



# FEF SZEMLE – 2010/1

## Tartalomjegyzék

<b>1. Magyar nyelvű konferencia-előadások</b>	<b>2</b>
<i>A VI. Felnőttképzés Fejlesztési Konferencia előadásai: Az összehasonlító felnőttképzés nemzetközi vonatkozásainak aktuális kérdései – Szervező: a Felnőttképzési Fejlesztésért Közhasznú Egyesület, Budapest (TIT Székház), 2009. november 13.</i>	
• <b>Maróti Andor:</b> Problémák és lehetőségek a felnőttoktatás összehasonlító kutatásában	2
• <b>Feketéné Szakos Éva:</b> A svéd felnőttképzés újabb tendenciái	10
• <b>Dobos Ágota:</b> Felnőttképzés amerikai módra?	15
• <b>Kovács Ilma:</b> Az összehasonlítás módjai és módszerei az oktatásban és a kutatásban (Magyarország–Franciaország)	20
<b>2. Magyar nyelvű tanulmányok</b>	<b>36</b>
• <b>Harangi László:</b> Heutagógia versus andragógia – az önvezérlő tanulás és a felnőttoktatás kapcsolata	36
• <b>T. Kiss Tamás:</b> A tudományos szakemberképzés támogatása nem/ ismer/t/ határokat!? (Tanulságok és tapasztalatok a 20. század első feléből)	42
• <b>Cserné dr. Adermann Gizella:</b> Felnőttoktató, andragógus, andragógus tanár?	59
<b>3. Nemzetközi konferencia-kiadványban megjelent idegen nyelvű előadás</b>	<b>71</b>
• <b>Németh Balázs:</b> Learning Cities, Regions and Learning Communities: Some Characteristics of the Development of the Pécs Learning City-Region Forum and the Messages of the PURE Project	71
<b>4. Recenzió</b>	<b>80</b>
• <b>Benkei Kovács Balázs:</b> A franciaországi validációs eljárás szociológiai szempontú bemutatása ( <b>Bernard Gourmelen:</b> La validation des acquis de l'expérience)	80
<b>5. Szerzőink</b>	<b>84</b>



## 1. Magyar nyelvű konferencia-előadások

Maróti Andor

### PROBLÉMÁK ÉS LEHETŐSÉGEK A FELNŐTTOKTATÁS ÖSSZEHASONLÍTÓ KUTATÁSÁBAN

**Tisztelt Hallgatóim!** Bevezetesként arról beszélnék, hogy mikor és hogyan találkoztam először az összehasonlító felnőttoktatással. 1993 októberében részt vettem Szlovéniában, Ljubljanában egy népes nemzetközi konferencián, amelynek témája a felnőttoktatás újraértelmezése volt. Sorra vette fogalmi meghatározását, részterületeit, intézményeit, szervezeteit, valamint a nemzeti és nemzetközi helyzetét. A tanácskozást egy széleskörű nemzetközi felmérés előzte meg, amelynek kérdőíves vizsgálata hat kérdést tartalmazott:

*Hogyan értelmezi Ön ma a felnőttoktatást?*

*Véleménye szerint milyen kapcsolat van a pedagógia és az andragógia között?*

*A jelenlegi felnőttoktatás filozófiája és gyakorlata szükségessé teszi-e alapfogalmainak az újragondolását? (Ha igen, mik ennek az okai?)*

*Milyen helyet foglal el a felnőttoktatás az Ön országában, vagy kellene elfoglalnia?*

*Milyen mértékű a felnőttoktatás iránti egyéni érdeklődés, és milyen felelősséget vállalnak benne a vállalatok, szervezetek, helyi közösségek és az állam szervei?*

*Melyik eszmét vagy célt tartja legértékesebbnek a felnőttoktatás számára?*

A kérdőívet a világ különböző országaiba 195 szakértőnek küldték el 1989-ben, és a visszaérkezett válaszokat 1992-ben összesítették. 32 országból 88 válasz érkezett vissza (a megkérdezettek 45,13%-a válaszolt a kérdésekre; Európából 50%, Észak-Amerikából 32%, a többi földrésről sokkal kevesebb). A legtöbben az Egyesült Államokból válaszoltak, ez a visszaküldött kérdőíveknek csaknem negyedét jelentette (20 fő). Az európai országokból legtöbben az Egyesült Királyságból (8) és Németországból (6) feleltek. Magyarországról hárman válaszoltak: **Fukász György**, **Maróti Andor** és **Soós Pál**. A válaszok angol nyelven megjelentek a Szlovéniai Felnőttoktatási Intézet kiadásában, 1993-ban a *Rethinking Adult Education for Development* című kiadvány első kötetében. (A második kötet a konferencia előadásait tartalmazta, néhány kiegészítő írással együtt.)

A felmérés és a hozzá kapcsolódó konferencia központjába a pedagógia és az andragógia kapcsolata került. Az erre vonatkozó véleményeket három csoportba lehetett osztani. Az első tagadta a felnőttoktatás különállóságát, azt a pedagógia részének tekintette, arra hivatkozva, hogy az életkori különbség nem indokolja leválasztását a pedagógiáról; ők a felnőttoktatást *felnőttpedagógiának* nevezték. A második válasz az általános neveléstudomány alá sorolta a pedagógiát és az andragógiát, azzal a meggyőződéssel, hogy a kettő között azonosságok és különbségek egyaránt találhatóak. A harmadik csoport teljesen elkülönítette a felnőttoktatást a fiatalkorúak tanításától, mondván, hogy a felnőtteket nem lehet nevelni, ezért az andragógia sem lehet része a neveléstudománynak.

A másik központi kérdés ez alkalommal az volt, hogy integrált rendszer-e a felnőttoktatás vagy sem. A válaszok ebben a tekintetben is megoszlottak. Véleményem szerint az igent és a nemet elsősorban az határoz-

ta meg, hogy a felnőttoktatás részterületeinek van-e közös elméleti, filozófiai alapja, és ezt az érdekeltek el fogadják-e. Ha van, akkor a részterületek gyakorlatának közös a szemlélete, és az együttműködést is szükségesnek tartják. Ha viszont ez az alap hiányzik, akkor szükségképp elkülönülnek egymástól. Az elméleti, filozófiai megalapozottság a felnőtt embert veszi kiinduló pontnak társadalmi státuszával, tapasztalataival, érettségével együtt, és csak másodsorban gondol arra, hogy mit és milyen keretekben adjon át neki. Az ilyen megalapozást nélkülöző gyakorlat viszont csak azzal törődik, hogy milyen információkat akar közvetíteni, s mik a közvetítésnek szokásos formái, a felnőtt ember pedig csupán beszervezendő közönségként jön számításba. Ha most már a hazai helyzetet nézzük, megállapíthatjuk, hogy a felnőttoktatás részterületeinek elszigetelődése szükségszerűen következik abból, hogy a legtöbb helyen mellőzhetőnek tartják a gyakorlat elméleti megalapozását és a szervezők ilyen irányú felkészültségét. Ezért nem is igénylik az együttműködést a felnőttoktatás más területeivel.

Engem a szlovéniai konferencián kapott élmény indított arra, hogy elkezdjek foglalkozni az összehasonlító felnőttoktatással. Az ELTE Bölcsészkarán akkor még létező szakcsoportunk nevében pályázatot adtam be az Országos Tudományos Kutatási Alaphoz. A kapott anyagi támogatás felhasználásával négy füzetet tudtunk megjelentetni: **Harangi László**: *A dán felnőttoktatás rendszere* (1995), **Pethő László**: *Az osztrák és a svájci felnőttoktatás* (1996), **Éva Penney**: *A brit felnőttoktatás* (1997), **Knódel Mária**: *A német felnőttoktatás* (1998). Szakcsoportunk megszűnése és a kapott támogatás lejárta miatt ez a sorozat nem folytatódhatott. 1997-ben azonban részt vehettem az UNESCO V. Felnőttoktatási Világkonferenciáján Hamburgban, ott találkoztam az összehasonlító felnőttoktatás nemzetközi társaságának tagjaival, és részt vettem a szűkebb körű megbeszélésükön. Az *International Society for Comparative Adult Education* nevű szervezet 1992-ben alakult meg. Megismertem az előzményeit is, megtudtam, hogy az első szerveződés még 1960-ban történt az Egyesült Államokban, amikor a Syracuse University tanára, **Alexander Charters** a kanadai **Robby Kidd**-del létrehozta az amerikai összehasonlító felnőttoktatási szervezetet, amely első konferenciáját 1966-ban Exeterben tartotta. Ezekre az évekre jellemző módon két témakör foglalkoztatta az összehasonlító felnőttoktatással foglalkozó amerikai kutatókat: egyrészt az, hogy melyek a felnőttoktatásnak a pedagógiától különböző sajátosságai, másrészt pedig az, hogy az amerikai felnőttoktatás korai szakaszában melyek voltak az átvett külföldi hatások (ebben a vonatkozásban az angol szabadegyetemet és a dán népfőiskolákat említették meg). Ez utóbbi egyúttal a nemzetközi kapcsolatok iránti érdeklődés alapja is volt. Mégis csak a század utolsó évtizedében terjedt el az összehasonlítás igénye az európai országok felnőttoktatásában, talán a szlovéniai konferencia hatására. A világ egészének szakembereit átfogó ISCAE azután 1995-ben tartotta a németországi Bambergben összejövetelét, amelyet általában 3–4 évenként újabbak követtek. Ettől kezdve **A. Charters**-tól a Bambergi Egyetem tanára, **dr. Jost Reischmann** vette át a szervezet elnöki tisztségét (aki egyébként 2008 decemberében részt vett Budapesten a VI. Felnőttoktatási Világkonferenciát előkészítő európai elő-konferencián, és megbeszélést tartott az ISCAE jelenlévő tagjaival). Jelenleg **Michal Bron**, a svédországi Södertörn Egyetem tanára a szervezet elnöke. Megemlíthetjük, hogy ennek a szervezetnek a taglistáján napjainkban három magyar képviselő van: **Kozma Tamás**, a Debreceni Egyetem tanára, **Maróti Andor** és **Pethő László**, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karáról. Úgy gondolom, ez a névsor bővíthető és bővítendő, amennyiben intenzívebben szeretnénk foglalkozni a felnőttoktatás összehasonlító kutatásával.

Az összehasonlító felnőttoktatás kutatása tulajdonképpen két forrásra vezethető vissza: az összehasonlító pedagógiára és a nemzetközi felnőttoktatásra. Az első jóval régebbi, első kezdeményezései a 19. századra nyúlnak vissza. Élénk nemzetközi együttműködés jellemzi, módszertana alaposan kidolgozott (erről a *Pedagógiai Lexikon* 1997-es kiadása részletes ismertetést ad). Nem véletlen, hogy ez készítette a felnőttoktatást a minta követésére, ám az összehasonlító pedagógia eredményei kevéssé épültek be a

20. század második felében érlelődő összehasonlító felnőttoktatásba. Ennek oka alighanem az, hogy a felnőttoktatás összehasonlító vizsgálatának igénye éppen akkor tudatosult, amikor a pedagógiától való elhatárolódás és az önálló elmélet kialakítása megerősödött. Ebben kétségkívül nagy szerepe volt az amerikai **Malcolm Knowles**-nak, aki a felnőttoktatás modern gyakorlatáról szóló, 1980-ban megjelent könyvének alcíméül „a pedagógiától az andragógiáig” megjelölést választotta. Az összehasonlító felnőttoktatás kibontakozásában sokkal inkább volt tehát szerepe a „nemzetközi felnőttoktatásnak”. Mindez egybeesett azzal a fokozódó érdeklődéssel, amely a felnőttoktatás szélesedő kapcsolatainak további erősítését és egyetemesen jellemző jegyeinek a feltárását célozta. Ez a kapcsolat olyannyira meghatározó lett, hogy sokáig azonosították is a két dolgot egymással. Annak ellenére, hogy a kettő nem ugyanaz: a nemzetközi felnőttoktatás megmarad az egyes országok rendszerének egymás mellett történő bemutatásánál, remélve, hogy eközben világossá válhatnak a közöttük levő különbségek, hasonlóságok és azonosságok. Ezért leíró jellegű. Az összehasonlító andragógia viszont épp e sajátos vonások kiemelésére törekszik, nem elégedve meg azok felmutatásával, hanem az azokat előidéző okokat is keresi és magyarázza. Így elemzően dolgozza fel az anyagát. A nemzetközi felnőttoktatás nem veszi tudomásul azt, hogy összehasonlítás egy országon belül is lehetséges, ha például bizonyos jelenségek alakulását vizsgáljuk a különböző történelmi időszakokban. Az ilyen diakronikus vizsgálat egyúttal képes érzékeltetni a szemlélet változásait is. Az egyidejűséget alapul vevő szinkron vizsgálat viszont – amely többnyire különböző országok meghatározott állapotát akarja felmérni – eltekint attól, hogy ez a szint sem teljesen változatlan, s minthogy a kutatás általában hosszabb idejű, időközben a kiinduló helyzet is átalakult.

Ez a probléma átvezet bennünket az összehasonlító kutatás nehézségeihez. Közöttük megtalálható az egyes fogalmak eltérő értelmezése, a statisztikai adatok elfogadhatóságának bizonytalansága, a tényeket meghatározó történelmi-társadalmi háttér figyelmen kívül hagyása vagy felületes kezelése a különbségek, hasonlóságok és azonosságok okainak feltárása közben. További nehézséget jelenthet, hogy az összehasonlítás alapjául szolgáló források sokszor szubjektívek. Legyenek azok a helyszínen szerzett tapasztalatok vagy országos jelentések, bizonyos jelenségekről vagy problémákról szóló beszámolók, esetleg a nemzetközi konferenciákon szerzett értesülések. Ezért nehéz belőlük tárgyilagosan megalapozott álláspontokat kidolgozni, még akkor is, ha a kutatást nem egyetlen személy, hanem szakértői csoport végzi, amelyben a résztvevők kiegyenlíthetik egymás elfogultságait. Jellemző példaként említhetem meg azt, amikor az V. Felnőttképzési Világkonferencia előtt egy hazai szakértőkből álló csoport fogalmazta meg az UNESCO kérdéseire adható válaszokat a magyarországi helyzetről. A csoport egyik tagja mindent optimistán igyekezett beállítani, csak a kedvező jelenségeket vette tudomásul, s még a nyilvánvalóan ellenkező értékű tényeket is „rózsaszínben” látta. A csoport másik tagja ezzel ellentétben a megoldatlan problémákat és a gyakorlat fogyatékosait sorolta – nem egyszer ugyanarról a jelenségről.

Noha ezek a hátrányok veszélyeztetik a kutatási eredmények hitelességét, az összehasonlítás igénye világszerte egyre nő. (Bizonyítja ezt az Összehasonlító felnőttoktatás nemzetközi társaságának gyarapodó taglétszáma is. Az internet jelenleg 172 tagot sorol fel.) A növekvő érdeklődés érthető, hiszen a kutatásban feltárható konkrét eredmények nélkül a nemzetközi tanácskozások állásfoglalásai is megrekedhetnek az általánosságokban. Egyúttal az is nyilvánvaló, hogy az egyes országokban lejátszódó folyamatok jelentősége is világosabbá válhat az összehasonlítás segítségével, legyen az akár nemzetközi jellegű, akár egy országon belül kimutatható. Éppen ezért mi sem mondhatunk le arról, hogy bekapcsolódjunk az összehasonlító felnőttoktatási kutatás nemzetközileg kialakult rendszerébe. Az együttműködés segíthet az egyes tendenciák jobb megértésében és az újabb kihívások megválaszolásában. Arról nem is szólva, hogy ha már voltunk olyan merészek, hogy felvettük a komparatív andragógiát az egyetemek andragógia szakának tantervébe, akkor nem tehetjük meg azt, hogy rábízzuk a hallgatókra a tárgy feldolgozását azzal, keressék meg az in-



terneten, mit találnak ott az egyes országok felnőttoktatásáról. Ez még elfogadható lenne, ha ezek után megtörténne az összehasonlítás, de ha elmarad, és a tárgy „tanítása” kimerül a hallgatók beszámolóiban, akkor a tárgy tanára nem sokat tett a komparatív andragógia feldolgozásáért. Minthogy az andragógia oktatása – tudomásom szerint – valamennyi felsőoktatási intézményben azonos tanterv szerint történik, és állítólag ez 18 intézményt érint, kérdéses, mi is történik ma ezen a területen. Azt el tudom mondani, hogy én mit tettem, amikor elvállaltam ennek a tárgynak a tanítását. Az összehasonlító vizsgálatok lényegét ismertető bevezető után három részre osztottam az anyagot: előbb azokat a hatásokat mutattam be, amelyek külföldről érték a magyarországi gyakorlatot a történelem alakulása közben, s megbeszélhettük, miből mi is lett nálunk. A második részben a felnőttoktatás irányzatait részleteztem a felvilágosodástól napjainkig, elkülönítve egymástól az iparosodást megelőző kort, majd az ipari társadalom korszakát, végül az információs társadalomét. Az utolsó részben a felnőttoktatási világkonferenciákat tekintettük át 1949-től 1997-ig, kiemelve mindegyikből a jellemző gondolatokat. Az előadásokhoz kapcsolódó szemináriumokon hallgatóim tartottak beszámolókat vizsgálataik alapján. Ezeket az összehasonlítást gyakorolták olyan témákkal, mint például a nappali és a levelező hallgatók motivációja az andragógia szakon.

Most megemlíteném, hogy mely témákról indíthatnánk közös kutatást. Ha nemzetközi témát választanánk, érdemes lenne megfontolnunk az összehasonlítás lehetőségét valamelyik szomszédos országgal. Nem egyszerűen a közelség indokolná ezt, hanem az a tény is, hogy Ausztriát kivéve valamennyi átélte az egypártrendszer hatását, és ezért nem lenne érdektelen megnézni, a rendszerváltást megelőzően mi volt azonos vagy hasonló a mi gyakorlatunkkal, majd milyen különbségek alakultak ki a rendszerváltás utáni években. Ausztriával viszont a történelmi múltba nyúló összehasonlítás lehetősége ismerhető fel, amely megnézné, az Osztrák–Magyar Monarchiában mi volt még közös felnőttoktatásunkban, és mi történt az elválás után, milyen különbségek alakultak ki a két ország gyakorlatában.

S hogy az országunkon belül is található összehasonlításra alkalmas téma, arra talán bizonyíték a következő példa. A II. világháborút követő évek szabadművelődésének idején **Karácsony Sándor** ezt írta: „*A szabadművelődés nem az iskolán kívüli népművelés korszerű formája, hanem merőben új valami, amely csak azóta lehetséges, és csak azóta van, mióta Magyarország a demokrácia útjára lépett. [...] Az iskolán kívüli népművelés ugyanis meddő marad, csődöt mond, tekintet nélkül arra, hogy ki végzi. [...] A művelődés igénye és vágya alulról felfelé ható erő minden olyan kollektív életformában, amely nem mechanikus, hanem organikus jellegű. [...] A népművelésben más műveli a népet, a szabadművelődésben maga művelődik a nép, ahogy igénye és kedve tartja. [...] A kulturálandó fél ugyanis csak abban részesíthető, amit igényel. Hiába tömök, erőltetek bele egyebet, visszautasítja.*” **Karácsony Sándor** szavaiban világosan áll szemben egymással a népművelés és a szabadművelődés. Az előbbi felülről, kívülről kínálja a kultúrát, a szabadművelődésben viszont a művelődés folyamata abból indul ki, ami közvetlenül kapcsolódik az emberek életéhez, problémáihoz, és ezért az érdekeltek önként vállalják a kultúra átvételének a szervezését. Tudjuk persze, hogy ez a fordulat már akkor sem tudott megvalósulni, még kevésbé 1948–49 után, amikor a művelődéspolitikai irányítás felújította a népművelés fogalmát, kijelentve, hogy a társadalom öntevékenysége csak az osztályharc győzelmes megvívása után lehetséges.

A folyamat érdekessége, hogy a 70-es években a *népművelés* fogalmát hivatalosan a *közművelődés* váltotta fel. A kettő különbségét az 1976-os közművelődési törvény előterjesztésekor az illetékes miniszter így magyarázta az országgyűlésben. „*A népművelés fogalma az embereket mechanikusan alkotókra, terjesztőkre és befogadókra osztotta. Ezt a fogalmat most a közművelődéssel cseréltük fel. Ez az újabb fogalom demokratikusabb és közösségi magatartásra készíti. [...] A közművelődés nemcsak ismeretek szerzését jelenti, hanem aktív részvételt is az alkotás és a közvetítés folyamatában. A közművelődés az egyének kapcsolatában és a személyiség teljességében, a közösség oldaláról ad értelmet a művelődésnek és társadalmi hasznosságának. Feltételezi, hogy*

*minden ember valamilyen sajátos tudást, tapasztalatot hord magában, amit érdemes a közösségnek átadnia.*” Meglepő az egyezés **Karácsony Sándor** megállapításaival, noha a törvény előterjesztője sem reá, sem a szabadművelődésre nem hivatkozott. A szavaiban meghirdetett fordulat a gyakorlat demokratikusabbá tétele érdekében viszont csak azért volt lehetséges, mert ekkor már a politikai vezetés is hangoztatta a demokratizmus szükségességét. Más kérdés, hogy a közélet központi irányítása ennek továbbra is ellentmondott, azt azonban már nehezebb megmagyarázni, hogy az addig magukat népművelőknek nevezők miért álltak ellen a gyakorlatuk megváltoztatásának. Tény, hogy néhány nagyszerű kísérlet mellett – amelyekről a *Közelítések* című interjúkötet számolt be az 1980-as évek elején – országosan alig változott valami, a közművelődést sokan úgy fogták fel, mintha azonos lenne a népműveléssel. Annak ellenére sem történt lényegi változás, hogy a 80-as évek elején több városban volt szervezett vita a közművelődés demokráciájáról, és **Vitányi Iván** egy cikkében világos érveléssel különböztette meg a kultúra demokratizálását és demokráciáját. Fogalmazásában az első csak terjeszti a kultúrát, hogy közkinccsé tegye, de az átvevőket passzívan viselkedőknek tekinti. A kultúra demokráciájában ezzel ellentétben a művelődés aktív viszonyt jelent mind a kultúrához, mind pedig a közösséget alkotó emberekhez. Igaz, hogy a kétféle művelődési formát ő egymás mellett egyaránt jogosultnak tekintette, de egyúttal azt is érzékeltette, hogy a szó szoros értelmében vett közéleti demokrácia csak társadalmi öntevékenységgel valósulhat meg.

Mi történt a rendszerváltás után? Az 1997-es Művelődési Törvény ugyan kimondta, hogy a közművelődés közösségi művelődés, a benne dolgozók jelentős része azonban továbbra is a kultúra közvetítésében gondolkodik, és nem is gondol arra, hogy megpróbálja a gyakorlatban alkalmazni, amit erről egykor **Karácsony Sándor**, majd az 1976-os közművelődési törvény előkészítői mondtak. Persze kérdéses, nem illúzió-e napjainkban a közösségi művelődésről beszélni, s különösen itt Magyarországon? Még a 80-as évek elején Debrecenben a Megyei Művelődési Központ néhány munkatársa elhatározta, hogy a finnországi felnőtt tanuló körhöz hasonló gyakorlatot indít el. Két dolog segítette elhatározásukat: egyrészt az, hogy a helyi egyetem tanársegéde – hosszabb finnországi tartózkodás után – lefordította az ottani tanuló köröknek kiadott módszertani útmutatót, másrészt ekkor még létezett a munkahelyeken az úgynevezett szocialista brigádok művelődési vállalása, amely azonban formálissá válva csupán meghatározott mennyiségű rendezvény látogatását jelentette. Reálisnak látszott, hogy helyette egy tartalmasabb – és a csoportok önálló döntésére építő – gyakorlatot vezessenek be. A helyi újságban meghirdetett lehetőségre 649-en jelentkeztek, belőlük 76 tanuló kör alakult. A következő évben a létszám tovább nőtt, és a csoportok színvonalas munkájáról számolhattak be a kezdeményezők. Érdekes volt a témaválasztásuk: néprajz, helytörténet, magyar történelem, irodalom, filmművészet, a bejáró munkások életmódja, de volt gyakorlati választás is: kerámiakészítés, tűzzománc, bőrdíszművesség, mézeskalács-készítés. A végzett munkáról kisfilmek, kiállítások, szóbeli és írásbeli beszámolók készültek, a résztvevők iskolákban, művelődési házakban tartottak bemutatót. És az eredmények ellenére két év után a kezdeményezés elhalt, állítólag az anyagi támogatás hiányában. Ez azonban addig sem volt számottevő, tehát nem nagyon érthető, miért nem folytatódott az öntevékenység már kialakult gyakorlata. Önkéntelenül is fölmerül a kérdés: vajon Finnországban és más észak-európai országban miért tartósabbak az ilyen körök, és miért hal meg nálunk a sikerek ellenére is valami? Íme, itt van egy újabb lehetőség az összehasonlításra, bár ez is szükségessé tenné egy távolabb eső ország körülményeinek a megismerését, ami nyilvánvalóan nehezítené a vizsgálatok folytatását.

Az összehasonlító kutatás persze sehol sem könnyű, mégis érdemes lenne megfontolni, mit tehetünk azért, hogy ez a terület nálunk se maradjon ellátatlan. Feltételezem, hogy a belőle származó előnyök is érezhetőek.

## Összefoglalás

**Tisztelt Hallgatóim!** A konferencia zárásaként az elhangzott előadások néhány megállapítását emelem ki, hozzájuk kapcsolva saját gondolataimat. **Németh Balázs** joggal hangsúlyozta az összehasonlító vizsgálatok társadalmi-történelmi összefüggéseinek jelentőségét, ezek valóban nem mellőzhetők a tények értékelésekor. Ugyanígy jogosan utalt a nemzeti és nemzetközi sajátosságok összefüggésére. Ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy saját országunk történéseit ajánlatos nemzetközi vonatkozásban is nézni, annak részeként vizsgálni. Így a felnőttoktatás alakulását jobban meg lehet érteni, de a nemzetközi együttműködésre is felkészültebbek lehetünk. Emellett természetes, hogy a hazai hagyományoknak, a jelen problémáinak, eredményeinek mélyebb vizsgálatával gazdagítani lehet a felnőttoktatásról kialakítható egyetemes szemléletet. Ugyanebből az előadásból emelem ki a hatásvizsgálatok szükségességét. Ha egy képzési folyamat kezdetén rögzíteni lehet az induló szintet, majd a befejezése után mérhetők az eredmények, akkor e két szint összehasonlításával feltárható, hogy a képzésre fordított idő és energia mennyire térült meg. Ez véleményem szerint nem annyira az ismeretek gyarapodásában, inkább a kompetenciák változásában lenne jelentős.

**Benke Magdolna** előadásából csak egy megállapítást emelek ki, de az szerintem alapvető fontosságú. A felnőttoktatásban szükségesnek látszó paradigmaváltást említette meg, utalva arra, hogy megvalósulása az eredményesség mérésekor a hangsúly áthelyezését jelenthetné a képzésben résztvevők létszámáról tanulásuk hatékonyságára. Ez valóban fordulatot hozhatna a felnőttképzés gyakorlatában. Különösen akkor, ha hozzátesszük, amit már **Feketéné Szakos Éva** említett meg a svéd felnőttoktatásról szóló előadásában: ott a kreativitás és az innováció fejlesztése válik elsődlegessé az élethosszig tartó tanulásban való részvétellel szemben. Úgy gondolom, érdemes lenne ezzel bővebben foglalkozni, esetleg úgy, hogy az egyesületünk következő konferenciájának ez legyen a tárgya. Ebből az előadásból különös figyelmet érdemel, hogy milyen sok felnőtt vesz részt Svédországban a tanulókörök munkájában. Felidézem azt az esetet, amikor a 90-es évek elején a legnagyobb svéd felnőttoktatási szervezet, az *Arbetarnas Bildnings Förbund* néhány képviselője jött el Magyarországra, és felajánlották, hogy segítenek kiépíteni az ottani tanulókörökhöz hasonló rendszert. A svédek ajánlatát a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat megyei és városi vezetői hallgatták meg a Salgótarjánban tartott összejövetelen. Meglepetésemre egyáltalán nem ragadta meg őket ez a lehetőség, ahogy egyikük ki is mondta: tulajdonképpen semmi újat sem hallottunk, a nálunk szervezett előadások hallgatósága is tanulókör. Ezért nincs szükség változtatásra. Engem megdöbbentett, hogy a jelenlévők nem ismerték fel az előadások hallgatósága és a kis létszámú csoportok tagjainak aktív együttműködése közti különbséget. Vagy ha igen, akkor azt nem tartották lényegesnek. Fölmerült bennem a kérdés: vajon a hazai állapotok miért nem kedveznek az emberek együttműködésére épülő gyakorlatnak?

Az Amerikai Egyesült Államokról szóló részletes ismertetésében **Dobos Ágota** a felnőttoktatásnak több olyan vonatkozására hívta fel a figyelmet, amelyet nálunk is lehetne hasznosítani. Például azokat a vizsgálatokat említette meg, amelyek a felnőttek képzésének gyorsan megtérülő hatását mutatják ki a gyakorlati munkában. Ilyen összehasonlító vizsgálatok itt is elkelnének, ezekkel bizonyítani lehetne a képzésre fordított beruházás hatékonyságát és a felnőttek tanulásának gazdasági hasznát. Ennek az előadásnak másik kiemelendő megállapítása az önképzés jelentőségének fokozott elismerése volt. Ha arra gondolok, hogy nálunk a felnőttek tanulását általában csak akkor szokták elismerni, ha valaki beiratkozik valahova, és részt vesz egy szervezett képzésben, akkor az is érzékelhető, hogy az öntevékenységet itt nem nagyon becsülik. Ez alighanem összefügg azzal is, amit az előbb az előadás és a tanulókör közti különbségről mondtam. És összefügg ennek az előadásnak egy másik megállapításával, amely a kritikus gondolkodás fejlesztésének és a demokráciának a kapcsolatáról szól. Nálunk ugyanis a közéleti-politikai vitákban jellemző módon jelenik meg sokszor valaminek a teljes elutasítása vagy teljes elfogadása. Ezt látva halaszthatatlannak érzem

az árnyalt gondolkodás kifejlesztését, amelyet persze már a fiatalok iskolai oktatásában kellene elkezdni, mert ha akkor nem fejlődik ki valakiben, felnőttként már nehezen vehető rá, hogy megértse, megtanulja. Ebben a vonatkozásban jogosult az, hogy **Dobos Ágota** a 20. század első felének amerikai teoretikusára, **John Dewey**-ra hivatkozott, akinek az elméletéből én a problémamegoldó gondolkodást emelném ki. Dewey szerint ez az eredményes tanulás egyik fő feltétele. Ha mi inkább az elvek felsorolását és az ismeretek átadását tartjuk feladatunknak, és nem vesszük tudomásul, hogy a valóság tele van ellentmondásokkal, amelyeket megértendő és megoldandó problémaként kellene felfognunk, vizsgálunk, akkor elmondhatjuk, a valóság megismeréséért és a gondolkodás fejlesztéséért nem sokat tettünk.

**Váradi Andrea** beszámolója az ír felnőttoktatásról jó példa arra, hogy milyen átfogó gondossággal kell a felnőttoktatás ügyét a társadalom egészére kiterjedően kezelni. Engedtessek meg, hogy itt egy személyes vonatkozású eseményt említsek meg. A 90-es évek elején jó kapcsolatba kerültem az angliai Sheffield város egyetemének egyik tanárával, és elhatároztuk, hogy közös pályázatot adunk be a felnőttoktatási szakértők egyetemi képzésére. Az angol egyetem felnőttoktatási tanszéke örömmel fogadta javaslatunkat, és azt indítványozta, hogy harmadik partnerként vonjuk be az írországi Limerick város egyetemét is. Egyúttal vállalják a pályázat szövegének megfogalmazását, és eljuttatását az illetékes nemzetközi központhoz. Mint-hogy a társul országok intézményeinek otthoni ajánlást is kellett a pályázathoz csatolniuk, felkerestem a Tempus-pályázatokkal foglalkozó testület egyik vezetőjét, a Műszaki Egyetem tanárát, aki igyekezett lebeszélni erről a tervünkről, mondván, hogy a mérnökök továbbképzésének nagyobb esélye van egy ilyen pályázat elnyerésére. Nem tudom, mi lett a sorsa a továbbiakban kezdeményezésünknek, tény, hogy a pályázati támogatást nem nyertük el, és sem az angliai, sem az írországi egyetemmel nem alakulhatott ki együttműködésünk. Pedig úgy láttam, kölcsönösen sokat tudnánk adni egymásnak.

**Kovács Ilma** beszámolója a franciaországi távoktatásról és a vele foglalkozó publikációiról kiemelte a sajátos távoktatási módszerek jelentőségét, beleértve az ehhez kapcsolódó vizsgálatok módszereit is. Tapintatosan nem beszélt arról, hogy mit vett át a magyarországi gyakorlat ebből, bár érdemes lenne előadását ezzel kiegészíteni. Úgy tudom, hogy sokhelyütt egyszerűen a levelező tagozat nevét változtatták át távoktatássá, anélkül, hogy a szokványos gyakorlatot átalakították volna. Így azután a távoktatásra jellemző módszereket sem alkalmazták, annak ellenére, hogy ez döntő módon járulhatott volna hozzá a tanulás hatékonyságának fokozásához. Nincs átfogó képem erről, de az, hogy nem lehet hallani a tanulók folyamatos önálló munkájára építő és rendszeres értékelést nyújtó gyakorlat hazai alkalmazásáról, azt a gyant kelti fel, hogy igyekeztünk megfelelni a távoktatás lényegéről, mert annak a gyakorlati alkalmazása sokkal több munkát és pénzt is igényelt volna.

**Sári Mihály** előadása az egyetemeken bevezetett bolognai rendszerű oktatás német és magyar vonatkozásairól szólt. Kiemelte, hogy a jövőben várhatóan megnő majd az egyetemi hallgatók otthoni munkájának a súlya. Ez persze azt is jelenti, hogy benne a folyamatosság fog érvényesülni a pusztán a vizsgákra készülő magatartással szemben. Ha ez nemcsak Németországban, hanem nálunk is érvényesülne, akkor egyúttal azt is jelezné, amit az előbb a távoktatásról mondtam. Ebben az esetben talán a „hallgatókat” is másképpen kellene megnevezni, hiszen nem merül ki feladatuk az előadások meghallgatásában és az ott hallottak visszaadásában. Úgy gondolom, ez mindenképp fokozná a felsőfokon végzett tanulás eredményességét. S ha a felnőttoktatásban is előtérbe kerülhet többek közt a kreativitás fejlesztése, akkor az egyetemeken azt is meg kellene tanulni, hogy mit jelent a kreatív tanulás, szemben a tudnivalókat önállótanul megismétlő tanulással. Ebben az előadásban szó volt az idősek egyetemi képzéséről is. Hozzátehetem, Göttingenben találkoztam a 3. életkor egyetemével, amely az 50 év felettieknek ad felsőfokú tanulási lehetőséget a legkülönbözőbb szakterületeken. Ott, aki önként vállalkozik a vizsgákra és a dolgozatok megírására, az diplomát kaphat, aki ezt nem vállalja, és csak egyszerűen tájékozódni akar az őt érdeklő területen, az



látogathatja a foglalkozásokat. Úgy hallottam, ez a tanulási lehetőség ott nagyon kedvelt, sok jelentkező van rá. Budapesten, a szabadegyetemen van ugyan nyugdíjas tagozat, de ez csak előadás-sorozat vizsgázási lehetőség és oklevélszerzési lehetőség nélkül. Hasonló a helyzet a Mindentudás Egyetemén is, amelynek az előadásait a televízió közvetíti, de a tanulás itt is kimerül az előadások meghallgatásában. Önként fölmerül a kérdés: a németországi idősokban erősebb-e a tanulás igénye, mint az itteniekben, vagy egyszerűen arról van szó, hogy ott jobban gondoskodnak az idősok tanulásáról, itt viszont kimerül ez a gondoskodás az egészségügyi vonatkozásokkal és az öregek otthonaiban kialakított ellátással? **Sári Mihály** előadása többek közt azt is kimondta, hogy a jövőben az összehasonlító felnőttképzési kompetenciák fejlesztése súlyponti kérdéssé válik; ha ez igazolódik, akkor nyilvánvalóan együtt kell, hogy járjon a felnőttképzéssel kapcsolatos tudásunk nemzetközi távlatainak a fejlesztésével, látókörünk szélesítésével. Ez esetben talán az is remélhető, hogy a gyakorlat megalapozottsága és – ennek következtében – minőségi fejlesztése is jellemzővé válhat.

**Szeitz Jánosnak** – a betegsége miatt csak elküldött, de el nem mondott – előadása az osztrák felnőttoktatásról bennem egy régi élményemet elevenítette fel. Grazban találkoztam az Uránia Társaság egyik érdekes programjával, amely a Szaúd-Arábiába és Jordániába készülő turistáknak ajánlott vetítettképes előadás-sorozatot ezekről az országokról. Ez a sorozat alapos felkészítést nyújtott a kiutazóknak, hogy megismerkedjenek az ott látott országok földrajzi, történelmi, vallási, gazdasági, kulturális sajátosságaival, s az ott szerzhető élményeik megalapozottabbá válhassanak. Ezt nagyszerű ötletnek tartottam, és sajnáltam, hogy nálunk nincs ilyen típusú ismeretterjesztés, ami van, az kimerül az előadók vetítettképes élménybeszámolójában. Persze mentségül elmondhatjuk, nálunk kevesen képesek ilyen külföldi utakra menni, de talán az is hozzátehető, hogy akiknek erre pénzük van, feltehetően nem is kíváncsiak egy előzetes tájékoztató előadás-sorozatra. De hogy még egy vonatkozásban utaljak az osztrák és magyar gyakorlat különbségére: valaha nálunk is létezett egy *Uránia Tudományos Egyesület*, amely a 19. század végétől ismeretterjesztő előadásokat tartott diaképekkel és színpadi jelenetekkel kiegészítve, ismeretterjesztő lapot adott ki, és eléggé népszerű volt. 1926-ban azonban anyagi nehézségei miatt a székházát el kellett adnia, és ezután az egyesület tevékenysége is nagymértékben visszaesett. Majd 1948-ban sok más egyesülettel együtt ezt is betiltották. Egyébként a székháza helyén már a 20-as években mozi nyílt, és ez ma is működik a Rákóczi úton, Uránia néven. Bár a Gellérthegy Csillagvizsgáló is megőrizte az Uránia nevet, távcsöves bemutatóival és a hozzájuk fűzött ismertető előadásokkal valamit megtartott a régebbi hagyományból, de az egykori egyesület újjáélesztésére a rendszerváltás után már senki sem gondolt. Ausztriában azonban ma is megtalálható, annak ellenére, hogy a fasiszta hatalom éveiben ott sem működhetett. Érdemes ezért elgondolkodni arról, hogy hol hogyan őrzik meg jobban a hagyományokat.

Végül néhány szót arról, amit **Pordány Sarolta**, egyesületünk ügyvezető elnöke mondott: szerinte „*minden egyesületi tevékenységünk összekapcsolódott az összehasonlítás problémáival*”. Teljesen azonosulni tudok ezzel a megállapítással. A felnőttképzés fejlesztését ez az egyesület lehetőségeinek keretén belül mindig a nemzetközi kapcsolatok erősítésével tette, amikor csak lehetett, mindig hívott külföldi szakembereket konferenciáira, hogy tájékoztassanak bennünket arról, amit országukban tesznek a felnőttek tanításáért. S így, ha közvetve is, mindig megjelent az összehasonlíthatóság mások eredményei és a mieink között. Egy valamit azonban feltétlenül hozzá kell ehhez tennünk: noha más intézmények, szervezetek konferenciái nagyobb nemzetközi részvétellel történnek még ebben az országban is, de a mi egyesületünk határozta el elsőként, hogy önálló konferenciát rendezzen az összehasonlító felnőttképzésről és annak problémáiról, lehetőségeiről. Jó lenne tehát, ha ez szélesebb visszhangot váltana ki, mert kár lenne, ha az egyszer elindult kezdeményezés tovább nem folytatódna.

Feketéné Szakos Éva

## A SVÉD FELNŐTTKÉPZÉS ÚJABB TENDENCIÁI

Az európai országok között Svédországban, illetve a skandináv országokban mindig is kiugróan magas volt a felnőtt korú lakosság felnőttképzésben való részvételi aránya. Ez az érték még ma is 50% körül mozog, az oktatás irigylésre méltó, vonzó lehetőségei azonban az elmúlt néhány évben a *változás jeleit mutatják*. Az elemzés ezeket a változásokat veszi sorra a svéd felnőttképzés legjelentősebb szektoráiban.

### A svéd népoktatásról

A legrégebbi, tipikusan skandináv felnőttképzési forma a *népfőiskola*. Az első népfőiskolát a dániai Rodding városában Grundtvig püspök alapította 1844-ben, az első svéd intézményt pedig 1868-ban nyitották meg. A többségükben bentlakásos népfőiskolák száma Svédországban ma 148. A több hónapos vagy egy-, illetve kétéves, hosszú tanfolyamokon kívül rövid, egynapos tanfolyamokra is be lehet iratkozni. Az általános irányú, hosszú tanfolyamok elsősorban az egyetemi, főiskolai tanulmányokra készítene fel, de vannak speciális témájú hosszú tanfolyamok is, például a médiával foglalkozó vagy a zenei, a drámai, az informatikai és egyéb tagozatú népfőiskolák. Számos népfőiskola bizonyos területeken szakirányú képzést is biztosít, például szabadidő-szervezők részére. A népfőiskolák tanárait a Linköpingi Egyetem népfőiskolai tanárképző szakán, egyéves posztgraduális kurzus keretében képzik, amelyre a már elkötelezett, néhány éves gyakorlattal rendelkező népfőiskolai tanárok jelentkezhetnek. A népfőiskolák fenntartásáról részben az állam, részben az önkormányzatok gondoskodnak.

Hagyományosan a népfőiskolák tandíjmentesek, a résztvevőknek csupán a szállásért és az ellátásért, valamint a tankönyvekért kell fizetniük<sup>1</sup>. A mai népoktatásban azonban már számos tanfolyam csak fizetős képzések keretében érhető el.

A népfőiskolákon kívül a *felnőttképzési egyesületek, szövetségek* is nyújtanak képzési lehetőséget a tanulni vágyóknak az általuk működtetett *tanulókörökben*. Az első tanulókört Oscar Olsson alapította 1902-ben, de számuk a század végére 350 000-re duzzadt, három millió résztvevővel<sup>2</sup>. Mivel egy személy több tanulókörnek is tagja lehetett, a tanulóköri résztvevők abszolút mennyisége a becslések szerint kb. másfél millió volt. Ez a hatalmas szám azóta sem változott lényegesen, a hivatalos adatok szerint továbbra is másfél millió körül mozog<sup>3</sup>. A lakosság háromnegyede életútja során rövidebb-hosszabb ideig kapcsolatba kerül a tanulókörökkel. Az egykori svéd miniszterelnök, **Olaf Palme** (aki később terrorcselekmény áldozata lett), ezért is nevezte Svédország rendszerét „tanulóköri demokráciának”.

