

---

---

# TUDÁS LMENEDZSMENT

---

A Pécsi Tudományegyetem  
Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karának periodikája

---

VII. évfolyam 3. szám

2006. december

---

## Tartalom

KOLTAI DÉNES:	3
A felnőttoktatás feladatai	3
CSERNÉ ADERMANN GIZELLA	5
Új szak a képzési palettán: andragógia	5
SÁRI MIHÁLY	15
Társadalmi kihívásokra válaszoló képzések	15
NÉMETH BALÁZS	23
Az egész életen át tartó tanulás és a felnőttkori tanulás európai keretrendszere	23
BAJUSZ KLÁRA	32
A tanári kompetenciák szerepe az iskolarendszerű felnőttoktatásban	32
KRISZTIÁN BÉLA	38
A magyar felsőoktatási régió minőségbiztosítása és oktatása	38
SZABÓNÉ FENYVESI ÉVA	48
A posztipari társadalomtól az információs és/vagy a tudástársadalomig	48
FARKAS ÉVA	56
A tanuló társadalomról szóló nemzetközi felnőttképzési konferencia tapasztalatai	56
NEMESKÉRI ZSOLT – SCHMIDT ATTILA	63
Az emberi erőforrás-ismeretek oktatása a bolognai formációban	63
GÁTI IMRE	76
Az andragógia szak 2006. évi felvételi tapasztalatai	76
FÓRIS ÁGOTA	91
A terminológiai szemlélet szerepe a szakmai kommunikációban	91
SZILÁGYI SZILVIA	101
A magyar felnőttoktatás kiemelkedő alakjai a XX. század második felében	101

E TudásMenedzsment különszám  
a Nemzeti Felnőttképzési Intézet  
támogatásával készült.



**TUDÁS**  
**LMENEDZSMENT**

Szerkesztő bizottság: elnök: Halmos Csaba, PTE FEEK  
tanszékvezető egyetemi docens;  
felelős szerkesztő: Bodó László tudományos munkatárs  
(bodo@human.pte.hu).

Tagok: Agárdi Péter egyetemi tanár, Kleisz Teréz egyetemi docens, Nemeskéri Zsolt  
egyetemi docens, dékánhelyettes; János Réka és Szamosközi István Babes-Bolyai  
Egyetem.

Kiadja a PTE TTK FEEK

Felelős kiadó: Koltai Dénes dékán, tanszékvezető egyetemi docens.

Szerkesztőség: 7633 Pécs, Szántó Kovács János u. 1/b.

Korábbi számaink elérhetők: <http://www.feek.pte.hu/tudasmenedzsment/index.php>  
ISSN 1586-0698

Tipográfia: METAMÉDIA Bt.

Nyomda: BOCZ KFT. Felelős vezető: Bocz Emil ügyvezető

KOLTAI DÉNES

## A felnőttoktatás feladatai

Októberben jelent meg az Európai Bizottság nyilatkozata a felnőttek tanulásáról, jelezve hogy sosem késő elkezdni tanulni. A nyilatkozat szerint a legfontosabb cél, hogy tanuljon több felnőtt, tanulhasson több felnőtt, továbbá emelkedjék a felnőttoktatás és képzés minősége, ennek érdekében legyen valódi együttműködés a felnőttoktatási és képzési szervezetek és intézmények között!<sup>1</sup>

Ezek a gondolatok tíz éve az Európai Unió oktatási és képzési politikáját meghatározó főbb célkitűzések a felnőttoktatással kapcsolatosan, akár a maastrichti és az amszterdami szerződések oktatási és képzési kérdéseket érintő európai dimenzióira, akár a lisszaboni folyamathoz illeszkedő konkrét oktatási és képzési célkitűzéseket vesszük szemügyre. A minőség, a hozzáférés és a partnerség kérdései mára a legfontosabb tényezők az európai felnőttoktatásban, ezt jelzi e tematikus szám jó néhány szerzője.

Felismertük, hogy a felnőttoktatás és képzés diverzifikációját az európai környezetben nagymértékben befolyásolja, hogy a foglalkoztatási szempontok figyelembe vételével az európai munkaképes népesség közel harminc százalékát kitevő - nagyjából hetvenkét millió - alacsonyan képzett felnőttet versenyképes helyzetbe kell hozni a munkaerőpiacon, ugyanakkor a társadalomban is aktív szereplőt kell a felnőttek tömegeiből formálni.

Ezért értékelődött fel az a tanulóközpontúság, mely fő jellemzője az oktatási és képzési rendszerek korszerűsítésének, szerves része az andragógiának, a felnőttoktatás és képzés tudományos elemzésének, vizsgálatának. Amikor napjainkban az egész életen át tartó tanulási folyamatban a felnőttek tanulása, a tanulás eredményességének fejlesztését biztosító eszközök, módszerek fejlesztése cél, az andragógia megújuló szerepbe kerül a felsőoktatási környezetben, mert egyszerre járul hozzá a felnőtt tanulási eredményességét növelni kívánó felnőtt-oktató tanár, mentor, tréner oktatásához és képzéséhez, de utat nyit a humán erőforrások fejlesztésének és a kultúrát magas színvonalon menedzselni képes szakemberek oktatásának fejlesztéséhez egyaránt.

2006. tehát fordulópont az andragógiában Magyarországon is. Megjelenik az andragógus szak alapképzési (BA) modellje és indítás előtt áll az andragógus mesterszak egyaránt. Úgy tűnik, hogy a Bologna-folyamathoz illeszkedve sikerül megújítani az egyetemi szintű felnőttoktatás és képzés tananyagát.

A Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar oktatói a felnőttoktatás és képzés minőségi fejlesztését célul kitűző Socrates-Grundtvig program keretében egy olyan új európai felnőtt-oktatói mesterszak tananyagát is kidolgozták európai együttműködésben német, lengyel, román, litván, skót egyetemekkel, mely további távlatokat nyit meg az andragógia oktatása, kutatá-

---

<sup>1</sup> European Commission (2006) Adult Learning: It is never too late to learn.. Communication from the Commission. EC. Brussels. COM (2006) 614 final

sa és fejlesztése terén már idegen nyelvi környezetben kerül előtérbe, mely karunk felnőttoktatási feladatának egyik sarokpontja a minőségi innováció vonatkozásában.

Mindeközben a magyar andragógia Durkó Mátyásra emlékezik, az emlékezés pedig fontos gondolatokat hoz újra és újra előtérbe: Durkó nyomán az andragógia társadalmi szerepvállalását és érzékenységét, rámutatva arra, hogy a tanuló felnőtt nemcsak potenciális munkavállaló, de gondolkodó autonóm lény is egyben. Leszögezhetjük, hogy a felnőttoktatás és képzés funkcionális értelmezésének ma érvényesülő redukcionista, kizárólag szakképzési-munkaerőpiaci felfogásaival szemben a modern magyar andragógiában helye van egy integratív felfogásnak. Ennek alapján mind a nem kizárólagosan szakképzési feladatokat vállaló iskolarendszerű felnőttoktatásnak, a második esély iskolájának, mind az iskolán kívüli öntevékeny, szabadidős kultúráközvetítő, közművelődési szerveződéseknek, intézményeknek van tere az andragógiában az uniós alapelveknek megfelelően formális, a non-formális és az informális tanulási terek közelítésének szándékát figyelembe véve.<sup>1</sup>

Vélekedésem szerint e felfogás igyekszik komolyan venni Jacques Delors, korábbi EU-bizottsági elnök hármasságának a tanuló társadalommal létrehozásával, fejlesztésével kapcsolatosan: versengés, kooperáció és szolidaritás.<sup>2</sup> Ezek a tényezők mind szükségesek egy valóban európai modell fejlesztéséhez. Delors fogalmai tehát, mint az egész életen át tartó tanulás tényezői azok, melyeket andragógiai műhelyünk magáénak vall és ma isk. aktuálisnak tart!

Az andragógia miközben megújul, összeköti mindazon gyakorló szakembereket, akik a felnőttekkel akár a munka világában, a kultúra intézményeiben és szervezeteiben, vagy éppen a felnőttek iskolai, vagy iskolán kívüli oktatási és képzési formáiban tevékenykednek.

E kötetünk ezt a szemléletet és felfogást igyekszik tükrözni!

---

<sup>1</sup> European Commission (2000): Memorandum on Lifelong Learning. Commission Staff Working Paper, Brussels, SEC (2000) 1832.

<sup>2</sup> Medel-Anonuevo, Carolyn – Ohsako, Toshio – Mauch, Werner (2001): Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century. UNESCO-UIE, Hamburg.

## Új szak a képzési palettán: andragógia

A felsőoktatás Bologna-típusú képzési rendszerré történt átalakítása kapcsán nagy változások következtek be a felsőoktatás szak-struktúrájában.

A szakok száma jelentősen csökkent, megszűnt, illetve átalakult. Ez a változás alapvetően érintette a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karát amelynek fő profilját a hagyományosan nagy népszerűségnek örvendő személyügyi szervező, művelődésszervező és munkavállalási tanácsadó szakok jelentették. A továbbtanulni szándékozók a 2005-ös Felvételi tájékoztatóban egy új fogalommal szembesültek, ami nem más, mint az andragógia szak. Feltehetően sokak számára okozott fejtörést annak megfejtése, hogy ki is az andragógus, és mivel foglalkozik. Szerencsére a tájékoztatók és a középiskolai tanárok segítettek eligazodni, és kérdőíves kikérdezésünkre adott válaszaik alapján megállapíthattuk, hogy a nappali tagozatos első éves hallgatók döntő többsége pontosan tudta, hogy a felnőttoktatással kapcsolatos szakot választja.

Az új – ismert nevén bolognai – képzési szerkezetben a bölcsész tudományterület pedagógia-pszichológia képzési ágának egyik irányává vált az andragógia, megszüntetve-megőrizve a fentiekben említett szakokat.

A megszüntetés a Felvételi tájékoztatóban közzétett szakok felsorolásából is nyilvánvaló, hiszen hiányoztak onnan a művelődésszervező, személyügyi szervező és munkavállalási tanácsadó szak megjelölések. Az alapszakok számának csökkentéséhez meg kellett találni a megszűnt szakok „közös nevezőjét”, ami az andragógia alapszak lett. Az új szak kidolgozója a művelődésszervező, személyügyi szervező, munkavállalási tanácsadó hagyományos tartalmait az andragógia alapszak szakirányaként jelenítették meg, és negyedikként pedig megalapították a felnőttképzési szervező szakirányt.

Az új szak törekszik arra, hogy az előd szakok értékeit megtartsa, és tovább vigye azokat.

### **Képzési előzmények**

Az *andragógia* szak legrégebbi elődjének a népművelés szak tekinthető. 1956 szeptemberében a Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékének tanszéki csoportjában indult elsőként népművelő képzés. A gyorsan népszerűvé váló szak 1961-ben az ELTE-n, 1962-ben Szombathelyen, 1963-ban a debreceni tanítóképzőben honosodott meg. A 70-es években a legtöbb magyarországi főiskolán működött népművelés szak. Az 1992-ben elvégzett tantervi modernizációval, a képzés tartalmának korszerűsítése alapján a főiskolai szakon *művelődésszervező*, az egyetemi szakon (Pécsett és Debrecenben) *művelődési és felnőttképzési menedzser* képeztést kaptak a végzős hallgatók. 2002-től 13 városban folyt többnyire főiskolai szintű képzés, amely a szak elnevezésének utolsó módosítása óta kimenetében főiskolai művelődésszervező és egyetemi művelődésszervező diplomát adott. Az első szakalapítástól a szak tartalma az UNESCO határozatai és az európai tendenciák alap-

ján meghatározóan andragógiai jellegű volt, amely tudomány a nyugat-európai minták szerint az akadémiai tudományok között található.

A *munkavállalási tanácsadó* szak előzményei hazánkban: a rendszerváltozáshoz kapcsolódóan megjelent a munkanélküliség, amelynek kezelésére létrejött a munkaügyi szervezet. A Munkaügyi Minisztérium 1992-ben pályázatot írt ki nemzetközi tapasztalatok alapján munkavállalási tanácsadók képzésére. Tíz felsőoktatási intézmény nyújtott be pályázatot, amelyek közül a Gödöllői Agrártudományi Egyetem (a Szent István Egyetem jogelődje) Gazdaság- és Társadalomtudományi Kara nyerte el a szakalapítás lehetőségét. A 146/1998 számú képesítési követelményeket tartalmazó kormányrendelet megerősítette a szakalapításkor megfogalmazott követelményeket.

A *személyügyi szervező–humán szervező* szakok létesítésére a Magyar Tudományos Akadémia elnökének 55.140/1992. számon megküldött támogató véleménye, az akkori művelődési és közoktatási miniszter 56.399/1992. XIII. számú, 1992. szeptember 1-i hatályú határozata alapján, kétlépcsős képzés keretében került sor, ennek következtében *egyetemi szintű humán szervező* és ennek első lépcsőjeként *főiskolai szintű személyügyi szervező* szakon indult képzés a Janus Pannonius Tudományegyetemen. A személyügyi szervező képzést a későbbiekben átvette a Körösi Csoma Sándor Főiskola, és jelenleg is működik a szak a jogutód Tessedik Sámuel Főiskolán.

Az egységes Európai Felsőoktatási Térség, a Bologna–Prága egyezményhez kapcsolódó előkészítő munkálatok eredményeképpen alakult ki az a koncepció, hogy a *munkavállalási tanácsadó*, a *művelődésszervező* és a *személyügyi szervező–humán szervező* szakok számos közös vonást mutató tartalma alkalmas arra, hogy e szakok egységes bemeneteként az andragógia a szakot is meghatározó alapszakként megjelenjen, ezáltal a társadalomtudományok kiegészítésével kialakított tantárgyi keretekkel alapszakként definiálható legyen. Az érdekelt felsőoktatási intézmények 2004 áprilisában megalapították azt a konzorciumot, amelynek célja a Bologna–Prága szerződésnek megfelelő, *egységes andragógia bemenetre épülő andragógus (felnőttképzési szervező, munkavállalási tanácsadó, művelődésszervező, személyügyi szervező szakirányon) (BSc) melyet a 15/2006 (IV.3) OM rendelet engedélyezett*. Az andragógia alapképzési szak szerves folytatásaként több master képzés létrehozása, így az okleveles andragógus MA szak létesítése is folyamatban van.

### **Mit tud az andragógus?**

A fentiekben már megállapítottuk, hogy az andragógus a felnőttek képzésével foglalkozó szakember. Felvetődhet a kérdés, hogy egy, a középiskolából éppen csak kikerült fiatal meg tud-e birkózni ezzel a feladattal. Ezzel természetesen a szak létesítésén dolgozó szakembereknek is szembe kellett nézni, amit azért sem mulaszthattak el, mert az új típusú képzésekben a szakok létesítésekor meg kell adni azt, hogy az adott diploma birtokában milyen kompetenciákkal fog rendelkezni az a szakember, aki a végzettséget megszerezte. Így az andragógia alapszak létesítésekor is megjelöltük azokat a kompetenciákat, amelyek bemutatják, hogy a képzés befejeztével „mit tud” az andragógus.

A szak létesítését kérelmező beadványban szerepel az alábbi kompetencia-lista:

Az andragógus alap (bachelor, BA ) fokozatot azok a hallgatók kaphatják, akik:

a) a képzés során az ismereteket illetően bizonyították, hogy:

- az andragógia területéhez és a választott szakirányhoz kapcsolódó ismeretrendszert elsajátították, átfogó képpel rendelkeznek a személyiség fejlődésé-

- nek törvényszerűségeiről, különös tekintettel a felnőttkorra. Ismerik az oktatási rendszer alapvető összefüggéseit, a felnőttek tanulásának, tanításának didaktikai elveit. Képesek tudásuk optimalizálására, hierarchizálására és adaptációjára;
- képesek az andragógia összefüggésein kívül eső alapfogalmak és alapelvek önálló elsajátítására; ezeket egy adott munkakör betöltésekor használni tudják;
  - ismerik az andragógiára vonatkozó ismeretszerzési módokat és az ismeretforrásokat;
  - ismereteiket felhasználva képesek az andragógiával kapcsolatos problémákat több szempontból megközelíteni, a megoldások adekvátságát értékelni;
  - ismerik saját tudásuk határait, és azt, hogy a határok hogyan befolyásolják elemzéseiket és magyarázataikat;
  - ismereteik alapján mesterképzésbe léphetnek;
- b) ismereteik felhasználását-felhasználhatóságát illetően alkalmasak:
- andragógus, illetve a szakiránynak megfelelően felnőttképzési szervező, művelődésszervező, munkavállalási tanácsadó, személyügyi szervező képzettséget igénylő munkakörök betöltésére;
  - képesek a gazdasági-társadalmi folyamatok és a kultúra jelenségvilága legáltalánosabb összefüggéseinek differenciált és rendszerszemléletű értelmezésére, megfelelő technikák birtokában információk összegyűjtésére és kritikus elemzésére;
  - képesek az emberi viselkedés differenciált észlelésére, értelmezésére, ennek birtokában a jövőbeli folyamatok bizonyos fokú előrejelzésére és befolyásolására;
  - képesek a felnőtt ember megújulási, fejlődési törekvéseit – figyelembe véve a személyes életutat és az elért életminőséget – optimalizálni és megvalósításukat támogatni;
  - képesek a felnőttképzés különböző területein a képzési irányok és célok meghatározására, felnőttképzési programok összeállítására;
  - idegen nyelven és az informatika eszközeivel hatékonyan tudnak kommunikálni, információkat, elemzéseket mások számára prezentálni;
  - alkalmazni tudják a szakterülethez kapcsolódó problémamegoldási technikákat;
  - képesek a gondolkodás önreflektív elemzésére és korrekciójára (következtetés, rendszerezés, konvertálás), rendszerben és folyamatban gondolkodni;
  - képesek tudásuk önálló vagy szervezett formában történő bővítésére, készségeik fejlesztésére, új kompetenciák elsajátítására munkakörük eredményes betöltéséhez;
  - képesek saját tanulási folyamataikat különböző tanulási források felhasználásával önirányított módon megszervezni;
- c) a szakmai attitűdök és a magatartás terén rendelkeznek:
- empátiával, toleranciával, rugalmassággal, kreativitással;
  - a másokhoz való alkalmazkodás és a másokkal való együttműködés képességével;
  - emberek és csoportokat valamely cél érdekében történő befolyásolási és mozgósítási képességével;
  - emberi kapcsolataikban humánus és etikus viszonyulással;
  - a minőség iránti elkötelezettséggel;

– reális önismerettel, önértékeléssel, sikerorientáltsággal.

### **Milyen társadalmi igényeket elégít ki az andragógus képzés?**

Alig telik el nap úgy, hogy a médiában vagy a munkahelyen ne hallanánk arról, hogy a felnőtteknek is tanulniuk kell.

A tudás gyors változása, a tudományos és technikai fejlődés, a gazdasági szerkezet időről-időre történő átalakulása következtében várható, hogy a felnőttoktatási szektor még az eddigieknél is gyorsabban fog növekedni. Mivel Magyarországon az andragógia szak elindulása előtt a felnőttképzési professzióra csak más képzések részeként lehetett felkészülni, a legjellemzőbb az volt, hogy a felnőttoktatók pedagógusi vagy szakmai pályájukat cserélték fel az oktatói munkával, vagy vállalták főállásuk mellett ezt a tevékenységet. A felnőttek tanulási folyamatainak segítése, irányítása azonban sok szempontból eltér az iskoláskorúak tanításától. A közoktatásban pedagógus szerepet csak meghatározott végzettség birtokában lehet betölteni, ugyanakkor a felnőttképzésben egyelőre nincs előírva speciális oktatói kompetencia. Aki valaha is tanult felnőttként, feltehetően nem vitathatja, hogy ezen a területen is igény van megfelelő képzettségű tanárok, oktatók, szakértők működésére.

Az *andragógia* szak végzettjei a felnőttképzési tevékenység professzionizálódásának a letéteményesei. A felnőttképzések egyre kiterjedtebbé válnak, mivel a képzési rendszerek nyíltabbá válásának folyamata a formális és informális oktatási rendszerek összemosódását, a merev korlátok eltűnését eredményezi, amely a képzésben részt vállalók és a képzésben részt vevők időbeli korlátait is kitérítve (az egész életen át tartó tanulás folyamata, a felnőttoktatás, illetve ennek következtében a munkahelyváltás, pályakorrekció, álláskeresés, humán erőforrással való gazdálkodás stb.). Így válik a képzési rendszer időben is nyitottá, élethosszig tartó folyamatá, amely nemcsak szerkezetében, nemcsak tartalmában, de szakembereinek felkészítésében, a képzés tartalmában és formáiban is gyökeres változásokat eredményez. Az *andragógus* annak az európai oktatásfejlesztési dokumentumokban sokszor hangoztatott hiátusnak a betöltésére hivatott szakember, aki képes a képzési rendszer és a munka világa között a szervezett, oktatási, szakképzési intézményen kívüli területeken is a humán szempontokat érvényesítő közvetítő feladatok ellátására, és segítséget tud nyújtani nemcsak az ember és munka, az ember és szakma, a szakmaválasztás, hanem az önálló életvezetés, az ember élhető élete feltételeinek a megteremtésében is.

A gazdasági igényekre alkalmazkodó képzési és szakképzési szerkezettel, a szakmai kínálatot és az egyéni aspirációkat figyelembe vevő szakmaválasztással, szakmaváltással, a képzés menetében lehetővé váló pályakorrekcióval az egész életen át tartó folyamat eredményeként a gazdaság, az egyén és a munkaerőpiac rendszere között a jelenleginél harmonikusabb és kezelhetőbb struktúra jöhet létre, amely segíti a regionális egyenlőtlenségek nivellálódását. Ebből az aspektusból a képzés, felnőttképzés, szakképzés nem csupán oktatásügyi kérdés, hanem gazdasági, szociálpolitikai (népjóléti) és területfejlesztési kérdés is. Ezt az igényt a magyar felsőoktatás felismerte az olyan szakok létrehozásával, amelyek a munkaerőt mint humán erőforrást valóban munkaerőpiaci szempontok szerint igyekeztek kezelni (a tanácsadás különféle rendszerében tevékenykedő szakemberek, munkavállalói tanácsadók, a területfejlesztés tanácsadó szakemberei, szaktanácsadói, illetve a közoktatás pályorientációs tanárképzése) és létrehozott ezekkel adekvát képzési formákat, amelyek a szerkezetátalakítás folyamatában helyet találtak maguknak. Ennek ellenére *jól*



érzékeltető az igény az olyan szakemberek képzése iránt, akik átfogóan és totalitásban képesek megragadni ezt a területet, valóban képesek összeegyeztetni a gyakran értékrendszerbeli különbségekben gyökerező ellentmondásokat, és a szűkebb közösség, egy-egy régió társadalmi beágyazottságú intézményrendszerében hatékony társadalomszervező tevékenységre is alkalmasak. A képzés alapvető célja ennek az igénynek a kielégítése az *andragógia* szak létrehozásával.

Az andragógus szakemberek segíthetik a munkavállalókat abban, hogy megszerzhessék és folyamatosan megújíthassák a munkaerőpiacon való részvételhez szükséges készségeiket és ismereteiket, képesek legyenek az egész életen át tartó tanulás folyamatosan változó követelményrendszeréhez igazodni. Az andragógusok közreműködésével javulhat a munkaerőpiac igényeihez igazodó képzési, továbbképzési és átképzési programok hatékonysága, erősödhet a formális, nem-formális és informális tanulási folyamatok transzferhatása.

Az andragógia szak *művelődésszervező* szakirányának létesítését a „történelmi” előzmények, a felnövekvő nemzedék előtt álló kihívások, a szabadidő növekedésével együttjáró jövőbeli kulturális feladatok indokolják. A népművelés–művelődésszervező, művelődési és felnőttképzési menedzser szak formalizált képzési tradíciói – ahogy ezt már láttuk – közel fél évszázadosak. Ez idő alatt a népművelés és az utódjaként szereplő szakképzés bebizonyította, hogy minden értékteremtő, felhalmozó, közvetítő és elsajátító folyamatban nélkülözhetetlen szerepet betöltő sajátos szakmai csoportot, réteget képzett, amelynek tevékenysége a változó társadalomban egyszerre identifikáló, képességfejlesztő, dinamizáló, ezzel együtt stabilizáló erőként működött. A művelődésszervező szak tartalma folyamatosan lépést tartott a társadalmi folyamatokkal, képes volt folyamatosan megújulni, a változásokban az átalakulást segíteni. Társadalmunk működésére a sokszínűség jellemző – a plurális társadalmi-kulturális szükségletek feltérképezésében és kielégítésében a „művelődésszervező” szakmai csoport, felkészültsége révén, hatékonyan közreműködhet. A művelődésszervezőket képző intézmények széles köre (15 intézmény) jelzi, hogy a képzési irányra társadalmi megrendelés van. A nappali tagozaton tanulók száma – de különösen a levelező és távoktatásban tanulók száma – is legitimálja a szakot.

Az andragógia szak *munkavállalási tanácsadó* és *személyügyi szervező* szakirányának létesítését a fentiekén kívül az indokolja, hogy az emberi erőforrással foglalkozó szakemberek iránt a munkaerőpiaci igény a kilencvenes évek közepén robbanásszerűen jelentkezett. A tudás- és információalapú társadalom nélkülözhetetlen eleme az emberi erőforrás-gazdálkodás. A szervezeti stratégiához, annak kultúrájának, illetve filozófiájának megteremtéséhez értő szakemberek képzése iránti szükséglet a felsőoktatásban is megjelent. A nemzetközi trendeket követve a globálissá váló emberi erőforrás-ismeretek elméleti és gyakorlati követelménye figyelembe veszi olyan társadalmi-gazdasági igények markáns megjelenését, mint a tanácsadás iránti szükségletek felerősödése, az integratív szemlélet és tudás, az informatikai ismeretek birtoklása és térhódítása, a humán erőforrással való gazdálkodás. Az emberi erőforrás-gazdálkodás nemzetközi tendenciáinak elméleti ismereteit a Magyarországon működő külföldi vagy vegyes tulajdonú vállalatok élő gyakorlatának megismerése alapozta meg, ugyanakkor ők lettek az ilyen szakon végzett hallgatók kompetenciáinak legfontosabb felhasználói.

### **Mit tanul a jövőendő andragógus az alapszakon?**

Ahogy a fentiekben bemutattuk, az andragógia alapvetően a bölcsész szakterülethez dolgozik, tanulmányi programjában a filozófiatörténet a bölcsészképzés közös kiindulópontja.

A pedagógiai-pszichológiai alapozást a pedagógiai modul (a pedagógia alapjai, neveléstörténet, nevelélmélet, didaktika tantárgyakkal), a pszichológia modul (ezen belül a pszichológia általános kérdései, a tanulás és gondolkodás anatómiai, élettani és fejlődésbiológiai alapjai, pedagógiai pszichológia tudományterületekkel), a filozófia modulban a közös bölcsésztárgy, a filozófia történet mellett megjelenik a nevelés és művelődésfilozófia, de a képzés során bővítik a hallgatók informatikai ismereteit is. A társadalomismereti modulban a szociológiai alapismeretek, a kutatómódszertan, a kommunikáció és a szervezés és vezetéselmélet a legfontosabb tudásterületek.

Felkészítjük a hallgatókat a szaknak megfelelő Európai Unió alapismeretekből, így az egyik tárgy „Az EU integrációs és oktatáspolitikájának alapkérdései” címet viseli, és megismerik a hallgatók a felnőttképzés hazai és nemzetközi szervezeteinek rendszerét is.

A törzsképzés a művelődéstörténeti blokkal indul, majd a hallgató megismeri az andragógia elméleti és történeti alapjait, találkozik a komparatív (összehasonlító) andragógiával.

A felnőttképzések gazdasági és jogi környezetének tanulmányozása nélkül nem lehetséges eredményes felnőttképzési munkát végezni, ezért megjelennek ezek a területek is a tantervben.

A felnőttképzésnek nagy szerepe van az emberi erőforrás fejlesztésében, így az aspektus is helyet kap a képzésben éppúgy, mint a manapság nagyon jelentős munkaerőpiaci képzések tervezésének kérdéskörei.

A felnőttképzési vállalkozásokban való sikeres ténykedéshez elkerülhetetlen a menedzsment és a marketing területén szerzett tudás.

A képzés első négy félévében minden andragógia szakos hallgató együtt tanul, majd a harmadik év a specializálódásé, a szakirányban való elmélyülésé. A továbbiakban csak a felnőttképzési szervező szakon megszerezhető tudásról és kompetenciákról adunk áttekintést, a többi szakirányt a szakirány felelősök fogják bemutatni.

A felnőttképzések kiindulópontja a felnőttképzési piac. A képzés során a hallgatók megtanulják ennek a piacnak a vizsgálatát, a felnőttképzési igények felmérésének módszereit. Általános képet kapnak a szakirányt választók a felnőttképzések tervezéséről, módszertanáról, a képzések eredményeinek értékeléséről.

A felnőttképzési vállalkozásokban való eredményes közreműködést elősegítendő a hallgatók számára érthetővé válik az intézmények és a képzések akkreditációjának szerepe. A képzésben részt vevők számára szabadon választható tárgyak sokféleségét kínálja a Kar a múzeumi animációtól a tudomány és a technika fejlődésének legfontosabb kérdéseiig.

### **Ki léphet be a képzésbe?**

Az andragógia alapképzésre jelentkezhet bárki, aki érettségi bizonyítvány birtokában van, de a felvételét csak akkor tudjuk garantálni, ha sikerül elérnie középiskolai és érettségi eredményeinek alapján – az aktuális felvételi pontszámítások figyelembe vételével – a központilag megállapított ponthatárt.

Felvételüket kérhetik andragógia szakra a már diplomával rendelkező érdeklődők is, számukra a korábbi tanulmányok beszámítását megengedő rendelkezések alapján a tanulmányi idő rövidítése is lehetséges.

Ha személyügyi szervező vagy művelődésszervező diplomájához szeretne valaki andragógus végzettséget szerezni, a szakirányt nem kell elvégeznie, így tanulmányi idejét csökkentheti a jelölt. *A tanulmányok továbbfolytatásának egyik iránya: okleveles andragógus MA (master) szak*

(Megjegyezzük, hogy az okleveles andragógus MA képzés létesítésének és szakindításának engedélyezése folyamatban van.)

A Bologna-rendszerben az alapképzést befejező hallgatók a korábbi egyetemi képzésnek megfelelő szintű mester vagy master (MA) képzésben folytathatják tanulmányaikat, ha megfelelnek az előírt feltételeknek.

#### **A képzési cél az okleveles andragógus MA szakon:**

A képzés célja olyan master szintű oklevéllel rendelkező andragógusok kiképzése, akik a BA-tanulmányaik során elsajátított társadalomtudományi és szakmai alapokra építve felkészültek:

- az európai közösséghez, a fejlett országokhoz való felzárkózás támogatására az egész életen át tartó tanulás és a tudásalapú társadalom eszközeivel;
- a potenciális munkavállalók tanulásához és foglalkoztatásához szükséges készségek, képességek és képzettség megszerzésének irányítására;
- a felnőttoktatás és képzés feltételeinek differenciált fejlesztésére;
- a leghátrányosabb helyzetű rétegek és csoportok és társadalmi beilleszkedésének támogatására;
- az eredményesebb oktatási, képzési intézmény-, eszköz- és módszerfejlesztésére, valamint a tanulási lehetőségekhez való fizikai és virtuális hozzáférés támogatására, a képzések minőségfejlesztésére;
- a felnőttkori tanulás területén kutató, fejlesztő és képző (képzők képzője) feladatok ellátására, felkészültek a doktori képzésbe való bekapcsolódásra.

#### **Mit tud az okleveles andragógus? Kompetenciák az MA képzésben**

A képzés eredményeként elvárt általános és szakmai kompetenciák a tervezet szerint az alábbiak:

Az okleveles andragógus végzettséget azok kaphatják meg, akik a képzés során az ismereteket illetően bizonyították, hogy

- értik és értelmezni tudják az egész életen át tartó tanulás szerepét a társadalom és az egyén életében, világosan látják a felnőttképzés gazdasági, politikai és etikai vonatkozásait;
- a felnőttképzés elméletét és módszertanát magas szinten elsajátították, ismerik a felnőttek tanulásával kapcsolatos elméleteket;
- ismerik a felnőttképzés speciális célcsoportjait és a velük való foglalkozás különleges eljárásait
- a felnőttképzés területén szerzett tapasztalataikat rendszerezni tudják, képesek új információk gyűjtésére, a felmerülő új problémák, új jelenségek kritikus feldolgozására;
- ismerik és alkalmazni tudják az andragógia kutatómódszertanát, önálló tudományos munkák létrehozására képesek;

- a megszerzett tudás alkalmazásában és gyakorlati hasznosításában a felnőttképzések területén megfelelő kreativitással és önállósággal rendelkeznek, képesek az andragógia mélyebb összefüggésének megértéséhez szükséges információk forrásainak felkutatására, a társtudományok eredményeinek értelmezésére és felhasználására;
- a fogalmi gondolkodást magas szinten elsajátították, aminek birtokában képesek az andragógia területén az aktuális kutatások és tudományos munkák kritikus elemzésére, a módszertanok adekváttságának a megállapítására, szükség esetén alternatív megoldások felvetésére;
- nemzetközi áttekintéssel rendelkeznek különböző felnőttképzési rendszerekről, ismerik az Európai Unió felnőttképzéssel kapcsolatos dokumentumait és stratégiáját.

Ismereteik alkalmazását illetően alkalmasak arra, hogy

- rendszerszerűen és kreatívan foglalkozzanak az andragógia új és összetett problémáival (például a tudás alapú társadalom és az élethosszig tartó tanulás kapcsolata, a munkaerőpiac és a képzés egymásra hatása), a felnőttképzés terén képesek társadalmi, politikai, gazdasági döntéseket előkészíteni, következtetéseiket és javaslataikat szakmai és nem szakmai közönségnek be tudják mutatni;
- eredeti ötletekkel és önálló tevékenységgel járulnak hozzá a felnőttképzéssel kapcsolatos speciális problémák megoldásához, így a pályaorientáció, a tanácsadás hatékony működtetéséhez, a különböző célcsoportok számára differenciált képzési formák megteremtéséhez;
- felnőttképzéseket és képző intézményeket menedzseljenek;
- szakmailag magas szinten tudjanak a felnőttképzésben adekvát célokat megfogalmazni, a célok elérését szolgáló andragógiai folyamatokat tervezni és ezek végrehajtását kivitelezni, felügyelni, kihasználva a távoktatás és az elektronikus oktatás lehetőségeit;
- teljesítményértékelési és minőségbiztosítási rendszereket működtessenek;
- önműveléssel és folyamatos önfejlesztéssel ismereteiket magasabb szintre emeljék, elmélyítsék, új képességeket alakítsanak ki.

A szakmai attitűdök és a magatartás terén rendelkeznek

- az andragógus feladatainak ellátásához szükséges tulajdonságokkal, így a felnőttek differenciált fejlesztésének elősegítéséhez szükséges alkalmazkodóképességgel, előítélet-mentességgel, empátiával, toleranciával, rugalmassággal, objektivitással;
- adekvát képességekkel új feladatok megoldásának kezdeményezésére, és személyes felelősségvállalással a feladatok végrehajtásában;
- a csoportvezetés, moderálás, animálás, mentorálás képességeivel;
- a felnőttképzés sajátosságaiból adódó összetett és előre kiszámíthatatlan helyzetekben a döntéshozás képességével;
- saját tevékenységük kritikus értékelésének, egyéni értékrendszerük kialakításának és megőrzésének képességével.

### **Mit tanul az okleveles andragógus?**

Az andragógia MA szakra járó hallgató megismerkedik a felnőttképzés gazdaságtani, politikai, etikai kérdéseivel, az andragógia új kutatási eredményeivel.

A szakmai törzsanyagban belül olyan speciális kérdésekről lesz szó, mint a felnőttképzés és pályatervezés, karriertanácsadás, a kulturális tőke elmélete, a felnőttek tanulását megalapozó konstruktívista tanuláselméletek.

Megtanulják a hallgatók a kompetencia alapú moduláris képzések tervezését, az újabb felnőttképzési módszereket, és az értékelés olyan speciális területét, ami az előzetesen megszerzett tudás beszámításáról szól.

Specifikuma a szaknak, hogy különös figyelmet fordít az un. szociálandragógiai kérdésekre, így az időskorúak, a kisebbségek és a hátrányos helyzetűek csoportjára, akiknek az integrációja a felnőttképzések egyik nagy feladata.

### **Ki nyerhet felvételt az andragógia MA szakra?**

a.) A bemenethez feltétel nélkül elfogadott alapszakok:

- andragógia alapszak (BA), függetlenül a választott (felnőttképzési szervező,
- munkavállalási tanácsadó, művelődésszervező, személyügyi szervező)
- szakirányoktól;
- főiskolai szintű művelődésszervező szak;
- főiskolai szintű közművelődési szak;
- főiskolai szintű népművelés szak;
- főiskolai szintű személyügyi szervező szak;
- főiskolai szintű munkavállalási tanácsadó szak;
- egyetemi szintű népművelés szak;
- egyetemi szintű művelődési és felnőttképzési menedzser szak;
- egyetemi szintű művelődésszervező szak;
- egyetemi szintű humán szervező szak;
- bármely szakos egyetemi végzettség, vagy MA-szintű oklevél.

b.) A bemenethez megadott feltételekkel elfogadott alapszakok, illetve kreditkövetelmények:

- a pedagógia és a pszichológia alapszak (BA);
- az emberi erőforrások alapszak (BA);
- a főiskolai szintű pedagógus végzettség,
- a fentiekéntől eltérő, bármely szakos egyetemi végzettség, vagy MA-szintű oklevél, amennyiben a hallgató rendelkezik:
- a bölcsész képzési területen közös stúdiumok 10 kreditjével;
- a pedagógia és pszichológia képzési ág közös stúdiumainak 8 kreditjével;
- valamint a pedagógia, vagy a pszichológia területén további 12 kreditnyi lezárt stúdiummal, vagy ezek megszerzését tanulmányi programja mellett külön feladatként vállalja.

Az andragógia szak várja a frissen érettségizetteket, de azokat az érdeklődőket is, akik a felnőttképzések területén dolgoznak, vagy szeretnének ilyen területen elhelyezkedni. Ugyanakkor a fent bemutatott szakirányok továbbtanulási lehetőséget kínálnak azoknak is, akik az andragógia mellett olyan szakismereteket szeretnének elsajátítani, amelyekre korábban a személyügyi szervező és művelődésszervező szakokon volt lehetőség.

Az andragógia alapképzés 2006 szeptemberében indult először a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karán nappali és levelező tagozaton egyaránt. A master képzés – amennyiben sikeres lesz a szak létesítési és indítási eljárása – várhatóan 2007 szeptemberében kezdődhet.



SÁRI MIHÁLY

## Társadalmi kihívásokra válaszoló képzések

### Bolognától a Szántó Kovács János utcáig

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

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

Törvények kötelezik az állampolgárokat a műveltség egy adott szintjének elsajátítására, amelyet egészben vagy részben az állam finanszíroz, mint „közjó”-t. Az állam lehetőséget kínál arra is, hogy a középiskolát jó eredménnyel elvégző tanulók részére egy szűkebb „közjó”-csatornát nyit, másokat pedig önfinanszírozással engedi be a felsőoktatásba, a főiskolát és egyetemet piaci aktorrá teszi, maga is eladja a „tudás”-t, a végző hallgató pedig a megszerzett tudást-kompetenciát méreteti meg a „tudáspiacon”. A köztámogatás azonban egyre szűkül világszerte, a „krízis nemcsak oktatási válság, hanem krízis, amely az egész társadalmat és gazdaságot átszövi”<sup>[1]</sup>.

Mínta a *globalizáció, a restriktió* jelenségei nem terhelnék meg eléggé a művelődés iskolai és iskolán túli formáit, azokra hatással van a nagy *gazdasági világgözpontok közötti gazdasági-kulturális versenyhelyzet* is, így a tudás különös áru lesz, az oktatás, a felsőoktatás bizonyos autonómia-fokot megőriz. Az államok (és államszövetségek) redisztributív eszközökkel igyekeznek a kulturális terméket a piacon is nem pusztán piaci viszonyok közé helyezni.<sup>[2]</sup>

A világgazdasági központok (Európai Unió, USA-Kanada, távolkeleti országok tömbje) közötti versenyben fontos innovációs, termelést segítő, ismeretközvetítő és kompetencia-fejlesztő szerepet töltenek be az egyetemek – ismerte fel helyesen a Bolognai Egyetem 1988-ban –, s rögzítette a Bolognai Egyetem Magna Chartájában az európai felsőoktatási térség kialakításának igényét. Az oktatási miniszterek párizsi találkozásán megfogalmazott, 1998. május 25-i Sorbonne Nyilatkozatban találkozzunk először azzal az állásponttal, hogy az egyetemek Európa kulturális dimenziójában központi szerepet kapnak., majd a Bolognai Nyilatkozatban (Bologna, 1999. június 19.) az EU országainak és az Európai Felsőoktatási Térség ügyéhez csatlako-

---

<sup>[1]</sup> Coombs, Philipp H. : Die Weltbildungskrise. Ernst Klett Verlag Stuttgart, 1969. 22.p.

<sup>[2]</sup> Barta Tamás: Iskola-média-minőség. In.: Oktatás-Piacgazdaság- Média. FITT IMAGE Kiválasztó, Tanácsadó és Képző Társaság. Bp. 1997. 54.p.

zott államok oktatási miniszterei az alábbi pontokban<sup>[3]</sup> összegezték állásfoglalásuk lényegét:

- 1.) Áttekinthető és összehasonlítható képzés kell kialakítani az európai felsőoktatási rendszer versenyképessége érdekében.
- 2.) Undergraduate 3 éves lezárt tanulmányi ciklus és arra épülő graduate fok.
- 3.) Az undergraduate (BA) fokozat képesítést ad, az európai munkaerőpiacon elfogadható.
- 4.) A graduate (MA) képzés egyetemi vagy doktori fokozattal zárul.
- 5.) Egységes kreditrendszer (European Credit Transfer System)- hallgatói mobilitás
- 6.) Egyenlő esélyeket kell teremteni a mobilitás terén, különös tekintettel
  - a tanuláshoz, gyakorláshoz és a szolgáltatások használatához;
  - a tanárok, kutatók nemzetközi gyakorlatban eltöltött oktatói-kutatói munkájának adott időszakra vonatkozó társadalombiztosítási jogai figyelembevétele;
  - a minőségbiztosítás területén az összehasonlítható kritériumok és módszerek, mint az együttműködés alapjai;
  - európai aspektusú curriculum fejlesztés, kooperáció az intézmények között, mobilitás, integrált programok az oktatásban, gyakorlati képzésben, kutatásban.

A dokumentumot huszonkilenc ország írta alá, közöttük Magyarország is. Már az aláírás pillanatában világos volt, hogy az oktatási rendszerek modelljei, a kultúrák és a nyelvi különbségek, továbbá az egyes államokban történetileg kialakult egyetemi autonómia foka eltérő lehet, ez megnehezíti a harmonizáció folyamatát.

Két év múlva Prágában (2001. május 19), majd Berlinben (2003. szeptember 19.), Bergenben (2005. május 19–20) találkoztak az oktatási miniszterek.

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

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

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

Az Európa Tanács 2000. évi lisszaboni és 2002. évi barcelonai ülésein a résztvevők értékelték a világ gazdasági-társadalmi folyamatait, amelyben az Európai Uniónak markánsabb szerepet szántak, offenzív stratégiáról döntöttek. A döntések tartalmának kulturális adaptációjával találkozunk a berlini konferencián, a Bologna-folyamatot összekapcsolták a Lisszabon-folyamattal, s a gondolatot: *Európa „a*

---

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



*világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudás alapú gazdaságává válják, amely több és jobb munkalehetőség és nagyobb szociális kohézió megteremtésével képes a fenntartható növekedés biztosítására.*"<sup>[4]</sup>

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

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

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

2007-ig prioritása van

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

Már a berlini konferencián is szó esett a három ciklusú felsőfokú szakképzésről, Bergenben megfogalmazzák: „Az Európai Felsőoktatási Térség három ciklus köré épül fel, amelyen elül mindegyik szint arra szolgál, hogy felkészítse diákjait a munkaerőpiacra, a kompetenciák továbbfejlesztésére, és az aktív állampolgári létre.”<sup>[5]</sup>

#### **Az andragógia–művelődésszervező–kulturális mediátor szakok/szakirány magyar dimenziója**

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

<sup>[4]</sup> A Bologna-folyamat, Berlin, 2003. „Az Európai Felsőoktatási Térség megvalósítása” Kommuniké a felsőoktatásért felelős miniszterek konferenciájáról 2003.szeptember 19; Berlin. 1.p.

<sup>[5]</sup> Az Európai Felsőoktatási Térség- A célok elérése. Kommuniké Európa felsőoktatásáért felelős miniszterek konferenciájára, Bergen, 2005. május 19–20. 6.p.

nevezik a népfőiskolák tevékenységét, noha használták a népképzés” (Volksbildung) kifejezést is.<sup>[6]</sup>

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

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

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

Röviddel ezután, 1961-ben az ELTE-n *Novák József* és *Maróti Andor*, a szombathelyi tanárképző főiskolán 1962-ben *Horváth Margit* és *Szalay László* szervezték meg a népművelés felsőfokú diplomát adó szakképzéseit.

A népművelés és a felnőttnevelés (andragógia) egymástól absztrakcióval jól elkülönült fogalmak és folyamatok, noha kétségkívül át is szövik egymást az adott korban. A felnőttnevelés folyamata, az andragógia tudománya azonban nem volt illegitim, rejtőzködő<sup>[7]</sup>, a tudomány magyarországi megalapozója így vall erről 1962-ben:

*„Nézetünk szerint a társadalmi gyakorlat, az élet természetes továbbfejlődésének szükséglete most érlelte meg egyrészt a népművelésre és a felnőttoktatásra sokoldalúan felkészült, művelt, népművelők és felnőttnevelők képzésének, másrészt a népművelés és a felnőttnevelés elmélete kidolgozásának.. szükségességét.”*<sup>[8]</sup>

A debreceni egyetem sosem rejtette véka alá, hogy 1971-től a Bölcsészettudományi Kar keretében egy olyan tanszék működik, amely létrejöttétől napjainkig a felnőttnevelés/felnőttképzés fogalmakat megtartotta nevének és szakirányának jelölésére.

1964-ben indult „Alföld vitá”-tól az „1976. évi v. törvény a közművelődésről” című dokumentum megjelenéséig tartott a küzdelem a népművelés-közművelődés fogalmak váltásáért, s a napjainkig 16 főiskolán, egyetemen folyt közművelődési szakemberképzés.

A pécsi Janus Pannonius Tudományegyetemen 1975-ben *Koltai Dénes* irányításával megszületett egy új tanszéki csoport, amely a képzésében az andragógiai megalapozású felnőttképzést helyezte a tanulmányai fókuszába. A tanszéki csoportból előbb 1992-ben tanszék, majd öt tanszékkal 1998-ban intézet lett, 2005-től pedig önálló egyetemi kar, s mindhárom szervezeti formában megtartotta a „felnőttképzés” fogalmat, a „közművelődés” fogalom helyett pedig a tágabb „humán erőforrás fejlesztés” szókapcsolatban fellelhető tartalmat választotta képzése szakterületeként. A „közművelődés” sem tűnt el a képzésből, a kultúráközvetítés–mediáció, a közösségépítés-fejlesztés korszerűbb szakmai tartalmai bontakozhattak ki a hallgató tanulmá-

---

<sup>[6]</sup> Pöggeler, Franz: Geschichte der Erwachsenenbildung in Dutschland 1848–1900. In: Erwachsenenbildung von 1848 bis 1900. (Hrsg.: Wilhelm Filla–Elke Gruber–Jurij Jug) Verband Österreichischer Volkshochschulen, Wien–Innsbruck, 1998. 25–33. p.

