



Felnőttképzési Szemle

online időszaki kiadvány

II. évfolyam 1. szám
2008. március



ISSN 1789-3569

Tartalomjegyzék

1. Előszó	3
2. Demokrácia és felnőttképzés	5
Hahner Péter: A demokrácia fogalmának történetéről.....	5
Feketéné Szakos Éva: Egy menedzserképző Socrates Grundtvig program az egészségnevelésben ...	15
Pordány Sarolta: A migráció és a felnőttkori tanulás összefüggései.	19
3. Andragógusképzés hazánkban	30
Sári Mihály: Európa versenyhelyzetben: társadalmi kihívásokra válaszoló képzések.....	30
T. Molnár Gizella: A kultúraközvetítőtől az andragógusig (mellékelt prezentáció).....	42
4. Tanuló városok.....	43
Choi, Don Min: The Trend and Development of Learning Cities in Korea.....	43
Harangi László: Tanuló városok Ausztráliában	54
Zalay Szabolcs: Tanuló városok – A vezetés élménye.....	65
5. Önálló felnőttkori tanulás.....	74
Maróti Andor: Problémák a felnőttek önképzésében.	74
Pordány Sarolta: Az önirányító tanulás kiemelkedő kutatói a XX. század második felében	79
Gerő Péter: Az élethelyzethez igazított tanulás pedagógiai gyakorlata.	92
6. Távoktatás – hozzáférés.....	96
Kovács Ilma: Távoktatás és hozzáférés.....	96
Vigh György: Webes alkalmazások akadálymentesítése, különös tekintettel az e-Learningre.....	121
7. Megemlékezések.....	132



Pordány Sarolta: In memoriam Chia Mun Onn	132
Pordány Sarolta: Chia Mun Onn munkásságáról	134
Deme Tamás: Kontra György emlékezete	136
8. Felhívás.....	139
Felnőttkori tanulás: kompetenciák fejlesztése. Az FFE V. Felnőttképzési Konferenciája	139
9. Szerzőink.....	141
Choi, Don Min	141
Deme Tamás	141
Feketéné Szakos Éva	141
Gerő Péter.....	142
Hahner Péter.....	142
Harangi László	142
Kovács Ilma	142
Maróti Andor	143
Pordány Sarolta	143
Sári Mihály	143
T. Molnár Gizella	144
Vigh György.....	144
Zalay Szabolcs	144
10. Támogatóink	145
11. Impresszum.....	145

Előszó

A tudományos szakirodalom fejlődésorientált felnőttképzés (*development-oriented adult education*) gyűjtőnévvel illeti mindazokat a képzési területeket, tanácsadó munkákat, amely a hátrányos helyzetű, szegénységben élő, analfabéta vagy nagyon alacsony iskolai végzettségű felnőtt lakosság tanulását segíti. A téma aktualitása miatt 2006-ban a fejlődés-orientált felnőttképzésről rendezett konferenciát a *Felnőttképzés Fejlesztéséért Egyesület* (FFE) együttműködve a *Tudományos Ismeretterjesztő Társulat Szövetségi Irodájával*.

A kétnapos program tervezésekor felmerült a kérdés: mit is értünk *fejlődés* alatt? A fogalom szélesebb tudományos értelmezéséhez hívták a szervezők segítségül a történettudomány képviselőjét, *Hahner Péter* egyetemi docenst. Az előadó összefoglalta a fejlődéssel kapcsolatos európai gondolkodók nézeteit az egyes történelmi korszakokban, és bemutatta a fejlődés eszméjének átalakulását, különböző történelmi formáit.

Jelentősége miatt a 2006-os konferencia teljes idejének egynegyedét a felnőttek elektronikus tanulásának témaköre töltötte ki, melyhez kapcsolódóan Kovács Ilma magántanár tartott bevezető előadást.

A fogyatékkal élők, különös tekintettel a vakok és gyengén látók tanulását támogató, valamint Internet-használatának segítségét szolgáló technikai alkalmazásokra hívta fel a figyelmet a konferencián Vigh György, informatikai ügyfélmenedzser. Ezeknek az előadásoknak írásos változatait olvashatják az érdeklődők folyóiratunknak ebben a második számában.

A felnőttképzést végző szakemberek változó szerepéről, a szakterület átalakuló környezetéről *A képzők szerepe a felnőttek tanulásában* címmel rendeztük meg a 2007. évi nemzetközi egyesületi konferenciánkat. A téma kiválasztása mindig a legaktuálisabb szakmai kérdésekhez alkalmazkodva történik, így a négy előadáscsoport a felnőttképzés legjelentősebb változási irányairól szólt.

Kerekasztal-beszélgetéssel kezdődött a program, amely a hazai felsőoktatásban zajló nagy átalakulásról, az andragógus-képzés elindításának és megújításának helyzetelemzését nyújtotta. A beszélgetésben résztvevő szakemberek közül *Sári Mihály* és *T. Molnár Gizella* a felsőoktatásban andragógus szakon indított képzések tartalmi kialakítását mutatták be tanulmányukban. Elemezték a Bologna-folyamat részeként zajló strukturális átalakítások várható hatását is.

Külföldi előadó adott tájékoztatást a nálunk még kevésbé ismert világmozgalomról, a tanuló városok programról. *Choi Don Min* professzor a dél-koreai példán keresztül mutatta be a közösségi alapú, a városfejlesztési programokkal összekapcsolt „tanuló város” koncepcióját. *Harangi László*, a téma hazai szakembere más kontinenseken alkalmazott modellek ismertetésével egészítette ki a nemzetközi kitekintést. Pécs város közlekedési vállalatának munkatársai-val végzett tréningorozatának eredményeiről, trénerként megélt tapasztalatairól tartott tájé-



koztatót *Zalay Szabolcs*, mintegy igazolva, hogy mennyire alkalmazható lenne a „tanuló város” koncepciója nálunk is.

Az önálló felnőtt tanulás elméleti és gyakorlati kérdéseiről vita alakult ki a konferencián, ugyanis a tanulás-fogalom értelmezése, átértelmezése nélkül nehezen lehet az önálló tanulás mibenlétét meghatározni. *Maróti Andor* sok évtizedes oktatói tapasztalatainak birtokában a felnőttkori tanulás problémáit elemezte. *Gerő Péter* az élethelyzethez igazított tanulás pedagógiai gyakorlatát ismertette egy konkrét képzés tapasztalatainak segítségével. *Pordány Sarolta* az önálló felnőtt tanulóhoz kapcsolódó fogalmak hazai értelmezését és a kapcsolódó kutatásokat ismertette.

Az *FFE* konferenciasorozata hozzájárult a hazai és nemzetközi felnőttképzési kapcsolatok erősödéséhez, szakmai kérdések őszinte felvetéséhez valamint a szakmai és egyéni kapcsolatok bővüléséhez.

Az érdeklődő szakemberek és felsőoktatási hallgatók részére *online* folyóiratunkban közzé tesszük az előadások írásos szövegváltozatait olyan további írásokkal, visszaemlékezésekkel kiegészítve, amelyek a felnőttképzés fejlesztéséhez kapcsolódnak.

A konferenciák megrendezését és ennek a folyóiratszámnak a tanulmányait a *Német Felnőttképzési Szövetség (dvv International) Nemzetközi Együttműködési Intézete* anyagi támogatása nélkül nem tudtuk volna megvalósítani, ezért ez úton is köszönetet mondunk a támogatásért.

A főszerkesztő

Demokrácia és felnőttképzés

Hahner Péter:

A demokrácia fogalmának történetéről

A „demokrácia” az egyik legrégebbi és leggyakrabban használt politikai kifejezés, melynek jelentése, tartalma és (ha lehet ilyen kifejezést használnunk) hangulata igen sokat változott az évszázadok során. Mivel napjainkban egyre gyakrabban elhangzik, hogy tulajdonképpen a demokrácia az egyetlen legitim kormányzati forma, röviden összefoglaljuk mindazt, amit e fogalom történeti fejlődéséről tudunk.

Az ókorban annyit jelentett, hogy „sok ember kormányzata” – és szembeállították mind a monarchiával (egy ember kormányzatával), mind az arisztokráciával (a legjobb kevesek kormányzatával). E hármas felosztás helyett egyes ókori gondolkodók hatos felosztást készítettek: valamennyi államforma mellett megemlítették annak elfajult változatát is, a monarchia mellett a zsarnokságot, az arisztokrácia mellett az oligarchiát (a leggazdagabb kevesek kormányzatát), a demokrácia mellett pedig a csócselék uralmát. Az ókori athéni demokrácia kialakulásának bonyolult folyamatát talán úgy foglalhatjuk össze a legrövidebben, hogy a türranoszok elleni harcok során, amikor a hagyományos társadalmi hierarchia megkérdőjeleződött, Athénban politikai státuszt biztosítottak valamennyi szabad, férfi polgárnak, hogy ezzel is csökkentsék a helyi arisztokrata családok hatalmát. Köztudott, hogy az ókori görög demokrácia abban különbözött a modern demokratikus rendszerektől, hogy nem ismerte a képviselő elvét: az athéni polgárok nem választottak maguk közül valakit a teljhatalmú népgyűlésbe, hanem személyesen megjelentek ott. Vagyis (legalábbis elvben) valamennyi állampolgárt bevontak a politikai folyamatokba. Az ókori gondolkodók közül sokan dicsőítették ezt a rendszert, de sokan bírálták is. Bizonyos fenntartásokkal azt is elmondhatjuk, hogy kapcsolat mutatható ki az ókori görög demokrácia fejlettsége és a tudományos, kulturális fejlődés között, hiszen ha a politikai életben minden kérdés megvitatható, minden érvelést meg kell hallgatni, s minden kérdésben demokratikus szavazással kell határozatot hozni, ebből az is következhet, hogy a tudomány és a kultúra terén is megkérdőjelezhető minden régi tanítás, és felülvizsgálható minden hagyományos elképzelés. Mindez persze egyáltalán nem jelenti azt, hogy monarchikus államokban nem kerülhetett sor jelentősebb kulturális fejlődésre. A legnagyobb ókori gondolkodók közül pedig olyan hírességek is gyanakvással szemlélték a demokráciát, mint Szókratész, Platón és Arisztotelész. Más kortársaikkal együtt a „tisztá” formák (demokrácia, arisztokrácia, monarchia) helyett ők is az összetett államformákat részesítették előnyben (azt, amelyben keverednek a monarchikus, arisztokratikus és monarchikus elemek).

A „demokrácia” szó a görög nyelv visszaszorulásával és a latin előretörésével évszázadokra eltűnt. Az ókori rómaiak is megalkották azonban a saját kifejezésüket a több ember által kor-

mányzott politikai rendszerre: elnevezték res publicának, amit magyarul hagyományosan köztársaságnak szoktunk fordítani. Mivel az ókorban nagyobb és tartósabb államoknak monarchikus kormányzata volt, s megnövekedése után a Római Köztársaság is monarchiává alakult át, több mint másfélezer évre meggyökeresedett az a meggyőződés, hogy több ember (demokratikus vagy köztársasági) kormányzata csak kisebb területű államokban valósítható meg.

Quentin Skinner szerint a „demokrácia” kifejezés csak a XIII. században került elő újra, amikor lefordították Arisztotelész Politika című tanulmányát latinra.¹ Ennek nyomán az a hármasság terjedt el, mely szerint egy állam lehet monarchia (egy ember kormányzata), arisztokrácia (kevesek kormányzata) vagy köztársaság (több ember kormányzata). Később különböző félrefordítások következtében immár a „demokráciát” tekintették a köztársaság elfajult formájának, olyan kormányzatnak, amely nem a közösség, hanem kizárólag a szegények javát szolgálja. Ez persze az adott korszakban, az arisztokratikus értékek világában egyáltalán nem volt olyan vonzó elképzelés, mint a mai világban. Aquinói Szent Tamás pedig még ugyanebben a században olyan államnak nevezte a demokráciát, „amelyben a köznép... elnyomja a gazdagokat, s így az egész népség egyfajta zsarnokká válik.” Ezután a demokrácia szó évszázadokig a csőcselék uralmát juttatta az emberek eszébe.

Maga az eszme valószínűleg azért bukkanhatott fel újra, s azért változott meg a jelentése, mert az európai politikai fejlődés egészen sajátos utat járt be: nem alakult ki a korlátlan egyeduralkodó. Elvben ugyan újra meg újra azt hangoztatták, hogy az uralkodó hatalma korlátlan, de fennmaradt az isteni jog, a természeti jog vagy a szokásjog eszméje, amelyet az uralkodónak is tiszteletben kellett tartania. A gyakorlat is ellentmondott a korlátlan hatalomról alkotott elméleteknek: a királyok már a középkorban rákényszerültek, hogy az egyes rendek, tartományok, városok képviselői testületeivel fogadtassák el döntéseiket. Tulajdonképpen ez volt a modern képviselői demokrácia csírája, még akkor is, ha mind a rendek, mind a városok felháborodva elutasították volna a „demokratikus” jelzőt. A „köztársaság” kifejezés valamivel elfogadhatóbb volt, a köztársasági Róma emléke miatt. A nagy tiszteletnek örvendő Tacitus többé-kevésbé a mai „demokrácia” fogalmának megfelelően használta ezt a kifejezést: a szabad emberek közös kormányzatára utalt e fogalommal.²

Az újkorban egyrészt a modern állam fejlődése, másrészt a politikai gondolkodás átalakulása készítette elő a demokrácia fogalmának majdani népszerűségét. Egyelőre azonban inkább a „köztársaság” kifejezést használták. A modern politikai gondolkodás számára az újkor hajnalán olyannyira nélkülözhetetlenné vált, hogy az első igazi modern politikai gondolkodó, Machiavelli két legfontosabb művének már az első mondataiban is megtalálhatjuk.

¹ Skinner, Quentin: Az itáliai városköztársaságok. In: A demokrácia. Szerk. John Dunn. Bp. 1992, Akadémiai Kiadó. 100. o.

² Wootton, David: Oxbridge Model. In: Times Literary Supplement, 2005. September 23. 9. o.

A fejedelem első fejezetének első mondata így hangzik: „Az uralom és a birtoklás minden fajtája, amely valaha is hatalmában tartotta az embereket, köztársaság vagy egyeduralom volt, s ma is az.”³ A Beszélgetések Titus Livius első tíz könyvéről első könyvének első fejezete pedig e szavakkal kezdődik: „Aki elolvassa majd, hogyan is keletkezett Róma városa, milyen törvényhozók és miképpen szervezték meg életét, nem csodálkozik rajta, hogy e város annyi évszázadon keresztül megőrizte kiváló erényeit, és azon sem, hogy a köztársaság világhatalommá növekedett.”⁴

Furcsának tűnhet, hogy a köztársaság fogalma éppen abban a korszakban kezdett elterjedni, amelyben a monarchikus hatalom fokozatosan felerősödött. A királyoknak az újkorban egyre több adójövedelem, katona és hivatalnok állt a rendelkezésükre, fokozatosan visszaszorították az arisztokrácia politikai hatalmát, és a XVII. században, több országban is képessé váltak a hagyományos képviselői szervek, rendi gyűlések nélküli kormányzásra. Ezt a jelenséget a XIX. század történészei abszolút monarchiának keresztelték el. A történészek hamarosan el is túlozták az uralkodók hatalmát, s azt állították, hogy mindent megtehettek, amit csak kívántak, különösebb társadalmi kontroll nélkül. Ebből a szempontból úgy tűnhet, hogy az újkorban a politikai fejlődés inkább távolodott a mai demokráciával kapcsolatos elképzeléseinktől, mintsem közeledett volna.

Az „abszolút monarchia” fogalma azonban megtévesztő. Csak annyit jelent, hogy földi hatalom nem vonhatta felelősségre az uralkodókat, hatalmuk azonban egyáltalán nem volt korlátlan. Helyzetüket legjobban azzal a paradoxonnal lehet jellemezni, hogy megtehettek volna mindent, amit akartak – de nem akarhattak mindent, amit megtehettek volna. Az „abszolút monarchiák” uralkodóinak hatalmát a gyakorlatban igen sok tényező korlátozta: az egyház hagyományai, az „alaptörvényeknek” tekintett ősi szokások, a régi intézmények, a társadalmi elvárások, normák és kiváltságok, a rendelkezésre álló erőforrások korlátozott volta és a korszak kommunikációs nehézségei. Ráadásul az uralkodóknak meglehetősen ellentmondásos politikai szerepük volt: egyrészt fenn kívánták tartani a hagyományos rendi elkülönülést, másrészt azonban pénzügyi szükségleteik miatt arra törekedtek, hogy valamennyi társadalmi réteget megadóztassák, s valamennyinek az erőforrásait az állam szolgálatába állítsák. Ezzel pedig óhatatlanul is hozzájárultak a társadalmi különbségek fokozatos visszaszorításához.

A XIX. századi történészek (köztük olyan nagy gondolkodók is, mint Alexis de Tocqueville) úgy vélték, hogy az új, adóztató-kormányozó monarchia felszámolta a régi, tartományi-testületi önkormányzat intézményeit. Ma már úgy látjuk, hogy ha a jelentősebb hatalommal rendelkező, országos jelentőségű rendi gyűlést nem is hívták össze, a kisebb, városi vagy tartományi jellegű gyűléseket és tanácsokat a királyok inkább újjáélesztették és megerősítették, mint felszámolták. Annyi hivatalnokuk ugyanis nem volt, hogy ezek nélkül kormányozhattak volna.

³ Niccolò Machiavelli művei. Első kötet. Bp. 1978, Európa Könyvkiadó. 9. o.

⁴ Ugyanott, 93. o.

Az új, királyi és központi hivatalnokok nem a régi hivatalnokok helyett, hanem azok mellett tevékenykedtek. Ahol a régebbi történészek a királyi akarat ellentmondást nem tűrő érvényesítését látták, ott a mai történészek a központi és a helyi hatalmak színpadok mögötti alkudozását fedezik fel. Vagyis ha demokratikusnak távolról sem nevezhetjük az újkori monarchiákat, az oligarchikus és arisztokratikus elemek egyáltalán nem tűntek el a közéletből.

A XVII. század közepén pedig olyan politikai gondolkodó is akadt, aki az erős egyeduradalom szükségességét kizárólag emberi, evilági, racionális tényezőkből vezette le. Az angol Thomas Hobbes *Leviathan* (*Leviatán* vagy az egyházi, és világi állam anyaga, formája és hatalma, magyarul: 1970) című könyvének érvelése teljesen mentes volt minden vallási vagy misztikus előfeltevéstől.⁵ Szerinte az állam egyszerűen az emberek érdekében létrehozott, mesterséges jelenség. Az angol polgárháború ugyanis arról győzte meg, hogy az embereket sem a természet, sem a vallás nem képes egyesíteni. Az emberi civilizációt, a politikai szervezetet csak mesterségesen lehet létrehozni. A politika tehát emberi művészet, mesterség, tudomány.

A természetes állapot Hobbes szerint „mindenki harca mindenki ellen”, amelyben az élet „magányos, szegényes, csúnya, állatias és rövid”. Ebben a természeti állapotban nagy szerepet játszott az egyenlőség is: mindenki egyenlő volt mindenkivel, így mindenki fenyegetettségben élt. Mivel csellel a leggyengébb is képessé válhatott a legerősebb megölésére, egyforma sebezhetőségükben az emberek megtalálhatták egyenlőségük gyökereit. Éppen azért képesek egy civilizált rend létrehozására, mert ráébredtek egyenlőségükre. A társadalmi szerződéssel az emberek lemondtak az erőszak jogáról, és olyan hatalomra ruházták, amely a szuverenitás egyetlen birtokosaként biztosíthatja a békét. Hobbes tehát egyszerűen a társadalom eszközének nevezte az államot, amellyel az emberek biztosítják maguknak a rend és béke áldásait. Vagyis a hatalomnak való engedelmesség nem a természetből fakad, nem az isteni elrendelésből, nem valamely régi hódításból – hanem a társadalom egyetértéséből, amelynek tagjai valaha, a „természetes állapotban” egyenlők voltak egymással.

Nagy jelentőségű lépés volt ez, akár a politikai gondolkodás forradalmának is nevezhetnénk. A régi típusú, rendi monarchiában az uralkodó kívül állt a társadalmon, hogy elláthassa fő feladatát, az igazságszolgáltatást, s ezért természetesnek tűnhetett, hogy hatalmát sem ettől a társadalomtól, hanem Istentől, a hagyományokból vagy egy korábbi hódításból származtatja. Az adóztató-kormányzó abszolút monarchia kiépülésével azonban az uralkodót egyre több szál fűzte ahhoz a társadalomhoz, amelynek egyre nagyobb arányban elvonta jövedelmét, s egyre jobban meghatározta törvényeivel és rendeleteivel mindennapjait. Márpedig az a hatalom, amely távolról sem korlátlan, s mégis fokozottabb mértékben aknázza ki a társadalom erőforrásait, előbb-utóbb kénytelen lesz fokozottabb mértékben bevonni a hatalomgyakorlásba a megadóztatott társadalomnak előbb szűkebb, majd egyre szélesebb körű csoportjait. Szükségszerűvé vált tehát, hogy megfogalmazzák: az uralkodó ettől a társadalomtól kapta hatalmát, amely evilági és gyakorlati eredetű.

⁵ *Leviatán* vagy az egyházi, és világi állam anyaga, formája és hatalma. I—II. kötet. Bp. 1999, Kossuth Kiadó.

Hobbes indította el a politikai gondolkodást azon az úton, amelyen az isteni eredetű és abszolút hatalom elvétől néhány évtizeden belül eljutott ahhoz a jelszóig, amelynek a lényege korábban sem volt ismeretlen, brutális nyíltsággal azonban először Amerikában fogalmazták meg: „Nincs adózás képviselő nélkül.”

Hobbes nagy jelentőségű lépést tett a demokrácia eszméjének előkészítése terén, de Pierre Manent francia filozófus szerint „megáll a demokrácián innen”.⁶ Az emberek Hobbes szerint ugyanis olyannyira hataloméhesek, hogy az elképzelhető legnagyobb hatalmat kell följük rendelni, hogy egyesíteni lehessen őket. Az új hatalom tehát csakis korlátlan és osztatlan lehet, a társadalmi szerződés csak az alattvalókat köti, az uralkodót nem. A modern politikai filozófiát azonban Hobbes mégiscsak megalapozta azzal a nézetével, hogy az emberi egyenlőséget és a kormányzottak beleegyezését nyilvánította a hatalom (szuverenitás) forrásának. E nézeteit Locke és Rousseau is osztották, de ők már nem a polgárháborút tartották az ember természetes állapotának, s nem a hatalomvágyat tartották az emberi természet alaptulajdonságának.

Locke Két értekezés a kormányzatról című tanulmányában⁷ már úgy próbálta értelmezni a természetes állapotban élő egyént, hogy elidegeníthetetlen jogokat tulajdoníthasson neki, a hatalmat pedig úgy, hogy az csak védelmezhesse az egyént, de zsarnokoskodni ne tudjon felette. Szerinte a természetes állapot már nem a „mindenki harca mindenki ellen”, mint Hobbesnál, hanem afféle ideális, békés világ, amellyel csak az a probléma, hogy az embereknek nincsenek elismert bírái, akik ítélezhetnek felettük, ha vitákba bonyolódnak. Mindenki a maga bírója, márpedig senki sem lehet igazságos bíróját ügyeiben. Ezért a tulajdon védelmében szükség van arra, hogy a társadalmi szerződéssel az emberek átruházzák bíraskodási jogukat egy kormányzatra. Ez a kormányzat pedig nem lehet abszolút, mert ha konfliktusba kerülne alattvalóival, ismét helyreállna a természetes állapot, amelyben az érdekelt (jelen esetben a hatalom) ítélné saját ügyében. Ezért szét kell választani a hatalmakat, el kell különíteni egymástól a törvényhozó (parlamentari) és a végrehajtó (királyi) hatalmat, nehogy bármelyik is visszaélhessen helyzetével. És hogy a törvények ne jelenthessenek elnyomást, mindenkinek hozzá kell járulni elfogadásukhoz, személyesen vagy képviselői közvetítésével. Locke megteszi a következő lépést a demokrácia irányába, amikor így fogalmaz: „...A törvényhozó hatalom... amelyet a közösség választott és jelölt ki...Enélkül... a törvény híján volna annak, ami feltétlenül szükséges ahhoz, hogy törvény legyen, nevezetesen a társadalom jóváhagyásának, márpedig a társadalom felett csak a társadalom tagjainak beleegyezésével és a tőlük kapott felhatalmazás alapján lehet valakinek törvényhozó hatalma...”⁸ Csak az a törvény fogadható el tehát, amelyet a társadalom jóváhagy. E gondolat jelentőségét az a tény sem mérsékelheti, hogy Locke természetesen elfogadta a meglehetősen szűk körű, oligarchikus képviselői testületeket. Ha ugyanis a társadalomnak az oligarchikus képviselő által biztosított jóváhagyása tesz elfogadhatóvá egy törvényt, akkor előbb-utóbb fel fog merülni az a gondolat is, hogy minél szélesebb körű a képviselő, annál nagyobb érvényű annak a jóváhagyása.

⁶ Manent, Pierre: A liberális gondolat története. Pécs, 1994, Tanulmány Kiadó. 41. o.

⁷ Locke, John: Értekezés a polgári kormányzat igaz eredetéről, hatásköréről és céljairól. Bp. 1986, Gondolat Kiadó.

⁸ Ugyanott 132–33. o.

Locke tanításának rendkívül nagy sikere volt. Az európai politikai fejlődés egyik legfontosabb sajátossága az, hogy a teljes hatalom sohasem összpontosulhatott tartósan egyetlen kézben – és Locke a hatalmak szétválasztásának ideológiájával tulajdonképpen e fenntartani kívánt állapothoz biztosított új és nagy hatású eszméket. Az abszolút monarchiát (amely mindig is inkább törekvés volt, mint megvalósult rendszer), Locke egyszerűen rossz és illegitim politikai rendszernek tekintette. Pierre Manent szerint a demokratikus politikai rendszernek az a fő sajátossága, hogy megkülönböztetéseket és szétválasztásokat hoz létre ott, ahol más rendszerek az egységet hangsúlyozzák.⁹ A demokrácia előtti társadalmakban a hangsúly mindig az egységen, az egyetértésen van. Egyetlen szétválasztást ismertek el: a parancsolók és az engedelmeskedők szétválasztását. A politika modern rendszere azonban azért jött létre, hogy felszámolja vagy legalább megkerülje a parancs-engedelmesség viszonyt, ami a régi politikai rend sajátossága volt. Ebből a viszonyból próbáltak kiszabadulni a politikai gondolkodók, s e törekvés eszköze a hatalmak szétválasztása is, amelyet később tovább finomítottak.

Montesquieu 1748-ban megjelent *A törvények szelleméről* című kötetében úgy vélekedett, hogy minden hatalom veszedelmes, mert minden hatalommal rendelkező személy hajlik arra, hogy visszaéljen vele. Mivel államhatalomra mégis szükség van az állampolgárok személyének és tulajdonának védelmezéséhez, egyetlen megoldás lehetséges: „Hogy a hatalommal ne lehessen visszaélni, ahhoz az kell, hogy a dolgok helyes elrendezése folytán a hatalom szabjon határt a hatalomnak.” Tovább finomította hát a hatalmak szétválasztásának locke-i eszméjét, újabb szétválasztásokkal készítve elő a modern demokráciát: az Angliában kialakult rendszert általánosítva ő hangsúlyozta először a három hatalmi ágazat, a törvényhozás, a végrehajtás és az igazságszolgáltatás önállóságának fontosságát. Módosította az államformák arisztotelészi felosztását is, amennyiben köztársasági, monarchikus és despotikus államokat különített el egymástól. A köztársaságban több ember kormányoz, a monarchia egy ember törvények szerinti, a despotizmus pedig egy ember törvények nélküli kormányzását jelentette. Az ősi meggyőződés, mely szerint a köztársaság csak kis területű államokban működhetett, továbbra is fennmaradt.

Montesquieu a demokráciát olyan köztársasági rendszernek nevezi, amelyben „a nép egésze mint egy test tartja birtokában a főhatalmat... Ha a főhatalom a nép egy részének a kezében van, ezt arisztokráciának nevezik.”¹⁰ A köztársaság „vezérelvével” kapcsolatos nézetei rendkívül széles körökben elterjedtek: „Nem kell sok becsületesség ahhoz, hogy egy monarchikus kormányzat vagy egy önkényuralmi kormányzat fennmaradjon... Az egyikben a törvények ereje, a másikban a fejedelem mindig fölemelt karja szabályoz vagy fegyelmez mindent. Egy népi államban azonban eggyel több rugóra van szükség, és ez az erény.”¹¹ Vagyis nézetei szerint a köztársasági vagy demokratikus rendszerek nem csak kis államokban jöhetnek létre, de előfeltételei közé tartozik az állampolgárok erkölcsi fejlődése is.

⁹ Manent, Pierre: *Idézett mű*, 29. o.

¹⁰ Montesquieu: *A törvények szelleméről*. Bp. 2000, Osiris—Attraktor. 56. o.

¹¹ Ugyanott, 72. o.

Jean Jacques Rousseau nézetei igen sok szempontból különböztek Montesquieu nézeteitől. Ő már a szabad, önálló egyének közös tulajdonává nyilvánította a hatalmat, vagyis a szuverenitást, s elvetette az angol képviseleti rendszert, mert úgy vélekedett, hogyha az oszthatatlan és elidegeníthetetlen népszuverenitást képviselőkre ruházzák, partikuláris érdekeket fog szolgálni. A köztársaságról és a demokráciáról azonban lényegileg ugyanúgy gondolkodott, mint Montesquieu. Ideálja a kis közösség volt, amelyben a polgárok közvetlenül, képviselet nélkül dönthetnek ügyeikről. Ugyanolyan osztatlanak és abszolútnak tekintette a nép szuverén akaratát, mint korábban az abszolút monarchia ideológusai a királyi szuverenitást. A csoportérdeket is elvetette, mert ellentétbe kerülhet a közösség érdekével. Ha viszont nem létezik más, mint az egyéni érdek és a közösség érdeke, akkor az egyén csak akkor lehet szabad, ha önként azonosul az „általános akarattal”, amely kizárólag a közös érdekre irányul. Így a totális engedelmesség maga a totális szabadság. Rousseau maga is érezte, hogy ez az ideál (a legteljesebb egyéni szabadság azonosítva a közös akarat elfogadásával) megvalósíthatatlan. Követői viszont a legkülönbözőbb (demokratikus, liberális, anarchikus vagy éppen diktatórikus) következtetéseket vonhatták le tanításaiból. Maga Rousseau azonban távolról sem volt demokrata. A Társadalmi szerződésben a következőt olvashatjuk: „Ha volna nép, amely csupa istenből állna, az a nép demokratikus kormányzat alatt élne. Az embereknek azonban nem való ilyen tökéletes kormányzat.”¹²

Mint látjuk, a felvilágosodás legnagyobb hatású politikai gondolkodói távolról sem voltak a demokratikus politikai rendszer elkötelezett hívei. Igaz, az enciklopédisták már nem a csöcselék uralként határozták meg a demokrácia jelentését, hanem Montesquieu nyomán így: „egyszerű kormányforma, amelyben a nép testülete rendelkezik a szuverenitással”. A nagyobb, modern államok számára azonban továbbra sem ezt tekintették megfelelő államformának. A politikai harcok során azonban a század végén elkerülhetlenné vált, hogy a különböző törekvések képviselői a hagyományos vezető rétegeken kívül álló, népi elemektől is támogatást kérjenek. A hatalomból azonban nem szívesen részesítették őket: Sieyès abbé a demokráciát (a nép közvetlen hatalmát) ellentétesnek tekintette a képviseleti rendszerrel, amelyet létre kívánt hozni, amely a nemzeti szuverenitást testesítette meg. A törvényt azonban már úgy határozták meg az Emberi és Polgári Jogok Nyilatkozatában, hogy „a közakarát kifejeződése. Valamennyi állampolgárnak jogában áll személyesen vagy képviselőin keresztül részt venni a megalkotásában.” A választójog kiterjesztése, a rendi különbségek felszámolása, az emberi jogok meghirdetése akkor is a demokrácia irányába taszította a forradalmat, ha ezt a szót még nem szívesen használták. Megjelentek a kifejezetten demokratikus törekvések, amelyek túlmutattak az egyéni szabadság és a jogi egyenlőség garantálásán. A politikai harcok során pedig megnyílt a lehetőség az egyes csoportok számára egymás demokratikus túllicitálására: valamennyien a tulajdonosok számára szerették volna biztosítani a politikai hatalom gyakorlását, ennek megszerzéséhez azonban fel kívánták használni a népi támogatást. A háború kirobbanása után pedig már olyan csoport is akadt (a Hegypárt), amely a népi követelések ideiglenes elfogadása mellett állt ki.

¹² Rousseau, Jean-Jacques: *Értekezések és filozófiai levelek*. Bp. 1978, Magyar Helikon. 533. o.

A forradalmi kormányzat terrorista diktatúráját azonban aligha lehet demokratikusnak nyilvánítani, hiszen a népre hivatkozva kifejezetten korlátozta a tényleges nép részvételét a politikai hatalomból. A képviseleti rendszer uralma 1793—94-ben is szilárd maradt, a képviselők nem engedtek a közvetlen demokráciára irányuló követeléseknek.

A francia forradalomban ugyanis a népszuverenitást egységesnek és oszthatatlannak tekintették (mint Rousseau), gyakorlását egy nagy hatalmú, választásokkal létrehozott törvényhozó gyűlésre ruházták (ahogy Locke tette volna), csak éppen Montesquieu nézeteiről feledkeztek meg, mely szerint minden a hatalmat egy másik hatalommal kell korlátozni, hogy ne fajulhasson zsarnoksággá. Ezzel pedig megnyitották az utat a hatalom újabb koncentrációja és társadalmi ellenőrzésének felszámolása előtt. A forradalom hívei számára végtelenül elkeserítő élmény volt, hogy a szabadság nevében megindított mozgalom csak újabb zsarnoki rendszereket eredményezett: előbb egy terrorista forradalmi kormányzatét (1793—94), majd egy császáráét (1804—15). A terror és diktatúra olyan riasztó emléket hagyott hátra, amely a francia társadalom többségének szemében jó időre beszennyezte mind a köztársaság, mind a demokrácia eszméjét.

A demokrácia a XIX. század első felében nem Európában bontakozott ki és öltött elfogadható formákat, hanem Európa „óceánon túli meghosszabbításán”, az Amerikai Egyesült Államokban. Minden bizonnyal azért történhetett így, mert itt teremtődött meg először a politikai demokrácia társadalmi előfeltétele: a vagyon viszonylagosan egyenlőbb elosztása. Amerikában ugyanis az emberek és a rendelkezésre álló erőforrások kedvező arányának köszönhetően a társadalom többsége a tulajdonosok közül került ki. A XVIII. századi amerikai forradalomban senki sem tűzte ki a társadalom demokratizálását – az európai eszmék azonban az új Egyesült Államokban óhatatlanul is demokratikus fejlődést segítettek elő. Amikor az európai politikai gondolkodók úgy vélekedtek, hogy csak annak lehet beleszólása a politikába, csak az kaphat képviseletet a nemzetgyűlésben, aki az ország területének tulajdonosai közé tartozik, ez Európában a gazdag kisebbség uralmához vezetett, Amerikában viszont a szabad fehér férfiak többségének az uralmához – pusztán azért, mert ezen a kontinensen mindenki számára volt elegendő mennyiségű föld. Az erőforrások egyenlőbb elosztása tehát előkészítette a politikai hatalom egyenlőbb elosztását. Az amerikai forradalom után az örökletes hatalom elve tabuvá vált Amerikában, eltiltották a nemesi címeket, a primogenitúrát (az elsőszülöttek megkülönböztetését az örökösödésnél) és a hivatalok örökölhetőségét. Elterjedt a társadalmi felsőbbrendűség külső jegyeinek megvetése, a „republikánus egyszerűség”, e társadalmi felsőbbrendűség pedig nem alapulhatott többé a születésen, hanem kizárólag az egyéni érdemen. Az előkelő társadalmi helyzet pedig nem vont maga után automatikusan jogot bizonyos közhivatalokra. Vagyis az amerikai függetlenségi háború olyan társadalmi következményekkel járt, amelyek tovább erősítették az Angliától örökölt politikai és társadalmi rendszer demokratikus tendenciáit. A forradalom vezetői (Washington, Jefferson, Adams stb.) nem voltak a mai értelemben demokraták, ők úgy vélekedtek, hogy az alkotmány demokratikus elemeit erős arisztokratikus és monarchikus elemekkel kell ellensúlyozni. Nézeteik szerint mindenki részt vehet a választásokon, de legjobb lenne, ha a legvagyonosabb és legműveltebb személyek szűk köréből választanák meg politikai vezetőiket.

A következő nemzedék azonban a XIX. század harmincas éveiben már a szavazati jog minél szélesebb alkalmazásával próbálta megszerezni a politikai hatalmat, s úgy vélekedett, hogy mindenki elláthat minden hivatalt, akit polgártársai bizalma erre méltónak ítelt. Aligha véletlen, hogy ez a nemzedék kezdte használni a Demokrata Párt elnevezést.

Alexis de Tocqueville volt az első európai, aki úgy utazott Amerikába az 1830-as években, hogy már nem Európa romantikus múltját kereste ott, hanem demokratikus jövőjét. Olyan társadalmi rendszert talált az óceánon túl, amelyet az arisztokratikus vagy rendi társadalmak egyenlőtlenségeinek hiánya és az egyenlőségre irányuló törekvések jellemeznek. Tocqueville ismerte fel, hogy tulajdonképpen a francia forradalom is egy ilyen rendszer európai kialakulását készítette elő: „Ez a forradalom nem tett mást, mint felszámolta az európai népek többségénél évszázadok óta fennálló politikai intézményeket... hogy egy egységesebb és egyszerűbb társadalmi és politikai rendszerrel váltsa fel, egy olyan rendszerrel, amely a viszonyok egyenlőségén alapul.”¹³ A francia forradalom kétszázadik évfordulójának előestéjén François Furet szinte ugyanezekkel a szavakkal fogalmazta meg a forradalom lényegét Mona Ozouffal szerkesztett *Dictionnaire critique de la révolution française* című kötete előszavában: „A demokrácia születése. A francia forradalom e meghatározása olyan intellektuális súllyal rendelkezik, hogy senki sem utasíthatja el, sem hívei, sem ellenfelei... A régi rend az emberi egyenlőtlenség és az abszolút monarchia világa volt, 1789 zászlaján azonban megjelentek az emberi jogok és a népszuverenitás.”¹⁴

A XIX. században pedig egy mindent elsöprő erejű szellemi mozgalom erősítette fel a demokratikus tendenciákat valamennyi államban: a nacionalizmus. A nagy, többé-kevésbé centralizált államok már a korábbi századokban kialakultak, az általános szekularizáció gyengítette az egyházhoz való kötődést, a nemzeti piac kialakulása, a kereskedelem fejlődése nagyobb gazdasági egységeket hozott létre, a nemzeti kultúra mindenhol fejlődésnek indult – vagyis a korábbi identitások bizonytalanná váltak, és szükségessé vált egy újabb identitás kijelölése. Mindennek következtében egyre szélesebb körökben terjedt el az a meggyőződés, hogy az egyén nem a szülőföldjéhez, az egyházához, a tartományához vagy a dinasztiahoz kötődik legszorosabban, hanem egy szélesebb közösséghez, a nemzetállamhoz. Egyre többen hittek benne, hogy minden államban létezik egy-egy sajátos karakterű közösség, a nemzet, melynek érdekei és értékei mindennél előbbre valók. A nemzet vált a politikai közösség koordinációjának, a társadalom mobilizációjának, a hatalom legitimációjának legfontosabb biztosítékává – s hogy kellő ereje legyen, szükségesnek tűnt minél szélesebb rétegek bevonása a politikai életbe.

¹³ Tocqueville, Alexis de: A régi rend és a forradalom. Bp. 1994, Atlantisz. 60. o.

¹⁴ Furet, François – Ozouf, Mona: *Dictionnaire critique de la Révolution française*. Paris, 1988, Flammarion. 7. o.



A demokrácia fogalma tehát a XIX. században felvehette mai jelentését. Szűkebb értelemben olyan politikai berendezkedést jelent, amely a képviseleti rendszert az általános választójoggal kapcsolja össze: vagyis a társadalom széles rétegei számára lehetővé teszi a politikai folyamatokba való bekapcsolódást. Tágabb értelemben azonban jóval többet jelent ennél: „a viszonyok egyenlőségén” alapuló világot jelenti, amely a régi, az egyenlőtlen életviszonyokon alapuló világ helyére lépett. Ezzel egyben hatalmas erejű legitimációs elvvé vált: a XX. századra már csak akkor vált igazolhatóvá egy hatalom, egy politikai folyamat vagy bármilyen politikai intézkedés, ha a társadalom széles rétegei kinyilvánították iránta helyeslésüket, és ugyanakkor a társadalmi viszonyok egyenlőbbé tételét szolgálja.



Feketéné Szakos Éva:

Egy menedzserképző Socrates Grundtvig program az egészségnevelésben



A felnőttképzők szerepe egy változó világban

Átalakuló, változásokkal teli korunkban a felnőttképzők szerepe folyamatosan újraértelmeződik. Ma az egyik legalapvetőbb elvárás egy felnőttképzővel szemben az, hogy segítse a felnőttet aktuális problémái megoldásában, kérdései megválaszolásában. A kérdések és a lehetséges válaszok is oly sokfélék lehetnek azonban, hogy a felnőttnek személyre szabott támogatásra lehet szüksége már az információkhoz való hozzáférés, illetve az információk között való eligazodás terén is. Ahhoz, hogy például egy új tudományos eredményből a felnőtt életminőségét javító életgyakorlat váljék, szükség van a felnőttképzők professzionális közvetítő, „tolmácsoló” szerepére. A mai felnőttképzők „tudásmunkások”, „tudásmenedzserek” is, akik a felnőtt problémáit, kérdéseit és meglévő, sokszor diffúz tudását segítenek hozzáértéssel rendezni, szervezni, kiegészíteni annak érdekében, hogy a kérdező megtalálja a számára és az emberi közösség számára legmegfelelőbb választ.

Amíg új problémák, igények és új ismeretek, válaszlehetőségek lesznek, a felnőttképzők szerepfelfogása is folyamatos megújítást tesz szükségessé. Ha a problémák, kihívások európai viszonylatban jelentkeznek, és megoldásukhoz a felnőttképzés is hozzájárulhat, érdemes a felnőttképzők szerepének innovációjáról is európai kontextusban gondolkodni.

Európai szakemberek interdiszciplináris együttműködése: a „Fertility Management Program”



Az európai demográfiai és egészségügyi helyzet, a gyermekvállalás kérdésköre komplex, a felnőttképzők szerepével együtt interdiszciplinárisan vizsgálható összefüggésrendszer.

Az utóbbi évtizedekben a férfi és női életpályák Európa-szerte jelentős változásokon mentek keresztül. A nők képzési és foglalkoztatási lehetőségei megnöttek, és a családtervezési módszerek segítségével párjukkal meg tudják határozni, hogy mikor és hány gyermeket vállaljanak.

A kérdés kapcsán a fiatalok sokféle hatással, életkonceptióval találkoznak, és nehéz döntési helyzetbe kerülhetnek, amellyel sokszor magukra maradnak. Hogyan egyeztethető össze például a tradicionális családmódel, mint életcél a karrierrel? Milyen a nők és férfiak szerepe, felelőssége a szexualitás, a termékenység és a családtervezés relációiban? Mi szükséges ahhoz, hogy egy pár az értékrendjének megfelelő, perspektivikus, autonóm döntést hozzon? Elegendő és megfelelő információ birtokában vannak-e a hátrányos helyzetű csoportok (például az elmaradott vidékek lakói, az etnikumok stb.) a nekik megfelelő válaszok kimunkálásához? Milyen segítséget nyújthatnak a felnőttképzők az egészségnevelésnek ezen a területén a különböző célcsoportoknak a tabuk lebontásában, az ismeretek hozzáférésében és a kultúra-specifikus kommunikáció előmozdításában?

A Termékenységszabályozó Program (Fertility Management Program) olyan képzések kifejlesztését célozza, mely a párkapcsolatok, az ehhez kötődő nemiséggel kapcsolatos kérdések, a szexualitás, a termékenység-tudatosság, a családtervezés és a párkapcsolati élet témaköreit ölelik fel. A képzések lehetővé teszik majd, hogy a felnőttképzők olyan célcsoportokhoz jussanak el, melyek valamilyen szempontból akadályoztatva vannak, mint például a vidéken élő lakosság, a bevándorlók, valamint azok a férfiak, akik nem motiváltak abban, hogy a termékenységgel kapcsolatos döntések folyamatában partnerükkel részt vegyenek. Ezen kívül a projekt tervében szerepel még egy felnőttképzőknek szóló munkatankönyv kidolgozása, valamint speciális tananyag kifejlesztése a fenti célcsoportok számára. A tananyagok pedagógiai és felnőttképzési (andragógiai) alapismereteket, a termékenység biológiájáról szóló információkat, a tanácsadás pszichológiai aspektusainak magyarázatát és célcsoport-specifikus oktatási segédanyagokat tartalmaznak.

A program olyan felnőttképzők kiképzésére koncentrál, akik tájékoztatják, tanácsokkal látják el és támogatják a termékeny életkorban lévő párokat.

A képzés lehetőséget ad a hétköznapi élethez kötődő alternatív tanulási módszerek alkalmazására, melyek ösztönzőleg hatnak és egyúttal szórakozást is nyújtanak. Ilyen például a szerepjáték, a „tevékenységközpontú tanulás” és a mikrotanítás. A résztvevőket arra ösztönzik majd, hogy a folyamatban önállóan tevékenykedjenek (önálló tanulás), miközben a tanulók közötti személyes kapcsolatok is fontos szerephez jutnak. A résztvevők elemzik a termékenységszabályozás jelentését, és értékekkel (pl. kulturális értékekkel), valamint normákkal és jövőképekkel kapcsolatos kérdéseket is megvitatnak.

Az úgynevezett „szelíd” pedagógia szerint a résztvevők nemcsak hallgatni és beszélgetni fognak, hanem alkalmuk lesz „látni, érezni és megérteni” is. Bevezetésre kerül az audiovizuális eszközök és az Internet használata összejövetelek és csoportok irányítására, célok meghatározására, kommunikáció előmozdítására, döntések előkészítésére és meghozatalára, valamint motiválásra.

A közvetlen célcsoportot a felnőttképzés területén azok a gyakorló szakemberek alkotják, akik az oktatási, a szociális és/vagy a közegészségügy területén dolgoznak (pl. családközpontokban, egészségközpontokban, és közösségi oktatási központokban működő felnőttképzők, családi tanácsadók, szülésznők valamint védőnők, pedagógusok, jegyes-oktatásban tevékenykedő személyek és TCST tanácsadók). Ők alkalmazottként, megbízással vagy önkéntesként is dolgozhatnak a közintézményekben vagy civil szervezetekben.

Célok és megvalósulás

Az Európai Unió Socrates programján belül működő projektben Magyarországon kívül hat ország civil szervezetei és egyetemei vesznek részt, többek között a litvániai Kaunas Vitautas Magnus egyeteme, a spanyolországi Navarra Egyetem, valamint tanácsadóként a gödöllői Szent István Egyetem. A program koordinátora a kölni székhelyű Máltai Közegészségügyi és Prevenációs Központ.

A közreműködők felnőttképzési, nevelési szakemberek, orvosok, pszichológusok, EU szakértők, felnőttképzési, szociális, családvédő szervezetek és intézmények. Az előkészítés során a partnerek a következő célokat tűzték ki:

1. Növelni a különböző célcsoportok termékenységéről szóló ismereteit és termékenység-tudatosságát.
2. Képesé tenni és ösztönözni a párkapcsolatban élő nőket és férfiakat, hogy termékenységüket önállóan szabályozzák.
3. Fogékonyá tenni a párkapcsolatban élő nőket és férfiakat a nemiséggel valamint a termékenységszabályozással összefüggő kérdések és problémák iránt.
4. Elősegíteni a pár családtervezéssel és a család méretével kapcsolatos közös döntéshozatalát.
5. A termékenységről szóló ismeretek terjesztésével és a termékenységről szóló neveléshez való pozitív hozzáállással hozzájárulni a reprodukív egészség fenntartásához és/vagy javításához.
6. Elősegíteni az egész életen át tartó tanulást, és jobbat tenni a párok és családok életét.
7. Kifejleszteni a termékenység tudatos szabályozásának európai multikulturális megközelítését.
8. Nevelni és oktatni a nyelv, etnikum, kultúra, vallás vagy lakóhely elmaradottsága miatt hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű célcsoportokat

A kétéves projekt 2006. október 1-én indult. A tesztkurzust az elmúlt ősszel Hollandiában rendezték, melynek előkészítése egy budapesti projekt-találkozón történt. További képzések Bécsben (2008. június) és Barcelonában (2008. július) lesznek.

A projektről szóló információk a (<http://www.fertilitymgt.eu>) honlapon található.



