új szemlélet*. Budapest, 2007, Napvilág Kiadó – Táncsics Mihály Alapítvány.
- Weber, M.: *A tudomány és a politika mint hivatás*. Budapest, 2004, Kossuth Kiadó.
- Zrinszky L.: *Tájékozódás, tanulás, tudás*. Budapest, 2007, Urbis Könyvkiadó.

A LIFELONG LEARNING MINT KIHÍVÁS A NEVELÉSELMÉLETI GONDOLKODÁS SZÁMÁRA

Magam is osztozom Csoma Gyula fontos jelentéselhatárolásában, mely szerint a hatvan-hetvenes évek „kultúroptimista” világában divatba jött „permanens művelődés-nevelés” fogalomrendszere más választ takar (bizonyára más kérdésfelvetést is), mint napjaink hulláma, az LLL. Alapvetően igazodom gondolatmenetéhez, mely az előbbiben a „teljes ember” (emberegész) földi pályájának gazdagítását, boldogítását célzó – némiképpen – utópiát látat, míg az utóbbiban a kiélezett gazdasági verseny új típusú, mindenre kapható „humán erőforrása” előállításának technológiáját. Nyilván árnyalni kell ezt a kemény ítéletet, elemezni a posztmodern ember szerepköreit, s ebben keresni azt a releváns fogalmi tartományt, mely szakszerűen és érvényesen, nem csupán a közhely tudományos nyelvezetű átfogalmazásával értelmezi a „jó pap holtig tanul” főként morális-didaktikus maximáját (Csoma, 2004).

Emlékeztetünk arra, hogy Heribert Hinzen az ezredfordulós perspektívát felvillantó, címében felnőttoktatási kötet bevezető tanulmányában a német népfőiskolák húzóágazataiként a *nyelvtanulás* mellett az egészséges életmódra *nevelés* (*sic!*) és a művészi-kézműves *területeket* jelöli meg (Hinzen, 2000).

De a két fogalom összehasonlításában mégiscsak szemet szúr, hogy az előbbi fogalom öntudattal használta már-már szinonimaként a művelődés és nevelés fogalmait,¹ az utóbbi pedig a fejlesztő-nevelő szakemberről mindenképpen magára a tanulóra, tanuló emberre helyezi át a hangsúlyt.² Stílusos változtatás csupán?³ Vagy tanuláselméleti fordulatot jelez-

¹ Még akkor is, ha a fogalmi vitában egészen merész elhatárolódások és értékválasztások keletkeztek, emlékeztetek csak a hazai irodalomban Ágh Attila és Gáspár László szópárbajára (Gáspár, 1986).

² Hogy aztán eme „tanuló ember” attribútuma-e, hogy a tanulásra jogviszonyt létesít (ti. „tanulói jogviszonyt”), vagy egyáltalán nem, ez már e dolgozat számára is fontos kérdés.

³ A hazai szóhasználat éppenséggel a klasszikus nevelésfogalomtól való elhatárolódás jegyében használja inkább a „felnőttoktatás”, még inkább a „felnőttképzés” elnevezést. Egyedülálló, hogy a jeles andragóguskutató, Harangi László vezette pedagógiai társasági szakosztály kitarított a felnőttnevelés kifejezés mellett. Csiby Sándor 1987-es *Felnőttnevelési Kislexikona* még ismeri, használja a fogalmat. Ugyancsak nevelésszerű, máskor nevelés-oktatás páros használatall leírható tevékenységekként jellemzi a népfőiskolát Harsányi István az általa szerkesztett *Népfőiskola tegnap, ma, holnap* című, a Püskinéél – némi várakozás, hányódás után – 1991-ben megjelent kötetében. A maga teljes ártatlanságában használja szinonimaként a fogalmakat Gyulai Béla a 19. század hetvenes éveiből, Eötvösre és

ne ez? A „tudás átadása” metaforának tanuláspszichológiai-élettani kiüresedése, melyet az „elsajátító”, sőt egyenesen tudást „konstruáló” emberi személyiség középpontba kerülése követ? (Nahalka, 2002.) Ez bizonyosan jelen van a kifejezés lecserélésében. De bizonyára más is. Sőt, azt is megkockáztatom, hogy ez a „más” – erről szól a dolgozat – maga volt a kihívás, mely a tanuláselméletben a fenti paradigmaváltást kierőszakolta, illetve legitímálta. Az egyén, az egyes ember magánvalóként való értelmezésének felértékelődése a társadalmi egyén, a nemzetalkotó egyén, a csoportba sorolt/csoportba sorolható (egyenesen: csoportba, csoportidentitásba terelendő) egyén elméleti tételezésével szemben. Más kérdés – s nem könnyíti a választást –, hogy ez az „emberatomnak”, (Csányi Vilmosmal szólván: egyszemélyes közösségnek, egytagú csoportnak (Csányi, 2000) teoretikus (nevelésteoretikus) felértékelése egybeesik történelmileg az egyénnek, a személyes embernek bizonyos eltűnésére utaló jelenséggel is (az egydimenziós ember, a fogyasztói társadalom tucatembere, egyéb karakteres elidegenedésmotívumok, az iskola dimenziójában a „tudásgyárjelenség” stb.).

E dolgozat kérdése alapvetően az, hogy a „lifelong learning” fogalom (és a mögötte álló jelenségvilág) szinonima-e a kevésbé használt „lifelong education” fogalmával és jelenségvilágával.⁴ Van-e annak következménye a nevelésről zajló elméleti gondolkodásban, hogy az ember valóságosan egy életen át tanul, miközben nevelkedése jóval korábban véget ér? A tanulói szerep és a növendéki szerep kettéválása igaz-e, releváns-e, indokolható-e, magyarázható-e? Vagy: a fentebb tömören bemutatott jelenségek az alapfogalmakat írja, íratja át, s a nevelésről is új paradigma szükségeltetik gondolkodásunkban, mely koherens választ ad erre a kérdésre.⁵

Mindenesetre itt áll a közbeszédben, a mindennapi nevelési ideológiában a szép kifejezés: „felnevelés”, „felnevelkedés”, mely egyértelműen utal a tradicionális értelemben vett nevelés életkori határára. A „fel” itt a „felnőtt” szavunkkal azonos időmeghatározást takar, azt jelzi, hogy van egy „végpont”, amely ennek a társadalmi feladatnak – ti. a nevelésnek – a végét jelzi az egyén életútjában. Mindazonáltal nem érdektelen e határpontról szóló teoretikus meditációk egybevetése. Vannak – voltak – kultúrák, melyek éles határt húztak az „éretlen” és „érett” állapotok közé, a szerepek egyértelműen különbözőek voltak, mint a néprajzból tudjuk: olykor a névhasználat, máskor a ruhaviselési szokások jelezték ezt a különbséget. A beavatási szertartások részben népszokássá szelődtek (akár az aprószenteki

Türr Istvánra hivatkozó röpiratában. Népművelés és népoktatás nála egyre megy – valójában a későbbi „népművelő” fogalom moco-rog itt. Még a francia enseignement kifejezést is nevelésnek, népművelésnek magyarítja (Gyulay, 2002).

⁴ Mihály Ottó sokak által azóta is hivatkozott, meghatározó tanulmányában a radikális iskolakritika, az intézményes nevelés disz-, sőt ártó funkciójáról szóló feltárásokkal összefüggésben hangsúlyozta a „permanens nevelés-művelődés” fogalmat (Mihály, 1982).

⁵ Csak jelzem, hogy a kérdésfeltevés újragondolása a „másik” oldalról, a klasszikus „gyerekvilág” oldaláról is éles fényfelvetődik. Izgalmas kérdés, hogy az 1989-ben kihirdetett ENSZ-egyezmény a gyermek jogairól (melynek reformpedagógiai ihletettséget a gyerekkortörténet-filológia ugyan igazolta (Makai, 1997; Szabó, 2003; Mihály, 2007) vajon az Ellen Key jövedőlte gyermek évszázada – a mögöttünk hagyott 20. – betetőzése volt-e, vagy pedig éppenséggel ellenkezőleg, a „gyermekkor vége”, a gyermekkor halála” (Kósa, 1998; Buckingham, 2002) szép új világának kezdete, jelképes nyitánya? Ha ugyanis egyenértékű jogalanynak tételezzük – megszületése pillanatától a gyermeket, akkor az ő – fejlődő – személyiségébe való nevelői beavatkozás is éppoly aggályos, mint a cselekvőképes felnőttébe. A különbség eltűnne a korosztályoknak a neveléshez fűződő jogállása tekintetében?

beavató korbácsolássá), részben hivatalos állami elismerő aktussá (főként a városi, városias középosztály számára, ez – volt, volt? – az érettségi).⁶ Könnyű volt a kultúráknak elintézniük ezt a kérdést, amíg az ún. biológiai és társadalmi érettség egybeesett (a gyűjtögető, a vadász- és az agrártársadalmak egykori világában), az olló két szárának nyílása egyre inkább szimbolikussá tette az „érettség” megállapítását. Ehhez már csak a modern pszichológia kegyelemdőfése kellett. Ez egyfelől a fejlődés „koevizitenciájának” elvével azt bizonyította, hogy a fejlődés nem „fünyíróelvű”, vagyis az emberi személyiség különböző (bár rendszert alkotó) komponensei különböző életkorban juthatnak, jutnak el az érettség állapotába. Másfelől éppen a konstruktivizmus tapasztalatai szelídítik az „életkori sajátosságokat” „szenziatív korszakokká”, hogy végképp nehéz legyen megállapítani a „felnevelkedés” végét. Hogy a „tranzakcióanalízis” elméletének az „életkori sajátosságokra” vonatkozó értelmezéséről ne is beszéljünk, hiszen ennek lényege a nagy emberi élepszakaszok közti „liftezés” a személyiséget érő „támadások” jól-rosszul való túlélésére (Berne, 1999).

A gondolati csapdából való másik kimenekülés leginkább Bábosik István fogalmi rendszerében található (Bábosik, 1994). Az „érett személyiség”, a „konstruktív személyiség” viszonylag puha fogalmi mögé igazándiból egy benchmarkot rendel a professzor: a nevelés megszűntének kívánatos állapotát, az *önnevelés* elszántságának és képességeinek birtoklását.⁷ Vajon érvényesíthető-e ez a beteljesülés valamilyen sztenderd életkori elhatárolásban? Hiszen vannak koraérett gyerekek, kamaszok, s vannak – többé-kevésbé, illetve személyiségük több-kevesebb „szférájában” – örökké külső vezérlésre szocializált (szorult), egyébként alapvetően ép személyiségű felnőttek.

Az ideológiai doktrínákra települt állameszmék mégiscsak a pszichikus életkortól függetlenül tüzték ki a nevelés „végállomását”. Földrajzi, geopolitikai régiókban és „történelmi” életkorunkban nekünk a „szocializmus” jutott e vonatkozásban. A „mindenoldalú szocialista ember” kialakítása – nevelés által – szintén életkorokon átívelő, mondhatni: szocializációs parancsként, direktívaként valójában túlnyúlt az éretlen, érlelődésre szánt életkoron, azaz annyiban nem, amennyiben a magát szocialistának nevező államrezon paternalista önképe, önideológiája örök gyermekkorban látta, láttatta polgárait. Hogy azt ne mondjam: már csak azért is, mert a kitűzött cél a maga módján elérhetetlen maradt.

Ha már itt tartunk, akkor meg ne feledkezzünk egy másik szóösszetételről. Az *átneveléssel* is jobbra ún. szocialista kontextusban találkozunk.⁸ Abban a pillanatban, amikor

⁶ A „beavatási szertartások” nyomai a történeti egyházak szokásaiban is kimutatható. Leegyszerűsíténe a dolgot, ha a „létező szocializmus” bárgyúságának tulajdonitanánk csupán ezen aktusok legbizarrabb testet öltését, az egykorvult „személyiigazolvány-átadási” ünnepeit – joggal űzött gúnyt ebből a jeles popdalis –, e dolgozat kontextusa alapján ez a „hagyománysilányulás” rendszerfüggetlen funkcionális zavarra utal.

⁷ Vö. erről bővebben Zrinszky, 1996.

⁸ Ez a kifejezés már szinte jóformán az éretlen koron, a felnevelkedés korán túlmutató élepszakaszra utal, hiszen egyszer, úgymond, be kellett következnie annak a nevelésnek, amelyhez képest az *át* ígekötőnek értelme van. Megjegyzendő mindenesetre, hogy volt olyan marxizáló narratívában fogalmazó szerző, aki a „szocialista társadalom” valamennyi tagját valójában átnevelési szereplőként értelmezte, hiszen a múlt árnyaihoz képest mindenki személyisége újjászervezésére szorul. A praxis „átnevelő” táborkban valósította meg mindezt – a gulágok deklarált funkciója is ez volt (emlékezetes volt Pagogyin *Arisztokraták* című darabja erről a világról, a Thália Színházban játszották a hatvanas években), a vietnami háború után a saigoni utcalányokból szövönökké formálás is átnevelésnek nevezte magát. De a legendás – a Fiúk Városát alapító – Flanagan atya is ilyen céllal érkezett az Újvi-

redukációnak nevezzük mindezt, s bizonyos értelemben megfosztjuk a „csoportos beillesztés”-nek tulajdonított eljárásrendtől, s valóban deviáns útra tért egyének helyreállító neveléséről beszélünk, akkor ez a negatív konnotáció eltűnik. A lengyel Kotanski Monar-tanyája – ugyan expressis verbis is hivatkozik egy bizonyos poltavai elődre, Anton Makarenkóra – szinte teljes mértékben elismert volt a rendszerváltás utáni hazai szakirodalomban (Kotanski, 1995). Benedek István *Aranyketrecét* sem illette kritika. Mindenkit zavart ugyanakkor az a fővárosi kerületi polgármester, aki „nevelési célzattal” köztisztviselői számára dress code-ot kívánt előírni, a viselkedési normák mellé öltözködési előírásokat.

Az LLL-ideológiában a folyamatos változások alapvetőek. A folyamatosan változó kihívásoknak nyilvánvalóan nem csupán tudás-újratermeléssel, tudás-újrendezéssel kell/lehet eleget tenni, hanem megannyi olyan új (vagy újrapendézendő) kompetencia megszerzése válik indokolttá, amely egy hagyományos tudásfelfogással (vagyis hagyományos tanulásfelfogással, illetve a valóságban hagyományos értelemben vett tanítással) lehetetlen. A csoportélet új szabályai, normái (a viselkedéstől a magatartás mélyebb struktúráiig) mind mind „tananyagga” válnak a legmerevebb LLL-programban is, s mindez nyilvánvalóan a nevelésig (education) szélesíti a változás-változtatási folyamat értelmezési kereteit.

Vagy a nevelésfogalmat magát kell, érdemes újragondolnunk mindezek tükrében? Hol a határa annak a fejlesztő beavatkozásnak, mely a *Másik ember emberi minőségében kíván érdemi változásokat elérni*? Lehet-e ennél szűkebb nevelésfogalmunk az LLL sajátosságainak tükrében?⁹

Az LLL hármas „területi” felosztása (a formális, nem-formális, informális triád) mindjárt kínálja a fogalom „térbeli” tágítását is. Ebben az értelemben a korábbi nevelésszociológiai gondolkodásmódja helyett (mely alapvetően család és iskola párosban gondolkodott – legfeljebb hozzábiggyesztette az „iskolán kívüli nevelés” puha határú körét) új „rendszerant” ajánlottam újabb publikációimban (Gombocz–Trencsényi, 2007). Eszerint a „természet adta közösségek” naiv egységben, bizonyos értelemben „ősállapotban” tartott világából különböző modernizációs kihívások nyomán, de különösen a történelmi polgárosodás korszakában „kidolgozódnak” az *intézmények*, nemkülönben a kifejezetten nevelési rendeltetéssel üzemelő *piaci szolgáltatások*, végül a hasonló okokból létrejött *civil kezdeményezések, szerveződések*. E négy „határérték” közti mezőben jobbra dinamikus moz-

lágból a II. világháború utáni Németországba, sőt maga Janusz Korczak is készült arra, hogy a háború után a Hitler-Jugend gyerekeiből neveljen humanista polgárokat.

⁹Ez a definíció nem kívánja tagadni a nevelés társadalmi meghatározottságát. De el kell kerülni azt a korábban – több világnézeti kódban is – elterjedt dogmát, amelyik az uralkodó eszmét tekinti a „társadalmi elvárások” megtestesülésének, mintha ezek a társadalmi elvárások társadalmi térben és időben nem szövédnének igen bonyolult hálónak. Posztmodern megközelítésben minden *Egyik ember* elképzeléseit a *Másikról* nevelési célként értékelhetjük, a célok érvényesülésének, interferenciájának különböző esélyeivel tudjuk leírni a szabadságokat és determinizmusokat. Ebben a dolgozatban többször idézett, hivatkozott Gáspár László történelmi szerepét a dogmatikus-ortodox-doktriner paradigma felváltásában nem lehet eléggé becsülni. Ám tagadhatatlan, hogy az a doktrínája, mellyel az ún. „társadalmilag releváns” szerepeket, képességeket – és csak ezeket – értelmezte az „intézményes nevelés” tárgyaiként, méltatlanul elfeledve azt a kompetenciakört, amelyet aztán Nagy József személyes kompetenciának vagy Én-kompetenciának titulált. (Igazolva azt a találó Karinthy Frigyes-aforizmat, mely szerint a „marxisták ott tévedtek, hogy azt gondolták: másfél milliárd ember fájdalomla nagyobb egyetlen ember fájdalománál”.) Abban a pillanatban, amikor a nevelés tereumát felszabadítjuk a teljes emberre, az emberegészre, akkor azonnal kínálkozik a tradicionális életkori határvonás feloldása.

gással alakulnak, bomlanak, tömörülnek, szerveződnek a nevelésre szánt (közösségi/állami és privát) erőforrásokat jól-rosszul hasznosító alrendszerek. A mozgás dinamikájára utal pl. az egyházak kimozdulása a szekularizáció sodrában a korábban megkérdőjelezhetetlen helyéről, a természet adta közösségek világából a civil kezdeményezések irányába (Kamarás, 1994). Vagy tanulságos történelmi jelenség volt, miképp a „létező szocializmus” intézményesítette a gyermek- és serdülőszervezeteket, szorosan hozzárendelve monolitikus társadalomképe jegyében az iskolához (Szabó, 1991); (Trencsényi, 2006). A korábban emlegetett „végül” nem is egészen jó szó, hiszen nagyon hamar terem meg ezt a mezőt szinte pontosan leképező „árnyék” is: a személyközi interakciót felváltó, pótló, megelőző, elnyomó (stb. – ízlés szerint) mediatizált hatásrendszerek megannyi kiindulópontja (sajtó, könyv, rádió, televízió, internet stb.). A család és iskola párban gondolkodó nevelésemlekek az „állami és privát” jelzővel illetett kétféle nevelés foglyai. Világképük, a történelmi „meccs” állása szerint adtak az előbbinek vagy az utóbbinak prioritást, a „kettős nevelés” ideológiájának megképezésével. De hiszen a pluralista demokrácia posztmodern világában (vagy tán már korábban is) immár nem beszélhetünk a kettős számról, ennél jóval árnyaltabb, többszereplős nevelői szervezetrendszer működik, korántsem mindig a fenti kettőhöz rendelődve szövetségesként vagy ellenkezőképpen démonként. (Jellegetes jelenség napjainkban, hogy immár az iskola a családra mint ártó szellemre nem panaszkodhat – egy időre ennek ideológiai talapzata összeomlott¹⁰ –, hát kudarcai igazolására új bűnbakot keres, s erre megtalálta a sajtószabadság elvén működő médiát.)

A nevelési szándékoknak, folyamatoknak e tágas térségben való elhelyezésében – ismétlem – nagy szerepet játszik az LLL-univerzum, ahol ez magától értetődő. A kiterjesztését a „klasszikus” nevelés életkorára, nos, ezt tekintem a sok szempontból érvényes megoldáshoz vezető paradigmának.¹¹

Voltaképpen a Delors-jelentés lehetne a jelképes nyitány! (*Oktatás*, 1997.) Az „education” kifejezés az eredeti címben már jelez valamit. De a feladatok közismert, sokat idézett kifejtése („megtanulni tanulni”, „megtanulni dolgozni”, „megtanulni együtt élni”, „megtanulni élni”) egyértelműen utal a kultúra elsajátításának-újraalakításának a szó klasszikus értelmében vett *nevelési* karakterére. (NB a magyar szakember számára voltaképpen – mutat is mutandis – megidézi a Gáspár László-i nevelésemlelet tevékenységnevelését.)¹² Mindezt

¹⁰ Bár lassú újraépítkezéssel is találkozhatunk. Lásd erről Rettenetes a kísértés a kudarcra című írásom (Trencsényi, 2001).

¹¹ Fontosnak tartom megjegyezni, hogy ez a (kétszer) négysarkú mező ugyanakkor nem fogad be, mondhatni: kizár olyan társadalmi alrendszereket, amelyekben – hol nem? – zajlik szocializáció, de rendeltetése, funkciója – eredményességének, sikerének indikátora – nem a képességfelhalmozás mértéke, minősége, hanem éppen ellenkezőleg, a képességalkalmazás teljesítménye. Nevelésszociológiai gyakran emlegetik az első munkahelyet vagy éppen a katonaságot a nevelési alrendszerek körében. A fenti rendszertan ezeket kizárja. Legfeljebb határértékeket jelölhet ki, mint pl. a „szociális munkahely”, melynek fejlesztő küldetése jóformán előírt dolog, s a történetiségben – mint pl. az athéni *ephebeia* – a katonaság, katonai szolgálat is értelmezhető volt a nevelés világában. De erre még visszatérünk.

¹² Filológiai kimutatható kapcsolatok nincsenek – legalábbis tudtommal –, a korszellem s a progresszív európai gondolkodás kötheti össze a két gondolkodásmódot (s nyilván a kettéosztott Európa magyarázza a különbségeket). Az is megérne egy kutatást, hogy a reformpedagógiáktól valójában tartózkodó Gáspár miképp jutott nagy hatású tevékenységrendszer-gondolatával oly közel Peter Petersen Jena Plan-programjához. A „művelődési alapformák” szerkezete igencsak hasonlít az

– mint szinte egy időben Kraiciné (2006) és Lóth (2007) andragógiai kontextusban szemléletesen igazolta – a kompetenciák teóriái követték.¹³ Okunk van Nagy József négyelemű kompetencia-rendszerét igen fontosnak tartani ebben a gondolkodásmódban (Nagy, 1996). A „személyes kompetenciák”, „kognitív kompetenciák”, „szociális kompetenciák”, „speciális kompetenciák” fogalomnégyese és az előbbieket közti gondolkodási hasonlóságot – a tartalmakat illetően – nem nehéz megállapítani. Az originalitás itt – meghatározó források nyomán – a kompetenciák tudás-képesség-attitűd triádja. S ez világos beszéd! Értelmesen feloldja a tanítás-nevelés, kognitív fejlesztés és affektív fejlesztés tradicionális, ám hamis, zsákutcás dichotómiáját! De egyértelműen *nevelésről* beszélhetünk ebben a körben. S ezt a 'felszabadító' gondolkodásmódot a kérdéseknek „élethosszig” feszített értelmezése eredményezte. A fentebb említett két szerzőnek jelentős szerepe van ebben a gondolati útban.

Vagyis akkor feloldottuk a nevelés fogalmát is „lifelong”?

Igen, de!

Miközben érveim arról szólnak, hogy nincs okunk az emberi életút kemény kettéválasztására, *növendéki és nem növendéki szerepek* pólusára, azért néhány figyelemre méltó, meditációra szólító dolog mégiscsak van.¹⁴

Vegyük a *fiziológiai* különbségeket. Bár az időskori tanulás lehetőségei s fontossága mellett fontos érvek vannak, a tény akkor is tény. József Attilával szólva: szaporodik az idegen anyag. A meszesedések, kopások, elhasználódások mégiscsak – többé-kevésbé – korlátozzák az idegrendszer plaszticitását, nehezebb előállítani a tanulási helyzeteket, a tanulási folyamatok egyre nagyobb erőfeszítéseket igényelnek. Ez igaz akkor is, ha különböző transzferek éppenséggel segítik is a felnőttkori tanulást (Ádám, 2002). Az alapvető fiziológiai folyamat mégiscsak irányt vált egy idő után (persze egyénenként eltérő dinamikával, eltérő intenzitással, s egyetlen személyiségben is eltérő „helyeken”, területeken).

Bonyolultabb a *jellem* kérdése. Mégiscsak van egy olyan állapota az emberi jellemnek, amikor hajlítása, formálása, változtatása jelentősen nehezebb. Az emberiség történelme, a klasszikus szépirodalom egy kézen megszámolható katartikus változást ír le az ifjúkor forrongó éveit után. Az Újszövetség Saulusától a Tolsztoj-regény Andrej Bolkonszkijáig számon tartjuk ezen átalakulásokat, nevelő ágensként jóformán minden esetben valamely transzcendens szereplő részvétele sejlik fel.

De a harmadik dilemma tán még fontosabb. A(z akár nevelői) beavatkozás a felnőtt ember személyiségébe egy minimálisan szabadságelvű modern-posztmodern társadalomban *jogi* korlátokba ütközik. Különleges – éppenséggel mások jogait sértő – esetektől eltekintve

„össztársadalmi gyakorlat pedagógiai reprodukciója” névvel illetett tevékenységstruktúrához (beszélgetés, játék, munka, ünnep itt, közéleti tevékenység, szabadidő, termelés-gazdálkodás, tanulás emitt). A terminológiai különbség a „társadalmi relevanciáról” alkotott Gáspár-doktrínából adódik – erről másutt szólok (Németh, 1991).

¹³ Lóth László könyvének különössége, hogy mindezt – s ezzel éppenséggel nem csorbítja, sőt fokozza a nevelésfilozófiai értelmezést – a humánéforrás-menedzsment gondolkodásmódjával tárja.

¹⁴ Meg ne feledkezzünk arról, hogy a Rousseau-t, Claparede-et követő reformpedagógiák fordított irányban bontogatták e falakat. „A gyermek nem nevelődik, hanem él”, „mi az ebihalak pártján vagyunk” stb. szlogenek a gyermekkortól vonják meg a kizárólagos növendékszerepkört. Egy filológiai kutatás feladata, hogy a nevelési alapviszony szimmetriáját igénylő (a növendéket a nevelőhöz képest társnak, partnernek, elvtársnak, semmiképp a nevelés tárgyának tekintő) Karácsony, Makarenko, Dewey – sőt utóbbi nyomában Froebel – klasszikus mondatait egybevesse.

nem vonható jogi értelemben kétségbe a Másik ember személyiségének integritása. Különösen nem valamely intézmény nevében. Emlékezetes esete volt ennek a helyzetnek a Magyar Köztársaság Országgyűlésének vitája közvetlenül a rendszerváltás után a honvédelmi törvény tervezetéről. A honvédség nevelő funkcióját hangsúlyozni kívánó szocialista-kiszgazda állásponttal szemben Darvas Iván színművész lépett fel liberálisként. Nem lehet olyan helyzet – mondta szenvedéllyel –, melyben az egyik felnőtt ember a másik felnőtt ember személyiségébe avatkozó nevelőként léphet fel, legyen bármely magasztos az adott nevelési eszmény (konkrét esetünkben a hazafiúi érzés). A rendszerváltás parlamentje neki adott igazat! Persze a nevelés elméleti kérdéseiről nem törvények foglalnak állást, az eset akkor is tanulságos, figyelemre méltó.¹⁵

És még valami. Érzékelhetően átalakulóban van a nevelésről mint kétpólusú jelenségről vallott gondolkodásmód. Ugye, ez a nevelő-növendék szereppárosban a nevelő felelősségére hivatkozván rendezte hierarchiává a viszonyt. Ennek az aszimmetriának voltak korai tagadói. A Karácsony Sándor-i életmű a társas viszony fontosságáról erről szól.¹⁶ De ha a szimmetria-aszimmetria metaforát végiggondoljuk, akkor mégiscsak azt mondhatjuk: nyilvánvalóan nem tekinthető nevelési relációnak az abszolút alá-fölé rendelés (a tengely két oldalán elhelyezkedő szerepkör vertikálisan egymás alá kerül e kép szerint). Ez a parancsnoklás és behódolás alapviszonya. Nevelési értelemben itt a személyiség nem változik.¹⁷ Nem megy végbe nevelés. Nem nevelés az, ami végbemegy. Játsszunk tovább a tengelyekkel. Ha a szimmetria teljes, képzeletbeli tengelyünkre merőlegesen helyezkedik el az Egyik ember és a Másik ember is. Ebben az esetben nem beszélhetünk nevelésről. E szimmetrikus kapcsolat a munkatársi viszony, ilyennek értelmezhető egy korszerű, tiszta párkapcsolat is. Hogy e példánál maradjunk: megannyi párkapcsolat átalakulásának, bomlásának oka, ha a szimmetriatengely mentén ez az egyensúly valamelyik fél irányában megbillen.¹⁸

Irodalom

- Ádám Gy.: Az élethosszig tartó tanulás jelentősége. In uő: *Az emberi elme színe és fonákja*. Budapest, 2002, Okker.
- Bábosik I.: A nevelés értelmezésének változásai – nevelési irányzatok. In Bábosik I. – Mezei: *Neveléstan*. Budapest, 1994, Telosz Kiadó.
- Berne, E.: *Emberi játsszmák*. Budapest, 1999, Háttér Kiadó.

¹⁵ Megjegyzem, hogy a fentebb már hivatkozott gyermekjogi egyezmény a maga módján a személyiség integrációjának védelmét, mint jogalanyra, a gyerekekre is kiterjeszti. Okoz is konfliktust a nevelőintézmények gyakorlatában a jogfilozófiai probléma: vajon a *tanulói jogok* lehetnek-e (úgymond, a tanuló érdekében) erősebbek a deklarált *gyermeki jogoknál*? (Mihály, 2007). (Az írás az 1991-ben hasonló címen az Iskolafejlesztési Alapítvány kiadásában megjelent tanulmánykötet cikk újraközlése.)

¹⁶ Vö. Karácsony Sándor (1994).

¹⁷ Azaz éppenséggel változik, de nem a céltudatos tevékenységként tételezett nevelésnek a nevelőben „testet öltött” szándékai mentén. (NB a „rejtett tanterv” elméletei e jelenségvilágról is sokat tudnak (Szabó László Tamás [1985].)

¹⁸ Mészáros Márta: *Ők ketten* című filmjében megrendítően ábrázolja ezt a megbillent relációt az alkoholistá férjet alakító Jan Nowicki és a szereleméhes asszony, Monori Lili konzseniális szereplésével.

- Buckingham, D.: *A gyermekkor halála után: felnőni az elektronikus média világában*. Budapest, 2002, Helikon Kiadó.
- Csányi V.: A biológiai optimumon túl: alkalmas-e az emberi természet a globalizációra? *Mozgó Világ*, 2000/6, 3–9.
- Csiby S. (szerk.): *Felnőttoktatási kislexikon*. Budapest, 1987, Kossuth Kiadó.
- Csoma Gy.: A magyar felnőttképzés új korszakának értelmezéséhez. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004/54, 6. p. 77–82.
- Gáspár L.: *A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartalma*. Budapest, 1977, Akadémiai Kiadó.
- Gáspár L.: Szocializáció, nevelés, művelődés. *Iffúsági Szemle*, 1986/4, 25–30.
- Gombocz J. – Trencsényi L.: *Változatok a pedagógiára*. Budapest, 2007, OKKER, 42–72.
- Gyulay B.: *A felnőttek oktatása és a Budapesti Népoktatási Kör története*. Budapest, 1895, Budapesti Népoktatási Kör. (Reprint kiadása az OKI-tól Budapesten 2002-ben.)
- Harsányi I.: *Népfőiskola, tegnap, ma, holnap*. Budapest, 1991, Püski Kiadó.
- Hinzen, H. – Koltai D.: *Felnőttoktatás az ezredfordulón. Perspektívák, tapasztalatok, dokumentumok*. Budapest, 2000, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézet – PTE Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, 14.
- Kamarás I.: *Bensőséges bázisok. Katolikus kisközösségek Magyarországon*. Budapest, 1994, Országos Közoktatási Intézet.
- Karácsony S.: Nevelés és demokrácia. In Hatvany L. (válogatta és gondozta): *Karácsony Sándor pedagógiai írásaiból*. Budapest, 1994, Csökmei Kör.
- Kósa É.: Gyerekek, serdülők és a média. In Vajda Zs. – Kósa É.: *Neveléslélektan*. 1998, Budapest, Osiris Kiadó.
- Kotanski, M.: *Eladtam magam az embereknek*. Budapest, 1995, DrogStop Budapest Egyesület – Mont Kft. Kiadói és Reklám Propaganda Iroda.
- Kraiciné Sz. M.: *Pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón*. Budapest, 2006, ELTE Eötvös Kiadó.
- Lóth L.: *A kompetenciák és fejlesztésük a felnőttoktatásban, felnőttképzésben*. Budapest, 2006, Szak Kiadó.
- Makai É.: Nevelés és a gyermeki jogok. *Iskolakultúra*, 1997/4.
- Mihály O.: A permanens nevelés-művelődés elméleti és gyakorlati törekvései. In Csoma Gy. (szerk.): *Oktatási rendszerünkről. Vélemények, viták*. Budapest, 1982, Kossuth Kiadó.
- Mihály O.: Az iskola humanizálása – gyermeki jogok – oktatási törvény. *Fókusz* (Miskolc), 2007. június, 53–57.
- Nahalka I.: *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest, 2002, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nagy J.: *Nevelési kézikönyv*. Budapest, 1996, Mozaik Kiadó.
- Németh A.: Peter Petersen Jéna-terv iskolája. *Új Pedagógiai Szemle*, 1991/11, 47–61.
- Oktatás – rejtett kincs. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről*. Budapest, 1997, Osiris Kiadó – Magyar UNESCO Bizottság.
- Szabó I.: *Az ember államosítása*. Budapest, 1991, Tekintet Alapítvány.
- Szabó L. T.: *A rejtett tanterv*. Budapest, 1985, Oktatókutató Intézet.
- Szabó M.: *Az orosz nevelés története (988–1917)*. Budapest – Csíkszereda, 2003, Akadémiai Kiadó – Pro Print, 518.
- Trencsényi L.: Rettenetes a kísértés a kudarcra. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001. február, 17–20.
- Trencsényi L. (szerk.): *Utak és törések. Adalékok a magyar úttörőmozgalom történetéhez*. Budapest, 2006, Új Helikon.
- Zrinszky L.: *A felnőttképzés tudománya*. Budapest, 1996, OKKER, 6–16.

A KOMPETENCIAALAPÚ KÉPZÉS MINT AZ ANDRAGÓGIA CÉLELMÉLETI PROBLÉMÁJA

Úgy tűnik, hogy a kompetenciák, valamint a belőlük növegető kompetenciaalapú képzés megjelenése paradigmaváltást készít elő a pedagógiai, andragógiai gondolkodásban, és új irányokba kívánja állítani praktikus teendőinket.¹ Ugyanakkor a kompetenciákkal foglalkozó gondolatokat – szakirodalmi tanúságok szerint – teoretikus értelmezési problémák színesítik, és hűségesen kísérik a kompetenciák praktikus ügyeit. Mindkét szimptóma utal arra, hogy a kompetenciákkal – nyíltan vagy rejtve, előbb vagy utóbb – pedagógiai, andragógiai céljaink is szembesülnek. Nemcsak arról olvashatunk, hogy „a kulcskompetenciák fogalma (...) nem kevésbé ellentmondásos és nehezen meghatározható, mint a kompetencia fogalma”, hanem arról is, hogy „megfigyelhető – a kulcskompetenciák kifejezést gyakran (...) az oktatási célok szinonimájaként használják”.²

A kompetenciaalapú képzésről

Szakkifejezésként a *kompetenciaalapú képzést* egyre inkább kettős-hármas jelentéssel használjuk.

Szűken véve a kompetenciaalapú képzés konkrét munkakörök betöltéséhez szükséges kompetenciák kifejlesztését jelenti, mégpedig oly módon, hogy a megszerzett tudás a munkahelyen azonnal használható legyen. Kritériuma, hogy a képzés mindig egy adott – további, munkahelyi képzést és/vagy begyakorlást már nem kívánó (!) – munkakör ellátására készítsen fel, és kizárólag azokkal a kompetenciákkal foglalkozzon, amelyek az adott munkakör betöltéséhez szükségesek. Ezt a szűken értelmezett kompetenciaalapú képzést emlegetni szoktuk úgy is, mint – csupán – a szakképzés egyik változatát, amely mel-

¹ Halász Gábor *A kompetencia – Kihívások és értelmezések* című tanulmánykötet Előszavában az iskolai oktatásról való gondolkodásunkban bekövetkező *paradigmatikus változásról* ír, amelyet az oktatáspolitikusok és a kormányzati dokumentumok nyelvezetében a kompetenciafogalom terjedő használata jelez. Prognózisát azonban kitágíthatjuk, egyetemesebben is alkalmazhatjuk. In Demeter K. (szerk.): *A kompetencia – Kihívások és értelmezések*. Budapest, 2006, Országos Közoktatási Intézet, 7.

² Dominique Simone Rychen: *Kulcskompetenciák: válasz az élet fontos kihívásaira*. In Demeter K. (szerk.): *A kompetencia – Kihívások és értelmezések*. Budapest, 2006, Országos Közoktatási Intézet.

lett még jelen vannak más, a szakirányok szerint, illetve a szakmák szerint egyetemesebb tudásállományt fejlesztő szakképzési programok is. Ezek outputjain nem feltétlen kritérium a munkahelyi képzési és/vagy begyakorlási idő nélkül, azonnal használható tudás.

Emlegetjük a kompetenciaalapú képzést a szakmai képzés lényegét kifejező, a szakmai képzés egészére – a főiskolai-egyetemi oktatásra is – alkalmazott, némiképpen lebegtetett, avagy részleteiben elmosódó, de azért totális képzési elvként, tendenciaként vagy stratégia-ként is. Eszerint a szakmai képzésnek a valamiképpen konkretizált s a minél aktuálisabb, minél közvetlenebb felhasználási igényeknek megfelelő, konkrét kompetenciák felé kell vagy kellene haladnia – minthogy „a szakmai képzés szükségesen pragmatikus világában nem sokat ér az a tudás, amely nem képes sikeres és minőségi munkavégzésben kifejeződni”, ahol „a lecke felmondásánál” mindig is fontosabb volt a „csinálni tudás”.³

Közhasználatú azonban a még egyetemesebb jelentés is. Tágan véve a kompetenciaalapú képzés valójában a *képzést „mint olyat”* jelenti, amely a képzési rendszerek – hazai fogalmaink szerint a közoktatás, a szakképzés, a felsőoktatás és a felnőttoktatás- felnőttképzés – mindegyikére, illetve *együttesükre*⁴ érvényes. E szerint az értelmezés szerint ugyanis a társadalom, a gazdaság a képzési rendszerektől kompetencia-rendszerek kifejlesztését kívánja. *Mindenki személyiségének* általános fejlesztése így válik a kompetenciaalapú képzés egyre elfogadottabb attribútumává – *különös tekintettel a társadalomba való beilleszkedés és a foglalkoztathatóság igényeire*. Ezáltal a kompetenciaalapú képzés központjába valamiképpen a „teljes ember”, avagy (amint a kompetenciairodalom olykor sugallja) a „teljes ember” szinonimájaként, a *társadalomba-gazdaságba integrálódó személyiség* kerül. Ezt tekintve viszont a kompetenciaalapú képzés mindenféle képzést átfogó, egyetemes jelentést kap, amely most már nem egyszerűen a *szakmai* képzés lényegét, hanem a *képzés* lényegét fejezi ki.

A kompetenciaalapú képzésről szóló hivatalos európai felfogás mindenenesetre egyetemes célokra tekint, amelyek legelőbb társadalmiak, gazdaságiak és rájuk vonatkoztatva, természetesen, politikaiak. Ekként kapcsolódnak – a *tudásalapú* társadalom és gazdaság európai eszméjén át – a *tudáshoz*, amelyet viszont a kompetenciaalapú képzés nyújt.

Nem lehet kétséges, hogy ezek az európai célok magukhoz vonják a kompetenciaalapú képzés pedagógiai, andragógiai céljait. De az sem elképzelhetetlen, hogy a kompetenciaalapú képzés pedagógiai, andragógiai céljai a *legteljesebb* pedagógiai, andragógiai célokká – magának a pedagógiának és az andragógiának a céljaivá – alakulnak, és egyben a pedagógiával és andragógiával építkező *egész életen át tartó tanulás* egyetemes céljaivá is.

³ Halász Gábor fogalmaz így *A kompetencia. Kihívások és értelmezések* Előszavában (7–8).

⁴ Ezek a rendszerek átfedik egymást. A közoktatás magában foglal szakképzési funkciókat és intézményeket, a felsőoktatás jellegzetesen szakirányú képzést nyújt, a közoktatás, a szakképzés és a felsőoktatás része a felnőttoktatásnak-felnőttképzésnek is, avagy a felnőttoktatás-felnőttképzés része a közoktatásnak, a szakképzésnek és a felsőoktatásnak. Ezzel együtt a felnőttoktatásnak-felnőttképzésnek úgynevezett nem formális tartományai is vannak. Mind a négy rendszernek önálló karaktere van, de társadalmi, gazdasági feladataikat mégis egymással együttműködve, egymást követve és kiegészítve teljesíthetik.

A képzési célok természetéről

A pedagógiai és andragógiai célok elvont eszmékhez, eszményekhez kötődnek. Amióta iskola van, s mi több, amióta az iskola mellett és az iskola folytatásaként különféle intézményes képzési programok működnek, azóta *ideológiai természetű*, absztrakt (eszmei, eszményi) pedagógiai – és most már – andragógiai célok is vannak. Indoklásukat világ- és létismeretünkől levezetett, legelőbb egyetemesen az emberről, azután a pedagógiában a gyerekekről, az andragógiában a felnőtről, illetve a társadalomról alkotott tudások, filozófiai természetű nézetek, társadalmi és gazdasági igényekhez mért megfontolások adják. És minél absztraktabbak, annál nagyobb teret fognak át, hatásuk annál egyetemesebb, hiszen végül mégis a mindennapi képzési gyakorlat irányadó tartozékaivá válnak.

A céleszmék totális megvalósítása valószínűleg lehetetlen ugyan, de tendenciákat azért előírnak. Szemléletet alakítanak: a gondolkodásmód (mentalitás), a beállítódás (attitűd) és az értékek ilyen vagy olyan együttesét – amely valamiképpen értelmezi a képzés dolgait, és befolyásolja a rájuk reagáló aktivitásunkat, a képzési gyakorlatot. Befolyásuk deduktív gondolatmeneteket gerjeszt, eszmei magasságokból a lentebbi konkrétumok felé gördül. Akkor is, ha netán fel sem ismerjük a célok gyakorlatra ható, napi determinációit, vagyis a földhöz ragadt praxis kapcsolatát a felette lebegő célteóriával. Az elvont céleszmék, ha nem is egyedül, mindazt szabályozzák, pl. ami a társadalom rendelkezésére álló tudáskészletből a tananyagokba beválogatandó, és szabályozzák a beválogatott tudás súlypontjait, hierarchikus szerkezetét is. Többé-kevésbé előírják, de mindenképpen sugalmazzák a választ, pl. ilyen kérdésekre: *mit* kell tudni? – amit tudni kell, *azt hogyan* kell tudni? – és *milyen eljárásokkal* érdemes (szükséges) megtanítani, megtanulni?

Persze a céleszméket üres frázisokká, semmitmondó jelszavakká lehet degradálni. Vagy radikálisabban, valamilyen posztmodern attitűddel⁵ megkísérelhető a tagadásuk. A képzés azonban mégis elvont és konkrét célokra irányuló tevékenység volt és marad. A képzés egyetlen módzata sem működik, nem működhet célok nélkül. A képzés ugyanis folyamat, s ekként haladási iránya van: valamely végállapotok felé tart.

A kompetenciák „mint olyanok”

A kompetenciaalapú képzést maguk a kompetenciák magyarázzák. Van tehát mondanivalójuk a célok számára is. Csakhogy a kompetenciák „mint olyanok” még nem szilárdultak meg teljesen. Értelmezésük leginkább didaktikai és célelméleti megfontolásokat kíván.

A mostanában leghivatalosabbnak tűnő csoportosításuk szerint⁶ a kompetenciaértelmezések során egyre inkább előtérbe kerülnek

a) az alapkompentenciákként számon tartott *anyanyelvi olvasás, szövegértés és szóbeli, valamint írásbeli szövegalkotás*, továbbá a *számolási és mérési képességek* fokozatai;

⁵ Még 1993-ban Zrinszky László írt tanulmányt a pedagógiai posztmodernről: *Pedagógia a Nagy Elbeszélés után – a posztmodern bizonytalanság. Új Pedagógiai Szemle*, 1993/6.

⁶ Forrás: *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Egyébként viszonylag friss, 2002-ben datált, az Európai Unióban konvencionálisnak tekinthető listáról, rendszerről van szó.

b) az általános vagy keresztntantervi kompetenciák, úgymint 1. az intellektuális kompetenciák: az *információhasználat*, a *problémamegoldás*, a *kritikai gondolkodás* és a *kreativitás*, 2. a módszertani kompetenciák: a *hatékony munkamódszerek alkalmazása*, valamint az *információs és kommunikációs technológiák*, 3. az úgynevezett személyi és szociális kompetenciák: az *identitás* és az *együtműködés másokkal*, 4. a *kommunikáció*;

c) a kulcskompetenciák, úgymint 1. *kommunikáció anyanyelven*, 2. *kommunikáció idegen nyelven*, 3. *matematikai műveltség és alapkompentenciák természettudományi és technológiai téren*, 4. *az információs és kommunikációs technológiák alkalmazásához szükséges képességek*, 5. *a tanulni tudás képességei*, 6. *a személyközi kapcsolatokhoz és állampolgári feladatokhoz kapcsolódó képességek*, 7. *vállalkozói szellem*, 8. *kulturális tudatossághoz kapcsolódó képességek*.

Az általános vagy keresztntantervi kompetenciák és a kulcskompetenciák egymáshoz való viszonyáról egyelőre nem sikerül rendezett képet kapni. A kompetenciairodalom tanúsága szerint a kompetenciaheszauszur kidolgozatlan és nem egyenletes.⁷ Ugyanez a helyzet az alapkompentenciákkal, amelyeket olykor a kulcskompetenciák közé sorolnak, illetve a kulcskompetenciák között a természettudományi és technológiai kompetenciák alapkompentenciaként jelennek meg.

Az értelmezések a kompetencia három – egymástól alig elválasztható – jellemző vonására (a kompetenciafogalom három attribútumára) nézve egyetértenek.

Minden kompetencia, vagyis az ún. *alapkompentenciák*, az ún. *általános vagy keresztntantervi kompetenciák* és az ún. *kulcskompetenciák* soraiba tartozó kompetenciák mindegyike:

a) *cselekvésként, tevékenységként* nyilvánul meg, cselekvések, tevékenységek elvégzésére való *alkalmasság*, amely – bár a képesség gyakran pontatlanul a *készséggel* keveredik – *képességként* határozható meg;

b) *többé-kevésbé összetett feladatok* teljesítésére irányul;

c) átfogó, komplex képességrendszer, a személyiség több, alapvető tartozékának az együttese, együtműködése, amely *átfogó tudásként* tartható számon.

A kompetenciák által kifejezésre jutó *alkalmasságok* különfélék: különféle *képességrendszerekként* különféle (összetett) feladatokat teljesítenek. A kompetenciák személyiségbeli struktúrájára vonatkozó felsorolások a komplex képességrendszerekhez *ismereteket, jártasságokat, készségeket, érzelmeket, motivációt, attitűdöket, cselekvési illetve viselkedésformákat* és értelemszerűen a bennük foglalt *algoritmusokat, sémákat, sztereotípiákat*,⁸ más felosztási alapon *tapasztalatokat, értékeket, diszpozíciókat* rendelnek hozzá. Látható, hogy a kompetenciákban („mint olyanok”-ban) egyaránt működnek *kognitív, affektív és motoros* pszichikus funkciók. S minthogy különféle kompetenciák vannak, bennük mindezek

⁷ Vö. Gergely Gyula tanulmányával: Kulcskompetenciák pedig nincsenek. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004/10, valamint *A kompetencia. Kihívások és értelmezések* című tanulmánygyűjteményben található Dominique Simone Rychentanulmánnyal.

⁸ Azonos értelmezés kedvéért: a *jártasság* az elsajátított ismeretek alkotó alkalmazása, az ismeretek alapján tudatosan végrehajtott gyakorlati tevékenységre való felkészültség; a *készség* a tevékenységek automatizált eleme, amely a tudat közreműködése nélkül funkcionál; az algoritmus azonos típusú feladatok megoldási szabályainak egymást követő lépésekben való elrendezése; a *séma* cselekvések és gondolatok leegyszerűsített, zárt elrendezése; a *sztereotípiák* a cselekvés és a gondolkodás merev egyformasága, gépies, változatlan ismétlődése. (A gondolkodást illetően mind a gyakorlati, partikuláris, mind az önálló elméleti gondolkodásban.)

különbéle arányban, különféleképpen „keveredve”, egymáshoz különféleképpen viszonyulva vannak jelen.⁹

Ugyanakkor az értelmezésbeli egyetértés nem tisztázza egyértelműen, hogy miként viszonyulnak a kompetenciák az *ismeretekhez*.

Az alapkompenciákként kezelt kompetenciák (az anyanyelvi olvasási szövegmegértés és a szóbeli, valamint írásbeli szövegalkotás, továbbá a számolásmérés) megkapják a maguk ismereti kereteit, hiszen ezek nélkül nem értelmezhetők. A kulcskompetenciák sorában határozott ismereti keretekre utalnak az anyanyelvi és az idegen nyelvi kommunikáció, valamint a matematikai műveltség kompetenciái, a természettudományi alapkompenciák és az állampolgári kompetenciák. Bizonytalanabb ismereti keretekre mutat a technológia, illetve a digitális információs technológia. A többi kompetencia ismereti háttere, azonban – értelmezési szempontjaiknak megfelelően ennyire vagy annyira – jelöletlen marad, illetve bizonytalanná válik, hogy egyáltalán tartozik-e hozzájuk ismereti háttér. Bár a kompetenciák komplex természetébe (az egyetértő értelmezés szerint) az ismeretek jelenléte általában beleértendő, az kevésbé bizonyos, hogy az ismeretek kivétel nélkül valamennyi kompetencia tartozékai lehetnek-e, és *ha* vagy *amikor* igen, az ismeretek milyen szerepet kapnak a kompetenciák tartalmában és működésében. Az információhasználat, a problémamegoldás, a kritikai gondolkodás, a kreativitás, a hatékony munkamódszerek, az identitás, az együttműködés másokkal, a tanulni tudás, a személyközi kapcsolatok, a vállalkozói szellem, a kulturális tudatosság és a többiek – egyelőre vagy azt sejtetik, hogy szabadon „megtölthetők” szabadon választott (esetleg bármilyen) ismerettel, vagy azt, hogy valamiképpen az ismeretek fölött lebegnek.

Ezek után nehéz bármit mondani a kompetenciák viszonyáról azokhoz a *konkrét tudásokhoz*, amelyek konkrét feladatok ellátását szolgálják, pl. az élet mindennapi ügyeihez kapcsolódva, vagy a szaktudások hierarchiájában. Csak a többé-kevésbé bizonyos ismereti keretekkel bíró kompetenciák utalnak konkrét tudásokra. *A konkrét tudások konkrét ismeretek és konkrét képességek*. Lehet, hogy minden kompetencia sok-sok, különféle konkrét tudás összegzése, együttese? Vagy inkább minden kompetencia sok-sok, különféle konkrét tudás megnyilvánulási kerete és működési módja?

De a konkrét tudások vajon hogyan válnak kompetenciákká?¹⁰

A képzések viszont konkrét tudásokat közvetítenek – vagy közvetítettek mindmáig. A kompetenciaalapú képzések – bármely jelentésüket használjuk is – vajon mit közvetítenek? Kompetenciákat vagy kompetenciákká avanszált konkrét tudásokat? És céljaik mire tekintenek vissza? A kompetenciákra vagy a kompetenciákká avanszált konkrét tudásokra? Ha pedig ez utóbbiakra, akkor mi lesz a fontosabb: a konkrét tudás vagy az általa megnyilvánuló és működésbe hozott általános kompetencia?

Az ilyen kérdések mindaddig nem mesterkéltek, ameddig az ismeretek, illetve a konkrét tudások ügyeiben a kompetenciaértelmezések kétségeket hagynak maguk után.

⁹ Leginkább *A kompetencia. Kihívások és értelmezések* című összefoglaló tanulmánygyűjtemény alapján dolgoztam. Az értelmezések ügyében Vass Vilmos kötetben szereplő tanulmányát, A kompetencia fogalmának értelmezését tekintettem alapvető kiindulási pontnak. (Üm. 1. sz. jegyzet.)

¹⁰ Vö. *A kompetencia. Kihívások és értelmezések* kompetenciatablázataival: leginkább a 23–42. oldalon, továbbá a 182., a 246. és a 251. oldalon. Ugyanitt a kompetenciák alkalmazásának a kompetenciaalapú oktatási programokról, a kompetenciamérésről szóló tanulmányai láthatóan küzdenek a kompetenciaértelmezések ismeretekre, konkrét tudásokra vonatkozó bizonytalanságaival.

A kompetencia rokon fogalmai

Értelmezési ügyekben a kompetenciák közelében három rokon fogalom is helyet keres: az ún. *procedurális (folyamat jellegű) tudás*, az ún. *eszköztudás* és az ún. *teljesítményképes tudás*. Minthogy már a kompetenciák megjelenése előtt kifejezték átalakuló (megújuló?) didaktikai szemléletünk némely hangsúlyait, a kompetenciafogalom expanziójáig mindhárom elég gyakran emlegettük. Mégsem találtam nyomát annak, hogy a kompetenciaértelmezések – bár a kezdetekkor még hajlottak rá – mostanában akár csak keresnék a kapcsolatot ezekkel a tradicionálisabb (már-már klasszikusnak számító) fogalmakkal, holott a kompetenciafogalom előbbi attribútumai feléjük mutogatnak.

A *procedurális tudás* előrehaladó, folyamat jellegű, a cselekvésekben, tevékenységekben megnyilvánuló tudás. A procedurális tudás fogalma a „tudni *valamit*” és a „tudni, *hogyan*” jellegű tudás megkülönböztetését, más nézőpontból az ismeretek és a képességek megkülönböztetését, viszonyuk egyik lehetséges értelmezését szolgálja, a hangsúlyt a „tudni, *hogyan*”-ra, illetve a *képességekre* téve.¹¹

Az *eszköztudás* (a tudás mint eszköz) az elsajátított tudás aktív, önálló *alkalmazni* tudása, ideértve az önálló tanulás eljárásainak ismeretét és alkalmazni tudását is. Tantárgyak feletti, avagy közötti tudás, amely minden tantárgy tanításánál jelen van: egyrészt mint a tantárgyhoz tartozó tudás aktív alkalmazása, másrészt mint az alkalmazás, valamint az önálló tanulás eljárásainak, a tantárgy tanulása során és eredményeként kifejlődő egyetemes tudása.

A *teljesítményképes tudás* az ismeretek elsajátításának az a szintje (olyan tudásszint), amely új feladatok önálló, alkotó és kombinált *alkalmazására* képes. Ennek értelmében a teljesítményképes tudásban gondolkodási és cselekvési műveletek, készségek, képességszrendszerek, cselekvési, tevékenységi modellek működnek, amelyek alkalmassá teszik az életben szükséges aktivitások kifejtésére.¹²

Az *eszköztudás* és a *teljesítményképes tudás* elválaszthatatlan a *procedurális tudástól*. Mindhárom esetben ugyanarról van szó: a tudás funkcióiról, valamint bizonyosfajta (eszközkénti, illetve teljesítményképes) funkcionálásáról és a funkciók, illetve a funkcionálás foglalatoként a tudás alkalmazásáról. Mindarról, ami a tudást valamire *alkalmassá teszi*. De kétféle nézőpontból: egymást egyrészt lefedve, másrészt azonban különböző vonásokat kiemelve. És mindhárom az *ismeretekben, valamint az operatív (a cselekvésben, a tevékenységben megnyilvánuló) tudás megkülönböztetésének modern didaktikai törekvéseit fejezi ki*.

Csak hogy a *kompetenciafogalom* is procedurális tudásról szól: a „*hogyan tudni valamit*”-ről, a tudás funkcióiról, valamint bizonyosfajta funkcionálásáról – és foglalatuként a tudás valamire való *alkalmasságáról*. Továbbá: éppen úgy, mint az *eszköztudás*, az *általános* vagy *keresztantervi kompetenciák* is tantárgyfelettiességről szólnak. És éppen úgy, mint a *teljesítményképes tudás*, mindenfajta kompetencia is összetett feladatok ellátására alkalmas összetett alkalmazásról, összetett tudásstruktúráról szól. Úgy látszik, hogy kompetenciák

¹¹ Vö. Csapó Benő illetékes szócikkével a *Pedagógiai Lexikon*. Báthory Z. – Falus I. (főszerk.), Budapest, 1997. A *Pedagógiai Lexikon*t a továbbiakban is etalonként használom.

¹² Az *eszköztudás* és a *teljesítményképes tudás* fogalmát a *Pedagógiai Lexikon* szócikkei alapján értelmeztem. Az *eszköztudásról* szóló szócikket Szente István jegyzi, a *teljesítményképes tudásról* szóló átvétel az 1976–1979-ben kiadott *Pedagógiai Lexikon*ból. (Főszerk. Nagy Sándor.)

valójában procedurális tudások, eszközként érvényesülő tudások és teljesítményképes tudások. És éppen úgy, mint amazok, sietnek megkülönböztetni az ismereti tudást az operatív tudástól – a hangsúlyt az utóbbira téve.

Egyébként az *eszköztudást* mint az eredményes tanulás, valamint a mindennemű alkalmazás nélkülözhetetlen, elemi feltételét ún. *minimális kompetenciaként* is értelmezni szokták. A minimális kompetencia – tulajdonképpen még a kompetenciafogalom expanzióját megelőző időkből ránk maradt – specialitás: az oktatás ún. törzsanyagának alsó szintje, amelynek elérése nélkülözhetetlen az alapvető követelmények teljesítéséhez, amire azután az eredményes tanulás ráépülhet. Végül is azt az *eszköztudást* jelenti, amely nélkül nincsen ismeretszerzés és alkalmazás. Minden tantárgyhoz hozzátartozik ún. tantárgyközi, tantárgyak feletti tudásterület.¹³

Vajon ekként a *procedurális tudás, az eszköztudás és a teljesítményképes tudás nem lehetnének-e maguk a kompetenciák?* És ha lehetnének, akkor mi a kompetenciák értelme? Szükség van-e egyáltalán rájuk? Avagy netán úgy kellene felfognunk a kompetenciákat, mint a procedurális, az eszköz és a teljesítményképes tudás összevont, együttes megvalósulását?

Képességek és kompetenciák

Aztán itt vannak a *képességek*.

Klasszikus definíciójuk szerint a képességek megint csak valamely *cselekvésre, tevékenységre* való *alkalmasságot* jelentenek, amely magában hordja a *teljesítményt* is: a cselekvésre, tevékenységre való alkalmasság elért mértékeit, minőségi fokozatait. A képességfogalom a *procedurális, az eszköz és a teljesítményképes* tudás fogalmához illeszkedik, minthogy éppen úgy, mint azok, cselekvésre, tevékenységre orientált alkalmasságot fejez ki, és ugyanúgy *ismeretekben megnyilvánuló tudás*, valamint az operatív (*cselekvésben, tevékenységben*) *megnyilvánuló tudás* megkülönböztetéséről szól.

Mindez jelen van a kompetenciákban is. Egy fontos különbség azonban felfedezhető.

A kompetenciák előbb már felsorolt személyiségbeli tartozékai megmutatják, hogy a kompetenciaértelmezések – legalábbis ez ideig – azon igyekeznek, hogy a *kompetenciafogalomba*, szerves tartozékokként, *motivációt, attitűdöket* (és a motivációban, attitűdökben különben is működő) *érzelmeket*, valamint *értékhierarchiákat* illesszenek – és ezáltal a kompetenciákban a személyiség *affektív* szféráját hangsúlyosan a *kognitív* és a *motoros* szférához kapcsolják. Ily módon a kompetenciák („mint olyanok”) nevelési tényezőként is egyértelműbbé válnak. Viszont a *képességek* – túlságosan didaktikai szemléletű – értelmezésére mindez nem jellemző. A hangsúlyos *kognitív* és a kevésbé hangsúlyos *motoros* szférán túl maga a fogalom értelmezése nem foglalkozik az *affektivitással*. A klasszikus értelmezés szerint a *motiváció, az attitűdök, az érzelmek és az értékhierarchiák* természetesen jelen vannak a képességek környezetében, hatnak is a képességekre, de képességeken kívüli tényezők: más struktúrák tartozékai.

Ezek után miként alakulhat a képességek és a kompetenciák viszonya?

¹³ Vö. a *Pedagógiai Lexikonban* Ballér Endre szócikkével.

Vajon felfoghatjuk-e viszonyukat úgy, hogy a kompetenciafogalom a képességfogalom korszerű, az eddigieknél teljesebb értelmezését nyújtja, s ezért érdemes a képességet kompetenciaként, az eddigieknél teljesebben értelmezni, vagyis *a képességeket egyértelműen kompetenciáknak tekinteni*? Tehát a képesség maga a kompetencia, illetve a kompetencia maga a képesség, amelynek a fogalmi *genus proximuma* valamilyen generális tudásfogalom.

Vagy döntsünk inkább úgy, hogy a képességek és a kompetenciák viszonyában a *képesség* a fogalmi *genus proximum*. Ha így döntünk, a kompetenciát nyugodtan definiálhatjuk képességgént, viszont a képességet nem definiálhatjuk kompetenciaként, minthogy feltételünk nem kompetenciatermészetű képességeket is. Tehát a kompetencia olyan képesség, amely a képességeken keresztül rendelhető valamely generális *tudásfogalom* alá.

Származik némi bizonytalanság abból is, hogy a kompetenciaértelmezések – akár alapkompenciákról, keresztantervi kompetenciákról vagy kulcskompetenciákról szólnak – következtlenül jelölik a kompetenciák irányultságát: sűrűbben a *cselekvés* gyakorlatibb, ritkábban a *tevékenység* egyetemesebb fogalmát használják, vagy egyiküket a másikuk szinonimájának tekintik. Igaz, ettől a dichotómiától a képességek sem mentesülnek.

Holott különbségeik megállapíthatók.

Amennyiben a kompetenciákat a *cselekvéshez* kapcsoljuk, olyan benyomást keltünk, mintha csupán a meghatározott gyakorlati feladatokra, teendőkre irányuló gyakorlati cselekvésekben megnyilvánuló képességeket ismernék el kompetenciáknak. Mintha a kompetenciák kizárólag a gyakorlati, partikuláris gondolkodás szintjein s velük összefonódva a gyakorlati cselekvésekben léteznének, működnének. Míg ha a kompetenciákat a *tevékenység* olyan pszichológiai jelentésével kötjük össze, amely (megismerőtevékenységként, gondolkodási tevékenységként, tanulási tevékenységként, érzelmi tevékenységként, kommunikációs tevékenységként, munkatevékenységként, *gyakorlati cselekvési tevékenységként* stb.) a személyiség valamennyi, feladatra orientált *pszichikus aktivitását* jelöli, akkor *egyértelművé* tesszük, hogy a kompetenciákkal nem csak gyakorlati cselekvésként bántunk. És biztosak lehetünk abban, hogy számon tarthatunk kizárólag elméleti feladatokra irányuló, kizárólag a gondolkodás önálló elméleti szintjein működő kompetenciákat, vagy akár a gyakorlati cselekvésekkel összefonódó gondolkodás szintjeiről az elméleti gondolkodáshoz („fel”-)vezető, illetve az elméleti gondolkodási szintekről a praxishoz („le”-)vezető kompetenciákat is.¹⁴

¹⁴ A gondolkodás különféle metszetei és felosztási lehetőségei között a *gyakorlati, partikuláris gondolkodás* és az *önálló elméleti gondolkodás* megkülönböztetése a gyakorlati cselekvések és a gondolkodás egymáshoz való, kétféle viszonyát, mondhatni: a gyakorlati cselekvések és a gondolkodás egymástól való távolságát jelöli. A *gyakorlati, partikuláris gondolkodás* a közvetlen érzékszervi megismerés útján jár, közvetlenül a gyakorlati cselekvésekben megy végbe, és ezzel együtt kevésbé elvonatkoztatott, kevésbé általánosított, viszonylag szűk terű és részleges, partikuláris. (Azon gondolkodom, amit csinálok, azt csinálom, amin gondolkodom.) A gyakorlati, partikuláris gondolkodás gyakorlati feladatok megoldására irányul. Ismereti tartalmai és gondolkodási műveletei mindig gyakorlati, cselekvési tennivalókra vonatkoznak. Az *önálló elméleti gondolkodás* távolra kerül a közvetlen érzékszervi megismeréstől, a gyakorlati cselekvésektől. A gyakorlati, partikuláris gondolkodásnál sokkal elvonatkozottabb és általánosítottabb, nagy ívű, egyetemes összefüggések megragadására képes. Külön elméleti tevékenységként úgy válik el a gyakorlati cselekvésektől, hogy a gyakorlat valamely egészére támaszkodik, és mondanivalója, eredményei a gyakorlat valamely egészére érvényesek. Az

Érdeemes lenne tehát tisztázni, hogy a kompetencia cselekvésekre vagy tevékenységekre való *alkalmasság*-e.

Ezek után már az a kérdés is feltehető, hogy *ha* a képességeket a kompetenciákkal, a kompetenciákat a képességekkel azonosítjuk, vajon olyan tudást keressünk-e, amely *cselekvésekre*, vagy olyan tudást, amely a *tevékenységekre* való *alkalmasság*. Illetve, *ha* a kompetenciákat *egyfajta* képességekként definiáljuk, akkor vajon a *cselekvésekre* vagy a *tevékenységekre* való *alkalmasság*ot kifejező képességként tételezzük-e?

Lappang kérdés mélyebben is

Sáska Géza értekezik arról, hogy a *képesség* fogalmának – amely a pszichológia és a pedagógia területén (a *Pedagógiai Lexikont* idézi)¹⁵ „többféle értelmezésben is előfordul”, s ekként „még keresi érvényességi tartományát” – *nincsen tapasztalatai alapja*. Ha lenne, ez esélyt adhatna arra, „hogy csak egyféle értelmezést használjunk”. „A probléma abból fakad, hogy a képességet, *fogalmi ellentétpárjával* együtt, a *tudással (ismerettel)* egymáshoz való viszonyításként használják... s nem önmagukban. Ebből fakad egyfelől az értelmezés bizonytalansága.” Másfelől abból fakad, hogy a képességfogalom ebbéli sajátosságának filozófiai gyökerei ugyan vannak, s így a képesség „részévé válik az emberek által készített szellemes és főként logikus fogalmi rendszereknek”, de „nincsen természettudományos értelemben kimutatható alapja”. Ráadásul a pszichológiában szintén viszonyfogalom, „olyan, amelynek tárgya szintén nem igazolható természettudományos módszerekkel”. Ebben a kontextusban Sáska Géza kiemeli az *öröklött és/vagy szerzett* képességek dichotómiájának, valamint a *szerzett* képességek eredetének – a pszichológia számára (is) valóban nyitott – problémáját, továbbá, ugyancsak problémaként, azt a pszichológiai logikát, amely szerint „a képesség és a tudás nem különíthető el egymástól, ugyanis nincs tudás (ismeret) nélkül képesség, és nincs képesség ismeret nélkül”. Vagyis: „Az iránytalan és tárgyatlan képesség fogalma üres, így megragadhatatlan, ha nem kötődik hozzá ismeret.”

Mindez arra utal, hogy a képességek ügyében másfelé is tekintenünk kell (avagy határozottabban, „is” nélkül: másfelé *kell* tekintenünk), ha a pedagógiában, andragógiában jutni akarunk a képességekkel valamire. Sáska a „szociológiai értelemben használt tudás, ismeret, műveltség”, értékekkel, értékválasztásokkal „átítatott” valósága felé tekint, amely „nem a dolog tárgyából, hanem a tudást és az ismeretet konstruálók és használók helyzetéből” kibontakozó *értékválasztás*. (Pl. vajon „a képesség fontosabb-e, vagy a tudás?”, „túlzottan ismeretközpontú-e az iskola?” stb.) Okfejtéséből kiderül, hogy az érték, amely itt képességként választódik ki, tulajdonképpen *ideológiai* természetű. A tudás (ismeret, műveltség) és a képesség *viszonya* a „szociológiai értelemben használt” tudást (ismeretet, műveltséget) meghatározó, szociológiailag értelmezhető ideológiákká kerekedik, illetve a belőlük levezethető pedagógiai, andragógiai ideológiákká.¹⁶

önálló elméleti gondolkodás a gyakorlattal csak áttételesen kapcsolatos, elméleti feladatok megoldására irányul.

¹⁵ Csapó Benő szócikke.

¹⁶ Sáska G.: A képességek társadalmi meghatározottsága. In Sáska G.: *Közműveltség és magántudás*. Tanulmányok. Budapest, 2007. Az idézetek a 25., 26., 27. és a 28. oldalról valók. Az én kiemeléseim – Cs. Gy.

Lehet tehát, hogy képességek pedig nincsenek, vagy ha mégis vannak, akkor nem olyanok, amilyeneknek a pedagógia, az andragógia képzeli őket? Lehet tehát, hogy a képesség-fogalom szabatos és egzakt tudományos fogalommá alakítása nem kivihető. Lehet tehát, hogy a képességek fiktívek, didaktikai logikával a képzési gyakorlatban reálisan nem működtethetők. Illetve: ennek ellenére lehet, hogy a képességeket a képzésnek valamiképpen mégis működtetnie kell. Mégpedig azért, mert – ha *Sáska Géza* gondolatmenetéből jól következtetek – a képességek mégiscsak reálisak: *ideológiák szociológiailag értelmezhető valóságába* illeszkednek, amelyek – pedagógiai, andragógiai céleszméket is kreálva – mindenképpen determinálják a képzési tartalmakat és eljárásokat. Amennyiben tehát didaktikai logikával nem lehet, ideológiai logikával a képességeket valamiképpen működtetni kell.

Márpedig a kompetenciaértelmezések mai állása szerint képességek nélkül – viszonyuk bármely változatát képzeljük el – a kompetenciákkal nem tudunk mit kezdeni. Ha képességek nincsenek, nem lehetnek kompetenciák sem. Ha a képességfogalom nem, akkor a kompetenciafogalom *sem* alakítható át egzakt tudományos fogalommá. S ha így van, akkor a kompetenciák is fiktívek maradnak, didaktikai logikával a képzési gyakorlatban reálisan nem működtethetők. Vagy: ha mégis vannak kompetenciák, akkor másak, mint ahogyan a hivatalos kompetenciairodalom leírja őket. Máshová, mint *valamilyen ideológia szociológiailag értelmezhető valóságába*, a kompetenciák sem tartozhatnak. A képzési gyakorlat csak ezt tudomásul véve kezelheti valamennyire is reálisan őket: a didaktikai logika helyett valamilyen ideológiai logika kényszerével.

Megjegyzés az ideológiáról

Bár az ideológiát szokták a *képzeltetés*, illetve az *elvont okoskodás* jelentéssel is használni, az én értelmezésem szerint a mostani és a további kontextusokban sincsen pejoratív jelentése.

Az ideológia most is, mint általános jelentése szerint: eszmék, nézetek rendszere, amely elsősorban filozófiai, tudományos, művészeti, vallási, politikai, erkölcsi tartalmakat, értékeket (tulajdonképpen többé-kevésbé teljes értékrendeket) hordoz. Más kérdés, hogy – nézetem szerint – a természetéből eredő, rendszerszerű gondolati zártsága és statikus állapota, valamint szemléletének határozott „egyszempontúsága” (jobb esetben „néhány szempontúsága”) miatt, minden ideológia szükségszerűen féloldalas. Tárgyának teljességére tekint ugyan, de annak bonyolultsága, változatossága és változékonysága nem férhet bele az ideológia által megragadható totalitásba. Amit valamennyi ideológia a maga tárgyából felfogni, látni képes, nem több tárgya egyféleképpen felfogható, egyféleképpen látható teljességénél, amelynek azonban még más – esetleg több más – arca is lehet.

Mindazonáltal az ideológiák kiválóan alkalmasak praktikus *érdekek* kifejezésére, igazolására. Használni is szokták őket erre.

Az ideológiai „egyszempontúságot” (esetleg „néhány szempontúságot”) a szempontok *érzelmi* kötődései erősítik. Az ideológiák meglehetősen sűrű érzelmi hálóban élnek, s a háló magához tudja kötni és rögzíteni tudja a gondolatokat. Az ideológiák intenzív érzelmi reakciók kiváltására képesek. Meggyőződéssé merevülve részei lehetnek a személyiség identitásának.

Idetartozik, hogy ha (akár az ún. mindennapi kultúra, akár az ún. magaskultúra, avagy akár az ún. hétköznapi tudás, akár az ún. szakmai tudás, akár az ún. ünnepi tudás részeként)

az ideológiák filozófiailag kevésbé rendezettek, illetve tudományosan kevésbé vagy egyáltalán nem megalapozottak, akkor belső logikájuk is rendezetlen, ellentmondásos. Ilyenkor az ideológiák megérleletlen gondolatokból, ellenőrizetlen összefüggésekből építkeznek. Rendszerként is rendezetlenek, de „tulajdonosaik” ezt rendszerint nem veszik észre. A filozófiailag rendezett, tudományosan megalapozott ideológiákat ez a veszély nem fenyegeti, bár azt a totalitást, amelyet látnak, csak saját szempontjaik szerint, rendszerbe zártan – „tükör által homályosan” – láthatják. Ezzel együtt a filozófiailag rendezett, tudományosan megalapozott ideológiák a megismerés, a világban való eligazodás nélkülözhetetlen eszközei, – abban az esetben, ha a megismerés, mindvégig kritikusan kezelve az ideológiák lehetőségeit, folyamatosan kilép belőlük, és új teljesség felé törekszik.

Tudni, hogyan?

Talán mégis szűkíthetjük a bizonytalanság körét, egyelőre a *képességekre* vonatkoztatva. Ami persze – nem feltétlenül tagadásra, inkább továbbgondolásra törekvő – vitát jelent *Sáska Géza* álláspontjával.

Legelőbb a *képességfogalom tapasztalati alapját* érdemes továbbgondolnunk, amely – az én álláspontomról nézve – a tanítás és (részeként) az ún. visszacsatolás-értékelés (különösen a vizsgáztatás) leghétköznapibb gyakorlatának leghétköznapibb *nevelési, avagy oktatási tapasztalataként* mégis létezik. Ugyanis: azok a jellegzetességek, amelyekből itt fogalom született, egyrészt a tanítás eljárásainak, másrészt a tudás megnyilvánulásainak tapasztalható sajátos komponenseiként, jelen vannak a tanítás gyakorlatában. És tapasztalatilag valóban megkülönböztethetők a tanítás eljárásainak és a tudás megnyilvánulásainak, velük együtt jelen lévő, *más* jellegzetességeitől. (Megkülönböztethető a „tudni valamit” a „tudni, hogyan”-tól: pl. tudni valamit szóról szóra, vagy saját szavainkkal, gondolatról gondolatra,¹⁷ tudni valamit mechanikus vagy értelmes, megközelítően pontos vagy egészen

¹⁷ Illusztrációként: *Kosztka Mihály Tivadar* az 1860-as évek valamelyikében, 12 éves kora körül kisgimnazista Ungváron. *Csontváry Kosztka Tivadar* ezt írja erről az időről: „...a tanároknál laktunk, a feladott leckét szóról szóra fel kellett mondanunk, azután mehettünk labdázni, az Ungba fürdeni, télen pedig korcsolyázni...” (Szigethy Gábor [szerk.]: *Önéletrajz*. Budapest, 1999, 19). Pedagógusvics. A falusi kisiskolába tanfelügyelő látogat. Az osztálynaplóban utána néz a leckének, azután ekként szólítja fel a legjobb tanuló: „No, Juliska beszélj nekünk a mohácsi vészről!” Az eminens Juliska azonban elsápad, és néma marad. A tanító úr erre kissé tiszteletlenül a nagy tekintélyű tanfelügyelőhöz fordul: „Pardon” – mondja, és Juliska elé áll, a szemébe néz, rákezdi: „Midőn Lajos király dicső seregével a mohácsi síkra érkezett...” Juliska arca kipirul, és fújni kezdi a leckét szóról szóra: „Midőn Lajos király dicső seregével a mohácsi síkra érkezett...” – egészen a tankönyvi szöveg végéig. Amint befejezte, a kis falusi tanító felvonja a szemöldökét, és így szól a nagy tekintélyű tanfelügyelőhöz: „Látod, kérlek, kérdezni tudni kell.” Szeretném megjegyezni, hogy „dupla fenekű” viccéről van szó. A csattanó nemcsak a tekintélyes felsőbbség és a tekintélyt fricskázó „alsóbbság”, hanem a „tudni, hogyan” kétféle pedagógiai megítélésének kontrasztja is. A viccben helyet kapó módosulás valamikor a 20. század legelején kezdett hangsúlyt kapni a magyar népiskolákban és középiskolákban. A vicc általánosan utal a „tudni valamit” és a „tudni, hogyan” dichotómiájára, sőt – megkockáztatom – a képességekre is. Szóról szóra, hibátlanul fújni, emlékezetből pontosan reprodukálni a tankönyvi szöveget – nyilván másféle tudásnak tekinthető, mint saját szavainkkal a tartalmát, gondolatmenetét, logikáját pontosan reprodukálni. És vajon miért ne tekinthetnénk az egyiket ilyen, a másikat olyan képességnek, amely nem egyszerűen gyakorlati cselekvésekben, verbális és nonverbális kommuniká-

pontos reprodukcióként, tudni problémamegoldásként, sőt kreatívan; megkülönböztethető az ismeret az ismeret alkalmazásától, az ún. nem operatív tudás az ún. operatív tudástól stb.) Ekként a tanítási tapasztalatok *képességként* olyan fogalmat támogatnak, amely valóban sajátos viszonyítást igényel, nélküle létre sem hozható.

A bizonytalanság ezután következik – minthogy a tapasztalatok értelmezésre szorulnak, és értelmezésükhöz, különösen fogalommal fejlesztésükhöz „logikus fogalmi rendszerekre” van szükség.

Azt hiszem, hogy a bizonytalanság a nevelési-oktatói tapasztalatok (most éppen a *képességekre* vonatkozó tapasztalatok) természettudományi, illetve pszichológiai értelmezési lehetőségeinek – többféle értelmezést produkáló – korlátaiból és változékonyságából fakad. (Valamennyi természettudományi, illetve pszichológiai értelmezés a maga nemében „logikus fogalmi rendszer”.) Hozzájuk véve a nevelési-oktatói tapasztalatok szociológiai megközelítésének értelmezési pluralitását, majd pedig a pedagógiai-andragógiai elemzések, értelmezések mindezeket visszatükröző többszólamúságát is.¹⁸ Ilyenképpen szinte természetes, hogy bizonytalankodnunk kell annak eldöntésében, hogy már eleve, a tapasztalatokat adó tanítási eljárások és tudásbéli megnyilvánulások percipiálásakor, milyen és mennyi szerepük lehet a természettudományi, a pszichológiai, a szociológiai és az „echt” pedagógiai-andragógiai értelmezéseknek – abban, hogy mit veszünk észre, mit nem, s amit észreveszünk, azt miként fogalmazzuk meg. Az is természetesnek tűnik, hogy a nevelési-oktatói tapasztalatokhoz ideológiák társulnak – nem csupán az ideológiák szociológiailag értelmezhető valóságként, hanem (tőlük talán nem függetlenül, de azért diszciplinához kötve) a tudományos megismerés mozgásainak melléktermékeként.

Tehát: azok a nevelési-oktatói tapasztalatok által regisztrálható jellegzetességek, amelyekből a *képesség*fogalom megszülethetett, különböznek a tanítási eljárások és a tudás megnyilvánulásainak *ismereti* komponenseitől, de hozzájuk viszonyítandók. Elég korán, az ún. *anyagi* vagy *materiális* és az ún. *alaki* vagy *formális* képzés klasszikus didaktikai vitájában is megjelent már ilyesfajta distancia. Bár azok a diszciplinák, amelyeknek az *ismeret* a tárgyát képezi, az ismeretet különbözőképpen jellemezik, sok időn keresztül mégis az *ismeret* uralta az intézményes tanítás történetét. A modern időkben aztán, egymást is értelmezve, az *ismeret*fogalom összekeverült a *képesség*fogalommal, és a pedagógiai-andragógiai értelmezések lassan lemondtak arról, hogy az *ismeretet* a tudással, a *tudást* az ismerettel azonosítsák, egymás szinonimájaként használják. A *tudás*, *egyre egyértelműbben*, *mostanában már az ismeretektől el nem választható képességeket is jelent*. Igaz, a nevelési-oktatói tapasztalatok szerint a képességeket magában foglaló tudásnak alkotórészei lehetnek képességekké nem alakuló ismeretek is.

Ilyenképpen a nevelési-oktatói tapasztalatok bázisán a didaktika teaurusza kitarthat a tudásba foglalt ismeretek és képességek együttese mellett.

De ettől még, a képességfogalom értelmezési problémáiból levont következtetésként, *Sáska* figyelmeztetése érvényben marad: a jó és a gyenge képességek, a tehetség és a tehetségtelenség eldöntésének bizonytalanságáról, valamint az ebből következő felelősség-

cióban (köztes viselkedésben, mozdulatokban), hanem gondolkodási tevékenységben is kifejezésre jut. De vajon ilyen meg olyan kompetenciának is tekinthetők?

¹⁸ Vö. Szarka Józsefnek *A nevelési tapasztalat* című, 1971-ben megjelent könyvével, amely egyelőre a téma egyedüli monografikus feldolgozása.

ről. Eszköztelenségének egyéb tényezőit megelőzve a képességek mibenlétének homályban maradó összefüggései miatt a pedagógiai, andragógiai elmélet és gyakorlat továbbra sem hozhat biztos ítéletet a tanítványok jó vagy gyenge képességeiről, tehetségéről vagy tehetségtelenségéről, és szétválasztásukra nem konstruálhat megbízható szelekciós rendszereket, hacsak ideológiai megfontolások, netán ideológiai kényszerek nem készítetik erre. A kompetenciafogalom, illetve a kompetenciaalapú képzés semmit sem változtat ezen a helyzeten – és a belőle levezethető pedagógiai, andragógiai felelőségen sem.¹⁹

Ismeretek és műveletek

Azzal a pszichológiai képlettel is számolhatunk, amelyben az ismeretek és a hozzájuk kapcsolt képességek összefonódnak cselekvési és gondolkodási műveletekkel.

Eszerint az *ismeretek* alapelemeit alkotó képzetek és fogalmak kialakulása, illetve működésük, *cselekvési műveletek*, illetve *gondolkodási műveletek* által megy végbe. S mint képzet- és fogalomtársulásokat, illetve mint működéseket, ugyanez jellemzi a *képességeket*. Innen nézve, a gondolkodás működése a képzetek-fogalmak és a cselekvési-gondolkodási műveletek együttesében bontakozik ki: jártasságok és készségek fokozatain, algoritmusokká, sémákká, sztereotípiákká alakulva, reprodukcióban, problémamegoldóan, sőt kreatívan működve. Így vagy úgy, ennyire vagy annyira. És kialakul valamilyen mentalitás (észjárás, gondolkodásmód), valamilyen érdeklődési komplexum, valamilyen szemléletmód, létrejönnek érzelmek, attitűdök, cselekvési eljárások. Így vagy úgy, ilyenek vagy olyanok, ennyi vagy annyi...

A képzetek-fogalmak és a műveletek elválaszthatatlanok: a képzetek-fogalmak létrejöttének műveleti útjai vannak, s ugyanakkor a műveletek létrejöttének képzeti-fogalmi útjai. A képzetek-fogalmak műveletek által, a műveletek képzetek-fogalmak által működnek. Nincsenek üres műveletek. Így van ez az ismereteknél és a képességeknél egyaránt. A tanítás számára ezt lefordíthatjuk úgy, hogy az *ismeretek*, valamint a *képességek* létrejöttének és működésének cselekvési és gondolkodási *műveleti* útjai vannak, s ugyanakkor a cselekvési és gondolkodási *műveletek* létrejöttének és működésének *ismereti* és *képességi* tartalmai. Innen nézve a *tudás* képzetek-fogalmak és műveletek együttese.

A *cselekvési műveleteket* nehéz lenne regisztrálni, és rendszerbe szedni. Mindenesetre a tárgyi-technikai eszközök kezelését és az emberek közötti érintkezés interszónális interakcióit megvalósító konkrét, gyakorlati cselekvésekről van szó. Az is tudható, hogy jelentős részük egybefonódik a gyakorlati, partikuláris gondolkodás műveleteivel – hacsak motoros automatizmusokká nem válik.

A (gyakorlati és elméleti) *gondolkodási műveletek* a következők: az *analízis*, a *szintézis*, az *elvonás (absztrakció)*, az *összehasonlítás*, az *összefüggések felfogása* (pl. *hasonló, egyenlő, azonos, ellentétes, kisebb-nagyobb, egész-rész, tárgy-tulajdonság, előbbi-utóbbi, egyidejű, alárendelt-mellérendelt-főrendelt, ok-okozat, cél-eszköz, feltétel-következmény, értékes-értéktelen, lényeges-nem lényeges*), továbbá a *kiegészítés*, az *általánosítás (generalizálás)*, a *konkretizálás*, a *rendezés*, az *analógia*. Csatlakoznak hozzájuk a helyes gondolkodás formális logikai műveletei: a *logikai fogalomalkotás* és *fogalommeghatározás*,

¹⁹ Vö. Sáska G.: i. m. 35.

a felosztás és az osztályozás, az ítéletalkotás, a következtetések, a bizonyítás és a cáfolás, illetve a helyes gondolkodás logikai szabályai: az azonosság megtartása, az ellentmondás elkerülése, a harmadik kizárása – amelyek az egyéni vonásaitól „megtisztított” helyes gondolkodás műveletei, szabályai. Persze bennük és általuk is a gondolkodás pszichikus műveletei működnek.²⁰

Megjegyzésre érdemes, hogy az ún. *anyagi vagy materiális képzés* és az ún. *alaki vagy formális képzés* megkülönböztetése annak idején még csupán a gondolkodás formáiként felfogott logikai műveletekkel foglalkozott (innen az elnevezés: alaki vagy formális képzés), a gondolkodás pszichológia által később értelmezett pszichikus műveletei nem álltak a rendelkezésére.

Ha máshonnan netán nem, a nevelési-oktatási tapasztalatokból levezethető, hogy az ismeretekhez-képességekhez viszonyítva a gondolkodás pszichikus és logikai műveleteinek némi *autonómiájuk* van. A tanítás (és a tanulás) menetében a műveletek „csereszabatosak”, vagyis ugyanazok a műveletek különféle ismertetekhez-képességekhez, illetve a különféle ismeretek-képességek különféle műveletekhez kapcsolódnak. A „csereszabatoság” azonban nem feltétlen. Az ismeretek-képességek és a műveletek egymásrataltsága az ismeretek-képességek tartalmától is függ. A tartalmak adekvát műveleteket kívánnak, s ekként különbségeik – valamilyen mértékben – műveleti különbségeket hívnak létre. A műveletek viszonylagos autonómiája és csereszabatosága lehetővé teszi, hogy az adott ismeretek-képességekkel együtt megtanult műveletek oly módon rögzüljenek, hogy azután is sikerrel szerepeljenek más ismeretek-képességek elsajátításakor, működésekor, miután tanulásuk és eredeti működésük (alkalmazásuk) ismereti-képességi tartalmai már elhalványult.

Illusztrációképpen:

Mindebből, többek között, az következik, hogy a különböző iskolai tantárgyi rendszerek tantárgyainak ismereti-képességi tartalmai és műveleti apparátusai, egymástól elválaszthatatlanul, gondolkodást fejlesztő feladatokat látnak el. Igaz, a tananyagkészítők és a tanítók-tanárok hagyományosan egyes tantárgyakat kiemelten és egyoldalúan, gondolkodásfejlesztő tantárgyakként kezelnek, más tantárgyak gondolkodásnevelő lehetőségeit, feladatait lebecsülik. Emlékezzünk arra, hogy hajdan elsőrendű gondolkodásfejlesztő híre volt a *latin*nak. Később – már a közelmúltban – a *matematika* lett a tanulói okosság mércéje és a gondolkodás fejlesztésének privilegizált tantárgya. (Korán, még az 1970-es években olvastam valahol, hogy az iskolában korunk latinja a matematika lett – természetesen angol nyelven.) Ritkábban figyelünk arra, hogy az *irodalom*, a *történelem*, a *földrajz*, a *biológia*, a *kémia*, a *modern idegen nyelvek*, az *informatika* stb., sőt a *testnevelés*, valamint a *szakképzés gyakorlati tantárgyai* elengedhetetlen – a latinnal vagy a matematikával egyenrangú – részesei a gondolkodás fejlesztésének. Ugyanis más-más ismeretekhez-képességekhez kapcsolódva, más-más működési feltételek között egyrészt különféle műveleteknek adnak teret, másrészt az azonos műveleteket más-más tartalmakon, más-más működési módban alakítják ki, és működtetik.

Csakhogy – mint láttuk – a kompetenciák viszonya az ismeretekhez nem egyértelmű.

²⁰ A gondolkodási műveletek számát és rendszerét többféleképpen szokták megadni. Ez a felsorolás Lénárd Ferencről (1911–1988) származik. *A problémamegoldó gondolkodás*. Budapest, 1978, Akadémiai Kiadó (negyedik kiadás). Lénárd álláspontja szerint a gondolkodási műveletek a gondolkodás pszichológiai megközelítéséből következnek, míg a logikai műveletek és szabályok az egyéni vonásoktól megtisztított helyes gondolkodást írják elő.

Didaktikai bizonytalanság, amely a célokra is kihat

Bizonyos, hogy a kompetenciákban mint képességekben cselekvési és gondolkodási *műveletek* működnek. Akár ha az derül ki, hogy a kompetenciák (tartozékaik között a motívációk, az attitűdök és az értékhierarchiák affektív többletével!) maguk a képességek, akár ha az, hogy (ezekkel a többlettekkel!) csupán a képességek egyik válfaját alkotják. S bár a képességek értelmezése a kompetenciák nélkül sem problémamentes, eljutottunk odáig, ahol a kompetenciákat mint képességeket didaktikai nézőpontból valamiképpen mégiscsak jellemezni lehet. Tovább azonban nem jutottunk.

Fennakadtunk az ismeretekben.

Bár ha a *képességek* egészen jól megtalálják a helyüket didaktika – tudásként ismereteket és képességeket egyesítő (!) – tezaszusában, a *kompetenciáknak* nincsen biztos helyük a didaktikai tezaszusban, minthogy státusuk a tudás-ismeret-képesség triászban bizonytalan. Ebből viszont arra kell következtetnünk, hogy a *kompetenciaalapú képzés* pedagógiai és andragógiai *céljai* kicsúsznak a kezünk közül. Ezzel együtt nem tudjuk biztosan értelmezni és értékelni azt a hatást sem, amelyet a kompetenciaalapú képzés az *egész életen át tartó tanulás* céljaira gyakorolhat, avagy máris gyakorol. Ugyanis a célokhoz kapcsolódva a kompetenciák didaktikai karakterének tisztázása meghatározó lenne. Megmutatná, hogy tulajdonképpen miről beszélünk, és eltéríthetne az alkalmatlan célkitűzésektől.

A kompetenciaalapú képzés ügyeiben itt kezdődik az andragógia célelméleti problémája. Feltételezem, ennek mélyén leginkább az húzódhat meg, hogy a kompetenciák és a kompetenciaalapú képzés értelmezései a *cselekvést* emelik piedesztálra. Ezzel viszont korlátozzák a kompetenciafogalom, a kompetenciaalapú képzés értelmezését, és egyben óhatatlanul ideológiai indoklások felé terelik.

Másodrendűvé válik, hogy a leginkább *alapkompenciákként* számon tartott *anyanyelvi olvasási-írási, számolási-mérési* képességek fokozatait nem különösebben nehéz a didaktika szempontjai szerint céleszmékhez rendezni. Ki vannak ugyan téve a rájuk vonatkozó céleszmék változásainak, de a didaktikai tezaszus jól bánik velük, s így viszonylag könnyen hozzáilleszthetők a változó céleszmékhez. Ilyenképpen – még ha kompetenciákká változnak is – céleszméik kapcsán pontosan tudható, hogy miről beszélünk.

Másodrendűvé válik, hogy az *általános vagy keresztintantervi kompetenciák* és a *kulcskompetenciák* tartalmainak többsége nem ilyen kezes. Nem derül ki ugyanis, hogy rájuk tekintve a kompetenciaalapú képzés céljai mit kezdjenek az ismeretekkel? Az sem derül ki, hogy azt a tudást, amelyet a kompetenciaalapú képzésnek nyújtania kell, nevezhetik-e a célok, „leánynevén”, procedurális tudásnak és/vagy eszköztudásnak és/vagy teljesítményképes tudásnak? És ha igen, és ha nem, ez befolyásolja-e valamiképpen elvárásaikat? Nem derül ki, hogy a kompetenciaalapú képzésnek, céljai szerint, magukat a képességeket vagy a képességek egy válfaját kell-e nyújtania? És egyáltalán: létezhetnek-e a világon a kompetenciákon kívül más, sőt a kompetenciáknál egyetemesebb képzési célok?

Mindez didaktikai apróság, amelyet az ideológiai szempontok elfednek, felülírnak. A didaktika kihátrál kompetenciaalapú képzés céleszméiből. A céleszmék kizárólag ideológiai indoklást kapnak. Ettől kezdve a kompetenciaértelmezéseket, a kompetenciaalapú képzés célelméleti megfontolásaival együtt, leginkább csak ideológiai indokokkal magyarázhatjuk. Persze meg is fordíthatjuk: az ideológiák kereshetnek is, ki is termelhetnek maguknak olyan pedagógiai, andragógiai, sőt az egész életen át tartó tanulásról szóló teóriát, amely teret ad

számukra, érvényesíteni tudja értékeiket és a bennük kifejezésre jutó érdeket, s amely – akár a szakszerű didaktikai elrendezést megspórolva – most éppen a kompetenciákba, illetve a kompetenciaalapú képzésbe torkollik. Az ideológiákat viszont – *Sáska* gondolatmenetéhez igazodva – szociológiailag értelmezhető valóságnak kell tekintenünk: a „szociológiai értelemben használt tudás” értékekkel, értékválasztásokkal „átítatott” valóságának.

Nyilván ilyesmire mutatnak és a valóság szociológiailag értelmezhető interpretációinak ideológiai attitűdjeiből vezethetők le azok az ítéletek, amelyek a kompetenciákat, illetve a kompetenciaalapú képzést „*az élet fontos kihívásaira adott*” adekvát választanak, avagy „*a sikeres élet és a jól működő társadalom*” megvalósítójának tekintik, avagy meggyőződéssel állítják, hogy a kulcskompetenciákkal „mindenkinek rendelkeznie kell ahhoz, hogy személyiségét kiteljesíthesse és fejleszthesse, be tudjon illeszkedni a társadalomba, és foglalkoztatható legyen.”²¹ Nem lehet eltéveszteni: mindez a kompetenciaalapú képzés céljaiba foglalandó.

Út az ideológiához: a kompetencia mint cselekvés és mint piacképes tudás

A kompetenciák cselekvések felé mutató szűkítésével elérhető, hogy csupán olyasmit gyűjtsünk a kompetenciafogalom alá, ami konkrét gyakorlati teendőkről – ideértve a viselkedések és a kommunikáció gyakorlatát is –, illetve konkrét tárgyak konkrét használatáról, a „csinálni tudásról” szól. És elhagyhatjuk azokat a tudásrészeket, amelyek a gyakorlati teendőket, a konkrét tárgyak konkrét használatát absztraktabb és generalizáltabb, tágabb összefüggések között, az önálló elméleti gondolkodás magaslatairól láttatják, indokolják, értelmezik, vagyis a földhözragadt, konkrét praxis határain túl is felfedhetik alternatíváit. Ez a szűkítés nem szünteti meg, de szűkíti a kompetenciák összetett feladatokra irányuló összetett alkalmasságát és személyiségbeli tartozékaik komplexitását. A kompetenciákat a gyakorlati gondolkodás szintjeire telepíti. Nem „ejti”, csak praktikussá teszi a problémamegoldó gondolkodást és a kreativitást. Így valósítható meg, hogy mindhárom kompetenciacsoport kompetenciái egyértelműen a cselekvő gyakorlatra vonatkozzanak. Ennek megfelelően minden kompetencia meghatározott (komplex!) *gyakorlati* teendők teljesítésére alkalmas, komplex *gyakorlati* képességrendszerévé válik. A kompetenciaalapú képzés pedig egyértelműen gyakorlati cselekvésekre irányul, ahol céljait s így képzési tartalmait a praxis magyarázza.

Amennyiben elfogadjuk, hogy a kompetenciafogalom s vele együtt a kompetenciaalapú képzés, céljai szerint is, a cselekvési, gyakorlati használhatóságra van kihegyezve, meg kell engednünk azt az egyre határozottabban jelentkező konnotációt is, amely szerint a kompetenciák a *tudáspiacon* kapnak egyértelmű magyarázatot és működési területet. Ebben a konnotációban az aktuális, konkrét tudáspiaci keresletnek megfelelő kompetencia – bárholgyan viszonylik az ismertekhez, a konkrét tudásokhoz – *kompetens tudásként* értelmezendő. A kompetens tudás az a tudás, amely elkél a tudáspiacon. Olyan kompetenciák kellenek, amelyeket a tudáspiacon megvásárolnak. Eszerint a kompetenciataralmak legfőbb attribú-

²¹ Vö. *A kompetencia. Kihívások és értelmezések* két tanulmányának fejezetcímével. Az idézet ugyaninnen, a 22. oldalról való.

tumát tudáspiaci *használhatóságuk* adja. A tudáspiacon az a tudás használható, az a kompetencia adható el, amelyre a kereslet *fizetőképes*. A kereslet viszont arra a tudásra, olyan kompetenciákra fizetőképes, amelyek alkalmasak a tudásvásárlást magyarázó, elvárt feladatok teljesítésére. A tudáspiacon a fizetőképes kereslet számára használható tudás, ha megvásárolják, pénzügyi hasznot, nyereséget, általánosabban egzisztenciális eredményt hoz.