<sup>[7]</sup> T. Kiss Tamás–Tibori Tímea: Az illegitim andragógus-képzés megteremtője. In: Az illegitim andragógus-képzés megteremtője. (Szerk.: Balipap Ferenc) Bp. MMI-NKA-NKÖM. 2006. 13. p.

<sup>[8]</sup> Durkó Mátyás: A felnőttnevelés és a népművelés tudományos kutatásának szükségessége és körvonalai. In: Acta Marxistica et Paedagogica Debrecina. Tom VIII/1. Debrecen, 1962. 170. p.

nyokban. A 31 éven át ívelő fejlődési folyamatban a FEEFI/FEEK az ország legnagyobb felnőttképzőket képző intézményévé vált, s egyben a felnőttképzés dél-közép-európai vonatkoztatási pontja is.

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

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

### **A felsőoktatási reformok és a Bologna –folyamat magyarországi dimenziója**

A magyar társadalomnak az Európai Unió tagállamainak lakosságához mért gazdasági, műveltségbeli lemaradása és a felzárkózás kényszere, a rendszerváltásból következő polgári társadalom modellje szerinti totális társadalmi integráció igénye is kiváltotta a felsőoktatás új önmeghatározásának szükségességét, az átalakítást. Hazánkban a rendszerváltás évében a 25 évnél idősebb népesség 10,1%-a, az aktív keresők 15%-a rendelkezett diplomával.<sup>[9]</sup> A szűk keresztmetszetű felsőfokú képzés kevés diplomást bocsátott ki, az 1990/1991-es tanévben a felsőfokú oktatásban 102.387 hallgató tanult. A folyamatos „reform” rendszerint létszámleépítést (1992., 1998), a finanszírozás összegének csökkentését (a csökkenő fenntartási normatív támogatást összevonták a képzési és kutatási normatívákkal 1993-ban) jelentette.

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

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

<sup>[9]</sup> Tóth József–Trócsányi András: A magyarság kulturális földrajza. Pannon Tankönyvek, Pécs, 1997. 67.p.

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

- esélyegyenlőség megteremtése a felsőoktatásban;
- az Európai Felsőoktatási Térséghez illeszkedés;
- alkalmazkodás a tudás alapú társadalom és versenyképesség gazdasági követelményeihez;
- a regionális szerepkör bővítése, különös tekintettel a „lifelong learning” és a felnőttképzés területeire;
- gazdálkodási reform.

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

2004–2005-ben kialakult az undergraduate (BA) tudományterületenkénti „bemeneti” rendszer, s ezt követően a 16 „közművelődési” képző intézmény konzorciuma által elfogadott, a FEEK által kimunkált és akkreditált intézményi tantervek szerint 2006-ban – más országokhoz képest egy éves csuszással – kezdődött el a tanév.

A tanulmányok befejeztével „*andragógus*” és több szakirányból válogatva (felnőttképzési szervező, munkavállalási tanácsadó, személyügyi szervező) „*művelődésszervező szakirány*” bejegyzés is megjelenhet az oklevélben.

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

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

#### **Az andragógia alapszak művelődésszervező szakiránya, a kulturális mediátor egyetemi szak**

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

A művelődésszervező szakirány kurzusai az ötödik és a hatodik szemeszterben jelennek meg épp az általános és felnőttképzési előtanulmányok nélkülözhetetlenség-

ge folytán. 675 kontakt órában 50 kreditet szerezhet a hallgató, s a 12 kollokvium és 7 gyakorlati jegy jelzi, hogy a tantárgyak száma nem csekély, az óraszám tantárgyhoz mért átlagos nagysága a szemináriumok szerepét erősíti. A korábbi szakképzéseinkhez képest fontos változás az, hogy nincsenek szigorlatok, etalonvizsgák.

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

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

Mind a törzsképzést, mind a szakirányú képzést támogatják a szabadon választható stúdiumok, amelyek száma növelhető. A szakirányban tanulónak legalább öt stúdiumot, 10 kredit tanulmányi egységet kötelező vállalni a felkínált szabadon választható sávban.

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

Az egyetemi kulturális mediátor szak széles képzettségi körből választhatja meg a hallgatóit.

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

Az andragógia alapszak és az abba integrált művelődésszervező szakirány és a kulturális mediátor MA szak között a képzés céljaiban, a képzésben részt vevő kompetencia-hierarchiájában és tartalmainak gazdagságában, a modulok rendszerében és

a kurzusok tartalmában mérhetünk pozitív különbségeket. Ebben a 120 kreditet és 1200 kontakt órát magába foglaló képzésben sincs már szigorlat, de szakirány is hiányzik. Ennek két oka van: részben hiányoznak a BA szintű képzésből leszűrhető tapasztalatok, részben pedig a korlátozott számú MA hallgatói csoportot tovább osztva jelentősen drágulhat a képzés, a minősített oktatók kapacitását fölöttébb megterheli. A BA művelődésszervező szakirányú és MA kulturális mediátor képzés egyes stúdiumaira adható kredit mennyiség eltéréseket mutat. A BA képzésben kisebb kredit értékű, óraszámú, de több tantárgy alkot egy-egy modult, a kulturális mediátor képzésben magasabbak a kredit értékek, kevesebb blokkban magasak a tantárgyak óraszámjai. A diplomadolgozati projekt két és félszer ér többet, mint a BA szinten megírt.

Az egyetemi képzésben nagyobb hangsúly esik az elméleti képzésre, mint a BA fokon, a gyakorlati jeggyel záródó kurzusok valójában nagy mértékben önállóan (tutorálással) végzett projektek. A társadalomtudományok, művészetelmélet modulban tanulók felkészülhetnek arra, hogy tapasztalt, nagy tudású professzorok, minősített oktatók kemény vizsgáin kell helytállniuk. Kulturális intézmények, vállalkozások és nonprofit szervezetek menedzselésének ismereteit kollokviumokon kéri számon, de ugyanannyi idő jut a gyakorlatokra is.

A felnőttképzési menedzsment új szemléletet hozott a szak képzésébe, magyar és nemzetközi terek, médiák, közösségek, a változtatás módszertana andragógiai szempontú elemzése és fejlesztése áll a modul középpontjában. A téri-társadalmi kulturális fejlesztés moduljában a hallgatók felkészülnek az önálló kutató munkára, a kulturális tereket megismerve a kulturális fejlesztés gyakorlatát is el kell sajátítani. Először szerepel önálló modulban és differenciált szakmai tananyagként a kisebbségi kultúrák jogi, szociológiai, andragógiai, művelődéspolitikai, közösségfejlesztési tanulmányozása. A szabadon választható stúdiumok ebben a képzésben is nagy számban vannak, s tovább bővíülhetnek. A tantárgyfejlesztés, az innováció igazi terepe a 12 kreditben és 180 kontakt órában meghatározott szabadon választható sáv.

Az andragógia alapszak és szakirányainak akkreditálása megtörtént Magyarországon, várhatóan 2007-ben indulhat a kulturális mediátor MA szak is: idehaza működik a képesítés keretrendszere, a 16 képző hely kisebb képzési-tartalmi változtatásokkal elkezdhetette a képzést. A rendszer kialakításánál számos érdek, nézet ütközött, amelyeket konszenzusokkal sikerült feloldani.

Előttünk van egy nagyobb feladat, az Európai Felsőoktatási Térség hasonló szakképzést folytató intézményei között is ki kell alakítani a kreditátviteli-rendszert. Az European Credit Transfer System a normatív finanszírozás rendszerében nem alkalmazható, és fordítva: az ECTS a „voucher” szisztémát képes alkalmazni, amelyben a mobil hallgató kredit pontokra osztja el és eltérő intézményekben adja le a személyre szabott támogatás vagy önerő összegét. Az ECTS, az Európai Képesítési Keretrendszer<sup>[10]</sup> együttesen garantálhatja a képesítések reális összehasonlítását, valamint a piacképes tudás és készség-kompetenciák pontosabb körvonalazásával lehetővé tehetik a munkaerő piaci mobilitást.

---

<sup>[10]</sup> 2006. február 27–28-án Budapesten rendezte meg az Európai Bizottság Oktatási és Képzési Főigazgatósága az Európai Képesítési Keretrendszerrel szóló konferenciáját.

NÉMETH BALÁZS

## Az egész életen át tartó tanulás és a felnőttkori tanulás európai keretrendszere

Elemző tanulmányomban azt az ellentmondást próbálom megfejteni, hogy az Európai Unió miért tud egyre markánsabb, eredményesebb oktatási és képzési politikát, politikai törekvéseket megvalósítani, valójában egy új közpolitikai keretrendszert formálni az egész életen át tartó tanulás ernyője alatt, miközben nincs, formálisan nem létezik közös politika az oktatás és képzés területén. Mennyiben függ össze a valóságosan mobilizálni kívánt európai polgár tanulási lehetőségeinek fejlesztése az egységes európai felsőoktatási térség, az egységes európai képesítési keretrendszer, az Europass, továbbá az egész életen át tartó tanulás integrált keretrendszerébe illesztett európai programok elvei a tagállamok oktatási és képzési rendszerének formailag autonóm, de a nemzeti érdekű oktatási és képzési politika egyre felszínes érvényesítésének gyakorlatával.

Végül a kérdés az, hogy ez a helyzet és állapot milyen hatást gyakorol az egyébként is főleg és erőteljesen piaci, munkaerőpiaci hatások mentén formálódó felnőttoktatásra és képzésre, különös tekintettel a felnőttek tanulását támogató legújabb uniós kezdeményezés alapján.

### **Előzmények**

Az európai térben megvalósuló intézményes nevelés 20. századi korszerűsödése nemcsak az intézményesülést tekinthette eszköznek, hanem építhetett azokra a megújuló közösségi értékhalmozatokra, amelyek az egyén előtérbe helyezésével az egyéni kompetenciák kibontakoztatásának feladatát tekintették elsődlegesnek a közösség sikeresség tételeiben, a közösségi stabilitás és fejlődés megteremtésében.

1945 után a demokratizálódó Európa társadalmi az iskolarendszert oly módon igyekeztek továbbfejleszteni, hogy ahhoz hozzákapcsolták a modern szakoktatás és -képzés több évtizedes formáját. Az iskolarendszer fejlesztését erősen befolyásolták a tömegével megjelenő tanulni vágyó felnőttek, akiknek hatékony és eredményes foglalkoztatása iskolázottságuktól, képzettségüktől függött. Nem véletlen, hogy a folyamatossá váló tanító-nevelő munka értelmezése angolszász környezetben bontakozik ki, mivel ott az iskolázást hamar kiterjesztették a felnőttekre és más, ún. „különös célcsoportokra”. A nevelés tehát nem kizárólagosan iskolán kívüli formákban valósult meg, hanem elősegítette az iskola új formáinak, modelljeinek kibontakozását is.<sup>1</sup>

A liberális demokráciák előretörése, majd az 1945 utáni európai demokratikus fordulat lehetővé tette Európa nyugati felében – majd 1989–1990 után Közép-Kelet-Európában is – a ténylegesen demokratikus iskolarendszer kibontakozást, az ENSZ által is támogatott fontos nemzetközi szakmai szervezetek fejlesztését, hogy

---

<sup>1</sup> Részletes lásd: Bajusz, Klára – Filó, Csilla – Németh, Balázs (2004): A magyar felnőttoktatás története a 20. század közepéig. PTE TTK FEEFI, Pécs.

az egyes országokban felhalmozódó tapasztalat átadható legyen, a korszerű társadalom fejlesztése ne csak a munka világában fokozza a hatékonyságot. Ugyanakkor a közösség megújulását, benne az egyén kibontakozását is biztosította az egyén igényessé tételével a nevelésen, tanításon keresztül. Ehhez valóban meg kellett szervezni a korszerű oktatási és képzési rendszert, a felnőttoktatást és közművelődést. A folyamatossá váló nevelés (vagy ahogy az angolszász környezet képviselte, az életen át tartó nevelés és oktatás) az intézményrendszer, a módszerek, tehát a tanítás eszközök, tanítási terek és a tananyag rendszeres és folyamatos fejlesztését jelentette.

Nem véletlen, hogy az 1960-as, különösen pedig az 1970-es évektől a meghatározó gazdaságfejlesztési elgondolásoknak oktatási és képzési vetületei is voltak, és az Európai Közösség maga is szorgalmazta tagországai oktatási, különösképpen képzési potenciáljának fejlesztését. A fejlesztés szükségességét társadalompolitikai oldalról az UNESCO kutatásai, gazdaságpolitikai oldalról pedig az OECD, majd a Világbank, a Nemzetközi Valutaalap és más nemzetközi gazdasági szervezetek kutatásai támasztották alá.

A közpolitikai értelemben vett európai szintű elgondolások a korábbi két évtized elgondolásaira építve az 1980-as évek közepétől tudtak csak megjelenni az Egységes Európai Okmány (SEA) megjelentetése, azaz a gazdasági és politikai integráció európai szintű kiterjesztésével és elmélyítésével, melynek csúcspontját jogi értelemben a maastrichti szerződés jelentette.<sup>1</sup>

A közösségi szintű oktatáspolitikai gondolkodás az Európai Unió létrehozásával kapott új keretet a pillérrendszer megjelenésével és kibontakozásával, a gazdasági fejlesztés és a versenyképesség célkitűzéseinek alárendelve. Ezt az értelmezést támasztják alá az Európai Unió 1992 és 1999 közötti dokumentumai, melyek az oktatás és képzés korszerűsítésének szándékát, a hatékonyság és a hozzáférés növelését igyekeztek ösztönözni.<sup>2</sup>

A jóléti állam modelljének háttérbe szorulása, a visszatérő gazdasági válságfolyamatok és a társadalmi problémák sokasága az európai politikát arra kényszerítette, hogy az integráció kiszélesítésével és elmélyítésével jelentkező gazdasági, politikai és társadalmi instabilitás ellenszereként támogassa a helyi társadalom megújulását az oktatás, a képzés és a kultúra hálózatainak és tereinek átértékelésével, az egyéni szerepvállalás megerősítésével. Miközben elsődlegesnek tekintette és tekinti ma is a munkahelyteremtés feltételeként értékelhető minőségi végzettség és képzettség növelését, melynek zálogaként felértékeltek a folyamatos tanulási tevékenységet és az azt biztosító készségek fejlesztését, addig nem kizárólagosan társadalompolitikai vagy éppen kizárólagosan gazdaságpolitikai ügyekre koncentrált, hanem egyszerre, mintegy kiegyenlítő módon képviseli a foglalkoztatáspolitikai, azaz gazdaságpolitikai célkitűzéseket és az egyén és közössége átalakulását, formálódását elősegítő folyamatokat. Ennek ötvözete lesz a lifelong learning stratégia és politika.<sup>3</sup>

Ugyanakkor az aktív állampolgárság fejlesztése társadalompolitika, mely az egyén szerepét és aktív társadalmi szerepvállalását tekinti közösségi stabilizáló elemnek mind a helyi társadalom, mind a regionális és a nemzeti szintű szervezetek és intézmények megfelelő működésének részeként. Kár, hogy az aktív állampolgár

---

<sup>1</sup> Lásd részletesen: Fazekas, Judit dr. (szerk., 2000): Az európai integráció alapszerződésai. KJK-Kerszöv, Budapest.

<sup>2</sup> Forgács, András – Loboda, Zoltán (2003): Az Európai Unió és az oktatás. Press Publica, Bp.

<sup>3</sup> Erről a folyamatról lásd: Field, John, (2006) Lifelong Learning and the New Educational Order. Trentham Books, Stoke on Trent.



képzése nálunk nem integrálódik markánsan az egész életen át tartó tanulás programjába, holott az Európai Unió bizottságának szakértői csoportja számos prioritást is megfogalmaz a témával kapcsolatosan.<sup>1</sup>

Az egész életen át tartó tanulási (LLL) paradigma formálódása és az európai közpolitikai rendszerbe (EKR) történő stratégiai beépülése kettős célt szolgál. Egyrészt igyekeznek hozzájárulni a foglalkoztatás fejlesztéséhez és azon keresztül a gazdasági növekedés és versenyképesség növeléséhez a koppenhágai (1993), az Agenda 2000 (1997), majd a lisszaboni célkitűzések (2000) alapján. Ugyanakkor az aktív állampolgárság fejlesztésének témája ellensúlyozza a gazdasági orientációt. Közpolitikai értelemben olyan program született az ún. lisszaboni folyamat részeként, melynek alakításába a tagországok érintett szervezetei és intézményei bekapcsolódhatnak, ez saját érdekük is, de egyben feltétele a közösségi együttműködésnek, a közös programokban való tevékenységnek.<sup>2</sup>

Az LLL-paradigma sajátos tényezője, hogy felértékeli azokat az eszközöket, amelyek a tanulás eredményességét befolyásolják. Az alapkészségek fejlesztése, az útmutatás és tanácsadás, a megújuló tanítási módszerek, az emberi erőforrások fejlesztése, a tanuláshoz az otthonokhoz történő közelebb vitele, valamint a tanulási módszerek megújítása korábbi nézetekből is táplálkozik. Ilyen a tanuló társadalom megvalósítását célul kitűző közel tízesztendő Delors-dolgozat, mely a tanulás egyéni és társadalmi szerepét értelmezi, építve a húszesztendő, az UNESCO által megformált tanuló társadalom modellre.<sup>3</sup>

### **Helyzetértékelés az ezredforduló utáni változásokkal kapcsolatosan**

A lisszaboni folyamathoz kapcsolódó Memorandum-vita mellett kimutatható egy igen komoly, tehát határozott közösségi kezdeményezés, melyet az oktatás és a képzés világát európai szinten befolyásoló célkitűzések, az ún. nyitott koordináció (OMC) és annak eszközrendszere jelenít meg. Ez a koordináció arra ösztönzi a tagállamokat, hogy oktatási és képzési politikájukat igyekezzenek összehangolni a mobilitás, a hatékonyság, a hozzáférés és az együttműködés fejlesztésével (A koordináció nem egyedi, hanem a korábban már a gazdaságfejlesztésben is alkalmazott gyakorlat oktatáspolitikai alkalmazása újabb, konkrét eszközökkel).

A Memorandum-vita alapján és a közösségi oktatási és képzési célok minőségi orientációja miatt érdemes azt a felértékelődő tényezőt előhozni és egyben tükröztetni, hogy a koordináció szakpolitikai szintű tevékenysége egyértelműen a korabeli kutatások és felmérések adataira támaszkodva elsősorban az egyéni készségek és kompetenciák fejlesztésére helyezi a hangsúlyt és ezzel összeköt, felértékel minden tanulási teret, ahol az egyén készségstruktúrájának fejlesztése az elsődleges célkitűzés. Ezt a szemléletet támasztja alá az, hogy a koordináció úgynevezett indikátorokkal dolgozik és ez ma is a jellemzője az európai oktatási és képzési, abban a felnőttoktatási irányvonalaknak.<sup>4</sup>

A koordináció eszközrendszerének az oktatás és képzés világában való alkalmazásának szerepét elemezve megállapítható, hogy a nemzeti szintű LLL-stratégia

---

<sup>1</sup> European Commission (2004): *Supporting Active Citizenship, Equal Opportunities and Social Cohesion*. DG Education and Culture, Brussels.

<sup>2</sup> Németh Balázs (2006) *A lifelong learning paradigmája és annak hatása az EU oktatáspolitikájára*. PhD-értékezés. PTE-BTK, Pécs.

<sup>3</sup> Delors, Jacques, et al (1996): *Learning: The Treasure Within*. UNESCO, Paris.

<sup>4</sup> Sz. Tóth, János (szerk., 2004): *Felnőttképzés az Európai Unióban*. MNT-NFI, Budapest.

elkészítése ezt a szemléletmódot tükrözhetné, és akkor nem fordulhatna elő, hogy a lifelong learning vonatkozású nemzeti szintű dokumentumok elsősorban oktatási, képzési vagy ezzel ellentétben kizárólag foglalkoztatáspolitikai eszközként tekintene az LLL-stratégia alkalmazására, holott a mobilitás, a hatékonyság, a hozzájárás és az együttműködés témáinak fejlesztése egyszerre európai és nemzeti ügy.

Azt is le kell szögezni, hogy eddig sem az Európai Bizottság, sem a nemzeti kormányok nem vették eddig kellően komolyan a Memorandum-vita során megfogalmazott „civil” észrevételeket, melyeket szakmai és civil szervezetek jeleztek annak érdekében, hogy az egész életen át tartó tanulás tevékenysége mint stratégiai kezdeményezés megvalósuljon.<sup>1</sup>

A nemzetállamok közötti mobilitás vonatkozásában egyedül az európai felsőoktatás lépett egy jobban áttekinthető európai felsőoktatási térség megvalósítása felé (lásd az ún. Bologna-deklarációt), de ehhez kapcsolható az EUROPASS elindítása és alkalmazása a képzések, a szakképzések, a szakmai gyakorlatok határokon átívelő világában, amely befolyásolja az anyaországot elhagyó uniós polgár munkavállalási esélyeit egy másik tagországban.

Az előbbi ponthoz is kapcsolódva fontosnak tartom ösztönözni a felsőoktatás szerepvállalását, hogy valódi kooperáció valósuljon meg a felsőoktatás intézményei között nemcsak nemzeti, hanem európai és regionális szinten egyaránt. Az egyetemek és főiskolák ezzel is hozzájárulhatnak a minőségi oktatás és képzés fejlesztéséhez, a kooperáció előrelendítéséhez akár az iskolarendszer vertikumában, akár az oktatási és képzési rendszer horizontális irányában a formális, a nem formális és az informális tanulási terek között, sőt e tereken kívül eső, ún. „külső partnerekkel”. Ennek érdekében fontos a gazdasági, a politikai és a kulturális szereplőkkel történő kapcsolatok formálása a tanulóorientált fejlesztések érdekében, legyen szó akár minőségorientációról, az erőforrások fejlesztéséről, a készség- és kompetenciafejlesztés témaköréről az egyes foglalkozások és szakmák esetében vagy akár a tananyag és a módszertan megújításáról.<sup>2</sup>

Az LLL-paradigma érvényesítése természetesen közelebb hozza egymáshoz az egyes életkori szakaszokra vonatkozó nevelési rendszereket, felfogásokat, a pedagógia, az andragógia és a gerontagógia által vizsgálható tanítási és tanulási folyamat tartalmát. Mivel ezek egymásra is hatnak, fontos a kapcsolódó tudományterület alaposabb ismerete, az elért eredmények alkalmazása, integrálása elsősorban a tanulási tevékenység megalapozása, hatékonyságának növelése, továbbá a tananyag fejlesztése érdekében.<sup>3</sup> Nem véletlen, hogy a felnőttoktatás és képzés minőségi fej-

---

<sup>1</sup> Sajnos az állampolgárok, a szakmai és civil szervezetek véleménye nemigen tükröződik a nemzeti stratégiákban, azokra nem találunk utalást. Ilyen véleményeket összegez: Chisholm, Lynne – Larson, Anne – Mossoux, Anne-France (2004): *Lifelong Learning: Citizen's views in close-up*. CEDEFOP-EUROP, Thessaloniki–Luxemburg., továbbá a kulcskompetenciákkal kapcsolatban: The European Civil Society Platform on Lifelong Learning (2004) *Skills for Life as the Key to Lifelong Learning. Towards Achieving the Lisbon Strategy. Conference Report*. EAEA, Brussels - www.eucis.net

<sup>2</sup> A felsőoktatás LLL-tevékenységének fejlesztését tűzte ki célul az EULLearN projekt, melynek eredményei a témában jól hasznosíthatóak. Lásd: H. Urponen – V. Mitchell – D. Rutkauskienė – R. Mark – F. Moe – Mick Brennan (szerk.) (2006) *The Managers' Handbook for University Lifelong Learning*. EULLearN, ISM University of Management and Economics, Lithuania

<sup>3</sup> Ehhez a témához kapcsolódik az Európai Felnőttoktatás Szövetség (EAEA) által megfogalmazott főbb európai felnőttoktatási trendek és témakörök között a felnőtt-oktatók és képzők képzésének feladata. EAEA (2006) *Adult Education Trends and Issues in Europe*. EAEA-Brussels. 48-52. old.

lesztése érdekében elindulhatott, megújulhatott a korszerű andragógus-képzés és annak felsőoktatási kereteit alap- és mesterszakok tükrözik, ez most Magyarországon is belép a kétszintű képzési keretrendszerbe. Miközben a megújuló andragógiai kutatások jelzik, hogy a felnőttoktatás és képzés problematikája egyszerre jeleníti meg a praxis hatékonyabb és tudományos színvonalú kutatásának igényét, valamint a felnőtt-képzők képzéséhez kapcsolódó ugyancsak tudományos igényű elméleti, elemző munka feltételeinek és tevékenységének korszerűsítési törekvéseit európai mesterszak tananyagának létrehozásával és alkalmazásával.<sup>1</sup>

Az LLL-stratégia alkalmazása nemzeti szinten hozzájárul a hozzáférés és az esély javításához. Ez pedig segít abban, hogy a tanuló eljusson a számára megfelelő intézménybe, a megfelelő intézménynél vagy szervezetnél tölthesse szakmai gyakorlatát, továbbá az átjárhatóság biztosításával gördülékenyebben léphessen át az egyik tanulási térből a másikba. Ehhez viszont a korábban megszerzett ismeretek elismertetésében, különösképpen a munkatapasztalat elfogadásában, akkreditációjában van mit fejleszteni a tagállamok többségében, így Magyarországon is.<sup>2</sup>

Fontos kiemelni a felnőttoktatás és -képzés fejlesztésének szükségességét, mint az egész életen át tartó tanulás egyik igen fontos eszközének megújulási folyamatát értelmezve, az egyes felnőttoktatási és -képzési formák közötti együttműködés és tapasztalatcsere fontosságát helyi és regionális szinten (ezt szándékozik segíteni a tanulás régió modellje), mely visszahat a terület szabályozására, közpolitikai formálására. Ez különösen fontos, mivel számos felnőttképzési forma nem illeszkedik a gazdasági szereplők, különösen a munkaadók, a jelentősebb vállalkozások képzési elvárásaihoz. A tanulói létszám csak azért növekszik, mert a felnőttek egyre nagyobb számban tanulnak, ezért érdemes lenne felmérni a tanulói igényeket és a munkaadó elvárásokat. Fontos feltárni a kamarai, a munkaügyi rendszer, a munkaadók, az önkormányzatok, az érintett civil szervezetek (pl. a hátrányos helyzetűek, a megváltozott munkaképességűek, tehát a külön társadalmi csoportokhoz tartozók érdekeit képviselő szervezetek), valamint a felekezeti és a társadalmi értékek kultúra szervezeteinek, intézményeinek szerepét a kutatások, a fejlesztések előrelendítésével, elsősorban a lokális és regionális partnerség keretében.<sup>3</sup>

Nem kerülhető meg az analfabetizmus, továbbá a funkcionális analfabetizmus problematikája. Ezúton hívjuk fel a figyelmet a felnőttek iskolái, azaz a második esély iskolái meg-, illetve újjászervezésének szükségességére, mivel igen jelentős azon fiatalok száma, akiknek kulcsképeségei hiányosak, elsorvadtak. Ezt már csak azért is jelezzük, mert az Európai Unió 1995-ös Fehér Könyve a témában világos iránymutatást fogalmaz meg nemcsak ezen témakörben, de az idegen nyelvek tanulása és alkalmazása terén is, hozzájárulva az egyéni mobilitás képességéhez.<sup>4</sup> Magyarországon főleg az Oktatáskutató Intézet (OKI) felnőttoktatási kutatócsoportja

---

<sup>1</sup> M. Atanasova – R. Dockrell – G. Graefner – B. Németh – M. Tereseviciené – M. Walber (2006) *TEACH – Felnőttoktatók képzése a továbbképzésben és a felsőoktatásban*. Nicolaus Copernicus University, Torun,

<sup>2</sup> Lásd az NFI felnőttképzési akkreditációt támogató fejlesztési tevékenységeit: [www.nfi.gov.hu](http://www.nfi.gov.hu)

<sup>3</sup> Longworth, Norman (2006) *Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities*. Lifelong Learning and Local Government. Routledge, London - New York

<sup>4</sup> European Commission (1995): *White Paper on education and Training. Teaching and Learning, towards the learning society*. EC-EUROPE, Brussels, 62–64. old.

vizsgálja ezt a problematikát,<sup>1</sup> továbbá Bajusz Klára kutatásai is iránymutatóak e téren a probléma lokális és regionális értelmezése vonatkozásában.<sup>2</sup>

Álláspontom szerint a felnőttoktatási és -képzési kutatások bázisa elsősorban a felsőoktatási keretek között működő néhány jelentős andragógia tanszék és intézet és azok hálózata (pl. MELLearn), a Nemzeti Felnőttképzési Intézet és az MTA Andragógiai Albizottsága kell legyen, miközben más, említett kutatási műhelyeknek (pl. OKI) is kooperálniuk kell a lifelong learning megvalósítása érdekében. Fontos a külföldi példák, tapasztalatok megismerése, elsajátítása, melyhez az Európai Unió programjai (pl. Socrates–Grundtvig, majd az Integrált LLL-programrendszer) hozzájárulnak.<sup>3</sup> Rá kell mutatni a képzők képzésének fontosságára is, mely ugyancsak befolyásolja a minőségi oktatás és képzés színvonalát. Ebben igen komoly szerepet kap a minőségbiztosítás és az akkreditáció, melyeket a törvényi szabályozás is érint.<sup>4</sup> Szerencsés lenne ezért egy olyan átfogó, keret jellegű LLL-törvény megalkotása, amely a tanulás támogatását kiterjesztené az egészségnevelésre, az ifjúsági munkára, továbbá a kulturális és egészségturizmusra is.

Az LLL-paradigma értelmezése kitér az újabb oktatási, képzési és tanulási technológiák alkalmazására, különös tekintettel a távoktatás és az e-learning fejlesztésére. A tanulás lehetőségének közelebb vitele az otthonokhoz nemcsak a távoktatási és távtanulási formákat érinti, amelyek felhasználásában igen komoly egyenlőtlenségek vannak az egyes uniós tagországok között, hanem a hozzáférés, a kínálat lokális és regionális kiterjesztését is jelenti.

Fontos megállapítanunk, hogy az LLL-stratégia megvalósításában meghatározó szerepe lenne egy nemzeti szintű konzultációnak és szakértői mechanizmusnak. Megkerülhetetlen a társadalmi partnerek és a civil szektor bevonása és konzultációs tevékenységének működtetése, különös tekintettel a helyi és regionális érdekekre.

Érdemes az egész életen át tartó tanulás helyi és intézményi tapasztalatait a *jó gyakorlat* (best practice) innovációs aspektusában feltárni, különös tekintettel a jó gyakorlat megismerését és cseréjét megvalósító szakmai hálózatok fejlesztésére.

A tudás alapú gazdaság és annak társadalma napjainkban igyekszik meghatározni azokat a kompetenciákat, amelyek a hatékony tanulást, majd az eredményes munkavállalást befolyásolják. E kompetenciák értelmezéséhez minőségi indikátorokat, mérőkövetkeket használnak (lásd az OECD és az Európai Bizottság által finanszírozott kutatásokat). Az úgynevezett kulcskompetenciák tartalmi súlypontja ma már a személyes és a társadalmi kompetenciák oldalán van. Ez pedig ma még ellentmondásban van a gazdasági igényekkel. További kutatások pedig arra mutatnak rá, hogy éppenséggel az attitűdök kialakítása lenne elsődleges, utána a készségek és az ismeretek, a tudás megszerzése következhetne.<sup>5</sup>

Fontos leszögeznünk, hogy Magyarországon a lifelong learning stratégiája és a stratégiaalkotási folyamat nem kellő alaposággal vesz tudomást a már létező uniós

---

<sup>1</sup> Mayer, József (szerk., 2005): 3L Akadémia 2004, Gyula. Innováció–Integráció–Inklúzió. OKI, Budapest.

<sup>2</sup> Bajusz Klára (2005) Iskolarendszerű felnőttoktatás az ezredfordulón. PTE FEEK.

<sup>3</sup> Lásd részletesen a [www.tpf.hu](http://www.tpf.hu) weboldalon az EU lifelong learning integrált programjait, melyhez szorosan kapcsolódik a jó gyakorlat terjesztése.

<sup>4</sup> Ezt célozza az EUCEN európai felsőoktatási hálózat EQUIPE+ projektje, mely a felsőoktatási LLL minőségi fejlesztését szolgáló indikátorok vizsgálatával foglalkozik. Lásd: [www.eucen.org](http://www.eucen.org)

<sup>5</sup> OECD (2002): *Understanding the Brain. Towards the Learning Science*. OECD, Paris. Továbbá az OECD legújabb kutatása: OECD-CERI: „Social Outcomes of Lifelong Learning”. [www.oecd.org/documentprint\\_25\\_04\\_2006](http://www.oecd.org/documentprint_25_04_2006)

kezdeményezésekről, például a tanuló régió modelljéről, amely motorja lehetne a lokális és regionális tanulást támogató szolgáltatók együttműködésének. Ugyanakkor nem képviseli az alternatív tanulási formákat és az informális tanulás lehetőségeit sem, úgy vélem tehát, hogy a deklarált szándékok ellenére Magyarországon a szemléletmód még erősen közoktatás-, felsőoktatás-, valamint foglalkoztatás-centrikus, ugyanakkor a felsőoktatási témát szinte „letudja” a Bologna-struktúra bevezetésével.

Érdemes feltennünk a kérdést, hogy kiknek áll érdekében a lifelong learning paradigma tartalmának stratégiai érvényesítése? Véleményem szerint ez a tagországok többségének érdeke, hiszen az LLL-szemléletmód és stratégiai gondolkodás tulajdonképpen a lisszaboni folyamatba illeszkedő komplex eszköz, melyet az Európai Tanács javaslatára az Európai Bizottság dolgozott ki, majd a Memorandum-vita következtében finomított.

Az EU bővítése lelassította ezt a munkát. A 2004 évi Kok-jelentés kritikus hangvételével inkább lendületet adott, mivel a lisszaboni folyamat kritikáját fogalmazta meg az *Oktatás és képzés 2010* (Education and Training 2010) dokumentumhoz hasonlóan.<sup>1</sup>

Ugyanakkor *Ján Figel* az Európai Bizottság oktatási, képzési, kulturális és a többnyelvűség ügyeiért felelős biztosa 2004 novemberében világosan kifejtette Európa jövőjével kapcsolatos egyik írásában, hogy a Kok-jelentés sajnos nem mutatott rá az oktatás és képzés stratégiai szerepére. A Kok-jelentés elsősorban a kutatás-fejlesztés fejlesztésében látja a növekedés kulcsát, ugyanakkor Figel – miközben maga is fontosnak tartja ezen utóbbi terület fejlesztését – határozottan megfogalmazta, hogy nincs tudásalapú társadalom és gazdaság a tudás hatékony terjesztése nélkül. Ez az oktatás és képzés elsődleges feladata ma is! Értelmezése szerint ezért a következő évek feladata, hogy jelentősebb köz- és magán-befektetéseket foganatosítsanak a humán erőforrások fejlesztésére, és hogy nem mondjanak le a lifelong learning stratégiák koherens és világos fejlesztéséről, az egységes európai oktatási és képzési térség formálásáról, valamint a felsőoktatás stratégiai fejlesztéséről.<sup>2</sup>

A kritika erősítette az eredményorientált gondolkodásmódot, és arra készítette/készíteti a tagországokat, hogy a közös döntést vegyék komolyan, és a saját maguk által deklarált célokat igyekezzenek elérni.

#### **A közelmúlt trendjeinek összegzése, különös tekintettel a felnőttek tanulásának ösztönzésére, fejlesztésére**

Az európai felnőttoktatás és képzés fejlődésében fontos és meghatározó tényező az állandó átalakulásban lévő társadalom és gazdaság. E két fontos tényező közül elsősorban a gazdasági érdek az, mely a felnőttoktatást jelentős mértékben, akár túlzott mértékben is képzési orientációba sodorta, ezzel előidézve azt a főleg redukcionista-nak minősíthető helyzetet, mely a felnőttoktatás helyett főleg a felnőttképzés dominanciáját eredményezte. Rubenson, svéd oktatáskutató szerint ez a felfogás jelentős mértékben hozzájárult a felnőttoktatás piaci orientációjának, különös tekintettel az iskolarendszeren kívüli képzések fejlődéséhez, ezért nem meglepő, hogy a jelentősebb gazdasági szervezetek is a felnőttképzés rugalmas és nyitott formáinak fejlesztésére

---

<sup>1</sup> European Commission (2003): Education and Training 2010. The Success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms. EC-EUROPE, Brussels.

<sup>2</sup> Ján Figel (2004) *The future of the Lisbon Strategy committing Europe for Growth*. EPP-Economic and Social Policy Committee Conference on the future of the Lisbon Strategy. EC-Brussels. 3. old.

tésében vélték felfedezni a gazdasági növekedés és a foglalkoztathatóság egyik kulcsát.<sup>1</sup>

Ezt a szemléletet képviselte számos gazdasági szervezet, még az Európai Közösség is egészen a '90-es évek közepéig. Ez még akkor is így van, ha - ezen szervezetek között - éppen az OECD fedezte fel elsőként az egész életen át tartó tanulás gondolatában a folyamatos tanulás, az egyéni tanulási teljesítmény és a gazdasági teljesítmény minőségi fejlesztésének lehetősége közötti összefüggéseket a rekurrens oktatás modelljébe beillesztve. Mégis a nemzetközi gazdasági szervezeteknek kellett egyre nagyobb figyelmet szentelni az iskolarendszerű oktatás, ahhoz kapcsolódóan pedig az iskolarendszerű felnőttoktatás fejlesztésére, mivel egyértelművé vált, hogy az iskolából kikerülő fiatal felnőttek zöme alacsony szintű készségekkel, kulcskompetenciákkal rendelkezik, azok pedig fékezik a gazdasági teljesítmény minőségi orientációját, a versenyképes termék előállításának és a hozzá kapcsolódó innovációnak a lehetőségét.

A kulcskompetenciák között pedig egyértelműen felértékelődtek azok a kompetenciák, melyek az egész életen át tartó tanulás szemléletének megerősödése alapján egyszerre jelezték a gazdasági és a társadalmi szerepek hatékony betöltéséhez kapcsolódó készségek birtoklásának és alkalmazásának képességét, mint felértékelődő tényezőt a tudásalapú társadalom szerkezetében. Az Európai Unióban ma az egész életen át tartó tanulás egyik meghatározó problémaköre a kulcskompetenciák fejlesztése a formális, a non-formális és az informális tanulási terekben egyaránt.

A redukcionista felfogások mindmáig képtelenek választ találni azokra a kérdésekre, hogy a felnőttoktatás és képzés túlzott piaci orientációja mennyiben okozója az iskolarendszerű felnőttoktatás leértékelődésének, a felnőttkori analfabetizmus újbóli jelentkezésének. Ezt felismerve az Európai Unió már nem egyértelműen redukcionista, de nem is feltétlenül humanisztikus felfogása az egész életen át tartó tanulás sajátos európai keretrendszerét hozta létre 2004 végére az úgynevezett integrált LLL-programokkal, ösztönzi a tagállamokat arra, hogy maguk is lépjenek tovább a felnőttoktatás és képzés fejlesztése terén saját nemzeti egész életen át tartó tanulási stratégiáikat követve, megvalósítva, különös tekintettel a következő uniós költségvetési periódus időszakában bevezetendő programrendszer elemeire támaszkodva.

Szemléletmást mégis ennél többről van szó! Ugyanis az Európai Unió és annak bizottsága nemcsak arra ösztönzi a tagállamokat, hogy saját nemzeti oktatási és képzési rendszereiket fejlesszék, hanem ezt közösen meghatározott célok, a liszaboni célkitűzések immáron módosított változatához igazodva tegyék azoknak a közösségi célkitűzéseknek megfelelően, melyeket a maastrichti és az amszterdami szerződések világosan rögzítenek.<sup>2</sup>

Ehhez járulnak hozzá azok a felnőttoktatást és képzést is befolyásoló, megújítani szándékozó fejlesztési javaslatok, melyek közül a legújabb a felnőttek tanulását ösztönző, azt új szemléletbe helyező európai bizottsági nyilatkozat, vagy másképpen

---

<sup>1</sup> Rubenson, K. (1994): Recurrent Education in Sweden. A Moving Target. In Bélanger, P. – Gelpi, E. (eds.): Lifelong Education. Kluwer, Amsterdam.

<sup>2</sup> Lásd: European Council and European Commission (2006) *Joint Interim Report on Education and Training 2010 work programme*. EC, Brussels

cselekvési terv, melynek komoly szerepe van abban, hogy a tagállamokban újtárra indítson egy új felnőtt tanulási hullámot, különös tekintettel a következő témákra:<sup>1</sup>

- A részvételt korlátozó akadályok leküzdése;
- A felnőttkori tanulás minőségének fejlesztése és biztosítása;
- A tanulási eredmények elismerése és értékelése;
- Beruházás az idősödő és vándorló népességbe;<sup>2</sup>
- Indikátorok és benchmarkok alkalmazása.

Az Európai Bizottság úgy véli, hogy a legfontosabb kihívás a versenyképesség, a demográfiai változások és a társadalmi befogadás ügyei lesznek. Hasonló álláspontra helyezkedik az OECD legújabb, a felnőttek tanulását támogató dolgozatában.<sup>3</sup>

Az Európai Felnőttoktatási Szövetség (EAEA) is megjelent egy új dolgozattal az európai felnőttoktatás és képzés trendjei és meghatározó témáival kapcsolatban és jelzi, hogy a következő időszakban az alábbi területek fejlesztésére kell odafigyelni az európai felnőttoktatásban:<sup>4</sup>

- A felnőttoktatás és képzés minősége és fejlesztése;
- A tanulás más/atipikus formáinak elismerése és értékelése;
- Az alapkészségek és kulcskompetenciák, mint felértékelődő témakör;
- Az aktív állampolgárság és a felnőttkori tanulás kapcsolata;
- Helyi tanuló központok, partnerség és decentralizáció;
- A felnőttoktatás és a felnőttkori tanulás kutatási keretei, feltételei;
- A felnőttoktatási és képzési szakemberek képzése és fejlesztése.

Figyelemre máltó, hogy milyen mértékben értékelődik fel tehát a felnőttoktatás és képzés szerepe az egész életen át tartó tanulás fejlesztésében, különös tekintettel a felnőttkori tanulás fejlesztésére.<sup>5</sup> Ezért az andragógiai kutatásokban is a fent jelzett problémák kutatása felé szükséges orientálódni az európai K+F programokhoz kapcsolódva, elsősorban a LLL-Erasmus és Grundtvig, továbbá a Tempus és a Leonardo da Vinci programok kereteiben.

---

<sup>1</sup> European Commission (2006) *Adult Learning: It is never too late to learn..* Communication from the Commission. EC. Brussels. COM (2006) 614 final

<sup>2</sup> Lásd a Socrates-Grundtvig New Horizons- Active Age Projekt (2006) manifesztumát az idősek tanulásának ösztönzése érdekében: [www.activeage.feek.pt.hu](http://www.activeage.feek.pt.hu)

<sup>3</sup> OECD (2006) *Promoting Adult Learning* OECD, Paris ISBN 92-64-01092-0 (lásd: [www.oecd.org/edu/adultlearning](http://www.oecd.org/edu/adultlearning))

<sup>4</sup> European Association for the Education of Adults (2006) *Adult Education Trends and Issues in Europe*. EAEA, Brussels

<sup>5</sup> Lásd: Peter Jarvis (2004) *Adult Education and Lifelong Learning*. Routledge Falmer, London

BAJUSZ KLÁRA

## A tanári kompetenciák szerepe az iskolarendszerű felnőttoktatásban

A kompetencia mind a munka világában, mind az oktatás kapcsán egyre gyakrabban emlegetett fogalom. Definiálása, értelmezése azonban messze nem egységes. Általában kettős kontextusban találkozunk vele: egyfelől, a köznyelv szerint hozzáértést, szakértelmet, alkalmasságot, relevanciát jelent. Tudományos igényű definíciói is többfélék. Falus Iván (2005. p.2.) megfogalmazása szerint „pszichikus képződmények olyan rendszere, amely felöleli az egyénnek egy adott területre vonatkozó ismereteit, nézeteit, motívumait, gyakorlati készségeit, s ezáltal lehetővé teszi az eredményes tevékenységet”. A kompetencia humánerőforrás-gazdálkodási, munkaerőpiaci, szakképzési kontextusban egyaránt megjelenik, különböző szakmai és nyelvtérleteken is eltérően értelmezett (Udvardi-Lakos, 2005).

### A tanár kompetenciái

A tanári kompetenciák – elsősorban pedagógiai aspektusból történő – eddigi vizsgálata és meghatározása szintén igen eltérő szempontrendszerek és alapelvek szerint megtörtént már (Falus 2001, Nagy 2000, Hunter 1976, Kron 1997). A hazai irodalom andragógiai megközelítésből igen keveset foglalkozott a felnőttoktató kompetenciáival, még kevesebbet az iskolarendszerű felnőttoktatásban, azaz a felnőttek iskoláiban tanítókéival.

A tanári kompetenciák európai szintű vizsgálata az utóbbi évtizedben került előtérbe. Ennek egyik oka, hogy kutatások során egyértelművé vált a tanári munka minősége és a tanulás eredményessége közötti összefüggés (Halász, 2005.), vagyis hogy a családi háttér után a tanár munkája a legmeghatározóbb a tanulás eredményességének tekintetében. Emellett egyre inkább megjelennek a tanár munkájával kapcsolatban is értelmezhető új elvárások: nem tantárgyspecifikus kompetenciák, új értékelési rendszerek, tanárképzési modellek, stb. Ezek a folyamatok szintén kihangsúlyozzák a tanári kompetenciák szerepét.

Az EU-ban a 2010-ig tartó Lisszaboni Folyamat 13 stratégiai célja közül az első helyen a tanárok és oktatók képzése áll. A tanárpolitikával foglalkozó munkacsoport hozta létre – 2004-ben – a tanárok képzésére, a tanári képesítésre és kompetenciákra vonatkozó közös európai alapelveket<sup>1</sup>. A dokumentum kiemeli: a 2010-es lisszaboni célkitűzések akkor érhetőek el, ha a tanárok kompetenciái és képzettsége a fejlesztési folyamatban központi szerepet kapnak.

A dokumentumban szereplő elsődleges elvárások:

---

<sup>1</sup> Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications (2004) [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf) (2006. 11. 10.)



- A tanár meg tudja felelni a tanuló társadalom kihívásainak, aktívan részt venni annak alakításában, és diákjait is felkészíteni az egész életen át tartó tanulásra, EU-polgárságra.
- A tanár rendelkezzen megfelelő tárgyi tudással, legyenek tananyagfejlesztési, módszertani ismeretei, vegyen részt fejlesztési, kutatási folyamatokban.
- Jobb kapcsolat alakuljon ki a leendő iskolák és képzőhelyek között.

