

# **Nonformális – informális – autonóm tanulás**

**Szerkesztette:**

**Forray R. Katalin D.Sc. habil.**

**Juhász Erika Ph.D.**

**Debrecen**

**Debreceni Egyetem**

**2009**

# **Nonformális – informális – autonóm tanulás**

Szerkesztette:  
**Forray Katalin D.Sc. habil.**  
**Juhász Erika Ph.D.**

Lektorálta:  
**Sári Mihály Ph.D. habil.**

Debrecen  
Debreceni Egyetem

2009

**FELNŐTTNEVELÉS, MŰVELŐDÉS**  
**Acta Andragogiae et Culturae sorozat**  
**22. szám**

**Nonformális – informális – autonóm tanulás**

*Szerkesztők:*  
*Forray R. Katalin D. Sc. habil.*  
*Juhász Erika Ph.D.*

*Technikai szerkesztő:*  
*Herczegh Judit*

*Lektorálta:*  
*Sári Mihály Ph.D. habil.*

**A kötet az OTKA-K63555 kutatás támogatásával jelent meg.**

*Kiadja:*  
**Debreceni Egyetem, Debrecen**

*Megjelent B/5 formátumban*  
*Nyomdai munkák: Kapitális Kft.*

ISBN 978-963-473-407-9

# **NONFORMÁLIS – INFORMÁLIS – AUTONÓM TANULÁS**



# TARTALOMJEGYZÉK

<i>Forray R. Katalin – Juhász Erika: Szerkesztői előszó</i>	7
<i>Sári Mihály: Lektorai ajánlás</i>	9
<b>A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés</b>	<b>11</b>
<i>Forray R. Katalin – Juhász Erika: A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés</i>	12
<i>Tengely Adrienn: Az autonóm tanulás módszerei az elektronikus információátadó eszközök megjelenéséig</i>	38
<i>Márkus Edina: Durkói gondolatok az önnevelési, önművelési képesség fejlődéséről, fejlesztéséről</i>	58
<i>Miklósi Márta: Nonformális és informális tanulás elismerése</i>	64
<i>Fekete Ilona Dóra – Tátrai Orsolya: A felnőttek önálló tanulásának területei az autonóm tanulás kutatás interjúelemzésének eredményei alapján</i>	70
<i>Herczegh Judit – Tornyi Zsuzsa Zsófia: Az autonóm tanulás kutatásának empirikus megközelítése</i>	82
<b>Nonformális – Informális tanulás történeti és elméleti megközelítései</b>	<b>90</b>
<i>Drabancz M. Róbert: A műveltség csapdájában</i>	91
<i>Kleisz Teréz: Tanuláselméleti keretek az informális tanulás feltérképezésében</i>	99
<i>Neidert László: A szavakon túl – a felnőttképzés pszichológiai oldala a tanteremben</i>	
<i>Németh Balázs: A szabad tanítás feltűnésének és hanyatlásának okairól a magyar felnőtt-nevelés első modernizációs időszakának (1860-1918), az autonóm tanulás fejlesztéséért tett törekvései tükrében</i>	113
<i>Oszlanczi Tímea: A felnőttoktatás jogi környezete</i>	119
<i>Papp László: A tudás és az informatika</i>	124
<i>Sári Mihály: A középkori templomi felnőttnevelés</i>	130
<i>Szeitz János: Egy hipotézis, az autonóm és az IKT alkalmazásának didaktikai problémáival összefüggésben</i>	136
<b>Nonformális – Informális tanulás empirikus megközelítései</b>	<b>145</b>
<i>Balázsovcics Mónika: Felnőttek a felsőoktatásban</i>	146
<i>Barabási Tünde: Szeretetszolgálat a felnőttképzésben</i>	153
<i>Csizmáné Pozsegovics Beáta – Horváthné Tóth Ildikó: A közművelődési intézmények szerepe a nonformális tanulásban</i>	164
<i>Erdei Gábor: Nem formális és informális tanulás a munkahelyek világában</i>	173
<i>Fényes Hajnalka – Kiss Gabriella: Informális tanulás szerepe a felsőoktatásban</i>	181
<i>Garami Erika: Az autonóm tanulás területi különbségei</i>	197

<i>Hartl Mónika</i> : Tanulás lehetőségei az Ister-Granum Eurorégió területén	211
<i>Kiss Adél</i> : Fiatal felnőttek tanulási stratégiái	219
<i>Oláh Krisztina</i> : Az autonóm tanulás az EKF TKTK hallgatói körében	224
<i>Pete Nikolett</i> a: A tréning vezetése és a tréner	237
<i>Simándi Szilvia</i> : Turizmus és tanulás	243
<i>Szabó Irma</i> : Gyermek- és felnőttkori tanulási és művelődési szokások néhány összefüggése	249

## **Tanulás és művelődés 257**

<i>Engler Ágnes</i> : A tanulás megjelenési formái a gyermekgondozási szabadság alatt	258
<i>Győry Csaba</i> : A tanulás kultúrája	265
<i>Herpainé Lakó Judit</i> : Informális tanulás a családban	270
<i>Husz Mária</i> : Élmény, megértés és eredetiség a kulturális örökségek (re)prezentációjában	277
<i>Kenyeres Attila Zoltán</i> : A tudományos ismeretterjesztő televízió műsorok szerepe a felnőttek informális tanulásában	285
<i>Kővágó Sarolta</i> : Könyvtár – ismeretterjesztés - nonformális tanulás	291
<i>Máté Krisztina</i> : Az autonóm tanulás megnyilvánulása a mátészalkai kistérség kulturális életében	295
<i>Nagy Sándor</i> : A tanulás és művelődés kölcsönhatása	300
<i>Németh János</i> : Gondolatok a kultúráközvetítés – közművelődés szakmai azonosságának kérdéseihöz	305
<i>Németh Nóra Veronika</i> : Művelődés és szórakozás?	312
<i>Palcsó Mária</i> : A tanulásközpontú paradigma paradoxonai	320
<i>Ponyi László</i> : Nonformális, informális képzések a közművelődésben	326

## **Nonformális – Informális tanulás felsőoktatási és technológiai megközelítései 330**

<i>Dobos Anna</i> : A Tudományos Diákkör, mint a tanulás és művelődés sajátos formája	331
<i>Gál Sándor – Keresztény István</i> : Portfólió a tanulásban és a biológia szakos tanárképzésben	336
<i>Magyar Miklós</i> : A paradigmaváltás megvalósítása elkerülhetetlen a tanulásban és a művelődésben	342
<i>Misz József – Apácska Magdolna Vasziljevna</i> : Innovációs technológiák alkalmazása a fizika tanításában	351
<i>Pacsuta István</i> : Felsőoktatási hallgatók és kulturális fogyasztás	356
<i>Sári Szilvia</i> : A felnőttoktatás módszertana Magyarországon a Bologna folyamat bevezetésének idején	362
<i>Szabó József</i> : A helyi média lehetőségei az informális tanulási folyamatban	370
<i>Szirmai Erika</i> : Az Európai Nyelvi Portfólióról	376

## **A kutatás közreműködői 382**

Forray R. Katalin – Juhász Erika  
**SZERKESZTŐI ELŐSZÓ**

Kötetünk a "*A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekció elköteleződés*" című OTKA K63555 számú kutatáshoz közvetlenül és közvetve kapcsolódó tanulmányok gyűjteménye. Kutatási célunk a felnőttek autonóm tanulási eredményességének mérése, illetve az ennek elemzéséhez szükséges módszerek kidolgozása volt.

A jelenlegi kötetben a kutatás címét viselő fejezetben a kutatás kereteit és főbb eredményeit mutatjuk be először. A kutatásvezetők összefoglaló tanulmányát követően a történeti, fogalmi és jogi alapok meghatározása következik, majd az empirikus kutatás eredményeiből válogatunk: az interjúk és a kérdőívek eredményeinek első szintéziseit bemutatva. A tanulmányok összeállítását a kutatócsoport tagjai vállalták, akik végzettségeik (művelődési és felnőttképzési menedzser, történész, jogász, szociológus, pedagógus, a neveléstudományok doktora) és eddigi kutatói munkáik alapján választott szakterületeken elmélyülve járultak hozzá a kutatási eredményekhez.

Kutatásunk során kerestük azokat a kapcsolódó elméleti és empirikus kutatásokat, amelyek tartalmukban, témáikban jelen kutatásunkhoz közel állóak, illetve annak valamely részterületét kutatják. Ezeket a kutatásokat és kutatási eredményeket is tartalmazza ez az összefoglaló kötet, amelyben további 40 tanulmány tematikusan rendezve olvasható. Kutatási témánk, az autonóm tanulás tágabb kontextusát az informális tanulás jelenségének kutatása, valamint az azt több ponton érintő nonformális tanulási keretek vizsgálata jelenti. Ementén a nonformális – informális tanulás történeti-elméleti keretei, empirikus megközelítései, felsőoktatási és technológiai vonatkozásai egy-egy csoportosítási keretet adtak a tanulmányokhoz. A kutatásunk jelentős elméleti keretét adó durkói életmű alapján az autonóm tanulást, mint önnevelést, önművelést is értelmezzük, amely Durkó Mátyás műveiben a művelődési formák egyikeként szerepel. Így kerültek a kötetünkbe a művelődés és tanulás összefüggéseit vizsgáló kutatások is.

A tanulmánykötettel célunk az OTKA kutatás módszereinek és főbb eredményeinek a bemutatása, közzététele a nyilvánosság számára, hogy ezáltal széles körben elérhetővé váljon a téma kutatóinak összekapcsolódása, lehetővé váljon egy szakértői hálózat kialakulása a nonformális – informális – autonóm tanulás kutatása terén. A kapcsolódó, tematikusan rendezett tanulmányokkal ez a folyamat már elindult: a téma számos hazai kutatója (túl a kötetben szereplő



több mint 50 szerzőn is) megismerheti az ebben a témakörben fellelhető aktuális elméleti és empirikus kutatási eredményeket, és egyben kapcsolatokat kereshetnek egymás között a kutatásuk további folytatásához. További adalékok és eredmények megismeréséhez pedig ajánljuk kutatási honlapunkat a **<http://www.autonomtanulas.hu/>** internetes címen.

## LEKTORI AJÁNLÁS

A kötet a „*A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés*” című K63555 számú OTKA kutatás eredményeit feltáró résztanulmányokból, összefoglalókból, valamint a témakör tágabb kereteihez kapcsolható kutatásokat reprezentáló tanulmányokból állt össze.

A téma megvitatása és a tudós társadalom körében való kritikus elemzése időszerű több szempontból is. Egyrészt a mai magyar társadalom munkaerő-piaci képzésének, a humán erőforrásának fejlesztése egyre magasabb fajlagos költséget mutat, amelyet csökkenteni lehet azzal, ha a létező, de eddig tudásként nem legitimált tapasztalatokat, önképzéssel megszerzett tudást elfogadjuk, és beépítjük a felnőttképzés processzusába, és a tanult ismerettel együtt minősítjük a folyamat kimenetében. Ez rövidítheti a képzés időtartamát is, és gyorsabb munkaerő-piaci térnyerést is eredményezhet. A felnőtt ember sokféle társadalmi szerkezetben való jelenléte differenciált tapasztalatokat, ismereteket hozhat a felszínre, amelyek adaptálhatók az oktatásban.

A Forray R. Katalin és Juhász Erika szerkesztette kötet első nagy fejezete hat tanulmányban összegzi a kutatás eredményeit. Magas színvonalú tudományos értekezések, módszertani eljárásokat bemutató középelméleti tanulmányok, empirikus kutatásokra támaszkodó tartalmas elemzések alkotják a kötet bevezető, és egyben mértékadó részét. A tanulmányok egy összeszokott neveléstudományi kutatócsoport tudományos minősítéssel rendelkező közössége, egy doktorandusz, továbbá a gyakorlatban dolgozó, de kutatási gyakorlattal rendelkező, a felnőttképzésben elismert tudományos kvalifikációval rendelkező kollégák csoportjának munkái. Nem véletlen, hogy a szaktudomány nyelvén, igen magas absztraháltság fokán foglalják össze a kutatás eredményeit, de a valósághoz való bizonyító erejű kapcsolat is élő.

A kötet következő fejezeteinek logikája ugyanez. A kutatás vezetői négy nagy fejezetben építették értelmes rendbe a témakörhöz kapcsolódó kutatások anyagait. A kutatás tárgyának van elmélet-történeti aspektusa, ismerték fel helyesen a kötet szerkesztői, a szerzők pedig a téma sokdimenziós voltát fedezték fel, és egy-egy dimenziót prezentáltak. (Kulturális modernizáció és nonformális tanulás kérdése; a jogi környezet, az informális tanulás „feltérképezhetősége”, a felnőttképzés speciális területein megjelenő non- és informális képzések létezésének felfedezése stb.)

A „Nonformális – informális tanulás empirikus megközelítései” című harmadik fejezetben a nonformális változatokról kevesebb tanulmány készült, de látható, hogy ezen a területen is van új mondanivaló (közművelődési intézmények, a munkahelyek világa, mint a nonformális tanulás színterei stb.). Sokkal népszerűbb volt az „informális tanulás” választása. A tanulmányok sok nézőpontból felfedezik és bizonyítják a létező tanulási mód mindennapjainkban

fellelhető változatait (felsőoktatásban, különböző korosztályok mindennapi tevékenységében, téri rendszerekben, termelési folyamatban, szabadidő eltöltési formákban stb.). A tanulmányok szövegét olvasva érzékelhető, hogy sok szerző új felfedezésként élte meg a téma kibontását, miközben az alapkutatás megállapításaira szerencsésen „rímelnek” az egyes tanulmányok tartalmi, igazolják a kutatás eredményeit.

A felnőttképzés kimeríthetetlen, a hatvanas évektől máig elhúzódó vitatémája a tanulás és művelődés viszonya. Több tanulmány vizsgálja a két fogalom között járulékosan megbújó és folyton előcsillanó informális tanulást a speciális élethelyzetben (gyermekgondozási szabadság), a szakmai identifikáció jelenségéhez kötődve, a sokfunkciójú családban, és rámutatnak a tanulásközpontú paradigma paradoxonaira is.

A kötet záró fejezete módszertani és oktatástechnológiai eljárásokat szembesít a tanulás folyamatával, és a modernizáció követelményét összeköti a nonformális és informális ismeretszerzés, kompetencia-nyerés processzusaival. Ezúttal a felsőoktatásban dolgozó oktatók szólalnak meg, jelezve, hogy a felsőoktatásban az informális tanuláshoz igenis helye van, a tanár-hallgató viszonyban mindkét fél (járulékosan) informálisan is tanul, és a tanári kompetenciák fejlesztésében a hallgatókkal, csoportokkal való találkozás, érintkezés fontos feltétel, innovációk sorát hívja elő, és a tanári innováció olykor „kikényszerített” megújulás, „tanulás”, kreativitás fejlesztés.

A kötet szépen szerkesztett tudás-felépítmény, csak dicsérni lehet a téma szisztematikus feltárását és „soknézőpontú” és lényegi elemzését, a szöveg megértést segítő tördelését, a tudományos igényességgel homogenitásra törekvő, olvasószerkesztői munkát. Más szerkesztőknek is követelményként állítható fel az a nagyvonalú és részletes, formális, de mindenképpen etikus kiegészítő információ-sor, amelyben név szerint ismerhetjük meg a háttérben kutató, leendő tudósgenerációhoz tartozó fiatalokat, a közreműködő intézményeket.

Ez utóbbiak is bizonyítják – amellet, hogy kiváló tanulmányokat csatolnak a kutatócsoport mértékadó vizsgálataihhoz –, hogy itt a hazai pedagógus-andragógus kutatók kollektív és eredményes együttgondolkodása történt meg, amelynek terméke, a kötet az informális és nonformális kutatás mérföldköve is.

A kötet anyagát javasolom oktatni a neveléstudomány területén dolgozó, felnőttképzést folytató intézményekben (egyetemek, főiskolák), és javasolom terjeszteni annak tartalmát a felnőttképzés praxisában.

# A FELNŐTTKORI AUTONÓM TANULÁS ÉS TUDÁSKORREKCIÓS ELKÖTELEZŐDÉS

**Forray R. Katalin – Juhász Erika:**

## **A FELNŐTTKORI AUTONÓM TANULÁS ÉS TUDÁSKORREKCIÓS ELKÖTELEZŐDÉS**

### **Felvezetés**

*„A számítógép használatát, pontosabban a számítógépen való írást, szerkesztést úgy tanultam meg, hogy leültem a gép mellé, amit megvettem, mihelyt kapható volt, olvastam a használati tanácsokat, és írni kezdtem. Ha valamit nem tudtam megoldani, felhívtam egy hozzáértőnek számító barátomat, és megkérdeztem. Amikor egyre sikeresebbnek éreztem magam, merészebb akciókat kezdtem. A legrosszabb az volt, amikor egy több napon át írott szöveget örökre kitöröltem a gépből a programokkal együtt”* – meséli egy középkorú tanár. Talán kevesebb fáradtsággal, kevesebb kudarcral meg lehet tanulni a géphasználatot az iskolában vagy egy speciális tanfolyamon. Ennek ellenére gyakorta előfordul, hogy ezt a módszert választjuk bármilyen okból. Ebben az esetben autonóm tanulásról van szó.

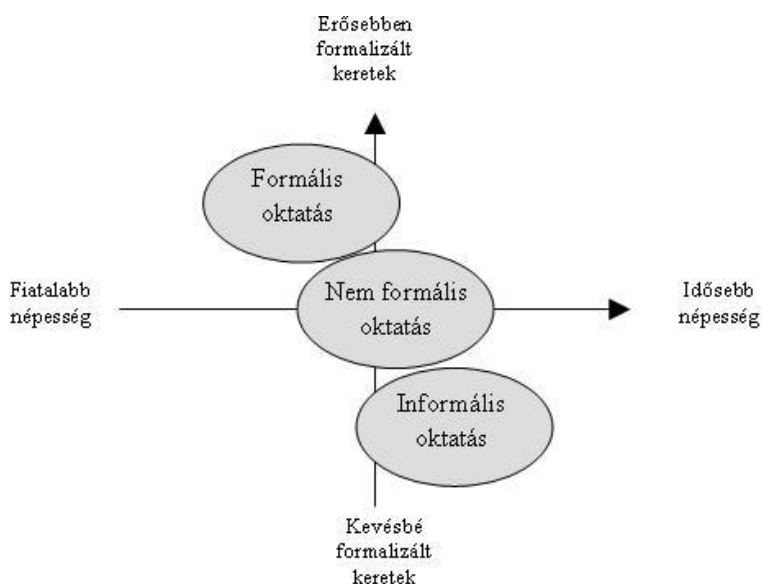
Az OTKA által támogatott K63555 számú kutatásuk keretében *"A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés"* címmel 2006-2009. között egyrészt azt kutattuk, hogy a felnőttek autonóm tanulási eredményességének mérése hogyan, milyen módszerekkel, eszközökkel történhet meg, másrészt ezt min. 1200 fős mintán kívántuk tesztelni is, és ezáltal felmértük, hogy milyen jellemző jegyei, eszközei és területei vannak a felnőttkori autonóm tanulásnak.

### **A felnőttkori tanulás rendszere**

A felnőttkori tanulás vizsgálat során az kifejezést az 1997-es hamburgi nyilatkozat 3. pontja értelmében használjuk: *„A felnőttkori tanulás egyaránt felöleli a formális oktatást és továbbképzést, a non-formális tanulást, valamint az informális és esetleges tanulás széles spektrumát, amelyek hozzáférhetőek egy multikulturális tanuló társadalomban, ahol az elméletre és a gyakorlatra épülő megközelítéseket elismerik.”* (Idézi: Harangi – Hinzen – Sz. Tóth szerk. 1998:9-10) A felnőttkori tanulás így értelmezésünk szerint felnőttként bármiféle ismeret vagy készség, sőt akár attitűd elsajátítása, akár intézményen/iskolarendszeren belül vagy kívül történik. Keretei lehetnek formális, nonformális vagy informális rendszerek, ahol direkt vagy véletlenszerű módon történhet a tanulási folyamat.

A tágran értelmezett tanulási keretek felismerése mellett azonban fontos szempont, hogy az életkor előrehaladásával a formalizált oktatási rendszerekben szerzhető ismeretek helyett egyre nagyobb mértékben dominálnak a nem formális oktatási lehetőségek és az informális tanulás, ahogyan a magyarországi tanulási jellemzőket vizsgáló kutatás is mutatja (Radó et. al. 2009).

*A komplex tanulási tevékenység sémája*  
(Forrás: Radó et. al. 2009)



A felnőtttség a felnövekvést követő életszakasz, vagyis az a testi és szellemi érettség, amelyet az egyén belső fejlődés és külső ráhatások nyomán egy bizonyos életkorban elért. A felnőtttség definícióját a szakirodalom különbözőképpen jeleníti meg számos determináló tényezőt (pl. nem, kultúra, társadalmi idő, anyagi helyzet) figyelembe véve, ezek által árnyalva a fogalmat. (Részletesebben többek között Tátrai 2004.) Kutatásunkban a kronológiai, naptári életkor szerint a 18. életévét betöltött személyeket tekintjük *felnőttnek*. A definícióban még a jogi szempontokat figyelembe véve ezen túl a cselekvőképes, önálló döntési lehetőséggel rendelkező felnőttekre helyezzük a hangsúlyt.

Ahogy az egyes életkorokban, az egyes képzési szinteken<sup>1</sup> is a formális, nonformális és informális képzési tartalmak különböző arányban jelennek meg. Ezen képzési tartalmak fogalmihoz tartozó különböző értelmezésekkel többek között Pordány Sarolta tanulmányában (Pordány 2006) részletesen foglalkozik, ezért ezekkel az értelmezési és terminológiai különbségekre jelenleg nem kívánunk kitérni.

A kutatás szempontjából meghatározó fogalmi alapnak az Európai Unió „Memorandum az egész életen át tartó tanulásról” című dokumentumát tekintettük. Ebben a tanulási tartalmak formáinak definíciói a következők (Európai Bizottság 2000 alapján saját kiegészítésekkel):

*Formális tanulás:* oktatási és képzési (iskolarendszerű) intézményekben valósul meg, viszonylag merev, formális szabályok (törvények és rendeletek, szabályzatok) között, és a tanulási eredményeit oklevéllel, szakképesítéssel ismerik el.

*Nem formális tanulás:* az iskolarendszerű oktatási és képzési rendszerek mellett történik, és általában nem ismerik el hivatalos végzettséggel, bár tanúsítványt adhat. A nem

<sup>1</sup> A képzési szintek alatt az ISCED által elfogadott nemzetközi képzési szinteket értjük. Részletesebben: Forray – Juhász 2008.

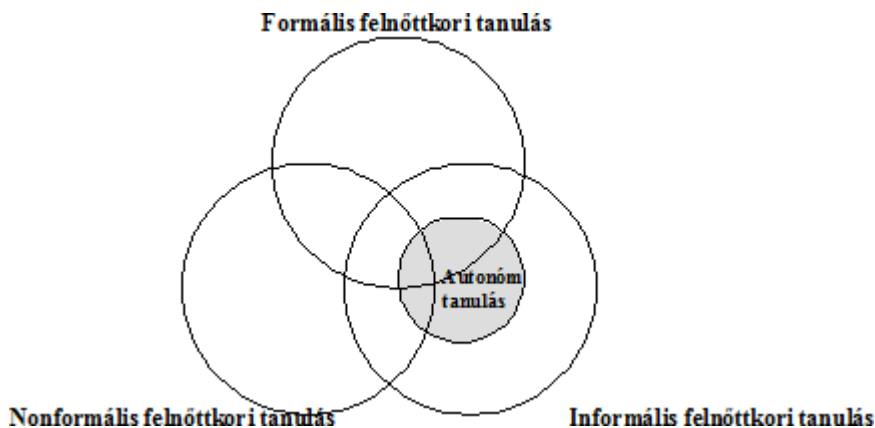
formális tanulás lehetséges színtere a munkahely, de megvalósulhat civil társadalmi szervezetek és csoportok (pl. ifjúsági szervezetek, szakszervezet, politikai pártok) tevékenysége keretében is. Megvalósulhat a formális rendszert kiegészítő szervezetek vagy szolgáltatások révén is (pl. művészeti, zenei kurzusok, sportoktatás vagy vizsgára felkészítő magánoktatás). Célja új ismeretek szerzése, ezáltal a munkaerő-piaci pozíció megtartása vagy megújítása, amely általában tanfolyami jellegű, rövidebb képzések keretében zajlik.

*Informális tanulás:* a mindennapi élet természetes velejárója. A formális és nem formális tanulási formákkal ellentétben az informális tanulás nem feltétlenül tudatos tanulás, és lehet, hogy maguk az egyének sem ismerik fel tudásuk és készségeik bővülését.

Kutatásunk az informális tanulás témakörébe illeszthető, ezért ehhez részletesebb definíciót is alkottunk. Ezek alapján *informális felnőttkori tanulásnak* tekintünk bármely helyszínen, bármely élettevékenységhez kapcsoló, önkéntes, iskola- és intézményrendszeren kívüli tanulási folyamatot. Ezek csoportosításában elkülönítünk egyik részről tudattalan és akaratlan, szervezetlen formában megvalósuló, többségében véletlenszerű ún. *spontán tanulási* folyamatokat, valamint másrészt tudatos, az egyén saját akaratából történő és szervezett módú tanulási folyamatokat – ezeket nevezzük *autonóm tanulásnak*. Ez a fajta autonóm tanulás lehet önállóan eltervezett célokkal történő folyamat, de sok esetben a formális és/vagy nonformális tanulás hatékony kiegészítője is.

A tanulás különböző formáinak elképzelésünk szerinti egymáshoz való viszonyulását mutatjuk be a következő ábrán.

*Az autonóm tanulás helye a tanulás rendszerében*



Az autonóm tanulás egyértelműen az informális tanulás részét képezi, ráadásulás - mint érzékeltetni próbáltuk - a kisebbik részét (a nagyobbik része spontán, véletlenszerű tanulási folyamat). Azonban fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy egyetlen tanulási forma sem képzelhető el önálló, saját elhatározásból végzett és szervezett autonóm tanulás nélkül, így a formális és nonformális felnőttkori tanulás részeként is megjelenik az autonóm tanulás – képzésenként különböző mértékben.

## *Az autonóm tanulás*

Az autonóm tanulás elnevezése esetenként kisebb-nagyobb tartalmi különbségekkel gyakran fordul elő a szakirodalomban. Néhány jellegzetes elnevezés a teljesség igénye nélkül néhány ismertebb kutató írásaiban, illetve azok fordításában a következőképpen jelenik meg:

- Autodidakta tanulás (Loránd 1985, Chaix et al. 1992)
- Önálló tanulás (Moore 1983, Cserné 2000)
- Önfejlesztés (Telkes 1998)
- Önirányított tanulás (Knowles 1975, Garisson 1992, Cserné 2000)
- Önkéntelen tanulás (főként fordítások velejáró fogalma)
- Önképzés (Durkó 1999, Chaix et al. 1992)
- Önművelés, önnevelés (Durkó 1998, Bernáth 1982, Richter 1989, Vidovszky 1993, 1999)

A hazai elnevezésekben az „ön-” kezdetű fogalmak rendkívül elterjedtek. Az autonóm tanulás azonban tartalmában eltér ettől az értelmezéstől, de a központi alapelv itt is azonos: bármiféle nevelési tartalomhoz elengedhetetlen a felnőtt személyiség önnevelési, önművelési igénye (Durkó 1998).

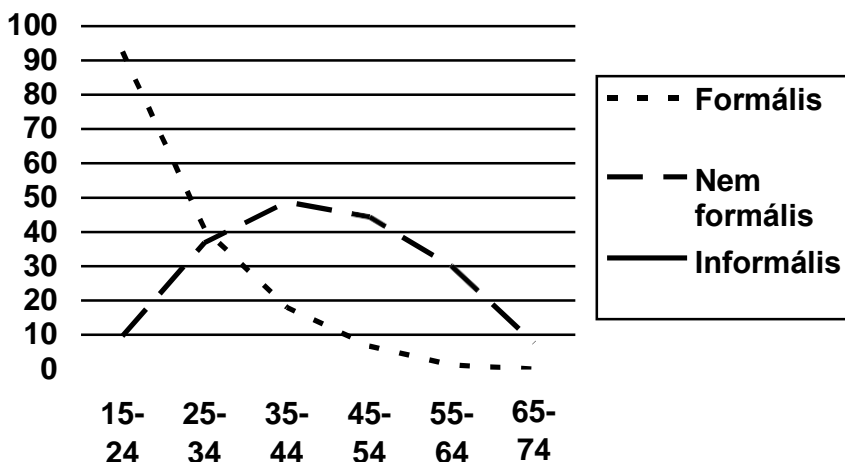
A téma fontosságát jelzi, hogy mind a nemzetközi, mind a hazai pedagógiai és andragógiai, esetenként pszichológiai kutatók egyre nagyobb mértékben foglalkoznak a téma kutathatóságával és kutatásával (vö. Horváth, 2004 áttekintése). Ha a Google-bae beírjuk a fogalmat, alapvetően kétféle összefüggést találunk. Autonóm tanulásról van szó a robotikában, azaz a mesterséges intelligencia olyan szintű fejlesztésében, amikor a robot nemcsak a beléje táplált tartalmakat adja vissza, hanem önmaga is képes tanulásra. Az említések másik gyakori típusa a nyelvtanulás, illetve kisebb mértékben bizonyos szakmai kompetenciák megszerzésének területe – ebben az összefüggésben a távoktatással és a kooperatív módszerekkel említik sokszor együtt. A kutatások között is értelemszerűen igen nagy arányú az idegen nyelvek tanulása és elsajátítása során az autonóm tanulás kutatása. (, Bbár ez a témakörnek egy speciális területre való leszűkítése, hiszen hipotézisünk szerint az autonóm tanulás során igen kis százalékat tesz ki az idegen nyelvekhez kapcsolódó autonóm tanulás.) Néhány ilyen jellegű kutatás említése azonban mégiscsak fontos lehet, ezeknek a tanulságaira ugyanis empirikus kutatásunk előkészítésében és lefolytatásában alapoztunk. Ilyen ismert kutatás Paul Chaix és Charmian O’Neil kutatócsoportjának vizsgálata, amelynek fókuszában az önképzés jelentőségének vizsgálata állt az idegen nyelvek elsajátítása terén (Chaix et al. 1992), vagy érdekes tanulságokkal szolgál Henri Holec autonómia az idegen nyelvek tanulásában kutatása (Holec 1981), és David Little autonóm nyelvtanulási vizsgálatai (Little 1996) éppúgy, mint a hazánkban Horváth Ildikó által az ELTE tolmácsológatók autonóm tanulásának vizsgálata (Horváth 2004).

A nemcsak a nyelvtanulásra vonatkozó autonóm tanulási kutatások között kiemelhetők Allen Tough kutatásai, aki Ausztráliában, Egyesült Királyságban, Kanadában, Ghanában, Izraelben, Jamaicában, Új-Zélandon, Egyesült Államokban és Zairében folytatott csaknem 60 vizsgálatot az autonóm tanulási folyamatról (Tough 1989), vagy a Torontói Egyetemen David Livingstone által vezetett New Approaches to Lifelong Learning (NALL) kutatás (Livingstone 1997).

Hazánkban a Központi Statisztikai Hivatal 1997 óta folyamatosan gyűjt adatokat a 15-74 éves népesség tanulási, továbbképzési aktivitásáról, amit 2003-ban az Európai Unió előírásai mentén kibővítettek, és az élethosszig tartó tanulásban való részvételt részletesen is vizsgálták, amelyben az informális tanulásban való részvétel is szerepet kapott (KSH 2004).



*A formális – nem formális – informális képzésben résztvevők aránya életkor szerint*  
(Forrás: KSH 2004:9 alapján saját szerkesztés)



Korábbi megállapításunkat igazolja, hogy az életkor előrehaladtával a formális képzés szerepe erőteljesen csökken, a felnőtt lakosság körében a nem formális képzési formák kerülnek előtérbe, de ezt szinte párhuzamosan követi, némiképpen meg is haladja már a fiatal felnőttek (v.ö. Juhász 1998) esetén is az informális tanulás aránya, amely a középkorú és időskorú felnőtt népesség körében már életkori sajátosságai révén dominánssá is válik.

A fogalomkör kevésbé ismert, és kevésbé jól értelmezett mivoltával indokolhatjuk azonban, hogy viszonylag alacsony tanulási részvételt (mindössze a 15-74 éves korú népesség 7%-ánál értelmezhető autonóm tanulást) tudtak kimutatni ezen a területen (KSH 2004:19). Kutatásunk szempontjából fontos tanulság: hipotézisünk szerint a hazai statisztikák alacsony számadatai az informális tanulás terén főként annak tulajdoníthatókköszönhetők, hogy az informális és az autonóm tanulás fogalmát a kitöltők nem ismerik kellően, ezek a fogalmak a társadalomban nem elterjedtek. Ezért a kutatásunk során is fontos feladat volt, hogy pontosan meg kellett értetnünk a kutatásban részt vevőkkel ezeket az alapfogalmakat, hogy releváns és értékelhető adatokat kapjunk.

Az oktatás és felnőttoktatás rendszerében mindezek alapján kutatásunkban *tanulásnak* tekintjük mindazokat a tevékenységeket, amelyekről a felnőtt maga úgy gondolja, hogy hozzájárulnak ahhoz, hogy elsajátítsa mindazt, amit valamilyen okból (legyen az akár külső kényszer, a formális oktatáshoz kapcsolódó otthoni tanulás vagy saját belső motiváció) meg akar tanulni. *Autonóm tanulásnak* pedig azt tekintjük, amikor a tanulást saját maga kezdeményezi a tanuló, és önálló, irányított tanulási programot valósít meg, utánajár olyan dolgoknak, amelyekre nem jól emlékszik, ellenőrzi meglévő ismereteit, felfrissíti korábban megszerzett tudását saját elhatározása alapján. Ez az autonóm tanulás éppúgy kapcsolódhat a felnőtt munka vagy tanulási tevékenységéhez, mint a hobbiához és a közvetlen mindennapjaihoz, legyen szó akár környezettudatos energiafelhasználási módok kereséséről, az öltözködésünk divatnak megfelelő megújításáról, vagy akár egy új recept kipróbálásáról.

## *Az autonóm tanulás szerepe*

Az oktatási rendszer szerepe napjainkban markáns arculatot ölt: minden szint kialakítja a maga szabályozását, belső rendszerét és ezt folyton-folyvást a modern kor kihívásaihoz kívánja igazítani. Az oktatási rendszer versenyt kíván tartani az állami elvárásokkal, a tanulói igényekkel, a munkaerőpiaccal, a finanszírozókkal stb., és ebben a harcban, az örökös igazodásban időnként elfeledkezik néhány kulcsfontosságú feladatáról. Az egyik ilyen meghatározó feladata az iskolának: felkészíteni az életre, és ezáltal a XXI. század kihívásához igazodva felkészíteni a diákot, a hallgatót, a tanulóat a tanulásra az egész életen át (ez a TÉT, azaz a *Tanulás életen át*: v.ö. Benedek szerk. 2008).

Az oktatási rendszer talán legfontosabb feladata: megtanítani tanulni. Megtanítani azokat a képességeket, készségeket, amelyekkel egész életünkben fogékonyak leszünk a tanulásra, és akár önnevelő, önművelő módon, egyedül, autodidakta tanulóként is boldogulhatunk az információs útszétkőben. Ezek a készségek, divatosabban kompetenciák által könnyebben, gyorsabban rátalálunk a számunkra fontos kérdésekre és válaszokra, sőt sokszor akár tudattalan is megtaláljuk a bennünketminket érdeklő információkat. Ehhez ma már széles eszköztár áll rendelkezésünkre, amelyek segítségével szabadon gyarapíthatjuk az ismereteinket: ha mást hirtelenjében nem is említünk, mint a hagyományosabb értékű, ámde sokszor nélkülözhetetlen könyvtárak, múzeumok mellett a média és az Internet világát.

Azt gondoljuk, hogy ezek az ismeretek, készségek, kompetenciák, amelyekre az egyén informális, autonóm módon tesz szert, kiegészítik az iskolarendszerben és az azon kívüli rendszerekben történő tanulásokat, ismeretszerzéseket, a kompetenciák bővítéseit. Nyilván nem pótolja egyik a másikat, és az is kérdéses, hogy milyen mértékben lehet, illetve kell becsatornázni a formális képzési jogosítványokba, tanúsítványokba az informális úton szerzett tudást. Mégis fontosnak tartjuk, hogy az egyén a tudatában legyen annak, hogy tanulása egész életen át tartó akkor is, ha nem hivatalos-formális, hanem önállóan megszervezett utakon történik az ismeretek megszerzése. Ennek tudatosítása a tanulás autonóm formáit vállalássá teszi, és hozzájárul az egyén és összességében a társadalom életminőségének javításához. Ebből következően az oktatási rendszer egészének alapvető feladata, hogy felkészítsen az informális, autonóm tanulásra, és ezáltal az egész életen át tartó tanulás szemléletére és módszertanára. Ez az igény az Európai Unió kulcskompetenciáinak meghatározásában is szerepel, ahol a nyolc kiemelt kulcskompetencia egyike a megtanulni tanulni. Ehhez, azaz értelmezésünkben hozzátartoznak *„mindazon kompetenciák, amelyek az önállóan ill. csoportban történő tanulás megszervezéséhez és szabályozásához, új ismeretanyagok elsajátításához, feldolgozásához, értékeléséhez és beépítéséhez szükségesek; ezen kompetenciák alkalmazása a legkülönbözőbb kontextusokban, ideértve a problémamegoldást és tanulást otthoni, oktatási/képzési, munkahelyi és társadalmi környezetben”* (Fordította és idézi: Sz. Tóth 2003).

Ha a formális és a nem formális oktatási rendszer jól sáfárkodik a ráruházott felelősséggel, ha megtanítja, hogyan tanuljunk hatékonyan, hogyan informálódjunk különböző eszközök segítségével, hogyan döntsünk a helyesről és a helytelenről, akkor leszünk hatékony autonóm tanulók. Fontos szemléleti elem, hogy az autonóm, önálló tanulás nem „ellenfele” az iskolának, hanem kiegészíti azt, hiszen egész életünkben folyamatosan tájékozódunk, úgymond informálisan tanulunk. Ezt tesszük, ha az esti televízióműsor keretében bemutatott receptet hétvégén kipróbáljuk a családunkon – háztartási ismereteket tanultunk, ha angol zenék szövegét énekeljük – angol

szókincsünket és kiejtésünket fejlesztettük, ha az utazásunkat tervezzük Interneten keresztül – turisztikai információkkal gazdagodtunk és így tovább, sorolhatnánk a példákat. Azáltal, hogy az iskola, a formális oktatási rendszer vállalja, hogy kialakítja az autonóm tanulás készségeit, olyan aktív egész életen át tanulókat képezhet, akik számára élmény a tudás és az ahhoz vezető út.

### *A kutatás módszerei, eredményei*

Kutatásunk egyrészt elméleti megalapozásra, alapkutatásra, másrészt empirikus tesztelésre vállalkozott, ez utóbbit kérdőív és interjúvázlat kidolgozásával, minimum 1200 kérdőív kitöltésével és kielemezésével és esetpéldaként interjúk készítésével. A kutatásból készített jelenlegi zárókötetünk tartalmazza a fő eredmények bemutatását, amelynek értő, rendszerben látható tanulmányozásához mutatjuk be a fő vizsgálati módszereinket az egyes kutatók bemutatásával, akik tanulmányait a továbbiakban olvashatjuk.

Fő *elméleti kutatási módszereink* között történeti tanulmányok, elméleti tanulmányok és más kutatások áttekintései szerepeltek.

A *történeti tanulmányok* között vizsgáltuk az informális, és elsődlegesen az autonóm tanulás gyökereit, előzményeit a kezdetekig, az ezekhez társuló eszközök, módszerek, valamint kiemelkedő mesterek munkáinak és munkásságának feltárásával (a kutatócsoportból főként Juhász Erika, Tengely Adrienn). A hazai kutatók és szakemberek, kiemelkedő mesterek között főként Petrikás Árpád (kutatta Vargáné Nagy Anikó) és Durkó Mátyás (kutatta Juhász Erika, Márkus Edina, Szabó Irma) munkáit tanulmányoztuk. Az *elméleti tanulmányok* elsődlegesen a fogalmi alapok: a formális – nonformális – informális tanulás, a felnőtttség, az érettség, a felnőttnevelés – felnőttképzés – felnőttoktatás és az autonóm tanulás vonatkozásaival indultak (kutatta többek között Forray R. Katalin, Juhász Erika, Pordány Sarolta), majd a témakört elhelyeztük a tágabb oktatási rendszerekben (elsődlegesen Forray R. Katalin, Juhász Erika), és ehhez illesztettük a jogi vonatkozások, kapcsolódások keresését a jogi alapok, valamint a nonformális és informális tanulás beszámíthatóságában felfedezhető nemzetközi és hazai trendek vizsgálatával jogász kollégák bevonásával (elsősorban Takács-Miklósi Márta, Oszlanczi Tímea). Fontosnak tartottuk a *kutatási elemzéseket*, hogy áttekinthessük: milyen hasonló témájú kutatások zajlottak, zajlanak. Ebben a nemzetközi kutatások példaként a NALL projekt (vizsgálta Juhász Erika, Kiss Adél) és David Livingstone kutatásai (vizsgálta Szirmai Erika) a legkiemelkedőbbek. A hazai kutatások vonatkozásában pedig már több jelenleg is futó kutatás bemutatását, összefoglalását vállaltuk, többek között a Magyar Népfőiskolai Társaság által vezetett kutatás a felnőttkori tanulás indítékairól (Sz. Tóth szerk. 2009), valamint a pécsi egyetem OTKA kutatásának vázolását a felsőoktatás és informális tanulás vonatkozásában (bemutatja Balázsovcics Mónika). Speciális, sajátos részterületekként a nagyszülők-szülők-unokák testkultúrája és az autonóm tanulás (Herpainé Lakó Judit), a turizmus során megjelenő autonóm tanulás (kutatta Simándi Szilvia), valamint az örömréning, mint autonóm tanulási módszer áttekintése (publikálja Erdeiné Nyilas Ildikó) is kapcsolható projektünkhöz.

Fő empirikus kutatási módszereink között a kérdőív és az interjú szerepelt, valamint esetpéldákat is gyűjtöttünk – részben interjúk keretében, részben fókuszcsoportos beszélgetések során.

A kérdőív standard, önkitöltős kérdőívként készült, amelyet a kutatócsoport dolgozott ki az elméleti kutatásokra alapozva, a részterületek alapos körbejárásával, megvitatásával. A kérdőív elérhető kutatási honlapunkon ([www.autonomtanulas.hu](http://www.autonomtanulas.hu)) és tanulmányunk mellékleteként is csatoljuk, így most csak a fő elemeit mutatjuk be. Az alapváltozók mellett fontos kérdéskört jelentett az autonóm tanulási sikerek és kudarcok felderítése, valamint az autonóm tanulás módszereire, eszközeire, motivációira és a tanulásban való kitartásra vonatkozó kérdéscsoport. A kérdőív legjelentősebb részét képezte az autonóm tanulás 15 területének (és egy 16. egyéb, az előzőekbe nem tartozó terület) aktivitását felmérő kérdéscsoport összességében és részlettartalmaiban. A 15 általunk kiemelt autonóm tanulási terület összeállítása során a kutatócsoport az autonóm tanulás definíciójából kiindulva vette végig a bármely élethelyzethez kapcsolódó tanulási szintereket. Ezek a szinterek a következők:

- Fizetett munkavégzéséhez kapcsolódó szakmai ismeretek
- Informatikával, számítógép használatával, Internettel kapcsolatos tudnivalók
- Idegen nyelv
- Háztartással kapcsolatos tudnivalók
- Egészségmegőrzéssel, betegségekkel kapcsolatos ismeretek
- Munkahelye megváltoztatásához, elhelyezkedéshez szükséges tudnivalók
- Pénzügyekkel, adózással, jogi kérdésekkel kapcsolatos tudnivaló
- Politikával, történelemmel, társadalmi kérdésekkel kapcsolatos témák
- Vallási, spirituális, ezoterikus témák
- Hobbihoz, szabadidős tevékenységhez kapcsolódó ismeretek
- Természettudományos kérdések
- Kulturális, művészeti ismeretek, művészi tevékenység
- Sportoláshoz kapcsolódó tanulás
- Öltözködéssel, kozmetikával, testápolással kapcsolatos ismeretek
- Mezőgazdasággal, állattenyésztéssel, kertészkedéssel kapcsolatos ismeretek

A kérdőívezés során 1244 fővel tudtuk kitölteni a kérdőívet, amelynél online és kérdezőbiztosok által eljuttatott kérdőíves módszert egyaránt alkalmaztunk. Három fő célcsoportot céloztunk meg, amelyeket harmad-harmad arányban válogattunk be a mintába rétegzett módon. A három célcsoport: főiskolás, egyetemista korcsoport különböző felsőoktatási intézmények hallgatóiból, regisztrált álláskereső a munkaügyi kirendeltségek közreműködésével, valamint felnőttképzési intézményekben jelenleg képzésre járók a képzőintézmények közreműködésével.

(A főbb eredmények elemzői többek között Forray R. Katalin, Juhász Erika, Herczegh Judit, Tornyi Zsuzsa, Tátrai Orsolya. Sajátos kiegészítése a kutatásunknak Oláh Krisztina andragógia BA szakos hallgató kutatása és a kötetben is megtalálható tanulmánya, aki a Eszterházy Károly Főiskola hallgatói körében mérte ugyanezzel a kérdőívvel az autonóm tanulási szokásokat, az ebből írt tudományos diákköri dolgozatával a 2009. évi OTDK andragógia szekciójának I. helyezettje lett Juhász Erika témavezetésével.)

A mélyebb tartalmi információk megismeréséhez *mélyinterjúk* készítését is vállaltuk Budapest, Debrecen, Eger, Pécs városaiban. Célunk ezzel esetpéldák, speciális helyzetek bemutatása volt, ezért heterogén célcsoportot és lehetőség szerint speciális személyeket válogattunk az interjúkhoz. Így a többdiplomás doktori fokozattal rendelkező interjúalanytól a 4 osztállyal rendelkező álláskeresőig többféle emberrel beszélgettünk az autonóm tanulási szokásairól, és több hátrányos helyzetű személyt is felkerestünk: vak, mozgássérült, roma és kismama egyaránt szerepelt a megkérdezettek között. Módszerünk a félig strukturált interjú volt.

A, az interjúkat készítették: Forray Györgyi, Ignác Mária, Márkus Edina, Simándi Szilvia, akik egyben elemzéseket is készítettek. Összefoglaló elemzést készített ebből Juhász Erika, Tátrai Orsolya, Fekete Ilona Dóra.

A kutatás eredményeinek *nyilvánosságát* főként konferencia előadások és publikációk jelentik. Bemutattuk eredményeinket többek között a VII. Nevelésügyi Kongresszuson 2008 augusztusában, az Agria Média Konferencián 2008 októberében, a VIII. Országos Neveléstudományi Konferencián saját öt előadásos szimpóziumunkon túl poszterbemutatókat is készítettünk 2008 novemberében, a II. Taní-tani Konferencián saját öt előadásos szekciónk és további két önálló előadás szerepelt a témában Miskolcon 2009 februárjában, az eredmények összefoglalását pedig egy önálló zárókonferencián tettük meg Egerben 2009. március 20-án. Az eredményeket publikációk formájában is megjelentettük többek között az Új Pedagógiai Szemle, az Educatio, a Felnőttképzés folyóiratokban, a jelenlegi zárókötetben, valamint folyamatosan frissített honlapunkon.

### ***Felhasznált irodalom:***

„Autonóm tanulás” kutatási honlapunk: **[www.autonomtanulas.hu](http://www.autonomtanulas.hu)**

Benedek András (szerk.) (2008): Tanulás életen át (TéT) Magyarországon. Budapest, Tempus Magyarország Iroda

Bernáth József (1982): Iskola és önművelés. Budapest, Tankönyvkiadó

Chaix, Paul – O’Neil, Charmian – Arnsdorf, Dieter – Byle, Helen (1992): Foreign language learning in the primary school. In: Triangle, n. 11, 136. p.

Cserné Adermann Gizella (2000): Az önirányított tanulás. In: Tudásmenedzsment, 1. szám

Durkó Mátyás (1998): Társadalom felnőttnevelés, önnévelés. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó

Durkó Mátyás (1999): Andragógia. [FTE sorozat 21. kötet.] Budapest, MMI – IIZ/DVV

Európai Bizottság (2000): Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. Belgium, Brüsszel

Forray R. Katalin – Juhász Erika (2008): Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere. In: Új Pedagógiai Szemle, 3. szám, 62-68. p.

Garrison, D. R. (1992): Critical thinking and self-directed learning in adult education. In: Adult Education Quarterly, n. 42, 136-148. p.

Halász, Gábor (2001): Az oktatási rendszer. [Pedagógus könyvek sorozat.] Budapest, Műszaki Könyvkiadó

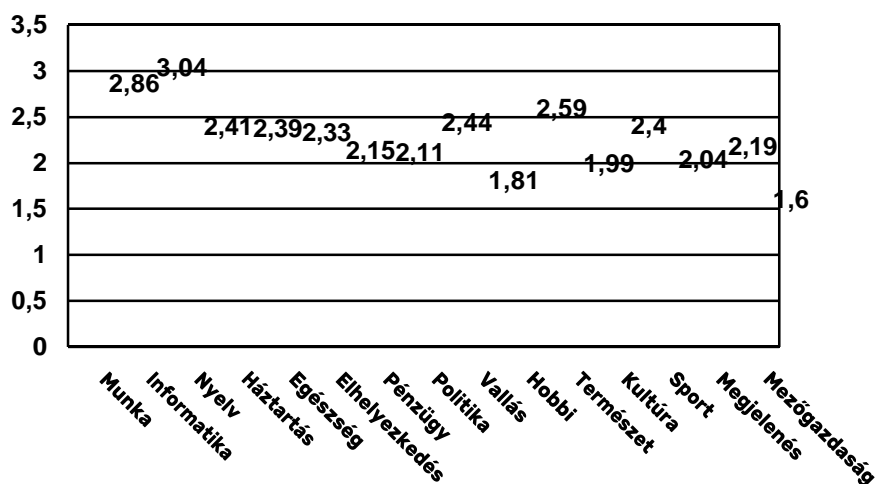
Harangi, László – Hinzen, Heribert – Sz. Tóth, János (szerk.) (1998): Nemzetközi nyilatkozatok és dokumentumok a felnőttoktatásról és az egész életen át tartó tanulásról. [Nemzetközi felnőttoktatás és együttműködés sorozat 4. kötet.] Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája

- Holec, Henri 1981. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford, Pergamon
- Horváth Ildikó (2004): Az autonóm tanulás kognitív összetevői. In: *Modern Nyelvoktatás*, 23. szám, 40-47. p.
- Juhász Erika (2008): Az ifjú felnőttek és rugalmas munkaerőpiaci képzésük. In: Maróti Andor – Rubovszky Kálmán – Sári Mihály (szerk.): *A magyar felnőttoktatás története*. Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, 236-241. p.
- Knowles, Malcolm S. (1980): *The Modern Practice of Adult Education From Pedagogy to Andragogy*. New York, Cambridge Adult Education Press
- Komenczi Bertalan (2001): Az Európai Bizottság Memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 6. szám
- KSH – Központi Statisztikai Hivatal (2004): *Az élethosszig tartó tanulás – Lifelong learning*. Bp., KSH
- Little, David (1996): Az autonóm nyelvtanulás. In: *Modern Nyelvoktatás*, 1-2. szám, 3-6. p.
- Livingstone, David W. (1997): First Canadian Survey of Informal Learning Practices. In: <http://www.nall.ca/project/index.htm>, letöltés ideje: 2008. 01. 18.
- Loránd Gábor (1985): Önképzés és autonóm tanulás. In: *Neveléstudományok és iskolakutatás*, 4. szám, 69-71. p.
- Maróti, Andor (1998): Fogalomváltás a magyar népművelés és felnőttoktatás történetében. In: Uő – Rubovszky, Kálmán – Sári, Mihály (szerk.): *A magyar felnőttoktatás története*. [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 18. kötet.] Budapest, Magyar Művelődési Intézet – Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszéke – Jászberényi Tanítóképző Főiskola Közművelődési és Felnőttnevelési Tanszéke – Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája, 52-62. p.
- Moore, Michael (1983): Az önálló tanulás elméletéről. In: Maróti Andor (szerk.) (1997): *Andragógiai szöveggyűjtemény II*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 119-139. p.
- Petrikás Árpád (1969): *Nevelés és önnevelés a serdülőknél*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó
- Pordány Sarolta (2006): Az informális tanulás értelmezése és mérése. In: Feketéné Szakos Éva (szerk.): *Fókuszban a felnőttek tanulása*. Gödöllő, SZIE GTK, 25-33. p.
- Radó Péter et al. (2009): *Tanulás Magyarországon*.
- Richter Sándorné (szerk.) (1989): *A tanulás és önművelés készségének és képességének kialakítása*. Kaposvár, Somogy Megyei Pedagógiai Intézet
- Sz. Tóth János (2003): Méréspontok a felnőttképzésben. In: [http://www.nepfoiskola.hu/eaea/EAEA\\_hu/downloads/dokumentumok/aktualis/keycompdomhu2.doc](http://www.nepfoiskola.hu/eaea/EAEA_hu/downloads/dokumentumok/aktualis/keycompdomhu2.doc)
- Szigeti Tóth János (szerk.) (2009): *A tanulás sokfélesége. Kutatás a felnőttkori tanulás indítékairól és akadályairól*. Budapest, Magyar Népfőiskolai Társaság
- Tátrai Orsolya (2004): Az ifjú felnőttek helyzete az emberi élet korszakolásában. In: Éles Csaba (szerk.): *Nézőpontok és látletek*. [Acta Andragogiae et Culturae sorozat 20. szám.] Debrecen, DE, 95-104. p.
- Telkes József (1998): *Önfejlesztő programok*. Budapest, Magyar Franchise Intézet
- Tough, Allen M. (1989): Az önálló tanulás: elmélet és gyakorlat. In: Maróti Andor (szerk.) (1997): *Andragógiai szöveggyűjtemény II*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- UNESCO (1997): *International Standard Classification of Education*. Paris, UNESCO

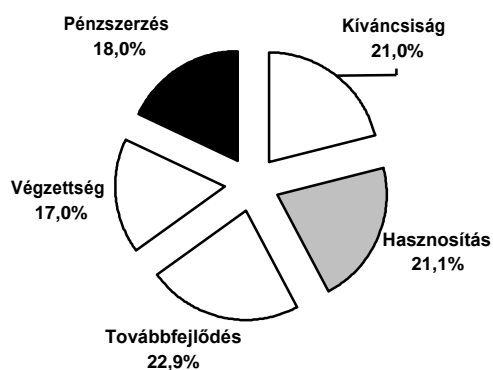
Vidovszky Gábor (szerk.) (1993): Neveljünk, önnneveljünk örömmel. Budapest, k.n.  
 Zrinszky, László (1996): A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába.  
 (Budapest), OKKER Oktatási Iroda

## Melléklet 1. A kutatás néhány főbb eredményét bemutató ábra

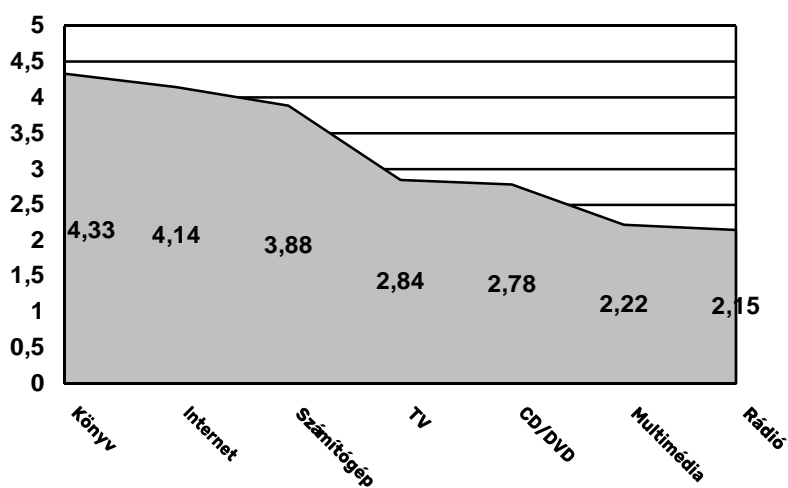
### 1.1. Az autonóm tanulás területei és gyakoriságuk



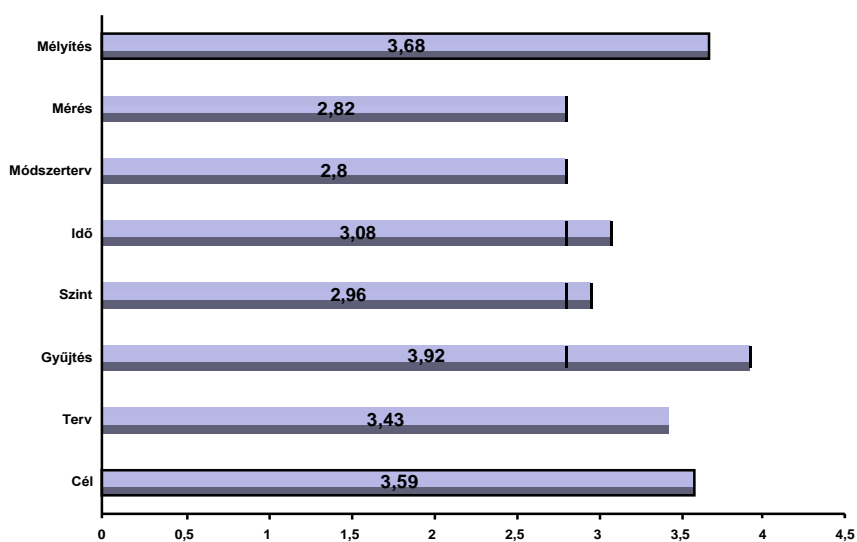
### 1.2. Az autonóm tanulás legfőbb céljai



### 1.3. Az önálló tanulás főbb eszközei



#### 1.4. Az önálló tanulás főbb módszerei





## *Melléklet 2. A kutatás kérdőíve*

### **K É R D Ő Í V** **az autonóm tanulásról**

#### *Bevezető*

Mindenkivel előfordul, hogy utánajár olyan dolgoknak, amelyekre nem jól emlékszik, ellenőrzi meglévő ismereteit, felfrissíti korábban megszerzett tudását.

Sokszor csak a tanfolyamokon vagy az iskolai oktatás keretében végzett ismeretszerzést tekintjük tanulásnak, pedig nagyon sok mindent önállóan, saját elhatározásunk alapján tanulunk meg. Ilyenkor önállóan eltervezünk, kigondolunk egy rövidebb-hosszabb ideig tartó egyszerű vagy bonyolult tanulási programot. Aztán elkezdünk olvasni, jegyzetelni, gyakorolni, vagyis tenni valamit azért, hogy megvalósítsuk önművelő, önfejlesztő programunkat. Kutatásunkkal ezt a helyzetet, az önálló tanulást vizsgáljuk. Ehhez kérjük együttműködő segítségét.

Kérdőívünk a tanulás olyan tágabb értelmezésére épül, amely szerint mindazok **a tevékenységek tanulásnak tekinthetők, amelyekről mi magunk úgy gondoljuk, hozzájárulnak ahhoz, hogy elsajátítsuk mindazt, amit valamilyen okból meg akarunk tanulni.**

A kérdőív kitöltésével és válaszai elküldésével, segíti az önállóan végzett, **autonóm tanulás** főbb kérdéseinek hazai kutatását. Javasatait, észrevételeit is szívesen fogadjuk.

Látogasson vissza később is honlapunkra, ahol tájékozódhat majd a kutatás eredményeiről!

[www.autonomtanulas.hu](http://www.autonomtanulas.hu)

*Kutatásvezető:*

Forray R. Katalin D.Sc. habil.

*Társkutató:*

Juhász Erika Ph.D.

*és a kutató team tagjai*

## K É R D Ő Í V

### az autonóm tanulásról

#### 1. Mit tanult önállóan, milyen területeken bővítette önállóan ismereteit 2007. július 1. óta?

Önálló tanulásnak tekintsen minden időtöltést, amikor egy adott téma, mozdulatsor, dallam vagy más jelenség megismerésével, megértésével, a gyakorlásához szükséges információk feldolgozásával, munkafolyamatok elvégzésével foglalkozott, és ez a tevékenység legalább 15 percig tartott.

#### Válaszlehetőségek:

5. számú válasz: Naponta rendszeresen tanulta önállóan

4. számú válasz: Hetente legalább három-mégy alkalommal tanulta önállóan

3. számú válasz: Hetente legalább egyszer tanulta önállóan

2. számú válasz: Néhányszor futólag tájékozódott az elmúlt egy hónapban

1. számú válasz: Nem végzett önálló tanulást az elmúlt egy hónapban

- 1 Fizetett munkavégzéséhez kapcsolódó szakmai ismeretek
- 2 Informatikával, számítógép használatával, Internettel kapcsolatos tudnivalók
- 3 Idegen nyelv
- 4 Háztartással kapcsolatos tudnivalók
- 5 Egészségmegőrzéssel, betegségekkel kapcsolatos ismeretek
- 6 Munkahelye megváltoztatásához, elhelyezkedéshez szükséges tudnivalók, új ismeretek
- 7 Pénzügyekkel, adózással, jogi kérdésekkel kapcsolatos tudnivaló
- 8 Politikával, történelemmel, társadalmi kérdésekkel kapcsolatos témák
- 9 Vallási, spirituális, ezoterikus témák
- 10 Hobbihoz, szabadidős tevékenységhez kapcsolódó ismeretek
- 11 Természettudományos kérdések
- 12 Kulturális, művészeti ismeretek, művészi tevékenység
- 13 Sportoláshoz kapcsolódó tanulás
- 14 Öltözködéssel, kozmetikával, testápolással kapcsolatos ismeretek
- 15 Mezőgazdasággal, állattenyésztéssel, kertészkedéssel kapcsolatos ismeretek
- 16 Egyéb szakterületek, éspedig

#### 1/1. Munkavégzésével kapcsolatos ismeretek

Gondolja végig mindazokat a tanulásait, amit **fizetett munkavégzésével** kapcsolatban végzett egyedül, vagy többi családtagjával közösen 2007. július 1. óta.

Mi volt a legfontosabb tudás, képesség, vagy új információ, amit fizetett munkavégzésével kapcsolatosan megtanult?

Igen

Nem

- 1 Új elméleti ismeretek
- 2 Új gyakorlati ismeretek (módszerek, technikák, technológiák)
- 3 Új módszer(tan)
- 4 Kapcsolat(építés) erősítése
- 5 Mi mást tanult?

### 1/2. Informatikával kapcsolatos ismeretek

Gondolja végig mindazokat a tanulásait, amiket az **Informatikával, számítógéppel** kapcsolatban végzett egyedül, vagy többi családtagjával közösen 2007. július 1. óta.

Mi volt a legfontosabb tudás, képesség, vagy új információ, amit az Informatikával, számítógéppel, Internettel kapcsolatos tudnivalók, vagy az azzal kapcsolatos tevékenységek közül megtanult?

- |  | Igen | Nem |
|--|------|-----|
| 1 Hardverrel kapcsolatos ismeretek   |      |     |
| 2 Új szoftverek kezelése (Windows, Adobe, Corel stb.)                                      |      |     |
| 3 Eddig ismert szoftverek hatékonyabb kezelése (Windows, Adobe, Corel stb.)                |      |     |
| 4 Információkeresés, vagy annak hatékonyabbá tétele (online kódexek, adatbázisok stb.)     |      |     |
| 5 Levelezés vagy kapcsolattartás új módszerei  |      |     |
| 6 Letöltések megtanulása vagy hatékonyabbá tétele  |      |     |
| 7 Munkával / tanulással kapcsolatos felhasználás vagy annak hatékonyabbá tétele            |      |     |
| 8 Online (műveltségi) játékok  |      |     |
| 9 Elektronikus ügyintézés (banki szolgáltatások, hivatali ügyintézés, e-magyarország stb.) |      |     |
| 10 Mi mást tanult?   |      |     |

### 1/3. Idegen nyelvi ismeretek

Gondolja végig mindazokat a tanulásait, amiket az **idegen nyelvekkel** kapcsolatban végzett egyedül, vagy többi családtagjával közösen 2007. július 1. óta.

Kérjük, jelölje meg, ha az alábbiak közül valamelyik területen önálló tanulás formájában megtanult valamit!

- |   | Igen | Nem |
|---|------|-----|
| 1 Angol   |      |     |
| 2 Német   |      |     |
| 3 Francia   |      |     |
| 4 Más nyelv   |      |     |
| 5 Szókincsbővítés                                       |      |     |
| 6 Íráskészség javítása                                  |      |     |
| 7 Beszédmegértés fejlesztése                            |      |     |
| 8 Társalgás gyakorlása                                  |      |     |
| 9 Ország-ismereti tudás bővítése                        |      |     |
| 10 Felkészülés nyelvvizsgára, tesztek kitöltése         |      |     |
| 11 Önálló tanuláshoz kifejlesztett tananyag kipróbálása |      |     |
| 12 Zenehallgatás idegen nyelven                         |      |     |
| 13 Filmnézés idegen nyelven                             |      |     |
| 14 Olvasás idegen nyelven                               |      |     |
| 15 Olvasási készség fejlesztése                         |      |     |
| 16 Kiejtés fejlesztése                                  |      |     |
| 17 Nyelvtan fejlesztése                                 |      |     |
| 18 Mi mást tanult?                                      |      |     |

#### 1/4. Háztartással kapcsolatos ismeretek

Gondolja végig mindazokat a tanulásait, amiket a **háztartással** kapcsolatban végzett egyedül, vagy többi családtagjával közösen 2007. július 1. óta.

Mi volt a legfontosabb tudás, képesség, vagy új információ, amit a háztartással, vagy az azzal kapcsolatos tevékenységek közül megtanult?

		Igen	Nem
1	Tanult valamit a lakásfelújítás lebonyolításával, technikai kérdéseivel kapcsolatban?		
2	Bővítette a főzéssel kapcsolatos ismereteit?		
3	Takarítással, mosással, lakása tisztaságával kapcsolatosan?		
4	Gyermekekápolás, nevelés?		
5	Idősek, betegek ápolásáról?		
6	Vásárlás, élelmiszerek, ruhák, műszaki berendezések stb.?		
7	Kertészkedés, növényápolás a lakásban?		
8	Állatok ápolása, tartása, gyógyítása?		
9	Családi pénzügyek kezelése, befektetések, hitelek?		
10	Technikai eszközök, gépek működése		
11	Mi mást tanult?		

#### 1/5. Egészségmegőrzéssel kapcsolatos ismeretek

Gondolja végig mindazokat a tanulásait, amiket az **egészségmegőrzéssel** kapcsolatban végzett egyedül, vagy többi családtagjával közösen 2007. július 1. óta.

Mi volt a legfontosabb tudás, képesség, vagy új információ, amit az egészségmegőrzéssel, vagy az azzal kapcsolatos tevékenységek közül megtanult?

		Igen	Nem
1	Testi egészséggel kapcsolatos ismeretek		
2	Lelki egészséggel kapcsolatos ismeretek		
3	Helyes étkezéssel, étrenddel kapcsolatos ismeretek		
4	Testmozgással kapcsolatos ismeretek		
5	Betegségmegelőzés		
6	Valamely betegséggel kapcsolatos ismeretek		
7	Higiénia, tisztálkodással kapcsolatos ismeretek		
8	Mi mást tanult?		

#### **1/6. Munkahelye megváltoztatásához, elhelyezkedéshez szükséges tudnivalók**

Gondolja végig mindazokat a tanulásait, amiket **munkahelye megváltoztatásához, elhelyezkedéshez** szükséges tudnivalókkal kapcsolatban végzett egyedül, vagy többi családtagjával közösen 2007. július 1. óta.

Mi volt a legfontosabb tudás, képesség, vagy új információ, amit munkahelye megváltoztatásához, elhelyezkedéshez kapcsolatos tevékenységek közül az elmúlt egy hónapban megtanult?

Igen                      Nem

1. Valamilyen új szakismeret
2. Álláskeresési technikák
3. Álláskereséshez hirdetés megfogalmazása
4. Önéletrajzírás
5. Állásinterjú
6. Új álláslehetőségek felkutatása
7. Mi mást tanult?

#### **1/7. Pénzügyekkel, adózással, jogi kérdésekkel kapcsolatos tudnivalók**

Gondolja végig mindazokat a tanulásait, amiket a **pénzügyekkel, adózással, jogi kérdésekkel** kapcsolatban végzett egyedül, vagy többi családtagjával közösen 2007. július 1. óta.

Mi volt a legfontosabb tudás, képesség, vagy új információ, amit a pénzügyekkel, adózással, jogi kérdésekkel kapcsolatban az elmúlt egy hónapban megtanult?

Igen                      Nem

1. Új jogi szabályozás
2. Új adójogszabály
3. Banki szolgáltatások
4. Pénzügyi befektetés
5. Hitellehetőség
6. Nyugdíjazással kapcsolatos ismeretek
7. Egészségpénztárakkal kapcsolatos ismeretek
8. Munkajog / munkával kapcsolatos jogok, kötelezettségek
9. Mi mást tanult?

### 1/8. Politikával, történelemmel, társadalmi kérdésekkel kapcsolatos ismeretek

Gondolja végig mindazokat a tanulásait, amiket a **politikával, történelemmel, társadalmi kérdésekkel** kapcsolatosan végzett egyedül, vagy többi családtagjával közösen 2007. július 1. óta.

Mi volt a legfontosabb tudás, képesség, vagy új információ, amit a politikával, történelemmel, társadalmi kérdésekkel kapcsolatosan megtanult?

Igen

Nem

- 1 Magyar történelmi ismeret
- 2 Európai történelmi ismeret
- 3 Világtörténelmi ismeret
- 4 Helyi politikával kapcsolatos ismeret
- 5 Országos politikával kapcsolatos ismeret
- 6 Külkapcsolatokkal kapcsolatos ismeret
- 7 Nemzetközi helyzettel kapcsolatos ismeret
- 8 Állampolgári jogok, jogérvényesítés
- 9 Kisebbségi kérdésekkel kapcsolatos ismeret
- 10 Mi mást tanult?

### 1/9. Vallási, spirituális, ezoterikus témák

Gondolja végig mindazokat a tanulásait, amiket a **vallási, spirituális, ezoterikus témákban** végzett egyedül, vagy többi családtagjával közösen 2007. július 1. óta.

Mi volt a legfontosabb tudás, képesség, vagy új információ, amit a vallási, spirituális, ezoterikus témákhoz kapcsolódóan megtanult?

Igen

Nem

- 1 Hittan, vallásával kapcsolatos ismeretek
- 2 Más vallásokkal kapcsolatos ismeretek
- 3 Spirituális jelenségekkel kapcsolatos ismeretek
- 4 Misztikus jelenségekkel kapcsolatos ismeretek
- 5 Megmagyarázhatatlan jelenségekkel kapcsolatos ismeretek
- 6 Új ezoterikus elméletek
- 7 Új ezoterikus módszerek
- 8 Mi mást tanult?

#### 1/10. Hobbijához, szabadidős tevékenységhez kapcsolódó ismeretek

Gondolja végig mindazokat a tanulásait, amiket **hobbijához, szabadidős tevékenységhez** kapcsolódóan végzett egyedül, vagy többi családtagjával közösen 2007. július 1. óta.

Mi volt a legfontosabb tudás, képesség, vagy új információ, amit hobbival, szabadidős tevékenységgel kapcsolatosan megtanult?

Igen                  Nem

- 1     Hobbijához kapcsolódó új elméleti ismeretek
- 2     Hobbijához kapcsolódó új gyakorlati ismeretek
- 3     Új hobbitevékenység
- 4     Szabadidővel kapcsolatos új elméletek
- 5     Szabadidővel kapcsolatos új gyakorlati ismeretek
- 6     Új szabadidős tevékenység
- 7     Új hobbi, szabadidő helyszínekkel kapcsolatos ismeretek
- 8     Mi mást tanult?

#### 1/11. Természettudományos kérdésekkel kapcsolatos ismeretek

Gondolja végig mindazokat a tanulásait, amiket a **természettudományokról** egyedül, vagy többi családtagjával közösen végzett 2007. július 1. óta.

Mi volt a legfontosabb tudás, képesség, vagy új információ, amit a természettudományokról megtanult az elmúlt egy hónapban?

Igen                  Nem

- 1     Matematika
- 2     Fizika, fizikai kísérletek
- 3     Kémia, biokémia
- 4     Biológia
- 5     Földrajz
- 6     Környezetismeret, környezetvédelem
- 7     Csillagászat
- 8     Ásványtan
- 9     Informatika
- 10    Mi mást tanult?

### 1/12. Kulturális, művészeti ismeretek, művészi tevékenység

Gondolja végig mindazokat a tanulásait, amiket a **kulturális, művészeti ismeretek, tevékenységek** kapcsán végzett egyedül, vagy többi családtagjával közösen 2007. július 1. óta.

Mi volt a legfontosabb tudás, képesség, vagy új információ, amit a kulturális, művészeti ismeretek, művészi tevékenység területén az elmúlt egy hónapban megtanult?

Igen                      Nem

- 1 Magyar kultúrával kapcsolatos ismeretek
- 2 Más népek kultúrájával kapcsolatos ismeretek
- 3 Építészeti ismeret
- 4 Iparművészeti ismeret
- 5 Képzőművészeti ismeret
- 6 Színházművészeti ismeret
- 7 Film- és videóművészeti ismeret
- 8 Zeneművészeti ismeret
- 9 Tánc- és mozdulatművészeti ismeret
- 10 Mi mást tanult?