Innen nézve a cselekvő, praktikus tudásnak egyben piacképes tudásnak kell lennie.

Innen nézve a kompetenciaalapú képzés célja a *piacképes tudás*.

Innen nézve a kompetenciaalapú képzés célja a tudáspiacon eladható, s ekként pénzügyi hasznot, egzisztenciális eredményt felmutató, gyakorlati és elméleti tudás.

Tapasztalhatjuk azonban, hogy léteznek olyan tudások is, amelyekre nincsen fizetőképes kereslet. Az adott konnotáció szerint az ilyen tudások nem kompetens tudások, avagy a rájuk vonatkozó fizetőképes kereslet nélkül a kompetenciák elvesztik tudáspiaci jelentésüket. De lehet, hogy már nem is kompetenciák.

Sáska Géza hívta fel a figyelmet arra, hogy a kompetenciaértelmezések „csinálni tudásra”, cselekvésre mutató, erőteljes irányultsága jól illeszkedik a *funkcionális lélektanként* számon tartott pszichológiai irányzat szemléletéhez. Ebben a *szükséglet*, a *működés* (milyen szükségletek működtetik a pszichikumot, miért működik a pszichikum?), és velük együtt – a működés megnyilvánulásaként – a szükségleteket kielégítő *cselekvés* került az emberi pszichikum központjába. A kompetenciaalapú képzés tágabb jelentése kapcsán egyszer már előkerült „teljes ember” meghatározó pszichikai attribútuma, a funkcionális lélektan szerint a *cselekvés*.

Figyelmet érdemel, hogy – amint *Lénárd Ferenc* rámutatott – „a funkcionális lélektan gondolatát már az amerikai lélektan első nagy képviselőinél, Jamesnél és Dewey-nál is megtaláljuk”.²² Ők ketten viszont, ugyanakkor, az amerikai pragmatizmus meghatározó képviselői.²³

Márpedig itt minden az amerikai pragmatizmusra utal. Nemcsak a „csinálni tudás”, a cselekvés mint a kompetenciaértelmezések fő iránya, hanem a piacképes tudás is. Pontosabban a cselekvés és a piacképes tudás egymáshoz kapcsolt, együttes értelmezése. A filozófiai pragmatizmus névadó, kiinduló kategóriája: a *pragma* jelentése: *cselekvés, tett* – de a *hasznosság*, sőt a *pénzügyi haszon* is ott lappang jelentésváltozatai között. Bár a haszon, kissé általánosítva, olyan egzisztenciális attitűdként is megjelenik, amely szerint a gyakorlati hasznosság jelentéséhez tartozik mindaz, ami az életlehetőségek biztosítására irányul, de nem feltétlenül csak az ún. megélhetésre, nem csak az anyagi javakra. Mögöttük, hajtóerőként, egzisztenciális *szükségletek* munkálkodnak. Egyébként az ilyenféleképpen értelmezett gyakorlati hasznosság egyben a filozófiai pragmatizmus ismeretelméleti, etikai, szociológiai, sőt pedagógiai-andragógiai alapelve.

A 19. század legvégétől élő filozófiai pragmatizmus, valamint a 20. század legelején kibontakozó funkcionális lélektan elég öreg teóriák. Csodálkozhatunk, hogy felismerhető

²² Lénárd F.: *A lélektan útjai*. Budapest, 1947 és 1989, Akadémiai Kiadó. Az idézet az 1989. évi kiadás 191–192. oldaláról való.

²³ William James (1832–1910) és John Dewey (1859–1952) nemcsak pszichológusok, de ettől elválaszthatatlanul filozófusok is. Jamesnek szerepe van az andragógiai gondolkodás kialakulásában, furcsa módon a felnőttkori tanulás lehetőségeit tagadó pszichológiai álláspontjával, amely ösztönzően hatott az ennek ellentmondó kutatások megindulására. Dewey pedagógiai gondolkodó is, sőt gyakorló pedagógiai reformer, a problémamegoldó tanítási-tanulási stratégiák alapító mestere.

közük van a kompetenciák, illetve a kompetenciaalapú képzés 20. század végi, nagyon modern teóriájához. Lehet, hogy a megismerés tartós és egyetemes igazságait őrzik? Mindenestre alkalmasnak látszanak arra, hogy a kompetenciaértelmezéseket, a kompetenciaalapú képzés céljaival együtt, a „csinálni tudáshoz” és a piacképes tudás felé tereljék.

Az egyik ideológiai irány

A „csinálni tudás” és a piacképes tudás szimbiózisából olyan tudásigények és magyarázatok következhetnek, amelyek az *egyetemesen ökonómiai célú és átfogóan ökonómiai jelentésű* „csinálni tudást” abszolutizálják, s ebből eredően a piaci irányultságú tanulás, képzés kizárólagosságát hirdetik. Természetesen a kompetenciáknak is errefelé kell hajolniuk. A kompetenciaalapú képzés pedig megkapja a lehető legtágabb jelentését, avagy a képzés „mint olyan” (mint a képzési rendszerek együttese) kompetenciaalapú képzéssé avanzsál.

Igaz, az ökonómiai-piaci karakterű ideológiai trend eszméi túlmutatnak a szaktudáson, mivel ugyanakkor összetett, soktényezős emberi tulajdonság- és képességrendszer kidolgozásában, az általános műveltség és a szakműveltségek együtteséből kialakuló tudás kibontakoztatásában is érdekeltek. A kompetenciák személyiségbeli tartozékainak komplexitása, továbbá mindhárom kompetenciacsoport kompetenciataralmi (mint pl. az anyanyelvi olvasási szöveg megértés, a szóbeli és írásbeli szövegalkotás stb., a problémamegoldás, a kritikai gondolkodás, a kreativitás, az identitás, az együttműködés másokkal stb., a matematikai műveltség, a tanulni tudás, az állampolgári feladatok, a kulturális tudatosság stb.) nem is adnak más lehetőséget, aligha engedélyeznének más menetirányt.

Csak hogy az összetett, soktényezős tulajdonság- és képességrendszer kibontakoztatása, itt és most, az embert mint gazdasági tényezőt s általa kifejezetten a gazdaságot szolgálja. Mondhatjuk úgy is, hogy ez ügyben a legelvontabb és a legáltalánosítottabb – már-már filozófiai – megfontolások a *Homo sapiens*t, ilyen összefüggések között, kizárólag *homo oeconomicus*ként tételezik, írják le, és az embert, az emberi tanulást (egész életen át), az emberek képzését *antropológiailag* ennek megfelelően értelmezik. Vagyis az ember (a személyiség) átfogó kibontakoztatásának, képzés általi kibontakoztatásának egyetemesen és átfogóan, gazdasági-piaci jelentése és jelentősége van. A képzésnek ekként és ezért kell összpontosítania a „csinálni tudás” egyetemes és átfogó kibontakoztatására. Az általános és a szakműveltségek harmóniája – tudástartalmait, képességrendszerét tekintve – tehát gazdasági-piaci összefüggésekhez igazodik. Ily módon kerül a gazdaság és vele együtt (vele harmóniába) a „teljes ember” a képzés központjába (amely itt már egyértelműen kompetenciaalapú képzés), minthogy az emberi teljesség kritériuma a személyiség társadalmi-gazdasági integrációja, amelyet mindenekelőtt a gazdaság szervez.

Kétségtelen, hogy a képzésnek ezt a felfogását, háttérben a filozófiai pragmatizmus sugallataival, a „csinálni tudás” és a piacképes tudás szimbiózisa saját logikájával, saját erejéből, könnyűszerrel kibontakoztathatja. A kompetenciaalapú képzés magyarázataitól nem idegenek az erre mutató inspirációk. Az európai transznacionális oktatáspolitikai dokumentumoknak mindenestre lehet olyan reális olvasatuk, amely felfedezi bennük azokat a fokozatosan kialakuló és fokozatosan erősödő, ideológiai természetű trendeket, amelyek ökonómiai-tudáspiaci egyetemességre mutatnak. Pl. azokat az össze nem egyeztetett, avagy egymásnak ellentmondó szempontokat, amelyek egyikéből – ha következetesen gondol-

kodunk róla – bizonyosan egyetemes ökonómiai-tudáspiaci felfogás következik, valamint azokat a hangsúlyokat, amelyek érzékelhetően fontosabbak más hangsúlyoknál, és kifejezetten erre felé húznak.

Az ún. *Európai referenciakeret*, amely szerint „az Európai Uniónak arra kell törekednie, hogy a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudásalapú gazdasága legyen, amely nagyobb arányú foglalkoztatást, jobb munkahelyeket és erősebb társadalmi kohéziót biztosítva képes a fenntartható növekedésre. A cél eléréséhez (...) a magasabb szintű és színvonalú *foglalkoztatás igényét kielégíteni képes* oktatási és képzési rendszerekre van szükség. Ennek egyik fő összetevője az új alapkészségek elsajátításának az ösztönzése...” Az új alapkészségek európai referenciakeretének „tartalmaznia kell az *információs és kommunikációs technológiák, a technológiai kultúra, az idegen nyelv és a szociális kapcsolatok* területén szükséges készségeket”.²⁴ Az oktatást, képzést ez a summázat nyilvánvalóan és leghangsúlyosabban abszolutizált gazdasági-piaci céloknak rendeli alá. A gazdaságot meghatározó, elsődleges társadalomszervező erőnek tekinti, amely ezt a funkcióját „tudásalapon”, oktatási, képzési közreműködéssel látja el. A tudásalapú társadalom ennek megfelelően a gazdaság tudásalapjának a társadalma. E tudásalap kiemelt képességei (itt pontatlanul készségei) gyakorlatias, cselekvő és valóban modern („csinálni”) tudások.

Persze a képzés szerepének megítélésében szót kaphat *Theodore W. Schultz* alapvető műve is, a *Beruházás az emberi tőkébe – Az oktatás és a kutatás szerepe*, amely elég régen, Amerikában 1971-ben, nálunk 1983-ban jelent meg, és a címe magáért beszél. A képzés gazdasági-piaci orientációját ráfoghathatjuk akár a korszellemre is, amelynek ideológiává rendezésében *Schultz* könyve bizonyosan közreműködött, és amelyet esetleg a globalizáció egyik szimptomájának is tekinthetünk.

Akárhogy történt, az *emberi tőke*, másként a *humán tőke*, avagy az *ember mint tőke*, az *emberi erőforrás* (az ember mint a gazdaság erőforrása); valamint a *képzés mint az emberi tőke előállításának eszköze*, mint az *emberi erőforrás fejlesztője*; továbbá a *képzésbe való befektetés mint az emberi tőke akkumulációja*, s velük együtt a *piacért*, a *piacra történő* – a *fizetőképes keresleti viszonyok* által meghatározott *kinálati képzés* – mindenképpen elsődrendű fogalmak, napi használatú kifejezések lettek. Ráadásul együttesük képzési világgéppé, döntéseket inspiráló szemléletté nemesedett – tápot adva az európai transznacionális oktatáspolitikai dokumentumok idelforduló tendenciáinak. (Vagy csupán a dokumentumok idelforduló értelmezésének?)

Ennek az ideológiai trendnek ereje van arra, hogy eszméi pedagógiai, andragógiai célokat hívjanak életre, és ezeket a kompetenciaalapú képzés fölé illesszék.

A másik ideológiai irány

Lehet azonban a képzésnek más ideológiai vonzata is.

Az európai oktatáspolitikai dokumentumokból nem hiányoznak a képzési célokra ható, másféle, az európai tradíciókhoz húzó ideológiai inspirációk. Találunk vonulatot, amely

²⁴ Az idézet Az egész életen át tartó tanulásához szükséges kulcskompetenciák. Európai referenciakeret című dokumentumból való. In *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. 17. Az én kiemelésem – Cs. Gy., továbbá eredeti kiemelések.

másféle egyetemesség felé halad, s találunk olyan, össze nem egyeztetett, avagy egymásnak ellentmondó szempontokat is, amelyek egyikéből – ha következetesen gondolkodunk róluk – bizonyosan *nem* egyetemes ökonómiai-tudáspiaci felfogás következik. Vannak hangsúlyok, amelyek érzékelhetően fontosabbak más hangsúlyoknál, és az európai tradíciók irányba húznak. Igaz, mintha inkább az elején (legjellegzetesebben pl. a *Fehér könyv*ben és a *Delors-jelentés*ben) jelentkezne határozottan ilyen jellegű tendencia, amely később fokozatosan halványodik, de azért nem tűnik el nyomtalanul.

Az ideológiai mássághoz tartozik, hogy ráhagyatkozva elvonatkoztathatunk a funkcionális lélektantól, és ennek érvényességét nem tagadva, a másság támasztékául akár tágabb pszichológiai világot is kereshetünk. Tülluépve a cselekvésen, *tevékenységgé* tágíthatjuk a személyiség aktivitását. Ettől kezdve a „csinálni tudás” már nem maga a totalitás, hanem a totalitás megnyilvánulása, egyik működési módja. És a filozófiai pragmatizmust elhagyva, ha filozófiára feltétlenül szükségünk lenne, kereshetünk más filozófiákat is.

Van olyan, elég sokféle változatban, elég régóta formálódó európai ideológiai tradíció, amelynek eszméi egyetemes emberi értékeket hordozó, az emberre mint abszolút célra tekintő képzést feltételeznek. Olyan műveltségi tartalmakat hirdetnek, amelyek az ember (a személyiség) egyetemes individuális és szociális kibontakozását valósíthatják meg. A képzés központjába itt *nem* a gazdaság által inspirált „teljes ember” kerül. Az emberi teljesség ennél egyetemesebb, és elég változatos eszmék által, elég változatosan körülírható térben helyezhető el. Sok mindenre lehetne hivatkozni. Pl. a keresztény-keresztyén nevelési eszményekre vagy Rousseau-ra, Pestalozzira vagy a reformpedagógiára vagy *Makarenkóra* vagy *Rudolf Steinerre* – vagy itthon, pl. a közelmúltban *Gáspár László* rendszerére az általános nevelés tartalmáról és tevékenységi területeiről, illetve *Zsolnai József* képességfejlesztő és értékközvetítő pedagógiájára vagy *Durkó Mátyás* antropogógiái (embernevelési, emberképzési) rendszerére. Egyébként nem érdemes felednünk, hogy az ún. szocialista pedagógia legáltalánosabb és legelvontabb célkategóriája a sokoldalúan (máskor mindenoldalúan) művelt, fejlett (szocialista) ember volt. S ha e példák andragógiai folytatásai a felnőttoktatásban, felnőttképzésben formálisan nincsenek is jelen, informálisan, lappangva áthúzódtak, és mégis alakították, alakítják az andragógia céleszméit. Hiszen az egész életen át tartó tanulás – akkor még *permanens tanulásnak* nevezett – eszméjét kidolgozó és meghirdető felnőttoktatási világkonferencia 1960-ban Montrealban ezeket a tradíciókat követte.²⁵

Mindennek megfelelően az általános műveltség és a szakműveltségek harmóniájából levezethető tudás, az összetett, soktényezős tulajdonság- és képességrendszer kibontakozása, kibontakoztatása, bár a gazdaságot *is* szolgálja, ennél egyetemesebben, a minél teljesebb emberi minőség létrehívásának lehetőségében reménykedik. Nem gazdasági-piaci, hanem egyetemesen és átfogóan emberi jelentése és jelentősége van. Azzal együtt, hogy a gazdaság képzés általi kiszolgálása megkerülhetetlen társadalmi és személyes egzisztenciális érdekek. Egzisztenciálisan cserbenhagyná a képzés a társadalmat, a társadalom tagjait, ha nem teljesítené a gazdaság képzési kívánságait, s nem „termelne” tudáspiaci tudást a fizetőképes

²⁵ *Declaration de Montreal. Etudes et documents d'éducation*. Paris, 1963, UNESCO. Alapmunkának számít Paul Lengrand: *Introduction a l'éducation permanente*. Paris, 1970. A hazai szakirodalom ezeknek a tradícióknak a szellemében az 1960-as, 1970-es években bőségesen foglalkozott az egész életen át tartó – permanens – tanulással.

tudáskereslet számára. De itt ez a képzési dimenzió, legalábbis eszmeileg, a képzés egyetemes, átfogó emberi jelentéséhez illeszkedik.

Mondhatjuk úgy is, hogy a legabsztraktabb és a leggenerálisabb – már-már filozófiai – megfontolások ebben az ideológiai tradícióban a *Homo sapiens* – nyilván eredendően, sapiensi sajátosságként – *homo moralisként*, *homo aestheticusként*, *homo ludensként*, *homo ideologicusként*, *homo politicusként*, *homo faberként*, természetesen *homo oeconomicusként* stb. tételezik. És az embert („mint olyat”), az emberi tanulást (egész életen át), az emberek képzését *antropológiailag* ennek megfelelően értelmezik.

Ennek megfelelően a felnőttoktatás, felnőttképzés „mint olyan”, a kultúra minden megnyilvánulásával, az emberi lét minden értékével igyekezhethet szembesíteni a felnőtteket, ilyen módon hatva személyiségük valamennyi területére, megnyilvánulására és viszonyulására. Így segítve a hozzá fordulókat, hogy megtalálják helyüket a világban, és abban is, hogy önmagukban és önmaguk körül valamiképpen harmóniát teremtsenek. Mindebbe beleértve az egzisztenciális érvényesülést, az ökonomiai-piaci érdekek érvényesítését és a társadalmi mobilitás útjainak egyengetését.

Ezzel együtt a képzés végső pedagógiai, andragógiai célját megfogalmazó eszmék mostanában már az emberi önfejlesztő, önképző erők minél átfogóbb kibontakoztatását hangsúlyozzák. Azt az állapotot várják, amelyben az egész életen át tartó tanulás folyamataiban a nevelés, a képzés egyszer csak megszünteti önmagát, és átadja helyét az önnevelésnek, önképzésnek.²⁶

Nehéz eldönteni, hogy milyen mértékű utópia lengi át ezt a szépreményű ideológiát, de kétségtelen, hogy tág, szinte végtelen teret kínál az egész életen át tartó tanulás, a képzés valamennyi változata számára. És nyilván közös vagy rokon célelméleti megfontolásokat is, amelyek közös nevezőt találnak a „szinte végtelen” képzési tér változatos célelméleti megfontolásainak. E szépreményű ideológia valamennyi változatát a szociológiailag értelmezhető valóság – pontosabban: valóságok – táplálták, táplálják, ugyanúgy, mint a kompetenciaalapú képzés céljai számára a gazdaságot-piacot favorizáló, modern ideológiai trendet.

A kompetenciaalapú képzés elidegenedhet a tradicionális európai ideológia eszméitől. Van rá lehetőség, hogy a kompetenciaalapú képzés teóriája, valamint gyakorlata és a tradicionális európai képzési ideológia kibékíthetetlenül szembekerülnek egymással. Van rá lehetőség, hogy ha tradicionális eszméket fogadunk el célelméleti kiindulásnak, a kompetenciaalapú képzés céljait még felemásan sem vezethetjük le belőlük.

Megjegyzés a funkcionális analfabetizmusról és a gazdasági tudáshierarchiáról

Az egyetemesen ökonomiai-piaci központú és az ennek ellentétéként egyetemesen emberközpontú felfogás egyaránt zárt és „egy szempontú”.

Ezt jelzi, hogy mindketten kikerülnek a *funkcionális analfabetizmus* expanziójából fakadó problémákat, holott ez ügyben az európai és az észak-amerikai társadalmat már jó húsz éve riadóztatták. A funkcionális analfabetizmus expanziója „szembemegy” a deklarált kompe-

²⁶ Vö. Durkó M.: *Társadalom, felnőttnevelés, önnevelés*. Debrecen, 1998; valamint *Társadalmi kihívások és a felnőttnevelés funkciói*. Pécs, 1998.

tenciartalmakkal. Igaz, nincsen akadályja annak, hogy a kompetenciaalapú képzés változataira úgy gondoljunk, mint a funkcionális analfabetizmus adekvát ellenszerére, azonban egyelőre sehol sem derül ki, hogy ellenszerként miként működhet.

A kompetenciaalapú képzés teóriái mindenesetre nem jelzik a kontrasztot.²⁷

A kontrasztokat illusztrálja, hogy mostanában a (15 évesnél idősebb) hazai népesség 30% körüli hányadának nincs nyolcosztályos végzettsége, és velük együtt 60% körüli hányad legfeljebb a 8 osztályig jutott, nincs szakmai végzettsége sem. Helyzetük funkcionális analfabetizmust és korlátozott kompetenciákat, mi több, a kompetenciák ügyében korlátozott fejlesztési lehetőségeket prognosztizál. (Természetesen az életkorok csökkenésével minden iskolai fokozatban növekszik a magasabb végzettségűek aránya, míg az életkorok növekedésével minden fokozatban csökken.)²⁸

Az ideológiák és transzformációjukként a kompetenciaalapú képzés teóriái azt sem veszik észre, hogy a gazdaság tudásigénye hierarchikusan differenciált.

Vannak és minden bizonnyal lesznek a társadalmi munkamegosztás hierarchiájának olyan pozíciói, amelyeknél a munka erőteljesen specializálódik, korlátok közé kerül. Az ilyen pozíciók specializált, körülhatárolt, zárt tudást kívánnak, vagyis nem túlságosan bonyolult és nem túlságosan terjedelmes kompetenciákat. Igaz, ebben a körben nem zárható ki a viszonylag gyakori tevékenységváltás, és ez okból az első képzést követő továbbképzések, átképzések sorozata, vagyis nem zárhatók ki az erre alkalmassá tevő kompetenciák.

Másrészt nagy számban maradnak fenn, illetve a gazdasági fejlődés holnapjában kialakulnak és elterjednek olyan technológiák és munkaformák is, amelyek alig vagy egyáltalán nem kívánnak alapműveltséget és különösebb szaktudást sem: tehát csak valamilyen nagyon leszűkített, nagyon speciális kompetenciára várnak.

Tudomásul kell vennünk, hogy az első esetben a gazdasági érdek az „éppen szükséges és elégséges” képzést, az „éppen szükséges és elégséges” kompetenciákat részesíti előnyben. A második esetben a képzésre irányuló gazdasági érdek létre sem jön, sőt egyenesen a képzés – a kompetenciákat teremtő képzés – ellen szól, ugyanis mindennemű képzési többlet csökkenti a képzési ráfordítások rentabilitását, és munkaerő-piaci rendellenességhez vezet. Így van ez nemzetgazdasági és üzemgazdasági dimenziókban egyaránt. A közgazdaszok mindenesetre ilyen összefüggések között óvnak a *túlképzés* veszélyeitől. A túlképzés sokba kerül a nemzetgazdaságnak, és foglalkoztatási, munkaerő-piaci káoszt, társadalmi feszültséget gerjeszt.²⁹

²⁷ A funkcionális analfabetizmusról lásd: Tétélek a funkcionális analfabetizmusról. In Lada L. (szerk.): *A túlsó part messze van*. Békéscsaba, 1997. A tétélek megjelentek az *Új Pedagógiai Szemle* 1997. júniusi számában, a *Magyar Pedagógia* 1997/2. számában, a *Társadalmi Szemle* 1997/12. számában.

²⁸ Vö. Csoma Gy.: Az esélyegyenlítő oktatás mint utópia. I–II. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006. decemberi és 2007. januári szám.

²⁹ A túlképzésről először 1964-ben olvastam Timár János *Munkaerőhelyzetünk jelene és távlati perspektívái* című munkájában. A téma akkor az új gazdasági mechanizmusnak nevezett közgazdasági-gazdaságpolitikai reformmozgalom kapcsán központi helyre került, és oktatáspolitikai következményeket ígért. Találkozhatunk a túlképzés problémájával Theodore W. Schultze fentebb már idézett könyvében is. A túlképzés problémája legutóbb 2001-ben, Timár János és Polonyi István közös könyvében, a *Tudásgyár vagy papírgyár?*-ban ismét felmerült.

Ez viszont arra utal, hogy hazai viszonyaink között a képzés gazdasági és társadalmi relációi nincsenek összhangban egymással. A gazdasági és a társadalmi mobilitás hierarchiái elcsúsznak egymástól. Vannak ugyan egybeeső sávjaik, de vannak elkülönülő sávjaik is, amelyek kétféle hierarchiát építenek. A képzés a gazdaságban nem feltétlenül mobilizációs csatorna.

A kompetenciaalapú képzés teóriái ezt a kontrasztot sem jelzik.

Mindkét kontrasztnak lehetnek célelméleti következményei – nemcsak a kompetenciaalapú képzés, hanem a legegységesebb pedagógiai és andragógiai célkitűzések számára.

Ideológiák, kultúrák, tananyagok

A két ideológia, így vagy úgy, a leglátványosabban a *képzési tartalmakat* (mit kell tudni? – amit tudni kell, azt *hogyan* kell tudni? – tehát mit kell tanítani?) előíró pedagógiai és andragógiai céleszméket formálhatja. Mégpedig úgy, hogy a céleszméken át befolyással lehet a tananyagok szerkezetére és kifejtési módozataira is.

A „csinálni tudás” és a piacképes tudás szimbiózisát használó egyetemes *ökonómiai-piaci* ideológiából leginkább olyan inspirációk következnek, amelyek a pedagógiai és andragógiai célokban az ún. *mindennapi kultúrát* állítják piedesztálra. A mindennapi kultúrát a mindennapi élettel közvetlenül kapcsolatban lévő, annak gyakorlatiasságát kifejező kultúráként szoktuk értelmezni, amely a mindennapi élet rendezettségéhez, az életmódhoz, az általános tennivalókhöz (pl. a kommunikációhoz, a viselkedéshez, a mindennapi erkölcsi norma- és szokásrendhez, a gazdálkodáshoz, a háztartáshoz, a neveléshez, a szórakozáshoz stb.) és a *munka* mindennapi tennivalóihoz kapcsolódik. Ez utóbbi tekintetben a mindennapi kultúra a *szakmai kultúrák* mindennapi kultúrája is. A mindennapi kultúra egyaránt része az általános és a szakműveltségnek. A tudástípusokra tekintve: a tananyagokban az ún. *hétköznapi tudás, valamint az ún. ünnepi tudás* és a *szaktudás* olyan vonulatai válnak mindenekelőtt fontossá, amelyek a tettek, a gyakorlat számára közvetlenül használhatók.³⁰ A mindennapi kultúra és a praktikus tudásváltozatok (elvonatkoztatásaikkal és általánosításaikkal) a gondolkodás gyakorlati, partikuláris szintjeit veszik igénybe.

Van rá esély, hogy a kompetenciaalapú képzés (jelentésének valamennyi változatával), errefelé bontakozzék ki. Tananyagaiból könnyen kiszoríthatja vagy másodvonalba sorolhatja az ún. *magas-* (vagy autonóm, vagy hivatásos) *kultúra* tartalmait, illetve a *hétköznapi tudás, az ünnepi tudás* és a *szaktudás* elvontabb vonulatait. Vagyis lemondhat arról, hogy

³⁰ A kultúra osztályozása, fajtáinak számbavétele meg nem szűnő viták tárgya. Maguk a megnevezések is vitatottak. Ennek tudatában használtam a *mindennapi kultúra* és majd a *magaskultúra* fogalmát. A tudástípusokat Ferge Zsuzsa írta le *Az iskolai struktúra és az iskola által közvetített tudás struktúrája közötti kapcsolat* című tanulmányában, a *Valóság* 1974/9. számában, majd *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága* című könyvében (Budapest, 1976, Akadémiai Kiadó). Ezek a kultúra- és tudásdistanciákat megragadó fogalmak jól használhatók a képzési tartalmak (tananyagok) jellemzésére, problémáinak tárgyalására. Megjegyzem, hogy *Ferge* idézett könyve óta vált fontossá gondolkodásunkban a képzési tartalmak szociológiailag értelmezhető társadalmi determinációinak keresése és tudomásulvétele, ideértve a képzési céleszmék meghatározottságát is.

tananyagaiban megkísérelje létrehozni a mindennapi kultúra és a magaskultúra, illetve a tudástípusok konkrét meg elvont tartalmainak harmonikus együttesét. Lemondhat tehát arról is, hogy kidolgozva az átmeneteket, „fel”-jusson az önálló elméleti gondolkodás színtereire.

Pedig az összetett, soktényezős emberi tulajdonság- és képességrendszer, amelyet az ökonomiai-piaci ideológia igényel – bár pragmatikus határokig terjed –, elvonatkoztatottabbat és általánosítottabbat, bonyolultabbat és szerteágazóbbat is kíván az emberek közvetlenül megélhető, egyéni és kollektív gyakorlatánál.

A kompetenciák, sajátos tartalmaikkal, kifejezetten a *magaskultúra* felé, illetve a hétköznapi tudás, az ünnepi tudás és a szaktudás elvontabb vonulatai felé mozdulnának. Hiszen közülük az anyanyelvi olvasási szövegmegértés, a szóbeli és írásbeli szövegalkotás, a számolás és mérés kompetenciái, továbbá az anyanyelvi kommunikáció, a problémamegoldás, a kritikai gondolkodás, a kreativitás, az identitás, az együttműködés másokkal, a matematikai és a természettudományi műveltség, a tanulni tudás, az állampolgári feladatok, a kulturális tudatosság biztosan nem fejleszthető ki, ha egyedül a mindennapi kultúra, illetve a hétköznapi tudás és a praktikus szaktudás tartalmaival próbálkozunk.

A kompetenciák megkívánják a mindennapi kultúra fölött húzódó magaskultúra irodalmi, művészeti, tudományos, filozófiai, vallási tartalmainak közreműködő jelenlétét. Ha másért nem, azért, mert a *kognitív* és *affektív* tudások, amelyeket ezek a kompetenciák magukban foglalhatnak, nemcsak a mindennapi élet gyakorlatából, hanem jórészt a magaskultúra tartozékaiból származnak. A magaskultúrából eredő kognitív és affektív hatások nélkül a kompetenciák nem fejleszthetők ki.

Ezzel együtt a kompetenciákat alkotó cselekvési és gondolkodási műveletek is kívánják a magaskultúra (irodalmi, művészeti, tudományos, filozófiai, vallási tartalmainak) közreműködő jelenlétét. A mindennapi kultúra és a magaskultúra által közösen formált tananyagok az ismereteket-képességeket és a műveleteket változatosabb *együttesekben* – különfélebb működési feltételek között, eltérőbb tartalmakon, differenciáltabban, más-más működési módban – üzemeltethetik, mint ahogy ezt önmagában, egyedül a mindennapi kultúra által formált tananyagok megtehetik. Természetesen nemcsak a gyakorlati, partikuláris gondolkodás, hanem az önálló elméleti gondolkodás szintjein és egymásba való átmeneteik lépéseiben. A *művelési csereszabotosság* kínál módot erre. A hétköznapi tudás, a szaktudás és az ünnepi tudás nézőpontjából hasonló eredményre jutunk.

Csak hogy – mint láttuk – a kompetenciák viszonya az ismeretekhez nem egyértelmű. Viszonyukat az ismeretek-képességek és a műveletek organikus együttéléséből kiindulva azonban valószínűen tisztázni lehetne, és valószínű, hogy ezáltal a kompetenciafogalom státusa nem maradna változatlan.

Az egyetemesen emberközpontú ideológia inspirációi határozottan a *mindennapi kultúra* és a *magaskultúra* felé fordítják a képzési tartalmakat előíró pedagógiai és andragógiai célokat. A tananyagokban a mindennapi kultúra és a magaskultúra, illetve a tudástípusok konkrét meg elvont tartalmainak harmonikus együttesét kívánják létrehozni. Ennek határai között az ismeretek-képességek és a műveletek organikus együttélésének művelési csereszabotossága akár arra is alkalmas lehet, hogy a kompetenciákban megjelölt tudásokat – egyértelműbben fogalmazva: magukat a kompetenciákat (!) – megvalósítsa. Mégpedig következetesebben és átfogóbban annál, mint ahogyan erre a kompetenciák, a „csinálni tudás” és a piacképes tudás szimbiózisában, lehetőséget adnak. Ha viszont így gondolkodunk, ak-

kor nincs szükségünk a kompetenciákra, és a kompetenciaalapú képzés „mint olyan” – talán a legszűkebb jelentésén kívül – okafogyottá válik. Hacsak nincsen szüksége rá valamilyen (szociológiailag értelmezhető) ökonómiai-piaci ideológiának.

Andragógiai következtetés

Mindezt meg kell fontolnia az andragógiai célelméletnek is.

Az andragógia nem tekinthet el a kompetenciafogalom és a kompetenciaalapú képzés általános problémáitól. Ezek között az olyan célelméleti problémáktól, amelyeknek, láthatóan, nemcsak pedagógiai vagy csak andragógiai vonatkozásai vannak, hanem egyetemesek. Mondhatjuk, hogy az egész életen át tartó tanulás egybefüggő egészére érvényesek. A felnőttoktatás, felnőttképzés ugyanis folytatás.

Az andragógia érdekelt ügyfél a kompetenciaalapú képzés képlékeny didaktikai hátterének, s ezzel együtt ideológiai determinációinak ügyeiben. S mert a felnőttoktatás, a felnőttképzés sem szabadulhat az ideológiai szorításokból, az andragógiai célelmélet nem vonhatja ki magát az aktuális ideológiai inspirációk közötti választás, avagy akár újabb ideológiai inspirációk felkutatásának felelőssége alól. Egészen odáig, ahol eldönthető, hogy a felnőttoktatás, a felnőttképzés célelméletének egyáltalán érdemes-e vagy kényszerűen szükséges-e a kompetenciafogalommal és a kompetenciaalapú képzéssel bíbelődnie?

Ha az andragógiai célelmélet megmarad a kompetenciaalapú képzésnél, el kell döntenie, hogy annak szakképzési vagy az egyetemes jelentését használja-e. Valójában arról kell hírt adnia, hogy a kompetenciaalapú képzést a felnőttoktatás, a felnőttképzés egyik – netán nem is csak szakképzési, hanem rajta kívül néhány más funkciójú – szegmenseként kezeli-e, vagy azonosítja a felnőttoktatás, a felnőttképzés egészével. Mindkét esetben be kell látnia, hogy a felnőttoktatás, a felnőttképzés az egész életen át tartó tanuláshoz illeszkedő, szétágazó, sokféle és sokirányú, nagyon differenciált funkció- és intézményrendszer, amelynek hazai képét *Durkó* már 1968-ban, akkori érvénnyel, meglehetősen pontossággal rajzolta meg. Mai ábrázolása 1998-ban szintén *Durkó* munkája,³¹ illetve egy másik aspektusból, 2005-ben *Koltai Dénesé*.

Ez utóbbi vázlata szerint a) az *általános felnőttoktatásnak* nevezett ágazat általánosan művelő képzési tartalmakkal általános kultúrákövetítő feladatokat lát el. Idetartoznak többek között a közművelődésben működő felnőttoktatási programok, a hitéleti felnőttoktatás intézményei és programjai, a (polisz ügyeire vonatkozó) politikai felnőttoktatás, az egészségügyi felnőttoktatás, az idegen nyelvek felnőttoktatása, az informatikai felnőttoktatás stb. b) A második ágazat az *iskolai rendszerű felnőttoktatás*: az alapfokú és középfokú iskolai programok, valamint a felsőfokú (főiskolai, egyetemi) tanulmányok felnőttoktatása. c) A harmadik ágazat a közvetlenül a piachoz kapcsolódó, aktuálisan a piaca képző, továbbképző, átképző *munkaerő-piaci képzés*. d) A negyedik ágazat a *szakterületi* – pl. orvosi, pedagógusi, mérnöki, államigazgatási stb. – és a belső vállalati *továbbképzés*.

³¹ Durkó M.: *Felnőttnevelés és népművelés*. Budapest, 1968; valamint *Társadalom, felnőttnevelés, önművelés*. Debrecen, 1998.

Hozzátehetjük mindehhez, hogy a felnőttoktatási, felnőttképzési ágazatok szükségszerűen átfedik egymást.³²

Kompetenciaalapú képzéssel vagy nélküle, az andragógia célelméletének ilyen változatos terepen kell eligazodnia.

Számíthatunk arra, hogy az eligazodásnak mindenképpen erős (szociológiailag értelmezhető) ideológiai iránya lesz, bár a rendelkezésre álló didaktikai szempontokat – megoldható és fennmaradó problémáikkal együtt (!) – az andragógiai célelmélet mindenkor tekintetbe veheti. Voltaképpen az dőlhet el, hogy a legelvontabb és legáltalánosabb (a legfentebb lebegő) felnőttoktatási, felnőttképzési célokat – s általuk tulajdonképpen valamennyi felnőttoktatási, felnőttképzési ágazat valamennyi alkotórészét (vagyis a felnőttoktatást, felnőttképzést „mint olyat”) – ökonómiai-piaci tudás és személyiségfejlődés felé vagy náluk egyetemesebb tudás és egyetemesebb fejlesztési célok irányába kívánjuk-e mozdítani.

³² Koltai Dénes előadásának általam készített jegyzete alapján. *A felnőttoktatás-képzés ágazatai*. Budapest, 2005.

Benedek András

AZ ATIPIKUS TANULÁS ÚJ LEHETŐSÉGEI MAGYARORSZÁGON

Bevezetés

A technológiai fejlődés és a társadalmi praxis változásának aszinkronitása ellenére éppen az ezredforduló időszakára jutottak el a fejlett országok arra a felismerésre, hogy az egyént az egész életen át tartó tanulás középpontjába állító tudástranszfer, annak hatékonyságát a pedagógiai keretrendszerek jelentősen képesek meghatározni.¹ Míg a hagyományos oktatási intézmények figyelmüket elsősorban az ismeretek átadására irányították (és irányítják jelenleg is), addig a korszerű tanulási lehetőségek és a tanulás élethosszig tartó megközelítése a felnőttképzésben a hangsúlyt az egyéni képességek, valamint a személy tanulási képességének fejlesztésére helyezik. Az ezredforduló időszakának markáns vonása az *atipikus tanulás*² iránti elméleti és gyakorlati érdeklődés növekedése a pedagógiában. Az élethosszig tartó tanulás koncepciójának középpontjában ugyanis az az elképzelés áll, hogy az embereket képessé tegyék és bátorítsák arra, hogy „megtanulják, hogyan kell tanulni”.

¹ A felnőttkori tanulás új formáinak alakulására már az ezredfordulót megelőzően hatással volt az egész életen át tartó tanulás – *lifelong learning* – stratégiája. Az OECD, UNESCO szakmai elemzéseit követően az Európai Unió közösségi politika szintjére emelte e kérdéskört a lisszaboni memorandum elfogadásával, s megjelent az egész életen át tartó tanulás keretrendszerének nemzeti szinten való kialakításának feladata. E kérdéskör átfogó koncepcionális kereteit az OECD *Lifelong Learning for All: Policy Directions. In Education Policy Analysis. Education and Skills*. OECD, 2001, 9–42 és *Lifelong Learning for All: Taking Stock. In Education Policy Analysis. Education and Skills*. OECD, 2001, 43–72 dokumentumaiban a szakmai nyilvánosság megismerhette, a magyar vonatkozásokat a következő előadásomban tekintetem át: Benedek András: *Life-long learning in transition to the knowledge-based economy – the Hungarian case. Knowledge Economy Forum II. The World Bank and Finland*. Helsinki, 2003. http://www.worldbank.org/eca/helsinki/keskiviikko/10_andras_benedek/ie.html

² Az *atipikus tanulás* nem kötődik feltétlenül oktatási intézményhez, nem jelent előre megalkotott órarendet, vizsgarendet, nem a hagyományos értelemben vett tanítási órák, előadások, szemináriumok jelentik az alapját. Az atipikus tanulásban a tanulmányokat folytató egyén dönt szándéka, céljai szerint tanulmányi környezetének kialakításáról. Az *egész életen át tartó tanulás* egyik formája az atipikus tanulás. A felnőttek munka melletti tanulása és családi elfoglaltságai nem feltétlenül teszik lehetővé az iskolaszerű oktatásban (formális oktatás) történő részvételüket. A formális oktatáson (iskolarendszeren) kívül zajló tanulási formákon, *informális tanuláson* túl az atipikus tanulás mindazon módszereket (távoktatás, nyitott tanulás) magában foglalja, melyek a kognitív megismerés által az egyén intellektuális és fizikai fejlődésére hatást fejtenek ki. <http://www.enc.hu/lenciklopedia/fogalmi/ped/atiptan.htm>

A jelen írás az atipikus tanulás azon hazai tendenciáinak a rövid áttekintésére vállalkozik, melyek a jelenlegi fejlesztési folyamatokra épülnek, s hatásuk lényeges a nevelésre. A felnőttképzés szempontjából sajátosan ilyen az új digitális környezetben a mobilkommunikáció és a társadalmi kommunikáció változása, illetve annak pedagógiai összefüggései.

Oktatás és informatika

A felnőttek oktatására-képzésére sajátosan jellemző az intézményi nevelés és az interperszonális kommunikáció közötti különbségek átalakulása, az interaktív infokommunikáció általánossá válása. Ha a jelenünkben ható oktatástechnikai változásokat a populáris hatások szintjén vizsgáljuk, akkor utalunk kell arra, hogy a személyi számítógépek első megjelenése (1978 körül) korszakváltást indított el. Ma már sommásan állapíthatjuk meg, hogy pedagógiai fordulópontnak tekinthetjük azt, hogy *megjelent a tanítás-tanulásban az ember-gép interaktív kommunikáció*. A történések szintjén kezdetben csak az volt felismerhető, hogy a nemzetközi tendenciákhoz igyekeztünk felzárkózni, felismerve azt, hogy minden eddiginél sokoldalúbb és hatékonyabb valóságos interaktivitást nyújtó eszköz jelent meg az iskolákban.³ Bár tipikusan követő modell szerint, de lényegét tekintve késéssel másoltuk a nemzetközi példákat, felismerve azt, hogy ezek a számítógépek hálózatba szervezve képesek hatékonyan segíteni az oktatást (lokális hálózatok, illetve az internet jóvoltából). A lényeg, és ez túlzás nélkül állítható, hogy az ezredfordulóra a világ fejlettebb részében végbement az oktatás – és ez legalább annyira fontos – a munka környezetének fizikai és szellemi átalakulása: *a személyi számítógépek a tanítás és tanulás eszközeiként az iskola termeibe visszavonhatatlanul bevonultak*, majd megjelentek az otthonok falai között is.

Ezzel, s még mindig a „múltról” szóló történet, egy jelentős pedagógiai fordulat is lezajlott. Ha ugyanis mindezt a jövő lehetséges alakulásának szempontjából szemléljük, akkor érdemes időpárhuzamot vonva arra is utalni, hogy a grafikus felhasználói felület kialakításának elvi lehetőségei már a múlt század hatvanas éveinek végén ismertek voltak, s a kutatások szintjén sokakat foglalkoztatott. Az ember-számítógép szimbiózis az emberek és az elektronikus számítógépek közötti interaktív kapcsolat egyre hangosabban kopogtatott a pedagógia szentélyének ajtaján.⁴ Példaként kínálkozik a ma és a jövő tanulásának változását, az információk gyors és hatékony átadásának folyamatát egyre erősebben formáló, így az atipikus tanulásban is jelentős funkciójú *ikonhasználat* technikai hátterének kialakulása.

A formális, iskolai oktatást alapjaiban megrázó s az atipikus tanulás új infrastrukturális kereteit⁵ megeremtő ember-számítógép kapcsolat olyan új tanulási környezetet teremtett meg, amire addig még nem volt példa a történelemben. A példa négy évtizedes történetének

³ 1983-ban már minden iskolában helyet kapott a hazai gyártású HTZ 80 BASIC nyelven „értő” számítógép, majd az ezredfordulót megelőző évtizedben általánossá vált a személyi számítógépek (PC-k) használata, illetve az internetes hálózati hozzáférés az iskolákban.

⁴ Licklider, J. C. R.: Man-Computer Symbiosis. *IRE Transactions on Human Factors in Electronics*, Volume HFE-1, March 1960. Online: <http://memex.org/licklider.html>

⁵ A szakmai fejlesztők számára 1968 tavaszán, a kaliforniai San Franciscóban megrendezett számítástechnikai konferencián az interaktivitás *kép-mező-ikon* konstrukcióját mint az interaktív kommunikáció új lehetőségét mutatták be. Ekkor ismerhette meg a szélesebb szakmai nyilvánosság az új

kezdetén még szerénynek tűnő „technikai” megoldás az elmúlt évtizedek alatt alapvetően megváltoztatta az ember-gép közötti kommunikációt, s hatása messze túlmutat a számítógép képernyőjén. A ma elektronikus eszközei – a háztartási eszközöktől a közlekedési eszközökig – ezen a szimbolikus nyelven kommunikálnak a felhasználókkal, s az üzenetek komplexitása egyre nő.

Interaktív és mobil tanulás

De miért vált ennyire fontossá az interaktivitás keretében mindig is személyre szóló üzenetek, szimbólumok standardizációja? A válasz egy másik tendencia felerősödésével függ össze, ami egy újabb pedagógiai fordulóra hívja fel a figyelmünket. Ez a *mobil kommunikáció technológiai és társadalmi változásokat elindító térhódítása*, amely minden eddigi technológiai transzfer sebességét felülmúlja. Ez a hálózati struktúrák fejlődését lehetővé tévő új „környezet” a hang és képi információk átadását immár a mozgó ember kezébe adva az egyént képessé teszi elvileg bárhol – otthon, utcán, vonaton, a hegycsúcson vagy éppen kontinensnyi távolságra – az információk gyors elérésére, s ebben a képernyők méreteihez illeszkedő komplex utasításokat, információcsomagokat lehet ikonokkal ábrázolni.

Az infokommunikációs változások gyorsulását plasztikusan szemlélteti a mobiltelefonok megjelenése és tömeges elterjedése. Találó hasonlaltal *Paul Levinson* ezt az új, kisméretű eszközt az ember relative kistömegű agyával állította párhuzamba, nos nem az intelligencia, hanem a kommunikációs lehetőségekre utalva.⁶ S ez a mobil kommunikációs eszköz csupán a 90-es évek elején kezdett, bár szédítő ütemben, elterjedni.⁷ A történelemben nem ismerünk még olyan jelentős technikai eszközt, amely ilyen rövid idő alatt általánosan tömeges használatba került volna.⁸

Így a napjainkban felismerés tárgyává váló *másik pedagógiai fordulópontra az ember kommunikációs lehetőségeiben a térbeni függetlenség létrejötte*. E kissé bonyolultnak tűnő megállapítás leegyszerűsítve a *mobilkommunikáció hihetetlen fejlődésével függ össze, s hatása éppen az előrejelzési időszak alatt válhat ki jelentős változásokat az oktatásban*.

eszköz, az „egér” használatát. A bemutató során az ember-számítógép kapcsolat új, vizuálisszimbólum-manipulációkkal operáló, impulzív módját vetítették előre.

⁶ Levinson, P.: *Cellphone: The Story of the World's Most Mobile Medium and How It Has Transformed Everything!* New York, 2004, Palgrave Macmillan.

⁷ Az amerikai *Star Trek* tévésorozatotban 1966-ban tűnt fel – mint egy fantasztikus kommunikációs eszköz a hordozható, vezeték nélküli telefon. Az AT and T és a Motorola közel két évtizeden át mintegy 100 millió USD ráfordítással valósította meg az első – akkor még nehéz s meglehetősen drága (400 USD) – mobiltelefon-készüléket. Az USA-ban 1985 és 2002 között minden azt megelőző (ideértve az internetet is) technikaeszköz-elterjedési sebességet felülmúlt az előfizetőlétszám-növekedés – 350 ezerről 150 millióra, ami 17 év alatt 8800-szoros növekedés (lásd Levinson, i. m. 32).

⁸ A kerék, a csavar, a gőzgép, de még az autó, sőt a televízió vagy akár az internet általános elterjedése is még generációk idejével mérhető. E folyamatoktól eltérő módon a mobiltelefonok alig több mint egy évtized alatt hódították meg a világot. Az új, digitális mobil eszközök nem csupán minden eddigi kommunikációs funkciót integrálnak, de szabály- és normarendszerükben nem kötődnek szorosan olyan nagy társadalmi intézményekhez, mint a lakóhely-iskola-munkahely. A 3G-s mobiltelefonok elvben – és egyre inkább a gyakorlatban – szabadon használhatók térben és időben, ugyanakkor önmagukban hordozzák az eddig tömegesen elterjedt kommunikációs eszközök mediális funkcióit.

E tendenciákra alapozva az ezredfordulót követően forradalom zajlott le a tartalomszolgáltatásban, és nagy változások érzékelhetők a kiszolgálótechnológiák területén. A felhasználók tartalomszolgáltatókká válnak, az internetezők pedig a saját tartalmaik feltöltésével egyre fontosabb szereplővé. Az internet társadalmiasodása és a *Web 2.0 mozgalom* tekinthető napjaink legnagyobb hatású változásainak.⁹ 80 millió új széles sávú kapcsolat született 2006-ben, ezzel az év végére az internethasználók száma (széles sávú és egyéb hozzáférési módok összesen) szerte a világon meghaladta az 1 milliárdot.¹⁰ Az internet használata az idősebb korosztályok körében is egyre népszerűbb elfoglaltsággá vált. Erre a tendenciára azért kell egyre jobban odafigyelni, mert bár az elmúlt negyedszázadban az informatikai műveltséget megszerzők között elsősorban a fiatal korosztályok képviselői voltak, azonban az *előrejelzési időszak végére ezek a kohorszok átlépi az öregkor küszöbét, életvitelükre ugyanakkor az oktatás-munka-otthon világában kialakult infokommunikációs viselkedésformák jelentős hatással lesznek.*

Ha az előrejelzés szándékával a várható hatásokat kívánjuk számba venni, akkor a pedagógiai szempontú elemzések lényeges kiindulási pontja a tudáshoz való hozzáférés demokratizmusa, amelynek az infokommunikációs eszközök esetében éppen az ezredfordulót követően alapvető változások következtek be, s ezek feltételezhetően a közösségi funkciók erősítésével tartós tendenciaként érvényesülnek a következő időszakban is. Az új tanulási és tanítási módok elterjedési lehetőségeinek szempontjából ezért is *kitüntetett jelentőségű a hátrányos helyzetűek számára az internetelés biztosítása, illetve azon vidéki térségek behálózása, ahol technikai vagy gazdasági akadály más jellegű infrastruktúrát nem, vagy csak korlátozott mértékben tesz lehetővé.*

A szélesávú internet-hozzáférés tekintetében a modellértékű fejlesztése – különösen az Egyesült Államokban – az ingyenes, teljes várost lefedő wifi- (és egyéb) hálózatok kialakítását, azaz az internet „köz művésítését” célozták meg. A wireless térnyerését magyarázza az a hatalmas igény (különösen az üzleti szférában) a bármikor, bárhol elérhető internetkapcsolatra, aminek legegyszerűbb módja a különböző hálózatok kialakítása.

A hazai jövőképünk kialakítása szempontjából is érdemes utalni arra, hogy a sáv szélesség gyors terjedése jóvoltából a progresszió élvonalában vannak az önkormányzati, kormányzati internet közműprojektek, amelyek során egész világvárosok, régiók ruháznak be az internet közműrendszereszerű kiépítésébe (lásd Párizs, Bécs). Jelzések sora figyelmeztet arra, hogy az *online közösségek megerősödésének újabb hulláma közeleg, afféle reneszánsza a virtuális közösségeknek.* Ebben figyelemre méltó tendenciákat tükröz a játékpia, ahol

⁹Egyre nagyobb méretet öltöttek az online tartalomfelületeket (vendégkönyvek, blogok stb.) spammelő üzenetek. A széles sávú fejlődés a fejlettebb országokban 2005-től tömegessé tette az internetes hangtovábbítást. Európában és Észak-Amerikában a 2006. évi 3,3-ról 2008-ra várhatóan 52,1 millióra nő az internetes telefonszolgáltatást használók tábora. (Forrás: Borovitz T. – Csótó M. – Juhász L. – Kollányi B. – Pintér R. – Rab Á.: *A világ előrehaladása az információs társadalom terén 2005-ben.* Budapest, 2005. október – 2006. február, 71)

¹⁰Az egymással kapcsolatot tartók „közössége” folyamatosan nő, s az elkövetkező évtizedben ténylegesen átszövi a fejlett országok társadalmát, s e tendencia Magyarországon már most is érzékelhető. Az újabb és újabb technikai lehetőségek jóvoltából a különböző célokra – így többek között tanulásra, tudásmegosztásra – létrejött mikro- és makroközösségek tagjai számára a térben eddig technikai vagy éppen pénzügyi korlátok miatti esetleges kapcsolattartás mindennapivá válik.

az új technikai eszközöknek és a stabil, nagy sávszélességű internetelésnek köszönhetően még inkább megerősödik a közösségi játékkforma.

Történelmünkben viszonylag rövid időn belül – s a nevelésügy fejlődése szempontjából különösen gyorsan – jutottunk el *a tanítás-tanulásban az ember-gép interaktív kommunikáció megjelenésétől az ember kommunikációs lehetőségeiben a térbeni függetlenség létrejöttéig*. E két jelentős, pedagógiai szempontból újabb és újabb kihívásokat megfogalmazó fordulópont képletesen olyan küszöbököt is szimbolizál, amelyek közül az egyiket átléptük, és a másik előtt toporogva nézünk szembe az oktatás világának minden eddiginél összetettebb átalakulásával. A különösen mély átalakuláson átmenő felnőttképzésben a következő évtizedek stratégiai gondolkodását az jellemzi, hogy *a korszerű tanulási lehetőségek és a tanulás élethosszig tartó megközelítése a hangsúlyt az egyéni képességek, valamint a személy tanulási képességének fejlesztésére helyezik*.

A digitális technika mindennapivá válására valóban szemléletes példát kínál a mobilkommunikáció s fizikai értelemben a tömegét tekintve szerény mobiltelefon, amely az élet számos színterére és az emberi tevékenység alaptípusaira jelentős hatással van. A technológiai újdonságokra mindig is nyitott Egyesült Államokban az 1980-as évek közepétől az ezredforduló elejéig tartó másfél évtizedben 350 ezer előfizetőről 150 millió före (több mint 400-szorosára) emelkedett a mobiltelefont rendszeresen használók száma. Jelenleg felnőtt lakosságának több mint kétharmada mobiltelefon-előfizető. Ez az arány a piacgazdasági átmenet új szakaszába lépő európai országokban (különösen a balti országokra hivatkozhatunk) ennél is magasabb, Magyarországon 2007 nyarán a teljes népességre vetítve – a mobilkészülékek száma és a teljes népesség aránya – elérte a 99%-ot.

Ma már nem csak a fiatalok használják a digitális technológiát, s a tanulás és a mobilkommunikáció összekapcsolódása éppen a felnőtt korosztály életformája, tanulási lehetőségeinek differenciált volta miatt jelent új lehetőséget. Ha a tanulás során ezeket az eszközöket pedagógiai szempontból is tudatosan alkalmazzák, az felkelti a tanulók érdeklődését, leköti őket, mivel ez a rendszer interaktív, és teret ad a kreativitásnak. A formális oktatás kereteiből kilépve egy tágabb kontextusban és életkori populációban megállapíthatjuk, hogy a digitális technológia a felnőttek esetében kiszélesíti a tanulási lehetőségeket és megváltoztatja a tanítási módszereket.

A digitális kor igényelte változásokat jól szemlélteti, hogy a legtöbb kulturális intézménynek ma már van weboldala, mely virtuális forrásjegyzéket kínál a felhasználóknak. Ezek az intézmények és programok információs pontokat működtetnek, érdekközösségeket hozva létre a fizikai és kulturális térben különböző földrajzi helyzetben, különböző műveltségi szinten lévők között. A könyvek, dokumentumok, audiovizuális formátumok, képek és bármely más digitalizált források megjelenítése a weboldalakon az e-tanulás lehetőségét teremtte meg.

Oktatáselméleti szempontból a szemléltetés során egy „tárgy” megértéséhez további „tudásokra”, információkra és struktúrákra, tevékenységmintákra is szükség van, ezért a világban egyre több múzeum, könyvtár és levéltár digitalizálja gyűjteményét. Ezek az intézmények a „digitális tárgyak” vagy tartós digitális források tárházaivá válnak, így jelentős kulturális tartalmat, üzeneteket hordozó „tanulási tárgyak” válnak tanulási célokká. A virtuális tanulási környezet képes megszerezni és közvetíteni a „tanulási tárgyakat”, továbbá megszervezni a kommunikációt a tanárok és a diákok között.

A digitális eszközök által létrejött virtuális valóságban korlátozott hatékonysággal érvényesül a kommunikáció akkor, ha csupán a klasszikus tantermi-tanórai struktúrákban gondolkodunk. A képesség és a mobilkommunikáció eszköztára azonban életszerűbb megoldásokat nyújthat, mint a csupán írott szövegben közvetített tudás. Az oktatás optimális tartalmáról és a tananyag ideális terjedelméről folytatott örök vitához kapcsolódva érdemes felhívni a figyelmet, hogy a tananyag elemi információs egységekre bontása (ezzel foglalkozik a *mikrolearning*) szempontjából a digitális s különösen a mobilkommunikációs eszközök rendkívül rugalmas technikát kínálnak.

A digitális technológiák körében végbemenő fejlődés hatására átalakultak azok a tevékenységek, melyek a fiatalok iskolán kívüli szabadidejét jellemezték. A mobilkommunikáció – sétáljunk nyitott szemmel az utcákon, parkokban, közterületeken – hatással van arra, ahogyan a fiatalok – s természetesen a felnőttek is – játszanak, ahogyan kapcsolataikat barátaikkal és családjukkal ápolják. Manuel Castells szerint: „Az áramlások tere és az időtlen idő olyan új kultúra materiális alapját alkotja, amely meghaladja, és ugyanakkor magába olvasztja a szimbolikus megjelenítés történelmileg áthagyományozódott rendszereinek változatos sokaságát: létrejön a valóság virtuális kultúrája, ahol a látszatvilág hitvallása a szemünk láttára formálódik valósággá.”¹¹ Valójában ez a megújuló pedagógiai gondolkodás alapvető kihívása, s erre kell megfelelő, az iskolai és az informális tanulás keretei között egyaránt alkalmazható válaszokat megtalálnunk.

A digitális pedagógia megjelenése

A digitális kor kialakulását előidéző, másfél-két évtizedes – kezdetben csak technológiai fejlődésnek tűnő, majd egyre mélyebb társadalmi hatásokat is kiváltó – fejlődés a pedagógiai gondolkodás számára sajátosan új kihívást jelent. Az *osztálytermek zártsága* az új kommunikációs eszközök használatával egyértelműen s a tanulásban részt vevő korosztályok életkorával egyenesen növekvő arányban megszűnt. S ha ebbe belegondolunk, akkor a felnőttkori tanulásra, életmódra jobban jellemző kommunikációs környezetet írhatunk le, s működtethetünk pedagógiai céljainknak megfelelően.

Az egyénre jellemző tanulás technikai feltételrendszere az informatika térhódításával, a széles sávú *internethez* és a *mobilhálózatokhoz* való hozzáférés bővülésével minőségében is átalakul. A számítógéppel megvalósuló egyéni tanulás mellett egyre nagyobb szerepet kap a mobil-telekommunikációs eszközökkel s a vizualitás új technológiáival való *kognitív megismerés*. Ennek az oktatáselméletnek az új elemei a következők:

- *Mikrolearning*, mely a legközvetlenebbül személyre szabottan teszi lehetővé a tudás – kontextusba ágyazott információk – megszerzését és feldolgozását.
- *Funkcionális networking*, mely célokhoz és feladatokhoz bekapcsolt csoportok rugalmas képességét, működtetését teszi lehetővé különböző, így pl. tanulási funkciókra is.

¹¹ Castells, M.: *A hálózati társadalom kialakulása. Az információ kora*. Gazdaság, Társadalom, Kultúra. I. kötet. Budapest, 2005, Gondolat–Infonia, 493, Az információs társadalom klasszikusai.

- *Közvetlen hozzáférés adatbázisokhoz*, melyek segítségével integrált tudásbázis alakítható ki, illetve ezek kombinációjával komplex tanulási, megismerési, kutatási és fejlesztési tevékenységek alapjait lehet megteremteni.
- *Time sharing optimalizáció*, amely a fenti feladatok és funkciók térbeli megosztása mellett lehetőséget ad arra, hogy rohanó világunkban a különböző tevékenységeket időben is megosszuk, s így optimalizáljuk.

A napjainkban formálódó *digitális pedagógia* célja, hogy a lehető legteljesebb körben szót vessen mindazokkal a kihívásokkal és lehetőségekkel, amelyek érintik a tanulókat és pedagógusokat az információs társadalomban. A megváltozott digitális környezet miatt a felnőttképzésben is újraértelmezendők a tanítási célok és szerepek. Joggal vetődik fel kérdésként, hogy mely interaktív megoldásokkal, mobilkommunikációs eszközökkel támogatott kurzusok megtervezésére van mód és lehetőség az élet különböző színterein (példák lehetnek erre: kulturális intézmények, közösségi terek, munkahely). A web legújabb alkalmazásai (wikik, blogok) használhatóvá teszik a mindennapok szintjén a digitális eszközökben rejlő oktatási lehetőségeket. Pedagógiai szempontból csoportosítva ezeket, a következő tartalmak és tevékenységek feldolgozására alkalmas ez a kommunikáció:

- *Kommunikációmenedzsment kialakítása a tanulásban*. Változó műveltség, kompetenciák és ismeretek.
- *Kollaboratív és kooperatív tanulás*. Tanulóközösségek formálása.
- *E-learning* mint távoktatás alkalmazása virtuális oktatási környezetben.
- *Blogok használata az oktatásban*.
- Virtuális oktatási intézményekhez, képzési programokhoz, egyetemekhez való kapcsolódás.

Célszerű pedagógiai szempontból is megvizsgálni azt az új típusú tudást, mely a mobilkommunikációs technológiák tömeges elterjedésének hatására jön létre. Jelenleg különösen azok a kutatások figyelemre méltóak, melyek a mobil eszközös (telefon, MDA, PDA) kommunikáció és a nonformális tanulás közötti kapcsolatokkal foglalkoznak. E megközelítések sajátossága, hogy a mobilkommunikációs eszközök a valós idejű nonformális tanulást lehetővé téve képesek a mindennapi kultúrát mint tudást közvetíteni, s ezáltal a jövőben fejleszteni az egyén tanulási potenciálját. Érzékelhető napjainkban az is, hogy a tradicionális pedagógiai gondolkodás számára jelentős kihívást jelent a nonformális tanulás térnyerése. Általános a fejlett országokban az a tendencia, hogy ez a tanulási forma egyre jelentősebb szerepet kap az intézményes oktatással szemben. Így van ez akkor is, ha ezt a tanulási formát nem jellemzik a diplomák és kvalifikációk, bár ez esetben is lényeges a tanulási cél és tartalom. A mobil tanulási forma egyre nagyobb teret kap az alapozó oktatás s a későbbi tanulási időszakban is a tanuló, hallgatók életében.

A felnőttképzésben mindez az atipikus tanulási formák megerősödésével egy időben a pedagógiai gondolkodás számára új kihívást jelent. Az ugyanis csupán a paradoxon egyik oldala, hogy a leendő pedagógusok tanulóként, majd felnőttként professzionálisan képesek használni a mobilkommunikációs technikákat. A paradox szituáció valójában abból fakad, s e jelenség másik oldala az igazán problematikus. Az, hogy az intézményi szerepében a pedagógus tevékenységében ma még elemi szinten sem jelenik meg az új kommunikációs eszköz rendszerszerű módszerekkel támogatott használata. Túlságosan is leegyszerűsítve:

a mobil tanulás spontán módon működik az egyén szintjén, ugyanakkor a mobil „tanítás” rendszerszerűen, professzionális formában ma még nem létezik.

Az egész életen át tartó tanulás szinterei között egyre nagyobb hangsúllyal jelennek meg az iskolán kívüli helyszínek: a helyi közösség, a munkahely, az otthon. A nem formális körülmények között megszerzett ismeretek és képességek (tájékozottság, munkatapasztalat, szervezési rutin, számítógép-felhasználói jártasság, nyelvtudás) növekvő jelentőségűek a foglalkoztatásban, s világszerte terjed az előzetes tanulási teljesítmények elismerése (prior learning assesment). A tanulás diverzifikációja és a technikai lehetőségek robbanásszerű bővülése napjainkban sajátos szinkront mutat. Az egyénre jellemző tanulás technikai feltételrendszere az informatika térhódításával, a széles sávú *internet*hez és a *mobilhálózatok*hoz való hozzáférés bővülésével minőségében is átalakul. A klasszikusan számítógéppel (bár e kifejezés ma már némi anakronizmust jelent) megvalósuló egyéni tanulás mellett egyre nagyobb szerepet kap a mobil-telekommunikációs eszközökkel s a vizualitás új technológiáival (vizualitás az oktatásban) való *kognitív megismerés*.

A következő évtizedekben a hagyományos pedagógiai paradigma kereteit szétfeszítő egyik markáns tendenciát abban érzékelhetjük, hogy a fiatalok egyre szívesebben használják az infokommunikációs technológiát, amit az interaktív számítógépes játékok népszerűsége szemléltet. Ismert, hogy ha a tanítás-tanulás során ezeket alkalmazzák, az felkelti a gyerekek érdeklődését, és jobban leköti őket, mivel teret ad a kreativitásnak. A formális oktatás kereteiből kilépve egy tágabb kontextusban és életkori populációban megállapíthatjuk, hogy az új technológia kiszélesíti a tanulási lehetőségeket és megváltoztatja a tanulási módszereket. Világszerte megfigyelhető, hogy ebben az új infokommunikációs pedagógiai paradigmában viszonylag jól megtalálják a helyüket azok a progresszív intézmények is, amelyek, ha megfelelő forrásaik is vannak, relatíve alacsony fajlagos költségekkel sokak számára teszik elérhetővé a tudást.

Sajátos módon erre ma kevésbé a hagyományos oktatási intézmények mutatnak példát. A legtöbb kulturális intézménynek ugyanakkor ma már van weboldala, virtuális forrásjegyzéket kínálnak a felhasználóknak, információs pontokat működtetnek, érdekközösségeket hozva létre a fizikai és kulturális térben különböző földrajzi helyzetben, műveltségi szinten lévők között. Felismerték azt, hogy a kulturális objektívációk, a „tárgyak” (tágabban értelmezve idetartoznak a könyvek, dokumentumok, audiovizuális formátumok, képek és bármely más digitalizált forrás) megjelenítése a weboldalon az *e-tanulás* (e-learning) opcióját teremti meg.¹²

Oktatáseméleti szempontból evidencia, hogy a szemléltetés során egy „tárgy” megértéséhez további „tudásokra”, információkra és struktúrákra, tevékenységmintákra is szükség van. Ezért a világban egyre több múzeum, könyvtár és levéltár digitalizálja gyűjteményét, ezek az intézmények a „digitális tárgyak” vagy tartós digitális források tárházaivá válnak, így jelentős kulturális tartalmat, üzeneteket hordozó „tanulási tárgyak” válnak tanulási cé-

¹² Példa erre a *Learning Curve*, amely az Egyesült Királyság Nemzeti Levéltárának egyik online oktató-tanuló segédanyaga, amelyet széles körben használnak a pedagógusok és a tanulók. Bővebben: Research Centre for Museums and Galleries. *What did you learn at the museum today?* MLA, 2004. <http://www.mla.gov.uk/documents/id1185exec.doc>. Hasonló lehetőséget nyújt a magyar nemzeti könyvtár (Országos Széchényi Könyvtár) digitális kincstára: <http://www.kincstar.oszk.hu/>

lokká.¹³ Ez a közeg valóban egy olyan szerves tanulási környezetnek tekinthető, amelynek jellemző tulajdonsága a virtualitás. Ezért is tekinthetjük az infokommunikációs környezet egyik differenciaspecifikumának ezt az új a *virtuális tanulási környezetet*, amely egyre inkább képes megszerezni és közvetíteni a „tanulási tárgyakat”, továbbá megszervezni a kommunikációt a pedagógusok és a tanulók/hallgatók között.

Ezek az intézményi szolgáltatás szintjén formálódó törekvések arra hívják fel a figyelmet, hogy tanár és tanuló számára egyaránt tágul az a „tér”, melyben a tanítás-tanulás mozzanatai: *érdeklődés felkeltése, ismeretek átadása-megszerzése, szemléltetés-tapasztalás-kísérlet-kutatás-gyakorlat, következtetés, rendszerezés* valamiféle didaktikai rendszerben mereven elhelyezhetők, s kötött algoritmusok szerint szervezhetők. A változás érthetően hatással van a pedagógusra is, hiszen térben – különösen, ha iskolai oktatásról van szó – kell hogy megtalálja és kialakítsa a különböző eszközök (hagyományosan a tanterv-tananyag-tankönyv, de újszerűen az „új környezetben” megszerzhető tudás lehetőségét) használatának harmóniáját. De sajátos helyzetben van a tanuló is, aki egyfelől nyitott az új információkra, másfelől a fejlődés jellegéből adódóan az orientáció és a fejlesztés lehetőségeit is igényli.

Az oktatás és tanulás szempontjából az interaktivitás és a multimédia komplex, egyénre „méretezett” együttesének lényeges új vonásai vannak. A jövő, éppen a mobil információs technikai eszközök hatására formálódó, tanulási paradigmájának sajátossága, hogy az interaktivitás és a multimédia komplex, egyénre „méretezett” együttese jöhet létre. Manuel Castells szerint „... a multimédia talán legfontosabb vonása az, hogy saját fennhatósága alá von szinte minden kulturális megnyilvánulást, azok teljes sokszínűségében. A multimédia beköszöntése egyet jelent az audiovizuális és a nyomtatott média elkülönülésének vagy akár megkülönböztethetőségének a megszűnésével, a populáris kultúra és a magaskultúra, a szórakozás és a tájékozódás, az oktatás és az indoktrináció közötti különbségek eltűnésével. Minden kulturális kifejeződés – a legrosszabbaktól a legjobbakig, az elitistától a populárisig – összetalálkozik ebben a digitális univerzumban, amely egy óriási, történelmietlen hipertext keretében összekapcsolja a kommunikatív elme múltbeli, jelenlegi és jövőbeli megnyilvánulásait. Ezzel a bűvészmutatvánnyal a multimédia új, szimbolikus környezetet teremt: a virtualitást a valóságunkká teszi.”¹⁴

A virtuális valóság és az új – mobilkommunikációs eszközök által multifunkcionális – tanulási tér problematikáját elemezve Nyíri újragondolásra ajánlja¹⁵ John Dewey klasszikus téziséit, mely szerint szükségünk van iskolákra, mesterséges oktatási környezetekre, melyben a fiatalok mintegy a felnőttek világába belenőve spontán tanulnak. Azzal érvel, hogy je-

¹³ A nemzetközi kitekintés keretei között utalás néhány oktatási célú metaadatbázisra:

CanCore (Canadian Core Learning Resource), <http://www.cancore.ca/>

ISO/IEC JTC1 SC36 <http://jtc1sc36.org/>

SCORM (Sharable Content Object Reference Model), <http://www.adlnet.gov/index.cfm>

UK LOM Core (UK Learning Object Metadata Core), <http://www.cetis.ac.uk/profiles/uklomcore>

¹⁴ Castells, M.: *A hálózati társadalom kialakulása. Az információ kora*. Gazdaság, Társadalom, Kultúra. I. kötet. Budapest, 2005, Gondolat–Infonia, 489, Az információs társadalom klasszikusai.

¹⁵ Enciklopédikus tudás a 21. században című előadásában Nyíri kifejti, hogy az új tanulási környezetben a tudás jellege megváltozik: multimediálissá, transzdiszciplinárisá és gyakorlatiassá lesz.

Nyíri K.: Enciklopédikus tudás a 21. században. In Hitseker M. – Szilágyi Zs. (szerk.): *Mindentudás Egyeteme 3*. Budapest, 2004, Kossuth Kiadó. <http://origo.hu/mindentudasegyeteme/nyiri/20031215nyiri.html>

lenünkben megváltoznak a tudás megszerzésének jellemző mintázatai: uralkodóvá válik az egész életen át tartó tanulás, ismét elhalványul a gyermek és a felnőtt közti éles – merőben újkori – fogalmi megkülönböztetés, a formális iskolai intézményeket pedig egyre inkább fölváltják a nyitott művelődés virtuális környezetei. A mobilkommunikáció jóvoltából a ma tanulására jellemző közeg, amelyben a gyermekek játszanak, kommunikálnak és tanulnak, egyre inkább azonossá lesz azzal a világgal, amelyben a felnőttek kommunikálnak, dolgoznak, üzletelnek és szórakoznak. Az internet és a mobiltelefonok világa félreismerhetetlenül afféle *szerves tanulási környezet*té válik.

Új tanulási paradigma formálódik

A szerves tanulási környezet kialakításának éppen a társadalmi hatásai olyam mértékűek, hogy kikényszerítik a pedagógiai szemlélet és oktatásszervezési gyakorlat megváltozását. Ma már egyre több diák és aktív, munkaképes korban lévő felnőttnek van laptopja, és szinte valamennyinek mobiltelefonja. Szemben a PC- és internetpenetráció során tapasztalható társadalmi esélykülönbségek által fékezett folyamatokkal, a mobiltelefon elterjedt a fiatalok és felnőttek körében. Pedagógiai szempontból különösen az a figyelemre méltó, hogy azok körében is jelentős mértékben elterjedt, akiket a társadalmi kirekesztés veszélye fenyeget, akiknek nem sikerült beilleszkedniük az oktatási rendszerbe, és akik most sem vesznek részt a tradicionális oktatásban vagy képzésben, esetleg munkanélküliek, a képességeiknek nem megfelelő munkakörben dolgoznak, vagy hajléktalanok. Kutatói becslések szerint a közeljövőben a PDA (Personal Digital Assistant) használata is egyre tömegesebbé válik, ami még nagyobb rugalmasságot jelent majd, és az eszköz nagy mennyiségű tartalmat képes tárolni. A PDA használható múzeumban, galériában, levéltárban, könyvtárban, külső terepen vagy kulturális örökségi helyszínen, valamint összekapcsolható az oktatók vagy a kulturális intézmény által készített tanulási modullal. Segítségével online szemináriumokat vagy konzultációkat tarthatnak valamennyi diák és a tanár összekapcsolásával.

Az emberi tanulás tényleges feltételeinek és potenciáljainak megfelelő módszerek és oktatásszervezési megoldások víziói. Vannak-e s lehetnek-e kész válaszaink a változásra? Milyen új gyakorlatok és kísérletek hordoznak adaptációs megoldásokat? Kié a felelősség e gyorsuló változási folyamatban? Sokan osztottak az atipikus tanulást az e-learning keretei közé utalók között abban a hitben, hogy az elektronikusan közvetített tanulás igen gyorsan a hallgatókat és tudósokat összekötő nemzetközi hálózat kialakulásához fog vezetni. Szakmai oldalról nagyon sok ilyen hálózat létezik már, melyen intenzív eszmecserék, megosztott kutatások, együttműködő vizsgálatok folynak.

Ebben a tanulási térben az egyén valójában nem feltétlenül magányosan keresi saját útját, mivel a hálózati kapcsolatok a tanulás új tartalmi és módszertani lehetőségeit is potenciálisan megteremtik. *Stephen Downes* napjainkban felvázolt hasonlata a tanulási hálózatot egy ökoszisztémának felelteti meg, melyben az egyének semmilyen módon nincsenek csoportosítva vagy rangsorolva, inkább szabadon tevékenykednek, és természetüket a bennük rejlő tulajdonságaik mellett az egymásra való hatásuk is meghatározza.¹⁶ Ezek a

¹⁶ Dowes, S.: *Public Policy and Online Learning*. Association for Computing Machinery online August 19, 2003. Publications in Trade Journals. <http://www.downes.ca/post/60>

tanulási objektumok nem rendezetten, hanem véletlenszerűen, rendezetlenül jelennek meg. Nem osztálytermekben és iskolákban működnek, hanem azokban a környezetekben, ahol a tanulók maguk megtalálhatók mindennapi tevékenységük során: az otthonaikban és a munkahelyeiken. A tanulási objektumok ezen értelmezés szerint nemcsak szövegek, képek és tesztek, azok vagyunk mi magunk is, idetartozóak bloghozzászólásaink, publikációink és beszédeink, valós idejű beszélgetésekben elhangzó gondolataink.

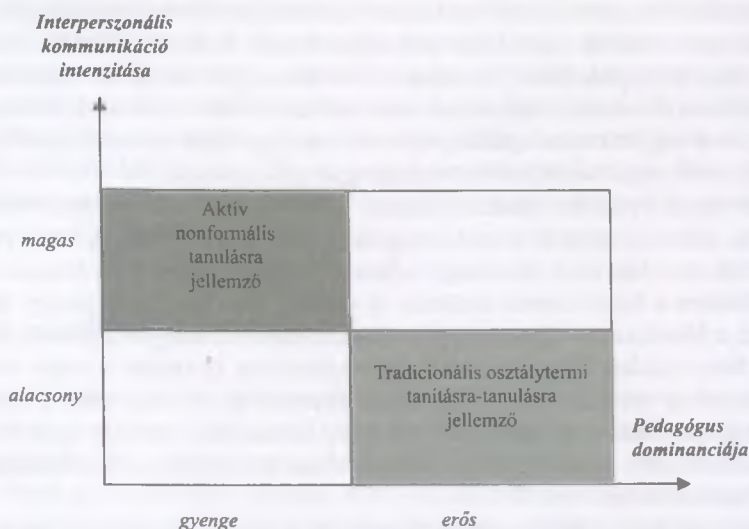
Ha a következő évtizedek oktatásfejlesztési vízióit a hazai feltételrendszer ismeretében mérlegetljük, akkor az utalások szintjén megjelenő „tanulási objektumok” még nem tűnnek jelentősnek, azonban mint lehetőséget célszerű ezeket és populációs hatásait számba venni, különösen a felnőttképzés területén. A valóság és a jövő ilyen jellegű kapcsolatát jól jellemzi a Mindentudás Egyetemének sikertörténete. A Magyar Tudományos Akadémia és a Matáv kezdeményezésére 2002 szeptemberében kezdődött a hazai tudományos ismeretterjesztés e vállalkozása. A vállalkozás ötletét *Yves Michaud* francia műörténész, médiakutató és az általa megvalósított *l'Université de tous les savoirs* program adta, amely a legkorszerűbb tudást a legkorszerűbb információs és kommunikációs technológiák alkalmazásával kötötte össze.

A tradicionális pedagógiai gondolkodás számára a következő évtizedekben a legjelentősebb kihívást a nonformális tanulás térnyerése jelenti. Általános a fejlett országokban az a tendencia, hogy ez a tanulási forma egyre jelentősebb szerepet kap az intézményes oktatással szemben. Így van ez akkor is, ha ezt a tanulási formát nem jellemzik a diplomák és kvalifikációk, bár ez esetben is lényeges a tanulási cél és tartalom. A mobil tanulási forma egyre nagyobb teret kap az alapozó oktatásban s a későbbi tanulási időszakban is a tanulók, hallgatók életében. Feltételezhetően a közeljövő egyik alapkérdése az oktatásemélet és -fejlesztés kérdéseivel foglalkozók számára a tanulás és az ehhez immár közvetve is kapcsolódó pedagóguskompetenciák fejlesztése. Az az állítás is megkockáztatható, hogy a pedagóguskompetenciák infokommunikációs technológiák általi kihívásaira választ kereső képzési programok releváns terepe, szervezeti kerete az a felnőttképzés, melyre a továbbképzés e-learninges programok, az ilyen célokra és funkciókra kialakított internetes portálok a jellemzőek.

Ha a mobilkommunikáció hatását a pedagógiai paradigmaváltás lényegi összefüggéseinek szintjén vizsgáljuk, akkor a következő ábra szemléltetheti az alapösszefüggéseket:

A változás lényegét két dimenzióban vizsgálva megállapítható, hogy a tanítási-tanulási folyamatra jellemző tradicionális pedagógusi dominancia – amely az osztálytermi tanulásra alapvetően tipikusnak tekinthető – gyengülése együtt jár a magas intenzitású társas kommunikációval, melynek eszközzrendszerét, technológiai alapját a mobilkommunikációs technika teremti meg. Mindez a felnőttkori tanulás esetében komoly relevanciát jelent, s ennek megfelelően kell értékelnünk azokat a pedagógiai lehetőségeket, melyek az atipikus tanulás digitális környezetének fejlődésével függenek össze.

Némi leegyszerűsítéssel a pedagógiai paradigma alternatívája a következő: az „osztályterem”-modellek nem lépnek ki a tradicionális oktatási keretekből, s a pedagógus primátusára, a pedagógiai programok és az iskola intézményi meghatározó funkciójára alapozzák a tanítás-tanulás folyamatát. Ezzel feltétlenül szemben áll a „Fórum”: a társas tanulást a *mobil-infokommunikációs eszközök által az interaktív kommunikációs térbe* helyezve. Az első esetében – s ezt sajnos még ma is sokan hiszik – a technológia nélküli tanulás képes győzedelmeskedni a technológiai alapú tanulási formák mindegyikén, s így a hagyományos,



előadásra épülő tantermi tanulás dominanciája megkérdőjelezhetetlen. A másik esetben a tanulók – legyenek felnőttek vagy éppen ifjak – lehetősége, hogy kapcsolatba tudnak lépni egymással, mind virtuálisan, mind pedig fizikailag, ami motivációt kelt az új technológiák iránt (interakció bárhol és bármikor), és elősegíti a közösségek és a szocializáció új formáinak a kialakulását. Ez a pedagógiai paradigmaváltás különösen a konvenciók szintjén rögzült szakmai módszertan megújulását sürgeti. Az empirikus vizsgálatok azt jelzik, hogy az új generációk, átfogóan a modern individuum valójában könnyen meg tud barátkozni az új – részben virtuális s jelentős részben osztott idejű módon működő – környezettel, az atipikus tanulás újabb és újabb lehetőségeivel, eszköztudássá változtatva a mobilkommunikációs technikák által kínált szerves tanulási környezetet. Ennek megfelelően a lehetséges modellek két pólus között helyezkedhetnek el, attól függően, hogy milyen jelentőséget tulajdonítunk az individualizáció, illetve társadalmisítás igényeinek.

Irodalom

- Arend, H.: *Múlt és jövő között. Nyolc gyakorlat a politikai gondolkodás terén*. Budapest, 2005, Osiris – Readers International.
- Benedek A.: Mobile Learning and Lifelong Knowledge Acquisition. In Nyíri, K. (ed.): *Mobile Studies: Paradigms and Perspectives. Communications in the 21st century. The Mobile Information Society*. Vienna, 2007, Passagen Verlag.
- Benedek A.: Mobil tanulás és az egész életen át megszerzhető tudás. In Nyíri Kristóf (szerk.): *Mobil-társadalomkutatás. Paradigmák – Perspektívák*. Budapest, 2007, Magyar Tudományos Akadémia – T-Mobile, 29–37. http://www.socialscience.t-mobile.hu/dok/11_benedek.pdf
- Benedek A.: Digitális pedagógia, mobil tanulás és új tudás. *Szakképzési Szemle*, 2007/1, 7–19.

- Benedek, A.: New Vistas of Learning in the Mobile Age. In Nyiri, K. (ed.): *Communications in the 21st Century. Mobile Understanding. The Epistemology of Ubiquitous Communication*. Vienna, 2006, Passagen Verlag, 121–132.
- Levinson, P.: *Cellphone: The Story of the World's Most Mobile Medium and How It Has Transformed Everything!* New York, 2004, Palgrave Macmillan.
- Making Learning Visible, Identification, Assessment and Recognition of Non-formal Learning in Europe*. Thessaloniki, 2002, CEDEFOP.
- Keegan, D. (ed.): *Mobile Learning. A Practical Guide*. Brussels, 2006, Leonardo da Vinci Programme of the European Commission.

FELNÖTTEK A FELSŐOKTATÁSBAN

Korábbi kutatásainkban bemutattuk a középfokú, majd pedig a felsőfokú oktatás területi terjedését az 1970-es és az 1980-as évek Magyarországon (Forray, 1983; Forray, 1988). Az oktatás tömegesedését társadalmi innovációként fogtuk föl, amely területileg meghatározott társadalmi szabályok szerint terjed (Forray–Kozma, 1992, 69–80, 111–27). Egy újabb kutatásban a felnőttképzés területi terjedését vizsgáljuk (Forray, 2004). Egy-egy régió társadalmi térszerkezetének azokat a sajátosságait kutatjuk, amelyek magyarázhatják a régióban keletkező igényeket a felsőfokú felnőttoktatás iránt; majd intézményi és egyéni szinten közelítjük meg egyrészt az igények keletkezését, másrészt a rájuk adott válaszokat.

A kutatás három egymást kiegészítő lépése a következő.

- Fő törekvésünk, hogy az „*élethosszig tartó tanulás*” *képzési térképét megkonstruáljuk*. Ettől a felnőttoktatás térbeli kiterjedésének meghatározását várjuk. Korábbi területi kutatásaink szemléletmódját, módszertanát és továbbfejlesztett adatbázisát (OTTIR, vö. Híves, 1994) fölhasználva azokat a statisztikailag megragadható regionális jellemzőket tárjuk föl, amelyek összefüggésbe hozhatók a felnőttoktatás kibontakozásával.
- A kutatás másik mozzanataként *igyekszünk föltárni a felsőoktatásban részt vevő felnőttek törekvéseit*, beilleszkedésüket a jelenlegi felsőoktatásba, igényeiket, valamint társadalmi és kulturális háttérüket. Ez a rész kutatás az ún. „keresleti oldalt” segít megismerni. Azaz kik is vesznek részt felnőtt fejjel a felsőfokú képzésekben, s ezen keresztül hogyan áll, hol tart a felnőttoktatás terjedése ma Magyarországon.
- Harmadik megközelítésként *intézményi esettanulmányok készültek* három olyan hazai felsőoktatási intézményről, amely nagy volumenű felnőttképzést folytat, és egyúttal regionális szerepe, kisugárzása is jelentős. Ezek: a Pécsi Tudományegyetem (Dél-dunántúli régió), a gödöllői Szent István Egyetem (Közép-magyarország régió) és a Debreceni Egyetem (Észak-alföldi régió). Az intézmények képzési stratégiáját kerestük, azaz: hogyan válaszolnak a felnőttek felsőfokú képzési igényeire a régióban.

A jelen dolgozatban az intézményi esettanulmányokat foglaljuk össze és elemezzük. Azt keressük, *hogyan változtathatja meg a hagyományos képzést a felnőttek megjelenése, a felsőfokú felnőttoktatás iránti igény*. Dolgozatunk az alábbi részekből áll. Előbb összefoglaljuk, milyen változásokkal járt együtt és milyen változásokat hozott a felnőttek megjelenése a felsőoktatásban (új hallgatói csoportok, nem szokványos tanulók). Majd három hallgatói

csoportot igyekszünk körvonalazni, arculatukat megrajzolni intézményi esettanulmányaink alapján. Végül egybevetjük e hallgatói csoportok közös vonásait, és keressük a rájuk adható egyetemstratégiai és felsőoktatás-pedagógiai válaszokat.

Új hallgatói csoportok a felsőoktatásban

Nem szokványos (non-traditional) hallgatók. A nem szokványos hallgatók olyan társadalmi csoportokból kerülnek ki, amelyek épp most hódítják meg az iskolát és az oktatási rendszert. Az 1960-as, 70-es években nem szokványos hallgatóknak tekintették a társadalom egy-egy olyan csoportjából jövőket, akik a történelemben először érkeztek el az iskolázásig, annak bizonyos szintjéig vagy irányáig (pl. a lányok, hátrányos helyzetű társadalmi rétegek, foglalkozások és osztályok fiataljai vagy az elmaradott, gazdaságilag stagnáló körzetekben élők). Az ő befogadásukra és felzárkóztatásukra – egyenlőségük megteremtésére vagy iskolai esélyeik megnövelésére – nagyszabású felzárkóztató programokat indítottak. Ez az 1970-es évek Európájában társadalompolitikai kérdéssé vált, és iskolareformok sora hivatkozott rá.

A nem szokványos hallgatók olyan csoportokból is jöttek azonban, amelyek csupán együtt éltek a többségi társadalommal, de annak még nem vagy már nem a részei. Ezt a problémát is ismerjük az oktatás történetéből mint a kisebbségi oktatás, az iskolai kétnyelvűség, az 1970-es évek végétől pedig mint a multikulturális társadalom és az interkulturális nevelés kérdéseit. A nemzeti, etnikai, faji és vallási kisebbségek az európai oktatáspolitikák súlyos, sokáig takargatott problémája, amely olyan szokatlan és látványos megoldásokhoz vezetett, mint pl. az iskola „olvasztótégely”-szerepe, a kétnyelvű oktatás (az irányítástól az osztálytermek szintjéig). Az 1990-es években e csoportok törekvése és követelése már túllépett a közoktatáson, és elérte a felsőoktatást is (kisebbségi és/vagy regionális egyetemek).

Az 1990-es években az ilyen nem szokványos hallgatók új csoportjai jelentkeztek tömegesen az oktatásban: a dolgozók, felnőttek, idősek csoportjai. Az ő bevonásuk az oktatásba magát a hagyományos oktatást feszíti szét (permanens nevelés, élethosszig tartó tanulás).

Az 1990-es évek új fejleménye a korábbiakhoz képest továbbá a tömeges vándorlás, elmenekülés és megérkezés egyik világból a másikba, egyik társadalomból (kultúrából) egy másikba. E vándorló, helyváltoztató és letelepülni nem tudó/akaró csoportok persze már az 1960-as években is megjelentek a kontinentális Európában (minthogy ez már akkor is világjelenség volt). Vendégmunkásoknak nevezték őket. Kibocsátó országaik kezdetben Európa periferiáján voltak (Spanyolország, Portugália, Szicília, a Balkán), célországaik pedig a kontinens ún. centrumországai (pl. Nyugat-Németország, Franciaország). Az 1970-es, 80-as években a periféria kitolódott a kontinensen kívülre (Közél-és Közép-Kelet), a vándorlás pedig tömegessé vált Európa jóléti államai felé.

Az 1990-es évek új jelensége, hogy Európába az eurázsiai kontinensről vándorolnak be, hogy Európa a világ egyik migrációs állomásává válik. E világméretű helyváltoztatás hajtóereje az a gazdasági és társadalmi egyenlőtlenség, amely az elmúlt fél évszázadban kialakult, és a kelet-nyugati konfrontáció elmúltával markánsná vált (Észak–Dél konfrontáció). Európa társadalmi fokozatosan előregednek; miközben az eurázsiai kontinens más társadalmi óriási népességfelesleggel küszködnek, amelyet

születési helyük képtelen eltartani. Az UNESCO demográfiai előrejelzése szerint Európának 2050-ig mintegy 150 millió új bevándorlóra van szüksége ahhoz, hogy magas szintű jóléti ellátását fenn tudja tartani. Az 1990-es évek végén a nem szokványos hallgatók Európában már a vendégmunkások, bevándorlók, menekülők, beköltözők gyerekeiből kerültek ki.

Európa keleti fele – Magyarországgal együtt – ebből a világméretű népesedési átrendeződésből az 1990-es években még csak keveset érzett. A szovjet érdekszférába való tartozás fél évszázada mintegy jegelte a társadalmi és kulturális feszültségeket, amelyek közt a világháború előtt ezek a társadalmak éltek. E tradicionális konfliktusok (nemzeti, etnikai, vallási, faji) is „felszabadultak” az 1989/90-es fordulat során. Európa pereme egyelőre még keveset tapasztalt meg abból a fölbolydulásból, amely a centrumban lévő társadalmakat folyamatosan érte. Most egyszerre kell(ene) megküzdeni a tradicionális konfliktusokkal és azokkal, amelyeket ez a modern kori népvándorlás fog okozni – és okoz máris. Így – amint a történelemben oly sokszor – hagyományosan megoldatlan konfliktusok torlódnak mai feszültségekkel; a kétfajta konfliktus kezelése szokatlan és hatalmas erőfeszítést kíván.

Élethosszig tartó tanulás. Korábban arra mutattunk rá – a vonatkozó szakirodalom, illetve statisztikák alapján –, hogy minél magasabb az iskolázottak-képzettek aránya egy adott közösségben, annál több további képzést „fogyasztanak”. A jelenséget behelyeztük az oktatás tömegesedésének társadalmi folyamatába. Azt feltételezzük, hogy a felsőoktatás tömegessé válásának következő lépése nem a napjainkban sok vitát kiváltó szűkítés és „minőségivé tétel” (a felsőoktatás drágítása), hanem az oktatás újabb fokozatának megszerveződése. Ezt a szakaszt feltételelesen „negyedik fokozatnak” neveztük el a korábbi első (alapfok), második (középfok), illetve harmadik (felsőfok) mintájára (Kozma, 2000). A szűkítés (drágítás) jelenleg nemzetközileg divatos politikáját olyan átmeneti beavatkozásnak tartjuk a kormányzatok részéről, amilyeneknek a 20. században már többször is tanúi lehettünk (Jonasson, 2004). Az ezzel kapcsolatos politikai vitákat pedig egy új képzési szakasz bevezető folyamatának fogjuk föl, amely szakasz már jelenleg is velünk van, tapasztalható.

Mint a tömegesedés minden jelenségét – az oktatásban csakúgy, mint más társadalmi magatartások más köreiben (pl. népesedés, migráció vagy akár divatjelenségek) –, a felnőttoktatás tömegesedését is két változás eredőjeként fogjuk föl. Az egyik változás az, amely az adott közösségben megy végbe: megváltozik az iskolázással kapcsolatos magatartásuk, méghozzá egymást erősítő módon és tömeges méretekben. Ezt a megközelítést fejezi ki az „élethosszig tartó tanulás”, mert a változás szubjektív oldalára, a tanulás (képzetség, diploma) iránti igények növekedésére utal. A másik változás a politikában megy végbe, amely tömegessé teszi a kapacitásokat (az objektív oldal, amelyet a „felnőttoktatás, felnőttképzés” szóhasználat tükröz). A tömeges tanulási igények kikényszeríthetik a kapacitások növekedését, a megnövekedett képzési kapacitások (szervezetek, férőhelyek) generálják a további igényeket.

A hazai szaknyelvben a „felnőttoktatást” és a „felnőttképzést” hajlamosak vagyunk szimultán használni. Valójában különböző oktatáspolitikai csoportok kifejezései. A „felnőttoktatás” elsősorban az oktatásügyhöz kötődő szakmai csoportoknak (pl. pedagógusok) a szóhasználat. Azt fejezi ki, hogy a felnőttek oktatásának leginkább bevált módja az iskola, káderei pedig a pedagógusok. A „felnőttképzést” ezzel szemben a vállalatokhoz

kötődő szakmai csoportok használják. Azt fejezi ki, hogy a felnőttképzés a szakképzés egy sajátos esete. (A „felnőttnevelés” egy harmadik szakmai kör kifejezése, amely az alternatív politikai mozgalmakig vezet el.) Az „élethosszig tartó tanulás” (*lifelong learning, LLL*) kifejezését olyan szakmai-politikai csoportok kezdeményezték a 20. század közepén, akik a felnőttek képzését tudatosan akarták kiszabadítani a vállalati kötöttségekből (a felnőttképzés mint érdekvédelem). A kifejezést azóta számosan tekintették magukénak, és a 20. század végére az Európai Unió hivatalos kifejezésévé vált (Kozma, 2006, 124–135).

Újabb és újabb hallgatói csoportok kialakulásával és megjelenésével a (felső)oktatásban a tömegesedés eddig is így haladt előre. Így kerültek a hátrányos helyzetű csoportok, a különböző kisebbségek gyermekei a felsőoktatásba, és így alakult át eddig is a felsőoktatás rendszere egész Európában (sőt azon kívül). A felnőttek olyan új hallgatói csoport, amely tömegesen most jelenik meg az egyetemek kapujában.

Felnőtt hallgatók három egyetemen

Módszertani megjegyzések. Az új hallgatók a felsőoktatásban tehát korunk egyik égető kérdésévé válik. Nem ismerjük őket eléggé, jelszavakban („élethosszig tartó tanulás”, munkaerő-piaci igények” „kompetenciaalapú képzések” stb.) gondolkodunk róluk, anélkül hogy megkérdeznénk, kik is ők, és mit is szeretnének. Kutatásunkkal ezt a hiányt igyekeztünk pótolni. Három magyarországi egyetem felnőtt (levelező) hallgatóit kérdeztük meg. Válaszaik alapján igyekeztünk jellegzetes csoportokként kezelni őket, keresve közös és eltérő magatartásaikat és törekvéseiket. Az alábbi módszertani megfontolásokat bocsátjuk előre.

- Az egyes intézmények kiválasztása mindenekelőtt regionális jelentőségük alapján történt. Igyekeztünk figyelembe venni azokat a sajátos szociológiai, demográfiai, gazdasági, társadalom-földrajzi jegyeket, melyek alapján az intézménynek helyet adó régió jellemezhető. Hiszen az egyes intézmények működését, problémáit, lehetőségeit, képzési repertoárját, illetve – számos más tényező mellett természetesen a jelentkezők körét is – meghatározzák az adott régió társadalom-földrajzi sajátosságai, a térségben mozgósítható források.
- A vizsgálandó karok kijelölésekor a nappali és a levelező tagozatok hallgatói létszámának arányát vettük figyelembe. Ennek megfelelően azokat a karokat választottuk ki, ahol a levelező képzésben részt vevők aránya kiugróan magas volt a nappali tagozatos hallgatók számához képest, s minden esetben közel azonos számú kérdőívet kérdeztünk le, összesen 1097-et. A minta tehát nem tekinthető reprezentatívnak sem a karok, sem a szakok, sem a szakirányok tekintetében. (Vagyis megállapításaink, statisztikai értelemben, csak azokra vonatkoznak, akik kutatásunkban részt vettek, kérdéseinkre válaszoltak.)
- Alább eltekintünk a kérdőívek szisztematikus földolgozásának ismertetésétől; ez a kutatási beszámoló feladata (Forray, 2004). Most az egyes intézményekben tanuló (alapképzésben, nem doktori képzésben részt vevő) felnőttek „társadalmi és pedagógiai” arculatát igyekszünk megrajzolni.
- A hallgatók szociológiai jellemzőinek, jelentkezésük motívumainak, döntési stratégiáiknak, valamint „jövőforgatókönyveiknek” tükrében azt keressük, milyen jelleg-

zetes hallgatói csoportokat vonzanak a megvizsgált intézmények, mely képzéseik népszerűek, s melyek nem, milyen szervezeti formák látszanak megfelelőeknek az új hallgatói csoportok megjelenésével, s melyek szorulnak folyamatosan háttérbe.