A közös alapelvek:

- 1) A tanár jól képzett szakember.
- 2) A tanár az egész életen át tartó tanulás jegyében dolgozik.
- 3) Tanárnak lenni mobilis professzió. Jelenti ez egyrészt az intézményközi, európai programokban való részvételhez szükséges földrajzi mobilitást, másfelől az egyes oktatási szintek, szinterek közötti szakmai mobilitást is.
- 4) A tanár együttműködik más intézményekkel, a munka világának szereplőivel.

A felsoroltakhoz szükséges tanári kompetenciaterületek:

- 1.) képes együttműködni, másokkal együtt dolgozni;
- 2.) képes használni különböző tudáselemeket és információkat, képes különböző technikákkal dolgozni;
- 3.) képes a társadalomban, és azzal együtt dolgozni.

Az alapelvek az azóta történt uniós együttgondolkodás során kiegészültek több elemmel is: a szakképzésnek és az itt oktatók szerepének erősítésével, valamint annak hangsúlyozásával, hogy a tanári szakma elválaszthatatlanul összefonódik az egész életen át tartó tanulással.

Az Európai Szakképzés-fejlesztési Központ (Cedefop) tanulmányában<sup>1</sup> a szakképzésben foglalkoztatott tanárok kompetenciáit írja le a következőképpen:

- Pedagógiai kompetenciák: a tanár képes a tanulói igények feltárására és elemzésére, az ezekkel összhangban lévő programok megtervezésére. Képes tanítani, és felbecsülni tevékenysége eredményét.
- Szakmai kompetenciák: A tanár képes tisztázni a képzési célokat, összevetni ezeket a munkáltatók igényeivel és végigvinni az oktatási folyamatot.

A tanulmány kiemeli, hogy ezeknek a kompetenciáknak a mai viszonyok között folyamatos frissítése indokolt, hiszen a tanárképzés nem tud minden jelenleg szükséges tudást és kompetenciát közvetíteni.

### **A felnőttoktató kompetenciái**

Ha tehát – mint ahogyan az előzőekben láttuk már – a pedagógus kompetenciáit több strukturális megközelítésben is definiálták már, felmerül a kérdés, miért kell a felnőttoktató kompetenciáit is meghatározni – azaz miben térnek el egymástól a pedagógiai és andragógia kompetenciák? A válasz a tanított célcsoportok különbözőségében rejlik, azaz a kérdést úgy is feltehetnénk: mennyiben tanul másként a gyerek és a felnőtt? Mivel ennek magyarázatával sok helyen találkozhatunk, csupán vázlatpontokba szedve elevenítsük föl a felnőttkori tanulás legmeghatározóbb sajátosságait.

---

<sup>1</sup> Cort, P. - Härkönen, A. - Volmari, K. (2004): PROFF – Professionalisation of VET teachers for the future. Cedefop Panorama series, 104. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.

- 1.) A felnőtt önkéntesen tanul. A tankötelezettség teljesítése után minden felnőtt önálló döntése, hogy visszaül-e az iskolapadba. Ez a döntési folyamat befolyásolható ugyan, de az érintett csupán külső hatásokkal nem kényszeríthető a tanulásra.
- 2.) Meghatározó a motivációk szerepe. Ahhoz, hogy a felnőtt tanuljon, erős és folyamatos késztetés szükséges. Ha ez a tanulási folyamat során megszűnik, az lemorzsolódáshoz vezet.
- 3.) A felnőtt adott cél elérésének érdekében tanul. A képzési programok közül – mivel időt, energiát és pénzt áldoz a tanulásra – céltudatosan választ. Gyakoriak a munkaerőpiaci státusz megtartását vagy megerősítését célzó tanulási folyamatok. Ritkább, ideális esetben a résztvevő a tanulás örömeért, és nem konkrét előnyökre váltható tudáselemek megszerzéséért vesz részt felnőttoktatásban.
- 4.) A felnőtt a tanulás során felhasználja korábbi élet- és munkatapasztalatait. Ez le is rövidítheti a képzési időt, de akadályozhatja is a felnőttet a tanulásban, amennyiben tapasztalatai ellentétesek a képzés során őt ért hatásokkal.
- 5.) A felnőttet a rendeskorúaktól eltérő időszerkezeti sajátosságok jellemzik. A felnőttoktatásnak igazodnia kell azokhoz a speciális körülményekhez, melyek a résztvevők élethelyzetéből, munkaerőpiaci státuszából adódnak (pl. levelező és esti tagozatos képzések, munka melletti tanulás).

Az andragógus szükséges kompetenciáinak vizsgálatát ebben a tanulmányban tovább szűkítjük, és az iskolarendszerű felnőttoktatás jellegzetességeire koncentrálnunk. A továbbiakban az iskolarendszerű felnőttoktatás fogalmát azon közoktatási intézményekre terjesztjük ki, melyek célja azoknak a már nem tanköteles felnőtteknek második esélyt biztosítani, akik a rendeskorúak oktatási rendszerének valamely szintjén továbblépés vagy végzettség megszerzése nélkül lemorzsolódtak, és akik általános iskolai végzettséget, érettségi bizonyítványt vagy bizonyos szakképesítéseket a felnőttek iskolarendszerében – érvényes tanulói jogviszonyt létesítve – kívánnak megszerezni. A felnőttek iskolarendszere elvileg magába foglalja a felsőoktatásban tanuló felnőttek által igénybe vett második esélyt is. Ezt az oktatási szintet, illetve az itt tanítók szükséges kompetenciáit ebben a tanulmányban azonban nem elemezzük, mivel a közoktatás és a felsőoktatás jellegében, céljaiban, célcsoportjaiban, szabályozásában, stb. igen eltér egymástól.

A pedagógus és az andragógus kompetenciái között természetesen vannak átfedések, melyek elsősorban a formális oktatás zárt jellegéből, illetve az iskolarendszerben szükséges szakmai és tárgyi tudáselemek azonosságából erednek. (Nyilvánvalóan egy rendeskorúakat és egy felnőtteket tanító történelemtanárnak is ugyanolyan szaktárgyi ismeretekre van szüksége, ugyanarra az érettségi vizsgára készíti fel tanulóit, és ugyanabban a törvényi szabályrendszerben kell működnie).

Ki taníthat a felnőttek iskoláiban? A válasz igen egyszerű: az iskolarendszerben törvényileg meghatározottak azok a kvalifikációk, melyek az oktatásban való részvételhez szükségesek. Ez azonban azt a veszélyt is magában hordja, hogy a tanári képesítés megléte feljogosítja a pedagógust a felnőttoktatásban való részvételre akkor is, ha semmilyen korábbi tapasztalata nincs az érintett célcsoportról, azaz nincsenek andragógiai ismeretei. Ez még inkább hangsúlyozza azoknak a tanári kompetenciáknak a szerepét, melyekről a tanulmány szól.

A pedagógus és a felnőttoktató kompetenciái közötti különbségek elsősorban ott ragadhatóak meg, ahogyan a tanár konfliktusokat old meg, a diákokkal kommunikál,

viszonyul hozzájuk. A felnőttoktatásban – a korábban bemutatott jellegzetességek okán – a pedagógiában megszokott alá-fölérendeltségi viszonyt ideális esetben mellérendeltség, azaz partnervizony váltja fel. Ennek lényege, hogy a tanár felnőtt tanulókkal dolgozik együtt, akiket egyenrangúként kezel különböző szituációkban: elismeri, és a tanítási-tanulási folyamatba beépíti előzetes tapasztalataikat. A tanár és a felnőtt diákok között kétirányú kommunikáció, tapasztalatcsere zajlik. A tanár számára nem szégyen, ha nem tud minden kérdésre azonnal választ adni, sőt, előfordul, hogy a tárgyalt témakörben egyes tanulók tájékozottabbak az oktatónál (pl. napi munkájukkal kapcsolatos kérdésekben). A felnőtt tanuló adott célok eléréseért tanul, ezért kihasználja a felnőttoktató és a résztvevők közötti partnervizonyt, és tudatosan igyekszik a legtöbb tudást, információt megszerezni tanulmányai során<sup>1</sup>.

A felnőttoktató kompetenciáit úgy foglaljuk össze, hogy a korábbiakban vázolt megközelítésekkel szemben elsősorban a felnőtt tanár-felnőtt diák kapcsolat specifikus elemeire, az andragógiai sajátosságokból következő kompetenciaelemek definiálására helyezük a hangsúlyt. Itt meg kell jegyeznünk, hogy a felnőttoktató kompetenciái – jellegükből adódóan – elméleti és gyakorlati elemekből állnak, melyek elsajátítása és fejlesztése a jelenlegi képzési struktúra sajátosságai miatt nagyobb részt a tanári praxis során történik.

A felnőttoktatók kompetenciáinak meghatározására egy lehetséges megközelítési mód lehet az alábbi, melyben a következő kompetenciaterületek szerepelnek:

- 1.) Szakmai kompetenciák: az oktató tudományterület, professzió (tantárgyak, modulok) oktatását teszik lehetővé. Elsősorban azt a szaktudást takarják, mellyel a tanár az adott (elméleti, gyakorlati) területen megfelelően felkészültnek tekinthető.
- 2.) Andragógiai kompetenciák: lehetővé teszik, hogy a tanár tudását felnőtteknek adja át. Ide tartoznak a releváns andragógiai ismeretek, a tananyagtervezési és szervezési ismeretek. A tanuló társadalom megteremtésének elősegítése, valamint a felnőtt tanulók felkészítése az egész életen át tartó tanulásra. A tanulási képességek fejlesztése.
- 3.) Szociális kompetenciák: a tanár képes megérteni, átérezni a felnőtt diák tanulással kapcsolatos gondjait és nehézségeit, lehetőség szerint orvosolni ezeket az egyén szintjén (anyagi, családi, időszerkezeti, munkaerőpiaci konfliktusok) ugyanúgy, mint adott célcsoportok (kisebbségek, szegregáltak, halmozottan hátrányos helyzetűek) tekintetében<sup>2</sup>.
- 4.) Technológiai kompetenciák: a XXI. században elengedhetetlen információs és kommunikációs technológiák ismerete, valamint az oktatás során való felhasználása (szemléltetés, e-learning stb.).
- 5.) Kommunikációs kompetenciák: képessé teszik a tanárt arra, hogy párbeszédet folytasson és együttműködjön más oktatókkal, képző intézményekkel, társadalmi és szakmai szervezetekkel, munkáltatókkal, döntéshozókkal. Az interakciók hatására képes változni és változtatni (rugalmasság).

---

<sup>1</sup> Ez a mellérendeltségi viszony a formális oktatásban azonban általában nem tud ideális formában megvalósulni. Mivel a tanár osztályoz, vizsgáztat, a diák függőség-érzése erősebb. A tanár értékelő szerepe akarva-akaratlanul bizonyos alá-fölé rendeltségi viszonyt eredményez.

<sup>2</sup> A felnőttoktatásban annak sajátosságai folytán kiemelt szerepet kell, hogy kapjon a tanár fejlett szociális érzéke. A második esély iskolarendszerében semmiképp sem érvényesülhet a „fünyíró-elv” – főleg nem akkor, ha az első esély során a felnőtt éppen ennek lett áldozata! A tanárnak képesnek kell lennie arra, hogy az egységes követelményt, tananyagot akár személyre szabott körülmények között illetve módszerekkel közvetítse.

Az egyes kompetenciaterületek egymáshoz való viszonyát az 1. ábra mutatja be. A szakmai és andragógiai kompetenciák képezik a felnőttoktatói tevékenység alapját – ehhez mindkét kompetenciaterület egyaránt nélkülözhetetlen. A szakmai kompetenciák adják a szükséges tárgyi tudást, az andragógiai kompetenciák pedig azokat a módszertani, didaktikai ismereteket, melyek a felnőtt csoportok oktatásánál elengedhetetlenül szükségesek. A szociális, kommunikációs és technológiai kompetenciák ráépülnek az előbbi két területre. A tanár ezek megléte nélkül is képes ugyan felnőtteket tanítani, de nem válik professzionális felnőttoktatóvá.

1. ábra A felnőttoktató kompetenciái

szociális kompetenciák	kommunikációs kompetenciák	technológiai kompetenciák
andragógiai kompetenciák		
szakmai kompetenciák		

### Rugalmasság

A kommunikációs kompetenciák közé sorolt rugalmasság a felnőttoktató munkájában valószínűleg minden területen egyre nagyobb szerepet kap. Már a 2000-ben publikált Memorandum az egész életen át tartó tanulásról című dokumentum is kiemeli ennek szerepét az oktatási rendszerben és az oktató tevékenységében egyaránt. A kontraszt az elvárt és a valós szituációk között azonban az iskolarendszerben igen erős, hiszen az utóbbit elsősorban a rugalmasság hiánya jellemzi mind a szabályozás, mind a képzéstervezés, mind az iskolák nyitottsága terén. Ennek talán elsődleges oka, hogy ezek az intézmények – az iskolarendszeren kívül képzőkkel ellentétben – nincsenek rákényszerítve a piaci jellegű gondolkodásra, ebből következően nem szolgáltatás-elvű tevékenységként élnek meg az oktatást.

A flexibilis megközelítés szintén alapvetővé válhat akkor, ha a formális oktatási rendszerben szerzett végzettségek, képesítések, tanúsítványok mellett valóban nagyobb teret nyer majd a nonformális, sőt az informális úton szerzett tudáselemek elismerése, munkaerőpiaci „értékesíthetősége”. A technikai fejlődés, valamint a jelenléti oktatás háttérbe szorulása pedig kiemeli – annak klasszikus szerepei mellett – a tanár mentori, támogató szerepének fontosságát. A felnőttoktató munkája emellett gyakran olyan kompetenciákat is igényel, melyekkel más szakemberek rendelkeznek (pl. szociális munkás, pályaválasztási tanácsadó, stb.).

### Megtanítani tanulni

Az iskolarendszerű felnőttoktatásban tanítók szakmai és andragógiai kompetenciái között kiemelt helyen kell, hogy szerepeljen a tanulás tanításának képessége is. A második esély iskoláiban tanuló felnőttek jelentős része előzetes kudarcait tanulási képességei hiányának „köszönheti”. Ha a tanár nem képes hatékonyan és tudatosan fejleszteni ezeket a képességeket, könnyen lehet, hogy a felnőtt erős motivációi és támogató környezete ellenére sem lesz képes megfelelően teljesíteni. Az újabb lemorzsolódás eredménye pedig az lehet, hogy a társadalom elveszít egy újabb, a tanulás értelmében csalódott felnőttet. A tanulási képességek fejlesztésének kompetenciája azért is érdemelne kiemelt figyelmet, mert a jelenlegi közoktatási gyakorlatban és felnőttoktatási tantervekben az alapkészségek fejlesztése határozottan háttérbe szorul<sup>1</sup>. Általában a kerettantervek átalakítására vagy kezdő modulok beik-

<sup>1</sup> v.ö. Bajusz Klára (2005): Iskolarendszerű felnőttoktatás az ezredfordulón. PTE FEEK, Pécs

tatására lenne szükség ahhoz, hogy a felnőttek alapkészségei és tanulási technikái a továbbtanuláshoz megfelelőek legyenek. Mindez a jelenleg magas lemorzsolódási arányokat is javítaná. A tanítási-tanulási folyamatot még a középiskolákba beiratkozott felnőttek esetében is hatékonyabbá tennék olvasási, szövegértési és -elemzési, jegyzetelési és vázlatírási gyakorlatok.

Az iskolarendszerű felnőttoktatásban a gyakorlati és munkaerőpiaci ismeretek közvetítése, a kulcsképeségek fejlesztése is háttérbe szorul. Ennek az iskolák életében állandó problémaként jelen lévő időhiány mellett szintén a tanári kompetenciák hiánya is oka lehet. A jelenlegi gyakorlattal pedig sokat veszíthetünk: a legmagasabb szintű ismeretek birtoklása is hiábavalónak bizonyulhat akkor, ha a felnőtt (akár pályakezdő, akár nem) nem rendelkezik azokkal a tudáselemekkel, melyek segítségével „el tudja magát adni” munkaerőpiacon. Ahogyan a megfelelő tanulási képességek elengedhetetlenek az iskola sikeres elvégzéséhez, a munkaerőpiaci ismeretek éppúgy szükségesek a munka világában való sikeres érvényesüléshez, ezért közvetítésük kulcsfontosságú kellene, hogy legyen minden iskolatípusban.

### *Bibliográfia*

- Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications (2004)  
[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf) (2006. 11. 10.)
- Cort, P. – Härkönen, A. – Volmari, K. (2004): PROFF – Professionalisation of VET teachers for the future. Cedefop Panorama series, 104. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg
- Falus Iván (2001): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Osiris Kiadó, Budapest, p. 213-234.
- Falus Iván (2005): Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. Pedagógusképzés, 1. sz., p. 5-16.
- Halász Gábor (2005): A tanárképzés és tanártovábbképzés jelentősége a lisszaboni és koppenhágai folyamatban. [http://www.oki.hu/halasz/download/Leonardo%20pedag%C3%B3gus%20-%20\(teljes\).htm](http://www.oki.hu/halasz/download/Leonardo%20pedag%C3%B3gus%20-%20(teljes).htm) (2006. 11. 13.)
- Hollins, E. R. (1993): Assessing Teacher Competence for Diverse Populations. Theory into Practice, Vol. 32, No. 2, Assessing Tomorrow's Teachers (Spring), p. 93-99.
- Hunter, M. (1976): Teacher Competency: Problem, Theory, and Practice. Theory into Practice, Vol. 15, No. 2, The Early and Middle Childhood Years of Schooling, (apr.), p. 162-171.
- Kalnina, S. (2002): Adults as Active Participants of the Teaching/Learning Process. Educational Sciences and Pedagogy in the Changing World. Scientific Papers, Vol. 649. Latvia University, p.115-121.
- Kron, F. W. (1997): Pedagógia. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2000): XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó, Budapest.
- Scheeres, H. (1993): The Adult Basic Education Profession and Competence: Promoting Best Practice. Final Report. Language and Literacy Centre, Faculty of Education, University of Technology, Sydney, Australia.
- Udvardi-Lakos Endre (2005): Kompetencia, modularitás – paradigmaváltás a gyakorlatban. <http://www.ktk.pte.hu/main/main.php?id=788> (2006. 11. 10.)

KRISZTIÁN BÉLA

## A magyar felsőoktatási régió minőségbiztosítása és oktatása

1989 után az átalakuló országok felsőoktatását egyszerre sújtotta egy rövidtávú konjunkturális válság, egy gyorsan felszámolható rendszerbeli különbség és egy, hosszú távon is meghatározó fejlettségbeli szintbeli lemaradás, amely a felsőoktatás európai versenyhelyzetében különös jelentőséget kap. Ez a három faktor adta azt a „transzformációs visszaesést,”<sup>1</sup> amellyel a magyar felsőoktatás sikerrel birkózott meg és amelyhez az Európai Felsőoktatási Térségbe tagolódásával további innovációs lehetőségei nyíltak meg. Ha e jelenséghalmazból kiszűrjük a konjunkturális elemeket, akkor a felsőoktatás rendszerbeli és fejlettségi/minőségi különbségei még mindig eklektikus, de egymással a fent említett módon bizonyos oksági kapcsolatban lévő komplex halmazát kapjuk. A hosszútávú felzárkóztatási készületen kívül a magyar felsőoktatás közelebbi célokat is összekapcsolt az európai integrációs prioritásokkal. Ilyen a primer minőségi érdekek érvényesítésének szükségessége többek között a hazai felsőoktatási térségben, régióban. Jelentőségét az is aláhúzza, hogy – bár ez módosult – az EU 2010 - re a világ vezető tudásalapú régiójának elérését tűzte ki, amelyben a minőségnek kiemelt szerepe van.

Amikor a régiókról szólunk,<sup>2</sup> azokról a kisebb-nagyobb területeket átfogó, egymáshoz közelítő politikai, gazdasági és társadalmi-kulturális szándékokról, esetenként már élő rendszerekről szólunk, amelyek szerte Európában jelen vannak. Hazánkban is létezik régiós felosztás, a régiók új és új formáival találkozunk<sup>3</sup>. A régiókban működő gazdasági szervezetek, felsőoktatási intézmények és ezek kapcsolatai, elsősorban a kulturális kapcsolatrendszer túllép a régiókon – már globális kapcsolatokon épül, és globális kapcsolatokat épít. Ilyenek például az acél-<sup>4</sup> és autógyártásban, élelmiszeriparban vagy a vezetékes rendszerekben érdekelték (a gáz-, kőolaj, villamosenergia-, víztermelő meg elosztó rendszerek, egészségügyi ellátás, hogy csak ezeket említsük). A gazdaságban és szolgáltatásokban, így az oktatásban ezzel a társadalomban és a tudásigényben meghatározó szerepet játszó szervezetek egy határig túlnőnek a régiókon.

De túlnő a régiókon az úgynevezett tudásrendszer is, ezért előadásunkban a hazai régiókon felülemelkedve, az európai felsőoktatási térség, mint régió minőségi tudásigénye távoktatási oldalról történő kielégíthetőségét érintjük.

---

<sup>1</sup> Kornai János: Transzformációs visszaesés. Közgazdasági Szemle. 1993. p.7-8.

<sup>2</sup> Vö. Az Európai Régiók Gyűlésén /Bázel/ 1996. december 4-én elfogadott ajánlását, különösen a 3. Cikkely 1. Bekezdése. In: Nyilatkozat a regionalizmusról. Európai Régiók gyűlése, Bázel, 1996. p. 3-4.

<sup>3</sup> Rechnitzer János: Területi stratégiák. Dialog-Campus Kiadó. Bp-Pécs. 1998. p.125, és köv., továbbá [www.westpa.hu](http://www.westpa.hu), [www.kdrfu.hu](http://www.kdrfu.hu), [www.kozpontiregio.hu](http://www.kozpontiregio.hu), [www.norda.hu](http://www.norda.hu), [www.eszakalfold.hu](http://www.eszakalfold.hu), [www.delalfold.hu](http://www.delalfold.hu)

<sup>4</sup> Az Arcelor és a Szeversztal házasságával a világ legnagyobb cége jön létre az ágazatban. Népszabadság. 2006. május 27. p.1, 13.

A Felsőoktatási Térség létrehozásával, a Bologna-folyamat érvényesítésével, a felsőoktatási intézmények versenyhelyzetbe kerülésével a minőségi követelmények mindenütt előtérbe kerülnek. A „régiók Európája”, a „minőség és tudás Európája” egyébként gyakori fordulat az utóbbi évek gazdasági, politikai, kulturális életében. Legfontosabb egyik momentum a nemzetállamot megkerülő, illetve azt meghaladó volta, mely különösen a „problémás” identitással rendelkező régiók esetén fennálló feszültségekre jelent megoldást. Hazánkban jelenleg nyolc stratégiai szektor – felsőoktatás, kulturális intézmények, egészségügy, információ, személy- és áruszállítás, energia, természetvédelmi és rurális térségek jelentenek országos sémát.

### **Helyzetkép**

A világban (globálisan) jelen lévő szervezetek – akár a gazdasági, akár az intézményi csoportba tartozók – mind nehezebben tudják tartani azt a színvonalat, amely becsvágyó növekedési, nyereség- és hatalomérvényesítési gyakorlatuk eredményességéhez szükséges. Ma pusztán a berendezések, termékek és rendszerek eladása önmagában már nem elégséges feltétele a sikeres piacpolitikának – szükség van a technológiák és az igazgatási rendszerek rohamos fejlődésével együtt járó információ- és ismerettartományok mind jobb átadására, a tudás menedzselésére, az intelligens vagy tudásrégiók kialakítására.<sup>1</sup> A növekvő fejlesztési költségek és idők, valamint a termékek, berendezések rövidülő életciklusai valamint a konkurencia mind a szervezetek minőségi működtetésének sokoldalú fejlesztését kívánja. E szervezetek jellemzője, hogy sajátos kultúrával rendelkeznek, amelyek az egyes területeken sajátos, multikulturalitási jelenléthez vezetnek. A különböző vezetési, szervezési vagy a humán erőforrást érintő fejlesztő eljárások ezért fordulnak figyelemmel a multikulturalitás és az ezt lehetségesen erősítő eszközök, mint pl. a minőségbiztosítás felé, amely megfelelő szervezethez esetén alkalmas képzési folyamatok versenyhelyzeti előnyeinek fenntartására. Ennek egységesebb közvetítése és érvényesítése azonban megfelelő képzési háttérrel igényel.

Minden ország, kultúra és minden szervezet számára a „tudásipari” teljesítmény meg hatékonyság növelése jelentős feladat, amelynek egyik megnyilvánulási formája a felsőoktatási távoktatás felé irányuló nem lankadó figyelem. Az oktatás, képzés, mint a multikulturális kapcsolatrendszer eleme, a személyiség oldaláról igen fontos, mert a jövő alakítója, aktora egyben a változások elviselője az alkotó ember.<sup>2</sup> Megjegyezzük, hogy az amerikai sikeres módszerek alkalmazásának európai tapasztalatai különböző okok miatt (kulturális, politikai, szabályozási) ezek eredményességének egyenlenségét mutatják.<sup>3</sup>

### **A távoktatás mint a régiók tudásigényes szolgáltatása**

A tudásigényes szolgáltatásokat, így a távoktatást az immateriális értéktermelés nagy hányada jellemzi. Teljesítésükhöz kiemelkedő rendszer- és berendezés-

---

<sup>1</sup> AZ intelligens régió egyik definíciója: „napjaink sikeres társadalmi-gazdasági tereit olyan intézményi rugalmasság jellemzi, merj az éppen aktuális társadalmi-gazdasági problémák következtető intelligenciával való kezeléséből származtatott tanulási képességen alapul”. Lovering, J. *Theory Led by Policy: The Inadequacies of the „New Regionalism”*. International Journal of Urban and Regional Research. 1992. p.379-396. idézet: p.381., Döbrönte Katalin-Vida Szabolcs: *A regionális politika és intézményrendszer szerepe Magyarországon. Tér és Társadalom*. 2004. 4. p. 1-28.

<sup>2</sup> Chantel Lebrun. *Le sujet créateur de futur. Futuribles*. 235. sz. 1998 okt.. p. 5-26.

<sup>3</sup> Egyes elemzők ezért az un. „európai paradoxon” jelenséget okolják. Pl. vö. Papanek G. *Az „európai paradoxon” a magyar K+F szférában. Fejlesztés és finanszírozás*. 2003. p.40-47.

technikai ismeretekre, és a „multikulturális távoktatási tudás” mint termelési tényező összpontosított bevetésére van szükség. Az elmúlt években és jelenleg is, a konferenciák sora foglalkozik a kérdéssel. A „távoktatási tudás” illetve a távoktatási „know-how”, ennek kulturális tartalma többnyire egyes szakemberekben vagy ezek csoportjainak szakmai meg „tudáspiaci” tapasztalataiban tükröződik. A régiós távoktatás igen humántőkeigényes és ez két oldalról értendő: az átadó/átvevő kapcsolatában. Az információs és technikai globális részvevők esetében az adat-, beszéd de legfőképpen a multimédia-hálózat útján végzett „tudáshasznosító” szolgáltatások sora járul, így pl. az EDI (elektronikus adatcsere), a média tartalom, a multimédiára alkalmazott képzési szoftverek vagy az internetet (www) használó képzési szolgáltatók. Mindezek kellő elméleti ismeretek és gyakorlati készségek nélkül nehezen vehetők igénybe.<sup>1</sup>

A multikulturális tudásigényes szolgáltatások kiépítése, fenntartása, bővítése illetve általában a távoktatási rendszer kiterjesztése számos nemzeti és globális stratégiában helyet kap. Akár a nemzeti, akár a szervezeti stratégiákat tekintjük, a távoktatás számos helyen deklarált fontosságú – más kérdés, hogy ez a gyakorlatban egyenetlenül érvényesül. A magyar regionális fejlesztési elképzelések jelentős mértékben támaszkodnak az egyetemi kutatás-fejlesztés bázisaira.

### **A távoktatás stratégiai jelentősége a minőségbiztosításban**

A multikulturális felfogású országok és szervezetek távoktatási szükségletei erőteljesek, bár gyakran még nem eléggé jelennek meg gyakorlatukban. Indokolja ezt az orientációt a világpiacon a változások sora. Csökken például a hardverértékesítések hasznorrése, mert a világpiacon a feltörekvő („küszöb”-) illetve az egyes iparosított országok alacsony „faktorköltségű” (alacsonyabb termelési tényezőjű, pl. olcsó telephelyek, beszerzési lehetőségek, képzett de olcsóbb munkaerő, stb.) szervezetek árharborúja, a deregulációk (pl. kulturális piacok nyitottá tétele, a nagy kultúrahordozó-gyártó szervezetek egyesülései, a reklám- és más médiarendszerek kialakulása, a kultúrát érintő jogszabályok kezelése, stb.), a privatizáció mentén megjelenő kulturális áramlatok és kultúratermelési kapacitások, a gazdasági és intézményi, kulturális, nyelvi stratégiai szövetségek, illetve összeolvadások nyomán erőteljesen kiéleződött a verseny. Ehhez járul a kulturális és igazgatási javak egységesítésének, modularizálásának és szabványosításának világméretű trendje, a különböző tulajdonosi rendszerekre történő átállás folyamata, a pénzügyi technológia uralkodó volta. Ebben jelenik meg a minőség szervezetenként is szavatolt értéke, a szervezet minőség-fenntartó képessége. E téren részben szükségszerűen meggyorsul a tudáspiacra lépést megnehezítő korlátozások lebontása, ezért lépéskényszerbe kerülnek a tudáspiacon már jelenlévő szervezetek is. Ugyanakkor a nagy informatikai forgalmat közvetített hatásrendszerrel is kikényszerítő ajánlások és megvalósítások mellett ezt kihasználó, sorra jelennek meg olyan uniós javaslatok, melyek a mobiltelefonálás mellett már az e-mail és SMS szolgáltatást is adóztatná.<sup>2</sup>

A komplex műszaki berendezések és rendszerek esetében a beszerzési és előállítási költségekhez viszonyítva nagymértékben növekednek az életciklus folyamán (az üzemeltetés, fenntartás, bővítés, stb.) jelentkező költségek. Ez annak tulajdonítható, hogy a kultúrát/multikultúrát az életciklus folyamán kísérő infrastruktúra-

---

<sup>1</sup> Varga Veronika: Az e-képzéshez is kell az elméleti alap. Népszabadság. 2006. május 30. p.19.

<sup>2</sup> Egy francia EU képviselő javaslata MTV1. 2006. május 28. 18. 45.



lis/műszaki/ szolgáltatások iránti szükséglet az életminőség függvényében egyre erőteljesebb.

A távoktatás sokirányú kezdeményezése és a gyakorlatban még nem átütő sikerű volta ellenére megfigyelhető a régiós távoktatás, mint szolgáltatás erőteljesebbé váló trendje (egyik jellemző terület mindenütt pl. a nyelvtanulás vagy a minőségbiztosítás). A cél a „járulékos hozamok”, a tudások mind teljesebb kiaknázása az átadó/átvevő oldaláról egyaránt.

A tudásipar távoktatási eszközrendszerének szolgáltatóvá-válása, „tercizálódása”, a tudástermelés/szolgáltatás összeolvadása: a „SERVUCTION” („SERVICE+ PRODUCTION”) fogalom körébe tartozik. A termelés és az azzal járó szolgáltatások globalizálódása az eszközök tekintetében eddig is folyamatos. Ezért a távoktatást igénybe vevők világszerte elvárják az ugyanolyan kiváló minőségben rendelkezésre álló, régiós kulturális, minőségi, a különböző oktatási szinteknek megfelelő, célra orientált távoktatási „szolgáltatócsomagok” kínálatát. A globalizálódás következtében nő a komplexitás, ez a távoktatás teljes, kulcsrakész megoldásait és megfelelő menedzselési támogatását, a képzési anyag moduljainak színvonalas megalkotását kívánja.

### **Stratégiai alternatívák a régiós távoktatásban**

A multikulturális fejlesztések, amelyeket akár a „helyi” globalizáció formáinak is tekinthetünk, a távoktatást több stratégiai oldalról kezelhetik:

A/ A régiós-optimizációs stratégia kiterjesztése, amikor a hosszú távú igénybevétel érdekében rendszerelven kezeljük az adott szervezeteket, kapcsolatokat (vö. pl. az egyetemi szövetségek minőségbiztosítása).

B/ A távoktatás ösztönzési illetve szolgáltatás-expanzív stratégia. Ez a bevált távoktatás továbbfejlesztése, kiterjesztése, új igénybevételek megszervezése, ha kell, megteremtése.

C/ A kulturális, oktatási távoktatás-behatolás stratégia expanzív folyamatot jelent, amikor ez a távoktatás a már kialakult távoktatási piacon jelenik meg. A létező kapcsolatok körül megerősítik a távoktatási infrastruktúrát és új kapcsolatokban tovább építik azt.

A távoktatást is azokkal a gazdasági elemző eszközökkel szükséges mérni, mint a gazdasági folyamatokat. Ezzel a tudás gazdasági értékét és emberi erőforrás kapcsolatait értékén vagyunk képesek kezelni. Ennek a regionális fejlesztésen túl kiemelt szerepe van az EU felsőoktatási térsége minőségi fejlesztésében is.

### **Régiós minőségi feladatok**

A FELSŐOKTATÁSBAN. A távoktatás lehetővé teszi a területek kulturális, oktatási, szolgáltató, gazdasági szervezeteinek kapcsolatrendszerében kívánatos együttműködés/együttműködtetés tartalmi és formai elemeinek megtanítását, a közös elemek folyamatos erősítését. Mindennek feltétele a régióba tartozó távoktatási szervezetek feltérképezése az együttműködés megteremtése és közös feladatok kijelölése taktikai és stratégiai oldalról egyaránt.

Közhely, hogy információs forradalomban élünk és ez megváltoztatja világot. A kommunikáció új és hatalmas rendszerei jönnek létre, amelyek minden eddiginél alkalmasabbak a multikulturalitás szellemének, gyakorlatának érvényesítésére. A folyamat régtől tart és a kultúra, a multikultúra állandó érvényesülését jelzi. Így kerültek annakidején előtérbe a skolasztikusok (a latin nyelv világos nyelvtanával, a szabályzásokkal, a mondatvégi ponttal, a mondatközi vessző és pontosvessző, zárójel és gondolatjel aprólékosságával). Következtek a reneszánsz kereskedőházak (a

kettős könyvelés, a pénzforgalmazás banki rendje, a Gutenberg által tökéletesített nyomdatechnika és könyvek sokaságával, Agricola inter-európaiságával). A felvilágosodás gondolkodói az egyetemek anyanyelvű oktatásának széles körben megérthető tudását használták fel kultúráközvetítésül. Minden kornak megvoltak a technikai eszközei, korunk tudásközvetítésének a távoktatási technológia adhat alapot. Mert az oktatás e formája nyújthat szervezeten, rendszerelvűen legtöbbit a felsőoktatási minőségbiztosítás kellő tudatosításához, szemben a csak üzleti minőségbiztosítási rendszerek felsőoktatásban gyakran ellenőrizhetetlen és egyenetlen folyamatával.

Az Európai Unió már eddig is több lehetőséget is nyújtott a Felsőoktatási Térség minőségi szintje megerősítésére. Az egyik ilyen lehetőség volt az elmúlt években történt és a felsőoktatási törvényben meghatározottak szerinti felsőoktatási minőségi fejlesztés. A további minőségi változást szolgálták azok a már intézményektől kezdeményezett (és pályázatokkal is segített) konzorciumi formában történő fejlesztések, amelyek lényegében távoktatási formában és formáira készítve fel a felsőoktatás szakembereit olyan önértékelési eljárás alkalmazásával ismertették meg, amellyel szervezeteik minőségbiztosítása megoldható. Az audiovizuális rendszerek ki- és felhasználására jó alapot nyújtanak az uniós keretek.<sup>1</sup>

A magyar felsőoktatás minőségének fenntartásában is megjelentek azok a gazdaságban bevezetett minőségbiztosítási eljárások,<sup>2</sup> amelyek hasznosnak ígérkeznek e körben is. A felsőoktatás hierarchiáját átalakító igyekezet a „tanuló szervezet” szükségességét hangsúlyozza, a felsőoktatásban résztvevők motiválását a feladatkörök bővítésével (empowerment), team-szellemmel vagy diverzitás-menedzsmenttel (diversity management) és a felsőoktatási innovációs stratégiákkal kívánja fokozni. Hangsúlyozottan szerepel a felsőoktatás teljes oktatási/képzési és infrastrukturális folyamatának párhuzamos tervezése, az értékalkotó lánc tökéletesítése a stratégiai hálózatokban nem egy esetben azt ígérve, hogy e célok közül egyszerre több is megvalósítható. A képet még szebbé teszi, hogy a fenti célokat úgy lehet elérni, hogy közben szem előtt tartják a globalizáció feltételeit, kielégítik a nyílt környezetre és a fenntartható fejlődésre vonatkozó követelményeket, illetve a felsőoktatásban folyamatosan érvényesítik az ide kapcsolható tökéletesítést. A magyar jogalkotás a felsőoktatásban ezt a sokrétű folyamatot a generális jogi keretek mellett a részszabályozások sorozatával segítette, ami előnyösen befolyásolta a minőség érdekeinek érvényre juttatását.

A magyar felsőoktatás modernizációja nem mai keletű. Sorozatos reformok és látszólag nem jelentős de folyamatos átalakulások történtek 1945 után és a folyamat eredményeképpen a nyolcvanas évek végére a hazai felsőoktatás alapjaiban készen állt egy teljes megújulásra. A változtatások igénye részben a szocialista rendszer átalakulásával (1989) majd az európai uniós csatlakozással (2004) szükségszerű kényszerhelyzetbe került. E<sup>3</sup> helyzetben nem egy nevezetesen magyar felsőoktatási intézményrendszer kerül be a nemzetközi (európai) közegbe (ld. az Európai Felsőoktatási Térség), és különösen nem is nemzetköziesedik, hanem a felsőoktatás részére kínáló vagy kényszerítő versenytér lett nemzetközi. Ezzel a felsőoktatás intéz-

---

<sup>1</sup> Pálóczi-Horváth Viktória: Az EU-csatlakozási tárgyalások eredményei az audiovizuális politika területén. In: Kultúra és az Európai Unió. Szerk. Zongor Attila. Kulturpont Iroda, Budapest. 2005. p.71 és köv.

<sup>2</sup>ISO, TQM, vö.Oktatási Minisztérium: A Magyar Universitas Program és az új felsőoktatási törvény koncepciója. Budapest. 2004.

<sup>3</sup>Fábri György: Nemzetköziesedés vagy globalizációs versenytér? Magyar Felsőoktatás. 2000. 8. p.27.

ményekkel szembeni igények különböző körei lettek a nemzetközi (bármilyen) piac által meghatározottak, nem pedig a nemzetközi kompatibilitást igénylő követelmények érvényesülése dominál.

### **A felsőoktatás minőségbiztosítása**

A minőség kérdése az elmúlt évtizedekben a magyar felsőoktatásban többirányú fejlődésen ment át. A felsőoktatás megújuló programjaiban három területen követhető a minőségbiztosítás elméletileg megalapozott és gyakorlatban megvalósuló folyamata:

- Az új felvételi rendszerek megadják a hallgatóknak azt a lehetőséget, hogy a legjobb minőségű helyekre pályázzanak,
- Az államilag támogatott férőhelyek új rendszerű finanszírozása a legkeresettebb minőséget felmutató intézmények felé irányítja a forrásokat,
- A minőségbiztosítás intézményi kialakítása a meglévő (és tervezett) működési folyamatok javítására, a versenyképesség növelésére ad lehetőséget.<sup>1</sup>

A hazai felsőoktatás aktív minőségfejlesztési politikájában új szakaszt nyitott az EU csatlakozás és a jogharmonizációs folyamat. Az európai országok 1999-ben elfogadott Bolognai Nyilatkozata a „minőségbiztosítás területén, az összehasonlító kritériumokon és módszereken alapuló európai együttműködés kialakítására” szólított fel.<sup>2</sup> Vegyis nem az oktatási tartalmak egységesítése révén kívánja harmonizálni a felsőoktatási nemzeti rendszereket. Témánk szempontjából ez azért jelentős, mert így a nemzeti jogok –a harmonizáció ellenére – a tartalmi vonatkozások jogi érintettségeit nemzeti körben is hagyva, a jogi háttér biztosításával az egységesülő minőség tekintetében európai jellegűek.

A gazdaságban a minőségbiztosítási módszerek, eljárások többnyire jelentősen megnövelték hatékonyságukat, egy határig nőtt a nyereségük. A minőségbiztosító rendszerek – a megváltoztatandók szükséges megváltoztatásával – a felsőoktatás területén is növelhetik a hatékonyságot.

Immár fél évtizede, a 2000. évi törvénymódosítás szerint 2001. december 31-ig a felsőoktatási intézményeknek be kell vezetniük minőségbiztosító rendszerüket. Ebben a hazai felsőoktatási rendszer valamennyi részvevője teljesítette az előírásokat.<sup>3</sup>

### **A minőségbiztosítási rendszer**

A minőségbiztosítási rendszerrel a Magyar Akkreditációs Bizottság is foglalkozott és foglalkozik. Róna Tas András, a MAB elnöke szerint a XXI.- századi felsőoktatási minőségbiztosítás az alábbi módon valósulhat meg<sup>4</sup>:

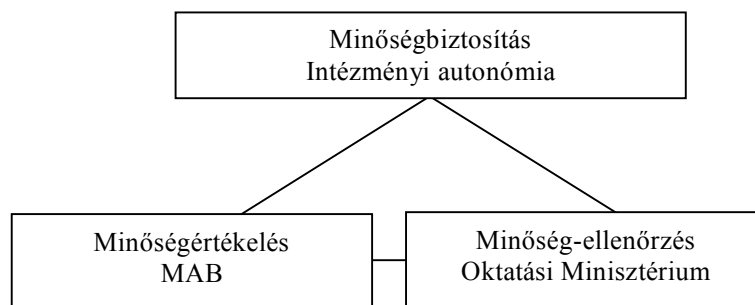
---

<sup>1</sup> Csekei László: Minőségbiztosítás a felsőoktatásban. Magyar Felsőoktatás. 2001. 4. p.20-21.

<sup>2</sup> The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education, Bologna 19th of June 1999. AZ európai felsőoktatási térség. Az európai oktatási miniszterek közös nyilatkozata. Bologna. 1999. június 19.

<sup>3</sup> 2000. júniusáig minden magyar országai felsőoktatási intézménynél befejeződött az első akkreditációs eljárás. Rozsnyai Krisztina: A minőség ügye. Magyar Felsőoktatás. 2001. 5-6. p.22.

<sup>4</sup> A Felsőoktatási Konferenciák Szövetségének hírei (Billik István). Magyar Felsőoktatás. 2000. 1-2. p., 24.



A minőségpolitika főbb pillérei a törvény szerint a minőség-ellenőrzés (ez a minisztérium),<sup>1</sup> a minőségihitelesítés ez a Magyar Akkreditációs Bizottság,<sup>2</sup> feladata<sup>3</sup> továbbá a minőségértékelés, melynek megvalósítása az oktatásban érdekelt feladatok (szakmai szövetségek, hallgatói érdekképviselői szervezetek, a gazdasági élet szereplői, az intézményt választók, a felsőoktatási képzés „vevői”) és a minőségbiztosítási rendszerek, melyek kiépítéséről és hatékony működtetéséről az intézményeknek kell gondoskodniuk.

A minőség-ellenőrzés azt vizsgálja, hogy adott felsőoktatási intézmény milyen mértékben képes a jogszabályban meghatározott minőségi feltételek és követelmények betartására. Az ellenőrzést és a törvényességi felügyeletet az akkreditációs eljárás valósítja meg.

A minőségértékelés során a felsőoktatási intézményt különböző szempontok alapján értékelik, ami elsősorban tájékoztató jellegű. Így például az önértékelés is a minőségértékelést segítő eljárásaként működik.

Ma nincs olyan elfogadott értékelési eljárás, ami rendszerszinten hasonlítaná össze – bizonyos minőségmutatók (indikátorok) alapján - a felsőoktatási intézmények működését s adna összehasonlítható információkat, tájékoztatást a felsőoktatásban érintett „vevők” (szülők, jövő hallgatók vállalatok, intézmények, önkormányzatok) számára.

Egyfajta értékelési kiindulópontot jelent a Felsőoktatási Felvételi Tájékoztató, a különböző statisztikai kiadványok összehasonlítható elemzései, a sajtóban megjelenő, gyakran látványos elemeket hordó információ, a pályaválasztási vagy karrierjellegű feldolgozások sora.

### A TQM filozófia

A nagyszámú felsőoktatási minőségbiztosítási rendszer közül igen elterjedt a TQM (Total Quality Management) amelynek fogalmát igen változatosan használják. A TQM a felsőoktatás részvevőit, mint ügyfeleket középpontba állító szervezetvezetési filozófiától a munkatársak által használt minőségirányítási módszereken keresztül egészen addig a meggyőződésig terjed, amely szerint a felsőoktatásban a TQM olyan gyűjtőfogalom, amely alá sorolható be minden olyan eszköz, amely valamilyen formában a minőséghez kapcsolódik.

---

<sup>1</sup> A felső, fenntartó és államigazgatásilag a felsőoktatást részben irányító, a felsőoktatási autonómiát nem korlátozó irányítást feltételező szervezet megnevezése változhat, de szerepe lényegében fennmaradhat.

<sup>2</sup> A Magyar Akkreditációs Bizottságot az első magyar felsőoktatási törvény 1993-ban alapította meg.

<sup>3</sup> Csekei László (2001) im. p.20.

Esetünkben nincs különösebben jelentősége a definíciónak, de lényeges a módszer megvalósításának formája, mert

a/ a TQM megvalósítható valódi szervezetvezetési eszközként, amellyel felelősen lehet dolgozni a szervezet-specifikus minőségi kultúra kiépítésén,

b/ másrészt lehet használni deklarált jelszóként, mely nem más, mint egy piaci termék, mellette pedig érvényesülhetnek más eszközök.

A hazai jogi keretek megfelelő alkalmat nyújtanak a minőséggel kapcsolatos intézkedések megvalósítására. Új megoldások és ötletek általában létező problémák megoldásakor születnek, amelyek rendkívül hatékonyak lehetnek, amennyiben alkalmazásukkor figyelembe veszik a felsőoktatási folyamatot, az intézmény, a szervezet viszonyait. A tapasztalat szerint a minőségi rendszerek alkalmazásával, idővel egyfajta átalakulás megy végbe, amely során a vezetési eszközből vezetési jelszó (szlogen) vagy rutin lesz. Míg az előbbi egyszerűen sikeres minőségorientált vezetési gyakorlatot (good management practice) jelent, utóbbi olyan termék, amelyeket különböző változatokban készen lehet átvenni. A felsőoktatási minőségbiztosítás egyfajta adaptációs folyamat eredménye. Ez racionális magatartásnak tűnik, mert az új vezetési módszereket, minőségi felfogást nemcsak racionálisnak, hanem jobbnak, innovatívnak és progresszívnak tartják, és aki ezt képviseli, maga is ilyen besorolást kap. Ehhez képest a tényleges minőségi módszerek megfelelő hozzáigazítása a szervezeti feltételekhez másodlagos feladatnak tűnik, a sikert a megvalósítás önmaga szavatolja.