### 1/13. Sportoláshoz kapcsolódó tanulás

Gondolja végig mindazokat a tanulásait, amiket a **sportoláshoz** kapcsolódóan végzett egyedül, vagy többi családtagjával közösen 2007. július 1. óta.

Mi volt a legfontosabb tudás, képesség, vagy új információ, amit a sportolással kapcsolatosan megtanult az elmúlt egy hónapban?

Igen                      Nem

- 1 Bármely sportágról új ismeretek
- 2 A sport jelentősége
- 3 Bármely sportág szabályainak ismerete
- 4 Új sportág megismerése
- 5 Wellness-sel kapcsolatos ismeret
- 6 Sporteszközökkel kapcsolatos ismeretek
- 7 Új sportújságok, műsorok
- 8 Új sportfórumok (internet)
- 9 Mi mást tanult?

### 1/14. Öltözködéssel, kozmetikával, testápolással kapcsolatos ismeretek

Gondolja végig mindazokat a tanulásait, amiket az **öltözködésről**, vagy a **kozmetikával, testápolással** kapcsolatban egyedül, vagy többi családtagjával közösen 2007. július 1. óta.

Mi volt a legfontosabb tudás, képesség, vagy új információ, amit az öltözködéssel, kozmetikával, testápolásával kapcsolatosan megtanult az elmúlt egy hónapban?

Igen                      Nem

- 1 Divattal kapcsolatos információk
- 2 Ruházati márkákkal kapcsolatos információk
- 3 Kozmetikumok hatásai
- 4 Új, eddig nem használt kozmetikumok
- 5 Testápolás fontosságával kapcsolatos információk
- 6 Testápolási termékekkel kapcsolatos információk
- 7 Mi mást tanult?

### 1/15. Mezőgazdasággal kapcsolatos ismeretek



Gondolja végig mindazokat a tanulásait, amiket a **mezőgazdasággal** kapcsolatosan végzett egyedül, vagy többi családtagjával közösen 2007. július 1. óta.

Mi volt a legfontosabb tudás, képesség, vagy új információ, amit a mezőgazdasággal kapcsolatosan megtanult az elmúlt egy hónapban?

Igen                      Nem

- 1    Állattenyésztéssel kapcsolatos ismeret
- 2    Állatápolás, állatgondozás ismerete
- 3    Új állatfajták
- 4    Állatvédelemmel kapcsolatos ismeret
- 5    Növénytermesztéssel kapcsolatos ismeret
- 6    Növénygondozással kapcsolatos ismeret
- 7    Új növényfajták
- 8    Kertészkedéssel kapcsolatos ismeret
- 9    Virágkertészet, virággondozás ismeretei
- 10   Mi más tanult?

#### 1/16. Egyéb ismeretek, készségek

Gondolja végig mindazokat az **egyéb** tanulásait, amiket az eddig felsorolt témákon kívül végzett egyedül, vagy többi családtagjával közösen 2007. július 1. óta.

Milyen egyéb ismereteket, képességeket tanult meg az elmúlt egy hónapban?

Igen                      Nem

- 1    Személyiségfejlesztés
- 2    Kommunikációs készség, vitakészség fejlesztése
- 3    Életvezetési képességek fejlesztése
- 4    Problémamegoldó képesség fejlesztése
- 5    Együttműködési, együttműködési képességek fejlesztése
- 6    Döntési, vezetési képességek fejlesztése
- 7    Egyéb készségek, képességek fejlesztése
- 8    Mi más tanult?

#### 2. Neme

1. férfi                      2. nő

#### 3. Melyik évben született?

..... év

#### 4. Hol lakik?

..... Településen

#### 5. Családi állapota

1.    házas
2.    élettársi kapcsolatban
3.    özvegy
4.    nőtlen, hajadon
5.    elvált, külön élő

## 6. Milyen céllal kezdett hozzá az önálló tanuláshoz, gyakorláshoz?

5 legjellemzőbb – 1 legkevésbé jellemző

5                      4                      3                      2                      1

Azonnali hasznosíthatósága a  
megszerzett új tudásnak,  
információnak  
Kíváncsiság, tisztázási szándék  
Meglévő tudásának,  
képességeinek bővítése,  
továbbfejlesztése  
Bizonyítvány-, diplomaszerzési  
szándék  
Pénzszerzés  
Egyéb

## 7. Miért választotta az önálló tanulást?

5 legjellemzőbb – 1 legkevésbé jellemző

5                      4                      3                      2                      1

- 1 Szeretek tanulni, ezért mindig tanulok valamit.
- 2 Nyugodtabban tudok tanulni, ha nem kell másokra figyelnem.
- 3 Saját tanulási stílusom, módszereim szerint akarom bővíteni a tudásomat.
- 4 Szeretem magam megtervezni a tanulásom részleteit.
- 5 Nem ismerek olyan tanfolyamot, ahol olyan ismereteket oktatnak, ami engem érdekel.
- 6 Azonnal hozzá akartam kezdeni a tanuláshoz, nem akartam megvárni, amíg bekapcsolódhatok egy szervezett oktatásba.
- 7 Nincs időm arra, hogy részt vegyek szervezett, csoportos képzésben.
- 8 Nem kedvelem a tanár által irányított, formális osztálytermi légkört.
- 9 Nincs elegendő pénzem a fizetős tanfolyamokon való részvételre.
- 10 Közlekedési nehézségeim lennének.
- 11 A hiányzó ismeretek, amelyeket önállóan tanultam nem igényelnek szervezett képzést.

**8. Mi az Ön legmagasabb iskolai végzettsége:**

1. nem fejeztem be az általános iskolát
2. általános iskola
3. szakmunkásképző, szakiskola
4. szakközépiskola
5. gimnázium
6. technikum
7. felsőfokú szakképzés
8. főiskola
9. egyetem
10. tudományos fokozat (Ph.D., C.Sc., D.Sc. stb)
11. egyéb, éspedig:

**9. Melyik évben szerezte legmagasabb iskolai végzettségét?**

..... évben

**10. Milyen tagozaton szerezte legmagasabb iskolai végzettségét?**

1. nappali tagozaton
2. esti tagozaton
3. levelező tagozaton
4. távoktatásban

**11. Milyen eszközöket és intézményeket vett igénybe önálló tanulási programja megvalósításához?**

5 legjellemzőbb – 1 legkevésbé jellemző

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

- 1 Könyvet, újságcikket, vagy egyéb nyomtatott anyagot
- 2 Internetet
- 3 Számítógépet
- 4 CD /DVD lejátszót
- 5 Televízió műsort
- 6 Rádióműsort
- 7 Multimédiás tananyagot
- 8 Egyéb

**12. Hogyan tanul? Jellemzők önálló tanulására az alább felsorolt tevékenységek?**

5 jellemző – 1 nem jellemző  
5      4      3      2      1

- 1 tanulási célkitűzés előzetes megfogalmazása
- 2 a tanulási folyamat megtervezése
- 3 a szükséges források, tananyagok felkutatása, összegyűjtése
- 4 tudásszintjének előzetes meghatározása
- 5 időbeosztás készítése
- 6 a tanulási módszerek használatának megtervezése
- 7 tanulási eredményének mérése
- 8 a megkezdett tanulás folytatása, a megszerzett ismeretek elmélyítése

**13. Részt vesz-e bárhol, bármilyen iskolarendszerű képzésben jelenleg?**

1. nem
2. általános iskolai oktatásban
3. szakiskolai képzésben
4. szakközépiskolában (9-12. osztály)
5. gimnáziumban

**14. Az utolsó egy évben (12 hónapban) hányszor vett részt a nappali tagozatos iskolai oktatáson kívüli szervezett képzésben?**

*Kérem, gondoljon:*

*az esti- és levelező tagozatos képzésekre, távoktatásra, szakmai tanfolyamokra, vállalati tréningekre, nyelvi-, autóvezetési- szabadidős- és más tanfolyamokra!*

*Gondoljon mindazokra a képzésekre is, amelyekben akár csak egy napig is részt vett ezen időszak alatt, függetlenül attól, hogy befejezte-e a képzést!*

0. Nem vettem részt semmilyen képzésben
1. Részt vettem .....alkalommal

**15. Az utolsó alkalommal milyen jellegű képzésben vett részt vagy vesz rész jelenleg is?**

*Kérjük, hogy most csak az utóbbi 12 hónapra gondoljon, és azon belül is az utolsó megkezdett képzésre, tanfolyamra!*

1. dolgozók általános iskolája, gimnáziuma
2. nem nappali tagozatos szakközépiskolai, szakiskolai, szakmunkásképző oktatás, ami hivatalos szakmai végzettséget ad
3. egyetemi, főiskolai esti, levelező vagy távoktatás
4. szakmai képesítést nyújtó tanfolyam, ami hivatalos szakmai végzettséget ad
5. valamilyen munkakörre betanító tanfolyam
6. nyelvtanfolyam
7. szabadidős tanfolyam
8. egyéb, éspedig: .....

**16. Rá tudja-e magát venni valamilyen tanulással kapcsolatos tevékenységre az alábbi helyzetekben?**

*(Emlékeztető: tanulás minden olyan tevékenység, amiről azt gondoljuk, segíti annak elsajátításában, amit elhatároztunk, hogy meg akarunk tanulni.)*

5 teljes mértékben rá tudom magam venni – 1 egyáltalán nem tudom magam rávenni

	5	4	3	2	1
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					

**17. Kivel beszél meg a tanulás során felmerülő kérdéseit, problémáit?**

5 legjellemzőbb – 1 nem jellemző

	5	4	3	2	1
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					

**18. Mi az Ön jelenlegi kereső foglalkozása?**

**Nincs kereső foglalkozásom, mert:**

1. tanulok

**18/1. Hol tanul?**

1. Általános iskolában
2. Szakiskolában
3. Középiskolában
4. Felsőfokú képzésben
5. Egyéb helyen, éspedig: .....
2. háztartásbeli vagyok
3. GYES-en, Gyed-en, Gyet-en vagyok
4. munkanélküli vagyok

**18/2. Mióta? ..... hónapja**

5. beteg vagyok
6. rokkantnyugdíjas vagyok
7. nyugdíjas vagyok
8. egyéb okból, és pedig: .....

**Van kereső foglalkozásom, és pedig**

9. teljes munkaidős
10. részmunkaidős

**18/3. Foglalkozásom: .....**

**18/4. Beosztásom:**

6. segédmunkás
7. betanított munkás
8. szakmunkás
9. művezető, technikus
10. beosztott értelmiség
11. középvezető
12. felsővezető
13. egyéb szellemi
14. egyéb, és pedig: .....

11. Önálló vállalkozó vagyok
12. A civil szférában önálló vagyok
13. Egyéb és pedig

**19. Van-e az Önök háztartásában vállalkozás?**

1. van
2. nincs

**20. Melyik volt a legsikeresebb és a legsikertelenebb önálló tanulási kísérlete?**

Legsikeresebb: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Legsikertelenebb: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Köszönjük a közreműködését!

*Tengely Adrienn:*

## **AZ AUTONÓM TANULÁS MÓDSZEREI TÖRTÉNELMI KITEKINTÉS KORABELI DOKUMENTUMOK TÜKRÉBEN**

A neveléstudomány legtöbb kutatója elfogadja a képzési tartalmak azon hármas felosztását, amely szerint formális, nem formális és informális tanulásról beszélhetünk. Azonban ezen kategóriák, különösen az utolsó pontos értelmezése terén már meglehetősen megoszlik a szakemberek véleménye. A leginkább elfogadott értelmezés az Európai Unió Memorandum az egész életen át tartó tanulásról című dokumentuma (2000) definíciója. Eszerint a formális tanulás az oktatási és képzési (iskolarendszerű) intézményekben valósul meg és eredményeit oklevéllel, szakképesítéssel ismerik el; a nem formális tanulás az iskolarendszerű oktatási és képzési rendszerek mellett történik és általában nem ismerik el hivatalos bizonyítvánnyal; míg az informális tanulás a mindennapi élet természetes velejárója. Az előbbiekkal ellentétben ez nem feltétlenül tudatos tanulás, lehet, hogy maguk az egyének sem ismerik fel tudásuk és készségeik bővülését. (MEMORANDUM 2000)

Az autonóm tanulás ebben az összefüggésben az informális tanulás egyik típusaként jelenik meg. Autonóm tanulásnak tekintjük, amikor a tanulást saját maga kezdeményezi a tanuló és önálló, irányított tanulási programot valósít meg saját elhatározása alapján: utánajár olyan témáknak, amelyek felkeltették érdeklődését, ellenőrzi meglévő ismereteit vagy éppen felfrissíti korábban megszerzett tudását. Kutatási programunkban tanulásnak tekintjük mindazokat a tevékenységeket, amelyekről az egyén maga úgy gondolja, hogy hozzájárulnak ahhoz, hogy elsajátítsa mindazt, amit valamilyen okból meg akar tanulni. (FORRAY-JUHÁSZ 2008, PORDÁNYI 2006)

A mai modern világban, ha szeretnénk önállóan elsajátítani egy bizonyos tudást, igen sok módszer és eszköz közül választhatunk: szakkönyvek és szaklapok tömege áll rendelkezésünkre, a könyvtárak nyilvánosak, mindenki számára nyitva állnak, az interneten szinte bármire rákereshetünk, audio- és videóberendezések és eszközök, televíziós és rádióműsorok, valamint különféle számítástechnikai adathordozók – CD-ROM-ok, DVD-k – segítségét vehetjük igénybe. De mi volt a helyzet száz, ezer, vagy akár több ezer évvel ezelőtt? Az akkori embereknek milyen lehetőségeik és eszközeik voltak az önálló tudásszerzésre, mely mondhatni egyidős az emberiséggel? Tanulmányomban erre a kérdésre szeretnék választ adni különböző korokból származó dokumentumok segítségével az elektronikus információátadó eszközök megjelenéséig.<sup>2</sup>

Történeti vonatkozásban a fentebb megjelölt három képzési tartalom forrásadottságai nagyon eltérnek egymástól. A formális oktatás meglehetősen jól dokumentált, könyvtárakban és levéltárakban tömegével találhatunk erre vonatkozó dokumentumokat: iskolai értesítőket, ismertetőket, jegyzőkönyveket, gazdasági iratokat és még számtalan fajta iratanyagot. A nem formális oktatással már más a helyzet. Az erre vonatkozó források feltárása már jóval nagyobb nehézségekbe ütközik, sokszor az ilyen jellegű képzésről nem készült iratanyag, vagy ha igen, azt nem tartották olyan lényegesnek, hogy megőrizték az utókor számára; de azért, különösen a 20. század elejétől már alapos kutatással feltárható az ilyen típusú tanulás is. A legnehezebb az

---

<sup>2</sup> Jelen tanulmányban nem vizsgálom az autonóm tanulás tartamát, melyet mindig az adott kor és személy viszonyai határoznak meg. Az autonóm tanulás ilyen irányú történelmi vizsgálata még további kutatásokat igényel.

informális tanulás dokumentálása, mert bár a tanulási típusok közül ez létezik a legrégebb időktől az emberi kultúrában, de a történelmi forrásokból mégis nagyon nehéz, szinte lehetetlen rekonstruálni. Ugyanis ennek nem volt semmiféle szervezett kerete, amely kapcsán esetleg valamilyen iratanyag keletkezett volna és sokszor a tudást elsajátító személyek sem voltak igazán tudatában tanulási folyamatuknak, így nyilvánvalóan lejegyzésre sem tartották érdemesnek. Az informális tanuláson belül az autonóm tanulás kutatását némileg megkönnyíti, hogy ez az egyén által tudatosan végzett önálló tanulási folyamat, így előfordulhatott, hogy ez a tanuló életében fontos eseménynek számított – gondoljunk csak Wesselényi Miklós lentebb bemutatandó angliai tanulmányútjára, naplójából kiviláglik, hogy mennyire vágyott rá már évek óta –, és így részleteit lejegyezte. Ebből kiindulva az autonóm tanulás történelmi vizsgálatát lehetővé tévő forrásoknak leginkább a naplókat, a visszaemlékezéseket és a részletes életrajzokat tekinthetjük, de időnként másfajta forrásokkal is ki tudjuk egészíteni ezeket, különösen azokból a századokból, amikor az írásbeliség igen visszaszorult és nem, vagy csak alig keletkeztek ilyen típusú művek.

### ***Az autonóm tanulás eszközei***

Az autonóm tanulásra irányuló történelmi vizsgálatunk során tekintsük át azokat a jellemző módszereket és eszközöket, amelyekkel őseink önképzésüket megvalósíthatták.<sup>3</sup> Ezeket négy csoportba oszthatjuk. Az első, a legrégebb idők óta jelenlévő típust a gyakorlati úton végbemenő autonóm tanulás jelenti: az ellesés, a megfigyelés, illetve a gyakorlás. A második csoportba a szóbeli közlésen alapuló autonóm tanulást sorolhatjuk, vagyis a kérdezés, a beszélgetés vagy vita, illetve a valamilyen beszéd vagy előadás meghallgatása során elsajátított tudást, míg a harmadik csoportot az írott eszközök – levelek, könyvek, majd a vizsgált időszakunk legvégén a szaklapok – segítségével végbemenő önálló tudásszerzés jelenti. A negyedik csoport a tanulmányút, mely egy speciális autonóm tanulási módszer, ugyanis ez ötvözi magában mindhárom előbbi típus jellemzőit: a tanulmányi úton résztvevő útikönyveket olvas, hallás alapján nyelvet tanul, megfigyel és kipróbál dolgokat, érdeklődik a helyiektől, beszélgetéseket folytat, és még sok egyéb módon ismeri meg tanulmánya tárgyát.

## ***I. A gyakorlaton alapuló autonóm tanulás módszerei***

### ***I.1. Az „ellesés”***

A gyakorlati úton végbemenő önálló tudásszerzés egyik jól ismert módja az „ellesés”, vagyis amikor az egyén egy cselekménysort – esetleg többször is – megfigyel, majd sikeresen utánoz. Erre vonatkozóan igen szűkösek a forrásaink, ezt az autonóm tanulási folyamatot ritkán érezték szükségesnek lejegyezni. De azért hogy egy példával mégis szolgáljunk: feljegyezték Don Boscóról, a 19. század egyik legnépszerűbb szentjéről, hogy igen szemfüles gyermekként a vásárokon mindig elleste a mutatóványosok trükkjeit és fogásait. Olyan ügyességre tett szert a bűvészmutatványok terén, hogy nemegyszer még versenyre is kiállt a vásári mutatóványosokkal és hallgatósága nagy tetszésére mindig ő nyert. Ennek későbbi élete során jó hasznát vette: a maga köré gyűjtött kallódó gyermekek tanulás közben elkalandozó figyelmét sokszor a vásárokon ellesett különböző bűvészmutatványokkal kötötte le. (DIÓS 2002 I. 94-95.)

<sup>3</sup> Jelen tanulmányban csak a legjellemzőbbnek ítélt módszerekre szeretnék kitérni, ezek mellett végtelen a speciális módszerek száma.



## *1.2. Gyakorlás*

Az autonóm tanulás gyakorlati módszerei között szólnunk kell a gyakorlásról is, vagyis amikor a valamilyen cselekvést elsajátítani kívánó személy önállóan addig ismételteti az elsajátítani kívánt dolgot, amíg sikeresen megtanulja azt. Legjobb példái ennek az ókori híres szónokok és államférfiak retorikai gyakorlatai: „Testi fogatkozásain a phaléroni Démétriosz előadása szerint a következő gyakorlattal segített Démoszthenész (ezt idős korában maga mesélte el Démétriosznak): kavicsokat vett a szájába, hogy bizonytalan és akadozó kiejtését legyőzze és kijavítsa, közben pedig beszédsszövegeket szavalt.” (PLUTARKHOSZ 1978 Démoszthenész 11) Egyébként ugyanő volt az, aki kezdő szónokként teljesen elvonult a világtól, hogy egész idejét a gyakorlásnak szentelje: „Ezért egy föld alatti dolgozószobát építtetett magának, amely a mai napig is fennmaradt, és oda elvonulva naphosszat gyakorolta előadási módját és képezte hangját.” – írja róla Plutarkhosz. (PLUTARKHOSZ 1978 Démoszthenész 7) De ugyanígy feljegyezte Róma legnagyobb szónokáról, Ciceróról is, hogy szintén „fáradhatatlanul gyakorolta magát az ékesszólásban”. (PLUTARKHOSZ 1978 Cicero 4) A politikus Cato sem tett másként: „gyakorolta a tömegekre ható ékesszólást is, és azt vallotta, hogy egy nagyvárosban a politikai bölcsélet nem nélkülözhet bizonyos harcias erényt sem. Szónoki gyakorlatait azonban nem végezte mások társaságában, és soha senki nem hallotta szónokolni. (...) Amikor a vitában ő győzött, ismét visszahúzódott a hallgatásba, és tovább képezte magát.” (PLUTARKHOSZ 1978 Ifjabb Cato 4)

A gyakorlás útján való autonóm tanulás egy sajátos módjának tekinthetjük a test önálló fizikai edzését is, amennyiben annak egy bizonyos tudás vagy képesség – például a jobb tűrőképesség – elsajátítása a célja. Az „utolsó görögnek” nevezett híres hadvezér, Philopoimén azért, hogy minél jobb katonává váljék „nyugalmas időkben vadászattal, vagy földműveléssel edzette testét, hogy így mozgékonyra és erőssé tegye.” (PLUTARKHOSZ 1978 Philopoimén 4) De a fentebb említett Catóról is tudjuk, hogy előkelő származása ellenére hasonló módszerekkel nevelte magát minden fizikai megerőltetést eltűrni képes államférfivá: „Szervezetét fárasztó testgyakorlatokkal edzette, hozzászoktatta magát, hogy a forró napsütést és a fagyos hideget födetlen fővel elviselje, útjait az év minden szakában jármű nélkül tette meg.” (PLUTARKHOSZ 1978 Ifjabb Cato 4)

## *1.3. Megfigyelés és megtapasztalás*

A gyakorlati úton végbemenő autonóm tanulás harmadik módja az érdeklődést felkeltett dolgok megfigyelése, illetve tapasztalás útján való megismerése. Ezek végtelen sokfélék lehetnek: az egyes természeti változások megfigyelésétől a kísérletekig igen sok mindent magukba foglalnak.

Ennek az autonóm tanulási módnak egy érdekes példájáról tudósít az ifjúkorában egy ideig a csillagjósolást is tanulmányozó Szent Ágoston: „Akkor elmesélte nekem [Firminus, Ágoston barátja], hogy atyját az ilyen [a csillagjósolással foglalkozó] könyvek erősen érdekelték. Volt egy vele együtt és hozzá hasonló módon e mesterkedésekhez szegődött barátja. Egyazon szorgalmatos hévvel és kutatással élesztgették szívük parazsát, hogy lángra kapjon ezekért a csacsakaságokért. Annyira jutottak, hogy ha otthon ellettek a néma állatok, megfigyelték az ellés idejét, és följegyezték hozzá az ég állást is. Így szedegették össze a tudományféle babonáságuk kísérletezési anyagát. Mesélte tehát, atyjától hallotta, midőn őt, Firminust, méhében

hordozta az édesanyja, ugyanakkor gyermeket várt atyja barátjának egyik szolgája is. Nem maradhatott titokban ez, a még kutyái kölykezésének adatait is a legtüzetesebb gondossággal számon tartogató gazdája előtt. Így történt azután, hogy egyik a hitvesének, másik a szolgájának napjait, óráit, sőt óráinak másodperceit a legéberebb figyelemmel leste. A két nő egyszerre került gyerekágyba. Egyik a fiának, másik a kicsiny szolgájának ugyanazt a csillagképletet kényszerült elkészíteni, mindkét újszülöttnak a legapróbb vonásáig egyazonosat. Midőn az asszonyok vajúdása kezdődött, kölcsönösen tudósították egymást, hogy mi és hogyan történik az egyik házban és a másikban is. Még emberekről is gondoskodtak, hogy őket egymáshoz szalajtsák hírmondóul, ha meglesz majd a vajúdás gyümölcse. És hogy a jelentés rögtön elmeheessen, könnyen gondoskodhattak róla, hiszen urak voltak otthonukban. A kétféle küldött emberek a házaktól egy távolságra találkoztak össze, beszélte tovább. Arra nem lehetett egyiknek sem módja, hogy a csillagoknak más-más helyzetét, s az idő eltérő perceit jegyezhesse föl. És Firminus mégis övéi gazdag fészkében született, sütkérezett a világ napfényes oldalán, gyarapodott a földi gazdagságban, és magasra vitte tisztégekben. A szolga pedig szolgált urainak és sorsa igája soha meg nem enyhült.” A történet megismerése után maga Ágoston is elkezdte megfigyelni az ikerpárok sorsát és hamarosan megállapította, hogy a csillagjósolás bizony csak babonáság. (AUGUSTINUS 1982 VII. VI.)

## ***II. A szóbeli közlésen alapuló autonóm tanulás módszerei***

### ***II.1. A kérdés***

Az autonóm tanulás legegyszerűbb módját a hozzáértőtől való érdeklődés, kérdés jelenti, mely a történelem kezdetétől fogva egészen a mai napig változatlanul működik. Ez egyidős az emberi beszéddel, bár erről az írásbeliség előtti korokból természetesen nem rendelkezünk semmiféle egykorú forrással, azonban hasonló eljárásokat a természeti népek tanulmányozása során ma is megfigyelhetnek az antropológusok.

A legkorábbi irodalmi művekben azonban találhatunk az írásbeliség előtti autonóm tanulás ezen módjára példát, mégpedig az Odüsszeiában. Bár ma már tudjuk, hogy a műkénei korban, amikor a trójai háború lezajlott, a görögök ismerték az írást, mégpedig a lineáris B-nek nevezett szótagírást, de ennek Homérosz négyszáz évvel később keletkezett eposzaiban – mivel az ő korában már rég elfelejtették ezt – semmi jele. Homérosz így írja le, hogy Odüsszeusz fia, Télemakhosz hogyan szeretett volna bővebb ismereteket szerezni Agamemnón, a Tróját legyőző görög sereg főparancsnokának nagy felháborodást kiváltott meggyilkolásáról Nesztór püloszi királytól:

„Erre a jóeszű Télemekhosz neki válaszul így szólt:  
 «Már erről, Mentór, bármint busulunk, ne beszéljünk:  
 Rá hazatérés már sose vár, de az elnemenyészők  
 Régen ráérték a halált meg az éjszinü véget.  
 Mást akarok most én itt kérdeni, megtudakolni  
 Nesztórtól, ki a legbölcsebben tudja a törvényt;  
 Három nemzeten át tart már, mondják, az uralma:  
 Éppenezért örök istennek tűnik, ha tekintem.  
 Szólj, Nesztór, Néleusz fia, mondd, mi a tiszta igazság:  
 Hogy pusztult el a széles földön uralt Agamemnón?  
 S hol maradt Meneláosz? Mint rendezte a romlást  
 Aigiszthosz ravaszul, ki megölte a nála különbet?  
 Nem volt tán az akháj Argoszban, távoli nép közt  
 Bolygott még Meneláosz, ezért ölt bátran a gyilkos?»  
 Erre Gerénia bajnoka, Nesztór válaszul így szólt:  
 «Gyermekem, elmondok neked én mindent, ami történt.  
 Úgy látom, magad is jól sejtéd, hogy mi esett meg.»” (HOMÉROSZ 1967 III. 239-255.)<sup>4</sup>

A kérdés, mint az autonóm tanulás legrégebbi módja, az írásbeliség kialakulásával és elterjedésével sem veszített jelentőségéből, ahogy arra számos példát találhatunk az ókorból. A legközismertebb talán ezek közül a jeruzsálemi templomban a bölcseket vallási témákról kérdező tizenkét éves Jézus története:

„A szülei pedig minden évben elmentek Jeruzsálembe a Húsvét ünnepére. Mikor azután tizenkét esztendő lett, fölmentek mindnyájan Jeruzsálembe az ünnepi szokás szerint. Amikor elteltek az ünnepnapok és már visszatérőben voltak, a gyermek Jézus ottmaradt Jeruzsálemben, és nem vették észre a szülei. Úgy gondolták, hogy az úti társaságban van. Megtettek egy napi utat, s akkor keresték őt a rokonok és az ismerősök között. Mivel nem találták, visszatértek Jeruzsálembe, hogy megkeressék. És történet, hogy három nap múlva megtalálták őt a templomban, amint a tanítók közt ült, hallgatta és kérdezte őket. Mindnyájan, akik hallották, csodálkoztak okosságán és feleletein. Mikor meglátták őt, elcsodálkoztak, és anyja ezt mondta neki: «Fiam! Miért tetted ezt velünk? Íme, apád és én bánkódva kerestünk téged.» Ő pedig ezt felelte nekik: «Miért kerestetek engem? Nem tudátok, hogy nekem az én Atyám dolgaiban kell lennem?» De ők nem értették meg, amit nekik mondott.” (LUKÁCS 2,41-49)

Jézus tanítványainak hasonló tanulási módját mutatja be Lukács evangéliumának következő részlete is:

„Történt egyszer, hogy valahol [Jézus] éppen imádkozott, és amint befejezte, tanítványai közül az egyik azt mondta neki: «Uram! Taníts meg minket imádkozni, ahogy János is megtanította tanítványait.» Erre azt válaszolta nekik: «Amikor imádkoztok, ezt mondjátok: Atyánk! Szenteltessék meg a te neved, jöjjön el a te országod! Mindennapi kenyerünket add meg nekünk naponta, és bocsásd meg a bűneinket, miképpen mi is megbocsátunk minden ellenünk vétkezőnek, és ne vígy minket kísértésbe.»” (LUKÁCS 11,1-4)

Az autonóm tanulás ezen módszerének szinte iskolapéldáját láthatjuk másfél évszázaddal később, Marcus Aurelius nevelőjéhez, Frontóhoz írt egyik levelében,

<sup>4</sup> Az ókori művek jegyzetelése nem a kiadások oldalszámával, hanem az ókori műveknél szokásos, a szerkezetre utaló számokkal szerepel.

melyben a régiségek iránt érdeklődő filozófus-császár egy városnézés alkalmával kérdezősködéssel igyekszik az ősi szabin dolgokról ismereteit bővíteni:

„Kedves Frontóm! Miután kocsira szálltam, miután elbúcsúztam tőled, elég kellemesen telt az utunk, ámbár kissé permetezett az eső. Hanem mielőtt Signiába érkeztünk volna, még letértünk az útról, körülbelül egy mérföldnyire, Anagníába; azután néztük csak meg azt az ódon városkát, mely kicsiny ugyan, de sok antik emléket őriz, főleg épületeket és vallási szokásokat. Nem volt egyetlen szöglet sem, ahol ne bukkantunk volna kápolnára, szentélyre vagy templomra! Ezenkívül sok a régi, vászonra írott könyv, mind vallásos tárgyúak. Mikor aztán kihajtottunk a városkapun, azon egy kevert nyelvű felirat állt, ilyenforma: «pap, tűzd fel a samentumot». Megkérdeztem egy ott lakó embert, mit jelent ez a szó. Azt válaszolta, hogy szabin nyelven azt az áldozati állatból származó kis bórdaarabot jelenti, melyet a pap akkor tűz a süvegére, amikor bevonul a városba. És még sok másról is felvilágosítást kaptunk, amire kíváncsiak voltunk.” (SZEPESSY 1998 206.)

Az ókor utolsó évtizedeiben Szent Ágoston Vallomásaiban is lépten-nyomon felbukkan az autonóm tanulás ezen módja. Az „Igazságot” megszállottan kereső fiatal római tanár élete megtéréséig egy folytonos autonóm tanulási folyamatnak tekinthető: kora számos divatos eszméi és vallási irányzatával megismerkedik, azokban elmélyül és olvasmányai, kérdései és vitái segítségével igyekszik mind közül az igaz hitet kiválasztani. A különböző tanítások valóság tartalmát felderítésének leggyümölcsözőbb módja számára, hogy az egyes mozgalmak vezető személyiségeitől felvilágosítást kér az adott vallás kérdéses vagy bizonytalanságot okozó elemeiről. Így tesz Faustussal is, a manicheusok tudós hírében álló püspökével:

„Majdnem kilenc esztendőn át, míg tétovázó lélekkel hallgattam reájuk, igen erős, epekedő vágyódással lestem, hogy végre megérkezzék ez a Faustus. A többi manicheus ugyanis, ha itt-ott beléjük akaszkodtam, és ha a tőlem fölhánytorgatott hasonló kérdésekhez nem volt sütnivalójuk, egyre csak őt ígérték nekem. Hogy majd eljön. És hogy személyes tárgyalásban valamennyi kérdésem, sőt ha talán még súlyosabbakat is keresgetek elő, könnyen kibogozódik. (...) Mihelyt erre lehetőség nyílt, barátaimmal együtt ugyancsak igénybe vettem a fülét, a megbeszélésekhez alkalmasnak látszó időpontban. Eléje adtam néhány izgató nehézségemet. Tüstént észrevettem, hogy a szabad tudományokhoz nem ért emberünk.” (AUGUSTINUS 1982 V. VI.)

Ágoston hasonlóképpen szeretne volna Szent Ambrus püspököt is kikérdezni a keresztény hit néhány, számára nem világos részletéről, azonban a püspök sok elfoglaltsága miatt erre sokáig nem nyílt alkalma: „Akaratom és kívánságom szerint nem kérdezgettem őt. Fülét és ajkát elzárták előlem az ügyes-bajos emberek seregei. (...) Annyi bizonyos, hogy nem kérdezhettem meg soha, amit szerettem volna, a püspök szívéből, a te oktató szentélyedből. Nem adódott erre alkalom. Mindössze röviden hallhattam meg tőle egyetmást, pedig az én tépő vajúdásaim ráérő embernek óhajtották a püspököt, hogy színe előtt kitarulkozhassanak. Ilyennek azonban sohasem találtam.” (AUGUSTINUS 1982 VI. III.)

Az írásbeliség viharos elterjedése és ezzel összefüggésben a keletkező művek számának csökkenése következtében a középkorból jóval kevesebb forrással rendelkezünk az autonóm tanulásról. Azonban Marco Polo a 13. századból származó útleírásában a mű szerzője – akinek a nagy utazó a genovai börtönben mesélte el kalandjait – több helyen is megemlíti a kérdés útján való saját indíttatású ismeretszerzést, mégpedig a nyugati világ iránt élenként érdeklődő Kubláj kán esetében:

„Mikor a két testvér Kubiláj Nagy Kán, a tatárok ura elé járult, az nagy megbecsüléssel és vendégszeretettel fogadta őket; látásuk nagy örömet szerzett neki,

mivel még nem látott latinokat és a lenyugvó nap országából érkező jövevényeket. Számos kérdést tett fel nekik. Mindenekelőtt a római császárok iránt érdeklődött: hogyan viselik méltóságukat, hogyan szolgáztatnak igazságot birodalmukban, hogyan indulnak háborúba, milyenek követek és így tovább. Azután hasonló kérdéseket tett fel a többi keresztény király, herceg és egyéb hatalmasság szokásai és hatalma felől. Azután kérdéseket tett fel az apostolok utóda és a kardinálisok meg az egyház dolgait illetően, valamint mindarról, ami Rómában történik, továbbá a latinok szertartásairól. A két testvér minden kérdésre az igazságot híven, részletesen, rendszeresen és értelmesen felelt, amint az bölcs férfiakhoz illik; ezt annál inkább megtehették, mivelhogy jól beszélték a tatárt nyelvet; így a Nagy Kán kegyébe fogadta őket; gyakran kellett színe előtt megjelenniük, hogy tájékoztassák a lenyugvó nap országában szokásos dolgokról.” (MARCO POLO 1963 35-36.)

A messziről jött, „egzotikus” utazók kikérdezése a nyugati világról Kubláj kán által a történelemnek egy egészen különleges pillanata, de a középkorban a legtöbb, hétköznapi esetben is nyilvánvalóan ez volt az autonóm tanulás szokásos módja. Nem változik ez meg jelentősen az újkorban sem. Például Széchenyi István naplójában találhatunk egy igen jellemző részletet, amelyben „a legnagyobb magyar” egy híres angol mérnöktől érdeklődik a Pest és Buda között tervezett híd építésének lehetőségeiről:

„Tellfordnál voltam. Abbingdon Street 24 a Westminster közelében. 76 éves.

Egészen süket. Felette vidám. Füttyöl vagy dünnöög valamit.

Ő Mintegy 1200 hidat építettem.

Én Szeretnék egyet Magyarországon – körülbelül 1600 láb széleset. Nálunk azt hiszik, nem lehetséges. A jég elviszi a pilléreket – vagy áradást okoz. Mi a véleménye erről?

Ő Nehéz megítélni – ha nem ismeri az ember a környéket. Milyen mély a víz? Miből van a talaj?

Én Itt-ott 6 öl, – futóhomok – –

Ő Az rossz! –

Én Mit gondol mégis?

Ő Hogy lehet rajta segíteni – és a jég semmi kárt nem tehet – a pillérek biztosíthatók, és *semmi esetre* sem okozhatnak szokatlan áradást, ha *eléggé* távol vannak egymástól. –

Én Milyen hidat akarna ön? Minő fesztáv a lehető leghosszabb?

Ő Ez a fekvéstől függ. A függőhíd teszi lehetővé a leghosszabb fesztávot. Elkészítettem a tervét egy 1000 láb hosszúnak Glasgow számára. Önök azonban vegyenek 500 láb hosszút ... aminő a Menai híd. Az alappillérek ott a jégtorlódást gúnykacajjal fogadják. E tekintetben sok tapasztalatra tettem szert több skóciai hídnál – ahol a jégtorlódás igencsak vehemens etc. etc. Mindez csak bohó szeszély. Az emberek azonban szeretik – – They love, they dote upon their prejudice [Imádják az előítéleteiket, csüggenek rajtuk.] – – Vasat azonban csak itt tudnak csinálni etc.

Én Midőn a Menai hídon voltam – 6 ember sebes ügetésben átlovagolt rajta; meglehetősen ringott – Buda és Pest között az átkelés roppant nagy – nem hiszi-e – hogy ott a függőhíd veszedelmes lehetne; – vagy hogy másfajta jobb lenne?

Ő Veszedelmes semmiképpen sem, – de – – tudja, mi volna a legjobb? Öntött vasból, 4000 lábnyi íveken – ez éppen 3 oszlopot tenne ki középen – amelyek körülbelül 75 lábnyit foglalnának el a folyamagyból. – Ilyen híd örökkévalóságig eltartana –; és sem a jég meg nem rekedne – sem a víz föl nem torlódna. De hogy van-e annyi pénzük – amennyi a költségek fedezésére kell, ez másik kérdés – – Az ilyen hidak többbe – sokkal többbe (talán /-szor annyiba) kerülnek, mint a függőhidak. A pilléreket sokkal, sokkal erősebbre kell csinálni. A Menai híd 120 000 font sterlingbe került.

*Én* Sokba kerül a Menai híd karbantartása?

*Ő* A mázolósa!

Miután mindezt a legbarátibb módra megmutatta – és elmondotta, és megajándékozott a Holyhead utcai Waterloo híd rajzával, azt ajánlotta, «hogy egyenest hozzá forduljak – és ne ügynökök útján». [kiemelések az eredetiben]” (SZÉCHENYI 1978 727-728.)

De természetesen nemcsak az ilyen nagy fontosságú tárgyakban kérdezősködtek az ismereteiket bővíteni kívánó személyek. Az angliai tanulmányútra igyekvő Wesselényi Miklós naplójából megtudhatjuk, hogy útja során sok érdekes, különleges helyet meglátogatott, és előfordult, hogy a helyiek kérdeztetésével igyekezett az adott helyről, illetve az ahhoz kapcsolódó nevezetes eseményekről tudását gyarapítani:

„Rastattban újra kelle kocsinkat igazíttatnunk, s ezalatt sok mindent beszéltettem el magamnak a követek híres történetéről. Rastattban, 1799-ben, kongresszus gyűlt össze franciák, németek, osztrákok részéről, mely azonban Károly főhercegnek a franciakon Stockbachnál aratott győzelme után feloszlott, amennyiben Lehrbach gróf osztrák követ elutazott. A franciák még ott maradtak, mert szerették volna a német királyságokat Ausztriától különválasztani. E tervet több kisebb német állam készséggel támogatta. A francia követek április 23-án hagyták el Rastattot, és a városon kívül osztrák katonáktól megtámadva kettő, Roberjot és Bonnier halva maradtak ott. Egyik, Derby nevű, súlyosan megsebesült. Ez az incidens szolgáltatott okot a további háborúra. Az akkori időkben már itt élő, jól értesült egyének, nem kételkednek abban, hogy Ausztria parancsára történt a dolog.” (SZÉCHENYI-WESSELÉNYI 1986 134.)

Wesselényi naplójegyzetét érdemes összevetnünk Marcus Aurelius császár fentebb idézett, ugyanilyen élethelyzetet bemutató, majd kétezer évvel korábban kelt levelével: a két forrást egymás mellé állítva szembevetünk, hogy az autonóm tanulás ezen legegyszerűbb és egyik legősibb módja mennyire változatlan maradt századokon át, mind a mai napig.

## *II.2. A beszélgetés és vita*

A szóbeli közlésen alapuló autonóm tanulás másik, az előbbihez nagyon hasonló, attól sokszor elválaszthatatlan módja az egy bizonyos téma iránt érdeklődő, abban már előzetes ismeretekkel bíró személyek közötti beszélgetés, illetve vita az adott tárgyról, amelynek során megismerve egymás gondolatait, véleményét, sokat tanulhat a valamilyen témában jártasságra szert tenni igyekvő egyén.

Az ókorból számos példát találhatunk az önművelés ezen módjára. Plutarkhosztól megtudhatjuk, hogy Cicero fiatal korában „életét a tudománynak és a bölcsesletnek szentelte, és állandóan görög tudósok társaságában forgott” (PLUTARKHOSZ 1978 Cicero 3.), a tudományok iránt érdeklődő Cato pedig, mivel a politika és az államügyek egész napját lefoglalták, „éjszakai poharazás közben társalgott a filozófusokkal” (PLUTARKHOSZ 1978 Az ifjabb Cato 6.). A filozofikus hajlamú Szent Ágoston hasonló érdeklődésű barátaival szintén sok napot átbeszélgetett a különböző vallási és eszmei irányzatokról az „Igazságot” keresve, azok igazságtartalmát és tévedéseit mérlegelve:

„Bizalmába férköztem. Buzgó figyelemmel lestem élénk, mesterkéletlen, gondolatokban gazdag, kellemes beszédét. Midőn megtudta csevegésünk során, hogy a csillagjósok írásait bújom, jó szívvel és atyai szóval intett: hajítsam sutba valamennyit. Munkám és időm hasznos dolgokra kell és csak hiába fecserlem ezt is, amazt is erre a balgaságra. Elmondotta, hogy ifjú éveiben ő is tanulmányozta ezt a mesterséget. Foglalkozásul tűzte ki magának, hogy később vele keresse kenyerét. Ha megértette Hippokratést, ezt a tudományt is talán csak megérthette. Mégis faképnél hagyta az

egészet, orvosi pályára adta a fejét, mert végül belátta, hogy milyen förtelmes csalás ez a dolog. Nem volt kedve hozzá, hogy mint komoly férfiú, más emberek becsapásával keresse meg a kenyerét. «Te pedig – így szólt – a szónoklást tanítod és ezzel megélsz bárhol a föld hátán. Ezt a szédelgést te inkább csak kedvtelésből és nem megélhetési gondból kutatod. Nos, ebben a dologban annál inkább adj nekem hitelt, mert lám, én olyan alapos fáradozással feküdtem neki, hogy pusztán belőle akartam megélni.» Megkérdeztem tőle: Tehát miképpen történhetik meg, hogy ez a mesterkedés mégis fényt derít sokféle igaz dologra? És ő válaszolt, ahogyan válaszolhatott: a teremtet világon mindenütt szétáradó végtelenség hatalmából adódik ez. Midőn például valaki egy költő könyvéből tudakol valamit, habár teljesen másról énekelt a költő és más volt a szándéka is, sokszor meghökkentően találó vers csendül a tudakolt ügyre nézve. Nem csoda tehát – mondotta az öreg –, ha az emberi lélekből, valami felsőbb ösztönzés nyomán bár maga sem tudja, hogy mi megy végbe a mélyén, nem ez a mesterkedés, hanem a véletlen csendít elő a tudakolt üggyel vagy cselekedettel megegyező dolgot.” (AUGUSTINUS 1982 IV. III.)

A későbbi korokban is az autonóm tanulásnak ez a módja hasonlóképpen népszerű maradt, különösen a reneszánsz idején, például tudjuk Galeotto Marziótól, hogy Mátyás király lakomáin általában valamilyen jelentős – minden bizonnyal tudományos vagy irodalmi – kérdésről folyt a beszélgetés az udvari emberek között, amelyben rendszerint a király is előszeretettel részt vett.

Előfordult, hogy a meglévő ismeretek bővítését célzó eszmecsere gazdag gyümölcsöt eredményezett: a pedagógia iránt ifjú kora óta élénken érdeklődő Brunszvik Teréz és húga 1808-ban több hetet töltött Yverdonban, kora legnagyobb pedagógusa, Pestalozzi intézetét és pedagógiai módszereit tanulmányozva, amelynek során mély vonzalom alakult ki a nővérek és Pestalozzi között. A nagy pedagógus naponta meglátogatta őket és Teréz visszaemlékezése szerint „igen nagy öröme telt bennünk”. A napi beszélgetések természetesen a pedagógia körül folytak, melyekből Teréz nagyon sokat tanult, és az itt megszerzett ismereteit később, óvodái kialakításánál gyümölcsöztette. (DÁNIEL 1986 93-99.)

Hasonló, az autonóm tanulás példái közé sorolható beszélgetésekről számol be Wesselényi Miklós is naplójában, ahol a kiváló juhtenyésztőként ismert Széchenyi Pállal beszélgetve igyekszik elsajátítani az akkor még Magyarországon ritkaságnak számító merinói juh tartásának fortélyait: „Széch[enyi] Pállal a juhokról igen sokat beszélgettünk. Barátsága s ismerete a selyemjuhra való verekedésbeli célomban, remélem, nagyon fog segíteni.” Nyolc hónap múlva Wesselényi újra találkozik Széchenyivel, aki megmutatja neki mintagazdaságát is: „Pállal Óladon juhászatát nézők meg. Sok mindent magyaráz nekem a juhok ápolásáról s neveléséről, mit eddig nem tudtam.” (SZÉCHENYI-WESSELÉNYI 1986 115., 248.)

Természetesen az egy adott témáról beszélgető felek véleménye nem mindig egyezik meg és ilyenkor viták keletkeznek. Ezt is az autonóm tanulás egyik formájának tekinthetjük, hiszen a felek a másik eltérő véleménye által magát a vita tárgyát is jobban megismerik. Brunszvik Teréz visszaemlékezéseiben megemlíti, hogy Pestalozzi yverdoni intézetében minden szombat este vitaestet tartottak az Európa minden országából odasereglett pedagógusok és érdeklődők a különböző pedagógiai elvekről és tapasztalatokról: „Itt láttuk Pestalozzit közel harminc különböző korú és különféle országból jött tanítótól környezve. (...) Minden új tapasztalás itt közöltetett, minden új eszmét itt vitattak meg, a gondolatokban s azok lelkes előadásában a legtermékenyebb mindig Pestalozzi volt.” (DÁNIEL 1986 94-95.)

De nemcsak a nyilvános viták során van lehetősége az egyes témák iránt érdeklődő személyeknek az autonóm tanulásra. Jó példát láthatunk erre a közügyek iránt élénken érdeklődő Károlyi Mihályné Andrássy Katinka visszaemlékezésében, aki házasságkötése után a családi körben lezajlott viták során ismerte meg alaposabban a politikát:

„Velem, a fiatal és még éretlen (mert későn érő) asszonnyal Mihály egyenrangú partnerként bánt. Politikai fölfogásával szemben eleinte tartózkodó és kételkedő álláspontot foglaltam el, hiszen ez a felfogás ellenkezett Duci bácsiéval [ifjabb Andrássy Gyula, Károlyiné nevelőapja] meg az Andrássy-hagyományokkal, amelyekben nevelkedtem. Lojális ellenállást tanúsítottam, naphosszat vitatkoztunk, s vitáink a késő éjszakai órákba nyúltak, mert kemény diónak bizonyultam. (...) Fokozatosan azonban bekövetkezett az elkerülhetetlen: Mihály győzött és én kezdtem másképpen látni a világot. (...) Mihály jóvoltából most egészen más arculatát fedeztem fel a politikának; felfedeztem az emberi oldalát, ráébredtem, hogy a politika feladata: boldogabbá tenni az embereket, hogy érdemesebb legyen élniök. Nem tekintettem már «csak férfiak számára» fenntartott unalmas foglalkozásnak. Érdekessé vált a szememben; felvillanyozott és azzal az érzéssel töltött el, hogy én is részt vehetek a küzdelemben úgy, hogy segítsek Mihálynak.” (KÁROLYINÉ 1978 182-183.)

### *II.3. Beszéddek, előadások hallgatása*

A szóbeli közlés útján megvalósuló autonóm tanulás némileg különböző módja, ha az ismereteket szerezni óhajtó személy az őt érdeklő témáról szóló beszédet, előadást hallgat. Erre már a Bibliában is találhatunk több utalást:

„Történt pedig, hogy amikor továbbmentek, betért egy faluba, ahol egy Márta nevű asszony befogadta őt házába. Volt neki egy Mária nevű húga, aki az Úr lábához ülve hallgatta szavait, Márta pedig sürgött-forgott a sok házi dologban. Egyszer csak megállt és így szólt: «Uram! Nem törödsz vele, hogy a húgom egyedül hagy engem szolgálni? Szólj már neki, hogy segítsen!» Az Úr ezt válaszolta neki: «Márta, Márta! Sok mindenre gondod van és sok mindennel törödsz, pedig csak egy a szükséges. Mária a jobbik részt választotta, és nem is veszíti el soha.»” (LUKÁCS 10,38-42)

Ez a magatartás azonban nemcsak Máriára volt jellemző, Jézust működése során általában igen nagy tömeg kísérte, messzi vidékekről is elmentek az emberek, hogy hallhassák tanítását: „Majd lement velük [Jézus] és megállt egy sík helyen. Vele volt tanítványainak egy nagy csoportja és hatalmas népsokaság egész Júdeából, Jeruzsálemből, Tírusz és Szidon tengermellékéről, akik eljöttek, hogy hallgassák őt és meggyógyuljanak betegségeikből.” (LUKÁCS 6,17-18) Máté evangéliuma szerint a csodálatos kenyérszaporításnál mintegy ötezer férfi volt jelen, a nőkről és gyermekekről nem is szólva!

Az ókori görögök és rómaiak esetében ez a fajta autonóm tanulás elsősorban a filozófusok beszédeinek és eszmecseréjének hallgatását jelentette. Plutarkhosz tudósítása szerint Epameinondas, a Kr. e. VI. században élt thébai vezető ifjú korában nagyon érdeklődött a tudományok iránt és „a filozófusok előadásain töltötte szabad idejét”. (PLUTARKHOSZ 1978 Pelopidász 4) Szent Ágoston is több alkalommal ír Vallomásaiban arról, hogy az őt érdeklő egyes vallásokban az adott hit szakértőjének számító bölcsek előadásait hallgatva akart elmélyülni: „Bizonyos Elpidius nevezetű ember fölkelte érdeklődésemet már Kathágóban is. Nyíltan beszélt a manicheusok ellen és előadásában tárgyalt a tanításaikról.” (AUGUSTINUS 1982 V. XI.)

A középkorra a filozófusok eltűntek, helyüket hittudósok és prédikátorok váltották fel. Egy-egy kiváló prédikátor beszédét éppoly nagy érdeklődés kísérte, mint



korábban egyes divatos filozófusokét, tömegek tódultak oda, hogy hallhassák. Feljegyezték, hogy a katolikus egyház egyik legkiválóbb prédikátora, Páduai Szent Antal 1231 tavaszán Páduában olyan sikeres böjti prédikációkat tartott, hogy ezrével tódult hozzá a nép, már éjszaka megtelt a kijelölt templom, úgyhogy beszédeit a szabadban kellett megtartania. És a legjobb példa rá, hogy prédikációit a hívők valóban őszinte érdeklődéssel hallgatták és ennek megfelelően meg is szívelelték: néhány napra rá a városban eltörölték azt a régi kegyetlen törvényt, miszerint az adós személyével vagy szabadságával kezeskedik a kölcsönkapott pénz visszafizetéséről. (DIÓS 2002 I. 357.)

Az előadások hallgatása útján való önálló tanulás később sem vesztett népszerűségéből, sőt, a későbbi századokban egyenesen divattá vált a különböző témákban szakértők által tartott előadások és felolvasások hallgatása: „Reggel 9 órakor a Kings College-ban a Sommerset-House mellett. Lady Glangalen jött értem, aki már 8 óra előtt ott volt – hogy előadásokat hallgassunk meg botanikáról.” – írja Széchenyi István nem sok lelkesedéssel egy, a növénytan iránt érdeklődő hölgyismerőse által szervezett közös londoni programról. (SZÉCHENYI 1978 721.) Hasonló hangulatban ír Széchenyi barátja, a feltehetően egészen másfajta esti programokra vágyó Wesselényi Miklós is egy hasonló párizsi eseményről: „Este a «Société des belles lettres»-be menénk. Előbb Michaud történelméből a keresztes hadjáratokat olvasták fel, aztán egy még unalmasabb és együgyű értekezés következett a holdról és a planétákról.” (SZÉCHENYI-WESSELÉNYI 1986 143.)

Azonban korábban ezek a tudományos előadások sem voltak mindenki számára elérhetőek: kétszáz évvel korábban például a „tizedik múzsának” nevezett, igen művelt és a tudományok iránt élenként érdeklődő Anna Maria van Schurmannnak az utrechti egyetemen csak egy fából készített és lyukakkal ellátott fülkéből engedélyezték az előadások hallgatását, azt is különleges kiváltsággént! (PUKÁNSZKY 2006 57.)

### ***III. Az írott információkon alapuló autonóm tanulás módszerei***

#### ***III.1. Levelezés***

A kérdés és a beszélgetés, mint autonóm tanulási módszer speciális, írott formáját jelenti az azonos érdeklődésű egyének információcseréje leveleken keresztül. Ez a módszer különösen az újkorban, a postaszolgálat elterjedésével lett nagyon divatos és csak a modern elektronikus távközlési eszközök, a telefon, majd az internet szorította ki. A levelezés, mint az autonóm tanulás egyik módja a korábbi korokban különösen a nők körében bírt nagy jelentőséggel, ugyanis a magukat képezni kívánó hölgyek számára még nagyon sok tudásszerzési mód – a magasabb iskolák, az önálló, szabad utazgatás, ismerkedés – el volt zárva, így ez maradt az olvasáson kívül szinte egyedüli lehetőségüknek, ha el szerették volna mélyíteni tudásukat.

A híres 13. századi legendagyűjtemény, a Legenda Aurea Szent Borbála vértanú élete kapcsán leírja, hogy Origenész, a híres alexandriai hittudós híre eljutott az igaz Isten hitét kereső Borbálához, aki szeretett volna többet megtudni a keresztény vallásról, így erről egy követre bízott levélben érdeklődött Origenésznél. A Legenda Aurea természetesen egyáltalán nem tekinthető hiteles forrásnak, de mégis a legenda ezen kis részlete jól érzékelteti, hogy a mű keletkezése idején, a középkorban hogyan működött a levelezés útján való autonóm tanulás:

„Szent Borbála ezt hallván, szívének rejtékén igen megörült, és lázasan törte a fejét, miként juthatna el hozzá. Atyja nemes és nagy hatalmú volt, ezért nem avatta bizalmába. Mivel senki támogatója nem akadt, arra az elhatározásra jutott, hogy levelet

ír a nagy bölcsességű férfiúnak, Origenesnek, és a következő szavakkal tárja fel előtte titkát: «(...) Ezért hírneved nagyságától megérintve, tiszteletre méltó Atya, elhatároztam, hogy amazok [a pogány istennek] helyett csakis annak az Istennek kutatására adom magamat, akinek ismerete tudomásom szerint nálad van. Ezért, ha úgy van, miként mondják, könyörögve kérek, hogy méltóztasd szétosztatni szolgálóleányodban a tudatlanság éji sötétjét és a zavar káoszát, hozd fel számára az igazság napját és az értelem fényét. (...)» Ezt a levelet küldte el Origenes paphoz Alexandriába, mely Afrika egyik részének fővárosa, igen távol Nikomédiától [ahol Borbála élt].” (VORAGINE 1990 12-13.)

A koraújkorban már élénk családi levelezést folytató nemesség köréből számtalan példát találhatunk a levelekből szerzett információk alapján folytatott önálló tanulásra, például az orvoslás iránt érdeklődő Thurzó Györgyné a 17. század elején levélben kér információt egy számára ismeretlen gyógynövényről Závisné Halácsi Katalintól, kora egyik elismert füvesasszonyától. (FABRY-VÁRKONYI 2007 156.) Mintegy kétszáz évvel később a magyar kisdedovási megalapítója, Brunszvik Teréz is levélben kért tanácsokat sorra alakuló óvodái fenntartásának anyagi lehetőségeiről a pedagógiai iránt élénken érdeklődő Edward Reed angol lelkészről, és Joseph Wertheimerrel, a neves pedagógussal is levelezést folytatott nevelési tapasztalatairól. (DÁNIEL 1986 141.)

### *III.2. Könyvek*

Az autonóm tanulás egyik legnépszerűbb eszköze a mai napig a könyvek. Már az ókori görögöknél betöltötték bizonyos önképző, önnevelő szerepet, például ismert Philopoiménról, a Kr.e. 3. századi megalopoliszi hadvezérről, hogy már ifjúkorától tudatosan készült a katonai pályára és ennek megfelelően válogatta össze olvasmányait is, melyek segítségével minél jobb hadvezérnek kívánta kiképezni magát: „Szívesen hallgatta és olvasta a filozófusokat, de nem mindegyiket, hanem csak azokat, amelyeket az erény szempontjából hasznosnak tartott. Homérosz költeményeiből is csak azokat a részeket olvasta, melyekről úgy vélte, hogy felkeltik a bátorságot, és fejlesztik az ember képzelőtehetségét. Más olvasmányai közül különösképpen kedvelte Euangelosz Taktika című művét és az Alexandroszról írt történelmi műveket, de mindig azt tartotta szem előtt, hogy az olvasmányok tettekre buzdítsanak, és az olvasás célja ne a léha időtöltés vagy céltalan szórakozás legyen.” (PLUTARKHOSZ 1978 Philopoimén 4)

Hasonlóképpen a Julius Caesar állítólagos fiaként és gyilkosaként elhíresült Brutus is ifjú korában az ismeretei önálló bővítését különböző könyvek segítségével végezte, még igen nehéz pillanatokban is: „A hadjáraton, ha nem volt Pompeius társaságában, egész nap tanulmányokkal, könyvekkel foglalkozott, de nemcsak szabad idejében, hanem még a nagy csata előtti napon is. (...) A többiek vagy aludtak, vagy aggodalommal gondoltak a jövőre; ő pedig egész estig Polübiosz műveiből készített kivonatot.” (PLUTARKHOSZ 1978 Brutus 1, 4)

Szent Ágoston is az „Igazság” szenvedélyes keresése során számtalan könyvet elolvasott, elsősorban vallási és filozófiai műveket, csak hogy egy példát említsünk: „Sóvárgó vágyakozással kaptam Szentlelkednek tiszteletet érdemlő írásaira, de legfőképpen Pál apostoléira. (...) Olvasni kezdtem és megtaláltam a platonista könyvekben valaha olvasott minden igazságot.” (AUGUSTINUS 1982 VII. XXI.)

Láthatjuk, hogy a római időkben már teljesen általánosnak számított a könyvek felhasználása az autonóm tanulás eszközeként, azokban bárki utánanézhett annak, ami éppen felkeltette érdeklődését: „Minden esztendőben neki [a geniusnak] szól tehát áldozatunk, bármilyen korúak vagyunk is, jóllehet nem egyedül ő, hanem rajta kívül

számtalan más istenség is oltalmazza az ember életét, mindegyik a maga feladatköre szerint: aki ezeket meg akarja ismerni, annak bő felvilágosítással szolgálnak a fohászgűjtemények.” (SZEPESSY 1998 75.) Sőt, ekkor már kimondottan az autonóm tanulást elősegítő könyvek is megjelentek, elég csak Publius Ovidius Naso A szerelem művészete című, nagy botrányt kiváltott művére gondolnunk, melyet a régi erkölcsök őreként fellépő Augustus császár olyannyira károsnak tartott a római társadalom számára, hogy élete végéig száműzetéssel sújtotta érte a költőt. De más, ártalmatlanabb ismeretterjesztő jellegű művek is ismertek a korból: például a Kr.u. 400 körül élt Theodorus Priscianus orvos Könnyen megszerezhető szerek című műve, amelyben egyes szépséghibákra és egészségügyi bajokra ajánl könnyen megvalósítható gyógymódokat hétköznapi alapanyagokból, de megemlíthetjük a Marcus Gavius Apicius neve alatt fennmaradt, valószínűleg a 3. századból származó receptgűjteményt, vagy akár Marcus Porcius Cato a földművelésről írt szakkönyvét is.

A Római Birodalom bukása után nagyon visszaszorult az írásbeliség, a koraközépkor századaiban szinte csak az egyházi intézményekre korlátozódott. Természetesen ez magával hozta a könyvek elterjedtségének csökkenését is, kevesen fértek hozzájuk – ekkor drága ritkaságnak számítottak – és kevesen értették ezeket. Így természetszerűleg az autonóm tanulásban is lecsökkent a könyvek szerepe – párhuzamosan a szóbeli források felértékelődésével – és csupán az írni-olvasni tudó, általában egyházi személyek szűk csoportjára korlátozódott. Majd csak az érett középkor századaiban lehetünk tanúi a könyvekből szerzett ismeretek újbóli terjedésének.

Legjobban példázza ezt a változást Anonymus Gesta Hungarorum című műve a 12. századból. Ennek előszavában III. Béla király névtelen jegyzője kifejti, hogy „ha az oly igen nemes magyar nemzet az ő származásának kezdetét és az ő egyes hősi cselekedeteit a parasztok hamis meséiből vagy a regösök csacsogó énekéből mintegy álomban hallaná, nagyon is nem szép és elég illetlen dolog volna.” Vagyis műve megírásáig a magyaroknak népünk eredetét csupán a szájhagyomány útján terjedő mondákból és hősi énekekből ismerhették meg. Azonban ennek kiküszöbölésére és a magyar nép történetét megismerni kívánó hajdani iskolatárs, N. mester kérésére vállalkozik arra, hogy megírja népünk őstörténetét: „De meg a különböző történetírók példája szerint, az isteni kegyelem segedelmére támaszkodva, magam is jónak láttam, hogy mindazt utódaink legvégső nemzedékéig feledésnek ne engedjem. Tehát legjobbnak tartottam, hogy igazán és egyszerűen írjam meg Neked, s így aki olvassa, tisztán láthassa, miképpen estek meg a dolgok. (...) Ezért most már inkább az iratok biztos előadásából meg a történeti művek világos értelmezéséből nemeshez méltó módon fogja fel a dolgok igazságát.” (ANONYMUS 1975 Előbeszéd)

Pár évtizeddel később már arról hallunk, hogy egyes művelt, nemzetünk történelme iránt érdeklődő domonkos szerzetesek könyvből – a valószínűleg Anonymus által is felhasznált ún. öslesztárból – hogyan ismerik meg népünk eredetét:

„A keresztény Magyarok Történetében azt találták, hogy van egy másik, Nagyobb Magyarország, ahonnan a hét vezér népével együtt kiköltözött, hogy lakóhelyet keressen magának, minthogy földjük a lakók sokaságát eltartani nem tudta. Miután sok országon áthaladtak és pusztítottak, végül elérkeztek arra a földre, melyet most Magyarországnak neveznek, akkor pedig a rómaiak legelőjének mondtak. Ezt választották maguknak lakóhelyül a többi földek közül, meghódítván a népeket, amelyek akkor itt laktak. Ahol is végül Szent István, első királyuk a keresztény hitre térítette őket; míg az előmagyarok, akiktől származtak, hitetlenségben maradtak, mint ahogy ma is pogányok. A domonkos barátok, miután ezeket a Magyarok Történetében megtalálták, megszánták a magyarokat, akiktől származtak, hogy mind az ideig hitetlenségben

tévelyeknek. Elküldtek hát négy barátot keresésükre, hogy Isten segedelmével megtalálják őket, ahol csak tudják. Annyit tudtak a régiek írásaiból, hogy keleten laknak, de hogy hol vannak, nem is sejtették.” (KATONA 1981 95.)

Európa boldogabbik felén ekkor már jóval elterjedtebb volt az írás-olvasás tudománya. Ennek megfelelően az autonóm tanulásban is újra egyre nagyobb szerepet kaptak a könyvek. Jól példázza ezt Marco Polo utazásainak előszava: „És éppen ezért [Marco Polo] úgy gondolta magában, nagy kár lenne, ha nem fektetné le írásban ama csodákat, melyeket látott vagy biztos forrásból hallott, hogy más emberek, akik ebben az előnyben nem részesültek, könyve által jussanak ilyen tudáshoz.” (MARCO POLO 1963 32.)

A humanizmus elterjedése és a könyvnyomtatás feltalálása ugrásszerűen megnövelte a könyvek szerepét az autonóm tanulásban. Egyre többen tanultak meg olvasni – az írás-olvasás már megszűnt az egyházi személyek kiváltsága lenni –, és különlegességből használati tárggyá vált a viszonylag olcsó nyomtatott könyv. A reneszánsz nagy felfedezői, tudósai gyakran önállóan szerezték meg tudásukat könyvekből, például fennmaradt Pierre d’Ailly kardinális *Image Mundi* című művének egy példánya, amelyet Kolumbuszt Kristóf földrajzi tanulmányai során jegyzetekkel látott el. De újra megjelentek nagy számban az ismeretterjesztőnek szánt művek is, amelyekből bárki önállóan elsajátíthatta az adott területre vonatkozó tudást. Ezek közül legismertebb talán a korszakban sok kiadást megélt Boszorkánypörölly, melyből az érdeklődők – és akkoriban ki nem érdeklődött a boszorkányok iránt! – megtudhatták, hogy milyen jelekről lehet felismerni a boszorkányokat és mi a követendő eljárás velük szemben.

Magyarországon ekkoriban a könyvek használata azonban még igen kis mértékű volt, Galeotto Marzio és Bonfini krónikája szerint még a főurak nagy része sem igen forgatta a könyveket – még ha egyébként ismerték is a betűket –, és kinevezték Báthori Miklós püspököt, aki a király előszobájában várakozva egy kis könyvet vett elő és olvasni kezdte. Mátyás király ezt látva megfedte őket és megdicsérte a püspököt, hogy minden időt felhasznál az olvasásra és a tanulásra. (LENGYEL 1972 388.)

Az újkorban már az előkelő nők nagy része, sőt, a középrétegből is egyre többen tudtak írni-olvasni, így önművelésükhöz fel tudták használni a könyveket – erre bizony szükségük is volt, mert mint fentebb említettük, a rendszeres, magasabb fokú iskolai képzésből ekkor még ki voltak zárva. A 18. században egyes pedagógusok már egyenesen ajánlották a lányoknak, hogy olvasással műveljék elméjüket és bővítsék ismereteiket, ahogy az Madame Le Prince de Beaumont nőnevelési könyve *Formátlan és Szépíke* történetéből kiderül: Szépíke férje a házasság után hamar megunja szép, de fecsegő és buta feleségét, így nővére, a csúnya, de művelt és boldog házasságban élő Formátlan tanácsára Szépíke is olvasni kezd és kiműveli magát, hogy férje szerelmét visszaszerezze. (FÁBRY-VÁRKONYI 2007 237.) A 19. században is egyes hölgyek különösen magas műveltségre tudtak szert tenni olvasás útján, elég csak Brunszvik Terézre gondolnunk: olvasta Kant és Fichte filozófiai műveit, Herbart és Wilderspin pedagógiai tanulmányait, de emellett olvasmányai segítségével kiművelődött a biológia és a vallástudomány területén is – bár Teréz önállóan megszerzett műveltségét egyáltalán nem mondhatjuk általánosnak. (DÁNIEL 1986 104., 123., 138.)

A könyvek segítségével végbemenő önművelés azonban ebben a korban már nemcsak a magas műveltségre vonatkozott, ekkor már sokkal „prózaibb” témákban is lehetőséget nyújtottak a könyvek az autonóm tanulásra. Jól példázza ezt Wesselényi Miklós esete, aki angol telivérek vásárlásával magas minőségű lótenyésztésbe szeretett volna kezdeni, és ezért a lovakról szóló szakirodalmat is tanulmányozta: „Justinustól kapám ma a Hochstetter Prakt[ische] Pferdkenntnisét, mely most nemrég jött ki,

olvasni. Ebben az anatómia igen rövid és jó. Ez annyival hasznosabb lesz nekem, hogy azon célra, melyért Angliába megyünk, ezen ismeretiem szélesítése nagyon szükséges.” (SZÉCHENYI-WESSELÉNYI 1986 96-97.)

A könyvek egy nyelv önálló elsajátításában is mindig nagy szerepet játszottak, különösen az olyan élethelyzetekben, amikor valamilyen oknál fogva nyelvtanár nem állt az egyén rendelkezésére. Ezt láthatjuk például az 1849-es szabadságharc után Angliába menekülő Rónay Jácint bencés pap-tanár esetében: „Életkérdés lőn reám nézve, második hazám nyelvét mielőbb, és minden előtt megtanulni: hogy mindennapi kenyeremet beszerezhessem, hogy saját munkám után, becsülettel megélhessek. Nem is kíméltem sem időt, sem fáradságot, s meg-megesett, hogy az éj csendében is ott könyököltem, ott búsultam az angol nyelvtan és szótár fölött... A német, latin és francia nyelv segédelmével, rövid időn, könnyen megértettem az olvasottakat; de a beszéd e nyelven, hol minden szó kiejtését, külön kell megtanulni, mondhatatlanul sok nehézséggel járt.” (RÓNAY 1996 82-83.)

Forrásainkban ekkor már megjelenik az autonóm tanulás kapcsán a közkönyvtárak használata is: Széchenyi István és barátja, Wesselényi a fentebb említett angliai út során Párizsba is eljutnak, ahol – Széchenyi régi vágyát kielégítendő – elhatározzák, hogy meglátogatják a Párizs közelében fekvő La Trappe-i kolostort. Azonban bár Széchenyit már régóta érdekelte a különleges szerzetesrend, de saját bevallása szerint ennek jobb megismerése érdekében „mit sem érdeklődtem, mit sem olvastam”. A két barát így a tervezett kirándulás előtt két nap is felkereste a Bibliothèque Royale-t, hogy bővebb ismeretet szerezzenek a kolostorról:

„La Trappe-ba egy jó gyalogos Párizsból két nap alatt kényelmesen elérhet – tehát közel van. Hogy milyen nehéz azonban a távolságtól, az odajutás módjáról, a pontos fekvésről némi felvilágosítást kapni, ha az ember idegen, nem nézhet minden könyvtárban és térképen utána – azt meg kell próbálni! E féktelen város 700 ezer lakosa közül ki gondol La Trappe-ra, s kinek jut eszébe elmenni oda? A legszükségesebb felvilágosításokkal ellátva, miután a Bibliothèque Royale-ban három, La Trappe-ot felületesen és nem kielégítően tárgyaló kis kötetecskét átlapoztunk.” Majd két nap múlva: „A könyvtárba megyek Wesselényivel, és a Cassini-féle térképen megtaláljuk La Trappe-ot.” (SZÉCHENYI-WESSELÉNYI 1986 152-154., SZÉCHENYI 1978 257.)

A 19. században megjelennek a szaklapok is, folyamatosan újabb ismerettel látva el az egyes szakterületeken önmagukat művelni kívánó érdeklődőket, de ezek igazi virágkora már vizsgált időszakunkon kívül esik.

#### ***IV. A tanulmányutak módszere***

Az autonóm tanulás régmúlt példáit bemutató történelmi barangolásunk során végül ki kell térnünk a tanulmányutakra is, mint az autonóm tanulás egy speciális módjára, amely ötvözi önmagában mindhárom előbbi típus – a gyakorlaton, a szóbeli közlésen és az írott információkon alapuló autonóm tanulás – jellemzőit: a tanulmányi útra induló személy megfigyel és kipróbál dolgokat, útikönyveket olvas, esetleg nyelvet tanul, érdeklődik a helyiektől, beszélgetéseket folytat, és hosszasan sorolhatnánk még. A tanulmányutak önművelő célját Wesselényi Miklós így fogalmazta meg naplójában: „utazások által magamat javítani, erősíteni, idegen, művelt népek ismeretével önmagamat erkölcsileg és észbelileg továbbfejleszteni.” (SZÉCHENYI-WESSELÉNYI 1986 73.)

A régmúlt időkben oly divatos tanulmányutak – ezek igazi jelentőségét csak a televízió és a fényképészet kora előtt élt emberek érthették igazán! – több típusát

különböztethetjük meg: az egyén vagy valamelyik külföldi iskola elvégzése céljából utazik el; vagy „világot látni” indul külföldre, vagyis általában a külföldi életet és nyelveket szeretné megismerni; vagy pedig egy meghatározott témáról szeretne útja során ismereteket és tapasztalatokat szerezni. Csupán ez utóbbi két esetben beszélhetünk autonóm tanulásról – amennyiben ez saját vágyból történik –, míg az első típus a formális tanulás kategóriájába tartozik. S hogy ezek az utak mennyire nem a szórakozást, hanem az önálló és a későbbiekben itthon hasznosítható ismeretek megszerzését szolgálták, jól példázza Wesselényi Miklós imája: „Mindenható Isten, ki a legálhatatlanabb körülmények akadályait egy pillanattal eloszlatod, engedd, hogy utazásunk szép plánuma füstbe ne menjen! Te látod szívemet, hogy nem hiú indulatokból, hanem a legnemesebb célból kívánom azt.” (SZÉCHENYI-WESSELÉNYI 1986 78.)

