

# INFORMÁLIS TANULÁS

---

## TANULÁSI KÖRNYEZETEK

**A**KÁR KORSZAKVÁLTÁST HIRDETŐ HANGZATOS kifejezésekkel, akár a hétköznapi tapasztalatok alapján fogalmazódik meg, egybehangzóak az állítások azt illetően, hogy a tanulás jelentős átalakuláson megy át, és ezeknek a változásoknak a megértéséhez az iskola falain túlra kell kitekinteni. A képzéssel és tanulással foglalkozó hazai szakirodalomban az utóbbi néhány évben új kifejezések bukkantak fel. Egyre többen és többször, sokféle kontextusban használják a formális, nem-formális és informális jelzőket a tanulási környezetre vonatkozóan. Az alábbi írás arra is választ keres, hogy e fogalmak használata mennyiben szolgálja a tanulással kapcsolatos szemlélet átalakulásának megértését.

### Ki miről beszél

Nyelvileg is pontosságra törekedve a formális, nem-formális és informális keretek között folyó tanulásról van szó.

A témával foglalkozó viták középpontjában a különféle tanulási környezetek típusokba sorolása, a fogalmak tartalmának azonosítása áll. Lassan áttekinthetetlen méretűvé növekszik azoknak az írásoknak a halmaza, amelyek a formális, nem-formális, informális jellemzők mibenlétének meghatározására és e kategóriák egymástól való szétválasztására tesznek kísérletet. Éppen ezért talán nem felesleges kitérni arra is, mi a funkciója e kategóriák használatának? Hiszen a tanulást érintően valószínűleg nem csak új jelenségekről van szó, sokkal inkább a tanulás világának a korábbiaktól eltérő megközelítéséről.

Unalomig ismételt közhely, hogy az iskolázás társadalmi kiterjesztése és jelentősen hosszabbá válása nem vezetett az ún. fejlett világ egymással is versengő társadalmában a releváns tudások megfelelő társadalmi elosztásához. A megoldások keresése sokirányú. Az egyik paradigma értékű megközelítés az ellátási rendszerek felől történő, sokáig domináns megközelítés helyett az egyént helyezi a középpontba. A tanulási életpálya szemléletű megközelítés lehetőséget ad arra, hogy az iskolázáshoz hozzákapcsolható legyen két olyan nagy tanulási szektor, amelyek sokáig az oktatáspolitikai látókörön kívül rekedtek. Ezek közül az egyik az iskoláskor utáni tanulás, részben a különféle státusú képzés-szolgáltatók, illetve a munkavégzéshez



kapcsolódó tudásgyarapítás révén. A másik nagy szegmens a nem intézményesült tanulás korábban sokáig negligált, és mindmáig a legkevésbé feltárt, sokszínű világa. A formális, nem-formális kategóriák használatának funkciója alapvetően az, hogy semleges dimenzióba helyezi, illetve közös nevezőre kívánja hozni ezeket az egymástól alapvetően eltérő viszonyok között működő tanulási környezeteket.

A cél a különféle tanulási helyzetekben folyó tanulás ösztönzése, támogatása. A tanulási helyzetek átfogó, az egyes szegmenseket integráló megközelítése azonban nem tud kapcsolódni a tanulás ösztönzésében cselekvésre képes aktorok intézményesültségének módjához. Legalábbis a szervezett képzést érintő közpolitika tárcákhoz kapcsolódó illetékességi körei ezzel semmiféleképpen nincsenek összhangban. A nem szervezett keretek között folyó tanulás ösztönzése pedig – bár sokféle módon lehetne – jelenleg nem tárgya a közpolitikának.

Az egyéni tanulási folyamat fókuszpontba helyezése teszi lehetővé tehát e három nagy szegmens – az államilag fenntartott köz- és felsőoktatás, a képzési piac, illetve a többnyire a „privát” világhoz kötődő önálló (egyéni vagy társas) tanulás – összekapcsolását. Az egyén nézőpontjából – a tanulási formák szétválasztása helyett – egyetlen egységes tanulási folyamatról beszélhetünk, még ha annak belső szerkezete, szereplői, helyszíne változó is. A hagyományos oktatási és képzési megközelítéstől eltávolodva akár úgy is fogalmazunk, hogy az egyén nézőpontjából csak tanulás létezik, amelyet a korai életkorban a család határoz meg, majd az életkortól és élethelyzettől függően az iskola szervez és támogat, vagy más képzés-szolgáltatók vezérlik és segítik a tanuló egyént, aki számos más, a környezetében élő személytől kap motivációt, ismereteket és segítséget a tanuláshoz, illetve maga is képessé válik arra, hogy önállóan szerezzé meg a számára szükséges tudásokat (megkeresve hozzá a legmegfelelőbb forrást és eszközöket).

Az egyéni tanulást meghatározó tanulási környezetek jellemzése és integrált megközelítése céljára egyértelműen alkalmas a formális, nem-formális, és informális tagolás. Ez azonban nem helyettesítheti, nem váltja ki a sokféle tanulásmód rendszerezését, típusokba sorolását. E két funkció egybemosódása ugyanis mindig vitatható megoldásokat eredményez.

Ha a tényleges tanulásmódok típusokba sorolásáról lenne szó, a fenti hármas tagolás<sup>1</sup> nyilvánvalóan elégtelen, mivel túlságosan kevés „dobozba” akarják begyömöszölni a tanulás sokféle módját, így valahol mindig kitüremkedik a tényleges formák sokfélesége és a megalkotott konstrukció nem koherens, túlságosan sokféle szempont keveredik benne (a tanulási folyamat szerveztségének foka, célja, az ismeretek tanúsításának megléte vagy hiánya, sőt olykor a tevékenység rendszeresége vagy rendszertelen módja, időbeli hossza is a definíció részévé válik).

Ha a tanulási módok közötti különbségek érzékelhetővé tétele a cél – és ennek a „tanulástámogatási politika” szempontjából jelentős funkciója van – megítélésem

<sup>1</sup> A hármas (formális, nem-formális és informális) mellett kétpólusú felosztás is ismert – a formális képzés és minden ami azon kívül esik, azaz nem formális (így ez utóbbinak csak „alfaja” lesz az informális tanulás).

szerint a formális, nem-formális és informális tanulási környezet szentháromsága helyett több kategóriára lenne szükség, illetve a meglévő kategóriák gyűjtőfogalomként történő kezelése lenne célszerű.<sup>2</sup>

A tanulási környezetek például a szervezethez szemponjtól rendezhetők sorba. Ezen a képzeletbeli „skálán” legalább két választóvonal (töréspont) jól azonosítható.<sup>3</sup> Az egyik ilyen biztos kézzel kijelölhető választóvonal az iskolai keretek között szerveződő, curriculum-ra, nemzeti sztenderdekre épülő oktatás és képzés és minden más tanulási forma között húzódik. A másik választóvonal ott jelölhető ki, ahol a szervezett keretek között folyó tanulás határa van. (A nem-formális keretek között történő tanulás tehát korántsem azt jelenti, hogy a tevékenység nem szervezett. Akkor sem, hogy ha a nyelvi kifejezés direkt értelmezése ezt sugallja. Kevésbé meggyőzőnek és funkciótlannak tűnik ugyanis az iskolai képzést és a munkahelyi képzést egy kategóriába sorolni.) A nem szervezett, azaz informális keretek között zajló tanulás kategóriáját mindenképpen szükséges tovább tagolni.<sup>4</sup>

## Informalitás és tanulás

A tanulásnak és az azt meghatározó környezetnek – legalábbis a magyar szakirodalomban – viszonylag kevésbé feltárt területe az informális tanulás. Ez a fogalom igen sokszínű tevékenységre utal. Persze más címszavak alatt, de fontos kutatási előzmények is idézhetők magyar nyelven. A nyolcvanas években a rejtett tanterv vagy a szocializáció kutatása azt is feltárta és bemutatta, hogy az informális tanulás rejtőzködő, kevésbé explicit formái milyen meghatározó jelentőséggel bírnak, és milyen szorosan beágyazódnak a formális képzés világába. A néprajzi és az antropológiai szakirodalom is számos elemét feltárta a tanulás hagyományos, „ösi”, azaz eredeti formájának.

A konkrét tanulásmódok ismeretében elfogadhatatlannak tűnik az informális tanulás egészét nem szándékos, nem tudatos tevékenységként jellemezni (ahogyan azt sok szerző teszi). Hogy csak két példára utaljunk, az egyik az önképzés, a másik a munkavégzéshez kapcsolódó tradicionális tudásátadás, illetve tapasztalati tanulás.

Ide soroljuk az önképzést, vagy erősen régimódi fogalommal a tanulás autodidakta módját (amely önirányított tanulás néven, nagyrészt a kanadai, amerikai szakirodalom adaptálásaként a hazai andragógiai irodalom egyik állandó témájává vált).

2 Ezzel elkerülhető lenne az a fajta fogalmazás, amely az Európai Bizottság sokszor hivatkozott meghatározásában úgy szól, hogy a nem-formális képzés meghatározó jellemzője, hogy „többnyire” nem vezet végzettséghez.

3 A fogalmi vitákban a konszenzus hiánya alapvetően abból adódik, hogy ezeket a határoló vonalakat a szerzők máshol helyezik el. Mindaddig azonban, amíg három homogén kategória megalkotása a cél, bárhová kerülnek is ezek a választóvonalak, a kategóriák meghatározása nem lehet mentes a belső ellentmondásoktól.

4 Bár nyelvi szinten az „informális oktatás” önellentmondásnak tűnik, egy speciális tevékenységi területet (az iskolából kimaradó fiatalok képzésének sajátos módját) mégis így, angolul informal education-nek nevezik a szakirodalomban. Lásd részletesebben: <http://www.infed.org>



A felnőttképzési szakirodalomból ismert megközelítés valójában az önálló tanulásnak az iskolázott népességre jellemző mintáját írta le, sokszor túláltalánosítva, mint „a” felnőttekre jellemző mintát. Megítélésem szerint a felnőttek tanulási aktivitását vizsgáló statisztikai felmérések is hasonló úton járnak, amikor a lehetséges tanulásmódok közül csak a „középosztályi” tanulási mintázat tükrében méri a lakosság egészének jellemzőit (KSH 2004).

A különféle tanulási módok általában nehezen szétválaszthatók egymástól. A szétválaszthatóság nehézsége magában a tevékenység természetében rejlik. Nehéz egymástól jól elhatárolt „halmazokra” bontani egy olyan összetett jelenséget, mint az emberi tanulás, ahol az eltérő szervezettségű elemek a tanulási tevékenységek elemzésekor sokszor jól látható módon összekapcsolódnak, olykor elválaszthatatlanul egybefonódnak.

Abból a feltételezésből kiindulva, hogy az informális tanulás egyfelől a leginkább „egyetemes” módja a tanulásnak, ugyanakkor a formális képzéshez hasonlóan mégis sajátos regionális, kulturális és szubkulturális szinten is megragadható jellemzőkkel rendelkezik, 2005-ben egy kis léptékű terepkutatás keretében<sup>5</sup> kíséreltünk meg sajátos informális tanulási mintázatokat azonosítani (ahogy a népdal és népmese gyűjtők a zenei motívumokat). Az elkészült félszáz életút-interjúból is kitapinthatóak voltak a „kékgyalléros” és a „fehérgalléros” tanulásmód közötti különbségek, a falusi és a városi életmód feltételei között elérhető, egymásba ágyazott élet- és tanulási stratégiák, a férfiak és nők tudáskészletének sajátosságai, vagy a második gazdaságnak a még korábbi gazdálkodói hagyományra épülése, és a hozzá tartozó, családon belüli tudásátadási mechanizmusok éppen úgy, mint azok bomlási tünetei (Tót 2006a).

A különféle tanulási formák egymásba ágyazódásának történeti és a tevékenység természetéből adódó okai is vannak. A „fejletlen” világban a kézműves mesterségek családi keretek között történő átadása és a megállapodáson alapuló tanonc rendszer (a szakmai képzésnek az iskolai szakoktatást jóval megelőző formája) ma is meghatározó. Ugyanakkor jelentős a száma azoknak a modern szakmáknak – amelyek esetében elképzelhetetlen a specializáción alapuló strukturált ismeretátadás kiiktatása – a gyakorlati tudás megszerzése azonban az (irányított) tapasztalati tanulásnak a szervezett képzésbe integrált keretei között zajlik.

Az emberi történelem során a tapasztalatok átadása, az életszabályok közvetítése fokról fokra vált szervezettebbé, amíg kiforrálódott a mai iskola történeti előde (Pukánszky & Németh 1996). A formális oktatás világa levált és „elszakadt” ettől az ősi tudásközvetítési folyamattól. Ez nem egyszer elhomályosítja azt a tényt, hogy az iskola és a pedagógia csupán egy sajátos alelete mind az általában vett társas tanulásnak, mind az általában vett kommunikációnak (Csibra & Gergely 2007). A

<sup>5</sup> Az OFA által támogatott, „A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás jellemzői, az így szerzett tudás feltárásának és hasznosításának lehetőségei” c. kutatás, amelynek zárótanulmánya rövidített formában hozzáférhető (Tót 2006).

szervezett oktatás alternatív kísérletei is szinte mindig az eltávolodás csökkentése, a természetes megoldásokhoz való visszatérés jegyében születtek.

Az erősen strukturált társadalmakban az iskolázáshoz kapcsolódó alapkérdés, hogy szűkebb társadalmi környezetéből ki mit visz magával az elvileg egységes tartalmat közvetítő iskolába, mit képes ott elsajátítani, azaz mit kap a sok év iskola-padban töltött idő alatt, és amit megtanult, azzal mit tud kezdeni. Ez olyan mértékig megszabja a további életutat, hogy az eltérő hosszúságú iskolázás szinte teljesen meghatározza a későbbi, felnőttkori tanulás módját. Az önálló tanulásra (is) alkalmas eszközöket, azaz a tanulás privát infrastruktúráját (otthoni könyvtárat, személyi számítógépet és internet kapcsolatot, média lejátszó eszközöket) tekintve statisztikailag is mérhetően jelentősek a különbségek az egyes társadalmi csoportok között, s emellett az iskolázottság szintje is meghatározza, hogy ki mit kezd ezekkel az eszközökkel. Mindannyian holtig tanulunk. Csak mást és másként.

## Elfogadás és elismerés

Az angol nyelvű szakzsargonból származó *recognition*<sup>6</sup> kifejezés magyarítása megőrizte azt a kettősséget, amit az eredeti is tartalmaz. A formális képzés keretein kívül megszerzett tudások elismerése ugyanis legalább két dolgot jelenthet. Az első jelentést talán szerencsésebb lenne magyarul társadalmi elismerés helyett társadalmi elfogadottságnak nevezni. Az elismerési, tanúsítási eljárások működésének ugyanis csak akkor van értelme, ha a különféle tanulási módok egyenrangúsága általános társadalmi elfogadottságot élvez. Ráadásul a különféle tanulási módok egyenrangúságának elfogadása – ki nem mondva ugyan, de – azt is jelenti, hogy ha nem is szűnne meg, de mérséklődne a társadalmi pozíciók iskolázottság általi legitimálásának kizárólagos vagy domináns szerepe. Azaz a társadalmi pozíciókért folyó, ma döntően a formális képzés csatornáin folyó versengés mellett más lehetőségek is megnyílnának, vagy a korábbi (a formális képzésen belül második esélyt kínáló) lehetőségek bővülnének. Valójában ez az elismerési rendszerek befogadásának társadalmi tétje, és ez az összefüggés nyilvánvalóan egyike azoknak a tényezőknek, amelyek fékezőleg hatnak e megközelítés széles körű elterjedésére.

Az egyes országok képzési rendszerei közötti intézményes különbségekben ezek a szemléleti különbségek is tetten érhetők. Az általunk nagyvonalúan sokszor angolszásznak nevezett vagy történetileg ilyen gyökerekkel rendelkező rendszerek viszonylag nyitottak a képzés főáramán kívülről érkezők előtt. A hatvanas évek legvégén létrehozott angol *Open University* nem csak egy (egyébként igen sikeres) intézmény, hanem megtestesítője ennek a „filozófiának”, amely a tanulási lehetőségek elosztásából nem zárja ki teljesen a gyengébb pozícióból vagy később rajtolókat sem.

Ezzel szemben vannak olyan rendszerek, amelyek a képzésbe belépést korlátozó szigorú belépési feltétekkel, a versenyképes tudást adó iskolákhoz való hozzá-

---

6 Pl. Recognition of non-formal and informal learning.



férést jelentős egyenlőtlenségekkel, a felnőttkori szervezett tanulás lehetőségeket illetően sokszoros esélykülönbségekkel jellemezhetők. Az elitista szelektív rendszerek feltételei között az első ötven méteren dől el a hosszútávfutás, és az élbolyba magukat az elején beverekedők már nem adnak helyet a tempót komótosabban felvevőknek vagy akár a rajtvonal mögül indulóknak. Ezekben a rendszerekben nyilvánvalóan nehezebben érvényesül az a gondolat, hogy a társadalmi pozícióknak a képzettség és a tényleges tudás sajátos kombinációjára épülő rendszerét nyitottabbá kellene tenni.

A magyar képzési rendszer – tényekkel is alátámasztható módon – viszonylag zárt, versengő, szelektív<sup>7</sup> és inkább kirekesztő mint befogadó rendszerként jellemezhető. A szójáték vonzásának nehezen ellenállva azonban úgy is fogalmazhatunk, hogy az ilyen értelemben zárt rendszerek nem zárják ki teljes mértékben az eljárás alkalmazásának lehetőségét. Ez már csak azért is fontos, mert a formális képzésben szerzett tanultság dominanciája, a társadalmi elválasztó vonalak megerősítése, a kirekesztő jellegű versengés egyúttal – hosszabb távon bizonyosan – a társadalom egészének relatív versenypozícióját rontja.

A fenti értelemben vett társadalmi elismerés nem csak az elismerési eljárással, hanem mindenfajta képzéssel és tanúsítvánnyal (diplomával, szakmai bizonyítvánnyal) kapcsolatosan működik. Vannak olyan, a formális képzésben megszerezhető kvalifikációk, amelyek munkapiaci elfogadottsága igen alacsony szintű, és vannak olyan cégek, amelyekről közismert, hogy bizonyos munkatapasztalat megszerzése ott felér több évnyi formális képzéssel. (Éppen ezért ezek az információk meg is jelennek az álláskeresők életrajzában.)

A tapasztalat a legtökéletesebb tanulás – mondja a kínai mondás, de az angolszász iskolarendszer és képzés hagyományait követő országokban is egyenrangúnak tekintik a nem iskolapadban megszerzett tudást. Nem az a kérdés, hogy hol és hogyan szerezte valaki a tudását, hanem pragmatikus módon az a kérdés, hogy az adott tudás használható-e vagy sem, korszerű-e vagy sem, szükség van rá vagy sem.

Franciaország a példa rá, hogy a formális képzés dominanciája, a „diplomák terrorja” mellett is lehetséges a képzettségek elérhetővé tétele a nem klasszikus, azaz nem a formális képzés keretei között releváns tudást szerzők számára. A kérdés az, hogy milyen érdekek, igények, szükségletek és felismerések vezetnek a rendszerek nyitottabbá tételéhez. Franciaországban az erős munkavállalói érdekképviseletek játszottak döntő szerepet abban, hogy megnyitották az utat (először a felsőfokú tanulmányok felé) azok előtt is, akik az előírt előképzettséggel a felvételnél nem rendelkeztek. A francia elismerési rendszer, amely Európában a legrégebbi és talán ma is a leginkább kiépült, többszöri funkcióváltáson ment át az elmúlt évtizedekben. Franciaországban mára – az elismerési (validálási) rendszerek között is

<sup>7</sup> A sokat emlegetett PISA vizsgálatok számszerű formában mutattak rá, hogy a magyar tanulók közötti különbségek nemzetközi összehasonlításban is kiugróan nagy mértékben a szülők társadalmi státusa által meghatározottak.



meglehetősen egyedülálló módon – lehetővé vált teljes végzettségek megszerzése is ezen a módon (*Tót 2006b*).

Az elismerés kifejezés másik jelentése szűkebben magának a konkrét eljárásnak a megnevezése.<sup>8</sup> Az elnevezés tükörfordítása vagy betű szerinti értelmezése ez esetben is félrevezető lehet, hiszen ha a társadalmi elfogadásról mondható, hogy a tanulást ismeri el, az eljárás nem a tanulási folyamatot tanúsítja, hanem a tanulással megszerzett ismereteket, szakmai tudást, kompetenciát. Az Európai Bizottság által működtetett, a témával foglalkozó szakmai hálózat elnevezése is erre utal (*recognition of learning outcomes*).<sup>9</sup>

Az elismerési eljárás és annak célja, alkalmazási területe sokféle lehet. Az eljárás történeti előképe meglehetősen pragmatikus megoldásként született meg. Az óceán túlsó felén a második világháború után a harcterekről visszatérők nagy tömegben kívánták folytatni a felsőoktatásban kényszerű okokból megszakadt tanulmányaikat. Az áthidalás módjaként merült fel, hogy számítsák be, azaz ismerjék el, be nem fejezett tanulmányaikat, illetve a munkában megszerzett ismereteiket.

Később az egyes országokban eltérő indítékokból kezdődött meg az eljárás alkalmazása, és ma is jelentős különbségek vannak azt illetően, hogy milyen célok érdekében, hogyan építik az egyes nemzeti rendszereket. A legáltalánosabb értelemben az elismerési eljárás a tanulás eredményének láthatóvá tételére szolgál. A meglévő intézményrendszerhez kapcsolva a cél lehet a formális képzésbe történő belépés illetve visszatérés megkönnyítése (a másutt megszerzett ismeretek kreditálásával), a cél lehet valamilyen részképzés megszerzésének lehetővé tétele, vagy egy speciális kompetencia tanúsítása (és ennek révén a munkapiaci helyzet javítása). Egyes európai országokban a képzett bevándorló népesség foglalkoztathatóságának javítását szolgálja az eljárás alkalmazása. Másutt a szakképzettek iránti növekvő kereslet kezelésének egyik módja. Egyes cégek ma már a nemzetközi versenyben a minőségbiztosítási rendszerek részeként kívánják növelni a tanúsított képzettséggel rendelkező alkalmazottak számát.<sup>10</sup>

A gyakorlati alkalmazás során vált nyilvánvalóvá, hogy az eljárásban résztvevők számára sokszor a megszerzhető végzettségnél is fontosabb eredmény volt saját tanulási kapacitásaik megismerése, az életpálya továbbépítéséhez szükséges önbizalom megszerzése és a tanulási motiváció felerősödése. Ilyen – az erre irányuló felmérések eredményeiben is kimutatható – pozitív hatást alapvetően az úgynevezett formatív jellegű eljárások eredményeznek, amikor az eljárás elsődleges célja az

---

8 Bár Európában az utóbbi időben egyre inkább a validation (magyarul talán érvényesítés) kifejezést használják a különféle módon megszerzett képességek tanúsítására.

9 A nemzetközi keretek között folyó munka sajátossága, hogy ugyanannak az OECD projektnek a keretében, miközben az angol megnevezés „a tanulás elismerése”, a francia cím (*reconnaissance des acquis d'apprentissages non-formels et informels*) egyértelműbben utal arra, hogy a tanulás eredményének az elismeréséről van szó. Még jellemzőbb, hogy a projekt lezárásakor az angol nyelvű cím is hasonló értelemben módosításra került.

10 Az megint más, és ritkán tárgyalt kérdés, hogy a formálisan is láthatóvá tett szakismeretek használatáért magasabb bért kellene fizetni, és ez az ellentét egyike a fékező erőknek az eljárás alkalmazását illetően.



életút során szerzett készségek és tapasztalatok, a személyes célok szakemberek segítségével történő áttekintése a további tanulási lehetőségek megfogalmazása érdekében. Ezzel szemben a szummatív irányultságú eljárások direkt módon egy adott tanúsítvány megszerzésére irányulnak.

Az „előzetes tudás felmérése” mint eljárás alkalmazásának másik területe a képzési programok egyéni igények szerinti megtervezése, időkímélő és hatékony képzési programok kialakítása ennek az eljárásnak a segítségével. Ebben az esetben a fő cél az, hogy a képzést lerövidítsék, ezzel olcsóbbá tegyék, illetve a képzés menetének tervezésekor alkalmazkodjanak a képzésben résztvevők egyéni igényeihez. A felmérés során a képzési célokhoz viszonyítják a résztvevők meglévő tudását, és úgy tervezik meg a képzés programját, hogy a kimeneti követelmények teljesítéséhez még hiányzó tudás pótlására koncentrálnak.

Lehetséges az eljárás alkalmazása meghatározott munkakör betöltéséhez kapcsolódóan is. Ez a helyzet akkor, amikor a rendszerszintű szabályozás vagy az intézményi szintű gyakorlat lehetővé teszi, hogy valaki egy adott feladatkör ellátására való alkalmasságát ne csupán a formális végzettségek igazolásával, hanem a gyakorlatban bizonyítsa. Maguk a tanulásban résztvevők illetve a munkavállalók is használják az eljárás eszközeit, hogy képet kapjanak meglévő és hiányzó tudásukról.

Kanada sok tekintetben máig modellteremtő az alkalmazásban és a mérési eszközök fejlesztésében is.<sup>11</sup> Az ott használt angol nyelvű kifejezés a *Prior learning assessment and recognition* (PLAR) azt az eljárást jelöli, amelynek keretében az egyének által a formális képzésen kívül megszerzett tudások és jártasságok formális elismerést kapnak. A képzőintézményeket irányító testületek arra használják ezt az eszközt, hogy a munkahelyen, az intézményektől független, önálló tanulás (azaz önképzés) útján, vagy akár az önkéntes munkavégzés keretében megszerzett tudást kreditekkel ismerje el. A sokféle tudásmérési technikát (portfólió, interjú, prezentáció, demonstráció, írásbeli és szóbeli vizsgák) főként a területi alapon szerveződő főiskolák és felsőoktatásra előkészítő intézmények, illetve néhány egyetem használja.

A különféle szakmai szervezetek ugyanilyen eljárás keretében mérik és értékelik a külföldön megszerzett szakmai tudást, és adnak ki ezt igazoló tanúsítványokat illetve az országban érvényes működési engedélyeket. A munkaadók az eljárás alkalmazásával értékelik a jelentkezőket, és annak alapján a munkavállalók előmenetelét, munkapiaci mozgását meghatározó tanúsítványokat adnak ki. Mindezekből az is nyilvánvaló, hogy egy adott gazdasági vagy képzési szektorban az adott képzettségek felett rendelkező testületek döntenek az eljárás alkalmazhatóságának kiterjedéséről. Azaz a kvalifikációk társadalmi értelemben vett „birtokosai”-nak meghatározó szerepük van a kvalifikáció megszerzéséhez vezető kapuk megnyitásában.

Legalább ilyen fontos annak a hangsúlyozása, hogy világosan megfogalmazott szakmai sztenderdek (mint pl. a regisztrált szakmákhoz kapcsolódó vizsgakövetelmények) nélkül nem lehetséges az elismerési eljárás működtetése. Ezek a szten-

11 Például az eljárás közérthető bemutatásában is élen járnak. <http://www.cirl.org>



derdek biztosítják azt, hogy a tanúsításra irányuló folyamatban azonos követelményeket állítsanak a tudásukat a formális képzésben illetve más módon (pl. egyéni felkészüléssel, munkatapasztalat során, vagy ezek kombinálásával) megszerzőkkel szemben.

Történetileg tehát egyfajta áthidaló megoldás volt a képzés megkezdését megelőzően megszerzett tudás elismerése, beszámítása. Ma is elsősorban híd, átjáró, afféle rámpa. Összekötheti az egyes tanulók által bejárt egyéni tanulási utak egyes elemeit, továbblépést tesz lehetővé. Sok oka van, de az elismerési eljárás alkalmazása sehol nem vált sem az elképzelésekben, sem a tényleges gyakorlatban a formális képzés tömegeket érintő alternatívájává.<sup>12</sup> Nem fenyeget tehát az a veszély, hogy ahogyan az eljárás elutasítói fogalmaznak, „kötésért, horgolásért” ugyanúgy lehet diplomát kapni, mint sok éves verejtékes „egyetemre járásért”.

## Magyar helyzetkép

Magyarországon – sok más modernizációs lépéshez hasonlóan – az elismerési eljárás rendszerre alakításának napirendre kerülése nem spontán fejlemény, azaz nem a gazdaság vagy a képzés világának szereplői fogalmazták meg az ezzel kapcsolatos igényeiket. Az uniós elvárások jelentős szerepet játszottak az egész életen át tartó tanulással kapcsolatos magyar kormánystratégia megszületésében, és az eszközrendszer azonosításában is igen nagy teret kaptak a másutt kidolgozott megoldások.

Szintén nem az érdekelt szereplők nyomására, inkább néhány szakember – külföldi jó példák hazai adaptálását szorgalmazó – kezdeményezésére már született egy meglehetősen féloldalas megoldás. Magyarországon 2001 óta a felnőttképzési törvény (17. paragrafus) tartalmazza a képzésbe belépő felnőttek jogosultságát „előzetes tudás értékelésére és beszámítására”. A jogszabály ugyan kötelezővé teszi a előzetes tudás felmérését, de annak „beszámítása”, azaz az egyén meglévő ismereteihez igazított, egyénre szabott képzési programnak a képzésbe történő integrálása jelentős mértékben ellentmond más, a képzés-szervezést alakító szabályozásnak (pl. a csoport alapú finanszírozásnak).

Az OECD 22 ország bevonásával szervezett projektje<sup>13</sup> keretében 2006 végén készült hazai helyzetkép (*A nem-formális... 2007*) szerint Magyarországon a formális képzés dominanciája nem csak a gyakorlatban, hanem a tanulásról való közgondolkodásban is meghatározó, bár a kivételek is sorolhatók. Ilyen szigetszerűen működő sikeres gyakorlatnak tekinthető például a nyelvvizsga rendszer, vagy a számítógép használói jártasság igazolása (ECDL vizsga-rendszer), amely a tanu-

12 Portugáliában, ahol néhány éve egy speciális nemzeti program keretében nagy létszámú csoportokat kívánnak bevonni az alsó fokú iskolai végzettség elismerési eljárás keretében történő megszerzésébe, jogszabályok ugyan nem tiltják a részvételüket, de a gyakorlatban eltanácsolják azokat a tanköteles korúakat, akik ezen az úton próbálnak meg végzettséghez jutni.

13 Recognition of Non-formal and Informal Learning (rövidítve: RNFIL). A projekt végére ez az elnevezés a tanulási kimenetek (eredmények) elismerésére módosult.



lás módjától függetlenül a bármilyen környezetben megszerzett tudás mérésére és tanúsítására irányul.

A nem-formális és informális tanulási környezetben megszerzett tudás elismerését szolgáló eljárás(ok)/ kidolgozása a Nemzeti Fejlesztési terv második, 2007–2013 közötti periódusában önálló projekt keretében kezdődik meg. Az azonban, hogy a hazai érdekeltek széles köre a képzőintézményektől a tanuló felnőtteken át a munkaadókig elfogadja-e ezt a megközelítést, és ha igen, ez mennyi időt vesz igénybe, az ma még nem jósolható meg.

TÓT ÉVA

## IRODALOM

- A nem-formális és informális tanulás elismerése Magyarországon (2007). Egy OECD projekt tanulságai. Budapest, Oktatási és Kulturális Minisztérium. (A kiadvány második kötete nyomdában.)
- Az Educatio folyóirat Iskolarendszeren kívül tematikus száma. Forrás: <http://www.neumann-haz.hu/tei/educatio/>
- CSIBRA GERGELY & GERGELY GYÖRGY (2007) Társas tanulás és társas megismerés – A pedagógia szerepe. *Magyar Pszichológiai Szemle*, No. 1. 5–30. o.
- KSH (2004) *Az élethosszig tartó tanulás*. Budapest, KSH.
- PLÉH CSABA (2000) A tudás érvényessége és a kognitív pszichológia. Hozzászólás az MTA Filozófiai és Történettudományok Osztályának tudományos ülészakán. 2000. május 10.
- PUKÁNSZKY BÉLA & NÉMETH ANDRÁS (1996) *Neveléstörténet*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- TÓT ÉVA (2006a) *A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás*. Kutatás Közben No. 273. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet. [http://www.hier.iif.hu/hu/kutatas\\_kozben.php](http://www.hier.iif.hu/hu/kutatas_kozben.php)
- TÓT ÉVA (2006b) *A formális képzésen kívül szerzett tudás és annak elismerése. Az európai gyakorlat tanulságai*. Budapest, NSZI.

## MAJMOK AZ OSZTÁLYBAN: AZ EDUKÁCIÓS KONFLIKTUS

**A** PRIMATES LATIN EREDETŰ SZÓ, ÉS A RENDSZERTANBAN a főemlősöket, azaz a félmajmokat, a majmokat, az emberszabásúakat valamint a modern embert és a kihalt elő- és ősember fajokat is magába foglaló rend szintű kategóriát jelöl. Tanulmányom címével nyomatékosan szeretném arra felhívni a figyelmet, hogy a ma élő ember viselkedését szabályzó motivációk mélyszerkezetét nem változtatta meg lényegileg a társadalmi és a kulturális környezet.

### Formális csoportok szerveződése az edukációs intézményekben

Napjainkban az edukáció folyamata és szakosodott intézményei végigkísérik az ember életét gyakorlatilag a születéstől a halálig. Közel járhatunk az igazsághoz, ha azt feltételezzük, hogy az ébrenlét időszakának nagyobb részét töltik együtt a gyerekek vagy a kamaszok az óvó nénikkel, tanítókkal, tanárokkal, mint szüleikkel. Mindezek ellenére az együttlét minőségét, klímáját, rövid és hosszú távú hatásait kevésbé a felnőtt résztvevők, a pedagógiai programok, módszerek és a tananyag befolyásolják, mint a hasonló korú társak, azaz a társas közeg, amely körülveszi a diákokat.

Míg napjaink jóléti társadalmában intézményeink túlnyomó többségében a tanulók életkor szerint elkülönített csoportokban (osztályokban) tanulnak, addig alig több mint egy évszázaddal korábban az intézmények jelentős hányadát, körülbelül 30–40 százalékát osztatlan képzésű, viszonylag kis gyereklétszámmal működő, kistélepüléseken található iskolák tették ki. Utóbbiakba feltételezhetően az adott település gyerekcsoportjai integrálódtak, aminek következtében sokszor a természetes (informális) kiscsoportok éltek tovább az intézményi (formális) keretekben.

A jelen iskoláiba különféle felvételi eljárások nyomán, területi besorolás által, választási felekezeti alapon, vagy egyszerűen csak azon elv szerint szelektálják az iskolát elkezdőket, hogy az egy osztályba kerülők vezetékneveinek kezdő betűje az abc közel teljes terjedelmében egyenletesen szóródjanak el. Ehhez társulhatnak olyan szervező elvek, mint a hátrányos helyzetűek, különböző kisebbségek, a két nem, esetleg az eltérő települési típusokból érkezett gyerekek, fiatalok „kívánatos” keverése, vegyítése. Utóbbi törekvés többnyire azon jó szándékú, de számos kutatás által megcáfolt nézeten alapul, hogy az együttélés elősegíti a megismerést, és az egymás iránti pozitív attitűdök kialakulását (*Smith & Mackie 2000*).



## Az ember társas kognitív evolúciója

Cselekvéseinket megvalósító agyunk, idegi és pszichológiai mechanizmusaink évmilliók során evolválódtak annak megfelelően, hogy milyen feladatokat kellett ismételtelen megoldaniuk *hominoid* (főemlős) és *hominid* (emberi) őseinknek az egymást követő generációk sokaságán át. Ezeknek a feladat-specifikus társas és ökológiai – biológiai és fizikai – mechanizmusoknak (Geary 2005) a jelentős része alapvetően olyan környezetben alakult ki – amit az *adaptáció evolúciós környezetének* nevezünk –, amely a még itt-ott előforduló gyűjtögető-vadász életmódot folytató népek körülményeihez, létfeltételeihez és életmódjához hasonlíthatott.

Az átlagos főemlős testtömeghez képest megnagyobbodott agy energiaigénye azonban kemény szelekciós korlátot jelentett az utódjaikat a méhükben kihordó, világra hozó, majd gondozó anyák számára. Az evolválódtott megoldásnak több összetevője is ismert. Egyrészt a gondozásba fokozatosan belevonódtak a férfiak is, és a szülők között kialakuló tartós együttműködés a család alternatív formáinak a keretében történt és történik napjainkban is. Másrészt az agy fejlődésének környezeti érzékenysége (azaz, milyen mennyiségben és milyen biztonsággal jósolható módon áll rendelkezésre például a megfelelő táplálék), az utódok növekedésének és fejlődésének lelassulását, pontosabban elhúzódását eredményezték (Bogin 1997). Ennek következménye, hogy a főemlősökkel ellentétben a gyerekek nem szakadhatnak el szüleiktől, hanem gyakorlatilag a 20. évükig függenek tőlük, valamint a gondozásban kooperáló rokonoktól és más csoporttagoktól.

Harmadrészt a nagyobb létszámú csoportban a férfiaknak nem csak a nőkkel, hanem egymással is együtt kell működniük. Minél többen működnek együtt a férfiak, annál sikeresebbek a zsákmányszerzésben. A csoport létszámnak növekedése sok szempontból előnyt jelentett az evolúciós környezetben, ugyanakkor a társas kapcsolatok és történések (érdekelletétek, konfliktusok, kölcsönösség, együttműködés, segítségnyújtás, hatalmi politika stb.) növekvő összetettségével járt együtt.

A testi növekedés lelassulása (kivéve az idegrendszert), az elhúzódó fejlődés ugyanakkor a tanulásra legalkalmasabb ontogenetikus időszak meghosszabbodását is eredményezte.

## A csoportalkotás evolúciója

Életünk során számos csoportnak válunk tagjaivá, és attól függően, hogy milyen mértékben kiélezett vagy éppen mérsékelt a versengés a különböző forrásokért, mennyire egyenlők vagy aszimmetrikusak a tagok közötti viszonyok, egalitáriánizmus, vagy éppen szigorú alá-fölérendeltség mellett erőteljes hierarchia figyelhető meg. A dominancia hierarchia minden társadalomban (az egyszerűbbektől a legösszetettebbig) megfigyelhető, és meghatározza már a csoportban élő főemlősök döntő többségének társas viselkedését is. Az összehasonlító, a fejlődés és a kognitív pszichológiai kutatások alátámasztják azt a hipotézist, hogy a szociális dominancia univerzálé jellegű emberi tulajdonság. Kognitív értelemben a hierarchia a

társas normák készlete, amelyek mint szabályok, meghatározzák az egyén rangja szerinti viselkedését (*Cummins 2000*).

Robin Dunbar szerint az ember olyan szociális aggyal rendelkezik, amely kifinomult alkalmazkodási lehetőséget biztosít számunkra a csoporton belüli differenciált társas viszonyokhoz. Az emberi társas szerveződések nem homogének. Döntő többségében hierarchikus felépítésű összetett rendszerek, amelyek tagjai egymás közt nem mindenkivel tartanak fenn egyformán erős kapcsolatokat. Néhányan egymással szoros, kölcsönös viszonyt ápolnak, míg másokkal alig-alig kerülnek interakcióba. A személyközi kapcsolatok erőssége vertikálisan szerveződő szintenként változik. Legerősebbek a kötődések az alig néhány (2–5) főből álló, többnyire baráti kapcsolatokat ápoló klikkekben, lazábbak a legfeljebb 15 tagból álló szimpátia csoportban.

A gyűjtögető-vadász társadalmakban, mint ahogy az ember evolúciója során is, a 30–50 főből álló közösségek (*overnight camp*) tagjai folyamatosan együtt éltek, illetve rendszeresen találkoztak egymással. Néhány ilyen csoport alkot egy csapatot (*band*), amely legfeljebb 150 főből állhat. Idegrendszeri, illetve kognitív kapacitásunk éppen elegendő arra, hogy az ember közel 150 főhöz fűződő a legkülönfélébb erősségű kapcsolatát számon tarthassa (*Dunbar 1993*). Megfigyelhető, hogy akár intézményi keretben, akár természetes úton is jött létre egy társas formáció, amikor közelít a létszám a 150 főhöz megindul egy belső szegregáció, majd idővel ketté is válik az eredeti csoport.

További két létszámhatárral jellemezhető társas szerveződési szintet sikerült még Dunbaréknak azonosítani, amelyeket nyugodtan tekinthetünk makroszociális formációknak. A gyűjtögető-vadászoknál közel 500 ember tartozik egy meghordába, míg a tradicionális társadalmaknál a törzsi csoportok népességének összlétszáma körülbelül 1500 fő. A szociális szerveződés említett szintjei befolyásolják a beletartozó tagok társas elkötelezettségének, kapcsolattartásuk intenzitásának, interakcióik gyakoriságának a mértékét, valamint a köztük lévő intimitás mélységét (*Hill & Dunbar 2003*).

Az „Én”, ennek a hálózatnak a közepén annál szorosabban kötődik valakihez, minél több időt tölt el vele, minél gyakoribbak a beszélgetések, és amelyekre jellemző a kölcsönös önfeltárulkozás. Megfordítva is igaz, minél többet beszélgetünk valakivel, annál jobban megismerjük, annál több információt tárolunk és aktívan alkalmazunk vele kapcsolatban, tehát annál nagyobb kognitív kapacitást foglal le az agyunkban.<sup>1</sup>

Mivel a társas kapcsolatok dinamikusak, folyamatosan változnak, illetve kölcsönös diskurzusok során konstruálódnak (*Baxter 2004*), a csoport elhagyása, vagy a társas szerkezet átrendeződése a kommunikációs alkalmak csökkenését, majd megszűnését eredményezheti. Így akivel már kevesebbet beszélgetünk, fokozato-

---

<sup>1</sup> Minél többet beszélgetünk valakivel, annál több ismerettel rendelkezve róla, sikeresebb perspektíva-tételre vagyunk képesek vele kapcsolatban. Azaz, annál pontosabb vélekedésekkel (*elme-teóriákkal*) rendelkezünk a gondolatairól.



san „sodródik” a százötvenes „mentális listánk” szélére, lassanként már csak régi ismerősünk lesz, majd idővel kihullik. Ha valakit fel szeretnénk venni a listára, az minden bizonnyal mások kihullását eredményezheti, mondja Dunbar. Ha valakivel több időt szeretnénk eltölteni, az mások elhanyagolását eredményezheti.

Napjainkban is jelen van a gyerekek és a kamaszok fejlődésével foglalkozó kutatók között az a szemléletmód, amely a gyerekeket az emberi közösségek fejletlen és tudatlan tagjainak tekinti. Ebből következően elkerülhetetlennek tekintik, hogy a gyerekek a felnőttek céltudatos és szükségszerű irányítása mellett meghatározott tudásokat sajátítsanak el. Ezek létfontosságúak, hogy elfogadott és hasznos tagjaivá válhassanak a kizárólag felnőttek által reprezentált társadalom és kultúra szempontjából. Ebből következően a gyerek tulajdonságainak fejlődési dinamikáját és aktuális szintjét, kezdve a kognitív jellemvonásoktól az én-kontrollon, a nyelvi kompetencián át a társas viselkedésig vagy a moralitásig, a felnőttkori jellemzőkhöz viszonyítva relatív indexként adják meg (*Maccoby 1998*). Ezzel szemben az evolúciós tudományok ezt a – mint fentebb említettem, elhúzódó – életkorszakot a környezeti, a társas és a szexuális szelekciós hatások alakította, az emberi élet más korszakaival egyenértékű jelentőséggel bíró időszaknak tekintik (*Weisfeld 1999*). Az időszak során az egyének nem elsősorban a környezeti kihívások jelentik a legnagyobb feladatot, hanem a társas környezetben kell sikeresen helytállnia. Az előbbi ugyanis a szülők, rokonok hathatós közbenjárásával megoldódik (*Weisfeld 1999*). Utóbbit azonban a felnőttekével azonos jelentőségű, és sikertelenség esetén súlyos következményekkel járó adaptív feladatnak kell tekinteni. Az evolúciós múltban a gyerekeknek és a fiataloknak tehát el kellett jutniuk a felnőttkorig – azaz túl kell élniük az azt megelőző időszakot – ahhoz, hogy egyáltalán számolhassanak velük, mint felnőttekkel. Ismert, hogy a születéstől a felnőttkorig tartó időszakban, noha változó intenzitással, de igen magas volt a halálozási arány, vagyis a megszületetteknek gyakran csak a fele érte el 20. életévét. A gyerekek halálát azonban nem csak az elégtelen táplálkozás okozhatta, noha elsősorban arra vezetik vissza a kérdés kutatói. A szegénység még ma is intenzív kompetíciót és agressziót indukál a csoporton belül és a csoportok között egyaránt (*Daly & Wilson 1997*). Az alacsony státusz, a perifériára szorulás a gyenge érdekérvényesítő képesség, a magányosság, a társas szövetségeselek és a barátok hiánya, a csoportos zaklatást és bántalmazást vonhatják maguk után. Mindezek hátráltathatják a testi és pszichológiai fejlődést, végső soron súlyos mentális visszamaradottsághoz és halálhoz vezethettek.

## A gyerek és kamasz kapcsolatok mint az adaptáció evolúciós környezete

A személyiség fejlődését vizsgáló, a viselkedés-genetika eredményeit alkalmazó pszichológusok már lassan két évtizede jelzik, hogy a gyerek, illetve a kamaszok alakuló személyiségében tapasztalható eltérések (variabilitás) jelentős része genetikai eredetű (*Boushard & Loehlin 2001; Rowe 1994*). Az öröklött hajlamok és tu-



lajdonságok ugyanakkor a környezeti hatások során manifesztálódnak. A környezet és az öröklött tulajdonságok „találkozása” azonban nem véletlenszerűen történik, hanem interaktív/reaktív módon, bizonyos szabályszerűséget mutatva. Ezt a folyamatot epigenezisnek nevezzük, amelyet befolyásolnak azok a „felismerhető” környezeti tényezők, amelyek többé-kevésbé meghatározóak az alkalmazkodás és a sikeres szaporodás biztosítása szempontjából.

A gyerekek és kamaszok szociális kapcsolatainak vizsgálata a szociálpszichológia keretében több évtizedes múlttal rendelkezik. A megismerés célja alapvetően az, hogy feltárják azokat a folyamatokat és tényezőket, amelyek által az egyén sikeresen képes beilleszkedni a társas környezetbe. Megállapították, hogy a társas alkalmazkodás és integráció szoros korrelációs viszonyban van az én fejlődésével és szerkezetével. A társas sikeresség, az önértékelés és az önbizalom szoros összefüggésben alakulnak. *Weisfeld (1999)* szerint a fejlődés lélektanban emlegetett kamaszkori zavar és önbizalomhiány csak azoknál alakul ki, akik kevésbé sikeresek csoportjukban.

A fentiekből következik, hogy az egyén öröklött tulajdonságainak manifesztációjára, amelyek befolyásolják társas, kulturális és reprodukív sikerességét, várhatóan az a környezet van igazán jelentős hatással, amely leginkább befolyásolja jövőbeni sikerességét. Ez a közeg pedig a gyerek és kamaszcsoportok (nem feltétlenül a kortárs csoportok), amely hipotézist alátámasztják a viselkedés-genetikai kutatások is. Ezt az epigenetikus mechanizmust *Judith Harris (1996)* csoportszocializációs elméletében fogalmazta meg, amelynek lényege, hogy a gyerekek fejlődését öröklött tulajdonságaik mellett lényegében társaik határozzák meg.

Néhány megfigyelés jelezte, hogy a gyűjtögető-vadász, illetve a törzsi társadalmakban a gyerekek és a fiatalok idejük döntő részét hasonló korú és nemű társaikkal töltötték, illetve töltik el (*Harris 1996*). Vélhetően a közelmúlt viszonyaihoz hasonlóan, az emberi evolúció során a 20–25 év alattiak a csoportok népegyesítésének – napjaink fejlett társadalmaival ellentétben – több mint 50 százalékát alkották. Nem állhatunk mesze az igazságtól, ha azt feltételezzük, hogy ez a társas közeg alapvető jelentőségű szelektív tényező lehetett – mint az adaptáció, vagyis az alkalmazkodás evolúciós környezete – a gyermek- és a fiatalkori viselkedés kialakulásában. Feltételezhető tehát, hogy a társas alkalmazkodást befolyásoló tulajdonságok érését is dominánsan e környezet epigenetikus tényezői alakították alapvetően.

A szülők jóval kisebb, elsősorban közvetett szerepet játszanak a gyerekek társas sikerességében, személyiségének alakulásában. Részben átadják génjeik felét gyerekeiknek – noha minden egyes megtermékenyülés a lehetséges kombinációk hihetetlen nagy sokaságának csak egyikét valósítja meg –, tehát kisebb nagyobb mértékben tulajdonságaikat is átörökítik. (Az agresszív apa és anya – a homogenia, azaz a hasonlóság mentén történő párválasztás következtében – gyerekei nem véletlenül, és biztosan nem pusztán a durva bánásmód vagy a szülők közötti erőszakos konfliktusok gyakori látványa következtében – ahogyan azt a szociális ta-



nulás elmélet jelzi – lesznek elsősorban agresszívek.) Tény, hogy az agresszív családi környezet „kedvezhet” az agresszív hajlam manifesztálódásában. De ez nem vezet törvényszerűen a gyermeki agresszivitás kontextus-független általános alkalmazásához. A szülők azonban lakóhelyük, így a szomszédok megválasztásával, baráti, munkahelyi kapcsolataik felépítésével, lokális közösségeik kialakításával többnyire akaratlanul kijelölik azt a társas közeget és kontextusokat, amelyekben gyerekeiknek megalkothatják a saját csoportjaikat. A szülők tehát közvetve igen is befolyásolják, alakíthatják azokat a szocializációs hatásokat, amelyek a gyerekeiket a társas csoportokban érik.

Számos kutatás jelzi, hogy a gyerekek már az óvodáskor elején képesek – Judith Harris terminusával élve – a *kettős kódrendszer* felépítésére és egyre hatékonyabb alkalmazására (Harris 1996; Maccoby 1998). Nevezetesen, gyorsan felismerik, hogy milyen szabályok és normák érvényesek a felnőttek közelében, kultúrájában, azaz a családban, rokonságban, majd az edukációs intézményekben, és milyenek alkotják a gyerekcsoportok kultúráit. A lényeg, a gyerekek igen gyorsan megtanulják, hogy nem keverhetik össze, és nem vihetik át, nem alkalmazhatják az egyiket a másik kontextusában. Például a családban agresszív gyerekek többnyire nem agresszívak a csoportban, illetve a csoportban erőszakos gyerekek sokszor szelídek és félnékek családjukban. Mindez jórészt attól függ, hogy milyen szerkezetű a csoport, milyen a szociokulturális környezet, és milyen státusszal rendelkezik egy-egy gyerek a csoportjában.

A természetes csoportokban a csatlakozó kicsiknek a hierarchia „aljáról” kell beépülniük és integrálódniuk társaikhoz. Mivel a gyűjtögető-vadász, illetve egyéb törzsi társadalmak tagjai – ellentétben a modern edukációs csoportokkal – többé-kevésbé rokonsági kapcsolatban vannak, illetve voltak egymással, a gyerekek meglehetősen sok támogatást kaphattak valamivel idősebb társaiktól. A többiek viselkedésének figyelése társulva a kölcsönös együttműködési, utánzási hajlammal, valamint az egyre bővülő nyelvi repertoárral a kapcsolatok kialakításának egyre szorosabb és összetettebb módját segítik elő. Nem lehet véletlen, hogy közeledve a három éves korhoz, a gyerekek egyre kevesebb figyelmet fordítanak a felnőttekre (Maccoby 1998), és a korábbiakhoz képest még erőteljesebb érdeklődéssel fordulnak a csoportok azon tagjai felé, (1) akikkel interakcióba léphetnek, (2) illetve akik a leginkább meghatározni látszanak a többiek viselkedését (Vaughn & Waters 1980). Az évek során a testi növekedés és a fizikai erősödés mértékétől függően fokozatosan emelkednek a rangsorban, míg végül a legidősebb tagokkal együtt a hierarchia csúcsán, vagy annak közelében állapodnak meg. Amikor elérnek egy-egy meghatározó életkort (fiatal kor, kamaszkor stb.) leválnak korábbi (szimpátia) csoportjukról és egy újhoz csatlakoznak. Mivel ez a hagyományos társadalmakban, vagy a törzsi jellegű kultúrákban ugyanabban a közösségben történik, a váltások és az integráció folyamata minden bizonnyal többé-kevésbé zökkenőmentesnek tekinthető. Az „új” szimpátia-csoport nem túl idős tagjait már az előző szimpátia-csoportból ismerik, de mivel mindenkivel egy közösségbe (*overnight camp*) tartoznak,

a jóval idősebbekről is szinte mindent tudnak. Ez nem meglepő, hisz együtt élnek, relatíve kevesen vannak – ténylegesen és a rendelkezésükre álló társas kognitív kapacitásuk szempontjából is –, valamint alapvetően azonos csoportidentitással rendelkeznek. Noha a hierarchiában elfoglalt pozíció befolyásolja a kapcsolatokat, nevezetesen a közeli pozícióban lévők között alakulnak ki a szoros kapcsolatok, az alacsonyabb ranggal rendelkezők is mindig találnak maguknak társat, barátot a fiatalabbak között.

Miért érdekesek a gyerekek számára ezek a kapcsolatok? Miért szükséges az edukációs környezet kialakításánál ezt figyelembe venni? Mert alapvetően más a helyzet a modern edukációs intézményekben.

### A kiscsoportok összetétele és szerkezete: a fiúk

Az evolúciós viselkedéstudományi értelmezés szerint a fiúk és a lányok, körülbelül a harmadik életévtől elváló társas preferenciája sokkal inkább a szaporodási és társas sikert elősegítő adaptív eljárás következményének tekinthető, semmint a felnőtt társadalom szocializációs célú konstrukciójának (*Weisfeld 1999*). Az ok az ember evolúciós múltjában gyökeredzik. Nevezetesen a szaporodás és a vele járó terhek és feladatok eltérő jellegűek és mértékűek a két nem számára (*Geary 1998, 2000; Tóth 2005*). Ez a szaporodás, a gyerekek világrahozatala és felnevelése szempontjából eltérő feladatokat, kockázatot jelent számukra. *Robert Trivers (1972)* szülői ráfordítás elmélete azt predikálja, hogy eltérő stratégiákat alkalmaznak a férfiak és a nők sikeres szaporodásuk érdekében. Mivel a nők számára a gyerek kihordása, világrahozatala, gondozása és nevelése hatalmas terhet jelent, a sikertelen párválasztás, a cserbenhagyó pár, a gyerek hanyag vagy ügyetlen ellátása az idő és a források elvesztegetését, a szaporodás kudarcát eredményezheti (*Tóth 2005*). Fel kell tehát készülniük a lányoknak a gyereknevelésben és a társas kapcsolatokban segítő szövetséges lányok, barátnők kiválasztására, a kapcsolatok ápolására, illetve a fiúk, majd a férfiak felmérésére és kiértékelésére.

A fiúknak, majdan férfiaknak azokban a tulajdonságokban (fitnesszindikátorok) kell jeleskedniük, azokat kell minél látványosabban kommunikálniuk, amelyekre a dominanciális rang megszerzésénél és megtartásánál, a források megszerzése során, valamint a társas szövetségek kialakítása és ápolása során lesz szükségük. A fiúk többségében már kisgyerekként is játékosan – de ha elfajul, komolyan is – újra és újra „megküzdnek” egymással (lökdösődés és birkózás), szinte folyamatosan versenyeznek és vetélkednek, kockáztatnak és bátorságpróbákban vesznek részt. Ahányszor csak alkalmuk van rá (és keresik, ha kell, megteremtik a lehetőségét), hivalkodnak a képességeikkel, és messze túlbecsülik azokat tényleges szintjéhez képest. Ehhez az elfogult önértékeléshez, valamint az azt megerősítő és védő kognitív torzításhoz a kamaszkorban akár az extrémítást is elérő kockázatvállalás társulhat. A felülbecsült képességek ahhoz szolgálnak magabiztosságot, hogy bátran vállalják – különösen a kamaszok – a párválasztással járó vetélkedést, az összezapásokat és az agresszivitást. Továbbá fokozza az önbizalmat a szexuális kezdemé-



nyezés során, és a sikeres imponálás érdekében vállalt veszélyhelyzetekben. Mivel a lányok esetében a túlzott kockázat a fertilitást veszélyeztetheti, az ennek ez a túlértékelése náluk nem jelentkezik – kivéve a fiús lányokat.

A fiúk klikkjei és csoportjai – különösen a kamaszkor közeledtével – egyre gyakrabban veszik fel a versenyt más klikkekkel, fiúszövetségekkel, és hogy összehasonlítsák magukat, sportversenyeket szerveznek, vagy bandákat hoznak létre. Ezek egyszerre fejlesztik az individuális és a társas kompetenciákat. A verseny életkorral fokozódó élességét, a gyakorlás fontosságát nem csak az agresszió, a kockázatvállalásnak a kamaszkortól rohamosan növekvő alkalmazása jelzi, hanem magának a gyakorlási korszaknak a lányokénál néhány évvel hosszabb időszaka is (*Bogin 1997; Maccoby 1998; Weisfeld 1999*).

A fiúknál a saját képesség túlértékelésének jelentős funkcionális szerepe van. Énvédő elfogultságként (torzításként) elősegíti az önbizalom megerősödését, az énkép és a homlokzat megőrzését a potenciális és a tényleges kudarcok negatív, romboló hatásaival szemben. Ugyanakkor bizonyos mértékben önvészélyes következménnyel is jár a túlértékelés, amelyet kamasz fiúk és a fiatal felnőtt férfiak magas halálozási és baleseti statisztikái is jeleznek. Azonban a fiúknál sem tartós a túlzott önértékelés, mert a stabil és tartós partnerkapcsolat kialakulása után, nagyjából a 23–24 életév után gyakorlatilag megszűnik. A kockázatos, éles versengés azonban jó lehetőség arra, hogy a fiúk, és főleg a lányok, megbízhatóan felmérjék és bemutassák képességeiket. Aki elbukik, leszámítva a véletlent és a balszerencsét, kevésbé értékes képességekkel rendelkezik. *Amon Zahavi (1975)* ezt *hátrány-elvnek* nevezte. Minél nehezebbek, szélsőségeesebbek az életkörülmények, annál jobban szelektálnak a lányok, annál élesebb a versengés a fiúk között, annál nagyobb kockázatot kell vállalniuk a siker érdekében. Nem csoda, hogy a legszegényebb lakókörzetek, települések iskoláiban a legtöbb a kihágás, az agresszió – fiatal hím szindróma (*Daly & Wilson 1997; Wilson & Daly 1985*) –, itt a legnehezebb fegyelmelni és tanítani. A hosszú fejlődési időszak e képességek gyakorlását teszi lehetővé, és minél kifinomultabb alkalmazását készíti elő. Például a népszerű elsős gyerekek gyakran vesznek részt mások agresszív bántalmazásában, ugyanakkor a népszerű harmadikosokra ez már nem jellemző. Akik azonban az átlaghoz képest továbbra is agresszívebbek maradnak, azokat nem kedvelik, és többnyire kiközösíti a csoport. Az agresszió differenciálatlan alkalmazása – például a túlzottan kötekedő, erőszakos egyén személyében – a kiközösítést, retorzív ellenagressziót, végső esetben az „antiszociális” csoporttag megölését eredményezheti. Ugyanakkor már a kamaszkor előtt azok a fiúk a legnépszerűbbek, akik a kontextusnak megfelelően, vagyis a csoporttagok (és nem a szülők vagy a pedagógusok) értékrendje számára (lásd gyerekcultúra, illetve csoport kulturális kódrendszere) elfogadhatóan, egyaránt alkalmazzák az agresszív és a proszociális viselkedést (*Hawley 2007*). *Bukowski és Abecassis (2007)* szerint például ilyen domináns csoporttag Harry Potter is, és ez lehet az egyik ok, ami miatt olyan népszerű a gyerekek és a fiatalok körében. Ugyanakkor a fiúk hajlamo-

sak elfogultan megítélni magabiztos játszótársuk viselkedését. Jóval gyakrabban tételeznek fel neki ellenséges szándékot, mint hasonló esetben a lányok.

Több kísérleti eredmény is jelzi, hogy a gyerekek figyelmét már 6–9 hónapos kortól egyértelműen saját nemük, illetve a valamivel idősebb (1–2 évvel) gyerekek aktivitása köti le leginkább (*Kujawski & Bower 1993*). Ez később is tartósan megmarad, és a nemek 4–6 éves kortól megjelenő elkülönülése még inkább hangsúlyossá teszi ezt a szelektív figyelmet (*Bauer 1993*). A fiúk és a lányok viselkedése jelentős részben azonos. Ugyanakkor a különbségek hangsúlyosak és kiemelkedő a jelentségük a fejlődésben és a szocializációban (*Maccoby 1998*).

A fiúk többet játszanak szabályjátékokat, mint a lányok. Nem meglepő tehát, hogy a fiúk gyakrabban játszanak nagyobb csoportban, és a játékok gyakran versengő, vetélkedő jellegűek. A csapatsportok, amelyek szinte teljesen hiányoznak a lányok játékból, egyszerre segítik elő az összetartást és a szolidaritást, ugyanakkor lehetőséget teremtenek az egyéni érdekvényesítési eljárások gyakorlására is. A fiúk játékbeli mozgásintenzitása és az azt kísérő izgalmi állapot szignifikánsan magasabb, mint a lányoké. Nem meglepő, hogy a fiúk adott esetben hajlamosabbak az unatkozásra, és nehezebben viselik a hagyományos oktatási eljárások igényelte fegyelmet és nyugodtságot. Az intenzív órák ezért nyújtanak nagyobb élményt a fiúknak, és gyakrabban fegyelmezetlenek, amely legtöbbször az aktivitás, az izgalom és az impulzivitás eszkálódásával jár együtt. Ugyanakkor mivel kevésbé figyelnek a felnőttekre, a pubertás közeledtével ez egyben az önállósági törekvések, illetve a (saját) csoport felé irányuló szükségszerű és elkerülhetetlen lojalitás és asszimiláció következményeként egyre nehezebben fegyelmezhetőek. Számos vizsgálat utal arra, hogy ebben az időszakban mutatkozó szocializációs és alkalmazkodási problémák tartósak és esetenként kiküszöbölhetetlenek maradtak a felnőttek világában. Vagyis a perifériára szorult, magányos gyerekek, a viselkedési problémákkal rendelkező, például túlzottan agresszív kamaszok felnőttként sem voltak képesek megfelelően beilleszkedni, alkalmazkodni a magánéleti vagy intézményi csoportokhoz.

## Együttműködő lányok, versengő fiúk és a teljesítmény visszatartása

Napjaink iskolai csoportjainak döntő többsége vegyes összetételű. Fiúkat és lányokat a legkülönbözőbb arányban foglalnak magukba. Minden bizonnyal nagyobb részükben közel azonos számban vannak a fiúk és a lányok, ugyanakkor kisebb hányadukban a fiúk, illetve a lányok vannak többségben, végül egyes intézményekben, illetve képzési területeken csak fiúkból vagy kizárólag lányokból állnak a csoportok. Az evolúciós viselkedéstudományok jelenleg nem rendelkeznek külön elmélettel, amely alapján értelmezhetnénk a csoportok nemi összetételéből következő eltérő viselkedésformákat. Úgy tűnik azonban, hogy a főemlősöknél minél nagyobb a lét-





számaránya az egyik nemnek a másikhoz képest, annál intenzívebb a többségiek között a versengés, illetve a kisebbség között a kölcsönösség.

Tény azonban, hogy ha a pubertás kor előtt a csoportban sokkal több a fiú, mint a lány, a lányok visszahúzódnak. Ugyanakkor a játék során időnként csatlakoznak a fiúkhoz, noha igyekeznek távol maradnia a lökdösődős interakcióktól, és alapvetően kerülnek a fiúk kedvenc elfoglaltságát, a birkózást (*Maccoby 1998*). A lányokra alapvetően jellemző, hogy ha felnőtt van a közelben (szülők vagy a pedagógus), gyakran tartózkodnak a közelében. Ha fiúk játéka túlságosan impulzív válik, vagy eldurvul, a felnőtteknél keresnek védelmet. A fiúkra éppen az ellenkező a jellemző. Igyekeznek minél távolabb kerülni a felnőttektől. Ha egy társuk a pedagógusnál keres menedéket, könnyen a gúnyolódás célpontjává válhat, kiközösíthetik, rosszabb esetben a folyamatos bántalmazásnak (bullying) teszi ki magát. Ha egy fiút lányosnak, puhánynak tartanak, alig van esélye, hogy beveggyék a játékba. Tulajdonképpen nem meglepő, hogy ha a fiúk minimális kisebbségben vannak csak jelen a csoportban, akkor is igyekeznek a lehető legjobban elkülönülni a lányoktól.

A már ismertetett szegregáció és a presztízstényezők is szerepet játszanak abban, hogy a fiúknak és lányoknak egyaránt szégyen, ha összeülteti őket a pedagógus, nevelési vagy fegyelmezési célból. Sem a lányoknak, sem a fiúknak nem kellemes helyzet alakul ki, amely ellen nem meglepő módon a fiúk tiltakoznak és láznak nyíltabban és keményebben. Mindezt az a – legtöbbször valósnak bizonyuló – félelem motiválja, hogy a társai ki fogják gúnyolni. A pedagógus csak tetézi avval a bajt – amiről többnyire nem tud, vagy éppen nem törődik vele –, hogy olyan lányok mellé ülteti a problémás fiút, akik kevésbé sikeresek a lányok között. A népszerű lányok klikkbéli szövetségeseit könnyen maga ellen fordíthatja a tanár, amivel végképp elveszítheti az ellenőrzését és tekintélyét az osztály felett. A másik nem iránti érdeklődés, a fiúk és a lányok közötti kapcsolattal szembeni averzió természetesen alapvetően megváltozik a pubertás kezdetétől, de a részleges elkülönülés továbbra is megmarad. A kényszer szülte „kapcsolat” a kamaszkorban is presztízsveszteséget okozhat.