A tanulókörök általában 8–12 fős, önszerveződő csoportok, amelyek főfoglalkozású vezetőt is igényelhetnek a működtető egyesületektől. Ez utóbbiak közel 3000 főfoglalkozású vezetőt foglalkoztatnak. A körök támogatásban is részesülhetnek, ha legalább négy hétig működnek, legalább öt összejövetelt tartanak, és rendelkeznek képzési tervvel. A támogatást tananyag vásárlására vagy készítésére, útiköltségre és terembérlésre használhatják fel. A tagok is fizetnek képzési hozzájárulást. Tartalmi profiljukba főleg művészeti, vallási, politikai és nyelvi képzések tartoznak.

Svédország felnőttképzésében jelentős szerepet vállalnak az önkormányzati felnőttképző iskolák is, közzismert nevükön a *komvux*-ok. Ez az iskolarendszerű felnőttoktatás a kilencosztályos alapképzést, a hároméves dolgozók gimnáziumát és a felnőttek kiegészítő felsőbb iskoláit foglalja magába. Minden önkormányzatnak, azaz városnak és nagyobb településnek kötelessége, hogy ilyen dolgozók iskoláját hozzon



létre, illetve más szervezet útján lehetőséget biztosítson a „második esély” elnevezésű oktatás számára. Az önkormányzatok további feladata, hogy lehetővé tegyék az oktatást a bevándorlók számára is, emellett gondoskodniuk kell a fogyatékos felnőttek képzéséről is. Az oktatás túlnyomórészt nappali tagozaton folyik, és hagyományosan ingyenes.

Az iskolai rendszerű szakképzés biztosítása szintén az önkormányzatok kötelessége Svédországban. Ez az úgynevezett *kiegészítő szakiskolák* feladata, amelyeknek célja az, hogy olyan területen nyújtsanak alapozó szakképzést, ahol ez a rendszeres korúak képzéséből hiányzik, és az adott régió képzési igényeit elégíti ki (pl. turizmus). A tanfolyamok legtöbbször hat hónaptól egy évig tartanak. Az általában kétéves, felsőfokú szakmai oktatás és képzés (KY) képzési idejének harmada munkahelyeken történik.

Az egyik dinamikusan fejlődő svéd városban, Jönköpingben a helyi komvuxnak kétezer (!) felnőtt tanulója van. A dolgozók gimnáziuma mellett profiljukban jelentősek az informatikai és a vendéglátással kapcsolatos (gasztronómiai) képzések is. A szakképző jellegű kurzust végzett hallgatók 70%-a a végzést követő 90 napon belül el tud helyezkedni.

Jönköpingben 2001-ben létrehozták a *Felnőttképzési és Tanácsadó Központot* hét munkatárssal, amelyet 55%-ban a kormány, 45%-ban a helyi közösség támogat. Feladata sokrétű: a felnőttképzés fejlesztése, együttműködés a munkaerőpiaccal, vállalatokkal, képzések vásárlása, iskolák és oktatók fenntartása, minőségbiztosítás és pályázat. Az önkormányzat költségvetésében kiugróan magas az oktatásra és a szociális szolgáltatásokra fordított összeg. Az önkormányzati felnőttképzésnek majdnem feleakkora a tanulólétszáma, mint az iskolaköteles korúak középiskoláinak.

A *munkaerőpiaci képzéseket* álláskeresők számára szervezik. Érdekes, új tendencia, hogy a képzési magánvállalkozások aránya ebben a szektorban a legnagyobb. A támogatott képzéseket nyújtó intézmények, például az önkormányzatok tőlük vásárolnak álláskeresők számára alkalmas képzéseket. Egyre elterjedtebb a (főleg webalapú) *távoktatás*, amelyet Svédországban *rugalmas rendszerű oktatásnak* neveznek.

A svéd felnőttoktatás típusai között (ld. *1. táblázat*) említést érdemel még a bevándorlók és menekültek számára kidolgozott SFI (*Swedish for Immigrants* – ‘Svéd nyelv bevándorlók számára’) elnevezésű rendszer, amely nemcsak nyelvoktatást jelent, hanem a résztvevők szociális, orientációs és interkulturális kompetenciáinak fejlesztését is. 2010-től a bevándorlók számára a szociális juttatások feltétele a nyelv- és társadalomismeretet nyújtó tanfolyamok elvégzése. Vaxjö városában például az SFI-iskola összes hallgatója több mint 30-féle nyelvet képvisel. A menekültek kb. 40%-a funkcionális analfabéta, ezért nekik először anyanyelvükön kell tanulniuk ahhoz, hogy a svéd nyelv elsajátítását megkezdhessék.

Type of education	Number of participants (2005/06)	Percentage men/women	
		men	women
Municipal adult education	227 682	33	67
- basic education	40 901	35	65
- upper secondary education	184 643	33	67
- post secondary training programmes	2 138	46	54
Distance education provided by The Swedish Agency for Flexible Learning	5 826	42	58
Swedish tuition for immigrants	48 006	40	60
Supplementary programmes	5 882	36	64
Advanced Vocational Education and Training	20 790	50	50
Folk high schools (spring 2006)	102 900	41	59
Municipal education for adults with learning disabilities	4 954	51	49
<b>Total</b>	<b>643 722</b>		
Study circles arranged through adult education associations (2006)	1 500 000	43	57

1. táblázat: A különböző típusú képzésekben résztvevők száma és nemi megoszlása 2005–2006-ban (Forrás: European Commission 2008)

[A képzéstípusok magyar fordítása: Önkormányzati felnőttképzés, alapképzés, felső középiskolai képzés, poszt-szekondari képzés, a Svéd Rugalmas Rendszerű Tanulási Ügynökség által szervezett távoktatás, Svéd nyelv oktatása bevándorlók számára, Kiegészítő programok, Felsőfokú szakmai oktatás és képzés, Népfőiskolák, Tanulási hátrányokkal élő felnőttek önkormányzati oktatása, Felnőttképzési szövetségeken keresztül szervezett tanulókörök.]

## Mit tanulhatunk a svéd felnőttképzéstől?

A legszembetűnőbb Svédországban a *képzésekhez való hozzáférés* könnyebbége, a sokféle ingyenes és nappali tagozatos felnőttképzési lehetőség. A munkahelyek – az úgynevezett „rotációs rendszernek” köszönhetően – helyettesről gondoskodnak arra az időre, amíg a munkavállaló például bentlakásos népfőiskolai képzésben vesz részt, így a felnőtt tanuló nem veszíti el a munkahelyét.

A svéd kormány ezen felül 1997 és 2002 között a *Felnőttoktatási kezdeményezés* című projekt keretében – az élethosszig tartó tanulás jegyében – sokszínű lehetőséget biztosított a svéd felnőttoktatás innovációjára. A megvalósításért az önkormányzatokat tették felelőssé, de az állam ezt öt éven át segítette százezer nappali tagozatos felnőtt tanuló költségeinek fedezésével. Középiskolai végzettséggel nem rendelkező, illetve hiányos iskolai végzettségű felnőttek voltak a program elsődleges célcsoportjai. Forráshiány miatt a többléttámogatás 2002-ben megszűnt, de az alacsony iskolai végzettségűek támogatásának prioritása, ha lehet, még nagyobb hangsúllyal megmaradt.

Példaértékű a svéd oktatási rendszer *nyitottsága a munkaerőpiac, a vállalatok felé*. Egy oktatási kezdeményezés, a JING középiskolai program keretében a tanulók a hét egyik napját az iskolával együttműködő egy-egy



vállalatnál, cégnél (pl. az IKEA-nál) töltik, ahová gyakran az iskola egy-egy tanára is elkíséri őket. Az egy céghez beosztott két tanuló sokszor el is tud helyezkedni gyakorlati képzése helyszínén, ha akar. Figyelemre méltó, hogy a program iskolai vezetői félévente kétszer meghívják a vállalatok, cégek képviselőit a tantesületi értekezletekre, ahol nemcsak a képzés kiértékelésébe, hanem a tervezésbe is bevonják őket. Az egyik számítástechnikai cég az együttműködés keretében a JING-ben részt vevő összes tanulót ingyen ellátja laptop számítógéppel, amelyet a diákok tanulmányaik végén vagy visszaadnak a cégnek, vagy csekély összegért megvásárolhatnak.

Svédországi tanulmányutunk során érdekes *együttműködésnek* lehettünk tanúi a vaxjöi önkormányzati felnőttképző iskola (komvux) és a város egyeteme között. Közös projektjük keretében hat hónapos egyetemi előkészítő programot dolgoztak és próbáltak ki. Ez a program a leendő hallgatókat nemcsak választott szakjukra és a hatékony tanulás módszereire vonatkozó ismeretekkel látta el, hanem gyakorlatorientáltan az egyetemi helyszínen készítette fel őket az egyetemi életre, és megalapozottabbá tette szakválasztásukat. A tájékoztatásunkra meghívott hallgató beszámolója szerint az így eltelt fél év egyáltalán nem volt veszteség a számára, hanem ellenkezőleg, zökkenőmentesen, felkészülten tudja venni az akadályokat, míg az évfolyamuk nagy része – azok a társai, akik nem vettek részt ilyen előkészítőn – az első keményebb vizsgaszűrőkön fönnakadtak, és így több évre lesz szükségük az egyetem elvégzéséhez, mint neki.

Meglepő, hogy a svéd egyetemisták 50%-a tanulmányai megkezdése előtt volt komvux-tanuló valamely alrendszerben, sokuk egyszerre többen is. A fent említett, Kolumbiából áttelepült egyetemista például az egyetem megkezdése előtt részt vett az egyetemen a felkészítő tanfolyamon, azzal egyidejűleg a svéd nyelvet is tanulta a komvuxban (amely a társadalomismeret elsajátítását is magába foglalja), valamint egy másik idegen nyelvből is vett fel kezdő órákat. Mindezt főállású tanulóként, ösztöndíj támogatással tehetette. Az ilyen kedvező felnőttoktatási feltételeknek köszönhetően nem csoda, hogy a svéd egyetemeken a rendszerbe belépő hallgatók átlagos életkora 22 év. Az egyetemek „hallgatóbarátok”, és nyitottak. A jönköpíngi egyetem például több mint 30 külföldi egyetemmel tart fenn szakmai kapcsolatokat, és hallgatóinak 80%-a legalább egy szemesztert külföldi egyetemen tanul.

## A jelen tendenciái

A 2000-es évek elején a svéd oktatáspolitikai nagy hangsúlyt fektetett az Európai Unió oktatáspolitikai irányelveinek megvalósítására, illetve aktívan részt vett azok kimunkálásában és továbbfejlesztésében is, így például az *élethosszig tartó tanulás* uniós koncepciójának kidolgozásában. Köztudomású, hogy az *Oktatás és képzés 2010* című EU-dokumentumban 2002-ben kitűzött célok megvalósítását – például a felnőttképzésben résztvevők arányának 12,5%-ra való növelését – több európai országban nem sikerült elérni, és ma már az élethosszig tartó tanulás helyére vagy mellé olyan más irányelvek is felsorakoztak, mint a  *kreativitás* és az *innováció*. Svédországban a felnőttképzésben való részvétel még ma is a legmagasabb Európában (közel 50%-os), mégis némi visszaesés figyelhető meg 2007-től a felnőttképzés támogatottságában<sup>4</sup>.

Egy 2007-es miniszteri nyilatkozat szerint a támogatásokat inkább az iskolai oktatásra kell összpontosítani, mert az élethosszig tartó tanulást nem a középiskolai oktatás hiányosságainak és hibáinak korrekciójaként kell értelmezni. A nemzetköziesedés helyett a lokális és a regionális közösségi együttműködések, illetve az északi országok közötti összefogás került az előtérbe a felnőttképzés terén is. Svédország koordinálja a *Nordplus Vuxen* kezdeményezést, amely az északi országok számára szól, és az EU pályázati rendszeréhez hasonló. Az együttműködésnek már az új balti államok is tagjai<sup>5</sup>. Ezt a tendenciát látszik alátámasztani az a tény is, hogy az Európai Unió Grundtvig programjának keretében a 2009–2010-es évre meghirdetett



nemzetközi kurzuskatalógusban Svédország szokatlanul szegényes kínálattal szerepel. Összesen egy kurzust hirdettek meg *Kreativitás és vizuális művészet megvalósítása közösségi környezetben* címmel. A képzés címe is utal a már említett, új tendenciákra.

A nagy hagyományokkal rendelkező, svéd Felnőttoktatási Egyesület (Studieförbundet Vuxenskolan) az új tanulói igényeknek megfelelően 21 témakörben kínálja nem ingyenes, de drágának még most sem mondható képzéseit<sup>6,7</sup>. Színes palettájukon találhatunk például takarékoságra nevelő kurzusokat *Hogyan fűtsük hatékonyan a lakást?* címmel vagy nőknek szóló műszaki tanfolyamokat *Az autók és a csajok* címmel. A képzési hozzájárulás általában 10 000 és 22 500 forintnak megfelelő svéd korona között mozog, de például a napkollektor-készítő tanfolyam díja 50 000 forintnak megfelelő svéd korona.

A globális és nemzeti problémák, a gazdasági világválság hullámai, amint a jelenségek is mutatják, a svéd felnőttképzést sem hagyták érintetlenül.

## Irodalom

<sup>1</sup><http://www.folkhogskola.nu/page/150/inenglish.htm>

<sup>2</sup>Maróti Andor: *Komparatív andragógia*. Kézirat. é. n. Megjelenés alatt.

<sup>3</sup>European Commission: *Structures of education, vocational training and adult education systems in Europe*. Sweden, 2008. 39.

<sup>4</sup>Rooth, H: *Sweden: No emphasis on adult education*. EAEA News 2007. [www.eaea.org](http://www.eaea.org)

<sup>5</sup>Szabó Adrienn (a): Északi összefogás. *Felnőttképzés* 2009./2. sz. 19–21.

<sup>6</sup>Szabó Adrienn (b): Népoktatás Svédországban. *Felnőttképzés* 2009./4. sz. 24–26.

<sup>7</sup><http://www.sv.se>

Dobos Ágota

## FELNŐTTKÉPZÉS AMERIKAI MÓDRA?

Kezdjük egy összehasonlító körképpel a felnőttképzésben való részvételről! Érdekes adatokat találunk az USA és Kanada által finanszírozott, 23 országra kiterjedő nemzetközi komparatív kutatásról szóló jelentésben, amely *Adult Education Participation in North America, International Perspectives (Részvétel a felnőttképzésben Észak-Amerikában, nemzetközi perspektívák)* címmel jelent meg 2001-ben. A vizsgálat első ízben szolgál összehasonlító adatokkal a felnőttképzésben való részvételről az USA, Kanada és az európai OECD-országok, köztük Magyarország tekintetében. Az adatok a 90-es évek végéről származnak, és – bár az egyes országokban már ennél frissebb adatok is rendelkezésre állnak – a komparatív kutatás eredményei jól jelzik a tendenciákat.

Az USA-ban folyó felnőttképzésről a jelentés összefoglalóan a következő megállapításokat teszi.

Az USA erősségei:

- A magas részvételi arány (ma kb. 50%)
- A magasan képzettek nagyarányú részvétele (közel 60%)
- A munkaadók hozzájárulása a képzések finanszírozásához – főként a férfiak képzéséhez (kb. 70%)

Az USA átlagos mutatókkal rendelkezik a következő területeken:

- A nők részvételi aránya
- Az idősebb dolgozó korosztály (50–60 év között) részvételi aránya (30–40%)

Az USA gyengeségei:

- A képzési időtartam rövidege (átlag 120 óra/év)
- Az alacsonyabb képzettségűek alacsony részaránya
- A kormányzati támogatási források szűkössége

A 15 vizsgált dimenzióban, ahol az amerikai felnőttképzés átlagos vagy átlag feletti teljesítményt mutatott, az északi országok (Dánia, Norvégia, Svédország, Finnország, Írország és az Egyesült Királyság) időnként kedvezőbb mutatókkal rendelkeznek. A magyar teljesítmények szempontjából figyelemreméltó, hogy jobbak vagyunk az egy főre jutó képzési órák tekintetében: 170 óra (Írország 240 óra), valamint a felnőttképzésben való részvétel állami és családi támogatásában, és nincs jelentős eltérés a munkanélküliek képzésben való részvételében sem. A kutatás eredményeiből kirajzolódó helyzet paradoxonja – nem csak az USA-ban, de minden vizsgált országban –, hogy miközben az oktatás/felnőttképzés a társadalmi befogadás fontos tényezője, egyben magában hordozza a kirekesztést is. Hiszen az adatok azt bizonyítják, hogy a magasabban képzettek és a foglalkoztatottak mindenhol kedvezőbb helyzetben vannak a képzésekhez való hozzájutás tekintetében, mint az alacsonyan képzettek és a munkahellyel nem rendelkezők. A kirekesztő tendenciák csökkentését a jelentés fontos stratégiai célként jelöli meg.<sup>1</sup>

Más, az USA-ra összpontosító elemzések egyébként azt mutatják, hogy az utóbbi évtizedekben óriási mértékben megnőtt az igény éppen a funkcionális analfabetizmus felszámolására és az alapkészségek fej-

lesztésére irányuló programok iránt. Ezeket a munkaadók sok esetben összekötik a munkahelyi szakmai képzéssel, mivel a pozitív hatások közvetlenül a termelésben is jelentkeznek, de nemcsak ott, hanem otthon, a lakóközösségekben és a gyerekek iskolai eredményeiben is tükröződnek.

Az adatok által jelzett tendenciák mögött egy sok tekintetben nagyon speciális felnőttképzési rendszer található. A nemzeti felnőttképzési rendszerek között az amerikai struktúra sajátos helyet foglal el. Ha azt az értelmezési keretet figyelmen kívül hagyjuk, hogy az *amerikai* jelző az amerikai kontinensre is vonatkozhatna, és csak az Egyesült Államokra koncentrálunk, akkor sem vagyunk sokkal könnyebb helyzetben, hiszen az USA vonatkozásában nem beszélhetünk sem egységes oktatási, sem pedig egységes felnőttképzési rendszerről. A szövetségi berendezkedésből következően igazgatási szintek szerint tagozódik a rendszer, teret engedve az 50 állam önálló kezdeményezéseinek, azon belül is a felnőttképzéssel foglalkozó különböző intézményeknek, köztük iskolák, egyetemek, *community college*-ok (levelező, távoktatási és egyéb nem kredites kurzusok), szakszervezetek, a köz- és a magánszférában működő munkaadói szervezetek, a különböző szövetségek által működtetett felnőttképzési programoknak. Ami a finanszírozást illeti a felnőttképzés szövetségi támogatását az egyes államok, megyék és bizonyos közösségek kezelik. Két nagy szövetségi finanszírozó van még a Mezőgazdasági Minisztérium és a Védelmi Minisztérium.

Ennek az intézményrendszerben is tükröződő sokféleségnek a gyökerei az amerikai gazdasági-társadalmi fejlődés történetében lelhetők fel. A *Függetlenségi Nyilatkozatban* kifejezett szellemiség, a franklini hagyományok által fémjelzett gondolatvilág tekinthető kiinduló pontnak: a politikai és a gazdasági demokrácia, amely egyenlő esélyeket és lehetőségeket biztosít minden állampolgár számára. Az amerikai ember gondolatvilágába mélyen beivódott az optimizmus, áthatotta a *self-made man* tudata, az amerikai állampolgár a maga szerencséjének kovácsa, az egyén boldogulása attól függ, hogy mennyire tud élni ezzel a szabadsággal, mennyire képes az ehhez szükséges tudást megszerezni, vagyis önmaga is felelős saját boldogulásáért. Az emberek hittek abban, hogy saját erőfeszítéseik révén, önképzés, önfejlesztés segítségével előbbre tudnak jutni az életben<sup>2</sup>. Nem véletlenül indult az amerikai felnőttképzés egy önfejlesztést célzó szövetséggel, amelynek alapítója maga **Franklin** volt, és amely a *Junto* nevet viselte.

A 19. század 20–30-as éveitől már ingyenes közoktatási rendszert vezetnek be, amely az amerikai demokrácia értékeit hivatott közvetíteni az ifjúság számára. Az iskolarendszertől kiszorultak számára a felnőttképzés az, amely a hátrányos helyzetű társadalmi csoportoknak, egyéneknek a második esély iskoláját kínálja. E fogalom átértelmeződése figyelhető meg a 20. század 80-as éveiben, amikor bekövetkezik egy nagy fordulat, amely már a középosztályt is érzékenyen érinti. A középosztálybeli nők korábban is részt vettek sikeres reintegrációs programokban, de mostanra tömegessé válik a képzett középosztálybeli – sokszor középvezetői – rétegek munkanélkülivé válása, és megjelenik a felnőttképzés, az átképzés és a továbbképzés iránti igény, amelyet a munkaerőpiacra való visszajutás motivál. Itt már nem az egyébként is sok tekintetben diszkriminált rétegekről van szó, hanem a tisztas amerikai polgárokról, ez az ügyet is némiképpen más megvilágításba helyezi, és nagyban elősegíti a felnőttképzés előtérbe kerülését, és az oktatás fő áramába való belépését.

Másik meghatározó tendenciaként említést kell tennünk a progresszív oktatási mozgalomról, amely a 19. század 70-es éveitől a 20. század 50-es éveinek végéig tart, és arra az alapfilozófiára épül, amely a kormány feladatát a szociális és gazdasági problémák megoldásában látta. Ekkor kerültek középpontba az egyetemek mint a felnőttképzés-továbbképzés központjai, amelyek egyfajta szociális tudatosságtól áthatva kitérítették a falikat, missziót vállalva a társadalmi problémák megoldásában. Rövid kurzusokat indítottak, illetve kredites továbbképzéseket (*extension courses*) szerveztek a városokból kihelyezett campusokon (*off-campus*), ahol az anyaintézményből odautazó oktatók tanítottak, és a levelező, majd távoktatási rend-



szer kiépülése révén egyre nagyobb számban vonták be a – sok esetben önköltséges – képzésekbe a felnőtt tanulókat. Míg ez előbbi rendszer főleg a vidéki városok állami egyetemei körül bontakozott ki, addig a nagyvárosok egyetemei inkább az esti iskolák (*colonial evening school*) hagyományaira építve a nappali képzés esti megfelelőjét működtetik, a munka melletti tanulás iránti igényeket elégítve ki.<sup>3</sup>

Speciális amerikai jelenség az állampolgári nevelés sajátos fajtája, amely *amerikanizáció* néven vált ismertté, és amely ingyenesen biztosítja az angol mint második nyelv, valamint az amerikai kultúra tanulásának lehetőségét. Ezek a kurzusok kerültek az állami iskolák és a közösségi központok égisze alá. A demokrácia megerősítését célozta például az az érdekes – az európai klasszikusok megismerésére irányuló – kezdeményezés is, amelyet a Ford Alapítvány finanszírozott az 1950–60-as években. A *Great Books Discussion Program* a liberális felnőttképzési hagyományokra építve a kritikai gondolkodást kívánta erősíteni, amelyet a jogaival élni tudó, a demokrácia javára váló, jó állampolgár alapvető képességének tekintettek.

A társadalom szociális érzékenysége a mai napig kiemelt helyet kap a rendszerben a munkanélküliek képzésében, az írástudás, az alapkészségek terjesztésében. Ma már minden egyetem kínál a nyugdíjasoknak is ún. *Harmadik életkor* programokat ingyenes vagy kedvező pénzügyi feltételekkel. Ideális és hálás, könnyen megszólítható célközönségnek tekintik őket.

Ezek a hagyományos tendenciák továbbra is folytatódnak az utóbbi évtizedekben és napjainkban is, azonban mellettük megjelennek az újak is. Megerősödik – az egyébként az amerikai mentalitásban és gyakorlatban mindig is jelenlevő – az egyén–munkahely, vagyis a vállalat és a nemzeti versenyképesség egysége és egymásra utaltsága a felnőttképzési érdekltségben. A munkához, foglalkozáshoz kapcsolódó képzések iránti igény felfelé szárnyal céljai szolgálatába állítva az információs társadalom teljes eszköztárára.

A emberi erőforrásba fektetett pénz gyorsan megtérülő szellemi tőkét jelent a tanulószervezetek számára, ahol a dolgozókat tekintik az igazi vállalati erőforrásnak. A gazdasági válságok idején – amelyet sajnos manapság is tapasztalhatunk – gyakoriak a leépítések, a tanulás egyfajta előre menekülést jelent a munkáját elvesztett embernek, de a gazdasági növekedés szintén növeli a képzések iránti igényt. Míg az első esetben inkább a munkavállaló érdeke, hogy fejlessze kompetenciáit, hogy képes legyen új feladatok ellátására, addig a második esetben a munkaadók töreksenek újabb lehetőségek biztosításával megtartani a képzett munkaerőt. Jellemző, hogy az egyre nagyobb képzési igényeket a munkaadók egymás közötti partnerségek kiépítésével teszik gazdaságosabbá. Ezekbe a partnerségekbe lépnek be az egyetemek a maguk szak tudásával, attól a bevételtermelő indíttatástól vagy inkább kényszertől vezérelve, amely Amerikában is az egyetemek működésének alapfeltétele lett. Itt jegyzem meg, hogy ma már az állami és a magánegyetemek mellett létezik, és nagy sikerrel működik egy harmadik típusú profitorientált intézménytípus, például a University of Phoenix, amelynek részvényeit a tőzsdére vitték, és úgy működik, mint bármelyik nagyvállalat.

Az amerikai gyakorlatot jellemző sokszínűségből egy olyan sajátosságot szeretnék kiemelni, amely – európai és magyar perspektívából szemlélve a kérdést – fontos lehet a különbségek és a hasonlóságok megragadása szempontjából. Személyes tapasztalataim és az amerikai közszolgálati képzések módszertanára irányuló kutatási témám az amerikai dimenziót olyan nézőpontba állította, amely európai viszonylatban manapság elfogadott – sőt az uniós projektek szempontrendszerében egyenesen ajánlott – megközelítés: ismerjük meg más európai országok gyakorlatát, és próbáljuk meg a tapasztalatokat saját gyakorlatunk hatékonyabbá, eredményesebbé tételére érdekében hasznosítani.

Ha ez a kérdés amerikai kapcsolatban merül fel, akkor vannak, akik kételkedni kezdenek – Amerika egy egészen más kultúra, más világ, az amerikaiak másképpen gondolkodnak. Kérdés, hogy ma a tudástársas-

dalom, a tanuló társadalom, a tanuló szervezetek korában – amikor a *lifelong* és a *lifewide learning* életünk elkerülhetetlen részévé vált – tengeren innen és túl, vajon nem éppen a gazdasági és társadalmi fejlődés kényszere-e az, ami okán a szempontrendszerek közeledése figyelhető meg sok olyan területen is, amely korábban mentesnek tűnt ezektől a hatásoktól. Ilyennek tekinthető a közigazgatás is, hiszen új igények fogalmazódnak meg a működésével kapcsolatban, következésképpen a benne dolgozó szakemberek szakmai továbbképzésével szemben is. A felsőoktatásban egyébként bőven találunk példákat az amerikai gyakorlat átvételére, ilyen például a kreditrendszer, amelyet először a Harvardon használtak, vagy a Bloom-féle taxonomiára épülő, tanulási eredményekben kifejezett kimeneti követelmények bevezetése az európai gyakorlatba.

1995-ben több hónapos tanulmányúton jártam az Egyesült Államokban, ahol lehetőségem nyílt a washingtoni székhelyű *International City County Management Association*, ICMA (önkormányzatokat tömörítő hazai és nemzetközi szövetség) önkormányzati szférában nyújtott továbbképzési programjainak tanulmányozására. Megismerkedhettem az általuk fejlesztett és széles körben alkalmazott felnőttképzési tananyagokkal, azok módszertani felépítésével, filozófiájával, illetve gyakorlati működésükkel. Résztevéőként bekapcsolódhattam köztisztviselőknek szóló képzési programokba is, ahol a gyakorlatban tapasztalhattam meg működésüket. A tananyagok fejlesztőivel, oktatóival, a képzések résztvevőivel folytatott konzultációk és a gyakorlati tapasztalatok rávilágítottak az amerikai gyakorlat hazaitól eltérő megközelítéseire, amely a tananyagok szerkezetétől az alkalmazott módszereken és technikákon át az oktatók felkészítéséig a folyamat egészét meghatározza. Alapvető és szembetűnő eltérés volt a mi akkori – és markánsan azóta sem sokat változó – kínálatunkhoz képest a programok erősen gyakorlatorientált, problémamegoldásra összpontosító jellege, a tananyagok felhasználóbarát, önálló tanulást segítő, önreflexióra ösztönző struktúrája, valamint a képzésnek a résztvevők aktív bevonására irányuló, elsősorban interaktív tréningek formájában történő kivitelezése. A résztvevők központú felnőttképzési paradigma minden ismérve fellelhető volt ebben a továbbképzési rendszerben: a figyelem középpontjába a képzésben részt vevők számára fontos szempontrendszerek kerültek. Kezdvé a konkrét igényfelméréstől egészen addig, hogy milyen legyen a teremben az asztalok és székek elrendezése. Ezeknek a képzéseknek a célja alapvetően az emberi erőforrás fejlesztése, ezáltal a szervezet hatékonyabb működésének elősegítése volt. Mindeközben az alkalmazott interaktív módszerek és a csoportdinamikai hatások segítségével lehetővé vált a résztvevők interperszonális készségeinek, valamint önismeretüknek, így személyiségüknek a fejlesztése, amely a hagyományos oktatási módszerek mellett aligha lenne reális elvárás.

A kétéves magyarországi amerikai közigazgatási program és az ennek keretében tartott trénerképzés, amely kinti tanulmányutamat követte további tanulásokkal járt, részemről elköteleződést jelentve a módszer mellett, mások részéről – és ezek voltak többen – kételkedést és ellenérveket. Új szemlélettel, új fogalmakkal szembesültünk, mint például facilitátor, fókuszcsoport mint az igényfelmérés egy lehetséges módszere, maga az igényfelmérés és annak fontossága, jégtörő feladatok, interaktív módszerek alkalmazása stb. Jóval kisebb volt, sőt gyakorlatilag nem is volt ellenállás a résztvevők körében. Pedig számukra éppúgy az újdonság erejével hatott a dolog, mint az oktatóból avanszált trénereknek, mégis nagyon hamar ráéreztek a módszer lényegére és a benne rejlő lehetőségekre.

Azóta foglalkoztat a kérdés: ha ott olyan jól, és láthatóan jól működik, akkor nálunk vajon mi az oka a megközelítés lassú terjedésének a felnőttképzésben általában, de különösen a vizsgált szakmai területen? Ma már valamivel jobb a helyzet, talán éppen a célcsoport igényeire való nagyobb odafigyelés miatt, illetve az uniós, kompetenciafejlesztő képzéseket támogató pályázati kiírások hatására javulni látszik a tréning jellegű gyakorlatorientált képzések aránya. Eközben persze számolni kell a módszer buktatóival is, különösen akkor, ha azt nem kellő felkészültség birtokában alkalmazzák.

Az amerikai módszertani paradigma felvillantása után kanyarodjunk vissza a progresszív irányzat legnagyobb alakjának, **John Dewey**-nak a nézeteihez, hogy magyarázatot keressünk arra, vajon miért működik olyan természetesen a tapasztalatra épülő, résztvevőközpontú, interaktív módszer Amerikában. Dewey hatása az oktatásra, a gyermekpedagógiára és a felnőttképzésre egyaránt mai napig tartó és rendkívüli módon meghatározó. Pragmatista pedagógiai nézetei forradalmasították a herbarti hagyományokra épülő, önálló arculattal ekkor még nem rendelkező amerikai pedagógiát, majd később **Lindemann**, **Knowles** és mások munkásságában kiteljesedve, humanista vonásokkal gazdagodva az andragógiát is, hozzáigazítva a képzési módszereket az amerikai felnőttek képzésében megtalálható célrendszerekhez.

Dewey a nevelés és a társadalom közötti szoros kölcsönhatást hangsúlyozta, nevelői hitvallása szerint „*a nevelés csak akkor hatékony, ha a személyiség részese lehet a társadalmi öntudatnak*”, „*az egyedüli igaz nevelés akkor valósul meg, ha a gyermek szellemi erőit annak a társadalmi környezetnek az igényei formálják, amelyben él*”.<sup>4</sup> Az iskolát a társadalmi fejlődés és a reform eszközének tekinti, amelyben a tanuló érdeklődése sokkal fontosabb, mint a tanár elképzelése arról, hogy mi lenne számára a leginkább előnyös, mire van szüksége. Dewey iskolája – amely az amerikai és az európai reformpedagógiai irányzatokra és az általuk alkalmazott módszerekre máig meghatározó hatással van – a tanuló aktív tapasztalatszerzésére irányul, a tanuló egész egyéniségét és nem képességeit helyezi a középpontba, a tanuló mindennapi élete és a társadalmi-gazdasági környezet közötti kapocs a meghatározó, a valós világgal ismerkedik meg, fejlődik tudása és közben társas együttműködési képessége. Ez a megközelítés tűnik megfelelőnek, amely elvezet a fentiekben vázolt amerikai gazdasági-társadalmi valóságra való felkészítéshez, akár gyerekek, akár felnőttek képzéséről legyen szó.

A csoportmódszer oktatásban való alkalmazásának előzményei egészen a Szókratészi dialógusokig visszavezethetők, pszichoterápiás és önismereti csoportok formájában azonban a 20. század második felében vált igazán népszerűvé éppen Amerikában. Innen indult el az a hullám, amely a 70–80-as években már Európában is tetőzött.<sup>5</sup> Meghatározó művelői Amerikában dolgozták ki a módszer elméletét és gyakorlatát, amely szinte tömegmozgalommá vált. Az önismeretre, az interperszonális kapcsolatokra való figyelem megerősödésének hátterében sok tekintetben a gazdasági-társadalmi valóság kihívásainak való megfelelés kényszere áll, a változások kezelésének képessége, illetve a változásra való képesség kifejlesztése húzódik meg, amely manapság akár a felnőttképzés mottója is lehet mind Amerikában, mind pedig Európában.

## Felhasznált irodalom

<sup>1</sup>Tuijnman, A.–Boudard, E.: *Adult Education Participation in North America: International Perspectives*, 2001. [http://www.hrsdc.gc.ca/eng/cs/sp/hrsd/prc/publications/research/2001-000126/adult\\_lit.pdf](http://www.hrsdc.gc.ca/eng/cs/sp/hrsd/prc/publications/research/2001-000126/adult_lit.pdf)

<sup>2</sup>Mátrai Zsuzsa: *Az amerikai társadalomtudományi nevelés története*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1990.

<sup>3</sup>Edelson, Paul J.: *Concepts and Trends in American Adult Education*. 1998. [http://www.die-frankfurt.de/espid/dokumente/doc-1998/edelson98\\_01.htm](http://www.die-frankfurt.de/espid/dokumente/doc-1998/edelson98_01.htm)

<sup>4</sup>Dewey, John: *A nevelés jellege és folyamata, Pedagógiai hitvallásom*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest, 1976. 97. old.

<sup>5</sup>Rudas János: *Delfi örökösei*. Gondolat–Kairosz, Budapest, 1997.

<sup>6</sup>Elias, J.–Merraim, S. B.: *Philosophical Foundations of Adult Education*. Krieger Publishing Company, Malabar, Florida 2005.

Kovács Ilma

## AZ ÖSSZEHAISONLÍTÁS MÓDJAI ÉS MÓDSZEREI AZ OKTATÁSBAN ÉS A KUTATÁSBAN (MAGYARORSZÁG–FRANCIAORSZÁG)

Egyre sokasodnak az összehasonlító tudományok a nemzetközi témák területén, és ennek napjainkban egészen egyszerű okai vannak. Saját környékünkről szólva kiemelendő a legfontosabb tényező, az Európai Unió jelentős bővülése, valamint új és újabb szervezeteinek létrejötte, továbbá a nemzeteket átfogó szupranacionális intézmények munkálkodása, nevezetesen az egyes országokkal kapcsolatban támasztott feltételeik megfogalmazása (pl. Világbank, OCDE). Jelenlétük, vagy akár csak alkalmi fellépésük is jelentős kezdeményező erőt képvisel, és hat a társadalom és a gazdaság legkülönbözőbb területeire, így az oktatás/képzés területére is. Jó régen kidolgozásra kerültek már az összehasonlító pedagógia fejezetei, sőt az összehasonlító andragógia is bontogatja szárnyait. E témák élharcosai abban is reménykednek, hogy a globalizáció jelentős elismerést hoz az összehasonlító és nemzetközi neveléstudománynak.<sup>1</sup>

A mennyiségi növekedéssel párhuzamosan fokozódik az igény az összehasonlítások *minőségének és módszereinek javítása* iránt is. Az erre irányuló elvárások és törekvések közül két példát szeretnék megemlíteni, olyanokat, amelyek témaválasztásomban engem befolyásoltak. Az első példa: Sylvie Chioussé<sup>2</sup> egy OCDE tanulmány bevezetőjében *pontosan megfogalmazza*, hogy milyen legyen egy összefoglaló tanulmány, amely *a felnőttek tanulásáról szól*: kutasson alapkérdéseket, amelyek viszonylag új keletűek. Legyen olyan, amely bemutatja a felnőttek tanulását motiváló eszközöket, amely a tanulási idő beosztásának a legjobb módját ismerteti a képző intézmény szervezeti bemutatásával egyetemben. A dokumentum általános érvényű legyen, és a legfontosabb kérdések szintézisét kell, hogy adja úgy, hogy a vizsgálatban részt vevő – további – országok számára az egyes ország példaként szerepelhessen, és érvelésre alkalmasnak bizonyuljon. A második példa nem az andragógiára, hanem az általánosabb értelmű társadalomtudományok területeire vonatkozik és az *összehasonlítási módszertani képzés hiányára hívja fel a figyelmet*.

2009. június 8. és 12. között Biarritz-ban<sup>3</sup> szerveztek egy nemzetközi „tematikus iskolát” (tanfolyami formában francia és angol nyelven), amelynek célja kifejezetten *a társadalomtudományokban alkalmazható összehasonlító módszerek és kihívások gyűjtése és megvitatása* volt az egyre inkább nemzetközivé váló kutatások területén (szociológusok, történészek, földrajzosok, antropológusok stb. számára). Ez a tematikus iskola kifejezetten az *összehasonlító kutatás gyakorlatát kívánta gazdagítani*. Egyrészt már ismert és elismert kutatókat hívott meg munkásságuk ismertetése céljából, másrészt kiscsoportos alkotóműhelyeket szervezett a jelentkezők számára, ahol az egyes kutatók saját eljárásaikat, módszereiket mutathatták be.

A társadalomtudományok kutatása nálunk sem nélkülözheti a vonatkozó összehasonlító tudományok kialakítását, és folyamatos fejlesztését. Magyarországon is ismert az összehasonlító pedagógia, sőt már az összehasonlító felnőttképzés tudománya is. Egyetemeken és főiskolákon már jó ideje találhatók ilyen kollókviumi tárgyak is.<sup>4</sup> De e tudományok további alakítása és finomítása folyamatos erőfeszítéseket igényel. Mindez természetesen nem öncélú jelenség, hanem a fejlesztés eszköze kíván lenni.

*A Biarritz-i iskola* ugyan nem foglalkozott sem a pedagógia, sem az andragógia összehasonlító kérdéseivel. Mégis érdemesnek tartottam mindjárt a bevezetésben megemlíteni, mivel *felhívja a figyelmet az összehasonlító kutatási módszerek összegyűjtésének a fontosságára*. Saját tapasztalataimmal az alábbiakban magam is ehhez próbálok hozzájárulni.



Felbuzdulva a fenti francia példán jelen írásomban néhány gyakorlati összehasonlítással kapcsolatos módszert szeretnék ismertetni, olyan eljárásokat, vagy olykor csak lépéseket, amelyek saját múltbéli – oktatói és kutatói – tevékenységemet jellemezték, mintegy végig kísérték munkásságomat, hozzájárulva kompetenciáim és ezáltal a személyiségem fejlődéséhez. (Az összehasonlítások eredményeit tartalmazó könyveim és tanulmányaim elérhetőségét a lábjegyzetben közlöm.) Az első részben nyelvoktatási illetve nyelvelsajátítási oldalról, a másodikban kutatói irányból érintem a témát. Francia civilizációt és gazdasági nyelvet oktattam ugyanis évtizedeken át egyetemen,\* továbbá esti tanfolyami keretben mintegy 20 éven keresztül felnőtteknek is, és a távoktatás és – újabban – az e-learning általános módszertani és rendszertani kérdéseit elemeztem kutatóként 1973 óta. Ez utóbbiak az oktatáseméletet gazdagították általában és soha nem irányultak a nyelvoktatásra! Kutatásaim középpontjában a formális tanulási formák keretében történő *egyéni, önálló tanulás irányításának a problematikája áll*. A Tisztelt Olvasó ezúttal tehát régi, de bevált módszerekkel találkozhat ebben a tanulmányban.

Az összehasonlításnak mindig komoly szerep jutott mind a hétköznapi életben, mind pedig a tudományokban. Az összehasonlítás sarkalatos része a mindennapi gondolkodásnak. Nélküle nincs tudományosság sem. Minden pedagógiai és andragógiai munkában megtalálható. (Sőt a kettő összehasonlítása is folyik.) Lépten-nyomon találkozhatunk vele, hiszen az összehasonlítás módszere a rendszerek bemutatásának, leírásának alapvető eszköze. Alkalmazása nélkül nem ismerhetnénk sem az oktatási rendszereket és oktatási formákat, nem is beszélve az oktatási fogalmakról, amelyek támaszt nyújtanak az intézmények szervezeti felépítésének, a tananyagok belső rendjének, minősítésének a feltárásához stb.

## A nyelvtudás jelentősége

Nemzetközi összehasonlítások esetében elengedhetetlen követelmény a *nyelvtudás*. *Nyelvoktatóként* Franciaországban végzett kutatásaim során folyamatosan győződhettem meg ennek minden pozitív és negatív oldaláról. Olykor a hiányosságok ébresztettek rá a pótlásra szoruló szakmai ismeretekre, éppen az anyanyelvi ismeretek mulasztásaira. Ahol nincs ismeret, ott nincs mit összehasonlítani...

Elsőként szeretném megemlíteni azokat a nyelvoktatásban és nyelvelsajátításban alkalmazott összehasonlító módszereket, amelyek hol tudat alatti módon, hol tudatos tevékenységként voltak/vannak jelen sokunk munkásságában.