Már az előkelő római ifjak is előszeretettel jártak görög földre tanulmányutakra, elsősorban filozófiát és retorikát tanulni, azonban ez valójában a felsőfokú tanulmányoknak felelt meg a korban. Azonban az autonóm tanulást megvalósító tanulmányútról is hallunk az ókorban: Plutarkhosz tudósít róla, hogy az ifjú, hadvezéri babérokra áhítózó Philopoimén „minthogy pedig nem akarta idejét tétlenül tölteni, Krétába hajózott, hogy ott gyakorolja magát a hadviselésben, és tapasztalatokat szerezzen. Krétában huzamosabb ideig edzette magát nemcsak harcias szellemű és a hadviselés minden nemében járatos, hanem ezen felül életmódjukban is józan és mértékletes férfiak társaságában.” (PLUTARKHOSZ 1978 Philopoimén 7)

Az ilyen típusú, önálló tanulást megvalósító tanulmányutak a középkorban nem jellemzőek a rossz utazási viszonyok és közbiztonság miatt – bár tudjuk, a zarándokok ezreit ez sem riasztotta vissza. A koraújkorban azonban már hallunk világlátás és nyelvtanulás céljából külföldön utazgató nemes ifjakról, akiket az elkövetkező századokban is sokan követnek – bár ebben az esetben nyilván a saját vágy mellett a szokás és a szülők akarata is a kezdeményezője az útnak, így csak részben beszélhetünk autonóm tanulásról:

„Az úrfinak szándéka az, hogy innen husvét és pünkösöd között elinduljon és Amsterdamot, Lejdát, Ultrajectumot, Hágát meglátogatván és a tudósokkal azon jeles városokban s akadémiákban megismerkedvén, Angliában által mennyen, onnan vissza jövéen, ősz felé Németországnak legszebb részén által induljon Helvetia felé, ott két vagy három holnapot mulasson a francia és olasz nyelv kedvéért, azontúl Olaszországban bé mennyen és ott dolgát végezvén Velence felé kérdezkedgyék, onnan Bécsben és ha Istennek úgy tetszik, maga hazájában. Mások Svéciát és Dániát sem szokták el kerülni, de az úrfinak ezekhez kevés kedve vagyon, mindazonáltal vár kgltdől [értsd. kegyelmességedtől]. Most minden nap azon vagyunk, hogy a látott-hallott emberektől jól ki tanullyuk mindenfelé az utazásnak rendit, országoknak állását, szokását, rendtartását, etc., mert mivelhogy ő Felsége eddig az úrfi dolgát olyan úton hordozta, mellyeknél talám maga sem kívánhatott jobbakt, ennek utána is úgy akarnánk mindenkhez nyulni, hogy az utolsók rosszabbul ne essenek az elsőknél.” (HOFFMANN 1980 Zalányi Boldizsár levele özv. Teleki Mihálynéhoz, 1697. február 20.)

Hazánkban különösen a reformkorban lesznek igen népszerűek a külföldi, főleg angliai – Anglia ekkor a világfejlődés élén jár – tanulmányutak. Ez nem véletlen. Ez az a kor, amikor Magyarország megpróbálja behozni évszázados lemaradását a nyugati modern technika, tudomány, intézmények, stb. átvételével. Ezek megismerésének pedig legeredményesebb és legkézenfekvőbb, sőt, sokszor az egyedüli módja a helyszínen való tanulmányozás. Számtalan példát említhetnénk erre a korból: neves személyiségek és ismeretlen fiatal emberek egyaránt bejárják Európát ezen célból: „Látás, tapasztalás,

tanulás” – ahogy Cserei Heléna, Wesselényi Miklós édesanyja fiához írott levelében megfogalmazza. (SZÉCHENYI-WESSELÉNYI 1986 33-34.)

Részletesen ismerünk ebből a korból néhány, eredményeiben máig ható tanulmányutat. Meg kell említenünk mindenekelőtt Brunszvik Teréz német, svájci és olasz területeket érintő két hónapos tanulmányútját 1808-ban. Teréz húgával és annak fiaival azon közvetlen célból indult útra, hogy unokaöccseinek megfelelő nevelőintézetet találjanak. Azonban ebből jóval több lesz: az egyes intézetek meglátogatása és a híres pedagógusokkal – legfőképpen Pestalozzival – való találkozás és eszmecsere a pedagógia iránt ifjú korától érdeklődő Teréz egész későbbi életét meghatározza. Ekkor döbben rá hivatására és az itt gyűjtött nevelési tapasztalatokat – melyeket naplójába sorra lejegyez – fogja későbbi munkája, a magyarországi kisdedovás megszervezésére során kamatoztatni. Sok évvel később Brunszvik Teréz Angliába és Skóciába is ellátogat, akkor már célirányosan a kisdedovók tanulmányozása céljából. (DÁNIEL 1986 75-113.)

Hasonló Széchenyi István és Wesselényi Miklós 1822-es angliai tanulmányútja is. Ennek közvetlen célját angol telivérek vásárlása jelentette, de a két barát emellett a világszínvonalú angol lótenyésztést és általában az angol gazdaságot is kívánta tanulmányozni. A világlátott Széchenyivel szemben az ekkor először Nyugat-Európában járó Wesselényi amellelt, hogy megnéz szinte minden elérhető angol lótenyésztetet, -versenyt és -vásárt, minden másra is kíváncsi: tanulmányozza a bajor országgyűlés működését csakúgy, mint a trappista szerzetesek életmódját. (SZÉCHENYI-WESSELÉNYI 1986)

Széchenyi tíz évvel később, 1832-ben újra meglátogatja Angliát egy tanulmányút keretében, amelynek során azonban már a lovak helyett az angol technika újdonságait kívánja tanulmányozni, különös tekintettel a hidakra, hiszen ez év elején indította meg mozgalmát a Pestet és Budát összekötő Duna-híd érdekében. Angliai tartózkodása során tárgyal sok mérnökkel, megtekint számos hidat, de nem kerülik el figyelmét a gőzhajók, a vasút és még az épülő dokkok sem: „Fölmentünk egy amerikai személyszállító hajóra. (...) Megnéztük még a vasutat Manchester és Liverpool között. Midőn elhajtának – ámulatba ejtő a benyomás – Kicsiny ördög, mely mindent továcipel magával. (...) A Cometen [a vasút neve] Manchesterbe. Egészen jól érzem magam. 1 óra 30 perc alatt. Vissza 1 óra 35 perc. (...) Megtekintettünk egy dokkot, mely éppen épül – – ! Mi fogható ehhez ... hacsak nem a piramisok vagy a küklpszok művei tán?” (SZÉCHENYI 1978 725-726.)

Mint láttuk, a magyarok tanulmányútjai természetszerűleg Anglia felé irányultak ebben a korban, de néha fordítva is megesett: Edward Reed, a neves angol lelkész és pedagógus a kontinensen utazgatva ellátogatott Magyarországra is, hogy megtekintse a nemrég alakult pest-budai óvodákat és találkozhasson Brunszvik Terézzel. (DÁNIEL 1986 141.)

## **Összegzés**

A történelem folyamán az autonóm tanulás eszközei, lehetőségei egyre bővültek, különösen a 20. század második felében a hatalmas mértékű technikai fejlődés és az információs forradalom következtében, azonban az egyes módszerek jelentőségében és népszerűségében jelentős eltolódásokat figyelhetünk meg.

A gyakorlat és a szóbeli közlés során történő autonóm tanulás végigkíséri az emberiség egész történelmét és ma is jelen van. Már az ősidőkben is minden bizonnyal előfordult, hogy az érdeklődő személyek ellesték, vagy éppen megmutattatták maguknak nagyobb tudású társaikkal az őket érdeklő dolgokat – például egyes gyógyfüvek

használatát, bizonyos állatok viselkedési szokásait –, vagy éppen kérdezősködtek róla, illetve megfigyelték környezetük egyes elemeit, változásait. Az autonóm tanulás ezen módszerei évezredek óta élve mind a mai napig, az információs forradalom korában is gyakorlatilag azonos módon működnek: ha szeretnénk egy bizonyos tudást elsajátítani és a közelünkben tartózkodik valaki – vagy éppen telefonon vagy e-mailon elérhető –, aki ebben kompetens, nyilvánvalóan őt kérdezzük meg elsőnek, vagy kérjük meg, hogy mutassa meg az adott cselekményt. Csak ha nincs erre lehetőségünk, vagy valamilyen bonyolultabb tudást szeretnénk önállóan megszerezni, akkor fordulunk némileg több energiát és bonyolultabb műveletet igénylő módszerekhez, például könyveinkben vagy az interneten utánanézzünk, vagy esetleg felkeresünk egy könyvtárat.

Az írott anyagok segítségével megvalósuló autonóm tanulás történetét is visszavezethetjük egészen az ókorig. A könyvek az önművelésben betöltött szerepe azonban koronként változott: míg az ókori Rómában elterjedt volt használatuk az önálló tanulás során, addig a középkorban ez – az írásbeliséggel párhuzamosan – nagy mértékben lecsökkent. Ezt követően két nagy ugrást figyelhetünk meg a könyvek ilyen jellegű felhasználásában: egyrészt a 15-16. században a nyomtatás feltalálása és elterjedése, másrészt pedig a 19-20. században az analfabétizmus nagymértékű visszaszorítása, valamint a szaklapok megjelenése és a közkönyvtárak elterjedése azt eredményezte, hogy újra nagy tömegek önművelését segítették elő a könyvek és más nyomdaipari termékek. Bár a felmérések szerint az internet és az egyéb új technikai eszközök egyre nagyobb szerepet játszanak a társadalom önművelésében, azonban a könyvek szerepe még mindig dominánsnak mondható (PORDÁNYI 2006 31-32.), s bizonyára soha nem is tudják teljesen kiszorítani őket az emberi kultúrából a modern elektronikus információátadó eszközök.

### ***Felhasznált irodalom:***

www.autonomtanulas.hu

BENEDEK-CSOMA-HARANGI 2002 = Benedek, András – Csoma, Gyula – Harangi, László (főszerk.) (2002): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház

BERNÁTH 1982 = Bernáth József (1982): *Iskola és önművelés*. Budapest, Tankönyvkiadó

DURKÓ 1998 = Durkó Mátyás (1998): *Társadalom felnőttnevelés, önnévelés*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó

DURKÓ 1999 = Durkó Mátyás (1999): *Andragógia*. [FTE sorozat 21. kötet.] Budapest, MMI – IIZ/DVV

FORRAY-JUHÁSZ 2008 = Forray R. Katalin – Juhász Erika: Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere (www.autonomtanulas.hu)

HARANGI-HINZEN-TÓTH 1998 = Harangi, László – Hinzen, Heribert – Sz. Tóth, János (szerk.) (1998): *Nemzetközi nyilatkozatok és dokumentumok a felnőttoktatásról és az egész életen át tartó tanulásról*. [Nemzetközi felnőttoktatás és együttműködés sorozat 4. kötet.] Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája

HORVÁTH 2004 = Horváth Ildikó (2004): Az autonóm tanulás kognitív összetevői. In: *Modern Nyelvoktatás*, 2-3. szám, 40-47. p.

LORÁND 1985 = Loránd Gábor (1985): Önképzés és autonóm tanulás. In: *Neveléstudomány és iskolakutatás*, 4. szám, 69-71. p.



MARÓTI 1998 = Maróti Andor (1998): Fogalomváltás a magyar népművelés és felnőttoktatás történetében. In: Uő – Rubovszky, Kálmán – Sári, Mihály (szerk.): *A magyar felnőttoktatás története*. [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 18. kötet.] Budapest, Magyar Művelődési Intézet – Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszéke – Jászberényi Tanítóképző Főiskola Közművelődési és Felnőttnevelési Tanszéke – Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája, 52-62. p.

MEMORANDUM 2000 = Európai Bizottság (2000): *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*. Belgium, Brüsszel

PORDÁNYI 2006 = Pordány Sarolta (2006): Az informális tanulás értelmezése és mérése. In: Feketéné Szakos Éva (szerk.): *Fókuszban a felnőttek tanulása*. Gödöllő, SZIE GTK, 25-33. p.

PUKÁNSZKY-NÉMETH 1997 = Pukánszky Béla – Németh András (1997): *Neveléstörténet*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó

ZRINSZKY 1996 = Zrinszky, László (1996): *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába*. (Budapest), OKKER Oktatási Iroda

### **Források**

ANONYMUS 1975 = Anonymus (1975): *Gesta Hungarorum*. Budapest

AUGUSTINUS 1982 = Aurelius Augustinus (1982): *Vallomások*. [Etikai gondolkodók] Budapest, Gondolat

BRUNSZVIK é.n. = Brunszvik Teréz: *Fél évszázad életéből*. In: *Gróf Brunszvik Teréz élet- és jellemrajza*. Budapest, Kisdiednevelés, 39-100. p.

DÁNIEL 1986 = Dániel Anna (1986): *Teréz küldetése*. (Budapest), Kossuth Könyvkiadó

DIÓS 2002 = Diós István (szerk.) (2002): *Szentek élete I-II*. Budapest, Szent István Társulat

FÁBRI-VÁRKONYI 2007 = Fábri Anna – Várkonyi Gábor (szerk.) (2007): *A nők világa. Művelődés- és társadalomtörténeti tanulmányok*. (h.n.), Argumentum

HOFFMANN 1980 = Hoffmann Gizella (szerk.) (1980): *Peregrinuslevelek 1711-1750. Külföldön tanuló diákok levelei Teleki Sándornak* [Adattár XVI-XVIII. Századi szellemi mozgalmaink történetéhez 6.] Szeged, József Attila Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara

HOMÉROSZ 1967 = Homérosz (1967): *Odüsszeia*. (Budapest), Magyar Helikon

KÁROLYINÉ 1978 = Károlyi Mihályné (1978): *Együtt a forradalomban*. Budapest, Európa Könyvkiadó

KATONA 1981 = *Riccardus fráter jelentése Julianus barát első útjáról 1237-ből* (1981) In: Katona Tamás (szerk.): *A tatárjárás emlékezete*. (Budapest), Magyar Helikon, 95-100. p.

LENGYEL 1972 = Lengyel Dénes (1972): *Régi magyar mondák*. Budapest, Móra Ferenc Könyvkiadó

LUKÁCS = Lukács evangéliuma. In: *Ó- és Újszövetségi Szentírás a Neovulgáta alapján* (2002) Budapest, Szent Jeromos Katolikus Bibliatársulat

MARCO POLO 1963 = *Marco Polo utazásai* (1963) [Klasszikus útleírások III.] Budapest, Gondolat Kiadó

NAGY 1933 = Nagy Géza (szerk.) (1933): *Külföldön bujdosó erdélyi diákok levelezése*. Kolozsvár. In: Hoffmann Gizella (szerk.) (1980): *Peregrinuslevelek 1711-1750*.

*Külföldön tanuló diákok levelei Teleki Sándornak* [Adattár XVI-XVIII. Századi szellemi mozgalmaink történetéhez 6.] Szeged, József Attila Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara

PLUTARKHOSZ 1978 = Plutarkhosz (1978): *Párhuzamos életrajzok*. [Bibliotheca Classica] (Budapest), Magyar Helikon

PUKÁNSZKY 2006 = Pukánszky Béla (2006): *A nőnevelés évezredei. Fejezetek a lányok nevelésének történetéből*. Budapest, Gondolat Kiadó

RÓNAY 1996 = Rónay Jácint (1996): *Napló*. Budapest – Pannonhalma, Magyar Egyháztörténeti Enciklopédia Munkaközösség

SZÉCHENYI 1978 = Széchenyi István (1978): *Napló*. Budapest, Gondolat

SZÉCHENYI-WESSELÉNYI 1986 = Széchenyi István – Wesselényi Miklós (1986): *Feleselő naplók. Egy barátság kezdetei*. Budapest, Helikon

SZEPESSY 1998 = Szepessy Tibor (szerk.) (1998): *A régi Róma mindennapjai*. Balassi Kiadó, Budapest

VORAGINE 1990 = Jacobus de Voragine (1990): *Legenda Aurea*. (h.n.), Helikon Kiadó.

*Márkus Edina:*

## DURKÓI GONDOLATOK AZ ÖNNEVELÉSI, ÖNMŰVELÉSI KÉPESSÉG FEJLŐDÉSÉRŐL, FEJLESZTÉSÉRŐL

### 1. Háttér

Durkó Mátyás közel 40 tanulmányban, könyvfejezetben foglalkozott a 60-as évektől kezdődően az önnévelés, önművelés témájával. A durkói munkásság elemzését végzők (Boros, 1986; Csoma, 2005; Maróti, 2006; Koltai – Sári, 2006; T. Kiss – Tibori, 2006) is mindannyian kiemelik az önnévelés, önművelés fogalmi keretere, pszichológiai háttérére és funkcionális szerepére vonatkozó munkáinak jelentőségét. Ebben a tanulmányban *a nevelési-önnévelési mozzanatok összehasonlításának témakörében és az önnévelési képesség kialakulására, fejlődésére vonatkozó témában írott munkáit tekintjük át*<sup>5</sup>, elsősorban a nevelési-önnévelési folyamat összekapcsolódásának modelljére, az önnévelési képesség fejlődési szakaszaira és az önnévelési képesség tipológiájára összpontosítva.

### 2. Az önnévelési képesség kialakulása, fejlődése

Durkó a nevelő-önnévelői az önnévelési képesség kialakulása kapcsán *egyrészt* azt vizsgálja, hogy a különböző fejlettségi szintű egyén hogyan vesz részt önmaga nevelési folyamatában, *másrészt* azt, hogy milyen a kölcsönhatás a fejlődő önnévelési képesség és a nevelői aktivitás, nevelési folyamat között.

Durkó szerint a sikeres, eredményes nevelésnek csak a két oldal a nevelői és önnévelői mozzanat egymást átható, kölcsönös együttműködéséből jöhet létre. A nevelői és önnévelői mozzanatok aránya nem állandó, hanem dinamikus, egymást kölcsönösen kiegészítő az önnévelési mozzanat fejlettségének függvényében (Durkó, 1990). A nevelési folyamat **belső mozzanatainak** a logikáját Have-re (1973), Enckevortra (1971) és Petrikásra (1975) alapozva alakítja ki, ehhez társítja az önnévelői mozzanatok. Ennek az az alapja Durkó szerint, hogy az önnévelési képesség a nevelés folyamatában alakul ki.

---

<sup>5</sup> A tanulmány részben magában foglalja, részben folytatja korábbi kutatásunk eredményeit: Márkus – Juhász 2008.

*A nevelési és öznevelési folyamat összekapcsolódásának modellje*

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

Forrás: (Durkó, 1999:30), megjelenik még (Durkó, 1993; 1998b)

A nevelési és öznevelési összekapcsolódásának modellje azon a sajátosságon alapul, amely szerint a nevelési (felnőttnevelési) folyamat bármely pillanatában mindig kétpólusú tevékenység integrálódását foglalja magában. Mindenféle nevelési folyamatot, a nevelő, felnőttnevelő és a felnőtt művelődő egyén a nevelési cél érdekében kifejtett közös tevékenysége hoz létre. A nevelő fejlődési folyamatot serkentő külső hatása és a résztvevő egyén önalakító, a külső hatásra reagáló tevékenysége integrálódva hozza létre nevelődési, fejlődési folyamatot. Az egyik és másik oldal aktivitási, tevékenységi mértékét a felnőtt résztvevő öznevelési, önművelő képességének szintje határozza meg. Akinnek ez a képességszintje még alacsony, annak viszonylag nagyobb fokú nevelői segítségre van szüksége a sikeres, eredményes működéshez. Akinél viszont magas szintű, ott már alig van nevelői segítségre, kiegészítésre szükség, mert a nevelőművelő folyamat szinte minden mozzanatát már magában meg tudja valósítani. Így tehát minden egyén személyiségének, struktúrájának egyik alapvetően fontos meghatározó tényezője az öznevelési, önalakítási képesség- és készségszintje, amely minden embernél más-más szintű, az egyéniség jellemzője (Durkó, 1999: 78).

### 3. Az öznevelési képesség fejlődésének 3 szakasza

Durkó az öznevelési képesség fejlődési, kibontakozási folyamatát 3 szakaszra bontja, a spontán önalakulás, az alakuló (céltudatos) öznevelés és a relatív önálló, fejlett öznevelés szakaszára.

*A spontán önalakulás folyamata* (elsősorban gyermekkorban) során, a fejlődés első szakaszában, az öznevelés következő szerepét emeli ki Durkó: az érzelmileg szimpatikus nevelői személyiség mellé állás, kívánságai teljesítése, ezzel annak külső nevelői hatása belsővé, öntevékenységgé fordítása; sokrétű tevékenységgel a cselekvési, elsajátítási részkapességek gyakorlása, ezzel erőteljes fejlesztése; a környezethez való elsődleges, passzív alkalmazkodás megvalósítása; egészében a nevelői követelményekre,

hatásra motiváló szerep, azonosulás a követelményekkel, ezek teljesítésére törekvés, ezzel a külső hatásnak öntevékenységgel neveléssé való átlényegítése.

Ez vezet a minőségi ugrást jelentő, a serdülés körüli időben kialakuló éntudat, öntudat, s vele az egyén önállósodási vágyának, önalakítási törekvéseinek, a saját érdeklődése, öröklött és fejlődő adottságai szerinti öntevékenységeinek megjelenéshez, ezzel az *alakuló, fejlődő önnevelés szintjére*. Ez a belső önfejlődési folyamat a személyiség szempontjából kiterjed a valóság megismerés, kultúraelsajátítás forrásai, eszközei, folyamatai és módszerei tapasztalására, gyakorlására, és tudatos képességekké és féltudatos készségekké fejlesztésére; a szükséges művelődési tartalmak elsajátítására; fontos pszichikus képességek: figyelem, gondolkodás, érdeklődés, fantázia megerősítésére, ezek integrálódásával a probléma felismerés, elemzés és problémamegoldás egyre alkotóbb folyamatára; az önismeret, önelemző képesség erősítésére, a negatív személyi tulajdonságok megfékezésére, pozitív viselkedés, magatartás szokássá fejlesztésére, az ún. jellemfejlesztésre.

A fejlődő önnevelési képesség és a nevelés kölcsönhatás szakaszában a következőket emelhetjük ki: a növekvő aktivitás, az önnevelési részképességek gyakorlása egyre nagyobb hatékonyságúvá teszik az önnevelést. Mindez termékenyítően visszahat a nevelésre. Annak egyre magasabb szintű újraindítását teszi lehetővé. A nevelés új fokozata ismét tovább fejleszti az önnevelési folyamat fentebb elemzett összes részképességét. Ez a kölcsönösség, ez a reciprok hatás juttatja el nevelési eredményként az egyént végső soron a kifejlett önnevelés szintjére, s teszi folyamatosan magasabb szinten megújíthatóvá a nevelést. Ebben a folyamatban a nevelés rendkívül jelentős tartalék energiát és segítséget kap a fejlődő önneveléstől, elsősorban a sajátos képességek kiteljesítésében, a sokszínű egyéniség kifejlődésében, amelyhez a nevelés sokkal inkább az általános képességbeli alapozást, míg az önnevelés a specifikus irányba való önkibontakozást, továbbfejlődést, az individualizálódást biztosítja. A kifejlődő éntudat önfejlesztő céltudatosságot eredményez. Bár a nevelői közösség hatása nélkülözhetetlen, de a jellem önnemesedési folyamatában, a személyiségnek a mindenirányú fejlődéssel való permanens lépéstartásban, egy újfajta, magasabb, aktív alkotó, alkalmazkodó képesség megerősödésében a fejlődő, majd kifejlett önnevelésnek már meghatározó szerepe lesz (Durkó, 1999: 33).

Az előzőekben felvázolt folyamatban alakul ki a fejlett önnevelés szükségletérzése, képessége és szokásrendje, mint a személyiségfejlődés új minőségi foka (Durkó, 1998b: 82). Durkó értelmezésében az önnevelés valamilyen arányban mindenképpen jelen van a nevelési folyamatban, azonban akkor beszélhetünk *önálló, fejlett önnevelésről*<sup>6</sup>, ha az egyén rendelkezik a következő képességekkel: elemezni tudja önmaga helyzetét a társadalomban; felismeri az életben vele szemben támasztott követelményeket és tanulni tud mások pozitív és negatív példájából; értékelni tudja saját egyéniségét észrevéve hiányosságait, fogyatékosságait, de reális értékeit, pozitív képességeit is; rendelkezik az önálló megismerő, ismeretelsajátító képességgel, minél több közlésnyelv igénybevételével; mindezek alapján éretté válik, hogy művelődési és nevelési célokat, feladatokat tüzzön maga elé; önmagában meg tudja keresni azokat az eszközöket, módszereket, amelyek segítségével kitűzött művelődési, önnevelési céljait meg is tudja valósítani (Durkó, 1988, 1998a, 1998b, 1999).

A fejlett önnevelési képességgel, magas szintű elsajátítási képességgel, készséggel rendelkező személy képes arra, hogy még az alkalmoszerű információkat, a spontán formálódás, a szórakoztató célú befogadás kultúra-közvetítéseit is olyan szinten,

---

<sup>6</sup> Durkó gyakran használja a *kifejlett önnevelés* kifejezést is.

kritikusan feldolgozza, hogy megkeresve az azonos tárgyban eddig szerzett emlékeket, azokat felidézve újrendezze, s így építse be a – ami érték belőle, vagy esetleg negatív tapasztalat – személyiség rendszerébe (Durkó, 1984:66)

#### 4. Az önnevelési képesség tipológiája

Durkó *önnevelési képesség tipológiája* több munkájában (Durkó, 1990, 1998a, 1998b, 1999) megjelenik, amely az önnevelési képességek, az önnevelési részképességek fejlődésére vonatkozó munkáin és az önművelési tudatosultságra vonatkozó empirikus kutatásain alapul.

A nevelői tevékenység a folyamat eltervezéséhez az önnevelői képesség bizonyos, viszonylag nagyobb egységet jelentő típusai szerint tud felkészülni – ezt jelenti az *önnevelési képesség tipológiája*. Ezért tartotta Durkó ezt a mutatót mindenféle nevelési, művelődési folyamat átfogó, meghatározó tényezőjének.

Az *első típust* az önművelési motivációban, képességben súlyosan megrekedtek képezik, akik jelentős nevelői segítséget, támogatást kívánnak már a folyamat megindulásához is. Altípusai: az iskolából „lemorzsolódott”, a 8 általános iskolai műveltséget el nem ért, munkába elhelyezkedni nem tudó fiatalok, az analfabéta, félanalfabéta, vagy funkcionális analfabéta szint. A *második típust* olyan személyek alkotják, akik már rendelkeznek olyan szintű tanulási, önművelési képességgel, hogy a rendszerezett, felnőttoktatási általános és szakirányú képzésformákon is eredményesen részt vehetnek, tudnak rendszeresen figyelni, önmagukat kifejezni, van kitartásuk, motivációjuk a viszonylag hosszabb idejű szellemi munkára. A *harmadik fő típust* azok alkotják, akik a szabad társulási, közösségi művelődési formákban – a közösség többi tagjának a motiváló, korrigáló, kompenzáló, értékelő hatására – már teljes fokú, szabad önművelésre, önképzésre képesek. Az esetleges önnevelési részképességi hiányait művelődő társa, a csoport aktív tagja segítségével már pótolni tudja. Itt a nevelő segít, vezető szerepét a csoport-hatás kielégítően helyettesíti, ezzel az ilyen egyén már teljes értékű önművelési aktivitásra képes lesz. A *negyedik fő típust* az önálló önművelésre, de képességei önkibontakoztatására, önképzésre és jelleme, ízlése, erkölce, magatartása, eszményei önnemesítésére önmagában is képes, fejlett önnevelésre kész és képes emberek alkotják (Durkó, 1990, 1998a, 1999).

Az *első típusba tartozók* önálló tanulási, művelődési képességük olyan hiányos, hogy szinte állandó nevelői támogatást, segítséget igényelnek, a figyelem és fáradás miatt viszonylag rövidebb lélegzetű, amennyire lehet szórakoztatóbb formájú, sok öntevékenységre lehetőséget nyújtó, a képszerű, tapasztalati kultúrát felidéző foglalkozási formákkal. A *második típusba tartozók* számára a tipikus és adekvát közművelődési formák, a szakképzési tanfolyamok, a népőiskolák, a technikai szakkörök stb. A *harmadik típusba tartozók* tipikus művelődési formái a művészeti alkotó és recepciós körök, az amatőr szakkörök, a gyűjtőkörök, olvasókörök, klubok, művelődési egyesületek. Rendkívül sokrétű személyiségformáló erő rejlik e művelődési csoport-hatásban: a mások példájában, motivációs ösztönzésében, viselkedési mintáiban, bíráló aktivitásában, az egymást-segítés, kiegészítés gyakorlatában. A *negyedik típusba tartozók* számára az önművelő társak egymásra találása, a művelődés szervezeti, anyagi feltételeinek kiépítése, amelyek az egyének szabad tájékozódásának, a művelődés anyagi-technikai eszközeihez való hozzájutásának, ha kell a személyes tanácskérésnek a lehetőségeit is nyújtják (Durkó, 1998a, 1999).

#### 5. Összegzés

A felnőtt tanuló tanulása szempontjából fontos jelentőségű az önirányított tanulás képessége, az önálló tanulás fejlesztése, részképességek fejlesztése (önnevelési részképességnek tekinti az önelemzés-, céltételezés-, önirányítás-, önértékelés képességeit). Az önnevelési részképességek fejlődésének folyamata, fejlettségének szintje az előzetes gyakorlás mértékétől függ. Fontos a tanulók részképességei szintjének ismerete, így lehetséges az igényeknek megfelelő segítségnyújtás a felnőttoktató részéről.

A fejlett önnevelési képességgel, magas szintű elsajátítási képességgel, készséggel rendelkező személy képes arra, hogy még az alkalmasszerű információkat, a spontán formálódás, a szórakoztató célú befogadás kultúra-közvetítéseit is olyan szinten, kritikusan feldolgozza, hogy megkeresve az azonos tárgyban eddig szerzett emlékeket, azokat felidézve újrarendezze, s így építse be a – ami érték belőle, vagy esetleg negatív tapasztalat – személyiség rendszerébe (Durkó, 1984:66)

Durkó véleménye szerint az önnevelés közbeiktatódásával valósul meg az a nagyon fontos sajátosság, hogy a gyermek (vagy felnőtt), mint a nevelési folyamat részese, úgy lesz „tárgya” a nevelésnek, hogy ugyanakkor mindvégig aktív alanya is lesz annak, öntevékeny részese személyisége differenciálódásának, képességei kibontakozásának, egészében a nevelődésének.

Durkó a nevelést és önnevelést egy tágabb rendszerbe illeszti, véleménye szerint az emberi személyiség fejlődése nemcsak a nevelés által érhető el, hanem a regeneratív, szórakozva – művelődés és a spontán formálódás (tapasztalati-szociális tanulás) területén is.

### ***Felhasznált irodalom:***

Boros Sándor (1986): Durkó Mátyás hatvan éves. In Soós Pál – Sz. Szabó László szerk. Tömegkultúra és közművelődés. *Acta Andragogiae et Culturae* 7-8. szám Debrecen: KLTE 12-20.

Csoma Gyula (2005): Durkó Mátyás 1926-2005 *Új Pedagógia Szemle*, 12. szám, 109-111.

Durkó Mátyás (1984): Önnevelés, önművelés és nevelés irányítása. In Durkó Mátyás szerk. *Felnőttnevelés, művelődés Acta Andragogiae et Culturae* 6. szám Debrecen, KLTE 43-69.

Durkó Mátyás (1988): *Felnőttkori sajátosságok és a felnőttnevelés*. Debrecen, Kossuth Könyvkiadó

Durkó Mátyás (1990): Az andragógiai sajátosságok értelmezése, fő stratégiai, taktikai konzekvenciái a korszerű felnőttnevelésre. In Durkó Mátyás – Sz. Szabó László szerk. *A felnőttkori nevelés sajátosságai és társadalmi funkciói. Acta Andragogiae et Culturae* 11. szám Debrecen: KLTE 39-73.

Durkó Mátyás (1993): Új hangsúlyok a nevelés-felfogásban az önnevelés kettős értelmezése kapcsán. In Sz. Szabó László – Sári Mihály szerk. *Felnőttnevelés, művelődés*. [Acta Andragogiae et Culturae 14. szám.] Debrecen:KLTE, 29-46.

Durkó Mátyás (1998a): *Társadalmi kihívások és a felnőttnevelés funkciói*. (VII/4. fejezet, A közművelődés folyamatai, formái, módszertani korszerűsödése 242-256.) Pécs: JPTE FEEFI

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

- Durkó Mátyás (1999): *Andragógia. A felnőttnevelés és közművelődés új útjai*. Budapest: Magyar Művelődési Intézet 95. /III.3. fejezet A korszerű nevelésfelfogás új hangsúlyai és az önnevelés kettős értelmezése (önnevelés és embernevelés) 29-34./
- Enckevort, Ger van (1969): Új tudomány: az andragológia. In Durkó Mátyás szerk. (1974): *A felnőttnevelés és népművelés pszichológiai és andragógiai kérdései*. Budapest, Tankönyvkiadó, 11-24.
- Have, T. Ten (1969): A felnőttképzés mint tanulmányi terület az Amsterdami Egyetemen. *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, Heidelberg, Quelle und Meyer Verlag
- Koltai Dénes – Sári Mihály (2006): Durkó Mátyás andragógiai paradigmái, a paradigmák változásai. In Az illegitim andragógusképzés megteremtője. In *Memoriam Durkó Mátyás 1926-2005*. Budapest: Magyar Művelődési Intézet
- Márkus Edina - Juhász Erika (2008): Az autonóm tanulás hazai előzményeiből - Az önnevelés, önművelés megjelenése Durkó Mátyás munkáiban. In: *Educatio*, 2. szám, 314-318. p.
- Maróti Andor (2006): Dr. Durkó Mátyás egyetemi tanár (1926–2005) emlékére [http://www.feflearning.hu/hun/doc/Durko\\_Matyasra\\_emlekezunk.doc](http://www.feflearning.hu/hun/doc/Durko_Matyasra_emlekezunk.doc) 2008. 02.12. 10.00
- Petrikás Árpád (1975): A nevelési folyamat közösségi jellegének értelmezéséről. *Magyar Pedagógia*, 2. szám, 129-140.
- T. Kiss Tamás – Tibori Tímea (2006): Az illegitim andragógusképzés megteremtője. In *Az illegitim andragógusképzés megteremtője. In Memoriam Durkó Mátyás 1926-2005*. Budapest, Magyar Művelődési Intézet



*Miklósi Márta:*

## A NEM-FORMÁLIS ÉS INFORMÁLIS TANULÁS ELISMERÉSE ÉS A TANULÁSHOZ VALÓ JOG

A formális tanulási tevékenységek felől a nem-formális és informális tanulási lehetőségek felé a figyelmet a hagyományos iskolázás elégtelenségének felismerése és az eredményesebb megoldások keresése iránti szándék irányította. Már az 1940-es években megfogalmazódott az iskolán kívüli tanulás lehetősége az UNESCO oktatási dokumentumaiban, mégpedig az iskolai képzés olyan alternatívájaként, amely alacsonyabb költségigényű és elérhető lehetőség az iskolázásból kiszorultak számára is. Ebben az időszakban folyamatosan erősödtek fel azok a társadalmi mozgalmak, amelyek az oktatás feletti civil kontroll visszaszerzését helyezték előtérbe az állami iskoláztatás egyeduralmával szemben. A kritikai hangok később sem csitultak, az 1980-as években az az állítás fogalmazódott meg a formális oktatással szemben, hogy az iskolai oktatás nem alapoz az iskolán kívül szerzett tudásra és nem ad eszközöket az iskolán kívüli további tudás szerzéséhez (Derényi – Milotay – Tót – Török 2006, 9). Ez ma is problémát jelent az oktatás gyakorlatában, különösen akkor, ha figyelembe vesszük, hogy a tanuláshoz való jog egyik eleméről van szó, így az előzetesen, nem-formális és informális módon szerzett tudás elismerésének és beszámításának hiánya a felnőttképzés területéhez kapcsolódó alapjogok megsértését is jelenti.

### 1. Fontossága, funkciói, alkalmazásának nehézségei

Az élethosszig tartó tanulás egyaránt meghatározó eleme a **formális**, a **nem-formális** és az **informális tanulás**, hiszen bármely módon gyarapítja is tudását az egyén, az egyértelműen haszonnal jár nemcsak az ő számára, de az egész társadalom számára is (v. ö. Juhász 2007). Az előzetesen megszerzett tudás fontossága ismert valamennyi oktatással foglalkozó szakember számára, a kérdés csupán az, mennyire veszik azt figyelembe, attól függetlenül, formális, nem-formális vagy informális módon szerezte meg az egyén<sup>7</sup>. Megfigyelhető, hogy a formálisan szerzett tudás elismerése sokkal gyakoribb jelenség, mint a nem-formális vagy informális módon szerzett tudás elismerése. Ezen a helyzeten mindenképpen indokolt lenne változtatni, mégpedig azért, mert a felnőttképzésben igen nagy szerepe van az ilyen módon megszerzett, gyakorlati jelentőségű tudásnak, amit feltétlenül el kellene ismerni akár egy újabb tanulási folyamatban, akár egy munkavégzési folyamatban.

A nem-formális és informális módon megszerzett tudás elismerésének egyik fontos **funkciója**, hogy megkönnyítse a szervezett képzési programokba történő belépést, mégpedig azáltal, hogy azonosítja és értékeli a már megszerzett tudást az erre szolgáló többféle eszközzel, és a képzési programot úgy alakítják, hogy elkerüljék a már megszerzett ismeretek újbóli oktatását (Derényi – Milotay – Tót – Török 2006, 10).

---

<sup>7</sup> Amíg a korábbi pedagógiák csak passzív szerepet szántak az előzetes tudásnak és úgy gondolták, hogy az előzetesen megszerzett tudásanyag csak „szállásadója” az újonnan beérkező ismereteknek, a modern elképzelések egyre nagyobb szerepet szánnak az előzetes tudásnak és azt nem töredeztetnek, vagy bizonyos tényezők együttesének gondolják, hanem egy rendszernek. (Pillmann 2006, 10)

Így a képző intézmény kreditként ismeri el a már megszerzett tudást és a tanulónak már nem kell egy bizonyos tanegységet újra felvennie, teljesítenie, hanem azt egyszerűen kiválthatja, ezáltal lehetőség nyílik a tanuló számára egyéni tanulási út kialakítására.

A nem-formális és informális módon megszerzett tudás elismerésének másik fontos funkciója a képzési programok egyéni igények szerinti megtervezése, amelynek segítségével hatékonyabb és időtakarékosabb programok állíthatók össze. Ebben az esetben a fő cél az, hogy a képzési programok a lehető leginkább lerövidüljenek, és ezáltal olcsóbbak legyenek.

A nem-formális és informális tanulás elismerése mellett szól az az érv is, hogy a tanulóknak egyértelműbb visszajelzésekre van szükségük ahhoz, jobban ki tudják aknázni a tanulási lehetőségeket, ami hozzájárul a tanulók önbizalmának növeléséhez is. Ha ugyanis a tanuló tisztában van azzal, milyen tudást szerzett meg korábban és a képző szerv felmérése alapján megállapítja, akár több modul alól is felmentést kaphat, minden bizonnyal nagyobb valószínűséggel kezd el egy újabb képzést, ezáltal könnyebben megvalósul az egész életen át tartó tanulás elve, így a nem-formális és informális tanulás elismerése az élethosszig tartó tanulás koherens rendszerének kiépítésében is igen fontos eszköz.

Végül, de nem utolsósorban nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy ma már egyre inkább kompetencialapú képzésről beszélünk a tudásalapú képzés helyett, és a kompetenciák elsajátítása formális, nem-formális és informális módon egyaránt történhet. Az elsajátított kompetenciák elismerésére szükség van, függetlenül attól, milyen módon szerezte azt meg az egyén, ezáltal létrejöhet egy átjárás az oktatás különböző területei között. A tanulási lehetőségek bővülésében tehát fontos szerepe van mind a nem-formális, mind az informális tanulásnak, és akár az iskola is építhet az iskolán kívül megszerezhető tudásra is (Derényi – Milotay – Tót – Török 2006, 13).

Számos tény **nehéztény** azonban a nem-formális és informális tanulás elismerését, így az, gyakran olyan tudás elismeréséről van szó, amelyet az egyén nem formális keretek között szerzett meg, és adott esetben még nincs is tudatában annak, hogy rendelkezik ezzel a tudással. Az elismerés során arra is oda kell figyelni, egyik elismerési mód se oltsa ki a másikat, a nem-formális és informális tanulás eredményének elismerése ne gyengítse a formális rendszereket, és ne a formális rendszerben meghonosodott elismerési módokkal ismerjük el a nem-formális és informális úton szerzett tudást. (Derényi – Milotay – Tót – Török 2006, 13). Ez ugyanis nehézséget okozhat, mivel az iskolán kívül megszerezhető tudást gyakran más eszközzel mérhetjük, mint a formálisan megszerzett tudást. Hozzájárul ehhez még az a probléma, a képzés nem individuálisan, hanem csoportosan szerveződik, és egy csoporton belül igen eltérő előzetes ismereteket kellene „számításba venniük” a képző intézményeknek. (Derényi – Milotay – Tót – Török 2006, 52)

Nem egyenértékű az informálisan, illetve nem-formálisan és a formálisan szerzett tudás elismerésének gazdasági és társadalmi fogadtatása (Derényi – Milotay – Tót – Török 2006, 14), ami szintén problémaforrás lehet. A munkaadók zöme ugyanis úgy véli, hogy az előzetes tudás beszámítása segítségével lerövidített képzés értéktelenebb az eredeti, vagyis a hosszabb képzési idejű programnál. Munkanélküliek számára indított képzés esetén az abban részt vevő álláskeresők szintén nem érdekeltek a képzés lerövidítésében, mivel addig kapják az álláskeresői segélyt, amíg részt vesznek a képzési programban, tehát így egyértelműen a hosszabb képzési időt tartják kedvezőbbnek.

Nem egyenértékű a formális, nem-formális és informális tanulás eredménye sem, a formális képzés tekinthető még mindig dominánsnak, ami egyértelműen mutatja azt, milyen hagyománya és gyakorlata van a magyar társadalomban a demokráciának.

Bár elméletben még valamennyire létezik is a formális, nem-formális és informális tanulási szektorok közötti kapcsolat a képzés rugalmasabbá és hozzáférhetőbbé tétele érdekében, azonban ez a gyakorlatban sajnos nem igazán jelenik meg, csupán néhány olyan területet találunk, ahol ez már részben vagy teljes egészben megvalósult.

## 2. Hazai helyzet bemutatása

A nem-formális és informális tanulás elismerésének kérdése Magyarországon számos jelentősebb oktatáspolitikai koncepcióban, policy jellegű dokumentumban megjelenik, a gyakorlati kezdeményezések azonban még igen szerény léptékűek. Találhatunk olyan, nemzetközi standardokra épülő eljárásokat (pl. az ECDL-vizsgarendszer, vagy az idegen nyelvi vizsgák), amelyek már egyértelműen a nem formális és informális keretek között szerzett tudás elismerésének sikeres megvalósítását képviselik, emellett néhány sajátos hazai kezdeményezést is erre vonatkozóan (Derényi – Milotay – Tót – Török 2006, 19). Több tényező áll annak háttérében, hogy a nyelv és informatika az a két terület, ahol a nem-formális és informális módon szerzett tudás elismerése jól működik. E két területnek szoros a kapcsolódása azokkal a helyszínekkel, ahol az informális tanulás jelentős része zajlik, vagyis a privát tevékenységek, illetve a munka világával, ráadásul maguk az ismeretek is igen alkalmasak a modulokra, részismeretekre bontásra. (Soós 2008, 38) További feltétel a képesítéstől független munkatapasztalat-szerzési lehetőség, ami hozzájárul a nem-formális és informális módon szerzett tudás alkalmazásához, ellentétben azokkal a szakmákkal, amelyekben képesítés nélkül nem lehet munkatapasztalatot szerezni (ilyen az egészségügyi szakmák egy része, a gépkocsivezetés, hatósági előírásokhoz kötött tevékenységek). Végül a nyelvi és informatikai terület azért is áll kiemelkedő helyen ebben a tekintetben, mert mindkét esetben igen nagy igény mutatkozik e készségek fejlesztése iránt a felnőttek részéről és nemcsak a munkaerőpiacon való sikeres elhelyezkedés szempontjából, hanem a hétköznapi életben hasznos és értékes információk beszerzése szempontjából is.

A nem-formális és informális tanulással szerzett tudás elismerésének legjobb példái tehát az idegennyelv ismeret, illetve a bármilyen módon megszerzett informatikai jártasságot igazoló ECDL<sup>8</sup> vizsga. Az **idegennyelv vizsga** megszerzése teljesen független attól, milyen keretek között szerezte nyelvtudását az egyén: iskolai keretek között, vagy nyelviskolában, külföldi tanulmányút vagy szakmai út keretében, esetleg önképzéssel vagy magántanár sajátította el az adott nyelvet. Mivel a nyelvvizsga abszolút nyitott rendszer, így nem-formális és informális módon szerzett tudás elismerésének egyik fontos eljárása. Az **ECDL vizsga** – ami az idegennyelv-vizsgához hasonlóan szintén nyitott rendszernek tekinthető – elsősorban felhasználói ismereteket igazol, bárki regisztrálhatja magát a programban és akár tanfolyam nélkül is jelentkezhet a vizsgára egyéni felkészülés után. Irreleváns, milyen módon szerezte az egyén informatikai ismereteit, csupán tudásáról kell számot adnia gyakorlati vizsgakeretében.

A **Felnőttképzési törvény** révén a kormányzat a képzési tevékenység szerves részévé kívánta tenni a felnőttképzési szolgáltatásokat, amikor előírta, hogy „a képzési programnak igazodnia kell a képzésben részt vevő felnőttek eltérő előképzettségéhez és képességeihez. A képzésre jelentkező felnőtt kérheti tudásszintjének előzetes felmérését, amelyet a felnőttképzést folytató intézmény köteles értékelni és figyelembe venni.” (2001. évi CI. törvény 17. § ) Tehát a jogszabály a képzésre jelentkező felnőtt számára

---

<sup>8</sup> Az ECDL vizsga az European Computer Driving Licence (Európai Számítógép-használói Jogosítvány) kifejezés rövidítése.

lehetőségként ajánlja fel tudásszintjének felmérését, azonban a felnőttképzést folytató intézmény számára már kötelezettségként jelenik meg annak értékelése és figyelembevétele. A törvény azonban nem pontosítja a felmérés, értékelés, figyelembevétel fogalmát és a beszámítás módszereit, nem szankcionálja annak elmaradását sem, ami sajnos nagy mértékben nehezíti az intézmények számonkérését, abban az esetben, ha nem biztosítják a jelentkező előzetes tudásszintjének felmérését. Ezen indokolt lenne változtatni, ugyanis ez a hiányosság a felnőttek tanuláshoz való jogát sérti azáltal, hogy nem biztosít lehetőséget a korábban megszerzett tudás beszámítására, ezáltal csökkenti a tanuláshoz való hozzáférés lehetőségét.

Az iskolán kívül szerzett tudás elismerésének lehetőségét a **Felsőoktatási törvény** is biztosítja, amikor lehetővé teszi a korábbi munkatapasztalatok elismerését, azaz a nem-formális és informális módon szerzett ismeretek elismerését: *„nem kell teljesíteni a tantervben előírt követelményeket, ha a hallgató azokat korábban már elsajátította, és ezt hitelt érdemlő módon igazolja. A munkatapasztalatok alapján teljesített követelmények elismeréséhez az intézménynek szóbeli, írásbeli vagy gyakorlati számonkérés formájában meg kell bizonyosodnia az ismeretek elsajátításáról”* (79/2006. (IV.5.) Kormányrendelet 23. § (9) bekezdés). Az országjelentés szerint többségben vannak azok, akik a kérelmezőknek az előzetesen szerzett tudásukat igazoló „bizonyítékait” (tanúsítvány, írásbeli munkák, egyéb korábbi alkotások) értékelik, de találunk olyan intézményeket is, amelyek írásbeli, szóbeli vizsgát szerveznek és még az evidenciák vizsgálatát is elvégzik, sőt, olyan is akad, amelyik úgy nyilatkozott, hogy semmilyen értékelési eljárást nem folytat. (Derényi – Milotay – Tót – Török 2006, 63) Általánosságban elmondható azonban, hogy a felsőoktatás erőteljesen ellenáll nem formális és informális tanulással szerzett tudás elismerésének, mert a felsőoktatási intézmények világát a hagyományos rendszerek uralkodó jellegéből következően egyelőre még az oktatók által leadott és ellenőrzött ismeretek kultúrája hatja át.

Egy kiemelten fontos terület, ahol az előzetesen szerzett ismeretek beszámítása megtörténik, a regionális képző központok rendszere, amelyet a rendszerváltást követően hoztak létre a munkaügyi ellátórendszer részeként 9 székhelyen. A Székesfehérvári Regionális Képző Központban az 1990-es évek vége óta igénybe vehető az informatikai tudás és készségek előzetes értékelése (ETFE = Előzetes tudás felmérése és elismerése). Az eljárás során a részletes modulcéllok megfogalmazását követően tesztek, gyakorlati feladatok készítése és lektorálása, értékelési szempontok kidolgozása következik, majd az érdeklődő hallgatók megkapják az összesített (modulonkénti) tematikát, mérlegelik előzetesen megszerzett tudásukat a követelményekhez képest. A felmérések végrehajtása és kiértékelése után az instruktorok megszervezik a tanfolyam indítását (Schindler 2008). Tehát az előzetesen megszerzett tudás elismerésével a felnőtt tanuló képzése egyszerűbben, gyorsabban történik, mert a már megszerzett tudást nem kell még egyszer elsajátítania, ami egyszerűbbé teszi a felnőtt tanuló dolgát, kevesebb idejébe kerül és kisebb terhet ró a tanuló felnőttre, valamint a képző intézményre egyaránt.

Hasonló kezdeményezéssel ma már több Regionális Képző Központ szolgáltatásai között is találkozhatunk, például a Pécsi Regionális Képző Központ Előzetes Tudás Felmérése és Beszámítása címen hirdette meg ezt a lehetőséget, a Békéscsabai Regionális Képző Központ pedig az előzetes tudás mérésének és elismerését Movelex rendszer<sup>9</sup> segítségével valósítja meg. Megállapíthatjuk tehát, hogy

---

<sup>9</sup> A Movelex rendszer esetében a képzésbe történő bekapcsolódás során a hallgató összeállítja saját portfólióját, amely segítségével egyrészt meghatározható az egyéni tanulási és vizsgáut, másrészt megkönnyíthető az elhelyezkedés, tehát túlmutat a tanulási feladatok lecsökkentésén. A hallgatói portfólió részei között a PLA tesztek eredményén túl megtalálhatjuk a bizonyítványokat,

a regionális képző központok rendszerében már viszonylag korán, a kilencvenes évek második felében megjelent a korábban szerzett tudás elismerésének fontossága, ezen a területen abszolút úttörőként mintát mutatott a Székesfehérvári Regionális Képző Központ az ETFE rendszer bevezetésével.

## **Összegzés**

Bár ma már jogszabályban rögzített követelmény az előzetesen megszerzett tudás elismerése, ennek ellenére az értékelés, beszámítás még mindig jellemzően a formális módon szerzett tudásra vonatkozik, a nem-formális és informális módon szerzett tudás elismerése hazánkban még gyerekcipőben jár, csupán néhány területen sikerült már elismerni az ilyen módon szerzett tudást. Az első lépést már megtettük a tudásszint előzetes felmérési kötelezettségének Felnőttképzési törvényben való rögzítésével, azonban a szankciók hiánya miatt a várt eredmény egyelőre még elmaradt, csak elszórtan találkozhatunk az előzetesen megszerzett tudás elismerésével a felnőttképzésben. Indokolt lenne lépéseket tenni a közgondolkodás megváltoztatásának irányába, és a már megszerzett tudást mint értéket kellene figyelembe vennünk, amely időt és költséget spórol meg a képzésben részt vevő, adott ismereteket már korábban megszerzett felnőtt és a képzőintézmény számára egyaránt. Ehhez kapcsolódóan indokolt lenne változtatni a különböző módon szerzett tudás gazdasági és társadalmi fogadtatásán, növelni a nem-formális és informális módon szerzett tudás elismerését. Sok esetben éppen az iskolán kívül szerzett tudás az, ami jobban megmarad az egyén emlékezetében, amihez könnyebben vissza tud nyúlni, hiszen a gyakorlati életben szerzett tapasztalatból szűrődik le, ezért indokolt lenne segítséget nyújtani az egyes intézményeknek tudásszint-felmérő tesztek, adatbázisok kidolgozásával.

## **Felhasznált irodalom:**

*A Magyar Köztársaság Kormányának Stratégiája az egész életen át tartó tanulásról 2005.*

In: [www.okm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=415](http://www.okm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=415) 2008. szeptember 20. 9.30

Benedek András (1996): A felnőttoktatás új kihívásai a szakképzésben. In: Koltai Dénes (szerk.): Andragógiai olvasókönyv I. [Humán szervező (munkaügyi) menedzser sorozat] Pécs, Janus Pannonius Tudományegyetem Továbbképző Intézete, 309-318. p.

Derényi András – Milotay Nóra – Tót Éva – Török Balázs (2006): A nem formális és informális tudás elismerése Magyarországon. Egy OECD projekt tanulságai. Budapest, Oktatási és Kulturális Minisztérium

Durkó Mátyás (1998): Társadalom, felnőttnevelés, önéletrajz. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen

Juhász Erika (2008): A felnőttoktatás és helye az oktatási rendszerben. In: Konyáriné Loós Andrea - Szerepi Sándor (szerk.): Társadalomtudományi tanulmányok I. Hajdúböszörmény, DE TEK HPFK, 45-56. p.

Forray R. Katalin – Juhász Erika (2008): Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere. In: Új Pedagógiai Szemle, 3. szám, 62-68. p.

---

értékeléseket, a nyelvtudás igazolását és az önéletrajzot, tehát itt egy komplex csomagról beszélhetünk. (Székely 2008, 2)

Koltai Dénes – Várnagy Péter (2000): A magyar felnőttoktatás jogi környezete. In: Iskolakultúra, 10. szám, 61-65. p.

Komenczi Bertalan: Az Európai Bizottság Memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról. In: Új Pedagógiai Szemle, 2001/6. sz. 122-132. p. Elérhető még: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2001-06-eu-komenczi-europai> Memorandum az életen át tartó tanulásról 2001 In: [www.okm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=270](http://www.okm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=270) 2008. szeptember 20. 18.00

Pillmann Judit (2006): Az előzetes tudás felmérése és elismerése. Veszprémi Egyetem, Tanárképző Kar Pedagógiai és Pszichológiai Tanszék In: <http://www.szm2006/zips/Pillmann%20Judit.pdf> 2008. szeptember 20. 9.30

Schindler Rózsa (2008): *Előzetes tudás felmérése és elismerése.* In: [http://www.szrmkk.hu/main.php?id=szolgaltatasok\\_12](http://www.szrmkk.hu/main.php?id=szolgaltatasok_12) 2008. szeptember 20. 9.00

Soós Roland (2008): A nem-formális és informális tanulás elismerése OECD RNFIL projekt. In: [http://www.erak.hu/szemelvenyek/rnfil\\_01.pdf](http://www.erak.hu/szemelvenyek/rnfil_01.pdf) 2008. szeptember 20. 11.00

Szakképzés-fejlesztési stratégia 2005-2013. In: [http://www.om.hu/letolt/szake/tanevnyito\\_2005\\_2006/strategia\\_050712.pdf](http://www.om.hu/letolt/szake/tanevnyito_2005_2006/strategia_050712.pdf) 2008. szeptember 20. 9.30

Székely István (2008): Az előzetes tudás mérésének és elismerésének módszertani és gyakorlati megvalósítása a Movelex rendszer segítségével. In: [www.suliszerviz.com/\\_data/VFS\\_d99cee1d73ea77cd0526167c234f6df1.ppt](http://www.suliszerviz.com/_data/VFS_d99cee1d73ea77cd0526167c234f6df1.ppt) 2008. szeptember 22. 10.00

### **Jogszabályok:**

1949. évi XX. törvény az Alkotmányról

2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről

1993. évi LXXXVI. törvény a szakképzésről

1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról

2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról

1057/2005. (V. 31.) kormányhatározat a szakképzés-fejlesztési stratégia végrehajtásához szükséges intézkedésekről

A felsőoktatási törvény végrehajtásáról szóló 79/2006. (IV.5.) kormányrendelet

*Fekete Ilona Dóra – Tátrai Orsolya:*

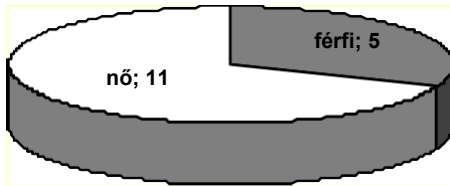
## **A FELNŐTTEK ÖNÁLLÓ TANULÁSÁNAK TERÜLETEI AZ AUTONÓM TANULÁS KUTATÁS INTERJÚELEMZÉSÉNEK EREDMÉNYEI ALAPJÁN**

Jelen tanulmány az Országos Tudományos Kutatási Alapprogramok (OTKA) támogatásával kivitelezett, *A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekció elköteleződés* című országos kutatás részeként létrejött kvalitatív vizsgálat összefoglalója. A kutatás empíriájában a mintavétel két módszerrel történt: kérdőíves, és strukturált interjú módszerrel. Mindkét esetben országos térdimenzióról beszélhetünk, hiszen Magyarország négy nagyvárosában – Budapesten, Debrecenben, Egerben, Pécsen –, és azok regionális körzetében történt az adatgyűjtés. Mind a kérdőívezés, mind pedig az interjúkészítés során alapvetően három célcsoport céloztunk meg: a felsőoktatásban tanuló, a munkanélküli és a felnőttképzésben résztvevő, 18-64 éves kor közötti fiatal felnőtt/ felnőtt korosztályt. Két fő vizsgálati területnek az autonóm tanulási tevékenységek vizsgálatát, valamint a fiatal felnőtt/felnőtt tanulók sajátosságainak feltárását és a közöttük lévő összefüggések elemzését tekintettük. A kérdőívekben tizenhat általunk legfontosabbnak ítélt, átfogó területen igyekeztünk megvizsgálni az önálló tanulási aktivitást, ezek a következők: 1. fizetett munkavégzéshez kapcsolódó szakmai ismeretek, 2. informatika, számítógép, internet, 3. idegen nyelv, 4. háztartás, 5. egészségmegőrzés, betegségek, 6. munkahely-változtatás, elhelyezkedés, 7. pénzügy, adózás, jogi kérdések, 8. politika, történelem, társadalmi kérdés, 9. vallás, spiritualizmus, ezoterika, 10. hobbi, szabadidő, 11. természettudomány, 12. kultúra, művészet, 13. sport, 14. öltözködés, kozmetika, testápolás, 15. mezőgazdaság, állattenyésztés, kertészkedés, 16. egyéb szakterületek. A tanulói jellemzők kapcsán pedig a következő szempontokat vettük figyelembe: nem, kor, lakóhely, családi állapot, iskolai végzettség, foglalkozás-beosztás, tanulási motivációk, további tanulási célok, önálló tanulási sajátosságok és a tanulást befolyásoló tényezők.

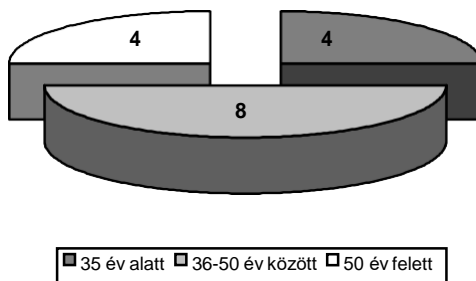
Természetesen az interjúkészítésnél ugyanazok a nézőpontok érvényesültek strukturált kérdések formájában, mint a kérdőíves lekérdezés során, ám a módszer sajátosságainak megfelelően bizonyos területek nagyobb hangsúlyt kaptak, ami által az egyes összefüggések feltárása és megértése nagyobb mélységet nyert a kutatásban. Mind a négy régióban 4-4 interjú készült, különböző korú, társadalmi helyzetű, foglalkozású és érdeklődésű személyekkel.

Az interjúk elemezésénél először a demográfiai sajátosságokat tekintettük át, ami bizonyította, hogy a vizsgálat elején kitűzött célt sikerült megvalósítani. Az interjúalanyok nemük, életkoruk, származásuk, családi állapotuk, iskolai végzettségük és foglalkozásuk szerint is rendkívül színes képet festenek. Ahogy azt az *1. ábra* is mutatja, a megkérdezett között a nők és férfiak 11:5 arányban képviseltetik magukat, azaz több mint kétszer annyi hölgy, mint férfi adott interjút, ez természetesen a vizsgált autonóm tanulási területek elemzésének eredményeiben is visszaköszön majd. A megkérdezettek életkori összetételét tekintve (*2. ábra*) kifejezetten arányos a megoszlásuk: a 16 interjúalany fele középkorú (36-50 év), másik felükből pedig 4-en a fiatal felnőttek (35 év alatti), ugyanannyian pedig az 50 év feletti korosztályba tartoznak.

**1. ábra: Az interjúalanyok megoszlása nemek szerint**



**2. ábra: Az interjúalanyok megoszlása életkor szerint**



Ennek megfelelően családi állapotuk is eltérő; többségüknek már vannak gyermekei, ám nagyjából hasonló arányban házasok, elváltak, illetve élnek élettársi kapcsolatban – ezek közül pedig nagyon gyakran nem az első kapcsolatukban. Csak kevesen élnek egyedül, illetve a szülőkkel.

*„A főiskola első évében eseti gyógyszeres védekezés mellett is teherbe estem,... Decemberben, 20 évesen megszülettem az első fiamat Pétert, akit 3 éves koráig egyedül neveltem.... ...megismertem a későbbi élettársamat. Ő 30 éves volt, nőtlen, gyermektelen. Egy év múlva összeköltöztünk, 2 év múlva megszületett a gyermekünk.”*

*„'87-ben megnősültem és '88-ban megszületett a kislányom,... '90-ben megszületett a fiam is. És sajnos '91-ben mindjárt el is váltam.”*

*„Megismerkedtem egy férfival, szerelmes lettem, teherbe estem és abbahagytam a tanulmányaimat. ... Terhes voltam, megszülettem. A gyerek nem maradt meg. ... A férjem erős egyéniség volt, együtt jártunk boltba, piacra. Elvette az önbizalmamat. 1982-ben elváltunk. Előlről kellett kezdenem mindent, segítségemre volt a nővérem és a kislánya. Öhözójuk költöztem be Pécsre, miután elváltunk.”*



*„Hmm, cukrász vagyok, Egerben élek, 24 éves vagyok, mit mondjak még? Még otthon lakom, de éppen lakásvásárlás előtt állok. Nincs barátnőm.”*

*„Titkárnőként dolgozom, Egerben élünk, házas vagyok. Van két gyermekem, de már nem élnek velünk.”*

*„2006-tól élek egy másik párkapcsolatban, ami szintén nem működik 100 százalékosan. A konfliktusok alapja a különböző érdeklődés az anyagiak.”*

A megkérdezettek egynegyede (4 fő) cigány nemzetiségű, melynek a későbbiek során lesz jelentősége, a többiek magyar származásúak, lakóhelyüket tekintve pedig elmondható, hogy vannak városi és falvakban élő interjúalanyok is egyaránt, a főváros, illetve a nagyváros jelenléte nem kiugróan domináns. A megkérdezettek között szerepel igen nehéz sorból érkező, illetve a lakóhelye alapján meglehetősen gazdag, befolyásos ember egyaránt.

*„1960-ban születtem egy cigánytelepen. A családom első lánygyermeké voltam. Engem még két lánytestvér követett 2 -3 év múlva.”*

*„Lajos vagyok. 1961. június 4-én születtem. Roma származású, kolompár vagy lovári vagyok, és azon kívül elsőszülött.”*

*„Lakásunk a Gellérthegyen egy szép, csendes kis zsákutcában van. A társasházhoz hatalmas nagy kert tartozik, valamint garázs, és nemrégiben együttesen építettünk egy szaunát a tulajdonosokkal.”*

Az iskolai végzettséget tekintve a 16 főnek közel fele (7 fő) rendelkezik főiskolai vagy egyetemi diplomával, a többiek harmadának (3 fő) a 8 általános a legmagasabb végzettsége – bár hozzá kell tennünk, hogy emellett számos szakma gyakorlati ismeretével rendelkeznek. Egy főnek szakmunkás végzettsége, ötnek viszont érettségije is van. A megkérdezettek közül ketten munkanélküliek – a szakmunkás bizonyítvánnyal, illetve az egyetemi diplomával rendelkező interjúalany –, de akad olyan is, aki jelenleg doktori képzésben vesz részt, vagyis jogilag még hallgatónak számít.

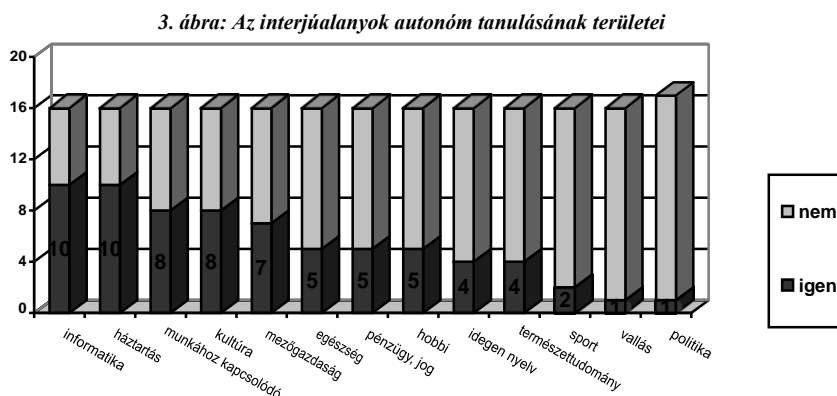
*„2000-ben elkezdtem levelezőn a romológia szakot, 2003-ban egyetemi diplomát kaptam. A cigányokról, magunkról sok eddig nem ismert tudást szerezhettem itt meg. Nagyon érdekes Izgalmas időszaka volt az életemnek. Politológia doktoriskolába nyertem felvételt, ami sok új Információt, ismeretet nyújtott, azonban itt a tanulmányaimat felfüggesztettem, most a Neveléstudományi Doktoriskola romológia specializációjára iratkoztam át.”*

A beszámolókból kiderült, hogy iskolai végzettségüktől függetlenül szinte mindannyian rákényszerültek életük során többször is, hogy úgymond szakmát váltsanak, ami nem mindig kötődött iskolarendszerű tanuláshoz – mindez jól kirajzolódik a későbbiekben tárgyalandó, a munkához kapcsolódó autonóm tanulási tevékenységek eredményeiben. Különösen igaz ez az egyik interjúalany életére, aki meglehetősen fiatalon kényszerült nyugdíjba vonulni, és tekintve, hogy nem tanult tovább, az ő életében kiemelt fontossággal jelenik meg az autonóm tanulás:

„Villanyszerelőkhöz kerültem, mint betanított villanyszerelő. Fél évet dolgoztam kb. a villanyszerelőkkel, ugyanannál a cégnél aztán átkértem magamat a szivattyúsokhoz, az jobban tetszett. Hát ott is megtanultam ugye a szakmunkás kollégától a szakmunkás kollégától megtanultam a szerelési technikákat. Megtanultam. Láttam, hogy csinálják, ahogyan csinálják a szerelési munkákat. Akkor közben beteg lettem. Szívproblémám volt. És akkor rokkantsági nyugdíjba helyeztek. 19 éves voltam ekkor. Akkor nyugdíjaztak. De közben amikor jobban lettem elmentem dolgozni nyugdíj mellett. Maszek villanyszerelővel dolgoztam”

A megkérdezettek foglalkozásának jellege azonban majdnem minden esetben igazodik legmagasabb iskolai végzettségükhöz, amiből arra következtethetünk, hogy az egyénileg elsajátított, munkához kapcsolódó ismeretek, gyakorlati tudás nem mindig kamatozik a munkaerőpiacon, vagy legalábbis más módon, mint egy hivatalos, végzettségi szintnövekedéssel járó képzettség megszerzése.

Ha sorra vesszük az interjúban említésre került önálló tanulási tevékenységek főbb területeit, akkor láthatjuk, hogy a kérdőívben megnevezett 16 típus közül 13-ról az interjúalanyok is nyilatkoztak. A 3. ábra azt mutatja, hogy az interjúban az egyes tanulási területeket hányan említették mint saját autonóm tanulásuk részét.



Jól látható, hogy a legtöbben (10-10 fő) az informatikával, számítógépes ismeretekkel összefüggő, illetve a háztartási munkálatokhoz kapcsolódó önálló tanulást hozták szóba, és mindössze 1-1 interjúalany számolt be valamilyen vallási vagy politikai témájú autonóm tanulási ismeretszerzésről. A tanulmány következő részében a megkérdezettek által említett területeket vesszük górcső alá és elemezzük az interjúból kiemelt részletek segítségével.

### **1. a) Informatikával kapcsolatos ismeretek**

Várakozásainkkal ellentétben ezt a területet említették a legtöbben az interjúalanyok közül, annak ellenére (vagy éppen azért), mert a válaszadók többsége nő volt. Ennek magyarázata az lehet, hogy mivel a köztudatban az az elgondolás él, miszerint a férfiak jobban értenek a számítógéphez, ezért a nők alaposabban utána járnak a dolgoknak, és valóban fontosnak tartják akár munkájuk hatékonyabb végzéséhez, akár hobbijuk alaposabb megismeréséhez, információk gyűjtéséhez a számítógépes ismeretek elsajátítását.

Ez a terület meglehetősen érdekesnek bizonyult, tekintve, hogy a többi autonóm tanulási területet is némiképp magába foglalja, illetve azok „segítőjeként” jelenik meg. Elég csak arra gondolnunk, hogy az internet mint (ha nem is elsődleges, de) kiemelt fontosságú információforrás az autonóm tanulás során az élet bármely területén. Természetesen elsősorban a munkavégzéshez kapcsolódóan jelenik meg az interjúkban – így például a számítógépes szövegszerkesztés vagy a különböző programok használata kapcsán –, de fontos eleme a már említett internet-használat is.

*„Büszke voltam arra, hogy sikerült a számítógépet egyedül összeszerelnem. A gépen apróbb javításokat magam is el tudok végezni és egy új programot is tanultam. Az egyetemi kiegészítőt angol nyelvből most szerzem meg, és a szakdolgozatom kérdőíves felmérést is fog tartalmazni. Ezért célszerű volt az SPSS alapjaival megismerkednem, hogy segítségével a kérdőíveket hatékonyabban elemezni tudjam.”*

*„Keresek segédanyagokat az interneten.”*

*„A számítógépes ismereteket legkevésbé képzésen tanultam meg, hanem leginkább magamtól otthon használat közben, a fiam és barátaim segítségével. Fontos volt, hogy tudjam a kapcsolatot tartani a barátaimmal, ne kelljen segítséget kérni, ha bármit szeretnék megírni, elkészíteni.”*

*„Amikor a kiegészítő képzés végeztem, a tanárok már nem fogadták el kézírással a beadandó dolgozatokat, pénzért lehetett volna gépetteni, de úgy voltam vele én inkább magam megtanulnám alapszinten kezelni a számítógépet, látva, hogy e nélkül már boldogulni nem nagyon lehet. ... Először könyveket kerestem, de a könyvek olvasása nem vitt előrébb, inkább leültem a számítógép elé és próbálkoztam, sokat hibáztam kezdetben, de nem adtam fel, és ennek nagyon örülök, mert elég jó szinten sikerült, igaz csak felhasználóként a számítógépet használatát megtanulni.”*

Érdekességgént kiemeljük még, hogy bár többen is említették, hogy voltak számítógép-felhasználói ismereteket oktató képzéseken is, a valódi tanulás, elsajátítás önálló tanulásuk révén valósult meg, illetve többen is úgy gondolják, hogy bizonyos tudás elsajátításának legjobb, leghatékonyabb eszköze az autonóm tanulás ezen a területen. Ez talán nem is meglepő, hiszen a számítógép és a programok felhasználói szinten való megismerése elsősorban gyakorlati mintsem elméleti „tananyag” és a legjobban akkor rögzülnek az ismeretek, ha – segítséggel talán, de végső soron – magunk fedezzük fel használatának rejtelseit, fortélyait.

### **1. b) Háztartási munkához kapcsolódó ismeretek**

A másik nagyobb terület (háztartás) „népszerűsége” részben annak is betudható, hogy az interjúalanyok többsége nő, méghozzá családós és gyermekes, akik mindennapjaiban akarva-akaratlan fontos szerepet tölt be a háztartás vezetése, és az ehhez kapcsolódó, elsősorban gyakorlati tapasztalatok folyamatos bővítése. Ezek közül a legtöbben a sütés-főzést, valamint a lakásfelújításhoz kapcsolódó mindenféle tevékenységeket hozták fel konkrét példaként, de nagyon sokszor előfordult a háztartáshoz kapcsolódóan az idő hatékony beosztásának „megtanulása”, illetve a különböző női szerepekkel való zsonglörködés elsajátítása.