A lányokra már csecsemőkorukban jellemző, hogy a fiúkhoz képest hajlamosabbak alkalmazkodni környezetük érzelmi viszonyaihoz. Jobban figyelnek az emóciókat jelző arcokra, és hamarabb kezdenek sírni, ha sírást hallanak. Gyerekkorban gyakrabban és intenzívebben mutatnak együttérzést mások iránt, és igyekeznek másoknak segítséget nyújtani. A lányok játékában dominánsak a szerepjátékok, és ritkán kezdeményeznek és vesznek részt szabályok vezette, kompetitív játékokban. A sport jellegű ügyességi játékoknál (például a csoportos ugráló köteles játékokban) is az együttműködésen, az érzelmi és mozgási szinkronizációra helyeződik a hangsúly és nem a vetélkedésre. A klikkek, baráti csoportok kisebb létszámúak, bensőségesebbek, mint a fiúké, ugyanakkor a kívülállók felé zártabbak. A szimpátia és a formális csoportokban is hajlamosabbak együttműködni egymással, és jóval kevésbé különülnek el a felnőttektől. Ebből több dolog is következik. Engedékenyebbek és alkalmazkodóbbak az edukációs helyzetekben, könnyebben fegyelmezhetőek és



elfogadóbbak a kellemetlenséget és kényelmetlenséget okozó szabályokkal szemben. Ugyanakkor a fiúkhoz képest kevésbé rejtik el valódi érzelmeiket, ha fegyelmezik őket. Nem meglepő, hogy gyakrabban is instruálják a lányokat a pedagógusok, mint a fiúkat. A társas hierarchiában elfoglalt pozíció, a presztízs és a népszerűség fontosságát szintén jelzi, hogy a pedagógusok gyakrabban figyelmeztetik és keményebben fegyelmezik az alacsonyabb pozícióban lévő csoporttagokat, mint a dominánsakat, a lányokat, mint a fiúkat. A csoportokat vezető, domináns fiúknak sokkal többet elnéznek a tanárok, mint az alacsony pozícióban lévő szubordináltaknak (*Maccoby 1998*).

A pedagógusok tanítás és a nevelés hatékonyságát tehát alapvetően befolyásolja a csoport domináns vezetőjének, a klikkszerű szövetségeknek az összetétele. Mivel, mint a fentiekben már utaltam rá, a csoport értékrendjét, kulturális kódrendszerét a domináns gyerekek, fiatalok, akik döntő többségében fiúk, határozzák meg, meglepő, de tőlük nagyban függ a csoporttagok további előmenetele és életpályája. A szegényebb lakóközetek fiataljainál a fizikai erő mellett a gyors fizikális érés, a kockázatvállalás a sikerre vezető tulajdonság. A fiúk és a lányok is igyekeznek kompetens és felnőtt személynek megjeleníteni magukat, a tanulás gyakran a gyengék utolsó esélye. Források nélkül ritkán van esélyük még a legjobbaknak is a továbbtanulásra.

Vajon ezek a hatások csak az alacsonyabb társadalmi rétegek gyerekei számára nehezítik meg a felemelkedést? Nem. A jó körülmények között élő családokból származó gyerekek és fiatalok csoportjaiban mérsékeltőbb a kompetíció. A vetélkedés azonban nem feltétlenül sokkal alacsonyabb. A versengés ott is magas, különösen a pubertás után. A „küzdelemre” azonban sokkal jellemzőbbek az agresszió kommunikatív, illetve közvetett és kapcsolati formáinak az alkalmazása. A fiúk itt is elismertségre és vezetésre törekednek, amely népszerűséget, a csoport irányítását, és a legfontosabbat, a lányok figyelmét majdan a szexuális kapcsolatok sokaságát eredményezheti. A lányok számára sem kisebb a tét, a magas rangpozíció a legnépszerűbb társak barátnői kapcsolatát, klikktagságot a fiúk figyelmét, és ha nem is számolnak vele tudatosan, jobb tanulmányi eredményt jelent.

Mint már az előbbieken is utaltam rá, a pozíció befolyásolja a sikerességet és a versengésben az esélyeket. Ez azonban nem csak a társas kapcsolatokban manifesztálódik, hanem a tanulmányi eredményekben is (*Cronin 1980*). Több vizsgálat is egyértelműen mutatta, hogy a versenyhelyzetekben az alacsonyabb pozícióban lévők visszafogják a teljesítményüket. Ez egyaránt megmutatkozik a készség- (testnevelés, rajz, ének stb.) és az elméleti tárgyaknál. Az evolúciós pszichológiai kutatások jelzik, hogy a dominánsok, a magas és jó fizikális alkattal rendelkezők nem csak a csoportokban, hanem a társadalom legkülönfélébb területein (gazdaság, sport, tudomány, karrier) versenyelőnyben vannak. A mai iskolákban, az uralkodó pedagógiai felfogás alapján nemhogy visszafognák a versenyzést, csökkentve ezzel az alacsonyabb pozícióban lévők hátrányát, hanem kifejezetten fokozzák azt. A következmény, a hátrányban lévők esélyeinek a csökkenése, a magányosság és a gyerekek sokasá-



gának az életre szóló sikertelenségre kárhozzátása. Régóta ismert, hogy azokban a felsőoktatási intézményekben, ahol a fiúk többségben vannak, a lányok a szakmák jóval szűkebb köréből választanak, és elsősorban a hagyományosnak tekintett női szerepekhez kapcsolódó szakokra jelentkeznek (*Smith & Mackie 2000*).

## A jövő a kis létszámú iskolák kevert életkorú osztályaiban található

A huszadik század második felében drasztikusan csökkent az iskolák száma. Ezt nem a gyerekek létszámának csökkenése okozta, hanem a kis tanulólétszámmal rendelkező iskolák tömegének megszüntetése, illetve összevonása eredményezte. Tény, hogy sok helyen valóban eltűntek a gyerekek, mivel elfogyott a lakosság, elnéptelenedtek a települések. Az iskolák jó részének a bezárásánál financiaális okok játszották az alapvető szerepet. Különösen rájárt a rúd az osztatlan osztályrendszerben működő vidéki iskolákra. A kis létszámú iskolák hátrányának indoklásakor alapvetően a rossz ellátottságot, a pénzkeretek szétaprózódását, a befektetések alacsony hatékonyságát említették, végsősorban finanszírozási szempontok alapján ítélték fenntarthatóságukról. Alapvetően erre hivatkozva javasolták, vagy követelték az összevonásokat, illetve a megszüntetéseket (*Harrison & Busher 1995*), ugyanakkor szinte egyáltalán nem végeztek vizsgálatokat az összevonások szociális és pedagógiai hatásairól.

A kis gyereklétszámú iskolákban a vertikális osztálytagolódásnak köszönhetően, a különböző korosztályok együtt-tanulásának az alábbi pozitív szocializációs hatásait tapasztalták. A kisebbeknek lehetőségük van, hogy a nagyobbaktól tanuljanak, míg a nagyobbaknak jobban fejlődik a kommunikációs készségük (*Bell & Sigsworth 1987*). Miért tekinthető ez az oktatási forma a jövő iskolájának? Mert alapvetően kiküszöböli azokat a hátrányokat, amelyeket a jelenlegi rendszer okoz. A gyerekek nem kerülhetnek a perifériára, nem válhatnak magányosokká, mert minden új korosztály lehetőséget biztosít a kevésbé sikeresek számára is új kapcsolatok, barátságok kialakítására. Ugyanakkor a kisebbeknek szinte mindegyik idősebb osztálytárs vonzó, domináns csoporttag, aki potenciális szövetségesnek látszik. A kis létszámú iskolák másik előnye, hogy mérsékeli a csoportok közötti versengést és szegregációt. A létszám növelése a vetélkedést intenzifikálja, egyben aktivizálja a szegregációt. Ez egymást követő sorrendben a következő tulajdonságok mentén következik be: nem, rassz, életkor, etnikai hovatartozás. Amerikai vizsgálatok jelzik, hogy a nagy iskolákban minden törekvés ellenére a tanításon kívüli időszakokban a fehérbőrű, az afro-amerikai és a latin származású csoportok szisztematikusan elkülönülnek, és nemegyszer ellenségesek is egymással.

Számos társas állatnál és az embernél is általánosan jellemző, hogy az új viselkedésformák, szokások, eljárások átvételénél, lemásolásánál, utánzásánál a fiatalabbak követik az idősebbeket, míg fordítva ez gyakorlatilag sohasem történik meg. Nem meglepő, hogy a nagy létszámú iskolákban, különösen ott, ahol az alsósoktól

a gimnazistákig minden korosztály jelen van, nagyobb az esélye a magas presztízst jelentő kockázatvállaló viselkedés (korai szexuális kapcsolat, dohányzás, alkohol-fogyasztás, droghasználat) elterjedésének a fiatalok között.

Milyen lehetne a jövő iskolája? Kis létszámú, osztatlan osztályszerkezetű modul-szerűen felépített iskolák hálózata, amelyet számítógépes hálózatok kapcsolnak össze. Nyilvánvaló, hogy tarthatatlan hosszú távon az a helyzet, amely napjainkban a hazai iskolákat jellemzi. A gyerekek és a kamaszok terhelése, ha igyekeznek annak megfelelni, olyan mértékű, hogy nem marad idejük egymással társas kapcsolato-kat kiépíteni és fenntartani.

TÓTH PÉTER ISTVÁN

## IRODALOM

- BAXTER, L.A. (2004) Distinguished Scholar Article: Relationships as Dialogues. *Personal Relationships*, 11:1–22.
- BELL, A. & SIGSWORTH, A. (1987) *The Small Rural Primary School: A Matter of Quality*. Lewes, Falmer Press.
- BOGIN, B. (1997) Evolutionary Hypotheses for Human Childhood. *Yearbook of Physical Anthropology*, 40:63–90.
- BOUSHARD, T.J., JR., & LOEHLIN, J.C. (2001) Genes, Evolution, and Personality. *Behavior Genetics*, 31, 243–273.
- BUKOWSKI, W.M. & ABECCASSIS, M. (2007) Self, Other, and Aggression: The Never-Ending Search for the Root of Adaptation. In: P.H. HAWLEY, T.D. LITTLE & P.C. RODKIN (eds) *Aggression and Adaptation: The Bright Side to Bad Behavior*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 185–207.
- CRONIN, C.L. (1980) Dominance Relations and Females. In: D.R. OMARK, F.F. STRAYER & D.G. FREEDMAN (eds) *Dominance Relations: An Ethological View of Human Conflict and Social Interaction*. New York, Garland. 299–318.
- Cummins, D.D. (2000) How the Social Environment Shaped the Evolution of Mind. *Synthese*, 122, 3–28.
- DALY, M. & WILSON, M. (1997) Crime and Conflict: Homicide in Evolutionary Psychological Perspective. *Crime and Justice*, 22, 51–100.
- DUNBAR, R.I.M. (1988) *Primate Social Systems*. Ithaca, Cornell University Press.
- DUNBAR, R.I.M. (1993) Coevolution of Neocortical Size, Group Size and Language in Humans. *Behavioral & Brain Sciences*, 16, 681–735.
- FRANCIS, L.J. (1992) Primary school size and pupil attitudes: Small is happy. *Educational Management & Administration*, 20, 100–104.
- GEARY, D.C. (1998) Sexual Selection, the Division of Labor and the Evolution of Sex Differences. *Behavioral and Brain Sciences*, 21, 444–448.
- GEARY, D.C. (2005) *The Origin of Mind: Evolution of Brain, Cognition, and general intelligence*. Washington, DC: American Psychological Association.
- GREGORY, R. (1975) The educational advantages of the small primary school. *Forum for the Discussion of New Trends in Education*, 17, 79–81.
- HARRIS, J. R. (1995) Where Is the Child's Environment? A Group Socialization Theory of Development. *Psychological Review*, 102, 458–489.
- HARRISON, D.A. & BUSHER, H. (1995) Small Schools, Big Ideas: Primary Education in Rural Areas. *British Journal of Educational Studies*, 43, 384–397.
- HAWLEY, P.H. (2007) Social Dominance in Childhood and Adolescence: Why Social Competence and Aggression May Go Hand in Hand. In: P.H. HAWLEY, T.D. LITTLE & P.C. RODKIN (eds) *Aggression and Adaptation: The Bright Side to Bad Behavior*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1–29.
- HILL, R.A. & DUNBAR, R.I.M. (2003) Social Network Size in Humans. *Human Nature*, 14, 53–72.
- KUJAWSKI, J.H. & BOWER, T.G.R. (1993) Same-sex preferential looking during infancy as a function of abstract representation. *British Journal of Developmental Psychology* 11, 201–209.



- MACCOBY, E.E. (1998) *The Two Sexes. Growing up Apart, Coming Together*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ROWE, D.C. (1994) *The Limits of Family Influence*. New York, Guilford Press.
- SMITH, E.R. AND MACKIE, D.M. (2000) *Social Psychology*. New York, Worth Publishers. [*Szociálpszichológia*. Budapest, Osiris. 2001.]
- TÓTH P. I. (2005) Az ember társas magatartásának eredete. In: FÖLDI É. (ed) *Társadalom és kultúra. A Kommunikáció- és Művelődéstudományi Intézet tanulmánykötete*. Budapest, Zsigmond Király Főiskola. 229–243.
- TRIVERS, R.L. (1972) Parental Investment and Sexual Selection. In: B. CAMBELL (ed) *Sexual Selection and the Descent of Man. 1871–1971*. Chicago, IL: Aldine. 136–179.
- VAUGHN, B.E. & WATERS, E. (1980) Social Organization among Preschool Peers: Dominance, Attention, and Sociometric Correlates. In: OMARK, STRAYER & FREEDMAN (eds) *i.m.*, 359–379.
- WEISFELD, G.E. (1999) *Evolutionary Principles of Human Adolescence*. New York, Basic Books.
- WILSON, M.I. & DALY, M. (1985) Competitiveness, Risk Taking, and Violence: The Young Male Syndrome. *Ethology & Sociobiology*, 6, 59–73.
- ZAHAVI, A. (1975) Mate Selection: A Selection for a Handicap. *Journal of Theoretical Biology*, 53, 205–214.



## A TANULÁS DIMENZIÓI ÉS A TUDÁS SZERVEZŐDÉSE

AZ UTÓBBI FÉL ÉVSZÁZAD VÁLTOZÁSAI NYOMÁN a társadalmi-gazdasági fejlődéssel foglalkozó elemzések középpontjába került a *tudás*, a *tanulás* és az *oktatás*. Három olyan egymással is szorosan összefüggő kulcsfogalomról van szó, amely a neveléstudomány alapvető kategóriái közé tartozik. E fogalmak pedagógiai értelmezési keretei szintén egymással párhuzamosan változnak. Egy sor klasszikus társadalomtudomány (a neveléstudomány mellett mindenekelőtt a pszichológia és a közgazdaságtan) valamint újabban megjelent diszciplína és interdiszciplináris kutatási terület (kognitív tudományok, tanulástudományok) empirikus kutatásai egyre gyorsuló ütemben gazdagítják e három kulcsfogalom összefüggésével kapcsolatos ismereteinket. Az eredmények pedig időről időre újabb elméleti szintézisekhez vezetnek, amelyek folyamatosan árnyalják a tanulásról és tudásról alkotott képünket. A helyzetet jól jellemzi, hogy az *American Educational Research Association* évenként megjelenő reprezentatív, tematikus elméleti áttekintéseket tartalmazó kötete<sup>1</sup> a tanulás-fogalom újraértelmezésének szentelte 2006-os évfolyamát,<sup>2</sup> majd a tudás fogalmának a 2008-as kötetet.<sup>3</sup>

A szemléletmód megváltozásának egyik jellemző tünete, hogy mind gyakoribbá válik a *tudás* (knowledge) szó többes számú alakjának használata: az elemzésekben egyre többször *tudásokról* (knowledges), vagy a tudás formáiról olvashatunk. Korábban több alkalommal foglalkoztam már a tanítás-tanulás céljainak, módszereinek és az iskolában elsajátított tudás szerveződésének kapcsolatával (*Csapó 2001a, 2001b, 2003a, 2003b, 2004, 2007, 2008*). Felvázoltam egy modellt, amely lehetőséget kínál annak bemutatására, hogy az iskolai oktatás – a pedagógiai kultúrától, a tananyag feldolgozásának módszereitől függően – különböző jellegű tudást („tudásokat”) alakíthat ki. A modell egy korábbi átfogó empirikus kutatási program eredményeinek elméleti általánosításaként alakult ki (*Csapó 2002a, 2002b*), és elsősorban a tanulóink tudásában tapasztalható különbségek és minőségi problémák értelmezési kereteként szolgált.

---

1 A Review of Research in Education.

2 A kötet címe: Rethinking learning: What counts as learning and what learning counts.

3 Címe: What counts as knowledge in educational settings: Disciplinary knowledge, assessment, and curriculum.



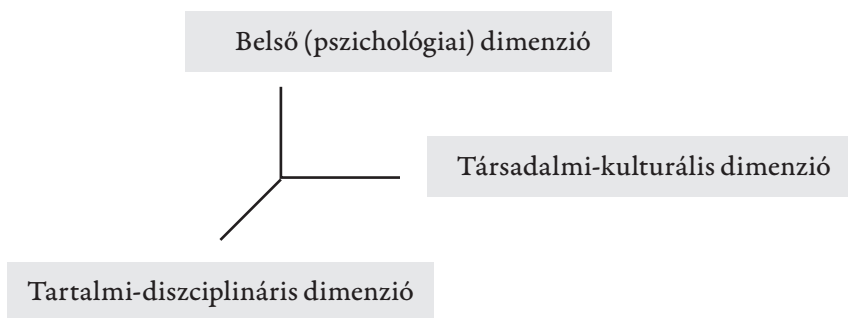
Ebben a tanulmányban azt fogom bemutatni, miképpen segítheti a tanulásról és a tudás szerveződéséről való differenciáltabb gondolkodás a tanulók fejlődéséhez és a társadalmi igényekhez egyaránt jobban alkalmazkodó tantervek, taneszközök tervezését, és az értékelési standardok kidolgozását. A tanulás céljait tekintve három különböző dimenzióról beszélhetünk, az iskolai tanítás azonban akkor lehet hatékony, ha ezt a három dimenziót egymással összefüggésben kezeljük. Mindhárom dimenzió megjelenhet önálló célként, és a másik két dimenzióban kitűzött célok megvalósításának feltételeként és eszközeként is.

## Az oktatási célok forrásai, a tanulás dimenziói

A modern tömegoktatás kontextusában tanulásról beszélve, a mit, miért és hogyan kérdéseire keresve a választ, általában három fő hivatkozási alappal találkozunk. Az oktatás céljai, a tanulási és tanítási módszerek megválasztása, az értékelési keretek kidolgozása és a mérőeszközök elkészítése során alkalmazott érvelési technikák többsége besorolható a következő gondolatmenetek valamelyikébe. (1) A tudományok gyorsuló ütemben hozzák létre az új tudást, és ebből minél nagyobb halmazz el kell sajátítanunk az iskolában. (2) A tanulás arra való, hogy kiműveljük a tanulók értelmét, fejlesszük gondolkodásunkat. (3) A tanulókat fel kell készíteni az életre, el kell látni őket a hétköznapi életben szükséges tudással.

E három megközelítésnek az európai kultúrában mély gyökerei vannak, és megfelelőik megjelennek a modern tudományos elméletek között is. A tanulás céljainak megfogalmazása során három különböző hivatkozási alappal találkozunk: a rendszerezett külső tudás (a tudományok és művészetek által felhalmozott tudáskínálat), a tudás felhasználásának kontextusa (a tudás alkalmazásával kapcsolatos társadalmi igény), és a tudást elsajátító és alkalmazó emberi értelem. Ezek azonban nem egymást kizáró, hanem egymást feltételező, támogató lehetőségek, amit egy háromdimenziós ábrán jeleníthetünk meg (1. ábra).

1. ábra: A tanulás céljainak dimenziói



A 19–20. századi gyors fejlődés eredményeként egyes tudományos diszciplínák olyan jól szervezett tudást hoztak létre, és az azok elsajátításának szükségessége mellett érvrendszer olyan erőteljessé vált, hogy a másik két szempont háttérbe szorult.



Ennek ellenhatásaként megerősödött a másik kettőre való hivatkozás is, azonban a megfelelő tudományos alapok hiánya, vagy legalábbis a három dimenzió mellett felvonulatható tudományos érvek kiegyenlített aránya miatt a gyakorlatban ezek nem érvényesültek. Egy kiegyenlített célrendszer kialakításának csak az ezredforduló körüli években jöttek létre a feltételei.

Hasonló, háromdimenziós modellben rendezhetjük el a tanulás révén megszerzett tudást. Ha arra a kérdésre keressük a választ, milyen alapelvek szervezik működő rendszerbe a tudás egyes alkotóelemeit, miért számítunk arra, hogy a megszerzett tudás tartósan megmarad, ugyanezt a három dimenziót találjuk<sup>4</sup> (Csapó 2003a, 2004). Ha a célok kitűzésének és megvalósításának forrásait keressük, nyilvánvalóan szintén három különböző halmazhoz jutunk, a tudományok és művészetek által felhalmozott tudást, a pszichológiai és pedagógiai kutatások eredményeit, valamint a társadalmi szükségletekről alkotott tudást vehetjük alapul. Ezeket az 1. táblázatban foglaltuk össze.

1. táblázat: A tanulás dimenziói és a tudás szerveződése

Sajátosság	Tartalmi-diszciplináris	Belső, pszichológiai	Társadalmi-kulturális
A tanulás céljai	A kanonizált tudás, a tudományok eredményeinek elsajátítása	A kognitív funkciók, értelmi képességek fejlesztése	A társadalmi és személyes igény kielégítése, az „életre” való felkészítés
A kialakuló tudás	Szakértelem	Képességek	Műveltség
A tervezés forrásai	A tudományok és művészetek rendszerezett tudása	Pszichológiai, pedagógiai kutatási eredmények	A társadalmi szükségletek elemzése

A táblázat egyes sorait, a megfelelő rovatokkal kapcsolatban rendelkezésre álló tudást áttekintve különböző jellegű aránytalanságokkal találkozunk. Az ember belső, pszichológiai tulajdonságai változnak a leghalványabban, viszont az azokra vonatkozó tudás gyarapodik relatíve (a már rendelkezésre álló tudáshoz képest) a leggyorsabban. A két másik dimenzió esetében a változások gyorsak, azonban a társadalmi-kulturális dimenzió elemzése viszonylag kevés olyan tudást halmozott fel, amely a tantervek, taneszközök, értékelési rendszerek tervezése során használható. A következőkben e három dimenzió fontosabb sajátosságait tekintjük át.

## A tanulás diszciplináris-tartalmi dimenziói

Az iskolai tanulásról való gondolkodás középpontjában hosszú évszázadokon keresztül a filozófia, a bölcsészet és művészetek elsajátítása állt. A természettudományok látványos fejlődésük révén helyet követeltek maguknak a műveltség-képben, kialakult a humán-reál megosztottság, illetve létrejött a két kultúra sokféle kap-

<sup>4</sup> Korábban a belső-pszichológiai dimenziót a *Chomsky (1995)* által értelmezett kompetencia fogalommal azonosítottam. Időközben azonban a kompetencia értelmezése túlságosan kibővült ahhoz, hogy az említett dimenzió értelmezésére alkalmas lenne.



csolata. Az utóbbi évszázadban alakultak ki az iskolában elsajátítandó műveltség szisztematikus tervezésének eljárásai is, és nem véletlen, hogy annak elsődleges forrásául a tudományok (és kisebb részben a művészetek) által felhalmozott, rendszerezett és kanonizált tudás vált.

A diszciplináris szemlélet nagymértékben meghatározza a tanulás és tanítás módszereit is. A tudás forrása a tudomány, amit adott esetben a tanár és a tankönyv közvetít. A leegyszerűsített, a másik dimenziókat figyelmen kívül hagyó elgondolás szerint a tanár „leadja” a tananyagot, a tanuló megtanulja azt. A tanuló által követendő minta az adott diszciplína tudósa, vagy tanára. Ideális esetben minden diák olyan módon sajátítja el a tananyagot, ahogy azt a tanár tudja. Az iskola a matematikusok matematikáját, a fizikusok fizikáját, a történészek történelemtudományát közvetíti.

A diszciplináris, szakértelem típusú tudás közvetítésében néhány iskolarendszer – közöttük a magyar is – szép sikereket ért el. Az ilyen iskolák „kis tudósokat” nevelnek, és ha jól teszik a dolgukat, tanítványaikból nagy tudósok is lehetnek. A diszciplináris, tananyag-kiindulású oktatás ideális azoknak, akik az adott diszciplína keretében tanulnak tovább, és valóban az a céljuk, hogy szakértökké váljanak, szakértelmükből megéljenek. Keveset nyújt viszont azoknak, akik nem az egyes diszciplínákhoz közel eső területeken, a kutatásban, fejlesztésben vagy az oktatásban kívánnak elhelyezkedni.

Lényegében ezekkel a kérdésekkel foglalkozik a tradicionális szakmódszertan, ezt a szempontot erősíti a szaktanszékek mellé rendelt szakmódszertanosok státusa, ebbe az irányba mutat a német szakdidaktikai (*Fachdidaktik*) hagyomány is. Erős, szakmai társaságokkal, folyóiratokkal rendelkező tudományos közösségek alakultak ki, többnyire a szakdiszciplínák magasan képzett oktatói művelik az ilyen jellegű kutatásokat. A diszciplínákhoz (mindenelőtt a természettudományokhoz) kapcsolódó tanítással foglalkozó folyóiratok viszonylag gyorsan átvették a tudományos publikációk normáit, és jelentős mennyiségű tudományosan ellenőrzött tudást halmoztak fel.<sup>5</sup>

A diszciplináris szemléletű tanulás pozíciói nagyon erősek, hagyományait, infrastruktúrájuk fejlettségét tekintve legalább fél évszázados előnyre tettek szert a két másik megközelítéssel szemben. Pozícióikat erősíti, hogy csaknem az egész akadémiai közösség ezzel a szemléletmóddal azonosul, és saját utánpótlásának kialakítását, a specialisták, a szakértők nevelését, a tehetséggondozást is ettől a megközelítéstől várhatja.

A pszichológia és a pedagógia több irányzata is segített ennek a szemléletmódnak a megerősítésében. Az egyik legjelentősebb hozzájárulás a kognitív pszichológiáé, amely az érvényes tudást mindenelőtt szakértelemnek tekinti.<sup>6</sup> A szakértelem vál-

<sup>5</sup> Ezt jelzi például az is, hogy a *Thomson Scientific* a természettudományos folyóiratok adatbázisában, a *Science Citation Index*-ben tartja számon ezeket a folyóiratokat.

<sup>6</sup> Ezt a szemléletet képviseli, és lényegében a kognitív tudományok első korszakának eredményeit közvetíti az Amerikában nagy hatású „How people learn” c. munka, amit a *Committee on Learning Research and Educational Practice* állított össze. Lásd *Bransford, Brown és Cocking*, 2000.

tozását a kezdő és a szakértő különbségein keresztül tanulmányozza, és a fejlődés lényegét a specifikus esetekben alkalmazható sémák számában, differenciáltságában látja. A kiépült szakértelem sok ezer specifikus sémából áll, és jól felhasználható abban a kontextusban, amelyben elsajátítása történt, de nehezen transzferálható új területekre. A másik, kevésbé ismert szituacionista vagy kontextualisztikus megközelítés a tanulási folyamatok egyediségére, kontextushoz, szituációhoz kötöttségére helyezi a hangsúlyt, és szintén minimális transzferet tételez fel. Ha ez valóban így van – és az olyan tudás esetében, mint amilyen a szakértelem, kétségtelenül ez a helyzet –, akkor tényleg érdemes külön-külön tanulmányozni például a biológia és a kémia tanulásának természetét.

A szakértelemhez vezető tanulás egyik alapvető módja a sok konkrét helyzetben mozgósítható egyedi séma elsajátítása. Ez többnyire óriási tömegű tárgyi tudás megtanulását, és a megfelelő kontextusban alkalmazható sémák begyakorlását igényli. Az ilyen jellegű tudás többnyire reprodukatív, használatára az elsajátításhoz hasonló körülmények között kerül sor. A szakértő mindig valaminek<sup>7</sup> a szakértője, a szakértelem nyilvánvalóan területhez kötött, alkalmazása nem tételezi fel a távoli területekre való átvitelt. Ebben a koncepcióban a problémamegoldás sem más, mint a tudás alkalmazása (viszonylag) új helyzetben (*Molnár 2006a*). E modell szerint a szakértő sokkal kevesebbet gondolkodik, mint azt feltételezhetnénk: a szakértő „helyből” tudja a megoldást. Ha gondolkodik is, az nem kiszámítás jellegű logikai műveletvégzés, hanem keresés az ismert megoldások között, a kész megoldás illesztése az adott helyzethez. (Lásd Simon 1982, híres tanulmányát a korlátozott racionalitásról.)

A diszciplínák tanulása – minden problémája ellenére – nagyon sok értéket halmozott fel. Ezek megőrzésére szükség van, akárcsak a diszciplínák tanulásának rendszeres újraértékelésére (*Ford 2006; Duschl 2008*).

## A tanulás belső, pszichológiai dimenziói – a fejlesztés kérdései

A pszichológiai szempontokra való hivatkozás megelőzte magának a pszichológiának mint tudománynak a kialakulását. A görög filozófia egyik fő küldetésének tekinti az értelem kiművelését, az Arisztotelész által említett erények vagy bölcsességek nem egy külső entitás elsajátítására utalnak, hanem egy belső tulajdonosság fejlesztésére.

A gondolkodás, mindenekelőtt a logikus gondolkodás fejlesztésének igénye szinte egyidős a szervezett oktatással. Hosszú időn keresztül a matematika tanulásának, és egyes nyelvek nyelvtani rendszerei elsajátításának tulajdonítottak ilyen fejlesztő hatást.

Amint megjelentek az emberi értelem tanulmányozásának tudományos eszközei, és a pszichometria kidolgozta az intelligencia mérésének technikáit, természetsze-

<sup>7</sup> Bár Paul Balthes a bölcsességet is megpróbálta szakértelemként leírni. Ebben a felfogásban a bölcsesség az a szakértelem, amelynek a területe maga az élet, vagy kissé leszűkítve az élet „nagy kérdései.” (*Balthes & Smith 1990.*)



rüleg felvetődött az értelmesség fejlesztésének igénye is. Felmerült a kérdés, milyen mértékben tanulható, tanítható maga az intelligencia, illetve annak valamely összetevője. A faktoranalitikus elemzések kidolgozták az emberi értelem szerkezetének modelljeit, azonosították a fontosabb értelmi képességeket. Az intelligencia-fogalom azonban egy idő után kikerült a tudományos elemzések köréből és ideológiai-politikai viták témájává vált, ezért egy időre diszkreditálódott.

Mindamellettt számos olyan kísérletet ismerünk, amelynek során magát az intelligenciát próbálták fejleszteni, többnyire megkérdőjelezhető eredménnyel (*Blagg 1991*). A sikertelenség egyik oka az lehet, hogy az intelligencia, az általános értelmesség meglehetősen komplex konstrukció, mérhető megnyilvánulásában, hatékony funkcionálásában számos egyedi képesség harmonikus együttműködése jelenik meg. Az intelligencia-koncepció „rossz hírbe keveredése” – különösképpen a köztudatban az örökletességgel való összekapcsolódása – megakadályozta azt is, hogy arról az iskolai tanulással összefüggésben szakszerű viták folyhassanak.

A tartalomközpontú szemléletmód, a sok ismeret megtanulásának elvárása, illetve ennek a folyamatnak a túlzásai által kiváltott reakciók is hozzájárultak annak az igénynek az ismétlődő megjelenéséhez, amelyik az értelmi képességek kifejlesztését szorgalmazza. Több esély van a sikerre, olyan képességek esetében, amelyek szerkezete megragadható, leírható, és így pontosabban azonosítani lehet a fejlesztésre alkalmas feladatokat is. Két tényező azonban megakadályozta, hogy ezek az elvárások kiteljesedjenek, és az ilyen jellegű törekvések néhány szűkebb körű kísérletnél messzebbre ritkábban jutottak. Egyrészt semmiféle fejlesztés nem lehetséges valamilyen tartalom nélkül, és a szokásos iskolai – azaz diszciplináris – tartalmak mellőzése rendre zsákutcának bizonyult. Másrészt azok a képességek, amelyek fejlesztését ezek a programok megcélozták, sokkal kevésbé ismertek, nehezebben azonosíthatóak, mint a jól ismert diszciplináris tartalmak, illetve az azok tanulása révén kialakuló tudás. A tanulás eredményeként bekövetkező fejlődést nehezebb megfigyelni, nehezebb a folyamatot nyomon követni (*Csapó 2003b*).

A tanulás pszichológiai dimenzióival kapcsolatos tudományos tudás gyarapodása az utóbbi évtizedekben különösen felgyorsult. Az egyik legintenzívebben fejlődő terület az információfeldolgozás biológiai apparátusához, az agyhoz, az idegrendszer működéséhez kapcsolódik. A felfokozott érdeklődés számos nemzetközi projektet<sup>8</sup> és összegző elemzést (*Geakie 2004; Goswami 2004*) inspirált. Bár az nyilvánvaló, hogy a kognitív idegtudomány nem láthatja el a tanulás tudományos megalapozásának univerzális feladatait (*Bruer 1997*), eredményei egyre több területen is közvetlenül hatnak az iskolai oktatás fejlesztésére. Mindenekelőtt azokban a tanulási helyzetekben nyújthatnak eligazítást, amelyeket az idegrendszer gyors fejlődése jellemez (iskola előtti és kisiskoláskor), vagy a fejlődés eltér az átlagostól (*Csépe 2005*). Szintén fontos szerepet kaphatnak ezek az eredmények, ha maga az elsajátítandó tudás erősebben kötődik a biológiai apparátushoz, vagy kevésbé ha-

<sup>8</sup> Lásd pl. az agykutatás eredményeinek kiaknázására irányuló OECD programot (*OECD 2007*), illetve a német kutatók áttekintő elemzését (*Stern, Grabner, Schumacher, Neuper & Saalbach 2005*).

tárazza azt meg a másik két (a diszciplináris és a kulturális) dimenzió. Ilyen terület például az olvasás (Csépe 2006).

Az agykutatás eredményeinek fényében ismét napirendre került az intelligencia probléma, illetve az általános képességek kérdése. Ha ugyanis igaz az, hogy az idegrendszer plasztikus, megfelelő stimulusokkal, tanulással alakítható, akkor az oktatás nem teheti meg, hogy ne vegye figyelembe ennek konzekvenciáit. Az iskolában is nagyobb szerepet kell kapniuk azoknak a tanulási lehetőségeknek, amelyek fokozottan fejlesztik a plasztikus általános képességeket (Adey, Csapó, Demetriou, Hautamaki & Shayer 2007).

Nem szabad azonban figyelmen kívül hagynunk, hogy a gyakorlat megváltoztatása érdekében nem elegendő a tananyag elsajátíttatása helyett a gyermeki fejlődést támogató tanulásra hivatkozni. További kutató-fejlesztő munkát igényel az iskolában alkalmazható, bizonyítottan hatékony programok kikísérletezése. Szükség van arra is, hogy az e folyamatokban érintettek (tanterv-fejlesztők, tananyag-tervezők, tanárok) olyan tudással rendelkezzenek a gyerekekről és a tanulásról, amely megnyitja, minőségében összemérhető a diszciplináris tudással.

## A tanulás társadalmi-kulturális dimenziói

A tanulás harmadik meghatározó tényezője a tanulót körülvevő társadalmi környezettel való interakció. A kölcsönhatás kétirányú. Egyrészt figyelembe kell venni, hogy a tanulás színterei mindinkább az iskolán kívülre kerülnek, másrészt, hogy az iskolának az iskolán kívüli életre kell felkészítenie. Az előbbi viszonylag új jelenség, amit az iskola egyelőre nagyon kevésbé tud figyelembe venni. Az utóbbi viszont meglehetősen régi probléma – miként a „Non scolae, sed vitae discimus” bölcsessége is tükrözi –, és amivel az iskola mintegy két évezrede ugyancsak nem tud mit kezdeni.

Annak vizsgálata, hogy az iskola miképp készít fel a társadalmi-gazdasági elvárásokra, a modern oktatás-kutatásban is egyre nagyobb szerepet kap. Napjaink egyik legnagyobb hatású, ilyen jellegű elemzése az OECD PISA felmérések keretében folyik. A PISA szakított a diszciplináris, tantervi alapú felmérések gyakorlatával, és a felmérések tematikájának meghatározásakor a modern társadalom tudás-igényéből indul ki. A felmérések elméleti keretei (OECD 2000, 2003, 2006) azt írják le, hogy milyen tudásra van szüksége egy tizenöt éves fiatalnak a modern társadalmakban ahhoz, hogy képes legyen a társadalmi folyamatokba beilleszkedni, harmonikus életvitelt kialakítani, önmagát fejleszteni (Molnár 2006b). E műveltség-koncepció kialakítása során az írni-olvasni tudás (literacy) fogalmából indultak ki. Ezen elgondolás szerint annak a szerepnek, amit korábban a szűkebb értelemben vett írni-olvasni tudás játszott, ma már egy széles alapokon nyugvó, sokféle szituációban alkalmazható tudás felel meg. A „literacy” fogalom kiterjesztésével megalkották az olvasáskultúra (*reading literacy*), a természettudományos műveltség (*scientific literacy*) (B. Németh 2003) és a matematikai műveltség (*mathematical literacy*) fogalmát.



A vizsgálatok<sup>9</sup> eredményei azt jelzik, hogy a tanulók még akkor is nehezebben tudnak gyakorlatiasabb, az iskolában megszokott, begyakorolt feladatoktól eltérő jellegű problémákat megoldani, ha egyébként birtokában vannak a megoldáshoz szükséges tudásnak. Amint a vizsgálatok megmutatták, a tudás alkalmazása, át- vitele új helyzetekre további tanulást, fejlesztést igényel, azaz a transzfer nem automatikus (*Bransford & Schwartz 1999; Molnár 1966a*).

Mivel az iskolai oktatás egyik fő célja az életben hasznosítható tudás kialakítása, e cél hatékonyabb megvalósítására elvileg két lehetőség kínálkozik. Az egyik út az oktatás tartalmainak radikális megváltoztatása, a diszciplináris tudás helyett a hétköznapi, gyakorlatban közvetlenül alkalmazható tudás közvetítése. Bármennyire egyszerűnek tűnik ez az út, könnyen bizonyítható, hogy nem vezetne a kívánatos eredményhez. Egyrészt ugyanis a környezet, amelyben a tudást hasznosítani kell, nagyon sokféle lehet, másrészt a tudás alkalmazásával kapcsolatos társadalmi igények nagyon gyorsan változnak. Harmadrészt pedig a „hétköznapi”, alkalmazott tudást nem lehet olyan jól strukturált rendszerré, megérthető, általánosítható alapelvekké szervezni, mint a tudományos tudást. Ezért ez az út önmagában zsákutca, bár azoknak a kontextusoknak a megismertetése, amelyekben a tudás felhasználására sor kerülhet – lehetőség szerint nagyon sokféle kontextus megismertetése –, a transzfer kialakítása szempontjából hasznos lehet.

A másik út magának a tudományos tudásnak a hatékonyabb közvetítése, és azoknak a mechanizmusoknak az erősítése, amelyek a megértést, és ezáltal a transzfert is hatékonyabban segítik. Ezzel lényegében eljutottunk a tanulás három dimenziójának az egységben kezeléséhez, a gondolkodás, a képességek fejlesztésének és a tananyag közvetítésének integrálásához – a mélyebben megértett, szélesebb körben alkalmazható tudás kialakítása érdekében. A PISA felmérések már érintették azt az irányt, amikor a 2003-as vizsgálatban negyedik területként megjelent a komplex problémamegoldás (*OECD 2004*).

Az OECD PISA program nem áll meg egy új tudáskonceptió kialakításánál, hanem vizsgálat tárgyává teszi magát a tanulást is. Az első ilyen elemzésnek, mely a 2000-es felméréshez kapcsolódott, az volt az alapkérdése, vajon az a tanulási módszer, mellyel az egyes országok tanulói felkészülnek az „életre”, megfelel-e a modern kor elvárásainak. Vajon gondolkodva, a tananyagot értelmezve tanulnak-e, vagy csupán a mechanikus reprodukcióra törekednek? Mennyire alakult ki bennük az önszabályozó tanulás, ami lehetővé teszi, hogy saját tanulási folyamataikat hatékonyan szervezzék, irányítsák, és az iskolából kikerülve külső irányítás nélkül is eredményes tanulók legyenek (*Artelt, Baumert, Mc-Elvany & Peschar 2003*). Az eredmények az egyes országok tanulói között nagy különbségeket jeleztek, és sajnos számunkra sem túl kedvezőek.<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Nemzetközi kontextusban a PISA mellett az utóbbi években már a TIMSS (*Trends in Mathematics and Science Studies*) is, és sok részletesebb hazai kutatási program is (*Csapó 2002a, 2002b*) rámutatott az iskolában elsajátított tudás alkalmazásának nehézségeire.

<sup>10</sup> Szintén a magyar tanulók reproductív tanulási stratégiáinak túlsúlyát jelezte egy hasonló tematikájú, több életkorra kiterjedő vizsgálat is (*B. Németh & Habók 2006*).



## Integrációs törekvések: több szempont kapcsolata és az iskolai tanulás modernizációjának tendenciái

A kérdésre, hogy milyen a jó tudás, ősidők óta keressük a választ, és ahogy az az ilyen alapkérdések esetében lenni szokott, nem lehet egyetlen, mindenkire és minden esetre érvényes választ adni. Hasonló a helyzet a tanulással is. Egyéntől, helyzettől, az elsajátítandó tudás alkalmazásának igényeitől függően a tanulás három dimenziójának nagyon sokféle kombinációjára szükség van. Az iskola akkor teljesítheti feladatait, ha mindhárom szempontra tekintettel van, és törekszik e megközelítések integrációjára.

A tanítás és tanulás terén végzett kutatások eredményei azt mutatják, hogy a hatékonyság, alkalmazhatóság javításának bőven van tere a diszciplináris tudás közvetítésében is. A vizsgálatok feltárták, milyen változásokon keresztül, miképpen alakulnak a tanulók fogalmai, hogyan szerveződik tudásuk rendszerbe. A gyerekek fejlődési sajátosságaihoz, tapasztalati tudásához, természetes fogalmi fejlődéséhez igazodó tanítás jobban szervezett fogalomrendszer kialakulásához vezethet (Korom 2005). Az értelmező, jelentés-teli (*meaningful* – értelem-gazdag) tanulásnak sokféle technikája alakult ki (Habók 2004). A projekt módszerek, a probléma-alapú tanulás, a kooperatív módszerek sikert értek el a szervezett tanulás és az iskolán kívüli alkalmazás kapcsolatának megteremtésében.

A mind több funkciót integráló komplex módszerek a tanulás jól szervezett tartalmait használják fel a készségek, képességek fejlesztésére. Mind külföldi (Adey 1999a, 1999b), mind pedig hazai (Csapó 1999; Nagyné 2006; Nagy J. 2007) kutatási-fejlesztési programok, kísérletek bizonyították, hogy a jobban szervezett, megfelelő gyakorlatokkal gazdagított tanítás nem csupán a tárgyi tudás elsajátítását segíti, hanem a gondolkodás képességeit is hatékonyan fejleszti.

Ugyanakkor az is mindinkább világossá vált, hogy az iskolai tanulás eredményességét meghatározó folyamatokat nem lehet megérteni, ha figyelmünket csak a kognitív tényezőkre fordítjuk, és nem vesszük figyelembe azt a társas közeget, amelyben a tanulás zajlik. Néhány évtizeddel a kognitív forradalmat követően – és nagyrészt annak vívmányait, a kialakult új kutatási módszereket felhasználva – olyan intenzív fejlődés indult meg a nem kognitív tényezők kutatása terén, hogy ma már affektív forradalomról, szocio-kulturális forradalomról beszélhetünk. A motiváció, az énkép, a tanuláshoz való viszony, a tantárgyakkal és a tananyaggal kapcsolatos attitűdök szerepének mélyebb megértése lehetőséget teremtett az oktatás gyakorlatának megváltoztatásához, a pedagógiai kultúra fejlődéséhez is.

A kommunikációs és információs eszközök iskolai terjedése világszerte az oktatás fejlődésének meghatározó folyamata. A változások olyan mértékben megváltoztatják a tanulás feltételeit, hogy az új fejlemények tükrében mindent újra kell értékelni, amit eddig az oktatás módszereiről, a tanítás gyakorlatáról tudtunk.

A hagyományos iskolában a tudás forrása a tanár, illetve az egységesen előírt tananyag. Az új fejlemények megszüntetik ezt a monopóliumot: a tudás végtelen



gazdagságban és egyre könnyebben elérhető formában rendelkezésre áll – minden korábnál sokszínűbb, izgalmasabb formában. A modern iskolákban a tanár feladata a tanulás irányítása. A számítógépek azonban – az írásmozgástól a tanulók beszédéig – mind több területen a tanárnál is kifinomultabban észlelik a tanulók megnyilvánulásait, képesek a folyamatok részletekbe menő dokumentálására, és így a tanulás hatékony irányítására is. A kommunikációs eszközök nem csak információk elérését teszik lehetővé, hanem egymástól térben távoli tanulók között is élő kapcsolatot alakíthatnak ki, megteremtve a személyes találkozéhoz közel álló atmoszférát. Így a kooperatív tanulás feltételei is megteremtődnek, a tanulás társas kontextusa is kitágul.

Az új eszközök azonban csak lehetőséget kínálnak az oktatás modernizációjára, azok alkalmazásának, a lehetőségek kihasználásának számos más feltétele is van. A felkínált előnyök mellett ott rejlenek a veszélyek, melyeket csak a tanulás prioritásait szem előtt tartó elmélyült kutató-fejlesztő munkával lehet elkerülni.

CSAPÓ BENŐ

## IRODALOM

- ADEY, P., CSAPÓ, B., DEMETRIOU, A., HAUTAMAK, J. & SHAYER, M. (2007) Can we be intelligent about intelligence? Why education needs the concept of plastic general ability. *Educational Research Review*, In Press.
- ADEY, P. (1999a) Thinking science: Science as a gateway to general thinking ability. In: HAMERS, VAN LUIT & CSAPÓ (eds) (1999) *Teaching and learning of thinking skills*. Swets and Zeitlinger, Lisse. 63–80.
- ADEY, P. (1999b) Gondolkodtató természettudomány. *Iskolakultúra*, No. 9., 10. 33–45. o.
- ARTELT, C., BAUMERT, J., JULIUS-MC-ELVANY, M. & PESCHAR, J. (2003) *Learners for life. Students approaches to learning. Results from PISA 2000*. OECD, Paris.
- B. NÉMETH MÁRIA (2003) A természettudományos műveltség mérése. *Magyar Pedagógia*, No. 4. 499–526. o.
- B. NÉMETH MÁRIA (megj. alatt) Természettudományos műveltség koncepciók. *Iskolakultúra*.
- B. NÉMETH MÁRIA & HABÓK ANITA (2006) A 13 és 17 éves tanulók viszonya a tanuláshoz. *Magyar Pedagógia*, No. 2. 83–105. o.
- BALTHES, P. B. & SMITH, J. (1990) Toward a psychology of wisdom and its ontogenesis. In: STERNBERG, R. J. & SMITH, J. (eds) *Wisdom. Its nature, origins and development*. Cambridge University Press, New York. 87–120.
- BLAGG, N. (1991) *Can we teach intelligence? A comprehensive evaluation of Feuerstein's Instrumental Enrichment Program*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- BRANSFORD, J. D. & SCHWARTZ, D. L. (1999) Rethinking transfer: A simple proposal with multiple implications. *Review of Research in Education*. 24. 61–100.
- BRANSFORD, J. D. & BROWN A. L. & COCKING, R. R. (2000) How people learn. Brain, mind, experience and school. *National Academic Press*, Washington DC.
- BRUER, J. T. (1997) Education and the brain: A bridge too far. *Educational Researcher*, 8. 4–16.
- CHOMSKY, N. (1995) *Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme*. Budapest, Osiris Kiadó.
- CSAPÓ BENŐ (1999) Improving thinking through the content of teaching. In: HAMERS, VAN LUIT & CSAPÓ (eds) *Teaching and learning thinking skills*. Swets and Zeitlinger, Lisse. 37–62.
- CSAPÓ BENŐ (2001a) Tudáskoncepciók. In: CSAPÓ BENŐ & VIDÁKOVICH TIBOR (eds) *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 88–105. o.
- CSAPÓ BENŐ (2001b) A kognitív képességek szerepe a tudás szervezésében. In: BÁTHORY ZOLTÁN & FALUS IVÁN (eds) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest, Osiris Kiadó. 270–293. o.
- CSAPÓ BENŐ (ed) (2002a) *Az iskolai tudás*. (Második, javított kiadás.) Budapest, Osiris Kiadó.

- CSAPÓ BENŐ (2002b) (ed) *Az iskolai műveltség*. Budapest, Osiris Kiadó.
- CSAPÓ BENŐ (2003a) A tudás és a kompetenciák. In: MONOSTORI ANIKÓ (ed) *A tanulás fejlesztése*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. 65–74. o.
- CSAPÓ BENŐ (2003b) *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- CSAPÓ BENŐ (2004) Knowledge and competencies. In: LETSCHERT, J. (ed) *The integrated person – How curriculum development relates to new competencies*. CIDREE, Enschede. 35–49.
- CSAPÓ, B. (2007) Research into learning to learn through the assessment of quality and organization of learning outcomes. *The Curriculum Journal*, Vol. 18, No. 2, 195–210.
- CSAPÓ BENŐ (2008) A magyar iskolarendszer adaptációs problémái: a tudás minősége. In: FAZEKAS KÁROLY (ed) *Közoktatás, iskolai tudás és munkapiaci siker*. Budapest, MTA Közgazdaságtudományi Intézet. 113–131.
- CSÉPE VALÉRIA (2005) *Kognitív fejlődés-neuropszichológia*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- CSÉPE VALÉRIA (2006) *Az olvasó agy*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- DUSCHL, R. (2008) Science education in three parts harmony: Balancing conceptual, epistemic and social learning goals. In: KELLY, LUKE & GREEN (eds) What counts as knowledge in educational settings: Disciplinary knowledge, assessment and curriculum. *Review of Research in Education*, 30. 1–32.
- FORD, M. J. (2006) Redefining disciplinary learning in classroom contexts. In: Green, J. & Luke, A. (eds) Rethinking learning: What counts as learning and what learning counts. *Review of Research in Education*, 30. 1–32.
- GEAKIE, J. (2004) Cognitive neuroscience and education: two-way traffic or one-way street? *Westminster Studies in Education*. 1. 87–98.
- GOSWAMI, U. (2004) Neuroscience and education. *British Journal of Educational Psychology*, 1. 1–14.
- HABÓK ANITA (2004) A tanulás tanulása az értelm gazdag tanulás elsajátítása érdekében. *Magyar Pedagógia*. No. 4. 443–470.
- KOROM ERZSÉBET (2005) *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- MOLNÁR GYÖNGYVÉR (2006a) *Tudástranszfer és komplex problémamegoldás*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- MOLNÁR GYÖNGYVÉR (2006b) A tudáskonceptió változása és annak megjelenése a PISA 2003 vizsgálat komplex problémamegoldás moduljában. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 1. 75–86.
- NAGY LÁSZLÓNÉ (2006) Az analógiás gondolkodás fejlesztése. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- NAGY JÓZSEF (2007) *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Szeged, Mozaik Kiadó.
- OECD (2000) *Measuring student knowledge and skills. The PISA 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy*. OECD, Paris.
- OECD (2003) *The PISA 20003 assessment framework*. OECD, Paris.
- OECD (2004) *Problem solving for tomorrow's World. First measures of cross-curricular competencies from PISA 2003*. OECD, Paris.
- OECD (2006) *Assessing scientific, reading and mathematical literacy. A framework for PISA 2006*. OECD, Paris.
- OECD (2007) *Understanding the brain. The birth of a learning science*. OECD, Paris.
- SIMON, H. (1982b) Az információfeldolgozásként értelmezett emberi gondolkodás modelljei. In: SIMON, H. *Korlátozott racionalitás*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, pp. 262–303.
- STERN, GRABNER, SCHUMACHER, NEUPER & SAALBACH (2005) *Educational research and neurosciences – expectations, evidence and research prospects*. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn–Berlin.

## TANULÁS A MUNKAHELYEKEN ÉS A MUNKAHELYEKÉRT

**A** MUNKAHELYEKEN – AMIÓTA EGYÁLTALÁN használatos ez a fogalom – mindig folyt valamilyen tanulás, legyen szó az új munkások vagy adminisztratív dolgozók betanulásáról, a menedzserek saját hibáikból való okulásáról, vagy éppen a hallgatólagos tudás elveszéséről az „öreg szakiktól”. Mégis a közgazdaságtanban, de a menedzsmenttudományokban sem volt a tanulás önálló téma egészen a 20. század utolsó szakaszáig. Alig két-három évtizede jöttek csak divatba olyan terminus technicusok, mint az „élethossziglani tanulás” a „tanuló szervezet” vagy a „vállalati egyetem”. Ekkor alakultak ki olyan al-diszciplínák is, mint a „tudásmenedzsment” vagy a „kognitív közgazdaságtan”, mely utóbbiak vizsgálódásai középpontjában helyezték a *tanulást* és a *tudást*. Felmerül a kérdés: miért vált ez most egyszerűen olyan fontossá,<sup>1</sup> illetve megfordítva: miért nem helyeztek már korábban is súlyt a termelés (és általában a gazdaság) ezen elemére?

### Bevezetés

A magyarázatot a tanulás szerepének radikális felértékelődésére – csakúgy, mint korábbi háttérbe szorulására – a tanulás társadalmi-gazdasági környezetében lehetjük meg.

A viszonylag lassan változó társadalmakban, amilyen a 19. században és a 20. század túlnyomó részében uralkodó ipari kapitalizmus (egyáltalán az ipari rendszer bármely változata), az iskolában megszerzett tudás és a szakma kitanulása során felszívtott ismeretek hatálya legtöbbször élethosszig terjedt. A lényeges, a szakma újratanulását követelő innovációk egy-egy iparágban vagy területen hosszabb (gyakran évtizedes) szünetekkel követték egymást, ezért a megszerzett tudás meglehetősen értékálló volt. A tanulás tehát *nem volt a munka állandó része*, legnagyobb részét a termelést megelőző, „gazdaságon kívüli” folyamatként, külső intézményekben (iskolákban) zajlott.

---

<sup>1</sup> A munkahelyi tanulás előtérbe kerülésének biztos jele, hogy az utóbbi két-három évtizedben számos folyóiratot indítottak útjára, amely főként vagy kizárólag a munkahelyi tanulásról közöl cikkeket. Csak néhányat említünk ezek közül: Journal of Workplace Learning, The Learning Organization, The International Journal of Learning, Management Learning, The Journal of Computer Assisted Learning, és sorolhatnánk még hosszan tovább.

Az óriás beruházások – a nagykohóktól az olajkitermelő platformokon keresztül az autógyártó gépsorokig – hosszú távú elkötelezettséget jelentettek az ipari korszakban, megtérülésük ugyanis sok évtizedet vett igénybe. Ez egyben *stabilizálta a munkával szembeni követelményeket is*: a hosszú távú elkötelezettség értelemszerűen a gépek mellett dolgozókra is kiterjedt. A nagyvállalatok gyakran ugyanazon család több generációjának nyújtottak relatíve biztos munkahelyet, nemritkán ugyanabban a szakmában.

A 19. századot és a 20. század első kétharmadát uraló gépi technológia *gépiessé, merevvé* formált mindent. A gépek leegyszerűsítették a munkát, a munkaműveletek monoton módon ismétlődtek, legtöbbjükét ezért rövid betanulási idő alatt el lehetett sajátítani. Az ipar kiterjedt szegmensei épülnek lényegében *tanulatlan*, azaz csak az általános emberi ismeretekkel, készségekkel rendelkező futószalagmunkások munkájára. A tanulás eredménye, a termeléshez szükséges elemi tudás ráadásul széles körben, úgyszólván *szabad jószágként* állt a gazdaság rendelkezésére, vagy ahogyan Garai László egy tanulmányában nagyon szemléletesen megfogalmazza: „vadon terem” (Garai 1995). A *tudástermelés*, azaz a tanulás és tanítás ilyenképpen az ipari rendszerekben *nem a lényege a gazdasági folyamatnak*, és semmiképpen sem tartozik a munkahelyeken zajló *magtevékenységekhez*.

Nem meglepő ezek után, hogy az ipari korszakot leképező közgazdaságtan, amely stílszerűen az ipar fejlődésének a háttérében álló tudományok: a *fizika*, azon belül is a *mechanika* fogalmaira és törvényeire épít, *nem tekinti tárgyának a tanulást*. A 20. század nagy részében a főáramlatú közgazdasági elmélet több vonása is akadályozza a tanulás beemelését a vizsgálódásokba:

1. A közgazdaságtanban uralkodó *módszertani individualizmus* – amely minden gazdasági történést és jelenséget a „gépiesen”, egyformán viselkedő, jól meghatározható pályán haladó, kiszámítható gazdasági „atomokra”, azaz egyénekre, vezet vissza – nehezen fér össze a tanulással, amely *legalább két szereplő* közös cselekvését, szoros szimbiózisát, dinamikus együttműködését feltételezi. A tanulást eleve nem lehet az egyénhez kötni, eredményében elválaszthatatlanul összemosódik a *tanító* és a *tanuló*, az ismeretátadó donor és az ismereteket átvevő recipiens teljesítménye. Mi több: a tanulás gyakran a közös tudás (*common knowledge*) elsajátítása, s ilyenképpen a kollektív, nem pedig az individuális cselekvés körébe tartozik.

2. A közgazdaságtan legalapvetőbb – bizonyításra sem szoruló – axiómája az, hogy racionális lények vagyunk. Évszázadok óta ezen az axiómán nyugszik a közgazdaságtan egész hatalmas építménye. Egy bizonyos absztrakciós szinten e kiindulópont természetesen elfogadható. De amint közelítünk a gyakorlat által felvetett problémákhoz, fel kell tennünk a kérdést: vajon mindenki egyformán racionális-e? Ugyanolyan-e a képességünk az ésszerű cselekvésre kezdő korunkban, mint amikor már „haladók” vagyunk, tapasztalatokkal, csalódásokkal a hátunk mögött? A közgazdaságtan axiomatikus felépítése azonban nem hagyott helyet az ilyen és ehhez hasonló kérdések számára, és e kérdésekkel együtt értelemszerűen a tanulás is a közgazdaságtan horizontján kívül maradt.





3. A racionális döntésekre épülő magyarázatokban – logikusan szemlélve a dolgot – valóban nem sok helye lehet a tanulásnak. A tanulás ugyanis *eleve* magában foglalja azt a feltételezést, hogy a világot nem tartjuk teljes mértékben a ráció ellenőrzése alatt: ismereteink felettébb hiányosak, állásfoglalásaink elfogultak, tájékozatlanok vagyunk, hibázunk, helytelenül döntünk, vaktában cselekszünk.<sup>2</sup> Hibáinkból azután okulunk,<sup>3</sup> korrigáljuk tévedéseinket, tágítjuk ismereteinket: azaz *tanulunk*.

Fentiek alapján megállapíthatjuk, hogy a gépi nagyiparra épülő gazdasági környezet egészen a 20. század utolsó évtizedeiig *nem tette szükségessé*, a közgazdasági elmélet ehhez idomuló tulajdonságai pedig *nem tették lehetővé* a tanulás mélyebb elméleti vizsgálatát.

## Miért került előtérbe a tanulás az ezredfordulón?

A 21. század küszöbére érve<sup>4</sup> azonban a világ fenekestől felfordult. A gazdasági környezet egyes elemei nemcsak hogy megváltoztak, hanem a korábbiak ellenkezőjébe fordultak át. Tömegtermékek helyett testre szabott termékekkel,<sup>5</sup> vállalatok helyett hálózatokkal,<sup>6</sup> helyhez kötöttség helyett „sehol és mindenhol”, azaz a virtuális térben zajló folyamatokkal, kötött árak helyett egyre szélesebb körben testre szabott, dinamikus árakkal<sup>7</sup> szembesülünk a gazdaságban. Mindeme változások azonban egyetlen korszakos átalakulásra vezethetők vissza: a hagyományos ipari-gépi technológiák visszaszorulására és *az információs technológiák előtérbe kerülésére*.

A növekedés fő hajtóereje a gépek tökéletesítése helyett ma egyre inkább a szoftverek tökéletesítése. Sőt a gépek tökéletesítése maga is mind nagyobb mértékben a szoftverek tökéletesítésén múlik. A számítógép által integrált gépsorok bárhogyan

2 E hibák gyakran új tudás forrásaivá válnak, amint azt a tudomány és a technikatörténet bizonyítja: *Fleming* fedetlenül hagyott baktériumtenyésztésétől kezdve, egészen a katonai kutatásokban mikrohullámokkal dolgozó kutatók zsebében megolvadt csokoládének köszönhető mikrohullámú sütőig, példák sora bizonyítja a hibák és a véletlen fontosságát.

3 Szimbolikus jelentőségű, hogy a világ legnagyobb és legsikeresebb tanuló vállalatának, a Microsoftnak a főnöke, *Bill Gates* állítólag naplót vezet *A Microsoft legnagyobb hibái* címmel (*Bögel 1998:45*).

4 A változások persze már korábban, a 80-as években elkezdődtek, de igazán a 90-es években teljesedtek ki.

5 A számítógép segítségével – a viszonylag egyszerű modulokat különbözőképpen összerakva – a termelők elképzeltetlenül nagy számú, egymástól eltérő terméket termelhetnek, és szinte az egyéni lemenően testre szabhatják produktumaikat.

6 A hálózat több vállalatot, gazdasági egységet átfogó, tartós (de legalábbis az alkalmin túlmutató) kooperációs kapcsolaton, a hálózat láncszemeit alkotó cégek, szervezetek közötti bonyolult és gyakori interakción és az azok talaján kiforráló hosszú távú közös érdeken alapuló szervezeti forma. Ma ezt tekintjük a gazdaság meghatározó szervezeti egységének. A hálózatokban a legkülönfélébb szervezetek férnek meg egy ernyő alatt: vállalatok, önfoglalkoztató szakértők, nagyvállalati központok, állami kutatóintézetek, egyetemi „off-campus” vállalkozások, kutatólaboratóriumok stb.

7 Míg korábban a nagyvállalatok – költségeikhez egy előre meghatározott profitrészt hozzáadva – hosszabb időre rögzített árakat alkalmaztak, ma okos szoftverek segítségével az egyes vevők fizetési hajlandóságához, illetve a kereslet-kínálat pillanatnyi alakulásához szabják az árakat. Így előfordulhat például, hogy egy repülőgép minden egyes utasa más és más árat fizet a jegyért, a járat pillanatnyi telítődése függvényében. A különbségek akár tízszeresek is lehetnek. A dinamikus árazásnak számos különféle formája van, a lényege azonban, hogy az árakból a vállalat a legtöbbet hozza ki, azaz szoftverek segítségével folyamatosan optimalizálja az árazást. (*Szabó & Hámori 2006 11. fejezet*)



programozhatók, s akár ezer paraméter szerint is képesek változtatni egy gépkocsi vagy más bonyolultabb szerkezet jellemzőit. Nagyon fontos kiemelni azt, hogy a variációk számának növelése gyakorlatilag *költségmentes*. Ahogyan egy PC-n sem kerül többbe, ha a dokumentumot százféle variációban formázzuk, hasonlóképpen az információtechnológiákra alapozott rugalmas gyártórendszerekben is szinte költségmentes az átállás, a termékvariációk számának növelése. A gépek nem tűnnek el, de rugalmassággal ruházza fel őket, és lelket lehel beléjük az információs technológia. Megszűnnek mechanikus, merev szerkezetek – azaz klasszikus értelemben vett gépek – lenni. A hagyományos ipari technológiák merev adottságaival szemben az információs technológia köztudomásúan a *variabilitásra*, a *rugalmasságra*, a *gyorsváltásokra* épül. Gondoljunk csak arra, hogy egy betűtípuscseréhez az ipari rendszerben az egész írógépet újra kellett volna gyártani, míg a számítógépen ugyanaz – hasonlóan még ezer más paraméter változtatásához – egy másodpercet sem vesz igénybe. Az informatizált termelés rugalmassága azonban értelemszerűen feltételezi a munkavállalók rugalmasságát. A váltásokhoz, változtatásokhoz *permanens tanulásra* van szükség.

Az információs technológiákra nemcsak a gyors átállások jellemzők, hanem a gyorsaság általában is.<sup>8</sup>

A *gyorsítás* (vagy gyorsulás) a gazdaság valamennyi szegmensére egyaránt érvényes – legyen szó termelési ciklusról, beruházási folyamatokról vagy éppen a tranzakciók lebonyolításáról.<sup>9</sup> Ez magával hozza a gyors termékcsere, a piacok gyors átrendeződését, amelyet a globalizáció csak felerősít. „A győztes mindent visz”<sup>10</sup> típusú piacokon a vállalatok permanens innovációra kényszerülnek, ami aláássa a társadalmi-gazdasági stabilitást. *A dinamizálódó környezet és az innovációs hullám egymást erősítik*. Az innováció már nem rendkívüli, évtizedes eltolódásokkal (vagy még ritkábban) bekövetkező esemény a vállalatban, mint 50 vagy 100 éve volt, hanem a termelés állandóan jelen levő, elengedhetetlen feltétele. Az újítások azonban a munkavállalók tudásának *folyamatos* megújítását, azaz *folyamatos tanulást* (Seo 2001) feltételeznek. A permanens tanulás stratégiájára a tudás új meg új ciklusait kell felépíteni, soha véget nem érő módon.