Az európai unió stratégiai értéként tartja számon az oktatás, képzés, ezen belül a felsőoktatás kérdéseit. Ennek nemzeti fejlesztéséhez különböző rövid- és hosszútávú támogatásokat nyújt többek között pályázatok formájában. Ilyen pályázati rendszerben volt elérhető az Önértékelési modell a felsőoktatási intézmények humán erőforrásainak fejlesztéséért projekt is.<sup>1</sup>

A szervezéstudomány a szervezetekkel kapcsolatban jelentős elemnek tartja a szervezeti önértékelés rendszerének kialakítását és fenntartását. Az EFQM modellen alapuló önértékelés számos szervezet tevékenységi körébe, kultúrájába épült be. Az önértékelési kultúra bevezetésében kulcsszerepet játszik a szervezetek vezetőinek és meghatározó munkatársainak felelőssége, tudatossága, a szervezet eredményessége érdekében teendő intézkedések megtétele. Mindehhez a felsőoktatási szervezet humán erőforrásai fejlesztése szükséges, hogy a bevezetendő és alkalmazandó eljárás alapjai megteremtődjenek. A humán erőforrás fejlesztés az önértékelési eljárások egyik feltétele.

Az oktatási és munkaerő-piaci versenyhelyzetbe került felsőoktatás szükségszerűen vizsgálja át keretrendszerének formáit és tartalmát, hogy minél sikeresebben vegyen részt a felsőoktatási térségben. A program sikerességéhez a vezetői irányultság, az eredményes önértékelési csoportmunka, az ehhez szükséges adatgyűjtés, a RADAR-logika, konszenzusos pontozás az önértékelés során olyan tények, amelyek a szervezet stratégiai irányát is jelzik. A folyamatban az egymásra épülő modulokból álló és a stratégiai program megvalósításának támogatását célzó képzési program elektronikus formában eszköze a távoktatásnak. A program túlmutat a csak önérté-

---

<sup>1</sup> HEFOP. 3. 3. 1. p. A program kidolgozásában, mint projektmenedzserek vettek részt Jakab Tamás, Krisztián Béla, Nemeskéri Zsolt, a szervezéstechológiai feladatokat Muity György doktorandus (valamennyien a PTE Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Kar, Humán Menedzsment Tanszék tagjai) látta el.

kelés (EFQM) céljain. A felsőoktatási szervezetek fontos társadalmi szerepet töltenek be, mert a legtágabb értelemben vett kultúra átadói a fiatal felnőttek (hallgatók), ezáltal a társadalom legdinamikusabb rétege számára.<sup>1</sup> Ez a szervezeti kultúra állandó fejlesztését kívánja, amelyhez az önértékelési eszközök kellő segítséget nyújtanak. A felsőoktatásban meggyökeresedett hagyományok, a befolyásoló hierarchiák, viselkedési minták és értékek a szervezetek működésével kapcsolatban nem igen tarthatóak fenn hosszútávon. Amikor a felsőoktatási szervezeti kultúrát vizsgáljuk, azt kettős jellegűnek tartjuk.

Egyrészt, mint szervezeti kultúrát, folyamatot, amely az oktatás szereplőinek folyamatos interakcióiban fejlődik másrészt, mint tudásterméket, amely egyszerre jöhet létre tradíció, szervezeti struktúra, oktatói és hallgatói viselkedési minták stb. eredőjeként. Ebben a rendszerben az önértékelési modell egyben a digitális demokrácia modellje is, amelyben érvényesül a közvetlen részvételen alapuló konszenzuális demokrácia modellje.<sup>2</sup> Erre a jogi feltételek biztosítottak.<sup>3</sup>

A minőségbiztosítás tekintetében a távoktatás ösztönzési illetve szolgáltatás-expanzív stratégia. Ez a bevált távoktatás továbbfejlesztése, kiterjesztése, új igény-bevételek megszervezése, ha kell, megteremtése. Ehhez viszont olyan minőségügyi felkészítés szükséges, amely a szervezet egészére rendszerelven kidolgozott eszköz-rendszert nyújt a minőségbiztosítás érvényesítésére.

### **Önértékelés partneralapon**

A Dunaújvárosi Főiskola konzorciuma 2005-ben magasra értékelt pályázatot nyert a magyar HEFOP. 3. 3. 1. Projektben.<sup>4</sup> A pályázat három főterülete A/ Korszerű vezetési módszerek a felsőoktatásban,<sup>5</sup> B/ Felsőoktatási minőségmenedzsment,<sup>6</sup> és C/ Korszerű pedagógiai módszerek a felsőoktatásban<sup>7</sup> sokoldalúan feldolgozott formában elektronikus úton juttatja el a rendszerelvű ismereteket a négy felsőoktatási intézmény célcsoportjához (Dunaújvárosi Főiskola, Kodolányi János Főiskola, Pécsi Tudományegyetem, Széchenyi István Egyetem). Az egyes főterületeken belül szoros koncentrációval készült anyagok állnak rendelkezésre. A program vezetői és oktatói célcsoportokra irányul.

Az egyes területek szerkezete:

Az A. csoporton belül:

---

<sup>1</sup> Bergquist, W. H): The Four Cultures of the Academy – Insights and Strategies for Improving Leadership in Collegiate Organisations, 1992. San Francisco, Jossey Bass.

<sup>2</sup> A „Partnerközpontú önértékelési modell megalkotása és továbbképzések a felsőoktatási intézmények humán erőforrásainak fejlesztéséért HEFOP-projekt első munkaértekezlete 2005. október 6-7. volt, a folyamatos felkészítés befejezése 2006. június 15-16-án történik. A projekt eredményeképpen első ízben kerül felsőoktatási szervezet munkatársai kezébe olyan e-program, amely az e-university keretében ad lehetőséget a tanulás más formájának alkalmazására, az egységes szemléletű felsőoktatási minőségbiztosítás követelményeinek érvényesítésére.

<sup>3</sup> Setényi János: Rendszerváltás és közoktatási törvénykezés Közép-Európában. Info-Társadalomtudomány. 1995. p.19-24. Culture and European Union Law. Szerk. Rachel Crawford Smith. Oxford University Press. 2004.

<sup>4</sup> a „Partnerközpontú önértékelési modell megalkotása és továbbképzések a felsőoktatási intézmények humán erőforrásainak fejlesztése” tárgyában. A projektvezető dr. Koppány Imre (Dunaújvárosi Főiskola) volt.

<sup>5</sup> dr. Czinkóczi Sándor intézetigazgató, Dunaújváros.

<sup>6</sup> dr. Gremesperger Géza szakterület vezető, Dunaújváros.

<sup>7</sup> dr. Kadocsa László főigazgató-helyettes, Dunaújváros.

A1. Adatokra épített stratégiai tervezés, A2. Innováció menedzsment a felsőoktatásban, A3. Változásmenedzsment a felsőoktatásban, A4. Emberi Erőforrás Menedzsment a felsőoktatásban – humán kontrolling, A5. Projektmenedzsment A6. Csoportos kreatív technikák a problémamegoldásban, A7. Konfliktuskezelési technikák.

A B csoporton belül:

B1. A. TQM szemlélet a felsőoktatásban, B2. Partnerközpontú szervezetek – szolgáltatások minőségirányítása, B3. Minőségügyi eszközök – mutatószámok alkalmazása a felsőoktatásban, B4. Önértékelés a felsőoktatásban, EFQM, B5. Minőségköltségek a felsőoktatásban.

A C csoporton belül:

A felsőoktatás oktatási, képzési területeit a C1. A felsőoktatás pedagógiai-pszichológiai alapjai, C2. Oktatási folyamat a felsőoktatásban, C3. Korszerű pedagógiai módszerek a felsőoktatásban, C4. A pedagógiai értékelés, C5. Life-long learning a felsőoktatásban foglalta össze.

A magyar felsőoktatásban érvényesülő minőségbiztosítás az európai felsőoktatási régió Bologna-által meghatározott minőségbiztosításának is része. Mint említettük, a felsőoktatás részére kínálkozó vagy kényszerítő versenyter lett nemzetközi. Ezzel a felsőoktatási intézményekkel szembeni igények különböző körei lettek a nemzetközi (bármilyen) környezet által meghatározottak, nem pedig kizárólag a nemzetközi kompatibilitást igénylő követelmények érvényesülése dominál. Ebben a helyzetben a minőségbiztosítás oktatásának és az önértékelés általános bevezetésének eszköze a távoktatás, ezzel a tudástranszfer által fenntartható állandó változás, a folyamatos megújulás a minőségbiztosítás érdekében. Ezt a tényt erősítette meg az országos konferencia, amely A felsőoktatás minőségi programja – keretében elemezte a minőségfejlesztési program eddigi eredményeit. Wiedermann János EU pályázati igazgató (OM) elemezte a konferenciáéig megtett utat és azokat az alapelveket (Partnerség, Megfelelés, Menedzsment támogatás, Automatizáltság) amelyek nyomán termékeny munka folyhatott a minőségfejlesztésben részvevő felsőoktatási intézményekben. Az önértékelési modelleket a vállalt projekt részvevői mutatták be.

A Dél-alföldi felsőoktatási intézmények benchmarking alapú minőségértékelési rendszert, a Nyíregyházi Főiskola Minőségi oktatás hatékony vezetéssel európai dimenzióban témát, a Partnerközpontú önértékelési modell megalkotása és továbbképzések a felsőoktatási intézmények humán erőforrásainak fejlesztéséért projektet négy dunántúli intézmény, az Észak-Magyarországi Felsőoktatási intézmények minőségkultúra váltásának pilot programját a Miskolci Egyetem mutatta be. A találkozó nemcsak arra volt alkalmas, hogy országos képet nyújtson a minőség területén eddig elért szintekről, hanem arra is, hogy a résztvevők a további feladatokat, többek között a minőség disszeminációjának további kezelését, többek között távoktatással történő elterjesztését hogyan szervezzék meg.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> A Humán erőforrás-fejlesztési Operatív rogram (HEFOP) 2004-2006 minőségügyi eredményei. Konferencia. Szeged. 2006. november 13. Kiadvány. Szeged.2006.

SZABÓNÉ FENYVESI ÉVA

## A posztipari társadalomtól az információs és/vagy a tudástársadalomig

Thomas Kuhn (1984) tudománytörténész szerint a tudományok története paradigmaváltásokból áll, és egy-egy új szakasz elméleteit – amelyeket forradalmak határolnak el egymástól – nem lehet összemérni, mivel a megismerés érvényes módjai állandóan változnak. A paradigmaváltáskor nemcsak a tudomány, mint ismereti rendszer alakul át teljes egészében, ez az átalakulás komoly változásokat hoz a gazdálkodási formákban és a társadalmi viszonyokban egyaránt. Ha elfogadjuk a Kuhn által bevezetett fogalmat – miközben Kampis György (2000) úgy véli, hogy „a tudomány iparosá időről időre boldogan „vált paradigmát”, közben természetesen a tudomány objektívitasában is hisz, és eszébe sem jut, hogy a kettő esetleg kizárja egymást” –, úgy tűnik, talán mi is egy ilyen paradigmaváltás tanúi vagyunk; kialakulóban van egy új Információs Technikai Paradigma.

Ezt a paradigmát – amikor a történelemben először az emberi gondolkodás, ötletek, tudás lett a közvetlen hajtóerő, és nem csupán a termelési rendszer egyik elemeként szerepelt – Freeman (1988) öt jellemző vonással írta le:

- 5) *Az információ nyersanyag.* Az új technológiák az információ létrehozására szolgálnak, és az információn dolgoznak.
- 6) *Az új technológiák képesek behatolni* az emberi tevékenység összes egyéni és kollektív formáiba.
- 7) *Ezek a technológiák bármely rendszer sokoldalú kapcsolatainak logikájára vagy a viszonyaik rendszerére épülnek.* A hálózatba rendeződés, az új technológiák működésének tipikus jellemzője, és legalább annyira befolyásolja a szervezeti felépítést, mint a kommunikáció és a munka dinamizmusát.
- 8) *A rugalmasság.* Nemcsak a folyamatok fordíthatók vissza, hanem a szervezetek, intézmények is képesek átalakulni, és az átalakuláshoz szükséges alapvető feltételeket is meg tudják változtatni.
- 9) *A speciális technikák nagyon magas szinten integrálódnak.* A mikroelektronika, az optoelektronika, a telekommunikáció és a számítógép ma integrált információs rendszerekben jelenik meg.

Freeman mellett számos tudományág képviselője foglalkozott azokkal a változásokkal, amelyek a múlt század második felétől napjainkig következtek be. Különböző elnevezésekkel illették már ezt az időszakot, sőt néhányan több szakaszra is bontották. Jellemzően „az információ, illetve ennek rokonfogalmai kerülnek az érdeklődés középpontjába, és ezekből képeznek jelzőt a társadalom szó elé” (Farkas, 1999). Így olvashatunk posztipari társadalomról, posztfordizmusról, informatizált ipari társadalomról, a technikai fejlődés „harmadik hullámáról”, mikroelektronikai forradalomról, tudástársadalomról, ötödik információs és kommunikációs Kondratyev-ciklusról, információs termelőmódról, szolgáltató társadalomról és végül tanuló társadalomról.



A különböző megközelítéseket tartalmazó tanulmányokat elsősorban az köti össze, hogy mindegyik „érzékeli” az elmúlt évtizedekben bekövetkező nagyléptékű változásokat, amelyek nemcsak az egyes gazdaságok átalakulásához vezettek, de társadalmak egészére is nagy hatással vannak. A 20. század elejét legtöbbször úgy jellemzik, hogy a gazdagság létrejöttének képessége az ipar átalakításához szükséges nyersanyagok és technológia birtoklásában lakozott. A második világháború után azonban a meggazdagodás lehetősége már nem annyira függött ezektől a „tapintható” tényezőktől, mint egyre inkább a tudás teremtésétől és a felhasználásától. „Az új szakaszban az önmagában vett és önmagáért való tudás helyébe a „cselekvő tudás” vagy „tudáscselekvés” (action of knowledge) lép” (Farkas, 1999). Ami biztos, a világ a személyi számítógépek megjelenésétől napjainkig óriási átalakuláson ment keresztül. A korábban vezető gazdasági ágazatok helyébe újak léptek. Az ipari fejlődést a szolgáltatási szektor előretörése követte, egyre nagyobb részt követelve magának a nemzetgazdaságok GDP-jéből. Mára már számos adat bizonyítja, hogy egy újszerű gazdálkodási forma van kialakulóban. „Tudás munkások”, „szakértői rendszerek”, „tudástőke”, „alapvető kompetenciák”, néhány azokból a kifejezésekből, amelyek szintén azt jelzik, hogy „valami új” van megjelenőben.

Az információs technológia jelenlegi forradalma – az elektronikában, számítástechnikában és a telekommunikációban való előretörésével – az intellektuális tőkére irányította a figyelmet. A 20. század utolsó évtizedében a technológiai változások egy újabb lépéseként az internet egy újszerű lehetőséget nyújtott a szervezeteknek. Az is gyorsan kiderült, hogy a világháló nemcsak egy rendszer, amelyről megszereshetjük, vagy elterjeszhetjük az információkat, hanem az új tudás generálásának olyan tényezője is, amely átalakítja a kultúrát, és más módon értelmezi a világot, az értékeket, szokásokat és az életformát. Az információ szerepe teljesen megváltozik, és új jellemző vonásokat figyelhetünk meg: megnő a foglalkoztatottak száma az információgazdaságban, az információ a termelés elemévé válik, megjelenik, mint termelési tényező és, mint fogyasztási cikk.

Ez az átalakulás változásra kényszeríti a szervezeteket is; olyan átalakulásra, amely lehetővé teszi a szektorok és az egyének közötti kapcsolatok eddigi formáinak rugalmas átalakítását, azaz egy új stratégia létrehozására kötelezi a vállalatokat. A termékek életciklusának lerövidülése, a változások dinamikusabbá válása, a tudás egyesítésének szükségessége, a kommunikációs és információs technológia térhódításának hatása elvisznek azokhoz a fontos tényezőkhöz, amelyek kulcsszerepet játszanak abban, hogy megértsük a körülöttünk zajló forradalmat. Ebben az új időszakban a gazdaság legfontosabb hajtóerejévé a tudás vált, az anyagi javak mellett egyre nagyobb szerepet kaptak a szellemi termékek. A tudás szerepe nemcsak a tudásintenzív, hanem a hagyományos ágazatokban is felértékelődött. Az újabb piaci pozíciók megszerzéséért folytatott harcban a vállalatok egy része igyekszik csak a kulcstevékenységére koncentrálni, és a kevésbé fontos feladatokat kiszervezni (outsourcing) a vállalatból.

Az egyik legtöbbet idézett elmélet *Daniel Bell* amerikai szociológus nevéhez fűződik. Bell (1973) osztályozása szerint három szakaszt különíthetünk el: preindusztriális, indusztriális és posztindusztriális. Bell már a 60-as évek elején beszélt erről az új, posztindusztriális korszakról, amely jelentős változást jelentett a korai kapitalizmus korához képest. A termelési eszközök feletti közvetlen rendelkezési jog és az egyén által felhalmozott kulturális tőke elsődleges szerephez jutott, a különböző ágazatok közül pedig a harmadik szektor egyre jelentősebb pozíciót vi-

vott ki magának. Bell posztipari társadalmában a társadalmi változást sokdimenziós folyamatként írja le, amely során a gazdasági szektorok, foglalkozási csoportok, a technika alapjai, alapvető társadalmi elvek radikális módon megváltoznak.

A posztipari társadalom az információs szektor növekvő fontosságán alapul – kevésbé a nyersanyagokon és az energián. Az elméleti tudás a társadalom vezérfonala, és a posztipari társadalom a technikai innovációk, valamint a tudás exponenciális növekedése által átalakul egy tudás-, vagy még inkább információs társadalommá (Bell 1989). Bellt számos kritika is érte, többek között azért, hogy lehetségesnek vélte a tudományos módszerekkel történő tervezést. Farkas János (2000) érthetőnek tartja Bellnek ezt a feltételezését, hisz „*az 1970-es évek politikai színterén... a tudományosan jól megalapozott döntések befolyása nagyobb a társadalmi szabályozás más módszerei hatásánál*”. Farkas szerint mára azonban bebizonyosodott, hogy az információs társadalom is szigorúan követi a piacgazdaságban rejlő szabályokat, mint a verseny, a profitmaximalizálás, az aktuális kormányzat stb.

Faragó Péter (2003), aki erőteljesen bírálja „a mitikus gondolatokat” a tudás társadalmáról, a következőt írja Bellről: „*Minden – a filozófiában kicsit is jártas – társadalomkutató számára világos, hogy a szemet gyönyörködtető hármastagolású elméleti koncepciók mögött gyakorta a valóság (tudatos) eltorzítása áll. Tudomány-szociológiailag az is érdekes, hogy ezek a koncepciók könnyebben és gyorsabban terjednek el, mint a sokszor bonyolult, többirányú magyarázó elméletek.*” Faragó Bellt azzal vádolja, hogy elméletét egy síkra, az ipari szempontú gondolkodásra építette, és a tudástökének túlzottan nagy szerepet tulajdonít. „Valószínűleg ma már Bell sem tagadná, hogy a multinacionális tőke a létező összes tőkefajtánál (így a tudástökénél is) nagyobb befolyással van a világ politikájára.”

Faragó kritikája, ami nemcsak Bellre vonatkozik, hanem mindazokra, akik hisznek az információs, illetve a tudástársadalom elméletében, amelyek ha kiteljesednek, „*a társadalmi egyenlőtlenségek leküzdhetőek lesznek, a mobilitási esélyek pedig olyan mértékben nőnek meg, hogy a liberális piacgazdaság és demokrácia korábbi deficitjeit a közakarat érvényesítésének aranykora váltja majd fel*” (Faragó, 2003). Faragónak abban valóban igaza van, hogy a tudás fontosságát hangsúlyozó szerzők sokszor egyoldalú és idealisztikus módon, csupán pozitív hatásokat bemutatva jellemzik a gazdaságra, társadalomra való esetleges befolyást, és elfeledkeznek a gyakorlati megvalósulás árnyoldalairól.

A „minden problémát megoldó” tudástársadalomban hívők táborába lehetne sorolni a vezetéstudomány egyik meghatározó egyéniségét, *Peter Drucker-t* (1993) is, aki a változások ezen időszakát posztkapitalista társadalomnak hívja, ahol legfőképpen a változások felgyorsulását és radikális voltát hangsúlyozza. Kiemelt fontosságúnak tartja a tudás jelentésében bekövetkezett átalakulást. A ma zajló ipari forradalom sajátosságának azt tekinti, hogy a tapasztalatot tudássá alakították, a cselekvést alkalmazott tudássá. A tudás átadhatóságával, a teljesítmények összehasonlíthatóságának biztosításával megteremtették a munkaszervezet hatékonyságának alapelemét. A „tudás forradalma” a minőség emelését szolgálja. A tudásunkat ma arra kell, hogy használjuk, hogy hatékonyra tegyük meglévő ismereteinket. A tudás erőforrásból az erő forrásává vált, ami által a társadalom átalakul „posztkapitalistává”.

Az időnként üres, nehezen értelmezhető frázisok megnövelik azok számát, akik hátat fordítanak a tudástársadalom elméletének, és úgy vélik, csupán egy újabb divatjelenségről van szó, amely a többihez hasonlóan tiszavirág életű lesz. Mindemellett túlzottnak és szélsőségesnek tartom Faragónak azt az álláspontját, miszerint „a

tudástermelés népszerű fogalmát tehát jobb, ha örökre elfelejtjük” (Faragó, 2003). Már azért sem söpörhetjük a szőnyeg alá ezt a témát, mert egyre sürgetőbb kiutat találni a 21. század elején megfigyelhető néhány elkeserítő tendenciából.

Kristóf Tamás (2002) „válságos időknek” nevezi az Amerikai Egyesült Államokban és számos európai országban tapasztalható jelenségeket: „*csökken az emberek műveltsége, az iskolázottság csupán papíron javul. A népesség termékenysége jelentős mértékben visszaesett, a nyugati országok kénytelenek idegen kultúrájú népek bevándorlóit befogadni gazdaságuk működőképességének fenntartása érdekében. A társadalom kulturális értékei iránt növekvő közömbösség figyelhető meg. Az erősödő individualizmus nagyobb elidegenedéshez, elmagányosodáshoz vezet. Terjedőben vannak a társadalmi devianciák, a bűnözés és a kábítószer-fogyasztás*”. Kristóf azonban lát egy másik alternatívát is: mégpedig, ha „a nyugati társadalmak képesek megújulni, tanulva elődeik történelmi tévedéseiből. Új társadalmi értékeket követnek, gazdasági szerkezetváltást hajtanak végre, az oktatási rendszert a megváltozott követelményekhez igazítják a kívánatosnak ítélt tudásalapú, információs társadalom megteremtése érdekében. Több jel is utal arra, hogy a fejlett országok posztindusztriális társadalmi az információs társadalom felé tartanak.” Kristófnak mind a két jelenségben igaza van, csak éppen nem az egyik vagy másik irány közötti választásról van szó, hanem a két tendencia együttéléséről.

Farkas (2000) szerint már maga az elnevezés – „információs társadalom” – sem bizonyított fogalom történetfilozófiailag, mivel a „társadalmat nem lehet egyetlen technikai ismérvvel sem azonosítani”. A Társadalom és a Technika nem állnak egymással oksági viszonyban, kölcsönös meghatározottság van közöttük. „*A technika voltaképpen maga is társadalom.*” (Farkas, 2002) Az információs társadalommal kapcsolatos rendszerezést többféle dimenzió mentén lehet elvégezni, az egyik ilyen elv, hogy milyen formában megy végbe a társadalmi változás. Ennek alapján a következő fogalmak különböztethetők meg (Farkas, 2000):

- Az információs társadalom, mint *információs gazdaság*.
- Információs társadalom, mint *posztindusztriális társadalom*.
- Információs társadalom, mint az *ipari munkatársadalom vége*.
- Az információs társadalom, mint *tudástársadalom*.
- Információs társadalom, mint *informatizált ipari társadalom*.
- Információs társadalom, mint *tanuló társadalom*.

A szakirodalmak többségében használt információs és tudástársadalom kifejezéseket vizsgálatából kiindulva Farkas (2002) úgy véli, inkább a tudástársadalom a kevésbé kifogásolható elnevezés, hiszen információt minden társadalom közvetít, s itt inkább az információ lényegéről, tartalmáról, valamint az emberi kommunikáció médiumairól, kommunikációs szükségletek és szándékok okairól van szó.

Varga Csaba és Kiss Endre (2001) közös munkájukban (A legutolsó utolsó esély: Új valóság, új vízió), arról írnak, hogy Magyarország számára a tudástársadalom a kivezető út a regresszióból. Ez a tudástársadalom „*nem gazdaság-, nem politika-központú, hanem tudásalapú modell, de azért evvel nem sokat mondtunk, hiszen akkor a mai értelmű-funkciójú gazdaság és politika várhatóan meglehetősen más lesz*” (Varga, 2002). Varga szerint a 21. századot „*már látható trendek alapján bátran-játékosan három szakaszra bontjuk*”. Az első szakasz, amely már lassan nem lesz aktuális, az *információs társadalom*, amely a „*tizes években elveszti prioritását*”. Ezután a *tudástársadalom* válhat hangsúlyossá, és a század második fele a

*tudatfejlesztő és egységtársadalom* kialakulásának korszaka. Varga úgy véli, hogy „ötven-száz év múlva – a következő generációk teoretikusai – visszaigazolják ezt az alapmenetrendet, amin persze az nem változtat majd, ha az általunk előre jelzett folyamatokat más fogalmakkal illetik”. Valóban nem az elnevezések a döntő fontosságúak, hisz ritkán lehet találni egy-egy olyan kifejezést, amivel teljes mértékben le tudjuk fedni egy gazdaságban vagy egy társadalomban lezajló folyamatokat, így többnyire azt emelik ki, ami a leginkább jellemző az adott időszakra. Mindemellett még ma is vannak olyan szakmai körök, akik nem az elnevezést kifogásolják, hanem magát az információs társadalmat tartják nem létezőnek.

Magyarország azok közé az országok közé tartozik, ahol késett az új korszak felismerése, és az információs forradalom fogalmát „évekig informatikára egyszerűsítették, mintha a technikai-technológiai változások azonosak lennének az új, hálózati társadalommal” (Varga, 2002).

*Sveiby* (2001) is paradigmaváltásról ír. Szerinte ma már mindenki elismeri azt, hogy napjainkban az ipari paradigmát felváltja valami új, amiről ma még nem tudjuk hogyan fogják nevezni. Egy dolog azonban biztos; „az információ és a tudás legtágabb értelemben véve egyre fontosabbá válik”. A két paradigmát összehasonlítva számos különbség megfigyelhető (Táblázat).

Táblázat: A tudásszervezet alapelvei

Megnevezés	Az ipari paradigma által, ipari nézőpontból szemlélve	A tudás paradigmájával, a tudás nézőpontjából szemlélve
<i>Emberek</i>	Költségghordozók vagy erőforrások	Bevételt termelők
<i>Hatalmi harc</i>	Fizikai munkások kontra tőkésék	Tudásmunkások kontra vezetők
<i>A vezetés fő feladata</i>	A beosztottak ellenőrzése	A kollégák támogatása
<i>Információ</i>	A kontroll eszköze	A kommunikáció eszköze, erőforrás
<i>Termelés</i>	Fizikai munkások fizikai erőforrásokat munkálnak meg dologi termékek létrehozása céljából	Tudásmunkások a tudást immateriális struktúrákká alakítják
<i>Információáramlás</i>	A szervezeti hierarchián keresztül	Kollegiális hálózatokon keresztül
<i>A bevételek elsődleges formája</i>	Kézzelfogható (pénz)	Eszmei (tanulás, új gondolatok, új ügyfelek, K+F)
<i>A termelés szűk keresztmetszete</i>	Pénztőke és emberi képesség	Idő és tudás
<i>A termelés eredménye</i>	Dologi termékek (hardver)	Immateriális szerkezetek (elméletek, szoftverek)
<i>Termelési folyamat</i>	Gépvezérelt, sorba rendezett	Gondolat által vezérelt, kaotikus
<i>A méret hatása</i>	A termelés folyamatának méretgazdaságossága	A hálózatok választékgazdaságossága
<i>Vevőkapcsolatok</i>	Egyirányú, a piacon keresztül	Interaktív, személyes hálózatokban
<i>Tudás</i>	Egy eszköz vagy erőforrás a sok közül	Az üzlet gyújtópontja
<i>A tanulás célja</i>	Új eszközök alkalmazása	Új vagyont létrehozása
<i>Részvénypiaci érték</i>	Dologi javak által meghatározott	Eszmei javak által meghatározott
<i>Gazdaságosság</i>	Csökkenő hozadék törvénye	Növekvő és csökkenő hozadék törvénye egyszerre

A fennemlített néhány szerző álláspontjába való betekintésből is jól érzékelhető, hogy a jelenben végbemenő változások sokszínű megközelítésének valamennyikében megjelenik a tudás fel- vagy átértékelődésének problémája. Ez az átalakulás különösen érzékenyen érinti a gazdasági szférát. A versenyképességnek ma is nagy ára van. Úgy tűnik, minden eddiginél kiemelkedőbb jelentősége van a folyamatos tanulásnak, akár egyes emberekről, akár egy csoportról, egy szervezetről vagy egy gazdaságról van szó. Ezért számos tudomány és szerző (menedzsment, vezetélmélet, pszichológia, szociológia, IT, stb.) vizsgálja a tudásmenedzsment, azaz tudásteremtés, -hasznosítás, -megosztás, -átadás, stb. problémáját. Mégsem mondhatjuk, hogy egy teljesen új keletű dologról van szó, inkább arról, hogy a „hagyományos” erőforrások mellett rendkívüli módon megnőtt a tudás jelentősége, és a technikai forradalomnak köszönhetően ez új módon menedzselhető. „*A tudástőke egy idősebb vállalatokkal, a tudásmenedzsment a vezetéssel.*” (Bögel, 1999)

Valójában a vállalatok mindegyikében fellelhető a tudás valamilyen szintű menedzselése, olyanoknál is, ahol ez nem „tudatos”, vagy akár nem is ismerik a tudásmenedzsment fogalmát. Ez persze nem azt jelenti, hogy ez egy olyan menedzsment fogalom, amelynek gyakorlati alkalmazásához nincs szükség tudatosságra. A tudásmenedzsment olyannyira komplex, a vállalat minden területét érintő diszciplína, hogy sokszor ezért nehéz felmérni, hogy milyen szinten és mely területen van jelen. Azok a menedzserek, akik fel merték vállalni a vállalati vagyoni egészének menedzsmentjét, jó úton járnak a tudásmenedzsment gyakorlati megvalósításának sikerességében. Azonban még ennél is több tudatosságra, módszerességre van szükség ahhoz, hogy a vállalatok birtokában lévő tudás valóban gyarapítsa intellektuális tőkéjüket – a piaci kapcsolatok tőkéjét, a strukturális tőkét (szervezeti felépítés, folyamatok, információs rendszerek, szabadalmak) és az emberi tőkét. Így a tudásmenedzsmenttel való foglalkozás nem csupán divathullám, hanem várhatóan a következő években a vállalatok versenyképessége növelésének fontos eszköze lesz.

A téma jelentőségét az is alátámasztja, hogy több ország is középpontba helyezte olyan programok megvalósítását, amely az informatikára, a tudásra helyezte a hangsúlyt. A 90-es évek elején az Egyesült Államokban meghirdetett információs szupersztráda (Information Superhighway) program igen sikeres volt. Ez az univerzális infrastruktúra lehetővé tette mindenki számára, hogy bármikor bárholnan információhoz jusson.

Az Európai Unió – látva az amerikai sikereket – számos, az információs társadalomról szóló programot dolgozott ki. Ezek közül kiemelkedő jelentőségű volt a *Bangemann-jelentés: Európáról és a globális információs társadalomról* (1994). Ez a dokumentum szolgált a későbbi intézkedések alapjául, amelynek külső okai között a globalizálódást, az új technológiák gyors megjelenését és terjedését, a régiók közötti versenyben való lemaradás veszélyét, a növekvő környezetszennyeződést jelölte meg; míg a belső okok között a társadalom „előregedése” és a mobilitás hiánya szerepelt kiemelten. A jelentés stratégiai javaslata az Információs Társadalom megvalósítására irányuló lépések megtétele volt.

1999-ben e törekvések folytatásaként az EU nyilvánosságra hozta az eEurope kezdeményezést, melynek célja az „on-line Europe” létrehozása. Majd 2000 márciusában a tagországok vezetői elkötelezték magukat arra, hogy az EU a világ legdinamikusabb és legversenyképesebb tudásalapú gazdaságává váljon, amely képes a fenntartható gazdasági növekedésre több és jobb munkahellyel, nagyobb társadalmi kohézióval és a környezet iránti tisztelettel.

A Lisszabon-stratégiaként ismert program az összes tagállam aktív részvállalását igényli, mely célul tűzte ki, hogy felveszi a versenyt az amerikai gazdasággal, amely a kommunikációs és információs technológia területen megelőzte Európát, és azzal a kihívással, amit a gyors gazdasági növekedést produkáló Ázsia (elsősorban Kína gyors iparosodása, olcsó munkaereje és India angolul beszélő és szintén olcsó hatalmas munkaerőforrása) jelent. 2004 márciusában létrehoztak egy bizottságot *Wim Kok* – Hollandia volt miniszterelnöke – vezetésével, melynek feladata az volt, hogy tekintsék át és értékeljék az eddigi teljesítést. A program célkitűzései időarányosan sem valósultak meg, sőt a bizottság úgy ítélte meg, hogy Európa, Észak-Amerika és Ázsia között a szakadék tovább nőtt. Ennek a kedvezőtlenül alakuló külső tényezők mellett – a világpiacon tőzsde összeomlása, a tudástársadalom lehetőségeiről kialakult szkepticizmus növekedése, aggasztó környezeti események, az olajár növekedése – a tagállamok is hozzájárultak a folyamat lassításához (a gazdasági növekedés elégtelen volta, az országok költségvetési hiányának növekedése, magán- és közkereslet elégtelen volta és a program nem megfelelő figyelembe vétele).

Komoly kihívást jelent Európa számára a lakosság folyamatos elöregedése. 2050-re a dolgozó korú lakosság száma 18%-kal kisebb lesz a jelenleginél, míg a 65 éven felüliek száma 60%-kal növekedni fog (EPC/ECFIN, 2001). A stratégia megvalósítása ma már 25 ország feladata. Ezzel a program azonban semmit nem veszített fontosságából, sőt az Európai Unió jól ismert szlogenje is minden európai ország összefogására hívja fel a figyelmet: az európaiak jobban teszik, ha összetartanak, különben egyenként mennek tönkre. Ahhoz, hogy a teljes cél megvalósuljon, szükség van a Lisszabon-stratégia minden elemére. Az alapvető megvalósítandó politikák a következők (EC, 2004):

- *A tudás társadalma*: a kutatás és fejlesztés szerepének további növelése, az információs és kommunikációs technológiák használatának ösztönzése, az oktatás és képzés rendszereinek tudástársadalomhoz való alakítása, élethosszig tartó tanulás támogatása.
- *Belső piac*: áruk és tőke szabad mozgása, a szolgáltatások egységes piacának megteremtése.
- *Üzleti légkör*: adminisztrációs teher csökkentése, jogalkotás minőségének javítása, új vállalkozások beindításának segítése, támogató környezet létrehozása.
- *Munkaerőpiac*: növekvő foglalkoztatási ráta, egyenlő esélyek a foglalkoztatásban, szegénység megszüntetése, aktív öregedés stratégiája.
- *Környezeti fenntarthatóság*: öko-innovációk terjedése, termelékenység javítása.

A lisszaboni Európai Tanács ülésén helytállóan állapították meg, hogy „*Európa jövőbeni gazdasági fejlődése azon a képességen múlik, hogy mennyire tud létrehozni és kifejleszteni értékorientált, innovatív és kutatás-központú ágazatokat, amelyek képesek a világ legjobbjaival versenybe szállni.*” Azonban nem szabad elfelejteni, hogy „...a tudástársadalom jóval tágabb, mint a K&F iránti nagyobb elkötelezettség. A jelenlegi gazdaság minden olyan aspektusát – ahol a tudás a hozzáadott érték lényegét képezi – lefedi – a high-tech gyártástól és IKT-któl kezdve a tudásintenzív szolgáltatásokon át a nyíltan kreatív iparágakig, mint a média vagy az építészet. A jövőben várhatóan a dolgozó népesség akár 30%-a is közvetlen módon fog a tudás előállításával és diffúziójával foglalkozni a gyár-, a szolgáltató-, a pénzügy- és a kreatív iparban egyaránt.”(EC, 2004)

*Irodalom*

- Bell, D. (1973). Technology, nature and society: the vicissitudes of three worlds views and the confusion of realms, *The American Scholar* 42:385-404.
- Drucker, P. (1993). *The post-capitalist society*. Butterworth-Heinemann Ltd.
- EC (2004). Facing the challenge, the Lisbon-strategy for growth and employment. Report from the High Level Group chaired by Wim Kok. 03.11.2004.
- EPC/ECFIN (2001). Az előregedő népesség okozta költségvetési kihívások. (Budgetary challenges posed by ageing populations) EPC/ECFIN/655/01.2001.
- Faragó, P. (2003). A tudástársadalom mítosza. In: *Evilág*. 2003. 01. szám.
- Farkas, J. (1999). Az információs társadalom küszöbén. *Magyar Tudomány*, 1999. 12. szám. pp: 1472-1479.
- Farkas, J. (2000). Elméletek az Információs Társadalomról. *Magyar Távközlés: A MATÁV szakmai folyóirata*. 2000. 11. évf. 8. szám. pp. 43-47.
- Farkas, J. (2002). *Információs- vagy tudástársadalom?* Aula Kiadó, Budapest. 184 p.
- Freeman, CH. (1987). The case for technological determinism. Finnigan, R., Salomon, G. and Thompson, K. (Eds.) *Information Technology: Social issues*. Kent.
- Kampis, GY. (2000). A tudás folytonossága a paradigmák rendszerében. *Világosság*, 2000/11-12. pp. 32-42.
- Kiss, E. – Varga, CS. (2001). *A legutolsó utolsó esély: Új valóság, új vízió*. Nagykovácsi, Stratégia kutató Intézet.
- Kristóf, T. (2002). A jövő: információs társadalom és/vagy hanyatlás? *eVilág*, 2002. 07. szám.
- Kuhn, T. (1984). *A tudományos forradalmak szerkezete*. Gondolat, Budapest. 321 p.
- Sveiby, K. E. (2001). *Szervezetek új gazdagsága: a menedzselt tudás*. Budapest, KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft. p. 291.
- Varga, CS. (2002). "A legutolsó utolsó esély a tudástársadalom". 10 kérdés Varga Csaba szociológushoz. *eVilág*. 2002. Különszám.

FARKAS ÉVA

## A tanuló társadalomról szóló nemzetközi felnőttképzési konferencia tapasztalatai

### **Bevezetés**

2006. október 28 és november 4 között a kínai fővárosban, Pekingben került megrendezésre a 2006. évi nemzetközi felnőttképzési konferencia, amely „A tanuló társadalomról szóló nemzetközi felnőttképzési konferencia és tanulmányút – ázsiai és európai nézőpontok a globalizált világról”<sup>1</sup> címet viselte. A konferenciát közösen szervezte az Ázsiai-Dél-Csendes Óceáni Felnőttoktatási Iroda (ASPBAE: Asian-South Pacific Bureau of Adult Education), a Kínai Felnőttképzési Szövetség (CAEA: Chinese Adult Education Association), az Európai Felnőttképzési Társaság (EAEA European Association for the Education of Adults) és a Német Felnőttképzési Szövetség (DVV: German Adult Education Association). Globális szinten együttműködő partnerek voltak: az UNESCO Lifelong Learning Intézete (UIL: UNESCO Lifelong Learning Institute) a Nemzetközi Felnőttképzési Tanács (ICAE: International Council for Adult Education), valamint a Kínai Nemzeti Oktatáskutató Intézet (CNIER: National Institute for Educational Research) és a Pekingi Oktatástudományi Akadémia (BAES: Beijing Academy of Educational Sciences).

A konferenciára Magyarországról a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kara kapott meghívást. Nagy megtiszteltetés volt számomra, hogy Koltai Dénes dékán úr megbízásából én képviselhettem hazámat és egyetememet Pekingben.

A konferencia a felnőttoktatás fontosságára kívánta felhívni a figyelmet annak elősegítése céljából, hogy az emberek és a társadalmak meg tudjanak felelni az új évezred kihívásainak. A konferencián mintegy negyven országból kétszáz résztvevő volt jelen, szakmai szervezetek, civil szervezetek, kormányzati szervek és egyetemek képviselőiben. A konferencia négy napos intenzív programja során a résztvevők tájékoztatták egymást a hazájukban folytatott felnőttképzési tevékenységeikről, kölcsönösen tanultak egymás jó gyakorlataiból, megosztották és kicserélték tapasztalataikat, ötleteiket, és új megoldásokat kerestek a jövőbeli még szorosabb együttműködés lehetőségeire.

### **Soha nincs késő tanulni!**

A konferencián került a szakmai nyilvánosság elé az Európai Bizottság kommunikációs anyaga, amelynek címe nagyon világos és egyértelmű üzenetet hordoz: Soha nincs késő tanulni<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> A konferencia angol címe: Adult Education for Learning Societies – Asian and European Perspectives for a Globalized World

<sup>2</sup> Communication from the commission. Adult learning: It is never too late to learn. Commission of the European Communities. Brussels 23.10.2006.



A felnőttoktatás az élethosszig tartó tanulás része, vagy ahogy egy régi közmondás tartja: a tanulás az anyaméhben kezdődik, és a sírban ér véget. A mai tanuló társadalmak alapkövetelménye az élethosszig tartó tanulás, és az ilyen társadalmakban szükség van azokra a struktúrákra, amelyek megteremtik a feltételeket az oktatáshoz és képzéshez nemcsak gyermekkorban, de felnőtt korban is.

A konferencia alaposan megvizsgálta a globalizáció problémáit, és azokat a legégetőbb és legsürgetőbb kérdéseket, amelyek ebből a szempontból a felnőttoktatás gyakorlatát érintik. Az új információs eszközök alapvetően megnövelték a tanulási lehetőségeket, és drámai változásokat idéztek elő a munka világában. A gyors és erőteljes gazdasági fejlődés megnövelte a keresletet a szakképzett munkaerő iránt, és hozzájárult ahhoz, hogy a nagyvárosok kialakulásával erőteljessé váljék a migráció. A nagy gazdasági növekedés ellenére sokan nem élvezik annak hasznát, a világ lakosságának negyede – többségében nő - rendkívüli szegénységben él. Milliók nem férnek hozzá az ingyenes és megfelelő egészségügyi ellátás lehetőségeihez és az egészségügyi felvilágosításhoz, így ezek az emberek a tüdőgyulladás, a malária, a vérhas, a kanyaró és az AIDS áldozatául esnek. A résztvevők kiemelték a felnőttoktatás fontosságát és kritikus szerepét abban, hogy az emberek az oktatás által váljanak képessé arra, hogy a legmegfelelőbbben reagálhassanak a globalizáció, a társadalmi kirekesztés és a különböző válsághelyzetek kihívásaira.<sup>1</sup>

### **A konferencia tematikája**

A pekingi nemzetközi felnőttképzési konferenciát Zang Xhinseng úr, a Kínai Népköztársaság oktatási miniszterhelyettese nyitotta meg és egyben bejelentette, hogy a kínai kormány törvényt alkot az élethosszig tartó tanulásról annak érdekében, hogy a felnőttoktatás fejlesztése továbbra is biztosított Kínában. A konferencia folyamán számos plenáris előadásra, kerekasztal beszélgetésre és csoportmunkára került sor. Az első napon a konferenciát rendező szervezetek vezetői köszöntötték a résztvevőket, majd plenáris előadások következtek. Az Európai Bizottság „Soha nincs későn tanulni!” programját Sz. Tóth János az EAEA elnöke mutatta be, a felnőttképzést érintő nemzetközi kihívásokról Carolyn Medel-Anonuevo, az UIL igazgatóhelyettese beszélt. A délutáni kerekasztal beszélgetés az Ázsia és Európa közötti felnőttképzési együttműködésekéről szólt. A második napon elsősorban Kína, Indonézia, Fülöp-szigetek és Japán oktatási-képzési tevékenységeit ismerhették meg a résztvevők. Ezen a napon került sor az UIL igazgató-helyettesének beszámolójára a CONFINTEA VI. előkészítő munkálatairól. A VI. felnőttképzési világkonferencia 2009-ben kerül megrendezésre, az előzetes tervek szerint Brazíliában. A felnőttoktatás nemzetközivé válásának és ezáltal a felnőttképzési szakemberek világméretű együttgondolkodásának első és megalapozó mérföldköve volt az 1949-ben a dániai Elsinor-ban megrendezett első felnőttoktatási világkonferencia. Azóta az UNESCO 12 évente rendezi meg a felnőttoktatási világkonferenciát.<sup>2</sup>

A harmadik napon többek között az ázsiai migrációs folyamatokról, a Tanulók Hetének ünnepségsorozatának jelenéről és jövőjéről, valamint a nyelvi kompetenciákról tájékozódhattak a résztvevők. Ez utóbbi témát a TELC<sup>3</sup> vezetői ismertették.

---

<sup>1</sup> Conference Report and Statement. International Conference and Study Tour on Adult Education for Learning Societies- Asian and European Perspectives for a Globalized World October 28 to November 4, 2006 Beijing, China

<sup>2</sup> 1949-Elsionor, 1960-Montreal, 1972-Tokió, 1985- Párizs, 1997-Hamburg

<sup>3</sup> The European Language Certificate

Az Európai Nyelvvizsga Bizonyítvány a frankfurti székhelyű WBT Weiterbildungs-Testsysteme GmbH kizárólagos fejlesztése. A WBT-t 1998-ban a Német Népfőiskolák Egyesülete alapította. Az Európa szerte található 3000 vizsgahely közül 54 Magyarországon működik.

A negyedik nap legérdekesebb előadását Heribert Hinzen, az IIZ/DVV igazgatója tartotta, a TEACH<sup>1</sup> projekt európai együttműködését ismertette. A Felnőttoktatók képzése a továbbképzésben és a felsőoktatásban című projekt az Európai Bizottság Socrates/Grundtvig 1 programjának keretében indult el 2004-ben több egyetem – köztük a PTE FEEK – együttműködésével. Az Európai Felsőoktatási Térség gyakorlati megvalósításának egyik legfontosabb eleme az élethosszig tartó tanulás koncepciójának végrehajtása és a felnőttoktatási rendszer fejlesztésének szükségessége. A TEACH program keretein belül lehetőség nyílik a felnőttoktatók európai curriculumának kifejlesztésére és egy master program elindítására.

Ezen a napon került sor az én előadásomra is. Magyarország, a PTE FEEK és a magyar felnőttképzési rendszer rövid bemutatása után, a kormányzati kommunikáció, mint a felnőttképzés területe<sup>2</sup> témakörben tartottam sikeres prezentációt.

### **Felnőttképzés Kínában**

A konferencia során számos előadást hallhattunk Kína felnőttképzéséről. Kínában a felnőttképzés egyenrangú szerepet tölt be a közoktatással, a szakképzéssel és a felsőoktatással. A Kínai Népköztársaság oktatási törvényének 19. cikkelye alapján az állam támogatja a szakképzést és a felnőttképzést. Az állam a felnőttképzés különböző formáinak fejlesztését ösztönzi, így a polgárok az egész életen át tartó tanulás politikájának megfelelően a politikai, gazdasági, kulturális, tudományos, technológiai, és szakképzés különböző formáihoz juthatnak hozzá.