Irodalom

1. Apps, Jerold W.: Mastering The Teaching of Adults. Krieger Publishing Company, Malabar, Florida 1991.
2. Arnold, Rolf – Kramer-Stürzl, Antje – Siebert, Horst: Dozentenleitfaden: Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. Cornelsen, 1999.
3. Feketéné Szakos Éva: Andragógia és Pedagógia. In: Educatio 1999/1. 61-73.
4. Feketéné Szakos Éva: A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2002.
5. Feketéné Szakos Éva (szerk.): Fókuszban a felnőttek tanulása. SZIE Tanárképző Intézet Kiadványai. Gödöllő, 2006.
6. Kraiciné Szokoly Mária: Pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest 2006.
7. Szabóné Molnár Anna: A felnőttoktatói kompetencia a kommunikatív andragógia nézőpontjából. In: Közművelődés és felnőttképzés (szerk. B. Gelencsér Katalin és Pethő László). Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány, Budapest 2002. 174-181. old.

Pordány Sarolta:

A migráció és a felnőttkori tanulás összefüggései

A tanulmányban a migrációval kapcsolatos stratégiai dokumentumok és kutatások alapján elemezzük a migráció és az életen át tartó tanulás összefüggéseit.¹⁵ Megállapítjuk, hogy a bevándorlók sajátos helyzetükből adódóan speciális tanulási szükségletekkel bírnak, amelyekhez adekvát és hatékony felnőttképzési szolgáltatásokat igényelnek.

Az Európai Unióban jelenleg a migráció – az egyre széles körben elfogadott szakmai megközelítés szerint – pozitív folyamat, ezért a bevándorlók integrációja támogatandó feladat mind a 27 tagország számára. Az európai és a globális migrációra vonatkozó állásfoglalások szerint kiemelt jelentősége van az oktatási szakterületnek a bevándorlók integrációját segítő folyamatban, mivel az életvitel és a munkavállalás megszervezéséhez alapvető fontosságú a befogadó ország kultúrájának, nyelvének és állampolgári ismereteinek a megtanulása.

Az EU belső vándorlásának növekedése várhatóan hazánkat is érinti, így az életen át tartó tanulás megvalósítását szolgáló felnőttképzési intézményeknek és szolgáltató intézményeknek megfelelően fel kell készülniük a migrációra. A hasonló trendeket mutató többi tagországgal, különösen a KKE tagországok szakembereivel együttműködve szükségesnek tartjuk a bevándorlókkal kapcsolatos felnőttképzési kutatások kiszélesítését és a képzési tartalmak átgondolását.

Bevezetés

Az Európai Unió tagországaiba irányuló bevándorlás az 1990-es években még csak fél milliós nagyságrendű volt, az utóbbi években azonban már 2 millióra növekedett. Ehhez a jelentősnek mondható, regisztrált bevándorlói létszámhoz további félmillió illegális határátlépőt adnak hozzá a szakértők. De vannak ennél jóval nagyobb migráns munkavállalói létszámmal is számoló szervezetek, például a 2005 decemberében megrendezett 4. EPSU Konferencia dokumentumaiban – bár pontosabb létszám és forrás megjelölése nélkül – több milliós migráns munkavállalói létszámot szerepeltetnek.¹⁶

Az EU demográfiai helyzete elemzésekor gyakran megjelennek a migrációra vonatkozó adatok is, ugyanis figyelemreméltó tény, hogy az immár 27 tagországot magába foglaló tömörülés lakosságának létszáma – a bővülés ellenére – alig nőtt az elmúlt években, és a csekély létszámnövekedés is a bevándorlásnak köszönhető. Az Európai Bizottság 2004-ben közzétett közleményének a bevándorlásról, illetve a bevándorlók integrálásáról szóló részében megál-

¹⁵ A tanulmányt a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola oktatási programja keretében készítette a szerző.

¹⁶ Az EPSU Kollektív Alku Konferenciáját 2005. december 12.-én és 13.-án rendezték meg Brüsszelben. A kollektív alkuval kapcsolatos kulcskérdéseket vitatták meg mind európai, mind nemzeti szinten.

lapítja, hogy „... a bevándorlás megakadályozta több országban a népesség lélekszámának csökkenését”.¹⁷

A bevándorlás az Európai Bizottság számára egyszerre jelent munkaerő-problémát és egy másik aspektusból nyugdíjfinanszírozási problémát. Nem csak az Európai Unió népességszámának csökkenése tekinthető tényleges problémának, hanem a népesség korösszetétele is. Jelenleg 4 kereső uniós munkavállalóra 1 nyugdíjas eltartása hárul, és ez az arány – a prognózisok szerint – 2050-ig két munkavállalóra és egy nyugdíjas eltartottra változik. Mindezek a trendek az EU tagországaiban a gazdasági növekedés potenciáljának gyengülését vetítik előre. A kormányok számára a népesedési- és gazdasági problémák megoldására a nyugdíjkorhatár emelése jelent megoldást, legalábbis többnyire ilyen módon kívánják elérni az aktivitási ráta növelését. A megoldások másik kulcsterülete: a bevándorlás új megközelítése, új bevándorlás-politika kialakítása, amelyet a Hágai Programban összegeztek.

I. Az európai migráció és a felnőttképzés - a Hágai Program célkitűzései

Az EU migrációs politikáját magába foglaló Hágai Program előzményei az Amszterdami Szerződésig, illetve a Tamperei Programig nyúlnak vissza. Az Amszterdami Szerződés bel- és igazságügyi együttműködéshez kapcsolódó rendelkezéseit az 1999. őszi tamperei európai tanácsi ülés konkretizálta. Az ún. Tamperei Program kimondta, hogy a legális és az illegális migrációt csak együtt lehet kezelni, mert a legális migrációval kapcsolatos politika sikere és hitelessége elsősorban attól függ, hogy az illegális bevándorlás ellen folytatott küzdelem mennyire hatékony. Bár a Tamperei Program végrehajtása során (1999-2004) számos alapvető jogszabály bevezetése megtörtént, a migrációs változások miatt időszzerűvé vált egy újabb programcsoport kidolgozása. Az Európai Tanács 2004 novemberében fogadta el a Hágai Program nevet viselő dokumentumot, amely öt évre tíz prioritást határoz meg. A program alapvető célja, amelyben jelentős szerepet kap a bevándorlás kérdésköre is: a szabadságon, biztonságon és a jog érvényesülésén alapuló térség megerősítése.

A Hágai Program, miközben folytatja tamperei célok megvalósítását, új elemet is tartalmaz: az ún. irányított migrációs (*managed migration*) program bevezetését. Ebben kimondja, hogy a legális migráció segítheti a lisszaboni stratégia végrehajtását, a *tudásalapú társadalom* megteremtését és a gazdasági fejlődés elősegítését, de ehhez ellenőrzött, irányított migrációs politikára van szükség. Megállapítja, hogy a migráció területén olyan átfogó megközelítés alkalmazása szükséges, amely magában foglalja a migráció valamennyi szakaszát, és figyelembe veszi a migráció kiváltó okait is. Együttesen kell kezelni a belépési és befogadási politikákat, valamint a beilleszkedési és visszatérési politikákat.

A külföldiek aránya az EU átlagában, a 2004-es adatok szerint 3,8 százalékos volt. Meg kell jegyeznünk, hogy ez a statisztikai adat már akkor sem feltétlenül felelt meg a valóságos helyzetnek, mert országonként eltérő a bevándorlók honosítása, így számos bevándorló nem is

¹⁷ „A szabadságon, a biztonságon és a jog érvényesülésén alapuló térség: a Tamperei Program értékelése és a jövőbeli perspektívák” - COM(2004) 401, 2004.6.2.

szerepel a statisztikákban. Az elmúlt három évben lényeges változást hozott az újonnan csatlakozó országok belépése mind a belső-, mind a külső vándorlás terén. Átalakult, intenzívebbé vált az EU tagállamokba irányuló, harmadik országból történő bevándorlás, valamint a tagországok munkavállalóinak mozgása is.

A Hágai Program megvalósítása érdekében az Európai Bizottság és a Tanács Cselekvési Tervet fogadott el, amely tartalmazza a prioritások végrehajtásához szükséges konkrét intézkedéseket, valamint az intézkedések elfogadásának és végrehajtásának ütemezését. A migránsok integrációjával kapcsolatos feladatokat, amelyek az Unió országaiban jogszerűen tartózkodó, más országokból származó állampolgárok beilleszkedésének elősegítését célozzák, a tagállamok saját programjaik alapján végzik. Az Európai Unió támogatja a tagországok törekvéseit, abból a felismerésből következően, hogy az integráció révén elkerülhető a migráns közösségek többségi társadalomtól való elszigetelődése és szociális kirekesztődése.

A prioritásokat tartalmazó program *Partnerség Európának a szabadság, biztonság és jog területén való megújulásáért* elnevezést kapta. A bevándorlással a 4. és az 5. prioritási program foglalkozik. Az öt éves időtartamra meghatározott tíz prioritásból a továbbiakban a témánkhoz közvetlenül kapcsolódó bevándorlásra vonatkozó pontokat tárgyaljuk.¹⁸

A 4. pontban megfogalmazott célkitűzés a bevándorlással kapcsolatosan „*kiegyensúlyozott megközelítés*” kidolgozását szorgalmazza. Ennek lényege, hogy olyan közös bevándorláspolitikát kidolgozása szükséges, amely a legális bevándorlást az Unió egésze területén és szintjén kezeli. További célkitűzés az illegális bevándorlás, csempészet és emberkereskedelem – különösen a nők és gyermekek kereskedelme – elleni küzdelem megerősítése.

A hazai felnőttképzés ennek a célkitűzésnek a megvalósítását a migrációval, csempészettel és emberkereskedelemmel kapcsolatos tájékozódást szolgáló tanfolyamok, tanácsadások tartalmának és munkaformáinak kidolgozásával segítheti. A hazai és külföldi munkaközvetítő irodák és egyéb „utaztatást” végző legális, vagy illegális ügynökségek, vállalkozások kontrollját elsősorban a migrációs motivációkkal bíró személy tudja elvégezni, de ehhez szélesebb ismereteket kell biztosítani a számára. A kivándorlással, letelepedéssel, külföldi munkavállalással kapcsolatos tájékoztató munka jelenleg – megítélésem szerint – nem elégséges. A motivált személyek, ismerősöktől, közvetítőktől, falubeliektől tájékozódnak, és tudatos döntés helyett – sok esetben – inkább „belesodródásnak” lehetne jellemezni azt a migrációs helyzetet, amelyben a magyar munkavállaló vagy családtag találja magát. A korábbi hazai hagyományokat követő, nem formális felnőttképzés, ismeretterjesztés és felnőttképzési tanácsadás számára új és meglehetősen járatlan terület a XXI. századi migrációs motivációkkal rendelkezők oktatása, tájékoztatása. Ennek a felnőttképzési területnek a modernizálása nem várthat magára még akkor sem, ha jelenleg Magyarország még nem tekinthető erősen érintett országnak.

A *Partnerség Európának a szabadság, biztonság és jog területén való megújulásáért* című program 5. prioritása a beilleszkedés kérdéseit tárgyalja és a bevándorlás társadalmi és gazdasági

¹⁸ A Hágai Program: Tíz prioritás a következő öt évre - Partnerség Európának a szabadság, biztonság és jog területén való megújulásáért, Brüsszel, 10.5.2005 COM(2005) 184 végleges.

hasznát, pozitív hatásait emeli ki. Ennek a célkitűzésnek a végrehajtásában a felnőttképzésnek közvetlenül is szerepe van. A tagállamok által kidolgozandó intézkedések ugyanis olyan beilleszkedési politika megvalósítását szolgálják, amelynek közös célja valamennyi tagország számára a bevándorlás pozitív hatásainak maximalizálása, valamint a migráns közösségek elszigetelődésének és társadalmi kirekesztésének megelőzése. A migrációs folyamat – támogató jellegű megközelítés esetén – hozzájárulhat a vallások és kultúrák közötti párbeszédhez és a többségi és kisebbségi csoportok egymás közötti megértéséhez.

Meggyőződésünk, hogy a tagállamok a saját migrációs helyzetüket leképező felnőttképzési politikájuk meghatározásával jelentősen hozzájárulhatnak a beilleszkedés akadályainak megszüntetéséhez, és az egyenlő esélyek megteremtéséhez. A felnőttképzési programok és szolgáltatások kialakításához elengedhetetlenül szükséges a migránsok önálló tanulási kapacitásának és felnőttképzési szükségleteinek további pontosítása.

A Hágai Program 2009-ben befejeződik, ezért a 2010-től érvénybe lépő új program főbb elemei már körvonalazódnak. Úgy tűnik, hogy a legfőbb célkitűzés a nagyobb szabadság, illetve mobilitás érdekében az uniós határok biztosítása lesz, de egyidejűleg a határokon átnyúló bűnözés, az illegális bevándorlás visszaszorítása is nagy hangsúlyt kap. A hazai felnőttképzési politika jövőbeli tervezésénél ezeket a szempontokat érvényesíteni szükséges.

A Program végrehajtásáról készült második, 2007. évi jelentés¹⁹ több esetben is kritikát fogalmaz meg a tagországok aktivitásával kapcsolatosan, és ez a kritika éppen a bevándorlást, az EU tagországok közötti szabad mozgást érintő jogforrások kidolgozása és alkalmazása területén a legélesebb.²⁰

Összefoglalásként elmondható, hogy az Európai Unióban jelenleg a migráció – a relevánsnak tekinthető szakmai megközelítés szerint – pozitív folyamat, ezért a bevándorlók integrációja támogatandó, komplex feladat minden tagország számára. A Bizottság állásfoglalása szerint a bevándorlás révén növekszik az érintett országokban a jólét, a bevándorlók ugyanis betöltik a munkaerőpiac hiányait, olyan munkahelyeket foglalva el, amelyeket a hazai munkavállalók nem szívesen töltenének be. Ugyan a bevándorlás következtében növekszik az államra nehezedő teher, ám a magasabb társadalmi közkiadások csak részben indokolhatók a külföldi bevándorlással. A menedéket keresők gyakran nem, vagy csak korlátozott keretek között vállalhatnak munkát a befogadó országokban, így a költségekhez való hozzájárulásuk is korlátozott lehet.

Általánosan elfogadottnak tekinthető álláspont, hogy a bevándorlók integrációját segítő folyamatban kiemelt jelentősége van az oktatásnak, mivel alapvető fontosságú az életvitel és a munkavállalás megszervezéséhez a befogadó ország kultúrájának, nyelvének, állampolgári ismereteinek megismerése. A Hágai Program 4. és 5. prioritási területe a felnőttképzési, oktatási szektornak jelentős feladatot jelöl ki, különösen a beilleszkedés segítése területén.

¹⁹ IP/07/1005 / Brussels, 03 July 2007 / The Hague Programme

²⁰ „... despite being agreed by all Member States, at least nineteen Member States failed to transpose the 2004 Directive on free movement of EU citizens and their family members within the deadline ...”

II. Az egész életen át tartó tanulás európai térségének megvalósítása és a migráció

Az egész életen át tartó tanulás európai térségének megvalósítására vonatkozó 2001. évi bizottsági közlemény valamint a 2002. évi tanácsi állásfoglalás deklarálta, hogy a versenyképesség és a foglalkoztathatóság szempontjából kiemelt jelentősége van a folyamatos tanulásnak. Az Uniós dokumentumok egyébként azt is hangsúlyozzák, hogy a tanulásnak a társadalmi beilleszkedés, az aktív polgári részvétel és a személyes fejlődés szempontjából is nagy jelentősége van. A felnőttkori tanulás és a migráció összefüggéseinek kérdéseiről először a 2006-ban kiadott *Felnőttkori tanulás: tanulni sohasem késő* című közleményben történt állásfoglalás²¹. A dokumentum az úgynevezett „fő üzenetek” között tárgyalja a migránsok tanulását, és hasznosnak tekinti a vándorlók tanulásába történő kormányzati befektetést.

A migránsok tanulásának támogatásának megerősítése érdekében az alábbi területekre tér ki a közlemény:

- a bevándorlást megelőzően elsajátított kompetenciák és megszerzett tapasztalatok maximális kiaknázásának szükségessége,
- az oktatás és képzés minőségének javítása a bevándorlók hazájában,
- a képességfelmérési mechanizmusoknak, valamint a formális, nem formális és informális tanulás elismerésének felgyorsítása az újonnan érkező bevándorlók esetében;
- a felnőttkori tanulási lehetőségek kiterjesztése a nyelvi, társadalmi és kulturális beilleszkedés érdekében,
- megfelelő és eredményes tanítási módszerek kidolgozása
- az interkulturális tanulás elősegítése.

A fenti célokra vonatkozóan a tagországokat érintő cselekvési tervben már konkrét feladatok is szerepelnek a migránsok társadalomba és a munkaerőpiacra való beilleszkedésének elősegítése érdekében.

²¹ Az Európai Bizottság közleménye: Tanulni sohasem késő, COM(2006) 614 végleges, 2006.10.23., http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2006/com2006_0614en01.pdf

III. A globális migráció és a felnőttképzés

A migráció globális jelenség, így a kontinensek és ország-csoportok migrációs politikája világméretű koordinációt követel. Ebből a megfontolásból hozta létre az ENSZ 2003 decemberében azt a globális kérdésekkel foglalkozó bizottságot (*Global Commission on International Migration*), amely a nemzetközi migrációval, különös tekintettel a nemzetközi munkaerőpiacon megjelenő munkavállalókkal foglalkozik. Az ENSZ dokumentumaiban szereplő meghatározás szerint a *migráns munkavállaló olyan személy, aki egy olyan országban végez, végzett, vagy fog végezni keresőtevékenységet, amelynek nem állampolgára.*²² A 2007 novemberében megrendezett bonni felnőttképzési konferencia,²³ amely 52 országból mintegy 200 szakember részvételével zajlott, az ENSZ migrációval kapcsolatos, 2006-ban publikált riportja alapján áttekintette a felnőttképzési szerepvállalás lehetőségeit. A *Migráció egy nemzetközi kapcsolatokra épülő világban: új irányok a tevékenységhez (Migration in an interconnected world: New directions for action)*²⁴, című stratégiai dokumentum a migráció kezelését csak egy koherens, valamennyi ország által támogatott migrációs világpolitika keretében tartja elfogadhatónak. Valamennyi kulcsterületet (oktatás, biztonság, munkavállalás) egymással összefüggő módon kezeli a dokumentum, és ebből a kiindulásból fogalmaz meg tanácsokat és cselekvési irányokat.

Rita Süßmuth, az ENSZ tizenkilenc független szakértőt tömörítő migrációs Bizottságának tagja,²⁵ a konferenciához készített tanulmányában kifejti, hogy a világ szinte valamennyi országa érintett a globális migrációban, cél-, tranzit- illetve induló országgént. Az elmúlt 25 év alatt a vándorlók száma megduplázódott, és további növekedés várható. A fejlett országoknak új megközelítéssel kell viszonyulniuk a migrációhoz, amelynek első lépése, hogy tudatosítsák, milyen jelentős gazdasági, szociális és kulturális hasznot hajtott számukra a bevándorlás. Csak a 2005. évben 232 milliárdos nagyságrendű munkavállalói jövedelmet küldtek vissza országukba banki átutalások formájában a migránsok.²⁶ Az ENSZ ajánlások közül egy, kevésbé tárgyalt témakört emelek ki, amelynek komoly felnőttképzési hatása lehet. A dokumentum szerint szükséges valamennyi országban a migránsok ügyeinek intézésével foglalkozó hivatalnokok és döntéshozók folyamatos képzése és ellátása pontos, releváns és hiteles információkkal, statisztikai adatokkal, mivel e nélkül nem képzelhető el megfelelő színvonalú és minőségi nemzeti politikák kialakítása és az ügyintézés korszerűsítése.

²²Kollektív Tárgyalások és Szociális Párbeszéd a Közszolgálatokban - 4. EPSU Konferencia a Kollektív Tárgyalásokról - 2005. december 12-13.- Kollektív Tárgyalások és Migráns Munkavállalók

²³ International Conference „The Right to Education in the Context of Migration and Integration“ 15/16.11.2007 in Bonn

²⁴ Report of the World Commission on International Migration, published by the United Nations in 2006. www.gcim.org

²⁵ Prof. Dr. Rita SÜSSMUTH Former President of the German Parliament; former Minister for Family, Women, Youth and Health Germany President of the German Adult Education Association (dvv International).

²⁶ A tanulmányból átemelt, nem ellenőrzött adat. (A szerző.)

A migrációval kapcsolatos hazai felnőttképzési gondolkodás kialakítása szempontjából hasznos lehet a bonni konferencia munkacsoportjaiban megtárgyalt témakörök áttekintése:

1/ Mit tehet, mit kell tennie a felnőttképzésnek (felnőttoktatásnak) a migránsok támogatása érdekében az induló országokban (*countries of origin*)?

- Milyen oktatásai szükségletei vannak a potenciális migráns csoportnak?
- Lehet szerepe a felnőttképzésnek a migráció megkezdése előtt? Ha igen, akkor milyen?
- Milyen oktatási tapasztalatokkal rendelkezünk a potenciális migránsok köréből?
- Milyen tapasztalatokkal rendelkezünk a potenciális migránsok családjával végzett munka területén?
- Feladata-e a felnőttképzésnek a migráció megelőzése?
- Milyen szervezetek vonhatók be a munkába (civil szervezetek, kormányzati intézmények) az induló országban és a befogadó országban?

2/ Agyelszívás (*brain drain*), tudás-nyerés (*brain gain*), tudás cirkuláció (*brain circulation*) – A migránsok pozitív szerepe szülőhazájuk számára.

3/ A belső migrációval (*internal migration*) kapcsolatos oktatási szükségletek. A város-falu közötti migráció, az idegengyűlölet és a humanitárius krízisek kérdése.

4/Az emberi jogokkal összefüggő tanulási hozzáférhetőség főbb kérdései.

IV. A kelet-közép-európai országokat érintő migráció felnőttképzési aspektusa

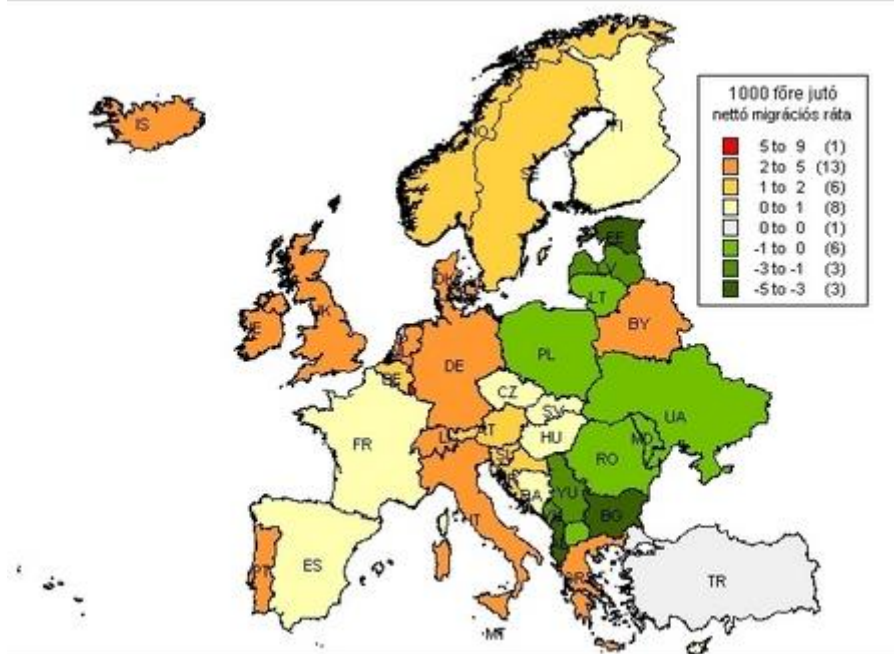
A kelet-közép-európai migráció sajátosságaira vonatkozóan az Unióhoz való csatlakozás után több jelentős, a kérdéskör különböző aspektusait kiemelő, főleg a munkavállalásra koncentrált kutatás zajlott. Ezek közül az egyik hazai kutatásnak a *migrációs ráta-elemzéssel* végzett vizsgálati eredményeit emeljük ki.²⁷ Az 1000 főre jutó nettó migrációs ráta összegét a bevándorlók és kivándorlók számában mért különbség alapján számolták ki.²⁸ A kutatás eredményét térképen is megjelenítették színek felhasználásával. A pirostól a sötétzöldig terjedő színskála segítségével jelenítették meg az alább közölt térképen az 1000 főre jutó nettó migrációs ráta értékét minden európai országra. A kutatás eredménye, hogy a 2004-ben csatlakozott országok közül Máltára, Szlovéniába, Ciprusra, Csehországba, Szlovákiába és Magyarországra még mindig többen vándorolnak be, mint ahányan kivándorolnak ezekből az országokból. Az újonnan csatlakozott országok közül egyedül a Baltikum és Lengyelország nettó migrációs rátája negatív 2005-ben.

²⁷ Szabó Laura: Gazdasági vagy jóléti migráció?

Forrás: <http://www.talaljuk-ki.hu/index.php/article/articleview/385/1/16/> (2007. december 15.)

²⁸ Az 1000 főre jutó nettó migrációs ráta: [bevándorlók száma]–[kivándorlók száma] ezer főre számítva. Ha ez a különbség negatív, akkor az adott országban magasabb a kivándorlók száma a bevándorlók számánál, és fordítva, ha ez a különbség pozitív, akkor a bevándorlók száma haladja meg a kivándorlók számát. (Szabó Laura)

1. ábra. 1000 főre jutó nettó migrációs ráta, 2005



(Forrás: Szabó Laura kutatása, 2005)

Albániából, Bulgáriából és Észtországból inkább elvándorolnak az emberek a nyugat-európai országokba és Kanadába, illetve az Egyesült Államokba. Szintén magas a kivándorlók száma a bevándorlók számához képest Lettországból és Szerbia-Montenegróban, de több volt szocialista országról is elmondható, hogy jelentősebb az elvándorolás, mint a bevándorlás (Litvániából, Macedóniából, Lengyelországból, Ukrajnából, Moldáviából és Romániából).

A statisztikai adatok jelzik azt a folyamatot is, hogy 1990 óta egyes kivándorlási többlettel rendelkező országok – Belgium, Németország és Ausztria – bevándorló célpont-országgá váltak. Ezen országok a korábbi, 15 tagú Unióban az első helyen álltak a 9 százalékos külföldi bevándorló népesség részarányával.

A témához kapcsolódó másik, felnőttképzési konzekvenciák levonására is alkalmas kutatást a Tárki végezte 2004-ben, 1000 fős országos reprezentatív mintán. A kapcsolathálózati és migrációs kutatásban Magyarországon élő bevándorlók értékvalasztásának és élet-stílusának hasonlóságát a gazdasági státus és az interakciós kapcsolatok hatása összefüggésében vizsgálták.²⁹ Douglas S. Massey és munkatársai azon kutatási eredményéből indultak ki, mely szerint a *migráció kultúrájának* kialakulása ahhoz a változáshoz köthető, melynek során a migránsok kezdeti saját célkitűzései a fogadó országban szerzett társadalmi tapasztalatok hatására átalakulnak. A megszerzett tapasztalatok alapján újabb stratégiákat alakítanak ki a bevándorlók látva és mérlegelve az elérhető lehetőségeket és életstílusokat.

²⁹ Gödri Irén (NKI) - <http://www.socialnetwork.hu/cikkek/MSZT2004.htm#Gödri%20Irén>

A Tárki kutatásban, amelyet a Budapesten dolgozó romániai magyar vendégmunkások körében végeztek, arra az eredményre jutottak, „... hogy a migrációval összefüggő kapcsolati és információs hálózatok, valamint a résztvevők tapasztalatai a kezdeti ideiglenes tervektől eltolják a migrációs stratégiákat a vendégmunkára való tartós berendezkedés felé. A magyarországi beilleszkedésre irányuló kísérleteiket ugyanakkor meghatározzák a fogadó társadalom etnicizáló törekvései, az „erdélyiséghez” fűződő pozitív és negatív társadalmi jelentések szempontjából egyaránt.”³⁰

A migrációs kultúra vizsgálata felveti a befogadó országok oktatási rendszereinek és felnőttképzési intézményeinek viszonyulását a bevándorlók, illetve a bevándorlók gyermekeinek tanulásához. Különösen a nyelvtanulás szempontjából jelent nagy kihívást a migráció növekedése, hiszen a migrációban érintett felnőttek és fiatalok tanulási programjának ez a kulcseleme. Ugyanakkor egyre nyilvánvalóbb, hogy a befogadó ország kultúrájának, állampolgári ismereteinek az elsajátítása is fontos oktatási feladat.

A lengyel migrációval kapcsolatos aktuális felnőttképzési helyzetről Ewa Przybylska jelentett meg összefoglaló tanulmányt, melyben figyelmezteti a jelenleg még kisebb mértékben érintett közép-európai országok szakembereit arra, hogy időben fel kell készülnie a felnőttoktatásnak a jelenleginél jóval nagyobb migrációra. A vezető lengyel felnőttképzési intézmények körében végzett kutatásának legfőbb megállapítása, hogy az intézmények még nem szembesültek a migráció következtében előálló oktatási kihívásokkal, így nincsenek felkészülve például az interkulturális tanulást elősegítő felnőttképzési programokra. Mivel jelenleg a statisztikai adatok meglehetősen kis számú legális bevándorlót mutatnak, azok jelentős része pedig nagyvárosokban él (Varsó, Poznan, Krakkó), így nem jelennek meg a felnőttképzési szolgáltatást végzők látókörében. A témával kapcsolatban megfigyelhető viszonylagos inaktivitás a nemzetközi együttműködések keresztül, az interkulturális tanulást (*intercultural education*) támogató programok segítségével fokozható. A helyi közösségek szintjén megjelenő konkrét tevékenységek, a kisebbségi csoportok rendezvényei, a kisebb helyi civil szervezetek tevékenysége viszont színes képet mutat. Az oktatási intézményekben egyre nagyobb teret kapó a szélesebb körű, sok esetben a nyelvoktatással is összefüggő, más kultúrákkal kapcsolatos ismeretátadás, amely megelőlegezi a migráció szempontjából a későbbiekben hasznosítható tudást.

V. A migráció hatása a hazai felnőttképzésre és felsőoktatásra

A felnőttképzés és a felsőoktatás integrációt erősítő szerepe országonként változó, és a migráció jellegének megfelelő sokszínűséget mutat. A migráció hatása – a szomszédos országokhoz hasonlóan – a hazai felnőttképzésben még nem jelent közvetlen kihívást. A felsőoktatásban – a magyar nyelvet beszélő bevándorlók száma, életkori megoszlása, valamint a támogató programok hatására viszont már erőteljesebb a felkészülés.

³⁰ Pulay Gergő (Erasmus Kollégium) A migráció kultúrája – utazó kultúrák? Értelmezési lehetőségek
<http://www.socialnetwork.hu/cikkek/MSZT2004.htm#Pulay%20Gergő>

Valamennyi témához kapcsolódó kutatás jelzi, hogy a bevándorlókat fenyegeti leginkább a szegénység és a társadalmi kirekesztettség – így a felnőttképzésbe is nehezen tudnak bekapcsolódni. Az álláshoz jutás és a munkavállalás nehézségei között kiemelten szerepel a nyelvtudás hiánya, valamint a szaktudás hiánya.

A hazai migráció sajátosságaiból következően a felsőoktatás átalakítását célzó, úgynevezett *Bologna-folyamat* szerves része lesz a bevándorlók gyermekeinek és a bevándorló fiataloknak a fogadása, oktatása. Bár erről a kérdéskörrel egyelőre, más országokhoz viszonyítva a szükségesnél kevesebb szó esik nálunk – talán azért, mert a magyar nyelv tanulása a letelepedést kérők mintegy ötven százalékának nem jelent kiemelt tanulási feladatot –, a felsőoktatási intézményeknek az átalakítási folyamatban, előrelátó módon fel kell készülniük a hazánkat is érintő migrációra. A migrációs politikák átalakulása következtében a képzési, továbbképzési rendszerek jelentősége felértékelődik, ezért a következő évtizedek feladatainak átgondolása, a „befogadó”, nyitott oktatási intézményrendszer kialakítása szempontjából is időszerű. Prognosztizálható a bevándorlók *önálló felnőttkori tanulásának* támogatását végző *tanácsadás* szerepének jelentős növekedése is.

Az EU belső vándorlásának növekedése várhatóan hazánkat is érinti, így az életen át tartó tanulás megvalósítását szolgáló felnőttképzési intézményeknek és szolgáltatásoknak megfelelő felkészültséggel és kínálattal kell készülni a migrációra. A hasonló trendeket mutató többi tagországgal, különösen a KKE tagországok szakembereivel együttműködve szükségesnek tartjuk a bevándorlókkal kapcsolatos felnőttképzési kutatások kiszélesítését és a képzési tartalmak átgondolását.

Az EU 2006. évi közleményében olvasható felszólítást: „*Tervezgetés helyett cselekvés!*”³¹ a migrációval kapcsolatos hazai felnőttképzési politika és tevékenység egészére is kiterjesztendő jó tanácsként ajánlom.

A migránsok képzésével kapcsolatos elképzeléseimet a Németországban, 2007 őszén megrendezett, a migráció és az integráció felnőttképzési összefüggéseivel foglalkozó (*Migration and Integration as a Topic of Adult and Continuing Education*) világkonferencia szekcióiban elhangzott előadások végiggondolásával fogalmaztam meg. A konferencián a szervező német civilszervezet jóvoltából vehettem részt.

³¹ „A move from planning to action is needed.” Forrás: EU 614. számú közleménye. Magyar fordítás 5. oldal.

Felhasznált irodalom:

- Ágnes HÁRS, és András KOVÁTS (2004): *Immigration as a labour market strategy - European and North American Perspectives. – Hungary.* Jan Niessen and Yongmi Schibe (Eds.)
- *Migration Processes in Central and Eastern Europe: Unpacking the Diversity.* In Alice Szczepaniková, Marek Čaněk and Jan Grill (Eds.), Multicultural Center Prague, 2006.
- SÜSSMUTH, Rita (2007): Basic Issues, Problems and Strategies for Migration and Integration in the Report of the World Commission on International Migration. In H, KNOLL, Joachim – HINZEN, Heribert (Eds.): *Migration and Integration as a Topic of Adult and Continuing Education.* Bonn-Warsaw, dvv International, 13-25.
- H, KNOLL, Joachim – HINZEN, Heribert (Eds.) (2007): Migration and Integration as a Topic of Adult and Continuing Education – *Introduction to the Issue.* Bonn-Warsaw, dvv International, 5-13.
- BARAKONYI KÁROLY (2004): *Rendszerváltás a felsőoktatásban – Bologna folyamat, modernizáció.* Akadémiai Kiadó, Budapest,
- PRZYBYLSKA, Ewa (2007): Teaching and Education in Poland and the Social Integration of Migrants and National and Ethnic Minorities. In H, KNOLL, Joachim – HINZEN, Heribert (Eds.): *Migration and Integration as a Topic of Adult and Continuing Education.* Bonn-Warsaw, dvv International, 117-137.
- PORDANY Sarolta (2007): *A felnőttoktatók képzésének szükségessége és jövője – Afrika, Ázsia és a csendes-óceáni szigetvilág oktatásáról.* Felnőttképzési Szemle – online folyóirat 2007. 1. szám <http://www.feflearning.hu/hun/hun.php?page=of1>

Andragógusképzés hazánkban

Sári Mihály:

Európa versenyhelyzetben: társadalmi kihívásokra válaszoló képzések

Az emberiség XX. század második felében bekövetkezett történetében markáns új jegyek - a társadalmak „turbodinamikus” fejlődése, a társadalmi kihívások és az azokra irányuló megoldások terminusának lerövidülése, az információ forradalma, az elektronikus kommunikációs technológia robbanásszerű kibontakozása- jelentek meg. A világ hat-és félmilliárd lakosú óriásfalú lett, az idő és tér korlátai kitágultak, a globális –lokális egyszerre szemlélhető a „glokális”-ban, a változások állandósultak, a stabilitás átmenetivé vált.

Az oktatási rendszer „ipari rendszer”-ré vált. A fejlődő országok az alap- és középfokú oktatásban, a fejlett országok a közép-felsőfokban és a felsőfokú oktatásban is tömegessé tették a tanulást.

Törvények kötelezik az állampolgárokat a műveltség egy adott szintjének elsajátítására, amelyet egészben vagy részben az állam, mint „közjó”-t finanszíroz. Az állam lehetőséget kínál arra is, hogy a középiskolát jó eredménnyel elvégző tanulók részére egy szűkebb „közjó”-csatornát nyit, a többiek pedig önfinanszírozással engedi be a felsőoktatásba. A főiskolát és egyetemet piaci aktorrá teszi, maga is eladja a „tudás”-t, a végző hallgató pedig a megszerzett tudást-kompetenciát méretteti meg a „tudás piacon”. A köztámogatás azonban egyre szűkül világszerte, ez „nemcsak oktatási válság, hanem olyan krízis, amely az egész társadalmat és gazdaságot átszövi”³².

Mintha a **globalizáció, a restrikción** jelenségei nem terhelnék meg eléggé a művelődés iskolai és iskolán túli formáit, azokra hatással van a nagy **gazdasági világgözpontok közötti gazdasági-kulturális versenyhelyzet** is, így a tudás különös áru lesz, az oktatás, a felsőoktatás bizonyos autonómia-fokot megőriz. Az államok (és államszövetségek) redisztributív eszközökkel igyekeznek a kulturális terméket a piacon is nem pusztán piaci viszonyok közé helyezni.³³

³² Coombs, Philipp H. :Die Weltbildungskrise. Ernst Klett Verlag Stuttgart,1969. 22.p.

³³ Barta Tamás: Iskola-média-minőség. In: Oktatás-Piacgazdaság- Média.FITT IMAGE Kiválsztó, Tanácsadó és Képző Társaság.Bp. 1997. 54.p.

Európa-dimenzió



A világgazdasági központok (Európai Unió, USA, Kanada, távol-keleti országok tömbje) közötti versenyben fontos innovációs, termelést segítő, ismeretközvetítő és kompetenciafejlesztő szerepet töltenek be az egyetemek- ismerte fel helyesen a Bolognai Egyetem 1988-ban-, s rögzítette a Bolognai Egyetem Magna Chartájában az európai felsőoktatási térség kialakításának igényét. Az oktatási miniszterek párizsi találkozásán megfogalmazott, 1998. május 25-i Sorbonne Nyilatkozatban találkozunk először azzal az állásponttal, hogy az egyetemek Európa kulturális dimenziójában központi szerepet kapnak, majd a Bolognai Nyilatkozatban (Bologna, 1999. június 19.) az EU országainak és az Európai Felsőoktatási Térség ügyéhez csatlakozott államok oktatási miniszterei az alábbi pontokban³⁴ összegezték állásfoglalásuk lényegét:

1. Áttekinthető és összehasonlítható képzés kell kialakítani az európai felsőoktatási rendszer versenyképessége érdekében.
2. *Undergraduate* 3 éves lezárt tanulmányi ciklus és arra épülő *graduate* fok
3. Az *undergraduate* (BA) fokozat képesítést ad, az európai munkaerőpiacon elfogadható.
4. A *graduate* (MA) képzés egyetemi vagy doktori fokozattal zárul.
5. Egységes kreditrendszer (*European Credit Transfer System*)- hallgatói mobilitás
6. Egyenlő esélyeket kell teremteni a mobilitás terén, különös tekintettel
 - A tanuláshoz, gyakorláshoz és a szolgáltatások használatához;

³⁴Bolognai Nyilatkozat. Oktatási és Kulturális Minisztérium
<http://www.om.hu/main.php?folderID=1070&ctag=articlelist&iid=1&aticleID=2960> 2006.11.08. 2-3.p.

- A tanárok, kutatók nemzetközi gyakorlatban eltöltött oktatói-kutatói munkájának adott időszakra vonatkozó társadalombiztosítási jogai figyelembevétele;
- A minőségbiztosítás területén az összehasonlító kritériumok és módszerek, mint az együttműködés alapjai;
- Európai aspektusú curriculum fejlesztés, kooperáció az intézmények között, mobilitás, integrált programok az oktatásban, gyakorlati képzésben, kutatásban.

A dokumentumot huszonkilenc ország írta alá, közöttük Magyarország is. Már az aláírás pillanatában világos volt, hogy az oktatási rendszerek modelljei, a kultúrák és a nyelvi különbségek, továbbá az egyes államokban történetileg kialakult egyetemi autonómia foka eltérő lehet, ez megnehezíti a harmonizáció folyamatát. Két év múlva Prágában (2001. május 19.), majd Berlinben (2003. szeptember 19.), Bergenben (2005. május 19-20.) találkoztak az oktatási miniszterek.

A Prágai Nyilatkozatból érdemes kiemelni, hogy a plénum a felsőoktatás egészét „közjó”-nak tekintette, s a bolognai hat ponton túl az Európai Felsőoktatási Térség vonzónak tételét is célul tűzte, amely megvalósítását 2010-re határozta meg, s új dimenzióval egészítette ki: ez az **élet-hosszig tartó tanulás**. A dokumentum a „*bachelor's degree*”, illetve a „*master's degree*” fokozat megnevezéseket használja.

A berlini konferencián már 33 ország felsőoktatási vezetői vettek részt. Döntöttek arról, hogy a kétciklusú képzés rendszerét 2005-ben bevezetik a felsőfokú intézményekben, prioritást kapott a minőség, amely a fokozatok és képzési idők kétoldalú elfogadását lehetővé teheti.

Élénk párbeszéd alakult ki az Európai Felsőoktatási Intézmények Szövetsége (EURASHE), az Európai Hallgatók Nemzeti Uniója (ESIB) és a miniszterek konferenciája között. A fejlesztés új lehetőségeként az Európai Felsőoktatási Térség és az Európai Kutatási Térség közötti szinergikus együttműködés feltételeit indítványozták. Újra hangsúlyozták: a felsőoktatás „közjó”, s tovább vitték a gondolatot: az európai és nemzeti színtereken csökkenteni kell a szociális különbségeket és hátrányokat, a szociális kohéziót pedig erősíteni.

Az Európa Tanács 2000. évi lisszaboni és 2002. évi barcelonai ülésein a résztvevők értékelték a világ gazdasági-társadalmi folyamatait, amelyben az Európai Uniónak markánsabb szerepet szántak, offenzív stratégiáról döntöttek. A döntések tartalmának kulturális adaptációjával találkozunk a berlini konferencián, a Bologna-folyamatot összekapcsolták a Lisszabon-folyamattal, s a gondolatot: *Európa „a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudás alapú gazdaságává váljék, amely több és jobb munkalehetőség és nagyobb szociális kohézió megteremtésével képes a fenntartható növekedés biztosítására.”*³⁵

A világ nagy gazdasági központjainak reális versenytársa szeretne lenni az Európai Unió, a 2007-2013-as Agenda tartalmazza ugyanezt a feladatot, már stratégiai célként is megjelölve.

A bergeni konferencián a Bologna-folyamatnak új szereplői is voltak, az Európai Felsőoktatási Térséghez kívánt csatlakozni Azerbajdzsán, Grúzia, Moldova, Örményország, Ukrajna, így a két miniszteri konferencia között csatlakozott országokkal együtt 45 ország oktatási minisztere fogadta el a kommunikét.

³⁵ A Bologna-folyamat, Berlin, 2003. „Az Európai Felsőoktatási Térség megvalósítása” Kommuniké a felsőoktatásért felelős miniszterek konferenciájáról 2003.szeptember 19; Berlin. 1.p.

A berlini prioritásokat kedvezően fogadták az Európai Felsőoktatási Térség egyetemei, a kétciklusú képzést a képzések felében már bevezették, s javasolják, hogy 2010-ig a nemzeti képesítési keretek is készüljenek el. A konferencia idejére 36 ország már ratifikálta az okleveleket és tanulmányi időket elismerő dokumentumot. Nem javasolja az oktatásra és kutatásra fordítható összegek csökkentését, sőt ösztönzi az EFT és az EKT kapcsolatának javítását, kaput nyitnak a világ más régióira.

2007-ig prioritása van

- a minőségbiztosítási alapértékek és princípiumok bevezetésének,
- a nemzeti képesítési keretek elkészítésének,
- a közös diplomák odaítélésének, elismerésének (a doktori diplomákat is),
- flexibilis „tanulmányi pályák” a korábbi tanulmányokat elismerve.

Már a berlini konferencián is szó esett a háromciklusú felsőfokú szakképzésről. Bergenben megfogalmazzák: *„Az Európai Felsőoktatási Térség három ciklus köré épül fel, amelyen elül mindegyik szint arra szolgál, hogy felkészítse diákjait a munkaerőpiacra, a kompetenciák továbbfejlesztésére, és az aktív állampolgári létre.”*³⁶

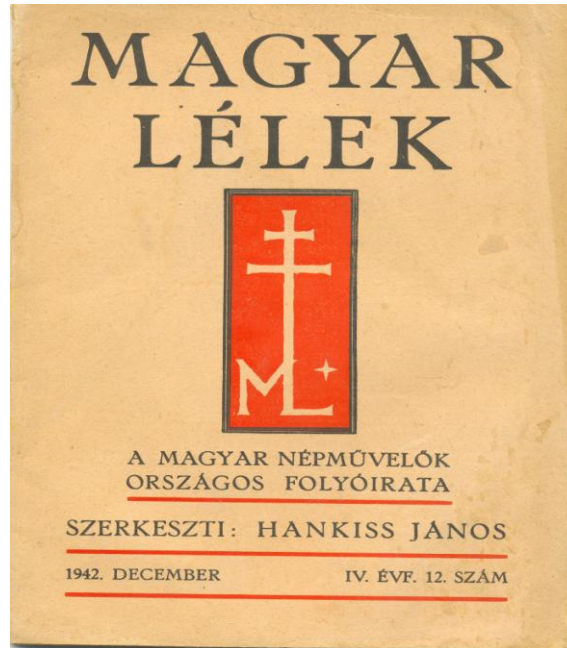
Az andragógia-művelődésszervező-kulturális mediátor szakok. A szakirány magyar dimenziója

A mai andragógia szak tudománya és a népművelés, mint a társadalom iskolán túli művelődésének legitimált kerete és mint tevékenység, a XVIII. század utolsó harmadától mind Európában, mind Magyarországon egyre határozottabban követelt teret. Iskolapótló funkcióval, a felnőttek analfabéta oktatásával, szakmai-termelési kultúra fejlesztésének igényével indított iskolán túli képzéseket kezdetben emberbaráti, filantróp szemléletű értelmiségiek vállalták, de a két világháború közötti időben már intézményesültek és hierarchikus szerkezetbe épültek a felnőttképzés/ népművelés szervezetei, sőt Angliában 1920-tól, az USA-ban 1933-tól, Finnországban 1949-től már felső fokú népművelő képzés is folyt. A külföldi szakképzések a felnőttek oktatására alkalmas szakembereket képeztek, a szakemberek iránti igényt az ipari termelési szükségletek, illetve a népfőiskolák szakember-igényei határozták meg. A „felnőttképzés” („*Erwachsenenbildung*”) fogalom tipikus német szakkifejezés, ma is így nevezik a népfőiskolák tevékenységét, noha használták a népképzés” (*Volksbildung*) kifejezést is.³⁷

Hazánkban ismerték és alkalmazták mindkét német eredetű fogalmat, azonban Ausztria közelségében az ott inkább elterjedt „*Volksbildung*” változatot vettük át, amelyet mi „népművelés”-ként fordítottunk.

³⁶ Az Európai Felsőoktatási Térség- A célok elérése. Kommuniké Európa felsőoktatásáért felelős miniszterek konferenciájára, Bergen, 2005. május 19-20. 6.p.

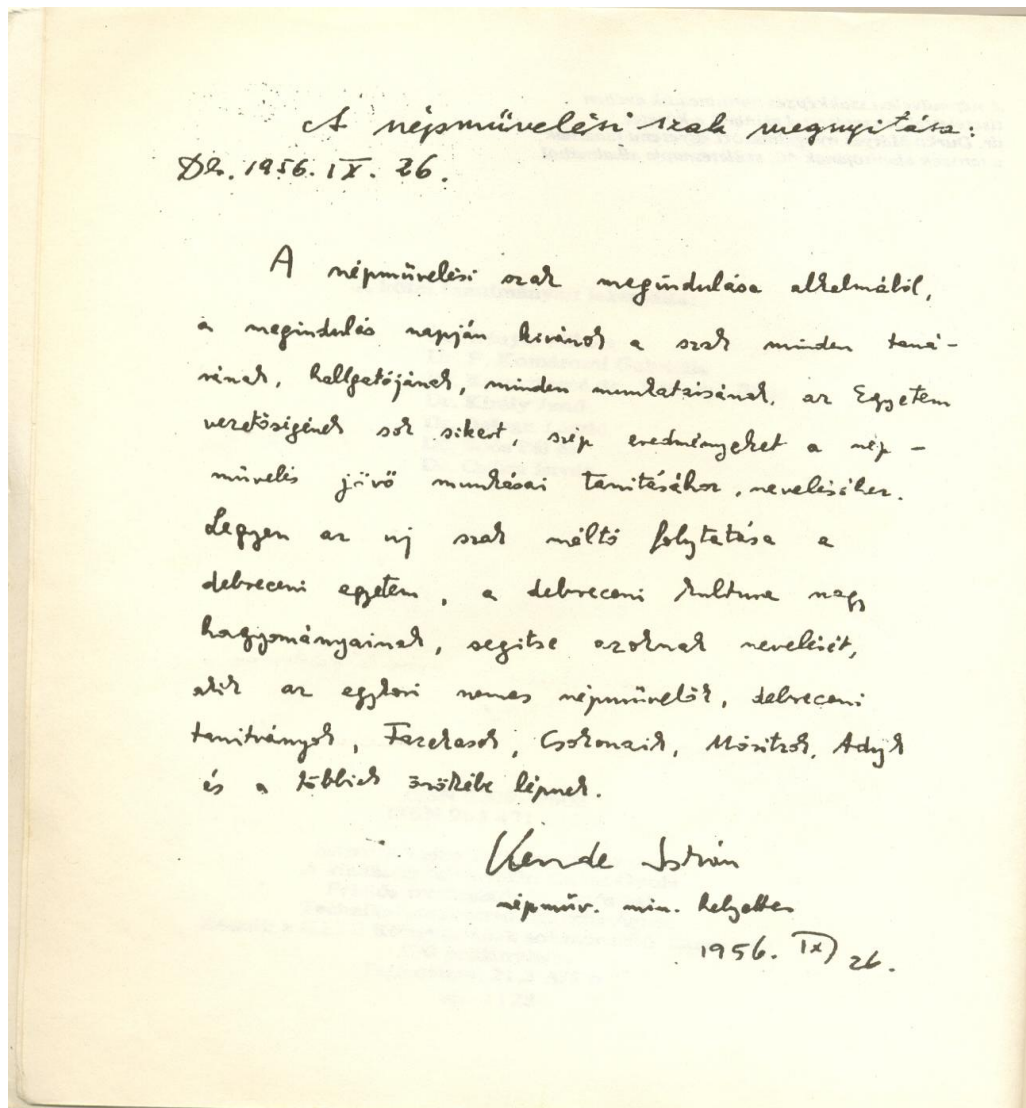
³⁷ Pöggeler, Franz: Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland 1848-1900. In: Erwachsenenbildung von 1848 bis 1900. (Hrsg.: Wilhelm Filla- Elke Gruber- Jurij Jug) Verband Österreichischer Volkshochschulen, Wien-Innsbruck, 1998. 25-33.p.