Hasznos dolog természetesen, *ha valaki a tanult nyelv országában élve sajátíthatja el az azonosságokat és a különbözőségeket jelző tárgyak szóhasználatát, a helyszínen ismerheti meg az eseményeket és azok jelentését, szerepét, a különböző viszonyrendszereket stb.* Én ebben részesülhettem Párizsban. Egy – felnőtteket oktató – nemzetközi nyelviskolában tanultam franciául francia anyanyelvű tanárok irányítása mellett, a magyar nyelv (és így a fordítás) teljes kizárásával itthoni egyetemi tanulmányaim megkezdése előtt.

Aki ezt megélhette valaha, az ismeri az ilyen tanulás módjának minden szépségét, eredményét és/vagy eredményességét, de a tanulás során felmerülő nehézségeket is. Ez utóbbiakat persze gyorsan elfelejti az ember, mintha nem is lettek volna. Marad a jó beszéd-, illetve a jó kommunikációs készség. Magam igen szép emlékeket őrzök mai napig is párizsi kiváló tanárimról, akik „kezüket-lábukat törték”, hogy megértessék velünk *mindenféle összehasonlítás segítségével(!)*, velünk a soknemzetiségű csoport minden egyes tagjával az adott nyelvi jelenségeket és nyelvtani szerkezeteket, a felmerülő civilizációs szokásokat stb. Mondhatom egyik nehezebb volt, mint a másik. Módszereik mindazonáltal itthon nem minden esetben alkalmazhatóak, illetve nem is feltétlenül célravezetőek.

\*<http://portal.uni-corvinus.hu/index.php?id=26028>

Nálunk a nyelvelsajátítást segítő tanár/oktató/tutor egészen más módszereket kell, hogy kidolgozzon, mivel magyar anyanyelvi közegben kell, hogy bemutassa a tanuló egyénnek a másik, az idegen nyelv sajátosságait és annak civilizációját, a másik kultúra és esetleg szakma másságait.

E tárgykörben egyet szeretnék kiemelni: az országismeretet, vagy ahogyan mi, francia szakos oktatók szoktuk mondani a *civilizációs különbségek összehasonlítással történő tanítását az egyetemen*. Ha modulokban gondolkodunk, akkor én a civilizáció mint tantárgy tanítását a szaknyelv tanítása előtti időbe sorolom. Amennyiben erre nem lenne mód, akkor a tanfolyam, vagy tanév első óráiban, én magam mégis napirendre (azaz óratervembe) tűznék legalább három témát. A civilizációs különbségek, az azonosságok és a különbözőségek természetesen a kezdetek kezdetétől jelen vannak minden a nyelvi képzés során, de mivel egyetemen tanítottam, elsősorban egy ott – kiválóan – alkalmazott és alkalmazható módszerre kívánok csak utalni az alábbiakban.

## Az összehasonlítás mint megismerési módszer a felsőfokú nyelvoktatásban

Az azonosságok és a különbözőségek, a nyelvi rendszer által felkínált szerkezetek olyan gondolkodási terepet biztosítanak, amelyeken elindulva a későbbiekben sokféle haszonra tehet szert a tanuló egyén. Ezt általánosságban is el szoktuk mondani, ha a nyelvtanítás „védelméről” vagy a nyelvtanulás „hasznáról” esik szó. Távol álljon tőlem, hogy a könyvtárnyi irodalommal bővelkedő témába belekezdjek. Mondanivalóm kapcsán mégis szeretném kiemelni ezt az általam fontosnak tartott területet a felsőoktatásban. Egész életre szóló „batyut” kaphat az a felsőoktatásban részt vevő idegen nyelvet és idegen kultúrát tanuló hallgató, aki időben elsajátítja azokat a módszereket, amelyeket más országok civilizációjának tanulása során gyakorlásra felkínálnak számára az oktatók. Az *összehasonlítás módszereire* gondolok itt elsősorban.

Az anyanyelvi és az idegen nyelvi kultúra megismerése nem azonos természetű. *Illuzórikus tehát a felnőtt egyetemistától elvárni, hogy úgy sajátítsa el az idegen kultúra szokásait, mintha az csak meghallgatás és utánzás kérdése lenne.*

Az idegen nyelvi kultúra megközelítése olyan megismerési folyamatot tételez fel, melynek komplexitását hiba volna alábecsülni. Ugyanis a *relativitás megtanulását hozza felszínre, mivel megkérdőjelezi az anyanyelvi kultúrában kapott és gyakran végérvényesnek bemutatott tudást.*

A hallgatókat képessé kell tenni arra, hogy alkalmazkodni tudjanak az idegen kultúrához. Ha a civilizációs órákon *érzékenyvé tesszük a hallgatókat a nyelvi kapcsolatteremtés lehetőségeire*, növelni tudjuk annak esélyét, hogy a későbbiekben eredeti és jó személyes kapcsolatot tudnak teremteni az idegen realitással is.

*Az oktathatóság, a taníthatóság tényét támasztják alá az alábbiak:* (a) Az idegen kultúrával kiépítendő kapcsolat nem feltétlenül követeli meg az utazást (bár annak hasznossága vitán felül áll). (b) Az idegen kultúrával kiépítendő kapcsolat – szakmai vagy egyéb okból – leszűkíthető. (c) Az idegen kultúra megismerése az empirikus megismerés területéhez tartozik.

Nem új módszer ez, és a hallgatókat sem lepi meg, hiszen lépten-nyomon alkalmazzuk a mindennapi megismerésben is. Összehasonlítunk két konkrét jelenséget, és így feltárjuk azok különbségét ill. azonosságát. Tudjuk jól, hogy összehasonlító állításaink *a hasonlóságokon illetve az egyezéseken* alapulnak – ismétlem magamat. Milyen többletet nyújthatunk az idegen nyelvi civilizáció elsajátításánál a nyelvi szerkezetek gyakoroltatásán túl?

A francia civilizáció elsajátításánál kezdésképpen például eredeti francia szövegeket (írásos vagy videón/ interneten megtekinthető módon) dolgozhatunk fel, és azok ismereteit vetjük össze a hallgató meglévő,

korábban magyarul szerzett, főleg Magyarországra érvényes kulturális ismereteivel. Már az egyéni, otthoni (nyelvi előkészítő) feldolgozáskor is, de a közös szemináriumi feldolgozás során különösen fontos szerep jut az összehasonlításnak, amit a legkülönbözőbb módokon, például szerepjátékokkal stb. észrevétlenül „csempészünk” be a hallgató „kelléktárába”. Első lépés lehet a konkrét tárgyak, jelenségek, rendszerek összehasonlítása, de kiindulhatunk a nyilvánvaló nyelvi eltérésekből is, hogy a *jelenség azonosságát avagy különbözőségét* mielőbb tudatosíthassuk. Az eredmények összegyűjtése után jöhet a *következtetések levonása, majd pedig azok szakma-specifikus megfogalmazása*. Itt most a *tudatosításra* szeretném helyezni a hangsúlyt. Néhány hét elteltével a hallgatók már maguktól, azaz *önállóan is alkalmazzák az összehasonlítás módszerét*, és szép lassan az azokból levonható következtetéseket is elvégzik az új témák feldolgozásánál. *Így válhat az összehasonlítás az empirikus ismeretek rendezése eszközévé a felsőfokú nyelvi képzés során is*. A későbbiekben pedig – ha megtörtént a konkrét elemek összehasonlítása a két nyelv civilizációjában – következhet az *ütköztetés a fogalmi, elméleti ismeretek tartalmánál is*.

Nem véletlen, hogy a civilizáció oktatását a felsőoktatásban tartjuk indokoltnak, hiszen először ezen a szinten, azaz az érettségi körül és után adott a hallgató számára elegendő fogalmi és elméleti ismeret. Ne gondoljunk itt azonban még a „tudományos komparatiztikára”. A fiatal felnőtt hallgató nyelvelsajátításához elegendő a közvetlen gondolkodáson alapuló és azt szolgáló empirikus összehasonlítás. De – mint ahogy említettem az imént – a hallgatók életkori sajátossága és empirikus gondolkodási szintje ebben a korban alkalmas először arra, hogy *az összehasonlítást mint megismerési módszert tudatosan építsük be civilizáció-elsajátítási, azaz nyelvelsajátítási folyamatába*. Ezzel hozzájárulunk ahhoz is, *hogy a későbbiekben, az élet egyéb területein is, mint önálló gondolkodási eszközt alkalmazza azt*.

Nem mindegy, hogy *milyen témákon gyakoroltatjuk* a fentieket a nyelvet tanuló egyénekkel. A kiválasztás lényegbevágó. *Például: a külföldi ösztöndíjakra pályázó közgazdászhallgatóknál kezdésre kifejezetten eredményesnek bizonyult a két ország iskolarendszerének az „ütköztetése”*. Egyrészt a tanultakat már a saját életrajzuk (mai divatos szóval: CV-jük) és pályázatuk motivációs levele elkészítése során itthon is kiválóan tudják hasznosítani, másrészt külföldre történő megérkezésük után könnyen eligazodnak a tanult idegen nyelvi ország oktatási rendszerében.

Igen hasznosnak bizonyult a tanított országok *földrajzi elhelyezkedésének* tárgyalása, azaz Magyarország és Franciaország fekvése. Ha csak az országok határait, vagy a hegységek magasságát hasonlítottuk össze, máris alapvető gazdasági témákat érintettünk. A következtetések levonásával gyakoroltattuk, *felkészítettük a hallgatót* a jövő tárgyalópartnereivel folytatandó tárgyalások során *követendő – lehetséges – gondolkodási műveletekre*.

Mindazonáltal a „haszon” nem a konkrét témákból eredeztető, hanem *a következtetések levonása során – egyre önállóbban – bejárandó megismerési eljárásokból*. A későbbi civilizációs témák feldolgozása során a hallgatók – ki előbb, ki később – gond nélkül alkalmazzák ezt a tanult módszert. A módszer gyakorlati és elméleti kérdéseiről 1994-ben tartottam előadást a IV. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencián.\*

## A felnőttek nyelvelsajátítása tutori segítséggel

És ha már az életkori sajátosságokat említettem, akkor át is léphetünk a *felnőttek nyelvi képzésére*. A fentiekhez hasonló összehasonlító módszereket lehet és lenne jó javasolni a felnőttek számára, megkönnyítendő a másik kultúrában, a másik nyelv szakterületén történő gyors eligazodást. Ennek jelentőségét nem győzöm

\*Kovács Ilma: Az országismeret oktatása az egyetemen /avagy/ Az Összehasonlító civilizáció oktatása szeminárium keretében, FOLIA Practico-Linguistica, IV. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia, *Többnyelvűség az oktatásban és a kutatásban*. II. kötet, BME. 1994. 613–618. p.

elégé hangsúlyozni. Hiszen a nyelvelsajátításkor begyakorolt összehasonlító gondolkodási műveletsor az agyi transzfer segítségével, jelentős befolyást gyakorol – általában – a gondolkodásunkra, így a szakmai és/vagy kutatói gondolkodási tevékenységünkre is.

Mindezt persze nem az alap-, vagy középfokú nyelvi szinten gondolom kivitelezhetőnek és fontosnak. Hanem akkor, amikor a felnőtt tanuló már rendelkezik bizonyos nyelvi készségekkel és elegendő szókinccsel ahhoz, hogy például *tutori irányítás mellett, de önállóan készüljön fel egy-egy kiscsoportos nyelvi vitára, amelynek központi módszere az összehasonlító elemzés* lehet. (A felnőttek esetében az anyanyelven szerzett, azaz „hozott” ismeretek gazdagabb és biztosabb alapot jelentenek az összehasonlításához, mint a felsőoktatásba bekerülő hallgatók esetében, és/de ez a tudás kiegyensúlyozhatja az esetleges gyengébb nyelvi felkészültséget.)

A *tutorral történő találkozások* napjainkban a jelenléti foglalkozások mellett vagy helyett *internetes keretek között is szervezhetők*. A *tutori munka* fejlesztése, a *tutorálási módszerek kidolgozása egyre égetőbb feladatként áll előttünk* nem csak a távoktatásban, hanem a jelenléti képzésben is. Az e-learning technológia térhódítása, a modern eszközhasználat térnyerése egyre jobban „kikényszeríti” a sokak által távolinak tűnő *modern tanulási környezet biztosítását* a felsőoktatásban és a felnőttképzésben is a tanulni vágyók számára.

*Mindazonáltal ritkák ma még az olyan képzések, amelyek az összehasonlításra irányuló eljárásokat és módszereket tanítanak.*

*A napjainkban rendelkezésre álló információs és kommunikációs eszközök új módszerek kidolgozását teszik lehetővé az idegen országok civilizációja oktatása területén is. Az a régi, hagyományos, ún. könyv alapú szövegfeldolgozás ma már egészen más módon oldható meg pl. az interaktív tábla alkalmazásával. A felszabaduló idő pedig új, csoportépítő/csapatépítő kommunikációs módszerek gyakoroltatására fordítható például az összehasonlító módszerek segítségével.*

## Távoktatási kutatások és a nyelvoktatói tevékenység

Felsőoktatási kutatóként – kezdetben főállású munkatársként, később pedig az egyetemi oktatói munka részeként – folyamatosan végeztem távoktatás-elméleti elemzéseket általános rendszertani és módszertani megközelítésben magyar nyelven.\* A távoktatás rendszerének, módszertanának elméleti elemzése természetesen szintén hatással volt gyakorlati oktatói tevékenységemre, anélkül, hogy a kutatás maga a francia nyelv oktatására mint szaktárgyra irányult volna bármikor is, ahogyan már fentebb is jeleztem ezt! A korabeli, mindennapos oktatói munkámtól sem függetleníthető oktatáselméleti területek közül azért mégis említek néhányat, hogy érzékeltessem az oktatás és kutatás szerves egységének jelenlétét a saját tevékenységeim során:

- Az oktató irányító tevékenységének segítő-támogató jellege a tanulási-tanítási folyamatban.
- A hallgatói önállóság fejlesztése.
- Az önálló eszközhasználat fejlesztése.
- Az ellenőrzési- és értékelési rendszer mint az irányítás egyik legfőbb mozgatórugója stb.

Mindazt, amit a fenti oktatáselméleti témákból bedolgoztam a távoktatás sajátos elméletébe – vagy annak legalábbis egy részét – igyekeztem megfelelő áttétellel alkalmazni saját, mindennapos, jelenléti oktatói munkám során is.

\* [www.kovacsilma.webs.com](http://www.kovacsilma.webs.com)





A háttér minden esetben az összehasonlítás volt. Hiszen magyar és francia nyelven elsajátított oktatásméleti tudással rendelkezve közelítettem a távoktatás gyakorlatát és elméletét jellemző „másságokat” szemben a jelenléti oktatással, majd pedig ezen elméleti megfontolásokon okulva – azokat visszaforgatva – törekedtem a nappali képzésben tanuló hallgatóim önállóságának fejlesztésére a francia nyelv elsajátítása során.

Kutatóként 1990-től elemeztem Franciaország nyitott képzésének és távoktatásának jellegzetességeit és változásait az oktatás és a gazdaság, az oktatás és a társadalom viszonyrendszerében. Az eredményeket újabb könyvekben, folyóiratokban folyamatosan publikáltam. *Az összehasonlító felnőttképzés távoktatási vetületét*, számomra egy igen érdekes szeletét sikerült feltárnom és bemutatnom a magyar Olvasó számára 1990 és 2010 között.\*

Előadásokat is tarthattam a témáról például a Magyar Pedagógiai Társaság Összehasonlító Pedagógiai Szakosztálya meghívásai révén 2004-ben és 2007-ben, legutóbb pedig 2009-ben a Felnőttképzés Fejlesztéséért Közhasznú Egyesület VI. konferenciáján.\*\*

A nálunk jóval fejlettebb Franciaország *gazdaságának irányítói* hozzánk viszonyítva, sokkal korábban *felismerték és fejlesztették a képzéssel való élő és szükségszerű kapcsolatot*. A témában kevésbé járatos Olvasó számára szeretnék itt mindjárt kiemelni egy dátumot a saját kutatási szakterületemről. A távoktatás szervezését (nem magát a távoktatást, hiszen azt az oktatási formák egyikeként kezelik a franciák, és mint ilyen a mindenkori egységes oktatási törvény szabályai szerint működik) már 1971 óta törvény szabályozza, hasonlóképpen régen működik a 4 nap különbséggel megszavazott szakképzési törvény is.† A hazai helyzet ismeretében – lemaradásunk okán – fontosnak tartottam e területek bemutatását magyar nyelven publikációimban. De az e területen szerzett ismereteim nagymértékben segítettek a fejlődés mozgatórugóinak keresését és megértését, így megkönnyítették a francia valóság magyar hallgatókkal történő megértését is a nappali tagozaton folytatott oktatási gyakorlatomban, akár a civilizációs, akár a gazdasági témákra gondolunk.

A magyar hallgatókkal végzett napi francia nyelvoktatói munka ugyanakkor jelentős mértékben segítette a Franciaország távoktatási rendszereivel foglalkozó publikációs tevékenységemet magyar nyelven is.

*A nyelvoktatói tevékenység könyveim és tanulmányaim magyar nyelvezetének a kialakítását is alapvetően meghatározta*. Nem egyszerű feladat átültetni egy másik ország oktatási/képzési gyakorlatát magyar nyelvre. Ez nem csak nyelvtudás kérdése! Olyan „nyelven”, azaz olyan nyelvezettel igyekeztem bemutatni a korabeli Magyarországtól eléggé távol eső Franciaországnak az oktatási rendszerét és azon belül a távoktatási problematikáját, amely segítségével azonnal megérthető és követhető lehet minden, ami ott történik. Nemzetközi összehasonlításról van szó folyamatosan, akkor is, ha rendszereink jelentős mértékben eltérnek egymástól. Elveim szerint a magyar Olvasónak pontosan kell értenie, hogy mi is történik a másik országban! A meglévő magyar – oktatási – fogalmi rendszerekkel igyekeztem dolgozni. Mivel erős

\*Kovács Ilma: *Országos Távoktatási Központ Franciaországban (CNED)*, Felsőoktatási Koordinációs Iroda és Fővárosi Oktatástechnológiai Központ, A felsőoktatás fejlesztését szolgáló kutatások c. sorozat, Szerk.: Végvári Imre, Budapest. 1992.

Kovács Ilma: *Távoktatás Franciaországban 1993–1994*, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. Universitas, Budapest. 1995.

Kovács Ilma: *Nyitott képzések franciaországi példákkal*, Nyitott Szakképzésért Közalapítvány, Budapest. 1999.

Kovács Ilma: *A felsőoktatás és a távoktatás közeledése az ezredforduló Franciaországában*. 2005. <http://mek.oszk.hu/02400/02469/>

Kovács Ilma: *Nyitott képzés és távoktatás Franciaországban*. 2007. <http://mek.oszk.hu/04600/04653/>

\*\*[http://uni-obuda.hu/pdf/hirlevel\\_2005\\_01.pdf](http://uni-obuda.hu/pdf/hirlevel_2005_01.pdf) <http://www.feflearning.hu/article111>

†Kovács Ilma: A távoktatás törvényi szabályozása Franciaországban. In.: *Országstanulmányok (tanulmánykötet)*, készült Nemzeti Távoktatási Tanács megbízásából a PHARE Multi Country Cooperation in Distance Education Program keretében, Budapest. 1997. II. 1–35 p.

eltérések jellemezték és jellemzik még ma is a két ország oktatási rendszerét, Franciaország iskolarendszerét részletesen kellett ismertetnem például a *Távoktatás Franciaországban 1993–1994* című könyvemben.\*

A távoktatás helye és szerepe „másságát” csak annak teljes kapcsolódási rendszere teheti érthetővé a magyar Olvasó számára. Ezt igyekeztem megoldani úgy, hogy távoktatást kivitelező oktatási rendszerek és szervezetek mellett ismertettem a vállalati és a szakoktatási intézmények – érintőleges – felnőttképzési munkálatait is. Saját távoktatásunk, saját formálódó távoktatási intézményeink fejlesztése lebegett a szemem előtt, amikor a francia rendszereket és szervezeteket mutattam be. Ezt nyelvileg is elő akartam segíteni. Közérthető akartam lenni. Ezt a célt úgy tudtam elérni, hogy felkészült voltam a hazai felsőoktatási, felnőttoktatási és távoktatási gyakorlatból és elméletből, nyelvoktatóként pedig hasznosítottam a már fentebb is említett összehasonlítási eljárásokat és módszereket saját könyveim és cikkeim összeállításán is. Magam sem szeretek olyan könyvet olvasni magyarul, amit nem értek. Statikus helyzetleírást és elemzéseket találhatunk a francia helyzetről a könyvben. Az 1993–1994-es évszámot fontosnak tartottam e könyvem címében szerepeltetni, mert franciaországi három hónapos ösztöndíjas kutatómunkám során volt alkalmam rálátni és „megérezni” a távoktatási szakmában bekövetkezett és várható változások irányát, tempóját és jelentőségét. Így írtam e könyv előszavában: „Az 1993-ban Franciaországban eltöltött 3 hónap nagyon fontos volt a számomra, annak megtapasztalásában is, hogy a francia távoktatás valamilyen fordulóponthoz közeledik. A hagyományos távoktatás mellé és helyett felsorakoztak az új technológiákkal tarkított kísérletek, amelyek első szakasza lezáruló félben van. Az egyik kutatást végző intézmény úgy fogalmazott 1993 decemberében, hogy a „*távoktatás és a nyitott képzés jelentős fázishoz érkezett el Franciaországban. Vége a kísérleti korszaknak. Nagy a tét. Vagy belép a távoktatás egy új, operatív korszakba miután stabil fejlesztési feltételekre és pénzügyi egyensúlyra tesz szert, vagy megáll.*”

A kézikönyvvé formálódott kiadvány további elemzések elvégzésére is lehetőséget nyújt, gondolok itt például az általam bemutatott franciaországi távoktatási rendszerek – lehetséges – összehasonlítására az Olvasók által. Örömmre szolgált a könyv megjelenését követő években, hogy egyik nagy egyetemünk hallgatói neveléstudományi szeminárium keretében hasonló céllal fel is dolgozták ezt a könyvet.

Fontosnak tartottam franciaországi „élményeim” itthoni közreadását könyv formában is a folyóiratokban – főleg a *Magyar Felsőoktatás* korabeli számaiban – megjelentetett cikkeken kívül azért, hogy minél szélesebb közönség láthassa a „külvilág”, egy másik ország – tanulással-tanítással kapcsolatos – mozgását, a gondokat és a megoldásra váró feladatokat, azaz a *fejlődés e területen régen megindult irányát*. Nem bővelkedtünk kellő számú külföldi szakirodalommal akkoriban. Francia szakos lévén, remélem, kézenfekvőnek tűnik, hogy Franciaországot választottam összehasonlításom tárgyául.

## A modell-módszer<sup>5</sup>

Ezt az ismeretelméleti módszert az 1970-es években tudományos munkatársként, főállású felsőoktatási kutatóként dolgozva ismertem meg a *Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpontban (FPK)*, ahol a *Pécsi távoktatás-módszertani kísérlet néven ismert kutatás munkálatai során módunkban állt azt alkalmazni*. Erről a nagyszabású kutatásról több korabeli publikáció nyomán lehet ma is olvasni.\*\* Anélkül, hogy ismertet-

\*Kovács Ilma: *Távoktatás Franciaországban 1993–1994*, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. Universitas, Budapest. 1995.

\*\*Kovács Ilma: A Pécsi távoktatás-módszertani kísérlet. A Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont és a Pécsi Tanárképző Főiskola közös kutatómunkája (1973–1980) Kovács Ilma (szerk.): *Levelező oktatás – távoktatás*, Tanulmányok a felsőoktatás köréből. 1980. Sorozatszerkesztő Palovecz János, 177 p. 127–145.

Kovács Ilma: *Távoktatástól–Távoktatásig* (tanulmánygyűjtemény), Országos Széchényi Könyvtár Magyar Elektronikus Könyvtár, Budapest. 2006.

[www.mek.oszk.hu/04500/04524](http://www.mek.oszk.hu/04500/04524) (1. rész: 9–89.)

ném magát az egész kutatást, jelen témám szempontjából kizárólag *a modell módszerről szeretnék szólni, arról a társadalomtudományok területén a kutatásban is jól alkalmazható ismeretelméleti módszerről, amely nem tekinthet el az összehasonlítástól, mint alapvető módszertől.*\* Teamben dolgoztunk már akkoriban, és Budapestről irányítottuk a pécsi oktatók távoktatás-fejlesztő gyakorlati távoktató- és kutatómunkáját. A Pécsi Tanárképző Főiskola (a mai Pécsi Tudományegyetem jogelődeinek egyike) vállalta fel a főiskola levelező képzésébe beillesztett *távoktatási, kísérleti, gyakorlati feladatainak az ellátását.* Az ott működő levelezőoktatási keretbe illeszthettük be a vizsgálat tárgyát képező távoktatási eszközöket és módszereket. Öt éven keresztül magam irányítottam magának a távoktatási teamnek a munkáját, továbbá az egész pécsi kísérletet és a kutatást. A konkrét oktatásszervezést Pécsen a – helyi – távoktatás-módszertani kabinet látta el az FPK megbízásából. Irányításunk mellett a kabinet végezte a tanárokkal és hallgatókkal kapcsolatos mindennapi munkát, szervezte a tényleges levelezést, azaz olyan szervező és adminisztratív jellegű munkát látott el, amelyeket a mai távoktatási központok adminisztratív részlegei bonyolítanak le.

A kutatás irányításán kívül, egyéni kutatási feladatom *a levelező képzés gyakorlatában újként alkalmazható írásos távoktató tananyag, a tantárgymódszertani útmutató modelljének, illetve modellvariánsainak a kidolgozása volt* – így fogalmaztuk ezt akkoriban. Olyan pedagógiai/didaktikai modelltől volt szó, amely: (a) segítségével (a korabeli) levelező oktatási forma hatékonyabban töltheti be társadalmi funkcióját, (b) egyúttal a jövő távoktatási rendszerében felhasználható, kipróbált anyagként alkalmazható a különböző oktatási területeken és szinteken, (c) újszerű megoldásaival frissítően hat a nappali tagozaton alkalmazott oktatóanyagok készítésére.

Modell-variánsok készültek tehát 1975-ben és 1977-ben *a hallgató önálló tanulását segítő írásos oktatóanyagok* egyikére: a tantárgymódszertani útmutatóra.\*\*

A tantárgymódszertani útmutató fogalmát az alábbiak szerint határoztuk meg akkoriban: „Az a korszerű didaktikai írásos eszköz, amelynek fő funkciója a tanulás vezérlése, és amelyben a tanár a tanulás és az önálló feldolgozás módszereire vonatkozó didaktikai tanácsokat, utasításokat ad. Biztosítja a gyakorlást, az ellenőrzést (illetve önellenőrzést) és az értékelést. Tanácsaival, utasításai segítségével megtanítja a hallgatót az önálló munkára. Minden szaktárgyból készíthető.” E feladat valóban személy szerint az én saját kutatási feladatom volt, de mivel mi akkor teamben dolgoztunk, sem akkor, sem most nem sajátítottam és nem sajátíthatom ki magamnak sem az összes elvégzett munkát, sem pedig az eredményeket, ez magyarázza azt, hogy jelen tanulmányomban is szívesen fogalmazok többes szám első személyben.

## Az összehasonlítás szerepe a kutatásban

A történelmi hűség kedvéért fontosnak tartom megjegyezni, hogy *Magyarországon akkoriban egyáltalán nem rendelkezünk magyar nyelvű távoktatás-elméleti leírásokkal.* A nyugati, főleg a német és az angol nyelvű szakirodalom, az akkor már működő Open University egy-két ismertetése adták a kiindulási alapot a magyar távoktatási gyakorlat és elmélet kimunkálásához 1973 és 1980 között az FPK munkatársai számára. Ezek mellett elég jó rálátásunk volt néhány szocialista ország távoktatására is (Lengyelország, NDK, Szovjetunió), de egyetlen konkrét távoktatási tananyagot sem láttunk. A világban az 1960-as évek elejétől ismert ‚távoktatás‘ mint elnevezés és mint oktatási forma, lényegében ezekben az években kezdett ismertté válni Magyarországon az alábbi – országos kisugárzású – intézmények munkálkodása nyomán:

\*Kovács Ilma: A modell-módszer alkalmazásáról a távoktatási kutatásokban, In.: *Informatika*, a Gábor Dénes Főiskola Közleményei, 2002. 5. évf. 4. sz. 11–15.p.

\*\*Kovács Ilma: *Tantárgymódszertani útmutató modell*, Főiskolai oktatók számára, FPK, Budapest. 1975. 33 p.

Kovács Ilma: *Segédlet a tantárgymódszertani útmutató készítéséhez*, Főiskolai oktatók számára, FPK, Budapest. 1977. 69 p.

Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, Országos Pedagógiai Intézet, Népművelési Intézet, Országos Vezetőképző Intézet és Országos Oktatástechnikai Központ.

Hipotéziseket kellett és lehetett felállítani a levelező képzés hatékonyságának a javítására, és a kutatás céljai elérése érdekében a feladatokat nyomon kellett követni, adminisztrálni minden egyes lépést, és elemezni és elemezteni a legkülönbözőbb területek eredményeit.

A gyakorlatban a távoktatási eszközök készítése és az oktató–hallgató közötti tényleges levélváltás mint oktatási módszer alkalmazása a Pécsi Tanárképző Főiskola által szerződésben vállalt tevékenység volt, de a tanszékek és az oktatók önkéntes hozzáállásán múltott. *A történelmi hűséghez az is hozzátartozik, hogy rendkívül lelkes és lelkiismeretes oktatókkal dolgozhattunk együtt, akik szívükön viselték a „témát”, „akarták” megjavítani a levelező képzés minőségét, röviden: már akkor hittek a távoktatásban.* A korabeli levelező képzés eredménytelensége illetve a saját tapasztalataik sarkalták őket a minőség megjavítására. Ehhez egy-két fontos korabeli adat: a felsőfokú oktatásban részt vevők körülbelül 35%-a még az 1970-es években is esti, illetve levelező tagozaton végezte tanulmányait. Az a szám a 40–45 %-ot is elérte a főiskolai tanárképzés területén. Az ilyen fiatal felnőttek többségükben ún. *képesítés nélküli nevelőként dolgoztak vidéki iskolákban*, miközben levelező tagozati tanulmányokat folytattak. Volt tehát mit javítani.<sup>6</sup>

Ebben a nagyszabású munkában Pécssett, tucatnyi tanszék oktatója (mintegy 50 fő) készítette a tantárgyának megfelelő többféle távoktató eszközt, főleg útmutatót, és három évfolyam hallgatói vettek részt a távképzés gyakorlatában, szintén önkéntes alapon, mintegy 3x300 fő. Az ő „hasznuk” a megszerzett minőségi tudás lett szerte a Dunántúl legkisebb falvaiban, ahol képesítés nélküli nevelőként tanítottak miközben felsőfokú tanulmányaikat végezték, és részt vettek a kísérleti távoktatásban.

Nekünk, kutatóknak a feladat értelmében *meg kellett fogalmaznunk az olyan általános, didaktikai jellemzőket*, amelyek tantárgyaktól függetlenül jellemezték az adott távoktatási folyamatot és/vagy az eszközt, például a tantárgymódszertani útmutatót (röviden: az útmutatót).

És itt következett az egyik összehasonlítás a másik után. Mivel *a cél az általánosítható elemek leírása volt, szükség volt a sok tantárgy, a sok oktató és a sok hallgató véleményének és tapasztalatának egyeztetésére, ütköztetésére, az egyezések és a különbségek megfelelő súlyozására. A szaktárgyak leképezésére.* De hogyan lehet összehasonlítani például az első félév 14 tantárgyának útmutatóit, a matematikát, a fizikát, a magyar hangtant és a ruszisztikát, az orosz nyelv- és stílusgyakorlatot, no meg a logikát stb.? Igaz, tudni kell, hogy a kiinduláshoz az oktatók kaptak egy rövid oktatásméleti eligazítást az FPK illetékeseitől arról, hogy milyen is legyen a saját szaktárgyi útmutatójuk, de az eredmény mégis csak tizennégyféle lett! A tantárgyak eltérő jellegének megfelelően természetesen.

Az első 14 útmutató időben elkészült, és sikerült be is mutatnunk azokat az első magyar országos távoktatási összejövetelen, a Tihanyi Távoktatási Konferencián 1974-ben.<sup>7</sup> Ezt követték részben maga a távoktatási gyakorlat, részben pedig a már korábban megindított kutatás újabb lépései. (Jelen írásomban a továbbiakban is igyekszem az útmutatóval kapcsolatos kutatásra és azon belül az összehasonlítás szerepére koncentrálni. A tágabb kutatás iránt érdeklődők számára ajánlom a *Távoktatástól – Távoktatásig* című tanulmánygyűjtemény vonatkozó írásait interneten.\*

*A hallgatók* a beiratkozáskor megkapták a konkrét szaktárgyi útmutatót, és dolgoztak vele a félév során: olvasták, *felhasználták* vagy nem az útmutatóban leírt oktatói tanácsokat, javaslatokat, majd azok ve-

\*Kovács Ilma: *Távoktatástól-Távoktatásig* (tanulmánygyűjtemény). 2006.

<http://mek.oszk.hu/04500/04524/> (csak interneten olvasható).



zérő, irányító jellege mentén *kérdésekre válaszoltak, önellenőrzéses feladatokat oldottak meg*, és félveként egy-két alkalommal a *füiskolára postán küldték be a tanári ellenőrzésre szánt írásos feladataikat*, amelyeket szintén megtalálhattak az útmutatóban. A hallgatók ebbéli tevékenységéről mi kutatók kérdezőbiztosok révén szereztünk és gyűjtöttünk véleményt az FPK-ban. A *véleménygyűjtéshez szükséges egységes kérdés-sort* tőlünk, az FPK-ból kapták meg a megbízással dolgozó külső munkatársak, a pszichológusok, akiket szétküldtünk az apró dunántúli falvakba az interjúk elkészítésére. Ez tette lehetővé a vélemények későbbi feldolgozását. *Minden szaktanár beszámolót készített a saját tanári fél éves feladatairól* az FPK-nak, arról, hogy hogyan hasznosult a saját útmutatója az adott fél év során. Számszerűsítette azt, amit lehetett, például a beküldéseket, minősítette a feladatokat és azok megoldását, javaslatot tett az útmutató és/vagy a feladatok cseréjére stb.. Kutatói feladatot látott el, amikor írásos beszámolóban értékelte részben a saját útmutatójának a „beválását” (összehasonlítva az útmutatójában tett ajánlásait és annak fogadtatását, azaz a gyakorlatot), részben a hallgatókkal folytatott – tényleges – levelező munkáját. Miután az (oktató–kutató) Kollégák azonos kérdésekre válaszolva számoltak be az FPK-nak, az irányító kutató számára lehetővé vált a megannyi *beszámoló utólagos összehasonlítása*, az általánosítható tények és folyamatok leírása majd pedig a lehetséges didaktikai következtetések levonása. Ezek az elemzések már szaktárgy nélküli, általános pedagógia leírásokként születtek meg a kutató tollából. *Az útmutatókat további szakemberek* is véleményezték, olyanok, akik az ország többi felsőoktatási intézményében, de azonos szakterületen dolgoztak. Számukra is külön kérdéssorokat fogalmaztunk meg. Ezen kívül néhány alkalommal, didaktikusokat és kommunikációs szakembereket is felkértünk az ún. „tanári feladatokat is átvállaló útmutatóink” elemzésére. Esetükben már egész félévnyi útmutató-halmazról kértünk ún. nem-szakma-specifikus véleményt, azaz tantárgytól független általános összesítéseket. Ilyenkor a nappali tagozatos oktatásban képviselt elméleti szaktudásukhoz és saját levelező képzési gyakorlati tapasztalataikhoz viszonyított, az azzal összehasonlított véleményt kértük megfogalmazni.

*Megjegyzés:* A távoktatás-módszertani kísérlet legfontosabb feladata a tanítási-tanulási folyamat vezérlésének, irányításának a megoldása volt. Ezért a levelező oktatásban kötelezően használatos jegyzethez az útmutatón kívül egyéb eszközöket is készítettünk. Néhány adattal illusztrálva: 1973 és 1977 között Pécsen felhasználásra került: 81 útmutató, 6 munkafüzet, 25 egyéb írásos/nyomtatott segédanyag, 12 hangszalag és 4 diasor. Ezek kutatása is teamünk tagjainak feladata volt, de nem tartozik mostani mondanivalómhoz.

## A modellkészítés célja

*Az útmutatók használhatósága és hasznossága a fentebb említett kérdéssoroknak és a kapott válaszoknak a folyamatos és többször ismétlődő elemzéseiből, és az elmélettel történő ütköztetésével fokozatosan vált egyértelművé és bizonyítottá, és alakította az eszköznek a didaktikai tartalmát, a konkrét útmutatók leképezését. Egy elméleti leírást. Ezt a didaktikai leírást neveztük modellnek, pontosabban modell-variánsnak.* Ugyanis a modellkészítéssel nem egyetlen végérvényes modell elkészítése volt a cél. *A cél* a folyamatos távoktatási munkában az eszköznek, *a konkrét szaktárgyi útmutatóknak a tökéletesítése* – a didaktika nyelvén megszületett leírással, azaz újabb és újabb leírások, nevezetesen modell-variánsok segítségével. *A modell-variáns segítség például* a belépő újabb és újabb kollégák számára, hiszen mások, a kollégák tapasztalata alapján elkészült iránymutatásról van szó.

A pécsi kísérlet során az *összehasonlítások sokfélesége segítségével*, a számtalan lektori és szakértői vélemény irányított elkészítése és elemzése vagy elemezése eredményeként modell-variánsok születtek 1975-ben és 1977-ben. *Mindazonáltal nem egyszerű vélemények összegzése volt ez, hiszen a begyűjtött vélemények és tapasztalatok folyamatosan bővültek a kutatói hozzáadott érték(ek)kel, és így vált a modell-variáns a gyakor-*

latot leképező elmélette! A modell-variánst pedig vitára bocsátottuk, és csak miután a pécsi oktatókollektíva munkaértekezleten megvitatta, és elfogadta, akkor „lépett életbe”, azaz vált követésre alkalmas eszközzé mind az oktatásszervezés, mind a kutatás területén. Ezekre a vitáinkra rendszerint meghívtuk a távoktatással foglalkozó más országos intézmények munkatársait is. *Mindkét modell-variánst „visszaforgattuk” a gyakorlati munkába*, azaz a következő évfolyam oktatói már az első modell-variáns felhasználásával, azaz arra támaszkodva állíthatták össze saját konkrét szaktárgyi útmutatóikat és így tovább. Mivel saját kollégáik munkájának és véleményének didaktikailag általánosítható leírását kapták meg, nem volt gond a modell-variáns elfogadásával. Tudhatták: *nem a szakirodalomból összeollózott elméleti leírás, vagy esetleg más országok tanítási és/vagy tanulási szokásait magán viselő utasítás, nem egy íróasztal mellett kitalált didaktikai munka, hanem a gyakorlat – fenti módon történő – leképezése által biztosított „modell” könnyítette meg a munkájukat*. Saját kollégái tapasztalatát hasznosíthatta „Ö”, aki új oktatóként lépett be a távoktatásba.

Itt ugyan csak az útmutatóval kapcsolatos munkálatokról esik szó, de élve az alkalommal elmondom, hogy a pécsi kísérlet alapján megfogalmazott rendszertani és módszertani egyéb leírások mindegyike mögött tucatnyi magyar oktató és több száz levelező hallgató – összehasonlításra került – véleménye sűrítve található meg. Minden egyes mondat mögött tucatnyi emberi tapasztalat és elméleti megfontolás húzódik meg, és arról szól, hogy hogyan tanít és hogyan tanul a felsőfokon a magyar felnőtt ember az 1970-es években. *Az útmutatón kívül jelentős modellezési munka zajlott a levelezés módszerének leírás során is, ahol mintegy 6000 levél, a hallgatóknak írott oktatói levél másolatát és eljárásait lehetett elemezni, és didaktikailag megfogalmazni.*\*

*Megjegyzendő:* A kísérletben három hallgatói évfolyammal dolgoztunk, nem is beszélve a kísérlet előtti tanév és a párhuzamosan tanuló évfolyamok nappali hallgatósról (bár esetükben csak a számszerűsíthető adatokkal éltünk a hatékonyságvizsgálat okán, hiszen azt is elvégeztük). A harmadik évfolyam számára már csak a beküldendő feladatokat cseréltük ki, ők azonos anyagokkal dolgoztak, mint a második kísérleti évfolyam hallgatói.

Az elkészült második modellvariáns, a *Segédlet...* címmel hasznos segítséget nyújtott 1977 után azon pécsi kollégák tevékenységéhez is, akik nem vettek részt az FPK-val végzett közös munkában annak kezdete óta, hanem csak 1976/77-ben csatlakoztak hozzá. De azok számára is hasznos lehetett, akiknek a részvétele, azaz konkrét szaktárgyi útmutatója az elemzések alapjául szolgált. Az ő munkájukat pedig bizonyos *egységesség* irányába terelhetette az elfogadott modellvariáns használata, ami a hallgató szempontjából bizony nagyon fontos, mivel megkönnyíti az egy hallgató által használt sokféle tantárgyból készített útmutató kezelését. *Egységességet említek, ami azonban nem jelenthet semmiképpen uniformizálást*, hiszen a *modell tanulásirányító ötleteinek, tanácsainak, javaslatainak realizálása alapvetően a szaktárgy jellegétől függ, hatékonyságának fokát pedig jelentősen növelhetik az egyéni tanári ötletek és megoldások*.

A modell-készítés korabeli módszerei segítségével és az elkészült modell-variánsok felhasználásával olyan konkrét szaktárgyi oktatóanyagok készültek, amelyek révén megvalósulhatott a szaktárgyi írásos (szöveges) oktatóanyagok minőségének fokozása, és ezáltal az oktatás hatékonyságának növelése.

1974 és 1979 között vettem részt a jelzett távoktatási kutatásokban az FPK-ban, és már akkoriban sikerült leírnom az útmutatón kívül a távoktatás elméleti kérdéseinek néhány további fejezetét is. Az útmutatót és a szervezeti rendszert bemutató leírásokon kívül említettem már a levelezés modellszerű leírását 1976-

\*Kovács Ilma: *Levelezés a felsőfokú távoktatásban* (Tájékoztató főiskolai oktatók számára). Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, Budapest. 1976.

Kovács Ilma: *Távoktatástól – Távoktatásig* (tanulmánygyűjtemény). 2006.

<http://mek.oszk.hu/04500/04524> 50–59. p.

ban. A magyar távoktatási szakirodalomnak ez a része tehát konkrét oktatási gyakorlat alapján született, amihez a keretet a Felsőoktatási Pedagógia Kutatóközpont, a gyakorlati tudást a lelkes pécsi Oktatók és a Dunántúlon képesítés nélküli nevelőként dolgozó mintegy 900 főnyi levelező Hallgató biztosították. Mai napig is nagyrabecsüléssel gondolok Rájuk!