A felnőttképzés fő funkciói:

1. Kulturális, technológiai tudás és gyakorlati készségek fejlesztése a munkába állók, és álláskeresők részére;
2. Alapkészségek fejlesztése azon 15 éven felüliek számára, akik analfabéták vagy félalalfabéták;
3. Az egyének tudásának és szükségleteinek megfelelően alap- közép-, és felsőfokú oktatás biztosítása azok számára, akik már befejezték az iskolát;
4. Továbbképzés biztosítása a technikai szakértők és menedzserek számára tudásuk és képességeik továbbfejlesztésére;
5. Az emberek növekvő szellemi és kulturális igényeinek megfelelő képzések biztosítása, úgymint jogi ismeretek, egészségmegőrzés, zene és tánc, konyha és táplálkozás, stb.

Ha Kína felnőttképzéséről beszélünk, mindenekelőtt az analfabetizmus kérdéséről kell szólni. 1949 előtt a lakosság 80 %-a írástudatlan volt, 1965-ben a lakosság 40 %-a még mindig nem tudott írni-olvasni. A felnőttképzés fókuszpontja az analfabetizmus elleni harc. Történelmi példák igazolják, hogy az alfabetizációs programok időszerű politikai törekvéseket szolgáltak. A múlt század folyamán Kínában például a nemzeti kohéziónak a megerősítése is szerepelt céljai között. Ma a fejlődő országok kormánypolitikáját a demokratikus intézmények kiterjesztése a felnőttek nagy alapoktatási programjainak a kidolgozására ösztönzi. Az állam jó működése érdeké-

---

<sup>1</sup> Teaching Adult Educators in Continuing and Higher Education

<sup>2</sup> Az előadás angol címe: Government communication as a field of adult education. European case study.

ben ugyanis szükség van a felvilágosult polgárok olyan, viszonylag széles rétegének a létrehozására, amelynek tagjai rendelkeznek az iskolázottság és a szociális kompetencia minimumával. Több kutatás tanúsítja, hogy a felnőttek alfabetizációja, különösen a nők körében, nagy társadalmi haszonnal jár. Írástudatlan nőtársaiknál alkalmasabbak a családi otthon vezetésére, egészséges életvitelének kialakítására, s ennek köszönhetően kedvezőbben alakulnak a lakosság életkilátásai, amelyek még ma is lényegesen rosszabbak a fejlődő államokban, mint a fejlett országokban.

Az 1980-as évektől kezdődően a gazdasági fejlődéssel együtt a felnőttképzés is gyors haladást és nagy teljesítményt könyvelhet el Kínában. Az 1. számú táblázat adatai szerint 1996 és 2004 között 249.118.000 írástudatlan vált írástudóvá, ezzel elérték a kínai kormány 1990-es évek elején kitűzött célját: „az írástudatlanság megszüntetése a század végére a fiatalok és a középkorúak körében”.

Az ötödik nemzeti népszámlálás adatai szerint az írástudatlanok száma 85,070,000 fő (2. számú táblázat). Összehasonlítva az 1990. évi negyedik nemzeti népszámlálás adataival az írástudatlanok aránya 15,88 %-ról 6,72 %-ra, a fiatalok és középkorúak írástudatlansága 5 % alá csökkent. Jelentősen csökkent a nők írástudatlansága is. 1984 óta Kínában 14 szervezet nyerte el az UNESCO nemzetközi elismerését az alfabetizáció terén végzett eredményes munkájáért.

1. számú táblázat Az írástudóvá váltak száma 1996 és 2004 között.

Évszám	Írástudóvá váltak száma (10 ezer főben)
1996	406,8
1997	403,5
1998	320,9
1999	299,3
2000	258
2001	220,5
2002	174,5
2003	203,1
2004	204,6
Összesen	2491,2

Forrás: Adult Education in China. Ministry of Education The People's Republic of China 2006. p. 6.

2. számú táblázat A felnőtt írástudatlanok aránya a népszámlálások adatai alapján

Népszámlálás éve	Írástudatlanok száma (millió főben)	A felnőtt írástudatlanok aránya %-ban
1949	320	80,00
1964	233	52,40
1982	230	34,49
1990	182	22,22
2000	85	9,08

Forrás: Adult Education in China. Ministry of Education The People's Republic of China 2006. p. 6.

### **A konferencia ajánlásai**

A konferencia résztvevői olyan felismeréseket, deklarációkat, ajánlásokat tettek, amelyeknek meghatározó szerepük van abban, hogy a felnőttek tanulása, a felnőttoktatás maradéktalanul betölthesse küldetését mind nemzeti, mind regionális és globális méretekben. A konferencián folyó tanácskozás eredményeképpen megszületett egy konferencia nyilatkozat, melynek felhívásait és ajánlásait az eredeti angol nyelvű anyag alapján teszem itt közzé:<sup>1</sup>

„Mi, a tanuló társadalomról szóló nemzetközi konferencia és tanulmányút résztvevői, akik ázsiai és európai nézőpontból elemeztük a globalizált világot:

1. Megerősítjük, hogy a felnőttoktatás emberi jog.
2. Hisszük, hogy mindenki – lány, fiú, nő és férfi – számára hozzáférhetővé kell tenni a tanulási lehetőségeket egész élete folyamán. Miközben az emberiség az információs társadalom felé halad, pontosan azoknak vannak a leg súlyosabb nehézségeik a hozzáférés terén, akiknek az információs technológia a leginkább szükséges lenne ahhoz, hogy az elszigeteltségből kitörjenek. Mivel az információs technológiai eszközök használata napi gyakorlatná vált, különösen fontos, hogy odafigyeljünk a hátrányos helyzetű emberekre.
3. Megerősítjük, hogy a nemek szerinti igazságosság és méltányosság állandó eleme kell, hogy legyen a felnőttoktatási programok tervezésének és megvalósításának.
4. Hisszük, hogy a felnőttoktatást a szegénység csökkentése és felszámolása, és a fenntartható fejlődés előmozdítása lényegi eszközének kell tekinteni.
5. Hisszük, hogy a felnőttoktatás hatékony eszköz lehet a társadalmi befogadás, az egymás iránti türelem elősegítése, valamint a sokszínűség és a különbözőségek tiszteletben tartása terén.
6. Hisszük, hogy a felnőttoktatás hatékonysága döntő mértékben az oktatás és képzés minőségétől függ. A felnőttoktatók ezért minden segítséget kapjanak meg annak érdekében, hogy oktatási és képzési tevékenységük minél magasabb színvonalat érjen el.

Kötelezettséget vállalunk arra, hogy elősegítjük a nemzetközi szolidaritást és összefogást annak érdekében, hogy a felnőttoktatás az egész világon erősödjék.

- A jövőben is lehetőséget kívánunk teremteni arra, hogy a különböző országok képviselői, az országos és regionális szervezetek kicserélhessék tapasztalataikat, így jelenlegi munkánk is javul, és jelentősége megnő. A jövőbeni együttműködés alapja lehetne az öt legfontosabb megállapítás, ami az EAEA vizsgálatából származik az európai felnőttoktatási trendekről és problémákról.
  - Holisztikus, totális, integrált, szisztematikus és átfogó megközelítés és szakmapolitikai nézet a felnőttoktatásról és ennek eredményeként a követendő gyakorlatról;
  - Átfogó állami támogatás különösen a hátrányos helyzetűek esetében, szilárd és fenntartható helyi infrastrukturális körülmények között;
  - Az oktatási munka és az oktatók magas minősége;
  - A hivatalos oktatási tevékenységet kísérő nem formális és informális oktató munka és tanulási formák elismerése és hitelesnek történő elfogadása;

---

<sup>1</sup> Conference Report and Statement. International Conference and Study Tour on Adult Education for Learning Societies- Asian and European Perspectives for a Globalized World October 28 to November 4, 2006 Beijing, China alapján.

- Egyszerű kulcsmutatók, valamint megfelelő kutatási eredmények és statisztikai adatok felhasználása.
- Az információk beszerzése, a tapasztalatcsere és az együttműködés az élethosszig tartó tanulást elősegítő felnőttoktatás terén élvezze a különböző szakmapolitikákban, jogszabályokban, finanszírozási mechanizmusokban, módszertani elgondolásokban, anyagokban, kutatási tevékenységekben, tantervekben, modellekben, keretekben és legjobb gyakorlatokban megnyilvánuló támogatási lehetőségeket.
- Az oktató személyzet és a hallgatók cseréje ugyancsak értékes forrás lehet arra, hogy a kezdeti lépések hatékony közép és hosszú távú megoldásokban folytatódjanak.”

A konferencia valamennyi résztvevője fontos, globális platformnak tekinti a CONFINTEA VI-ot, és szervezeteik nevében kötelezettséget vállaltak arra, hogy részt vesznek a világkonferencia szervezésének előkészületeiben. Az UNESCO Lifelong Learning Intézetén keresztül sürgeti a munkafolyamatokat és minden tagállamot felszólít arra, hogy a CONFINTEA VI rendezvény sikeres megtartása érdekében, vegyen részt az előkészítési munkában országos és regionális PRE-CONFINTEA rendezvényeken, és segítse elő a 2009-es CONFINTEA VI keretein belüli munkát, ahol egy asztalnál tárgyalhat minden érintett fél, aki szerepet vállal a felnőttoktatásban és hozzájárulhat, hogy a felnőttoktatás és –képzés valódi hivatássá és akadémikus tudományággá váljon.

### **Összegzés**

Először volt lehetőségem részt venni egy nemzetközi felnőttképzési konferencián, amely rendkívül fontos tapasztalatot nyújtott számomra. Egyrészt a világ felnőttképzési szervezeteinek vezetőitől, munkatársaitól tájékozódhattam a nemzetközi felnőttképzés jelenlegi helyzetéről. Másrészt még inkább tudatosult bennem az a lehetőség, amit a felnőttoktatás és –képzés a társadalmi, kulturális és gazdasági fejlődés szempontjából jelent. Meggyőződésem, hogy nemzetközi együttműködés szükséges ahhoz, hogy biztosítani lehessen minden ember számára az egész életén át tartó tanulási lehetőséget. A konferencia hozzájárult az ázsiai és európai felnőttképzési szakemberek együttműködésének koordinálásához. Színteret nyújtott a felnőttképzési tevékenységekkel kapcsolatos információk szabad áramlásához, jó gyakorlatok bemutatásához, a problémák elemzéséhez, a nyelvtanítással, a felnőttoktatók képzésével kapcsolatos kérdéskörök megvitatásához, a felnőttképzési kutatási tevékenységek megismeréséhez, a szakmai szervezetek együttműködési lehetőségeinek megfogalmazásához.

A jól szervezett szakmai konferencia eredményein túl, bepillantást nyertem a világ legősibb folyamatos civilizációjába, amely már az ókorban önálló kulturális egységet alkotott és igen fejlettnak számított. Számos, Európában csak jóval később megismert találmány – úgymint a nyomtatás, papír, puskapor, iránytű – már az ókorban ismert volt Kínában. A Kínai Népköztársaság ma a világ harmadik katonai és második gazdasági potenciálja és egyben – 1,3 milliárd lakosával – a világ legnépesebb állama.

A 2006-os pekingi konferencián a kínai résztvevők még sokat tanultak az európai felnőttképzési trendekről, rendkívüli érdeklődéssel - és megannyi további kérdéssel fogadták – az európai tapasztalatokat. A gazdaság dinamikus fejlődésén túl, – véleményem szerint – a felnőttképzés terén végzett munkájuk és elért eredményeik

is azt jelezik, hogy a Kínai Népköztársaság rövid időn belül a világ élvonalába emelkedik.

## 中华人民共和国

### *Felhasznált irodalom*

Adult Education in China. Ministry of Education The People's Republic of China 2006.

Communication from the commission. Adult learning: It is never too late to learn. Commission of the European Communities. Brussels 23.10.2006.

Conference Report and Statement. International Conference and Study Tour on Adult Education for Learning Societies- Asian and European Perspectives for a Globalized World October 28 to November 4, 2006 Beijing, China

NEMESKÉRI ZSOLT – SCHMIDT ATTILA

## Az emberi erőforrás-ismeretek oktatása a bolognai formációban

A PTE FEEK a Bologna-folyamat kapcsán megváltozott tantárgyi kínálattal felel a munkapiaci kihívásoknak. Ebben nagyjelentőségű a korábbi szakok felváltása az újonnan strukturált andragógia és gazdasági képzés szakmai ágaival.<sup>1</sup> Az európai egységként is szolgáló műveltségképet az oktatáspolitikában egyre inkább felváltotta a főleg a Világbank és OECD által megfogalmazott, a gazdasági teljesítmények érdekében teendő praktikus elvárások sora. A különböző fejlesztési programok formai és tartalmi változásaiban nyomon követhetőek a változtatás-igények, amelyek mára konkrétan meghatározva az egységes európai oktatási térség megteremtése irányába mutatnak. Ez a térség a globális gazdaság következményeként egyben a globális tudásalapú térségek része is, amelyhez igyekszik a tudásszervezés alapján közelíteni.<sup>2</sup> Az Európai Unió folyamatosan alakított oktatáspolitikája, amely része a lisszaboni határozatban megfogalmazott versenyképesség feltételei megteremtésének<sup>3</sup> a régiók és világrészek között, a hazánkban is bevezetett új oktatási formációval képzési oldalról a gazdaság jobb kiszolgálását a személy számára pedig a feltételezett jobb alkalmazhatóság alternatív lehetőségeit kívánja megteremteni. Ezzel a döntéssel sajnálatosan megtörtént a nemzeti oktatásügyek és a Ratio-k sajátos felhasználása. A korábbi hazai felsőoktatási képzési rendszernek is voltak sikeres rövid ciklusú képzései, így sokunk számára nem új a bolognai rendeződés, a tartalmi összefüggések változó alakítása. Csupán a kevésbé indokolható bevezetésbizonytalanság elhúzódása jelent zavaró elemeket, bár a kormányzat számos intézkedéssel teremtette meg a megismerés feltételeit, a választás lehetőségét.

Az a képzés változtatás-folyamat, amely közkeletűen a „Bologna” jelzöt kapta, az utóbbi évek legsokoldalúbb témája lett. Az általában „Bologna-folyamatnak” nevezett változásrendszer visszahat a középfokú oktatási rendszerre, befolyásolja a felsőoktatás képzését. Számatalan vélemény (pro és kontra) fogalmazódott meg. Véges ítéletek születtek, és várhatóan születnek. Feltáró és vitatanulmányok sora, tudományos és egyéb megközelítések foglalkoznak a bolognai folyamat egészével és részleteivel. Megjelentek a „Bologna-szakértők”, előadások és konferenciák<sup>4</sup> taglal-

---

<sup>1</sup> Krisztián Béla: Személyügyi és/vagy emberi erőforrás ismeretek a bolognai formációban. Munkaügyi Szemle. 2006. 4. p.23-27.

<sup>2</sup> A folyamat egyik megközelítésére vö. Báthory Zoltán: Tudásértelmezések a magyar középiskolában. In: Emlékkönyv Orosz Sándor professzor nyolcvanadik születésnapjára. Veszprém. 2006. p.13-21.

<sup>3</sup> Fóris György: Európa amerikai fejfájása. Világgazdaság. 2005. febr.8. p.16. Európai ébresztőt fűjnek az agytrösztök. (PB). Népszabadság. 2006. január 13. p.9. [www.demos.hu](http://www.demos.hu) honlapon olvasható az európai hét agytröszt (Dessewffy Tibor) mozgósító felhívása, mert eddig Európa nem tudott sikeressé válni a globális térben, a lisszaboni célkitűzéseknek komoly gazdasági, politikai és legitimitási gátjai vannak.

<sup>4</sup> Pl. a Tempus Alapítvány tanácskozása a Bolognával kapcsolatos kérdésekről. 2006. január 25-én.

ják a lehetőségeket, amelyek között egyaránt találunk meglepő fordulatokat, eltűnt tudomány- és szakneveket,<sup>1</sup> intézkedéseket, ígért kiegészítéseket,<sup>2</sup> magyarázó ajánlásokat.

A felsőoktatás európai térségének egységesítése<sup>3</sup> mellett már megjelent a szakképzési térség létrehozásának szándéka,<sup>4</sup> a közelítő nevelési-képzési rendszerek megteremtése, amelyhez hazai tervek készülnek (vö. Társadalmi Megújulás Operatív Program 2007-2013). Véleményünk szerint nincs értelme az új képzési formációk elemeztetésének, törekedjünk arra, hogy a bolognai folyamat kapcsán a leghatékonyabban használjuk ki minden, így annak emberi erőforrást érintő felsőoktatási lehetőségeit.

### **A bolognai folyamatról**

A Bolognai Nyilatkozat célja volt, hogy 2010-re egy egységes Európai Felsőoktatási Térséget hozzon létre a nyilatkozatot aláíró 29 ország - köztük hazánk. Ez azt eredményezné, hogy az országok felsőoktatási rendszere összehangolt és összehasonlítható lesz. A Bolognai Folyamatban 45 ország, köztük a 25 EU-tagállam vesz részt.

### **Miért jó nekünk a Bolognai Folyamat?**

A Bolognai Folyamat legfontosabb eleme az egységes Európai Felsőoktatási Térség, amely többciklusú képzési rendszerében (alap-, mester- és doktori képzés) a végzettségek Európa-szerte összehasonlíthatók és ezáltal könnyebben elismerhetők lesznek. Ebben a rendszerben a hallgatók, oktatók és kutatók utazhatnak és építhetnek nemzetközi kapcsolatokat. Ez a rendszer biztosítja, hogy a közösségi állampolgárok bármelyik tagállamban akadálytalanul továbbtanulhassanak, illetve munkavállalóként, vállalkozóként kamatoztathassák megszerzett ismereteiket, szakképzettségüket. A munkaerőpiacon való jobb elhelyezkedési lehetőségeken túl javul a képzés minőségi egyensúlya, az eddiginél sokkal szerteágazóbb képzési lehetőségek nyílnak meg a hallgatók előtt.

A Bolognai Folyamat céljai és alapelvei

- Könnyen érthető és összehasonlítható képzési rendszer kialakítása
- Két fő, egymásra épülő képzési szakaszon (cikluson) alapuló képzési rendszer bevezetése. Már az első ciklusban (alapképzés) szerzett fokozat szakképzettséget nyújt a munkaerőpiacon történő elhelyezkedéshez, az első ciklus teljesítése szükséges feltétele a második képzési ciklusba (mesterképzésbe) történő belépésnek
- Egységes kreditárviteli rendszer kialakítása.
- Széleskörű oktatói, kutatói, hallgatói mobilitás elősegítése.
- Együttműködés kialakítása az európai felsőoktatási minőségbiztosításban.

---

<sup>1</sup> Szablyár Eszter: Filozófiai levelek. Népszabadság. 2006. január 12. p.16. A „filozófia” szó eltűnt, a „szabad bölcsész” váltotta fel, háttérbeszélgetés Bolognról (Hoffmann Rózsa, Bakonyi László, Kossuth Rádió, 200. január 26. reggeli műsor).

<sup>2</sup> Varga Dóra: Mesterképzés: csak nyáron oszlik a köd. Népszabadság. 2006. január 6. p.4. Bolognai rendszer a felvételi tájékoztatóban. Népszabadság. 2005. január 12. p.16. Diploma melléklet.

<sup>3</sup> Hrubos Ildikó: A peregrinációtól az európai felsőoktatási térségig. Educatio. 2005. p.223-244.

<sup>4</sup> Pl. Oktatás és képzés 2010 konferencia. Az Európai Unió oktatási és képzési munkaprogramjának magyarországi megvalósulásáról. OM. Budapest- 2004. Konferenciakötet. Az EU törekvése az egységes munkaerőpiacra. Metro. Pályafutás. 2005. június 23. Mészáros Gábor fősztályvezető OM interjúja.



- A felsőoktatás európai dimenziójának támogatása, az Európai Unióval, Európával kapcsolatos ismeretanyagok megjelenítése az oktatásban.
- Az egész életen át tartó tanulás támogatása.
- A hallgatói részvétel növelése az Európai Felsőoktatási Térség kialakításában.
- Az Európai Felsőoktatási Térség vonzerejének növelése.
- Nemzeti képesítési keretek megalkotása (amely közös jellemzők szerint írja le az adott államban megszerezhető végzettségekhez kapcsolódó ismereteket, kompetenciákat).
- Közös képzések támogatása, közös oklevelek kiadása és elismerése.
- A felsőoktatási képzési, ismeretszerzési lehetőségek rugalmasabbá tétele, a korábban szerzett ismeretek, képességek elismerésének, beszámítási módjának megteremtése.

### **A felsőoktatás régi képzési szerkezete**

A felsőoktatási reform fő eleme a többciklusú képzési rendszerre történő átállás. A magyar felsőoktatás duális szerkezetű volt. Ezt egymástól független 3-4 éves gyakorlatorientált főiskolai, és a 4-6 éves, elméletorientált egyetemi képzések alkották. A duális rendszerben a képzések csak részben épültek egymásra, a kiegészítő képzés kivételével az egyetemi szintű tanulmányoknak nem volt előfeltétele a főiskolai szintű végzettség megszerzése.

### **Az új, többciklusú képzés**

A három, egymásra épülő képzési ciklusból álló képzési rendszer kevesebb bemenetet, de benne több átmeneti lehetőséget teremt. Ez több időt ad a saját képességek felismerésére. Az első képzési szint az alapképzés. Az alapfokozatot nyújtó első ciklus a munkaerőpiacon hasznosítható szakmai ismereteket nyújt a végzés utáni elhelyezkedéshez, egyúttal egy megfelelő elméleti alapot ad a tanulmányok mesterképzésben történő azonnali, vagy későbbi, néhány éves munkavégzést követő folytatásához, a mesterfokozat megszerzéséhez. A mesterképzés 2-4 féléves, s ennek szintén két kimenete van: a munkaerőpiac, illetve a doktori képzés, amely a tudományos fokozat megszerzésére készít fel, és e képzési piramis csúcsát.

A mesterképzés szakstruktúrája nem pontosan képezi le az alapképzést. A többciklusú rendszerben lehetőség lesz arra, hogy a hallgató mesterszinten más területen folytassa tanulmányait, mint ahol alapszakon befejezte. A felsőoktatás részét képezi a felsőfokú szakképzés is. Ez felsőfokú végzettséget nem ad, viszont az e képzési formában megkezdett tanulmányok beszámíthatók az alapképzésbe, illetve az új képzési rendszer biztosítja az alapképzésből a felsőfokú szakképzés irányába történő kilépés lehetőségét is.

Az új, többciklusú képzési szerkezet szélesebb alapozású, kevésbé specializált. Alkalmazkodik a munkaerőpiac változó igényeihez, az egész életen át tartó tanulás-hoz igazodóan általános ismeretek, készségek, képességek és a szakmai kompetenciák, valamint a munkába álláshoz szükséges szakmai gyakorlat megszerzése biztosítható általa. A szakmai specializálódásra, elmélyülésre és az új végzettségi szint megszerzésére a mesterszakokon, a tudományos ismeretek megszerzésére pedig a mesterszak elvégzése után, a doktori képzésben van lehetőség.

### **A személyügy professzionalizálódása**

Az emberi erőforrásokkal való foglalkozás a hazai képzési rendszerben régtől követhető. A gazdaságban szükséges ismeretigény korszakonként változott. Ennek a kép-

zési rendszerek különbözőképpen igyekeztek megfelelni, az ismeretek gazdasági vonatkozásait számos közgazdasági megközelítés dolgozza fel. Az oktatással szemben a gazdaság folyamatosan a legkülönbözőbb elvárásokat fogalmazza meg, amelynek az oktatás közvetve és közvetlenül igyekszik megfelelni. Az emberi erőforrásokkal kapcsolatos ismeretek igénye 1989 után más formában jelentkezett. Az állami irányítással működtetett emberei erőforrás gazdálkodás (munkaügyi, személyzeti, szociális területeken) igazgatási-rendszerszemlélet helyett ma a piaci koordinációkra építő gazdasági-társadalmi menedzselési (önszabályozási) mechanizmus a trend.<sup>1</sup> A tulajdonváltással felbomló nagyvállalatok helyett és mellett a kis- és középvállalatok más igénykört jelentenek. Először fellépett egy tömeges szakember szükséglet a munkaügyi szervezetrendszer kiépítése kapcsán, szükségessé vált az önálló vállalatok vezetésének emberi erőforrás-kezelésre történő gyors felkészítése majd már szakmaként az ilyen munkakörökre vállalkozók élethivatásra indítása a nappali tagozatos képzés útján.

A tanulási időszak kitolódása, a gazdaság technicizálódása és a korszerű munkaszervezetek gyors térnyerése, a társadalmi jellegű igények szükségesszerű létezése a szervezetekben az emberek befolyásolásának szükségességét is megnövelte. A vállalatvezetés, a menedzsment a szervezetek nevelő hatásának, motivációs rendszerének, a kapcsolatrendszerének, szociális működésének, mint az identifikáció- és teljesítmények feltételeinek megértésére, ennek tervezett és hatékony irányítására törekszik. Bármilyen oldalról is közelítjük meg ezt a feladatot, lényegében pedagógiai/andragógiai eszköztárral történik ezek megoldása – gazdaságilag értékelhető következményekkel. Az ember hasznosítására kezdetben elegendő paternalista kapcsolat helyébe a nagy létszámú hierarchizált szervezetekben operatív és stratégiai céllal az e feladatokat végző csoportok, személyek felkészítése vált szükségessé. A vezetés- és szervezéstudományon keresztül fokozatosan beépülő szakmai-pedagógiai tudások, tapasztalatok nyomán lettek részben vagy egészben önálló feladatkörre, ehhez társulva sajátos ismeretkörre és gyakorlattá a munkaügyi, pénzügyi, személyügyi és szociális funkciók, bővítve a vállalat művelődési és képzési feladataival. A feladatok integrálása vezetett a személyügyi feladatkör professzionálódásához, amely vezetői szinten egyik menedzseri teendőként fogalmazódott meg. Ezekhez a feladatokhoz a tágabb, a gazdaságot a társadalom oldaláról közelítő bölcsészettudomány a pedagógia és pszichológia, a közgazdasági oldal az üzleti képzés címszavai alatt képezte szakembereit. De a közgazdaságtan is alapvetően pedagógiai és andragógiai eszközökkel vállalta a feladatot. Ennek bővebb kifejtését egy korábbi kutatás<sup>2</sup> rendszerelvűen foglalta össze, hangsúlyosan foglalkozott vele Zsolnai József is.<sup>3</sup>

A személyügyi képzés különböző formái, a humán menedzser, humán szervező, művelődésszervező, művelődési és felnőttképzési menedzser „hívószavai”, intézményei ismert létesítmények voltak. 2005-ig az emberi erőforrással kapcsolatos ismereteket a bölcsész- és gazdaságtudomány körében lehetett elsajátítani (1. táblázat).

<sup>1</sup> Kovács Árpád: Versenyképesség és államháztartás. In: Gazdaság-felsőoktatás-munkapiac. Szerk. Tóth Attiláné. Nyugat Magyarországi Egyetem. Sopron. 2006. p.65.

<sup>2</sup> Krisztián Béla: Tizenöt év. Összeállítás a hazai emberi erőforrással összefüggő képzésekről. Kutatás. Kézirat. Pécs. 2005.

<sup>3</sup> Zsolnai József: Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba. Vázlatok a pedagógia filozófiai és társadalomtani vonatkozásainak megragadásához. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 1996. p.13 és köv. majd az V. fejezet, A pedagógiával határos illetve a pedagógiai tevékenységgel hasonlóságot mutató emberi tevékenységek áttekintése. im. 80. p.68-

1. táblázat: Felsőoktatási emberi erőforrás-képzési területek 2004

Képzési terület	Képzési ág	Hagyományos alapszak
Bölcsészettudományi	Pszichológia és pedagógia	- Humán szervező - Munkavállalási tanácsadó - Művelődésszervező - Személyügyi szervező
Gazdaságtudományi	Emberi erőforrás	Humán erőforrás menedzser

Az első célképzések, mint a Közgazdasági Egyetem posztgraduális formában indított<sup>1</sup> és a Pécsi Tudományegyetem posztgraduális majd nappali tagozatán indított<sup>2</sup> (sok vitát kiváltó) képzése mellett idővel egyre több helyen szerveződött emberi erőforrással kapcsolatos oktatás.<sup>3</sup> A tendencia folytatódott és 2001-ben, a felvételi tájékoztatókban közölt emberi erőforrás-képzéseken kívül még 23 helyen nyílt mód ilyen ismeretekben valamilyen képesítéshez jutni.<sup>4</sup>

Négy egyetemen és nyolcvan tantárgyban vizsgálódva (2005) megállapítható, hogy számos tantárgyban és tematikában fellelhető az emberi erőforrással foglalkozó valamely ismeretek különböző óraszámokban való rendszeres tanítása.<sup>5</sup> Az esetek többségében a beiktatott emberi erőforrásokat érintő tárgyaknak kiegészítő jellege van, jó részük csak közvetve kapcsolódik a tanítottakhoz,<sup>6</sup> ugyanakkor jelzi azt, hogy ezeket az ismereteket minden képzési formában szükségesnek ítélik és a veze-

<sup>1</sup> A kezdeményezők között tartjuk számon a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetemet, ahol dr. Timár János és a nemrég elhunyt dr. Kóvári György az új szemléletű emberi erőforrás-gazdálkodás kérdéseit képzéseikben és jegyzeteikben bevezették. E könyvek alkották elsőként a Munkaügyi Minisztérium által is szervezett személyügyi szakképzés alapkönyveit. A kétszintű személyügyi tanfolyami képzés tankönyveit az Országos Munkaügyi Központ adta ki. Vö. Lévai Zoltán: Vélemények, kérdések a személyügyi szakképzéssel kapcsolatban. Munkaügyi Szemle. 1991. 5. p. 36.

<sup>2</sup> Közlemény a humán szervező posztgraduális humán szervező képzés 1990. szeptemberi megindításáról. Népszabadság. 1990. május 25. 9. p. Az emberi erőforrásokkal kapcsolatos oktatási tervet a Munkaügyi Minisztérium és más szervezetek állásfoglalása birtokában terjesztette elő a Janus Pannonius Tudományegyetem rektora. A Janus Pannonius Tudományegyetem rektorának 1992. július 7. napján kelt 35-20/92. R. számú előterjesztése alapján a művelődési és közoktatási miniszter az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény végrehajtására kiadott, többször módosított 41/1985. (X. 5.) MT. rendelet 8.§ (2) bekezdésének a.) pontjában foglalt jogkörében az 56. 399/1992. XIII. számú határozatában 1992. szeptember 1-jei hatállyal két lépcsős képzés keretében humán szervező egyetemi szintű és ennek első lépcsőjeként személyügyi szervező főiskolai szintű szakokat alapított. Ezzel egyidejűleg a művelődési és közoktatási miniszter a fenti jogkörében 1992. szeptember 1-jei hatállyal a Janus Pannonius Tudományegyetemen engedélyezte az említett szakok indítását. A végzettség, a szakképesítés megjelölése: a személyügyi szervező főiskolai szakon: okleveles személyügyi szervező, a humán szervező egyetemi szakon pedig: okleveles humán szervező.

<sup>3</sup> Összeállítás a hazai emberi erőforrással összefüggő képzésekről. Kézirat. Pécs. 1994. A felvételi tájékoztató alapján. Egyes részletek pl. Krisztián Béla: A kiépülő humánpolitikai-személyügyi képzés. Munkaügyi Szemle. 1994. 7-8. p.24-25-, uő Emberi erőforrás tantárgycsoportok a személyügyi-humán szervező egyetemi képzésben. Humánpolitikai Szemle. 1995. 4. p.47-56.

<sup>4</sup> Felsőoktatási Felvételi Tájékoztató. Oktatási Minisztérium. Budapest. 2001. p.75. és köv. továbbá a TEÁOR-ban foglaltak.

<sup>5</sup> Krisztián Béla: Tizenöt év. Összeállítás a hazai emberi erőforrással összefüggő képzésekről. Kutatás. Kézirat. Pécs. 2005.

<sup>6</sup> Tizenöt év (2004) ím. p. 24-34.

tés emberi orientációját szolgálják kimondva, kimondatlanul az emberi teljesítmény-kihasználás céljából.

### **A bolognai változtatás következményei**

A bolognai változtatás az európai felsőoktatás hazánkban is befolyásoló, egységesítő vonalát hozta létre. Az új, többciklusú képzési szerkezet (három ciklus) a tömegesedő oktatáshoz igazodóan szélesebb alapozású így a kevésbé specializált /alapképzés (BA), az egyetemi (master, MA) és a doktori (PhD) képzés/ követik egymást.

Ez a forma részben alkalmazkodik a foglalkoztatás kevésbé feltárt igényeihez, másrészt igyekszik megfelelni az egész életen át tartó tanulás, valamint a munkába álláshoz szükséges feltételek gyorsabb megteremtésének. A szakmai specializálódásra, új képzettségi szint megszerzésére a mesterszakon, a tudományos ismeretek megszerzésére pedig a doktori képzésben van lehetőség. Az alapfokozatot jelentő első ciklus a terv szerint a végzés után a munkapiac<sup>1</sup> való elhelyezkedéshez ad hasznosítható ismereteket, amennyiben ezt a munkapiac lehetővé teszi, egyben alapja a tanulmányok továbbfolytatásához, a különböző mester- illetve a doktori képzéshez.<sup>2</sup>

Az új képzési forma alkalmas ad a felsőoktatás EU által kívánatos változtatására, többek között a tantárgyak másfajta csoportosítására. Az egymásra épülő képzési rendszer kevesebb bemenetet, belül több átmeneti lehetőséget teremt.

### **Az emberi erőforrás ismeretek megközelítése**

Ismert az emberi erőforrás- és tudománya közelítésének sokfajtasága. Ugyanazon adottságok eltérő módon kombinálódhatnak, s eltérő eredményekre vezethetnek attól függően, hogy milyen célú, motivációjú, várakozással és jövőképpel rendelkező szereplők kezébe kerülnek. A szervezet számára fontos emberi tényező reálteljesítményével kapcsolatban a lélektan az egyén szintjén, a gazdaságelmélet idővel a társadalom szintjén ismerte fel, hogy az nem pusztán a kemény tények függvénye.<sup>3</sup> Jellemzően mutatkozik ez pl. az andragógia esetében, amely a pedagógiával szemben a felnőttképzés korszerű gyakorlatának integrált tudományát jelenti, de amely csak fokozatosan érvényesül a gazdaság emberi erőforrás szemléletében.<sup>4</sup>

Hosszas, közel évtizedes szakmai tapasztalat, tantervi innovációk és véleménycserék nyomán,<sup>5</sup> az andragógiai érvényesülés elfogadásának egyenetlen folyamata vezetett a Bologna által is indukált változtatáshoz.

Az emberi erőforrással kapcsolatos ismeretek ma két képzési körben kerülnek a szakot választók elé. A bölcsészettudományi képzésben, ahol a pedagógia-pszichológia képzési ág *andragógia alapszakán*, és a gazdaságtudomány üzleti képzési ágában, az *emberi erőforrás alapszakán* sajátíthatják el az emberi erőforrás ismereteket és gyakorlatot (2. táblázat).

---

<sup>1</sup> A munkapiac kifejezést Vámos Dóra nyomán használjuk. A "munkapiac" szemantikailag megegyezik a munkaerőpiaccal, tartalmában viszont azt fejezi ki, hogy az emberek többsége nem munkaerője, de szakértelmük által differenciált munkáját "viszi a piacra".

<sup>2</sup> Az osztott képzések BA állami finanszírozású részében végzettek közül 35 % juthat tovább a masterképzésekre illetve a legfelső, a doktori szintre. Népszabadság. 2006. január 12. p.16.

<sup>3</sup> Csaba László: Humán erőforrások. Figyelő. 1996. március 28. p.44.

<sup>4</sup> Felnőttoktatási (2002) im. p.35. Vö. Knowles Malcolm S. The Modern Practice of Adult Education.

<sup>5</sup>Pl. Lévai Zoltán: Vélemények, kérdések a személyügyi szakképzéssel kapcsolatban. Munkaügyi Szemle. 1991. 5. p. 36.

2. táblázat: Emberi erőforrással összefüggő képzési területek tudományágak szerint – 2006<sup>1</sup>

Képzési terület	Képzési ága	Alapszak	Szakirány
Bölcsészettudomány	pedagógia és pszichológia	andragógia	- felnőttképzési szervező, - munkavállalási tanácsadó - művelődés-szervező - személyügyi szervező
Gazdaságtudományi	üzleti	emberi erőforrások	
A ciklusokra osztott mesterképzés tervezett szakjai	Bölcsészettudomány	andragógia	emberi erőforrás fejlesztés
	Gazdaságtudomány	emberi erőforrások	- emberi erőforrás-gazdaságtan és –politikák, - nemzetközi emberi erőforrás menedzsment - emberi erőforrás gazdálkodás - nemzetközi üzleti kommunikáció - stratégiai és üzletviteli menedzser

Felsőoktatási felvételi tájékoztató. 2006. OM. Budapest. 2005.

A rendezéssel megvalósult az akkreditáció, ezzel az emberi erőforrással kapcsolatos foglalkozáshoz szükséges ismeretek képesítések tantárgyi előírhatósága és felhasználhatósága.

A két megfogalmazás mögötti tartalom kizárólagos illetékessége a különböző megközelítési alapon vélekedő és érdekeket érvényesíteni akaró szakértők között hosszabb idő óta felesleges vita tárgya. Tény, hogy az emberi erőforrás-fejlesztéssel foglalkozás képzési anyaga nehezen meghatározható, de körülírható és rendezhető. A nehézség az alkalmazás sokrétűségében rejlik. Az új rendszerben az egységes alapokon (andragógia) induló differenciált képzés felöleli ezeket a szükségleteket.<sup>2</sup>

3. táblázat: Alkalmassági térkép az andragógus és az emberi erőforrások alapszakokra<sup>3</sup>

<p><i>A BA birtokában az andragógia alapszakon végzettek alkalmasak:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– a gazdasági-társadalmi folyamatok és a kultúra jelenségvilága közötti összefüggések differenciált és rendszerszemléletű értelmezésére;</li> <li>– megfelelő technikák birtokában információk összegyűjtésére és kritikus elemzésére;</li> <li>– a közművelődés, közgyűjtemény területén, településeken, intézményekben, civil szervezetekben, a felnőttképzés kü-</li> </ul>	<p><i>A BA birtokában az emberi erőforrások alapszakon végzettek alkalmasak:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– a gazdaság különböző területein működő szervezetekben, illetőleg vállalkozásokban az emberi erőforrás gazdálkodással kapcsolatos, döntéselőkészítést segítő elemzési és tervezési feladatok ellátására,</li> <li>– önálló munkavégzésre és csoportmunkára,</li> <li>– tárgyalási és prezentációs technikák alkalmazására, meggyőző szakmai ér-</li> </ul>
--	---

<sup>1</sup> Felsőoktatási felvételi tájékoztató 2006. OM. Budapest. 2005.

<sup>2</sup> Maróti Andor: Andragógusképzés elméletei. In. Felnőttoktatási- és képzési lexikon. MPT. Budapest. 2002. p.39-40.

<sup>3</sup> www.felvi.hu

<p>lönböző szinterein tervezői, szervezői, irányítói feladatok, ezekhez kapcsolódó munkakörök ellátására;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– az emberi viselkedés differenciált észlelésére és befolyásolására;</li> <li>– a felnőtt ember megújulási, fejlődési törekvéseit – figyelembe véve a személyes életutat és az elért életminőséget – segítésére és megvalósításukat támogatására;</li> <li>– a felnőttképzés különböző területein a képzési irányok és célok meghatározására, felnőttképzési programok összeállítására, megszervezésére;</li> <li>– a megismerési alapfolyamatok önreflektív elemzésére és fejlesztésére.</li> </ul> <p>Rendelkeznek személyes és szociális kompetenciákkal:</p> <p>a másokhoz való alkalmazkodás és a másokkal való együttműködés képességével; emberek és csoportok valamely cél érdekében történő befolyásolásának és mozgósításának képességével; emberi kapcsolataikban humánus és etikus viszonyulással; ismereteik alkalmazása során empátiával, toleranciával, rugalmassággal, kreativitással; egyéni munkájukban reális önismerettel, önértékeléssel, sikerorientáltsággal; a minőség iránti elkötelezettséggel.</p>	<p>velésre, korszerű informatikai eszközök használatára,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– megbízható munkavégzésre multikulturális környezetben,</li> <li>– vezetői, tanácsadói munka támogatására,</li> <li>– munkaerő-piaci elemzések készítésére, érdekegyeztetési folyamatok vizsgálatára,</li> <li>– a személyügyi, a munkaerő-piaci és az érdekképviseleti szervezetekben szolgáltatási funkciók ellátására,</li> </ul> <p>az emberi erőforrás-fejlesztési és hasznosítási döntéseket előkészítő módszerek és technikák alkalmazására, az elemzésekhez szükséges információk megszerzésére, feldolgozására, felmérések, jelentések elkészítésére.</p>
--	---

#### Andragógia-személyügy alapszak

A bölcsészettudományra (pedagógiára, andragógiára, művelődéstudományokra és kapcsolódó tudományágakra) alapozó személyügyi- humánszervező képzés annak idején a felnőttképzés paradigmaváltását érvényesítve dolgozta ki széles nemzetközi és hazai tudományos eredményekre alapozottan képzési rendszerét. 2005-ben főiskolai szinten, egyszakos képzésként – a művelődésszervező szakot 13, a személyügyi szervező, humán erőforrás menedzser szakot 4 felsőoktatási intézmény indította.

4. táblázat: A hallgatói létszámok alakulása 2002 – 2005<sup>1</sup>

	2002/2003	2003/2004	2004/2005
művelődésszervező	10229	12518	13079
személyügyi szervező, humán erőforrás menedzser	5749	6834	7376
összesen	15978	19352	20455

Három év alatt (2002 – 2005) mintegy 30%-al növekedett a képzésben résztvevők száma. Az andragógia, mint a felnőttek pedagógiája a foglalkoztatásban, munkakörökben érvényesülő elvárásokra és követelményekre készíti fel a leendő vagy

<sup>1</sup> Felsőoktatási Statisztikai Tájékoztató 2002/2003, 2003/2004, 2004/2005 [www.om.hu](http://www.om.hu)

tényleges munkavállalót a pszichológiai, szakpedagógiai, szociológiai és egyéb, gazdasági, jogi oldalú feltételek befolyásoló hatását figyelembe véve. Ez a képzési forma az allokálás elve nyomán a gazdasággal szoros kapcsolatban nyújt ismereteket, eligazítást és értéket a gazdasági teljesítményekhez szükséges személyi alkalmazkodás és alkalmasság megteremtéséhez (4. táblázat).

A bölcsészettudományi oldalról indult képzések hivatalos kezelése, végül elfogadása, a tapasztalt kiemelt érdeklődés és a gazdasági-társadalmi, szervezeti szükséglet évtizedes érzékelése ellenére vállalati és igazgatási oldalról inkább a követő együttműködés, mint az aktív kezdeményező támogatás körébe sorolható.<sup>1</sup>

Az andragógia alapképzési szak 2005. évi létesítése után 2006-ban induló Bologna-rendszerben az andragógia szakot 16 felsőoktatási intézmény 18 képzési helye hirdette meg. Ez jelentős növekedés a korábbi – előzmény szakoknak tekinthető – képzésekhez képest. A művelődésszervező szakirányt 14, a személyügyi szervező szakirányt 8, a felnőttképzési szakértő szakirányt 11, a munkavállalási tanácsadó szakirányt 5 intézmény tervezi indítani (több intézmény – pl.: ZSKF – a személyügyi szervező szakirány helyett az emberi erőforrások szakot hirdette meg). Az andragógia alapképzési szak ilyen indítása országos lefedettséget biztosít, a teljes képet a szakirányok szerinti összehasonlításon követhetjük.

5. táblázat: Felsőoktatási intézmények által indítani andragógiai kívánt szakirányok

Intézmény	Indítandó szakirányok			
	személyügyi szervező	művelődés-szervező	felnőttképzési szervező	munkavállalási tanácsadó
BDF-BTK	indul	indul	indul	
DE-BTK	indul	indul	indul	indul
DE-HPFK		indul		
EJF*				
EKF-GTK	**	indul	indul	
ELTE-PPK	indul	indul	indul	indul
KE-CSPFK		indul	indul	
KJF		indul		
NYF-GTFK	indul	indul	indul	
NYME-ATFK		indul		
NYME-FMK	indul		indul	
PTE-FEEK	indul**	indul	indul	indul
SZIE-GTK	**			indul
SZIE-JFK	indul	indul	indul	indul
SZTE-JTFK		indul		
TSF-GFK	indul			
VTIF		indul	indul	
ZSKF	**	indul	indul	
Összesen:	8	14	11	5

<sup>1</sup> Mihály Ildikó: Egy korábban (2005) im. p.5-8.

\* Nem jelölt meg indítandó szakirányt.

\*\* Indítja az emberi erőforrások (BA) szakot. (A szak további meghirdetői a BCE-KTK, BGF-PSZFK-BP, KRF-GFK, VE-GTK).

A művelődésszervező szakirány mindenütt elérhető, a felnőttképzési szakértő szakirány jó országos lefedettségben oktatott.

A munkavállalási tanácsadó szakirány<sup>1</sup> öt képzési helyen indul. A munkavállalási tanácsadó szak túlélése ezzel kevésbé biztosított. A helyzet ellentmondásos, mert a Humán Erőforrás Fejlesztési Operatív Program keretében a munkanélküliség megelőzését, illetve megoldását célzó EU pályázatokban szükséges követelményként jelenik meg az emberi erőforrás fejlesztéssel és tanácsadással foglalkozó szakemberek iránti igény. A 2006-tól bevezetésre kerülő szakstruktúrában az andragógia (felnőttképzési szervező, munkavállalási tanácsadó, művelődésszervező, személyügyi szervező szakirányaival) és az emberi erőforrások alapszakok, valamint a jövőben e képzésekre építő mesterszakok jelenthetik a választ a megfogalmazott igényekre.

### **Üzleti képzés – emberi erőforrás alapszak**

A gazdaságtudomány felfogásában a szervezeti működés feltétele és tényezője az ember. A gazdasági reformok nyomán érvényesülő hatékonyság-elvárások emberi oldalának vezetési és szervezési igényeknek megfelelő megszerzése, ennek biztosítása vezetett annakidején az emberi alapok új értékelésére. Ebben kiemelkedő szerepe volt a szervezés és vezetéstudománynak, amely a gazdasági, üzleti képzések egyik integrálójává lett. Az 1980-as évek végére a szervezeti változások (tulajdonváltás, vállalatirányítási és szervezeti módosulások, a folyamatos személycserék, a korábbi személyzetpolitika leváltása, a funkcionális teendők /munkaügy, szociális ügyek/ egységes kezelése) szükségessé tették a vezetés ilyen irányú felkészítését. A gazdasági, üzleti képzésben kifejezett formában, szervezetszerűen ekkor jelent meg a külföldi gyakorlatból ismert és hazai elmélettel ötvözött posztgraduális képzési forma elsőként diplomások részére.<sup>2</sup> A közgazdaságtan a gazdasági eredményességet lehetségesen vagy biztosan befolyásoló, a szervezetben érvényesülő és kihasználható emberi képességek ismeretében (feltárásával, megerősítésével, motiválásával, fejlesztésével) alapjaiban pedagógiai eszközökkel igyekszik a piaci haszon érdekében az alkalmazás folyamatosságát, biztonságát és biztonságát szervezett formában, a szükséges időben, nemzeti és globális körben megteremteni.