Messze van már az a korszak, amelyben a munkavállalók az iskolából hozott tudással lényegében egész életükön keresztül boldogultak. Az iskolában megszerzett tudás manapság az iskola befejezése után néhány évvel elavul. „Egy hivatásra törté-

8 Az Intel processzorok 1974-ben 0,64 millió műveletet voltak képesek elvégezni, 2005-re ez a szám 9726 millióra növekedett, 2010-ben pedig várhatóan 27100 fölé kerül (Polsson 2001; Thomas 2000).

9 A gyorsulás természetesen nem az információs társadalommal vette kezdetét, hanem az egész emberi történelemre jellemző. A történelmi időt tagoló óramű azonban igazából csak az utolsó 250 évben pörgött fel. A 90-es évektől kezdve – az információs technológiák elterjedésével – tört ki e meredek fejlődésvonalból egy még meredekebb szár. Az internet és a mobil információs technológia lerövidítette a reakcióidőket, új tér-idő dimenziót teremtett, amelyet a „valós idő” (real time) kifejezés és a „bármikor, bárhol” (anytime, anywhere) szlogen fejez ki a legfrappánsabban. A 90-es évektől tehát – ha tetszik – újfajta időszámítás kezdődött.

10 A győztes mindent visz: a piaci verseny azon szélsőséges formája, ahol egyetlen cég vagy technológia arat győzelmet az összes többi felett.



nó egyszeri felkészüléstől, amely – legalábbis a szakmai karriert tekintve – az egész életet mintegy előre programozza, a körülmények az állandó képzés ideája felé tolak bennünket, a korábbinál sokkal rugalmasabb megközelítés válik jellemzővé, nincs egyszeri döntéskényszer arról, hogy tulajdonképpen miként akarjuk leélni az életünket.” (*Broadfoot 1998:451.*)

## Tanulás a munkahelyen: A tanulás és a munka összemosódása

A fenti folyamatok következtében relativizálódik a korábban egyértelmű térbeli és időbeli határvonal a tanulás és a munka között. Az információs korban a tanulás túlnyomó részben a *munka melléktermékeként* jelenik meg (*Nieuwenhuis & Van Woerkom 2007*). A tanulás túl komoly dolog ahhoz, hogysem az irányítását a hivatásos oktatókra és oktatási intézményekre bízzák. A legtöbb szakmában – a forgácsoló szakmunkástól a szívsebészig – ma már a munka nagy részét az információszerezés és -elsajátítás, azaz a tanulás teszi ki. A „munkásokat” sem annyira a szereplőszalag mellett kell elképzelnünk, mint inkább a számítógép képernyője előtt ülve, tudásukat számtalan tréningen továbbfejlesztve.

„Már majdnem ott tartunk, hogy mérnöki master-fokozatra van szükség ahhoz, hogy kezelni tudjuk a motorgyártásra szolgáló gépeket. Ez kiviláglik a Cummins gyártelepen foglalkoztatottak számára tartott tréningek mennyiségéből és természetéből is. Minden alkalmazott közel 300 órás tréningen megy keresztül, beleértve 72 óra matematikát (!), 37 órányi statisztikát és 56 órát a folyamat- és terméktechnológiáról.” (*Davenport & Prusak 1998:33.*)

Miközben a munkavállalók évtizedről évtizedre egyre hosszabb képzési idő után kezdik meg aktív életüket, egyre többször szakítják meg azt tanulási periódusokkal. A tanulás nem alkalmi mozzanat, hanem változatos formákban intézményesül – a tréningektől a legjobb gyakorlat elterjesztésén keresztül a virtuális tanulócsoporthoz. Az alábbi táblázat jól mutatja az élethossziglani tanulás előretörését az idők során, de egyben tükrözi azokat az – akár tíz-tizenötösörös – különbségeket is az európai országok között, amelyek az élethossziglani tanulásban mutatkoznak. Sokkoló adat, hogy Magyarország a sor végén kullog, és csupán Bulgária, Románia, Törökország és Görögország és Horvátország esetében kisebb a tanulásba bevontak aránya a 25–64 év közötti népességben, mint nálunk, miközben valamennyi visegrádi és baltikumi ország megelőz bennünket ebben a tekintetben, Dániában és Svédországban pedig közel tízszerese a magyar adatnak ez az arány (1. tábla).

A foglalkoztatottak mind nagyobb része munkájának természetes és elidegeníthetetlen részeként kezeli a tanulást, a különféle képzési formák, tréningek tervezői és elindítói pedig megkerülhetetlennek látják a tanultak élesben, azaz munka közbeni kipróbálását. Ezzel kapcsolatos a hipertanulás fogalma, amely a kiélezett versenyszituációk közepette működő cégekre jellemző.

1. táblázat: A felnőtt lakosság részvétele az oktatásban és a továbbképzésben (a képzésben részt vevők aránya a felnőtt lakosságban a 25–64 év közötti korosztályban)

Ország	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Belgium	2,8	6,2 <sup>i</sup>	6,4	6,0	7,0	8,6 <sup>b</sup>	8,3	7,5 <sup>p</sup>
Bulgária	:	:	1,4	1,2	1,3	1,3	1,3	1,3
Cseh Köztársaság	:	:	:	5,6	5,1 <sup>i</sup>	5,8	5,6	5,6
Dánia	16,8	19,4 <sup>b</sup>	18,4	18,0	24,2 <sup>b</sup>	25,6	27,4	29,2
Németország	:	5,2	5,2	5,8	6,0 <sup>i</sup>	7,4 <sup>i</sup>	7,7	7,5
Észtország	:	6,5 <sup>b</sup>	5,4	5,4	6,7	6,4	5,9	6,5
Írország	4,3	:	:	5,5	5,9 <sup>b</sup>	6,1	7,4	7,3
Görögország	0,9	1,0	1,2	1,1	2,6 <sup>b</sup>	1,8	1,9	1,9
Spanyolország	4,3	4,1 <sup>b</sup>	4,4	4,4	4,7	4,7	10,5 <sup>b</sup>	10,4
Franciaország	2,9	2,8	2,7	2,7	7,1 <sup>b</sup>	7,1	7,1	7,6
Olaszország	3,8	4,8 <sup>b</sup>	4,5	4,4	4,5	6,3 <sup>b</sup>	5,8	6,1
Ciprus	:	3,1	3,4	3,7	7,9 <sup>b</sup>	9,3	5,9 <sup>b</sup>	7,1
Lettország	:	:	:	7,3	7,8	8,4	7,9	6,9 <sup>p</sup>
Litvánia	:	2,8	3,5	3,0 <sup>b</sup>	3,8	5,9 <sup>b</sup>	6,0	4,9 <sup>p</sup>
Luxemburg	2,9	4,8	5,3	7,7	6,5 <sup>b</sup>	9,8	8,5	8,2
Magyarország	:	2,9	2,7	2,9	4,5 <sup>b</sup>	4,0	3,9	3,8
Málta	:	4,5	4,6	4,4	4,2	4,3 <sup>b</sup>	5,3	5,5
Hollandia	13,1	15,5	15,9	15,8	16,4 <sup>b</sup>	16,4	15,9	15,6
Ausztria	7,7	8,3	8,2	7,5	8,6 <sup>b</sup>	11,6 <sup>i</sup>	12,9	13,1
Lengyelország	:	:	4,3	4,2	4,4	5,0 <sup>b</sup>	4,9	4,7
Portugália	3,3	3,4	3,3	2,9	3,2	4,3 <sup>b</sup>	4,1	4,2 <sup>p</sup>
Románia	:	0,9	1,0	1,0	1,1	1,4 <sup>p</sup>	1,6	1,3
Szlovénia	:	:	7,3	8,4	13,3 <sup>b</sup>	16,2	15,3	15,0
Szlovákia	:	:	:	8,5	3,7 <sup>b</sup>	4,3	4,6	4,1
Finnország	:	17,5 <sup>b</sup>	17,2	17,3	22,4 <sup>b</sup>	22,8	22,5	23,1
Svédország	:	21,6	17,5 <sup>b</sup>	18,4	31,8 <sup>b</sup>	32,1	33,4 <sup>e</sup>	32,0 <sup>e</sup>
Egyesült Királyság	:	20,5 <sup>b</sup>	20,9	21,3	26,8 <sup>b</sup>	29,4	27,5	26,6 <sup>p</sup>
Horvátország	:	:	:	1,9	1,8	1,9	2,1	2,9
Macedónia	:	:	:	:	:	:	:	:
Törökország	:	1,0	1,0	1,0	1,2	1,1	1,9	1,8
Izland	14,1	23,5	23,5	24,0	29,5 <sup>b</sup>	24,2	25,7	27,9
Norvégia	:	13,3	14,2	13,3	17,1 <sup>b</sup>	17,4	17,8	18,7
Svájc	:	34,7	37,3	35,8	24,7 <sup>b</sup>	28,6	27,0	22,5

 Forrás: Eurostat. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>

Jelölések (:)= nem elérhető; e = becslült adat; b = törés a sorozatban; i = lásd a részletes magyarázó szöveget az eredeti forrásban; p = nem végleges adat

## Hipertanulás

A vállalatok, elsősorban azok, amelyek hiperkompetitív környezetben működnek, „...a tanulási szükségletek, illetve a meglévő tanulási teljesítmények és lehetőségek közötti növekvő réssel szembesülnek. A túlélés érdekében javítaniuk kell a [tudás]felszívó képességüket, mégpedig úgy, hogy egyidejűleg tanulnak *széle-*



sen, mélyen és gyorsan. Az ilyen tanulási helyzetet nevezzük hipertanulásnak<sup>11</sup> (Lyttinen, Rose & Yoo 2002:162.). A hipertanulás a munka során szerzett tapasztalatot kombinálja az akciókra és szimulációkra orientált gyakorlatias tréningekkel. Lerövidíti az utat a megismerés (felfedezés) és az alkalmazás között, minthogy a tanulás nem a cselekvéstől elkülönült, hanem azzal szerves kapcsolatban lévő folyamat. Nem az elvont ismereteket célozza meg, hanem az azonnal alkalmazható tudást. A hipertanulás sohasem passzív, nem csupán a befogadásra épül, hanem a  *kreativitást* állítja előtérbe. A hipertanulás egyik legfontosabb elve, a „Do it yourself!”, vagyis nagymértékben az egyéni megoldásokra, a tanultak alkalmazására és kipróbálására alapoz.

A hipertanulás rendszerint számítógépes, pontosabban webes környezetben zajlik, a tanulás során messzemenően kihasználják az informatikából és az internetből adódó lehetőségeket. A tanulók a mentorukkal és egymással összekapcsolt számítógépes munkaállomásokon dolgoznak, amelyeket az ún.  *tanulási platform* (learning platform) fog össze. A tanulási platformon találhatóak a tananyagok, a hasznos linkek, és ezen jelenítik meg a rendszerben részt vevők az üzeneteket. Némely esetben a tanulókat közvetlenül összekapcsolják a tananyagok és különféle szakirodalmak szerzőivel, hogy kérdéseket tehesse nekik (Lyttinen, Rose & Yoo 2002).

A cégek számos, a hipertanulás elveivel rokon módszert alkalmaznak a tanulás és a munka összekapcsolására. Egyik ilyen módszer a General Electric újítása az ún. work-out, amit talán  *problémamegoldó tréningnek* magyarázhatnánk (Ulrich, Kerr & Ashkenas 2002). A problémamegoldó tréningek keretében a vállalat éppen  *aktuális* üzleti problémáira keresnek célszerűen kiválasztott csoportok közösen megoldásokat. A csoportok összetételének kialakításakor hangsúlyozottan ez a legfőbb szempont, azok kerülnek egy csoportba, akik a szóban forgó feladat megoldásához valami módon kapcsolódnak – teljesen függetlenül a vállalati hierarchiától. A problémamegoldó csoportok munkájába a cég belső munkatársain kívül gyakorta a cégben érdekelt intézmények külső képviselőit (kliensek, önkormányzatok, kamarák, oktatási intézmények stb.) is bevonják. E fórumok jelentősége a szervezet-átalakítás megvalósításában rendkívül nagy: nem pusztán a különféle szinteken dolgozó munkatársak párbeszédét és a kreatív ötletek cseréjét gyakorolják itt, a problémamegoldó tréningek a vállalati kultúra átformálásának leghatékonyabb iskolái.

A vállalatok a tanulás középpontba állításával tulajdonképpen sajátos „műszaki egyetemként” működnek, ahol a vezetők nem csupán menedzserek, hanem képzési feladatokat vállalnak magukra, ahol a kutatás, a tanulás és a termelés közötti határvonalak gyakran elmosódnak.

## Vállalati egyetemek

A tanulás és a munka összemosisódásának egyik legpregnánsabb jele a vállalati egyetem létesítése. A vállalati egyetem a munkahelyen megvalósuló tanulás csúcspont-

11 A hipertanulást ennél szélesebb értelemben használják, az üzleti életen túl az iskolarendszerű oktatásban és más területeken. Mi itt csak a munkahelyeken folyó hipertanulást tárgyaljuk.

ja, amelynek keretében folyó tanulás messze túlmegy a vállalatoknál rendszeresített tréningek, tanfolyamok szintjén. A vállalat által létesített egyetem intézményesített formában, tudatosan, átgondolt programok szerint<sup>12</sup> vonja be a vállalat vezetőit és alkalmazottait a tanulásba.<sup>13</sup>

A vállalati egyetemek léte látványos bizonyítéka annak, hogy a tanulás kísérőjelenségből magfolyamattá lett a gazdaságban. Mivel a tudás kicserélődése soha nem látott ütemű, és a termeléshez szükséges tudás már nem hever az utcán, a vállalatoknak maguknak kell kézbe venniük a számukra szükséges kompetenciák megtermelését. Az információcsere valós idejű, nincs idő kivárni, míg a tudás átszivárog a hagyományos oktatásba. „Az ún. »earner learnerek« (dolgozó tanulók) már a praktikus tapasztalatokat keresik, előnyben részesítve azt a formális és absztrakt tudással szemben.” (*Middlehurst 2001:8.*)

A vállalati egyetemek gyökerei a második világháború előtti időkbe nyúlnak vissza. Az úttörő ezen a területen a Walt Disney nevű szórakoztató cég, amely 1955-től működtet vállalati egyetemet, és stílszerűen Ducktorate és Mouster<sup>14</sup> diplomákat ad ki. 1974-ben jött létre a Motorola University, amely nemcsak a legnagyobb, de a legfejlettebb vállalati egyetem, több mint 20 országban működő lokális tagozatokkal. Mind az öt földrészen van Motorola University, a többi között Zimbabweban és Kínában is. A legtöbb vállalati egyetem az intézmény őshazájában, Amerikában található, de ma már szinte minden országban akad belőlük. A Fortune 500-as listáján szereplő vállalatok kb. 40 százalékának van ilyen intézménye (*Andresen & Lichtenberger 2007*).<sup>15</sup> Európában 1994-ben jelent meg az első fecske: a francia Axa csoport egyeteme.<sup>16</sup> Egyik megkülönböztető vonása az ilyen egyetemeknek a hagyományos egyetemekkel szemben, hogy a curriculumuk együtt fejlődik a vállalattal, a vállalattal szembeni kihívásokra válaszol. Bár formailag a hagyományos egyetemek sok vonását átveszik – a diplomaosztó ceremóniától a campus-rendszeren keresztül az egyetemi rangokig-címeikig –, valójában nem törekszenek akadémiai dicsőségre, és a „legforróbb” tárgyaik szorosan az üzlethez kapcsolódnak (számvitel, gépészet, étteremvezetés, speciális minőségellenőrzési program, az ún. Six Sigma<sup>17</sup> stb.). A Motorola Universitynek például épp ez utóbbi a fő attrakciója.

12 Bár a kb. 3000–4000 létező vállalati egyetem között vannak olyanok is, amelyek esetében az egyetem vagy akadémia csupán jól hangzó név a szokásos tréningprogramok elnevezésére.

13 Részletes és alapos elemzést tett közzé a vállalati egyetemekről *Kováts Gergely (2003)*.

14 A szójáték a híres Walt Disney-féle figurákra: a kacsára és az egérre épül.

15 Néhány ismertebb ezek közül: Anheuser-Busch's College of Sales and Marketing; Arthur D. Little School of Management; Census Corporate University (CCU); Dell University; EDS University (EDS); Federal Express Quality University; FORDSTAR; Motorola University; Oracle University; Power Systems Institute (FirstEnergy Corp.); Sun Microsystems' Corporate University; Vanguard University (The Vanguard Group).

16 Néhány az európai vállalati egyetemek közül: ABB Academy, Ericson Management Institute, Lufthansa School of Business, Daimler-Chrysler University, Isvor Fiat, Shell Open University.

17 A Six Sigma elnevezés a standard hibából, illetve a hibaszázalékból eredeztethető, amely tulajdonképpen már nem is hibaszázalék, mert a hiba inkább milliomod részben fejezhető ki. A *szigma* szó maga a *standard eltérést* jelöli (nyilván a tökéletes termékről vagy folyamattól). A hagyományos minőségi paradigma normális körülmények között 3 szigma, ami 99, 73 százalékos pontosságú, illetve tökéletességű folyamatként



A vállalati egyetemek – mint említettük – nemcsak a hagyományos egyetemektől, hanem a szokványos tréningektől is különböznek. „Némely vállalatnál szükség szerint szerveznek formális tréningeket. Másoknál – főként a sok alkalmazottat foglalkoztató, nagyobb vállalatoknál – formális struktúrát [vállalati egyetemet] alakíthatnak ki avégett, hogy biztosítsák a folyamatos és egységes fejlődést.” (Tanner 2003). Az alábbi táblázatban összefoglaltuk a vállalati egyetemek sajátos vonásait a szokványos tréningekkel szembeállítva.

2. táblázat: A vállalati tréningek és a vállalati egyetem közötti különbségek

Vállalati tréningek	Vállalati egyetem
Felmerült igényre reagálnak	Elébe megy az igényeknek
Decentralizáltan szervezettek, az egyes egységek kezdeményezik	Centralizált rendszerű, a vállalati központ létesíti
Nagy hallgatói létszámmal működnek, majdnem mindenkit érintenek a vállalatnál	Kiválasztott hallgatók kisebb csoportja
Csoportos képzések	Egyénre szabott képzés
Funkcionális ismereteket nyújtanak	Stratégiaileg releváns tananyagokat kínál
Nagyrészt felszíni tudást adnak	Releváns szakismereteket ad
Osztálytermekben folynak	A munka integráns része
Meghatározott időtartamú kurzusokból állnak, s ezekre szakaszosan, a pillanatnyi szükségleteknek megfelelően kerül sor	Folyamatos rendszerű, egy vagy több évig tart

A vállalati egyetemek száma az utóbbi két évtizedben dinamikusan növekedett, 1960 és 2010 között néhányról 2000-re nőtt, és ennek az évtizednek a végéig várhatóan 3500-ra növekszik (Hearn 2001). „A vállalati egyetemek iránti növekvő érdeklődést – ahogyan Meister fogalmaz – a folyamatos tanulás növekedése fűti a dolgozó felnőtt diákok körében, továbbá az internetre alapozott tanulás terjedése és az üzleti vezetők elégedetlensége a felsőoktatással kialakult status quoval szemben.” (Middlehurst 2001:11.)

Az ismeretek gyors üzleti hasznosítása nyomja a vállalati egyetemeket arra, hogy kiterjedten használják a világhálót és az információs technológiát oktatási tevékenységükben. Míg a legtöbb vállalati egyetem ma még kőegyetem, de részlegesen már eltolódást érzékelhetünk a virtuális egyetemek felé. E trend annyira masszívnak tűnik, hogy egyesek már a vállalati egyetemek és a virtuális egyetemek összeolvadásáról beszélnek (Doelzalek 2007), ami kétségtelenül hatalmas megtakarításokat jelentene az infrastruktúrára fordított kiadásokban.

fordítható le. A végső cél a Six Sigma, azaz a 6 szigma, amely mindössze 3,4 (!) hibát enged 1 millió termékre vetítve. A 6 szigma rendkívüli mértékben megközelíti a százszázalékos tökéletességet, ami annak köszönhető, hogy a Six Sigma módszerrel a hibát alapvetően más módon szűrik ki, mint a hagyományos eljárásnál. Több bemenő paramétert egyidejűleg változtatnak, s a problematikus elemet nem a véletlenre bízva próbálják megtalálni, hanem meghatározott *statisztikai módszereket* alkalmazva, módszeresen végigkutatva valamennyi lehetséges pontot. Így lehet megtalálni a tüt a szénakazalban.



A vállalati egyetemek léte nagy kihívás a hagyományos felsőoktatás számára, amely utóbbi kétféleképpen igyekszik felvenni a kesztyűt.<sup>18</sup> Egyrészt az üzlet-akadémia kapcsolatokat szorosabbra fűzve, gyakorlatiasabbá teszi oktatási tevékenységét, bevonja az újító üzletembereket az oktatásba, hogy minél gyorsabban átmenjenek a legújabb eredmények a legjobb gyakorlat az oktatásba, másrészt éppen ellenkezőleg, akadémiai-tudományos jellegét igyekszik kidomborítani. Ez utóbbi stratégia célja, hogy a lassan 900 éve fennálló, nagy hagyományokkal rendelkező intézmény megkülönböztesse magát a vállalati egyetemektől.

Az egyetemnek az üzleti gyakorlat felé fordulását jóval több hagyományos intézmény választja, mint az akadémiai jelleg kidomborítását. Még olyan konzervatív egyetemek is, az üzlet felé fordulnak, mint például Cambridge. Cambridge az európai tudományosság fellegrája, egyszersmind az egyik leggyorsabban fejlődő európai high-tech klaszter. A Cambridge Science Parkban egyetemi professzorok közreműködésével embrionális high tech üzleteket növelnek életképes vállalkozásokká. A Tudományos Park, amely jelenleg 71 vállalkozásnak ad otthont, az üzlet-akadémia együttműködés egyik legfontosabb színtere Nagy-Britanniában. A tudományos park alapítása óta több mint 35 spin-off vállalkozást hoztak létre – főként biotechnológiai és informatikai profillal, és további 150 vállalkozásban érdekeltek egyetemi emberek.

Számos egyetem működik együtt az oktatásban is szorosan a vállalatokkal (*Wagner 2000*). Az indianai Notre Dame University Business Schooljában például a szakdolgozatok konzulense mindig egy környékbeli üzletember, maga a dolgozat pedig kifejezetten egy konkrét vállalat konkrét problémájának a megoldására irányul. A Norilsk Nickel és a Helsinki University of Technology kettős diplomát bocsát ki. A MITI is számos céggel működik együtt az oktatásban. Általános a törekvés az egyetemek részéről, hogy közös diplomákat adjanak ki, vagy más módon működjenek együtt az üzleti élettel.

A vállalatok és egyetemek kapcsolatának szorosabbra fűzésétől azonban sokan tartanak. Cikkek sora jelenik meg, amelyek szerzői amiatt keseregnek, hogy az egyetem feladta klasszikus célját, a tudományos igazság keresését, és alárendeli magát az üzleti érdekeknek. Az üzleti gyakorlat felé fordulás valóban konfliktusba kerülhet az egyetemek klasszikus funkciójával, mindazonáltal a vállalatok és egyetemek együttműködése az oktatásban kikerülhetetlen trend, amely lehetővé teszi, hogy az egyetemek is igazodjanak a gazdaság (és a társadalom) radikális átalakulásához.

## Tanulás a munkahelyekért

Miközben a vállalatok a 90-es évek óta már nem várnak a hagyományos felsőoktatásra, és maguk igyekeznek kézbe venni alkalmazottaik képzését, ezzel ellentétes tendenciáknak is tanúi vagyunk. A vállalat elköteleződése a dolgozók tudásának

<sup>18</sup> A vállalati egyetemek mellett még számtalan versenytárral kell megküzdeniük a hagyományos egyetemeknek: a jobban ellátott for profit egyetemektől a különböző vállalati szövetségek által működtetett akadémiaiáig. (*Middlehurst 2001.*)



a gyarapítása iránt nem feltétlenül mindenkire<sup>19</sup> vonatkozik, aki a vállalat számára dolgozik. Míg az ún. magfoglalkoztatottak képzésről és megtartásáról a vállalat sokoldalúan gondoskodik, ez utóbbiról a többi között azzal, hogy folyamatosan képezi őket, a dolgozók egy igen széles körét éppen ellenkezőleg igyekeznek leválasztani a vállalatról, és a képzésüket is magukra a dolgozókra bízni. Egyre mélyül a szakadék az állandó foglalkoztatottak és az ún. feltételes vagy atipikus<sup>20</sup> foglalkoztatottak között. Ez utóbbiaknak folyamatosan küzdeniük kell a munkahelyért (pontosabban inkább a munkáért, hiszen stabil munkahelyük nincsen, bár nyilván abban reménykednek, hogy idővel állandósítják őket). E küzdelem sikeressége nagyrészt megint csak a *tanuláson* fordul meg. Paradox módon tehát ez utóbbi irányzat, azaz a dolgozók öngondoskodása kompetenciáik fejlesztéséről, ugyanúgy az információs technológiákból vezethető le, mint az előbbi, azaz a vállalatoknál folyó kiterjedt tanulás.

A rugalmas technológiák, a gyorsan változó gazdasági környezet, a váratlan eltolódások olyan irányba nyomják a vállalatokat, hogy minél kevésbé köteleződjenek el egy-egy termék, egy meghatározott piac vagy egy-egy erőforrás-kombináció mellett. Lassan a termelővállalatok is a tőzsdén működő spekulánsokhoz kezdenek hasonlítani,<sup>21</sup> gyorsan váltogatják termékszerkezetüket, szervezeti egységeiket, termelésük földrajzi eloszlását,<sup>22</sup> egyáltalán szinte valamennyi paraméterüket. Számos nagyvállalat ma már nem köti le pénzét hosszú távú elkötelezettséget jelentő beruházásokra, a termelés eszközeit is kölcsönzi, vagy „ernyőszervezetként” működik a bedolgozók, önfoglalkoztatók hálózata fölött, és ezért nem kell eszközeit hosszú távra lekötönni.

A fentiekben leírt rugalmas termelés azonban értelemszerűen *nem fér össze a munkaerő „bebetonozásával”*. A cégek azért is igyekeznek „leválasztani” a vállalatokról alkalmazottaikat, és önfoglalkoztató, szabadúszó státusban tartani, „kiszervezni” őket, hogy ha az adott tevékenységre nincs már szükség, költségmentesen szabadulhassanak meg tőlük. Egyesek már arra spekulálnak, hogy 2050-re a globális gazdaságban maga a „munkavállaló” fogalom is eltűnik (*Camden 2005:651–652.*). Ha ez talán merész jóslat is, az tény, illetve megállíthatatlan trend, hogy manapság a viszonylag nagy szociális biztonságban lévő állandó foglalkoztatottak egyre szűkülő körét, a vállalathoz csak lazán kapcsolódó bedolgozók, szabadúszók, különféle rendű-rangú atipikus foglalkoztatottak növekvő gyűrűje veszi körül. A vállalatok

19 Ellenpéldák persze mindig akadnak. A Motorola jelenleg is mind a 150 000 alkalmazottjának legalább évi 40 órás képzést ír elő az egyetemen.

20 Atipikus (feltételes) munka: az amerikai Bureau of Labor Statistics definíciója szerint „minden olyan munka, melyben az egyénnek nincs explicit vagy implicit szerződése hosszú távú foglalkoztatásra, vagy amelyben a munkaidő rendszertelen módon változhat.”

21 Mindennél többet mond a munkaerő természetének megváltozásáról az, hogy a *Foote & Folta* szerzőpáros (2002) a pénzügyi befektetésekre kidolgozott ún. reál opcióelméletet alkalmazzák a munkaerőre, pontosabban a vállalat foglalkoztatási döntéseire.

22 A Motorola írországi gyártóüzeme például betonbakokon álló ideiglenes épületekben van elhelyezve. Két nap alatt az egész üzem leszerelhető, becsomagolható, behajózható, hogy akár 1000 vagy 10000 kilométerrel edőbb építsék fel újra, egy olyan országban, ahol kedvezőbbek a vállalat számára a körülmények.

nak azonban nyilvánvalóan értelmetlen, nagy képzési költségeket ölni olyan alkalmazottakba, akik ma a vállalat számára dolgoznak, de holnap esetleg már nem. „A képzés a jövőbe való befektetés és a vállalatok nem tartják kifizetődőnek az ideiglenes foglalkoztatottak képzését.” (Jackson 2001:2.) A külsőknek, a szabadúszóknak ezért *maguknak kell gondoskodniuk foglalkoztathatóságukról*. Ennek egyetlen útja *a permanens tanulás*.

Paradox módon tehát mind a vállalatban benn lévők, mind az egyre nagyobb számban kívül rekedtek számára a tanulás *az első rendű alkalmazkodási stratégia*. Ha nem tudja az önfoglalkoztató, ideiglenes dolgozó, hogy mire készüljön, akkor *mindenre fel kell készülnie*. A helyzetből kiutat tehát *csak a rugalmasság, a több lábbon állás jelent*. A több lábbon állás természetesen megint csak tanulás révén képzelhető el. Az ún. verzatil, azaz többféle kompetenciával felruházott munkaerő egyben folyamatosan tanuló munkaerő is.

A munkavállalók (különösen a kevésbé képzettek és az idősebbek) azonban nehezen illeszkednek be ebbe az új, rugalmas világba. E munkavállalói rétegeknek alig van esélyük arra, hogy bekerüljenek a kulcsfoglalkoztatottak egyre szűkülő körébe. Mindez – Heggy szellemes megfogalmazásával élve – állandó feszültséget generál azok között, „akiknek van, akiknek szokott lenni, és akiknek nincs” [már-mint munkájuk] (Heggy 2003:9).

A munkavállaló helyzete mindazonáltal nem reménytelen, de az eddigiektől gyökeresen eltérő stratégiát kell kialakítania. Magának kell menedzselnie a saját foglalkoztathatóságának a fenntartását, hiszen saját maga az egyetlen tőkéje önmagának. Hosszú távon nem számíthat arra, hogy majd a vállalat gondoskodik tudástőkéjének megújításáról, foglalkoztathatóságának a fenntarthatóságáról. Mind több munkavállaló ismeri fel ezt, s teszi magáévá az *élethossziglani tanulás* szemléletét, javítva ily módon munkapiaci helyzetét. Azok, akik ezt nem teszik, vagy nem képesek erre, kívül rekednek a munka világán, tartós, szinte megoldhatatlan gondot okozva a kormányoknak, és elviselhetetlen terhet hárítva a szociális ellátórendszerekre.

\* \* \*

A modern gazdaságban az „önfoglalkoztatóknak”, a szabadúszóknak készen kell állniuk arra, hogy a következő napon egy másik céghez kapcsolódva, egy másik munkafolyamatban fejtsék ki képességeiket. A 21. századi gazdasági viszonyok árnyoldalai éppen ebből az instabilitásból következnek. Sajátos „határozatlansági reláció” kezd érvényesülni: mire a munkavállaló (vagy „szabadúszó”) értékelné a helyzetét, addigra már más helyzetben van. Identitása, amely többnyire erősen kapcsolódik képzettségéhez, szakmájához, nem vele együtt születik, és száll sírba. A munkaviszonyok szétesése egyben az emberek *identitásának szétesése*. Az embernek újra és újra fel kell építenie önmagát a gazdaságban.<sup>23</sup> Az újraépülés új kompetenciákat, új tudást feltételez, azaz egyenes úton vezet az élethossziglani tanuláshoz.

<sup>23</sup> Az identitás és a munkahelyi tanulás összefüggéséről érdekes cikket publikált a Billett & Somerville szerzőpáros (2004).



Az élethossziglani tanulás olyan környezetben válik jellemzővé, amelyben folyamatosan válságokkal kell szembenézni. A válságokat *Giddens (1990)* megfogalmazásában a változások könyörtelen, pusztító ereje (juggernaut of change) produkálja. Ezeket elkerülni lehetetlen, csak akkor lenne lehetséges, ha kiküszöbölnék az információs technológiát és a hozzá kapcsolódó biotechnológiát, és újra merev, rugalmatlan technológiára állnának át. A technológiai fejlődés kereké azonban nem forgatható vissza. Az egyéneknek és az országoknak egyaránt csak egy stratégiai lehetősége van, amelyet legjobban de Gaulle tábornok jelmondatával írhatunk le: „Ha valamit nem tudsz elkerülni, akkor állj az élére!” Sajnos Magyarországon ez a felismerés még csak kevesek fejében fogalmazódik meg.

SZABÓ KATALIN

## IRODALOM

- ANDRESEN, M & LICHTENBERGER B. (2007) The Corporate University Landscape in Germany. *Journal of Workplace Learning*, Vol.19. No. 2. pp. 109–123.
- BILLET, S. & SOMERVILLE, M. (2004) Transformations at Work: Identity and Learning. *Studies in Continuing Education*, Vol. 26. No. 2, July, pp. 309–326.
- BÖGEL GYÖRGY (1998) Miért a Microsoft? *Veze-téstudomány*, Vol. 29. No. 4. pp. 41–48.
- BROADFOOT, P. (1998) Records of Achievement and the Learning Society: A Tale of Two Discourses. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Vol. 5. No. 3. November, pp. 447–78.
- CAMDEN, C. (2005) Workplace and Workforce Trends. The Future Is Now. *Vital Speeches of the Day. Bibliographic Details*, Vol. 71. No. 21. pp. 648–651.
- DAVENPORT, T. & PRUSAK, L. (1998) *Working Knowledge. How Organizations Manage What They Know*. Harvard Business School Press, Cambridge, MA.
- DOELZALEK, H. (2007) The Time Has Arrived for a New Kind of Virtual Corporate University. Is Your Organization Ready? *September 06*, www.managesmarter.com/msg/content\_display/training/e3i579f9e341448bd36c4a6e36545619095-55k. Letöltve: 2008. február 21.
- FOOTE, D. & FOLTA, T. (2002) Temporary Workers as Real Option. *Human Resource Management Review*, Vol. 12. Issue 4. pp. 579–597.
- GARAI LÁSZLÓ (1995) Gazdasági fejlődésünk emberi feltételeiről és a második modernizáció. *Közgazdasági Szemle*, Vol. 42. No. 6. 606–619. o.
- GIDDENS, A. (1990) *The Consequences of Modernity Polity*, Cambridge.
- HEARN, D. R. (2001) Education in the Workplace: An Examination of Corporate University Models.
- HEGGY, P. C. (2003) New Directions. Stressors and the World of Work. ([http://www.mhship.org/Pdfs/\\_heggy.pdf](http://www.mhship.org/Pdfs/_heggy.pdf). Letöltve 2003. július 30. (Más időmegjelölés hiányában)
- HELLER, N. (2001) Changes Sees Corporate Universities on Rise. *Heller Report on Educational Technology Markets. v12 i8 pl*.
- JACKSON, K. A. (2001) Developing the Contingent Workforce through Post-Secondary Business Education. Working Paper, Hampton University.
- KOVÁTS GERGELY (2003) Új jelenségek a vállalati képzésben: a vállalati egyetem. *Veze-téstudomány*, Vol. 34. No. 2. pp. 25–38.
- LYYTINEN, K., ROSE, G. M., & YOO, Y. (2002) Learning in High Gear: Hyper-learning and Dynamic Capability in Seven Software Firms. *Sprouts Working Papers on Information Environmnet, Systems and Organization*, Vol. 2. Issue 4. pp. 160–194. <http://sprouts.case.edu/2002/020410.pdf>. Letöltve április 22.
- MIDDLEHURST, R. (2001) University Challenges: Borderless Higher Education, Today, and Tomorrow. *Minerva*, Vol. 39. No.1. pp 3–26.
- NIEUWENHUIS, L. F. M. & VAN WOERKOM, M. (2007) Goal Rationalities as a Framework for Evaluating the Learning Potential of the Workplace. *Human Resource Development Review*, Vol. 6. No. 1. pp. 64–83.

- POLSSON, K. (2001) Chronology of Personal Computers. <http://burks.brighton.ac.uk/burks/pcinfo/hardware/comphist/comphist.htm>.
- SEO, M. (2003) Overcoming Emotional Barriers, Political Obstacles, and Control Imperatives in the Action-Science Approach to Individual and Organizational Learning. *Academy of Management Learning and Education*, Vol. 23. No. 2, pp. 7–21.
- SZABÓ KATALIN & HÁMORI BALÁZS. *Információgazdaság. Digitális kapitalizmus vagy újgazdasági rendszer?* Budapest, Akadémiai Kiadó.
- TANNER, L. (2003) Corporate University Approach Taking Hold. Umbrella Approach to Company-wide Training Is Becoming Popular. *Dallas Business Journal*, July 25.
- THOMAS A. (2000) Pentium 4: Overlocking. How Fast Will It Go? *The Register*, 19 November. Retrieved, May 12, 2004, from [www.theregister.co.uk/content/1/14843.html](http://www.theregister.co.uk/content/1/14843.html)
- ULRICH, KERR & ASHKENAS (2002) *The GE Work-Out: How to Implement GE's Revolutionary Method for Busting Bureaucracy & Attacking Organizational Problems*. Kindle Edition
- WAGNER, S. (2000) May Putting the 'U' in Europe. *Training and Development*, Vol. 54. Issue 5. p 93.



## TANULÁS A FEKETE ÉS SZÜRKE GAZDASÁGBAN

**A**MUNKAERŐPIACON SOK OLYAN HELYZET JÖHET létre, amikor az informális módon szerzett tudás vagy az egyetlen eszköze a sikernek, vagy ilyen tudás nélkül a formális tudás használhatatlan illetve nem hatékony. Az informális tanulásnak két alapvető formája van, amikor a munkaerőpiaci szegmentálódás során létrejövő belső munkaerőpiacok hoznak létre olyan tanulási mechanizmusokat, amelyek csak „belül” érhetők el, s hasznosíthatók, illetve amikor az informális gazdaság illegálitása termel ki olyan „titkos” tanulási folyamatokat, amelyek nem elérhetők a „beavatatlanok” számára. A következő oldalakon példákkal szolgálunk arra, hogy milyen módokon működött az informális tanulás a szocializmusban, vagyis abban a társadalmi-gazdasági rendszerben, amely a magyar munkaerőpiaci folyamatait máig erősen befolyásolja. Az írás második felében azt vizsgáljuk, hogy miként működik az informális tanulás a mai magyar munkaerőpiacon.

### A belső munkaerőpiaci tanulás, mint szubkultúra-képző

A belső munkaerőpiac három tényezőnek köszönheti létét: a) a szakképzettségek vállalat- vagy foglalkozás-specifikus (a továbbiakban speciális) jellegének; b) a munka közbeni formális képzésnek, tanulásnak; c) és a szokásszerűségnek, ami nem más, mint a speciális informális folyamatok összessége.

A speciális, tehát máshol fel nem használható szakképzettség azért fontos a munkáltatónak, mert ezek által magához köti a specifikus kiképzésben részesült dolgozóit. A speciális formális képzettség mellett a begyakorlottság, a helyi viszonyok és gépek ismerete, tehát speciális emberi- és társadalmi tőke is erősíti a belső munkaerőpiac kialakulását. Ez megmutatkozik az egyéni termelékenységekben, a gépeken való eligazodásban, az adott vállalat által előállított termékeknek, a termékek előállításához szükséges szakmai fogásoknak az ismeretében stb., melyek birtoklása vagy hiánya a formális hierarchia mellett (azt erősítve vagy átmettszeve) működik. A szokásszerűségnek (vagyis azoknak az íratlan szabályoknak az összessége, amelyek a mindennapi gyakorlatban alakultak ki) pedig azért nagy a szerepe, mert a termelési folyamat nem szabályozható teljesen, és a munkások a „rések kitöltésére” saját szabályrendszert dolgoznak ki. A szokásokat ismerő és stabilan együttműkö-



dó dolgozók teljesítménye nagyobb, az informális szerveződés megsokszorozza a formális szabályok hatékonyságát, stabilizálja a belső munkaerőpiacot.

A belső munkaerőpiacok kialakulása jó a dolgozóknak, mert „védett” lesz a munkahelyük, és jó a munkáltatóknak is, mert mérsékli a fluktuációt és növeli a termelés hatékonyságát.

A belső munkaerőpiacon belül folyó informális tanulás szerepét a szocialista munkaerőpiaci munkásmagatartás formálásában – és ezen keresztül a munkaerőpiaci szegmentálódásban – egy 1980-as évből származó magyarországi példával illusztráljuk.<sup>1</sup> A belső munkaerőpiacon

„...az előrejutási pályákhoz a vállalatok olykor többlépcsős tanfolyami továbbképzési rendszert is hozzárendelnek. A hierarchiában való emelkedésnek ilyenkor feltétele lesz a megfelelő tanfolyami végzettség megszerzése. Ugyanakkor pedig ez az egyik biztosítéka a dolgozó vállalathoz kötésének, mivel a tanfolyamok többnyire olyan ismereteket nyújtanak, melyek csak az adott vállalatnál hasznosíthatók, és a végzettséget is csak az adott vállalat ismeri el és honorálja. Gyakoribb azonban az az eset, hogy az előrejutási pályák az üzemen belüli szokásjog alapján informális módon épülnek ki, és jól illetve rosszabbul fizető munkafeladatok, túlórák, célprémiumhoz kötött különmunkák meghatározott irányú, munkacsoportok közötti elosztásában öltenek testet, vagy a technológiai folyamat kritikus pontjainál előforduló alkalmi beavatkozások (kényszer-alkalmazkodások, kényszer-helyettesítések) gyakoriságához kapcsolódnak.” (Kertesi & Sziráczky 1983.)

A munkaerőhiány és erős bérszabályozás által kettős szorításban tevékenykedő szocialista vállalatok és a szabadon mozgó, a második gazdaság által is „megkínált”, de alacsony bérű munkavállalók alkotta munkaerőpiaci verseny tétje az volt, hogy ki tud jobban alkalmazkodni a szabályzórendszerhez, illetve hogyan tudnak manőverezni ebben a mozgástérben a munkavállalók különböző csoportjai. Ezek közül az elit munkások esetében meghatározó szerepe volt a belső munkaerőpiaci informális tanulási folyamatainak:

„Az elit munkások a belső munkaerőpiacok munkaköri hierarchiáiban elhelyezkedő dolgozók közül ... a hierarchia felső és középső szintjén levő, kvalifikációt és a nagy szakmai tapasztalatot igénylő munkaköröket, az ún. kulcspozíciókat töltik be. A ... gyári munkaszervezetek nem úgy működnek, mint egy precíziós műszer. A munkafolyamat során mindig vannak fennakadások, kisebb-nagyobb ütemtelenségek, illetve olyan problémák, amelyeket a termelés folyamatosságának biztosítása érdekében itt és most, műhelyszinten a munkásoknak kell megoldani. ... Időről-időre hiányok keletkeznek különféle nyersanyagokból, félkésztermékekből, alkatrészekből, munkaerőből stb. Az ilyen gazdaságban működő vállalatok nemcsak néha napján kénytelenek a kényszerhelyettesítés és a rögtönzészzerű megoldások különféle formáihoz folyamodni, hanem rendszeresen. Ugyanakkor a különböző munkakörökben ezek eltérő gyakorisággal jelentkeznek. Azokat a posztokat nevez-

<sup>1</sup> További példák olvashatók a következő művekben: Héthy-Makó 1972; Köllő 1982; Fazekas 1982; Stark 1988.



zük kulcsmunkaköröknek, ahol a termelés folyamatossága érdekében dolgozóknak meglehetősen gyakran kell a különféle kényszeralkalmazkodási formákkal élnie.

A kulcsmunkaköröket betöltő dolgozók olyan vállalat-specifikus jártasságokkal, gyakorlati szakismeretekkel és üzemen belüli informális kapcsolatokkal rendelkeznek, amelyek képessé teszik őket arra, hogy – gyakran bizonyos termelés-szervezési funkciókat is átvállalva a művezetőktől, illetve az üzemevezetőktől – a termelés folyamatossága érdekében rugalmasan reagáljanak a különféle fennakadásokra. ... Az ilyen típusú munkakörök és munkások – bár eltérő mértékben – minden gazdasági szervezetben megtalálhatók. Ilyen például a gépipari vállalat exportra szánt egyedi terméket előállító szerelőüzemének univerzális szakmunkása, az autóközlekedési vállalat nagy teherbírású kamionnal, nemzetközi fuvarozást végző pilótája, vagy a vegyipari üzem termelési folyamatait szabályozó, a technológiát kiigazító előmunkása stb. A kulcsmunkaköröket betöltő, vállalatspecifikus ismeretekkel és jártasságokkal rendelkező dolgozókat elit munkásoknak nevezzük.”

Az informális tanulás a belső munkaerőpiacon természetesen nem rendszer-specifikus jelenség. Erre klasszikus példa a nemzetközi nagyvállalatok belső munkaerőpiaca, illetve az orvosi vagy ügyvédi kamara (*Caplow 1954*), továbbá a keselyű vagy a farkas szakmák<sup>2</sup> (*Mars 1983*) illegális elemekkel ötvöződő, erősen védett foglalkozási munkaerőpiacai. Ezek mind legális munkahelyeken végzett, legális foglalkozások, amelyeknek van egy formális képzés keretében megszerzhető „kódifikált” tudásanyaga, de ahol a magasabb jövedelem megszerzéshez és/vagy a belső karrierhez a klasszikus munkahelyi illetve foglalkozási szocializáció, amely minden foglalkozásként/szakmaként azonosítható tevékenység esetében végbemegy, kívül is szükséges az informális tudás-szerzés.

A szocializmus-specifikus második gazdaságbeli tudás lényege az volt, hogy működőképessé tegye a „szervezett felelőtlenség” rendszerét. Ez az informális tudás ezért volt megtűrt felülről s értékes alul. Sokféle formában jelent meg ez az informális tudás, például

– a kávéfőzőnő technikájában, hogy egységnyi kávéból hogyan főzhető három adag „dupla”, s ezt hogyan kell elosztani, hogy maximális borraivalót kapjon érte (*Galasi & Kertesi 1987*),

2 *Mars G. (1983)* szerint a foglalkozásokra jellemző a csoport-kapcsolatok és a hatalom speciális szerkezete, valamint a foglalkozások és munkahelyek informális ügyleteit szabályozó szubkultúra. Az angol antropológus a különféle foglalkozások láthatatlan jövedelemszerző ügyleteinek elemzése kapcsán a foglalkozásoknak négy típusát különbözteti meg és szimbolizálja egy-egy állatnévvel. A farkas hordában dolgozik, amelyet erős szolidaritás, hosszú távú személyes (nem feltétlenül szeretetteljes) kötelékek láncolnak össze, s amely láthatatlan jövedelmeit is csapatmunkával szerzi. Ez a bandaszellem a külvilág felé erős közösségtudat által egységessé kovácsolt, elzárkózó szubkultúraként nyilvánul meg. A belső munkamegosztás mindenki által ismert és elismert szerepek és hatalmi rangsor jön létre a csoporton belül, amely nehezen változik. Ilyen foglalkozások pl. a szemetes vagy a dokkmunkás. A keselyűk annyiban hasonlítanak a sólyomra, amennyiben egyénileg ragadoznak, de a farkashoz állnak közel abban, hogy magányos akcióik mögött laza, de szükség esetén gyorsan aktivizálható és hatékony hálózat létezik. Ez mindennapi körülmények között a keselyűk közötti koordináció végzésére, az új keselyűk betanítására és fegyelmzésére alkalmas, de legalább ilyen fontos funkciója, hogy bajban gyorsítja a veszély észlelését és fokozza a védekezés hatékonyságát. Mivel a hálózat nem jelent csoportszervezetet, ennek megfelelően nincs is határozott hierarchia a keselyűk között, de van néhány választott előljáró, akik a keselyűközi hálózatot karbantartják.

– a kórházi orvosok játszmáiban, hogyan „meccseljék le” egymás között a szűkösen rendelkezésre álló ágyak feletti rendelkezés jogát, s az ennek eredményeképpen kapott borralaló újraelosztását,

– hogyan tud láthatatlanul, de olajozottan végbemenni ugyanez az újraelosztás egy autójavítóban (*Polgár 1983*).

Míndezek a folyamatok felértékelődtek a belső munkaerőpiacokon túl is, mintha az egész gazdaság – sőt a társadalom egésze – egy nagy szubkultúrává lett volna. Így a titkolózás, elhallgatás, kettős értelmezés informális tudása jelentette

– a sorok közötti olvasás képességét,

– a szóbeszéd politikai felértékelődését (*Sampson 1984*),

– a kremlinológia azon tudását, hogy a május elsejei ünnepi felvonuláson integető PB tagok sorrendjéből kiolvassák a várható változásokat, de jelentette

– a „sajátlagos” építkezés, családi ház építés csempészésből, megvesztegetésből, borralalóból, kalákából és fusimunkából összegyűrt kivitelezését (*Kenedi 1981; Kunszabó, 1983*).

A magyar taxisok példája azt is jól illusztrálja, hogy miképpen és milyen nagy erővel válik a kései szocializmus belső munkaerőpiacán megszerzett tudás munkaerőpiaci emberi tőkévé, s éli túl a rendszerváltást.

„A tipikus taxis fiatal, de legfeljebb koraközépkorú férfi, városi lakos és profi gépkocsivezetői szakértelemmel, valamint nagy terepismerettel rendelkezik. ... Taxissá lenni nem nehéz. A hivatásos gépkocsivezetői jogosítvány megszerzése gyakorlatilag nem igényel iskoláztatási kiadásokat, hiszen a katonaság alatt vagy munka mellett könnyen megszerezhető. A munkához szükséges tudástőke tehát nem a formális iskolarendszer terméke. Ennek következtében ebben a szakmában a papír nem igazán fontos. Ez egyfelől azt jelenti, hogy felsőfokú képzettséggel is »csak« taxis vagy, illetve ha semmi papírod nincs, akkor is taxizhatsz. ... A taxismunka nagyfokú területi és időbeli mobilitást jelent, s szinte semmiben nem hasonlít a modern világ két tipikus munkahelyéhez, a gyárhoz és a hivatalhoz. A munkahely maga mozog, nincs nappal vagy éjszaka, csak jó és rossz időszak, minél rosszabb az idő, annál nagyobb a kereset, mikor a többség szabadidejét élvez (ünnepeken, este és éjszaka), akkor érdemes leginkább taxizni. Ez persze azt is jelenti, hogy a munkaidő felett a taxis vállalkozónak teljes hatalma van, de még a taxis bérmunkás is olyan rugalmas munkaidőben dolgozik, ami elképzelhetetlen a gyárban vagy a hivatalban dolgozók esetében. ... A taxisnak képesnek kell lennie kapcsolatot teremteni és kezelni, elviselni a sokféle utast, megtalálni a borralaló maximális mértéket biztosító technikát. Ehhez a külföldivel szolgálatkésznek, a tojásfejűvel szakszerűnek, a kismamával és csemetéjével aranyosnak, a fáradt munkással és deviáns (hiszen taxiba ült) nyugdíjossal együttérzőnek, kurvával és stricivel beleválónak kell lennie. Ugyanakkor meg kell tudnia ítélni, hogy mikor lehet a normális borralaló feletti jövedelem megszerzését megkísérelnie (babrálni a taxiórával, rosszul visszaadni, valutát kémni, mellékes üzleteket ajánlani stb.)... Ami a taxis foglalkozás munkaszervezetét illeti, abban megtalálható a keselyűlét valamennyi eleme. A munkavégzés



nem csupán individuális, de független tevékenység is. Másként: a taxisok nem csupán egymástól elszigetelten végzik munkájukat, de mindegyikük sólyom módjára szabadon dönt arról, hogy mikor és mennyit dolgozik, milyen kiegészítő jövedelemszerző stratégiát folytat, s ezt mennyi kockázatot vállalva teszi, illetve (hiszen keselyű) hogy kivel és milyen erősségű kapcsolatrendszerrel hoz létre.” (Sik 1991.)

Fontos továbbá, hogy a szocio-demográfiai és munkaerőpiaci helyzetbeli hasonlóság, illetve a mobil élet- és flexibilis munkamód olyan szociológiai jellemvonások, amelyek a szakirodalom szerint szolidáris viselkedésre hajlamosítanak. Ez utóbbi mintegy egymásba ötvözi a munkaszervezet technikai, a munkaerőpiac és a második gazdaság érdekérvényesítési, illetve a szubkultúra közösségi-érzelmi elemeit. A keselyű lét feltételezi az életpálya egészén átívelő informális tanulást, ami részben a hálózaton belül megy végbe, részben formálja is ezt a közösséget. Ez a személyesség-informalitás biztosítja a befogadás-beavatás hatékonyságát, az íratlan szabályok és szokások továbbadását, de ugyanakkor az új veszélyek, s az ellenük ajánlott védekezési módok, illetve az új lehetőségek, s megragadási módjuk betanítását.

## Az informális gazdaság titkos tudásképzője

Ennek az informális tanulási módnak egyik formája, mikor a tevékenység maga nem illegális, de magában foglal olyan jövedelemszerző megoldásokat, amelyekről nem szabad a „külvilágnak” tudomást szereznie. Ilyen például a pincérek borraválójára, az orvosok hálapénze, stb.

A másik forma, amikor maga a tevékenység esik kívül a legalitás határain, s emiatt ide bekerülni, az itt folyó jövedelemszerző megoldásokat ellesni és begyakorolni csak informálisan lehet. Erre példa a lomizás<sup>3</sup> (amit kezdetben lompizásnak is neveztek), a csempészet, de ide sorolhatók olyan illegális vagy alegalis (és gyakran ósidők óta gyakorolt) tevékenységek is, mint a lókupecség (Stewart 1994) vagy a kaláka (Sik 1988).

„A sikeres lompizó általában dunántúli vagy kisalföldi településen él. Az esetek többségében középfokú iskolai végzettsége van. Ez a középfokú végzettség építőipari (kőműves, ács, épületasztalos, csőszerező, víz- és gázszerező) szakmunkásbizonyítványt vagy a német és osztrák tartományokban oly keresett hiányszakmák (például asztalos) oklevelét jelenti. A sikerrel lompizók általában több éve dolgoznak külföldön, Ausztriában gyakran feketemunkát vállalva, napi ingázóként, „menedzsernek álcázva” – a határon lényegesen gördülékenyebb az átjutás, s így alapos helyismeretre tettek szert. Miközben a migránsok többsége idegen nyelvet nem beszél, csoportunk tagjai többségükben legalább alapszinten képesek németül kommunikálni. Ez tette lehetővé, hogy bizonyos információkat monopolizáljanak, vagy legalább néhány lépéssel a többség előtt járjanak a használt cikkek „beszerzése” és értékesítése során. A csoport tagjainak nagyobb része nő, általában két gyerekkel, s életviteli igényeik készítetik őket külföldi munkavállalásra, illetve a kiegészítő jö-

3 Ami nem köthető kizárólagosan egyetlen etnikai csoporthoz (lásd Lomizók).

vedelemszerzési lehetőségek felkutatására, sikeres megújítására. Életkorukat tekintve leginkább 35–50 évesek. Érdekes, hogy míg korábban a „kis KGST”-piacokon inkább tevékenykedtek nők, a lompizók között eggyel sem találkoztam (a migránsokra jellemző szakmák sem nőies foglalkozások, de ez még önmagában nem zárná ki teljesen a gyengébb nem jelenlétét). A csoport tagjaira jellemző, hogy a korábbi években relatíve magas életszínvonalat tudtak családjuknak biztosítani, s most erőfeszítéseik jelentős részét ennek megőrzésére fordítják. Fontos kellékük a gépkocsi, amivel mozgékonyaságuk, piaci jelenlétük megsokszorozható. Alapvető információs bázisuk a család, a rokonság, a baráti és munkatársi kapcsolatok. Esetükben mind a hazai, mind a külpiacok bizonyos szegmenseinek ismerete alapvető, s ebben az összefüggésben kapcsolatrendszereiket (például feleség, szülők mint hazai értékesítők) hatékonyan képesek működtetni.

„Kutatásaim azt valószínűsítik, hogy a migránsok a hazainállányegesen magasabb munkabér mellett – sikerrel kombinálják az eltérő jövedelemforrásokat. A jövedelemkiegészítő tevékenységek azonban általában nem kapcsolódnak a főállású aktivitásokhoz. A használt cikkek felkutatása – esetleg piaci értékesítése – a jövedelemszerzés kevésbé leterhelő, kockázatmentes formája. A siker ugyanakkor nagyban függ bizonyos tudástőke (nyelvtudás, piaci ismeret, műszaki ismeret), kapcsolati tőke (kapcsolatépítő, -teremtő, -ápoló képességek) és anyagi tőke (személygépkocsi) birtoklásától. E tőkék birtokosai sikeres jövedelemkiegészítő stratégiák kialakítására képesek.” (Pauker Csaba 1999.)

A fenti példák oly módon is interpretálhatók, hogy olyan tevékenységekről van szó, amelyek alapjául jellemzően egy összetartó-önvédő csoport szolgál. Az első esetben ez összeszokott, alaposan megválogatott és kontrollált csapatot, a másik esetben hagyományos kiscsoportokat (család, rokonság, szomszédság, had vagy etnikai csoport) jelent. Ez azt is jelenti, hogy az informális tanulás az eleve összetartozók egy kis körére korlátozódik, amelybe bekerülni kívülről csak úgy lehet, hogy a személy részévé válik a csoportnak.

## Összefoglalás és kitekintés

Az informális tudással való „gazdálkodás” vagy a tőkeként funkcionáló személyes tudáskészlet két metszetben közelíthető.

Makroszintű közelítésben ezekre a meglévő tudásokra támaszkodik a gazdasági rendszer, illetve ezek nélkül nem tudna „olajozottan”, akadálymentesen, vagy éppen versenyképes módon működni. Történelmileg közelítve ez jelentheti azt, hogy a kihálófélben lévő szakmák (és a marginalizálódó, perifériára szoruló helyi társadalmak, társadalmi csoportok) esetében az informális tanulás a tudásszerzés egyetlen (de legalábbis domináns, mert elérhető) formája.<sup>4</sup> De az ezzel ellentétes helyzet is kedvez az informális tanulásnak, amennyiben a születőfélben lévő szakmákban

<sup>4</sup> Ennek a jelenségnek egy speciális változata a társadalmi politikai fordulatok következtében a társadalomban időszakosan leértékelődő vagy ellehetetlenülő tudás átmentésének jelensége, amelyre a *parking orbits* kifejezés utal. (Eyal, Szelényi & Townsley 1998.)





a még nem szabványosított tudás, a gyorsan fejlődő-változó tudásanyag megszerzésének ez a legjobb módja (amit felértékel az ilyen tudást kezdetben birtokló jellemzően kis és zárt hálózat logikája is). Ilyen például az informatika, amelyben a rendkívül gyorsan alakuló tudásanyagot nem is lenne lehetséges a formális képzési vagy továbbképzési programokba hatékonyan integrálni.

Speciális példája emellett az etnikai csoporton belüli tudásátadás – ahol az etnikum megőrzött hagyományainak átadása összekapcsolódik sajátos foglalkozások, gazdasági tevékenységek végzésével.

Az informális tudásátadás egy felől hasznos, sőt pótolhatatlanul fontos intézmény, hiszen ennek hiányában az emberiség tudásanyagának tetemes része nem lenne felhalmozható. *Boulding (1972)* szerint „... a háztartások az embertermelés legfőbb szereplői. Az ember az egyetlen termék, amelyet többnyire képzetlen munkaerővel hoznak létre. E tevékenység nélkül a társadalom ismét csak nagyon hamar darabjaira esne szét. Még azt az erős kijelentést is megkockáztathatjuk, hogy a háztartás funkcionálásában bekövetkező zavar jelenti az emberi faj legnagyobb problémáját...

A háztartás fontos feladata az oktatás és a tanítás is. Nem tudom, hogy a társadalomban folyó összes oktatás mekkora részét állítja elő a háztartás; sohasem láttam ilyen becslést, de úgy vélem, ez az arány nagyon nagy. Talán nem olyan nagy, mint valamikor volt a hagyományos társadalmakban, de még ma is egyike a legfontosabb háztartási funkcióknak. A GNP lényegében ennek a tanítási folyamatnak a mellékterméke. A tőke csupán az emberi tudás bevésoedése az anyagi világba. A tudás átadása és növelése minden társadalom alapvető problémája. A tudás nagyon könnyen elpusztul. Becslésem szerint a tudástömeg 3–4 százalékát veszítjük el minden évben azzal, hogy az emberek megöregednek, felejtnek és elhalnak. Ezt a hiányt a fiataloknak kell pótolni. Mint azt tanítványaimnak szoktam mondani, a tanítás nem más, mint a tudás átadása hanyatló idős agyakból hanyatló fiatal agyak számára. Ez az egyetlen járható út a világ számára. A háztartásnak hatalmas feladata van ebben a folyamatban. Nem tudjuk pontosan mekkora, mert nincsenek megfelelő mérési lehetőségeink a tudástermelés vizsgálatához, de nem lepne meg, ha ez a mennyiség megközelítené az összes termék 50 százalékát. Ismét arra a következtetésre jutunk tehát, hogy ha a háztartás szétesik, a formális oktatás intézménye reménytelen helyzetbe kerül...

Izgalmas kérdés: vajon az emberi faj túl tudja-e azt élni, hogy racionálissá válik. Lehetséges, hogy az emberi faj túlélése mindmáig egyrészt a nők kizsákmányolásától függött – e nélkül az emberi faj lehet, hogy régen eltűnt volna –; másrészt attól a képességétől, hogy az emberiség vissza tudta szorítani az élvezetek iránti vágyát. Most, mint látjuk, egy hedonista és szabadságelvű társadalomban élünk, amely eltűnhet egy-két évszázad alatt. Ki lesz arra hajlandó, hogy végigszenvedje a gyermekszülés és nevelés időszakát, ha valóban kiszámolja ennek költségeit? Mint egy fiatal barátom mondta nekem: „Nem akarunk gyermeket, mert nem akarjuk, hogy úgy bánjon velünk, ahogy mi bánunk veletek.” Ezt a fajta tudatállapotot úgy



lehet felfogni, mint egy alapvetően hedonisztikus és csak a mának élő társadalom következményét...

A kapcsolatok szerződésekkkel való felváltása könnyen elpusztíthatja azokat a gazdasági elemeket, amelyek reciprocitáson alapulnak, és különösen, amit úgy hívnak, hogy az egymásba fonódó reciprocitások láncolata. Általánosságban fogalmazva ez azt jelenti, hogy azért támogatjuk gyermekeinket, mert szüleink támogattak minket. Az egyetlen mód, különösen a modern világban, hogy visszafizesd szüleidnek azt, amivel tartozol nekik, az hogy támogatód gyermekeidet. E nélkül a reciprocitásláncolat nélkül, ami tehát azt jelenti, hogy jót teszek valakinek, mert nekem is jót tett valaki, a társadalom darabjaira esik szét..." (*Boulding 1972:111,119.*)

Ugyanez mezoszinten azt eredményezné, hogy közösségek, etnikumok sajátos tudásanyaga menne veszendőbe. Mikroszinten ugyanakkor az egyének esélyei romlának, hiszen az emberi és társadalmi tőke más módon meg nem szereshető elemi vesznenek el a számukra, ami különösen akkor káros, amikor az egyénnek nincs módja a formális tudásszerzés csatornához hozzáférni.

Ugyanakkor vegyük észre, hogy az informális tanulás nem alkalmas a hatékonyság növelésére, az új tudás elemek megszerzésére, mert természeténél fogva (titkos, zárt körre korlátozódó, túlélést szolgáló) konzervatív és hagyományos tudáselemeket tartalmaz. Jól illusztrálja ezt a kaláka esete. A kaláka fokozza az otthoni munka hatékonyságát és csökkenti költségigényét. Mivel azonban csak az élők munkája hagyományos alkalmazási formáinak hatékonysága növekszik, ezért azokhoz a háztartásokhoz képest, ahol innovációra, modernizációra került sor, a kalákázás paradox módon fokozhatja az ezt sikeresen alkalmazó háztartások hátrányát. A kaláka segíti a hagyományos szaktudás továbbélését, a beruházás elhalasztását azzal, hogy az élők munkáját jobban kihasználhatóvá teszi. Ily módon ugyan a kalákázók rövid távon előnyt élveznek az innovatívakkal szemben, hiszen beruházások nélkül, a hagyományos tudást felértékelve, a hálózat közösségének erejére támaszkodva juthatnak többlettermékhez, de hosszú távon ez a hátrány forrása is lehet.

Továbbá, a társadalmi tőke nyelvezetét használva, ez a fajta tudás a partikuláris társadalmi tőke újratermelést jelenti, ami kizár másokat a tőke megszerzéséből. Ennek eredményeképpen a fenti kontextusban az informális tanulás szegmentál, szegregál, a be nem avatottakat kizárja és az általános bizalom szintjét csökkenti.

SIK ENDRE

## IRODALOM

- BOULDING, K. E. (1972) The Society as Achilles Heel. *Journal of Consumer Affairs*, No. 2. Magyarul: SIK ENDRE (ed) (1989) A háztartás gazdaság „örök” intézménye. *Szociológiai Füzetek*, No. 48. 75–77. o.
- CAPLOW, THEODOR (1964) *The Sociology of Work*. McGraw-Hill Co.
- EYAL, SZELENYI & TOWNSLEY (1998) *Making Capitalism Without Capitalists*.
- FAZEKAS KÁROLY (1982) Bér-teljesítményalku a belső munkaerőpiacon. In: GALASI PÉTER (ed) *A munkaerőpiac szerkezete és működése Magyarországon*. Budapest, KJK. 235–276. o.
- GÁBORR, ISTVÁN & GALASI PÉTER (1981) *A „második” gazdaság*. Budapest, KJK.