Ezekkel és későbbi elemzéseimmel, főleg az *Új út az oktatásban? A távoktatás című monográfiámmal* és *Az elektronikus tanulásról* című könyveimmel úgy vélem hozzájárulhattam a magyar nyelvű távoktatási szakirodalom alapjainak megteremtéséhez.<sup>8</sup> Ezek a monográfiák azonban már jelentős mértékben gazdagodtak a saját szakirodalmi olvasmányaimmal, a tucatnyi franciaországi ösztöndíjas kutatóút tapasztalataival és 1990-től a magyarországi távoktatási kezdemények ismereteivel.

## Kutatás a nyelvoktatás területén

Oktatóként és kutatóként egyaránt – személy szerint is – sokat köszönhetek a modell-módszer 1970-es évekbeli megismerésének, és korabeli alkalmazásának. Az 1980-as évek második felében saját egyetemem – akkori nevén a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem – Nyelvi Intézetében a nyelvoktatási tevékenységen belül kutattam azokat a nyelvoktatási és nyelvtanulási módszereket, amelyek *az oktató irányító és a hallgató önirányító, önnevelő tevékenységét biztosították és fejlesztették*, és eredményezték azt a minőségi munkát, amelyről egyetemünk akkoriban híres volt. Az oktatók 46,22 % -át (49 főt), a hallgatók 27,14 % -át (19 csoportot átlag 12–15 fővel) vontam be a vizsgálatba. A feldolgozást nem gépi úton végeztem. Az adatok tartalmi feldolgozásakor a pedagógiai kutatómunkában leggyakrabban alkalmazott összehasonlító vizsgálatokat terveztem, illetve bizonyos kérdések esetében a modell-módszert alkalmaztam. Nem a nyelveket, nem a nyelvi módszereket hasonlítottam össze, *hanem általános didaktikai módszereket, eljárásokat és lépéseket kerestem.*\*

Ezt követően módomban állt hasonló vizsgálatokat folytatni (megfigyelés óralátogatás keretében, interjú és kérdőíves módszer segítségével) Franciaországban is, de kisebb léptékekben. Azonos képzést biztosító felsőoktatási intézményekben vizsgáltam a fenti kérdéseket. Párizsi és vidéki egyetemeket és egyetemenél magasabb szintű felsőfokú képzést biztosító ún. nagyiskolákat választottam. A problematika azonos volt: hogyan tanítják a Kollégák a *közgazdász hallgatóknak* a legkülönbözőbb nyelveket, illetve, mekkora a hallgatók önállósága az órán, hogyan tanulnak a hallgatók otthon, önállóan, a szemináriumi órákra történő felkészülés során. Itthon mind a nyolc általunk oktatott nyelv esetében tudtam elemezni a jelzett kérdéseket (angol, arab, francia, német, olasz, orosz, portugál, spanyol) Franciaországban csak három nyelv vizsgálatát végeztem el. Ott kevesebb számú idegen nyelvet oktatnak vizsgálható mennyiségben (angol, német és spanyol). Az eredményeket könyvben és folyóiratban publikáltam. Nem egymással vetekedő megoldások előnyeit és hátrányait próbáltam meg összegezni, hanem az egymás mellett jól működő, az egymást jól kiegészítő eljárások hasznosítható módszertani tapasztalatait igyekeztem összegezni a didaktika nyelvén. Sikerült olyan információkat összegyűjtenem, amelyek segítségével választ tudtam adni

\*Kovács Ilma: *Katedrán innen, katedrán túl (Az idegen nyelvek tanítása és tanulása a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetemen)* T/s-4 Programiroda, A felsőoktatás fejlesztését szolgáló kutatások c. sorozat, Szerk.: Végvári Imre, Budapest. 1991.

Kovács Ilma: *Közgazdászhallgatók idegennyelvi képzése Franciaországban és Magyarországon (első rész)*, *Magyar Felsőoktatás*, III. évf. 2. sz. 22–23. 1993.

Kovács Ilma: *Közgazdászhallgatók idegennyelvi képzése Franciaországban és Magyarországon (második rész)*, *Magyar Felsőoktatás*, III. évf. 3–4. sz. 20–21. 1993.

Kovács Ilma: *Formation en langues étrangères des étudiants en sciences économiques en France et en Hongrie*, *Lingua Française 4*. Université des Sciences Economiques de Centre de Recherches et d'Enseignement des Langues Etrangères, Budapest. 1993. p. 111–124.

arra, hogy hol és mikor találkozunk az oktatói irányítás közvetlen és közvetett formáival, vagy éppen táv-irányító eljárásaival, illetve mennyire tekinthetők a hallgatók a nyelvelsajátítási folyamat szempontjából „felnőttek”, azaz önállóknak, mennyire és miben tekinti a hallgató saját magát felnőttnek stb. Mindezt közgazdász hallgatók esetében a felsőfokú oktatásban a nyelvi képzés területén vizsgáltam. Hangsúlyozni szeretném, hogy nem a nyelveket, nem a nyelvi módszereket hasonlítottam össze, hanem az idegen „nyelvekkel dolgozók” (oktatók és hallgatók) általános didaktikai módszereit, eljárásaikat és lépéseiket kerestem és úgy tűnt, hogy találtam.

## A franciaországi távoktatási rendszerek

Az 1990-es években, amikor a franciaországi távoktatási rendszereket szerettem volna bemutatni a magyar szakmai közönségnek, nem esett nehezemre az összehasonlítás megfelelő alkalmazása. Megkeresni az egyezőségeket, a hasonlóságokat, figyelni a különbségekre stb., a „modell-módszerrel bejárattott” gondolkodásomnak nem okozott gondot.

Az *Országos Távoktatási Központ Franciaországban (CNED)* című tanulmányomhoz 1991-ben postai levelezés útján gyűjtöttem anyagot, és a munkát 1992 februárjában fejeztem be.\* A tanulmány a fenti címmel jelent meg 1993-ban a Felsőoktatási Koordinációs Iroda és a Fővárosi Oktatástechnológiai Központ közös kiadásában. Akkoriban ennek a távoktatási központnak mintegy 400 000 beiratkozottja volt Franciaországban, Magyarországon pedig éppen csak elkezdődött a távoktatási központok szervezése a felsőoktatásban.

Kényszerűt éreztem arra, hogy írjak a franciákról. Megpályáztam egy egyetemi oktatóknak szóló három hónapos kutatói ösztöndíjat, és így 1993 őszén Franciaországban végezhettem anyaggyűjtést következő munkámhoz, a már jelzett *Távoktatás Franciaországban 1993–1994* című monográfiához. Előzetes munkatervemnek megfelelően végig látogattam a CNED nyolc különböző francia városban található központjai közül négyet, egy tucatnyi egyetemet, néhány felnőttoktatási központot és egy-két vállalatot. Miután már sokat olvastam ezen intézmények tevékenységéről, személyes látogatásaim során azt akartam megnézni, amiről soha nem írtak a francia Kollégák, nevezetesen azt, hogy *hogyan működtetik a rendszert, a konkrét szervezetet*. S mindezt az egyes tananyagok, az egyes központok, a közigazgatási szintek és az országos szint viszonylatában, de természetesen az oktató–hallgató kapcsolatában is. Sikerült. Tanulni mentem Franciaországba. Ellentétben más külföldre utazó szakemberekkel, én nem a legmodernebb rendszerek felkutatását tűztem ki célul első megközelítésben, de a gazdag skálán belül sikerült olyanokat is megismernem.

Nekem volt mit és mivel összehasonlítani: a pécsi távoktatás-módszertani kísérlet biztos alapot jelentett, bár erre csak menet közben jöttem rá. Pedig nálunk akkor még nem volt egyetlen igazi távoktatási központ sem! Óriási élményt jelentett számomra e modern és lendületesen fejlődő szakterületen keresztül ismerkedni ezzel a nagy országgal, megtapasztalni a francia emberek érdeklődését az 1990-es évek Magyarországára iránt személyesen keresztül, elfogadni segítőkészségüket, megbizonyosodni a tudás iránti tiszteletükről jó másfél évtizeden át. Írásaim bizonyos fejezeteit kinyitva, ma is hálás szívvel gondolok vissza az én lelkesedésemet maximális mértékben támogató francia munkatársakra. Olyan is akadt, aki megköszönte, hogy elmentem hozzájuk és beszéltem nekik a távoktatás elméleti kérdéseiről.

---

\*Kovács Ilma: *Országos Távoktatási Központ Franciaországban (CNED)*. Felsőoktatási Koordinációs Iroda – Fővárosi Oktatástechnológiai Központ, Budapest. 1993. 93 p.



*A magyar és a francia felnőttképzés távoktatási vonatkozásaira irányuló kutatómunkámmal a Magyarországon folyamatban lévő és kiterjedt távoktatási törekvések realizálásához kívántam hozzájárulni a magam eszközeivel. Soha nem jutott eszembe, hogy bármely francia rendszert (ahány intézmény ott is annyiféle távoktatási rendszer működik) meghonosítsuk itthon. Nem recepteket kínáltam a könyveimben és tanulmányaimban, nem minősítettem a bemutatásra kerülő egyes rendszereket vagy módszereket. Elvégzik azt maguk a francia Kollégák nem is egy esetben. Ha pedig nem, végezze el a Tisztelt Olvasó. Kinti kutatásaim és válogatásom irányát – mindazonáltal – alapvetően a saját távoktatási „múltunk” és a mindenkor itthoni fejlesztési gondjaink szabták meg. Francia tanárként, mint egyetemi oktató végeztem egyéni kutatásaimat 1990 után, amikor a magyarországi távoktatás (újra) kezdődött. Oktatóként itthon részt vehettem a konferenciákon, szemináriumokon, olykor előadóként, olykor pedig meghívottként követtem a fejleményeket, vagy vettem részt az eseményekben. *Nem kívánom és soha nem akartam Magyarországot Franciaországhoz hasonlítani.* Nem is lehet. Hiszen – például – ami a franciák távoktatási gyakorlatában „hagyományos” lehet a távoktatás kapcsán, nevezetesen a tanár és a tanuló közötti „levelezés”, az nálunk a levelező tagozatos munkából az esetek legnagyobb többségében még ma is teljességgel hiányzik. Gondolok itt tehát a tanulásirányítás Franciaországban megvalósított, nálunk pedig hiányzó módszereire. A *levelezés bevezetése* már önmagában komoly haladást jelentene Magyarországon didaktikai és hatékonysági szempontból egyaránt. *Munkáimban mégis kénytelen voltam lépten-nyomon élni az összehasonlítással, mint módszerrel, hiszen ez minden feltáró munka eszköze.**

## Új kutatási területek az IKT korszakban

Újabb területeken is sikerült az összehasonlítási – és korábbi távoktatás-elemző – készségemet és tudásomat kipróbálni. *1998 és 2006 között felkérésre részt vettem a Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB) Távoktatási Szakbizottságának munkálataiban.* Olyan terület volt ez a számomra, ahol nagyszerűen hasznosíthattam a régen szerzett távoktatás-elméleti ismereteimet és kutatói készségeimet, amelyeket a franciaországi tapasztalatok csak tovább gazdagítottak az idők során nagyon sok vonatkozásban. 1990 után tucatnyi alkalommal jártam Franciaországban és folytattam ösztöndíjas távoktatási kutatásokat.

A MAB Szakbizottságában nem esett nehezemre a távoktatási anyagok minősítése, sőt rajta kaptam magam, hogy mihelyt kézbe veszem valamelyik írásos anyagot, azonnal a régi beidegződésemmel, azaz a régi elemző módszerrel dolgozom: az oktatáselméleti megállapításokkal próbálom meg összevetni a „konkrét szaktárgyi eszközt”, a tananyagot. Érdekessé akkor vált számomra legutóbb ez a minősítő munka, amikor már elektronikus tananyagokat kellett és lehetett minősíteni a saját számítógépemen, otthon. Bevallom, a feladat elvégzése előtt kicsit tartottam tőle, de... csak hozzá kellett kezdeni. Semmiben nem különbözött a régi agyi tevékenységektől. Igaz, én magam nem tanultam meg, hogyan kell elektronikus tananyagot készíteni. De soha nem készítettem papír alapú tananyagot sem! Kutatóként, azaz elméleti elemzőként azonban nem jelentett gondot számomra az, hogy a tananyag „képernyőn jelenik” meg előttem. Igaz, már 1994 óta használom a számítógépet, azon írtam az egyetemen a hallgatóimnak a napi feladatokat és az ellenőrző tesztek tömegét. És főleg azon írtam az 1994 óta megjelent könyveimet és egyéb írásaim kéziratát is.

## Befejezés

*A kutatói kompetencia* többféle összetevőjét sikerült ebben a tanulmányban felvillantanom az összehasonlítás módszerei ürügyén. Befejezésként egy érdekes pillanatot szeretnék elmesélni.

1989-ben, egyik ösztöndíjas kutatóútam során meghívást kaptam egy francia nagysiskolába Párizsban, az INALCO-ba.\* Akkoriban a francia szaknyelvoktatást kutattam éppen a francia közgazdász-képző karokon, különös tekintettel a hallgatói önállóság fejlesztésére. Egy olyan egyetemi csoport szemináriumi órájára kaptam meghívást előadás megtartására, ahol az önálló tanulást kutatták a nyelvészek. A Kolléga, aki hírt vette a kutatásaimnak meghívott, azt kérte, hogy a régi, Pécsen alkalmazott modell-módszerről beszéljek a hallgatóinak. Olyan csoportnak mesélhettem el a modell-módszert, amelynek hallgatói (körülbelül 15 fő) *pedagógiai kutatási módszereket tanultak. Pedagógiai kutatókat képeztek belőlük. Ott már akkor volt ilyen képzés.* A másod diplomás hallgatók átlag életkora 25–30 év volt, és minimumként kezelték számukra a két szülő által képviselt eltérő civilizációt és nyelvet. Az állandó összehasonlítás világában éltek, 15-en 25 idegen nyelvet beszéltek megannyi civilizáció ismeretében. Kíváncsian vártak engem is, a magyar kutatót. Érdeklődéssel figyelték az előadásomat, francia módra lelkesen jegyzeteltek, folyamatosan is sokat kérdezgettek. Menet közben finomítottuk a tisztázandó fogalmak körüli esetleges félreértéseket. Sem előtte, sem utána nem találkoztam ilyen értő és ennyire érdeklődő hallgatósággal. Kutatásaim központi kérdéséről szóltam ott is, *az önálló tanulást segítő eszközökről és módszerekről a távoktatásban* (a magyar, az orosz és az angol szakos tanárképzés viszonylatában, mivel hajdani pécsi kísérletünkben ezek a nyelvekre képezték a tanárokat az egyéb szakok mellett). Az oktató irányító szerepéről, és a hallgató önállóságának fejlesztéséről, fejlesztettségéről szóltam. Részletesen beszéltem a modell-módszerről, hiszen a Kolléga ezért hívott oda. Nagyszerű volt a hangulat, Ők is, én is, és a meghívó tanár is jól éreztük magunkat, és lassan közeledett a kicsengetés, a második óra vége. És akkor kaptam még egy utolsó kérdést: *„Csak egyet nem értek, Tanárnő – szólt egy fiatalember – hogyan volt lehetséges az, hogy az 1970-es években az önök országában önálló gondolkodást, az egyéni, önálló tanulást lehetett kutatni?“. Lehetett? Lehetett. Kellett? Kellett. A kísérlet eredményeit, a kidolgozott távoktatási módszereket azonban nem terjesztették ki országosan.*

Gondolkodni lehetett és kellett, hiszen nekünk akkoriban nem állt rendelkezésre a számítógép, az internetről nem is beszélve.\*\* Mindazonáltal a modellezés mai módszerei nem hasonlíthatók ahhoz, amit a mi oktatói és kutatói kollektívánk az 1970-es években alkalmazott. Addig azonban, amíg nem válnak mindennapossá az egyén tanulását jellemző és segítő „tanulástérképek” és „tudástérképek”, a magam részéről hasznosnak tartom az empirikus összehasonlítás eszközrendszerének a felhasználását mind az oktatás, mind pedig a kutatás területén.

---

\*INALCO Institut National des Langues et Civilisations Orientales (Keleti Nyelvek és Civilizációk Országos Intézete, Az egyetemnél magasabb szintű elitképzést biztosító francia felsőoktatási intézmények egyike).

\*\*Kivétel itt is akadt már. Egyetlen tantárgy, az *elektrotechnika* programozott útmutatójának a kutatását és az oktatólevelek gépesítését, az oktatói feladatokat részben helyettesítő softwarek kidolgozását végezte egy pécsi kolléga a számítógép korabeli alkalmazásával. Részben elméleti, részben pedig gyakorlati módon sikerült a tantárgy keretein belül olyan algoritmizáló törekvéseket érvényesítenie, amelyek a tantárgyi útmutató szerkezetének, a tanítandó anyag optimális elrendezésének, a hallgatói munka ellenőrzésének összefüggéseit tárták fel.



## Hivatkozások

<sup>1</sup>Bray, Mark szerk.: *Összehasonlító pedagógia, Folytatódó hagyományok, új kihívások, új paradigmák*. Magyar Pedagógiai Társaság az MPT Összehasonlító Pedagógiai Szakosztálya Közreműködésével, Budapest. 2006. 269 p.

<sup>2</sup>Chioussé, Sylvie: *Pédagogie et apprentissage des adultes*. Etat des lieux et recommandations. 2001. <http://www.oecd.org/dataoecd/5/44/1831501.pdf>

<sup>3</sup>Biarritz: *Comment comparer? Pratiques et méthodes de la comparaison en sciences sociales*. Ecole thématique, Biarritz, juin 2009. <http://sites.google.com/site/ecolecomparaison2009/>

<sup>4</sup>Bábosik István–Kárpáti Andrea szerk.: *Összehasonlító pedagógia. A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái*. Books in Print, Budapest. 2002.

Feketéné Szakos Éva: *Andragógia és pedagógia, Educatio*, Budapest. 1999/1.

[www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/474](http://www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/474)

Keresztesné Várhelyi Ilona: *Az összehasonlító andragógia elméleti problémái, Acta Pedagogica Debrecina 80.*, Debrecen. 1979.

Köpeczi Bócz Tamás: *Kutatás a felnőttoktatás cél-, és feladatrendszerének változásáról a korszerű piaccgazdaság, illetve a tanuló társadalom fejlődésének tükrében*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest. 2005. 92 p.

Németh Balázs: *A felnőttképzés szerepének változása az Európai Unió egész életen át tartó tanulási stratégiájában 2000 és 2004. között*. In: *Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről*. Tanulmánykötet, (Koltai Dénes és Lada László szerk.). Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest. 2006. 200 p. 25–39. p.

Papp Péter: *A felnőttképzés Eu-komform fejlesztése céljából a felnőttképzés Eu trendjeinek vizsgálata*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest. 2005. 272 p.

Pordány Sarolta: *Irányzatok az európai felnőttképzésben, Educatio*, Budapest. 1999/1.

[www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/473](http://www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/473)

<sup>5</sup>Kocsondi András: *Modell-módszer. A modellek helye és szerepe a tudományos megismerésben*, Akadémiai Kiadó, Budapest. 1976. 210 p.

<sup>6</sup>András Vera: *A munka melletti felsőfokú felnőttoktatás szervezési és módszertani kérdései*. In: Palovecz János szerk. (Ördögh Erzsébet és Tóth József közreműködésével): *Bevezetés a felsőoktatásba*. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont és Magyar Pedagógiai Társaság. Budapest. 1975. 396 p., 361–371. p.

<sup>7</sup>Baloghné Trócsányi Berta: *Távoktatási konferencia*. Tihany, 1974. október 29–31. *Pedagógiai Szemle*, 1975. 3. sz.

Laki Pál: *III. Országos Távoktatási Tanácskozás* (1978. Budapest, május 15–16.). Melléklet: 149–164. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest. 1979. 192 p.

<sup>8</sup>Kovács Ilma: *Új út az oktatásban? A távoktatás* (első kiadás). Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem és a Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest. 1997. 264 p.

<http://www.lib.uni-corvinus.hu/content/view/879/> (2002)

<http://www.mek.oszk.hu/02500/02584/> (2005)

Kovács Ilma: *Új út az oktatásban? A távoktatás* (második bővített kiadás), OKKER Kiadó, Budapest. 2005. 290 p.

Kovács Ilma: *Az elektronikus tanulásról*, Holnap Kiadó, Budapest. 2007. 274 p.

## 2. Magyar nyelvű tanulmányok

Harangi László

### HEUTAGÓGIA VERSUS ANDRAGÓGIA

1970-ben egy mérföldkövet tett le a nevelésben Knowles-nak az a javaslata, hogy a felnőtteket más módon kell oktatni, mint a gyermekeket. Ez a megközelítés, amelyet andragógiának nevezünk, élesen elválnak a hagyományos gyermeknevelési pedagógiától, oktatási módszereitől. Ha azonban az andragógiától tovább mozdulunk szintén ugyanebben az irányba egy új paradigmához érkezünk, az önmeghatározott tanuláshoz (*self-determined learning*), melyet a szakirodalom *heutagógiának* nevez. (ó-görög jelentése: önirányítás, önvezérlés.) A terminológiát Stewart Hase, az ausztráliai Southern Cross University tanára pendítette meg először és foglalta rendszerbe.<sup>1</sup> A fogalom valójában kiterjesztése és újraértékelése az andragógiának, emiatt nagy a kísértés, hogy a két fogalmat összetévesszük, felcseréljük, mindazonáltal a két koncepció sokban különbözik egymástól, amely indokoltá teszi a felnőttkori tanuláshoz ezt az új, önálló felfogását.

#### Mi a heutagógia?

Az oktatásmélet és gyakorlat hagyományosan a tanár és a tanuló közötti oktatási és nevelési kapcsolatot tekinti elsődlegesnek. Ebben a felfogásban mindig a tanár az, aki eldönti, hogy mit kell a tanulóknak tanulni, és ismételten ő az, aki meghatározza, hogy hogyan kell az ismereteket és készségeket oktatni, tanítani. Az elmúlt harminc évben azonban – egy részt a mindennapi gyakorlat, más részt a tanulás módjára irányuló kutatások eredményeként – az oktatásban egy forradalom ment végbe, amely megkérdőjelezte ezt a tanár–diák közötti, hierarchikus viszonyt. Következésképpen az andragógia,<sup>2</sup> igaz megújította a felnőttoktatás metodológiáját, amely úgy szólván univerzálisan majdnem elfogadottá vált, lényegében azonban még mindig fenntartotta ezt a tudást átadó és befogadó személyek közötti függőségi viszony konnotációját.

Ez a forradalom felismerte, hogy a világban a változások felgyorsultak, és ennek részeként az élet minden területére behatoló információrobbanás megy végbe, amely indokoltá teszi egy olyan oktatási koncepció kidolgozását és alkalmazását, hogy maga a tanuló legyen az, aki meghatározza a tanulás tárgyát és ő döntse el a tanulás módját. Ebben a világban a merev ismeretek nem készítenek fel a modern közösségekben, munkahelyeken élni és dolgozni, és a tanulás egyre jobban összefonódik azzal, amit cselekszünk. Az újabb és újabb szervezeti struktúrák flexibilis tanulási folyamatokat igényelnek, s magának a tanulóknak kell meghatározniuk, hogy egy adott pillanatban mit és hogyan kell tanulniuk, nélkülözhetetlené téve ezzel az azonnali tanulás (*immediacy of learning*) szükségletét. A megváltozott társadalmi és gazdasági környezetre való adekvát válaszadásban, „heutagógia” elnevezéssel, kerülnek felszínre azok az innovatív eljárások, amelyek a korábbi pedagógiai és andragógiai paradigmák hiányosságait igyekeznek kiküszöbölni, rendszerelvű teljességgel elégítve ki ezzel a felnőtt tanuló szükségleteit a 21. században, megkülönböztetett figyelemmel az egyéni képesség fejlesztésére.<sup>1</sup>

A heutagógia ezzel különös hangsúlyt helyez a kritikai, önértékelő tanulásra, az úgynevezett „kettős hurok” tanulásra (*double-loop learning*), a nem lineáris tanulási folyamatokra és az igazi tanulói magatartás kialakítására. Így például míg az andragógia arra összpontosít, hogy mi a legjobb módja egy ismeretanyag megtanulásának felnőttek számára, addig a heutagógia önmagában az emberek, a felnőtt tanulók tanulási készségét akarja fejleszteni, mint egy adott tantárgyat. Ennek megfelelően, míg az andragógia középpont-



jában a strukturált oktatás áll, addig a heutagógia figyelme minden formális és informális tanulási kontextusra kiterjed.

Az az elmélet, hogy az emberek a megfelelő környezetben tanulásra képesek, és tanulásuk önirányított is lehet, nem új koncepciója a tanulásnak, és mint humanisztikus diskurzus nyomon követhető Heider személyközi kapcsolatokra irányuló pszichológiájában,<sup>3</sup> a fenomenológia nevelélméletében,<sup>4</sup> a rendszerelvű gondolkodás felfogásában,<sup>5</sup> a kettős hurok tanulás (*double-loop learning*) és a szervezeti tanulás (*organizational learning*) megközelítéseiben,<sup>6</sup> nyilvánvalóan az andragógiában,<sup>7</sup> a tanuló által megszervezett tanulás felfogásában,<sup>8,9</sup> az akciótanulás teóriájában,<sup>10</sup> továbbá az emberek többségére jellemző gyakorlati képesség (*capability*) felismerésében<sup>11</sup> és végül a munkával összefonódó tanulás témakörében.<sup>12</sup> <sup>13</sup> A *heutagógia* beépíti nevelélméletébe ezeket a megközelítéseket, új elemekkel egészíti ki azokat, amely által egy neveléstudományi újítás, egy összefüggő felnőttnevelési paradigma megszületésének lehetünk tanúi. Az új diszciplína alkalmazása elsődlegesen a menedzserképzésben, a szervezeti oktatásban és képzésben (*organizational learning*) és a felsőoktatásban érvényesül.

A *heutagógia* első olvasásra, a mi fogalmaink szerint, hasonlatos az autodidaxizmushoz annyiban, hogy mindkettőnek fontos eleme az önálló tanulás. A különbség azonban az, hogy míg a hagyományos értelemben vett autodidakta személyek, elsősorban a társadalmi okokból kirekesztett fiatalok és felnőttek önálló tanulása volt az iskolai tanulmányok pótlására, addig a *heutagógia* fogalomkörébe egy magasabb rendű, a 21. század által felvetett kérdésekre választ adó, gyors, autonóm szakmai képzés és felsőfokú felnőttkori tanulás világa tartozik. (A legklasszikusabb autodidakta személy a magyar kultúrkörben Veres Péter kétszeres Kossuth-díjas regényíró és publicista volt, aki éppen hogy csak négy osztályt járt iskolába, irodalomtörténeti tudásban, irodalomkritikai műveltségben, társadalmi és történelmi ismeretekben azonban mégis a legmagasabb szintre emelkedett, tudatos és fáradhatatlan olvasással pótolva műveltségi hiányait az olvasókörből kikölcsönzött könyvek segítségével.)

## Heutagógia: túl a pedagógián és andragógián

Az andragógiának is egyik sarkalatos alkotóeleme az önirányított tanulás, az hogy a tanár irányelvek és vázlatok rendelkezésre bocsátásával segítséget nyújt a tanuláshoz, és a tanulók a támpontok birtokában önállóan hajtják végre tanulási feladataikat. Knowles (p. 7)<sup>2</sup> szerint az önirányított tanulás „*Olyan tanulási folyamat, amelyben az egyén – mások segítségével vagy a nélkül – kezdeményezi tanulási szükségleteinek a diagnosztizálását, kialakítja tanulási célját, megállapítja a tanuláshoz szükséges emberi és tárgyi forrásokat, kiválasztja a cél eléréséhez szükséges tanulási stratégiát, majd végrehajtja a tanulási folyamatot, és értékeli annak eredményét*”. A *heutagógia* bizonyos értelemben maga mögött hagyja Knowles-nak ezt a tanulásfelfogását, amely nem jelenti azt, hogy a *heutagógia* tagadja az andragógiát, hanem sokkal inkább, hogy az andragógia elméletét kiterjeszti, amely magába foglalja a teljesebb értékű önirányított tanulást.

Az új paradigma középpontjában az úgynevezett *dupla-hurok tanulás* (*double-loop learning*) áll. Lényege, hogy a tanulók nem a tanulás megszokott, lineáris tanulás szabályait követik, hanem önállóan határozzák meg tanulási szükségleteiket, hajtják végre tanulási feladataikat, és annak is tudatában vannak, hogyan hatott mindez értékítéleteikre, meggyőződéseikre, gondolkodásukra. Majd keresik az utat, hogyan lehet ezeket a tudat- és attitűdbeli többleteket egymás között megvitatni, kicserélni.<sup>14</sup> Ebben a magasabb rendű önirányított tanulásban az egyének megkérdőjelezik a vitatott probléma megoldására javasolt célokat, előírt szabályokat, és rámutatnak az esetleges hibákra, tévedésekre. Ez egy eltérő módja a tanulásnak, (*coloring outside the lines*), amely által az ismeretek és készségek elsajátítása kreatívvá válik, és az eredetiektől eltérő szabályok, tervek, stratégiák, következtetések is születhetnek.<sup>15</sup> A tanulóknak ez a bíráló, jobbító magatartása olyan szervezetek és személyek ellen<sup>11</sup> is irányulhat, akik nem képesek alkalmazkodni a gyorsan változó és bizonytalan kontextusokhoz.

**Knowles**-nak a tanulási definíciója, a *heutagógia* szerint, egy lineáris megközelítése a tanulásnak, és valamilyen mértékben a mozdonyvezetőhöz hasonlatos, aki ugyan szabályozhatja vonat sebességét, de a vasúti pályáról nem térhet le. A *heutagógia* ezzel szemben tekintetbe veszi az intuíciót és a „dupla-hurok” felfogását a tanulásnak, amely nem lineáris és nem szükség szerint megtervezett. Előfordulhat, hogy egy személyben egyáltalán nem tudatosodik tanulási szükséglete, de felismeri az új tapasztalatok által való tanulás potenciálját, hasonlatosan egy tanfolyami anyaghoz. Fontosnak tartja, hogy reflektáljon és elgondolkozzék azon ami a hétköznapi életben és a nagyvilágban történik. Felfigyeljen a kihívásokra, kételyeket támasztva és megerősödve eddigi véleményeiben, meggyőződésében.<sup>16</sup> A *heutagógia* magában foglalja a tanulási képesség aspektusát, az akció-tanulás folyamatát. A következtetések levonásának készségét a környezet állandó vizsgálatakor (*environmental scanning*), amint ezt az úgynevezett „rendszeralkotás teóriája” (*Systems Theory*) definiálja.<sup>17</sup> Az elmélkedés a tapasztalatok fölött és a párbeszéddek másokkal (*interactions with others*), meghaladja a problémamegoldás kompetenciáját az által, hogy képessé tesz a megelőzésre, a *proaktivitásra*.<sup>1, 18</sup>

Ennek értelmében a *heutagógia* másik meghatározó eleme a (tanulói) képesség és képességfejlesztés.<sup>19</sup> Jó (tanulási) képességű (*capable people*) fiatal, közép- és időskorú felnőttek azok a személyek, akik tudják, hogyan kell tanulni; kreatívak; az önhatóerő magas szintjén állnak (*self-efficacy*); a kompetenciákat az új és az ismeretlen helyzetekhez egyaránt képesek alkalmazni, hatékonyan tudnak másokkal együtt dolgozni. Összehasonlítva a szoros értelemben vett kompetenciákkal, a (tanulási) képesség (*ability*), a *heutagógia* felfogása szerint, egy holisztikus öngazdagító tulajdonsága az egyénnek, amelyet a fejlett gondolkodással együtt, annak velejárójaként, a 21. század megkövetel az embertől. A munkára épülő tanulás<sup>8, 13</sup> és a minden élethelyzetben való tudatos tapasztalati ismeret- és készségszerzés (*contract learning*) két alapvető tulajdonsága a jó (tanulási) képességű embereknek. Ezért ez a képességfejlesztés arra összpontosít, hogy miután a férfiak és nők a megfelelő alapok birtokában vannak, megtanítsa erre a holisztikus kompetenciára úgy, hogy a tanulás a lehető legteljesebb mértékben autonóm, tárgyyszerű és egyén-centrikus legyen. Az emberek jó (tanulási) képességűvé fejlesztése új megközelítéseket tesz szükségessé, többek között, a felsőfokú szakképzésben, a menedzsmentképzésben, felsőfokú felnőttképzésben és a felsőoktatás bizonyos területein.

### Heutagógia adaptálása a munkahelyi képzésben

A kompetencia mozgalma uralja a felnőttoktatás és képzés fejlesztését Ausztráliában és a többi országban, úgymint Új-Zélandon és Nagy Britanniában.<sup>20</sup> Míg a kompetenciák (ismeretek és készségek) nyilvánvalóan lényegesek a munkahelyek hatékony működésének elősegítésére, különös tekintettel a jövő kihívásaira, ismert kontextusokban, addig a (tanulási) képesség kifejlesztése az ismeretlen kontextusok esetében fontos, és mint ilyen, túlmutat a kompetenciákon. Arra a kérdésre, hogy a *heutagógia* alkalmazása milyen mértékű az országban, azaz Ausztráliában (megj. területe 7.586.848 km<sup>2</sup>, lakossága 16.807.000 fő), **Wilmot, G.** és **Barry, C.**<sup>21</sup> szociológusok adták meg a választ „*Növekedőben a fejlett gondolkodás a szakképzésben*” című kutatási jelentésükben, amelyben arról adnak számot, hogy az emberi erőforrás fejlesztésében mind nagyobb mértékben tapasztalható a felnőttkori tanulás *heutagógiai* megközelítése. Nem meglepő, hogy az új tanulási képesség megalapozása és továbbfejlesztése különösképpen visszhangra talált az on-line-nal és az e-learninggel kapcsolatos aktivitásokban.<sup>22</sup> Biztató, hogy nemcsak a menedzsmentképzésben, hanem a legkülönfélébb területeken érdeklődéssel fordulnak a *heutagógia* felé az adott intézmény hatásának fokozására, így például a problémamegoldásra való tanulás elősegítésére az egészségügyben,<sup>23</sup> valamint a műszaki képzésben.<sup>24</sup>

A heutagógia azt vallja, hogy egy szervezet, intézmény akkor lesz igazán produktív és eredményes, ha minél több jó (tanulói) képességű (*capable*) menedzsereik, irányítói vannak. Ez nem csak azért fontos, mert így megalapozottabb az öndeterminált, kettős-hurok tanulás és a szervezeti képzés (*organizational learning*), hanem azért is, mert az ilyen munkatársak ellensúlyozhatják a merev, rideg irányítást, amely gyakran kivált szorongást, félelmet, feszült légkört. A kizárólagosan versenyelvű, hajszolt munkastílus ellentétes a heutagógia szellemiségével. Több ausztráliai szervezetben néhány évvel ezelőtt végrehajtott vizsgálat<sup>25</sup> kimutatta, hogy a jó képességű szervezetek (*capable organization*) legfontosabb sajátossága, hogy menedzsereik teherbíró képessége nagy, kapacitásuk erős, segítőkészek, amely erősíti a többiek önbizalmát, ösztönözi az információ áramoltatást, az ismeretek megosztását, és a tanulói képességekre pozitívan hatnak. „Nyilvánvalóan ezek az elvárások közhelyek, és jó néhány mai menedzsment tankönyvben olvashatók. Mégis érthetetlen, hogy sok menedzser továbbra sem veszi komolyan az emberekkel való ilyen együttműködés eredményességét” – állapítja meg a jelentés.

A heutagógiai megközelítés a menedzserképzésben, Ausztráliában, a (jó tanulói) képesség fejlesztésére irányul és nem annyira a szűken értelmezett szakmai kompetenciák elsajátítására. E célból az országban a képző intézmények számos innovatív eljárást alkalmaznak, amely alkalmassá teszi a tanulókat képességük kifejtésére, hogy ezt majd a gyakorlatban továbbfejlesszék. Ahogy ez tetten érhető egy nagy bányaipari konszernnél és egy építőipari vállalatnál,<sup>26</sup> valamint más kereskedelmi és kormányzati intézménynél.

A legátfogóbb adaptációja a heutagógiának a mintegy 15 ezer főt foglalkoztató ausztráliai légierő (RAF) központi problémamegoldó és konzultáns stábjának posztgraduális képzése volt, mely teljes mértékben az önmeghatározott tanulásra épült a Southern Cross University irányításával. A tanfolyam hallgatói az így szerzett menedzsmenttudást a tagállamok fővárosaiban adták át, szintén heutagógiai módszerekkel.<sup>27</sup>

## Összegezés

Ausztrália a világ egyik legfejlettebb országa, ahol az egy főre eső nemzeti jövedelem az egyik legmagasabb a földkerekségen, és sikeresen halad előre az információs sztrádán. A tudás-alapú társadalmat eredményesen építi, és az egész életen át tartó tanulás egyre inkább élő realitássá válik. A felnőttkori tanulás világméretű megmozdulásaiból eredményesen veszi ki a részét (CONFINTEÁK, az UNESCO hamburgi intézetének öt földrészre kiterjedő törvénykezési kutatása, nemzetközi konferenciákon való aktivitásuk). Tanuló városaik példaképpül állnak a többi ország előtt. Az andragógia megújítására irányuló törekvéseik is ebbe a nagyon aktív, szinte nyughatatlan aktivitási folyamatba illeszthetők be.

Mi a heutagógia? A tanulás szinte határtalan kiterjesztése, összefonódása az étellel, munkával, hogy olyan mindennapi és állandó legyen, mint a lélegzet. Másfelől a tanulást megszabadítani mindenféle kényszertől, egyvonalúságtól, hogy aktív, kritikai, polemikus folyamattá váljék, amely hat a személyiségre, a véleményformálásra, meggyőződésre. Harmadsorban, hogy a fiatal és felnőtt mestere legyen a tanulásnak, tudjon a tanulással bánni, kialakítsa magában és másokban, a tanulás képességét, tehetségét. Fontos ismérve a heutagógiának az ismereteknek, információknak, a tudásnak a megosztása másokkal, kollégákkal, barátokkal, ismerősökkel. Továbbá a párbeszéd, mint Grundtvignál. Tetten érhető továbbá a heutagógiában, mint ahogy ez a tanuló városoknál látható, a kollektív tudat, a szervezeti identitás, hogy ne csak az egyén haladjon, fejlődjön, hanem az üzem, vállalat, hivatal, mint egy személy.

A heutagógia mindenképpen frissítése, ha úgy tetszik „dinamizálása” az andragógiának. Tanulni itt és most, nem várni, mert a változások sürgetnek. Az információ zuhatagában el kell igazodni. A heutagógia ténylegesen a 21. század viszonya a környezethez, ugyanakkor visszahatása a „setting”, a szervezetre, vállalatra, városra, A heutagógia holisztikus, de egyben partikuláris is, hiszen nem fogja át a tanulás teljességét az

alapkutatástól, a szakmunkásképzésen át a felsőfokú oktatásig. Továbbra is szükség van a vérrel-veřejtéssel megszerzett ismeretekre, az alap- és középfokú oktatásra, nyelvtanulásra, amellyel nem lehet polemizálni. Tehát a heutagógia az egyre emelkedőbb alapokra épül, azt fejleszti tovább. Elsősorban a magasabb szintű „multiplikátoroknak” szól, akik megteremtik a lehetőséget a frontvonalon alkotóknak. Munkásoknak, mérnököknek, pedagógusoknak, bolti eladóknak.

Most már a kérdés az, hogy mi az üzenete a *heutagógiának* számunkra? Az, hogy mi is tanuljuk meg minél inkább, hogyan kell tanulni, legyen a tanulásunk minél inkább önértékelő és önmeghatározott. Különösen törekedni kell menedzserképzésünk fejlesztésére, megújítására, az intézmények képességének növelésére, a heutagógia szellemében. A versennyel és rohanással párhuzamosan, legyen időnk beszélgetésre, párbeszédre, okos dolgokról. Csempésszük be andragógus-képzéseinkbe ezt az új fajta andragógiát, nem hagyva cserben a „klasszikust”, amely éppen hogy csak meggyökeredzett. Tegyük általánossá, értékké a mindennapok tanulását, a tanulás kultúráját.

## Források

- <sup>1</sup>Hase, S.–Kenyon, C.: *From Andragogy to Heutagogy*. ultiBASE, Southern Cross University. 2000. 8 p.
- <sup>2</sup>Knowles, M.: *Modern Practice of Adult Education. Andragogy Versus Pedagogy*, Association Press, New York. 1970. 384 p.
- <sup>3</sup>Heider, F.: *The Psychology of Interpersonal Relations*. Laurence Evibaum Associations, Hillsdale, NJ. 332 p. 1958.
- <sup>4</sup>Rogers, C. R.: *Client Centered Therapy*. Houghton Mifflin. Boston. 1951.
- <sup>5</sup>Emery, F.–Trist, E.: *The causal texture of organizations*. *Human Relations*, 18. Vol, No. 1, 21–32 p. 1965.
- <sup>6</sup>Argyris, C.–Schon, D.: *Organizational Learning II. Theory, Method and Practice*. Addison-Wesley. Reading. Mass. 1965.
- <sup>7</sup>Knowles, M. et al.: *Andragogy in Action*. Jossey Bass, San Francisco. 382 p. 1984.
- <sup>8</sup>Graves, N. szerk.: *Learner Managed Learning: Practice, Theory and Policy*. WEF and HEC, Leeds: AW Angus & Co. Limited. 1993.
- <sup>9</sup>Long, D.: *Learner Managed Learning: The Key to Lifelong learning and Development*. Kogan Page, New York. 1990.
- <sup>10</sup>Kemmis, S.–Mc Taggart, R.: *The Action Research Planner*. Geakin University Press, Geelong. 1998.
- <sup>11</sup>Stephenson. J.–Weil, S.: *Quality in Learning: Capability Approach in Higher Education*. Kogan Page, London. 1992.
- <sup>12</sup>Gattegno, G.: *Work-based Learning for Organizations*. Lismore. Paper. 1996.
- <sup>13</sup>Hase, S.: ‘Work-based learning for organizations’, in Stephenson, J.–Yorke, M. eds: *Capability and Quality in Higher Education*. Kogan Page, London. 1998.
- <sup>14</sup>Eberle, J.–Childress, M.: *Heutagogy: It isn't your mothers pedagogy any more*. New Science Association. 2007. Available: [www.nssa.us/journals/2007-28-1/2007-28-1-04.htm](http://www.nssa.us/journals/2007-28-1/2007-28-1-04.htm) Accessed 2009.11.17. 7:53





- <sup>15</sup>Cooper, S.: "Interactive" on-line courses: fact or fiction. 2003. Accessed 2009.12.30. 12:40 from <http://www.aect.org/Divisions/jones.asp>
- <sup>16</sup>Coughlan, R.: *From the challenge to the response*. Proceedings of the BiTE Project Conference, Adastral Park, December 2004.
- <sup>17</sup>Emery, F.E. ed.: *System thinking*. Vols. 1–2. Penguin, Harmondsworth, Middlesex. 1976–1981.
- <sup>18</sup>Hase, S.–Davis, L.: *Developing capable employees. The work activity briefing, Journal of Workplace Learning*, Vol. 8. 35–42 p. 1999.
- <sup>19</sup>Stephenson, J.: *Capability and Competence: Are they the same and does it matter? Compability*, Vol. 1 (1): 3–4. 1994.
- <sup>20</sup>Hase, S.–Kenyon, C.: Heutagogy and developing capable people and capable work-places: Strategies for dealing with complexity, proceedings of the changing face of work and learning conference. Alberta. Sept. 25–27. 2003.
- <sup>21</sup>Wilmot, G.–Barry, C. (2002): *How does learning best occur in VET? What is same of the emerging thinking about VET pedagogy?* Paper presented for NSW TAFE Commission Directors Strategic Directions Workshop, Sydney. 2002.
- <sup>22</sup>Keogh, M.: *Relationships not technology are the keys to online learning*. 2005. <http://www.odla.org/events/2005conf/naref/odka2005.keogh.pdf>
- <sup>23</sup>Kavanagh, M.–Nicol, J.: *Creativity or Conformitivity? Building Cultures of Creativity in Higher Education Conference*. Cardiff. Oct. 2006.
- <sup>24</sup>Eberle, J.–Childress, M.: *Heutagogy: It isn't mother's pedagogy any more*. New Science Association. 2007. Available: <http://www.nssa.us/journals/2007-28-1-04.htm>
- <sup>25</sup>Hase, S.–Cairns, L.G.–Malloch, M.: *Heutagogy and Development Capable People and Capable Workplaces*. 1998. <http://www.w1n.ualberta.ca/papers/pdf/17.pdf>
- <sup>26</sup>Davis, L.–Hase, S.: *Developing Capable Employees: The Work Activity Briefing. Journal of Workplace Learning*, 8. 35–42. p. 1999. <http://www.epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1145&context=gcm>
- <sup>27</sup>Hase, S.–Kenyon, C.: *Moving from Andragogy to Heutagogy in Vocational Education*. Southern Cross University, Lismore, 7 p. 2001.