Az andragógiai és gazdasági megközelítés emberi erőforrással kapcsolatos alapcélja ugyanaz, a tartalmak egybevetése számos hasonlóságot mutat, a személyügyi feladatok teljesítésében is közeli egymáshoz (5. táblázat). Az elérési utak különböznek, ami többek között a tantárgyakban követhető, de mindkét képzési forma biztosítja azokat is ismereteket, amelyek a feladatok ellátáshoz szükségesek. Más kérdés, hogy a szervezetek, mint felhasználók kevésbé élnek az andragógia, az andragógus mint a felnőttképzés szakembere adta lehetőséggel. Ebben minden bizonnyal sajnálatosan közrejátszik tájékozódásuk egyoldalúsága és tájékozottságuk egyenlensége is. A személyügyi szervező szakirányt és az emberi erőforrások alapképzési szakot érdemes együtt vizsgálni, hiszen kimondva – kimondatlanul a végeredmény szempontjából ugyanazt nyújtja. Az andragógia szak pedagógiai –

---

<sup>1</sup> Korábban a munkavállalási tanácsadó főiskolai szak.

<sup>2</sup> Mihály Ildikó: Egy korábban kevésbé értékelt szakma új lehetőségeket keres. Beszélgetés Lévai Zoltánnal. Munkaügyi Szemle. 2005. 5. p.5-8.



pszichológiai alapokra, az emberi erőforrások szak gazdasági alapokra épít. A képzés utolsó évében a szakmai tárgyak jelentős részben azonosak. A képzések szintén országos elérhetőséget biztosítanak.

6. táblázat: Államilag finanszírozott keretszámok (emberi erőforrások szak)

KAR	NAPPALI	LEVELEZŐ	ÖSSZES
KRF-GFK	70	100	170
BCE-KTK	35	30	65
BGF-PSZFK-BP	62	0	62
EKF-GTK	40	0	40
VE-GTK	40	0	40
SZIE-VATI	20	0	20
ZSKF	12	0	12
PTE-FEEK	0	0	0

7. táblázat: Költségtérítési keretszámok (emberi erőforrások szak)

KAR	LEVELEZŐ	NAPPALI	ÖSSZES
VE-GTK	200	130	330
BCE-KTK	200	75	275
SZIE-GTK	200	50	250
ZSKF	200	50	250
KRF-GFK	100	100	200
SZIE-VATI	100	70	170
PTE-FEEK	100	45	145
EKF-GTK	80	20	100
BGF-PSZFK-BP	0	60	60

A felsőoktatási intézmények jelentős létszámokkal tervezik az emberi erőforrások szak indítását, erre a gazdaságtudományi képzések népszerűsége miatt jó esélyük van.

A bevezetett új képzési formációban az emberi erőforrással kapcsolatos tudásrendszer úgy tekintjük, mint egy állapottér reprezentációját. A reprezentáció esetünkben azt jelenti, ahogy egy tudásalapú rendszer a rendelkezésére álló tudást megjeleníti. Míg a korábbi években a felsőoktatásba lépők és a foglalkoztatók előtt a választandó szakok és képesítéseik megnevezéseikben egyértelműek voltak, ma céljaikban közös de tartalmukban és megnevezésükben más alapszakok és tervezett mesterszakok (MA) jelennek meg a képzésbe lépők és foglalkoztatók előtt (6. táblázat).

A szervezetekben megvalósítandó emberi erőforrással kapcsolatos tevékenységek szakmai háttérét adó felsőoktatási kör választéka jelentős (7. 8. táblázat). Az átrendezésnek megfelelően mérlegelendők az egyéni választások és a szervezeti igénybevételek. A Bologna-folyamat vállalati fogadtatása ma csak elviekben fogal-

mazódik meg. A változtatásra koncentrálva. Alapos felvilágosító munkára van szükség ahhoz, hogy a szervezetek a mai képzési elnevezések mögött a tényleges szakismeretet elfogadva teremtsenek esélyt az emberi erőforrással foglalkozók munkájára, amelynek célja a vállalat piacon maradása, a termelés versenyképességének megőrzése.<sup>1</sup>

A felsőoktatás az emberi erőforrás-képzés megváltozott formáival, tartalmi gazdagodásával az állandóan hangsúlyozott minőségi emberi erőforrás-gazdálkodási feladatellátásra koncentrált. A következő időszakban a formális rendezésen túl feladat a megújuló tananyagrendszer minőségi értékeinek növelése. Ezzel együtt az ilyen ismeretekkel rendelkező szakembereket igénylő szervezetek megismertetése az új képzési rendszerrel.

A 2006. évi felvételi keretszámok

Intézmény	Képzési szint	Tagozat	Finanszírozás	Felvételi keretszámok (fő)						
				Nappali állami	Levelezős állami	Összes állami	Nappali költség-térítéses	Levelezős költség-térítéses	Összes költség-térítéses	Összes
BDF-BTK	A, D	N, E, L	A, K	30	0	30	30	180	210	240
DE-BTK	A	N	A, K	30	0	30	30	0	30	60
DE-HPFK	A	N, L	A, K	50	80	130	20	120	140	270
EJF	A, D	N, L	A, K	27	20	47	50	70	120	167
EKF-GTK	A, D	N, L	A, K	20	20	40	20	60	80	120
ELTE-PPK	A	N, L	A, K	25	0	25	15	150	165	190
KE-CSPFK	A	N, L	A, K	30	20	50	30	100	130	180
KJF	A, D	N, L	K	0	0	0	100	210	310	310
NYF-GTFK	A, D	N, E, L	A, K	50	30	80	60	150	210	290
NYME-ATFK	A	N, L	A, K	45	90	135	75	150	225	360
NYME-FMK	A	N, L	K	0	0	0	30	60	90	90
PTE-FEEK	A, D	N, L	A, K	48	0	48	120	700	820	868
SZIE-GTK	A	N, L	A, K	30	0	30	0	80	80	110
SZIE-JFK	A	N, L	A, K	36	0	36	15	160	175	211
SZTE-JTFK	A, D	N, L	A, K	60	0	60	40	144	184	244
TSF-GFK	A, D	N, L	A, K	63	54	117	60	310	370	487
VTIF	A	N	A, K	48	0	48	20	0	20	68

<sup>1</sup> Tolerancia és versenyképesség. Interjú Takács Jánossal, az Electrolux Lehel Kft. Vezérigazgatójával. Világgazdaság. 2006. január 30. p.16.

Az emberi erőforrás-ismeretek oktatása a bolognai formációban

---

ZSKF	A	N, L	A, K	8	0	8	50	200	250	258
------	---	------	------	---	---	---	----	-----	-----	-----

A táblázatból kitűnik, hogy minden képzési szinten /alap és diplomás/, tagozaton /nappali, levelező, esti/ és finanszírozási formában indítják a képzést. Feltűnő azonban az államilag finanszírozott létszámok aránytalan elosztása /sok intézmény levelező tagozaton is indít(hat) államilag finanszírozott képzést/.

GÁTI IMRE

## Az andragógia szak 2006. évi felvételi tapasztalatai

A 2006-os év jelentős változásokat, átalakulást hozott a felsőoktatásban, így a jelentkezés rendjében is. A 289/2005. (XII. 22.) Kormányrendelet alapján ciklusokra bontott osztott és egységes osztatlan képzésre lehetett jelentkezni. Természetesen a jelentkezők a ciklusokra bontott, osztott képzések esetében csak azok alapképzési szakjaira (BA, BSc) adhatták be jelentkezéseiket. A jelentkezők szempontjából a változás leginkább abban volt mérhető, hogy a korábbi több mint 400 egyetemi és főiskolai szak helyett 14 képzési terület, 44 képzési ágába sorolt 102 alapképzési szak közül választhatott, mindössze 6 szak maradt meg osztatlan képzési rendszerben. Egyedül a művészképzésben maradt meg 2006-ban a hagyományos képzési forma, valamint a már főiskolai végzettséggel rendelkezők élhettek azzal a lehetőséggel, hogy a tanulmányaikat a hagyományos egyetemi kiegészítő képzésben folytathatták. Mindez a lehetőségük a mesterszakok beindításáig marad fenn.

A 2006. évben továbbtanulni szándékozók jelentkezéseiből az alábbi tények olvashatók ki:

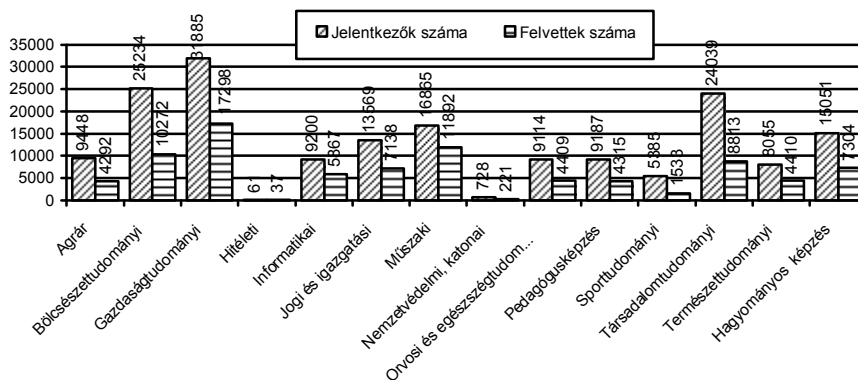
- A normál felvételi eljárásban 189.652 jelentkezést regisztráltak. Ez a magas szám azt mutatja, hogy az előző évekhez képest a továbbtanulási kedv illetve szándék nem csökkent.
- A felsőfokú szakképzésre (FSZ) 11.831 jelentkezés érkezett. Ez az összes jelentkezések 6,2%-a. Az FSZ-re jelentkezők 45%-a 5372-en az első helyen jelölték meg ezt a képzési formát. Ők annyiban jól számítottak, hogy az FSZ 5770 állami finanszírozású helyére biztos befutók lehettek, amennyiben elérték a 72-es ponthatárt.
- Karunkra (PTE-FEEK) az 5 induló FSZ képzésre (Ifjúságsegítő, Képzési szakasszisztens, Moderátor, Reklámszervező szakmenedzser, Sportkommunikátor) a normál felvételi eljárás során 709-en jelentkeztek, közülük 319-en nyertek felvételt, további 14-en a pótfelvételi eljárásban kerültek felvételre, így összesen 334-en kezdték meg a tanulmányaikat az FSZ valamelyik szakán, közülük 265-en állami finanszírozásban.

A továbbiakban a Felsőfokú Szakképzés számai nélkül folytatom a jelentkezési adatok elemzését.

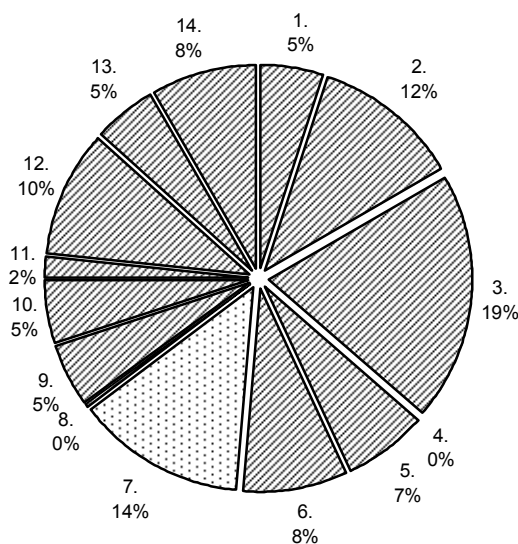
A BA, BSc alapszakokra valamint a hagyományos egyetemi-főiskolai szakokra a normál felvételi eljárásban 177.821-es jelentkeztek. Az előző évekhez hasonlóan legtöbben 31.885-en az összes jelentkezők 17,9%-a a gazdaságtudományi szakokat választották. A képzési területek népszerűségi versenyében a második helyen a bölcsészettudományi szakok végeztek, 25.234 jelentkezővel az összes jelentkezők 14,2%-ával. Ez a helyezés azért is figyelemre méltó, mert ebben jelenik meg a 6 képzési ág között a pedagógia és pszichológia képzési ág is, benne az andragógia BA alapszakkal. A harmadik helyen 13,5%-kal, 24.039 jelentkezővel a társadalom-

tudomány végzett olyan közkedvelt szakokkal, mint a politológia, szociológia, szociális munkás, a kommunikáció és média tudományok. A negyedik helyre tört előre a műszaki tudományterület 16.865 jelentkezővel és az ötödik helyre csúszott vissza az eddig élmezőnybe tartozó jogi- és igazgatási szakok 13.569 jelentkezővel. A jelentkezések összefüggéseit az 1. és 2. ábra mutatja be:

1. számú ábra: 2006-ban képzési területenkénti összes jelentkezők a felvételt nyertek arányában



2. számú ábra: 2006-ban felvételt nyertek képzési területenként



- |                        |  |
|------------------------|--|
| 1. Agrár               | 8. Nemzetvédelmi, katonai                |
| 2. Bölcsészettudományi | 9. Orvosi és egészségtudományi           |
| 3. Gazdaságtudományi   | 10. Pedagógusképzés                      |
| 4. Hitéleti            | 11. Sporttudományi                       |
| 5. Informatikai        | 12. Társadalomtudományi                  |
| 6. Jogi és igazgatási  | 13. Természettudományi                   |
| 7. Műszaki             | 14. Hagományos egyetemi-főiskolai képzés |

2006-ban a normál felvételi eljárásban 87.801-en kerültek felvételre valamelyik magyarországi felsőoktatási intézménybe. Közülük 52.016-an (59,2%) állami finanszírozásban kezdhették meg tanulmányaikat (FSZ nélkül).

Az állami finanszírozásúak közül legtöbben 9.062-en, a felvettek 17,4%-a a műszaki; 8638-an, 16,6% gazdaságtudományi; 6267-en, 12% bölcsészettudományi; 4202-en, 8,1% a társadalomtudományi és 3835-en, 7,4% a természettudományi szakon kezdhették meg tanulmányaikat. Az állami finanszírozású helyeknek csak mintegy 4,3%-a (2239) jutott a jogi- és igazgatási képzési területnek.

Mindezek után érdemes megvizsgálni, hogy az első helyen megjelölt szak birtokosa milyen biztonsággal kerülhetett felvételre állami finanszírozású helyre (természetesen akkor, amennyiben az intézményi felvételi ponthatárt elérte). A legsikeresebb jelentkezők azok voltak, akik első helyen természettudományi szakokra jelentkeztek, mert közülük 87,3% kerülhetett a felsőoktatásba államilag finanszírozott képzésbe. Őket követték azok, akik az informatika szakokra jelentkeztek 70,1%-kal, majd a műszaki terület követi őket 70,4%-os aránnyal. (A teljes számítást lásd az 1. számú táblázatban.) A végső felvételi arányokat csak néhány tized százalékban változtatta meg a nyári pótfelvételi eljárás során felvettek száma. Az állami finanszírozású helyek száma ebben a pótfelvételi eljárásban nem változott.

Az eddigi elemzésből is kitűnik, hogy a bölcsészettudományok iránt 2006-ban is töretlen volt a figyelem, hiszen az összes jelentkezők 14,2%-a összesen 25.234-en neveztek meg jelentkezési lapjukon valamilyen bölcsész szakot, 66,3%-uk az első helyen jelölte meg azt.

A bölcsészettudományi képzési területre jelentkezők több mint 40%-a, azt első helyen választók 61,4%-a került felvételre és közülük 6267-en állami finanszírozású képzésre. Ez az összes állami finanszírozású helyek 12%-a, amely arányaiban megfelel az összes felvetteken belül a bölcsész képzésre felvettek arányával 11,7%, (lásd 1. számú táblázat).

A bölcsészettudományi képzési területre jelentkezők 6 képzési ág, azon belül 14 alapképzési szakot – közte az andragógiát – választhatták.

Mielőtt az andragógia szak 2006. évi indításának tapasztalatait elemezném, előljáróban néhány gondolatot az indítás körülményeiről:

- A Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karának sikeres és elismert szakjai (személyügyi szervező, humán szervező, művelődésszervező) a felsőoktatásban végbemenő változások áldozatává váltak, ami azt jelenti, hogy az új képzési struktúrában mint alapszakok már nem szerepeltek.
- A 289/2005. (XII. 22.) Kormányrendeletben a bölcsészettudományi képzési területen belül 6 képzési ágat hoztak létre: magyar, történelem, modern filológia, ókori és keleti filológia, pedagógia és pszichológia valamint szabad bölcsészet. A pedagógia és pszichológia képzési ágon belül jelenik meg az andragógia alapszak 4 szakiránnyal: felnőttképzési szervező, munkavállalási tanácsadó, művelődésszervező és személyügyi szervező.

1. számú táblázat: 2006-ban normál felvételi eljárás során jelentkezők és felvettek megoszlása képzési területenként

Sor- szá m	Képzési terület	Jelentkezők			Felvettek					
		1 össze- sen	2 első helyen	2/1 %	3 össze- sen	3/1 %	összes felvett megosz- lása	4 állami finanszí- rozásúak összesen	első helyen megje- löltek arány-ában 4/2 %	államilag finan- szírozott felvettek meg- oszlása képzési terüle- tenként
1.	Agrár	9 448	5 619	59,5	4 292	45,4	4,90	3 247	57,8	6,20
2.	Bölcsészet- tudományi	25 234	16 722	66,3	10 272	40,7	11,70	6 267	37,5	12,04
3.	Gazdaság- tudományi	31 885	24 604	77,2	17 298	54,3	19,70	8 638	35,1	16,60
4.	Hitéleti	61	37	60,7	37	60,6	0,05	32	86,5	0,06
5.	Informatikai	9 200	6 686	72,7	5 867	63,8	6,70	4 739	70,9	9,10
6.	Jogi és igazgatási	13 569	10 633	78,4	7 138	52,6	8,20	2 239	21,0	4,30
7.	Műszaki	16 865	12 869	76,3	11 892	70,5	13,60	9 062	70,4	17,43
8.	Nemzet- védelmi, katonai	728	461	63,3	221	30,4	0,25	39	8,5	0,07
9.	Orvosi és egészség- tudományi	9 114	7 538	82,7	4 409	48,4	5,00	3 529	46,8	6,80
10.	Pedagógus- képzés	9 187	6 620	72,1	4 315	47,0	4,90	3 382	51,0	6,50
11.	Sporttu- dományi	5 385	3 888	72,2	1 533	28,5	1,70	796	20,5	1,50
12.	Társada- lomtudo- mányi	24 039	12 980	54,0	8 813	63,7	10,00	4 202	32,4	8,10
13.	Természet tudományi	8 055	4 392	54,5	4 410	54,7	5,00	3 835	87,3	7,40
14.	Hagyo- mányos egyetemi- főiskolai képzés	15 051	14 105	93,7	7 304	48,5	8,30	2 009	14,2	3,90
	Összesen	177 821	127 154	71,5	87 801	49,4	100,00	52 016	40,9	100,00

Forrás: OFI

Jelentős feladatot jelentett a 2006-os normál felvételi eljárás előkészítése, amely abból állt, hogy az addig ismeretlen andragógus képzést minél szélesebb körben megismertessük és felhívjuk a figyelmet az induló szakirányokra. A több hónapos előkészítés során a kar vezetői és szakfelelősei konferencia keretén belül találkoztak a régió középiskoláinak vezetőivel, az oktatók és a munkatársak a középiskolák végzős osztályaiban tartottak előadásokat. Nyílt napok keretén belül láttuk vendégül az érdeklődőket. A médiákban, tudományos és ismeretterjesztő írásokkal, előadásokkal jelentünk meg és nem utolsó sorban az internet lehetőségeit használtuk fel, hogy minél szélesebb körben ismertté tegyük az új szakot.

A 2006. évi Felsőoktatási Felvételi Tájékoztatóban 18 felsőoktatási intézmény hirdette meg az andragógia BA szakot nappali, esti, levelező, állami finanszírozású

és költségtérítéses valamint diplomás levelező költségtérítéses formában (lásd a 2. számú táblázat).

2. számú táblázat: 2006-ban andragógia szakot indított  
felsőoktatási intézmények listája

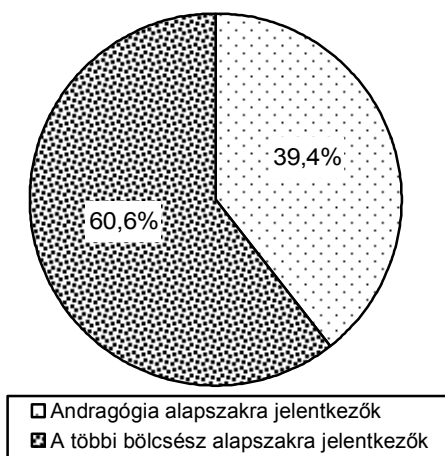
Sor- szám	INTÉZMÉNY NEVE	Betűkódja	A képzés székhelye
1.	Berzsenyi Dániel Főiskola Bölcsészettudományi Főiskolai Kar	BDF-BTK	Szombathely
2.	Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar	DE-BTK	Debrecen
3.	Debreceni Egyetem Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kar	DE-HPFK	Hajdúböszörmény
4.	Eötvös József Főiskola Pedagógiai Fakultás	EJF	Baja
5.	Eszterházy Károly Főiskola Gazdaság- és Társadalomtudományi Főiskolai Kar	EKF-GTK	Eger
6.	Eötvös Lóránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar	ELTE-PPK	Budapest
7.	Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar	KE-CSPFK	Kaposvár
8.	Kodolányi János Főiskola	KJF	Székesfehérvár
9.	Nyíregyházi Főiskola Gazdasági és Társadalomtudományi Főiskolai Kar	NYF-GTFK	Nyíregyháza
10.	Nyugat-Magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Tanárképző Főiskolai Kar	NYME-ATFK	Győr
11.	Nyugat-Magyarországi Egyetem Faipari Mérnöki Kar	NYME-FMK	Sopron
12.	Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar	PTE-FEEK	Pécs
13.	Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar	SZIE-GTK	Gödöllő
14.	Szent István Egyetem Jászberényi Főiskolai Kar	SZIE-JFK	Jászberény
15.	Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar	SZTE-JTFK	Szeged
16.	Tessedik Sámuel Főiskola Gazdasági Főiskolai Kar	TSF-GFK	Békéscsaba
17.	Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskola	VTIF	Esztergom
18.	Zsigmond Király Főiskola	ZSKF	Budapest



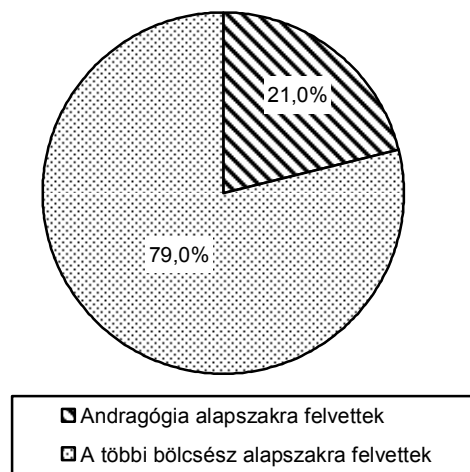
A normál felvételi eljárásban összesen 9876-an jelentkeztek andragógia alapszakra. Ez az összes jelentkezők 5,5%-a. Az első helyen az andragógiát 2946-an választották. Ez az összes első helyes választások 2,3%-a. A bölcsészettudományi képzési területre jelentkezett 25.234 jelentkezőből több mint 39% választotta az Andragógiát és ennek közel 30%-a, 2946-an jelölték meg a szakot az első helyen. Ez a viszonylag alacsony száma a szak iránt még megmutatkozó bizonytalanságot, bizalmatlanságot, illetve a még nem kellő ismeretet mutatja (lásd 3. ábra).

3. ábra: 2006-ban a bölcsészettudományi képzési területen belül az andragógia alapszakra jelentkezők és felvettek aránya

Jelentkezők: Bölcsészettudományi képzési területre jelentkezők összlétszáma: 25.234 fő.



Felvettek: Bölcsészettudományi képzési területre felvettek összlétszáma: 10.272 fő.



Az andragógia szakra jelentkezők közül legtöbben 1281-en a felsőoktatási intézmények közül az ELTE-t választották. A választott intézmények rangsorában a következő a Nyíregyházi Főiskola GTF Kara 915 jelentkezővel. A harmadik helyen a Nyugat-Magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Főiskolai Kara győri képzési helyszínnel áll 906 jelentkezővel. A sorban a negyedik a Pécsi Tudományegyetem FEEK 863 jelentkezővel. Az andragógia szakra jelentkezők mindössze 21,9%-a, 2160 fő került felvételre (lásd 3. számú táblázat).

3. számú táblázat: 2006. évi normál felvételi eljárás során andragógia szakra jelentkezők és felvettek létszáma valamennyi képzési formában együttesen, felsőoktatási intézmények és karonként

Sor-szám	Felsőoktatási intézmény/Kar	Jelentkezők száma			Felvettek		
		1 összesen	2 első helyen	2/1 %	3 összesen	3/1 %	összes felvett (%)
1.	BDF-BTK*	337	103	30,1	82	24,3	3,8
2.	DE-BTK	579	139	24,0	44	7,6	2,1
3.	DE-HPFK	511	160	31,3	143	28,0	6,6
4.	EJF	225	87	38,6	63	28,0	2,9
5.	EKF-GTK	492	116	23,6	59	12,0	2,7
6.	ELTE-PPK	1 281	452	35,3	204	15,9	9,5
7.	KE-CSPFK	342	99	28,9	84	24,6	3,9
8.	KJF	209	41	19,6	81	38,7	3,7
9.	NYF-GTFK *	915	221	24,1	167	18,2	7,7
10.	NYME-ATFK	906	277	30,6	219	24,2	10,1
11.	NYME-FMK	19	6	31,6	11	57,9	0,5
12.	<b>PTE-FEEK</b>	<b>863</b>	<b>315</b>	<b>36,5</b>	<b>225</b>	<b>26,0</b>	<b>10,4</b>
13.	SZIE-GTK	355	86	24,2	70	19,7	3,2
14.	SZIE-JFK	408	140	34,3	142	34,8	6,6
15.	SZTE-JTFK	856	255	29,8	142	16,6	6,6
16.	TSF-GFK	714	259	36,3	223	31,2	10,3
17.	VTIF	205	46	22,4	48	23,4	2,2
18.	ZSKF	659	144	21,8	153	23,2	7,1
	Összesen	9 876	2 946	<b>29,8</b>	<b>2160</b>	<b>21,9</b>	<b>100,0</b>

Forrás: OFI

\* A jelentkezők száma korrigálva AEA, AEK képzési formákkal, összlétszámuk nem éri el a 10 főt.

Érdekes képet mutat az andragógiai szakot indított felsőoktatási intézmények területi megoszlása (lásd 4. számú táblázat).

4. számú táblázat: 2006. évi normál felvételi eljárás során andragógia szakra jelentkező és felvettek létszáma valamennyi képzési formában együttesen, felsőoktatási intézmények és karonként

Sorszám	Felsőoktatási intézmény/Kar	Jelentkezők összesen	Felvettek összesen
1.	BDF-BTK *	337	82
2.	DE-BTK	579	44
3.	DE-HPFK	511	143
4.	EJF	225	63
5.	EKF-GTK	492	59
6.	ELTE-PPK	1 281	204
7.	KE-CSPFK	342	84
8.	KJF	209	81
9.	NYF-GTFK *	915	167
10.	NYME-ATFK	906	219
11.	NYME-FMK	19	11
12.	<b>PTE-FEEK</b>	<b>863</b>	<b>225</b>
13.	SZIE-GTK	355	70
14.	SZIE-JFK	408	142
15.	SZTE-JTFK	856	142
16.	TSF-GFK	714	223
17.	VTIF	205	48
18.	ZSKF	659	153
Összesen		9 876	2160

Az andragógia szakra történő jelentkezéseket vizsgálva – hasonlóan más szakokhoz – legtöbbször az állami finanszírozású nappali képzési formára jelentkeztek 5789-en, a szakra összesen jelentkezőknek több mint 58%-a. Az andragógia szakot állami finanszírozásban nappali tagozaton a 18 felsőoktatási intézményben összesen 609 fő kezdhetette meg, ez a szakra jelentkezők 10,5%-a, az összes állami finanszírozotthoz viszonyítva 1,2%. (A képzési formára történő alacsony felvételi arány a későbbiekben csökkentheti az andragógia szakot választók számát). A szakra országosan átlagban közel tízszeres volt a túljelentkezés. Legtöbbször, 64 fő a Tessedik Sámuel Főiskola Gazdasági Főiskolai Karára nyertek felvételt 110-es felvételi ponthatárral, legkevesebben, 11-en a Zsigmond Király Főiskolán kezdhették meg tanulmányaikat 129-es felvételi ponthatárral.

A 18 felsőoktatási intézményben a felvételi ponthatár átlaga 119 volt. A legalacsonyabb, 106 a Debreceni Egyetem Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskola Karán, a legmagasabb, 135 pont az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Pedagógia és Pszichológia Karán volt.

A Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karát 552-en választották, akiknek 9%-a, 51 fő nyert felvételt. A túljelentkezés tizenegyszeres, a felvételi ponthatár 126 pont volt (lásd 5. számú táblázat).

5. számú táblázat: 2006. évi normál felvételi eljárás során andragógia szakra jelentkezők és felvettek létszáma – felsőoktatási intézmények; alap- nappali állami finanszírozású képzési formában

Sor-szám	Felsőoktatási intézmény/Kar	Jelentkezők száma			Felvettek				Ponthatár
		1 összesen	2 első helyen	2/1 % *	3 száma	3/1 % **	3/2 % ***	megoszlás %	
1.	BDF-BTK	245	58	23,67	34	13,87	58,62	5,58	118
2.	DE-BTK	523	134	25,62	30	5,73	22,38	4,92	128
3.	DE-HPFK	178	30	16,85	51	28,65	17,00	8,37	106
4.	EJF	124	41	33,06	30	24,19	73,17	4,92	110
5.	EKF-GTK	277	52	18,77	22	7,94	42,30	3,61	121
6.	ELTE-PPK	856	256	29,90	23	2,68	8,98	3,77	135
7.	KE-CSPFK	168	46	27,38	31	18,45	67,39	5,09	115
8.	KJF	-	-	-	-	-	-	-	-
9.	NYF-GTFK	526	107	20,34	57	10,83	53,27	9,35	117
10.	NYME-ATFK	410	92	22,43	46	11,21	50,00	7,55	116
11.	NYME-FMK	-	-	-	-	-	-	-	-
12.	<b>PTE-FEEK</b>	<b>552</b>	<b>161</b>	<b>29,16</b>	<b>51</b>	<b>9,23</b>	<b>31,67</b>	<b>8,37</b>	<b>126</b>
13.	SZIE-GTK	274	58	21,16	30	10,94	51,72	4,92	125
14.	SZIE-JFK	221	47	21,26	39	17,64	82,97	6,40	112
15.	SZTE-JTFK	652	170	26,07	44	6,74	25,88	7,22	123
16.	TSF-GFK	275	86	31,27	64	23,27	74,41	10,50	110
17.	VTIF	187	46	24,59	46	24,59	100,00	7,55	109
18.	ZSKF	321	38	11,83	11	3,42	28,94	1,80	129
	Összesen	5 789	1 422	24,56	609	10,51	42,82	100,00	119

Érdemes beletekinteni az andragógia szak állami finanszírozású levelező képzés számadataiba is. A képzési formára 1189-en jelentkeztek, akiből 217 fő nyert felvételt, mintegy 18,2%. Arányait tekintve kétszerese a nappali szakra bekerülőkhöz. A levelező képzéssel az állami finanszírozású helyeit tovább növelte a Tessedik Sámuel Főiskola Gazdasági Főiskolai Kara 46 fővel, a Nyugat-Magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kara 80 fővel, és a Debreceni Egyetem Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kara 38 fővel. Az átlagos felvételi ponthatár ezen a szakon 117 pont volt. Csak két ponttal alacsonyabb, mint a nappali tagozaton (lásd 6. számú táblázat).

6. számú táblázat: 2006. évi normál felvételi eljárásban andragógia szakra jelentkezők és felvettek létszáma – felsőoktatási intézmények és karonként; alap-, levelező, állami finanszírozású képzési formában

Sor-szám	Felsőoktatási intézmény/Kar	Jelentkezők száma			Felvettek			Ponthatár
		1 összesen	2 első helyen	2/1 %	3 száma	3/1 %	megoszlás %	
1.	BDF-BTK	-	-	-	-	-	-	-
2.	DE-BTK	-	-	-	-	-	-	-
3.	DE-HPFK	209	111	51,1	38	18,2	17,50	116
4.	EJF	70	38	54,3	18	25,7	8,29	112
5.	EKF-GTK	146	55	37,7	13	8,9	5,99	122
6.	ELTE-PPK	-	-	-	-	-	-	-
7.	KE-CSPFK	93	45	48,4	20	21,5	9,21	116
8.	KJF	-	-	-	-	-	-	-
9.	NYF-GTFK	158	70	44,3	2	1,3	0,92	127
10.	NYME-ATFK	294	148	50,3	80	27,2	36,86	110
11.	NYME-FMK	-	-	-	-	-	-	-
12.	PTE-FEEK	-	-	-	-	-	-	-
13.	SZIE-GTK	-	-	-	-	-	-	-
14.	SZIE-JFK	-	-	-	-	-	-	-
15.	SZTE-JTFK	-	-	-	-	-	-	-
16.	TSF-GFK	219	138	63,0	46	21,0	21,19	118
17.	VTIF	-	-	-	-	-	-	-
18.	ZSKF	-	-	-	-	-	-	-
	Összesen	1 189	605	50,9	217	18,2	100,00	117

A következőkben a költségtérítéssel kapcsolatos statisztikai adatait vizsgáljuk meg. A költségtérítéssel kapcsolatos andragógiai szakra összesen 2794 fő jelentkezett, közülük 45%, 1269 fő nyert felvételt. 243 nappali és 1026 fő levelező képzési formában. A felvételi ponthatárban 1 pont eltérés volt a nappali és a levelező tagozaton, az előző 82, az utóbbi átlaga 83 volt. Az andragógiai szakot indított felsőoktatási intézmények felében a felvételi ponthatár a legalacsonyabb, 78 volt. A legmagasabb ponthatár az ELTE-PPK-án volt 119 ponttal (lásd 7. és 8. számú táblázat).

Érdekes megvizsgálni a költségtérítéssel kapcsolatos képzésben felvett hallgatók által fizetendő díjak mértékét. A díjak széles határok között mozognak. A fizetési kötelezettség alacsonyabb az állami és egyházi felsőoktatási intézményekben, amelyek 58.000 Ft és 150.000 Ft/félév között szóródnak. A fizetendő költségtérítési díjak a legalacsonyabbak: a Szegedi Tudományegyetem JTF Karán 58.000 Ft – 170.000 Ft/félév, Szent István Egyetem JFK Karán 60.000 Ft – 105.000 Ft/félév, Nyugat-Magyarországi Egyetem ATF Karán 64.000 Ft – 84.000 Ft/félév, Tessedik Sámuel Főiskola GFK Karán 95.000 Ft – 100.000 Ft/félév. Az állami intézmények közül a PTE-FEEK-en a legmagasabb a költségtérítési díj mértéke, 140.000 Ft/félév. Ennél magasabb díjat fizetnek a magán illetve alapítványi főiskolák hallgatói. A Zsigmond Király Főiskolán 150.000 Ft/félév, a Kodolányi János Főiskolán 177.000 – 260.000 Ft/félév a költségtérítés mértéke (forrás: a 2006. évi Felsőoktatási Felvételi Tájékoztató). Ha az intézményi költségtérítési díjakat a jelentkezési létszámokkal együtt

vizsgálva megállapítható, hogy nincs szoros kolleráció a fizetendő költségterítési díjak és a jelentkezők száma között.

7. számú táblázat: 2006. évi normál felvételi eljárásban andragógia szakra jelentkezők és felvettek létszáma – felsőoktatási intézmények és karonként; alap-, nappali, költségterítéssel képzési formában

Sor-szám	Felsőoktatási intézmény/Kar	Jelentkezők száma			Felvettek			Ponthatár
		1 összesen	2 első helyen	2/1 %	3 száma	3/1 %	megoszlás %	
1.	BDF-BTK	8	0	0,0	5	62,50	2,05	84
2.	DE-BTK	56	5	8,9	14	25,00	5,76	86
3.	DE-HPFK	19	1	5,2	5	26,30	2,05	78
4.	EJF	7	0	0,0	2	28,60	0,82	78
5.	EKF-GTK	16	2	12,5	3	18,70	1,23	78
6.	ELTE-PPK	115	4	3,5	21	18,20	8,64	119
7.	KE-CSPFK	24	0	0,0	10	41,70	4,11	78
8.	KJF	107	15	14,0	42	39,20	17,28	78
9.	NYF-GTFK	68	0	0,0	23	33,80	9,46	78
10.	NYME-ATFK	36	2	5,5	15	41,70	6,17	80
11.	NYME-FMK	8	1	12,5	3	37,50	1,23	78
12.	PTE-FEEK	<u>69</u>	<u>6</u>	<u>9</u>	<u>24</u>	<u>34,70</u>	<u>9,87</u>	<u>78</u>
13.	SZIE-GTK	-	-	-	-	-	-	-
14.	SZIE-JFK	23	2	8,7	9	39,10	3,70	78
15.	SZTE-JTFK	76	3	3,9	19	25,00	7,81	80
16.	TSF-GFK	34	0	0,0	9	26,5	3,70	84
17.	VTIF	18	0	0,0	2	11,10	0,82	78
18.	ZSKF	117	10	8,5	37	31,60	15,22	82
	Összesen	801	51	6,7	243	30,6	100,00	82

Forrás: OFI

8. számú táblázat: 2006. évi normál felvételi eljárásban andragógia szakra jelentkezők és felvettek létszáma – felsőoktatási intézmények és karonként; alap-, levelező, költségterítéssel képzési formában

Sor-szám	Felsőoktatási intézmény/Kar	Jelentkezők száma			Felvettek			Ponthatár
		1 összesen	2 első helyen	2/1 %	3 száma	3/1 %	megoszlás %	
1.	BDF-BTK	75	38	50,6	40	53,3	3,89	88
2.	DE-BTK	-	-	-	-	-	-	-
3.	DE-HPFK	105	18	17,1	49	46,6	4,77	78
4.	EJF	19	4	21,0	7	36,8	0,68	78
5.	EKF-GTK	43	5	11,6	18	41,9	1,75	78
6.	ELTE-PPK	310	192	61,9	160	51,6	15,59	104
7.	KE-CSPFK	57	8	14,0	23	40,3	2,24	78
8.	KJF	91	22	24,2	32	35,2	3,11	78
9.	NYF-GTFK	142	34	23,9	73	51,4	7,11	78

## Az andragógia szak 2006. évi felvételi tapasztalatai

10.	NYME-ATFK	166	35	21,0	78	47,0	7,60	80
11.	NYME-FMK	11	5	45,4	8	72,7	0,77	78
12.	<b>PTE-FEEK</b>	<b>209</b>	<b>125</b>	<b>59,8</b>	<b>124</b>	<b>59,3</b>	<b>12,08</b>	<b>78</b>
13.	SZIE-GTK	81	28	34,6	40	49,3	3,89	92
14.	SZIE-JFK	164	91	55,5	94	57,3	9,16	78
15.	SZTE-JTFK	121	77	63,6	75	62,0	7,30	80
16.	TSF-GFK	178	32	18,0	100	56,2	9,74	84
17.	VTIF	-	-	-	-	-	-	-
18.	ZSKF	221	96	43,4	105	47,5	10,23	90
Összesen		1 993	810	41,0	1 026	51,5	100,00	83

Forrás: OFI

A felsőoktatás átalakításának a legnagyobb vesztese a diplomás levelező (DL) képzés lett. A DL képzés népszerűségét az adta, hogy a főiskolai diplomával rendelkezők e képzés keretében egyetemi diplomát, vagy a már egyetemi végzettségük az addigi előtanulmányaikat beszámítva akár 4-5 félév alatt újabb egyetemi diplomát szerezhettek. Az új felsőoktatási képzési rendszerben a DL képzés csak újabb BA, BSc szint elérését teszi lehetővé annak érdekében, hogy a hallgató olyan képzési ágban szerezzon alapidiplomát, amelyben mester szakon kíván továbbtanulni. A szak népszerűségét tovább rontotta, hogy a felvételi pontszámok kiszámításánál a már megszerzett diploma megléte illetve eredménye nem játszott szerepet, mert ebbe a képzési formába jelentkezőknél is az érettségi eredménye számít. Ez a tény a jelentkezők számában is megmutatkozott. 2006-ban összesen 87 fő jelentkezett DL szakra, a 18 képzési hely közül mindösszesen 8-ba. Legtöbben a PTE-FEEK-re jelentkeztek, 33 fő.

A DL szak jelentőségének visszaállításáért intézményi hatáskörben kell a lehetőségeket megtalálni. Mert arra a továbbiakban is lehetőség van, hogy a korábbi tanulmányokat beszámítva a DL képzés ideje akár 3 félévvel is csökkenhet és így már megérheti a jelentkezőnek olyan master szak elvégzése, amelynek a képzési ág bemenete más (lásd 9. számú táblázat).

9. számú táblázat: 2006. évi normál felvételi eljárásban andragógia szakra jelentkezők és felvettek létszáma – felsőoktatási intézmények és karonként; diplomás, levelező, költségtérítéses képzési formában

Sor-szám	Felsőoktatási intézmény/Kar	Jelentkezők száma			Felvettek			Ponthatár
		1 összesen	2 első helyen	2/1 %	3 száma	3/1 %	megoszlás %	
1.	BDF-BTK	7	6	85,7	2	28,5	3,60	78
2.	DE-BTK	-	-	-	-	-	-	
3.	DE-HPFK	-	-	-	-	-	-	
4.	EJF	5	4	80,0	5	100,0	9,00	78
5.	EKF-GTK	10	2	20,0	3	30,0	5,40	78
6.	ELTE-PPK	-	-	-	-	-	-	
7.	KE-CSPFK	-	-	-	-	-	-	
8.	KJF	11	4	36,3	7	63,6	12,70	78
9.	NYF-GTFK	6	5	83,3	4	66,6	7,20	78
10.	NYME-ATFK	-	-	-	-	-	-	

11.	NYME-FMK	-	-	-	-	-	-	
12.	<b>PTE-FEEK</b>	<b>33</b>	<b>23</b>	<b>69,6</b>	<b>26</b>	<b>78,7</b>	<b>47,20</b>	<b>105</b>
13.	SZIE-GTK	-	-	-	-	-	-	
14.	SZIE-JFK	-	-	-	-	-	-	
15.	SZTE-JTFK	7	5	71,4	4	57,1	7,20	80
16.	TSF-GFK	8	3	37,5	4	50,0	7,20	120
17.	VTIF	-	-	-	-	-	-	
18.	ZSKF	-	-	-	-	-	-	
	Összesen	87	52	59,7	55	63,2	100,00	87

Forrás: OFI

Milyen eredménnyel zárult a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar számára a 2006-os felvételi eljárás?

A 2006-os normál felvételi eljárás során a karra andragógia szakra 225 fő került felvételre. A meghirdetett nyári pótfelvételi eljárás során további 150 fő nyert felvételt, így a 2006/2007-es tanévet a szakot 375 fő kezdhette meg: alap, nappali, állami finanszírozású képzésben 51-en, alap, nappali, költségtérítéses képzésben 63-an, alap, levelező, költségtérítéses képzésben 213-an és diplomás, levelező, költségtérítéses képzésben 48-an.

A nappali tagozatos hallgatók 74%-a nő és 26%-a férfi. A levelező tagozatos hallgatók körében a nők aránya 72%, míg a férfiaké 28%. A nappali tagozatos hallgatók átlag életkora 20 év, a legfiatalabb 18 éves, a legidősebb 32 éves. A levelező tagozatos hallgatók átlagéletkora 32 év, a legfiatalabb 19 éves, a legidősebb 52 éves. A legrégebben érettségizett hallgató 1972-ben szerezte érettségi bizonyítványát. Legtöbben, 59-en 2006-ban érettségiztek. 29-en 2005-ben, 38-an 2004-ben, 17-en 2003-ban és 14-en 2002-ben. Így az andragógia szakos hallgatóink 42%-a az utóbbi öt évben érettségizett. Ha a hallgatók lakóhely szerinti megoszlását vizsgáljuk, azt tapasztaljuk, hogy az ország 19 megyéjéből 17 megyéből járnak a pécsi andragógus képzésre (lásd 10. számú táblázat), annak ellenére, hogy az ország 13 megyéjében folyik andragógus képzés.

10. számú táblázat: a PTE FEEK andragógia szakra felvételt nyert hallgatók lakóhely szerinti megoszlása

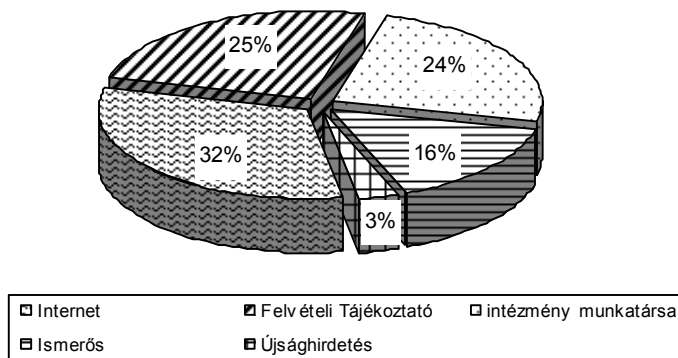
Megye	Fő	Megye	Fő
Baranya	120	Komárom-Esztergom	7
Budapest	55	Veszprém	6
Tolna	26	Jász-Nagykun-Szolnok	3
Zala	25	Nógrád	2
Vas	24	Heves	2
Pest	23	Békés	2
Somogy	20	Hajdú-Bihar	1
Fejér	18	Borsod-Abaúj-Zemplén	0
Bács-Kiskun	10	Szabolcs-Szatmár-Bereg	0
Győr-Moson-Sopron	7		

A már felvett andragógia szakos hallgatók körében kérdőíves felmérést végeztünk annak érdekében, hogy a következő kérdésekre választ kapjunk:



Arra a kérdésre, hogy milyen kommunikációs eszközök útján szerzett tudomást az andragógia szak létezéséről, a következő válaszokat adták. A megkérdezettek 32%-a az internetről tájékozódott, 25%-a a 2006. évi Felsőoktatási Felvételi Tájékoztatóból szerzett tudomást, 24%-a közvetlenül az intézmény munkatársaitól kapott felvilágosítást, 16%-a ismerősei, munkatársai révén és mindössze 3%-a az újsághirdetésekből tájékozódott (lásd 4. számú ábra).

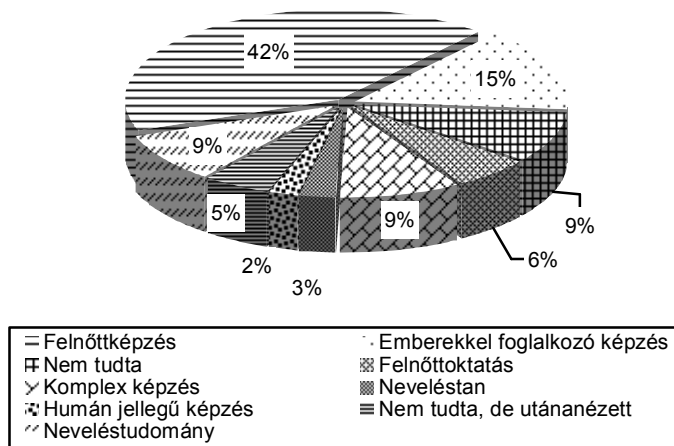
4. számú ábra : Az andragógia szakról való információszerzés csatornáit



Arra a kérdésre, hogy mit jelent a két ciklusú képzés a felsőoktatásban 93%-a tudta a választ és a válaszadók mindössze 7%-a nem tudott a kérdésre válaszolni.