Felnőtt hallgatók a Pécsi Tudományegyetemen. A PTE vonzáskörzete nagy, bár nem hasonlítható össze a budapesti egyetemével, amelyek jelentkezőinek több mint felét a Közép-magyarországi régiókból jelentkezők adják. Mégis, a tíz legnépszerűbb egyetem adatait összehasonlítva a PTE-re szokatlanul nagy arányban jelentkeznek fővárosiak. Erre hivatkozva két kar (Felnőttképzési Kar, Műszaki Főiskolai Kar) főiskolai képzési helyeket is létrehozta. A vonzás nemcsak a városon terjed túl – Budapest felé –, hanem a határon is (Eszék, tágabban Horvátország felé). A levelező képzésben három legaktívabb kar a már említett kettő, valamint az ÁJK. A legtöbb kar iránt csökkent az érdeklődés 2001 óta – különösen a hagyományos egyetemi karok iránt –, bár ugyanebben az időszakban néhány képzésben kiugróan magas volt a levelező képzésre jelentkezők száma. A pécsi felnőtt hallgatókat az alábbiak jellemzik (vö. Balázsovits–Sánta, 2005).

- Nemek tekintetében a nők dominálnak (66%). Nők ugyan a műszaki levelező képzésben nem találhatóak – ellenben 100% volt nő az egészségügyi főiskolai karon, több mint 80% a BTK-n, 69-80% a TTK-n és az FEEK-n. Zömük párkapcsolatban él (57%). Alapvégzettségük rendszerint egyetem (TTK) vagy főiskola (BTK).
- Havonta vannak konzultációik. Ezekre a hallgatók többségben tömegközlekedéssel jutnak el (leginkább a bölcsészek, legkevésbé a műszakiak). A tanulmányok költségeit mintegy felük teljesen saját maga fizeti, mintegy ötödüknek vállalja át a munkahelye (leginkább a FEEK-, valamint az ÁJK-képzésekben).
- A végzettség megszerzése után 70%-uk nem kíván állást, munkahelyet változtatni (legkevésbé a bölcsészek, valamint a TTK-sok). Legmobilabbnak azonban az ÁJK-ra, valamint az egészségügyi karra járók látszanak. Elégedett a képzéssel csaknem a résztvevők fele (43%), csak részben elégedett több mint a felük (az egészségügyi képzésben részt vevők a legkevésbé elégedettek. 85%-uk mégis elsősorban ugyanoda iratkoznak, ahol most tanul, s csupán az egészségügyi karon hallgatók voltak láthatóan elégedetlenek azzal, amit kaptak).
- A tanulmányi nehézségek közül a legnagyobb gond a tanulmányi idő (70%), valamint a tanulmányok költségei (41%). A tankönyvhöz való hozzájutás jelent nehézséget csaknem 30%-uknak, a vizsgák (formái, szervezése, egyáltalán a ténye) 26%-nak.
- Motivációik közül elsősorban a szakmai érdeklődést, továbbá a diploma, illetve az egyetemi végzettség megszerzését nevezték meg. A munkaerő-piaci elgondolások és igények csupán a 4., 5. helyet foglalták el a motívumok sorrendjében.
- Családi-társadalmi háttérüket illetően a pécsi felnőtt hallgatók elsősorban első generációs értelmiségiek, akik ezen az úton szerzik meg felsőfokú végzettségüket, egyetemi diplomájukat (elsősorban az egészségügyi és a műszakiak – legkevésbé a jogászok). Mégis elsősorban a családok támogatják felnőttkori tanulásukat (37%), valamint a munkatársak és a társas környezet (23-23%).

A kép, amely a pécsi felnőtt hallgatók válaszaiból kibontakozik, körülbelül a következő. Első generációs értelmiségiek – vagy annak készülnek, azok lesznek –, átlagos anyagiakkal ellátva, akiket a családjuk és munkatársaik ösztönöztek elsősorban diplomaszerezésre. Azért

fogtak hozzá a továbbtanuláshoz, hogy társadalmi (családi, baráti) pozícióikat megerősítsék a felsőfokú végzettséggel, egyetemi diplomával. Ezért ha újrakezdekhetnék, leginkább ismét oda jelentkeznenek, ahol most tanulnak (kivételet az egészségügyi karon hallgatók képeznek). Munkahelyi megfontolások nem vagy csak áttételesen jelennek meg köztük. Nagyobb részük nő, rendszerint férjnél, családban, párkapcsolatban, akinek a családi-társadalmi helyzete kívánja a továbbtanulást főiskolai, egyetemi karon. Ezért jelentős részben áldozni is képesek. Csaknem a felük maga fizeti a költségeket, havonta tömegközlekedéssel jár el az egyetemre. Ami a tanulmányi munkát illeti, a legnagyobb nehézséget a tanulásához szükséges idő kigazdálkodása jelenti, továbbá a tankönyvek és segédesszközök megszerzése, valamint az „élethosszig tartó tanulás” rutinjának hiánya.

Felnőtt hallgatók a Debreceni Egyetemen. Az egyetem valamennyi karán folyik felnőttképzés (esti, levelező, sőt távoktatási formában). Három karon azonban egyenesen meg is haladja a nappali képzést (egészségügyi, jogtudományi, valamint pedagógiai kar). Ezeket egyenként 700–1300 felnőtt tanul. A legnagyobb választékot – ettől némileg eltérően – a műszaki kar, valamint a bölcsészkar kínálja (előbbi elsősorban főiskolai vagy az alatti szinten, az utóbbi elsősorban egyetemi szinten). A szakirányú képzések kevésbé népszerűek; az egyetem a vizsgált időszakban elsősorban az első diplomához való hozzájutás színhelye volt a felnőttek számára. Ezek közül a legnépszerűbb a főiskolai képzés. A Debreceni Egyetemen hallgató felnőttek elsősorban azért tanulnak itt, hogy első diplomájukat megszerezzék, és azt is főiskolai szinten. A Debreceni Egyetem felnőtt hallgatóit a következőkkel jellemezhetjük (Kóródi–Engler, 2005).

- A felnőttkorban hallgatók (továbbtanulók) több mint 70%-a nő (a műszaki kar kivétel, a pedagógiai kar természetesen túlreprezentált). Közülük mintegy 100 nem magyar állampolgár; az adatokból (magyar nyelvű képzések) kiderül, hogy ők az ún. „határon túli” magyarok közül kerülnek ki (elsősorban Partium [Románia] és Kárpátalja [Ukrajna] a kibocsátó területük).
- Debrecenben a felnőttek 24%-a bölcsészprogramokban tanul (2005), 19% pedagógusképző programokban, egészségügyi képzésben pedig 20% vett részt. Az összes többi a maradék, beleértve a sokat reklámozott gazdasági képzést (5%), műszaki képzést (vö. „munkaerőpiac”, 15%) és mezőgazdasági képzést (7%). A debreceni egyetemi felnőttképzés csúcán kétségtelenül a bölcsész- és pedagógusképzés áll, együttesen a képzésben részt vevők 43%-át teszi ki!
- A felnőttek több mint 60%-a párkapcsolatban él (30% hajadon, nőtlen – a debreceni hallgatók kifejezetten konzervatív családszervezésben élnek). A legradicionálisabb képzési programokban a házasságban élők aránya ennél is magasabb (kb. 70%).
- A felnőtt hallgatók több mint 70%-a teljes munkaidőben dolgozott; mintegy 10-20% vezető beosztásban, jellemzően azonban beosztottként. (Önálló vállalkozókkal leginkább a műszaki képzésekben lehetett találkozni.)
- A képzés célja egyértelműen a felsőfokú végzettség megszerzése. A felnőttek kétharmadának ez a képzési forma nyújtja az első diplomát (képzési irányonként eltérően, mert a felnőtt joghallgatók 76%-ának már volt felsőfokú végzettsége). Az első diplomát legjellemzőbben azok akarták megszerezni felnőtt fejjel, akik az egészségügyi képzésekre jártak.

- Több mint felük (58%) maga fedezi tanulmányi költségeit, 8–13% kap részleges vagy teljes munkahelyi támogatást. Csaknem felük tömegközlekedéssel jut el a konzultációkra, csaknem ötödük használ ehhez gépkocsit.
- A debreceni felsőoktatásban hallgató felnőtteket is elsősorban a szakmai érdeklődés, illetve az új diploma megszerzésének a vágya hajtja. Az új munkahelyért való tanulás harmadik lett a rangsorban. Magasabbra sorolták még a kíváncsiságot (18%), mint a megélhetést (7%), a családnak és a baráti körnek való megfelelést (22%), mint a munkakeresést (8%), az egyetemi végzettség megszerzését és a társadalmi kapcsolatok megújítását (13-14%), mint a munkahelyi kötelezettségeket (12%). Bár Debrecenben fontosabbnak tartották a munkahelyváltást megalapozó továbbtanulást, mint Pécsset, azért itt is markánsan megjelent a szakmaszeretet és a diplomaszerezés motívuma.
- Az ösztönző hatások közül a debreceni felnőtt hallgatók még nagyobb arányban emelték ki a család és a rokonság szerepét (52%), mint a pécsiek; és alacsonyabbra tették a barátok és munkatársak hatását (5–6%). Ugyanakkor a „belső indíttatás” itt szerepet kapott – amivel Pécsset nem találkoztunk.
- A hallgatók túlnyomó többsége itt is „első generációs” vagy közel első generációs értelmiségi (kivételt a jogon továbbhallgatók jelentik). Tanulságos ugyanakkor, hogy a baráti kör jelentős részben diplomásokból kerül ki, sőt egyötödüknek „minden ismerőse”.
- Közel azonos arányban a pécsiekkel, a debreceni felnőtt hallgatóknak is legnagyobb problémája a kevés idő (80%). Hasonlóan a pécsiekhez, a következő két nehézség itt is az anyagiak (42%) és a tankönyvhöz való hozzájutás (46%). És szintén hasonlóan a pécsiekhez – bár az övéknél nagyobb arányban (22%) – a tanulási rutin és a szereplés, a vizsgakészségek hiánya jelent még nagyobb nehézséget.
- Elégedettségben némileg lemaradtak a pécsiektől: teljesen elégedettnek mondta magát 37%, részben elégedett volt 57%. Mégis ugyanúgy 80% fölött voltak azok a válaszadók, akik ismét a mostani képzésüket választanák, az elégedetlenek aránya Debrecenben a műszaki (Pécsset az egészségügyi) karon volt a legmagasabb. 53% folytatni kívánta a munkáját, ha tanulmányait befejezte, 17% akart munkahelyet változtatni, és 16% a munkába állásban reménykedett.

A debreceni felnőtt hallgatók – bár a számukra nyújtott egyetemi kínálat többretű, de mindenképp eltér a pécsitől – konzervatívabb értékrenddel kezdtek tanulmányaikba, mint pécsi kollégáik. Bár kisebb mértékben, de azért jelentős részben ők is első generációs értelmiségiek, akiknek azonban családi és baráti köre, rokonsága jelentős mértékben már diplomát szerzett. Maguk elsősorban ehhez a körhöz szeretnének főlzárközni. A legfontosabb motívum Debrecenben is a társadalmi pozíció megszerzése, a közösségi elfogadottság növelése volt (bár a munkahely megszerzése, megtartása és megújítása itt valamivel fontosabb szerepet töltött be). Ez a konzervatívabb csoport még konzervatívabb képzéseket választ (főként bölcsész és pedagógus képzettségeket), ösztönzőik és támogatóik között még fontosabb szerepet tölt be a család. A felnőtt hallgatók zömmel itt is nők, akik még nagyobb arányban élnek házasságban, mint Pécsset, és még kisebb arányban alternatív kapcsolatokban. Ez a tradicionális kötődés határozza meg munkahelyi mobilitásukat és a képzettség felhasználását: túlnyomóan hasonló képzettséget szeretnének, ha újrakezdenék, és csak egyhatodik akar munkahelyet változtatni (azért munkahelyhez is szeretnének jutni).

Felnőtt hallgatók a gödöllői egyetemen. A gödöllői Szent István Egyetem öt karán (gazdaság- és társadalomtudományi kar, gépészmérnöki kar, mezőgazdasági kar, műszaki főiskolai kar (Ybl Miklós), valamint a jászberényi főiskolai kar) vizsgáltuk a felnőttképzést. Péccsel vagy Debrecennel – különösen a Debreceni Egyetemmel – összehasonlítva miután megállapíthatjuk, hogy a SZIE karai hálózatosan helyezkednek el, a székhely (Gödöllő, az eredeti agrártudományi egyetem) kevésbé dominál. Azaz kevésbé határozza meg, kevésbé szabványosítja az egyes karok arculatát, mint Debrecen a Debreceni Egyetemét (jellemző az ún. „debreceniség”) vagy akár Pécs a Pécsi Tudományegyetemét. Ez megnehezíti, hogy hasonló összefoglaló képet alkossunk – mintánk alapján – a gödöllői felnőtt hallgatókról, mint a pécsiekéről vagy debreceniekről. Inkább az egyes karok hallgatóiról kellene beszélnünk, ami viszont töredezetté tenné a képet, és mozaikossá a megállapításainkat. (Részletesebben lásd: Nagy, 2006.)

- Ez a hallgatói csoport fiatalos (a 20–30 évesek határozzák meg, az Ybl-en 61%-uk 30 év alatti). Eltérően a debreceni és a pécsi hallgatói csoporttól, a nők és férfiak aránya nagyjából kiegyenlített (karonként eltérő mértékben, a nők aránya a jászberényi pedagógusképzésben a legmagasabb, a férfiak az Ybl-n vannak több mint 90%-ban).
- A házasságban, illetve párkapcsolatban élők aránya életkoruk szerint változik: míg a műszaki karok fiatalabb és többnyire férfi hallgatói túlnyomórészt gyerektelenek, és nem házasságban élnek, addig a jászberényi kar idősebb és többnyire nő hallgatói nagyrészt házasságban vagy párkapcsolatban él, és gyereket vagy gyerekeket nevel.
- A megkérdezettek 35%-a Budapestről jár a különféle gödöllői képzésekre (az állatorvos-tudományi, illetve a gyöngyösi karon nem kérdeztünk hallgatókat). Ez azt jelenti, hogy az egyetem egyes karai erősen helyi-regionális vonzerejűek (ami fontos szempont az intézményválasztásnál, mert időben és pénzben is mérhető hatással lehet a továbbtanulásra). A képzésben részt vevők több mint 60%-a a megyén belülről érkezik Gödöllőre tovább tanulni. Ahogy a karok székhelye távolodik Budapeستől, úgy nő azoknak az aránya, akik kisebb településekről járnak be tovább tanulni. (Az egyetem regionális funkcióját azért nehezebb felbecsülni és pontosabban megrajzolni, mert egyes karai – pl. a jászberényi – szinte önálló életet élnek. A jászberényi karnak pl. önálló vonzáskörzete, hagyományai és a jelek szerint önálló közönsége is van, amely más környékről érkezik Jászberénybe, mint az egyetem más karainak hallgatói.) Érdekes módon elsősorban a 40 év feletti hajlandók távolabbról is fölkeresni a képzést (ők a munkahelyükre is távolabb hajlandók eljárni). A fiatalabbak inkább helyben vagy közelben keresnek munkát is, iskolát is.
- Ami a továbbtanulás célját illeti, a gödöllői egyetem csoportja sem különbözik lényegesen a debrecenitől vagy a pécsitől. A felnőttkori továbbtanulás két kiemelkedő motívuma itt is a diplomaszerezés és a szakmai érdeklődés. Ezekről a legfontosabb motívumoktól csak távol elmaradva gyakoriságban említik az új munkahelyhez jutást (akárcsak Debrecenben), és ettől is jócskán elmaradva az egyetemi diploma megszerzését (e tekintetben már különböznek a pécsi vagy a debreceni csoporttól). Az összes többi motívum erőssége, amely a kérdőíven választható volt (szabadidő eltöltése, barátok, család, kíváncsiság) éppúgy eltörlődött ettől a néhánytól, mint ahogy eltörlődött a munkakeresés, a megélhetés vagy a kötelező továbbképzés is. (A jászberényi karon továbbhallgatók alcsoportja e tekintetben is elkülönül a gödöllőiek csoportjától általában: ők még nagyobb arányban választották egyrészt az új diploma

megszerzésének szükségességét, másrészt viszont a társadalmi hovatartozás erősítését, mint a gödöllői csoport általában.)

- A gödöllői csoportban jóval kisebb azoknak az aránya, akik munkahelyükön akarnak maradni, miután elvégezték a képzést; és magasabb azoknak az aránya, akik igenis munkahelyet szeretnének változtatni. A praktikus szempontok – az ún. „eszköztudás” – ebben a csoportban sokkal elfogadottabbak, mint a debreceni csoportban, de akár a pécsi csoportban is. (Ez utóbbi a két véglet között áll, közelebb a debreceni csoport értékorientációjához, mint a gödöllői csoportéhoz.)
- A gödöllői csoport hallgatói is túlnyomórészt elégedettek a választott képzéssel, és ha újra kellene választani, akkor még nagyobb arányban (csaknem 90%) azt választanák, amit most tanulnak. (Karonként eltérően, de kisebb arányban találkozni elégedetlenekkel. Nem talákoztunk az elégedetlenek olyan jól körülhatárolható csoportjával, mint Pécsen az egészségügyi képzésben részt vevők, Debrecenben a műszaki programokban hallgatók.)
- Nagyobb arányban, mint Pécsen vagy Debrecenben, a hallgatók maguk teremtik elő a tanulmányok költségeit (57%). A munkahelyek nagyjából ugyanolyan arányban támogatják őket, mint az előző hallgatói csoportokat (11%).
- A tanulás fő nehézségeként itt is elsősorban a rendelkezésre álló idő szűkösségét említették ki. A gödöllői csoport is nehezményezi a tankönyvek és tananyagok beszerezhetőségét; itt viszont olyan motívummal is találkozunk, amellyel eddig nem: a tanulmányi infrastruktúra elégtelenségeivel. Kevesebbet panaszkodnak tanulmányi nehézségekre (pl. vizsgadruk), és látványosan jobb a belépéskor magukkal hozott – vélt vagy valóságos – nyelvismeretük, mint akár a pécsi, akár a debreceni csoportba tartozóknak.

Ha a debreceni csoportot tarthatjuk az egyik végletnek, ami a felsőfokú felnőttoktatást, az ahhoz való hozzáférést és hozzáállást illeti (az „értékmegőrzők”), akkor a gödöllői csoport nyilvánvalóan a másik véglet (az „instrumentalisták”). A pécsi csoport (a „törekvők”), mint említettük, valahol e kettő között van, közelebb a debreceni csoportéhoz, mint a gödöllői hallgatókhoz. A gödöllői hallgatók csoportja markánsan fiatalosabb, mint a másik két csoport, férfiak és nők nagyjából egyenlő arányban vannak benne (a pécsi, de különösen a debreceni csoportban a nők vannak túlsúlyban). Családi hátterük is más: részben, de nem többségben ők is első generációs értelmiségiek, de a család távolról sem játszik annyira meghatározó szerepet sem a továbbtanulási döntésekben, sem a tanulmányok végzésében, mint a másik két esetben (de különösen a debreceniek esetében).

Bár a gödöllőiek is mindenképp a diploma megszerzéséért, valamint szakmai kíváncsiságból tanulnak – akár csak pécsi vagy debreceni társaik –, de az ő esetükben az „eszköztudás” jóval nagyobb szerepet játszik (továbbtanulás a munkahelyért, az elhelyezkedésért vagy a munkahely megváltoztatásáért). Képzésükkel egészében elégedettek – ha kellene, megint ugyanezt választanák, még hozzá nagyobb arányban, mint a debreceniek vagy pécsiek –, nem jelöltek meg egyetlen olyan programot sem, amellyel kiugróan elégedetlenebbek lennének, mint a többivel. S bár őket is elsősorban az időhiány nyomasztja, akár csak pécsi vagy debreceni társaikat, kevesebbet panaszkodnak tanulási nehézségekre, talán mert az előképzettségük jobb, vagy mert jobb a nyelvtudásuk. Vagy mert jelentős részben – egyes karokon túlnyomórészt – férfiak. Ők is maguk fizetik a költségeiket, közülük is csak alig több mint 10%-nak vállalja át a munkahelye – részben vagy egészben – a tanu-

lással járó terheket. A csoport meghatározó arányban budapesti, ami sokat megmagyaráz a SZIE képzésein tovább tanuló felnőttek többitől eltérő arculatából, és értelmezhetőbb teszi a gödöllői csoport mozgékonyabb, instrumentalista hozzáállását a felnőttkori felsőfokú továbbtanuláshoz.

Egy új „felsőoktatási pedagógia” felé

A következőkben a három felnőtt hallgatói csoport néhány közös vonását emeljük ki, amelyekre az egyetemi stratégiák alakításakor figyelni kell. Ezek: a hallgatók családi-társadalmi háttere; továbbtanulási céljaik, törekvéseik; valamint jellegzetes tanulási nehézségeik.

Felnőttek a felsőoktatásban – kik azok? Az első probléma az, kik is vesznek részt a felnőttkori felsőfokú továbbtanulásban. Ebből a szempontból mind a pécsi, mind a debreceni csoport nagyon hasonló egymáshoz – a gödöllői csoport valamelyest eltér (de az eltérés könnyen értelmezhető). Nos, esettanulmányaink szerint mind a pécsi, mind a debreceni csoport nagyjából nőkből áll, életkoruk jellemzően 30–45 év, többségük házasságban vagy párkapcsolatban él. Ez az a társadalmi-demográfiai csoport, amely a felsőfokú képzéseket – mind Pécsen, mind pedig Debrecenben – jellemzően „fogyasztja”. Tegyük hozzá: jellemzően a vonatkozó régióból (Dél-Dunántúl, Észak-Alföld) kerülnek ki. Bár kihelyezett képzésekre is járnak, ahol elérik őket, a jellemző mégis az egyetem székhelye és annak vidéke.

A gödöllői hallgatók csoportja ettől a képtől eltér. A gödöllői csoportot fiatalosabbnak és városiasabbnak találtuk, a nők és férfiak aránya ebben a csoportban kiegyenlített. A gödöllői hallgatói csoportot azonban nehezebb egyben felfogni és jellemezni, mivel a felnőtteknek szóló továbbképzéseket különböző karok különböző helyszíneken hirdetik meg és folytatják. (Az Ybl Miklós Műszaki Főiskolai Kar Budapesten képez, a SZIE Jászberényi Főiskolai Kara Jászberényben, továbbá folyik képzés Gyöngyösön is). Így a gödöllői csoport helyett helyesebb volna egy-egy kar felnőtt hallgatóiról beszélni, pl. a jászberényi karéről. Ehhez viszont a megkérdezettek száma túl kevés, nem tekinthetjük őket az oda járók reprezentánsainak. Mivel azonban hasonló vonásokat mutatnak a pécsiekkel és debreceniekkel, a jászberényiekre pl. szintén vonatkoztatjuk a pécsi és debreceni hallgatókról mondottakat.

E túlnyomórészt fiatal és középkorú, nagyrészt családban élő, gyereket nevelő nők jellemzően első generációs értelmiségiek. Szüleik még nem voltak diplomások, házastársuk és környezetük azonban rendszerint már diplomás (a pécsi csoportra kifejezettebben áll ez a megállapítás, a debreceni csoportra kevésbé.) A gödöllői csoportról is elmondható, hogy rendszerint első generációsok; az ő baráti-ismeretségi körükben azonban több a diplomás, mint akár a pécsiek, akár a debreceniek körében. (Ez bizonyára összefügg azzal, hogy a megkérdezettek mintegy harmada a fővárosban él, úgy vesz részt a képzésben.)

A három hallgatói csoport összehasonlítása alapján arra hívjuk fel a figyelmet, hogy a sokat emlegetett felsőfokú képzésben részt vevők ma Magyarországon tipikusan *fiatal és középkorú nők, akik egy-egy egyetemi központ (régiónként) vonzáskörzetében, jellemzően kisvárosban élnek*. Első generációs értelmiségiek, akik a felsőfokú képzésben részt véve

„emelkednek ki” szüleik társadalmi rétegéből. Erőforrásaik, amelyekkel gazdálkodnak: a fiatalságuk és a családjuk, amely megtartja és támogatja őket. A havi konzultációkra rendszerint kevesebb mint egy napi utazással, tömegközlekedéssel jutnak el; ilyenkor a gyerekek a családra maradnak. Ez a felnőtt hallgatói csoport, amellyel a felsőfokú képzéseket szervező egyetemeknek számot kell vetniük. Mit jelent ez a felsőfokú képzéseket szervezőknek?

- Közvetlen oktatásszervezési következtetéseket nem vonhatnak ugyan le mindebből, de mint nevelésszociológiai háttérismeretet hasznosítaniuk lehet. A felnőtt hallgatói csoportok sokszor erősebbek és összetartóbbak, mint a nappali hallgatói csoportok, ami családi kötődéseikkel, közösségi beágyazottságukkal, munkahelyi elköteleződésükkel és nemi hovatartozásukkal együttesen magyarázható. Ez azt jelenti, hogy a képzés szempontjából könnyebb szervezni őket. Olyan oktatók közöttük a legsikeresebbek, akik hálózatosan (nem hierarchikusan) tudnak és szeretnek dolgozni; az információk is hálózatosan terjeszthetők és terjednek. Felnőttként ezeknek a hallgatóknak több erőforrásuk (több pénzük) van, mint a nappali tagozatos hallgatóknak (gyakran és szívesen szerveznek rendezvényeket stb.), és elvárják, hogy oktatóik kollégaként közelítsék meg őket. Ezt tudva az *egyetemi-főiskolai oktatónak más (felnőtt, kollegiális) attitűdökre van szüksége, mint amikor nappali hallgatókkal dolgozik.*
- *Az egyetem, főiskola számára az ilyen hallgatói csoportok mint egyetemisták ideálisak.* Minthogy önként választották az intézményt, ritkán jutnak el ide, szemükben a felsőoktatási intézmény presztízse magas. Bár egyes felsőfokú képzések menedzserei „fogyasztóknak” szeretik nevezni őket – akiket „kiszolgálunk”, és akiknek az igényeihez „alkalmazkodni kell” –, valójában ez a hallgatói csoport nem ezt várja az egyetemtől. Sokkal inkább azt, hogy egyetem legyen a maga hagyományaival és konvencióival. A hallgatói csoport meghatározó körei igyekeznek újraélni, feleleveníteni vagy elképzelni fiatalságukat, amelyből hiányzott az egyetem, és átélni azt, hogy végül egyetemre kerülhettek. (Ezért is keresték az egyetemet, nem pedig rövid ciklusú, vállalkozásban szervezett szakképzéseket.)
- *Ez a hallgatói kör a tradicionális egyetem kiváló „fogyasztója”.* Abban az értelemben is, hogy több anyagi erővel rendelkezik, mint a nappali tagozatos hallgatók, és felnőttként nagyobbak az igényei is. A diákjóléti szolgáltatásokat tehát számukra nívósabban és drágábban lehet megszervezni, mint a nappali tagozatosak számára (büfé, pihenő, szállás, közlekedés stb.). Ha az egyetemi menedzser adásvételről és fogyasztásról beszél, akkor fejben kell tartania, hogy intézménye nemcsak diplomát, tudást „ad el” – ide nem illő szavak e hallgatói körben –, hanem kiegészítő szolgáltatásokat is. Ebben pedig mindhárom megvizsgált egyetem meglehetősen gyöngye – különösen egyik-másik nyugat-európai partneréhez hasonlítva).
- Végül az említett családi-társadalmi háttér arra figyelmeztet bennünket, hogy a felsőfokú továbbtanulás nemcsak egyéni vállalkozás, hanem *egy-egy család, sőt néha az egész rokonság együttes vállalkozása is.* A beiratkozó, konzultációra utazó, otthon vizsgára készülő, diplomát szerző apa vagy anya (többnyire az utóbbi) mögött hasonló életkorú felnőttek, gyerekek és nagyszülők is állnak. A továbbtanulás sokszor ilyen csoportos vállalkozással nővi ki magát (ez különösen a debreceni csoport esetében márkáns, de körvonalazható a pécsi hallgatók vagy a jászberényi alminta esetében is). Az nagy esély az egyetemnek: ha menedzserei ügyesek, olyan társadalmi csoportokhoz és olyan térségekbe is sikerül eljutniuk, ahová a felnőtt hallgatók nélkül nem tudnának.

Ezzel megalapozhatják és előkészíthetik az egyetem további társadalmi beágyazódását: családok és rokoni körök számára válik természetessé, hogy gyerekeiket Pécsre, Debrecenbe, Jászberénybe vagy Gödöllőre járassák.

Miért tanulnak tovább? Azért, hogy diplomát szerezzenek, meg azért, hogy érdeklődésüket kielégíthessék. Kivétel nélkül mindhárom hallgatói csoportban ezek voltak a leggyakrabban emlegetett – legtöbbször értékelt – célok, törekvések. Ebből a szempontból nem volt a három hallgatói csoport között különbség. A különbségek csak abban mutatkoztak meg, hogy más, lehetséges célokban a magukéra ismertek-e. Így pl. a „nyitott” magatartást megtestesítő pécsi hallgatói csoportban a munkaerő-piaci megfontolások csak a 4., 5. helyet foglalták el a fontossági sorrendben; az „értékközpontú” magatartást megtestesítő debreceni csoportban azt az érdekességet találtuk, hogy a családi-baráti körnek való megfelelést is fontosabbnak tartották, mint az elhelyezkedést és a munkahelyváltást mint továbbtanulási célt, motívumot. Leginkább „instrumentalistának” a gödöllői csoport bizonyult, amelyben, mint kiderült, többen vannak a 30–41 év közötti, egyedülálló férfiak, mint az előző két csoportban. De még ezzel együtt is vitán felüli, hogy a gödöllői felnőtt hallgatók is mindenekelőtt a végzettségért és a szakmai érdeklődésből tanulnak tovább a felsőoktatásban. Az új munkahelyre kerülés csak távolról követi ezt a célt, bár a gödöllőiek értékrendjében a harmadik helyre került.

A diploma rendszerint vagy az első felsőoktatásban megszerzett végzettség (mint a debreceni csoport esetében), vagy az első egyetemi diploma, amelyet főiskolai végzés után szereztek. Kevésbé másoddiploma vagy szakképzés, inkább színtemelő, magasabb végzettséget nyújtó. Mindhárom hallgatói csoport megkérdezése alapján nyilvánvaló, hogy ezek a felnőttek ma Magyarországon a felnőttképzést még mindig afféle „pótló oktatásként” veszik igénybe. Lemaradtak vagy kimaradtak a főiskoláról, egyetemről – tehát pótolni szeretnék (hogy miért, azt a társadalmi-családi háttérüket elemezve láthattuk). Az egyetem, amikor felsőfokú képzést szervez a számukra, tulajdonképpen diplomát ajánl föl (még ha szakképzésbe csomagolva is), és ők a diplomáért tanulnak, még ha azt állítják is sokszor, hogy a szakmai érdeklődés hajtja őket.

Munkahelyük sokszor jobban tudja ezt, mint ahogy ők maguk bevallják. Talán ezért is van, hogy a munkahelyek csupán 10-15%-ban támogatják a felnőttek felsőfokú továbbtanulását; nem ebben volnának érdekeltek (hanem feltehetően valamilyen szaktudás, kompetencia megszerzésében, esetleg nyelvtanulásban vagy számítógépes ismeretekben stb.). Esetleg vállalati továbbképzéseket ajánlanának föl – semmi esetre sem, mondjuk, diplomaszerezést vagy doktorálást. Ezért mindhárom csoportra vonatkozik, hogy továbbtanulási költségeiket felerészt vagy annál nagyobb arányban saját maguk állják. (Ami, mint láttuk, családi elkötelezettség is lehet, azaz egy-egy család és rokonság együttesen állja a továbbtanulás költségeit, és vállalja, mint rámutattunk, a további terheit.)

Milyen társadalom az, amelynek tagjai – legalábbis azok, akiket ez alkalommal elértünk és megkérdezhettünk – ekkora terhet vállalnak magukra a felsőfokú továbbtanulásért, az egyetemi diplomaért, sőt a tudományos fokozatért? Ez, hogy egy korábbi kutatásunk (Kozma, 2002, 128–143) megállapítását idézzük, olyan társadalom, amely az egyetemét, a főiskoláját inkább „szimbolikusan”, mintsem „instrumentálisan” használja. (A nemzetközi szakirodalomban ezt a jelenséget *kredencializmusnak* hívják, és úgy írják le, mint az oktatás tömegesedésének jellegzetes hajtóerejét, vö. Price–Matzdorf, 1999; Jonasson, 2004.) A fel-

nőtt hallgatók vizsgálatakor, kultúrájuk feltárásakor alighanem a felsőoktatás tömegesedésének és a negyedik fokozat kialakulásának mikrovilágát ragadtuk meg.

A hazai társadalom – annak meghatározott körei (amelyekhez szociológiailag mindhárom hallgatói csoport is sorolható) – még mindig ki vannak éhezve a felsőoktatásra, az egyetemi diplomára. Az ettől való elzártág túl hosszúra nyúlt – egészen az 1990-es évek első feléig; a felsőoktatás iránti társadalmi igények növekedése máig tart. Ez alátámasztja azokat az előrejelzéseket, amelyek a felsőoktatás tömegesedését tartják az európai típusú társadalmak egyik kulturális hajtóerejének, az ezzel ellentétes kormányzati politikákat pedig átmenetinek, epizodikusnak (Jonasson, 2004). Az oktatáspolitiká számára mindez komoly és súlyos figyelmeztetés lehet.

- Ha napjaink oktatáspolitikusai azért szállnak síkra, hogy a kormányzati politikába beleférjen a felsőoktatás bővítése, alternatív formáinak megszervezése, hálózatának kiterjesztése, akkor tudhatják, hogy mögöttük (az oktatáspolitiká mögött) áll a társadalmi támogatás. Ha napjaink kormányzati politikája (mondjuk, költségvetési vagy jóléti politika) arra hivatkozik, hogy külső kényszerek miatt kell szűkítenie a (felső)oktatást, akkor valószínűsíthető, hogy társadalmi szándékokkal és törekvésekkel szembemegy. Az államközi szervek jóváhagyása így megnyerhető, a társadalmi támogatás viszont elveszthető. E hallgatói csoportok szándékai és törekvései inkább *olyan oktatáspolitikát sugallnak, amely a nehézségek között is a képzések kiterjesztésének lehetőségeit keresi, erre biztatja és bátorítja az intézményeket.*
- Az intézmények stratégiái szempontjából is meghatározó lehet az ilyen hallgatói irányultság. Azoknak az intézményvezetőknek lehet igazuk, akik nem annyira a gazdasági szférával és a vállalkozásokkal való együttműködést hangoztatják, hanem a társadalmi környezetbe való beágyazottságot és intézményük regionális „küldetését”. Úgy látszik, mind a pécsi, mind a debreceni, de még a jóval hálózatosabb gödöllői egyetemmel szembeni legerősebb társadalmi elvárás az, hogy azt adja, amire eredetileg kitalálták és megszervezték: felsőfokú képzettséget, egyetemi diplomát. Ha szükséges és lehetséges, ezt a végzettséget, diplomát (fokozatot) szakképzettségbe is be kell csomagolni. Úgy látszik azonban, hogy ha az említett egyetemek – és érintett karai – meg akarják szerezni és meg is akarják tartani felnőtt hallgatóikat, akkor *nem szakképző intézménnyé kell álcáznniuk magukat, hanem vállalniuk kell egyetemi küldetésüket.*
- A felnőtt hallgatókkal foglalkozó programvezetőknek és oktatóknak is fontos figyelmeztetés ez. Felnőtt hallgatóik láthatóan elkötelezettek azok iránt a képzések iránt, amelyeket választottak (mind a pécsiek, mind a debreceniek éppen a szűkebben szakképző programokra panaszkodtak, nem tartották eléggé szakképzőnek őket). Ebben az egyetem esélytelen: soha sem tud olyan gyakorlati lenni, mint maga a gyakorlat. Talán nem is kell, hogy olyan gyakorlati legyen, mert azt tudja adni, amit a gyakorlat nem: a gyakorlatot megalapozó elméletet és a társadalmi hovatartozást megjelenítő diplomát. Ha tehát a felnőtt hallgatók erre kötelezik el magukat, az kiváló szelektálóeszköz és tanítási-tanulási motiváció. Szelekciós eszköz: ez azt jelenti, hogy az egyetemekre azok jönnek, akik végzettséget akarnak szerezni – s távol tartják magukat azok, akik munkát akarnak szerezni, vagy egyszerűen pénzt keresni. A felsőoktatás közönsége más – ez az, amit az egyetemi menedzserek csakúgy, mint a szakpolitikai tanácsadók elfelejtene. *Az a társadalmi csoport, amely felnőtt fejjel egyetemre jár – egyetemre küldi vagy engedi hozzátartozóját, támogatja tanulmányait, maga is elköteleződik az*

egyetemi tanulmányok és a diplomáslét iránt –, *az hajlandó teljesíteni is az oktatásban, hogy megszerezhesse a végzettséget.* Ha nem is annyira képzett, mint a nappali hallgatók (egyes csoportjai), viszont céltudatosabb és elszántabb. Ez olyan felsőoktatási pedagógiát igényel (tesz lehetővé), amely hosszabb úton, kisebb lépésekkel, de mindenképp elvihet azonos szintekre, vagy még tovább.

- A dolgozó felnőttek megjelenése az egyetemeken arra figyelmezteti az egyetemi vezetőket, hogy *rövidebb képzési programokat szervezzenek, amelyek azonban mindig egyetemi végzettséget is jelentenek.* Ez a felismerés hajtotta az európai egyetemeket (Európai Egyetemi Szövetség), amikor elhatározták, sürgették és sok oktatási tárcára valósággal ráerőltették a megszokottnál (4–5 év) rövidebb egyetemi programokat (1–3 év, magiszteri és doktori programok). Európán kívül egy-két év alatt is szereshető valamilyen egyetemi végzettség; az európai egyetemeken ez csak nehezen, körülményesen volt eddig lehetséges. A „bolognai folyamat” rövidebb ciklusú képzési programjai az olyan hallgatóknak kedveznek, akik hol kiszállnak az egyetemi tanulmányokból, hol pedig visszakapcsolódnak (ún. szendvicsképzések). Az általunk megkérdezett hallgatói csoportok, amelyek diplomát, felsőfokú végzettséget kívánnak szerezni elsősorban, ideális fogyasztói volnának az ilyen, modulszerűen egymás után fölvehető és elvégezhető programoknak. Sajnos, hogy a „bolognai folyamatnak” ez az oktatásszervezési mozzanata nálunk belevesztett a körülötte kavargó, pártpolitikával is átszínezett finanszírozási vitákba.

Tanulási nehézségek, oktatásszervezési módszerek. Mindhárom csoport közel egyenlő arányban két tanulási nehézségre panaszkodott. Az egyik nehézséget az időhiány jelentette, a másikat a nehezen hozzáférhető tankönyvek és segédesszközök. (A gödöllőiek emellett hozzátették: a hiányos oktatási infrastruktúra. A debreceniek, de különösen a pécsiek viszont hiányos tanulási készségeikre és erős vizsgadrukjukra panaszkodtak.)

Az időhiánynál – különösen azért, mert ennyire krónikus (mindhárom csoportban a legnagyobb tanulási nehézségként említették) – érdemes megállni. Napjaink divatos jelszavai – köztük az élethosszig tartó tanulás –, bár mozgósító erejük, tehát jelszónak jók, mégis megvalósíthatatlanok. „Élethosszig” tanulni – ezt a jelszót olyanok adták ki, olyan közegben, amelyben sokkal több a szabadidő, mint azoknak a szabadideje, akiket mi ennek a vizsgálatnak a során megtaláltunk. Az „élethosszig tartó tanulás”, akár a civil társadalom sok más jelszava és magatartása a sok szabadidővel rendelkezők luxusának látszik – legalábbis azoknak a szemében, akik Pécsre, Debrecenbe vagy Gödöllőre utaznak vonaton, buszon havonta konzultálni. Ezt felismerni és tudatosítani nagyon fontos, mert az első lépés lehet egy gyakorlatiasabb LLL-stratégia és egy realistább felnőttoktatási koncepció kidolgozása felé.

A tanulási nehézségekkel küzdő felnőttek jelensége szintén köztudott, csak épp nem a felsőfokon tovább tanulókhöz kötjük. Holott köthetnénk. Bizonyos értelemben mindnyájan küzdünk tanulási nehézségekkel (pl. idegennyelv-használattal, az IKT-környezettel való lépéstartással), és e nehézségek kiterjedését, méreteit, elterjedtségét, típusait még nem tárta fel a pedagógiai kutatás. Annyi valószínűsíthető, hogy a felnőttkori tanulás azoknak megy jobban, akiket kiskorukban rendszeresen és fegyelmezten treníroztak (formális oktatás, elemi kultúr-készségek), és akiknek iskolai sikereik voltak. Az élethosszig tartó tanulás – vagy egyszerűbben: a felnőttkori iskolába járás – annak természetes, aki a formális oktatásban hosszan és alaposan vett részt. Minél többet járunk iskolába, annál könnyebben és szívesebben kapcsolódunk vissza. Az élethosszig tartó tanulás nem a formálisan szervezett

tanulási folyamat (liberális) alternatívája, hanem olyan magatartás, amelyet a legmagasabbban iskolázottak tettek és tesznek a legkönnyebben magukévá.

Végül a nehezen megszerezhető tankönyvek és segédeszközök is visszatérő nehézségei a tovább tanuló felnőtteknek (mindhárom csoportban ezt említették mint második legfontosabb nehézséget). Ebből jól érzékelhető annak a hitnek a naivitása, amely a tankönyvet és más segédeszközöket virtuális tanítás-tanulással javasolja helyettesíteni. A távoktatók tévedése rendszerint abban rejlik, hogy nem ismerik föl és nem számítják be a továbbtanulásra vállalkozók előképzettségét és valóságos motivációit. Elektronikusan felkészülni a tanulásra is korai gyerekkorban kell (nemzetközi összehasonlítások és nevelépszichológiai kutatások szerint, összefoglalja pl. Komenczi, 2007, 26–35, 48–61); az egyik nem helyettesítheti a másikat. Tanulni közösségben könnyebb, mint magányosan – bár egy-egy vizsgára magányosan lehet, sőt kell is felkészülni –, vagyis a felnőtt-tanuláshoz legalább annyira kell a közösség, mint a gyerekkori tanuláshoz, mivel a felnőttkorban hallgató embernek is kell a társai ösztönzése, a „közösségi élmény”. Így a hagyományos eszközök (pl. tankönyvek) megkerülhetetlenek, nem lehet elektronikusan helyettesíteni őket. Mit mondanak a fentiek az egyetem vezetőinek és oktatóinak?

- A „kevés időt” az intézmények felnőttoktatási menedzserei leginkább úgy fordíthatják le maguknak, hogy kihelyezett központokat szerveznek (vagyis az oktatót mozgatják a hallgató helyett, vagy mindkettőt utaztatják). A felnőttoktatással régen és nagy volumenben foglalkozó intézmények gyakorlatából – egyes megvizsgált karok ilyenek voltak mindhárom egyetemen – tudhatjuk, hogy ez más típusú munka, más nehézségekkel, mint a tradicionális felsőoktatás. Egyfelől más készségeket és felkészültséget kíván oktatótól és menedzsertől egyaránt – másfelől mást nyújt a hallgatónak is. A mi hallgatói csoportjaink, különösen a pécsiek és a debreceniek elég konvencionálisak ahhoz, hogy szeressenek az egyetem székhelyére járni, legalábbis időnként. A konzultációra járás más, mint az egyetemre járás – más közönséget választ ki, más értékrendet alakít. Amit nyer hallgató és menedzser (oktató) egyfelől, abból veszíthet is másfelől. Az idő mindenképp szűk keresztmetszet marad – de *hogyan a hallgatónak valamivel több ideje maradjon, ahhoz az intézménynek kell több időt áldoznia az oktatás szervezésére.*
- Hasonló dilemmát jelent a tankönyvek és segédeszközök hiánya. Nem egyszerűen nyomtatási probléma (mert akkor meg pénzt kellene szerezni hozzá, illetve adni érte; áthidalható elektronikus adathordozóval, stb.). A fő kérdés az oktatott anyag. A tradicionális anyagot az oktató alaposan tudja és gyakorlottan oktatja – ehhez rendelkezésre állnak a segédeszközök is. Csakhogy a tradicionális anyaghoz lassan változó képzési programok kellenek; ahhoz viszont, hogy a felnőtt hallgató megnyerhető legyen, a képzési programokat rendszeresen korszerűsíteni kell. A felsőoktató dilemmája az, hogy a tanítási programok gyorsabban korszerűsödnek, mint ahogy felkészülhetne rájuk, beleértve a segédeszközök készítését is. A felnőttek oktatásához, a kiszolgálásukhoz nagy és szervezett oktatási háttér kell; amint ezt a távoktatás nemzetközi tapasztalatai évtizedek óta mutatják (Clark, 1998). A tradicionális felsőoktatásra nem lehet minden további nélkül felnőtt hallgatók tömegét rászervezni; nem erre való. *A tömeges felnőttképzés kiszolgálására az egyetemnek külön szervezeti egységet kell létrehoznia, és – mint a fentiekben már említettük – ez külön szolgáltatási ággá nőheti ki magát.* (A felnőtt hallgatók pl. kitűnő könyvpiac – ezt kevesen veszik figyelembe, holott az egyetemi kiadók piacának jelentős részét éppen ők tehetnék ki. Hasonlóképp ők lehet-

nének a jelentős fogyasztói az egyetem kiadványainak, folyóiratainak, médiájának.) A modern egyetem meg sem élhet másként, mint régiója felnőttjeinek beiskolázásával. Sajnos ez a felismerés a hagyományos egyetemi vezetésben még késik.

- Azok, akik vizsgadrukra és tanulás nehézségekre panaszkodnak, új közönséget jelenítenek a felsőoktatónak. A felsőoktató a hagyományos egyetemen hozzászokott, hogy válogatott közönsége van (még ha kifogásolja is a színvonalat, vagy békétlenkedik a társadalmi vonatkozásai miatt). A felnőttekkel dolgozó felsőoktatónak, mint fentebb mondtuk, más pedagógiára volna szüksége, azaz más készségekre és tanári attitűdökre. A felnőttkori felsőfokú továbbtanulás nálunk egyelőre még vigaszág – azok mennek tovább rajta, akik valamilyen okból kimaradtak a felsőoktatás „királyi útjáról”. Nem igazi „élethosszig hallgatók”, készségeik nincsenek kellően megalapozva, gyakrabban kellett tanulmányi kudarcot szenvedniük. Nem egyszerűen hallgató felnőttek, hanem segítségre szoruló felnőttek is. *Pedagógiájuk afféle segítő pedagógia felnőtteknek*, a sokszor lebecsült „felsőoktatási pedagógia” (Bábosik–Széchy, 1999) egy hasznos és még kidolgozatlan területe.

Az új hallgatói csoportok megjelenése a modern felsőoktatásban az a hajtóerő, amely az egyetemeket és más intézményeket részben tömegessé teszi, részben pedig elindítja és továbbblöki a megújulás és átalakulás útján. Ezek az „új hallgatói csoportok” Európa-szerte egyre láthatóbbak; nálunk leginkább a felnőttek megjelenésével válnak kézzelfoghatóvá. Kik ezek a felnőttek, akik felsőfokú továbbtanulásra szánták el magukat? Egy kutatás nyomán három csoportjukat körvonalaztuk három magyarországi, regionális hatókörű egyetemen (Pécs, Debrecen, Gödöllő). A debreceni hallgatókat találtuk a leginkább „értékörzőnek”, a gödöllőieket pedig a leginkább „instrumentalistának”. A pécsi hallgatók e két csoport között helyezkedtek el törekvéseikkel és értékválasztásaikkal (közelebb a debreceniekhez, távolabb a gödöllőiektől).

Bár e hallgatói csoportok arculata eltér egymástól, vannak meglehetősen közös vonásaik is. Zömében első generációs értelmiségiek, akik a hagyományos felsőoktatás ún. „vigaszágát” járják be: pótolják azt, amire fiatalabb korukban nem tudtak vagy nem akartak vállalkozni. Ez az egyetemek számára figyelmeztetés: legsikeresebbek azok a rövidebb (1–3 éves) képzési programjuk lehet, amely nem elsősorban szakmát tanít vagy specializál, hanem mindenképp diplomát, fokozatot, egyetemi végzettséget kínál. A mai magyarországi felnőtt hallgató a felsőoktatást „szimbolikus javakként” fogyasztja ahelyett, hogy – mint a munkaerő-tervezők és a munkagazdászok várnák – „instrumentálisan” akarná fölhasználni (tehát kiképzést szerezni, új munkahelyi ismereteket megszerezni stb.).

A hallgatók túlnyomórészt fiatal és középkorú nők, családi háttérrel. Ez arra figyelmezteti az egyetemek felnőttoktatási menedzsereit, hogy nem egyszerűen felnőtt hallgatókkal kell foglalkozniuk, hanem családi-rokoni vállalkozásokról van szó. A felsőoktatásban tovább tanulni rendszerint nem egyéni teljesítmény, hanem több ember hosszú évekre szóló elkötelezettsége. Rájuk tekintettel kell lennie a befogadó intézménynek, ugyanakkor számíthat is rájuk. A felnőttek szervezése az egyetem körül olyan, ma még lényegében kihasználatlan erőforrás, amely a jövőben könnyen lehet az egyetemek egyik túlélési eszköze is.

Bár sokat emlegetik manapság az „élethosszig tartó tanulást”, a kutatásban részt vevő mindhárom csoport tanulási nehézségekkel küzd. Elsősorban időzavarra, másodsorban a segédletek hiányára, harmadsorban pedig a felsőoktatásban szükséges készségek és képes-

ségek hiányára panaszkodik. Ez arra figyelmezteti a felnőttoktatókat, hogy jelszavak helyett ismerjék meg pontosabban tanítványaik képességeit és szükségleteit. Az „élethosszig tartó tanulás” szép jelszavát olyanok találták ki, akik maguk jól elsajátították az alapokat, évekig fegyelmezetten tanultak, formális oktatásban vettek részt, iskolai sikereik voltak. Ebből érthető az a jelenség, hogy a felnőttképzések javát kitevő továbbképzések (pl. felsőfokú továbbtanulás) azoknak hasznos, akik máris sok egyetemet „fogyasztottak”. Az „élethosszig tartó tanulás” elterjedéséhez sok szabad idő kell, valamint magasan iskolázott társadalmi csoportok. Akik a vigaszágon haladnak – mint megkérdezetteink általában –, azoknak testreszabott „felsőoktatási pedagógiára” volna szükségük.

Megjegyzés

Ez a tanulmány az OTKA támogatásával készült, a T-47335 számú kutatás (*Társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában*) részeként. A kutatás vezetője Forray R. Katalin.

Irodalom

- Bábosik I. – Széchy É.: *Felsőoktatás-pedagógia*. Budapest, 1999, ELTE Neveléstudományi Intézet.
- Balázsovics M. – K. Sánta H.: *Társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában: intézményi esettanulmány a Pécsi Tudományegyetem levelező tagozatos képzéseiről*. Kézirat. Pécs, 2005, PTE Neveléstudományi Intézet dokumentációja.
- Clark, B. R.: *Creating Entrepreneurial Universities*. Oxford, 1998, etc.: Pergamon Press, Elsevier.
- Forray R. K.: *Társadalmunk és középiskolája*. Budapest, 1988, Akadémiai Kiadó.
- Forray R. K.: *Társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában: kutatási terv*. Kézirat. Pécs, 2004, PTE Neveléstudományi Intézet dokumentációja.
- Forray R. K.: A felsőfokú továbbtanulás iránti igények. *Pedagógiai Szemle*, 1983/6, 527–539.
- Forray R. K. – Kozma T.: *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Budapest, 1992, Akadémiai Kiadó.
- Híves T.: *Kartográfiai ábrázolás lehetőségei az oktatáskutatásban*. Kutatás Közben 205. Budapest, 1994, Oktatáskutató Intézet.
- Jonasson, J.: *Studying the education expansion: Paper for the XVIIth CESE Conference*. Kézirat. Debrecen, 2004, Egyetemi Tanszéki Könyvtár.
- Komenczi B.: *Elektronikus tanulási környezetek*. Budapest, 2008, Gondolat Kiadó.
- Kóródi M. – Engler Á.: *Nem nappali tagozatos képzések a Debreceni Egyetemen*. Kézirat. Pécs, 2005, PTE Neveléstudományi Intézet dokumentációja.
- Kozma, T.: The fourth stage: Transatlantic changes in adult education. In Kaufman, W. – Macpherson, H. S. (eds.): *Transatlantic Studies*. Lanham (USA), 2005, The University Press of America, 127–139.
- Kozma T.: *Határokon innen, határokon túl*. Budapest, 2002, Új Mandátum.
- Kozma T.: *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Budapest, 2006, Új Mandátum.
- Nagy É.: *Társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában: intézményi esettanulmány a gödöllői Szent István Egyetemen folyó levelező képzésről*. Kézirat. Pécs, 2006, PTE Neveléstudományi Intézet dokumentációja.
- Price, J. – Metzendorf, K.: Evolving managerialism in higher education. *International Journal of Higher Education Management*, 1999/1, 55–65.

AZ ELTÉRŐ TANULÁSI MÓDOK KAPCSOLÓDÁSA

A hazai felnőttképzésnek az utóbbi két évtizedben végbement belső differenciálódása során az iskolarendszerű, ún. második esélyt adó formák, a klasszikus felnőttoktatási intézmények működése mellett igen kiterjedtté váltak a felnőttkorúak szervezett képzésének különféle egyéb formái. Emellett a legutóbbi néhány évben egyre inkább tudatosult a nem szervezett keretek között zajló felnőttkori tanulás szerepe és a tanulási környezet egészének átalakulása is. Az alábbi rövid írás arra tesz kísérletet, hogy néhány, újonnan a figyelem előterébe került fogalom értelmezése és egy hazai kutatás néhány eredményének bemutatása mentén megvizsgálja a különféle felnőttkori tanulási formák közötti kapcsolódások néhány jellemzőjét.

A gyakorlatban végbement átalakulással egyidejűleg a felnőttkori tanulás kereteit azonosító megnevezések is jelentős változáson mentek át. A népnevelés, népművelés, népoktatás kifejezések – és az ezekben tükröződő szemlélet – háttérbe szorulása után széles körben használt általános megnevezéssé vált a felnőttoktatás és felnőttképzés mint a felnőttnevelés két eltérő irányultságú területe. Ma a felnőttképzés kifejezés az az átfogó kategória, amely a felnőttek szervezett oktatását, képzését, művelését jelöli. (Bár használata nem kizárólagos, ezt a kifejezést használja a tevékenységet szabályozó törvény is.) Jellemző a változások háttérére, hogy míg a nyolcvanas évek második feléig szinte kizárólagosan használt terminusok döntően német eredetű szakkifejezésekkel rokoníthatók, addig az elmúlt másfél-két évtizedben megjelent fogalmak a nemzetközi oktatáspolitikai szakzsargonból eredeztethető, zömmel angol kifejezések tükröfordításai. Az átvételnek ez utóbbi módja azt is „tükrözi”, hogy e fogalmak tényleges adaptálása, a hazai gyakorlatnak megfelelő értelmezése és a használatra vonatkozó szakmai konszenzus többnyire még hiányzik.

Jelentősen kibővült a felnőttképzés keretébe sorolható tevékenységek és ezzel együtt a célok, helyszínek és a résztvevők köre. Két, egymás mellett párhuzamosan működő felnőttképzési szektor jött létre, a hagyományosan az iskolarendszerhez kapcsolódó, és az, amit sokszor az iskolarendszeren kívüli képzés összefoglaló névvel jelölnek. Ez utóbbi szektor is igen erősen tagolt, és legalább két, egymástól eltérő megközelítés jellemzi. Az egyik, ami szerint a felnőttkori tanulás – az iskolaihoz hasonlóan – döntően a munkaerőpiacon hasznosítható ismeretekre kell hogy összpontosítson, a másik felfogás a felnőttkori tanulás egyoldalúan pragmatikus megközelítését, ha meglehetősen általános értékekre hivatkozva is, de elutasítja.

Tény, hogy a felnőttkori tanulás előtérbe kerülését nagymértékben ösztönözte az 1990-es évek első felében végbement változás, a tömeges munkanélküliség megjelenése Magyarországon. Az ennek kormányzati eszközökkel való kezelésére létrehozott új típusú felnőttképzési intézmények átrendezték az összképet, jelentősen megváltoztak az arányok, a hagyományos művelődésiintézmény-hálózat helyzete jelentősen romlott. A regionális képzőközpontokban és a profitorientált képzésszolgáltatók által uralt képzési piacon százazrek képzése szerveződött, és a képzéspolitikai célrendszerében – az iskolai oktatásra kiterjedően is – első számú prioritásként jelent meg az oktatás és képzés munkaerő-piaci hasznosíthatóságának szempontja.

Ugyanakkor az is egyre nyilvánvalóbb, hogy a fejlett technikára épülő civilizációban élő népesség nem csak munkavállalóként kényszerül ismeretei folyamatos bővítésére. Számos olyan alapvető ismeretre van szüksége, amelyeket zömmel már nem a család, rokonság vagy a lokális közösség tagjai közvetítenek, és az iskola sem képes (vagy hivatott) ezek átadására. Összességében mindazokra a tudásokra, amelyek a jövedelemszerző munkán túl a mindennapi élet megszervezéséhez egy magas fokon szervezett társadalmi térben szükségesek. Ezek pedig döntően nem a formális képzés keretében szerezhetőek meg.

A jelzett folyamatok hatására a felnőttkorúak képzésével foglalkozó szakemberek feladatai is sokszínűbbé váltak. A párhuzamosan egymás mellett létező két felnőttképzési szektor eltérő jellegzetességei ezen a téren is megjelennek. Míg az iskolán belül dolgozó tanárokkal szemben egyre erőteljesebben fogalmazódik meg az igény a szerepváltásra, azaz hogy ismeretátadóból az individualizálódó tanulási folyamat segítőivé váljanak, addig az iskolán kívüli képzésben a tanulástámogatás egyes feladatai – a munkamegosztás logikáját követve – különféle specializált munkakörökként jelennek meg (képzésszervező, mentor, tutor, tanácsadó, tréner – és még hosszan sorolható).

Annak a felismerésnek, hogy a felnőttkori tanulás sem kapcsolódik feltétlenül képző- vagy művelődési intézményekhez, és nem csak képző vagy támogató szakemberek közreműködésével zajlik, többféle összefüggése emelhető ki. Felvetődik, hogy a felnőttképzés tudománya a felnőttkori tanulás egészére, annak minden formájára és fajtájára kiterjed – vagy illetékességének határait a szervezett keretek között, professzionális felnőttképzési szakemberek közreműködésével zajló folyamatok keretein belül vonja meg.

A felnőttkori tanulás egyik egyre fontosabbá váló helyszíne pl. a munkahely. Egyes (nyilván túlzó, és módszertani alapjaiban nehezen követhető) becslések szerint a munkavégzés során hasznosított ismeretek háromnegyedét nem a formális képzésben, hanem a munkavégzés során folyamatosan zajló informális tanulás révén szerezzük meg. Mindenesetre tény, hogy Magyarországon is igen sok felnőtt számára döntően a munkahely ad alkalmat (vagy ösztönzést) a tanulásra. A nagy munkaszervezetek keretében ma már nemcsak a felnőttek képzése folyik, hanem (ha nem is az akadémiai hagyományokat követő módon) a képzés hatékonyabb módjainak a keresése is. Ez a tevékenység nem is nevezhető eredménytelennek. Sok példával lehetne illusztrálni, hogy az infokommunikációs eszközöknek tanulást segítő eszközként való alkalmazása az ún. modern nagyvállalati szektorban jóval kiterjedtebb, intenzívebb és eredményesebb, mint azok a törekvések, amelyek a hagyományos oktatási intézményekhez kötődnek. Ugyancsak eredményes példákat lehetne idézni az informális tanulás sikeres ösztönzésére.

Sokszor úgy tűnik, hogy bár az egyes felnőttképzési területek közötti átjárás a gyakorlatban mindennapos, a felnőttképzési szakemberek megközelítésében a két nagy alrendszer

között az irányultságban kétségkívül meglévő különbségek hangsúlyozása kap nagyobb teret. Ez azonban sok esetben elfedi, hogy az érintett szakembereknek igen hasonló kérdésekre kell válaszokat találniuk. Az olyan képzéspolitikai elképzelések pl., amelyek az iskolán kívül szerzett tudások elismertetési eljárásaira, illetve a képzésen belüli kreditálására vonatkoznak, ki nem kerülhető módon rákényszerítik a felnőttképzéssel foglalkozó szakembereket, hogy végiggondolják a különféle tanulási formák egymáshoz való viszonyát.

A különféle tanulási formák egymáshoz való viszonyának átlátható keretet teremteni azonban nem egyszerű feladat. Az európai trendeket követni szándékozó oktatáspolitikai törekvések emeltek be az oktatásról és képzésről szóló hazai eszmecsereikbe olyan új terminusokat, mint az egész életen át tartó tanulás, és részben ehhez kapcsolódóan a néhány éve rohamosan terjedő fogalmi triumvirátust: a formális, a nem formális képzést és az informális tanulást.

Az élethosszig tartó tanulás fogalma messziről érkezett, és lényegében mindmáig gyanakodva méregetett idegen maradt. Ennek sok oka van. Már önmagában, nyelvileg is túlságosan ormótlan ahhoz, hogy könnyedén befészkelje magát a mindennapi nyelvhasználatba. Megítélésem szerint azonban jelenleg egyelőre nincs ennél alkalmasabb kategória egy – a fogalommal való minden retorikai visszaélés ellenére is – létező szemléleti változás megjelölésére. A felnőttkori tanulás, illetve általában a képzés és tanulás megközelítésében Magyarországon mindmáig uralkodónak nevezhető a képzésszolgáltató intézményekre összpontosuló, ellátásszemléletű megközelítés. Ettől alapvetően különbözik az a felfogás, amely a tanuló személyt helyezi a folyamatok középpontjába. Persze az életpályát végigkísérő tanulás fogalmát pusztán verbális cicomaként használók azzal az állítással, hogy az ember minden tevékenységből tanul, többnyire parttalanul kitágítják az értelmezést, és összemoszák az egyes tanulásmódok között meglévő tényleges különbségeket.

A téma iránti megújult érdeklődés nyomán az informális tanulás fogalma néhány éve egyre szélesebb körben használatos. Ez az újdonságjelleg sokszor azt a téves képzetet kelti, hogy új jelenségről van szó. Az egyenrangú személyek közötti (azaz a professzionális közvetítőt nélkülöző) kommunikációban megvalósuló ismeret- és tapasztalatátadás az emberre jellemző tanulás „ősformája”. Azokban a „fejlődő országokban”, ahol nem működik kiterjedt iskolarendszer, a mai napig ez a tanulás legfontosabb formája (ahogyan ott a gazdaság működésében is uralkodó elem az informalitás). Ezeknek a tanulási módoknak az ösztönzésére és részben intézményesítésére törekszenek a világszervezetek fejlesztési programjai is. Ez az oka, hogy a tanulás informális jellegének témája sokáig a „fejletlen” világhoz kapcsolódott. Az ún. fejlett társadalmakban az intézményes képzés korlátainak felismerése vezetett az alternatívák kereséséhez. A téma körüli szakmai vita maga is több évtizedes, a hatvanas évek végétől, az oktatás átfogó válságának üzenete (Coombs, 1968) nyomán kapta nagyobb figyelmet a hagyományosnak nevezhető, az iskolától független tanulási folyamatok. Az informális tanulás szerepének felértékelődését eredményezte az is, hogy sokan a képzési lehetőségek általánosan tapasztalható egyenlőtlen elosztásának kompenzálási lehetőségét látják a nem formális és informális tanulási lehetőségek szélesítésében.

A tanulási folyamatok értelmezésében különféle felosztási kísérletek ismertek. Az alapvető szempont a képzés, illetve tanulás intézményesültségének szintje. A meghatározások – természetükből adódóan – e tanulási formák egymástól való elhatárolására törekszenek. Az eredmény azonban sok ponton kritizálható, az egyes dimenziók minduntalan kibújnak a definíciós dobozokból. Ennek egyik oka minden bizonnyal az, hogy a tanulás – a maga sa-

játos természeténél fogva – olyan jelenség, amelyen belül e három elem csak nagyon nehezen, csak az absztrakció szintjén választható külön. Ezért szerencsésebbnek tűnik egymáshoz való viszonyuk olyan jellemzése, ahol nem mint egymástól elhatárolt és önmagukban zárt egységek, hanem mint egy folytonos skála mentén elrendezett elemek szerepelnek.

A szervezettség mértéke szerinti megközelítésben a skála egyik végére a formális, lényegében az iskolarendszerű oktatás helyezhető.

A skála következő fokozatára a nem formális képzés mint gyűjtőfogalom kerül, amely az iskolakötelezettségtől független, szervezett képzést jelöli, és amelynek értelmezésünk szerint része az iskolarendszerű felnőttoktatás és képzés is. Amennyiben nem különítünk el további alkategóriákat, ide kell sorolnunk az ún. munkaerő-piaci képzéseket, illetve át-képzési programokat, a számtalan formában megvalósuló szervezett munkahelyi képzést, és ugyancsak idesoroljuk a különféle, az iskolától és munkahelytől függetlenül szerveződő tanfolyamokat (pl. jogosítvány megszerzése, idegennyelv-tanulás, zenei vagy egyéb művészeti képzés stb.).

Sajátos közttes kategóriát alkot – bár a hazai irodalomban szinte nem is fordul elő – az informális képzés, amely elsősorban az ismeretátadás helyszínében és a képzési folyamat előre rögzítettségének fokában különbözik a formális képzéstől. Idesorolható a szociális munkának egy sajátos területe, pl. az iskolából kimaradó, marginális helyzetű fiatalok képzése. A tevékenységet előre kitűzött célok és tartalmak vezérlik ugyan (azaz valamilyen curriculum), az ismeretek átadását erre kiképzett profik végzik, de a megvalósulás helyszíne és szerveződése eltér a képzési szervezetben folyó munkától.

A skála következő fokától kezdődik az informális tanulás világa. Az informális tanulás maga is gyűjtőnév – belső tagoltságának feltárása és tudatosítása elkerülhetővé teszi a különféle, a tudatosság fokában erősen különböző tanulásmódok összemosisódását. Mindenképpen érdemes egymástól elkülöníteni az önképzésnek nevezett tudatos tanulási módot (akár médiumok, pl. olvasás révén valósul meg, akár a megszerezni kívánt tudással rendelkező személyektől való közvetlen eltanulás a formája). A tudatosság jóval alacsonyabb szintje jellemzi az ún. spontán tanulást, idesorolhatók mindazok a nem szándékoltan tanulási céllal végzett tevékenységek, pl. játék, amelyek azonban – közvetlenül vagy közvetve – új tudások megszerzését eredményezik. Végül a skálának a formális képzéssel ellentétes pólusán helyezhető el a nem tudatosuló tanulásnak az a módja, amelyet a szakirodalom a szocializáció névvel jelöl.

A tényleges tanulási tevékenységek vizsgálata rávilágít, hogy a formális és nem formális, illetve informális tanulási módok többnyire szervesen összekapcsolódnak, és bár számos fontos különbség van közöttük, egymásba ágyazódásuk mikéntje legalább olyan lényeges, mint a közöttük levő különbségek. Az idegen nyelvek kommunikációképes szinten való elsajátítása jó példa arra, hogy a különféle módok hogyan ágyazódnak egymásba. Az iskolai nyelvórák mellett az önálló otthoni tanulás vagy a különóra jól megfér az informálisnak nevezhető módokkal (az adott nyelvet beszélőkkel folytatott kommunikáció pl. a nyelvet használó országokban tett utazás vagy külföldi munkavállalás során), a már megszerzett nyelvtudást szinten tartó, illetve fejlesztő idegen nyelven való olvasás, rádióhallgatás, filmnézés vagy levelezés, a már elhalványult ismeretek felélesztését szolgáló gyakorlatok, a rendszertelen, alkalmankénti aktív beszédhelyzetek, és így tovább.

Fontos megjegyezni, hogy a tanulás különféle formái között nincs rangsor, önmagában véve egyik sem értékeesebb a másiknál. Valamennyinek megvan a maga szerepe az ismer-

reték bővítésében, a különféle készségek fejlesztésében, a tudás gyarapításában. A statisztikák pl. azt jelzik, hogy Magyarországon nemzetközi összehasonlításban viszonylag alacsony a részvételi arány az iskolázást követő szervezett képzésben, ami azonban korántsem jelenti azt, hogy a tanulás más formái ne működnének.

Aligha lehet elvonatkoztatni a tanulás társadalmi kontextusától, amelynek egyik meghatározó eleme az iskolázás és tanulás révén megszerezhető társadalmi pozíciókért való versengés. Közismertek a PISA-vizsgálatból levont következtetések, amelyek szerint a magyar közoktatási rendszer nem csökkenti, hanem továbbőrökíti és tovább növeli a társadalmi különbségeket. Ami kevésbé ismert tény, hogy a sokszor második esélyt adónak nevezett vagy a deklaráltan ilyen céllal létrehozott intézmények nemcsak nem képesek ezt ellensúlyozni, hanem szintén tovább növelik a meglévő különbségeket. Statisztikai adatok támasztják alá, hogy a felnőttkorban hozzáférhető tanulási lehetőségek társadalmi elosztása is úgy történik, hogy elsősorban a magasabb képzettségű és fiatalabb népesség élvezheti annak előnyeit. Ez ugyan nem sajátosan magyar jelenség, de a nemzetközi összehasonlító adatok azt mutatják, hogy Magyarországon nemcsak a közoktatás rendkívül szelektív, de a felnőttek különböző képzettségű csoportjai közötti egyenlőtlen hozzáférés a képzéshez szintén kiugró mértékű (OECD, 2003). Vagyis a képzettségi különbségek mérséklésére alkalmas, felnőtteket célzó rendszerek jelenleg a különbségek további növekedését szolgálják.

Az informális tanulásnak az iskolához kapcsolódó bizonyos vonatkozásai már ismertek. A rejtett tanterv jelenségének elemzése már rávilágított, hogy olyan folyamatok is zajlanak az iskolai oktatás során, amelyeknek szerepe és mibenléte nem feltétlenül tudatosul az érintettekben. (Magyarul Szabó, 1988.) A rejtett tanterv azonban döntően az iskolai curriculum megvalósulásának társas, társadalmi kontextuális jellegének feltárására és tudatosítására összpontosult.

Az úgynevezett elit iskolák titka szerte a világban az, hogy szelekció révén olyan hozott tudásra, készségekre építenek, amelyek az oktatási intézmények által elismert területeken versenyképességet eredményeznek. Az iskola, a magyar iskola különösen, igen nagy mértékben épít arra, amit a család közvetít, az otthonról hozott kultúrára. Ez is értelmezhető úgy, hogy egy nem formális keretek között folyó tanulás – eredményei révén – összefonódik a formális képzés folyamataival.

Történnek kísérletek a nem formális keretek között folyó tanulás statisztikai megközelítésére is. Ezek az adatfelvételek azonban eddig döntően csak a tanuláshoz alkalmazott eszközök azonosítására voltak képesek. (Pl. Eurobarometer, 2003.) Ugyanakkor olyan tanulási eszközöket és tanulásmódokat helyeztek előtérbe (pl. az elektronikus hálózatok tanulási célú használata, szakkönyvek olvasása, ismeretszerzési célú múzeumlátogatás), amelyek alapvetően a magasabb iskolázottságú társadalmi csoportokra jellemzőek, ráadásul csak viszonylag szűk szeptét ragadták meg az informális tanulás jelenségvilágának. Ugyanakkor az is kiolvasható az adatokból, hogy a magasabb képzettségűek tanulási mintázatai közel állnak az iskolai tanulásban alkalmazott módokhoz (általában az írott tudásközvetítők, médiumok használata), és nagyobb mértékben jellemző rájuk az individualizálódás (egyéni önképzés).

Empirikus megközelítés

A modern társadalmakban a társadalmi integráció döntően a munkavégzés rendszerébe való bekapcsolódáson keresztül lehetséges, és az egyén tudáskészlete alapvetően megszabja e folyamat sikerességét. Ez volt az oka, hogy az informális tanulás empirikus eszközökkel való hazai kutatása során az – igen tágra értelmezett – munkához kapcsolódó tanulási folyamatokra összpontosítottunk. Azt feltételeztük, hogy bár az iskolázottság, illetve annak hiánya meghatározó különbséget jelent a tanulás módjait illetően, emellett jellegzetes nagyvárosi és falusi, nőkre, illetve férfiakra jellemző tanulási mintázatok fognak kirajzolódni. Arra is számítottunk, hogy a hazai társadalomtörténeti fejlődés lenyomata is megjelenik valamilyen formában a felnőttek által igénybe vett tanulási csatornák, illetve a tanulási tartalmak tekintetében. Ezek a mintázatok a vizsgálat szerény mérete ellenére is azonosíthatók. A 2004-ben és 2005-ben végzett kutatás során életútinterjúk segítségével kíséreltük meg feltárni az informális tanulás néhány hazai sajátosságait, és azokat a lehetőségeket, amelyek között az ilyen módon szerzett tudás hasznosítható. A kutatás keretében készített hatvan életútinterjút tanulási életútként értelmeztük, és a nem formális keretek között zajló tanulás szociális kontextusát kíséreltük meg jellemezni (Tót, 2006).

Az informális tanulásban kulcsszerepük van a személyes kapcsolatoknak, az olyan személyeknek, akik akarják és képesek a tudásukat megosztani. A szülői család az első lépést jelenti annak a személyes társadalmi-társas hálózatnak a kialakításában, amely mind a tanulás, mind a további tanulási lehetőségek megteremtésében és kihasználásában szerepet játszik. Az interjúk egy részében jól azonosítható volt az az alacsony szintű iskolázottsággal jellemezhető csoport, amelynek tagjai kapcsolataikat és tudásuk forrásait tekintve nem is lépnek túl a szűkebb vagy tágabb családi, rokoni hálózaton, valamennyi életfeladatuk megoldásában szinte kizárólag erre a kapcsolatrendszerre támaszkodnak.

A felnőttkori tanulásban az élethelyzetek alapvető megváltozása is hozhat sajátos tanulási kihívást (ilyenek a házasság, lakóhelyváltás, gyerekek születése, válás, súlyos betegségek, közeli hozzátartozók halála) a vizsgált csoport esetében pedig a munkanélkülivé válás jelentett ilyen alapvető, tanulást kikényszerítő élettörténeti fordulatot, azt a kitüntetett jelentőségű életeseményt, amely addigi életpályájuk során szerzett ismeretek mozgósítását, újak megszerzését, esetleg azoknak másokkal való megosztását nagymértékben ösztönözte vagy kikényszerítette. Önmagában a munkapiac kiismerésének kényszere, az álláskeresés tapasztalatainak feldolgozása, a munkanélküli-létforma megismerése, az álláskeresés néha hosszú hónapokig, évekig elnyúló folyamata komplex „tanulmányi csomagot” jelent az érintettek számára. Az ellátási intézmények, jogszabályok megismerése, álláskeresési technikák elsajátítása, a jövedelemkiesés miatt a korábbi életvitel átrendezése, alkalmi munkák és más kereseti lehetőségek feltárása alkotja a „tananyagot”, s mindezek mellett komoly önismereti leckékre is számítaniuk kell az álláskeresőknek.

Természetesen nem csak a szűk értelemben vett tárgyi tudások alkotják a család által közvetített ismereteket. A tudásokkal való gazdálkodás mikéntje legalább olyan fontos ismeret, amelynek alapmintái ugyancsak a családtól származnak. Ezek szabják meg, sokszor határolják be, hogy honnan hová vezethetnek az életutak, hogy a személyes életstratégiában hol a helyük a különféle tanulási módoknak, az iskolázásnak, a felnőttkori képzésnek és az önképzésnek, illetve az informális tanulásnak. E tekintetben két jellegzetes alaptípussal találkoztuk. Az alacsony iskolázottságú munkakeresők esetében, különösen amikor a szü-

lők nemzedéke is elsősorban fizikai erejére támaszkodott, és fegyelmezett bémunkásként töltötte életét, alkalmazkodva a mindenkori változásokhoz, többnyire ehhez hasonló sum-mázatokban foglalták össze alapállásukat: „bármilyen munkát elvégzek én, amíg erős vagyok”, „megcsinálom én bármit”, „semmilyen munka nem szégyen”. A másik tipikusnak tűnő minta jobb híján (és röviden) a „polgári neveltetés” névvel azonosítható. Hagyományosnak nevezhető tartozékai – az eredetileg a műveltség összetevőjének és nem gyakorlati tudásnak minősülő – idegennyelv-tanulás, a zongorázás, a kézimunkázás, az olvasás, amelyek „nehéz idők”-ben fontos tartalékot jelentenek. A szülői, nagyszülői generáció esetében ezeknek a tudásoknak (vagy a családi „legyen valami szakmád, sosem lehet tudni” életbölcesség alapján megszerzett szakismereteknek) a mozgósítását többnyire inkább a politikai okból való társadalmi kirekesztettség, nem pedig a munkapiacról való gazdasági okok miatti kiszorulás kényszeríti ki. A tevékenységek azonban részben hasonlóak, az interjúalanyok – nagyszüleikhez vagy szüleikhez hasonlóan – fordításból, magánórák adásából bedolgozó munkák végzéséből próbálják átvészelni a nehéz időszakot. A sokféle „privát” tudásnak a szürkegazdaságban való hasznosítása az egyik legtipikusabbnak nevezhető fordulat volt az interjúkban.

Rendkívül plasztikus módon rajzolódott ki a különféle tudások családon belüli, generációk közötti átadása. Ilyen pl., hogy a Magyarországon a hetvenes évektől igen kiterjedt kétlaki életmódot folytató családokban a kertművelés, a ház körüli élelemtermelés a „családi tananyag” része volt – ám ezek a tudáskészletek a néhány évtized alatt lezajlott életformaváltással ugyanúgy leépültek, mint ahogyan elgázosodott maga a családi kert.

Jellegzetes női-férfi tudás- és kompetenciakészlet különböztethető meg, amely a konkrét tudásokat illetően (a gyermekek, öregek, betegek ellátása mint női munka, a házépítés és technikai tudások mint férfikompetencia) szorosan követik az intézményesült formában művelt szakmákra jellemző nemek szerinti tagolódást (hiszen lényegében annak az előképei). Ebből részben következően a tudások családon belüli átadásának csatornái is jellegzetesen nemek szerint tagolódnak.

Az informális tanulás világának egyik legfontosabb eleme, hogy a szerepek változnak. Ugyanaz a személy nemcsak kapja valakitől, hanem másoknak át is adja a korábban másoktól és/vagy személyes tapasztalatok révén megszerzett tudását vagy annak egyes elemeit.

Az interjúkban a munkahelyi közegben jellemző tanulási technikák közül elsősorban a személyes információ- és tanácskérés jelenik meg, felettestől, bizalmas viszonyban álló kollégától vagy az adott területen illetékes munkatársaktól. A személyes (kétszemélyes) alakzat (kérdőző, kérdezt) fizikai munkák, szakmunkák esetében összekapcsolódik a tapasztaltabb munkavégzésének megfigyelésével. A modern nagyvállalatok magasan képzett munkavállalói (de általában a fehérgallérosok) körében jellemző technikákkal (brainstorming, elektronikus kérdezz-felelek hálózat kialakítása, internetes információkeresés stb.) az alacsony iskolázottságú interjúalanyok körében egyszer sem találkoztunk.

Természetesen egy szerény léptékű vizsgálódás csupán jelzéseket adhat a további feltárásra érdemes összefüggések köréről. További szisztematikus kutatásra vár az eltérő élethelyzetű társadalmi csoportokra jellemző tanulási módok feltérképezése és a felnőttkori tanulás ösztönzését szolgáló tevékenységekben való hasznosítása.

Irodalom

- Coombs, P.: *The World Educational Crisis*. New York, 1968, Oxford University Press.
- Education at a Glance 2003*. Paris, 2003, OECD.
- Eurobarometer – Lifelong learning: citizens' views*. 2003, CEDEFOP.
- Komenczi B.: *Elektronikus tanulási környezetek*. Budapest, 2008, Gondolat Kiadó.
- Knowles, M.: *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*. Chicago, 1970, Follett.
- Rogers, A.: Looking again at non-formal and informal education – towards a new paradigm. In *The encyclopaedia of informal education*. 2004, INFED.
- Szabó L. T.: A „rejtett tanterv”. Budapest, 1988, Magvető, Gyorsuló idő.
- Tót É.: A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás. *Kutatás Közben*, No. 273. Budapest, 2006, Felsőoktatási Kutatóintézet.

A VÁLLALATOK ÉS AZ ANDRAGÓGIA

Az elmúlt század nagyobbik részében a fejlődés kulcstényezője a pénztőke és annak dologi tőkévé változtatása, azaz a beruházások voltak. Mindkét világháború után nyilvánvaló volt a tőkehiány. Ez a tőkehiány mutatkozott a növekedés legfőbb akadályának, a legszűkebb termelési tényezőnek. Ezért ezt kellett a legjobban megfizetni, nemzetközi pénzügyi akciókkal előteremteni. Ez megtörtént, és az újabb beruházások már olyan területekre jutottak, amelyek korábban is fontosak voltak, de csak a gazdasági fejlődés mentén, a viszonylagos tőkebőség és a globalitás befolyására értékelték át lényegesebben. Ilyen terület az emberi beruházás.

A személy mint tudáshordozó a legkülönbébb helyzetekben vizsgált, hisz az általa is alakított folyamatoknak nemcsak kezdeményezője, de szükségszerűen elviselője is. A műszaki-technológiai fejlődés és tőkeintenzitás is többoldalúan vizsgált. Nehézségek vannak azonban az egyes tőkefajták és a tőkeigényesség meghatározásában. Nehezen oldható meg pl. a tudás pontosabb mérése. A frissen reformált amerikai számviteli rendszerben is nehézkes pl. az intellektuális tőkeberuházások számítása,¹ a hazai kísérletek is ezt tükrözik.

A tudásgazdaságban a tőkeigényesség mérésének számos problémája van.² A múlt század végétől a humán tőke felértékelődésének vagyunk tanúi,³ ami az oktatás-képzés, szakképzés, de különösen a kutatás-fejlesztés és innováció szerepét emeli. Leginkább a tudomány és a tudományos eredményeket alkalmazó K + F szerepe értékelődött fel, előbb az iparban, majd a szolgáltató rendszerek kiépítésében és fejlesztésében. Ennek nyilvánvaló hatásaként felértékelődött a tanulás, tudás szerepe a hozzáadott érték növelésében, a legkiválóbb tudósok, kutatók, sőt mára a képzett munkaerő megszerzéséért folytatott verseny, a világméretű brain-drain. Előtérbe kerültek a humán fejlettség dimenziói.⁴ E téren az USA volt és van a

¹ Corrado, C. A. – Hulten, C. R. – Sichel, D. E.: Intangible Capital and Economic Growth. *NBER Working Paper*, 2006, No. 11 948.

² Krisztián B.: Stratégiai feladat a tudásalapú gazdaság optimális működtetése. *Tudásmenedzsment*, 2000/1, 21–25.

³ A globális környezet középtávú gazdasági előrejelzése. Humán tőke és technológiai fejlődés. Vitaanyag. Kézirat. Budapest. 2007. január, 15.

⁴ A szerteágazó közleményekből pl. Fóti K. (szerk.): *Az emberi erőforrások jellemzői Magyarországon 1999.* (A Human Development Report Hungary 1999 magyar nyelvű változata.) Budapest, 2000, MTA Világgazdasági Kutató Intézet; Nyitrai Ferencné: *A humán és a gazdasági fejlődés.*

legjobb pozícióban, pénzügyi erőforrásai, kutatási potenciálja és rendelkezésre álló intézményei révén. Európa folyamatosan vesztese e folyamatnak; nagy ráfordításokkal kiképzett tudósainak, vezető kutatóinak jó részét az USA szerzi meg és hasznosítja. Európának ez folyamatos pénzügyi veszteséget jelent, és ennek ellensúlyozása rendkívüli nehéz. A 21. század elején a fejlődés legfőbb tényezője a humán tőke, különösen annak legképzettebb része. Ez a tőke egyre inkább felértékelődik, mivel a tudományos-műszaki fejlődés egyre gyorsul. A sztenderd és az alatti színvonalú termelés és munkaerő-tudás gyorsuló ütemben leértékelődik, az ilyen munkahelyek megszűnése egyre inkább folytatódik. Állandó az olcsó bérű, de termelékeny és költségekéből versenyképes távol-keleti és más országok versenye. Ennek következtében a világgazdasági versenyképesség tényezőjét a fejlett országok számára a $K + F$ igényes termelés növelése, az ehhez szükséges humántőke-állomány gyors növelése, képzése és minőségének javítása jelenti.

A termelés három tényezőjének (munkaerő, munkatárgy, munkaeszköz) összehangolása nélkül nincs objektívalódott technológia. A társadalmi újratermelésben az emberi oldal (tőke) egyfelől termelőerő, másfelől a termelési rendszert konstituálja. Nagyobb hozzáadott értéket magasabb minőségű humántőke-állománnyal és technológiai innovációkkal lehet előállítani. Ehhez olyan módszerek szükségesek, amelyek a személyiség alakítását, formálását végzik. A munkavégzők felnőttek – a pedagógia és az andragógia eszközei alkalmasak a személyiségek vagy a csoportok formálására. Az új munkahelyek teremtését is elsősorban a magasabb termelékenységre, nagyobb rentabilitással dolgozó munkaerőre építve lehet megvalósítani. A humán tőke felértékelődése a nehéz gazdasági körülmények között is folytatódik, mivel csak a $K + F$ igényes termeléssel lehet tartós rentabilitást és világgiaci versenyképesség-javítást-fenntartást elérni.

A gazdasági fejlődés és a humántőke-állomány fejlesztése szempontjából egyaránt meghatározó az egészségügy,⁵ az oktatás, az infrastruktúra és a környezetgazdálkodás. E négy terület fejlettsége és fejlődési tendenciái meghatározzák az országok sorsának, életminőségének, világgiaci versenyképességének alakulását. E területek finanszírozását abszolút értékben is növelni kell, s relatív arányukat is megemelni szükséges az országok költségvetésében. Ez a fejlődés és felzárkózás egyik elengedhetetlen feltétele. Az egészségesen fejlődő országok e területekre koncentrálnak versenyelőnyeiket tovább növelhetik, míg az e területen átlag alatti fejlődést, sőt visszafejlődést produkáló országok hosszú távra reménytelen helyzetbe kerülnek.

Az oktatás a munkaerővel szembeni követelmények miatt kiemelt jelentőségű. A munkaerő többségében a felnőtteket jelenti. Kézenfekvő, hogy ezt a személyi állományt az oktatás

Nemzetközi összehasonlítás. Budapest, 2001, KSH; Husz I.: Az emberi fejlődés indexe. *Szociológiai Szemle*, 2001/1, 72–83; Nemes Nagy J. – Jakobi Á.: A Humán Fejlettségi Index (HDI) megyék közötti differenciáltsága 1999-ben. Kézirat. Budapest, 2002, ELTE; Obádovics Cs. – Kulcsár L.: A vidéki népesség humánindexének alakulása Magyarországon. *Területi Statisztika*, 2003/4.; Rechnitzer J. – Szabó M.: *A humán erőforrások regionális sajátosságai az átmenetben.* Budapest, 2005, MTA Közgazdaságtudományi Intézet; Malatyinszky Sz. (2007): A költségvetés oktatási kiadásai (Békés megye). Diplomadolgozat. Pécs, 2007, PTE FEEK.

⁵ Palócz E. – Szörfi B. – Bachné Halász M.: *Az egészségügy és a versenyképesség kapcsolata.* Novartis-Koping Datorg Zrt., – IME, 2006. április, 14–17.

megfelelő eszközeivel szükséges alakítani, fejleszteni. *Mára elfogadott, hogy a felnőttképzés általában és az andragógia mint tudomány az, ami a munkaerő, a tudástőke emberi erőforrásként történő kezelését szolgálja.*⁶

Andragógiáról – röviden

Az emberi erőforrások (emberi tőke) kezelésére szakosodottak képzésére az andragógia alapszakként való bevezetése az alkalmazás kérdéseit veti fel. A korábban elfogadott szakmai képesítések mellett a munkaképes lakosság felkészítésében részt vevők, az emberi erőforrások gondozói számára most az andragógia alapszak és leágazása, a személyügyi szervező jelentik az egyik felkészülési lehetőséget. Ez a szervezeti tőkével gazdálkodók számára olyan szükséglet, amelyet a szervezet más tőkefajtaival együtt felelősen és érték-elően fogad el.

Az andragógia (görög eredetű szó, jelentése „felnőtt férfi” + vezetése) a felnőttnevelés (felnőttoktatás, felnőttképzés), a felnőttek iskolai és iskolán kívüli nevelésének, oktatásának, képzésének cél- és feladatrendszerét, alapelemeit, folyamatának törvényszerűségeit és sajátosságait, forma-, módszer- és eszközrendszerét kutató tudomány. Története során Medinszkijnél 1923–25-ben merült fel az a gondolat, hogy a pedagógia nemcsak a felnövekvő nemzedék nevelésére vonatkozó elméleteket, gyakorlatot foglalja magában, hanem a felnőtt- és öregkori nevelésre is érvényes, általánosított embernevelési sajátosságokat is. Ezért helyesebbnek tartotta a pedagógiát általában antropagógiának, „általános embernevelési tudománynak” nevezni, és ennek alárendelt fogalmaként kezelni a felnövekvő nemzedékek nevelését, a pedagógiát, valamint az ezt követő – általa – „iskolán kívüli enciklopédiának” nevezett felnőtt- és öregkori tanulást, nevelést Medinszkij műve hosszú időre feledésbe merült.

Később Hanselmann (1951) majd Pöggeler (1957) bevezetik az andragógia megnevezést a felnőttneveléssel, felnőttoktatással, felnőttképzéssel foglalkozó neveléstudomány jelölésére. Közrejátszott ebben a gyakran használatos felnőttpedagógia megnevezés ellentmondásos volta, a szóban rejlő görög pais „gyermek”, illetve a „gyermeknevelés” jelentés miatt. Az andragógia szóalkotás a pedagógia mintájára készült. Hanselmann és Pöggeler tudományelméletileg is feltárták az andragógiának mint felnőttnevelésnek a pedagógiától, mint gyermekneveléstől eltérő sajátos vonásait.

A holland felnőttnevelési iskola alapítója, Te Have az Amszterdami Egyetemen 1954-ben kezdett előadni az „andragógiáról”, 1959-ben publikálta az andragógia körvonalairól szóló tanulmányát. Ugyanakkor – Medinszkij koncepciójának ismerete nélkül – Pöggeler és Ten Have is eljutottak a pedagógiát és az andragógiát nem fogalomként (genuszként) összefoglaló embernevelési tudomány, az antropagógia bevezetésének szükségességéig és tudományos rendszertanának kidolgozásáig.⁷

⁶ Koltai D.: Az andragógiai elkötelezettség. *Humánpolitikai Szemle*, 2006/9, 30–34.

⁷ A gazdag irodalomból: Medinszkij, E. N.: *Enciklopedyija vnyeskolnyego obrazovanyija*. I–III. Moszkva–Leningrád, 1923, 1925, 1928 (néhány fejezete magyarul is megjelent); Maróti A. (szerk.): *Szöveggyűjtemény a népművelés-elmélet tanulmányozásához*. Budapest, 1974, 7–27; Hanselmann, H.: *Andragogik. Wesen, Möglichkeiten, Grenzen der Erwachsenenbildung*. Zürich, 1951; Pöggeler

Az andragógia hazai változatos története részben a tudomány elfogadtatásáért, a tartalmi és szervezeti keretek megteremtéséért folytatott küzdelmeket tükrözi. A korai felnőttnevelési és andragógiai kezdeményezések beépültek a művelődésbe,⁸ a tömeges ipari (tanfolyami) képzésekbe, belőlük sokat átvett a vállalati oktatás, képzés is. 1989 után is érvényesültek a felnőttképzés tudományának elvei, gyakorlata. A képzés mögött és mellett újrászerveződött andragógiatudomány a különböző egyetemek változatos tanszékein, közte a közgazdaság-tudomány körében jelent meg, fejlődött tovább, szükségszerűen eljutva az egységesebb követelmények meghatározásáig. A folyamat része a felnőttképzési törvény megjelenése, a pécsi egyetemen a felnőttképzés kari formában való megszerveződése, a bolognai folyamattal az andragógia alapszakká válása. Az andragógia emberi erőforrásokkal való kapcsolata az eddiginél is szorosabbá vált. A felnőtt (fiatal felnőtt) képességtermelése⁹ zömmel a piac igényei szerint alakítandó. Ebben alapvető szempont a szakműveltség (szakképzés), de nem kisebb súlyú szükséglet az általános műveltség igénye.¹⁰ A megközelítés onnan indul, hogy az emberi képességtermelés olyan emberi tőkét hoz létre, amely a munkaerőt, egyben a teljes személyiségfejlődést szolgálja egyéni és közösségi (csoport, vállalat, ország) vonatkozásban. Az emberbe történő beruházás értéket hoz létre. Az így létrejött emberi tőke hasznosulása a személyi és szervezeti érdekek fókuszában áll.

Tudás, képesség mint tőke

A gazdaságban és a társadalomban egy sor tőkefajta értelmezhető. Társadalmi tőkeként tartjuk számon a kulturális tőkét, a kapcsolati és gazdasági tőkét. A szimbolikus tőkét, mely az előbbieket értékét és átválthatóságát adja, amelynek fogalmához az az elméleti közgazdasági felismerés vezetett el, hogy az emberi tényező önálló és más termelési tényezővel nem magyarázható szerepet játszik a gazdasági növekedésben, s hogy a nem anyagi tőkejavak is a nemzetgazdaság integráns részei. Az iskolázottabb népek pl. nagyobb emberi tőkét birtokolnak, amelyek hozadéka a munka nagyobb termelékenységében fejeződik ki. A humán tőkejavakat – az emberek képességeit és produktív ismereteit – mint termelési tényezőket mindenekelőtt az különbözteti meg más javaktól, hogy maguk is a gazdasági tevékenység eredményei, s a további termelés alapjául és a folyamatok befolyásolásául szolgálnak. Aki vagy akik valamely tőkefajtaból (vagy többől is) többet halmoznak fel, előnyös helyzetbe

ler, H.: *Einführung in die Andragogik. (Grundfragen der Erwachsenenbildung.)* Düsseldorf, 1957; Knowles, M. S.: *Andragogie not pedagogy. Adult Leadership*, 1968/10; Durkó M.: A felnőttnevelés és népművelés tudományos kutatásának szükségessége és körvonalai. *Acta Marxistica et Pedagogica Debrecina*. Debrecen, 1962, 155–193; Enkevort, G.: Új tudomány az andragológiában. In Durkó M. (szerk.): *A felnőttnevelés és népművelés pszichológiai és andragógiai kérdései*. Budapest, 1972, 11–24; Durkó M.: *Felnőttnevelés és népművelés*. Budapest, 1968; Zrinszky L.: A felnőttképzés tudománya. Budapest, 2005, OKKER; Feketéné Szakos É.: *Andragógia és pedagógia. Educatio, 1999/ tavasz*; Mankó M.: *Andragógia*. I–II. Oktatási segédlet. Szombathely.

⁸ Vö. Durkó Máttyás munkái. Koltai D. – Lada L. (szerk.): *Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről*. Budapest, 2006, NFI; Maróti Andor: *A felnőttoktatás gondolat-történeti fejlődése*. Szeged, 1973, Művelődésméleleti Nyári Egyetem.

⁹ Gáspár L.: *Bevezetés az emberi erőforrások termelésébe*. Pécs, 2002, PTE FEEFI.

¹⁰ Csoma Gy.: *Felnőttképzés a piacon túl is. Felnőttképzés, 2007/2, 2*; Koltai D.: *A felnőttoktatás-képzés ágazatai*. Kézirat. 2005.

kerülhetnek. Ezért mind a személynek, mind a szervezetnek érdeke a minél több tőkeberuházás.¹¹ Az emberi és a többi tőkefajta közötti fő különbség azok tulajdonjogainak természetéből fakad. Az emberi tőke elidegeníthetetlen, tulajdonosa kizárólag az lehet, akiben e tőke testet ölt (a személy képzési beruházásai). Az emberi tőkét az különbözteti meg más tőkefajtáktól, hogy megtérülése hosszú távú.¹²

A modern közgazdaságtan azon tapasztalata alapján, hogy a termelési tényezők pótlólagos ráfordítással megnövelhetők, az emberi tőkébe való beruházásról is elmondható, hogy növeli az egyén szakértelmét és jövedelemtermelő képességét, valamint a gazdasági döntéshozatal hatékonyságát a piacgazdaságon belül és azon kívül is. Az emberitőke-beruházás mozgása kötöttebb a pénztőkénél. Ugyanakkor – mivel nem szolgál fedezetül – növelésére más oldalról nem lehet kölcsönhöz jutni. A lehetséges ráfordítások köre igen széles. A humán tőkét növelő beruházások körébe már az eredeti schulzi elmélet szerint is beletartoznak az egészségügy, a munkahelyi képzés, a formális (alap-, közép- és felsőfokú) oktatás területén történő, valamint a munkaerő és a lakosság mobilitását támogató beruházások. Ezek sorra feltűnnek a különböző emberierőforrás-programok tételeiben is.

A tudás mint tőke, a tőkespecifikusság

Hétköznapi értelemben a „tudás” szónak legalább két értelmét is megkülönböztetjük. Az egyik a teoretikus tudás, amelyet a *filozófia vizsgál*. A másik a *képességet* jelenti. A teoretikus tudás *tanulással* vagy a tapasztalatokból összefüggések tudatos felismerésével szerzett *információ*. A képesség a tapasztalatok során tudattalanul kialakult összefüggés. A képességeket az emberek viszonylag lassan, hosszú gyakorlat (tanulás) során szerzik (lásd a képességtermelés folyamata). Az emberek azonban képesek a teoretikus tudást is elsajátítani, méghozzá akár egyszeri példák alapján, következtetéssel vagy tanulás során nyelvi kommunikációban.