- GALASI PÉTER & KERTESI GÁBOR (1987) A hálapénz ökonómiája. *Közgazdasági Szemle*, No. 3. 260–277.
- HÉTHY LAJOS & MAKÓ CSABA (1972) *Munkásmagatartások és gazdasági szervezet*. Budapest, Akadémia.
- KENEDI JÁNOS (1981) *Tiéd az ország, magadnak építed*. Párizs, Magyar Füzetek.
- KERTESI G. & SZIRÁ CZKY GY. (1983) Munkásmagatartások a munkaerőpiacon. *Valóság*, No. 4.
- KÖLLŐ JÁNOS (1982) A külső és a belső munkaerőpiac kapcsolata egy pamutszövődében. In: GALASI PÉTER (ed) *A munkaerőpiac szerkezete és működése Magyarországon*. Budapest, KJK. 277–318.
- KUNSZABÓ FERENC (1983) *Gyarapodásunk története*. Budapest, Magvető.
- Lomizok és lomok az Európai Unió perifériáján (2004) *A szegénység fogyasztói társadalma* Forrás: [http://www.georgikon.hu/tanszekek/NyBTK/Folyo%20kutat%C3%A1sok/Lomizok%20az%20EU-ban.htm#\\_fn1#\\_fn1](http://www.georgikon.hu/tanszekek/NyBTK/Folyo%20kutat%C3%A1sok/Lomizok%20az%20EU-ban.htm#_fn1#_fn1)
- MARS, GERALD (1983) *Cheats at Work*. Alien and Unwin, London.
- PAUKER CSABA (1999) Nyugat-Európában dolgozó magyar munkavállalók pótlólagos jövedelemforrásai. In: SIK ENDRE (ed) *Átmenetek*. Budapest, MTA PTI. 109–122 o.
- POLGÁR MIKLÓS (1983) A borralvaló egy autójavitóban. In: *Kereseti- és bérvizonyaink*. Budapest, MTA KTI Közleményei új sorozat No. 28. 283–299.
- SAMPSON, PETER (1984) *A szóbeszéd szerepe a szocialista Romániában*.
- SIK, ENDRE (1988) *Az „örök” kaláka*. Budapest, Gondolat.
- SIK, E. (1991) *A zavarban lévő keselyű esete a csapással*. 2000. január.
- STEWART, MICHAEL SINCLAIR (1994) *Daltestvérek – Az oláh cigányidentitás és közösség továbbélése a szocialista Magyarországon*. T-Twins Kiadó, MTA Szociológiai Intézet, Max Weber Alapítvány.
- SZIRÁ CZKY GYÖRGY (1982) Egy belső munkaerőpiac kialakulása és működése. In: GALASI PÉTER (ed) *A munkaerőpiac szerkezete és működése Magyarországon*. Budapest, KJK. 177–234.



## TUDÁSHALÁSZAT: AZ INTERNET ÉS A TANULÁS

**K**ÉT ÉVTIZEDE MÉG CSAK A LEGTÁJÉKOZOTTABBAK hallottak az internetről, tíz éve még a lakosság alig néhány százaléka rendelkezett vele, mára pedig az emberek és társadalmak életét keresztül-kasul átszövő hálónak, nélkülözhetetlen és megkerülhetetlen instrumentummá változott. Mindez nem meglepő, ha számba vesszük az internetes kommunikációban rejlő rendkívüli lehetőségeket. A „net” több, korábbi kommunikációs eszköz erényeivel rendelkezik: alkalmas a mozgókép, a hang és a szöveg közvetítésére, az egyidejűség a távolságtól függetlenül működik, a használata olcsó és egy adott határig spontán elsajátítható. Ráadásul interaktív, felszámolja a tömegkommunikáció korábbi egyközpontúságát, szélesre nyitja az egyéni részvétel lehetőségeit – legalábbis ami a technológiát illeti.

E nagy hatású technikai rendszer ugyanúgy szélsőséges álláspontokra készítet, mint számtalan elődje, többek között a mobiltelefon és a televízió. Sokan érvelnek amellett, hogy az internet megváltoztathatja, demokratikusabbá teheti a társadalmak működését. Az internet hatalommal ruház fel a környezet befolyásolására, hiszen „mi, magunk vagyunk az alkotók, a producerek és a felhasználók is egy személyben.” (P. Wallace 2002:27.) Az internetet tanulmányozók többsége egyetért abban, hogy a korábbi hierarchikus társadalmi szerkezeteket egyre inkább a szimmetrikus „hálólét” váltja fel. A legoptimistábbak természetesen az internetes kommunikáció terjesztésében anyagilag is érdekelt gazdasági társaságok szószólói: ők egyenesen azt hirdetik, hogy az internet széles körű használata által beteljesülhetnek az emberiség utópikus álmai, felszámolhatók a mai világot sújtó problémák, az egyenlőtlenséget és az ellenségeskedés. A bírálók, akiknek száma szintén nem jelentéktelen, a számítógépen zajló kommunikáció elszemélytelenítő, az élő kapcsolatokat romboló hatásától tartanak (Molnár 2003). Az sem kétséges, az internet mérhetetlenül kitágítja a hatalomgyakorlás és az ellenőrzés lehetőségeit is. Dénes Tamás szerint a ma még legfeljebb „csecsemőkorú” globális e-társadalomban az emberek kisebb-nagyobb csoportjai „az elektronikus információk ezernyi cérszálán függő marionett-bábuk a hatalom kezében” (2007:1). Az E-világ című folyóiratnak ugyanebben a számában szerkesztőségi cikkben arról olvashatunk, hogy az internet-biztonság leggyengébb láncszeme az ember, aki elfelejti kikapcsolni a gépét, nem tartja titokban a jelszavát, nem biztosítja be magát a vírusok, hackerek



ellen. Az anonim szerző által javasolt biztonsági intézkedések – csak kártyával lehessen közlekedni, amellyel előbb el kell zárni a gépet, a kártya jelezze, hol a tulajdonos – arra is lehetőséget teremtenek, hogy a munkáltató a dolgozó minden egyes lépéséről, helyváltoztatásáról pontosan tudomást szerezzen.

Áldás, vagy átok? A kérdés a technika minden új vívmányával kapcsolatban felvethető, és szokás szerint is-is a válasz. Ám ha igaz is, hogy minden felfedezést, új technológiát egyaránt fel lehet használni az építés és a rombolás érdekében, a mérték, a mód, a mechanizmusok nagy mértékben különbözhetnek. Ha tehát túl akarunk lépni a közhelyeken, akkor a konkrét technológiát és annak perspektíváit kell szemügyre venni. Így a következőkben meghatározott jelenségekben vizsgáljuk az internet hatását, arra keresünk választ – e tanulmány lehetőségeinek megfelelő léptékben –, hogyan változtatta meg az internet használata a tanulás lehetőségeit.

## Tudás és társadalom

Még a kritikusabb értékelők is elismerik, hogy az internet rendkívüli távlatokat nyit az információszerzés és a tanulás területén. *Ropolyi László (2006)* az internetes kultúra komplex természetének elemzője úgy véli, a „hálópolgárság” alkalmas lehet rá, hogy változtasson a tudással és a tudománnyal kapcsolatos növekvő kiábránduláson. A közelmúlt történelmének a tudás által szentesített szörnyűségei bebizonyították: az élettől elválasztott, absztrakt ész súlyos veszedelmeket hordoz, ezért túl kell lépni rajta; a számítógépes hálózatok létrejötte megteremtette a technikai lehetőséget a tudás reformációjához. A hálózat építői – véli Ropolyi – arra tesznek kísérletet, hogy személyes kapcsolatot teremtsenek az egyén és az egyetemes emberi tudás között. A háló segítségével kiiktatható a tudományos és politikai intézményrendszer befolyása. Igaz – véli Ropolyi – a posztmodern individuumoknak nem könnyű a dolga: „szélesre kell áthidalniuk az élet és a tudás között tátongó szakadékot, a születőben levő „hálópolgárként” magukra ismerni. Hasonlóképpen látja az elektronikus kommunikáció nyújtotta lehetőségeket *Nagy Réka* megállapítása szerint az internet nem a hagyományos kommunikációs technikákra hasonlít, hanem ahhoz hasonló szerepet tölt be, mint a közszolgáltatások, például az oktatás, a múzeum, a könyvtár, sőt a park és a kávéház szerepét is (2007).

„Jókor jött” az internet, mivel a tudás átadására szerveződött hagyományos intézményrendszer egyre kevésbé tölti be a hivatását. Egyes szerzők (*Tót 1998*) már egy évtizeddel ezelőtt konstataáltak, hogy a formális, iskolai tanulás szerepe csökken, az iskolán kívüli tanulás új formái vannak keletkezésben és fokozatosan átalakul a formális és informális tanulás közötti viszony. Az 1980-as évekig – írja a szerző – a kétféle tanulási mód elsősorban egymást kiegészítve és mérsékelt időbeli eltolódással zajlott. A munkába állás után az emberek elsősorban az iskolák esti, vagy levelező tagozatain folytatták a tanulmányaikat, az iskolán kívüli képzések többnyire politikai jellegűek voltak. A rendszerváltás után az iskolán kívüli képzések rohamos gyarapodásához vezetett az újszerű tudás megszerzésének igénye (számítástechnika, manageri tudás). Ugyanilyen hatást gyakorolt a munkanélküliség tömegessé

válása, amely részben tömegigénnyé tette új képzettségek megszerzését, másrészt mind az államokat, mind az egyéneket abba az irányba motiválta, hogy minél több időt töltsenek tanulással.

A harmadik és minden bizonnyal nem a legkevésbé fontos tényező a vállalkozói gazdaság, a „piac” megjelenése az oktatásban. A tanulást szolgáltatásként áruló gazdasági szervezetek széles körben igyekeznek kihasználni az új kommunikáció nyújtotta lehetőségeket. Ennek megfelelően részben kiszolgálói, de nem kis mértékben gerjesztői az új szükségleteknek és a már idézett utopisztikus- propagandisztikus szellemben arról igyekeznek meggyőzni elsősorban a politikai döntéshozókat (hiszen a fejlett világban az államok mindenütt hatalmas összegeket áldoznak az oktatásra), hogy a tudás alapú társadalom a jövő záloga. Az e szellemben íródott munkák általában nem bíbelődnek azzal, hogy konkrét problémákra rámutassanak: „Az oktatás területének valamennyi szereplője egyetért abban, hogy a helyzet kritikus és megoldásra vár” – szögezi le például *Kovács Ilma* (2007) az elektronikus tanulásról szóló könyvében. A megoldás a nagy nemzetközi think-tankok által javasolt megatrendek: „a tudás alapú társadalom, a globalizáció és az individualizáció, az információs és kommunikációs technológiák forradalma”. Szakítanunk kell korábbi álláspontjainkkal, amelyek szerint a tanulás legfontosabb eleme a jó tanár, és hogy a tanulás időszaka az iskoláskor: a „régir rend felbomlott” – írja a szerző – a tanulás a születéstől a halálig tart.”

De vajon valóban ilyen egyszerű a képlet? A valóságban sem a tudás, sem a tanulás nem létezik önmagában, szerepüket a mindenkori társadalmi feltételek jelölik ki. A tudás az elmúlt két évszázadban valóban az európai progresszió legfontosabb értékei közé tartozott és egészen a legutóbbi időnkig többnyire elősegítette az egyéni boldogulást is. Ez a helyzet azonban változóban van. Független angol kutatók, többek között az elmúlt évtizedekben az intelligencia vitában is szerepet vállaló *Brown és Lauder* (1997, 2003) számos cikkben, tanulmányban igyekeznek alátámasztani, hogy a propagandával ellentétben a tudás és tanulás ma nem vezet biztos felemelkedéshez, már nem feltétlenül juttat kedvező társadalmi pozíciókhoz. Világszerte csökkenőben vannak a magasabb iskolázottságúak jövedelmi előnyei, a diplomával rendelkezők ma csaknem ugyanolyan egzisztenciális bizonytalanságban élnek, mint a fizikai munkások. A mobilitás más csatornákra – anyagi források, globális kapcsolatok – terelődött. A tény, hogy a tanulás továbbra is népszerű – bár érdemes megemlíteni, hogy Magyarországon a felsőoktatásba jelentkezők száma már a harmadik éve jelentősen csökken –, részben sajátos csapdahelyzetnek tudható be: diploma nélkül el sem lehet indulni a kusza versenypályán, a kimaradás pedig a marginalizálódás súlyos veszélyét hordozza magában. A formális oktatás tévesztése folyamatos, miközben rendkívül nagy veszélyek forrása lehet, ha ismét kialakul a tankötelezettség előtti, középkorra, kora újkorra jellemző helyzet, amikor a tömegek el voltak zárva a legfontosabb információktól.

Jelenthet-e változást ebben a helyzetben a digitális kommunikáció, az internet terjedése? Igaz, hogy a technológia használatának tudása, a megvalósításához szük-



séges eszközök, a felhasználás lehetőségei társadalmi feltételekbe ágyazottak, ám a technikai lehetőségek alakítják is a társadalmi körülményeket. Az írni-olvasni tudás terjedése, amelyet a könyvnyomtatás tett lehetővé, az évszázadok során alaposan megnehezítette az elnyomás bizonyos fajtáinak érvényesítését, a lőfegyverek védtelenné tették az Európán kívül élő népeket a nyugati hódítással szemben – igaz, e technikai vívmányokkal való rendelkezés nem idézett elő gyökeres változást a hatalmas kínai birodalomban. A kérdésre tehát – vajon az internet segítségével szerzhető tudás növeli-e az egyének és csoportok lehetőségeit saját társadalmi pozíciójuk alakításában, hozzájárul-e a társadalmi és globális egyenlőtlenségek csökkenéséhez a fejlett nyugati társadalmak által legalábbis retorikai szinten képviselt demokratikus alapelveknek megfelelően? – nem triviális a válasz.

## Az internet és a tanulás

Hogyan alakítja át az internet magát az emberi tanulást? Meglepő módon kevés szakmunkát találunk az internethasználat kognitív jellemzőire vonatkozóan, a kutatókat elsősorban e sajátos kommunikációfajta identitásra és a viselkedésre gyakorolt hatása foglalkoztatta. Az egyik ok lehet, hogy az internet technikai és felhasználási feltételei szédületes sebességgel változnak, néhány havonta új lehetőségek születnek. Mire egy empirikus kutatás eredményei napvilágra kerülnek, a megállapítások egy jó része már el is avult. Például *P. Wallace (2002)* már idézett, magyar nyelven is megjelent könyvében az internet segítségével történő információszerzés hátrányai között említi, hogy az interneten nem könnyű dolgokat megtalálni. A felhasználók egyik legnagyobb problémája ekkor még a navigáció volt, időközben azonban megjelent a Google, majd nyomában más hatékony keresők, amelyek tökéletesen átformálták az internetes adathalászat feltételeit. Úgy tűnik, hogy az internetes kapcsolatteremtés, csoportszerveződés, az internetes kommunikáció személyiségre gyakorolt hatása lassabban változik az időben, az e téren történt megfigyelések zöme ma is érvényesnek látszik.

Pedig többek között a számítógép és az internet tanulásának módjában rejlik a digitális kommunikáció demokratikus potenciálja. Azok, akik ma idősebbek negyven évnél, vagyis a lakosság nagyobbik része gyermekkorában még nem is létezett számítógép, vagy nem volt elterjedt a használata. A felnőttek többsége nem az iskolában tanulta meg a számítógép kezelését, sőt az időközben felálló intézményi feltételek ellenére a gyerekek többsége sem. Az átlagos felhasználó soha bele sem nézett a gépről, vagy a programrendszerekről szóló leírásokba. Felnőttek és gyerekek spontán és mások, többnyire náluk csak valamivel tájékozottabb társaik segítségével lépegettek-lépegetnek az egyre komplexebb felhasználás felé. A mai gyerekek – legalábbis azok, akik hozzáférnek az ehhez szükséges eszközökhöz – „bele-nőnek” a számítógépes kultúrába. Bár abban – minden ezzel ellentétes propaganda ellenére – igencsak megosztott a szakemberek véleménye, helyes-e óvodás korban elkezdni a komputerizációt, mint látni fogjuk, megállíthatatlanul fiatalodnak az internetes kommunikáció résztvevői. Valamennyiünk élménye, hogy a fiatalabbak



ügyesebbek a számítógép használatában, mint az idősebbek. A különbségek távolról sem nemzedékenként tagolódnak: egyetemi hallgató tanítványaim szerint a náluk csupán néhány évvel fiatalabb középiskolások már sokkal jobban értenek a számítógép használatához, mint ők.

Az internetes információszerzés és feldolgozás – ahogyan azt pártfogói igyekeznek hangoztatni – tág teret biztosít az egyénnek. A tudás megszerzése kétségtelenül nem azonos az információ raktározásával, ez összetett integrációs folyamat, miközben az egyén beépíti az új ismeretet meglévő mentális konstrukciói közé. Mivel az egyének előzetes tudása, tapasztalatai különböznek, az információ feldolgozásának bizonyos fázisai egyediek. A tanítást akkor érezzük „szájbarágósnak”, túl didaktikusnak, ha a tanító személy, vagy program a hatókörét mindenáron igyekszik e végső fázisra is kiterjeszteni, valójában ezzel nem elősegíti, hanem hátráltatja a megértést. Bár hamis az a szembeállítás, hogy a közösségi, vagy a formális oktatás nem teszi lehetővé az egyéni feldolgozást (ez a tanítási módszerek függvénye csupán), az kétségtelen, hogy az internet segítségével történő tanulás folyamán a tanulónak módja van rá, hogy „adagolja magának” az új ismereteket, változtassa a sorrendjüket, maga alakítsa ki a tanulás tempóját. Az internetes feladatok segítségével hozzá lehet segíteni a tanulókat, hogy megfigyeljék saját mentális műveleteiket, pontosabb képet kapjanak tudásukról (*Hazzan 2004*). A probléma csupán az, hogy a tanulás „egyéni szabására” csak azután leszünk képesek, ha már rendelkezünk némi előismerettel, tapasztalattal és rutinnal, tanulási képességeinket csak úgy tudjuk megfigyelni és magunk alakítani, ha korábban ehhez megkaptuk a szükséges vonatkoztatási pontokat. Hasonló a helyzet az információk szelekciójával. Az internetes tanulás gyakran emlegetett előnyei közé tartozik az ismeretanyag szinte korlátlan mennyisége, valamint az a tény, hogy megszerzéséhez nincs feltétlenül szükség intézményi támogatásra sem szellemi, sem fizikai értelemben. Ám az intézményi keret „korlát” jellege mindkét értelemben érvényesül: egyrészt nem engedi, hogy tetszőleges irányban haladjunk tovább másrészt kapaszkodó is. A „tudás”, amely szervezetlenül, halmaz formájában létezik, nem sok mindenre használható. Az egyén csak akkor válhat önálló tanulóvá, ha tudja, mire kíváncsi, ha képes elkülöníteni a lényegest a lényegtelenről, ha képes megszervezni a megtanulni kívánt ismereteket. Az információfeldolgozás nagyobbik hányada tanult képesség, csak korlátozott mértékben lehet spontán elsajátítani – ennek felismerése tette nélkülözhetetlenné a modern társadalmakban az iskolát. Ám mint már korábban szó esett róla, az iskola pozíciója, társadalmi elfogadottsága gyengül. Ebben szerepet játszik az internet korlátlan tudásra, szabad ismeretszerzésre vonatkozó ígérete is, csak hogy pillanatnyilag megoldatlan kérdés, hogyan támogatható az internet-kultúra elsajátítása és a használatával történő ismeretszerzés formálisan, az iskolától független szervezetben? Attól kell tartanunk, hogy az internet valójában nem váltja ki az iskolát, az internetbe való „belenövéstől” nem vezet spontán út a hálópolgári öntudathoz.



## Az internethasználat szociológiai valósága

Az internettel való rendelkezés a fejlett országok lakosainak nagy része számára természetes életkörülménnyé változott. A rendszeres használat a lakosság 70–80 százalékára terjed ki, ami a 10–60 éveseknek csaknem teljes körét jelenti. Bár kezdetben a számítógéppel való rendelkezés és az internet használata viszonylag pontosan követte a társadalmi rétegződést, az elmúlt években a lefedettség gyors ütemben növekedett. Különösen erőteljes a penetráció a fiatalok körében. Egy közelmúltbeli hazai adat szerint a 14–18 évesek körében Magyarországon lényegében ugyanannyian használnak már digitális eszközöket, mint a fejlett nyugati országok fiataljai, több, mint 90 százalékuk „digitális bennszülött” (www.ithaka.hu, Fanta Trend riport). Angol (*Livingstone 2006*) és magyar (*Nemeskéri 2005*) adatok azt mutatják, hogy az új belépők egyre fiatalabbak, a rendszeres internethasználat egyre korábban, már 9–11 éves korban elkezdődik. A fiatalok növekvő igényét tükrözi, hogy az internet ellátottság magasabb azokban a családokban, amelyekben 18 évnél fiatalabb gyermekek is vannak. Hazai tapasztalat, hogy az internet-használók száma a tanév elején, szeptemberben nő meg hirtelen, ami összefügghet azzal, hogy az iskolai tanulásban is egyre nagyobb szerepet játszik az internetes kommunikáció, de azzal is, hogy az internethasználat a fiatalok körében csoportnorma, az érintkezés, szórakozás meghatározó csatornája lett. A tömeges használat részben gerjesztője, részben következménye az egyre olcsóbb eszközök megjelenésének: az elmúlt másfél esztendő minden bizonnyal az olcsó laptopok robbanásszerű terjedésének korszaka lesz.

Mégsem megnyugtató, hogy a lakosságnak mintegy 30 százaléka még a legfejlettebb országokban is kívül reked a „net” világán. Ezenkívül a hozzáférés országonként és a szegényebb országokban országon belül is erős eltéréseket mutat. Egy 2006-ban készült felmérés adatai szerint az Európai Unióban a két szélső értéket Görögország és Hollandia képviseli, az előbbiben a háztartások 23 százaléka, az utóbbiban 80 százaléka rendelkezik internet kapcsolattal. A lista a következőképpen folytatódik: Dánia (79 %), Svédország (77 %) Luxembourg (70 %). A sor másik végén a következő országok állnak: Görögország (23 %), Szlovákia (27 %), Magyarország (32 %), valamint Litvánia és Portugália (mindketten 35 %) (*IT Café 2006*). A kutatók megosztottak abban a tekintetben, hogy az internet terjedése a televízióéhoz hasonlóan fog-e alakulni? A többség úgy véli, hogy a televízióhoz, vagy a mobiltelefonhoz hasonló teljes lefedettséget aligha lehet elérni. *Livingstone (2006)* a gyerekek internethasználatára vonatkozó angliai kutatásáról szóló beszámolójában kiemeli, hogy az internethasználat nem egyszeri beruházás, a hardver korszerűsítése, a csatorna fenntartása és az internet biztosította további lehetőségek igénybe vétele (honlap készítés, file-csere, filmek, zenék letöltése, játék) további kiadásokat jelent. Ráadásul a kutatási eredmények azt mutatják, hogy az internet használat móhóvá tesz: a használók folyamatosan bővíteni szeretnék saját lehetőségeiket. 2006-ban az angol családok 71 százaléka rendelkezett valamilyen internet hozzáféréssel, de az iskolázottság-jövedelem szempontjából legkedvezőtlenebb

csoportnak kevesebb, mint a felének volt az otthonában. A tehetősebb családok ezzel szemben a digitális kommunikáció egyre többféle módját használják, mint például a telefonos internet és a digitális televízió.

Az internethez való hozzáférés, különösen a fiatalok és az alsó-középosztály esetében némileg csökkentheti a jövedelmi-iskolázottsági szakadékot, ám könnyen egy újabb szakadék keletkezéséhez, de legalábbis a nemzedékek közötti távolság növekedéséhez vezethet. A fiatalok több időt töltenek a médiával, amikor ébren vannak, mint bármi mással: a 11–14 évesek napi 6,5 órát, és mivel több eszközt is használnak egyszerre, még többet, és az arány még növekszik is – írja *Levesque (2006)* a média törvényi szabályozásának lehetőségeivel foglalkozó könyvében. Más szerzőkhöz hasonlóan ő is kiemeli, hogy a médiafogyasztás nem családi, hanem egyéni tapasztalat, ami gyökeresen átalakítja a szocializáció körülményeit, mintegy „lerövidíti” a gyerekkort. *Kollár József (2007)* szerint a gyerekkor definíciója is átalakul: az internethasználat felnőtté tesz, aki pedig kívül reked ezen a kultúrán, infantilis marad. *Gábor Kálmán (2008)* kutatásaiban azt tapasztalta, hogy a digitális kommunikációt intenzíven használó fiatalok önálló, a gyerekektől és a felnőttektől is világosan elváló szubkultúrát alkotnak, amely a szülők nemzedéke számára alig átjárható.

Kétségtelen, hogy az internet segítségével a felnőtt valóságba lépő gyerekeket egyre kevésbé lehet gyerekként kezelni – írja *Levesque*. Kérdés, megoldja-e a szocializáció problémáját – ahogyan a szerző ajánlja –, ha a gyerekek által használt kommunikációs csatornákra tereljük az eddig személyesen közvetített üzeneteket? Az általa idézett példa a kockázatokat is tükrözi: a serdülők többsége alig veszi igénybe a hagyományos egészségügyi szolgáltatásokat, nem jár orvoshoz, rendelőbe. Ha betegek, vagy egészségügyi felvilágosításra van szükségük, az interneten keresgélnek. Ezért célszerű volna – véli a szerző –, ha az egészségügyi szolgáltatók az interneten keresztül próbálnák megszólítani a fiatalokat. Csakhogy az egészség-betegség kérdéseinek megértéséhez meghatározott tárgyi tudás kell, félő, hogy a fiatalok sok esetben nem fogják megfelelően értelmezni az információt, hatalmas a kockázata a félreértelmezéseknek és dezinformációknak. Erre kiváló példa a fiatal anyáké: fórumok, cset-szobák sokasága tanúsítja, hogy a csecsemőjüket otthon gondozó fiatal anyák is gyakran veszik igénybe ezt a forrást, ha aggódnak valamiért, márpedig fiatal anyáknál ez nem számít ritkaságnak. A levelezések tanúsága szerint azonban szelektálatlan információk tömegének cirkulációja nem csökkentette, hanem növelte a résztvevők szorongását és tanácstalanságát, téves oktulajdonítások tömegét eredményezte és kifejezetten áltudományos vélekedések forrása lett. Egy másik veszély, hogy az egészséggel kapcsolatos árucikkek, gyógyszerek gyártói egészségügyi felvilágosítás örvén saját termékeik megvásárlása érdekében manipulálják a fiatal netezőket.

Ami a hazai felhasználást illeti, a várt exponenciális bővülés helyett a terjedés inkább lineáris növekedést mutatott (*Nemeskéri 2005*). *Kiss Mónika (2007)* tanulmányában azt vizsgálja, mennyire bizonyultak hatékonyak a digitális esélyegyenlőség felszámolását célzó állami programok. Az adatok arra hívják fel a figyelmet, hogy a



területi lefedettségben igen jelentős különbségek vannak, az állami támogatásból meglehetősen nagy területek kimaradtak. A kisebb és hátrányos helyzetű települések egy részében kevés hozzáférési lehetőség jött létre, az állami programok nem vették figyelembe a településeken belüli szegregációt. *Angelusz és Tardos (2005)* arra hívja fel a figyelmet, hogy a hazai körülmények változása nem alkalmazkodik feltétlenül a nyugateurópai trendhez. Példaként a gépkocsival való ellátottságot említik, amelyben a magyar lakosság sohasem érte el a nyugat-európai telítettséget. Felmérésük adatai azt mutatják, hogy a 2000-es évek elején tapasztalható növekedés dinamikája elsősorban az érettségizett és diplomával rendelkezőknek köszönhető. A fiatal diplomások körében a telítettség már 2005-ben szinte teljes volt, itt további bővülés nem várható. Az alacsonyabb iskolázottságúak körében ezzel szemben alig indult meg a penetráció. Más szerzőkhöz hasonlóan ők is úgy vélekednek, hogy a magyar lakosságnak mintegy 40 százaléka digitálisan írástudatlan.

*Rét Zsófia (2003)* szerint nem kizárólag az anyagi források hiánya, gyakran kognitív, mentalitásbeli problémák játszanak szerepet az internet lassú terjedésében. „Amennyiben ezt a kognitív hozzáférést valamilyen módon nem tudják biztosítani a digitális szakadék rossz oldalán rekedtek számára, akkor minden bizonnyal elkerülhetetlenné válik a társadalmi egyenlőtlenségek egy új dimenzióval való bővülése, újratermelődése és megszilárdulása.” – írja.

## Különbségek az internet használatában

Mint ahogyan már szó esett róla, az internet világába könnyű belépni; kérdés, mi a helyzet a továbbhaladással? A felhasználás módját vizsgáló kutatások arra hívják fel a figyelmet, hogy még az egyetemisták körében is jelentős különbségek tapasztalhatók az internet használat módjában és hatékonyságában. *Nagy Réka (2007)* háromféle felhasználót különböztet meg. Az első főként pihenés, rekreáció céljából böngész a webet, a második célzott információt keres. A harmadik típus a leginkább tudatos, sokoldalú felhasználó, akinek a számára az internet instrumentális, használata az erőforrások bővülését, új lehetőségek megszerzését szolgálja. A szerző megállapítása szerint a felhasználás módja pontosan leképezi a társadalmi-kulturális egyenlőtlenségek szokásos mintáit. Sokoldalú felhasználói tudással azok rendelkeznek, akik nagyobb kulturális-anyagi erőforrások felett rendelkeznek.

Az internet nemcsak információk forrása, hanem sajátos meta-társadalmak létesülnek általa. A kommunikáció, társas élet, szórakozás egyre nagyobb mértékben bonyolódik a számítógépes hálózaton keresztül. Az információszerzés, terjesztés lehetőségei itt is korlátlanok. Sokan a szólásszabadság erősödését remélik attól, hogy az amatőrök felvételei alkalmanként leleplezik a professzionális sajtó machinációit. Naivitás azonban azt remélni, hogy az ilyen jellegű leleplezés rendszeressé, vagy általánossá válik. Ugyanakkor az érvényesülésben ma rendkívül nagy szerepet játszó nyilvánosság megszerzésének reménye egyre gyakrabban csábítja az erkölcsi, vagy józan ész diktálta szabályok negligálására a felhasználókat. Feltehetően ez volt a legfőbb motívuma az iskolai erőszak közelmúltban nagy nyilvánosságot kapott esetei-

nek. Emberjogi képviselők egyre gyakoribb aggálya, hogy a fiatalok minden gátlás nélkül teszik közzé személyes adataikat, vallásukat, szexuális irányultságukat, intim fényképeiket. A kapcsolatépítő hálók, mint a MySpace, a Facebook, vagy magyar megfelelőjük az iwiw, gyakran ezrek, tízezrek számára teszik láthatóvá a tizenévesek titkait. A törvényhozóknak egyre nagyobb gondot okoznak az ismétlődő visszaélések a személyes adatokkal, valamint az a tény, hogy egyre több gyermekkorú lép be a közösségi hálóba. A közelmúltban egy 13 éves lány szülei pert indítottak a Facebook ellen, mert a lányukat megerőszakolta egy férfi, aki a hálón keresztül lett a „barátja”. A bíróság álláspontja szerint azonban a szülők, nem pedig a közösségi háló felelős a lány problémájáról *Fleming (2008)*. Az internethasználat ellenőrzése azonban egy bizonyos életkor után gyakorlatilag lehetetlen.

## Az intézményes oktatás és az internet

Fontos kérdés, milyen viszonyrendszer alakul ki az internetes információszerezés és a formális, intézményes oktatás között. Számos kutató és politikai döntéshozó reményei szerint az iskolai oktatást fel lehet használni az internetes kultúra terjesztése érdekében, számos országban zajlottak és zajlanak ezt célzó kormányzati programok. A valóságban azonban az internet elsősorban a felsőoktatást forradalmasította, e kérdésre hamarosan visszatérünk. Az alap- és középfokú oktatásban ellentmondásos a hatás: az iskola ugyanis nem hatékony az internet-használat megtanításában.

Az iskolai tanulás társadalmi presztízséhez hozzájárul, hogy a fiatalok úgy érzik: az információk legfontosabb forrása ma már a „net”. Az internet használata átalakította a tudásról való gondolkodást, a tudással szemben támasztott normákat is. Mivel az internet segítségével látszólag minden gyorsan hozzáférhető, egyre inkább feleslegesnek látszik lexikai anyag tanulása és tárolása. Másrészt a tudás, a tudomány, a tudományos igazság státusa is bizonytalanra változott: erre nézve illusztratív példa a wikipédia működése, amelynek az az üzenete, hogy a virtuális „közösség” tudása helyettesítheti a tudományos tekintélyekét.

A helyzet ellentmondásosságát fokozza a formális oktatás viszonylagos sikertelensége az internetes készségek fejlesztésében, a digitális analfabetizmus felszámolásában. Az iskolai számítógépes oktatás hatékonysága még ott sem kielégítő, ahol rendelkezésre állnak az eszközök. Az egyik ok a számítógép használatában való jártasság fordított nemzedéki mintázata: csak a legkiemelkedőbb tanárok tudása képes lépést tartani a fiatalokéval. Az internet használatához ezen túl – miként Angelusz és Tardos felhívják rá a figyelmet – elsősorban a kortársi szubkultúra jelenti a legfőbb inspirációt. Ha az utóbbi nem az iskola falai között szerveződik – a hátrányos helyzetű népesség körében általában ez a helyzet –, akkor az iskola erőfeszítései hiábavalók maradnak. A gyerekek akkor válnak internethasználókká, ha a barátaik, ismerőseik is azok lesznek. Az ellátottság alacsony szintje önmagában is gátat vet a további terjedésnek -e körülmény csupán az egyik azok közül, amelyek





miatt az iskolai oktatás önmagában soha nem lesz képes komoly ellenerőt képezni a súlyos társadalmi hátrányokkal szemben.

Hiába segítené tehát elő az internetes kultúra terjedése az esélyek egyenlőbbé válását, ha az egyébként részben ennek érdekében létrehozott intézmények egyre kevésbé érik el azokat, akiknek szüksége volna rá. A formális és informális oktatás közötti kapcsolatban egyébként több területen érzékelhető az aszinkronitás: a pedagógusok gyakran elégedetlenek amiatt, hogy a neten keresgélő fiatalok nem mélyednek el az anyagban, felületesebb információkat gyűjtenek, a nethasználat mindennél jelentkező negatív következménye a plágium terjedése.

Jóval konszolidáltabb státust vívott ki magának az internet a felsőoktatásban. Az egyetemeken egy részén ma már követelmény, hogy a hallgatók rendelkezzenek saját laptoppal, az intézményekben működő szolgáltatások (tanácsadás, tájékoztatás, könyvtári szolgálat) nagy mértékben támaszkodnak az internetre. A Seattle-i Egyetemen a hallgatói szolgáltatásokat kínáló internetes szolgáltató reklámja szerint ezért „nincsenek megválaszolatlan kérdések”. Számos internetes site közöl azzal kapcsolatos útmutatókat, hogyan lehet hatékonyan tanulni az internet segítségével. Az intelmek arra igyekeznek felhívni a felhasználók figyelmét, hogy teremtsenek nyugodt környezetet a tanulásnak, osszák be az időt és azzal kapcsolatban is igyekeznek tanácsot adni, mit nyomtassanak ki, hogyan készítsenek jegyzeteket.

Elsősorban a felsőoktatás és a kutatás számára jelentenek hallatlanul nagy előnyöket a könyvtárakat érintő változások. Egyre több nyomtatott könyv és folyóiratcikk válik hozzáférhetővé az interneten, nagy mértékben csökkentve a fontos központoktól távol élők hátrányait. E tanulmány szerzője éppen az internet használatra vonatkozó szakirodalom keresése közben találkozott azzal az újszerű jelenséggel, amely talán alkalmas lesz rá, hogy az angol nyelvhasználat nyomasztó fölényét csökkentse: a tanulmányok egy részét a szerzők három-négy nyelvre lefordítva tették fel a web-re. E szolgáltatást azonban szintén elsősorban azok tudják felhasználni, akik megfelelő előképzettséggel rendelkeznek és koncepciózusan keresnek.

Az internetes tanulás talán legelterjedtebb területe a távoktatás. Elméletileg ez is olyan tanulási forma, amely rendkívüli lehetőségeket nyit a tudás megszerzésének széles körűvé válásában. Az e-learning a hagyományos oktatás költségeinek töredékéből megvalósítható: gyakorlatilag nincs szükség infrastruktúrára, épületre, minimálisra csökkenthető az oktatói személyzet létszáma. Nem meglepő, hogy az elmúlt évtizedben gomba módra szaporodtak az e-learning különféle fajtáit kínáló tanfolyamok és képzések. Az üzleti alapú szerveződésekkel az állami intézmények is igyekeztek lépést tartani, de a 2000-es évek derekán az ilyen jellegű szolgáltatást kínáló oktatási intézményeknek már csaknem a fele vállalkozás jellegű volt (*Kovács 2007*). Bár mai tudásunk szerint a tanulás motivációjában nem elhanyagolható szerepet játszik a személyesség, kétségkívül lehetnek olyan ismeretek és olyan körülmények, amelyek között a távoktatás hatékonynak bizonyulhat. Ám a mai formák egy részénél elháríthatatlanul felmerül a gyanú, hogy elsősorban a profitszerzés és „diplomaszolgáltatás” a céljuk. Ezt tükrözi a témáról szóló szakirodalom áttekint-



hetetlensége is: *Zhao és munkatársai (2005)* összegző tanulmányukban írják, hogy a tárgyban készült kutatásokat gyakran keményen bírálják tudománytalanságuk, elfogultságuk, a nem megfelelő tényezők kiválasztása miatt.

## Összefoglalás

Az internet használat és a tanulás néhány összefüggésének bemutatása után térjünk vissza a bevezetőben felvetett kérdésre – várható-e az internettől, hogy elősegíti a modernizáció értelmében vett progressziót? Mondhatjuk: a válasz hasonló, mint a genetika, az atomfizika, a gyógyszerkémia vagy az orvostudomány esetében. Nehéz volna alábecsülni azokat a lehetőségeket, amelyeket a technika haladása megnyitott, de az, hogy a vívmányokat tömegeket sújtó problémák megoldásának szolgálatába állítják-e, vagy egy szűk létszámú, politikailag és gazdaságilag befolyásos réteg fogja vele tovább növelni a befolyását – emberi döntések kérdése, amelyek meghatározott szociális erőterben születnek.

VAJDA ZSUZSANNA

## IRODALOM

- ANGELUSZ R. & TARDOS R. (2005) Internet és egyenlőtlenség. Egy digitális Máté effektus körvonalai. *Jel-kép*, No. 2. 23–31.
- DÉNES T. (2007) A biztonság konvergencia-programja. *E-világ*, 2007 június, 1–7.
- BROWN, P. (2003) The Opportunity Trap. Education and Employment in a Global Economy. Working Paper Series, Paper 32, Cardiff University, Social School of Sciences.
- BROWN, P. & LAUDER, H. (2003) Globalization and the Knowledge Economy: Some Observations on Recent Trends in Employment. *Education and the Labour Market*. Working Paper Series, Paper 43, Cardiff.
- FLEMING, D. (2008) Youthful indiscretions. *The New England Journal of Higher Education*, Winter.
- GÁBOR K. (2008) Agresszió és az ifjúsági korszakváltás. *Előadás*, elhangzott a MTESZ 2008 június 3-i konferenciáján (Budapest)
- HAZZAN, O. (2004) Mental constructions and constructions of web sites: learner and teacher points of view. *British Journal of Educational Technology* Vol 35 No 3.
- KISS MÓNICA (2007) A digitális esélyegyenlőtlenség helyzete Magyarországon. *Információs Társadalom*, No. 3.
- KOLLÁR JÓZSEF (2007) Született kamaszok a technokultúrában. *E-világ*, 2007 június, 42–44.
- KOVÁCS I. (2007) *Az elektronikus tanulásról*. Budapest, Holnap kiadó.
- LEVESQUE, R. J. R. (2005) *Adolescents, Media and the Law*. What Developmental Science Reveals and Free Speech Requires. Oxford Univ. Press
- LIVINGSTONE, S. (2006) Drawing Conclusions from New Media Research: Reflections and Puzzles Regarding Children's Experience of the Internet. *The Information Society*, 22:219–230.
- MOLNÁR SZ. (2003) Az elektronikus hálózatok társadalmi értéke. In: DESSEWFY T., FÁBIÁN & Z. KARVALICS L. (eds) *Internet.hu*. A magyar társadalom digitális gyorsfényképe. Budapest, Infonia Aula. 78–121.
- NAGY R. (2007) Digitális egyenlőtlenségek a fiatalok körében: mítosz, vagy valóság? *Információs társadalom*, No. 2. 17–31. o.
- NEMESKÉRI, I. (2005) Internethasználati szokások. *Jel-kép*, No. 4. 83–96. o.
- RÉT ZS. (2003) *Taszítások és vonzások. Az internethasználat terjedését akadályozó tényezők Magyarországon*. www.ithaka.hu
- ROPOLYI L. (2006) *Az internet természete*. Budapest, Typotext.
- TÓT É. (1998) Az iskolarendszeren kívüli képzés. *Educatio*, 1998. No. 1. 104–116. o.
- WALLACE, P. (2003) *Az internet pszichológiája*. Budapest, Osiris.



- ZAO, Y., LEI, J., YAN, B., LAIC. & HUEYSHAN, S. T. (2005) What Makes the Difference? A Practical Analysis of Research on the Effectiveness of Distance Education. *Teachers College Record Volume 107*, Number 8, August 2005. 1836–1884.
- [www.nbedu.gov.cn/english/show.asp?id=27441](http://www.nbedu.gov.cn/english/show.asp?id=27441)
- <http://blog.seattlepi.nwsourc.com/netnative/archives/114618.asp>
- IT Café, 2006: [http://itcafe.hu/hir/internet-hasznat\\_az\\_europai\\_unioban.html](http://itcafe.hu/hir/internet-hasznat_az_europai_unioban.html)



## TANULÁS A FELSŐOKTATÁSBAN

**Ú**GYTŰNIK, A HAZAI FELSŐOKTATÁST IS elérte a tanulás világának tanuló-  
ra orientált szemléletéről szóló új diskurzus, amelynek koncepciói között a  
tanuló egyén középpontba állítása jegyében a kompetenciákban való gon-  
dolkodás, a tanulási eredmények alkalmazása, a képzési keretrendszer megalkotása,  
az átjárható és egymásra építhető képzési szerkezetben biztosított egyéni tanulási  
utak mellett ott találjuk a formális képzésen kívül szerzett tudások mérését, érté-  
kelését és elismerését is. A felsőoktatásban mindezek előfutárának is tekinthető az  
előzetesen megszerzett tudás elismerésének koncepciója és gyakorlata, amely né-  
hány évtizeddel ezelőtt az Egyesült Államokban jelent meg először és az egyetemi  
képzésben elvárt ismeretek más egyetemeken történt megszerzésének elismerését,  
a kredit transzfer funkciójának kialakulását eredményezte. A hazai felsőoktatási  
gyakorlatba mindez azonban lassan szivárog be. A továbbiakban ennek folyamatát,  
jellemzőit tekintjük át választ keresve arra, hogy milyen esélyei lehetnek a koncep-  
ció elterjedésének a magyar felsőoktatásban.

### A szervezett képzésen kívüli tanulás elismerésének előnyei és gyakorlata

A képző intézményen kívül vagy a formális képzésen kívül szerzett tudások elis-  
merésének gyakorlattá tétele nemcsak a tanuló egyén számára hozhat egyedi (el-  
ismert kreditekben számítható) előnyöket, vagy az intézménynek több beiratkozó  
és díjfizető hallgatót. Egy meghonosodó gyakorlat, az azzal elterjedő szemléletmód  
a teljes képzési tevékenységben, a jelenleg kitüntetett helyet elfoglaló alap- és mes-  
terszakos képzés terén is különböző változásokat indíthat el:

– A képző intézményen vagy a formális képzéseken kívüli tanulás érvényének  
tudomásul vételével, elismerésével növekedhet az egyéni hallgatói tanulmányi rá-  
fordítás (munka) presztízse is. A tanterv-tervezők, az egyes oktatók tantárgyaikat  
fejlesztve tudatosabban tervezhetik a képzési célok eléréséhez az egyéni tanulás sze-  
repét, ami az alkalmazott oktatási módszereket is változatosabbá teheti.

– Az egyéni tanulás szerepének és jelentőségének felismerése elvezethet intenzí-  
vebb tantervépítési és oktatási módszerek megjelenéséig.



– Az egyéni tanulás szerepének, jelentőségének növelése segíthet az egyénre szabott, tanuló-orientált szemlélet, az ehhez kapcsolódó új eljárások, például a tanulási eredményekre alapuló tervezés és értékelés (Derényi 2006) alkalmazásának terjedésében.

– Az elismerési eljárás során alkalmazott tudásmérési technikák, eljárások a reguláris képzésekben alkalmazott értékelési módszereket is színesebbé, változatosabbá, a tananyaghoz és az oktatás módszeréhez a célul tűzött tudás (tanulási eredmény) jellegéhez adekvátábbá alakíthatja.

– A különböző módokon és színtereken szerzett tudások elismerésének általánosabb gyakorlattá válása elősegíti a hallgatók tanulmányi útjának, majd életútjának követését, monitorozását célzó tevékenységek elterjedését és beépülését az intézményi minőségbiztosítás elemei közé.

Ezek az előnyök – és bizonyára még továbbiak is, amelyek együtt a formális képzésen kívül folytatott tanulás elismerésének hozzáadott értékét jelenthetik – elsősorban azon intézmények számára jelentkeznek, amelyek az elismerést széleskörű gyakorlattá teszik.

A formális és nem-formális keretek között végzett tanulás elismerésének alkalmazása a felsőoktatás működésének több területén is jelen van már.

– A képzések tradicionálisan építenek a formális képzés során is jelen lévő informális tanulásra, a rejtett tudás létrejöttére (eredetileg *tacit knowledge*; a Polányi Mihály által bevezetett fogalomról bővebben lásd Mihály 2007), és értékelésére, elismerésére is kialakultak eljárások mint például a szintetizáló szigorlat vagy a szakdolgozat-védés, amelyért kreditet írnak jóvá.

– A kreditrendszer megjelenése majd országos bevezetése nyilvánvalóvá tette, hogy a szervezett képzési folyamaton belül is megjelenhet és kezelhető a nem-formális és az informális módon zajló egyéni tanulás. A kredit mennyiségi értéke egyértelműen épít az egyéni tanulásra mint a szervezett képzés eredményeihez történő hozzájárulásra, hallgatói munkaráfordításra. A kreditrendszer azonban nemcsak a képzési folyamat egyéni aspektusának elismerését emelte be a felsőoktatás világába, hanem a kredit transzfer funkciójának megjelenítésével a tanulás eredményeinek (a megtanult és az elsajátított kompetenciáknak) a képzés szolgáltatójától, a szervezés módjától, a megvalósítás formájától és a tanulás színterétől függetlenül érvényes voltának aspektusát is. A már megszerzett kreditek elismerése két problémát is kezelt: egyrészt a korábbi tanulás (az angol *prior learning* kifejezés előzetes tudásként honosodott meg a magyarban) eredményeinek beszámítását, másrészt a más színtereken folytatott tanulással szerzett tudások beszámítását. Csapó Benő (2006) hívja fel a figyelmet arra, hogy elkülönítendő az elismerés két funkciója: egyrészt szolgál a tanulmányok előfeltételeinek való megfelelés igazolására, másrészt a képzési célok részbeni vagy teljeskörű elérésének felmérésére és elfogadására. Az előbbire példa lehet a mesterképzésbe való jelentkezés feltételül meghatározott ismeretek igazolását elvégző elismerés, utóbbira pedig a felsőfokú szakképzésből az alapképzésbe átlépő hallgatók 30–60 megszerzett kreditjének elismerése, az

idegennyelvi ismereteket igazoló bizonyítvány vagy a számítógépes felhasználói készségeket igazoló ECDL vizsgabizonyítvány. Bár e két bizonyítvány elfogadása – a képzés természeténél fogva – mindkét esethez tartozhat: előfordulhatnak olyan képzési programok, amelyek esetén ezek belépő feltételként jelennek meg, és olyanok is, ahol a képzés céljai között foglalnak helyet. Mi több, a két funkció akár egyszerre is megjelenhet egy elismerési döntésben: a képzési cél elérése érdekében elismert tudás (a hozzá rendelt kredittel) a tanterv értelmében egyszerűsített lehet egy következő tantervi szakaszba, modulba való belépés vagy további tantárgyak felvételének előfeltétele is. De akár az előfeltételek, akár a képzési célok érdekében történik az elismerés; akár korábbi tanulásról, akár máshol zajló tanulásról legyen szó, a kreditrendszerben egyaránt elismerhető a formális képzésben és a formális képzésen kívül történt tanulás eredménye.

– Egyes képzési területeken természetes módon jelen van az elvárt előzetes tudás elismerése, függetlenül annak elsajátítási színtereitől, módjaitól: a művészeti képzésekre, a sport-és testkulturális képzésekre olyan felvételi alkalmassági vizsgákat szerveznek, ahol az elvárt kompetenciák meglétét vizsgálják, és kevéssé számít az, hogy azokat hol, milyen módon szerezte meg a jelentkező.

– A felsőoktatási intézményekben működő nyelvi képző központok, lektorátusok régóta úgynevezett szintfelmérő vizsgálatok révén sorolják a különböző tudásszintű hallgatókat megfelelő tanulócsoportokba.

– Egyes helyeken az ECDL bizonyítványt is elfogadják, maga az ECDL pedig a bármilyen módon (azaz formális, nem-formális vagy informális tanulóval) megszerzett informatikai jártasságot igazolja.

Mindezen mozzanatok kétségtelen jelenléte ellenére egyelőre a formális tanulási helyzetek elismerése a domináns gyakorlat, és még az sem tekinthető problémamentesnek. A nem-formális és informális tanulás eredményeinek elismerése alkalmi, és csak ott működik széles körben és problémamentesen, ahol erre több generáción átívelő tradíció alakult ki vagy sajátos külső körülmény támogatja (pl. nyelvvizsga bizonyítványok elismerése). A tanuló egyént a középpontba helyező, tanulás-orientált szemléletmód terjedésével megjelenik a tantárgyi tartalmak helyett a tanulási eredmények alkalmazása a képzések fejlesztésében, az oktatásban és az értékelési eljárásokban (*Adam 2006, 2008*). Ez a megközelítés óhatatlanul is oldja a formális és nem-formális tanulás útján szerzett kompetenciák közötti erőteljesen fennálló határvonalat.

## Az előzetes és informális tanulás elismerésének szabályozása

Bár sohasem tiltotta jogszabály, erőteljesebben a kreditrendszer bevezetése nyomán merült fel technikai problémaként az előzetes tudás beszámítása. Az Országos Kredittanács 2001-ben *Ajánlásokat* dolgozott ki és bocsátott a felsőoktatási intézmények rendelkezésére a kreditrendszer kiépítésének és alkalmazásának elősegítésére (*Országos Kredittanács 2001*). Az *Ajánlások* 12. pontja a „PLA (prior learning assessment), előzetes tanulmányok beszámítása” címet viselte. Ebben az OKT el-



sősorban a felnőttképzésre (és „a felsőoktatási intézmények felnőttképzésnek tekinthető képzéseire: a levelező alapképzés és a szakirányú továbbképzés minden formájára”) értelmezi a kifejezést, és felhívja a figyelmet, hogy vizsgálódás nyomán állapítható meg, hogy vannak-e „bizonyíthatóan elsajátított korábbi ismeretek (tudás, képességek, kompetenciák)”. Az OKT szerint ezek „75 százalékos átfedés esetén kreditekkel elismerhetők”. Az *Ajánlás* szerzői érzékelhetően húzódoztak attól, hogy a reguláris nappali képzésekre is ajánlják az elismerést, és sajátos előfeltételeket fogalmaztak meg: „alapképzési szakokon általában gondosabban kell eljárni az előzetes tanulmányok és elsajátított ismeretek elfogadásában, csak érettségit követő (iskolai rendszerű) legalább akkreditált poszt-szekunderi képzésben elsajátított ismeretek elfogadására kerülhet sor, nem akkreditált képzés esetén az ismeretek elsajátítását mindenképpen vizsgálással kell hitelesíteni”.<sup>1</sup> Ebből a szövegalakításból kiviláglik, hogy az előzetes ismeretek beszámítását ekkor még elsősorban az azonos képzési szinten, formális keretek között, korábban megszerzett ismeretekre vonatkoztatják, és kevésbé szorgalmazzák a formális képzésen kívül szerzett ismeretek elismerését. (A fogalmazásmód azt a szemléletet is mutatja, amely szerint a felnőttképzések kevésbé „értékesek”, mint a felsőoktatás alapképzései.) Az *Ajánlás* szövege és az arra a későbbiekben reflektáló intézményi kérdések jelezték azt is, hogy a PLA-val kapcsolatos gondolkodásban még erőteljesen dominált a formális képzési szint: az *Ajánlások* csak az „érettségit követő” képzésekben szerzett előzetes ismereteket vonná be az elismerhetők közé, és az intézmények alkalmazási problémáinak egy részét is az jelentette, hogy az érettségi előtt, vagy a nem egyértelműen beszíntezhető, iskolarendszeren kívül szervezett felnőttképzésekben megszerzett ismeretek egyáltalán elismerhetők-e. Az *Ajánlások* nem tért ki az általa is javasolt értékelési eljárásokra (csak annyit mond, hogy „valamilyen vizsgálással, vagy vizsgától eltérő formájában történhet”).

A 2006 tavaszán hatályba lépett új felsőoktatási törvény<sup>2</sup> – elődeihez hasonlóan – nem tért ki az előzetes ismeretek elismerésére. Ez sok intézmény számára okozott problémát: szabad-e gyakorolni az elismerést, ha a jogszabály tételesen nem ad erre felhatalmazást. A törvényhez kiadott végrehajtási rendelet<sup>3</sup> 23. § (9) bekezdése aztán explicite megengedte a korábban megszerzett ismeretek elismerését. „Nem kell teljesíteni a tantervben előírt követelményeket, ha a hallgató azokat korábban már elsajátította és ezt hitelt érdemlő módon igazolja.” Sőt, a korábbi OKT Ajánlások szemléletén továbblépve egyértelműen e körbe vonja az informális tanulás világát is, a munkavégzés során zajló tanulást: „A munkatapasztalatok alapján teljesített követelmények elismeréséhez az intézménynek szóbeli, írásbeli vagy gyakorlati számonkérés formájában meg kell bizonyosodnia az ismeretek elsajátításáról”. Felvethető lenne, hogy miért csak a munkatapasztalatok jelentek meg a jogszabályban, és az

1 A szöveg keletkezésekor alapképzésnek az első főiskolai vagy egyetemi végzettséghez vezető képzést nevezték.

2 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról.

3 79/2006 (IV.5.) Korm.rendelet a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról.



informális tanuláshoz sorolni szokás más tanulási, ismeretszerzési módok, szinterek és alkalmak miatt? Ugyanakkor látni kell, hogy a felsőoktatás világában a tanulással kapcsolatos szokásos felfogáshoz képest ez is radikális lépésnek tekinthető a jogalkotó részéről.

A felsőoktatási törvény 2007 nyarán történt módosítása<sup>4</sup> során a kormányrendeletnek ezt a munkatapasztalatra vonatkozó rendelkezését beemelték a törvénybe, az 58. § kreditrendszerre vonatkozó rendelkezéseinek (7) bekezdése kiegészült azzal, hogy „a kreditátviteli bizottság a korábbi tanulmányokat és munkatapasztalatokat tanulmányi követelmény teljesítéseként elismerheti”.<sup>5</sup> Ugyanez a törvényhely egyúttal azonban korlátozást is bevezet, amikor kimondja: „a munkatapasztalat alapján beszámítható kreditek száma legfeljebb harminc lehet”. Ezzel valószínűleg az előző lépés nyomán a felsőoktatás felől érkezhettek aggodalmakra kívánt megnyugtatóan hatni, ám egyszerismind azt is jelezte, hogy a korábban, máshol, máshogy folytatott tanulással megszerzett ismeretek csak korlátozottan ismerhetők el. Ugyan még nem lehet erre vonatkozó tapasztalat, mert a módosító törvény ezt a rendelkezést 2008. szeptember 1-jével lépteti hatályba, mindazonáltal érdekes döntési helyzetekbe kerülhetnek a máshol megszerzett tudás elismerésére nyitottabb intézmények akkor, amikor egy jelentősebb előzetes ismerettel rendelkező hallgatójuk esetében e törvényi korlát miatt le kell majd határolniuk, hogy a megszerzett tudás mely részét ismerik el és melyet nem.

Figyelemre méltó, hogy a jogszabály tematikailag szűk értelemben definiálja az informális tanulást azzal, hogy csak a munkatapasztalatok során szerzett ismereteket nevesíti. Félő, hogy ez a gyakorlat szűkítését is eredményezi azzal, hogy a többi tanulási módot és színteret – explicit törvényi felhatalmazás hiányában – nem fogják figyelembe venni az intézmények. Másik sajátos – ám feltételezhetően akaratlan – definíciós következménye a jogszabálynak, hogy a más módokon és szintereken végzett tanulás eredményeinek elismerését tanulmányi követelmény teljesítéseként, azaz tantervben rögzített kreditek kiváltásaként, helyettesítéseként vezeti be. Ezzel – és a legfeljebb harminc ily módon elismerhető kredit megszabásával – a gyakorlati alkalmazás elől elzárja teljes képesítések megszerzését/kiadását nemformális és informális módon való tanulás elismerése révén.

A kredit-megfeleltethetőség elveinek gyakorlati megvalósításaként a tantervek tantárgyainak és tartalmi egységeinek összehasonlítása tehát a jogalkotó által is ösztönzött eljárás. Ez egyszerismind a felsőoktatási rendszeren *belül* zajló tanulás eredményeinek elismerését támogatja. Az Európai Kreditátviteli Rendszer szabályainak most folyó revíziójában, illetve az Európai Felsőoktatási Térség számára a képzési programok kialakításának és működtetésének módszertanát kialakító Tuning program (*Gonzalez & Wagenaar 2007*) keretében szorgalmazott módszertani kiterjesztések, amelyek a tanulási eredmények alkalmazását és figyelembe vételét is bevonnák a kreditelismerés körébe, egyelőre nem gyakoroltak érzékelhető

<sup>4</sup> 2007. évi CIV. Törvény a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény módosításáról.  
<sup>5</sup> CIV. törvény 11. § (1) bekezdése.



hatást idehaza. (Ezért a hatályban lévő szabályozáshoz képest is radikális a munkatapasztalatok bevonása az elismerési körbe.)

A formális képzésen kívül megszerzett tudások elismerése, kezelésmódja körül tehát egyelőre szemléleti és alkalmazási bizonytalanságok érzékelhetőek mind az oktatásirányítás, mind pedig az intézmények vonatkozásában, legalábbis e fenti példák ezek szimptomáinak is tekinthetők.

Korábban a munkatapasztalatok elismerésével kapcsolatos jogszabály módosítást radikális lépésnek neveztük. Két ok is támogatja ezt: egyrészt – mint láthattuk – a felsőoktatásra is áll az a teljes hazai oktatási ágazatra megfogalmazott helyzetkép, miszerint a formális helyzetek túlsúlya, dominanciája jellemző, és a formális képzésen kívül történő tanulás elismerése is leginkább formális helyzetekben nyerhet értelmet (*Tóth 2002*) és szinte nem lehet formális képzésen kívüli tanulóval fokozatot szerezni. Másrészt a felsőoktatási képzési rendszer, az abban folyó képzési programok szabályozására irányuló jogalkotás is ebben a szemléletmódban zajlik, noha helyenként tetten érhetők elmozdulási kísérletek is.

A már hivatkozott 289/2005-ös kormányrendelet kísérletet tett arra, hogy a kompetenciákban megfogalmazott tanulási eredményeket mint a tanulási-tanítási folyamat kimenet felől szabályozó eszközeit, valamint a tantárgyak meghatározása helyett ismeretkörök leírását mint egy kevésbé merev tartalmi szabályozás eszközeit jelenítse meg a képzési követelményekben, és ezzel oldja a korábbi formális elemek dominanciáját. A jogszabályi változtatás önmagában azonban – megfelelő implementációs folyamat híján – elégtelennek bizonyult arra, hogy a képzési programok tervezésére és megvalósítására alapvető hatást gyakorló programakkreditációs eljárás procedurális és tartalmi orientáltságát is oldja. A Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság által az említett rendelkezésekkel kapcsolatban kialakított értelmezések és feltételek (pl. a jogszabályban bevezetett ismeretkörök tantárgyakká definiálása) semlegesítették, kioltották az oktatásirányításnak a formális szemléletmód oldására irányuló kezdeményezéseit.

Megfigyelhető, hogy miközben itt-ott megjelennek a formális helyzeteket oldani törekvő gyengébb vagy erőteljesebb intézkedések az oktatásirányítás részéről, ezek érvényesítését, elterjedését – sokszor ugyanazon jogszabályon belül – más intézkedésekkel, rendelkezésekkel a jogalkotó maga, vagy értelmezésekkel más, a képzési tevékenységre ráhatással bíró testületek gátolják meg. Ez azt jelzi, hogy erős lehet a szemléleti bizonytalanság, illetve az intézményi partnerek ellenállása a nem-formális tanulás elismerésének térnyerésével kapcsolatban.

## Az előzetes és informális tanulóval kapcsolatos szemléletmód és gyakorlat az intézményekben

Két évvel ezelőtt egy felmérés felvetései még döbbenetet és értetlenséget váltottak ki a hazai felsőoktatási környezetben a formális tanuláson kívül megszerzett tudások elismerésének lehetőségével kapcsolatban. Akkor az Országos Kredittanács tagjai

(maguk is oktatók) igyekeztek kollégáikat spontán módon interjúvolni álláspontjukról e kérdésben. A nem-formális vizsgálati helyzet és a kollegialitás adta bizalmi viszony vélhetően őszinte reakciókat engedett meg. A vizsgálat sikertelenül ért véget, a legmegengedőbb álláspontot megfogalmazó oktató is valahol máshol, mások által megvalósítva vélte csak elgondolhatónak a formális képzésen kívül megszerzett tudások elismerését, beszámítását a felsőfokú tanulmányokba.

Más nézőpontból közelített átfogó vizsgálatok is azt jelzik, hogy a formális képzésen kívül történő tanulás figyelembe vételének általában alacsony az elfogadottsága. A 2006-ban elvégzett Országos Kreditmonitor vizsgálat, amelynek adatfelvételi részét a Gallup Intézet végezte (*Illés et al 2005*), egyik fejezetében a hallgatók egyéni tanulásának helyzetére fókuszált. Több érdekes eredmény is született. Egyrészt kiderült, hogy a formális tanulási helyzeten (tanóra) kívül történő tanulást csak kis mértékben várja el, követeli meg a hazai felsőoktatás: igen alacsony a tanórákhoz viszonyítva az egyéni tanulásra irányuló követelmény. Ezt több körülmény együttesen alakítja: az oktatók a formális tanórák számának növelésében érdekeltek, korábban pedig láttuk, hogy jogszabályi ellentmondások az egyéni tanulásra fordított idő alacsony mértékét okozzák.

Másrészt az is kiderült, hogy a hallgatók által ténylegesen tanulásra fordított idő jóval kevesebb a tantervben elvártnál. Az ezt vizsgáló felmérésben részt vevő hallgatóknak (országos reprezentatív minta) a válaszadást megelőző félévben felvett és elvégzett négy-négy tantárgyra vonatkozóan arról kellett számot adniuk, hogy a formális tanulási alkalmakon kívüli egyéni tanulásuk ténylegesen milyen mértékű volt. Ezt – az utóbb kreditekkel elismert – tényleges tanulási időt összevetve a tanterv által elvárt mennyiséggel kiderült, hogy a hallgatók mintegy kétharmada az elvárt (mint fentebb volt róla szó, meglehetősen alacsony) egyéni tanulási mennyiségnél jóval kevesebbet – sokan alig felét – fordítják ténylegesen a megjelölt tantárgyak esetén a tanulásra. Ebből az eredményből nemcsak az a kézenfekvő magyarázat következhet, hogy a magyar hallgatók lusták és nem tanulnak, hanem akár az is, hogy tanáraik nemcsak, hogy kevéske egyéni tanulást várnak el tőlük, de azt meg sem követelik, nem ellenőrzik, és nem értékelik megfelelő módon.

További vizsgálati adatok is erősítik, árnyalják ezt a képet. A más formális helyzetekben végzett tanulás (és annak eredményességét igazoló kredit) elismerése az Országos Kreditmonitor erre irányuló felmérésének eredménye szerint rendkívül alacsony mértékű: a külföldi tanulmányaikat elismertetni kívánó hallgatók egyharmada egyáltalán nem, egy másik harmada pedig csak részben tudta ezt a célját elérni (*Illés et al 2005*). Az intézmények, az intézményi kreditátviteli bizottságok (oktató tagjai, többnyire az érintett oktatók vagy vezetőik állásfoglalása, javaslata alapján) sokszor nem ismerik el a más felsőoktatási intézményben (sem hazai, sem külföldi), sőt saját intézményük más karán folytatott tanulást sem olyanak, amely saját követelményeiknek megfeleltethető és így elismerhető lenne. Ezt támasztja alá egy friss felmérés is, amely oktatók és főként a nemzetközi mobilitást koordináló alkalmazottak körében zajlott (*Derényi 2008*). A válaszadók 12 százaléka jelezte,



hogy külföldi tanulmányokról hazatérő hallgatóik rendszeresen találkoznak problémákkal kreditjeik elismertetése során, 65 százalékuk szerint ez időnként van így.

Az itt felsorolt vizsgálati eredmények alapján úgy tűnik, a hazai felsőoktatásban nagyon erős az a diszkrecionális felfogás, hogy csak azok lehetnek érvényes tudások, amelyeket a saját intézmény, kar vagy tanszék, illetve az oktató által biztosított formális tanulási helyzetben kínál fel és tesz hozzáférhetővé. Sem más intézményben biztosított formális helyzetek, és különösen a formális képzésen kívüli tanulási helyzetek nem tekinthetők olyanoknak, amelyekben tanulással érvényes tudások szerezhetők. Ez egybeesik Mihályi Ildikónak az oktatás egészére címzett azon megállapításával, miszerint „az intézményi oktatásban még mindig domináns tantárgyi szemlélet nem szívesen vesz tudomást olyan tudástartalmakról, amelyek más módokon kerülnek a tanulók ismeretei közé” (Mihályi 2007).