*„Mivel egyedül nevelem két gyermekemet, szükségem volt arra is, hogy megtanuljam az ügyes és praktikus időbeosztást.”*

*„A legjobb barátnőmnek gyermeke született. Sok időt töltök náluk, így a gyermekgondozással kapcsolatos ismereteim is bővültek.”*

*„Az idén elköltöztem otthonról. Eddig szüleimmel laktam, most elérkezett az a pillanat, hogy én is talpra álljak. Sok új dolgot kellett megtanulnom, az önmagamról való gondoskodást, figyelni arra, hogy mindig legyen a legszükségesebbekből otthon, az összes csekk időben be legyen fizetve, a virágok folyamatosan meg legyenek locsolva, kitapasztalni azt, hogy a növények hol érzik magukat a legjobban a lakásban”.*

*„A lakást felújítjuk. Új festési technológiát láttam, amire nagyon rácsodálkoztam. Ronggyal mintákat festenek a festett alapra több színből, mint a batikolt ruhák. Jól mutat nagyon.”*

## **2. a) Fizetett munkatevékenységhez kapcsolódó ismeretek**

A második leggyakoribb önálló tanulási terület csoportjába a fizetett munkatevékenységhez, és a kultúrához kapcsolódó ismeretbővítés tartozik (8-8 fő említette). A legtöbb megkérdezett arról számolt be, hogy ezen a területen többnyire nem az érdeklődés vezette az autonóm tanulásban, sokkal inkább a munkája megtartása, illetve az új technológia, technika fejlődésével járó lépéskényszer miatt kezdett bele ismeretei bővítésébe, továbbá azért, hogy iskoláskorú gyermekét segíteni tudja a tanulásban.

*„Nagyon sokféle alkalommal és indíttatásból tanultam az elmúlt 35 évben, humán gimnáziumban érettségiztem, dolgoztam, mint képesítés nélküli pedagógus. Aztán különböző körülmények miatt ez abban kellett hagynom... És akkor váltottam egy év után és átnyergeltem a kereskedelembe. Itt aztán a könyvelőtől, a boltvezetőig a leltárszakértőig mindenféle lépcsőt végigjártam, kitanultam, iskoláimat elvégeztem hozzá.”*

*„A munkámhoz folyamatosan nagyrészt egyénileg kell a tanulni, a változásokat követni, mert nagyon könnyű hibázni, ha nem követjük és építjük be az új rendelkezéseket, szabályzatokat”.*

*„Munkahelyemen folyamatos kihívásnak vagyok kitéve. Mindig új dolgokkal találkozom, sok új mindent kell megtanulnom. Ahhoz, hogy a munkámat jól végezzem (ami nagyon fontos számomra), odafigyelek minden részletére és ha nem értek valamit, mindig utána kérdezek.”*

*„A telefonközpont-kezelői munkakör megkövetelte, hogy a műszaki fejlődést kövesse az ember, és mint telefonközpont-kezelő a legkezdetlegesebb telefonközpont kezelését is meg kellett tanulni, és ahogy a későbbiek során jöttek a modernbb berendezések folyamatosan követni kellett és tanulni kellett ahhoz, hogy most a jelen korban meglévő központot tudja az ember kezelni, ami már a legfejlettebb számítógép-rendszerű.”*

*„Jelentős autonóm tanulási sikernek könyvelem el az utóbbi években a HEFOP tanoda projektek vezetését, pénzügyi elszámolását. Pedagógiát életemben nem tanultam és nem is volt hozzá semmilyen tapasztalatom, mégis rákényszerültem, hogy a tanoda irányítása,*

*a diákokkal való foglalkozások területén, olyan szakterületeken sajátítsak el bizonyos pedagógiai módszereket, kommunikációt, pedagógiai adminisztrációt, ami teljes mértékben autonóm tanulásnak számíthat, ugyanis a munka folyamán szinte egy munkatársamon kívül csak saját magamra számíthattam.”*

Az előzőeknek némiképp ellentmond az, hogy amikor az interjúalanyokat az autonóm tanulás kapcsolatos motiváló tényezőkről kérdeztük, a pénz, a jobb állás megszerzése, illetőleg a már meglévő megtartása csupán második helyen szerepelt a listán – szinte mindegyik válaszadó elsődleges motiváló tényezőnek a megújulásra, fejlődésre való lehetőséget, valamint az ezekből adódó kihívást tekintette. Ebből arra következtettünk, hogy jöllehet a tanulás első lépése talán külső „kényszerből” fakadt (bár nem minden esetben!), a tanulási folyamatban haladva már sokkal inkább a kíváncsiság, a kihívásra adott válaszok domináltak. Az egyik interjúalany ezt úgy fogalmazta meg, hogy véleménye szerint a tanulás, az ismeretek megszerzése, a tudás iránti vágy egyáltalán nem korfüggő, hiszen minden korban lehet tanulni – akár iskolai keretek között, akár önként elindulva, felkutatva bizonyos információkat.

## **2. b) Kultúrához kapcsolódó ismeretek**

A kultúrához kapcsolódó ismeretek megszerzése meglehetősen széles skálán mozgott: a televíziós műsorok nézésétől kezdve a zenekarban való zenélésen keresztül az élettárs, lakótárs kultúrájának megismerése céljából elsajátított nyelvi, főzési, kulturális ismeretekig az interjúalanyok elmeséléseiben minden előfordult. Természetesen a kultúra fogalmát nem kívántuk az interjúk alkalmával korlátozni, minden válaszadó saját értelmezése szerint sorolhatta ide autonóm tanulási tevékenységeit.

*„Főként az építészet érdekel, abból is az, ami fával kapcsolatos. A zene is nagyon érdekel, mindenevő vagyok. Ami jó az jó, legyen az Kárpátia, vagy akár a Bódi Gusztai zenéje, hallgatom.”*

*„A tv-ben érdekelnek a kvízműsorok a természetfilmek. Sok mindent tanul belőlük az ember. Az útifilmekből más országok, kultúrákat. Nagyon szerettem régen táncolni is, zenét hallgatni.”*

*„Rá egy évre alakult egy zenekar, aminek a szólógitárosa voltam. És a gitározást azt úgy tanultam meg, hogy gyerekkoromban voltak az unokabátyáim, akik már majdnem felnőttek voltak, tehát nagyobbak voltak és az árokparton kint játszottak, meg otthon náluk. Én mindig elkértem a gitárjukat, néztem, hogy mit fognak, hogyan csinálnak. És akkor így megtanultam én is gitározni. Sokat gyakoroltam, és úgy meg tudtam tanulni. De később már jártam zenetanárhoz is és akkor fejlesztettem a tudásomat. Ami elég profi szinten ment már a végén. Akkor lett a zenekar.”*

Az esetek nagy többségében a más kultúrák megismerése, azok tisztelete és megérteni akarása állt a középpontban az autonóm tanulás „elindítójaként” – a zene, az építészet, a nyelv, a konyhaművészet és a filmek színes világán keresztül.

### **3. Mezőgazdasági ismeretek**

A kultúrát valamilyen módon érintő tudás megszerzésére irányuló tanulást követi a mezőgazdasági – állatokkal, növényekkel kapcsolatos – tájékozottság fejlesztése (7 fő említette). A legtöbben nem is nagyon tekintették tanulásnak ezen ismeretek megszerzését, mert a legtöbb tevékenység hobbinak számított véleményük szerint – amihez pedig sehogyan sem lehet a „tanulás” szót illeszteni, hiszen az épp olyan tevékenység, amelyet a szabadidőnkben, nem kötelezettséggént végzünk.

*„Érdekel a boltgárkertészet, egyre jobban, látom, hogy a kitartó munkával biztos pénzhez lehet általa jutni. ... Egy boltgárkertésznél dolgozom most. Gyümölcsöse van főként, de virágkertészete is. Hát ott mindent kell csinálni. Fűvet nyírni, rotálni, kaszálni, permetezni, ásni kell. Árúsítok is, ez nem jelent gondot, van előzetes tudásom a vásári árusítás miatt, csak az áru jellege más.”*

*„Öt kutyánk van a volt élettársammal. Mindig is volt gyerekkorom óta kutyám. A tartásuk, gondozásuk nem jelentett gondot. 12 feletti a macskák száma. Az állattartás miatt figyelni kell az akciókat, hol mi olcsóbb. Tápot, konzerveket ott veszünk nagyobb tételben is, mert az nem mindegy mennyibe kerül. Ha betegek és észrevevesszük, azt azonnal észre lehet venni. Sok mindent tudunk kezelni, az állatorvos megfizetni nem kevés pénzbe kerülne.”*

Természetesen a kisebb településeken élő interjúalanyok életében sokkal meghatározóbb módon jelentkezik a mezőgazdaságban való jártasság, hiszen mindennapjaik részét képezi a kiskert gondozása és az állatok ápolása. Mindamellet érdekelt volt látni, hogy ezen autonóm tanulási területen hasonló hangsúllyal jelent meg a fővárosban élők tapasztalata – elsősorban virág- és fűszernövény-termesztésről számoltak be –, a vidéki nagyvárosok lakosai viszont egyáltalán nem tettek említést erről.

### **4. a) Egészséggel kapcsolatos ismeretek**

Öten bővítik ismereteiket mind az egészség, egészséges életmód, mind pedig a pénzügyek és jog területén, illetve a különféle hobbitevékenységekhez kapcsolódóan is. A válaszadók között legtöbben az egészséges életmóddal kapcsolatos ismeretek elsajátításáról, illetőleg a ténylegesen az egészségüggyel kapcsolatos munkáról (betegápolás, természetgyógyászat, masszázs, stb.) számoltak be.

*„Az egészséggel kapcsolatos érdeklődésem, mivel hogy a pályaválasztás tekintetében nem valósult meg, így megpróbáltam az ismerősök információi alapján lehetőséget keresni arra, hogy azért közel kerüljek valamilyen szinten az egészségmegőrzéshez, a betegségmegelőzéshez. A szomszédasszonyom tanácsára és segítségével elmentem jó pár alkalommal Életreform Egyesületbe, illetve tagja lettem ennek az egyesületnek. Itt orvosok által előadott természetgyógyászati ismereteket szerezhettem. ... Bizonyos mértékig az akupresszúra ismereteimet is már így szereztem, otthon a számítógép segítségével. Hallottam előadást gyógynövényekkel kapcsolatban, így ilyen témákban is kerestem magamnak elektronikusán elérhető leírásokat. Emellett így ismerkedtem meg az Etka-jógával is.”*

*„Az egészséges életmód híve vagyok, sok időt fordítok a sportra, mert tudom, hogy ez adja meg az alapot, hogy az ember bírja a napi strapát. Éppen ezért a háztartásvezetés során is törekszem arra, hogy egészségesen táplálkozzunk (fűszernövények termesztése, bio-gyümölcs a kertből, friss ételek készítése).”*

Az ebben a témában megszólalókra jellemző, hogy bár korukat tekintve meglehetősen színes képet mutatnak, végzettségük alapján többen vannak azok, akik egyetemet végeztek. Kiemelendő még, hogy a férfiak közül mindössze kettő említi ezt az autonóm tanulási területet – egyiküknek a munkájához kapcsolódóan merül fel a téma, másikuk pedig kifejezetten arról számol be, hogy önpusztító életmódot él: sodort, rossz minőségű cigarettát szív, naponta 5-6 kávét iszik, és rendszeresen fogyaszt nagymennyiségű alkoholt. Ez utóbbi interjúalany azt emelte ki, hogy változtatni nem is akar ezen a helyzeten és nem is tud, hiszen élete kilátástalan, napról napra él, az egészséges életmódra váltás csak a sokadik a megoldandó problémák listáján.

#### **4. b) Pénzügyekkel és állampolgári jogokkal kapcsolatos ismeretek**

A pénzügyekkel és állampolgári jogokkal kapcsolatos ismeretek megszerzésével kapcsolatosan azt figyeltük meg, hogy az interjúalanyok többsége valamilyen negatív élmény folytán – válás, gyermekelhelyezés, adósságtörlesztés, stb. – került kapcsolatba az autonóm tanulás ezen területével, és mindössze páran számoltak be arról, hogy ismereteik bővítésére érdeklődésből, illetve munkájukból kifolyólag került sor.

*„Voltam már anyagilag szorult helyzetben, ilyenkor kényszerül a szegény ember arra, hogy igénybe vegye azokat a pénzintézeteket, amelyek gyorsan adnak pénzt, pár órán belül, vagy egy –két nap maximum. Hát ezek uzsorakamatra adnak, ha ezt te vagy én csinálnám, bezárnának bennünket.”*

*„...jól ismerem, tudom a jogaimat, kötelességeimet, tudom hova fordulhatok, ha bajba kerülök, ha jogsérelem ér. Pécs legjobb ügyvédjét ismerem. Egy ügyemben (gyerektartásdíj hátralékom volt, az állam megelőlegezte, mert épp abban az időszakban nem volt munkám) képviselt a perben engemet.”*

*„Ugyanakkor, mint egyéni vállalkozó, egy cég teljes gazdálkodása mellett az adók ismerete, a vállalkozás csinja-binja is hozzátartozik.”*

*„Szeretnék venni egy lakást, ezért most nézelődöm az ingatlanpiacon.”*

#### **4. c) Hobbitevékenységek**

A hobbitevékenységhez kapcsolódó autonóm tanulás viszonylag ritkán fordult elő megszólalóink körében, mely részben azzal magyarázható, hogy a többi részterület kapcsán már említést tettek ezen elfoglaltságaikról. Elsősorban saját személyiségük megismerése, a különböző sportok, valamint a főzés került előtérbe a csekély számú interjúalany beszámolójában.

#### **5. a) Idegen nyelvi ismeretek**

Az interjúalanyok közül 4-4 tanuló tudatosan, de önállóan idegen nyelvet, és természettudományt. Bár a megkérdezettek nem szívesen beszéltek sikereikről és kudarcaikról, azonban ahány esetben mégis említésre kerültek, nagyjából ugyanannyian számoltak be az idegen nyelv tanulásával kapcsolatosan eredményességről mint bukásról.

*„Az utolsó élettársam beás, és barátaim is voltak, vannak cigányok, sok mindent megértek, de válaszolni nem tudok. Kolompár barátaim csináltak egy vastag kézzel írt szótárat, abból tanultam régen, sajnos már nincsen meg. Ahogy hallgatom a cigány zenét, néha-néha beugrik egy- egy szó, szókapcsolat.”*

*„A gimnáziumba már haladó fokon lévő német tudással érkeztem. Sokat lendítettem előre a német tudásomon, amikor egy új osztálytárssal összebarátkoztam, aki német anyanyelvű volt, rendszeresen németül társalogtunk egymással. Rövid idő alatt átvettem osztálytársam bajor akcentusát is. ... Ugyancsak rendkívül sokat tudtam fejlődni a németországi cseregyerek programban, Osnabrückben. Mivel folyékonyan beszéltem németül, én voltam a kapcsolattartó, a gyerekcsoport tolmácsa, rengeteg tudást halmoztam fel ebben a pozíciójában, hiszen magyart és németet egyaránt gyakoroltam ez idő alatt, ez nagyon elősegítette a német nyelvtudásomat.”*

Azokban az esetekben, ahol a nyelv tanulását a megkérdezettek sikerként élték meg, leginkább a „való világban” való elsajátítást emelték ki, mintsem a könyvből, kazettából, otthoni környezetben történő ismeretszerzést tartották hatékonynak – vagyis a cserediákként, ösztöndíjasként, külföldön dolgozóként, párkapcsolatban átélte élmények voltak a megértés „kényszerének” elsődleges mozgatórugói.

#### **5. b) Természettudományos ismeretek**

Érdekes megfigyelni, hogy az interjúalanyok mindegyike, aki említette a természettudományos ismereteket, az autonóm tanulásnak kizárólag a TV-ben látható filmekből származó ismeretek elsajátítására gondolt.

*„A természetfilmeket nagyon szeretem, ha tehetem, nézem a tévében őket. Nagyon érdekelnek az állatok, természeti jelenségek, országok, kultúrák.”*

#### **6. Sporthoz kapcsolódó ismeretek, készségek**

Az interjúalanyok közül mindössze két fő fejlesztési sporttevékenységhez fűződő tapasztalatait, melyet meglehetősen csekélynek tartottunk, hiszen a megkérdezettek kétharmada 50 év alatti. A válaszadóknak csak az egyike számolt be arról, hogy a sport igen fontos szerepet játszik az életében, tekintve, hogy az egészséges táplálkozással ötvözve lehet csak a napi munkát, „strapát” ahogyan nevezte, fizikailag bírni.

*„Egyébként nekem nagyon sokat segített a tanulásban a kikapcsolódás is, barátokkal, de még inkább a sport. Én mielőtt elkezdtem tanulni, talán az is adott egy kis segítséget, hogy mindig sokat sportoltam ... aztán végül megállapodtam a hosszútávfutásnál, amit magam tudok csinálni, bármikor le tudok menni futni, magam kezdtem el olvasni róla és egyedül elkezdtem egyre nagyobb távokat futni, és egyre komolyabban kezdtem el futni, végül már félmaraton, eljutottam a maratonig, tagja lettem egy amatőr maraton futóklubnak.”*

*„Hobbim a téli sportok, snowbordok. Mellette a ping-pongozás.”*

#### **7. a) Vallással kapcsolatos ismeretek**

Az interjúalanyok közül csupán egy fő említette, hogy vallási ismeretek gyűjt, ezek közül is a keleti vallások és ezoterikus ismeretek a legjelentősebbek:



„A világvallások érdekelnek, főként a buddhizmus, az áll a legközelebb hozzám. A misztikus dolgok nem érdekelnek, azt hiszem el, amit látok. Az ezotéria is távol áll tőlem.”

### 7. b) Politikával kapcsolatos ismeretek

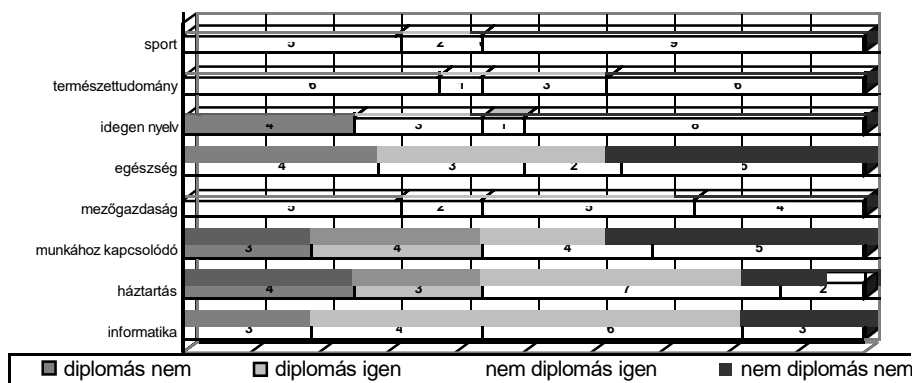
A politikával kapcsolatban csak egy megkérdezett nyilatkozott úgy, hogy tudatosan figyeli, és próbálja értelmezni is annak eseményeit, a többség vagy meg sem említette, vagy egyértelműen elutasította a témát. A témával való foglalkozás hiánya, illetve ilyen mértékű negligálása nem feltétlenül a politikában való jártasság szegényességét jelenti, sokkal inkább a mai hazai politika ellen való általános társadalmi szembefordulást szemlélteti.

„A politika nem érdekel, a helyi szintű politika is csak annyiban érdekel, hogy a kerületi polgármester mennyit fordít arra a területre, ahol lakok. Ezt teljes figyelemmel kísérem,...”

„A politika? UTÁLOM!”

Az adatokat számos szempont szerint elemezhetjük, amelyek közül a továbbiakban azt vizsgáljuk meg, hogy a 16 interjúalany esetében az iskolai végzettség mennyiben befolyásolja önálló tanulási tevékenységeik jellegét. Ugyanis feltételezzük, hogy – mint ahogy azt már számos vizsgálat is alátámasztotta (Csoma 2005) – a felnőttek tanulása minden életszakaszukban függ korábbi életszakaszuk tanulási tartalmaitól, formáitól és eredményeitől. Azaz konkrétan a diplomával rendelkező réteg feltételezhetően aktívabb önálló tanulási tevékenységet végez, mint a diplomával nem rendelkezők. Az interjúk ilyen jellegű eredményeit a 4. ábra foglalja össze.

4. ábra: Az interjúalanyok autonóm tanulási területeinek megoszlása végzettségük szerint



Mivel a diplomások és nem diplomások aránya 7:9, azaz nem teljesen fele-fele, érdemes alaposan szemügyre venni a fenti ábrát ahhoz, hogy ne tévesszen meg bennünket. Bár szám szerint a legtöbb autonóm tanulási területet több nem diplomás említette, viszonylag kiegyenlítettnek mondhatjuk aránybeli megoszlásukat. Ilyen szempontból tehát nem bizonyosodott be a fent említett hipotézisünk. Természetesen, ezek a tanulási kategóriák rendkívül tágan értelmezhetők, ami kevésbé rajzolódik ki egy, a fentihez

hasonló ábrán, ahol a számok az uralkodók. Egy-egy kategórián belüli tanulási témák, a tanuláshoz használt eszközök, illetve a motivációs bázisok közötti különbségek mélyebb elemzést kívánnak.

Szemléltetésként, ha a természettudományos ismereteket vesszük alapul, azt látjuk, hogy a diplomás interjúalanyok közül csupán egy, míg a nem diplomások közül hárman is beszámoltak ilyen jellegű önálló tanulási tapasztalatról. Ha azonban megvizsgáljuk, hogy mit értettek ez alatt, akkor kissé átértékelődik a kép, ugyanis mind a négy válaszoló a természetfilmek szeretetét emeli ki. Nehéz tehát helyesen értelmezni és elemezni az önálló tanulási tevékenységeket, különösen, ha azok minőségi jegyeit is vizsgálni szeretnénk.

Ha az autonóm tanulás motivációs bázisát vizsgáljuk, akkor szintén hasonló eredménnyel találkozunk mindkét csoportban. Bár a diplomával nem rendelkezők többször említették egyedül a munkahelyi kényszert, és a jobb pénzkereseti lehetőséget elsődleges motiváló tényezőként, a diplomásoknál is megjelenik majdnem minden esetben a jobb fizetés mint elérendő cél – mindamellett, hogy a belső indíttatásnak, a kíváncsiságnak, a tudásvágynak legalább akkora jelentőséget tulajdonítanak. Így tehát bizonyos különbség mégiscsak érezhető a két réteg között.

### ***Felhasznált irodalom:***

- CSOMA Gyula (2005): A felnőttkori tanulás idődimenziói. In: CSOMA Gyula (szerk.): Andragógiai szemelvények. Budapest, Nyitott Könyv, 85-106. p.
- FORRAY R. Katalin – JUHÁSZ Erika (2008a): A kutatás témája. In: <http://www.autonomtanulas.hu/publikacio.html>, Letöltés: 2008.10.08.
- FORRAY R. Katalin – JUHÁSZ Erika (2008b): Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere. In: Új Pedagógiai Szemle, 3. szám, 62-68. p.
- Juhász Erika (2008): A felnőttoktatás és helye az oktatási rendszerben. In: Konyáriné Loós Andrea - Szerepi Sándor (szerk.): Társadalomtudományi tanulmányok I. Hajdúböszörmény, DE TEK HPFK, 45-56. p.
- PORDÁNY Sarolta (2006): Az informális tanulás értelmezése és mérése. In: FEKETÉNÉ Szakos Éva (szerk.): Fókuszban a felnőttek tanulása. Gödöllő, Szent István Egyetem GTK TI, 25-33. p.

*Herczegh Judit – Tornyai Zsuzsa Zsófia:*

## **AZ AUTONÓM TANULÁS KUTATÁSÁNAK EMPIRIKUS MEGKÖZELÍTÉSE – ELSŐ EREDMÉNYEK A KÉRDŐÍVES FELMÉRÉSRŐL EGY OTKA KUTATÁS ALAPJÁN**

Napjaink felnőtt tanulói folyamatos választak és elágazások előtt állnak: formális, avagy informális úton sajátítsák el a számukra szükséges és olykor az életvezetés szempontjából elengedhetetlen tudást? Századunk info-kommunikációs eszközeinek fejlettsége, a taneszközök változatossága és a tudás elsajátításának folyton változó színterei fokozatosan a kutatói érdeklődés középpontjába állították az önálló tanulási folyamatot, az autonóm tanulást és az informális tanulást. Mind módszertani, mind társadalomtudományi és nevelésszociológiai szempontokból is megújuló kutatási forrás ez a terület, köszönvén az internet és egyéb számítástechnikai eszközök, valamint a média folyamatos térhódításának, a hagyományos papír alapú ismeretátadás mellett.

„Az autonóm tanulásra irányuló kutatások utóbbi évtizedekre jellemző „reneszánszát” a robottechnika és a mesterséges intelligencia-kutatás területei tovább erősítik. A hazai andragógiai publikációkban is egyre többször szerepelnek az önálló tanulóval összefüggő kérdéskörök” (Pordány 2007).

Az esetek többségében a tanfolyamokon vagy az iskolai oktatás keretében végzett ismeretszerzést tekintjük tanulásnak, pedig nagyon sok mindent az egyén önállóan, saját elhatározása alapján tanul meg. Ilyenkor önállóan eltervez, kigondol egy rövidebb-hosszabb ideig tartó egyszerű vagy bonyolult tanulási programot, majd elkezd olvasni, jegyzetelni, gyakorolni, vagyis tenni valamit azért, hogy megvalósítsa önművelő, önfejlesztő programját.

Autonóm tanulásnak tekintjük tehát, amikor a tanulást saját maga kezdeményezi a tanuló, és önálló, irányított tanulási programot valósít meg (Juhász 2008).

### **Az empirikus kutatás alapjai**

*A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés* (OTKA Nyilvántartási szám K63555) című kutatás, mely 2006 és 2008 között zajlott, a Debreceni Egyetem, az Eszterházy Károly Főiskola és a Pécsi Tudományegyetem közreműködésével, Forray R. Katalin kutatásvezető és Juhász Erika társkutató irányításával az önálló tanulás fent vázolt folyamatát vizsgálta.

A kutatás célja a felnőtt autonóm tanulás eredményességének mérése, illetve az ennek elemzéséhez szükséges módszerek kidolgozása volt, melynek empirikus hátterét kívánjuk munkánkban bemutatni. A vizsgálat a tanulás elkezdésének, a kitartó tanulásnak, illetve a lemorzsolódásnak okainak és összefüggéseinek feltárására irányult kvantitatív és kvalitatív módszerek segítségével. A tanulók egy csoportjával interjú készült, amely a motivációk, tudáskorrekciós elkötelezettségi folyamat feltárását szolgálta. A kutatás célja, az autonóm tanulás mérése, illetve ennek elemzéséhez szükséges módszerek kipróbálása volt (Forray-Juhász 2008).

A kutatási kérdőív a tanulás olyan tágabb értelmezésére épült, amely szerint mindazok a tevékenységek tanulásnak tekinthetők, amelyekről az egyén úgy gondolja, hozzájárulnak ahhoz, hogy elsajátítsa mindazt, amit valamilyen okból meg akar tanulni.

Az Internetre és papír alapokra épülő kérdőíves felméréssel 1244 fő, 25-64 év közötti megkérdezett, önálló tanulásával kapcsolatos tapasztalatait kutattuk.

*A felnőtt tanulói jellemzőket 10 szocio-kulturális vizsgálati területre osztottuk:* Nem, Kor, Lakóhely, Családi állapot, Iskolai végzettség, Foglalkozás, beosztás, Tanulási motivációk, További tanulási célok, Önálló tanulási sajátosságok és a Tanulást befolyásoló tényezőkre.

A nemi arányokat tekintve a nők javára volt felülreprezentált az empirikus kutatás, mivel a kérdőíves mintában 809 fő nő és 345 fő férfi található. Korcsoport szerinti besorolásra bontva a legjellemzőbb az 1970-1990-ig születettek. Családi állapot tekintetében a megkérdezettek közel fele (43%-a) egyedülálló, házas 24 %, élettársi kapcsolatban 15%-uk él, míg 8% elvált. Az iskolai végzettség arányszámai a középfokú végzettség eloszlási többletét mutatják.<sup>10</sup>

A kutatás során 15 hangsúlyos tanulási területet jelöltünk meg, amely mutatók mentén a megkérdezettek önálló tanulási folyamatának gyakoriságát mérni tudtuk:

<b>Önálló tanulás (a kitöltést megelőző 4 hétben)</b>	<b>Naponta %</b>	<b>Heti 3-4 alkalommal %</b>
<i>Informatikával, számítógéppel, internettel kapcsolatos tudnivalók</i>	20	16,2
<i>Idegen nyelv</i>	11,6	15,5
<i>Háztartással kapcsolatos tudnivalók</i>	10,8	10,6
<i>Egészségmegőrzéssel, betegséggel kapcsolatos információk</i>	6,9	8,9
<i>Munkahely változtatás, elhelyezkedéssel kapcsolatos tudnivalók</i>	7,1	10,2
<i>Pénzügyekkel, adózással, jogi ismeretekkel kapcsolatos információk</i>	5,1	5,7
<i>Vallási, spirituális, ezoterikus témák</i>	4,7	5,5
<i>Politika, történelem, társadalmi kérdések</i>	8,3	12,5
<i>Hobbi, szabadidős tevékenység</i>	12,9	16,7
<i>Természettudomány</i>	3,3	4,3
<i>Kultúra, művészet</i>	8	12,2
<i>Sport</i>	5,1	7,7
<i>Öltözködés, divat</i>	7,2	10,1
<i>Mezőgazdaság, botanika, állattenyésztés</i>	2,7	4,3
<i>Fizetett munkavégzéshez kapcsolódó szakmai ismeretek</i>	18,2	14,5

<sup>10</sup> általános iskola	3,1 %	szakmunkásképző, szakiskola	7,4 %
szakközépiskola	11,4 %	gimnázium	32,6 %
technikum	3,2 %	felsőfokú szakképzés	6,7 %
főiskola	14,2 %	egyetem	12,2 %
tudományos fokozat	2,2 %		

A vizsgált területeken folytatott önálló tanulási tevékenység időtartamát a kérdőív kitöltését megelőző négy hétre maximalizáltuk, így az időbeli eltéréseket, és az esetleges múltbéli tanulási folyamatok utánkövetési nehézségeit kiküszöbölhettük. A fent látható táblázatból jól kivehetőek azok a hangsúlyos területek, amelyek mindennapi életünk szerves részét is képezik, és amelyek a legtöbb esetben az ismeretek informális elsajátítására sarkallják az egyéneket: informatika, idegen nyelvek elsajátítása, háztartással kapcsolatos tevékenységek, hobbihoz kapcsolható ismeretek elmélyítése és a fizetett munkavégzéshez kapcsolódó szakmai ismeretek bővítésének folyamatai.

A tanulási program megvalósításához használt eszközök korunk technológiai kettősségét tökéletesen tükrözik; a számítógép és internet azonos és vezető arányban jelenik meg a könyvek mellett. Úgy tűnik a média szórakoztató funkciója inkább érvényesül, mint oktató és ismeretátadó jellege az egyéni tanulási folyamatok elősegítésében.

### Sikerélmények és kudarcok az autonóm tanulás folyamatában

Azt mondhatjuk, hogy az önálló tanulásban ha lehetséges még hangsúlyosabb szerepet kap az egyéni motiváció és az elszenvedett kudarcok, vagy sikerek meghatározóak a későbbi tanulási folyamatokra nézve. Az autonóm módon elért sikerek generálhatják az elsajátított területek professzionális felhasználására irányuló kísérleteket, sok esetben a formális oktatást kiegészítve, annak elősegítésére kezdünk informális tanulásba, máskor a lelkesedés és kíváncsiság, mint mozgató erő lép be a tanulás folyamatába.

A tanulási területek hangsúlyosságának függvényében találkozhatunk kudarc és siker élményekkel az önálló tanulás folyamatában; sok esetben ugyanazok a területek egyaránt megjelennek a negatív és pozitív póluson egyaránt. Ilyen volt az idegen nyelv elsajátítása és a számítógépes és informatikai ismeretek elmélyítését célzó autonóm tanulás.

A válaszadók tanulási sikereket érték el többek között a sport, a stressz-oldás, a gasztronómia, az autóvezetés, a háztartás-vezetés és tervezés valamint a zenével kapcsolatos ismeretek bővítésének területén.

A továbbiakban két területet kívánunk bővebben ismertetni; az informatikai ismeretek és a nyelvismeret elsajátításának lebontásával.

Az elektronikus információhordozókkal kapcsolatos tanulási folyamat a következő területek szerint került elemzésre:

Hardverrel kapcsolatos ismeretek	31.1 %
<i>Új szoftverek kezelése</i>	49.4%
<i>Eddig ismert szoftverek hatékonyabb kezelése</i>	48.8%
Információkeresés vagy annak hatékonyabbá tétele	45.7%
Levelezés vagy kapcsolattartás új módszerei	46.3%
Letöltések megtanulása vagy hatékonyabbá tétele	44.6%
<i>Munkával/tanulással kapcsolatos felhasználás vagy hatékonyabbá tétele</i>	58.3%
Online műveltségi játékok	34.6%
Elektronikus ügyintézés	38.7%

Mint láthatjuk a legtöbbször által megjelölt területek a különböző új és már használt szoftverek kezelésével kapcsolatos ismeretek elsajátítására és elmélyítésére vonatkoznak. A legnagyobb arányban hangsúlyos a munkavégzéssel és tanulással kapcsolatos felhasználás hatékonyságának növelése, ami nem véletlen, hiszen a számítógép és internet az egyéni munkavégzés szerves részét képezi szinte minden szektorban.

Ehhez kapcsolható az idegen nyelvek ismeretének fontossága. A választható és elsajátítandó nyelvek között kiemelkedő arányban jelenik meg világnyelvünk, az angol (a megkérdezettek 60.6%-a ezt a nyelvet tanulja). Ezt követi a maga 28.8%-os megjelölési arányával a német, majd 7.2 %-al a francia és összességében 24.7%-ban jelennek meg egyéb nyelvek, értve ez alatt a spanyolt, olaszt, orosz, hollandot és esetlegesen felbukkanó egyéb nyelveket.

Az önálló nyelv-tanulás folyamán a következő területek jelennek meg:

<i>Szókincsbővítés</i>	63.4 %
Íráskészség javítása	33.6 %
<i>Beszédmegértés fejlesztése</i>	53.9 %
<i>Társalgás gyakorlása</i>	47.8 %
Ország-ismereti tudás bővítése	29.2 %
Felkészülés nyelvvizsgára, tesztek kitöltése	27.2 %
<i>Zenehallgatás idegen nyelven</i>	55.9 %
Filmnézés idegen nyelven	49 %
Olvasás idegen nyelven	42.7 %
Olvasási készség fejlesztése	38.2 %
Kiejtés fejlesztése	42.1 %
Nyelvtan fejlesztése	39.5 %

Az elektronikus és papír alapú önálló tanulási formák preferenciájának köszönhetően egyértelmű vezető szerepet kap a szókincsbővítés területe, amelyet az idegen nyelvű zenehallgatás és a beszédmegértés gyakorlása követ. Míg a szókincsbővítés folyamata papír és elektronikus alapon egyaránt megvalósítható, addig az utóbb említett két terület egyértelműen az informatikai-elektronikai alapokkal támogatott tanulást támasztja alá. Másik oldalról szemlélve az angol nyelv vezető szerepe megjelenik az elektronikai eszközök használatában is, hiszen a számítógép nyelve az angol.

Láthatjuk, hogy bár elkülönülten és kiemelten foglalkoztunk eme két különös hangsúllyal megjelenő területtel, mégis közöttük komoly összefonódások és átfedések vannak, amelyek erősíthetnek vezető pozíciójukon.

## Miért tanulunk önállóan és hogyan?

A következőkben azokat az egyéni erőket fogjuk bemutatni és rangsorolni a kapott válaszok alapján, amelyek az autonóm tanulás elkezdéséhez vezettek.

Az önálló tanulás elkezdésének okai	Átlag
<i>1. Meglévő tudásnak, képességnek bővítése, továbbfejlesztése.</i>	4,24
<i>2. Kíváncsiság, tisztázási szándék.</i>	4,05
<i>3. Azonnali hasznosíthatósága a megszerzett új tudásnak, információnak.</i>	3,97
<i>4. Bizonyítvány, diploma szerzési szándék.</i>	3,38
<i>5. Pénzszerzési szándék.</i>	3,03

Jól látható, hogy a legkevésbé a gazdasági érdekek vezérlik az önálló tanulás útján történő elindulást, ugyanígy az informális úton megszerzett tudás formális értéké történő transzformációja sem kap hangsúlyt. Ami hajt bennünket, az a tudásvágy, az ismeretlen felfedezése, a már meglévő mélyebb elsajátítása. Úgy tűnik, ezek a motivációs tényezők belső értékekké válnak a tanulni vágyóban és egy valódi tudásszomjat generálnak.

Tanulással kapcsolatos motivációk, attitűdök	Átlag
<i>1. Saját tanulási stílusom, módszereim szerint akarom bővíteni a tudásomat.</i>	3,72
<i>2. Szeretem magam megtervezni a tanulásom részleteit.</i>	3,61
<i>3. Nyugodtabban tudok tanulni, ha nem kell másokra figyelnem.</i>	3,51
<i>4. Szeretek tanulni, ezért mindig tanulok valamit.</i>	3,49
<i>5. A hiányzó ismeretek, amelyeket önállóan tanultam, nem igényelnek szervezett képzést.</i>	3,15
<i>6. Nincs elegendő pénzem a fizetős tanfolyamokon való részvételhez.</i>	3,04
<i>7. Nincs időm arra, hogy részt vegyek szervezett csoportos képzésben.</i>	2,77
<i>8. Azonnal hozzá akartam kezdeni a tanuláshoz, nem akartam megvárni, míg bekapcsolódhatok egy szervezett oktatásba.</i>	2,67
<i>9. Nem kedvelem a tanár által irányított formális osztálytermi légkört.</i>	2,34
<i>10. Nem ismerek olyan tanfolyamot, ahol olyan ismereteket oktatnak, ami engem érdekel.</i>	2,20
<i>11. Közlekedési nehézségeim lennének.</i>	2,15

Az önállóság, az eszközök és helyszínek megválasztásának szabadsága az egyéni kreatív tanulással kapcsolatos gondolkodást erősíti azokon a területeken, amelyek

nincsenek alárendelve a formális keretek között zajló képzés hálójának és átláthatóságának.

### Nemi különbségek az autonóm tanulásban

A férfi és női nem közötti különbségek az autonóm tanuláshoz való viszonyukban is tetten érhető. Azonban a magyarázatra két elméleti felfogás áll egymással szemben: a biológiai-genetikai és a pszichológiai-szociológiai természetű alapon gyökerezőek. Az első elméleti felfogás szerint a biológiai eltérés és éppen ezért a társadalmi különbségek is determináltak, míg a második magyarázat szerint a különbségek nem szükségszerűek: a gyermekkori szocializációra és a társadalmi környezet hatására visszavezethetőek (Andorka 2001, Kendall 2003). Azonban e különbözőség értelmezése, értékelése, és az ebből levont következtetések régóta vita tárgyát képezik. Az azonban nyilvánvaló, hogy a férfi és a nő egymástól eltérő társadalmi szituációban helyezkedik el. Kevés kivételtől eltekintve kizárólag a nő feladata volt a családi tűzhely őrzése, a gyermekek nevelése, s a férfi feladata volt a család fenntartása, védelme, a társadalom szervezése, a közösségi munkamegosztás alapján rárótt munka elvégzése (Csaba 1985; Czeizel 1985).

Kutatásunkban is azt az eredményt kaptuk, hogy a két nem eltérően értékeli autonóm, önálló tanulását. Nem pusztán a különböző tanulási területekhez való viszonyuk, hanem a tanulás folyamata is eltérő: a kapott eredmények magyarázata a hagyományos nemi szerepek elsajátításából adódó eltérésekre is visszavezethetőek, azaz mindkét nem a tőle „távolabb álló” területek mélyebb megismerésére törekszik; vagy különböző a tanulás értékelése: valószínűsíthető, hogy azokat az ismereteket, amelyek a szocializáció során épültek be a két nem tagjainak hétköznapijaiba, már nem tekinthetik tanulásnak.

<i><b>Tanulási terület</b></i>	<i><b>Férfiak</b></i>	<i><b>Nők</b></i>
Fizetett munkavégzés	74,8 %	79,3 %
Informatika, számítógép	72,7 %	78,7 %
Egészségmegőrzés, betegségek	92,2 %	88,3 %
Kertészkedés, növényápolás	53 %	44,5 %
Állatok ápolása, gyógyítása	60,6 %	43,8 %
Vásárlás, élelmiszerek, ruhák, műszaki berendezések	29,3 %	23,2 %
Háztartás	89,6 %	84,4 %
Főzéssel kapcsolatos ismeretek	29,6 %	19,4 %
Takarítás, mosás, lakástisztaság	44,9 %	32,1 %
Gyermekeápolás, nevelés	60 %	46,1 %
Idősek, betegek ápolása	70,7 %	55,5 %

Ahogy a táblázatunk is mutatja, a különböző tanulási területek esetében eltérő a nők és férfiak válaszadási aránya. Magasabb a nők aránya a fizetett munkavégzéssel összefüggő autonóm tanulással kapcsolatban (79,3 %), és az informatikához,



számítógéphez kapcsolódó informális tanulás (78,7 %) esetében. Az eredményben megjelenik a munkaerőpiac megváltozása is: mivel napjainkban a technika a fizikai erőt másodlagos jelentőségűvé tette, a szellemi adottságok váltak meghatározó fontosságúvá, amely nem nemenként, hanem egyénenként különbözik (Czeizel 1985).

Ezzel szemben a férfiak aránya pedig magasabb az egészségmegőrzéshez köthető autonóm tanulási formák, a kertészkedés és az állatok ápolása (60,6 %), valamint a vásárláshoz kapcsolódó tanulási formák esetében (29,3%). S hogy még egy kiemelkedő példát hozzunk: a férfiak összességében többet tanulnak autonóm módon a háztartással, a főzéssel, a takarítással és a gyermekápolással-gyermekneveléssel kapcsolatban.

Ez utóbbi bővebb magyarázatra szorul: hiszen a korábbi tanulmányok nyomán a társadalmi elvárások és szerepek irányából közelítette meg mind a családon belüli munkamegosztást, mind a gyermek vállalásával és gyermek nevelésével kapcsolatban. Ahogyan Czeizel Endre (1985) fogalmaz tanulmányában: a férfi és a nő alapvetően eltérő szerepe a reprodukcióban megkérdőjelezhetetlen: a terhességvállalás a nők monopóliuma. Az anyaság szerepe nemcsak biológiailag, hanem társadalmilag is meghatározott, azaz tanult funkció. A fiú és a leánycsecsemőkkel születésüktől kezdve differenciáltan bánnak: a lányokat jobban babusgatják kicsi korban, más-más játékokat kapnak, másképp bánnak velük a családban, az iskolában és a legtöbb élethelyzetben. Éppen ezért ezek a szerepek többnyire nem tudatosak, hanem belső késztetesként érvényesülnek. A szocializációs folyamat eredményeként a felnövekvő gyermekek a családtól, az iskolától, a környezettől elsajátítják, sztereotipizálják az érvényben levő normákat. Ennek köszönhetően az európai kultúrájú társadalmakban a fiúk és férfiak agresszívebbek, míg a lányok és nők érzékenyebbek, empatikusabbak és szelídebbek. Ahogy Kendall (2003:341) fogalmaz: „A nemi sztereotípiák szerint a férfiak és a nők velejáróan különböznek a tulajdonságok, magatartásmód és aspirációk területén. A sztereotípiák a férfiakat erősnek, racionálisnak, dominánsnak, függetlennek és megjelenésükkel kevésbé foglalkozónak határozzák meg, a nőket pedig gyengének, érzelmesnek, gondoskodónak, akik alárendeltek és megjelenésük miatt aggódónak.” Az viszont nem tagadható, hogy a férfiak és nők közötti biológiai és pszichés különbségek végső soron az emberi élet fennmaradását szolgálják (Andorka 2001; Csaba 1985; Czeizel 1985). Éppen ezért lehet meglepő, hogy eredményeink azt mutatják, hogy a férfiak jelentősebb arányban tanulnak a klasszikusan nőinek tekinthető, háztartással, főzéssel, takarítással és gyermekneveléssel kapcsolatos tevékenységeket, azonban az is elképzelhető, hogy a férfiak pusztán a megváltozott viszonyokhoz alkalmazkodnak, s a változó nemi szerepekhez igazodnak.

## **Zárásgondolatok**

Országos kutatásunkban a felnőttkori tanulásnak azt a formáját elemeztük, amikor a felnőtt saját maga kezdeményezi a tanulását, és irányított, önálló tanulási programot valósít meg. Sorra vettük a válaszadók önálló tanulással kapcsolatos tapasztalatait, és megállapítottuk, hogy bár eltérések mutatkoznak az autonóm tanulási módokban és formákban, mégis felfedezhetőek szabályszerűségek, például azonosságok a sikerek és kudarcok esetében, és a nemeket megvizsgálva is érdekes, továbbgondolandó eredményekre jutottunk, például a háztartással és számítógéppel kapcsolatos autonóm tanulás esetében, mely eltér a megszokott mintázattól.

Összességében elmondható, hogy kutatásunk egyik legjelentősebb megállapítása, hogy az autonóm, tanulás folyamatában a formális keretek merev szabályaitól eltávolodhat az egyén, és ismeretszerzési szabadságát maximálisan megvalósíthatja. Hiszen magunk választjuk meg az eszközt, a célt, a tartalmat, így járulván hozzá az egyéni önmegvalósításunkhoz.

### ***Felhasznált irodalom:***

- Andorka Rudolf (2001): Bevezetés a szociológiába. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csaba György (1985): A nők biologikuma és társadalmi szerepvállalása közötti ütközések és azok következményei. In: Koncz Katalin (szerk.): Nők és férfiak – hiedelmek, tények; Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Czeizel Endre (1985): A nők biológiai „természete” és társadalmi lehetőségei. In: Koncz Katalin (szerk.): Nők és férfiak – hiedelmek, tények; Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Forray R. Katalin - Juhász Erika (2008): Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere. In: Új Pedagógiai Szemle, 3. szám, 62-68. p.
- Juhász Erika (2008): A felnőttoktatás és helye az oktatási rendszerben. In: Konyáriné Loós Andrea - Szerepi Sándor (szerk.): Társadalomtudományi tanulmányok I. Hajdúböszörmény, DE TEK HPFK, 45-56. p.
- Kendall, Diana (2003): Sociology in our times, Belmont, CA Wadsworth-Thompson Learning
- Márkus Edina - Juhász Erika (2008): Az autonóm tanulás hazai előzményeiből - Az önnevelés, önművelés megjelenése Durkó Mátyás munkáiban. In: Educatio, 2. szám, 314-318. p.
- Pordány Sarolta (2007): Az önirányító tanulás kiemelkedő kutatói a XX. század második felében,  
url:<http://www.tki.pte.hu/doktori/files/Az%20%C3%B6nir%C3%A1ny%C3%ADt%C3%B3tanul%C3%A1s%20kiemelked%C5%91%20kutat%C3%B3i.doc>, letöltve: 2009.03.04
- Simándi Szilvia - Juhász Erika (2008): Autonóm tanulás és turizmus összefüggései egy kutatás tükrében. In: Educatio, 2. szám, 301-307. p.

**NONFORMÁLIS – INFORMÁLIS TANULÁS  
TÖRTÉNETI, ELMÉLETI MEGKÖZELÍTÉSE**

**Drabancz M. Róbert:**

## **A MŰVELTSÉG CSAPDÁJÁBAN. A KULTURÁLIS MODERNIZÁCIÓ ÉS A NONFORMÁLIS NEVELÉS KÉRDÉSE A HÚSZAS ÉVEK MAGYAR SAJTÓNYILVÁNOSSÁGÁBAN**

### **1. Műveltség és a politika**

A húszas évek második felének dinamikus politikai vezetése jelentős eredményeket ért el az új kulturális igazgatás kiépítésének területén, és az extenzív gyakorlati munka mellett élesen jelentek meg a kor közgondolkodását meghatározó és reprezentáló politikai metaforák megteremtésének igényei. A korszakban már teljes spektrumában kiépült az országban is a sajtónyilvánosság, mely alkalmas volt arra, hogy a szórakoztató jellege mellett a politika világának céljait áramoltassa a közvélemény felé. A legfőbb célként a nemzeti integráció megteremtését határozta meg a politikai elit. Az egység megteremtésével az össznemzeti szándékként megjelölt történelmi Magyarország, a kor hatalmi elitje szerint, visszaállítható. Az integráció fogalmi kereteinek és tereinek megteremtését a kulturális igazgatás értelmiségi bürokratái és a kormányzathoz kötődő publicisták végezték el.

Klebsberg Kuno valószínűleg ezért vette maga mellé 1927-ben államtitkárnak Kornis Gyula egyetemi tanárt, aki már a húszas évek elejétől számos publikációban igyekezett a kultúra, a világnézet, a nevelés és a politika összefüggéseit feltárni. Írásaiban egy általános értékelméleti nézőpont mentén szerveződő, pszichológiai-filozófiai alapvetésű, egységes szellemtörténeti vonulatba illeszkedő rendszert kívánt kialakítani.

Kornis Gyula a szellemtörténeti irányzat élére állt mikor az 1921-ben alapított Minerva Társaság elnöke lett, s a társaság folyóiratában, a Minervában fontos eszmétörténeti tanulmányokat jelentetett meg. A klebsbergi konszolidációs kultúrpolitika preferenciarendszerében is fontos szerephez jutott a szellemtörténet. *„Erre a termékeny, kölcsönös kapcsolatra, mely a filozófia és a szaktudományok között fennáll, kitűnő fényt derít pl. az irodalomkutatásnak és a történettudománynak az a legújabb iránya, mely „szellemtörténet” vagy „eszmétörténet” néven ismeretes. Tudományos életünknek szükséges volna ezeknek a nagy határkérdéseknek, a modern tudományos világfelfogás ezen végső problémáinak alapos megvizsgálására, esetleg monografikus feldolgozására.”*<sup>11</sup> Kornis kultúrfilozófiai rendszeréről, valamint a kultúra és politika viszonyrendszeréről az 1921-ben írt *Kultúrpolitikánk irányelvei* című munkája alapján lehet világos képünk. Az objektív idealista értékelmélet alapján kifejtett gondolatsorban az igazi értéket, az önmagáért létező önértéket az igaz, a szép és a jó testesítette meg. Pauler Ákos filozófia rendszerét alkalmazva haladja meg a szerző a kanti formalizmust, és teszi az etikát (az erkölcsi jót) és a humanizmus eszményét a cselekvő, politikus ember legfontosabb motivációjává. Ebben a felfogásban a kultúra érték alapú fogalma az államelmélet elválaszthatatlan részévé vált. *„Először is a hatalom az állam végső alapja és eszköze. Másodszor a jog az a norma, mely a hatalom alkalmazását szabályozza.*

---

<sup>11</sup> Kornis Gyula: A filozófia múltja, jelene és jövő feladatai. In: A magyar tudománypolitika alapvetése. Szerkesztette: Magyar Zoltán. Budapest, Magyar Királyi Egyetemi Nyomda, 1927. 88-89. old.

*Harmadszor a kultúra az a cél, melyet végső elemzésben a hatalomnak a jogtól szabályozott alkalmazása szolgálni köteles. Az utóbbiban rejlik az állam etikai jelentősége, s ez adja meg az állami élet végső értelmét.*”<sup>12</sup> Kornis művében fokozottan hangsúlyozta a szellemi kultúra magasabb rendűségét az anyagi világ felett, melynek túlértékelése vezetett el saját korának válságához, melyben „...az emberek túlnyomó része nyomorultan tengeti vegetatív-anyagi életét...” A válság felszámolásában a szellemi alkotások elsődlegessége mellett érvel. „A szellemi kultúra igazi jelentősége különösen két tény világítása mellett szembeszökő, az első az, hogy az anyagi kultúrát is a szellem teremti, mozgatja, lendíti. Másodszor: csakis a fejlett szellemi kultúra biztosítja az állami hatalom, s a jog helyes gyakorlását. Hiába demokratizálódik a nemzet jogrendszere, az új jogoknak csak úgy van értelmük, ha a nemzet tagjait megfelelő műveltség képesíti a jogok helyes gyakorlására. Csak a művelt polgárok tudják a demokratikus intézményeket és kiterjesztett jogokat.”

Kornis idealisztikusnak ható gondolatmenetében az etikai dimenzió a kulcsmozzanat, melyben a kiművelt intelligenciával és a szilárd, erkölcsös emberek világával teremthető meg a válság megoldásának feltételei. Ebben a folyamatban válik a kultúrpolitika az állami feladatok egyik legfontosabb elemévé: „Nemzeti tragikumunk egyik fő forrása, hogy államférfiaiunk túlnyomó része nem vette észre a kultúrpolitikánk minden fölött álló centrális jelentőségét.” A szerző az új Magyarország szellemi újraépítését tartotta a politika legégetőbb feladatának, így helyezte a kultúrpolitikát az állami cselekvés centrumába. Kornis a korszak nagy tekintélyű politikusaként is végig dolgozott a kultúrpolitika és az államelméletek viszonyrendszerének kérdésén. Megtartva az értékelméleti dimenzióját megkülönböztette a kultúrpolitika elméletét, mely az állam céljainak és működésének a kultúrához való viszonyát takarja és a kultúrpolitika gyakorlatát, vagyis az elméletekből fakadó irányelveknek alkalmazása a konkrét anyagi és szellemi környezetben. A modern jogállam céljai alapján lehet: az egyén boldogságára törekvő, a közösségnek jólétét biztosító (utilitarizmus), az egyén szabadságát garantáló (jurizmus) és a szellemi értékrendet kialakító (kultúrállam). Még az első három államcél a társadalmi valóság egyik szegletét tette általános dimenzióvá, addig az abszolút értékek rendszerére szerveződő kultúrállam képes az egyén, a nemzet, az emberiség általános eszméit konkrét létezésé alakítani. Az állam másik sajátossága a hatalom gyakorlása, mely a fennmaradásnak és az önkifejezésnek az eszköze és a jog által szabályozott formában történik. A hatalom problémája abban rejlik, hogy képtelen a kultúra (szellemi hatalom) teljességének megragadására és ellenőrzésére, de anyagi lehetőségei közvetve elősegíthetik a társadalom szellemi műveltségének átalakítását. A történelem eddigi menetében államcélként a hatalom jelent meg mindig és ennek vált eszközévé a kultúra. A szellemi hatalom konkrét gazdasági, politikai, erkölcsi hatalommá váltható. A műveltség hatalmi erejét abban látja: „egy nemzet az értékek realizálásában jobban kitűnik, a benne rejlő szellemi energiákat buzgóbban s nagyobb erőfeszítéssel bontakoztatja ki s így fejlettebb kultúrára tesz szert, akkor természetes, hogy részint önkéntelenül, részint tudatosan ebben a fejlettebb kultúrában rejlő szellemi és anyagi expanzióra tör és legyűri a jóval kisebb kultúrájú államot, melynek népe nem fejt ki ekkora munkát az értékek megvalósításában.”<sup>13</sup> Ebben a formában a kultúra által a hatalom megszerezhető és a kultúrfilozófia által értelmezhetővé, etikailag igazolhatóvá válik. Az abszolút értékek hatalmát megvalósító jogállamokban a kultúrpolitika feladata

<sup>12</sup> Kornis Gyula: Kultúrpolitikánk irányelvei. In: Kornis Gyula: Kultúra és politika. Budapest, Franklin Társulat, 1928. 1-2. old.

<sup>13</sup> Kornis Gyula: Kultúrfölényünk kérdése. In: Kultúra és politika. Budapest, Franklin Társulat, 1928, 47. old.

a nemzeti célok meghatározása és a nemzeti célok eléréséhez szükséges eszközrendszer megteremtése. Ebben a felfogásban a politikai élet súlypontját a kultúrpolitika adja, mely rendelkezik azzal a képességgel, hogy megfogalmazza a nemzeti közösség számára az elérendő eszményeket és ezt cselekvő valósággá váltsa át. Ennek az idealisztikus alapon álló gondolkodásnak erős elemét alkotja a tevékeny cselekvő ember. A kultúrát mindig tevékenység eredményeként írta le, mely szépen hangzó programok helyett a dinamikus megvalósítást igényli. Megítélése szerint ebből fakadt a magyarság fölénye, hogy „mindig alkalmas volt az igen intenzív... munkára.”<sup>14</sup>

## 2. Politika, nemzetnevelés, neonacionalizmus

A neokonzervatív értelmiség által remélt, nemzeti tradíciókon nyugvó gyakorlati munka elvégzése a Bethlen-kormányra. 1921 tavaszán a miniszterelnökké kinevezett Bethlen „konszolidációra”, a szétzilálódott társadalom megerősítésére törekedett: „Az országos politikában négy év óta ugyanazt az irányt követem – hangsúlyozta pár év múlva is politikai vezérő elvét –, békét hirdettem a társadalmi osztályok, a felekezetek és a magyarok között, azt hirdettem, hogy felemelkedésünk nem jelszavak és egymásközi harc árán és segítségével, hanem kizáróan produktív munkával érhető el”.<sup>15</sup>

Az óvatosabb és a realitások talaján álló hangulatban a kultúrfőlény egyre inkább a kultúra dimenziójában nyerte el új formáját. Az új formáció jellegzetességei kitapinthatóak Szily Kálmánnak a Széphalomban megjelent beszédében.<sup>16</sup> Szily szembeszáll azokkal az ellenzéki véleményekkel, melyek túlságosan gyorsnak és költségesnek tartják az ország kulturális modernizációját. Nézete szerint abba a harcba, melybe belekényszerült Magyarország megcsonkítása után nincs más lehetőség az ország előtt, mint „a kultúra, az iskola, a tudomány terén tartsa a lépést szomszédaival és megfelelő legyen régi múltjához.”<sup>17</sup> Az általános közművelődés, de elsősorban a magas kultúrára fordított összegek teszik versenyképessé a magyarságot a jövőért folytatott harcban. A tudás idealizálása és heroikus mozzanatokkal ellátása, „...Magyarország feltámadása elválaszthatatlanul egybe van forrva a kultúra feltámasztásával és fejlesztésével”, megteremtette a fogalom patetikus viszonyrendszerét.<sup>18</sup> Az emelkedett hangnemmél elérte, hogy a fogalom racionális aspektusai mellett meg tudta jeleníteni az érzelmi szálakat, így az szakrális (feltámadás, apostol) jelleget kapott, és megfellebbezhetetlen erővé vált. A romantikus hagyományok idealizmusa mentén szerveződő gondolkodásban az egyetlen helyes és követendő úttá vált az új tartalmú kultúrfőlény.

A kultusztárca élére kerülő Klebelsberg pedig a húszas évek második felében a „neonacionalizmus” jelszavával foglalta össze kultúraépítő és nemzetnevelő programját.

---

14 Uo. 47. old.

<sup>15</sup> Bethlen István: A jobb- és baloldali radikalizmus ellen (1925. március 10.). In: Bethlen István gróf beszédei és írásai II. kötet. Budapest, Genius Könyvkiadó, 1933, 23. old.

<sup>16</sup> Szily Kálmán, ifj. (1875–1958). Mérnöki oklevelét a budapesti műegyetemen szerezte, majd a budapesti egyetemen bölcsészként végzett 1898-ban. A Műegyetemen tanított és 1927 és 1930 között rektora is volt az intézménynek. Az országgyűlés felsőházában az egyetemet képviselte. Rövid ideig a kultusztárca államtitkáraként is dolgozott (1932). Megkapta a Horthy korszak legjelentősebb kitüntetését a Corvin láncot is (1935). Kultúrpolitikai tevékenységének fókuszpontjában a felsőoktatás érdekeinek képviselője állt.

<sup>17</sup> Szily Kálmán: Az üldözött kultúrfőlény. Széphalom, 1929. III. évf., 259. old.

18 Uo. 260. old.

A kultuszminiszter az „új metódust és az új stílust” megtestesítő Bethlennel a háta mögött látott hozzá az ország intézményi és szellemi rekonstrukciójához. Az eltérő érdekek és ideológiák mentén szerveződő magyar politikai palettán Klebelsberg tudta olyan elvi célkitűzéssé tenni az elméletet, mely alkalmas konkrét gyakorlati cselekvésprogramra. A miniszter kultúrpolitikai tevékenységének indítékait bő és folyamatos újságírói munkásságában követhetjük nyomon, hiszen szívesen fejtette ki gondolatait a publicisztika eszközével. Közírói tevékenységét ő maga több szakaszra bontotta és megjegyezte, hogy az egyes időszakok időben és tematikában nehezen különíthetők el egymástól. Az első két szakasz vezető gondolata, még a stabilizáció nehéz és gyötrelmes idején, a húszas évek első hét évében a kultúrfőlény hirdetése és a külföld felé irányuló propaganda volt. Munkásságának harmadik szakaszában fogalmazta meg a *neonacionalizmus* elméletét, melyet nagy nemzetnevelési célként határozott meg.<sup>19</sup>

A húszas évek kultuszminisztere a Pesti Napló 1927. november 27-én megjelent számában részletesen foglalkozott azokkal a készlettel, melyek az újságírás felé sodorták. Mindenekelőtt a reformkor világának tollforgató politikusainak írásai sarkallták arra, hogy politikai eredményeit a sajtónyilvánosságon keresztül is megjelenítse. A politika világának természetes kísérőjének tartotta a sajtót, melynek segítségével hatásosan áramoltathatók a politikai üzenetek. Másrészt a bethleni politika szerves elemeként jelent meg a közvélemény megnyerése és tematizálása: „*Hasztalan csinálnánk intézményeket... ha üdvös és hasznos voltukat a közvélemény nem látná be, ha a nemzet azokat az intézményeket rokonszenvével és szeretetével nem avatná magáévá, sajátjáiévá.*”<sup>20</sup> A sajtó világán keresztül a konszolidációs- politika eredményei így juthatott el a szélesebb nyilvánossághoz és válhatott a társadalmi valóság részévé. A szerzőt olvasva érezhetjük, hogy nem véletlen a hatalom törekvése az irányított sajtónyilvánosság kialakítására. A kultuszminiszter is elvárásokkal fordult a sajtó irányába, hiszen feltételezte: „...*a magyar zszurnalisztikának és publicisztikának egyik legnemesebb feladata, hogy magasabb értelmű nemzetnevelést végezve, a közérdeklődést kiterjessze.*”<sup>21</sup> A kor politikai elitje számára fontos középosztály elérésének legtermészetesebb formájává vált a sajtónyilvánosság, mely így a nemzeti integráció megteremtésének elsődleges arculat alakító eszköze lett.

Klebelsberg jogi és politikai kérdésekben a korlátozó és a konzervatív elemek fenntartását igénylő álláspontjának adott hangot. Bethlen István miniszterelnökkel azonos politikai meggyőződésének meghatározó eleme volt a 19. század végére kiépült liberális állami intézményrendszer védelme, a vagyonos és művelt felsőbb társadalmi csoportok, leginkább az arisztokrácia és a birtokos nemesség elsőbbségének megőrzése. Mindketten a népi és faji kérdések megítélésében a XIX. század végi magyar liberalizmus felfogását vallották: „...*magyarnak tekintsünk ebben az országban mindenkit, aki velünk érzelemben, lelkiességben és nyelvben teljesen és fenntartás nélkül összeolvad.*”<sup>22</sup> A Horthy-korszak politikai- rendszere egyértelműen a nemzeti katasztrófa jegyében született, melynek gyökerei a nemzeti integráció ellentmondásaiban gyökereztek. A nemzetiségek elvesztése után az asszimiláció technikája oka fogyottá vált, és előtérbe került az országot lineárisan megosztó szociális kérdés, a társadalmi integráció feladatai. A magyarországi kapitalizmus és modernizáció akut kérdése volt,

<sup>19</sup> Klebelsberg Kunó: Jöjjetek harmincas évek. Budapest, Athenaeum, é.n. 15.old

<sup>20</sup> Klebelsberg Kunó: Miért írok cikket? Pesti Napló, 1927. november 27. 1.old.

<sup>21</sup> Uo.

<sup>22</sup> Klebelsberg Kunó: A magyar neonacionalizmus. Pesti Napló, 1928. január 1. 1 old.

hogyan kapcsolódjanak be a változásokba azok a társadalmi csoportok, melyek nincsenek felkészülve az átalakulásra. A középosztály védelmének és segítségének kérdése átszötte az egész korszakot, és a kultúrpolitika kiemelt helyen kezelte ezt a társadalmi csoportot.

A művelt, de modernizálandó társadalmi csoportok elérésének és meggyőzésének jellemző formájává lett a művészet nemzetnevelő jellegének erősítése is. A kultuszminiszter saját korában is közismert historizmusra folyamatosan köszönt vissza a művészetekről vallott nézeteiben is. A modern kor szabad és független művészi univerzuma helyett a funkcionális és a hatalom által finanszírozott alkotó ideálját írta le publicisztikájában. Értelmezésében a hatalomnak nemcsak a kereteket kell megteremtenie a művészeti tevékenységek működéséhez, hanem konkrét elvárásokat is meg kell fogalmaznia: „*A művészet erejével nemcsak szebbé akarjuk tenni a magyar életet, hanem ostromolni akarjuk vele Trianont is.*”<sup>23</sup> Az állami szerepvállalás természetesen hozta magával a meghatározott és elvárt ideák beépítését a művészetek világába. Publicisztikájában többször is foglalkozott a modernizáció művészetpolitikai aspektusaival. Példaként hozta fel az újkort, mikor a magyaroknak két nagy rekonstrukciós időszaka volt: a török után, amikor barokk stílusban dolgoztak, valamint József nádor és Széchenyi kora, amikor a neoklasszicizmus volt előtérben. Láthatóan a 18. század barokk stílusú épületei és a 19. század első felében létrejött neoklasszikus stílusú monumentális épületek adják meg különösen vidéki városaink jellegét. Klebelsberg nyomatóként az egri líceum és a budapesti Nemzeti Múzeum épületét említette, melyek a felidézett korszakok valóban emblemikus alkotásai, ám feltétlen tiszteletükből csupán egy mechanikus szemlélet következhet: „*... a kultusztárca új építkezéseinél mindenhol respektálják azoknak a városoknak a szellemét, ahol dolgozik és igyekszik harmonikusan beilleszkedni a miliőbe. Így Egerben rokokó stílusban építünk, Esztergomban a Bazilikára való tekintettel neoklasszikus irányban...*”<sup>24</sup>

Klebelsberg többcélú, és az átgondolt politikai szempontokat is megjelenítő alkotókedve nemcsak a kultúra szervezésében és a minisztériumi mecenatúra kiépítésében, hanem tényleges épületek létrehozásában is megnyilatkozott. Az Országos Levéltár, a tihanyi Biológiai Kutató Intézet, a szegedi Dóm tér vagy a háború előtt elkezdett Debreceni Egyetem épületei mind példája a határokon kívül rekedt intézmények pótlását szorgalmazó miniszteri akaratnak. Klebelsberg szavain túl a korszak összképe szempontjából elengedhetetlen annak érzékeltetése, hogy a kultúra első emberének közismert historizmusán túl hol húzódnak a képzőművészetről vallott felfogásának korlátai. Az Új Magyar Képtár 1928-as megnyitása alkalmából született írásában a kultuszminiszter elgondolkodott azon, hogy mit is jelent az „*élő magyar művészet*”. Idegenkedéssel fogadja a kortárs alkotásokat, és csak a klasszicizálódott

<sup>23</sup> Klebelsberg Kunó: A magyar művészet huszonnegyedik órájában. Pesti Napló, 1928. november. 4. 1. old.

<sup>24</sup> Klebelsberg Kunó: A magyar művészet mint nemzeti erőforrás. Pesti Napló, 1928. július 29. old. Klebelsberg a „neoklasszicista” stílust természetesen a nyugat-európai nyelvekben meghonosodott értelemben használja, amely 18. század végi 19. század eleji „klasszicizmust” jelenti. A konkrét építészeti, képzőművészeti alkotásokat tekintve található Farkas Zoltán „eklektikus historizmus” megjelölése. „*Klebelsberger képzőművészeti elgondolásaiban eklektikus historizmus irányította. Nem ismerte fel saját korának önálló művészet teremtésére irányuló hajlandóságait, nem iparkodott ezeket támogatni. Azt kívánta a vágyait és rendelkezéseit kiszolgáló művészettől, hogy az eddig kialakult formákhoz igazodjék. Nem látta meg, hogy a jelen éppen úgy történelmet alkot, mint a múlt, a hagyományok utánzását, vagy mint ő nevezte, tiszteletben tartását követelte.*” Farkas Zoltán: Gróf Klebelsberg Kunó képzőművészeti politikája. Nyugat, 1933. I. 321. old.



alkotókat emelte a magyar művészetbe. Művészetpolitikája nem a művészeknek szólt, hanem az idealisztikus művészetnek. Véleménye szerint, az elszakított *“magyar Barbizon”*, a nagybányai művésztelep legnagyobb mesterének, Ferenczy Károlynak az életműve lenne az az érték, amely kiindulópontja lehet a magyar művészetnek. A miniszter ugyanakkor, a modernekre utalva határozottan állítja, hogy tengődő és csenevész dolgokat állami eszközökkel mesterségesen életben tartani nem lehet. Gazdag ország talán megengedheti magának, hogy kétes sikerrel kecsegtető törekvéseket is támogasson, de a magyar állam a mai helyzetben csak biztosra mehet.<sup>25</sup>

A középosztály védelme mellett az alsóbb társadalmi csoportok is bekerültek a neonacionalista gondolkör epicentrumába. A bethleni konszolidációs politika konkrét lépéseket tett a szociális kérdések kezelésében, és Klebelsberg ezen lépések eszmei indíttatásait tárta fel. A kultuszminiszter szerint a XIX. században született szocialista politikai mozgalmak konkrét veszélyt jelentettek a magyar nemzeti gondolatra: *„a nacionalizmusnak nem fent, a trónokon, hanem lent, a szocializmus által megszervezett tömegekben van az ellensége.”*<sup>26</sup>A probléma feloldásában sajátosan ötvözte a két világháború közötti időszak modernizációs európai modelljeit. Konzervatív-liberális politikai nézetrendszere nem látta elég érettnek az ország lakosságát a választójog kiterjesztésére, és a gyámkodó állam képét jelenítette meg. Leválasztva a retorikai túlzásokat és a konkrét politikai motivációkat feltűnik a szociális kérdés legfontosabb kulturális dimenziója, nincs sikeres kapitalizmus művelt társadalom nélkül. Több cikkében is írja: *„a népművelés legalábbis annyira gazdasági kérdés, mint amilyen mértékben egyúttal erkölcsi, nemzeti és kulturális ügy.”*<sup>27</sup>A kulturális modernizációban fontos szerepet kapott elemi népoktatás és az iskolán kívüli népművelés távlati céljaként határozta meg a nemzeti termelés sikerességének megteremtését.

Klebelsberg Kunó 1928-ban jelenteti meg az ötven hírlapi cikkét és két beszédét tartalmazó könyvét, melynek a *Neonacionalizmus* címet adta. Ekkorra már az ország kulturális modernizációját szolgáló törvények megszülettek, és a gyakorlatban is jelentős szerkezetváltáson estek át a művelődés színterei. A harmincas évek közeledtével a megváltozott kül- és belpolitikai környezet lehetővé tette a nemzeti gondolat eddigi fogalmának átértelmezését és új formáinak kijelölését. Az egész politika világát átfogó egységes eszmerendszer megalkotására tett kísérletet, melynek fókuszában az ország területi egységének helyreállítása állt. Minden cselekedetnek, a társadalom minden elemének ezt a végső célt kellett szolgálnia. Megfogalmazása szerint a neonacionalizmus az a módszer, melynek segítségével az elsődleges politikai cél elérhető és valóságossá tehető. Látásmódjának fontos elemeként jelenik meg az egység kialakítása, mely példái alapján az állam szerepének túlértékelésével jár együtt. A korporatív állameszme majd csak a harmincas években válik Magyarországon is politikai valósággá, de Mussolini Olaszországának mintaként beállítása már túlmutat a konkrét külpolitikai mozzanatokon. Az erős állam, az egységes nemzet, a karakteres vezető patetikus és heroikus képe őszinte csodálatot váltott ki a kultusztárca vezetőjéből.<sup>28</sup> Kultúrpolitikai működésének elemeiből egy nemzetnevelési rendszert próbált összeállítani, mely egy átfogó, a társadalom egészét érintő modellben testesült volna meg. Rendkívüli erőt tulajdonított a nemzeti érzelemnek, ezt teszi programjának arkhimédeszi pontjává. *„Ma nem ünnepekkel, hanem csak a szociális politikának, a kultúrpolitikának, az alsó néposztály érdekeit szolgáló közgazdasági politikának, a népbarát kormányzatnak és a*

<sup>25</sup> Klebelsberg Kunó: A magyar művészet. i.m.1old.

<sup>26</sup> Klebelsberg Kunó: Reálpolitika és neonacionalizmus. Pesti Napló, 1928. január 8. 2. old.

<sup>27</sup> Uo. 2. old.

<sup>28</sup> Klebelsberg Kunó: Esztétika és fasizmus. Pesti Napló, 1927. április 10. 1. old.

*hazafiságnak összefonásával gyárthatjuk meg azt a hatalmas köteléket, amely a haza földjéhez rögzíti a haza szülőtteit, a hazafiakat.”*<sup>29</sup>

A klebelsbergi ideológia metaforikus jellegét legplasztikusabban a kulturális defetizmusról szóló szövegeiben ragadhatjuk meg. A spengleri világértelmezések hatása konkrétan kimutatható a kultuszminiszter beszédeiben, hiszen a kulturpesszimizmus veszélyét a neonacionalista világképének centrumában helyezte el.<sup>30</sup> Nézete szerint a vesztes háború utáni országcsonkítás hatásaként az illúzióvesztés korába lépett a magyarság, melyből ki kell ragadni az országot. Egy új országot alkotni nem lehet defetista módon csak az aktív, és cselekvő ember lehet a magyar jövő záloga, ezért az „új magyar típus” kialakítását tartja a legfontosabb feladatának.<sup>31</sup> A metaforikus ideológiai üzenetek szokásos elemét alkalmazza, mikor az „új magyar típusról” szól. A metaforájában látszólag két össze nem illő elem kapcsolódik össze, hogy a szóképpel egy analógiás viszonyrendszert kialakítva a nehezen érthető dolgokat érzéki formában, ismerős dologként jelenítse meg. A problémásan értelmezhető magyar, nemzet, társadalom fogalmak mellé helyezve a típus, sors, betegség szavak, jól érzékelhető, ismerős jelenségeket hoznak létre. Ebben a formájában a metaforikus ideológia sűrítő és egységesítő természete nyilvánul meg, mely a cselekvésre orientált (aktiváló) hatást kelti. A cél világos: nem kishitű és defenzív magatartás, hanem alkotó és kezdeményező életvezetés eredményeként születhet meg az új Magyarország.