Magyar Népművelők folyóirata 1942. december

1944-49 között ugyan új néven neveztük meg a plurális demokrácia művelődési folyamatait (szabadművelődés), de a „népművelés” fogalom életképesebbnek bizonyult, megmaradt a szocialista társadalom korszakára is.

A debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetemen 1956 őszén a Pedagógiai Intézet keretében Durkó Mátyás által indított népművelő képzéssel hazánkban is professzióvá vált a felnőttek, ifjak és gyermekek iskolán túli művelődési- képzési folyamatainak vezetése.



Kende István népművelési miniszterhelyettes levele Durkó Mátyáshoz

Röviddel ezután, 1961-ben az ELTE-n Novák József és Maróti Andor, a szombathelyi tanárképző főiskolán, 1962-ben Horváth Margit és Szalay László szervezték meg a népművelés felsőfokú diplomátadó szakképzéseit. A népművelés és a felnőttnevelés (andragógia) egymástól absztrakcióval jól elkülönült fogalmak és folyamatok, noha kétségkívül át is szövik egymást az adott korban. A felnőttnevelés folyamata, az andragógia tudománya azonban nem volt illegitim, rejtőzködő³⁸, a tudomány magyarországi megalapozója így vall erről 1962-ben:

„Nézetünk szerint a társadalmi gyakorlat, az élet természetes továbbfejlődésének szükséglete most érlelte meg egyrészt a népművelésre és a felnőttoktatásra sokoldalúan felkészült, művelt,

³⁸ - T. Kiss Tamás- Tibori Timea: Az illegitim andragógusképzés megteremtője. In: Az illegitim andragógusképzés megteremtője. (Szerk.: Balipap Ferenc) Bp. MMI-NKA-NKÖM. 2006. 13.p.

népművelők és felnőttnevelők képzésének, másrészt a népművelés és a felnőttnevelés elmélete kidolgozásának szükségességét.”³⁹

A debreceni egyetem sosem rejtette véka alá, hogy 1971-től a Bölcsészettudományi Kar keretében egy olyan tanszék működik, amely létre jöttétől napjainkig a felnőttnevelés/felnőttképzés fogalmakat megtartotta nevének és szakirányának jelölésére. 1964-ben indult „Alföld vitá”-tól az „1976. évi V. törvény a közművelődésről” című dokumentum megjelenéséig tartott a küzdelem a népművelés-közművelődés fogalmak váltásáért, s a napjainkig 16 főiskolán, egyetemen folyt közművelődési szakemberképzés.

A pécsi Janus Pannonius Tudományegyetemen azonban 1975-ben Koltai Dénes irányításával megszületett egy új tanszéki csoport, amely a képzésében az andragógiai megalapozású felnőttképzést helyezte a tanulmányai fókuszába. A tanszéki csoportból előbb 1992-ben tanszék, majd öt tanszékkal 1998-ban intézet lett, 2005-től pedig önálló egyetemi kar, s mindhárom szervezeti formában megtartotta a „felnőttképzés” fogalmat, a „közművelődés” fogalom helyett pedig a tágabb „*humán erőforrás-fejlesztés*” szókapcsolatban fellelhető tartalmat választotta képzése szakterületként. A „közművelődés” sem tűnt el a képzésből, a kultúraközvetítés -mediáció, a közösségépítés -fejlesztés korszerűbb szakmai tartalmi bontakozhattak ki a hallgató tanulmányokban. A 31 éven át ívelő fejlődési folyamatban a FEEFI/ FEEK az ország legnagyobb felnőttképzőket képző intézményévé vált, s egyben a felnőttképzés dél-közép-európai vonatkoztatási pontja is.

Már 1992-ben bevezette a mai „Bologna-folyamat”-ban érvényes 3+2 éves, egymásra épülő főiskolai és egyetemi képzést – A főiskolán végzettek – miként az új 2006-os tantervben is – főiskolai fokú (BA) „művelődésszervező” oklevelet kaptak, az egyetemi (MA) diplomában pedig „művelődési (és felnőttképzési) menedzser” képesítést jelölt meg az egyetem. A felnőttképzési szakma zárójeles megjelölése a debreceni KLTE-vel, az ELTE-vel kötött kompromisszum eredménye volt, mindhárom egyetem hasonló szakmegjelölést alkalmazott a diplomában.

2002-ben jogszabályi változások miatt a szak elnevezése megváltozott: valamennyi magyarországi képző helyen (16 intézményben) a diplomákba „főiskolai művelődésszervező”, illetve „egyetemi művelődésszervező” szakmát jegyezhettek be a diplomák kiadói.

A felsőoktatási reformok és a Bologna -folyamat magyarországi dimenziója

A magyar társadalom az Európai Unió tagállamainak lakosságához mért gazdasági, műveltségbeli lemaradása és a felzárkózás kényszere, a rendszerváltásból következő a polgári társadalom modellje szerinti totális társadalmi integráció igénye is kiváltották a felsőoktatás új önmeghatározásának szükségességét, az átalakítást. Hazánkban a rendszerváltás évében a 25 évnél idősebb népesség 10,1 %-a, az aktív keresők 15 %-a rendelkezett diplomával.⁴⁰ A szűk keresztmetszetű felsőfokú képzés kevés diplomást bocsátott ki, az 1990/1991-es tanévben, a felsőfokú oktatásban 102.387 hallgató tanult. A folyamatos „reform” rendszert létszámleépítést (1992.; 1998), a finanszírozás összegének csökkentését (a csökkenő

³⁹ Durkó Mátyás: A felnőttnevelés és a népművelés tudományos kutatásának szükségessége és körvonalai. In: Acta Marxistica et Paedagogica Debrecina. Tom VIII/1. Debrecen, 1962. 170.p.

⁴⁰ Tóth József- Trócsányi András: A magyarság kulturális földrajza. Panóni Tankönyvek, Pécs, 1997. 67.p.

fenntartási normatív támogatást összevonták a képzési és kutatási normatívákkal 1993-ban) jelentette.

Az 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról liberalizálta a felsőfokú intézmények, valamint a szakok alapítását. A Bologna-folyamat kezdetén egymásnak ellentmondó tendenciák érvényesültek: a Bologna-folyamatot kezdeményező Sorbonne Nyilatkozat aláírásának évében (1998) a rendszerváltás évének 57 felsőfokú intézményével szemben már 89-et jegyzett a statisztika, majd mindjárt a Bolognai Nyilatkozat évében 62-re csökkent az egyetemek és főiskolák száma az intézményi összevonások miatt, ebből is az egyházi intézmények száma 28 maradt, éppúgy, mint az összevonások előtt. Az összevonások nem csökkentették sem az intézményi infrastruktúrát, sem a hallgatói létszámot, ez utóbbi a 2001/2002-es tanévre 1990-hez képest megháromszorozódott (349 346 fő), a középfből felvettek aránya elérte az Európai Unió tagországaiban jellemző nagyságrendet.

Az 1992-2002 között kialakított főiskolai és egyetemi tantervek között szakonként jelentős különbségeket lehetett találni, az ország különböző régióinak a felsőoktatási intézményeiben ugyanazon főiskolai szakok oly mértékben divergáltak, hogy azokra egyre nehezebben lehetett egyetemi képzést építeni. A felsőfokú képzésben több mint 650 szak kumulálódott, s mindez együtt a Bolognai-folyamattal szemben ható tényező volt. A 2001-ben bevezetett felsőfokú képzés szabályozása (129/2001. kormányrendelet) megállította a gyorsan terebélyesedő felsőfokú képzéseket, s megnyílt az út a Bologna-folyamat felé.

2001. decemberében a Felsőoktatás Fejlesztési Programban öt stratégiai célt tűzött ki a Parlament, amely „A magyar felsőoktatás modernizációját, az Európai Felsőoktatási Térséghez történő csatlakozását célzó felsőoktatás-fejlesztés koncepció”-jában (2003) is megjelent, ezek:

- Esélyegyenlőség megteremtése a felsőoktatásban,
- Az Európai Felsőoktatási Térséghez illeszkedés,
- Alkalmazkodás a tudás alapú társadalom és versenyképesség gazdasági követelményeihez,
- A regionális szerepkör bővítése, különös tekintettel a „lifelong learning” és a felnőttképzés területeire,
- Gazdálkodási reform.

Az utóbbi dokumentumban foglaltak világosan jelezték, hogy a felsőoktatásban finanszírozási gondok vannak, előre látható volt a tandíj bevezetése, s felmerült az is, hogy a felsőfokú intézményeket vegyes vagy magántulajdonba adják, de a Bolognai-folyamathoz való igazodás, a „betagozódás” követhető processzussá vált. Magyarország belépése az Európai Unióba tovább gyorsította a magyar felsőoktatás adaptációs folyamatait, s egyben visszafordíthatatlanná is tette azokat.

2004–2005-ben az undergraduate (BA) tudományterületenkénti „bemeneti” rendszer kialakult, s ezt követően a 16 „közművelődési” képző intézmény konzorciuma által elfogadott, a FEEK által kimunkált és akkreditált intézményi tantervek szerint 2006-ban – más országokhoz képest egy éves csúszással – kezdődött el a tanév egyetemeken, főiskolákon. A tanulmányok befejeztével „**andragógus**” és több szakirányból válogatva (felnőttképzési szervező, munkavállalási tanácsadó, személyügyi szervező) „**művelődésszervező szakirány**” bejegyzés is megjelenhet az oklevélben.

2005-2006-ban a *graduate* (MA) egyetemi szintű szakképzés tervezését is elkezdte a FEEK, itt is 16 intézmény konzorciuma fogadta el a szakképzés kereteit, tartalmát, de a FEEK készítette el a szakalapítási és szakindítási dokumentumokat, amelyeket a Magyar Akkreditációs Bizottsághoz, illetve az Oktatási és Kulturális Minisztériumhoz nyújtott be.

Az MA képzés új elnevezése: **kulturális mediátor szak**, a diplomába szakképzettséggént „**kulturális mediátor**” bejegyzés fog szerepelni.

Az andragógia alapszak művelődésszervező szakiránya, a kultúra mediátor egyetemi szak

A Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar andragógia szakból induló képzéseinek közös jegye, hogy a felnőttképzés tudományában gyökereznek, s multidiszciplinaritás jellemzi azokat. Durkó Mátyás által alapított, majd azt követő szakképzések tartalmában a felnőttképzés vagy azonos hangsúlyt kapott, mint a népművelés/közművelődés (pl. Debrecen, Pécs, Szombathely, Eger, Baja) vagy mint sok más helyen, a járulékosan kötődött speciális tananyagokhoz. A Bolognai – folyamat eredményeként megszületett andragógiai alapképzésben domináns, a szakirányú képzésekben pedig a speciális tartalmakkal súlypontosan integrálódik a felnőttképzés. A szakirányú képzések épp ezért nem „széttartanak” különböző oktatási-képzési célok szerint, hanem konvergálnak, s együtt alkotnak az alapszakkal immanens egységet. A szakirányok tantárgyi rendszereit az andragógia tudományának szakirányokba mutató koherenciája is erősíti, köti a törzsképzéshez.

A művelődésszervező szakirány kurzusai az ötödik és a hatodik szemeszterben jelennek meg épp az általános és felnőttképzési előtanulmányok nélkülözhetetlensége folytán. 675 kontaktórában, 50 kreditet szerezhet a hallgató, s a 12 kollokvium és 7 gyakorlati jegy jelzi, hogy a tantárgyak száma nem csekély, az óraszám tantárgyhoz mért átlagos nagysága a szemináriumok szerepét erősíti. A korábbi szakképzéseinkhez képest fontos változás az, hogy nincsenek szigorlatok, etalonvizsgák.

Az előző szakképzéseink korszerű tartalmait átmentettük a szakirányba, sőt a szakdolgozat projektjét is a szakirányú képzés tartalmazza (4 kredit). Nem vádolható a képzés azzal sem, hogy miniatűr méretben ismétli a művelődésszervező főiskolai képzés curriculum-rendszereit, a tantárgyak modulokba sűrített felépítményei nem csak a törzsképzés felé mutatnak affinitást, hanem a kultúra mediátor MA képzés irányába is.

A kultúraközvetítés elmélete és története modul meghaladja, továbbépíti a törzsképzés művelődéstörténeti modulját, a szervezeti kommunikáció modul pedig a társadalomismereti modulét. Más szakirányban érdeklődők viszont nem kényszerülnek hallgatni a korábban törzsképzésbe utalt tantárgyakat, a speciális szakmai orientáció szabadságát kínálja a szakirány. A művészetelméleti és történeti tanulmányok megalapozzák a szélesebb és mélyebb tudást adó egyetemi képzést, amely már médiumok művészeti közvetítő funkcióit is feltárja, a kulturális szervezetek menedzsmentje modul pedig a kultúra és piac közös törvényeit vizsgálja. A szakirányú képzés kreditjeinek egyharmadát a közösség-fejlesztés modulban lehet elnyerni, amely kisközösségek animációját, a település és nagyobb téri rendszerek jogi- igazgatási- fejlesztési feladatait tárja fel, illetve számos gyakorlatban megismerteti.

Mind a törzsképzést, mind a szakirányú képzést támogatják a szabadon választható stúdiумok, amelyek száma növelhető. A szakirányban tanulónak legalább öt stúdiumot / 10 kredit tanulmányi egységet kötelező vállalni a felkínált szabadon választható sávban. Elmaradnak a Bologna-tantervekben a szigorlatok, így a komplex minősítő vizsga csak a záróvizsga/államvizsga lesz, s úgy véljük, ez megnöveli a tanulmányokat lezáró vizsgán a bukások számát.

Az intézményeknek megmaradt bizonyos autonómia-foka: a szakirányokat a hallgatói (megrendelői) igények és az oktatói kapacitás figyelembe vételével alakíthatják ki, ugyanakkor a szabadon választható sáv is a képzés flexibilitását, vonzóerejét, innovációját segíti, így összességében egyes képzések a szakalapító dokumentumhoz mérve 30 %-os eltérést is mutathatnak.

Az egyetemi kultúra mediátor szak széles képzettségi körből választhatja meg a hallgatóit. Egyrészt az andragógia alapszakot és bármely szakirányt eredményesen lezáró hallgató léphet be a képzésbe, de a korábbi főiskolai művelődésszervező, a főiskolai közművelődési vagy főiskolai népművelés szakosok is egyetemi polgárokká válhatnak. A BA pedagógia és a pszichológia alapszakokat végzetek is részt vehetnek a kultúra mediátor MA képzésben, ha főiskolai fokon szereztek végzettséget, egyben a bölcsészképzési területen legalább 10 kredit, a pedagógia-pszichológia képzési ág közös stúdiumainak 8 kreditjével, s a pedagógia és pszichológia területén további 12 kredittel rendelkezik, illetve vállalja, hogy az MA képzési program mellett külön megszerzi. Látszólag szigorúak az utóbbi feltételek, azonban a teljes kredit követelmény mindössze 30 egység, amely egyetlen szemeszter teljesítésének felel meg. A BA és MA között szűk csatorna nyílik a felvételre, a még meg sem alapított MA kulturális mediátor képzésbe a BA szinten tanulók számának harmada juthat be tanulmányi eredmények és további kritériumok alapján.

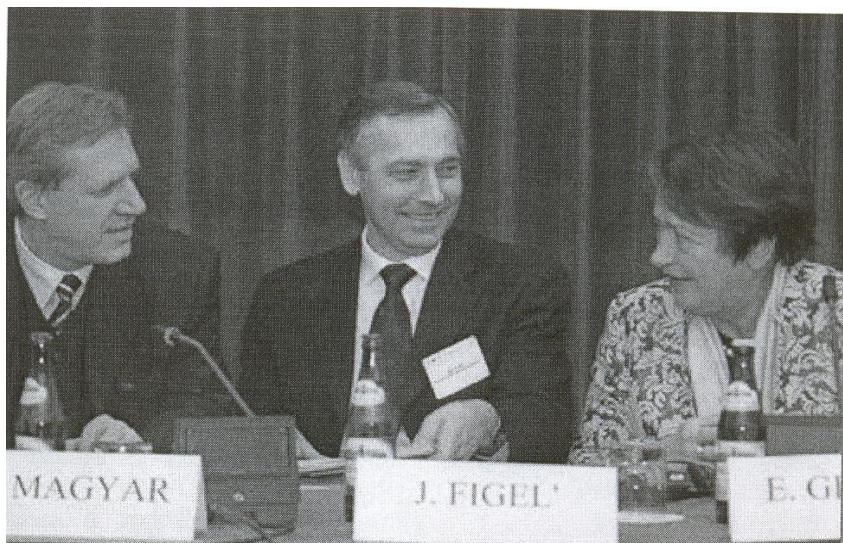
Az andragógia alapszak és az abba integrált művelődésszervező szakirány és a kultúra mediátor MA szak között a képzés céljaiban, a képzésben részt vevő kompetenciahierarchiájában és tartalmainak gazdagságában, a modulok rendszerében és a kurzusok tartalmában mérhetünk pozitív különbségeket. Ebben a 120 kreditet és 1200 kontakt órát magába foglaló képzésben sincs már szigorlat, de szakirány is hiányzik. Ennek két oka van: részben hiányoznak a BA szintű képzésből leszűrhető tapasztalatok, részben pedig a korlá-

tozott számú MA hallgatói csoportot tovább osztva jelentősen drágulhat a képzés, a minősített oktatók kapacitását fölöttébb megterheli. A BA művelődésszervező szakirányú és MA kultúra mediátor képzés egyes stúdiumaira adható kredit mennyiség eltéréseket mutat. A BA képzésben kisebb kredit értékű, óraszámú, de több tantárgy alkot egy-egy modult, a kultúra mediátorképzésben magasabbak a kredit értékek, kevesebb blokkban magasak a tantárgyak óraszámjai. A diplomadolgozati projekt két és félszer ér többet, mint a BA szinten megírt munka, ugyanakkor a diplomadolgozat terjedelmi követelménye csökkent.

Az egyetemi képzésben nagyobb hangsúly esik az elméleti képzésre, mint a BA fokon, a gyakorlati jeggyel záródó kurzusok valójában nagymértékben önállóan (tutorálással) végzett projektek. A társadalomtudományok, művészetelmélet modulban tanulók felkészülhetnek arra, hogy tapasztalt, nagy tudású professzorok, minősített oktatók kemény vizsgáin kell helytállniuk. Kulturális intézmények, vállalkozások és non-profit szervezetek menedzselésének ismereteit kollokviumokon kérik számon, de ugyanannyi idő jut a gyakorlatokra is. A felnőttképzési menedzsment új szemléletet hozott a szak képzésébe, magyar és nemzetközi terek, médiák, közösségek, a változtatás módszertana andragógiai szempontú elemzése és fejlesztése áll a modul középpontjában. A téri-társadalmi kulturális fejlesztés moduljában a hallgatók felkészülnek az önálló kutató munkára, a kulturális tereket megismerve a kulturális fejlesztés gyakorlatát is el kell sajátítani. Először szerepel önálló modulban és differenciált szakmai tananyagként a kisebbségi kultúrák jogi, szociológiai, andragógiai, művelődéspolitikai, közösségfejlesztési tanulmányozása. A szabadon választható stúdiumok ebben a képzésben is nagy számban vannak, s tovább bővíthetnek. A tantárgyfejlesztés, az innováció igazi terepe a 12 kreditben és 180 kontakt órában meghatározott szabadon választható sáv.

Az andragógia alapszak és szakirányainak akkreditálása megtörtént Magyarországon, várhatóan 2008-ban indulhat a kultúra mediátor MA szak is: idehaza működik a képesítés keretrendszere, a 16 képző hely kisebb képzési-tartalmi változtatásokkal elkezdhetette a képzést. A rendszer kialakításánál számos érdek, nézet ütközött, amelyeket konszenzusokkal sikerült feloldani. Előttünk van egy nagyobb feladat, az Európai Felsőoktatási Térség hasonló szakképzést folytató intézményei között is ki kell alakítani a kredit átviteli rendszert. Az European Credit Transfer System a normatív finanszírozás rendszerében nem alkalmazható, és fordítva: az ECTS a „voucher” szisztémát képes alkalmazni, amelyben a mobil hallgató kredit pontokra osztja el és eltérő intézményekben adja le a személyre szabott támogatás vagy önerő összegét. Az ECTS, az Európai Képesítési Keretrendszer⁴¹ együttesen garantálhatja a képesítések reális összehasonlítását, valamint a piacképes tudás és készség- kompetenciák pontosabb körvonalazásával lehetővé tehetik a munkaerő piaci mobilitást.

⁴¹ 2006. február 27-28-án Budapesten rendezte meg az Európai Bizottság Oktatási és Képzési Főigazgatósága az Európai Képesítési Keretrendszerről szóló konferenciáját.





T. Molnár Gizella:

A kultúraközvetítőtől az andragógusig

A prezentációt technikai okok miatt a kiadvány mellékleteként jelentettük meg.

Tanuló városok

Choi, Don Min:

The Trend and Development of Learning Cities in Korea

Koreans today take great pride in their cities attaining the status of learning cities. As of 2007, 76 cities have been designated as learning cities by the Ministry of Education and Human Resource Development. Learning cities are largely government funded initiatives aimed at improving the well-being of the people through economic progress. This paper traces the development of learning cities in Korea against the background of the global movement to promote lifelong learning and considers the following questions: What makes a city a learning city? How is a learning city defined in terms of its administrative functions and how do these impact on public perception? How can learning cities be sustainable? What is it in Korean culture that fosters the development of learning cities? What learning needs / training needs are being created by learning cities?

Introduction

Nowadays, the school education institution has failed to check and correct itself. Also, with the speedy development of information and technology, school has lost its dominant position as a learning venue and become just part of education channels. With the social change, education system has changed from school education to lifelong learning experience. Therefore, we are heading for network-centered life-long learning society where teaching and learning anywhere and anytime become natural part of our daily lives.

Lifelong learning society needs close access to where citizens spend most time. And it should be designed within physical boundary where people feel comfortable psychologically. It is because where people live and work is different thanks to urbanization. Also, it is because the living environment has changed thanks to the advance of transportation and telecommunication. To establish lifelong learning in cities requires measures to divide functions and roles of lifelong education institutions via networking and to ensure local citizens to recognize and have access to those institutions.



At the heart of lifelong learning city projects lie local citizens. It translates into that the aim of project is decided based on the needs and wants of citizens and the project is implemented with the active citizens' participation. Besides, it means that the success of the project depends on the citizens. Thereby, successful project can be seen as a process to explore the needs and wants of locals.

When it comes to lifelong learning city project in Korea, as of 2006, a total of 57 cities have been designated as pilot city by the Ministry of Education and Human Resources Development and carried out various activities since 2001. At early stage, they benchmarked projects from advanced nations which established lifelong learning city. Also, given that the local self-governing institutions suffered a lack of awareness and citizens were not actively involved, the central government implemented awareness campaign. However, nowadays, unless a city is designated as a lifelong learning one, heads of local community are blamed for their lack of ability and the city is stigmatized as a backwater. This is why the project is all the rage.

However, as significant as the the quantity growth, quality growth well reflecting the needs and wants of locals are important for the successful and sustainable project. In this respect, I take stock of 6 year-old lifelong learning project of Korea and suggest the principle to stick with.

THE MEANING AND STRUCTURE OF LIFELONG LEARNING CITIES

Learning is an important factor in deciding the comparative advantage of national, regional and city economy as well as the success of an individual. OECD members promote regional development and innovation by establishing regional learning community. In this regard, learning city project and learning region campaign are carried out in order to respond to knowledge-based economy. The term "learning city/region" is used for city, town or community, regardless of the size of region. It can be a region composed of a few cities and a specific region. To be sure, it can be a region comprising a few administrative regions and beyond national boundaries. In Korea, lifelong learning city is established by city, 'Gun'(smaller than city unit) and 'Gu'(smaller than Gun) units with autonomy. It is because lifelong learning project is promoted centering on general administrative affairs. First, I analyze the meaning and function of learning city and suggest factors to be included.

The Meaning and Development Process of Learning Cities

Learning city can be defined as city utilizing human, physical, and financial resources for realizing potential of all citizens under the assumption that learning lies at the core of personal wellbeing, stability and prosperity of society. Therefore, learning city means sharing of educational resources between institutions, local communities, and further nations(Longworth, 2000). In other words, learning city is one to recognize and take advantage of learning value for the better regional integration, revitalization and economic development. Besides, lifelong learning city means well positioned community to provide

learning for all citizens. To this aim, restructuring of comprehensive education system is under way in order to overhaul school-oriented and ill-organized education system.

Learning city project is good for regional learning level, productivity, innovation and economy (OECD, 2000). Learning city means a cooperative region for stockholders to initiate common solutions for shared issues and satisfy learning desire of locals, with economic vitality and social integration of region in mind (EU, 2001).

Learning city means networked learning society aiming for city prosperity, social integration and sustainability. The relation between learning and regional development can take hint from the fact that the driving forces of regional competitiveness and growth are knowledge and innovation and knowledge and innovation come from learning. Simply put, first, learning boosts economic prosperity and employment of a city. Second, it improves equal opportunity, social integration and vitality. Third, it protects and improves the city environment for sustainability of region and beyond. Fourth, it contributes to the better city administration and empowerment to region.

In 1991, the first meeting for education city was held in Barcelona, Spain. This is considered the origin of promotion for lifelong city. the meeting for education city involved global 47 city representatives for sharing educational experiences and discuss the role and responsibility of a city in local education. OCED meeting at Gothenburg city in 1992 served as a huge inspiration. Since then, the concept and meeting of lifelong city have spread around the world. Also, The European Conference on Lifelong Learning Cities at Southampton in 20th-23rd June, 1998 defined 'lifelong city' as visionary for lifelong learning project, policymaker for economic development, recognizer for learning demand of locals, awarder for learning the performance and motivator for learning. Since then, The International Association of Educating Cities with 26 nations and 175 cities were established in 2000. Especially, the heads of Europe ambitiously aimed to create the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world by 2010 and declared that the lifelong learning would help Europe to achieve the goal at Lisbon in March, 2000(European Commission, 2000).

OECD discussed lifelong city in the perspective of regional innovation and development. On the other hand, the EU discussed it as part of lifelong education. The EU selected lifelong education as a basic principle of education/job training program while implementing various initiatives for promoting lifelong education. To put the principle into practice, the EU has promoted R3L(Regional Networks for Lifelong Learning) project supporting network of 17 designated areas for lifelong education since 2002. R3L project is applied among 120 areas in Europe. It also serves as follow-up to "Making a European Area of Lifelong Learning a Reality" project in 2001.

The British learning city, pioneer in the area, means a city to meet the demand of learning by locals through partnership between relevant institutions in the form of city, town or community. In 1995, 8 British cities established Learning Communities Network or LCN and it expanded to 32 cities in 2005.

Australian learning city is also dubbed as learning community and each city has a different goal as a learning community. Australian learning city aims to support members of community to be equipped with necessary capacity in lifelong learning society, as flexible community to cultivate its own future (Adult Learning Australia Inc., 2000). The trend of lifelong city has been in full swing since Wodonga city of Victoria state declared it as the first learning city. In 2005, 40 learning cities were in place nationwide.

In Japan, most local governments do its best to establish learning city/community while making it a policy to promote lifelong education. In other words, local governments integrate the lifelong learning concept into local administration as regional revitalization strategy. And Japanese lifelong learning city project has been implemented as part of policy for lifelong education promotion. In particular, the lifelong learning city project is promoted as project to vitalize lifelong learning by city/town/community units.

Lifelong learning city project provides diverse education such as culture, environment and self-governing to women, the elderly, and the youth. In this regard, the efficiency and effectiveness of administration and budget are kept in mind. Lifelong learning city is very positive in local education, productivity, innovation and economy in knowledge-based economy. Also, it is well recognized as major agenda to promote by administrators and politicians.

Factors in Lifelong Learning Cities

Lifelong city is dynamic system to aid education of locals by integrating all resources for human learning. Lifelong city project is efficient and effective when all supporting factors of learning are operated systemically.

Lifelong learning city project is to create new network by checking city system for education. Thereby, the project should be run systematically. It is because project in which sub-factors of various learning city system are injected should be carried out in an organic and cooperative way. Simply put, it is because each independent factor such as project promotion, participation encouragement and learning aid is implemented organically rather than injected by timely order.

The core of learning city consists of two pillars: the integration of human capital and social capital. It is the project at the level of regional innovation through integration of social capital for regional innovation and human resource development or HRD. Social capital contributes to integrating community by boosting trust, network, and communication of society. And human resource development at a personal level help to enhance economic competitiveness through cultivating one's ability (OECD, 2001a).

The process of capital accumulation has become all the more important as learning economy comes where human and social capital from learning is well responded as core resource for economic improvement. Organizational learning, a form of learning takes place when the



current knowledge is transferred or new information is created within the same organization. Its own 'mutual action' contributes to creating social capital

PROCESS AND PERFORMANCE OF LIFELONG CITIES

Recently lifelong learning becomes a major policy to establish and promote by region. It started when Changwon city established rules of management for lifelong education center and supported the operation of education center for society by private organization in 1994. Since then, Gwangmyeng city declared to become lifelong learning city for locals to enjoy rich culture via learning and co-exist with nature in March, 1999. This is the beginning of the lifelong learning city. The declaration of Gwangmyeng city influenced lifelong learning city project by the Ministry of Education and Human Resources Development. Since 2001, the ministry has selected and aided self-governing communities to desire to become the learning city yearly by creating policies to establish learning city for local revitalization.

The Process of Lifelong Learning Cities

Learning is an important factor in deciding the comparative advantage of national, regional and city economy as well as the success of an individual. OECD members promote regional development and innovation by establishing regional learning community.

The Participatory Government is deeply committed to explore examples of regional innovation system and spread the cases in various ways. Each ministry strives to initiate its own projects such as local autonomy, local balanced development, regional innovation system, the council for regional innovation and nurturing of local colleges. For example, the Ministry of Finance and Economy pursues project to create culture and history community; the Ministry of Government Affairs and Home Affairs with project to create information-intensive community; the Ministry of Science and Technology with project to create science and culture community; the Ministry of Agriculture and Forestry with project to have hand-on experience of agricultural areas; the Ministry of Education and Human Resources Development is dedicated to improve public feature by expanding lifelong learning cities.

Learning is at the core of regional revitalization policy. It be because the local innovation is only possible when people change and people can change through learning. Boosted autonomy to stand on its own feet and enhanced innovation capacity are often cited as a sure-fire way to trigger dynamic growth of all areas. However, true innovation without learning is hard to expect. In this respect, the campaign to create learning city is the regional innovation strategy for knowledge-based society.

The Ministry of Education and Human Resources Development picked up Gwangmyeng city, Jinan Gun, and Yuseong Gu as lifelong learning city in 2001; Jeju city, Bucheon city, Busan city's Haeundae Gu in 2002; Jeju city, Incheon city's Yeonsu Gu, Kyungnam's Geochang Gun, Jeju city, Suncheon city IN 2003; The number of cities increased to 33 cities by 2005; the number risen to 57 cities by adding 27 new local areas including Seoul Yeongdeungpo Gu, Busan Yeonje Gu, Nam Gu, Gwangju Dong·Gwangsan Gu, Ulsan city's Ulju Gun, Kwangwon Hwacheon Gun·Samcheok city.

Given that many communities are eager to become learning cities, the Ministry of Education and Human Resources Development picked up Seosan city, Incheon city's Nam Gu and Gwangju city's Gwangsan Gu as potential learning city in 2005. And then it plans to designate them as learning city after one year by establishing lifelong learning system via consulting. The interest of local communities in local education has grown dramatically year by year so that the competition is quite intense.

The Ministry of Education and Human Resources Development plans to create 100 learning cities by 2008 as substantial result appears such as the boosted attention on learning and investment enlargement. Also, it plans to improve quality of learning city by evaluating the satisfaction level of locals for each city (the Ministry of Education and Human Resources Development, 2006).

Lifelong learning city project can be divided into budget, human resources, organization, rules, establishment of information infrastructure and operation of information infrastructure.

First, when it comes to budget for lifelong education, each community has a different budget. The budget is determined by the determination of the head of community and financial size. Generally, large community has a larger share of budget such as Bucheon city, Gwangmyeong city, Yeonsu Gu, Jeonju city, Changwon city. On the contrary, small community has budget limitation. And communities with similar population and budget capacity may have a different budget according to the willingness of the head.

Second, each community has a different level of human pools. The human pools can be divided into those designed to lifelong learning center and those performing project. If you take a look at the human resources sent to the center in city, Gwangmyeong city's lifelong learning center and Geumsan Gun's *darakwon* or learning center have a large pools of labor. And if you take a look at the whole community, Incheon city changed its center for local self-ruling into center for self-learning and hired experts for lifelong education.

Third, most cities has one or two the committee(s), advisory and decision-making group for project. Each committee promotes lifelong education project by acquiring opinions of locals and experts under the name of lifelong education promotion committee or lifelong education progress committee.

Fourth, lifelong education rules were established to ensure the continuity of project. Most cities established rules involving promotion of project; building and operation of lifelong education center; lifelong education itself. Details are various according to each community given that situation and condition for learning are different by each community.

Fifth, this is information infrastructure establishment. Most cities have homepages at hand. 22 cities have a more organized information infrastructure rather than homepage. Budget for information infrastructure are divided into 7 cities and managed.



As above, most cities set aside budget for project; designate workers to administrative body and center; create a committee; establish rules. However, each community has a quite different level in these matters.

The Performance of Lifelong Learning Cities

6 year-old implantation of project is followed by changes as bellows.

Local community is more interconnected via lifelong learning city project. Gwangmyeng city, Geochang Gun, Jeju city, Icheon city, Bucheon city has the most dynamic network businesses. The promotion of network project has more to do with social atmosphere of each city than promotion period. If you take a look at special training to boost expertise of those in charge, Bucheon city, Suncheon city, Gwangmyeng city do a great job.

The most popular programs are related to culture and leisure. The next common programs are citizenship education, job training, and Korean language course for adult, credit accreditation, and online learning. But, some cities do not have any job training, Korean language course for adult, credit accreditation, and online learning.

The analysis of performance of project is as follows in the respects of quality improvement, economic growth, humane resources development, social integration.

A slew of events to share the results and benchmark them come in the form of presentation, seminar, forum and learning festivals. Gwangmyeng city, Yeonsu Gu, Jeonju city, Changwon city hold many learning events and Gwangmyeng city, Yeonsu Gu, Jeonju city, Changwon city hold many seminars (Byen, Jong Im., et. al., 2005).

First of all, for improved quality of life, take a look at the number increase in lifelong education facility and study group of each city. Since 2001, Andong city and Icheon city have shown the biggest jump in the number of facility. Jeju city, Changwon city and Gwanak Gu have shown the biggest jump in the number of lifelong education program. When it comes to study group, Gwangmyeng city, Bucheon city, Suncheon city, Jeonju city, Chilgok Gun, Gwanak Gu have been very active.

Second, economic contribution of learning project can be measured through programs for opening my own business, commercialization of learning result, and commercialization of learning program. Mokpo city, Jeonju city, Changwon city, Gwanak Gu top the list in program numbers for opening my own business. Jeju city, Jeonju city, Changwon city, Chilgok Gun stands out in commercialization of learning result. Jeonju city, Chilgok Gun is great in commercialization of learning program. Therefore, cities can be found which contribute to regional economy by commercializing learning result and learning program as well.

Third, the level of human resources development from project can be measured in nurturing of local leaders, number of volunteers and voluntary organization for lifelong learning. Gwangmyeng city, Haeundae Gu, Suncheon city, Geochang Gun, Yeonsu Gu, Chilgok Gun have many programs to nourish local leaders. Jeju city, Jeonju city, Geumsan Gun, Gwanak Gu have quite a few volunteers for lifelong learning, while the number of volunteers are quite different



by community. city, Suncheon city, Jeonju city, Gwanak Gu are among the best in voluntary organization for lifelong learning. Though there is regional difference, it shows project for lifelong learning city is involved in HRD projects.

Fourth, social integration through project can be measured in program for boosting citizenship, program for those underprivileged, and program for boosting a sense of belonging in community. Gwangmyeng city, Suncheon city, Jeju city, Geochang Gun, Mokpo city, Icheon city, and Jeonju city carry out programs for boosting citizenship. Gwangmyeng city, Suncheon city, Yeonsu Gu, Jeonju city, Chilgok Gun, and Gwanak Gu run programs for those underprivileged. And Gwangmyeng city, Haeundae Gu, Seogwipo city, Suncheon city, Jeju city, and Jeonju city introduce programs for boosting a sense of belonging in community.

TASK FOR LIFELONG LEARNING CITIES

Lifelong learning is process to provide opportunity to get education anytime, anywhere and anyone and establish system for this matter. Thereby, nobody should be isolated in the process and those in education institution should also establish foundation to study further. The project is not only national project but also securing citizens' survival right.

First, project for lifelong learning city should be promoted as part of local community campaign. The establishment of local community started from campaign to boost a sense of belonging and affection for the community. And ultimately, it helps locals to solve their own problems and create social capital. A variety of projects for regional competitiveness are implemented by each ministry. Nevertheless, enhancing regional competitiveness is impossible without locals' interest and involvement. In other words, the project contributes to enhancing participation of locals via connection between learning and locals. Learning city is regional innovation strategy for locals and administration to win together by enhancing capacity to self-rule via learning. Social integration requires interest in wellbeing of others, care, consideration, and respect. Lifelong learning city campaign contributes to integration by providing lifelong learning opportunity to those underprivileged educationally, culturally, regionally, by gender, and by generation. Therefore, center for self-ruling under the local office should function as a channel to provide self-ruling education by doubling as a learning center. However, center for self-ruling led by Ministry of Government Affairs and Home Affairs fails to serve as center for self-ruling when it fails to align learning of locals with capacity for self-ruling.

Last, locals should be nurtured as local leader through lifelong education relating to regional innovation utilizing RHD. As part of learning city project, leadership system should be established and opportunities should be given to ensure locals to actively involve themselves in the project. And then, locals get the change to be major voice in the project and as regional leader, locals should come up with system and strategy to pioneer regional innovation. Competitiveness of corporate should be also enhanced via HRD with regional innovation strategy to upgrade economic competitiveness. And it can be done by boosting learning



partnership system between corporate and community, and possibility of employment via HRD of citizens. Therefore, workers' continuous education and local partnership should go hand in hand so that competitiveness of corporate should be stronger. Unfortunately, the Ministry of Labor and the Ministry of Education and Human Resources Development are uncooperative so that there is little relevancy between lifelong education and jobs, failing to securing competitiveness.

Central government and local governments are also important as doer of project. Currently, the Ministry of Education and Human Resources Development is in charge of project for lifelong learning city. However, there are many overlapped areas with other central agencies. Thereby, the cooperation between agencies should be strengthened in implementing project. It is because lifelong learning city project involves various projects of central agencies and those implementing project happen to be under the central agencies.

Beside, legal and systematic institution should be in place in order to implement the project stably and continuously. Also, budget for the project should be secured. As of now, lifelong city project is part of lifelong education under the Ministry of Education and Human Resources Development, but without legal and systematic foundation. It is necessary to change the lifelong education article to include project for lifelong city along with project for lifelong learning subject, project for lifelong learning festival and project for lifelong learning promotion.

The policy direction for project for lifelong learning city focuses on the spread of cities. But, in the future, it also pay due attention to quality improvement of learning city. In this regard, it is required to take stock of cities for additional aid, implement consulting business and select and promote project for priority investment. Also, it is required to have administrative action such as nullify the position of lifelong city when designated cities fail to promote the project.

SUGGESTION

When it comes to learning for citizens, each community has a different access to learning and contents and levels of learning are also various. The bottom line is Korean learning infrastructure fails to meet the demand of locals and cookie-cutter education material is provided according to the lifelong education institutions. Worse yet, only for the matter of existence, one institution shamelessly copies education program from another institution. Therefore, contents and levels of education program are similar among institutions so that each institution is in lack of its own features. Under this circumstance, without transfer of learning and seamless learning, this kind of condition cannot lead to another productive learning. To be sure, living and learning circumstances are different given that convenience facilities, culture institutions and lifelong learning institutions are not equally distributed.

The road to learning city is expected to be bumpy. It is because awareness campaign should be implemented to involve all members of society; culture and network for members to go hand in hand should be established; administrative system should be in place to capture the

heart and mind of locals. Only when these three conditions are satisfied, learning city can take root.

Adult education can be effective when it is aligned to welfare and work: during learning period, social safety net should be provided as part of welfare policy in order to eliminate barrier to learning; during working period, the system to save time and money, tools for future learning should be in place. Advanced welfare society uses learning as a connection between welfare and work. “LearnFare” functions as a basic principle to sustain society.

References

1. Baker, W.(2000). *Achieving success through social capital: tapping the hidden resources in your personal and business networks*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
2. Byun, Jong Im, et al.(2005). *A Study on the strategies for the development of lifelong learning city*. Seoul: Korean Educational Development Institute.
3. _____.(2006). *A study on support system of learning cities for regional innovations*. Seoul: Korean Educational Development Institute.
4. Chapman, J. & Aspin, D.(2001). Schools and the learning community: Laying the basis for learning across the lifespan. In Aspin, D. , Chapman, J., Hatton, M. & Yukiko Sawano(Eds.). *International Handbook Of Lifelong Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
5. Choi, Don Min, et al.(2004). *Development plan for lifelong learning city in Bucheon*. Seoul: Korean Educational Development Institute.
6. Choi, Don Min(2006). Trends and task between lifelong learning and human resources development in EU. Unpublished Manuscript. Keynote speech of annual conference. Korean Lifelong Learning Society.
7. Coleman, J. S.(1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, vol 94.
8. Delors, J. et al(1996). *Learning: The Treasure Within*. OECD.
9. DfEE(1998a). *Learning Towns Learning Cities*. London: DfEE.
10. DfEE(1998b). *Practice, Progress and Value-Learning Communities: Assessing the Value They Add*. London: DfEE.
11. Drucker, P. F.(1994). *Post-Capitalist Society*. New York: Harper Collins Publishers.
12. European Commission(2000). Presidency Conclusion. Lisbon European Council 23 and 24 March 2000.
13. Florida, R.(1995). Toward the learning region. *Futures*. 27(5). 528-529.
14. Hastings, T.(1999). Economic and Cultural Transition Towards A Learning City: The Case Of Jena. In *Economic and Cultural Transition Towards A Learning City: The Case Of Jena*. OECD.
15. Hutchins, R. M.(1969). *The learning society*. New York: Frederick A. Praeger Publishers.
16. Ife, J.(1999). *Community development: Creating community alternatives - vision, analysis and practice*. Melbourne: Longman.
17. Jarvis, P.(2002a). Active citizenship and learning society. A Paper Presented at ASEM Initiative on Lifelong Learning Copenhagen 16-18 Jan 2002.

18. Jarvis, P.(2002b). Citizenship, civil society and lifelong learning. A Paper Presented at International Conference On Lifelong Learning May 13-15, Asia-Europe Institute University of Malaya 13-15 May 2002.
19. Kim, Shinil(2004). A study on a model of lifelong learning city in Korea. *Korean Journal Lifelong Learning* 10(3) 1-30.
20. LCN(2000). *Learning city network: Learning towns learning cities and practice progress and value-learning communities: Assessing the value they add.* available from <http://www.lifelonglearning.co.uk/learningcities>.
21. Longworth, N.(1999). *Making lifelong learning work: Learning cities for a learning century.* London: Kogan Page.
22. Longworth, N.(2000). Creating lifelong learning cities, towns and regions: The local and regional dimension of lifelong learning; available at <http://tels.euproject.org>.
23. OECD(2001a). *Cities and regions in the new learning economy.* OECD.
24. OECD(2001b). *The Well-being of nations: The role of human and social capital.* OECD
25. Patricia, K. C.(1981). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning.* San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
26. Putnam, R.(2001). *Bowling alone: the collapse and revival of American community.* New York : Touchstone.
27. Welton, M. (2005). *Designing the just learning society: A critical inquiry.* London: NIACE.
28. Yarnit, M.(2000). *Towns, cities and regions in the learning age; A survey of learning communities.* London : LGA Publications for the DfEE, NCA

Harangi László:

Tanuló városok Ausztráliában

Ahány város annyi szín, hangulat, mentalitás. A belső és külső erők hatására más-más arculatú városok születnek: iskolavárosok, bányavárosok, mezővárosok. Korunk kihívására, most egy új vonással gazdagodott a városok karaktere. Tanuló városok, tanuló régiók jönnek létre, olyan lakóhelyhez, településhez kötődő virtuális közösségek, amelynek ethosza a tanulás és tudás. Pontosabban globalizációs stratégiájukban kulcsszerepet kap az innováció, az intézményes és egyéni ismeret- és készségfejlesztés. Napjainkban már több mint kétszáz kis és nagyváros vallja magát meggyőződéssel, hogy tanuló város, vagy az akar lenni, Angliától Japánig és Spanyolországtól Finnorszáig. Közülük is kiemelkednek az ausztráliai tanuló városok, elszántságukkal, hitelességükkel, társadalmi és gazdasági felelősségvállalásukkal.

Ausztrália: földrésznyi állam, a világverseny élvonalában

A hazánknál csak kétszer annyi lakosságú Ausztrália területe 7,682.557 négyzetkilométer, tehát közel Európa nagyságú. Természeti csodái, végtelen térségei, tengerpartjai, bokros sivatagjai egyedülállóak a világon. Ellentmondásosan Ausztrália mégis az egyik legurbanizáltabb ország a Földön, népességének több mint kilencven százaléka modern, kozmopolita megjelenésű, esztétikus városokban él: Sydneyben, Melbourneben, és a fővárosban, Canberrában, miközben maroknyi nomád kövületnépek az ország belsejében háborítatlanul élnek.

Ausztrália gazdaságilag, társadalmilag és kulturálisan a világ egyik legfejlettebb országa. Az egy főre eső nemzeti jövedelme 32,900 dollár, magasabb, mint Amerikáé, Kanadáé és Hollandiáé. Posztindusztriális ország annyiban, hogy a munkaerőnek 75.1%-a szolgáltatásban érdekelt és csak 20.2% dolgozik az iparban (mezőgazdaságban 3.6% és a bányászatban 1.1%). Az infláció 2.1%-os és a munkanélküliség is igen alacsony. Gazdasági orientációja egyre inkább elfordul Európától és Amerika, Japán valamint a kelet-ázsiai piacok felé irányul. Fejlett, jóléti állam, amely magas életminőséget és biztonságot nyújt állampolgárai számára. Az ország a Brit Nemzetközösség tagja annak minden külsőségeivel és érzelmi, nyelvi hagyományaival együtt, államfője a mindenkori angol uralkodó.

E távoli földrészen, az egész életen tanulás intenzitása és társadalmi mérete a skandináv országokéval és Japánnal vetekszik. A munkaképes lakosság tanulásban való részvétele az OECD országok közül az egyik legmagasabb, amelyhez jó motivációs alapot nyújt, hogy kiterjedt a középiskolai végzettség, és a posztszekunder diplomával rendelkezők aránya 34%. Az angol mintára kiépült felnőttképzési hálózata széleskörű, és a nagy távolságok ellenére is minden korú- és érdeklődésű állampolgár számára hozzáférhető. A hagyományos oktatás, a távtanulás és az e-learning egymást kiegészítik, felerősítik, amely a legtávolabbi helyeken is lehetővé teszi a művelődést, az otthoni tanulást.