## Az előzetes és informális tanulással kapcsolatos szemléletmód és gyakorlat terjedésének hatóerői

A fentiek nyomán felvethető, hogy mégis mi értelme a formális képzésen kívül szerzett tudások felsőoktatásban való elismeréséről gondolkodni? Jelen írás elején felsorolt elvi előnyökön túl egyre több olyan hatás éri a felsőoktatást, amely e szemléletmód terjedését valószínűsíti és így várható, hogy a formális képzések világa egyre inkább be fogja fogadni az azokon kívül szerzett tudásokat. Az ezt elősegítő hajtóerő több forrásból is származhat:

– Egyrészt ez a dimenzió előtérbe került az európai (közösségi) gondolkodásban. A Lisszaboni stratégia céljainak elérése érdekében, az egész életen át tartó és az élet minden területére kiterjedő tanulás koncepciójának kiterjedésével, erősödésével a tudástársadalom fejlődését, a munkaerőpiac hatékonyságát és a tanuló egyén önmegfejlesztő döntéseit támogató, segítő eszközök is felértékelődnek, így a formális képzéseken kívüli tanulás világa is.

– Ugyanezen okokból a II. Nemzeti Fejlesztési Terv Társadalmi megújulás operatív program (TÁMOP) egyik központi intézkedése a nem-formális és informális tanulás révén megszerzett ismeretek elismerésével kapcsolatos eljárásnak a felsőoktatásban való bevezetését célozza komoly források mellérendelésével. Várható, hogy a program révén olyan ismeretek jelennek meg és terjednek majd a felsőoktatásban, amelyek nemcsak ráirányítják a figyelmet a kérdésre, de technikai, módszertani eszközöket is kínálnak az eljárást alkalmazni szándékozók számára.

– Ugyancsak hajtóerő lehet a képzők, így a felsőoktatási intézmények megjelenő piaci érdeke is. A két nagy felsőoktatási piac egyszerre történő gyors beszűkülése új piacok keresése felé fordítja az intézményeket, és az egyik, könnyen észrevehető és még egy jó ideig fejlődő szegmens a felnőttképzés világa lehet, ahol komoly verseny alakul ki a hallgatókért, amely kiterjed többek között a hallgatóknak nyújtott szolgáltatások körére és minőségére is. A felnőttképzési törvény egyébként a felnőttképzők számára elő is írja az előzetes tudások meglétének felmérését. Így

várható, hogy erre a területre nagyobb figyelmet szentelve, a felsőoktatási intézmények is alkalmazni kezdik ezeket az elismerési eljárásokat potenciális hallgatók megszerzése érdekében.

– Az Európai képesítési keretrendszer nyomán megindul a Nemzeti képesítési keretrendszer kidolgozása. Ez a keret az egyes oktatási alágazatok kimeneti szabályozóit tanulási eredmények meghatározásával fogja egységes keretbe. Várhatóan módot ad majd arra is, hogy a tanuló egyén által elért szint azonosításához a formális képzésen kívül végzett tanulás során elért tanulási eredményeket is figyelembe lehessen venni és elismerni. Az országos képzési keretrendszer kidolgozása, bevezetése majd alkalmazása során olyan nyilvános ismeretek és tudások jelennek meg a felsőoktatás számára is, amely sok érintett szereplő számára teszi a jelenlegihez képest más módon is érthetővé és megélhetővé a képzésben elfoglalt szerepét, saját oktatási tevékenységét. Ez elősegítheti az oktatásról és a tanulásról alkotott hagyományos nézetek módosulását, a formális képzések dominanciájának oldódását.

– A közoktatás eltömegesedése nyomán egyre erősebben vonja kétségbe a felsőoktatás a beiskolázott hallgatók tudásainak megfelelőségét, a felsőfokú tanulmányokra való felkészültségét. „Az oktatás gyakorlatában az előzetes tudás fontosságára, jelentőségére elsőként éppen annak hiánya hívta fel a figyelmet” (Csapó 2006). Rövidesen meg fognak jelenni azok az új belépőket felmérő eljárások, amelyek célja elsősorban az lesz, hogy – az idegennyelvi képességfelméréshez hasonló funkcióval – segítségükkel az új belépők „felsőoktatás-képessé” tételéhez szükséges további tanulási és képzési feladatokat meghatározzák. Ezek az előzetes ismeretek jelentőségének felismeréséhez segíthetik hozzá az intézményeket, az oktatókat.

Végül: már érzékelhetők a szemléleti elmozdulás apró jelei. A 2007 őszén szervezett V. Országos Kredit Fórum résztvevői (száznál több intézményi oktatásért felelős vezető, tanulmányi osztály/hivatal vezető) körében felvett kérdőíves értékelés<sup>6</sup> félig nyitott kérdésére visszajelzésül a következő évek legfontosabb témájának jelölték meg a válaszadók a „nem-formális és informális tanulás szerzett ismeretek elismerését, kreditálását” (hetes skálán 5.6 átlagértékkel).

Egy – a Tempus Közalapítvány megrendelésére készülő, a Bolognai folyamat hazai állásáról készülő helyzetképhez lefolytatott – vizsgálatban (Derényi 2008) pedig 26 hazai felsőoktatási intézményből 134 oktató és nem oktató dolgozó válaszolt egy kérdőív többek között a formális képzésen kívül végzett tanulás elismerésével kapcsolatos nézeteket és intézményi gyakorlatot firtató kérdéseire. A válaszadók 48,5 százaléka nagyon fontosnak, további 24,6 százaléka mérsékelten fontosnak gondolta a felsőoktatáshoz való növekvő és széleskörű hozzáférés szempontját. Arra a kérdésre, hogy intézménye elismeri-e a hallgatók informális, nem-formális úton szerzett korábbi ismereteit kreditekkel, a válaszadók 41,6 százaléka válaszolt igenel, bár közülük közel kétharmad azt jelezte, hogy ez egyedi eljárás keretében történik, egynegyedük szerint pedig csak indokolt esetben. Az összes válaszadó 12,3

<sup>6</sup> Lásd a rendezvény honlapját <http://www.kreditiroda.hu/forumok/5doc/ertekelolap.pdf>



százaléka szerint nem kívánatos az ilyen tudás elismerése, további 23,5 százalékuk szerint pedig erre nincs is igény. Magas, közel 10 százalékos volt a *nem tudommal* válaszolók aránya. A kérdőív egy másik szekciójában azt kérdezve, hogy a válaszadó személyesen elfogadhatónak tartja-e hogy informális és nem-formális tanulással korábban szerzett ismereteket kreditekkel elismerjenek a hallgatóknak és így azok felmentést nyerjenek egyes tantárgyak elvégzése alól, 22,4 százalék jelezte azt, hogy ezt teljesen mértékben elfogadhatónak tartja, 53,7 százalék csak nagyon indokolt esetben tartja elfogadhatónak, 18 százalékuk szerint azonban ez nem kívánatos (itt alig 4 százalék volt a *nem tudom* és a nem válaszolók aránya). Mindez – még a konform válaszadási igyekezet figyelembevételével is – azt jelezheti, hogy a korább elutasító attitűd csökkenőben, oldódóban van.

DERÉNYI ANDRÁS

## IRODALOM

- ADAM, S. (2006) An Introduction to Learning Outcomes. A Consideration of the Nature, Function and Position of Learning Outcomes in the Creation of the European Higher Education Area. In: FROMENT, E., KOHLER, J. (et al) (eds): *EUA Bologna Handbook*. Raabe Verlag, Berlin, Stuttgart.
- ADAM, S. (2008) Learning Outcomes current developments in Europe: Update on the Issues and Applications of Learning Outcomes associated with the Bologna Process. [online] [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/documents/Edinburgh/Edinburgh\\_Feb08\\_Adams.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/documents/Edinburgh/Edinburgh_Feb08_Adams.pdf)
- CSAPÓ BENŐ (2006) A formális és nem-formális tanulás során szerzett tudás integrálása. Az előzetes tudás felmérése és elismerése. *Iskolakultúra*, No. 2.
- DERÉNYI ANDRÁS (2006) A tanulási eredmények kidolgozása és használata. Elvi megfontolások és gyakorlati útmutatások. *Társadalom és gazdaság*. Vol. 28, No. 2. December.
- DERÉNYI ANDRÁS (2008) A Bologna-folyamat célkitűzéseinek magyarországi megvalósítása. Budapest, Tempus Közalapítvány. [http://www.tpf.hu/upload/docs/bologna2/bf\\_jelentes\\_hu\\_y03.pdf](http://www.tpf.hu/upload/docs/bologna2/bf_jelentes_hu_y03.pdf).
- GONZALEZ, J. & WAGENAAR, R. (eds.) (2007) *Tuning Education Structures in Europe. Universities' contribution to the Bologna Process – An introduction*. University of Groningen – University of Deusto. 156 p. [online] <http://www.tuning.unideusto.org/>
- ILLÉS ÁGNES (et al) (2005) Országos Kreditmonitoring Vizsgálat. Kutatási jelentés az Oktatási Minisztérium számára. *Kézirat*. A kutatás részletes eredményei elérhetők: [online] <http://www.kreditiroda.hu/kredit/jelenleg/monitoring2005-2006.asp>
- MIHÁLY ILDIKÓ (2007) Tacit tudás. Egy kifejezés kialakulásának és alkalmazásának története. *Új Pedagógiai Szemle*. No. 3.
- Országos Kredittanács (2001) Ajánlások a kreditrendszerű képzés bevezetésére. Budapest. [online] <http://www.kreditiroda.hu/doc/ajanlas.pdf>.
- TÓT ÉVA (2002) A nem-formális tanulás elismerése – szemlélet és módszerek. *Szakképzési Szemle*, Vol. 18. No. 2.



## TÖMEGOKTATÁS ÉS KIEGÉSZÍTŐ MAGÁNOKTATÁS-IPAR\*

**I**SMERT TÉNY, HOGY A KÜLÖNFÉLE SZOCIOÖKONÓMIAI háttérű tanulócsoporthoz közöti teljesítményolló a tömegoktatásban töltött iskolázás évei során sok esetben nem összezáródik, hanem szélesebbre nyílik. De legalább ennyire elgondolkoztató az a nagy hatású oktatásügyi jelenség, amit „nyári szünet alatti teljesítményváltozás szindrómának” nevezünk. Nemcsak a kutatók (*Dryfoos & Barkin 2006; Miller 2007:12*), hanem a gyakorló pedagógusok is jól tudják, hogy a nyári szünet végére a tanulók teljesítménye általában nem pontosan ugyanaz, mint a nyári szünet kezdetekor volt. A hosszabb szünetek alatti teljesítményváltozás iránya általában negatív: vagyis a gyerekek teljesítménye csökken, elfelejtik az iskolában tanult ismereteket, illetve gyengül azoknak a kognitív mechanizmusoknak a rutinja, amelyek a már elsajátított formális ismeretek felidézéséhez, alkalmazásához, a kreatív transzferhez és hasonló kognitív műveletekhez szükségesek, s amelyek a tanítási év során állandó mozgásban vannak, jól áramlóan működnek. Egyes kutatási adatok azt mutatják, hogy a teljesítményvesztés akár 2,5 havi iskolai munka elvesztésével is egyenlő lehet (*Miller 2007:11*), ami másfelől nézve azt jelenti, hogy egy-egy hosszabb iskolai szünet – tipikus esetben a nyári szünet – után a pedagógusok még hetekig csak azért és azon dolgoznak az iskolában, hogy a korábban már elsajátított ismereteket felidézzék a tanulóknban, a munkához szükséges kognitív műveleti rendszereket ismét lendületbe hozzák.

Noha az egyéni különbségek természetesen igen nagyok lehetnek e tekintetben is – akárcsak a tanítási és tanulási tevékenység minden területén –, a nyári szünet alatti tudás- és teljesítményváltozás jelensége világos összefüggésbe hozható a tanulók társadalmi hovatartozásával. A jobb szocioökonómiai státusú gyerekek kevesebbet veszítenek – sőt, akár nyernek – a nyári teljesítményváltozás vonatkozásában, mint kevésbé kedvező helyzetben lévő társaik. Kicsit sarkítva: miközben szünetel az oktatás, nagyobb erővel távolodik egymástól a különböző társadalmi csoportokhoz tartozó tanulók iskolai teljesítménye, mint a tanítási periódusok idején (*Clarke 2007; ismerteti Népszabadság Online Metazin, 2007*). Tovább sarkítva: a szünetek hatása még nagyobb a tanulói teljesítménykülönbségekre nézve, mint az oktatással eltöltött szakaszoké.

\* Jelen tanulmány elkészítésekor a szerző az OTKA (K-68279) támogatásában részesült.



Hiába van ugyanis szünet az iskolai, formális oktatásban, az oktatás mint olyan soha nem szünetel. A tanítás és tanulás mint az iskolarendszerű (tömeg)oktatásnál jóval szélesebb szociális tevékenység soha nem tart szünetet, és ennek a hatása természetesen az iskolai teljesítményekben is megmutatkozik (akár figyelembe veszik az oktatásügyi szakemberek ezt a tényt, akár megfedkeznek róla). Abban, hogy a különféle társadalmi csoportokhoz tartozó gyerekek nyári tudás- és képességváltozása miként alakul – pozitív vagy negatív irányban –, egyrészt a családi szocializáció állandóan zajló folyamata játszik meghatározó szerepet, másrészt az, hogy a formális oktatás szünetelése idején a családok különféle mértékben és módokon veszik igénybe a nem-formális oktatás szolgáltatásait.

Tanulmányunkban a nem-formális oktatás egy fontos változatáról, a kiegészítő magánoktatás ipari méretű jelenségéről szólunk, ennek egyik fajtáját, az árnyék-  
oktatást mutatva be részletesebben.

## Kiegészítő magánoktatás-ipar; az árnyék- oktatás mint a nem-formális oktatás egy fajtája

Az úgynevezett nem-formális oktatási tevékenységek egyik fontos fajtája a kiegészítő magánoktatás. Mint az elnevezés is mutatja, az oktatásnak ez a típusa: a) nem a formális, iskolarendszerű oktatásban zajlik, hanem ahhoz képest kiegészítő oktatási formákban; b) magánoktatási keretek között, pénzért folytatott oktatási tevékenység.

A nyelviskolákban, művelődési házakban, lakásokon, internetes portálokon és még számos másféle keretben, illetve helyszínen folytatott kiegészítő magánoktatás direkt és indirekt módokon is hozzájárulhat az oktatási eredményesség alakulásához: ismeretbővítő, tudásgazdagító, tanulási és vizsgatechnikákat fejlesztő, személyiségfejlesztő és más programokkal. A kiegészítő magánoktatás egyaránt vonatkozhat olyan oktatási tartalmakra vagy területekre, amelyekkel amúgy minden tanulóknak meg kell ismerkednie valamilyen szinten vagy mélységben a formális oktatásban – mint például a matematika –, illetve olyanokra, amelyeket a formális oktatás nem vagy csak kis részben tud ellátni; sok más tartalom mellett Magyarországon például ilyen a hangszeres zene-tanulás vagy általában is a magasabb szintű (nem zeneiskolában zajló) művészeti képzés, a ritkább idegen nyelvek oktatása, vagy a keleti harci sportok tanítása.

A kiegészítő magánoktatásnak van egy jól lehatárolható területe, amelyet az angol nyelvű oktatásszociológiai szakirodalom az 1990-es évek eleje óta *árnyék-  
oktatás*-nak hív (Baker, Akiba, LeTendre & Wiseman 2001; Bray 1999, 2003; Gordon Győri; 2006; Stevenson & Baker 1992). *Az árnyék-  
oktatás a legfontosabb akadémikus tantárgyak oktatásával foglalkozó,<sup>1</sup> profitorientált, nem-formális magánokta-*

1 Az ismeretek, tanítási tartalmak, vagy egyszerűbben mondva a tantárgyak e kifejezeten nagyon szűk, elit, s tradicionálisan e körbe tartozó csoportjához ma még az informatika látszik lassan csatlakozni. Csakhogy míg a másik három tantárgy szinte minden oktatási rendszerben egyben a meghatározó vizsgatantárgyak

tás, amely remediáló (korrepetáló) és/vagy a dúsitó-gazdagító oktatás biztosításával a benne résztvevő tanulók oktatási sikerességét, a formális oktatási rendszerben való előrelépésének esélyeit kívánja növelni (Setverson & Baker 1992; Bray 1999). Az árnyékoktatás, amely nem csak az iskolás korosztályt érinti (iskoláskor előtti készségfejlesztés vagy a felnőttek képzésének sokféle formája) elsősorban – de korántsem kizárólag – azokat a tantárgyi, illetve tudásterületeket igyekszik lefedni, amelyek egy adott oktatási rendszer vizsgarendszerében a legfontosabb szerepet töltik be. Függetlenül az oktatási rendszerek specifikus jellemzőitől, e tanítási tartalmak körébe szinte mindenütt a világon a *matematika*, az *anyanyelv* (és irodalom),<sup>2</sup> illetve valamely fontos *idegen nyelv*, manapság többnyire az angol tartozik.

### *Az árnyékoktatás jelenségének, illetve jelentőségének felismerése*

Az árnyékoktatás jelenségének első leírói a japán oktatás allokációs<sup>3</sup> rendszereinek feltárásán dolgozó oktatásszociológusok voltak az ezredforduló küszöbén (Baker & Akiba 1992). Bár az árnyékoktatás mint oktatási tevékenység korábban is létezett mind Kelet-Ázsiában, mind pedig a világ számos más táján is, a kutatók érdeklődését nem keltette fel.

Ennek mindenekelőtt az lehet az oka, hogy az oktatás modernkori fejlődése, vagyis a tömegoktatás kialakulása és elterjedése idején a kutatók számára az oktatást kizárólag a formális oktatás világa jelentette, hiszen csak az állam és az egyház nagy oktatási rendszerei voltak láthatók, az oktatás egyéb formái pedig kialakulatlanságuk, kezdetlegességük, illetve kis mértékű jelenlétük és elhanyagolható hatásfokuk miatt a 20. század legvégéig egyszerűen nem érték – nem érhatték – el a kutatói percepció küszöbét. Csak körülbelül ekkorra, tehát a 20. század utolsó évtizedeinek idejére játszódtott le Japánban és néhány más kelet-ázsiai országban – például Tajvanon, Hongkongban, Szingapúrban, Dél-Koreában – az árnyékoktatás iparosodása. Ez azt jelenti, hogy míg korábban az árnyékoktatásnak főképp csak egyszerűbb formái voltak jelen – például az iskolai órák utáni egyszemélyes magántanári korrepetálás vagy felvételi előkészítés –, addig az 1970-es években, illetve azt követően a kelet-ázsiai társadalmak fent említett csoportjában kialakultak ennek az oktatási formának az ipari méretű megfelelői. Japánban tipikus árnyékoktatási intézmények az általános iskolás gyerekekre orientálódó jukuk, illetve az

körébe is tartozik, addig ugyanez az informatikáról nem mondható el. Elvileg az árnyékoktatás körébe lehetne sorolni a nem akadémikus tárgyakat is – például a rajz nem-formális magánoktatását egy profitorientált rajzklubban –, de (oktatás)szociológiailag és általában oktatásügyi szempontokból ezek a különoktatási formák nem igazán érdekesek, minthogy az ilyen oktatási tartalmak az árnyékoktatásban mindig csak a diákok elenyésző részét érintik, az oktatásügy egészére pedig éppen ezért nem bírnak különösebb hatással – szemben a valódi árnyékoktatással.

2 Vagyis az iskolák és a felvételi rendszerek által tipikusan leginkább preferált alapvető transfertárgyak (Horváth 1996) tartoznak az árnyékoktatás körébe.

3 Allokációs rendszerek az oktatásban: azok a mechanizmusok, eljárásmodok, amelyeknek segítségével egy tanuló az oktatás valamely szintjére, valamely intézménytípusába, illetve valamely konkrét intézményébe kerül.



egyetemi felvételtelre előkészítő yobikók (*Gordon Győri 2006; Ukai Russell 1997*), Tajvanon a buxibanok (*Cummings 1997*), amelyek olykor ugyan csak egyszemélyes vállalkozások voltak, de az elmúlt évtizedekben egyre inkább országos méretű vagy akár már a nemzetköziesedés lépéseit is megtevő tudásgyárakká, franchise vállalatokká, árnyékkutatási hálózatokká, tőzsdén jegyzett, ipari méretű cégekké váltak (*Gordon Győri 2006*).<sup>4</sup>

*Az árnyékkutatás működését kiváltó okok klasszikus, illetve megújított értelmezése*

Mint ahogy Baker és Akiba – akik a 90-es években elsőként ismerték fel a jelenség társadalmi hatásait – a japán, illetve a Japánhoz hasonlóan fejlett gazdaságú és magas teljesítményt nyújtó (*Baker, Akiba, LeTendre, & Wiseman 2001; TIMSS 2008*) további kelet-ázsiai országok rendszereiben ismerték fel az árnyékkutatás jelenségét és jelentőségét, ezért annak keletkezését és működésmódját elsősorban (bár kétségtelenül nem kizárólagosan) ebből a kontextusból kiindulva próbálták megérteni. Úttörő jelentőségű tanulmányukban *Baker és Akiba (1992)* egyértelműen három okra vezetnek vissza az árnyékkutatás kialakulását és kiterjedt működését. Megállapításuk szerint az oktatási rendszereknek három olyan allokációs részmechanizmusa lehet, amelyeknek jelenléte – s különösen együttes megléte – elősegíti az árnyékkutatás megjelenését és megerősödését egy oktatási rendszerben: 1) ha a versengés „kiesést” eredményező szabályozó mechanizmusaira épül egy iskola-rendszer; 2) ha formális vizsgarendszer működik (különösen pedig ha centralizált állami vagy másféle központosított vizsgarendszer működik) egy oktatási rendszerben; 3) ha az oktatási eredményesség nagyon egyértelműen kijelöli, meghatározza egy személy későbbi társadalmi pozícióját.<sup>5</sup>

Az árnyékkutatás strukturális magyarázóelvei mellé hamarosan kulturális magyarázóelvek is kapcsolódtak; olyanok, amelyek a kelet-ázsiai társadalmak modernkori „árnyékkutatási lázát”, az árnyékkutatás kialakulásának és megerősödésének tényét a konfuciózus társadalmak oktatáshoz fűződő több évezredes kulturális viszonyából vezették le, mondván, hogy Konfucius tanításai következményeként például Japánban, Koreában, Szingapúrban, Hongkongban mind a mai napig a tanulás számít a legfőbb egyéni és társadalmi értéknek (*Gordon Győri 2006*).

Csak hogy az árnyékkutatás jelenségét oktatásszociológiai szempontokból elsőként összegző könyv szerzője, *Mark Bray (1999)* több tucat más ország adatai mel-

<sup>4</sup> A Kumon rendszer ma a nemzetközileg legelterjedtebb nem-formális matematikatanítási rendszer, amelynek a világ minden kontinensén vannak franchise oktatási intézményei. Kanadától Ausztráliáig, Nagy-Britanniától Dél-Afrikáig, az Egyesült Államoktól Kínáig és Indiáig gyerekek milliói tanulnak matematikát (és angolt) a Kumon nem-formális oktatást biztosító iskolákban, illetve levelező programjainak keretében (*Gordon Győri 2006*).

<sup>5</sup> Elsőre talán meglepő lehet, azonban a fenti jellemzők mélyebb összefüggésrendszerét átgondolva nagyon is logikus módon ez azt jelenti, hogy az árnyékkutatást mint kiegészítő oktatási tömegipart éppen a meritokratikus eszme hívta életre a tömegoktatásban: az az igazságelvű oktatási-társadalmi elgondolás, amelynek a maga egyenlőtlenségfokozó hatásával az árnyékkutatás talán a legnagyobb kihívást jelenti.

lett már azt mutatja be, hogy az árnyékoktatás Kuvaitban, Romániában, Máltán, Kenyában, Cipruson, Németországban, Magyarországon, Dél-Afrikában és a világ szinte minden más pontján is jelen van és jelentőséggel bír, amelyeknek pedig semmi köze nincs és nem is volt történelme során a konfucianus eszmékhez. *Baker, Akiba, LeTendre és Wiseman (2001)* már teljes természetességgel vizsgálja meg azt, hogy a világ több mint 40 országában hogyan alakul az árnyékoktatást igénybevevők száma, illetve aránya a diákság körében, függetlenül attól, hogy azok kulturálisan az emberiség mely nagyobb csoportjához tartoznak. *Davies (2002)* pedig már kifejezetten a köré a paradoxon köré szervezi a kutatásait, miszerint a kanadai oktatásban az árnyékoktatás szokásosnak tekintett legfőbb strukturális előfeltételei egyáltalán nem vagy csak igen gyengén lelhetők fel – a szerző megállapítása szerint ugyanis a kanadai oktatás nem generál „kieséses” típusú versenyhelyzeteket, az egyetemek között pedig nincs olyanféle piramidális rangsor, mint az amerikai borostyánliga egyetemei között –, a magánoktatási szektor, és azon belül a kiegészítő oktatást nyújtó magánipar mégis él és egyre erősödően jelen van a kanadai társadalomban. *Davies* ezt többek között a szülőknek a formális oktatással szembeni kritikus álláspontjával és egyes szülőknek a pedagógiai innovációk iránti elkötelezettségével magyarázza.

Ahhoz, hogy az 1990-es évek elejének magyarázatai és a negyedszázaddal későbbi magyarázóelvek közötti mélyreható különbségeket megértsük, figyelembe kell vennünk azt tény, hogy éppen ez az a negyed évszázad, amelynek során megjelenik és egyre erősebben hat nemcsak a gazdaságban, kereskedelemben, technikában és kultúrában, hanem mindezekkel összefüggésben az oktatásban is a globalizáció. Márpedig a globalizáció korában a szülő – legalábbis a középosztálybeli szülő – és a középosztályba törekvő vagy az ottani családi társadalmi pozícióit megerősítő diákok már korántsem csak egy-egy nemzetállami keretben szerveződött és működő oktatási rendszerben és munkaerőpiaci jelenlétben gondolkodnak, hanem globálisban.

### *Az árnyékoktatás jelenségének szokásos megközelítésmódjai*

Az árnyékoktatásra vonatkozóan az elmúlt másfél-két évtizedben számos jellegzetes értelmezési kísérlet született – talán azért is, mert egy új, de az oktatásra nyilvánvalóan igen nagy hatással bíró fejleményről van szó. Az alábbiakban azt mutatjuk be, hogy milyen tipikus értelmezési keretekbe illesztve milyen jellegzetes megközelítésmódok születtek az árnyékoktatásról.

1) *Az árnyékoktatás oktatásszociológiai és gazdasági jelenségként való megközelítése.* E megközelítésmódban az árnyékoktatás egyike a számos figyelemre méltó oktatásügyi átalakulásnak, fejleménynek, amely a múltban és a jelenben lejátszódott, illetve lejátszódik. A jelenség legelső, egyben mai napig legátfogóbb oktatásszociológiai összefoglalása *Mark Bray (1999)* könyve, amelyben a szerző az árnyékoktatást az alábbi dimenziók mentén írja le:



*az árnyékkoktatás* – elterjedtsége az oktatás rendszerekben; elterjedtségének földrajzi jellemzői; költségei egyéni, családi, nemzeti szinten; intenzitása; jellegzetes tantárgyai; fogyasztói (keresleti oldal); áruba bocsátói (kínálati oldal);

*oktatási, szociális és gazdasági hatása* – az árnyékkoktatás hatása a tanulói teljesítményekre; hatása a formális oktatásra; szociális implikációi; kihívás az oktatás egyenlőségeszméje számára; gazdasági hatása;

*összefüggései az oktatási diverzitással és az oktatási rendszerek evolúciójával* – a diplomaszerezési láz és az árnyékkoktatás; a kultúra és a gazdaság hatásai az árnyékkoktatásra; a politika válaszai és lehetőségei.

Az oktatásszociológiai megközelítésmód az árnyékkoktatás számtalan elgondolkodtató vonatkozását tudja bemutatni és értelmezni, kezdve attól, hogy vajon mivel magyarázható az, hogy egyes kelet-ázsiai országokban a lakosság többet költ árnyékkoktatásra, mint az állam a közoktatásra, egészen addig, hogy vajon miért inkább a fiúk esetében vállalják a szülők az árnyékkoktatás anyagi nehézségeit, a lányoknál kevésbé, hogy az egyszemélyi otthon-korrepetálásból miként vált nagyipari tevékenységgé a magánóraadás, vagy mondjuk azt, hogy mik lehetnek az oktatásirányítási intézmények ignoráló magatartásának kiváltó okai. Ugyanakkor ez a megközelítésmód neutrálisan kezeli az árnyékkoktatás jelenségét; sem az árnyékkoktatást magát, sem az árnyékkoktatás megjelenését és kiterjedését indukáló kontextust nem tekinti kritikailag kezelendő oktatási jelenségnek, még akkor sem, ha a jelenségnek az árnyékgazdaságra utaló megnevezése nem kifejezetten értékmentes.<sup>6</sup>

2) *Kritikai oktatásszociológiai megközelítés.* Az árnyékkoktatás kritikai oktatásszociológiai megközelítése egyrészt az árnyékkoktatás jellemzőire és hatásaira reagál kritikailag, másrészt azokra az oktatásszociológiai jelenségekre, amelyekről a megközelítésmód úgy véli, hogy az árnyékkoktatást kiváltják, fenntartják, és amelyekre vonatkozóan az árnyékkoktatást magát kritikai üzenetként lehet értelmezni. A kritikai megközelítésmód tehát egyrészt magát az árnyékkoktatást kritizálja, másrészt a vele kapcsolatba hozható tömegoktatási jellemzőket, amelyekhez képest viszont az árnyékkoktatást üdvözlendő vagy elítélendő megoldásnak találja. E megközelítésmód szívesen hangsúlyozza például azt, hogy az árnyékkoktatás azért individualizált, az individuum egyéni oktatási igényeit kielégíteni szándékozó oktatás, mert a tömegoktatás erre nem alkalmas, nem képes. Ugyancsak kritikailag szemléli e megközelítésmód például azt, hogy az árnyékkoktatás megnöveli a tanulói terheket, és hogy – megítélése szerint – megbontja a tanulók egészséges testi-lelki fejlődé-

<sup>6</sup> Míközben az *árnyékkoktatás* megnevezés megfelelően utal arra, hogy ez a fajta oktatásipar árnyékként idomul s feltűnően gyorsan és flexibilisen képes alkalmazkodni a formális oktatás strukturális és tartalmi jellemzőihez, több hátránya is van e terminológiának. Egyrészt ez a megnevezés nem érzékelteti azt, hogy az árnyékkoktatás nemcsak követi a formális oktatási rendszert, hanem bonyolult kölcsönhatások során keresztül képes komolyan befolyásolni, akár lényeges mozzanataiban megváltoztatni is azt. Másrészt a kifejezés valóban egyoldalúan csak az oktatásszociológusok szűk szakmai szempontjait tükrözi, s egyáltalán nem képes érzékeltetni például azt, hogy az árnyékkoktatási szolgáltatást igénybe vevő vásárló, vagyis a tanuló felől nézve ez a tevékenység ugyanolyan tanulás, mint bármilyen más tanulási helyzet, amelyben az iskola falain belül vagy kívül egyébként részt vesz. Ugyancsak nem tükrözi a kifejezés azt, hogy az árnyékkoktatás *pedagógiai* jellegű jelenség is, nem csak oktatásszociológiai.



séhez szükséges idői kereteket. Az árnyékoktatást elítélő legelterjedtebb s egyben legsúlyosabb kritikai oktatásszociológiai tétel mindamelllett az, hogy az oktatásnak ez a formája szembe megy a tömegoktatás demokratikus és kiegyenlítő mechanizmusokat támogató elképzeléseivel, és nem csökkenti, hanem növeli az oktatásban részt vevő egyének és társadalmi csoportok közötti egyenlőtlenséget.

3) *Oktatáspolitikai jelenségként történő megközelítés.* Egyes megközelítések (Bray 2003) azt emelik ki, hogy az árnyékoktatás – főleg amikor az már ipari méreteket ölt – azért érdemel különös figyelmet, mert kikerülhetetlenné teszi annak újraértelmezését, hogy mi is az oktatáspolitikai szerepe a társadalmakban, vagyis hogy milyen legalizációs érvekből eredeztethetően milyen jogosítványokkal rendelkezik az oktatás társadalmi megkonstruálása és fenntartása terén. A nemzetállami oktatáspolitikák több mint két évszázadon keresztül azt tartották, hogy *övék* az oktatás, s ennek hol agresszívebben kontrolláló jogalkotási módokon, hol paternalisztikusabb technikákkal, hol pedig a társadalom iránti morális kötelességeiket hangsúlyozva adtak hangot. Az árnyékoktatás azonban folyamatosan azt fejezi ki, hogy nem „egyetlen úr van a házban”, minthogy az önmaga egyensúlyait spontán folyamatokban alakító társadalom kérdés nélkül visszaveszi a magáét függetlenül attól, hogy az akadályozza-e az állami oktatásügyi elgondolások megvalósítását vagy sem, s hogy ezek az elgondolások hasznosak-e vagy éppen gátlók a közjó előremozdítása szempontjából. Azt, hogy az árnyékoktatás az állami oktatáspolitikák számára leginkább valami „váratlan és ismeretlen zavarkeltő” jelenségnek tűnik, mi sem mutatja jobban, mint az, hogy a hozzá való viszonyulásuk kaotikusan sokféle, kezdve a jelenség fel nem ismerésétől a támogató elismerésig. Bray (1999, 2003) nyomán az állami oktatáspolitikák alábbi viszonyulásmódjait különíthetjük el az árnyékoktatásra vonatkozóan: a) a jelenség fel nem ismerése; b) negligálás, ignorálás; c) tiltás; d) laissez-faire viszonyulás; e) monitorozás kontrollálás nélkül; f) elfogadás szabályozással; g) bátorítás, együttműködés; h) ad hoc, illetve kevert viszonyulás.

4) *Oktatásmodernizációs megközelítés.* Az árnyékoktatás jelenségének oktatásmodernizációs értelmezései az oktatás egyik megújítási lehetőségeként üdvözlik az árnyékoktatást. E megközelítésmód szerint az árnyékoktatás annak a szélesebb körű és sokféle elemből fölépülő, hosszú távú megújulási folyamatnak az egyik láncszeme, amelynek hatására az iskolázás államtalanítása bekövetkezhet, vagy amelyhez legalábbis érzékelhetően közelebb kerülhetnek a társadalmak. Az árnyékoktatás ugyanis – a fentebb már említettekkel összhangban – visszavesz magának az állam monopol helyzetéből az oktatásban, s a megrendelői/szolgáltatói viszonyt előtérbe helyezve az oktatás piaci dimenzióinak enged primátust vagy alakít ki legalábbis paritásos helyzetet a gondoskodó és kontrolláló állammal szemben. Az árnyékoktatás modernizációs célokra történő felhasználása ez utóbbi esetben például olyan kevert rendszerekben is testet ölthet, mint például az, hogy egyes akkreditált árnyékoktatási intézmények alkalmasint olyan tanúsítványt is kibocsáthatnak, amelyek az iskolarendszerű, formális oktatásban is érvényességgel bírnak.



Az árnyékoktatás napjainkban végbemenő megerősödése többek között azért is tekinthető egy szélesebb körű oktatásmo­dernizációs folyamathoz tartozó zajlásnak, mert részét képezi a korábban főként vagy kizárólag nemzeti határokhoz kötött oktatás nemzetköziesedésének, határok nélkülivé válásának.

A most elmondottakkal egyezően azért is tekinthető az árnyékoktatás az oktatásmo­dernizáció egyik fontos elemének, mert természeténél fogva – profitorientáltsága miatt – nagyon bátran bánik az oktatási tevékenységek technikai megújításának lehetőségeivel is (internet, mobil telefon).

5) *Pedagógiai/didaktikai megközelítés.* Elgondolkodtató, hogy miközben az árnyékoktatásnak igen gazdag szakirodalma bontakozott ki az elmúlt 25 évben, e szakirodalomban pedagógiai – nem pedig oktatásszociológiai – kérdé­sfelvetések, de még egyáltalán utalások is csak nagyon ritkán találhatók. Pedig az árnyékoktatásnak számos olyan vonatkozása is van, amelyet ebből a szempontból lenne hasznos kutatni, s e témák között olyanok is fellelhetők vagy megfogalmazhatók lennének, amelyek komolyabb elméleti kérdésekhez is elvezethetnének, akár az egy­személyes tutorálásra, akár az industrializáltabb formákra, akár a kettő közötti átmenetekre gondolunk.

6) *Pszichológiai megközelítés.* A rendelkezésre álló kis számú pedagógiai pszichológiai kutatási anyagból e helyütt kettőt szeretnénk kiemelni. *Sato (1991; Ukai Russell, 2006)* például az árnyékoktatásban részt vevő általános iskolás diákok motivációs hátterét vizsgálva azt találta, hogy a gyerekek 75 százaléka esetében a szülők első­sorban a tanulási motiváció erősítésének szándékával küldik gyerekeiket jukuba, nem pedig azért, mert ott a gyerekek tesztkitöltést, matematikai problémameg­oldást és hasonlókat tanulnak, illetve gyakorolnak. A gyerekek több mint 60 százaléka pedig úgy nyilatkozott, hogy számukra a közösségi együttlét egyik legvonzóbb formája a délutáni kiegészítő magánoktatásba való járás, amelynek állításuk szerint legfőbb motiváló ereje éppen abban rejlik, hogy ezek az oktatási formák egy­szerre biztosítják a szociális együttlétet és a tanulást.<sup>7</sup> *Fülöp Márta (2006)* japán és magyar diákokkal folytatott, az árnyékoktatásra vonatkozó pedagógiai szociál­pszichológiai kutatása szerint mind a japán, mind a magyar diákok jelentős része komoly versenyelőnynek tekinti az árnyékoktatásba való járást.

### *Az árnyékoktatás jelensége különféle oktatási-történelmi paradigmákban*

A korábban említettek többek között arra intenek minket, hogy nem szabad meg­feledkeznünk az árnyékoktatás történelmi mivoltáról, s hogy ezért sem kerülhetjük el, hogy az árnyékoktatás jelenségét a történelmileg mai napig meghatározóan fontos *tömegoktatás* viszonylatában is ne gondoljuk végig. Az alábbiakban az árnyék­oktatás mibenlétét három történelmi struktúrában vizsgáljuk meg: az árnyékokta-

<sup>7</sup> Ennek az eredménynek az értelmezésekor persze figyelembe kell venni, hogy Ukai Russell Japánban, vagyis egy kelet-ázsiai „csoporthársadalomban” folytatta a kutatást. Márpedig a japán és a többi kelet-ázsiai tanu­lónak sokszor kimutatott jellemzője, hogy számukra a szociális együttlét fontos motiváló erőt jelent a tanu­lás terén is (*Biggs & Watkins 1995; White 1993*).

tás jelensége a tömegoktatás előtt, a tömegoktatás idejében, illetve a pedagógiai posztmodern idején

### *A tömegoktatás előtti korok*

A házitanító szerepe és funkciója a nyugati és keleti világban lényegében mindenütt feltűnik. Mégis, szerepe, funkciója, jelentése egészen más, mint ugyanennek a tevékenységnek a szerepe a tömegoktatás korában. Ugyanis a tömegoktatás előtti korokban az egyszemélyes tutorálás volt az oktatás fő vagy egyik legfőbb formája, amely csupán a társadalmilag privilégizált személyek – főurak, nemesek – gyermekeinek járt, vagyis azoknak, akik ezt társadalmi előjogaiknál és az ettől elválaszthatatlan anyagi helyzetüknél fogva igénybe vehették, míg mások semmilyen formális vagy nem-formális oktatásban nem részesülhettek, kizárólag a családi szocializációhoz hasonló informális oktatásban.

Itt azonban szerepe más, még nem arról van szó, hogy ezekkel a formákkal kompenzálhatók a tömegoktatás bizonyos oktatási és társadalmi anomáliái, hanem arról, hogy ez az oktatás.

### *Árnyékoktatás és a tömegoktatás kora*

Az árnyékoktatás kibontakozásának igazi történelmi kora a tömegoktatás dominanciájának sok évszázados periódusa, még inkább annak a vége. Ekkor tudnak ugyanis manifesztté válni az árnyékoktatás legfőbb vonásai, például az, hogy ez csupán kiegészítő oktatás, amely a tanulóknak a tömegoktatás főáramában elért sikerességéhez kíván hozzájárulni, de nem tart igényt arra, hogy olyan, mindenre kiterjedő, önálló oktatási rendszert hozzon létre, mint a főáramú oktatás. Tekintve, hogy az árnyékoktatás egyik lehetséges hatása az oktatási egyenlőtlenségek fokozása, oktatástörténeti és oktatásszociológiai szempontból különösen figyelemre méltó összefüggés, hogy az árnyékoktatás éppen akkor válik igazán erőssé, amikor a társadalmi egyenlőségelvől fakadó és azt tovább erősíteni szándékozó főáramú állami tömegoktatás nemzetközileg kiteljesedik, illetve amikor – főleg az egységes nemzeti, majd a nemzetközi vizsgarendszerek kialakulásának köszönhetően – kiteljesednek az oktatás meritokratikus alapelvei.

Bár az árnyékoktatásnak egyes társadalmi csoportok életét tekintve jelentős szerepe lehet olyan oktatási rendszerekben is – például Indiában, Délkelet-Ázsiában, Afrika egyes országaiban –, ahol a mindenre kiterjedő tömegoktatás a mai napig sem vált általánossá, az oktatásban elérhető személyes előnyök miatt különösen fontos szerepet tölthet be azokban az oktatási rendszerekben, amelyekben a népesség nagy részére vagy egészére vonatkozóan több generáció óta már általános az iskolázás.<sup>8</sup> Ebben az esetben ugyanis a társadalmi versenyképesség növelése – mások

<sup>8</sup> A betöltöt még nem feltétlenül jelenti azt, hogy be is tölt az árnyékoktatás egy ilyenféle funkciót. Mert bár az oktatás kiterjedtségében már évtizedek óta a teljességet elérő és az oktatás minőségében egyaránt élenjáró skandináv országokban is működik az árnyékoktatás-ipar, és periodikusan megerősödni is látszik, mint az *Baker és munkatársai (2001)* statisztikáiból kitetszik, nemzetközi összehasonlításban mégsem nevezhető az árnyékoktatás jelenléte társadalmilag különösebben intenzívnek.



„lehagyása” vagy a túl előresietettek „utolérése” – érdekében a családi kulturális tőke további felhalmozása, illetve megszilárdítása a középosztálybeli családoknál részben az iskolázás extenzivitásának növelésével oldható meg. Csakhogy ennek komoly korlátai vannak a formális oktatás rendszerében. Mert bár a formális oktatás indokolt esetben lehetővé teszi a tanulók minőségbeli előrelépését az oktatásban (vagyis azt, hogy megfelelő teljesítmény esetén egy tanuló minél magasabb oktatási szintvonalat nyújtó iskolába járjon), az oktatás vertikális vagy horizontális értelemben vett intenzifikálásának lehetőségét teljes mértékben, jogi eszközök segítségével kizárja. Ez egyszerűbben fogalmazva azt jelenti, hogy a tömegoktatási rendszerek nem teszik például lehetővé azt, hogy személyes oktatási teljesítménye növelése érdekében egy tanuló egyszerre járjon két különböző iskolafokozatba (például középiskolába és egyetemre), vagy két, horizontálisan ekvivalens oktatási intézménybe (mondjuk két középiskolába). Bár szokásos gondolkodással e lehetőségek teljesen abszurdnak látszhatnak, ha abba gondolunk bele, hogy egyes családok, gyerekek érdeke azt diktálja, hogy az oktatási és ezen keresztül a társadalmi előnyök megszerzése érdekében az adott gyerek extenzíven növelje a tanulásra fordított energiáit, akkor ezek legalábbis elvi lehetőségként szóba jöhetnének (még ha gyakorlatban tömegesen természetesen nem kivitelezhetők is). Mivel azonban a formális tömegoktatásban ezek az elvi lehetőségek ki vannak zárva, a szülők és a gyerekek az iskolarendszereű tömegoktatáson kívül tudják csak ezt az igényüket kielégíteni: a kiegészítő magánoktatási piacon. Ennek ugyanis egy szabadpiaci gazdaságban lehetetlen törvényekkel elvágni a lehetőségét, másfajta társadalmi kontextusokban pedig – még a legerősebb diktatúrákban is – ugyancsak lehetetlen felszámolni az árnyékgazdaságban zajló változatait. Nem véletlen, hogy a remediáló vagy a felvételi előkészítő magánoktatás-ipar még a szocialista/kommunista Szovjetunióban, Kínában, Vietnámban és Kádár-kori Magyarországon is működött

### *Árnyékoktatás és a pedagógia posztmodern állapota*

Mindamellet az árnyékoktatás – de általában is a kiegészítő magánoktatás-ipar – többek között azért érdemel külön szakmai figyelmet, mert arra a tényre irányítja a figyelmet, hogy a centralizált állami tömegoktatási rendszerek monolitikus rendszerre átalakulóban, esetleg felbomlóban van. Ma még nem lehet pontosan látni, hogy az oktatásügy nemzetközi átalakulásának mely lehetséges forгатókönyve válik majd valósággá a közelebbi vagy távolabbi jövőben (*Setényi 2003*). De az lényegében bizonyosra vehető, hogy extrém társadalmi-politikai eseteiktől eltekintve az oktatás soha nem lesz már tisztán nemzeti határok közé szorított, s csak a formális oktatás irányítórendszere által lefedett tevékenység. Ha nyilvánvalóan lehetnek továbbra is bizonyos centralizációs alapelemei az oktatásnak, az információtechnika és a globalizáció korában az egyének és a különféle társadalmi csoportok a korábbiaknál jóval több autonómiát kívánnak abban is, hogy azt építsék föl, ami *nekik*, nem pedig valamilyen paternalisztikus hatalomnak jelenti az oktatást. Ez úgy növeli az oktatás flexibilitását és a társadalmi mobilitást, hogy legfeljebb önmaga benső logikájából

következő s csupán annak hatókörére kiterjedő, tehát csupán korlátozott egységesítési elemeket hoz létre. Innen – nem pedig a tömegoktatás logikája felől – nézve a kiegészítő magánoktatás-ipar az oktatás posztmodern korának egyik előhírnöke, amely olyan oktatási világok eljövételét hirdeti, amelyben az állami oktatási monopóliumok és az egyéni és csoportos oktatási érdekek, valamint az ezekkel kapcsolatos piaci mechanizmusok nem kizárják egymást, hanem kölcsönös haszonnal egymás mellett, illetve együtt élnek, vagy ha valami, akkor az oktatási piacon megjelenő és szüntelen változásban lévő megrendelői érdekek válnak uralkodóvá. Ez természetesen továbbra sem zárja ki a társadalmi szolidaritás elvét az oktatás terén – nem szünteti meg például azt az imperatívuszt, hogy különböző módokon növelni kell a nyári tudásvesztésben legveszélyeztetettebb, a nyáron (is) igénybe vehető árnyékoktatási lehetőségeket nélkülöző gyermekek esélyegyenlőségét az oktatásban –, csak éppenséggel azt sem bízza a monolitikus, centralizált állami oktatásügyre, hanem legalább részben maga alakítja ki, tartja fenn és formálja tovább rendszeresen ezeket az alrendszereket.

GORDON GYŐRI JÁNOS

## IRODALOM

- ABAJO ALCALDE, J.E. (2008) *Cigánygyerekek az iskolában*. Budapest, Nyitott Könyvműhely.
- BAKER, AKIBA, LETENDRE & WISEMAN (2001) Worldwide shadow education: Outside-school learning, institutional quality of schooling, and cross-national mathematics achievement. *Educational Evaluation and policy analysis*, 23(1), 1–17.
- BAUMANN, FREEDLANDER, HAYDOCK & ROTH (2007) Our third annual college ranking. *Washington Monthly*, June, 2007.
- BENAVOT, CHA, KAMENS, MEYER & WONG (1991) Knowledge for masses: World models and national curricula, 1920–1986. *American Sociological Review*, 56, 85–100.
- BIGGS, J. & WATKINS, D. (1995) *Classroom learning: Educational psychology for the Asian Teacher*. Singapore: Prentice Hall.
- BRAY, M. (1999) *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- BRAY, M. (2003) Adverse effects of private supplementary tutoring: Dimensions, implications and government responses. Paris: International Institute for Educational Planning.
- CLARK, C. (2007) The case against summer. [http://commentisfree.guardian.co.uk/conor\\_clarke/2007/07/the\\_case\\_against\\_summer.html](http://commentisfree.guardian.co.uk/conor_clarke/2007/07/the_case_against_summer.html). Letöltve: 2008. 06. 22.
- CUMMINGS, W. K. (1997) Private education in Eastern Asia. In: WILLIAM K. CUMMINGS & PHILIP G. ALTBACH (eds) *The challenge of Eastern Asian education: Implication for America*, (pp. 135–152). New York: State University of New York Press.
- DAVIES, S. (2002) *School choice by default: Understanding the growing demand for private tutoring in Canada*. [www.nall.ca](http://www.nall.ca)
- DRYFOOS, J.G. & BARKIN, C. (2006) *Adolescence: Growing up in America today*. Oxford: Oxford University Press.
- FÜLÖP, M. (2006) Versenyelőny-e az árnyékoktatásban való részvétel? Magyar és japán egyetemisták nézetei. VI. Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest, október 26–28. 127. o.
- GORDON GYŐRI JÁNOS (2006) *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában: Japán és Szingapúr*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- HORVÁTH ZSUZSANNA (1996) Szövegek és olvasóik: Helyzetkép a tanulók szövegértéséről. In: VÁRI P. (ed) *Monitor '95: A tanulók tudásának felmérése*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, pp. 103–201.
- LEE, J. (2002) *Education policy in the Republic of Korea: Building block or stumbling block*. Washington: The World Bank.
- Népszabadság Online Metazin (2007) Le a vakációval. <http://araki.blog.nol.hu/metazin/cikk/458652/>, 2007. augusztus 4. Letöltve 2008. 06. 22.



- MILLER, B. M. (2007) *The learning season: The untapped power of summer to advance student achievement*. Quincy: Nellie Mae Education Foundation.
- ROGERS, A. (2005) *Non-formal education: Flexible schooling or participatory education*. New York: Springer.
- SATO, N.E. (1991) *Ethnography of Japanese elementary schools: quest for equality*. Doktori disszertáció. Kézirat.
- SETÉNYI JÁNOS (2003) 21. századi tanulási környezet: Iskola és tudásátadás. Rövid történeti áttekintés. In: MONOSTORI A. (ed) *A tanulás fejlesztése*. (38–44. o.) Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- STEVENSON, D.L. & BAKER, D.P. (1992) Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, 97(6), 1639–1657).
- STEVENSON, H.W. & LUMMIS, M. & LEE, S. & STIGLER, J.W. (1990) *Making the grade in mathematics: Elementary school mathematics in the United States, Taiwan and Japan*. Reston: National Council of teachers of Mathematics.
- STEVENSON, H.W. & STIGLER, J.W. (1992) *The learning gap: Why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education*. New York: Summit Books.
- TIMSS (2008) [http://timssandpirls.bc.edu/isc/isc\\_order\\_form.html#t95](http://timssandpirls.bc.edu/isc/isc_order_form.html#t95) (Letöltve: 2008. június 1.)
- UKAI RUSSEL, N. (1997) Lessons from Japanese cram schools. In: WILLIAM K. CUMMINGS & PHILIP G. ALTBACH (eds) *The challenge of Eastern Asian education: Implication for America*, (pp. 153–170). New York: State University of New York Press.
- UKAI RUSSELL, N. (2006) The role of the private sector in determining national standards: How juku undermine Japanese educational authority. In: G. DECOCKER (ed), *National standards and school reform in Japan and the United States*. New York: Teachers College Columbia University. pp. 158–175.
- WHITE, M. (1993) *The material child: Coming of age in Japan and America*. Berkeley: University of California Press.





## A TRADICIONÁLIS TANULÁSRÓL

– A KELETI HARCMŰVÉSZETEK PÉLDÁJÁN –

**A**Z ALÁBBI JEGYZET ABBÓL A CÉLBÓL ÍRÓDOTT az *Educatio* számára, hogy a tanulás egyik makacsul továbbélő – ma már kevésbé vizsgált – útját, a tradicionális tanulás főbb elemeit térképezze fel. A tradicionális tanulás tárgyául egy kínai harcművészet szolgál az alábbiakban. A szerző célja azonban a legkevésbé sem orientális, a jegyzet csupán egy kiválasztott tanulási út sajátosságait kívánja feltárni.

A másik bevezető gondolat a jegyzet műfajára vonatkozik. Bár a történeti és szociológiai kutatás bőséges – változó minőségű – szakirodalmat eredményezett e tárgyban, a szerző írását két másik forrásra építette fel. A tanulási út leírása saját élményeire támaszkodik, a leírást segítő kínai kitételek pedig e tanulási kultúra paneljeiként működnek. E nem hagyományos és nem akadémiai szervezettségű írás elsősorban az elitképzés és a makacsul továbbélő hagyományos pedagógiai gyakorlat forrásvidékét kívánja előtérbe helyezni.

### A tradicionális tanulás helye a modern társadalomban

Ezen jegyzet szerzője nyolcadik éve gyakorolja a Chen-stílusú taijiquan-t (Chen shi taijiquan, 陈式太极拳)<sup>1</sup> egy hiteles kínai mester irányítása alatt, így közvetlen tapasztalatokkal bír e tanulási út működéséről.

A jegyzet oktatáskutatással kapcsolatos értelmét az adja, hogy a klasszikus műveltségi szerkezetek tömegoktatással párhuzamos visszaszorulása nyomán a tradicionális tanulási utak iránti érdeklődés minimálisra csökkent, maga a tanulás pedig bűvópatakként él tovább a közoktatás mögötti „árnyékoktatás” rendszerében. Ugyanakkor e bűvópatak vizsgálata sok mindent magyarázhat a modern tömegoktatás működéséből.

Kiindulópontként leszögezhető, hogy minden tradicionálisan strukturált tudáshoz tradicionális tanulási út vezet – leszámítva az „Isten áldotta tehetségek” és „zsenik” különös útját. Ilyen tradicionális módon sajátítható el Európában pl. a klasszikus zene, a klasszikus tánc, a képzőművészet számtalan válfaja vagy az egyéni tel-

<sup>1</sup> A Chen-stílusú tajcsi egy lány, belső kínai harcművészet. A tajcsi öt elfogadott stílusa közül a legrégebbi, valószínűleg a shaolin kungfu egyik leágazása.



jesítményre épülő küzdősportok. Ideális esetben ugyancsak ilyen úton képezhetők a színészek valamint a szent nyelveken (héber, görög, latin, kínai, szanszkrit) át az eredeti tudásforrásokhoz hozzáférő bölcészek, klasszika filológusok és teológusok. A modern felsőoktatás többi tudományba szervezett elemét egyszerűen szakképzésnek tekintjük, és mint ilyenek, nem tárgyai ezen elemzésnek.

A tradicionális tanulás nem azonos az elitképzéssel. Bár az elitképzés a tradicionális tanulás számos elemét alkalmazza, a két képzés tartalma és iránya más. Az elitképzés a modern világ terméke, amely nem vitatja a specializált tudásszeletek („tudományosság”) rendszerét, és leginkább a tudásszeletek elsajátítási mélységében kíván különbözni a tömegoktatástól. Keleten, ahol a klasszikus műveltséget<sup>2</sup> is *megelőző* tradicionális tudás még nyomokban él, e tudás kevésbé differenciált. Ezen egységes tudáskör egyik vetülete a harcművészet (wushu 武术) és a gyógyítás (zhongyi 中医) is.

Tagadhatatlan azonban, hogy a hasonló tanulási elemek következtében az elitképzésben részt vettek személyisége is formálódik és erősen tradicionális vonásokat is ölthet. Az elitképzés a tradicionális tanulásból ered, bár a tanulás célja, fókusza már nem tradicionális, a tanulási út elrendezése és a közvetített tudás *corpus* szerkezete sokat átvett a korábbi örökségből. Mindkét tanulási út célja a tanulási út lehetséges akadályainak mind teljesebb kiiktatása, az alábbi eszközökkel.

- A mesterhez jutás és a tanulmányok megkezdése szigorú kiválasztás után történhet meg (szelekció).
- A közvetített tudás *corpus* érvényessége, fontossága, értéke nem képezi vita tárgyát.
- A tudást mester közvetíti a tanítványnak.
- A tanulás beavatás jellegű, azaz többéves, szakaszokra és megmértetésekre tagolt út.
- A tanulás a tudásanyagban való elmélyüléssel és összpontosítással folyik, a „sokoldalúság” és a polihisztóri megközelítés megvetés tárgya.
- A rendkívül magas követelmények és a személyes mester-tanítvány kapcsolat közvetlen reguláló ereje a tanulót folyamatos erőfeszítésre készíti, ezáltal tágtíva személyiségének korábbi határvonalait. Így az oktatás mellett szinte automatikusan jelenik meg egy rendkívül erős nevelődési elem.
- Az egyéni képzelet és a „kreativitás” kizárólag a szilárd alapok elsajátítását követően elfogadható.
- A tanulás helye fizikailag elkülönül a civil világtól.

<sup>2</sup> A továbbiakban – pontatlanul – egymást nagyjából fedő fogalmaknak értelmezzük az európai klasszikus tudást és a tradicionális tudást. A klasszikus tudás már az egységes tudás egy megbomlott és specializálódott változata („tudomány”), ám fókusza, irányultsága még tükrözi az egységes tradíció meglétét. A tradicionális tudásra jó példa a szerző tajji mestere, aki harcművész, gyógymasszőr, gyógynövény szakértő, mesterszakács és a pekingi opera egyik országos szakértője. Polihisztorságról és „sokoldalúságról” szó sincs, ezen területek egyazon tudás külvilági leképeződései.

Szociológiai tény, hogy az értelmiség és a felső középosztály még a modern, szekularizált és individualizált társadalmakban is áldoz rá, hogy gyermekei kulturális tőkáját tradicionális elemekkel gyarapítsa. Ezen fogyasztói kör általában azzal a feltételezéssel él, hogy a tradicionális tanulás bármely iránya kifizetődő a tanulók számára, mert a rajztól a balettig és zongorajátékig minden tudáselem ugyanazt a pozitív tudatformáló és személyiségfejlesztő erőt hordozza – gyakorlati „hasznától” lényegében függetlenül.

## A tradicionális tanulás elemei

Amikor tradicionális tanulásról beszélünk, akkor minden esetben mester és tanítvány együttműködéséről van szó. Ezen speciális tanulási viszony főbb elemei a következők.

- Egy vagy több hiteles mester megléte.
- A mester mögött álló tradíció.
- Elkötelezett tanítványok megléte.
- Szabályozott mester-tanítvány kapcsolat.
- Tradicionális módon szabályozott, de egyénre szabott módon bejárható tanulási út.

Az alábbiakban a fenti elemek működését tekintjük át, a kínai harcművészetek példáján.

### *A mesterekről*

A mester (shifu 师傅) olyan személy, aki a tudás vitathatatlan tekintélyű forrása a tanuló számára. A hitelesség főbb elemei a következők.

- A mester egy átlátható nemzedéki szerkezetben, ismert mesterektől kapta a tudást.
- A mester tanít.
- A mester képes valódi helyzetekben alkalmazni tudását.
- A mester hiteles személyiséggel bír.
- A mester gyakorol.

A mester egy áttekinthető nemzedéki szerkezetben haladva részesült a tradícióból, idősebb mesterek által. A nemzedéki szerkezet és az oktató mester(ek) hitelessége kulcskérdés, ennek híján a legjobb képességű és „legkreatívabb” harcművészek sem bírnak hitelességgel.

Egy mesterré érett személy taníthat, de választhatja a szemlélődő, tanítás nélküli életmódot is. Az elmúlt évszázadokban az oktatás döntően piaci helyzete miatt a mesterek számára egzisztenciális kényszer volt a tudásátadás. A tanító mester általában az egykori saját tanulási útját felidéző pedagógiával bír, bár éppen a tanítási módszerek területe az, ahol – szemben a tradicionális tartalommal – lehetséges és kívánatos a kreatív kezdeményezés, az újítás.



A mester hitelességét beavatottságán és tudásán kívül két további elem adja meg. Egyrészt a mesternek alkalmaznia kell tudását, azaz kihívók esetén eredményesen meg kell küzdenie más stílusok képviselőivel.<sup>3</sup> Az a tény, hogy a tudás alkalmazása élet-halál kérdésévé is válhat, sajátos módon különbözteti meg a harcművészeteket más művészetektől.

Másrészt a hitelesség fontos elemeként működött a mester személyisége (a modern pedagógiai és közoktatás a mai napig nem tudta levetni ezt a hagyományt, minden standardizációs és „gépesítési” kísérlete ellenére). A mesteren „látszik”, hogy mester, kínai kifejezéssel élve a mesterré válás útján „keserűt kell ennie” (chi ku 吃苦). Kungfu mesterek életrajzainak összehasonlítása igen nagy hasonlóságot mutatna a Vatikán által hitelesített Szentek Élete tartalmával: a mesterek fiatalokkor általában súlyos betegségek, fizikai gyengeség, depresszió vagy éppen lenézett közösségi állapot jellemzi. A gyógyulás és eszmélés hosszú folyamata általában a harcművészetek gyakorlásával kezdődik. Az életrajzokban megengedettek a súlyos visszaesési elemek, a nagy harcművészek egy része évekre lemond a gyakorlásról, elhagyja családját, alkoholizál, kábítószerrel fogyaszt, bordélyházakban él – az újabb válságzakasz leküzdéséig.

Végül a mester folyamatosan és rendíthetetlenül gyakorolja és finomítja (lian 炼) megszerzett tudását. A folyamatos gyakorlás nem praktikus értelméről a későbbiekben szólnunk.

### *A tradíció*

A tradíció akkor jó, ha eredete történeti homályba vész. A taiji-val kapcsolatos kutatások jelenleg sem jutottak nyugvópontra, bizonyosat nem tudunk a harcművészet eredetéről. A tradíció legfontosabb jellemzője, hogy bonyolult szerkezete és bejárás útjai lényegében az ember univerzumban való helyének elsajátítását jelenti. A tanulási út három nagy szakaszon való sikeres túljutást jelenti.

- Az egészség helyreállítását és hosszú időre történő megőrzését.
- Az alkalmazható önvédelmi eljárások biztos elsajátítását.
- A spirituális fejlődést és a belső harmónia kiküzdését.

Kivétel nélkül minden tradíció a harmadik szakasz elérését tekinti valódi célnak, az előző kettőt csak eszköznek. Az indiai eredetű shaolin kungfu (shaolin gongfu 少林功夫) végső célkitűzése az indoeurópai és egyiptomi-héber eredetű isten-képzet személyes megismerését („Buddhává válás”) állítja középpontba, a kínai gyökerű, taoista taiji az ember univerzumban betöltött helyét találja meg. Az európai gyalogsági tűzfegyverek megjelenését követően a harcművészet elvesztette katonai jelentőségét és egyszerű önvédelmi technikává vált a gyakorlatban. Ez a folya-

<sup>3</sup> Mivel a korábbi évszázadokban az oktatás döntően piaci tevékenység volt, a kihívások és küzdelmek piacsabályozó szerepe változatosan alakult, de általában inkább a megegyezésszerű baráti küzdelmek váltak jellemzővé.

mat felerősítette az egészségmegőrzés és a spirituális fejlődés elemeit a harcművészetekben.

A sérült vagy újabb – már fél-modern személyek által kidolgozott – tradíciók (jórészt ilyenek a japán és koreai harcművészetek) már bizonytalanabbak a célhierarchiában a praktikusság javára (amely mindig a romlás jele). De még a 20. századi nagy innovátorok (karate, aikido stb.) is erőteljes spirituális váltáson („megvilágosodáson”) mentek keresztül pályájuk utolsó szakaszában. A tradíció és a hagyomány között éppen ez a különbség a választóvonal: a tradíciónak sohasem ön-maga a tárgya.

A tradíció tartalma nem változatlan, a piaci alapú oktatásszervezés, más stílusok kihívása és a vándorló oktatók erőteljes és folyamatos dinamikát biztosítanak. A Selyemúton meggazdagodó és fokozatosan kínaivá asszimilálódó muzulmán kereskedők (hui zu 回族) biztonságigénye pl. teljesen új harcművészeti stílusok kialakulásához vezetett. A folyamatos innováció azonban a tradíció magját és alapszerkezetét sohasem érinti, ezeken a pontokon nem létezik „kreativitás”. E tekintetben a magra gyakorolt utolsó erőteljes hatás a buddhizmus és a kereszténység megjelenése volt. Az első Kínára, a második pedig a japán harcművészetekre volt nagy hatással.

### *Elkötelezett tanítványok*

A tradicionális tanulás nem ismeri a kötelező népoktatás dilemmáit, a minőség és a méltányosság közötti örökös konfliktust. Amennyiben a tanulás piaci körülmények között zajlik, akkor a tanulók elkötelezettsége nem lehet kérdéses, legfeljebb a gyengébben motiváltak lemorzsolódnak. A nem vagy csak szerény mértékben fizetőképes tanulókat a kolostori rendszerben működő szerzetesrendek fogadják be. Itt a motivációt a civil élet feladása és egy teljesen új („bentlakásos”) kolostori rendtartás átvétele biztosítja. E rendtartás lényege az, hogy a hétköznapok minden eleme a tanulásnak rendelődik alá. A kora gyermekkorban elkezdett harcművészeti tanulás – az életkori sajátosságok miatt – még nem számolhat belső elköteleződéssel, ezért itt a hangsúly a begyakorláson, sulykoláson van. A motiváció eltérő forrásai következtében az izomerőre (li 力) hangsúlyt fektető kungfu-t inkább a bentlakásos, zárt közösségekben lehet hatékonyan átadni, míg az érettebb személyiséget és belső erőt (qi 气) feltételező taiji oktatása piaci keretek között hatékonyabb.