### ***Felhasznált Irodalom:***

A magyar tudománypolitika alapvetése. Szerk.: Magyar Zoltán. Budapest, Magyar Királyi Egyetemi Nyomda, 1927.

Bethlen István gróf beszédei és írásai. I-II. Budapest, Génius Könyvkiadó, 1933.

Drabancz M. Róbert- Fónai Mihály: A magyar kultúrpolitika története 1920-1990.

Debrecen, Csokonai Kiadó, 2005.

Klebelsberg Kunó: A magyar művészet huszonnegyedik órájában. Pesti Napló, 1928. november. 4.

Klebelsberg Kunó: A magyar művészet mint nemzeti erőforrás. Pesti Napló, 1928. július 29.

Klebelsberg Kunó: A magyar gondolat a külföld előtt. Pesti Napló, 1927. március 6.

Klebelsberg Kunó: Esztétika és fasizmus. Pesti Napló, 1927. április 10.

Klebelsberg Kunó: Értelmi proletariátus. Pesti Napló, 1927. június 19.

Klebelsberg Kunó: Miért írok cikket? Pesti Napló, 1927. november 27.

Klebelsberg Kunó: A műveltség megújítása. Nemzeti Újság, 1929. január 13.

Klebelsberg Kunó: Neonacionalizmus. Budapest, Athenaeum, 1928. Klebelsberg Kunó: Népbarát nacionalizmus. Nemzeti Újság, 1928. március 1.

Klebelsberg Kunó: Reálpolitika és neonacionalizmus. Pesti Napló, 1928. január 8.

Klebelsberg Kunó: Új magyar típus. 8 Órai Újság, 1928. február 5. Klebelsberg Kunó. Válogatta és sajtó alá rendezte: T. Kiss Tamás. Budapest, Új Mandátum, 1999.

Kornis Gyula: Kultúra és politika. Budapest, Franklin-Társulat, 1928.

Kornis Gyula: Kultúrpolitikánk irányelvei. (Különnyomat az Új magyar Szemléből) Budapest, 1921.

Szily Kálmán: Az üldözött kultúrfölény. Széphalom, 1929. III. évf.

<sup>29</sup> Klebelsberg Kunó: Népbarát nacionalizmus. Nemzeti Újság, 1928. március 1. 1. old.

<sup>30</sup> Klebelsberg Kunó: A műveltség megújítása. Nemzeti Újság, 1929. január 13. 1. old.

<sup>31</sup> Klebelsberg Kunó: Új magyar típus. 8 Órai Újság, 1928. február 5. 1. old.

T. Kiss Tamás: Állami művelődéspolitikai az 1920-as években: gróf Klebelsberg Kunó kultúrát szervező munkássága. Budapest, Mikszáth Kiadó, 1998.

**Kleisz Teréz:**

## **TANULÁSELMÉLET MEGKÖZELÍTÉSEK AZ INFORMÁLIS TANULÁS FELTÉRKÉPEZÉSÉRE**

Bár a felnőttnevelés, felnőttoktatás eszmétörténetét kutatók sok olyan szerzőre leltek, akik már jóval korábban megfogalmazták az egész életen át tartó tanulás fontosságát, pl. Dewey, Lindeman, A.L Smith, vagy Yeaxlee említhetők a XX. század elejéről, mégis a hetvenes évektől Edgar Faure, s Lengrand munkássága nyomán az UNESCO dokumentumok teszik népszerűbbé e koncepciót. Az Európai Unió 1996-ot már az egész életen át tartó tanulás évének nevezi meg, s a 2000.évtől induló „lisszaboni folyamat” meghirdetése óta sorjázna a különféle ajánlások, akciótervek az érintett országokban. Az egész életen át tartó tanulás uralkodó paradigmává válásának vagyunk tanúi a XX. és XXI. század fordulóján

Ez évben az UNESCO a VI. világkonferenciáját rendezi meg a felnőttek tanulásáról. ( *Élni és tanulni egy életképes jövőért. A felnőttek tanulásának ereje* címmel).<sup>32</sup>

Módom volt részt venni a Budapesten rendezett pán-európai régiós konferencián, s az országjelentésekből, a megbeszélésekből nem lehetett nem észrevenni, hogy mennyire magától értetődő klasszifikációvá vált a szakterület nyelvén az ún. *formális, nem-formális, informális tanulás* hármas tipológiája, ha a felnőtt tanulási formákat kívánják elrendezni.

A Helen Keogh által készített elemző összefoglalás az országjelentésekről ( az Európa és Észak-Amerika országaiban, ill. Izraelben folyó felnőttoktatás tekintetében) <sup>33</sup> kiemelte, hogy az anyagok nagyon szőrmentén tartalmazzák mind a nem-formális, de különösen az informális tanulás metszetét, láthatóan kusza az információk gyűjtése az egyes országokban, s egyértelmű, hogy a statisztikai besorolás nehézségein nem lépett még túl a szakma.

Folyamatosan visszatérő téma volt a konferencián, hogy a jövőben előre kell lépni a felnőtt-tanulási mező monitorozása terén, világos, nemzetközi összehasonlításokra alkalmas adatbázisok kiépítésére van szükség, releváns mutatók képzésére, közös terminológia megalkotására, átlátható statisztikára.

2005-től már folyik az a munka az Európai Tanácsban, amely célul tűzte ki együttműködve az OECD és az UNESCO partnerintézményeivel, hogy legalább a 25-64 éves korosztály felnőtt tanulási tevékenységének statisztikai feltérképezése legyen adekvát <sup>34</sup>

Azt érteni vélem, hogy a politikai erőterben formálódó szakpolitikai döntéshozók beleszerettek az állandó ellenőrzésbe, teljesítmény- és hatásmérésbe, megrendeléseik nyomán burjánzásnak indult az elszámoltathatóság indokán bevezetett indikátorképzés, evidencia-alapú megközelítés, de az *informális tanulás* statisztikai skatulyákba telerelésének vágya eléggé meddőnek tűnik. Vagy mégsem ?

A kérdés, amit körbejárni kívánok:

---

<sup>32</sup> Living and Learning for a Viable Future. The Power of Adult Learning

<sup>33</sup> <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/Confintea> (2009.március 2.)

<sup>34</sup> Regulation (EC) No. 452/2008 of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 concerning the Production and development of statistics on education and lifelong learning.

Nem eleve megoldhatatlan vállalkozás-e a statisztikai leképezés az informális tanulás sajátos természete okán ?

Az Eurostat 2005.évben publikált vizsgálata az egész életen át tartó tanulásról<sup>35</sup> magabiztosan kijelenti, hogy a felmért 25-64 éves európai populáció 4,4 %-a vett részt formális felnőtt-tanulásban a megelőző 12 hónapban, 16,5 % számolt be nem –formális tanulásról, s 22,5% informális tanulásról. 58 % semmilyen típust nem nevezett meg.

Az informális tanulás fogalmának meghatározásakor az összegzők csak azt említik, hogy nem sorolható be a formálisba, s a nem-formálisba, s pár példával érzékeltetik, hogy könyvek útján, illetőleg könyvtár és tanulási központok látogatását jelentő, computer/internet-alapú, média- oktatóprogramok módszerével folyó önirányított tanulási formákról van szó.

A kérdőívben az informális tanulás-blokkot előre operacionalizálták.

Az angol nyelvű kérdőívben ily módon hangzott a kérdés: Önképzésre használt-e könyvet..., video-,CD-, audiokazettát..., számítógépet internetes kapcsolattal vagy anélkül..., felkeresett –e kultúráközvetítő intézményt ?

E kutatás hozta ki Magyarországot legutolsóként a maga 12 %-os összrészvételi arányával, s Ausztriát elsőként 89 %-kal.

Magyarországon az informális tanulásról a megkérdezettek 6 %-a számolt be, a magasabb iskolázottságúak 17 %-a jelzett ilyet, a középfokú végzettségűeknek csak 5 %-a, az alapkiskolázottságúaknak csak 2%-a.

Ez a kérdőíves kutakodás az informális tanulást csak annak egyik típusára, az önirányított tanulásra, önképzésre. redukálta, s magát a tanulás fogalmát csupán az ismeretszerzésre szűkítette.

A kutatás magyar partnere, a KSH elismerte a nehézségeket az értékelésben.

*„Az informális tanulás körébe a tanulás nem szervezett formái tartoznak, olyanok amelyek a*

*családban, a munkahelyen, minden ember életében előfordulhatnak egyéni tapasztalatok vagy családi,társadalmi iránymutatás alapján. Az informális tanulás a mindennapi élet természetes része. Az iskolarendszerű és az iskolarendszeren kívüli képzésekkel ellentétben, az informális tanulás nem szükségképpen szándékos tanulás, és lehet, hogy még maguk az egyének sem ismerik fel, hogy ismereteikhez és készségeikhez hozzájárul. Ebből kifolyólag a teljes körű statisztikai számbavétele megoldhatatlan. A számbavételt nehezítette, hogy ez a fogalom még jórészt ismeretlen a megkérdezettek és az összeírók körében is...”*<sup>36</sup>

A magyar kérdőívben az informális tanulásra rákérdezés imígyen hangzott:

*„ Milyen jellegű önálló (informális) tanulással bővítette ismereteit Ön az elmúlt évben ?”*

### **Milyen is az informális tanulás? Miképpen írják le sajátosságait ?**

Coombs és Ahmed 1974-es tanulmányukban<sup>37</sup> tették sínre a formális-nem formális-informális nevelés fogalmi hálóját. A formálishoz viszonyítva határozódott meg a másik két típus.

Az informális nevelés színtereiként az otthon, a munkahely, az utazás, a baráti társaság, az újság- és könyvolvasás, a rádió hallgatása, filmek és tévéműsorok nézése említődött,

<sup>35</sup> Kailis, E.-Pilos, S.: Lifelong Learning in Europe= Statistics in Focus 8/2005.

<sup>36</sup> Az élethosszig tartó tanulás.2004. p.19.

<sup>37</sup> Coombs, P.H. –Ahmed, M. 1974

azaz a mindennapi környezet közegében ( nem az osztályteremben !) megszülető egyéni tanulási formákat emelték ki.

Mások ezt kiterjesztették a közösségi-társaséletre, a szakmai és civil szerveződésekben folyó életre, a kulturális fogyasztás, a munkaszervezet és a mozgalmak világára, az info-kommunikációs technológiák hálózataira, azaz a társadalmi élet széles spektrumára.

Egyértelmű, hogy a szituáció változékonysága a döntő magyarázó erő

Az ismeretek, készségek, attitűdök elsajátítása spontánul, alacsony szervezettségű szinten, mindennemű szisztematikusságot nélkülözve, gyakran véletlenszerűen történik, de az egész emberi élet folyása tekintetében alapvető tanulási tartományról van szó.

A tanulás céljait, módozatait a tanuló uralja. Nincs externális kényszer a folyamatban, nincs curriculum, nem érdekes a bizonyítvány. A tanulócentrikus „vezérlés ” mellett a helyszín és az idő elasztikussága, a tanulási stílus és eszközök, illetőleg a társas szituáció szabad megválasztása, s az adott tevékenység jellege tűnik a fogalomképzés lényegi elemeinek.

Marsick és Watson<sup>38</sup> az informális tanulás strukturálatlanabb jellegét hangsúlyozzák, a napi tevékenységek végzése során hirtelen fellépő tanulási szükségletből születést, amely valamely külső/belső történés ( stimulus) általi váltódik ki. Valami meglepő történik, egy váratlan szituatív kihívás támad, hirtelenjében egy probléma merül fel, stb. Az intencionalitás változó aránya érhető tetten az informális tanulásban , lehet véletlenszerű, de azért potenciálisan mindig generálódhat belőle komplexebb, reflexívebb szint is.

A szerzőpár az informális tanulás fogalmába beleérti a véletlenszerű/ nem szándékos (ún. incidental learning) tanulást is. Utóbbit egyéb tevékenységek ( feladatvégzés, társas interakciók) mellékhatásaként fellépő jelenségeként értelmezik.

Állításuk szerint informális tanulás megy végbe, ha három elem kombinálódik a szituációban: az embereknek *szükségletük, s motivációjuk támad és lehetőségük teremődik.*

Véleményük szerint az emberek informális tanulása nagyban ösztönözhető kellően facilitáló környezettel, s tudatosság szintjének emelésével.

Malcolm Knowles, a híres andragógus egyik legkorábbi könyve az informális nevelésről íródott 1950-ben<sup>39</sup> , a legutolsók egyike az önirányított tanulásról 1975-ben<sup>40</sup>.

Ő, aki nagyon hitt a felnőtt tanulók proaktív, autonóm, független tanulási folyamatának facilitálásában ( ezt gondolta az andragógia lényegének), az informális atmoszférát, a tanulási processzus flexibilitását, a szenvedélyes elkötelezettséget, az autentikus kontrollt értékelte e tanulási formában, a tanulói iniciatívát a diagnózisra, a célok és tanulási stratégiák kitűzésére, az erőforrások felmérésére, az értékelésre.

Azaz: döntőnek tűnik a tudatosság/ a szándékosság intenzitása az adott típusok elkülönítése tekintetében:

1. nem szándékoltnak tanulás ( implicit tanulás)
2. véletlenszerű tanulás ( reaktív tanulás)
3. szándékos tanulás, nem szisztematikus
4. tudatos, elkötelezett , szisztematikus tanulás

<sup>38</sup> Marsick, Victoria – Watson, Karen:1999)

<sup>39</sup> Knowles, M. 1950

<sup>40</sup> Knowles, M. 1975.

## Mit mondanak a tanulás elméletei ?

A tanulás elméletei azt tematizálják, hogy mi történik, amikor valójában tanulunk.

A különféle elemzési perspektívákat kijelölő megközelítések, így a behaviorista (Skinner, Thorndike, Pavlov), a fejlődépszichológiai, a kognitív pszichológiai, (Piaget, Vigoszki, Gagné, Bruner) , a humanisztikus pszichológiai (Carl Rogers, Maslow), a szociális-kulturális, kontextuális (Bandura, Salomon, Wenger) kezdetben a különféle diszciplínákban dolgozódtak ki, a pszichológiában, filozófiában, szociológiában, biológiában.

A ma kutatói igyekeznek összeépíteni a kockákat, avagy kérdésként teszik fel a holisztikusabb, komplexebb, multidiszciplináris horizontok összekapcsolásának lehetőségét, egy egységes tanuláselmélet megalkotását. (Illeris<sup>41</sup>, Jarvis).

Illeris szerint minden tanulási folyamat bipoláris: egyszerre zajlik a tanuló interakciója a társadalmi kontextussal, s egyszerre zajlik egy intrapszichés folyamat a tanulón belül. A korábbi tanuláselméletek a kognitív oldalra fektettek nagy hangsúlyt, Illeris saját holisztikus nézőpontjának jelentőségét annak kimutatásában látja, hogy *a tanulás mind a kognitív ( tudáskonstruálás, képességek) mezőben , mind az egyén emocionális háztartásában, s mind a szociális mezőben egyszerre folyik, s együttesen alkot dinamikus erőteret.*

A szakirodalomban sok tipológia kidolgozódott már a tanulás fajtáinak leírására.

Illeris 4 tanulási típust különít el elméletében, de ír az ún. nem-tanulás eseteiről is. (ellenállás, kikerülés).

- mechanikus bevéődése elkülönült információs elemeknek (cumulation)
- az új információs elem beépítése az előzetesen meglévő tudásmintázatokba (assimilation)
- a meglévő tudássémák széttörése, újrendeződése (accomodation)
- változás a személyiségben (a kognitív, az érzelmi-motivációs, a szocialitás metszeteiben).

Marton 6 tanulási típusról ír:<sup>42</sup>

- reprodukáló, memorizáló
- tudáselem-bővítő
- alkalmazó
- megértő
- másképp látó, másképpen megértő
- személyiséget megváltoztató

Peter Jarvis, hosszú életműve zárásaként ez évben publikálja a 3. kötetét összefoglaló munkájának az emberi tanulásról, amelynek a kulcsmondata így hangzik a borítólapon: *Az emberi tanulás átfogó elmélete felé*<sup>43</sup>

Ő is mindig a tapasztalati-reflektív, transzformatív tanulás koncepcióját vallotta korábbi műveiben, ( David Kolb, David Boud, Edward Cell, Donald Schön, Jack Mezirow, Stephen Brookfield társaként ), amely irányzat markánsan felvillantotta nyolcvanas években az iskolai falakon túli tanulás szemléletét.

---

<sup>41</sup> Illeris, K. 2004

<sup>42</sup> Marton, F. - Saljö, R. In: Marton- Hounsell- Entwistle (szerk.): 1984.

<sup>43</sup> Jarvis, P. 2006 . 2007. 2009.

Ma továbbfejlesztette ezt az irányt, s az emberi lét egzisztenciális lényegeként tárgyalja a tanulást, a létezés és a valakivé levés folyamatát, az emberi potencialítások kiteljesedését leíró fogalomként közelíti.

Az ember, aki tanul: teljes személyiség, testből, lélekből, szellemből áll, szociális, dialogikus lény, cselekvő. Viszonylagosan meghatározatlan, a végtelenre való nyitottság is karakterjegye.

A tanulási folyamat a külső és a belső világ találkozási pontjából, ütközéséből nyer energiát. Valamely külső élettény megváltozása, az elégedetlenség érzése, egy személyi inspiratív hatás vagy vonzó vágykép, egy jövőt előre vetítő célkitűzés, stb. zökkent ki az egyensúlyból, s indítja be a tanulási processzust.

A kizökkentő „tapasztalat” megkonstruálódik az egyén által, érintkezésekbe lépve a korábbi tapasztalatok lenyomataival. Lehet epizodikus, vagy egész életen át tartó, az egyéni élettörténetbe beleágyazódó, közvetlen vagy közvetett, egyetértést és elfogadást kiváltó avagy visszautasítást, kikerülést, elutasítást. (Ez utóbbiak a nem-tanulás esetei lesznek.).

A tapasztalatok transzformációja az igazi tanulás lényege.

A tapasztalatok transzformálódhatnak *kognitív ismeretté*, gondolattá, *érzelemmé*, s *cselekvéssé*. A transzformálódó gondolat is sok változatot ölthet: lehet reflektív, lehet nem, lehet analitikus, kritikai, stb.

A tanulás Jarvis-i definíciója tehát így szól:

*A tanulás az emberi lényegéhez tartozó egzisztenciális jelenség: komplex folyamatok eredője, amelyben a teljes ember (beleértve a test genetikai, fiziológiai, biológiai adottságait és a szellem összetettségét (tudás, képességek, attitűdök, értékek, érzelmek, hitek és érzékek),*

*a társadalmi szituációk világában tapasztalati élményeket konstruál, amelyeket azután transzformálva a kognitív – érzelmi – s gyakorlati személyiségsíkokba beépít az egyéni mivoltba (az egyénné válás életrajzába), s így módon megváltoztatja / s tapasztaltabbá teszi az egyént.*<sup>44</sup>

Jarvis sokat ír arról, hogy az érzékek útján történő tanulás fontosságáról hajlamosak vagyunk elfelejtkezni, holott a csecsemőkorban ezzel kezdődik a világ megtanulása (hallás, látás, szaglás, ízlelés, érintés), s a felnövekvés, a felnőtté válás szakaszaiban is alapvető jelentőségű.

A tanulás típusainak megragadásában alapvető szempont nála, hogy a világhoz való harmonikus illeszkedés élvezetében nem történik tanulás, csak akkor, ha valami diszharmonikus, zavar, konfliktus, össze nem illés keletkezik az egyén tapasztalati világában. Az ilyen tapasztalat lehet külső környezetből származó, s lehet a személyiség belső szférájában keletkező.

A nem megkérdőjelezett, természetesnek tűnő elfogadás állapotában nincs tanulásra késztetés, a szokásrend ciklikus állandóságának habituálódása nem gerjeszt zavaró, megoldandó kérdéseket az egyénben.

Vannak viszont olyan *nem tanulási* formák, ahol érzi az egyén a tanulásra késztetést a szituációból, mégis elhárítja az erőfeszítést ez irányban, vagy nem veszi figyelembe, nem szán rá energiát és időt.

---

<sup>44</sup> „Learning is an existential phenomenon - the combination of processes whereby the whole person – body (genetic, physical and biological) and mind (knowledge, skills, attitudes, values, emotions, beliefs and senses) – is in a social situation and constructs an experience which is then transformed cognitively, emotively or practically (or through any combination) and integrated into the individual's own biography resulting in a *ed* (or more experienced) person.”<sup>44</sup>



Az ún. *nem reflektív tanulás* típusába sorolja a biflázást, a memorizálást, egy készség szimpla leutánzását.

A *reflektív tanulás* a magasfokú tudatosságú értelemadáson keresztül a személyiségben végbemenő transzformációt ( a tanulást) eredményez.

A diszharmónia/ a kizökkenés kontinuum a egy skálát alkot, amely megfeleltethető bizonyos tanulási típusoknak:

1. a harmónia állapota: nincs tanulás
2. a gyenge diszharmónia megtapasztalása: véletlenszerű tanulás
3. adekvát nagyságú kizökkenés: igazi tanulás ( új elemek beépülése): szándékos tanulás
4. erőteljes kizökkenés, diszharmónia: egyeseknél erőteljes motiváció és erőfeszítésekre épülő tanulás; másoknál a tanulás elkerülése, kihagyása, elutasítása
5. erőteljes kizökkenés: totális idegenség, az áthidalhatatlannak érzett távolságok nyomán elidegenedés, nem tanulás.

A tárgyalt tanuláselméletekben kifejtett holisztikus szemléletét nem lehet statisztikai rubrikákba kényszeríteni, a személyiségben transzformálódó tapasztalatok nem számszerűsíthetők.

Carl Rogers is így gondolta: „*Kizárólag az a tanulás befolyásolja jelentősen az ember viselkedését, amely felfedezésen alapul, és amely egy belső igényt elégít ki.....Az ilyen felfedezésen alapuló tanulást – azt az igazságot, amelyet egy belső igényből, élményből szereztünk – nem lehet közvetlenül kommunikálni mások felé*”<sup>45</sup>

Az informális tanulásban ( az önirányított, önvezérelt, magas motiváltságú és tudatossági fokú tanulási változatban) nem mellőzhető **Etienne Wenger elmélete: Az ún. Gyakorlat Közösségei ( Communities of Practice)**.<sup>46</sup>

Wenger a szociális tanulás /szituatív tanulás elméleti orientációhoz tartozónak vallja magát. A tanulás az interszubjektivitás mezején, a társadalmi relációk szintjén, a közösségekhez való viszonyban történik, állítja. A tevékenységek, feladatok, funkciók, értelemkeresések szélesebb társadalmi konstellációkban nyernek értelmet, így a tanulás esszenciálisan társadalmi jellegű.

A tanulást az egyén tapasztalata és az adott közösségi ( professzionális közösség, munkaszervezet, hálózati kör) kompetencia interakciójában születik, akkor, ha áthidalható a távolság a kettő között.

A tanulási folyamat összetevői:

1. a közösségek mint a társadalmi tanulás rendszerei ( ahová tartozunk, ahová csatlakozunk )
2. a gyakorlat, a praxis ( amit csinálunk, aminek a szakértői vagyunk)
3. a jelentésadás, értelmezés ( miben is áll a tapasztalatunk ?)
4. identitás ( megkonstruálni, mivé is akarunk lenni ?)

A Wenger-féle közösségek tagjai elkötelezettek valamely téma , ügy, cselekvés iránt, amely identitásképzőként működik számukra. Kollektív önszerveződő tanulási szervezet tagjaiként, kollektív kompetencia tulajdonosaiként értelmezik magukat, gyakran bocsátkoznak interakciókba, megosztván és fejlesztvén tudásukat. Informális praxisközösségeként működnek, egyfajta „élő curriculumot” jelentenek a frissen

---

<sup>45</sup> Rogers, C. 2003. p.344.

<sup>46</sup> Wenger, E. 1998.

csatlakozók számára. Reflektíve viszonyulnak gyakorlati tudásrepertoárjukhoz, tanulnak egymástól.

E szakmai közösségek a fejlődési szakaszok különböző szintjein lehetnek: a potenciális – összegyülekezés stádiumában – már látens hálózatiságban működve – legitim szerveződésként – stratégiai célokkal – ill. nagyformátumú társadalmi változtatásra képesen.

Wenger mind az egyén, mind a közösség, mind a szervezet szintjén beszél tanulásról, sőt a nemzetek és a globális hálózati tanulást jelentő szerveződések horizontja sem idegen tőle. Szektorok, intézmények, diszciplínák közötti kooperációkban kibomló tanulási konzorciumok problémaorientált tanulási folyamatai mellett kampányol, s vezeti be a tanulás fogalmi diskurzusát.

A gyakorlatok közösségeiben való tanulás a participáció elmélyülését jelenti a bekapcsolódók számára a kör periféria-helyzetétől a centrumig.

Ma az informális tanulás kapcsán nagyon sokat írnak a munkahelyi környezetben folyó formákról, amelyek egyrészt hasznosítják az új infokommunikációs technológiákat, másrészt ösztönzik a face-to-face interakciókat. Mindkét esetben az informális tanulás a szervezeti tanulási folyamatok döntő részét teszi ki. A problémákkal, új feladatokkal való szembesülésben használnak az informális fórumok, kötetlen társas érintkezések, mint pl. közös ebédek, kávézások, de a vállalati közösségi internetes oldalak is. Megjelent a podcasting, a munkatársak által készített videók, Youtube-ra felrakott anyagok rekrutálási eszközként működnek, az újdonságok bemutatása néha a Second Life virtuális 3D-n történik, a tapasztalt és a friss munkatárs „tandemként” szerveződik. A munkaszervezetek, vállalatok saját képzési, továbbképzési tevékenységüket is úgy építik fel, hogy az informális tanulást facilitálják.

<sup>47</sup>

### **Összegezve:**

Az informális tanulás kérdésköre ma a felfedeződés, a fokozottabb elismerés stádiumában van, legalábbis a tanuláselméletben, s az egész életen át tartó tanulás paradigmában.

De az emberi tanulás eredményei, outputjai csak helyenként mérhetőek és megfigyelhetőek, de nagyon sok esetben maga az élmény csak az egyén belső világa számára nyilvánvaló, ahogy azt Rogers-től idézett sorok is megfogalmazzák.

Jarvis is annak a vélemények ad hangot, hogy az emberi tanulás folyamat és meghatározói olyan soktényezős rendszert alkotnak, hogy a holisztikus, átfogó tanuláselmélet megalkotásának vágya kicsúszik a kezünk közül, hisz az elmélet maga az emberi életéről, annak lényegéről beszél, s ez messzemenőkéig nem transzparens a benne élők számára. Így a statisztikai számbavétel számára sem.

Ettől még bizonyos formákat értelmes és érdemes számba venni, de csak precíz és körültekintő definíciók nyomán.

### ***Felhasznált irodalom:***

Az élethosszig tartó tanulás. Bp.:KSH 2004.  
Baltimore: John Hopkins University Press 1974.

---

<sup>47</sup> [www.astd.org/cintnet/research](http://www.astd.org/cintnet/research)

Coombs, P.H. –Ahmed, M: Attacking Rural Poverty. How non-formal education can help.

Experience of Learning. Edinburgh: Scottish Academic Press. 1984.

Field Between the Cognitive, the Emotional and the Social. Krieger Publishing, 2004

Illeris, K.:Three Dimensions of Learning: Contemporary Learning Theory in the Tension

Jarvis, P.: Towards a Comprehensive Theory of Human Learning. Lifelong Learning and the

Jarvis, P.: Globalization, Lifelong Learning and the Learning Society Vol.2., Routledge, 2007.

Jarvis, P. :Learning to be a Person in Society Vol.3. Routledge ,2009

Kailis, E.-Pilos, S.:Lifelong Learning in Europe= Statistics in Focus 8/2005.

Knowles: Informal Adult Education. Chicago: Association Press 1950

Knowles, Malcolm: Self-Directed Learning. Englewood Cliffs: Prentice Hall 1975

Learning Society Vol.1. Routledge, 2006

Marsick, Victoria – Watson, Karen: Informal and incidental learning 1999

=<http://www.2wau.nl/psf/en/workshops/informal> ( letöltés: 2009.márc.8.)

Marton, F. - Saljö, R.: Approaches to learning. In: Marton- Hounsell- Entwistle(szerk.): The

Rogers, Carl: Valakivé válni. A személyiség születése. Bp.:Edge 2000 -2003.

Wenger, Etienne:Communities of Practice. Learning, meaning, and identity. Cambridge University Press 1998.

Neidert László:

## A SZAVAKONTÚL - A FELNŐTTKÉPZÉS PSZICHOLÓGIAI OLDALA A TANTEREMBEN

Miről is szeretnék beszélni? A pszichológia – főleg annak egy ágának, a tranzakcióanalízisnek - alkalmazhatóságáról az oktatásban, és az oktatók képzésében. Amire munkánkat kihegyeztük, az nem más, mint a kapcsolat. Legyen szó tanár diák vagy kollegális kapcsolatról, mindegyik esetben igaz, hogy fontos és meghatározó szerepe van.

Munkám során sok pedagógussal, nevelővel, óvónővel találkoztam, és dolgoztam együtt. Tartottam nekik előadásokat a gyerekekről, a szülőkről, és úgy általában az emberekkel való munkáról. Én nem találkoztam rosszindulatú, nem megfelelő felkészültségű emberrel közöttük. Kompetensek voltak a szakmájukban, felkészültek a lelki terhekre, még pszichológiai előképzettséggel is rendelkeztek.

Mégis oly tanácstalanok és reménytelenek tudtak lenni egy-egy helyzetben, elakadás kapcsán. Pedig nem győzték hangsúlyozni, ők tudták mit kellett volna tenni, vagy mit másképpen, csak éppen akkor és ott ez nem sikerült.

Elgondolkodtatott a sok hasonló tapasztalat. Oly sokat tudunk, mégis bizonyos helyzetekben valahogy nem úgy alakulnak a dolgok. Miért csak a szituáció után jövünk rá mit kellett volna másképpen csinálnunk? Miért maradunk le egy ütemmel?

A továbbiakban – saját példáinkon keresztül - erre keressük a választ.

A nevelés lélektanáról, a pedagógiai pszichológiáról, a csoportokról, azok tulajdonságairól már oly sok tudásunk halmozódott fel, hogy elvileg semmi problémánk nem lehetne.

Látszólagos megakadásunkat könnyedén átugorhatjuk. Ezt elősegítendő álljon itt egy kis történet.

A mi szakmánkban van egy jelenség, ami arról szól, hogy időnként kísértetiesen hasonló páciensekkel kerülünk szembe. Ez valóban így is van, meglepően sűrűn fordul elő, hogy a klienseink kísértetiesen hasonlítanak egymásra, mármint ami a tüneteiket, vagy azok okait illeti. Persze hiba lenne azt gondolni, amit sokan meg is tesznek, hogy ez talán a sors keze. Nem, ez súlyos hiba, ami felkészületlenségünkből fakad; és önismereti hiányosságokra vezethető vissza. Hiszen az egyetlen közös pont, ezekben az emberekben mi magunk vagyunk, s a bennünk felhalmozódott problémák, elakadások, mindegy minek hívjuk. S észre sem vesszük, hogy amit meglátunk a velünk szemben állóban, az mi magunk vagyunk. Ezt hívják projekciónak. Ami azért baj, mert vele, általa, rajta keresztül akarjuk megoldani saját konfliktusainkat – amihez neki semmi köze sincs. És az eredmény az lesz, hogy mindketten furán fogjuk érezni magunkat. Mi, mert nem javul a kliens – hogy is tehetné, hiszen nincs is baja, ő pedig, mert olyant várnak el tőle, amit nem teljesíthet, pedig szeretné (áttétel), s emiatt frusztrált lesz.

Talán ez lehet az oka annak is, ha egy nevelő nem és nem bír a gyerekekkel, talán ez állhat a háttérben annak is, ha valakit megtalálnak a problémás diákok, rendbontók, hálátlanok, élszökők.

A jelenség megoldására, illetve az előtt, talán azt segítő eszünkbe jutott még egy történet. Erre azért lesz szükségünk, mert egyfajta szemléletmódot szeretnénk bemutatni rajta keresztül; amellet, hogy hozzásegíthet minket a továbblépéshez.

E mesét mindenki ismeri, nem más, mint a Piroska és a farkas. Azt hiszem nem szükséges feleleveníteni. Mi magunk már ismerjük a sztorit, de most lássuk, hogyan olvassa egy olyan lény, aki nem ide, erre a bolygóra valósi.

Itt segítségünkre lesz a tranzakció-analitikusok által kitalált figura, a Marslakó. A Marslakó egy olyan lény, aki tárgyilagosan és előítéletektől mentesen képes látni a dolgokat, eseményeket. Ha megkérjük, hogy mesélje el nekünk, hogy mit látott, mondjuk egy mesében, akkor ő nem azt fogja mondani, amit megpróbáltak neki „bemesélni”, hanem azt, amit valóban látott. (Berne, 1997)

Feltárási elemzés helyett, úgy véljük elég lesz néhány „furcsaság” a teljesség igénye nélkül.

Az anyával kapcsolatban: Az erdő hemzsege a farkasoktól, amit az anya is tud, és ami nyilvánvalóan rendkívül veszélyes egy kislányra nézve. Ilyen körülmények között az anya mért küldi gyermekét egyedül az erdőbe, vagy miért nem kíséri el őt?

Ami Piroskát sem kell féltetni. Milyen lány az, aki hallgat a farkasra és nyugodt szívvel elmarad virágot szedgetni? Egy jóérzésű kislánynak eszébe jutott volna, hogy a farkas talán valami rosszban mesterkedik, s hogy segítséget kéne hozni. És hogy lehet az, hogy miután megnézte az ágyban fekvő farkas mancsát, szemét, fülét és fogát, még mindig azt hitte, hogy az a nagymamája, aki ott fekszik? Miután megtörtént a lelepleződés, miért nem futott el, próbált menekülni? És az sem éppen a jó kislányokra jellemző, hogy jókedvvel gyűjtik a köveket a farkas hasába.

Amire itt ki akarunk lyukadni az az, hogy kivétel nélkül mindenki benne van a szituációban. Nem külső gonosz erők karmai által kerülünk nehéz helyzetekbe, sokkal inkább magunk miatt. Ezt a tranzakcióanalízisben úgy mondják, hogy mindenkinek megvan a maga sorskönyve. A sorskönyv tranzakcióanalitikus fogalom. Egy nem tudatos életterv, melyet a gyermek készít, és amelyet a szülők erősítenek meg. (Berne: Sorskönyv)

Minket, pszichológusokat úgy képeznek ki, hogy megtanuljuk magunkat felismerni a szituációban. Visszatérve az előző példákra, amikor is valaki hasonló kliensekkel találja magát szembe, akkor nem áldania kell a szerencsáját, sokkal inkább magába nézni, hogy miért épp ezt veszem észre a másokban, talán ez belőlem fakad, talán az ő problémája az én elakadásom?

Ami épp úgy jellemző lehet az iskolai szituációkra is. De ezt nem tudhatjuk, hiszen azt, hogy ki mit hova visz, arra nincs információnk. Váry Annamária szervezetekről szóló cikkében a csoportokkal végzett munka nehézségeit, hiányosságait is taglalja. Szerinte a csoportok vizsgálatának sok nehezítő tényezője van. Nehézséget okoz megállapítani egy megnyilvánulásról, hogy azaz egyénhez, vagy magához a csoporthoz tartozik-e. Probléma még, hogy az egyes tagok rengeteg múltbéli élményt hoznak a jelenbe.

„Olyan egyszerű kérdésekre nincs válasz, hogy például egy kiscsoport soron következő ülését, hogyan befolyásolja az, ami az egyes tagokkal az előző ülés óta történt, vagy hogyan hat majd a szervezet egészének folyamataira egy új középvezető személyisége (...)” (Járó, 2005. 408. old.)

Mi pszichológusok bizony bevisszük a kétszemélyes vagy csoportos terápiáinkba önmagunkat. Talán más emberekkel dolgozó is ezt teszi?

Innen az ötlet egy önismereti jellegű csoport létrehozásának, amivel a fent említett probléma legalább az egyik oldalát megnézhetjük. Azt ugyanis, hogy mit viszünk otthonról a munkahelyünkre.

Az itt következő példákon látni fogjuk, miként kerül bele egy munkahelyi helyzetbe az ember.

Tisztában vagyunk vele, hogy a probléma megoldásához feljebb kéne nyúlni, viszont az eredmények, amiket így elérhetünk bizakodásra adhatnak okot. Tudniillik, ha az egyén jobban megismeri magát, képes lesz hatékonyabban kezelni környezetét, használni meglévő tudását, tehát komfortosabban fogja érezni magát – egyszerűen az autonómia egy magasabb szintjére képes eljutni, ami ő magát és kompetenciáját, hatáskörét illeti (a tanórán, a tanáriban...).

Ez pedig rárimel Holdeman felvetésére, miszerint az oktatási intézmények hierarchikus felépítése szimbiózist eredményez, ami egyszerűen fogalmazva azt jelenti, hogy kettő tesz ki egyet. S ennek következményeképpen mindegyik félnél az autonómia hiánya lép fel, ami pedig tehetetlenségérzésen át passzivitáshoz vezet. A passzivitás négy formája pedig a következő: semmittevés, túlalkalmazkodás, zaklatottság, agresszivitás – és ezek nem a leghatékonyabb dolgok. (Járó, 2005.)

E módszerrel, beavatkozással, az elvesztett autonómia egy kis szeletét kaphatja vissza a tanár, avagy annak egyfajta pótlékát. (Járó, 1999.) Magyar Judit az iskolák fejlődési lehetőségeit taglalva megemlíti, hogy a nyíltabb kommunikáció és a konfliktusok vállalása sokban hozzájárulna a dologhoz. (Járó, 1999.) Amihez viszont egy egészen másfajta szemléletre lenne szükség, tudniillik a konfliktusokat észre kell venni, hogy aztán azok okairól, mint megoldásról tárgyalni lehessen.

Oláh Zsuzsanna *Játszmák az iskolában* című cikkében meg is kapjuk a választ a fel nem tett kérdésünkre. Hát, akkor hogyan is jöhetne létre mindez? Önismerettel. A játszmák elkerülésének egyetlen hatásos módja van, ez pedig az, ha ismerjük saját magunkat. (Járó, 2005.)

Hogy miért a tranzakcióanalízis fogalmi keretét választottuk, azt Claude Steiner szépen összegzi nekünk.

Ő említi meg egy cikkében (Claude Steiner\*), hogy a tranzakció analízis, mint elméleti keret megalkotása az 50-es évekre tehető, amikor is egy San Francisco-i pszichiáter Eric Berne kidolgozta saját elméletét. E mesterséges elméleti keret nagyon jól használható a személyiség és a motivációk leírására - ezzel is könnyítve a terapeuták munkáját. Emellett a pedagógiában, és a tanácsadás különböző területein, legyen szó szervezetekről, vagy az üzleti életéről, szintén használható tudást nyújt.

Kis kitérő az élet programozottságáról

A sorskönyv egy tudattalan életterv, melyet a gyermek maga ír meg szülői hatásokra.

„A gének az ember sorsába is a leghatározottabban beleszólnak. Előírnak számára bizonyos mintázatokat, és határt szabnak vágyainak (...) Pszichológiai gátjaink miatt azonban még ezeket az adottságainkat sem igazán használjuk ki. Hány született balettművész táncol pincérként mások tányérjaival az étteremben, hány zseniális matematikus piszmozg mások számoszlopaival a bankok hátsó szobáiban?” (Berne, 1997, 81. old.) Hogy egyes emberek génjeik ellenére más sorsra jutnak, az a szülői hatások műve.

A kisgyerek már nagyon korán meghoz bizonyos döntéseket magáról, szüleiről, másokról és a környezetéről. Ez először még csak annyit tartalmaz, hogy én oké vagyok, te, vagy a szülők okék, illetve nem okék.\* Viszont későbbi életdöntéseinket már ez alapján fogjuk meghozni.

---

\* Steiner, C. M.: *Transaction Analysis; An elegant theory and practice*. By Claude Steiner PhD TM. Megtalálható: <http://www.emotional-literacy.com/taelgnt.htm>

\* Eric Berne *Sorskönyv* című munkájának magyarra fordításánál „oké” írásmódot használták. Angol nyelvű irodalmakban az „OK” írásmód a használatos.

Általában egyetlen ránk jellemző pozíció vezérli életünket, amiből aztán kiindulnak a játszmáink, és amiből felépítjük sorskönyvünket, ezért ragaszkodunk is hozzá mindenáron. Egy életpozíciója szerint gazdag ember, nem fogja feladni azt, hogy gazdagnak érezze magát, csak azért, mert átmenetileg pénzhiánnyal küzd.

Az életpozíció meghatározásánál Münnich Iván *A menedzszerszemüveg* című cikkében Ian Stewart és Vann Joines (1994) megfogalmazását használja: „Az egyén életében a döntések és viselkedések igazolására szolgáló önmagával és másokkal kapcsolatos hiedelmek és vélekedések összessége.” (Játszmák nélkül, 1999, 338. old.) Mindnyájan viselünk tehát egy szemüveget, ami meggátol minket abban, hogy a világot olyannak lássuk, amilyen az valójában.

„Minden ember sorsát az határozza meg, hogy mi megy végbe a fejében akkor, amikor külső eseményekkel konfrontálódik.” (Berne, 1997, 47. old.)

E kijelentések a régi programozásról emellett sokat elárulnak nekünk az olyan helyzetekről, amikről úgy érezzük, hogy csak úgy megtörténnek velünk, nem egyszer, nem kétszer. Vannak olyan „döntéseink”, amiket rendszeresen meghozunk bizonyos helyzetekben, mindig ugyanazt és ugyanúgy. Hogy miért történik meg egy emberrel az, hogy őt mindig átverik, hogy szinte előre látja, hogy mi lesz a vége, de akkor is belemegy a dologba, azt maga sem tudja. Mindenki életében vannak olyan „tipikus” események, amik rendszeresen „megtörténnek” vele.

Az általunk használt TA-s fogalom a miniscript épp ennek ered a nyomába – hatékony ember- és önismereti fogalomként.

A miniszkript nem más, mint a sorskönyv kicsiben, vagy röviden és tömören egy jelenetbe sűrítve. Taibi Kahler nevéhez fűződik e fogalom és azt érti alatta, amikor az egyén kibillen Ok-ságából és ebben a pillanatban szembesülnie kell egy tudattalan előírással és a vele kapcsolatos döntésével. (Játszmák nélkül, 1999.)

A „Nem OK” minisorskönyv négy lépésből áll. Az első az „Előírásnak megfelelő viselkedés”. Ez a diák esetében valahogy így hangozhat: „Oké vagyok, ha nem érzek semmit, és nem várok semmit sem az emberektől; a világ ellenséges és kiszámíthatatlan.” (A „Ne érezz!” korai előírás a gyermek döntése egy olyan eset kapcsán, amikor kulcsfontosságú helyzetben a szülői reakció ezen üzenetet sugallta.) Aztán következik a „Megállító állapot”. A személy valamiért nem képes a továbbiakban az „Ok”-ságának feltételének megtartására és „nem Ok”-ra vált. Ennek következménye, hogy előtörnek a gyermekkorban megtapasztalt kínos érzések, amik a „nem Ok”-ság átélését követik. Ez a második lépés. A diák esetében

Harmadik lépésként következik az „Okoló állapot.” Ekkor az egyén „Ok” pozícióba vált és készen áll, hogy bosszút álljon a többi „nem Ok” emberen. Ilyen helyzetekben van lehetőség az ún. parazita (vagy helyettesítő) érzések átélésére. (Játszmák nélkül, 1999.)

Végül „A kétségbeesés állapota”-ával záródik a jelenet.

Esetünkben A, aki egyetemi tanárt arra kértük, hogy meséljen el egy tipikus jelenetet az életéből (így vizsgáljuk a miniscript-et). Ez a következőképpen hangzott: Mindig mindenhol elkésem és semmire sincs időm. S ha mégis odaérek valahova, sosem vagyok ott teljesen, mert már tudom, hogy máshol kéne lennem, a gondolataim, mindig máshol járnak, hol előrébb, ahonnan épp késében vagyok, hol hátrébb, ahonnan az imént késtem el, és indultam előbb, mint ameddig maradnom kellett volna, mert ide kellett érnem, ahol most vagyok, kell lennem, és ez elég rossz érzésekkel tölt el, kínos nekem.

A „Nem Oké” minisorskönyvi lépések A-nál. Megigéri egy kollegájának, hogy segít neki. Ő persze nem ér oda időben, vagy elfelejt valamit elvinni, amire szükség lenne. Ez rossz érzésekkel tölti el, és amikor a kialakult helyzet kellemetlenségét szóvá

teszi partnere, ő kitör, mivel ő mindent megtett. Aztán a helyzetből megbántottan távoznak mindketten.

Előírásnak megfelelő viselkedés – én megígérem, te vársz rám.

Megállító állapot – elkéstem.

Okoló állapot - de én mindent megtettem, nincs jogod haragudni rám.

Kétségbeesés - mindketten megbántódtak.

Persze megelégedhetnénk az ő magyarázatával, a különböző érthető kifogásokkal („lekéstem a buszt”, „feltartott a Béla, akibe belebotlottam”...) amivel éveken át nyugtatta magát. De a Marslakó nem engedi, hogy megálljunk. Így tovább kérdeztünk, nyomoztunk. Ehhez még annyit fűzött hozzá, hogy otthonról mindig úgy engedték el, még amikor gyermek volt, hogy „mindegy mikor érsz haza, a lelkiismeretedre bízunk.”

E jelenet a családdal, feleség, gyerekek, barátokkal, a munkahelyen pedig kollegákkal, hallgatókkal egyaránt meg-megtörténik.

Nem kérdés ezek után, hogy A igenis elviszi, beviszi a munkájába az otthoni dolgokat. Ugyanis az apai tekintély elleni lázadás, az élete minden területén jelen van. (Bővebb TA-s magyarázatra most nem szorítkozunk.)

Másik esetünkben B, középiskolai tanár arról számol be, hogy neki folyton az az érzése, hogy kihasználják. Ő mindig mindent elvállal, kedves, ugyanakkor sosem számíthat a hála legkisebb jelére sem. Családjáról mesélve megtudtuk, hogy nem kívánt gyermekként születet, s a szüleinek ezen érzése nem múlt az idő során sem. Bár leplezni igyekeztek, egészen apró jelekből B érezte, hogy nővérét „előnyben” részesítik vele szemben.

B tipikus jelenete az életének minden területére jellemző. S ez oly mértékű szorongást okozott számára, hogy hozzánk kerülésekor, már fizikai tünetei voltak, a felmondás határán állt.

B „Nem Oké” minisorskönyvi lépései:

Előírásos viselkedés – segítőkész, kedves, a többiek ennek örülnek (++).

Megállító állapot - hálátlan partnerek (-+).

Okoló állapot - kiborulás, „ők nem érdemelnek semmit!!”(+-)

Kétségbeesés – „most mindenkit magamra haragítottam.” (--)

Mikor B számára egyértelmű lett, hogy tüneteit a múlt sebei okozzák, szép lassan lépcsőről lépésre megtanult nemet mondani.

B esete kapcsán éreztünk hát el a következő fogalmunkhoz, a gumikötélhez. Az tipikus jelenetek ugyanis nem lehettek objektív okai B distressz érzésének. Az, amit abban a pillanatban érzett, amikor átélni kényszerült kellemetlen helyzetét irreális volt, mind mértékében, mind objektivitásában. Tehát nem az „akkor és ott”-nak szólt. A TA kétféle érzést különböztet meg az egyik az autentikus, a másik pedig a már említett parazita érzések. Ezek sztereotip ismétlődő érzések, melyeket stresszhelyzetben élünk át, és hátráltatják a megoldást, mivel valójában nem a helyzetről szólnak. Szemben az autentikus érzésekkel, melyek korrekten jelzik a szükségleteinket. (Játszmák nélkül, 1999)

Egy jelenben átélt helyzet hozzákapcsolódhat egy múltban le nem zárult emlékhöz, és ez túlzó reakciót vált ki. A kapcsolat a jelen és a múlt között általában az

Innen következik, hogy az irreális düh vagy csalódottság, ami a gyerekeknek kollegáknak, családunknak szól, nem is biztos, hogy róluk, róla szól. Illetve, ha komfortosabban érezzük magunkat, és a „helyünkön vagyunk” az jó érzéssel tölt el, és ezt sugározzuk kifelé is.

És ez nem is azt jelenti, hogy ők ne érezték volna az érzések inadekvát jellegét, vagy ne lett volna pszichológiai előképzettségük, és azt sem, hogy rosszul bántak volna a diákokkal.



Önismeretre azért van szükségünk, hogy oda tegyük vissza a dolgokat, ahonnan levettük őket, hogy olyan dolgokat kapcsoljunk össze, amikről külön-külön tudunk, csak éppen jó messze kerültek egymástól.

## **Zárszó**

Az önismeret használhatósága, előnyei A esetében. Egyrészt, ha tudja, hogy jellemző rá a késés és feledékenység, induljon időben, készítsen feljegyzéseket. Avagy ami még ennél is jobb, az apával való konfliktusát megoldja, így nem kell többé átvinnie más helyzetekre.

Ezek segítségével nem jut el az okoló és a kétségbeesés állapotába – nem marad le egy ütemet.

B pedig már tudja, hogy miről szólnak valójában a történetei, ott rendezheti konfliktusait, ahol keletkeztek. Megtanulhat nemet mondani, kiállni magáért...

Így kisebb az esélye a kellemetlen jeleneteknek, hogy kollegái furcsán nézik a hirtelen érzelmi kitöréseit, az amúgy kedves segítőkész B-nek. Nem kell többé bánkódni, amiért megsértette a többieket.

Csupán annyira szeretnénk volna felhívni a figyelmet, hogy érdemes egy picit jobban odafigyelni magunkra, arra, amit mondunk – teszünk.

Eric Berne posztumusz könyvének az angol címe: What do you say after you say hello? Ami a könyv elolvasása után annyit jelent, hogy az vagy, amit mondasz vagy teszel; és a szavak mögött, kimondatlanul mindenki saját felelőssége bújik meg.

## **Felhasznált Irodalom:**

Berne, E.: *Sorskönyv*. Háttér Kiadó, Bp. 1997.

Berne, E.: *Emberi játszmák*. Háttér Kiadó, Bp. 1984.

Dawntreader Transactional Analysis website for the cure of addiction and other emotional disorders 2: *Some neuroanatomical considerations* megtalálható: <http://frogsandprinces.dawntreader.net/>

F. Várkonyi Zsuzsa: *Tanulom magam* M-ÉRTÉK Kiadó Kft., Bp. 2003.

Járó, K. – Juhász, E.: *Elemzés és változás: TA-fogalmi kalauz* in.: Járó, K. (szerk.):

*Játszmák nélkül* Helikon Kiadó, 1999.

Münnich, I.: *A menedzserszemüveg* in.: Járó, K. (szerk.): *Játszmák nélkül* Helikon Kiadó, 1999.

Magyar Judit: *Az iskola, mint szervezet-változva megmaradni* in: Járó Katalin (szerk.): *Sors mint döntés* Helikon Kiadó, 1999.

Nábrády, M.: *Emberismereti gyorstalpaló* in.: Járó, K. (szerk.): *Játszmák nélkül* Helikon Kiadó, 1999.

Oláh, Zs.: *Határsértők – játszmák az iskolában* in.: Járó, K. (szerk.): *Játszmák nélkül* Helikon Kiadó, 1999.

Steiner, C. M.: *Transaction Analysis; An elegant theory and practice*. By Claude Steiner PhD TM. Megtálálható: <http://www.emotional-literacy.com/taelgnt.htm>

Váry Annamária: *Szervezetek a századfordulón* in: Járó Katalin (szerk.): *Sors mint döntés* Helikon Kiadó, 2005.

*Németh Balázs:*

**A SZABAD TANÍTÁS FELTŰNÉSÉNEK ÉS HANYATLÁSÁNAK  
OKAIRÓL A MAGYAR FELNŐTT-NEVELÉS ELSŐ  
MODERNIZÁCIÓS IDŐSZAKÁNAK (1868-1918), AZ AUTONÓM  
FELNŐTT-TANULÁS FEJLESZTÉSÉÉRT TETT TÖREKVÉSEI  
TÜKRÉBEN.**

**A szabad tanítás feltűnésének és hanyatlásának okairól kilenc tényező figyelembe vételével**

Ahhoz, hogy megértsük, miért éppen közvetlenül 1867 után vett olyan nagy lendületet a felnőtt-nevelés, az autonóm tanulás felnőttek körében történő terjesztésének ügye, végig kell gondolnunk, hogy a korabeli magyarországi törekvések mennyiben illeszkedtek az európai trendekhez időben és tartalmi keretek tekintetében akár a felnőtt-nevelés intézményeinek és mozgalmainak felemelkedése, akár azok hanyatlása kapcsán. (Németh, 2001) Franz Pöggeler a felnőttoktatás történet fejlődését taglaló egyik konferencián a skóciai Dundee egyetemén 1998-ban, tehát tíz esztendeje megfogalmazta, hogy számos történelmi oka lehet a felnőtt-nevelés és -oktatás intézményei felemelkedésének és hanyatlásának. Nagyjából nyolc – tíz pontban összegyűjthető, hogy melyek azok a tényezők, melyek történetileg befolyásolták a felnőtt-nevelés és-oktatás intézményeinek és társadalmi mozgalmainak elterjedését és hanyatlását. Vélekedése szerint a felnőtt-nevelés és -oktatás intézményesült formáinak hosszabb, vagy esetleg rövidebb életidejét számos tényező befolyásolja, közöttük pedig elsőként fellelhető az a szerencsés helyzet, mely kedvez új intézmények, új mozgalmak elindításának. (Pöggeler, 2000.)

A magyarországi polgárosodás ténylegesen 1867 után lendülhet előre, számos törvény elfogadása – például a népoktatási és a nemzetiségi törvény, majd később a két ipartörvény - ösztönözte a nevelés, az oktatás, majd pedig a képzés intézményes formáinak megjelenését, terjesztését, kibontakozását és ahhoz kapcsolódóan a tanulás, az ismeretszerzés autonóm tevékenységként történő elismerését, támogatását és fejlesztését egyaránt. Mindezen szerencsés helyzetet bontakoztatta ki a szabad tanítás korszakát, melynek természetesen politikai feltétele volt a liberális politikai felfogások kibontakozása, különösképpen 1890-től. Mindennek leginkább az urbanizáció adott keretet, mind fizikai, mind szellemi értelemben, de természetesen nem kizárólagosan. (Gerő, 1993; Hanák, 1988, 2008; John C. Swanson, 2008)

A második lényeges megállapítás, hogy adott korszakhoz nagyon is kötődő intézmény, mozgalom az adott korszak lehanyatlásával, végével általában működését, szerepét, befolyását tekintve sokszor jellemzően háttérbe szorulhat, megszűnhet.

Magyarországon a szabad tanítás, a szabadoktatás korszakának lezárultával nem lesz a korra oly jellemző nevelési, oktatási, képzési sokféleség, a tanulás, különösképpen az autonóm tanulás a felnőttek többsége számára nem lesz a korábbiakhoz hasonló mértékben biztosítható, a szervezett neveléshez, oktatáshoz való hozzáférés biztosítása és az esélyteremtés 1918 után valójában döntően politikai kérdéssé válik. Ezzel a felnőtt-nevelés, az oktatás, és a tanulás a korábbi időszakhoz képest át- és túlpolitizálttá válik, a

két Világháború nem kedvez a felnőttek autonóm tanulása fejlesztésének. (T. Kiss, 1998.)

Pöggeler harmadik megállapítása, hogy azok a felnőtt-nevelési, -oktatási formák, melyek tevékenységeik összehasonlítása alapján főképp általános, átfogó célokat igyekeztek megvalósítani és képviselni, számos esetben túlélték a politikai rendszer változását, tehát sok esetben hatékonyan alakították a tartalom és a módszerek nagy részét az új társadalmi és politikai igényekhez. Magyarországon a politikának a felnőttek nevelése és tanítása melletti elköteleződése 1868 után, lényegében Türr István és Eötvös József rendkívül rokonszenves elgondolásai, az előbbi részéről a népoktatási körök, (Gyulai, 1895, 2002) a vallás és közoktatásügyi miniszter révén pedig a néptanításnak a felnőttek részére történő kiterjesztése a néptanítók bevonásával történt meg (Néptanítók Lapja, 1868). Eötvös hitte, hogy a szabad akarat megszerzésének útja a tanulás és a nevelés (Bényei, 1996.), továbbá szorgalmazta népnevelési egyletek felállítását, sőt azt is, hogy minden népiskolához tartozzon felnőttek tanítását biztosító terem. A Pöggeler által jelzett politikai változások a szabad tanítás korával kapcsolatosan is kimutathatóak, mert miközben a korszakot 1868 és 1918 közé helyezhetjük, voltaképpen 1890 és 1908 között a szabad tanítás, vagy szabadoktatás magyarországi korszaka már a csúcspontjára ér. Ez pedig szorosan összefügg a neo-liberális kormányzás korszakával, mely a Wekerle-kormány intézkedéseivel kezdődik és az elsősorban a konzervatív-liberális irányultságú Apponyi-féle kulturális és oktatási felfogások megjelenéséig tart, melyek fokozatosan relativizálták a szabad tanítás szerepét, lehetőségeit.

A negyedik tényező a felnőtt-nevelés intézményeinek és társadalmi mozgalmainak előretörésében, majd hanyatlásában a radikális, akár forradalmi változásokhoz és más hasonló gyökeresnek minősülő politikai átalakuláshoz való viszonyulás. Azok az intézmények és mozgalmak, melyek ideológiájukat, célkitűzéseik és eszméik tekintetében túlzottan kötődtek egy-egy lehanyatló politikai rendszerhez, maguk is háttérbe szorultak, működésük ellehetetlenült. Ugyanakkor a politikai, ideológiai értelemben kevésbé, vagy egyáltalán nem elkötelezett intézmények számos esetben túlélték a mélyreható politikai változásokat és azoktól sok tekintetben függetlenedhettek.

Igazából a szabad tanítás korszakát a felnőtt-nevelési tevékenységek kapcsán politikai értelemben egy elsősorban egy liberalizálódó keretrendszer jellemezte, melyben az állam egyike volt a felnőtt-nevelési szereplőknek, és nem is próbált rátelepedni, beavatkozni minden áron a felnőttek autonómmá váló, öntevékeny tanulásába. A felekezetek közül elsősorban protestánsok képviseltek nyitott álláspontot a felnőttek nevelése és tanítása tárgyában, felfogásuk gyakran csak a tartalom és az eszmeiség vonatkozásában különbözött a munkásegyletek szellemiségétől. Ezen utóbbi környezetre viszont sajátos módon elsősorban a németes hatások voltak a jellemzők az 1910-es évek elejéig, aztán a sikeres asszimilációs magatartás és a magyar ajkú munkásság számarányának növekedése hozzájárult az elsősorban magyar jellegzetességeket megjelenítő honi munkásegyleti tevékenységek önállóodásához. Ezt példázza az 1891 után kibontakozó vasárnapi munkásképzés fellendülése Baross Gábor kezdeményezése alapján.

Lényegében a népoktatási körök, a népakadémiák is hasonló feladatot vállaltak. Az első kifejezetten az elemi ismeretek pótlását vállalta fel és alapszintű tanfolyamok keretében a munkavégzéshez, háztartás vezetéséhez nélkülözhetetlen ismereteket közvetített. Például a börtönviselteknek, és a besorozott katonáknak nyújtott elsősorban tanfolyamok keretében lehetőséget arra, hogy megtanuljanak írni és olvasni, a

népakadémia tanfolyamait viszont már úgy szervezték, hogy arra készítsék az érdeklődő felnőtteket, hogy új társadalmi és gazdasági szerepekhez hasznos ismereteket sajátítsanak el és arról vitázzanak, olvassanak, magas színvonalú ismeretterjesztő előadások rendszeres látogatása alapján. Hasonló elgondolás révén bontakozik ki az Uránia egyesületi mozgalom Budapesten 1898-tól kezdődően, (Felkai, 1998) majd az úgynevezett Népszerű Főiskolai Tanfolyamok 1903-tól.

A munkásképzés 1908 után a politikai, eszmei, és gyakran ideológiai alapú felfogások érvényesülését látjuk megjelenni. Ezt példázza a Társadalomtudományok Szabadiskolája, melyet a munkásszervezetek és a Szakszervezeti Tanács a Társadalomtudományi Társasággal közösen szervezett és a pártiskola egyaránt (Felkai, 2001). Ez alól kivételt képez a nagyobb gyárak (pl. a Ganz Gépgyár) és üzemek képzései, melyek az 1890-es évek elejétől kifejezetten a hatékony szakmai ismeretek terjesztését, tehát a munkaerő fejlesztését tartották elsődleges feladatuknak. A nevelési és tanítási tevékenységhez szorosan kötődő elvi, eszmei és politikai felfogások különbözőségét volt hivatott ütköztetni a pécsi Szabadtanítási Kongresszus 1907-ben, melynek során valódi vitákban a korszak meghatározó szellemű gondolkodói a szabad tanításról, annak tartalmáról vitatkoztak. (A Kongresszus naplója, 1908 és 1997; valamint Felkai, 1998; Agárdi, 2008)

Nem hagyható figyelmen kívül az ötödik tényező a felnőtt-nevelés intézményeinek felemelkedése és hanyatlása kapcsán. E szerint különös, hogy az intézmények belső működési jellemzőinek sajátja, hogy stabil politikai és gazdasági időszakokban működésük prosperáló, előremutató, ugyanakkor mindegyik intézmény életében megjelennek a hanyatlás és a válság jelei, ebből pedig az következik, hogy egyik felnőtt-nevelési és felnőttoktatási forma sem örök.

Magyarországon ez összefügg a szabad tanítás korszakában a gazdasági fellendülés és a polgárosodás, valamint a népnevelés, felnőtt-nevelés igényének térnyerése és a társas nevelési, művelődési formák elterjedése között. Az autonóm tanulás ügye lényeges társadalmi kérdéssé válhatott, különös tekintettel az iskoláztatás fejlődésére, mely azt eredményezte is, hogy komoly mértékben visszaszorult az analfabetizmus az 1868 és 1918 közötti ötven esztendő nevelési, tanítási, továbbá szervezett oktatási és képzési tevékenységének köszönhetően, ezt igyekezett folytatni Klébelsberg az iskolán kívüli népművelés gondolatának újbóli felkarolásával. (Kosáry, 1995) Az öntevékeny, autonóm tanulás lehetősége és jelentősége természetesen összefüggött a növekvő szabadidő kérdésével, a szabadidő hasznos eltöltésének igényével, mely feltételként nélkülözhetetlen volt abban, hogy a felnőttnek legyen ideje tanulni. (Vörös, 1989) Az ötödik tényező alapján fontos megértenünk azt is, hogy a szabad tanítás korszaka maga is lehanyatlott egy idő után, mivel mozgalomként szorosan összekapcsolódott a liberalizálódó társadalom, a politika és a korszerűsödő, piacosodó gazdaság változó igényeivel.

A hatodik, Pöggeler által felvetett tényező az a történeti sajátosság, hogy számos intézmény tevékenységét tekintve egyfajta hanyatló, tevékenységét leértékelő időszak után magára talál, újból virágzásnak, fellendülésnek indul működése. Majdnem mindegyik intézményesült felnőtt-nevelési, -oktatási intézmény fejlődéstörténetében megtalálhatóak a fellendülés és a visszaesés időszakai, az utóbbi pedig újabb kibontakozás, szerkezeti-szervezeti átalakulás lehetőségét is magába rejtheti. Fontos megjegyeznünk, hogy a szabad tanítás aránylag rövid, fél évszázados időszakában ugyancsak voltak visszaesést hordozó periódusok, de paradox módon ez úgy alakul, hogy tényleges gazdasági fellendülés a szabad tanítás kibontakozását is megalapozó módon az 1880-as évek közepén lesz érzékelhető gazdasági értelemben. (Bajusz-Filó-Németh, 2004) Ugyanakkor az aránylag hosszúnak tűnő korszak nem hirtelen ér véget

1918-ban, hanem 1910 után lassan szorul vissza, megjelennek azok az első válságjelek a politikai életben, melyek nem kedveznek a szabad tanítás ügyének. (Koltai, 2008).

A hetedik tényező talán a legrokonszenvesebb, mivel érzékelteti, hogy a legtöbb felnőttoktatási intézményt kreatív személyek alapították, szervezték új nevelési felfogásokra támaszkodva, azokat képviselve és megjelenítették az intézmények és nevelési, tanítási mozgalmak számára nélkülözhetetlen hallgatóság, az érdeklődő felnőtt tanulók elérésének, megszólításának és bevonásának képességét egyaránt (Pöggeler, 1996). Amennyiben viszont „rátelepedett” az általa alapított intézményre, úgy sok esetben az intézmény nem élte túl alapítóját.

A szabad tanítás mozgalmát jellemzik azok a kreatív alakok, akik hozzájárultak a tanulás különös tereinek létrehozásához, fejlesztéséhez, a népnevelési mozgalom éltetéséhez akár iskolai formák, akár iskolán kívüli szabad, nyitott és autonóm megoldásaival. Türr István 1868-ban létrehozott népoktatási köre, Eötvös népnevelési elgondolásai, a növekvő számú munkásegylet és dalárda, sportegyesület, a Pulszky Ferenc által ösztönzött múzeumalapítások, a kávéházak, a Baross Gábor által 1891-ben alapított vasárnapi munkásképző. De ilyen volt az Erzsébet Népakadémia, a Szabad Lyceum, a munkásiskola és gimnázium, az Uránia Egyesület, a hírlap-, könyv- és újságkiadás, a népkönyvtárak mozgalma. Hasonlóképpen a Szabó Ervin által alapított Közkönyvtár, a Népszerű Főiskolai Tanfolyamok, a Társadalomtudományi Társaság Szabadiskolája ügyét előmozdító jeles személyiségek fontos szereplői a szabad tanítás ügyének, mint az a sok-sok értelmiségi, gondolkodó, tudós és kutató, akinek fontos társadalmi vállalkás és egyben misszió a felnőttek számára szervezett ismeretterjesztő előadások tartása, szervezése (B. Gelencsér, 1998; Steele, 2007).

A nyolcadik tényező arra utal, hogy miközben az intézményeknek általában stabil szervezetre kell támaszkodniuk, a társadalmi mozgalmak legalább annyira sajátos tényezője, hogy azokban a cselekvési igények megvalósítása, valamint a társadalomban érvényesíthető innovációk előmozdítása a jellemző. A mozgalmak rugalmasabbak, mint az intézmények és a mozgalom általában a cél elérésével, megvalósításával megszűnik. A mozgalom léte nem annyira függvénye az éppen érzékelhető felemelkedésnek, vagy hanyatlásnak, megjelenésnek - továbblépésnek, elindulásnak, vagy megtorpanásnak. A magyarországi szabad tanítás egyszerre mozgalom és sokféle felnőtt-nevelési intézmény megjelenésének, fejlődésének, majd hanyatlásának az időszaka. Mint mozgalom jellemző módon az öntevékeny – autonóm tanulásnak az ügyét legalább annyira fontos célnak tartotta, mint a szervezett keretek között zajló társas tanulást. Talán ez az időszak adott először lehetőséget arra, hogy a felnőttek különös csoportjai ekkor kapcsolódhatnak be jelentős számban a tanulás szabad, de egyre szervezettebb formáiba. A nők, a felnőtt munkások, elítéltek, sorozott katonák, anyák, szegények, munkával tartósan nem rendelkezők, parasztok számára a tanulás tevékenységét a kor nyitott, szabad tanítási felfogásai elérhetővé, legitim elfoglaltsággá alakítják. Erdemes lesz tehát olvasni, írni, tájékozódni, ismereteket szerezni és azokat másokkal megosztani, megvitatni, megbeszélni. A kor autonóm tanulását segítik a korra jellemző kommunikációs eszközök és csatornák, például a sajtó, a könyvtár, a kávéház, az egyesület, kocsmák, vagy a vásár, de a munkahely, a család és a rokonság egyaránt. A szabad tanítás mozgalma talán nem minden szempontból éri el céljait, mégis igaz az, hogy visszafordíthatatlanul részévé válik a modern társadalom szereplői által megjelenített felfogás: a műveltség, tudás a folyamatos tanulás és ismeretszerzés révén életkortól függetlenül az egyén felelőssége. Ennek az eszménynek, ideálnak a letéteményese a kor mozgalma, mely lehetővé teszi, hogy a társadalom alsóbb rétegeihez tartozó csoportok (munkások, parasztok) eltanulják a polgárosodó környezetben alkalmazott egyesületi,

egyleti formákat és ez is tanulásnak tekinthető, például a Pécsi Munkás Olvasókör esetében 1887-ben (Koltai-Németh, 2002.).

A kilencedik szempont azt jelzi, hogy a múltban néhány társadalmi mozgalom azzal kívánta magát „állandósítani”, hogy létrehozta saját felnőttoktatási intézményét annak érdekében, hogy a céljait, elveit és stratégiáit a vele osztozni kívánó tagok, szimpatizánsok tudomására hozza. Arra is vannak történelmi példák, amikor egy mozgalom átalakul szervezetté. Amíg a felnőttoktatási intézmények kliensei átmenetiek/ideiglenes szereplők, résztvevők, addig a mozgalmaknak tagokra, követő, vagy akár tanítványokra kell támaszkodnia.

Lehetséges, hogy az intézményesült formák, mivel elveik tekintetében hordozták a felnőtt tanulók csatlakozási lehetőségének, tanulási elköteleződésének az ösztönzését, ezzel voltaképpen a célok és elvek lényegét hozták a tagok, érdeklődők és szimpatizánsok tudomására. A szabad tanítás mozgalma ugyan egészében nem alakult át szervezetté, mégis sok-sok autonóm módon fejlődő felnőtt-nevelési szervezet és intézmény képviselte alapelveit, célkitűzéseit, melyek önmagukban is sokfélék voltak, ezért is érdemes volt azokat tisztázó viták során ütköztetni.

### ***Felhasznált Irodalom:***

- Az 1907. évi Szabad Tanítási Kongresszus naplója. Franklin Társulat, Budapest (1908), Reprint Kiadás az 1908-ban megjelent kötet alapján (1997). Dialóg Campus Kiadó, Pécs.
- Agárdi Péter: *Műveltségi modellek és kultúrafelfogások a két századelőn (1907-2007)* 1-2. in. Egyenlítő. VI. Évf. 2008/4-5. sz.
- Bajusz Klára – Filó Csilla – Németh Balázs (2004) *A magyar felnőttoktatás története a XX. század közepéig*. PTE TTK FEEFI, Pécs.
- Bényei Miklós (1996) *Eötvös József könyvei és eszméi. Eötvös József művelődéspolitikája és a magyar könyvtárügy*. Csokonai Kiadó, Debrecen. 187-201. old.
- B. Gelencsér Katalin (1998) *Művelődéstörténet II.* MMI-Mikszáth Kiadó, Budapest.
- Déri Gyula (1915) *A szabadoktatás története, elmélete és 1912-13. évi eredményei*. Egyesült Könyvnyomda, Budapest.
- Felkai László (1979) *Eötvös József közoktatásügyi tevékenysége*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Felkai László: Felnőttoktatás története Magyarországon. in. Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (2001) *Felnőttoktatási és képzési lexikon*. Szaktudás Kiadó Ház, Budapest. 2001. 180-186. old.
- Felkai László: *A magyar Uránia*. in. Valóság. 1998/VIII.
- Felkai László: A Szabad tanítás Pécsen tartott kongresszusáról. Tanuló Társadalom konferencia kötete Dialóg Campus, Pécs, 1998.
- Fieldhouse, Roger (1996, 2000) *A History of Modern British Adult Education*. NIACE, Leicester.
- Gerő, András (1993) *Magyar Polgárosodás*. Atlantisz, Budapest.
- Dr. gyulai Gyulai Béla (1895) *A felnőttek oktatása és a Budapesti Népoktatási Kör története*. Budapesti Népoktatási Kör, Budapest; valamint reprintje (2002) Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Hanák Péter (1988) *A kert és a műhely. A műhely: élet és közélet vonzásai*. Gondolat, Budapest. Valamint in. Gáspár Zsuzsa (szerk.) (2008.) *Egy közép-európai birodalom* Officina '96 Kiadó, Budapest. 102-152. old.

Koltai Dénes: A felnőttoktatás, mint a hátrányokat kiegyenlítő társadalmi és oktatási mozgalom. in. Dr. Benedek András (2008) *Tanulás életen át Magyarországon*. Tempus Közalapítvány, Budapest. 179-200. old.

Koltai Dénes – Németh Balázs: Social-based Adult Education: The Development of Workers' Education and Training in Pécs – Hungary at the Turn of the 19th and 20th Century. in. Németh, Balázs – Pöggeler, Franz (eds.) (2002) *Ethics, Ideals and Ideologies in the History of Adult Education*. Peter LANG, Frankfurt am Main. 343-349. old

Kosáry Domokos: *Magyarország kultúrpolitikája az Első Világháború után – Klebelsberg Kunó jelentősége*. in. Európai Utas, 1995/4.