A földrajzi akadályok leküzdésében nagy szerep jut a légi közlekedésnek, mert a közel 500 repülőtérrel viszonylag könnyen el lehet jutni a központokba, így a tanulási centrumokba is. A felnőttképzés törvénykezési beágyazottsága példamutató. Az ország a nemzetközi felnőttképzési kutatásokban, mozgalmakban, kampányokban, konferenciákon aktívan részt vesz, azoknak egyik fő kezdeményezője. Kezdve a felnőttképzés törvénykezési problémáinak kutatásától, (amelynek tudományos megalapozottságáról az 1994-ban, az UNESCO hamburgi oktatási intézetében megtartott záró értékelésén magam is tanúja lehettem, mert az egyik „resource person” Rob Mason volt, a Malbournei Felnőttoktatási Tanács tagja), a Felnőtt Tanulók Hetén át a Tanuló Városok –Tanuló Régiók mozgalmáig (ld. 2007. szeptember 23-27, pécsi nemzetközi konferencia).

Mik a tanuló városok?

A tanuló városok koncepciója már az 1970-es évek óta ismert fogalom volt, de csak az OECD 1992-ben, Göteborgban megrendezett konferenciája adott egy döntő lökést elterjedéséhez azzal, hogy nyomatékosan hangsúlyozta a városoknak, mint eszközöknek a jelen-tőségét az egész életen át tartó tanulás megerősítésében. A meggyőző érvelés Donald Hirsch nevéhez fűződik, aki a göteborgi konferenciáról írott tanulmányában a kételkedők számára is hihetővé tette, hogy a városok létező, noha széttöredezett anyagi és szellemi erőforrásainak az összefogásával mennyire fel lehet vértetni az egész életen át tartó tanulást, és ezzel elősegíteni a városok gazdasági és társadalmi fejlődését. Állítását azzal bizonyította, hogy a város több okból egy különleges léttér, amelynek lakói ezer szállal kötődnek ahhoz a helyhez, ahol élnek, dolgoznak, és ez erőt ad, valamilyen felelősségvállalást alakít ki. Ezért a városok sokat ígérően tudnak betölteni egy fejlesztő, szellemeket- és anyagiakat gyarapító kötődést, ha ezt felismerik és megfelelően élnek vele.

Valójában nincs egy egységes definíciója a tanulóvárosoknak és régióknak, noha az egységes felfogásra irányuló törekvések sokat merítenek az innováció elméletéből, rendszeréből, amely segíti az innováció megvalósulását a gyakorlatban is. A különféle meghatározásokban ezért közös az a meggyőződés, hogy a városok gazdasági és társadalmi fejlődésében meghatározó jelentősége van a tanulásnak, az innovációnak, a kreativitásnak. A városok, így a tanuló városok különösképpen, ugyanakkor gyűjtőhelyei a sokirányú tanulási lehetőségeknek, és azáltal, hogy kapcsolni tudják a nemzeti, össztársadalmi törekvéseket az emberek életéhez, még inkább képesek felerősíteni, elmélyíteni a tudást, az egész életen át tartó tanulást. Ennek az integratív funkciónak elsősorban az iskola utáni nevelés, a felnőttoktatás összehangolásában van nagy jelentősége, amely a leginkább széteső és polarizált.

A tanulás kifejezés a „tanuló városokban”, amely éppen úgy lehet iskolai, mint iskolán kívüli, egyaránt jelent egyéni és intézményi tanulást. Az egyéni tanuláson értendő az egyes emberek ismeret- és készségfejlesztése, tudásának gyarapítása. Tanulás által az egyes emberek nagyobb jövedelemre tesznek szert, foglalkoztatási lehetőségei növekednek, de ez ugyanakkor a társadalomnak, a városnak is hasznára válik azáltal, hogy flexibilisebb és tudásban egy napra-készebb munkaereje lesz. Az intézményi tanulás pedig az, hogy az egyéni tanulás összekap-

csolódik a tágabb környezettel, azaz a várossal, ahol a fiatalok és felnőttek élnek, amelynek intézményei, üzemei, szolgáltató szervei és irányító apparátusa szintén tudatában van az innováció és a tanulás szükségességének. Hasonlóan az egyénekhez tehát a tanuló városok intézményei is „tanulnak”, mint közösség, ha saját maguk és városuk versenyképességét meg akarják őrizni. A kettő nem zárja ki egymást. A tanuló városok hatásai, vállalatai, oktatási és kutató intézményei tudatában vannak a közös célnak és azonos értékek vezérlik aktivitásukat, amely nagy húzóerő és társadalmi tőke. A tanuló városok léte azonban nem egy egyszeri aktus, hanem egy hosszabb, több évig tartó folyamat eredménye, amelyben a „kezdők” és a „haladók” tanulnak egymástól, egymás tapasztalatait kicserélik.

Ausztráliában a városok, legalább is közülük néhányan, 1997 óta foglalkoznak a tanuló városok gondolatával. Victoria államban, nem véletlen, először a felnőttoktatási intézmények kezdték megnyerni a hatóságokat, az üzleti köröket és a társadalmi szervezeteket a tanuló városok eszméjének és városfejlesztési hasznának, amelynek eredménye az lett, hogy 1998-ban Wodonga város tanuló várossá nyilvánította magát. Napjainkban Victoria államban, hosszas előkészítés után, az állam kormányzatával együttműködve, kilenc város tervezi, hogy tanuló várossá deklarálja magát. Valamennyi városra a gazdasági, oktatási, szakképzési és a hivatalos szervek összefogása a jellemző a városi tudásalapú és tanulásközpontú társadalom- és gazdaságfejlesztés közös céljainak a megvalósítására.

A tanuló várossá válás motívumai

A tanuló várossá válás készítése nagyon gyakran a város megújításának egyetemes szándékára vezethető vissza, méghozzá viszonylagosan rövid idő alatt. Azzal, hogy egy városból tanuló város lesz, többek között azt várják, hogy ez ösztönzőleg hat az egyébként vissza-maradt gazdaságfejlesztésre, bővíti a foglalkoztatottságot. Vagy éppenséggel azt remélik, hogy a tanuló város módszerével a város minden lakója számára lehetőség nyílik a tanulásra, művelődésre, ha úgy tapasztalják, hogy ebből a város egyes népességcsoportjai kimaradtak. Általános az a vélemény és tapasztalat, hogy a város élete tartalmasabb, értékesebb lesz, és a kultúra alkotási, terjesztési és befogadási dimenziója egyaránt gazdagodik, növekszik.

A tanuló városok születésének ez a pragmatizmusa sok esetben azonban a problémamegoldás eszköze is, amelynek a megszüntetéséhez sok segítséget nyújthat a tudás, az egész életen át tartó tanulás intenzitásának a növelése. Ilyen például, ha az ipar strukturális átalakulása gondot okoz, vagy környezeti problémák nehezedenek a városra, nehézségek adódnak a várostervezéssel kapcsolatosan, de ilyen, ha gyors technológiai váltásra van szükség. Ezekben az ausztráliai módon előálló „válságokban” a követendő példa az ipari forradalom jegyeit itt-ott még mindig magánhordozó skóciai Glasgow városa, ahol elhatározták, hogy az egész életen át tartó tanulás útján, belátható időn belül, megteremtik a város flexibilis, tudásalapú gazdaságát, biztosítva ezzel egyben a teljes foglalkoztatottságot is.

A tanuló városok – a szélesebb értelem vett ausztráliai urbanisták szerint – olyan virtuális, szellemi közösségek, amelyek tudatában vannak a jövőformálás szükséges kényszerének, tudván, hogy ez egy hosszabb-rövidebb folyamat és a végeredménye, ez nagyon fontos megállapítás, mindenféleképpen inkluzíve. Hivatalos, társadalmi rangra emelkedett Ausztráliában a tanuló városok mozgalma azért, hogy a kezdeményezést a kormányzat, pontosabban az ösztönszövetségi és a tagállamok oktatási és foglalkoztatási minisztériumai (Department for Education and Employment) erkölcsileg, deklarációkkal, de kevésbé anyagilag, messze-menően támogatják, figyelemmel kísérik. „A megújulás, a regeneráció állapotában lévő városoknak tanulniuk kell, de nem pusztán a városok polgárainak a tudását kell fejleszteni, hanem azt is meg kell érteni és meg kell valósítani, hogy a városok különböző erőit, a társadalmi, kulturális és politikai potenciálokat, éppen úgy mint a gazdaságiakat, hogyan kell hatékonyan összekötni, hogy fennmaradjon a város jóléte a jövőben”(DfEE, 1998).

Sokféleség és differenciáltság

Ahogy a tanuló városok létre jöttek okai is helyről-helyre változnak, úgy a célok és azok megvalósításának módjai is különbözőek.

Tekintettel arra, hogy az egyes városok infrastruktúráis különbségei igen eltérőek, ezért más-más húzóerők és kulcsszereplők állnak a tanuló várossá válás különböző fokozatain álló közösségek hátterében. Fontos tudni ezt a diverzifikáltságot, mert nincs kizárólagos modellje a tanuló várossá válás folyamatának. Így a gondolat lényegét ismerve, minden városnak saját magának kell kidolgoznia saját stratégiáját, amelyet bejárva eléri a kitűzött célt.

Egyes városok, a magisztrátus vezetőtestületének vagy egy társadalmi szervezet javaslatára például, az érdekelt partnereknek egy bizottságát hozzák létre, amely elkészíti a megtisztelő cím elnyerésének többéves „haditervét”. Mások a már meglévő hálózatokra építenek, és azt próbálják szövetséggé kovácsolni. A tanuló várossá fejlődés azonban semmiféleképpen nem egy „királyi út”, hanem egy akadályokkal terhes folyamat, amelyben az anyagiak előteremtése éppen úgy gondot jelenthet, mint az eredmények értékelése, az új erők bevonása, de fel kell készülni a váratlan nehézségek leküzdésére is.

Amint erre már korábban is rámutattunk, a tanuló városok legfőbb módszertani forrása, hogy tanulnak egymástól, folyamatos köztük a tapasztalatcsere, egymás kezdeményezéseinek, ismereteinek az átadása. Egyes városok ugyanis már több éves múltra tekinthetnek vissza, mint tanuló városok, míg mások a felkészülés stádiumában vannak, de vannak olyanok is, „akik” csak érdeklődnek a probléma iránt, és mohón akarnak többet tudni erről a számukra eddig ismeretlen fogalomról, jelenségről. Úgy gondoljuk, közéjük tartozunk mi is.

De ha egy tanuló város ösztönözni akarja lakóit, hogy tanuljanak, fejlesszék tudásukat egész életükön át, a szervezeteket pedig inspirálni szeretné, hogy azoknak is minden elemükben és minden aktivitásukban, tehát „vérükben” legyen a tanulás, hogyan lehet ezt valósággá varázsolni? A tanuló városok ausztráliai szakértői, Liz Henderson, Rachel Castles, Majella Mcgrath

és Tony Brown a glasgowi Vállalati Szövetség (Scottish Enterprise, Glasgow) gondolatait hívják segítségül, amely az egyén egész életén át tartó tanulásáról így hangzik: "Az egész életén át tartó tanulás nem korlátozódhat csak a munkahelyi képzésre, sem a különböző tanító, művelő szándékú tanfolyamokra, előadásokra, hatásokra. Ez több és általánosabb érvényű ennél. A tanulásnak egy szakadatlan, tudatos folyamatnak kell lenni, természetességénél, állandóságánál és szükségességénél fogva olyan, mint a lélegzés, mely folyamatosan szélesíti és elmélyíti az egyén tudását, gazdagítja személyiségét."

Tapasztalatok, „jó gyakorlatok”

Az eddigiekben a tanuló városok általános tudnivalóit próbáltuk közelebb hozni olvasóinkhoz, és megkíséreltük azt megérteni és megértetni, hogy ezek olyan városok, ahol a város gazdasági és társadalomfejlesztésben megkülönböztetett szerepe van az egyéni és kollektív tanulásnak, tudásnak, az egész életén át tartó tanulásnak. A számunkra sokszor fellegekben járó, de mindenképpen követésre méltó gondolatokat, most megpróbáljuk „aprópénzre” váltani, és bemutatni, hogyan történik ez a gyakorlatban.

Albury-Wodonga

Az első tanuló város Ausztráliában Wodonga volt, amikor 1998-ban tanuló várossá nyilvánította magát. Nem sokkal ezután az öt kilométerre lévő Albury is csatlakozott hozzá, és azóta szilárd és megbonthatatlan partnerségi kapcsolatok jöttek létre a két város tanácsa, oktatási és képzési szervezetei, egyetemei, üzemei, iskolái és társadalmi szervezetei között. A tanuló város tervezési bizottsága először Wodongában alakult, amely később kibővült Albury képviselőivel. Az ikerváros már korábban is nagy elismerést vívott ki magának, amelyet az is bizonyít, hogy 2000-ben itt rendezték meg az ausztráliai tanuló városok avató ünnepségét.

Albury-Wodonga a tanulásra és a tudásra úgy tekint, mint amely a prosperitás fejlesztésének egyik nélkülözhetetlen varázsszere. Ebben nagy szerepe van a tanuló város intéző és tervező bizottságának, amely meg tudta győzni a két város tanácsát az egész életén át tartó tanulás támogatásának gazdasági és társadalmi hasznáról. Ennek kézzel fogható eredménye a két város ipari parkjának bővülése szoftvergyártó cégekkel, akiket vonzott a jól képzett munkaerő. A foglalkoztatás ez által újabb 250 munkahellyel bővült. A tanuló város szellemiségétől áthatva, a 2000-ben életbe léptetett munkaerő-fejlesztési program keretében, a vállalatok munkatársaiknak nemcsak szakmai továbbképzését finanszírozzák, hanem nyitottabb szemléletű gondolkodásuk kiterjed munkavállalóik általános műveltségének, kulturális nevelésének támogatására is. Mindez nem a Memorandum szellemében, hanem a távoli Ausztráliában! Egy másik anticipált hozadéka ennek a tanulás és tudás-centrikus szemléletnek, hogy egyénileg és társadalmi méretekben toleránsabbá, adaptívabbá tette a várost az új kihívásokkal szemben.

Nincs kizárólagos intézmény, amely a város valamennyi korú és érdeklődési körű lakosának kielégíthetné művelődési, kulturális igényét. A tanuló város rádöbbenette az érdekeltek figyelmét arra, hogy vannak kicsi elszigetelt csoportjai a két városnak, amelyek kimaradnak a tanulásból, a város közösségi életéből. Ezért a tanuló város koncepciójának szellemében valamennyi szervezett összefogott, az óvodától az iskolákon, egyetemeken, szakképzési központokon, a felnőttoktatási intézményeken, a közösségi házakon át a harmadik kor egyeteméig, hogy mindenki számára hozzáférhetővé váljon a tanulás, a művelődés, és lehetőleg ne legyenek kirekesztett egyénei és csoportjai a két városnak. Ez meg is valósult.

A tanuló város gondolata Wodongában és Alburyban, Ausztrália Victoria államának ebben a két városában, most már teljesen gyökeret vert, lakói és intézményei teljesen magukévá tették ezt, amelyre lehet építeni, biztonsággal tovább lehet fejleszteni. Reményteljes a két város kisugárzó szerepe környezetére, amelynek hatásaként a szomszédos községek, város-körzetek is foglalkoznak „tanuló községek”, „tanuló városkörzetek” létesítésének tervével.

Ballarat, a tanuló város

Ballarat Ausztrália második tanuló városa, amely 2000-ben vette fel ezt az önként vállalt rangot. Nem ment könnyen, a hivatalos elismerést kétéves szívós munka előzte meg. A város víziója az, hogy 2010-re a Tanuló Városok Nemzetközi Szövetségétől globálisan is elnyerje a „Tanuló Város” címet. Az elvárt indikátorok teljesítésére már most készülnek.

A város polgármestere, John Barnes, erről így vall: „Hogy agyunkat a maximálisan kihasználjuk az szükséges, hogy lépésről-lépésre fejlesszük önmagunkat. Mindenek előtt az a feladatunk, hogy Ballarat minden lakója magáévá tegye a tanuló város koncepcióját. Ez semmiféleképpen nem azt jelenti, hogy ellátjuk magunkat pecséttel, piaci célokért, hanem radikális fordulatot tennünk, hogy az egész életen át tartó tanuló embernek tekintsük magunkat. Ne gondoljunk azonban arra, hogy most már mindannyian egyetemre fogunk járni, szakképzési központban tanulunk, vagy magasabb diplomát szerzünk. Mit jelent hát akkor? Azt, hogy képesek legyünk minden cselekvésünkön keresztül tudatosan tanulni”.

1998 júniusában, az európai tanuló városok első, Southamtonban megtartott konferenciája után, Philip Candy, a ballarati egyetem professzora, előadást tartott a ballarati városháza dísztermében. A rendezvényt a ballarati vállalatok és oktatási intézmények egyaránt támogatták, és nyomban megalakult egy öt főből álló agytröszt, hogy elkészítse a tanuló várossá válás stratégiai tervét. Kezdetben az elgondolás nem talált kellő visszhangra, de végül is a bölcsek tanácsának az érvelése, a tanuló város céljairól, előnyeiről, az erről szóló közösségi fórumok, újságcikkek és a témáról megjelent weboldal meggyőzték a kétkedőket.

Mit tud felmutatni Ballarat, mint tanuló város, a hároméves küzdelmes erőfeszítések után?

Megerősödött a város munkavállalóinak szakmai tudása, kompetenciája. Bátrabbá vált a város műszaki és egyéb értelmiségének innovatív készsége, vállalkozó szelleme. Szorosabb lett a

vállalatok és a képzési intézmények együttműködése, ezáltal reszponzívebb és célra irányítottabb lett a képzés. Eredményesebbé vált a marginalizált rétegek bevonása az oktatásba, elsődlegesen a „tanulás előtti attitűdök” kialakításával. Érezhetően tovább fejlődött az elektronikai kommunikációs készség szintje a város valamennyi népességcsoportjában. Végül, de nem utolsó sorban, sikerült általánossá tenni egy pozitív jövőképet a város valamennyi polgára körében.

A ballarati „Tanuló Város Tanácsa” szintén elkészítette rövid és hosszú távú tervét, hogyan kívánja a várost továbbfejleszteni, ha úgy tetszik „még tanulóbbá” tenni. Ebben, többek között megkülönböztetett helyet kap az üzemek még intenzívebb bevonása, akár úgy is, hogy az oktatási intézmények az ipar kultúrájának fejlesztéséhez támogatást nyújtanak.

Mawson Lakes (Dél-Ausztrália)

Ez a város jellegében, külsőségeiben, tartalmában teljesen eltér az eddigiektől. Manson Lakes Adelaidetől 12 kilométerre északra egy 620 hektáron elterülő XXI. századbeli mintaváros, nemzetközi szóhasználatban „*master planned city*”. A koncepciója az 1980-as évek végén született meg, azzal a céllal, hogy létre kell hozni a jövő városát, egy „high tech city”-t, annak minden építészeti, futurista dizájnával, de legfőképpen modern, magas értékeket hordozó életminőségével, életviteli stílusával. Ezzel a várossal a kormányzat és a dél-ausztráliai állam egy olyan várost akart megalkotni, amely mintául szolgálhat nemcsak az ország, de az egész világ számára. A tervezésben és annak megvalósulásában különös helyet kapott az információs technológia, amely nemcsak a produktív szférában, szolgáltatásban és a közigazgatásban hozott új minőséget, hanem megteremtette, hogy Mawson Lakes egy páratlan, egész életen át tartó tanulás városa is legyen.

Mawson Lakes egyelőre nem nagy város, állandó lakosainak száma mintegy 10.000 fő, de egyben egyetemi város is, ahol a hallgatók száma 5.000, amelyhez 6.000 főnyi tanszemélyzet és kiszolgáló apparátus tartozik. Tehát amolyan „szilícium völgyi” létesítmény. A várost a dél-ausztráliai kormányzat és a Delfin Lend Lease Consortium (haszonbérleti kölcsön konzorcium) fejlesztette ki, építi tovább, és működteti. Tehát a város ilyen értelemben egy egyedül álló városépítési és fenntartási „project” (ld. Candy, J. 1999. Learning to plan; planning to learn: Learning cities and town planning for the 21st century).

Hosszas kutatómunka és az érdekeltekkel való konzultáció után megszületett Mawson Lakes egész életen át tartó tanulás városának stratégiája felölelve annak minden irányú vonatkozását, kapcsolatát a tanulással, az innovációval.

Főbb területei a következők:

- a gazdaság versenyképességének megőrzése, fokozása;
- a környezeti egyensúly fenntarthatósága (nota bene: még Ausztráliában is, ahol a legkevésbé veszélyeztetett a környezet és a természet károsodása);
- a legújabb információs technológia és telekommunikáció megfelelő alkalmazása;
- a folyamatos fejlesztés kultúrájának elmélyítése;
- közösségi élményekkel, ünnepekkel, az egymástól gyakran elkülönülő lakó, tanuló, munkavégzési és szabadidő tevékenységek közelebb hozása, összekapcsolása, a tanuló város megalkotása közvetlen módon is.

A szokványos várospolitikai gyakorlattól eltérően Mawson Lakesban a tanuló város stratégiai céljainak megvalósításán, illetve a valójában városépítő és fenntartó üzleti vállalkozás, azaz a „projekt” további munkálataiban, a konzorcium fizetett menedzserei és a vonatkozó szakintézmények képviselői együttesen dolgoznak, amely az eredményesség szempontjából, úgy tűnik, teljesen közömbös. Tehát Ausztráliában várost teremteni és fenntartani, ráadásul tanuló, várost, üzleti alapon is lehetséges.

Salisbury West (Dél Ausztrália)

Míg Mawson Lake jogállása egy kissé eltért a mi igazgatási rendünktől, addig Salisbury West sok tekintetben emlékeztet a mi városainkra, községeinkre, elsősorban gazdasági, társadalmi vonatkozásban. Ez a 115 ezer lakosú konglomerátum, a tagállam fővárosától, Delaide-től 25 kilométerre északra terül el. A 2,1%-os országos átlagnál itt a munkanélküliség jóval magasabb, és az iparban foglalkoztatottak aránya is jelentős. Az is ismerős probléma, hogy míg a felnőttképzési intézmények hálózata viszonylag jól kiépített, és egyetemek, főiskolák is vannak a városban, addig a munkaképes lakosságnak egy jelentős része passzív, nem mutat különösebb érdeklődést a tanulás iránt. Ennek oka, hogy e nagyobb részt vendégmunkásokból álló, a melanéziai szigetvilágból ideáramlott embereknek az alapismeretei hiányosak, olvasási és számolási nehézségekkel küszködnek, ami visszatartja őket a tanulástól, de egyáltalán attól is, hogy problémáikkal azokhoz a csoportokhoz, szervezetekhez forduljanak, akik gondjaikon segíteni tudnának.

A Salisbury West ebből a realitásból kiindulva készítette el tanuló várossá válásának tervét „Tanulás és munka az új Milleneumban” címmel, melynek középpontjában egy több éves foglalkoztatási stratégia állt. A dokumentumot egy szakértői bizottság hitelesítette, akik önkéntes alapon vállalták, hogy tudásukkal, befolyásukkal folyamatosan segítik a terv valóra váltását. Az átfogó és mindenre kiterjedő projekt társadalmi támogatottsága elejétől végig fenn is maradt, és ez nagymértékben elősegítette, hogy a város végül is elnyerte a „tanuló város” címet. A város értelmiségi elitjének ezt a más városok számára is példamutató társadalmi felelősségét az állam kormányzósága is megköszönte és igen nagyra értékelte.

A másik jelentős eredménye e több éves kitartó munkának az volt, hogy sikerült a város eddig nem tanuló lakosságának többségét megbarátkoztatni a tanulással, bevonni őket a képességüknek, helyzetüknek legjobban megfelelő tanulási formákba, elősegítve ezzel anyagi és társadalmi előrehaladásukat, boldogulásukat, minden szinten, minden életkorban. Az Oktatási, Képzési és Foglalkoztatási Minisztérium erről így számolt be: „Az oktatási és képzési intézményeknek, társadalmi szervezeteknek, önkénteseknek eltökélt szándékuk volt, hogy új utakat, megoldásokat találjanak és alkalmazzanak, mikor a hagyományos eljárások már nem vezettek eredményre. Mint a zenekarban a vonósok és fúvósok, vagy az ütősök úgy dolgoztak együtt a projekt partnerei, a legnagyobb diverzifikáltsággal, innovációval és felelősséggel. Meg is lett az eredménye.” (*Turning on learning communities: assisting communities to grow. 2000*).

Launceston, a tanuló város (Tasmania)

Az Ausztrália délkeleti csücske alatt elterülő, e Dunántúl nagyságú sziget, nem a világ vége! Itt őshonos a jégkorszak előtről itt rekedt tapír és a kacsacsőrű emlős. De bennünket most nem ez érdekel!

1999 őszén, a Launcestoni Városi Tanács egy tudósokból és az egyes ágazatok elitjeiből egy kutatói csapatot hozott létre, „Kutatási konferencia” címmel, hogy máshol is bevált gyakorlatként dolgozza ki: hogyan válhat tanuló várossá Launceston, Tasmania fővárosa. A „*think tank*”, (gondolattartály) filozófiája a következő volt: Gondolkodj globálisan, cselekedj lokálisan (*Think globally, act locally*). Legyen koherens és integratív, azaz minden ágazatot képviseljen. Széles alapokról induljon el, és a jövőre „fókuszáljon”. A team a lehető legnagyobb felelősséggel és elfogulatlansággal végezze munkáját. Minden gondolata legyen érvényes és átlátható. Kerülje el a konfliktusokat és a szembenállást!

A kutatói teammel párhuzamosan a Városi Tanács a város lakosságának a részvételével társadalmi bizottságokat is létre hozott, hogy a tudományos, szakmai szempontok mellett az állampolgárok beleszólási joga, javaslatai, is érvényesüljenek. A 80 lehetséges helyre több száz a város iránt érdeklődő, érte felelősséget érző férfi és nő jelentkezett. Belőlük alakultak meg az állampolgári szakcsoportok a következő témakörökben: oktatás, szolgáltatás, gazdaság, szabadidő és kultúra, idősek, fiatalok és városigazgatás. A bizottságok szintén elkészítették a tanuló város stratégiai tervét, amely beépült a „Kutatási konferencia” által elkészített hivatalos dokumentumba.

Azóta a program valóra váltása évenként halad előre, és termékenyítő hatása a város szellemiségében, kultúrájában már is tetten érhető. Egy optimista, derűlátó érzés alakult ki a lakosság körében város jövőjéről, amely jelentős mozgatóerő. A Városi Tanács honlapja „látogatókat” is fogad a következő üdvözléssel: „Tanuló és innovatív városunk nyitott a világra” (*Our city of learning and innovation open to the world*).

Nemzetközi tapasztalatok

A városok, szerte a világon keresik az utat, hogy a tanulás, a tudás útján, hogyan tudnák regenerálni gazdaságukat, fejleszteni társadalmukat. Különösen arra keresik a választ, hogyan adhatnának választ a globalizáció, a jövő kihívására. Miközben ezt teszik, egyikük - másikuk, bizonyára a legeredményesebbek, „tanuló várossá” nyilvánítják magukat. A városi közösségeknek ezt a mozgalmát az OECD és az Európai Unió valamint annak szakmai szervezete, a Felnőttoktatás Európai Szövetsége erkölcsileg és politikailag is támogatja.

Angliában azok a városok, akiket megragadott a „tanuló városok” gondolata, számos akciót, projektet hajtanak végre, amelyben összekapcsolják a városok megújítását a neveléssel, készségfejlesztéssel. Így Liverpoolban a legfejlettebb technológia és elektronika segítségével eredményesen kapcsolták össze az oktatási, képzési intézményeket a fiatal és felnőtt tanulók otthonaival. Sheffieldben létre hozták a tanulási központok városi hálózatát, a „Citinetet”, amelynek láncszemei az otthonok, iskolák, vállalatok és a közösségi központok. A jelszava: „a világ az ujjad hegyén van”. Glasgowban, a tanuló város jegyében, egy tanulási szövetséget alapítottak, a „Glasgow Learning Alliance”-et, amely „lelke” és „motorja” mindazon vállalkozásoknak és kísérleteknek, amelyek a peremre szorult fiatalokat és felnőtteket akarják újra bekapcsolni a tanulásba és munkába. A mintegy húsz tanuló várost a Tanuló Városok Hálózata fogja össze, megteremtve ezzel az intenzív tapasztalatcserét és találkozási lehetőséget. Kulcsszavai: tanulás, gazdasági növekedés, szociális kohézió, személyiségfejlesztés.

Németország is eljegyezte magát a tanuló városok eszméjével, amely hajtóereje a városok megújításának, 21. századbeli versenyképességének, a tudás, műveltség, kreatív-készség mindent legyőző töltetével. Erre jó példa Jena. A város a német újraegyesítés előtt már nemcsak egy tradicionális „NDK”-beli város volt, hanem a Karl Zeiss optika és eszközgyártás korábban is jelentős ipari komplexuma. Ez a technológiai bázis lett azonban ma a katalizátora Jena tanuló várossá válásának. Akkor a város 68 ezres lakosságából 23 ezren dolgoztak a gyárban, de napjainkban ez a szám lecsökkent négyezeröttszázra. De most egy új tudományostanulási-gazdaságfejlesztési stratégia segíti Jenát, mint high-tech régiót, és már is 200 multinacionális vállalat alapított telephelyet, a kedvező objektív és szubjektív feltételek hatására. Önmagában csak az új biotechnológiai szektor ezer embert foglalkoztat, és még mindig növekszik a tőkebeáramlás. A változások lenyűgözők, s mindez az elmúlt hat év alatt. Ennek megfelelően gyökeres változások mentek végbe mind az alap-, közép- és felsőoktatásban, mind a felnőttképzésben, az egész életen át tartó tanulás minden spektrumában.

Hasonló változások mennek végbe a városok revitalizációjában, a világ minden táján. Az USA-ban, Pittsburghban, az összeomlott acélipar egy radikális és tömeges átképzési programot vont maga után. Kagegawaban, Japánban, a lakosság tudásának „tőkésítése” a város „vérátömlesztésébe” egy új gyorsvasutat eredményezett, mely új lökést adott a hazai beruházásoknak. A franciaországi tudásrégiók közül csak Poitierst említjük, ahol a magasan képzett munkaerő a kommunikációs technológián és a multimédián keresztül csodát teremtett, és megalkotta a „Futuroscope” tematikus ipari parkot, amely 70 vállalatot csábított ide 13.500 munkahellyel. Ez egyben turista látványosság is, érdeklődőket vonzva a világ minden tájáról.

A kérdés az, hogy hol tartunk mi a városok, régiók fejlődésének, a tanuló városok születésének ebben a szédítő forgatagában? Tanuló városunk még nincsen, de a gondolat meghonosításával jól haladunk. A talajelőkészítő munkálatok „zászlós hajója” Pécs város önkormányzata és a Janus Pannonius Egyetem Felnőttképzési Kara, élén Dr. Német Balázs tanszékvezető-helyetttel, az EU Regionális Bizottságának képviselőjével. Jelentős állomása volt ennek a 2007. szeptember 23-25-én „Az egész életen át tartó tanulás városokban – régiókban” Pécsen megrendezett nemzetközi konferencia, amelyen tizenkét ország 150 szakértője vett részt.

Úttörő munkát fejt ki a tanuló régiók, tanuló városok meggyökereztetésében a Magyar Népfőiskolai Társaság, és 2006 tavaszán már műhelymunka megbeszélést is rendeztek a tanuló régiók európai gyakorlatáról. Az ország minden tájáról összesereglett érdeklődők először ismerkedtek meg ezzel a globális kezdeményezéssel, várva a gyakorlati példákat, hogy Magyarországon ne csak álom, hanem valóság is legyen a közösségi tanulásnak ez a formája.

Irodalom:

1. Rachel Castles, Majella McGrath, Tony Brown: Learning around town: learning communities in Australia. ALA Community Learning Leaders Program. 2000. Albury-Wodonga. 300 p.
2. Kurt Larsen: Learning cities. The new recipe in regional development. OECD Observer. 1999.
3. 73 p.
4. Sue Sara, Stuart Ranson: Learning Towns, Learning Cities. Department for Education and Employment. Sudbury. 80 p.
5. Németh Balázs: Tanulási régiók szerepe az élethosszig tartó tanulásban. MNT. A Magyar Népfőiskolai Társaság negyedéves folyóirata. 2005. ősz.
6. Tanuló régiók – EU gyakorlat. Magyar álom vagy valóság? MNT. A Magyar Népfőiskolai Társaság negyedéves folyóirata. 2006. nyár.
7. Tanuló régiók és városok. Pécsi Televízió. 2006. szeptember 11. Interjú a szept. 11-én, Pécsen megrendezett „Tanuló régiók és városok az aktív állampolgárság fejlesztéséért” c. nemzetközi konferenciáról.
8. International Association of Educating Cities. (IAEC). <http://www.edcities.bcn.es>
9. IAEC Charter of Educating Cities. <http://www.edcities.bcn.es/angles/carta/icartac.htm>

Zalay Szabolcs:

Tanuló városok – A vezetés élménye

A kultúra közvetítése

Magyarországon nincs még „tanuló város”, abban az értelemben, ahogy a világon már sokfelé, szervezeti formaként, de nagyon is gyakorlatias módon működtetnek olyan tanuló rendszereket, amelyek adott esetben városokat, máskor intézményeket, illetve emberek csoportos hálózatait kapcsolják össze a „tanulás” szellemében (Choi, 2007). Pedig ezredéves hagyományrendszerünk felhatalmaz bennünket arra, hogy a kultúraközvetítés „szakértőivé” váljunk. Az „élethosszig tartó tanulás” szlogenje azonban csak részben jelenik meg, mint „örömhír”, talán éppen az andragógus szakma számára, sokaknak azonban inkább „rémhír”, hogy újra az „unt” vagy „félelmetes” iskolapadba kell ülniük (Vágó, 2002). Ennek az ellenérzésnek kettős gyökere lehet: egyfelől a valóban „sok sebből vérző” közoktatási rendszer gyermekkori emlékei élnek a felnőttekben (Zsolnai - Zsolnai, 1989; Nagy, 2005; Zalay, 2006), másrészt az „elpufoztatott” szólamok, amelyeket nem sikerült új tartalmakkal feltölteni, okozhatják ezt. A modernkori tanuláshoz ugyanis, újfajta képző attitűdre, megújított módszertani repertoárra és katartikus revelációkra volna szükség, amelyek egyelőre hiányoznak mind a magyar pedagógiai, mind az andragógiai tanítástanulási rendszerekből. A „hitel-vesztés” viszont az emberekkel foglalkozó szakmák legsúlyosabb deficitje.

Pécs városa 2005-ben elnyerte azt a kitüntető címet, hogy 2010-ben Európa szimbolikus Kulturális Fővárosa lehet. Ez a rang dicsőséget és fejlődést hozhatna, a Magyarország déli részében egy idő óta meglehetősen elszigeteltségre kárhóztatott ősi magyar városnak. Az eufória helyett azonban sok félelem és kétely, rosszabb esetben érdektelenség és közöny él a városlakókban az „EKF-programmal” kapcsolatban. Sokan nem érzik magukénak ezt az ügyet, s nem hisznek benne, hogy ez változtathatna az életükön. Pedig a „név kötelez”. A Kultúra Fővárosa nem élhet csak a múltjából, egyúttal az impozáns, milliárdokból megépülő épületeket, a megszülető új létesítményeket fenn kell majd tartani. Ez a helyzet drámai feszültséget hordoz magában. A „hit-elvesztés” veszélye kísért. Az alábbiakban azokat a kezdeményezéseket mutatjuk be, amelyek gyakorlati kísérletek annak igazolására, hogy Pécs nem véletlenül kapta meg ezt a címet, mert olyan kulturális forrásokkal és szellemi tartalékokkal rendelkezik, amelyek predesztinálták erre a szerepre.

két megvalósult terv

Két olyan programról lesz itt szó, amelyek közül az egyik, alulról jövő, „népi kezdeményezésre”, a másik, előre tervezett, felülről jövő, „szervezeti megrendelés” alapján valósult meg. 2007 tavaszán néhány, „Civil Városban” gondolkodó polgár kezdeményezéséből kiindulva valósult meg az egyik programsorozat, amely a mai napig működő, tudományos ismeretterjesztő előadás-füzérré fejlődött. Illetve, a helyi közlekedési vállalat megbízása alapján dolgozta ki néhány szakember, 2007 nyarán, azt a konstruktív drámapedagógiai elveken nyugvó tréning-programot, amelynek során 365 pécsi autóbusszvezetőt készítettek fel egy új szabály, az „első ajtón történő felszállás” bevezetéséből adódó konfliktusok kezelésére (Zalay, 2006).

Két egymástól teljesen különböző téma. Látszólag semmi közük egymáshoz. Valójában azonban nagyon hasonló problémák megoldását igénylő helyzetek. Az egyikben a hagyományos népművelői szerep újraértelmezése volt a tét. Hogyan lehet a globalizációs kultúraváltás korában egy kultúrtörténeti ismeretterjesztő előadássorozattal megszólítani a közönséget? A másikban megmértetett az az újfajta pedagógusi-andragógusi szerep, amely a résztvevő-központúság elvére építve, helyzetbehozó facilitátorként értelmezhető (Feketéné, 2002). S ebből következően a kihívása az volt: a konstruktív módon felépített, drámapedagógiai alapokra támaszkodó tréning-munka, képes-e rövid idő alatt, drámai feszültségű helyzetben attitűd-váltást előidézni? Mindkét esetben arról volt szó, hogy megtalálják-e a kultúraközvetítők a változáshoz vezető „kulcsot”. Mi lehet az a forma, az a mód, amely hitelesíti a célközönség számára a kulturális értéket? Hogyan lehet élményekhez vezetni az embereket?

kép-sor

A „Nagy Lajos” – Pécsett „fogalom”. Egy többszáz-éves hagyománnyal rendelkező gimnázium a város szívében, a Széchenyi téren. A mai napig itt élő, volt diákok határozták el, hogy egykori Alma Materükben a 2007-es év során olyan non-profit jellegű előadássorozatot kívánnak szervezni, amely azokat a kulturális értékeket hivatott bemutatni a pécsi közönség számára, melyek az európai és a magyar kultúra maradandó kincsei közé tartoznak. A program célja az volt, hogy az infrastrukturális fejlesztések mellett valódi szellemi tartalmakat tudjanak felmutatni Európa leendő Kulturális Fővárosában. Hosszas előkészítés után, az előadássorozatot tudományos igénnyel, a különböző nézőpontok figyelembevételével, de ismeretterjesztő módon, nyilvános keretek között szerették volna megrendezni, a „Kultúra Értékei Pécsett” címmel. Az előadások megtartására neves hazai és helyi szakembereket kértek fel, akik egy-egy téma szaktekintélyeinek számítanak, és előadásmódjuk garancia arra, hogy a széles körből érdeklődők számára Pécs, Magyarország és Európa egy-egy kulturális értékével kapcsolatos elemző bemutatásuk maradandó élményt jelentsen.

Az előadássorozat tematikája olyan nyilvánvaló, közismert, mégis némely szempontból rejtett értékeinkre koncentrált, amelyekre méltán lehet büszke a leendő Európa Kulturális Fővárosa lakója, erősítve ezzel az itt lakók civil-identitását, pártállástól és társadalmi rétegtől függetlenül. Ilyen témák szerepeltek a tervek között, mint például: „Az ókereszténység örök üzenetei”; „A Pécsi Egyetem történeti és szellemi kincsei”; „A magyar királyi korona művészettörténeti jelentősége”; „A Csontváry-életmű rejtett jelentésrétégei”; A pécsi irodalom európai értékei”; A Zsolnayak hagyatéka“. A tervek szerint a sorozat első részében a Korona-kutatás pillanatnyi állásáról kaphattak képet az érdeklődők, amely téma alkalmasnak ígérkezett arra, a Kulturális Főváros-i rangból kiindulva, hogy széleskörű érdeklődésre tartson számot, és egyúttal hagyományt teremtsen.

A tervek szépek voltak, a szervezés „szinergikus együttállások” sorozatát hozta. Az előadók vállalták a feladatot, a gimnázium díszterme szabad volt a tervezett időpontokban, vállalkozó támogatók szép számmal akadtak, a hagyományos hírcsatornák vállalták az információközlést. A szervezők azonban úgy érezték, mindez nem elég ahhoz, hogy a potenciális érdeklődők megtalálják a rendezvényt. A kérdés a mindenkori népművelő, művelődésszervező, andragógus kérdése volt: hogyan lehet „kézen fogni” az embereket, és elvezetni a „kultúra szentélyébe”? Nehéz kérdés egy olyan országban, ahol a legtöbb kutatás egybehangzó állítása szerint négy, négy és fél órát néznek televíziót az emberek naponta (Agárdi, 2005), s elsősorban kereskedelmi csatornákat részesítenek előnyben... Pedig a megoldás „az utcán hevert”.

Pécs legforgalmasabb helye az a bevásárló központ, amely a városközpontban észak-déli és kelet-nyugati irányban is több utcányi területen épült fel. Naponta tízezrek látogatják. Sokan „ott élnek”, – ott találkoznak barátaikkal, intézik üzleti ügyeiket, pihennek, szórakoznak, esznek, isznak, melegednek. „Árkádia” világában a „klimatizált május” örök zümmögésében nem a kultúráé a fő szerep. Az előadássorozat indítása előtt három héttel született a gondolat – „kiállítást szervezni az Árkád Üzletközpontban”, ahol az arra járóknak észre kell venni a különös jelenést, a Kultúra köszöntését. A gondolatot hamar követte a tett. Az üzletház vezetősége engedélyt adott a kiállításra. A szervezők kapcsolatba léptek Szelényi Károly fotóművésszel, aki digitalizált formában, rendelkezésükre bocsátotta azt a kép-sorozatát, amelyet egyedülálló módon készített a Szent Koronáról, közvetlen fényképezéssel, s ma már a világ több országában, Németországtól Finnorszáig, többek között ez jelképezi a külföldieknek Magyarországot. A képeket Csizmadia László grafikusművész szerkesztette kinyomtatható alakba, és Zalay Budáné dekoratőr rendezte el a tárlókon. A hatás elképesztő volt. Tömegek álltak meglepődve a képek előtt a nagy „üzlet-világ” kellős közepén.

A „kép-sor” végül átkerült az előadások termébe, ahol állandó kiállítás jelleggel az érdeklődők szervezeten és ingyenesen, bármikor megtekinthetik. Az elsőtől kezdve, a tavaszi utolsó, nyolcadik alkalomig 4-500 résztvevővel mentek az előadások. A Sorozat ősszel folytatódott, s igény van a 2008-as tavaszi megrendezésre is. A találkozások, a legtöbb alkalommal, a „Kultúra Ünnepelei” – maradandó élmény általi tanulást jelentenek.

Az éményteli vezetés

A Pécsi Közlekedési Zrt. autóbusszvezetői számára 2007 májusától júliusáig tartotta két pécsi trénerszakember azt a húsz részből álló tréningorozatát, amely során elsősorban a kommunikációs kompetenciák fejlesztése, a konfliktuskezelési technikák elsajátítása volt a cél. A fentiek mellett a program célkitűzése volt olyan megoldások elsajátíttatása, amelyek segítik a veszélyfelismerés, a státusz-hierarchia átlátását. Mindezen kompetenciák fejlesztésének igényét elsősorban az a tény váltotta ki, hogy a cég be kívánta vezetni az „első ajtón történő felszállás” szabályát több járatán is, amely változtatás komoly feszültségek forrásává válhatott Pécs város autóbusszain.

Az oktatási metódus módszertanát a tréner a fenti célok alapján tervezték meg. Igyekeztek minden információt megszerezni a témával kapcsolatban, a Cég elvárásaitól kezdve, az autóbusszvezetők attitűdjének megismeréséig, amelyeket az utasoktól, a vállalat vezetőitől és maguktól az autóbusszvezetőktől kapott ismeretekből gyűjtöttek össze. Terveik szerint, a résztvevők oly módon sajátíthattak el ismereteket, gyakorlati és elméleti feladatok kombinációjának segítségével, amelyekkel konfliktuskezelési képességüket továbbfejleszthették és a gyakorlatban várhatóan hatékonyabban tudják majd ezt alkalmazni. Ezt az alábbi módszerek segítségével igyekeztek megvalósítani az oktatás során:

- ismerkedő, feszültségoldó gyakorlatok,
- rövid elméleti áttekintés,
- egyéni problémák feltárása kötetlen beszélgetés formájában,
- egyéni és kiscsoportos munkák,
- szerepjátékok,
- strukturált gyakorlatok,
- asszertivitás gyakorlatok.

A tréner tervei szerint, a résztvevők pszichológiai, pedagógiai és kommunikációs ismereteket sajátíthattak el a konfliktuskezelést kommunikációs kulcs-kompetenciának tekintve, arra a tételre alapozva a fejlesztési folyamatot, miszerint az autóbusszvezetőnek nem választási lehetősége a másik ember „megváltoztatása”, illetve meggyőzése, hanem felelősségteljes kötelessége mások érdekében.

Az első tréning alkalmával azonban kiderült, hogy az autóbusszvezetők nemcsak alulmóti váltak a tréninggel kapcsolatban, mert nem hisznek a hagyományos oktatások sikerében, hanem kimondottan ellenséges hangulatot lehetett tapasztalni a „felülről/kívülről irányított” tanulóssal szemben. Ráadásul ellentmondásos érzéseket váltott ki belőlük az „elsőajtózással” kapcsolatban az is, hogy egy tizenöt évvel ezelőtt bevezetett program fellevenítéséről volt szó, amelynek kudarcélményeit többen átélték már. A trénernek így az is feladatukká vált, hogy ebből az apátiából igyekezniük kellett kizökenteni a résztvevőket. Ez nem volt könnyű helyzet. S itt is az volt a kérdés, hogyan lehet valamilyen módon felkelteni az érdeklődést a tanulás iránt, „elvarázsolni” a résztvevőket egy „új kultúra” kialakítása érdekében az autóbusszokon.

Ezt a problémát a trénerok egy olyan „szétválasztásos” eljárással oldották végül meg, amelyben egyértelművé tették, hogy melyek azok a problémák, amelyekkel foglalkozni tudnak a tréning során, s melyekkel nem. Az alábbi ábra szemlélteti az eljárás lényegét, ahol a „téma” a jobb oldalon jelenik meg, azaz a hangsúly az „erőszakmentes kommunikációra” tevődött át, eleve „kihúzva a méregfogát” az első napon tapasztalt „panaszáradatnak”.



A tréning során igen sikeresnek bizonyult ez az eljárás, s nagymértékben növelte a hatékonyságot. A legtöbb résztvevő fegyelmezetten vett részt a gyakorlatokban, s komoly hozzászólásaikkal egymás tanulását is segítették. Bizalmi légkör tudott így kialakulni, amely a fejlődés „melegágya” lett.

A munka fő vonulatában a korábbi konfliktus-tapasztalatok felelevenítésével a résztvevők a trénerok segítségével tisztázták azokat az okokat, amelyek két vagy több személy vagy elképzelés közötti nézeteltéréshez vezethetnek, egyeztetették azokat a készségeket és stratégiákat, amelyek a konfliktus megoldásában hasznosak lehetnek. Foglalkoztak a konfliktus természetének mélyebb megismerésével, a párbeszéd kialakulásának lehetőségeivel. Szituációs gyakorlatok segítségével elemezték a véleménykülönbség, a másfajta gondolkodás lehetséges tolerálásának gyakorlatát a konstruktív drámapedagógia jellegzetes eszköze, a nézőpontváltás technikájának segítségével. Egyértelművé vált számukra, hogy a feszültségtűrő képességüket kritikus helyzetekben képesek fokozni. Felépítették az alapjait az asszertivitás gyakorlatának annak kipróbálásával, hogyan tudják jobban érvényesíteni saját érdeküket anélkül, hogy ezt mások hátrányára tennék, vagy másokkal szemben agresszívakká válnának. Elemezték, hogyan lehetnek képesek konstruktív kapcsolatokat kialakítani utasaikkal, mint „ügyfeleikkel”.

Rendszerbe foglalták a különböző konfliktuskezelési technikákat, a „versengést”, a „problémamegoldást”, a „kompromisszumkeresést”, az „elkerülést” és az „alkalmazkodást”. Vizsgálták az „én-kép” és az „én-ideál” kialakulásának folyamatát. Igyekeztek választ kapni a következő kérdésekre: Hogyan legyenek jóban önmagukkal? Mások hogyan (milyenek) látják őket? Végül a trénerok bemutatták az autóbuszvezetőknek a Marshall Rosenberg által kidolgozott „Erőszakmentes kommunikáció” technikáját (Rosenberg, 2001), és

gyakorolták annak fázisait a felismeréstől, a megértésen át, a megismerés és az empátia működtetéséig. Strukturált és reflektív módon kontrolált szerepjátékok segítségével igyekeztek tisztázni az autóbusszvezetők és az utasok viszonyrendszerének kevésbé átlátható összetevőit.

Ugyanakkor ezt a tanulási folyamatot nem lehetett volna végigvinni egy nagyon fontos tréning-elem nélkül, amely az autóbusszvezetők munka közbeni élmény-fok mérését jelentette, arra alapozva a gyakorlatot, hogy ha sikerül bebizonyítani nekik, hogy valójában szép és fontos munkát végeznek, akkor talán lesz kedvük arról még többet megtudni, hogyan csinálhatnák ezt még jobban, mint eddig.