A filozófia azon ága, amely a tudással foglalkozik, a megismeréstan vagy episztemológia csak a teoretikus tudással és annak is csak a kikristályosodott, filozófiailag releváns részével foglalkozik. A tudás az ismeretek olyan rendszerének birtoklása, melyben az egyes ismeretek egymással összefüggenek, és készek az alkalmazásra. Szintjei: a felismerni, a felidézni és alkalmazni tudás. A feladat: szervezni és erősíteni a személy tanulását, a szervezet tudás-előállító és közvetítő jellegét, a tudáslétrehozás globális kooperációjának erősítését, a tudás kiterjedt és intenzív alkalmazását, az innováció támogatását, az egyén (és a kis csoport) kreativitásának, alkotóerejének kibontakoztatását (A mai tudástudomány és tudományfilozófia ennél bonyolultabb képet rajzol. Kiterjedt elmélete van a mindennapi tudásnak is.).

¹¹ Pl. Lengyel Gy. – Szántó Z.: *Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások hasonlósága*. Budapest, 1998, AULA.

¹² Sz. Tóth J.: *Európai kihívások – magyar lehetőségek*. Budapest, 2006, NFI. A társadalmi és emberi tőke a tudástársadalomban. 116. és azt követő oldalak.

A szakmai struktúrában létező szakmai tőkespecifikusság befolyásolja a tőke transzferálhatóságát.¹³ A szervezetekben megjelenő általános tőkespecifikumok: a helyspecifikusság (site specificity), a fizikai tőkespecifikusság (physical asset specificity), a márkanév-specifikusság (brand names), az időbeli specifikusság (temporal specificity), egy adott felhasználó számára kiépített kapacitások (dedicated assets), és az emberitőke-specifikusság (human asset specificity). Minél specifikusabb az emberierőforrás-tőke, esetünkben a szakképzettség, annál jobban alkalmazható egy-egy munkafolyamatban, ugyanakkor egyre nehezebben transzferálható át más formákba. Az ilyen célra befektetett tőkének csak adott helyen van értéke, másutt kevésbé értékelhető. Ezért e költségeket elsüllyedt költségeknek (sunk costs) nevezik.

Az emberitőke-specifikusság olyan körülmények között, ahol felhasználása adott településen, hosszabb távra kiszámíthatóan állandósul, a beruházások hosszabb távra is meghatározóak, lényeges stabilitási elemei a termelésnek, a tartós foglalkoztatás lehetőségének. Ez ahhoz a foglalkoztatási modellhez kapcsolódik, amelyet az ipari társadalom teremtett meg, és többségében ma is fenntart.

Ugyanakkor a múlt század végétől folyamatosan változnak a merev foglalkoztatási formák. Elsősorban az információtechnológia¹⁴ és a társadalmi igények következtében a csak extenzív növekedésre és a méretgazdaságosságra támaszkodó tömegtermelésben változások történnek,¹⁵ ezek hatása a korábbi ipari forradalmakkal vethető csak össze. Számos iparágban – ennek következtében a szakképzésben is – él a modularitás, a rugalmas megoldások sora. Terjednek a rugalmas termelési rendszerek, a statikus piacokat felváltotta a globális versenypiac. A moduláris termelés következtében a piacon ez befolyásolja a moduláris termékek térnyerését. A szakképzés erősíti a modularitást, terjednek a projektekre épülő vállalati formák, ami a rugalmas tudásfelhasználást indukálja. A nemzetgazdaságok szintjén jelentkező probléma, hogy a nemzetgazdasági és a vállalati eredményesség – épp a vállalatok tőkeérték-gazdálkodásának sikereként – gyakorta szétválik. Az EU ezért szorgalmazza pl. a munkaerő rugalmassága, a képzettség, a mobilitás és a hálózati bizalom európai szintű egységesebb megvalósulását, az itt létező tőkeértékek mobilizálását az európai hatékonyság érdekében.¹⁶ Az önkényesen kiragadottak külön-külön és együttesen befolyásolják a szakmai tudást, azt a tőkét, amelyet létrehoztunk, és amelynek rugalmas felhasználását szükséges elernünk.

Az alkalmazkodó tudás

A munkaerőben megtestesülő tudást a munkában igényelt gyors változások és változtatások következtében szükséges térben és időben rugalmassá fejleszteni. A szervezetek piaci teljesítményük érdekében a termelési tényezőket, így az emberi tőkét folyamatosan alakítják, realkoálják. A szervezetek egyre nagyobb része portfólióbefektetéseihez hasonlóan kezeli

¹³ Szabó K. – Négyesi Á.: Az atipikus munka térnyerésének okai a tudásgazdaságban. *Közgazdasági Szemle*, 2004/1, 46–65.

¹⁴ Szabó K.: Az információs technológiák szétterjedésének következményei a hagyományos szektorokban. *Közgazdasági Szemle*, 2002/3, 193–211.

¹⁵ Szabó K. – Kocsis É.: *Digitális paradicsom vagy falanszter? A személyes tömegtermelés*. Budapest, 2002, AULA.

¹⁶ Inotai A.: Az Európai Részvénytársaság és a versenyképesség. *Európai Tükör*, 2007/6, 9–27.

a humántőke-befektetéseket is, ezzel segítve a piaci eredményességet. Ez erősíti azt a tényt, hogy a vállalatok, szervezetek célja és feladata a tudáskészlet kellő szintű ismerete, annak birtoklása, hatékony felhasználása, a tudásmenedzsment átfogó érvényesítése. A projektjellegű vállalatoknál a pénzügyi befektetésekre kidolgozott ún. reál-opcióelméletet alkalmazzák a munkaerőre. A piaci hatásrendszer következtében a szervezeteknek térben és időben folyamatosan változtatniuk szükséges termelési tényezőiket. Ez a munkaviszonyokban is változást hoz: a részben kötött emberitőke-specifikusság mellett/helyett előtérbe hozza a rugalmas emberi tőke igénybevételét, amit atipikus formákban oldanak meg. Bár hazánkban eddig elsősorban az atipikus munka jogi szabályozásáról és alkalmazhatóságáról vannak eszmecserék,¹⁷ a munkatartalmak változásának bemutatásával azt kívántuk bemutatni, milyen szervezeti okok kényszerítik a vállalatokat ilyen tőkespecikumok használatára. Az ok kézenfekvő, mert a vállalatnak érdeke a széles tudáskínálat/kompetenciával rendelkező munkavállalók alkalmazása. A széles alapú tudás világtrend, alapvető követelmény, az egyes személy azonban csak bizonyos határig képes saját munkakínálati tudástőke-specifikumát bővíteni. Ezért a vállalatok állományuk mind kisebb részét kívánják tartós állományban tartani, mind nagyobb részüket piaci megoldásokkal kezeli (át- és kiszervezés nemcsak a személyzet, de a termelés körében is). Ez állandó bizonytalanságot, készenléti állapotot tart fenn, amit a változtatásmenedzsment különböző eszközeivel, a rugalmasság stratégiai fenntartásával és alapozásával, a life learning tudatosításával ellensúlyoznak, illetve oldanak meg. A folyamatban a kulcsemberek is érintettek.

A vállalatrendszer belső környezete és tőkeigénye a technikai-technológiai-szervezési viszonyokra és a személyi feltételekre (tőkeigényekre) koncentrál. A gazdaság egészét átható információtechnológia közös nyelvet teremt a legkülönbélebb területek számára. A folyamatok egyszerűsítésének, sztenderdizálásának, digitalizálásának köszönhetően az egyes ágazatok eddig különböző folyamatai egymáshoz hasonlatossá, tipizálttá és ezáltal viszonylag könnyebben tanulhatóvá válnak. A korábban említett kettősség szükségszerű együttműködésében az andragógia strukturálisan és funkcionálisan az eredményesség dinamikáját szolgálja. Amennyiben az andragógia felhalmozódott tudástömegét, halmazát egésznek tekintjük, akkor hozzá viszonyítva a gazdaság, a vállalatok a környezetet jelentik. Az andragógiának minden gazdasági tevékenységgel, a benne alkalmazott személyekkel kapcsolata van. Ha más elvi alapon nem – és ez meghatározottság –, akkor annak a ténynek a jegyében, hogy minden lehetséges vállalati elméleti és gyakorlati ismeretterület valamilyen szinten, valamilyen életkorban tanulási téma is. Ha pedig valami tanulható, azt valaki tanulja, őt pedig valaki kompetens vagy kompetensnek vélt személy abban segíti, akkor andragógiai alapviszonyról van szó. Ennek ki- és felhasználása a gazdaság közvetlen és közvetett érdeke éppen a meglévő vagy fejlesztendő humán tőke sajátos értéke birtokában van.

¹⁷ Laky T.: Változó fogalmak a munka világában. *Közgazdasági Szemle*, 1998/2, 123–137; Tésits R. – Tóth J. – Vonyó J. (eds.): *Atypical Forms of Employment Expansion Experience of the Visegrad Countries*. Pécs, 2005, Doctoral School of Earth Sciences.

Kleisz Teréz

AZ ANDRAGÓGIAI PROFESSZIÓ HELYZETE A „TANULÓ TÁRSADALOM” KORSZAKÁBAN

Ez az írás azt tűzte ki célul, hogy valamiféle láttelepet adjon a felnőttek tanulásával, oktatásával foglalkozó szakmai terület változásairól, s a szakma művelőiről a 21. század elején egy meghatározott optikából átgondolva. Hogyan áll a professzionalizáció folyamata, a szakmaépítés ügye? Mennyiben képeznek szakmai tudás- és habitusközösséget az andragógiai szakemberek?

Milyen kérdéskörök állnak a nemzetközi szakmai találkozók, folyóiratok és egyéb publikációk tengelyében, tematizálódnak-e – s miképp – a professzió mibenléte a diskurzusokban, ha professzionalitásról esik szó, milyen értelmezések kapcsolódnak hozzá, egyáltalán mit látnak a szakemberek olyan lényegi folyamatoknak a 21. század küszöbén, amelyek újradefiniáltatják a hagyományos felnőttoktatási-felnőttnevelési szakmát?

A praxis megértése magas színvonalú elméleti szakértelmet kíván, amelynek kiművelése s fenntartása megfelelő intézményesültséget is feltételez (képzési, kutatási, szocializációs rendszereket), azaz a professzióépítés feladatát.

Az andragógia fogalmát sokan azonosítják a *Malcolm Knowles*hoz kötődő felfogással,¹ hisz szerepe vitathatlan volt a terminus elterjedt tételeiben, s a professzió identitásának megerősítésében.

De tanulmányunk nem pusztán egy – bármennyire jelentős – humanisztikus, személyiségelméleti alapon kifejlesztett módszertani paradigmát (a felnőtt tanuló autonóm, önvezérelt, problémamegoldó tanulási folyamatának facilitálását) ért e fogalmon, hanem a teljes felnőttoktatási terület szaktudományi jellegű tanulmányozását, a praxis megértését, az ebből lepárlódó közös kognitív tudásbázis megalkotását, közvetítését, a gyakorlat megtermékenyítését (Reischmann, 2000).

¹ Andragogy = „the art and science of helping adults to learn”, azaz a felnőttek tanulását segítő tudomány és művészet Knowles megfogalmazásában.

A professzió sajátos logikája: az önteremtette autoritás elismertetése

Történetileg a professziók a felmerült társadalmi problémák szakszerű megoldóiként jelenítik meg magukat a társadalmi nyilvánosságban, tevékenységükkel társadalmi elismerést szerezve kibontakoztatják saját logikájú rendszerüket.

A *professzió* terminus jellegzetesen az angol–amerikai kultúrkör terméke, a foglalkozások magasabb presztízst elért köre jelölhető vele, amely a magyar nyelvben az „értelmiségi hivatás”, „értelmiségi szakma” fogalmakhoz áll közel. A történetileg kialakult – mintateremtő – professziók közé a papot, az orvost, a jogászt sorolták először, de a modernizáció során sok új speciális szakmai terület indult el a professzionalizálódás útján.

E szellemi foglalkozások megkülönböztető jegye, hogy specifikus munkatevékenység áll a centrumukban, amely sajátos (nem mindenki által birtokolt) tudás- és készségtartomány működtetésén alapul.

A professziók attribútumainak leírásával sokan próbálkoztak, s különféle általánosított modelleket, ideáltipikus konstrukciókat fogalmaztak meg, de ezek sokszor önkényesen kiragadott elemekre épültek, s nem állták ki a tényekkel szembesítés próbáját.

Mindamelletts sok feltárt karakterjegy ténylegesen meglévő sajátossága a megfelelő társadalmi kontextusoknak.

Általában az adott szakma üzöi önszerveződő közösségformákba tömörülnek, s igyekeznek kontrollálni a szakmába való belépés feltételeit, a kiképzést és a szakma gyakorlásának módozatait, őrökdenek a minőségen, és egyúttal szabályozzák a hivatást üzök viselkedését is.

A belső szabályok általi működés saját érdeket teremt, a klienseket szolgálva egyszersmind önmagukat kívánják szolgálni (hasonlatosan a weberi *politikáért*, illetve *politikából* élés gondolatához). Töreksezenek a kivívott társadalmi elismerés fenntartására s az ebből fakadó „jutalmak” biztosítására.

Az értelmiségi szakmák, a professziók megszerveződései a modern társadalomban tehát sajátos „logikát” képviselnek (Freidson, 2001), amennyiben magas szintű, minőségi mércéket megvalósító szakmai szolgáltatások nyújtói, de nem egyszerű piaci szereplők, sőt inkább a piactól valamennyire megvédettek, mert viszonylagos autonómiára tesznek szert. A munkájuk elvileg a racionális hivatali–bürokratikus szervezeti működésbe sem illeszthető be, mert nem írható elő kellő részletességgel, hogy milyen műveleteket végezzenek. A szakmai autoritást megjelenítő döntések, megítélések kívül esnek a sztenderdizálhatóság szféráján.

Az álláspont szerint a professziók lényege a szakmai normák, valamint az etikai mércék általi belső vezéreltségben, a közjó s a kliensek szolgálatában áll, ami önzetlenséget igényel a szakma gyakorlójától.

A szakma iránti társadalmi bizalom kifejeződik az autonóm kontroll fokában. Függetlenül attól, hogy a szakmai inkompetencia mekkora kárt okozhat, mennyire fokozhatja a kliens kiszolgáltatottságát. A racionális, rendszerezett tudás adja a professziók alapját, mégis a társadalmi legitimizációs folyamat úgy működik, hogy van szerepe e tudás weberi értelemben vett „varázstól való nem teljes megfosztásának” is, ami felerősíti a tiszteletadás gesztusát a kliensekben, s a szimbolikus uralom megszületését. A tudás azért misztifikálódik a laikusok szemében, mert megszerzését és megújítását különösen nehéznek és bonyolultnak gondolják.

A professziók mandátumot szereznek a kliens személyes szférájába behatolásra, testük és lelkük titkainak kifürkészésére, s ezért kell hozzá társadalmi bizalom megszerzése, amely elismeri autoritásnak az adott viszonylatban a hivatásvégzőt.

Ahhoz, hogy a társadalmi elismerés, bizalom megmaradjon, folyamatos minőségi szakmai teljesítmény kell, s az ezt megalapozó tudás karbantartása, fejlesztése, azaz a kiküzdött autonómiáért újra és újra meg kell küzdeni.

A professzionális szaktestületi autonómia kiküzdésével, az autoritás önteremtésével kiemelődik tevékenységük végzése a póre piaci relációkból, illetve védett piacra tesznek szert, ha a jogrendszer ezt elismeri.

„A sikeres piaci kontrollt elérő foglalkozásokat nevezzük professzionálnak” – állítja *Randall Collins* (1990, 25), aki a viszonylag zárt közösségként való funkcionálási képességet emeli ki ennek feltételeként. Másokkal együtt ő is azt vallja: a döntő elem abban rejlik, hogy ki ellenőrzi a szakember munkáját, van-e kollegiális kontroll, vagy a szakmán kívüli aktorok birtokolják ezt a jogot.

A professzióteremtés folyamata, az ún. professzionalizáció

A professzióteremtési folyamatokat leíró narratívák, történeti munkák az úttörőket, az alapító egyéniségeket, az első kezdeményezéseket veszik górcső alá, feltárják, hogy az adott társadalmi közegben mit láttak problémának, s mi indította őket a megoldáskeresésre. Áttekintik a szakmai elődök céljait, vezérlő elgondolásait, a konkrétan végzett tevékenységrendszert, az aktorokat, a szerveződési kereteket, az első fizetett állások létesítését magyarázó érveket, a szakmai összefogás vagy rivalizáció tényeit, a szakmai szervezetek megjelenését lehetővé tevő feltételeket, a szakképzések szükségessége melletti indokokat, a szakmai tudás lehatárolásának nehézségeit. Fontos elem a professzióteremtési folyamatban a periodikák, szakkönyvek megjelenése, az első felsőfokú képzés megjelenése, az első doktorátus megszerzése, a munkafajta elismerő állami regulációk, a képesítési követelmények rögzülése, az etikai kódex megformálása. A szakma elnevezéseinek megalkotása is feladat. Ha a létező (nemzeti és nemzetközi) hatalmi-intézményi kategóriális rendekbe való belekerülés megtörtént, pl. az egyetemi szakok, diplomák, doktori iskolák, akadémiai tudományok, kutatások, kutatóintézetek, konferenciák, folyóiratok, képzettségi szintek, szakigazgatás, álláshelyek, fizetési besorolások, díjak stb. tekintetében, akkor a professzió megteremtette önmagát.

Nemegyszer a fenti jegyek normatív követelményként fogalmazódtak meg a bevett professziók önlegitimáló ideológiája részeként, s a professzionalizáció „úttján” lemaradókat, meg az alsóbb fokozatoknál veszteglőket a „félprofesszió” vagy „pszeudoprofesszió” kategóriával illették.

A felnőttoktatói, a tanári, a szociálismunkás-, a könyvtáros-, az egészségügyinövérszakmák ebbe a kategóriába soroltattak, mert rövidebb ciklusú szakmai képzés, gyengébb társadalmi legitimitás s vékonyka szakmai autonómia jellemzi e területeket, erősebb a bürokratikus szervezeti kontroll felettük, s kevésbé kapcsolódnak a kitüntetett társadalmi kommunikáció szférájához, továbbá a nemi arányok sem kiegyenlítettek. Inkább a tudás alkalmazására, nem a tudás teremtésére fektetnek hangsúlyt (Etzioni, 1969).

Az 1970-es években inkább a kizárólagos dominanciát szerző professzionalizáció min-tájáról írtak a szakemberek, mintaként elfogadva, vagy kritikusan. A kollektív előnszerzés

monopolizációs törekvésekkel forrott össze. A jogilag levédett piaci részterület monopolizálása, a rokon szakmákkal való versengés a territóriumért, exkluzív kizárás, önfelkent kompetenciák voltak a kulcsszavak (Johnson, 1972; Larson, 1977; Abbott, 1988). Ez az orientáció élesen szemben állt a Knowles-féle andragógiai szemlélettel. A professzionalizáció dominációs elképzelése igazán sohasem volt vonzó a felnőttoktatási mozgalmi ethoszt megvalósító gyakorlatban, sőt komoly hívei voltak a radikális kritikai nézőpontnak, a professzionalizáció kárhóztatásának azzal az indokolással, hogy dependenciát erősít, holott az emberi önfelzabardításhoz kellene a felnőttek tanulásának vezetnie.

Ez is egyik magyarázata, hogy a szakmaiság, az ún. professzionalitás lesz az új paradigma, amely meghatározza a szakmaépítést.

AZ ÚJ PROFESSZIONALITÁS KONSTRUKCIÓJA

A kilencvenes években a felnőttek művelődési folyamatait ösztönző szakemberek egyre többet írnak szakmai folyóirataikban arról, hogy nem a professzionalizációs intézményi biztosítékok s a társadalmi előnyök biztosítása a kívánatos szakmai út, a klasszikusnak beállított mércék tekintetében nem is kell, nem is érdemes e tevékenységek üzését professzióvá alakítani. Döntő a szakmaiság minőségi módja a szakmai cselekvésben, a szakmaiság erősítése.

Továbbra is kitartanak a nem elitista, nem affektív semlegességet mutató, nem dominanciára törekvő professzionális viselkedés tézisének.

Az új professzionalitás szemléleti keretében az egyik elem: a szakemberi dominancia transzformálása, korlátozása. A kliensek szabadsága, akarata, a döntéslehetőségek, jogok kiszélesítése, a kialakult személyközi viszonyok egyenrangúsága a vezérlő érték. Az egyenrangú dialógus elve köré épül a koncepció.

A szakmai folyamatok a közösen értelmezett, s a közös megegyezést tükröző célok megjelölésével indulnak és folytatódnak, amelyekben szakember és kliens közösen definiálja a helyzetet, és kölcsönösen formálja a megoldási módozatokat (szerződéselv, kliensjogok bővülése, elszámoltathatóság mint kulcsszavak).

A szakmaiság a partneri együttműködés kialakítását jelenti, amelyben a felek a habermasi *kommunikatív cselekvés* mércéinek megfelelő egyezkedésre, megértésre képesek. A szakmaiság azt az elvet és képességet is jelenti, hogy ne konstruálódjanak aszimmetrikus uralmi viszonyok, monopolizálások, kisajátítások, a kliensek, klienscsoportok a saját életviláguk szakértőjeként tekintődjenek.

A dialógus, a reciprocitás koncepciója a felnőttnevelésben nem újszerű irány, hisz akár *Paulo Freire* munkássága és a kritikai-radikális orientációjú közösségi munka vagy *Malcolm Knowles* andragógiáról vallott felfogása, valamint *Carl Rogers* kliensközpontú terápiája s a segítő kapcsolatról vallott nézőpontja a professzionalitás paradigmáját erre az alapra helyezi már a hatvanas-hetvenes évektől.

Az új módon felfogott professzionalitás nagyon épít *Donald Schön* (1983) reflexív praxismodelljére.

A szakemberek *tudása* itt nem úgy fogalmazódik meg, mint a gyakorlatba átültetett formális, absztrakt, diszciplinárikus elméleti tudás.

A szakemberek „zavaros, kusza” formában (azaz nem tankönyvszerű tisztasággal megjelenítve) találkoznak a problémával egy valódi szituációban, amelyet meg kell oldaniuk egyedül vagy másokkal összefogva.

Maga a probléma leképezése, felvetése igényli a korábban elsajátított teóriákat, s azokat is, amelyeket a saját tapasztalataikból általánosítottak, valamint igényli a helyzetben érintettekkel való dialógusokat, a potenciális értékkonfliktusok felderítését, az eset, úgymond, unikális sajátosságainak a megértését. Ezek mind összekomponálva működnek a professzionális cselekvés folyamatában, reflexiót csiholva a cselekvő szakemberekben, olyan praxistudást generálva bennük, amely folyamatosan tesztelődik a gyakorlati lépésekben.

Az ambivalencia, a meghatározatlanság, a bizonytalan tényezőkkel való számolás része a praxisnak Schön felfogásában. A professzionalitás lényege, hogy az ilyen természetű kontextust a szakember türelmesen képes feltárni, és benne hatékonyan tud működni.

A szakemberek a praxisban és a praxisból is tanulnak, reflexíve viszonyulva ahhoz. A Schön-féle kategóriák (*reflection-in-action/a knowing-in-action/a theory-in-action*) a praxistudást, a praxisból kinövő elméleteket legitim, azonos rangú, de más típusú tudásként nevezik meg, mint az általa „pozitivistikusnak” megjelölt elméleti tudáshalmazt. A praxisból kifejlesztett tudások, teóriák kontextusspecifikusak, ezért a tudományos diszciplinátorikus tudást normának tekintő közelítésekben szükségszerűen alacsonyabb rendűnek értékeltetnek.

A praxistudás a szakmai cselekvésben, a cselekvés folyamatában mutatkozik meg, performatív jellegű, intuitív, az adott szituációban releváns szakmai tudást jelöli. Amikor a szakember a váratlan, előre nem látható elemekkel bíró szituációhoz igazítja adekvát szakmai válaszát, valószínű, hogy a relevancia kritériumainak megválasztásakor épít az absztrakt, diszciplinátorikus tudásra is. A praxis nem folyhat elmélet nélkül, s maga is elméletgeneráló. Schön felfogásában minden adott szituációban újrakonstruálódik a szakember szakmai repertoára, csak ennek birtokában tud új, nem megszokott kontextusokban szakmailag működni.

Az ilyen értelemben felfogott reflexív professzionális praxis eltünteteti a professzió vagy félprofesszió közelítésben artikulálódó „lemaradást” a kognitív, absztrakt tudományosság fényében (ami mindig megfogalmazódott a felnőttoktatási szakmai terület felsőoktatásba kerülésekor), így felszabadító az új professzionalitást építőkre.

A professzióstatus interdiszciplinátorikus tudományos terület, amely valamely probléma megoldása körül szerveződik.

A régi dilemmára, miszerint van-e az andragógiának saját kognitív tudásbázisa, amely a tudományos diszciplínák kritériumait teljesíti, s ilyenképp megüti az egyetemi szak kritériumát, most olyan válaszok érkeznek, hogy fel kell hagyni az eddigi skizofréniával. Vanak professzionális diszciplínák, s vannak akadémiai tudományok. Mindkettőnek legitim helye van az egyetemeken. Az andragógia a praxistudás generativitására épülve tudja magát létrehozni.

Afféle csendes forradalom, szakmaépítkezés zajlott, s a nyolcvanas évektől előállt a „scientific practitioner”, azaz a tudományos tudáson építkező gyakorlati szakember mintázata. Jarvis 1999-ben publikálta könyvét a kutató szakemberről (*practitioner-researcher*), s frissen jelent meg opusában szintén úgy ítéli meg, hogy Schön (1983) és Kolb (1984) voltak elindítói annak a mára szinte hegemónná váló iránynak, amely a tapasztalati tanulás, a problémaorientált tanulás, a reflektív praxis, az akciókutatás (nem lehet más, mint tanu-

lás) tematizálásaiban jelen van a professzionalitás kifejtéseiben. *Boud, Brookfield, Revans, McNiff* nevét említi, s önmagát is ebbe a csoportba sorolja (Jarvis, 2007, 168–177). A felnőttoktatás, a felnőttek tanulása témakörét kutatók doktorátust tudnak szerezni úgy, hogy a saját praxisukat elemzik, kutatják (practitioner doctorate). Az andragógiai szakirodalom ezt a tudományos kutatás valamiféle demokratizálódásaként üdvözli, hisz nem kívülről jönnek a kutatók a gyakorlatot elemezni, hanem a praxisban benne lévők tapasztalatainak reflexív transzformációjából születik maga a kutatás, amely így „saját tulajdon”, s mindjárt beépülhet az adott kontextusba. Persze rigorózus szakmai kontrollra van szükség a tudományos kritériumok tekintetében.

A tudás felhalmozása, elméletekké, illetve fogalmi rendszerekké való átgúrása kollektív erőfeszítést igényel, szakmai műhelymunkák sora tudja kiformalni, szükség van egy olyan folyamatos szakmai-tudományos üzemi működésre, amely elemzően figyeli a praxist. Ennek részét képezik a szakmai szervezetek, szerveződések is.

A szakmai szerveződések tere

1. INTEGRATÍV ERNYŐSZERKEZETEK

A felnőttoktatás, felnőttnevelés a társadalmi felvilágosító mozgalmak és a szociokulturális filantrópia talaján született meg, majd a folyamatok egy pontján beindult a professzionalizálódás, a tudások, technikák egyre specializáltabbá váltak, főfoglalkozású szerepkörök és intézmények formálódtak.

Az eltérő társadalmi-hatalmi közegek ellenére van hasonlatosság a fejlődésmenetekben. A civil kezdeményezéseket előbb-utóbb szakmai szerveződések burjánzása követi, kifejezésre juttatván a szakszerűsödés feltámadó igényét. Célul tűzik ki a szakmai tapasztalatok feltérképezését, az akkumulált tudás megosztását, az átadhatóság érdekében történő dokumentálást, a szakképzés kereteinek kiformalását, valamint tananyagok fejlesztését, a szakmai tudás lehatárolását s az elméleti kikristályosítást.

A szakmatörténeti munkák a 19. század végén már kellő számú – speciális területekre orientálódó – szakmai társulásra, egyesületre lelnek, s ezekből a különálló szegmensekből a 20. század első harmadában sorra létrejönnek a nemzeti hatókörű, egységesítő szempontú szövetségek, amelyek egy része igen hamar transznacionális szintekre is kiterjed. Pl. Angliában 1919-ben jön létre a *World Association of Adult Education (Felnőttnevelési Világszervezet)*, s az USA-ban 1926-ban alakul meg az *(American Association for Adult Education²)*, s bár változó néven (hisz helyenként újra kiszakadnak belőlük speciális szervezetek, vagy belsőleg tagolódnak, majd újra megerősítik a közös szálakat), de mindegyik létező szakmai szervezetként funkcionál jelenleg is.

Az integratív ernyőszerkezeti státust felvállalva e szervezetek lehatárolják azt a szakmai mezőt, amelyet kijelölnek a hasonlóan kategorizált tevékenységek és értékválasztások, majd a szerteágazó szálakat egy szakmai kötegbe fűzve közös identitáskereteket próbálnak

² Az AAAE 1951-ben is újjáalakult, majd jelenlegi formáját az 1981. évi átalakulás eredményezte. Most AAACE a szervezet neve (American Association for Adult and Continuing Education).

kreálni, s a felnőtt tanulás minőségi és magasfokú szakszerűséggel nyújtott szolgálatát állítják középpontba.

Az angol NIACE³ (*Nemzeti Felnőttoktatási Intézet*) 1946-ban alakult a mai formájában, de tulajdonképpen 1921-től létezik már a jogelődje, amely a fent említett Felnőttnevelési Világszervezet brit szervezeteként jött létre. A NIACE ma is a szektorköziséget emeli ki, mikor úgy jellemzi a szervezetét, hogy az egyéni tagság mellett több mint 500 intézmény is csatlakozott hozzá, beleértve felnőttképzési intézményeket, egyetemeket, médiát, a BBC-t, társadalmi egyesületeket, mozgalmi szövetségeket.⁴ A szervezet mai stratégiai célját expliciten nem a felnőttoktató szakemberek összefogásában, csoportérdekeik képviselésében, netán exkluzív jogosítványaik megszerzésében látja, hanem a tényleges és potenciális felnőtt tanulók érdekeinek képviseléseként jeleníti meg magát. A használók számára kíván minőséget, hozzáférhetőséget biztosítani a felnőttnevelés szélesre húzott határai között, fő célja a felnőtt tanulók csoportjainak növelése. 200 főfoglalkozású munkatársat alkalmaz ez a független civil szakmai státusú szervezet, költségeit állami alapokból, magánalapítványokból, lottóbevételekből, pályázati pénzekből s tagdíjakból fedezi, illetve publikációs tevékenységből.

A szervezet továbbra is abban látja feladatát, hogy szakmai vitáknak, műhelyeknek, konferenciáknak adjon teret, kutassa a folyamatokat, tegye elérhetővé az eredményeket szakmai kiadványokban, ily módon fejlesztve a szakmai tudást, valamint közvetítse a szakmai véleményeket a lobbitevékenységében.

Az *amerikai szakmai ernyőszervezet (AAACE⁵)* stratégiai célként fogalmazza meg a felnőttképző szakemberek kohéziójának megerősítését, a szakmai identitás megerősítésén való munkálkodást, s a professzionális sztenderdek és andragógiai tudás fejlesztését. A szakmai folyóiratok legolvasottabb cikkeinek listája nagyon sok tanulmányt tartalmaz a tanulás különféle elméleti paradigmáiról, a felnőttképző szakember kritikai reflektív praxisáról s a facilitatori, mentori szakmai szerepről, a tanulócentrikus paradigmáról. A 2004–2008. évi időszakra vonatkozó tervükben leszögezik, hogy a felnőttoktatás területe az USA-ban 50 körüli szakmai szervezetet mondhat magáénak, de ezek egy része nem érzékeli az összefogás, a közös munkálkodás szükségességét. Az AAACE ezért úgy ítéli meg, hogy a kooperáció ösztönzését kell stratégiája tengelyébe állítani, ennek hiányában a szakterület érdekei töredékesen, erőtelenebbül jeleníthetők csak meg.

Nincs mindenütt nagy nemzeti szervezet. A német felnőttoktatási rendszer leírására vállalkozók is gyakran kiemelik,⁶ hogy nincs közösen integrált szakmai szerveződés, még közös konferenciák megrendezésére sem kerül sor a sok szereplő (a népfőiskolai rendszer, az egyházi felnőttoktatás, a politikai, a munkaerő-piaci intézményrendszer, a szakszervezetek stb.) között.

A 41 ország civil felnőttképzési szervezetét tömörítő *Európai Felnőttképzési Szövetség (EAEA⁷)* témakatalógusában nincs címszó a professzióra, 5 területbe szervezik az infor-

³ National Institute of Adult Continuing Education.

⁴ www.niace.org (2007. május 29.)

⁵ www.aaace.org

⁶ Reischmann, J.: *Adult Education in Germany: Roots, Status, Mainstreams, Changes*. <http://web.uni-bamberg.de/ppp/andragogik/AEinGrmy.htm>

⁷ European Association for Education of Adults: www.eaea.org

mációkat weblapjukon: a felnőttképzési szakpolitika; a tanulás tartalma; a módszerek; a felnőttképzési formák és intézmények; (e fejléc alatti „egyetem”-blokkban van szó szakmai képzési kérdésekről), valamint az „egyebek”.

A professzionalitás emelése vállalt céljuk, s ezt leginkább a szakemberképzés területére fordítják le. Az elmúlt években két olyan projektben is szerepet vállaltak, amely a felnőttoktatók szakmai kiképzésére irányult. *A felnőttoktatók képzése a továbbképzésben és a felsőoktatásban*⁸ elnevezésű projekt andragógiai szakok képzési modelljeit dolgozta ki BA-, MA- és posztgraduális szinten, fő céljának a *European Masters in Adult Education* mester szak kifejlesztését tekintette. E munkában részt vett az európai egyetemek felnőttoktatási szakmai hálózata is (EUCEN⁹).

A másik irány, amely fellelhető a szakmai térképen: a specializált felnőttképzők kiképzése, továbbképzése. A specializálódás sajátos célcsoportokra irányulhat (pl. időskorúak, börtönrabok, fogyatékossgal küzdők, bevándorlók, különleges munkarendben dolgozók, szociális hátrányokkal küzdők stb.), illetve a modern infokommunikációs technológiákra épített tanulási környezet használatára. Az EAEA 2006-ban fejezett be egy olyan projektet, amely a felnőttoktatók kompetenciatarományát kívánta leírni, s ehhez igazodó továbbképzési formákat szándékolt megtervezni (ún. Ellprofit projekt).

A Felnőttképzés Nemzetközi Tanácsa elnevezésű világszervezet (*International Council for Adult Education*¹⁰) 89 ország 130 szervezetének együttműködésével a felnőttek jogainak biztosítására koncentrál, a társadalmi és egyéni emancipáció eszközeként értékeli a felnőttek tanulását, a társadalomba ágyazásra figyel, folyóiratában (*Convergence*) a szegénység, a HIV-fertőzés, AIDS, az analfabetizmus, a kirekesztett kisebbségek, a környezeti katasztrófák a kulcstémák, s a tanulás adta lehetőségek.

Az Európai Felnőttképzési Szövetség szorosan együttműködik az Európai Bizottsággal, így a szakmapolitikai stratégiák kidolgozására kíván elsősorban hatni.

Az eddig megemlített szervezetek a széles értelemben vett felnőttoktatás/felnőtt-tanulás szektorát kívánják összefogni, s hozzákapcsolni más társadalmi alrendszerekhez, különösen a politikához, akár nemzeti, akár nemzetek feletti szinten. Domináns céljuknak a felnőttoktatási szakmai terület társadalmi relevanciájának hangsúlyozása tűnik, a szakpolitikákra hatás, nyomás és befolyás gyakorlásával.

2. A SZAKTUDOMÁNYOS JELLEGŰ SZERVEZETEK

A szakmai szerveződések másik csoportja az egyetemekhez, kutatóintézetekhez kapcsolódik, az andragógiai tudásrendszer fejlesztőihez, kutatóihoz, akiknek meghatározó szerepük van a professzionalitáskonstrukciók kidolgozásában.

⁸ TEACH = Teaching Adult Educators in Continuing and Higher Education.

⁹ European Universities Continuing Education Network.

¹⁰ www.icea.org

A felnőttek tanulását vizsgáló európai kutatási szakmai szervezetek, pl. az ESREA¹¹ s az ERDI¹² honlapjain a szakértői konferenciák, projektek tartalmi áttekintése azt jelzi, hogy többet foglalkoznak teoretikus nézőpontokkal, az új professzionális technológiák, módszerek beható vizsgálatával, szakmafejlesztési aspektusokkal. Ugyanakkor az is látható, hogy a kilencvenes évektől felerősödő, politikai hátszelet kapó szakmapolitikai irányok, mint „egész életen át való tanulás” vagy a „tanuló társadalom” koncepciója s praxisa (kompetenciafejlesztés, a munka világa és a tanulás kapcsolata, előzetes tapasztalati tanulás elismerése metszetek) itt is a „napirend” részei. A kilencvenes évek végétől a felnőtt-tanulás fogalmi kereteinek analízisének zajlik, a formális, nonformális, informális tanulási folyamatok megragadása, a sajátos egyéni tanulási utak, pályáik megjelenítése, az élettörténetbe ágyazott tanulási hatások kutatása áll előtérben. A társadalmi nemek kérdésével, a participációt elősegítő és gátló tényezőkkel, az aktív állampolgári tagság és a tanulás kapcsolatával, a kompetenciák fejlesztésével, mérésével, a teljesítményértékelés indikátoralapúságával s az iskolarendszeren kívüli tudás- és kompetenciaszerzés elismerésével e szakmai szervezetek is sokat foglalkoznak. A munkahelyen való tanulás és a munkaerő-piaci képzés területéről már a 7. konferenciakötetet adta ki az ESREA 2006-ban.

A professziófejlesztés mint továbbképzések rendszere is rendszeresen megvitatott témák. A felnőttképzésben dolgozó tanárok képzése, a szakmai továbbképzés kiemelten megjelenik az ERDI 2007. évi fő törekvéseinél, mégpedig a szövegértés és a kommunikációs kompetenciák kifejlesztésének sajátos célrendszere kapcsán.

A szakmai kutatás nemzetközi hálókból is folyik, feldolgozzák a fenti témakörök egyes országokon belüli állapotait, illetve történeti keresztmetszetek is készülnek.

Tagsági díjat s mindennemű bürokratikus testületet, jogi logikát nélkülöző globális kutatói hálózatra példa a 120 tagot számláló *International Society for Comparative Adult Education (ISCAE)*, amely 1992-től működik a mai formában, de már 1960-tól van hagyománya a komparatív andragógiai kutatók közös fórumainak. 2006-ban azt a témát járták körül, hogy miképp alakult ki a felnőttoktató, felnőttnevelő szakmai pálya.¹³

A SCUTREA¹⁴ (Standing Conference on University Teaching and Research in the Education of Adults) 35 éve működik, brit szakmai szervezet, amely szorosan együttműködik az angolszász területek szakembereivel. A túlnyomórészt egyetemi oktatókból, kutatókból álló tagság 2006-ban a reflexív professzionális gyakorlatról, 2007-ben a professzionalizmus kritikai vitáiról tartott konferenciát.

A szakmai szervezetek magukévá tették, illetve megvalósítják Etienne Wenger (2005) és Jean Lave 1987-től nagy karriert befutott koncepcióját, az ún. egymástól tanuló praxis-közösségek ideáját („communities of practice”), amelynek lényege, hogy egy adott szakmai mező iránt elkötelezettséget mutató, s abban kiműveltséggel bíró egyének, sűrű interakcióba lépve egymással, újfajta tanulási módozatokat, tanulási kompetenciát (learning capability) fejlesztenek ki egyénileg és kollektíve egyaránt.

Milyen főbb változásokat látnak a professzió művelői, amelyek átalakítják a szakmai mezőt?

¹¹ European Society for Research on the Education of Adults: www.esrea.org

¹² European Research and Development Institutes for Adult Education: www.die-bonn.de/erdi/index/htm

¹³ *Becoming an Adult Educator*: www.iscae.org

¹⁴ www.scutrea.ac.uk

1. A professzió autonómiájának elporladása, a menedzserizmus felerősödése

Az értelmiségi hivatáscsoportokról a 20. század első felében még abban a szellemben írtak, hogy az önző magánérdekkel szemben a kollektív moralitást, a szolidaritást, a közösség önzetlen szolgálatát testesítik meg, s professzionális autoritásuk garantálása nem volt kritika tárgya (Carr–Saunders–Wilson, 1933; Marshall, 1939).

Ma ez nincs így. A bizalom süllyedéséről, a szakmák tekintélyének eróziójáról, a professziók autonómiájának megnyirbálásáról szól egy lényegi sávja az írásoknak.

A menedzserizmus elötörése meghonosítja az auditálás kultúráját (Power, 1997; Ball, 2001), a professzionális teljesítmény mérésének eszköztárát, a szakmai döntéseknek, műveleteknek az elszámoltathatóság indokán bevezetett állandó dokumentálását. Mindezt a minőségbiztosítás és a költséghatékonyság zászlója alatt. A szűk specializációk felé való mozgás fokozza a menedzsment irányító-koordináló, ellenőrző, erőforrás-allokáló tevékenységét. A menedzsment arra készíti a professzionális szakembereket, hogy önmaguk állítsák elő az ellenőrizhetőséget, a megítélhetőséget lehetővé tevő dokumentumokat, illetve önmagukat formálják auditálható áruvá. A folyamat nemcsak a kontroll növekedésével jár, de mivel a valódi szakmaisággal helyenként köszönési viszonyban sem áll, rontja a szolgáltni kívánt minőséget. Olyan önreferenciális valósággá válik, amely maga teremti meg a minőségromlást (Power, 1997).

A menedzserizmus mellett a másik veszélyforrás a professziók számára a piac.

A gazdaságot működtető piaci logika szabadságának növekedése igényli a professziók elleni fellépést, szól az érvelés. A professzió monopolizál, s mint ilyen, sérti a piaci szabadságot, tehát felszámolandó. A kliens választási szabadsága előbbre való, mint a professziók exkluzivitáson alapuló autonómiája. A különféle szelekciós eljárások, intézményesen szentesített kapuk (diplomák, fokozatok, minősítések, a belépést szabályozó jogosítványok) szintén korlátozzák a piac szabadságát, így vitatódik megfelelő arányuk, szükségességük. A fogyasztói igényekre hivatkozó piaci logika és az állampolgár jogaira, érdekeire hivatkozó politikusi, szervezeti-menedzseri logika sok tekintetben összeér.

A menedzserizmus és a fogyasztó/állampolgár igényeinek jobb minőségű kielégítésén munkálkodó politikusi csoport kétségkívül támadásként értelmezhető a professzionális autoritása ellen, a feedbacktechnikák a menedzserek kezében fegyverként működnek a szakemberek autonómiájának megnyirbálásához. Az új helyzet lényege, hogy a professziók azon képessége, hogy megkonstruálják saját fogalmi kategóriáikban a kliensek igényeit, problémáit, verseng a menedzsment prioritásaival.

A menedzserizmus önmagát éppen a hagyományos bürokratikus kontrollt megvalósítókkal szemben fejleszti ki, mert szerintük a klasszikus szervezeti bürokratát a szervezet belső irányítása érdekli, a hatáskörök szerinti működés olajozottsága, míg a modern menedzserizmus az innovatív, a szervezet környezetére figyelő, dinamikus vezetés funkcióját látja el. Az externális hatásokra való gyors reagálás a menedzsment hatalmi igényének megalapozója lesz. Kulcsszavaik, kulcsmondataik: *a vásárló a fontos, a szolgáltatást igénybe vevő a „király”, hatékonyság, minőség, minőségorientált változás, a változást megszeretni kell, kihívásokra reagálni, „értéket a pénzemért!” elv (Value for Money), hatékonyság, eredményesség, gazdaságosság.*

A „minőség” hangoztatása érdekes elem a menedzsment érvkészletében, hisz korábban a professziók számítottak a minőség őreinek.

A menedzserializmus megpróbálja racionalizálni, szabványosítani, műveletekre, adott kompetenciákra lebontani a szakemberi feladatköröket, s e folyamat megszervezésében az integráló-koordináló szerepköröket, a reguláló hatóerőt, a stratégiai tervező funkciókat, s az erőforrások allokálását folyamatosan magához vonja, input-output mércéket, minőségi sztenderdeket szab meg, mér, ellenőriz, felügyel, átláthatóságot teremt, s természetesen magának dominanciát. A piaci befektetők és a politikai mező által befolyásolt térben a menedzserek egyre inkább kulcspozícióba kerülnek, autonómiát harcolnak ki, hogy mikor, hol, milyen arányban kell leépíteni, átstrukturálni, alvállalkozói szerződéseket kötni, bezárni, megszüntetni, elindítani projekteket, investálni, stb.

A professziók „szolgáltatát” átminősítik a fogyasztó számára felkínált „szolgáltatássá”, s a technikai tudás és kompetencia-rendszer hangsúlyozódik az etikai elemekkel szemben.

Ez a problémakör minden olyan professzionál erőteljes, amely anyagi erőforrásokra utalt, de a felhasználói csoportok nem piacképesek, s így az államtól, annak különféle hatóságaitól függ a munka feltételrendszerének megteremtése, az állások biztonsága.

Vannak olyan vélemények is, hogy a professzióknak maguknak kellene meghatározniuk saját belső értékelésük jogát, s önként vállalt mércéiket kellene elfogadtatniuk. Ha a menedzserizmus kényszeríti ezt ki, akkor mindenképpen csorbul a szakmai autonómia, s a munka által elérhető örömfokok nagymértékben csökkennek. Ha meg nem érzik magukat autonóm szakembernek, olyannak, akiket értékelnek, akiket bizalom vesz körül, hanem csak a strukturális kényszereket elszenvető, formálható bábnak, akkor meg nem is lesz igazi professzió szakmájukból.

2. Az egész életen át tartó tanulás mint piaci áruvá válás

A globálkapitalizmus felértékel bizonyos tudásokat, s leértékel másfajtaikat, ezáltal átrendezi a felnőtt oktatás-tanulás szcénáját. Az EU 2000. évi lisszaboni stratégiájában explicit megfogalmazódott a legversenyképesebb tudásgazdaság megteremtésének célja, s az Európán kívüli fejlett társadalmakban is alapvetőnek gondolják a profitot eredményező „releváns tudások” előállításának ösztönzését. Az üzleti és katonai érdekek globális térben a formális oktatás intézményei sem maradnak érintetlenül a piaci mechanizmusoktól.

Az innovációkhoz, kreatív tudásparhoz vezető tudományos-rationális, illetve a pragmatikus, instrumentális tudások megszerzése válik prioritássá, arányában visszaszorul az általánosan művelő, személyiség- és közösségfejlesztő tudásokhoz vezető kínálat. A kvalifikációhoz vezető képzések kiemelten támogatottak, egyben a szelekciós kontroll eszközeként is funkcionálnak. Az állampolgári tagsághoz ma nem a független magánvagyon a belépő, hanem a szakképzettség. (Jarvis, 2007).

A felsőoktatás szférája erőteljesen piacosodik, s a hatásokat a nyelv átalakulása is követi, pl. a tudásgyár (Aronowitz, 2000), a „vállalati egyetemek” (corporate universities), a vállalkozó egyetem, az egyetemi kapitalizmus (academic capitalism) fogalmainak megjelenése. A felsőoktatási képzési expanzió már eléri a korosztályok 50%-át a fejlett társadalmakban, s a nyújtott fokozatok, képzési irányok száma is szélesedik, s a flexibilis levelező, távoktató formák is burjánzanak modulokat kínálván s értékesítvén.

A nagy vagy megaegyetemek új campusokat nyitnak más kontinenseken, azaz úgy kezdenek viselkedni, mint a multinacionális nagyvállalatok.

Az egyetemek kutatóegyetemekké válnak, nagy cégek szponzorálnak kutató-fejlesztő egységeket, professzori státusokat, egyes vélemények szerint már olyan mértéket öltött ez,

hogyan beleszólnak a professzori kar kinevezési rendjébe is. Az egyetemi innovációs központok jogi kereteiket tekintve már vállalkozásokként működnek. Az üzleti szféra és a felsőoktatás egyre szorosabban kapcsolódik össze, s az előbbi igényei átalakítják a hagyományos működést. A nem kurrens szakok elvékonyodását lehet érzékelni.

A legnagyobb virulenciát az egész életen át tartó szakmai továbbképzések területe jelenti. Nagyon sok esetben jogszabályilag is kötelezővé vált a szakmai továbbképzés.

Nagy-Britanniában az 1997. évi ún. Dearing-jelentés ajánlotta, hogy az egyetemi oktatóknak továbbképzési modulokat kellene szervezni a felnőttek oktatásának elméletéről, gyakorlatáról.

3. A teljesítőképeség, a kompetenciafogalom dominanciája a mélyebb (és hosszabban megszerzhető) szakértelem, szaktudás ellenében

Jelenleg folyik az egységes európai kvalifikációs keretrendszer kidolgozása nyolc kompetenciaszintre lebontva, azaz az alapszintektől a doktori képzésig bezárólag klasszifikálni kívánják az ismeretek szintjét, a megértés színvonalát, s a tevékenységre való átváltás képességét, megteremteni akarván a munkaerő mobilizálódását, mozgékonyágát a töke érdekében.

A kompetenciákra figyelés megint a mérhetőség, ellenőrizhetőség paradigmáját erősíti, s a tanuló felnőtt holisztikus fejlődésének redukálását.

4. A nem formális, informális tanulási folyamatok és szcénák felértékelődése

A munkahelyen való tapasztalati tanulás mint az instrumentális és pragmatikus tudásszerzés szintere fontosnak ítélődik, így az értékelés-akkreditálás sajátos technikái felé fordul a figyelem. Összességében az tűnik a legnagyobb változásnak, hogy az állami felelősség visszaszorul, s az egyénre terhelődik át a választás, a lehetőségek kiaknázásának a joga, illetve annak ódiuma, ha felelőtlenül dönt.

5. Divergencia-koherencia

A szakirodalom jelzi a nagy globális folyamatokat, a késő modern társadalmi kontextusok megváltozását, a társadalmi tanulások szerteágazó, divergens mivoltát.

Nehezebb felfedezni a sokszínű praxis és kontextus tobzódásában a közös mintázatókat, elveket, a professzionális egység koherenciáját biztosító elemeket. A professziók kényes egyensúlyt kell hogy tartsanak az egység, a homogenitás (értékek, közös tudásalapok, érdekek azonossága) s a differenciálódás, a szét differenciálódás között. A szakmai tudás növelése, fejlesztése, mélyítése megkívánja a szűkebb specializációkat s az azokban folyó szakszerű, alapos munkát, de az új szakmai kategóriákkal, fogalmi hálókkal dolgozó szegmensek le-leszakadnak a fővonalról, s külön utakat választanak maguknak, külön professzióvá kezdenek formálódni. A kényes egyensúly elve a belső hierarchia kialakulására is vonatkozik. A túl nagy különbségek a professzió művelői között, a tudásfejlesztők, a szakmai menedzseri szintek és a szakma frontvonalában dolgozók között szétforgácsolják a kohéziót.

A felnőttoktatási szakma is szétesik különféle speciális szerepekre, illetőleg új szakmákra (tanár, facilitátor, értékelő, mentor, felügyelő, tanácsadó, instruktorkutató, oktató-kutató, továbbképző, szakpolitikus, curriculumtervező, programirányító, humán fejlesztő, szervezetfejlesztő, marketingszakember, távoktatási szakember stb.).

A professzionális tudások hálózatokban, praxis- és habitusközösségekben tudnak igazán megszületni, formálódni, ehhez mágnesszerűen működő, kapcsolathálózati centrumokra van szükség, folyamatosságra, a szakmai cselekvők személyiségétől való leoldódó tudásbázis akkumulációjára, az intézményesült cselekvésmódok kikristályosodását lehetővé tevő mechanizmusokra.

S bár a szakmai szerveződések mutatják a reflektív szakmai csoportkultúrák erényeit, van olyan értékelés is, hogy túlzottan erős a fragmentáció a felnőtt-tanulás világában, szektorokon áthatoló, a felnőttoktatásban szerepet vállalók alkalmazása, sok a részlegesen s véletlenül csatlakozó.

Egyszer a felnőttoktatás egyik neves amerikai szakembere mondta annak hallatán, hogy a pályára kerülők mind azt mondják, a hátsó ajtón, mintegy véletlenül kerültek be a szakmába: felöltött benne, van-e egyáltalán bejárati ajtaja a területnek.

Az individuális karrierutak is megváltozóban vannak.

6. *A bricoleuris szakmai szerep*

Sok szakember egyáltalán nem kötődik kollektív szakmai szerveződéshez.

Bill Martin (1998) posztprofesszionálisnak vagy posztmenedzserizmusnak nevezi azt a kialakulófélben lévő modellt, amelytől idegen a hosszú távú elköteleződés, a szervezeti lojalitás, az egyenes vonalú, egyik lépcsőről a másikra lépő szisztematikus karrierépítés. Önmagukhoz kívánnak hűek lenni, illetőleg saját identitásuk felépítésének programja vezérli létüket. Projektről projektre szerződnek, tanácsadói, szakértői szerepet vállalnak, esetlegesebb a munkaerő-piaci kötődésük, relatíve szabadon kapcsolódnak a piaci verseny terében mutatkozó résekhez. Sok függ az egyéni reputációs tőkéjüktől.

A „bricolage” típusú tudás hasonlatos a Schön-féle praxistudás kategóriájához. A meglévő tudások szituációs-specifikus kombinációját jelenti az adott probléma megoldása érdekében. A gyorsaság és hatékonyság, a kreativitás, a használhatóság, a működőképesség az új kritériumrendszer. Az érvényes tudások új módon való kombinációja nemcsak összekomponálási, fabrikatori készségeket igényel, de fejlesztést is, innovációs készségeket, amit a reflexív elemzés eredményéből eredeztethető.

Az ún. „új középosztályi bricoleur”¹⁵ (fabrikátor, összeeszkábáló, konstruáló) kategória eltér a hagyományos professziógyakorlástól. Más karakterű *tudásfajtákra* épül egy, a korábbiól eltérő *munkaerő-piaci elhelyezkedési stratégia*, s ez egyben új *identitás szerkezettel* is párosul.

A bricoleur képes a szituáció saját kódjai szerinti kódolására. Tudása sok forrásból származik, a legszélesebben vett társadalmi tanulás eredményezi azt az egyéni tudás- és eszköztárat, amelynek birtokában bonyolult, komplex, előre nem látható problémák megoldására

¹⁵ Eredendően Lévi-Strauss dolgozta ki a „bricolage” fogalmi kategóriát a természetelvű népek önmagukról s világukról való gondolkodásának jellemzésére, amely gondolkodásmód felületi szintről nézve heterogénnek, kollázs jellegűnek, kaotikusnak is mutatkozik, de mégis van egy mélyebb szinten koherenciája.

Később a brit kultúrakutatás alkalmazza a fogalmat ifjúsági szubkultúrák leírására abban az értelemben, hogy a készen talált és mások által használt jelek részleges átdolgozásával, kifordításával, megfordításával, megcsonkításával a szubkulturális csoport normavilágának sajátos, egyedi jelvilága alakul ki.

lehet vállalkozni egy szituációban. A kognitív tudáscsomagban található tudások keresztbe metszik a diszciplinátori határokat, valamint jelentős arányokat képviselnek a korábbi tapasztalatok reflexióján alapuló tudáselemek s az akkumulált készségek halmaza.

A bricoleur lehet a tudáselit része, egyéni autonómiát s szabadságfokot elérve, de lehet a bizonytalanságnak kiszolgáltatott is.

A mentalitás új jelei: mozgékonyág a terekben, időkben, a személyiségben, az életpálya-módosulásokban; dinamikus, intenzív lét; életminőség-orientáció; kihívások; értelemkeresés a létben; a bizonytalanságokban rejlő kockázatok kihasználása. Nincs királyi út, biztos, teleologikus vezérlés, amely megmutatná, mi vezet a sikerhez, a kizárólagosságok, bizonyosságok világa törekenyvé vált, s ez kihat az élet tervezhetőségének minden szférájára.

Ez az individualizált viszony a szakmai tevékenységek művelésében viszont ingtag alapokat képez a szakmai tudás fenntartása, megújítása tekintetében, s ez kihat a professzió hosszú távú esélyeire, mert mégiscsak a különleges szakmai tudás jelenti az alapot, amelyen kisarjadhat a stabil professzió, s létrejehet a szakmai öntudat.

A szakember nem dolgozhat egyedül abban az értelemben, hogy tudáspoggyásza mindeképp az elődök által hagyományozottakon s a kortársak által teremtett formákon alapul, az egyéni tapasztalatok kollektív tapasztalatokká tétele, a tudáselemek verifikációja, interszubjektív legitimizációja nem kikerülhető.

A rendszerszemléleti keret alkalmazásában több tényező együttállása, kombinációja tudja sikeressé tenni az adott szakmai területet. A sajátos tudás- és készségrendszer minőségének folyamatos megőrzése az új tudásfajtákkal való bővülés mellett fontosak az intézményes lehetőségek, a stabil jövedelemszerzés lehetősége a munkaerőpiacon, a kedvező jogi környezet, a bizalmat kiváltani tudó etikai elveknek megfelelő teljesítménynyújtás. Ha a szakterület relatív autonómiája nem teremődik meg a régi és az új generációk által, akkor győz a deprofesszionalizáció.

Irodalom

- Abbott, A.: *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago, 1988, University of Chicago Press.
- Aronowitz, S.: *The Knowledge Factory*. Boston, MA, 2000, Beacon.
- Ball, S.: The Teacher's Soul and the Terror of Performativity. *Journal of Educational Policy*, 2003, 18 (2).
- Boud, D. – Cressey, P. – Docherty, P. (eds.): *Productive Reflection at Work. Learning for changing organizations*. London 2006, Routledge.
- Carr-Saunders, A. – Wilson, P. A.: *The Professions*. Oxford, 1933, Clarendon Press.
- Collins, R.: Market Closure and the Conflict Theory of the Professions. In Burrage, M. – Torstendahl, R. (eds.): *Profession in Theory and History*. London, 1990, Sage Changing Organizations. London–New York, Routledge.
- Draper, J. A.: *The Metamorphoses of Andragogy*. In 1988, <http://www.umsl.edu/~henschke/andragogy/htm>
- Etzioni, A. (ed.): *The Semi-Professions and Their Organization*. New York, 1969, The Free Press, MacMillan.
- Freidson, E.: *Professionalism Reborn*. Cambridge, 1994, Polity Press.

- Freidson, E.: *Professionalism. The Third Logic*. Cambridge, 2001, Polity Press.
- Jarvis, P.: *The Practitioner Researcher*. San Francisco, CA, 1999, Jossey-Bass.
- Jarvis, P.: *Globalization, Lifelong Learning and the Learning Society*. London–New York, 2007, Routledge.
- Knowles, M. S.: *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Englewood Cliff, NJ, 1988, Prentice Hall.
- Kolb, D.: *Experiential Learning*. Englewood Cliff, NJ, 1983, Prentice Hall.
- Larson, M. S.: *The Rise of Professionalism*. Berkeley, L. A., 1977, University of California Press.
- Marshall, T. H.: The Recent History of Professionalism in Relation to Social Structure and Social Policy. In uő: *Sociology at the Crossroads and Other Essays*. London, 1963, Heinemann.
- Martin, B.: *Transforming the Contemporary „New Middle Class” from Professionals and Managers to Bricoleurs*. 1988, <http://www.internetto.hu/szelenyi>
- Power, M.: *The Audit Society*. Oxford, 1997, Oxford University Press.
- Reischmann, J.: *Welcome to ANDRAGOGY.net*. <Http://www.andragogy.net>. Version Febr. 23. 2000.
- Schon, D. A.: *The Reflective Practitioner*. New York, 1983, Basic Books.
- Wenger, E.: *Learning for a small planet a research agenda*. 2005, www.ewenger.com/research/LSPo-erview.doc

PEDAGÓGUS-ANDRAGÓGUS SZEREPEK ÉS KOMPETENCIÁK AZ EZREDFORDULÓN

Bevezetés, problémafelvetés

Az évszázad második felében a globalizáció és az informatikai társadalom kialakulását kísérő tudásalapú társadalom elérésének igénye¹ a fejlett világban általános érvényűvé tette az egész életen át tartó tanulás követelményét, s egy új tanulási paradigma (Jarvis, 1984; Brookfield, 1988; Kelly, 2002) kialakulását hozta magával, amelyben *áthelyeződött a hangsúly a tanításközpontú szemléletről a tanulásközpontú szemléletre*. A tudásalapú társadalomban átrendeződni látszik a tudás tartalma (Polányi, 1994; OECD CERI, 2001), a munka világában *felértékelődnek* az iskolában megszerezhető, akadémiai típusú ismeretek mellett a „mindennapi”, gyakorlati típusú tudások és *a kompetenciának nevezett képességegyüttesek, és szükségessé válik ezek mérése* (Joras, 1995; Bellier, 1998; Baillauqués, 2002; Csapó, 2004; Csapó, 2005; Nagy J., 2000). Az egész életen át tartó tanulás elvének megvalósítója *új pedagógus- és andragógusszerepek és kompetenciák megjelenését is magával hozta*.

Mindez diverzifikálta mind a közoktatás, mind a felnőttképzés világát, és számos új elméleti orientációs pont és fogalom jelent meg az elmúlt évtized hazai pedagógiai-andragógiai kutatásaiban: így középpontba került a kompetenciák fogalma és felosztása (Csapó és munkatársai, 2004; Nagy J. és munkatársai, 2000; Kálmán, 2002), a kompetenciaalapú képzés elmélete és gyakorlata, a nyitott képzés (Pordány, 1999), a távoktatás (Kovács I., 2005; Kovács, 1999), az e-learning (eEurope, 2002; Papp, 2005), a felnőttképzés „résztvevő-központúsága” (Maróti, 1995) vagy a kommunikatív didaktika (Barkó, 1998). *A pedagógusszerep és az egész életen át tartó tanulás elvéből adódóan „felértékelődött” andragógusszerepek tevékenység-alapú felfogása* (Csoma, 2000; Rucska–Trencsényi, 2004) *és lényegegysége* (Csoma, 2003), *az új pedagógusszerepek megjelenésére* (Komenczi, 2001²) *az azonos és eltérő szerepek és kulcskompetenciák definiálásának szükségessége* (Csoma, 2000).

¹ Az Európai Unió miniszteri csúcstalálkozója, 2002. március, Lisszabon.

² Komenczi Bertalan (UPSZ, 2001) szerint a tanár a hagyományos ismeretközlő szerepből fokozatosan a tanulási folyamat mentorává, a tudásszerzés technológiai folyamatának menedzserévé válik. Az iskola tanulást segítő intézmény, amelynek *önmagát továbbfejlesztő, professzionális tanulószervezet* kell alakulnia, újra kell definiálnia és ki kell terjesztenie kapcsolatrendszerét a hálózati információs lehetőségek felhasználásával. Úgy kell átalakítania tanulási környezetét, hogy az innováció támogatója és ne annak ellenállója legyen. Az átfogó nemzeti oktatási rendszerek szerepe, jövőbeli súlya és jelentősége az elkövetkező években fog eldőlni. Ennek többféle kimenete lehetséges, ez valószínűleg az egyes iskolákat is érinti.

A pedagógusszerepek és -kompetenciák kutatása fellendült, értelmezése fontossá vált a közoktatásban, hiszen a pedagóguskarrier során elvárt feladatok, tudások és kompetenciák ma sokszínűbbek és gyorsabban változnak, mint korábban. A pedagógusoknak – a változó világ kihívásainak megfelelően – gyorsan és rugalmasan kell alakítaniuk szerepeiket, fejleszteniük kompetenciáikat. De érvényes ez a felnőttképzőkre is, sőt a kultúráközvetítés szélesebb világában is a művelődés, a felnőttképzés formális, nonformális és informális területein működő szakemberekre.

A lifelong learning szükséglete felgyorsítja a gyermek- és ifjúkori oktatás és az egész életen át tartó tanulás folyamatának összeolvadását, amelyben a közoktatás keretében megvalósuló formális tanulás szinte átmenet nélkül folytatódik a nonformális és az informális tanulás színterein. Ezáltal a pedagógusok és az andragógusok szerepegyüttese számos ponton közelednek. Több szerző szerint a pedagógusszerepek több-kevesebb módosítással kiterjeszthetők a felnőttképzésben és általában a kultúráközvetítésben dolgozók világára. Azaz a kultúráközvetítő munka – bármely cél vagy célcsoport esetében – egylényegű mesterséggé írható le (Csoma, 2003). *A közoktatás és az élethosszig tartó tanulás folyamata tehát lényegegységet alkot, amelyben a pedagógusokkal és az andragógusokkal szemben megfogalmazható szerepelvárások és kulcskompetenciák fő vonásokban azonosak, még akkor is, ha a célcsoportok különbözősége és a felnőttképzés fokozott oktatáspolitikai érzékenysége miatt a pedagógusok és az andragógusok képzési gyakorlatában a hangsúlyok különböz(het)nek* (Csoma, 2003). *Az azonosságok és különbségek pedig vizsgálhatók és vizsgálándók* (Csoma, 2000). A felnőtt és iskoláskorú tanulók jellemzőinek különbözőségéből számos elméleti-módszertani szempont adódik, amelyek az andragógus- és pedagógusmunka különbségeit is jelentik. *Mindez egyre gyakrabban veti fel a pedagógusok és andragógusok kulcskompetenciáinak közös tárgyalását, az azonosságok és különbségek vizsgálatát* (Csoma, 2000).

Az új évezredben a közoktatás és a felnőttképzés gyakorlatának számos közös kihívással kell szembenéznie: ilyen a változásokhoz való igen gyors alkalmazkodás, ezen belül a társadalmi és a szakmai környezetre, az új tudományos eredményekre és az információk özönére történő folyamatos reflexió szükséglete. A legmarkánsabb, a tanítási-tanulási folyamat minden pillanatában jelen lévő, minden szereplőre érvényes kihívás azonban a szakadatlan döntéshozatal kényszere. A folyamatosan változó törvényi és tudományos háttér, az iskolában a szülői elvárások sokszínűsége, a felnőttképzésben a célcsoport különbözősége közegette a gyakorló szakemberek többsége nem tudja, merre tartson, mit válasszon a valós és talmi, a tradicionális és mulandónak tűnő értékek sokaságából, mit tegyen, mit ne tegyen a folytonosan változó környezet sokszor követhetetlen elvárásai közegette. Általános ez a kép, annak ellenére, hogy az Európai Tanács iránymutató, ma már magyar nyelven is elérhető oktatáspolitikai dokumentumaiba bárki könnyen és gyorsan betekinthez, és a magyar oktatáskutatók számos konferencián és kötetben összefoglalták a rendszerváltás óta eltelt időszakra vonatkozó elméleti és empirikus kutatások eredményét.

Mivel az Európai Unió 2010-re a tudásalapú társadalom megvalósítását tűzte ki célul, a tagállamok, így Magyarország számára is stratégiai kérdéssé vált az élethosszig tartó tanulás és az új, tanulásközpontú pedagógiai paradigma bevezetése. Ennek következtében megélné a pedagógus- és andragógusszerepek kutatása, az azonosságok és különbségek vizsgálata. Előtérbe került a kérdés, hogy a magyar pedagógustársadalom ismeri-e és hogyan értelmezi az európai és hazai oktatáspolitikai dokumentumokat, ismeri-e és

azonosul-e a tanulásközpontú paradigmából adódó újszerű szerepekkel, szereptársításokkal és az ezekből adódó kompetenciák fellelhetők-e a magyar pedagógiai gyakorlatban? Van-e számottevő különbség a pedagógusok és andragógusok szemlélete és pedagógiai gyakorlata között? Megjelennek-e a kompetenciaalapú képzés szemléleti elemei, különbözik-e a csak közoktatásban és a közoktatásban és felnőttképzésben egyaránt tevékenykedő pedagógusok módszertani kultúrája?

Ezekre a kérdésekre kerestük a választ, amikor 2005 nyarán budapesti, szekszárdi, orosházi közoktatásban, valamint közoktatásban és felnőttoktatásban egyaránt dolgozó pedagógust kérdeztünk meg gyakorlatukat meghatározó tudásukról, vélekedéseikről.

Hipotézisek

Az empirikus kutatás abból a hipotézisből indult ki, hogy a magyar pedagógustársadalomban nem tudatosodik kellő mértékben az új szerepegyüttes, az ezekből adódó új kompetenciák megszerzésének szükségessége, pedig ezek a társadalmi közéletben és az iskolai gyakorlatban nap mint nap megfogalmazódnak velük szemben. A felnőttképzés kiszélesedő feladatait – andragógusképzés hiányában – az erre a feladatra autodidakta módon felkészült pedagógustársadalom látja el. A megváltozott szerepeket sem a közoktatás pedagógusai (Rucska–Trencsényi, 2004), sem a felnőttképzésben dolgozó pedagógusok nem értelmezik kellően, ezekre nem készülnek fel tudatosan, az új kompetenciák megszerzésére való törekvés és a képzési kínálat pedig esetleges (T. Kiss, 2004).

Az új pedagógiai paradigma (Nahalka, 2001; Kelly, 2002) egyaránt érinti a felnövekvő és a felnőtt nemzedékek tanítási-tanulási folyamatát. Legfőbb jellemzője, hogy az ismeretszerzés hagyományos, formális csatornáit és intézményeit mellett nagy szerepet kapnak a nonformális és informális tanulási utak, a hangsúly a tanításközpontú szemléletről áthelyeződik a tanulásközpontú szemléletre, megnő az egyéni választás lehetősége és az egyén felelőssége.³

A pedagógusszerepek tevékenységalapú felfogása (Trencsényi, 1988, 2004; Zrinszky, 1994), amely több-kevesebb módosítással kiterjeszthető általában a kultúrákövetítő szakemberekre, az oktatás-képzés-művelődés színterein dolgozókra, így a felnőttoktatókra, a közművelődésben, a könyvtárakban, a szociális szférában segítő feladatokat ellátókra egyaránt. Az óvodapedagógusi, a tanítói, a tanári és a felnőttoktatói munka – különbségeinek tagadása nélkül – egy lényegű mesterségként írható le, „... amelynek egyetemes sajátossága az, hogy emberi kapcsolatok közegében, az emberi viszonyulások, a kommunikáció, a viselkedés szerepformái által is emberformáló hatásokat közvetít. A mesterség differenciált szereprendszerében az emberformáló szerepformákat a nevelési-tanítási szerep attribútumai egy lényegű szerepekké fogják össze” (Csoma, 2003). *A közoktatás és az élethosszig tartó tanulás lényegessége alkot, a pedagógusokkal és az andragógusokkal szemben megfogalmazható szerepelvárások és kulcskompetenciák pedig fő vonásokban azonosak. Igaz ez akkor is, ha a célcsoport különbözősége és a felnőttképzés fokozott oktatási érzékenysége miatt a pedagógusok és az andragógusok képzési gyakorlatában a hangsúlyok különböz(het)nek* (Csoma, 2003), az azonosságok és különbségek pedig vizsgálhatók

³ Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. Brüsszel, 2000.

és vizsgálándók (K. Szokoly, 1999; Csoma, 2000). A pedagógusok és andragógusok mester-ségbeli szerepei és kompetenciái közötti különbségek több dologgal magyarázhatók: egy-részt a tanítványok életkori sajátosságai, másrészt az intézményes nevelési-tanítási folya-matok szervezeti rendjének,⁴ felépítésének, jellegének különbségei, harmadrészt a közvetített tudás különbségei.

A felnőttképzés kiszélesedő feladatait Magyarországon – andragógusképzés hiányában⁵ – az erre a feladatra intézményesen felkészítetlen pedagógustársadalom látja el. *A felnőtt-képzés területén (is) dolgozó oktatási szakemberek felnőttképzési műveltsége esetleges, nem készülnek fel tudatosan új, változó szerepeikre. Mégis, felnőttképzési gyakorlatuknál fogva a közoktatásban dolgozóknál felkészültebbek az egész életen át tartó tanulás eszméjének elfogadására, terjesztésére, módszertani megvalósítására* (K. Szokoly – T. Kiss, 2004) *a felnőttképzésben megszerzett kompetenciáikat átviszika a közoktatási gyakorlatba, így fel-nőttképzési szemléletük, módszertani kultúrájuk révén pozitívan befolyásol(hat)ják a köz-oktatás kompetenciaalapú törekvéseit.*

Előzetes kutatásaink (K. Szokoly, 2001b, 2002) *alapján körvonalazható az a nézet, hogy a pedagógus-, andragógusszerepek más értelmiségi szerepekkel kiegészülve egy karakte-risztikus, általános „(multi)kultúráközvetítő” szerepkörben egyesülnek. Ebben az új szerep-együttesben a szerepek, feladatok, kompetenciák – legalább egy része biztosan – megfele-ltethető egymásnak, és együtt vizsgálható.*

A kultúráközvetítő szerepegyüttes

2005. évi kutatásunk keretében az Európai Unió lifelong learning dokumentumai és a peda-gógusszerepekre vonatkozó néhány hazai kutatás (Trencsényi, 1988; Zrinszky 1994; Falus 1998; Sallai 1996) alapján kísérletet tettünk valamiféle új, a pedagógusokra és andragógu-sokra egyaránt alkalmazható kultúráközvetítő szerepegyüttes körvonalazására. A szerep-együttes tíz szerepeleme a következő:

1. Tantárgyi szakember
2. Módszertan
3. Nevelési (osztályfőnöki)
4. Iskolavezető, -szervező
5. Tervezési
6. Mérés- és minőségbiztosítási
7. Innovációs (vállalkozási, pályázati)
8. Tanácsadó
9. Gyermek- és ifjúságvédelmi
10. Szabadidő-szervező

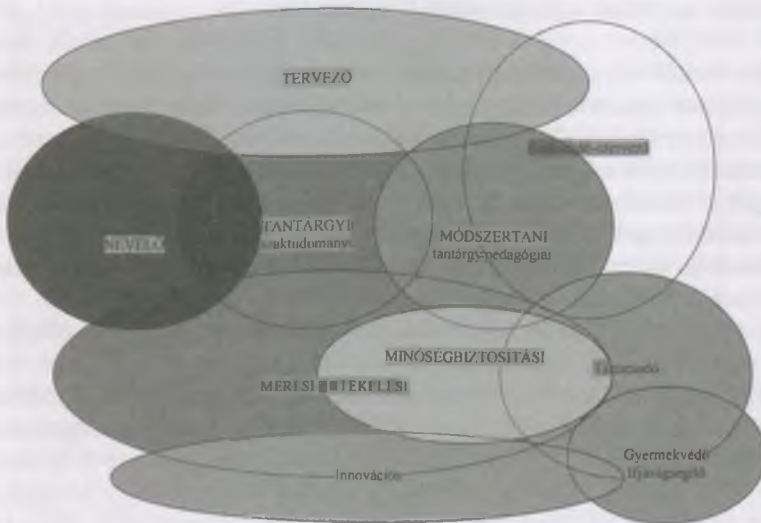
⁴ Ez jelentheti a tanulási folyamatok időbeli menetét, irányításának módját, az ahhoz kapcsolódó bemeneti és kimeneti követelmények értékelésének jellegének különbözőségét.

⁵ A bolognai folyamat kapcsán átalakult felsőoktatásban 2006 őszén indult az andragógiai BA-szak. Így az első BA-(alap)diplomás andragógusok 2009-ben, az andragógia MA-szakon végzetek pedig a 2010/11. tanév végén lépnek ki az egyetemekről.

Ez a felosztás részben megfelel a korábbi szerepfelosztásokban nevesített szerepeknek, részben tartalmukat tekintve újaknak tekinthetők. *A modell újdonsága azonban nem a szerepek és a hozzájuk rendelt feladatok és kompetenciák összeillesztésében van, hanem abban a szemléletben, amely feltételezi azt, hogy a pedagógusok szerepeiket a gyorsan változó világ kihívásainak megfelelően rugalmasan és gyorsan képesek változtatni.* A hagyományos, pl. Trencsényi és Zrinszky által leírt szereptársítások az új évezredre kibővültek, a pedagógus-karrier dinamikusabbá vált, a korábbinál gyorsabban változik, mind a szerepelvárásokat, mind a hozzárendelt tudásokat és kompetenciákat illetően. *Ezért a szerep- és a kapcsolódó kompetencia-rendszert az elemek virtuális halmazrendszerként lehet modellezni, ahol a különböző szerepek, a hozzájuk tartozó feladatok és az azok ellátásához szükséges kompetenciák állandó változásban, átalakulásban vannak.*

- A szerepek és a feladatok kapcsolódnak egymáshoz, közös részhalmazokat alkothatnak, átmehetnek egymásba.
- Az egyes szerephez tartozó kompetenciák több szerep megvalósításában közreműködnek, több helyütt jelentkezhetnek követelményként.
- A kompetenciák pedig – jellegüknél fogva – transzferabilisek, átvihetők az egyik helyzetből a másikba, *egy más szerep vagy más környezet feladatainak megvalósításakor.*

Háromdimenziós térben szemléltetve térben összekapcsolódó, állandó mozgásban lévő, egymással közös részhalmazokat alkotó, esetenként egymásba átmenő konstrukcióként írható le. A rendszerben az azonos jellegű feladatok és a végzésükhöz szükséges képességek, jártasságok készségek (rutinok) részhalmazai a mindenkori társadalmi kihívásokból adódó feladatoknak megfelelően csoportosulva alakítják ki a mindenkori szerepelvárásokhoz szükséges kompetencia-rendszert, az egyes pedagógusok saját, személyes kompetencia-térképét. Alakítják a pedagógusok képesség-, jártasság-, készségrendszerét, fejlesztik a kulcskompetenciákat.



1. ábra: A pedagógus-andragógus szerepek modellje

A modell megalkotásakor a szerepekhez azok megvalósítását megjelenítő feladatokat, a feladatokhoz kapcsolódó kompetenciákat, a kompetenciát megjelenítő igéket társítottunk, azzal a céllal, hogy a kérdőív és az interjú módszerével végzett vizsgálat során minél hatékonyabban körvonalazhassuk ezek tartalmát és gyakoriságát.

A tíz szerep kialakításakor közöttük tudatosan nem állapítottunk meg hierarchiát, sorrendet, a szerepek kiválasztásakor az általunk tanulmányozott kompetencia-rendszereket, illetve a pedagógusszerepekre vonatkozó néhány korábbi kutatás eredményeit vettük figyelembe. A szerepekhez kapcsolódó feladatok, a feladatokhoz rendelhető kompetenciák csoportosítását pedig az alább ismertetett empirikus vizsgálat eredményei alapján alakítottuk ki. A szakirodalom, illetve az általunk korábban végzett fókuszcsoportos interjú alapján azonban *feltételeztük, hogy a pedagógusok körében a tantárgyi, a módszertani és a nevelés-szakember-szerep a legközismertebb és a legnagyobb pretízsertékű.*

Az empirikus kutatás

A modell megalkotását követő kérdőíves és mélyinterjú vizsgáldásunk középpontjában két fő kérdés állt. Egyrészt az ezredfordulót követően a közoktatásban és felnőttképzésben dolgozó magyar pedagógustársadalomban tudatosodik-e, és milyen mértékben az új pedagógiai paradigma és az azt tükröző európai és hazai oktatáspolitikai dokumentumok szellemisége, e dokumentumok tartalma átszűrődik-e az oktatással kapcsolatos nézeteiken.

Másrészt az általunk kidolgozott szereprendszer és a hozzá kapcsolódó feladatok és kompetenciák fellelhetők-e és milyen mértékben a mai pedagógiai gyakorlatban. Tudatosabb-e a pedagógiai munka, megjelennek-e a kompetenciaalapú képzés szemléleti elemei, gazdagodott-e a pedagógusok módszertani kultúrája akár a felnőttképzési követelmények, akár a hátrányos helyzetű gyermekek felzárkóztatása kapcsán.

AZ EMPIRIKUS KUTATÁS CÉLJA, FELADATA, MÓDSZEREI

Az empirikus kutatás célja volt megvizsgálni a közoktatásban és a felnőttoktatásban is dolgozó pedagógusok gyakorlatát meghatározó tudáselemek, vélekedések néhány összetevőjét. Így választ keresünk az alábbi kérdésekre.

- Tudatosodik-e, és milyen mértékben a tudásalapú társadalom kihívásaiból adódó új pedagógiai paradigma és az azt tükröző európai és hazai oktatáspolitikai dokumentumok szellemisége?
- E tudások és információk összeállnak-e koherens rendszerré, avagy e tudásterületek alkalmazása véletlenszerű?
- Az új szerepek és a hozzá kapcsolódó feladatok és kompetenciák fellelhetők-e, és ilyen mértékben a mai pedagógiai gyakorlatban?
- Az élethosszig tartó tanulás elvének általánossá válása kapcsán különbözik-e a csak közoktatásban és a felnőttképzésben is tevékenykedő pedagógusok gyakorlata, módszertani kultúrája?

Az empirikus kutatás feladata volt információkat szerezni arról, hogy a megkérdezettek:

- hallottak-e a lifelong learning európai eszméjéről és hogyan értelmezik, hallottak-e az európai tanácsi és hazai dokumentumokról, törvényekről,
- a pedagógiai fogalmak használata mennyire pontos és tudatos,
- látják-e, és ha igen, hogyan tudják körvonalazni, kommunikálni, definiálni megváltozott szerepegyüttesüket, mit tekintenek új szerepeknek, milyen kompetenciákat vélnék fontosnak a pedagógusok saját munkájuk és a gyermekek oktatása-nevelése szempontjából, illetve véleményük szerint a gyerekek vonatkozásában mit vár el az iskola, a szülő és a munkaerőpiac,
- különböznek-e a felfogások, vélekedések, illetve a módszertani kultúra a közoktatás és a felnőttoktatás területén dolgozók körében,
- az új szerepekhez milyen kompetenciák társulnak, melyeket várja el tőlük a munkahely, és melyeket támasztanak saját magukkal szemben a betöltendő feladatkör sikeres, professzionális elvégzése érdekében,
- törekednek-e e kompetenciák megszerzésére,
- hol, hogyan, milyen forrásból.

A 2005 júniusában Budapesten, Szekszárdon és Orosházán egyszerű véletlen mintavétellel végzett kutatás 300 fő kérdőíves, 30 fő mélyinterjú megkérdezését jelentette. Az elemzés egységei a pedagógusok voltak. Az adatgyűjtés ellenőrzött keretek között zajlott. A kérdőívben felvett adatok kódolás után számítógépes rögzítésre kerültek, a leíró statisztikai vizsgálatot a gyakorisági megoszlások és keresztátlák összefüggéseiben az SPSS segítségével végeztük el.

A kérdőíves kutatás egy elsősorban leíró jellegű vizsgálat magját képezte, amit az értelmező, szemantikai jellegű interjú pontosított és egészített ki, így az ismétlés során ellenőrizhető és egymással összevethető adatokat kaptunk. A kétféle módszertan megfelel annak a törekvésnek is, hogy vizsgálati adatainkat más hasonló kutatásokkal tudjuk összehasonlítani (Nahalka, 1999; Rucska–Trencsényi, 2004). A feltett kérdések elsősorban az alapsokaság jellemzőinek, illetve véleményeinek feltárására irányultak, így a településtípusok, az életkor, az oktatásban eltöltött idő, a végzettség, illetve a közoktatás – felnőttoktatás viszonylatában voltunk kíváncsiak a különbségekre és a hasonlóságokra, illetve törekedtünk az előzetesen megfogalmazott hipotézisek igazolására vagy cáfolatára.

A mélyinterjú megkérdezéshez a félig strukturált interjútípust választottuk, amely a pontosan megtervezett kérdéssor mellett lehetőséget adott az interjúalanynak a kérdéstől eltérő, de a témára vonatkozó területeken is a véleménynyilvánításra. Ez a technika azt sugallta, hogy a kérdező kompetens a témában, de nem akar közvetlen kontrollt gyakorolni az interjúalany fölött. Az interjú lekérdezésének helyszíne minden esetben az iskola volt, ez segítette a kérdezők munkáját, hiszen az alkalmazott mintavételi eljárással egyszerű volt az alanyok felkutatása.

Az interjú kutatások során a hólabdamódszert alkalmaztuk az alanyok felkutatásánál. Ez lehetőséget adott arra, hogy a mintába életkor, megbízatások, funkciók és a tanított tárgy alapján minél többféle alany kerülhessen. Az interjú megkérdezésnél a kiinduló személyek az iskolaigazgatók voltak, amennyiben ők maguk nem vállalták az interjút, tőlük kértünk javaslatot a további lehetséges személyekre. Természetesen a kérdőív kitöltőivel nem készült interjú, és az interjúalanyokkal sem kérdőíves megkérdezés.

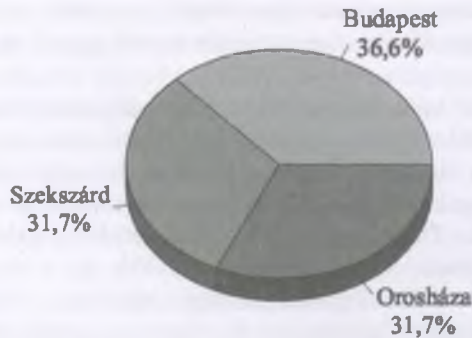
Mindegyik beszélgetést rögzítették, majd átírták, végül tematikusan rendszerezték. Az interjú felvétele és a beszélgetés sok esetben nem fejeződött be a diktafon kikapcsolásával, mert számos kritikai elem és vélemény ekkor hangzott el. Az interjúk lehetőséget adtak kvalitatív adatfeldolgozásra, mely elsősorban a fogalmi keret feltárására irányult. A vizsgált fogalmak értelmezései esetenként más megvilágításba helyezik a kvantitatív adatokat is.

A MINTA

A minta kialakításakor *törekedtünk a sokféleségre* az életkor, a nem, az oktatott tantárgy, az iskolatípus, a végzettség vonatkozásában. Fontos szempont volt, hogy a mintába kerüljenek többféle megbízatást, funkciót betöltő *pedagógusok* (osztályfőnök, munkaközösség-vezető, igazgató vagy igazgatóhelyettes), *illetve felnőttoktatásban is dolgozó pedagógusok, andragógusok*. A megkérdezettek tehát a következők:

- közoktatásban dolgozó pedagógusok,
- felnőttoktatásban is dolgozó pedagógusok,
- iskolavezetők.

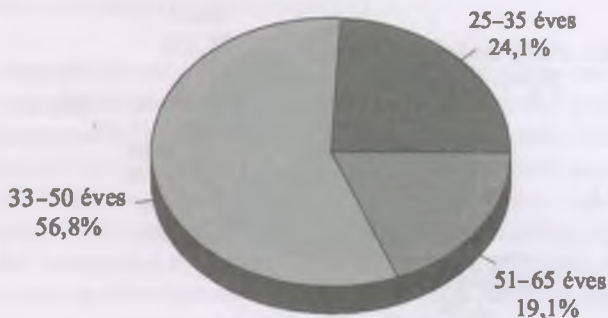
A kérdőíves minta összetétele



„Pedagógusszerepek és -kompetenciák”.
MTA-SZKI, ELTE TÓFK, Studiare Kft., 2005, N = 300

2. ábra: A kérdőíves minta regionális összetétele

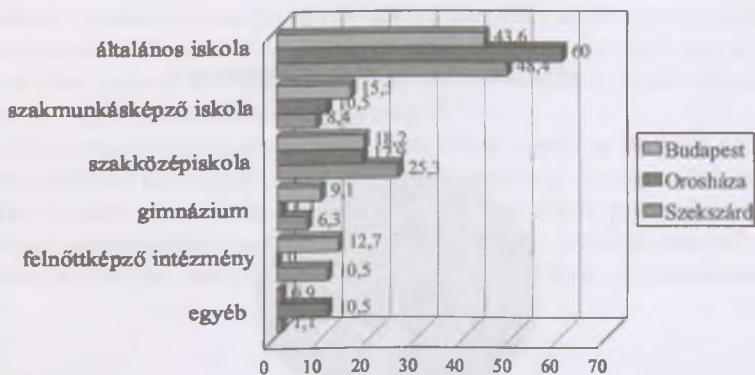
A kérdőíves minta korösszetétele



„Pedagógusszerepek és -kompetenciák”.
MTA-SZKI, ELTE TÓFK, Studiare Kft., 2005, N = 300

3. ábra: A kérdőíves minta korösszetétele

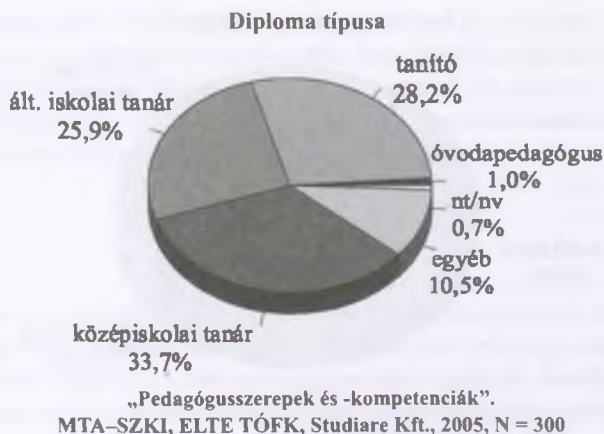
Az iskolatípusok aránya



„Pedagógusszerepek és -kompetenciák”.
MTA-SZKI, ELTE TÓFK, Studiare Kft., 2005, N = 300

4. ábra: A megkérdezett iskolák típusa

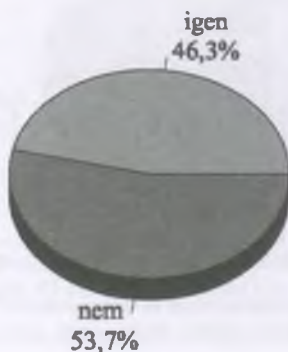
A megkeresett iskolák zömmel közoktatási feladatokat látnak el (190 iskola), felnőttképzésnek tekintette intézményét 24 fő, míg 85 fő jelölte meg mindkettőt. Az iskolák képzési profiljára jellemző, hogy a fele csak általános képzést folytat, másik fele (118 iskola) szakmai képzéssel (is) foglalkozik, általános és szakmai képzés, míg 31 csak szakmai képzést folytat.



5. ábra: A megkérdezett pedagógusok diplomáinak típusa

Első végzettségüket tekintve a pedagógusok egyharmada (99 fő) középiskolai tanár, 83 fő tanító. 76 általános iskolai tanári oklevéllel kezdte, de ez afféle pedagóguséletpálya-modell kezdő lépéseként értelmezhető. Újabb, második szakkal 84-en rendelkeznek, ők többségükben önképzési céllal szereztek meg további végzettségüket, 24 főt intézménye küldött.

Dolgozott-e valaha a felnőttképzésben?



„Pedagógusszerepek és -kompetenciák”.
MTA–SZKI, ELTE TÓFK, Studiare Kft., 2005, N = 300

6. ábra: A felnőttképzők aránya a megkérdezettek között

A 300 megkérdezettből 138 fő dolgozott vagy dolgozik felnőttképzésben is, zömmel hagyományos tanfolyami képzés keretében vagy esti, levelező oktatásban. A távoktatás és az e-learning csak elvétve jelenik meg.

AZ EMPIRIKUS KUTATÁS PEDAGÓGUSSZEREPEKRE, KOMPETENCIÁKRA VONATKOZÓ EREDMÉNYEI

A szerepek és kompetenciák vizsgálatakor nem kerülhettük meg, hogy rákérdezzünk az iskola legfontosabb társadalmi feladataira. E kérdés megfogalmazásakor Falus és munkatársai 1998–99. évi, pedagógusok körében végzett vizsgálatára alapoztunk, amelyet a pedagógusok iskola feladatáról vallott nézeteit illetően 2005. évi kutatásunk megerősített. A regionális különbségeket tekintve mindhárom településen elsősorban a személyiségfejlesztésre helyezték a hangsúlyt („lehetőséget biztosít minden gyermek személyiségének harmonikus fejlesztésére”), bár Budapesten az első hely nem volt annyira erős, mint a másik két településen, ahol osztozott a kultúráközvetítő funkcióval („a társadalom kulturális örökségének megőrzése és átadása a fiatalabb generációnak”). A második helyen megjelölt funkció tekintetében különbségekkel találkozunk Budapest-vidék viszonylatban, mert Budapesten a társadalmi normák elsajátítása („biztosítja a társadalom normáinak elsajátítását”), addig a két vidéki városban a munkaerőképző funkció kerül előtérbe („a gazdaság és társadalom igényeit figyelembe véve munkaerőt képez”). A harmadik legfontosabb funkció megjelölésében szintén nincsenek eltérések, mindhárom város pedagógusai szerint a tudás és intellektuális képességek fejlesztését említették („biztosítja a gyermekek tudásának és intellektuális képességeinek fejlesztését”).

Lényeges eltérések figyelhetők meg „a nevelés–oktatás által kialakítandó emberi értékekre vonatkozó” kérdésben, amelyet ugyancsak a Falus-féle kutatás⁶ kapcsán vetítettünk fel. Ebben a vonatkozásban Budapest és Orosháza mutat hasonló válaszokat, míg a szekszárdi pedagógusok által felsorolt emberi értékek némi eltérést mutatnak. Ennek oka ismét az innovációra való nagyobb hajlandóságban keresendő.

Megfigyelhető, hogy háttérbe szorultak azok az értékek, melyek elsősorban a tárgyi tudás kialakítását segítik elő (igyekezet, szorgalom, fegyelmeztség, intelligencia), ezek helyett megjelenik a problémaérzékenység, az önállóság és a tolerancia. A következő táblázat az öt legfontosabb emberi értéket mutatja regionális bontásban, a legfontosabbtól haladva a kevésbé fontos felé: áll az intelligencia, a kreativitás, a műveltség, majd az önismeret és az igyekezet.

Budapest	Orosháza	Szekszárd
Intelligencia	Intelligencia	Problémaérzékenység
Kreativitás	Kreativitás	Kreativitás
Műveltség	Műveltség	Önállóság
Önismeret/fegyelmeztség	Fegyelmeztség	Műveltség
Igyekezet, szorgalom	Igyekezet, szorgalom	Tolerancia

7. ábra: A megkérdezettek értékválasztása régiók szerint

⁶ A Falus-féle kutatásban az első négy helyen a becsületesség az őszinteség, az önismeret és a tolerancia állt. Az intelligencia a 14., a kreativitás a 8., a műveltség a 7., a szorgalom/igyekezet a 15. helyen állt.

Szerepek

A legfontosabb szerepek tekintetében nem mutatható ki regionális különbség, mindhárom településen a három legfontosabb szerep (fontossági sorrendben): a tantárgyi tanár, a módszertani szakember és a nevelési szakember. E kérdéskörben egyébként nem mutatható ki különbség egyik változó kapcsán sem (életkor, iskolatípus, közoktatásban eltöltött idő), egyedül a felnőttképzésben dolgozó pedagógusok körében a módszertani szakember felülreprezentált, és nem annyira fontos a nevelési szakember szerepköre, helyette megjelenik a tanácsadói és az innovátorszerep.

Ha a pedagógusként és andragógusként betöltött szerepek regionális különbségeit nézzük, akkor nagy eltéréseket nem tapasztaltunk, bár vannak bizonyos szerepek, amelyek egy-egy városban felülreprezentáltak. Nincs regionális különbség a következő pedagógusszerepek gyakoriságában: intézményvezető, tanár, gyakorlatvezető, oktatásszervező, szakoktató, mérési-értékelési-minőségbiztosítási szakember, tantervfejlesztő és pénzügyes. Budapesten felülreprezentáltak voltak a következő szerepek: jártas az oktatáspolitikában és jártas a tanügyigazgatásban; Orosházán: a tréner, a módszertanos és a pályázatiíró; Szekszárdon: a tananyagfejlesztő, a mentor és az innovátor. Szekszárdon alulreprezentált volt a szabadidő-szervező, Orosházán nem választották a PR- és marketingfelelős, illetve oktatási szervezőt fejlesztője lehetőséget; és egyik településen sem jellemző a pénzügyes szerepkör. Az andragógusszerepek viszonylatában nincs jelentős különbség, Budapesten felülreprezentált volt a tanár, az oktatásszervező és a szakoktató a vidéki városokhoz képest; Szekszárdon a tréner és a gyakorlatvezető. Orosházán nem talákoztunk karakteres andragógusszerepkör-megfogalmazással, aminek lehet oka, hogy azon a településen nem talákoztunk olyan oktatási intézménnyel, amely kifejezetten felnőttképző intézményként definiálta volna magát.

Kompetenciák

A nemzetközi szakirodalom alapján a 10 elemű szereprendszerhez 20 kompetenciaterületet rendeltünk hozzá, amelyből a megkérdezetteknek 10-et kellett választani és rangsorolni. *Várakozásunknak megfelelően bebizonyosodott, hogy a tantárgyi, módszertani és nevelési szerepeket választották meghatározónak, és ezen belül olyan tulajdonságok, kompetenciák kerültek előre, amelyek a korszerű pedagógus képét rajzolják meg. A tantárgyi szerephez társult a motiválás, a kommunikáció, a nyitottság, a módszertani szerephez az önfejlesztés, az újítás és a nyitottság, a nevelési szerephez a segítség, az empátia és a nyitottság, a lehetőségek figyelembevétele. Ez alátámasztja Ballér (1983) és Falus (1998) a jó pedagógus ismérveire vonatkozó kutatásait, amelyben: türelmes, vidám, jó humorérzékű, igazságos, őszinte, közvetlen, barátságos, határozott, igényes, szereti a gyereket, hivatástudattal rendelkező, magas színvonalú általános műveltségű stb. megfogalmazásokkal találkozunk.*

A többi szerep esetében a választásoknál nagy a szórás, és elég szűk körű a megjelölt kompetenciák sora. A megkérdezetteknek alig van elképzelésük az egyéb szerepkörökről, azok napi gyakorlatban való folyamatos jelenlétéről és fontosságáról. PI. a tanácsadói szerepkört a 300 főből összesen 10 fő választotta, ezen belül 2 szavazatot kapott a lehetőségek észrevétele, valamint a helyzet- és teljesítményértékelés, 0 szavazatot kapott a multikulturalizmus, az alkotóképesség és a csoportban való munkálkodás. A mérés-értékelés és minőségbiztosítás – manapság favorizált – szerepköre 29 szavazatot kapott, ebből a helyzet- és teljesítményértékelés, az ICT és a rendszerező képesség áll az élen 4-4-4 választással, azonban az eredmény-központúság, az empátia és a kritikai funkció 0 pontot kapott.