Németh Balázs: Múlt és jövő. A történetiszemlélet felnőttképzési paradigmája. in. Basel Péter - Eszik Zoltán (2001) *A felnőttoktatás kutatása*. IIZ-DVV-OKI, Budapest. 169-173. old.

Németh Balázs – Pöggeler, Franz (2002) *Ethics, Ideals and Ideologies in the History of Adult Education*. Peter LANG, Frankfurt am Main.

Pöggeler, Franz: Historical Reasons for the Rise and Fall of European Adult Education Institutions and Social Movement. in. Cooke, Anthony – MacSween, Ann (eds.) (2000) *The Rise and Fall of Adult Education Institutions and Social Movements*. Peter LANG, Frankfurt am Main. 32-47. old.

Pöggeler, Franz: History of Adult Education. In: Tuijnman, A.C. (ed.) (1996) *International Encyclopaedia of Adult Education and Training*. Pergamon Press, Paris.

Steele, Tom (2007) *Knowledge is Power. The Rise and Fall of European Popular Education Movements, 1848-1939*. Peter LANG, Frankfurt am Main. 253. old.

Swanson, John C.: A birodalom teste. A vérkeringés: gazdaság, közlekedés, városiasodás, migráció, városiasodás, iskola. in. Gáspár Zsuzsa (szerk.) (2008.) *Egy közép-európai birodalom* Officina '96 Kiadó, Budapest. 16-102. old.

Szántó Konrád (1986) *A katolikus egyház története I-II. köt.* Ecclesia Kiadó, Budapest.

T. Kiss Tamás: Felnőttoktatás-történet Magyarországon. in. EDUCATIO, VIII. Évf., 1999/1. 3-14. old.

Vörös Károly: Az oktatásügy reformja. in. *Gazdaság és társadalom a Dualizmus korában – Egy modernizációs időszak*. Magyar Tudomány. 1989./10-11. szám.

Néptanítók Lapja. I-LXXII. évfolyamok vonatkozó írásai

Oszlánczi Tímea:

## **A FELNŐTTOKTATÁS JOGI KÖRNYEZETE**

### **Az Európai Unió és Magyarország felnőttképzési joga**

#### **A közösségi jog forrásai és az Európai Unió felnőttképzésre vonatkozó szabályanyaga**

A klasszikus jogelméleti definíció szerint jognak tekinthetjük az állam, vagy állam általi felhatalmazás alapján alkotott társadalmi magatartásszabályt, melynek érvényesülése kényszer útján is lehetséges. Az Európai Uniót ugyan nem tekinthetjük államnak, azonban a tagállamok által adott felhatalmazások alapján olyan feladatok ellátása a kötelezettsége, amelyek megkövetelték egy önálló jogrendszer megalkotását.

A közösségi jog forrásainak tekinthetjük az Európai Unió alapszerződéseit, a közösségi intézmények által alkotott jogszabályokat, az Európai Bíróság ítéleteit, illetve jogértelmezéseit, a nemzetközi egyezményeket, valamint az általános jogelveket is.

A jogforrások között tagállamokra kötelező erejű, illetve nem kötelező erejű jogforrásokat szokás megkülönböztetni. A tagállamokra nézve kötelezően betartandó jogforrás a rendelet, az irányelv és a határozat, míg a nem kötelező erejű jogforrások csoportjába az ajánlás és a vélemény tartozik.

Fentiekén túl léteznek azonban a jogrend formálásának egyéb eszközei is. Ilyennek tekinthetjük az állásfoglalásokat, a nyilatkozatokat, az akcióprogramokat, vagy a cselekvési terveket.

Az Európai Unió felnőttképzésre vonatkozó szabályanyaga kapcsán elmondható, hogy a jogforrások jelentős részét ajánlások, állásfoglalások, politikai dokumentumok, vélemények teszik ki. A kötelező és nem kötelező erejű normák összekapcsolásának az elismerését jelenti, hogy a korábban kötelező erő nélküli normák későbbiekben jogi értelemben is kötelező erejűvé válnak. (Horváth, 2002.) A források jellegét vizsgálva megállapítható, hogy a felnőttképzésre vonatkozó jogforrások a tagállamokra nézve nem kötelező erejűek (puha jog).

Fentiek ellenére gyakorlati hatásuk a tagállamok felnőttképzési jogára meghatározó befolyást gyakorol, hiszen az Európai Unió és a tagállamok viszonylatában a szabályozás kölcsönösen összefügg, sokrétűen összekapcsolódik, egészszégesen kiegészítődik. (Váradi, 2008)

#### **A felnőttképzés hazai jogi szabályozásának jellemzői:**

A felnőttképzés magyarországi szabályozásáról elmondható, hogy hazánkban a jogi szabályozása magas szintű, tárgyi hatályát tekintve szerteágazó, terjedelme jelentős (a rendszerváltást követően több mint kettőszáz új, felnőttképzéshez kapcsolódó jogszabály született).

#### **A felnőttképzés és az alkotmányos alapjogok**

Az állam aktív cselekvését igénylő második generációs emberi jogok közül a felnőttképzés vonatkozásában kiemelhetjük a tanuláshoz való jogot, az oktatáshoz és a művelődéshez való jogot. Az 1949. évi XX. törvény a Magyar Köztársaság Alkotmánya 70/F. § (1) bekezdése alapján a Magyar Köztársaság biztosítja az állampolgárok számára



a művelődéshez való jogot. A Magyar Köztársaság ezt a jogot a közművelődés kiterjesztésével és általánossá tételével, az ingyenes és kötelező általános iskolával, képességei alapján mindenki számára hozzáférhető közép- és felsőfokú oktatással, továbbá az oktatásban részesülők anyagi támogatásával valósítja meg.

A művelődéshez való jog hagyományos területe az oktatás, amelynek a különböző szintjei és formái más-más követelményeket támasztanak az állammal szemben. Mára már azonban az oktatáson kívül a művelődéshez való jognak olyan elemei is megjelentek, amelyek alanyi jogokként rendszerint nem, hanem csupán az állam intézményvédelmi kötelezettsége körében értékelhetők, mint például múzeumok, közgyűjtemények, könyvtárak fenntartása, a színházak állami támogatása stb.

Az Alkotmány meglehetősen szűkszavú a művelődéshez való jog, benne az oktatáshoz való jog szabályozásakor. Mára már azonban az alkotmányokban, illetve a kapcsolatos nemzetközi dokumentumokban - nem utolsósorban a magyar Alkotmánybíróság gyakorlatában - kialakultak az oktatáshoz való jog alkotmányos jelentőségű elemei: a tankötelezettség, az oktatás nyelve, világnézeti semlegessége.

Az oktatáshoz való jog és kötelezettség elsősorban az államhoz való viszonyban értékelhető. Bizonyos relációi azonban az intézményekhez, illetve az intézményeken belüli konkrét kapcsolatokra bontható. Új fejlemény az alapjogok, az oktatáshoz való jog történetében, hogy az eredetileg a tanulói jogviszony által abszorbeált gyakran pedagógiai-szakmai kapcsolatok egy része jogivá válik. Így állnak elő a gyermekek, a szülők és a pedagógusok jogai. Ebben az összefüggésben az általános alapjogok - mint például az emberi méltósághoz való jog - vetülete is megjelenik.

Az oktatáshoz való jog általánosan megfogalmazott alapelvei más konkrét követelményeket (is) támasztanak az oktatás különböző területein. A tanulás és a tanítás szabadsága más tartalmat hordoz a közoktatás és a felsőoktatás területén.

A művelődéshez való jog az egyes intézményes oktatási szinten eltérően érvényesül: míg az általános iskolai oktatás kötelező és ingyenes, mindenki számára, a közép- és felsőfokú oktatásban való részvétel joga nem mindenkit illet meg; az Alkotmány 70/F. §-a szerint az állampolgárok művelődéshez való joga akkor valósul meg, ha az mindenki számára képességei alapján hozzáférhető, továbbá az oktatásban részesülők anyagi támogatást kapnak.

Az államnak a felsőoktatással kapcsolatos alkotmányos feladata, hogy a tanuláshoz való jog objektív, személyi és tárgyi előfeltételeit megteremtse és azok fejlesztésével e jogot igénye szerint bármely, a felsőfokú oktatásban való részvétel szempontjából megfelelő képességekkel rendelkező állampolgár számára biztosítsa. Az állam e feladata programszerű, megvalósítása időt vesz igénybe, a társadalom számára rendelkezésre álló anyagi eszközök mértékének függvényében.

A fentiek alapján megállapítható, hogy a felnőttképzésre csak kiterjesztő értelmezés alapján vonatkoztathatjuk az Alkotmányban rögzített és az Alkotmánybíróság által kimunkált kapcsolódó emberi jogok kereteit. Konkrétan sem a magyar Alkotmány szövege, sem annak értelmezései nem említik meg a felnőttképzést ezen állampolgári jogok kapcsán. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a felnőttképzés tekintetében a jogalkotó ne kívánná érvényre juttatni ezen emberi jogokat. Az egyes szakágazati jogszabályok preambulumban kifejezetten megjelölésre kerülnek, deklarálva, hogy a jogszabály megalkotásakor a tanuláshoz, oktatáshoz való jog érvényesítése a jogalkotó egyik alapvető szándéka.

## **A felnőttképzési jogforrások csoportosítása**

A felnőttképzés hazai joganyagát vizsgálva beszélhetünk szűkebb értelemben vett felnőttképzési jogforrásokról, illetve tágabb értelemben vett felnőttképzési jogforrásokról.

Szűkebb értelemben vett felnőttképzési jogforrásoknak nevezzük a közvetlenül oktatáshoz, képzéshez kapcsolódó jogszabályokat, nevezetesen a 2001. évi CI. törvényt a felnőttképzésről, az 1993. évi LXXVI. törvényt a szakképzésről, a 2003. évi LXXXVI. törvényt a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról, az 1993. évi LXXIX. Törvényt a közoktatásról és a 2005. évi CXXXIX. törvényt a felsőoktatásról.

Tágabb értelemben vett felnőttképzési jogforrások az oktatáshoz, képzéshez csak közvetett módon kapcsolódnak, azonban ezek a jogszabályok felnőttképzésre vonatkozó rendelkezéseket tartalmaznak. Megemlíthető ebben a körben az 1991. évi IV. törvény a foglalkoztatás elősegítéséről és a munkanélküliek ellátásáról, az 1992. évi XXII. törvény a Munka Törvénykönyvéről, az 1992. évi XXIII. törvény a köztisztviselők jogállásáról, az 1992. évi XXXIII. törvény a közalkalmazottak jogállásáról, az 1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól, az 1997. évi CLVI. törvény a közhasznú szervezetekről, az 1999. évi CXXI. törvény a gazdasági kamarákról, a 2001. évi LXIV. törvény a kulturális örökség védelméről, vagy az 1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről.

## **A felnőttképzés delegált jogforrásai**

A magas szintű, törvényi formában megalkotott felnőttképzési jogforrásokon túl jelentősnek tekinthető a végrehajtó hatalom jogalkotó tevékenysége, vagyis a delegált jogalkotás. A delegált jogalkotás funkciója kettős: egyfelől feladata az autonóm jogalkotás (törvényhozás) kiegészítése, másfelől a részletszabályok kidolgozása, a törvények végrehajtási szabályainak megalkotása.

A hazai felnőttképzési szabályanyag delegált jogalkotói tevékenységhez köthető jogforrásai a kormányrendeletek, illetve a szakágazati miniszterek által alkotott miniszteri rendeletek. A kormányrendeletek körében a felnőttképzés tárgyában több, mint negyven jogszabályt találhatunk. Legjelentősebbek ezek közül a 22/2004. (II.16.) Korm. rendelet a felnőttképzést folytató intézmények és a felnőttképzési programok akkreditációjának szabályairól (Mód.: 373/2007. (XII.23.) Korm. r.), a 292/2006. (XII.23.) Korm. rendelet a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézetről, a 123/2007. (V.1.) Korm. rendelet a felnőttképzési normatív támogatás részletes szabályairól.

A miniszteri rendeletek körében, a közel ötven jogszabály közül megemlíthető például a felnőttképzés tárgyában a 13/2004. (II.27.) OM rendelet a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról szóló 2003. évi LXXXVI. törvény végrehajtásáról, a 24/2004. (VI.22.) FMM rendelet az akkreditációs eljárás és követelmény rendszer részletes szabályairól (Mód.: 31/2007. (XII.21.) SZMM rendelet) vagy a 20/2007. (V.21.) SZMM rendelet a szakmai vizsgáztatás általános szabályairól és eljárási rendjéről.

## **A felnőttképzési törvény**

Az Országgyűlés 2001. december 18-ai ülésnapján elfogadta a felnőttképzésről szóló 2001. évi CI. törvényt, melynek alapvető célja, hogy szabályozott formában biztosítsa a felnőttképzés intézményrendszerét, ellenőrizhetőségét.

A felnőttképzési törvény rendszerezi és támogatja egy olyan egységes felnőttképzési ágazat kialakulását, amelyben lehetővé válik az egész életen át tartó tanulás megvalósulása: a fiatal korban kialakult készségekre, motivációkra építve a felnőtt megtalálhassa az igényének, érdeklődésének megfelelő tanulási formát, módszert, a képzésbe rugalmasan bekapcsolódhasson, tanulásra vonatkozó döntéséhez tanácsot, információt kapjon.

„Az általános és szakmai képzés még inkább az azonosságtudat, a közösséghez való tartozás, a társadalmi felemelkedés és a személyes fejlődés legfontosabb hordozójává válik.”

(Váradi – Várnagy, 2001)

A gazdaság változása a munkaerőpiacnak állított követelmények változását is jelenti.

Ma már nem elegendő csupán a szaktudás, bizonyos kompetenciákkal kell rendelkezni, amelyek befolyásolják a gazdaság fejlődését, és emellett az egyén életére is erős hatással vannak: mind személyi, mind munkakapcsolataikra és magára a munkatevékenységre is. Ezeknek a készségeknek a fejlesztését az oktatás vállalhatja fel. A modern oktatási rendszer célja az, hogy a tárgyi tudással szemben a rendszer minden szintjén megjelenítse a kompetenciákat, az általános kognitív viselkedési vagy szociális készségeket, amelyekre a munkavégzés és a társadalomba való beilleszkedés során folyamatosan szükségünk van. A felnőttképzés rendszerében a szakképzés is kompetenciaalapú, az általános képzés pedig elsősorban ezek kialakítására, vagy továbbfejlesztésére irányul. (Juhász, 2008)

A felnőttképzési törvény kerettörvény, amely kiegészítő jelleggel viszonyul a hatályban lévő oktatási szaktörvényekhez. A törvény által szabályozott intézményrendszer érintkezik a közoktatás, a szakképzés és a felsőoktatás szabályozott intézményeivel.

### **Összegzés:**

A felnőttképzés hazai jogi szabályozásáról kijelenthető, hogy az az Európai Unióban kialakult állásfoglalások figyelembe vételével jelöli ki a szabályozni kívánt személyi és tárgyi kört az ágazati intézményrendszerből, a felnőttképzés átláthatósága, a minőségbiztosítás technikai minimumainak biztosítása érdekében megteremti az EU támogatások befogadásához szükséges adminisztratív háttérrel, szem előtt tartva, hogy „Az Európai Uniónak a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudás alapú társadalmává kell válnia”. (Váradi, 2004)

Az eltelt idő tapasztalatai azonban szükségessé teszik a joganyag folyamatos felülvizsgálatát, a pontosítások végrehajtását, különös tekintettel az irányítási rendszerre, a támogatásokra, valamint az előzetes tudás beszámíthatóságára.

### ***Felhasznált irodalom. Jogsabályok:***

HORVÁTH Zoltán (2002): Kézikönyv az Európai Unióról. Budapest, Magyar Országgyűlés.

JUHÁSZ Erika (2008): A felnőttoktatás és helye az oktatási rendszerben. In: Konyáriné Loós Andrea - Szerepi Sándor (szerk.): Társadalomtudományi tanulmányok I. Hajdúböszörmény, DE TEK HPFK, 45-56. p.

VÁRADI László: (2004): A felnőttképzés jogszabályai, támogatási rendszere. Budapest, Kereskedelmi és Idegenforgalmi Továbbképző.

VÁRADI László (2008): Felnőttképzés a jogszabályok tükrében. Budapest, Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet.

VÁRADI László – VÁRNAGY Péter (2001): Kultúra és képzés jogi szabályozása. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet.

1949. évi XX. törvény a Magyar Köztársaság Alkotmánya,

2001. évi CI. törvényt a felnőttképzésről,

1993. évi LXXVI. törvényt a szakképzésről,

2003. évi LXXXVI. törvényt a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról,

1993. évi LXXIX. Törvényt a közoktatásról,

2005. évi CXXXIX. törvényt a felsőoktatásról,

1991. évi IV. törvény a foglalkoztatás elősegítéséről és a munkanélküliek ellátásáról,

1992. évi XXII. törvény a Munka Törvénykönyvéről,

1992. évi XXIII. törvény a köztisztviselők jogállásáról,

1992. évi XXXIII. törvény a közalkalmazottak jogállásáról,

1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól,

1997. évi CLVI. törvény a közhasznú szervezetekről,

1999. évi CXXI. törvény a gazdasági kamarákról,

2001. évi LXIV. törvény a kulturális örökség védelméről,

1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről.

22/2004. (II.16.) Korm. rendelet a felnőttképzést folytató intézmények és a felnőttképzési programok akkreditációjának szabályairól (Mód.: 373/2007. (XII.23.) Korm. r.),

292/2006. (XII.23.) Korm. rendelet a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézetről,

123/2007. (V.1.) Korm. rendelet a felnőttképzési normatív támogatás részletes szabályairól,

13/2004. (II.27.) OM rendelet a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról szóló 2003. évi LXXXVI. törvény végrehajtásáról,

24/2004. (VI.22.) FMM rendelet az akkreditációs eljárás és követelmény rendszer részletes szabályairól (Mód.: 31/2007. (XII.21.) SZMM rendelet),

20/2007. (V.21.) SZMM rendelet a szakmai vizsgáztatás általános szabályairól és eljárási rendjéről.

**Papp László:**  
**A TUDÁS ÉS AZ INFORMATIKA**

**(A negyedik forradalom: az emberi megismerés és a kommunikáció)<sup>48</sup>**

**Jelen helyzet és kritikája**

Felvértézzük-e magunkat annak érdekében, hogy tisztán élhessük meg életünket, miközben megpróbáljuk nem a valóságot, hanem a környezetünk által közvetített erőszakot, durvaságot kirekeszteni? Mit közvetít az internet, a számítógépes játékok, s miért nem fogadjuk el közvetítőként az iskolát?

Az iskola a hatalmon lévők által áthagyományozott elképzelt tudás, ismeretkomplexum közvetítése elsősorban a középszerűek, a „szürkék” irányába. Nem tud igazán mit kezdeni, noha próbálkozik vele, a szintet alig teljesítőkkal, a valamilyen módon problémákkal küszködőkkel, s egyáltalán nem szereti, alig tud foglalkozni az igazán kiemelkedőkkel, akiknek a közepes nem elég, ezért igazán kreatív, divergens módon gondolkodnak. Napjainkban a hosszú ideig kötelező iskoláztatás miatt így válik a gyermekien érdeklődő, mindenre rácsodálkozó, kérdező gyermekből felnőtt, fiatal: jelenségeket nem magyarázó, azokat elfogadó, engedelmesen sorbanálló, aki csak részben társas lény, noha életének, idejének döntő részét „társaságban”, de nem közösségben élte.

Nem az iskola ellen szólunk, hiszen annak megvannak a kutatói. Azt kell vizsgálnunk, hogy a környezet, s elsősorban az informatikai világ, a programok, a számítógépes játékok, az internet hogyan, miként ad át ismeretet, mit tudunk kezdeni a közvetített tényanyaggal, megfelelően strukturáljuk-e azt. Ellene vagyunk, vagy tudunk kooperálni?

A hagyományos iskolában a tudás átadásának vertikálitása nyilvánul meg, miközben az egyes részek teljesítését ellenőrzik. Az új rendszerben nincsenek feltétlen teljesítési kényszerek. Nem a munka eredményét jutalmazták, hanem a jutalom az eredmény. Nem kell a kudarcotl tartani, mert a szintet magunk állíthatjuk be, ezért a kontrollt is elveszítjük.

A különböző virtuális közösségeken szocializálódó gyerekeknek, embereknek nem felelni és megfelelni kell, hanem nézni és az általuk preferált tulajdonságaikkal, képességeikkel részt venni. A virtuális világ ebben az esetben kellemes; csak számunkra kedvező tulajdonságokkal bír, hiszen mi magunk így alakítjuk azt. Ezért lehetséges, hogy a megjelenő horizontális tudásátadás nem hoz létre közösséget, hanem továbbra is egyedek szerepelnek a virtualításban.

Ebben az igencsak relatív értékvilágban elveszítettük befolyásunkat. Reális problémák lehetnek a sokszor emlegetett kérdésekre adandó válaszok hiánya. Az ilyen informatikai tevékenységek és az erőszak, szexualitás sokszor együtt lép fel. Ezeket a tevékenységeket az internet használata hozza létre, és jelenik meg a társadalomban, vagy

---

<sup>48</sup> Az első három forradalomnak a nyelv, az írás és a nyomtatás megjelenését tekintjük. (Nagyon sokszor – elsősorban technikai jelleggel a rádió és a televízió a harmadik és a negyedik, így az informatikai robbanást ötödiknek tekintik. Ez a mi – tudás, kommunikáció – vizsgálatunkban nem jelent teljesen újat, mert a publikusság teljesül, de a kritikai lehetőségek erősen háttérbe szorulnak.)

éppen a társadalomban meglévő jelenségek elkendőzött, sosem kellően artikulált gondolatai hozzák felszínre azt? Ezek a közvetítések erősítik egymást? Fel lehet-e, fel tudjuk-e használni a megjelenő jelenségeket? Kellő jártassággal, ismerettel rendelkezünk a folyamatokra és a kölcsönhatásokra érvényes törvényszerűségek felismerésében?

Jelen dolgozatban elsősorban az önállóan megszerezhető tudás, megismerés, valamint az informatika, internet kapcsolatát vizsgálom.

Elemzés

Az általunk összegyűjtött ismereteket nem önmagunkban hordozzuk, tároljuk, hanem megosztjuk másokkal. Az ilyen megosztások során a kommunikációs csoport az ismereteket elszakítja az addigi szituációtól, s így tudássá nyilvánítja azt. A tudás tehát kommunikációs környezetben keletkezik. A kommunikációs folyamat az ismeretek számára új helyzetet teremt, mégpedig kettős jelleggel. Egyszer az ismereteket új környezetbe helyezve értékeli, kritizálja, másodszor a kommunikáció révén megjeleníti azt. Az első ilyen médium az írás megjelenéséhez kapcsolható. (A nemzedékek során öröklődött szövegek, mítoszok, regék, ilyen szempontból úgy viselkednek, mintha írott szövegek lennének.) Az írás eleget tesz a kritikai, és megjelenítési feltételeknek; különösen az utóbbi révén meghatározó tényezővé vált. Napjainkban új helyzet alakul ki, miszerint a tudományos kommunikáció jelentős része az internetre tevődik át.

Az írás ilyen módon értelmezett szerepe a tudományos ismeretek közlésére a levélváltás segítségével valósult meg a korai időszakban. Azt a dilemmát, hogy ez részben személyes jellegű, később a tudományos folyóiratok megjelenése oldotta fel; így mindkét jellemzője a tudásnak jelentősen megváltozott. Az ismeretek nagy nyilvánosságra kerültek, kritizálhatóságuk is más lett; mindez a tudományok fejlődéséhez, a tudományos ismeretek növekedéséhez vezetett. A tudományos könyvek megjelenésével az összefoglalások váltak döntő jelentőségűvé. A könyvek jellegük miatt ritkán tartalmaznak igazán új tudományos eredményeket, ezeket a viszonylag gyorsan megjelenő tudományos folyóiratok tartalmazzák. (Most nem vizsgálom az iskolák – elsősorban a középkori egyetemek – szerepét, melyek részben időben megelőzték a fenti folyamatot, illetve abban tevékenyen részt vettek. Az ismeretek megosztása ott inkább a nyilvánosságra irányult, a kritikai jelleg kevésbé érvényesült, hiszen elsősorban a tudás reprodukciója volt a cél. Úgyszintén speciális helyzetben vannak más tudományos intézmények, mint pl.: könyvtár, múzeum, levéltár, társaságok, akadémiák, stb.. Itt elsősorban a publikus jelleg – nyilvánosság – érvényesül, a kritikai jelleg – megszólalás – lehetetlen, vagy nem jellemző.)

Problémaként merül fel, hogy napjainkban ez a struktúra azt eredményezi, hogy a könyvek száma jelentősen megváltozik, ám az igazán radikális változás a folyóiratok a tudományos közlések számában jelentkezik. A tudományok folyamatosan „osztódnak”, differenciálódnak, ezért is új tudományos tevékenység és tartalmi átalakulás szükséges, így teljesen indokoltnak tűnik, hogy az interneten való publikálás átveszi a hagyományos első közlések szerepét. (A nyilvánosság evidens, a kritikai jelleg is megnyilvánulhat.)

Az új közlési formában felértékelődött a jelek, képek szerepe. Természetesen előzőleg is jelen voltak az írott szövegben, de másodlagos szerepük volt: ábrák, táblázatok, stb. formájában alárendeltek voltak a szövegnek. A modern közlésekben a képeknek kiemelt szerepük van.<sup>49</sup> A tudományok több esetben alkalmaznak képeket, illetve képi metaforákat az ábrázolás érdekében.

<sup>49</sup> „Előadásomban azt igyekeztem volna megmutatni, hogy - mindenekelőtt a számítógép-software fejlődésének köszönhetően - a képek nyelve ma mind jobban alkalmassá válik az elvont-gondolati kommunikációra. .... Képek széleskörű használata - az elvont szimbólumok formális láncolatairól szóló pusztá beszédhez képest - magyarázatainkat természetesebbé és gyümölcsözőbbé teszi. A

Vizsgáljuk meg a tudás, kommunikáció résztvevőit! A részben megemlített iskolákban könnyű megválaszolni, kik a szereplők: a tanár és a diák, vagy a mester és a tanítvány. A zártabb közösségekben – társaságok, akadémiák – a nagyobb nyilvánosság hiánya miatt a kritikai funkció nem olyan jelentős, vagy el is maradhat. Ezért a fenti értelmezés szerint ez a tudás nem teljesíti a meghatározást, - nem nyilvános, nem kritikus, - csak ismeretnek tekinthető; speciális nyelvezettel, csak szűk körben érvényes. Nem arról van szó, hogy a laikus véleménye a tudós véleményével egyenrangú, - s így demokratikus -, hanem arról, hogy minden vélemény számít.

Már említettem, hogy jelentősen növekszik a tudományos folyóiratok, konferenciák száma, s így a követés, talán még az egyszerű nyilvántartás is lehetetlennek látszik. Az internet úgy látszik megoldani a problémát, hogy a szerző, szerzők a folyóiratokban való közlés helyett, - melyek nagyon sokszor időben késnek, vagy rendszertelenül jelennek meg – saját honlapjaikon, vagy arra alkalmas közzéi helyeken teszik nyilvánossá eredményeiket. Így a nyilvánosság magától értetődő, s az internetes résztvevők, közösség elég demokratikus ahhoz, hogy a véleményét is kinyilvánítsa, azaz a kritikai jelleg is tetten érhető.

Nagyon sokszor éri vádként az internetes közleményeket, hogy a közönség számára a hitelesség megkérdőjelezhető. A nyomtatott sajtó sem tudja ezt a problémát feloldani, hiszen több esetben a folyóiratok sem állnak a helyzet magaslatán, illetve a tudományos kiadók is jelentetnek meg kérdéses tartalmú kiadványokat. Az egyesületek, szervezetek saját kiadványai pedig több esetben szintén megkérdőjelezhető tartalmú kiadványokkal jelennek meg. Ez ellen természetesen lehet védekezni. Egyik módja az, hogy a tartalmak szabadon szerkeszthetők, s a szerkesztés folyamata, feltételei, s a lehetőség mindenki számára adott: ilyen pl.: a Wikipédia gondolata. A másik megoldási lehetőség, hogy előzetesen hagyományos módon értékelt, s a megfelelő szintet elérő dolgozatok kerülnek fel a közzéi helyekre. Ebben az esetben elkerülhető, hogy hibás, értéktelen cikkek jelenjenek meg.<sup>50</sup>

Az internetes publikálásról egyébként vitatkoztak, s természetesen vitatkoznak ma is. Indok lehet természetesen a gazdasági megfontolás: miszerint kihagyhatók szerző és a konkrét megjelenés közötti több lépcső, másrészt az időbeli gyorsaság. Az internet rendkívüli nyilvánosságot biztosít, így többször hivatkoznak internetes cikkekre, mint a hagyományos módon megjelenő – nyomtatott – cikkekre.<sup>51</sup> A kisebb példányszámú folyóiratok esetében az on-line publikálás lehet a későbbiekben a terjesztés számára az egyedüli módszer. A nyílt hozzáférés problémája lehet ugyanakkor pl.: az akadémiai

---

legutóbbi időkig ez az út a filozófiai kommunikáció terén egyszerűen járhatatlan volt. Mára viszont már az is lehetségessé vált, hogy a tudatfilozófia történetének új értelmezését adjuk, s megértjük, hogy ama mindennapi tapasztalat, miszerint gondolkodásunk igazából a *képek közegében* zajlik, miért nem nyert soha valamiféle megfelelő elméleti megfogalmazást.” (Nyíri Kristóf: A gondolkodás képelmélete, <http://mek.niif.hu/00500/00587/html/>, 2009.03.18.)

<sup>50</sup> Indoklás: Évi 2,5 millió cikk, amelyet 24 ezer lektorált folyóiratban közölnek a legkülönbözőbb tudományterületeken, nyelveken és országokban (Harnad 2005). A legkövetkezetesebb képviselő, a kezdeményező Stevan Harnad. Róla a [http://en.wikipedia.org/wiki/Stevan\\_Harnad](http://en.wikipedia.org/wiki/Stevan_Harnad), (2009. 03. 16.) olvashatunk. Néhány jellemző megvalósulás, a teljesség igénye nélkül: Open Access Archivangelism (<http://openaccess.eprints.org/>, 2009. 03. 16.), Harnad E-Print Archive and Psycology and BBS Journal Archives (<http://users.ecs.soton.ac.uk/harnad/>, 2009. 03. 16.) Stevan Harnad - Centre de Neuroscience de la Cognition (<http://www.unites.uqam.ca/cnc/fr/profs/harnad.htm>, 2009. 03. 16.)

<sup>51</sup> Steve Lawrence: Online or Invisible? (<http://citeseer.ist.psu.edu/online-nature01/>, 2009. 03. 16.)

előmeneteli rendszer.<sup>52</sup> A tudományos könyvek publikálása teljesen hasonló rendszert mutat: Google Book Search (<http://books.google.com/>, vagy <http://books.google.hu/>). A tudományos könyvek őrzése a közgyűjtemények feladata. Hasznos lenne, ha ők digitalizálással is foglalkoznának, hiszen így biztosíthatva lenne a hitelesség mellett az a szakmai háttér is.<sup>53</sup>

Az alábbi táblázat az elemzett tudásátadási módok elemzett tulajdonságok szerinti összesítését mutatja meg:

	Öröklött szöveg	Írás (levél)	Tudomány s folyóirat	Tudományos könyv	Iskola (felső oktatás)	Inter net
Publicitás	van	részben	van	van	van	van
Kritizál hatóság	részben	van	részben	nincs	részben	van

Az internetes anyagok keresésénél külön problémát jelenthet a keresés. Milyen keresési technikát alakítson ki a kutató, olvasó, illetve a közlő? A kereső számára könnyebbséget jelenthet, s a közlőnek is jó megoldás, ha az előbb említett gyűjtő helyeket alakítják ki. Nehezebb a keresés egyébként, hiszen meg kell határozni azokat az algoritmusokat, melyekkel a megfelelő szöveggörnyezet meghatározható, a tudományos tartalmak jól kiválogathatók. A keresőprogramok fejlődése ezért igen fontos, de a keresési stratégiák egyéni kialakítása sem elhanyagolható szempont.

### Továbbvivő gondolatok

Tanulásként néhány érdekes gondolat:

Többen háborút indítanak a nyílt internet ellen. Az internet három szabálya a következő:

- senki sem birtokolja,
- mindenki használja,
- bárki bővítheti újabb szolgáltatással.

Az internet az innováció színterévé vált, „mert a tudást meghagyta eredeti, széttagolt állapotában, és nem akart a hálózat közepére összegyűjtve örködni felette.”<sup>54</sup> Az internetes cégek versengése egymással az innovációt befolyásolhatja. A telekommunikációs cégek szintén felemás módon viselkednek, miszerint az internetet szolgáltatásként kezelik, sávzélességet biztosítanak, másrészt az új lehetőséget kihasználva a felhasználók ingyenes telefonálást bonyolítanak le. A háború lehet más szempontoktól vezérelt is: a hozzáférést a tartalom oldaláról korlátozzák. Ez lehet

<sup>52</sup> Koltay Tibor: Virtuális, elektronikus, digitális Elméleti ismeretek a 21. század könyvtárához <http://www.tankonyvtar.hu/konyvtartudomany/virtualis-elektronikus-080906-82> (2009. 03. 16.)

<sup>53</sup> v.ö.: Orlovsky Géza: A digitális szövegkiadás helyzetéről vitaindító és javaslatok. (A BIÖP tanulmányi napja: Filológia és digitális barbárság, 2004. március 4. ELTE, BTK, Budapest) <http://magyar-irodalom.elte.hu:80/biop/barbar/cikkek/og.htm> (2009. 13. 16.)

<sup>54</sup> Don Tapscott, Anthony D. Williams: Wikinómia Hogyan változtat meg mindent a tömeges együttműködés, HVG Könyvek, Budapest, 2007. 282. oldal.



politikai irányultságú, vagy életkornak megfelelő tartalmak közvetítése, de mindenképpen cenzúrát jelent. Ebben, azaz az internet intranetté való átalakítása a nagy webes piaci cégek is részt vesznek.<sup>55</sup>

Az internet segítségével megszerzett tudást miként lehet hasznosítani? Nyilván az egyén számára nem is tűnhet az informális tanulás tényleges tanulásnak, hiszen a folyamat meghatározása napjainkban vita tárgya is lehet. A mindenki számára elfogadható definíció meglete, vagy hiánya ellenére informális tanulás létezik, s ennek van is eredménye. Miként lehet ezt a további tanulási, ismeretátadási formák során hasznosítani, azaz mit lehet a formális és a nem formális tanulás/tanítás során az elsajátított elemekből hasznosítani? Vannak olyan megoldások, melyek a mozaikszerű ismereteket integráló folyamatban egységesítik. Ennek egyik lehetséges változata a játék, melynek iskolai alkalmazhatóságáról több helyen is olvashatunk. A játék lehet szituációs, üzleti, vagy problémát feloldó drámajáték is.<sup>56</sup> A játék nem csak a fiatalokra jellemző, hanem általánosnak tekinthető emberi jellemvonás, amennyiben a játékos jellemvonásban a kreativitást is figyelembe vesszük.<sup>57</sup>

## Összegzés

„A magunk mögött hagyott 20. század eseményei alaposan megtépázták a tudományok és mindenféle intézményesített tudományos gondolkodás tekintélyét”<sup>58</sup>. Az új kialakult világban a tudás is újfajta értelmezést nyer, melynek egyik megjelenítője az internet. Ugyanakkor kettőség is megállapítható; miszerint az internet egyik jellemzője a keresgélés, a szörfölés, másrészt az interneten az emberiség kultúrája, illetve tudása részben, egészben(?) megjelenik. Az internet utóbbi tulajdonsága nem szakad el feltétlenül az eredeti (hagyományos) tudás helyeitől, miszerint a vizsgálatunk szempontjából jelentős tartalmakat hordozó tárolók, szerverek a konvencionális tudást közvetítő intézményekhez kapcsolódik. (Egyetemek, könyvtárak, kutató helyek, kiadók, stb..)

A tudás és az informatika kapcsolatában, elsősorban az internet megjelenésével azt vizsgáltuk, hogy a tudás két fontos ismérve: a nyilvánosság és a kritizálhatóság miként jelent meg, hogy alakult át az idők folyamán. Megállapítható, hogy az új közlési forma a tudás átadásának számunkra érdekes mindkét formájában teljességet tud nyújtani.

Azonban olyan kérdések merültek fel, mint az elérhetőség, hitelesség. Ezek vizsgálatával arra a megállapításra jutottam, hogy az elérhetőség és a kritizálhatóság mindenki számára biztosítható a hitelesség kérdése pedig továbbra is problematikus.

---

<sup>55</sup> v. ö.: Makk Attila: Az internet ellenségei <http://computerworld.hu/az-internet-ellensegei.html>, 2009. 03. 16.

<sup>56</sup> v. ö.: Bús Imre: A világ új kihívásai, a nevelés-oktatás válaszai a játék segítségével. In.: Új tehetségek és kutatási eredmények a hazai neveléstudományban. Szerk.: Dr. Bábosik István és Dr. Széchy Éva, ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Bp. 1998. 85-94. o.

<sup>57</sup> A játékos ember fogalmáról Huizinga, Johan (1944): Homo ludens. Kísérlet a kultúra játékelemeinek meghatározására. Budapest: Athenaeum. könyvében olvashatunk, s a sokat emlegetett idézet is innen származik: „az emberi kultúra a játékban, játékként kezdődik és bontakozik ki”.

<sup>58</sup> Ropolyi László: Az internet természete. Internetfilozófiai értekezés In.: Tézisek a tudás reformációjáról Typotex Kiadó, Budapest, 2006. 11.-19. o. vagy: [http://www.typotex.hu/index.php?page=content&book\\_id=77&content\\_id=68](http://www.typotex.hu/index.php?page=content&book_id=77&content_id=68) (2009. 03. 16.)

További vizsgálat tárgya lehetne még: milyen módszerek, algoritmusok alkalmasak a hatékony keresésre?

Az internetről, használata során szerzett tudás milyen mértékben ágyazódik be, miként lehet – nem formális és formális tanulás során – strukturálni azt?

„Nem lehet megakadályozni az elkerülhetetlent. A folyamatot talán le lehet lassítani, de ettől csak még gyorsabban csap le ránk a végkifejlet.”<sup>59</sup>

### ***Felhasznált Irodalom:***

Bús Imre: A világ új kihívásai, a nevelés-oktatás válaszai a játék segítségével. In.: Új tehetségek és kutatási eredmények a hazai neveléstudományban. Szerk.: Dr. Bábosik István és Dr. Széchy Éva, ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Budapest. 1998.

[http://en.wikipedia.org/wiki/Stevan\\_Harnad](http://en.wikipedia.org/wiki/Stevan_Harnad), (2009. 03. 16.)

Koltay Tibor: Virtuális, elektronikus, digitális Elméleti ismeretek a 21. század könyvtárához <http://www.tankonyvtar.hu/konyvtartudomany/virtualis-elektronikus-080906-82>

Lawrence, Steve: Online or Invisible? <http://citeseer.ist.psu.edu/online-nature01/>

Orlovsky Géza: A digitális szövegkiadás helyzetéről vitaindító és javaslatok. (A BIÖP tanulmányi napja: Filológia és digitális barbárság, 2004. március 4. ELTE, BTK, Budapest) <http://magyar-irodalom.elte.hu:80/biop/barbar/cikkek/og.htm>

Makk Attila: Az internet ellenségei <http://computerworld.hu/az-internet-ellensegei.html>

Nyíri Kristóf: A gondolkodás képelmélete, <http://mek.niif.hu/00500/00587/html/>

Ropolyi László: Az internet természete. Internetfilozófiai értekezés In.: Tézisek a tudás reformációjáról Typotex Kiadó, Budapest, 2006.

Tapscott, Don, Anthony D.: Wikinómia Hogyan változtat meg mindent a tömeges együttműködés, HVG Könyvek, Budapest, 2007.

---

<sup>59</sup> Don Tapscott, Anthony D. Williams: Wikinómia Hogyan változtat meg mindent a tömeges együttműködés, HVG Könyvek, Budapest, 2007. 283. oldal

*Sári Mihály:*

## A KÖZÉPKORI TEMPLOMI FELNŐTTNEVELÉS

A felnőttoktatás/ felnőttképzés XXI. századi művelőjében a címet olvasván három dilemma merülhet fel. Egyrészt meghökkentő a „felnőttnevelés” fogalom, amelyet egyes magyar és európai andragógus iskolák elfogadnak, mások időszerűtlennek vélnek. Az andarógia történet, a történeti összehasonlító andragógia gyakorlói közül is felszisszenhetnek azok, akik a felnőttnevelés /felnőttoktatás kezdetét és fejlődését az ipari forradalommal<sup>60</sup> parallel képzelik el, s nem érzékelik a közvetítő-befogadói oldalak dinamikus átrendeződését, harmadrészt a formális, nonformális és informális képzési struktúrákban gondolkodók-amennyiben a „nevelés” fogalom kritériumainak megvalósulását csakis a formális rendszerekhez kötik- kifogásolhatják, hogy a középkori templomban folyó „közösségi ráhatás”-nak nevelési- fejlesztési funkciót tulajdonítunk.

Az andragógia történeti kutatások megsokasodtak napjainkra<sup>61</sup>

A stúdium korlátozott kerete nem teszi lehetővé a középkori egyházak és a korstílusok szerinti templomi felnőttnevelés feltérképezését. Nem művészettörténeti, nem egyháztörténeti megközelítést alkalmazunk, egyszerűen arra vagyunk kíváncsiak, a középkori egyházak templomai és annak felnőttekkel foglalkozó aktorai milyen mértékben fejtek ki szándékos közösségi és egyéni fejlesztő hatást, vannak-e abban különbségek, s az tekinthető-e felnőttnevelésnek? A történeti-összehasonlító andragógiai megközelítésünkben szembe kell néznünk Saddler-dilemma<sup>62</sup> megállapításaival, és vállalnunk kell annak kockázatát.

A Magyar Királyság területén a XVI-XVIII. századra vonatkozóan vizsgálhatjuk együtt a katolikus és a reformált egyházak templom-intézményi hatásrendszerét, amely –hipotetikusan gondolkodva- több hasonlóságot és különbözőséget mutat.

1517. október 31-e nem csak a reformált vallás és egyházainak „jeles napja”, hanem a katolikus egyházi felnőttneveléshez mérve egy részben más szemléletű felnőttnevelési koncepció születése is. A reformáció magyarországbeli elterjedése előtt a Római Katolikus Egyház – noha a királyság területén számolhatunk a bizánci ortodox egyházzal és követőivel is- állam megtartó egyház volt. A két keresztény egyház versenytársként volt jelen a magyar korabeli valóságban a mohácsi csatavesztés után, előbb a reformáció nyert teret a katolicizmussal szemben, majd az ellenreformáció hódította vissza a közösségeit. A mérleg nyelve hol a katolicizmus, hol a reformáció felé billent a politikai események sodrásában, így nincs semmi különös abban, hogy mindkét egyház iskolarendszerének regulái épp a XVI. században jelennek meg. A katolikus iskolarendszer hálózatát 1560-ban Oláh Miklós esztergomi érsek kezdeményezésére

<sup>60</sup> Forgó Sándor- Hauser Zoltán- Kis-Tóth Lajos: A média informatizálódása. In: Acta Academiae Paedagogicae Agriensis, nova series tom XXX. Sectio Culturae (Szerk.: Hidy Pálné, Eger, 2003. 141.p.

<sup>61</sup> Juhász Erika: Az andragógia történetének néhány állomása a XX. Század második feléből. In: Felnőttnevelés, művelődés. Acta Andragogiae et Culturae 21. Andragógia és közművelődés. A 2006. szeptember 26-27-ei Durkó Mátyás Konferencia és Jubileumi Szakmai Találkozó konferenciakötete. Szerk. Juhász Erika, Debrecen, 2008. 61.p.

<sup>62</sup> Az elmélet relevanciáját az időtávlat kérdéssé teheti.

szabályozták először, a „schola vernacula” az öt éves gimnázium és a 4 éves akadémiai tagozat felépítményét teremtték meg.

Az első protestáns iskolaszabályzat a „lex antiqua” 1588-ban jelent meg. A protestáns kollégiumi rendszer szerkezetét, az oktatás tartalmát és az iskolai magatartás szabályozását nagy mértékben befolyásolta a goldbergi coetus önkormányzati rendszere, a Sturm-féle gimnázium tanulmányi struktúrája és a wittenbergi norma didaktikai-metodikai rendje.<sup>63</sup>

Az iskolahálózat a hit és vallásismeret fontos intézményévé nőtt, amely mellett a templom, mint kultúraközvetítő média a felnőttek számára egyre fontosabb szerepet kapott. Egyik oldalon Forgách és Pázmány érsekek és őket követő nobilitások a jezsuiták felkészült seregét találjuk, másik oldalon a Thurzó és Wesselényi családokat, az erdélyi fejedelmeket, a hollandiai egyetemeken tanult Apáczai Csere Jánost, Tolnai Dali Jánost, Huszár Gált, Misztótfalusi Kiss Miklóst, Keresztúri Pált, Maróti Györgyöt, Jan Komenskyt, Alvinczy Pétert és másokat.

Erdély a „helyhez kötött vallási tolerancia rendjét továbbra is fenntartotta, de ez nem akadályozta meg abban, hogy erős hitű protestáns uralkodók, Bethlen Gábor és a Rákócziak alatt protestáns jellegű állammá váljék.”<sup>64</sup>

A templom a hit terjesztésének és erősítésének, a vallási nevelés fontos médiuma lett, jelzi ezt Pázmány Péter „Vasárnapokra és egynéhány ünnepekre rendelt evangéliumokról, prédikációkról” (1636) szóló kötete, valamint ellenfele Alvinczy Péter hitvitázó kassai prédikátor röpirata, a „Querela Hungariae”.



A linzi „Új Dóm” belső tere

A két egyház a templomot rendszerint eltérő téri összefüggésbe helyezi. A katolikus egyház a templomait több évezredes templomépítészeti elmélet és gyakorlat figyelembe vételével „beszélő terek”-be helyezi: egy- egy magaslaton, félszigeten, egy

<sup>63</sup> Bajkó Mátyás: Összehasonlító pedagógia. I. rész. Iskolarendszer. Bp. 1976. 248.p.

<sup>64</sup> Szekfű Gyula: Rövid magyar történet 1606-1939. Osiris Kiadó, Bp. 2002. 15.p.

völgy mélyére, utak kereszteződésében, a városokban gyakorta a főteret uralva találjuk a templomot, amelyhez szakrális jelentésű tér is csatlakozik. (Temető, templomudvar kereszttel, lépcső a stációkkal, búcsú szertartásának tere) sajátos változata. A külsőleg is monumentalitásra törekvő katolikus templom és környezete viselkedés szabályzó, a vallás és egyház evilági és földöntúli hatalmát szimbolizálja, a hatalom és alárendeltség, a mindenhatóság és alávetettség, a szent és a profán ellentétét képes kifejezni.

A protestáns templomok körül nem alakul ki szakrális tér, a profán köztér a templomajtóig terjed, ahol templomudvar is van, ott kertet találunk. A református templom általában szerényebb, illeszkedik a városépítészet korabeli szabályaihoz, s a közösség közelségét választja. Előfordul, hogy a közösség védelmi funkcióját is magában hordja az erődtemplom változat.

A katolikus templom belső terébe lépve egy jól elkülönült, a szent és a profán közötti átmenet terét találjuk, amelyben a külső térben előkészített viselkedés elmélyítése történik: a gondolat a transzcendens felé fordul, az ember a belső világára koncentrál. A templomi rituáléhoz kapcsolódás jele a szenteltvíz használata és a kereszttetés. A főhajó, mellékhajók és kereszthajó, a kápolnák rendszere a szentély irányába mozgatja a hívőt. Az oltár a templom szentélyének is legfontosabb fókuszpontja, a hívők arca az oltár felé fordul, amely fölött a templom nevét adó/specifikus orientációját kijelölő oltárkép függ. Ma a szertartás ma a szentély és a közösségi enteriőr határán zajlik.

A belső térben alkalmazott felnőttnevelő eszközök gazdag tárával találkozunk a katolikus templomban. Az „írott képek”/ festmények, a XIV stáció a kereszténység alap történetét „mesélik” el, az olvasni nem tudó hívők rögzítik tudatukban az események sorát, a denotatív jelentést, s a festmények a sajátos forma és színvilágukkal, emocionális hatásukkal megerősítik a képek konnotatív, mélyebb értelmezését. A térbe behelyezett pozitív terek, a szentek szobrai a velünk együtt élő lények illúzióját kínálja, akiket megszólíthatunk, segítségét kérhetjük, s megköszönhetjük azt: illuzórikus szociális mező képződik, amelyben a térhasználók között érdekbefolyásoló „alku” folyhat. (Fohász, ima, köszönő táblák.)

Az ablakok színes, olykor figurális díszítésű vagy jeleneteket bemutató üveglapjai a hétköznapi színélményeinkhez képest mélyebb vizualitásból induló emocionális hatást váltanak ki, amelyet megerősít az ábrázolat kognitív jelentése.

A tér érzékelését megváltoztatják az építészeti megoldások (kupola, oszlopok, oszlopcsarnok, csúcsívek, mennyezeti freskók stb.) illuzórikus, kitágult terek élményei egy másik világba emelnek át. Ezt erősítheti az illathatás, a tömjén égetése, amely újabb érzékszervet dinamizál.

A középkori és a mai templomban is megjelentek/megjelennek a vokális és prozódiai eszközök. A szóló énekhang és kórusének, a közösség közös éneke, amelyet vezethet a középkorban is hangszer, „primus inter pares” az emocionális hatásban, s minden hívő számára befogadható, s az énekszöveg tartalmát megerősíti, a közösségi norma kontrollja elfogadottá teszi. A pap recitált latin nyelvű imája a transzcendens és a mindennapi ember közötti hatalmi távolság átívelését fejezte ki, a latin nyelvű szertartásba beépített közösségi akciók (a pap imájában való részvétel), a szertartásban megjelenő közösségi mozgás: letérdelés, állás, közös ima olyan szocializációra utal, amelyben rangkülönbség nincs.

Az anyanyelvű prédikációban a pap egy-egy erkölcsi nevelő hatású témát dolgoz fel, amely nevelő célzatú, nem szükségszerűen vallási tartalmú. Itt nincs igehirdetés, a „szentbeszéd” nem magyarázza a Szentírás kijelentéseit.

A katolikus egyház a Biblia szövegének egységes értelmezését írja elő, a pap önkényesen nem improvizálhat, nem értelmezhet bibliai szöveget, nem magyarázhatja annak tartalmát másként, mint ahogy azt az egyház elfogadta, a liturgia szövege nem módosítható. Ha a Szentírás szövegében, imában csak egyetlen szót téveszt a pap, akkor a szentmise érvénytelen.

A gondosan felépített s bonyolult liturgia lépéseit jól követhetjük erre a célra szerkesztett „Imádságok és szertartások” címmel a hívőknek kiadott kötetben, amely híven követi a különféle liturgiák lépéseit, s leírja nem csak a viselkedés szabályait, hanem a követendő szöveget, a pap cselekvéssorát, a pap mise-szövegét, a szertartás kapcsán változó értelmezéseket is, korábban latin nyelven, ma magyarul olvashatjuk ezeket.



A csarodai református templom belső tere

A protestáns templomba belépő hívő közösségi enteriőrbe érkezik, amely a közös imahely. A profán és szakrális viselkedés szétválása nem a templomba lépéssel, hanem a szertartás kezdetével következik be, addig az érkezők köszöntik egymást (Áldás, békesség!), beszélgethetnek hétköznapi dolgokról. A szertartást vezető lelkész érkezésére a hívők felállnak, s kezdetét veszi a katolikus egyházéhoz mérve lényegesen szabadabb, szerkezetében egyszerűbb és a lelkész dramaturgiai érzékéhez igazodó istentisztelet.

A protestáns egyház nem fogad el képi ábrázolásokat vagy plasztikákat, a belső tér egyszerű, fehér falú, amelyre olykor hímezett feliratot helyeznek el, egy Biblia-idézettel, zsoltár-sorral.

(„Erős várunk nekünk az Isten”, Uram, „Te voltál hajlékunk nemzedékről nemzedékre”) Ezeket a sorokat láthatja és olvashatja a hívő minden istentiszteleten, s zavaró változás vagy zavaró szöveggörnyezet, díszítés hiányában mintha beleégne a falba és az ember lelkébe az egy-egy mértékadó idézet.

Máskor szimbolikus értelmű, növényi ornamentikát formázó, magyar népművészetre utaló vagy korábbi magyar sámánizmusra visszavezethető jegyek is előfordulnak a templomokban, azok fakazettás mennyezetein.

Az egyszerű szerkezetű és áttekinthető közösség a templombelső „derekán” elhelyezett szószék és a szertartás tere felé fordul, nincs oltár, szentély, a liturgiai események a szószék előtti szabad közösségi térben és a szószéken zajlanak három oldalról hívőkkel körülvéve..

A közös ének és zene az istentisztelet kerete, az ének első versszakát állva, a többit ülve énekli a gyülekezet. A közös imádságokat ülve mondhatja el a szertartás részvevője, a további zsoltárok is a lelkész felhívására, előolvasására ülve énekelhetők.

A lelkész a Bibliából szabadon választott, aktualizálható részt olvas fel, s abból vagy a Szentírás más részeiből veheti az Igét, amelyet magyaráz, értelmez, s nem csupán erkölcsfilozófiai, hanem szociológiai, politikai összefüggésekre is rámutathat. A katolikus miséhez képest lényegesen hosszabb a prédikáció, a szertartás idejének 50-55 %-át tölti ki.

Az istentisztelet a papi áldással zárul, de ezt még vallási és világi hírek, programajánlat, hívők szereplése követi, egyes közösségekben elköszönő imával, közös énekkel találkozhatunk. A lelkész távozásakor ismét feláll a gyülekezet, ez a tiszteletadás a lelkésznek szól.

A protestáns egyház nevelési hatásrendszere kevésbé összetett, mint a katolikus egyházé, de a közösségi normakövetésre készítetés racionális-verbális módja erősebb. A katolikus liturgiák több eltérő processzus szerint szerveződhetnek (Keresztúti ájtatosság, litániák), az esküvői szertartásoknak is önálló felépítménye van. A protestáns egyház a hagyományos istentisztele rendszerébe építi be az esküvő, keresztelő szertartását, az Úrvacsorát.

Mindkét egyház temploma helyet ad rendkívüli vallási tárgyú kulturális eseményeknek is, mint amilyen a misztériumi játék, vagy az iskoladráma. Ma hangversenyek színhelye is lehet a templom, amelyeket a protestánsok beépítenek a szertartásba, a katolikus egyház a szertartást kiegészíti azzal, illetve hangversenyek önálló rendezvényként is funkcionálhatnak.

Az egyházak templomi felnőttnevelése a fentiek alapján módszertanilag jól felépített összművészeti hatásrendszert alkalmaz a személyiség és a közösségek formálására. Az érzelmi, az erkölcsi és a kognitív képességek készséggé formálásában nem esetleges, hanem pontosan kiszámított, végiggondolt folyamatokat építenek fel, a templom-belső és a közösségi autonóm cselekvéssor normákat, viselkedésmintákat ad át, amelyek a templom falain kívül is működnek, szabályoznak.

Ha közelebbről megvizsgáljuk a templom funkcióit, az alábbiakban összegezhethetjük azokat:

#### **Közösségi funkciók:**

1. Alapvető emberi viselkedési normák közvetítése, ismeretátadás
2. Társadalmi-történelmi – földrajzi- művészeti ismeretek
3. Etika nevelés
4. Érzelmi nevelés
5. Esztétikai nevelés
6. Magatartásminták megerősítése
7. Közösségi interakciók gyakorlása
8. Közösségi identifikáció
9. Társadalmi hierarchikus különbségek feloldása, virtuális egyenlőség élménye, amely a templomon kívül is működhet
10. Gondolkodás és más pszichikus (kognitív) képességek formálása
11. Tolerancia építése
12. Más értékek elfogadása (máasság)

13. Szolidaritás
14. Szerepvállalás, szolgálat
15. Empátia

**Személyiséghez kötődő sajátos funkciók**

16. Önvizsgálatra, befelé fordulásra nevel
17. Pszichohigiénés funkció
18. A személyiség belső egyensúlyának, homeosztázisának biztosítása
19. Katartikus élmények- a nembeli emberminőség

Valószínűleg egy mélyebb kutatás újabb és újabb felnőttnevelési funkciókat tárna fel a keresztény egyházak működésében, azonban a főként megfigyelésre és részvételre alapozott kutatás, amelyet másodlagos szakirodalom feltárása is megerősített, bizonyítja az egyházak rendkívül értékes társadalmi szerepét. A keresztény egyházaink, mint felnőttnevelési intézmények is pozitív társadalmi funkcióval<sup>65</sup> rendelkeznek, mint felnőttnevelési média is nélkülözhetetlen funkciót<sup>66</sup> gyakorol a társadalmakban, a társadalmi rendszerváltásokban a két keresztény egyház szükségszerűen kerül át az új társadalmi alakzatba.

***Felhasznált irodalom:***

- Szekfű Gyula: Rövid magyar történet 1606-1939. Osiris Kiadó, Budapest, 2002.
- Robert Merton: Társadalomelmélet és társadalmi struktúra. Gondolat, Budapest, 1980.
- Linz. Österreich im Bild.(Hrsg.: Joachim Klinger)Christian Brandstätter Verlag& Edition, Wien 1986.
- Bajkó Mátyás: Összehasonlító pedagógia. I. rész. Iskolarendszer. Bp. 1976.
- Imádságok és szertartások. Váci Püspökség, Vác, 1938.
- Jonathan Hill: A keresztény gondolkodás története. Athenaeum 2000 Kiadó, Bp. 2005.
- Mircea Eliade: Vallási hiedelmek és eszmék története. I-II. Osiris Könyvtár, Bp. 1997.
- Hans –Jürgen Ruppert: NEM AGE, Endzeit oder Wendezeit? Schönbach-Druck GmbH Wiesbaden, 1985.
- Forgó Sándor- Hauser Zoltán- Kis-Tóth Lajos: A média informatizálódása. In: Acta Academiae Paedagogicae Agriensis, nova series tom XXX. Sectio Culturae (Szerk.: Hidy Pálné, Eger, 2003. 141-159.p.
- Juhász Erika: Az andragógia történetének néhány állomása a XX. század második feléből. In: Uő (szerk.): Andragógia és közművelődés. Felnőttnevelés, művelődés. Acta Andragogiae et Culturae 21. kötet. 2008. 61-68.p.

<sup>65</sup> Robert K. Merton: Társadalomelmélet és társadalmi struktúra. Gondolat, Budapest, 1980. 163.p.

<sup>66</sup> Uo. 166.p.



*Szeitz János:*

## **BEVEZETÉS AZ AUTONÓM TANULÁS DIDAKTIKÁJÁBA**

### **Gondolatok egy hipotézis kimunkálásához**

A nonformális – informális – autonóm tanulás kidolgozandó didaktikáját, az alapján, amint azt az *andragógiaelmélet kutatói az ezredfordulót megelőző évtizedekben*, mint a neveléstudomány részét feldolgozták, és rendszerbe foglalták, a *társadalomtudományok jelenkori elméleti bázisán* ajánlatos kimunkálni. A kapcsolódó tudományágak, amelyekre neveléstudomány és azon belül a pedagógiaelmélet és gyakorlat építkezik, az utóbbi fél évszázadban jelentős változásokat írnak le, és bizonyítanak, az időszak kutatási eredményei alapján. A témánkkal összefüggésben a kognitív tudományok kibontakozása (benne értve a pszichológia, a szociológia kutatási eredményeit) kiemelten a kommunikáció elmélet, a fenomenológia és a humánetológia vonatkozó posztulátumait. Ebben az írásban – terjedelme korlátai következtében is – elsősorban a kommunikációelméletek felől kívánom tárgyalni a témát, előtérbe helyezve az autonóm tanulást.

#### **A kommunikatív aktus az autonómtanulásban**

A kommunikációirodalom számos kiindulási lehetőséget kínál. Közülük két tanulmányt választottam ki: BARNLUND, Dean C. A kommunikáció tranzakciós modellje<sup>67</sup>, és NEWCOMB Theodore M. A kommunikatív aktus<sup>68</sup>. Mindkettő az alapokat tárgyalja átfogóan, az elődökre történő utalásokkal, Shannon és Weaver a kommunikációelméletben fordulópontot jelentő munkásságára, valamint a kognitív tudományok kibontakozása időszaka eredményeinek figyelembevételével. Barnlund tanulmánya „...csak körvonalait jelöli ki alaptételek, posztulátumok kimondásával.[...] szerencsésen ötvözi az alapproblémákból való kiindulást az összefoglaló jelleggel”<sup>69</sup> Newcomb bevezetve a kommunikatív aktusnak, mint interakció koncepció fejlesztette Barnlund posztulátumait. Kettejük, és kortársaik munkássága óta a tudomány számos új felismerésre jutott, amelyek igazolják és bizonyos tekintetben felül is írják azokat. Ezekre, az általam tett utalások szélesebb körű tanulmányozása szükséges az anyag tételes feldolgozása során.

#### **A kommunikáció tranzakciós**

Barnlund Peter F DRUCKER-t idézi tanulmány indíttatása ként „Az ami kommunikáció, a beszéd egésze, beleértve nemcsak a ki sem mondott szavakat, hanem az egész atmoszférát is, amelyben a szavakat kimondják és meghallgatják. Nem csak ismerni kell a közlemény egészét, hanem összefüggésbe is kell tudni hozni azt a viselkedés, a személyiség, a szituáció, sőt a környező kultúra struktúrájával.”<sup>70</sup> Ezt a

---

<sup>67</sup> BARNLUND, D. C. *Transactional Model of Communication* Szerk: Akin J. *Language Behavior* 1970 Magyarul: Szerk. Horányi Ö. *Kommunikáció I.* KJK 1977

<sup>68</sup> NEWCOMB, T. M. *An Approach to the Study of Communicative Acts* In. *Communication and Culture* 1966. Magyarul, mint az előző.

<sup>69</sup> HORÁNYI Özséb szerk. *Kommunikáció I* KJK 1977.

<sup>70</sup> DRUCKER P. F. *The New Philosophy Comes to Life* In. *Harpers Magazine* 1957.

gondolatot a tudományok fejlődését követve, kibontva és fejlesztve írta le posztulátumait a kommunikációról. A következőkben csak címeiben, rövid idézetekkel, utalásokkal azzal a céllal, hogy felhívjam a figyelmet az autonóm tanulással való összefüggésükre, annak didaktikai feltételeire.

- *A kommunikáció a jelentés evolúciója.*  
„A kommunikáció nem reakció valamire, se nem interakció valamivel, hanem tranzakció, amelynek keretében az ember jelentéseket produkál és tulajdonít, céljainak megvalósítása érdekében.”
- *A kommunikáció dinamizmusa.*  
A felhalmozott tudás nem olyan, mint egy készlet, inkább szervezet, amely aktív belső szervező elv révén működik, amelyet az ember esetében általában az absztrahálással azonosítanak. „Az absztrahálás úgy valósul meg, hogy figyelmünket önkényesen kiválasztott támpontokra összpontosítjuk (...) s hozzákapcsoljuk őket múltbeli tapasztalataink egész kötegéhez.”
- *A kommunikáció folyamatos*  
„A fizikai világgal vagy másemberi lényekkel való kommunikáció nem dolog, még csak nem is diszkrét aktus, hanem az élet folytonos feltétele, olyan folyamat, amelynek ár-ápálya környezetünk változásaihoz és szükségletünk fluktuációjához igazodik.”
- *A kommunikáció körkörös*  
„A kommunikációt minden jel szerint pontosabban írhatjuk le olyan körkörös folyamatként, amelyben a különálló „adó” és „vevő” szavak, ha egyáltalán használhatjuk őket, csak arra szolgálnak, hogy megjelöljék az őket használó elemző mindenkorai nézőpontját.”
- *A kommunikáció megismételhetetlen*  
A determinisztikus, mechanikus rendszerek megkülönböztetése a spontán rendszerektől. „Spontán organizmus esetében veszélyes feltételezni, hogy azonos bemenetek ugyanazt a kimenetet eredményezik.” Továbbá „Az emberek viselkedésének van bizonyos fokú konzisztenciája; a konzisztencia foka azt tükrözi, hogy a személyiségnek milyen merevségű előfeltételekre van szüksége ahhoz, hogy fenntartsa mag a valósággal való találkozás során”
- *A kommunikáció összetett.*  
Azok a készletetések, amelyek kommunikációt igényelnek kielégítésükhöz, végighúzódnak azon az egész úton, amely a fizikai és pszichológiai elszigetelődés leküzdésétől a különbségek feloldásán át a katarzisz és a személyiség újjászerveződésig terjed.”

Barnlund posztulátumaihoz legalább egy kiegészítést kell fűzni, most csupán utalásképpen. „... A század második felétől tért hódító kognitív megközelítés klasszikus funkcionista felfogása (...) az elmét valami ingereket (és esetleg szimbólumokat) átalakító szerkezetként képzei el, a hagyományos pszichológiai fogalmakat ennek a szerkezetnek a jellemzőivel azonosítják.”<sup>71</sup> Továbbá: „A szimbolikus elme és a hozzákapcsolódó reprezentációs felfogás test nélküli elképzelés, amely az organizmust lényegtelen fordító mechanizmusnak tekint a belső reprezentációk és a külvilág jó előre megadott ingerei között Azt gondolni, hogy az ingerek függetlenek az organizmus

---

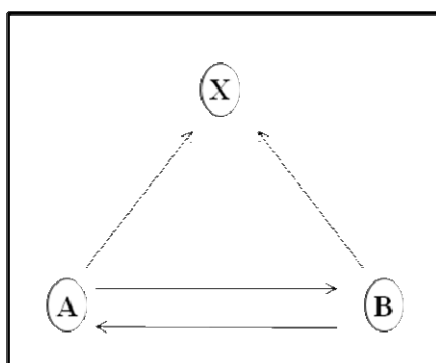
<sup>71</sup> KAMPIS György Test és lélek egysége és távolsága 2003.  
<http://www.philinst.hu/highlings/agytudat/kamp.htm>

egészének tulajdonságaitól, és az állapotától behaviorista örökség, amely az egyedet passzív befogadónak, leképezőnek tekinti.”<sup>72</sup>

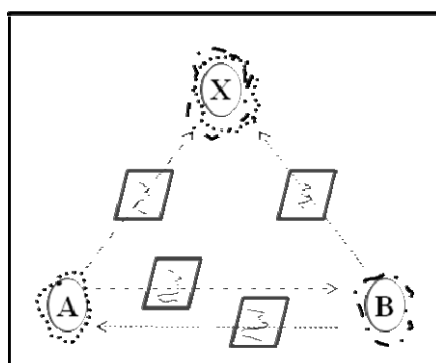
### Koorentáció és az A-B-X rendszer

Newcomb tanulmányából a hálón található rövid, de jól használható összefoglalás (jegyzet), egy részletét a mellékletben helyeztem el.

Ti kérdésre terjedelem korlátok miatt itt, csak egy, a téma szempontjából lényegi kérdésre térhetek ki. Newcomb az orientációkat lényegileg a rendszer „steril” állapotában és környezetében tárgyalja, bár többek között utal arra, hogy magában foglalja az X-el kapcsolatos attitűdöket is, amely arra, mint megközelítendő vagy kerülendő jelek és intenzitás által jellemzett X tárgyra vonatkozik, valamint a kognitív tulajdonságokat, a kognitív strukturálódást, és a hiedelmeket is.



Newcomb A minimális A-B-X rendszer  
vázlatos illusztrációja



Az orientáció irányába lévő „torzító  
ablakok illusztrációja

Tapasztalataim arra utalnak, hogy többről van szó. Felnőttképzési didaktika kimunkálásakor, különösen amikor nonformális, autonóm tanulási formákat, és tudáskorrekciós elköteleződést tárgyalunk az A-B-X rendszert használva, az orientációkat befolyásoló, torzító tényezőket részletesebben kell vizsgálni. A torzítások szemléltetését szolgálja az A-B-X rendszer orientációkat mutató nyílak vonalába illesztett ablakok oly módon, hogy az ablakok üvegének „gyártási hibái” a koorentációban résztvevők képét torzítják, egymásról és X-ről (1. Ábrába). X-re vonatkozó orientáció

Legalább a következőkre figyelemmel kell lenni:

- A környezet – benne értve A vonatkozásában B-t, és vizont – a társadalmi, a csoport viszonyok sokaságát, a rítusokat, konvenciókat;
- A környezet többi „tárgyai”, X-hez való viszonyokat;
- a hiedelmeket, hiteket, előítéleteket;
- megítélési hibák, kommunikációs zárlatok;
- személyiségzavarok;
- kommunikatív hanyagság (totális szituációs törvény H. Herris)
- a személyiség megismerhetőségi korlátai

<sup>72</sup>KAMPIS György: A gondolkodó test Magyar Tudomány 2002/1 33. o.

- nagyon kevés privát tárgy van (ha van) amelyekre irányuló orientációt ne befolyásolná mások orientációja. A szociális realitás problémája.

Feltehető a javaslat, hogy távolítsuk el az ablakot az orientáció útjából, vagy alakítsuk kívánalmainknak megfelelően, szüntessük meg a torzító üveg „hibáit”. Jogos igény, a felnőttnevelés feladatának tekinthető, hiszen ebben (is) rejlik a tudáskorrekció, de az autonóm tanulás (ítéletalkotás) megbízhatósága. Azonban felvetődik a „mit tehetnénk” mellett egy sor kétely:

- *Eltávolítjuk az „üveget” az ablakból?*  
Lehetséges? Tudni kell miből van, hogyan hozzáférhető? (Diagnosztika) Van-e hozzá eszközünk, jogunk? Mi történik az eltávolítás után stb.
- *Kicseréljük az üveget?*  
Mevannak az elméleti kimunkálások, a végrehajtás praktikumai, hogy a régi helyébe mit tegyünk? Mivel ideális állapot nem lehetséges, mi az optimum?<sup>73</sup>
- *Megszüntetjük az „üveg” hibáját?*  
Mint fent + milyen technológiával és „anyagokkal”? Kiben, miben, mit kellene megszüntetni, és ha lehetne is, van-e hozzá jogunk?
- *Megkerüljük az ablakot?*  
Pontosan hol van térben - időben, személyiségben? mekkora a kiterjedése? Tulajdonképpen mit kerülünk meg? Más úton el lehet-e érni „B” torzítatlan képét?
- *Információt (empíriákat, elméleteket stb.) keresünk?*  
B-re, X-re és az ablakra vagy a szerveződés valamennyi alsóbb és felsőbb szintjeire, összefüggéseire vonatkozóan? Mennyiben tudjuk feltárni mibenlétüket?
- *Próba, szerencse?*  
Megengedett? Van hozzá idő? És, ha nem?

Az autonóm tanulás didaktikájának ezekre a kérdésekre is választ kell keresni, mégpedig személyre, pontosabban személyiségre szólóan.

A kommunikatív aktus Newcomb által feldolgozott valamennyi kérdésével itt nem foglalkozhatunk, de a didaktika kimunkálása során azokat is fel kell dolgozni. Meg kell erősíteni, vagy kutatás tárgyává kell tenni, vagy kellő megfontolás alapján el kell vetni, mint oda nem tartozó kérdést.

## Robinson kényszer és élmény

Egy valamilyen helyzetben, állapotban *egyedül levő személy*, egy számára ismeretlen tárggyal, vagy egy ismert tárgy, számára új tulajdonságával találkozik, és a találkozást észleli is, az felkelti a kíváncsiságát, orientációja alakul ki a tárgyra vonatkozóan. Röviden *A* orientációja *X*-re történik. Senki nem tudja (nem tudhatja), hogy ez az orientáció fennmarad-e, kialakul-e belőle rendszer, megvalósul a valamilyen tanulási aktus, vagy más „erősebb” hatások következtében, például *A* számára másik „találkozás” vélt nagyobb hasznossága miatt, vagy valamilyen sztereotípiára sugallta ítélet, vagy *X* megértéséhez szükséges ismerethiány következtében, de lehet egyszerűen gondolkodási lustaság következménye stb. érdektelennek tartja azt. Tegyük fel, hogy *A* érdeklődése fennmarad, sőt növekszik. Ebben az esetben a tanulási aktus, folyamat megindul. Az egyedül levő személy (nevezzük Robinsonnak) ismeretei tárházában, elméjében, és elméje lehetőségeivel a környezetében reprezentációkat, jelentéseket,

<sup>73</sup> Ennek a kérdésnek számos vetülete van, mind szociális, mint politikai, mint gazdasági vonatkozásban. A jártasságok készségek gazdaság és személylabilis viszonyán túl, intellektuális, erkölcsi etikai tekintetben.

analógiákat keres. Feltehetően négy lehetőség közül az egyik valósul meg. (1) Megkísérli, de nem jut közelebb  $X$ -hez; (1) megfejt  $X$  bizonyos tulajdonságait, de azok hasznát nem; (3) megfejt  $X$  tulajdonságainak hasznát; (4) azt hiszi, hogy igaz következtetéseket épített fel  $X$ -ről, de – nem tudja, hogy valójában (részben vagy egészében) tévedett. Bármelyik esemény következett be  $A$  ismeretekkel lett gazdagabb, tanult, akkor is, ha készségei, jártassága még nem. Azzal, hogy a körülötte lévő (régebbi és újabban „megjelenő”) tárgyak megszámlálhatatlan halmazából – az adott esetben egy – felkeltette az érdeklődését, kialakult iránta az orientációja, azzal foglalkozott, annak jelentést tulajdonítani igyekezett, mindez az elméjében „helyet kapott”, az bármikor rendelkezésére áll, egy következő orientációs probléma feldolgozása során.