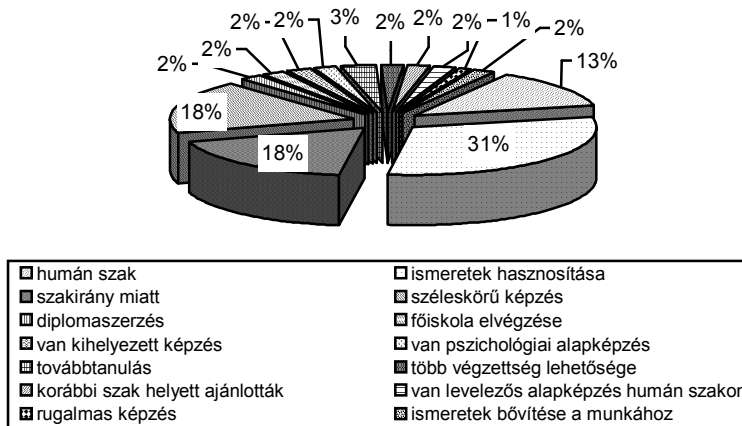
A következő kérdés az andragógia szak ismeretére irányult. A válaszadók 42%-a nevezte meg a felnőttképzést, 15%-a úgy fogalmazott, hogy az andragógia nem más, mint az emberekkel foglalkozó képzés tudománya. A válaszadók 9%-a nem tudott válaszolni a kérdésre (lásd 5. számú ábra).

5. számú ábra: az andragógia szak értelmezése



Arra a kérdésre, hogy ki miért választotta az andragógia szakot nagyon megosztottak a vélemények, de a legtöbben a tanulmányaik során szerzett ismeretek hasznosítását nevezte meg. A válaszadók 18%-a a széleskörű képzés illetve ismeretadás

végzett választotta a szakot, újabb 18%-nak valamilyen szakirány tetszett meg (részletesen lásd 6. számú ábra).

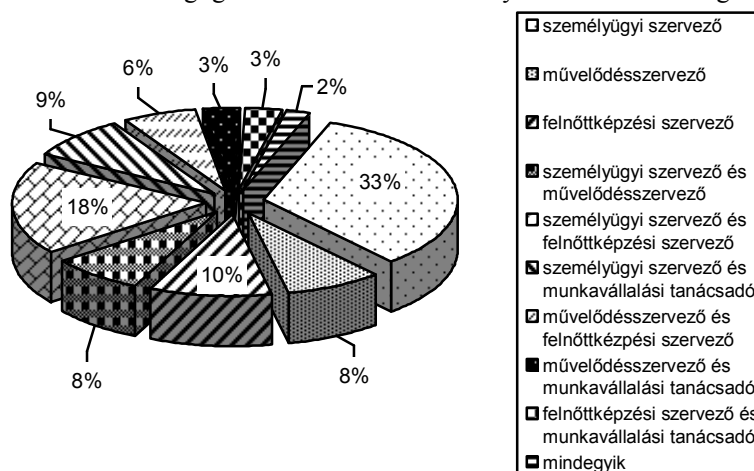


6. számú ábra: az andragógia szak választásának ismérvei

Meglepő volt arra a kérdésre adott válaszok, hogy milyen szakirányt ismer, mivel a válaszadóknak csak 6%-a ismerte mind a 4 szakirányt. 47%-a csak a művelődésszervező vagy a személyügyi szervező szakirányt ismerte, emellett megnevezett más, vélt szakirányt, ami közelítőleg sem hasonlított a bevezetett szakirányokhoz.

A következő kérdés arra irányult, hogy ő maga az alapképzést követően milyen szakirányon folytatná szívesen tanulmányait. A legtöbben a személyügyi szervező szakirányt választották, majd a felnőttképzési szervezőt és csak ezt követte a művelődésszervező szakirány. Meglepő volt, hogy a válaszadók 47%-a két szakirány elvégzésében gondolkodott és a munkavállalási tanácsadó szakirány csak másodikként felvett szakirányként jelenik meg (lásd 7. számú ábra).

7. számú ábra: az andragógia szakon belüli szakirány választásának megoszlása



Egy év áll rendelkezésünkre annak átgondolására, hogy hogyan biztosítjuk és milyen feltételekkel hallgatóink számára akár a több szakirány egymással párhuzamosan történő elvégzését.

FÓRIS ÁGOTA

## A terminológiai szemlélet szerepe a szakmai kommunikációban<sup>1</sup>

E tanulmány célja annak bemutatása, hogy az ismeretek gyors gyarapodása következtében formálódó nyelvi változások milyen nehézséget idéznek elő a szakmai kommunikáció egyértelműségének biztosításában. A bevezetés a terminológia alapjait foglalja össze, majd a további részben a terminológiai szemlélet és annak előnyei kerülnek kifejtésre. A vizsgálódások középpontjában az utóbbi évtizedekben kialakult új tudományterületek, közöttük az andragógia szaknyelvi folyamatai állnak.

### 1. A terminológia alapjairól

A szakmai ismereteket a fogalmak kialakítása során hozzák létre úgy, hogy a megismerés során összegyűlt tapasztalatokat jellemző tulajdonságaik alapján osztályozzák. A világ tárgyai, folyamatai, jelenségei stb. jellemző közös jegyeik alapján csoportosíthatók, és ezeket a csoportokat az elkülönítő jegyek összessége alapján, fogalomként határozzuk meg. A kialakult fogalmakat közös jellemző tulajdonságaik alapján tovább csoportosítva, a közös jegyeket kiemelve, az egyedi jegyeket elhagyva újabb csoportokat hozunk létre, s ezzel általánosabb fogalmak alakulnak ki. Ebben az *absztrakciónak* nevezett folyamatban tovább haladva, az egyedi jegyek egyre jobban elmaradnak, csak a fogalmak közös jegyei maradnak meg. A világról szerzett ismereteink a fogalmak sokaságához kapcsolódnak. Nagyszámú rendezetlen sokaságban nehéz eligazodni, ezért alakult ki a gondolkodás logikai rendszerében a fogalmak osztályozása. A fogalmak rendszerezése úgy történik, hogy meghatározzák az új fogalomnak a már meglévő, vagy a kérdéses fogalommal egyidőben felfedezett más fogalmakhoz való viszonyát, az alá-, felé-, mellérendelési kapcsolódás lehetőségeit. Minden sokaság, így a fogalmak halmaza is különböző szempontok szerint, különböző módon osztályozható, ezért az egyes tudományterületek, illetve szakmák fogalomrendszere eltér egymástól. Bármely szakma a megismert fogalmait sajátos jelleggel kialakított fogalomrendszerébe illeszti bele.

A *terminus* lehet egy vagy több szóból álló lexéma, szám, jel vagy ezek kombinációjából kialakított kód (Bessé et al 1997, Fóris 2005a). A fogalmak *nyelvi* reprezentánsaként a terminus egy lexéma – beszédben fonológiai jel, írásban betűsor – amelyhez a fogalom meghatározó jegyei is hozzátartoznak.

A mentális lexikonról folyó kutatások alapján tudjuk, hogy a terminust ismerő beszélő mentális lexikonjában együtt tárolja a nyelvi jelet és a fogalmat meghatározó jegyek összességét, amelyek a terminus jelentését határozzák meg. A pszicholingvisztika legújabb eredményei szerint a mentális lexikon tárából először a fogalom szemantikailag és szintaktikailag meghatározott reprezentációja aktiválódik, ezt követően rendeljük hozzá a fonológiai alakot (vö. Gósy 2005).

---

<sup>1</sup> A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

Olyan terminusok kialakulásának hosszú folyamatában, mint *ház, folyó, állat stb.*, nem került sor a jelentés tudatos megadására, mégis, minden felnőtt meg tudta mondani a terminusokkal ismerkedő gyerekeknek a pontos jelentést. A napjainkban keletkező terminusok definíciójának írott formában való megadását több dolog indokolja. Mindenekelőtt az a tény, hogy nem hosszú, spontán folyamat során, közmegegyezésben alakulnak ki az új fogalmak, és az azokat jelölő terminusok, hanem rövid idő alatt, tudatos formálással jönnek létre, és így a jelentés rögzítése biztosítja a nyelvi közösség számára az egységes értelmezést. Másrészt az egyre összetettebb tartalomnak és a többi terminussal való kapcsolatnak a viszonyát is szükséges rögzíteni. Az írott megadás a jelentés szinkrón, közös normákhoz igazodó használatát biztosítja. A nagy nyelvek esetében, amelyek mögött jelentős gazdasági potenciál is van, nagy számban készülnek terminológiai adatbázisok, amelyek e célok megvalósítását szolgálják.

A szaknyelvek és a köznyelv közötti gyors terminusátvétel miatt a szakmai terminológiai adatbázisok hiteles források szerepét töltik be. Sajnos a magyar nyelv esetében alig található ilyen adatbázisok (az EU terminológiára vonatkozó az IM honlapján és a HUTERM címén érhetőek el: <http://www.im.hu>, és <http://www.huterm.com>, vö. Gulyás 2005, Várnai 2005). Ezt nagyon jól mutatják a magyar egy nyelvű szótárak terminusmegadás vizsgálata során kapott eredményeink (Fóris 2005b). Sok kis nyelv esetében (litván, észt, dán, holland stb.) szervezett irányítással és állami támogatás mellett folynak a terminológiai fejlesztések. Az anyagi nehézségeket áthidalva néhány fontosnak ítélt tárgykörben mindenképpen létre kell hozni magyar nyelvű terminológiai adatbázisokat. Minden bizonnyal egy rangsorolás esetén ezek között lenne az EU irányítás, az informatika, a gazdaság, turizmus, az oktatás stb. szaknyelve.

A *terminológia* jelentései: (1) terminusok, fogalmak és azok viszonyának vizsgálata; (2) terminusok gyűjtésére, leírására, bemutatására, valamint osztályozására és képzésére alkalmazott eljárások és módszerek összessége; (3) egy meghatározott tárgykör logikai rendszeréhez illeszkedő rendszerezett szókinccs (Fóris 2005a). A harmadik jelentés szerint a terminusok egymáshoz való kapcsolata alapján kiépíthető rendszer a terminológia, amely jól felépített rendszer esetén közel azonos szerkezetű a szakma fogalmi rendszerével. A *fogalmi rendszert* a szakmák időnként átrendezik, például a fejlődés következményeihez való igazodás miatt. A hasonló felépítésű *terminológiai rendszert*, mint nyelvi rendszert általában célszerűen igazítani kell a változó fogalmi rendszerhez.

Mint láttuk, bármely sokaság, így a fogalmak és a nekik megfelelő terminusok halmaza is, sokféle módon csoportosítható, azaz egy halmazból több módon hozhatók létre közös tulajdonságaik alapján összetartozó csoportok. Így például a *nevelés* fogalma más jegyeivel jelenik meg az óvodai, a középiskolai, és a felnőttképzési folyamatban. Az osztályozás szempontjainak az eltérése azt eredményezi, hogy az egymástól függetlenül kialakított halmazok jegyei eltérnek egymástól. Ezek az eltérések megmutatkozhatnak már a fogalom kialakításakor, ugyanis az, hogy egy tárgy, jelenség stb. jegyei közül melyeket tekintjük meghatározónak és melyeket nem, azt a konkrét körülmények határozzák meg. Ugyanígy többféle az osztályozási lehetőség már a fogalmi kapcsolatok építése során, vagyis, hogy mely jegyeket tartjuk lényegesnek és melyeket nem. Természetesen az osztályozásnál mindig vannak olyan határozott értékű jegyek, amelyek nem hagyhatók el, egyértelműen megítélhetők, és olyanok is, amelyek határesetet képeznek, ezért a segítségükkel való besorolás esetleges.

Az osztályozási lehetőségek sokfélesége következtében keletkező esetleges félreértések úgy kerülhetnek el, hogy a beszélőközösség elfogadja és rögzíti a fogalmak és a nyelvi megjelenítő terminusok jelentését. Régebben a jelentésben való közmegegyezés lassan és automatikusan valósult meg a kommunikáció rendszeresen ismétlődő folyamatában. Jelenleg a fogalmak és az ezeket jelölő terminusok hatalmas méretű sokasága keletkezik rövid idő alatt, ami megnehezíti a terminusok egységes értelmezését. Ebben a helyzetben különleges jelentőséget kapott a terminológia közmegegyezésen alapuló, tudatosan szervezett fejlesztése. Nem változott meg viszont az a tény, hogy a terminológiai és fogalmi rendszer azonos értelmű fejlesztésének elsődleges letéteményesei a szaktudományok, szakmai közösségek, amelyek nemzetközi kapcsolatrendszerben végzik a fogalmak kialakítása során az osztályozást, és a terminológia fejlesztését is. Mivel a szakmai területek egyre szélesebb körű átfedése alakul ki, ezért a fogalmak és terminusok értelmezése eltéréseket mutathat, másrészt az új fogalmak hatalmas számban jelennek meg, szükségessé vált a fogalmak és terminusok nemzeti és európai szabványosítása.

## **2. A szakmai kommunikáció és a terminológia paradigmaváltása**

A tudományos forradalmak fejlődésének vizsgálata során vezette be 1962-ben a *paradigma* fogalmát Thomas S. Kuhn: „paradigma az, amit a tudományos közösség minden tagja elfogad, és megfordítva, az adott tudományos közösséget azok alkotják, akik elfogadnak egy bizonyos paradigmát” (Kuhn 2000: 181). A paradigmaváltás akkor következik be, amikor a tudományos közösség egy része már nem fogadja el vagy nem teljes egészében fogadja el a régi paradigmát, és szükségessé válik az addig használt alapfogalmak újradefiniálása. A paradigmaváltást az idézi elő, hogy a tudományos, gazdasági és társadalmi változások következtében megváltoznak a különböző dolgok, folyamatok egymáshoz való viszonyai, megváltozik a környezetünkről való ismeretünk, ezért az egyes szakterületek fogalmai részben módosulnak, egyes fogalmak eltűnnek, ugyanakkor újak keletkeznek. A fogalmi rendszer változása – a bevezetőben írtak szerint – a terminusok jelentésének módosulásához vezet, ez pedig a terminológiai rendszer átalakítását teszi szükségessé. Ez a váltási folyamat hosszabb idő alatt megy végbe, miközben a régi és az új paradigma együtt van jelen, ami a fogalomrendszer használatában zavarokat okoz, mivel több fogalomrendszer egyidőben, párhuzamosan él. A korunkban zajló gazdasági, tudományos, társadalmi változások következtében minden szakma tudományos és gyakorlati területén paradigmaváltás játszódik le, aminek egyenes következménye a szakmai kommunikáció paradigmájának a megváltozása is.

A szaknyelvhasználat több területén tipikus példák találhatók a régi és új paradigma együttélésére, és jól meghatározhatók azok a fejlődésből adódó okok, amelyek a paradigmaváltást előidézik. Nézzünk ezekre néhány példát:

(1) A szakmai területek egyre határozottabban kialakuló integrálódása miatt új helyzet állt elő a terminusok rendszerében. Egy és ugyanazon fogalom a fő meghatározó jegyeit megtartva, más-más nem meghatározó jegyek súlyozott szerepével jelenik meg különböző körülmények között. Ennek az a következménye, hogy az egymással kapcsolatban lévő szakmai területek között problémát okoz annak megítélése, hogy a kölcsönösen használt terminus két különböző fogalmat jelöl-e (*poliszémia*), vagy egyetlen fogalmat, amikor a nem meghatározó jegyek érvényesülése okozza a látszólagos eltérést. Jelenleg a különböző szakterületeken dolgozók e kérdésben ellentétes szemléletet fogadnak el. Például a természet- és műszaki tuda-

mányok művelői arra törekednek, hogy meghatározzák az új fogalmak meghatározó jegyeit és lehetséges kapcsolódásait, s ezek alapján döntenek a fogalom minősítéséről, és illesztik be a terminust a terminológiai rendszerbe. A terminológiai rendezés elveinek ilyen betartása biztosítja, hogy áttekinthető marad mind a fogalmak mind a terminusok gyorsan terebélyesedő rendszere. A társadalomtudományok több területén más szemlélet él: gyakran egymástól nem meghatározó jegyekben különböző fogalmakat is külön fogalomként kezelnek (holott valójában egyetlen fogalomról van szó); vagy egy általánosabb fogalom valójában alacsonyabb absztrakciós szintű fajfogalmát nem az általános fogalom fajfogalmai közzé sorolják be, hanem mint külön létező fogalmat rögzítik (vagyis nem hiponimaként, hanem az alapfogalom kohiponimájaként rögzítik). Ez az eljárás a fogalmi és terminológiai rendszer bonyolult többszörözéséhez, és szükségszerűen terminológiai zavarhoz vezet.

(2) Egyrészt bonyolultabbak lettek a környezetünkben lévő eszközök, folyamatok, kapcsolatrendszerek, s ennek következtében szükségszerűen tovább differenciálódott és ugyanakkor integrálódott az emberi tevékenység. Másrészt a társadalom mindennapi gyakorlata sok területen a tudományos szint közeléhez emelkedett, ezért a tudományos módszerek, a kutatás eszközei a termelés és a szolgáltatás mindennapos használatába kerültek.

Ugyancsak a szakmák egyre erősebb integrálódásának a következménye az is, hogy az érintkező szaknyelvek egyre több közös terminust használnak. Míg korábban a mesterségek élesen elkülöníthetők voltak a mesterségre jellemző szavak, például a kovács *kalapács*, *fűjtató* stb. terminusai a pék *dagaszt*, *kovász* stb. terminusaitól, addig a mai szakmai nyelvhasználatban nemcsak a *számítógép*, *program*, *adó*, *haszon* stb. terminusok fordulnak elő több szaknyelvben, hanem nehéz olyan terminusokat felsorolni, amelyeket csak egyetlen szakma használ. Egyre több olyan terminus van, amely valamely szakma keretén belüli megjelenése és gyors meghonosodása után rövid időn belül átkerül más szaknyelvekbe és a köznyelvbe is. Emiatt a terminusokat nem lehet egyetlen szakma kommunikációja során használt nyelvi elemként definiálni, sokkal célszerűbb a több szakmát átfogó kisebb-nagyobb tárgykörök szerint csoportosítani őket. Ez annál is inkább indokolt, mert – mint fentebb láttuk –, ugyanannak a fogalomnak más-más kapcsolatrendszerben más-más mellék-tulajdonságai jelennek meg. A nemzetközi tudományos irodalomban elfogadott paradigma szerint pedig, mint fentebb már láttuk: a terminus egy meghatározott tárgykörön belüli fogalmat jelölő lexéma, szám, jel vagy ezek kombinációja.

(3) A napjainkban önállósuló új tudományok és szakmák több sajátos problémával szembesülnek fogalmi és terminológiai rendszerük kialakítása során. Ezek a tudományterületek az esetek többségében tradícióval rendelkező tudományágak érintkezésében alakultak ki, így nagy részben öröklik e tudományágak fogalmait és terminusait. Mivel az önállósodás a fejlődés természetes szelektáló hatása miatt jön létre, az is természetes, hogy ezeken az új területeken a fogalmak jegyei többkevesebb eltéréssel jelennek meg az eredeti keletkezésük helyéhez képest. *Jogos tehát az a kérdésselvetés, hogy az új tudományágnak új fogalmi keletkeztek-e, vagy a régi fogalmak jelennek-e meg kisebb módosulással.*

Esetenként látható az új tudományterületen dolgozók azon törekvése, hogy új terminusok alkotásával növeljék tudományuk presztízsét. Amennyiben a jogos kérdésselvetést szükségtelen új terminusok indokolatlan bevezetése követi, az alakuló tudományág terminológiai rendszere szükségtelenül bonyolulttá válik. Minden vitás

kérdés megoldási módjára a helyes eljárás a terminológiai rendezés során meghatározni a fogalom jegyeit, és annak alapján dönteni a terminussal való jelölésről.

Több olyan új szaktevékenység és vele együtt szaknyelv jelenik meg a magyar nyelvterületen, amelyeknek nincs hazai előzménye. Ezek nyelvészeti és terminológiai problémái részben azonosak, részben azonban eltérőek a fentebb említett új szakterületekétől. Ilyenek például a távol-keleti sportok, vagy a wellness (vö. Fóris–Bérces 2005). Az előbbiek nyelvi, mindenekelőtt terminológiai nehézsége abból fakad, hogy más kultúrában alakultak ki, így fogalmi rendszerük jelentősen eltér az európai fogalmi rendszertől. Ezeknek a szaknyelveknek a terminus-kialakítása többféle módon történhet: gyakori az idegen szó átvétele, ennek előnye, hogy *nemzetközi szó* átvételével könnyen azonosítható nemzetközi szinten is a fogalom (pl. *wellness, fitness, andragógia*); más lehetőség, amikor már meglévő magyar terminus jelenésmezőjének kiterjesztése történik stb. (a szókincs bővítés egyéb módjairól vö. É. Kiss 2004). Akár az idegen nyelvi jelölő átvételével, akár új jelölő képzésével történik a fogalom jelölése, mindig el kell végezni a fogalom jegyeinek a vizsgálatát, és ezek alapján folytatni a terminológiai rendezést.

Az új tudományterületek terminológiai rendezésére jellemző az is, hogy mivel nincs hagyományokkal rendelkező terminológiai rendszerük, a keletkező új terminusok terminológiai rendezési igénye még határozottabban jelenik meg, mint más területeken.

A fentiekre jó példa, hogy az új foglalkozások létének a következtében átalakult az oktatás szakmai struktúrája is. Az egyetemi képzésben új szakok jelentek meg. Szinte az ismeretszerzés minden területén kialakult az átképzés, továbbképzés új rendszere, egyre határozottabban jelentkezett a *felnőttképzés* igénye, közismert tartalmat kapott az *élet végéig való tanulás* fogalma. Mindezek a szaknyelv paradigmaváltását is maguk után vonták. Ennek egyik példája lehet az *andragógia* terminusnak a megjelenése, a *felnőttképzés, felnőttoktatás* terminusokkal való viszonyának az értelmezésében lévő bizonytalanságok.

(4) Számos példát lehet hozni szakfolyóiratokban, könyvekben megjelent írásokból arra vonatkozóan, hogy a terminológiai (azaz fogalomalapú) szemlélet hiánya félreértésekhez, felesleges zavarokhoz vezet. Ennek az állításnak az igazolására álljon itt egy-egy idézet a *Magyar Tudomány* közelmúltban megjelent számából és egy egyetemi tankönyvből.

*A nemzetközi terrorizmus fontosabb összetevőiről* című cikkben olvashatjuk: „A szakirodalomban található számos definíció egyike sem fedi le a nemzetközi terrorizmus fogalmával jelölt jelentéstartományt, pedig a megfelelő meghatározás elengedhetetlen a jelenség megértése, kezelése szempontjából. (...) Az elmúlt három évtized alatt közel százötven értelmezés született, de máig nem alakult ki általános álláspont” (Póczik 2005: 1269).

A *Szakmai nyelvhasználat* címmel kiadott egyetemi tankönyvben szerepel az alábbi állítás: „magának a szaknyelv fogalmának a meghatározása sem egyértelmű a szakirodalomban, bár számos kísérlet irányult leírására. A definíciók túlnyomó része azonban egyoldalú, a fogalomnak mindössze néhány aspektusát öleli fel, és/vagy általánosító kijelentéseket fogalmaz meg. Jellemző, hogy a szaknyelvet azzal definiálják, hogy a nyelv eszközeit korlátozott módon alkalmazza, illetve azt fejtik ki, hogy mi nem tekinthető szaknyelvnek” (Kurtán 2003: 37).

Az idézetekből jól látszik, hogy itt nem a két szerző egyedi értelmezéséről van szó, hanem egy-egy szakterületen belül széles körben használt szemlélet jelenik meg

ezekben a megfogalmazásokban. Mindenekelőtt abban látszik a fogalomból kiinduló terminológiai szemlélet hiánya, hogy az absztrakció során kialakult általános fogalomtól azt várják el, fejezze ki az alá tartozó fajfogalmak jegyeit is. Ismereteinket az absztrahált fogalmak, azok logikai rendszere tartalmazza. Láttuk, hogy ebben a rendszerben az általános felé haladva egyre jobban elmaradnak az egyedi tulajdonságok, fordított irányba pedig az általános érvény tűnik el a konkrét jegyek mögött. Az idézetekben hivatkozott nagyszámú definíció egy-egy fajfogalomra vonatkozhat, és a megoldás az lehet, hogy ezek rendszerbe állításával kerül meghatározásra az egymásra épülő fogalmak sora. Például a *szerszámnak* mint általános fogalomnak olyan fajfogalmai vannak, mint *szerszámgép*, *kéziszerszám*, amelyek szintén már általánosított fogalmak. Ennek a fogalomrendszernek alacsonyabb szintjén jelenik meg például a *kalapács* fogalom, amelynek a *fakalapács*, *fémkalapács*, *gumikalapács*, majd ezeknek a *kis fakalapács*, *nagy gumikalapács* stb. további fajfogalmai. Az irodalomban több helyen megtalálható a *terrorizmus* fogalom különböző osztályozása. A fentiek mintájára célszerű osztályozással a *terrorizmus* fogalom rendszerébe is beilleszthető lenne a megfelelő szinteken a gyakran említett száz feletti fajfogalom.

A bemutatott terminológiai problémák megoldására a kivezető utat a terminológiai szemlélet szerinti fogalomból való kiindulás biztosíthatja. Az látszik, hogy nemcsak az új fogalmak meghatározásánál kell a meghatározó jegyek absztrakciós analízisét elvégezni, hanem minden olyan esetben is, amikor egy terminus idegen nyelvből, vagy más nyelvi rétegből átvételre kerül, vagy amikor felmerül a terminus-jelentés megváltozásának a lehetősége.

(5) A részletesen kifejtett változások (erős szakmai és terminológiai integrálódás stb) ellenére természetesen megmaradtak az egyes szakmák szaknyelvei. Az egyes szaknyelveknek pedig különféle jellemzőik vannak: így vizsgálható egy adott szakma nyelve pragmatikai-, szöveg-, mondat-, morfológiai szinten stb. Egy szakma nyelvhasználata azzal is jellemezhető, hogy milyen gyakorisággal fordulnak elő egyes szavak, hogy milyen eredetű szavakat használnak stb. A paradigmaváltás tehát átalakítja, de nem zárja ki a szaknyelv fogalmát, annak jegyeinek egy részét kell más módon értelmezni.

(6) A paradigmák eltérései lehettek fel a következőkben is. A terminusokkal való munkálkodás többsége két egymástól eltérő szemlélet alapján történhet. A nyelvészeti (lexikográfiai) megközelítés a szó alakjából indul ki, és a szó nyelven belüli kapcsolódásait vizsgálja. A fogalom alapú (terminológiai) megközelítés a jelzett fogalomból indul ki, és a fogalmak kapcsolódásai mentén határozza meg a terminusok helyét, szerepét a nyelvben. Például e kétféle megközelítés érvényesül a szavak jelentésének értelmezése során, a szavak különböző típusú szótárakban való lejegyzésekor.

### 3. A felnőttképzés terminológiai problémái

Minden képzésnek, így a felnőttképzésnek is az a feladata, hogy a szakma ismeretanyagának egy célszerűen meghatározott részét továbbítsa a tanulók felé. Mint láttuk, a feltárt ismereteket a fogalmak és azok rendszere tartalmazza.

*A kommunikáció céljából egyértelműen következik, hogy szakmai fogalmak átadására a terminológiai szemléletű nyelvhasználat alkalmas. Ez azt jelenti, hogy a kommunikáció során létrehozott szakszövegnek a fogalmak rendszerére kell épülnie, ami a helyesen felépített terminológia esetén a terminológiára való épülést is jelenti*



egyben. Szakmai ismeretek átadásában nem látszik célravezetőnek a nyelvi szemléletű megközelítés alkalmazása. Hangsúlyozni kell, hogy ez nem jelenti a nyelvi normáknak a háttérbeszorítását, hanem csupán csak azt, hogy a szöveg építése a fogalmakból való kiindulást helyezi a középpontba. Nézzünk konkrét példákat e két szemléleti mód megvalósítására.

A *lexikon* tulajdonképpen a címszavakat ábécérendben felsoroló, nyelvi és enciklopédikus adatokat egyaránt tartalmazó szótártípus. Az egy szakterület szókincsét feldolgozó lexikon feladata, hogy könnyen, gyorsan megtalálható alapvető információkat adjon a szakterület alapfogalmairól, személyekről, eseményekről. Nem feladata viszont tankönyvszerű szemléletességgel magyarázni és bemutatni az egyes témaköröket.

A *Felnőttoktatási és -képzési lexikon* nem tartalmaz a lexikon makro- vagy mikrostruktúrájára (pl. rövidítések, jelek) vonatkozó útmutatást, így feltételezzük, hogy a lexikonoknál általában szokásos szerkesztési módot tartották szem előtt. Közelebről megvizsgálva látható, hogy tartalmaz *normál szócikkeket* és *utaló szócikkeket*. Az egyes szócikkek terjedelme változó: a néhány sortól a több oldalas kifejtésig terjed. A címszó félkövérrrel szedett; a címszavak a felnőttoktatás- és képzés terminusai (egy vagy több tagból álló szavak, nevek, rövidítések). Egyes szócikkekben nyelvészeti (etimológiai.) információkat ad a lexikon <> jelek között. A lexikonokban a címszót általában a jelentés *definíciója*, majd ezt a *magyarázat* követi (részletes információk következhetnek fajfogalmakról, történeti alakulásról stb.). Különösen a terminusok esetében lényeges, hogy a definíció megadása ne maradjon el.

Alább két szócikk első részét (címszó és definíció) emeltük ki, ezt követően a szemléltetés kedvéért zárójelben folytatjuk az idézetet a szócikk magyarázó részének egy részletével.

**önművelő képesség:** az a gondolkodási és tanulási képesség, amely az ismeretanyag önálló, irányítás nélküli elsajátításának feltétele. [Magába foglalja a jegyzetelési készséget, a tanulási technikák alkalmazását, (...) Maróti Andor]

**probléma:** pszichológiai jelentése szerint a gondolkodásban előállott sajátos helyzet és a gondolkodási tevékenység sajátos működése. Lénárd F. (1978) azt a helyzetet tekinti ~nak a szó legáltalánosabb értelmében, amelyben bizonyos célt el akarunk érni, de elérésének útja rejtve van számunkra. Putnoky J. (1964) felfogása szerint ~ akkor áll elő, amikor egy új, ismeretlen elemeket tartalmazó élethelyzet megoldásához nem elegendők múltbéli tapasztalataink, ismereteink, illetve ezek korábbi szerkezete. Összefüggéseket ismerünk fel az új helyzet ismeretelemei és a régebbi tapasztalataink között, ezek azonban részlegesek, hiányosak és nem egyértelműek, mert még az ismert adatok is új megjelenési módon társulnak eléink új környezetükben. A ~ megoldás eszerint (...) [Csoma Gyula]

Az első címszó (*önművelő képesség*) meghatározása ismertnek tételzi fel a *gondolkodási képesség*, *tanulási képesség*, *ismeretanyag*, *önálló elsajátítás*, *irányítás nélküli elsajátítás* terminusokat és a címszóként szereplő terminus jelentését ezekhez a terminusokhoz való viszonyával adja meg. A meghatározás szövegéből következik, hogy e címszó a *gondolkodási és tanulási képesség* fogalom fajfogalmát jelöli, a definiáló mondat második része pedig ennek a fajfogalomnak a legfontosabb jegyeit – *önálló*, *irányítás nélküli* – emeli ki. A szócikk magyarázó része tipográfiailag nincs elkülönítve a definíciótól, mégis, a szöveg alapján jól elhatárolható ez a két rész.

A második címszó (*probléma*) szócikke a fogalom jegyeinek megadása helyett három különböző esetet sorol fel arra, hogy milyen értelemben használják a címszóként megjelenő terminust. A szócikk szerzője az olvasóra bízta annak eldöntését, hogy a három különböző értelmű szóhasználat különbségeit és azonos vonásait összevesse és a keresett terminussal jelzett fogalmat meghatározza. Nem derül ki a szócikkből, hogy a *probléma* három különböző jelentéséről van-e szó, vagy egy jelentés különböző módon megadott definícióiról. A definíció helyett adott felsorolás harmadik példája automatikusan átmegy a *problémamegoldás* módjának a leírásába, ami nem része a címszójelentés megadásának. Ez a szóhasználat bemutatására alapozott módszer nem tárja fel a jelzett fogalom jegyeit, nem határozza meg más fogalmakhoz, terminusokhoz való viszonyát, ezért az ismeretek rögzítésére és átadására korlátozott hatásfokkal alkalmazható.

A szakmai kommunikáció során való szövegalkotás bármely esetében a terminológiai szemlélet alkalmazása bír előnnyel, mivel a kommunikáció célja fogalmakra vonatkozó ismeretek átadása. Az oktatás előadásai, tankönyvei és más segédletei, a tudományos előadások, cikkek, monográfiák célja új fogalmaknak, vagy az ismert fogalmak korábban nem ismert viszonyainak bemutatása, ezért e szövegek mindegyikében kitüntetett szerepe van a terminusok és az azok közötti viszony megjelenítésének.

Az *andragógia* szaknyelve, ezen belül a terminológiája magán viseli mindazon jegyeket, amelyeket fentebb az új tudományok helyzetével kapcsolatban említettünk. Terminusai egy részét az érintkező tudományágaktól, mindenekelőtt a pedagógiától veszi, de jelentős számban keletkeznek új fogalmak és terminusok is ezen az új területen. Mivel a *felnttképzés* kényszere a gazdasági-társadalmi fejlődés adott stádiumától kezdve megkerülhetetlen, természetes, hogy fogalmi és terminológiai rendszerei a fejlett társadalmi viszonyok között alakulnak ki elsőként (vö. Koltai 2002, Sári 2004). Amikor a fejlődésben hátrább tartó országokban is megérnek a viszonyok az *andragógia* kutatására és az alkalmazás bevezetésére, akkorra már ennek a szakmai területnek kialakul az önálló fogalmi és terminológiai rendszere. Úgy tűnhet, hogy ebben a helyzetben az *andragógia* magyar terminológiájának létrehozása megoldható a német és angol terminusok fordításával. Mint láttuk, a fogalmak alkotásánál a meghatározó jegyek csoportosításában, és a fogalmak rendszerezésében lévő osztályozási szabadság a különböző kultúrák közötti terminológiai rendszerek eltéréséhez vezet. A nyelvek közötti különbségek is jelentős nehézséget, estenként kizáró akadályt jelentenek a terminusok tükörfordítási lehetőségében. A magyar *andragógia* terminológiájának rendezési célja és feladata az lehet, hogy alakítson ki a nemzetközi fogalmi rendszerrel kompatibilis saját fogalmi rendszert és ennek megfelelő terminológiát. Mint már hangsúlyoztuk, a terminusalkotás alapja a fogalom jegyeinek a meghatározása, ezeknek definícióval való megadása. Másodlagos a nyelvi jelölésre bevezetett jel mibenléte, hiszen a jelölésben többféle lehetőség adott, amelyet az évszázadok során kialakult nyelvi szokások, nyelvi normák határolnak be. Ugyancsak fontos, hogy a terminusok a magyar nyelv fonológiai, morfológiai rendszerének megfelelőjenek, írott alakjuk pedig a magyar helyesírás szabályainak tegyen eleget.

Az andragógiai terminológiai rendezésnek tehát igazodni kell a nemzetközi rendszerekhez, de ugyanakkor a magyar nyelv és az érintkező tudományok terminológiai kapcsolataiból érkező hatásokat is integrálnia kell. E kettős kényszer bonyolítja a rendezés elvi és gyakorlati részét egyaránt.

Mindenek előtt magának ennek az új tudomány- és szakmai ágának az elnevezését érdemes közelebbről megvizsgálnunk. A szakirodalomban egymás mellett találjuk az *andragógia*, *felnttktépzés*, *felnttktatás*, *felnttnevelés* terminusokat. A Felnttktatási és –képzési lexikon bevezetőjében olvashatjuk, hogy „a Felnttktatási és Képzési Lexikon<sup>1</sup> pedig a fogalmak, ismeretek, kifejezések világában ül törvényt, ezért a lexikon a hazai "andragógiai tudás törvénytára" kívánt lenni” (Benedek et al 2002: 12), ezért e négy terminus közti viszonyok megállapításához e lexikonra próbálunk támaszkodni. Szintén a bevezetőben olvashatjuk, hogy „Napjaink egyik dinamikusan fejlődő, változó társadalomfejlesztő tevékenysége a felnttktatás, a felnttktépzés és annak tudománya, az andragógia. Megszületőben vannak a tudásalapú társadalmak, és magát a felnttktatást is felváltja az egész életen át tartó tanulás koncepciója és egyre inkább valósága” (i.m.). Ebből azt a következtetést lehet levonni, hogy a *felnttktatás* és *felnttktépzés* egymást kiegészítő fajfogalmak (kohipónimák), és a gyakorlati tevékenységet nevezik így, az *andragógia* pedig a tudományág megnevezése; a *felnttktatás* azonban egy régebbi paradigmához tartozó elnevezés, az új paradigmában az *egész életen át tartó tanulás* váltja fel.

A lexikon andragógia, felnttnevelés, felnttktépzés, felnttktatás szócikkait megvizsgálva – bár a terminusok viszonyaira viszonylag kevés és ellentmondásos utalás található –, a bevezetőben írtakkal ellentétben arra a következtetésre juthatunk, hogy az *andragógia* a nemfogalom, amelynek szinonimája a *felnttnevelés*, ennek pedig fajfogalmai a *felnttktépzés* és a *felnttktatás*.

**andragógia** (...) a felnttek nevelésének-önnevelésének, tanításának, önképzésének alapelveit összefoglaló elmélet és a hozzá kapcsolódó gyakorlat. (...) [Maróti Andor]

**felnttktépzés:** a felnttek céltudatos és tervszerű fejlesztésére irányuló tevékenységeknek azt a komplexumát foglalja magába, melyben meghatározott kompetenciák kiművelése kap hangsúlyt. (...)” [Zrinszky László]

**felnttnevelés:** ~ a nagykorú és felntt ember személyiségének meghatározott célok érdekében folyó, céltudatosan szervezett fejlesztése (...) [Durkó Mátyás]

**felnttnevelés tudománya** → *andragógia*

**felnttktatás:** A felnttnevelés azon területe amelyben a nevelés döntően ismeretnyújtáson és elsajátításon keresztül valósul meg. (...) [Durkó Mátyás-Harangi László]

Kitűnik tehát, hogy hiába kíván „törvénytár” lenni e lexikon, nem ad egyértelmű útmutatást a kapcsolatokról, viszonyokról, definíciókról. Az biztosnak tűnik, hogy a felnttnevelés két fajfogalma a felnttktatás és a felnttktépzés, de az andragógia és a felnttnevelés kapcsolata (szinonimák vagy kohipónimák-e) nem derül ki egyértelműen a lexikonból.

Sári Mihály a *felnttktépzés*, *felnttnevelés*, *felnttktatás* értelmezésének sokféleségére mutat rá, hivatkozva Durkó Mátyás, Koltai Dénes és Csoma Gyula különböző meghatározásaira: „A háttérben három fogalom definiálatlan vagy alig definiálható tartalmi ellentmondásai húzódnak meg, amelyek rész-egész viszonyai nem kellően tisztázottak” (Sári 2004: 57). Durkó Mátyás *Andragógia* című könyvéből egyértelműen kiderül, hogy a szerző az *andragógia* terminus szinonimájaként kezeli a *felnttnevelés* terminust (Durkó 1999). E kapcsolatrendszer megállapításához a szakirodalmi közlemények további, részletes vizsgálata szükséges.

Az *andragógia* szaknyelvének a különleges helyzete azt kívánja meg, hogy a saját terminológiájának fejlesztése során végezze el a terminusok fogalmi szemléletű analízisét, és a terminológia következetes felépítését. Nyilvánvaló, hogy például a pedagógia, vagy a pszichológia által is használt fogalmak azonos alapjelentés mellett, teljesen más jelleggel jelennek meg az óvodai, középiskolai és a felnőttképzés kérdései között. Ezeknek az eltéréseknek az oka a fogalmak nem meghatározó jegyei más-más súllyal való érvényesülése az eltérő természetű környezetben. A terminológia-fejlesztés során tehát egyaránt el kell végezni a fogalom tartalmának a meghatározását a külföldről, vagy a hazai társtudományoktól átvett fogalmak esetén, valamint a tudományág keretein belül kialakult fogalmak esetében is. Ez követi a fogalom helyének meghatározása, valamint a terminus nyelvi jelölése és a terminológiai rendszerbe való beillesztése. Ezeknek a megvalósításához mindenképp alapos szakmai és nyelvészeti ismeretekre, továbbá a fejlesztést támogató szakmai közösgre van szükség.

#### *Irodalom*

- BENEDEK ANDRÁS – CSOMA GYULA – HARANGI LÁSZLÓ (szerk.) (2002): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, Budapest.
- BESSÉ, BRUNO DE – NKWENTI-AZEH, BLAISE – SAGER, JUAN C. (1997): Glossary of terms used in terminology. *Terminology*, Vol. 4, 1. 117-156.
- DURKÓ MÁTYÁS (1999): *Andragógia. A felnőttnevelés és közművelődés új útjai*. (FTE 21) IIZ/DVV Budapesti Projektiroda, Budapest.
- É. KISS KATALIN (2004): *Anyanyelvünk állapotáról*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Fóris Ágota – Bérces Edit (2005): Sport, gazdaság, terminológia. *Tudásmenedzsment* VI, 2, 117-127.
- FÓRIS ÁGOTA (2005a): *Hat terminológia lecke*. (Lexikográfia és terminológia kézikönyvek 1.) Lexikográfia Kiadó, Pécs 2005.
- FÓRIS ÁGOTA (2005b): A szakmai hitelesség kérdése a magyar köznyelvi szótárakban. *Magyar Nyelv* CI, 1, 51-65.
- GÓSY MÁRIA (2005): *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest.
- GULYÁS RÓBERT (2005): Magyar terminológia az EU-intézményekben. *Fordítástudomány* VII, 2, 17-27.
- KLAUDY KINGA (1994): *A fordítás elmélete és gyakorlata. Angol / német / francia / orosz fordítás-technikai példatárral*. Scholastica, Budapest.
- KOLTAI DÉNES (2002): *Theoretical, economic and regional issues of adult education. Hungarian developments in an international perspective*. (International perspectives in adult education 33) IIZ/DVV, Bonn.
- KUHN, THOMAS S. (2000): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Osiris Kiadó, Budapest. [A fordítás alapja: *The Structure of Scientific Revolutions*, 2nd ed. 1970]
- PÓCZIK SZILVESZTER (2005): A nemzetközi terrorizmus fontosabb összetevőiről. *Magyar Tudomány*, 10, 1269.
- KURTÁN ZSUZSA (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- SÁRI MIHÁLY (2004): *A kultúra intézményrendszereinek történeti-funkcionális változásai*. FEEFI, Pécs.
- VÁRNAI JUDIT SZILVIA (2005): Európai Uniós terminológia és fordítás – múlt és jelen. *Fordítástudomány* VII, 2, 5-15.

#### *Honlapok*

<http://www.huterm.com>

<http://www.im.hu>

---

<sup>1</sup> A lexikon címe a címlapon és az előszóban különböző helyesírással szerepel. (F.Á.)

SZILÁGYI SZILVIA

## A magyar felnőttoktatás kiemelkedő alakjai a XX. század második felében

### **Bevezető gondolatok**

E tanulmány célja a magyar felnőttoktatás második világháború befejezése óta tartó történetének legkiemelkedőbb alakjainak bemutatása.

A dolgozatban szereplő személyekről szóló mondatok száma nem a részemről nekik tulajdonított jelentőséggel arányos. Bemutatom Radnai Béla (elsősorban pszichológus) és Ferge Zsuzsa (szociológus) munkásságát is, amelynek az az oka, hogy rámutassunk: mennyire épül és kapcsolódik az andragógia a határos tudományterületekhez.

### **Radnai Béla (1914-1970)**

*„Népművelő és ismeretterjesztő munkánknak határozott célja van.(...) A művelődésben való segítség, a művelődésben való könnyítése egyaránt feladata az ismeretterjesztésnek, a népművelésnek.”<sup>1</sup>*

Radnai Béla pszichológus, nevelésszichológus, népművelő. A hazai pszichológia jeles képviselőjeként tartjuk számon. Tanított egyetemen, üzemekben és munkahelyeken is gyakran adott elő. Kutatatta a felnőttkor pszichológiai kérdéseit, a felnőttek nevelését és oktatását. A népszerű tudományos ismeretterjesztésben aktívan részt vett, együttműködött a TIT-tel. Fontos szerepet játszott a pedagógusok továbbképzésében is.

Békés megyében, Eleken született 1914-ben. A Budai Tanítóképzőben végzett, egy évvel később felvették a Pedagógiai Szemináriumba. 1937-ben érettségizett, majd a Pázmány Péter Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karára járt munka mellett. Hamarosan a Fővárosi Pályaválasztási Tanácsadó Intézet asszisztense lett. 1942-ben doktorált pszichológiából, pedagógiából és filozófiából. Megszűnéséig a Fővárosi Lélektani Intézet igazgatója, majd igazgatóhelyettese (1945–50). Az elkövetkező három évben középiskolában tanít és tanulmányi vezető a Műszaki Tanárképző Főiskolán. 1953-ban lett az Eötvös Loránd Tudományegyetem lélektani tanszékének oktatója, adjunktusa, docense, majd tanszékvezető docense, 1963-tól kandidátus. 1970-ben, igen korán, 56 évesen hunyt el.

Tevékenyen vett részt tanszéke és az egész kar, sőt az egyetem munkájában is. A TIT-ben a szakosztály társelnöke volt. Előadott külföldi konferenciákon, kongresszusokon, az MTA és a TIT megbízásából több alkalommal járt külföldön ösztöndíjasként. Az egyetemen megalapította a felsőoktatási pedagógiai kutatócsoportot, melynek legfőbb kutatási területe a fejlődés- és neveléslélektan volt.<sup>2</sup> Több kísérletet

---

<sup>1</sup> Radnai Béla: Tanulmányok a pályaválasztás és a felnőttoktatás lélektanából, Táncsics Könyvkiadó, Budapest, 1980. 11. p.

<sup>2</sup> Csiby Sándor (főszerk): Felnőttoktatási kislexikon, Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1987 265. p.

végzett a tanulás hatékonyságának növelése témakörében. Érdekeltek a felnőttkor pszichológiai kérdései. Akkoriban a felnőtté válás pszichológiája még homályos terület, így annak kutatása nagy vállalkozás volt; egyrészt ezért is oly fontos ez az andragógia szempontjából, másrészt Radnai Béla érdeme, hogy kutatási eredményeit megpróbálta a gyakorlathoz a legközelebb hozni.

Ezen kutatásai remek tudományos és társadalmi táptalajra találtak, hiszen ekkoriban terjedt el a permanens tanulás eszmerendszere, ami megkövetelte a felnőtté válás, mint pszichológiai dimenzió alaposabb ismeretét. Az 1960-as években több andragógiai közleménye jelent meg (pl. A felnőttoktatás módszeréről, Valóság 1961. 5. szám). Tanulmányozta a meggyőzés és befolyásolás pszichológiáját. Felnőttoktatással kapcsolatos munkásságában kifejtette, hogy a felnőtt embernek mennyire fontosak a maga érdekei és érdeklődése. Ezek a tanulás ösztönzői is egyben, ezért igen fontos a felnőttek oktatásának folyamatában a hallgatóság érdeklődésének felkeltése, ennek módjáról, folyamatáról is sokat írt. A felnőtté válás másik kritikus eleme a tanulás szempontjából is a megfelelő, reális önismeret és önértékelés, hiszen enélkül nagyon sok tanulással is kapcsolatos folyamatban gátló tényezők léphetnek fel. Hitte, hogy a megfelelő önismeret és önértékelés alapjait már gyermekkorban le kell fektetni.