T. Kiss Tamás

## A TUDOMÁNYOS SZAKEMBERKÉPZÉS TÁMOGATÁSA NEM/ ISMER/T/ HATÁROKAT!?

### (Tanulságok és tapasztalatok a 20. század első feléből)

„Az andragógia Magyarországon nem ereszthet gyökeret, igényes, hazai valóságra figyelő, nemzetközileg elismert szakemberképzés létrejött és tudományos intézményrendszer kiépülése nélkül<sup>1</sup> (Durkó Mátyás)

#### A két világháború közötti tudományos szakemberképzési modell meghatározóiról

A rendszerváltást (1989/90) követő évektől mennyiségében, irányultságában és árnyaltságában is egyaránt gyarapodtak a két világháború közti magyar kormányok *kultúrpolitikájával/oktatáspolitikájával* foglalkozó publikációk. A különféle megközelítések abban egyetértenek – de legalábbis konszenzust jeleznek –, hogy a trianoni magyar államiság rendkívül szűk politikai és gazdasági mozgástérrel rendelkezett. A külső hatalmi viszonyok kényszerén túl – és nem tagadva, ennek következtében – az ország belső egyensúlyi viszonyai sem tettek lehetővé jelentős, megvalósítható politikai, gazdasági és társadalmi reformokat. A szinte természetesnek vehető revíziós törekvések, a 93 ezer négyzetkilométernyi területre csökkent ország stabilizálásában lényeges szerepet betöltő *háború előtti rend restaurálása és a „győztes” Nyugathoz való kapcsolódás, egymásnak „ellentmondó”, ambivalens helyzetet hozott létre. Az ország számára a szinte teljes, kényszerű körbezártságból való kitorréshez egy viszonylag szűknek nevezhető mozgástér nyújtott lehetőséget: a kultúra szerves részét képező oktatás.*

A Trianon utáni helyzetből származó felismerés, hogy a korábbi dualista alapokon nyugvó *államnemzet-értelmezés* érvénytelenné vált – valamennyi tudományterületen érezte hatását. Új nemzetmegtartó erőre (kohézióra, ideológiára) volt szükség. *Az államnemzet fogalmát felváltotta a kultúrnemzet fogalma.* (Az ország vezető politikusai tisztában voltak az 1910-es népszámlálás adataival, a Történelmi Magyarország *etnikai térképével*, azzal, hogy a magát magyarnak valló népesség az ország középső részén koncentrálnak. Az elszakított térségek [Erdély, Felvidék, Kárpátalja, Vajdaság] egy része azonban továbbra is zömében magyar lakta területek voltak.) Viszonylag rövid idő alatt kiderült, hogy az új fogalomra nem csak a trianoni határokon kívüli magyarság egységes kultúrnemzetként való elismertetése és összetartása miatt volt szükség, hanem azért is, hogy az Osztrák–Magyar Monarchia idején fokozatosan *romló külföldi megítélésű, többnyire nem, alig, vagy tévesen ismert magyarságképen javítani kellett.*<sup>2</sup> Nemcsak a korrekciók miatt, hanem a társadalmi és gazdasági élet fejlesztése érdekében is, *elsősorban korszerű, tudományos szakemberképzés megteremtésére volt szükség.* Az alapok lerakására egy, *osztrák ösökkkel rendelkező magyar arisztokrata, Klebelsberg Kuno*<sup>3</sup> (1875–1932) vállalkozott. A kiegyezés utáni liberális időszakban szocializálódott és nyugat-európai egyetemeken tanult Klebelsberg, érzékenyen és azonnal reagált a korszellem tendenciáira, és nemcsak a számára elfogadott és képviselt konzervatív reneszánsz formájában. A hazai liberalizmus sokoldalú polgári meghaladását nem csupán politikai és gazdasági síkon rögzítette, hanem tudományosan és a tömegekre hatóan a mindennapok szintjén is. Ma már ismert, hogy a magyar *újkonzervativizmus* liberális elemeket nem nélkülöző reformjai nagyrészt megkésték, mert kialakulásuktól kezdve elvállalták az *ókonzervatív* állások védelmét is. A kulturális reformok az őrizve korszerűsítés keskeny medrébe szorultak, és igazi bázisuk csupán az államhatalom és az elszegényedett középosztály volt. Klebelsberg maradéktalanul bízott abban, hogy a trianoni határok csak időlegesek, és az eljövendő új világban – ahogyan a kiegyezés utáni refor-

merek is hitték – a nemzetek elsősorban kultúrversenyt vívnak majd egymással. „A Gróf” – ahogyan ellenfelei gyakorta nevezték – rövidtávon tévedett. Az első világháborút lezáró igazságtalan békeszerződések, a hatalmas méretű fejlődés következtében a társadalmi változások roppant mértékben felgyorsultak, sokdimenziós ellentmondásokat produkáltak, jelentős feszültségeket idéztek elő, amelyek kevésbé kedveztek a szisztematikusan építkező kultúrpolitikának. **Klebensbergnek** hosszabb távon igaza lett. *Bebizonyosodott, hogy a szerény eszközökkel bíró, de fejlesztésre váró országban az oktatás, a művelődés és a művészetek ügye mellett a tudomány, a tudományos szakemberképzés támogatását kiemelten szükséges kezelni, egyik olyan fő beruházási prioritásnak kell tekinteni, amely azután a felemelkedést más területeken is segíti mozgásba hozni, a társadalomban innovációs erővel bír. Igazolódott, hogy a nyersanyagokban szegény Magyarország egyetlen és nemzetközileg is számottevő „gazdasági tőkéje” elsősorban a teljesítményt előállító tudás. Politikusként gyakorta hangoztatta, hogy a társadalomtudományok nemzeti színezetűek, de európerként látta, hogy a tudományok (különösen a természettudományok) nem ismernek határokat. A céljainak elérése érdekében, dacolva a politikai közhangulattal, szembeszállt „pártjának kemény fejű képviselővel”, együttműködésre törekedett a „bűnös antant kormányokkal”, kapcsolatot épített ki nyugati szervezetekkel.*

## „Nekünk létérdekünk, hogy nagy kapcsolatunk a Nyugattal minden körülmények között meglegyen”<sup>4</sup>

A trianoni békekötést követően kialakult Nyugat-ellenes hazai politikai/társadalmi milióben **Klebensberg**, – annak ellenére, hogy bírta miniszterelnöke bizalmát és támogatását –, minisztersége idején folyamatosan arra kényszerült, hogy indokolja a tudományos szakemberképzési törekvéseit.

**Klebensberg** beszédeiben és publicisztikáiban – különböző variációkban – gyakorta hangoztatta alapelvként, hogy Nyugathoz az ország csak akkor lesz képes felzárkózni, *„ha elérjük azt, hogy az élen minden téren olyan szakemberek járjanak, akik az európai mértéket teljesen megütik... Ha ez így lesz minden téren, akkor majd nem esik meg velünk az, hogy nagy elhatározásaink bizony elég gyakran nem ütnek meg az európai mértéket, s hogy még jóakaró külföldi barátaink is fejszóvalva vagy szánakozó mosollyal nézzék állásfoglalásunkat és alkotási próbálkozásainkat, amelyek a 20. század harmadik évtizedében bizony-bizony nem egyszer alig illenek be”*.<sup>5</sup>

A magát gyakorlatias miniszternek tartó **Klebensberg**, a Nyugathoz történő felzárkózás hatékony eszközének, az új alapokra helyezett *ösztöndíjrendszer* kimunkálását és bevezetését tekintette. Magyarországon a háború előtt alapított ösztöndíj anyagi alapját a fixkamatozású értékpapírok és záloglevelek jelentették, amelyek az infláció következtében értéküket veszítették. Annyira, hogy – a miniszter szavaival *„a legtöbb ösztöndíjat ma már nem is érdemes megfolyamodni, mert a kérvény bélyege magasabb, mint az ösztöndíj maga”*.<sup>6</sup> A közoktatásügyi tárca költségvetésének tárgyalásakor 1925. november 25-én a következőket mondta. *„Minden nemzetben bizonyos számú tehetség mindig születik. Attól, hogy az illető nemzetben a szelekció meg van-e szervezve vagy nincs, függ, azután, hogy ezek a tehetségek a maguk egészében ki tudnak-e fejlődni? Jól tudom, hogy ezen a téren bizonyos szkepszissel fogunk találkozni. Jól tudom, hogy sokan lesznek, akik azt fogják mondani, hogy a tanítóság hány gyermekben fog különös tehetséget felismerni, aki később középszerűnek fog bizonyulni vagy pedig hányszor fog az előfordulni, hogy a nagy tehetségek nem fognak felismertetni. Én ezt koncedálom, de azt kérdem, hogyha tíz év alatt csak 25–30 igazán nagy tehetséget tudunk megmenteni és a maga teljességében kifejteni, nem tesszük-e akkor szolgálatot a magyar nemzetnek?”*<sup>7</sup> A tiszteletbeli bölcsészdoktorrá történt felavatásakor Pécsen megtartott beszédében elhatárolta magát attól a vádtól, amely szerint számára az elitképzés csupán ezért fontos, hogy „három-négyezer emberrel” – mint valamiféle üvegházi kultúra termékével – reprezentálja a magyar kultúrát külföldön. Előadásában<sup>8</sup> érzékletesen ecsetelte, ha *„nem jó az orvostanár az egyetemen és nem jók a klinikák, akkor gyengék az orvosok és nő a halálozási arány.*

*Ha rosszak a technikai tanerők, akkor elhibáztak a műszaki vállalkozások, rosszak a hidak, repedeznek a falak. Nagy annak a kihatása, ha nem jó a jogi oktatás, akkor a perek úgy dőlnek el, ahogyan nem lenne szabad, hogy eldőljenek. Ha a magas kultúrának a laboratóriumaiban Magyarországon megáll a munka, akkor a néptanító... sem terjeszti a művelődést”.<sup>9</sup> Az oxfordi egyetem egyike a legdrágábbaknak a világon, viszont a magyar diplomácia szempontjából mégis fontos, hogy néhány tehetséges fiatal ott folytasson tanulmányokat, mert az egyetemi évek arra is lehetőséget nyújtanak, hogy a hallgatók kapcsolatba kerüljenek az angol társas étellel.”*

A Nyugathoz kötődés és a kapcsolódást segítő ösztöndíjrendszer érdekében **Klebsberg** szellemtörténeti érvekre is hivatkozott. (**Glatz Ferenc** munkáiban kimutatta, hogy a történelem idézése a két világháború között – különösen az 1920-as években – politikai állásfoglalást is jelentett.<sup>10</sup>) Az ismert és neves történész **Szekfű Gyula** (1883–1955) *A magyar állam életrajza* című, 1917-ben német, majd magyar nyelven is megjelent munkájában alaptételként hangsúlyozta a „keresztény-germán kultúrközösséget”. Ez a kultúrközösség lényegében a volt német–római császárság kereteit kívánta kijelölni, illetve annak szinonimájaként a „közép-európai hatalmakat”, vagyis lényegében a központi hatalmakat, amelynek Magyarországot is alkotó része. **Klebsberg Kuno** gyakorta említette, hogy „a humanizmus, barokk és rokokó, fejedelmi abszolutizmus és forradalmak, mint nagy európai eszmeáramlatok eljutottak hozzánk, de a magyar határokon túl keletre, délre nem jutottak, ez mutatja, hogy hol voltak és hol vannak az európai művelődés végső határai”.<sup>11</sup> **Klebsberg** – mint valamennyi szellemtörténész – szerint, tőlünk Keletre azért nem léteznek Európa, mert nem találhatóak meg azok a művészeti stílusok, politikai és gazdasági formációk, amelyeket mi a nyugat-európai fejlődésből átvettünk. Az elmélet sok tekintetben hamis, mert a különböző fejlődési fokon álló népek kölcsönhatásukban éppen úgy adtak egymásnak, mint kaptak egymástól. Kulturális fokuk nem valami titokzatos, jogilag, vagy népfajlag megalapozott kulturális termelőerő bizonyítéka, hanem a történelmi–társadalmi–gazdasági fejlődésünk számos következménye. A történelem viszont valóban kínálja azt a tanulságot, hogy elsősorban a német nyelv- és kultúrterületeken létrejött államok tanúsítottak irántunk gazdasági, politikai és kulturális téren érdeklődést. A magyar szellemtörténet azonban – ebből – azt a következtetést vont le, hogy a magyar nemzeti függetlenség: azaz a magyar fejlődés önállósága akkor került veszélybe, amikor a magyarság nem tudott összhangba jutni Nyugattal, és Kelet alattomos erői felmorzsolták.<sup>12</sup> **Klebsberg** a Nyugathoz kötődésben nemcsak „magyar tradíciót” látott, amely – szerinte – „szakadatlanul érvényesült attól a pillanattól kezdve, amióta **Szent István** (kb. 975–1038) bennünket a nyugati műveltségbe bevezetett, a művelődés élharcosává tett”<sup>13</sup>, hanem egyben történelmi indok volt a Szovjetuniótól való elhatárolódáshoz is.

**Klebsberg Kuno**, az erdélyi birtokait elvesztő **Bethlen István** (1901–1944) miniszterelnökével (1921.04.14.–1931.08.24.) ellentétben, akinek figyelmének centrumában inkább a határokon túl rekedt magyarság volt, a tárca tudománypolitikáját az egyetemes horizontok felé terelte. *A tudomány terén Klebsberg Bécsset, Rómát, Berlint, Londont és Egyesült Államokat tekintette mércének és mérvadónak.*<sup>14</sup> **Széchenyi Istvánt** (1791–1860) többek között azért vallotta egyik példaképének, mert Magyarország gazdasági és szellemi fejletlenségét külföldi – nyugati – „tulajdonságok beoltásával akarta gyógyítani”. **Eötvös József** (1813–1871) pozitívumának pedig azt tartotta, hogy „bekapcsolta Magyarországot a nagy európai eszmeáramlatokba, mégpedig összhangot teremtve a sajátos magyar viszonyok és európai közhangulat között”.<sup>15</sup> *A túlságosan Nyugatra koncentráló Klebsberg figyelme nem tudott kiterjedni az Erdélyben, Felvidéken, Kárpátalján és a Vajdaságban maradt tehetséges magyar fiatalok támogatására.*

**Klebsberg** érvei között gyakorta szerepelt, hogy az ország sokrétű és elmélyült kapcsolata csak akkor alakulhat ki a nyugati társadalmakkal és tudományos étellel, ha a szakemberek szakmájukhoz nemcsak európai színvonalon értenek, hanem elért eredményeiket képesek idegen nyelve/ke/n is közvetíteni. A



miniszter a hazai tudomány művelőinek egyik legnagyobb problémának tartotta, hogy „*Kiváló tudású emberek, akik itthon a legnagyobb nagyrabecsülésben részesülnek az idegen emberek előtt hiányos nyelvismereteik következtében kultúrájukat nem tudják érvényre juttatni*”.<sup>16</sup>

## Kormányzati lépések a tudományos szakemberképzés fejlesztéséért

A korabeli magyar kormányok tudománypolitikáit<sup>17</sup> a külön-külön is mintegy tíz évig regnáló kultuszminister, **Klebsberg Kuno** és **Hóman Bálint** tevékenysége fémjelzi. Történelmi tények igazolják, hogy **Klebsberg** az (1922.06.16.–1931.09.24.) a *külföldi magyar intézetekről és a magas műveltség célját szolgáló ösztöndíjakról* szóló törvényjavaslata, majd az elfogadott törvény (1927. évi XIII. t.c.) segítségével sikeresen járult hozzá a hazai tudományos intézményrendszer alapjainak lerakásához és a tudományos szakemberképzés állami kötelezettségeinek rögzítéséhez. A törvény végrehajtásához szükséges anyagi feltételeket részint kormányzati költségvetés, alapvetően **Károlyi Mihály** (1875–1955) vagyonának elkobzott része biztosította.

A 1927. évi XIII. t.c. segítségével **Klebsberg**:

- legitimizálta a sokrétű és sokszintű kapcsolatteremtését és kapcsolattartását a Nyugattal;
- állami támogatásban részesítette az idegen nyelvek intenzív oktatását;
- kormányzati hozzájárulást biztosított a tehetséges fiatalok külföldi képzéséhez és továbbtanulásához.

A törvény hét paragrafust tartalmazott.<sup>18</sup>

- 1.§. Tudósok, művészek és szakemberek magasabb kiképzése.
- 2.§. A külföldi magyar intézetek szervezete.
- 3.§. Az ösztöndíj-tanács felállítása.
- 4.§. Az ösztöndíj-tanács szervezete.
- 5.§. Az ösztöndíjakra való jelölés.
- 6.§. Az ösztöndíjakkal kapcsolatos előnyök és köteleességek.
- 7.§. Végrehatási záradék.

A törvény rögzítette, hogy a magyar tudósok, művészek és szakemberek magasabb kiképzésének előmozdítására külföldi magyar intézetek,<sup>19</sup> valamint ösztöndíjak és kutatási segélyek szolgálnak, amelyek bel- és külföldre szólnak. Ösztöndíjat kaphatnak azok a középfokú intézeti tanárjelöltek is, akik az angol, francia, német és olasz nyelv és irodalom oktatására készülnek. A törvény arról is intézkedett, hogy a kedvezmények adományozásánál minden téren, úgymint a kormányzat, a közegészségügy, a szociálpolitika, a közgazdaság, a mezőgazdaság, a technika, a művészet terén kellő számban legyenek olyan legmagasabb kiképzésben részesített szakemberek, akikre a nemzeti élet nagy kérdéseinek szakszerű megoldása érdekében szükség van.

A törvény tartalmazta, hogy:

- a külföld legfőbb művelődési központjaiban a vallás- és közoktatásügyi miniszter az ottani tanulmányok megkönnyítése és az ösztöndíjasok, vagy kutatók elhelyezése végett magyar intézeteket létesíthet;
- olyan külföldi városokban végzendő tanulmányokra, amelyekben magyar intézetek nincsenek,

kézi ösztöndíjat biztosít a kulturális kormányzat, amelyet azonban külföldi college-okhoz lehetnek kötve;

- a tudományos munkának Magyarországon való előremozdítására egyszeri kutatási segélyek vagy évi ösztöndíjak szolgálnak;
- az ösztöndíjak fedezésére és a külföldi magyar intézetek fenntartására a következő források szolgálnak: a Nemzeti Közművelődési Alapítvány jövedelmének egy része, a vallás- és közoktatásügyi miniszter kezelésében lévő alapok és alapítványok jövedelmének e célra fordítható összegei, az állami költségvetésben szereplő ösztöndíjkeret, az esetleges adományokból rendelkezésre álló összegek, valamint a volt ösztöndíjasok által későbbi boldogulásuk idején visszatérített pénzek.

**Klebelsberg Kuno** az ösztöndíjrendszer szerves részének tekintette a különféle hazai és külföldi alapítványok, valamint segélyek (egyszeri felajánlások), sőt néhány nyugati ország kormányának magyar diákok számára létesített ösztöndíjait, továbbá a vagyonos családok hozzájárulásait, amelyekkel kiegészítették gyermekeik továbbtanulásához szükséges összegeket. A VKM éves költségvetései ugyanakkor minden esetben tartalmazták a különféle külföldi ösztöndíjakhoz nyújtott kormányzati hozzájárulásokat is.<sup>20</sup>

**Hóman Bálint** (1885–1951), az 1930-as évek kultuszminisztere (1932.10.1.–1938.05.13. 1939.02.16.–1942.07.3.) kisebb módosításokkal, de folytatta a hazai tudományos szakemberképzés és intézményrendszer fejlesztését. A tudósképzés támogatását kormányközi kapcsolatok megkötésével igyekezett elősegíteni. Együttműködési szerződéseket kötött Lengyelországgal (1935. évi XVII. t.c.) Olaszországgal (1935. évi XVIII. t.c.) és Ausztriával (1935. évi XIX. t.c.), továbbá Németországgal (1937. évi V. t.c.) Észtországgal (1938. XXIII. t.c.) Finnországgal (1938. évi XXIX. t.c.) Japánnal (1940. évi XXI I. t.c.) és Bulgáriával (1941. évi XVI. t.c.). A törvényben kihirdetett egyezmények – többek között – tartalmazták a szerződő felek tudósainak látogatását, a diákcsere, az ösztöndíjasok kölcsönös küldését. Az egyébként németbarát-nak ismert **Hóman** komoly kísérleteket tett francia, amerikai, angol tudományos szervezetekkel való kapcsolatok kiépítésére és továbbvitelére is. A tudománypolitikájában – részben éppen a német nyomás és terjeszkedés ellensúlyaként – arra törekedett, hogy megtartsa, és fejlessze Magyarország kapcsolatait a nyugat-európai országokkal és Egyesült Államokkal.<sup>21</sup>

## Ösztöndíjak a tudományos szakemberképzésért

A széles látókörű szakmapolitikus, **Klebelsberg** az 1920-as években *két tendenciát* észlel. Látja és tapasztalja, hogy a 20. század tudománypolitikája kifejezetten *természettudományos* irányt vett, amely erős *nemzetközi jelleggel* bír. A természettudományok nem ismernek határokat. *A másik tendenciát* a Tudományos Társulatok és Intézmények Országos Szövetség 1924-ben kiadott első jelentésének előszavában fogalmazta meg. A következőket írja, hogy „*a vezetés terén a világháború következtében Európát Amerika váltja fel. Azt azonban – kérdezi – csak a jövő mutathatja meg, hogy a magas kultúra terén: a szellemi és kedélybeli élet legmagasabb régióiban: szépirodalomban, művészetben és tudományban Amerika képes lesz-e az emberiségnek azt nyújtani, amit Európa kétezer éven át adott.*”<sup>22</sup> **Klebelsberg** jó érzéssel ismerte fel, hogy a kultúra és a tudomány „centrumai átrendeződés” előtt állnak. A megfogalmazásában ugyanakkor taktikus. Az Egyesült Államokat „leválasztja” a győztes Nyugattól. Az USA ugyanis nem volt elégedett a versailles-i békeművel. A békeszerződést nem írta alá, hanem helyette Magyarországgal 1921. augusztus 29-én különbékét kötött.

A **Klebelsberg Kuno** által létesített és kisebb módosításokkal **Hóman Bálint** részéről is támogatott magas műveltség célját szolgáló külföldi ösztöndíjak rendszere tizennyolc tanéven keresztül működött. Kezdetben a vallás- és közoktatásügyi miniszter hivatalból intézte az ügyeket, 1928-tól pedig az 1927. évi XIII. t.c.-vel létrehozott Ösztöndíj Tanács. A testület elnöke **Berzeviczy Albert** (1853–1936), az MTA

elnöke, alelnöke **Ilosvay Lajos** (1851–1936) egyetemi tanár, ügyvezető igazgatója, **Domanovszky Sándor** (1877–1955) egyetemi tanár volt.

**Klebelsberg Kuno** tudományos szakemberképzési törekvéseit, és az 1920-as évek hazai tudományos életet, a kormányzati megrendelésre készült, **Magyary Zoltán** által szerkesztett és 1927-ben kiadott, *A magyar tudománypolitika alapvetése* című tanulmány kötet tartalmazza és foglalja össze. A kötetben „hangsúlyos szerepet kapott” a fiatalok tanulmányaihoz, kutatásaihoz különösen segítséget nyújtó három *magyar intézetről* (Berlin [1927], Bécs [1924], Róma [1927/28]) szóló fejezet. **Magyary Zoltán** bemutatja, hogy minden egyes intézetnek megvolt az egyéni színezete és irányultsága. Bécsben elsősorban a tág értelemben vett történettudomány, illetve az orvosi szakok, Berlinben a műszaki és a természettudományok, Rómában pedig a művészeti élet és az egyháztörténet tehetséges ösztöndíjasai és képviselői érkeztek. A kötet kitér azokra a nyugati kapcsolatokra is, melyek jelentős mértékben hozzájárulnak a hazai tudományos szakemberképzés fejlesztéséhez. Ilyen volt például a *Michigan Agricultural College*. A magyar–amerikai tanár- és diákcsere ügyeinek irányításával megbízott **Teleki Pál** elérte, hogy a michigani mezőgazdasági főiskola 1924/25. tanévben meghívott két magyar tudóst. **Doby Géza** (1877–1968), a Közgazdaságtudományi Kar agrokémiai rendes tanára és **Kotlán Sándor**, az Állatorvosi Főiskolai kórbonctani tanszékének segédtanára, személyenként évi 1200 dollár ösztöndíjban részesült. A fejlett mezőgazdasági oktatás és mezőgazdasági kultúra megismerése és a hazai mezőgazdaság számára nagy előnnyel járt az is, hogy 1926-ban, félévre **Ballenegger Róbert** (1882–1969) kertészeti tanintézeti tanár, közgazdasági kari egyetemi magántanára az Egyesült Államokban folytathatott tanulmányokat és cserében egy amerikai kutató dolgozhatott a budapesti állatorvosi főiskolán. Sikeresen elérni, hogy főiskolai szintű magyar nyelven folyó tanítás került megszervezésre a Franklin- és Marshall-kollégiumban és akadémián, valamint a református egyház teológiai szemináriumában, a Lancaster P.A.-ban. Az Egyesült Államokban működő református egyház 1921-ben magyar tanszéket állított fel, hogy az amerikai magyar ifjak egy és ugyanazon időben és ugyanazon költségekből egyszerre sajátítsák el az ismereteket. A lancasteri főiskolán a magyar nyelv, a magyar irodalom, a magyar történelem és Magyarország földrajza témakörben 2–8 félévre terjedő rendszeres előadások megszervezésére került sor. Több kiváló amerikai tudós és pedagógus kezdeményezésére alakult meg 1919-ben az Institut of International Education. Célja a nemzetközi nevelés előmozdítása könyv- és tanárcsere révén. Az Institute megalakulását főleg az tette aktuálissá, hogy a világháború után egyre több európai diák kereste fel az Egyesült Államok egyetemeit. Németország korábban az idegen diákok centruma volt. Az 1920/21. tanévben, Amerikában 8357-en tanultak, míg a német egyetemeknek 6334 idegen hallgatójuk volt. Kívánatosná vált, hogy minél több a magyar diák jusson el Amerikába, de odautazást, valamint az ottani élet és tanulás magas költségei miatt ezt csak az ösztöndíjasok teheték meg. Az ösztöndíjakban az amerikai egyetemeken az első világháború utáni években kezdetben a győztes országok diákjai részesülhettek. Az 1924-ben sikerült egy magyar egyetemi hallgatónőnek megszereznie a Bryn Mawr College ösztöndíját. A következő évben kapcsolat alakult ki az Institute of International Educationnal, amely révén hat ösztöndíjas helyet kaptak a magyar diákok. Ezeket az ösztöndíjakat, személyenként 800–1000 dollár értékben, a poughkeepsie-i Vesser, bostoni Radcliffe, northamptoni Smith, Mount Holyoke Vellesley és a newyorki Teachers College-ek biztosították. Az 1926/27-es iskolaévben ismét mehettek ösztöndíjas magyar lányok Smith Vesse és Radcliffe College-ekbe, egy asszisztens pedig a pittsburghi egyetemre juthatott be. Az ösztöndíjasok útiköltségeit Amerikába és vissza a kultuskormány viselte, az Egyesült Államokban élő magyarok között – a magyar kormány „politikamentes háttérmunkálkodásai” segítségével – azonban szervezés indult annak érdekében, hogy adományokkal segítség az útiköltségekhez szükséges összegek gyűjtését.<sup>23</sup>

A két világháború között működő ösztöndíjrendszer eredményességét **Schneider Márta** és **Ujváry Gábor** tanulmányai tekintik át.<sup>24</sup> (Szükséges megjegyezni, hogy a források bizonytalansága, nem egységes szer-

kesztési gyakorlata miatt a kimutatások nem pontosak. A két világháború között ösztöndíjban részesültek pontos száma nehezen kideríthető. **Klebelsberg**, nemzetgyűlésben tartott beszédeiben és publikációiban meghivatkozott adatok is ellentmondásosak.) A tanulmányok<sup>25</sup> szerint a korabeli kormányzatok tudományos szakemberképzési törekvései és tartalmi tendenciái viszonylag jól körvonalazhatóak. Az ösztöndíjasok száma 1924/25-ös tanévtől az 1941/42-es tanévig mindösszesen 2562 fő volt. Ez a szám országokénti bontásban 2581 említés, ugyanis néhány ösztöndíjas megosztotta idejét két ország között. Az ösztöndíjasok száma az 1930/31-es tanévben volt a legtöbb: 241 fő.

A gazdasági világválság következtében az 1931. évi XXVI. t.c. – amely kimondta a kultuszminisztériumi költségvetés csökkentését – jelentősen befolyásolta a külföldön tanuló ösztöndíjasok számát is. Például Ausztriában (Bécsben) és Angliában tanulók száma még a kezdeti nagyságrendet sem érte el. A csökkenés jelentősebb, ha azt is figyelembe vesszük, hogy a válság nemcsak az ösztöndíjhelyek számát, hanem időtartamát is megrövidítette. Az 1931/32. tanévet követő időszakban egyre több féléves, sőt előfordult, hogy negyedéves ösztöndíjat ad ki a tanács. Az ösztöndíjasok száma az 1936-tól 1939-ig eltelt tanévekben emelkedett. Ezt a növekedést azonban nem az állami ösztöndíjak számának a gyarapodása idézte elő, hanem a megszorított alapítványok, a fogadó országok és a csereösztöndíjak (Magyar Nemzeti Bank, Gyáriparosok Országos Szövetsége, Országos Mezőgazdasági Egyesület, Teleki Pál [1879–1941] gyűjtése, Deutscher Akademischer Austauschdienst, Institute of International Education, New York).

A nyugat-európai országokba irányuló kapcsolat építése a harmincas évek második felétől mind nehezebbé válik. Németország viszont egyre több helyet biztosít a magyar diákok számára. Például a Mittel-europaiweher Wirtschaftstag évenként húsz fiatalot fogadott.

Az ösztöndíjrendszer továbbfejlesztésére 1937-ben került sor. Március 4-én megalakult a Külföldi Magyar Intézetek Kuratóriuma. A kuratórium elnöki funkcióit **Teleki Pál** töltötte be egészen a vallás- és közoktatásügyi miniszterré történt kinevezéséig. Az Ösztöndíj Tanácsot **Bakay Lajos** (1880–1959), **Domanovszky Sándor** és **Heller Farkas** (1877–1955) képviselte. A Magyar Nemzeti Múzeum részéről **Herzog József** (1880–1941), a Közgyűjtemények Országos Felügyelőségétől pedig **Pasteiner Iván** (1887–1963) vett részt a testület munkájában. A Kuratórium kinevezett tagjai, **Eckhardt Sándor** (1890–1969), **Gerevich Tibor** (1882–1954), **Hütl Dezső**, **Magyary Zoltán** (1888–1945), **Székfü Gyula** és **Szent-Györgyi Albert** (1893–1986).

A második világháború kitörését követő időszakban tovább csökkentek az ösztöndíjas helyek és a meglévők egy része is kiadatlan maradt. Megszűntek a lengyel állami csereösztöndíjak és a finn ösztöndíjak. Angliában és Franciaországban magyar diák nem tanulhatott. Nyugat-Európában csupán néhány British Council és francia köztársasági ösztöndíjas tanult. Növekedett viszont az érdeklődés Bécs iránt. Ösztöndíjasokat Németországba, Olaszországba és Svájcba lehetett küldeni kiadatlan helyek terhére is. Az 1941/42-es tanévben bulgáriai csereösztöndíjakkal gyarapodott az ösztöndíjhelyek száma az előző évhez viszonyítva.

*Országokénti bontásban vizsgálva három ország emelkedik ki a sorból: Ausztria, Németország és Olaszország.* Ennek alapvetően két oka volt. Az egyik politikai, a másik intézményi. A Horthy-rendszer egyre szorosabb kapcsolatot épít ki a Harmadik Birodalommal és Olaszországgal, másrészt Bécsben, Berlinben és Rómában egyaránt működött Collegium Hungaricum. Ezeket az államokat Franciaország követte, jóllehet fele annyi ösztöndíjast fogadott, mint Németország, a többihez viszonyítva azonban így is többet.

Összességében a legtöbb ösztöndíjas Németországban tanult, összesen 633 fő. Számuk gyarapodását főként az 1937/38-as tanévtől erőteljesen megmutatkozó alapítványi és csereösztöndíjak idézték elő. Az





ösztöndíjak különféle formáit (a bécsit és a berlinit) összevetve azt lehet megállapítani, hogy az állami ösztöndíjasok száma – egy kivétellel – Ausztriában a több. Róma és Párizs esetében is az abszolút értéknél jobb arányt mutat Franciaország javára. Vagyis a németországi ösztöndíjasok számát nem az állami ösztöndíjak, hanem a többi államhoz viszonyítva magasabb alapítványi, csereösztöndíjak és törvényhatóságok növelik.

Az ösztöndíjak összesítése alapján második helyet Olaszország foglalta el. Rómában – elsősorban – 550 fő tanult. Itt az olasz állami, csereösztöndíjak és az egyházi ösztöndíjak növelik meg a létszámot. A magyar állami helyek csökkenésének arányában növekednek az olasz állami és alapítványi helyek. Az 1931/32-es tanévtől a magyar állami csökkent 20-ról 9-re, az olasz állami viszont gyarapodott 10-ről 15 helyre.

A harmadik helyet Ausztria, pontosabban Bécs foglalta el. A Bécsi Collegium Hungaricum-ban 530-an tanulhattak. Itt a legtöbb az állami ösztöndíjasok száma és elenyésző az alapítványi és a csereösztöndíj típus.

Franciaországban alapvetően kétféle ösztöndíjforma játszott meghatározó szerepet: a magyar állami és a francia kormány ösztöndíjai. A francia kormány a tudományos kapcsolatok előmozdítására 1921-ben 10, 1922-ben 6, 1923-ban 10, 1924-ben 8 egyetemi hallgató és 2 tudós részére adományozott havi 600 francia frankot kitevő ösztöndíjat. Az ösztöndíjak felének odaítélését a francia kormány a magyar kormányra bízta, másik részének odaítélésében szabadon járt el. A francia kormány az 1926/27. tanévre 6, egyenként 7500 francia franknyi ösztöndíjat adományozott a magyar kormány véleményének figyelembevételével. Cserében a magyar kormány is létesített francia ösztöndíjakat. Az 1925/26. tanévben 12, a következő tanévben pedig 20 helyet biztosított. Megfigyelhető, hogy 1930-tól kezdve a magyar állami ösztöndíjasok száma ugyan csökkent, a francia állam által biztosított ösztöndíjak száma viszont gyarapodott, egészen az 1939/40-es tanévig bezárólag.

Valószínű, hogy az Egyesült Államokba utazó ösztöndíjasok kategorizálása pontatlan, nem tükrözi a valóságot. A források ugyanis nem tüntetik fel minden esetben azt, hogy a fiatal milyen típusú ösztöndíjjal utazott ki. Ezért a magyar állami ösztöndíjasok közé sorolódtak azok is, akik a kiutazási költségeiket az ösztöndíjas költségkeretből kapták. A gazdasági válságot követően, majd később politikai okok miatt (1935-től) a statisztikák nem tartalmazzak magyar állami amerikai ösztöndíjast. Az alapítványi és csereösztöndíjak viszont szinte ebben az időben jelentkeznek és mutatnak ettől kezdve viszonylag állandó számot.

Az 1925/26. tanévben Oxfordban 3, Cambridge-ban 2, Aberdeen-ben 4 és Londonban 5 ösztöndíjas tanult. Angliában a magyar állami ösztöndíjak játszottak döntő szerepet.

Az országok közül még Svájc és Görögország emelkedett ki a sorból. Svájcban az állami ösztöndíjasok száma a figyelemreméltó. A második világháború idején ugyanis több fiatal tanulhatott az ország oktatási intézményeiben, mint a békeévekben. A görögországi tanulmányokat a Hariseion Alapítvány tette lehetővé.

Meg kell még említeni Finnországot, Svédországot, Lengyelországot és Észtországot. Járt ösztöndíjas Mongóliában és Indiában is. Ezekbe az országokba főként kézi ösztöndíjjal utaztak és tanultak a fiatalok.

Az ösztöndíjak között az államiak a meghatározóak, az összesnek mintegy 59,3 %-a. Ezt az alapítványi követi 11,3 %-kal, illetve egyéb állami 9,6 %-kal, majd csereösztöndíjak következnek 7,2 %-kal. Amennyiben a kézi és a tansegélyes ösztöndíjasokat is az államihoz soroljuk, akkor az állami ösztöndíjak száma és aránya még jelentősebb. Egyébként ez azért tehető meg, mert ezek az ösztöndíjfajták is abból a költségvetésből kerültek ki, amelyből az államiak. A magyar állami ösztöndíjhelyek csökkenésével párhuzamosan majdnem azonos időben valamennyi ország kormánya növelte a különböző fajtájú ösztöndíjait.