### **Autonóm tanulás és tranzakció**

Autonóm tanulásról – a megtanulni kívánt tárgy, folyamat stb. jelenlétében a személy hozzáférhetősége (a szükséges mértékig történő megismerhetősége) esetén, a tanuló intellektuális lehetőségei és korlátai által határoltan, önállóan, magában dönt. Hogy erről a döntéséről előzőleg beszélt e valakivel, hogy ezt a döntését, és annak indokát nyilvánosságra hozza vagy sem, az a döntés önállóságán nem változtat. A tanulni kívánt „tárgy” környezetének egészére vonatkozóan (a tárgy környezeti összefüggéseire, a tudományok válaszaira, kérdéseire vonatkozóan) azonban, csak meglehetősen korlátozott ismerete van, vagy egyáltalán nincs, azon túl, hogy létezéséről már tud. Hiszen remélt haszna érdekében akarja megismerni, megtanulni. Az autonóm tanulás szándékáról, megvalósításáról tehát minden esetben a magában való személy döntése, akkor is, ha ezt más, mások (valóságos vagy virtuális) jelenlétében és befolyására teszi meg. Az elmében kialakul egy valamilyen „kép” a hallott, látott dologról, és egy *feltételezés* vagy *feltételezések változatai* arról, hogy az számára hasznos, de legalább is érdekes lehet vagy sem. Feltételezhető, hogy többségében a döntésnek, csupán felületét tudnák megfogalmazni, vágyaktól, sztereotípiáktól, hiedelmektől korlátozottan. De – ritka kivételtől eltekintve – ha egyáltalán van ilyen – mindig valamilyen társadalmi környezetben teszik meg, és feltehetően szociális csoportjaik által is motiváltak. (Az örökletes kérdésekkel itt, terjedelmi okok miatt is, nem kívánok foglalkozni. A vonatkozó humánétológia irodalom mindenkinek szabadon rendelkezésre áll.) Nem maga a döntés a kommunikatív tranzakció tartalma, hanem a szükséges ismeretek, jártasságok, készségek megszerzése. Az autonóm tanulni kívánok

### **Szükségesség – helyettesíthetőség – bizonyítás**

Az, hogy  $A$  érdeklődése megmarad, sőt növekszik, többek között és talán elsősorban a éppen megélt (megélni vélt) létfeltételei, fiziológiai-biológiai és mentális állapotától függ. Robinsonunk életben maradása attól függött, hogy talál-e létfenntartásához szükséges ehető anyagokat, testének védelmet az ismeretlen környezetben stb. Ugyanazon a szigeten, egy előre megtervezett kutatásra berendezkedő tudományos kutatónak mások az említett éppen megélt állapotai. A tanulásra készítés (lehetőség vagy kényszer), tartóssága lehet a kommunikáció tranzakciótól függetlenül is, (társadalmi környezet hiánya vagy szándékos kizárása következtében) tartós (akarat, kitartás, hit egy lehetséges megoldásban, és testi erő) vagy elhaló (Robinsonunk feladja). és kommunikáció tranzakcióra alkalmas körülmények között is változó. Utóbbinak több okozója is lehet. A társadalmi környezet lepusztult, destruktív (pl. háború, diktatúra stb.); az adott - konstruktív környezetben a tanulás tárgya nem hasznosítható; a költség és a

haszon mérlegelése negatív (*Cui bono*<sup>74</sup>? kinek a haszna?); a tanulás közben előtérbe kerül, hogy kinek az érdeke?; hasznosabb „tárgy” került előtérbe; nem áll rendelkezése további tanulmányozható anyag; a tanuláshoz szükséges anyagok egy szakaszán túl érthetatlenné (feldolgozhatatlanná) váltak a tanuló számára (ismeret, készség hiánya). Az említett kutató az eredmények függvényében, szakmai, munkavállalói kötelezettségeikből adódóan a „szükségesség, hasznosság” kérdéseit már előre meghatározva,

Valakinek a lakásában egyedül (bezárt ajtók ablakok mögött) vagy egy tömött villamoson ismeretlen emberek között villan fel váratlanul, hosszú magában folytatott, töprengésre válaszként egy „A” tárgy, (megoldás) vagyis esetünkben az X. Tehát kereste, úgy érezte szüksége van rá, vagy jó lenne<sup>75</sup>, érdekelte, azután: *ez az!*, *hoppá!* vagy *aha!* élménnyel megerősíti azt. X-ről tehát vannak már ismeretei. További ismereteknek az adott szükséglethez történő alkalmazást (adaptálást) serkenti, esetleg kényszeríti.

De lehet, hogy egy váratlan asszociáció, hasonlóság, véletlen megpillantás, történés, stb. keltette fel a figyelmét, és fogalmazta meg benne a kérdést eszébe *mi ez? hogyan van ez?, miért van ez?*. Amennyiben számára az élmény *jelentőséggel bír*, függetlenül attól, hogy a kérdéssel kevésbé vagy egyáltalán nem foglalkozott, feltehetjük, hogy keresni fogja a megoldást.

Az orientáció X-re tehát lehet tudatos keresési kényszer, vagy véletlen, nem tudatosultán a személyben szunnyadó, feltárására váró dolog, szükséglet, de mindkettő bekövetkezhet a Maslow szükségletpiramis valamennyi szintjén. Nevezetesen az alapvető szükségletek kielégítése szintjén, vagy a magasabb, az esztétikai, az intellektuális érdeklődés szintjén. Ezért nem független a személyiség intellektuális, esztétikai stb. állapotától. Esetünkben az andragógiának abban van szerepe, hogy *az éppen szükséges válasz kereséséhez (megtanulásához) adjon segítséget*.

Két példa, és mindkettő az önmegvalósítás legfelső szintjén lévő személyről<sup>76</sup>. Einstein, London egyik utcakereszteződésében, a zöldjelzésre várva „döbben rá” a speciális relativitáselmélet egy, addig számára megfogalmazhatatlan, a téma tovább gondolását gátló elemére. Az adott pillanatban a társadalom irreleváns volt. A kommunikatív tranzakciót önmagában folytatta. (Aki nem ismerte, nem tudta az általános relativitáselméletet, holtáig az utcasarkon állva sem jutott volna eszébe a megoldás.)

A másik példa. Az őserdőben kényszerleszállást végzett repülőgép életben maradt utasai közül, az utazás közben is tudományos munkásságán dolgozó tudós figyelmeztet arra, hogy mindenekelőtt a fiziológiai szükségletek kielégítésének lehetőségére, és biztonságukra kell felkészülni. Miután mind ez, a lehetőségekhez képest megtörtént, majd kialakult a „csoport hierarchia” és a munkamegosztás, folytatta tudományos munkásságát. *Közben a tudós részéről is* számos „ez az”, „aha”, illetve „mi ez, hogyan, miért van ez” kérdés vetődött fel, és válasz (igaz és/vagy téves)

<sup>74</sup> Mindig amikor a kérdés, meg kell kérdeznünk *Cui bono*, A haszon önmagában nem magyarázó elv; a haszon magában lebegve egyfajta titokzatosság; amíg nem lehet kimutatni, hogy a haszon ténylegesen hozzájárul a replikátor replikációs képességéhez, addig egyszerűen csak ott van, talán vonzóan, de semmit nem magyaráz meg. DANIEL DENNETT A KULTÚRA EVOLÚCIÓJA [http://epa.oszk.hu/00100/00186/00005/996\\_dennett.html](http://epa.oszk.hu/00100/00186/00005/996_dennett.html)

<sup>75</sup> A szüksége van rá és a jó lenne esetünkben különösen megkülönböztendő. Gondoljunk Maslow szükségletpiramisára. Az óhajtatást a szükséges megelőzi, ezért erősebben, kitartóbban motivál.

<sup>76</sup> Az andragógia nem korlátozható sem művelését, sem alanyait tekintve egy, bizonyos műveltségi (képességekkel, jártasságokkal rendelkező) szint alatti csoportokra!

fogalmazódott meg, hiszen a környezet és a körülmények számára is teljesen ismeretlen voltak. De a fennmaradás lehetőségének tanításához és tanulás didaktikájának megfogalmazásához az ő felkészültségére volt szükség. (Természetesen lehetett volna más, nem tudós, de *felkészült* ember is.)

Az autonóm tanulás az intellektus valamennyi szintjén, adott körülményeiből adódóan (adott esetben kényszerítőn) szükségessé válhat, de minősége függ a személy intellektusától (első példa). Továbbá a szükségességet létrehozhatja, illetve determinálhatja az empirikusan vagy tudományos kutatásokkal még fel nem fedezett elméleti, gyakorlati valóság, idea, összefüggés stb. alsóbb és felsőbb intellektuális szinteken egyaránt.

### Hasonlóság és helyettesíthetőség

A mindennapi életben ritkán, de találkozunk olyan tárggyal, jelenséggel, folyamattal, személlyel amelyben, amelyről, akiről nem fedezhetnénk fel hasonlóságot előző tapasztalataink tárgyaival, folyamataival, elméleteivel stb. Másrészt tudjuk, hogy a hasonlóság nem azonosság, mégis a hasonlóság „felfedezésekor” hajlamosak vagyunk lemondani az új tárgy stb. részleteinek megismeréséről. Az autonóm tanulást az új befogadása képességének megléte esetén, a tárgyak, jelenségek, folyamatok, személyek (és itt már hozzá kell tenni hitek és hiedelmek) közötti hasonlóságok (az elmében már meglévő tapasztalatok, absztrakciók, jelentések) összevetésének, egyeztetésének kényszere és/vagy akarása (keresése, felfedezése stb.) teszi lehetővé, még akkor is, ha később a részletek megismerése eltávolítja egymástól a kezdetben hasonlókat. *A hasonlóság és helyettesíthetőség fontos feltétele az autonóm tanulásnak, de egyben veszélyes eszköze is.* Ugyanis hajlamosak vagyunk a hasonlóságot azonosságnak tulajdonítani, legalább is annyiban, hogy a hasonlóak különbségeit nem tekintjük át kellő részletességgel. Van azonban egy bonyolultabb dolog is. Azt, hogy „interdiszciplináris tudomány” nem a tudósok hobbija, hanem maga a valóság. Ezzel nem azt mondom, hogy az autonóm tanulás feltétele az interdiszciplináris tudományművelés ismerete, de azt igen, hogy olykor (vagy mindig) egészen egyszerű összefüggések sem érthetők, és magyarázhatók meg tudományközi magyarázatok során hasonlatok, allegóriák nélkül. A felnőttnevelés, képzés művelőinek, éppen azért mert a felnőttekben számos hasonlóság (a már fentebb ismertetett okok következtében) tévesen rögzült gondosan kell eljárniuk nehogy téves hasonlításokat alkalmazzanak, esetleg erősítsenek meg.

A hasonlóság és helyettesíthetőség téma részletesebb tárgyalása helyett, itt csak utalásként említem, hogy CSÁNYI Vilmos<sup>77</sup> felhívja a figyelmet a csoportok, a csoportkapcsolatok átalakulására. Az átalakulás következménye, hogy az intenzív személyes kapcsolat kialakulása mindig töredékes, „sokszor egymásnak ellentmondó kulturális komponenseket közvetített, amelyből szinte lehetetlen kialakítani az egységes, stabil kultúra konstrukcióját.” Ugyanakkor a személyiség úgy viselkedik, mint egy egytagú csoport, mint egy egyszemélyes kultúra. Mert nincs egy csoporthoz, kultúrához való hűség „a komplex társadalomban” jó egyezségeket kell kötni, ezek segíthetik az előrejutást. Mert nincs saját csoportja, elfogadja a pseudocsoportot, és élvezzi a virtuális történeteket, „csoporttagnak tekinti a szereplőket, csoportot képzel maga köré. Ez a pseudocsoport megkíméli a döntésektől, a személyes részt vétel nyűgétől...”

---

<sup>77</sup> CSÁNYI Vilmos Egyszemélyes kultúrák  
<http://www.c3.hu/~tillmann/egyebek/arsvitae/csanyi.html>

## A bizonyítás

A felnőttnevelés, felnőttképzés legnehezebb feladata, mivel a felnőttek gondolkodását, ítéletalkotását számos sztereotípiá, hiedelem, vélekedés tévesen értelmezett jelentés, attitűdjei befolyásolják. Erről szoltam az A-B-X rendszer tárgyalásakor. Amit a rendszer csak közvetve tartalmaz, az autonóm tanulásra történő felkészítés közvetve, pl. a médiumokon felhasználásával, illetve a személyes, csoportos felkészítés. Mindkét lehetőség felhasználása, alkalmazása az andragógusok feladata. Ehhez viszont elengedhetetlen a szakszerűen kimunkált autonóm tanulás didaktikája, és az abban való jártasságra, készségekre az andragógusok elméleti és gyakorlati felkészítése

Melléklet

Részlet

Newcomb Theodore M. A kommunikatív aktus

[http://209.85.129.132/search?q=cache:uxc26hF46xgJ:glink.hu/PAGES/erettsegi/FILES/a\\_koorient%C3%A1ci%C3%B3,szimmetria.doc+szoci%C3%A1lis+realit%C3%A1s&cd=3&hl=hu&ct=clnk&gl=hu&lr=lang\\_hu](http://209.85.129.132/search?q=cache:uxc26hF46xgJ:glink.hu/PAGES/erettsegi/FILES/a_koorient%C3%A1ci%C3%B3,szimmetria.doc+szoci%C3%A1lis+realit%C3%A1s&cd=3&hl=hu&ct=clnk&gl=hu&lr=lang_hu)

html

változata:

[http://glink.hu/PAGES/erettsegi/FILES/a\\_koorient%C3%A1ci%C3%B3,szimmetria.doc](http://glink.hu/PAGES/erettsegi/FILES/a_koorient%C3%A1ci%C3%B3,szimmetria.doc)

**Feltevés:** az emberek között folyó kommunikáció lényeges funkciója lehetővé tenné két vagy több egyén számára, hogy fenntartsák az egyidejű orientációt egymásra mint kommunikátorokra és a kommunikáció tárgyaira.

### 1. Koorientáció és az A-B-X rendszer

Kommunikatív aktus = egy megkülönböztethető ingerekből álló információnak a forrásból a befogadóhoz való továbbítása. Feltételezzük, hogy a megkülönböztethető ingereknek referenciájuk van, felismerhető tárgy alakjában.

Legegyszerűbb kommunikatív aktus = egy személy (A) információt ad át egy másik személynek (B) valamiről (X). Szimbolikusan = A B-nek X-ről.

**Orientáció fogalma** = (attitűd): az érzéki és a kognitív tendenciákat egyaránt magába foglalja.

**Egyidejű orientáció** = (koorientáció): A orientációja B-re és X-re kölcsönösen függ egymástól. Tehát A - B - X rendszerként tekintendő.

Mit jelent ez? A és B, A és X, valamint B és X között fennálló definiálható viszonylatokat kölcsönösen összefüggőnek tekintünk. Ez a rendszer:

**Fenomenálisnak tekinthető:** amely A vagy B életterében van jelen

**Objektívnek tekinthető:** amelyek A és B viselkedésére vonatkozó megfigyeléseinkből kikövetkeztethetők.

Kimondjuk, hogy a rendszer adott állapotban van akkor, ha előfordul A B-nek X-ről valamilyen adott esete, s hogy ennek az előfordulásnak a következtében a rendszer valamilyen változást szenved (még akkor is, ha a változás nem egyéb, mint az előzőleg létező állapot megerősödése).

A rendszer alkotórészei:

A orientációja X-re: amely magába foglalja az X-szel kapcsolatos attitűdöt is, amely arra mint megközelítendő vagy kerülendő (lejek és intenzitás által jellemzett) tárgyra vonatkozik, valamint a kognitív tulajdonságokat is (a hiedelmeket és a kognitív strukturálódást)



A orientációja B-re: pontosan a fenti értelemben. A félreértések elkerülése végett azt mondjuk, hogy pozitív vagy negatív vonzódás áll fenn A vagy B mint személyek iránt, s kedvező vagy kedvezőtlen attitűd X-szel szemben.

B orientációja X-re

B orientációja A-ra

### ***Felhasznált Irodalom:***

BARNLUND, D. C. Transactional Model of Communication Szerk: Akin J. Language Behavior 1970

Magyarul: Szerk. Horányi Ö. Kommunikáció I. KJK 1977

BASEL Péter – ESZIK Zoltán A felnőttoktatás kutatása szerk, FTE 26. Sz.

CSÁNYI Vilmos Egyszemélyes kultúrák

<http://www.c3.hu/~tillmann/egyebek/arsvitae/csanyi.html>

DANIEL DENNETT A KULTÚRA EVOLÚCIÓJA

[http://epa.oszk.hu/00100/00186/00005/996\\_dennett.html](http://epa.oszk.hu/00100/00186/00005/996_dennett.html)

DRUCKER P. F. The New Philosophy Comes to Life In. Harpers Magazine 1957.

DRUCKER P. F. The New Philosophy Comes to Life In. Harpers Magazine 1957.

DURKÓ Mátyás Andragógia A felnőttnevelés és közművelődés új útjai FTE 21. sz

FALUS Iván szerk. DIDAKTIKA Nemzeti Tankönyvkiadó 1998.

HORÁNYI Özséb szerk. Kommunikáció I KJK 1977.

JUHÁSZ Erika: Az andragógia történetének néhány állomása a XX. század második feléből. In: Uő (szerk.): Andragógia és közművelődés. Felnőttnevelés, művelődés. Acta Andragogiae et Culturae 21. kötet. 2008. 61-68.p.

KAMPIS György Test és lélek egysége és távolsága 2003.

/ <http://www.philinst.hu/highlights/agytudat/kamp.htm>

KAMPIS György: A gondolkodó test Magyar Tudomány 2002/1 33. o.

KRON, Friedrich W. Pedagógia Osiris 2003

NEWCOMB, T. M. An Approach to the Study of Communicative Acts In. Communication and Culture 1966. Magyarul, mint az előző.

PORDÁNY Sarolta Felnőttkori tanulás, közművelődés

SATIR, Virginia Az új családműhely BFI-Budapest 1990.

SMITH, Eliot R. MACKIE, D. M. Szociálpszichológia

NONFORMÁLIS – INFORMÁLIS TANULÁS  
EMPIRIKUS MEGKÖZELÍTÉSEI

**Balázsovics Mónika:**  
**FELNÖTTEK A FELSŐOKTATÁSBAN<sup>78</sup>**

„Bármit tanulsz, magadnak tanulsz”  
Arbiter Petronius

**Bevezetés**

A tanulás, az élethosszig tartó tanulás gondolata a pedagógia történetében régóta jelen van. Már Platón-nál is kiemelkedő jelentőséggel bírt az oktatás. *Konfucius* (Kr.e.551-479) szerint szükség van az önművelésre, a jellem építésére.<sup>79</sup> *Comenius* (1592-1670) meggyőződéssel hitte, hogy az embereket a helyes neveléssel jó irányba lehet befolyásolni.<sup>80</sup> *M. J. A. Concorcet* nevéhez fűződik az élethosszig tartó tanulás legkorábbi programszerű koncepciója is, amely ekkor még a fiatalkori tanulás kiegészítéseként jelent meg. *Harangi László* meghatározása szerint „az egész életen át tartó tanulás olyan kora gyermekkortól késő öregkorig tartó kognitív folyamat” (Harangi 2003, 225).<sup>81</sup>

Európában és Amerikában az elmúlt néhány évtizedben lezajlott társadalmi változások következtében a felnőttoktatás, az élethosszig tartó tanulás kiemelkedő jelentőségre tett szert. A szakemberek felismerték, hogy az oktatásnak rendkívül nagy szerepe van, mint a személyes, mint a társadalmi fejlődésben, kiemelkedő jelentőséggel bír a szegénység, a társadalomból való kiszakadás, kirekesztődés, és a tudatlanság csökkentésében, segít a társadalmi integráció és esélyegyenlőség biztosításában. A lifelong-learning lehetőséget ad a munkavállalók számára a folyton változó, fejlődő munkaerő-piaci kihívások leküzdésére.

2010-re az Európai Unió célul tűzte ki a teljes foglalkoztatottság elérését, melyhez szükséges a munkaerő folyamatos megújulása, továbbképzése. Folyamatos tanulásal megvalósítható a tudásalapú társadalom, ezáltal felnőttek tanulása immáron természetessé vált.

**A kutatás célja**

„Társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában” című kutatásunk során arra kerestük a választ, hogy milyen társadalmi igények, elvárások, motivációk, nehézségek jelennek meg a felnőttek felsőoktatásban való részvétele kapcsán.

A kutatás két részből állt. Először kérdőíveket töltöttük ki a Pécsi Tudományegyetem, a Debreceni Tudományegyetem különböző és a gödöllői Szent István Egyetem karain a levelező képzésben résztvevő hallgatókkal. Ezt követte az interjúk felvétele.

A kérdőívek felvétele 2005 áprilisa és júniusa között zajlott. Alapos előkészítés után kerestük fel a tanulmányi osztályok munkatársait, majd később a hallgatókat a

---

<sup>78</sup> A kutatás a T 047335 számú OTKA támogatás keretében zajlott, kutatásvezető: Prof. Dr. Forray R. Katalin

<sup>79</sup> <http://hu.wikipedia.org/wiki/Konfucius>

<sup>80</sup> <http://hu.wikipedia.org/wiki/Comenius>

<sup>81</sup> Óhidy Andrea: Lifelong Learning, Egy oktatáspolitikai koncepció értelmezési lehetőségei Európában, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-06-31-ohidy-lifelong>

konzultációs időpontokban. Megkérdeztük, a tanulmányi osztályok dolgozóit, akik a levelező képzések helyszínéről, idejéről, illetve a hallgatói létszámokról szolgáltak információval. A kérdőívek fogadtatása többnyire pozitív volt, a pécsi jogász hallgatók körében fordult elő némi aggodalom a személyek beazonosítását illetően.

A kérdőív kérdései a következő témák köré csoportosíthatóak:

Diplomások aránya a családban, baráti körben, Tanulmányok (korábbi, jelenlegi), Jelenlegi tanulmányokkal való elégedettség, Felmerülő nehézségek, Motivációk, Jövőbeni tervek

	<b>PTE</b>	<b>DE</b>
<b>Diplomások száma a családban, baráti körben</b>	TTK, BTK	alig 1/3
	- család: mindenki diplomás: AJK, - kisebbségben vannak a diplomások: ETK barátok körében többségben vannak a	- család: teljes minta 53,9%-nál ismerősök körében magas az arány
<b>Tanulmányokkal való elégedettség</b>	többség, kivétel ETK, többség ugyane ide iratkozna be	többség, leginkább egészségügyi, mezőgazdasági vonalon tanulók, ők ugyane ide iratkoznának be
<b>Felmerülő nehézségek</b>	idő, költségek, tananyaghoz jutás, tananyag elsajátítása	idő, tananyaghoz jutás, költségek, tananyag elsajátítása
<b>Motivációk (sorrendben)</b>	szakmai érdeklődés, új diploma megszerzése, egyetemi végzettség megszerzése, új munkahelyhez szükséges végzettség, kötelező továbbképzés, kíváncsiság, barátok, család hatása, így még meg tud élni, munkakeresés, társadalmi kapcsolatok, ösztönzést a család, munkatársak, barátok nyújtották	új diploma megszerzése, szakmai érdeklődés, új munkahelyhez való jutás, egyetemi diploma megszerzése
<b>Jövőbeni tervek</b>	többség folytatná a jelenlegi munkáját, munkahely változtatás (jogászok)	többség folytatná eddigi munkáját, néhányan munkahelyet változtatnának, mások munkát keresnének

## A kérdőívek elemzése

A PTE-n diplomával legnagyobb arányban a természettudományi karra járók, a legkisebb arányban pedig a bölcsészettudományi karra járók rendelkeztek.<sup>82</sup> A megkérdezett hallgatók családjában a jogász hallgatóknál fordult elő leggyakrabban diplomás a családjában. A DE megkérdezett hallgatóinak egyharmada rendelkezik már diplomával, és a teljes minta több felénél vannak diplomások a családban. Pécsen a családban diplomával nem rendelkezők aránya az egészségügyi kar hallgatói körében,

<sup>82</sup> Az SPSS elemzéseket Kalocsainé Sánta Hajnalka készítette

valamint a műszaki főiskolások körében felülreprezentált. A megkérdezettek baráti, ismerősi körében magas a diplomások aránya mindkét egyetem esetében.

Az esetek többségében a hallgatók részben vagy egészen elégedettek tanulmányaikkal (teljes mértékben 42,9%-ban, részben 50%-ban). A legkevésbé elégedettek a mintában szereplő egészségügyi főiskolai karra járó levelezős hallgatók. Az "ugyanide iratkozna-e be?" kérdésre Pécsen a válaszadók 85,2%-a az "igen" választ jelölte be, a "nem"-mel leginkább az EFK hallgatói válaszoltak, ezzel ellentétben a DE-en ugyanide iratkoznának be egészségügyi, mezőgazdasági vonalon tanulók.

A tanulmányok során felmerülő a pécsi és a debreceni hallgatók is hasonló nehézségeket említenek, ezek között leggyakrabban a tanulásra fordítandó idő, költségek, tananyaghoz jutás, tananyag elsajátítása szerepel.

Pécsen a tanulmányokhoz való ösztönzést leginkább a család nyújtotta (36,8%), majd őket követte a munkatársak (23,1%), az egyéb (22,5%), illetve a barátok (5,2%) csoportja. A munkahelyi kötelező továbbképzés motivációja a megkérdezett hallgatók 17%-ára volt jellemző, leginkább a műszaki főiskolásokra, a pedagógia szakosokra, a FEEFI-sekre, valamint a természettudományi karon tanulókra. A szakmai érdeklődést a megkérdezettek 65,7%-a jelölte meg, leginkább az egészségügyi főiskolai karon, a pedagógia szakon, továbbá a bölcsészettudományi karon tanuló hallgatók. Munkakeresésre az összes válaszadó 1,4%-át motiválják jelenlegi tanulmányaik, ez leginkább a jogi karra járókat jellemző. Új munkahely keresése a válaszadók 22,3%-ánál jelent meg motivációként, erősen felülreprezentáltan a jogi tanulmányokat folytató levelező tagozatos hallgatóknál. "Így még meg tud valahogy élni" motivációja a megkérdezettek 4,7%-ánál fordult elő, felülreprezentáltan a műszaki főiskolásoknál és természettudományi karon tanulóknál. A kíváncsiság a megkérdezettek 29%-át vezérelte "jelenlegi" tanulmányaikhoz, különösen így van ez a bölcsész hallgatóknál, legkevésbé pedig a műszaki főiskolásoknál. A család, barát, munkatárs hatása mint motiváció a válaszadók 13,5%-át érintette, de felülreprezentáltan a jogász hallgatókat. Új diploma megszerzését a válaszadók 48,9%-a jelölte meg motiváló erőként, elsősorban a levelező alapképzésben résztvevők, mint pl. a műszaki főiskolások, de a FEEFI-s hallgatóknak is egy csoportja. Az egyetemi diploma megszerzése sarkallt többeket (28%) "jelenlegi" tanulmányaik elkezdésére/folytatására; erősen felülreprezentált ebben a tekintetben a pedagógia szakosok 70,7%-os igenlő válaszaránya. A társadalmi kapcsolatok megújítása az összes válaszadó 11,3%-át jellemezte, de leginkább a bölcsészhallgatókat. A szabadidő hasznos eltöltését a hallgatók 5,5%-a jelölte meg, többnyire bölcsész és FEEFI-s hallgatók. Egyéb motiváció a válaszadók 8,5%-ánál jelent meg. Az összes válaszadó körében a dobogós motivációk az alábbiak: 1. szakmai érdeklődés 2. új diploma szerzése 3. egyetemi végzettség szerzése. A motivációk további sorrendje: 4. új munkahelyhez felsőfokú tanulmányok 5. munkahelyi kötelező továbbképzés 5. egyéb 6. kíváncsiság 7. barátok, család, munkahely 8. így még meg tud valahogyan élni 9. szabadidő hasznos eltöltése 10. munkakereséshez 11. társadalmi kapcsolatok megújítása. Debrecenben a motivációs sorrend a következőképpen alakult: új diploma megszerzése, szakmai érdeklődés, új munkahelyhez való jutás, egyetemi diploma megszerzése.

A "jelenlegi" végzettség megszerzése után a válaszadó többsége folytatni kívánja eddigi munkáját. A munkahely-változtatás szándéka felülreprezentált Pécsen a jogi és az

egészségügyi főiskolai karra járók körében. A DE-n a többség folytatná eddigi munkáját, néhányan munkahelyet változtatnának, míg mások munkát keresnének.<sup>83</sup>

Az interjúk felvételére 2007 nyarán került a fent említett két egyetem oktatói és hallgatói körében. Az interjúk felvételének célja megismerni, feltérképezni a felnőttként, munka mellett tanulók motivációit, igényeit a továbbtanulással kapcsolatos attitűdjüket, elvárásait, a választott intézménnyel, tanszékkal kapcsolatos motívumait, avagy hogy látják mindezt a tanszékvezetők, intézményvezetők, programfelelősök, oktatók, PhD hallgatók, hallgatók, illetve egy egész évfolyamot képviselő szakkoordinátorok.

Az interjúban található kérdések az alábbi témák köré szerveződnek.

Szocio-demográfiai összetétel  
Tanszéknek PR tevékenysége  
A hallgatók visszajelzése  
A hallgatók munkahelyi elhelyezkedése, jövőorientációja  
A végzett hallgatók nyomonkövetése  
Hallgatók motivációi  
Jövőbeni tervek  
Vélemények a “bolognai folyamat”-ról

	<b>PTE</b>	<b>DE</b>
<b>Interjú száma</b>	8	8
<b>Felkeresett karok, tanszékek</b>	ETK, BTK TTK, ÁJK, KTK	BTK, TTK, IK, AOK
<b>Tudományterület</b>	földrajz, romológia, történelem irodalom, szociológia, földrajz, neveléstudomány, jog, közgazdaságtan	geográfus, pszichológia, gépészmérnök, sport, egészségügyi szakmanager, programtervező informatikus, szociális munkás
<b>Szocio-demográfiai összetétel</b>	változó mind korosztály, mind lakóhely tekintetében	változó mind korosztály, mind lakóhely tekintetében
<b>PR tevékenység</b>	nincs, de vannak kezdeményezések	nincs, de vannak kezdeményezések
<b>Hallgatók visszajelzése</b>	pozitív, hasznosnak érzik az itt megszerzett ismereteket	megoszlanak a vélemények
<b>Jövőorientáció</b>	el tudnak helyezkedni, feljebb juthatnak, vezetővé válhatnak	megoszlanak a vélemények
<b>Hallgatók nyomonkövetése</b>	nincs kidolgozott rendszer, informálisan tartják a kapcsolatot	nincs kidolgozott rendszer
<b>Motivációk</b>	a munkahely megtartása, új munkahely keresése	a munkahely megtartása, új munkahely keresése
<b>Jövőbeni tervek</b>	munkahely megtartása, munkakeresés, ismeretszerzés, későbbiekben PhD képzésben való részvétel, a társadalomba való visszatérés GYES, GYED után	munkahely megtartása, munkakeresés

<sup>83</sup> Balázsovcics Mónika – Kalocsainé Sánta Hajnalka: Képzési igények a Pécsi Tudományegyetem levelező tagozatos hallgatóinak körében, Educatio, 2006, Tél

## Az interjúk elemzése

A Pécsi Tudományegyetemen nyolc interjú készült (EFK, BTK TTK, ÁJK, KTK karokon, földrajz, romológia, pedagógia, történelem, irodalom, szociológia, modern irodalomtudomány, jog, közgazdaságtan, neveléstudomány területeken), a Debreceni Egyetemen szintén nyolc (BTK, MFK, TTK, ÁOK, IK karokon, geográfus, pszichológia, gépészmérnök, sport, egészségügyi szakmanager, programtervező informatikus, szociális munkás, szakokon).

Mindkét egyetemen a szóban forgó hallgatóság szocio-demográfiai összetétele nagyon változó, mind a korosztály tekintetében, mind a hallgatók lakhelyét illetően.

Sem a PTE, sem a DE felkeresett tanszékei nem végeznek PR tevékenységet, de megfigyelhetők kezdeményezések, tervek, és erre való konkrét törekvések a képzések népszerűsítése érdekében. Példaként említem PTE BTK magyar tanszékét, mely külön programokat szervez a levelező képzésben résztvevő hallgatók számára, azt mondják „ez a mi PR-unk”. A történelem tanszéken Baranya, Somogy és Tolna Megyében próbálják felkeresni az iskolai tanárokat és szaktanácsadókat.

A hallgatók visszajelzése többnyire mind Debrecenben, mind Pécsen pozitív volt, általában hasznosnak érzik a hallgatók az adott képzésen megszerezhető ismereteket. A kar, tanszék nyújtotta lehetőségek a hallgatóság által támasztott elvárásokkal általában megegyeznek. A PTE-n a hallgatóság által támasztott elvárások átlagosan 80%-ban megegyezik a tanszék, a kar által nyújtott lehetőségekkel. „...többen doktori iskolásaink már,... A hallgatók egyharmada hobyból, luxusból végzi a szakot, szenedélyből tanulnak, és a legjobbjaink lesznek. Mások neves szakemberek humán területen (színházigazgató, költő, kritikus), akik nem is tanárnak jönnek, hanem szükségesnek érzik ezt az általános műveltséget és a magyaros bölcsészdiplomát.” Az adott intézményben megszerzett diploma hasznosítható, a végzettség megszerzése után általában el tudnak helyezkedni a végzett hallgatók, bizonyos szakokon így előbbre jutási lehetőségük van vezetővé, oktatóvá is válhatnak. „A képzési tananyaggal kapcsolatban ami pozitívum szerintem, hogy gyakran előfordul, hogy ugye otthon kell elkészíteni egy programot és bemutatni. Mindenkinél a munkáját elemezzük, javaslatokkal, észrevételekkel egészítjük ki, mivel a vizsga időpontjában már nem lehet változtatni.” (Debrecen) „Ilyenkor nagyon nehéz eldönteni, hogy 12 óra alatt, ami három alkalmat jelent egy félévben, mi az, amit leadjak, milyen tananyagot. Nagyon nehéz feladat volt nekem a levelezős órák megszervezése a nappali szakosokhoz képest. Az teljességgel lehetetlen, hogy az egész tananyagot átvegyük, mert egyszerűen nem engedi az idő, és az óraszám sem.” Egyesek szerint a levelező tagozatos hallgatók a nappalisokhoz viszonyítva háttérbe vannak szorulva. A sportolók panaszkodtak „a megfelelő személyi sportfelszerelések biztosításának hiánya”-ra. (Debrecen)

A hallgatók nyomon követésével kapcsolatban összességében elmondható, hogy a fent említett két egyetem egyikén sincs kidolgozott rendszer, amely folyamatosan nyomon követné a hallgatók sorsát, a már diplomázott, szóban forgó hallgatók munkahelyi elhelyezkedését, jövőorientációját, a volt hallgatók informálisan tartják egyetemükkel a kapcsolatot.

Minden esetben elmondható, hogy a felsőfokú diplomaszerezés, munkahely megtartása, új munkahely keresése, szakmai előbbre-, vagy feljebb jutás reménye, a munkahely megtartása, a már meglévő munkahely hosszú távú biztosítása motiválta a hallgatókat tanulmányaik megkezdésére. Tanulmányaik befejeztével egyesek a magasabb fokú, vagy új végzettség megszerzésével munkahelyük megtartását tartják szem előtt, míg másokat

a munkakeresés, ismeretszerzés, későbbiekben PhD képzésben való részvétel ösztönöz. Vannak, akik a társadalomba kívánnak visszatérni GYES, GYED letelte után.

A Bologna folyamatról igencsak megoszlanak a vélemények. A Pécsi Tudományegyetemen született válaszok szerint a pécsiek negatívabban élik meg a felsőoktatás ilyen irányú változásait. A Debreceni Egyetem válaszadói kicsit optimistábban tekintenek az új oktatási rendszerre. Mindkét egyemen a Bologna rendszer kapcsán felmerült kérdések közül leginkább az foglalkoztatja a hallgatókat, hogy vajon a három év után el tudnak-e helyezkedni a munkaerőpiacon, találnak-e végzettségüknek megfelelő munkát.

„A kreditrendszer jó, e rendszerben a tantárgyak egymásra épülnek.” „Nincs jó véleményem a Bologna folyamatról. Magyarország kicsi ország, egységes a tanügyi rendszerrel rendelkezik, véleményem szerint ezért nincs szükség a hallgatók közös szintre hozására, mint például Amerikában”. „Az egészségtudomány területén a Bologna folyamat erőltetett.” „A Bologna folyamat valószínűleg egyszerű rendszer, mégis néhol kaotikusnak tűnik.”

„Több sebből vérzik, ... A legfőbb baj az azonban, hogy a harmadik év végén még nem lehetnek tanárok, ami alapvetően ellentétes a magyar oktatási rendszer eddigi jellegével. A levelezősöknek ez nagyon nem éri meg. Sokkal tovább és többet kell tanulniuk az egyetemi magyar szakos diplomáért, mint a korábbi rendszerben.” „Senkinek nem hallgatják meg a véleményét. Jó lett volna, ha lett volna idő, alkalom arra, hogy a különböző országokban a már működő Bologna rendszert tanulmányozzuk, mind módszertanilag, mind tartalmilag. A régi rendszert belegyömöszöljük ebbe az új rendszerbe.” (Pécs)

„...A bolognai folyamat egy kétszintű képzés és az lenne a lényege, hogy gyakorlatiasabbá tegyék az oktatást, amiről már beszélünk a múltkor, mivel a felsőoktatás ugye nem igazán gyakorlati. Nekem az alapelgondolás tetszik.” „Általában az a véleményem a szisztémáról, hogy önmagába véve ettől sem jobb, sem rosszabb nem lesz a felsőoktatás Magyarországon.”

„A bolognai rendszer előnyeit meg hátrányait még nem látom át, mivel csak most vagyok részese. Véleményem szerint a hároméves diplomával is jól fogok tudni érvényesülni a munkaerőpiacon.” „Ami a bolognai folyamatot illeti, ezen a szakterületen szerintem megfelelőbb lesz ez a rendszer, mivel a tananyagon is módosítottak és a mesterképzésben inkább azok a felnőttek vesznek majd részt, akik elméleti szinten szeretnék ezt továbbvinni.”

„A bolognai folyamattal kapcsolatos általános észrevételeim szerint azt gondolom, hogy amíg két, három évfolyam nem végez ebben a rendszerben, addig nem lehet tudni, hogy működik-e.” „A bolognai rendszerről újságokban, interneten tájékozódtam és egyetértek abban, hogy a kor változásai ezt érvényessé teszik, úgy szociális, mint politikai, gazdasági területen. Ami nagy előnye, hogy európai szinten bárhol érvényes az alapszinten szerzett diploma és a képzés során nemzetközi tanulmányutakra, szakmai tapasztalatcserére is sokkal több lehetőség adódik.” (Debrecen)

## **Összefoglalás**

Több kérdés tekintetében hasonló válaszok születtek mind a PTE-n, mind DE-n. A hallgatók összetétele igen sokszínű, különböző szociális és anyagi háttérrel rendelkeznek, szinte minden korosztály képviselteti magát. Kifejezett PR tevékenység a szóban forgó tanszékek egyikén sem működik, de vannak rá törekvése. A hallgatói elvárások többnyire megegyeznek a tanszékek által nyújtott lehetőségekkel. A hallgatók



visszajelzése általában pozitív volt. A hallgatók nyomonkövetésére az adott tanszékek egyikén sincs kidolgozott rendszere, de több tanszékre visszajárnak a hallgatók, vagy e-mailben tartják a kapcsolatot. Az adott képzések használható végzettséget adnak. Összevetve a három egyetemen elemzett kérdőíveket elmondható, hogy a hallgatókat a szakmai érdeklődés, új munkahely keresése ösztönözték leginkább a továbbtanulásra. Mindhárom egyetem hallgatóinak többsége elégedett tanulmányaival, ugyanide iratkoznának be. A Bologna folyamatról megoszlanak a vélemények.

### ***Felhasznált Irodalom:***

<http://hu.wikipedia.org/wiki/Konfucius>

<http://hu.wikipedia.org/wiki/Comenius>

Óhidy Andrea: Lifelong Learning, Egy oktatáspolitikai koncepció értelmezési lehetőségei Európában,

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-06-31-ohidy-lifelong>

Balázsovics Mónika – Kalocsainé Sánta Hajnalka: Képzési igények a Pécsi

Tudományegyetem levelező tagozatos hallgatóinak körében, Educatio, 2006, Tél

Kóródi Márta: Nem nappali tagozatos képzések a Debreceni Egyetemen, Educatio, 2006, Tél

*Barabási Tünde:*

## **SZERETETSZOLGÁLAT A FELNŐTTKÉPZÉSBEN AVAGY A GYERGYÓI ÉS CSÍKI MEDENCE CARITAS-SZERVEZETE MINT FELNŐTTOKTATÁSI SZINTÉR**

Az egyház - mint közösséget szolgáló intézmény - nem marad/ maradhat meg az igehirdetés és szentségkiosztásban feladatkörében, mindig is vallotta, hogy népnevelő szerepet is felvállal. Napjainkban ez a vállalat a hívek társadalmi integrációját, jólétét, biztonságát elősegítő felnőttképzési szerepvállalásra készíti az egyházi intézményeket is.

Jelen tanulmányban egy nemzetközi kutatáshoz kapcsolódóan (v.ö. Juhász 2008) azt vizsgáljuk, hogy a nevezett térségben a katolikus egyház által szervezett felnőttképzési kurzusok milyen szerepet töltenek be, hiánypótló funkció-jellegük milyen mértékben biztosított, képesek-e gyakorlati képzés nyújtani az instabil munkavállalói státusszal rendelkezőknek, illetve önfejlesztéshez szükséges kompetenciákat.

A kutatási probléma válaszainak megtalálásában dokumentumelemzés és strukturált interjú módszereit használtuk. Interjúalanyokként Bányász József vidékfejlesztési ágazati felelőstől és Szekeres Ildikó Caritas-iskola képzésfelelőstől vettünk fel adatokat. Az adatfelvétel helyszíneiként Gyergyószentmiklós és Csíkszereda Caritas területi központjai szolgáltak.

### **A Gyulafehérvári Caritas szerepvállalása a Hargita megyei felnőttképzésben**

Caritas – latin szó, jelentése: szeretet. Ezt a kifejezést választotta megnevezéseként a katolikus egyház nemzetközi segélyszervezete. Célja világszerte a szükséghelyzetben lévő emberek segíteni, függetlenül azok nemzetiségi, politikai vagy felekezeti hovatartozásától. A szervezet külön jogi személyként jelenik meg, bár a katolikus egyház védőernyője alatt teljesíti küldetését. Hargita megyében több helyszínen is jelen van különböző szolgálatai által. Felnőttképzési központot két helyszínen működtet a megyében, Gyergyószentmiklóson az Agro-Caritas , valamint Csíkszeredában a Caritas-iskola keretei között.

#### **1. A szervezet jellemzése**

A Gyulafehérvári Caritas-szervezet közhasznú nonprofit szervezet. A katolikus egyház a karakterisztikus szeretetszolgálat. Egy olyan világszervezetről van szó, amely az 1989-es fordulatot követően bontakozik ki Romániában és kapcsolódik be az Európai Caritas-szervezetbe (Brüsszel), illetve a Caritas Internationalis-szervezetbe (Vatikán). A Gyulafehérvári Caritas-szervezet ugyanakkor alapító tagja a Romániai Caritas Konföderációnak, amely a Romániában működő Caritas-szervezetek képviselőként jött létre (1993).

#### **Történeti áttekintés**

A Gyulafehérvári Caritas, azáltal, hogy dr. Jakab Antal akkori gyulafehérvári megyéspüspök 1990. február 10-én keltezett, 467/1990-es számú körlevelében *Caritas Alba Iulia: a gyulafehérvári egyházmegye szeretetszolgálat-szervezete* címmel elrendelte

a szervezet megalapítását. Működéséhez központi és területi koordinációs szervezetek felállítását írta elő. Néhány hónappal később, májusban megtörtént a szervezet törvényszéki bejegyzése 170/PJ/1990-es iktatószámmal, ami szükséges volt ahhoz, hogy a Gyulafehérvári Caritas államilag előírt törvényes keretek között működhessen.

- a. **A kezdeti szakasz** tevékenységét a fordulatot jelentő 1989-es események után a katolikus egyház által érkező segélyadományok sorsának rendezése volt. Ekkor tehát a tevékenység még leszűkült az akkoriban Nyugat-Európából áramló segélyek elosztásának megszervezésére.
- b. **A szerkezeti építkezés szakasza** következett. Ennek során alakult ki a mai struktúra. A főegyházmegye nagy kiterjedésére való tekintettel szükség volt a formális keretek megfelelő kiterjesztésére, így területi központokat hoztak létre. A területi központok elősegítik a rászorulóknak szociális jellegű igényeinek érdembeni felmérési lehetőségeit, és a segítség konkrét módozatainak kimunkálását. Jelen pillanatban Erdély hét megyéjében van jelen a Gyulafehérvári Caritas komplex szociális programjai révén: Brassó, Fehér, Hargita, Hunyad, Kolozs, Kovászna és Maros megyében. Ezzel párhuzamosan, a helyi nehézségeket figyelembe véve egyes területek nagyobb hangsúlyt kaptak, s külön programok, intézmények jöttek létre például :
  - i. A magukra maradt, egyedülálló idős emberek számára két öregotthon épült, illetve egy nappali foglalkoztatóközpontot hoztak létre.
  - ii. Az ápolásra, gondozásra szorulóknak számára az otthonukban való ellátásukat lehetővé tevő hálózatot, az otthoni gondozást építik ki.
  - iii. Van ahol a szegénység és munkanélküliség a fő gond, azon a vidéken családsegítő programokat, utcagyerekek felkarolását, állami gondozottak gondjait vállalta fel a szervezet.
  - iv. Ismét más területen az emberek rendelkezésére álló földek szakszerű megművelésében nyújt segítséget.

A struktúraépítés szakaszában jelentős segítséget nyújtottak a Gyulafehérvári Caritas partnerei is: a linzi Caritas (Ausztria), a Német Caritas-Szövetség (Freiburg, Németország), illetve a trieri Caritas (Németország). Anyagi, erkölcsi és szakmai jellegű támogatásuknak köszönhetően a Gyulafehérvári Caritas mára már Erdély egyik legjelentősebb szociális szervezeteként határozza meg magát.

- c. **Szervezeti megerősödés szakasza** 2004-ben a Gyulafehérvári Caritas a román törvényes előírások alapján elnyerte a közhasznú szervezeti státust. 2005-ben pedig a Caritas által nyújtott szolgáltatásokat akkreditálta a Munkaügyi, Szociális és Családügyi Minisztérium. Ez az akkreditáció igen lényeges a soron következő felnőttképzési programok leírása szempontjából is, mivel kiszélesíti és vonzóbbá teszi az oktatási kínálatot, nagyobb lesz a vonzereje és szélesebb potenciális résztvevő-populációt képes megcélozni.

## A szervezet küldetése és célkitűzései

A Gyulafehérvári Caritas-szervezet minden területi központjára kiterjedően **küldetését** a szeretetszolgálat kiteljesítésében, a karitatív lelkület terjesztésében és a szociális igazságosság előmozdításában határozza meg. A felnőttképzés elsősorban a küldetés ezen utóbbi szegmensében helyezhető el, hiszen konkrét segítséget nyújt olyan

elméleti, de főként gyakorlati tudás megszerzésében, amelyek elindítják a méltó munka- és életfeltételek igénylésében, megtalálásában az érintetteket. A szeretetszolgálat égisze alatt nagy a veszélye és kísértése annak, hogy a pillanatnyi állapoton segítsen, konkrét, azonnali helyzetmegoldást nyújtó támogatásokat nyújtson az egyház. Lehet, hogy a társadalom, a helyi közösség, a hívek egy-egyenként is ezt várják el tőle. A Caritas azonban előrelátóan nem (csak) halat ad az ezt igénylőknek vagy erre rászorulóknak, hanem a «megtanítani halászni» szerepet vállalja fel.

#### **Célkitűzések:**

- szociálpolitikai elképzelések kidolgozása és előmozdítása, irányzatok támogatása
- a szegénységben élő, a társadalom peremére szorult embertársak reintegrációja, tekintet nélkül azok nemzetiségi, vallási, faji, nemi vagy politikai hovatartozásuktól
- a közösség fejlesztése
- együttműködés a helyi, megyei és központi hatóságokkal valamint hazai és külföldi civil szervezetekkel a szociális problémák enyhítése/megoldása érdekében
- **szakképzett és motivált emberi erőforrások biztosítása**
- **az emberi méltóság visszaadása minden embernek.**

Az interjúalanyok a szervezet e két utóbbi célkitűzésének megvalósítási lehetőségeként és kereteként határozzák meg a kínált felőttképzési programokat. A célok értelmezése azt jelenti, hogy a primér, egyéni előnyöket, és a szekundér, társadalmi hasznot hozó irányultság azonos hangsúllyal kerül előtérbe. A szakképzettség és a motivált munkavégzés a munkavállaló és a munkáltató (szélesebb keretek között a társadalom) szempontjából egyaránt fontos, nem csak a minőségi munkavégzés szükségessége, hanem az egyéni beteljesülés, önmegvalósítás szintjén tetten érhető hozadéka miatt is. Emellett, közvetetten a szervezet a képzési programok által az egyéni és ezáltal társadalmi jólét szintjének emelkedési lehetőségét, az emberi méltóság adását/visszadását is kívánja nyújtani.

## **2. Tevékenységi területek**

A Gyulafehérvári Caritas tevékenységei a következő szakterületek köré csoportosulnak:

- otthoni gondozás
- idősgondozás
- családsegítés
- gyermekek és fiatalok felkarolása
- fogyatékkal élő személyek támogatása
- integrációs programok romáknak
- **képzési programok**
- egyéni szociális támogatások
- önkéntesség
- katasztrófa-program

A tevékenységi területek egységesen a szociális dimenzióban elhelyezkedő ágazatok. Az egyházi jelleg érhető tetten a szociális kérdések iránti érzékenység megjelenítésében, a szociális problémák felszámolására tett kísérletben. A szociális szférában jelentkező igények és szolgáltatások lefedésére állami szinten történnek

kísérletek, de ezek korántsem képesek mindazokra a problémákra választ adni, amelyek a romániai társadalomban alapvető és megoldandó kérdésekként megjelennek. Az egyház - a Caritas szervezet vállalásai által - azokat a hiátusokat, fehér foltokat jeleníteni meg a szolgáltatásaiban, amelyekre az állam nem, vagy csekély mértékben figyel.

### 3. Felnőttképzési tevékenység

A tevékenységi területek skáláját szem előtt tartva, a felnőttképzés szempontjából kiemelkedő jelentőségűek a képzési programok.

A Caritas képzési kínálatának vizsgálata jelzi, hogy a szervezet küldetésének és célkitűzéseinek rendelődik alá, és elsősorban a szociális szféra területét öleli fel, az egyéni életminőség növelésének funkcióját vállalja magára.

#### 3.1. Otthoni gondozás-képzés

Az otthoni beteggondozás területén a Caritas egyedi és széleskörű, több mint 10 éves tapasztalattal rendelkezik, és az igények szerint hatékonyan nyújt segítséget azoknak a családoknak, akik beteg hozzátartozójuk ápolásának terhét hordozzák. A külső segítségnyújtás szükséges (volt), de nem bizonyult elégségesnek. Ezért feladatuként és kötelezettségként határozza meg egy ilyen irányú saját szakképzési kínálat kidolgozását. Így jön létre az államilag akkreditált idő- és otthoni beteggondozó szakképzés ajánlata a képzési lajstromban. Később az otthoni idősgondozó szakképzés kiegészül az otthoni gondozás más területeivel: létrejön az otthoni beteggondozó és a gyermekgondozó szakképzés is. Ennek megfelelően ma az otthoni gondozás területén három különböző szakirányt találunk:

- a. Otthoni idősgondozó szakképzés
- b. Otthoni beteggondozó szakképzés
- c. Gyermekgondozó szakképzés

Az Országos Képzési Jegyzékben (Romániában: Országos Foglalkoztató Lista) elismert szakmaként 2006-ban jelennek meg. Kezdetben (2006 októbere – 2008 márciusa között) a képzésbe a már aktív Caritas munkatársakat szolgáltatták meg, így a Caritas – Otthoni Gondozás 49 kollegája szakosodott otthoni idősgondozóvá. 2008 októberétől meghirdetik a képzéseket a szervezeten kívüli érdeklődők számára is; a fő cél a családtagok szakszerű ellátási ismereteit és gyakorlati tudásának gazdagítása. Ma már célcsoportként három érintett-kategóriát jelölnek meg:

- gyakorlati tapasztalattal rendelkezők (olyan felnőttek, akik már ezen a területen tevékenykednek, családtagként vagy ápolói minőségben), de szakképzettség nélküliek
- azok, akik hivatást éreznek az ápoló-gondozó szakma iránt
- illetve munkanélküliek, akik új munkalehetőséget találhatnak az átképzést követően

Hargita megyében a képzés két párhuzamos **helyszínen** folyt: Csíkszerdában és Gyergyószentmiklóson.

A **hallgatóságot** a gyergyószentmiklósi Szent Erzsébet Öregotthon és az állami öregotthon alkalmazottai, valamint családtagjaikat ápoló személyek alkották, akik felismerték, hogy a mindennapi gondozói munkájuk során szükség van szakismeretre és a végzettség tanúsítására is. A személyes érintettség és az elkötelezettség erős motivátorként hat. Ennek következtében a Caritas-Iskola vezetője a lemorzsolódás elenyésző mértékéről számol be (programonként 1-1 személy).

A résztvevők számát és nemi eloszlását az alábbi táblázatban összegeztük:

Képzési program	Résztevők száma összesen	Férfi	Nő
1. Otthoni idősgondozó szakképzés	49 fő	6	43
2. Otthoni beteggondozó szakképzés	31 fő	–	31
3. Gyermekgondozó szakképzés	37 fő	1	36
4. Képzők képzése szakosodás	41 fő	5	36

### 1. táblázat: a csíkszeredai Caritas-iskola hallgatói létszámalakulása és nemi eloszlása

A táblázat adatai szemléltetik, hogy az otthoni gondozási szakmai képzési programok elsősorban a nők számára jelentenek szakosodási vagy átképzési lehetőséget, a férfiak jóval kisebb arányban keresik ezen a területen az életminőség javításának megoldásait. A nemi aránytalanság (a férfiak javára) a mezőgazdasági programnál is visszaköszön.

A résztvevők életkori jellemzőit, melyek azt mutatják, hogy a képzést nagyobb arányban a középkorú felnőttek veszik igénybe, az alábbi táblázatba szintetizáltuk:

Képzési program	Résztevők száma születési év szerint				
	összesen	1950-1960	1960-1970	1970-1980	1980-1990
Otthoni idősgondozó	49	8	16	16	9
Otthoni beteggondozó	31	4	10	14	3
Gyermekgondozó	37	4	17	11	5
Képzők képzése	41	-	9	17	15

### 2. táblázat: A képzési programban résztvevők születési adatai

**A képzésben résztvevő oktatók:** Az oktatók életkori eloszlása 28-45 éves korosztály. Végzettségük tekintetében: rövid és hosszabb felsőfokú képzésben, ún. technikumban (érettségi + 3 év) vagy felsőoktatásban szerzett oklevéllel rendelkeznek.

Többnyire a Caritas iskola főállású munkatársai, akik 2008-ban a Szülőföld Alap támogatásával oktatói képzésben vettek részt (lásd: Képzők képzés program). Ez egy államilag elismert tanfolyam, amely feljogosítja a végzettjeit az előadói munkakör betöltésére. A Caritas Iskola munkatársai főtevékenységként oktatnak, azonban képzésenként 1-2 külső oktató meghívása szükséges. Programonként 8-10 előadó tanít.

#### A képzők képzése

Ez a szakirány nem akkreditált képzésként jelenik meg a képzési kínálatban. A felnőttképzést szabályozó 129/2000 kormányrendelet kötelezi az oktatókat 2010. január 1.-től: felnőttoktatásban előadóként csak a végzettséget bizonyító okirat birtokában lehet dolgozni képzői minőségben részt venni. A Caritas-szervezet tehát itt is, elsődlegesen a saját rendszerének olajozott működésbiztosítási igényével hozza létre a képzők képzése programot a felnőttképzés ellátói számára. A jövőre vonatkozó tervek között szerepel a képzés nyitottá tétele „külső”, nem a Caritas munkatársaként felnőttképzésben tevékenységet folytató egyének számára is.

A képzések **időtartama** változó - amint az alábbi táblázat is jelzi - a célzott szakterület igényei, sajátosságai szerint:

<b>Képzési program</b>	<b>Óraszám</b>
1. Otthoni idősgondozó szakképzés	360 óra
2. Otthoni beteggondozó szakképzés	720 óra
3. Gyermekgondozó szakképzés	360 óra
4. Képzők képzése szakosodás	90 óra

### **3. táblázat: A képzési programok időtartamai**

## **3.2. Kinesztétikai képzés**

A Kinaesthetics, mint szakma még nem ismert Romániában. A beteggondozásban hoz új szemléletet, hiszen az ágyhoz kötött betegek saját energiaforrásának mozgósítására alapozva kívánják egyrészt mozgáskoordinációjukat serkenteni, másrészt az ápoló tevékenységét megkönnyíteni. Ezért a képzést elsősorban a beteggondozás területén dolgozók számára hirdetik meg. A svájci Kinaesthetics Szövetség támogatásával több Carits-munkatárs is résztvett a **kinesztetika szakterületén trénerképzésen**. Az alapképzések előadói az Európai Kinaesthetics Szövetség svájci trénerei voltak. Elsőként tehát a Caritas munkatársakat képezték, évente 5-6 alkalommal 14 fő/csoport sajátíthatta el az alapokat, majd szintén az Európai Szövetség trénerei képezték a saját trénerüket is – 10 Caritas-munkatárs személyében. Ezen képzés kínálat 2009 év októberétől vált nyitottá – az állami ápolási központok, öregotthonok alkalmazottai számára is.

## **3.3. Mezőgazdasági szakképzés**

A Caritas vidékfejlesztés-szervezési programjának keretében jelentkezik a felnőttképzési programként a mezőgazdasági szakképzés. Ezen belül szakosodási lehetőségként az állattenyésztő és növénytermesztő mezőgazdász területet jelölik meg. A képzési terület meghonosításának gondolata hasonlóan jelentkezik, akár a szervezet alakulása. A nemzetközi segélyként kapott gépek kiosztását követi annak felismerése, hogy az eszközök szakszerű használatának képesítése hasonlóan nagy (vagy még nagyobb) segítség lehet, akár egy kapott eszköz.

Ezt a szakirányt a szervezet csak a gyergyószentmiklósi helyszínén kínálja, a Szent Benedek Tanulmányi Házban. A szakképzési program fő célkitűzéseként a fiatal mezőgazdászok támogatása fogalmazódik meg. A képzésfelelős további általánosabb és távolabbi célokként jelöli meg a népművelést „ne csak a tévé alakítsa a szemléletmódjukat”, egy megfelelő szemléletmód alakítását és az igény szint emelését, olyan elégedett embereket kibocsátást, akik nem érzik azt, hogy vágyaik elérhetetlenek. Ennek tükrében lehetővé válik a helyben, szülőföldön megteremthető megfelelő életminőség. Ennek az ún. gyakornokprogramnak a keretében 1993 óta folyamatosan készítetnek fiatal gazdákat és gazdaasszonyokat a modern mezőgazdaságot elsajátítására. A képzés nyitott, életkortól és felekezeti hovatartozástól függetlenül fogadják az érdeklődőket. A programban való részvétel költségtérítéses, de a szociálisan hátrányos helyzetűeket a szervezet segíti a finanszírozásban.

A program 270 elméleti, valamint 370 gyakorlati órából áll. A felkészítés folyamatában két szakaszt különíthetünk el.

**I.** Az első, az **előképzés** szakaszaként tételeződik és szerkezetében elméleti képzés, gyakorlat és nyelvi fejlesztés történik. Az intenzív német

nyelvtanfolyam rendeltetése felkészíteni a résztvevőket a képzés második nagy szakaszára, a külföldi szakmai gyakorlatra. A nyelvi órák mellett hetente egyszer szakmai gyakorlaton vesznek részt a Caritas mezőgazdasági részlegének gazdaságában, illetve esténként szakelőadásokat hallgathatnak a tanulmányi házban. Az előadásokat állatorvosok, növényvédelmi szakemberek és agrármérnökök tartják a fiatal gazdáknak. A tanfolyamok két, 12 hetes turnusban zajlanak, a résztvevők 10-15 fős csoportokban tanulnak.

## **II. A szakmai gyakorlat** keretében a résztvevők Németországban vagy Svájcban sajátíthatják el a modern mezőgazdaság alapjait egy 4-18 hónapos szakmai gyakorlat során.

A résztvevők **életkori megoszlását** vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy a képzés elsősorban a fiatal felnőtt férfiak számára vonzó: a résztvevők fiatal felnőttek 80% és középkorúak 20% arányban. Többnyire férfiak, kb. 5% nő. Azt érzékeljük, hogy a nemi eloszlás tekintetében az arányok megfordulnak az otthoni gondozás képzési programmal összevetve, az életkor tekintetében itt inkább a fiataloknak nyújt perspektívát, míg az előzően bemutatott képzés elsődlegesen a középkorúak számára vonzó. A jelentkezés feltételei nem szigorúak. A leendő résztvevőtől legalább 8 elvégzett osztályt várnak el, valamint egy egyházi ajánlást.

Az utóbbi három év **hallgató létszámalakulásának** vizsgálata azt jelzi, hogy az érdeklődés a képzési program irányába nem csökken. 2006-ban 120 személy végezte el, 2007-2008-ban 168 személy jutott akkreditált mezőgazdasági oklevélhez a képzést követően.

A képzési programban állandó jelleggel öt egyetemi végzettséggel rendelkező **oktató** nyújtja a szakismereteket. Életkoruk a fiatal középkorútól az idős kategóriáig terjedően széles skálán mozog.

Kiegészítő jellegű, rövid idejű képzések meghirdetése által érzékenyíteni próbálják a gazdákat a munkájuk korszerűsítése irányába. Ennek a célnak alárendelten tartanak néhány hétvégét igénybe vevő szakirányú képzéseket (pl. hús-marha tenyészet, pályázatírási ismeretek) vagy egy-egy délutánra kiterjedő klubbszerű képzéseket, ahol aktuális információkhoz juttatják a gazdákat, pl. aktuális pályázati kiírások.

### **3.4. Más képzések:**

A Caritas szervezet további képzési programok szervezését és lebonyolítását is felvállalja. Ezek részletező bemutatására nem vállalkozunk egyrészt, mivel a nem vizsgált képzési helyszíneken szervezik ezeket, másrészt, mert nem folyamatosan szervezett és nyitott felnőttképzési programokként szerveződnek (egyelőre). Két programot elemünk ki ezek közül:

#### **a. Szupervízós tanácsadás és szociális munkások szakmai kísérése**

A képzés célja, hogy a Gyulafehérvári Caritas 15 munkatársa elsajátítsa a szupervíziót, mint egy olyan speciális tanácsadási formát, amely felhasználható a szervezeten belül, vagy akár más külső szervezeteknél szociális munkával foglalkozó személyek szakmai kísérésére és támogatására. A képzés 2007 áprilisában indult és 2008 áprilisában fejeződött be. A tananyagot öt képzési modul keretében sajátították el a résztvevők, amelyeket felső-ausztriai, komoly szupervíziós gyakorlattal rendelkező trénerok vezettek. A képzési modulok között a résztvevők az elsajátított ismereteket peer-csoportokban gyakorolták. A képzést a Német Caritas-Szövetség támogatta, a Linzi és Gyulafehérvári Caritas szervezte, szakmai irányítását pedig a felső-Ausztriai szupervízorok szövetségének trénerai végezték.



## b. Katasztrófa program

A képzési program célkitűzése különböző katasztrófa helyzetekre való felkészülési kapacitás növelése, a bekövetkezett katasztrófák következményeinek csökkentése, segítségnyújtás a rászoruló családoknak az újjáépítésben.

### 4. A felnőttképzések általános jellemzői:

A Caritas-szervezet felnőttképzésében formális (oklevelet is nyújtó) képzéseket találunk nagy arányban. Ezeket kiegészítik non-formális képzése, a meghatározott rendszerességgel, kötött tematika feldolgozása céljával szerveződő tanulási szituációk. A tanított **tartalom** azon szakmai szttenderdek mentén strukturálódik, amelyek meghatározzák a tananyagot. A képzés folyamán ezek bővülnek az oktató által fontosnak ítélt, főként gyakorlati otthonápolási tapasztalatokból leszárdó ismeretekkel. Ezek tananyaggá válsága oktatói együttműködés keretében történik. Az elméleti ismeretek és a gyakorlati tudás fejlesztése egyaránt célként tételeződik. Nagyobb hangsúly azonban a gyakorlati vonatkozásokon van. Minden szakképzés 1/3 részét elméleti oktatás, míg 2/3 részét a gyakorlat képezi. A gyakorlati ismereteket a hallgatók terem- és terepgyakorlaton sajátítják el. Például, az otthoni gondzó képzésben és ennek különböző szakirányaiban a gyakorlati felkészítés e két különböző formájával találkozunk. Egyrészt teremgyakorlat keretében fejlesztenek olyan alapkészségeket, amelyek hiányában a betegellátás szakszerűsége nem biztosítható, majd terepgyakorlat keretében teljesedik ki a gyakorlati jártasságok és készségek tárháza. Az elméleti képzés és a teremgyakorlat az oktatási központban zajlik, a terepgyakorlaton a hallgatók az idős/beteg otthonában, az oktatók irányításával és értékelésével szerzik tapasztalataikat, a tevékenység életszerűségét biztosítandó. Gyermekgondzó képzés esetében gyermekközösségekben – napközi, óvoda valamint a fogyatékkal élők nappali foglalkoztató-központjában.

A képzési **módszerek** vonatkozásában a tanulói (hallgatói) tevékenységet előtérbe állító eljárások, technikák kerülnek előtérbe, így a képzések alapvető jellemzője az interaktivitás. A csoporton belüli kommunikáció, a órán szerzett tapasztalatok meghatározóak. A felnőttkori tanulás alapvető sajátosságának megnyilvánulása, - hogy a felnőtt tanuló kevés időt fordít – elsődlegesen más szociális szerepeiből adódó elfoglaltsága miatt – az otthoni ismeretgazdagításra, - miatt a képzésen való aktív részvétel akár a felkészülés sikerességének záloga is lehet. *“Amit a hallgató megtapasztal, azt viszi magával.”* (interjúalany) Az értékelés folyamatos, az oklevél megszerzésnek feltétele a sikeres záróvizsga, amely elméleti ismereteket és a gyakorlati készségeket egyaránt méri. Ugyanakkor fontos szerepet tulajdonítanak a felkészítés ideje alatt a csoportokon belüli interperszonális kapcsolatok gazdagításának, a csoportkohézió növelésének (különösen az otthoni beteggondozói szakirányban). Ennek háttérében a későbbi szakmai kooperáció alapjainak megteremtése húzódik meg célkitűzésként.

Az **órarend** összeállításában a képzésfelelősök igen nyitottak a résztvevők igényeivel szemben, ezeket igyekeznek messzemenően érvényesíteni. Mint ismeretes a felnőttképzésben az egy alapvető szempont, hogy a tanuló felnőttnek segítséget nyújtssanak a különböző szerepeiből adódó feladatainak az összehangolására. Ennek megfelelően vnnak olyan helyzetek, amikor összevont, intenzív formában zajlik az oktatás, míg máskor kisebb egységekben, nagyobb időszakra kieresztve. A rugalmas órarendösszeállításnak (is) köszönhetően, jelenléti problémák ritkán merülnek fel. Az még nem történt meg, hogy valakit azért tanácsoljanak el, mert a jelenléti feltételeknek (max. 20% hiányzás megengedett) nem tett eleget.

**Tandíjak:** a képzési óraszámától függően változik (pl. 360 órás 550 RON; 720 órás 900 RON), de a jelölteknek 2-3 részletben lehet az összeget befizetni.

**Az eredmények** értékelése az elméleti és gyakorlati tudás vonatkozásában egyaránt előtérbe kerül. Különösen fontos a gyakorlati jártasságok, készségek magas színvonalon történő elsajátítása, így a klasszikus értékelési csatornákon kívül a szervezet a résztvevők tevékenységének minőségét más forrásokból szerzett információkkal is kiegészíti: pl. információkat szereznek az ápolott betegektől, a gyakorlat helyszínéül szolgáló kórházaktól, vagy azoktól a gazdáktól, ahol a mezőgazdasági képzési programban résztvevők szakmai gyakorlatukat végzik. A tanulmányi eredményeken kívül az intézménynek fontosak a képzésre, az oktatók munkájára vonatkozó visszajelzések is, ezért a résztvevők névtelen kérdőívek kitöltésével kinyilváníthatják a véleményüket, további igényeiket, képzés-optimalizálási javaslatokat, amelyeket a lehetőségek és elvárások realitása talaján a képző intézmény igyekszik is figyelembe venni. A képzési programok felelőse elégedettségének adott hangot a hallgatók által elért eredmények tekintetében, és főleg azt nyugtázzák megnyugvással, hogy a külső értékelések nagy többsége is messzemenően pozitív, végzettjeiket örömmel alkalmazzák a megfelelő szakterületeken.

**Az egyház szerepvállalása** a képzések megvalósíthatóságában a hallgatók toborzásában emelkedik ki. A papság ismerve a Caritas által kínált képzési lehetőségeket irányíthatja a potenciális résztvevőket a képzésben való jelentkezésre. A képzési tartalmak egyházi vonatkozásokkal történő feltöltése nem jellemző. Inkább rejtett tantervi formában az a szellemiség tör át a képzés egészén, ami a szeretetszolgálat önzetlen és elhivatott megéléséhez szükséges, sőt nélkülözhetetlen.

## **5. Kapcsolatok más felnőttképzési szervezetekkel**

Az egyes képzési programok bemutatásában már nem kerülhettük meg a kapcsolatok jelzését is. Ez arra utal, hogy a szervezet kapcsolati élők, nem egyszerűen formális kapcsolatok, hanem a képzés tartalmi vetületeiben is tetten érhetőek.

A kapcsolatok jók a nyugat-európai partnerszervezetekkel általában, de ezek között is kiemelkedőek a Linz-i Caritas-al, ennek felnőttképzési ágazatával. Hasonlóan jó kapcsolatokat ápol az intézmény magyarországi szervezetekkel, mint például a derbrecei RÉS-Egyesület, a Magyar Hospis Egyesület, akikkel szoros tartalmi együttműködési viszonyban vannak. Az interjúalanyok ezeken kívül együttműködési viszonyokról számolnak be a Máltai Szeretetszolgálattal, a Magyar Vöröskereszt, a Civitas és az Alpha Transilvania szervezetekkel is. Nagyon jó az együttműködés továbbá az önkormányzatokkal is, akikkel partneri szerződéseik is vannak az együttműködés intézményesülésének jelzéseként.

## **6. Jövőkép**

A felnőttképzés perspektívái életképesek a szervezeten belül. A képzés igen fontos ágazata a szervezeti tevékenységnek. Szerepe megerősödni látszik azáltal is, hogy a jövőre irányuló terveik sokfélék, szerteágazóak. Ezeket az alábbiak szerint rendszerezhetjük:

- a. Szociális dolgozói 720 órás másodszintű akkreditált képzés kidolgozása, és ennek elérhetővé tétele mind a Caritas, mind más szervezetek szociális munkával foglalkozó munkatársai számára.

- b. Kórházi segédápolói (infirmér) képzés bevezetése, akkreditálása, amelynek hiánypótló funkcióját igazolja, hogy jelenleg nincs ilyen képzés Romániában, holott ezen a területen sem bizonyul elégségesnek az ösztönös, intuíciora épülő cselekvés.
- c. A mezőgazdasági gyakornokprogram átalakítása, amely révén, ez agroturisztikai oktatással egészülne ki. Emellett hétvégeken tájékoztatók és továbbképzők szervezése az érdekelteknek a Bajor Parasztszövetség, a németországi InWEnt Alapítvány, valamint a Hargita Megyei Mezőgazdasági Iroda támogatásával.
- d. Prevenciós képzések szervezése Románia több településén, melynek során elkészülnek a települések prevenciós tervei. Ezekkel egyidőben fontos szerepet tulajdonítanak a helyi és az országos katasztrófavédelmi hatósággal való együttműködés keretmegállapodások kidolgozásának.
- e. A grazi (ausztriai) KIT szervezet (Krisisintervenzionsteam) segítségével egy önkéntes csapat képzésének megvalósítása, akik pszichológiai támaszt tudnak nyújtani a katasztrófa sújtott embereknek a lelki traumák feldolgozásában, hisz a szellemi veszteségek feldolgozásában ugyanúgy szükség van/lehet külső segítségre, mint a fizikai javak hiányának pótlásában.

Az elképzelések a tevékenységi kínálatot tartalmilag és formailag egyaránt gazdagítják. A tervek elemzése rávilágít arra, hogy a felnőttképzési tevékenység fő jellemzője a továbbiakban is alárendelődik a szociális vonulatnak, ebben az ágazatban helyezhetők el maradéktalanul, ami egyben a Caritas-szervezet szellemiségének kiteljesítését érdemben szolgálhatja.

## 7. Összegzés

A Caritas mint közhasznú, egyházi szellemiséget érvényesítő szervezet meghatározó szerepet tölt be és hiánypótló tevékenységet vállal fel valósít meg az erdélyi társadalomban. A szociális szolgáltatások hiányosságainak pótlásában vállalt szerepe felbecsülhetetlen Erdély azon településein, ahol a szervezet területi központtal rendelkezik.