A tanítványok elkötelezettségének forrása életkortól és szellemi érettségtől függően változik. Az egészség megőrzése vagy éppen helyreállítása általában csak a harmincas éveket követően válik fontossá. Az alkalmazható önvédelmi tudás minden korosztályra és szellemi szintre vonzással bír. A spirituális fejlődés és a belső harmónia kiküzdése a fiatal tanítványok számára homályos, érthetetlen és komikus célkitűzésnek hat. De a hármas cél biztosíték arra, hogy minden tanulócsoporthoz megtalálja a számára mozgósító erejű célkitűzést, és a tanulói motiváció forrásai a tanulási úton haladva változhatnak, érhetnek.



### *Szabályozott mester-tanítvány kapcsolat*

A mester és tanítvány kapcsolata olyan – formalizált vagy kimondatlan – szerződés, melynek lényege a tanulás, tudásátadás útjában álló összes akadály eltakarítása. E kapcsolat minden esetben hierarchikus; a mester és érett tanítvány közötti érzelmi szálak és rokonszenv sohasem írható le barátságként. E tekintetben a tradicionális tanulás a tömegoktatás demokratizmusának ellenpólusa.

A mester apai tekintéllyel bír (gyakran tényleges apaként működve), és a tanítvány tudatosan alárendeli magát a tudásgazdának. A mestert tandíj illeti. Amennyiben a tanítványból mester és oktató válik, a tanítvány havi jövedelmének adott része (Kínában általában 25 százaléka) az idős mester eltartására fordítandó. Cserébe a tanítvány megkövetelheti a tradíció minden elemének maradéktalan átadását. A szerződéses viszony hangsúlyozása nagyon fontos elem, a tradicionális tanulás ugyan teljesen hierarchikus alapokon áll, de nem tekintélyelvű.

A mester súlya és vezető szerepe nem személyének, hanem a tudást közvetítő szerepének szól; a mesternek csak addig van tekintélye, amíg hitelesen tanít, hitelesen él és folyamatosan gyakorol. A mester hitelességének legfontosabb hétköznapi biztosítója a folyamatos gyakorlás. A napi edzés olyan életszervezést kényszerít a mesterre, amely szinte magától „termeli” ki a státushoz elvárt alázatot, az önfejlődést és a folyamatos fejlesztést.

A tudásátadás folyamatát két körülmény lassíthatja. A tanuló eredményessége és képességei behatárolhatják az általa elért szintet. E tekintetben a kínai harcművészetek a folyamatos gyakorlást és személyes elkötelezettséget elegendőnek tartják a személyiség hozott korlátainak leküzdésére. A tudásátadás lassításának másik oka korábban az oktatás piaci szerveződése volt. A gyorsan haladó tanítványok megölhetették mesterüket, átvéve iskolájukat és ügyfélkörüket, ezért a mesterek bizonyos alkalmazásokat pontatlanul tanítottak vagy egyenesen titokban tartottak.

A mester-tanítvány viszony szabályainak megsértése változó szankciókat von maga után. A piaci modellben a kihágást éretlenségnek tekintik és a követelmények egyénibbé tételével valamint többletfeladatok kiadásával szankcionálják. A zárt, bentlakásos modellben nem ritka a szellemi munkára is ösztönző fizikai fenyítés (pl. sűrített tantörténetek és ütések kombinálása). A szankcionálás erősen személyiségfüggő, de általánosságban elmondható, hogy a japán harcművészetekben gyakoribb a brutális fizikai megtorlás.

A mester-tanítvány kapcsolat az idők során differenciálttá vált. Az ún. „kapun kívüli” tanulók (wai men xuesheng 外门学生 mint e jegyzet szerzője) tandíjért tanuló érdeklődő, aki civil életét nem számolta fel a tanulás kedvéért. Az ún. „kapun belüli” tanítvány (nei men xuesheng 内门学生) már beavatott, aki életét a tradíció elsajátításának rendelte alá. Egy 20. század végi mester 10–15 éves oktatómunkája során 1–2 „kapun belüli” tanítvány teremthet csupán.



### *Tradicionális tanulási út*

A tradicionális tudás szellemi tartalmú, az ember és az univerzum helyes kapcsolatát értelmezi. A tradicionális tanulási út – eltérően a modern, tudományalapú tudásszerkezetektől – nem elméletek formájában oktatja ezt, hanem egymásra épülő közvetítő technikák segítségével. Az alábbi tanulási út a taijiquan gyakorlata, ez azonban nem különbözik lényegesen a többi keleti harcművészetétől.

Az egészség helyreállítását és megőrzését szolgáló, alapozó jellegű technika a qigong (气功), amely légzőgyakorlatok, állati mintákra épülő nyújtógyakorlatok és meditáció kombinálása. A tanulási út kezdeti szakaszához hit és bizalom szükséges, hiszen a gyakorlás a kínai anatómia energiaelméletére és akupunktúrás pontjaira épül, ezek pedig a gyakorlatban alig látható és ellenőrizhető magyarázatok.

Ezt a legfontosabb harci alkalmazásokat szimbolikusan megjelenítő, összefüggő mozgássor, a „forma” megtanulás követi. A Chen-stílus kirobbanó erejű (yang 阳) 78 elemből álló formájának és lágy (yin 阴) 83 elemből álló formagyakorlatának elsajátítása már 4–5 évet kíván. A formagyakorlatok minden szükséges harci alkalmazást tartalmaznak „rejtjeles” formában, de közvetlen küzdelemre nem használhatóak. Céljuk a tanítvány önismeretének fejlesztése és a harci alkalmazások alapvonalainak reflexszerű bevésése. A tanítvány a forma gyakorlása és finomítása során találkozik először önmaga esetlenségeivel, korlátaival és lustaságával. Ezek leküzdése és a személyiség alapvonalainak megszilárdítása fontosabb, mint a tényleges harci alkalmazás. A mozdulatok valódi jelentésével a tanítványok nincsenek még tisztában. A tanulási út ezen szakaszát a mester által mutatott mozgások pontos másolása jellemzi.

Ezt az ún. lökő kezek (tui shou 推手) gyakorlása követi. Ennek során a párban gyakorló tanítványok lágy, folyamatosan egymáshoz tapadó kézmozdulatokkal gyakorolják a küzdelem és az egyensúly-kibillentés technikáit. Még itt sem a tényleges küzdelem a fontos, sokkal inkább a másik ember kezdeményezéseinek és reflexeinek megértése, kínai módon szólva az „erő hallgatása” (ting jin 听劲).

E három szakasz alapos begyakorlása után következhetnek a formában elrejtett konkrét alkalmazások (lökések, rántások, feszítések, csavarások, törések, dobások, rúgások stb.) kibontása, értelmezése és tanulása. Az alkalmazások a puha gyakorlást át vezetnek a szabadkezes küzdelemig. A szabadkezes küzdelem legnagyobb kihívása a megtanult és bevésett elemek önálló és kreatív használata, pl. egy támadás kikerülése utáni kontrázás, majd az ellenfél ellenlépése utáni hatékony alkalmazás villámgyors megtalálása.

A fenti tanulási út legkevesebb tíz év alatt járható be. Az út bejárása és a megszerzett tudás folyamatos alkalmazása, gyakorlása és finomítása azonban már egy más szellemiség, személyiség és test segítségével történik. A tanuló célba ért.



## A tradicionális tanulás a modernítésben: a piactól az államosításig majd vissza a piacig

A kínai harcművészeteket oktató mesterek attitűdjét a modern világ két jelentős behatolása formálta a 20. században. Az első behatolás a kínai polgárháború időszaka volt, amikor a Tajvanra menekülő Kuomintang (Guomindang 国民党) hozott létre nemzeti harcművészeti intézetet. Megkezdődött a mesterek adatbázisának kialakítása, felvetődött a stílusok standardizálásának gondolata. A kommunista hatalomátvétel után a tradicionális harcművészeteket közel egy évtizedig még tűrték, de a Kínai Atlétikai Bizottság felügyelete alá helyezték. Megkezdődött a különböző stílusok „leghasznosabb” fogásainak egységes, állami stílusba való összegyűrése. Az állami harcművészetet Kína olimpiai sportággá tette. A hibrid harcművészet egy atlétikus tornagyakorlat („sport”) lett, minden egészségmegőrző, harci alkalmazási és spirituális elemétől megfosztva. Ebben a helyzetben a tradíciót őrző mesterek csak a legszűkebb körben, illegálisan, zárt szobákban oktattak. A helyzet csak a 80-as években változott meg, amikor a „nyitás” és „reform” nyomán szabaddá vált a harcművészetekkel való foglalkozás.

A piac visszatérése új kihívásokat hozott a 90-es évekre. Rendkívüli mértékben elszaporodtak a kontárok és az új, karizmatikus irányzatok. A légzésgyakorlatokat (qigong 气功) kultiváló Falunkung (Falungong 法轮功) szekta több millió támogatóra lelt, és a Kommunista Pártnak csak brutális beavatkozással sikerült elnyomnia a mozgalmat. A gazdasági fellendülés nyomán az ifjúsági korosztályokban drasztikusan csökkent az elkötelezett és teljes civil életét feladó tanítványok aránya.

A legnagyobb élő mesterek a 90-es években sorra hoztak olyan stratégiai döntéseket, hogy a stílusok teljes tudását megosztják a jelentkező nyugatiakkal. A harcművészetek egy új, virágzó központja a Kínához közeli és korlátlanul fizetőképes Kaliforniában alakult ki az ezredfordulóra. Ma még felmérhetetlen a lágy protestáns keretekben amerikai tömegkultúrán felnőtt fogyasztók és a tradicionális tanulás találkozásának hatása.

SETÉNYI JÁNOS

# INTERJÚ

---

Kerekasztal-beszélgetés Csányi Vilmos humán etológussal, Kamarás István olvasásszociológussal és Z. Karvalics László történésszel. Az Educatio moderátora: Biró Zsuzsanna Hanna.

*Educatio: Felvezetéképpen kezdjük talán egy fogalmi tisztázással. Az „informális tanulás” még a pedagógiai szakzsargonban is egy viszonylag új kifejezés, éppen ezért kíváncsi vagyok, hogy milyen jelentéseket kapcsol ehhez a fogalomhoz a humánetológus, az információs társadalom kutatója és az olvasásszociológus?*

*Csányi Vilmos:* Mivel én definíciókkal dolgozom, talán úgy fogalmaznám meg, hogy informális a tanulás, ha intézményen kívüli. Ezzel én már készen is vagyok.

*Z. Karvalics László:* Én úgy határoznám meg, hogy informális tanulásnál a tanulási helyzet nem reflektált, valamilyen tevékenység folytatása közben – mintegy mellékesen – tanulás is történik.

*Kamarás István:* Én nem adnék definíciót, inkább azt mondanám, hogy mi jut erről eszembe: először is minden hivatalos, intézményes tanulástól eltérő alternatíva. Másodszor a formális tanuláson belül rendre felbukkanó informális tanulás is, például a formális órák közötti informális szünetekben történtek, vagy amikor a harmadik padosor negyedik padjában Jakabosnak van egy nagyon jó benyögeése, amely jó irányban befolyásolja tanára eredeti (formális) gondolatmenetét. Mindezzel azt akarom jelezni, hogy a határok informális és formális tanulás között eléggé rugalmasak. Még inkább ilyen az „iskola iskolátlantitása” koncepcióban – melyet legutóbb Zsolnai József is felvetett –, melynek lényege, hogy hogyan lehet az informális tanulást az iskolai tanulásba beépíteni. Szoros értelemben véve, természetesen, az informális tanulás intézményen kívüli tanulást jelent, csak kérdés, hogy amikor a gyerek a leckéjét írja otthon, akkor az formális tanulás-e vagy informális? Vagy például, amikor a tengerész nagybácsi segít a földrajzban, és elmeséli az élményeit, ami merőben más, mint az iskolában hallottak, akkor az minnek számít: formális vagy informális tanulásnak?

*E: A „formális”, „nem-formális” és „informális tanulás” fogalmát az Európai Bizottság definiálta 2001-ben a Lifelong Learning programmal összefüggésben. E szerint: a „formális tanulás” alapvetően intézményi keretek között, szervezeten valósul meg,*



*mindig dokumentált és szándékos. „nem-formális tanulásról” akkor beszélhetünk, ha a tanulási folyamat szervezett formában megy végbe, de nem oktatási intézményhez kötött, ugyanakkor dokumentálható és szándékos; míg az „informális tanulás” mindennapi helyzetekben valósul meg, nem szervezett, nem dokumentált, és lehet szándékos is és spontán is. Ezekben a definíciókban többféle kritérium jelenik meg párhuzamosan, de Önök is felvetettek most újabb szempontokat. Mennyiben ragadják meg ezek a leírások a formális és informális tanulás közötti különbséget?*

CS. V.: Nekem egy csomó ellenvetésem van. Ha „formális tanulásról” beszélünk, akkor az nem azt jelenti, hogy a gyerek vagy a felnőtt „formálisan tanul” – ez így egy mulatságos dolog –, hanem itt *tanításról* van szó, s a tanuló vagy tanul, vagy nem, vagy azt tanulja, amit tanítanak neki, vagy valami egészen mást. Tehát itt eleve az elnevezés, hogy „formális tanulás”, nem ide való. Az ember egy tanuló lény, aki a legkülönbözőbb helyzetekben tanul valamit. Nagyjából ismerjük ennek a humánetológiai, élettani paramétereit, hogy mivel lehet ezt serkenteni, és mivel lehet gátolni. Az intézmények többnyire azzal küzdenek, hogy sokszor nem alkalmasak arra, hogy bennük tanulás folyjék, noha ők formálisan szépen elképzelték, hogy milyen tanrenddel mit töltenek a tanulók fejébe, csak éppen a tanulók Jakabra figyelnek, aki poénokat mond a háttérben. Tehát élesen meg kell különböztetni, hogy a tanulás alanya mikor, hogyan, miért és mennyit tanul, s azt, hogy az intézmények mennyiben segítik elő, vagy gátolják a saját elképzeléseik szerinti tanulást.

Z. K. L.: Amit az Európai Bizottság „mindennapi helyzeteknek” hív, az azoknak a hétköznapi szituációknak a tárháza, amikor valamilyen mindennapos, rutinszerű tevékenységet folytatunk, s eközben persze tanulunk is. Az érdekes az, hogy melyek azok a tipikus helyzetek, amelyeket általában egyáltalán nem tanulásként szoktunk megjeleníteni. Amikor, mondjuk, élményt gyűjtünk egy természeti környezetben, akkor az elsődlegesen kikapcsolódás, szabadidős tevékenység, közösségi tevékenység, ám ezenközben tanulás is, mert a természet mintázataiból számos dolgot magunkba szívunk ezalatt. Amikor játszik a gyerek a társaival vagy a számítógép előtt, akkor elsősorban játszik, de ezenközben irdatlan mennyiségű dolgot tanul meg: a játékból, a társairól vagy akár saját magáról. Ennek a tanulási tevékenységnek szép összefoglalása Marc Prensky 2006-ban megjelent könyve, a „*Don't bother me, Mom, I'm learning*”, ami arról szól, hogy mennyi mindent tanul a gyerek játék közben (miközben a szülő, aki erről semmit sem tud, kétségbe van esve, hogy a gyerek *csak* játszik, mert az egy értéktelen, haszontalan tevékenység). Ugyanez érvényes pl. a műalkotások fogyasztására is, ami hagyományosan esztétikai kategória, legkevésbé sem a befogadás megismerő jellege domborodik ki, pedig még a legegyszerűbb gyermekirodalmi mű is a világról közvetít információkat, tehát tanító jellegű, illetve tanul belőle az, aki olvassa. Ebből a szempontból nagyon fontos lenne feltárni, hogy a különböző hétköznapi tevékenységek milyen tanulási tartalmakat közvetítenek.

*K. I.*: Erről eszembe jut Halász László egyik ötlete – amely egy másik témával, az iskolán kívüli olvasás különböző fajtáival kapcsolatban hangzott el –, hogy végre meg kellene csinálni egy olyan tanulási kísérletet, ahol kontrollcsoportként olyan gyerekeket vizsgálnának, akik nem járnak iskolába, akik az utcán, vagyis az életben nőnek föl. Azt azért hozzáteszem, hogy ezt már az iskola is kitalálta, mert van olyan iskola, ahol a számtant nem a tanteremben tanulják a tábla előtt, hanem ki-mennek a piacra, és vásárlás közben tanulnak, vagy a közgazdasági ismereteket Capitaly játék közben sajátítják el. Amikor bevitték a sakkot, mint tantárgyat a Zsolnai-féle iskolába, akkor is pontosan arról volt szó, amiről Csányi Vilmos beszélt, hogy erősítés kell a külső világból, hogy jobban működjön az intézményes oktatás. Abban is igaza van Csányi Vilmosnak, hogy ami itt *formális*, az az intézmény, a tanterv, a tanulás segítése. Nekem egyébként is jobban tetszik, ha a tanulás segítéséről beszélünk, mint ha oktatásról és nevelésről. Viszont, ha nem oktatunk és nevelünk, hanem segítjük a tanulást, akkor mi is a „formális” és „informális”?

*E*: Ha most történetileg közelítünk a témához, akkor talán kijelenthetjük, hogy eredendően minden tanulás „informális tanulás” volt, s leginkább családokban vagy kisközösségekben zajlott. Ehhez képest egészen új fejleménynek tekinthető, amit formális tanulásnak hívunk, különösen ennek általánossá válása az, ami legfeljebb 150–200 éves múltra tekint vissza. Ehhez képest, pl. a neveléstörténeti kurzusokon, arról, amit mi most „informális tanulásként” próbálunk körülírni, elég keveset hallhat az ember. A kollektív emlékezetünkben az iskolai tanulás szerepe erősen felértékelődött...

*K. I.*: Ne haragudjon, nem akarok kötözködni, de azzal, hogy eredendően informális volt a tanulás, nem értek teljesen egyet. Attól is függ, persze, mikortól datálódik az „eredendő”. Olyan társadalmakban, amelyekben megjelennek az intézmények, és ez így van már valahol az asszíroknál vagy az ókori Egyiptomban, nem beszélve a zsidóságról, tehát minden olyan társadalomban, ahol ezek az intézmények kellőképpen differenciáltan megjelennek, komplementer egészíti ki egymást az informális és a formális tanulás.

*CS. V.*: Ehhez én is tennék egy-két megjegyzést. Ha most visszafelé megyünk, s nem kétszáz évet, hanem több ezret, akkor azt lehet mondani, hogy egy kis közösség, a család, vagy annál nem sokkal nagyobb közösség, a tanulás természetes helye, ahol a szocializáció történik. A gyerek ebben a közösségben – életkorától függően – optimális esetben minden olyan dolgot megtanul, amire felnőttkorában szüksége lesz. Amikor a kisközösségek integrálódnak és nagyobbak alakulnak ki, akkor megjelenik az a probléma, hogy valaki, aki egy kisközösségben szocializálódott, s mindazt tudja, amit neki abban a közösségben tudnia kell, valamilyen konkrét cél érdekében (hogy megtanuljon új módszerekkel harcolni, kenyeret sütni, vasat kovácsolni stb.) bekerül egy másik közösségbe. Itt elindul egy közösségformálódás, ami mindig olyan szabályokkal, speciális ismeretekkel jár, amit el kell az egyénnek sajátítania – vagyis: ez egy új tanulási lehetőség. Amikor már tanulóval összefüggő intézmények vannak, ezek elsősorban abban különböznek,



hogy tudatosan felismerik: ők azért vannak, hogy ezt az információköteget eljuttassák az odakerülő nebulókhöz. Ettől kezd el ez a tevékenység formalizálódni, s ekkor merül fel a társadalomban, hogy az a formalizált információtömeg tényleg kell-e, ott kell-e formalizálni, ott kell-e elsajátítani, vagy máshol – s ezzel máris itt vagyunk a jelenben, hogy mindent megkérdőjelezhetünk.

De az egész mögött van egy szocializációs folyamat, ami ma is megvan, csak az a baj, hogy a szocializáció ma nem azt jelenti, hogy a családon belül valaki megtanulja a család foglalkozását, tevékenységét, rítusait, hanem azt, hogy már egy-éves korában nézi a tévét, kétévesen berakják a bölcsödébe, aztán különböző iskolákba kerül, ahol a legkülönbözőbb gyerekekkel a legkülönbözőbb dolgokat tanulja – és mindeközben küzd azzal, hogy mi az, amit neki ebből felnőttkorában tudnia kell.

Most csak lazításképpen mesélek egy történetet: az unokám Cambridge-ben jár óvodába, ahol minden óvónő orosz, a gyerekek többsége kínai és japán, s talán van három-négy angol gyerek is. A gyermek körül tehát mindenki akcentussal beszél az angolt, az unokám mégis tökéletes cambridge-i kiejtéssel beszél, s nem tudjuk, hogy kitől hallotta ezt, s honnan tudja, hogy neki azt az akcentust kell elsajátítania. Nyilván itt a dominanciaviszonyok hihetetlen nagy szerepet játszanak, az, hogy kit tekint a gyermek példaképnek, ki az, aki fontos. Nagyon nehéz kideríteni, hogy ki volt a modell – itt nyilvánvalóan nem a szülők, mert ők az *Academic English*t beszélik, a helyi kiejtést nem használják. Ebből is látszik, hogy a tanulás milyen összetett dolog.

Z. K. L.: Ha most ebbe belemegyünk, akkor itt nagyon mélyre kell ásnunk egy nagyon összetett anyagon. Az állításnak az a része természetesen igaz, hogy addig, amíg kisközösségek vannak, minden tanulási folyamat ilyen értelemben majdhogynem homogén, s jól követhető, hogy a kisközösségek bonyolódásával hogyan kezd elkülönülni egy-egy szerepkör, ami még nem intézmény, még nem formális, de a szerepkör adott, s van már egyfajta munkamegosztásra emlékeztető tömbösödés. Az indián közösségeknél pl. nagyon szépen leírták annak az idősebb közösségtagnak a szerepét, aki reggelenként és esténként összegyűjtötte maga köré az ifjakat és mesélt nekik. Ez már egyfajta elő-intézmény, s nyilvánvaló, hogy minél összetettebbé válik a társadalom, maguknak az intézményeknek is túlélő értéke, illetve nagyon komoly funkciója lesz, s mindig az a kérdés onnantól kezdve, hogy az, amit az intézmény funkcionálisan megvalósít és formálissá tesz, annak mi az ára, mi veszik el, mennyire van a funkció és az ár egyensúlyban.

A 19. század végétől jelenik meg ez a probléma egyre erőteljesebben, mert az ipari korszak formális intézményei a bürokráciának és a tekintélyelv bizonyos formáinak korábban soha nem tapasztalt hatékonyságával tagoltak be mindenkit ezekbe az intézményekbe, s egyre nehezebb volt szétválasztani, hogy mi az eredeti funkció és mi a nyers politikai és gazdasági érdek. A cél az lett, hogy tisztviselőt, katonát vagy valamilyen szinten képzett munkást „állítsanak elő” a munkaerőpiac részé-



re, s már régen nem az, hogy holisztikus személyiségeket, élményfogyasztásra és értékteremtésre alkalmas individuumokat neveljenek ki.

A neveléstörténet óriásai a középkortól kezdve ezzel a helyzettel szembesülnek. Pl. Comenius munkássága e dilemmák enciklopédiája. Ő rendszerszemléletű módon próbálja meg végiggondolni ezeket a problémákat, majd utána a teljes alternatív pedagógiatörténet arról szól, hogy hogyan lehetne ebben a dilemmában (a funkció és az ár viszonyában) dűlőre jutni. Akik az árat nagyon soknak tartják, azok folyamatosan a gyermeki lélek védelmében szállnak síkra – s ezek a viták a mai napig teljességgel aktuálisak. Ellen Key látélete, miszerint az iskolában lélekgyilkolás folyik, a gyermek szemszögéből egy lehetséges olvasata annak, ami ma az iskolában történik, más szempontból pedig lehetséges ezt másképp is olvasni – de összességében nagyon kevés dolog változott meg az elmúlt száz évben.

CS. V.: Annyit hadd tegyek hozzá ehhez, hogy: ez még mindig a kisebbik baj. A nagyobbik baj az, hogy az oktatással foglalkozóknak többnyire nincsenek precíz fogalmaik a szocializációról, a tanulási folyamatról és egyebekről. A politikusok azt gondolják, hogy mindent át lehet organizálni, egy felnőtt ember is meg tud mindent ugyanúgy tanulni, mint egy gyerek – holott ez nem így van. Persze egy felnőtt – ha van erre belső motivációja – a telefonkönyvet is meg tudja tanulni, de óriási különbség, hogy egy gyerek másfél és három éves kora között megtanulja az anyanyelvét, s szinte mindent, amire motiválva van.

Amit ugyancsak figyelmen kívül hagynak, hogy amit a gyerek megtanult, az az egész életén át befolyásolni fogja őt abban, hogy még mit fog tanulni, vagy mivel fog foglalkozni. Mindenki azt hiszi, hogy ezeket a folyamatokat vissza lehet fordítani. Amikor olyan szélső-liberális elképzelésekkel találkozunk, mint például, hogy a mély nyomorban élők majd megtanulnak mindent az átképzéseken, s aztán remek munkahelyek között válogatnak, és mellette színházba és koncertekre fognak járni, akkor nyilvánvaló a számomra, hogy ezek a politikusok az emberi tanulás mélyebb összefüggéseivel mennyire nincsenek tisztában. Itt nem arról van szó, hogy ezek a programok kártékony dolgok, csak fel kellene ismerni, hogy mi is az élettani probléma, s annak megfelelően szervezni ezeket a dolgokat. De ezek mögött a programok mögött általában valamilyen ideológia van, vagy egy téves elképzelés az ember tanulóképességéről, tanulási lehetőségéről...

K. I.: Magáról az emberről.

CS. V.: ... s magáról az emberről, s én ezt tartom a legnagyobb problémának. Ha ezen lehetne változtatni, akkor sokkal jobban lehetne a társadalomban igazítani a dolgokat. Az, hogy mik a valós társadalmi igények, mi a munkaerőpiac kívánalma, a legfelsőbb szinten megvan, de ezt valahogyan össze kellene hozni azzal a másképp szocializált egyénnel, aki – mondjuk – nem szeret reggel felkelni, s azt gondolja, hogy a segílyt hozzák oda az ágyához. Ez egy olyan probléma, amin nem lehet érvekkel segíteni.

*E: Térjünk vissza az iskola és az informális tanulás kérdéséhez. Hagyományosan az iskola olyan tudást közvetített, amelyhez leginkább csak intézményi formában*



lehetett hozzáférni, vagy az nem számított, ha valaki az intézményi oktatáson kívül jutott az adott ismerethez. Amióta az iskolai oktatás pragmatikus célokat tűz ki, illetve ilyen tananyagokat is felvesz, azóta válik egyre égetőbbé a kérdés, hogy honnan is kellene megragadni a tudást. Most úgy tűnik, mintha az eredmények felelő próbálnák ezt megközelíteni, tehát azt vizsgálják, hogy mi az a tudás, amit valaki megszerzett, hogyan lehet ezt a tudást mérni, lehet-e ehhez egységes minősítéseket rendelni, függetlenül attól, hogy az illető hogyan szerezte meg az adott tudást vagy képességet. Mintaként gyakran emlegetik a nyitott nyelvvizsga-rendszerek és a nyelvoktatás/nyelvtanulás viszonyát. Önök szerint ez a megközelítésmód tendenciaszerűen jellemezni fogja az oktatásirányítást a közeljövőben, vagy vannak itt azért ellenmozgások is?

K. I.: Én megmondom őszintén, hogy most nem teljesen értem, hogy hogyan kapcsolódik ez az előző témához...

E: Annyiban, hogy az output-centrikus megközelítésmód mintha megkerülné ezt az egész problematikát: hogy az oktatási intézmények mennyire tudnak megfelelni eredeti vagy egymásra rakódott funkcióiknak, vagy akár azt, hogy a család milyen szerepet tölt be a tanulás folyamatában. Nem ez a kérdés, hanem az, hogy megszerzte-e valaki a szükséges tudást (kompetenciát) vagy sem, s ha igen, hogyan lehet az emberi tudás különböző területeit sztemderd módon leírni és mérni.

CS. V.: Hát igen..., a nyelv erre egy rossz példa, mert ott konkrétan meghatározható, hogy mire van szükség: tudjon angolul vagy németül, vagy bármilyen nyelven kommunikálni. De ha pl. valaki könyvelő lesz, akkor az is szerepelhet az elvárások között, hogy a pillanatnyilag használatos rendszereket ismerje – s ez nem ugyanaz. Az intézményes oktatási formák elképzelése általában, hogy valamilyen konkrét információmennyiséget kell elsajátítani, vagy pedig egy készséget, pl. hogy valamilyen információt kezelni, bővíteni, cserélni tudjon az adott személy. Ehhez azonban muszáj megint egy élettani vagy etológiai dolgot megemlítenem: az ember nem úgy alkalmazza a tudást egy adott helyen, hogy a tanultakat teljesen egyedül alkalmazza – ez a legkritikább eset. A nyelvnél talán előfordul. A valódi alkalmazás az, hogy az illetőnek van valamilyen elképzelése arról, hogy miről is van szó, és az a munkahely, az az egység, amelyen belül dolgozik, segíti őt ebben. Hogyan tudnak a munkatársak segíteni? Ha a személy rendelkezik egy alaptudással, amit helyre lehet igazítani. Ehhez a folyamathoz kölcsönös információáramlás szükséges, s hogy ebben jó legyen valaki, ahhoz nem feltétlenül arra van szükség, hogy mindent tudjon.

Hogy megint egy példát mondjak: orvostanhallgatóknak vezettem kémiagyakorlatokat. Három óra volt az előkészítésre, de egy félóra után megállapítottam, hogy fogalmuk sincs arról, hogy mi a gyakorlat tárgya, s még a kémiát sem tudják hozzá, majd mindezek után szabadon kellett őket engedni, hogy oldják meg a feladatokat – és érdekes módon mindig megcsinálták! S ha az ember kielemezte, hogy miért, akkor kiderült, hogy hárman-négyen csináltak egy gyakorlatot, a rossz részekből összerakták azt, ami végeredményét tekintve jó volt. Ugyanez máshol is

megfigyelhető. Ha történik egy katasztrófa, és hirtelen valamit csinálni kell, akkor azt látjuk, hogy senki nincs a teljes tudás birtokában, de mindenki mond valamit, s mivel van az embernek egy rekombinációs képessége, a javaslatokból ki tudja választani a jó elemeket.

Na most, az iskola erről nem tud, pedig nagyon jó lenne erről tájékoztatni, mert amikor készségkialakításról beszélünk, akkor ez ennek egy fontos eleme: nem egyedül kell megoldani a feladatot, hanem másokkal, s csak az a kérdés, hogy mi az, amit neked kell ehhez tudnod, illetve, hogyan tudod megszerezni azt, ami neked hiányzik.

*E: Egyébként, azért itt hadd avassam be Önöket a nyelvvizsgáztatás rejtelseibe. A nyelvvizsgán is az együttműködésen alapul a dolog: amikor úgy értékelem, hogy valaki a szóbeli vizsgán egy adott szinten megállta a helyét, akkor ezt mindig a szerint értékelem, hogy tőlem mennyi erőfeszítést igényelt pl. a vizsgázó közléseinek a megértése. S ha ez az erőfeszítés nem lépi túl azt a határt, amit a szinten „elfogadhatónak” tartok, akkor kapja meg a „megfelelt” minősítést. Az én együttműködésem nélkül – mint vizsgáztató vagy beszélgetőpartner – a dolog nem is működne.*

CS. V.: Pontosan.

*K. I.: Ez egy jó eset, amikor a gyarló részekből összeáll szükséghelyzetben egy működő egész – de csak akkor, ha összeáll. Erre jó példa a katasztrófahelyzet, amikor meglepően normálisan is tudunk viselkedni, pedig nem vagyunk katasztrófaszpecialisták. De azért elgondolkodtató, hogy amikor bekövetkezik egy természetes haláleset (többször tapasztaltam ilyet egy középiskolában, ahol meghalt egy osztálytárs), rögtön pszichológusok hadát rendelik ki, hogy kezeljék a problémát. Azt gondolom, hogy ez valahol abnormális. Arra, hogy meghal egy testvér, szülő, vagy bárki egy közösségben, elsősorban nem az iskolában, hanem otthon, az életben kell felkészíteni az egyént. Ebben persze az iskola is segíthet: méghozzá az emberismeret megfelelő módon történő tanulatásával. Lehet, hogy csak türelmetlenek voltak, s akkor Csányi Vilmosnak van igaza, várni kellett volna még a pszichológusokkal, és talán nagyon jól vizsgáztak volna a fiatalok ebben az esetben. Rengeteg hasonló dolgot lehetne még felsorolni, ami nagyon fontos tudás a mindennapi életben. Például: nagyon sok kamasz szeretne sikeres lenni a párkapcsolatokban, és ebben nagyon gyakran elakadnak, bénáznak, csődöt mondanak. Ilyeneket szoktak kérdezni: „Van egy nagyon kedves fiú, de nem őt választottam, hogyan lehet ezt tudomására hozni, hogyan lehet normálisan szakítani?”*

CS. V.: Ez már gyereknevelés kérdése...sokszor kérdezik szülők tőlem, hogy mit kell tenni ilyen helyzetekben, s általában kiderül, hogy elemi dolgokat nem tudnak...

*K. I.: Igen, ezek elemi dolgok, amit a kultúrák valláserkölcsei alapon is át tudtak adni, ma mégsem ismerik a fiatalok, mert a család nem tudja közvetíteni, a média ugyancsak nem. És az iskola sem. Ezzel nem azt szeretném mondani, hogy az iskolákban nem taníthatnák meg például az általunk kitalált ember- és erkölcsismeret keretében, már ahol ez a tárgy nem mismásolódott el. Ha viszont az iskolában zárójelbe kerül az ember, ha egyre jelentéktelenebb epizódistává válik, akkor*



persze kérdés, hogy milyen alapon beszélhetünk iskolában átadott pragmatikus tudásról? Persze az is pragmatikus tudás, hogy jól számol, jól olvas, jól működik az agya menedzserként, és ezt kétségkívül biztosítani tudja az iskola, de ennél elemibb dolgokat is kellene....

*CS. V.:* ...Például: hogy amikor a Gellért-hegyen kitör a vihar, akkor nem a fa alá kell állni. Állandóan mindenki mondja, hogy hogyan is van ez a dolog a villámlással, és nem lehet tudni, hogy vajon azok, akik balesetet szenvedtek, nem hallották ezt, vagy mi is történt... Egészen mesterséges lett az a tudás, amivel az emberek rendelkeznek. Nem alkalmazható ilyen helyzetekre. S nem is azért kell az emberrel tudással rendelkezni, hogy ha meghal valaki, akkor kezelni tudjuk a helyzetet, hanem azért, mert van egy csomó olyan más helyzet is, ami e nélkül megoldhatatlan. Pl. elköltözik valaki, egy új közösségbe lép, meg kell ismernie, hogy milyen kötelezettségei vannak, stb. – ezekről egy átlag ember nem tud semmit.

*Z. K. L.:* Igen, de emögött ugye az van, hogy az a környezet, amiben az egyénnek élni és túlélni kell, folyamatosan átértékeli a jelentőségét különböző dolgoknak. Bármilyen fájdalmas is az egyénre nézve: olyan alacsony a villám által fa alatt süjtöttak száma, hogy ez a mintázat egy városi ember számára gyakorlatilag nem létezik. Mert az, hogy hogyan szervezze a tömegközlekedését, pl. hogy egy átszállást hogyan tud optimalizálni, a városlakó időháztartása szempontjából sokkal fontosabb kérdés. Annak tudása, hogy kalcium-tablettákat kellene magával vinnie, mert ez nyújt védelmet, ha megcsípi egy darázs, eltörpül, mert más ismeretek jönnek a helyére. Ha ebből a szötesből kihúzzunk valamit, akkor kiderül, hogy azok a vélekedések vagy viselkedésmódok, amelyek bizonyos helyzetekben bizonyos cselekedeteket szabályoznak, hogyan és miképpen forrásai alkalomadtán problémáknak.

Vegyünk csak egyet: a gyermekek verésével kapcsolatos attitűd vagy tudás. Milyen tudással rendelkezik a szülő arról, hogy verjem-e a gyerekeket, vagy sem, s ha verem, akkor mit szabad, és mit nem szabad? Ezek is kulturálisan örökített kódok: alkalomadtán valaki egy kis közösségben mintázatként megtanulja azt, hogy „én verve voltam apám által” valamilyen szabályrendszer részeként. Most már egészen más világ van, az a szabályrendszer nem kerek egész, a szabályrendszer egy-egy elemét mégis használom, pl. azt, hogy „én a gyerekeket verem”. S akkor kezdődik minden előlről: az a gyermek, aki verve volt, egyfajta östapasztalattal rendelkezik erről, s meg fogja határozni az egész életét, hogy verték és hogyan verték, s a nagy kérdés az, hogy ezeknek a mintázatoknak a cseréje hogyan és miképpen megy végbe. Ismert talán, hogy Németországban a '60-as évek elején borzasztóan magas volt azok aránya, akik gyerekverés-pártiak voltak, és néhány évtized alatt ezt radikálisan le lehetett szorítani. Magyarországon még mindig magas a gyerekverés-pártiak száma, de Szerbiában még ennél is magasabb...

*CS. V.:* Itt csak a felszínen van a gyerekverés...a probléma az, hogy nem törődnek a gyerekekkel: nem tudják, hogy hol van, mit csinál,...

*K. I.:* ...Nem tudja a mama, hogy a lánya már nyolcadik hónapos terhes...

Z. K. L.: ...Aztán nem tudja, hogy a síró gyereket nem lehet erőszakkal elhallgatni, nem tudja kezelni a saját indulatát, és így több tragédia történik a sírást megszüntetni nem tudó apa és gyermeke viszonyában, mint a villámcsapta fa alatt...

K. I.: Még egy alapvető ismeret: nem tudjuk egymást megszólítani. Negyven év alattiaknál általános a tegeződés, de jó néhány iskolában megfigyeltem, hogy amikor lekíséri a tanár a gyerekeket, harmadik-negyedik osztályig, akkor kórusban úgy köszönnek el, hogy: „Csókolom!” Nagyon fontos a mindennapi érintkezésben, hogy a gyerek tudja, hogy kinek mondhatja azt, hogy „Csókolom!”, és kinek nem. Döbbenetes reveláció volt egyszer egy embertan órán, amikor elmeséltem, hogy lehet úgy is köszönni, hogy „Jó napot!”, s biztattam őket, hogy próbálják ki, hogy miközben valakinek azt mondják, hogy „Jó napot!”, tényleg arra is gondoljanak, amit mondanak (vagyis öneki szívből egy jó napot kívánjanak), és ettől nekik is jobb napjuk lesz, jobb lesz a közérzetük. Ezt nem csak a gyerekek, hanem egyetemi diákjaim is (mert nekik is javasoltam) egészen döbbenetesnek, revelatívnak tartották, pedig ennek is természetesnek kellene lennie.

Z. K. L.: Érdekes, hogy az internetes szubkultúra kiköpült magából egy „Szép napot!” búcsúformulát, ami lehet, hogy éppen annak a hatására jött létre, hogy a „Jó napot!” pozitív üzenete kiürült, de a mindennapi kommunikációban az ember szeretné visszacsempészni ezt a pozitív üzenetet – tehát meg kell változtatni a standard formulát...

*E: Itt azért hadd térjek vissza még egyszer a kiinduló kérdésemhez. Próbáljunk meg az oktatásirányítók fejével gondolkodni: ha változást akarunk előidézni az oktatásban, akkor ezt bemenet, pl. a tantervek vagy a tananyag felől, vagy a kimenet, vagyis a vizsgakövetelmények felől lehetne megközelíteni?*

Z. K. L.: Szerintem, csak a végtelen óvatosság felől lehet ezt megközelíteni. Ugyanis itt egy elképesztően komplex rendszerről van szó, és a problémák mindig abból fakadtak, ha szakértelem és gondosság nélkül próbáltak belenyúlni a rendszerbe... ugye előbb is szóba került a mérés, a tudásmérés, az előállítható tudás – ezek mind kontrollfunkciók. Az mér, aki a dologgal kezdeni akar valamit, lehet tudni, hogy a beavatkozásra szükség van, de egymásra tolnak kulturális mintázatok, történeti hagyományok, szokások, új kihívások – szóval, ez egy borzasztóan összetett dolog. Nagyon könnyű volt, amikor a változatlanságra kellett intézményeket fenntartani. A beavatkozásnak ma egyetlen módja van: a szükséges háttértudással felvértezve, nagyon gondosan megtervezve a nagy lépéseket először kis lépésekkel kipróbálni. Ha ezek nem teljesülnek, akkor csak egy durva beavatkozás történik.

Hogy egy fájó példát mondjak, ez éppen a legfrissebb: felülvén a műszaki lobbitalmi érveinek, rendre begyűrűzik a középtávú tudástervezésbe – nem is csak az oktatásirányítók, hanem általában a politika felől –, hogy márpedig itt a mérnökök és a természettudományos képzettségűek számának drasztikus növelésére van szükség, mert különben nem lesz, aki karbantartsa az informatikai rendszereket, illetve nem áll a rendelkezésre kellő számú mérnök. S megkezdődik az intézmények öntőformáinak az átformálása: a felvételi keretszámok módosításával, kü-





lönböző kedvezmények megadásával, a különböző pályázatok műszaki területekre való áthangolásával – ha úgy tetszik – belenyúl a rendszerbe felülről egy tervező. Ez egy hihetetlenül problematikus megközelítés. Nem elképzelhetetlen, hogy el lehet jutni ilyen döntésekhez is, csak nem így. Egy nagyon bonyolult rendszernek egyetlen szálát kezdtük el kihúzni. Az helyes irány lehet, ha nem a keretszámokkal motiválunk, hanem azzal, hogy a tudományos ismeretszerzés fegyvertárát beterve már iskoláskorban érdeklődést keltünk a természettudományok és műszaki tudományok iránt. De az, hogy egy tervező asztalon a szükséges mérnökök számát megtervezzük, nem biztos, hogy a megfelelő beavatkozási mód. Ehhez képest halatlant magabiztossággal történnek meg ezek a lépések.

*K. I.:* Lehet, hogy a kimenet a fontos, de akkor annak a koncepciója is egy emberkép jegyében kellene, hogy megszülessen. Vegyük például a gimnáziumi magyar irodalmat. Itt is az a kérdés, hogy én milyen embert képelek el, és ahhoz milyenfajta magyartanítást: egy olyan embert, aki jól tud felvételizni magyar szakra, tehát professzionális tudással rendelkezik a tárgyról; vagy egy olyan embert, aki sokféle szöveget jól tud értelmezni, nemcsak irodalmi szöveget, hanem mindenfajta szöveget, amivel dolga van; vagy egy olyan embert, akivel megszerettetem az olvasást, az irodalom által közvetített értékeket, amit az életében is fel tud használni, akár úgy, hogy rendesen meg tudja gyászolni a gimnáziumi osztálytársát.

*CS. V.:* Ez most két szerveződési szint: a legmagasabb szint az, amit Karvalics László mondott, és az alatta van, amiről Kamarás István beszélt – de még ez alatt is van egy szint. Az iskola nem tudja, hogy a memória úgy tréningezhető, mint egy izom, s ha valakinek nem tréningezik a memóriáját, akkor, ha őt oldalt halad a tanár, úgy gondolják a tanulók, hogy ez katasztrófa, mert el sem tudják este olvasni. Nekem annak idején háromezer oldalt kellett szerves kémiából elolvasnom két hét alatt, kétszer... Tehát, a memória tréningezhető. A memoriter versus zagyva szöveg problémához ez egy élettani magyarázat.

A neurobiológia sok mindent talált az utóbbi időben. Megint egy példázat: vannak londoni taxisofőrök, akik egész London területén pontosan tudják, hogy melyik utca hol van. Ezeknek az embereknek az agyműködését megvizsgálták, s kiderült, hogy a hippocampusuk, ez az agynak azon területe, ahol az ember a lokalizációs információkat tárolja, háromszor-négyszer akkora, mint egy nem taxisnak. Ez azt jelenti, hogy fizikailag megváltozik az agy, ha olyan információ kerül bele, amit folyamatosan használnak és karbantartanak. Vagyis: fizikai különbségekben jelenik meg az, hogy valaki mivel foglalkozik rendszeresen. Ez egy nagyon lényeges dolog.

A másik lényeges dolog, hogy a rítusok eltűntek a társadalom és az iskola életéből, holott a rítus pontosan ezzel kapcsolatos: kiépít egy olyan viselkedésmintázatot, amelyet sokszor elvégezve és bizonyos érzelmi hatásokat keltve az agyban fizikai változás megy végbe. Ha ez nincs, ha azt gondoljuk, hogy a rítusok feleslegesek, mert ezeket már ismerjük, és az ismeret csak az, ami új, akkor ez a változás nem következik be, akkor az ember agya csak átmeneti információk kezelé-



sére szakosodik, semmi nem rögzül benne. Régi törzseknél mindig voltak olyan rítusok, amelyek a törzs számára legfontosabb információkat hordozták: honnan jöttek, kicsodák – az életükben lényeges momentumokat rítusokkal erősítettek meg. Tehát, az, aki ezekben a rítusokban gyerekkorától a felnőttkoráig részt vett, kapott egy olyan vázat, amelyhez minden új információt már viszonyítani tudott. Aki a rítusokban nem vett részt, azon csak keresztülmentek az új információk, nem kötődtek, vagy csak véletlenszerű volt, hogy mi kötődött, és mi nem, és borzalmak lettek belőle...

*K. I.:* Nem tudom, hogy szorosan ide kapcsolódik-e, de nagyon fontosnak tartom az iskola azon rítusait, amelyek humorral keverednek – ugyanis ezek egyre inkább kikopnak. Vannak ugyan fordított napok, ahol diák-igazgatót választanak, és kampányt folytatnak, de számomra ennél fontosabb, hogy történik-e valami április elsején. Húsz éve gyűjtök erre vonatkozóan adatokat, és azt tapasztalom, hogy ezek a történések fokozatosan csökkennek. Lenne erre egy magyarázatom is: a világ alakult ilyen módon. Ahogyan a humor a közéletben, a parlamentben, a családokban is csökken, úgy az iskolák életéből is egyre jobban eltűnik. Pedig a derű, a humor mindig is fontos volt. A legszigorúbb kultúrákba – például a középkori kereszténységbe is – be volt építve a derű, a komikum, a nevetés, mint a rítus eleme: húsvét vasárnap kötelező volt a risus paschalis (a húsvéti nevetés), a húsvétvasárnapi misén meg kellett nevetetni a híveket, és ehhez minden eszközt (még a legvaskosabb vicceket is) fel lehetett használni. A derű ma is jelen van az iskolákban, de nem megfelelő mértékben. Mintha a benyögések is ritkulnának. Megkérdeztem már legalább ötven tanártársamat, hogy született-e róla paródia, de, úgy tűnik, ma már ez is kiveszőben van. Nálunk, Veszprémben, a Pannon Egyetemen elég nagy számban vannak kollégisták, de nincs igazi diákélet. Megérkeznek kedden, csütörtökön hazamennek, esténként tanulnak, legfeljebb diszkóba mennek, és nincsenek folyamatosan élő rítusok. Kötelezően évenként-kétévenként van egy háromnapos monstre rendezvény, de a rítusok nem szerves részei a mindennapi diákéletnek, sem a formálisnak, sem az informálisnak. S nemcsak az iskolában van ez így, hanem feltehetőleg a családokban is.

*CS. V.:* Ma egy kifejezetten rítus-ellenes szemlélet uralkodik. Ez jól érzékelhető pl. a karácsonyon. A karácsony ma már egy szörnyű dolog, mert kötelező valamilyen ajándékot venni, s a dolog teljesen formálissá kezd válni. De hát, azért a rítust nem kellene vele együtt kidobni. Ha összegyűl a család, az jó dolog, ha nem nagy értékű ajándékot veszünk, hanem valami kedveset ajándékozunk egymásnak, akkor az is jó dolog – tehát, lehet érvelni a rítus mellett, mert alapvető fontosságú, s lehet azon gondolkodni, hogy a modern életben hogyan őrizzük meg mindazt, amiért a rítus van. A rítus – mint már mondtam – arra szolgál, hogy az ember agyában létrehozzon egy fizikai változást, ami az ember egész életében valamilyen módon meghatározza, hogy hogyan fogadja az új információkat.

*Z. K. L.:* De ezt a szerepet betöltheti más is.

*CS. V.:* Mire gondolsz?



Z. K. L.: Például, amikor a meccs-nézéshez bekészítjük a szotyit meg a sört...

CS. V.: Persze, az is rítus. Ritualizálódhatnak dolgok és vannak személyes rítusok is...

Z. K. L.: ...Csak a kérdés az, hogy ez hogyan terül szét. Változik a helyiértéke ezeknek a rítusoknak. Ez nem egy tervezett, irányított folyamat, hanem az emberekkel, a családokkal megtörténik. E mögött hatnak valamilyen erők, változnak a mindennapok, változik a tevékenységháztartás, és szép lassan máshová költöznek ezek a rituális elemek, de az egyensúly fennmarad vagy fenntartható.

CS. V.: Igen. Erről állandóan kell beszélni, különösen a politikában, ahol nagyon rossz dolgok is ritualizálódhatnak. A rítusoknak van egy oldalága, mégpedig az, hogy amit először csinálók egy adott viszonyban, annak sokkal fontosabb szerepe van, mint a cselekedeteknek önmagukban. Tehát, hogy egy közösség mit enged meg magának, s ha egyszer már megengedte, akkor könnyen lehet, hogy újra meg fogja engedni – ez is egy nagyon lényeges dolog. Hogy mennyire toljuk ki az elképzelhető és elvégezhető cselekvések határát. Különösen a politikában lehet ezt látni. Mi öregek tudjuk, hogy egy cselekvés hova vezet, de nem az a lényeg, hogy a tettek pont oda fognak-e vezetni, hanem az, hogy egy társadalom számára a lehetséges viselkedésformákat valamilyen módon korlátozzuk. Egy kultúra mindig a szabadságok és korlátok megkonstruált formája, amiben nagyon fontos, hogy mit szabad, hogyan szabad, és mit nem szabad. Az egyenlőség eszméje gyönyörű, de majd csak 18 éves korában legyen egyenlő az egyén, mert az egyenlőséghez nemcsak a jogok, hanem a kötelességek is hozzátartoznak, s fontos, hogy minden egyes állomáson legyen valamilyen rituálé, amelynek keretében megismeri az egyén, hogy a jogokkal milyen kötelességeket nyert.

K. I.: Akárcsak a beavatási szertartás...

CS. V.: Pontosan. Ki lehet karikírozni, hogy milyen szamárságokat csináltak ezeken a szertartásokon, de ezek komoly élettani változást okoztak, és ez az, ami hiányzik.

*E: A rítusokhoz végül is úgy jutottunk el, hogy a tanulás hatékonyságát befolyásoló tényezők között kiemelt szerepe van a rítusoknak. Miközben hallgattam Önöket, végig azon gondolkodtam, hogy mennyire nem tudatos az iskolai tevékenységszervezés e tekintetben.*

K. I.: Pedig az iskola rengeteget tehetne. Nemcsak az alternatív iskolákban, hanem egy „átlagos” iskolában is van erre kreatív példa: amikor az évszakok változásához kötött rítusokat alakítanak ki, vagy közösen ülik meg a születésnapokat vagy a karácsonyt. Erre még a szakirodalomban is lehet találni ötleteket, de tény, hogy ez fáradtságos munka, ki kell találnunk, ki kell dolgoznunk, hogy a berettyóújfalui szakiskolás gyereket vagy a fővárosi gimnazistát milyen rítussal lehet megkínálni.

CS. V.: ...S tudnia kell a tanárnak vagy tanárnőnek, hogy ennek mi a jelentősége. Az egyik kedvenc szomorú történetem: az első nap az iskolában. Egy kislány ké-

szül az iskolába, és már egy évvel előtte mindent elmesélnek neki arról, hogy milyen nagyszerű lesz az első nap az iskolában. S akkor eljön a nagy nap, elmennek, a kislány meglátja a tanító nénit, s csillogó szemmel mondja: „Tanító néni, szeretlek!” S mit gondoltok, mi erre a modern pedagógus reakciója? Lecsapja a kezét és rámondul: „Ülj a helyedre, és ne mutogass!”

*K. I.:* Nyilván ennek a szertartását is ki kellene építeni. Ha az iskoláknak lenne saját arculatuk, saját ethoszuk, akkor ehhez sajátos rítusok is tartoznának. Én a Váli utcai Általános Iskolába jártam, ami egy állami iskola volt, ahol 1949-ig a tanítást mindig imával kezdtük, majd harmadikban vörös nyakkendőben jelent meg az új tanár, akivel minden reggel egy mozgalmi dalt kellett elénekelnünk. Egyiket sem éreztük a sajátunknak, de fontos rituálék voltak. Az olvasótáboromban kitáltunk egy műfajt, amivel a napot elindítottuk: a „hökkenést”. Eljátszottunk a nap elején egy meghökkenő performanszt, mintegy az aznapi téma nyitányát, és ehhez kapcsolódtak a beszélgetések. Egy ilyen performansz reggelenként bőven beleférne az iskolák életébe is.

*CS. V.:* Ennek egyéb funkciója is van: a gyerek egy ilyen reggeli közös rítussal megismeri a többi tanárt és gyereket, lesz egy képe az iskoláról. Nem hiszi azt, hogy az iskola azonos az osztállyal, azzal a néhány tanárral és gyerekekkel, akikkel közvetlenül érintkeznek. Az iskola ennél több, egy közösség, egy nagyobb közösséggé kell lennie, amihez a tanulónak egy viszonyt kell kialakítania.

*E:* *Most függetlenül attól, hogy ezt az iskolák pl. a rítusokat tudatlanságból nem alkalmazzák, vagy attól félve, hogy nem tudnak ideológiailag semlegesek maradni, addig, amíg nincs érdemi változás, valószínűleg az lesz érvényes, amit Z. Karvalics László mondott, hogy valahol ezek a ritualizációk végbemennek, s ha más nem, akkor az informális tanulás közegeiben tanulja meg a gyermek, hogy mihez igazodjék. De én továbbvinném a témát abba az irányba, hogy minek van még szerepe a tudásközvetítésben az iskolán kívül, s e vonatkozásban nem maradhat ki nyilván a média sem...*

*Z. K. L.:* Mielőtt még a médiáról beszélnék, a magam obulusát hadd tegyem le. A tanár azért egy tudásspecialista, az iskola pedig egy „tudásgyár” (hogy egy elkoptatott metaforát használjak). Mivel az iskola beavatkozási, alakító-formáló lehetősége óriási, nem egy banális, apró kérdés, hogy tudáshiányból erednek-e ezek a problémák, vagy másból. Ahol tudáshiány detektálható, ott a tudáshiány megszüntethető, ahol megszüntethető, ott *megszüntetendő*. Elég egyértelmű a diagnózis: csak az, ami itt előkerült szemléleti, szakmai, emberképpel kapcsolatos és sok más kérdés közvetlenül lefordíthatók alkalomadtán szemléletre, attitűdre, motivációra, pedagógiai tartalomra, didaktikára – és még egy csomó mindenre. Tessék a tanárképzést ilyen irányba tolni, tessék komolyan venni Csapó Benő két évtizedes partizánharcát. Ha valahol bele akarunk nyúlni a rendszerbe, akkor a tanárképzésnél, a tartalmaknál tegyük. Itt persze megint visszajutunk a kontrollhoz és a tervezéshez. Amikor felismerhető a probléma, akkor megfelelő módon lehet is rajta változtatni.



A médiához egy lehetséges átvezetés: a beszélgetés alatt folyamatosan motoszkált bennem, hogy a tanulásról való gondolkodást az értékvesztés hangulata kíséri, miközben nem vagyok biztos abban, hogy az értékvesztés a kizárólagos tengely. Ha ráhelyeznénk egy időbeli tengelyre a dolgot, és megnéznénk, hogy pl. az '50-es évek iskolájában mennyivel több érték volt jelen a rendszerben, vagy akár 100 vagy 150 évvel ezelőtt, akkor lehet, hogy kiderülne, hogy persze vannak a rendszerben az értékvesztéssel leírható mozzanatok, de egy nagyon furcsa egyensúly minden pillanatban jelen van, és ha a formához kötődünk, és nem a forma által biztosított tartalomhoz, akkor mindig a forma fölött fogunk keseregni, és nem vesszük alkalomadtán figyelembe a tartalmat. Tehát, például, ha azt mondjuk, hogy a rítus mögött álló funkciót keressük, és nem azokat a konkrét rítustípusokat, amelyek bizonyos korszakokban ezeket a tartalmakat hordozták, akkor bizonyos rítusok elvesztése úgy tűnhet, mintha a tartalom elvesztése lenne, pedig csak lehet, hogy átköltözött más formába. De ez nem biztos.

*K. I.:* Azt hiszem, hogy sem én, sem Csányi Vilmos, nem mondtuk ki azt, hogy „értékvesztés”. Bizonyos területeken kimutatható az értékvesztés, máshol kétségkívül van gazdagodás – és ez így természetes. A tanárképzés nem a mostani témánk, de ha már provokáltál, igen, egyetértek, hogy vegyük komolyan, amit Csapó Benő mond, de a tanárképzés – Csapó Benő mellett vagy akár az ő rovására – olyan emberek tudását igényelné, mint Csányi Vilmos, Hankiss Elemér, Gyökössy Endre. Az emberről való tudást kellene nagyobb mértékben bevinni a tanárképzésbe, s ezek a nevek egyáltalán nem mondanak ellent Csapó Benőnek.

A média szerepe egyébként egy nagyon érdekes téma. Én nem akartam apokaliptikus képet rajzolni, még akkor sem, amikor arról beszéltem, hogy csökkennek az április elsejei tréfák, vagy hogy nem tudnak köszönni. Van ezzel kapcsolatban egy érdekes történetem, ami azt mutatja, hogy talán ma mégis valamivel jobb ennél a helyzet: volt 35 évvel ezelőtt egy beszélgetés Tapolcán fiatal pedagógusok körében, amikor is megkérdeztem, hogy kit szólítanak „elvtárs”-nak, mire a válasz az volt, hogy: „Akit nem tudunk másképp megszólítani.” Ez egy jelzés volt arra a nagy zavarra, hogy pl. az „uram”-at nem lehetett használni. Ehhez képest a „Szia!” általános használata egy pozitív fejlemény, egy nagyon demokratikus, liberális képet mutat. A média esetében is így van ez. Mint olvasáskutató tudom, hogy pl. a rendszeres internethasználat, chat-elés és SMS-ezés során mégiscsak van szövegalkotás és szövegolvasás, és ez ráadásul még valamilyen emberi kapcsolatot is jelent. Tudjuk, hogy akik rendszeresen interneteznek többet olvasnak, gazdagabbak az emberi kapcsolataik, mint azoknak, akik csak szappanoperákat néznek. Természetesen az is igaz, hogy negatív következményei is vannak annak, hogy a média uralja az informális tanulást, mondjuk a hagyományos olvasással vagy az amatőr színjátszással szemben.

*Z. K. L.:* Nagyon örülök, hogy ezt mondtad. Egy egyszerű olvasáskutató valóban a morális pánikkal és az értékvesztés érvével közelítene arra, hogy az olvasásteljesítmény csökken, de az igazi olvasáskutató azt is tudja, hogy ezekben a kontex-

tusokban megnőhet a karakterfogyasztás alkalomadtán, és ráadásul emberi kapcsolatok közvetítik. Ilyen típusú mozgásokra próbáltam utalni – ami nem jelenti azt, hogy nincsenek értékvesztések.

*K. I.:* De azért azt is tudjuk, hogy a rendszeres könyv olvasók aránya – nemcsak a fictioné, hanem a nonfictioné is – 25 éve folyamatosan csökken, és az olvasott tartalom esztétikai értéke a szépirodalomban úgy csökken, mint az áprilisi tréfák. Erre mondhatjuk azt, hogy rendben van, ezt a vitaminhiányt lehet pótolni más vitaminokkal, pl. internettel, filmekkel...

*Z. K. L.:* ...Merthogy az olvasás is csak egy út ahhoz a tartalomhoz, amely számos formája közül öltheti a kinyomtatott könyv formáját is...

*K. I.:* ...Természetesen, csakhogy amikor egy könyv és egy fej találkozik, gyakran kongó hangot hallunk, mert üres a fej, vagy üres a könyv, vagy mindkettő üres, s e három dolog valamelyike egyre gyakrabban fordul elő. És még ennél is gyakrabban, amikor a fej a képernyővel koccan össze.

*CS. V.:* Azt gondolom, hogy a fő szempont, hogy a média is egy közösséget generáló eszköz. Nem lehet attól eltekinteni, hogy a néző ugyanazokkal a szereplőkkel találkozik a televízióban, s szép lassan kialakul egyfajta ismeret, s az sem lényegtelen, hogy ki milyen közösségi tagokkal találkozik, azok mit mondanak erről, merthogy ez egy mintakövetés is. De mindez csak akkor okoz bajt, ha válogatás nélkül történik, ha a fogyasztó nem különíti el a média egyes szeleteit, és nem tudja megállapítani, hogy az ő lehetséges közössége hol van.

Például: a Harvardon voltam majd egy évig, és mindenféle újságokat megvettem, mert érdekelt, hogy milyen az amerikai élet. Megvettem egyszer a Fekete Párducok lapját, amiben minden nap kiirtják New York fehér lakosságát, és új világ kezdődik. Ott feküdt az újság az asztalomon, mikor valaki jött, és mintha a legszörnyűbb pornó oldalai lettek volna, kérdezte, hogy „Mi ez?”, mire én mondtam, hogy „Semmi, vettem az újságosnál.” Mire a látogatóm hápogott, hogy: „Ilyet nem vesz a kezébe az ember, ez egy szenny!” Na most, ez a műfaj nálunk is létezik, csak nincs szelekció. Még nem tanulták meg az emberek, hogy bizonyos újságokat olvasok, akár jobb, akár baloldali, mert ezekben normális keretek között jön a tartalom, s vannak újságok, amelyeket nem veszek a kezembe, mert nem nekem való – ettől független, hogy a szabadság megkívánja, hogy ha valaki ilyen nézeteket vagy képeket akar közzétenni, akkor megtehesse. De hogy ezek között szelektálni kell, ez a tudás hiányzik, és ez egy nagyon szomorú dolog.

*K. I.:* Csányi Vilmosnak van egy Nobel-díjra érdemes találmánya: a mai ember mint egyszemélyes csoport. Én ezt, mint vallásszociológus igazolom és alkalmazom a maga módján vallásosság esetében. Tudomásul kellene venni, iskolának, családnak, kormánynak és mindenkinek, hogy ugyan a legtöbb embernek van családja, barátja, osztálytársa, de nagyon sok ember egy „egyszemélyes csoport”, vagyis leginkább mégis csak önmagához tartozik. S ehhez nem apokaliptikusan kell közéletíteni, hanem úgy, mint Csányi Vilmos: az ilyen ember is ember, képes így is élni. Úgy gondolom, hogy helyzete javítható, gyógyítható, a közösség felé nyitható is,



és ebben talán még a média is tudna valamit segíteni. Csakhogy erről jóval többet kellene tudnunk, sokkal tudatosabban kellene ezt kezelnünk.

*E: Visszatérhetnénk a szelekció kérdéséhez? Ezzel kapcsolatban ugyanis lenne egy téma, amiről biztosan vannak oktatóként tapasztalataik. Látom, hogy mindvégig a formális és informális tanulás határán mozgunk, mert nem lehet ezt a kettőt igazán szétválasztani, s a téma, amit reflexióra bocsátok, ugyancsak érinti mind az iskolai oktatást, mind az informális tanulást, s ez nem más, mint a Wikipedia-jelenség. Számomra ez is felveti azt a kérdést, hogy mennyire képes a tanuló tájékozódni, akár szelektálni az ismeret forrásai között.*

CS. V.: A Wikipedia egy nagyon jó példa arra, hogy a kollektív tudáskonstrukció szinte tökéletes eredménnyel jár. A mérések szerint a Wikipedia és az Encyclopaedia Britannica megbízhatósága azonos szinten van, pedig az egyiket egy kétezres szerkesztőgárda hozta létre, míg a másik...

K. I.: ...egy társasjáték, ami működik. Miközben mindenkinek csak egy részleges tudása van, miközben a résztvevők nagy része sarlatán, és rossz helyről koppint, de mégis kicsiszolódik a dolog. Ez tényleg nagyon érdekes.

*E: Azért azt fontos kihangsúlyozni, hogy „kicsiszolódik”. Én találkoztam már többször olyan Wikipedia-oldalakkal, ahol jócskán voltak hibák. Kérdés, hogy a hallgató vagy a tanuló is tudja-e, hogy mi az, amire támaszkodhat, s mi az, amire nem?*

K. I.: A szelekcióval tényleg súlyos bajok vannak, mert a hallgató a házi dolgozatokhoz vagy a szakdolgozatához elsősorban az interneten kezd el keresni anyagot, akár úgy, hogy életében még nem volt könyvtárban, egy decimális logikai rendszerben nem tudna elindulni, s képtelen lenne válogatni a különböző adatok, címek között. A forrásoknak többnyire nem is adják meg a lelőhelyét, tehát nem tudják, hogy ki mondta az adott okos dolgot. Ebben a hallgatók rettentően tájékozatlanok, ami végzős egyetemistáknál katasztrofális. Ezt is tanítani kell, de nyilvánvalóan lejjebb kell elkezdeni.

Ha most kitágítjuk ezt a kérdést, s mondjuk az „igazságkeresésről” beszélünk – lehet, hogy furcsán hangzik, de nagyon sokan vannak, akik lázasan kutatnak egy üdvtant jelentő honlap után, arra számítva, hogy ott majd ráakadnak az örök igazságra –, akkor még komolyabb probléma a kontroll hiánya, mert senki sincsen, aki rákoppintana az internethasználó fejére, hogy hol érdemes keresnie, és hol nem szabad keresnie...

CS. V.: Ezért fontos, hogy az iskola közvetítsen egy rítusokkal és bizonyos alapvető információkkal stabilizált tudást, ami ezt kezelni tudja. E nélkül a szocializáció nélkül borzalmas eredményei lehetnek annak, ha valaki elmerül az internetben.