## A nem kormányzati szervezetek részvétele a tudományos szakemberképzés fejlesztésében

**Klebensberg Kuno** nagy energiát fordított arra, hogy kapcsolatokra tegyen szert olyan nyugati szervezetekkel, melyek képesek (és akarnak) hozzájárulni a magyarországi tudományos – elsősorban természet-tudományi – intézményrendszer kiépítéséhez és a szakemberképzés támogatásához. Az ismert dokumentumok alapján az rajzolódik ki, hogy különösen jó munkamegosztás és együttműködés alakult ki a VKM és a Rockefeller Alapítvány között. **Palló Gábor** szerint „A Rockefeller Alapítványnak semmi köze nem volt a Horthy-kormányzat politikájához, sem ennek eszméihez, a kultúrfölényhez és hasonlókhhoz. A jobboldali kultuszminiszter azonban megértette, hogy a segítséget onnan kell elfogadni, ahonnan jön, kivált, hogy ez nem kötődött semmilyen politikai, világnézeti feltételhez, csupán az alapítvány saját céljaihoz. A kulturális kormányzat jóllehet konzervatív eszméket vallott, céljai megvalósítása érdekében mindent megtett még a kozmopolita civilizációs felől érkező segítség megszerzéséért is.”<sup>26</sup>

Az alapítványt **John Davison Rockefeller** (1839–1937) 1913-ban hozta létre New Yorkban „az emberiség jólétének az egész világon való emelése” érdekében, mintegy 530 millió dollár alaptőkével. Az alapszabály szerint az alap választmánya februárban, májusban és decemberben ülésezett, hogy ellenőrizze az általa megállapított program végrehajtását. Az alap elnöke **George E. Vincent** (1864–1941). Az alapítvány céljainak megvalósítására három hivatalt állított fel: A *Nemzetközi Egészségügyi Hivatal* (International Health Board) 1913-ban. Ennek főfeladata a közegészségügy gondozása. Európai képviselője **Lelskar M. Gunn**. A *Kínai orvosi hivatal* (China Medical Board) 1914-ben jött létre, az orvostudomány és a közegészségügy Kínában való gondozására. Az *Orvosképzési Osztály* (Division of Medical Education) 1919-ben alakult meg az orvosképzés előremozdítása érdekében. Az alapítvány intézménye viszonylag jelentősebb összegekkel (havi 120 dollár) támogatta a külföldi tanulmányutakat, utalt ki ún. helyi ösztöndíjakat, lehetett pályázni laboratóriumi kutatások támogatására és kísérleti állatok beszerzésére. A klinikákat, kutatóintézeteket könyvküldeményekkel és orvosi műszeradományokkal is segítette. Az osztály európai képviselője **Henry O. Eversole**. Az ifjabb **John D. Rockefeller** 1923-ban megalapította az *International Education Board*-ot. Ennek elnöke **Wickliffe Rose** (1862–1931). Európai állandó képviselője a fizikai és biológiai tudományokra **dr. Augustus Trowbridge**, a mezőgazdaságra pedig **Claude B. Hutchison** (1885–1980).<sup>27</sup>

Az 1920-as években a három Rockefeller szervezet, amikor megkezdte kelet-európai működését két alapvető célt tűzött ki maga elé. *A természettudomány fejlesztésére épülő egészségügy modernizálását és az orvosképzés korszerűsítését.* Az alapítvány képviselői felkutatták az ígéretes tehetséges fiatalokat, és felkínálták nekik, hogy nyugat-európai országok vagy az Egyesült Államok intézményeiben tanuljanak tovább. A Rockefeller Alapítvány megjelenését az Osztrák–Magyar Monarchia utódállamaiban az a cél is vezérelte, hogy *erősítse a német dominanciával és a Szovjetunióból kiinduló kommunista veszéllyel szembeni ellenállást és támogassa a liberális, demokratikus erőket.* Az alapítvány kezdetben még tartózkodó magatartást tanúsított az országgal szemben. Magyarország Népszövetségbe történt belépését követően azonban felkérést kapott, hogy vizsgálja meg a magyarországi egészségügy helyzetét. Az alap tevékenysége alapvetően három területre terjedt ki. *Intézmények létesítésére és működésének segítésére, laboratóriumok, kutató helyek felszerelésére és ösztöndíjak nyújtására.* Korántsem a teljesség igényével, csupán az alapítvány szerteágazó munkálkodásának érzékeltetése miatt néhány támogatási forma. A Rockefeller Alapítvány Magyarországon hat kiemelt intézményt támogatott. A mintegy 245 000 dolláros támogatásával 1927-ben megépült az *Országos Közegészségügyi Intézet* (1925. évi XXXI. t.c.), amelynek vezetője **Johan Béla** (1889–1983) egyetemi magántanár lett. Az intézetben több Rockefeller ösztöndíjas dolgozott. Az intézet 1925–1940 között összesen 370 000 dollárnyi támogatásban részesült. Az alap hozzájárult a *budapesti, szegedi és pécsi tudományegyetemek, a Budapesti Műszaki Egyetem, a Tihanyi Biológiai Kutató Intézetet* és az *Országos Kémiai Intézet* működési költségeihez. Az alapítvány segítségével Szegeden 1937-ben, majd

Debrecenben is *Ápolónőképző Intézet* létesült, megszervezték a speciális *Zöldkeresztes* védőnőképzést, közegészségügyi laboratóriumokat hoztak létre. Az alap anyagilag is támogatta az egészségházak hálózatának megteremtését a tüdő- és nemibeteg gondozó intézetek megszervezését. A Nemzeti Bank és a Pénzügyminisztérium Központ a bankoktól, gyáraktól, biztosító intézetektől összegyűjtött pénzzel is segítette a program megvalósulását.<sup>28</sup> Rockefeller-ösztöndíjasként a Cambridge-i Egyetem Biokémiai Intézetében kutató **Szent-Györgyi Albert**, amikor hazajött Magyarországra, akkor 1931-ben a Rockefeller Alapítvány 119 ezer dollárt adományozott a szegedi egyetemnek. Az alapítvány kérésére létrehozott tudományos tanács, **Szent-Györgyi Albert** elnökletével rendelkezett a támogatások célszerű felhasználásáról. (A támogatásból jutott a fizikus **Bay Zoltán** [1900–1992] által létesített laboratóriumnak is.) Az alapítvány a további években is támogatta a szegedi egyetemet. **Szent-Györgyi Albert** kutatásait egyébként egy másik amerikai, a Josiah Macy jr. Alapítvány is segítette. A hazai kutatók és laboratóriumok többsége ugyan szerény támogatásban részesült, de sok esetben ez is jól jött. **Zempléni Géza** (1883–1956) professzor, a Műszaki Egyetemen létesült Szerves Kémiai Intézetet például aligha tudta volna az 1930/34 között kapott segélyek nélkül fenntartani. Támogatásban részesült a Szegedi Tudományegyetem Ásványtani, Geokémiai és Kőzettani Tanszéke, amely lehetővé tette, hogy **Koch Sándor** (1896–1983) és **Mezősi József** professzorok gyarapítsák az ásványgyűjteményt. A Soproni Botanikus Kert alapítványi támogatással építhette meg a kísérleti üvegházát. Az alapítvány nemcsak az 1920-as évek elején támogatta jelentős nagyságrendű tudományos könyv és kiadvány adományozásával a hazai intézményeket,<sup>29</sup> hanem később is. Az MTA Csillagvizsgáló Intézete például megkapta a háború alatt beszerezhetetlen kiadványokat, az *Astrophysical Journal* 1942–46, illetve az *Astronomical Journal* 1941–47 között kiadott köteteit.

**Klebelsberg Kuno** és a Rockefeller Alapítvány közötti kapcsolatra jó példa az a levél, melyet, már nem miniszterként, 1932. június 6-án írt az alapnak. A kormányzati támogatás jelentős csökkentése miatt segítséget kért a *Természettudományi Nemzeti Alap* számára és az *ösztöndíjak* fedezéséhez. A levélben írja, hogy „Az állam az 1929/30. évi költségvetésből 150 000 Pengőt bocsátott az alap számára, melyet a [Természettudományi Nemzeti] Tanács kezel. Az 1932/33. évi költségvetésben ez az összeg azonban 30 000 Pengőre apadt. A csökkenés itt 120 000 Pengő, vagyis 80 %. E rovat drasztikus csökkentése valóban bénító hatású, és ezért merészelnék a Rockefeller Alapítványt arra kérni, segítse ezt a hiányt fedezni egy 200 000 Pengőnyi összeg adományozásával. Ebben az esetben ugyanis a Természettudományi Nemzeti Tanács képes lesz arra, hogy eredeti hivatásának teljesítésén túl az egyetemeket ellássa berendezésekkel is, amelyek szükségesek a kutatásokhoz.”<sup>30</sup> **Klebelsberg** arra is kéri az alapítványt, hogy az ösztöndíjak 73,5 %-os csökkentése miatt, segítsen „a felnövekvő tudósnemzedéken és a magyar tudományon az 1932/33-as kritikus költségvetési évben...”. Az Ösztöndíjtanács számára 360 000 Pengőt kér, lehetőleg egy párizsi bankban, letétben elhelyezett dollárban, mert a kormány korlátozta a devizaforgalmat.<sup>31</sup>

A levél megfogalmazásában néhány figyelemre méltó gondolat is felfedezhető, amely jól jellemezi **Klebelsberg** tudományos szakemberképzési stratégiáját és taktikáját. A – mai szóhasználattal *civil* szerveződésű – Rockefeller Alapítványtól segítséget kérő, már nem kultuszminiszter (ha úgy tetszik, állampolgár) **Klebelsberg** kiemelten hangsúlyozta, hogy az *autonóm szerveződésű* Természettudományi Nemzeti Alap és Tanács, valamint az Ösztöndíjtanács számára kéri a támogatást. Az utóbbi esetében az sem került el a figyelmét, hogy – igazodva az alapítvány alapvető célkitűzéséhez – nevesítse a segély fő rendeltetését: a támogatásra az orvostudomány és orvosképzés fejlesztése miatt van szükség.

**Palló Gábor**, a Rockefeller-tevékenység leglátványosabb részvállalását a magyar tudományos szakemberképzésben – különösen az 1920-as években – a magyar egyetemi hallgatóknak adott külföldi és hazai ösztöndíjakban látja.<sup>32</sup> Az alap azonban támogatta a már „érettebb” tudósok, szakemberek külföldi tanulmányútjait is. Számos magyar orvos utazhatott tapasztalatszerzése, többek között **Angyal András**

(1902–1960) orvos, pszichológus 1932-ben a Yale Egyetemen tanulmányozta a kultúra befolyását az egyéniség visszafojtására, **Sántha Kálmán** (1903–1956) professzor 1936-ban dolgozhatott külföldön. Az International Education Board az 1924/25. tanévtől nyújtott ösztöndíjai átlagban havi 120 dollár volt 12 hónapon át, de biztosította az utazási költségeket és a tandíjakat is. Az alap előnyben részesítette azokat, akik 35 évnél nem idősebbek, és a kémia, fizika, biológia, mennyiségtan vagy mezőgazdaságtan művelésével foglalkoztak. Az ösztöndíj célja a tudományos szaktapasztalatok nemzetközi viszonylatokban történő kölcsönös kicserélésének a segítése. Az alap az 1924/25. tanévben például három mezőgazdasági ösztöndíjat adott, melyeket a földművelésügyi miniszter jelöltjei kapták meg. **Palló Gábor** összesen 205 olyan személy tudott azonosítani, aki 1956 előtt személyes támogatást kapott, többségében ösztöndíj, kisebb részben műszervásárlási segély formájában. „A támogatottak között a legtöbben az orvoslással összefüggő területekről kerültek ki, 75-en, valamint 19 nővér. A kémikusok száma 18, a közgazdászoké 12, biokémikusoké 5, biológusoké 6 volt, fizikus csak 4, matematikus 5, politikus, politológus 6. A nevek között kiemelkedő személyiségek sorakoznak. **Törő Imrétől** (1900–1993), **Straub F. Brunóig** (1914–1996), **Laki Kálmántól** (1909–1983) **Schulek Elemérig** (1893–1964), a pszichológus **Kardos Lajostól** (1899–1985) **Lissák Kálmánig** (1908–1982) és **Haynal Imréig** (1892–1979), vagy a kolloidikus **Buzágh Aladárig** (1895–1962). Ideszámíthatjuk azokat a világhírű magyar tudósokat, akik már külföldön kaptak Rockefeller-támogatást. Mindenekelőtt talán **Hevesy Györgyöt** (1885–1966), aki freiburgi intézetét az alapítványnak köszönhette, és a Bohr-intézetben is az alapítvány fedezte világszínvonalú kutatásait. **Neumann János** (1903–1957), **Pólya György** (1885–1987), **Szilárd Leó** (1898–1966), **Teller Ede** (1909–2003), a kémikus **Farkas László**, a közgazdász **Balogh Tamás** (1906–1981) és még sokan szintén a támogatottak közé tartoztak pályájuk valamely pontján.”<sup>33</sup>

A hazai tudományos szakemberképzés fejlesztésében viszonylag jelentős helyet foglalt el egy másik alapítvány is, a Smith Jeremiah Alapítvány. A Nemzetek Szövetsége által Magyarország szanálásának ellenőrzésére kiküldött főbiztos, **Smith Jeremiah** (1870–1935), amerikai állampolgár, a Magyarország részéről a neki megállapított tiszteletdíjat nem vette fel. A magyar kormány ezért távozásakor, érdemeit megörökítendő, a megmaradt 3,5 milliárd koronát a Magyar Nemzeti Bank részvényeibe fektette. A hozadékból alapítványt hozott létre. A kamatokból a budapesti József-műegyetemet végzett technikusok ösztöndíjban részesülhettek, így az Egyesült Államokba folytathatták tanulmányaikat. Az alapítvány elnöke **Domanovszky Sándor** volt.<sup>34</sup> Az ösztöndíjak az 1927/28. tanévtől kezdve kerültek kiosztásra. Az ösztöndíjasok számát és az összeget az alapítványi jövedelem arányában évről-évre a kultuszminiszter állapította meg. Többek között **Rázsó Imre** (1904–1964) gépészmérnök, mezőgazda, műszaki egyetemi tanár, 1937-ben Smith Jeremiah-ösztöndíj segítségével egyéves tanulmányutat tudott tenni az Egyesült Államokban és Kanadában, a traktorgyártás, a mezőgazdasági munkaszervezés és termelési módszerek tanulmányozása céljából. A Smith Jeremiah ösztöndíj segítségével végezte 1928-ban a televízióval kapcsolatos kutatásait **Tihanyi Kálmán** (1897–1947), **Vörös Imre** (1903–1984) gépészmérnök, egyetemi tanár az ösztöndíj segítségével 1929–30-ban 14 hónapos tanulmányutat tett az Egyesült Államokban.

**Klebelsberg Kuno** a „kormányzati merevség oldása” miatt, a természettudományok támogatása érdekében, a VKM költségvetésében elkülönített pénzalappal, 1926-ban létrehozta a „félleg nem kormányzati szervezet”, a *Természettudományi Nemzeti Alapot*. A kutatásokba bevonta a magántőkét is. Személyes tekintélye és kapcsolatai révén a *Széchenyi István Tudományos Társaságot*, a mezőgazdaság, az ipar, a kereskedelem és a pénzvilág alakította meg a gyakorlati fontosságú kutatások finanszírozására. A társaság élén elnökök **Popovics Sándor** (1862–1935) és **Ilosvay Lajos**, a főtitkár **Schimanek Emil** (1872–1955) volt. A szenátusnak 70 választott és 10 meghívott tagja volt. Az operatív döntéseket a szűk körű ügyvezető bizottság hozta meg. A társaság állami segítségben nem részesült, olyan kutatásokat finanszírozott, amelyek viszonylag gyorsan megtérülő gyakorlati eredményekhez vezettek. Ilyen volt például a barnaszénkészletek jobb és



hatékonyabb felhasználásával foglalkozó program. Az alap és a társaság 1927 és 1944 között több millió pengővel segítette a természettudományi kutatásokat. A Természettudományi Nemzeti Alap 1925–26-ban 1 millió 160 ezer Pengővel támogatta az egyetemek és intézmények laboratóriumi felszereléseinek kiegészítésére és korszerűsítésére. Az alap az 1929/30. költségvetési évben 150 000 pengővel gazdálkodott. Évente általában 18–20 kutató munkáját segítette különböző nagyságrendű összegekkel. Az alap pénzügyeinek kezelését az 1930. évi VI. t.c., értelmében a *Természettudományi Nemzeti Tanács* végezte.

A tanácsot, amely 80 tagból állt, többségében egyetemi professzorok, az MTA, a tárcák, valamint az ösztöndíjtanácsok képviselői alkották. Az elnöki teendőket **Ilosvay Lajos** halálát követően **Tangl Károly** (1869–1940), majd **Zimmermann Ágoston** (1875–1963) látta el. Az operatív munkát a tanács ügyvezető igazgatója, **Tangl Károly**, 1936-tól **Mauritz Béla** (1881–1971/) végezte, egészen 1945-ig, a tanács megszűnéséig. Az elnökség munkáját 12 tagú intézőbizottság segítette, olyan tudósokkal, mint **Szent-Györgyi Albert**, **Szily Kálmán** (1838–1929) és **Teleki Pál**. A kérvényeket a tudományáganként alakított szakbizottságok bírálták el, és ők tettek javaslatot a támogatásokra. Az éves támogatásból elsősorban az orvostudományok kutatói (45 %) részesültek, ami összefüggött azzal, hogy a határtudományok (biokémia, radiológia, gyógyszervegytan stb.) kutatását is ide sorolták. A kémia és a fizika kutatása általában azonos arányban kapott támogatást (12–15 %). A kémiai kutatások között például **Issekutz Béla** (1886–1979), **Varga József** (1891–1956) és **Zemplén Géza** a segélyek felhasználásával nemzetközileg is jelentős eredményeket értek el. Az alap, számos fiatal, tehetséges vegyész pályafutását segítette. A Budapesti Tudományegyetemen folyó fizikai-kémiai kutatások támogatására megítélt összegekből 1931/32-ben **Erdey-Grúz Tibor** (1902–1976) a reverzibilis, illetve irreverzibilis elektrolitikus fém- és hidrogénleválás feltételeinek tanulmányozására; 1934/35-ben az ezüst egykristályok növekedésének vizsgálatára; 1936/37-ben pedig az elektrolit-olvadékok szerkezetének kutatására kapott több ezer pengő támogatást. **Lengyel Béla** (1903–1990) 1932/33-ban az üveg elektrokémiai vizsgálataira, később pedig a cellulóz szerkezeti vizsgálataira részesült ezer-ezer pengő támogatásban (1939/40). Az alap 1932 és 1939 között folyamatos támogatásban részesítette **Schay Gézát** (1900–1991), aki reakciókinetikai kutatásokat folytatott. A Természettudományi Nemzeti Alapból 1926 és 1944 között a természettudományos kutatások összesen másfélmillió pengőt meghaladó támogatásban részesültek, melynek közel 15 %-a a kémiai tudományok fejlődését szolgálta.<sup>35</sup>

„Messzire kell menni ahhoz, hogy a szak/ember látszódjék!”<sup>36</sup>

A politikai, gazdasági indíttatású emigráció Magyarországon – kis megszorítással – a **Thököly Imre** (1657–1705) vezette felkelés óta létezik. Különösen felerősödött ez a folyamat a 20. században, a politikai rezsimek gyakori változásai miatt, mert az előző rendszer hívei többnyire menekülni, elhagyni kényszerültek az országot, amely befolyásolta a tudományos életben tevékenykedők sorsát is. Történelmi okokból ismert, hogy bizonyos karrier utak már az Osztrák–Magyar Monarchia idején elzáródtak. A zsidók, svábok és más „bevándorlók” számára az „úri pályák” – a jog, a politika – hozzáférhetetlenek voltak, így azok a természet/tudományok művelésében és a szabadfoglalkozásokban keresték a boldogulásukat. A magyarországi „félfeudális rendszer” gyanakodva nézett az újítókra nemcsak a tudomány, hanem a képzés területén is. A magyar tudósok közül az 1920-as évek elején sokan kényszerültek arra, hogy a nyugati országokba, elsősorban Németországba távozzanak. **Klebensberg** az 1920-as évek végén ugyan erőfeszítéseket tesz, hogy hazahívja a *külföldön dolgozó magyar tudósokat*. Kezdeményezése nem tekinthető előzmény nélkülinek. Már **Széll Kálmán** (1843–1915) miniszterelnöksége (1899.02.26.–1903.06.27.) idején 1902/3-ban javasolta, hogy a kivándoroltak népes seregét csak a munkafeltételek megteremtésével lehet hazacsábítani. **Klebensberg** fontosnak tartja a külföldi magyarság és a magyar állam összefogását. A miniszter kultúrpolitikáját támogatja a *Külföldi Magyarok Szövetsége* és a *Külföldi Magyarság* (1920–1925)

című lap, amely különböző adományokkal, könyvküldeményekkel igyekszik az óhaza iránti érzéseket, a magyar identitást ápolni, erősíteni a Magyarország iránt lojális szellemi és politikai mozgalmakban, szembeállva a meglehetősen befolyásos, 1918–1919-es baloldali emigráció „minden rossz, ami a Horthy-Magyarországról” indul álláspontjával és tevékenységeivel. A miniszter 1929. május 5-én a *Pesti Naplóban*, – sajátos megfontolás alapján – **Ady Endre** (1877–1926) az „*Új versek*” (1906) cím nélküli nyitódarabja: „Góg és Magóg fia vagyok én” sorait kölcsönvéve „*Szabad-e Dévénynél betörnöm új időknek új dalaival?*” címen írt vezércikkében személyesen is megszólítja a tudományok külföldön élő magyar képviselőit. **Klebelsberg** írásában arról értekezik, hogy kétféle tudomány létezik, s azokat – szerinte – a nyugati hatás kétféleképpen érinti. „*A szellemi tudományokban, hogyha át is veszünk külföldi szempontokat és módszereket, mindez csak inkább impulzust adjon, sem mint lényegét érintő befolyást gyakoroljon. Egészen másképpen áll a dolog az orvosi, a gazdasági, a technikai és a természettudományokkal. E téren minden sovinizmus és partikularizmus kegyetlenül megbosszulja magát, ezek számára Dévénynél szélesen ki kell tárni a kaput, és jöjjenek ott sokan, mentül többen, új időknek új találmányaival, új termelési módokkal, főképp új energiákkal.*” A miniszteri felhívás csekély eredménnyel járt. A Rockefeller Alapítvány támogatásával felszerelt korszerű szegedi laboratórium ugyan megtette a hatását, mert Cambridge-ből a fiatal **Szent-Györgyi Albert** (1893–1986) 1930-ban hazajött. (Egyébként **Klebelsberg** nem élte meg **Szent-Györgyi Albert** Nobel-díját [1937].)

A miniszter hívó szavaira az 1910-es évek végén és az 1920-as években külföldre távozó, többen magát emigránsnak tekintő kutatók közül: **Hevesy György** (1885–1966), **Kármán Tódor** (1881–1963), **Szilárd Leó** (1898–1964), **Polányi Mihály** (1891–1976), **Szegő Gábor** (1895–1985), **Teller Ede** (1908–2003), **Wigner Jenő** (1902–1995) és még sokan mások nem reagáltak érdemlegesen. **Klebelsberg** cikkét a külföldön élő magyar zsidó tudósok tudomásul vették, de nem éltek vele. Az elutasításban közre játszott a numerus clausus (1920. évi XXV. tc.), amely – bár ezt expressis verbis nem mondta ki – az egyetemekre felvehető zsidó fiatalok arányát 5 %-ban határozta meg. (Szükséges megjegyezni, hogy a törvény több mint tizenkét évvel megelőzte a német fasizmus első fajvédelmi törvényét!) **Klebelsberg** elveti az antiszemitizmust. Személy szerint 1920-ban ugyan részt vesz a törvényjavaslat előkészítésében, a szavazásról azonban távol maradt. A miniszter 1925. december 10-én a Népszövetség genfi ülésén is kifejtette álláspontját: átmeneti szabálynak nevezte azt. A Bethlen-kormány nem véletlenül küldte el a hazai zsidó nagytökéhez fűződő kapcsolatai miatt **Klebelsberget** 1927-ben ismét Svájcba, hogy tárgyaljon a Népszövetség – amely a magyar gazdaság stabilizálását és a pengő bevezetését jelentősen befolyásolta – égisze alatt a zsidóság képviselőivel. A kultuszminiszter által átdolgozott szövegváltozat alapján, 1928 elején, hogy „a törvény lényege megmentésre kerüljön”,<sup>37</sup> törvénymódosításra került sor.

Az 1930-as évtized közepétől Európában teret nyerő nácizmus időszakában sok tudományos szakember már a kontinensről is menekülni kényszerült. Sokan kerültek olyan helyzetbe, hogy előbb a szakmai pályájuk vált reménytelenné, később már az életük is veszélyben forgott. Ez a sajnálatos körülmény lehetővé tette, hogy aránylag könnyen megszerezhetővé vált az a hatalmas érték, melyet az emigráló tudományos szakemberek szellemi potenciálja képviselt. A fogadó államnak vagy államoknak ugyan nehézségeik támadtak, hiszen aligha voltak képesek annyi kutatói/oktató munkahelyet teremteni, amennyit a menekülő kiválóságok igényeltek volna. A tudósok/oktatók befogadása – „megszerzése” - azonban hosszabb távon „jó befektetésnek” látszott. A tehetséges fiatalok és tudományos szakemberek Kelet-Európából az 1920-as években történő Nyugatra távozása, majd túlnyomó többségük a nácizmus elől Amerikába történő menekülése jelentős mértékben hozzájárult, hogy a tudományosság központja Európából áthelyeződött az Egyesült Államokba. Hogy ez folyamat megtörténhetett, abban hatalmas szerepet töltött be a Rockefeller Alapítvány, még akkor is, ha a menekítésben elsősorban a természettudományok és ezen belül is a biológia és az orvostudomány képviselői foglaltak el vezető helyet. **Warren Weaver** (1894–1978), alapítványi megbízottként 1933 májusában körbeutazta Németországot és megtapasztalta az antiszemitizmus jelentkezését

az egyetemeken. Visszatérve az Egyesült Államokba, részt vett az *Elüldözött Német Tudósokat Segítő Rendkívüli Bizottság* (Emergency Committee in Aid of Displaced German Scholars) megalakításában. Az utána következő hét évben a Rockefeller Alapítvány 775 000 dollárt fordított a tudósok elmenekítésére.<sup>38</sup> A második világháború után a magyar tudományos élet a hidegháború miatt új helyzetbe került. A belpolitikai átrendeződés Magyarországot az új tudományos központ, a Szovjetunió felé orientálta.<sup>39</sup> Az amerikai–magyar kapcsolatok 1947-től megszakadtak. A magyar kormány visszautasította a Rockefeller Alapítvány támogatását. A kelet-európai országokban kiépülő totalitárius rendszerek, valamint a tudományos kutatások, a tudományos eredmények oktatási szabadságának veszélyeztetése miatt az Egyesült Államok többek számára újra menedékhely lesz. A tudományos szakemberek körében megindult egy új kivándorlási hullám, amelyhez a Rockefeller Alapítvány ismét jelentős segítséget nyújtott. **Szent-Györgyi Albert** távozása után 1948-ban **Bay Zoltán** (1900–1992), a matematikus **Szász Ottó** (1884–1952), **Radó Tibor** (1895–1965), **Fekete Mihály** (1886–1957) a forradalom után **Lakatos Imre** (1922–1974) és még számos nemzetközi híró magyar tudós is arra kényszerült, hogy az Egyesült Államokba, vagy valamelyik nyugati országba emigráljon.

A 20. századi Magyarországon uralkodó viszonyok miatt, az USA kormányzati támogatásának és a Rockefeller Alapítvány hatékony közreműködésével állhatott elő az a helyzet, hogy az Egyesült Államok a „marslakók”<sup>40</sup>, a kiemelkedő magyar tudományos szakemberek gyűjtőhelyévé válhatott. A teljesség igénye nélkül csupán néhány név. A szuperszonikus repülés megalapozójaként és a rakéatechnika egyik kezdeményezőjeként ismert, kiemelkedő matematikai tudású **Kármán Tódor** (1881–1963), a radioaktív nyomjelzést felfedező Nobel-díjas **Hevesy György**, a nagy magyar matematikus **Pólya György**, a szerveskémikus **Zechmeister László** (1889–1972), a nukleáris láncreakció energiatermelő funkcióját felfedező **Szilárd Leó**, a hallás mechanizmusát felderítő, Nobel-díjjal kitüntetett **Békesy György** (1899–1972), az atommagok és elemi részecskék elméletének továbbfejlesztéséért, különös tekintettel a természetben érvényesülő alapvető szimmetriaelvek felfedezéséért ugyancsak Nobel-díjban részesülő **Wigner Jenő** (1902–1995), a számítástechnika alapokat lerakó **Neumann János**, a fizikus **Teller Ede**, a szintén Nobel-díjat kapott közgazdász **Harsányi János** (1920–2000), a szénhidrogén-kémia kutatása terén elért eredményeiért Nobel-díjas **Oláh György** (1927–), a Holdra irányított radarhullámok visszaverődését kimutató fizikus **Bay Zoltán**, az „A” vitamin kutatása terén sikeres **Zechmeister László** (1889–1972).

## Epilógus

A két világháború közti magyar kormányzatok költségvetéseiben a tudományos szakemberképzés sokáig jelentős összegekkel szerepelt. **Klebelsberg Kuno** és **Hóman Bálint** kultuszminiszterek által támogatott ösztöndíjrendszer fő politikai rendeltetése a középosztálybeli tehetséges fiatalok oktatásának-nevelésének a támogatását szolgálta, amelytől csupán kivételes esetben lehetett eltérni, akkor, ha „különleges tehetségű gyerekekről” volt szó. **Klebelsberg**, amikor az agráriusokat nyugtatta: „hogy az ösztöndíjas a földműves foglalkozástól ne vonassék el”<sup>41</sup> jelezte, hogy a tehetségek kiválasztása a társadalom egyetlen rétegére, a középosztályra korlátozódik. Mindez magában rejtette, hogy a kiválóságok helyett és mellett a kiváltságosak kerülhettek elsősorban kedvező és kedvezményezett helyzetbe. Ugyanakkor aligha cáfolható, hogy ebben az időben és ebből a körből kikerült tudományos szakember gárda, az 1945 utáni romló hazai társadalmi talajon is képes volt még hosszú évekig őrizni és szervezi a tudomány igényes művelését és oktatását. Az is nyilvánvalóvá vált, hogy az anyagi feltételeket biztosító kormányzatok és a társadalmi erőforrások (Rockefeller Alapítvány, Smith Jeremia Alapítvány...) - az egyéni képességek, a tehetség kétségkívül meglévő különbségén túl – által a nyugati tudományos élet centrumába beemelt, ott tartósan megmaradó kutató, és a hazai szerényebb állapotok között élő, csupán állami eszközökkel rendelkező tudós lehetőségei között olyan számottevő különbségek alakultak ki, melyek jelentős hatást gyakorolnak az elérhető eredményekre is.

## Jegyzetek

<sup>1</sup>Idézet Durkó Mátyás, T. Kiss Tamásnak írt leveléből. (Debrecen. 1987... Dátum nélkül, szignált levél. A szerző tulajdonában.)

<sup>2</sup>„A 17. század végén, amikor megindult a török kiszorítása Európából, akkor Magyarország ,a nemzetközi politika országútján keresztben állt’, következésképp a magyarságot a korabeli európai közvélemény nem-hogy nem tekintette a ,kereszténység védőbástyájának’, hanem inkább ,ellenségnek’ tartotta. Majd a 19. század derekán az osztrák ,nagynémet’ propaganda szorgoskodott nagy erővel azon, hogy Magyarországot Európától minél jobban elszigetelje, a kiegyezés évtizedeiben pedig a kárvallott nemzetiségi mozgalmak jószerivel azokat a vádak terjesztették a magyarság ellen, amelyet korábban az osztrákok állítottak rólunk. A világháború öldöklő esztendeiben a Magyarország elleni propaganda ezeken a jól lecövekelt síneken futott tovább.” – írja Pritz Pál: *Magyar diplomácia a két háború között*. Budapest, Magyar Történelmi Társulat. 1995. 241. o. Kosáry Domokos: *Magyarország Európa újabb kori nemzetközi rendszerében*. Budapest. 1985. 29. o. Köpeczi Béla: „Magyarország a kereszténység ellensége”. *A Thököly-felkelés az európai közvéleményben*. Budapest. 1976.

<sup>3</sup>Husztai József: *Gróf Klebelsberg Kuno életműve*. Budapest, MTA. 1942. *Klebelsberg Kuno*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó. 1999. (Válogatta, sajtó alá rendezte, a bevezetést és a jegyzeteket írta: T. Kiss Tamás). *A legnagyobb álmú magyar kultuszminiszter. Klebelsberg Kuno kora és munkássága*. Szeged, Belvedere. 2008. Miklós Péter szerk.

<sup>4</sup>BCT, 552. o.

<sup>5</sup>*Gróf Klebelsberg Kuno beszédei, cikkei és törvényjavaslatai 1916–1926*. Budapest, Az Athenaeum Kiadása, 1927. 332. o. Továbbiakban: BCT.

<sup>6</sup>BCT, 325. o.

<sup>7</sup>BCT, 547. o.

<sup>8</sup>BCT, 487. o.

<sup>9</sup>BCT, 487, és 553. o.

<sup>10</sup>Glatz Ferenc: *Nemzeti kultúra-kulturált nemzet 1867–1987*. Budapest. Kossuth Kiadó. 1988. Glatz Ferenc: *Tudomány, kultúra, politika. Gróf Klebelsberg Kuno válogatott beszédei és írásai (1917–1932)*. Budapest, Európa Könyvkiadó. 1990.

<sup>11</sup>BCT, 60. o.

<sup>12</sup>Szigeti József: *A magyar szellemtörténet bírálatához*. Budapest, Kossuth Kiadó. 1964. 133. o.

<sup>13</sup>BCT, 552. o.

<sup>14</sup>Vajda Barnabás: *A külföldi magyar kultúrintézetek ügye Klebelsberg Kuno levelezésében. Társadalomtudományi Szemle*, 4. sz. 2004. <http://66.249.93.104/search?q=cache:7Yem0gQLuyEJ:www.foruminst.sk/publ/szeml> Letöltve: 2009.02.09.

<sup>15</sup>BCT, 637–638. o.

<sup>16</sup>BCT, 322. o.



<sup>17</sup>A nemzetpropaganda külföldi elősegítése érdekében a kormányzati tudománypolitika megvalósításában részt vett a Külügyminisztérium is. A tárca Politikai hírszerző osztálya készítette elő sok esetben a tudósok, tanárok, diákok külföldre utazásait, közreműködött a diák- és oktatócserék megszervezésében. Az osztály támaszkodott a 15 szövetségből – többek között az 1872-ben alakult Egyetemi Körből, az Orvostanhallgatók Segélyező és Önképző Egyesületéből, a József Műegyetemi Segítő Egyesületből, az 1901-ben létrejött Bethlen Gábor Körből, a Szent Imre Körből – 1920. február 9-én alakult Magyar Egyetemi és főiskolai Hallgatók Országos Szövetségére, a MEFHOSZ-ra. **Pritz, P.** 1995. 247–248. o.

<sup>18</sup>BCT, 180–184. o.

<sup>19</sup>**Klebelsberg Kuno** (1929): *A háború utáni magyar tudománypolitika*. In: *Magyarok a kultúráért*. Budapest, A Magyar–Francia Kultúrliga Kiadása. 1929. 207–214. o., **Kornis Gyula**: *A magyar tudománypolitika. A magyar művelődésügy*. A magyar állam élete. Budapest, A Magyar Állam-élet Monográfiája Kiadóvállalata. 1932. 27–50. o. **Ujváry Gábor**: *Magyar tudományos intézetek a császárvárosban, 1920–1945*. Limes, 1. sz. 1998. **Ujváry Gábor**: *A Római Magyar Intézet története 1912–1945*. Levéltári Szemle, 4. sz. 1995. **Romsics Ignác**: *Francia–Magyar kulturális kapcsolatok és a Párizsi „magyar intézet” a két világháború között*. Magyarágkutató Intézet évkönyve. Bp. 1989. **Ujváry Gábor**: *„A magyar kultúra külföldi őrszeméi”. A magyar kulturális és tudományos külpolitika és a külföldi magyar intézetek, tanszékek és lektorátusok*. 2008. <http://www.pccd.hu/nemzetismeret/html/10-2.html> Letöltve: 2008.10.06. 40–41. o.

<sup>20</sup>XV. Törvénycikk az 1925/26. évi költségvetésekről. Kihirdetett az Országos Törvénytárnak 1925. évi június hó 27-én kiadott 10. számában. XI. Törvénycikk az 1927/28. évi költségvetésről. Kihirdetett az Országos Törvénytárnak 1927. évi június 30-án kiadott 5. számában. XXXIII. Törvénycikk. Kihirdetett az Országos Törvénytárnak 1928. évi június hó 29-én kiadott 19. számában. XXXI. Törvénycikk. Kihirdetett az Országos Törvénytárnak 1929. évi június hó 29-én kiadott 15. számában. XX. Törvénycikk. Kihirdetett az Országos Törvénytárnak 1930. évi július hó 1-én kiadott 13. számában.

<sup>21</sup>**Ujváry, G.** 2008. I.m. 40–41. o.

<sup>22</sup>*Közművelődés*, 1924. 7–8. sz. 295. o.

<sup>23</sup>*A magyar tudománypolitika alapvetése*. Budapest. Kiadja a Tudományos Társulatok és Intézmények Országos Szövetsége. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, 1927. **Magyar Zoltán** szerk. 454–472. o. **Vajda, B.** 2004. I.m. **Ujváry, G.** 2008. I.m. **Pritz, P.** 1995. I.m. 243. o.

<sup>24</sup>**Ujváry Gábor**: *Magyar állami ösztöndíjasok külföldön 1867–1944*. Levéltári Szemle, 3. sz. 37–46. o. 1993. **Schneider Márta**: *Külföldi ösztöndíjasok (1924–1942)* Budapest (kézirat). 1988. **Pritz Pál**: *Magyarágkép és külföldi propaganda a húszas évek első felében*. Századok, 6. sz. 1078–1116. o. 1994. **T. Kiss Tamás**: *Jegyzetek a két világháború közötti művelődéspolitikai elitképzési programjáról*. Felsőoktatási Szemle, 11. sz. 662–674. o. 1988. **T. Kiss Tamás**: *A két világháború közötti elitképzést szolgáló ösztöndíjrendszerről*. In: *Apáczai-Napok 2006. Hagyomány és fejlődés*. Tanulmánykötet II. Győr. 2007. **Lőrincz Ildikó** szerk. 197–209. o. 2007.

<sup>25</sup>**Ujváry, G.** I.m. 2008. **Schneider Márta**: *Magyar kulturális intézetek Bécsben a két világháború között. A Bécsi Magyar Történelmi Intézet és a Collegium Hungaricum*. Magyarágkutató Intézet évkönyve. Budapest. 205–216. o. 1989.

<sup>26</sup>**Palló Gábor**: *Tudomány és civiltársadalom. A Rockefeller alapítvány magyarországi tevékenysége*. Magyar Tudomány, 2. sz. 237. o. 1997. *A Rockefeller-alapítvány Közép- és Kelet-Európában a két világháború között*. Minerva, 1993. 3. sz., **Magyar, Z.** 1927. I.m., 454–472.

<sup>27</sup>Magyary, Z. 1927. I.m., 454–472.

<sup>28</sup>Nyolcvan éve kezdte meg működését az Országos Közegészségügyi Intézet. <http://209.85.129.132/search?q=cache:gMxiK8KzG1gJ:www.oek.hu/oekfile.pl%3Ffi> Letöltve: 2009.02.09. Gayer Gyuláné: *A zöldkereszt a „produktív” szociálpolitika része.* <http://209.85.129.132/search?q=cache:zcc3pxmCyvwJ:www.fszek.hu/szociologia/zss> Letöltve: 2009.02.09.

<sup>29</sup>Közművelődés, 1924. 10. sz. 387. o., Minerva, 1993. 3. I.m.

<sup>30</sup>A Klebelsberg-levél. *A Rockefeller Alapítványnak*, 1932. jún. 6-án. *Természet Világa*, 1989. 9. sz. 390. o.

<sup>31</sup>A Klebelsberg-levél. I.m., 391. o.

<sup>32</sup>Palló, G. 1997. I.m. 239. o.

<sup>33</sup>Palló, G. 1997. I.m. 240. o.

<sup>34</sup>Magyary, Z. 1927. I.m. 468. o.

<sup>35</sup>Kovács Géza: *A tudománypolitikus Klebelsberg.* *Természet világa*, 9. sz. 387. o. 1989. Móra László: *A természettudományi kutatások állami támogatása a két világháború között.* *Magyar Tudomány*, 9. sz. 773. o. 1989. Móra László: *Az Országos Természettudományi Tanács és Alap működése.* *Technikatörténeti Szemle*, 177–193. o. 1988–89. Móra László: *A Széchenyi Tudományos Társaság és a magyar természettudományi és technikai kutatások.* *Technikatörténeti Szemle*, 63–78. o. 1990–91. T. Kiss Tamás: *A kulturális intézmények állami rendszere Magyarországon az 1920-as években. Gróf Klebelsberg Kuno kultúrát szervező tevékenysége.* Budapest. MTA PTI Etnoregionális Kutatóközpont. Munkafüzetek 42. 38–49. o. 1997. Palló Gábor: *A „magyar jelenség” és a kémia.* *Fizikai Szemle*, 4. sz. 108. o. 2002.

<sup>36</sup>Az 1970-es évek első felében folytatott tanyakutatásaim során említette egy bordányi ember, amikor elköszöntem tőle. „Ebből az országból távoznia, messzire kell mennie, meg kell halnia az embernek, ahhoz, hogy becsüljék”. T. Kiss Tamás: *„Messzire kell menni ahhoz, hogy az ember látszódjék...”* *Krónikás*, 4. sz. 10–12. o. 2001.

<sup>37</sup>Bethlen István titkos iratai. Az iratokat sajtó alá rendezte, a bevezetőt és a magyarázatot írta: Szinai Miklós és Szűcs László. Budapest. Kossuth Kiadó. 1972. 256–257. o. Nagy Péter Tibor: *Hajszálcsövek és nyomáscsoportok.* Budapest, Új Mandátum Kiadó, 120–131. o. 2002. Ladányi Andor: *A magyar felsőoktatás a 20. században.* Budapest, Akadémiai Kiadó 42–43. o. 1999.

<sup>38</sup>Darwin H. Stapleton: *A Rockefeller Alapítvány, menekült tudósok és atomtechnika.* *Fizikai Szemle*, 3. sz. 102. o. 1997. Palló Gábor: *The „Unacceptables”: American Foundations and Refugee Scholars between the Two Wars and after.* *Magyar Tudomány*, 3. sz. 376. o. 2002.

<sup>39</sup>N. Szabó József: *A magyar kultúra–egyetemes kultúra. Magyarország kultúrdiplomáciai törekvései 1945–1948.* Budapest. Akadémiai Kiadó. 133. o. 1998.

<sup>40</sup>Marx György: *A marslakók legendája.* [http://209.85.129.132/search?q=cache:dtbA6EM\\_PmYJ:fizika.fazekas.hu/oktatas/erte](http://209.85.129.132/search?q=cache:dtbA6EM_PmYJ:fizika.fazekas.hu/oktatas/erte) Letöltve: 2009.02.09. Palló Gábor: *Az európai egyetem funkcióváltozásai.* In: *Felsőoktatás-történeti tanulmányok.* Budapest. Magyar Felsőoktatás Könyvek, Professzorok Háza. 2001. Tóth Tamás szerk. Ill. <http://www.phil-inst.hu/tudrend/Tt/egy-kot/pallo.htm> Letöltve: 2009.02.14.

<sup>41</sup>BCT, 325. o.

Cserné dr. Adermann Gizella

## FELNŐTTOKTATÓ, ANDRAGÓGUS, ANDRAGÓGUS TANÁR?

### A felnőttoktatói szakma professzionalizálódásának előzményei

Az élethosszig tartó tanulás modern paradigmája új szakmákat, vagy inkább hivatásokat teremtett. A felnőttkori tanulási folyamatok segítésére szükség van olyan professzionális szakemberekre, akik megfelelő felkészültséggel rendelkeznek e feladat megoldásához. A felnőttek tanulása természetesen nem új keletű jelenség. A felnőtteket tanította az egyház, a néptanítók *alfabetizációs*, iskolapótló foglalkozásokat tartottak számukra, a tudomány és a kultúra megszállott terjesztői felvilágosító előadásokon terjesztették a tudást, és nagy missziót vállaltak fel a népművelők.\*

Manapság szinte lehetetlen felsorolni azoknak a körét, akik segítenek a felnőttek tudásának gyarapításában. Tanítják a felnőtteket tanárok, akik a közoktatásban és a szakképzésben dolgoznak, segítik a tudás korszerűsítését jól felkészült, saját szakmájukban jártas szakemberek, de tanulni lehet az interneten, és tanít a média is. Tanulunk mindannyian formális, nem formális és informális módon. A felnőttek tanulási igényének kiterjedése és diverzifikálódása óhatatlanul felveti azt a kérdést, hogy vannak-e olyan szakemberek, akik megfelelő kompetenciával rendelkeznek a felnőttek tanulási folyamatainak segítéséhez.

Az utóbbi években azt tapasztaljuk, hogy a hazai képzési palettán egyre több olyan képzés jelenik meg, ami a felnőttképzéssel kapcsolatos kompetenciák fejlesztésére irányul. Korábban a felnőttek tanulási folyamataival kapcsolatos tudásterületek inkább más képzések egy-egy kurzusaként jelentek meg, vagy tanfolyami formában készültek fel a feladatra azok, akik a felnőtteket tanították. A felnőttek tanulásának támogatására irányuló önálló szakképzettségek megjelenését segítette a felnőtt tanuló oldaláról létező társadalmi szükséglet mellett az andragógia fogalmának és tudományának megjelenése.

Az andragógia kifejezést 1833-ban **Alexander Kapp** német tanár alkotta a felnőttek oktatásának, képzésének jelölésére.\*\* A fogalom sokáig nem terjedt el a köztudatban, bár **Otto Wilmann** 1882-ben ismét említi, majd 1921-ben **Eugen Rosentock**, a frankfurti munkásakadémia tanára újra alkalmazza, de polgárjogot a fogalom használata az 1950-es, 1960-as években teret nyer Európa nagyobb részén és Észak-Amerikában. Ugyanebben az időben vált elfogadottá az UNESCO nemzetközi fórumain is.