A flow-mérés

Csíkszentmihályi Mihály modelljének gyakorlati alkalmazásával igyekeztek a trénerok kideríteni az autóbusszvezetők motiváltságát és általános közérzetét (Csíkszentmihályi, 2001). A mérések érdekes és tanulságos eredményeket hoztak. A flow-teszt segítségével lehetőség kínálkozott megmérni a busszvezetői munka során átélt „élményfokot”, szembeállítva ezt az „unalomfok” és a „szorongásfok” szintjével (Oláh, 1999). Ezáltal olyan eredménnyel szembesítették a résztvevőket, amely szubjektív motivációs alapot teremtett az oktatás során az aktivitáshoz, és növelte a változtatási motivációs szintet is. Hiszen egyértelművé válhatott számukra, hogy mind a gépkocsi-vezető részéről, mind az utas oldaláról csak az „élményfok” emelésével lehet elérni olyan megváltozott (tudat)állapotot, amely komplexitása révén ad új energiákat a személyiségnek, kiküszöbölve a jelen feladat szempontjából kimondottan veszélyes unalom- és szorongás-faktorokat, nagyobb koncentrációs- és empátia-szintet biztosítva a vezetőnek, és új rálátást, valamint egészséges biztonságérzetet és tisztelet-érzést nyújtva az utasnak.

A flow-tesztek kiértékelése ugyanakkor a tréning tanulságain messze túlmutató eredményeket hozott. Részletesebb feldolgozásuk segítségével hosszabb távú stratégia vált kidolgozhatóvá a dolgozók közérzetének javítása, a munkához való hozzáállásuk pozitív irányú elősegítése érdekében. Az alábbiakban közöljük flow-mérésünk legfontosabb eredményeit.

Flow	Unalom	Szorongás
3,669	1,762	2,031

A táblázatból egyértelműen látható, hogy a nehéz munkakörülmények ellenére még mindig eléri az autóbusszvezetők élményszintje a közepes értéket, ami viszonylag jónak mondható, ugyanakkor egyáltalán nem unalmas a munkájuk, s szerencsére nem is szoronganak veszélyes mértékben, bár a stressz-tényezők fokozatosan nőnek munkájuk során. Ezeknek az eredményeknek az azonnali kiértékelése komoly reveláció-értékkel bírt az autóbusszvezetők körében, és segítségével el lehetett érni azt a motivációs értéket, amely alapjává tudott válni minden további munkának. Így válhatott „a vezetés élménye” az örömteli tanulás forrásává.



A tanuló város

Mindkét példánk azt a tételt támasztja alá, hogy a kultúraközvetítői szerep napjainkra átalakult. Nem elegendő a szakmára kiváló elméleti tudással felkészülni, „csoda-programokat” kitalálni, de még a médiával alátámasztott információ-továbbítás is kevés. Kell valami több, valami más, ahhoz, hogy a hír – „személyes jó-hírré” váljék valaki számára. Csak így indulhat el az a folyamat, ami a „tanuló városok” világát építheti fel.

Akármelyik kultúráközvetítő szakma elmondhatja magáról, hogy válságban van. A pedagógustól, a művelődésszervezőn át, az andragógusig. Drámai feszültségektől terhes a mai társadalom élete (László, 1999), s ez a kulturális szféra különböző szegmenseiben is megnyilvánul, a képzési struktúrától kezdve (Nagy, 2005), az értékközvetítő gyakorlatig. Egy ilyen feszült helyzetben adekvát válasz egy „drámai megoldás”. Egyre több tapasztalat támasztja alá, hogy az elmúlt tizenöt évben „felépülő” Magyar Drámapedagógiai Iskola hatékony módszertani kereteket honosított meg (Kaposi, 2007), illetve dolgozott ki egy konstruktív pedagógia, illetve andragógia megvalósításához. A „konstruktív drámapedagógia” képes hatékony válaszokat adni korunk kihívásaira, a megváltozott körülmények között, megváltoztatott metódussal, jelentős fejlesztő hatásokat elérni (Zalay, 2006). A perspektivikus, probléma-érzékeny látásmód és a kreatív, modellező típusú konstruktivista szemlélet, amely fenti példáink mozgatórugója is volt egy új típusú „mediatori” szerep megjelenését jelzi, amely szervesen építkezhet a drámapedagógiai alapokra (Bolton, 1996).

Az „élményszerű tanulás” a konstruktivizmus, a drámapedagógia és az andragógia közös kulcsfogalma, egy új kultúráközvetítő paradigma alapkritériuma kell legyen. A dráma flow-hatásáról Csíkszentmihályi áramlat-modellje alapján elmondható, hogy élményszerző hatásának lényege szerint a tanulási folyamat résztvevői átélhetik, hogy többek annál, mint amik valójában, kitágítva ezzel a mindennapi tapasztalatok határait és „megtisztítva” a lelküket. Ez az igazi katarzis-élmény. Amit ma a kultúra egyes ágai rendkívül ritkán tudnak előidézni, mert ritkán találkoznak a közönségükkel. A mai kultúráközvetítőknél ezért is nagy kihívás, hogy tudnak-e olyan komplex alternatív rendszert kínálni a ma élő embereknek, ahol visszakaphatják elveszített boldogság-élményüket a tanulás öröme által, kielégítve ezzel a tudás iránti vágyukat és a megismerés alkotó izgalma utáni sóvárgásukat egyszerre, hogy ők legyenek első polgárai a jövő „tanuló kultúr-városainak”.

IRODALOM

1. Agárdi Péter (2005): A magyar kultúra és média a XXI. század elején. Pécsi Tudományegyetem. Pécs. 9-134.o.
2. Choi Don Min (2007): The Trend and Development of Learning Cities in Korea. (előadás) IV. FEF-TIT Felnőttképzési Konferencia, Budapest.
3. Csíkszentmihályi Mihály (2001): Flow – az áramlat – a tökéletes élménypsichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest.
4. Bolton, Gavin (1996): A tanítási dráma elmélete. Színházi füzetek V. Marczibányi Téri Művelődési központ, Budapest.
5. Feketéné Szakos Éva (2002): A felnőttek tanulása és oktatása új felfogásban. Akadémiai Kiadó, Budapest.
6. Kaposi László (2007): Drámapedagógia. <http://hu.wikipedia.org/wiki/dr%20pedag%20gia> 2007.06.26.
7. László Ervin (1999): A tudat forradalma. Új Paradigma, Budapest.



8. Nagy József (2005): A hagyományos pedagógiai kultúra csődje. Iskolakultúra, 2005/6-7.
9. Oláh Attila (1999): A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiség-tényezők serdülőkorban. In: Iskolakultúra. 1999. Pécs. 6.-7.sz. 15-27. o.
10. Rosenberg, Marshall (2001): A szavak ablakok vagy falak – erőszakmentes kommunikáció. Agykontroll Kft. Budapest.
11. Vágó Irén (2002): Az LLL fogalmának értelmezési lehetőségei a közoktatásban. A tanulás Kora. Új Pedagógia Szemle. 2002. Budapest. 76-97. o.
12. Zalay Szabolcs (2006): Konstruktivizmus és drámapedagógia. Iskolakultúra, 2006/1. 66-71.
13. Zsolnai József / Zsolnai László (1989): Mi a baj a pedagógiával? Tankönyvkiadó, Budapest.

Önálló felnőttkori tanulás

Maróti Andor:

Problémák a felnőttek önképzésében

Ha figyelmesen vizsgáljuk az európai felnőttoktatás történetét, észrevehetjük, hogy benne fokozatosan nő az igény a tanulók öntevékenységre. A felvilágosodásból és a romantikából kinövő *népművelés* volt e folyamat kezdete, a napjainkban terjedő *távoktatás* viszont a túlsó pólusa, amely a hagyományos oktatáshoz képest jóval nagyobb tanulói önállóságot feltételez.

Amikor a 19. század első felében a németek először alkalmazták az andragógia fogalmát, a kor nevelés-elméletének nagy tekintélye, *Herbart* ezt azzal bírálta, hogy a felnőtteket nem lehet gyámolítani, ők már nem nevelhetők.⁴² Ebben persze igaza volt, de a kritikája azt is elárulja, hogy abban az időben a felnőttek tanítói még a pedagógia mintájára alakították ki a gyakorlatukat, és nem ismerték fel, hogy a felnőtteket valóban másképp kell tanítani. Ez csak a 20. századra vált valamennyire világossá, és ez a felismerés sem egyformán történt meg a különböző országokban.

A felnőttek tanításának és tanulásának sajátos elméletében kialakuló szemléletváltást jól érzékelteti az a tény, hogy a vele foglalkozó folyóiratok elnevezése sorra változik: a "*felnőttoktatás*" fogalmát a "*felnőttek tanulása*" váltja fel. A hangsúlyváltás szükségességét húzza alá a "*résztevő-központúság*" fogalma is, ami nem egyszerűen a tanulók nagyobb aktivitását célozza, hanem azt, hogy a tanulás folyamatába hozott előzetes tapasztalatra és tudásra kell építeni az újabb információk elsajátítását.⁴³ És ez a szintézis adja meg a tanulási folyamat lényegét. Természetesen csak akkor, ha a tanítás nem hagyja figyelmen kívül azt, amit a tanulók hoznak magukkal ebbe a cserefolyamatba.

A 20. század utolsó negyedében az UNESCO francia szakértője, *Henri Dieuzeide* "kopernikuszi forradalomként" értékelte,⁴⁴ hogy az oktatás mindinkább alárendelődik a tanulásnak, és az ismeretek átadását felváltja az ismeretek elsajátítását *segítő szakértői* magatartás.⁴⁵ Jól látható ez a távoktatás gyakorlatában, ahol az ismeretek forrása többé már nem a tanár, hanem a jól

⁴² Enckevort, Ger van: Új tudomány: az andragológia. In: *A felnőttnevelés és népművelés pszichológiai és andragológiai kérdései*. Szerk.: Durkó Mátyás. Tankönyvkiadó, 1974. 11. o.

⁴³ Kempkes, H.G.: *Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung*. Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschul-Verband, Bonn, 1987.

⁴⁴ Dieuzeide, Henri: *Educational Technology and Development of Education*. Paris: UNESCO, IEY Special Unit., 9.

⁴⁵ A "segítő kapcsolatról először Carl Rogers írt az "On Becoming a Person" című 1961-ben megjelent könyvében. Ekkor a fogalmat még a pszichoterápia vonatkozásában tárgyalta. A tanulásra a "Freedom to Learn" című könyvében vonatkoztatta 1969-ben. (Charles E. Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio.)

felépített és az önálló tanulásra alkalmassá tett tankönyv, valamint a hozzá kapcsolódó audio-vizuális eszköz és számítógépes program. A tanulás segítése pedig abban nyilvánul meg, hogy a tanulók rendszeresen feladatokat oldanak meg, és ezeket szakértők szövegesen értékelik, útmutatást adva a hibák kijavítására. A távoktatásban lehetőség van arra is, hogy az úgynevezett "modulos" megoldással a tanulók önállóan határozzák meg a tananyag szerkezetét, önállóan építsék be a tananyagba tapasztalataikat, és önállóan vessenek fel ezzel összefüggésben újabb problémákat, amelyeknek az elemzése így része lesz a tanulásuknak.

A tananyag efféle alakításának időszerűségét bizonyítja egy svájci szakértő, *Matthias Finger* tanulmánya, aki a felnőttoktatás történetének három nagy szakaszát különböztette meg az 1990-ben megjelent írásában.⁴⁶ Az első a felvilágosodás hatására alakult ki, ez volt a *konvencionális nevelés* filozófiája. Célja az igazságos, demokratikus és ésszerűen felépíthető társadalom kialakítása, amely - meggyőződése szerint - tudományos felvilágosítással és a közműveltség emelésével érhető el. A korszerűsített gondolkodást a tudományos ismeretek, majd a jelentős művészeti értékek széleskörű terjesztésének kellett kifejlesztenie. Csakhogy ez a szellemi kultúra igen nagy távolságban állt az emberek többségének életmódjától és felfogásától, ezért szükségképp maradt a képzetebbek kiváltsága. A felnőttek nevelésének ideologikus terve tehát nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket.

Kétségtelen, hogy már ebben az időben megjelent egy gyakorlatiasabb irányzat, az úgynevezett *utilitarizmus*, amely a hasznosság elvéből kiindulva akart szakmai képzettséget és technikai jártasságot adni az ekkor kialakuló gyáriparban dolgozóknak. A főleg Angliában terjedő irányzat azonban nem vált ekkor általánossá, és nem véletlen, hogy a Mechanikai Intézet elnevezéssel létrejött kezdeményezés a 19. század közepére elhalt.⁴⁷

Csak az *iparosítás* nagymértékű kiterjedése járult hozzá ahhoz, hogy a felnőttoktatás második korszakában a szakmai specializáció igénye háttérbe szorítsa az általános műveltség fejlesztését. Az ipari társadalomban a munkaerő-piac szükségleteihez igazodó képzés vált jellemzővé, amelyben a felnőtt tanulók valamely szakma elsajátítására törekedtek, hogy jobb eséllyel találják meg az elhelyezkedési lehetőséget a gazdasági életben. Ennek érdekében különös figyelemmel kellett foglalkozni az elavuló szakmákban dolgozók átképzésével, valamint a munkanélküliek képzésével, ami persze felvetette azt a problémát, hogy mennyire képesek tanulni azok, akiknek az iskolai előképzettsége alacsony fokú. Az ilyen tanfolyamokra jelentkezők összetétele ugyanis bizonyította, hogy felnőttként tanulásra ez a társadalmi réteg nagyon kevésbé jelentkezik. Amikor az is nyilvánvalóvá vált, hogy a gazdaság gyorsuló ütemben alakul át, a 20. század közepétől kezdve a "permanens képzés" felismert szükségessége nyomán fogalmazták meg, hogy az egyszer megszerzett szakmai képzettséget folyamatosan korszerűsíteni kell, az alapokat adó képzést rendszeres *továbbképzéssel* kell kiegészíteni.⁴⁸ A felnőttoktatásnak ez az átalakulása vezetett el azután az "*élethosszig tartó tanulás*" jelszavához, ami azonban

⁴⁶ Finger, Matthias: Needs a philosophy adult education? Studies in Continuing Education. 1990.2. Magyarul: Andragógiai szöveggyűjtemény, II. kötet. Szerk.: Maróti Andor. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1997.

⁴⁷ Kelly, Thomas: History of Adult Education in Great Britain. Liverpool University Press, 1970.

⁴⁸ A fogalmat 1960-ban részletesen tárgyalta az UNESCO II. Felnőttoktatási Konferenciája a kanadai Montrealban. Hely, A.S.M.: New trends in adult education. Paris, UNESCO 1962.

paradox módon megmaradt egyes országokban - így Magyarországon is - a munkaképes korosztályoknál, mintha a nyugdíjazással az élet is befejeződne.⁴⁹

A felnőttoktatás három nagy korszakát tárgyaló tanulmány szerint viszont ezt a gyakorlatot fel kell váltani egy újabb szükségletnek megfelelő képzéssel, és ez nem más, mint az ipari társadalom helyébe lépő *információs társadalom* új tanulási szükséglete. A 20. század végén megjelenő új korszak jellemző vonása a társadalmi valóság bonyolultabbá válása, emiatt az elmentmondásos jelenségek kiismerhetetlensége, a problémák látszólagos megoldhatatlansága. A tanulásnak ezért új célt kell követnie: a "kiút megtalálását" a válságos helyzetekből.⁵⁰ Ez egészen más eljárást tesz szükségessé, mint a megszokott. Nem egy meghatározott tananyagot kell már megtanulni, hanem képességeket kell fejleszteni a változó helyzetek elemzésére, megfelelő megítélésére, a bennük mutatkozó problémák feltárására és megoldására. És mindehhez nagyfokú önállóság kell, hiszen csak az egyén ismerheti azt a helyzetet és azt a problémát, amely őt tanulásra készíteti. Ebben legfeljebb segítséget kaphat a felnőttek tanítóitól, de receptszerűen alkalmazható, készen átvehető tudást semmiképp sem. Az is nyilvánvaló egyúttal, hogy az alkalmazható módszereke is váltani kell: az ismeretek átadására korlátozódó gyakorlatot, amelyben a szakértő tájékoztatja hallgatóit a tudnivalókról, fel kell váltani a helyzetelemzésre és problémamegoldásra vállalkozó gyakorlatnak, amelyben a résztvevők aktív szerepet töltenek be. S amíg az ismereteket átadó gyakorlat általában tömeghatásra törekedett, az új szükséglethez igazodó gyakorlatot kis létszámú csoportokban kell megvalósítani. Elérkezett tehát a felnőttek tanulásának intenzív korszaka. Az észak-európai országokban persze már évtizedek óta ez a felnőttek tanulásának legnépszerűbb formája.⁵¹ És elmondható, hogy nálunk is működtek régebben a sajátos érdeklődésükkel foglalkozó *szakkörök*, sőt a 80-as években Hajdú-Bihar megyében finn mintára ugyanolyan tanulókörök kialakultak, mint az észak-európai országokban.⁵² S noha sikerrel dolgozta, két év múlva megszűntek, és a szakköri forma is perifériális jelenség maradt a felnőttek képzésében. Vajon miért? Nem kedveljük az együttműködést egy kisebb közösségben? Vagy talán kényelmesebb hallgatóként részt venni előadásokon, ahol nem derülhet ki, hogy értjük-e amiről szó van? És önálló véleményt sem kell arról kialakítanunk?

Egy másik külföldi példa ugyancsak elgondolkoztató. Az 1989-ben kiadott Nemzetközi Felnőttoktatási Kézikönyvnek az "*önálló tanulásról*" szóló cikke megemlíti egy kilenc országra kiterjedő felmérést, amely tanuló felnőtteket kérdezett meg arról, hogy ki tervezte meg a tanulmányaik anyagát.⁵³ Az Egyesült Államokat, Kanadát, Jamaicát, Ausztráliát, Új Zélandot, az Egyesült Királyságot, Izraelt, Ghánát és Zairét érintő vizsgálatban megkérdezettek 70%-a maga tervezte meg a "tananyagát", 7%-a ismerősök, rokonok segítségét vette igénybe, és mind-

⁴⁹ Maróti Andor: Lehet-e tanulni egy életen át? Új Pedagógiai Szemle. 2002, július-augusztus.

⁵⁰ Finger, M.: Idézett mű. In: Andragógiai szöveggyűjtemény. II.kötet, 188.o. Idézett kiadás.

⁵¹ Harangi László: Skandináv tanulókörök. Felnőttoktatási és Képzési Lexikon. Magyar Pedagógiai Társaság, OKI Kiadó, Szaktudás Kiadó Ház, Budapest, 2002. 467.o.

⁵² Francz Vilmos - Keresztesné Várhelyi Ilona: Tanulókör-változatok a Hajdúságban. Népművelési Intézet, Kölcsey Ferenc Művelődési Központ. Budapest-Debrecen, 1981.

⁵³ Tough, A. M.: The Independent Learning: Theory and Practice. In: Lifelong Education for Adults. An International Handbook. Pergamon Press, 1989. Magyarul: Andragógiai Szöveggyűjtemény, II. kötet 111-112. o. Idézett kiadás.

össze 20% fogadta el oktatási intézmények szakértőinek a képzési anyagát. A felmérés arra is rákérdezett, hogy milyen szervezeti formában tanulnak az illetők. 80% felelte azt, hogy önállóan, vagy a tagok vezetésével működő csoportokban végzik tanulmányaikat, és 20% látogatott csak olyan tanfolyamokat, amelyeket hivatásos szakemberek vezettek. Magyarországon ilyen felmérés tudtommal nem készült, de ha lett volna, tapasztalataink alapján megkockáztathatjuk, alighanem fordított arányokat mutatott volna ki. És hasonló eredménnyel járt volna az is, ha a részvétel motivációját próbáltuk volna felderíteni. Az említett külföldi felmérésben megkérdezettek közt csupán 5% vallotta, hogy valamely diploma, jogosítvány, bizonyítvány megszerzése volt tanulásának a célja. Igaz, emellett 70% szólt a gyakorlatban hasznosítható tudás megszerzésének szándékáról, de erről ilyen példákat említettek: gyermeknevelés a családban, kézimunka, varrás, eszközök szerelése, javítása, zöldség- és gyümölcsstermelés stb. Tehát a mindennapi élet gyakorlata motiválta őket, és nem a munkaerő-piaci elhelyezkedés esélye. Ezért itt is a magánélet problémáinak megoldása volt az elsődleges tényező.

Elgondolkozhatunk, mivel is magyarázható, hogy nálunk a felnőttek tanulása sokkal inkább kapcsolódik az intézményesen felkínált alkalmakhoz, és - bár erről keveset tudunk - ritkább az önállóságot igénylő egyéni vagy kiscsoportos tanulás? Még ifjúkorunkban megszoktuk, hogy tanulni csak akkor lehet, ha tanítanak bennünket? Vagy közrejátszik ebbe, hogy megszoktuk, problémáinkat csak rajtunk kívül álló, hivatalos körök oldhatják meg, mi ennek érdekében nem sokat tehetünk? Ha például munkanélkülivé válunk, akkor esélyünk sincs arra, hogy magunk teremtsünk olyan munkaalkalmat, amely biztosítaná a megélhetésünket? Vagy legalább magunk dolgozzuk ki a munkavállalás esélyét biztosító feltételeket? Például, hogy önállóan tanuljuk meg azt, ami ehhez szükséges?

S van még egy lehetőség ennek magyarázatára. Még 1950-ben jelent meg *Witkin* tanulmánya a "területtől függő" és a "területtől független" gondolkodás különbségéről.⁵⁴ A különbséget abban jelölte meg, hogy az első típus inkább külső hatásra hajlandó tanulni, és készségesen alkalmazkodik a másoktól kapott ismeretek szerkezeti beosztásához. A második viszont önállóbb, saját elhatározásából kezd tanulni, és képes arra, hogy a kapott ismereteket maga rendszerezze. Ha elfogadjuk ezt a felosztást, megérthetjük azt is, miért óvakodik sok ember attól, hogy önállóan bánjon az információkkal, miért fogadja el inkább a tekintélyek megállapításait, anélkül, hogy kritikusan gondolná végig azokat. *Witkin* szerint ez a hajlam a családi szocializáció következménye, de az oktatásban később megváltoztatható. Csakhogy ha az iskolai oktatás is az engedelmes alkalmazkodást részesíti előnyben, akkor a "területtől függő" gondolkodás nem tűnik el, legalább is a tanulási helyzetekben nem.

Kétségtelen, hogy az önálló gondolkodást igénylő önképzés - legyen az egyéni vagy kiscsoportos - számos nehézséggel jár. Kezdvé a "tananyag" céljának megfelelő tartalom megtervezésétől, folytatva annak szerkezeti tagolásán és az elvégzendő feladatok megfogalmazásán át a megszerzett tudás ellenőrzéséig. Kétségtelen, hogy az adott területen még tájékozatlan ember tanácstalan a felhasználható források beszerzésében, kiválasztásában, a lényegesnek látszó információk kiemelésében, szintetizálásában, értékelésében, nem is szólva a fölmerülő el-

⁵⁴ Ismerteti Mark Tennant a "Psychology and Adult Learning" c. könyvében. Routledge, London 1990. Magyarul: az Andragógiai szöveggyűjtemény II. kötetében. Id. kiadás, 94-101.

lentmondások értelmezéséről, feloldásáról, a lehetséges következtetések megfogalmazásáról, hitelességük ellenőrzéséről. Hiszen itt nem arról van szó, hogy valamit emlékezetünkbe vésünk, és azt képesek legyünk lehetőleg szorul szóra felidézni. Az önképzés keretei közt folyó tanulás teljesen mást jelent: a "tananyag" jelentésének alapos megértését, részleteinek elemző vizsgálatával, az összefüggéseik és kölcsönhatásuk felismerésével, a tanulságok és további lehetőségek kikövetkeztetésével, azaz reprodukció helyett produktív (alkotó jellegű) tanulással.⁵⁵ Az a tanítás, amely elhanyagolja, sőt fölöslegessé teszi az ilyen készségek és képességek kifejtését, eleve kizárja, hogy a hozzá kapcsolódó tanulás öntevékeny legyen. És hozzátehetjük: hogy igazán eredményes legyen.

Az önképzés nálunk egyelőre magánügy. Nem tudjuk, milyen arányú, mire irányul, mennyire eredményes és milyen nehézségei vannak. Mindaddig, amíg az információs források csupán nyomtatott anyagok voltak, az ellátottság hiánya vagy csekélyége nagy akadályt jelenthetett. A számítógépek és az Internetes szövegek terjedésével a hozzáférhetőség esélye sokat javult, de ez még nem hozhatta magával az információk színvonalas feldolgozásának képességét és a jó ítélő képességet. Ezt külön el kell sajátítani, meg kell tanulni. A "tanulás megtanulásához" tartozik továbbá a megfelelő időbeosztás és tanulási ütem kialakítása, valamint az egyéni sajátosságoknak megfelelő tanulási stílus és módszer kidolgozása, nem feledkezve meg olyan alapvető feltételről, mint a körülményekhez rugalmasan alkalmazkodni tudó, kreatív gondolkodás megszerzése.⁵⁶ Mindez hosszú, fáradságos folyamatot jelent, de mégis sok örömmel járó folyamatot, amire érdemes időt és energiát áldozni. Még akkor is, ha ez az önállóság kizárólag az intézményesen szervezett tanulási lehetőségek kísérője lesz, és azt teszi sikeresebbé. Igazán persze csak akkor teljesebbé válhat, ha valaki teljesen önmaga tanítójává válik. Érdemes megfontolni az amerikai Jack Mezirow 1985-ben megállapítását: *"Nincs központibb fogalom arról, hogy mi a felnőttoktatás, mint az önirányítású tanulás...Az önirányító tanulás az andragógia célja, a felnőttoktatás érvényben lévő filozófiája"*.⁵⁷ Ez a megállapítás gyakorlatilag azt jelenti, hogy a tanítás csak akkor lehet igazán eredményes, ha a kapott információk tovább gondolásával, alkotó feldolgozásával jár együtt. Már csak azért is, mert akár akarjuk, akár nem, mindig működik az emberben a "szelektív percepció", azaz nem mindent veszünk át abból, amit hallunk, látunk vagy olvasunk, és amit megtartunk, azt is sajátos módon, önkényesen értelmezzük. Nem mindegy azonban, hogy végül is mi marad meg bennünk, és azt hogyan építjük be a gondolkodásunkba.

⁵⁵A reproduktív és a produktív gondolkodás ellentétéről lásd Erich Fromm "Az önmagáért való ember" c. könyvét. Napvilág Kiadó, 1998.

⁵⁶ Landau, Erika: A kreativitás pszichológiája. Tankönyvkiadó, 1976.

⁵⁷ Mezirow, Jack: A critical theory of self-directed learning. In: Self-directed learning: From theory to practice. Ed. by Stephen Brookfield. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.

Pordány Sarolta:

Az önirányító tanulás kiemelkedő kutatói a XX. század második felében

A tanulmány az önirányító tanulás kutatásának főbb kérdéseit elemzi az angol nyelvterületen 1960-as évektől a 80-as évek végéig végzett fontosabb kutatások tükrében.⁵⁸

Az önirányító tanulás (Self-Directed Learning – SDL) „klasszikusainak” – Tough A. M. és Knowles, M. – a magyar szakkikkekben is gyakran idézett definícióiból és kutatási eredményeiből kiindulva bemutatja a témához kapcsolódó szakkifejezéseket és azok magyar fordítását, továbbá a témához kapcsolódó kutatások főbb megállapításait. Áttekinti az angol nyelven publikáló, az SDL területén tekintélyesnek számító kutatók főbb megállapításait és eredményeit.

Az önirányító tanulásra vonatkozó, a XX. század második felében felélénkült kutatások az alábbi általánosan elfogadott definícióira épültek: „... olyan folyamat, amikor az egyén mások segítségével fogalmazza meg tanulási szükségleteit, kitűzi a céljait, kiválasztja tanárait és a szükséges taneszközöket, valamint értékeli saját tanulási teljesítményét.”

A nemzetközi kutatási eredmények csak korlátozottan, nagy késéssel jelenhettek meg a hazai szakmai folyóiratokban, így azok összefoglaló jellegű áttekintése segítheti a kutatómunka elindulásának megalapozását.

Bevezetés

A felnőtt tanuló a XXI. század elején, az elektronikus és a papír alapú információk mennyisége miatt valódi választás előtt áll: önállóan vágjon neki a tanulásnak, vagy tanár irányításával zajló, szervezett képzési formában sajátítsa el a számára szükségesnek tartott ismereteket. Így ismét komoly kutatói figyelem irányul az önálló tanulás, az önálló felnőtt- és időskori tanulás mibenlétére. A téma iránti érdeklődés fokozódását az elektronikus eszközök használatára épülő ismeretgyűjtés és tanulás széles körű elterjedése, az idegen nyelvek elsajátításának valamint az informatikai eszközök használatának nagy csoportokra kiterjedő általános szükséglete indította el. Mindezek növelték az önálló ismeretszerzés módszertani kérdései iránti érdeklődést is, amely további kutatásokat generált. Az autonóm tanulásra irányuló kutatások utóbbi évtizedekre jellemző „reneszánszát” a robottechnika és a mesterséges intelligencia-kutatás területei tovább erősítik. A hazai andragógiai publikációkban is egyre többször szerepelnek az önálló tanulóval összefüggő kérdéskörök.

⁵⁸ A tanulmányt a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola oktatási programja keretében készítette a szerző.

Jelen tanulmányunkban az 1960-as évektől az 1980-as évek végéig lezajlott legjelentősebb nemzetközi, angol nyelvű felnőttképzési kutatások eredményeit tekintjük át, azzal a céllal, hogy átfogó képet nyújtsunk az önálló felnőtt tanulás újabb hazai kutatási irányainak kijelöléséhez. Azoknak a kutatási eredményeknek a történetét mutatjuk be, amelyek a tanulásnak azt a formáját vizsgálták, amikor a felnőtt saját maga kezdeményezi a tanulást, és tervezetten, önálló tanulási programot valósít meg.

Az önirányító tanulással összefüggő, leggyakrabban használt szakkifejezések, kulcsszavak

A hazai szakirodalomban az angol kutatásokban használatos *self-directed learning* – *önirányító tanulás* – szakkifejezés gyakran egyszerűsítve csak *önálló tanulás* fordítással szerepel. Nem gyökeresedett meg az önirányító tanulás nemzetközi publikációkban rendszeresen használt rövidítése: az SDL, és nem is alkottunk új rövidítést erre a tanulás-típusra. A téma értelmezési köre a pedagógiában és az andragógiában is meglehetősen szerteágazó. Az önálló tanulással kapcsolatos szakkifejezés-csoport egyike az *autonóm tanulás* (*autonomous learning*), amelynek a felnőttképzési szakirodalomban általánosan elfogadott jellemzői szorosan kapcsolódnak a szó eredeti jelentéséhez. Az *autonóm* szó és a belőle származtatott további szakkifejezések jelentését – a többi tudományterülethez hasonlóan – a görög szó alapján értelmezzük. Szóösszetételek előtagjaként az *auto-*, *aut* szórészek az utótagnak valamilyen önmagától, saját adottságából, önerejéből való képességét, tulajdonságát jelölik; az ön- előtaggal képzett szavak értelmezése: saját maga, önmaga. Az *autonóm személyiség*: önálló, magának törvényt szabó, önirányító; másoktól függetlenül cselekvő, vagy erre lehetőséggel bíró.

Ezekből a görög szóértelmezésekből, fordításokból következik az *autonóm tanuló* (*autonomous learner*) definiálása is, akit olyan személlyel azonosítunk, aki saját maga irányítja és ellenőrzi tanulását, önképzését. Ugyan elmondható, hogy többé-kevésbé mindenki maga irányítja a tanulását, de gyermekek esetében az iskola elkezdésekor döntően a tanár irányításával történik a tananyag, továbbá a módszerek és az ütem meghatározása. Elmondhatjuk, hogy minél inkább magunk választjuk meg tanulásunk tartalmát és módját, annál inkább önálló tanulóvá, autonóm tanulóvá válunk.

A továbbiakban áttekintjük a felnőtt önálló tanulással összefüggő, leggyakrabban használt angol szakkifejezések, kulcsszavak megfelelőit a hazai szaknyelvben. A témához kapcsolódó publikációk és a hazai szakmai rendezvényeken elhangzó szóbeli közlések alapján az alábbi listát állítottuk össze:

Angol szakkifejezések	Magyar megfelelője
autonomous learning/learner	autonóm tanulás /önálló tanulás/tanuló
self-directed learning/learner (SLD)	önirányító tanulás/tanuló
informal learning	informális tanulás
active learning	aktív tanulás
non-formal adult learning	nem-formális felnőttképzés
adult autonomous learning/learner	felnőtt autonóm tanulás
self-regulated learning/learner	önszabályozott tanulás/tanuló
autodidaxis /autodidacts	önképzés / autodidaxis
self-planned learning	önállóan tervezett tanulás
highly intentional learning	erős szándékra épülő tanulás
self-teaching	öntanítás
self-instruction	önirányítás
self-education	önálló tanulás
independent study	független tanulás
individual study	egyéni tanulás
self-propelled learners	önmaga által hajtott/működtetett tanulás

A fenti szakmai szótár elkészítése során szembesültem azzal a problémával, hogy meglehetősen kevés olyan összehasonlító elemzést tartalmazó publikáció jelent meg, amelyre támaszkodhattam volna, így kénytelen voltam saját fordításban közölni a szakkifejezéseket.

I. Az önirányító tanulás (SDL) „úttörő” kutatói - visszatekintés

Az 1970-es évek minden kétséget kizáróan a *self-directed learning* (SLD) – az önirányító tanulás évtizede volt, amelyet a tárgykörben végzett empirikus kutatások bősége, valamint *Malcom Knowles* és *Allen Tough* tudományos kutatásai fémjeleztek.

A hatvanas években fokozódott az érdeklődés a humanisztikus elméletek iránt *Maslow*, *Abraham* és *Carl Rogers* munkásságának köszönhetően, és ezek alapvetően hozzájárultak az önirányító személyiség tanulási aktivitása iránti érdeklődés kialakulásához. *Carl Rogers* tanulásértelmezése, mely szerint „a tanulásban a legfontosabb a tanulás folyamatának a megértése, s a hozzá társuló önállóság, önkritika és önértékelés”, fontos lépés volt az önálló tanulás jelentőségének újrafelfedezéséhez. *Karl Popper* ismeretelméleti munkássága pedig az oktatás-filozófiai alapokat teremtette meg az önálló tanulás kutatásához. Popper a tanulás új megközelítésére tett javaslatot, szerinte a tanulást nem lehet induktív módon értelmezni, hanem abból az előfeltevésekből kell kiindulni, hogy az igazi instrukció a tanuló emberből indul ki.

A felnőttek önirányító tanulásával (SLD) kapcsolatos XX. század végi szakmai gondolkodás elindítása *M. S. Knowles* 60-as és 70-es években, az Egyesült Államokban végzett, úttörőnek

mondható felnőttoktatási munkásságához kapcsolódik. A *felnőttoktatás modern gyakorlata* című könyvében Knowles úgy határozta meg az andragógiát, mint „a felnőtt tanulás kialakulóban lévő technológiáját”. Négy alapfeltevése volt a felnőttek tanulásával kapcsolatban:

- a függőségből az önirányítás irányába mozdulnak;
- hajlandók felülírni a tapasztalatok hatalmas tárházából építkező tudásukat a tanulás folyamatában;
- készek tanulni, ha új szerepeket, feladatokat érzékelnek;
- az önirányító tanulás képessége az élet számtalan más területén is hasznosítható, úgy a magánéletben, mint a szélesebb társadalmi részvételben.

A felnőttképzést „a felnőttek tanulását segítő művészet és tudomány” szavakkal határozta meg. Szerinte az andragógia olyan alternatív pedagógia, amely elsősorban tanuló-központúságot jelent. Az önirányító tanulásra pedig az alábbi definíciót alkotta: „olyan folyamat, amikor az egyén mások segítségével nélkül fogalmazza meg tanulási szükségleteit, kitűzi a céljait, kiválasztja tanárait és a szükséges taneszközöket, valamint értékeli saját tanulási teljesítményét.”

Immár klasszikusnak számító alapművében Knowles az alábbi főbb megállapításokat tette:

- az önirányított tanulást végző felnőtt többet tanul, jobban tanul, megőrzi a tanultakat, és jobban tudja alkalmazni azt, mint a reaktív tanuló;
- a hatékony felnőtt élet feltételezi az *életen át tartó (eredeti szóhasználat)*, folyamatos, hatékony és kreatív önirányító tanulást;
- a motivációk, az attitűd, a belső erőforrások és képességek folyamatosan fejlesztésre szorulnak a felnőttkori tanulás során.

A tanárok szerepével kapcsolatos elképzelése is az önirányító tanulás kialakulásával kapcsolatos kutatásokat erősítette: „... A tanárok tanulóikat egyéniségként fogadják el, akkor tanuló-társsá kell válniuk, hogy a tanulók eközben önmaguk fejlesztőivé, «tanáraivá» válhassanak. Gyakorlatilag ez a közös tapasztalati alap feltárását, a felfedezhető ellentmondások közös elemzését, az alternatív megoldásmódok közös keresését és a lehetőségek értékelését jelenti. Úgy, hogy a tanulás «kereső-kutató tevékenységgé» váljék.

Knowles máig aktuális javaslatokat fogalmazott meg a felnőttoktatással foglalkozók számára:

- alakítsanak ki kooperatív tanulási légkört;
- hozzanak létre olyan mechanizmusokat, amelyek kedveznek a kölcsönös tervezésnek;
- állítsanak fel diagnózist a tanulók szükségleteinek és érdeklődésének megállapítására;
- alkossanak egymásra épülő tevékenységeket, hogy a célt teljesíteni tudják;
- valósítsák meg a tervet a módszerek megválasztásával, a tananyagokkal, és a tanulást segítő egyéb forrásokkal;
- értékeljék a tanulási tapasztalatok minőségét, hogy fel tudják állítani a diagnózist a további tanulási szükségletekhez.

Az önismerő tanulás és a tanulási szerződések terén kifejtett munkásságáért Knowles 1985-ben megkapta az egyik legnagyobb amerikai tudományos elismerést, bekerült a „Dicsőség csarnokába. (*Hall of Fame*)

Az önismerő tanulás (SDL) másik nagy „úttörője”, *Allen Tough* kilenc országra kiterjedő empirikus kutatásokat végzett a hatvanas évektől. Az ő kutatásai eredményeire hivatkoztak a legtöbbet a szakmában, neve hazánkban is ismert a felnőttek tanulásával foglalkozók körében. Legjelentősebb és „legfelkavaróbb” kutatási eredményei a tanulás tervezésével kapcsolatosak voltak, ugyanis megállapította, hogy a felnőttek tanulási programjainak csak 20%-át tervezik meg szakemberek, hivatásos oktatók, a tanulások további 80% esetében azonban amatőrök végzik el ezt a munkát. A nem professzionális tanulás-tervezői munkát maguk a tanulók végzik el (73%), egy barátjuk segít (3%), vagy egy baráti csoport vesz részt ebben (4%).

Az önismerő tanulás (SLD) jelentőségének indoklására alkotta meg az ismert használt „*jéghegy hasonlatát*”, mely szerint a felnőttoktatók sok éven át jórészt csupán a jéghegynek a víz felszíne felett látható részével foglalkoztak, azaz érdeklődésüket a szakemberek által irányított tanulásra (*professionally guided learning*) fókuszálták. Arról gondoskodtak elsősorban, hogy legyenek szervezett oktatási formák, kurzusok, tanfolyamok, műhelyek és levelező oktatás.

Kutatásai, melyeket Kanadában, Torontóban végzett, a 70-es évekre jellemzően a tanulóképességre, a tanulékonyagra valamint a felnőtt tanulók tanulási jellemzőire irányultak. Megállapításai szerint a felnőttek tanulásának körülbelül 14 %-a zajlik csoportos keretek között; 10 %-a olyan csoportokban, amelyeket kinevezett és fizetésért alkalmazott tanár, vagy oktató vezet, 4% pedig egymással egyenrangú tagok csoportjaiban. A felnőtt tanulók tanulási programjuk 3%-ban teszik meg csupán, hogy az oktatási segédanyagok (programozott oktatási segédanyagok, magnószalagok) sorrendjét, előírásait követik.

Jelentőségükre való tekintettel táblázatos formában összefoglaltuk *Tough* kutatásainak négy főbb kérdéscsoportját és azok megállapításait.

<i>Az önálló tanuló</i>	<i>Kérdések</i>	<i>Tough</i> kutatási eredményei (1960 - 1980)
1/ tanulással kapcsolatos döntések	<p><i>Milyen tanári szerepeket vesz át az autonóm tanuló?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ tanulási célkitűzés ✓ a tanulás megtervezése ✓ a szükséges források, tananyagok felkutatása ✓ saját tudásszintjének meghatározása ✓ időbeosztás 	<p>Átlagosan 9 különböző szerepet vesz át az autonóm tanuló a formális oktatásban tanárok által végzett feladatokból, „szerepekből”.</p>
2/ a tanuló kapcsolata a környezetével	<p><i>Milyen nehézségekbe ütközik az önálló tanuló tanulása során?</i> <i>Mikor fordul valakihez segítségért?</i> <i>Kitől fogad el segítséget/kihez fordul segítségért?</i></p>	<p>Az önirányított tanulási folyamatban a tanuló közvetlen környezetéből átlagosan 10 személy vesz részt segítőként: barátok, rokonok, ismerősök, tanulótársak,</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ a segítők háromnegyede „amattör” ✓ a segítők egynegyede professzionális cég, vagy szolgáltató,
3/ tanulási motiváció, célok	<p><i>Milyen okból/ milyen céllal kezdett tanulni a felnőtt önálló tanuló?</i></p>	<p>A tanulás célja 70%-ban a közvetlen hasznosíthatóság. Felhasználása: gyermeknevelés, zöldségtermelés, kézműves tevékenységek a háztartásban, 20%-a kíváncsiság, valaminek a tisztázása vagy tudásfelhalmozás céljából történik. 5% -a valamilyen végbizonyítvány, vagy diplomaszerezési célból.</p>
4/ a megkezdett tanulás folytatásának módzatai	<p>Mi történik a formális képzések befejezése után?</p>	<p>Eredmények:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ önképzésre alkalmas tanulási csomagok/ lemezek, hangzó anyagok; ✓ tanuló hálózatok kialakulása; ✓ tanulócsoporthoz/párok kialakulása; ✓ önszervező csoportok (betegcsoportok) létrejötte; ✓ önszervező könyvek (<i>How to ...</i>)kiadása

Allen Tough egyetemistákkal végzett torontói kutatásait számosan megismételték, hatása igen jelentős volt. Iskolák alakultak ki az önirányító tanulásra épülve, és bizonyos típusú kutatásokat többször is megismételték. A legjelentősebb a „*Tough Iskola*” volt.

II. Tanítványok és követők - Jelentősebb kutatási eredmények az önirányító tanulás területén

David W. Livingstone értékelő és összefoglaló elemzésében kifejti, hogy a 70-es években végzett informális tanulással kapcsolatos kutatások eredménye szerint az emberek – függetlenül koruktól, nemüktől, szociális helyzetüktől, nemzetiségüktől – átlagosan évente öt nagyobb tanulási programot végeznek, és azok mindegyike átlagosan 100 órás. Így az informális módon végzett tanulásra fordított idő évente átlagosan 500 óra. Ezek a nagyon is biztatónak tűnő kutatási eredmények egész kutató csoportokat inspiráltak arra, hogy elmélyülten és szisztematikusan foglalkozzanak az önirányító tanulás (SDL) megismerésével. A lefolytatott empirikus vizsgálatokat Bound 1981-ben három fő terület szerint csoportosította:

- az autonóm tanulás (*ezt a szakkifejezést használta*) jellegét;
- a tanuló karakterét vizsgálók;
- a tanár tanulási folyamatban betöltött szerepét elemzők.

A továbbiakban áttekintjük a leglényegesebb vizsgálatokat végző, vezető kutatók főbb megállapításait:

P. R. Penland (1977) országos felmérést végzett az Egyesült Államokban arra a kérdésre keresve a választ, hogy milyen okokra vezethető vissza, amikor valaki egyedül kezd el tanulni. A kapott eredmények meglepőek voltak, ugyanis a pénzre és az utazási nehézségekre vonatkozó hagyományos válaszok az utolsó helyre kerültek.

A kutatás eredményeként kapott rangsor az alábbi volt:

- vágy az önálló tanulás adta nyugalomra,
- vágy a saját tanulási stílus használatára;
- a tanulási stílus flexibilis használata és változtathatósága;
- vágy a saját maga által meghatározott tanulási keretrendszer használatára;
- nem ismert egyetlen olyan tanfolyamot sem, ahol olyan ismereteket oktattak volna, amely őt érdekelte,
- azonnal hozzá akart látni a tanuláshoz, nem akarta megvárni, amíg egy szervezett tanfolyam elkezdődik;
- időhiány ahhoz, hogy részt vegyen szervezett, csoportos képzésben;
- nem kedveli a tanár által irányított, formális osztálytermi légkört;
- nincs elegendő pénze a fizetős tanfolyamokon való részvételre;
- a közlekedési nehézségei lettek volna, a tanfolyamra való eljutás túl nehéz, illetve túl költséges lett volna számára.

H. B Long az autonóm tanulás területén végzett kutatásokat a 80-as években. Megállapította, hogy az autonóm tanulás: manifesztációja a tanuló autonómiájának, önállóságának. A definiálásra vonatkozóan jelezte, hogy „... nem lehetséges egyetlen meghatározást adni az önálló, autonóm tanulásra, mert a tanulásnak ez a folyamata három dimenzióból szemlélhető: szociológiaiából, amikor a tanuló elszigeteltsége, környezeti kapcsolatai a meghatározóak, pedagógiaiából, amikor a tanulói aktivitás a tárgy és pszichológiaiából, amikor a tanuló mentális állapotát vizsgáljuk”.

Scott Armstrong felsőoktatási modellkísérleteket végzett az Egyesült Államokban, amikor is a hallgatókkal *időfelhasználási-szerződést (time contract)* kötött. Megállapodtak, hogy napi rendszerességgel tanulási naplót vezet a tanuló, amelyben rögzíti, milyen oktatási formán vett részt, mennyi időt töltött el, milyen ismereteket és készségeket szerzett.

L. M. Guglielmino 1977-ben fejlesztett ki azt a skálát (*Self-Directed Learning Readiness Scale – SDLRS*), amelyet továbbfejlesztve azóta is gyakran használnak a felnőttek önirányító tanulásra való felkészültségének mérésére. Az első úgynevezett *készenlét az önálló tanulásra-skálájához (self-directed learning readiness scale)*, az alábbi nyolc faktort társította:

- nyitottság a tanulási lehetőségek iránt;
- belső koncepció egy hatékony tanuló mibenlétéről;
- ötletek és függetlenség a tanulásban;
- tájékozottság a felelősség átvállalásáról az önálló tanulásban;
- a tanulás szeretete;
- kreativitás
- jövőirányultság;
- képesség az alapvető tanulási módszerek használatára és a problémamegoldásra.

Ezt a skálát számos kutatásban használták és tesztelték. *A Guglielmino – SDLRS skála* alapján lefolytatott kutatásokat végzők iskolává szerveződtek, és igen jelentős hatást fejtettek ki a tudományos életben.

R. M. Smith (1976) az önálló tanulásra való készenlét hiányát is vizsgálta, kimutatva, hogy ezt nem úgy kell felfogni, mint valamilyen hibát, vagy alkalmatlanságot, hanem a tanulási módokban megmutatkozó eltéréseket. Kutatásaival próbálta azonosítani a tanulók *tanulási preferenciáit (learning preference)*, melyeket individuális tanulási stílusokból (*individual learning style*) vezetett le.

J. Mezirow Az önirányító tanulás kritikai megközelítését tartalmazó tanulmányában kifejtette, hogy nincs még egy olyan koncepció, amely központibb helyet foglal el a felnőttképzésben, mint az önirányító tanulás. Tanulmányában kifejti, hogy az önirányító tanulás (SDL) a felnőttképzés alapfilozófiájához vezet vissza bennünket, mely szerint feladatunk az orientáció, mely során megerősítjük az embereket abban, hogy maguknak is képesnek kell lenniük gondolatok felvetésére és érzelmeik szabályozására.

A *Nottinghami Andragógiai Csoportnak* (*Nottingham Andragogy Group*, 1983) azért volt jelentős szerepe a nyolcvanas években, mert – többek között – kísérletet tett a felnőttkori tanulás új értelmezésére, újabb tanulás-definíció megalkotására. Szerintük a tanulás célja lényegében nem más, mint képessé tenni magunkat arra, hogy megértsük tapasztalataink jelentését, értelmezni tudjuk a tapasztalatainkat, és értékeket valósítsunk meg az életünkben. „Új dolgokat általában úgy tanulunk, hogy kibetűzzük, kihámozzuk a jelentését egyéni tapasztalatainknak. Olyan szempontjait vesszük figyelembe a tapasztalatainknak, amelyek eddig még nem voltak nyilvánvalók számunkra, és késztetést érzünk arra, hogy értékeljük saját eddigi értelmezéseink jelentését”.