A felnőtt személyiség ismertetőjegyeit az alábbi 4 kritériumban határozta meg: *önállóság, felelősségtudat, döntésképeség, diszkréció*. Vizsgálta a felnőttek meggyőzését, hiszen szerinte ez kulcsfontosságú tényező a felnőttek nevelésében. Ennek kapcsán tanulmányozta az előadás pszichológiai problémáit, hatását, módszereit, és a vitát, mint oktatási-tanulási módszert is.

#### **Durkó Mátyás (1926-2005)**

*„(...) a felnőttnevelés és közművelődés a folyamatok legmélyén személyiségformálódás és céltudatos személyiségfejlesztés. A legértékesebb, a legdifferenciáltabb anyaggal, az emberrel foglalkozik, tehát mély és alapos szaktudást, felkészülést, önmagunk állandó továbbképzését követeli.”<sup>1</sup>*

Durkó Mátyás a hazai andragógia jeles személyisége. Nem „csupán” kutatta és tanulmányozta a felnőttoktatást, de múlhatatlan érdemei vannak az andragógia, mint tudomány elismertetésében, bevezetésében, rendszerelméleti feldolgozásában, funkcióbeli felosztásának kialakításában. A felnőttoktatás akkreditációja is az ő nevéhez fűződik. Emberileg és munkájában is hitte, hogy meg kell próbálni megtalálni a hangot minden fajta társadalmi és műveltségi közegekből érkező emberrel, és hogy mindenkivel lehet valamit tanulni. A felnőttoktatással való kapcsolata a népművelési kérdések iránti érdeklődéséből indult ki. Szerinte a tanulás, művelődés permanens folyamat, amelynek az iskola megalapozója, de nem tulajdonosa és az életünkön át tartó képzésben, tanulásban igen nagy szerepe van az önművelésnek és az iskolán kívüli művelődési formáknak.

1926-ban született Békésen. A neveléssel és népműveléssel már kisdíakként kapcsolatba került. Világnézetét nagyban befolyásolták a népi írók. A család anyagi helyzete miatt már gimnazista korában tanítványokat vállalt, első pedagógiai élményei elég koraiak. Tizenéves korától példaképe Karácsony Sándor volt. Az iskola befejeztével elvitték a Dunántúlra, levante-munkatáborba, ahonnan sikerült meg-

---

<sup>1</sup> Durkó Mátyás: Andragógia – A felnőttnevelés és a közművelődés új útjai, Magyar Művészeti Intézet, Budapest, 1999. 82. p.

szöknie. Visszament Békésre, és 1945-ben gyalog ment el Debrecenbe, hogy irodalmat tanuljon a KLTE Irodalomtörténeti Intézet magyar-francia szakán. Először a Francia Intézetben lett gyakornok, majd a Magyar Irodalomtörténeti Intézet demonstrátora, később tanársegédje. Két évig a debreceni Ságvári Endre Főiskolás Népi Kollégium igazgatója volt.

Tudományos munkássága 1950-től indul meg: Móricz Zsigmonddal majd Oláh Gáborral foglalkozott, róluk több tanulmányt adott ki. Feldolgozta Oláh Gábor hagyatékát. 1954–58-ig a debreceni Magvető Kiadó vezetőjeként irodalmi nagyjaink írásait jelentette meg. Már kandidátusi értekezlete elkészülte után döntött úgy, hogy pedagógiai pályára lép. Felismerte az iskolai keretein kívül zajló népművelés, a közösségi nevelés fontosságát. A KLTE-n állhatatosan folytatta oktatásszervezői tevékenységét, 1953-ban az Országos Felsőoktatási Irodalomtanítási Konferencián vitaindító előadást tartott képzési-nevelési kérdésekről.

Kitartó tevékenységének eredményeként indíthatta el 1956-ban saját népművelési szemináriumát. Egy évvel később előterjesztésére az OM népművelési szakember szakot indított az egyetemen és felügyeletét rá bízta.<sup>1</sup> Ez volt az első hazai népművelési szak és a világon az ötödik egyetemi szintű közművelődési szakembert képző szak a Szovjetunió (1918), Anglia (1920), USA (1946), és Finnország (1949) után. A szak 1963-tól már tanári szakhoz kapcsolt önálló egyetemi szak. A Pedagógiai Tanszék adjunktusa (1957), majd docense (1965), 1966-tól a neveléstudományok kandidátusa. „Summa cum laude” doktorált pedagógiából a KLTE-én. Hatalmas érdeme, hogy 1971. február 1-től megalakult a KLTE Felnőttnevelési és Közművelődési Tanszéke, megszületett a lehetősége az egyetemi doktori cím megszerzésének felnőttnevelési, közművelődés-elméleti, és művelődéselmélet témákból is.

Durkó Mátyás és kollégái megszállottan dolgoztak a sikerért, s kivívták a hazai és nemzetközi elismerést; érdemeik a népművelési–közművelődési–felnőttképzési szakma elismertetésében múlhatatlanok. A tanszék vezetője 1971–1985-ig – nyugdíjba vonulásáig, mint egyetemi docens, majd egyetemi tanár. 1984-től jelent meg a Csoma Gyulával közösen szerkesztett, de anyagi okok miatt rövid ideig működő, *Andragógia* című kiadvány.<sup>2</sup>

Munkássága az ötvenes évektől kezdve teljesedett ki, az andragógia nemzetközileg is elismert szakembere lett. Tanácskozásoknak, vitáknak és konferenciáknak volt résztvevője itthon csakúgy, mint külföldön. A Magyar UNESCO-bizottság Nevelési Albizottságának is tagja volt évekig, csakúgy, mint a Népművelési Értesítő Szerkesztőbizottságnak. Elnöke volt a Magyar Pedagógiai Társaság Felnőttnevelési Szakosztályának, az MM Közművelődési Szakbizottságának, a KLTE Közművelődési Bizottságának. Tagja volt hosszú ideig a TIT Országos Elnökségének, a TIT Hajdú-Bihar megyei szervezetének, és az MTA Felnőttnevelési Munkabizottságának, melyet ő alapított. Nyugdíjas éveiben is tovább munkálkodott a magyar felnőttoktatásért: 1989 után megteremtette annak lehetőségét, hogy – az új nevén – Debreceni Egyetemen beinduljon a Nevelés- és Művelődéstudományi Program, ebben lehetőség nyílt a felnőttnevelési és közművelődési alprogram akkreditációjára és PhD fokozat megszerzésére. A következő tizenöt évben andragógiai, felnőttnevelési koncepcióját újra körüljárta és a megváltozott körülményekhez igazította. További képzőhelyet keresett, ahol munkásságát folytatni tudják, s választása a Pécsi Tudományegyetem

---

<sup>1</sup> Csiby Sándor (főszerk): *Felnőttoktatási kislexikon* Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1987, 265. p.

<sup>2</sup> Durkó Mátyás emlékezete, [www.bekes-mmk.hu/modules.php?name=News&file=article&sid=526](http://www.bekes-mmk.hu/modules.php?name=News&file=article&sid=526)

Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézetére esett. Szomorú, de igaz, hogy munkásságát a megérdemelnél sokkal szerényebben ismerték el, s nem érthette meg, hogy professzor emeritus válják belőle.

Magyarországon Durkó Mátyás építette fel az andragógia, mint tudomány rendszersémáját, elemezte intézményeit, vizsgálta minden dimenzióját, cél- és feladatrendszerét, mindezt egységes rendszerben.<sup>1</sup> Az andragógia rendszerelméleti tanulmányait 1968 óta tette közzé. Szerinte az embernevelés tudománya (antropagógia) alá csakúgy tartozik a pedagógia, a felnővekvők nevelése, mint az andragógia, a felnőttek nevelése. Hitt abban, hogy a nevelés nemcsak iskolarendszerben történhet, sőt hogy annak elengedhetetlen feltétele az iskolán kívüli nevelés, tanulás és az önművelés egyaránt. Foglalkozott a felnőttésséggel, annak életkori és pszichikus sajátosságaival; a tanulási folyamat meghatározójaként a motiváció kérdésével.

Hangsúlyozta az életkori sajátosságok helyét és szerepét a tanulási folyamatban. A felnőttek tanulási képességeinek vizsgálatára több kutatást végzett. Kutatta magának a felnőttnevelésnek, a nevelésnek és a művelődésnek a módszertani problémáit. Behatóan foglalkozott a permanens nevelés kérdésével. Szerinte a nevelés, művelődés kiteljesedése életen át tartó folyamatban képzelhető el.<sup>2</sup> A legpontosabban igyekezett megismerni a felnőttnevelési folyamatok alapjait, mind elméleti, mind metodológiai oldalról. Durkó Mátyás 2005-ben hunyt el. Tudományos munkássága következetes, az utókor számára is felbecsülhetetlen.

### **Kiss Árpád (1907-1979)**

„...*De nincs mit tenni: a múlt iskolájában nem lehet a jövő emberét nevelni...*”<sup>3</sup>

Kiss Árpád szemléletmódja: egységben látni és láttatni a neveléstudományt, mint komplex egészet, melynek a felnőttoktatás is természetes része volt. Ezen átfogó, egyetemes elképzeléstől nem tágitott, szemlélete mellett élete végéig kitartott, s tudását is ebben a szellemben adta át.

1907-ben született Csernátfaluban, Brassó megyében. A budapesti tudományegyetemen diplomázott francia- és német nyelv és irodalomból (1932), majd két évvel később bölcsészdoktori oklevelet szerzett franciafilológiából, filozófiából és pszichológiából. 1944-ig gimnáziumi tanár volt, majd egyetemi magántanár lett, közben az Országos Közoktatási Tanácshoz került, annak 1945-től (új nevén: Országos Köznevelési Tanács) ügyvezető igazgatója. Szerkesztette a Köznevelés c. lapot, majd az Országos Neveléstudományi Intézetben vezette a didaktikai részleget egy évig. Ezután kisebb megszakításokkal hat éven át volt tanár tanítóképzőben és általános iskolában. Töretlen kitartása révén 1956-tól a Pedagógiai Tudományos Intézet munkatársa (közben 1962-től új nevén: Országos Pedagógiai Intézet), 1967-től tanszékvezető főiskolai tanára lett és nyugdíjba vonulásáig (1976) vezette az intézet didaktikai tanszékét. Tanított az ELTE-n és Műegyetemen. 1957-től tagja a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának, 1966-tól a neveléstudományok kandidátusa. Egyik megalapítója volt az új Magyar Pedagógiai Társaságnak, amelynek először két évig alelnöke, majd 1974–1979-ig elnöke volt. Számtalan konferenciát szervezett, a köz- és szakmai figyelmet egyaránt a nevelésügy felé igyekezett fordítani, sikerrel. Többek között az is az ő érdeme, hogy a Pedagógiai Társaság

---

<sup>1</sup> Zrinszky László: A felnőttképzés tudománya – Bevezetés az andragógiába, OKKER Oktatási Iroda, 258. p.

<sup>2</sup> Soós Pál - Sz. Szabó László (szerk): Tömegkultúra és közművelődés KLTE, Debrecen, 1986. 231. p.

<sup>3</sup> Kiss Árpád: Közoktatás és nevelés tudomány Tankönyvkiadó, Budapest, 1982. 12. p



hangsúlyt fektetett a pedagógus, mint hivatás témakörére, felvetődő kérdéseire. 1979-ben, hetven éves korában hunyt el.<sup>1</sup> A TIT, csöppet sem túlzóan, a modern magyar neveléstudomány megalapozójának nevezte.<sup>2</sup> Sokat foglalkozott az önművelés, az önképzés kérdésével. Vallotta, hogy szükséges a folyamatos, életen át tartó művelődés. A már említett közművelődési kérdéseket a pedagógiával összefüggésben is vizsgálta. Foglalkozott módszertani, didaktikai problémákkal is, mely igen fontos a felnőttoktatás, és annak metodikai szempontjából. Rendszeresen járt különböző konferenciákra, belföldön és külföldön egyaránt, képviselte Magyarországot az UNESCO konferenciáin. Elvitathatatlan érdeme a számos külföldi pedagógiai mű lefordítása és kiadása, többek között Piaget műveit is fordította. A '60-as évektől kezdve nagy érdeklődéssel vett részt a programozott tanulás és a számítógépek oktatási felhasználásáról szóló kutatásokban; több tanulmányt írt e témában is.

### **Maróti Andor (1927–)**

*„Érdemes lenne kritikusan végiggondolni a felnőttoktatás gyakorlatát, felismerve, hogy a tanulók tapasztalatainak és gondolkodásmódjának felszínre hozása nélkül semmilyen tanítás sem lehet igazán eredményes. És a személyes lét határainak kitágítása sem képzelhető el, ha a társadalmi és az egyetemes emberi létre vonatkozó információk nem kerülnek kölcsönhatásba azzal, amit az egyén átél és gondol saját világáról.”<sup>3</sup>*

Maróti Andor művelődéskutató, a kultúraelmélet és a népművelés kutatója, a filozófia tudomány kandidátusa, a kultúratudomány és a felnőttképzés professzora. Tudományos kutatásai egyaránt alapvető jelentőségűek a kultúraelmélet, az andragógia és a népművelés-közművelődés területén.

1927-ben született Budapesten, polgári családban. Középiskolai tanulmányait a ciszterci rend Szent Imre Gimnáziumában végezte. A gimnáziumot ekkor nem tudta befejezni, mert 1944-ben, az ostromgyűrűbe zárt Budapesten minden 16 év feletti férfinak be kellett vonulnia munkaszolgálatra. Munkaszolgálatosként alakulatát a Szent László Hadosztályhoz csatlakoztatták, Balatonfüzfőnél bevették őket, s orosz fogságba estek. Grúziában négy évet töltött hadifogságban, 1948-ban szabadult. Hazatérésekor magántanulónaként érettségizett le. Egyetemre jelentkezett, de nem vették fel „gyanús múltja” miatt; a Lámpagyár Soroksári úti gyárába került lakatossegédnek. Közben újra jelentkezett az egyetemre, esti tagozatra, ahová nem csupán felvették, de nappali tagozatra járhatott és ösztöndíjat kapott. Előbb magyar-történelem, majd magyar szakos hallgató volt. Az ifjúsági szervezet kultúrfelelőse volt. A tanulmányi osztály vezetője felfigyelt rá és újságíró szakot ajánlott fel neki, így 1954-ben magyar-újságíró szakon szerzett diplomát az ELTE-BTK-n. Innen a Hazafias Népfrent lapjához, a Magyar Nemzethez került, ahol az '56-os forradalom kibukkanásáig a kulturális rovat munkatársa volt.

1957–1961-ig a Művelődésügyi Minisztérium Népművelési Osztályán dolgozott, mint főelőadó, kiemelt területe Nógrád megye volt, sokat járt vidékre. Budapesti munkahelyeken is előadásokat tartott a TIT megbízásából. Rendszeresen írt a *Népművelés* c. szaklapba. Már az évtized végén, ebben az időszakban foglalkoztatta, a

<sup>1</sup> Kiss Árpád: Közoktatás és neveléstudomány Tankönyvkiadó, Budapest, 1982. 460. p.

<sup>2</sup> TIT Hírek 2004/ szeptemberi szám 6.p

<sup>3</sup> Maróti Andor: A kultúra szétesése és az emberi lét nivellálása kihívás a felnőttoktatás számára.

In: Ligetiné Verebélyi Anna-Magyar Edit-Maróti Andor (szerk): Sok szemmel a felnőttoktatásról JPTE FEEFI, Pécs, 1998. pp 19-25.

népművelés felsőfokú oktatásának beindítása az ELTE-n. 1961-től tanársegéd lett az ELTE-BTK-n, a közművelődési tanszéki szakcsoportban. Munkatársaival rengeteget dolgoztak a népművelési szak létrehozásáért az ELTE-n, és törekvéseiket végül siker koronázta. A szak vezetésével Maróti Andort és *Bencze Lászlót* bízták meg, aki a TIT-től került az ELTE-re, így jó kapcsolatokat tudtak kialakítani a természettudományos ismeretterjesztésben aktív tudósokkal és kutatókkal. A fellendülés ellenére 1964-ben a minisztérium bejelentette, hogy megszüntetik az ELTE-BTK-n a népművelő szakot. A hír sokkolóan hatott. A szakcsoport megmaradt, de a népművelő szak csak levelező formában létezhetett. Közben Maróti Andor 1964-től adjunktus, majd 1976-tól egyetemi docens. A hetvenes években már a kultúra az egyik szakterülete. 1975-ben kultúraelméleti szöveggyűjteményt állított össze hazai és külföldi szakirodalomból. 1977-től a filozófiai tudomány kandidátusa – területe a kultúrológia. Közben a már csak levelező szakként működő népművelő szak új tantervi kereteket kapott.

A hetvenes években a közművelődés ügyfontossá vált, ez megemelte a szak ázsíóját. Maróti Andor 1970–1983-ig volt az ELTE-BTK közművelődési tanszéki szakcsoport vezetője, de 1983-ban lemondott erről a posztjáról.<sup>1</sup> Közben a Magyar Pedagógiai Társaság Felnőttoktatási Szakosztályának elnöke. Nyugdíjba vonulása óta számos tanulmány szerzője, andragógiai és kulturális tárgyú szemelvénykötetek szerkesztője. 1997-ben résztvevője a magyar nemzeti jelentés elkészítésének az UNESCO V. Nemzetközi Felnőttoktatási Konferenciájára. Számos tanulmányt, könyvet, felsőoktatási jegyzetet írt (pl.: *Bevezetés a népművelési ismeretekbe*, 1962, *Népművelélmélet*, 1980 Durkó Mátyással közösen). Tanulmányozta a kultúra és az ismeretközvetítésének formáit, foglalkozott az ún. résztvevő központúság három alapelvével, melyek kutatásai alapján a következők: 1. A felnőttképzésben a hallgatók teljesítménye a lényeg. 2. Mindenki válogat az információ-kínálatból, még pedig saját nézőszempontjai szerint. 3. A tanítás: fejlesztés, a felnőttoktatásban is.<sup>2</sup> Az önművelés kapcsán azt mondja, hogy az önképzés akkor lehetséges és sikeres, ha a tanuló tud és akar is tanulni. Nagy szerepe van az andragógia felsőoktatásának fejlesztésében. Foglalkozott az egész életen át tartó tanulással is, erről írja: „*Az élet-hosszig tartó tanulás programja a különböző életkorok egymásra utaltságában gondolkodik, nemcsak iskolában, hanem a nem-formális oktatásban, az önművelésben, az élettapasztalatok hasznosításában is.*”<sup>3</sup>

### **Gellért László (1928–1971)**

Egyetemi tanulmányait az ELTE-BTK folytatta, ahol középiskolai tanári diplomát szerzett. A Művelődésügyi Minisztériumban a felnőttoktatás egyik irányítója volt, mellette előadóként dolgozott. Ezután az OPI Felnőttoktatási Tanszékének adjunktusa, majd docense lett. Bölcsészettudományi doktorátust szerzett.

Ő indította be és irányította azt a munkát, mely a közművelődés és az iskola-rendszerű felnőttoktatás viszonyát akarta tisztázni hazánkban. Az önművelődés kérdéseivel is foglalkozott.<sup>4</sup> A dolgozók iskoláiban a tanulók életkorának átlagos

---

<sup>1</sup> Pethő László: Dr. Maróti Andor a kultúratudomány és a felnőttképzés professzora: (születésnap beszélgetés) / Maróti Andor ; [riporter] Pethő László, Szín 7. 5. 2002. pp40-44.

<sup>2</sup> Zrinszky László: A felnőttképzés tudománya – Bevezetés az andragógiába, OKKER Oktatási Iroda, 258p.

<sup>3</sup> Pethő László: Dr. Maróti Andor a kultúratudomány és a felnőttképzés professzora: (születésnap beszélgetés) / Maróti Andor ; [riporter] Pethő László. Szín 7. 5. 2002. pp40-44.

<sup>4</sup> Gellért László: Művelődés a gyorsuló időben, Népművelés, 1969/12. Szám. 11-12. p.

megfiatalodása elméleti következményeit az elsők között vonta le a hazai kutatók közül. Már jóval azelőtt következtetett a dolgozók iskoláinak várható funkcióváltásaira, mielőtt azok ténylegesen beövetkeztek volna. Az iskolai felnőttoktatás elméleti alapjainak lerakásához is hozzákezdett.

Gellért László nagyon fiatalon távozott. Briliáns elme, akinek élete és sokat ígérő munkássága túl korán szakadt félbe.

### **Harangi László (1929–)**

*„Ahogy tökéletes ember sem létezik, úgy „abszolút jó” felnőttiskola sincs, de meg lehet rajzolni főbb jegyeit, kiragadva jellemzőit a majdnem tökéletesen jó felnőttiskolák ismérvei közül, utópián innen, valóságban túl, követendő példaként.”*

Harangi László művelődéskutató, szociológus. Szakterületei a művelődésszociológia, a közművelődés helyzete, a felnőttoktatás, a japanisztika, a magyar-japán kulturális kapcsolatok története,<sup>1</sup> és az összehasonlító andragógia.

1929-ben született Miskolcon. Egyetemi tanulmányait az ELTE-n végezte, itt szerzett 1953-ban magyar-angol szakos tanári oklevelet. Már 1952-től a Népművelési Intézet Népművelési Főosztályának előadója, majd az Intézet tudományos munkatársa. 1986-tól az Országos Közművelődési Központ Művelődéskutató Intézetének, 1992-től a Magyar Művelődési Intézetnek tudományos főmunkatársa. Az MTA Felnőttnevelési Albizottságának tagja és a Magyar Pedagógiai Társaság Felnőttnevelési Szakosztályának elnöke. A hazai és nemzetközi felnőttoktatási konferenciák rendszeres résztvevője.<sup>2</sup>

Munkássága kiemelkedő a felnőttoktatás területén, azon belül is a komparatív andragógiában. Tanulmányaiban, kutatásaiban foglalkozott a skandináv népfőiskolákkal, tanulmányozta a dán, finn, svéd, angol felnőttoktatást, és felnőttnevelési rendszert, Hollandia kulturális értékeit és modelljeit, a magyar-japán kulturális kapcsolatokat, a magyar és amerikai szabadidős intézményeket. Fontosak az egyesületekről írott tanulmányai. Kiemelten foglalkozott a televízió közművelődési szerepével. Könyvei, írásai közül kiemelném az Andragógiai Értelmező Szótárt, melyet Magyar Edittel közösen készített. Ez az első andragógiai tárgyú kézikönyv, „kislexikon”, amely nagy segítséget nyújt a tudományág fogalmainak tisztánlátásában és rendszerezésében. Az egyesületek kutatási témájában könyvet írt a nonformális oktatásról. Az elmúlt tíz évben vizsgálja a felnőttkori tanulás nemzetközi dokumentumait és elemzi a hazai helyzetet a megfogalmazódó igényekhez, elvárásokhoz képest. A magyar iskolarendszer egyik fő problémáját, adaptációs képességének gyengeségét abban látja, hogy az ahelyett, hogy csökkentené az egyenlőtlenségeket, inkább konzerválja azokat.

### **Csoma Gyula (1932–)**

*„A társadalmilag szervezett tanulás (nevelés) ma már nem azonos és a jövőben egyre kevésbé lesz azonos az iskolával. Az iskola nem mond le arról, hogy a társadalmilag szervezett tanulás alapját és törzsét alkossa, de túl van már azon, hogy teljesen kisajátítsa magának. Odaállnak az iskola mellé a művelődés más rendszerei (...) Mésrészt az iskola a permanens tanulás első nyitó szakaszává válik, amelyet számtalan módon és számtalan formában újabb és újabb tanulás (művelődés) követ (...)”<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> Révai új lexikona, Szekszárd :Babits,1996-

<sup>2</sup> Csiby Sándor (főszerk): Felnőttoktatási kislexikon Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1987 265 p.

<sup>3</sup> Csoma Gyula: A megszüntetve megtartott iskola Tankönyvkiadó, Budapest, 1990 312 p.

Csoma Gyula a hazai andragógia egyik központi alakja, aki tevékenyen részt vett hazánkban a felnőttoktatás elméleti megalapozásában, és annak fejlesztési koncepcióinak kidolgozásában. Az iskolarendszerű felnőttoktatás, a permanens tanulás, a felnőttek oktatásának metodikai és didaktikai kérdéseinek, a munka melletti tanulás zavarainak kutatója.

1932-ben született Gyulán. Apja az iskolarendszerű felnőttoktatás úttörő kutatója, tudósa. Tanulmányait az ELTE-n végezte, a Lenin Intézetben és az ELTE-BTK-n szerzett filozófia-történelem szakos tanári oklevelet. Közben (1955–56) a Pécsi Tudományegyetem állam- és jogtudományi karán tanársegéd, majd 1956-ban a gödöllői Agrártudományi Egyetem filozófiai tanszékének tanársegédje lett. A következő évtől Budapesten nevelőintézeti, majd gimnáziumi tanár, közben előadó a Műnél és a pszichológia-logika szak országos szakfelügyelője 1962-ig. Ettől az évtől az OPI Felnőttoktatási Tanszékének főiskolai adjunktusa, majd docense, tanszékvezető főiskolai tanára, 1990-től a felnőttnevelési osztály vezetője. 1984-ben az OPI általános képzési igazgatója és az intézet főigazgató helyettese 1990-ig. 1990-től az átszervezett, új nevén Országos Közoktatási Intézet általános főigazgató helyettese öt éven át. Az intézet felnőttoktatási műhelyének vezetője lett, majd 1999-től a felnőttoktatási iroda munkatársa. 34 éven keresztül volt a budapesti dolgozók általános iskolájának és gimnáziumának óraadó tanára. Tagja volt az MTA Pedagógiai Bizottságának, elnöke volt a Felnőttoktatási Munkabizottságnak, a Nemzeti Távoktatási Tanács Szakértő Kollégiumának és elnökségének. Szerkesztette az 1983–1987 között megjelenő *Andragógia* c. folyóiratot és a *Felnőttképzés* c. kiadványt is. Előadott a TIT ismeretterjesztő rendezvényein. Országos felnőttoktatási konferenciák résztvevője, ezekről könyvet is írt. Részt vett az UNESCO V. Nemzetközi Felnőttoktatási Konferenciájára készülő nemzeti jelentés elkészítésében. 1985-ben Kiss Árpád emlékérmét kapott.

Jelenleg, többek között az OKI Integrációs Fejlesztési Központjának tudományos munkatársa. Pályafutása során számos könyvvel, tanulmánnyal gazdagította a hazai andragógiát. Könyvei stílusa egyedi, sajátos, még a témában laikus olvasó számára is lebilincselő olvasmányok. Csoma Gyula életműve igen gazdag és értékes. Munkássága a hazai andragógia tudomány alapjainak szerves része, a tudomány fejlődésének mindenkor egyik katalizátora.

Tanulmányozta az iskolarendszerű felnőttoktatás területét: annak elméleti kérdéseit, módszertanát, a munka melletti tanulást, annak didaktikai kérdéseit, időszervezetének alakulását és zavarait. Magyarországon a szocialista iskolarendszerű felnőttoktatás tartalmi-metodikai munkálatainak irányítója és alapítója. Kutatta a permanens tanulást és később az ehhez kapcsolódó új oktatási formákat is. Mindig egységes rendszerben fogta fel ezeket a területeket. Foglalkozott az önművelés kérdéseivel és ugyanazt az álláspontot képviselte, mint Kiss Árpád, Maróti Andor, Gellért László: az önképzésben alapvető, hogy a tanuló ne csak akarjon, de tudjon is tanulni.<sup>1</sup> Ezt kibővíti az érdeklődés fontosságával, mely kétféle lehet: közvetett és közvetlen; ez a kétféle érdeklődés az egyik olyan tényező, mely alapvetően meghatározza a zárt rendszerű intézményi oktatási formákban a tanulási folyamatokat, azok minőségét és az egyén hozzáállását már az általános iskolában. Rámutatott arra a jelenségre is, hogy a lemaradás az elsődleges iskolarendszer hibáiból is származtat-

---

<sup>1</sup> Dr. Bernáth József: Iskola és önművelés Tankönyvkiadó, Budapest, 1982. 201. p.

ható (ezt az elképzelést Durkó Mátyás fejlesztette tovább).<sup>1</sup> A permanens tanulás két szakaszra bontotta: egy kiképző és egy továbbképző szakaszra. Ahhoz, hogy utóbbi eredményesen épülhessen az előbbire, a kiképző szakaszt nyitottá és dinamikussá kell tenni, a továbbképző szakasz célrendszerét és kapcsolódásait, folytonosságát tisztán kell megtervezni. Az alapvető ellentmondás nem pusztán abban rejlik, hogy az iskolarendszer zárt rendszerű, hanem abban is, hogy a továbbképző szakasz céljai és lépcsőzetes folytatásai sincsenek letisztulva.<sup>2</sup> Ehhez kapcsolódva későbbi munkáiban kifejti: a permanens tanulás fogalma az ami igazi egységbe fogja a pedagógiát és az andragógiát.

A felnőttoktatás didaktikájában Csoma Gyula megkülönböztette a közlő és problémamegoldó tanítást. Nem ítélte el egyiket a másik rovására, hiszen előbbit bizonyos helyzetek megkövetelik, míg utóbbi ideálisabb lenne. Egyik legújabb írásában az andragógus személyiségjegyeiről ír és átfogóan bemutatja és az andragógus feladatrendszerét.<sup>3</sup>

### **Felkai László (1920–)**

Felkai László neveléstörténész és felnőttnevelési szakember. A felnőttnevelésen belül kutatási területe a felnőttnevelés története és didaktikája.

1920-ban született Budapesten. Diplomáját a Budapesti Tudományegyetem Bölcsész-tudományi Karán szerezte. Először középiskolai tanárként dolgozott, 1952-től a Gazdasági és Műszaki Akadémia főiskola docense, 1954-től a Pedagógiai Intézet tudományos munkatársa. Az évtized végén lett a budapesti Eötvös József Gimnáziumban működő Dolgozók Gimnáziumának igazgatóhelyettese, miközben több felsőoktatási intézményben is óraadó volt.<sup>4</sup> 1973-tól a neveléstudományok kandidátusa. Az ELTE-n tíz éven keresztül művelődéstörténetet és felnőttoktatás módszertant tanított. Közben a Módszertani és Továbbképző Intézet osztályvezetője lett. Tagja az MTA Felnőttnevelési Munkabizottságának és az MPT felnőttnevelési szakosztályának. Önálló tanulmányai főképpen a magyar neveléstörténet 1849–1918-as szakaszáról jelentek meg. Korszerűsítette a dolgozók gimnáziuma tanterveit és elkészítette a történelem tantárgy tanterveit. Részt vett 1977-ben az UNESCO V. Nemzetközi Felnőttoktatási Konferenciájára készülő magyar nemzeti jelentés elkészítésének munkálataiban is.

### **Ferge Zsuzsa (1932–)**

*„(az iskola...) akkor is megold bizonyos problémákat, ha nem valósul meg „tökéletes” formájában.”<sup>5</sup>*

Ferge Zsuzsa szociológus, professzor emeritus, a Magyar Tudományos Akadémia tagja. Szociológiai kutatásain belül az iskolarendszerről, a társadalom és az iskola összefüggéseiről végzett kutatásai, tanulmányai gazdagítják, gyarapítják az andragógia tudományát is. Munkásságában, szociológiai szempontból vizsgálva az iskolakérdést, ugyanoda jutott el, mint a felnőttoktatási szakemberek. „Társadalom –

---

<sup>1</sup> Zrinszky László: A felnőttképzés tudománya – Bevezetés az andragógiába, OKKER Oktatási Iroda, 258. p.

<sup>2</sup> Dr. Bernáth József: Iskola és önművelés, Tankönyvkiadó, Budapest, 1982. 201. p.

<sup>3</sup> Csoma Gyula: Mesterség és szerep PTE, TTK, FEEFI, Pécs 2003. 312. p.

<sup>4</sup> Csiby Sándor (főszerk): Felnőttoktatási kislexikon Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1987. 265. p.

<sup>5</sup> Ferge Zsuzsa: Iskolarendszer és a tudás társadalmi meghatározottsága, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976. 106. p.

iskola tanulmányai” kulcsfontosságúak a felnőttoktatás szempontjából is, hiszen számszerűsítve is bemutatnak fontos iskola és társadalmi összefüggéseket.

1931-ben született Budapesten. A Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetemen szerzett diplomát. A KSH közgazdasági főosztályának munkatársa lett. 1968-tól a filozófiai tudományok kandidátusa, majd 1982-től a szociológia tudományok doktora. 1968-88-ig az MTA Szociológiai Kutató Intézetében rétegződéskutató volt, majd a Társadalompolitikai osztály vezetője. 1988-tól az ELTE-n is docensként, majd egyetemi tanárként tanít. 1988-tól az ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézet és Továbbképző Központ szociálpolitikai tanszékének vezetője, majd egyetemi tanára – napjainkban is. A Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület örökös elnöke, az Autonomia Alapítvány elnöke 1990–1997. Tagja továbbá a Magyar Szociológiai Társaság elnökségének és a Szociális Szakmai Szövetségnek. Külföldön a European Cultural Foundation elnökségének volt tagja. Jelenleg is tagja a Human Resources Abstract, European Journal of Sociology, European Journal of Social Nork szerkesztő bizottságnak. Számos egyetem vendégtanára Nagy-Birtanniában, az Amerikai Egyesült Államokban és Ausztriában. 2001-től professzor emeritus. Az MTA rendkívül sikeres és népszerű programjának: a Mindentudás Egyetemének egyik előadója. Tudományos felkészültsége, lebilincselő előadásai így a hazai nagyközönséghez is eljuthattak. Pályafutása során számos elismerésben részesült: Széchenyi-díjas, Pro Urbe-díjas, Hazám-díjas tudós, aki 2002. óta a Magyar Köztársaság Érdemrend Középkeresztjének birtokosa.<sup>1</sup>

Legfőbb kutatási területei a társadalom és szociálpolitika; gazdaság és szociálpolitika viszonyai; a civilizációs folyamatok és az állam szerepe; a szegénység, a kirekesztettség, a marginalizálódás. Kutatja a társadalom struktúráját és rétegződését és a társadalmi folyamatokat, a társadalmi egyenlőtlenségeket. Vizsgálja a társadalom integrációs zavarait. A '70-es években tanulmányozta hazánk korösszetételének változásait és ennek a közoktatásra gyakorolt hatását. Szociológiai nézőpontból Ferge Zsuzsa is eljutott a korösszetétel sajátos változásának következményeihez az iskolarendszerre vonatkoztatva, igaz a teljes közoktatást vizsgálta és ennek egy szeletként jelentkeznek a felnőttoktatásra vonatkozó kérdések.<sup>2</sup> Szintén eljutott az iskola, mint intézmény társadalmi funkciójának megfogalmazásához 1969-ben.<sup>3</sup> Szerinte az iskola három funkciója: a kultúrákövetítés, a társadalmi mobilitás elősegítése, és a művelődési nivelláltság. Az iskola társadalmi funkcióját 1976-ban már két csoportba bontja: egyik a tudás átadása, másik a társadalmi struktúra reprodukálása – vagyis a különbözően értékelt társadalmi pozíciókba való elosztás! Tanulmányozta a tudás természetét és tartalmát társadalmi szempontból.<sup>4</sup> Szociológiai szempontból jutott el a differenciált szocializáció problémaköréhez, ami a felnőttoktatásban is jelen van és kezelése komoly nehézséget okoz. Ő is foglalkozott az „ideális iskola” elképzelésével, azzal, hogyan lehetne az iskolát a minden irányú szükségleteknek megfelelőbbé tenni, úgy hogy az eredményeiben a társadalom számára a legjobb legyen.

---

<sup>1</sup> Ferge Zsuzsa önéletrajz, [www.mindentudas.hu/ferge/20040808oneletrajz2.html](http://www.mindentudas.hu/ferge/20040808oneletrajz2.html)

<sup>2</sup> Ferge Zsuzsa: Társadalompolitikai tanulmányok Budapest, 1980.

<sup>3</sup> Ferge Zsuzsa: Társadalmunk rétegződése, Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1969.

<sup>4</sup> Ferge Zsuzsa: Iskolarendszer és a tudás társadalmi meghatározottsága, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976. 106. p.

### **Koltai Dénes (1947–)**

Koltai Dénes andragógus. Az andragógián belül is elsősorban a felnőttoktatás tervezésével és a felnőttek politikai képzésével foglalkozik, illetve a felnőttképzés pszichológiai, szociálpszichológiai sajátosságait, továbbá a munkaerőpiaci képzés rendszerét vizsgálja.

Pécsen született 1947-ben. Diplomáját a Pécsi Tanárképző Főiskolán szerezte: földrajz-rajz szakos általános iskolai tanár. A Mecseki Szénbányának Művelődési házána népművelője, majd igazgatója lett. Az ELTE-BTK-n pedagógia szakon végzett és három évvel az oklevél megszerzése után doktorált (1979). 1987-től a neveléstudomány kandidátusa. Ezután az MSZMP Baranya megyei Bizottsága Oktatási Igazgatósága munkatársa lett, először tanárként, majd tanszékvezetőként. A pedagógiai módszertani csoport vezetője lett és óraadóként a Pécsi Tanárképző Főiskolán is előadott. 1983-tól lett a JPTE, későbbiekben a Pécsi Tudományegyetem docense. Először a Tanárképző Főiskolai Kar Közművelődési Szakcsoportjának vezetője, utána a Felnőttképzési és Közművelődési Tanszék tanszékvezetője, majd a Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet igazgatója. 2005-től az Intézet a PTE Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karává alakult, mely meghatározó részben Koltai Dénes érdeme. Tagja az MTA Pedagógiai Bizottsága elnökségének és elnöke a Pedagógiai Bizottság Felnőttképzési Albizottságának, tagja az Országos Felnőttképzési Tanácsnak. 2002-től a PTE rektorhelyettese. Tagja volt a Humán Menedzser Kamarának, a Humán Szakemberek Szövetségének tiszteletbeli elnöke.

Munkássága nagy területet felölelő és széles spektrumú. A felnőttoktatáson belül andragógia didaktikával és módszertannal foglalkozik. Kulturális menedzsmentet és művelődéstudományt is oktat. Nevéhez fűződik a felnőttoktatás tartalmi megújítása és az andragógia egyetemi szak megalapítása. Tanulmányozza a felnőttoktatás területeit, azokat összehasonlítja. Konceptiója szerint jelenlegi stádiumában a hazai és nemzetközi felnőttoktatásnak egyik meghatározó sajátossága piaci orientáltsága. Vizsgálja a felnőttoktatást piaci szempontból; az andragógia funkcióváltozásait. Foglalkozik a felnőttoktatás tervezésével és a felnőttek politikai képzésével is.<sup>1</sup> Rendszeresen foglalkozik Magyarország felnőttoktatási helyzetével a nemzetközi ajánlások, trendek és tendenciák fényében. A felnőttoktatás feladatai című írásában a hazai felnőttoktatás rendszerét a következő összegzésben mutatja be: „*A magyarországi felnőttoktatás (...) alrendszerai: szabadoktatás, munkaerőpiaci képzés, továbbképzés, rekreáció, iskolarendszerű felnőttoktatás, közösségfejlesztés, lakóhelyi önszervező, kistérségi együttműködés, a magaskultúra közvetítése és a befogadás előkészítése, egészségnevelés, felnőttkori kulturális turizmus, a klasszikus tanfolyami rendszerű és egyedi ismeretterjesztés elemei és gyakorlata (...) A modern felnőttoktatás nemzetközi trendjei ugyanakkor hazánkban is fellelhetők. A tanuló társadalom eszménye egyre inkább a hazai közgondolkodás részévé válik. A modern felnőttoktatás tevékenységeinek egy részét a közművelődés látja el.*”<sup>2</sup>

### **Zrinszky László (1927–)**

1927-ben született Budapesten. Egyetemi tanulmányait az ELTE-BTK-n és a Lenin Intézetben végezte. Járt az SZKP Társadalomtudományi Akadémiájára. Újságíró volt, majd az MTA Történelemtudományi Intézetében dolgozott. 1953–1958-ig a Művelt

---

<sup>1</sup> Koltai Dénes Önéletrajz, [www.feek.pte.hu/feek/feek/index.php?urlink=186](http://www.feek.pte.hu/feek/feek/index.php?urlink=186)

<sup>2</sup> Koltai Dénes: A felnőttoktatás feladatai, *Educatio* 1999. 8. 1. szám pp 20-21.

Nép Könyvkiadó felelős szerkesztője, utána tanár és szakfelügyelő. 1963-ban lett az Országos Pedagógiai Intézet Nevelési Tanszékének vezetője, majd a Politikai Főiskola tanszékvezető egyetemi docense, később tanára. 1975-től a neveléstudományok kandidátusa, 1988-tól doktora. 1990-től az ELTE BTK neveléstudományi tanszékén és a JPTE felnőttképzési és közművelődési tanszékének, később Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karának egyetemi tanára. Számos hazai és nemzetközi bizottság munkájában vesz részt, több folyóirat szerkesztőbizottságának tagja. Többek között szerkesztette a Pedagógiai Szemlét, az Andragógiát, a Módszertani Füzeteket. Tagja volt az MTA Pedagógiai Bizottságának, tagja a Felnőttnevelési Albizottságnak. A MPT neveléseméleti szakosztályának elnöke.

A felnőttoktatáson belül foglalkozik az andragógia politikai vonatkozásaival, kommunikációelmélettel, tanulmányozza a felnőttoktatás politikai képző funkcióját, kutatja a meggyőzés és a meggyőződés fogalmait. Kulcsfontosságúak a felnőttek politikai meggyőzéséről, meggyőződéséről szóló tanulmányai. Több műve tankönyv hazánk felnőttképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézményeiben, kifejezetten ilyen a *Nevelésemélet* és *A felnőttnevelés tudománya* című könyve. Előbbi inkább pedagógiai, utóbbi andragógiai vonatkozású. A nevelés és művelődés egymáshoz való viszonyáról azt a felfogást vallja, hogy a kettő egymásra épül, de anélkül, hogy a nevelés feladja saját valóját.<sup>1</sup> A felnőttoktatás koncepciói közül ő is a piacorientált koncepciót részesíti előnyben, az oktatás fogyasztó-centrikus, azt kell, hogy nyújtsa, amire igény van, ezáltal az igény vezet el az érték születéséhez. Írt a munkaerőképzés átválthatóságáról, arról, milyen fontos az iskolai nevelésben a személyiség képességeinek sokoldalú kibontakoztatása.<sup>2</sup> Ez a kibontakoztatás az egyik megalapozója a helyes nevelésnek, továbbgondolva a permanens önművelésnek is. Nagyon fontosak a világnézeti nevelésről szóló írásai, tanulmányozza a meggyőzésen és meggyőződésen túl a manipulációt és a propagandát, illetve az azokhoz kapcsolódó szerepeket, szerepfelfogásokat.

#### **Nyíri J. Kristóf (1944–)**

filozófia történész, kutató, az UNIWORLD virtuális egyetem alapítója. Diplomáját 1968-ban szerezte az ELTE matematika-filozófia szakán, három évvel később már tanít az ELTE BTK filozófiai tanszékén docens, 1986-tól egyetemi tanár. Főtitkára volt a Magyar Filozófiai Társaságnak, tagja az MTA Filozófiai Bizottságnak, a Társadalomtudományok Komplex Bizottságának. A filozófia tudományok kandidátusa. Számos külföldi egyetemen adott elő vendégprofesszorként, így Dániában, Finnországban, több helyen az USA-ban, Ausztriában. A németországi bochumi egyetemen Alexander von Humboldt ösztöndíjjal kutatót, kétszer egy évig. 1995-től az MTA filozófiai kutatóintézetének igazgatója. 2001-től az MTA rendes tagja. Számos magyar, német és angol nyelvű publikációja jelent meg kutatási területein: modern filozófiatörténetből, nyelv és társadalomfilozófiából és osztrák-magyar esztétikából. Felnőttoktatási szerepe legújabb kutatási területeihez kötődik: kommunikációs technológiák, szóbeliségtől a számítógépes hálózatokig, és ezek filozófiai kérdései.<sup>3</sup> Ezirányú kutatásai indították arra, hogy 1997-től virtuális egyetemi programokat indítson, létrehozza az UNIWORLD magyar-amerikai virtuális egyetemet, mint a

---

<sup>1</sup> A neveléseméleti vitához Pedagógiai Szemle 1975/ 6. szám.

<sup>2</sup> Zrinszky László: Az iskolai nevelésről. Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai, Tankönyvkiadó, Budapest, 1973. pp 80-81.

<sup>3</sup> Nyíri Kristóf: életrajz, [www.mindentudas.hu/nyiri/eloado/20031212oneletrajz.html](http://www.mindentudas.hu/nyiri/eloado/20031212oneletrajz.html)



nyitott és távoktatás e-learning-es formáját hazánkban, alkalmazkodva az életen át tartó tanulás, a felnőttoktatás legújabb követelményeiben, az elérhetőség (access) és a modern oktatási formák terén. Nyíri J. Kristóf a vezetője a XXI. század kommunikációja című interdiszciplináris társadalomtudományi kutatásnak. A Magyar Virtuális Enciklopédia munkálatainak koordinátora. Nyíri Kristóf egyik előadója az MTA szervezésében zajló közkezdvelt ismeretterjesztő sorozatnak: A Mindentudás Egyetemének. Vezetésével zajló heroikus munkának köszönhetjük az első komplett „magyarországi” virtuális egyetem megalkotását.<sup>1</sup>

### **Befejezés**

*„A felnőttoktatási rendszer sokféle, sokszínű. Céljai feltételezik a szakmai értékek mentén felelősséget vállaló szakemberek jelenlétét, magas szintű szervező munkájukat és konkrét részvételüket.”* – írja Koltai Dénes a hazai felnőttoktatásról szólva<sup>2</sup>.

Magyarországon sajnos nagyon kevés pénz jut kutatásra, fejlesztésre. Ez a be(nem)fektetési színvonal igen alacsony az Európai Unió tagországokéhoz képest. Emiatt a fejlődés lassabb, nehezebb egy-egy kutatási program beindítása is. Mintha a tudományok fejlődéséhez szükséges anyagi források előteremtése is kicsit az életen át tartó tanulás része lenne: kénytelenek vagyunk megtanulni, az állami támogatások helyett a fejlesztések útja az összefogás a civil társadalommal és a pályázati rendszerek megismerése, pályázatok benyújtása. Jelenleg a törvényi szabályozás sem eléggé kiforrott. Mégis biztosan mondhatjuk: fejlődik, gyarapodik a felnőttoktatás tudománya és rendszere. Ez pedig azoknak a kiváló szakembereknek az érdeme, akik töretlen munkájukkal építik a fejlődés útját. A felnőttoktatásért dolgoznak, így értünk is.

---

<sup>1</sup> Nyíri Kristóf-Kovács Gábor: Virtuális egyetem Magyarországon, TYPOTEX, Budapest, 2003. 17. p.546 p

<sup>2</sup> Koltai Dénes: A felnőttoktatás feladatai Educatio 1999. 8. 1. szám 21.p.