A hátrányos helyzet szakszerű kezelése – a tanácsadói szerepen kívül – döntően a gyermek- és ifjúságvédelem, illetve a szabadidő-szervezés területén jelenhet meg markánsan. A 300 főből mindössze 20 fő jelzett valamiféle elfogadást a szabadidő-szervezési képességekkel kapcsolatban, de ezen belül is első három helyen a nyitottságot, a kezdeményező-készséget és a rugalmasságot említik, ami döntően a nevelési funkcióhoz tartozik. A gyermek- és ifjúságvédelem esetében a 300 megkérdezettől 10 említést regisztráltunk, s ebben 2-2 szavazatot kapott a felelősségtudat és a következetesség és 1-et az empátia, amely véleményünk szerint ismét inkább a nevelés eszközeihez sorolható. Ugyanakkor meg sem említik a helyzetfelismerés és a teljesítmény fontosságát, a lehetőségek kihasználásának értelmét, a terhelhetőséget vagy az alkalmazkodóképességet.

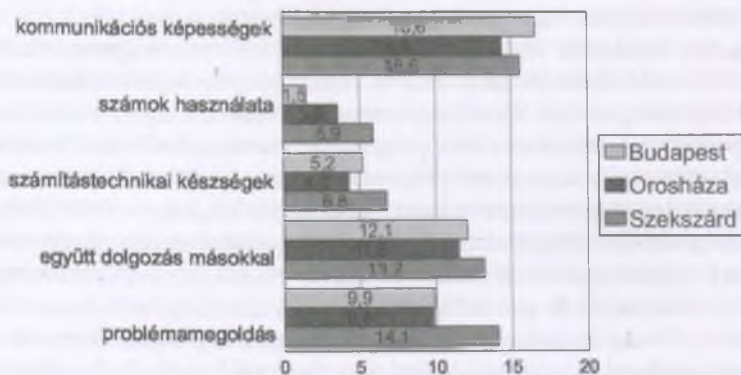
Nemcsak a pedagógusok többségének, hanem a vezetőknek is gyenge az önértékelési készségük. Nem tartották fontosnak az IKT-re, az önbizalomra, a pontosságra, a kreativitásra vagy az áttekintőképességre vonatkozó kompetenciákat sem az iskolavezetés, sem a tervezés szempontjából. Bár az innovációval kapcsolatban már erősebb a hajlandóság a kreativitás, a csoportmunka és a programkidolgozás irányába, a helyzetértékelés és önbizalom itt is 0 szavazatot kapott, ami megerősíti azt a véleményünket, hogy *a verbális kommunikációban már megjelenik az innováció szükségének hangsúlyozása, de a gyakorlatban ennek még csak kezdeményei jelennek meg.* Trencsényi (2004) ezt úgy fogalmazza meg, hogy a pedagógusok „hézagosan” és „eklektikusan” gondolkodnak, és kerülnek a konfliktusokat. *A mi vizsgálatunk is azt igazolja, hogy egy-egy kompetenciaterülettel kapcsolatban nem a fogalom komplexitására, hanem csak a rész képességekre fókuszálnak. Ezzel magyarázható az, hogy az interjúkban a beszélgetőpartnerek megjelenítik a kommunikációképesség, az alkalmazkodás, a csoportmunka jelentőségét, míg a kérdőívekben adott válaszokban ezek a rangsor végére kerülnek, vagy szavazatot sem kapnak.* (A vizsgálatban 0 választással szerepel: az eredmény-központság, az áttekintő- és helyzetértékelő képesség, az önbizalom, a kommunikációs képesség, a kritikai magatartás vagy az empátia.)

Az interjúban a nyitott kérdésre adott válaszok nem körvonalaztak egységes szerepkört a tantárgyi tanár és a nevelő szerepkörén kívül, és az ehhez hozzárendelt kompetenciák is egységes képet mutattak. A kérdőív szerepekre vonatkozó zárt kérdésére adott válaszok is a három hagyományos szerepkört említették elsősorban. A szerepeknek való megfeleléshez szükséges kompetenciák megítélésében nincs számottevő különbség a pedagógus szerint szükséges és az iskola által elvárt kompetenciák között. Az alábbi táblázat ezeket hasonlítja össze, a kompetenciák említése fontossági sorrendben történik, a legfontosabtból haladunk a kevésbé fontosabbak felé.

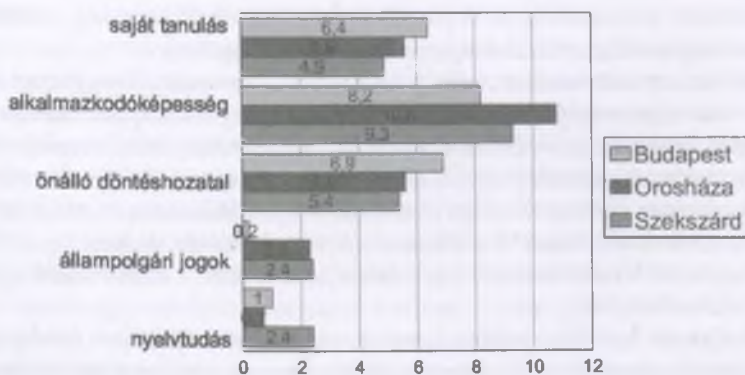
Az első helyen és legtöbbet említett kompetencia minden tekintetben (pedagógustól és tanítványtól elvárt viszonyban is) a kommunikációs készség, amelynek értelmezése kiterjed a verbális, a nonverbális és az infokommunikációs eszközökkel való kommunikációra is. Az utóbbi egyetlen esetben szenved csorbát: annak ellenére, hogy a megkérdezettek 92%-a rendelkezik számítógépes ismeretekkel, keresztntantervi szinten a napi gyakorlatban ez az átlagpedagógusnál nem jelenik meg, az IKT-kompetencia kialakítására csak az informatikus szaktanárok törekednek. *Második helyen az együtt dolgozás másokkal kompetenciája emelkedett ki,* ami a mai munkaerőpiacon sokat emlegetett teammunka megfelelője. Ez a pedagógusok körében kétféleképpen értelmezhető: egyrészt a pedagógus együtt dolgozása más pedagógusokkal, másrészt a pedagógus együtt dolgozása tanítványaival. Az utóbbi elsősorban a csoportmunkákat jelenti, tehát módszertani innovációt is magában hordoz,

noha ismételten megállapítható, hogy azok a pedagógusok, akik erről beszámoltak az interjújuk során, ezt sem definiálták innovációnak. *A problémamegoldás képessége elsősorban a feladatmegoldásnak feleltethető meg, az azonban nem derül ki, hogy a probléma fogalmán milyen arányban értenek elméleti vagy gyakorlati feladatokat.* Mindemellett problémamegoldó képességet alkalmaznak a pedagógusok a napi rutin során felmerülő kényelmetlenségek kiküszöbölésénél és a segítő tevékenységek során is.

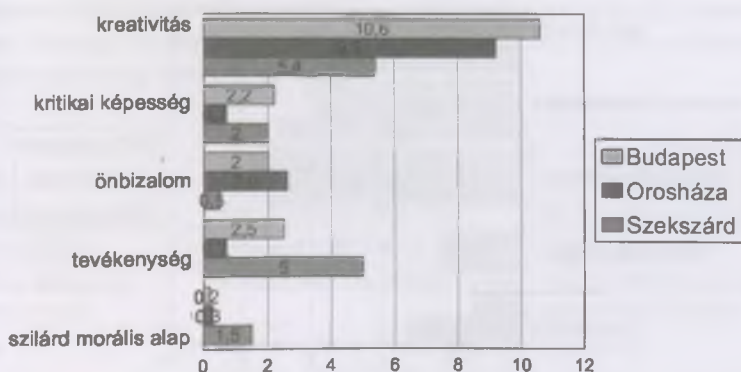
Az alábbi táblázatok az iskola által elvárt, majd a pedagógusok saját maguktól elvárt kompetenciáinak megoszlását mutatják be település típusok szerint.



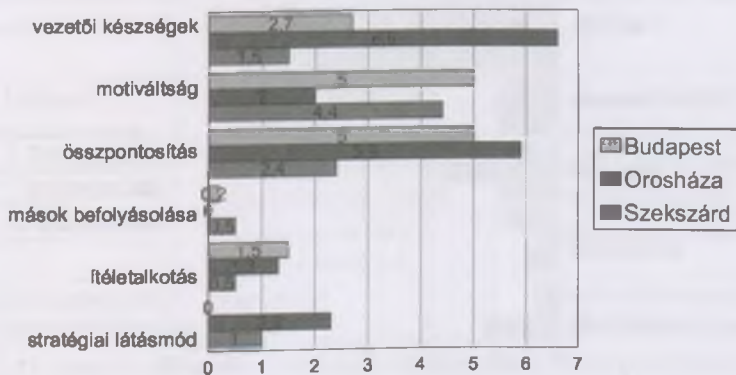
8. ábra: Az iskola által első helyen elvárt kompetenciák régiók szerint



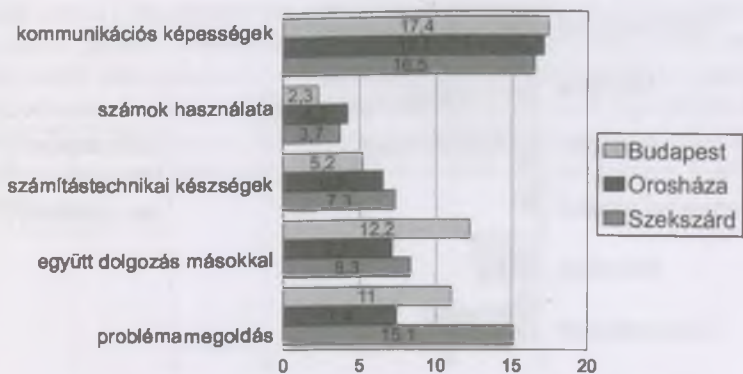
9. ábra: Az iskolák által második helyen elvárt kompetenciák régiók szerint



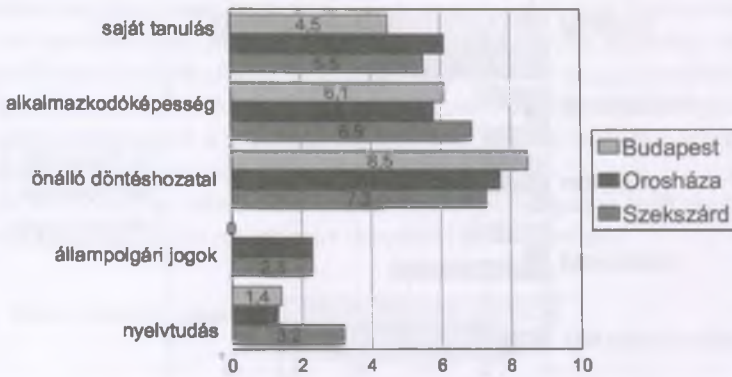
10. ábra: Az iskolák által harmadik helyen elvárt kompetenciák régiók szerint



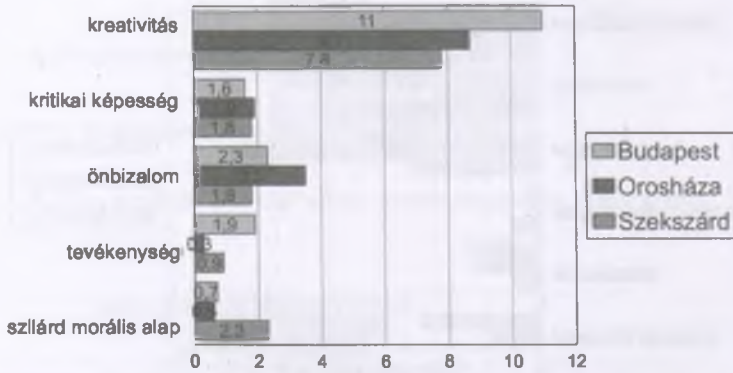
11. ábra: Az iskolák által negyedik helyen elvárt kompetenciák régiók szerint



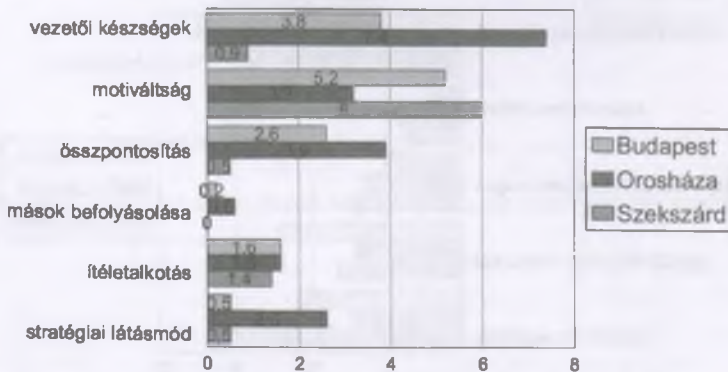
12. ábra: A pedagógusok által első helyen elvárt kompetenciák



13. ábra: A pedagógusok által második helyen elvárt kompetenciák



14. ábra: A pedagógus által harmadik helyen elvárt kompetenciák



15. ábra: A pedagógusok által negyedik helyen elvárt kompetenciák

A fent említett szerepeknek való megfeleléshez szükséges kompetenciák tekintetében sem találoztunk lényeges regionális eltérésekkel. A következő táblázat a kompetenciaválasztásokat mutatja fontossági sorrendben.

Budapest	Orosháza	Szekszárd
Kommunikációs készség	Kommunikációs készség	Kommunikációs készség
Együtt dolgozás másokkal	Együtt dolgozás másokkal	Együtt dolgozás másokkal
Problémamegoldás	Önálló döntéshozatal	Problémamegoldás
Alkalmazkodóképesség/ önálló döntéshozatal	Alkalmazkodóképesség	Alkalmazkodóképesség/ önálló döntéshozatal
Kreativitás	Saját tanulás és teljesítmény javítása, önfejlesztés	Kreativitás

16. ábra: A kompetenciaválasztások fontossági sorrendben, településenként

Ehhez képest az iskola által elvárt kompetenciák a következőképpen alakultak regionális összehasonlításban:

Budapest	Orosháza	Szekszárd
Kommunikációs készség	Kommunikációs készség	Kommunikációs készség
Együtt dolgozás másokkal	Együtt dolgozás másokkal	Együtt dolgozás másokkal
Problémamegoldás	Alkalmazkodóképesség	Problémamegoldás
Kreativitás	Problémamegoldás/ vezetői képességek	Alkalmazkodóképesség
Alkalmazkodóképesség/össz- pontosság az eredményességre	Kreativitás	Önálló döntéshozatal/ motiváltság

17. ábra: Az iskola által elvárt kompetenciák regionális összehasonlításban

Ahhoz, hogy sikeres tantárgyi tanár, módszertani szakember és nevelési szakember legyen valaki, a legfontosabb tanári kompetenciák választásának tekintetében nincs különbség sem regionálisan, sem a pedagógus által szükségesnek tartott, sem az iskola által elvárt kompetenciák között. Érdekes megfigyelés, hogy Orosházán a harmadik helyen említett kompetencia az önálló döntéshozatal, ám ezzel szemben az ezt választók azt gondolják, hogy az iskola az alkalmazkodóképességet várja el. A motiváltság csak Szekszárdon került fel a listára, máshol nem jelenik meg. A kompetenciák sorrendjében sem mutatható ki különbség a többi változó kapcsán (életkor, közoktatásban eltöltött idő, iskolatípus, felnőttképzésben dolgozó pedagógus).

Zárt kérdésben vizsgálva a különböző szerepkörökhöz tartozó kompetenciákat, a következő kompetencialistát állíthatjuk össze:

Tantárgyi tanár	Módszertani szakember	Nevelési szakember	Tanulói, szülői tanácsadó szakember	Mérésli, értékelési, minőségbiztosítási szakember
<p>Motivációs képessége (15) Nonverbális és szóbeli kommunikációs készség (14) Nyitottság (a tanulóknak, a munkatársak felé, a világ felé) (13) Szakmai ismeret (13) Együttműködés (11) Absztrakt gondolkodás (4) Fejlesztési képessége (10) Döntési képesség (7) Teammunka (4) Érvelési képesség (4) ICT-kompetencia, információgyűjtés, -feldolgozás képesége (4) Pontosság (3) Rendszerező képesség, rendszerszemlélet (3) Stratégiai látásmód (1) Eredményközpontú szemlélet</p>	<p>Önfejlesztési képessége (8) Újítási képesség (7) Nyitottság (6) Fogékonyság az újra (5) Mások megértésének képessége (5) Képzelő (3) Kezdeményező-készség (3) Kombinációs készség (3) Multikulturalizmus (kulturák közötti különbségek észrevétele) (3) Rendszerszemlélet (3) Feladatértelmezés (2) ICT-kompetencia (2) Oktatástechnikai eszközhasználati készség (2) Eredményközpontú szemlélet (1) Precizitás (1)</p>	<p>Segítségkérés, empátia (10) Nyitottság a munkatársak és a gyermekek felé (8) A lehetőségek észrevétele (6) A fejlesztési képessége (5) Kiegyensúlyozottság (5) Önbizalom, önismeret, önkritika (5) A felelősségvállalás képessége (4) Együttműködés, teammunka (4) Kommunikációs képesség (4) Döntési képesség (2) Hit (a saját meggyőződésből való merítés) (2) Megbízhatóság (2) Mélynyitottság önmagunkkal és másokkal szemben (2) Multikulturalizmus (2) Elemző-készség (1)</p>	<p>A lehetőségek észrevétele, realitáserzők (2) Helyzet- és teljesítményértékelési képessége (2) Empátia (1) Érvelési képesség (1) Harmónia, pozitív beállítódás (1) Konfliktuskezelő képesség (1) Lojalitás, méltányosság önmagunkkal és másokkal szemben (1) Mások befolyásolásának képessége (1) Együttműködés, teammunka (0) Alkalmazkodóképesség (0) Kezdeményező-készség (0) Kompromisszumra való képesség (0) Multikulturalizmus (0) Nonverbális és szóbeli kommunikációs készség (0) Nyitottság (0)</p>	<p>Helyzet- és teljesítmény-értékelési képessége (4) Információgyűjtés és -feldolgozás képessége, ICT-készség (4) Rendszerező képesség, rendszerszemlélet (4) Diagnosztikai kompetencia (3) Együttműködés, teammunka (3) Ellenőrző képesség (2) Objektív látásmód (2) Döntési képesség (1) Érvelési képesség (1) Mások megértésének képessége (1) Pontosság (1) Pozitív beállítódás (1) Realitáserzők (1) Tárgyilagosság (1) Eredményközpontú szemlélet (0) Empátia (0) Kritikus szemlélet (0)</p>

Szabadidőszervező szakember	Gyermek- és ifjúságvédelmi felelős	Iskolaszervező, iskolavezető	Tervező szakember	Innovációs (vállalkozási) szakember
Nyitottság (4) Kezdeményezőkétség (3) Rugalmasság (3) Lelkesedés (2) Szervezőkétség (2) Újtítási készség (2) Alkalmazkodóképesség (1) Csapatépítés és teammunka képessége (1) Döntési készség (1) Nonverbális és verbális kommunikációs készség (1) Delegálás képessége (0) Eredményközpontú szemlélet (0) Helyzet és teljesítmény-értékelés képessége (0) IKT-technológia ismerete (0) Terhelhetőség (0)	Felkészítettség (2) Következetesség (2) Empátia, problémamegyezés (1) Diákok iránti érdeklődés (1) Harmónia, humor (1) Hírelenség (1) Iránymutatás (1) Konfliktuskezelő képesség (1) Interakció és kommunikáció (0) Alkalmazkodóképesség (0) Kezdeményezőkétség (0) Kiegyensúlyozottság, pozitív beállítódás (0) Lehetőségek észrevétele (0) Nyitottság, ölelfogadás és mások elfogadásának képessége (0) Szupervíziós készség (0)	Stratégiai gondolkodás (5) Döntési készség, a bizonytalanság és a változás kezelésének képessége (4) Együttműködés, teammunka (4) Céludatosság, határozottság, helyzetek és teljesítmények értékelése (4) Konfliktuskezelő, a hibákból való tanulás képessége (4) Problémamegoldó és -megoldó készség (3) Stressztűrés és munkabírási (2) Irányítókétség és delegálás képessége (1) Hatékony (1) Információfeldolgozás, ICT-képessége (1) Kompromisszumra való képesség (1) Közösségi szemlélet (1) Kritikai gondolkodás, elemző, és érvelési készség (1) Önbizalom (1) Áttekinthetőség (0)	Újtítási képesség, törekvés a minőségre (6) Rendszerezési képesség, rendszerszemlélet (5) Tervezőkétség (4) Realitáserők (3) Alkalmazkodóképesség (rugalmasság, a lehetőségek megfogadása) (3) Elemző- és érvelési készség (3) Fogékonyság az újra (3) Absztrakt gondolkodás (2) Adaptációs képesség (2) Célkitűzés és döntési kompetencia (2) Kezdeményezőkétség (2) ICT-kompetencia (információgyűjtés és -feldolgozás képessége) (1) Kombinációs készség (1) Kritikus szemlélet (1) Pontosság (1)	Kreativitás, fogékonyság az újra (4) Prognosztizálóképesség (3) Együttműködés, teammunka (3) Áttekinthetőség, adaptációs készség (2) Céludatosság, határozottság (2) Információfeldolgozás, ICT-képesség (2) A bizonytalanság és a változás kezelésének képessége (1) Elemzőkétség (1) Felelősség (1) Felelősség (1) Kritikai gondolkodás (1) Érvelési készség (1) Rendszerezési képesség (1) Döntési készség (0) Helyzetek és teljesítmények értékelése (0) Önbizalom (0)

17. ábra: A szerepekhez rendelt kompetenciák választásának száma

A tanulóknak kialakítandó, az iskola, a szülő és a munkaerőpiac által elvárt kompetenciák tekintetében sem figyelhetők meg regionális különbségek, egybehangzóak a három város pedagógusainak véleményei. Az öt legfontosabb tanulói kompetencia, amelyek kialakítására a pedagógusok törekednek:

- kommunikációs készségek,
- problémamegoldás,
- együtt dolgozás másokkal,
- saját tanulás és teljesítmény javítása, önképzés,
- kreativitás.

Az iskola elvárásai:

- kommunikációs készségek,
- együtt dolgozás másokkal,
- problémamegoldás,
- saját tanulás és teljesítmény javítása, önképzés,
- alkalmazkodóképesség, rugalmasság, lehetőségek megragadása.

A szülők elvárásai:

- kommunikációs készségek,
- nyelvtudás,
- összpontosítás az eredményességre,
- saját tanulás és teljesítmény javítása, önképzés,
- alkalmazkodóképesség, rugalmasság, lehetőségek megragadása.

A munkaerőpiac elvárásai:

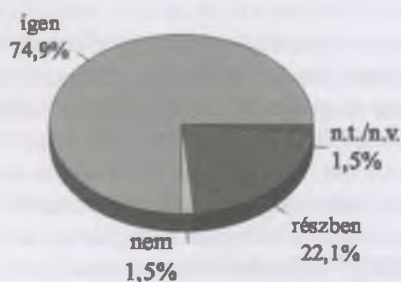
- kommunikációs készségek,
- nyelvtudás,
- számítástechnikai, információfeldolgozási képességek,
- kreativitás,
- problémamegoldás.

A válaszadó pedagógusok közül a következő kompetenciák kialakítására törekednek a legkevesebben:

- mások befolyásolása (kapcsolatok és hálók felhasználásával),
- állampolgári és fogyasztói jogok és kötelességek,
- ítéletalkotás,
- stratégiai látásmód,
- számok használata, matematikai készségek,
- számítástechnikai, információfeldolgozási képességek.

Az interjúk kapcsán megint árnyaltabb képet kapunk azokról a kompetenciákról, amelyek kialakítására a pedagógusok törekednek, és ebben nincs jelentős eltérés a kérdőíves válaszokhoz képest. Többen megjelölték ugyanazokat a kompetenciákat, amelyeket előtteők soroltak fel saját szerepköreikre vonatkozóan.

Az ön által megjelölt kompetenciákkal rendelkeznek-e?



„Pedagógusszerepek és -kompetenciák”.
MTA-SZKI, ELTE TÓFK, Stodiare Kft., 2005, N = 300

18. ábra: A megkérdezettek válasza arról, hogy rendelkeznek-e az általuk megjelölt kompetenciákkal

A mélyinterjú alanyai, ha beszéltek kompetenciabeli hiányosságokról, akkor elsősorban módszertani, gyakorlatbeli hiányosságokat említettek meg, amelyek elsősorban bizonyos tanulói hátrányok csökkentésére irányulnak, vagy a magatartászavarokkal, részképesség zavarokkal küzdő tanulókkal való helyes bánásmód kialakítására vonatkoznak. Az ehhez szükséges kompetenciákat továbbképzések során kívánják megszerezni. Hogy ezek a kompetenciák konkrétan mik, az nem került megnevezésre.

A kérdőíves válaszadók mindössze 1,4%-a mondta, hogy nem rendelkezik a feladata sikeres ellátásához szükséges kompetenciákkal, többségük (65,3%-uk) teljes egészében rendelkezik, illetve 19,3%-uk részben rendelkezik a szükséges kompetenciákkal. Azok, akik csak részben rendelkeznek ezekkel a kompetenciákkal, a következőkkel indokolják a hiányokat:

- „nem mindig értem diákjaim gondolkodásmódját”,
- „a korom miatt”,
- „csak törekszem a tökéletességre”,
- „az általam elvárt szinttől még távol vagyok”,
- „állandóan változnak a kihívások”.

Az említett kompetenciákat többségük (64%-uk) az alapképzésben vagy továbbképzésben (37,3%-uk) szerezte, néhányan újabb szak elsajátítása során, illetve az „élet hozta”, vagy gyakorlat során tettek rá szert. A megkérdezettek többségének (85%) az alapszakján kívül más végzettsége nincs.

Elmondható tehát, hogy a pedagógusok a feladatuk ellátásához szükséges kompetenciák megszerzésére nem törekednek, mert úgy gondolják, hogy már rendelkeznek azokkal. Akik mégis hiányokról számolnak be, elsősorban továbbképzések keretében remélik a számukra sem egyértelműen definiált hiányzó kompetenciák elsajátítását.

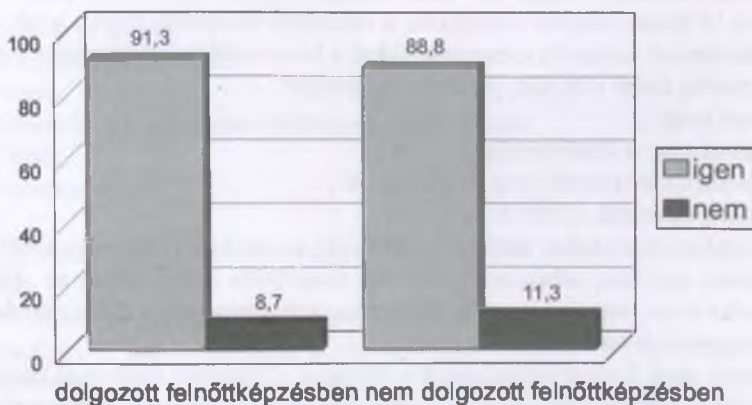
Összességében elmondható, hogy nem találtunk regionális különbségeket a pedagógusszerepekre, az ezekhez kapcsolódó kompetenciákra, illetve a tanulóknál kialakítandó, iskola, szülők és munkaerőpiac által elvárt kompetenciák megítélésére vonatkozólag. Nincs regionális különbség annak megítélésében sem, hogy az oktatás jelenlegi rendszere nem kompenzálja, hanem újratermeli a társadalmi különbségeket.

A pedagógus- és az andragógusszerepekről a vizsgálat tükrében

A 300 fős kérdőíves és a 30 fős mélyinterjú minta egyetlenegy tagjának sem volt andragógus végzettsége, és senki nem tett említést annak esetleges szükségességéről. Terveik között nem szerepelt annak megszerzése. Mind a közoktatásban, mind a felnőttoktatásban dolgozók között megjelent a képzési rendszerrel való elégedetlenség, amely elsősorban a pedagógusképzésre vonatkozott. A megkérdezettek szerint az intézmények nem szívesen engednek be pályakezdőket, mert elégedetlenek a végzetek képzettségével. Ez a vélemény több intézményvezetőnél az interjú befejeztével fogalmazódott meg.

A megkérdezettek többsége elsősorban valamely szak(terület) szakemberének tartja magát, és emellett másodsorban említi pedagógus mivoltát. Ez azokra is igaz, akik a közoktatásban és a felnőttképzésben is dolgoznak, akik a felnőttképzésre vonatkozó tudásukat a gyakorlatból szerzik. A megkérdezettek körében egyébként a következő, pedagógiai végzettségtől eltérő szakképzettségekkel találkoztunk: erdészmérnök, egészségügyi szakoktató, gépészmérnök, gyors- és gépiró, idegenforgalmi közgazdász, informatikus, jogász, kommunikáció – etnográfus, könyvelő, közgazdász, programozó matematikus, szakoktató, üzemmérnök. Érdekes tapasztalat azonban, hogy *nem tapasztalhatunk különbséget a közoktatásban dolgozók és a felnőttoktatásban is dolgozók véleménye között, az egész életen át tartó tanulás eszméje vonatkozásában sem. Ebből az következik, hogy az élethosszig tartó tanulás szükségességének gondolata jelen van a közoktatásban, a „csak pedagógusok” és a felnőttképzésben dolgozók azonos arányban értenek egyet vele.*

Egyetért-e a tanulás egész életre való kiterjesztésének gondolatával?



19. ábra: A lifelong learning gondolatával egyetértők aránya

Érdekes viszont, hogy a felnőttképzésben dolgozó pedagógusok között is volt 12 fő, aki nem ért egyet a koncepcióval. Az interjúk válaszok árnyalják a képet annyiban, hogy voltak olyan válaszolók, akik egyetértettek ugyan az egész életen át tartó tanulóval, de nem tartják kivitelezhetőnek, megvalósíthatónak mindenki számára. *Módszertani innovációs feladatként jelenik meg általában a képességfejlesztésre koncentráció, a tárgyi tudás átadása helyett a tanulás és az önképzés képességének kialakítása.*

Ugyancsak *nincs jelentős különbség a pedagógusok és a felnőttoktatás területén is dolgozók között a szerepek megítélésében*. Az első helyen megjelölt szerepkör a tantárgyi tanár, eltérés csupán a második és harmadik helyen lévő szerep sorrendjében van. A közoktatásban dolgozók esetében a nevelési szakember megelőzi a módszertani szakember szerepkörét, míg a *felnőttképzésben dolgozók esetében a módszertani szerepkör fontosabb a nevelési szakembernél*. A többi szerepkör említése mindkét csoport esetében messze elmarad az említett három hagyományos szerepkörtől.

Hasonlóképpen *nincs különbség a szerepekhez kapcsolódó kompetenciák megítélésében és azok fontossági sorrendjében sem, csupán a 6., 7. helyen van a sorrendben felcserélődés*. Ezek a kompetenciák a következők: kommunikációs készség, együtt dolgozás másokkal, problémamegoldás, kreativitás, önálló döntéshozatal. A felnőttoktatásban dolgozók körében az alkalmazkodóképesség fontosabbnak tűnt, mint a közoktatásban dolgozóknál.

A felnőttképzésben dolgozók körében nincs előtérben a nevelői szerep, sokkal inkább a szakmai ismeretet helyezik előtérbe, és a módszertan tekintetében is ahhoz alkalmazkodnak, hogy a felnőttek motiváltabbak a tanulásra, tehát ennek kialakítása szintén nincs előtérben, fontosabbnak tűnik viszont a tanácsadói és az innovátori szerepkör megjelenése.

Összefoglalás (a kutatás főbb megállapításai)

1. A dolgozatban összefoglalt vizsgálat eredményei alapján megállapítható, hogy a *magyar pedagógustársadalom, bár ismeri az egész életen át tartó tanulás eszméjét, és egyetért vele, az idevonatkozó európai és hazai dokumentumokat, törvényeket nem ismeri, az új fogalmak használatakor bizonytalan. A tájékozatlanság és a fogalmi bizonytalanság egyaránt jellemző a fővárosban és a vidéken élők, valamint a fiatalok és idősek körében, csupán a vezetők között tapasztalható minimálisan nagyobb fokú tájékozottság*. A pedagógiai paradigmaváltásról, az új és EU-s elvárásokról való információk megszerzése esetleges, információikat valamennyi csoport a napi híradásokból szerzi. Mindez ellentmond annak az európai tanácsi pedagógusszerep-elvárásnak, amely a tanároktól kezdeményezőbb hozzáállást vár el saját szakmai fejlődésük, karrierjük vonatkozásában.

2. Kutatásunk alátámasztotta Falus és munkatársai (1998), Rucska–Trencsényi (2004), Nahalka (1999) kutatási eredményeit, amennyiben megállapítható, hogy sem a közoktatásban, sem a felnőttképzésben dolgozók esetében – sőt a vezetők esetében – *nem állnak össze az új elvárásokkal kapcsolatos tudások és információk koherens rendszerré, kompetencia-alapú pedagógiai szakértői gondolkodásmóddá*. E tudásterületek alkalmazása véletlenszerű, a szakemberek pedagógiai gyakorlata szituatív, véleményüket gyakran vagy esetenként egymásnak ellentmondó vélekedésekből kiindulva fogalmazzák meg.

3. *Vizsgálatunk megerősítette azt a kutatási eredményt, miszerint a megváltozott szerepeket és elvárt kompetenciákat sem a közoktatás pedagógusai (Rucska–Trencsényi, 2004), sem a felnőttképzésben dolgozó pedagógusok nem tudatosítják kellő mértékben, az új kompetenciák megszerzésére való törekvés és a képzési kínálat pedig esetleges* (T. Kiss, 2004).

4. *A kérdőív és az interjú módszerével lefolytatott kutatás eredményei igazolták az általunk felállított pedagógusszerepekre és -kompetenciákra vonatkozó modellünket, bár munkájuk során elsősorban a hagyományos szerepeket (tantárgyi, nevelési és módszertani szakember), közülük is főként az instruáló, ismeretátadó tantárgyi szerepeket tekintik döntőnek*.

Míg a többi szerepet (pl. tanácsadói, az iskolavezető, -szervező, az innovációs-vállalkozási, a tervezési, a mérési-értékelési, a minőségbiztosítási) nem vagy csak minimális mértékben nevesítik. *A tanári szerepek kérdésében a megkérdezettek válaszaik nem tükrözik tudatos szakmai szakértői szemléletet, a válaszok alapján megállapítható, hogy munkájukat tapasztalataik és rutinjuk vezérli.* Az új pedagógusszerepeket és -kompetenciákat illetően általában elmondható, hogy *a megbízások, a funkciók, a szerepek, a beosztások értelmezései összemosódnak.* Az említett legfontosabb három szerepen (tantárgyi, nevelési és módszertani) kívül a megkérdezettek az alábbiakat nevesítették: a tanító, a nevelő, az oktató, a közvetítő, a kapcsolattartó, a vezető szerepköre; az osztályfőnökséget, a munkaközösségi és intézményvezetési szerepeket. Nagy a presztízse az osztályfőnöki munkának, és érdekes megjegyezni, hogy nem jellemző a gyermekvédelmi felelősi, az ifjúságsegítői, illetve a tanácsadói szerepkör megléte, még az érdeklődés középpontjában álló hátrányos helyzet problémái kapcsán sem.

5. *Nincs különbség az említett pedagógus- és andragógusszerepek között, csupán annyi, hogy a nevelési szakember szerepköre a felnőttképzésben is dolgozók körében alulreprezentált, ott valamelyest előtérbe került a tanácsadói és az innovátori szerepkör.*

6. *A megkérdezett pedagógusok mindegyike számára ismert a kompetencia fogalma, de értelmezése széles szemantikai skálán mozog, a személyes értelmezések sok esetben eltérhetnek egymástól. A megkérdezettek általában a munkájuk ellátásához szükséges képességeket, készségeket értik rajta, amelyek közül kulcskompetenciának számítanak azok, amelyek a legfontosabbak a feladatok ellátásához. A legfontosabb kompetenciák, amelyekre a pedagógusoknak saját bevallásuk szerint munkájuk sikeres elvégzéséhez szükségük van, az a kommunikációs készség, együtt dolgozás másokkal, problémamegoldás, kreativitás, önálló döntéshozatal, teljesítmény javítása, önfejlesztés, motiváltság, alkalmazkodóképesség, összpontosítás az eredményre, kritikai képesség, önbizalom bizonytalan helyzetekben.*

Amint az alábbi ábra mutatja, *nincs számottevő különbség a három, hagyományos szerepekhez kapcsolt kompetenciák megítélésében, s nincs jelentős különbség a pedagógusoktól elvárt, illetve a tanulók körében kialakítandó kompetenciák között sem.* (Beigazolódott továbbá azon feltételezésünk, hogy az EU-ban elvárt munkahelyi kompetenciák egy része alulreprezentált, vagy nem jelenik meg igényként a pedagógusok körében, sem saját személyiségük, sem tanulóik fejlesztése vonatkozásában.)

A tanulói kompetenciákat négy szempontból vizsgáltuk. Egyrészt azt kérdeztük, hogy *a pedagógus milyen kompetenciák kialakítására törekszik, másrészt azt, hogy ezekhez képest mik az iskola, a szülők és a munkaerőpiac elvárásai.* A kompetenciák fontossági sorrendben követik egymást, a legfontosabbtól a kevésbé fontosig.

Tanulóktól elvárt kompetenciák			
Pedagógus törekszik rá	Iskola elvárásai	Szülő elvárásai	Munkaerőpiac elvárásai
Kommunikációs készségek	Kommunikációs készségek	Kommunikációs készségek	Kommunikációs készségek
Problémamegoldás	Együtt dolgozás másokkal	Nyelvtudás	Nyelvtudás
Együtt dolgozás másokkal	Problémamegoldás	Összpontosítás az eredményességre	Számítástechnikai, információfeldolgozási képességek
Saját tanulás és teljesítmény javítása, önképzés	Saját tanulás és teljesítmény javítása, önképzés	Saját tanulás és teljesítmény javítása, önképzés	Kreativitás
Kreativitás	Alkalmazkodóképesség, rugalmasság, lehetőségek megragadása	Alkalmazkodóképesség, rugalmasság, lehetőségek megragadása	Problémamegoldás

20. ábra: A tanulóktól elvárt kompetenciák összehasonlítása

7. A kompetenciaalapú képzésről a megkérdezettek nem igazán tájékozottak, e fogalom számukra elsősorban azon kompetenciák kialakítását jelenti, melyek alkalmassá teszik a tanulókat az egész életen át tartó tanulás elvének megvalósítására, a megváltozott képzési feltételeknek való megfelelésre. Az utóbbi elsősorban munkaerőpiaci igényként fogalmazódik meg, s a képzések, átképzések, továbbképzések szükségességét elsősorban munkahelymegtartó funkciójuk alapján értékeli. A vizsgálatban a kompetenciákra a szerepegyüttesekhez rendelve kérdeztünk rá.

8. Kutatásunk megerősítette korábbi vizsgálatunk eredményeit, amennyiben a felnőttek képzésével foglalkozók körében nem vagy csak részben jelenik meg andragógiai végzettség vagy tudatos (elméleti és módszertani) andragógiai műveltség, esetleg ennek megszerzésére irányuló törekvés (T. Kiss, 2004). A 300 kérdőíven megkérdezett és 30 fő interjúvett személy közül senkinek nem volt andragógiai képesítése, pedig a 300 kérdőíven megkérdezett személy közül 138 fő dolgozott vagy dolgozik felnőttképzésben is. Találtunk azonban számos, a pedagógiai végzettségtől eltérő szakképzettséget a megkérdezettek között (pl. erdészmérnök, egészségügyi szakoktató, gépészmérnök, gyors- és gépiró, idegenforgalmi közgazdász stb.).

9. Általában az új kompetenciák megszerzésének igénye és lehetősége esetleges. A megkérdezettek a további végzettségek megszerzésére irányuló igény nem jellemző. A megkérdezettek mintegy egynegyede vett részt vezető- vagy minőségbiztosítási továbbképzésen, az utóbbiak kétharmadát az intézménye küldte.

10. A kérdőív és az interjú módszerével lefolytatott kutatás eredményei megerősítették a korábbi magyar modellekre épülő, pedagógus- és andragógusszerepekre és kompetenciákra vonatkozó, 10 szerepből álló modellünket.

11. Következtetésként megfogalmazható, hogy a pedagógus-, andragógusképzés és -továbbképzés területén a megváltozott szerepegyüttesnek megfelelően nem csupán a szaktantárgyak elméleti és tantárgy-pedagógiai ismereteinek átadására kell(ene) koncentrálni, hanem azoknak a vezetői, tervezői, innovatív képességeknek, az animáció és mediáció

technikáinak elsajátíttatására, amelyek a személyiség alaptulajdonságaira, a generativitásra, a kreativitásra, a kritikai képességre épülnek.

Napjainkban a közoktatás ügye az óvodától az egyetemig, illetve az egész életen át tartó tanulás kényszerűsége miatt a felnőttoktatás kérdése is egyre inkább a társadalom érdeklődésének homlokterébe kerül, struktúrája, működése és tartalma minden társadalomban kompromisszumok eredményeképp alakul. Abban a sajátos dinamikában, amelyben a közoktatás formálódik, a *mindenkori társadalom- és oktatáspolitiká, a közoktatás különböző akaratainak érdekérvényesítési törekvései, a tovább élő hagyományok, a helyi sajátosságok és a közvélemény* játszik szerepet. Sokváltozós folyamat tehát az oktatás, amelynek nem kevesebb a tétje, mint a jövő generáció tudása, azaz élet- és munkaképessége a globalizálódó, informatizálódó világban. Pátosz nélkül mondhatjuk, ez nemzeti sorskérdés.

Irodalom

- Barkó E.: *A kommunikatív didaktika*. Budapest, 1998, Dinasztia Kiadó.
- Békési K.: *Kiemelt fejlesztési területek EU-dokumentumok alapján, az Európai Unióban*. Kézirat. Budapest, 2004, Sulinova.
- Csapó B.: *A kognitív pedagógia*. Budapest, 1992, Akadémia Kiadó.
- Csapó B.: *A tudás és az iskola*. Budapest, 2004, Műszaki Kiadó.
- Csapó B.: Az előzetesen megszerzett tudás mérése és elismerése. *Felnőttképzési Kutatási Füzetek*, 2005/16, Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
- Csoma Gy.: *Mesterség és szerep. A nevelési-tanítási szerep a pedagógus és az andragógusok munkájában*. Pécs, 2003, PTE FEEFI.
- Csoma Gy.: *Közoktatás és nemzet. (Esszék)*. Budapest, 2000, Új Mandátum Kiadó. *Education Policy Analysis*. Paris, 1998, OECD.
- Education Policy Analysis*. Paris, 2001, OECD.
- Falus I. (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest, 2001, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Falus I.: A pedagógus. In Falus Iván (szerk.): *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest, 1998, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Falus I. (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest, 2001, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- F. Szakos É.: *A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban. (A konstruktivizmus alkalmazási lehetőségei a mai hazai andragógiában)*. Budapest, 2002, Akadémiai Kiadó.
- Halász G.: *Az ezredforduló gazdasága és az oktatás világtendenciái – társadalmi-gazdasági átalakulás és oktatás*. ELTE BTK Pedagógiai Doktoriskolai előadás, 2001. március 28. (Szóbeli közlés.)
- Jarvis, P.: Meaningfull and meaningless experience: Toward an analysis of learning from life. *Adult Education Quartely*, 1987/37 (3), 164–172.
- Kálmán A.: A felnőttképzés új útjai. *Lifelong Learning füzetek*, 2002/1, Debrecen.
- Kelly, D.: *Teacher, Facilitator, mentor or manager?* In *23th EUCEN European Conference Konferencia kötet*. Pécs, 2002, PTE FEEFI.
- Knowledge Management in the Learning Society*. Paris, 2000, OECD.
- Koltai, D.: *Theoretical, economic and regional issues of adult education Hungarian developement in a international perspective*. Bonn, 2002, DVV.
- Komenczi B.: Of line. *Új Pedagógiai Szemle*, 1999/7–8.
- Kovács I.: *Nyitott képzések*. Budapest, 1999, Nyitott Szakképzésért Közalapítvány.
- Kovács I.: *Az elektronikus tanulásról*. Budapest, 2007, Holnap Kiadó.
- Kovács I. V.: A lisszaboni folyamat és az oktatás. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. júl.–aug.

- Kraiciné Szokoly M.: *Felnőttképzési módszertár*. Budapest, 2004a, Új Mandátum Kiadó.
- Maróti A.: *A fordulat esélye a felnőttek tanulásában és művelődésében*. Budapest, 1995a, TIT Szövetségi Iroda.
- Maróti A.: A felnőttoktatás minőségi fejlesztéséről. *Új Pedagógiai Szemle*, 1995b/2.
- Mayer J.: A tanuló kora. A tanulóközpontú felnőttoktatás felé. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003/2, 21–35.
- Mihály I.: Hol tart a lisszaboni döntések megvalósítása? *Új Pedagógiai Szemle*, 2005/3, 107.
- Mihály I.: A pedagógusok a változ(tat)ás kihívásai közepette. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002/ 4, 79–88.
- Nagy J.: *XXI. század és nevelés*. Budapest, 2000, Osiris Kiadó.
- Nahalka I.: Orosháza város oktatási rendszerének elemzése az esélyegyenlőtlenség alakulásának folyamatai szempontjából. Kézirat. 1999.
- Oktatás – rejtett kincs. A Delors Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről*. Budapest, 1997, Osiris Kiadó.
- Papp L.: Az e-learning a felnőttképzésben (trendek, perpektívák, európai környezet). *Felnőttképzési Kutatási Füzetek*, 2005/22, Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
- Pintér R. – Z. Karvalics L.: *Információ és globalizáció: Az infrastruktúrától a társadalomig*. In Földes Gy. – Inotai A. (szerk.): *A globalizáció kihívásai Magyarországon*. Budapest, 2001, Napvilág Kiadó, 193–223.
- Polányi M.: *Személyes tudás*. Budapest, 1994, Atlantisz Kiadó.
- Pordány S.: A nyitott képzésekről. *Nyitott Tér*, 1999/2, Nyitott Képzések a felnőttképzésben. *Felnőttképzés a közművelődésben*. Budapest, 1999, MMI.
- Rucska A. – Trencsényi L.: *Én igyekszem, de ellenem dolgoznak a külső elvárások. Egy nagyváros és környéke pedagógusainak tudáskonstrukciói a nevelésügy alapkérdéseiről, alapfogalmairól*. Miskolc, 2004, Miskolc Városi Pedagógiai Intézet – Miskolci Egyetem Neveléstudományi Tanszék, Háttérváltozók.
- Sallai É.: *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprém, 1996, Veszprémi Egyetemi Kiadó.
- Szabóné Molnár A.: *Felnőtteket oktató tanárok kommunikatív és interaktív készségei*. Doktori disszertáció. Budapest, 2003, ELTE BTK.
- Tanítani és tanulni – A kognitív társadalom felé. Az Európai Bizottság Fehér könyve*. Budapest, 1996, Munkügyi Minisztérium.
- The Teacher Today*. 1990, OECD.
- The Training of Teachers*. 1990, OECD.
- Trencsényi L.: *Pedagógusszerepek az általános iskolában*. Budapest, 1988, Akadémiai Kiadó.
- Trencsényi L.: *Nevelési és iskolaelméleti gyakorlatok*. Budapest, 2002b, OKKER Kiadó.
- Z. Karvalics L.: Iskolai hálózatok: a világgazdasági kihívásoktól a versenylőny-tervezésig. *Új Pedagógiai Szemle*, 1999/2, 33–47.
- Zrinszky L.: *Pedagógusszerepek és változásaik*. Budapest, 1994, ELTE BTK.
- Zrinszky L.: *Iskolaelméletek és iskolai élet*. Budapest, 2000a, OKKER.
- Zrinszky L.: *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába*. Budapest, 2000b, OKKER.
- Competencies for the knowledge economy (Summary) Education policy analysis. Education and skills. OECD CERi 2001
 - Élethosszig tartó tanulás mindenkinek: a tanuló társadalom létrehozásának stratégiai British Council szeminárium, Loughborough, 2001. Mnthfhss@mail.matavnet.hu
 - Memorandum on Lifelong Learning, European Commission, Brussels, 30. 10. 2000, angolul: www.europa.eu.int, magyarul: www.nepfoiskola.hu
 - Report from the commission – The concrete future objectives of education systems, European Commission, Brussels, 19. 12. 2000 angolul: www.europa.eu.int, magyarul: www.nepfoiskola.hu
 - eEurope 2002 – An information society for all. Action Plan, European Commission, June, 2000, Brussels, angolul: www.europa.eu.int
 - The Learning Age – The Response 2002, <http://lifelonglearning/uk/response/indi.htm>

TANULÁS IDŐSKORBAN

Az ember természetes igénye, hogy önbecsülését és önállóságát élete késői szakaszában is megőrizhesse. Az öregedéssel foglalkozó kutatók azonban kételkedéssel latolgatják a harmonikus és boldog öregkor esélyeit. A borúlátó megközelítés az emberi élettartam növekedését az emberiség egyik legnagyobb problémájának látja. Századunkat „öszülő évszázadnak” is nevezik, melyet a „demográfia parancsuralma” jellemez. Az aggasztó népesedési jelenségek (Iván, 2004), mint az öregedő és fogyó népesség, fogyó családok, növekvő számú válás, a csökkenő gyermekszám, az idősek növekvő rászorultsága, növekvő regionális különbségek, az egészség és életminőség vonatkozásában növekvő esélyszóródás és kockázatfokozódás, a társadalomban kiváltódott frusztrálódás eredményeként megjelent az „age-izmus”, az öregek elleni előítélet.

A hazai népesség idősödésének folyamata hasonlóan alakul az EU-tagországokhoz, Magyarországon is fokozatosan emelkedik az idősek száma, arányuk 15,1%-ról 20,4%-ra változik 2000 és 2020 között.

Az idősödés társadalmi problémáinak kezelése valódi paradigmaváltást igényel, a gerontológia és a geriátria tudományos eredményeire alapozva rendszerszemléletű és rendszergyakorlatú módszereket kell bevezetni egészségügyben, szociális ügyben, pénzügypolitikában, foglalkoztatásban és ellátórendszerekben egyaránt. Szükség van az idősödés és az időskor tudományos kutatására, egészségmegőrzésének, kockázatkezelésének és értékeinek figyelembevételével idősügyi és idős-egészségügyi fejlesztési programok kialakítására kormányzati és civil társadalmi közmegegyezéssel, egy idősügyi törvény előkészítésével (Iván, 2004).

A gazdasági és társadalompolitikai intézkedések egyik kulcseleme az idősek tanulása mint az aktivitás megőrzésének eszköze. Az idősek gyámolítása, a passzív létezés helyett társadalmi reintegrációjuk, pontosabban aktív társadalmi részvételük megőrzése, a nyugdíjazás után felszabadult idő, a „kései szabadság” aktív megélése lett az időspolitika alapelve (Boga, 2000, 149). A számukra felkínált programok két céllal szerveződnek: a képzések egyik csoportja *az idősek mint öregek* aspektust közelíti, ahol az életkor a nem teljes értékű biológiai lét, azaz a betegekhez közelítő *egészségügyi-szociális* karakterisztika a meghatározó. E képzések a biológiai-fizikai önellátást segítik elő, valamint a pszichikai mentálhigiénés és hasonló nehézségek leküzdését, azaz az emberi élet értékének, minőségének megőrzését célozzák. A másik, *az idősek mint nyugdíjasok* aspektus – ahol is az életkor a munkaerőpiacról való távozás miatt *gazdasági-szociális* karakterisztika – a képzést eszköz-

nek tekinti a gazdasági-szociális aktivitás folytatására és megőrzésére, általa a társadalom szövetéből való kihullást igyekszik megelőzni. Az idősök képzésének e két felfogása természetesen mindenkor és szinte mindenütt összefonódik (Striker, 2005; Maróti, 2005).

Az aktív idősödő munkaerő

A népesség öregedése a foglalkoztatás szerkezeti átalakulása nélkül Európa-szerte azt eredményezi, hogy egyre kevesebb munkavállalónak kell gondoskodnia egyre több eltartottról. A gazdaság érdekei felől előnyös, ha a munkaképes korú lakosság tovább megőrzi munkaerő-piaci aktivitását, tehát járulékfizetők maradnak, nem pedig nyugellátottak (Barakonyi, 2006). Ez egyrészt a munkaadók szemléletének megváltoztatását igényli, vagyis nagyobb hajlandóságot kellene mutatniuk az 50 éven felüliek foglalkoztatására. A foglalkoztatás struktúrájának megváltoztatásához elengedhetetlen másik feltétel az idősödő munkavállalók képzése (Mihály, 2005, 59), tudásuk felfrissítése és képességeik karbantartása, a korszerűtlenné vált képzés helyett alkalmat adni a munkaadó által igényelt új szakmai tartalom elsajátítására, az elvárt képzettségi szint elérésére.

A GKI Gazdaságkutató által a 45 éven felüliek hazai foglalkoztatási helyzetéről 2004-ben folytatott vizsgálat (Adler, 2004/a, 2004/b) eredményei jelzik a nehézségeket. Általános jelenség ugyanis, hogy az idősebb korosztályok tagjai igyekeznek mielőbb valamilyen biztos szociális jövedelemhez jutni, nyugdíjba mennek, vagy rokkantnyugdíjat állapítanak meg számukra, és így a biztos ellátás védelmében vállalnak munkát. A munkaadók ugyanakkor kerülnek az idősebbek foglalkoztatását, amit csak részben indokol, hogy képzettségük színvonala alacsonyabb, mint a fiatalabb korosztályoké. Az idősebb korosztályban lévő potenciált sem használják eléggé, igen kis mértékben alkalmaznak időseket távmunkában, a lehetségesnél kevésbé vonják be az idősebb kollégákat a fiatalabb alkalmazottak betanításába.

A 45–64 évesek oktatásban való részvétele Magyarországon 1% alatt van, jelentősen elmaradunk az Európai Unió átlagától. A kutatás eredményei tovább árnyalják a helyzetképet: az oktatásban való részvétel a befejezett iskolai végzettség szintjével szoros összefüggésben változik. A legfeljebb nyolc általánost végzettek 5%-a jár tanfolyamra, a szakközépiskolát végzettek csaknem fele, a felsőfokú végzettségűeknek csaknem kétharmada (Adler, 2004/a, 70), pedig a tanulás nem lenne rossz befektetés, ezt igazolta a kutatás is: a 45 év felettiek számára a képzések 70%-a munkaerő-piaci szempontból hasznos volt. A megkérdezettek a legfontosabb hatásnak azt tartották, hogy a képzés hozzásegített a munkahely megtartásához. A másik nagyra értékelt hatás – hasonlóan a nemzetközi vizsgálatokban megkérdezettek esetében (Striker, 2005, 107) – az önbizalom növekedése volt: csökkent a bizonytalanságuk, javult az önértékelésük. E változás azért jelentős az idősök problémáinak kezelésében, mert az idősebb korosztályok önértékelésének javulása ellensúlyozhatja a leértékelt társadalmi szemléletet. A képzésekben részt vevő másik nagy csoport, a tartósan munkanélküliek számára az átképzés jelentette a munkához való visszatérés egyetlen lehetséges útját.

A 45–64 évesek körében legrosszabb a képzések hatékonysága. A foglalkoztatás szerkezete esetükben elavultabb, több a mezőgazdasági, ipari dolgozó, a vezetők száma viszont e korosztályban a legmagasabb. Ők rendelkeznek nagyobb tapasztalattal, kapcsolati rendszerrel.

Az időskori tanulás esélyeit rontja, hogy az életkor növekedésével együtt a teljesítmények egy része csökken. (A folyamat korábban indul, megfigyelhető 20 és 40 évesek között is.) Ugyanakkor az 50-60 évesek egyre nagyobb csoportja még a munkában jól használható értékes készségekkel, tapasztalattal rendelkezik. A munkában a megismerési rendszer csúcsteljesítményt igénylő nagy megterhelése, a tartós és folyamatos maximális igénybevétel romló színvonalat eredményez. Egenyletes szellemi megterhelés mellett a korábbi teljesítmény hosszú távon megőrizhető.

A munkaerő-piaci képzések hatékonyságát növelheti, ha a jövőben gazdagodik az idősebb munkavállalók számára nyújtandó különféle *munkaerő-piaci szolgáltatások választéka* is: elsősorban a tanácsadás, a munkahely-kiválasztás, a próbaidő intézményes lehetőségei, hogy a tervezett képzési programokat e szolgáltatásokkal összekapcsolva várhatóan a korábbiaknál könnyebbé tegyék az időskori szakmai tovább- és átképzéseket (Mihály, 2005, 59).

Az aktív idős ember

Az idősebb munkavállalók munkakerő-piaci aktivitásuk fennmaradását célzó szakmai képzéseinek túl általános műveltségük megújítása, fejlesztése is nélkülözhetetlen. Az erőnlétnek megfelelő rendszeres szellemi aktivitás (és fizikai igénybevétel) megelőzi és lelassítja az időskori leépülés folyamatait. Alapvetően fontos, hogy megmaradjon időskorban is az eligazodás képessége a kultúra területén, működőképesekek legyenek az alapismeretek, megmaradjanak a tanulási képességek, a különböző szakmákban és mindennapokban fontos kulcsképeségek, a társadalomban való eligazodást lehetővé tevő szociális képességek, el-sajátíthatók legyenek a kommunikáció új formái, az idős korosztály is megtanulja az új infokommunikációs eszközök használatát.

Az iskolarendszerű és formális felnőttoktatásban részt vevő idősek tanulását leíró elemzések (Courtenay, 1989, 525) szerint az idősek motiváltak a szellemi frissességük megőrzését segítő, intellektuális fejlődésüket szolgáló kurzusokon való részvételre, népszerűek a művészeti, irodalmi, a gondolkodást edző filozófiai, vallási témák. Az önrendelkezés képességét erősítő és a mindennapi problémákkal való megküzdést, a dolgok feletti kontroll megőrzésének fennmaradását az egészséggel, a helyes életmóddal összefüggő tudományos, gazdasági és háztartási tanfolyamok segítik. Az identitás időskori, elsősorban a nyugdíjazással összefüggő megváltozása is generálhat új tanulási igényeket: az idősödő ember szeretné feldolgozni kapcsolatainak megváltozását, az öregedés testi és lelki hatásait. Bekövetkezhet a fiatalabb életkorban elmaradt, de vágyott művelődés pótlása, akár alapismeretek akár speciális tudás megszerzésére irányulóan.

A *hazai adatok* elemzéséből kiolvashatók (Csoma, 2005) az idős korosztályok tanulási aktivitásának jellemzői:

- A 45–54 évesek lényegében véve még fenntarthatják eddig elért tanulási színvonalukat.
- Az 55–64 évesek és a 65–74 évesek tanulási képességeit a viszonylagos hanyatlás jellemzi.
- Korcsoportokon belül a szociokulturális rétegekülönbségek további differenciákat eredményeznek.

- A 45–54 évesek korcsoportjába tartozók bizonyosan alkalmasak arra, hogy különböző nehézségek nélkül vegyenek részt a formális tanulás és a nem formális tanulás keretei között tartós, összefüggő tanítási-tanulási folyamatokban.
- Korlátozottabb érvénnyel, de azért elmondhatók az előbbiekről az 55–64 évesek s még a 65–74 évesek tanulási lehetőségeiről is, ám valószínű, hogy az életkor előrehaladtával egyre inkább nőhetnek a tanulás kialakult és begyakorlott speciális útjairól való letérés nehézségei.
- A nem formális tanulás és az informális tanulás lazább, rövid időtartamú formái, valamint az informális tanulás változatai mindhárom korcsoport esetében szerephez jutnak, és a szabadidőben, illetve a munkán kívüli időben kapnak helyet.

A szellemi aktivitás fenntartásának fontosságát az idősödők és időkorúak tanulási lehetőségeit elemző számos andragógiai szakirodalom az *idősek általános művelődésének* következő *előnyeit* hangsúlyozza: a személyiség és identitástudat megőrizhető, a mentális képességek és a lelki egészség szinten tartható, megelőzhető a negatív időskori változások (elmagányosodás, fölöslegességérzés, kiszolgáltatottság stb.), a szociális izoláció veszélye mérséklődik (Maróti, 2005, 37; Boga, 1999; Hidyné, 1989; Durkó, 1965).

Az általános képzési tartalmakat kínáló programok hozzáférését nehezíti, hogy az európai és hazai felnőttképzési politikák a munkahelyteremtést és a foglalkoztatás növelését tekintik támogatandó célnak, a munkaerőpiacról kiszoruló korosztály képzésére, vagy továbbképzésére anyagi források alig állnak rendelkezésre. A pályázatok, támogatási lehetőségek sorából a nyugdíjasok többnyire kimaradnak (Hidyné, 2005).

Léteznek olyan vélemények is, melyek az általános, *egyéni művelődés és a gazdaság érdekeinek összekapcsolását* hangsúlyozzák. A tanulás-művelődés négy lehetséges területe, melyek segíthetik az idősödő népesség gazdasági és társadalmi igényeinek összekapcsolását: az egyén egészsége, a társadalom és a család erősítése, a produktív foglalkoztatás és a személy műveltségbeli gazdagodása és fejlődése (Wolf, 2000). Az *idős emberek egészségének megőrzését segítő programokkal* mérsékelhetők a krónikus betegségek emberi és gazdasági terhei társadalmi szinten is. Az *időseket mobilizálni lehetne mint a társadalmi és a családi kohézió hatótényezőit*: képzéseket kellene szervezni számukra, ahol megtanulhatják a gyermekek fejlesztésorientált felügyeletét, a korlátozottsággal élők és a krónikus betegek segítését – önkéntes részmunkaidősként dolgozhatnak lakóközösségükben, de a saját családjukban is. Ösztönözni kellene a munkaadókat, *hogy az idősek megváltozott képességeinek megfelelő módon fenntarthatassák, hasznosíthassák és fejleszthessék szaktudásukat*. Ezzel csökkenne az ellátásra szorulóknak száma, és az idősebbek társadalmi és gazdasági értelemben is hasznosnak éreznék magukat. Az *egyéni művelődési célok megvalósítása*, az általános tartalmú képzések az idősek önértékelésének javításával, az időskori aktivitáshiány okozta mentális problémák megelőzésével fejtenek ki pozitív társadalmi hatást. A négy képzési terület mindegyike hozzásegítheti az idősödő társadalmi csoportokat, hogy új szerepeket, feladatokat találjanak maguknak, és új egyensúlyt a társadalom életében való részvétellel.

Az idősek oktatásának paradigmáját nem lehet tehát egyetlen kizárólagos célnak alárendelni. A munkaerő-piaci vagy általános képzések merev elválasztását eredményező finanszírozási, szakági-szervezési szempontokat meghaladóan új, integráló szemléletnek kellene teret kapnia. „A 'harmadik kori' tanulók (...) részvétele az oktatási tevékenységekben nyilvánvalóan demonstrálja, hogy az élethosszig tartó tanulás iránti igény a személyiség

kiteljesedése iránti vágy is, mely az egyén jóllétét célozza, mindamelllett, hogy a társadalmi, demokratikus és gazdasági fejlődést is szolgálja. Úttörő szerepük lehet a tetszőleges korú generációkra irányuló felnőttoktatás céljainak és gyakorlatának újraértékelésében” (uo., 82)

Az idős tanuló

A WHO beosztása szerint az emberi élet szakaszai:

az átmenet kora: 45–50-től 55–60 éves korig,

az idősödés: 60-tól 75-ig,

az időskor: 75-től 90-ig,

az aggkor: 90-től 100-ig,

100 év felett: matuzsálemi kor.

A tanulásnak minden életkorban feltétele a megfelelő testi és szellemi egészség, épség. Tény, hogy az emberi szervezet nagyobb arányú romlásának kezdetét a tudomány 45-50 éves korra teszi. A „normál idősödés” jellegzetességei a testi működések vonatkozásában 30–90 éves korig a következők: az izmok tömege és ereje 30%-kal csökken, az idegrostok ingerületvezetése 15–25%-kal lassul, az agy tömege mintegy 300 grammal csökken, a nyelven az ízlelőbimbók száma a fiatalkori 240-250 egységről 40-50 egységre csökken, a testen átáramló vér mennyisége felére csökken, a tüdő vitálkapacitása 75 éves korra már felére csökken, a vese kiválasztó működése több mint felével csökken, a látás és a hallás 70-80%-ban érintett (Iván, 2004, 416).

Az észlelés, a figyelem, a memória, a problémafelismerés, az intelligencia, az elvontfogalom-alkotás és más kognitív műveletek terén lehetnek nehézségeik, de nem lehet az életkor alapján minden idős embernél azonosnak tekinteni a tanulási képességet. A születés óta eltelt évek számával mérhető „kronologikus” életkor és a teljesítmények képességszintjével mérhető „funkcionális” életkor nem fedi egymást, a kronologikus életkor szerint azonosnak vehető emberek között teljesítményeik vonatkozásában igen nagy eltérések tapasztalhatók a megelőző életszakaszok tanulási *tartalmaitól, formáitól és eredményességétől* függően. A tanulás életkori pszichikus kondíciói az öregedés és az öregség idején egyre jobban szűkülnek ugyan (bár ez a folyamat is viszonylagos, és egyénileg változó intenzitású), de nem szűnnek meg, továbbra is adva vannak (Maróti, 2005).

Az *egészségpszichológia* (Czigler, 2000) az egyén „megküzdőképességét”, a kontrollfunkciók fontosságát hangsúlyozza. Az idősödéssel járó nehézségek elviselésében segíthet az aktív életmód, a helyes táplálkozás, a meglévő tudás, képességek, a szellemi és fizikai funkcióképesség gyakorlása, mindez az öregedéshez való pozitív attitűd kialakítását segíti elő.

Az időskori kognitív teljesítmény romlásának egyik oka, ami az öregedéssel kapcsolatos legalapvetőbb pszichológiai tapasztalat is, hogy a *meghatározó mentális működések valamivel lassabbak*. Minél bonyolultabb, több részfolyamatból álló működésről van szó, annál inkább halmozódik a lassulás, annál nagyobb a különbség idősök és fiatalok között. A kognitív teljesítmény csökkenésének másik oka a végrehajtó rendszer működésében mutatkozó csökkenés, amikor a személy a célok elérése érdekében kevésbé képes összerendezni,

koordinálni viselkedését, romlik a döntéshozatal, nehezebb a cselekvések előretervezése, nehezebb a figyelemmegosztás.

Az idős emberek bölcsessége viszont nem az alapvető műveletek sebességével függ össze. Az úgynevezett „fluid”, képlékeny intelligencia, a gondolkodási képesség, következtetés és mennyiségi gondolkodás megoldása valamiféle „kristályosodott” intelligenciát is vizsgál idős korban. A „kristályosodás” azt jelenti, hogy elsősorban verbális (nyelvi) elemekhez kötött intelligenciafunkciókról van szó, amely nyelvi képességekkel függ össze, úgymint a szöveg megértése, a nyelvi fejlődés, az olvasási sebesség stb.

Az idős kori tanulás neurológiai-biológiai szintjeinek tárgyalása meghaladná e tanulmány kereteit, de szükséges röviden utalni arra, hogy bár az idegrendszeri regeneráció és plaszticitás az életkor előrehaladtával beszűkül, számos állatkísérletes adat és az emberi patológiás eseményeket követő, hosszú távú vizsgálat igazolta, hogy „felőttkorban, sőt öregkorban is lehetséges a morfológiai és funkcionális átstrukturálódás, a neuronális hálózatok bizonyos fokú regenerációja” (Lénárd–Jandó–Karádi, 2005, 10).

Az idős kori tanulás eredményei a kiinduló állapot szintjétől függnnek, vagyis a nagyobb tanulási tapasztalattól, biztos alapkészségektől, kidolgozott egyéni tanulási technikáktól, magasabb iskolai végzettségtől, ekkor nagyobb az esély a tanulás hatékonyságára. A magasabb életkor egyik jellemzőjeként tartják számon a szokások uralmát. Egy képzetesebb, rendszeresen olvasó, művelődő felnőtt idősebb korában is megtartja szokásait, de igaz ez az alulképzett, a tanulást hamar abbahagyó személyekre is.

Az *idősödő korosztályok részvétele a felöttképzésben* bizonyítja, hogy érdeklődnek, és képesek tanulni, jóllehet kevésbé preferálják a formális képzéseket. A statisztikai adatok tanúsága szerint főként a nők, a jobb jövedelmi helyzetűek és az iskolázottabbak tanulnak aktívan, és számukra a végzettség, az oklevél megszerzése nem fontos, előnyben részesítik az informális és nem formális tanulást (Courtenay, 1989; Csoma, 2005, 93).

Az életkor előrehaladtával csökken a tanulási aktivitás, egyre nagyobb jelentőségre tesznek szert a *részvételt akadályozó tényezők* (Courtenay, 1989, 528; Csoma, 2005, 81; Boga, 2000, 159):

- megmaradt gazdasági aktivitás, keresőtevékenység,
- anyagi nehézségek,
- szigorú felvételi követelményeket érvényesítenek egyes államokban (a jelentkezési tesztek eredményéből és a megkövetelt legmagasabb iskolai végzettségből számított tanulmányi átlag a bejutás alapja),
- információhiány (a programokat kínáló intézményekben elmarad a megfelelő marketingtevékenység),
- egészségügyi problémák,
- lelki tényezők azoknál, akik az elmúlt időszak eseményeivel nem tudnak kielégítően, illetve sikeresen megbirkózni (gyász, depresszió),
- passzív vagy negatív idősödési attitűd (az aktivitás hiánya, védelembe vonulás, mások vagy önmaga ellen fordulás) (Iván, 2004, 25),
- családi feladatok (nagyszülői teendők),
- befelé forduló életvitel (baráti kör, magányos hobbi),
- az érdeklődés hiánya, „eleget tanultam már életemben” és „öreg vagyok már a tanulásához” attitűd,

- a hozzáférés fizikai nehézségei, a tanulás helyszíne az idősek számára nehezen (hosszabb utazással, sok gyaloglással) érhető el,
- akadálymentesített tanulási környezet hiánya,
- oktatásszervezési problémák (rugalmatlan keretek, nem kínálnak választási lehetőséget a képzések időpontjának, időtartamának, módszereinek tekintetében),
- speciálisan időseknek szervezett tanulási segítség, tanácsadás hiánya.

Idősprogramok szervezése és módszerei

Az időseknek szóló tanulás szervezése a célcsoportok sajátosságai miatt a tanulási ellátás széttagolt és egyenetlen, jellemző a programok változó minősége. Több minisztérium közreműködésére lenne szükség az egészségügy, a szociális terület és az oktatási szféra között. Nem veszik kellő mértékben figyelembe az idősek potenciális önsegítő képességét, ami tanulással fejleszthető lenne. A felsőoktatás nem vállal aktív szerepet az idősek tanulásában-művelődésében (Kerekasztal-beszélgetés, 2003).

Az egyik legismertebb kiváló nemzetközi példa a Harmadik Kor Egyetemének hálózata (University of the Third Age, U3A), melyet egy 1972-es, Toulouse-ban tartott nyári egyetem nyomán kezdtek létrehozni világszerte. Ezek a nonprofit képzőszervezetek az érintettek bevonásával, önkéntesekkel végzik a munkájukat. Ha valaki tanfolyamot szeretne egy bizonyos tárgyban indítani, az felkeresi valamelyik helyi szervezetet, melynek munkatársai meghirdetik ezt a lehetőséget. Kellő létszám esetén a kurzust meghirdetik, oktatója pedig maga a témajavasoló önkéntes lesz. Saját felmérésük adatai szerint 517 tagszervezetükben csaknem 12 ezer tanulócsoporthat működött 2003-ban, hallgatóik száma több mint 110 ezer (Striker, 2005, 113). Módszertani megoldásai a résztvevőket állítják a középpontba, kerülnek a formális megoldásokat, a környezetet barátságosan társas jellegű, a tapasztalatokat és az észrevételeket figyelembe véve lehetőség van a programok átalakítására.

A *flexibilitás* fontos kívánalom az idősprogramok szervezésében: biztosítani kell az egyén szabadságát a képzések közötti választásban a képességek és az érdeklődési körnek megfelelően. A módszerek is adjanak választási lehetőséget az idős résztvevőknek, legyen lehetőségük önállóságukat érvényesíteni, a programok hatását megosztani, véleményüket kifejteni (Maróti, 2005, 37). Idősebb korban az új ismereteknek a meglévő tapasztalatokkal való összevetése időigényesebb és esetenként erős affektív hatásokkal kísért folyamat, ezért a résztvevők csak biztonságos és támogató légkörben merik kipróbálni új tudásukat. A képzések időkerete, a feladatok megoldására adott idő is kövesse a csoport tanulási sebességét, a haladási tempó alkalmazkodjék az idősek megismerési sajátosságaihoz. A résztvevői teljesítmények értékelése során tapintatosan kell eljárni, a visszajelzések módszereinek helyes megválasztásával a megelégedettség lehetősége miatti félelem minimalizálására kell törekedni. A tanulás keretét adó társas mező gazdagítása külön figyelmet kell kapjon, az idősek csoportjában az interakciók szabad kezdeményezésére elegendő teret és időt adó módszerekre van szükség.

Sajátos oktatásszervezési feladat – főként a nyelviskolákban – annak eldöntése, hogy életkori szempontból homogén, ún. szeniorcsoportokat vagy vegyes csoportokat szervezzenek. A résztvevők általában hasznosnak ítélik több „évjárat” találkozását, főként akkor, ha tanulnak egymástól. Ha az idősebbek problémákat tapasztalnak a vegyes életkori csoportokban, azok többnyire nem tanulási, inkább társas jellegűek a generációs különbségek miatt.

A harmadik életkor programjainál a tanulási környezet kialakításakor tekintettel kell lenni az esetleges érzékszervi fogyatékoságokra. A jól hallható tanári beszéd, a mindenhol jól látható tábla, vetítövászón, a megfelelő nagyságú betűk, ábrák képesek kompenzálni az érzékelési nehézségeket.

Szükség van megfelelően képzett oktatókra és oktatásszervezőkre, akik ismerik az időskorúak tanulását, sajátos problémáit, andragógiai, gerontoandragógiai szaktudással foglalkoznak a résztvevőkkel.

Az időskori tanulásról kritikai nézőpontból

Bradley Courtenay tanulmányában sorra veszi azokat a fontosabb vitapontokat, melyek az idősedők tanulásáról szóló diskurzusban leggyakrabban felmerülnek, e témák egyaránt érintik az időstanulás elméleti és társadalmi alapkérdéseit (Courtenay, 1989, 530). A következőben e tanulmány alapján tekintjük át az időstanulás kritikáját.

A harmadik életkor tanulásáról szólva a kritikus megközelítés két fő kérdése nem az, hogy az idősek taníthatók, átképezhetők-e, vagy sem, hanem inkább az: *meddig és milyen céllal?* Az első kérdésben a tanulást időben behatárolhatónak tartó koncepció, a tanulás életkori végpontját meghatározhatónak tartó „terminális” felfogás rejlik. Ha elfogadjuk, hogy a tanulás rendszere időben behatárolható (terminal-system), akkor kisebb hangsúly kerül a késői évek tanulási lehetőségeinek fenntartására, hiszen a tanításra, képzésre rendelkezésre álló erőforrásokat a fiatalabb tanulók oktatására fordítják. *A tanulást időben korlátozó felfogás implicit módon kétségbe vonja az idősek tanulási képességeit*, és a tanulás iránti érdeklődésüket elsősorban rekreációs célúnak tartja.

A tanulás egész életen át tartó természetének elfogadásából következik a második kérdés (miért?), mely a késői életkorok tanulásának céljaira kérdez. Azért tanuljanak-e az idősek, hogy rendelkezzenek az alapkészségekkel, vagy önmaguk kifejezéséért, vagy a közös ügyekben való részvétel esélyéért, vagy a megbecsültség igénye által vezérelve? A kérdésekből adódó következtetés: az időseknek szóló kínálatban *nem lehetséges egyetlen általános célt kitűzni*.

A következő vitapont *a résztvevők körére* vonatkozik. A rendelkezésre álló erőforrásokat inkább az olyan idősek képzésére fordítsák, akiről tudják, hogy érdeklődnek a tanulás iránt, de még nem iratkoztak be, vagy pedig azokat támogassák, akik már részt vesznek valamilyen programon, már aktívan művelődnek? Mindkét csoport valódi tanulási igényeket képvisel, bár az utóbbiak jól elkülönülő kisebbséget képeznek a résztvevők körében. Milyen mértékben nő a szakadék a szegények és a gazdagok között azáltal, hogy a jobban iskolázott és érdeklődő idős felnőttek tanulási aktivitását segítjük fenntartani?

Az idősedés és az oktatás ötödik vitatémája *a tanulási környezet megszervezésére és a tanítási módszerek megválasztására* irányul. Lehetséges-e a heterogén időscsoportok számára általános érvényű megoldásokat javasolni? Életkori szempontból integrált vagy szegregált csoportok szervezése előnyösebb-e? Eredményesebb lenne, ha az idősek képzését idősek szerveznék? Nincs általánosan érvényes norma e kérdések eldöntéséhez. A csoportszervezés és metodika kérdéseit minden program esetében külön meg kell határozni a képzés céljával, a tartalommal és a résztvevők sajátosságaival összefüggésben.

A hatodik kérdés: *ki fizesse a költségeket?* A kutatók szót emelnek az állami támogatás mértékének növeléséért, és azzal érvelnek, hogy az idősök megtették a maguk gazdasági hozzájárulását, megérdemelnék valamennyi visszatérítést. A kérdés, ami ezen a ponton és az igényekkel összefüggésben is felmerül: a részvétel tekintetében milyen mértékű akadályt jelent a finanszírozás az idősök számára? Azért nem vesznek részt az ellátatlan és elszigetelt idősök a képzéseken, mert nem rendelkeznek elegendő anyagiakkal? Vagy inkább az előzetes iskolázottság színvonala a döntő, és amiatt nem elég hatékony a támogatás, mert nem érik el a kevéssé képzett és a tanulás iránt nem érdeklődő réteget?

A hetedik kérdés *az idős népesség természetére* irányul. Talán ez a legfontosabb, mert mindegyik előző témára is vonatkozik. Ha elfogadjuk azt a tételt, hogy a késői életkorokban növekszik az egyéni különbség a felnőtteknél, akkor változatos tanulási alkalmakat kell tervezni. Másfelől azonban, ha az idős felnőttek relatíve homogén csoportnak tekinthetők, akkor inkább az általános témájú programokat kellene kínálni. A legtöbb geroeducációs irodalom hangsúlyozza az időspopuláció heterogenitását. Következésképpen több és nem egyetlen lehetséges célt és nem csak egyetlen célcsoportot kell figyelembe venni az idősprogramok tervezésekor. Hasonlóképpen sokféle tartalmat, változatos tanulási környezetet és módszereket kell kifejleszteni az idősök számára kínált tanulási alkalmak tervezése során.

Kutatási feladatok

Az előbbieken bemutatott vitakérdések egyben kijelölik a lehetséges kutatási feladatokat is. Szükséges lenne mielőbb átfogó vizsgálatokat folytatni az andragógia, az időskori tanulás-művelődés, azaz a geroeducáció vagy más kifejezéssel: az edukacionális gerontológia eredményeinek felhasználásával. Aktuálissá vált az idősokról a demográfia, a szociológia, az orvostudomány, a gerontológia területén született első kutatási eredmények összegzése, értelmezése és gyakorlatba való átültetése. Iván László a pszichoszociális és gazdasági környezetet, a fizikális környezetet leíró, a biológiai és magatartásbeli jellemzőkre vonatkozó eredmények integrálására kulcsfogalomként a *holisztikus* megközelítést javasolja (Iván, 1995).

Nem halasztható a felnőttoktatási koncepciókból egyelőre hiányzó, az időskorúak tanulását leíró elmélet kimunkálása. Mélyebb feltárást igényel az idősök tanulása a tanulás-elméletek megközelítésében, különös tekintettel „tanulás forradalma” által (Zrinszky, 2007, 193) a tudásszerzésről és a művelődés útjairól nyert számos új felismerése, melyek diszszeminációja még nem történt meg az andragógiában. A távoktatás az idősök számára igen nagy lehetőséget rejt magában, ám ez messze nincsen kiaknázva, és elméleti kidolgozása sem teljes körű. Szükséges volna egy átfogó kutatás, amely definiálja és interpretálja a terület egészét a kutatók, illetve az egyes részterületek képviselőinek szemszögéből.

Irodalom

- Adler J.: *A 45 éven felüliek foglalkoztatási helyzete*. 2004a. Vezetői összefoglaló GKI-Kutatás. www.ofakht.hu/kutatasok
- Adler J.: *A 45 éven felüliek foglalkoztatása és továbbképzése*. 2004b, *Munkaügyi Szemle*, 2004/7–8, 43–48.
- Barakonyi E.: Az időskori munkavállalás súlya és jelentősége a hazai és nemzetközi demográfiai trendek tükrében. *Tudásmenedzsment*, 2006/2, 20–26.
- Boga B.: Az idős emberek és a felnőttoktatás. *Kultúra és Közösség*, 1999/1, 137.
- Boga B.: Időskorúak felnőttoktatása a közművelődésben, a művelődési otthonokban. In Harangi L. – Pordány S. (szerk.): *Felnőttképzés a közművelődésben*. Budapest, 2000, Magyar Művelődési Intézet, 149–166.
- Courtenay, B. C. (1989): Education for Older Adults. In Merriam, Sh. B. – Cunningham, Ph. M.: *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Francisco-London, 1989, Jossey-Brass Publishers, 525–537.
- Czigler I.: Megismerési folyamatok változása felnőttkorban. In Czigler I. (szerk.): *Túl a fiatalságon*. Pszichológiai Tanulmányok XVIII. Budapest, 2000, Akadémiai Kiadó, 11–130.
- Csoma Gy.: A 45 évesnél idősebb felnőttek tanulási igényei az alkalmazható andragógiai ismeretek és a KSH adatai tükrében. In Sz. Molnár Anna: *Az idős felnőtt rétegek (45 év feletti) felnőttképzési igényei és képzési lehetőségei*. Budapest, 2000, Nemzeti Felnőttképzési Intézet, 69.
- Dale, L.: *Learning in the Third Age*. *International Handbook on Lifelong Learning*. 2000, www3.griffith.edu.au/03/u3a/includes/linked_pages/file_downloader.php?id=305&prop=5&save=1
- Durkó M.: Gerontológia és népművelés. *Acta Paedagogica Debrecina*, 1965, 23–38.
- Fülöp Erzsébet M.: Kerekasztal-beszélgetés az időskorúak nyelvéről, kommunikációjáról és nyelv-tanulásáról. *Modern Nyelvoktatás*, 2006/3–4, 133–144.
- Hidyné Kádár E.: *Művelődés az időskorban*. Budapest, 1989.
- Hidyné Kádár E.: A tanulás, művelődés funkciói és funkcióváltozásai az időskorban. Kézirat. 2005.
- Iván L.: Az öregedés élettani és társadalmi jelenségei – Az öregedés aktuális kérdései. *Magyar Tudomány*, 2002/4, 412.
- Iván L.: *Ne féljünk az öregségtől*. Budapest, 1997, Sub Rosa.
- Iván L.: A boldog öregkor: esélyek és kockázatok. Előadás a *Boldog öregkor?* című konferencián – Sopron, 1995 (elektronikus kiadás), <http://www.sopron.hu/intranet/idosok/konf95.html>, illetve <http://www.mek.iif.hu/porta/szint/termesz/orvostud/idoskor/ivan.hun>
- Kerekasztal-beszélgetés az időskori tanulásról. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003. szeptember.
- Lénárd L. – Jandó G. – Karádi Z.: Az idegrendszeri plaszticitás. *Magyar Tudomány*, 2005/1, 10.
- Maróti A.: Művelődésméleti és andragógiai megfontolások az idősek képzéséről. In Pethő L. – Mayer J. (szerk.): *Andragógia az ezredforduló változó világában*. Budapest, 2001, OKI.
- Mihály I.: Negyvenöt év felett... – adatok és trendek az idősebb munkavállalók képzési igényeiről és a lehetőségekről. In Sz. Molnár Anna: *Az idős felnőtt rétegek (45 év feletti) felnőttképzési igényei és képzési lehetőségei*. Budapest, 2005, Nemzeti Felnőttképzési Intézet, 59.
- Striker S.: Az időskorúak képzési igényei Európában. In Sz. Molnár A.: *Az idős felnőtt rétegek (45 év feletti) felnőttképzési igényei és képzési lehetőségei*. Budapest, 2005, Nemzeti Felnőttképzési Intézet, 59.
- Zrinszky L.: *Tájékozódás, tanulás, tudás*. Budapest, 2007, Urbis.
- Wolf, L.: Lifelong Learning for the Third Age. 2000, <http://www.iadb.org/sds/doc/Edu&Tech20.pdf>

Harangi László

A „TUDÁSMUNKÁS”-OK KIEGÉSZÍTŐ KOMPETENCIÁI

A tudásgazdaságok meghatározó jelentőségű szereplői a naprakész (upskilled) kompetenciával felvértezett munkavállalók. Közülük is kiemelkedik a foglalkoztatottaknak egy különösen képzett csoportja, a knowledge workerek („tudásmunkás”-ok) típusa, akik problémamegoldó képességükkel, kreativitásukkal még inkább húzóerői a legfejlettebb technikára épülő gazdaságoknak. Ugyanakkor az is felismerhetővé vált, hogy az általános és az új kulcskompetenciákon kívül, amelyeket esetünkben az Európai Unió támaszt követelményként a tagállamokkal szemben, a munkaerőnek ezekre a speciális, a többi magas minőségű intellektuális munkavállalói kategóriáktól jól elkülöníthető alkotókörre, bizonyos kiegészítő, ún. „munkahely-kompetenciák” (workplace competencies) is jellemzőek, amelyek közel olyan relevánsak, mint az alap- és az új kulcskompetenciák (OECD, 2001).

Tanulmányunk megírásában két cél vezérelt. Az egyik az volt, hogy a knowledge workerek fogalmának és gyakorlatának feltárásával elősegítsük a nemzetközi neveléstudományi szakirodalomban már széles körben tárgyalt problematika hazai meggyökereztetését, andragógiai megközelítését. Másodsorban pedig szeretnénk volna felhívni a figyelmet azokra a kiegészítő, komplementer kompetenciákra, amelyek nemcsak a knowledge workerekkel szemben támasztott követelményekre érvényesek, hanem a magasan kvalifikált munkavállalók társadalmi és gazdasági produktivitását is növelhetik. Megítélésünk szerint ezek a másodlagos kompetenciák, készségek a gazdaság produktívitásának fokozásában egyaránt nélkülözhetetlenek (pl. problémamegoldó készség, kognitív készség), és az egész életen át tartó tanulás kulcskompetenciáit (lásd Kulcskompetenciák az egész életen át tartó tanuláshoz. *Felnőttképzés*, 2007/1) megerősítik, teljesebbé teszik. Hiányérzetünk az, hogy sem az első, sem a második cél megvalósításában nem sikerült kellőképpen az andragógiai vonatkozásokra rámutatnunk, ez azonban, reményeink szerint, további kutatásra, vizsgálódásra inspirál.

A knowledge worker definíciói

A knowledge worker azokat a munkavállalókat jelenti, akik a leghatékonyabban vesznek részt a „tudásgazdaság”-ban. Mindazonáltal, ha maga a „tudásgazdaság” meghatározása is nyitott (Wilfred Dolfsma et al., 2006), úgy a knowledge workeré is az. Elsődlegesen

azok a foglalkoztatottak tartoznak ebbe a fogalomkörbe, akik a legfejlettebb tudományt és technikát alkalmazó ágazatokban megkülönböztetett eredményességgel dolgoznak, és speciális készségekkel, kompetenciákkal rendelkeznek. Valamennyi javasolt definíció középpontjában azonban az a gondolat áll, hogy a knowledge workerek részt vesznek mind az ismeretek adaptációjában, mind azok létrehozásában (OECD, 2001). Valamennyi definícióra jellemző a rendelkezésre álló, különböző foglalkoztatási szabványok kombinációja és újraosztályozása.

– *Szimbolikus elemzők (Symbolic analyst)*

Reich (1991) megkülönböztet „szimbolikus elemző munkatevékenységet”, mely személyes jellegű, kvázi kutató, analitikus hivatalos elfoglaltság, és ettől eltérően léteznek a rutin-, ismétlődő eljárásokat magukban rejtő foglalkozások. Azok a személyek, akik az első kategóriába tartoznak, kiváló szakemberek, legalább felső vagy annál magasabb szintű menedzserek vagy mások, és talán ez még fontosabb, munkájuk során új ismereteket hoznak létre, a meglévőket átalakítják, összegzik. Ez utóbbi kategóriába tartoznak a knowledge workerek, hazai szóhasználattal élve a „tudásmunkás”-ok, akik új és komplex problémákkal konfrontálódnak mindennapi munkájuk során. Arányuk legmagasabb a tudásgazdaságban, általában a legfejlettebb technikát alkalmazó vállalatoknál, létszámuk az Amerikai Egyesült Államokban meghaladja az alkalmazott munkaerő 15%-át (Reich, 1991).

– *Tudományos és technológiai személyzet mint magasan képzett munkavállalók*

Az OECD-nek a tudományok és technika iránt elkötelezett dolgozók meghatározására vonatkozó canberrai kézikönyve (OECD Canberra Manual on Measurement of Human Resources Devoted to Science and Technology, 1995) szerint különböző módozatai vannak a tudományos és technikai munkavállalók osztályozásának. A tudományos és technikai személyzet felöleli mindazokat a férfiakat és nőket, akik vagy magasan képzettek, vagy olyan munkakörben dolgoznak, ahol a követelmény legalább első egyetemi végzettség. Összeségében ezeknek a kritériumoknak felelnek meg a knowledge workerek. A kvalifikáció és a foglalkozás kombinációjával a definíció a végzettséget és a legmagasabb szintű készséget határozza meg követelményként, mert a két jellemző nem mindig ugyanaz, de bizonyos kihívásokra való válaszadásokhoz mindkét feltétel szükséges (Cervantes, 1999).

– *A knowledge workerek az új foglalkozási csoportosítások szerint*

Lavoie és Roy (1998) szerint a tudásgazdaságok lényeges attribútuma az olyan magasan képzett munkavállalókra való támaszkodás egyre növekvőbb igénye, akiknek a magas szintű tudása nem kizárólagosan a legfejlettebb tudományokkal és technikával kapcsolatos, hanem amelyhez a feladatok ellenőrzésének, irányításának (menedzsmentjének) és koordinálásának ismerete is szükséges. E definíció szerint a „tudásmunkás”-ok kategóriájába nemcsak a tudományos ismereteket alkalmazó és bizonyos esetekben ezeket meg is alkotó

munkavállalók tartoznak, hanem azok is, akik ezzel összefüggésben gazdasági, irányítási aktivitásokat is végeznek. Figyelembe veendő Osberg, L., Wolff, E. és Baumol, W. (1989) kutatásai, akik öt foglalkozási területet különböztetnek meg, úgymint: tudományok, menedzsment, adatok, szolgáltatások és áruk. E besorolás szerint a „tudásmunkás”-ok a tudományos szférában dolgoznak. Figyelemre méltó az az adat, hogy Finnországban Osberg et al. klasszifikációja szerint a munkaerőnek már több mint egynegyede (25,4%) tudományok által meghatározott tevékenységet lát el (OECD, 2001). A finn felnőttkori tanulás kimagasló paramétereit minden területen Eurostat-adatok is bizonyítják.

– A knowledge workerek definíciója foglalkozási szintek és a kognitív aktivitások szerint

Hangsúlyozottan knowledge workerek azok a szellemi foglalkozású (white-collar), magasan képzett munkavállalók, akik ismeret- és információgyűjtésük során speciális, kvázi tudományos aktivitásokat végeznek. Erre vonatkozólag az OECD kétévenként megismételt nemzetközi felnőtt-tanuló-szövegértési felméréseinek (Adult Literacy Survey, OECD) információgyűjtési technikái adnak támpontokat. A knowledge workerek kreativitásának szintjét azzal minősítik, hogy milyen mértékben, milyen gyakorisággal veszik igénybe az online rendszereket információszerzés céljaira, illetve olvasnak-e, írnak-e munkájukkal kapcsolatos feljegyzéseket, cikkeket, tanulmányokat saját anyanyelvükön vagy más nyelveken, készítenek-e eredménybecsléseket, technikai specifikációkat, terveket. Ebben a megközelítésben a svédországi munkaerő 25,5%-a knowledge worker! (OECD, 2001).

– Kimagasló információs tudású knowledge worker (Information Literate Knowledge Worker)

A kimagasló tudású információs knowledge worker (a továbbiakban „információs tudásmunkás”) képes egy sor olyan magas kvalitású információs aktivitások véghezvitelére, melyeknek haszna ambivalens a kívülálló számára, de rendkívül értékes az adott szervezet, vállalat, projekt eredményessége szempontjából. Ők tudományos, információs felderítők, akik a hasznos és értékes adatok gyűjtésében, feltárásában a törvényesség határáig elmehetnek. Eredményeiket feldolgozzák, és a szervezet rendelkezésére bocsátják. Birtokában vannak a legjobb információs forrásoknak, ahonnan a legpontosabb, legkorszerűbb ismereteket, adatokat megszerezhetik. Az információs tudásmunkás feladata, hogy egy olyan naprakész adatbankot hozzon létre, amely „testreszabott” és naprakész segédeszköze a vállalat, ágazat versenyképességének. A feltáró- és elemzőmunkában websitokat, „papíralapú” dokumentumokat, szakmai közösségi alkalmakat (pl. konferencia) egyaránt felhasználnak. Elengedhetetlen követelmény, hogy a „szimbolikus elemző” tudásmunkás ne csak informatikailag legyen speciálisan képzett, hanem tartalmilag is birtokában legyen annak a tudományos-technikai kompetenciának, amely területen információs-elemző tevékenységét folytatja, valamint rendelkezzen megfelelő kommunikációs képességgel, hogy az adatbankot a megbízó a leghatékonyabban tudja hasznosítani (Knowledge worker – *Wikipedia*, 2007).

A knowledge workerek munkahely-kompetenciái

A munkahely-kompetenciák (workplace competencies) a knowledge workerekre jellemző kompetenciáknak, tulajdonságaiknak azt a csoportját jelenti, amely az általános (academic) és szakmai, technikai készségeket kiegészíti, teljesebbé teszi. A tapasztalatok azt mutatják, hogy az új szervezeti struktúrákat alkalmazó tudásgazdaságok munkaadói nem egy esetben nagyobb jelentőséget tulajdonítanak ezeknek a készségeknek, attitűdöknek, mint az elsődlegesen technikai kompetenciáknak. Az ilyen készségek, kompetenciák birtokában ugyanis a munkavállalók megelőzőbben tudnak alkalmazkodni a megváltozott munkakörülményekhez, a változtatások bevezetéséhez (Rosenbaum–Binder, 1997). A munkahely-kompetenciák, úgymint a problémamegoldás, a csapatmunka képessége, a vezetői készség, az analitikus beállítottság és attitűdök stb. pedig különösen felerősödnek a knowledge workerek által, akik már rendelkeznek a tudásgazdaságban megkövetelt szakmai-technikai tudással és terciéri képzettséggel. Számukra már nem annyira a „tények ismerete”, a szakmai tudás nyújtja a túlélést, hanem az alkotó gondolkodás, a problémamegoldás képessége és a többi szociális, személyi tulajdonság, amelyet összefoglalóan munkahelyi vagy kognitív kompetenciáknak nevezünk.

Munkahely-kompetenciák

Személyek közötti (interpersonal) készségek

- A teammunka és a közös célokért való együttműködés készsége
- Vezetői képességek

Belső személyes (intrapersonal) készségek

- Motivációs készség és pozitív attitűd kutatásra, elemzésre
- A tanulás képessége
- Problémamegoldási készség
- Hatékony kommunikációs készség szóban, írásban, szűk körben és nyilvánosan
- Analitikus készség

(A munkahely-kompetenciák tételes kidolgozását lásd: Stasz, Oxford, 2000.)

Megkülönböztetetten fontos követelmény, hogy a tudásmunkás rendelkezzen a probléma felismerésének, értelmezésének és megoldásának készségével. A 2003-ban kiadott *Nemzeti Alapinterv* problémamegoldó képességre vonatkozó irányelvi értelemszerűen e téren is irányadók (A problémamegoldó kompetencia a tartalmi szabályozásban. *NAT*, 2003). A knowledge workerek komplementer kompetenciáival kapcsolatosan Reich (1991) a következő négy kiegészítő alapkészség kifejlesztésére hívja fel a figyelmet: absztrakció, rendszerelvű gondolkodás, kísérletezés és együttműködés.

A knowledge workerek munkahely-kompetenciáinak a mértékére és használatára további részletes adatokat szolgáltat a kanadai munkaerő 2000-ben végrehajtott felmérése. Ez a kutatás azt vizsgálta, hogy a kanadai knowledge workerek mennyivel nagyobb mértékben használják a kognitív, kommunikációs és menedzsmentkészségeket, mint a többi munkavállalók, egy másik kutatás pedig azt mutatta ki, hogy az emberekkel való bánásmód és a teamkompetencia tekintetében mi a különbség a két munkavállalói kategória között (Bé-

jaoul, 2000). Mindkét esetben a tudásmunkásoknál tapasztaltak több *humán képességet, értéket*.