Szerintük az SDL megértéséhez három egymással összefüggő tanulási funkciót kell értelmezni:

- *Instrumentális tanulás (instrumental learning)* ez akkor releváns, amikor a környezetünket vagy másokat kívánunk ellenőrizni, problémákat akarunk megoldani, illetve célirányosan tanulunk egy témakört.
- *Dialógusra épülő tanulás (dialogic learning)* – amikor annak a megértésére teszünk kísérletet, hogy mit akarnak számunkra mondani azok, akik kommunikációt kezdeményeznek velünk. Ez a felnőttkor legjellemzőbb tanulási módja, amely morális kérdéseket, ötleteket, értékeket, elvont szociális, politikai vagy oktatási nézeteket és érzelmeket foglal magába. A mindennapi életben zajló beszélgetések folyamán folyamatosan konfrontálódunk mások nézeteivel és értékeljük a beszámolókat, a magyarázatokat, érveléseket és a kétségbe vonható dolgokat. Az írott kommunikáción, a játékon, a mozgó képeken a tévén és a művészeteken keresztül megkíséreljük megtanulni mindazt, amit mások gondolnak, és azt is, ahogy értelmezik a dolgokat.
- *Önértékelő tanulás (self reflective learning)* – saját magunk megértését segítő tanulás, amely az önreflexióra épül.

Mindegyik tanulási funkciónak megvan a maga megkülönböztető tanulási célja, tartalma, és módszere.

Lorys F. Oddi, (1987) valamint Merriam és Caffarella (1999) – az önirányító tanulóval (SLD) kapcsolatos kutatásokat két csoportba sorolta:

- folyamat irányultságú kutatások,
- személyiségi karakter alapú kutatások.

Hangsúlyozták, hogy miközben a kutatások többsége az önirányító folyamat oldaláról (*process of self-instruction*) közelíti ezt a tanulási módot, a pszichológiai megközelítés sem hagyható el. Szerintük ugyanis a tanuló személyiségi jegyeinek figyelmen kívül hagyása inadekvát választásokat eredményez. Az *önirányítóan-tanuló-személyiség (self-directed learning-personality)* és a személyes jellemvonások döntően meghatározzák ezt a tanulási módot és annak folyamatát.

III. Kritikák - új ortodoxia veszélye

A több mint húsz évet átfogó kutatások tapasztalatait legmélyebben *Stephen Brookfield* tekintette át a nyolcvanas évek végén, és a jelenlegi kutatások szempontjából is figyelemre méltó megállapításokat tett. Azt a következtetést vonta le, hogy: „*egy kritikátlanul elfogadott új akadémiai ortodoxia van kialakulófélben a felnőttoktatásban, amely az önirányító tanulást tekinti a felnőttoktatás céljának és legalkalmasabb módszerének*”. A kutatók folyamatosan arra hivatkoznak, hogy a felnőtt önirányító és ebből vonják le a felnőttoktatás mibenlétére vonatkozó következtetést: a felnőttképzésnek a felnőttek önirányító tanulását kell megerősíteni. A kutatók – szerinte tévesen – abból a feltételezésből indulnak ki, hogy az önirányító tanuló teljes mértékben képes kontrollálni saját tanulási folyamatát, így a felnőttoktató inkább csak forrás-személynek tekinthető, pusztán „*facilitátor*” szerepet tölt be. Ítéletét is mondott erről a megközelítésről: akik ezt a logikát követik, azok leszűkítik a tanulás és a tanulással kapcsolatos tevékenységek értelmezését. Amennyiben ugyanis az oktató nem törekszik arra, hogy alternatív módon mutassa be a világot tanítványának, akkor az oktató egy olyan „*master technician*” szerepet szán magának, aki morális vákuumban dolgozik. Amennyiben egy oktató csak azt a szerepet végzi el, hogy segíti a tanulót önirányító tanulási technikájának kifejlesztésében, akkor az oktató korlátozza saját szereplehetőségeit, hogy érték közvetítést, ideológiát, viselkedési mintákat, vagy jövőre vonatkozó elképzeléseket adjon át a tanulónak. Ez a kritikátlan akadémiai ortodoxia – mondja Brookfield – a felnőttoktatók szakmai biztonságérzetének hiányára vezethető vissza. Abból indulnak ki, ha meg tudják határozni a felnőtt tanulók speciális tanulási viselkedését, akkor megtalálják saját szakmájuk szükségességének igazolását.

Az SDL tanuló kapcsolata a környezetével

Tough többszörösen is bebizonyította kutatásaival, hogy az SDL tanulók erősen támaszkodnak külső, tárgyi forrásokra és segítő személyekre. *M. G. Moore* (1973) szellemes megfogalmazása szerint az SLD tanulót nem kell „*intellektuális Robinson Crusoe-nak tekinteni, számkivetve és elszigetelve saját önellátó világában*”. Tanulási céljai megvalósítása érdekében könyveket, tanulási programokat, információkat keres. *Brookfield* alacsony iskolázottak körében (*low educational attainment*) végzett kutatása is azt jelezte, hogy akik SLD tanulók voltak, azok határozottan összekapcsolták tanulásukat a társadalmi környezetükkel. Többségük helyi vagy országos szinten is prominens személyé tudott válni a saját érdeklődési területén. Választott területükhöz elhivatottság kellett, és a tanulók magas szintű tudásra tettek szert anélkül, hogy élvezték volna a formális oktatásban megvalósuló tervezettség és tanári iránymutatás előnyeit. A kutatásban résztvevő önálló tanulók (*independent learners*) határozottan és követhetően tagjai voltak egy informálisan tanuló hálózatnak (*informal learning network*). Ez a hálózat visszajelzéseket adott a tanulási teljesítményről, alkalmat adott tudásuk összehasonlítására, és példaképeket, konzultációs lehetőséget biztosított számukra. Könyvtárak, oktatási anyagok és egyéni oktatócsomagok helyett gyakran tanulópárokat, barátokat, szakembereket tekintettek forrásszemélynek. Ebből következően a tudás közvetlenül egyik személytől a másik személyhez áramlott, informális körülmények között. A képességfejlesztés és a tudásszerzés informális, beszédre épülő tranzakciók formájában valósult meg. Azok, akik a hálózat legtöbb ismerettel rendelkező, legelismertebb tagjai voltak, modell szerepet töltöttek be a többiek

számára. J. P. Thiel (1984) megismételte ezt a kutatást Quebecben, és hasonló eredményekre jutott a tanulási hálózatok tekintetében.

A tanulói tudatosság és eredményesség kutatása

A legáltalánosabban elfogadott definícióikban *Tough* és *Knowles* is hangsúlyozta a tanuló szerepének jelentőségét a tanulás megtervezésében és végrehajtásában. Ugyanakkor azt is látni kell, hogy sok esetben a felnőtt előre kialakított tanulási terv nélkül kezd a tanulásba, vagy esetleg csak néhány apróbb célt tűz ki maga elé és nem is határolja be pontosan a szakterületet. A tanulás eredményességére vonatkozó kutatások azt igazolták, hogy előrelépés csak bizonyos tanulási standardok, kritériumok felállításával történt. Ugyanakkor az önálló tanulás során megszerzett technikák a későbbiekben különböző szakterületeken alkalmazhatók voltak, ezek a technikák ugyanis többé-kevésbé függetlenek a környezettől (*context-free techniques*) és az ismeretek tartalmától.

Technikai értelemben önirányító tanulóvá lehet válni a célkitűzés, a források, a tananyag, a stratégiák meghatározásával és a saját tanulási folyamat értékelése terén, de ez akkor sikeres, ha előzetesen meghatározott keretek közé helyezve történik a tervezés. Az önállóság kérdése a felnőttoktató szerepét is átalakítja. A korabeli kutatók szerint egyik fő feladata ilyen helyzetekben az oktatónak, hogy ösztönözze a felnőtt tanulókat annak megértésére, hogy a tudás és az igazság környezetfüggő, hogy az értékrend kulturális konstrukció, és ösztönözze őket arra, hogy egyénileg és közösségekben is tudjanak tevékenykedni, és ezt a készségüket át is tudják adni másoknak.

Az önirányító tanulás kutatásának módszertani hiányosságai

A kutatások nagy részét fehér középosztálybeliek körében végezték a hetvenes és a nyolcvanas években, és csak néhány vizsgálatot végeztek a munkásosztályhoz tartozókkal. Nem folytak kutatások az etnikai kisebbség körében, például az általuk létrehozott, vagy közöttük működő tanulási hálózatokról. Ezért például *Brookfield* arra figyelmeztetett, hogy nem szabad elfogadni egy viszonylag nagy sokaságra érvényesnek tűnő tudományos következtetést akkor, amikor veszélyesen szűk körben folytak csak empirikus vizsgálatok.

A kutatási módszerekkel kapcsolatos általános hiányosságokat az alábbiak szerint összegezte:

- nem megfelelően bizonyító erejű az önálló tanulás során bekövetkező belső változások, és a tudásgyarapodás mérésére szolgáló eszköztár;
- a használt módszerek (kérdőívek, interjúk) megfélemlítik (pl. a munkásosztályhoz tartozó) a tanulót.
- a kutatások módszertanának kialakításakor az önirányító tanulás minőségével kapcsolatos feltételezések eltúlzottak.
- nagyon vitatható és aggályos a minőségnek és a teljesítménynek a tanulók beszámolóira épített mérése;

- a tanulással töltött órák száma ad bizonyos visszajelzést, de ez nem elegendő az elsajátítás minőségének megítéléséhez.

Az önismerő tanulóval kapcsolatos kutatások erős szakmai kritikát kaptak más kutatóktól is. Ezekből a kritikai véleményekből a legjelentősebbek az alábbi három területet érintették:

1/ Az *individualista elfogultság* jellemezte a kutatásokat, mert abból indultak ki, hogy a legtöbbet akkor tanulunk, amikor önállóan tanulunk, és ezt szembe állították a közösségi, vagy formális, csoportos tanulóval.

2/ A *társadalmi osztályok azonosságára* vonatkozó előítéletesség, abban mutatkozott meg, hogy a kutatások legnagyobb részét hivatásos szakemberekkel, vagy diákokkal végezték. Volt néhány kutatás, amely más társadalmi csoportokra is kiterjedt, és ezzel megerősítve látták Tough (1975) következtetését, mely szerint az önismerő tanulóval hasonlóan végzik a különböző társadalmi csoportokhoz tartozó személyek.

3/ A *kérdésfeltevések tendenciózussága* tetten érhető volt. Ugyanis így tették fel a kérdéseket: „Természetesen ön is tanul informális úton, ugye? - No, és mit? Nem vették előzetesen figyelembe, hogy tanultak-e vagy sem, és nem azt figyelték, hogy ténylegesen mit válaszolnak az emberek. Az interjúknál, ha valaki azt válaszolta, hogy nem tanul önállóan, informális módon semmit, nem hagyták ennyiben a választ. Tough munkatársai tovább faggatták a válaszadókat, és feltették a „Tényleg?” kérdést, majd egy sor próbakérdéssel „levadászták” az informális tanulóval kapcsolatba hozható tevékenységeiket. A legnagyobb hiányosság abban mutatkozott meg, hogy azt sugallták a kutatások, önálló tanulóval kétség kívül mindenkinek végezni kell.

IV. Összegzés

A XX. század második felében végzett önálló tanulóval kapcsolatos kutatások jelentősége abban határozható meg, hogy felhívták a figyelmet arra, nem elegendő a formális oktatás szerint (osztálytermi munka, tananyagfejlesztés) gondolkodni a felnőttek tanulásáról, mert az nem csak az akkreditált képzőintézményekben, hivatásos tanár jelenlétében történhet. Ezeknek a kutatásoknak az eredményei teremtették meg a jelenleg is számos kutatóhelyen folyó önállótanuló-kutatás alapjait.

Mivel a nemzetközi kutatási eredmények csak korlátozottan, nagy késéssel jelenhettek meg a hazai szakmai folyóiratokban, és több kutatásról egyáltalán nem is jelent meg ismertetés, így az angol nyelvű főbb vizsgálati eredmények, és a módszertani hiányosságok összefoglaló jellegű áttekintése segíthet a további kutatómunkában. Természetesen a más nyelvterületeken végzett kutatások nélkülözhetetlen kiegészítéseket tartalmaznak a témáról, így azok feltáró összegzése is szükséges ahhoz, hogy az önállótanuló-kutatás közelmúltjának történetét egy-egyben lássuk.

Felhasznált irodalom:

1. BROOKFIELD, S. D. (Ed.) (1985): *Self-Directed Learning: From Theory to Practice*, New Direction for Continuing Education, No 25. San Francisco; Jossey-Bass
2. BOUND, D. (1981): *Developing Student Autonomy in Learning*. New York; Nichols
3. CAFFARELLA, R. S. (1983): *Fostering Self-Directed Learning in Postsecondary Education: The Use of Learning Contracts*, Lifelong Learning, 7 (3).
4. FISHBEIN M. & AJZEN, I. (1975): *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company
5. GUGLIELMINO, L. M. (1977): Development of the Self-Directed Learning Readiness Scale, University of George
6. KNOWLES, M. S.(1975): *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. New York; Cambridge Book
7. KNOWLES, M. (1980): *The Modern Practice of Adult Education: From pedagogy to andragogy*. New York; Cambridge Book
8. LONG, H.B. (1989):*Self-Directed Learning: Emerging Theory and Practice*. Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education
9. MEZIRROW, J. (1985): A Critical Theory of Self-Directed Learning In Brookfield (Ed) *Self-Directed Learning: From Theory to Practice*, New Direction for Continuing Education, No 25. San Francisco; Jossey-Bass, 17-31.
10. MOORE, M. G. (1973): *Towards a Theory of Independent Learning*. Journal of Higher Education, 44.
11. ODDI, L. F. (1987): *Perspectives On Self-Directed Learning*, Adult Education Quarterly, Vol. 38, No. 1, 21-31.
12. PENLAND, P. R. (1979): *Self-Initiated Learning*. Adult Education, 29 (3) 170-179.
13. TOUGH, A. M. (1979): *The Adult's Learning Projects; A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. (2nd ed.) Austin, Texas; Learning Concepts.

Gerő Péter:

Az élethelyzethez igazított tanulás pedagógiai gyakorlata

A „Felnőttképzési Szemle” olvasóinak nyilván nem szükséges különféle felnőttképzési módszereket felsorolni és bemutatni: szakmabéliek vagyunk valamennyien, ismerjük ezeket. Ismerjük a hatékonyságukat és hiányosságaikat, ismerünk sikertörténeteket és ismerünk másféle történeteket is.

M. FINGER egy könyve (Apprendre une issue l'éducation des adultes à l'age de la transformation de perspective, ed. LEP, Lausanne, 1989) áttekinti a főbb felnőttképzéseméleti kiindulásokat, szemléleteket, paradigmákat, mindegyiknek a gyökereit is feltárva. Különlegesen érdekes, hogy (míg annakidején a pedagógia hatalmas és túlbecsülhetetlen paradigmaváltása volt annak a megállapítása, hogy a gyermek nem kicsi felnőtt) most a szerző szükségesnek tartja kijelenteni: „a felnőtt nem kifejlett gyermek”.

Vajon melyek azok a pontok, ahol a kellően felkészült felnőttek cél-orientált tanulásának legfontosabb sajátosságai megragadhatóak? Tehát: olyan tanulókról van szó, akiknek az adott tanulási folyamathoz minden szükséges adottsággal, előképzettséggel rendelkeznek; és olyan tanulásról, amelynek meghatározott célja van. Ugyanakkor: felnőttekről beszélünk, akiknek az „előéletében”, tanulási szokásaiban, adott helyzetében nagy eltérések lehetnek – és akiknél ezt „tisztelőben kell tartani”: a felnőtt tanuló alapos ok nélkül aligha vehető rá a szokásaitól eltérő tanulási módszerre vagy a mindennapi kötelezettségeivel ütköző tevékenységre.

A tanulási/tanítási módszerek kutatása óriási lépéseket tett az elmúlt évtizedekben. A gyakorlati alkalmazás azonban nagy hátránnyal kullog az elmélet után. A tanulási folyamat gyakran nehézkes és nem mindig sikeres.

Az élethelyzethez igazított tanulás módszere a szokásos kérdés fordítottját teszi fel: fogjuk fel a tanulást alapvető emberi tevékenységnek, amely természeténél fogva sikeres: járni, beszélni minden, erre fizikailag illetve mentálisan alkalmas ember megtanul. Ne azt keressük, hogy „mi kellene a sikeres tanuláshoz, hanem: vajon mi a kudarcok oka? Mi okozza a lemaradásokat, a lemorzsolódásokat?

Ennek kapcsán nem az érdekel bennünket, hogy miért vall kudarcot az, akinek hiányosak az előismeretei, vagy, aki nem rendelkezik a szóban forgó tanuláshoz szükséges adottságokkal. A valóban izgalmas kérdés az, hogy akinek minden adottsága és minden előismerete megvan, az vajon miért lehet sikertelen a tanulásban?

Az élethelyzethez igazított tanulás módszere azon alapszik, hogy a tanulás célja valamiféle, a gyakorlatban hasznosítható tudás megszerzése, a kompetencia bővülése. (A kompetencia meghatározására a „gyakorlatban hasznosítható tudás, a működtetéséhez szükséges motivációs háttérrel” megfogalmazást fogadjuk el. A kompetencia fogalmába gyakran a jogosultságot is beleértjük, például „kompetens döntéshozóról” beszélünk, ami azt jelenti, hogy az illető nemcsak képes a döntés meghozatalára, de joga is van hozzá – egy pedagógiai projektben azonban ezzel nem foglalkozunk.)

Precízen meghatározzuk a tanulási célt, hogy a hosszabb tanulási folyamat során se térjünk el tőle – majd pedig a kitűzött cél és a tanulói helyzetek, lehetőségek függvényében válogatunk a jelenléti képzés és a távoktatás, a személyes ráhatás és a technológiával segített önálló tanulás eszközei, módszerei között.

Az élethelyzethez igazított tanulás **oktatási technológia**, amely a tanítás és a tanulás eszközeit/módszereit az adott kompetencia megszerzésére, kibővítésére irányuló tanulási/oktatási folyamat egységes rendszerébe szervezi, a tanulási cél és a tanulói élethelyzet szempontjai szerint hangolja össze.

Az élethelyzethez igazított tanulás tehát általános, gyakorlati technológia, előírások meghatározott sorozata (praktikus sorvezető) mind a képzés tervezéséhez, szervezéséhez, mind annak végrehajtásához.

Egyik alapgondolata az, hogy felkészül a menetközben történő hirtelen és ideiglenes váltásokra is, a tanulási cél feladása nélkül.

Nyilván az Olvasó tapasztalatai is egybevágóak azzal, hogy a felnőtt tanuló életében gyakran (a jelen cikk szerzőjének megfigyelése szerint: átlagosan hathetente) történik valami, ami legalábbis az időbeosztásának az átalakítására kényszeríti. Egészségi probléma a családban, munkahelyi feladat-változás vagy bármi: rendszerint apróság, amely miatt azonban újra kell gondolni egyes tevékenységek ütemezését. Ha arra gondolunk, hogy hagyunk-e már abba életünkben tanulást (vagy fogyókúrát, dohányzásról leszokást, bármit), akkor azt találjuk, hogy az esetek többségében voltaképp apró események indították el a lavinát, amely végül a megkezdett folyamat feladásához vezetett. Nem a nagy és tartós nehézségek, hanem a váratlan és ideiglenes helyzetek borítják fel a terveinket: amelyekre nem lehet felkészülni, és amelyekre nem érdemes berendezkedni.

Az élethelyzethez igazított tanulás a fenti paradigmákból kiindulva rendszerezett módot áttekinti a tananyagkészítés és a tanulási folyamat egyes mozzanatait.

Ha a tanulásnak valamilyen kompetencia megszerzése a célja, akkor már kezdetben tudnunk kell (meg kell terveznünk), hogy ezt majd hogyan fogjuk mérni. A tanulónak is jobb, ha előre tudja a záró mérés kritériumait és módját.

Tudnunk kell, hogy a tanulók várhatóan milyen előismeretekkel, előzetes felkészültséggel lépnek be a folyamatba és hogy mit történjék, ha ezek a feltételek nem teljesülnek: elutasítjuk

a tanulót, „szintre hozó” képzésre küldjük, vagy mi mást teszünk. Mindenesetre: ha bármi okból engedünk a beléptető feltételek teljesülésének elvárásában, ezzel a tanulót hozzuk nehéz helyzetbe, mert esetleg alacsonyabb „induló szintről” kell ugyanazt az eredményt elérnie. Természetesen a beléptető feltételek meghatározásához is hozzá kell tartoznia a feltételek teljesülését igazoló mérésnek.

A kompetenciához (ahogyan fentebb szerepel) a gyakorlatban hasznosítható tudás és az annak működtetéséhez szükséges motivációs háttér tartozik. Ezek mindegyike: hierarchikusan felépülő komponensrendszer: az egyszerűbb tudás-elemekből, motívumokból összetett tudás, motívum épül fel. Az élethelyzethez igazított tanulás módszere kitér arra, hogy a teljes tanulási cél (a tanulás révén megszerzendő kompetencia) hogyan bontható olyan részekre, amelyeknek teljesülése külön is mérhető és a tanuló számára külön is megfogalmazható célt jelenthet. Az élethelyzethez igazított tanulás módszerében ezeket a részeket nevezzük moduloknak.

Ezekhez készül a szakanyag, majd a tananyag, amelynek formáját, a média-választást, a tanuló segítségének módját mind a tanulási célnak rendeljük alá – az eszközöket és eljárásokat az adott helyzetnek megfelelően megválasztva és akár a tanulási folyamat közben is, modulról modulra módosítva. Megvannak a technológiai lépései annak, hogy az eltérő eszközzel és módszerrel megvalósított modulok „csereszabatosak” legyenek: a tanuló adott helyzete szerint választhassunk közülük.

Az élethelyzethez igazított tanulás módszere elemzi a különféle segítő szerepkörök (tanár, konzulens, tutor, mentor) feladatát és kapcsolatait. Gyakori lehet, hogy egy-egy személy többféle szerepkört is betölt, de a feladatok némelyikét (általában: a mechanikusabb, ismételtető feladatokat) számítógép vagy más eszköz is átveheti.

A tanfolyami projekt során távoktatási munkaállomás is készült, amely teljes tanári munkahely, kivetítővel és minden hozzávalóval; de a tanuló akár az ölében tartva is használhatja (a tanulói változatban persze projektornak nem kell lennie). Ez is a rugalmasság eszköze: különféle összeállításokban, különféle helyzetekben használhatja a tanáron és a tanulón kívül a tananyagszerző és az oktatásszervező, a képzési intézmény vezetője és a tanulási folyamat minden más résztvevője: a bejelentkezési nevekhez tartozó jogosultságok teljesen biztonságos hozzáférési rendszert alkotnak. Egyetlen ilyen bórönd akár egy csoportos képzés központi gépe is lehet, ami azt jelenti, hogy helyi hálózattal, Internet nélkül is megteremthető a rugalmas önálló tanulás valamennyi feltétele.

Mindez persze nem mindig működtethető: lehetnek szervezeti kötöttségek, időbeli korlátok vagy akár anyagi szempontok, amelyek egyes módszerek, eszközök alkalmazását adott esetben nem teszik lehetővé.



Nem meglepő, hogy a témakört a Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem felkarolta. 2007-ben zajlott ezen az egyetemen „Az élethelyzethez igazított tanulás pedagógiai gyakorlata” című belső képzés az egyetem néhány oktatója számára. Szakmai oktatók és nyelvtanárok vesznek részt a tanfolyamon: a csoport tagjai életkor, előképzettség és minden más szempont szerint is különbözőek voltak.

A tanfolyam kétféléves, szervezését tekintve keresztféléves volt. A tavaszi szemeszterben arról volt szó, hogy milyen tananyagok felelnek meg az élethelyzethez igazított tanulásnak; az őszi félév pedig arról szólt, hogy mit tehetünk, ha megvan a megfelelő tananyag: mit tehet a tanuló és mit a segítője, hogyan változik az intézmény tevékenysége és így tovább.

Egy-egy szemeszter hat „jelenléti foglalkozásból” állt, a foglalkozások között pedig az Interneten megjelent anyagokból készülhettek a résztvevők. Ugyanitt nézhették meg visszamenőleg a foglalkozás anyagát, akik egy-egy esetben nem tudtak jelen lenni más elfoglaltságaik miatt – az élethelyzethez igazított tanulásba ennek is bele kell férnie.

Tananyag is készül: tankönyv, elektronikusan megjelenő példatár (átvehető sémákkal, keretrendszer-példákkal), valamint Interneten megjelenő szöveggyűjtemény.

A tanfolyamot Gerő Péter, az élethelyzethez igazított tanulás módszerének kifejlesztője tartotta; egyes szakterületeket neves vendégelőadók képviseltek (tanulmányaik a szöveggyűjteményben is megjelennek) A projekt egyetemi kapcsolatait dr. Vörös Miklós alezredes, a ZMNE Felnőttképzési és Távoktatási Központ vezetője koordinálja.

A tanfolyamzárás 2007 decemberében volt, a projektet elindító dr. Sándor Vilmos határőrdandártábornok, egyetemi tanár, valamint Siposné dr. Kecskeméthy Klára ezredes, egyetemi docens, oktatási rektorhelyettes jelenlétében.

A tervek szerint jövő ilyenkor már a gyakorlati alkalmazások híreiről számolunk be a Felnőttképzés Fejlesztéséért Közhasznú Egyesület konferenciáján és ezeken a hasábokon.

Távoktatás - hozzáférés

Kovács Ilma:

Távoktatás és hozzáférés⁵⁹

Bevezetés

Napjainkban már nem hat az újdonság erejével sem a **távoktatás** mint kifejezés, sem maga a távoktatási képzési forma. Szinte mindenki hallott a földrajzi távolság legyőzése igényével létrehozott távoktatásról, továbbá sokan szerveznek távoktatási képzéseket, és egyre többen vesznek részt is ilyen képzésekben. Aki választani akar az ilyen képzések közül, annak elég, ha alaposan körül néz az utcai plakátokon.

Hasonlóképpen gyakran halljuk azt is, hogy már csak egy probléma van ezen a területen: a **hozzáférés**. A nehézségek elemzésével foglalkozók kiemelkedő helyet szánnak a kellő infrastruktúra és az elektronikus írástudás hiányának. A téma felemlegetésekor jönnek a véget nem érő negatív magyarországi statisztikai adatok, amikhez kezdünk – szintén – hozzászokni. (Az a sajnálatos tény, hogy mire nálunk ismertté vált a távoktatás – többnyire – fizetős képzés keretében zajlik, nem lehet tárgya egy elméleti kérdéseket elemző tanulmánynak.)

Ilyen társadalmi ismertség mellett nem tekinthető kihívásnak a címben jelzett terület. Banalitás. Mi újat lehet mondani? – tehette fel a kérdést akár Ön is, Tisztelt Olvasóm, a cím olvastán.

Korábbi publikációimban és mostani tanulmányomban egyaránt erről a **két „egyszerű” dolgról** szóltam, illetve szeretnék ismételtén szólni: a távoktatásról és a távoktatáshoz történő hozzáférésről. Elemzőként természetesen a szokásos kritikáktól eltérő irányból és más jelleggel közelíték.

*

Az 1970-es évek távoktatásához képest napjainkra jelentősen átalakult és kibővült a távoktatás eszközzrendszere. A „bővítés” tényének elismerésével – úgy vélem – már válaszoltam is egy sokak által (igaz korábban) gyakran feltett kérdésre is: **új forma született vagy „csak” bővült a távoktatás eszközzrendszere?**

⁵⁹ (Ez a tanulmány egy 2005-ös előadás és egy már interneten megjelent tanulmány – új kérdéseket felvető – átdolgozott változata. Az előadás elhangzott: Modern távoktatás és hozzáférés címmel, Felnőttképzés és demokrácia – képezhetőség, felnőttkori ismeretbővítés, Konferencia, a Felnőttképzés Fejlesztéséért Egyesület, Budapest, TIT Székház, 2005. november 21-22. A tanulmány megjelent: Kovács Ilma: Távoktatástól – Távoktatásig című tanulmánygyűjteményben: www.mek.oszk.hu/04500/04524)

Igen. Egyeseknek bővült, mások számára új forma született.

Többünknek, akik már annak idején – például Magyarországon a '70-es években – megismerhettük a hagyományos távoktatási formát, nem teljesen új a mai modern forma sem. Mi tehát bővített változattal és/de milliányi kidolgozatlan didaktikai kérdéssel állunk szemben, nem is beszélve magáról az új információs és kommunikációs technológia nehézségeiről!

Azok pedig, akik csak most ismerkednek a távoktatással mint olyannal Magyarországon – „sajnos” – nem attól „szenvednek”, hogy át kell alakítaniuk a régi hagyományos távoktatási formát, hanem attól, hogy (végre!) el kell, hogy fogadjanak valami **teljesen újat**. **Az új technológiákkal egyszerre kell, hogy megismerkedjenek a tanár és diák közötti és távolságot „megszelidítő” pedagógiai és andragógiai kihívásokkal.**

A távoktatás megismerése tehát mindannyiunk számára kihívást jelent, akkor is, ha már korábban is ismertük, hiszen napjainkra jelentősen megváltozott.

A kérdés a gyakorlatban még ezen is túlmutat.

*

Divatos témákról lévén szó, nagyon sokat hallunk a **távoktatásról is és az e-learningről is**. Másként is fogalmazhatunk: ma már mindenkinek van mondanivalója e fogalmakról. Gond azért akad, mert **hol távoktatásról**, hol az – annak szinonimájaként használt – **e-learningről** beszélnek.

Tagadhatatlan, hogy azonos és alapvető problémát kíván mindkettő megoldani: hogyan valósul meg a tanulás mint olyan, ha a tanuló nincs azonos tanteremben vagy előadóteremben a tanárral (és az osztállyal)?

Akik az e-learning felé veszik az irányt, éppen úgy a TÁVOLSÁG fogalmával kompatibilis pedagógiai megközelítéseket kell, hogy megalkossanak tanítóként vagy tanulóként egyaránt, mint amikor a távoktatással kezdtünk foglalkozni. Kérdés persze, hogy van-e a kettő között azonoság?

Jogos avagy jogtalan a vegyes szóhasználat? Mi is történik napjainkban?

*

Én magam – lévén a felsőfokú távoktatás kutatója 1973-74 óta – úgy látom, hogy a szinonimaként használt kifejezések használói gyakran *leszűkítik az e-learning tartalmát*, és annak felemelítésekor kizárólag az *elektronikus eszközökkel végzett távoktatásra* gondolnak. Ez a leszűkítés, ami nagyon sok előadásból és írásból kiderül, önmagában is káros, továbbá erőteljesen nehezíti a gyakorlati tájékozódást, és ezáltal fékezi az előrehaladást.

Van eset, és az is jogos, hogy olyankor is alkalmazzák az e-learning kifejezést, aminek semmi köze nincs a távoktatáshoz, hiszen tanár és diákja(i) egy időben és egy térben dolgoznak. Természetesen ez is történhet elektronikus tanulás segítségével.

Kérdés: akkor „miért nem nevezzük nevén a gyereket”?

Első rész

A távoktatás

Nem olcsó a modern távoktatás. Intézményi akaraton, képzett oktatókon kívül sok pénz is kell az eszközrendszer és az infrastruktúra kialakításához és fenntartásához, valamint a tananyagok fejlesztéséhez. Főleg induláskor komoly beruházást igényel – hallhattuk ezt már korábban is.

Nagyon sokáig – csak úgy – egyszerűen távoktatásról beszéltünk. Így volt ez az 1970-es évektől szinte a '90-es évek végéig Magyarországon. A XXI. század első éveiben azonban, az ún. hagyományos távoktatást felváltotta annak multimédiás eszközrendszerrel és a világhálóval bővített változata. Ez utóbbit nevezhetnénk modern, vagy elektronikus távoktatásnak is. A jelzők azonban elmaradnak.

A távoktatás fogalmának első hazai meghatározására 1974-ben került sor a Tihanyi Távoktatási Konferencián. A konferenciát a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont távoktatási csoportja és az Országos Pedagógiai Intézet Felnőttnevelési Tanszéke szervezte. [1]

A távoktatást az alábbiak szerint értelmeztük már akkor Magyarországon:

„A távoktatás kötött, zárt rendszerű, feszesen irányított tanulási folyamat, amely meghatározott, előírt és pontosan felépített ismeretek elsajátítására szerveződik, meghatározott követelmények teljesítése érdekében. A tanulás irányítása arra törekszik, hogy a tanulási folyamat megvalósulásának minden mozzanatát kézben tartsa, ide értve a jártasságok, készségek kifejlesztését is, és a visszacsatolás, értékelés rendszerével megteremtse az önellenőrzés és az ellenőrzés – ezzel pedig a tervszerű, eredményes továbbhaladás – minél optimálisabb feltételeit. A távoktatás rendszerében a tanulás közvetlen irányítása és a közvetett irányítás térben és időben a lehető legtávolabbra kerül egymástól. Illetve: a közvetlen irányítás a lehető legszűkebb térre szorul vissza, a közvetett irányítás pedig a lehető legnagyobb mértékben kiszélesedik. Döntő fontosságúvá válik a tanulás önirányítása. A távoktatás a tanulók önfejlesztő energiáinak maximális felhasználására épít, mégis arra törekszik, hogy a tanulást (a tanulói önirányítást) közvetett módon, – de minél határozottabban – befolyásolja és vezérelje.”

A Csoma Gyula által tömörített megfogalmazás nyomán akkoriban is erőteljesen igyekeztük kihangsúlyozni azt, hogy felfogásunk szerint a távoktatás *nem jelent ún. „tisztá” távoktatást. A közvetlen irányítás is szerepel a fogalomban!*

Mi is közvetlen tanár–diák találkozókkal tagolt tanítási-tanulási folyamatot értettünk alatta, ahol az idő nagyobbik részében, azaz az egyéni, önálló tanulási szakaszokban a tanuló felkészülését speciális távoktatási eszközökkel támogattuk.

A zárt didaktikai rendszerű, diplomát adó oktatási/képzési formaként kezelt távoktatás Magyarországon főleg a felsőoktatásban és a középfokú oktatásban került kipróbálásra az 1970-es években. [2]

A kezdeti korszakban, a távoktatás eszközei között döntő mértékben írásos, azaz nyomtatott anyagokat alkalmaztunk, és az eszközrendszer csak fokozatosan gazdagodott egyéb ún. nem írásos eszközökkel (hangszalagok, diapozitívok, kísérleti csomagok, rádió és televíziós adások stb.) [3]

Ahhoz, hogy valaki eredményesen végezhesse tanulmányait távoktatás keretében rendelkeznie kell **az önálló tanuláshoz szükséges képességekkel** (az önálló tudásalkotás képességével) **és motiválnak kell lennie**. Csak így képes arra, hogy egyedül (de tutori segítséggel!) végrehajthassa a tanulási programot, hiszen itt nem számíthat a régen megszokott tanári magyarázatokra, sőt társai támogatására sem stb.

És hogyan értelmezzük a távoktatást napjainkban?

A távoktatás kialakulásakor, az 1960-as évek elején a földrajzi távolságok áthidalásának igényével alakultak ki az új képző szervezetek. A **tér és idő távolságának legyőzését hangsúlyoztuk** szinte folyamatosan, azaz elsősorban a tanár és diák közötti távolságot.

Alig néhány évtized elteltével, az új információs és kommunikációs technológiák megjelenése és térhódítása okán a résztvevők közötti valódi **földrajzi távolság** szinte teljesen **elhanyagolható kérdéssé vált**.

Ma már a távoktatás olyan oktatási/képzési formát jelent, ahol: a tanuláshoz szükséges személyes kontaktus bizonyos részét kommunikációs eszközök használatával és speciális szerkezetű tananyagok segítségével helyettesítik, és az önálló, individualizált tanulást helyezve előtérbe valósítják meg a tudás-transzferet. A távoktatás – a képzési céloknak megfelelően – fizikai jelenléttel járó tutor-diák találkozásokat is magában foglal!

Figyelem! Előtérbe került a tanulás!

Kicsit lazábban fogalmazva a fentieket, úgy is mondhatjuk, hogy a **távoktatás olyan oktatási/képzési forma:**

- ahol a földrajzi távolság már szinte teljesen elhanyagolható,
- ahol a tanulási-tanítási folyamat szervezése és az ismeretanyag, illetve az elsajátítandó kompetenciák megszerzéséhez a szükséges információátadás alapvetően elektronikus eszközök és/vagy hálózat segítségével valósul meg,
- ahol az új információs és kommunikációs technológiák révén új szerkezetű tananyagok segítségével az önálló, egyéni tanulás módszereit helyezik az előtérbe,
- ahol a személyes tanár-diák közötti napi kapcsolat jelentős része infokommunikációs eszközökkel helyettesíthető, legyőzve ezzel a tanulni vágyók legkülönbözőbb eredetű időkorlátait,
- ahol a kompetencia-építéshez szükséges emberi kapcsolatok további részét – újfajta módszertannal „felvértezett” jelenléti foglalkozások keretében – újonnan képzett tutorok segítik.

Ha ma már nem döntő a földrajzi távolság, akkor mégis miben segít a távoktatás?

- Legyőzi az **egyén személyes napi elfoglaltságából adódó** korlátokat (tér, idő, kultúra, szociális stb.)
- Új tanulói rétegeket mozgósít: olyanokat, akiket a személyes kontaktuson alapuló képzés nem képes oktatni.
- Eszköze az egész életen át tartó tanuláshoz.

Fontos megjegyzések:

A távoktatás fenti értelmezéseit olvasva két lényeges gondolatra szeretnék kitérni:

- az első, hogy ha az elmúlt 30-40 évben bekövetkezett változás lényegében az eszközhasználatot érinti, akkor az nem lehet olyan „nagy dolog” – gondolhatnánk. És gondoljuk-e?
- a másik, hogy a távoktatás utóbbi fogalmi értelmezése szerint, a távoktatás nyugodtan nevezhető e-learningnek is!

Saját rövid válaszaim:

Ha csak eszközhasználat-változásra gondolunk, akkor sem olyan egyszerű a helyzet.

A távoktatás modern eszközeinek készítői jól ismerik a gondokat, és ez már a **hozzáférés területe**.

Nincsenek kész minták, nincsenek kidolgozott és követésre méltó utak. Nem egyszerű – a hagyományos eszközök készítését ismerő *régi oktatóknak* – az infokommunikációs eszközök készítését és hatékony alkalmazását egyik napról a másikra elsajátítani. És a gyakorlatban nem csak tanárok és oktatók készítik az elektronikus tananyagokat, hanem főleg egy új szakma művelői, az *informatikusok*. Az ő munkájukkal jelentősen **bővült a távoktatás szereplőinek köre**.

A sajátosan alakuló **tutorálás** szintén új problémákat vet fel, melynek kidolgozása még nem mindenütt mondható eredményesnek.

A második megjegyzéssel kapcsolatban valóban elmondhatjuk, hogy a modern távoktatás is nevezhető valóban e-learningnek! De tegyük hozzá rögtön, hogy nem minden e-learning távoktatás! Mint ahogyan már többször is említettem, szerintem a tágabb fogalom az e-learning.

Hogyan különböztethető meg mégis a távoktatás a tágabban értelmezett elektronikus tanulástól? A válaszhoz nézzük meg az elektronikus tanulás értelmezését is.

Második rész

Az elektronikus tanulás

A témám szempontjából legfontosabb üzenettel kezdem: az elektronikus tanulás fogalma sokkal tágabban értelmezendő, mint az (elektronikus) távoktatásé.

Az e-learning (elektronikus tanulás) kifejezés Európában egy hivatalos kezdeményezés hatására kezdett terjedni 2000-ben. Azt követően folyamatosan változott a fogalom meghatározása, és az értelmezések szakirodalma ma már több oldalt is betölt. Ezért ettől eltekintek.

Komenczi Bertalan szerint: az e-learning az elektronikus információs és kommunikációs technikára alapozott oktatásfejlesztési törekvések összefoglaló csúcsgoalmává vált, és amely különbözőképpen értelmezhető az oktatás egyes területein és rendszerszintjein. [4]

Számomra az elektronikus tanulás kifejezés bonyolult tartalmat fed, hiszen olyan komplex folyamatokat tartalmaz, amelyek egyrészt tanulási, másrészt tanítási, harmadrészt pedig szervezeti/szervezési problémákat ötvöznek, s amelyek csak az információs és kommunikációs technológiák alkalmazásával valósulhatnak meg. Az elektronikus tanulás egyrészt olyan új tanulási-tanítási forma, amely alkalmas szervezett oktatási rendszerbe történő beillesztésre, másrészt új tanítási/tanulási mód és eszköz, amely az új, elektronikus tanulási környezeti – a hagyományos eszközökkel megvalósított tanulási környezethez viszonyított – sajátossága révén egyéni igények kielégítését is szolgálhatja. Ez utóbbit iskolarendszeren kívüli, önálló, egyéni, fölfedező tanulásnak is szoktuk nevezni. (Kovács Ilma: Az elektronikus tanulásról, Holnap Kiadó, Budapest, 274 p. 74. p.)

A megkülönböztetés legfontosabb eleme – szerintem – abban áll, hogy a **távoktatás egy (azaz egyetlen) speciális oktatási/képzési forma**, míg az **elektronikus tanulás ennél sokkal több, mivel egyéb oktatási/képzési formákat, tanítási és tanulási módokat és eszközöket is magában foglal a távoktatás mellett.**

Az eszközök között található olyanok is, amelyek vagy a hagyományos, ún. jelenléti képzés részeként oktatói irányítás mellett kerülnek alkalmazásra, vagy önálló feldolgozást biztosítva segítik a tanulást vagy éppen a tanítást, vagy olykor és egyre gyakrabban a vizsgáztatást. Nem is beszélve az autodidaxist támogató ma már szinte beláthatatlan „szabad” tanulást „felkínáló” hálózati és egyéb (adathordozók által biztosított) lehetőségekről.

Az elektronikus tanulás lehet: FORMA – ESZKÖZ – MÓD Lásd: [5]

A felhasználás szempontjából az elektronikus tanulás három területe már ma is elkülöníthetőnek látszik számomra, amennyiben teljes képzési rendszerként, képzés részeként alkalmazott (kiegészítő) eszközként és képzési rendszertől független, önálló tanulási módként is kezelhető.

Oktatási/képzési forma

Önálló rendszer, amennyiben *oktatási/képzési formaként működik*. (oktatási forma = a tanítási-tanulási folyamat szervezett megvalósításának összessége)

Ilyenek például az új technológiák felhasználását biztosító modern távoktatási rendszerek, azaz a **távoktatási szervezetek**, vagy az önállóan működő virtuális egyetemek, a konzorciumokban szervezett internetes vagy virtuális kampuszok stb.

Továbbá ide lehet sorolni az összes – didaktikai szempontból zárt rendszerű – továbbképzési formát, akár munka mellett, akár munka helyett, azaz munkaidőben a munkahelyen történik, továbbá a tanfolyami és vállalati képzések sokaságát stb.

Oktatási eszköz

Önálló oktatási (tanítási és/vagy tanulási) *eszközként kezelhető*, amely

1. *beilleszthető a jelenléti oktatás/képzés rendszerébe, például:*

- ha internetes forrásokra összpontosított tanulási környezet felhasználására gondolunk, de oktatói irányítás mellett (főleg a felsőoktatást jellemzi);
- ha kiegészíti a tanár/oktató munkáját;
- ha a tanuló egyéni tanulási szakaszait támogatja;
- ha a vizsgára való felkészülést gyakoroltatja a tanulóval;
- ha vizsgáztatás céljából készül;
- ha teljes tantárgyak vagy modulok távoktatásának kivitelezésére alkalmazzuk és így illesztjük be egy nappali vagy tanfolyami képzés egészébe stb. (Ez utóbbiak készítése történik leggyakrabban a felsőoktatásban és a szakképzésben napjainkban Magyarországon.)

2. *csak az önálló, felfedező egyéni tanulást szolgálja*. Oktatási céllal készül. Felhasználása során kapcsolódik vagy nem kapcsolódik oktatási rendszerhez.

Megjegyzések:

A rendszerelméleti megközelítés az 1. pontban (kivételt képez a legelső változat) számol egy – az eszközhöz képest külső – működő oktatási/képzési rendszerrel. A 2. esetben nem vesz figyelembe külső „kényszerítő” rendszert, csak a saját rendszere szerint irányít.

Mindazonáltal lehet szó egy és ugyanazon eszközről. Az 1. pontban felsoroltak közül az első megoldás itt is kivételt képez.

Bár mindkét esetben a felhasználás irányából közelítek és az „eszköz”-jellegét szeretném kihangsúlyozni, fontosnak tartom megemlíteni, hogy mindegyik esetben komplex belső módszertanra épülő, több tanítási és tanulási módszert ötvöző, új technológiákat felhasználó eszközre és oktatástechnológiára gondolok, és nem egyszerű ún. illusztrációkra vagy kiegészítőkre. Ez utóbbiak készítése természetesen bármikor lehetséges.

Önképzési mód vagy eszköz

Az önképzés informális és non formális módja/eszköze.

Célja az önként vállalt egyéni tájékozódás, kutatás, tanulás. Maguk az eszközök nem oktatási/képzési céllal készülnek!

Az elektronikus eszközök felhasználása esetén az egyén ösztönös, vagy tudatos, de mindenképpen képzési rendszeren kívüli, *egyéni ambíciókkal közelít* az új technológiákat hordozó eszközökhöz, és *egyéni keresési vagy tanulási módszerekkel dolgozza fel* a talált információkat és mindezt iskolarendszeren, illetve képzési szervezeteken kívül vagy ottani képzésével – időben – párhuzamosan teszi. Már felsorolni sem lehet a jó ideje hasznosított számítógépes programokat, játékokat, CD-ROM alkalmazásokat, és a véget nem érő lehetőségeket nyújtó internetes forrásanyagot stb.

Sokan határtalan lehetőséget látnak az elektronikus tanulás ezen tág értelemben vett felhasználási területében. Szerintük az elektronikus tanulás az egyéni, önálló tanulás új technológiákkal történő megvalósulását jelenti tekintet nélkül arra, hogy mi a tanulás célja, vagy arra, hogy kapcsolódik-e az egyén tanulása valamely oktatási/képzési szervezet irányító, támogató munkájához, illetve, hogy diplomáért vagy „csak” tudás megszerzésért történő „tevékenységről” van szó.

*

Én tehát, mint olvasható, az e-learning, azaz az elektronikus tanulás fogalmába az elektronikus távoktatás mellett egyéb képzési formákat, eszközöket és tanulási módokat is beleérték.

Felfogásom természetesen vitatható, de az egyszerűség kedvéért kérem, hogy jelen gondolatmenetem követéséhez fogadják el az alapállásomat: **a modern, azaz az elektronikus távoktatási forma csak része az elektronikus tanulásnak.**

Így nem csak, hogy kapcsolódási pontokat, hanem komoly fedési területeket is találhatunk az elemzett területek között.

Jelen tanulmányomban, a jól érzékelhető kapcsolódási felület miatt kellett, hogy kitérjek az elektronikus tanulás értelmezésére. Mindez természetesen a címben jelezett **távoktatás és a hozzáférés** elemzése szempontjából.

Harmadik rész

A hozzáférés

Mondanivalóm központi (választott) kérdése nem az, hogy új oktatási/képzési forma született-e vagy születik-e a modern, azaz az elektronikus távoktatás létrejöttével, hanem az, hogy

- **milyen a „hozzáférés”** ehhez a mostanra már kialakult és – visszarövidült szóval – ismét **távoktatásnak** nevezett oktatási/képzési formához,
- **most az elektronikus tanulás idején?**

A hozzáférést a hagyományos és a mindannyiunk által jól ismert oktatáselméleti kérdésekkel hasznos megközelíteni, hiszen ezekhez vagyunk hozzászakva:

- Tanítunk?
- Ki tanít?
- Tanulunk?
- Ki tanul?
- Hogyan tanulunk?
- Hogyan tanítunk?
- vagy csak segítünk tanulni?
- Mit tanítsunk?
- Mit tanuljunk távoktatással?
- stb.

Bárkinek feltűnhet, hogy a kérdések sorrendje is a hagyományos irányt követi. Részemről ez teljesen tudatos, hiszen – **bármennyire is a tanulást helyezük a képzés középpontjába** – valakinek, vagy valakiknek **„lehetővé kell tenniük” tanulást**. (Ezekre a kérdésekre az Új út az oktatásban? A távoktatás című monográfiámban korábban már részletesen kitértem. Lásd: [3])

Hozzáférés az intézmények részéről

Tény és való, hogy mára kibővült a távoktatás eszközrendszere. A hozzáférés tárgyi és anyagi nehézségeire – legyenek is bármennyire is jelentősek – nem térek ki.

A képzést felvállaló intézmények központi feladata *a tanulás irányítása*. Távoktatás esetében ennek két fontos pedagógiai területét szoktuk elméletben megjelölni: *a tanulók tananyagokkal történő ellátását és a tanulóhoz szükséges interakciók biztosítását (azaz a tutorálást)*.

Ami az első területet illeti, az helyvel közzel megvalósul a gyakorlatban, de komoly lemaradás tapasztalható a **tutorálás** frontján. Számomra érthetetlen ez a magyar hozzáállás a tutoráláshoz.

A hagyományos „levelező tagozati” képzés hatását vélem ebben a vonatkozásban felfedezni: **szükséges, de nem áldozunk rá**. Ezzel sajnos nem lehet egyetérteni! A távoktatás hazai, gyakorlati sikertelenségének legfontosabb oka a tutorálás hiányában (vagy hiányosságaiiban) keresendő.