Az andragógia fogalmára a következő definíciót adja a Felnőttoktatási és -képzési lexikon:† „...a felnőttek nevelésének-önnevelésének, tanításának és önképzésének alapelveit összefoglaló elmélet és a hozzá kapcsolódó gyakorlat”. Az andragógia tudománya hazánkban is egyre inkább elfogadottá vált, a pedagógiához fűződő viszonyának tisztázására is egyre több erőfeszítés történik, mióta **Knowles** 1968-ban, határozottan szembe állította a pedagógiával. Bár szakmai körökben közel sincs egyetértés az andragógia és a pedagógia viszonyáról, a gyakorlat és a képzési struktúra egyaránt az andragógia és a pedagógia szétválasztását képezi le.

A hazai képzési paletta áttekintéséhez még két, az andragógiához kapcsolódó fogalom értelmezése szükséges, ezek a felnőttoktatás és a felnőttképzés. „*A felnőttoktatás – szűkebb értelemben – a felnőtt nevelés azon*

\*T. Kis Tamás: *Túlélés, alkalmazkodás és/vagy innováció. Kultúra és Közösség*, 2009. II. szám, 7–11. o.

\*\*Vö. Zrinszky László: *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába*. Budapest 1995. 118. p.

†*Felnőttoktatási és képzési lexikon*. Magyar Pedagógiai Társaság. OKI, Budapest, 2002. 35. o.

területe, amelyben a nevelés döntően az ismeretnyújtáson és az ismeretsajátításon keresztül valósul meg.”\*A felnőttképzés fogalmát a fent említett lexikon az alábbiakban adja meg:\*\* „...a felnőttképzés a felnőttek céltudatos és tervszerű fejlesztésére irányuló tevékenységeknek azt a komplexumát foglalja magába, amelyben meghatározott kompetenciák kiművelése kap hangsúlyt. Szűkített értelemben a felnőtteknek – rendszerint hivatalosan is elismert szakmai végzettséget is kínáló – szakmai kiképzését, továbbképzését és átképzését nevezik.”

A képzési kínálat elemzése szempontjából a fenti definíciók helyett érdemesebb egy tágabb meghatározást használni, amelyet megerősített 1997-ben az UNESCO V. Felnőttoktatási Konferenciája Hamburgban: „...a felnőttképzés azoknak a tanulási folyamatoknak az összességét jelenti, legyenek azok iskolarendszerűek vagy mások, amelyek által az emberek – akiket felnőttnek tekint az a társadalom, amelyhez tartoznak – fejlesztik képességeiket, gazdagítják tudásukat, magasabb szintre emelik szakmai, technikai képzettségüket, vagy amely által új irányba fordulnak, hogy egyéni és társadalmi szükségleteiket kielégítsék”.† Ez a meghatározás nem tesz különbséget a felnőttoktatás és felnőttképzés között, mindkettőt magában foglalja. A továbbiakban az egyes képzések bemutatásánál – ha az elnevezésben van is különbség – szinonim értelemben fogjuk használni a felnőttoktatás és felnőttképzés kifejezéseket.

## Az élethosszig tartó tanulás szakembereinek képzése ma Magyarországon

A felnőttoktatáshoz professzionálisan értő szakemberek képzése a hazai felsőoktatásban, ahogy erre a korábbiakban utaltunk, a népművelő képzéssel intézményesült, 1956-tól Debrecenben, majd 1961-től az ELTE-n is folyt ilyen képzés, mely később főiskolai szinten művelődésszervező, egyetemi szinten kulturális menedzser képzésre változott.‡ A felsőoktatásban a *bolognai-folyamat* jelentős változást hozott a hagyományos képzési struktúrában. Megszűntek a hagyományos kultúráközvetítő szakok, helyettük 16 felsőoktatási intézmény konzorciumának összefogásából született egy új alapszak: az *andragógia*. A szakon diplomát szerző hallgatók andragógusok lesznek. Az andragógus fogalmat a többször idézett lexikon azonosítja a felnőttoktatással.§

Az andragógia szak megszüntetve megőrzött több korábbi szakot, amelyek nem maradhattak önállóak a felsőoktatás átalakulási folyamatában. Mindegyik megszüntetve megőrzött szak közös jellemzője volt, hogy tartalmában hangsúlyosan megjelentek andragógiai problémák. Ezek voltak a személyügyi szervező, a munkavállalási tanácsadó és a művelődésszervező szakok, ezért logikus volt az a törekvés, hogy az andragógia alapszak szakirányként létezzen tovább. Ugyanakkor az andragógia alapszak létesítésekor létrejött egy negyedik szakirány is, nevezetesen a felnőttképzési szervező, ami új lehetőséget kínál a felnőttképzési piacon elhelyezkedni kívánók számára.

A bolognai folyamatban az új szak előzményeként több felsőoktatási intézmény tudott építeni a szakirányú továbbképzési szakként korábban létező felnőttoktatási szakértő szakra. A szak diplomával rendelkezők számára tette lehetővé speciális felnőttképzési kompetenciák elsajátítását. (A szakirányú továbbképzési szakok elnevezése 2009-ben átalakult, a „szakértő” megnevezés kikerült a szakképzettségek megjelöléséből,

\**Felnőttoktatási és képzési lexikon*. Magyar Pedagógiai Társaság. OKI, Budapest, 2002. 172. o.

\*\**Felnőttoktatási és képzési lexikon*. Magyar Pedagógiai Társaság. OKI, Budapest, 2002. 163. o.

†**Sz. Tóth János szerk.:** *Európa kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról: dokumentumok, szervezetek, programok az emberierőforrás-fejlesztés, a felnőttképzés, a közösségi művelődés és az ifjúsági programok terén*. Budapest, Magyar Népfőiskolai Társaság – Szent István Egyetem Jászberényi Főiskolai Kar a Társadalomelméleti, Közművelődési és Felnőttképzési Intézete, 2001. 143. o.

‡Bővebben ld. **T. Kiss Tamás:** *A népművelőtől a kulturális menedzserig: fejezetek a népművelőképzésfejlődéstörténetéből*. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 2000.

§*Felnőttoktatási és képzési lexikon*. Magyar Pedagógiai Társaság. OKI, Budapest, 2002. 39. o.



így eredeti formájában nem működik tovább ez a képzés.) Az andragógia alapszak sikeres megindulása után a már említett konzorcium együttműködésével történt meg az andragógia mester szak létesítése, meglehetősen rugalmas belépési feltételekkel. Az andragógia mesterszak kapuinak szélesre tárását indokolja, hogy a felnőttképzések különböző területein sokféle alapképzettséggel rendelkező szakember munkálkodik, akinek éppen az andragógiával kapcsolatos tudása hiányzik.

A tanárképzés bolognai-rendszerű átalakulása során is képbe került a felnőttképzés, mivel várhatóan a tanár szakon végzők sem kizárólag a közoktatásban fognak dolgozni. A szaktárgyaikat felnőttképzésben is tanítani kívánó jövőbeli tanárok számára nyílt egy olyan lehetőség, hogy a csak második tanár szakként felvehető andragógus tanár szakon tanár–andragógus tanár MA szintű diplomát szerezzenek. A felnőttek tanulási igényeinek kiterjedtebbé válására a képzők képzésével reagált a szakképzés is, 2008-ban megjelent az Országos Képzési Jegyzékben a felnőttoktató emelt szintű szakképesítés.

Az alábbiakban megkíséreljük a fenti képzések összehasonlítását. Tesszük ezt egyrészt az azonosságok és a különbségek kimutatására, különös hangsúlyt fektetve a képzési célokra és a képzési tartalmakra, az elsajátítandó kompetenciákra, másrészt azért, hogy megpróbáljunk segíteni a képzések potenciális klienseinek a kínálatok közti eligazodásban.

## A vizsgált szakok létrejötte időrendben

### *Bologna előtt – szakirányú továbbképzés az andragógia területén*

A hazai felsőoktatásban elsőként a nevében is a felnőttképzésre utaló, oklevelet adó szakként a felnőttoktatási szakértő jelent meg. A felnőttoktatási szakértő szakirányú továbbképzést a 12/1997. (II.18.) MKM rendelet alapján indította több felsőoktatási intézmény. 2004. szeptember 1-től a szakirányú továbbképzési szakok – így a felnőttoktatási szakértő szakirányú továbbképzési szak indítása is – az intézmények saját hatáskörébe került át. Azóta a palettán újabb felnőttoktatáshoz és képzéshez kapcsolódó szakirányú továbbképzési szakok jelentek meg, az Oktatási Hivatal 2009-ben készült listájáról példaként említjük a „*felnőttképzési fejlesztő*” vagy a „*felnőttképzési akkreditációs tanácsadó*” szakokat.\*

A felnőttoktatási szakértő szak megnevezésének átalakulását eredményezte az Oktatási Hivatal által 2009. szeptember 22-én a felsőoktatási egyetemek rektorainak írt levél, amely szerint „*Az egyes szakértői tevékenységekkel való ütközés feloldása érdekében az Oktatási Hivatal kezdeményezte egyes, már létesített szakirányú továbbképzések képzési és kimeneti követelményeinek oly módon történő módosítását, hogy a képzés elnevezése és az azon megszerzhető szakképzettség ne tartalmazza a „szakértő” kifejezést.*” A levél melléklete tartalmazza a korábbi szakértői szakok új elnevezését. A *felnőttoktatási szakértő helyett a felnőttoktatási menedzser* elnevezés használatát javasolja a Hivatal. Ennek a szaknak a létesítése még folyamatban van, ugyanakkor a BME létesítette a korábbi felnőttoktatási szakértőhöz hasonló tartalommal a „*felnőttoktatási fejlesztő*” szakot. A továbbiakban ezt a szakot is elemzésnek vetjük alá.

### *Andragógia szakok létesítése a bolognai képzési rendszerben*

Az *andragógia alapszak* a MAB 2005/6/X/1/14 sz. határozata nyomán indulhatott el 2006-ban négy szakiránnyal, amelyet a fentiekben felsoroltunk. Ezek közül a továbbiakban a felnőttképzési szervező szakirány sajátosságait fogjuk vizsgálni, mivel ez a szakirány nyújt lehetőséget azoknak, akik a felnőttek tanulásának tervezésével, szervezésével, a felnőttképzések adminisztratív és gazdasági feltételeinek megteremtésével kívánnak foglalkozni.

\*Forrás az Oktatási Hivatal honlapja: <http://www.oh.gov.hu/download.php?docID=2684> (2009.11.01.)



Két évvel később az *andragógia mesterszak* létesítését a MAB 2007/6/VIII/3/7 sz. határozatában támogatta, ennek alapján megjelentek a szak képzési és kimeneti követelményei. Annak ellenére, hogy az andragógia alapszakon csak 2009-ben végeztek az első hallgatók, éppen a rugalmas belépési feltételek miatt az andragógia mesterszak már 2008-ban elindulhatott.

Az *andragógus tanár* – csak második tanári szakképzettséggént felvehető – mesterszak indításának engedélyezése 2007 végén történt meg a tanárképzés átalakulásának, mester szintre emelésének részeként.

## *OKJ-s andragógia képzés*

A *felnőttoktató emelt szintű szakképzés*, ahogy fent említettük, 2008-ban jelent meg az OKJ-ban. 2008-ra tehát öt, a felnőttoktatás szakembereit közvetlenül felkészítő lehetőség közül választhattak azok a jelentkezők, akik a tudásukat az andragógiát középpontba állító képzésekben kívánták gyarapítani.

## **Képzési célok és kimeneti kompetenciák az andragógus képzésekben**

Az alábbiakban a képzési hierarchia szintjei szerint vizsgáljuk az andragógiai típusú képzéseket, összehasonlítva képzési céljukat és az elsajátítandó kompetenciákat.

### *Andragógia alapképzési szak*

Az alapszak célja olyan andragógusok képzése, akik a neveléstudományi, a pszichológiai, a jogi, a közgazdasági és a szociológiai tudásuk, valamint az állami, önkormányzati, a vállalkozói, a civil és a nonprofit szervezetekről és intézményekről, a munkaerőpiac és a munkavállalás kapcsolatáról szerzett ismereteik alapján – szakirányú felkészültségüknek megfelelően – képesek a közművelődés, a közgyűjtemény területén, településeken, intézményekben, szervezetekben és közösségekben, a felnőttképzés különböző szinterein közvetlen tervező, szervező, értékelő, irányító, illetve animátori, tanácsadói munkakörök ellátására, és a humán erőforrás-gazdálkodással kapcsolatos feladatok végzésére. A végzettek kellő mélységű elméleti ismeretekkel rendelkeznek a képzés második ciklusában történő folytatásához.

Ha az andragógus szót felnőttoktatónak fordítjuk le, akkor a célmegjölésben azt látjuk, hogy a végzettek igen sokféle feladatot láthatnak el, de ezek között az oktatás nem szerepel. Az alapszakon végzett andragógus tervezheti, szervezheti, értékelheti, irányíthatja a felnőttképzéseket. Ugyanakkor a célmegjölésben megjelennek az előd szakok (művelődésszervező, személyügyi szervező, munkavállalási tanácsadó) képzési céljai, illetve annak redukált változatai. Erre utal a közművelődés, a közgyűjtemény, mint lehetséges munkavégzési szintér említése vagy a humán erőforrás gazdálkodási, tanácsadói feladatokra alkalmassá válás az alapszak képzési céljaiban.

Vizsgáljuk meg, hogy a felnőttképzési szervező szakirány leírása tartalmaz-e specifikusabb elemeket! A képzési és kimeneti követelmények szerint a felnőttképzési szervező szakirányon végzettek képesek a tanítás-tanulás teljes folyamatát tervezni, szervezni és irányítani. Alkalmassak a felnőttképzés iránti szükségletek felmérésére, a változó igényekhez igazodó tananyag-fejlesztésre, a tanulásszervezés különböző módjainak alkalmazására és magas szintű felnőttoktatás-módszertani kultúrával rendelkeznek. Képesek a képzési folyamat értékelésére, a képzési folyamat működtetésére értékálló minőségbiztosítási rendszerben.

Milyen speciális kompetenciákkal rendelkezik a felnőttképzési szervező szakirányon végzett hallgató a felnőttoktatás területén? A dokumentum szerint nemcsak tervező, szervező, értékelő, irányító feladatokat tud ellátni, de képes tananyagfejlesztésre, a tanulásszervezés különböző módjainak alkalmazására. Ez utóbbiak azt sugallják, hogy valóban felnőttoktatóként képes tevékenykedni, amit megerősít, hogy magas szintű felnőttoktatás-módszertani kultúrával is rendelkezik, ugyanakkor sehol nincs direkt utalás arra, hogy milyen oktatói feladatokat láthat el a végzettség birtokosa.

## *Az andragógia mesterképzési szak*

A képzés célja olyan andragógusok képzése, akik megszerzett társadalomtudományi ismereteik birtokában alkalmasak az európai közösséghez, a fejlett országokhoz való felzárkózás támogatására, és a felnőttoktatás és képzés feltételeinek differenciált fejlesztésére. Ismerik a leghátrányosabb helyzetű rétegek és csoportok társadalmi beilleszkedésének problémakörét, és képesek oktatási–képzési intézmény-, eszköz- és módszerfejlesztésre, valamint a tanulási lehetőségekhez való fizikai és virtuális hozzáférés támogatására. Felkészültek tanulmányaik doktori képzés keretében történő folytatására.

A mesterképzési szak célmegjelölése sem a felnőttek tanítási feladatainak ellátására való felkészítést állítja a középpontba, hanem egyrészt ennél bonyolultabb feladatok ellátására alkalmas szakemberek kiképezését jelöli meg kimenetként (ld. az európai közösséghez való felzárkóztatás támogatása, stb.), másrészt specifikus kompetenciákat fejlesztését jelöli meg, mint például a leghátrányosabb helyzetű csoportok társadalmi beillesztésének segítése.

A magasabb rendű végzettségre utal a felnőttképzés intézményeinek, módszereinek és eszközeinek fejlesztésére való alkalmasság. Mindezekkel együtt direkt utalás arra, hogy a felnőttek tanítására készítene fel, a célmegjelölésben nem található, a hangsúly sokkal inkább a felnőttek tanulási feltételeinek optimalizálásán van. Erre utal a tanulási eredmények alábbi, „kompetencia-szerű” megközelítése. *A mesterképzési szakon végzettek alkalmasak:*

- rendszerszerűen és kreatívan foglalkozni az andragógia új és összetett problémáival,
- a felnőttképzésben társadalmi, politikai, gazdasági döntések előkészítésére,
- következtetéseiket és javaslataikat szakmai és nem szakmai közönségnek bemutatni,
- önálló tudományos munkák létrehozására,
- az andragógia mélyebb összefüggéseinek megértéséhez szükséges információ-források felkutatására, a társtudományok eredményeinek értelmezésére és felhasználására,
- új információk gyűjtésére, a felmerülő új problémák, új jelenségek kritikus feldolgozására,
- eredeti ötletekkel és önálló tevékenységgel hozzájárulni a felnőttképzéssel kapcsolatos speciális problémák megoldásához,
- felnőttképzések és képző intézmények menedzselésére,
- a felnőttképzésben adekvát célok megfogalmazására,
- a célok elérését szolgáló andragógiai folyamatok megtervezésére és kivitelezésére,
- teljesítményértékelési és minőségbiztosítási rendszerek működtetésére.

## *Tanár–andragógus tanár*

A képzés célja olyan, a felnőttképzés elméletében jártas, gyakorlati megoldásokra felkészült, innovációra fogékony tanárok képzése, akik a képzéshez kapcsolódó önfejlesztés révén az élethosszig való tanulás segítésében a közoktatás, a szakképzés és a felnőttoktatás bármely területen részt tudnak venni. A képzés felkészít a tanulmányok doktori képzésben történő folytatására. Az andragógus tanár szakot csak második vagy további tanári szakképzettségként lehet felvenni, amely *a közoktatásban, a szakképzésben, illetve a*

*művészeti nevelésben-oktatásban egyaránt alkalmazható, speciális, pedagógiai jellegű tanári szakképzettségek kategóriájába tartozik. A képzés céljaiban kiemelten szerepel, hogy a diploma birtokosai a tanulási folyamatok segítésében tudnak részt venni, a klasszikus, tudásátadó tanár szereppel szemben a hangsúlyt a tanuló tevékenységére helyező és azt támogató funkciók betöltésére helyezik.*

## *Szakirányú továbbképzés\**

Az alábbiakban a „*felnőttoktatási fejlesztő*” szakirányú továbbképzési szak dokumentumait vizsgáljuk, mivel a fent említett „*felnőttoktatási szakértő*” ún. kifutó képzés, ezért célszerűbbnek tartjuk egy érvényes képzést bevenni az elemzésbe.

*Felnőttoktatási fejlesztő szakirányú továbbképzési szak:* A szak létesítési dokumentumában nem a képzés célja, hanem a szakképzettség alkalmazása szerepel. A felnőttoktatási fejlesztő a felnőttképzés, illetve az élethosszig tartó tanulás bármely területén oktatóként, program- és tanterv-tervezőként, irányítóként, szervezőként foglalkoztatható. A szóban forgó szakirányú továbbképzés létesítési dokumentumában egyértelmű utalás van arra, hogy a diploma birtokosa oktatóként foglalkoztatható a felnőttképzésben.

*Elsajátítandó kompetenciák:* *A képzés célja olyan szakemberek képzése, akik ismerik a felnőttképzés történeti és jelenlegi változásait, megalapozott tudással rendelkeznek a felnőttoktatás tartalmi, pszichológiai, pedagógiai hátteréről, akik felkészültek a felnőttkor pszichikus sajátosságainak, az egyéni problémáknak és az adott társadalmi környezetnek a figyelembevételével a felnőttoktatási folyamatok tervezésére, szervezésére, irányítására, értékelésére, akik jártasak a felnőttkori tanulás és fejlődés támogatásának módszertanában, akik jogi és szervezési ismeretek birtokában felkészültek az akkreditációs eljárásokat végzésére, szervezésére, ellenőrzésére.*

## *OKJ-s felnőttoktató képzés*

*Felnőttoktató (OKJ):* 6114001000000000): A felnőttoktató felsőfokú képzettségű felnőttképzési szakember, aki az iskolai rendszerű, és/vagy az iskolarendszeren kívüli intézményrendszerben, felnőtt és/vagy szakképzési programokban oktatási/képzési/nevelési tevékenységet végez, azokkal kapcsolatosan tervezési, szervezési és értékelési feladatokat old meg. A szakképesítés szintje: emelt szintű szakképesítés, amellyel felnőttoktatói munkakört lehet betölteni. A fentiekből kitűnik, hogy a felnőttoktató tanári feladatokat láthat el a felnőttképzésben.

## **Milyen előfeltételek szükségesek a különböző képzésekbe való belépéshez?**

### *Andragógia alapképzési szak*

Az andragógia alapszak belépési feltétele az érettségi bizonyítvány, a többi, fent bemutatott képzésre csak diploma birtokában lehet bejutni. A felvételi pontokat az alábbiakból választott két tárgy eredményeiből számolják: biológia, idegen nyelv, magyar, matematika, történelem. Természetesen lehet jelentkezni andragógia alapszakra már meglévő diploma birtokában is, de a diplomával rendelkezőknek érdemes mérlegelni, hogy az alap, a mester vagy a tanárképzést célszerű-e választaniuk.

### *Andragógia MA szak*

Ahogy feljebb is említettük, az andragógia MA szak kapuit tágra nyitotta. A bemenethez feltétel nélkül elfogadott alapszakok az andragógia BA mellett azok, amelyek az alapszak elődei voltak, illetve amelyek a

---

\**Szakirányú továbbképzés.* Felsőfokú végzettségre és szakképzettségre épülő olyan újabb végzettséget nem adó képzés, amely speciális szakirányú szakképzettséget tanúsító oklevél kiadásával zárul. A szakirányú továbbképzésben legalább hatvan kreditet kell és legfeljebb százhusz kreditet lehet megszerezni. A képzési idő legalább két, legfeljebb négy félév.

<http://www.felvi.hu/felveteli/fogalomtar/!Fogalomtar/index.php?betu=S>





szakirányokban tovább élnek, ilyenek a főiskolai szintű személyügyi szervező, munkavállalási tanácsadó, művelődésszervező alapszak, illetve ezek egyetemi megfelelői. Ugyanakkor a képzésre feltételekkel be lehet lépni bármely főiskolai, egyetemi, BA, BSc diplomával, ha a jelölt rendelkezik a bölcsész alapképzés 10, illetve a pedagógiai–pszichológiai alapozás 20 kreditjével, illetve ennek hiányában vállalja, hogy 2 félév alatt a hiányzó előtanulmányi feltételeket teljesíti.

### *Andragógus tanár szak*

A tanár–andragógus tanár bemenetéhez elfogadott bármely főiskolai vagy egyetemi szintű tanári vagy más pedagógusi szakképzettség, beléphetnek tanító, szociálpedagógus, gyógypedagógus, szakoktató alapképzési szakokon oklevelet szerettek, illetve ennek megfelelő korábbi főiskolai szintű végzettségűek, illetve más tanári MA-n megkezdett tanulmányokat folytatók.

### *Felnőttoktatási fejlesztő szakirányú továbbképzés*

A felnőttoktatási fejlesztő szakirányú továbbképzésre való felvétel feltétele alapképzésben (BSc/BA) szerzett pedagógus végzettség és szakképzettség; vagy bármely képzési területen, bármely alapszakon szerzett végzettség és szakképzettség és a (felnőtt)oktatásban eltöltött három éves gyakorlat.

### *Felnőttoktató OKJ-s képzés*

A felnőttoktató OKJ-s képzés belépési feltétele felsőfokú végzettség. Mivel a felsőfokú végzettség, mint belépési kritérium esetleg félreértésekre adhat okot, célszerű tisztázni ezt a fogalmat.\*

### *A képzésekre való belépés feltételeinek összehasonlítása*

Amennyiben a különböző típusú képzésekbe történő belépés feltételeit összevetjük, akkor azt tapasztaljuk, hogy a legköztöttebb belépési feltételek a tanár–andragógus tanár szakon vannak meghatározva, ahova vagy pedagógus diplomával, vagy tanári diplomát eredményező szakokon folytatott tanulmányok mellett lehet jelentkezni. Szintén van pedagógiai végzettséghez, ennek hiányában oktatási tapasztalathoz kötött előfeltétel a vizsgált szakirányú továbbképzésre való bejutásnál. A pedagógiai előképzettséggel illetve az oktatói gyakorlattal nem rendelkezők számára viszont nyitott az andragógia alapszak, az andragógia mester szak és az OKJ-s felnőttoktató képzés.

### *Azonosságok és különbségek a képzések célcsoportjaiban*

A fentiekből úgy látszik, hogy a képzések látszólag nem céloznak meg különböző célcsoportokat, végül mégis kimutathatók olyan különbségek, amelyek meghatározzák a képzés szintjének, illetve típusának megjelölését. Megjegyezzük, hogy az alapképzési szakkal ezen a helyen nem foglalkozunk, mivel a belépés feltétele a többi vizsgált szaktól eltérően érettségi bizonyítvány. Nézzük a következő példákat. Az OKJ-s felnőttoktató képzésbe való belépés feltétele sokban megegyezik a mester szakra való belépés feltételeivel, mindkét esetben felsőfokú végzettség. Azonban az OKJ-s képzés a végzettség szintjével összhangban több ponton eltér a mesterképzéstől, az előírt tanulmányi idő rövidebb, nem kell hiányzó előismereteket pótolni, illetve az előismeretek meglétét igazolni, és nem kell nyelvvizsgát tennie a bizonyítvány megszerzéséhez a hallgatónak. Az alacsonyabb általános követelményeknek megfelelően a képzés nem ad újabb diplomát, de új szakképzettséget igen. A szakirányú továbbképzéshez szintén felsőfokú végzettségre, azaz egyetemi vagy főiskolai, bolognai-rendszerű alap vagy mesterképzésben szerzett diplomára van szüksége

\**Felsőfokú végzettség.* A „hagyományos” képzési rendszerben a főiskolai és egyetemi alapképzésben, a többciklusú képzési rendszerben pedig az alapképzésben és mesterképzésben, illetve a doktori képzésben szerzett végzettség, mely elsősorban a munkavállalás szempontjából mérhető. <http://www.felvi.hu/felveteli/fogalomtar!/Fogalomtar/index.php?betu=F>

a jelentkezőnek, de a bemeneti követelmények szűkítik a lehetséges jelöltek körét (pedagógus végzettség, ennek hiányában három éves gyakorlat a felnőttképzésben). A képzési típus és szint megválasztását olyan tényezők is befolyásolják, hogy szeretne-e egy meglévő alapszak vagy a régi típusú főiskolai képzés szintjét emelő dokumentumot szerezni a jelentkező, amennyiben igen, úgy mester szakra ajánlott beiratkoznia. A szakirányú továbbképzések kapcsán említettük a továbbtanulni szándékozó pedagógusokat. Számukra, és csak számukra nyitott a tanár–andragógus tanár mesterképzési szak. Az andragógus tanár szakot azoknak érdemes választaniuk, akik szaktárgyaikat felnőttképzésben (is) tanítani kívánják, vagy tanítják jelenleg is.

## Tantárgyak, tanulási tartalmak a vizsgált képzésekben

### *Andragógia alapszak – felnőttképzési szervező szakirány*

Az andragógia alapszak jellegéből adódóan alapozó ismeretekből és szakmai törzsanyagból épül fel. Az alapozó ismeretek részben az általános bölcsész alapozást szolgálják, így a filozófiatörténet, a társadalmi ismeretek, a kommunikáció, az informatika, a könyvtárhasználati ismeretek, valamint a pedagógiai és pszichológiai modulok jelennek meg a képzések tantervében, kiegészítve az Európa tanulmányok modulal. A szakmai törzsanyag fő tanulmányi területei között találjuk az andragógia alapjait, az andragógia történetét, a művelődéstörténetet, az emberi erőforrás fejlesztés elméletét, a felnőttoktatási rendszerek, munkaerőpiaci képzések megismerését. A felnőttképzési szervező szakirány speciális tudás és kompetencia területei az oktatásmarketing – piackutatás; a felnőttképzések tervezése; a felnőttképzés jogi szabályozása; a felnőttképzés módszertana és eszközzrendszere.

### *Andragógia mesterképzési szak*

Mivel az andragógia mesterképzési szak diszciplinárisan és logikájában az andragógia alapszakra épül, a mesterszak alapozó ismeretkörei építenek a korábban megszerzett előzetes tudásra. A mester szintű alapozás fő ismeretkörei: az andragógia közgazdaságtani, politológiai és jogi aspektusai, az andragógia filozófiai, antropológiai, társadalomelméleti, tudományelméleti és etikai kérdései, kutatás a felnőttoktatásban (statisztikai elemzések). A szakmai törzsanyag kötelező ismeretkörei: andragógiai elméletek (gazdasági, humán erőforrás-fejlesztési, tanuláselméleti, kommunikációs aspektusok), a felnőttképzés mentálhigiénéje és ergonómiája, pályaorientáció-pályakorrekció, felnőttképzési curriculum-tervezés, kompetencia-alapú és moduláris képzések fejlesztése, a felnőttoktatás didaktikája és módszertana (tanítási, tanulási módszerek, ICT, teljesítményértékelés, APL, APEL), a képzés értékelése, minőségfejlesztése. Differenciált szakmai ismeretek: szociálandragógia, felnőttképzési intézmények vezetése és irányítása, projektmenedzsment, andragógiai kompetenciák (moderálás, csoportvezetés, mentorálás, animálás) fejlesztése.

Ha összevetjük az alap és a mesterképzés tartalmát, akkor megállapíthatjuk, hogy a mester szak ismeretkörei részben elmélyítik az alapszakasz tudásterületeit így például az andragógiai elméletek tárgykörében, a felnőttképzési szervező szakirányon szerezhető tudást a curriculum tervezés speciális kérdéseiben vagy a didaktika-értékelélmélet területén, másrészt bővítik az alapképzésben elsajátított tudást (mentálhigiéné, ergonómia, pályaorientáció, szociálandragógia témakörökben), és a magasabb szintű végzettségnek megfelelően felkészítenek intézmények vezetésére is. A mesterszak doktori képzésre felkészítő funkcióját erősíti többek között a tudományelméletek és a statisztikai elemzések beiktatása a képzésbe.

### *Tanár–andragógus tanár*

Mivel az andragógus tanár szak, ahogy fent említettük, csak második vagy további tanári szakképzettségként választható, a belépő hallgatók általában nem rendelkeznek andragógiai előtanulmányokkal, ezért

a képzés ismeretköreiben megjelennek az alapozó tudásterületek, úgymint az andragógia tudománya, a felnőttkori tanulás szükségessége, a felnőttképzés kialakulásának történelmi, társadalmi, gazdasági okai. A felnőttképzés elmélete, a felnőttek tanulása, a felnőttoktatás/-képzés rendszerei, szervezetei, szereplői, jellemző szektorai, hazai és nemzetközi szabályozása szintén ehhez a területhez tartozik.

Inkább a mesterképzés tanulmányi területeihez állnak közelebb az alábbi kurzusokkal lefedhető képzési tartalmak: humán erőforrás-fejlesztési, -gazdálkodási stratégiák a felnőttképzés és a művelődés világában, karriertervezés, vezetéselméleti alapok, szervezet- és munkaerő-fejlesztés éppúgy, mint a felnőttképzés oktatás- és szolgáltatásmarketingje és a piackutatás alapvető módszerei.

A felnőttképzés tanárképzésben tárgyalandó szociológiai aspektusait a mesterképzésben a szociálandragógia tartalmazza, ezeket részletezik az alábbi módon az andragógus tanári képzési és kimeneti követelmények: a felnőttoktatás/-képzés szociológiai vonatkozásai; a tudás és a tanulás társadalmi meghatározottsága; az emberi tőkéhoz való beruházás elmélete; képzettségi és társadalmi hierarchia; a felnőttoktatás/-képzés mentálhigiénés és szociális funkciói, kapcsolat a társadalmi mobilitással, élethosszig tartó tanulás. A tanárképzés fontos elemét képezik a szakmódszertani ismeretek, ezek magukban foglalják a felnőttek tanulásának, tanításának alapkérdéseit, beleértve a hagyományos és új stratégiákat és módszereket, valamint a felnőttoktatók kompetenciáit.

Az itt bemutatott tudástartalmak alapján állítható, hogy az andragógus tanár szakterületi ismeretei jórészt az andragógia alapszak és a mesterszak tananyagából vezethetők le. Természetesen a tanár szakot indító intézményeknek módjában áll a hangsúlyokat az elméleti kérdések helyett a módszertannal kapcsolatos kompetenciák fejlesztésére koncentrálni. Az andragógus tanár képzésben a gyakorlat színtere meghatározott, a KKK szerint a gyakorlati ismereteinek mélyítése a felnőttképzés gyakorló szinterein történik.

### *Felnőttoktatási fejlesztő szakirányú továbbképzés*

A szakirányú továbbképzés fő tanulmányi területei a szociológia (ezen belül általános szociológia, oktatás-szociológia, a szociológia kutatás módszertana és elemzés-módszertan); az andragógia tudásterületéről az alapok, az andragógia pszichológiája és didaktikája, a távoktatás és e-learning témakörei; a közgazdasági és jogi modulon belül az oktatás mikro és makroökonómiája, jogi szabályozása, a nonprofit intézmények működése mellett helyet kapnak a marketing és PR ismeretek is. A gyakorlati képzés részben tréningeket, részben külső szakmai gyakorlatot jelent, de a dokumentumban nincs részletezve, hogy milyen helyszínen és milyen tevékenységet jelent a gyakorlat.

Ha a felnőttoktatás fejlesztő képzés tartalmát összevetjük az andragógia alap szak felnőttoktatási szervező szakirányával, a mester és tanár szakkal, azt tapasztaljuk, hogy a tudásterületek jelentős átfedést mutatnak elsősorban a gyakorlati jellegű tudás fejlesztése területén. A teljesség igénye nélkül néhány példa: mindegyikben megjelennek az andragógiai didaktika, az e-learning, a távoktatás, a marketing témakörei, ugyanakkor az andragógia mesterszak a tárgyalt szakirányú továbbképzéshez képest inkább tudományosan közelíti a felnőttek tanulásának kérdéseit, míg az andragógus tanár képzésében nagyobb hangsúlyt kapnak a szakmódszertani ismeretek, míg a szakirányú továbbképzésben olyan hangsúlyok és tudásterületek jelennek meg, amelyeknek birtokában döntést tud hozni a végzettség birtokosa arról, hogy az adott szociológiai és gazdasági feltételek mellett hogyan lehet hatékony képzéseket indítani.

### *Felnőttoktató OKJ-s képzés*

A képzés során oktatott szakmai modulok: A felnőttképzés stratégiai- és feltételrendszere; Általános célú felnőttképzés, kulcskompetenciák, felnőttképzési szolgáltatások; A szakképzés tartalma és rendsze-

re; Az andragógia elmélete, a felnőttoktatás módszertana; A képzési folyamat tervezése, irányítása, minőségbiztosítás. A felnőttképzés stratégiai és feltételrendszerével foglalkozó modulban az emberi erőforrásfejlesztés alapvető kérdései, a hazai szakképzés és foglalkoztatáspolitikai, a felnőttképzés irányítása és területi tervezése, finanszírozási és intézményrendszere, jogszabályi környezete képezik a tanulmányok gerincét. Általános célú felnőttképzés, kulcskompetenciák, felnőttképzési szolgáltatások modul keretében a munka és a felnőtt lét világában szükséges kompetenciák fejlesztése, a karriertervezés és tanácsadás, a felnőttképzési szolgáltatások a hangsúlyos tudásterületek.

A szakképzés tartalma és rendszere a modul címének megfelelően az európai és hazai képesítési keretrendszerekkel, az OKJ-val, a vizsgarendszerrel, a szakképesítő bizonyítványok rendszerével és az Europass rendszerrel foglalkozik egyebek mellett.

Az andragógia elmélete, a felnőttoktatás módszertana tartalmazza az andragógia elméleti és történeti alapjait, a felnőttoktatás pszichológiai hátterét, az andragógiai didaktika és módszertan fő kérdéseit, a távoktatással, e-learninggel, digitális tanulással kapcsolatos tudnivalókat.

*A képzési folyamat tervezése és irányítása* címet viselő modul szervezési, vezetési alapismereteket, pénzügyi, marketing és reklámsmereteket kíván nyújtani a hallgatónak, de megjelenik az alapidokumentumban felsorolt tudáselemek között a curriculum tervezés, program- tananyag és taneszköz készítés, a minőségbiztosítás és a pályázatírás.

Ha a felnőttoktató OKJ-s képzés tartalmait összehasonlítjuk a többi, e tanulmány keretei között tárgyalt képzéssel, megállapítható, hogy a legrövidebb képzési idejű OKJ-s képzés érinti a legtöbb és leggyakorlatiasabb tudásterületet. Alapvetően a felnőttképzési törvény szerinti feladatokból vezeti le az alapidokumentumokban megjelölt tanulási tartalmakat. Sajátossága, hogy nagy hangsúlyt fektet a szakképzésre és a kompetenciafejlesztésre, kevesebb teret szán az elméleti stúdiumoknak.

## **Az andragógiával kapcsolatos szakok népszerűsége a képzési palettán, fejlesztési feladatok**

Az alapképzésben az andragógia szak kezdettől fogva igen népszerű volt a jelentkezők körében. A 2010-es jelentkezési adatok alapján – akárcsak az előző évben – az andragógia az első helyre történt jelentkezések alapján a „top20-ba” került, és őrzi 16. helyét. Mi lehet a népszerűség oka? Az alábbiakban inkább csak feltételezéseket és a beiskolázási kampány során szerzett tapasztalatokat fogalmazunk meg, amelyeket a későbbiekben kívánunk kutatás tárgyává tenni.

Az andragógia szak, mint továbbtanulási irány megjelölésének egyik oka minden bizonnyal az előd szakok (művelődésszervező, személyügyi szervező, munkavállalási tanácsadó) ismertsége és nagy számú hallgatója. Ebben az esetben az alapszak választását leginkább a szakirányok motiválják. A másik lehetséges ok az andragógia szak tantárgyi rendszerében kereshető. A szociológia, pszichológia, pedagógia vonzó és népszerű tudásterületek, ezek az andragógus képzésben jelentős súlyt képviselnek. Az andragógia alapszak választásának gyakoriságához hozzájárulhat az is, hogy a bolognai-rendszerben átalakult tanárképzési rendszerben megszűnt a főiskolai szintű tanárképzés. Azok a pályaválasztók, akik a tanárképző főiskolát választották volna, helyette szívesen megjelölik az andragógiát, hiszen a felnőttoktató tevékenysége laikus nézőpontból sokban hasonlít a tanári feladatokhoz. Tapasztalataink szerint sok potenciális hallgató érzi úgy, hogy egy viszonylag új képzés, amiről nem is tudja pontosan, hogy mit takar. Iskoláztatásaink során azt tapasztaltuk, hogy a középiskolai osztályfőnököknek is alig volt információjuk az andragógia mibenlétéről, ők maguk is érdeklődéssel hallgatták ismertetőinket.





A részidős (levelező) képzésre jelentkezőknél a választás motivációja lehet a felnőttképzést folytató munkahely, de nem ritka, hogy éppen munkahely megszerzése érdekében választják a szakot. A „kell egy diploma” szemléletmód is jelen van a hallgatóság egy részében.

*Tovább, mesterszakra?*

A 2010-es felvételi tájékoztatóban megjelent adatok szerint 26 olyan mesterképzés létezik, amely befogadja az andragógia alapszakot végzetteket.\* Az andragógia alapszakra épülő andragógia és emberi erőforrás tanácsadó MA mellett be lehet lépni neveléstudományi, kommunikáció és médiatudományi, politikatudományi és más keresett mesterképzésekre, de nyitva áll a kapu ritka szakok iránt, mint az arabisztika vagy a buddhizmus.

Az andragógia MA szak sok diplomás számára jelent vonzerőt. Ahogy a tanulmány első részében említettük, az MA szak előbb indult, mint ahogy az első andragógia alapképzésre járó évfolyam végzett volna. Mivel az andragógia MA indításának időpontjában megszűntek az előd szakokra épülő egyetemi kiegészítő képzések – a művelődésszervező főiskolai szakra épülő művelődésszervező egyetemi szak és a személyügyi szervező szak főiskolai diplomáját egyetemi szintre emelő humán szervező szak – a főiskolai végzettségűek számára egyik lehetséges út volt, és az ma is, a magasabb szintű végzettség megszerzéséhez az andragógia MA. A PTE-n 2008-ban indult első évfolyamra jelentkezők a legkülönbözőbb alapidiplomával rendelkeztek, a pedagógusok mellett mérnök, zenész, rendező, konduktor és még sokan mások találtak perspektívát az andragógia mester szakban. Sokan közülük különböző felnőttképzéssel is foglalkozó intézményekben láttak el oktatói/tanári feladatokat. Tipikusan ebbe a csoportba sorolhatók a szakoktatói oklevéllel rendelkezők. Kérdéses, hogy számukra valóban az andragógia mester szak segítette-e a felnőttek tanulásának támogatásához szükséges kompetenciákat megszerezni, vagy inkább megfelelt volna az andragógus tanár szak. Az egyetemi végzettséggel rendelkező, felnőttképzési vállalkozásokat működtetőknek feltehetően optimális választás lett volna a szakirányú továbbképzés is. A felnőtt szakképzésben dolgozó, egyetemi diplomás mérnök számára ideális választás lehet az OKJ-s felnőttoktató képzés.

Véleményünk szerint még sokat kell dolgozni azon, hogy a fent bemutatott képzések profilja oly mértékben elváljon egymástól, hogy a jelentkező biztos kézzel tudja megjelölni azt a képzést, amelyre neki leginkább szüksége van életpályája egy adott szakaszában. Ugyanakkor biztosítani kell a képzések közötti átjárhatóságot, az előzetesen megszerzett tudás és munkatapasztalat beszámítását, validálását.

Mivel az élethosszig tartó tanulás egyre inkább részévé válik mindennapjainknak, a tanulást segítő szakemberek képzése mögött – jelen pillanatban nem mindig világosan artikulált – társadalmi igény áll, ennek kielégítésére hivatottak a fentiekben elemzett képzések.