A másodlagos, de szintén fontos képességeknek, készségeknek különösen nagy szerepük van az új munkaszervezések bevezetésének idején. Ilyen munkaorganizációs gyakorlatok olyan eljárásokat foglalnak magukban, mint a munkarotáció, a team jellegű munkaszervezés, az alacsonyabb szintű dolgozók bevonása a bonyolultabb munkafolyamatokba és általában a kevésbé hierarchizált munkaszervezés alkalmazása. Ezeknek a megtervezése és kivitelezése nagyobb részben általában a tudásmunkásokhoz kötődik (OECD, 1999a). A tapasztalatok alapján egyértelműen megállapítható, hogy a szociokulturális, emberi perspektívák jelentősége ezekben a helyzetekben jelentősen megnövekedett, ami még hangsúlyozottabbá teszi a knowledge workerek interperszonális és intraperszonális kompetenciáinak kiterjesztését, elmélyítését (Stasz, C. 2000).

A szolgáltatási szektorban végbemenő változások, amelyekben a knowledge workerek aktívan részt vesznek, ugyancsak felhívják a figyelmet azokra a készségekre, kompetenciákra, amelyek birtokában eredményesebben lehet megküzdeni egy bizonytalannak látszó, pillanatnyilag áttekinthetetlennek vélt munkahelyi környezettel. A francia, német, japán, svéd és amerikai tapasztalatok azt mutatják, hogy a tudásmunkásokra jellemző teammunka-képesség, kommunikációs készség, a szakmai-emberi arculat, a rendszerelvű gondolkodás légkörében ezek a modernizációs törekvések eredményesebben voltak végrehajthatók (OECD, 2001), ami szintén a knowledge workerek kiemelkedő szakmai elmélyültségének, hozzáértésének és a munka világában jól érvényesülő személyi tulajdonságainak sikerességét bizonyítja.

A knowledge workerek oktatása, nevelése

A knowledge workerek általában egyetemet, főiskolát vagy valamilyen középiskolára épülő felsőfokú szaktanfolyamot végzett személyek, akiknek a szövegértési képessége kiváló. Mindez jó alapot ad arra, hogy a gazdaság, a tudomány és technika élvonalába tartozó vállalatoknál, szervezetekben tudományos, új ismereteket hozzanak létre, „felfedezők” legyenek, tudásukat át is tudják adni másoknak. Ne csak rutinmunkát végezzenek, ha még magas szinten is, hanem törekedjenek a változtatásra, fejlesztésre. Tehát a leendő tudásmunkásoknak már az indíttatása is eltér a fiatalok átlagának neveltetésétől, annál magasabb, igényesebb. Különösen figyelemreméltó magas „literacy”-képességük, ami jó fogalomalkotási képességükre, fejlett gondolkodásukra, elemzőképességükre vall, már gyermekkorban is (OECD, 2001). Ugyanakkor ezek a személyek, hogy megszerezzék a knowledge workerekre jellemző készségeket, nagyobb részben az önálló művelődés, az ismeret- és tapasztalatszerzés, az informális és nonformális tanulás útján jutnak el. Tehát LLL!

Figyelemre méltó a szakirodalomban az a megállapítás (OECD, 2001), hogy minél szélesebb alapokról indul el az egyén rendes korú képzése, párosulva magas szövegértési képességgel és „megáldva” rejtett, de egyre nyilvánvalóbb előrevetített személyi tulajdonságokkal, „ceteris paribus”, annál valószínűbb, hogy tudásmunkássá váljék. Az a fiatal azonban, aki szakirányú középiskolát végzett, és bár főiskolai vagy egyetemi diplomája is van, kevésbé várható, hogy ilyen elit, belülről inspirált, problémamegoldó, tudását megfelelő módon kifejezni tudó, szociatív és kreatív „munkaerővé” váljék. Sajnos családi hátérről a vonatkozó dokumentumok nem tesznek említést.

De a felnőttek szövegértési vizsgálatának (IALS, International Adult Literacy Survey) tudásmunkásokra vonatkozó adatai is azt bizonyítják, hogy a terciéri végzettségű, jó szövegmegeértést mutató fiatal felnőttek is nagy valószínűséggel knowledge workereké válhatnak.

A tudásmunkások iskolai végzettsége és szövegértési készsége

A knowledge workerek megoszlása iskolai végzettség és szövegértési szint szerint

	Iskolai végzettség (%)		
	Felső középfok	Terciéri	Összesen
Szövegértés			
Szint: 1/2	6,9	3,7	10,6
Szint: 3	20,0	17,5	37,5
Szint: 4/5	17,1	34,8	51,9
Összesen	44,0	56,0	100,0

Forrás: Nemzetközi felnőtt szövegértési felmérés (1994–1998).

Ezt jól nyomon követhetjük a fenti táblázaton, amely szerint a tudásmunkásoknak több mint egyharmada (34,8%) jól képzett és magasan művelt fiatal felnőtt („highly literate”). Ez azonban azt is mutatja, hogy a knowledge workerek többsége a szerepkörük betöltéséhez szükséges kompetenciáját és készségét nem a formális tanulás útján szerzi meg. Tény, hogy erre a tudásgazdaságban részt vevő, igen dinamikus munkavállalói elit csoportra az állandó tanulás, az önművelés a jellemző. A vizsgálatot megelőző évben 67%-uk vett részt valamilyen képzésben az önálló tanuláson kívül, ellentétben a többiek 41%-ával.

A globalizáció nemzetközi szakirodalmában is szinte refrénszerűen ismétlődő tétel az állandó tanulás, oktatás, képzés szükségessége, a változni tudás készségének elsajátítása, amely leginkább a tudásmunkásokra érvényes követelmény. „Hogy globálisan versenyképessé váljunk, és azok maradjunk, az iparnak, a vállalatoknak, a munkavállalóknak és a munkahelyeknek állandóan változniuk kell. A munkahelyek változása pedig megköveteli a knowledge workerek folyamatos tanulását, oktatását, képzését, hogy kreatívan tudjanak közreműködni a változásokban, tudják segíteni a fejlesztést, növekedést az egyre bővülő „tudáskörnyezet”-ben (learning environments) és a »tudásvállalatok«-nál”. (Zajda, 2005, 828.)

A knowledge workerek oktatása és képzése azonban nemcsak a tudásmunkással szemben támaszt igényeket, hanem más oktatáspolitikát, tárgyi feltételeket („facilities”), curriculumokat és mindenekelőtt más tanárokat is megkíván. A tanároknak ismeretátadó személyekből át kell alakulniuk facilitátorokká, tanulást segítő személyekké (Falk et al., 2001). A curriculumoknak is meg kell újulniuk oly módon, hogy tények közvetítése helyett sokkal inkább a tanulást és a gondolkodást segítsék elő (Falk et al., 2001). Az andragógia jegyében Zajda (2005) a tudásmunkások felkészítésének külső környezetében, módszereiben is gyökeres változást sürget, kis csoportos vitakörökkel, kör alakú ülésrenddel, ahova az új ismereteket, munkahelyi situációkat multimédiás eszközök viszik be, és a résztvevők vitatkozhatnak. Nagyobb konvergencia kívánatos a tudásmunkások képzésében a praktikus

és az akadémikus, azaz az általános műveltségi tartalmak és a szűk szakmai ismeretek között, hogy a korábbi fele-fele arány helyett növekedjék a szélesebb horizontot felmutató, nagyobb összefüggéseket feltáró elméleti, általános ismeretek aránya, „akár” 80–20 percentes arányban az általános intelligencia javára, hogy a szakmai tudás biztos alapokon nyugodjon, és inkább a munkahelyi kompetenciakészletet gazdagítsa.

Más megközelítésben a knowledge workereknek különösen meg kell tanulniuk a szervezeti emlékezés („organizational memory”) készségét (Don White, 2002), ami nem más, mint a közösségi emlékezés egy típusa. Ez olyan eszköz, amely megkönnyíti a tudásmunkások munkáját, elősegíti az ismeretalkotást, a helyzetfelismerést, ami által folyamatokban látják az eseményeket, jelenségeket. Az informális úton szerzett ismeretek beépülnek a formális ismeretek alkotási folyamatába, amelyben helyet kapnak tények, gondolatok, történések, szempontok, kérdések, kétérdések, és ebből formális tudás születik, még akkor is, ha efüer és átmeneti (Don White, 2002).

Mindenekelőtt az egyetemeknek kellene választ adniuk a knowledge workerek változó igényeire, amelyekre szükségük van a tudásgazdaságokban (Leicester–Field, 2000), beleértve a munkahely-kompetenciákat is. Erre a legalkalmasabbaknak a „vállalati egyetemek” („University for Industry”) látszanak az Egyesült Királyságban, amelyek a tudomány és a gyakorlat egységét igyekeznek megvalósítani, a vállalati affinitást növelni. Így programjukba jól beleillik a vállalat iránt szolidáris, magasan képzett munkaerő nevelése. Hasonló vállalati egyetemek működnek az Amerikai Egyesült Államokban, pl. McDonald’s Egyetem, amelynek profiljában szintén helyet kaphat a tudásmunkások képzése.

Összességében azonban még nem született meg a knowledge workerek oktatási és képzési modellje, és valójában keveset tudunk arról, hogyan tudnánk növelni ennek az igen fontos munkaerőtípusnak a hatékonyságát, teljesítményét (Davenport, 2005). Ennek kidolgozása részben az andragógia kompetenciájába tartozik, de még várat magára.

A knowledge workerek aktivitása és menedzsmentje

A knowledge workerek mint munkavállalók autonóm személyek, nem beosztottak, hanem munkatársak (Western Menegement Consultat, 2002). A tudásmunkásnak többet kell tudnia a munkáról, mint a főnökének, eljárójának. Erősen motivált munkavállaló, jobban kielégíti a munkasiker, mint aki csak anyagiakban érdekelt. Igényli a kihívást, tudatában van a szervezet küldetésének, céljának, és azzal azonosul.

Általános az a vélemény, hogy a tudásmunkások többet produkálnak, ha építenek rejtett, mélyebb készségeikre. Jellemző rájuk, hogy egy időben több projekten dolgoznak: szakcikket írnak, stratégiai tervet dolgoznak ki, ellátják munkacsoportjuk vezetését. Tudják, hogyan kell az idővel gazdálkodni. Megsokszorozódik a teljesítményük azáltal, hogy nemcsak kognitív képességekkel rendelkeznek, hanem jellemző rájuk bizonyos emocionális intelligencia és bizalom (Fukuyama, Manuel Castells, alapforrás: *Wikipedia*). Ez már megítélésünk szerint több és más, mint a munkahely-kompetencia, amely a művészekre jellemző intuíció és érzelmi intelligencia.

A knowledge workerek gyakran virtuális közösségben dolgoznak, amelyen belül az internet segítségével, egymás közt megosztják tudásukat, tapasztalataikat, országhatárokon és nyelvi korlátokon túl is. Nagyon gyakran a tudásmunkások térben és időben is távol vannak

egymástól, mégis közösséget alkotnak, mert az azonos érdeklődés és a problémamegoldás összeköti őket, az elektronika pedig globális eszköz (Schwartz et al., 2004).

Bőséges tapasztalat bizonyítja, hogy a tudásmunkások meghatározó emelői a tudásgazdaságoknak (Szewczak et al., 2002). Különösen a stratégiatervezésben nélkülözhetetlen ez a speciális emberi tőke. Fontos, hogy a vezetők optimális kapcsolatot építsenek ki a tudásmunkásokkal, akik olyan nagy értéknek számítanak, mint a virtuális tőke, a „goodwill”, a jó hírnév. A vállalat tudását teremtik meg kreativitásukkal és intézményi emlékezetükkel (Wilson, 2000). Ambíciózusak, munkaközpontúak, ami növeli képességüket, fejleszti know-how tudásukat. Mozgékonyaságuk, munkahelyi mobilitásuk igen nagy.

Knowledge workerek Magyarországon

Magyarországon a knowledge worker fogalma és szóhasználata a kilencvenes évek végétől kezdett elterjedni elsősorban tudományos, informatikai és pedagógiai területen. Érdekes módon az angol kifejezés magyar tükörfordítása, a „tudásmunkás” terjedt el, figyelmen kívül hagyva a szó esetleges pejoratív értelmét. Feltételezhető, hogy a valóságban is létezik nagyon kreatív, magasan képzett munkavállalók Magyarországon, elsősorban az informatikai vállalatoknál (pl. IBM, Matáv, Ericsson stb.), de ez társadalmi méretekben nem tudatosult.

Először e terminus technicust Z. Karvalics László említi az *Új Pedagógiai Szemle* 1999. év 2. számában, világosan körvonalazva a knowledge worker lényegét: a hatvanas évek közepén Peter Drucker már arról beszélt, hogy egy egészen újszerű gazdaság épül föl, amelynek zászlóshajói a „tudásmunkás”-ok lesznek, akik a különböző tudástechnológiákat vezérik. Drucker nem habozott leszögezni, hogy „ha idejében nem állítjuk át szemléletünket arra, hogy ez már egy új törvényekkel működő szakasza a gazdaságnak, akkor mindazok, akik késlekednek a felismeréssel vagy a szükséges lépések megtételével, hátrányba kerülnek.

Figyelemre méltóan kiterjeszti a knowledge worker fogalmát a technikával és informatikával dolgozó tanárookra Halász Gábor *A tanárképzés és tanártovábbképzés jelentősége a lisszaboni és koppenhágai folyamatban* című, 2005. december 8-i előadásában. Az andragógia területén Kraicziné Szokoly Mária említi először a knowledge worker fogalmát a *Pedagógus-andragógus szerepek az ezredfordulón* című tanulmányában (Budapest, 2006, ELTE Eötvös Kiadó, Andragógiai Füzetek).

Meglehetősen erős visszhangja volt a knowledge worker hazai megjelenésének az informatikai szakkörökben. Felfogásuk szerint tudásmunkás egyenlő az információs technikát jól ismerő és azt tudományos kvalitással alkalmazó szakemberrel. Kovács Zoltán, az Informatikai Vállalkozások Szövetségének elnöke azzal az indokolással kért adókedvezményt a szövetséghez tartozó munkavállalóknak, hogy mint tudásmunkások pótolhatatlan szerepet töltenek be a tudásgazdaság kifejlesztésében. (Interjú a Magyar Rádióknak, 2005. július 14.)

Végül megemlítjük Bögel Györgynek, a KFKI-csoport tudományos munkatársának az írását, aki Thomas Davenport könyve alapján tömören összefoglalja a knowledge worker lényegét, főbb attribútumait. Rámutatott, hogy ezek az emberek szeretik az autonómiát, nem esik jól nekik, ha kormányozni akarják őket. Szerencsére sokszor – írja – nem is kell őket menedzselni, elég okosak és képzetek ahhoz, hogy irányítani tudják saját magukat.

Az elmondottakból levonható az a következtetés, hogy Magyarországon is elindult a knowledge worker jelenséggel való ismerkedés, és már ez is jelentős eredmény. A továbbhaladáshoz azonban szükség volna a jelenség nyilvánosságának bővítésére, sokoldalú fel-táráására, a következtetések levonására.

Összegzés

A tudásgazdaság fejlődése állandóan növekvő igényeket támaszt a kompetenciákkal és készségekkel szemben, amire az egyének és a társadalmak az iskolai végzettség emelésével és a folyamatos tanulással válaszolnak. Ebben az összefüggésben azonban az is megállapítható, hogy a legalapvetőbb kulcskompetencia a magas iskolai végzettség és szövegértési képesség, mind fiatal-, mind felnőttkorban (OECD, 2001). Itt jegyezzük meg, hogy – a knowledge workerekkel szemben támasztott igényektől most elvonatkoztatva – ez számunkra is intő jel, mert felhívja a figyelmet arra, hogy az egyre magasabb szintű általános oktatás nyújtja, sőt biztosítja azokat a nagyon fontos általános műveltségi („core academic”) tudáselemeket és kognitív kompetenciákat, amelyek ténylegesen garantálják a magas szintű szövegértési képességet és a társadalomban való hatékony részvételt.

Ezen belül a knowledge workereknek, idem eadem, azoknak a munkavállalóknak, akik tudományos ismereteket használnak és hoznak létre, még magasabb szintű kompetenciákra és készségekre van szükségük, hogy önként vállalt vagy másoktól elvárt kötelezettségeiknek megfeleljenek. Ennek a primer tudásnak (ismeret, készség, kompetencia) az elsajátítása azonban nem kizárólagosan csak az iskolai oktatás eszközeivel történik, hanem a tanulás teljes spektrumával, hiszen nem törvényszerű, hogy valamennyiüknek legyen diplomája, de az igen, hogy magas legyen a „literacy”-jük. (OECD, 2001).

Ami a knowledge workerek komplementer kompetenciáikat (teammunkaképesség, problémamegoldó készség stb.) illeti, az oktatási szakemberek előtt nem világos, hogy ezek a munkahely-kompetenciák milyen csatornákon keresztül, hogyan alakulnak ki. Konszenzus van azonban abban, hogy e kompetenciák és készségek tudatosabb fejlesztésében alapvető változásokra van szükség a tanulás kontextusaiban, tartalmában, módszereiben, a tanár (facilitator) személyét illetően, amelyet ilyen irányú további kutatásokkal lehet csak megoldani.

Kívánatos lenne, ha andragógiai gondolkodásunkba beépülne a „tudásmunkás”-ok fejlesztésének problematikája, hogy aktivitásuk egyéni és társadalmi haszna növekedjék.

Irodalom

- Education Policy Analysis. Education and Skills.* Paris, 2001, OECD, 151.
 Kulcskompetenciák az egész életen át tartó tanuláshoz. *Felnőttképzés*, 2007/1.
 Dolfisma, W. – Soate, L.: *Understanding the Dynamics of Knowledge Economy.* 2006, 263.
 Reich, R.: *The Work of Nations.* New York, 1991, Simon and Schuster.
OECD Canberra Manual on Measurement on Human Resources Devoted to science and Technology. Paris, 1995.
 Osberg, L. – Wolf, E. – Baumol, W.: *The Information Economy: The implication on the unbalanced growth.* Nova Scotia, 1989, The Institute for Research on Public Policy.

- Cervantes, M.: *Background Report: Analysis of science and technology labour markets in OECD countries*. Paris, 17 May 1999, 65–77.
- OECD Employment Outlook*. Paris, 1999a.
- Lavoie, M. – Roy, R.: *Employment in the Knowledge-based Economy. A growth accounting exercise for Canada*. Applied Research Branch, Human Resources Development Canada. Working R-99-7E, June 1998.
- International Adult Literacy Survey (1994–1998)*. OECD, 1999.
- Information Literate Knowledge Worker. *Wikipedia*, the free encyclopedia, 2007.
- Rosenbaum, J. E. – Binder, A.: Do Employers really Need more Educated Youth? *Sociology of Education*, Vol. 70. January, 1997, 68–85.
- Stasz, C.: Assing Skills for Work. Two Perspectives. *Oxford Economic Papers*, 2000.
- A problémamegoldó gondolkodás képessége... *Nemzeti alaptanterv*. Oktatási Minisztérium, 2003.
- Béjaoui, A.: *Sur la mesure des qualifications: application à l'émergence de l'économie du savoir*. Human Resources Development. Ottawa, 2000.
- Zajda, J.: *International Handbook on Globalization, Education and Policy Research*. New York, 2005, Springer, 828.
- Falk, S. – Berli A. – Dimers, D. Contributor: *Th. Davenport: Knowledge Management and Networked Environments: Leveraging Intellectual Capital*. 2003, AMACOM, 243.
- White, D.: *Knowledge Mapping and Management*. Idea Group Inc., 2002, 375.
- Leicester, M. – Field, J.: *Lifelong Learning Education Across the Lifespan*. London, 2000, Routledge, 321.
- Davenport Th.: *Thinking for a Living: How to get better performance and results from knowledge workers*. 2005, Harward Business School Press, 288.
- Western Management Consultant: *Knowledge Management*. 240.
- Szewczak, J. – Snodgrass C.: *Managing the Human Side of Information Technology*. Idea Group Inc., 351.

Magyar irodalom

- Z. Karvalics L.: A tudásmunkásról. *Új Pedagógiai Szemle*, 1992/2.
- Halász G.: *A tanárképzés és tanártovábbképzés jelentősége a lisszaboni és koppenhágai folyamatban*. (A 2005. december 8-án elmondott előadásának szerkesztett változata.)
- Kraicziné Szokoly M.: *Pedagógusszerepek az ezredfordulón*. Budapest, 2006, ELTE Eötvös Kiadó, Andragógiai Füzetek.
- Pálinkás T.: A globális átalakulás kihívásai. Elkerülhetők-e a kataklizmák? *Magyar Tudomány*, 2007/2.
- Nyíri K.: A virtuális egyetem felé. *Világosság*, 1999/8–9.
- Kovács Z.: *A tudásmunkásról*. Interjú a Magyar Rádióknak, 2005. július 14-én.
- Bögel Gy.: *A knowledge worker*. KFKI-csoport. IT-lábjegyzet. 2006. március 6-án.

Nagy Péter Tibor

A „FELNŐTTÉRETTSÉGIZETTEK” AZ EMPIRIKUS OKTATÁSTÖRTÉNETI ELEMZÉS MÉRLEGÉN¹

A nappali és felnőttoktatás² szociológiai, társadalomtörténeti³ természetéről szóló vizsgálódások szinte mindig az intézményekbe járók (az oda felvettek vagy ott éppen végzők) társadalmi összetételéből indulnak ki. Ennek nyomán sikeresen állíthatjuk szembe a nappali és felnőttoktatás közönségének összetételét egy adott időpontban, sőt ha elég nagy kategóriákkal dolgozunk, a nappali és felnőttoktatás közönségének időbeli változását is leírhatjuk.⁴

Minden ilyen leírásnak azonban van két alapvető hiányossága, ez tesz indokolttá – fel fogásunk szerint – egy új logikájú elemzést.

¹ A tanulmányhoz szükséges háttér kutatásokat az OTKA támogatása tette lehetővé. A tanulmány első változatához Sáska Géza adott baráti tanácsokat.

² A felnőttoktatás fogalmának több értelmezési lehetősége van (Benedek, 2003; Koltai, 1999; Kozma, 1998; Mayer, 2000; Zrinszky, 1996). E tanulmányban szigorúan az intézményes felnőttoktatásról, ezen belül az érettségít adó felnőttoktatásról esik majd szó.

³ A felnőttoktatás-történet – ahogy ideáltípusos esetben az oktatástörténet többi alterülete – komplexen kísérli meg feldolgozni a felnőttoktatás-történet pedagógiatörténeti, oktatáspolitikai-történeti és történet-szociológiai vonatkozásait (A felnőttoktatás, 1981; A felnőttoktatás, 2000; Filla, 2002; Benő, 1980; Felkai, 1998; Kiss, 1999; Krisztián, 2001; Mayer, 2007; Sáska, 1992; Bauer, 1999; Csoma, 1996; Felnőttoktatási, 2002; Felnőttoktatási, 1987; Loránd, 1980; Maróti, 2005; Mayer, 2006; Mayer, 1993; Mayer, 1995; Mayer, 2002; Nagy É., 2006; Óhidy, 2006; Mihály, 2003; Polónyi, 2004; Tánczos, 1978; Tóth, 1999; Török, 2006).

⁴ Sőt a jellegzetesen történet-szociológiai források (statisztikai források) oktatáspolitikai magyarázata is jellemzővé vált már a rendszerváltás kori szakirodalomban. Az esti és levelező képzés ciklikus jellegéről – egészen pontosan az oktatáspolitikai által generált ciklusokról – tudósít Sáska Géza idézett monográfiája. Bemutatja, hogy az esti és levelező tagozatra járók száma 1945 és 1980 között ciklikus mozgást mutat. Az elsőbe beiratkozottak száma az 1946-os 6 ezerről az 1954-es 40 ezerig emelkedik, majd 1956-ra 6 ezerre esik, hogy 1963-ra 74 ezerig emelkedjen, majd 1968-ig 35 ezerre csökkenjen. Az utolsó csúcspont 1974-ben 64 ezer, 1980-ban már csak 40 ezer volt a beiratkozottak száma. Sáska – részben rendszerváltás előtt született művei máig a legbiztosabb fogódzók a felnőttoktatás politikatörténete iránt érdeklődők számára: Sáska, 1976; Sáska, 1976a; Sáska, 1977; Sáska, 1978; Sáska, 1979; Sáska, 1979a; Sáska, 1981; Sáska, 1985; Sáska, 1987; Sáska, 1988; Sáska, 1988a; Sáska, 1988b; Sáska, 1991; Sáska, 2002. Tudomásunk szerint hamarosan levéltári bázison nyugvó részletes PhD-disszertáció készül a témából, Mayer József tollából. Az oktatáspolitikai és intézménytörténetet tehát – egy bizonyos szinten – ismertnek tekinthetjük, ugyanakkor – a megváltozott kutatási feltételek mellett egy másik szinten – sokéves munka kellene egy áttekintéshez.

I. Az elemzés haszna

I.1. A „FELNÖTTÉRETTSÉGIZETTEK” ÉS A „FELNÖTTOKTATÁSBAN ÉRETTSÉGIZŐK” MEGFIGYELÉSÉNEK KÜLÖNBBSÉGÉRŐL

A normál korú és a felnőttoktatásos érettségik összehasonlításának ellentmondásossága, hogy a gyerekként középiskolát végzők egyetlen nemzedékhez tartoznak, a felnőttoktatásban érettségizők viszont nyilvánvalóan nem.

Ez egyrészt azt jelenti, hogy az egy adott időpontban nappali középiskolákban végzők összetételéből nagyjából megállapíthatjuk, hogy *nemzedékük számára mit jelent a középiskolai végzettség*, a felnőttoktatásban végzők összetétele ilyen „jelentést” nem hordoz.

Másrészt azt jelenti, hogy az idősoros összehasonlítás szükségképpen problematikus. A nappalis végzettségűek a különböző időpontokban egyaránt egy olyan kortárs népességgel állnak szemben, amely homogén módon nem rendelkezik középiskolai végzettséggel, (az eltérés legfeljebb abban van az egyes nemzedékek között, hogy ennél alacsonyabb végzettségű – 8 osztálynál kevesebb, 8 osztály, szakmunkásképző – között milyen arányban oszlik meg a nemzedék, hiszen életkori okoknál fogva nem találhatunk ennél magasabb végzettségűeket.) A felnőttoktatási végzettségűek viszont olyan felnőtt népességgel állíthatók szembe, melynek tagjai a teljes iskolázottsági skálán – a teljes analfabetizmustól a tudományos fokozatokkal rendelkezésig – helyezkednek el. Ráadásul ez az iskolázottsági sor minden egyes – összehasonlításra alkalmas nemzedéket – különböző mértékben jellemez.

Harmadrészt a „potenciális közönség” szempontjából a nappali középiskolák összetétele nincs közvetlen összefüggésben a megfigyelési pontot követő, illetve megelőző évekkel – a felnőttoktatás közönségének összetétele viszont összefügg. Pl. ha valamilyen történelmi véletlen miatt a nappali középiskolai helyek kínálata (pl. egy strukturális iskolareform következtében) hirtelen megduplázódik, majd megfelelődik, az minden egyes kohorszot egymástól függetlenül érint, azaz az X időpontban bekövetkezett kapacitásduplázódás az X–14⁵ időpontban született népesség iskolázási esélyeit az X–15-ös nemzedékhez képest megduplázza, a következő évben bekövetkező megfelelődés viszont alig érinti az X–14-es nemzedéket, viszont az előző évi eseménytől függetlenül határozza meg az X–13-as nemzedék esélyeit. Ezzel szemben a felnőttoktatás hirtelen bővülése, illetve szűkülése ugyanarra a felnőtt népességre hat, ilyen értelemben a felnőttoktatási piacnak van „saját” kronológiája, egy hirtelen bővülés mintegy „lefölözi” az adott időszakban felnőttoktatási tanulmányokat ambicionáló népességet, tehát a következő évi felvételiknek szükségképpen csak a „maradékmal” kell megelégedniük.

Ugyanakkor a bővülés-szűkülés hatása a kétféle népesség eltérő mérete miatt mégis fordított benyomást kelt. Hiszen ha a nappali tagozatos középiskolázás egy időpontban és helyen a „jó” tanulmányt elért gyerekek 100%-át már befogadja, akkor egy kétszeresre bővülés tömegesen integrálja a „közepes” eredményű tanulókat – ez pedig az adott évfolyamok képét erősen átalakítja. A felnőttképzés kétszeresre bővülése viszont – minthogy „nagyobb tartalékból” dolgozik – sosem jelenthet ekkora szükségszerű eltolódást.

⁵ Feltételezve, hogy olyan időszakot vizsgálunk, amikor a középiskola stabilan egy 8 + 4-es rendszer része, ez a feltétel az 1945 és 1989 közötti időszakra igaz.

A másik alapvető hiányosság vagy éppen ellentmondás, hogy miközben a pedagógiai- andragógiai szemléletű felnőttoktatási tanulmányok jelentős része a felnőttképzésben és nappalin végzett érettségizettek közötti – az ismeretanyagokban, a diákok problémamegközelítésében stb. megragadható – természetes különbségekről beszél, furcsamód feltételezi a kétféle érettségi egyenértékűségét. Magyarán azt feltételezi, hogy a kétféle érettségi egyenlőségének *jogi fikciója* csak a pedagógia, a tantárgy-pedagógia, az egyes tárgyak mögött álló szaktudományok értékrendjéhez képest fikció. Pedig nyilvánvaló, hogy a kétféle érettségi igen eltérő eséllyel vezet a felsőoktatás felé, s igen eltérő mértékben vezet a ténylegesen érettségit megkövetelő pályák felé is.⁶

Nyilvánvaló, hogy ezeket az ellentmondásokat nem lehet csökkenteni az iskolák *egy adott időpontbeli* társadalmi összetételét mérő kutatásaival, hiszen a szociológiai felvételek kategóriái folyamatosan változtak, s az évtizedekkel ezelőtt végzett diákokat nem lehet egy akkori társadalmi viszonyait egységesen leíró kérdőívvel megkeresni. Hasonlóképpen: nem ismerünk olyan követéses vizsgálatokat, melynek mintájára egyszerre lenne igaz az, hogy 1. több különböző időpontban érettségizett, 2. nappali és felnőttoktatást egyaránt magában foglaló, 3. a továbbtanulásra és munkába állásra egyaránt kiterjed, 4. az érettségi utáni karrierpálya távolabbi pontjait is leírja.

Ráadásul a *mások által végzett* iskolai szociológiai felvételek, illetve az iskolai adatgyűtések kapcsán felmerülő torzító körülmények nagy részét nem ismerjük: nem tudhatjuk, mennyiben érdekelt az iskola vagy a tanuló az adatok „kozmetikázásában”, s azt sem tudhatjuk, hogy az évtizedek során változó nyelvi valóság mennyire sugall hamis azonosságokat pl. az azonos szóval megnevezett társadalmi csoportok között. Természetesen minden szociológiai és intézményi felvételnek vannak torzító hatásai, de egészen más a helyzet, hogy ha feltételezhetjük, hogy a mintaként szolgáló népeiségre ugyanazok a tudati viszonyok hatottak, mint ha a tudati viszonyokat befolyásoló intézményi, térbeli és rétegződésbeli hatások mellé még a történelmi idő különbözősége is a tudatdiverzifikáló tényezők közé sorakozik.

Megoldásként kínálkozik viszont, hogy olyan, a *teljes felnőtt népeiségre* reprezentatív szociológiai adatfelvételt elemezzünk, amely a vizsgált népeiségnek nem egyszerűen az iskolai végzettségét kérdezi, hanem a végzettség megszerzésének a módját, és/vagy időpontját is.

Ezzel ugyanis a fenti problémák nagy része megoldódik:

– a népeiséget egy időben vizsgáljuk meg, s ha tudati faktorokat torzítja is, hogy az emberek különböző generációkhoz tartoznak, legalább elmondhatjuk: „azonos társadalom”⁷ veszi őket körül;

⁶ Vö. Sáska G.: Kaput nyitnak-e a dolgozók középiskolái az egyetemekre és a főiskolákra? *Köznevelés*, 1979/28.

⁷ Közismerten léteznek olyan társadalomleírások, melyek szerint az egyes társadalmi csoportok tulajdonképpen külön társadalmakat alkotnak. (Vö. Erdei Ferenc kettős társadalomelméletével) Sőt ezen társadalomelméletek egy része szerint ezek a különböző társadalmak tulajdonképpen más-más történelmi időben élnek, azaz normavilágukat más-más történelmi időszak uralkodó normái alapján alakítják ki. Ezek azonban olyan társadalom-lélektani faktorok, melyek ez esetben alárendelődnek annak az előnynek, hogy az azonos időpontban megkérdezett emberekre mégiscsak ugyanazok a jogszabályok vonatkoznak, ugyanazokat a politikai szlogeneket hallják, és meghatározóan ugyanaz a tömegkultúra hat rájuk.

- képesek vagyunk egyazon nemzedékhez tartozókon belül a nappali és felnőttoktatási érettségizők összehasonlítására;
- képesek vagyunk megvizsgálni, hogy a különböző nemzedékekhez tartozók mennyiben változtak meg, ha különböző időpontokban vettek részt a felnőttoktatásban;
- képesek lehetünk az érettségit közvetlenül követő tanulmányi vagy munkavállalási stratégiák különbözőségének elemzésére;
- képesek lehetünk a későbbi évtizedekben bekövetkezett (felhalmozódott) társadalmi különbségek leírására.

1.2. MÓDSZERTANI JAVASLAT

A tanulmány egyben példaként és javaslatként szolgál. A magyar oktatástörténet-írásban ugyanis kétféle attitűdöt tapasztalhatunk a neveléstörténet empirikus történet-szociológiai megközelítésével kapcsolatban.

Az egyik attitűd az elutasításé. Nagyon sokan ma is idegenkednek az oktatástörténeti jelenségek empirikus megragadásától. Az ilyen leírásokban a statisztikai adatok legfeljebb illusztrációkként szerepelnek.

A másik elterjedt attitűd az adatbázis-építőké. Azoké, akik iskolai anyakönyvekből, értesítőkből, lexikonokból – mintegy nulláról indulva – adatbankokat építenek. Ez utóbbi tevékenység neveléstörténeti esettanulmányok készítésére rendkívül hasznos, ugyanakkor egy-egy kutató „gépében” csak évtizedek alatt halmozódik fel olyan mennyiségű adat, melyből országos érvényű következtetéseket lehet levonni. Az adatbázis-építés továbbá rendkívüli előkészítő munka – és pénzigényes.

Neveléstörténészeink, oktatáskutatóink – köztük az új témákra „kiéhezett” PhD-hallgatók – általában figyelmen kívül hagyják, hogy elemzésre alkalmas hatalmas történeti adatbázisok állnak rendelkezésre, melyek részben régi statisztikai kiadványokból gépeléssel/szkenneléssel belátható mennyiségű munkával gépi elemzésre alkalmas állapotba hozhatók. Sőt léteznek – s ingyenesen vagy igen olcsón hozzáférhetőek – olyan adatbázisok, melyek már elektronikus formában hozzáférhetőek, s történeti elemzésre adnak lehetőséget.

Ezek az adatbázisok intencionalitásukat tekintve kortárs adatbázisok, de több vonatkozásban is hordozzák a történetiséget. Egyrészt szinte minden személyes adatbázis különböző korú személyek adatait tartalmazza, s az iskolázottság (mint ahogy minden más társadalmi változó szerint is) generációnként is eltér. A generációsság pedig objektíve információkat hordoz annak a kornak a lehetőségeiről és viszonyairól, amikor a generációhoz tartozók iskoláskorúak voltak... Másrészt számos olyan hazai kutatás volt az elmúlt néhány évtizedben, amikor a mintatagokat kifejezetten gyermekkori emlényeikről, viszonyaikról, neveltetésükről, illetve fiatal felnőttkoruk egyes (múltbéli, de időhöz köthető) eseményeiről kérdezték. Ezek a kérdések szinte teljesen elemzetlenek ma még. Harmadrészt néhány olyan kutatás is van, melynek során a mintatagoknak szüleikre, illetve nagyszüleikre vonatkozó kérdésre kellett felelniük. Némi hibahatárral azt mondhatjuk, ezekben az 1980-as, 1990-es évekbeli kutatásokban olyan embereket és csoportokat is megfigyelhetünk közvetve, akik a 19. században születtek, s már régen halottak.

Az elektronikus hozzáférhető adattáraknak két csoportjuk van. Az egyik csoporthoz a népszámlálások tartoznak. Több adatbank kutatható igen részletesen: a www.ksh.hu elérhe-

tő 2001-es népszámlálás, a www.transindex.hu-n több román népszámlálás, a wesley.extra.hu-n az 1910-es népszámlálás kéziratos anyagának egy része. A KSH CD-n forgalmazta az 1990-s népszámlálás táblaanyagát.⁸ A másik csoporthoz viszont a személyes formában, SPSS-fájlként hozzáférhető közvélemény-kutatások, adatfelvételek tartoznak, melyek a Tárki-adatbanktól kutatási célokból ingyen vagy szerény díjért elérhetők (www.tarki.hu).

Jelen tanulmány arra próbál példát mutatni, hogy ezen utóbbi adatbázisok bármelyike mély oktatástörténeti elemzésekre ad lehetőséget.

II. Honnan jönnek?

A továbbiakban először a Tárki 3000-es mobilitáskutatásának⁹ adatai alapján azt mérnék fel, mi az egyes végzettségi csoportok szerepe a kilencvenes évek eleji (tehát a Kádár-korszak végével lényegében azonos) társadalomban.

Ebben a mobilitáskutatásban ugyanis nemcsak az iskolai végzettségre vonatkozó kérdés szerepelt, hanem külön kérdések tisztázták, hogy iskolai végzettségtől függetlenül hány évet vett részt a megkérdezett levelező, esti vagy nappali szakközépiskolai, illetve gimnáziumi képzésben. E kérdéseket nemcsak a megfelelő végzettségűeknek, hanem a magasabb, illetve alacsonyabb végzettségűeknek is feltették, kiváló lehetőséget nyitva a különféle diplomáscsoportokba vezető felnőttképzési utak, illetve a más képzésekből lemorzsolódottak felnőttoktatásban való részvételének elemzéséhez.

Az adatbázisból kitűnik, hogy a társadalomnak ekkoriban *mintegy harmada középfokú vagy annál magasabb végzettségű*, az ő belső arányai lehetnek a további vizsgálat tárgyai.

– A szakközépiskolai végzettségűeknek *mintegy 30%-a* a felnőttoktatásban végzett, ez az arány a gimnáziumot végzett aggregátumban is hasonló.

– A szakközépiskolai végzettségűek között *elhanyagolható* a gimnáziumi osztályt felnőttoktatásban hallgatók száma, ezzel szemben a gimnáziumi végzettségűek között *valós* mennyiség a felnőttoktatásban szakközépiskolai osztályt teljesítők száma.

– *A főiskolai végzettségűek* egy része a szakközépiskolai tanulmányait felnőttképzésben végezte, de a gimnáziumi felnőttképzés jelentősége a főiskolai továbbtanulás merítési bázisában elhanyagolható.

– *Az egyetemi végzettségűek* között pedig mind a felnőttoktatásban részesült gimnazisták, mind a szakközépiskolások aránya elhanyagolható.

Először – függetlenül attól, hogy a megkérdezett meddig jutott el iskolai életútja során – azt vizsgáltuk meg, hogy az egyes születési csoportokban mekkora a valószínűsége a nappali, illetve felnőttképzésben szerzett érettséginek. Természetesen – ellentétben a különböző időpontokban történt felvételen alapuló népszámlálási adatokkal, melyet egy másik tanulmányunkban elemzünk¹⁰ – itt csak az 1992-ben *még élő* emberekkel számolhatunk, mely

⁸ Ennek legfontosabb oktatástörténeti eredményeit a wesley.extra.hu-n egy másik kutatás keretében közzé is tettük.

⁹ Tárki-adatbank: TDATA-C80, kutatásvezető: Róbert Péter.

¹⁰ E tanulmánnyal párhuzamosan készült, tehát 2008. évben jelent meg a *Magyar Pedagógia* valamelyik számában.

a legidősebbek vonatkozásában – az iskolázatlanok nagyobb halandósága miatt – felfelé torzítja az érettségizettek arányát. Viszont sokkal kisebb torzítással számolhatunk, ha a középiszkolázottak *egymás közötti*, illetve a felnőtt- és nappali oktatásban végzetek *egymás közötti* arányát vizsgáljuk.

Az egyes születési csoportokban megfigyelhető alacsony számok ellenére az adatbázis nagyjából visszajelezte a népszámlálásból nyert korábbi adatainkat, miszerint az 1992-ben 70 év felettek és a 30 év alattiak körében szerény, a középnemzedékben nagy a felnőttoktatás jelentősége az érettségi megszerzésében.

Ahhoz, hogy a felnőttoktatás szempontjából összehasonlítható csoportokat nyerhessünk, azt a néhány kohorszot kell megvizsgálni, ahol *mind a négy*¹¹ középiszkolázási út jelen van. Ezért a mintát az 1920 és 1960 közötti születési csoportra szűkítettük. Ennek a szűkebb csoportnak a társadalmi háttérét vizsgáltuk meg.

A társadalmi háttér leírásához több változó áll rendelkezésünkre: elsősorban a szülők iskolai végzettségével, réteghelyzetével, illetve a gyerekkori lakóhellyel kapcsolatosak. Noha a mai kortárs vizsgálatok az iskolai életút és az anya iskolai végzettségének összefüggését erősebbnek mutatják, mint az apák iskolai végzettségének és a tanulmányi életútnak az összefüggését, *történeti* érdeklődésű vizsgálatunkkor mégis az apa végzettségének és a gyerekkori-felnőttkori érettségizés valószínűsége kapcsolatát látjuk elemzendőnek, hiszen az anya iskolázottságát csak a lányok érettségi szerzésének tömegesedése után ítéltjük olyan faktornak, mely fiaik iskolázási útjára *a közvetlen példa* erejével, *a család tanulási kultúrájának biztosításával* meghatározóan hathatott. Az apa munkahelye, illetve foglalkozása elsősorban az iskolai végzettségen belül azok szétválasztására alkalmas, akik iskolai végzettségüknek megfelelő vagy azzal formálisan inadekvát foglalkozást töltöttek be. Minél magasabb az iskolai végzettséghez képest *felfelé inadekvát* foglalkozási pozícióhoz tartozók aránya egy konkrét csoportban, annál inkább úgy tekinthetjük, hogy a politika által támogatott családokról van szó, s minél magasabb a lefelé inadekvátok aránya, annyi-val inkább beszélhetünk faji vagy korábbi osztályhelyzete miatt üldözött csoportról. Olyan évtizedekben, amikor előbb a felekezeti, majd faji, majd osztály-hovatartozási szempontok meghatározhatták a felsőfokú, sőt középfokú tanulmányok esélyét gyermekkorban, az efféle tényezők hipotetikusán a gyerekkori érettségizés csökkenése irányába hathattak. Az így elmaradt tanulmányok felnőttképzési pótlása nyilván más jelentésű, mint az iskolázatlan csoportokból származók felnőttkorra beérről iskolázási ambíciói, illetve a politika azon ambíciói, hogy az iskolázatlan sorból származó munkásokkal, paraszttal felnőtt-középiszkolát végeztessen.

A társadalmi pozíciót tehát e tanulmányunkban elsőként az apa befejezett iskolai végzettsége segítségével mérjük (lásd 1. táblázat).

¹¹ Természetesen az idősebbeknél a nappali szakközépiskola nem jelenthet szakközépiszkolát, hiszen az akkor még nem volt. De: főképpen tanítóképzőt, felső kereskedelmit, kisebb mértékben ipari középiszkolát, mezőgazdasági középiszkolát jelenthet. A tanítóképző a Horthy-korban nem adott ugyan érettségit, de a továbbiakban mindezt a középiszkolavégzést „nem gimnáziumi” érettségi néven fogjuk említeni. Gimnáziumi érettséginek nevezzük viszont nemcsak a gimnáziumi, hanem a reálgimnáziumi, reálistiskolai érettségit, illetve a leánygimnáziumi érettséget is, mert ezek szétválasztására az adatbázis alapján nincsen mód.

I. táblázat: A középiskola-végzési módok és az apák iskolai végzettsége az 1920 és 1960 között születetteknél

A kérdezett neve		Nappali „nem gimnázium”	Felnőtt „nem gimnázium”	Nappali gimnázium	Felnőtt-gimnázium
1 férfi	apa legmagasabb isk. végz.	0,9%			4,5%
	0 nem járt iskolába				7%
	1 kevesebb mint 8 oszt.	31,8%	40,6%	22,5%	31,8%
	2 8 ált.	20,6%	20,3%	14,4%	13,6%
	3 szakmunkásképző	27,1%	26,6%	23,4%	31,8%
	4 szakközépisk.	8,4%	4,7%	6,3%	13,6%
	5 gimnázium	5,6%	1,6%	6,3%	4,6%
	6 főiskola	1,9%	3,1%	7,2%	3,9%
	7 egyetem	3,7%	3,1%	19,8%	4,5%
	Total 100% N	107	64	111	22
2 nő	apa legmagasabb isk. végz.				
	0 nem járt iskolába				2,9%
	1 kevesebb mint 8 oszt.	33,0%	43,2%	21,5%	48,6%
	2 8 ált.	17,0%	9,1%	12,4%	17,1%
	3 szakmunkásképző	29,2%	25,0%	25,3%	22,9%
	4 szakközépisk.	3,8%	13,6%	7,5%	2,9%
	5 gimnázium	4,7%	4,5%	8,6%	2,9%
	6 főiskola	4,7%	4,5%	10,8%	2,9%
	7 egyetem	7,5%		13,4%	8,9%
	Total 100% N	106	44	186	35
					371

A táblázatból arra remélünk jelzéseket, hogy a felnőttképzés *mely* társadalmi csoportokból¹² érkezők számára *mekkora* mobilitási csatornát nyitott. Ha a társadalom legalsó csoportjából (a 8 osztálynál kevesebbet végzetek¹³ közül) jövő diákokat hasonlítjuk össze, akkor kitűnik, hogy a sorrend teljesen egyértelmű: a „nem gimnáziumi” felnőttképzés diákjainak 40%-a, a gimnáziumi felnőttképzés diákjainak 36%-a, a nappali „nem gimnázium” 33%-a, a nappali gimnáziumnak pedig 23%-a jön a legalsó csoportokból. Ha viszont az egész nem érettségizett szülőnépességet tekintjük, akkor a sorrend ugyanez marad: 87, 82, 80, 60-ra változva.

A két középiskola felnőttképző tagozata – ahogy ez várható is – nagyobb arányban biztosít társadalmi mobilitást, mint a nappali tagozat. Erdemi eredménynek tűnik viszont, hogy míg a felnőttképző gimnázium 1,61-szor nagyobb mobilitást biztosít, mint a nappali, addig a felnőttképző „nem gimnázium” 1,24-szor akkorát, hogy ha a *legalsó* csoportok mobilitását vizsgáljuk, s egy 1,35, illetve 1,09-szereset, hogyha a *teljes* nem érettségizett népességét.

A lányoknál viszont – az alsó csoportokat vizsgálva – 2,34-szoros a felnőttképző gimnázium mobilitási előnye, s 1,31-szoros a felnőttképző szakközépiskoláé.¹⁴ A teljes érettségi alatti népességet vizsgálva viszont 1,53-szoros a gimnáziumé, 0,97-szeres (azaz *egyáltalán nincs*) a szakközépiskoláé. (Nyilvánvaló, hogy a különbségek, minthogy kis számokról van szó, csak jelzésértékűek.) *A felnőttképző gimnázium tehát mobilitási potenciálját tekintve jobban tér el a nappalitól, mint a „nem gimnázium” – sőt, ha a teljes nem érettségizett népességet vizsgáljuk, a felnőttképző „nem gimnázium” nem rendelkezik nagyobb potenciállal, mint a nappali tagozat. A lányok-nők számára a potenciálkülönbség nagyobb.*

Szintén várható eredményként a túlsó oldalon – azaz az érettséginel magasabb iskolázottságú apák felől nézve majdnem pontosan fordított sorrend látható: mindenesetre kiugró adat, hogy a nappalis fiú gimnazisták apáinak 27%-a felsőfokú intézményt végzett. Ugyanakkor a kétféle szakközépiskolás, illetve a felnőttképző fiú gimnazisták vonatkozásában már nagyjából egyformán alacsony értékkel számolhatunk, hiszen mindhárom tanulási forma *lefelé irányuló mobilitást* jelent, ahol az egyéni körülmények specialitása vezet egyik vagy másik típus választásához. *A felnőttképzés tehát a felfelé irányuló mobilitás szempontjából társadalmi értelemben szisztematikus, lefelé irányuló értelemben esetleges (vagy nem azonnal felismerhetően szisztematikus) módon játszik szerepet. (A lefelé irányuló mobilitást fékező szerepről van szó.)*

¹² Az iskolázottság rétegeképzőként való megragadása azért is praktikus, mert könnyedén meghatározhatjuk, hogy a gyerek az apjához képest előrelépett-e az iskolázottsági ranglétrán.

¹³ Minthogy legfiatalabb mintatagunk 1960-as születésű, s az apák 30 év körüliek, azt mondhatjuk, hogy mintatagjaink apáinak elsöprő többsége 1930 előtt született. Ebben a nemzedékben pedig – a nyolcosztályos népiskola szerény elterjedése miatt – vidéken hatelemis végzettséggel számolhatunk. Budapesten ugyan nagyon elterjedt a (statisztikákban később nyolc általánossal egyenértékűnek elismert) polgári iskola, de az alsó csoportokat természetesen itt is az elemi iskolázottság jellemzi.

¹⁴ A szakképzés nem oktatási minisztériumi irányítás alatt állt, s a szakok indításában a munkaerő-tervezés játszott meghatározó szerepet, s nem az általános képzés, iskolai mobilitás. Mégis, az iskolák objektíve az iskolai mobilitási rendszer részévé váltak.

Sokkal kevésbé egyértelmű a helyzet a lányoknál. Ott ugyanis a társadalom alsó csoportjainak részvétele a szülők sorában minden iskolázási csoportban lényegesen (20-30%-kal) alacsonyabb, mint a fiúknál. Ezen belül azonban a felnőttképzésben részt vevő lány gimnazisták körében a legmagasabb az alsó társadalmi csoportból származók aránya. Magyarazatként kinálkozik, *hogy az alsó csoportokból jövő lányok jelentős része semmilyen középiskolát nem végez normál korban, s évekkal később, amikor a gimnáziumi expanzió megindul, a női szerepekhez – adminisztratív munkakör, illetve „gyereknevelés” – adekvátabb gimnáziumot részesítik előnyben. Nem a szakmaspecifikusság, hanem a fizikai munka világának az elhagyása a tanulás motívuma.*

A fenti elemzés egy 3000-es mintán alapul, ami ugyan nem kicsi, de mindössze 304 1920 és 1960 közötti születésű érettségizett férfit és 371 ugyanilyen paraméterekkel rendelkező női mintatagot tartalmaz. Ezeknek a további alcsoportokra osztása már igen kockázatos.

Kicsit másképpen használható egy több mint tízszer akkora elemszámú, 1983-as KSH-felvétel.¹⁵ A munkálatok jelen fázisában úgy sikerült a fenti számokkal legalább részben összehasonlítható adatokat nyerni, hogy a 22 év alatt letett érettségít nappaliskák, a többit pedig felnőttoktatásnak nyilvánítottuk. (Ez nyilván némiképp torzít, hiszen aki pl. szakmunkásképző után 18 évesen belekezdett felnőttoktatási tanulmányaiba, az még 22. életéve előtt megkapta érettségijét. Mégis, fontosnak tartván, hogy az évvésztés, illetve bukott nappaliskák ne zavarhassák meg a felnőttoktatási csoportot, ezt a megoldást választottuk.)

Azon természetesen nem lehetett segíteni, hogy az apák iskolai végzettségénél a kérdőív csak egyféle érettségít és egyféle felsőfokú végzettséget különböztetett meg...

A lényegesen nagyobb számok alapján látható, hogy a nappalis „nem gimnázium” 32, a felnőttképzéses 52%-ban a társadalmi piramis aljáról rekrutálta fiútanulóit, a kétféle gimnáziumnál pedig 27, illetve 55% ez a két szám. A fiú „nem gimnázium” vonatkozásában tehát a levelező mivolt 1,6-szeres, a gimnázium 2-szeres mobilitási potenciált hordozott a legelső csoportok számára. Hasonlóképpen látható, hogy a nappalis „nem gimnázium” 77, a felnőttképzéses 93%-ban toborozta fiú tanulóit a nem érettségizett apák fiai közül, a kétféle gimnáziumnál pedig 64, illetve 90% ez a két szám. A fiú „nem gimnázium” vonatkozásában tehát a levelező mivolt 1,2-szeres, a gimnázium 1,4-szeres mobilitási potenciált hordozott a legelső csoportok számára.

¹⁵ Az adatgyűjtemény teljes címe: *Társadalmi mobilitás Magyarországon 1983*. Tárki-adatbank TDATA-A39, kutatásvezető Kulcsár Rózsa.

2. táblázat: Az apa iskolai végzettsége a felnőttoktatási csoportokban

	Apa iskolai végzettsége	40,00 „nem gimnázium” 22 év alatt	41,00 „nem gimnázium” 22 év felett	50,00 gimnázium 22 év alatt	51,00 gimnázium 22 év felett	
1 férfi	0 nem járt	0,90%	2,60%	1,10%	3,00%	1,40%
	1 1-7 osztály	30,90%	49,60%	26,30%	52,30%	34,40%
	2 8 általános	12,70%	9,40%	13,70%	9,00%	12,20%
	3 8 ált. + szmk.	31,80%	31,20%	23,10%	26,10%	28,00%
	4 Befejezetlen középiskola	0,30%	0,30%	0,20%		0,20%
	5 érettségi	11,30%	4,40%	13,60%	5,00%	10,40%
	6 érettségi + szmk.	2,20%	1,40%	1,30%	0,50%	1,60%
	7 Befejezetlen felsőfokú	0,00%		0,40%		0,10%
	8 felsőfokú	9,20%	1,20%	20,20%	3,50%	11,40%
	9 ISMERETLEN	0,70%		0,10%	0,50%	0,30%
		1008	587	1117	199	2911
		100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
2 nő	0 nem járt	1,00%	2,30%	1,60%	1,70%	1,50%
	1 1-7 osztály	32,80%	43,50%	24,70%	51,30%	31,10%
	2 8 általános	15,60%	9,50%	16,20%	12,90%	15,10%
	3 8 ált. + szmk.	28,30%	32,30%	25,60%	23,30%	27,00%
	4 Befejezetlen középiskola	0,40%		0,20%		0,20%
	5 érettségi	10,70%	5,20%	12,90%	4,30%	10,80%
	6 érettségi + szmk.	3,30%	2,30%	2,90%	2,60%	3,00%
	7 Befejezetlen felsőfokú	0,30%	0,10%	0,40%	0,10%	
	8 felsőfokú	7,80%	4,00%	15,80%	3,00%	11,10%
	9 ismeretlen	0,10%	0,60%	0,10%	0,40%	0,20%
	N	1052	347	1676	232	3307
		100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

3. táblázat: A mobilitási jelzések összefoglaló táblázata

	„Nem gimnázium” 22 év alatt	„Nem gimnázium” 22 év felett	Gimnázium 22 év alatt	Gimnázium 22 év felett
FIÚK				
0–7 osztályt végzett apák	31,80%	52,20%	27,40%	55,30%
Felnőttképzés potenciálfölénye		1,64		2,01
Nem érettségizett apák	76,60%	93,10%	64,40%	90,40%
Felnőttképzés potenciálfölénye		1,22		1,4
LÁNYOK				
0–7 osztályt végzett apák	33,80%	45,80%	26,30%	53,00%
Felnőttképzés potenciálfölénye		1,35		2,01
Nem érettségizett apák	78,10%	87,60%	68,30%	89,20%
Felnőttképzés potenciálfölénye		1,12		1,31
FIÚ/LÁNY				
0–7 osztályt végzett apák	0,94	1,14	1,04	1,04
Felnőttképzés potenciálfölénye		1,21		1
Nem érettségizett apák	0,98	1,06	0,94	1,01
		1,09		1,07

A mobilitási potenciálfölény %-számok hányadosán alapul, ezt használjuk – e számítási módszer minden vitathatósága mellett – a fiúk és a lányok közötti összehasonlításra is. (Nem beszélve a fölénymutatók összehasonlításáról, ahol tulajdonképpen kivonást is alkalmazhattunk volna.) Ha tehát a pontos számok módszertanilag kérdésesek is, az üzenet kétségszövegbevonhatatlan:

A felnőttképzés a fiúk és lányok esetében a legelső csoportokból származók esélyét kétszeresre emelte a gimnáziumi érettségi megszerzésében, s 1,6-szeresre, illetve 1,3-szeresre a „nem gimnáziumi” érettségi megszerzésében, az utóbbi vonatkozásban a fiúk esélyét jobban növelve.

Ugyanakkor a teljes nem érettségizett népességet vizsgálva a gimnáziumnál 1,3-1,4-szeres, a szakközépiskolánál 1,1-1,2-szeres a fölény.

A konkrét számok természetesen nem teljesen egyeznek meg a 10-szer kisebb és 10 évvel későbbi mintával, mégis a legfontosabb tanulságok a felnőttképzés eltérő jelentőségéről a gimnáziumi és „nem gimnáziumi” érettségizett népesség vonatkozásában egybevágnak.

Eltérés mutatkozik azonban a tekintetben, hogy míg az 1992-es adatok a nők, az 1983-as adatok a férfiak szempontjából mutatják nagyobbak a felnőttoktatás mobilitáspotenciálját. Erre – amíg további elemzésekkel nem tisztázzuk ezt – az a feltevés adódik, hogy az 1983-as felvételen még sokkal nagyobb számban vannak jelen a felnőttoktatás első nagy nemzedékéhez tartozó férfiak, akik közül 1992-re már sokan távoztak az élők sorából.

III. Történeti megközelítés

Egy kortárs szociológiai többváltozós elemzés megindulhatna azon az úton, hogy a rétegtkülönbségeket fő vonásaiban jelző összefüggéseken *belül* újabbakat keres, azaz azt vizsgálja, hogy az egyes iskolázottsági csoportokhoz tartozó apák milyen foglalkozási ágazatokban helyezkedtek el, milyen jövedelmi helyzetűek voltak, milyen fejlettségű régióban éltek, s különösen, hogy mennyire volt iskolahiányos a település, ahol éltek.

Minthogy azonban ez az elemzés mindenekelőtt történeti, inkább azt feltételezzük, hogy valójában a „történelmi idő” a domináló faktor, mely az adatbázisban kétféle módon ragadható meg: a születési kohorszok megkülönböztetésével és az egyes történelmi időpontokban végzett felnőttoktatásos érettségizettek megkülönböztetésével.

III.1. A KOHORSZOK KIALAKÍTÁSA

A generációkat, kohorszokat sokféle módon hozza létre a szociológia. Az egyik lehetőség az egy meghatározott időpontban élő népesség harmadolása, negyedelése, ötödölése. Ez egyforma méretű, de *igen különböző* hosszúságú *időtartamokat átfogó* (ilyen értelemben fiktív) generációkat teremt. A másik megoldás a generációknak a „történelmi fordulópontokhoz” való hozzárendelése. Az a feltételezés, hogy pl. a nagy történelmi kataklizmákat felnőtt fejjel megélt nemzedékek tartoznak össze, s aki akkor még gyerek volt, vagy meg sem született, az egy másik generáció. Ez a generáció általános mentalitása szempontjából igaz, de a konkrét oktatástörténeti probléma szempontjából a határvonal nem feltétlenül esik egybe a társadalomtörténeti vagy politikatörténeti szempont alapján húzott határvonallal.¹⁶ A harmadik megoldás az évszámok mechanikájából indul ki, s születési évtizedenként vagy 25 évenként hoz létre egy-egy generációt.¹⁷

Mindezen módok használata mellett úgy véltük, hogy olyan kohorszokat kellene alkotni, melyek *éppen a történetileg vizsgált jelenség szempontjából*, azaz a felnőttoktatásban való érettségizés *jellemzősége* szempontjából különböznek egymástól.

¹⁶ Az 1860-as, 1870-es 1880-as években született nemzedékek publicisztikai, szépirodalmi vagy tudományos munkásságát vizsgálva pl. egészen bizonyos, hogy a kötelező gimnáziumi görög eltörlését megelőző és követő nemzedékek műveltsége radikálisan különbözik egymástól, noha 1890 után nincs (mondjuk, 1867-hez vagy 1918-hoz fogható) történeti osztóvonal. Hasonló különbségeket tapasztalhatunk a tanítóképzés felsőfokra helyezését megelőző és követő tanítói nemzedékek összehasonlításakor, noha 1958 után nincs (mondjuk, 1956-hoz vagy 1968-hoz fogható) történeti osztóvonal.

¹⁷ Bármely ma hozzáférhető adatbázissal kipróbálható, hogy ha úgy állítjuk fel a korcsoportokat, hogy az 1901–1925-ben, 1926–1950-ben, illetve az 1951–1975-ben születetteket tekintjük egy-egy nemzedéknek, másféle „idősorokat” fogunk kapni, mint hogyha a felosztást másképp, pl. 1919-től indulva (1919–1943, 1944–1968, 1969 után) végezzük el, hiszen az egyik felosztás pl. keresztbe metszi, a másik követi pl. a kötelező iskolai hittan eltörlése által kreált generációt, stb.

4. táblázat: A nem érettségizettek, a 22 év alatt és felett érettségizettek aránya
(az 1983-ban életben lévők körében)

Születési év	Nem érettségizett	22 év alatt érettségizett	22 év felett érettségizett		Abszolút szám
1886	100%	0%	0%	100%	1
1888	100%	0%	0%	100%	2
1889	100%	0%	0%	100%	5
1890	100%	0%	0%	100%	10
1891	100%	0%	0%	100%	17
1892	100%	0%	0%	100%	10
1893	100%	0%	0%	100%	15
1894	89%	8%	4%	100%	26
1895	81%	20%	0%	100%	41
1896	100%	0%	0%	100%	36
1897	93%	7%	0%	100%	70
1898	100%	0%	0%	100%	63
1899	98%	2%	0%	100%	64
1900	98%	3%	0%	100%	122
1901	93%	7%	0%	100%	126
1902	94%	6%	0%	100%	143
1903	92%	8%	0%	100%	144
1904	87%	13%	0%	100%	192
1905	92%	8%	1%	100%	200
1906	93%	7%	0%	100%	231
1907	96%	3%	0%	100%	261
1908	98%	3%	0%	100%	275
1909	92%	7%	1%	100%	300
1910	96%	4%	0%	100%	308
1911	94%	5%	1%	100%	371
1912	95%	4%	1%	100%	391
1913	93%	7%	1%	100%	387
1914	90%	9%	2%	100%	401
1915	89%	9%	2%	100%	330
1916	90%	8%	2%	100%	234
1917	90%	7%	4%	100%	230
1918	85%	11%	4%	100%	194
1919	89%	6%	5%	100%	428
1920	88%	8%	5%	100%	535
1921	86%	7%	7%	100%	579
1922	86%	7%	6%	100%	450
1923	85%	9%	6%	100%	536

Születési év	Nem érettségizett	22 év alatt érettségizett	22 év felett érettségizett		Abszolút szám
1924	89%	6%	5%	100%	527
1925	88%	7%	5%	100%	606
1926	82%	10%	8%	100%	507
1927	87%	8%	6%	100%	492
1928	83%	9%	8%	100%	554
1929	81%	12%	7%	100%	533
1930	82%	13%	5%	100%	533
1931	82%	11%	7%	100%	502
1932	83%	12%	6%	100%	480
1933	80%	14%	6%	100%	518
1934	80%	13%	7%	100%	487
1935	77%	16%	7%	100%	497
1936	76%	19%	6%	100%	492
1937	74%	20%	7%	100%	464
1938	74%	20%	7%	100%	469
1939	70%	21%	9%	100%	490
1940	68%	22%	10%	100%	574
1941	69%	22%	10%	100%	514
1942	66%	25%	9%	100%	595
1943	67%	24%	9%	100%	524
1944	63%	28%	9%	100%	616
1945	61%	30%	10%	100%	534
1946	62%	31%	7%	100%	532
1947	56%	36%	8%	100%	542
1948	58%	35%	7%	100%	603
1949	62%	31%	7%	100%	600
1950	57%	36%	7%	100%	616
1951	57%	36%	7%	100%	620
1952	60%	35%	6%	100%	553
1953	63%	32%	5%	100%	671
1954	63%	32%	5%	100%	731
1955	60%	37%	3%	100%	714
1956	58%	39%	4%	100%	563
1957	65%	34%	0%	100%	472
1958	62%	36%	2%	100%	527
1959	62%	36%	2%	100%	468
1960	60%	40%	1%	100%	438
1961	60%	40%	0%	100%	444
1962	54%	46%	0%	100%	385

Születési év	Nem érettségizett	22 év alatt érettségizett	22 év felett érettségizett		Abszolút szám
1963	60%	40%	0%	100%	429
1964	63%	37%	0%	100%	420
1965	75%	25%	0%	100%	483
1966	100%	0%	0%	100%	544
1967	100%	0%	0%	100%	542
1968	100%	0%	0%	100%	573
1969	100%	0%	0%	100%	596
	24602	6237	1463		32302
	76%	19%	5%	100%	32302

A táblázatból látható, hogy az érettségizettek aránya az első világháború idején születettek-nél lépi túl a 10%-ot, 1930 körül születettek-nél a 20%-ot, s látható, hogy e nemzedékek-nél a felnőttoktatásban szerzett érettségi már *valódi* szerepet játszik. A következő évtizedfordulón születettek-nél az érettségizettek aránya már 30%-os, s már az évtized közepére eléri a 40%-os arányt, ahol *megáll, s a következő évtizedekben sem nő, viszont a felnőttoktatásban szerzett érettségik aránya (ezen belül) csökkenésnek indul.*

Az alábbi táblázatban már csak az érettségizettek *belső* megoszlását láthatjuk, mégpedig úgy, hogy a születési évek esetlegességeit kiszűrjük, s 3 éves csúszoátlagot alkalmazunk.¹⁸ A „kétötöd” feliratú oszlopban azokat a csoportokat jelöltük meg, amelyek több mint kétötödére igaz, hogy felnőttoktatási érettségit szerzett, a következő oszlopokban rendre az látható, hogy mely csoportokra igaz, hogy legalább egyharmados, egynegyedes, egyötödös, egytizedes arányban szereztek érettségit. Ha ezek közül a csoportok közül „minden másodikat” használjuk csoportképzési céllal, akkor a vizsgálat során jó néhány esetet el fogunk ugyan veszíteni,¹⁹ de a maradékra jellemző tulajdonságok bizonyosan *markánsabbak* lesznek. *Azaz kiküszöböltük a szociológiai csoportképzés legnagyobb problémáját, azt, hogy a tetszőlegesen vagy számtani esetlegességek segítségével meghúzott határpontok összetartozó alcsoportokat vágnak ketté.*

¹⁸ Azaz: az alábbi adat, hogy az 1950-es szám mellett 17,0% áll, azt jelenti, hogy az 1949-ben, 1950-ben, 1951-ben született érettségizettek 17,0% a szerzett 22 évnél idősebben érettségit. Az 1951 mellett álló 15,3% azt jelenti, hogy az 1950-ben, 1951-ben, 1952-ben született érettségizettek 15,3% a szerzett 22 évnél idősebben érettségit stb.

¹⁹ A teljes minta több mint 40%-át. E módszer tehát csak az igen komoly elemszámú minták esetén javasolható.

5. táblázat: A felnőttoktatási érettségi aránya az érettségizettek között születési csoportonként

		Kétötöd	Harmad	Negyed	Ötöd	Tized
1900*	0					
1901	0					
1902	0					
1903	0					
1904	1,9					
1905	1,7					
1906	4,5					
1907	2,9					
1908	7,1					
1909	6,7					
1910	8,3					
1911	9,3					
1912	11,4					T1
1913	14,4					T1
1914	16,7					T1
1915	19,2					T1
1916	24,7				Ö	T
1917	26,9			N1	Ö	T
1918	38		H	N	Ö	T
1919	38,6		H	N	Ö	T
1920	45,3	K	H	N	Ö	T
1921	45,6	K	H	N	Ö	T
1922	45,5	K	H	N	Ö	T
1923	44	K	H	N	Ö	T
1924	41,4	K	H	N	Ö	T
1925	43	K	H	N	Ö	T
1926	42,3	K	H	N	Ö	T
1927	45,1	K	H	N	Ö	T
1928	42,4	K	H	N	Ö	T
1929	38		H	N	Ö	T
1930	34,7		H	N	Ö	T
1931	33,1		H	N	Ö	T
1932	32,7			N2	Ö	T
1933	32,4			N2	Ö	T

* A csúszóátlag következtében az 1900-as jelzésű csoportban már 300 eset szerepel. Az, hogy mellette 0%-os jelzés áll, tehát nem azt jelenti, hogy túl alacsony az esetszám ahhoz, hogy felnőttoktatásban érettségizettet találhassunk, hanem azt, hogy az akkor születettek közül valóban *elhanyagolható* a felnőttoktatásban érettségizettek aránya.

		Kétötöd	Harmad	Negyed	Ötöd	Tized
1934	31,8			N2	Ö	T
1935	29,7			N2	Ö	T
1936	26,8			N2	Ö	T
1937	25,1			N2	Ö	T
1938	27,2			N2	Ö	T
1939	28,6			N2	Ö	T
1940	30,1			N2	Ö	T
1941	29,2			N2	Ö	T
1942	28,6			N2	Ö	T
1943	26,3			N2	Ö	T
1944	25,6			N2	Ö	T
1945	22,8				Ö	T
1946	20,6				Ö	T
1947	17,8					T2
1948	17,9					T2
1949	16,9					T2
1950	17					T2
1951	15,5					T2
1952	15					T2
1953	13,4					T2
1954	11,2					T2
1955	9,7					
1956	7,4					
1957	6,3					
1958	4,6					
1959	3,4					

1. Az első csoportba azok tartoznak majd, akiknél csak kevéssé van jelen a felnőttoktatás érettségizés lehetősége, de azért az érettségizettek egytizedét meghaladják,²⁰ egyötödét nem éri el. A fenti táblázatban ők a T1 jelzést viselik, ők az 1912 és 1915 között születettek, őket nevezzük 1914-es csoportnak.
2. A második csoportba azok tartoznak majd, akiknél ez az arány a kétötödöt is meghaladja, ők a fenti táblán a K jelzést viselik, ők az 1920 és 1928 között születettek, őket nevezzük 1924-es csoportnak.
3. A harmadikba azok, akiknél a felnőttoktatás harmaduknál többre s negyedüknél kevesebükre jellemző, de az előző csoportnál fiatalabbak, ők a fenti táblán az N2²¹ jelzést viselik, ez a csoport 1932 és 1944 között született, tehát őket 1938-as csoportnak nevezzük.

²⁰ Ez persze azt jelenti, hogy van egy „nulladik” csoport is, ahol egytized alatt marad a felnőttoktatásban érettségizettek aránya, de e csoport az alacsony elemszám miatt nem elemezhető.

²¹ Minthogy a N1-es csoport csak egyetlen évben születetteket foglalt volna magában, ezt átugrottuk, tehát a T1 után azonnal a K csoport következik.

4. S végül negyedikként az a csoport, melynél a felnőttoktatás ismételten marginálissá válik. Az érettségizettek kevesebb mint egyötöde, bár több mint egytizede jutott bizonyítványához felnőttoktatás segítségével, a fenti táblázatban a T2 jelzést viselve. Ez az 1947 és 1954 között születettek csoportja. E csoportot 1951-es csoportnak neveztük el.

A negyedik kohorsz után logikailag persze következhetne egy olyan kohorsz, ahol 10% alatt marad a felnőttoktatásban érettségizettek aránya. Csakhogy az 1983-ban megvizsgált népességben az 1955 után születettek között nyilvánvalóan sokkal kevesebben lehetnek azok, akik 22 évnél idősebben szereztek érettségit, így erről a népességről nem állapítható meg, hogy az 1983 utáni felnőttoktatás mennyire *fogja* megemelni a felnőttoktatásban érettségizettek arányát. Sejtjük ugyan, hogy nem nagyon, mégis, ezzel a nemzedékkel már nem foglalkozunk.

III.2. A FELNÖTTOKTATÁSI ÉRETTSÉGI JELENTŐSÉGE „FELÜLRŐL” ÉS „ALULRÓL”

Ezen a módon tehát négy korcsoportot vizsgálhatunk meg, az 1914 körül születetteket, akiknél az érettségizettek (N = 128) 16%-a, az 1924 körül születetteket, akiknél (N = 667) 44%-a, az 1938 körül születetteket, akiknél (N = 1853) 28%-a, és végül az 1951 körül születetteket, akiknél ismét csak (N = 1166) 15%-a szerzett felnőttoktatásban érettségit. Ezek a csoportok elég markánsan különböznek a *felnőttoktatási érettségi jelentőségét* tekintve. Ugyanakkor, ha ezt a négy csoportot a teljes népességben is megvizsgáljuk, azt tapasztaljuk, hogy míg az 1914-es nemzedékben ez a felnőttkorban érettségizett alnépesség a teljes népességnek alig 1,6%-át teszi ki, a többi nemzedéknél egyaránt 6-7%-át.

„Felülről”, tehát az érettségivel rendelkező népesség felől nézve a legidősebbektől a legfiatalabbak felé haladva előbb nő, majd az eredeti szintre csökken *vissza* a felnőttkorban érettségizés valószínűsége, alulról nézve viszont *a legidősebbeknél a társadalom töredéke számára nyitott ez lehetőséget, majd tartósan 6-7% számára biztosítja ugyanezt*. Azaz a felnőttoktatásban érettségizés jelentősége kifejezetten másként alakul, hogyha felülről, illetve ha alulról nézzük azt.

III.3. A FELNÖTTOKTATÁSI ÉRETTSÉGI ÉS A NEMEK A NÉGY KORCSOPORTBAN

A felnőttoktatási érettségizés a legidősebb nemzedékben több mint másfélszer, a két következőben mintegy 1,3-szer inkább jellemző a férfiakra, mint a nőkre, sőt a legutolsó vizsgált nemzedékben ez a fölény „visszanő” 1,6-szeresre (lásd 6. táblázat).

6. táblázat: 22 év alatt és felett érettségizettek aránya

		22 év alatt	22 év felett		Abszolút szám
1914	Férfi	81%	19%	100%	78
	Nő	88%	12%	100%	50
	összesen	84%	16%	100%	
1924	Férfi	52%	48%	100%	439
	Nő	63%	37%	100%	228
	összesen	56%	44%	100%	
1938	Férfi	68%	32%	100%	928
	Nő	75%	25%	100%	925
	összesen	72%	28%	100%	
1951	Férfi	80%	20%	100%	829
	Nő	88%	12%	100%	1166
	összesen	84%	16%	100%	

Úgy azonban, hogy közben a nők aránya az érettségizettek között egyharmadosról háromötödre nőtt. *A felnőttoktatási érettségi tehát sokkal inkább javít a férfiak iskolázottságán, mint a nőkéen.* A legutolsó nemzedékben ezt a tényezőt elmélyíti, hogy a társadalmi háttérük által középiskolázásra egyáltalán esélyes lányok sokkal nagyobb arányban már *normál* korban elvégezték a középiskolát. Ez arra utal, hogy a felnőttoktatás nem az „általános kulturálódás” (a női szerepmodellől hagyományosan elvárt) kategóriarendszerén belül, hanem a „munkaerő-piaci helyzet” javítása kategóriarendszerén belül írható le, egy olyan korban is, amikor nincs munkaerőpiac, de bizonyos állások betöltéséhez bizonyos iskolai végzettség megköveteltetik.

III.4. A GYERMEKKORI ÉS FELNŐTTOKTATÁSBAN ÉRETTSÉGIZŐK TÁRSADALMI HÁTTERE AZ EGYES TÖRTÉNELMI KORCSOPORTOKBAN

III.4.1. Piramisszerű társadalom

A korcsoportok segítségével most már az egyes középiskolai végzési módokat „választó” társadalmi csoportok *valódi történeti időben és térben* való leírását is megkísérelhetjük.

Először vizsgáljuk meg, hogy a rendelkezésre álló iskolázottsági rangsor alkalmas-e a társadalom leírására, s főképp az egymástól több évtizedes távolságban lévő csoportok összehasonlítására.

Először is megállapíthatjuk, hogy vizsgálatunk olyan népességre vonatkozik, ahol az apák a 4 + 4 + 4-es iskolarendszer uralma²² idején voltak iskoláskorúak. Nincs tehát olyan iskolareform, melynek alapján a társadalmi minimumot másképpen kellene definiálnunk,

²² A 4 elemre épülő 4 + 4-es középiskola-rendszer logikájáról van szó. A négyosztályos polgárra – ritkábban négyosztályos algimnáziumra vagy alreáliskolára – épült a négyéves felső kereskedelmi vagy felső ipari, felső mezőgazdasági iskola is. A tanítóképző előbb négy-, majd rövid ideig hat-, végül ötéves volt.

illetve amely akadályozná, hogy az egyes korcsoportok apáinak iskolázottságát összehasonlíthassuk.

Az apák iskolai végzettségét három csoportra osztottuk. A 8 osztálynál kevesebbet végzett apáktól származókra mint egyik végletre, az érettségizett vagy annál magasabb végzettségű apáktól származókra, és harmadikként a köztük lévőkre.²³ Hagyományos – alulról felfelé keskenyedő – társadalmi piramisról van szó.

7. táblázat: A megkérdezettek születési csoportja és az apák iskolai végzettsége

Születési korcsoport	1,00 kevesebb mint 8 osztály	2,00 8 osztály vagy szakm.	3,00 éretts. vagy felső	N*
1895**	86,3	8,9	4,9	175
1900***	77,3	16,9	5,8	501
1905	79,4	14,8	5,8	997
1910	81,3	13,8	4,9	1563
1915	79,9	15,6	4,5	1638
1920	77,8	17,8	4,5	2021
1925	78,0	17,5	4,5	2659
1930	78,8	17,0	4,3	2606
1935	75,8	19,5	4,7	2466
1940	69,4	22,7	7,9	2617
1945	61,3	27,9	10,9	2817
1950	51,8	35,6	12,6	3001
1955	44,6	40,8	14,5	2968

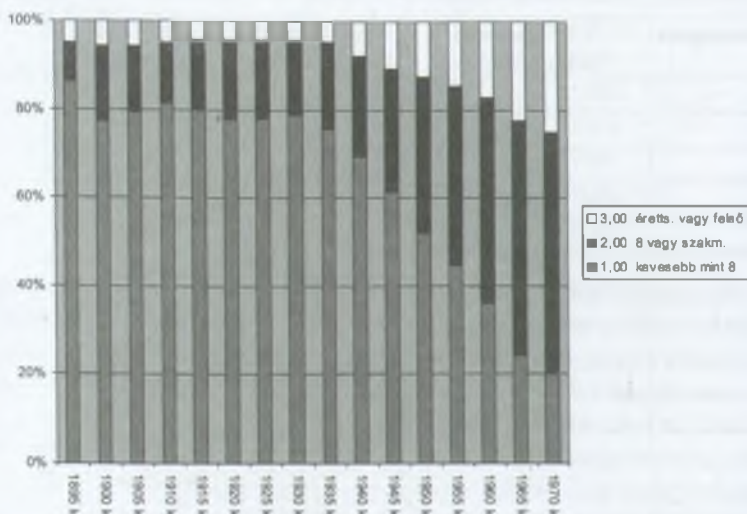
* Minthogy e táblázatban átfedő korcsoportokat (lásd két következő lábjegyzetet) használunk, ezeknek az abszolút számoknak mindig kétszerese a megfigyelési korcsoport mérete.

** 1895: 1890 és 1899 között születettek, 1905: 1900 és 1909 között születettek, stb.

*** 1900: 1895 és 1904 között születettek, 1910: 1905 és 1914 között születettek, stb.

²³ A *Szociológia* 2007/4-es számában kifejtett módszertani felismerésem szerint egyáltalán nem mindegy, hogy az apák, vagy a gyerekek felől nézzük a helyzetet s az arányokat. Ha ugyanis a megkérdezettek (pl. 1992-ben megkérdezettek) apjának iskolai végzettségét tudakoljuk, első pillantásra úgy találjuk, hogy az érettségivel nem rendelkező apák gyerekeinek 27%-a érettségit szerzett, ha viszont belekalkuláljuk az e módon közvetve megfigyelt apák eltérő gyerekszámát, akkor a nem érettségizett apák gyermekeinek 37%-a szerzett (iegalább) érettségit. Az egygyermekes családból származókra nagyobb mobilitás jellemző. Azaz a többgyermekesség csökkenti a kilépési mobilitási valószínűséget: már csak azért is, mert a gyermekszám nem egyszerűen társadalmi/iskolázottsági csoport specifikus, hanem társadalmi csoporton belül is a születésszabályozás, a tudatosabb élettervezés s a modernitás jelzőszáma (természetesen csak statisztikailag s csak nagy átlagban), s ezek a tulajdonságok valószínűsítik azt is, hogy a gyerek iskolázását szorgalmazzák a szülők. Nyilvánvaló az is, hogy minél magasabb a gyerekszám, annál kevesebb tőkét tud a család egy-egy gyermek iskoláztatásába fektetni, illetve annál kevésbé tud a gyermek korai pénzkereső aktivitásáról lemondani. E tanulmányban a számokat mindenképpen a gyermekek nemzedéke felől nézzük, hiszen az ő gyerekkori középiskolai érettségizésük, felnőttoktatásban való részvételük vagy annak elmaradása az elemzés tárgya. *Az általunk itt közölt számok tehát arra nézve nem igazak, hogy egy meghatározott korban meghatározott iskolázottságú apák milyen valószínűséggel juttatták gyermekeiket érettségihez, de arra igazak, hogy meghatározott végzettségű apák gyermekei milyen valószínűséggel jutottak érettségihez.*

Születési korcsoport	1,00 kevesebb mint 8 osztály	2,00 8 osztály vagy szakm.	3,00 éretts. vagy felső	N*
1960	35,9	46,8	17,3	2431
1965	24,2	53,3	22,5	2428
1970	20,2	54,8	25,0	1370



1. ábra

A fenti számsorból egyértelmű, hogy a piramisjelleg – fokozatosan laposodó formában – egészen a Kádár-korszakig fennáll. Először az 1955 körül született nemzedékek mondhatják el, hogy apáik körében közel egyensúlyban vannak a 8 osztálynál kevesebbet s a némileg többet végzettek... Ezt követően a társadalomban fokozatosan szélesedik az iskolázottsági középrétegekhez tartozók aránya. Vizsgálatunkat ez már nem érinti, hiszen a felnőttoktatás mind a négy nagy nemzedéke a „piramismodell” korában élt.

A felnőttoktatás egyik vélelmezhető funkciója nem más, minthogy a piramistársadalomból származó gyerekeket egy „amfora”-társadalomba (ahol az iskolázottsági közép szélesebbé válik, mint a legelső csoport) átvezesse.

III.4.2. A társadalom alsó tömbjéből érkezők

A 8 osztálynál kevesebbet végzett²⁴ apával rendelkezők: ez a társadalmi csoport a társadalmi piramis alját jelenti, azt a helyzetet, amikor gyerekeik úgy láthatják apáikat, hogy legfeljebb 6 elemijük volt, s általában gyerekeik szemében (akik számára, legalábbis 1983-ra a 8 osztályos általános iskolai végzettség a társadalmi minimumnak számított) nagyon iskolázatlanok voltak. Ezzel az iskolai végzettséggel 1914 és 1924 (mint születési időpontok) körül a társadalom *negyötödét* jellemezhetjük, ez az arány 1938 körül háromnegyedére, 1951 körül a felére csökken. Az ő esetükben már a szakmunkás-bizonyítvány megszerzése is komoly előrelépés – nyilvánvalóan az ő körükben számíthatunk leginkább arra, hogy az érettségi ritka kultúrkincs.

Az ilyen csekély iskolázottságú apák 1914 körül született fiainak *alig 2,5%-a szerzett – még gyerekkorában – gimnáziumi érettségit, s szinte senki felnőttkorában*. Ezzel párhuzamosan alig 1,2% szerzett valamilyen nem gimnáziumi intézményben érettségit. Ez utóbbi népességgel azonos nagyságrendben szereztek felnőttkorban nem gimnáziumi érettségit. (A lányoknál ezek a népességek fél-fél százalékot jelentenek.)²⁵

Az 1924 körül született alsó csoportban – akik tehát még a Horthy-korszakban, de annak már a végén érték el a középiskolába lépéshez szükséges életkort – némiképp nőtt ugyan, de 2,3-2,3% körül maradt az érettségit adó iskolatípusokba járók aránya. Jelentős változás viszont, hogy ezt a lényegesen fiatalabb korcsoportot már jobban érinti a felnőttoktatás, hiszen a „nem gimnázium” 6%-ot, a gimnázium pedig – a nappalihoz hasonló nagyságrendet 2,3-et emel ki az iskolázatlan felnőttek közül. Ezeknek az embereknek a fiatal felnőttkora már az ötvenes évekre esik. *E nemzedék alulról jött érettségizetteinek többsége tehát a felnőttképzésben kapott érettségit. Az alsó csoportokból jött érettségizettek rendkívül alacsony aránya a gyermekkori érettségizésben megegyezik a kortársak tapasztalatával, s ezt a hosszú ideig elfogadott Földes Ferenc-féle elemzés is alátámasztotta (Földes, 1941). Az utóbbi időben több neveléstörténeti konferencián megkérdőjeleződött a Földes-féle adatok megbízhatósága: a kételkedés alapja a „kitűnőek iskolájával”, illetve „a szegény gyerekeknek nyújtott egyházi és állami ösztöndíjakkal” kapcsolatos – inkább egy-egy iskolára kiterjedő, mint országos – megfigyelések voltak. Nos, e számítás bázisán úgy tűnik: mégiscsak Földesnek van igaza: a társadalom aljáról csak kivételes esetben vezetett út az érettségihez, sőt a tanítóképzős végzettséghez is.*

A lányoknál a nem gimnáziumi (lánykereskedelmit, tanítóképzőt végzett) népesség e csoportban is alig 1% körüli értéket mutat. A tanítóképzés még jelentett felemelkedési utat a

²⁴ Természetesen, minthogy a történetben szereplő apák gyermekora részben az iskoláztatási kötelezettséget szigorító 1921-es törvény előtt volt, talán hasznos lenne szétválasztani az elvileg kötelező 6 elemi iskolai osztályt elvégzett, illetve az annál kevesebbet, mint pl. 4 elemi vagy annál is kevesebbet végzett apákat. Ezzel kapcsolatban azonban komoly aggályként merülhet fel az ezzel kapcsolatos ismerethiány, a mindennapi és nem mindennapi elemi iskolában elvégzett osztályok összekeverése stb. E tévedések a tapasztalatok szerint az alsó csoportokhoz tartozó adatközlőknél sokkal gyakoribbak, mint a felsőknél.

²⁵ A következő oldalakon leírt számok és összefüggések kivétel nélkül a 8. táblázatban található adatok alapján kalkulálhatók ki. Akit a kalkuláció módszertana és a tucatnyi segéd táblázat érdekli, az megtalálhatja azt a www.nagypeter.tibor.uni.hu vagy a www.nagy.peter.tibor.extra.hu oldalon, vagy e honlapok megszűnése esetén e honlapnevekre rákeresve a világháló egy másik pontján.

parasztyereknek, a tanítónőképés ekkoriban már inkább az alsó középrétegek lánynevő intézménye volt. A felnőttképzés ezt további 1,5%-nyival egészíti ki. A gimnáziumi végzettséget dokumentáló számok még alacsonyabbak, mélyen 1% alatt maradnak. *A felnőttoktatás ugyan emel e csoport képzettségén, de kevésbé, mint a fiúk esetében.*

E két nemzedék alsó csoportjából jött fiúk és lányok számára tehát a Horthy-korszak – nemcsak elején, de szociális jelszavakkal jócskán telerakott végén is – alig ajánlott középiskolai végzettséget – *az ő számukra tehát a felnőttoktatási kompenzáció jelentősége óriási volt.*

Az 1938 körül született alsó csoportba olyanok tartoznak, akik leginkább 1945 után érik el a középiskolába lépéshez szükséges kort. E népesség gyermekkori érettségizésében a nem gimnáziumi út súlya már 6% fölé emelkedik, s a gimnáziumi érettségizés is 4,9% körüli. Ennél a nemzedéknél tehát a nem gimnáziumi érettségi már gyermekkorban fölényre jutott a gimnáziumaival szemben. A felnőttoktatás e nemzedékben már csak 5%-ot juttat nem gimnáziumi és kevesebb mint 2%-ot gimnáziumi érettségihez. E nemzedék vonatkozásában tehát *a felnőttoktatás relatív súlya már csökkent.*

A lányoknál mindkét érettségítípus 5% körüli értékkel szerepel, amit a felnőttoktatás 2, illetve 3%-kal egészít ki. Az előző korcsoporthoz képest tehát a lányok sokkal közelebb kerültek a fiúk gyermekkori iskolázottsági értékeihez, sőt *a gimnáziumi szférában többségbe is kerültek, de a felnőttoktatás ezen már alig javít tovább.*

Az 1951 körül született alsó csoportba tartozók már a Kádár-korszakban érik el a középiskolába lépési kort. A gyerekkori érettségizés 6%-ot némileg meghaladó értékekkel szerepel, *tehát a szakközépiskola jelentősége nem növekszik tovább*, s a gimnáziumi érettségizés valószínűsége sem nő gyorsan. A felnőttkori képzés nagyságrendje a szakközépiskola esetében még kissé csökken is, míg a gimnáziumnál az előző nemzedéknek megfelelő szinten marad. Ezzel szemben *a lányoknál mintegy meglődül* a középiskolai képzés mindkét ágban, amit a felnőttképzés már alig javít tovább.

Hangsúlyozzuk, hogy a fenti számok vizsgálatokor „a gyermekkori nem gimnáziumi végzettség” mutatói a legutolsó nemzedék kivételével nem jelenthetnek szakközépiskolát, hiszen az csak 1961 után alakult ki, hanem gyűjtőkategóriaként kényszerülünk alkalmazni. Az időszak elején a fiúk vonatkozásában 60%-ban a kereskedelmi középiskolai oktatás és 30%-ban a tanítóképés tartozhatott bele, s a többi oszlott meg az egyéb szakképző intézmények között. A későbbiekben az ipari képzés részaránya erősen növekedett. Minthogy a tanítóképés és a gazdasági középoktatás erősen különböző iskolatípusok, a tanulók társadalmi jelzőszámait a „nem gimnáziumi érettség” belül nem érdemes összesítve elemeznünk. (A későbbiekben bizonyos megoldást jelenthet, hogy az ilyen végzettségükből az összes pedagógusfoglalkozásút levéve kettéválaszthatjuk a népességet.)²⁶

²⁶ Ha feltételezzük, hogy az 1930 előtt születettek közül (akik tehát 1944 előtt iratkozhattak be tanítóképésbe vagy felső kereskedelmibe) azokat tekinthetjük tanítóképzős végzettségűnek, akik tanítók lettek, a helyzet a következő:

Annál inkább érdemes elemzésre a nagyon is konkrét iskolatípust jelentő fiúgimnázium. Itt az 1914 és 1924 körüli születési csoportokban mintegy 30%-a tartozott ehhez a réteghez, ez 1938 körüli csoportnál 34%-ra nőtt, míg az utolsó vizsgált csoportban már csak 24%-ot tett ki. Az apai csoportok méretváltozása következtében a csoport alulrepresentációja az 1914-es és 1924-es csoport esetében 0,37 körüli, míg az utolsó két csoportban 0,47%-os. Tehát a hátrány csökken, de a közhelyeknél – s az idevágó társadalmi szólalomknál sokkal kisebb mértékben. *Sokkal érdekesebb azonban, hogy a hátrány kompenzálására „való” iskolatípusban a felnőttképző gimnáziumban az 1924 körül született korcsoportnál még másfélszeres felülrepresentációt, a két következő nemzedéknél viszont 0,8-es alulrepresentációt találunk.*

Az a gimnáziumi felnőttoktatás történetének fiatalabbakat érintő részében már nem elsősorban a társadalom alsó részéből érkezők hátrányait kompenzálta. Annak ellenére, hogy ez az alsó rész – mint korábban említettük – az 1938-as születésű társadalomrész esetében, még az előző nemzedékhez hasonlóan több mint kétharmadát jelentette. Ez esetben tehát a társadalmi háttér lényegi megváltozása nélkül csökken majdnem felére az alsó csoportok reprezentációja. De az 1951-es társadalomrésznek is több mint a felét jelentette ez a felnőttoktatás által is diszpreferált csoport.

A lányoknál azonban a reprezentáció növekedését tapasztalhatjuk: a gyerekkori érettségizetteknél a fiúkétól lényegesen elmaradó 0,2-es, illetve 0,1-es reprezentációs mutató jelzi, hogy a Horthy-korszak végén sem jobb az alsó csoportból jövő lányok helyzete, mint az elején. A fiúkkal ellentétben ezt a felnőttoktatás sem ellensúlyozza, hiszen az 1924 körüli születési csoportot is alulrepresentáció jellemzi. *Az utolsó két csoportban azonban a gyerekkori érettségizetteknél az alsó csoport reprezentációja 0,45-ra, sőt 0,58-ra emelkedik, tehát nemcsak hogy jobb, mint a fiúk esetében, de emelkedik.*

	1930 előtt született férfiak				1930 előtt született nők			
	1,00 kevesebb mint 8	2,00 8 osztály vagy szakm.	3,00 éretts. vagy felső	N	1,00 kevesebb mint 8 osztály	2,00 8 osztály vagy szakm.	3,00 éretts. vagy felső	N
Nincs közép.	85,6	13,5	0,9	3958	83,1	14,5	2,4	5784
Tanítóképző	61,1	11,1	27,8	18	26,0	20,0	54,0	50
Szak.	33,3	46,0	20,7	174	23,1	42,5	34,3	134
Gimnázium 22 év előtt	30,4	27,0	42,6	289	9,8	27,8	62,4	133
Összesen	78,8	16,7	4,5	4733	79,3	15,8	4,9	6209
	3729	791	213		4926	980	303	

Ez azt jelenti, hogy a fiú-tanítóképzőben az alsó csoportok reprezentációja 0,77-es, a tanítónőképzőben viszont 0,29-szoros. A másik végponton pedig a fiú-tanítóképzőben a felső osztályok túlképviseltsége csak 6,2-szeres, a tanítónőképzőben 11-szeres.

Az iskolázási piramis alján lévők középiskolázási esélyeit – tekintettel az iskolázatlan csoport magyar társadalmon belüli roppant arányára – a későbbiekben tovább érdemes tagolnunk. Hipotézisünk szerint az alapvető osztóvonal az iskolázatlan városi munkásság, s a hasonlóképpen iskolázatlan agrárnépesség gyermekeinek esélyei között húzódik.²⁷

III.4.2. A társadalom közepéről érkezők

A második csoportba vontuk össze a szociológiai felvétel szerint „nyolc általánost” vagy „szakmunkásképzőt” végzett apák gyermekeit. Az apák ugyan zömében nyilván nem a csupán 1945-ben létrejött általános iskolát, még kevésbé az 1961-ben létrejött szakmunkásképzőt végezték, de a gyermeki visszaemlékezés nyilván visszaveti a későbbi normákat és fogalmakat. Vélhetőleg főképp a szakmunkás-foglalkozású apákról gondolja azt gyerekük, hogy szakmunkásképzőt végeztek.²⁸ Ugyanakkor a nyolcosztályos végzettség jelenthet polgári iskolai, alsógimnáziumi végzettséget, vagy akár azt, hogy a megkérdezett úgy tekinti apját, mint aki „kompletten eleget tett” elemi tanulmányainak.²⁹ Ezért – a kortárs szociológiai vizsgálatokban némiképp szokatlanul – összevonjuk, egy csoportként kezeljük a 8 általános iskolai, illetve szakmunkásképzőt végzett apákat.

E csoport az 1914 és 1924 körüli születési csoportban a társadalom hatodát-hetedét jelenti, az 1938-as csoportban már kissé több mint ötödét, az 1951-es csoportban pedig harmadát. A piramis alapja tehát szűkül, a közepe szélesedni kezd, az első megfigyelési csoportban még ötszörös, az utolsóban már csak másfélszeres az alsó csoport javára.

A Horthy-korszak elején e középső csoport (az 1914 körül született) fiúgyermekeinek mintegy 16%-a szerez érettségit, azaz négyszer akkora része, mint amit az alsó csoport esetében megfigyelhettünk. Ezen belül a „nem gimnáziumi” képzés némileg nagyobb részt foglal el. Vélhetően az előző csoportot domináló iskolázatlan agrárnépesség – pl. egyházi ösztöndíjak segítségével – a gimnáziumban foglalt magának némi teret, ebben az iskolázottsági középrétegben, a lényegesen nagyobb középiskolába küldött diáknépesség esetében már érvényesül az iskolák természetes presztízssorrendje: a középiskolai érettségivel nem rendelkezők könnyebben célozzák meg a felsőkereskedelmi iskolát, mint a gimnáziumot. A felnőttkori beiskolázás is ezt tükrözi: a felnőttkori, nem gimnáziumi érettségizés ugyanis mintegy 7%-ot tesz hozzá a képzettséghez, a gimnáziumi viszont csak egyet.

²⁷ Előzetes számításokat végeztünk, melynek során megállapíthattuk, hogy ezen az iskolázatlan csoporton belül az önálló gazdák 1930 előtt született gyerekei 0,86-szorosan, az agrárszegénységhez tartozók gyerekei pedig mindössze 0,2-szeresen reprezentáltak. Ennél még a városi munkásság alsó rétegeihez tartozók reprezentáltsága is jobb (1,5 és 2 közötti). Úgy tűnik tehát, hogy mindazok az államilag és egyházilag támogatott mozgalmak, melyek a szegényparasztság felemelését tűzték ki célul, még az *alacsony iskolázottságú városi szegénység szintjéig sem tudták emelni az e réteghez tartozók esélyeit.*

²⁸ A szakmunkássághoz – legalábbis 1936 előtt – nem szükségeltetett a 6 elemi maradéktalan elvégzése.

²⁹ Ez esetben tehát azt sem lehet teljesen kizárni, hogy az idesorolt apák egy része valójában csak 6 elemi végzett, tehát az előző csoportban lenne a helye.