*E: Ha megnézzük, hogy a tudástermelés milyen ütemben zajlik, és hogy milyen ütemben jelennek meg újabb és újabb médiumok, lehetséges, hogy rövidesen a pedagógusok elsődleges feladata az lesz, hogy irányjelzőket állítsanak fel, segítsék a tanulókat tájékozódni, hogy miből és milyen információk meríthetők.*



*K. I.:* Isten ments! Ez fontos eszköz, de az iskolában az emberről kell, hogy szó esék. Kisebb gyerekeknél nagyon sokat kell mesélni és szerepet játszani. A középiskolában akár a történelmi témákat is meg lehet vitatni egy-egy szerepjáték keretében. Akár az informatika oktatás idejének rovására. Engem meggyőznek azok az érvek, melyek szerint felesleges az informatikaoktatásra ennyi időt szánni, mert a gyerekek villámgyorsan elsajátítják ezeket az ismereteket, szóval: elegendő lenne az otthon megszerzett informatikai tudást tesztelni, s azt továbbépíteni. Természetesen a cigánygyerekek a cigánysoron ezt kevésbé tudják megtanulni, tehát ez is erősen kultúrafüggő.

*E:* Végezetül szeretnék az informális tanulás elismerésének kérdésére még kitérni. Ma már nálunk is elfogadott az az európai program, mely szerint létre kell hozni a nem-formális vagy informális úton szerzett tudás formális elismerésének rendszerét, ami az ún. „kompetenciakártyák” bevezetését jelentené. Nem szeretnék a technikai részletekbe belemenni, mert erről bőven lesz szó a tanulmányokban, inkább az érdekelne, hogy Önök szerint mi végre kell egy önálló rendszert kidolgozni az informális tanulás elfogadására? Ha egy adott tudásanyaghoz nincs hozzárendelhető iskolai program, akkor talán nincs is rajta mit formalizálni, ha meg van, akkor rá kellene bízni az intézményekre, hogy mit minek és hogyan ismernek el. A munkáltatók is már évezredek óta megbirkóznak a kiválasztás problémájával. De ha csak az a cél, hogy ezzel új kontrollszervezetek jöjjenek létre, akkor megint valami másról szól a történet...

*K. I.:* Én empirikus társadalomkutató minőségemben is rettenetesen szkeptikus vagyok minden efféle mérési eljárással kapcsolatban. Egy vezető oktatásügyi minőségbiztosító szakembert egyszer megkérdeztem, hogy meg tudja-e állapítani a tesztrendszerével, hogy – egy konkrét esetben – három kémiatanár közül, melyik az, aki a tanítványai szerint nem tudja a kémiát – és ő őszintén bevallotta, hogy nem, ezt a tesztjeivel nem tudja megállapítani. Legelőször egy ötéves érettségi találkozón lehetne megmérni valamilyen teszttel, hogy ki meddig jutott, vagyis mennyire volt hasznosítható az a tudás, amit az iskolában megszerzett. De akkor is kérdés, hogy mi az, amit az iskolából vitt magával, s mi az, amit az első években szerzett, amikor elkezdett dolgozni. Természetesen szociológusok, pszichológusok kidolgoztak a kutatásaikhoz nagyon sokféle jól működő mérőeszközt, mellyel viszonylag pontosan tudunk mérni az adott kutatásban. Meg lehet állapítani, (ha teszik) meg lehet mérni, hogy mennyire képes valaki lecsót főzni vagy egy beteget ápolni, de hogy ezt az oktatási rendszerben (mint egy IEA-vizsgálat keretében) lehessen mérni – ez ügyben eléggé szkeptikus vagyok. S vannak képességek – például, hogy tud-e valaki köszönni, tud-e kulturáltan kapcsolatot teremteni vagy szakítani –, amelyek mérése kimondottan bonyolult, s ezt nem is mérni kellene, hanem – ahogy Csányi Vilmos mondta – begyakorolni, rítusokban rászoktatni.

*Z. K. L.:* Én is gonosz és szkeptikus leszek a dologgal kapcsolatban. Ha nem oda sújtunk – József Attilával szólva – ahol a legfehérebben izzik a vas, akkor az mindig csak pótcselekvés lesz. Olyan mennyiségű deficitet és problémát görget ez a



dolog maga körül, hogy ha valahol a probléma perifériáján valami történik, ami ráadásul megint csak nem rendszerszemléletű, hanem csak pótcselekvésszerű, akkor alkalomadtán még rontani is lehet a helyzeten. Nálunk van egy elementáris nem-hajlandóság az iskolarendszeren kívüli tanulásra. Minden mérés azt mutatja, hogy Európában az utolsó helyen állunk, vagyis most durván leegyszerűsítve: a magyar ember nem tanul. Azaz: nem megy el tanfolyamra, nem akar megszerezni még egy kis jártasságot, nem akar beavadászni egy olyan tudást, amivel a munkaerőpiacon a lehetőségeit maximalizálja – valamilyen oknál fogva, amit persze ki lehetne bogyozgatni. Innentől kezdve nagyon nehéz kérdés, hogy hogyan is nyúljunk bele a rendszerbe. A háttérben van egy elképesztő erejű munkaerőpiaci átrétegződés, egyre áttekinthetetlenebb, hogy ki hogyan boldogul, milyen családok milyen értelmes életet tudnak élni ebben a 30–40 magyarországi szubkultúrában, s mindenütt ott van az iskola láthatóan szűk keresztmetszete. Lényegében itt arról van szó, hogy van egy 20–25 százaléknyi leszakadó réteg a magyar társadalomban, s ha a gazdasági-piaci folyamatok nem indítanak el kedvező változásokat, az iskola lehet az egyetlen instancia, amelyik erre képes. De ugyanakkor látszik a tudáshiány a tanárnál, aki jót akar, szereti is a gyereket, csak éppen olyan intézkedéseket tesz, amelyek a szegregációt erősítik – pedig ő nem is ezt akarta. Azáltal, hogy erősítette a szegregációt, éppen a negatív folyamatok erősítéséhez járult hozzá.

Vagyis: nem lehet mérlegre tenni ezeket a kezdeményezéseket, de ha arra megtanítjuk a tanárokat, hogy hogyan szegregálnak öntudatlanul, vagy hogy miként kerülhetik el a szegregálást tudatosan, akkor lehet, hogy nagyobb hatékonysággal nyúlunk bele a rendszerbe, minthogyha formális megoldásokkal mérhetőbbé teszünk valamit, amit lehet, hogy nem is kellene mérni, mert sokadjára kerülne elő feladatként.

CS. V.: Én csak egy dolgot tennék ehhez hozzá: egy kutatónak és egy intézményfenntartónak érdeke, hogy legyenek tesztek, és valamilyen módon a teljesítményeket össze lehessen hasonlítani, és fel lehessen hívni a figyelmet arra, hogy – mondjuk – nem tudnak a fiatalok szövegeket értelmezni, és ez milyen rossz, és mit kell ez ügyben csinálni. Itt a probléma az, hogy amikor letesztelünk valakit, és ez lesz a megfelelés kritériuma, akkor valami borzasztó dolog történik: nem az lesz a cél, hogy a gyerek vagy a felnőtt valamilyen készséget elsajátítson, és majd a teszt ezt megmutassa, hanem idővel a teszt lesz a cél. Éppen ezért: maradjon a teszt a kutatónál!

## Autonóm tanulás és turizmus összefüggései egy kutatás tükrében\*

A vizsgálódásunk középpontjában a turizmus áll, amelyet az autonóm tanulás és az ifjúság kontextusában vizsgálunk. A turizmus korunk egyik fontos jelensége, a nyári hónapokban szinte kisebb „népvándorlás” jellemző, amelynek lényegét napjainkban az élményszerzéssel járó – lakóhelyen kívül eső – szolgáltatások igénybevételében ragadhatjuk meg.<sup>1</sup> Kutatásunk kiindulópontja, hogy a szabadidő eltöltése közben, a különböző hobbi gyakorlatok stb. során is nagyok sok új tudásra és fontos készségekre lehet szert tenni,<sup>2</sup> hiszen a kompetens tudás meghatározásába nemcsak a formális tanulás, hanem a non-formális tanulás és az informális tanulás útján szerzett tudás egyaránt beletartozik.<sup>3</sup> Az autonóm tanulás értelmezését Márkus és Juhász cikkében jeleztük,<sup>4</sup> a turizmushoz való kapcsolódásában ezt az utazás megszervezéséhez szükséges információgyűjtésen, illetve az utazás alatti tevékenységeken keresztül vizsgáljuk, amelyek során informális módon tanult valamit az egyén.

A fiatalok különösen nyitottak az élményekre és az is figyelemre méltó, hogy nemzetközi viszonylatban az ifjú turisták teszik ki a turizmus keresleti oldalának a 20 százalékát.<sup>5</sup> A kutatásunk során az ifjúság turizmusban való részvétele alatt azt értjük, amikor a fiatalok szabadidejükben a felnőtt turizmusból részesednek, vagy ahhoz hasonlóan töltik el a nyaralásukat. Vagyis a fiatalok felnőtt (szülő, iskolai nevelő) kíséret nélküli, illetve az önállóan<sup>6</sup> megszervezett, barátokkal együtt történő utazását értjük, mialatt turisztikai szolgáltatásokat vesznek igénybe. Kiemelt szerepet szánunk az egyéni utazásszervezésnek, amely még inkább magában foglalja az utazási előkészületeket, amikor is az egyén saját, meglévő tapasztalataira, tudására, kompetenciáira támaszkodva nem „kész” utazási csomagot vásárol, hanem saját maga gyűjti össze a szükséges információkat. A világ-

\* A tanulmány „A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés” című OTKA kutatás keretében készült. (OTKA nyilvántartási szám: K63555)

1 Michalkó Gábor (2001) Turizmus és területfejlesztés. In: Beluszky Pál & Kovács Zoltán (eds.) *A terület és településfejlesztés kézikönyve*. Budapest, CEBA Kiadó, 113–120. o.

2 Csapó Benő (2005) Tanuló társadalom és tudásalapú oktatási rendszer. In: Komlóssy Ákos (ed) (2005) *Ismeretek és képességfejlesztés*. A 42. Szegedi Nyári Egyetem Évkönyve. Szeged, TIT, 5–21. o.

3 Csoma Gyula (2003) Különnvélemény az oktatási-képzési minőség biztosításáról (és a minőségről) II. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 7–8. 3–21. o.

4 Vesd össze: Forray R. Katalin & Juhász Erika (2008) *Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere*. <http://www.autonomtanulas.hu/publikacio.html>, letöltés: 2008. 04. 23.

5 Gibb, Debbie (2007) *Outlook for the Student and Youth Travel Industry 2006 TIA Marketing Outlook Forum*. <http://www.syta.org/uploads/Stat-Research/2006OutlookforSYTravelInd.pdf>, letöltés: 2007. 04. 24.

6 Az önálló szervezés magában foglalja egyrészt az egyéni szervezést, illetve azt is, ha az utazási iroda egy-egy szolgáltatását vásárolják meg, pl. menetjegyek, rendezvényekre belépőjegyek.



hálón a fiatalok sokféle információhoz juthatnak hozzá és lehetőséget kapnak, hogy ők állítsák össze maguknak az ideális vakációt, ezáltal testre szabhatóvá válnak az utak. Az interneten való böngészés lehetőséget ad az információknak az utánajárására, vagy a korábbi ismereteik felrészítésére. Ezen meghatározást alátámasztjuk Csapó<sup>7</sup> meglátásával, aki szerint „a modern társadalmakban már ahhoz is »komoly tudásra« van szükségünk, hogy el tudjunk igazodni a hétköznapi dolgokban, és élni tudjunk a technikai civilizáció és a kultúra kínálta lehetőségekkel”. Mindemellett fontos szerepet szánunk a kulturális tevékenységeknek (múzeumok, műemlékek látogatása, kulturális programon való részvétel stb.), feltételezve, hogy ezen tevékenységek végzése közben a tanulás folyamata még inkább jelen van. Azonban nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy ma még többnyire az informális úton szerzett tanulás értékelésekor elsősorban az igénybe vett eszközökre összpontosítanak és kevésbé vagy egyáltalán nem az azok használata révén megszerzett tudás tartalmára, jellegére, alkalmazására.<sup>8</sup>

## Az empirikus kutatásról

A kérdőíves megkérdezésünket Egerben élő, illetve Egerben tanuló 12. évfolyamos középiskolások körében végeztük, a keresztmetszeti vizsgálatra 2007 őszén került sor. A mintanagyságot az alapsokaság 25 százalékában állapítottuk meg, azaz 492 főben. Meglepően magas igenlő választ kaptunk arra a kérdésre, hogy voltak-e már szülői, iskolai, vagy egyéb felnőtt kíséret nélkül önállóan turistáskodni. Ennek egyik magyarázata az *Ifjúság 2004*<sup>9</sup> vizsgálatból is kiderül, miszerint a fővárosban és a megyeszékhelyeken lakókra inkább jellemző az üdülés és nagyobb arányban járnak üdülni azok is, akik még a szülőikkel együtt élnek. Másrészt ne feledkezzünk meg arról, hogy Egerbe – főként nyáron – számos turista látogat el, és feltételezhetően az emberek mentalitásában jobban jelen van a turizmus, a turistáskodás. A válaszadóknak a 95 százaléka, azaz 396 fő volt már önállóan valahol, ettől alacsonyabb értéket a szakiskolás tanulóknál (89,5 százalék) és valamivel magasabb értéket a szakközépiskolásoknál (96,7 százalék) találtunk, és szignifikáns összefüggés mutatható ki a programtípus és az önálló nyaralás között (sig: 0,037; Cramer's V: 0,111). Mindezek az értékek alapján a vizsgált mintán hatékonyan kereshető az autonóm tanulás és a szabadidő eltöltésének ez a jellegzetes formája, a turizmus közötti összefüggés.

## Főbb eredmények

Az önálló, autonóm tevékenységek autonóm tanulással ötvözött módját a turizmushoz kapcsolódóan már az előkészületek, az *utazásszervezés* folyamatában vizsgálhatjuk. Várakozásainknak megfelelően azok a fiatalok, akik az utazáshoz kapcsolódó információkat maguk keresték meg autonóm módon, azok az utazás szervezéséhez – a fiatalok többsége (58 százaléka) – az internetet használták, és mindössze 6 százalékot tesznek ki azok a fiatalok, akik más módon szereztek információt. A külföldön nyaraló fiatalok in-

<sup>7</sup> Csapó Benő (2007) *A tudás és a kompetenciák*. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=-konf2002-e-csapo>, letöltés: 2007. 09. 03.

<sup>8</sup> Pordány Sarolta (2006) Az informális tanulás értelmezése és mérése. In: Feketéné Szakos Éva (ed) *Fókuszban a felnőttek tanulása*. Gödöllő, Szent István Egyetem Gazdasági- és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézet. 25–33. o.

<sup>9</sup> Bauer Béla & Szabó Andrea (eds.) (2005) *Ifjúság 2004 gyorsjelentés*. Budapest, Mobilitás Ifjúságkutatási Iroda.

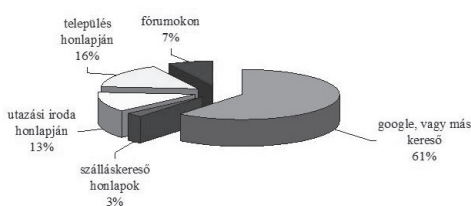
kább igénybe vették az internetet (70 százalékuk) az előkészületek során, ellentétben a belföldön nyaralókkal. Ennek egyik oka, hogy belföldön a visszatérő látogatók aránya magas, tehát már rendelkezhetnek előzetes információkkal: a fiatalok több mint a fele (54,9 százalék) saját maga javasolta a nyaralást, amennyiben korábban már jártak az adott helyszínen (sig: 0,000; Cramer's V: 0,439).

1. ábra: Internethasználat az utazás megszervezéséhez



Az utazás megszervezéséhez a gimnazisták (60,5 százalék) és a szakközépiskolások (59,2 százalék) inkább használták az internetet, mint a szakiskolában tanulók (53,3 százalék). Az internetet használó fiatalok között legfontosabb információforrás a Google vagy más keresőportál (61 százalék) volt, ezt követte az adott település honlapja (16 százalék). A gimnazisták (41,4 százalék) inkább használták ezen honlapokat, míg a szakiskolás tanulók (36,6 százalék) kevésbé (sig: 0,000; Cramer's V: 0,163). Mindez jelzi számunkra, hogy a – feltételezhetően – magasabb tudásszintű, elvárású oktatási intézmények nagyobb mértékben várják el az autonóm tanulást a tanulási folyamathoz kapcsolódóan is, és ennek következtében ez a szemlélet a fiatalok szabadidős tevékenységéhez kapcsolódóan is magasabb arányban jelen van.

2. ábra: Az internetes információforrások megoszlása



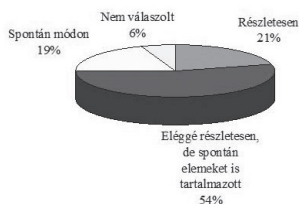
Megállapítható, hogy az interneten való böngészés összefüggésben áll azzal, hogy ki milyen *céllal* kelt útra, mert azok közül, akik műemlékeket, múzeumokat, vagy kulturális rendezvényeket kerestek fel a nyaralásuk alatt, azoknál a böngészés inkább jellemző volt. (sig: 0,000; Cramer's V: 0,515). Kevésbé volt jellemző viszont azoknál, akik elsősorban strandolással (sig: 0,000; Cramer's V: 0,375), vagy vásárlással (sig: 0,000; Cramer's V: 0,374) töltötték az idejüket a nyaralás alatt. Itt az autonóm tanulás tudatos információszerzési oldalát tapasztalhatjuk meg: az autonóm tanulás mind tudattalan, véletlenszerű, mind pedig tudatos folyamatként jelen van a mindennapjainkban. Az utazásszervezés során tudattalanul is információkat szerezhetünk például a barátainktól, vagy véletlenszerűen talált prospektusokból, könyvekből vagy ilyen jellegű televíziós műsorokból. Azonban sok-



kal dominánsabb a célok mentén történő tudatos autonóm információszerzés: a céljaink érdekében hajlandók vagyunk időt szánni arra, hogy önállóan megtaláljuk a számunkra fontos információkat – az utazásainkhoz kapcsolódóan is.

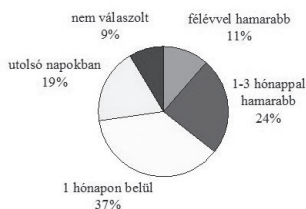
Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a fiatalok az önálló nyaralásuk *szervezését* mennyire részletesen, körültekintően, vagyis mennyire tudatosan végezték. A válaszadók több mint fele (54 százalék) – megítélése szerint – elég részletesen szervezte meg, de teret hagytak a spontán elemeknek is, azaz nyitottak voltak az újra is. A megkérdezett fiatalok közel azonos arányban szervezték meg spontán módon és alaposan (21–21 százalék). Akik részletesen, körültekintően megszervezték a nyaralásukat, azok kilenctizede szakközépiskolába, illetve gimnáziumba jár (sig: 0,013; Cramer's V: 0,143). Itt ismét visszaköszön az iskola-típus és az autonóm tanulás tudatosságának összefüggése.

3. ábra: Az önálló nyaralás megszervezése



A gimnazisták jelentős része (62 százaléka) nyaralását viszonylag részletesen megszervezte, de spontán elemeknek is teret hagyott. A teljes spontaneitás leginkább a szakiskolai tanulónál jellemző, egynegyedük teljesen szabad utat engedett (sig: 0,013; Cramer's V: 0,143). Meglepő módon a fiúkra (23,5 százalék) a részletesebb, alaposabb szervezés inkább jellemző volt, mint a lányokra (16,7 százalék). Ennek egyik magyarázata lehet, hogy a fiúkra inkább jellemző volt, hogy saját ötletük volt a nyaralás, míg a lányoknál inkább a barátaik javasolták. Azok a középiskolások, akik használták az internet adta lehetőségeket az utazás megszervezéséhez, azoknak 43,7 százaléka egy hónappal korábban látott neki és mindössze 17 százalékuk hagyta a szervezést az utolsó napokra (sig: 0,000; Cramer's V: 0,458).

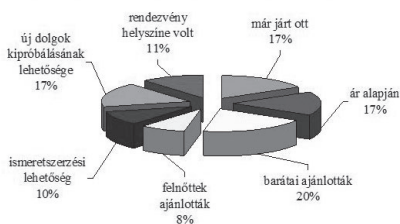
4. ábra: Az önálló nyaralás megszervezése, időben



Kíváncsiak voltunk arra is, hogy mi alapján hoznak *döntést* a fiatalok a felkeresni kívánt helyszínről. Megállapítható, hogy a leginkább döntő tényező a barátok javaslata volt (20 százalék) a nyaralás helyszínét illetően. Azonban azok sem hagytak csupán a barátokra, akiknél a barátok javasolták a közös nyaralást, saját maguk is kerestek az interneten információt (62 százalék) (sig: 0,000; Cramer's V: 0,495).

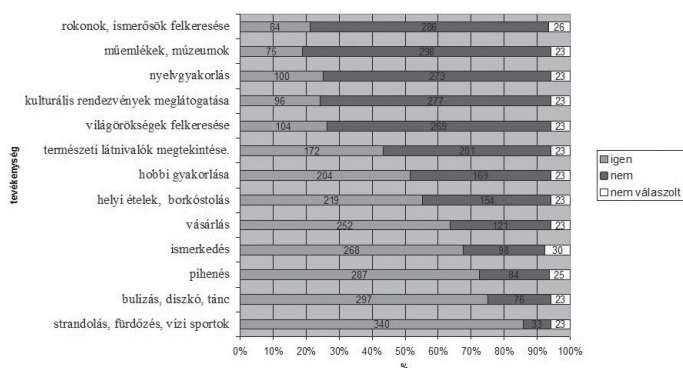


5. ábra: A helyszín kiválasztását befolyásoló tényezők megoszlása



A helyszín kiválasztásánál 17 százalékban az új dolgok kipróbálásának a lehetősége is szerepet kapott és a fiataloknak az egytizede az ismeretszerzési lehetőségeket is figyelembe vette. Azok, akik az új dolgok tanulását inkább vagy nagyon fontosnak tartják a nyaralás során, azoknak közel 40 százaléka az ismeretszerzési lehetőségeket is figyelembe vette a helyszín kiválasztásakor (sig: 0,000; Cramer's V: 0,213), és közel 60 százaléka a helyszín kiválasztásakor az új dolgokkal való találkozás reményében döntött (sig: 0,000; Cramer's V: 0,216). Róluk az is elmondható, hogy a 48 százalékuk az ismeretszerzési lehetőségeket is figyelembe vette a döntés során (sig: 0,000; Cramer's V: 0,683). Több mint felüknek apja legalább érettségivel rendelkezik és kétharmaduknak anyja is legalább érettségizett. Az ismeretszerzésre törekvő fiataloknak több mint fele eléggé részletesen megszervezte az utazását, de a szabad döntéseknek is teret hagytak (sig: 0,000; Cramer's V: 0,429). Róluk az is megállapítható, hogy készültek az utazásra, hiszen a szervezést 40 százalékuk egy hónappal korábban megkezdte (sig: 0,000; Cramer's V: 0,439), és használta az internet adta lehetőségeket (sig: 0,000; Cramer's V: 0,453). Megállapítható tehát, hogy a döntések meghozatalában a vizsgált csoport egy része hatékonyan élt az autonóm tanulás lehetőségeivel: több irányból és kellő időben szerzett önállóan információkat, amelyek a döntési folyamatban segíthették.<sup>10</sup>

6. ábra: A nyaralás alatt végzett tevékenységek



A nyaralás során *végzett tevékenységeket* tekintve a korosztály sajátosságainak megfelelően a rangsor első három helyén a strandolás, vízi sport, a bulizás és a pihenés áll. Ezek

<sup>10</sup> Arra vonatkozóan nincsen adatunk, hogy ők maguk mennyire sikeresnek vélik ezeket a döntéseket, tehát egy alaposabban előkészített, megtervezett, az autonóm tanulás széles eszköztárát felhasználó utazásszervezés mennyiben segítette az élmény-gazdag, az új megismerése mellett kiszámítható utazást.



összhangban állnak azzal is, mit várnak el egy „sikeres” nyaralástól. A válaszokból az is kiderül, hogy a fiatalok elsősorban nem rokonlátogató utazásokon vettek részt, hiszen az önállóan üdülőknél mindössze az egyötöde kereste fel rokonát, vagy ismerősét (sig: 0,039; Cramer's V: 0,113).

Mindezek a korosztályi sajátosságokból fakadóan természetes szabadidős tevékenységformák<sup>11</sup> mellett néhány tényező mentén megvizsgálhatjuk, hogy az *utazás során* mennyire érvényesült – direkt vagy indirekt módon – az autonóm tanulás: a természeti látnivalók, kultúra és az idegen nyelvek tanulása terén.

A kultúrával, természeti környezettel összefüggő tevékenységek a rangsor közepén és végén találhatóak meg. A *természeti* látnivalókat a fiatalok 43,4 százaléka kereste fel, azonban ez az érték a szakközépiskolába járóknál látszik magasabbnak (46,5 százalék), míg a szakiskolásoknál (28,3 százalék) a legalacsonyabbnak (sig: 0,009; Cramer's V: 0,131).

A nyaralásakor a fiataloknak csupán egynegyede volt *kulturális* programon, rendezvényen és mintegy egyötödük volt múzeumban, vagy kerestek fel műemlékeket. Azok, akik jártak múzeumban, vagy más műemlékeket kerestek fel a nyaralásuk során, azoknak 64 százaléka nyilatkozott úgy, hogy számára inkább vagy nagyon fontos a kulturális programoknak a látogatása a nyaraláskor (sig: 0,000; Cramer's V: 0,193).

A kulturális rendezvények látogatása inkább jellemző volt a gimnazistáknál (30,5 százalék) és legkevésbé a szakiskolai tanulóknál (6,6 százalék) (sig: 0,001; Cramer's V: 0,152). Akik felkerestek kulturális programokat, rendezvényeket, azoknak fele inkább, illetve nagyon fontosnak tartja a kulturális rendezvényeken való részvételt a nyaralása során (sig: 0,003; Cramer's V: 0,171), viszont olyan középiskolások (11 százalék) is felkerestek kulturális rendezvényeket, akik azt állították, hogy számukra egyáltalán nem fontos a kultúra. A világorökségi helyszíneket a szakközépiskolai és a gimnáziumi tanulók közel azonos arányban keresték fel, és legkevésbé a szakiskolások (mindössze öt százalékuk) mutattak érdeklődést iránta (sig: 0,000; Cramer's V: 0,162).

A nyaralás alatt *idegen nyelvet* inkább gyakoroltak a gimnazisták (35 százalék), míg ez az arány a szakközépiskolásoknál 23 százalék és a szakiskolások tanulóknál 6,6 százalék (sig: 0,000; Cramer's V: 0,173). Ez összefüggésben áll azzal, hogy a gimnazista (és Egerben élő) fiatalok inkább rendelkeznek nyelvvizsga bizonyítvánnyal (és ezáltal feltételezett nyelvtudással), mint a szakközépiskolások, vagy a szakiskolások.

## Összegzés

A vizsgált mintában mind az utazás megszervezése, mind maga az utazás során az autonóm tanulás jelenléte kimutatható. A fiatalok többsége használta az önálló ismeretszerzést utazásának megszervezéshez és az utazásról szóló döntések meghozatalához. Megállapítható, hogy az előkészület „mennyiségét és minőségét” befolyásolta az, hogy a fiatal mivel, milyen céllal töltötte a nyaralását, és ahhoz mennyire volt szüksége információkra. Az is megállapítható, hogy a külföldön nyaralókra és a kulturális programon részt vevőkre inkább jellemző volt az önálló ismeretszerzés, vagyis a vizsgált mintában főként a gimnáziumban tanulókra. Az egyes tevékenységeknél meghatározó volt a család kulturális tőkéje.<sup>12</sup> Ezáltal kutatásunk alátámasztotta azon feltételezésünket, hogy

<sup>11</sup> Bauer Béla & Szabó Andrea (eds.) (2005) *i. m.*

<sup>12</sup> Bourdieu, Pierre (1997) Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz Róbert (ed) *A társadalmi rétegződés komponensei*. Válogatott tanulmányok. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

az autonóm tanulás érvényesülése jelentős mértékben függ az egyén és családja kulturális tőkétől. Ez elsősorban egyrészt a szülők iskolázottságán, másrészt az iskolatípus választásán<sup>13</sup> keresztül jól nyomon követhető, és mindez befolyásolja az egyénnek az önálló ismeretszerzési igényét, a kultúrával való találkozása fontosságát, és az egyes kulturális programokon való részvételét.

*Simándi Szilvia & Juhász Erika*

## Az „Önálló Iskola” projekt

Napjaink állandóan változó társadalmi és gazdasági körülményei folyamatosan új elvárásokat támasztanak a munkaerőpiacra kilépő szakképzett fiatalok felé. Ahhoz, hogy az iskola be tudja tölteni feladatát, hogy megfelelő szakképzettséggel rendelkező, felkészült és hozzáértő fiatalok kerüljenek ki az iskolapadból a munka világába, és ezáltal az iskola meg tudja felelni a társadalom és a gazdaság újabb és újabb követelményeinek, folyamatosan igazodnia kell a változásokhoz, állandóan fejlődnie kell.

Az iskola azonban hajlamos a befejezett, kész tudás benyomását kelteni, miközben a társadalomban egyre inkább elfogadott és működő alapelv az egész életen át tartó tanulás szükségessége. Az iskolai feladatok és az egész tanulás az individuumba épül, ritka a csoportos, projektszerű feladat, miközben a társadalomban általában, a gazdaságban pedig még inkább a feladatok nagy részét csoportban oldják meg. Az iskola ritkán jutalmazza a kiemelkedő tudást, ezzel szemben szankcionálja a tudás hiányát. Nem értékeli kellően a sikerorientált, teljesítménymotivált tanulói magatartást, ritkán fogadja el a kockázatvállalást, ezzel szemben gyakran jutalmazza a kudarc- és kockázatkerülő beállítottságot és viselkedést. Az iskola nem törődik eléggé a fiatalok belső motivációjával, érdeklődési körével; szinte mindent külső motiválással akar megoldani, ami szintén a kudarckerületet erősíti.

Nagy nemzetközi cégek körében végzett kutatások<sup>1</sup> eredményei alapján a vállalatok a belülről motivált, vagyis önmagát motiválni képes, együttműködésre, folytonos változásra és egész életen át tartó tanulásra kész, csapatban dolgozni tudó munkatársakat szeretnének foglalkoztatni.

A folyamatos megújulásra kész, „tanuló iskola” gondolata az 1990-es évek elején fogalmazódott meg Dr. Heinz Klippert hesseni pedagógus és oktatási szakértő fejében, és megálmodta a „Tanulás új háza”<sup>2</sup> modelljét, melyben – a külső elvárásoknak megfelelően – az iskola céljai, feladatai és felépítése új értelmezést kaptak, objektív és szubjektív feltételei átértékelődtek az új kihívások hatására. Megalkotta a „pedagógiai iskolafejlesztés” elméletét, és kidolgozta ennek gyakorlati megvalósítását. Az 1990-es évek végén

156–177. o. Coleman, James Samuel (1998) A társadalmi tőke az emberi tőke termelésében. In: Lengyel György & Szántó Zoltán (eds.) *Tőkefajták: A társadalmi és a kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest, Aula Kiadó. 11–43. o.

13 Az iskolatípus választásánál a szülők és a fiatal feltételezhetően közös, de jelentős mértékben szülői befolyású döntéséről lehet szó – szintén a családi kulturális tőke hatása alatt.

1 Profiles International Inc., a világ egyik első számú HR vállalatánál végeztek felméréseket.

2 Heinz Klippert (2000) *Pädagogische Schulentwicklung, Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur* Beltz.

az autonóm tanulás érvényesülése jelentős mértékben függ az egyén és családja kulturális tőkétől. Ez elsősorban egyrészt a szülők iskolázottságán, másrészt az iskolatípus választásán<sup>13</sup> keresztül jól nyomon követhető, és mindez befolyásolja az egyénnek az önálló ismeretszerzési igényét, a kultúrával való találkozása fontosságát, és az egyes kulturális programokon való részvételét.

*Simándi Szilvia & Juhász Erika*

## Az „Önálló Iskola” projekt

Napjaink állandóan változó társadalmi és gazdasági körülményei folyamatosan új elvárásokat támasztanak a munkaerőpiacra kilépő szakképzett fiatalok felé. Ahhoz, hogy az iskola be tudja tölteni feladatát, hogy megfelelő szakképzettséggel rendelkező, felkészült és hozzáértő fiatalok kerüljenek ki az iskolapadból a munka világába, és ezáltal az iskola meg tudja felelni a társadalom és a gazdaság újabb és újabb követelményeinek, folyamatosan igazodnia kell a változásokhoz, állandóan fejlődnie kell.

Az iskola azonban hajlamos a befejezett, kész tudás benyomását kelteni, miközben a társadalomban egyre inkább elfogadott és működő alapelv az egész életen át tartó tanulás szükségessége. Az iskolai feladatok és az egész tanulás az individuumba épül, ritka a csoportos, projektszerű feladat, miközben a társadalomban általában, a gazdaságban pedig még inkább a feladatok nagy részét csoportban oldják meg. Az iskola ritkán jutalmazza a kiemelkedő tudást, ezzel szemben szankcionálja a tudás hiányát. Nem értékeli kellően a sikerorientált, teljesítménymotivált tanulói magatartást, ritkán fogadja el a kockázatvállalást, ezzel szemben gyakran jutalmazza a kudarc- és kockázatkerülő beállítottságot és viselkedést. Az iskola nem törődik eléggé a fiatalok belső motivációjával, érdeklődési körével; szinte mindent külső motiválással akar megoldani, ami szintén a kudarckerületet erősíti.

Nagy nemzetközi cégek körében végzett kutatások<sup>1</sup> eredményei alapján a vállalatok a belülről motivált, vagyis önmagát motiválni képes, együttműködésre, folytonos változásra és egész életen át tartó tanulásra kész, csapatban dolgozni tudó munkatársakat szeretnének foglalkoztatni.

A folyamatos megújulásra kész, „tanuló iskola” gondolata az 1990-es évek elején fogalmazódott meg Dr. Heinz Klippert hesseni pedagógus és oktatási szakértő fejében, és megálmodta a „Tanulás új háza”<sup>2</sup> modelljét, melyben – a külső elvárásoknak megfelelően – az iskola céljai, feladatai és felépítése új értelmezést kaptak, objektív és szubjektív feltételei átértékelődtek az új kihívások hatására. Megalkotta a „pedagógiai iskolafejlesztés” elméletét, és kidolgozta ennek gyakorlati megvalósítását. Az 1990-es évek végén

156–177. o. Coleman, James Samuel (1998) A társadalmi tőke az emberi tőke termelésében. In: Lengyel György & Szántó Zoltán (eds.) *Tőkefajták: A társadalmi és a kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest, Aula Kiadó. 11–43. o.

13 Az iskolatípus választásánál a szülők és a fiatal feltételezhetően közös, de jelentős mértékben szülői befolyású döntéséről lehet szó – szintén a családi kulturális tőke hatása alatt.

1 Profiles International Inc., a világ egyik első számú HR vállalatánál végeztek felméréseket.

2 Heinz Klippert (2000) *Pädagogische Schulentwicklung, Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur* Beltz.



Észak-Rajna-Weszfáliában a „pedagógiai iskolafejlesztés” modell sikerei nyomán született meg a „Schule & Co.”<sup>3</sup> projekt, mely elméletben és gyakorlatban továbbfejlesztette Heinz Klippert professzor gondolatait és ötleteit. 2002-ben ugyanebben a németországi tartományban – a „Schule & Co.” projekt lezárásával – indították útjára és működtetik jelenleg is az „Önálló iskola” programot, mely a „Schule & Co.” projektet továbbgondolta és továbbfejlesztette iskolatípusokra és iskolafokokozatokra vonatkoztatva.

## Úton egy új tanulási kultúra felé. Heinz Klippert a „Tanulás új háza” reformprogramjának megvalósítása Hessenben

A tanulás, ahogy a szakemberek és az érintettek gyakran kritikusan nyilatkoznak, még ma is többnyire annyit jelent, mint magyarázni, hallgatni, jegyzetelni és visszamondani. A tudást feltárlják, lenyelik, megemésztik és legkésőbb a számonkérés után elfelejtik. A változásban lévő társadalomnak azonban egy állandóan változó és folyamatosan tanuló iskolára van szüksége. Az iskolák – a rengeteg új kihívás és követelmény mellett – egyedül nem tudnak megbirkózni ezzel a feladattal.

A hesseni Oktatási Minisztérium közösen a Hesseni Pedagógiai Intézettel kezdte meg a „Stratégiai kompetencia fejlesztése” című programját. Az első körben 120 iskolát választottak ki, melyeket a trénerek több éven keresztül mentoráltak. Heinz Klippert 70 tanárt képzett ki és készített fel két év alatt erre a feladatra.

A kezdeményezés legfőbb célja az oktatás minőségének fejlesztése átfogó, támogató intézkedésekkel és továbbképzésekkel, a tanulók és a tanárok stratégiai kompetenciájának fejlesztése, a felelősségteljes tanulás és munka erősítése, mely megalapozza a sikeres iskolai munkát és az egész életen át tartó tanulást, valamint az új vizsgakövetelményekre történő sikeres felkészülést.

Minden részt vevő iskola a workshop-okon csoportokban dolgozik együtt, amelyeket egy állandó tréner tandem moderál. Ezekben az iskolákban irányító csoportokat hoznak létre, melyek felelősek a projekt iskolán belüli megvalósításáért. A továbbképzések az alábbi területeket ölelik fel: módszertani/stratégiai, kommunikációs és csapatfejlesztő tréning, továbbá felelősségteljes munka a szaktárgy tanórai oktatásában.

A továbbképzéseken szerzett ismereteket és készségeket a tanárok a tréningheteken és -napokon továbbítják a tanulóknak. Iskolákat átfogó és iskolán belüli szakmai műhelymunkák keretében az intézmények szaktárgyi csoportjai/szakmai munkaközösségei tananyagot fejlesztenek a tantervi témákhoz, hogy a szaktárgyaikba integrálni tudják az új módszereket és technikákat. Észak-Rajna-Weszfália 19 régiójából 278 iskola vesz részt a projektben, ahol a fő hangsúlyok az iskola minőségközpontú önirányításán és a regionális képzési egységek kialakításán és fejlesztésén vannak. Az Észak-Rajna-Weszfáliai Oktatási Minisztérium és a Bertelsmann Alapítvány felelősek a projekt megvalósításáért, egy tudományos kutatócsoport kíséri figyelemmel a fejlesztő munkákat és végzi el a visszacsatoláshoz szükséges értékeléseket.<sup>4</sup>

## Az ÖIP pedagógiai alapelvei

Kiindulási pont: az iskolai tanulási tapasztalatainktól függ, hogy milyen jól vagy rosszul működik az egész életen át tartó tanulásunk. Az iskolai oktatás két aspektusát folyama-

tosan szem előtt kell tartanunk: egyrészt a tanulók képzési útját, amely több tantárgyat és évfolyamot felölel, teljes egészében kell megfigyelni; másrészt a tanuló iskolán kívüli, társadalmi összefüggésekben szerzett ismereteit és készségeit sem szabad figyelmen kívül hagyni.

A fiataloknak a tankötelezettségi kor végére számos kompetenciát kell elsajátítaniuk ahhoz, hogy az életben és a szakmában fontos szituációkban sikeresen helyt tudjanak állni. Kompetenciák alatt értjük az egyénnel veleszületett és általa megtanulható azon kognitív képességeket és készségeket, melyek segítségével képes problémákat megoldani, valamint a motivációs, akarati és szociális készségeket és képességeket, hogy a problémamegoldásokat különböző szituációkban sikeresen és felelősséggel tudja használni. Más szóval: a kompetencia a tudás, értés, képesség és akarat funkcionális összekapcsolódása.

Az egész életen át tartó tanulási és képzési folyamat feltétele az önálló tanuló. Az önállóan tanulók képesek arra, hogy saját tanulásukat maguk irányítsák, önállóan tűzzenek ki tanulási célokat, a tartalomnak és a célnak megfelelő technikákat és stratégiákat válasszanak ki, és ezeket alkalmazni is tudják. Képesek arra, hogy a tanulási céljaikat és tanulási stratégiáikat komplex szociális kapcsolataikban más személyekkel együtt fejlesszék, és kritikus magatartást tanúsítsanak magukkal szemben is.

Az „Önálló iskola” falai között az önálló tanulásra helyezik a hangsúlyt. Az erősen tanárközpontú oktatás, amely nagyon elterjedt az iskolákban, nem teszi lehetővé a fent megnevezett képzési célokat. Nem a rövid távú tanulási eredmények elérése a cél, hanem a tanulói kompetenciák folyamatos fejlesztése, amely az önálló tanulást, a csoportos tanulást és a tanulás önrányítását helyezi az előtérbe.

Az önálló tanulásszervezés három szinten valósulhat meg: kognitív, metakognitív és motivációs szinten. Kognitív szinten arról az ismeretről van szó, hogy ki tudjuk választani és alkalmazni tudjuk az általános és szakmaspecifikus tanulási stratégiákat az információk feldolgozására és a problémák megoldására, és ezzel használható tudásra teszünk szert. Metakognitív szinten a tanulási folyamat irányításának stratégiái kerülnek előtérbe. Ide tartozik a tervezés (pl. a tanulás céljának és a cél eléréséhez szükséges eszközök megtervezése), az ellenőrzés (pl. az előrehaladás vizsgálata), az irányítás (pl. szükség esetén az eszközök módosítása), a cél elérésének ellenőrzése és értékelése, valamint az egyéni erősségek és gyengeségek ismerete.

Motivációs szinten az önrányító tanulók azzal tűnnek ki, hogy képesek célokat kitűzni maguknak, tudják motiválni magukat, és képesek sikereket és kudarcokat megfelelően feldolgozni.

Az önrányítás képessége nem absztrakt szinten tanulható meg, hanem a különböző tárgyakkal való foglalkozás során értékelt, konkrét folyamatok eredménye. Úgy fejleszthető, hogy bizonyos tanulási szkevensek után metakognitív szünetet tartunk, és a tanulókkal közösen reflektáljuk az eddigi tanulási folyamatot és a tanulási eredményeket.

Az oktatás minősége, eredményessége vagy sikertelensége egyértelműen attól függ, hogy milyen célokat tűzünk ki. Ahhoz, hogy a fiatalok megtanuljanak tanulni, hogy szociális kompetenciákra tegyenek szert, más tanítási-tanulási tartalmak és módszerek szükségesek, mint a szisztematikus, tárgyias tudás megszerzéséhez.

Az alábbiakban a jó oktatási gyakorlat legfontosabb jellemzőit soroljuk fel, amelyek az oktatás megtervezésére, kivitelezésére és a teljesítmények értékelésére vonatkoznak:





a) tanári tervezés csoportokban: a tanulók tudásának felmérése után a vertikális tanári csoportok (szakcsoportok) a szaktárgyi tudás fejlesztését tervezik meg és a horizontális tanári csoportok (osztály- vagy évfolyamcsoportok) tantárgyközi integrációt terveznek;

b) szakmai standardok (pl. tantervek) figyelembe vétele: az ott leírtak és a tanulók teljesítménye közötti különbséget meg kell vizsgálni és figyelembe kell venni a már meglévő tudásukat és kompetenciáikat;

c) a tanulók bevonása a tervezésbe és a tanulási folyamatok irányításába: fontos, hogy a témák, a problémák és a tartalmak a tanulók életkorának megfelelőek és érdekesek legyenek, valamint hogy a tanulók tisztában legyenek a tematikus és módszertani célokkal, hangsúlyokkal és az elvárásokkal;

d) az életkortól, iskolatípustól és a tantárgytól függően kell alakítani az oktatást;

e) egy jól előkészített, izgalmas, tartalmas és több perspektívát megengedő tananyag kiválasztása, melyhez igényes, világosan megfogalmazott, problémákat felvető feladatok tartoznak, tehát olyan feladatok, melyeket nem szűkítenek be biztos minták, és különböző megoldási és egyéni feldolgozási utakat tesznek lehetővé.

## A tanárokkal szembeni elvárások

Empirikus kutatások adatai igazolják, hogy a tanárok az ún. jó iskolákban az átlagosnál gyakrabban szisztematikusan együttműködnek. Didaktikai-metodikai kérdésekben gyakran konzultálnak, az általános viselkedési szabályokat rendszeresen együtt beszélnek meg, és döntéseiket rögzítik.

A saját oktatói munka folyamatos reflektálása nem csak a tanári professzionalitás jellemző jege, hanem a saját oktatási gyakorlat fejlesztésének kulcsfeltétele. Ezzel összefügg a tanulás feltételeinek és előrehaladásának, a tanulók teljesítményének, problémáinak folyamatos értékelése, és erre építve a további fejlesztő lépések és tanulási feladatok megtervezése és megszervezése.

A jó oktatási gyakorlatban a tanárok szerepe megváltozik, ők a tanulás szakértői; terveznek, szerveznek és reflektálnak, valamint egyénileg és rendszeresen értékelnek. Egyre nyitottabb oktatási formákat valósítanak meg, amelyek lehetővé teszik a tanulói önállóság növekedését és a szükséges kompetenciák fokozatos elsajátítását. A hatékony óravezetés fontos feltétele a tanulói sikereknek. A tanár motiválja a tanulót, hogy lehetőleg minél hosszabban és intenzívebben tudjon koncentrálni a kívánt tanulási tevékenységekre; a tanár lehetőleg zavartalan tanulási körülményeket biztosít, és a fellépő zavarokat gyorsan és szinte észrevétlenül kezeli. Mindehhez szükség van szabályok, rutinok és rituálék kialakítására és betartására.

## Oktatásfejlesztés az ÖIP-ben

Az iskolafejlesztés a szervezeti, személyzeti és oktatásfejlesztés kölcsönhatásában gyökeresedik és valósul meg. Az oktatás minőségének javítása nem egyes tanárok, hanem az egész iskola feladata. Egy szisztematikus, az oktatás minőségének javítását célzó, iskolai szintű fejlesztés, valamint a regionális iskolai és képzési központok kialakítása támogatja az egyén fejlődését. Hasonlóképpen előnyös a tanuló számára, ha a különböző tárgyak tanévre lebontott tanítási tartalmait összehangoljuk.

A sikeres oktatók közé azok a tanárok tartoznak, akik saját magukat is tanulóként élik meg egy tanuló szervezetben. Az iskola vezetése mintaképpül szolgál a tanári szerepben,

felelősséget vállal az oktatás minőségéért, támogatja a fejlesztési folyamatot, és ezt rögzíti pedagógiai programjában. Az iskolai irányító csoport hozzáértéssel koordinálja az iskolai szintű fejlesztéseket. E folyamaton belül megfelelő, tantárgyi és tantárgyközi fejlesztő csoportok jönnek létre. A szükséges minőségjavító intézkedéseket beépítik az iskolai továbbképzési tervbe, melyeknek hatékonyságát és tartósságát belső értékelés minősíti.

A fenti értelemben vett iskolafejlesztést a szisztematikusság és a csapatszellem jellemzi, és az egész iskola részt vesz benne. A szisztematikusság azt jelenti, hogy az iskola a tanulók tanulási folyamatát egészében látja, azaz az egy évfolyam minden tantárgyát érintő fejlesztéseket ugyanúgy szem előtt tartja, mint egy tantárgy összes évfolyamra vonatkozó fejlesztéseit, miközben a fejlesztés tempóját és lépéseit saját maga határozza meg.

A csapatszellem azért fontos az oktatásfejlesztésben, mert a tanároknak mind a vertikális (szaktárgy szintű), mind a horizontális (évfolyam szintű) fejlesztésekben együtt kell működniük, hogy a tanulóknál egységes kompetenciák alakuljanak ki.

Az oktatásfejlesztés során lehetőleg minél több külső kapcsolatot kell keresni, és az érintettek (fenntartó, szülők, cégek, képzőhelyek stb.) közreműködését keresni és megvalósítani.

### Minőségfejlesztési program, mint a sikeres oktatásfejlesztés feltétele

Az érdeklődő iskolák – egyéni igényeiknek megfelelően – kérhetik az „Önálló iskola” projekt támogatási csomagját, melyben megtalálhatják a különböző továbbképzési ajánlatokat (szaktanárok, irányító csoportok, iskolavezetés és értékelési szakemberek tréningje). A továbbképzések során szerzett ismereteket és készségeket azonban mindig összhangba kell hozni a saját iskola profiljával, az egyéni feltételekkel és lehetőségekkel. Mindig a tanítási és tanulási kultúra javításáról, a pedagógiai csapatszellem fejlesztéséről, egy szisztematikus oktatásfejlesztésről van szó, melynek során a tanárok a továbbképzéseken tanultakat a tanulók kompetencia-fejlesztésére és az önálló tanulásra nevelésre ültetik át.

Az oktatás szisztematikus fejlesztéséhez egy olyan minőségfejlesztő programra van szükség, amely az alábbi négy továbbképzési modult egymáshoz hangolva kínálja fel.

1. modul: Oktatásfejlesztés (továbbképzés tanároknak)
2. modul: Iskolafejlesztés menedzselése (továbbképzés irányító csoportoknak)
3. modul: Vezetés, minőségfejlesztés, menedzsmet (továbbképzés igazgatóknak)
4. modul: Értékelés (továbbképzés iskolai tanácsadóknak)

A minőségfejlesztési program fontos eleme, hogy az iskola minden tanárának esélye legyen arra, hogy kompetenciáit a jó oktatási gyakorlat megvalósítása érdekében a saját tanulási folyamatában továbbfejlessze. Legelső lépés, hogy a tantestület döntő többsége, legalább kétharmada megszavazza a szisztematikus oktatásfejlesztéshez történő csatlakozást. Mielőtt tehát a tréningek elkezdődnek, az iskola tanárai egy előzetes tájékoztató értekezleten vesznek részt, melyen megismerhetik az egész minőségfejlesztési és implementációs programot.

Az oktatásfejlesztéshez szükséges tréningeket előre megbeszélte időrendi sorrendben tartják meg, melynek ajánlott és kipróbált sorrendje a következő:

1. módszertani tréning
2. kommunikációs tréning
3. csapatfejlesztés az osztályteremben
4. felelősségteljes tanulás és munka



Az első három tréningnek megfelelően a tanulóknak is egy alapképzést kell biztosítani a stratégiai, kommunikatív és szociális kompetenciáinak fejlesztésére minden évfolyamon, amikor aktuális szakmai tartalmak feldolgozása során ezeken a területeken alapvető módszereket és eljárásokat ismernek meg és próbálnak ki. Ezt követi a tanult rutinszerű alkalmazásának gyakorlása szakmai és általános összefüggésekben: évfolyamokon át a különböző tárgyak oktatásában a tanult stratégiákat újra és újra használják, gyakorolják, rutinná alakítják, de mindennek előtt összekapcsolják más szaktárgyak tartalmával. Különösen fontos mindeközben, hogy a tanuló lehetőleg minél gyakrabban hozzon önálló döntéseket, hogy mely technikák és stratégiák segítségével tud nekilátni egy feladat vagy probléma megoldásának. Ezen döntéseit a feladat elvégzése után a tapasztalatai alapján reflektálja, és levonja a megfelelő tanulságokat. A megfelelő tervekhez szükséges tanulási időt be kell építeni egyrészt a tanárcsoportok napi szaktárgyi oktatásába, másrészt az iskolai órarendbe.

Az önálló tanulás fejlesztésére irányuló oktatáshoz szükséges továbbképzés főbb jellemzői:

- az oktatásfejlesztést célzó pedagógus-továbbképzés beágyazódik az egész iskola komplex továbbképzési programjába;
- a megfelelő információk meghallgatása (előzetes információs nap) után az iskola egésze dönt a továbbképzésen való részvételről;
- a négy modult időben arányosan osztják el, legalább két évre elnyújtva;
- az alapokat iskolatípustól és iskolafokozattól függően továbbfejlesztik és osztály-, évfolyam- vagy képzési teamekre alakítják;
- a negyedik modul ötvözi az első három elemeit és a szakmai kontextusokra fókuszál;
- a továbbképzések tevékenységközpontúak és megfelelő elméleti alapokat nyújtanak a szükséges reflexiós folyamatok biztosítására;
- a továbbképzést az iskolai irányító csoporttal együttműködve kell előkészíteni, és az iskolai igényekhez kell igazítani;
- trénerpárok működése előnyösebb a továbbképzés minőségbiztosítása érdekében, hiszen a trénerek tandemben kölcsönösen tudnak visszacsatolást adni és kapni;
- a továbbképzés kínálata nem csak egy tanárcsoportra irányul, hanem hosszú távon az iskola összes tanárára kiterjed;
- a továbbképzés minden tréningje után a résztvevőknek lehetőségük nyílik az ott tanultakat a helyi viszonyokra adaptálni, kipróbálni és alkalmazni a tanulócsoportjaikban;
- a továbbképzésen olyan anyagokat használnak, amelyeket az iskolai gyakorlatba való átültetés során használni lehet;
- a továbbképzést csak akkor folytatják, ha az előző tréning iskolai adaptációja megtörtént, ennek érdekében a trénerek együtt dolgoznak az iskolai irányító csoporttal.

### Értékelés, köztes mérleg

A projektben részt vevő iskolák egy részében már elérték a kitűzött oktatásfejlesztési célokat. Ez megmutatkozik a megfigyelt tanulók magatartásában és a tanárok megváltozott szerepfelfogásában.

A tanulók rutint szereztek a tanulási módszerek alkalmazásában, ezen felül folyamatosan bővítik tanulási technikáik repertoárját és megtanulták ezeket használni. Öntudatuk

erősödött, képesek magabiztosan előadni és bemutatni eredményeiket másoknak. Konstruktívan tudnak együtt dolgozni a csoporttársaikkal kis- és nagycsoportokban – függetlenül attól, hogy baráti csoportokról van-e szó vagy sem.

A tanárok metodikai kultúrája színvonalasabb lett, módszertani tárházuk jelentősen bővült. Személyes magabiztosságuk az oktatásszervezésben erősödött a gazdagabb módszertani repertoárnak és a csapatmunkának köszönhetően. A tanárok tanórai leterheltségének csökkenéséhez vezet a tanulók növekvő önállósága. A tanári szerep érezhetően megváltozik: az ismeretközvetítő vagy ismeretközlő tanárból a tanulási folyamatot kísérő moderátor lesz.

Természetesen nem minden iskola egyformán sikeres a projektben. Azokban az iskolákban, ahol nincsenek teamek, a tanulók viselkedésében vajmi kevés változást tudnak felmutatni. Ott figyelhető meg a legnagyobb hatás minden dimenzióban, ahol az oktatásfejlesztést minden osztályban és minden évfolyamon keresztül vitték, és egy szisztematikus csapatfejlesztést tudtak realizálni.

*Salakta Tünde*

## Az autonóm tanulás hazai előzményeiből – Az önnevelés, önművelés megjelenése Durkó Mátyás munkáiban\*

Vizsgálódásunk középpontjában a *felnöttkori autonóm tanulás* áll. Az autonóm tanulás az a folyamat, „amikor a tanulást saját maga kezdeményezi a tanuló, és önálló, irányított tanulási programot valósít meg, utánajár olyan dolgoknak, amelyekre nem jól emlékszik, ellenőrzi meglévő ismereteit, felfrissíti korábban megszerzett tudását saját elhatározása alapján. Ez az autonóm tanulás éppúgy kapcsolódhat a felnőtt munka vagy tanulási tevékenységéhez, mint a hobbiához és a közvetlen mindennapjaihoz, legyen szó akár az öltözködésünk megújításáról, akár egy új recept kipróbálásáról”.<sup>1</sup> Ez a folyamat napjainkban újra előtérbe került, a tanulás szerepének újraértelmezése, a kompetenciahiányok felismerése és kezelése hívta életre. Kutatásunkban egy nagy elemszámú mintán végzett kérdőíves felmérés mellett *történetiségben* is keressük az autonóm tanulás előzményeit. Ebben számos szerző tanulmányát feldolgozva láthatjuk, hogy az autonóm tanulás kifejezés használata hazánkban kimondottan a rendszerváltás utáni időszak terméke, azonban korábban számos fogalomkör létezett az előbbieken jelzett, ahhoz kisebb-nagyobb mértékben azonos tartalommal. Ilyen főbb fogalmak: autodidakta tanulás, önálló tanulás, önfejlesztés, önirányított tanulás, önkéntelen tanulás (főként fordítások velejáráó fogalma), véletlenszerű tanulás, önképzés, önművelés, önnevelés (Forray & Juhász 2008:4–5).

Úgy véljük, hogy hazánkban az autonóm tanulásra irányuló kutatásunkhoz leginkább közel álló tartalommal, és legkiterjedtebben Durkó Mátyás<sup>2</sup> foglalkozott, ezért a kutatás

\* A tanulmány az OTKA „A felnöttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés” (OTKA nyilvántartási szám: K63555) kutatás keretében készült.

1 Forray R. Katalin & Juhász Erika (2008) *Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere*. <http://www.autonomtanulas.hu/publikacio.html>, letöltés: 2008. 04. 23.

2 Durkó Mátyás (1926–2005) a Kossuth Lajos Tudományegyetem (ma Debreceni Egyetem) professzora, a népművelés szak első létrehozója Magyarországon. Munkásságának egyik fontos középponti témája az önnevelés, önművelés.

erősödött, képesek magabiztosan előadni és bemutatni eredményeiket másoknak. Konstruktívan tudnak együtt dolgozni a csoporttársaikkal kis- és nagycsoportokban – függetlenül attól, hogy baráti csoportokról van-e szó vagy sem.

A tanárok metodikai kultúrája színvonalasabb lett, módszertani tárházuk jelentősen bővült. Személyes magabiztosságuk az oktatásszervezésben erősödött a gazdagabb módszertani repertoárnak és a csapatmunkának köszönhetően. A tanárok tanórai leterheltségének csökkenéséhez vezet a tanulók növekvő önállósága. A tanári szerep érezhetően megváltozik: az ismeretközvetítő vagy ismeretközlő tanárból a tanulási folyamatot kísérő moderátor lesz.

Természetesen nem minden iskola egyformán sikeres a projektben. Azokban az iskolákban, ahol nincsenek teamek, a tanulók viselkedésében vajmi kevés változást tudnak felmutatni. Ott figyelhető meg a legnagyobb hatás minden dimenzióban, ahol az oktatásfejlesztést minden osztályban és minden évfolyamon keresztül vitték, és egy szisztematikus csapatfejlesztést tudtak realizálni.

*Salakta Tünde*

## Az autonóm tanulás hazai előzményeiből – Az önnevelés, önművelés megjelenése Durkó Mátyás munkáiban\*

Vizsgálódásunk középpontjában a *felnötkkori autonóm tanulás* áll. Az autonóm tanulás az a folyamat, „amikor a tanulást saját maga kezdeményezi a tanuló, és önálló, irányított tanulási programot valósít meg, utánajár olyan dolgoknak, amelyekre nem jól emlékszik, ellenőrzi meglévő ismereteit, felfrissíti korábban megszerzett tudását saját elhatározása alapján. Ez az autonóm tanulás éppúgy kapcsolódhat a felnőtt munka vagy tanulási tevékenységéhez, mint a hobbiához és a közvetlen mindennapjaihoz, legyen szó akár az öltözködésünk megújításáról, akár egy új recept kipróbálásáról”.<sup>1</sup> Ez a folyamat napjainkban újra előtérbe került, a tanulás szerepének újraértelmezése, a kompetenciahiányok felismerése és kezelése hívta életre. Kutatásunkban egy nagy elemszámú mintán végzett kérdőíves felmérés mellett *történetiségben* is keressük az autonóm tanulás előzményeit. Ebben számos szerző tanulmányát feldolgozva láthatjuk, hogy az autonóm tanulás kifejezés használata hazánkban kimondottan a rendszerváltás utáni időszak terméke, azonban korábban számos fogalomkör létezett az előbbieken jelzett, ahhoz kisebb-nagyobb mértékben azonos tartalommal. Ilyen főbb fogalmak: autodidakta tanulás, önálló tanulás, önfejlesztés, önirányított tanulás, önkéntelen tanulás (főként fordítások velejárá fogalma), véletlenszerű tanulás, önképzés, önművelés, önnevelés (*Forray & Juhász 2008:4–5*).

Úgy véljük, hogy hazánkban az autonóm tanulásra irányuló kutatásunkhoz leginkább közel álló tartalommal, és legkiterjedtebben Durkó Mátyás<sup>2</sup> foglalkozott, ezért a kutatás

\* A tanulmány az OTKA „A felnötkkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés” (OTKA nyilvántartási szám: K63555) kutatás keretében készült.

1 Forray R. Katalin & Juhász Erika (2008) *Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere*. <http://www.autonomtanulas.hu/publikacio.html>, letöltés: 2008. 04. 23.

2 Durkó Mátyás (1926–2005) a Kossuth Lajos Tudományegyetem (ma Debreceni Egyetem) professzora, a népművelés szak első létrehozója Magyarországon. Munkásságának egyik fontos középponti témája az önnevelés, önművelés.



keretében külön figyelmet fordítottunk az ő ilyen irányú munkásságának feldolgozására, amelynek fő eredményeit foglaljuk össze jelen tanulmányunkban. Durkó közel 40 tanulmányban, könyvfejezetben foglalkozott a 60-as évektől kezdődően az *önnevelés, önművelés* témájával. A durkói munkásság elemzését végzők<sup>3</sup> is mindannyian kiemelik az önnevelés, önművelés fogalmi keretére, pszichológiai hátterére és funkcionális szerepére vonatkozó munkáinak jelentőségét.

Azokkal szemben, akik a felnőtt ember önállóságára hivatkozva elvetették a felnőttnevelés fogalmát, ő ragaszkodott ehhez az elnevezéshez, hivatkozva a személyiség fejleszthetőségére, és arra, hogy a tanulást felnőttként vállaló ember önmaga nevelőjévé válhat. Ezért tartotta a felnőttképzés céljának, hogy az egyént önművelővé tegye, jelezve, hogy a tanulás csak az ilyen aktivitással együtt válhat eredményessé (Maróti 2006).

A durkói gondolkodásban a nevelés mellé, másik alapkategóriaként a *művelődés* társult. Alkalmazása során a művelődés kezdetben megjelenik népművelésként is, aztán közművelődésként, valamint önművelésként, amely összefonódik az egész életen át tartó, *permanens tanulással*. A durkói gondolkodás mindvégig, a nevelés-művelődés (avagy a művelődés-nevelés) egymástól elválaszthatatlan, kettős vonalán haladt. Így teremtett alkalmat arra, hogy a felnőttnevelés – felnőttoktatásként, illetve felnőttképzésként is – mint a kultúráközvetítés, illetve mint a kultúraelsajátítás csatornája jelenjék meg: mégpedig az egyetemes kultúra minél egyetemesebb, a teljes személyiségre ható közvetítő, illetve elsajátítási csatornájaként. Mindehhez hozzátartozik a felnőtttség autonómiája és szuverenitása, amely Durkó nevelés- és művelődésméletemében az önnevelés-önművelés által teljesedhet ki. Az önnevelés-önművelés nem a személyiség spontán formálódása, fejlődése, hanem céltudatos önfejlesztés (Csoma 2005).

## Az önnevelés, önművelés megjelenése Durkó munkáiban

Durkó önnevelésre, önművelésre vonatkozó elméleti munkáiban és empirikus vizsgálataiban néhány általa jól körülhatárolt témát vizsgál, értelmez, amelyek egymásra épülnek. A jelenség fogalmi kérdéseinek vizsgálata mellett megjelenik a nevelési-önnevelési folyamat bipoláris jellegének, a nevelési-önnevelési mozzanatok összehasonlításának témaköre; az önnevelési képesség kialakulására, fejlődésére vonatkozó téma; valamint a közművelődési formák önnevelési, önművelési szerepére és általában az önnevelés, önművelés fejlesztése terén a közművelődés feladataira fókuszáló munkák.

Már a 60-as években megjelentek Durkó tanulmányok jellemzően az *életkor* és az önnevelés, önművelés kapcsolatára összpontosítva önállóan<sup>4</sup> vagy nagyobb munkák részeként (ilyen például az 1968-as *Felnőttnevelés és népművelés* című munka).

3 Boros Sándor (1986) Durkó Mátyás hatvan éves. In: Soós Pál & Sz. Szabó László (eds.) Tömegkultúra és közművelődés. *Acta Andragogiae et Culturae* No. 7–8. Debrecen: KLTE, 12–20. o. Csoma Gyula (2005) Durkó Mátyás 1926–2005. *Új Pedagógia Szemle*, No. 12. 109–111. o. Maróti Andor (2006) *Dr. Durkó Mátyás egyetemi tanár (1926–2005) emlékére*. [http://www.feflearning.hu/hun/doc/Durko\\_Matyasra\\_emlekezunk.doc](http://www.feflearning.hu/hun/doc/Durko_Matyasra_emlekezunk.doc), letöltés: 2008. 02. 12. Koltai Dénes & Sári Mihály (2006) Durkó Mátyás andragógiai paradigmái, a paradigmák változásai. In: Balipap Ferenc (ed) *Az illegitim andragógusképzés megteremtője. In Memoriam Durkó Mátyás 1926–2005*. Budapest, Magyar Művelődési Intézet. T. Kiss Tamás & Tibori Timea (2006) Az illegitim andragógusképzés megteremtője. In: Balipap Ferenc (ed) *Az illegitim andragógusképzés megteremtője. In Memoriam Durkó Mátyás 1926–2005*. Budapest, Magyar Művelődési Intézet.

4 Borbély András & Durkó Mátyás (1957) Fegyelemre nevelés – önnevelés az ifjúkorban. *Felsőoktatási Szemle*, No. 4. 230–241. o. Durkó Mátyás (1963) Az önálló tanulás helyes módszereinek tudatosítása a dolgozók iskoláiban. In: Mezei Béla (ed) *A felnőttoktatás tapasztalatai*. Budapest, Táncsics Kiadó. 121–148. o.