Elektronikus keretrendszerek működtetését követeli meg ma már a Magyar Akkreditációs Bizottság is (MAB). Az utóbbi 3-4 évben ez már követelmény a felsőoktatásban. Készülünk az Egységes Európai Felsőoktatási Térségben való együttműködésre. A bachelort (Bsc), azaz az alapképzést indítani szándékozó felsőoktatási intézmények – távoktatási – szakindítási kérelmei bizonyítják, hogy ettől már nem tekintünk el 2005 óta, és a követelmények fokozatosan megjelennek a mester képzés szintjén is.

k

„**A távoktatási keretrendszer** (képzésmenedzsment rendszer) a szerver-kliens architektúrában működő digitális hálózaton belül szerveralkalmazásként funkcionáló informatikai alkalmazás (szoftver), melynek feladata az elektronikus távoktatás (e-learning) szervezése, a képzési folyamat működtetése (a képzéseknek, elektronikus tananyagoknak a tanuló számára történő eljuttatása) és mindezek értékelése. A rendszer alkalmazásának középpontjában a hallgató(k)nak az elektronikus képzéseken – a képzési célok elérése érdekében – történő tevékenységének megszervezése és lebonyolítása áll.

A **távoktatás**: Sajátos információ-technológiai és kommunikációs taneszközök, valamint ismeretátadási-tanulási módszerek használatával az oktató-hallgató interaktív kapcsolatára és az önálló hallgatói munkára épülő **képzés**, amelynek időtartamát, az ismeretátadás és a tanulmányok teljesítése ellenőrzésének formáit a hallgatóval kötött – egyéni tanulmányi rendre vonatkozó – megállapodásban a felsőoktatási intézmény határozza meg.” (Akkreditációs Útmutató, kiegészítés távoktatási tagozatok (szakok) akkreditációjához. 5. sz. melléklet. A használt fogalmak értelmezése. Kiadja a Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB), Budapest, 2005.)

Felkészültek-e az intézmények?

Általában és többségükben készülnek..., de múlt időről még nem beszélhetünk.

A pályázók egy része már rendelkezik megfelelő keretrendszerrel.

Országos méretekben azonban nem beszélhetünk sem európai színvonalról, sem egységes országos szintről. Igen, nagy a szóródás. Az elmúlt évtizedben rengeteg pályázati lehetőséggel éltek a legkülönbözőbb intézmények, és komoly beruházásokat eszközöltek.

A tananyagkészítési feladatok nagy részét (a régi tanítói feladatok talán nagyobbik százalékát) sok intézményben informatikusok vették át, akik azonban gyakran igen gyér pedagógiai ismeretekkel rendelkeznek. Vannak intézmények, amelyek külső megrendelésre készíttetnek elektronikus tananyagot, amelyet aztán nem feltétlenül építenek be a tanítási-tanulási folyamatba. Rábízzák annak „megtanulását” a tanuló felnőttre, aki nem sokat profitál az ilyen anyagokból. A képzésről, vagy a tanfolyamról pedig rossz véleményt alakít ki magának.

Láthatóan igen sokszínű az országos mezőny.

Egyéni véleményemet fogalmazom meg, amikor úgy látom, hogy mégis rengeteget fejlődött a távoktatás tekintetében – főleg – a magyar *felsőfokú felnőttoktatás* az elmúlt 10-15 évben. De, nem eleget, ha a versenyképességet vesszük alapul. A felnőttképzésre irányuló politikai akarat jelentősége mindazonáltal e téren megmutatkozik.

A lemaradás azonban nem is a felsőoktatásra jellemző, hanem a *felnőttképzés egyéb területeire*.

Mit értek ezen? Azt, hogy a felnőttképzés nem alkalmazza sem mennyiségében, sem minőségében azokat az önálló tanulást megkönnyítő eszközöket és módszereket, amelyek használatában – például már a szórakoztató elektronikában – a tanuló egyén egészen jártas. Számomra érdekes jelenség, hogy éppen az a felnőtt réteg „szorult ki” eddig a modern tanulási eszközök használatából, amelyik a munkahelyén már elektronikus eszközökkel dolgozik: kereskedelem, bank, gyári termelési területek stb.

A felnőttképzéssel foglalkozó hivatalok felelős szakemberei közül még ma is **sokan gyanúsan szemlélik a távoktatást**. Ahelyett, hogy időben erősebb támogatást nyújtottak volna e területnek, azzal, hogy kidolgozták volna a kinek? a mit? a miért? a mikor? a hogyan és a miként kérdéseit, elutasítják a „gép” használatát, és ma is a szemtől szembeni tanítás hagyományos módszereit gyakorolják (például előadások formájában), továbbra is életben tartva a felnőttoktatás „passzív befogadási” gyakorlatát. Olyan felnőttek esetében is (néha), akik már tudnának élni a technológiák nyújtotta lehetőségekkel. Eredmények azért vannak.

Pozitív eredmények:

- sok intézményvezető elfogadta a kihívást,
- a képzésre vállalkozó pl. felsőoktatási intézmények oktatói szinte kivétel nélkül részeseültek már távoktatási szakemberképzésben, vagy tutorképzésben, sőt rengetegen több éves távképzési gyakorlattal is rendelkeznek már,
- a szakképzés területén megindultak az e-learninges képzések és egy e-learninges tanárképzés is folyik az önként jelentkezők számára (Érdekes megfigyelni: itt már nem is beszél senki sem „távoktatásról”!)
- stb.

Negatív hozzáállás:

- ott jellemzőbb, ahol nincs még távoktatási képzés,
- erős a ragaszkodás a megszokotthoz,
- félelem az újtól,
- új elektronikus tananyag készítése sok energiát és időt igényel,
- magas költségek,
- elismertsége kérdéses.

A következő kérdés: Hogyan történik a tanítás?

Erre a hagyományos kérdésre csak kitérővel lehet és kell válaszolni.

Az elektronikus távoktatás idején ugyanis a távképző intézmények feladata nem az, hogy „oktassanak”, „tanítsanak”, hanem az, hogy „**lehetővé tegyék a tanulást**”.

Ez a **hozzáférés** fontos követelménye.

Nagyon fontos lenne ennek az **újfajta hozzáállásnak** az elfogadása. Nevezetesen annak, hogy a képző intézmények szakszerű elektronikus tananyagok készítése és rendelkezésre bocsátása mellett a kompetenciaépítéshez szükséges tutorálás biztosításával **„nyújtsanak szolgáltatást”** a tanulásra vállalkozóknak (többnyire a felnőttek).

Ezt a kérdést szemlélve, ma még nagyon vegyes gyakorlattal találkozhatunk.

Egyéni véleményem, hogy a „szolgáltató” jelleg kevésbé érvényesül, és kevésbé jellemzi a távoktatási gyakorlatot. A mai magyar felsőoktatás – például – még mindig szívesen „oktat”... és nem kezeli a tutorálást olyan értékű tevékenységként mint, amit a tanulás újfajta irányítása megkövetel ebben az oktatási/képzési formában.

Mégis, milyen választ is várunk a feltett kérdésre?

Természetesnek tarthatnánk az egyszerű választ: az elektronikus távoktatás során a **„tanítás” elektronikus eszközök rendelkezésre bocsátásával és tutori beavatkozás segítségével történik.**

És mi a valóság?

A távképzés nem feltétlenül elektronikus eszközökkel történik még napjainkban sem. A képzések igen **jelentős százaléka írásos tananyagokra támaszkodik**, amelyeket vegyes minőségű **multimédiás eszközök egészítenek ki. A tutori foglalkozások csak nagyon ritkán töltik be az elméletben kidolgozott és elvárt tanulásirányítási funkciójukat.**

Mindazonáltal a **tanulás irányítása** – már szinte mindenki belátja, hogy – elképzelhetetlen **tanulási útmutatók** nélkül. Ez óriási előrelépés. Ezek között – pedagógiai szempontból – már teljesen kifogásolhatatlanok is vannak forgalomban. Nagy részük írásban készül, de több hálózati anyagba beépítve is megtalálható már. A legjobb tananyagokban mindenütt a „helyükön” található.

Kevés továbbá a „főleg hálózatra támaszkodó” képzés.

Nos, itt is rengeteg és sokféle a lemaradásunk a kínálatban.

Kis ország vagyunk, és milliónyi irányban forgácsoljuk szét az energiáinkat. Ahelyett, hogy egy-egy szakmát egy adott központból távoktatnánk, azonos képzéseket kínálunk többfelé is, kis létszámú hallgatóságoknak.

Egy kis kitérés a múltba:

Amikor 1980-ban befejeződött a „pécsi távoktatás-módszertani kísérlet” néven ismert kutatás és oktatás, mely munkát a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpontból én magam is irányítottam 5 éven át, már rendelkezésre álltak bizonyos felhasználható pedagógiai modellek, amelyek minőségi biztosítékul szolgálhattak volna az országos kiterjesztéshez, azaz a hozzáférést tudták volna biztosítani. Elmaradt.

Ennek – az 1973 és 1980 közötti 900 hallgató távoktatásával összekötött – kutatásnak (a pécsi távoktatás-módszertani kísérletnek) a következő volt célja: a főiskolai levelező tanárképzés területén hasznosítható oktatóanyagok és oktatási módszerek, valamint ezek pedagógiai modelljeinek a kidolgozása.

Akkori hipotézisünk szerint: 1. „az oktatóanyagok és módszerek segítségével a főiskolai levelező tanárképzés hatékonyabban töltheti be jelenlegi funkcióját, 2. eszközeink a jövő távoktatási rendszerében megfelelő módosításokkal könnyen alkalmazhatók az oktatás egyéb szintjein és területein, 3. újszerű megoldásaikkal frissítően hathatnak a nappali tagozatos oktatóanyagok összeállítására és az ott alkalmazott módszerekre.”

A hozzáférés lehetősége – mind a konkrét tanulásirányítási útmutatókhoz, mind pedig annak pedagógiai modelljéhez – biztosítva volt. Akkor sem élt a lehetőséggel az ország és ma sem élünk kellőképpen a lehetőségeinkkel.

Ma persze mégis csak más a helyzet. Vannak honosított és saját keretrendszerünk és alkalmazható oktatástechnológiák. Sőt a kidolgozásra került e-módszertanok is rendelkezésre állnak. Annak, aki tud róluk...

Újabb kérdés:

Ott, ahol rendelkezésre áll az új technológia, ahol biztosított a hallgatói, azaz tanulói hozzáférés, ott is fel kell tennünk egy fontos kérdést: **milyen tartalomhoz jut hozzá a mai tanuló a modern technológiák segítségével?**

Szerintem ezen a téren teljes a lemaradás. **Többnyire hagyományos tartalmakhoz** lehet ma hozzájutni. Még nem jellemző az új irányokba történő elmozdulás. Ehhez bőven elegendő elolvasni a távoktatást szervező intézmények küldetésnyilatkozatát.

*

További válaszra váró kérdések:

Milyen a képzésre beiratkozott „tanulók” hozzáférése a szervezett távoktatáshoz napjainkban?

Kérdés: hogyan tanulunk az elektronikus eszközökkel?

Elméletileg igaz, hogy az elektronikus eszközök használatával elsősorban tudáshoz, információhoz szeretnénk jutni, ismereteinket szeretnénk bővíteni. Napjaink modern távoktatási kurzusai azonban új technológiai elvárásokat is támasztanak a tanulókkal szemben is. Az ezredforduló első évtizedének felnőttjei a különböző szakmai ismeretek és kompetenciák megszerzése mellett vagy előtt (?) a digitális írástudással is meg kell, hogy birkózzanak.

A mai gyerekek már rengeteg információs csatornát használ fel tudása gyarapodása érdekében: *él az elektronikus tanulás, azaz e-learning adta (egyenlőtlen) lehetőségekkel.*

Internetezés közben azonban nem tételes tudást szerez, hanem – rengeteg hatékony és szívesen megszerzett – **tudáselemhez jut hozzá.** Számára az elektronikus eszközök jövőbeli iskolai használata már egy új tudásszerkezet bővítését, gazdagítását jelenti...majd. Felnőttkorában nem lesznek nehézségei az eszközhasználat terén, könnyen folytat majd akár távoktatási tanulmányokat is...ha egyáltalán még így fogják akkor is hívni. Ki tudja...?

A tanulni vágyó mai felnőtt rendelkezik-e azokkal a készségekkel, amelyek biztosíthatnák számára a tudás megszerzését, ismereteinek bővítését elektronikus eszközök segítségével?

Ezt a kérdést azonban már nem csak a távoktatás vonatkozásában tehetjük fel, hanem szélesebbre nyitva és általában az elektronikus tanulásra kiterjesztve.

A felnőtt ember elektronikus eszközhasználata merőben más, mint a gyerekéké.

Az eszközhasználat Magyarországon még nem általánosan biztosított. A háztartások mintegy jó harmada rendelkezik internethozzáféréssel.

Aki pedig tanulási céllal nyitja ki életében először, vagy másodszor a számítógépet, vagy kezd ismerkedni az internethasználattal, annak igen alacsony a „hozzáférési” rátája.

Aki már jártas a számítógép kezelésében, netán már jó ideje internetezik is, több eséllyel indul a tanulásnak felnőtt fejjel. De, mi, a mai felnőtt generációk többsége, ismerjük a képernyős „látásmód” és tanulás nehézségeit. Milyen lehet ezen generációknak a tudáshoz való hozzáférés foka? – tesszük fel a kérdést, miközben bevalljuk, hogy képernyőről még hosszabb szöveget sem tudunk a kezdeti időkben jól olvasni, sem képernyőről tanulni.

Ha a távoktatás résztvevőinek, a tanulóknak az elektronikus tanuláshoz való hozzáállását gondoljuk át, már kutatási eredmények nélkül sem csodálkozhatunk az intézmények fentiekben elemzett vegyes hozzáállásán. Náluk minden lecsapódik.

Hasznos lenne és a továbblépéshez lassan elengedhetetlen a felnőttek elektronikus eszközökkel történő tanulását konkrét kutatások során elemezni.

Nem felejtethetjük el, hogy az *internetkapcsolat* megléte még nem azonos a *kellő internethasználattal*, az iskolai órák alatti *számítógéphasználat* nem minden esetben jelent még *korszerű pedagógiát*, sőt a *digitalizált és e-learninges tananyag* sem mindig *korszerű tananyag!*

Marad még jó néhány válaszra váró kérdés a fentiekben futólag érintetteken túl is. Pl. Mégis ki-nek kell megtennie az első lépést? Mit kell tanulni? Mit kell tanítani? Kit kell tanítani? Hogyan kell tanulni? stb.

Összegzés

A fenti értelemben és vázlatosan jelzett „hozzáférési” nehézségek ellenére mit ajánl a modern távoktatás?

- A távoktató intézmény által elkészített tananyag bármikor, bárholnan hozzáférhető egy számítógép és internet hozzáférés segítségével.
- A jó elektronikus képzési program segítségével minden hallgató egyéni adottságainak és tudásszintjének megfelelően dolgozhat a tananyaggal, amely biztosítja számára a szükséges gyakorlást, és lehetővé teszi, hogy saját tempójának megfelelően haladjon az önálló tanulás szakaszaiban.
- Ebben a képzési formában a különböző képzettségű és tudásszintű felnőttek nem zavarják, nem akadályozzák egymást.
- A tananyagban történő előrehaladás egyéni módon történik, nincs térhez, sem időhöz való kötöttség.

- Az e-learning technológia interaktív képzési környezetet biztosít a tanuló számára, amelyben mind az önellenőrzés, mind a külső személy által gyakorolt ellenőrzés rendelkezésére áll a továbblépéshez.
- Az interaktív képzési környezetet jelenléttel járó tutor-diák találkozók teszik teljessé a képzési céloknak megfelelően.
- Ebben a környezetben a beiratkozottak kapcsolatot teremthetnek egymással, információkat oszthatnak meg egymással.
- A résztvevők létszáma nincs megkötve, akár több ezer hallgató is végezhet egyszerre azonos tanulmányokat.
- A beiratkozott számára jelentős lehet a költséghatékonyság, mivel nem kell szabadságot kivenni, nem kell utazgatni és szállásköltségeket fizetni.

*

Tartsuk szem előtt:

Napjaink oktatási/képzési, valamint az egyén által önként felvállalt tanulási feladatokat egyre inkább az információs és kommunikációs technológiák használata határozza meg.

Ezek a feladatok részben erősen eltérnek minden korábbi feladattól, részben továbbra is igényelni fogják – de *megújult formában és módon* – a tanuláshoz szükséges **közvetlen emberi kapcsolatokat**, a speciális interakciót. Megítélésem szerint **a tutorálás területenkénti kidolgozása**, a *többféle tutori munkára történő képzés a legégetőbb fejlesztési feladatok közé sorolható.*

Mindezért javaslom, hogy használjuk fel a régi tapasztalatokat és vigyünk egészséges távoktatási szemléletet az elektronikus tanulásba is!

*

A fő kérdés nem az, hogy minél több felnőttet képezzünk távoktatással, hanem, hogy:

- minél többen tudjanak **önállóan tanulni** azokban a tanulási időszakokban is, amelyeket a képzési folyamatok „egyéni tanulás”-ként jelölnek ki a számukra bármely oktatási/képzési forma bármely szintjén,
- minél többen tudjanak az **új technológiák segítségével eredményesen is tanulni** életük bármely szakaszában,
- **minden gyereket** időben tanítsunk meg az új technológiákkal történő tanulásra, **hogy felnőttként be tudjanak illeszkedni az új technológiákkal átítatott munka világába, amelynek önállóan cselekvő felnőttre van/lesz szüksége.**

*

A fenti összegzéseket azért tartottam szükségesnek leírni, hogy a témában kevésbé jártas Tisztelt Olvasónak is jelezzem, hogy nem feledkezhetünk meg arról, hogy az egyre divatosabbá váló **e-learning célkitűzései és megoldási módozatai már a távoktatás idején kifomálódtak.** [4]

Minden kutató elismeri az e-learning néven összefoglalható fejlesztések jól körülírható forrásai között az alábbiakat:

- a távoktatás tapasztalatait és eszközrendszerét,
- a számítógéppel segített tanulást és
- az internetes, webalapú tanulás eszközrendszerét.

Az alábbiakban szeretnék rámutatni azokra a jelenségekre (amelyeket fentebb „fedési felületeknek” neveztem), amelyeket a távoktatás 1960-tól kezdve kidolgozott, és amelyeket a **távoktatás „örökségeként”** az elektronikus tanulásnak (az e-learningnek) is érvényesíteni lenne jó. *Nem konkrétumokat, hanem szemléletet szeretnék hangsúlyozni!*

Negyedik rész

Vigyünk távoktatási szemléletet az elektronikus tanulásba (az e-learningbe)

(Az alábbi vázlatos felsorolás a teljes elektronikus tanulási szférára vonatkozik, nem csak az elektronikus távoktatásra!)

A) a tanuló-, illetve tanulásközpontúság elve

- ahol a digitális írástudással rendelkező, saját, aktív tanulási munkájáért felelősséget érző tanuló számára szervezzük a képzést vagy készítjük az eszközt és
- ahol elfogadjuk, hogy képzőként és eszközkészítőként „nem tanítunk”, hanem „lehetővé tesszük a tanuló egyén számára a tanulást”

B) a rendszerszemlélet

- az intézmény (saját) elméleti oktatási/képzési rendszere kidolgozásakor
- a képző szervezet gyakorlatban történő szervezeti kialakítása során
- a képző szervezet menedzsmentjének a létrehozatalában
- a logisztikában
- a keretrendszer működtetésében
- a tanulók folyamatos és színvonalas tananyagellátásában
- a tanulásirányításában
 - a tananyagfejlesztés (eszközkészítés) csapatmunkájában
 - a kapcsolattartás teljes rendszerének kialakításában
 - az ellenőrzés és értékelés rendszerjellegű kialakításában

C) a folyamatszervezés szemlélete

- a képző szervezet megtervezése és működtetése idején
- a tananyagfejlesztés során
- a tananyagellátás területén
- a kapcsolattartás tervezése és szervezése területén
- a növekvő tanulói aktivitás kiszolgálása eseteiben

D) az „oktatási-kapcsolattartási” szemlélet, amit a távolság generál:

- a tanulók folyamatos tájékoztatásában
- a fejlesztésre kerülő tananyagokban
- a tanuló tanulási stratégiájának „támogatásában” (és/vagy kialakításában)
- a gépi kapcsolattartás során
- a tanár-diák fizikai jelenlétet igénylő/biztosító találkozások alatt
- az önellenőrzés és önértékelés lehetőségének és milyenségének kidolgozásakor
- az ellenőrzés és értékelés rendszerének, mint tanulásirányító rendszernek a kialakítása során (funkciójának meghatározása, módszereinek kidolgozása esetén stb.)

FONTOS kitérő!

A kapcsolattartás „gyengesége” lemorzsolódáshoz vezet, mivel különböző nehézségeket generál(-hat) a tanulás során:

- az idővel történő gazdálkodásban
- a lehetőségként létező elszigeteltség érzésében
- a tutor és a társak fizikai jelenlétének hiányában
- a modern információs és kommunikációs eszközök használatában, mind az egyéni tanulási szakaszban, mind a kommunikáció során stb.

E) a hatékony egyéni tanulást és a folyamatos kapcsolattartást biztosító keretrendszer kialakítása

F) a marketing szemlélet

Belső marketing:

- egységes és az intézmény minden munkatársa által elfogadott közös fogalom meghatározása, ha oktatási/képzési formájáról van szó (azonos megítélés a célokról, a tudásról, a kompetenciákról, a diploma odaítéléséről, a létszámokról, az egyéniesített képzésről, az ellenőrzés-értékelés rendszeréről és kivitelezéséről stb.)
- a rendszerszervezés alapján történő oktatásszervezés, (mivel minden képzés sajátos belső intézményi szervezettséget igényel),
- a minőségbiztosítás helyi értékei alapján történő tananyagfejlesztés/-készítés,
- az interakciók tervezése/szervezése,
- az ellenőrzés-értékelés rendszere,
- a tutori „támogató” rendszer (internetes és személyes találkozók).

Külső marketing

- A képzési forma megismertetése
 - a külvilággal (célcsoportokkal, rétegekkel)
 - a résztvevőkkel
- A kapcsolattartási formák megismertetése
 - a képzés résztvevőivel
 - a külvilággal (potenciális célcsoportokkal)

A marketing szemléletet indokolják azok a változások, azok a párhuzamos erők, amelyeknek tanúi vagyunk, és amelyek gyökerénél mindig ott áll a gazdaság.

A vállalati szféra és a szakmai képzés (a gazdaságból átvett) saját követelményei teljesítése érdekében (még a kifejezéseket is átveszi!) hasonló célokról beszél:

- termelékenység
- teljesítő képesség,
- technikalizálódás,
- minőség keresése,
- rugalmasság stb.

G) a régi és az új konvergenciája

(régi = a klasszikus távoktatás és a hagyományos jelenléti képzés, új = az e-learning a maga szűken vagy tágan vett értelmezésében)

Az e-learning tágabban értelmezett fogalma: bármely elektronikus technológiára/eszközre támaszkodó vagy annak segítségével kivitelezett képzés vagy tanulás a CD-ROM-tól és a számítógéppel támogatott tanulástól a videokonferenciáig, a műhol-dak által közvetített képzésekig és a virtuális oktatási hálózatokig. (Ha így közelítünk, akkor az elektronikus távoktatás ezen belül – valóban – csak egy a lehetséges oktatási/képzési formák között.)

A szűk értelemben használt e-learning fogalom csak a hálózaton keresztül szervezett vagy végzett képzést illetve tanulást ismeri el elektronikus tanulásnak.

(Ezek csak a fogalom egyik megközelítési irányai voltak. A megközelítésnek másik iránya is létezik. Ha a „nyitott- és távképzés” Európában általánosan elfogadott fogalmából indulunk ki, akkor az azon belül alkalmazott „elektronikus tanulási technológia” csak eszköze a távoktatásnak! Mindkét megközelítéssel egyet lehet érteni, de nem mindegy, hogy miből indulunk ki és nem mindegy, hogy mit és milyen célra alkalmazunk.)

A mai oktatás/képzés *igényekkel* lép fel mind a *képzőkkel* (amire több esetben is kitértem), mind a *tanulókkal* szemben. Napjaink felnőtt tanulói nem minden esetben állnak készen az elektronikus keretrendszer nyújtotta képzésben való tanulási részvételre. Erre is a képzőknek kell még egy ideig megtanítani a felnőtt tanulók többségét. Ezért **hangsúlyozzuk** mi, elméleti szakemberek a **D) pontban foglaltak fontosságát**, mivel ezen áll vagy bukik a képzés sikere, de az önálló tanulás fejlesztése is.

A távoktatási szemlélet elfogadását több tényező is alátámasztja, mivel kedvező gazdasági, technológiai, szociális és kulturális légkört teremtettek a fellendüléshez. Az alábbi felsorolással azok figyelmét szeretném felhívni, akik még ma is azt hiszik, hogy a távoktatás kizárólag oktatási/képzési kérdés, egyesek divathóbortja, és nem veszik figyelembe a világ változásait.

A leggyakrabban emlegetett befolyásoló tényezők:

1. Csökkennek a képzésre fordítandó költségek.
2. Hangsúlyozottá vált a „tanuló” mint „társadalmi lény” jelenléte.
3. Növekszik az egyén kompetenciái fejlesztésének az igénye.
4. Fellendültek (Nyugaton) a véget nem érő és a hatékonyság növelését kereső módszertani (pedagógiai) kutatások.
5. Megváltozott a munka természete.
6. A vállalatok egyre inkább stratégiai elemként kezelik a képzést (és a fejlesztések során a kezdeményezési készségek, a felelősség, az adaptációs készség kérdéseit helyezik előtérbe).
7. A társadalmon belül az önállóság fogalmának valorizációja is megindult.
8. Folyik a hagyományos iskolai és az annak megfeleltetett régi felnőttképzési modellekre reagáló innovációs andragógiai gyakorlati megoldások keresése.

A téma jelentőségét ma már sok közhelynek minősülő megállapítással is alá lehet támasztani. Például:

- megszűnőben van a „tanítás” mindenhatósága
- a tudáshoz való hozzáférés módja teljességgel átalakulóban van
- az iskolának újfajta súlyponti szerepet kellene betöltenie
- a „tanulásra” helyeződik át a hangsúly
- az elektronikus tanulási környezet kialakítása sürgős feladatként jelentkezik
- stb.

A megváltozott, új, elektronikus tanulási környezet **új tanulási stratégiák, stílusok és módszerek** kérdését veti fel **a képzés legkülönbözőbb szintjein és formáiban!**

Mondhatnánk azt is, hogy lassan idejét múlttá válik a távoktatás körüli dilemma. Úgy ér véget minálunk, hogy igazán nem is fejlesztettük ki.

De, ha nem csak magunkat szemléljük, a nemzetközi szakirodalomban látható, hogy a távoktatás elmélete által kimunkált és a gyakorlatban elterjedt módszertani jellemzők, valamint a távoktatási szemlélet sok-sok eleme egyre jobban **beszivárog** abba, ami új, azaz az **elektronikus eszközökkel tervezett és kivitelezett tanítás és tanulás rendszereibe** (legyen szó teljes, diplomát adó képzési rendszerről, egyetlen eszközről, vagy az autodidaxis tudatos vagy kevésbé tudatos kiszolgálásáról.)

Véleményem szerint az e-learning technológia szerepe, akár akarjuk, akár nem, olyan fokú lesz a közeljövőben, hogy **mind a tanulói, mind a tanítói/tanári oldal gyakorlatának részévé válik.**

Íly módon – és fokozatosan – indokolatlanná válik a címben feltett kérdés is.

Ötödik rész

Azonosítható-e a tanulás az elektronikus tanulással?

Nem lenne helyes azt mondani, hogy mostantól „az elektronikus tanulás átveszi a tanulás helyét”!

Ma, amikor a *tanulásról* beszélünk, gondolatban már kilépünk a **formális** oktatás intézményeinek keretei közül. Az egész életre kiterjedő tanulás gondolatisága a **nem formális** és **informális** lehetőségeket is – mint a tudásalapú társadalmak nagyon fontos elemeit – stratégiai programjaként értelmezi.

Igaz, hogy a távolság több megközelítésben pozitívumot hoz a tanulási-tanítási folyamatba, hiszen lakjunk is bárhol, az elektronikus eszközök „megszelídítik”, lebontják a távolságot, nyugodtan részt vehetünk egy-egy távoli vidék, vagy ország képzésében.

Igaz, hogy a tanulás idejének és ritmusának felszabadítása, és az oktatási folyamat szabadsága első látásra könnyítést jelezhetnek.

Tudnunk kell azonban azt is, hogy *magá a tanulás ennél sokkal több és igényesebb tevékenység!*
A tanulás nem korlátozódik és nem korlátozható az elektronikus tanulásra!

A tanulás az egész életen át húzódó élettevékenység. Idézet *Lappints Árpád* könyvéből: „Amennyiben a tanulást tevékenységként fogjuk fel, akkor nyilvánvalóvá válik, hogy a személyiség fejlődésének/fejlesztésének meghatározója nem az információ mennyisége, hanem az egymásba szerveződő, integrálódó műveletek, cselekvések, amelynek következtében a tanuló egyre magasabb fejlettségi szintet ér el. Így nyilvánvaló, hogy az oktatás nem a régi értelemben vett „ismeretközvetítő” folyamat, hanem a legfontosabb személyiségfejlesztő tényező.” [6]

Bármennyire is paradigmaváltásról beszélünk néhány éve az oktatásban, nincs arról szó, hogy az oktatás/képzés minden szintjén és területén elektronikus eszközökkel végzett tanulási tevékenységre gondolhatnánk.

Ugyanakkor, ha nem tévesztjük szem elől, hogy a tanulás az egész életre kiterjedő élettevékenység, arra is gondolnunk kell, hogy tanulni nem csak iskolában, vagy nem csak oktatás keretében szoktunk.

Mindazonáltal magá a tanulási aktus kérdése nem azonos módon vetődik fel a hagyományos oktatás folyamatában és az elektronikus tanulás menetében.

A hagyományos tanulás során

Az oktatás/képzés kulcselemei a tanító/tanár/oktató szakértelmétől függenek és az osztályteremben történő közvetlen interakciótól. A visszajelzés többnyire valós időben történik éppen úgy, mint minden pedagógiai módszer, amelyek a képzési folyamat biztonságát adják. Ehhez kell hozzáadni a csoporthatást, ami – ha jól él vele a tanító – növeli a tanulás hatékonyságát.

E tanító által *közvetlenül irányított* időtől élesen elválik a tanuló által *önállóan végzett tanulási munka* ideje, azaz az otthoni felkészülés a következő órákra és a házi feladatok elkészítése. Ez utóbbit szoktuk *közvetett irányítású tanulási időnek*, vagy *közvetett irányítású tanulási szakasznak* nevezni az oktatáseméletben, hiszen ezen feladatok elvégzésére eredetileg a – közvetlen tanítói irányítással végzett – órai utasítások, gyakorlások készítik elő és készítik fel a tanulót.

Az elektronikus tanulás során

A tartalom lerövidülésének és elszegényedésének a veszélye áll fenn. Az információk (szükségszerűen, vagy nem) összefoglaló jellegűek, rövidek. A régi tanári magyarázatok ritkák (és régi formájukban egyáltalán nincsenek is), az ismétlések szintén nehezen lelhetők fel. Pedig ezek fontos elemei (voltak?) a memorizálásnak. És maga a memorizálás milyen fontos volt (?) a tanulásban!

A képernyőn lehetetlenség ugyanannyit olvasni, mint egy könyvből. És képtelenség annyi kiegészítő megjegyzést, figyelemfelkeltő anekdotát, történetet mesélni, hogy a téma iránti érzékenységet felkeltsük és fenntartsuk a tanulóban.

Ezen hiányokkal szemben az ergonómia, a játékos képalkotás, így az esztétikai örömök erőteljesen kihangsúlyozódnak az elektronikus tanulásban. Annak arányát, hogy a különböző korban lévő tanulónak milyen mennyiségben van szüksége a képek illetve a szöveg által közvetített ismeretekre, ma még nem tudjuk a pontos választ.

Ami a pedagógiai folyamat oldalt illeti, az elektronikus tanulásban az elsajátítás megkönnyítéseért felelős szakemberek szintén megszorításokkal tudnak csak dolgozni: még korlátozott a képernyőre vihető játékos szituációk, szerepjátékok stb. száma. Meg lehet csinálni ezeket, de ma sokan úgy gondolják, hogy távolról sem lesznek olyan gazdagok, mint a valóságban megélt szituációk.

Miután nincs tanító az elektronikus tanulásban, nincs, aki azonnal ellenőrizhetné, hogy megértette-e a tanuló, amit meg kellett volna értenie. Még ha létezik is a távolban egy tutor, ő soha nem fogja ugyanazt csinálni, amit a jelenléti oktatásban egy tanító/egy tanár tett, vagy tehetne. Ott valós időben észlelhetők a megértés és a meg-nem-értés gondoljai és javíthatók azonnal.

Vége a régi csoporthatásnak az elektronikus tanulásban.

Az elektronikus tanulásban lehetséges fórumalkotás nem tölti be a hagyományos csoport szerepét. A csoporttársak között nincs fizikai kontaktus, a kommunikáció az esetek nagy részében aszinkron jellegű, az információszerzés vagy az ismeretek megosztása pontszerűvé zsongorodik, maga az eszmecsere a képernyőn megjelenő – gyakran – egyszavas közlésekre rövidül. Ma legalábbis ez az általános helyzet.

A beépített feladatok – az érvényesítés szempontjából – sokszor nagyon célzottak. A quízek és a tesztek csak arra alkalmasak, hogy felszólítsanak bennünket arra, hogy válasszuk ki a jó kockát. Az egyéni produkciók egyszerű kifejezésekre redukálódnak. Egy jó válasz beazonosítása nem azonos egy téma önálló kifejtésével, elmagyarázásával, bemutatásával, elkészítésével.

A hagyományos tanulás során az értékelés egyéni tevékenységek sorozatos ellenőrzésével realizálódott és rendszerint az egész tanulási-tanítási folyamat teljes ideje alatt működött. A menet közben bennünket alakító ellenőrzés-értékelés szerepét mindannyian jól ismerjük régi tapasztalatunkból. A képernyőn a visszajelzésnek ezt a finomságát illúzió volna keresni. Legálábbis ma. Ott az értékelési módszerek segítségével annyit tudunk meg, hogy egy kis fejezet kis része után jól klikkeltünk egy jó kockába.

Az elektronikus tanulás negatívumai a tanulás szempontjából

Két szembetűnő gyengeséget szokás kiemelni:

- a távolságot és
- a magányosságot.

Távolság a régen megszokott tanítótól (aki már nem is létezik az elektronikus tanulás esetében), távolság az iskolától, hiszen nincs is iskola, távolság a tanuló társaktól, akik szintén egyedül, magányosan ülnek számítógépeik előtt stb.

A gond az, hogy mihelyt egy tanuló, legyen az bárki, szemtől szemben találja magát egy nagy halom információval, tendenciózusan azt ragadja ki, azt érti meg, amely információt már korábban is ismert. A saját régi képzetének megfelelően alakítja a témát, strukturálja a saját tanulási menetét és nem az új témának megfelelően. Ez a kognitív szűrés jelensége, amely már régóta ismert. Minél kevésbé vagyunk kompetensek, annál inkább korlátozzuk a saját tanulásunkat.

Tanítói feladat lenne, hogy abba az irányba vigyen el minket tanulókat, amelyekbe nem gondoltuk, hogy mennünk kellene, mivel nem is gondoltuk, hogy az is érdekes lehet. A számítógéppel szemben ülő tanuló, még ha az internet minden elérhetőséget biztosít is a számára, valószínű, hogy csak a könnyen befogadható helyes információkat fogja megkeresni és nem azokat, amelyek gondolkodásra, alkalmazkodásra, tanulásra – tehát tevékenységekre – serkentenek.

Ezt a nehézséget – elvileg – *különböző tanulási programok segítségével szintén le lehet győzni.* Ha sikerül tovább fejleszteni a tanulás hálózaton történő kivitelezését, akkor **hosszú távon ezek a negatívumok szép lassan megszélidülnek.**

Hogyan gazdagítja az elektronikus tanulás magát a tanulást?

Először: Óriási mennyiségű információt tud biztosítani a tanuló számára

A tanulónak azonban, láttuk, szüksége van arra, hogy az információkat előválogatva, szelektálva kapja. Ha a tanító = tanulásirányító olyan irányba tudja terelni a tanulót, ahol az őt kevésbé érdeklő információkhoz is hozzá tud jutni (kihántja, kibogozza más információk közül,

megfelelően osztályozza őket, össze tudja hasonlítani más információkkal, és végül megfelelő összegzést is képes csinálni a találtak segítségével) máris elért egy nagyon fontos eredményt: aktív keresési/kutatási szituációba juttatta a tanulót, aki *önállóan* fogja kezelni az információt. *Tevékenykedik!*

Egyetlen tanári intelem végighallgatása sem vezet olyan eredményre, mint egy önállóan megkeresett információ a honlapok világában.

A tanítói szerep fontossága tehát felbecsülhetetlen: tanácsot ad, utasít, rendez a keresést. Ő szervezi meg, és ő szabja meg annak irányát. Oktatótechnológusi feladatokat végez, képes arra, hogy megmondja melyek a kötelező haladási pontok, mely divergencia pontokkal kell szembesülni, és mely szintézist létrehozó pontokat kell elérni egy adott pillanatban. Ezek a pontok fogják összeadni és kialakítani a tanulási eljárást, amely lehetővé teszi az alkalmazkodást, az újhoz történő igazodást.

Ily módon válhat például az internet a maga adatgazdagságával képzési eszközzé is. Az előre elkészített feladatokon és esettanulmányokon kívül, az adatbázisok elemzésének és az információk közötti válogatási-tudás tényének köszönhetően válik az internet olyan oktatási/képzési eszközzé, amely mentális képzetbeli változásokat tud előidézni az emberben.

Másodsor: „Hasznosítja” az egyedüllétet, a magányosságot

Ezt a tényt először a negatívumok között szokták szerepeltetni. Én is így tettem most is. A távoktatási szakemberek azonban már régen felhívták a figyelmet az egyedüllétben rejlő erőre is, amit aduként lehet fegyelembe venni.

A számítógép gyerekekre gyakorolt hatását ma már mindenki jól ismeri. Nem a játékok varázsára kívánok utalni, hanem arra, ami mögötte van. Egy jól felépített játék, vagy egyéb program (például „valami, amit meg lehet tanulni”), sokkal könnyebben „ráveszi” a gyereket a „megcsinálásra”, és talán éppen azért, mert az illető egyedül van. A negatív jelenségből, a magányosságból pozitív hajtóerő lesz/lehet. A csoportban, az osztálytermi tanulás során felmerülő negatív viselkedési formák elmaradnak: nem bámuljuk a másik társunkat, nincs dekoncentráció, nincsenek csöndes semmittevések stb. Amikor egyedül ül az ember a számítógép előtt, nincs kényszer, nincs ellenőrzés, és nincs arra sem lehetőség, hogy megszökjünk a program által felvetett erőfeszítés elől.

Persze, a gép előtt mindig fel lehet állni.

Harmadszor: Felszabadítja, egyéniesíti a tanulás ritmusát

A tanulási ritmus olyan kérdés, amit szintén folyamatosan és pozitív jellemzőként emleget a távoktatási szakma is a kezdetek óta. Minden ember más és más ritmusban tanul. A tantermi oktatásnál ez komoly problémát okoz. Az egyik tanuló már unatkozik, míg partársa még fel sem fogta, hogy miről van szó. Az elektronikus tanulási programoknál az egyén dönti el mennyi ideig tanul, a lényeg az, hogy dolgozza fel az anyagot. A tanulási idő korlátozásának a feloldása nagy segítség abban, hogy a tanulás előbb, vagy utóbb megvalósulhasson.

Negyedszer: Nem tekinthető teljesen elszigetelt és teljesen „távolsági” tanulásnak

A tutorálás egyéni és csoportos lehetőségei egészítik ki az egyéni tanulási szakaszokat az e-learning során is! Erről nem szabad megfeledkeznünk! Így lesz 100 % -os a folyamat, ha képzésre gondolunk. (Amennyiben képzésen kívüli, önként vállalt a tanulás, akkor más a helyzet. Például: rengeteg önállóan feldolgozható elektronikus tananyagban előre beépítve ott találjuk a gépi tutorálást.) Mivel az arányokat tekintve, többnyire az önálló, egyedüli tanulási szakaszok a hosszabbak, nagyon ki kell használni a tanítóval, azaz ttorral és tanulóársakkal együtt töltött időt.

A tutornak is ki kell használni ezt az időt, nem lehet a tartalom közvetítésével, vagy adatok, információk bemutatásával eltölteni.

Fontos!

Az e-learning folyamatába beletartozó jelenléti oktatási/képzési szakaszok módszertana soha nem lehet azonos a klasszikus, ún. jelenléti oktatásból/képzésből ismert módszertanokkal. Jeleztem már az új tutorképzés fontosságát.

Végre – írják a szakemberek – a „pedagógiával” (módszerekkel) lehet foglalkozni: újfajta rendszerezések, elemeztetések, problémamegoldások, új elsajátítási technikák stb. a gyakoroltásra, az alkalmazásra kerülhet sor. Az elektronikus tanuláshoz tartozó jelenléti szakaszok lehetőséget nyújtanak a tutor számára ahhoz, hogy szembesítse a tanulókat azzal, hogy **új – tanulásra vonatkozó – cselekvési módok, módszerek vannak kialakulóban!**

Hasonlóan új, de egészen más előjelű tanulási módszerek kialakulásának lehetünk tanúi akkor is, amikor az elektronikus tanulási eszközök egyikét vagy másikat a jelenléti képzési forma gazdagítására használjuk fel. Például sok CD-ROM és DVD segíti a tanuló otthoni felkészülését. Ez a változat Magyarországon is elterjedt, érdemes lenne összegyűjteni a módszertani tapasztalatokat.

Hosszú távra szóló jelzés:

Az informatizált tananyagok önmagukban nem teszik automatikusan innovatívvá és hatékonyvá magát a tanulást.

Az új elektronikus tanulási környezet új módszerek és módszertanok kidolgozását követeli meg.

Mindazonáltal az elektronikus tanulási szakaszokkal tarkított szemtől szembeni ún. jelenléti képzések -- ma még beláthatatlan módon – gazdagíthatók és felgyorsíthatók lesznek a jövőben.

Nem telik bele néhány év, és már nem is beszélünk távoktatásról, sem pedig elektronikus tanulásról, „csak” tanulni fogunk, azaz hol igénybe vesszük hol nem az addigra kifejlesztett újabb és újabb technológiákat, például a mobil eszközöket.



JEGYZETEK

(Hivatkozások és ajánlott irodalom)

[1]

BALOGHNÉ TRÓCSÁNYI, Berta: Távoktatási konferencia, Tihany, 1974. október 29-31. = *Pedagógiai Szemle*, 1975/3. sz.

CSOMA Gyula: *A munka melletti tanulás*, FPK, Budapest, 1977, 57 p.

[2]

Távoktatás Magyarországon 1970-1980, Szerk.: Kovács Ilma, Felsőoktatási Koordinációs Iroda, A felsőoktatás fejlesztését szolgáló kutatások c. sorozat, Szerk.: Végvári Imre, Bp. 1992, 225 p.

[3]

KOVÁCS Ilma: *Új út az oktatásban? A távoktatás*. OKKER Kiadó, (második bővített kiadás), 2005, Budapest, 209 p.

Elérhető: Országos Széchenyi Könyvtár Magyar Elektronikus Könyvtár
www.mek.oszk.hu/02500/02584

[4]

KOMENCZI Bertalan: Didaktikai elektromagna, az e-learning virtuális valóságai, *Új Pedagógiai Szemle*, 2004/11

KOMENCZI Bertalan: *Elektronikus tanulási környezet, Kísérlet a jelenség didaktikai értelmezésére*, Habilitációs értekezés, Debrecen, 2007.

[5]

KOVÁCS Ilma: *Az elektronikus tanulásról*, HOLNAP Kiadó, Budapest, 2007, 274 p. Az elektronikus tanulás felhasználási területei 80-81. p.

[6]

LAPPINTS Árpád: *Tanuláspedagógia*. A tanulás tanításának alapjai, Comenius Bt., Pécs, 2002, 311 p.



Vigh György:

Webes alkalmazások akadálymentesítése, különös tekintettel az e-Learningre

1. Bevezetés

Az Internet még alig nagykorú, de fejlődése máris új szakaszba lépett: előbb csak sokunk számára a hétköznapi élet nélkülözhetetlen eszközévé vált, ma már viszont egyre inkább olyan új társadalom- és közösségformáló erő, amely jó eséllyel legalább annyira megváltoztatja hétköznapijainkat, mint annak idején a kerék vagy az elektromos áram feltalálása.

Becslések szerint Magyarországon 800 ezer-1 millió fogyatékkal élő van, akik közül legkevesebb 300 ezer embertől vonják meg az Interneten való akadálymentes böngészés lehetőségét. Ráadásul az Európa Unió egyik direktívája, hogy részükre a közszolgálati honlapok elérését is biztosítani szükséges.

A milliárdnyi honlap közül alig 1/5-e alkalmazkodik a megjelenés elemi, ergonómiai, illetve kódolási szabályaihoz, s teremt lehetőséget arra, hogy a hátrányos helyzetű felhasználók is hiánytalanul elérhessék a kívánt oldalakat.

Az Interneten fellelhető problémák előfordulnak az oktatási célú, pl. az e-learning területén fellelhető webes alkalmazások esetében is. Ezért érzem úgy, hogy az általam feltárt hiányosságokról ezen a konferencián is beszélnem kellett.

A következőkben ismertetem azokat az eszközöket, ajánlásokat, ötleteket, amelyekről úgy gondolom, hogy segítségükkel részben vagy egészben akadálymentesíthetők mind az Interneten, mind az oktatás területén előforduló webes alkalmazások, s így azok használata megnyílik a vakok, a gyengénlátók, a színvakok, a hallássérültek, a mozgássérültek, s nem utolsósorban az értelmi fogyatékosok előtt is.

Véleményem szerint rájuk is vonatkozik az élethosszig tanulás gyakorlata, ha meg akarják találni a helyüket a társadalomban, illetve ha annak hasznos tagjai szeretnének lenni.

A Látó-tér Alapítvány a felvázoltakkal összefüggésben kidolgozott egy minimalizált ajánlásrendszerrel a nemzetközi standardok és National Center for Accessible Media (NCAM) felhasználásával, amelyet „Ajánlások az Elérhető Médiáért” címmel tett közzé az Interneten. Ez a fogyatékkal élőkre irányul.

Ezen írásomat az ők hozzájárulásával készítettem el, tekintettel arra, hogy a honlapjukon talált információkat is felhasználtam.

2. Mire legyünk tekintettel, mit vegyünk figyelembe?

Az akadálymentesség elveinek megértése végett célszerű a miértet megismerni és megérteni. Ehhez elsőként a fogyatékkal élő emberek számítógépezési szokásait kell megismerni. Az érzékszervi hiányosságokat általában bizonyos segítő technológiák alkalmazásával lehet leküzdeni.

Ezek főbb fajtái:

- a képernyőolvasó programok (beszélők), beszédszintetizátorok;
- Braille megjelenítő eszközök;
- betűméret növelők, nagyítók, nagyméretű kijelzők;
- speciális mutatóeszközök (mutatópálcák, szemmozgást követő eszközök stb.), billentyűzetek (pl. túlmozgást korrigáló feltétellel), képernyőn megjelenő billentyűzetek, gépelést segítő eszközök.

Ezek némelyike segítheti az értelmi fogyatékosok és más nem érzékszervi fogyatékosokkal élő embertársaink böngészőhasználatát is.

A terjedelmi határok miatt itt nem ismertetem, hogy a különféle fogyatékosokból fakadó hátrányukat miképpen küzdik le az érintettek az internetes böngészés során, valamint azt, hogy milyen többlet igényt támasztanak az egyes csoportok a webes alkalmazásokkal kapcsolatban. Előadásomban viszont kitértem ezekre is.

Előadásom során sem törekedhettem teljes körűsége a rendelkezésemre bízott idő miatt, de ennek ellenére remélem, hogy választ kaptunk arra, miért van szükség a következőkben ismertetésre kerülő ajánlásokra.

3. Ajánlások

Az akadálymentesítés irányelveit elsősorban a World Wide Web Consortium (W3C) Web Hozzáférhetőségét Érintő Kezdeményezésének (Web Accessibility Initiative) ajánlásai fektetik le.

Ezek közül a legfontosabbak a Webes tartalmak hozzáférési irányelvei (Web Content Accessibility Guidelines 1.0 és 2.0) és a Felhasználói ágensek hozzáférési irányelvei (User Agent Accessibility Guidelines). Ezek a szabványok előírják, hogy a weboldalak feleljenek meg az egyéb ajánlásoknak is, mint amilyenek például a hipertext jelölőnyelvek ((X)HTML) és a lépcsőzetes stíluslap technikák (Cascading Style Sheets).

Amennyiben nincs mód arra, hogy egy webes alkalmazáson végrehajtsuk a következőkben leírt akadálymentesítési eljárásokat, akkor javaslom, hogy készítsünk webes alkalmazásunkról egy alternatív ún. „text only/csak szöveg” verziót!