A piramis közepéről érkező lányok a Horthy-korszak elején 5%-ban a nem gimnáziumi és a 2%-ban a gimnáziumi szférában szereznek érettségit: e csoportok esetében ez zömében a tanítóképzőt jelenti.

A Horthy-korszak végén (ez az 1924 körül született nemzedék) a fiúk egy-egy tizede folytatja tanulmányait nem gimnáziumi és gimnáziumi szférában. A nem gimnáziumi szférát kompenzáló felnőttképzés viszont majd kétszer akkora, mint az előző nemzedék esetében volt, a gimnáziumi szférát tekintve durván ugyanakkora. Azaz *ebben a nemzedékben a nem gimnáziumi érettségizettek között többségre jutnak azok, akik utólag szereztek érettségit.*

A következő nemzedékekben a felnőttképzés nagyságrendje láthatólag ez alatt marad. Mégis azt mondhatjuk, hogy ez a *közepesen iskolázott réteg* szisztematikusan felülreprezentált a felnőttkori érettségizésben.

III.4.3. A szinten maradók

A harmadik csoportba a legalább középiskolai végzettségű apákkal rendelkező mintagok sorolhatók – ők tehát „szinten maradnak”.³⁰ Az idősebb nemzedékben abszolút mértékben dominálják a gimnáziumot, felülreprezentációjuk itt majdnem tízszeres, a nem gimnáziumi szférában háromszoros (tehát ugyanakkora, mint a közepesen iskolázott csoportnak.) Viszont gyakorlatilag nincsenek jelen a felnőttképzésben. Aki nem szerzett normál időben érettségit ebből a felső csoportból – meglepő, de vannak ilyenek – az később sem fog. A Horthy-korszak második felében középiskolás korba érő nemzedék reprezentációja a nem gimnáziumi képzésben 4-5-szörös, a gimnáziumiban 9-szeres, sőt e csoport már felülreprezentált a nem gimnáziumi felnőttképzésben is. A teljesen iskolázatlanok viszont eltűnnek. Megvizsgálandó a hipotézis: arról van-e szó, hogy a korábban gimnáziumot végzetek a történelmi események hatására konstataáltak, hogy államigazgatási pozíciókat nem tudnak majd betölteni, ezért tényleges szakképző intézményeket végeztek el felnőttkorukban, vagy elsősorban arról, hogy az iskolából kimaradtak az iskolából viszonylag fiatal felnőttként, mégiscsak elvégezték azt. Az 1938-as nemzedéket az ötvenes években részben nem engedték gimnáziumba – tehát valamilyen szakiskolát végeztek, s a történelmi körülmények változásakor felnőttként beiratkoztak gimnáziumba, részben pedig fordítva: elvégezték ugyan a gimnáziumot, de mivel származási okoknál fogva nem mehettek egyetemre, valamilyen szakmát adó szakközépiskolát végeztek el felnőttként.

Azonban az 1951-es születésű korcsoport vonatkozásában is *felülreprezentáltak* az érettségizettek gyerekei kisebb mértékben a felnőtt-szakközépiskolai, nagyobb mértékben a felnőtt-gimnáziumi képzésben. E nemzedék esetében már nem beszélhetünk közvetlen adminisztratív kényszerről, mely akadályozhatta volna, hogy normál korban érettségit szerezhessenek. Sokkal inkább arról van szó: az elit utat tört, akik az érettségizettek gyerekei közül bármely akcidentális oknál fogva nem végeztek középiskolát a megfelelő életkorban, azok a felnőttoktatásban bepótolják azt.

³⁰ Valójában „szinten maradásról” csak akkor beszélhetnénk, ha a fiúk nemzedékében az érettségi ugyanolyan ritkaságú, ugyanolyan értékű lenne, mint az apák nemzedékében.

8. táblázat: A megkérddezettek születési csoportjának/érettségéhez vezető útjának/az apák iskolai végzettségének kapcsolata

Férfiak			1,00 kevesebb mint 8 osztály	2,00 8 osztály vagy szakm.	3,00 éretts. vagy felső	N	A felnőttképzés aránya a típuson belül	A felnőttképzés aránya a kohorszban	Mobilizáció 1*	Mobilizáció 2
1914	Nincs érettségi	543	84,9%	13,8%	1,3%	543				
	nem gimnázium 22 év alatt	18	33,3%	50,0%	16,7%	18				
	nem gimnázium 23 év felett	13	46,2%	53,8%	0,0%	13	41,9%	2,1%	1,4	1,2
	gimnázium 22 év alatt	44	29,5%	15,9%	54,5%	44				
	gimnázium 23 év felett	1	0,0%	100,0%	0,0%	1	2,2%	0,2%	Elhanyagolható	
	Összesen	619	78,5%	16,0%	5,5%	619				
1924	Nincs érettségi	1734	86,0%	13,4%	0,5%	1734				
	nem gimnázium 22 év alatt	100	39,0%	41,0%	20,0%	100				
	nem gimnázium 23 év felett	167	59,3%	33,5%	7,2%	167	62,5%	7,7%	1,5	1,2
	gimnázium 22 év alatt	129	31,0%	29,5%	39,5%	129				
	gimnázium 23 év felett	43	90,7%	7,0%	2,3%	43	25,0%	2,0%	2,9	1,6
	Összesen	2173	78,6%	17,1%	4,3%	2173				
1938	Nincs érettségi	2313	83,0%	15,8%	1,2%	2313				
	nem gimnázium 22 év alatt	300	47,7%	34,0%	18,3%	300				
	nem gimnázium 23 év felett	216	54,2%	40,7%	5,1%	216	41,9%	6,7%	1,1	1,2
	gimnázium 22 év alatt	336	33,9%	34,8%	31,3%	336				

Férfiak		1,00 kevesebb mint 8 osztály	2,00 8 osztály vagy szakm.	3,00 éretts. vagy felső	N	A felnőttképzések aránya a típuson belül	A felnőttképzések aránya a kohorszban	Mobilizációs táblázat 1*	Mobilizációs táblázat 2
	gimnázium 23 év felett	76	36,8%	5,3%	76	18,4%	2,3%	1,7	1,4
	Összesen	3241	21,6%	6,3%	3241				
1951	Nincs érettségi	1603	32,1%	4,1%	1603				
	nem gimnázium 22 év alatt	319	44,2%	30,7%	319				
	nem gimnázium 23 év felett	113	38,9%	13,3%	113	26,2%	4,6%	1,9	1,3
	gimnázium 22 év alatt	341	39,6%	35,8%	341				
	gimnázium 23 év felett	56	41,1%	17,9%	56	14,1%	2,3%	1,7	1,3
	Összesen	2432	35,3%	12,7%	2432				
Nők									
1914	Nincs érettségi	839	14,3%	2,6%	839				
	nem gimnázium 22 év alatt	19	36,8%	36,8%	19				
	nem gimnázium 23 év felett	5	0,0%	20,0%	5	20,8%	0,6%	3,0	1,3
	gimnázium 22 év alatt	24	12,5%	70,8%	24				
	gimnázium 23 év felett	1	100,0%	0,0%	1	4,0%	0,1%	Elhanyagolható	
	Összesen	888	14,8%	5,3%	888				

* Az 1. mobilizációtáblát úgy képeztük, hogy az adott korcsoporthoz tartozók körében hogyan hat a felnőttoktatás a legalsó társadalmi csoporthoz tartozók mobilizására. E mutató akkor lenne egy, ha a felnőttoktatásra ugyanolyan mértékben lenne jellemző, hogy érettségizetteit a teljesen iskolázatlan apák gyermekei köréből gyűjti, mint a nappali oktatás. A 2. mobilizációtáblát viszont azt fejezi ki, hogy az érettségiműveltek köréből összesen mennyivel inkább gyűjti a felnőttoktatási érettségi a tanulókat.

Férfiak			1,00 keve- sebb mint 8 osztály	2,00 8 osz- tály vagy szakm.	3,00 éretts. vagy felső	N	A felnőttképzé- sek aránya a típuson belül	A felnőttképzé- sek aránya a kohorszamban	Mobili- tásmu- tató I*	Mobili- tásmu- tató 2
1924	Nincs érettségi	2382	81,6%	15,9%	2,5%	2382				
	nem gimnázium 22 év alatt	84	26,2%	39,3%	34,5%	84				
	nem gimnázium 23 év felett	58	55,2%	39,7%	5,2%	58	40,8%	2,2%	2,1	1,4
	gimnázium 22 év alatt	60	8,3%	40,0%	51,7%	60				
	gimnázium 23 év felett	26	61,5%	30,8%	7,7%	26	30,2%	1,0%	7,4	1,9
	Összesen	2610	77,4%	17,9%	4,8%	2610				
1938	Nincs érettségi	2552	81,5%	16,8%	1,7%	2552				
	nem gimnázium 22 év alatt	263	45,6%	36,5%	17,9%	263				
	nem gimnázium 23 év felett	145	54,5%	33,8%	11,7%	145	35,5%	4,2%	1,2	1,1
	gimnázium 22 év alatt	430	32,3%	35,3%	32,3%	430				
	gimnázium 23 év felett	87	59,8%	29,9%	10,3%	87	16,8%	2,5%	1,8	1,3
	Összesen	3477	71,0%	21,6%	7,4%	3477				
1951	Nincs érettségi	1337	66,1%	30,1%	3,8%	1337				
	nem gimnázium 22 év alatt	347	32,3%	46,7%	21,0%	347				
	nem gimnázium 23 év felett	77	28,6%	51,9%	19,5%	77	18,2%	3,1%	0,9	1,0
	gimnázium 22 év alatt	674	29,1%	42,3%	28,6%	674				
	gimnázium 23 év felett	68	47,1%	41,2%	11,8%	68	9,2%	2,7%	1,6	1,2
	Összesen	2503	49,8%	36,6%	13,6%	2503				

Mindez azt jelenti, hogy a felnőttképzés jelentőségét az egyes nemzedékek életében és a történelmi időben igen pontosan meghatározhatjuk. Úgy találhatjuk, hogy a felnőttoktatással annak nagyon erős mobilitási funkciójával kapcsolatos történelmi közhelyek elsősorban a közbülső korcsoportra igazak. A megvizsgált utolsó nemzedékre a képzés jellege erősen megváltozik.³¹

³¹ Ez persze nemcsak generációsan, de az időben is tanulmányozható – e táblázaton a fiúkra

		Nem gimn. 22 év alatt	Nem gimn. 23 év felett	Gimnázium 22 év alatt	Gimnázium 23 év felett	0
1950	1,00 kevesebb mint 8 osztály	49	62	36	67	45
	2,00 8 osztály vagy szakm.	48	32	32	25	36
	3,00 éretts. vagy felső	3	6	32	8	19
		100	100	100	100	
	N	61	34	117	12	224
1955	1,00 kevesebb mint 8 osztály	59	52	42	91	53
	2,00 8 osztály vagy szakm.	23	46	34	9	30
	3,00 éretts. vagy felső	18	2	24		16
		100	100	100	100	
	N	118	52	98	11	279
1960	1,00 kevesebb mint 8 osztály	38	48	29	62	37
	2,00 8 osztály vagy szakm.	41	48	33	35	38
	3,00 éretts. vagy felső	21	4	38	4	24
		100	100	100	100	100
	N	129	73	177	26	405
1965	1,00 kevesebb mint 8 osztály	32	60	27	70	40
	2,00 8 osztály vagy szakm.	37	37	45	30	39
	3,00 éretts. vagy felső	32	3	28		21
		100	100	100	100	
	N	161	140	203	37	543
1970	1,00 kevesebb mint 8 osztály	24	59	24	50	33
	2,00 8 osztály vagy szakm.	49	32	39	35	41
	3,00 éretts. vagy felső	27	9	38	15	27
		100	100	100	100	
	N	199	107	200	40	546

IV. Hová tartanak?

Végezetül röviden ki kívánunk tekinteni a bevezetőben jelzett másik problémára: arra, hogy *a végzetek milyen helyeket foglalnak el a különböző társadalmi ranglétrán*. A társadalmi különbségnek több forrása van: az egyik forrás, hogy a származás közvetlenül is befolyásolja az érettségi utáni életutat, hiszen a kapcsolati tőke, kulturális tőke, illetve anyagi tőke közvetlenül érettségi után általában csak annak áll rendelkezésére, aki ezt a családból szerzi. A másik forrás, hogy a felnőttképzésből kikerülők definíciószerűen magasabb életkorban kezdik meg az „érettségihez kötött” pályán való érvényesülést, s hacsak nem haladnak gyorsabban, mint a nappalis érettségizettek, versenyhátrányuk tartósan megmarad. A harmadik forrás az eltérő továbbtanulási valószínűség, a negyedik forrás a felnőttérettségi/nappali érettségi eltérő színvonala, eltérő társadalmi megítélése. Az első két eltérési forrást a használt két adatbázis alapján nem tudjuk számszerűsíteni. A harmadikat viszont igen (lásd 9. táblázat).

		Nem gimn. 22 év alatt	Nem gimn. 23 év felett	Gimnázium 22 év alatt	Gimnázium 23 év felett	0
1975	1,00 kevesebb mint 8 osztály	19	46	16	40	25
	2,00 8 osztály vagy szakm.	57	50	35	47	48
	3,00 éretts. vagy felső	24	5	49	13	27
		100	100	100	100	
	N	223	101	166	47	537
1980	1,00 kevesebb mint 8 osztály	11	47	8	60	22
	2,00 8 osztály vagy szakm.	61	41	39	30	48
	3,00 éretts. vagy felső	28	12	53	9	31
		100	100	100	100	
	N	218	116	161	43	540

9. táblázat: Az egyes középiskolai utakat járt diákok elért legmagasabb iskolai végzettsége

A kérdezett neme			Nem gimnázium 22 év alatt	Nem gimnázium 23 év felett	Gimnázium 22 év alatt	Gimnázium 23 év felett	Total
1 férfi	Legmagasabb isk. végzettsége	4 szakközépisk.	51,4%	82,1%			35,4%
		5 gimnázium			32,5%	91,7%	18,7%
		6 főiskola	31,5%	14,9%	28,9%		24,7%
		7 egyetem	17,1%	3,0%	38,6%	8,3%	21,2%
	Total 100% N		107	64	111	22	304
2 nő	Legmagasabb isk. végzettsége	4 szakközépisk.	76,8%	92,2%			34,0%
		5 gimnázium			50,0%	88,9%	32,7%
		6 főiskola	17,0%	7,8%	31,3%	11,1%	22,3%
		7 egyetem	6,3%		18,8%		11,0%
	Total 100% N		106	44	186	35	371

A felnőttoktatásban szerzett érettségi szisztematikusan alacsonyabb arányban vezet a felsőoktatás felé, s fő szabályként, ha vezet, akkor inkább – a szakközépiskola képzési irányával többnyire azonos vagy rokon – főiskolai szféra felé vezet. (A nappali gimnázium – sőt a nappali szakközépiskola – viszonylag magas továbbtanulási aránya (mely persze nem azonnal érettségi után érvényesül, hanem az egész életpálya alatt) ahhoz vezet, hogy a ténylegesen középfokú végzettségű alkalmazottak között nemcsak azért nő egy generáción belül folyamatosan a felnőttképzettek aránya és jelentősége, mert az évek múlásával egyre többen szerzik meg a végzettséget, hanem azért is, mert az eredetileg nappalin érettségizettek közül egyre többen válnak ki az iskolázottsági rétegből, és lépnek feljebb az iskolázási ranglétrán.

Ugyanezt a 10-szer nagyobb és 10 évvel korábbi mintán megvizsgálva a továbbtanulás elmaradását megerősítő számokat találunk. Míg fiúk között a nappali szakközépiskola végzettjeinek 19,3%-a tanult tovább főiskolán és 16,7 egyetemen, addig a felnőttoktatásban szerzett szakközépiskolai érettségi csak 8,3, illetve 4,6%-ban vezetett felsőfokú tanulmányokhoz. A nappalis gimnazisták 23,0, illetve 34,9%-ban tanulhattak tovább, a felnőtt érettségizettek sokkal alacsonyabb számban: 9,5, illetve 3 %-ban.

10. táblázat

Születési csoport		Nem gimnázium 22 év alatt	Nem gimnázium 23 év felett	Gimnázium 22 év alatt	Gimnázium 23 év felett
	nem tanul tovább	77,8	84,6	29,5	100,0
1914	6,00 főiskola	22,2	7,7	25,0	
	7,00 egyetem		7,7	45,5	
	Total N	18	13	44	1
	nem tanul tovább		27,7	72,1	
1924	6,00 főiskola	16,2	11,4	16,9	9,3
	7,00 egyetem	27,3	13,2	55,4	18,6
	Total N	99	167	130	43
	nem tanul tovább	53,5	90,3	35,2	82,9
1938	6,00 főiskola	20,4	7,9	26,6	17,1
	7,00 egyetem	26,1	1,9	38,2	
	Total N	299	216	335	76
	nem tanul tovább	68,3	96,5	51,5	96,4
1951	6,00 főiskola	22,3	3,5	25,1	3,6
	7,00 egyetem	9,4		23,4	
	Total N	319	113	342	56

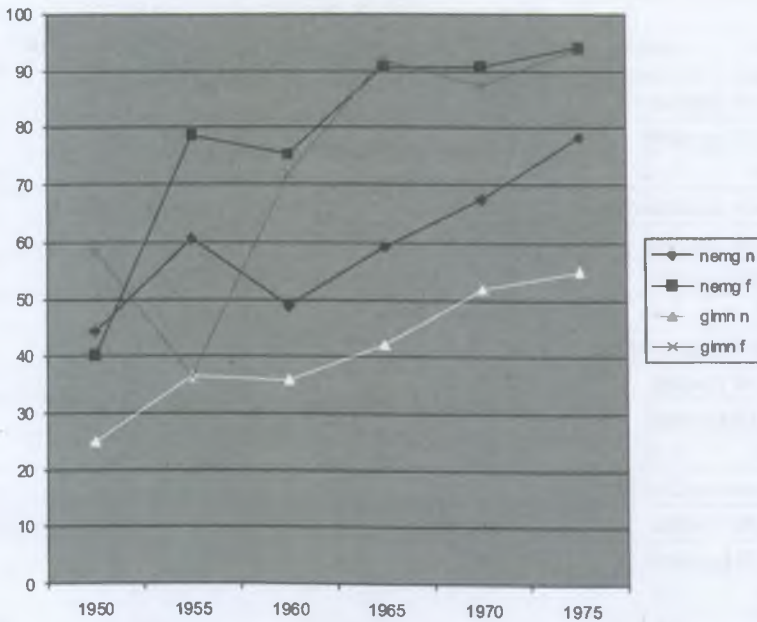
Az idő még látványosabbá teszi a felnőttképzés és a nappali képzés közötti különbséget. Az 1924 körüli nemzedékben, ha nem is akkora mértékben, mint a gyermekkorban végzetek esetében, a felnőttképzésesek is továbblépnek a főiskola, sőt az egyetem felé is. Az 1938 és 1951 körüli születésű nemzedékből a felnőttoktatás gimnazistái már egyáltalán nem tanulnak tovább, az utolsó korcsoportban már a főiskolai továbbtanulásuk is minimalizálódik. A nem gimnáziumi felnőttoktatás továbbtanulási %-a is lecsökken.

Ezt az utóbbi összefüggést immár érdemes a történelmi időben is megvizsgálnunk (lásd 11. táblázat):

11. táblázat

		40,00 nem gimnázium 22 év alatt	41,00 nem gimnázium 23 év felett	50,00 gimnázium 22 év alatt	51,00 gimnázium 23 év felett
	nem tanul tovább	100,0		15,4	
1920	6,00 főiskola			15,4	
	7,00 egyetem			69,2	
	N	13		13	
	nem tanul tovább	57,1		15,4	
1925	6,00 főiskola	28,6		27,3	
	7,00 egyetem	14,3		63,6	
	N	14		22	
	nem tanul tovább	68,8		15,4	

		40,00 nem gimnázium 22 év alatt	41,00 nem gimnázium 23 év felett	50,00 gimnázium 22 év alatt	51,00 gimnázium 23 év felett
1930	6,00 főiskola	31,3		15,2	
	7,00 egyetem	52,2			
	N	16		46	
	nem tanul tovább	64,3		15,4	
1935	6,00 főiskola	17,9		29,3	
	7,00 egyetem	17,9		36,6	
	N	28		41	
	nem tanul tovább	80,5		15,4	
1940	6,00 főiskola	12,2		19,7	
	7,00 egyetem	7,3		56,1	
	N	41	1	66	
	nem tanul tovább	47,5	66,7	15,4	0,0
1945	6,00 főiskola	15,3		16,2	100,0
	7,00 egyetem	37,3	33,3	45,9	
	N	59	6	74	1
	nem tanul tovább	44,3	40,0	15,4	58,3
1950	6,00 főiskola	31,1	31,4	14,5	
	7,00 egyetem	24,6	28,6	60,7	41,7
	N	61	35	117	12
	nem tanul tovább	60,5	78,8	15,4	36,4
1955	6,00 főiskola	17,6	7,7	24,2	18,2
	7,00 egyetem	21,8	13,5	39,4	45,5
	N	119	52	99	11
	nem tanul tovább	48,8	75,3	15,4	72,0
1960	6,00 főiskola	22,5	20,5	30,7	24,0
	7,00 egyetem	28,7	4,1	33,5	4,0
	N	129	73	176	25
	nem tanul tovább	76,4	95,7	15,4	0,0
1965	5,00 gimnázium		41,9	91,9	
	6,00 főiskola	23,6	4,3	24,1	8,1
	7,00 egyetem	17,4	5,0	34,0	
	N	161	140	203	37
	nem tanul tovább	67,3	90,7	15,4	87,5
1970	6,00 főiskola	23,1	8,4	27,4	12,5
	7,00 egyetem	9,5	0,9	20,9	
	N	199	107	201	40
	nem tanul tovább	78,5	94,1	15,4	93,8
1975	6,00 főiskola	13,9	5,9	21,1	6,3
	7,00 egyetem	7,6		24,1	
	N	223	102	166	48



2. ábra: A tovább nem tanulók

Az ábrán jól látható, hogy az 1950 körül felnőttoktatásban érettségizettek továbbtanulási valószínűsége még összemérhető a korszak nappali érettségizőinek továbbtanulási valószínűségével, még 1955 körül is e szinten marad a felnőttképző gimnázium. A következő évtizedekben azonban radikálisan felszökött a nem továbbtanuló felnőttérettségizettek aránya, olyannyira, hogy miközben a gyermekkori érettségizők esetében élesen elszakad egymástól a szakközépiskola és a gimnázium, addig a felnőttképzésben a két iskolatípus összeér.

A következő tényező, hogy milyen beosztáshoz jutottak, akik felnőttként végezték el a középiskolát, csak úgy mérhető, hogy ha a mintát tovább csonkítjuk azokra, akik *semmilyen felsőfokú* végzettséget nem szereztek.³² A középiskolai végzettségűnek maradtak körében sikertelen felsőoktatási felvételig is többen számoltak be a nappalisok között: fontos viszont, hogy a nappali gimnázium és esti gimnázium között ilyen tekintetben majd háromszoros a különbség, míg a szakközépiskola két formája között csak kétszeres. A nappali szakközépiskolát végzettek majd kétszer akkora mértékben lettek kiskereskedők és kisiparosok, s majdnem háromszor akkora mértékben lettek „vezetők”, mint a felnőttoktatásban végzettek. A felnőttoktatásban végzettek viszont inkább lettek brigádvezetők, szakmunkások, sőt beosztott, nem diplomás szellemiek is.

³² A felsőfokú végzettség ugyanis nagymértékben felülírja az eredeti különbségeket. Ráadásul új egyenlőtlenségeket emel be a rendszerbe, hiszen a felnőttképzésben szerzett érettségikre az esetek túlnyomó többségében felnőttképzéses felsőoktatás épül, melynek társadalmi értéke szükségképpen kisebb, mint a nappali képzéses felsőoktatásé. Egy nagyobb mintán persze azt is érdemes lenne elemezni, van-e szisztematikus különbség azok között, akik felnőttképzésben szerzett érettségi után végeztek el felnőttképzésben valamilyen főiskolát, vagy nappali szakos képzésben szerzett érettségi után végezték el ugyanazt az intézményt.

17. táblázat: Foglalkozások a minimum-maximum középiskolát végzettek között

A kérdezett neve		40,00 nappali szak-középiskola	41,00 felnőtt-szak-középiskola	50,00 nappali gimnázium	51,00 felnőtt-gimnázium	
1 férfi	1,00 mg. önálló			5,4%		1,2%
	2,00 nem mg. önálló	10,5%	5,5%	5,4%	9,1%	7,6%
	3,00 vezető	22,8%	7,3%	13,5%	4,5%	13,5%
	4,00 közv. term. ir.	22,8%	30,9%	32,4%	9,1%	25,7%
	5 ± 2 szakm.	19,3%	27,3%	21,6%	40,9%	25,1%
	6,00 betan. + seg. munk.	8,8%	7,3%	8,1%	13,6%	8,8%
	8,00 beo., nem dipl. szell.	15,8%	20,0%	13,5%	22,7%	17,5%
	99,00		1,8%			0,6%
Total N, 100%	57	55	37	22	171	
2 nő	1,00 mg. önálló			1,0%	3,1%	0,8%
	2,00 nem mg. önálló	2,3%	10,6%	5,2%		4,6%
	3,00 vezető	7,0%	17,0%	13,5%	12,5%	11,9%
	4,00 közv. term. ir.	9,3%	12,8%	7,3%	25,0%	11,1%
	5 ± 2 szakm.	14,0%	6,4%	9,4%	15,6%	11,1%
	6,00 bet. + seg. munk.	7,0%	8,5%	5,2%	12,5%	7,3%
	8,00 beo. nem dipl. szell.			3,1%		1,1%
	99,00	59,3%	44,7%	55,2%	31,3%	51,7%
	1,00 mg. önálló	1,2%				0,4%
Total, N 100%	86	47	96	32	261	

A középfokú végzettségűnek *megmaradó* férfiak körében a vezetők minősítetknél magasabb a nappali szakon végzettek aránya mind a sakközépiskola, mind a gimnázium esetében. (A „vezetők” között legtöbb a vállalati osztályvezető, a boltvezető, az irodavezető stb.)

V. További elemzési lehetőségek

Melyek azok a kérdések, melyeket még ugyanezen a bázison megvizsgálhatunk?

- A felnőttoktatás és nappali oktatás esetében az egyes generációknál a családi háttér mely egyéb tényezővel függ össze az apa iskolai végzettségén kívül? Már utaltunk rá, hogy az alsó iskolázottsági tömböt a városi alsóproletariátusra, agrárproletariátusra, kisgazda-társadalomra érdemes történetileg bontanunk. A gazdák belső tagolását a birtoknagyság teszi lehetővé. 1945 után is tagolnunk kell a társadalom csekély mértékben iskolázott többségét. Az iskolázottsági középrétegben is erősen differenciálni kell a szakmunkáscsoportok és kistulajdonos önállók között. A sokféleképpen bemutatandó foglalkozási rétegződésen túl hipotézisünk szerint szerepet játszik a gyerekkori és felnőttkori település jellege, különös tekintettel arra, hogy

van-e a településen érettségít adó középiskola. Szerepet játszik a pontos születési év, hiszen a 10., illetve 14. évét elérő gyerekek egy konkrét történelmi körülményeket hordozó évben kellett döntenie, középiskolába iratkozik-e, vagy sem. Szerepet játszik gazdasági okból is, de a családi stratégia szempontjából is a testvérek száma. Szerepet játszik – mégpedig az idők során növekvőt – az anya iskolai végzettsége. A gyermekkori tanulást hátráltató elemként vehetjük számba az apa vagy anya túlzottan magas vagy túlzottan alacsony életkorát: a túl magas életkor (hasonlóan valamely szülő elhalálózásával, vagy hiányával) – ha nem is jár együtt nyugdíjasstátussal – a mielőbbi pénzkeresés irányába mozdíthatja a tanulmányi orientációt, a túl alacsony életkor viszont valószínűsíti, hogy a szülők gyerekvállalása a társadalmilag kívánatosnál tartottnál korábban történt. Minden társadalmi csoporton belüli differenciálást tesz lehetővé, hogy a nagypapa foglalkozása milyen volt, illetve hogy az apa és anya születési helye alapján többedik vagy első generációs városi család attitűdjével kell-e számolnunk. Az 1983-as felvétel nem, de az 1992-es kisebb elemszámú felvétel további társadalmi körülmények meghatározásával cizellálhatja tovább a csoportokat, így a gyermekkori család jövedelmi helyzete, kulturális és materiális fogyasztása, lakásviszonyai. A történelmi vizsgálatok a felekezeti hovatartozás döntő jelentőségét mutatják – az 1992-es felvételen erről is van adat, bár az elemszám nem teszi lehetővé a történetileg legizgalmasabb kérdés a zsidó-keresztény iskolázási stratégia különbözőségének elemzését. Lehetőség nyílik viszont a gyermekkori család olyan fontos szekularizációs mutatóinak vizsgálatára, mint a vegyes házasságban élés, a gyerekek vallásos nevelése, az iskolai és templomi hittanra járás, a szülők templomjárás gyakorisága.

- Az apa és anya foglalkozását nemcsak a vizsgált személy konkrét gyermekkorában (14 éves korában), hanem négy további időpontban: pályakezdekor, 1938-ban, 1949-ben és 1963-ban is tartalmazza az adattár. Ennek alapján elkülöníthetjük a nagy történelmi fordulópontok során felfelé tartó és lefelé tartó családok gyermekeit. A felfelé tartó családok esetében azzal is számolhatunk, hogy gyermekük fiatal felnőttkorában nagyobb támogatást tudtak nyújtani tanulmányaihoz, mint gyerekkorban. A lefelé tartó családok esetében a gyerek tanulásában kompenzációs stratégiát gyaníthatunk – annak felismerését, hogy a tulajdon elvesztése után az iskolázottsági hierarchiában való felemelkedéssel lehet visszaszerezni a család elveszített státusát.
- A megkérdezett pontos – időben is specifikálható – foglalkozási státusa révén határozhatjuk meg, hogy a felnőttoktatás történetének egyes időszakai mikor milyen foglalkozásúak léptek rá a felnőttoktatás útjára. A felnőttoktatás motivációi (támogató körülmények) között olyanokat mérhetünk, mint a legjobb barát foglalkozási és iskolázási státusa, a lakóhely, a házastárs foglalkozási és iskolázási státusa, a testvérek iskolázottsága és foglalkozása.
- Szekularizációs jelzés az 1983-as adatbázisban csak közvetett van, ez a válások és újránházasodások száma, és gyerekszám szabályozottsága, de az 1992-es adatbázisban a megkérdezett szekularitásáról is kapunk adatokat.
- A felnőttoktatásban szerzett érettségi társadalmi eredményeire rákérdezve megvizsgálhatjuk, hogy az így érettségizettek feljebb léptek-e a foglalkozási társadalmi ranglétrán. Összehasonlítva azokkal a nemzedéktársakkal, akik ugyanakkor nem végeztek középiskolát, s azokkal akik már eleve gyermekkorban végeztek. De a felnőttoktatási

érettségi hasznát másban is kimutathatjuk: pl. a házassági piaci helyzet megváltozásában, illetve a gyerekek taníttatásának esélyeiben.

- Természetesen mindezeket az összefüggéseket kétféle értelemben vett időskálán is vizsgálhatjuk: egyrészt az érettségi megszerzésének időpontja szerint, másrészt a megkérdett generációs hovatartozás szerint.

Természetesen ezek a lehetséges elemzések csak a felnőttoktatási érettségi történeti útjával kapcsolatosak. A felnőttoktatás egész történetét csak egy olyan összefüggésrendszerben érthetjük meg, ahol a fenti kérdéseket a felnőttoktatás többi fokozatára is megvizsgáljuk.

Irodalom

- 1980 népszámlálás a középfokú végzettségűek adatai. Munkaanyag. Budapest, 1986, 424.
- A felnőttoktatás hazai történetéből. (Feldolgozási program és szemelvények.) Benkő K. (összeáll.), 1981.
- A felnőttoktatás története Közép-Európában: a II. világháborútól az ezredfordulóig. (Filla, W. szerk.), Budapest, 2000, Német Népfőisk. Szövets. Nk. Együtműködési Int.
- A magyarországi felnőttoktatás múltja. (Mayer J. szerk.) Budapest, 2002, Országos Közoktatási Intézet.
- Bauer B.: A felnőttoktatásban megjelenő társadalmi csoportok értékrendjei és régiók szerinti eltérései. *Kultúra és Közösség*, 1999, 2. évf.
- Benedek A.: *Változó szakképzés: a magyar szakképzés szerkezetének változásai a 20. század utolsó negyedében*. Budapest, 2003, OKKER Kiadó.
- Benő K.: Az iskolai rendszerű felnőttoktatás fejlődésének tendenciái hazánkban 1948–1953 között. In *Tanulmányok a magyar nevelésügy XVII–XX. századi történetéből*. Budapest, 1980, Akadémiai Kiadó.
- Csoma Gy.: A felnőttképzés tudománya. *Új Pedagógiai Szemle*, 1996, 46. évf., 11. sz., 109–113.
- Felkai L.: Felnőttképzés és története. *Új pedagógiai Szemle*, 1998, 48. évf., 1. sz. 151–154.
- Felnőttoktatási és -képzési lexikon (A–Z)*. 2002, Magyar Pedagógiai Társaság, OKI.
- Szaktudás K. (Benedek A. – Csoma Gy. szerk.); Harangi László (1929–)
- Felnőttoktatási kislexikon*. Budapest, 1987, Kossuth Kiadó. (Csiby S. szerk.)
- Karady, V.: Two regional paradigms of the accumulation of educational capital: Eastern and Western Slovakia in comparison. In Karady V. – Nagy P. T.: *Educational Inequalities and Denominations – Database for Eastern Slovakia 1910*. Budapest, 2006, WJLF, 231.
- T. Kiss T.: Felnőttoktatás-történet Magyarországon. *Educatio*, 1999, 8. évf., 1. sz., 3–13.
- Koltai D.: A felnőttoktatás feladatai. *Educatio*, 1999, 8. évf., 1. sz., 14–21.
- Kozma T.: Expanzió. *Educatio*, 1998, 7. évf., 1. sz., 5–18.
- Krisztián B.: A felnőttoktatás története Közép-Európában. *Humánpolitikai Szemle*, 2001, 12. évf., 3. sz., 66.
- Loránd F.: *A felnőttoktatás alapkérdései*. 1980
- Maróti A.: Kell-e önálló elmélet a felnőttek képzéséhez? *Felnőttképzés*, 2005, 3. évf., 1. sz., 5.
- Mayer J.: Útkeresők: Interjúk a felnőttoktatásról. Budapest, 2002, OKI, OPKM.
- Mayer J.: A dolgozók általános és középiskolái. *Új Pedagógiai Szemle*, 1995, 45. évf., 2. sz., 34–45.
- Mayer J.: A munkaerőpiac elvárásai és az iskolarendszerű felnőttoktatás. *Educatio*, 2006, 15. évf., 2. sz., 288–304.
- Mayer J.: Adalékok a dolgozók gimnáziumai történetéhez. *Iskolakultúra*, 1993, 3. évf., 7. sz., 61–65.

- Mayer J.: Az iskolai rendszerű felnőttoktatás fél évtizede. *Iskolakultúra*, 2007, 17. évf., 1. sz., 67–87.
- Mayer J.: Az iskolarendszerű felnőttoktatásról 2000-ben. *Új Pedagógiai Szemle*, 2000, 50. évf., 11. sz., 13–23.
- Mihály I.: Felnőttek tanulása – az elméleti és gyakorlati tapasztalatok. *Új Pedagógiai Szemle*, 53. évf., 10. sz., 121–132.
- Nagy É.: Társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában. *Educatio*, 2006, 15. évf., 4. sz., 836–842.
- Nagy P. T.: A felekezeti csoportok és a középiskolázottság. In Nagy P. T.: *Járszalag és aréna*. Budapest, 2000, Új Mandátum, 31–48.
- Nagy P. T.: Makrosztatisztika. In uő: *Hajszálcsövek és nyomáscsoportok*. Budapest, 2002, Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum, 183–212.
- Óhidy A.: Az élethosszig tartó tanulás és a felnőttképzés. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006, 56. évf., 10. sz., 114–125.
- Polónyi I.: A felnőttképzés megtérülési mutatói: Egyénnek, társadalomnak jó befektetés az életen át tartó tanulás. *Felnőttképzés*, 2004, 2. évf., 2. sz., 18–21.
- Sáska G.: *Életkorok a dolgozók középiskoláiban*. Budapest, 1978, Országos Pedagógiai Intézet, Felnőttnevelési Tanszék.
- Sáska G.: A kilencvenes évek felnőttoktatásáról. In Mayer J. (szerk.): *Módszertani stratégiák, problémák, kérdések – megoldások, válaszok*. Budapest, 2002, Országos Közoktatási Intézet – Krónika Nova. Javított változat.
- Sáska G.: Ciklikusság és centralizáció: A központositott tanügyigazgatás és a felnőttoktatás esete. Budapest, 1992, Educatio, Társadalom és oktatás.
- Sáska G.: Egy döntéssorozat kényszerpályája. *Mozgó Világ*, 1981/12.
- Sáska G.: *Életkorok a dolgozók középiskoláiban*. Budapest, 1978, Országos Pedagógiai Intézet, Felnőttnevelési Tanszék.
- Sáska G.: *A magyarországi iskolarendszerű felnőttoktatás egyes strukturális változásainak elemzése*. Budapest, 1976, Országos Pedagógiai Intézet – Műszaki Egyetem.
- Sáska G.: A kilencvenes évek felnőttoktatásáról. In Mayer J. (szerk.): *Módszertani stratégiák, problémák, kérdések – megoldások, válaszok*. Budapest, 2002, Országos Közoktatási Intézet – Krónika Nova.
- Sáska G.: *Adalékok a dolgozók általános iskolai „felső” tagozata funkcionálásának vázlatához*. Budapest, 1976, Országos Pedagógiai Intézet.
- Sáska G.: Az iskolarendszerű felnőttoktatás ciklusos természetéről. I–II. *Pedagógiai Szemle*, 1985, 6–7. évf., 8. sz.
- Sáska G.: Egy döntéssorozat kényszerpályája. *Mozgó Világ*, 1981/12.
- Sáska G.: *Egy közelítő módszer lehetséges elemei az iskolai migráció leírására*. Budapest, 1979, Országos Pedagógiai Intézet.
- Sáska G.: Tudás, bizonyítvány, piac. A felnőttoktatás dilemmái. *Ifjúsági Szemle*, 1988, 8. évf., 5. sz., 48–55.
- Sáska G.: Felnőttoktatás a negyvenes és az ötvenes években. *Medvetánc*, 1988, 8. évf., 1. sz., 91–111.
- Sáska G.: *A magyarországi iskolarendszerű felnőttoktatás fejlesztésének ciklusos természete*. Budapest, 1991, Oktatáskutató Intézet, 8.
- Sáska G.: Az iskolarendszerű felnőttoktatás magyarországi történetének vázlata. *Magyar Pedagógia*, 1988/4.
- Sáska G.: *A dolgozók iskolai funkcióinak alakulása statisztikai vizsgálatok tükrében*. Békéscsaba, 1977, II. Országos Metodikai Szeminárium.

- Sáska G.: Kaput nyitnak-e a dolgozók középiskolái az egyetemekre és a főiskolákra? *Köznevelés*, 1979/28.
- Sáska G.: Az iskolarendszerű felnőttoktatás ciklusos természetéről. *Andragógia*, 1987/5.
- Tánczos G.: A középiskolai felnőttoktatás társadalmi szerepének kutatásához. In *A felnőttnevelés problémái. Szovjet és magyar tanulmányok a felnőttnevelésről*. Budapest, 1978, Tankönyvkiadó.
- Tóth J.: Társadalmi kihívások és a felnőttnevelés funkciói. *Kultúra és Közösség*, 1999, 2. évf., 1998/4–1999/1, 193–207.
- Török B.: Felnőttkori tanulás – célok és akadályok. *Educatio*, 2006, 15. évf., 2. sz., 333–347.
- Zrinszky L.: *A felnőttképzés tudománya: bevezetés az andragógiába*. Budapest, 1996, OKKER Okt. Iroda.

Pethő László

HASONLÓSÁGOK ÉS KÜLÖNBSÉGEK – AZ OSZTRÁK ÉS A MAGYAR FELNŐTTKÉPZÉS ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉSE

A nemzetközi és a hazai tudomány gyakorlatát követve, az általuk alkalmazott és bevált munkamódszerek szerint tekintem át a két országban folyó felnőttképzési tevékenység néhány sajátosságát.¹ Kiindulásképpen vázolom a közös történelmi múltból, a gazdaságok adottságaiból és a társadalmak helyzetéből adódó alternatívákat és perspektívákat. A felnőttképzést közvetlenebbül érintő területek közül az eltérő fejlődési utak, a szervezeti-szervezési rendszerek és a szakember-ellátottság és -képzés terenumait elemzem. Végül pedig az aktualitások jegyében hasonlítom össze a mai helyzetet, melyben az EU-tagságból adódó szempontok ugyanúgy szerepet kapnak, mint több, a modern társadalmak által felszínre hozott szociális kérdés, illetve azok megoldása.

Azonosságok és különbségek – háttérvázlat

A két ország felnőttképzésének elemzése szinte önmagától kínálja az összehasonlítás lehetőségét.² Az összevetés két olyan európai ország között történik, melynek különféle adottságai, múltja vagy éppen a jelene nagyszámú összevethető és korrekt módon összemérhető elemet tartalmaz.

A hasonlóságok közül kiemelendő a két ország azonos földrajzi helyzete, területének és lakosságszámának hasonló nagyságrendje. A több évszázados közös múlt is összeköt bennünket. Jóllehet a konfliktusok jelenléte és a rivalizáció szinte állandóan uralta a két ország történetét, de az egymásrautaltság megnyilvánulásaira vagy éppen a kooperációra is akadnak példák. Az utóbbi száz év története sokféle tanulsággal szolgált. Az 1867-ben aláírt kiegyezés kompromisszumkeresése olyan történelmi jelentőségű kísérlet, amely az újabb keletű, európai szintű együttműködésben is hasznosítható. Annál is inkább, hiszen mind a fejlettebb tartományok, mind a fejletlenebbek számára komoly hozadéka volt. Vele szem-

¹ Bábosik I. – Rapos N. (szerk.): *Összehasonlító pedagógia*. Budapest, 2002, Gondolat.

² A tanulmány első változata a 2006. szeptember 24–27-én Bambergben rendezett 4. összehasonlító felnőttképzési konferencián hangzott el és jelent meg a konferencia kötetében *Similarities and Differences on the development of Austrian and Hungarian Adult Education* címmel.

ben az elkülönülés és az elkülönítés 1918–1989 között érvényesülő kontrasztos gyakorlata éppen ellenkező irányban haladt.

Némileg megkérdőjelezzük az előbbieket azok a tények, melyekből arra következtethetünk, hogy a két ország adottságai nagyszámú, egymástól lényegesen eltérő vonást mutatnak. Hosszan lehetne részletezni a szomszédok múltjából származó konfliktusokat, amelyek alaposan megterhelték kapcsolataikat. Ennek taglalását mellőzve mégis kiemelendő, hogy a két ország gazdaságának és társadalmának fejlődésrajza lényegesen eltér egymástól. Az Osztrák–Magyar Monarchia osztrák tartományaiiban lényegesen gyorsabb volt az urbanizálódás és az iparosodás folyamata.³ Ezzel szemben Magyarországot városiasodás tekintetében a megkésettség jellemezte, és az agrárszektor jelentős túlsúlya dominált.⁴ A 19–20. század fordulójának adatait alapul véve, majd a további folyamatokat elemezve megállapíthatjuk, hogy a gazdasági-társadalmi különbségek az utóbbi évszázadban is jelentkeztek. Ausztriában a nyolcvanas évek elején a mezőgazdasággal foglalkozók aránya 7,7%-ra mérséklődött; az iparban foglalkoztatottak pedig 32%-ot tett ki. Folyamatosan nőtt viszont a közszolgálat és a szolgáltatóipar tevékenysége, ahol 1981-ben már a foglalkoztatottak 34,9%-a dolgozott.⁵ Magyarországon ugyanebben az évben több mint kétszer annyi volt a mezőgazdaságban dolgozók részesedése, míg nem az ipar és a terciér szektor adatai hasonlóak voltak az osztrákok adatához.⁶

Számos összevetésre kínál alkalmat a két ország településszerkezete. Szinte közhellyé vált a két főváros hasonlósága, amely főleg a városok szerkezetében, az országon belül elfoglalt „túlsúlyosnak” minősített nagyságrendben mutatkozik meg. A századforduló idején fej fej melletti versenyt vívó két város közül Bécs kulturális és nemzetközi pozíciói erősebbek: a város az ENSZ egyik legjelentősebb bázisa, színházai, hangversenytermei, múzeumi világszerte számon tartott és vonzó létesítmények. Bécs szerepe mindazonáltal mégsem olyan mértékben túlsúlyos, mint Budapesté: Salzburg, Graz, Linz, sőt jó néhány kisváros is komoly ellenpólusa, nemegyszer vetélytársa – nem csak egy-egy fesztivál alkalmával – a fővárosnak. A kiegyensúlyozottabb, megállapodottabb településszerkezet is hatott a tartományokon alapuló osztrák közigazgatásra. A 9 tartománnyal szemben a 19 megye és a főváros sokkal differenciáltabb és bonyolultabb szerkezetnek minősül. Különösen akkor, ha az EU fejlesztési – benne oktatás- és felnőttoktatás-fejlesztési – programjaiban favorizált régióval operálnak, melyhez az osztrák struktúra jobban igazodik, mint az időről időre vitákat gerjesztő magyar modell.

Ausztria településszerkezetében – a miénkhez hasonlóan – jelentős eltérések mutatkoznak, náluk a hatvanas évektől folyamatosan „épült” az ún. urbanizációs lejtő. Az imént részletezett Bécs helyzetét pl. tovább árnyalja, hogy az ország keleti, megannyi tekintetben fejletlenebb részében helyezkedik el. Osztrák viszonylatban ez annyit jelent, hogy a legnyugatibb Voralberg és a legkeletibb Burgenland között legalább akkora különbségek mutatkoznak, mint esetünkben Vas és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye helyzete között.

³ Zöllner, E.: *Ausztria története*. Budapest, 1998, Osiris, 336–345.

⁴ 1910-ben a mezőgazdaságból élők aránya 62-63%-ot tett ki. Romsics I.: *Magyarország története a XX. században*. Budapest, 1999, Osiris.

⁵ Zöllner, E.: i. m. 416.

⁶ 1981-ben az aktív keresők 18,9%-át a mezőgazdaság, 34,0%-át az ipar, 8,1%-át az építőipar és 39,3%-át az egyéb ágazatok foglalkoztatták. Romsics I.: i. m. 470.

A napjainkban megnyilvánuló gazdasági-társadalmi folyamatok legfontosabb tendenciái arra utalnak, hogy a korábbi különbségek szinte állandósulnak. Az 1. táblázat adataiban szinte csak a lakosság száma tekinthető hasonlóknak, míg a GDP tekintetében – különösen annak egy főre kivetített arányában – az osztrák teljesítménye kétszerese a magyarénak. Nézőpontunkból pedig különös jelentősége van annak, hogy szomszédaink foglalkoztatás-politikai teljesítménye lényegesen meggyőzőbb, mint a miénk. Ebben – később részletezendő – oktatáspolitikai és felnőttképzési törekvések és gyakorlatok is szerepet játszottak.

1. táblázat: Magyarország és Ausztria fontosabb gazdasági és foglalkoztatottsági adatainak összevetése 2007-ben⁷

	Magyarország	Ausztria
Népesség	9 956 108	8 199 783
GDP/fő	17,600 \$	34,600 \$
GDP – növekedési ütem	3,9%	3,3%
Foglalkoztatottak száma	4 200 000	3 880 000
Munkanélküliségi ráta	7,4%	4,9%

Az osztrák felnőttoktatás fejlődésének néhány sajátossága

A felnőttoktatás kezdeteit Ausztriában is befolyásolták a 19. század harmincas-negyvenes éveiben létrejött művészet- és múzeumpártoló egyesületek. Ezek a kezdeményezések elsősorban a városi polgársághoz és a nemességhez kötődtek, és a műpártolás mellett bizonyos kultúra-népszerűsítést is elláttak.⁸ Hasonló kezdeményezések az iparos-kézművesek és a parasztok egyesületeiben is voltak.

Újabb impulzusokat kapott ez a folyamat a múlt század második felében, majd a századfordulón, amikor a szociáldemokrácia és az ausztrómarxizmus eszmevilágának hatása érvényesült. *A tudás hatalom, a hatalom tudás* szlogenje különösen a munkásság és a kispolgárság körében vált széles körben népszerűvé. A kor szociáldemokráciája a felemelkedés egyik legfontosabb és legeredményesebb eszközének tartotta a képzést, olyannak, aminek segítségével a munkásság (és a kispolgárság) eredményesebben képes szerepelni a szociális és a politikai küzdelmekben. Megjegyzendő, hogy a munkások képzésében Ausztriában – Magyarországgal szemben – szerényebb jelentőségű volt az ún. pótló funkció. Mindezek háttérben az áll, hogy az osztrák munkás – egyáltalán a Lajtán túli tartományok népessége – magasabb alapképzettséggel és szakképzettséggel rendelkezett.

A századforduló éveinek törekvései közül megemlíthető az egyetemek tudományokat népszerűsítő tevékenysége. A Bécsi Egyetem nyitott programjaival angol mintákat követett. Ezen akciókban az előnyösebb helyzetű osztályok művelődési monopóliumának megtörése és a kultúra demokratizálásának szándéka egyaránt érzékelhető.

⁷ <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook>

⁸ Zdarzil, H.: Erwachsenenbildung. In Martin H. (Hrsg.): *Pädagogik*. Berlin–Darmstadt–Wien, 304.

A 20. század első évtizedeiben az egész német nyelvterületen felerősödött az a mozgalom, amely a nemzeti történelem és a kultúra széles körben való megismertetésére koncentrált. A *Volksbildung* (népművelés, népoktatás) különféle kezdeményezések ötvözeteként, afféle gyűjtőfogalomként érvényesült. A népfőiskolákban és más hasonló szervezetek működtetésében a katolikus egyház felnőttoktatása volt a legjelentősebb tényező. Az így megszerezhető tudást a parasztság, a kispolgárság és a munkásság számára tartották különösen fontosnak, a társadalmi részvétele egyik alapfeltételének tekintették. A népművelés gondolatának kiterjesztése és eltorzítása a két világháború közötti időszakban erősödött fel, amikor a nemzeti érzelmek túlhangsúlyozása került előtérbe. A totalitáriánus elvek érvényesülésével kétféle hozadékát érdemes megemlíteni. Jelentős mértékben kibővült a munkásotthonok, a népfőiskolák hálózata, olyannyira, hogy szinte az egész országot behálózták. Ezzel szemben mindenképpen negatívum, hogy az osztrák felnőttképzés demokratikus hagyományai, a szabad választás és az intézmények autonómiája elhalványult vagy formálissá vált.

A II. világháború befejezése a felnőttoktatás terén is lényeges határhőnek tekinthető a második köztársaság megalakulásától fogva. Az első évtizedekben az újjáélesztés volt napirenden, majd a hatvanas évektől fokozatosan kiépült a jóléti állam, és igen nagy változások történtek a gazdaság és a társadalom szerkezetében. A korábban ugyancsak éles társadalmi különbségek a középosztály megerősödésével és dominanciájával feloldódtak. A társadalmi-gazdasági változások hatása nyilvánult meg abban, hogy *Volksbildung* fogalmát és annak használatát mindinkább az *Erwachsenenbildung* (felnőttoktatás, felnőttképzés) váltotta fel. Ez nemcsak szimpla terminológiai változást jelentett, hanem lényeges tartalmi kérdéseket is érintett. A felnőttoktatás – korábbi törekvésekkel szemben – sokkal inkább magában foglalta a szakmai jellegű képzéseket, az átképzéseket és a különféle szerepkörű kiegészítő képzéseket (nyelvtanulás stb.). További fejlemény, hogy a felnőttoktatás – a munkaidő folyamatos csökkenése következtében – a növekvő szabadidő hasznosítását, az erre irányuló kínálat bővítését is mindinkább feladatának tekintette. A változások szervezeti-intézményi bázist is érintették: a felnőttképzésben hagyományosan szerepet vállaló egyházak, különféle egyesületek és szakszervezetek mellett megnőtt pl. az ipari, mezőgazdasági, kereskedelmi kamarák érdeklődése, melyet az állam is közvetlenül vagy közvetve támogatott.

Párhuzamok és eltérések a magyar felnőttképzés fejlődésében⁹

Magyarországon 1990 után kezdett el terjedni, majd elfogadottá válni a felnőttképzés szó-, illetve fogalomhasználata. Természetes módon ezt megelőzően is folyt ilyen tevékenység, de annak tartalma lényegesen eltért a manapság terjedőtől.

Történelmi visszapillantást téve, a magyar társadalom és gazdaság sajátosságaihoz igazodva a 19. században, de több-kevesebb mértékben még a 20. században is ún. behozási stratégia határozta meg és jelölte ki a felnőttképzési tevékenységet. *Iskolán kívüli oktatásként vagy éppen tanulásként* definiálták tartalmát. Ez hozzávetőleg annyit jelent, hogy

⁹ Maróti A. – Rubovszky K. – Sári M. (szerk.): *A magyar felnőttoktatás története*. Budapest, 1998.

iskolán kívüli oktatásban azok részesültek, vagy azokat kellett részesíteni, akik – különféle okokból – nem vagy alig részesültek alap- vagy éppen középfokú oktatásban. Szerveztek ilyen kurzusokat a mindenféle oktatásból kimaradó analfabétáknak, de ilyen formában képezték azokat, akik valamilyen szintű alapismerettel rendelkeztek. Ezen pótló funkció keretében szervezték meg a mezőgazdaságban tevékenykedő gazdák szakképzését is. Az utóbbi esetében Magyarországon is próbálkoztak a skandináv népfőiskolai modell átvételével és meghonosításával. A 20. század első felében Magyarországon is használatos volt a népművelés fogalma, amit esetenként az iskolán kívüli művelődés fogalmának szinonimájaként használtak. A népművelés a szociális gondoskodás, illetve igazságtétel egyik formájaként működött: népművelésben az részesült, aki valamilyen ok folytán kimaradt az alap- vagy középfokú oktatásból.

A II. világháborút követő évtizedekben a magyarországi felnőttképzést a szovjet, illetve a totalitáriánus modell követése határozta be. 1945 és 48 között volt egy rövid periódus, amikor egy valóban demokratikus elvekre épülő gyakorlatot igyekeztek kialakítani, de ezt rövid időn belül felszámolták. 1948 és 1990 között többnyire újra a népművelés elvei érvényesültek. Az imént említett szociális gondoskodás jegyében szervezték meg a dolgozók alap- és középfokú iskoláit, ahol munka mellett tanulhattak azok, akik nem vettek, illetve vehettek részt a közoktatásban. Az iskolázottsági szint emelkedésével fokozatosan vesztek jelentőségükből ezek a formák, a dolgozók általános iskolái a hetvenes években, a középiskoláik pedig éppen az utóbbi évtizedben veszítették el eredeti funkcióikat. Ugyancsak népművelési feladatokat láttak el a művelődési házak, melyek tevékenységében a felnőttoktatási jellegű tevékenység keveredett a politikai agitációval. A totalitáriánus modell leginkább a pártok és szakszervezetek keretében megvalósult oktatást jellemezte, ahol a különféle szintű káderek képzése és továbbképzése folyt. Megjegyzendő, hogy a szakmai jellegű képzés vagy továbbképzés hivatalosan nem tartozott Magyarországon a felnőttoktatáshoz. A mezőgazdaságban, az iparban vagy éppen a harmadik szektorban üzemekben belül szervezték meg a munkások, az alkalmazottak vagy éppen a vezetők oktatását és továbbképzését.

Az 1989–90-es rendszerváltás a magyar felnőttképzést is átformálta. A gazdaságban és a társadalomban bekövetkezett változások hatása e területen is érvényesült, s fokról fokra egy új rendszer alakult ki, amely mára egyre inkább hasonlít a Nyugat-Európában, illetve az EU-ban érvényesülő modellhez.

Az osztrák és a magyar oktatási és (felnőtt)képzési rendszer összevetésének néhány kérdése

A két ország oktatási rendszerében mutatkozó legalapvetőbb sajátosság az, hogy Ausztriában érvényesült a kontinuitás elve, míg nem nálunk a nyolcvanas-kilencvenes évtizedfordulón igen erőteljesen avatkoztak be a korábban funkcionáló szervezetbe. S mivel az utóbbi intézkedéssorozat főleg a szocialista időszakban működő iskolarendszer átforgatására irányult, nem vagy csak kis részben térhetett vissza az 1948 előtti formációkhoz. Így aztán a mai osztrák rendszer konzervativizmusát megőrizve sokkal inkább emlékeztet a háború előttire.

Szomszédaink oktatási szisztémája igen sok rokon vonás mellett legalább ugyanannyi eltérést is mutat. Az iskolarendszer alapját nálunk is mindenki számára kötelező alapfokú oktatás képezi, de ez variábilisabb a magyarénál. Igazán mindenki számára a négyosztá-

lyos *Volksschule* kötelező, amely így jobbra a legkisebb településeken is megtalálható. (Ez nem jelenti azt, hogy Ausztriában ne váltana ki protestálást egy alpesi falu kisiskolájának felszámolása.) A *Volksschule* két irányban folytatható: általában a jobb előmenetelű, előnyösebb családi háttérű gyerekek a nyolcosztályos gimnáziumokban, mások a *Hauptschule*-ben folytatják. Az ebből a helyzetből keletkező, az adott rendszerből fakadó esélyegyenlőtlenségekről folyamatos vita alakult ki, egyelőre sem a rendszert konzerválni akarók, sem a reformokat követelők nem tudtak felülkerekedni. Mindeközben a szülők pl. Bécsben „kiváratkozással szavaznak” nem járatták gyerekeiket a *Hauptschule*-ba, mert ott számos esetben – mivel a tanulók között igen magas a nem német anyanyelvűek aránya – még a folyamatos kommunikáció sem biztosított. Ausztriában is számos gondot okoznak a tanulmányaikat be nem fejezők, illetve megszakítók, ami a felnőttoktatásban is lecsapódnak. E téma áttekintéséről nemrégiben látott napvilágot egy igényesen szerkesztett kötet.¹⁰

Köztudott, hogy nálunk a II. világháború után létrehozott, illetve kialakított nyolcosztályos általános iskola vált uralkodóvá. A rendszerváltás időszakában újjászervezett nyolcosztályos és az új formációként bevezetett hatosztályos gimnáziumok léte új alternatívákat kínált, s ugyanakkor megtizedelte az általános iskolák felső tagozatait. Emellett további lehetőségként a korábbi négyosztályos gimnázium is fennmaradt. Részben a változások hatása, hogy gimnáziumi képzés vonzóbb lett a tanulók számára, mint korábban.¹¹ Ide kívánkozik annak megállapítása, hogy a gimnáziumi rendszer átalakulásának-megújításának fontos eleme az, hogy a korábban kiszorított egyházi iskolafenntartók újra jelentősebb szerepet kaptak.

A középfokú képzésben Ausztriában is többféle lehetőség adódik. Vannak ún. általános képzettséget nyújtó iskolák (AHS), melyek többé-kevésbé megfelelnek a hazai nyolcosztályos gimnáziumoknak. A gimnáziumok között erőteljes differenciálódás tapasztalható: az elit intézményeitől a szegények iskolájáig húzódik a skála. A gimnáziumok között jelentős – 12-13%-os – az egyházi irányításúak aránya.

Az osztrák középfokú szakképzés közkedvelt intézményei a *Hauptschule* befejezése után látogatható szakiskolák (BBS). Magasabb szintet jelentenek a csak bizonyos szakmákra (kereskedelem, gazdaság, szociális munka) felkészítő, emelt szintű szakiskolák (BHS). Megjegyzendő, hogy az egyházak részesedése viszonylag magas a szakirányú középiskolák között, pl. a háztartás gazdaságtani (48,7%), a szociális típusú képzésekben (24%) és a gazdasági profilúakban (21%).¹²

A rendszerváltást követően a középfokú szakképzés is átalakult Magyarországon. Az érettségit és a szakmai képzést nyújtó szakközépiskolák – ide iratkozik be a korosztály többsége – változatlanul népszerűek. Megszűntek és átalakultak a korábban főleg szakképzésre koncentráló szakmunkásképzők, ami annyit jelent, hogy a nyolcosztályos alapvégzettség helyett tíz osztály, illetve az érettségi megléte a szakmai képzés elkezdésének. Ezzel párhuzamosan létrehozták a szakiskolát, amely a legjelentősebb szociális hátrányokkal és a leggyengébb előmenetellel rendelkezők középszintű iskolájaként funkcionál.

¹⁰ Knapp, I. – Hofstätter, M. – Palank, F.: *Drop-outs Jugendliche nach dem Schulabbruch*. Wien–Stuttgart–Bern, 1989, 152.

¹¹ Jelentés a magyar közoktatásról. 2006, www.oki.hu

¹² Pethő L.: Az osztrák egyházi oktatásügy működése. In Forray R. K. – Pribersky A. (szerk.): *Határmenti együttműködés és az oktatás*. Budapest, 1992, Oktatáskutató Intézet.

A szak- és felnőttképzés közeledése jegyében újfajta, ún. „emelt szintű” képzések bevezetésére is sor került. Mind a technikus-, mind a felsőfokú szakképzés érettségire épülő, kétéves tartamú képzés (ISCED 5). A technikusok képzésére leginkább a szakközépiskolák, felsőfokú szakképzésre viszont elsősorban a főiskolák vállalkoznak.

Az OECD által bevezetett mérőszámok (ISCED) alapján összevethető a két ország felnőtt lakosságának iskolázottsága, melyben sokkal inkább a hasonlóságok dominálnak, mintsem annak ellenkezője (2. táblázat). Komolyabb eltérések inkább az iskolaszervezet különbségeiből adódnak: az emelt középfok (ISCED 4) mutatóiban billen a mérleg osztrák oldalra, míg nem az alapfok és a középfok elmozdulásai kiegyenlítik egymást. A felsőfokúak végzettségét tekintve némi osztrák előnyt regisztráltak, de sokkal jelentősebb különbségek mutatkoznak akkor, ha cseh és szlovák adatokkal is összevetjük ezeket a mutatókat.

2. táblázat: A felnőtt lakosság (25–64) iskolai végzettség szerinti megoszlása (2004 – %) ¹³

	ISCED 0-1	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 4	ISCED 5-6	Összesen
Ausztria	X(2)	20	53	9	18	100
Csehország	n	11	77	n	12	100
Szlovákia	1	15	72	x(5)	12	100
Magyarország	2	23	57	2	16	100
EU19-átlag	29	29	45	45	23	100

A magyar felnőttoktatás igazgatási és szervezési alapkérdesei

Az utóbbi másfél-két évtizedben a felnőttképzés leginkább az Oktatási és a Munkaügyi Minisztériumhoz kötődött, de besorolása korántsem nevezhető problémamentesnek és egyértelműnek. Magyarországon az oktatás és a kulturális élet irányítása 1948-ig a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium hatáskörébe tartozott. Megjegyzendő azonban, hogy az egykori minisztérium lényegében nem vagy alig-alig foglalkozott a felnőttképzés, az iskolán kívüli oktatás vagy népművelés problémáival. Az oktatás területén és a hozzá kapcsolt kulturális területeken kulcsszerepet játszó tárcát 1948–1990 között a folyamatos funkciókérés jellemezte, amely az időről időre végrehajtott átszervezésekben is megnyilvánult. Akadt időszak, amikor külön-külön tárca felügyelte az oktatást, a felsőoktatást és a népművelést. 1956 után a művelődésügyi tárca létrehozásával integrálták az oktatást és kulturális élet irányítását. A hetvenes években viszont újra kettéosztották a tárcát, amit később újabb összevonás követett. A rendszerváltás körüli években megint az integráció érvényesült, s ez a tárca egyetemlegesen volt felelős az oktatás és a kultúra ügyeiért. Témánk szempontjából kiemelendő, hogy a felnőttképzésnek csak egy periférikus helyzetű ügyosztály jutott. Az adott irányultság a törvényalkotásban is megmutatkozott: a tárca a kilencvenes években fő feladatának tekintette a közoktatás, a felsőoktatás és a szakképzés új elvekre épülő szabályozását. Ezzel szemben a felnőttképzési törvény meghozatala mindinkább halasztódott.

¹³ Forrás: *Education at a Glance*. OECD, 2006.

Először az 1997-ben elfogadott, muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és közművelődésről elfogadott törvény tartalmazott néhány felnőttképzésre is vonatkozó paragrafust, de a területet átfogó szabályozására akkor nem került sor.¹⁴ (Megjegyzendő, hogy Ausztriában is volt hasonló törvény, példa erre az 1973-ban elfogadott, könyvtárügyről és a felnőttképzésről szóló szövetségi törvény.) A felnőttképzés szabályozásának halogatásához szakmai viták is hozzájárultak. Miként az az előbbiekből is kiderül, sem az oktatási, sem a kulturális tárca nem tekintette igazán fontos feladatának a felnőttképzés törvényi szabályozását. Némi joggal azt is érezte, hogy a törvény előterjesztéséhez nincs megfelelő háttere. Vele ellentétben folyamatosan szorgalmazta a felnőttképzés szabályozását a szakképzés bizonyos területeiért felelős munkaügyi miniszter, de az ő hatásköre csak az oktatás kis részére terjedt ki. Ráadásul politikai szempontok és nézetkülönbségek is befolyásolták a törvényalkotás folyamatát. A szocialista, illetve a szociálliberális koalíció mindig felállította a Munkaügyi Minisztériumot, amelynek létét a konzervatív kormány viszont általában nem tartotta fontosnak.

A pártok különböző hozzáállásának példája a 2001-ben elfogadott törvény meghozatala, majd további sorsa.¹⁵ A 2001-ben kormányon levő konzervatív koalíció nevében az *oktatási miniszter* terjesztette elő a törvényt. A 2002-ben kormányzó pozícióba került szociálliberális koalíció néhány hónapon belül törvénymódosítást terjesztett elő, amit már az akkor hivatalban levő munkaügyi miniszter tett meg. Megjegyzendő, hogy a szakmai és a politikai viták ezzel nem értek véget, s senki sem lenne igazán meglepődve azon, ha újabb megoldási variációk kerülnének elő.

Az osztrák felnőttoktatás szervezési és igazgatási megoldásairól

Az államigazgatás útkeresése Ausztriában is jellemző. Amikor a kilencvenes évek elején első alkalommal ismerkedtem az osztrák oktatásigazgatással, akkor az *Oktatási, Művészetügyi és Sportminisztérium* volt a terület reszortfelelőse. A felnőttoktatási osztály tevékenységének középpontjában a különféle állami szervek, tartományok, valamint a civil szervezetek közötti kooperációra és koordinációra helyeződött a hangsúly. Feladata közé tartozott a különféle fejlesztési koncepciók kidolgozása, a nemzetközi kapcsolatok ápolása, valamint a felnőttoktatók képzésének és továbbképzésének megszervezése. Ezzel szemben ma Ausztriában egy, a korábbtól lényegesen különböző feladatkörű tárcához tartozik a szakterület: az Oktatási, Tudomány- és Kulturális Minisztériumhoz. S mivel ez a tárca sem képes teljes mértékben átfogni a felnőttképzés szerteágazó feladatkörét, így további kooperációs és koordinációs lehetőségeket keresnek.

Az utóbbiak egyike a *Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang* (Szövetségi Felnőttoktatási Intézet). Az osztrák felnőttképzés továbbképzési központjaként funkcionáló intézetet 1956-ban alapították. Karakteresebbé teszi az intézmény létét, hogy működését törvény garantálja és szabályozza. Az intézet munkáját kis létszámú szakembergárda szervezi, melynek széles körű hazai és nemzetközi kapcsolatrendszere van. Az intézet többféle feladatot lát el, gondoskodik a különféle képzőhelyeken tevékenykedő felnőttoktatók

¹⁴ 1977. évi CXL. törvény.

¹⁵ 2001. évi CI. törvény.

képzéséről és továbbképzéséről. A többhetes és néhány napos kurzusok keretében mind az általános, mind a szakirányú továbbképzésekre mód nyílik, a nyelvtanárokéra ugyanúgy, mint az aerobikoktatókéra. Fontos tevékenységük a hazai és nemzetközi konferenciák és szemináriumok rendezése, illetve fogadása, melynek keretében egyeztetik és ütköztetik a különféle irányzatok által képviselt álláspontokat.

Nem kevésbé fontos érdekegyeztető szervezet az 1972 óta működő *Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs = KEBÖ* (Az Osztrák Felnőttoktatás Konferenciája). Maga az esernyőelven működő szervezet egy nemzetközileg elismert megoldást alkalmaz: összegyűjti és összefogja azokat a tagszervezeteket, melyek hasonló célokkal, de egymástól eltérő feltételek és körülmények között fejtik ki működésüket. A tagok között megtalálhatók a szak- és továbbképzés intézményei, a közkönyvtárak, az egyházi felnőttoktatási intézetek, a kereskedelmi és iparkamarák, a közgazdasági társaság és végül, de nem utolsósorban a *Verband Österreichischer Volkshochschulen* (Osztrák Népfőiskolai Szövetség). A KEBÖ hasznos tevékenységet végez, hiszen olyan érdekeket is képes megjeleníteni, melyet egy-egy minisztérium nem tud. Érdekegyeztető funkciójából adódóan pedig képes az egymástól eltérő vélemények és érdekek ütköztetésére, így olyan kezdeményezések és törekvések is felszínre kerülhetnek, melyek e szervezet nélkül nem kapnának megfelelő fórumot.

A felnőttoktatás szakembereiről és képzésükről

Ausztriában a felnőttoktató (*ErwachsenenbildnerIn*) fogalma afféle gyűjtőfogalom, amely többféle tevékenységet fed le. A hétköznapi gyakorlatban megkülönböztethetők az oktató (kurzusvezető), menedzser I. (oktatásszervező, tervező, tanácsadó, fejlesztő), menedzser II. (gazdálkodási, reklám és egyéb PR-munka) és a titkár (asszisztens) tevékenységei. Közülük legjobban a *kurzusvezető oktató* feladata a leginkább lehatárolt, hiszen ő egy-egy konkrét (szak)tanfolyam, kiállítás, szeminárium vagy hasonló feladat ellátását végzi. Az *I. típusú menedzserek* feladata meglehetősen sokrétű, hiszen magában foglalja a felmerülő igényekre való reagálást, legyen szó foglalkoztatási vagy újjiszmeret-vonzatú munkáról. Az erre épülő szervezés és fejlesztés képezi tevékenységük gerincét. A különböző területek szakosodási lehetőségeket is adnak, különösen jellemző ez a speciális projektek gondozóira. Az előbbi területen munkálkodók tevékenysége kiegészül, és összekapcsolódik a *menedzser II-vel*. A mindennapi működés szempontjából a különféle tevékenységek rentabilitásának megteremtése, hírverése, a sajtóval való folyamatos és eredménycentrikus kapcsolattartás jelentősége a tartalmi, fejlesztési szempontokhoz mérhető fontosságú. A *titkári* szerepkört ellátók feladatkörének középpontjában többek között az információk begyűjtése és továbbítása, a koordináció megszervezése és a mindennapi ügymenet bonyolítása áll.

A korábban említett Osztrák Felnőttoktatás Konferenciája 1991-ben 47 000 felnőttoktatás területén dolgozót tartott nyilván, akik közül 31 000-en a tanfolyamok, szemináriumok és egyéb rendezvények szervezése és bonyolítása terén dolgoznak.¹⁶ Státusukat tekintve kisszámú csoportot képeznek a főfoglalkozású alkalmazottak (3400), jóval többen voltak, akik mellékfoglalkozásuként (26 100) és társadalmi munkásként (16 500) tevékenykednek.

¹⁶ Brugger, E.: Professionalisierung in der allgemeinen Erwachsenenbildung. In Werner L. (Hrsg.): *Bildungsarbeit mit Erwachsenen*. Wien–München, 1994.

A túlnyomórészt az oktatási tevékenységet, a kurzusok vezetését ellátó mellékfoglalkozású alkalmazottak teszik ki a nép főiskolák kebelében működők 92 és a szakoktatási intézetekben dolgozók 84,9%-át. Az egyházi szervezetekben nagyszámú „társadalmi munkás” tevékenykedik, ők önkéntesként, térítésmentesen látják el feladatukat.

Magyarországon nincs olyan nyilvántartás, mint szomszédainknál. A közművelődési statisztika szerint 3260 fő és 824 egyéb jogviszonyú és 7602 további alkalmazott dolgozott a művelődési házakban.¹⁷ Ugyanott ugyanebben az évben 33 803 ismeretterjesztő rendezvényt tartottak, 6245 tanfolyamot rendeztek. A nonprofit szerveződések és az önkéntesek tevékenységéről a civil statisztikából értesülünk, miszerint az alapítványok 32%-a foglalkozik oktatással. A civil szektorban dolgozó 100 000 fő és részfoglalkozású alkalmazott mellett 370 000 önkéntes tevékenykedik, melyek bizonyos, de nem mért hányada felnőttképzéssel foglalkozik.¹⁸ A szakképzéssel szoros kapcsolatban álló felnőttképzés adatait a munkaügyi központok tartják nyilván, s eszerint 2003-ban 4449 szervezetet tartottak nyilván, 2060 programot akkreditáltak. Az utóbbi terület jelentősége folyamatosan emelkedik, habár ez kevésbé mutatkozik meg a képzett andragógusok irányában.

Magyarországon az ötvenes-hatvanas évtizedfordulón kezdődött el a népművelők képzése, akik felkészítésében kezdettől fogva helyet kaptak a felnőttnevelési kurzusok.¹⁹ A népművelők képzése a kezdetekben csak a budapesti és a debreceni egyetemen folyt, utóbb két tanítóképzőn is elkezdődött, majd szinte minden tanító- és tanárképző főiskolán megszervezték a képzést. A nyolcvanas-kilencvenes évek fordulóján részben politikai okokból, részben funkcionális változások következtében tartalmi és formai változások következtek. A népművelő foglalkozása a politikai agitációval való összefonódása miatt vált idejétmúlttá, míg nem a szakmai körök egy része a kulturálistanmenedzser-képzés meghonosítása mellett tört lándzsát. Végül egy kompromisszum eredményeként megújult programokkal, erős felnőttképzési tartalommal a *művelődésszervezők* képzése vált általánossá, sőt már-már hihetetlen módon népszerűvé. A bolognai folyamat adaptálásával párhuzamosan újabb cél- és tartalomváltozás következett: a 2006 őszen útjára indult *andragógusképzés* középpontjába egyértelműen a felnőttek képzésének gondozása, tervezése és menedzselése került.

Ausztria több egyetemén (Bécs, Graz, Salzburg és másutt) működnek felnőttoktatási tanzsékek, amelyek többnyire valamilyen formában kapcsolódnak a neveléstudományi intézetekhez. Sok oktatónak önálló feladata a felnőttoktatási stúdiumok gondozása, nemzetközi (főleg német) kitekintéssel rendelkeznek, részesei a színvonalas publikációknak. Évente négy alkalommal jelenik meg a szakma folyóirata, az *Erwachsenenbildung in Österreich*, hasonló című könysorozatot adnak ki, a nép főiskolák a *Die Österreichische Volkshochschule* című periodika mellett évkönyveket jelentetnek meg, a különféle szakterületek kiadványainak is folyamatosan témája a felnőttoktatás.

¹⁷ *Találkozások a kultúrával*. 4. kötet. Budapest, 2005, Magyar Művelődési Intézet, 113–115.

¹⁸ *Statisztikai tükrök*. 2007/15.

¹⁹ T. Kiss T.: *A népművelőtől a kulturális menedzserig*. Budapest, 2000, Új Mandátum Kiadó.

Az újabb kutatások eredményei és a továbbfejlesztés lehetőségei

A kilencvenes évek elején lezajlott politikai fordulat egyenes következményeként számos új impulzus érte a két ország felnőttoktatását. A fordulatot követő években – a korábbi elzártságot feloldva – a szomszédok több figyelmet fordítottak egymásra. Ennek egyik példája a Német Népfőiskolai Szövetség és az Osztrák Népfőiskolai Szövetség kezdeményezésére, közép-európai szakemberek összefogásával megvalósult konferenciasorozat, amely nagymértékben segítette a térségben dolgozó egyetemi oktatók és kutatók informálását és együttműködését.²⁰ Mellettük a képzési piac is viszonylag gyorsan reagált a váratlanul felkínált lehetőségre. Példa az osztrák képzési export megjelenése, több felnőtt- és szakképző vállalkozás magyarországi képviselőit, illetve tevékenységének elindítása. (Ellenkező irányban viszont nem tudunk hasonló kezdeményezésről.)

A „vasfüggöny lebontása”, a rendszerváltó időszak „egymás felfedezésének élménye” után visszatértek a szürke hétköznapiak. Ausztria 1995-ös EU-taggyá válása után egyre inkább abban a szövetségben kereste és találta meg partnereit. Vele szemben Magyarország hosszú évekig csak várakozott a bebocsátásra. Így aztán a szakirodalmat figyelve és lapozva érdekes jelenségeket tapasztalhatunk. Az osztrák szakemberek rendre az EU tagállamaihoz viszonyítva elemezték és értékelték saját tevékenységüket, s ez a gyakorlat lényegében mindmáig fennmaradt, pedig lassan két éve a szomszéd is az EU-n belül van. 2006 első félévében Ausztria töltötte be az EU aktuális elnöki tisztségét. Ez a feladat Ausztriába vonzotta a szerveződő kontinens különböző fórumait és konferenciáit. A témaválasztás rendre „európai szintű” volt, még akkor is, ha a szomszédok eredményeinek és hiányosságainak egybevetése talán több érdemi információt hozott volna felszínre. További példa erre az OECD égisze alatt nagy kutatói apparátussal elvégzett elemzés,²¹ melynek végkövetkeztetésében nagyon sok globalizáció által generált problémáról olvashatunk, de olyanról nem, melyet a két szomszéd összevetése hozott felszínre. Jellemző, hogy a saját nemzeti anyagok is csak „a világra”, „Európára”, az „OECD-re” figyelnek, de a közvetlen szomszédra nem.

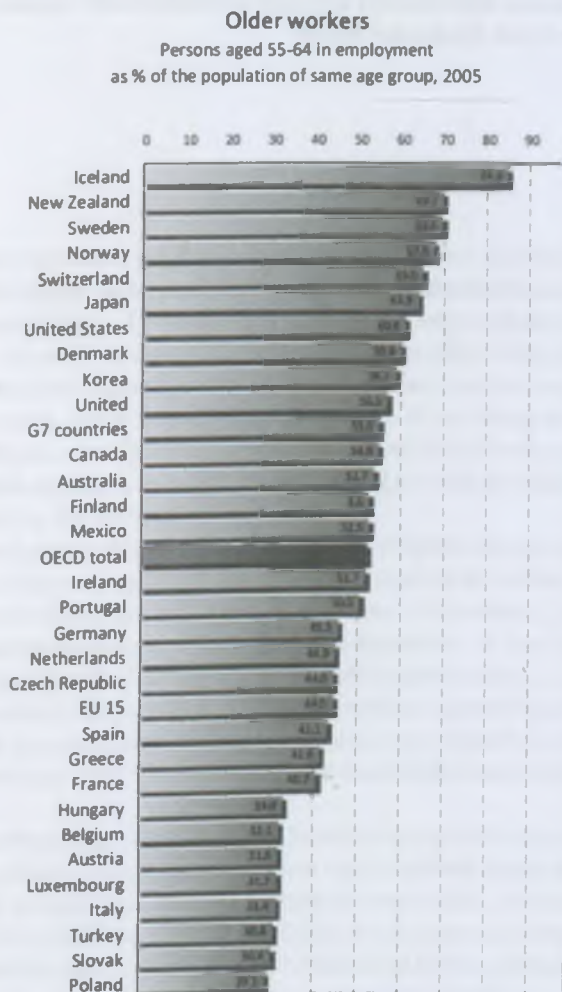
Pedig minden bizonnyal lenne mit összevetni. Mindkét országra jellemző: sohasem tanultak annyian, mint ma. Az akár örvendetesnek is nevezhető tanulási expanzió viszont új keletű problémákat hozott felszínre. A népesség – és benne különösen az aktív korúak – iskolázottsága emelkedésének komoly pozitív hozzáadéka van, de a problémák is sokasodnak. Mindkét országra jellemző a felsőfokú (ISCED 5-6) végzettségük arányának látványos növekedése, de önmagában a diploma megszerzése egyre kevésbé jelenti a biztos elhelyezkedés, különösen nem a kiegyensúlyozott karrier lehetőségét. Komoly előrelépés a középszintű végzettségük (ISCED 3-4) arányának növekedése, de az így megszerzhető tudás és végzettség csak kiindulópontot jelent, olyat, amit éppen az élethosszig tartó tanulás keretében kell folyamatosan fejleszteni és kiegészíteni. A látványos expanzió ellenére változatlanul fennmaradnak az oktatási rendszerek legkritikusabb, legneuralgikusabb pontjai: a nagyszámú alulképzettek és képzetlenek tömegei. Mindkét országban szociális gyökerű problémákat érzékelhetünk, olyanokat, melyeket etnikai tényezők is alakítanak. Az osztrák

²⁰ Filla, W. – Gruber, E. – Jug, J. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung von 1848 bis 1990*. Wien, 1998, Studien Verlag; Filla, W. – Gruber, E. – Jug, J. (szerk.): *A felnőttoktatás története Közép-Európában a II. világháborútól az ezredfordulóig*. Budapest, 2000, Német Népfőiskolai Szövetség.

²¹ OECD, *Promoting Adult Learning*, Paris, 2005.

szegénységben felülreprezentált vendégmunkások és migránsok, illetve a magyarországi-ban megjelenő cigány népesség még hosszú évekig biztosítja az alacsony iskolázottságúak és képzetlenek utánpótlását. S ez nem egyszerű oktatásstatistikai probléma, hanem e rétegek társadalmi integrációjának legfontosabb akadályá.

Végül pedig egy tipikus modernizációs problémát kell megemlítenünk: a korstruktúra változásából adódó teendőket (1. ábra). Ausztriában – ahol a várható élettartam magasabb –



OECD countries must get more people into employment if they are to boost living standards and maintain welfare services. That is the message from the *OECD Jobs Strategy 2006*. Some population groups merit particular policy attention. For instance, only 65% of women of working age are employed in the OECD, versus 87% of prime-age men. Meanwhile, premature retirement and barriers to getting a job affect older people that wish to work. In several countries, including Italy, less than a third of 55-64 year olds were in employment in 2005, compared with over 60% in the US and Japan, and nearly 85% in Iceland. The *Jobs Strategy* sees four pillars to effective employment policymaking: A: setting appropriate macroeconomic policy; B: removing impediments to labour-market participation and job-search; C: tackling obstacles to labour demand; D: facilitating the development of labour-force skills and competencies. See www.oecd.org/employment

1. ábra: Az időskorú népesség foglalkoztatása az OECD országokban

más Nyugat-Európai országokhoz hasonlóan régóta napirendre került a nem aktív, időkorú népesség képzésének megoldása, illetve megoldatlansága.

Magyarország mutatói egyelőre sajnos rosszabbak, de itt évtizedek óta többen halnak meg, mint születnek. Az időskorú népesség képzése, a felnőttképzés kibővült funkcióinak érvényesülése itt is előbb-utóbb napirendre kerül. A táblázatból leolvasható a mindkét országot feszítő nyugtalanító probléma, hogy mindkét országban igen alacsony az 55–64 évesek foglalkoztatása, ami a felnőttképzés területén tevékenykedők számára komoly s bizonyára kooperációra is épülő feladatokat jelent.

AKCIÓKUTATÁS A PEDAGÓGIÁBAN, AZ ANDRAGÓGIÁBAN

A II. világháború történései soha nem tapasztalt mértékben sújtották az európai társadalmakat, a világháborúban álló országainak népeit. Az emberéletben elszenvedett veszteség óriási volt, s Európában, a Távol-Keleten a termelési folyamatokat szolgáló építmények, berendezések, a települések épületállománya, az infrastruktúra hosszú időre használhatatlanná vált. Az Amerikai Egyesült Államok is sok embert veszített az európai, az ázsiai, az óceániai harcok során, óriási anyagi áldozatot hozott, de az ország területét nem érintették a háborús pusztítások. Az újjáépítés együtt járt a modernizációval, az innovációval, a felépített új termelési egységek és települések, a megújult emberi erőforrás „bővített újratermelése” volt tanúja a kor embere.

A háborús gazdasági erőfeszítések, illetve a II. világháború után a „hidegháborús korszak”-ban a két világrendszer között bekövetkezett gazdasági verseny pozitív jelenségeket is hoztak. A háború előtt, alatt, után indított tudományos kutatások, közöttük a szociálpszichológiai, szervezetszociológiai, vezetéselméleti kutatások az ipari termelési rendszerekben dolgozó csoportok teljesítményének növelését kívánták elérni.

Elton Mayo „emberi viszonyok tana” (human relations) a harmincas-negyvenes, az ipari szervezettervezés (organization design) az ötvenes, a szervezetfejlesztés (organization development) a hatvanas évek ipari termelési rendszereinek hatékonyságnövelését célozták meg.

A termelés hatékonysága növelésének követelménye befolyásolta a kutatás időintervallumát is, megrövidítette azt. A koordinálatlan alapkutatások helyébe a teljesítményorientált és koordinált, anyagilag kellően megalapozott alapkutatás lépett, amelynek innovációi megvásárolhatókká váltak. Az alapkutatás-fejlesztés az innováció bevezetése egymás utáni hagyományos lineáris kapcsolatát mindezek megváltoztatták, párhuzamos tevékenységsoportokat, kis időegység-eltolódással helyeztek egyetlen folyamatba.

A hagyományos modell



K + F + A modell



Ma a termelési rendszerekben „K + F” jelenségeként ismerjük fel azt a fejlesztőfolyamatot, amely az Amerikai Egyesült Államokban mint tudományos-gazdasági princípium 60 évvel korábban is jelen volt.

Az akciókutatás a tengeren túl és Európában

Az „action research” munkamódszerét a negyvenes évektől használta az angol és az amerikai társadalom és ipari szervezetkutatás. A vizsgálatok rendszerint az intézmények közötti, azokon belüli egységek, a termelőszervezetek belső rendszereinek együttműködését, az együttműködés javítását és megváltoztatását célozták meg. Különös hangsúlyt kapott a kutatásban maga a tevékenykedő ember: hogyan alakul egy termelőüzemen belül az üzemi klíma, az emberi kooperáció, a szocioemocionális kapcsolat, hogyan emelhető a vállalati termelékenység, az „action research” eredetileg nem a szociális problémák kezelésére alkalmazott módszer volt.

A pedagógiai kutatás területén 1946-ban bukkant fel az első „action research” munkamódszerrel végzett kutatási projekt. Az Amerikai Egyesült Államokban Kurt Lewin szociálpszichológiai iskolája alkalmazta elsőként a módszert, s az elnevezés is tőle származik. Lewin és tanítványai ezzel a módszerrel vizsgálták, hogy az iskolákban és más pedagógiai intézményekben miként változik a szociális klíma, különös tekintettel a demokratikus, szociálintegratív tanári nevelésre és az oktatás fejlesztésére. A pedagógiai akciókutatás munkamódszerét alkalmazták a curriculum reformmal és a curriculum implementációval összefüggésben is (Taba–Noel, 1957; Taba, 1962; Fox–Lippit, 1964; Fox–Luszki–Schmuck, 1966; Schmuck–Chesler–Lippit, 1966¹). Kurt Lewin definiálta először a munkamódszer lényegét is 1946-ban: „A kutatáshoz társadalmi gyakorlati tapasztalat szükséges, amelynek arculata a személyes kutatáson, társadalmi fejlesztésen és felméréseken alapul. Ez egy

¹ Klafki, W.: Handlungsforschung. In Wulf, Ch. (Hrsg.): *Wörterbuch der Erziehung*. München, 1984, Piper & Co., 268.

olyanfajta akciókutatás, összehasonlító kutatás, amely a kondíciók és kutatások számos formáját figyelembe veszi a társadalmi akciókban, s amely vezeti a szociális cselekvéseket.”²

A kutatási módszert átvette és alkalmazta a Michigan Research Center for Group Dynamics. Az itteni kutatók sokirányú kutatást végeztek: vizsgálták a hatalom szerkezetét, a szervezetek vezetési stílusait, a szerepkonfliktusokat.

A módszert a hatvanas években vette át a német szociálpedagógia (Bittner, Flittner), és iskolakutatási programokban alkalmazták. Igen nehezen gyökeresedett meg a komplex munkamódszer, amely az alap- és alkalmazott kutatásoktól eltérően időben egymásra csúsztatta a kutatást és fejlesztést, s az áttörés/elfogadás akkor történt meg, amikor a wiesbadeni Bildungstechnologisches Zentrum az akciókutatást kiterjesztette a társadalom iskolán kívüli szélesebb köreire is.

A hetvenes években felfedezték az „akciókutatás”-t Németországban is mint a társadalomtudományok kritikai elméletét, amely kutatás és cselekvés egyetlen ciklusban, az elmélet és gyakorlat összekapcsolásával hat az elmélet fejlesztésére, és beavatkozik a társadalmi folyamatokba.³ A munkamódszert több névvel jelölik, az „Aktionsforschung” a lewini megnevezés tükörfordítása, de a szakirodalom gyakran „aktivierende Sozialforschung”-nak vagy „Handlungsforschung”-nak nevezi. A pszichológia alig alkalmazza az akciókutatást, az etnometodológia (Cicourel), a szimbolikus interakcionizmus (Mead) és egyes kommunikációelméleti irányok tettek kísérletet a bevezetésére.

Az Egyesült Királyságban az amerikai Michigan Research Center for Group Dynamics partnerszervezete, a londoni Tavistock-Institut alkalmazta elsőként az akciókutatást. Az intézet a háború idején és után szociálpszichiátriai alapú akcióprogramokat dolgozott ki a háborúban sérült emberek társadalmi integrációja és rehabilitációja céljával. Az ötvenes években már a szociális területre is kiterjesztette fejlesztőprojektjeit (családi, klinikai, szociális munka), s látószögébe került az ipari üzemek is. A hatvanas években a Tavistock-Institut a munka világának minőségét, a munkafeltételek javításának lehetőségét kutatta a tudatosan vállalt „action research” segítségével.

A szigetországban a Cambridge Instituts of Education alkalmazta elsőként a pedagógiában a munkamódszert nagy következetességgel az önneveléssel összefüggésben. (Ford Teaching-Project, TiQI-Project).⁴ Az „action research” láthatóan kedvelt és alkalmazott módszeré vált, különösen John Elliott munkássága nyomán.⁵ A nagy tekintélyű oktatáskutató a tanári hivatást választók számára alakított ki önfejlesztési koncepciót (1983), amelyet az oktatásban „self evaluation” fogalommal jelölnek.⁶ Az angloamerikai térségben az „evaluation” politikai és etikai keretek között realizálódik, az államilag finanszírozott projekteket

² Action research@the informal education homepage. <http://www.ined.org./research/b-actres.htm> 2007. 06. 19. Page 2 of 6.

³ Moser, H.: *Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften*. München, 1975.

⁴ Evaluation in der Handlungsforschung. In Hierdeis, H. (Hrsg.): *Taschenbuch der Pädagogik*. Teil 1. Pädagogischer Verlag, Burgbücherei Schneider GmbH, 204–205.

⁵ John Elliott emeritus professora és a Centre for Applied Research in Education intézetnek egykori dékánja, a Brit Oktatási Kutatások Szövetsége elnöke volt, UK és külföldi egyetemek professzora (University of East Anglia-Norwich, Manchester Metropolitan University stb.), s kapcsolata van a magyarországi OECD-programokkal is.

⁶ Evaluation in der Handlungsforschung. In Hierdeis, H. (Hrsg.): *Taschenbuch der Pädagogik*. Teil 1. Pädagogischer Verlag, Burgbücherei Schneider GmbH, 205.

törvényesen szabályozzák. Létezik evaluátorképzés, az evaluátor a művelődéspolitikai döntések előkészítésében kulcsszereplő s a politikai választások idején nélkülözhetetlen szakember. Ezzel szemben a német pedagógiai álláspont az evaluációkutatást, az önfejlesztő stúdiumokat teoretikus háttér hiányával vádolja, s a szociális munka körébe utalja. Nézetünk szerint az „evaluation research” a különféle művelődési, szociális, ökológiai programok kiértékelésének módszere, amely lehetővé teszi a konklúziók, tapasztalatok eredeti folyamatba való beillesztését. Az evaluáció az akciókutatás zárószakaszában van jelen.

Ipari és településszociológiai akciókutatás Magyarországon

Amagyarországi akciókutatás kezdetektől szoros kapcsolatot tartott fenn az angol „action research”-csel, másrészt 1992-től a német gyökerű „aktivierende Sozialforschung” is teret kapott.

A hazai akciókutatások első fázisában, a hetvenes években a lakókörnyezetben és a termelési szférában folyó társadalmi fejlesztés kérdéseit vizsgálta az MTA Szociológiai Kutató Intézete. Bélley László és Kulcsár László a közéleti-politikai viszonyokat kutatta egy lakótelepen⁷, s igen kedvezőtlen képet festettek a közösség-szervezési programokról. Szerintük azok rövid távon és felszínesen érintik az embereket, s zavarják a szocialista társadalmi célokat, a társadalmi funkciókat, nem biztatnak sikerrel. Ezzel szemben pozitív értékelést kapott az az akciókutatás, amely *Az emberi erőforrás fejlesztésének szervezetszociológiai és szociálpszichológiai tényezői* című kutatási irányban folyt a hetvenes évek közepétől, s amelyről Varga Károly készített összefoglalót.⁸ A siker-kudarok tulajdonítási és attribúciós modell alkalmazása, a készítés-kihívás modell kipróbálása és a motivációkutatás -fejlesztés sikereket hozott, s nemzetközi visszhangja is volt.

A rendszerváltás után a szociológia szakágak és a szociális munka területén találkozunk fejlesztő jellegű kutatási programokkal. Így pl. Talyigás Katalin a Nonprofit Humánszolgáltatók Országos Szövetsége tagjaiból toborzott hat témára kutatócsoportokat 1995-ben, amelyek a gyermekvédelem, a hajléktalanok, az idősgondozás, a munkanélküliek, a szenvedélybetegek, a rehabilitáció kérdéskörének minőségi fejlesztésével foglalkoztak, az akciókutatás módszerét alkalmazták. Ezt az akciókutatási irányt ezúttal nem vizsgáljuk, csupán jelezzük, hogy fontos kutatási terület maradt a társadalom, a gazdaság.

Az akciókutatás meghonosodása a pedagógiában

A magyar pedagógiai kutatásban is előfordul az akciókutatás munkamódszere. Alkalmazására kevesen vállalkoznak, a módszer bonyolultsága, a teoretikus és módszertani tudás és alkalmazási készségek együttes megléte szükséges a használatához. Másrészt jogosan bírálható a magyar pedagógiai kutatások témaszerkezete, módszertani beszűkültsége, a ha-

⁷ Bélley L. – Kulcsár L.: *A közéleti-politikai viszonyok elemei az új lakótelepeken*. Budapest, 1975, MTA Szociológiai Kutató Intézet.

⁸ Varga K.: *Szervezeti akciókutatás*. I–II. kötet. Budapest, 1979. A kutatásban részt vettek: Bosányi Katalin, Dobossy Imre, Gergely Gábor, Gosztonyi György, Juhász Angéla, Mladenecz Mária, Róbert Péter, Tóth Olga.

gyományos kutatási módok tudományági ösztönzése (akadémia, minisztériumok, országos projektek), a pedagógia ellentmondásokkal teli világának inadekvát módszerekkel való megközelítése, esetleg ennek az új világnak a téves értelmezése. Zsolnai József Báthory Zoltánnak *A marathoni reform* című munkáját értékelve eljut addig a gondolatig, hogy „a konstruktív pedagógia autentikus, igazi metodológiája az akciókutatás. A kiindulópont a problémacentrikus, akcióorientált helyzetelemzés. Ebből kiindulva állítják föl a megoldás eszméjét, alapgondolatát. Az akcióterv, a pedagógiai know-how kísérleti, »in vivo« kipróbálása és nyomon követése. Az akció lezárásakor átfogó, részletesen valuációra, kiértékelésre van szükség. Az eredményeket és a tapasztalatokat végezetül visszacsatolják az alapeszmékhez és az akciótervhez, korrigálandó, javítandó azokat.”⁹

Zsolnai József és Zsolnai László konzekvensen képviselik a fenti álláspontot évtizedek óta. Közösen írt munkájukban (*Mi a baj a pedagógiával?*) párbeszédés, vitatechnikát is alkalmazó formában a Debreceni Disputa következetességével ugyanerre a gondolatra jutnak: autentikus, konstruktív, know-how típusú pedagógiára van szükség, amelynek metodológiájaként jelenik meg az akciókutatás.¹⁰ A vázolt fejlesztési modell teljesen azonos az akciókutatás munkamódszerével végzett „community development” modelljével.

Zsolnai László a nyolcvanas évek elején angliai tanulmányúton vett részt, ahol megismerkedett John Elliott kutatásaival és más „action research” munkamódszert alkalmazó kutatóhellyel, s idehaza már 1982-ben „rivális curriculumok értékelése”-re alkalmazta ezt a módszert,¹¹ ugyanő 1985-ben az ökonómiai értékutatásban használta az „evaluation research” alkalmazott társadalomtudományi diszciplínát.¹²

A Zsolnai József által szerkesztett, *A képességfejlesztő iskoláért. Egy pedagógiai akciókutatás* címmel megjelent kötet már az akciókutatás klasszikus technikáját és elméletét alkalmazta. Napjainkhoz közeledvén 1990-ben is találkozhattunk akciókutatással, Vágó Irén, Balázs Éva és Kocsis Mihály *A képességfejlesztő program hatása és eredményei* című kutatási összefoglalóban használta az „evaluation research” technikáját.¹³ Bizonyára számos akciókutatás zajlott le a rendszerváltás után a pedagógia berkeiben is, amelyek közül érdemes kiemelni az 1999–2002 között megvalósult Országos Közoktatási Intézet OECD-ENSI Pedagógusképzés-akciókutatást. A középfokú és a felsőoktatási szervezetek kooperációjában végzett vizsgálata és fejlesztése projekt egyik fő következtetése, hogy „a pedagógusképzések akkor hatékonyak, ha a résztvevők maguk tárják fel szükségleteiket és tanulási hiányaikat, maguk határozzák meg elérendő céljaikat. Bekapcsolódnak a problémák megvitatásába, nyitottak minden tapasztalat átgondolására, hajlandóságot mutatnak gondolkodásmódjuk megváltoztatására.”¹⁴

⁹ Zsolnai J.: Biográfiai széljegyzetek „A marathoni reform”-hoz. *Iskolakultúra*, 2001/3, 78.