A 70-es években több elemző munka jelent meg elsősorban a nevelési és önnvelési folyamat összefüggéseire, az önnvelési képesség kialakulására és fejlesztésére fókuszálva.<sup>5</sup>

A 80-as években pontosítja önnvelési képesség tipológiáját és az önnvelést segítő szervezeti, intézményi háttér rendszerezésére vonatkozó elképzeléseit.<sup>6</sup>

A 90-es években megjelenő monografikus munkáiban<sup>7</sup> is figyelmet szentel, sőt fontos szerepet szán az önnvelés témakörének, emellett az önnvelést, önművelést tágabb összefüggésbe helyező, korábbi munkáit szintetizáló törekvés figyelhető meg.

A fenti témákban Durkó elméleti megállapításait a 70-es évek második felétől elkezdet, de különösen a 80-as években folytatott empirikus vizsgálatai: A felnőttek önművelési tudatosultsága, és fejlettségi állapota meghatározó tényezőiről végzett vizsgálat,<sup>8</sup> Olvasásmegértés vizsgálata fiataloknál és felnőtteknél,<sup>9</sup> A művelődési, felnőttnevelési folyamatok hatékonysága és ennek fejlesztési lehetőségei<sup>10</sup> alapozták meg, amelyeket tanszéki kollégáival közösen végzett.<sup>11</sup>

Tanulmányunkban kifejezetten az önnvelés, önművelés kapcsán vizsgált fogalmi és a nevelési-önnvelési folyamat témakörében megjelent munkákra összpontosítunk. Az ön-

5 Durkó Mátyás (1979a) *A nevelési és önnvelési folyamat egységének követelménye, mint antropagógiai alaptörvény*. Budapest, OM Vezetőképző és Továbbképző Intézet. Durkó Mátyás (1979b) *A nevelés-önnvelés dialektikája és modellje a felnőttnevelésben és közművelődésben*. In: Zrinszky László (ed) *Tanulmányok a felnőttnevelés elméleti alapkérdéseiből*. Budapest, OM Vezetőképző és Továbbképző Intézet. 9–20. o. Durkó Mátyás (1979c) *A nevelés-önnvelés dialektikája és modellje a közösségi nevelésben*. In: Novák József (ed) *A közművelődési oktatók és kutatók XXIV. tanácskozásának előadásai*. Budapest, Népművelési Intézet. 129–140. o.

6 Durkó Mátyás (1981) *Nevelés és önnvelés (művelődés és önnvelés) dialektikája a felnőttnevelésben és közművelődésben*. In: Durkó Mátyás (ed) *Tanulmánykötet a közművelődési folyamat problémaköréből. II. kötet*. Budapest, Tankönyvkiadó. 69–96. o. Durkó Mátyás (1984) *Önnvelés, önművelés és nevelés irányítása*. In: Durkó Mátyás (ed) *Felnőttnevelés, művelődés. Acta Andragogiae et Culturae*, No. 6. Debrecen, KLTE. 43–69. o.

7 Durkó Mátyás (1998a) *Embernevelés, önnvelés: a korszerű embernevelés útja az önalakító, önnvelő ember koncepciójáig*. Debrecen, Kossuth Kiadó. Durkó Mátyás (1998b) *Társadalmi kihívások és a felnőttnevelés funkciói*. Pécs, JPTE. Durkó Mátyás (1998c) *Társadalom, felnőttnevelés, önnvelés. II. kötet*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó. Durkó Mátyás (1999) *Andragógia. A felnőttnevelés és közművelődés új útjai*. Budapest, Magyar Művelődési Intézet.

8 A Kossuth Lajos Tudományegyetem Felnőttnevelési Tanszéki kutatásaként végeztek 1700 fős mintával. A személyiségtípus, a külső-belső kontroll attitűd, és az öntevékenység spontán jellegének mérésére irányult a vizsgálat, emellett még kitért a tanulmányi életútra, a kulturális aktivitásra, a foglalkozás-történetre, az anyagi, erkölcsi megbecsüléssel és egyéb tényezőkkel való elégedettségére. (Durkó & Harangi B. 1979; Durkó, 1981).

9 Az olvasásmegértési képesség témájában Harangival közösen végzett vizsgálat érintette az önnvelés, önművelés témakörét. Kutatták az olvasásmegértési képesség objektív és szubjektív meghatározó tényezőit, köztük az olvasásmegértési képesség önművelési tudatosultság szintjével való korrelációját is. Részletesebben „Önnvelés, önművelés és nevelés irányítása” tanulmány „Művelődők az önművelésről” című alfejezet (Durkó 1984).

10 A művelődési, felnőttnevelési folyamatok hatékonysága és ennek fejlesztési lehetőségei címmel vezetett vizsgálat négy résztémát tartalmazott, amelyek a következők: felnőttkori művelődési folyamatok értékelésének elméleti és gyakorlati lehetőségei; Művelődési szükségletek a középfokú végzettséggel rendelkező dolgozók körében; Önnvelés, önművelés a felnőttoktatásban és közművelődésben; Felnőttek kultúra-elsajátító folyamata hatékonyságának didaktikai segítése. A vizsgálat önnvelési résztémája keretében több célt is kitűztek a kutatók: vizsgálni az önművelést, önnvelést, mint egyéni különbségeket mutató képességeket; vizsgálni az önművelést, önnvelést, mint önálló szervezési formát; továbbá vizsgálni az egyéni és szervezeti megközelítés megfelelő andragógiai irányítás, segítség, ellenőrzés és értékelés elméleti, módszertani, rendszertani problémáit azzal az elvvel összhangban, hogy minden művelődési-nevelési programnak a végső célja az önművelési képesség és motiváció fejlesztése (Durkó & Harangi B. 1984).

11 Kossuth Lajos Tudományegyetem Felnőttnevelési és Művelődéstudományi Tanszék, kutatótársai többek között Harangi B. László, Boros Sándor, Sári Mihály, Rubovszky Kálmán.



nevelési képesség kialakulására, fejlődésére vonatkozó; a közművelődési formák önnevelési, önművelési szerepére és az önnevelés, önművelés fejlesztése terén a közművelődés feladataira fókuszáló munkák elemzését egy következő tanulmányban elemezzük.

## Önnevelés, önművelés fogalma, szerepe, jellemzői

Az *önnevelés* fogalom már 1968-as kandidátusi értekezésében megjelenik és 1998-as összefoglaló munkájában<sup>12</sup> kis módosítást (közművelődés – népművelés fogalmak) téve változatlanul jelen van.

A fogalmat saját bevallása szerint (*Durkó, 1998c*) kettős értelmezésben használja, egyrészt, mint a nevelési folyamat részét, kiegészítőjét, nélkülözhetetlen részlelemét, másrészt, mint a nevelés és szabad művelődés végső eredményét tekinti, mint a felnőtt szocializáció szintjének megfelelő kifejlett önszabályozó autonóm önnevelési, önművelési folyamatot, amely már az autonóm kultúra, művelődés szerves részét képezi.

Az önnevelés<sup>13</sup> a nevelésnek egy részleme, amely csírájában a nevelés kezdetétől megvan, relatívan önálló sodó alakjában általában a serdülő- és az ifjúkorban alakul ki és indul fokozatos fejlődésnek, és a közművelődés (népművelés) közvetetten segített önnevelési formáiban teljesebben ki. Tehát változó formákban és részvételi arányban a nevelés egész fejlődését végigkíséri, hatékonyságában fokozatosan erősödik és elmélyül.<sup>14</sup>

Más megfogalmazásban az önnevelés a kulturális szolgáltatás minden/bármely ágában folyó bipoláris tevékenység tanulói oldala. Egy dinamikus, arányában, méretében, hatásában az életkor és műveltség függvényében egyre erősödő, szélesedő művelődési jelenség, amely a közoktatás kezdetétől a közművelődés kiteljesedő mozzanataig, valamint a gyermekkori pedagógiától az andragógia felé crescendo jellegű kiszélesedést és egyre intenzívebbé válást mutat, és végső kiteljesedésében önálló művelődési tevékenységgé válik.<sup>15</sup>

Az *önnevelési képesség* megvalósulásához szükséges egyes részképességek, tulajdonságok, szokások nem eleve adóttak, és nem mindenkinél egyforma színvonalon adóttak, hanem a nevelés folyamatában, az egyén előzetes élet- és művelődési, nevelési körülményei közepette, illetve a nevelési folyamat céltudatos szervezése, az egyén tevékenysége, gyakorlása eredményeként alakulnak ki. Épp ezért tartja fontosnak Durkó, az *önnevelési részképességek* fejlesztését, önnevelési részképességnek tekinti az önelemzés-, céltételezés-, önjelentés-, önértékelés képességeit.

A felnőttek kapcsán a nevelési és önnevelési mozzanatok Durkó szerint elválaszthatatlanok, nincs abszolút (önnevelés nélküli) nevelés, és nincs abszolút (nevelés nélküli) önnevelés sem. Arányuk azonban attól függően változik, hogy milyen fejlett a nevelés alanyának önnevelési képessége.

12 Durkó Mátyás (1998c) *Társadalom, felnőttnevelés, önnevelés. II. kötet*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.

13 A fogalmi használatot tekintve az önnevelés a legtágabb értékű fogalom, ehhez képest aszerint, hogy a fejlesztő folyamat a személyiség struktúrája amely elemeire terjed ki, beszél önművelésről (amelynek közvetlen célja a személyiség tudáskészletének, ismeretrendszerének a fejlesztése), önképzésről (amikor a személyiség képességeinek, készségeinek, jártasságainak a céltudatos fejlesztése áll a folyamat középpontjában) és önnevelésről (amikor dominánsan a személyiség világnézete, erkölce, magatartása, meggyőződése, személyi tulajdonságai, jellemvonásai stb. fejlesztése folyik) (*Durkó 1981; 1984:44*).

14 Durkó Mátyás (1968) *Felnőttnevelés és népművelés*. Budapest, Tankönyvkiadó.

15 Durkó Mátyás (2004) Hatékonysági problémák és egy megoldási kísérlet a főiskolai levelező menedzserképzésben. *Tudásmenedzsment*, No.1. <http://feek.pte.hu/tudasmenedzsment/index.php?urlink=679>, leltöltés: 2008. 04. 23.

Az önnevelést, önművelést nem a nevelési folyamat végeredményeként, kialakult fejlettségi állapotaként értelmezi hasonlóan Zsolnaihoz,<sup>16</sup> hanem a nevelési folyamat formáiban és részvételi arányában fokozatosan fejlődő részelemének.

### A nevelés és önnevelési folyamat fő mozzanatainak összehasonlítása

A nevelési folyamat *belső mozzanatainak* a logikáját Have-re,<sup>17</sup> Enckevortra<sup>18</sup> és Petrikásra<sup>19</sup> alapozva alakítja ki, ehhez társítja az önnevelői mozzanatok saját munkáira támaszkodva. Durkó szerint ennek az az alapja, hogy az önnevelési képesség a nevelés folyamatában alakul ki. Fentebb a témához kapcsolódó fogalmak tárgyalásakor is utaltunk arra, hogy Durkó felfogásában az önnevelés, a nevelés nélkülözhetetlen részfolyamata, szerves tartozéka. A személyiség fejlődése döntő mozzanatának, mintegy mozgatórugójának a különböző környezeti hatásra kiváltódó öntevékenységet, aktivitást tartja. Véleménye szerint a fejlődő önnevelés belső, pszichikus feltételei fokozatos fejlődésükben egyre nagyobb arányú szerepet töltenek be a komplex nevelési-fejlődési folyamatban. Ezen alapulva alkotja meg a nevelési és önnevelési folyamat összekapcsolódásának modelljét. Már 1979-es munkájában<sup>20</sup> megjelenik a modell, amelyet a későbbi munkáiban<sup>21</sup> tovább pontosít, hazai és nemzetközi szakirodalmi kutatásaival és empirikus kutatásaival támaszt alá.

A nevelői és önnevelői mozzanatok aránya nem állandó, hanem dinamikus, egymást kölcsönösen kiegészítő az önnevelési mozzanat fejlettségének függvényében.<sup>22</sup>

A döntő kérdés viszont a megvalósítás hogyanja, tekintettel arra, hogy az önnevelés részképességei nem készen születnek, hanem a gyakorlás mértékében a nevelés, művelődés öntevékenységi folyamatában fejlődnek ki, illetve fejlődnek tovább. Döntő tehát az önnevelési részképességek fejlődésének folyamata, fejlettségének szintje, amely az előzetes gyakorlás mértékétől függ, de éppen emiatt a fő életszakaszok (a kisgyermekkortól a felnőtt korig), de az egyes részképességek természete, sőt az egyedi személyiségfejlődés mértéke szerint is nagyon differenciált lehet.<sup>23</sup>

16 Zsolnai József (1986) *Egy gyakorlatközi pedagógia*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.

17 Have, T. Ten (1969) A felnőttképzés mint tanulmányi terület az Amsterdami Egyetemen. *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, Heidelberg, Quelle und Meyer Verlag.

18 Enckevort, Ger van (1969) Új tudomány: az andragológia. In: Durkó Mátyás (ed) (1974) *A felnőttnevelés és népművelés pszichológiai és andragógiai kérdései*. Budapest, Tankönyvkiadó. 11–24. o.

19 Petrikás Árpád (1975) A nevelési folyamat közösségi jellegének értelmezéséről. *Magyar Pedagógia*, No. 2. 129–140. o.

20 Durkó Mátyás & Harangi B. László (1979) Önművelési tudatosultság, irányítás tanárszakos hallgatók személyiségformálásában. In: Boros Dezső et al. (eds.) *Személyiségformálás és hivatásra nevelés a pedagógusképzésben*. Debrecen, Művelődési Minisztérium. 146–157. o.

21 Durkó Mátyás (1981) Nevelés és önnevelés (művelődés és önnevelés) dialektikája a felnőttnevelésben és közművelődésben. In: Durkó Mátyás (ed) *Tanulmánykötet a közművelődési folyamat problémaköréből. II. kötet*. Budapest, Tankönyvkiadó. 69–96. o. Durkó Mátyás (1998c) *Társadalom, felnőttnevelés, önnevelés. II. kötet*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó. Durkó Mátyás (1999) *Andragógia. A felnőttnevelés és közművelődés új útjai*. Budapest, Magyar Művelődési Intézet.

22 Durkó Mátyás (1990) Az andragógiai sajátosságok értelmezése, fő stratégiai, taktikai konzekvenciái a korszerű felnőttnevelésre. In: Durkó Mátyás & Sz. Szabó László (eds.) *A felnőttkori nevelés sajátosságai és társadalmi funkciói. Acta Andragogiae et Culturae No.11*. Debrecen, KLTE. 39–73. o.

23 Durkó Mátyás (1998c) *Társadalom, felnőttnevelés, önnevelés. II. kötet*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó. Durkó Mátyás (1999) *Andragógia. A felnőttnevelés és közművelődés új útjai*. Budapest, Magyar Művelődési Intézet.



Ennek a változatosságnak a mértékét figyelembe véve kell a nevelői ösztönző hatásnak minden részmozzanatánál az önnevelői mozzanat fejlettségi szintjét alapul venni, a nevelői segítséggel azt funkcionálisan kiegészíteni, és ezáltal a rész, illetve az egész folyamatot teljesé tenni. Ez a fejlettség alacsonyabb szintjén a nevelői mozzanatok nagyobb arányú szerepét kívánja, majd a fejlődés mértékében fokozatos csökkenését és az önnevelési mozzanatok egyre nagyobb arányú kiteljesedését hozza. A nevelés egyre nagyobb mértékben „feleslegessé teszi”, korlátozza önmagát, és az egyre növekvő arányban kiteljesedett önneveléssel helyettesíti.

1. táblázat: A nevelési és önnevelési folyamat összekapcsolódásának modellje

Nevelői mozzanat	<->	Önnevelői mozzanat
a. Eligazítás az értékek, eszmények, követelmények terén.	<->	Önálló eligazodás az értékek, követelmények világában.
b. Diagnózis a személyiség adott műveltségi, képzettségi, neveltségi állapotának tisztázására.	<->	Öndiagnózis a saját fejlettségi állapotra vonatkozóan.
c. Áthidalási (nevelési) terv az adott helyzetből a kívánatos helyzet megközelítésére.	<->	Tervek a műveltség, képességek, jellem önálló fejlesztésére.
d. A nevelési tervben foglaltak gyakorlati megvalósítása kultúra-elsajátító, felhasználó, alkotó tevékenység és viszonyrendszer szervezésével.	<->	Az önfejlesztő tervek megvalósítása (önkormányzással, önkorlátozással).
e. A nevelési folyamat eredményeinek, hatásának (hatástalanságának) értékelése.	<->	A személyiség változásának önértékelése.

Forrás: (Durkó 1999:30), megjelenik még (Durkó 1993, 1998b).<sup>24</sup>

Zsolnaival<sup>25</sup> egyetértve a nevelői és önnevelői folyamat kettősségét nem szűkíti le a nevelő és tanuló viszonyára, hanem a kultúra- és értékközvetítésre, mint társadalmi komplexumra és a tanuló-fejlődő egyénre helyezi a hangsúlyt (Durkó, 1998c).

Márkus Edina & Juhász Erika

<sup>24</sup> Durkó Mátyás (1993) Új hangsúlyok a nevelés-felfogásban az önnevelés kettős értelmezése kapcsán. In: Szabó László & Sári Mihály (eds.) Felnőttnevelés, művelődés. *Acta Andragogiae et Culturae* No.14. Debrecen, KLTE, 29–46. o. Durkó Mátyás (1998b) *Társadalmi kihívások és a felnőttnevelés funkciói*. Pécs, JPTE.

<sup>25</sup> Zsolnai József (1986) *i. m.*

# SZEMLE

---

## AZ INFORMÁLIS INTÉZMÉNYEK TÁRSADALMI SZEREPE

A társadalmi intézmények összehasonlító vizsgálatával foglalkozó írások sokáig csak a formális, explicit szabályok működésének elemzésére összpontosítottak. Annak ellenére, hogy sok esetben az informális viszonyok, mint például a kliensrendszer, és minden olyan működés, amelyben összefonódik a családi privát szféra és a hatalom szférája, olykor a formális szabályoknál is erőteljesebben alakíthatják a politikai viselkedést vagy annak végeredményét. Azt, hogy az informális intézményeknek fontos szerepük van a társadalmi folyamatok alakulásában, mindenki elismeri, azt illetően azonban, hogy melyek a társadalom egésze szempontjából hasznos, és melyek az inkább negatív hatású intézmények, nincs egyértelmű álláspont. A formális és informális módon működő intézmények egymáshoz való viszonya és egymásra hatása sokféle lehet. Többféle tipológia ismert a szakirodalomban. Az alapvető típusokat az egymást kiegészítő, az alkalmazkodó, a versengő vagy helyettesítő jellegűek jelentik.

Hangsúlyozni szükséges, hogy a szövegben használt intézmény kifejezés nem azonos a hétköznapi szóhasználatban gyakran szinonimaként megszokott szervezet fogalmával. Az informális módon működő intézményeket ráadásul nem csupán a formális intézményektől kell elhatárolni, de megkülönböztetésükre van szükség más informális társadalmi mintázatoktól is, mint amilyenek például a gyenge vagy meggyengült formális intézmények, az informális viselkedési szabályszerűségek, a kultúra. Hiányzik a széles körű szakmai egyetértés a fogalmak meghatározását illetően is. A formális és informális intézmények megkülönböztetésére többféle megközelítés is ismert. Az egyik leginkább bevett az állami és a társadalmi közötti különbségtétel. Ebben a felfogásban a formális intézmény az államszerve-

zetre (bíróságok, törvényhozás stb.) és az állam által kikényszerített szabálykövetésre utal (alkotmány, törvény, egyéb szabályozások). Ezzel szemben az informális intézmények körébe tartoznak a civil, vallási, rokonsági és ezekhez hasonló szabályrendszerek és szerveződések. Ezzel a különbségtétellel azonban az a probléma, hogy nehezen tud mit kezdeni azokkal az informális viselkedési szabályokkal, amelyek olykor meghatározó erővel jelennek meg az állami és államilag szabályozott intézmények keretein belül, vagy azokkal a nyíltan megfogalmazott formális szabályokkal, amelyek az olyan civil szerveződések irányítják, mint a vallási szerveződések, politikai pártok vagy érdekcsoportok.

Másfajta megkülönböztetési kísérlet, amely a szabályok érvényre juttatásának, betartásuk kikényszerítésének módja szerint határolja el egymástól a formális és informális intézményeket. E megközelítés szerint a formális intézmények szabályainak követését harmadik erőnek kell kikényszerítenie, az informális intézmények vagy normák viszont maguk kényszerítik ki a szabályok betartatását. Mindezeknek a meghatározási és elhatárolási problémáknak a megoldására egyes szerzők egy harmadik megoldást pártolnak. A formális intézményeket mint nyíltan kodifikált szabályokat azonosítják, vagyis ezeknek a szabályoknak a megfogalmazása és kommunikációja olyan csatornákon keresztül történik, amelyek széles körben mint hivatalos kommunikációs csatornák elfogadottak. Ezzel szemben az informális intézmények olyan társadalmilag elfogadott szabályok, amelyek általában nem kerülnek leírásra, és létrejöttük, kommunikálásuk és betartatásuk a hivatalos csatornákon kívül történik.

A formális és informális társadalmi viszonyrendszerek közötti kölcsönhatás meghatározó mind abban az értelemben, hogy a kölcsönhatás bizonyos problémák megoldását lehetővé teszi,



mind abban az értelemben, hogy a kettő egymás mellett létezése maga is problémává válhat. Van olyan nézet is, mely szerint a fejlett ipari társadalmakban inkább az a tendencia jellemző, hogy a kétféle működésmód kiegészíti egymást és összehangolódik, míg a fejlődő országokban, illetve a poszt-szocialista államokban a versengő viszony jellemző, illetve az, hogy az egyik működésmód a másik helyére lép. Utóbbiban ahogyan a formális intézmények, az informális intézmények is akkor jönnek létre, amikor a hatalom és az erőforrások egyenlőtlenül oszlanak meg, és az informális intézmények annyiban erősen hasonlítanak a formálisakra, hogy működésük eredményeként az érintettek vesztesékké és győztesekké válnak.

Ezeket a kérdéseket állítja középpontba az OECD *Informal Institutions: How Social Norms Help or Hinder Development* c. kiadványa, amely lényegében sokszerzős tanulmánykötet.

Abból az állításból indulnak ki, hogy az olyan informálisnak tekinthető intézmények, mint a család vagy a rokonsági struktúra, a hagyományok vagy a társadalmi normák, alig kaptak teret a fejlesztésről szóló nemzetközi vitákban. A könyv azokat a nézeteket és tapasztalatokat igyekszik feltárni, amelyekkel a politikai döntéshozók viszonyulnak az informális intézményekhez, elsősorban annak érdekében, hogy egy adott országban a kitűzött fejlesztési célok elérését eredményesebbé tegyék. A szerzők olyan országokban elemzik az informális struktúrák szerepét, amelyekben a kormányzati struktúra eredendően gyengének nevezhető. Bár a kiadványban szereplő szerzők megközelítése alapvetően gyakorlati, amely arra irányul, hogy megismerje és megértse azokat a helyi feltételeket, amelyeknek a működése érinti az adott fejlesztési program céljait, számos olyan tényt és összefüggést tárnak fel, amely a témát kutatók számára is gondolatébresztő lehet.

A legtöbb ember a történelem során tudatosan vagy nem tudatos módon, de támaszkodott az informális intézmények működésére, vagy azért, hogy csökkentse a cselekvése kockázatait, vagy azért, hogy növelje a siker esélyét. Mindamellet még igen sok feltáratlan területe van a témának. A kötetbe gyűjtött esettanulmányok időszerűek és tanulságosak, amennyiben több szakort érintően, sokoldalúan tárják fel azokat a sajátosságokat, amelyek az informális intézmények működését és hatását jellemzik, elsősorban az úgynevezett harmadik világ országaiban.

Az első fejezet Dél-Afrikával, az ott működő második gazdasággal foglalkozik. A téma az országon belül igen jelentős, hiszen egyes szektorokban lényegében nem is működnek formális intézmények. A hosszan tartó apartheid szegregációs gyakorlata következtében a fekete lakosok a számukra kijelölt lakhelyen élnek, munkaerejükre azonban, például sok ezer háztartási alkalmazottra, a fehéreknek saját lakóhelyükön szükségük van. Az ebből adódó napi munkába járás gyalogosan nem megoldható, saját közlekedési eszközre az érintetteknek nem telik, illetve más, elérhető árú közlekedési eszköz nem áll rendelkezésre. Ennek következtében olyan, nem „szabályos” vállalkozások keretében működő „fuvarozók” lépnek a képbe, akik saját (16 főt befogadó) kisbuszokkal viszik munkába az ingázókat. Az autók állapotja rossz, ebből is adódik a balesetek magas száma, és a károsultak ezekben az esetekben semmiféle támogatásra nem számíthatnak. Az érdekelt fuvarozók csatát vívnak egymással, de a járatok ideje és helye mégsem garantált, és persze adót sem fizetnek amiből például az utak állapotát lehetne javítani. A személyszállításnak ez a módja igen elterjedt, a teljes ingázó forgalom több mint 65 százalékát bonyolítja. A kormányzat olyan lépéseket tervez, amelyekkel igyekszik a fenti problémákra választ keresni, és a tevékenységet a fehér gazdaság felé terelni (pl. a kocsik felújításához hitel biztosítás) anélkül azonban, hogy a jelentős létszámú fuvarozó megélhetését veszélyeztetné.

Dél-Afrikában a banki szolgáltatások jelentős részből elérhetetlenek a legszegényebbek számára. Az ún. „stokvel” még a 19. században létrejött takarékoskodási forma, amelynek a lényege, hogy szomszédok összeállnak egy „klub”-ba, és rendszeresen befizetett tagsági díjért cserébe jelentős családi kiadások idején nagyobb összeghez juthatnak. Az egyik jellemző formája például a tetemes kiadást jelentő temetési költségek előteremtése vagy nagyobb családi események finanszírozása. Egyes takarékosági klubok már jelentős részvényvásárlóként is megjelentek. A jelenleg mintegy három és fél milliós tagság és a növekvő anyagi erő is azt jelzi, hogy az országban ez a bankrendszerrel független informális szerveződés az egyik igen jelentős megtakarítási és hitelezési forma.

A második fejezet szerzői a teoretikus keretek felvázolására tesznek kísérletet. Azt vizsgálják, hogy milyen mértékben van befolyásuk az infor-



mális intézményeknek, és mi az, ami változásukat kikényszeríti, illetve melyek azok a csatornák, amelyeken keresztül hatnak a formális intézményekre.

A kötet harmadik fejezete a nemek közötti egyenlőség és az informális intézmények kapcsolódását elemzi. A gyarmati múltjukat hátrahagyó országokban a formális intézmények olyan módon is „követik” a hagyományokat, azaz például a nők alsóbbrendűségének elismerését, hogy teljes jogú férjzett felnőtt állampolgárnők esetében a bankhitel igényléséhez a férj jóváhagyása is szükséges, vagy a földműveléshez nők csak akkor kaphatnának hitelt, ha a föld tulajdonát is igazolni tudnák, ami éppen a tulajdonlásra vonatkozó hagyományok miatt szinte képtelenség. A szerzők kitérnek olyan zavarba ejtő példákra is, amikor a nők olyan informális intézményként működő normákat támogatnak, amelyek valójában éppen az ő érdekeiket sértik. Megkísérlik a különféle kapcsolódási módokat táblázatba rendezni, három nagy csoportot alkotva aszerint, hogy a vizsgált országban (1) vannak-e olyan erős formális intézmények, amelyek a nők egyenjogúságát támogatják, (2) csak gyenge támogató intézmények léteznek, (3) egyáltalán nincsenek ilyen intézmények. Ezeket vetik egybe azokkal az informális intézményekkel, amelyek támogatják, és azokkal, amelyek ellenzik nők egyenrangúságának elvét.

Az így létrejövő hat cellához egyenként rendelik hozzá a konkrét példákat. Ezek némelyike egymással is viszonyba kerül. Indiában például az alkotmány módosítása arról rendelkezik, hogy a hagyományos falusi tanácsok tagjainak legalább egyharmada nő kell hogy legyen. Gyakran előfordul azonban, mivel a tényleges erőviszonyok lassabban változnak, hogy a megválasztott nők helyett a férjük vesz részt a tényleges döntéshozatalban, vagy egyenesen kikényszerítik, hogy a nők férfiaknak adják át a helyüket a tanácsban. Ugyanakkor India különböző államaiban nem ritka, hogy nők speciális női bíróságokat hoznak létre, amelyek nők ügyében hoznak ítéletet (hozomány, családon belüli erőszak, kisebb birtokviták vagy akár gyilkosság esetében). Elismert és hatékony jogszolgáltatást nyújtanak azoknak a falusi szegény nőknek, akik más lehetőségekhez e nélkül az informális intézmény nélkül aligha jutnának.

A következő rész a formális és informális intézmények közötti kölcsönhatást elemzi, felvázolva a különbséget a szabályok által vezérelt, il-

letve a kapcsolatokra alapozott kormányzatok között. Az összjáték különféle formáit mutatják be, elsőként azt, amikor a kétféle működésmód versengő viszonyban van egymással, majd azt, amikor egymást kiegészítő funkciókat töltenek be, és mindkettőre szükség van a sikeres működéshez. Feltárják, hogy adott körülmények között a formális intézmények, megoldások bevezetése több problémát okoz, mint amennyit megold. A döntéshozóknak gondosan mérlegelniük kell, mely intézmények átalakítására vagy megtartására vállalkoznak. A kedvezőtlen hatásának ítélt informális intézményeket érintő törekvéseknek egyébként is mindenkor számolniuk kell a tényleges hatalmi erőviszonyokkal annak érdekében, hogy a különböző politikai csoportosulások támogatását elnyerhessék, illetve megtarthassák.

Az ötödik fejezet a gazdaság, az üzleti élet világát veszi górcső alá. Az informális megoldások szerepe különösen megnő ott, ahol a banki tevékenység vagy a szerződéses tranzakciók jelentősége csekély. Az ilyen országokban például a rokonsági hálózatok kínálnak megbízható megoldást a megállapodások betartatására, bár ezeknek a hálózatoknak a tagsága az azonos etnikumhoz vagy azonos vallási közösséghez tartozókra korlátozódik. Hong-Kong, Kína és India példája szemlélteti, hogy a formális intézményekhez való hozzáférés különbségei hogyan befolyásolják a szerződéses megállapodások megszületését.

A könyv zárófejezete a kiadványhoz kapcsolódó nemzetközi vita tanulságait összegzi, felhívva a figyelmet – a szövegszerű ismétlések számát tekintve ugyanazon a kötetben belül talán túlságosan is sokadszor – arra a kényes egyensúlyra, amely a hagyományos illetve informális intézmények és a formális intézmények kölcsönös viszonyát érintően óvatosságot kíván minden döntéshozótól.

*(Johannes Jütting, Denis Drechsler, Sebastian Bartsch & Indra de Soysa [eds.] [2007]: Informal Institutions: How Social Norms Help or Hinder Development. OECD. 174p.)*

*Havasi Krisztina*





## AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS ÉS A VPL

Az utóbbi években az élethosszig tartó tanulás az Európai Unió egyik zászlóshajójává vált, népszerűsége töretlen, ez érthető is, hiszen a mai gazdaság nagyrészt a tudáson alapul, és a versenyképesség fenntartása, az emberi erőforrások teljes körű kiaknázása és fejlesztése minden eddiginél fontosabbá vált. A munkaerőpiacon a bizonyítványok, diplomák és szakképesítések fontos referenciapontokká váltak, hiszen a szakképzett munkaerő iránt a kereslet egyre nő, és a foglalkoztatás megszerzése és megtartása is egyre nagyobb versenyt generál a munkáltatók között, így a korábbinál sokkal nagyobb az igény az elismert tanulásra. Ugyanakkor egyre fontosabb az is, hogy az egyének megtervezhessék, szervezhessek saját életüket, tevékenyen hozzájáruljanak a társadalom fejlődéséhez, el tudjanak fogadni kisebbségeket, és valóban együtt tudjanak velük élni, legyen szó nyelvi, etnikai vagy világnézeti/vallási kisebbségekről.

A háromszáz oldalas tanulmánykötet kimerítően és széleskörűen járja körül az élethosszig tartó tanulás kérdéskörét az Európai Unióban. Maga a tanulmánykötet a Leonardo Da Vinci program része (*Managing European diversity in lifelong learning* címen), és az egységes tudás értékelésének – *Valuation of Prior Learning* (a továbbiakban: VPL) – távlatait kívánja vizsgálni. A VPL azt jelenti, hogy az értékelés a szocio-ökonomiai státus figyelembevételével a személyi kompetenciákon nyugszik, és így a valódi emberi potenciált mutatja meg, miközben egy személyre szabott fejlődési stratégiát ajánl fel. Megmutatja azt is, hogy szervezeteknek hogyan kellene artikulálniuk a dolgozói kompetenciák iránti igényeiket, facilitálni alkalmazottaik tanulási folyamatait.

A tanulmányhoz tizenegy országból (Csehország, Ciprus, Franciaország, Németország, Írország, Olaszország, Litvánia, Hollandia, Norvégia, Svájc és Anglia) több mint 200 kutatást analizáltak. Az elemzés célja az volt, hogy megválaszolja a kérdést, vajon az országok közötti különbségek lehetővé teszik-e a VPL európai keretrendszerének megrajzolását.

A könyv célként az élethosszig tartó tanulás európai sokszínűségének bemutatását tűzi ki, beleértve a közös pontok feltárását, illetve azon különbségeket, amelyekből kölcsönösen tanulni lehet. A kutatók abból az alapvetésből indultak ki, hogy az élethosszig tartó tanulás minden kontextusban, kultúrában és államban lehetsé-

ges, és a hasonlóságok segítségével létrehozható egy működőképes eszköz az élethosszig tartó tanulás értékelésére.

Minden államnak megvan a saját kultúrája, identitása, történelme, gyakorlata és rendszere az oktatás és képzés számára, és ezt a tanulmány készítői mint az egyes állam tanulási kultúráját nevezik meg. A projekt hipotézise, hogy a VPL gyakorlatának sokszínűsége segít megoldani az országok, különösen az állampolgárok és szervezetek problémáit az élethosszig tartó tanulás hatékony alkalmazásában a gazdasági és szociális fejlődés érdekében. Speciális szükségleteket szerettek volna láthatóvá tenni a munkahelyi piacon és az élethosszig tartó tanulás folyamatában, és olyan szolgáltatásokat bemutatni, melyek már hatékonyan működnek az egyes országokban és régiókban, facilitálva a potenciális felhasználókat, illetve a modern, élethosszig tanuló dolgozókat. Ez a hipotézis azért is nagyon aktuális és érvényes, mert az oktatásnak és a képzésnek még soha nem volt ekkora jelentősége az egyes emberek esélyeinek növelésében, az életben való elindulásuk, boldogulásuk elősegítésében, befolyásolásában.

Magából a tanulmánykötetből a második fejezetet emelném ki, Ruud Klarus, Kees Schuur, Karen van Hoeij tanulmányát (*VPL in Europe: there is more that unites than divides*), mely a fent említett kutatásnak az összegzett eredményeit mutatja be. A szerzők elsősorban arra a kérdésre keresték a választ, hogy mik a különbségek, hasonlóságok, erősségek, gyengésségek és lehetőségek a VPL számára a kereskedelmi, a nonprofit és a magánszektorban a különböző európai országokban. Nagyon alaposan megvizsgálták az adott szektorokban a VPL használatának előnyeit és hátrányait, illetve közlik SWOT-analízisük eredményeit.

A feldolgozás során nem sikerült a részt vevő országok mindhárom szektorának eredményeit elemezni, mivel néhol hiányoztak egyes adatok. A *kereskedelmi szektorban* a VPL-t az emberek személyes perspektívából alkalmazzák különösen hivatalos minősítésekhez, hogy magasabb jövedelemre tegyenek szert, illetve hogy karrierjük fejlődjön. Egy másik szempont minden országban a tréningek költségeinek csökkentése, az egyes személyeknek pedig, az új uniós államokban, az európai bizonyítványok megszerzése. A szerzők ugyanakkor leszögezik, hogy nem tehető tiszta különbség a VPL használatában a kereskedelmi szektorban a részt vevő államok között, egy kivétellel: az EU új tagjai a VPL-t elsősorban az uniós

törvényekhez és minőségi előírásokhoz való közeledés céljából alkalmazzák.

A *nonprofit szektorban* tisztán kivehető a különbség egyéni és szervezeti célok között. A szervezetek alkalmazottaik képzésének fejlesztésében és az oktatás jobb befektetés/haszon arányában, míg az egyes emberek inkább saját fejlődésükben és saját kompetenciáik fejlődésében érdekeltek, illetve a saját előrelépésükben, mint például egy jobb állás megszerzése. E tekintetben nincs egyértelmű különbség az egyes országok között.

A *magánszektorban* korlátozott számban kaptak a kutatók eredményeket, így csak egyfajta előjelzést tudnak adni: az általános hozzáállás a VPL-hez a rendszer perspektívájából az, hogy a VPL-nek az egyéni munka minőségét kell erősítenie egy szakszerűbb szervezetség felé, és az egyének tanulását kell fejlesztenie. Ebben a szektorban sincs látható különbség az egyes országok között.

Végso konklúzióként a tanulmány szerzői különböző javaslatokat sorolnak fel a bizalom és ismerőség dilemmájának megoldására. Azaz, ha a VPL elfogadottságának és felhasználásának növeléséhez bizalmat akarnak kiépíteni, ahhoz az ismerőséget kell fokozni, de hogy az ismertséget, ismerőséget növeljék, több szervezetnek és embernek a bizalma kell. A megoldás a szerzők szerint egyszerűen a nemzeti és regionális értékelési szabványok használata, másrészt pedig a nemzetközi minőségi előírások elérhetősége, az önértékelés és az eredmények áttekinthetőségének biztosítása. Ezen kívül javasolják a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok folytatását, mivel a részt vevő országokból rengeteg adat érkezik, ezek további kvalitatív és kvantitatív kutatásokat tesznek lehetővé.

Nyilvánvaló, hogy sok erőfeszítést kell még tenni az előírások, eljárások és az értékelők minőségének javítása érdekében, hogy a VPL-t a kezdeti fázisból egy professzionálisabbá emeljék, hogy az elfogadottsága a munkaerőpiacon növekedjen, és az egyének számára is értékes legyen. Ugyanakkor az egyes emberek nemcsak a munkaerőpiac szempontjából alkalmazzák a VPL-t, hanem egy személyes értékelésre is, azaz a személyes fejlődésben, előrelépésben és megelégedettségben is érdekeltek, nem csak a formális minősítések, bizonyítványok vagy diplomák megszerzésében.

Európában nő a migráció, a technológiai fejlődés egyre gyorsabbá válik, a globalizáció realitás-

sá vált, már nem érték egy életen át ugyanazon a munkahelyen dolgozni, így mindenki szembesül az élethosszig tartó tanulás kihívásaival. Ezek a jelenségek együttesen egy rugalmasabb, tartalmasabb és nyitottabb értékelési rendszert követelnek, a meglévő európai értékelési rendszer egyfajta reformját. Ahhoz, hogy Európa magasan képzett, kreatív és mobil munkaerővel rendelkezzen, az oktatási és képzési rendszer átalakítására van szükség, hogy megfelelő számú fiatal legyen a birtokában olyan készségeknek, melyek lehetővé teszik, hogy magas szintű, dinamikus munkát vállaljon. A tagállamoknak növelniük kell az oktatásban résztvevők számát, csökkenteni a korai iskolaelhagyókat, és az élethosszig tartó tanulás formáit mindenki számára elérhetővé kell tenniük – és mindenkit arra biztatni, hogy részt is vegyenek bennük. Ugyanakkor az öregedő társadalom lehetséges negatív hatásai miatt egyre fontosabbá válik az idősebb dolgozók részvételének segítése a munkaerőpiacon. Mindezek miatt elmondható, hogy az élethosszig tartó tanulás nem luxus többé.

A VPL alkalmazásának persze vannak korlátai is, egyik ilyen fontos pont maga a VPL ismertsége. Erre pontos adatok nem álltak a könyv készítőinek rendelkezésére, de a meglévő és a folyamatban lévő kutatások legalábbis jelzésértékűek. A második korlát az időhiány és a motiváció kérdésköre, hiszen a VPL-től az emberek konkrét eredményeket várnak szakmai karrierjükhöz, például anyagi megbecsülést. Kockázatot az jelent, ha a VPL olyan ajtókat nyit meg, és olyan reményeket ébreszt, amelyek nem válnak valóra rövid idő alatt. Ennek ellenére a mostani időkben, amikor a rugalmas munkavégzés egyre fontosabb, egy ember akár három vagy több különböző karriert is befuthat a nyugdíjas évekig, a VPL jó megoldást nyújt a munkaerőpiac jövőbeli igényeinek felmérésében is. Csupán nem szabad egy rövid távú folyamatnak tekinteni. A harmadik korlátot a munkáltatók jelentik. Kérdés, hogy a munkáltatók készek-e elfogadni és támogatni munkavállalóik részvételét a VPL folyamatában. Attól tarthatnak, hogy ha a dolgozók új készségeket és kompetenciákat akarnak elsajátítani, ezt azért teszik, mert munkahelyet akarnak váltani. Ugyanakkor az emberi erőforrások megfelelő értékelése fontos lehet az európai versenyhelyezetben.

*A megváltozott munkaképességűek befogadása a munkaerőpiacra nagyon fontos, és a társadalom egésze számára hasznos, de azt a tanulmány szerzői is elismerik, hogy ez nem fog automatikusan*



megtörténni, ezért erősíteni és támogatni kell, a részt vevő szervezetek megváltozott attitűdjére és elfogadására van szükség. Olyan embert alkalmazni, aki nem végzi jól a munkáját, vagy nincs megfelelő hozzáállása, veszteséget növelő tényező, és gyakran a megváltozott munkaképességeket csupán ilyen, „rossz munkaerőnek” minősítik, figyelmen kívül hagyva a bennük rejlő lehetőségeket. Ahhoz, hogy ilyen embereket a cégek alkalmazzanak, illetve a meglévő, időközben megváltozott munkaképességű alkalmazottakat megtartsák, a helyi önkormányzatoknak nagy szerepük van, hisz az ő támogatásukkal, a hatékonyság és a profit is növekedhet, és olyan rétegeket is be lehet emelni a munkavégzésbe, akik eddig kimaradtak.

A könyv végén az olvasó megismerkedhet a *Five steps up* elnevezésű programmal, mely a VPL alkalmazását segítő munkáltatók és munkavállalók számára. Ez az öt lépésből álló program végigkíséri a felhasználót a VPL folyamatában, segít meghozni a helyes döntéseket és alkalmazkodni a rendelkezésre álló feltételekhez. Csoportosított kérdésköröket tesz fel a folyamatok előrehaladás érdekében, külön a vállalatoknak, és külön az egyéneknek, azt ígérve, hogy rugalmas használatával hatékony együttműködés érhető el munkáltató és munkavállalók között.

A tanulmánykötet sokak számára érdekes és hasznos lehet, legyen szó érdeklődőkről vagy akár szakértőkről, akik egy újabb kutatás eredményeire kíváncsiak, a sok logikusan szerkesztett, jól használható táblázat pedig megkönnyíti a feldolgozást és egyben az adaptálhatóságot is. Maga a kötet üzenete kellően hangsúlyozott, kissé talán túlságosan is, mindamellert jelentőségéhez nem fér kétség. A szaktudás elismerése már nemcsak a „hagyományos” tanulók esetében fontos, a munkanélküliség csökkentésére, a munkaerőpiacot családi okok, betegség miatt átmenetileg elkerülőkké motiválására is hathatós eszköz. A nem-formális tanulási elismerésével kiszélesedhet a végzettségek skálája, attól függetlenül, hogy az egyén milyen megfontolásból és indíttatásból tanul. A megbízható és érvényes elismertetési rendszerek megfelelő működése érdekében szükséges a szakmai kritériumok megállapítása és a végzettségeket a gyakorlatban érvényesítő személyek bevonása az értékelési folyamatba.

(Ruud Duvekot, Greg Scanlon, Anne-Marie Charraud, Kees Schuur, Dermot Coughlan, Torild Nilsen Mohn, Jos Paulusse & Ruud Klarus [eds.] [2007]: *Managing European diversity in lifelong learning. The many perspectives of the Valuation of*

*Prior Learning in the European workplace.* HAN University, Foundation EC-VPL & Hogeschool van Amsterdam. 2007. 299 p.)

Nagyvárad Andrea



#### OKTATÁSPOLITIKÁK A (NEMZETKÖZI) PORONDON

Az *Éducation et Sociétés* 2003/2-es száma Jean-Émile Charlier, a Mons-i (Belgium) Katolikus Egyetem GREsAS kutatócsoportjának professzora, bevezető tanulmányának címét viseli (*L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation – A nemzetközi szervezetek hatása az oktatáspolitikára*). A kötet megjelenésétől eltelt öt év alatt sem vált időszertülné a nemzetközi szervezetek hatásának vizsgálata a tagországok oktatáspolitikájára, hiszen a legrelevánsabb illusztráció ennek a jelenségnek éppen a PISA-felmérések és a bolognai folyamat, mely utóbbi igencsak aktuális kérdéssé vált a magyar felsőoktatásba való bevezetése kapcsán is.

Charlier abból az alapfeltevésekből indul ki, hogy az alkotmányok többsége megnyugtató illúziót táplál: az oktatáspolitikát illetően szuverének minden nemzetközi szervezet hatásával szemben. Illúzió, mert a valóság az, hogy a döntéshozók beszédei és az egyes országokban hozott intézkedések között hatalmas távolság tátong. Bizony szó sincs teljes szuverenitásról. A nemzetközi szervezetek hatása az oktatáspolitikára nyilvánvaló. Charlier szerint az oktatásszociológusok markánsan két táborra oszlottak e jelenség vizsgálatakor: az egyik tábor a döntéshozók olyan beszédeit elemezték, amelyek az interneten keresztül egyre szélesebb körben terjednek. A beszédek kapcsán született dokumentumok amolyan szándéknyilatkozatként burjánzottak szét. A másik tábor a nemzetközi szervezetek dokumentumaiban megfogalmazott célkitűzések gyakorlati megvalósulásait elemezte azzal a szándékkal, hogy a helyi döntéshozók a valósághoz mérten érvényesíthessék azokat oktatáspolitikájukban. A két tábor tevékenysége összemérhetetlenül eltávolodott egymástól. Charlier említést tesz a kilencvenes évek végén végzett kutatásairól Jean-François Pierrard-ral, amelyekben politikusok és szakszervezeti vezetők beszédeit elemezték a



megtörténni, ezért erősíteni és támogatni kell, a részt vevő szervezetek megváltozott attitűdjére és elfogadására van szükség. Olyan embert alkalmazni, aki nem végzi jól a munkáját, vagy nincs megfelelő hozzáállása, veszteséget növelő tényező, és gyakran a megváltozott munkaképességeket csupán ilyen, „rossz munkaerőnek” minősítik, figyelmen kívül hagyva a bennük rejlő lehetőségeket. Ahhoz, hogy ilyen embereket a cégek alkalmazzanak, illetve a meglévő, időközben megváltozott munkaképességű alkalmazottakat megtartsák, a helyi önkormányzatoknak nagy szerepük van, hisz az ő támogatásukkal, a hatékonyság és a profit is növekedhet, és olyan rétegeket is be lehet emelni a munkavégzésbe, akik eddig kimaradtak.

A könyv végén az olvasó megismerkedhet a *Five steps up* elnevezésű programmal, mely a VPL alkalmazását segítő munkáltatók és munkavállalók számára. Ez az öt lépésből álló program végigkíséri a felhasználót a VPL folyamatában, segít meghozni a helyes döntéseket és alkalmazkodni a rendelkezésre álló feltételekhez. Csoportosított kérdésköröket tesz fel a folyamatok előrehaladás érdekében, külön a vállalatoknak, és külön az egyéneknek, azt ígérve, hogy rugalmas használatával hatékony együttműködés érhető el munkáltató és munkavállalók között.

A tanulmánykötet sokak számára érdekes és hasznos lehet, legyen szó érdeklődőkről vagy akár szakértőkről, akik egy újabb kutatás eredményeire kíváncsiak, a sok logikusan szerkesztett, jól használható táblázat pedig megkönnyíti a feldolgozást és egyben az adaptálhatóságot is. Maga a kötet üzenete kellően hangsúlyozott, kissé talán túlságosan is, mindamellert jelentőségéhez nem fér kétség. A szaktudás elismerése már nemcsak a „hagyományos” tanulók esetében fontos, a munkanélküliség csökkentésére, a munkaerőpiacot családi okok, betegség miatt átmenetileg elkerülőkké motiválására is hathatós eszköz. A nem-formális tanulási elismerésével kiszélesedhet a végzettségek skálája, attól függetlenül, hogy az egyén milyen megfontolásból és indíttatásból tanul. A megbízható és érvényes elismertetési rendszerek megfelelő működése érdekében szükséges a szakmai kritériumok megállapítása és a végzettségeket a gyakorlatban érvényesítő személyek bevonása az értékelési folyamatba.

(Ruud Duvekot, Greg Scanlon, Anne-Marie Charraud, Kees Schuur, Dermot Coughlan, Torild Nilsen Mohn, Jos Paulusse & Ruud Klarus [eds.] [2007]: *Managing European diversity in lifelong learning. The many perspectives of the Valuation of*

*Prior Learning in the European workplace.* HAN University, Foundation EC-VPL & Hogeschool van Amsterdam. 2007. 299 p.)

Nagyváradia Andrea



#### OKTATÁSPOLITIKÁK A (NEMZETKÖZI) PORONDON

Az *Éducation et Sociétés* 2003/2-es száma Jean-Émile Charlier, a Mons-i (Belgium) Katolikus Egyetem GREsAS kutatócsoportjának professzora, bevezető tanulmányának címét viseli (*L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation – A nemzetközi szervezetek hatása az oktatáspolitikára*). A kötet megjelenésétől eltelt öt év alatt sem vált időszerűtlenné a nemzetközi szervezetek hatásának vizsgálata a tagországok oktatáspolitikájára, hiszen a legrelevánsabb illusztráció ennek a jelenségnek éppen a PISA-felmérések és a bolognai folyamat, mely utóbbi igencsak aktuális kérdéssé vált a magyar felsőoktatásba való bevezetése kapcsán is.

Charlier abból az alapfeltevésekből indul ki, hogy az alkotmányok többsége megnyugtató illúziót táplál: az oktatáspolitikát illetően szuverének minden nemzetközi szervezet hatásával szemben. Illúzió, mert a valóság az, hogy a döntéshozók beszédei és az egyes országokban hozott intézkedések között hatalmas távolság tátong. Bizony szó sincs teljes szuverenitásról. A nemzetközi szervezetek hatása az oktatáspolitikára nyilvánvaló. Charlier szerint az oktatásszociológusok markánsan két táborra oszlottak e jelenség vizsgálatakor: az egyik tábor a döntéshozók olyan beszédeit elemezték, amelyek az interneten keresztül egyre szélesebb körben terjednek. A beszédek kapcsán született dokumentumok amolyan szándéknyilatkozatokként burjánzottak szét. A másik tábor a nemzetközi szervezetek dokumentumaiban megfogalmazott célkitűzések gyakorlati megvalósulásait elemezte azzal a szándékkal, hogy a helyi döntéshozók a valósághoz mérten érvényesíthessék azokat oktatáspolitikájukban. A két tábor tevékenysége összemérhetetlenül eltávolodott egymástól. Charlier említést tesz a kilencvenes évek végén végzett kutatásairól Jean-François Pierrard-ral, amelyekben politikusok és szakszervezeti vezetők beszédeit elemezték a



Burkina Fasói, mali és szenegáli oktatáspolitikáról, amelyek decentralizációt célzó törvényeket óhajtottak bevezetni. Hogyan is lehetne értelmezni azt a távolságot, amely a döntéshozó, aki „szabadnak és függetlennek mondja magát”, és a különböző országokban egyidejűleg és közösen meghozott intézkedések tényállása között áll?

Céline Mahieu és Frédéric Moens (*De la libéralisation de l'homme à la libéralisation de l'éducation; L'éducation et la formation tout au long de la vie dans le discours et les pratiques européennes – Az ember felszabadításától az oktatás felszabadításáig; A nevelés és az egész életen át tartó tanulás az európai diskurzusban és gyakorlatban*) az élethosszig tartó tanulást egyfajta világnézetként értelmezi, amely szerintük, sajnos, nem tud politikamentes lenni. A tudás alapú társadalomban az Európai Bizottság egyfelől úgy értelmezi az élethosszig tartó tanulás folyamatát, mint választ a társadalmakon belüli átalakulásokra, másfelől mint „az európai szociális modell alap-elemét”. Így nemcsak a formális, de az informális és a nem-formális tanulás is az oktatás részévé, az oktatáspolitiká pedig menedzszerszemléletűvé válik. Ez azt jelenti, hogy az oktatási szakma sem kerülheti el a globális kihívásokat, a versenyszféra és az üzleti világ, a társadalmi és gazdasági szereplők által kezdeményezett átalakításokat és azok kihívásait.

Az oktatás és a nevelés fogalmainak világméretűvé válásával az élethosszig tartó tanulás fogalma az Európai Bizottság szerint „minden olyan tanulási tevékenység, az életkor bármely szakaszában, amely az egyén ismereteinek, képességeinek és képzettségeinek javítására, bővítésére irányul egyéni, munkahelyi vagy társadalmi érdekből”. Kialakul a tudás alapú társadalomszemlélet, a gazdasági fellendülés egyfajta tömegesedést eredményez a felsőoktatás, tágabb értelemben mindenfajta oktatás terén. Az Európai Unió egy újabb célkitűzés és stratégiát fogalmaz meg, és pedig „a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudásgazdaságává válni, amely képes tartós gazdasági növekedésre, amelyet a munka és a társadalmi kohézió mennyiségi és minőségi javulása kísér”. Az Európai Tanács felhívja a tagországok figyelmét a felnőttképzés lehetőségeinek kiszélesítésére, az egyén igényeinek előtérbe helyezésére. Az oktatás termékké válik, a képzési programok célközönséghez adaptálódnak, a kínálat a kereslet függvényében alakul. Az informális és nem-formális oktatás, a képzések és bizonyítványok, a kreditrendszer, az akkreditációk

bevezetése, a mérés és értékelés problematikája mind-mind előtérbe kerülnek a fenti kérdéskör kapcsán. Mind az UNESCO, mind az OECD retorikájában a gazdasági és az oktatási rendszerek közötti kapcsolat meghatározó figyelmet kap a munka és a nevelés szempontjából.

A tömegesedés, a felelősség, a privatizáció, a hátrányos helyzetűek kérdését érintő problémák megoldásában a jövőben is a helyi törvények és szabályozások figyelembevétele a döntő és nem a nemzetek feletti harmonizációs politika. A kötet első tanulmányában említett MOC (*méthode ouverte de coordination*) nyílt koordinációs módszert (Európai Tanács, Lisszabon, 2000. május) új eszközként vezetik be az európai térség tagállamainak oktatás- és neveléspolitikájának vizsgálatában. Ez kizárná a centralizálást, és az élethosszig tartó tanulást minden korhoz vagy elsajátítandó tartalomhoz kapcsolódó korlátozástól mentesítené. Az információ kerül az európai oktatásirányítás középpontjába.

Romuald Normand szerint (*Les comparaisons internationales de résultats: problèmes épistémologiques et questions de justice – Az eredmények nemzetközi összehasonlítása: ismeretelméleti problémák és jogi kérdések*) az eredmények nemzetközi összehasonlítása legitimitásuk egyik forrását képezheti, amikor a nagy nemzetközi szervezetek javaslatokat fogalmaznak meg az oktatási rendszerek hatékonyságának és minőségének növelése céljából. A szerző egyfelől elemzi az összehasonlításokkal együtt járó módszertani és ismeretelméleti korlátokat, amelyeket néhány angolszász szociológiai munka tárt fel, másfelől a felmérések eredményei boncolgatja.

Az OECD és az UNESCO a 20. század második felében kezdett el foglalkozni az európai és az észak-amerikai fejlett államok oktatáspolitikájának nemzetközi felméréseivel. A felmérések során az oktatási rendszerek összehasonlításaival nyert eredmények referenciaértékűvé váltak az egyes kormányok és nemzetközi szervezetek számára, amelyek meggyőződéssel állították, hogy egy ország gazdasági versenyképességének kulcsát a munkaerő tudás- és kompetenciaszintje adja. Azóta ezt a meggyőződést többen cáfolták, és az oktatási rendszerek hatékonyságának felmérésére országos értékelési szabványokat állítottak össze. Egyes államok, Franciaország, Ausztrália, Kanada, Új-Zéland, saját felméréseket készítettek, hogy általános elemzést adhassanak a tanulók iskolai eredményességéről. Mások, Anglia és az Egyesült Államok, úgy tartják, hogy a fogyasz-





tókat nemzetközi szinten kell az iskolák eredményességéről és színvonaláról a versenyképesség megtartása érdekében.

A kilencvenes években vezették be a teljesítménymutató fogalmát az oktatás minőségének mérésére. Az összehasonlító tanulmányok lehetővé tették az oktatási rendszerek gyengeségeinek és erősségeinek a megvilágítását. A nyolcvanas évek felmérései azonban érdekesebbnek bizonyulnak a szerző számára; ezek lehetővé tették már államközi összehasonlításokat is a nagy nemzetközi szervezetek bevonásával. A tanulmány bevezetőjét követő fejezetben szó van az amerikai kormány kérésére készült NAEP-felmérésekről, amelyekkel először a hatvanas évek végén mérték fel az amerikai tanulók iskolai teljesítményét. Napjainkban a NAEP széles politikai konszenzusnak örvend, és a legjelentősebb oktatási szakszervezet támogatását is élvezzi. A felméréseket referenciaként használják a pedagógia programok megváltoztatására az amerikai iskolákban. A NAEP fontos szerepet játszott a felmérések eredményeinek nemzetközi összehasonlításában az OECD keretén belül, és közreműködött, amerikai nyomás hatására, az oktatás sikermutatóinak kidolgozásában. A szerző Nagy-Britanniában, Franciaországban végzett teszteleseket mutat be. Ennek nyomán felteszi a kérdést, hogy mire is szolgálnak ezek az összehasonlító felmérések. Nézete szerint egy olyan technikai folyamatról van szó, amely az indítványozók érdekében történik: lehetővé teszi a tanulók heterogén kvalitásainak és képességeinek egyenlő arányú átalakítását az oktatással foglalkozó szakemberek informálása, az országok közötti rangsorolások és versengések felállítása érdekében. A statisztikai felmérések számszerűsítése egyszerűsíti az adatok feldolgozását, az információk továbbítását a döntéshozók felé, a földrajzi és kulturális területek egymáshoz való közelítését. A nemzetközi összehasonlító felmérések közös terepet létesítenek az együttműködésre, a standardizációra, a tapasztalatcserére, illetve új eljárások és eszközök kidolgozására, egyetemes elvek

megfogalmazására nemcsak az európai térség oktatásában, hanem világszínvonalon is.

A kötet Annie Vinokur kutatási eredményeit is tartalmazza (*De la scolarisation de masse à la formation tout au long de la vie: essais sur les enjeux économiques des doctrines éducatives des organisations internationales – A tömeges beiskolázástól az egész életen át tartó tanulásig: esszé a nemzetközi szervezetek nevelélméleteinek gazdasági tétjeiről*). A szerző próbálja meghatározni azokat a gazdasági változásokat, amelyek a nemzetközi szervezetek oktatási elméletei, az oktatás kínálatának centralizált tervszerűsítése és a kereslet által meghatározott élethosszig tartó tanulás között ingadoznak. Három időszakot különböztet meg, és három, egymást követő metaforával nevezi meg őket: „ipari”, a hatvanas évek végéig, „sportos”, a hetvenes évek folyamán és „tőzsdei”, a nyolcvanas évektől kezdődően. Ezek a gazdasági változások perspektívát adnak a tudás megszerzésének mint anyagi befektetésnek, az oktatásnak mint egyszerű szolgáltatásnak, illetve a menedzserszemléletű oktatáspolitikáknak. A szubszidiaritás elve alapján a nemzetközi szervezeteket nem jogosítják fel alapító okirataik, hogy közvetlenül beleavatkozhassanak a tagállamok oktatáspolitikájába. „A párbeszéd, a konszenzus az OECD szívügye”, ezért kommunikációja normatív, univerzális, tudományosan megalapozott. A kérdés, hogy milyen gazdasági következménye van annak, ha a kommunikáció és az elméleti modellek, amelyekre egyébként támaszkodik, megváltoznak. A szerző részletesen mutatja be a három időszakot, és arra a következtetésre jut, hogy már nem is oktatáspolitikáról, hanem oktatásmenedzsmentről kell beszélni. Szerinte a nemzetközi szervezeteknek támogatniuk kellene az oktatáspolitikák szemléletváltását, új módszerek és reformok létrehozását, és ezáltal fokozatosan az oktatási problémák politikamentesítését. (*Education et Société, 2003/2 [L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation]. 214 p.*)

Rádi Ildikó

# SUMMARY

---

## NON-FORMAL LEARNING

It is a common sense that formal, non-formal and informal teaching and learning differ from each other. Yet, there is a lack of information about the ways and means of these types of teaching and learning. How can knowledge be collected, stored and distributed by non-formal (and informal) learning activities? How do these activities relate to each other? It is the main interest of the present issue of *Educatio*.

Éva Tót in her introductory paper deals with the relevances of those new terminology (it is relatively new in the educational policy making in Hungary). Non-formal and informal learning activities fell out of the traditional educational policies. Policy makers today broaden their horizons from the formal types of teaching and learning to the non-formal and informal types. It may help them integrate the various teaching-learning activities in the modern society and thus develop an all-embracing strategy of the knowledge society. However they may face new dilemmas. One of them is the question of how to register non-formal and informal learnings (since they are hidden activities), another may be the question to measure their outcomes.

István Péter Tóth (*Primates in the Classroom*) states – on the basis of the relevant research – that the initial motivations of the human behaviour are not affected by its social and cultural environment. Those research results, however, are not yet known by teachers, schools and policy makers. Their formal teaching activities may be in contradiction with the essential motivations of the human being. The result is low teaching-learning performances.

Benő Csapó (*The Dimensions of Learning and the Structure of Knowledge*) analyses the different educational targets in formal teaching. He makes differences among three targets. They are: (a) conveying more and more new knowledges, (b) developing students' competences and (c) preparing them to the real life after school. They are in competition in the sense that the teachers in formal educational settings try to meet those targets at the same time. These are, however, not different targets but the different dimensions of the human learning ('what to learn', 'how to learn' and 'why to learn'). Integrating these dimensions of 'learning' may help to coordinate the activities which are in competition with each other today.

Katalin Szabó (*Workplace Learning*) analyses various types of learning activities from the viewpoint of the economy. Economics, based on an economy of machine industry did not turn to the detailed analysis of learning till the end of the 20th century. The recent developments both in the economy and the economics (as its reflection) ended up in a new integration of the world of learning and the world of labour. According to it, the world of learning became an important part of the world of labour itself; while to acquire new knowledge became an essential part of the work. The new development has influenced the structure of formal education, establishing new teaching-learning organisations within

the frame of the industry (factory academies and the like). In these ways learning in all forms proves to be the most important strategy for adaptation.

Endre Sík (*Hidden Economy and Learning*) shows how non-formal and informal learning occurs in specific activities like taxi drivers or volunteers. The non-formal and informal teaching-learning activities are essential for keeping the world of work moving. However, non-formal and informal learning are not enough in the case of new knowledge acquisition. Non-formal and especially informal learning are traditional activities, convey traditional knowledge and traditional behaviours. Only formal teaching-learning is able to channel new knowledge to the world of work.

Zsuzsa Vajda (*Fishing for New Knowledge on the Internet*) deals with the development of human learning under the new influences of the internet. The human competence of information processing is not a hereditary but a learnt one and needs – among others – formal education and its structure, the school. The social inequalities of schooling is well known; unequal access to the internet is also a world phenomenon. One cannot, therefore, say that the educational inequalities could be cured by the internet. One of the important questions of the social disadvantage is the social influence of the internet. The author keeps open if the internet can in the future contribute to the equalities among economies and societies in the world.

András Derényi (*Learning Processes in Higher Education*) deals with the formal recognition of non-formal and informal learning. He introduces various existing ways and means of recognition, their advantages, disadvantages and their institutional conditions. Survey results show that the Hungarian higher education is not yet prepared to recognise other than formal learning outcomes. However, it is hoped that under global influences the atmosphere of the Hungarian higher education – in this respect – would be changed.

János Gordon Györi (*Privat Education – A Supplement and a Venture*) describes the worldwide phenomenon of non-formal (non-school) privat education as a 'hidden industry'. These hidden activities – parallel to the public education and in the shadow of the state school systems – are generated by mass schooling. Although mass schooling has been designed to decrease social and cultural inequalities, paradoxically it increases them. The 'hidden school industry' is beneficiary mostly for the middle class. Mass public education – monopolised and centralised by the government – develops its shadow privat system, and with it, the mass public education fulfills its social mission. Private and public in the future, the author hopes, may cooperate in the future on the 'market' of national educations.

János Setényi (*The Traditional Learning*) finds the essence of the 'traditional learning' in the relation between a master and his (her) disciple. A thorough analysis of this relationship helps understand the unique features of the 'traditional learning' activities. The question is if the 'traditional learning' would be suitable to the requirements of the 'modern' world and the globalisation processes.

Vilmos Csányi (biologist), István Kamarás (sociologist) and László Z Karvalics (historian) on a panel – led by Zsuzsanna Hanna Bíró – stress the importance of 'ritual behaviours' in the learning activities. Ritual behaviours in the course of learning process may cause mental changes and thus may reinforce the results of learning. It is a serious critic of the mechanical view of the learning activities which is based on a different view of the human being. The teacher's view of the student – whether it is stated or it remains hidden – may dominate the entire process of teaching and learning and develops the real objectives and requirements in formal education.