Tapasztalataimat a következő webes megoldású oktatási keretrendszerekre is figyelemmel összegeztem:

- Hyperwave eLearning Suite;
- IBM Global Campus;
- SCORM eLibrary;
- Moodle;
- me-Learning;
- CoEdu;
- IntraLearn;
- POKtató.

Az akadálymentesítés lehetőségeit

- az ergonómia és
- a programozás-technika

szemszögéből közelítem meg.

4. Ergonómia

4.1 Tartalom

Alapvetően kétféle programozás-filozófiai irányzat, stílus uralkodik az Interneten:

- a művészi önkifejezésen alapuló és
- a tartalomközpontú, más megközelítésben: mérnöki látásmódot tükröző metódus (illetve léteznek öszvér megoldások is, amelyekben keverednek a stílusjegyek).

Mindkét szemléletmód mellett/ellen hosszasan és meggyőzően lehet érvelni. Általánosságban elmondható – szem előtt tartva a mi általunk képviselt felhasználói csoportok hozzáférési sajátosságait, illetve, hogy a webes megjelenés legfőbb célja mégiscsak az, hogy megkönnyítse a különféle gyakorlati műveletek végrehajtását és a gyors információhoz jutást –, hogy a tartalomközpontú irányzat követői adekvátabb megoldásokat kínálnak látogatóiknak, kevésbé esnek az öncélúság hibájába, rugalmasabban tudnak reagálni a különböző böngészési szokásokkal bíró felhasználói csoportok igényeire.

Számunkra – például – közömbös lehet egy flash intró szellemes designja, de annál fontosabb a különböző oldalak mélyén megbújó tartalom célirányos elérésének készséges támogatása.

Egy jó webes alkalmazás megtervezéséhez természetesen szükség van kreativitásra, illetve egyéniségünket, egyediségünket kifejező designra, képi világra. Figyelni kell viszont arra is, hogy ez utóbbi sohase menjen az interaktivitás kárára!

4.2 Design, színek jelentősége

Oldalaink legfeljebb 20 %-át foglalja el a navigációt segítő eszköztár, frame, cella. Karakteres böngészőt és/vagy beszédszintetizátort használó látogatóink érdekében kerüljük a linkek elválasztására használt | karaktert, ugyanis ezt érzékelve, a képernyőolvasó szoftverek minden esetben bemozdítják: "álló vonal".

Egy sorban elhelyezett linkjeinket tegyük külön-külön cellába, hogy a vak látogatók által használt karakteres böngészőkben a hivatkozások egymás alá törjenek.

Az oldalstruktúra CSS-szel való kialakításakor - cellák híján - törjük egymás alá a linkeket a
 tag-gel. A navigációs sorban használt rollover képeket szintén CSS-ben generáljuk le.

Az oldalak színvilágának tervezéséhez lehetőleg böngésző-független, webtűró színeket használjunk, amennyiben nem kötnek arculati színvilághoz. A rossz színválasztás (betű és háttér kontrasztja) megnehezítheti a szöveg olvasását. Ez könnyen összezavarhatja a webes alkalmazás olvasóját. Célszerű ezért többféle kijelzővel (display) ellenőrizni, mivel egy monitor képernyője és egy notebook TFT, DSTN, stb. kijelzője jelentősen eltérhet egymástól. A rosszul kiválasztott színek az üzeneteket is tévesen közvetíthetik. Egy konkrét példa a rossz színválasztásra (háttérnek), illetve szegényes kivitelre a Gábor Dénes életművét bemutató, egyébként gazdag tartalommal bíró CD-t ismertető weboldal, a <http://www.info.omikk.bme.hu/tudomany/gaborden/index.htm> URL-en.

A vakoknak szánt írott információkat ügyes tervezéssel el is rejthetjük a látók elől oly módon, ha a betű színét azonossá tesszük a háttér színével. Természetesen a felolvasó program ezen információkat is meg fogja találni.

5. Programozás-technika

5.1 Helyesírás, karakterkódolás

Alaposan ellenőrizni szükséges az Internetre kitett szöveg, illetve on- vagy off-line webes tananyag helyesírását. A kész oldalak közötti lépegetéskor megfigyelhetjük, hogy milyen gyakran előfordul, hogy az „ó” helyett „ö” vagy „ű” helyett „ü” jelenik meg. Ezek oka a nem megfelelő karakterkészletre vonatkozó szabvány kiválasztása.

Sajnos a Windows-1250 vagy a Windows-1252 nemzetközi (így magyar betűkészletet is tartalmazó) Windows-kódlap támogatottsága más platformokon nem garantált. Ezért célszerű helyettük az ISO-8859-2 szabványú karakterkódolást használni.



Magyartól eltérő nyelvű oldalak, webes tananyagok készítéséhez a következő két karakterkód alkalmazását javaslom:

- angol, francia, német, olasz, portugál, spanyol nyelv: iso-8859-1
- orosz nyelv: iso-8859-5

Magyar nyelvű oldalakhoz a következő „beállítás” a helyes:

```
<META HTTP-EQUIV="Content-Type" CONTENT="text/html; charset=iso-8859-2">
```

A felolvasó programok, rendszerek miatt nem mindegy, hogy miként írjuk a számjegyekből álló, vagy azokat tartalmazó jelsorozatokat. Azokat legtöbb esetben közönséges számoknak feltételezik ennek megfelelően is olvassák fel.

A számjegyeket is tartalmazó nem mennyiségként értelmezendő szövegelemek minél gyorsabb, egyértelmű kimondatása céljából ne írjuk egybe például a telefonszámokat. Egybeírás helyett inkább használjunk kettes vagy hármas bontást. Ezzel elkerülhető, hogy az ilyen hosszú számokban a milliárdok, milliók és százezresek kimondásra kerüljenek, és ezzel megakasszák a beszédflowot, csökkentve annak érthetőségét, az ilyen adatok megjegyezhetőségét.

A három jegynél hosszabb számokat ne tagoljuk szóközökkel, pontokkal vagy más delimiter karakterekkel, ha azok ténylegesen mennyiségeket jelölnek, mivel a beszédrendszerek képesek a nagy számok helyes kiolvasására is.

A gépi beszédben ugyanis, a felhasználó beállításaitól függően vagy a delimitererek is kiolvasásra kerülnek: "egy pont nyolcszázhusz pont nullanullanulla", vagy azokat a beszédrendszer intonációs jelként használva a példánál maradva 3 darab, ponttal illetve vesszővel hangsúlyozott számot olvas fel: "egy, nyolcszázhusz, nullanullanulla".

Az intelligensebb képernyőolvasók ugyan képesek a delimitált számok helyes kiolvasására is, de a webes alkalmazást készítőnek nem szabad ezen a téren számítania a kliensoldali gépi intelligencia meglétére.

A dátumokban ne használjunk római számokat ugyanezen okból, mert nem minden beszédrendszer támogatja a római számjegyek helyes feloldását.

A kezdőbetűket, mint rövidítéseket tartalmazó betűszavak (acronymes, akronímák) használata során az egyes betűket ne tagoljuk pontokkal, mert ha a felhasználó a beszédrendszerben bekapcsolta a központosítás kiejtését is, a pontkarakterek minden esetben kimondásra kerülnek és így nehezen észlelhetővé, értelmezhetővé válhatnak az ilyen betűszavak.

Lehetőleg az ilyen betűszavak minden karakterét írjuk nagy betűkkel. A beszédrendszerek sok esetben figyelmeztetik a felhasználót, hogy a szó csupa nagy betűkből áll, (capitalization alert) míg a kevert betűs változatokban karakterenként kaphat a felhasználó nagybetű jelenlétére utaló figyelmeztetést. Ez pedig szintén rontja a rövidítések hallás utáni befogadhatóságát.

Az SI vagy más mértékrendszerek egységeinek neveit lehetőség szerint ne rövidítsük, helyette írjuk ki a mértékegység teljes nevét.

Erre azért van szükség, mert például a kilojoule beszédmegjelenítésben vagy "kj", "kájé", "Károly János" illetve "kilo Juliette" formában fog megjelenni a beszédkimeneten, függően a beszédrendszer helyi beállításaitól.

A mértékegységek rövidítéseiben többnyire beszédidegen mássalhangzó torlódások keletkeznek, így ha egyszerű betűsorozatként kerülnek kiejtésre, nehezen érthetőek, feloldhatóak, ha a beszédrendszer hibásan oldja fel őket, megszakítják a beszéd folytonosságát, ezzel is nehezítve a szövegmegértést.

5.2 Képek, grafikus elemek használata

Több olyan honlappal találkoztam, amely fényképalbumnak is beillik. A sok-sok felvétel eredménye a lassú letöltődés. A képek optimalizálásával, ami a méretek csökkenését eredményezi, gyorsítható a letöltés. Jelentős eredmény, akár 50 %-os méretcsökkenés is elérhető egy 15 vagy 30 nap próbaidőre letölthető programmal, pl.: a Smart Saver Pro-val (<http://www.ulead.com/download/download.htm>) vagy a xat.com Image Optimizer programmal, amely a következő URL-ről érhető el:

http://www.xat.com/internet_technology/download.html.

Mire ügyeljünk?

- Minden esetben használjuk az img tag-ek alt attribútumát! Amennyiben ezt elhagyjuk, értékes információtól fosztjuk meg azokat a látogatókat, akik kikapcsolták a képmegjelenítési funkciót, vagy akik karakteres böngészőt használnak, illetve nem látnak, és emiatt képernyőolvasóval olvastatják fel az oldalt.
- Amennyiben információt hordoz egy kép az oldalon, röviden, lényegre törően írjuk körül, mit ábrázol, esetleg mi a mögöttes tartalma.
- Összetett jelentéstartalmú képeknél, mint amilyen egy diagram, a vizuális információkból olvasni nem tudó látogatóink kedvéért készítsünk egyszerű leírást a képről, s a longdesc attribútum segítségével rendeljük hozzá az img tag-hez.
- Más a helyzet a navigációt segítő képfájlokkal. Itt a terjengős körülírás zavaró lehet.
- Képrégiók kezelés esetén használjunk kliens-oldali régiómegadást (a map tag segítségével) a kiemelő képészletekhez, s társítsunk ezekhez szöveges leírást.

Gyakran találkozni olyan honlappal, amelyen a képek helyett egy keretezett piros „x” jelenik meg, azaz így jelzi, hogy a „csatolt” kép nem jeleníthető meg. Ilyenkor először érdemes megnézni a böngészőben, hogy a képek megjelenítése (pl.: Internet Options -> Advanced -> Multimedia -> Show pictures) engedélyezve van-e. Amennyiben igen, akkor érdemes tovább nyomozni.

Előfordulhat, hogy hiányzik egy plug-in (pl.: Flash Player, Shockwave Player, stb.) vagy nincs engedélyezve a cookies (sütek) használata.

Ugyanez a jelenség lép fel, ha a képek, ábrák, rajzok elérési útvonala nem megfelelően van beállítva. Mindig relatív csatolást, pl.: ../kepek/halak.jpg, nem pedig abszolút, pl.: file:///C:/halak/kepek/halak.jpg hivatkozást érdemes alkalmazni.

Képek esetében sokszor zavaró lehet, ha az egér mutatója a képen marad, s megjelenik az Image Toolbar (kép eszköztár), ezért javaslom azt kikapcsolni.

5.3 Filmszekvenciák kezelése

Webes alkalmazások során időnként megjelenítenek emlékezetes filmrészleteket. Ezek a digitalizált filmszekvenciák sokszor zsugorítva, szabad szemmel alig láthatóan jelennek meg egyes böngészőkön.

Akadálymentesítési szempontból a siket vagy halláskárosult embertársaink a hangzó információkat feliratokon keresztül érhetik el filmrészletek esetén. A vak, gyengén látó, valamint azon értelmi fogyatékos embertársaink számára hasznosulnak a képi információk hangzó átírásai, akik a történések képi tolmácsolása során nehézségekkel küszködnek.

A fogyatékok nélkül élő emberek is hasznosíthatják a pótlólagos médiumokat:

- A hangos környezetben vagy hangtompítóval dolgozó emberek gyakran támaszkodnak feliratokra.
- A feliratok sokaknak segítenek nyelvi és olvasási képességeik fejlesztésében.
- A hangzó átírások a képi információkat közvetítenek azoknak, akik ideiglenesen nem a képi megjelenítést nézik, például akkor, amikor egy oktatófilmet követve a kezeiket figyelik.
- A feliratok és a szöveges átírások lehetővé teszik a média állományok mutatózását és keresését.

Megjegyzem, hogy az emberek egy érzékét két vagy több különböző dolog követésére készítő idő-függő bemutatók bizonyos felhasználók számára jelentős korlátot jelenthetnek. A bemutató jellegétől függően lehetőleg tartózkodjunk az olyan forgatókönyvektől, ahol például egy siket felhasználótól azt követeljük meg, hogy egy időben nézze a képernyőn folyó tevékenységet és olvassa a feliratokat. Ez azonban élő közvetítés (például egy kézilabda-mérkőzés) esetén elérhetetlen. Ahol lehetséges (különösen oktatási és gyakorló anyagoknál) úgy szolgáltatunk a tartalmat, hogy ahhoz ne kelljen több párhuzamos eseményt egyetlen érzékszervvel követni vagy biztosítsunk a videó leállításának lehetőségét a felhasználónak, hogy a felirat olvasása közben ne szalassza el a képet.

5.4 Stílusos szerkesztés

A honlapok tesztelése során találkoztam azzal a jelenséggel, hogy egyes betűk, szavak nagyobb méretben íródtak ki a képernyőre. Ezek kivédésére javaslom a stíluslapok (Cascading Style Sheets - CSS) használatát. Megítélésem szerint CSS nélkül ma már nem készülhet egy jól strukturált honlap. Ezt azért merem kijelenteni, mert az utóbbi időben megnőtt a szabványok szem előtt tartásának jelentősége.

Az egységes arculatot szem előtt tartva és tovább takarékoskodva a bájtokkal javaslom a stílusleírás külön fájlban helyezését.

A közkedvelt, ma még oly divatos rollover effektusok is egyszerűbben oldhatók meg stíluslapokkal. Több webes alkalmazásban láttam css-es megoldást a betűméret növelésére, illetve csökkentésére.

5.5 Strukturált felépítés, táblázatok alkalmazása

Táblázat használatával rendezettebbé tehetjük weboldalainkat. Egy jól felépített táblázattal segíthetjük a pozicionálást, a tördelést, illetve eredeti céljának megfelelően, adatok strukturált megjelenítésére használhatjuk. Alkalmazásuk esetén figyelemmel kell lennünk látássérült látogatóinkra, akik karakteres böngészőikben nem biztos, hogy az általunk szerkesztett formában azt látják viszont, amit elképzeltünk.

Használjuk a caption elemet táblázataink címének megadására. A bemutatott példák első ránézésre nem sokban különböztek egymástól. Szemünk egy pillanat alatt bejárta a táblázatot, illetve agyunk azonnal értelmezte az összes relációt. Egy karakteres böngészőben megtekintve ugyanezt már egészen más képet fest az egész.

Ezért bonyolultabb táblázatoknál javaslom használni a summary attribútumot. A táblázatok jobb áttekinthetősége érdekében használjuk következetesen és rendszeresen a th attribútumot is.

5.6 Keretek (Frame-ek) alkalmazása

A W3C konzorcium Web Accessibility Initiative (WAI) ajánlása a keretek használatát nem támogatja, de ha mégis alkalmazzuk, akkor biztosítanunk kell a frame-ekbe zárt tartalmak elérését azon látogatóink számára is, akik nem képesek keretek megjelenítésére, illetve olyan böngészőket használnak, amelyek egymás alá rendezik a frame tartalmakat.

A következő – példaként szolgáló – oldal-összeállításunk 2 keretből áll: egy a menüsor, egy a tartalom részére. Mindkettőt szimultán kell látnunk, mert különben megszűnik az oldal homogenitása.

Amennyiben ragaszkodunk a keretes rendszerhez, akkor javaslom, adjunk beszédes nevet mind az aloldalnak, mind a rájuk mutató fájloknak.

Még így is lesznek olyanok, akik azonnal továbbállnak a honlapunkról, ha nem találnak a NOFRAMES elemek közé zárva alternatív információkat az oldal tartalmát illetően.

5.7 JavaScriptek, Java appletek

Javaslom, hogy figyeljünk oda arra is, jól működnek-e a JavaScriptek, az appletek, a linkek, illetve minden odakerült-e, ahová szerettük volna. Több számítógépen is próbáljuk ki a webes alkalmazás működését. Nálam előfordult olyan eset, amikor egy számítógépen nem jelentek meg a beépített appletek. Az volt az oka, hogy az adott számítógépen a böngészőben nem volt aktivizálva a "Virtuális gép" funkció.

Előfordulhat az is, hogy a felhasználó gépén futó program nem támogatja a scripteket, vagy csak az adott script-elemnél meghatározott scriptnyelvet nem támogatja, vagy konfigurációja nem engedi a scriptek végrehajtását.

A formok validálásakor használjunk szerveroldali ellenőrző rutinokat, ne a kliens gépén futtassuk azokat.

Események kezelésekor gondoljunk az egeret nem használó látogatóinkra is.

E fejezet zárásaként javaslok, hogy webes alkalmazásunk során mindenképpen nyújtsunk alternatívát arra az esetre, ha az aktív elemek nincsenek támogatva.

6. Összefoglalás

Befejezésként az előzőekben felvázolt, illetve terjedelmi korlátok miatt fel nem sorolt ajánlásokat foglaltam össze „jó tanácsként”. Megfogadásuk és hasznosításuk esetén garantálható, hogy akadálymentesen tanulhatunk a webes alkalmazások segítségével.

- Kerüljük a flash bevezető képet (intrót), vagy mellette ajánljunk látogatóinknak más lehetőséget is (alternatív megoldás)!
- Használjunk relatív betűméretet, vagy nyissunk egy kaput olyan oldalra, ahol nincs méretkorlátozás!
- Ne felejtsük ki a képek alt attribútumát!
- Ügyeljünk a szöveg-háttér kontrasztjára!
- Felejtsük el az u tag-et!
- Lássuk el felirattal rövid videofájljainkat, vagy készítsünk hozzá leírást!
- Váltuk ki a frame-eket, ahol csak lehet, egymásba ágyazott táblázatokkal, ahol nem lehet, elővigyázatosságból használjuk a noframes elemet is. Minden keretnek adjunk – beszédes – nevet!
- Pozícionáljunk CSS-sel, ahol csak lehet!
- Legyünk közérthetőek, kerüljük a trendi, idegen hangzású kifejezéseket!
- Ne fozsuk meg eredeti rendeltetésüktől és megjelenési formájuktól a címsor (Hx) elemeket!
- Használjunk kliens-oldali régiómegadást (a map tag segítségével) a kiemelendő képrészletekhez és társítsunk hozzá szöveges leírást!
- Készítsünk kivonatot grafikonok esetében, vagy használjuk a longdesc attribútumot!
- Mellőzzük a JavaScript-et, ahol csak lehet! Validáljunk szerver oldalon, a rollovert pedig CSS-sel generáljuk le!

- Rendszeresen használjunk oldalaink ellenőrzésére validáló programokat (on-line: W3C HTML, CSS, Bobby HTML; off-line: A-Prompt)!

Írásom, illetve ebben a témában tartott előadásom célja az volt, hogy minél több olyan webes alkalmazás (akár elektronikus tananyag, akár honlap) kerüljön átdolgozásra, illetve szülessen, amely megfelel a különböző szabványoknak, s egyben eleget tesznek az akadálymentesítéssel szemben támasztott követelményeknek.

A terjedelmi- és időkorlát miatt nem törekedhettem arra, hogy a fellelhető valamennyi lehetőséget bemutassam, ezért szíves figyelmükbe ajánlom a felhasznált szakirodalmat tartalmazó jegyzékét. Az abban felsorolt művek, honlapok elolvasását követően kaphatunk talán teljes körű információt e témában.

Javaslom, hogy Bernáthné Székely Julianna halmozottan sérült, látásmaradvánnyal élő pedagógusnő következő gondolata lebegjen szemünk előtt:

„Egy eszközön át látni és láttatni!”

Remélem, sikerül a webes alkalmazások akadálymentesítése terén előrelépni, s legközelebb már az ezzel összefüggő, kedvező tapasztalatokról számolhatok be a következő konferencián!

Köszönetnyilvánítás

Köszönöm a konferencia Szervezőbizottságának, hogy lehetőséget biztosított egy újabb, úgy gondolom időszerű témával foglalkozó előadásom megtartásához!

Ajánlott irodalom

- [1] Ajánlások az Elérhető Médiáért (<http://www.paramedia.hu>)
- [2] Vigh György: Honlapok akadálymentesítése (Inf.o. Éra 2005. Nemzetközi Konferencia – Békéscsaba – 2005. november 17.)
- [3] Virginia DeBolt: HTML és CSS – Webszerkesztés stílusosan (Kiskapu Kft. – 2005. – ISBN 963 9301 96 5)
- [4] Rátonyi G. Tamás: Kevés fejlesztő cég készít szabványos weboldalakat (Forrás: <http://www.hwsz.hu/hir.php3?id=26457> – HWSZ informatikai hírmagazin – 2004. augusztus 16.)
- [5] Vigh György: Az Internet hatása a tanulókra, avagy egy honlapkészítés buktatói (Agria Media 2002. – ISBN 963 9417 09 2)
- [6] Károly György Tamás - Torma Zsolt: Akadálymentes weboldalak I-II. (<http://weblabor.hu/cikkek/akadalymentesweb1>)
- [7] Akadálymentes honlapok tervezése, 1-3. ajánlás – Magyar Elektronikus Könyvtár (<http://vmek.oszk.hu/vmek2/ajanlas.phtml>)



- [8] Webes tartalmak hozzáférési irányelvei 2.0 – Magyar Elektronikus Könyvtár (<http://vmek.oszk.hu/vmek2/ajanlas.phtml>)
- [9] User Agent Accessibility Guidelines 1.0 (Felhasználói ágensek hozzáférhetőségi irányelvei) – Magyar Elektronikus Könyvtár (<http://vmek.oszk.hu/vmek2/ajanlas.phtml>)
- [10] „Informatika a látássérültekért” Alapítvány (<http://www.vakalap.hu/>)
- [11] Pál Zsolt: Alapelvek honlapok látássérültek számára is olvasható változatainak elkészítéséhez (<http://www.mek.oszk.hu/html/irattar/vakosfelulet.htm>)

Megemlékezések

Pordány Sarolta:

In memoriam Chia Mun Onn



Reflecting on his activities conducted in aid of development of adult education and Hungarian civil organisations (In memoriam speech presented at the 2007 international conference of The Association for Development of Adult Education)

Upon the sudden death of Chia Mun Onn I have to formulate some thoughts, which I have not had the time to think through and accept for myself, because we are organising, managing, getting things ready, but we are not counting on death and the inevitability of it suddenly occurring. During the preparations for this conference it became evident, in particular first in electronic form, in e-mailing: “the address given is registering a continuous fault, the letter is undelivered”. This was followed by letters from friends and colleagues: “we are informing you that Chia Mun Onn has passed away on 22nd October 2007 at 10.35 am”. Everybody knows, who uses the modern information transmission systems of today, if an address is not operational, if the addressee does not open and answer his letters, then the contact is terminated. This was an unknown situation for Chia Mun Onn. He always answered the letters, because he valued friendships and human contact above everything else.

The evaluation of Chia Mun Onn’s international adult education work will be conducted by those organisations, which he was a member of during the past decades. But his participation in Hungarian adult education has to be acknowledged by our organisation, The Association for Development of Adult Education, because his co-operation was strongest with our organisation.



We first met in Finland in 1989 at the marvellous world conference organised by the Finnish colleagues: "Meeting in Finland", which meeting had influences lasting up to this day. This was the time of the changing system in Hungary and the expert audience of the world was welcoming us kindly. It was an unforgettable experience, because everybody wanted to speak to us and help us. From among the many superficial conference friendships, which later prove to be just that, Chia Mun Onn's became long lasting. He visited Hungary twice arriving from Singapore. He organised our participation in the conference of the Singapore Association for Continuing Education, and we could marvel at his country. He sent articles, letters and advice, and all this without expecting anything in return, purely just being helpful.

One of the most useful and fruitful exchanges of correspondence with him – among many others yet to be utilised in practical terms – we conducted in January 2005 in connection with the adult education challenges regarding the Southeast Asian tsunami. As a result of this we organised a domestic round table discussion during which we discussed the responsibilities of adult education and educators. As a result of this group thinking we named one of the topics on our web site: "Knowledge added together".

I quote from one of his letters: "My feelings of sympathy towards the victims is equally great as my pain, that I feel, because despite our greatly sounding speeches about the effectiveness of adult education, it is obvious, that we are unable to prepare particularly the poor and illiterate people to protect themselves and be able to act during natural or manmade catastrophes."

The portion of his letter demonstrates his way of thinking, it shows that Chia Mun Onn could rise above everybody and everything and he could think about global problems globally. This made him particularly suitable – besides his openness – to conduct international organisational tasks. The photo displayed now shows him at the conference in Africa organised by DVV International in 2005, where he presented a paper about his specialist subject: adult educational co-operation in Southeast Asian countries.

His death and its circumstances were worthy of his whole professional carrier. He was untiringly working on developing international adult educational networks, he was preparing to visit us, so he could teach and learn – as he said on one occasion.

He was fighting for his life, as his immediate colleague and friend Thomas Kuan, the president of Singapore Association for Continuing Education wrote. He fought hard for three days with death. He wanted to live and help despite his bad health and mobility difficulties.

His preparations for "the trip" were also symbolic and moving. The travelling in practical terms meant the flight to Hungary, but rereading our correspondence I should have noticed the insignificant half sentences, the double meaning hidden among compulsory friendly international phrases. These expressions were the messages of a friend and colleague preparing for the final great journey.



He loved our country. He always said, he wanted to visit Lake Balaton, to look at our country cottage and the Hungarian countryside. He very much wanted to see Hungarian villages and he was particularly interested in the life of Romanians. And the experience he particularly was looking forward to: to see the snow fall in Budapest.

Rest in peace! We will remember you Chia Mun Onn, our friend from Singapore. We will enter his name among the honorary members of our association. His picture will be on our web site: <http://www.feflearning.hu> and all the Hungarian language documents about his life work.

Chia Mun Onn munkásságáról

Visszaemlékezés a magyar civil szervezetekhez kapcsolódó, a felnőttképzés fejlesztése érdekében tett tevékenységére.

(Elhangozott A Felnőttképzés Fejlesztéséért Közhasznú Egyesület 2007. évi nemzetközi felnőttképzési konferenciáján)

Chia Mun Onn hirtelen halála miatt olyan gondolatokat kell elmondanom, amelyeket még nem tudtam teljesen átgondolni és magamban feldolgozni, hiszen szervezünk, tevékenykedünk, menedzselünk, és nem számolunk a halállal, a halál megtörténésének hétköznapiságával. Nos, ezen a konferencián nyilvánvalóvá tette magát, még hozzá elektronikus formában, e-mailen: *a megadott cím folyamatosan hibát jelez, a levél kézbesíthetetlen*. Aztán már csak a barátok, kollégák levele jött: „értesítjük, hogy Chia Mun Onn 2007. október 22-én, 10. 35 perckor eltávozott”, „*passed away*”, ahogy udvariasan mondjuk angolul. Mindenki tudja, aki használja a modern, globális információközvetítő eszközöket, hogyha a cím nem működik, ha a leveleket nem nyitja meg és nem válaszol a címzett, akkor a kapcsolat megszűnik. Nos, ilyen **Chia Mun Onn** életében elképzelhetetlen volt. Mindig válaszolt a levelekre, hiszen mindennél, talán mindenkinél fontosabbnak tartotta a baráti beszélgetéseket, az emberi kapcsolatokat.

Chia Mun Onn nemzetközi felnőttképzési tevékenységének a feldolgozását nyilván megteszik azok a nemzetközi szervezetek, amelyekben évtizedek óta dolgozott. A magyar felnőttképzésben való részvételét viszont a mi szervezetünknek, *A Felnőttképzés Fejlesztéséért Egyesületnek* kell megtenni, hiszen a velünk való együttműködése volt a legintenzívebb.

Kapcsolatunk 1989-ben, Finnországban kezdődött, a finn kollégák csodálatos, és máig ható rendezvénysorozatán a „*Meeting In Finland*” elnevezésű világkonferenciákon. A magyar rendszerváltás időszaka volt ez, nagy szeretettel, nyitottsággal fogadott bennünket a szakmai világgözösség. Felejthetetlen élmény volt, hiszen mindenki kérdezni, segíteni akart. A sok felszínes konferencia-kapcsolatból, amelyekről csak később derül ki általában, hogy van-e emberi értékük, **Chia Mun Onn** barátsága időtállóan bizonyult. Kétszer is eljött Szingapúrból Magyarországra. Megszervezte, hogy részt vehessünk a *Szingapúri Felnőttképzési Szövetség (Singapore Association for Continuing Education)* konferenciáján és megcsodálhassuk az országát. Tanulmányokat, leveleket, tanácsokat küldött. Mindezt önzetlenül, segítő szándékkal.

A vele való szakmai kapcsolattartásunk számtalan, még fel nem dolgozott eredménye közül talán a leggyümölcsözőbb, leghasznosabb a 2005 januárjában folytatott levelezésünk volt, amelyet a délkelet-ázsiai katasztrófa (cunami) felnőttoktatási kérdéseiről folytattunk. Ennek hatására rendeztünk ugyanis egy hazai szakmai kerekasztalt, amelyben a felnőttoktatás, a felnőttoktatók felelősségéről beszéltünk. Ennek a közös munkának a hatására neveztük el honlapunkon egyik rovatát „összeadott tudásnak”.

Idézem levelét: *„Az áldozatok iránt érzett együttérzés nagyságához hasonló az a fájdalom, amit azért érzek, mert a felnőttképzés átalakító jelentőségéről szóló nagyhatású beszédeink ellenére, látható, hogy nem tudjuk felvértezni, különösen a szegény és írástudatlan embereket arra, hogy megvédjék magukat, és cselekedni tudjanak a természeti vagy az ember- -okozta katasztrófák esetén.”*

Ez a levélrészlet jelzi azt a gondolkodásmódot, ahogy **Chia Mun Onn** mindenben és mindenkin felülemelkedve képes volt globálisan gondolkodni globális problémákról. Ez tette alkalmassá – emberi nyitottságán túl – arra, hogy jelentős nemzetközi szervezőmunkát végezzen. A fotót, amelyet kivetítettünk, a *DDV International* Afrikában szervezett konferenciáján készítették róla 2005-ben, ahol szakterületéről, a délkelet-ázsiai országok felnőttképzési együttműködéséről tartott előadást.

Halála és annak körülménye méltó volt egész szakmai munkásságához. Fáradhatatlanul dolgozott a nemzetközi felnőttképzési kapcsolatok építésén, készült hozzánk, hogy tanítson és tanuljon, - ahogy egyszer mondta.

Harcolt az életéért, ahogy azt közvetlen kollégája és barátja Thomas Kuan, a *Szingapúri Felnőttképzési Szövetség* elnöke írta. Három napig keményen küzdött a halállal. Komoly egészségügyi problémái, mozgási nehézségei ellenére továbbra is élni és segíteni akart.

Ugyanakkor szimbolikus és megható, ahogy készült az *„utazásra”*. Bár ez az utazás konkrétan a repülőutat jelentette Magyarországra, de átolvasva ismét a levelezésünket, észre kellett volna vennem a jelentéktelennek, kötelező nemzetközi kedveskedésnek tűnő mondatokban a kettős jelentést. Ezek a félmondatok már a nagyobb, végső *„utazásra”* készülő barát, kolléga üzenetei is voltak.

Szerette az országunkat. Mindig jelezte, hogy el akar menni a Balatonhoz, szívesen megnézné a vidéki házunkat, a vidéki Magyarországot is. Nagyon szerette volna látni a falvakat, és különösen a cigány emberek életét. És az élmény, amelynek átélésére talán a legjobban készült: szeretett volna hóesést látni Budapesten.

Nyugodjon békével! **Chia Mun Onn**, szingapúri barátunk emlékét megőrizzük. Nevét beírjuk egyesületünk tiszteletbeli tagjainak névsorába. Honlapunkon, a <http://www.feflearning.hu> címen megtalálható lesz az arcképe, és olvashatók lesznek a szakmai munkásságával kapcsolatos, magyar nyelvű dokumentumok.

Deme Tamás:

Kontra György emlékezete

Július 20-dikán, 82 évesen elhunyt egy tanár, Kontra György. Egy kortárs énekes mondata zúg azóta fejemben: „*amikor apám meghalt, az olyan volt, mint ahogy egy egész könyvtár leég...*”. Talán ez a kép elmond valamit a hiányáról. Kontra György generációk irányjelzője volt.

Megkísérve lehetlent: próbálom elbúcsúztatni a tudóst, a tanárt, az embert. Kontra György 1925-ben született Köveskálon. Nagypja református lelkész, apja orvos volt. Zalaegerszegen nevelkedett, majd a gödöllői Premontrei Gimnáziumban is tanult (itt látta a cserkész dzsemborit, Teleki Pált és Karácsony Sándort – az utóbbi, életére kiható példa, érték lett számára.) Bölcsésznek tanult, s orvos diplomát szerzett, de orvosként nem praktizált. Kiemelkedő pedagógiai tudása révén az Országos Neveléstudományi Intézetben, a Vallás és Közoktatási Minisztériumban, a Fővárosi Pedagógiai Intézetben, a Központi Pedagógiai Továbbképző Intézetben, a Budapesti Orvostudományi Egyetemen kapott munkát. Az OPI után az ELTE Embertani Intézetében dolgozott nyugdíjba menetelig (1995). Feleségével, Ilonkával négy gyermeket nevelt. Életében többször volt módja alkotó módon hatni a pedagógiai elméletre és gyakorlatra. Tankönyveket, tudományos és tudomány-népszerűsítő könyveket írt a biológiatanítás, az orvostudomány részére. Több mint 350 publikációjából kiemelkedik Az ember szervezete és egészségtana, A biológiatanítás problémái, a Biológia és kommunikáció, A fejlődő gyermek, s az általa is szerkesztett alapkönyv: Az emberi test. Alkotásainak jelképes lezárásaként írta késői művét példaképéről, „Karácsony Sándor, a nagyhírű professzor” neveléstudományi munkásságáról.

Az 50-es, 60-as évek oktatáspolitikájának (tan)tervutasításos merevsége után egy reményt adó enyhülés ígéretét jelentette a MTA 1973-ban kezdett hosszú távú pedagógiai reformkísérlete. Kontra György az Elnökségi Közoktatási Bizottság tagjaként nagy energiával segített megújítani a természettudományi tárgyak tartalmát és a nevelés egészét. Munkájának jele az oktatási teljesítményeket értékelő nemzetközi társaság (IEA) akkori jelentése a természettudományi nevelés kiemelkedő magyar szintjéről. Ez idő tájt a világelsőik között voltunk. Az iskolai fejlesztés elkötelezett szellemi közegben Kontra olyan szövetségeseikkel dolgozhatott, mint Vargha Tamás, Szépe György, Forrai Katalin, Vekerdi László, Buda Béla, akikre ugyanaz a magyar tudós pedagógus-tudós hatott, mint Kontrára. Karácsony Sándorról van szó. Karácsony különleges, összegző látású szemlélete, rendszere tiltott áru volt a korábbi évtizedekben. Kontra Györgynek s társainak köszönhető, hogy a politikai üldözés miatt 1952-ben elhunyt tudós (egyetemi professzor, cserkész-szövetségi elnök, ifjúsági vezető, író) életműve átmentődött a XX. század második felének nemzedékei számára.

Kontra György tudásának bemutatása alig teljesíthető feladat. Buda Bélával együtt vallom: nehéz szavakat találni Kontra zavarba ejtően tágas szellemi horizontjának érzékeltetésére. Kontra különleges érték volt, s rejtőzködő érték. Jólesik emlékezni elegáns, szinte fölényes összefoglaló bölcsességére, amellyel tanított. Nem tolta magát előre, közlését visszafogva, lényegre tört. Integráló, egygyé-rendező képességgel bírt, mint professzora, Karácsony. Sok mindenhez értett valamennyit, pár területen viszont magas fokon szinte mindent tudott a tudhatóból. Biológusként, orvosként lett pedagógus, de otthon volt a lélektan, teológia, szociológia, nyelvészet aktualitásaiban is, ismerte az érvényes eredményeket. A tudományt közérthető, ironikus, szellemes stílussal közvetítette. Alapos, lényegi megértésre törekedett. Sűrűn idézte mesterét, aki szerint „A megértés záloga a másik ember”. A fiataloknak védelmet biztosított a bürokratákkal szemben. Az áltudományos hivataloszövegeket rendre kifigurázta, könnyed pontossággal beszélve számos diszciplína szakmai nyelvét. Kritikája borotvaélesen metszett. Aki- ket kedvelt, azokat finomra faragta. Aki/ami alkalmatlan volt az adott feladatra, attól hűvös- udvariasan elköszönt. 1976-ban az Országos Pedagógiai Intézettől főigazgató-helyettesként is elköszönt, látván, hogy a remélt akadémiai reformot éppen az OPI elszaboltálja. Ismerte az oktatáspolitikát, nem voltak illúziói. Tudta, hogy a napi politikai érdek sokszor felülírja a tudományt, mégsem adta fel szkeptikusan-optimistán is cselekvő magatartását. Hajdani mestere mindkét rendszerben megfigyelt személy volt, tanítványának is kijutott a politikai gyanakvás, félreállítás. Viszont távol állt tőle a panaszkodás. Méltatlannak tartotta a nyögést, gyakorolta a hallgatást. S ahogy az igazán bölcsek szokták – kinevelte utódait, tanítványait is.

A dokumentált tudás általában elmondható. Ilyen a könyvek, előadások, konferenciák, világa. Vannak azonban rejtett, kívülről szemlélve láthatatlan értékek. Ezek a lélek hatékony tettei. Érdekes volna egyszer összegyűjteni a történelem „szürke eminenciásainak” kiválóságait. Kontra Györgynek köztük volna helye. Nem-látható, nem-följegyzett lelki és társadalmi munkáiért. Ilyenek voltak a szakmai, intézményi elemzések, tanácsok, kritikák, személyes lélekgyógyítások. Észrevétlenül mentette át a 20. század legnagyobb magyar neveléstudósa, Karácsony Sándor életművét a jövő számára. A szocializmus oktatásügye teljesen elhallgatta (vagy „szitok-átok” jelzőkkel stigmatizálta) a nemzetközi szintű magyar tudóst, aki behalt abba, hogy 50-ben a kommunisták kényszernyugdíjazták az egyetemen, s eltiltották a fiatalság nevelésétől. Kontra, barátaival, munkatársaival személyes és közösségi feladatnak tartotta Karácsony „viszonyelvű nevelés” szemléletének továbbadását. Ami ebből látható volt: a filológiai, tudományos munka, s a kockázatos érvelés, tanúságtétel az igazság védelmében. (Ilyen volt az 1956-os Kerékgyártó-féle akadémiai védelem is, ahol Kontraék megcáfolták a Karácsonyt koncepció alapon megbélyegző pártkader hamis vádjait.) A debreceni professzor tanítványainak „belső köre” (ez bibliakör volt) s Kontra György szervezte meg Karácsony társaslélektani, logikai, filozófiai, pedagógiai örökségének továbbadását az új generációknak. Félévszázados „olvashatatlanság” után ma már a Karácsony-életmű újradradását láthatjuk. Tanulásaiból több disszertáció született Kontra biztatásának, gondozásának köszönhetően. Ami viszont láthatatlan munka életművében, az (akkoriban a Puskin utcában működő) ELTE Embertani Tanszék beszélgetéseinek ereje, a fiatal kollégák dolgozatait elemző, életükre atyai barátként koncentrázó léleknevelés mélysége és magassága. A gondoskodó figyelem viszont, akárhogy is szeretnénk, dokumentálhatatlan.

Az emberi élet (miképp az ember maga) a test-lélek-szellem összefüggésében ismerhető meg. A megismeréseknek persze előfeltételei vannak. A nevelés alapvető előfeltétele Karácsonynál a társas lelki viszonyulás, amelynek elvét, törvényét Kontra nemcsak idézte, de élte. Az élet materiális és lelki része (tudományos, társadalmi, művészi alkotás) mellett alapvető a szellemihez, a transzcendenshez való viszonyulás is. Nem kegyeskedés, hanem lényegi érték Kontra György életében a világnézeti, vallási tanúságtétel. Professzorához hasonlóan, tanításában ő sem keverte a racionális logika jeleit a pneumatikus kötődés magyarázhatatlan („csudálatos”) titkaival. A tudományban a társas értelmet, a vallás tanúságtételeiben a közösségi hitet vallotta meg. Annak a megrendítő felismerését, miszerint „Nem vagyunk a magunkéi. Engem is, téged is, igényel Ő”. Vallásgyakorló reformátusként tagja volt a Confessio lap szerkesztőbizottságának. A naponta olvasott Biblia erőt adó fénye egész munkásságát átvilágította. A rendszerváltozás előtt két pedagógiai műhelynek lett alapító segítője. A péceli, Heltai Miklós vezette Csökmei Körnek és a fővárosi Sándor Körnek. E két műhely neveléstudományi fórumként működik ma is, konferenciákat, táborokat szervez, könyveket ad ki (például Karácsony Sándor műveit). Kontra egyszer hangsúllyal emlékeztetett arra a művelődéstörténeti pillanatra, amikor Szent-Györgyi Albert, Kodály Zoltán, Sík Sándor, Karácsony Sándor együtt dolgozott a magyar kultúra újraformálásán. (Vajon ma hol, kikből állhatna e négyes fogat kultúránkban? Ha lenne négyes fogat. És kultúra.) A két utóbbi (katolikus és protestáns) személy barátságának jeleként kapta nevét az ökumenikus Sándor Kör. A műhelyalapítás időszaka otthonához kapcsolódik. Derűs élmény volt. A meghívott közösség- vezetőknél a házigazda hónapokon át lakásában tartotta a „házi szemináriumokat”. A fiatalok – felesége, Ilonka mosolyával – teát, zsíros kenyeret kaptak, s a padlón körberakott, cédulákra írt társaslélektani rendszer felismeréseit. Akiknek sikerült valóban észrevenni (eszükre-venni) e természetes észjárás filozófiáját, azokból feltehetőleg nem csak nagykorú ember lett, hanem felnőtt. Kontra György utolsó nyilvános előadását is a Sándor Körnek ajánlotta. Hallgatói megsejtettek valamit abból, ami több a hústest- s lélektest létezésénél. A pneumatikus ember transzcendenciára nyitott lelki fejlődését tanította. Mostani, halál utáni leckéjében ott a kérdés: végezzük-e az életfeladatunkat? Felelősségünk személyre szabott, de egyúttal közösségi. Egyénként jövünk világra s magányos személyként lépünk az Örökkévalóságba, de másokkal közös a létünk, a társaslényember élete. Kontra Györgynek sokakkal volt közös munkája, szenvedése, öröme. A köszönetmondást persze nem engedné. Köszönet érte is annak jár, aki megteremtette. Soli Deo Gloria.



Felhívás

A Felnőttképzés Fejlesztéséért Közhasznú Egyesület (FFE)

V. nemzetközi konferenciáján való részvételre

Ideje: 2008. november 10. (hétfő), 11. (kedd)

Helye: Budapest, VIII. kerület, Bródy Sándor utca 16. (TIT Székház)

Címe: Felnőttkori tanulás: kompetenciák fejlesztése

Angol címe: *Adult Learning: Developing Competencies*

Német címe: *Lernen im Erwachsenenalter: Entwicklung der Kompetenzen*

*A konferenciát a **TIT Szövetséggel** együttműködve és a **dvv international** (Németország) anyagi támogatásával szervezzük meg.*

A felnőttképzést végző szakemberek változó szerepéről, a szakterület átalakuló környezetéről, valamint a kompetencia-alapú felnőttképzésről rendezünk nemzetközi konferenciát ez év novemberében Budapesten, melyre ezúttal meghívjuk az érdeklődőket.

A 2004-ben elindított kétnapos rendezvénysorozaton a legaktuálisabb szakmai kérdésekről esik szó, melyeket neves hazai és külföldi szakértők és kutatók, valamint a szervező civil szervezetek tagjainak és támogatóinak bevonásával tárgyalunk meg.

Témacsoportokra bontva vitatjuk meg a felnőttkorban elsajátítandó kompetenciákat, az ezekkel kapcsolatos oktatási példákat és problémákat.

A kötetlen beszélgetésre is lehetőséget adó rendezvény nyitott, melyre várjuk az andragógia szakos felsőoktatási hallgatók jelentkezését is.

Az érdeklődők a *Felnőttképzési Szemle* online folyóiratunkban (www.feflearning.hu) hozzáférhetnek a korábbi konferenciák dokumentációjához, továbbá honlapunkon folyamatosan tájékozódhatnak az őszi rendezvény tartalmi és szervezeti kérdéseiről.

A konferencia tartalmának kialakításához lehetőség van javaslatokat tenni és rövid előadásokat vállalni.



A konferencia megrendezését a *Német Felnőttképzési Szövetség (dvv international)* Nemzetközi Együtműködési Intézete Közép-Európai Projektirodájának anyagi támogatásával, részvételi díj fizetése nélkül rendezzük meg.

Jelentkezni írásban lehet: spordany@t-online.hu, vagy levélben: A Felnőttképzés Fejlesztéséért Közhasznú Egyesület címén: 1117 Budapest, Baranyai utca 20.

(Kérjük az elektronikus levelezési cím, az érdeklődési terület, valamint a település feltüntetését. A kölcsönös tájékoztatás érdekében rövid szakmai bemutatkozást is várunk a jelentkezőtől!)

A konferencia szervezőbizottsága

Szerzőink

**Prof. Dr. Choi, Don
Min**



Vice-President of the Korean Federation of Lifelong Education and
Assistant Professor at Sangji University;
Wonju (Dél-Korea)

Dr. Deme Tamás



főiskolai docens;
Vitéz János Római Katolikus Tanárképző Főiskola;
Esztergom

**Feketéné
dr. Szakos Éva**



egyetemi docens;
Szent István Egyetem,
Gazdasági és Társadalomtudományi Kar,
Humántudományi, Nyelvi és Tanárképző Intézet;
Pedagógia docentúra;
Gödöllő

Országos Doktori Jegyzék:

<http://www.doktorijegyzek.hu/jeg.php?subid=1&pid=478&back=1>

Geró Péter

tanár;
Budapest

Hahner Péter

tanszékvezető, egyetemi docens;
PTE Újkortörténeti Tanszék;
Pécs

Harangi László

művelődéskutató;
MTA Andragógiai Albizottságának tagja,
az MPT Andragógiai Szakosztályának elnöke;
Budapest

dr. Kovács Ilma

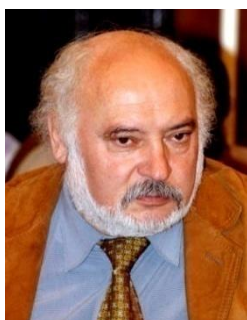
egyetemi magántanár;
(Budapesti Corvinus Egyetem);
távoktatási szakértő;
Budapest

Maróti Andor Dr.

egyetemi docens;
ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar,
Andragógia Tanszék;
Budapest

Pordány Sarolta

tudományos kutató,
felnőttképzési szakértő;
a Felnőttképzés Fejlesztéséért Egyesület elnöke;
Budapest

dr. Sári Mihály

dr. habil. PhD. egyetemi docens;
Kultúratudományok Intézet igazgatója;
PTE FEEFI;
Pécs

Dr. T. Molnár Gizella

intézetvezető,
tanszékvezető főiskolai tanár;
Szegedi Tudományegyetem,
Juhász Gyula Pedagógusképző Kar,
Felnőttképzési Intézet,
Andragógiai és Művelődéstudományi Tanszék;
Szeged

Vigh György

Magyar Posta Zrt. informatikai ügyfélmenedzser;
informatikai taneszköz-szakértő;
informatikai beruházási és beszerzési szakértő;
Budapest

Zalay Szabolcs

egyetemi oktató, tréner;
Pécsi Tudományegyetem;
Pécs



Támogatóink





Impresszum

Felnőttképzési Szemle – online Időszaki kiadvány

2008. március (II. évfolyam 1. szám)

ISSN 1789-3569

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

Tárgyköre: neveléstudomány-andragógia

Alapító: A Felnőttképzés Fejlesztéséért Közhasznú Egyesület

Felelős kiadó és főszerkesztő: Pordány Sarolta

Kiadó címe: 1117 Budapest, Baranyai utca 20.

Szerkesztőség címe: 1088 Budapest, Bródy Sándor utca 16.

Telefonszám/fax: +36 (1) 279-0404

E-mail: spordany@t-online.hu

Szerkesztőbizottság és lektori testület

Feketéné dr. Szakos Éva, dr. Juhász Erika, dr. Maróti Andor, Piróth Eszter, Pordány Sarolta (főszerkesztő), dr. Sári Mihály

Nyelvi lektorok

dr. Fercsik Erzsébet (magyar), dr. Hahner Péter (magyar, angol, francia), Horváthné Bodnár Mária (német), dr. Kovács Ilma (francia), Penney Éva (angol)

Online szerkesztő (szedés, design)

Vigh György – vigh.gyorgy@suli-soft-design.hu

Megjelenik az FFE gondozásában.