¹⁰ Sári M.: *Város és művelődés*. Debrecen, 1997, Kossuth Egyetemi Kiadó, 34; hivatkozik Zsolnai József – Zsolnai László: *Mi a baj a pedagógiával?* Budapest, 1987, 18–36.

¹¹ Zsolnai L.: Rivális curriculumok értékelése. *Pedagógiai Technológia*, 1982/4.

¹² Zsolnai L.: Értékfüggés, értékelés, értékutatás az ökonómiában. *Közgazdasági Szemle*, 1985/2.

¹³ Vágó I. – Balázs É. – Kocsis M.: *A képességfejlesztő program hatása és eredményei*. Budapest, 1990, 5–13.

¹⁴ Csobod É.: OECD-ENSI Pedagógusképzés-akciókutatás 1999–2002. Oktatás, környezeti nevelés a fenntarthatóságért. OKI. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kornyezeti-Csobod-OECD.2007.06.19.>, Page 5 of 5.

Akciókutatás az andragógiában

A pedagógiai akciókutatások – mint láttuk – kutatóintézetekhez, egyetemekhez, iskolákhoz kötődtek. Nincs ez másként az andragógiai akciókutatások esetében sem, itt az iskolán túli művelődési szervezetek, művelődési otthonok, közösségi házak, for- és nonprofit szervezetek, továbbá andragógiai kutatóhelyek, egyetemi tanszékek és intézetek kutató-fejlesztő akcióit vizsgáljuk.

Az „*action research*” az andragógiai folyamatok egy specifikus területén, a „*community development*”-ben, a közösségfejlesztésben¹⁵ vált szinte nélkülözhetetlen munkamódszerré.

A KÖZÖSSÉGFEJLESZTÉS RŐL DIÓHÉJBAN

A közösségfejlesztés sem magyar eredetű komplex fejlesztési eljárás. Az Amerikai Egyesült Államokból, a „social work” típusú társadalmi munkából eredeztetjük, de a lakókörnyezeti esetmunkával (case work) és a szociális csoportmunkával is összefügg, s a közel évszázados fejlődésében születtek meg azok a közösségfejlesztési eljárások, stratégiák, amelyeket ma is használnak a szakemberek (community organization, community development, community social planning, social action, social movement, quality of life planning, comprehensive social planning).

Az andragógiai „közösségfejlesztés” fogalom egy szűkebb és tágabb értelmezést is magában foglal. Az ifjú- és felnőttkorúak közösségeinek fejlesztését rendszerint a francia eredetű szociokulturális animáció munkamódszerével végzik az andragógusok, ez a közösségfejlesztés mikroközösségekre vonatkozik. A közösségfejlesztés fogalmat azonban kiterjesztik a mezo- vagy makrotársadalomra is, ebben az esetben komplex politikai-gazdasági-kulturális átfogó tervek/stratégiák szerint, központi kormányzati támogatással, decentralizált struktúrákban állami intézmények, non- és forprofit szervezetek összehangolt munkájával történik a kutatásfejlesztés.

Arra, hogy *lehetséges* egy régió vagy ország társadalmát formálni, a világon számos példa van.

1952-től 1990-ig az indiai Sriniketan tartományban 85 falu részvételével indítottak közösségfejlesztési programot. Az Izraelben kialakított kibuc mozgalom/hálózat nem más, mint makrotársadalmi méretű komplex fejlesztés, átfogó társadalmi tervezés, a közösségfejlesztés comprehensive social planning változata.¹⁶ Számos európai példát is említhetnénk (Egyesült Királyság, Írország, Belgium, Spanyolország, Skandinávia stb.), azonban álljon itt példaként csak a hollandiai közösségfejlesztési hálózat, amelyet a kormányzat a Társadalmi Kulturális Terviroda támogatásával tart fenn, s négy decentrum felel az országos szintű közösségfejlesztésért.

¹⁵ A témára vonatkozó szakirodalom: Biddle, W. W. – Biddle, L. J.: *A közösségfejlesztési folyamat*. Budapest, 1988, OKK Közösségszolgálat; McConell, C.: *A közösségfejlesztés támogatása Európában*. Budapest, 1992, Parola füzetek; Limbos, E.: *L'Animation des groupes de culture et de loisirs, entreprise moderne d'édition*. Paris, 1977, Librairies techniques les éditions E. S. F.; Ross, M. G.: *Community Organization: Theory and principles*. New York, 1955, Harper and Brother.

¹⁶ Gergely A.: *Intézmények építése a helyi közösségekben*. Budapest, 1991, Közösségfejlesztők Egyesülete, 49–53, Parola füzetek.

A magyar közösségfejlesztés mint az andragógiai fejlesztő folyamatok sajátos iránya a rendszerváltást megelőző 10 esztendőben formálódott ki, s a közművelődés talaján erősödött meg. Az ifjúsági klubmozgalom a hatvanas-hetvenes évektől új nemzedéket nevelt, amely szkeptikusan, intoleránsan, kritikusan, ám szakszerűen kezelte a „létező szocializmus” jelenségét, s az egyéni és csoportos öntevékenység készségét alakította ki. A művelődési otthonok „nyitott ház”/előtérkísérlet mozgalma a szocializmus keretei között is afféle korlátozott demokráciagyakorlatot kínált, ezzel párhuzamosan hat megyére kiterjedő „kulturális demokratizálási kísérlet”¹⁷ indult el, amely a művelődési otthonok tevékenységét és annak irányítását társadalmiasította, közösségek gondjaira bízta, a „népművelő” pedig animátori szerephelyzetbe került.

Az egyetemeken alulról szerveződő, öntevékeny művészeti csoportok, kollégiumok, klubok, mozgalmak erősödtek meg, a hallgatók rutint szereztek a kulturális és politikai öntevékenység és lokális cselekvés terén. A közösségfejlesztés egyetemi előzményeiről pontos képet ad az alábbi idézet: „1970. Budapesti Műszaki Egyetem: önszervezőkörü mozgalom... 80 önszervező csoport kezdte el működését... Információs teaurusz létrehozásán kezdtünk el dolgozni... Közösen építettünk színházat, klubot, ahol bemutattuk saját magunk és mások gondolatait... Versenyezzenek a karok: kommunikáljanak egymással és a centrummal a kollégiumok... Ám az egyetemi hatalom – csakúgy, mint az országos – félt minden önszerveződéstől.”¹⁸

Az egyetemekről, főiskolákról kikerült „körösök”, kollégisták gyakran nem szóródtak szét az országban, hanem „csapatot” alkottak: jogász, szociológus, építész, tanár, közművelő, művész stb. együtt gondolkodott a helyi társadalmak jobbításán.¹⁹

A közösségfejlesztés történetében jelentős szerepet kapott a nyolcvanas évek elején zászlót bontó népfőiskolai mozgalom, a népfőiskola a fejlesztők: kutatók, helyi kulturális szakemberek és laikusok közös képzőhelyévé vált (Sz. Tóth János).

Az akciókutatás módszerével vezetett fejlesztés nem nélkülözhetette a szociológiai tudományos hátteret, az inter- és multidiszciplináris szemléletet, a társadalmiasított terre vonatkozó ismereteket, a lokális társadalom, kistájak, régiók alapkutatása gazdag tudásanyagot halmozott fel a nyolcvanas évek közepére (Bánlaky Pál, Pál László, Böhm Antal, Mátyus Alíz, Tóth József és mások). Az erősödő szakmai-tudományos nemzetközi kapcsolatokban a helyi társadalmak kulturális fejlesztése iránt elkötelezett szakértők elméleti, módszertani segítséget kaptak, külföldi közösségfejlesztő szervezetek anyagi támogatásával részt vehettek külhoni fejlesztési programokban.

¹⁷ Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Borsod-Abaúj-Zemplén, Jász-Nagykun-Szolnok, Békés, Veszprém megye.

¹⁸ Varga A. T. – Vercseg I.: *Település – közösség – fejlesztés*. Budapest, 1991, Országos Közművelődési Központ, 7.

¹⁹ Az első ilyen kirajzó közösségfejlesztési csapat: Alföldi Bertalan, Balipap Ferenc, Beke Pál, Hallgató Éva, Makovecz Imre, Markolt András, Kecskeméthy Lilla, Kígyós Sándor, Kováts Flórián, Péterfi Ferenc, Szentpéteri Zoltán, Takács Péter, Vattay Dénes, Varga A. Tamás, Vercseg Ilona.

A KÖZÖSSÉGFEJLESZTÉS A GYAKORLATBAN

A közösségfejlesztés első magyarországi ígéretes gyakorlata 10-12 kísérleti év elteltével valósult meg: 1983-ban Bakonyoszlopon, Bakonyszentkirályon, annak társközségeiben, Bakonyoszlopon és Cseszkenen indult tervezett, a helyi emberi erőforrás fejlesztését, az öntevékenység felélesztését, a lokális nyilvánosság formálását célul kitűző akció. A fejlesztői stratégia és munkamódszerek, folyamatok leírását fellelhetjük Varga A. Tamás és Versecg Ilona említett könyvében, amely egy lehetséges akciókutatás lépéssorát mutatja be. Szisztematikusabb a Csenger és társközségeinek (Szamostatárfalva, Szamosangyalos, Csengerújfalva) várossá válási folyamatában kialakított kulturális fejlesztési szisztéma és processzus (1987). A kutatók a helyi közösségek kialakításának lépéssorát (community organization) is meghatározták, amelyből következik a közösségfejlesztés, s lassan összeállt az akciókutatás teljes vonulata.²⁰

- A nagyüzemben és egyénileg gazdálkodó termelő ember vállalkozói aktivitásának növelése
- A mezőgazdasági termelésben és az ipari termékszerkezetben teljes innováció
- Új munkalehetőségek, a humán erőforrás fejlesztése
- A értékesítés láncolatát rövidítő közvetlen vásárlói-eladói kapcsolatok építése

Hasonló akciókutatás zajlott le a hátrányos helyzetű Tab kistérségében,²¹ amelyet Köles Sándor és Kemény Bertalan végzett. Itt az akciósor felépítménye az alábbi volt:

- Tab és vidéke fejlesztése fizikai munkával
- Identitás, a lokális történelem ismereteinek erősítése „közösségi kalendáriummal”
- A helyi társadalom különféle dimenzióinak a feltárása

Mintaszerű akciókutatásnak bizonyult a „Siómente fejlesztés”, amely Balatonszabadiban, Siómaroson, Siójuton és Ádándon próbálta a településeket saját lábukra állítani.²² A komplex kutatás-fejlesztés fő célja mégis az volt, hogy a humán erőforrás fejlesztésével elérjék, hogy a külső szakemberek kivonása után a települések önfejlesztő programokat legyenek képesek indítani.

Fontosabb feladatok:

- Gazdasági ismeretek és a gazdaság fejlesztése
- Az önszervezési képességek formálása, helyi érdekeket kifejező lokális kulturális autonómiák szervezése
- Iskola- és nevelési reform
- A falukép javítása – „szerves építéset” bevezetése
- A lokális és kistérségi kommunikáció erősítése

²⁰ Juhász E.: A közösségfejlesztés történetének vázlata. In *Nézőpontok és látteleetek. Felnőttnevelés és művelődés*. Debrecen, 2003, 174, Acta Andragogiae et Culturae 20.

²¹ Uo. 175.

²² Uo. 175–176.

Robbanásszerűen, rövid idő alatt terjedt el a közösségfejlesztés stratégiáinak és munkamódszereinek az alkalmazása hazánk minden térségében.²³ A Kádár-korszak zárószakaszában, még a rendszerváltás előtt, 1989 áprilisában alakult meg a Magyar Közösségfejlesztők Egyesülete Dombóváron, amely Budapesten, a Magyar Művelődési Intézetben kapott helyet. A rendszerváltás idejére a közösségfejlesztők hálózatba tömörültek, s megyei közösségszolgálatok kezdtek el munkájukat a Közösségkapcsolat Alapítvány finanszírozásával.

1990-ben Groskáné Piránszky Irén szervezte meg az első középfokú közösség fejlesztő-szervező szakemberképzést Debrecenben²⁴ (e tanulmány egyik szerzője is részt vett a képzésben).

1992-re egyre határozottabban körvonalazódott a közösségfejlesztés tárgya, elmélete és módszertana, s a KLTE Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszékén az új oktatási tervzet szerint két szemeszterben 4 óra szeminárium és 4 óra előadás időtartamban oktattak közösségfejlesztési ismereteket, egy szemeszterben pedig lokális társadalomismeretet. 1998-ra a művelődési menedzsereket képző egyetemek és művelődésszervezőket felkészítő főiskolák többségének tantervében meggyökeresedett a közösségfejlesztés, s országosan is összehangolt tartalommal oktatják az elméletet és gyakorlatot.

Ennek az eredménye, hogy évente több akciókutatással vezetett településfejlesztési kísérletről számolnak be a diplomamunkát készítő egyetemi hallgatók. 2003-ban az OTDK közművelődési szekcióban első helyezést és Pro Scientia aranyérmet nyert el Hoffmann Nóra a Robert Bosch Alapítvány Theodor Heuss Kollégium által támogatott, a szerző által vezetett „ifjúság és demokrácia” Együtt & Egymásért téma akciókutatásáért.²⁵

2005-ben és 2006-ban a PTE Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar az Ormánságba helyezte ki 300 órás kulturális menedzsment gyakorlatait, s 10 településen indult meg közösségfejlesztés-akciókutatás. Tapasztalataink szerint – ugyanúgy, mint a pedagógiában – az akciókutatás lassan a közművelődésben is „bevett” munkamódszerré vált.

²³ Baranyában Bokor Béla, Beke Pál, Bosnyák Józsefné, Keczeli Ágnes állt a kistalpak fejlesztési mozgalmanak az élére, Csurgón Bihariné Asbóth Emőke a fejlesztő, Várongon Trencsik József a fejlesztőcsoport vezetője, Bogyiszlón Benke Éva volt a kísérlet animátora. Tudjuk, hogy Döbröközön, Szakcson, Lápafőn, Kocsolán, Hőgyészen, Kurdon, továbbá Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében a már említettek mellett Jándon, Komárom megyében Epöln, Hajdú-Biharban Nagyrábén (Groskáné Piránszky Irén), Bodaszőlőn, Nógrádban Brunda Gusztáv és dr. Kecskeméthyé Sedvi Lilla, Móczik Erzsébet, Pálincás Sándorné a helyi öntevékeny-önfejlesztő települési mozgalmak gerjesztői: Karancsalján, Karancslapujtón, Karancskesziben, Cereden, Erdőkürtön, Nógrádsipeken, Felsőpetényben, Szendehelyen, Ilinyben, Mohorán, Cserhátalápon, Patakon. Pest megyében Szadán, Zsámbékon, Tökön, Perbálon, Albertirsán, Budapest-Újpalotán, valamint a volt Gödöllői járás településein ténykedett Cziberéné Szitó Mária, Fésű József, Györffy Sarolta, Perjesi Barna, Újvári Irén, Vercseg Ilona. Bács-Kiskun megyében Jászszentlászlón, Hajóson találunk mintaszerű fejlesztéseket, Szolnok megyében Tiszabögön, Szentkirályon, Kerekdombon, Lakitelken indultak fejlesztési akciók, Zalában Zalaszentlászlón, Bagodon, Bakon, Nagykapornakon, Némethfaluban, Kehidakustányon egy jól felkészült fejlesztőcsoport kezdeményezett: Beke Pál, Kovács Flórián, Lóránt József, Makovecz Imre, Targuba Miklós, Vattay Dénes és Varga A. Tamás.

²⁴ Beke P. – Huszerl J. – Péterfi F. – Varga A. T. – Vercseg I.: A Közösségfejlesztők Egyesülete. *Kultúra és Közösség*, 1991/4, Közösségfejlesztés című különszám, 40–43.

²⁵ Hoffmann N.: Együtt & Egymásért – Aktívan és felelősen egy multikulturális társadalomban. *Tudásmenedzsment*, 2004/1, 37–45.

A Zsolnai-kutatásokat és az akciókutatás elméletét bemutató tanulmányokból ismerte meg elsőként a tanulmány szerzője is a munkamódszert, s a nyolcvanas évek közepétől tanulmányozta a külföldi szerzők akciókutatásait is.

1991 és 1995 között megérett arra az idő, hogy egy alföldi középvárosban, Hajdúböszörményben is kipróbáljuk a közösségfejlesztés „community social planning”, „quality of life planning” és a „social action” közösségfejlesztési stratégiákat,²⁶ amely projektek megvalósításához az akciókutatást alkalmaztuk. A kutatásfejlesztéshez megnyertük a Mezőgazdasági és Vidékfejlesztési Minisztérium és a helyi önkormányzat anyagi támogatását, s dr. Bánlaky Pál szociológus, dr. Zichy László pszichiáter-szociológus segítségét is igénybe véve 58 helyi szakértő és laikus összehangolt csoportmunkájával három fejlesztőfeladatot végeztünk el.

1. Hajdúböszörmény Déli-Lucernás falusias arculatú lakótelepe kulturális-közéleti helyzetének javítása a „community social planning” fejlesztési stratégia segítségével. A település periferiáján lévő településrésznek 3100 lakosa volt, harmada cigány származású, romungro és beás csoportok rendeződtek a „kétszázak” és „háromszázak” egymással szemben álló táborába. A feszültség oly nagy volt a két cigány csoport között, hogy az óvodába külön csoportokba jártak a gyermekeik, s az óvoda külön-külön bejáratát használták. A magyar lakossági csoport is a szegényebb városi lakosokból rekrutálódott, volt télesztagek, ipari munkások éltek a területen. Az anyaiskolától öt kilométerre a településrészen működött az óvoda, az iskola alsó tagozata, mindkét intézményben a kutatás-fejlesztés idején már csak cigány gyermekek tanultak. Négy év alatt „speciális fejlesztő óvoda-iskola integráció” épült ki, amelyhez területi közösségfejlesztési munka, családsegítés (kihelyezett nevelési tanácsadás, logopédiai szolgáltatás, pszichológiai foglalkozás), továbbá főiskolai szociális terepgyakorlat, népfőiskolai képzés, művelődésszervezés: hagyományörző művészeti gyermekcsoportok, két cigány művelődési egyesület, egy cigány fiatalasszonyokból álló életvezetési ismereteket adó öntevékeny klub formálódott meg.²⁷ A kísérlet utáni fejlesztést a helyi szakértők vették át, közülük öten Pécssett a romológia szakon tanultak tovább, szereztek egyetemi oklevelet.

2. A második fejlesztési programban az életminőség változtatása az intézményépítés/„quality of life planning” stratégiájával, s ugyancsak az akciókutatás módszerével történt. Ez esetben a település kulturális és közösségi tereinek a társadalmassítása-integrálása és az óvodai és általános iskolai hálózat gazdasági és szakmai autonómájának megteremtése volt a cél. Az átalakítás sikerére utal, hogy a közoktatási intézményekhez nem kellett hozzányúlni egészen 2007-ig, 14 éven át az intézmények megőrizték autonómiájukat.

3. A „social action” és az „akciókutatás” hozta a legizgalmasabb eredményeket. A helyi társadalom öntevékenységet, a nonprofit szervezet ébresztését tűztük ki célul, s a stratégia alkalmazásának a veszélyeit is vállaltuk, ami be is következett. A helyi társadalom felszíne alatt meghúzódó „áramlatok”: mozgalmak, érdekérvényesítő folyamatok sokféle

²⁶ A kutatás fellelhető: Sári M.: *Város és művelődés*. Debrecen, 1997, Kossuth Egyetemi Kiadó. 307 lap.

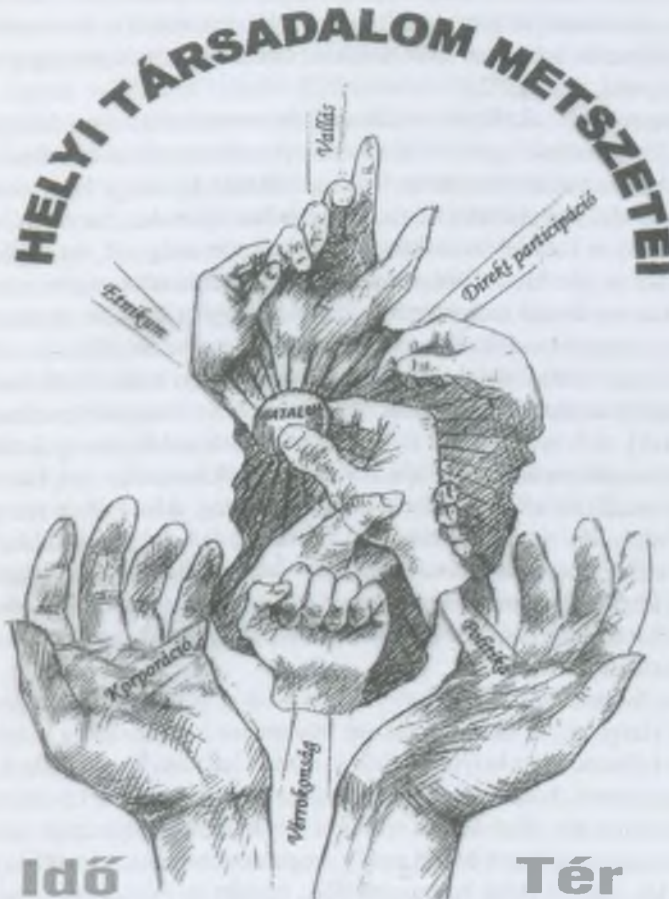
²⁷ Erdős Imréné vette át a komplex funkciórendszer hordozó intézmény és nonprofit szektor vezetését; a cigány közösségek animálását, a kisebbségi cigány önkormányzat vezetését a cigány származású, „ezüsfogú” Nagy József vitte tovább, aki később két ciklusban önkormányzati képviselő is lett.

nonprofit szervezet körvonalazódásához és megalakulásához vezettek. Az 1994. évi helyi önkormányzati választásokba már beleszóltak, 1998-tól önálló politikai erőként vettek részt az önkormányzatban, s hogy így történjen, ez nem volt célunk. Tizenkét év alatt két országgyűlési képviselőt s egy polgármestert adtak a városnak. A nonprofit szektor több generációja él együtt a településen, azok segítése lehetséges, de elutasítják a fejlesztői attitűddel közelítő szakembert, saját elvű működésre rendezkedtek be.

AZ AKCIÓKUTATÁS-KÖZÖSSÉGFEJLESZTÉS NÉHÁNY TAPASZTALATA

Vizsgáljuk meg, milyen specifikumai vannak az akciókutatásnak az andragógiai közösségfejlesztésben, figyelembe véve saját kutatásainkat is.

1. Az akciókutatás – mondottuk – rendszerint mezo- vagy makrotérben (falu, kisváros, városnegyed, lakótelep, utca, tér, kistérség stb.), az adott térhez adott időben létező társadalmában folyik, a társadalom élő szövetében, ezért a permanensen változó környezeti hatásrendszerhez kell folyamatosan igazodniuk a kutató-fejlesztőknek.



Az idő és tér négy dimenziójában hét jellemző lokális társadalmi metszet jelenik meg az ábránkon, de ennél lehet több vagy kevesebb is egy-egy településen, s ha azokat dominánsnak, súlypontosnak vagy kevésbé súlypontosnak tekintjük a hatalom gyakorlása szempontjából, továbbá a metszetek tipikus „interferenciáit” is számításba vesszük, akkor a helyi társadalom oly sok variánsát különböztethetjük meg, amely sokszorosan meghaladja Magyarország településeinek számát. Egy rendkívül bonyolult társadalmi szisztémában a kutatás tárgya „valószínűségi rendszer”-ként (Boulding) fogható fel, s eredménytől függően változik.

Az érintett társadalom rendkívül bonyolult rendszer (Beer), egyszerre nyílt – környezeti kapcsolatában – és zárt rendszer – kohéziójában, önelvű működésében (L. V. Bertalanffy). A fejlesztendő közösséget, pl. lokális társadalmat szemlélhetjük létviszonyok dimenzióiban (Pál László) vagy az integráció fokozatai szerint (Böhm Antal), vagy vizsgálhatjuk rendezőelvek-metszetek szerint. Csupán az utóbbi megközelítésben a *helyi társadalmak* mérhetetlenül sokféle változata létezik, amelyek *fejlesztésére csakis saját arculatú fejlesztési stratégiát és módszertant kell kialakítani*.

2. A hagyományos kutatásokban a módszertan nagy biztonsággal előre meghatározható, ez különösen a célok meghatározásában jelenik meg következetesen. Nem kerülhetjük el a pontos célmeghatározást itt sem, azonban az akciókutatónak tisztában kell lennie azzal, hogy minden fejlesztési mozzanat a cél tartalmát átrendezi, azaz újabb és újabb célspecifikációt kell elvégezni.

3. Az „action research” a különféle módszerek összerendezett magasabb egysége, amelyben a kutatás előrehaladtával egyes belső módszerek szükségtelenné válnak, másokat épp az újabb céltartalmak miatt beemelünk. Ez meghökkentő lehet egy hagyományos kutatáshoz szokott tudósnak, de belátható, az akciókutatás beavatkozás, „operáció”.

4. A hagyományos kutatásban szakértői kutatócsoport dolgozik, ha segédeket alkalmaznak, rendszerint adatfelvételt végeztenek el velük, a kutatás részmozzanatait végzik. Az akciókutatásban a kutató tudományos, „középelméleti” (R. Merton), módszertani-gyakorlati kompetenciákkal rendelkezik, s egyenrangú a helyi szakértőkkel, akik bizonyos elméleti tudás és módszertan birtokában vannak, de a „helyi tudás” birtokosai is. A kutató-fejlesztő csoport harmadik rétege a laikus aktorok köre (hangadók, véleményirányítók, tekintélyemberek), akik érdekeltek a fejlesztésben, s az akcióik önmagukra hatnak vissza.

A helyi tudás a sikeres akció feltétele. A helyben élők ismerik a helyi akciók tereit, téri viszonyok hálózatait (pl. szomszédság, utcabeliség, alvég, felvég stb.), liturgikus rendben használják a helyi időt, az idő lokális ritmusát őrzik. A helyi társadalmi viszony-objektívációkkal tisztában vannak, s készség szintjén használják a helyi értékeket, normákat, szokásokat. A kívülről érkezővel szemben előnyük, hogy a társadalmi munkamegosztás valamely fokán foglalnak pozíciót (betagozódás), s identifikálódnak a szükségletmegoldó térrel, idővel és társadalommal.

5. A kutatás folyamatát időbeli vagy más metodikai szempontú szerkezetbe foglalja a hagyományos vizsgálat. Az akciókutatásban folyamatos a párbeszéd a kutató rétegek-csoportok, kutató-fejlesztők és a helyi társadalom, a helyi hatalom között. Alkuk, kompromisszumok, konszenzusok, konfliktusok folyamatában jegecesedik ki a következő lépés.

6. A kutatás-fejlesztés alkalmazása szinkron folyamatok. A fejlesztési mozzanatok irreverzibilis processzussá épülnek össze, amely megismételhetetlen, visszafelé nem javítható. A beavatkozó jól teszi, ha előbb beavatottá válik, mielőtt megváltoztatja a helyi társadalom

állapotát. A fejlesztésben elkövetett hibák kijavítása szükséges, de a hibák javítása nem lehet a közösségfejlesztési akciókutatás alapcélja. Mindezek a kutatás etikai problémáihoz vezetnek.

7. A lokális „action research” a helyi társadalmat totalitásban ragadja meg, a társadalom működésének „befogható” dimenziói mentében fejleszt, multidiszciplinaritás jellemzi. A lokális cselekvés összetett: a gazdasági, kulturális, politikai, infrastrukturális változtatások egységében érdemes gondolkodni.

8. Az akciókutatás téri-társadalmi keretét a kutatás-fejlesztés kezdetén megjelölik. Az akció sikereit látva a más, érintkező térben élő társadalmi csoportok politikai vagy más jellegű nyomást gyakorolva gyakran átviszik a kutatás-fejlesztést más területekre. (Egy települést érintő kutatásból így lesz kistérségi kutatás, településrész mellé több településrész csatlakozhat, a vezetés kicsúszhat a kutató kezéből, ugyanis az új csatlakozók iniciátorok, szakértők vagy laikusok lesznek, akik saját érdekeik mentén haladnak.)

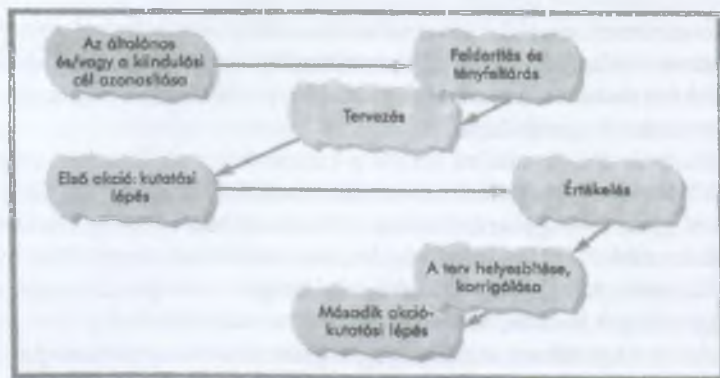
9. A hagyományos kutatásnak az időkeretét meghatározza a kutatást támogató intézmény, a kutatók lehetőségei, az akciókutatásban azonban gyakran elindul az újabb, ismétlődő akció „spirál” (Kurt Lewin), vagyis ciklikusan megismétlődik az esemény. Ez a közösségfejlesztési akciókutatás célja is, a sikeres fejlesztés mércéje az, ha a kutató-fejlesztők és anyagi forrásaik kivonása után a helyi társadalom öntevékenyen indít új akciókat.

10. A közösségfejlesztő akciókutatás a lokális humán erőforrást a lehetőség határáig felhasználja, ez ingyen van, ezért minden fejlesztésben több csoport, jelentős számú helyi laikus tevékenykedik. Az természetes, hogy a kutatócsoportok saját feladataikat képesek áttekinteni, s módszertani kompetenciáik és tudásuk révén azokat megoldani. Az önellenőrzés az akciókutatás teljes folyamatában a folyamatos önértékelés, önreflexivitás és az önkormánylati lehetővé teszi a rész-egész akcióviszonyok, feladatok érzékelését, a részvevőnek korlátoznia kell magát, hogy a saját akcióterén maradjon.

11. Minden közösségfejlesztési akciókutatásban előfordulnak olyan csoportdinamikai történések, amelyek fékezik vagy megakadályozhatnák az eredményes közös munkát. A kutató a siker oktatásában a belső feltételekre helyezze a hangsúlyt, s tudnia kell, hogy szükségszerűen kialakul a versenyhelyzet a vezető pozícióért, csoportérdekek fognak ütközni, politikai, szakmai nézetek csapnak majd össze: a vezetőnek tisztában kell lennie a csoportdinamikai jelenségek kezelésével.

12. A kutatás-fejlesztés erénye is, hogy abban a lakosság öntevékenyen, nagy számban vesz részt, s a kutatásban részt nem vevő lakosokkal, különféle lokális metszetekben fellelhető csoportokkal együtt formális és nem formális kommunikációs csatornák révén közvéleményt formálnak. Lokális társadalom fejlesztésében gondolkodva, annak rendszerkörnyezetében is megjelennek reflexiók. A hagyományos kutatást ezek a tényezők zavarják, az akciókutatásban ezeket a jelenségeket permanensen értékeljük, a tapasztalatokat felhasználjuk.

Az akciókutatás folyamata sem lehet más, mint a klasszikus vezetési processzus. A Kurt Lewin által kialakított modellt átvette S. Kemmis, s az alábbiak szerint modellálható:²⁸



Forrás: KEMMIS-MCTAVISH: The action research planner, 1980

A közösségfejlesztési community socialplanning stratégia felépítése nagyon hasonló, mint a fenti pedagógiai akciókutatási modellben érzékeljük. Az „állampolgári részvétel-hatalom egyensúlya” módszer egyedi, a közösségi társadalmi tervezésben használható, szemben az akciókutatással, amely valamennyi közösségfejlesztési stratégia módszere lehet.

Lépései:

1. A politika előzetes bevezetése

A helyi társadalom definiálása, minőségének megismerése, dokumentumok elemzése, interjúk, a kutatás etikai megfontolásainak vizsgálata, a lehetséges kutatói szerepek végiggondolása, a helyi társadalom hangadóinak, tekintélyembereinek, véleményformálóinak a felderítése.

2. A részvevő érzékenységének stimulálása

Helyi képzések indítása, népfőiskola, információáramlás javítása, az öntevékenység és civil kurázi növelése. Jövőműhely („Zukunftswerkstatt”), a közösségfejlesztési folyamatra ráhangolás, tréning.

3. Párbeszéd kezdete az állampolgárok, civilszervezetek és a hatóság között

A problémahelyzet, hátrányok értelmezése, alapvizsgálat. SWOT-analízis, PEST-analízis stb. A hatalom és lakosság konfrontációjának vállalása, közös gondolkodás, közös cselekvésre motiválás.

4. A tervezésbe való beavatás, feltétel nélküli kölcsönös partnerkapcsolat alapján.

Célok meghatározása, feladatok körvonalazása, kutatószervezetek felállítása, alkalmazható munkamódszerek megkeresése. „Brainstorming”, „brainwriting”, „mindmapping”.

5. A közösségi erőforrások és külső támogatás feltárása.

6. Kutatási terv elkészítése, a „kulturális politika” közös megalkotása, közös döntés a legjobb tervváltozat elfogadásában: a részvétel és felelősség összekapcsolása.

²⁸ Átveszi Havas P.: Akciókutatás és a tanulás fejlesztése. [http://www.oki.hu/printer Friendly.php?tipus=cikk&kod=2004-06-ta-Havas-Akciokutatas...](http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=2004-06-ta-Havas-Akciokutatas...) 2007. 06. 19. Page 2 of 6.

7. Kutatás-fejlesztés az akciókutatás munkamódszerével. Időszaki eredmények értékelése, változások a célban, feltételekben, módszerekben, a kutatás kiterjedésében stb.
8. Értékelés-visszacsatolás. Közös döntéshozatal egy decentralizált, autonóm, lokális struktúra megalkotásában, működtetésében és fejlesztésében.

Az andragógia fiatal tudomány, épphogy beépült az akadémiai tudományok rendszerébe, s Magyarországon alig két éve kapott lehetőséget az egyetemi-főiskolai oktatásban szakként megjelenni. Van tanulnivalója a pedagógiától, hiszen az több évezredre visszanyúl a gyökereivel. A posztmodern korban azonban olyan új globális kihívások támadtak az emberrel szemben, amelyek a pedagógiai nevelő/képző hatás korlátozott éveivel mérve a tanulási folyamatot végtelenre állították, ezzel az andragógiai folyamatok időtartama meghosszabbodott, a pedagógiai folyamatok többszörösükre nőttek. A tanulás élethosszig tartó folyamatában új súlypontok képződtek, a pozícióját megtartó pedagógiai folyamat már nem egyedül meghatározó a humán erőforrás fejlesztésében. A pedagógia ezzel nem veszített, hanem nyert, új szövetségeseket kapott, s újra kell értékelni saját szerepét. Ehhez újszerű nézőpontok, új munkamódszerek kellene, amelyek között ott találjuk az akciókutatást is.

A két nevelési/képzési terület és az akciókutatás magyar jelenségeit feltárva azonnal látjuk a paralel fejlődést, az interferenciákat, a hasonlóságokat és a specifikumokat. Az „action research” munkamódszer időbeli elterjedésében is hasonló trendet észlelhetünk, s amíg a pedagógiai akciókutatás inkább az angol pedagógiai „action research” klasszikus mintáját követi, azt fejleszti, az andragógiai közösségfejlesztés a német „aktivierende Sozialforschung”-hoz is, a szociális akciókutatásokhoz is igazodik. Közösek azonban abban, hogy a fejlesztésben a „minőség” áll a kutatás-fejlesztés középpontjában, egyik esetben az oktatás minősége, másokban az életminőség.

Irodalom

- Action research @ the informal education homepage. <http://www.ined.org./research/b-actres.htm> 2007. 06. 19. Page 2 of 6.
- Beke P. – Huszerl J. – Péterfi F. – Varga A. T. – Vercseg I.: A Közösségfejlesztők Egyesülete. *Kultúra és Közösség*, 1991/4, Közösségfejlesztés című különszám, 40–43.
- Bélley L. – Kulcsár L.: *A közéleti-politikai viszonyok elemei az új lakótelepeken*. Budapest, 1975, MTA Szociológiai Kutató Intézet.
- Biddle, W. W. – Biddle, L. J.: *A közösségfejlesztési folyamat*. Budapest, 1988, OKK Közösségszolgálat.
- McConell, C.: *A közösségfejlesztés támogatása Európában*. Budapest, 1972, Parola füzetek.
- Csobod É.: OECD-ENSI Pedagógusképzés-akciókutatás 1999–2002. Oktatás, környezeti nevelés a fenntarthatóságért. OKI. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kornyezeti-Csobod-OECD>. 2007. 06. 19. Page 5 of 5.
- Evaluation in der Handlungsforschung. In Hierdeis, H. (Hrsg.): *Taschenbuch der Pädagogik*. Teil 1. Pädagogischer Verlag, Burgbücherei Schneider GmbH, 204–205.
- Köles S. – Varga Cs. (szerk.): *A helyi cselekvés*. JAJ füzetek 38.
- Limbois, E.: *L'Animation des groupes de culture et de loisirs, entreprise moderne d'édition. Librairies techniques les éditions*. Paris, 1977, E. S. F.
- Gergely A.: *Intézmények építése a helyi közösségekben*. Budapest, 1991, Közösségfejlesztők Egyesülete, 49–53, Parola füzetek.

- Havas P.: *Akciókutatás és a tanulás fejlesztése*. [http://www.oki.hu/printer Friendly.php?tipus=cikk&kod=2004-06-ta-Havas-Akciokut...](http://www.oki.hu/printer/Friendly.php?tipus=cikk&kod=2004-06-ta-Havas-Akciokut...) 2007. 06. 19. Page 2 of 6.
- Hoffmann N.: Együtt és Egymásért – Aktívan és felelősen egy multikulturális társadalomban. *Tudás-mendzsmnt*, 2004/1, 37–45.
- John E.: *Action Research for Educational Change*. Buckingham, 1991, Open University Press.
- Juhász E.: A közösségfejlesztés történetének vázlata. In *Nézőpontok és láttelek. Felnőttnevelés és művelődés*. Debrecen, 2003, 174, Acta Andragogiae et Culturae 20.
- Moser, H.: *Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften*. München, 1975.
- Ross, M. G.: *Community Organization: Theory and principles*. New York, 1955, Harper and Brother.
- Sári M.: *Város és művelődés*. Debrecen, 1997, Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Vágó I. – Balázs É. – Kocsis M.: *A képességfejlesztő program hatása és eredményei*. Budapest, 1990, 5–13.
- Varga A. T. – Vercseg I.: *Település – közösség – fejlesztés*. Budapest, 1991, Országos Közművelődési Központ, 7.
- Varga K.: *Szervezeti akciókutatás*. I–II. kötet. Budapest, 1979.
- Klafki, W.: Handlungsforschung. In Christoph Wulf (Hrsg.): *Wörterbuch der Erziehung*. München, 1984, Piper & Co., 268.
- Zsolnai J.: Biográfiai széljegyzetek „A marathoni reform”-hoz. *Iskolakultúra*, 2001/3, 78.
- Zsolnai J. – Zsolnai L.: *Mi a baj a pedagógiával?* Budapest, 1987, 18–36.
- Zsolnai L.: Rivális curriculumok értékelése. *Pedagógiai Technológia*, 1982/4.
- Zsolnai L.: Értékfüggés, értékelés, érték kutatás az ökonómiában. *Közgazdasági Szemle*, 1985/2.

MUNKA ÉS IDŐ – A MODERN MUNKA- ÉS IDŐFELFOGÁS KIALAKULÁSA

„A fürge Akhilleusz nem érheti utol a teknősbékát...” Valószínű, hogy az eleai Zénonnak ebben a híres paradoxonjában vált először igazán gondná az *idő* a gondolkodás – vagy legalábbis az európai tudományos gondolkodás – számára. S mivel már ekkor is – a Kr. e. 5. században – az idő a térrel és a mozgással összefonódva jelent meg, nincs mit csodálkozni azon, hogy később a fizika zárta képletekbe. Sokáig úgy tűnt, hogy az idő a filozófia és a fizika privilégiuma. A *históriákkal* (a Föld, a társadalom, a tudományok és a művészetek, az irodalom stb. történetével) foglalkozó tudományok mindig is dolgoztak az idővel. S nem történeti szempontként, hanem járulékos tényezőként hozzátapadt az idő a biológia, a pszichológia (pl. bioritmus, időképzet), avagy a közgazdaságtan (pl. a termék előállítására fordított idő) vizsgálati tárgyaihoz is. A 20. század ötvenes-hatvanas éveiben a *szociológia* tárgykörében maga az *idő* (az idő „mint olyan”) vált a társadalomtudományi vizsgálat tárgyává. Ekkor került kapcsolatba a *felntöktattással*, ekkor került át az *andragógiába* is” (Csoma Gy., 2004).

Miként a fenti idézet is jelzi, „maga az idő” az elmúlt időkben a felntöktattás, az andragógia vizsgálódásainak homlokterébe került. A jelen tanulmány arra vállalkozik, hogy ennek a kérdéskörnek a történeti antropológiai vetületét is felvázolja, bemutassa a 19. és 20. századi közoktatás és felntöktattás tartalmait és céljait is alapvetően befolyásoló, ebből adódóan számos implicit általános pedagógiai, illetve andragógiai motívumot hordozó modern munka és az általa megkonstruált időfelfogás kialakulását.

Történeti idősociológiai vizsgálatok a megkonstruált idő sokszínűségéről

Az idővel foglalkozó történeti szociológiai munkák többsége az időtudat különböző formáit különíti el az archaikus időtől a modern időtudat felé haladva (Hallowell, 1937; Sorokin, 1943; Rezsöházi, 1970; Nowotny, 1975), illetve a középkor (Leclercq, 1974; Le Goff, 1960), valamint az ipari kapitalizmusba való átmenet időszakában (Thompson, 1990; Haan, 1996). Más szerzők az időfogalom változásait a társadalmi evolúció keretében illeszkedve vizsgálják (Luhmann, 1977, 1979; Rammstedt, 1975). Luhmann megállapítja, hogy az összetettebb társadalmak tágabb, absztraktabb és differenciáltabb időhorizontot használnak, mint az egyszerű társadalmak (Luhmann, 1975, 107).

Rammstedt a különböző korok és kultúrák időértelmezésének négy önálló formáját különíti el: 1. alkalmi időtudat (most/nem most), 2. ciklikus időtudat (ezelőtt/ezután), 3. lineáris időtudat lezárt jövővel (múlt/jelen/jövő), 4. lineáris időtudat nyitott jövővel (kontinuum mozgás/gyorsulás). Párhuzamba állítja a társadalom differenciálódási formáit (archaikus, antik, középkori, modern) és az időértelmezés alapvető típusait (Rammstedt, 1975, 50).

Vannak, akik az időtudat változásait a világgépek fejlődéslogikai konstrukciójaként értelmezik. Gunnell szerint a primitív népeknél a tér és idő bizonytalan képzetekhez társul, ezek csak az ember mentális fejlődése során rögzülnek. Az időtudat kialakulása és a fogalmi gondolkodás létrejötte, a mérés bevezetése ugyanannak a tapasztalati formának a részei (Gunnell, 1968). Eder szerint a neolitikus forradalom technológiai újításai nyomán alakul ki a történelmi, kozmológiai idő, amely felváltja az idő prekauzális-mágikus strukturálását, az ún. „álomidőt” (dream time). A világgép további változásai a mitikusról a racionális gondolkodásra, illetve a spekulatív-racionális gondolkodásról az empirikus gondolkodásra való átmenet az időtudat jelentős változásaihoz vezetett (Eder, 1976).

Az időtudat fejlődésének főbb dimenzióit vizsgálva Zerubavel ennek kapcsán a változás egyik fő indikátoraként a „helyi idő” világidővé fejlődését és az időszámításnak a természeti folyamatokról történő leválását tartja (Zerubavel, 1982). Rezsőházy a társadalom fejlettségét öt időbeli dimenzióval hozza összefüggésbe: 1. a találkozás pontossága, 2. a cselekvések ütemezése, 3. az előrelátás, 4. a haladás iránti érzék, 5. az idő önértéke (Rezsőházy, 1970, 23). A társadalmi idő vizsgálatához Elias is a fejlődés perspektíváját javasolja alkalmazni.

Miként megállapítja, az emberi kultúra korábbi fejlődési szakaszaiban az embereknek szükségképpen választ kellett keresniük arra az alapvető kérdésre, hogy miképpen helyezkednek el az egyes események, vagy milyen hosszúak az emberi világ különböző történései. Ennek során olyan egymást követő megismételhetetlen természeti eseményeket viszonyítottak egymáshoz, amelyek egymás után következtek be – az apály és dagály változásait, a pulzus lüktetését vagy a nap- és holdkeltés és -nyugtát. Az emberek ezeket az eseménysorokat felhasználják, hogy cselekedeteiket egymással és rajtuk kívül álló eseménysorokkal összehangolják, mint a későbbi korokban a maguk alkotta órák számlapjának állandóan ismétlődő szimbolikus jeleit (Elias, 1990, 17).

A fentiekben vázlatosan áttekintett történelmi idősociológiai elemzések (vö. Gellériné, 1990) arra utalnak, hogy az egyes kultúrák és történelmi korszakok megteremtik a maguk társadalmi idődimenzióit. Így a modern tömegtermelés nagyfokú racionalizálódásából fakadó igények és kényszerek hatására alakul ki a modern európai ember életének minden területét és minden egyéni és közösségi megnyilvánulását meghatározó és befolyásoló munka, illetve munkaidő sajátos formája, ami jelentős mértékben visszahat a kor időszemléletének és időgazdálkodásának alakulására is.

A modern munkatársadalom kialakulása

Az ipari forradalom és az azt követő jelentős tudományos-technikai fejlődés nyomán a 19. század utolsó évtizedeiben a fejlett ipari államokban Nyugat-Európában és az Egyesült Államokban nagyarányú gazdasági fellendülés vette kezdetét, amely a század utolsó évtizedére megteremtette a fejlett kapitalizmus virágkorát. Az ebben az időben kialakuló modern

nemzetállamok létrehozták az egyes régiók közlekedési és kommunikációs infrastruktúráját (vasút, tengeri hajózás, autó, telefon stb.), megteremtették a városi közszolgáltatásokat (csatorna, villany, gáz, tömegközlekedés), állami ellátórendszereit (közigazgatás, jog, egészségügy, szociális gondoskodás, oktatásügy), a világgazdaság és világkereskedelem alapjait. Megtörténik a monopolkapitalizmus intézményeinek kiépítése, és ennek nyomán az európai kontinensen és az Egyesült Államokban bekövetkező jelentős gazdasági fejlődés, a növekvő termelés következtében tovább emelkedik az egyes országok életszínvonala (közegészségügy, elemi oktatás, munkakörülmények szabályozása, biztosítási és adórendszer, közszolgáltatások).

Az egyre fokozódó urbanizációs változások: a nagyvárosi életforma, az új szakmák megjelenése, az állami alkalmazottak számának emelkedése nem csupán a társadalom szerkezetét, hanem az egyes emberek és társadalmi csoportok életmódját, magánéletét és a munkához való viszonyát is megváltoztatta. A századforduló előtt ezen a területen is jelentős – a korszakváltás új életformaelemeit előrevetítő – változások következtek be, amelynek hátterében a beköszönlő modern kor olyan későbbi jellegzetes új vonásai figyelhetők meg, mint pl. a termelés növekedése, a robbanásszerű technikai fejlődés nyomán egyre erőteljesebben jelentkező, piacgazdaság által felerősített fogyasztói magatartás és az egyéni cselekvés lehetőségeinek hangsúlyozása. A reklám felélesztette az egyén fogyasztói vágyát, a korszerű tömegközlekedési eszközök: a vasút, a kerékpár és az autó könnyebbé tették mozgását, ezáltal megkönnyítették az ember számára a különböző árucikkek megszerzését, a telefon és a postai képeslapok személyesebbé tették a kommunikációját, a divat szerepének növekedése megváltoztatta és egyre jobban hangsúlyozta az egyén külső megjelenésének fontosságát, a fénykép pedig lehetővé tette számára az önmagáról készített képének sokszorosítását.

Az időbeli korlátok, a tér, illetve a távolság kényszerei alól egyre jobban felszabaduló ember mindinkább azt érezte, hogy különösebb megkötöttség nélkül képes a saját törekvései által meghatározott útra lépni. A megjelenő új esztétikai és filozófiai elvárások középpontjába egyre inkább az autonóm ember, az önmagát alakítani és saját boldogulását is befolyásolni képes individuum került. Az autonóm ember, aki önmagáról is gondoskodik: ápolja testét, ismeri annak idegrendszeri, fiziológiai működését. Lelki életének titkai, viselkedésének rejtett mozgatórugói is egyre inkább kifürkészhetővé válnak számára. Természetessé válik nemisége, amely az utódnemzés kötelességéből egyre inkább a házaset, a heteroszexuális kapcsolat természetes megélésének elfogadott formáját jelenti. (Vö. Ariès–Duby, 1992, 122–124.)

A modern ipari kapitalizmus nagyarányú urbanizációs változásaival válik egyre erőteljesebbé az ipari munka, az ennek nyomán átformálódó emberi kapcsolatok és a nevelőintézmények és az egzakt időütemezés kényszerítő- (az óra uralma, a modern teljesítménykényszer) és fegyelmezőereje. Ennek részeként ebben az időszakban minden területen megerősödik az egyén feletti állami társadalmi kontroll, kialakul annak sajátos differenciált intézményrendszere (kaszármák, börtönök, kórházak, szegényházak, elmeógyógyintézetek), mely változások az iskolai ellenőrzés terén is erőteljesen érvényesültek. (Vö. Foucault, 1990.)

A modern tömegtermelés nagyfokú racionalizálódásából fakadó igények és kényszerek hatására kialakuló, napjaink emberének minden egyéni és közösségi megnyilvánulását meghatározó és befolyásoló munka, illetve munkaidő létrejöttét, illetve a modern európai időszemlélet kialakulását vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a profanizáció és a szubjektívizáció az újkori időfelfogás két alapvető folyamatának tekinthető.

A mért idő társadalmi konstrukciója – a munkatársadalom ideje

Az időnek a modern korban bekövetkező profanizálódása végleg felszámolja annak a korábbi kultúrákban fellelhető, az emberi életet az öröklet világával összekapcsoló szakrális jellegét (lásd erről Eliade, 1987). A kor embere az ebből fakadó hiányt elsősorban – a modern világ mindenható értékévé formálódó munka rituáléiban – próbálja kompenzálni majd. Ebben az időben az élet értelme már nem a túlvilágra való felkészülés, hanem az annak helyére lépő új mindenható, a munka, mint a profán világ új „megváltója,” amely az üdvözülést az általa elnyerhető anyagi javak által biztosítja az embereknek. Úgy tűnik, hogy a modern korban az időnek a munkával kialakuló kapcsolata egyre elmélyültebbé válik, és ebben a kapcsolatban az európai időfelfogásra korábban szintén jellemző szakrális jelleg utolsó elemei is eltűnnek. Ezáltal az idő munkaidővé válva véglegesen a profán emberi érdekek, a haszon szolgáltatába szegődik.

Az idő profanizálódási folyamata leginkább az idő árucikké válásában ragadható meg. A mechanikus óra nem csupán a pontos időmérést tette lehetővé, hanem hatására elkezdődik az idő mind racionálisabbá válása, az idővel való takarékoskodás is. Az idő által képviselt pontosság értékévé válása kezdetben a természettudományban jelenik meg, de hatással volt a munkaidő kialakulására, az idővel való gazdálkodás mind fontosabbá és racionálisabbá válására is. A munkaidőt már a korai kapitalizmus időszakában pontos tervek szabályozták, ez amolyan rejtett felügyeleti eszköznek számított, amelynek segítségével a munkások maguk ellenőrizhették az elért teljesítményüket. A 18. századtól a munkabért a teljesített órák és nem napok szerint fizették. „Remember that time is money” – írja 1748-ban Benjamin Franklin. A gondolat aktualitását jól jelzi, hogy ez a mondat a modern idő lényegét kifejező közmondásként a mai napig ott él a köztudatban. (Vö. Dinzlacher, 1993, 655.)

Ebben a folyamatban fontos szerepe volt a mechanikus órák megjelenésének, ugyanis azzal, hogy a városháza tornyán és a városfalak tornyain megjelentek a nyilvános órák, az idő korábbi egyházi kontrollját laikusok vették át. A hamarosan mindenütt elterjedő mechanikus óra egy mindenre kiterjedő, ám már nem a vallás által legitimált hatalom kifejeződése, amelynek absztrakt és ebből adódóan személytelen, ám jól megragadható ideje lassan bebocsátást nyert a hétköznapi világába is. Szemben a középkori gyakorlattal, amely a napszakok vagy a kanonizált órák szerint tagolta a napot, a modern időmérés alapja már az óra, és ennek használata előbb-utóbb a mindennapi élet minden területén megjelent. Így az idő tervezése az iskolai óratervek formájában már a 15. századtól megjelenik, éppen úgy mint az étel elkészítésének idejeként a 16. századi szakácskönyvekben. Jól jelzik az órahasználat jelentőségét a társadalmi elit körében azok a 17. századból származó jegyzőkönyvek, amelyek megrovóan emlegetik a tanácsülésekről gyakran elkéső városi szenátorokat (Dinzlacher, 1993, 652).

A nyugat-európai városokban ebben az időben már gyakoriak a közterek és a templomok mechanikus órái. A templomok sekrestyései külön adományokat kaptak a hajnali, illetve esti harangozásért. Kötelezettségeik közé tartozott, hogy az egyes évszakokban meghatározott időben meghúzzák a harangot, és azzal az embereket munkájukra és halandó voltukra, a feltámadásra és az utolsó ítéletre figyelmeztesse. A manufaktúrák elterjedésével az iparral foglalkozó városokban kürt szavára keltek az emberek. Az 1650-es évektől kezdődően egyre szélesebb körben kezdték el alkalmazni a nagymutatóval és kismutatóval is rendelkező ingaórákat. A század végére jelentős mértékben felvirágzott az angol óraművészet, Anglia,

Wales és Skócia városaiban, sőt nagyobb falvaiban több száz óraműves működik helyi megrendelésre (Thompson, 1990, 69–71).

Az idő egyneművé válásának jelentős fordulata 19. században, a vasút megjelenésével következik be, amikor a különböző városok eltérő idejét egységesítették, majd a század végére már teljesen egyértelmű szabályok szerint folyik az idő mérése. „Az öltözködést, az étkezést, a társasági életet, az alvást és a felkelést – mindent az óra parancsszava szabályoz” – jegyzi fel csodálkozva az egyik nápolyi uralkodó 1850-es angliai látogatásakor (Dinzelbacher, 1993, 653).

A 18. század második felében Angliában először a gyapotfeldolgozásban, majd más területeken is megjelenő ipari találmányok nyomán kialakult a gyárrendszer. Az újítások nyomán bekövetkező példa nélküli ipari termelékenységet biztosító ipari forradalom főbb tendenciái az alábbiakban összegezhetők: 1. A manuális munka – az emberi erőkifejtés és ügyesség – gyors, pontos, fáradhatatlan és szabályos gépekkel való helyettesítése. 2. Az élő nyersanyagforrások élettelenekkel való felcserélése, a hőenergiát hővé alakító gőzgép bevezetése. 3. Új és sokkal nagyobb bőségben fellelhető alapanyagok felhasználása, a növényi vagy állati eredetű anyagok ásványi eredetűvel való helyettesítése. A gyors, önfenntartó jellegű ipari fejlődés nyomán jelentős mértékben javultak az életfeltételek. A történelem során először gyarapodott mind a gazdaság, mind a tudás olyan mértékben, amely elegendőnek bizonyult a beruházások, technikai újítások folyamatos fejlesztéséhez (Landes, 1986, 69).

A bekövetkező technikai változások sokkal radikálisabb változást hoztak, mint korábban bármi a kerék feltalálása óta. Az átalakulás a munkások számára is döntő változásokat hozott. Nem csupán egy új foglalkozást, hanem egész életvitelük átalakulását. Sokuk számára a gépek megjelenése jelentette első ízben a termelési eszközöktől való elkülönülést, a gép új típusú fegyelmének kényszere alá kerülő munkásokká váltak. A fonó nem forgathatta a rokkáját, a takács sem vethette vetélőjét otthon, felügyeletlől mentesen, saját idejével gazdálkodva. Gyárban kellett dolgoznia, az ütemet egy személytelen rendszer diktálta. Egy csapat tagjává vált, amely együtt kezdett, és egyszerre fejezte be a munkát. A lankadatlan szorgalmat erkölcsi, anyagi, sőt alkalmanként akár fizikai eszközökkel kényszerítik ki. A gyár újfajta börtön volt, ahol a foglár szerepét az óra töltötte be (Landes, 1986, 72).

A 19. századra a munkamegosztással, a felügyelet bevezetésével, a pénzbeli és erkölcsi ösztönzőkkel, a vásárok és a népi mulatságok visszaszorításával kialakulnak az új munkaszokások és rituálék, uralkodóvá válik a modern munkaidő fegyelme. A 18. század közepén a mért idő még csak a nemesség, a műhelytulajdonosok, a földművesek és a kereskedők kiváltsága volt, és az óra státusszimbólum jellegét a mives kivitelezés, és az előszeretettel alkalmazott nemesfémek is kifejezték. Az idő megváltozott szerepét jól mutatja, hogy 1800 körül Angliában már rengeteg zseb- és ingaóra van használatban. Egy 1790-ből származó leírás szerint a szövőmunkás férfiak mindegyikének volt zsebórája, majd a 19. század második felében a gyártulajdonos az 50 évi fegyelmezett szolgálat után vésett aranyórát ajándékozott munkásainak (Thompson, 1990, 106).

A MODERN MUNKA- ÉS IDŐFELFOGÁS KIALAKULÁSA

Max Weber szerint az újkori világgép kialakulásának legfontosabb dinamikai eleme „a világ feloldódása a varázslat alól”: „A növekvő mértékű intellektualizálódás és racionalizálódás annyit jelent (...), hogy vagy tudunk valamiről, vagy hiszünk benne: azaz csak tőlünk függ, és akár mindenről megbizonyosodhatunk, tehát nincsenek közbenjáró titokzatos, kiszámíthatatlan hatalmak, amelyek belefolynak a dolgokba, így mindezeket a dolgokat – elvben – számításokkal uralmunk alá hajthatjuk. Ez azonban annyit jelent a világ feloldódik a varázslat alól” (Weber, 1971, 137–138).

A modern munkafelfogás történeti antropológiai gyökereit vizsgálva megállapíthatjuk, hogy az emberi munkának – az óra idejével együtt, illetve annak hatására kialakuló – napjainkban megkérdőjelezhetetlen és megmásíthatatlan evidenciaként kezelt, minden emberi megnyilvánulást átható profán jellege nem természetes velejárója az európai kultúra munkafelfogásának. Ezt látszik alátámasztani az antik Prométheusz-mítosz, de ennek számos példájával találkozhatunk a zsidó-keresztény hagyományokban, így pl. az Ószövetség könyveiben is. Hésziodosz elbeszélései számos érdekes szempontot szolgáltatnak az európai ember munkakultúrájának kialakulásához.

A GÖRÖG MUNKA- ÉS IDŐFELFOGÁS KAPCSOLATA

A görög mítoszok szerint az első emberek fölöttébb fogyasztékos lények voltak, szükségük volt a tökéletesítésre, mintegy második teremtésre, hogy emberhez méltóan élhessenek. A legnagyobb hiányosságuk az volt, hogy csak férfiak voltak. Az embereknek a halhatatlan istenektől való elkülönítését és tökéletesítését Prométheusz, a ravasz titán vállalta magára. Az elbeszélés szerint – Prométheusz és Zeusz személyében az isteni és emberi ravaszság vetélkedése vette kezdetét. Az egymásnak hamis ajándékok küldésével kezdődő kaland végül Zeusz győzelmével zárult. Az emberek és a segítségükre siető Prométheusz szigorúan megbűnhődtek az istennel kezdett vetélkedésükért. A vetélkedés veszteseiként nyerik el majd végleges helyüket az istenek és az állatok világa között.

Prométheusz vetélkedést kezdeményezett Zeusszal – egy testvéri vetélkedést –, amikor az emberek és istenek összegyűltek, egy hatalmas bikát darabolt fel, amit feltálat az egybegyűlteknek, közben – hús helyett csillogó zsírba rejtett csontokat kínálva – félre akarta vezetni Zeusz éleslátását. Zeusz azonban átlátott a titán cselén, és hatalmas haragra gerjedve megvonta az emberektől a mennyei tüzet. Prométheusz azonban a tilalom ellenére visszaopta azt az embereknek, végül természetesen ő sem kerülte el az istenek haragját.

A szigorú büntetés: Zeusz megtagadta az emberektől a tüzet; az istenek pedig elrejtették előlük a biost, az életet, azaz az életet tápláló gabonaféléket a búzát és árpát. Korábban Kronosz uralkodása idején, az aranykorban az emberek a tüzet bármikor elvehették a kőrisek csúcsáról, a gabona magától nőtt, nem kellett felszántani a földet. Nem létezett munka, nem létezett a robot. Az embereknek nem kellett tevékenyen hozzájárulniuk az élelem betakarításához. Ahogyan Prométheusz a szikrányi tüzet vesszőbe rejtve volt kénytelen elhozni az embereknek, úgy kénytelenek voltak a búza, árpa magvait a földbe ásni, hogy kisarjadjon a vetés. Az embereknek ettől kezdve homlokuk verejtékével kellett megművelni a földet, izzadsággal kellett szántani-vetniük. A magokból el kellett tenni a következő évre, nem

lehetett felélniük a teljes termést. Korsókra volt szükség, hogy a földműves a házában tárolhassa az aratás egész évre beosztandó hozadékát. A mitológia üzenete szerint a munka az emberekre az istennel folytatott vetélkedésük miatt kirótt büntetés. Míg az isteneknek nincs szükségük élelemre, az állatok pedig munka nélkül is hozzájutnak ahhoz, csak az emberek kell keményen megdolgozni a mindennapi ételért (Vernant, 2002, 63).

A görög mitológiának a tűz megszerzéséről szóló története arra is utal, hogy a tűz egyben az emberi kultúra jegye: „A fortélyl rabolt prométheuszi tűz bizony az embereket elhatárolja az állatoktól, és kultúrlénnyé magasztosítja. Ugyanakkor az emberi tűz, mivel az isteni tüzellel ellentétben táplálékból tartja fenn magát, mégiscsak olyan, mint a zabolátlan vadállat: pórázáról elszabadulva nem ismer mértéket. Nemcsak az ételt pörköli, hanem a házat, várost, az erdőt válogatás nélkül; lángoló fenevad, telhetetlenül zabálja fel, amit csak ér. Éles kettősségével az ember sajátosságát nyomatékosítja, szakadatlanul utal az isteni eredetre és az állatiasság bélyegére. Éppen úgy hozzátartozik mindkettő, mint az emberhez” (Vernant, 2002, 64).

Itt a mitológiai történet újabb fordulatot vesz, a Prométheusz által visszalopott tűz láttán Zeusz még nagyobb haragra gerjedt, és cselből olyan hamis ajándékot készíttetett az embereknek, amely még nagyobb bajt hozott rájuk. Ez az istenek ajándéka, Pandóra az első nő, akit Zeusz akarata szerint Héphaisztosz csalátekként földből formált meg, akinek állati természetű is megmaradt. Az istenek csinosan felékesítették övvel és köntőssel, nyakába arany nyakláncot akasztottak, haját tavaszi virággal koszorúzták meg. Keblébe Hermész hazugságot, csalfaságot és hízelgést ültetett. Az istenek ajándékát Prométheusz intő szava ellenére elfogadták az emberek: „Elfogadta az ajándékot, csak később vette észre a szerencsétlenséget. Az emberi nem azelőtt bajok nélkül élt a földön, nem ismerte a fáradozást, sem a betegségeket, melyek azután halált hoztak az emberekre. A nő most felemelte a nagy edény fedelét, s a bajok szerteszéledtek mindenfelé, szomorú gondot okozva az embereknek. Csupán Elpisz, a Reménység maradt benn, széttörhetetlen fogságban, az edény pereme alatt, s nem repült ki. A nő rácsapta a fedelet, így akarta Zeusz. A többiek megszámlálhatatlan szomorú raja azóta kering az emberek között, tele van bajokkal a föld, tele bajokkal a tenger. Betegségek látogatják az embereket nappal, hívatlanul éjszaka, végzetesen és hangtalanul, mert hangjukat elvitte Zeusz, a bölcs tervek tudója” (Kerényi, 1977, 144).

A mítosz egyes elemei egy jól felépített, konzekvens rendet jelenítenek meg: az elrabolt tűz, a nő és a házasság, a gabonatermesztés és a fizikai munka. A görög mitológia üzenete szerint az asszony kettős természetű lény. Bekebelezi hitvese keserves munkájának gyümölcsét, de ebből a hasból érkezik az emberi élet folytatása, a gyermek is. A feleség egyszerre a pusztító falánkság és a gyarapító termékenység, az emberi lét ellentmondásainak foglalata: „Akár a tűz, jelvénye a velejéig romlott emberinek, mert a házasság csak az emberek között járja. A házasság megkülönbözteti az embert az állatoktól; azok úgy párosodnak, ahogy esznek, esetlegesen, mikor mit hoz a véletlen. A nő tehát a civilizált lét tartozéka, ráadásul a halhatatlan istennők képmása. Megláthatjuk benne Aphroditét, Hérát, Athénét. A maga módján, szépségével, csábításával, khariszával az isteni jelenlét ezen a világon. A nőben találkozik az élet kutyahitványsága és isteni magasztossága” (Vernant, 2002, 71).

A történet egyben azt is világossá teszi, hogy az istenek minden ajándéka csalóka. Az emberek soka nem tudhatják meg előre, hogy hova vezet annak kétértelmű útja. A munka is ilyen, egyrészt büntetés, másrészt pedig az emberi fejlődés esélye. Az a felfogás, hogy a munka a szabad emberhez méltatlan dolog, végig megmarad a görög polisz vilá-

gában. Számukra a munka csupán az élet fenntartásához szükséges javak létrehozásának és begyűjtésének eszköze. Ezt a munkát a rabszolgák végzik. Ezek a kézműves- és fizikai munkával foglalkozó személyek, miután testi munkát végeztek, nem vehettek részt a polisz közösségi rendezvényein. A görög poliszpolgár számára a legértékesebb tevékenység a bios politikos, a politikai közéletben való részvétel volt.

A munka lényegét tekintve, legtágabb értelemben az ember természettel kialakított viszonyának egy sajátos formájaként értelmezhető, amely tartalmazza a tárgyra irányuló, instrumentális és interaktív tevékenység elemeit. A természettel kialakított instrumentális, illetve interaktív elemek elkülönítése is jól megfigyelhető az ókori görög munkafelfogásban; a paraszti (pratein) földművelőmunka (praxis) és a kézművesek (poiein) munkájának (poézis) elkülönítésében (Eder, 1987, 718).

A KERESZTÉNY MUNKAFELFOGÁS SZAKRÁLIS ELEMEI

Ez a görög mítoszok és filozófia alapján rekonstruálható ókori munkafelfogás lényegét tekintve megegyezik a zsidó-keresztény hagyományokban gyökerező keresztény munkafelfogással is. Eszerint az emberiség története Isten parancsának megszegését követően a paradicsomból való kiűzetéssel veszi kezdetét. Itt is alapvető szerepet kap a csak emberre jellemző tevékenység, a munka:

„Ádámnak pedig mondá: Mivel hogy feleségednek szavát fogadtad, és ettől azon fának gyümölcséből, melytől egyél e fáról; átok alatt legyen a föld temiattad, keserves fáradsággal nyersz abból eledelt, életednek minden napjaiban; töviseket és burjánt terem neked, pedig a földi veteményekből fogsz élni. Orcádnak veritékével fogod kenyeredet keresni, míg viszközatárs a földre, melyből alkottattál, mert por valál és porrá leszesz” (Ószövetség, Teremtés könyve 3. 17–19 vers).

A paradicsomból való kiűzetést követően, miként a Prométheusz-mítoszban, itt is megjelennek az ember „antropológiai” karakterének alapvető vonásai: a kacér, bajt okozó nő alakja, továbbá a szexualitás, a nyelv, a gondolkodás és értelem, végül a munka. A bibliai tanítás szentenciája, „aki nem dolgozik, az ne is egyék”, a munkával kapcsolatos keresztény felfogás alap gondolata. A munka Istennel és az embertársakkal kapcsolatos alapvető kötelesség. Az Istennek tetsző élet a Mindenhatótól kapott javakkal való aktív és felelősségteljes sáfárkodást jelenti. A munka az emberrel szembeni alapvető isteni elvárás, amely által az ember egyben igazolja önmagát a Mindenható előtt. A bencés rend ismert jelmondata: „ora et labora”, az emberi munka keresztény értelmezésének egy újabb rétegét – a munka szakrális/istentisztelet jellegét villantja fel.

A társadalomtudósok Webertől Foucault-ig hangsúlyozzák, hogy a tevékenységek és a pihenés idejét szabályozó, felosztott és tagolt idő az európai kolostorokban alakult ki, az a bencések örökségének tekinthető. Ezáltal világossá válik a korunkra jellemző szekularizált időfegyelem és a szerzetesek aszketikus tevékenysége közötti összefüggés is. „Az európai kolostorok voltak azok a helyek, amelyekben a Római Birodalom összeomlása utáni bizonytalan és véres szembenállást eredményező hosszú időszakban megjelent az olyan rend és hatalom iránti vágy, amely nem a gyengék erőszakos elnyomásából fakadt. A kolostor szent hely volt: annak regulái arra szolgáltak, hogy megszüntessék a világban tapasztalható dolgok szeszélyességét és rendszertelenségét, hogy megfékezze a meglepetéseket és a két-

ségeket. A világi élet állandó fluktuációjával és gyors ritmusával szemben a szerzetesi regulák szigorú fegyelme állt. Ezért talán nem túlzás annak hangsúlyozása, hogy a kor mintegy 40 ezer, bencés regulák rendje szerint működő kolostora hozzájárult ahhoz, hogy minden emberi megnyilvánulás a gép szabályos és kollektív ütemének és ritmusának rendelődjön alá, hiszen az óra nem csupán arra szolgál, hogy az órákat számlálja, hanem arra is, hogy szinkronizálja az emberi tevékenységeket (Mumford, 1934/1955, 4).

Szent Benedek megkövetelte szerzeteseitől, hogy óvakodjanak a hanyélestől. Az idővel kapcsolatos viszonyát jól tükrözi a Bencés regula XLVIII. pontja, amely szerint a „hényelés a lélek legfőbb ellensége” (McCann, 1970, 28). Zerubavel (1981, 33) megjegyzi, hogy a szerzetesek éves, heti és napi tevékenysége pontos időtervek alapján szerveződött, amelyek a fürdéstől, az érvágástól, a matracok friss szalmával való megtöltésétől az imádkozásig, az alvásig és a munkáig bezárólag minden tevékenységre kiterjedtek.

A rendi társadalom sajátos munkamegosztása tovább differenciálja a kézművesmunka rendjét azért, hogy a különböző céhek mesterei egymás mellett, egy-egy meghatározott utcában vagy városrészben folytatták tevékenységüket. Aquinói Szent Tamás felállította a különböző munkatevékenységek hierarchiáját. A rangsorban legalul a földművesek, fölöttük a kézművesek, a piramis csúcsán pedig a lelkeket gondozó, szellemi munkát végző szerzetesek, apácák és világi papok helyezkedtek el (Wulf, 2001, 116).

Luther már a szellemi és fizikai munkát azonos értékűnek, egyenrangúnak tekinti, annak eredményétől függetlenül a munka minden fajtáját nagyra értékeli. A munka értéke az általa keltett érzületben, nem annak céljában, illetve eredményében rejlik. A munka különböző formáinak egyenértékűségéről szóló felfogás háttérében az áll, hogy a különböző munkaformákban a teremtés rendje nyilvánul meg, ebből adódóan a munka minden formája, az alacsonyabb rendű munka is Istennek tetsző cselekedet. A munka egy Isten által szentesített e világi autonómia részét képezi: miután az üdvözülés kizárólag Isten kegyelmének ajándéka, a különböző munkaformáknak nem kell többé a lélek javát, továbbá Istent szolgálniuk, így azok teljes mértékben a világi szolgálatra foghatók, az emberiség jólétének minél teljesebb előmozdítására használhatók. Etikai értékük mértéke az, hogy milyen mértékben szolgálja a többi ember érdekét, így az emberi viszonyban a munka a keresztényi szeretet sajátos megnyilvánulási formájává válik. Kálvin felfogásában a munka az Isten iránti engedelmesség megnyilvánulása, az önnevelés, az e világi aszkézis sajátos eszköze. A predesztinációból adódóan az ember önmagától nem képes semmilyen jó véghezviteléhez, kizárólag az isteni kegyelemre van utalva. Az üdvözülés folyamatában Isten az aktív, az ember a passzív elfogadó. Az Isten olyan korlátlan úr, hogy még az ember bűnbeesése is általa elrendelt (predesztinált) volt. Ebben a felfogásban gyökerezik az érzékiségtől való szigorú tartózkodás, a munkavégzésben is megnyilvánuló Isten iránti engedelmisség, a szorgalom és önfegyelem. A predesztinációból fakadóan a munka aszkézise a kiválasztottság megnyilvánulási formája, amely a munkában elért sikerekben még nyilvánvalóbbá válik. A test, a lélek és az érzelmek egyaránt a munka sikerének szolgálatában állnak. Ebből azonban nem következik, hogy a munka örömet, eredményeinek élvezetét hivatott szolgálni. Ez a megközelítés azt sugallja, hogy a munka és siker egyaránt Isten szolgálatát jelenti. A munka Istennek felajánlott áldozat, egyben az ember aszkézis általi üdvözülésének eszköze. Az ésszerű munkavégzés nemcsak a fáradtság és az erőfeszítések leküzdésére szolgál, hanem a munka minél nagyobb eredményességének fontos eszköze. Annak isteni eredetéből adódóan azonban az nem biztosítja a siker általi kielégülés érzését, így a munkavégzés soha vé-

get nem érő, élethosszig tartó emberi feladattá válik, amely annál inkább szolgálja az urat, minél hatékonyabb (vö. Wulf, 2001, 116–117).

Talán nem kell külön hangsúlyozni, hogy az új típusú polgári mentalitás habitualizációjában, az új viselkedésforma rituáléinak kialakulásában milyen fontos szerepet játszott a kor embere által megkonstruált új segítőtárs, a mechanikus óra és ennek nyomán a pontosan mérhető idő kiszámítható rendje. Az óramutató által közvetített idő lehetővé tette a városi ember számára az új típusú, racionális termelőtevékenység megszervezését, továbbá egy adott helyen a többféle helyi sajátosság által befolyásolt események meghatározott közös norma szerinti összehasonlítását. Az anyagi gyarapodás vágya teremti meg továbbá a napi feladatok elvégzésének a tulajdonos általi fokozott ellenőrzésének igényét, továbbá annak lehetőségét, hogy az óraszerkezet segítségével megbizonyosodjon alkalmazottai munkájának hatékonyságáról, esetleges mulasztásairól.

Ezek a habitualizációs folyamatok segítik elő az ekkor megjelenő új polgári értékrend állandósulását is. A városok világában megerősödő polgárság gondolkodásmódját ugyanis ekkor már (felekezeti hovatartozástól függetlenül is) sajátos új vonások jellemezték. Egyre inkább megerősödött az e világi boldogulás iránti igény. Fontos értékévé vált az anyagi javak megbecsülése, s ezzel szoros összefüggésben a munka, a fáradhatatlan hivatásvégzés. És az ennek hatékonyságát biztosító további polgári erények, mint a józan mértéktartás, becsületesség, kiszámíthatóság, stabil munkával, egyéni kiválóság útján, kiemelkedő teljesítmény által megszerezhető tekintély.

Az egyre racionálisabban működő tekintélyelvű épülő abszolutista államot ebben az időben már gyakran hasonlítják a pontosan működő óraszerkezethez. Ez az új metafora a helyi hatalmasságokat és a filozófusokat valósággal elbűvölte. Az óra rendje által közvetített, immár a hatalom által is legitimált fegyelem mindenkire kötelező alapvető elvárássá válik. Nem lóghatott ki többé már senki sem a sorból, mindenkitől megkövetelték az óra mechanikus működésében manifesztálódó alapvető tulajdonságot. Az óraszerkezet emellett lehetővé tette az elvárások egyre részletesebb megfogalmazását is. Egyben biztosította az emberi munkaerő mind hatékonyabb kihasználását. A munkát ebben a korban már egyre inkább a kronométer pontossága által közvetített olyan technikai jellegű potenciálnak tekintették, amelynek egyetlen mértékegysége a minél gazdaságosabb működés, annak a profán hatalom általi minél tökéletesebb kihasználása.

A munkának ezeket a kora újkorban még meglévő kváziszakrális elemeit Foucault elemzései is alátámasztják. Rávilágítanak arra, hogy ebben az időszakban kibontakozó ipari kor egyre jobban szervezett időbeosztásában fellelhető egyre szigorúbb rend háttérében még ott húzódik a korábbi keresztény időbeosztás rendje. Feltételezése szerint ennek pontos mintáit a kolostorok időrendje jelentette. Az ezzel kapcsolatos fő módszer – egy meghatározott időritmus kialakítása, azt meghatározott ismétlődő tevékenységek közé rendezni, és azok ismétlődési ciklusainak szabályozása – fellelhető a kora újkor bentlakásos iskoláiban, a kézművesek műhelyeiben és a kórházakban is. A 17. századi nagy manufaktúrák szabályai pontosan meghatározzák azokat a gyakorlatokat, amelyek ritmizálják a munkát: „Minden személy (...) megérkezvén reggel a munkába, mielőtt munkához látna, először kezét mos, Istennek ajánlja munkáját, keresztet vet és munkához kezd” (idézi Foucault, 1990, 203).

Hasonló elemek jelennek meg a korabeli protestáns uralkodók hadseregeiben, ahol a katonai gyakorlatok időütemezését összekapcsolják a vallásgyakorlatokkal. Az újkor meg-

változott igényei, az egyre erőteljesebbé váló fegyelem számos elemében megváltoztatja, jelentős mértékben finomítja az időütemezés keresztény hagyományokban gyökerező rendjét. Negyedórákban, percekben, másodpercekben kezdenek mérni.

A FEGYELMEZETT IDŐ – FEGYELMEZETT TEST

Foucault részletesen leírja az időnek a modern munka megkívánta külső és belső fegyelemnek a test fölötti uralom kialakításában betöltött szerepét, annak mentalitáselemmé válása folyamatait és mechanizmusait. Ennek egyik eleme az időbeosztás, az idő mind erőteljesebb „behálózása”. Ez a folyamat a bérmunka kialakulásának időszakájában válik mind erőteljesebbé. Az időt mind keskenyebb szeletekre szabdalták, a tevékenységeket olyan parancsok veszik körül, amelyekre azonnal reagálni kell. A felhasznált idő minőségét is biztosítani igyekeznek folyamatos ellenőrzéssel, a felügyelők nyomásával, a figyelemelterelő tényezők kiiktatásával. A munkaidő és a szabadidő élesen elkülönül egymástól. Így a munka hatékonysága érdekében tilos bármilyen formában szórakoztatni a munkában részt vevőket, bármilyen játékot játszani, enni, aludni, történeteket mesélni, még az étkezési szünetben sem szabad a munkától eltérő „profán” dolgokkal foglalkozni, nem lehetett alkoholt vinni a munkahelyre. Miként Foucault megfogalmazza: „A mért és fizetett időnek nem szabad tisztátalannak, hibásnak lenni, jó minőségű idő ez, amelynek során a test szorgalmasan végzi a dolgát. Pontosság és szorgalom a rendszerességgel együtt a fegyelmező idő fő erénye lesz” (Foucault, 1990, 204–205).

A fegyelmező idő, „amelyben a test szorgalmasan végzi a dolgát”, fontos eszköze a tevékenység megszervezésének, amelyhez a test új gesztusaira, mozdulataira, azok felbontására és betanulására van szükség. Olyan elemek habitualizációját jelenti ez, amelyek az emberi testet hozzáigazítják az új időbeli imperatívusokhoz. Miként Foucault megfogalmazza: „ez nem az időbeosztás előírása, hanem valamely tevékenység általános keretének megadása; és több mint egy közös és kötelező, külsőleg kényszerített ritmus: „program”, amely a tevékenység kimunkálását biztosítja, belülről ellenőrzi lefolyását és fázisait. A mozdulatokat mérő és ritmizáló parancs formájáról áttérnek egy raszterre, amely a mozdulatokat kényszeríti és alátámasztja egész láncolatuk folyamán. A viselkedés valamiféle anatómiai-időbeli sémája határozódik meg. A cselekedetet elemeire bontják; meghatározzák a test, a végtagok, ízületek helyzetét, minden egyes mozdulatnak kijelölik a helyzetét; minden egyes mozdulatnak kijelölik az irányát, kiterjedését, időtartamát; előírják egymásutániségük rendjét. Az idő áthatja a testet, s vele együtt a hatalom összes aprólékos kontrollja” (Foucault, 1990, 206).

A jó időbeosztás érdekében a test és mozdulat mind pontosabb összehangolására van szükség. A jól fegyelmezett test a legkisebb mozdulatokra is összefüggően működik, ha jól kihasználjuk a testet, jó időbeosztás érhető el, semmi sem marad tétlen és haszontalan. A test és a tárgy, a test és a szerszám összekapcsolódása, a test-eszköz, test-gép együttest képez, és ebbe a kapcsolatba belopja magát hatalom és egyben egymáshoz is kapcsolja azokat. Az így megjelenő fegyelmező hatalom új jellege: „funkciója nem a megterhelés, sokkal inkább a szintézis, nem a terméket sarcolja ki, hanem a termelési apparátus révén teremt kényszerű kapcsolatot” (Foucault, 1999, 208).

A fegyelmező munka további sajátossága a kimerítő felhasználás. Az időbeosztás hagyományos formája mögött rejlik alapelv negatív. Az a nem semmittevés alapelve: tilos elvesz-

tegetni az időt, melyet Isten számon tart, és az emberek megfizetnek. Az időbeosztás fontos feladata tehát, hogy legyőzze az időpazarlás veszélyét, ami erkölcsi vétség és gazdasági becstelenség. A fegyelem pozitív gazdaságot rendez be, megteremti az idő mindjobban növekedő felhasználásának elvét, így az inkább kimerítés, mint felhasználás. Az időből mind több felhasználható pillanatot kell kiaknázni, minden időpillanattól ki kell aknázni a lehető legtöbb hasznos erőt. Oly módon kell törekedni az időpillanat felhasználásának fokozására, mintha az idő a maga törtrészeiben is kimeríthetetlen volna.

A fegyelmező idő ilyenén módon kialakuló finom tagolása az alávetettség új technikájával egy új tárgy jön létre, a gépies testet felváltja a szilárd részekből összetett, mozgásokra szánt test. „Ez az új tárgy a természetes test, erők hordozója, egy időtartam székhelye; a specifikált műveletekre képes test, mely műveleteknek megvan a maguk rendje, a maguk ideje, megvannak belső feltételeik, alkotóelemeik. A test, miközben a hatalom új mechanizmusainak céltáblájává válik, a tudás új formáit nyújtja” (Foucault, 1999, 210).

A modern korban központi szereplővé váló munka helyének és szerepének ártértékeléséhez jelentős mértékben hozzájárul Hegel és Marx filozófiája. Hegel felfogása szerint Isten munkálkodása során a szellem emlékezetét (bensővé válását) alkotja meg. Hegel azt a folyamatot írja le, amelynek során a szellem kibocsátkozik a számára idegen formába, a természetbe, az emberben és a történelmen keresztül visszatér önmagához. Az emberi történelem lényegében egy olyan munkafolyamat, amelyben kibontakozik az emberi és abszolút szubjektivitás. Marx számára a munka olyan alapvető tevékenység, amely az emberré válás előfeltétele. A munkában, illetve a gazdaságban látja az emberi fejlődés alapját, ezek alakítják át a történelmet, a társadalom minden további eleme (filozófia, vallás, kultúra) ideológiai felépítmény. A munka hatására jönnek létre az alapvető társadalmi struktúrák és a különböző társadalmi viszonyok hatalmi és elnyomó intézményei is. A tőkés társadalom nagyfokú racionalizálódása a tervszerű munka által érhető el. A kapitalista viszonyok megszüntetése, a termelőeszközök igazságos elosztása elvezet az elnyomott osztályok felszabadításához és az emberek közötti legitim hatalommegosztási formák kialakulásához. Ennek a kapitalizmus viszonyai között a munkásosztály a letéteményese, így ennek felszabadítása, illetve emancipációja vezet el az emberiség felszabadításához. Miként Böhme antropológiai munkájában ennek kapcsán megfogalmazza: „Felfogása szerint az ember társadalmi értelemben a munka által meghatározott, így az ember felszabadítása nem jelenti az ember munka alól történő felszabadítását, hanem magának a munkának a felszabadítását jelentette” (Böhme, 1985, 158).

A modern korban kialakuló munka által megteremtett új gesztusok szerepe megnőtt, hatásuk egyre több területen és egyre jelentősebb mértékben érvényesült. Alapjaiban változtatta meg az ember önmagához és a külvilághoz fűződő viszonyát. Egyre erőteljesebb fegyelmezőerővé, egyben az aszkézis és önfegyelem kifejeződésévé vált. Ennek során létrejöttek és gyakorolhatóvá váltak azok a viselkedési tónusok, beállítódások, érzelmek, amelyek biztosították a munka effektivitásának fokozását. Wulf szerint a modern munkagesztusok és rituálék az alábbi jellegzetes vonások hordozói: célorientált beállítódás, az idő gazdaságossá válása, az erőfeszítés, a teljesítőképesbe vetett bizalom, az egyén önmaga és a világ alakíthatóságába vetett bizalma (Wulf, 2001, 119–121).

A többi gesztushoz hasonlóan a munka gesztusai is komplex jellegűek. Figyelemre méltó a különbség a monoton ismétlődésen alapuló és a spontán, kreatív tevékenységen alapuló munkaformák között. Ezek közül számos olyan forma található, amelyek rituális jellegűek.

Az egyéb rituálékhoz hasonlóan jellemzőjük a kezdet és befejezés, további sajátos téri és időviszonyok közé való szorítottság. A munkarituálék a társadalmi gyakorlat sajátos formáját alkotják, amelyek alapvető logikáját a cél-eszköz viszony határozza meg. A munkarituálék szociális funkciója abban rejlik, hogy azok szimbolikus jelentés hordozói, ezáltal túldeterminált jellegűvé válnak. Ez egyben utal a munka vallásos gyökereire is. A munka olyan performatív önmegjelenítési forma, amely minden esetben Istenhez, illetve a többi emberhez fűződő viszonyban jelenik meg. A mai ember önmegjelenítésének alapvető jellemzője annak megrendezett jellege. A munka „színrevitele” azt eredményezi, hogy minden más emberi tevékenység alárendelődik annak. Ezáltal a munka gesztusai kiterjednek az emberi élet minden területére, így napjainkban ezzel összefüggésben pl. politikai munkáról, kultúrmunkáról, oktatómunkáról, kapcsolati munkáról beszélnek.

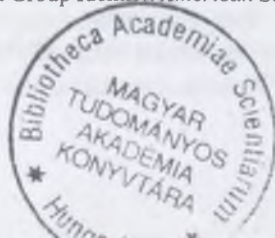
A munkának az élet egészét átható hegemoniája a fegyelemmel párosul. Foucault (1990) és Elias (1986) elemzése az mutatják, hogy az önkontroll és a fegyelem a civilizációs folyamatok természetes velejárója. A szégyenérzet és a kimért pontosság megjelenése, a testi megnyilvánulások, a külső és önkontroll megerősödése, az emberi habitusnak a munka során, illetve hatására kialakuló jellegzetes új vonásai. Mindezekben a folyamatokban az idő uralma is egyre mindenhatóbbá, egyben a munkatársadalom alapvető szereplőjévé válik, és megteremti a modern embernek a munka diktátuma által irányított uniformizált egyenlőségét. A modern jóléti társadalom fegyelme megteremti azokat a feltételeket, amelyek végleg belekényszerítik az embereket az idő és a munka igájába. Antropológiai oldalról nézve az idő és a munka a modern ipari társadalom alapvető fegyelmező hatalmává válva megteremtik azt az embertípust, amelyik saját sorsának tökéletesítését hosszú időn át individuummként saját ember mivoltának kiteljesítésében látta. Ezt a folyamatos fejlődésbe – a „nagy elbeszélésekbe” – vetett hitet jelentős mértékben támogatták az olyan 19–20. századi modernizációs ideológiák, mint a liberalizmus és a pozitívizmus, amelyek azt sugallták, hogy nem lehetetlen az ember folyamatosan megvalósuló, töretlen fejlődésének folyamata.

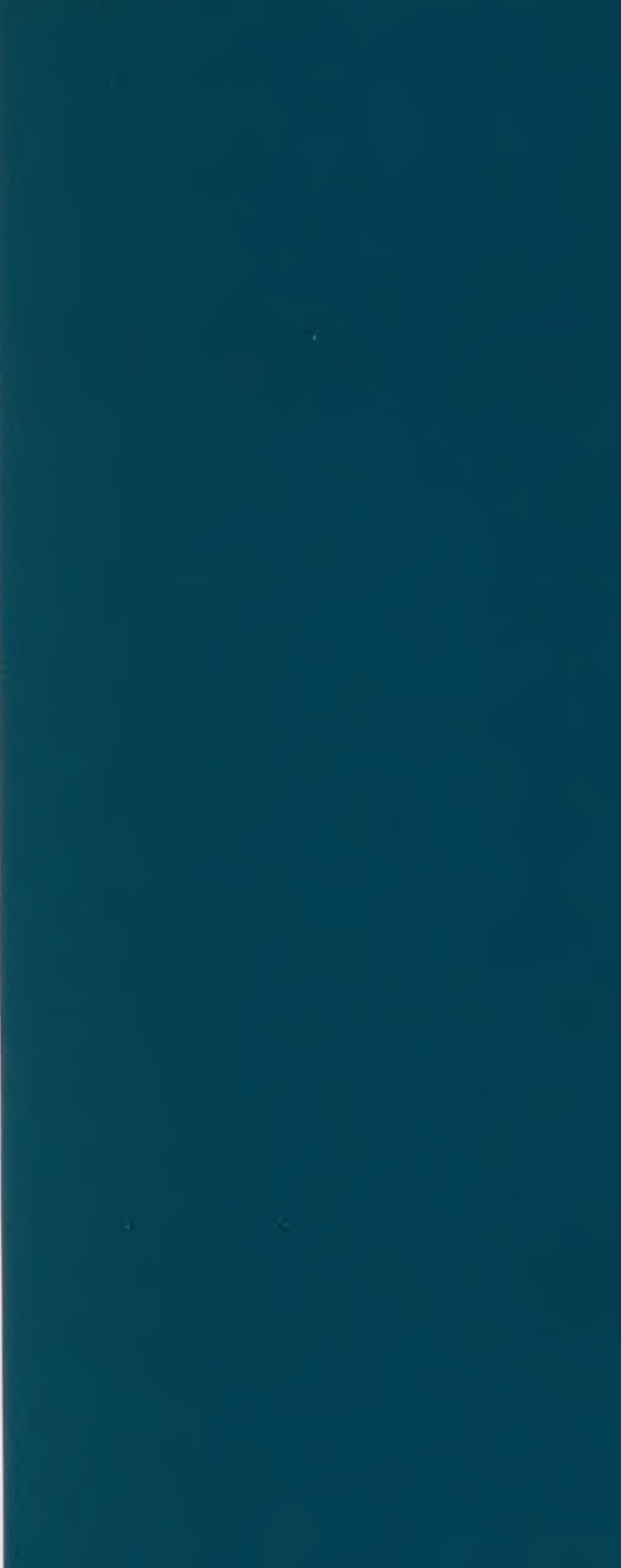
A korszak sajátos paradoxona, hogy az egyén társadalmi mozgásterének látszólag nagyarányú növekedése mellett egyre erőteljesebbé vált a nevelés által kialakított belső kontroll, továbbá megerősödnek a társadalmi elvárásokkal ellentétes megnyilvánulásokat hatékonyan szankcionáló rejtett, illetve manipulatív külső kontroll intézményes formái. Úgy tűnik, hogy a korábbi szoros közösségi kontroll, valamint a feudális kötöttségek alól felszabaduló egyén megnövekvő szabadságának ellensúlyozására a társadalmi ellenőrzésnek rafináltan szervezett, differenciált állami intézményei jönnek létre. Ezek sorában főszereplőként az ekkor már mindenki számára kötelező iskola kapott központi szerepet a normálisnak elfogadott egyéni viselkedés kialakításának, jól szervezett állami ellenőrzésének folyamatában. Ez az igény és az ebből fakadó jelentős mértékben hozzájárul a modern tömegoktatás, majd a 20. században a felnőttoktatás intézményhálózatának kialakulásához, azoknak a hatékony munkaerővé válást elősegítő, jól szervezett intézményi szocializációs folyamatának hatékonyvá válásához.

Irodalom

Ariès, P. – Duby, G. (Hrsg.): *Geschichte des privaten Lebens. Bd. 4. Von der Revolution zum Großen Krieg.* (Orig.: *Histoire de la vie privée. De la Révolution à la Grande Guerre.* Paris, 1987). Frankfurt am Main, 1992.

- Böhme, G.: *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*. Frankfurt am Main, 1985.
- Csoma Gy.: A felnőttkori tanulás idődimenziói. In Mayer Gy. – Singer J. (szerk.): *A tanuló felnőtt – a felnőtt tanuló*. Budapest, 2004.
- Dinzelbacher, P. (Hrsg.): *Europäische Mentalitätsgeschichte*. Stuttgart, 1993.
- Eder, K.: *Die Entstehung staatlich organisierter Gesellschaft*. Frankfurt am Main, 1976.
- Eder, K.: Arbeit. In Wulf, Ch. (Hrsg.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Weinheim–Basel, 1997, 718–726.
- Eliade, M.: *Szent és profán*. Budapest, 1987.
- Elias, N.: *A civilizáció folyamata*. Budapest, 1987.
- Elias, N.: Az idő. In Gellériné Lázár M. (szerk.): *Időben élni. Történeti-szociológiai tanulmányok*. Budapest, 1990.
- Foucault, M.: *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. Budapest, 1990.
- Gellériné Lázár M. (szerk.): *Időben élni. Történeti-szociológiai tanulmányok*. Budapest, 1990.
- Gunnell, J. B.: *Political Philosophy and Time*. Middletown, 1968.
- Haan de, G.: *Die Zeit in der Pädagogik*. Weinheim–Basel, 1996.
- Hallowell, A. I.: Temporal Orientation in Western Civilization and in a Pre-Literate Society. *American Anthropologist*, 1937/39, 647–670.
- Kerényi K.: *Görög mitológia*. Budapest, 1977.
- Landes, D. S.: *Az elszabadult Prométheusz*. Budapest, 1986.
- Le Goff, J.: Le moyen age.: temps l'église et temps du marchand. *Annales*, 1960/15, 417–433.
- Le Roy Ladurie, E.: *Montaillou*. Budapest, 1997.
- Leclercq, J.: Zeiterfahrung und Zeitbegriff im Spätmittelalter. In Zimmermann, A. (Hrsg.): *Antiqui und Moderni. Traditionsbewußtsein und Fortschrittbewußtsein im späteren Mittelalter*. Berlin–New York, 1974.
- Luhmann, N.: Zeit und Handlung. Eine vergessene Theorie. *Zeitschrift für Soziologie*, 1979, 8. évf., 1. sz., 63–81.
- Luhmann, N.: *Soziologische Aufklärung*. Bd. 2. Opladen, 1975.
- McCann, J.: *The Rule of Saint Benedict*. London, 1970.
- Melbin, M.: *Night as frontier. Colonising the World After Dark*. New York, 1987.
- Mumford, I.: The Monastery and the Clock. *The Human Prospect*. Boston, 1934/1955, 3–10.
- Nowotny, H.: Time Structuring and Time Measurement: On the Interrelation between Timekeepers and Social Time. In Fraser, J. T. – Lawrence, N. (eds.): *The Study of Time*. New York, 1975, 325–342.
- Rammstedt, O.: Alltagsbewusstsein und Zeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 1975/27, 47–63.
- Rezsőházy, R.: *Temps social et développement*. Bruxelles, 1970.
- Sorokin, P. A.: *Sociocultural Causality, Space, Time*. Durham, 1943.
- Thomson, E. P.: Az idő és munkafegyelem és az ipari kapitalizmus. In Gellériné Lázár M. (szerk.): *Időben élni. Történeti-szociológiai tanulmányok*. Budapest, 1990, Akadémiai Kiadó, 60–116.
- Weber M.: A tudomány mint hivatás. In Kemény I. – Varga I. (szerk.): *Állam, politika, tudomány*. Budapest, 1970.
- Weber, M.: *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme*. Budapest, 1982.
- Wulf, Ch.: *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*. Weinheim–Basel, 2001.
- Wulf, Ch. (Hrsg.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Weinheim–Basel, 1997.
- Zerubavel, E.: *Hidden Rhythms. Schedules and Calendars in Social Life*. Chicago, 1981.
- Zarubavel, E.: Easter and Passover. On Calendars and Group Identity. *American Sociological Review*, 1982/47, 284–289.







2800 Ft