---

\*Forrás: [http://www.felvi.hu/felveteli/mesterszak\\_kereso](http://www.felvi.hu/felveteli/mesterszak_kereso)



### **A tanulmányban felhasznált egyéb források**

Alapképzési és hitéleti szakok képzési és kimeneti követelményei az angol nyelvű szak és szakképzettségek megjelölésével

<http://www.okm.gov.hu/felsooktatas/kepzesi-rendszer>

Mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményei

<http://www.okm.gov.hu/felsooktatas/kepzesi-rendszer>

A tanári szakképzettségek képzési és kimeneti követelményei az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményéről szóló 15/2006. (IV.3.) OM rendelet 2009. október 2-i módosításai után

<http://www.okm.gov.hu/felsooktatas/kepzesi-rendszer>

Felnőttoktatási fejlesztő szak

[http://mpt.bme.hu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=67&Itemid=14&lang=hu](http://mpt.bme.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=67&Itemid=14&lang=hu)

Felnőttoktató – OKJ tanfolyam

<http://www.szakkepeshites.hu/szakmak/felnottoktato.html>

### 3. Nemzetközi konferencia-kiadványban megjelent idegen nyelvű előadás

Balázs Németh

#### Learning Cities, Regions and Learning Communities: Some Characteristics of the Development of the Pécs Learning City-Region Forum and the Messages of the PURE Project

##### The Faculty of Adult Education and HRD to Promote Quality Human Resources Development with Adult and Lifelong Learning

Since the millennium, many universities of the former socialist countries have renewed the move towards understanding and making use of university adult and continuing education, as well as lifelong and life-wide learning, in order to promote a holistic approach to higher education management and development. The Institute of Adult Education and HRD of the University of Pécs joined The NUCE Network (Thematic Network in University Continuing Education) of EUCEN in the year 2000. Our input and commitment to that networking, in accordance with the Memorandum,<sup>1</sup> was the elaboration and analysis of quality assurance in university adult education so as to develop university lifelong learning with two current case studies. However, the University of Pécs could use current working tools and methodology to help university management handle challenges such as better management, quality assurance, curriculum development, policy issues of LLL, marketing, finance and staff development and partnership building.

Networking through EUCEN has helped the University of Pécs to make use of the international experience of partner universities in such important areas as the management of university lifelong learning, a policy for lifelong learning, regional development, organisational structures, e-learning management for lifelong learning, marketing, staff development, financial management, and future trends.

Also, the Institute of Adult Education and HRD of the University of Pécs hosted the 23rd EUCEN Conference in 2002 with a title that would indicate a challenging aspect of complex university management: *'Teachers, Facilitators, Mentors or Managers? New Roles and Competences for Academics in a Lifelong Learning University.'* This event emphasised the need for networking in university lifelong learning in Hungary and the surrounding regions and the challenge to implement new roles and required competences when managing a higher education institution. Most of the forecasted trends appeared in further projects of EUCEN (<http://www.eucen.eu>), like BEFLEX or BEFLEX+ and Equipe and Equipe + which strongly influence current debates on university lifelong learning.

The Institute and, from 2004, its succeeding Faculty of Adult Education and HRD of the University of Pécs placed great emphasis on the quality-development of cooperation with non-university partners, such as cultural organisations, museums, libraries, civic organisations and associations, and local and regional councils. The main driver was embedded in the new vision and practice of university management when trying to change for university lifelong learning. The Grundtvig Programme of the Socrates II. between 2000 and 2006, promoted many lifelong learning initiatives and helped us not to just simply work together with museum experts on how to train museum educators, develop curriculum for such staff mem-



bers, but also how to learn from them by becoming a more learner-centred organisation. Projects such as EUROEDULT (<http://www.euroedult.feefi.pte.hu>), and DILLMULI (<http://www.dillmuli.feek.pte.hu>) added to this process.

However, between 1995 and 2006, the adult and continuing education programme of our Faculty, which had already been involved in a two-way system of a 3+2 level of college-level degree and a university degree for cultural organisation or management/personnel organisation or management, became a single BA level of Adult Education (3 years). At least four MA programmes (2 years) in Adult Education, Adult Education Teacher, Library-Informatics Management and Human Resources Management referred to the Bologna process, underlining the importance and roles of competence-based curriculum development.

In order to be able to follow the main trends in European adult and continuing education in higher education, the Institute of Adult Education, later Faculty, participated in Grundtvig projects such as ALPINE (Adults Learning and Participating in Education) ([http://www.qub.ac.uk/alpine/ALPINE/MAIN\\_PAGE.htm](http://www.qub.ac.uk/alpine/ALPINE/MAIN_PAGE.htm)), between 2001 and 2003, TEACH (Teaching Adult Educators in Continuing and Higher Education) between 2003 and 2006.<sup>2</sup> These projects accelerated a significant change in our curriculum development, teaching and research orientation, methodology and competence development of the teaching staff by making use of project achievements as research and development tools. In this way, the Faculty of Adult Education and HRD has promoted curriculum development, both to respond to competence changes and challenges in local and regional environment and to integrate current academic approaches into a national and international dimension.

In connection with university lifelong learning and management and the development of adult and continuing education from 2003 onwards, the Institute and the Faculty of Adult Education and HRD of the University of Pécs have been participating in MELLearn (the Hungarian Lifelong Learning Network.) as a founding member. The MELLearn-network has so far organised five national-international conferences to deal with key issues of higher education institutions applying, analysing, researching or developing lifelong education and learning in order to help universities respond to their management issues in relation to lifelong learning and/or local or regional knowledge transfer. Conference themes have reflected APEL (Accreditation of Prior Experiential Learning) in 2004; cooperation with non-educational organisations to develop human resources in 2005; adult education and training functions of higher education; higher education and the economy; training of adult educators; E-learning in adult education in 2006; adult education experiences and opportunities for higher education in 2007; lifelong learning networking and cooperation of higher education institutions as regional knowledge centres in 2008 and, finally, strategies, technologies and methods of learning and knowledge societies in 2009. Researchers of adult education and lifelong learning of the Faculty participated in those conferences and presented their research papers at many occasions in order to have them appearing in the conference follow-up booklets. The Faculty of Adult Education and HRD has constantly been involved in the preparatory management activities of those national conferences and project meetings and, thereby, has potentially influenced Hungarian ways of thinking of university lifelong learning in a wider European and international perspective.

The Faculty of Adult Education and HRD has been involved in other development issues and research to demonstrate its holistic approach to education and learning. First of all, a significant number of Erasmus networking connections has been carried out with scientifically distinguished European and non-European universities in the field of adult education and HRD. A small selection of academic connections includes those from Berlin (Humboldt Universität, Germany) to Leuven (Katholieke Universiteit Leuven, Belgium) and from Torun (Nicolaus Copernicus University, Poland) to Duisburg-Essen (Germany), or





from Klagenfurt (Alpen-Adria Universität, Austria) to Rovaniemi (Lapin Yllipisto, Finland). Conversely a well-organised teaching, research and development network welcomed participants from the University of Pécs in many activities both as students and teachers and in research. Therefore, the University of Pécs has always tried to bring in quality work, enthusiasm and reliability with openness whilst insisting on analysing reforms and innovation in university lifelong learning focusing on labour market needs, citizenship issues and social inclusion. One particularly relevant project was the aforementioned Framework Programme V research project, RE-ETGACE ([http://www.socsci.kun.nl/re-etgace/RE-ETGACE\\_FinalReport.pdf](http://www.socsci.kun.nl/re-etgace/RE-ETGACE_FinalReport.pdf)), between 2003 and 2004, which scrutinised the development and status of citizenship and governance in Romania and Hungary.

Two further projects that sought to demonstrate quality research in the field of higher education's involvement in the development of local and regional learning organisations were LILARA (Learning in Local and Regional Authorities ([www.lilaraproject.com](http://www.lilaraproject.com))) and PENR3L ([www.penr3l.feek.pte.hu](http://www.penr3l.feek.pte.hu)). Between 2005 and 2007, LILARA targeted issues which influence and challenge learning in local and regional councils and in companies, associations and networks within their sphere of influence. PENR3L united those European universities researching and developing local and regional communities through the support of the Pascal Observatory, an international research network of local, regional universities, and regional and national governments, in strong relations with OECD. An interesting result of the partnership with PASCAL was that the Faculty of Adult Education and HRD of the University of Pécs held the annual international PASCAL conference in Pécs in September 2007<sup>3</sup>, and the University of Pécs became an official member of the Pascal Observatory in 2008.

By becoming active members of EUCEN, EAEA, PASCAL, and MELLearn, the University of Pécs and its Faculty of Adult Education have been able to follow the main trends and challenges in university lifelong learning, especially in the field of university adult and continuing education and research. Our researchers and experts are regular participants in the European Commission monitoring programmes, such as the Action Plan on Adult Learning<sup>4</sup> (European Commission, 2007) and, with the Institute of Lifelong Learning of UNESCO, on the CONFINTEA process.<sup>5</sup>

At the same time, we can share our experience with other universities, as in case of the TEMPUS projects (e.g. the TEMPUS 3LUC – Lifelong Learning in University Context : (<http://www.grad.hr/tempus3luc/>) in Croatia between 2006 and 2007 and through the Danube Rectors' conferences (<http://drc.elte.hu>) (e.g. the DRC Conference at Eötvös University in Budapest in September, 2008) and summer schools dealing with University Lifelong Learning (<http://www.drc2007.idresearch.hu/htmls/mainpage.html>).

An important event happened in the fall of 2008 when, eight years after the publication of the *Memorandum*, the EUA (the European University Association) published its Charter on Lifelong Learning, making use of EUCEN's BEFLEX and BEFLEX+ recommendations (<http://www.eucen.eu/beflex.html>). We recognise that document as major first step in a complex direction with flexible approaches and tools and regional engagement towards innovation and research. We do believe that an essential part of university lifelong learning is to enable people to understand the main reasons behind the rise of lifelong education and learning and to learn from its almost century-old history and remind higher education that change is the essence of organisational learning when one is trying to recognise the challenges of managing an university of lifelong learning.<sup>6</sup>



## **The Example of the Learning Region Forum – A Chance to Promote a ‘new learning climate’ by Higher Education through Regional Development**

The changing role of Hungarian higher education in local and regional development can be incorporated into recent networking frameworks where there is an opportunity to create new channels of teaching and learning, to stimulate knowledge transfer between stakeholders, economic organisations, and education and training systems. A new learning climate is based and developed through holistic lifelong learning research that covers not only education and training, but also into research and development systems and other corporate responsibilities of higher education institutions in Hungary.

The Faculty of Adult Education and HRD of the University of Pécs has initiated a discussion amongst the City Council of Pécs, the South Transdanubian Regional Labour Center, the Pécs-Baranya Chamber of Commerce and Industry and the Pécs Regional Training Centre to develop adult education and training in the frame of a ‘Learning City-Region Forum’.

The Department for Human Affairs of the City Council of Pécs organised the first meeting for leaders of those institutions and organisations in 2008 where delegates discussed major issues in relation to the planned Forum and its structure. The Faculty of Adult Education and HRD plan to host, each quarter, sessions of the Forum to discuss current trends and issues, and to promote public presentations on adult and lifelong learning related to formal, non-formal and informal settings.

The group’s main aim is to develop a better learning climate for adult learners in traditional and new environments, as suggested by Baert<sup>7</sup> and to help the partners within the consortium to collect and share best practice for quality learning in both economic and social topics within an international, national and regional spectrum. Some other organisations and associations have also joined the initiative, e.g. the County of Baranya, Pécs-Baranya Association for Dissemination of Scientific Knowledge (TIT), the House of Civic Associations/House of Educators, the Pécs Cultural Centre (PKK), Baranya County Cultural and Tourism Centre, Pannon Association for Organising Vocational Training, Multidimensional Association for Development of Pécs and Its Surrounding Settlements, South Transdanubian Regional Innovation Agency and the South Transdanubian Regional Development Agency.

## **The PURE Project and the Participation of the South Transdanubian Region**

In the autumn of 2008, the Hungarian Ministry of Education and Culture decided to finance the participation of the South Transdanubia region in South-western Hungary in the research and development project of the Pascal Observatory entitled PURE (PASCAL Universities in Regional Engagement) Project. From the beginning of 2009, the Pascal Observatory has helped 19 regions from all over the world to participate in the project so as to develop their universities’ higher education management for innovation, research through partnership building and accelerate learning amongst higher education and economic actors (firms, including SMEs), social partners, local councils, etc.

Core research questions of PURE encouraged partners at the University of Pécs, Kaposvár University, representatives of the Regional Innovation Agency and Regional Research Centre of the Hungarian Academy of Sciences (HAS) to form a Regional Co-ordinating Group to prepare relevant documents and surveys describing the main aspects of South Transdanubian geography, economics, social composition, educational–research–innovation–development potentials, public transportation, etc. together with the key issues and challenges confronting the region. But the essential research questions of PURE simply reflected a group of key issues of regional development:

- “Within universities, how is the ‘third mission’ (i.e. engagement with community and society beyond teaching and research) being developed and implemented?”
- In what ways is the globalisation of the economy changing regional economic, social, environmental and cultural policies? What are the implications for university regional engagement activities?”
- What role is national and regional policy on the third mission of universities playing in overcoming barriers to university regional engagement activities?”
- To what extent and in what ways are national and regional policies on sustainable development, the implementation of lifelong learning, and on innovation and research policy having an impact on university regional engagement activities?”
- To what extent and in what ways is regional (and national) governance and administrative behaviour having an impact on university regional engagement activities?”<sup>8</sup>

The Coordinating Group members from Kaposvár and Pécs organised programmes for two regional visits in Spring 2009 and 2010 of a special Consultative Development Group, which tried to cover those, listed issues within the particular Hungarian environment. On the one hand, not only did the two host universities have to collect their major local and regional partners for discussions with whom they work on educational/training, or research and innovation development, but the visiting scholars who were making the survey met several individual stakeholders to assess the economic, social/political and even cultural potentials of the particular region. This Development Group prepared two follow-up reports on the visits to the region, which became a reflective, concrete package of proposals for development and regeneration by pointing out particular strengths and weaknesses of the region and of its two universities. The Pécs Learning City-Region Forum decided to make use of those visiting reports and to invite Kaposvár University to the Forum. At the same time, members of the Forum proposed to simply consider each proposal through a systematic debate on how to generate a more conscious approach by university management to the planning of research and development and to quality education and training programmes.

In April 2010, key findings of the second visiting report emphasised the impact of some aspects of the regions’ social and economic conditions with these conclusions:

- „1. The South Transdanubian Region, like the rest of Hungary, is suffering from economic deterioration; unemployment in the Region is now above 18 % of the workforce.
2. Although the economic situation is less dire than in Greece, Hungarian public finances are not stable enough to ensure predictable funding levels for higher education institutions. This is exacerbated in 2010 since it is an election year.
3. The Region faces important physical barriers to economic and social integration into the broader European framework. The new highway to Budapest (set to open this Spring) will improve physical connections, and the region’s competitiveness for business location. But the lack of commercial air connections remains a problem, especially for attracting multi-national firms and tourists.
4. The Region faces important social barriers for integration. One example is the difficulty of expanding the use of languages other than Magyar. Another is the difficulty of integrating the Region’s large minority of Roma citizens.
5. The Region is being transformed gradually by its political and economic integration into the

European Union. But the process has many contradictions that focus public attention on the negative aspects while understating the benefits. For example, it is ironic that most civic discourse focuses on the negative consequences of the EU, even though most civic initiatives and almost all public improvements in the Region today are financed directly by funds from the EU.

6. On balance, despite the natural frustrations that come with today's very difficult economic context, the CDG find a deeply held optimism about the Region's future. This optimism is shared widely among the growing network of younger civic leaders, many of whom are building strong working relationships with one another."<sup>9</sup>

On the current status and patterns of university–regional engagement the same visiting report concluded that:

„1. We learned much more about the full range of regional engagements that exist at the two principal institutions of higher education in the Region: the University of Pécs and Kaposvár University. Each University has achieved an impressive set of first-rate examples of engagement. The process for achieving these results has been very different in each place, highlighting the importance of flexibility in university–regional engagement initiatives more generally.

2. In case of Pécs, the term strategic ambiguity characterises the overall character of university–regional engagement. Although parts of University of Pécs are very old, the unified institution is very new. As a result its different components have diverse traditions, and different points of view about engagement. Instead of sparking controversy by insisting on one unified policy for the entire University, its leadership has for several years encouraged a decentralised approach. The result has been a portfolio of the successful examples discussed in this report. The strength of these successes has recently created a new practice of regular meetings between the University and government leaders, and the first generally worded agreement between them to cooperate on several key issues. This model of gradualism may hold promise for other regions.

3. In case of Kaposvár, the model is different. Kaposvár University is also a relatively new institution comprising components that have existed for many years and some new developments. Unlike Pécs, each component has had a tradition of direct engagement with the city. One city official could not imagine not having strong, direct ties to the University. Consequently university–regional engagement in Kaposvár is much more explicit and direct.

4. In both cases, we observed the emergence of a decentralised network of 'civic entrepreneurs' including younger leaders from local governments, local higher education, and local non-governmental organisations as well as more experienced individuals who serve in mentoring roles. Individuals in this network share optimism about the Region's future, despite their common experience of difficulties today. This network however appears to be poorly connected to the private sector.

5. The variety of engagement models and practices is evidence of widespread acceptance that higher education will play a vital role in the Region's future development. Local and regional leaders are developing creative initiatives that leverage the assets of HEIs to benefit the Region. The principal constraint is a lack of autonomy over their own affairs. These are often limited by the need to obtain approvals from national funding agencies in Budapest and/or European funders in Brussels."<sup>9</sup>

It also became apparent by the PURE survey that South Transdanubia should seek to influence the national policy environment through its different channels in the following directions:





- “to support greater flexibility in university curriculum development;
- to ease pathways to accrediting new programmes and elements in response to demonstrated needs, for example by relaxing the course-coding system;
- for effective transparent credit transfer and progression from technical (VET or further) into higher education, also enabling more continuing education and lifelong learning of adults as well as young people;
- to review universities’ governance, allowing greater flexibility to create spin-off companies from research into commercial activities, allowing part of the surplus to be returned to the University and to support non-profit making endeavours.”<sup>9</sup>

It is obvious that the Region should seek to influence EU funding through the national government to raise the quantum of EU funding flowing to rural and remote areas via the Leader Programme, and for balanced social and economic development that builds on traditional knowledge and skills; Also, the Region should ensure that programmes respond to needs and priorities best known locally.

As a summary on the impact of the PURE project on the development of university regional engagement, one must recognize that a region from a country from the former Socialist-block, a country and its society in transition is in a complex learning process or a ‘learning constraint’. To change its habit towards outlining, establishing, and developing partnership amongst relevant stakeholders and to promote regional development through education/training, innovation and research, and to enable quality learning of individual and organisational formations, is a new experience. The learning city–region initiative has started to direct higher education towards this model in the last 3–4 years so that it can develop capacity, and change direction on co-operation in research and innovation for the development of its human and social capital in a flexible way.

The Pascal Observatory, its former projects, LILARA, PENR3L, and current ones, such as PURE, R3L+ and EUROLOCAL, have given a major push to the implementation of the learning region model and, more concretely, have helped universities to recognize its importance, and to initiate issues and projects on local and regional development, focusing mainly on economic and social affairs and challenges. The Pécs Learning City–Region Forum will, on the one hand, act as a platform for PURE-oriented issues, and, on the other, move those objectives to be more in line with networking in the regional dimension of South Transdanubia. For example it will foster deeper partnership with Kaposvár, Szekszárd and their localities, and, also, with Kaposvár University, as the other regional university participating in the PURE visit programmes. One last aspect of PURE is to foster partnership building of higher education with cultural and heritage cluster developments and incorporate them into the Pécs Learning City–Region Forum so that a development model close to the one currently called ‘the Modern Renaissance’ (<http://www.pascalobservatory.org/pumr>) at some British universities can be built.



## References

- <sup>1</sup>European Commission: *Memorandum on Lifelong Learning*. Commission Staff Working Paper, Brussels, SEC. 2000. 1832.
- <sup>2</sup>Atanasova, M.–Dockrell, R.–Graeßner, G.–Németh, B.–Tersevicienė, M.–Walber, M.: *Teaching Adult Educators in Continuing and Higher Education*. Nicolaus Copernicus University, Torun. 2006.
- <sup>3</sup>See 'Lifelong Learning in the City-Region'. PASCAL Conference at [www.pascal2007.conf.pt](http://www.pascal2007.conf.pt/pt)
- <sup>4</sup>European Commission: *Action Plan on Adult learning – It is always a good time to learn*. Brussels, EC. 2007.
- <sup>5</sup>See <http://www.unesco.org/en/confinteavi/> for details of the *Sixth International Conference on Adult Education (CONFINTEA VI)*, hosted by the Government of Brazil in Belém from 1–4 December 2009, which provided a platform for policy dialogue and advocacy on adult learning and non-formal education at global level. A report on Hungarian Adult Education can be found at the same site.
- <sup>6</sup>Davies, P.–Németh, B.–Pausits, A.: *Development and Management of University Lifelong Learning*. In: Huisman, J. and Pausits, A. eds.: *Higher Education Management and Development*. WAXMANN, Münster. pp. 147–159. 2010.
- <sup>7</sup>Baert, H.–De Rick, K.–Valckenbourg, K. Van eds.: 'Towards the Conceptualisation of a „Learning Climate'. In: de Castro, R. V.–Sancho, A. V.–Guimarães, P. eds.: *Adult Education. New Routes in a New Landscape*. University of Minho, Braga, pp. 87–113. 1996.
- <sup>8</sup>PURE Briefing Paper 1, Point 2.3 Research Questions, p. 2. See <http://www.pascalobservatory.org/pure>
- <sup>9</sup>Duke, C.–Gleeson, R.–Pouget, M.–Wallin, E.: *Regional Review Report (RVR 2) on the 2nd visit of the Consultative Development Group to South Transdanubia, 10–12 February 2010*. pp. 1–2 (unpublished).



### Further reading

Crowther, J.–Martin, I.–Shaw, M.: *Re-inventing the Civic Tradition: In and Against the State of Higher Education*. In: de Castro, R. V.,–Sancho, A. V.–Guimarães, P. eds.: *Adult Education. New Routes in a New Landscape*. University of Minho, Braga, pp. 135–147. 2006.

Dobay, P.: *Universities: A Regional Diploma-Mill or a Global Innovation Center?* In: Tarrósy I. ed.: *European Higher Education in a Changing World. A View from the Danube Region*. IDM-IDResearch. Publicon Books, Vienna–Pécs. pp. 11–23. 2007.

Doyle, L.: *'Cultural Presence' and Disadvantaged Groups: Do HEIs Make a Difference?* In: Osborne, M.–Sankey, K.–Wilson, B. eds.: *Social Capital, Lifelong Learning and the Management of Place*. Routledge, London. 2007.

Doyle, L.–Adams, D.–Tibbitt, J.–Welsh, P. eds.: *Building Stronger Communities. Connecting research, policy and practice*. NIACE, Leicester. pp. 82–102. 2008.

European Commission: *Education and Training 2010. The Success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms*. EC-EUROP, Brussels. 2003.

European Commission: *European Networks to promote the local and regional dimensions of Lifelong Learning. The R3L initiative*. Call for Proposal. (EAC/41/02)–(2002/C 174/06) EC, Brussels. 2002.

European University Association: *Trends 2003*. EUA, Genève–Brussels. 2003.

European University Association: *Charter on Lifelong Learning*. June 2008. EUA, Brussels.

European Lifelong Learning Initiative. In: *Community Action for Lifelong Learning for developing Human Potential*. Longworth, N.–De Geest, L. eds.: Part 2 of *Report of First Global Conference on Lifelong Learning*, ELLI, Brussels–Rome. 1995.

Jarvis, P.: *Universities and Corporate Universities*. Kogan Page, London. 2001.

Jarvis, P.: *Globalisation, Lifelong Learning and Learning Societies. Lifelong Learning and the Learning Society*. Vol 2. Routledge, London. p. 117. 2007.

Johnston, R.: *A Framework for Analysing and Developing Adult Learning for Active Citizenship*. In: Wildemersch, D.–Stroobants, V.–Bron M. eds.: *Active Citizenship and Multiple Identities in Europe*. Peter Lang. Frankfurt am Main. pp. 47–67. 2005.

Németh, B.: *Lifelong Learning and Regional Development in Hungary*. In: Tarrósy, I.–Milford, S. eds.: *European Higher Education in a Changing World. A View from the Danube Region*. IDM-IDResearch. Publicon Books, Vienna–Pécs. pp. 205–225. 2007.

Németh, B.: *Higher Education, lifelong learning and regional development*. In: Doyle, L.: Organisation for Economic Co-operation and Development: *Higher Education and Regions. Globally Competitive, Locally Engaged*. OECD–IMHE, Paris. pp. 29–35. 2007.

Sursock, A.–Smidt, H.: *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. EUA, Brussels. 2010.

UNESCO: *Cape Town Statement on Characteristics Elements of a Lifelong Learning Higher Education Institution*. UNESCO–UIE, Hamburg. 2001.

## 4. Recenzió

Benkei Kovács Balázs

### A FRANCIAORSZÁGI VALIDÁCIÓS ELJÁRÁS SZOCIOLÓGIAI SZEMPONTÚ BEMUTATÁSA (Bernard Gourmelen: *La validation des acquis de l'expérience*)

Mi is pontosan a validáció? Új jelenségről van-e szó? Az informális úton megszerzett ismeretek intézményesített formában történő elismerésének fogalma a 90-es évek óta vissza-visszatérően jelen van az európai oktatáspolitikai gondolkodásban. A nemzetközi szakirodalomban számos néven nevezték már a fogalom mögött meghúzódó jelenséget: APEL (accreditation of prior experiential learning), PLAR (prior learning assessment and recognition), és RPL (recognition of prior learning). Az angol kifejezések mellett a hozott tudás elismerésének az utóbbi évtizedben nemzeti variánsai is kialakultak: Franciaországban a validáció, Hollandiában az EVC (erkennen van verworven competenties), Finnországban pedig az AHOT (aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen) néven ismerik a fogalmat, hogy csupán néhány országot említsünk.

Az Európai Szakképzés-fejlesztési Központ, a CEDEFOP 2009-ben irányelveket adott ki a nem-formális és az informális környezetben szerzett tudás intézményi beszámításáról, validációjáról.<sup>1</sup> Ezzel hivatalos európai használatba került a „validáció” kifejezés, és a terminológiai választás a területen elért francia sikereknek is köszönhető. Franciaországban a kifejezés jogszabályi szinten 1985-ben, majd kissé módosított értelemben 1992-ben jelent meg, míg 2002-ben a Társadalmi Modernizációs törvény az informális környezetben megszerzett tudás úttörőjévé tette a franciákat. Az európai oktatáspolitikai, amely újra és újra szembesül az informális környezetben megszerzett tudás elismertetésének nehézségeivel, közös európai használatra jelenleg a friss hangzású francia eredetű kifejezést javasolja számunkra. A területen számos jelentős kutatási projekt fut, hazánkban is dolgozik egy kutatócsoport a validáció meghonosításának a kidolgozásán, a felsőoktatási szektor területén (TÁMOP 4.1.3.).

**Bernard Gourmelen** szociológus, aki 1998-tól helyi szinten részt vett az új francia validációs rendszer kialakításában, négy évvel a „validációs törvény” megszületését követően publikálja könyvét, amelyben a jelenséget tágabb szocio-kulturális környezetben, illetve az egyéni életutak felől egyaránt bemutatja.<sup>2</sup> A kötet izgalmas olvasmány, amelyben az általános társadalmi kontextus leírásának szociológiai nyelvezete és a filozófiai jellegű fejtegetések mellett, helyenként, elsősorban a validációs eljárásban sikerrel részt vett személyekkel készített interjúk bemutatásakor, személyes hangvétellel is találkozunk. A szerző stílusa alapvetően tudományos, a francia szociológusokra jellemzően él a fogalmi kérdések pontos elhatárolásával, a részletes terminológiai elemzés az Olvasó számára helyenként azonban túlságosan hosszúra nyúlik.

A könyv szerkezete hat nagyobb tematikus egység köré csoportosul, a szerző az általános gondolatoktól az egyéni tapasztalatok irányába mutató ívre fűzi a tartalmi szálakat: A kötet elején a validációnak a francia felnőttképzés rendszerszintű környezetébe történő beágyazottságát mutatja be, amit a második részben a tapasztalati úton történő tudás értékelésének metodológiai kérdései és a validációra alkalmas személyiség-típus andragógiai elemzése követ.

A validációs eljárásban részt vevő személy Franciaországban 3 év munkatapasztalattal a háta mögött, amely egyaránt lehet munkavégzés vagy önkéntes tevékenységből származó tapasztalat, a képző intézményeknél



kérheti ismeretei és tapasztalatai beszámítását. Korábban az 1992-es törvény értelmében még legalább egy modul a képzőintézményben „tanulva” kellett megszereznie a jelentkezőnek, azonban 2002-től a teljes diploma megszerzésére lehetőség van beszámítás útján. Ezáltal a validáció a felnőttképzés egy alternatív útjává vált (egyaránt konkurálva a nappali tagozatos vagy a távoktatási képzési formákkal), amelyet képzőknek kötelezően nyújtaniuk kell. Évente megközelítőleg 25–30 ezer felnőtt szerez ezen a módon végzettséget, 2010-ig összesen 107 ezer validációs bizonyítványt állítottak ki.

Azonban tévedés azt gondolni, hogy a munkatapasztalatok alapján, „alanyi jogon” jár a végzettség mindenki számára. A validációs eljárás egy viszonylag hosszú, legalább 3, de általában 6 hónap időtartamot meghaladó folyamat, amely több szakaszban vizsgálja a jelöltek alkalmasságát. A folyamatba történő belépéshez először is a képző intézménynél munkakör-elemzést végeznek, ami az első formai bírálati forduló: valóban megfelelnek-e a jelölt tapasztalatai az adott diploma-típusnak? Amennyiben a bírálat eredménye pozitív, kezdődhet a jelölt tudásának szakmai vizsgálata: a legtöbb szakmánál egy záró dolgozat elkészítése a fő feladat – ez a magyar képzési rendszerben ahhoz lenne hasonlítható, mintha valakinek a felsőoktatásban diplomamunkát kellene készítenie a „szakmai gyakorlati” tevékenységéről –, ahol a saját munkavégzését elemző módon összeveti a képzési és kimeneti követelményekben szereplő tanulási eredmények leírásával. A záró dolgozatot egy vizsgabizottság előtt kell megvédeni a folyamat végén. Azon szakmák esetében, amelyeknél „fizikailag” megfigyelhető a tevékenység végzése, illetve annak minősége (például a szolgáltatóipari munkakörök esetében), munkahelyi környezetben vagy szimulációs helyzetben „gyakorlati feladatok” is kiegészítik az elméleti vizsgát. A záróvizsga-bizottság a helytállásnak megfelelően odaítéli a végzettséget a jelöltnek, elutasítja a kérelmét, illetve bizonyos esetekben hiánypótlás céljából, további résztanulmányok, modulok elvégzését írja elő.

Az informális úton megszerzett ismeretek legitimációjának a kérdése a hagyományostól eltérő andragógia szempontot és filozófiát indukál: a képesítés megszerzése nem konkrét tanulási folyamat eredménye, hanem egy adott referenciához való viszonyításból, és az annak való megfelelésből fakad.

A nagy francia szociológus generációra hivatkozva (**Durkheim, Bourdieu**) **Gourmelen** társadalom-szociológiai szempontból a validációs eljárást a „primitív” társadalmakban is megjelenő „beavatási szertartással” rokonítja. A beavatási szertartáson a törzs által korábban felkészített ifjak már nem „tanulnak” újat, mégis igen fontos szerepet tölt be életükben a pillanat: „A rituális dimenzió ott jelenik meg, hogy a jelölt egy „képzetlen, el nem ismert személyiségből” egy „elismert és képzettséggel rendelkező személlyé válik”.<sup>3</sup> A hagyományos oktatási folyamat záróvizsgájának is van egy „rituális-szakraális” jellege (érettségi, diploma megszerzése, az elsőt bankett, a másodikat pedig ünnepélyes átadó-ünnepség követ, amelynek más és más hagyományai vannak kultúrkörönként). Azonban a validációs folyamatnál azért különösen jelentős ez, mert az eljárás folyamán az illető, aki elismerteti megszerzett tudását – szakmai és személyes értelemben – nem változik meg, nem megy keresztül fejlődési folyamaton. Ő „csak” leírja, értékeli saját korábbi tevékenységét, azonban a sikeres záróvizsga után a „körülötte állók tekintete”, a társadalom megítélése változik meg vele kapcsolatban. A jelölt megkapja a tudásához „illő” társadalmi elismerést – és a környezetének látásmódja változik irányában – azonban a jelölt maga nem változik a validációs eljárás folyamán, általában nem is szerez új szakmai ismereteket.

A *harmadik fejezet* a validációs eljárás célrendszerét és főbb szereplőit mutatja be, majd az önreflexió képességének részletes vizsgálata következik, mint egy olyan képességé, amelynek kiemelt fontossága van a validációs eljárás során.

A validáció társadalmi-gazdasági céljainak ismertetése mellett a szerző négy alapelvet sorol fel, amelyek lehetővé tették a validáció kialakítását: „1. Az a felismerés, hogy a tudás megszerzése az iskolától független

környezetben is lehetséges. 2. A munkavégzés közben lehetőség van az új ismereteknek rendezett formában történő elsajátítására. 3. Minden tudást meg lehet mérni. 4. Mindenkinek lehetőséget kell adni arra, hogy elismertethesse a tudását.”<sup>4</sup>

A validációs eljárás felborítja a hagyományos andragógiai szerepeket: mind a jelölt, mind a képző intézmény új típusú kihívásokkal néznek szembe. A képző-intézmény munkatársai tanácsadási feladatokat is el kell, hogy lássanak, új típusú munkakörök is születnek, mint a „validációs mentor”, akinek egyik fontos feladata, hogy végig „kísérje” a jelöltet a validációs eljárás folyamán, támogatva őt portfóliója összeállításában, segítve felkészülését a szakmai záróvizsgára. A validációs-vizsgabiztos sem a hagyományos értékelő funkciót látja el: ugyanis ahogyan a képző intézmény itt nem a tudás átadója/közvetítője, a vizsgáztató sem az oktató tudásnak az ellenőrzője, hanem célzottan a munkavégzés során megszerzett kompetenciáknak, a tanulási eredményeknek az értékelője, bírálója.

A legfontosabb változás, ami a folyamatban részt vevő személyt érinti az az önelemző attitűd szükségességének kialakítása. „Az élettapasztalat a személyiség számára egy koherens egész, amely egymással kapcsolatban álló részekből tevődik össze.”<sup>5</sup> Ezeket a rész-egységeket kell tudnia azonosítania, szétválasztania és a referenciával egybevetnie a jelölteknek.

A könyv *negyedik és ötödik fejezet* a legérdekesebb a magyar olvasók számára: egy olyan mélyinterjú kutatás eredményeit ismerteti itt a szerző, amelyben a validációs eljárásban sikerrel résztvevő személyek értékelik visszatekintve egyéni tapasztalataikat, ami alapján felvázolható egy tipikus validációs „pályakép”.

A kutatás Lorient dél-breton városában 11 interjúalany „validációs útjáról” ad tanúságtételt. Az interjúalanyok 30 és 55 év közötti nők voltak, akik egy ISCED 3c szintű diplomát szereztek meg („Assistante de vie”), ami a magyar szakképzési rendszerben a családsegítő-gyermekgondozó és az ápolási asszisztens keveréke lehetne. A nem érettségire épülő, annál egy szinten alacsonyabban elhelyezkedő szakmai végzettség célja, hogy a családi élet segítését a munkavállaló komplex módon tudjon végrehajtani. A háztartás vezetése mellett alapvető gyermeknevelési és megőrzési feladatokat, illetve az idősek gondozásához szükséges egészségügyi és ápolási ismereteket tartalmaz a képzést alkotó három fő modul.

Az interjúalanyok alacsony iskolai végzettségűek, mindannyian 3–10 év időtartamú munkatapasztalattal rendelkeztek a területen, egy részük önkéntes munka során szerzete tapasztalatait. Bár néhányan már rendelkeztek különböző típusú kompetencia-bizonyítványokkal, sokuk számára ez volt az első igazi „komoly szakmai képesítés”. Mindannyian nagy stresszként élték meg a szakmai vizsgát, és a sikert pedig igazi társadalmi elismerésként. A vizsgabizottság csupán két fő számára írt elő kiegészítő képzést egy-egy modul teljesítése céljából, többségük elsöre sikeresen helytállt a szakmai vizsgán. Néhányuk számára kisebb sokkot okozott, hogy az „idősek gondozása” modul gyakorlati vizsgájának folyamán az ápolat egy színész helyettesítette, és vele kellett szimulációs gyakorlat keretében szakmai (ez esetben: életmentő) feladatokat megoldani.

**Gourmelen** felrajzol az interjúk összesítésével egy tipikus validációs pályaképet, amelynek a főbb elemei a következők: a validációs eljárás elindításának az okai (pénzügyi, szakmai, stb.), a portfólió összeállítása, a szakmai vizsgára való felkészülés fázisai, a szimulációs feladatok elemzése, a zsűri megjelenése a vizsgázó szemében, a szakmai vizsgabeszélgetés, a szakképző bizonyítvány átadása. A szociológus számba veszi a vizsga megszerzését követő időszakból az önértékelés megváltozását („Nagyon örülök, hogy sikerült, mert ez által egy picit több lettem, biztosabb vagyok magamban, mivel van diplomám a foglalkozásomban.”<sup>6</sup> „17 éves korom óta kerestem a szakmai elismerés lehetőségét. Ez egy nagy győzelem számunkra, sok dolog tekintetében.”<sup>7</sup>) és a családi környezet fogadtatását („Otthon megtapsoltak, a lányaim büszkék voltak, a férjem is, szinte nem

is tért magához.” „Máshogy látnak engem, ez szórakoztató, jól esik, más ember lettem, megváltoztam.”<sup>7</sup> A szakmai környezet megítélés tekintetében kettős véleményekkel találkozni: a képzettséget szerzettek egyik csoportja lát pozitív változást („A kollégáim gratuláltak.”; „Igen az elismeréssel egyfajta tisztelet is párosul.”<sup>8</sup>), míg másik részük nem tapasztal komoly elismerést a munkáltatók részéről („Szerintem a munkavállalással kapcsolatban ez nem változtat semmin: nincs több munkánk, nem fizetnek többet...”<sup>9</sup>). A validációs eljárásról magáról a végzetteknek az a véleménye, hogy megérte a fáradságot („Újrakezdeném, habozás nélkül..., ha kellene, még egyszer...”; „Ez fontos volt, nagyon fontos, egy nagy lépés, mivel az iskolai tanulásban nem voltam sikeres... Nem voltam képes semmire sem... Végre bizonyítottam, hogy el tudok érni valamit...”<sup>10</sup>)

**Gourmelen** az utolsó fejezetben összegezve elemzi a jelenséggel kapcsolatos főbb nézőpontokat. A személyes munka és felkészülés jelentőségét itt még egyszer hangsúlyozza a validációs eljárás során: „A korábbról hozott tudás validációja legalább olyan mértékű személyes elköteleződést igényel, mint egy tanfolyamon való részvétel. A személyes tudás megkérdőjelezésére kerül sor a validációs eljárás során: nem tudjuk magunkat szakmai vizsgálat (vizsga) alá vetni anélkül, hogy olyan stresszhelyzetbe kerülnénk, amelynek a végén a siker és a kudarc egyaránt várhat ránk.”<sup>11</sup>

A kötet záró kérdése fontos gondolatot sugall: „És hogyha valójában nem is a megszerzett bizonyítvány az, ami igazán számít, hanem mindaz a folyamat, amin a validációs eljárás során a jelölt keresztülmegegy, miközben elismerteti megszerzett tudását?” A francia validációs rendszernek ugyanis **Gourmelen** szerint az egyik legfőbb társadalmi hozadéka a reflexív magatartás elsajátítása, amelyben az ön(f)elismerés és az önértékelés elsődleges fontosságúak.

Hazánkban a validáció új fogalmának bevezetése reméljük, megkönnyíti az informális környezetben megszerzett tudás elismerésének intézményi szintű kialakulását. A kutatók és érdeklődők haszonnal forogathatják ennek előmozdítására Bernard **Gourmelen** alapos elemzést nyújtó kötetét, amely a L'Harmattan Kiadó gondozásában jelent meg.

## Irodalom

<sup>1</sup>European Guidelines for validating non formal and informal learning, CEDEFOP, 2009. 86 p.

<sup>2</sup>Bernard **Gourmelen**: *La validation des acquis de l'expérience*, L'Harmattan, Párizs. 2006. 313 p.

<sup>3</sup>ibid: p. 70.

<sup>4</sup>ibid: pp. 162–163.

<sup>5</sup>ibid: p. 154.

<sup>6</sup>ibid: p. 248.

<sup>7</sup>ibid: p. 249.

<sup>8</sup>ibid: p. 250.

<sup>9</sup>ibid: p. 251.

<sup>10</sup>ibid: pp. 253–254.

<sup>11</sup>ibid: p. 273.



## 5. Szerzőink

**Benkei Kovács Balázs**, ELTE PPK Neveléstudományi Doktoriskola doktorandusz

**Cserné Adermann Gizella** tanszékvezető egyetemi docens, Dunaújvárosi Főiskola Kommunikációtudományi és Tanárképző Intézet, Neveléstudományi Tanszék

**Dobos Ágota** igazgató, Budapesti Corvinus Egyetem Idegennyelvi Oktató és Kutató Központ

**Feketéné Dr. Szakos Éva** egyetemi docens, Szent István Egyetem, GTK Pályatervezési és Tanárképző Intézet, Pedagógia Tanszék

**Harangi László** andragógus, a Durkó Mátyás emléklakett tulajdonosa

**Maróti Andor dr.**, nyugalmazott egyetemi docens

**Németh Balázs PhD**, egyetemi docens, intézetigazgató-helyettes, PTE Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar, Andragógia Intézet

**Kovács Ilma dr.** egyetemi magántanár, Budapesti Corvinus Egyetem, IOK Alkalmazott Nyelvészeti Kutató- és Továbbképző Központ

**T. Kiss Tamás PhD**, főiskolai tanár, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Felnőttképzési Intézet

## Impresszum

*Felnőttképzési Szemle* – online időszaki kiadvány

2010. december (IV. évfolyam 1. szám)

ISSN 1789-3569

Nyilvántartási száma: 163/0651–1/2007 Kulturális Örökségvédelmi Hivatal

Tárgyköre: neveléstudomány-andragógia

Alapító: **A Felnőttképzés Fejlesztéséért Közhasznú Egyesület (FFE)**

Főszerkesztő: **Pordány Sarolta**

E-mail: [spordany@t-online.hu](mailto:spordany@t-online.hu)

Szerkesztőbizottság és lektori testület **A Felnőttképzés Fejlesztéséért Egyesület** elnöksége

Nyelvi lektorok: **Dr. Fercsik Erzsébet** (magyar), **Éva Penney** (angol)

On-line szerkesztő: **Éva Penney**

Felelős kiadó: **Pordány Sarolta (FFE)**