A szociális tevékenységének alárendelten a felnőttképzésben nyújtott kínálata a második esély, szakosodási lehetőség, elhelyezkedés megkönnyítés, mindenképpen az életminőség javulás kifejezésekkel írható le. A szervezetben a felnőttképzési tevékenység fontos szerepet tölt be, életképességét egyrészt a résztvevők elhelyezkedési arányai és végzett munkájuk minősége, másrészt a gazdag jövőre vonatkozó terv-lajstrom, az elképzelések sokasága igazolja.

Az egyház küldetés-megvalósítását biztosító szervezatként fontos szerepet vállal a helyi közösségek felemelkedésében, a munkanélküliség felszámolásában, a szociális problémák csökkenésében, a társadalmi jólét biztosításában. A felnőttképzési programok olyan településeken erősödtek meg, ahol nagy arányban jelennek meg katolikus felekezeti hovatartozású hívek, tehát inkább ezen régiók felemelkedésében vállalnak szerepet. A képzési programokban azonban felekezeti hovatartozástól függetlenül vehetnek részt az érdeklődők. Ezzel együtt is állítható, hogy az egyházi intézmények – különböző szervezeteik által - jelentős szerepet vállalnak a helyi közösség életében. Ennek a szerepvállalásnak konkretizációjaként jelennek meg a bemutatott képzési központok, amelyek egyben azt is jól példázzák, hogy a társadalmi elvárások és az egyházi szellemiség összeegyeztetésének milyen konkrét módok állhatnak a helyi közösségek felemelésének szolgálatában.

***Felhasznált irodalom:***

BÁNYÁSZ JÓZSEF: Statisztikai adatok: felnőttképzés a Caritas – Vidékfejlesztés szervezésében, 2009.

GYULAFEHÉRVÁRI CARITAS: [http://www.caritas-ab.ro/index\\_main.php?menu=5&almenu=6&lang=hu#](http://www.caritas-ab.ro/index_main.php?menu=5&almenu=6&lang=hu#) , letöltés: 2009. 11. 20.

JUHÁSZ ERIKA (2008): Local Religious Communities and Organizations in Central and Eastern Europe as Venues for Adult Education. In: Pusztai Gabriella (ed): Religion and Values in Education in Central and Eastern Europe. Debrecen, CHERD, 403-410. p.

SZEKERES ILDIKÓ: Statisztikai adatok a Caritas Iskola tevékenységéről, 2009.

**Csimáné Pozsegovics Beáta – Horváthné Tóth Ildikó:**  
**A KÖZMŰVELŐDÉSI INTÉZMÉNYEK SZEREPE A**  
**NONFORMÁLIS TANULÁSBAN**

**I. Bevezetés**

Az Európai Unió által megfogalmazott *Memorandum az élethosszig tartó tanulásról* c. dokumentum kulcskérdései, mint az élethosszig tartó (lifelong) és az egész életet átfogó (lifewide) tanulás, a tudásalapú társadalom kihívásai érintik az óvodától az egyetemig lévő iskolarendszerű oktatást és továbbképzések rendszerét, az iskolarendszeren kívüli szak- és átképzéseket, illetve az emberi tevékenységekből adódó informális tanulást is, mely az élet bármely színterén, a mindennapi civil életben (családban, közművelődésben, közéletben, stb.) realizálódik. A Memorandum foglalkozik azzal is, hogy fontossá válik az egyének tanulási képességeinek kialakítása és fejlesztése, hogy erősödik a nonformális és informális területeken zajló tanulás jelentősége és megnövekszik az itt megszerzett tudások munka-erőpiaci értéke. Az unió cselekvési programja megerősíti a Memorandumban leírtakat, de ezen dokumentum a formális oktatás helyett az egész életen át tartó tanulást helyezi előtérbe, s ennek keretében értelmezi a közoktatás és a kultúráközvetítés egyéni intézményeinek tevékenységét. Mindkét dokumentum fő alapgondolata, hogy a formális oktatás mellett a nonformális és informális tanulás lesz jelentős, illetve az ezen utakon megszerzett tudások elismerésének szükségessége.<sup>84</sup>

Hazánkban, a felnőttképzésben való részvétel, illetve a képzések hatékonysága, hasznosulása nem kielégítő mértékű. Ennek oka az információ, az útmutatás, a segítő szolgáltatások hiánya. A képzésekben résztvevők többségében nem saját érdeklődésüknek megfelelően választanak a képzési kínálatból, hanem a támogatáshoz, a munkakör betöltéséhez szükséges jogszabályi előírások kényszerében, véletlenszerű választás alapján vesznek részt a hozzáférhető képzésben.<sup>85</sup>

A felnőttképzésben való részvétel függ a felnőttek motiváltságától és a társadalmi támogatottság mértékétől, illetve, hogy a felnőttképzés intézményrendszere hogyan képes reagálni a társadalom állandó kihívásaira, az egyének szükségleteire. Hogyan tudja megteremteni a tanuláshoz való rugalmas és széles körű hozzáférést, a megfelelő programkínálatot, a felnőtt tanulók korát, igényeit, anyagi és szociális helyzetéhez megfelelő képzési kínálatot, illetve módszertanát.<sup>86</sup> A képzési kínálatokból nagy a választék, s a támogatási lehetőségek is széleskörűek.

A közművelődési intézmények tökéletes helyet biztosíthatnának a képzések lebonyolítására, képzések bővítésére a felnőttek számára, főleg azokon a településeken, térségekben, ahol erre mindinkább szükség is lenne. Lakossági kapcsolatrendszerük, informatikai felszereltségük, illetve a dolgozók képzettsége lehetőséget adhat arra, hogy

---

<sup>84</sup> Kraiciné Szokoly Mária: Pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón. Andragógiai füzetek 1. Bp.: ELTE Eötvös Kiadó, 2006. 17-20. o.

<sup>85</sup> Juhász Ágnes: A felnőttképzésbe való bekapcsolódás segítése a közművelődési intézményekben – A Palló Projekt. 1. o.

<sup>86</sup> Kraiciné Szokoly Mária: i.m. 16. o.

a térségben élő felnőtteket tanulásra motiválja, informálja, de ezen erőforrások kihasználatlanok az ott élők számára.<sup>87</sup>

## **II. A közművelődési intézmények pályázati lehetőségei a felnőttképzés lebonyolítására**

A humánerőforrás fejlesztése elengedhetetlen, hiszen ez nagyban hozzájárul ahhoz, hogy javuljon a gazdaság versenyképessége, a foglalkoztathatóság javítása, illetve a munkavállalók ismeretei és képességei megfeleljenek a munkaerő-piaci követelményeknek, s a munkaerő kínálata lefedje a gazdaság fejlődése által támasztott újabb és újabb igényeket. Erre adnak lehetőséget a közművelődési intézmények által kidolgozott és lebonyolított képzési programok. Kiemelten foglalkoznak azzal, hogy a közművelődési intézmények mind szélesebb körben legyenek elérhetőek, hozzáférhetőek a felnőttek tanulását segítő szolgáltatások, különös tekintettel a hátrányos helyzetű társadalmi csoportokra, kistérségekre, és településekre.<sup>88</sup>

**A HEFOP/2005/3.5.4.** „*A felnőttképzés hozzáféréseinek javítása a rendelkezésre álló közművelődési intézményrendszer rendszerszerű bevonásával*” c. pályázat is lehetőséget teremtett az intézményeknek a felnőttképzés biztosítására. Ezen pályázat célja az volt, hogy a közművelődési intézmények és szervezetek – felhasználva a regionális képző központok felnőttképzési tapasztalatait és lehetőségeit – képessé és alkalmassá váljanak a munkaerő-piaci irányultságú, általános célú, nyelvi és szakmai kísérleti felnőttképzést segítő szolgáltatások kínálatára, képzések szervezésére, a képzéseket követően a résztvevők munkaerő-piaci és egyéb kompetencia-változásának vizsgálatára.

Az NFT II-n belül a közművelődési intézmények részére több pályázati lehetőség is rendelkezésre állt – melyek beadási határideje már lejárt – az egész életen át tartó tanulásához. Ilyen például az Oktatási és Kulturális Minisztérium által kiírt **TÁMOP 3.2.3/08/1/KMR:** „*Program a közművelődési intézményrendszer felnőttképzési kapacitásának bővítésére*” című pályázat, melynek célja, elősegíteni a közművelődési intézmények által kidolgozott és lebonyolított képzési programokat, legyenek elérhetőek, hozzáférhetőek a felnőttek tanulását segítő szolgáltatások. A 2001. évi CI. tv. által előírtak alapján képzések indítására, a felnőttképzési szolgáltatások körének bővítése, illetve minél több potenciális munkáltatóval való jó kapcsolat kialakítása, mely lehetővé teszi a képzések gyakorlati helyszínen lévő megvalósulását, illetve a kiképzett és képzettséget szerzett tagok foglalkoztatását.<sup>89</sup>

*Hagyományos közművelődési tevékenységek támogatása* terén ezen pályázat célja olyan közművelődési tevékenységek támogatása, mely a helyi lakosság kulturális alapismereteinek bővítését szolgálja.<sup>90</sup>

---

<sup>87</sup> Juhász Ágnes: i.m. 1. o.

<sup>88</sup> Program a közművelődési intézményrendszer felnőttképzési kapacitásának bővítésére (TÁMOP-3.2.3/08/1/KMR) című pályázati kiírás.

OKM Támogatáskezelő. <http://www.nfu.hu/html>, (2009. február 20.)

<sup>89</sup> Program a közművelődési intézményrendszer felnőttképzési kapacitásának bővítésére (TÁMOP-3.2.3/08/1/KMR) című pályázati kiírás.

OKM Támogatáskezelő. <http://www.nfu.hu/html>, (2009. február 20.)

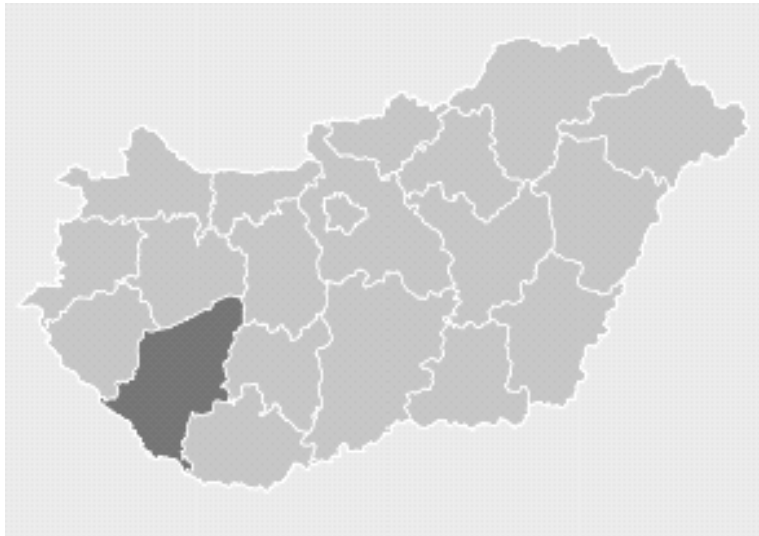
<sup>90</sup> Hagyományos közművelődési tevékenységek támogatása című pályázati kiírás. [http://www.pafi.hu/\\_pafi/palyazat.nsf/html](http://www.pafi.hu/_pafi/palyazat.nsf/html), (2009. február 20.)

A **TÁMOP 3.2.3/08/2-es** számú: „*A közművelődés a nem formális és informális tanulás szolgálatában*” című pályázata, amelynek célja, hogy az intézményeket alkalmassá tegye az új tanulási formák alkalmazására a gyermek és ifjúsági korosztály számára. Ezeket az új tanulási formákat elterjessze, látogatottságát és a formális oktatás hatékonyságát megnövelje. A pályázat további célja, hogy az iskolarendszeren kívüli képzési szolgáltatások az országban minél több helyen legyenek elérhetőek, leginkább a hátrányos helyzetű kistérségek és településeken élők számára.<sup>91</sup>

### **III. A Dél-dunántúli régió kaposvári kistérség közművelődési intézményeiben végzett felmérés**

#### **III.1. A Dél-dunántúli régió**

Az ország déli részén található. A Dél-dunántúli régióhoz tartozó megyék: Baranya, Somogy, Tolna megye. Megyei Jogú Városaik: Pécs, Kaposvár és Szekszárd. Területe: 14.169 km<sup>2</sup>. Népessége (a 2008-as adatok alapján): 325.024 fő. Településeinek száma: 245.



---

<sup>91</sup> A közművelődés a nem formális és informális tanulás szolgálatában (TÁMOP-3.2.3/08/2) című pályázati kiírás. OKM Támogatáskezelő.

<http://www.nfu.hu/content/2733/html>, (2009. február 20.)

**1. táblázat: Somogy megye kistérségei**  
(területi beosztás: 2007. szeptember 25., terület és lélekszám: 2007. január 1.)<sup>92</sup>

Kistérség	Székhely	Terület (km <sup>2</sup> )	Lélekszám	Település
Balatonföldvári kistérség	Balatonföldvár	254,63	11 803	13
Barcsi kistérség	Barcs	696,47	25 427	26
Csurgói kistérség	Csurgó	496,20	17 970	18
Fonyódi kistérség	Fonyód	372,84	23 785	11
Kadarkúti kistérség	Kadarkút	531,96	21 021	23
Kaposvári kistérség	Kaposvár	1041,14	101 309	54
Lengyeltóti kistérség	Lengyeltóti	272,62	11 483	10
Marcali kistérség	Marcali	922,50	36 358	38
Nagyatádi kistérség	Nagyatád	647,07	27 434	18
Siófoki kistérség	Siófok	373,19	38 042	10
Tabi kistérség	Tab	427,24	13 864	24

Somogy megye megyeszékhelye: Kaposvár. Területe: 6035,86 km<sup>2</sup>.

### **III.2. A Kaposvári Kistérség**

A Kaposvári Kistérség Somogy megye közepén található. A kistérség jelenleg 54 településből áll. Somogy megye kistérségei közül a Kaposvári Kistérség területe, településszáma és lakónépessége a legnagyobb. Társadalmi, gazdasági és infrastrukturális szempontból elmaradott, illetve az országos átlagot jelentősen meghaladó munkanélküliséggel sújtott települések jegyzékében szerepel – 2007-es adatok alapján – a Kaposvári kistérség 41 települése. Ezt a számot csökkentette a 2008 január 1-től életbelépett határozat, miszerint a Kadarkúti mikrotérség kivált (23 településsel), és önálló kistérségként működik tovább. A kaposvári statisztikai kistérség területén 2 db önszerveződés alapján létrejött ún. vidékfejlesztési kistérség, vagy más néven mikrotérség található: az Igali mikrotérség és a Kaposvár-Somogyjádi mikrotérség.

### **III.3. Anyag és módszer**

2009. január-február hónapban egy kutatást végeztünk kolléganőmmel a Dél-dunántúli Régió Kaposvár kistérségében.

Kutatásunk általános célja az volt, hogy a Dél-dunántúli Régió Kaposvári Kistérségében a közművelődési intézmények élnek-e a nonformális, informális képzést

<sup>92</sup> A 2007-es KSH adatai alapján



támogató pályázatok adta lehetőségekkel, illetve folytatnak-e valamilyen nonformális/informális képzéseket.

Konkrét célunk az volt, hogy a Kaposvári Kistérség településeinek közművelődési intézményeiben van-e valamilyen nonformális vagy informális képzés; pályáztak-e a települések intézményei a képzési szolgáltatás bővítésére, ha igen, milyen hatékonysággal, illetve hozzájárulnak-e a felnőtt lakosság tanulási szükségleteihez, igényeihez, valamint hogy milyen a térségben a rendelkezésre álló nonformális felnőttképzési kínálat és az ezekhez szükséges infrastruktúra.

A vizsgálat célterülete a Dél-dunántúli Régió Kaposvári Kistérség településeinek közművelődési intézményei. A kutatás módszere kérdőíves felmérés volt. A vizsgálatot 54 település közművelődési intézményében végeztük el.

#### *Hipotéziseink:*

1. A kiválasztott kistérség közművelődési intézményei kihasználják a felkínált pályázati lehetőségeket.
2. Minden településen működik valamilyen közművelődési intézmény – művelődési ház, közösségi ház, faluház, teleház – így kihasználják a lehetőségeket, hogy közelebb vigyék az emberek lakóhelyéhez a képzéseket ellensúlyozva azt a tényt, hogy a képzések megvalósulása Magyarországon a városokban történik.
3. A közművelődési intézmények rendelkeznek a képzésekhez szükséges infrastruktúrával, és a szakemberek megfelelően képzettek.

#### **IV. A kutatás eredményei**

A kistérség településeinek **54 kérdőívet** küldtünk ki, ebből **22 érkezett** vissza, ami **40%-os arány**.

A visszaérkezett kérdőívek közül 9 településen valósult meg valamilyen képzés. Azokból az intézményekből, ahonnan nem kaptuk vissza a kérdőívet, személyes rákérdezés után azt a választ kaptuk, hogy nem valósultak meg képzések, és az intézmények sem működnek megfelelően, csak bizonyos rendezvények ideje alatt használják. Kaposvár megyeszékhely, ezért a kaposvári közművelődési intézményekben megvalósuló képzéseket külön elemeztük, mivel ezek az intézmények megfelelő infrastrukturális és anyagi háttérrel, humán erőforrással rendelkeznek ahhoz, hogy képzési programokat tudjanak indítani.

**2. táblázat: Kaposváron megvalósuló képzések**

<b>Kihelyezett képzések</b>			
<b>Képzés megnevezése</b>	<b>Képzésben résztvevők száma</b>	<b>Képzés időtartama</b>	<b>Képzés megvalósulásának időpontja</b>
Szakmai – informatika („Kattints nagy!” program)	Összesen: 50 fő (5 csop.; 10-10 alkalom)	5 hét/csoport	2008. tavasz és ősz
Orosz nyelv	9 fő	folyamatos	2008-2009
Orosz nyelv vizsga előkészítő	7 fő	folyamatos	2008-2009
Tánciskola	16 fő	4 hét	2008. október
Fund Művészeti Iskola Cigány zene és tánc	15 fő	folyamatos	2008-2009
Ismeretterjesztő előadások	416 fő	folyamatos (4-6 alkalom)	2008
Tánciskola	27 fő	folyamatos	2008-2009
Pilates torna	20 fő	folyamatos	2008-2009
Jóga tanfolyam	10 fő	folyamatos	2008-2009

**3. táblázat: Kaposváron a felnőttképzési nyilvántartásban szereplő intézményekben megvalósuló képzések**

<b>Képzés megnevezése</b>	<b>Képzésben résztvevők száma</b>	<b>Képzés időtartama</b>	<b>Képzés megvalósulásának időpontja</b>
Jazz Balett	30 fő	10 hónap	2008-2009
Hastánc (kezdő,haladó)	30 fő	10 hónap	2008-2009
Gitár tanfolyam	20 fő	10 hónap	2008-2009
Balett előkészítő	15 fő	10 hónap	2008-2009
Zongora tanfolyam	20 fő	10 hónap	2008-2009
Dob tanfolyam	15 fő	10 hónap	2008-2009
Színház Stúdió	15 fő	folyamatos	2008-2009
Magánének	25 fő	10 hónap	2008-2009
Szolfézs oktatás	10 fő	10 hónap	2008-2009

Ezek a képzéseken, átlagosan 5-10% a lemorzsolódási arány.

A Kaposváron kívüli intézmények esetében a következő eredményeket kaptuk.

Ezeknél az intézményeknél megdőbbsenve tapasztaltuk, hogy az intézmények azt nyilatkozták, hogy nem szerepelnek a felnőttképzési nyilvántartásban, mégis saját képzések közé sorolták az alábbi képzéseket.

**4. táblázat: Kaposváron kívüli saját képzések**

<b>Saját képzés</b>				
<b>Képzés megnevezése</b>	<b>résztvevők</b>	<b>Résztvevők száma</b>	<b>Megvalósulás időpontja</b>	<b>Lemorzsolódás</b>
Időskorúak alapszintű számítógép oktatása	nyugdíjasok	10 fő	2005	-
Nyelvi	munkanélküliek, középkorú munkavállalók	15 fő	2009	20%
Internet-használói	Nyugdíjasok, romák	10 fő	2009	-
Autóvezető	fiatalok	7 fő	2008	-

**5. táblázat: Kaposváron kívüli kihelyezett képzések**

<b>Kihelyezett képzés</b>				
<b>Kihelyezett képzés</b>	<b>Résztvevők</b>	<b>Résztvevők száma</b>	<b>Időpont</b>	<b>Lemorzsolódás</b>
HEFOP-2.2.1.-06/1.-2007-03-0035/4.0 „Szociális felzárkóztatás a 67-es út mentén”	munkanélküliek	30 fő	2008	-
Európai Unió (munkajogi) ismeretek	munkanélküliek	30 fő	2008	-
Munkaerőpiaci tréning	munkanélküliek	30 fő	2008	-
Romológia képzés	munkanélküliek	30 fő	2008	-
Számítógépkészítő	munkanélküliek, nyugdíjasok	67 fő	2008	18%
7-8 oszt. felzárkóztató	munkanélküliek	20 fő	2008	20%

Az infrastrukturális ellátottsággal kapcsolatban a felmérésekből az derül ki, hogy a Kaposváron kívüli intézmények színtje – kevés kivételtől eltekintve – csak előadóteremmel rendelkeznek. Az előadótermeken kívüli infrastruktúrával 5 intézmény rendelkezik.

<i>számítógép</i>	<i>internet</i>	<i>nyomtató, szkenn</i>	<i>projektor</i>
20	+	+	
20	+		+
4	+		
5	+		
1			

Rákérdeztünk arra, hogy az intézmények pályáztak-e a közművelődési intézmények felnőttképzésben betöltött szerepének növelése érdekében meghirdetett pályázatokon. Az elmúlt időszakban egyik intézmény sem pályázott, a TÁMOP-on belül az egyik kaposvári intézmény pályázott, aki tervezi a dolgozók képzését a felnőttképzési szolgáltatásokkal kapcsolatban.

Arra a kérdésre vonatkozóan, hogy az intézményekben dolgozók közül hányan vettek részt eddig valamilyen felnőttképzés indításával kapcsolatos képzésben, azt a választ kaptuk, hogy az elmúlt időszakban a vizsgált intézményekben mindössze 2 fő vett részt képzésben, ez pedig IT-mentor képzés volt.

## V. Következtetések, javaslatok

A kistérségben lefolytatott kutatás eredményei megcáfolták azt a hipotézisünket, hogy a közművelődési intézményhálózat közelebb viszi az emberek lakóhelyéhez a képzéseket. A kistérségben továbbra is fenn áll azoknak a korábbi kutatásoknak a megállapításai, hogy a városokban koncentrálódnak a – bármilyen formában megvalósuló – felnőttképzések, és különösen hátrányosan érinti azokat a településeket, amelyek nagyobb városok – megyei jogú város – környezetében helyezkednek el, de hátrányos helyzetűeknek számítanak és a távolság, a földrajzi elhelyezkedés, vagy az úthálózat miatt nem megoldott a rendszeres tömegközlekedés sem, így nincs közvetlen kapcsolatuk a várossal.

A Kaposváron kívüli képzések minimálisak; összesen 4 db saját képzés és 6 db kihelyezett képzés valósult meg. Ezzel kapcsolatosan megállapítottuk, hogy az intézmények nincsenek tisztában a törvényi kötelezettséggel, mivel nem szerepelnek a felnőttképzési nyilvántartásban, és mégis indítanak képzéseket. Ezek az intézmények nem pályáztak, nem rendelkeznek megfelelő humánerőforrással és anyagi háttérrel, hogy intézményeiket fenntartsák, vagy továbbfejlesszék, ezért számukra pályázni sem érdemes.

Kaposvár ezen a területen is kivételt képez, hiszen a megyeszékhely közművelődési intézményeiben megvalósuló képzések nagy számban vannak jelen, az intézmények jó infrastrukturális háttérrel rendelkeznek, és a továbbiakban tervezik az intézmények és a humánerőforrás továbbfejlesztését a felnőttképzési célú szolgáltatások tekintetében.

Úgy gondoljuk, mindenképpen szerencsés lenne, ha élnének a települések a pályázatok adta támogatásokkal, hiszen a lehetőségek széleskörűek, a képzési kínálatból bőven lenne választék. Ehhez azonban fontos lenne, hogy a települések közművelődési intézményeiben dolgozó szakemberek képezzék vagy képeztessék magukat. Az így megszerzett ismeretekkel, tudással fel tudják mérni a munkaerő-piaci igényeket, s annak

megfelelően képzéseket indítani, valamint biztosítani az ott élőknek, hogy melyik szakma megszerzésével kerülhet vissza a munkaerő-piacra, vagy egy magasabb pozíció betöltésére.

A települések, közművelődési intézmények infrastrukturális helyzetét tekintve megoldás lehetne, hogy társuljanak az önkormányzatok, ezáltal kevesebb helyet lehetne fenntartani. A vizsgált kistérség zöme hátrányos helyzetű és zsáktelepülés. Sokszor Kaposvárral együtt elemzik (hiszen Kaposvár is része a Kaposvári Kistérségnek), ami azt is jelenti, hogy ami Kaposváron megvalósul, az a környező településeken is, de ez tudjuk, hogy nem így van. Kaposvár fejlett térség, így az adatok csak torzítják a kialakult képet. A felmérésből kapott eredmények alapján, a későbbiekben folytatni kívánjuk a kutatást Somogy megye többi kistérségére vonatkozóan is.

### ***Felhasznált irodalom:***

Juhász Ágnes: A felnőttképzésbe való bekapcsolódás segítése a közművelődési intézményekben – A Palló Projekt. 2 o.

Kraiciné Szokoly Mária: Pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón. Andragógiai füzetek 1. Bp.: ELTE Eötvös Kiadó, 2006. 203 o.

Program a közművelődési intézményrendszer felnőttképzési kapacitásának bővítésére (TÁMOP-3.2.3/08/1/KMR) című pályázati kiírás. OKM Támogatáskezelő. <http://www.nfu.hu/html>, (2009. február 20.)

A közművelődés a nem formális és informális tanulás szolgálatában (TÁMOP-3.2.3/08/2) című pályázati kiírás. OKM Támogatáskezelő <http://www.nfu.hu/content/2733/html>, (2009. február 20.)

Hagyományos közművelődési tevékenységek támogatása című pályázati kiírás. [http://www.pafi.hu/\\_pafi/palyazat.nsf/html](http://www.pafi.hu/_pafi/palyazat.nsf/html), (2009. február 20.)

2007-es KSH adatok

*Erdei Gábor:*

## **A NEM FORMÁLIS ÉS INFORMÁLIS TANULÁS FELTÉRKÉPEZÉSE: A MUNKAHELYI TANULÁSOK REGIONÁLIS SZEGMENSEI**

### **1. Bevezetés**

A elmúlt egy-két évtizedben széleskörű diskurzus bontakozott ki a nem formális, informális tanulás témakörében, amely jelenségről már az 1970-es évek szakirodalma is szól. Miközben a nem formális, informális tanulás mintegy a tanulás jelenségét terjeszti ki és ad számára holisztikus megközelítési lehetőséget, a feszültség a formális valamint a nem formális, informális tanulások között meglehetősen kézzel foghatóvá vált. Másrészt utóbbiak vizsgálata egyre több szintre terjedt ki, azonban a munkahelyek szerep magasán kiemelkedik a többi közül. A következő rövid elméleti részben ezen folyamat kialakulását próbáljuk megragadni. Azt az követő empirikus kutatásban pedig egy két régiót bemutató, a munkahelyi tanulások sajátosságait ismertető összehasonlítást ismeretünk.

### **2. A formális és nem formális, informális diskurzus alakulása**

A korai, 70-es évek publikáció egyrészt a formális oktatás reformálása, jobbítása érdekében fordultak a nem formális, informális tanulási jelenségek és szinterek felé, másrészt látható vált, hogy a változó társadalmi, gazdasági kihívásokra a fennálló iskola-rendszer kevésbé képes megfelelni. Ezen folyamatok közben a formális – intézményhez kötött – tanulás korábbi egyértelmű fölényét kezdi elveszíteni, mint ahogyan ezt Scriber és Cole 1973-ban írta, s amely munka ez ügybe mérőföldkönek is tekinthető. Az addig meglévő fölény részben a tudásnak azon arisztokratikus tiszteletéből fakadt, amely azt hangsúlyozta, hogy az emberiség számára hasznos, magasabb szintű tudás a formális intézmények falai között évszázadokon át felhalmozott ismeretekből fakad, s amely ismeretek strukturált, tudományos szinteket jelentő feldolgozása, megőrzése és átadása az oktatási intézmények privilégiuma (Scribner – Cole 1973). A formális tanulásban és képzésben történő részvétel pedig egyet jelent a magasabb társadalmi státuszok elérésével (Bernstein 1971). Így a nem formális és informális tanulási tevékenységek korábban egyfelől kevésbé vagy egyáltalán nem vizsgált tanulási jelenségek voltak, másfelől meglehetősen lenézett, egyszerű társadalmi jelenségként írták le ezeket.

Az 1970-es évek megjelenő változásai természetesen hosszabb érési folyamat eredményeként jelentek meg. A korszakban megjelenő gazdasági és társadalmi változások minden területen jelentős kihívásokat generáltak, amelyekre a formális oktatási rendszerek csak részben, nem teljes mértékben tudtak választ adni. Sőt sokan túlléptek ezen, és megfogalmazták a teljes oktatási rendszer fogyatékoságait és modernizálhatatlanságát (pl. Illich 1971). Ezekben a kritikákban szinte minden esetben alternatívaként, gyakran egyedüli megoldásként jelennek meg a nem formális, valamint az informális tanulások és tanulási közegek, szinterek. Hogy mennyire jelentettek ezek valós megoldást vagy csak egy nehezen megvalósítható és kiteljesedés előtt álló alternatívák voltak, más kérdés. Ugyanakkor oktatáskutatók, akik kulturális antropológiai szemmel (is) vizsgálták a problémát, hangsúlyozták, hogy például a

közösségek fejlesztésében szinte teljes mértékben hiányoznak a formális képzések, illetve amennyiben alkalmazzák ezeket, szinte teljes mértékben haszontalanok (Lave – Wenger, 1991). A későbbiek során a problémakört vizsgálva a kutatások megerősítették azt a véleményt is, hogy a formális tanulás nem kontextus független, és kultúrák közötti különbségek eredményeként ugyanazon tartalmak eltérően kimeneteket produkálnak (Lave 1996, Brown et al. 1989).

Erősítette a nem formális, informális tanulás szerepét és javította pozícióját az egyre szélesebb körben elterjedő nézet, amely hangsúlyozta, hogy a sikeres tanulás nem képzelhető el a „valamihez való tartozás nélkül”, másfelől a „valamihez való tartozás” elképzelhetetlen tanulás nélkül (Sfard 1998).

A kérdést bonyolította a hátrányos társadalmi helyzetűek formális képzésbe történő bevonásának lehetőségei és sikeressége, illetve az a kérdés, hogy az esetlegesen megerősödő nem formális tanulási környezetek mennyire tudnak választ adni ezen csoportok helyzetére, illetve helyzetük javítására (Turner 1960).

A diskurzusban megjelent a tanulási formák közötti határok meghúzásának problematikája. A három tanulási forma definiálása egyben a köztük lévő határok kijelölése vagy legalábbis ezen határok meghúzásának próbája. A határok keresése a különbözőség keresése is egyben. Azonban láthatón a három tanulási forma - a felnőttkori tanulásban - többségében egymásba kapcsolódva formálódik, jelenik meg. Számos esetben az egyik megnyilvánulásának eredményeként jelenhet meg a másik típusú tanulás. Gyakran a nem formális tanulásnak vannak formális elemei, máskor a nem formálisban fordulnak elő formális szegmensek. A tanulási formák közötti tiszta szeparálhatóság ritkán fordul elő.

Másfelől ritkák azon formális tanulási szituációk, amelyekben a nem formális és informális tanulás ne fordulna elő. Éppen ezért a tanulási formák közötti határok keresése az esetek többségében, a tanulás természetéből fakadóan nem lehet igazán sikeres. Másfelől a tanulási formák közötti határok felfedezése és megalkotása szituáció és tartalom függő. Vagyis minden egyes tanulási helyzet eltérő „lehatárolásokat” okozhat. A tartalom sajátossága és a vizsgálati célok szerint.

### **3. A munkahely és a nem formális, informális tanulás**

A munkahely társadalom leképező funkcióval is rendelkezik. Tekintettel arra, hogy a munkavégzés mellett, a formális tanulásoknak szűkebb, behatárolt terepe marad, ezért a nem formális és informális tanulások a munkahelyek világában különösen hangsúlyosak. Bár általánosságban a nem formális és informális tanulások hozadékaként tartják számon a társadalmi esélyegyenlőség javítását és a demokrácia formálását, kutatások ugyanakkor azt mutatják, hogy a magasabb munkahelyi pozícióban lévők nem formális és informális tanulási lehetőségei szélesebb körűek, komplexebbek, hasznosabbak, mint az alacsonyabb pozícióban lévőké (Rainbird 2000, Billett 2001, Evans et al. 2002).

Mindenestre a formális, nem formális és informális tanulás diskurzus és azt ezt befolyásoló gazdasági társadalmi folyamatok eredményeként a 2000-es évekre a téma megerősödött és integrálódott az európai térben kialakuló lifelong learning politikába. Ez az új helyzet, és politika tág teret adott a nem formális, informális tanulásnak. Ugyanakkor a téma körüli értelmezésekben rejlő különbségek és feszültségek implicite módon mutatnak arra, hogy egyrészt melyek a nem formális, informális tanulás hivatalos szakpolitikákba történő integrálásának problémái, másrészt milyen veszélyeket hordoz ez a formális tanulás számára (Björnåvold 2000).

A munkahelyi tanulás és nem formális, informális tanulás kapcsolatrendszer és ennek vizsgálta két ok miatt is elkerülhetetlen. Egyfelől napjaink munkahelyein egyre jelentősebb szerepe van a tanulásnak, és a tanulási tevékenységek többsége szemben a formális tanulással, a nem formális, informális keretek között zajlik. Vagyis a munkahelyek kiváló terepei a nem formális, informális tanulási tevékenységek vizsgálatainak. Másrészt a felnőttkori társadalom nem formális, informális tanulásainak többsége a munkahelyek világában realizálódik. A munkahelyek tehát a legjobb terepei a jelenség kutatásának (Hodkinson – Hodkinson 2001). Hodkinson – Hodkinson szerint a munkahelyeken megjelenő tanulás egy mátrixban elhelyezhető, amelyben 12 mátrix dobozt tudunk létrehozni (Hodkinson – Hodkinson 2001). Nem szándékozunk ezt a modellt részletekbe menően elemezni, de megjegyezzük, hogy a formális tanulás (jelen értelmezés szerint: a szándékos és előre eltervezett tanulási tevékenység) mindösszesen egy dobozban kapott helyett.

A munkahelyi tanulást a kutatók egy csoportja úgy írja le mint dominánsan informális jelenség (pl. Beckett – Hager 2002), míg mások a nem formális tanulást tartják ebben a formában dominánsnak (Eraut 2000). Azonban célszerű tovább lépünk ezen a dichotómián s említést tenni arról, hogy a munkahelyi tanulásban megjelenő nem formális, formális tanulások a régi fordista szervezetek helyébe lépő új típusú szervezetek tudás igényeire relevánsabb választ adnak, mint a régről ismert formális képzések (Beckett 1999). Az átalakult, megváltozott munkahelyeken a munkahelyi tanulások is számottevő változást mutatnak. Az egyik jelentős változás a képzések és formális tanulások csökkenése, pontosabban a nem formális, informális tanulási tevékenységek jelentős erősödése. Másodikként említhetjük a munkahely, mint tanuló szervezet értelmezését, s harmadikként azt, hogy a felerősödő tanulások alapvetően megváltoztatták, változtatják a munkahelyek minden sajátosságát, összetevőjét. A munkahelyi tanulás és a nem formális, informális tanulás rendelkezik egy közös gyökérrel, amely a tapasztalati tanulás irányába mutat (Kolb 1984).

Rövid elméleti értelmezésünket a munkahelyi tanulás és tanuló szervezet kapcsolatával zárjuk, s tesszük ezt azért, mert a tanuló szervezet koncepció kialakulásban alapvető szerepet játszott a nem formális, informális tanulás. A tanulás minden esetben tanulási környezethez rendelt, és ez a környezet meghatározza a tanulás milyenségét, mennyiségét. A kialakult tanulási tevékenység folyamatosan módosítja a munkahelyi környezetet, amely szintén visszahat és módosítja a szükséges tanulást. A tanuló szervezet további fontos ismérve, hogy tanulási lehetőséget „ajánl fel” a benne résztvevőknek (Boud-Garrick 1999).

#### **4. A munkahelyi tanulás és a nem formális, informális tanulások – egy empirikus kutatás ismertetése**

Rövid elméleti értelmezési keretünket egy empirikus kutatás bemutatásával folytatjuk. A 246 Észak-alföldi Régióban működő vállalatot érintő kérdőíves kutatást 2002. november és 2003. március között végeztük el. A kérdőív - melynek címe: *A vállalatok humán erőforrás jellemzőinek vizsgálata az Észak-alföldi Régióban* - igen terjedelmes (37 oldal), és öt kérdéscsoportban összesen 123 kérdést tartalmaz. A kérdéscsoportok a következők: 1. általános információk és általános humán erőforrás információk a vállalkozásról, 2. munkaerő fluktuáció, 3. szakmai ismeretek és munkaerő felvétel, 4. képzési és fejlesztési tevékenységek, 5. a vállalkozás külső körülményei. Jelen kutatásunkhoz nem használtunk fel minden kérdést, mivel a számításba nem vett kérdések nem képezik érdeklődésünk fókuszpontját. Így elemzésünk 74 kérdést vesz



figyelembe. Megjegyzendő ugyanakkor, hogy direkt vagy indirekt formában szinte mindegyik kérdés érinti az oktatás, képzés, tanulás területeit. A kérdőívet személyesen a vállalkozások székhelyén vagy telephelyén kérdeztük le. A megkérdezett vállalkozásoknál a felmérés időpontjában összesen 26 792 alkalmazott dolgozott. Az 54 mikro vállalkozásnál 238-an, a 96 kis vállalkozásnál 2 295-en, a 61 közepes cégnél 6 859-en, míg a 29 nagy vállalatnál 17 400-an. Ugyanebben az időszakban a kiválasztott és vizsgált öt gazdasági szektorban (élelmiszeripar, fémfeldolgozás-gépgyártás, könnyűipar, logisztika, valamint a kereskedelem – javítás) a régióban összesen 142 361 fő dolgozott. Ez azt jelenti, hogy kutatásunkban a teljes célcsoport 18,8%-át érintettük, ami megfelel a reprezentatív módszertani elvárásoknak.

A munkatársak képzése és tanulási tevékenysége különböző formákban valósulhat meg. Ezt is szeretnénk volna alaposan mérni, azonban sajnálatos módon a kérdőív struktúrája, és ezen kérdéskör megválaszolhatósága miatt nem tudtunk a tanulási folyamatokra teljes mélységben, részletesebben rákérdezni. Félő volt az is, hogy a válaszadók nem ismerik azokat a fogalmakat – és esetlegesen még rövid magyarázás után sem fogják érteni –, amelyeket ebben a pontban lehetett volna vizsgálni. Így csak a lehető legegyszerűbb módon ragadtuk meg a kérdést. Első fontos megállapításként a munkaerőcsoportok két táborra szakadását láthatjuk abban a megközelítésben, mely a „munkaidő alatti learning by doing” illetve a „hagyományos strukturált, munkaidőn kívüli oktatás” formáját veszi figyelembe. A szakképzetlen munkaerő, a betanított munkás, a szakmunkás, és az értékesítésen dolgozók jellemzőbben a „learning by doing” nem formális tanulási formában fejlesztik képességeiket. Ezen csoportok esetében a „hagyományos strukturált, munkaidőn kívüli oktatás” az előzőekben felsorolt munkaerőcsoportok szerinti sorrendben fokozatosan növekszik, ám még az értékesítésen dolgozók esetében sem éri el a „learning by doing” forma szerepét. Az ügyviteli alkalmazottaktól „felfelé” (középvezetők, önálló vagy beosztott szakértők, felső vezetők) magasabb értéket ér el a „hagyományos strukturált, munkaidőn kívüli oktatás”. A „hagyományos strukturált, munkaidőn kívüli oktatás” kategóriát is megbontottuk két csoportra, nevezetesen a munkahelyen történő és a munkahelyen kívül megvalósuló oktatásra. Az eredményünk azt mutatja, hogy a hagyományos strukturált, munkaidőn kívüli oktatás esetében preferáltabb a munkahelyen kívüli oktatás. A megadott nyolc munkaerőcsoportból csak az „alsó” kettő (a szakképzetlen munkaerő és a betanított munkások csoportja) az, amelyiknél a munkahelyi képzési forma dominál. Ez az eredmény több feltevést is igazol. Egyrészt, az alacsonyabban képzett munkaerőcsoportok számára a legfontosabb terep a munkahelyen, munkafolyamat végzése közben kiteljesülő tanulás, valamint a munkahelyen, munkaidőn kívüli képzés. Másrészt, a „learning by doing” tanulási forma minden munkaerőcsoportnál hangsúlyos. Igaz, hogy a munkaerőcsoport hierarchiában magasabb pozíciót elfoglalók esetében növekszik a szervezett, strukturált és munkahelyen kívüli forma, de nem válik egyeduralmódóvá. A megszerzendő ismereteiket ezek a csoportok is közel 50%-ban a nem formális és informális tanúlással szerzik meg.

Kutatásunk eredménye szerint a vállalatok működésükhöz szükséges tudás 53,0%-át „learning by doing”, 18,3%-át „munkahelyi szervezett” képzésben, és 28,7%-át „munkahelyen kívüli szervezett” formában elégítik ki. Így tehát annak ellenére, hogy a leggyakoribb tanulási forma a „learning by doing”, a nélkülözhetetlen munkahelyen kívüli szervezett tanulási formákat biztosító szolgáltatókat is szükséges megvizsgálni.

#### *4.1 Ágazati vizsgálat*

Szektorális megbontásban a gépiparban a szakképzetlenek és a betanított szakmunkások csoportjai csak „learning by doing” és a „munkahelyi szervezett oktatási”

formában vesznek részt képzésben, ezen belül is az első forma a jellemző. A szakmunkások esetében már szerepet kap a „munkahelyen kívüli képzési” aktivitás is, amely körülbelül akkora értéket ér el, mint a munkahelyen belüli szervezett képzés. Az értékesítésen, szervizhálózatban dolgozók esetében minden más formát jelentősen háttérbe szorítva nagyon fontos a „learning by doing” tanulás, és meglepetésre elenyésző a „munkahelyen kívüli” ismeretszerzés. Ebben a gazdasági szektorban egyedülként a felsővezetői csoport az, amely tanulásában a „munkahelyen kívüli szervezett tanulás” gyakrabban fordul elő, mint a másik két típus. Ehhez hasonló értéket az ügyviteli alkalmazottak, és a szakértői csoport mutat fel. A középvezetői képzésben viszont dominál a két munkahelyen megvalósuló tanulási forma.

A gépiparhoz hasonló képet mutat a könnyűipari szektor is. Jelentősnek mondható különbségek egyrészt az ügyviteli alkalmazottak magasabb „munkahelyen kívüli” tanulásának arányában található, másrészt abban, hogy ebben a szektorban a középvezetők és a felsővezetők tanulási tevékenységeinek helyszínei nagyon hasonlóak. Az élelmiszeripar eredményei is összességében hasonlítanak az előzőekben vizsgált szektorokhoz. Ugyanakkor a munkahelyen kívüli képzés egyik munkaerőcsoportnál sem éri el az első pozíciót, azaz a munkahelyi tanulás mindkét formája (valamelyik a kettő közül) fontosabb szerepet játszik a szektorban, mint a „munkahelyen kívüli szervezett tanulás”.

A kereskedelemben, javításban mind a szakképzetleneknél, mind a betanított munkásoknál megjelenik a „munkahelyen kívüli” képzés, ez, mint elemeztük, nem fordul elő a korábbi három szektorban. A szakmunkás csoportban viszont - az előző három gazdasági szektorhoz képest - kisebb a szerepe a „munkahelyen kívüli” tanulásnak, és kiemelkedik a „learning by doing” tanulási forma. Egyedüli munkaerő csoportként a középvezetőknél éri el a „munkahelyen kívüli” képzés aránya a „learning by doing” típusú tanulási formát, minden más csoport esetében a „formális tanulás” elmarad a „learning by doing” tanulástól.

A logisztikai szektorban a különböző csoportok tanulási aktivitása még kiegyensúlyozottabb, mint az összes többi szektorban. Tehát a munkaerőcsoportok között nincsenek látványos különbségek a tanulási aktivitást, valamint a tanulási formákat figyelembe véve. Megállapítható továbbá az, hogy egyik munkaerőcsoportban sem mutatkozik a legfontosabb tanulási szintnek a „szervezett munkahelyen kívüli” tanulás.

Összefoglalva tehát, úgy tűnik, hogy a termelő szektorokban (gépipar, könnyűipar, élelmiszeripar) határozottabban válik el a szakképzetlen, és a betanított munkások csoportja a szakmunkásokétól a tanulási formákat illetően. Legmarkánsabb különbségek a munkahelyen kívüli oktatásban való részt illetve nem résztvétel területén figyelhető meg. A szolgáltató szektorban a tanulási formákat figyelembe véve jobban elmosódnak a határok a szakképzetlen, a betanított, és a szakmunkás csoportok között. Azt is feltételezhetjük, hogy a termelő szektorokban a munkavégzés fázisai, folyamata jobban szakosodva jelennek meg, illetve a speciális szakértelem nagyobb szerepet kap, mint a szolgáltatásban. Ebből azt a további gondolatot is megfogalmazhatjuk, hogy az adott munkakör ellátásában a szolgáltatásban nagyobb az „átjárás”, és a munkavégzéseknél bizonyos esetekben a szakmai végzettség nem szigorúan releváns a munkatevékenységgel. Azt is konkludálhatjuk ugyanakkor, hogy a szolgáltató szektorban ellátandó munkatevékenységek jobban kötődnek a munkahelyen kívüli szervezett képzésekhez. Vagyis amennyiben a térben, a társadalmi munkamegosztáson belül a szolgáltató szektor aránya magasabb, akkor nagyobb valószínűséggel a képzéseknek, és a tanulásnak is nagyobb a szerepe.

#### 4.2. Regionális hasonlóságok, különbségek a munkahelyi tanulásban

Az Észak-alföldi Régióra vonatkozó vizsgálat mellett két másik régióban, a nyugat-dunántúli, és a dél-alföldiben is elvégeztünk két, szinte teljes mértékben megegyező regionális kutatást. Bár az egyes kutatási kérdések között vannak bizonyos eltérések, azonban a kérdések 90%-a teljes mértékben megegyezik. Így ez kiváló lehetőséget teremt az eredmények összevetésére, összehasonlítására. Az Észak-alföldi Régió eredményeit legtöbb esetben a legtöbb szempontból megfeleltethető dél-alföldivel vetjük össze, de alkalmanként, a lehetőség szerint kibővítjük a nyugat-dunántúlival is.

Az alkalmazottak tanulási tevékenysége különböző formákban valósulhat meg. Így kutatásunkban a munkaerőcsoportokra vonatkoztatott vizsgálatunkkal a „learning by doing” a „munkaidőn kívüli hagyományos munkahelyi”, valamint a „munkaidőn kívüli, hagyományos munkahelyen kívüli” tanulás megoszlását vizsgáltuk. A szakképzetlen munkaerőcsoportok a Dél-Alföldön 70%-ban a „learning by doing”, 15-15%-ban pedig a „munkaidőn kívüli munkahelyi”, illetve „munkahelyen kívüli” formában tanulnak. Észak-Alföldön a „learning by doing” szintén 70%, a „munkaidőn kívüli munkahelyi” 23%, míg a „munkaidőn kívüli és munkahelyen kívüli” 9%. Megfigyelhető tehát, hogy közeli értékek jelentkeznek a legfőbb mutatóban, és számottevőbb eltérés a szervezett tanulás esetében a tanulási hely vonatkozásában mutatkozik.

A betanított munkások esetében a Dél-alföldi Régió eredményei hasonlóak a szakképzetlenek csoportjaihoz. Jelentősebb különbségként az fogalmazhatjuk meg, hogy a „learning by doing” forma még fontosabb szerepet kap (75%), valamint alacsonyabb mértékű a „munkahelyen kívüli szervezett tanulás” (10%). Észak-Alföldön a betanított dolgozók mutatóiban a „learning by doing” szerepe csökken (66%), és növekszik a szervezett tanulásnak mindkét formája (munkahelyi 20%, munkahelyen kívüli 14%).

Kutatásunk egyik legfontosabbnak tartott munkacsoportjánál, a szakmunkások vizsgálatánál értékelhető eredményünk van a dunántúli régióról is, ahol a „learning by doing” formának ugyanakkora a szerepe (61%), mint a másik két régióban, ahol egymáshoz mérten ismét nagyon közelítő 59%-os (Dél-Alföld), és 60%-os (Észak-Alföld) eredményt kaptunk. A munkaerőcsoport tanulási formái a másik két megközelítésben is szinte teljes hasonlóságot mutatnak.

Az értékesítésen és szervizhálózathoz tartozóknál dolgozóknál a korábbi munkaerőcsoportokhoz képest tovább csökken a „learning by doing” forma (Dél-Alföld: 54%, Észak-Alföld: 56%), míg növekszik a munkahelyen kívüli szervezett képzés szerepe (Dél-Alföld: 29%, Észak-Alföld: 30%).

Az eddig vizsgált munkaerőcsoportoknál 1-2, maximum 3 százalékpontos eltérést tapasztaltunk a tanulási formák vonatkozásában a két alföldi régióban.

Az irodai, ügyviteli alkalmazottak területén a Dél-Alföld – Észak-Alföld relációjában 48%-43%, 20%-15%, 32% - 41% aránypárokat találjuk, melyek már számottevőbb eltéréseket mutatnak. Megelőlegezzük, hogy az Észak-Alföldön ebben a munkaerőcsoportban a legmagasabb a munkahelyen kívüli szervezett képzési részvétel. Ennek kapcsán megjegyzendő az, hogy a dél-alföldi munkaerőcsoportok közül ez az egyetlen melynek a „learning by doing” tanulási formája magasabb eredményt mutat, mint az Észak-alföldi Régió hasonló munkaerőcsoportja.

Középvezetők körében az aránypárok Dél-Alföld – Észak-Alföld viszonylatában 37%-49% (learning by doing), 20%-18% (munkahelyi, munkaidőn kívüli), 43% - 33% (munkaidőn és munkahelyen kívüli).

Önálló és beosztott szakértők esetében a tovább csökken a „learning by doing” forma: 18%-40%, 36%-20%, 46%-40%. Megfigyelhetjük, hogy a Dél-alföldi kutatásnál

ebben a kategóriában a válaszadók száma igen kevés volt, ami az eredmény kritikával való kezelését jelenti.

Végül a felső vezetők képzésbe vonása tekintetében a különböző tanulás formákban történő részvételek már 10 százalékponttal is magasabb különbségeket mutatnak. 34%-47%, 19%-16%, 47%-37%.

Ezt a kérdést elemezve a következőket állapíthatjuk meg. Az alacsonyabban képzettebbek, illetve alacsonyabb munkahelyi pozíciót elfoglalók tanulási formájában nincsenek számottevő regionális különbségek, sőt azt mondhatjuk, hogy a hasonlóság mértéke szinte meglepő. Azonban a közép szinttől a munkahelyi hierarchián felfelé haladva viszont a regionális különbségek nőnek. Míg az Észak-alföldi Régióban minden munkaerőcsoportnál jelentős a „learning by doing” tanulási forma, mely azt jelenti, hogy a megszerzendő ismeret több mint felét, vagy majdnem felét ebben a formában szerzi mindegyik munkaerőcsoport, addig a Dél-Alföldön a felsőbb hierarchiában ez folyamatosan csökken.

A munkahelyen és munkaidőn kívüli szervezett tanulási formák a Dél-alföldi Régióban nagyobb aktivitást mutatnak, mint az Észak-Alföldiben és az irodai, ügyviteli alkalmazotti csoport kivételével minden más munkaerőcsoportban fokozottabb a tanulási tevékenység az előző térségben, mint az utóbbiban.

A fentiekkel együtt megállapíthatjuk, hogy mindhárom térségben a „csak olyan embereket alkalmaznak, akik már valahol máshol megkapták a szükséges képzést” válaszadási lehetőség kis szóródással jelent meg, 23-25%. Második leggyakoribb elem a „nem tudják az oktatáson résztvevő munkaerőt nélkülözni” (Dél-Alföld 21%, Észak-Alföld 17%). Míg a Dél-Alföldön a „dolgozók nem érdeklődnek” lehetőség a harmadik, addig ezt az eredményt az Észak-Alföldön a „munkafeladat nem követel képzett munkaerőt” kapta.

#### 4.3. Konklúziók

Összességében megállapíthatjuk, hogy nincsenek karakteres regionális különbségek a vállalatok képzési-fejlesztési tevékenységei között az egyes régiók esetében. Vannak természetesen regionális vonások, jellemzők, sajátosságok, de nem mondhatjuk, hogy regionálisan specifikus jelenségek mutathatók ki a vállalatok tanulási sajátosságaiban. Azonban néhány tisztán kirajzolódó eltérést meg tudunk fogalmazni.

A magasabb pozícióban (képzettebb) lévő munkatársak nagyobb arányban vesznek részt a képzésekben a vizsgált Dunántúli – de még a Dél-alföldi Régióban is, és ezek a tanulási aktivitások növekvő arányban kapcsolódnak szervezett képzéshez.

A munkahelyen, és a munkaidőn kívüli szervezett tanuláshoz nagyobb szerepe van a Dél-alföldi Régióban, mint az Észak-alföldi Régióban. A munkahelyi informális tanulás hangsúlyosabbnak mutatkozik a fejletlenebb (Észak-alföldi) Régióban.

Úgy látjuk, hogy a téma feltétlenül megérdemel további elmélyült elemzéseket és kutatásokat, akár a szervezeti kutatások szintjén is.

#### ***Felhasznált irodalom:***

- Beckett, D.-Hager, P (2002): *Life, Work and Learning: Practice in Postmodernity*. London, Routledge.
- Bernstein, B (1971): On the classification and framing of educational knowledge. in. Young, M.D.F (ed.): *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London, Collier-Macmillan.

- Billett, S. (2001): Learning through working life: interdependencies at work. *Studies in Continuing Education*, 23 (1) 19-35.
- Björnåvold, J. (2001): Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning. *Vocational Training: European Journal* (22) 24-32.
- Brown, J.S.-Collins, A.-Duguid, P. (1989): Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18 (1) 32-42.
- Boud, D.-Garraic, J. (eds): *Understanding Learning at Work*. London, Routledge.
- Eraut, M. (2000): Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge. in. Coffield, F. (ed.): *The Necessity of Informal Learning*. Bristol, Policy Press.
- Erdei G. (2007): *A vállalatok szerepe a felnőttkori tanulásban az Észak-alföldi Régióban*. Ph.D értekezés, kézirat. Debreceni Egyetem.
- Evans, K.-Hodkinson, P.-Unwin, L. (eds.) (2002): *Working to Learn: Transforming learning in the workplace*. London, Kogan Page.
- Hodkinson, P.-Hodkinson, H (2001): Problems of measuring learning and attainment in the workplace: complexity, reflexivity and the localised nature of understanding. Conference paper: *Context, Power and Perspective: Confronting the Challenges to Improving Attainment in Learning at Work*, University College Northampton, 8th-10th November.
- Illich, I. (1971): *Deschooling Society*. Calder and Boyars Ltd. Marion Boyars-London-New York.
- Kolb, D. A. (1984): *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs N.J. Prentice-Hill.
- Lave, J. (1996): Teaching, as Learning in Practice. *Mind, Culture and Society*, 3 (3) 149-164.
- Lave, J.-Wenger, E. (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Rainbird, H. (ed.) (2000): *Training in the workplace: critical perspectives on learning at work*. Basingstoke, Macmillan.
- Scribner, S.-Cole, M. (1973): Cognitive Consequences of Formal and Informal Education. *Science*. 182, 553-559.
- Sfard, A. (1998): On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27 (2) 4-13.
- Turner, R. J. (1960): Sponsored and contest mobility and the school system. *American Sociological Review* 25, 855-867.

## **AZ INFORMÁLIS TANULÁS SZEREPE A FELSŐOKTATÁSBAN<sup>93</sup>**

### **Bevezetés**

Tanulmányunk feltételezett alapja, hogy az informális tanulásnak meghatározó szerepe, lényeges befolyása van a felsőoktatásban való részvételre /a motivációra, a jelentkezők számára, a megcélzott intézmények és szakok jellegére/, a felsőoktatási teljesítményekre, az esélyegyenlőségekre vagy - egyenlőtlenségekre - különös tekintettel a származási- és gender- egyenlőtlenségekre, illetve az elhelyezkedési esélyekre. Ez a hatás lehet pozitív vagy negatív.

Az informális tanulás témája mostanában kezdi hazai karrierjét, ám ez nem jelenti, hogy ne lenne máris szép teljesítményt felmutató kutatói múltja és kutatói bázisa, amint azt konferenciák és tanulmányok sokasodása jelzi.

Ugyanakkor - véleményünk szerint - az eddigi informális tanulást megcélzó „direkt” kutatásokon kívül bátrabban támaszkodhatnánk a szocializáció fogalmára és irodalmára, a spontán tanulásról leírtakra.

A szocializáció során megvalósuló informális „tudásszerzés” - igen széles értelemben használva a szót – igazi „tudáshalászat” /kölcsonvéve a kifejezést Vajda Zsuzsától (Vajda 2008: 241)/, azaz minden honnan, minden főlét, minden módon szerzett komplex tanulási folyamat. Úgy tűnik, mintha félnénk bátrabban szerepeltetni ezt a fogalmat, inkább felfedeznek egy új kifejezést, az informális tudás- és tanulás elnevezést. Kétségtelen, hogy jogos ennek a kategóriának a használata a szakirodalomban, különösen a pedagógiai irodalomban, ahol a tanulást illetően hármass fogalmi hálóban gondolkodnak. A tanulás három típusát egymástól megkülönböztetve, de egymásra vonatkoztatva tárgyalják: formális, nem-formális és informális módjáról beszélnek.

Természetesen nem lehet az informális tanulás folyamatát a szocializációra szűkíteni, hiszen a szocializáció a személyiség mély rétegeit érinti és tartós /értékrendben, normákban, szerepekben, habitusban, pl. kulturális ízlésben/ beállítódást jelent, míg az informális tanulás lehet felszínebb jellegű, eredménye lehet rövid életű tudás is. De a jelentősége, amiért igazán szükséges foglalkoznunk vele az, az az informális tanulás és tudás, amely hosszú távon, maradandóan fejt ki hatását.

A tanulmány nem kiforrott kutatási eredményt mutat be, hanem egy divatossá váló kategória használhatóságát és hasznosságát próbálja nézni egy olyan területen (felsőoktatás), amelyre eddig az informális tanulás szempontjából kevés figyelmet fordítottak, mert:

- egyrészt általában is, főleg empirikusan, nehezen kutatható,
- másrészt a felsőoktatás elsődlegesen a formális tanulás terepe,
- harmadrészt képzetebb, ezáltal tudatosabb döntéseket hozó, tudatosabb motivációjú és cselekvésű csoportról van szó,
- továbbá, bár az informális tanulás itt is jelentős, akár „előzetes tudásként” hozott, majd a felsőoktatás idején erre épülő „másodlagosan szerzett tudásként”

---

<sup>93</sup> Felsőoktatásról leszűkített értelemben, felnőttoktatás nélkül beszélünk.

tekintjük, de igen speciális makro- és mikrofolyamatok által befolyásolt körülmények között folyó tanulási formaként jelentkeznek.

Célunk tovább bővíteni ismereteinket az informális tanulásról olyan különleges körülmények között, mint amilyen a felsőoktatás, hiszen ennek nemcsak elméleti-kutatási, de a gyakorlati haszna is nyilvánvaló. Elméleti meglátásainkat néhány vonatkozásban empirikus adatokkal is alátámaszthatjuk, elsősorban a nemek közötti egyenlőtlenségi viszonyoknak – igen fontosnak tartott, ezért meglehetősen kutatott - területére fókuszálunk. Erre azért is vállalkoztunk, mert fogalmi tisztázatlanságok és módszertani nehézségek miatt még igen kevés empirikus kutatással rendelkezünk ezen a területen. Ide vonatkoztatható adatokat és meglátásokat azonban „szorgos hangya módjára” sok kutatásból át lehet „forgatni” kellő kreativitással.

## II. Az informális tanulás jelentősége korunkban és sajátosságai

Témánk áttekintése és feldolgozása szempontjából kikerülhetetlenül szükségesnek érezzük – ha nagyvonalúan is – érinteni két területet. Egyrészt azt a történetileg és elméletileg érdekes és fontos kérdéskört, hogy miért az érdeklődés a téma iránt, mi az informális tanulás jelentősége napjainkban, hiszen ebből érthetjük meg olyan speciális területének problémáit, mint amelyek a felsőoktatásban jelentkeznek. Másrészt - a kutatás mai állapotát nézve - szükséges valamennyire tisztázni magának az informális tanulásnak a fogalmát, illetve saját értelmezésünket körvonalazni.

### Az informális tanulás jelentősége korunkban

1. A tanulás általános felértékelésének keretében lehet megérteni a tanulás különböző formái iránti érdeklődést, dimenzióinak növekvő kutatását, számbavételét.

- Ezt kétségtelenül a tanulás szerepének a késő modern társadalomban való **tényleges** gazdasági - társadalmi szükségességéből fakadó növekedése okozza – amit metaforái /tanuló- és tudástársadalom, információs társadalom stb./ is mutatnak.

- Felértékelésében másrészt a tanulásnak, az oktatásnak „reményítőkeként” történő szerepeltetése játszik közre, mintha minden társadalmi problémára az oktatás lenne a gyógyír, ha már más eredményes stratégia nem működik.

- Harmadrészt, mivel maga az oktatás, a tanulás – pozitív lehetőségei mellett, számos nem kívánatos tudás, érték, beállítódás stb. elsajátítására is alkalmas, az informális tanulást erről az oldalról is érdemes megvizsgálni és figyelembe venni. A mai anómiás társadalomban ez egyre inkább elkerülhetetlen. /Deviáns szubkultúrák kapcsán a negatív folyamatokat sokan elemezték már, a fiatalok szocializációs problémái között újabban kitüntetett témakör./

- Továbbá közrejátszhatnak az oktatás növekvő jelentősége körüli negatív felhangok is, hiszen napjainkban – minden fontossága ellenére - az oktatás és tanulás gyakran lesz pótcselekvés, parkolópálya, vagy pusztán jövedelmező üzlet, munkahelyteremtő szolgáltatás, így önmagán kívüli okokból túlértékelt.

- Korunkat egyfajta „ifjúságcentrizmussal” szokták jellemezni, ezért fontos a tanulás típusait a fiatalok szempontjából vizsgálni, különösen a felsőoktatás szemszögéből.

2. A tanulás formáinak felértékelődése nemcsak az előbbieken említett funkciói, de egy megfigyelhető másik jelenség: a tanulás jellegének megváltozása révén is bekövetkezik.

A felsőoktatás fiataljainak körében is megfigyelhető - elsősorban számos elit értelmiségi munkakörre jellemző - jelenség, hogy az alaptevékenységek kapcsolódnak, keverednek, azaz a tanulás, munka és szabadidő/szórakozás szinkretizmusa.

A társadalmi idő felhasználásának megváltozott módját, a szektorális elkülönülés merevségének oldását nemcsak a munka világának új sajátosságai okozzák, de az azt kísérő élethossziglani tanulás terjedése is, hiszen permanens jellegét kényszer jellegének csökkenése kell, hogy kísérje. Az informális tanulás pedig ilyen kényszer nélküli élethossziglani tanulás, amely spontán módon minden tevékenységünk kísérőjeként mindig jelen van pozitív vagy negatív hatásában. Ez végtelenül megnöveli jelentőségét, és természetesen kutatásának jelentőségét is minden területen, így a felsőoktatás területén is.

### **A fogalom tisztázása**

Nem célunk a fogalmi tisztázás szövevényébe belemerülni, de az informális tanulás legjellemzőbb jegyeire és más tanulási formáihoz való fontosabb kapcsolati pontjaira mégis szükséges utalni. Az empirikus tanulmányozáshoz is szükség van egy operacionalizálható fogalomra, ez a mérésének problémája is.

Értelmezésünkben – építve a hármas fogalmi elkülönülésre: a formális, a nem-formális és az informális tanulás megkülönböztetésére – elfogadjuk az Európai Bizottság 2001-es Memorandumának definícióját. Az informális tanulást a nem-formális tanulástól is megkülönböztetjük, „a mindennapi élet természetes velejárójának”, spontán, nem tudatos, kísérő tanulási folyamatnak tekintjük, azaz nem azonosítható a tudatos, tervezett, önálló tanulással, bár érintkezhet vele. Mint eddig is rámutattunk, a spontán tanulás lényeges területéről - bármennyire is megnehezítjük módszertani szempontból a kutatását - nem mondhatunk le.

Az informális tanulás az „előzetes szocializáció”-val kezdődik, amely a személy nyitottságát lezárja, azaz kiemeli az üres térből, biztosítsa azt az előzetes és „kéznél lévő” elméleti-gyakorlati tudást, készséget és habitust, amely megalapozza a „másodlagos”, illetve a „harmadlagos” szocializáció lehetőségét, és a későbbi szocializáció és más szituatív tanulási formák hatását is meghatározza. Hosszú távon, leginkább a tartós beállítódáson keresztül hat /pl. családi szocializáció hatása a szakmaválasztásra, foglalkozási szerepértelmezésekre, vagy az iskolai milióból, tradícióból és presztízből adódó kötelezettségek identifikációja/, de konkrét képességet és tudást is jelenthet /pl. zenei képességek és foglalkozási, továbbtanulási motivációk átadása cigányzenész családokban/.

Az értelmzésének problémája kettős:

- egyrészt az informális tanulás sokféleképpen, különbözően meghatározott
- másrészt igen tágan értelmezhető, szinte a parttalanság veszélyét hordozza, ami a mérését, empirikus kutatását jelentősen megnehezíti.

Lassan kezd azonban egy fogalmi tisztázódás elindulni és egy értelmezés kikristályosodni.

### **Az informális tanulás jegyei:**

- minden társadalmi csoportra kiterjed
- észrevétlen, a mindennapos tevékenységek során spontán, természetes módon megvalósuló elsajátítás



- nehezen változtatható, mert nehezen tudatosítható és sokszor nem szituatív tudás, de a személyiség mélyrétegeihez kötődik
- nem önálló tevékenység, elsődleges célja nem a tanulás, az önképzés vagy személyiségformálás, hanem másodlagos, indirekt tanulás, kapcsolt melléktermék
- véletlenszerű, nem tervezett, nem szisztematikus, nem irányított, s bár nem szervezett tanulási tevékenység /spontán/, de szervezett tevékenységet is kísérhet indirekt módon
- igen „demokratikus”, nem hierarchikus, nem szabályozott, nincsenek „felszentelt tanítók” és tanulók, nem jellemzi a tanár-diák viszony
- nincs meghatározott célja
- a metatanulás és metakommunikáció szerepe erős az informális tanulásban
- nem intézményesített, de kísérheti a formális, a szervezett, intézményesített, az igazolt tudásszerzést is. /Ezért az iskola is igen fontos tanulási terepe, pl. az iskola intézménye kapcsán sokat beszélnek a pedagógiai irodalomban a „rejtett tantervről”, a tanári mintaadásról, az iskolai miliő, tradíció szerepéről stb./
- Oklevéllel nem ismerik el, nem igazolt tudás, de ha eredménye tudásnövelő, a munkahely előnyben részesítheti a formális végzettséggel, igazolt tudással, diplomával szemben, pl. nyelvtudást, szaktudást, kommunikációs készséget stb. illetően
- a kulturális tőke inkorporált formájának megszerzési és megjelenítő folyamata, de képződésében az objektív tőkének /pl. a családi és iskolai könyvtárnak, infokommunikációs felszereltségének stb./ is fontos a szerepe
- informális tanulás kísér minden művelődési tevékenységet, formális eseteit is. Pl. tévézés, turizmus, infokommunikációs rendszerek használata /leginkább a reklám és a televízió negatív hatását említik és újabban az internet szerepét is vizsgálják/
- a spontán tapasztalatszerzés folyamata, ezért nem azonos az önképzéssel. /Önállóan, tudatos önképzés miatt tanulmányozni az impresszionista festészetet nem informális tanulás, de a falon lógó impresszionista kép /reprodukció/ nap, mint nap történő észrevétlen hatása informális tanulást eredményez. A reklám sokat szidott „ereje” is ebben az észrevétlen hatásban van./
- a tanulási formák határainak átlépése, érintkezése, a formák keveredése, komplexitása jellemző a folyamatára
- kapcsolata a „specifikus” tőkékhöz (kulturális- kapcsolati- presztízs-kompetatív tőke stb.) kétoldalú: informális tanulás tőkeképződést biztosít, ugyanakkor eltérő tőkékhöz az informális tanulást befolyásolják tartalmában és mennyiségében, pl. gazdagabb kapcsolati tőke gazdagabb tanulási folyamatot tesz lehetővé, legyen az érintkezés bármely társadalmi csoport felé irányuló pozitív vagy negatív hatású
- egyenlőtlenségi viszonyok jellemzik folyamatát és eredményét
- nehezen mérhető, nehezen számszerűsíthető
- az egész életen át folyó tanulás része
- a legfontosabb emberi tevékenységszférákkal kell/lehet kapcsolatba hozni: fiatalok esetében a tanulás más formáival, a munkával és a szabadidővel
- tudattalan, de tudatosítható, felszínre hozható, amelyre nevelni is lehet és kell arra, hogy hogyan lehet mozgósítani az informális tudást és a tanulás útján szerzett javakat, miként funkcionál emberi erőforrásként, humán tőkeként.

### III. Az informális tanulás sajátossága a felsőoktatásban

Témánk szempontjából a legfontosabb számot vetni a felsőoktatás sajátosságaival – és a hallgatói létből fakadó három alaptevékenység /tanulás, munka,

szabadidős tevékenység/ legfőbb jegyeivel. Mindennek keretét képezi az „ifjúsági korszakváltás”, a fiatalok mai sajátos „ifjúsági korszaka”, amelyet a felnőttvilágtól való sajátos függőség - elsősorban egzisztenciális - jellemez, de egyben átmenetet képez a felnőttkor autonómiája felé. A hallgatók életvitelükben – az „ifjúság centrizmusnak” (az önállóodó rétegspecifikus ifjúsági szubkultúrának) megfelelően - nagyban függetlenednek a családtól és az oktatási intézménytől. Ez a szocializációs és tanulási folyamatokat is átalakítja, a hallgatói alaptevékenységek viszonyát is formálja.

A posztmodern korszak társadalmi /amelyeket igen beszédes metaforákkal illetnek: tanuló-, információs-, rizikó-, élmény-, flexibilis-, projekt-, hálózattársadalom stb./ új szocializáló közeget jelentenek, különösen a fiatalok számára. A státuszút nyitottabbá válik, bizonytalanabbá és kockázatosabbá. Sokféle karrierút adódik, a kísérletezés, az egyéni tapasztalat és tapasztalatszerzés szerepe nő. Az anómiás társadalomban: a tekintélytisztelt és az elkötelezettség hiánya, a normatív keret széttöredezése, a generációs távolság növekedése, a társadalmi intézmények pl. család, iskola, egyház és egyéb szervezetek átalakulása, gyengülő szocializációs befolyása, az individualizáció, az identitás fragmentálódása, bizonytalanná válása köszön be.

Ha a szocializációban figyelembe vesszük az életkori dimenziót, akkor megfigyelhető, hogy a fiatal társadalmi aktorok nem passzív befogadók és mások által könnyedén formálható személyek, de aktív személyiségformálók, énalkotók, társadalmi újtók. A befejezett szocializáció helyett a permanens szocializáció, a „szocializációra történő szocializáció” dinamikája lesz fontos a flexibilis társadalomban, ahol az élethossziglani tanulással az élethossziglani szocializáció párosul, hiszen az egyén életútja során többször arra kényszerül, hogy újat kezdjen, személyiségét, identitását újraépítse. Erre akár felsőfokú tanulmányai alatt is sor kerülhet, melynek sikerességéhez erőforrásainak tudatos mozgósítása szükséges. A fiatalokra egyre inkább a „kísérletező szocializáció” lesz a jellemző. A szocializáció „akcionalista modelljében” megnő az „előzetes”, az „elsődleges”, a „másodlagos” szocializáció jelentősége, a korábbi környezeti és társas hatások, élmények, tapasztalatok súlya, az informális tanulás jelentősége. Nő a hagyományos szocializációs színterek /család, iskola/ mellett az ún. harmadik szocializációs szféra /a szabadidő/ jelentősége, továbbá kiemelik a kortárs csoport, a média és a globalizáció erősödő hatását is.

### **A felsőoktatási sajátosságok**

Az informális tanulás felsőoktatási sajátosságának vizsgálatánál a legfőbb hallgatói tevékenységek: a tanulás - munka – szabadidő hármasságára kell koncentrálni, és különösen figyelembe kell venni, hogy:

- igen heterogén a hallgató réteg /korosztály, otthonról hozott tőkék, intézmények, karok, szakok tekintetében/
- igen nagy a szerepe a régi és új kontextuális hatásoknak, pl. a tanulási eredményekben szerepe van a családi és iskolai kulturális miliőnek
- kiemelkedő jelentőségű a tőkeképződés (különösen a kapcsolati és a kulturális tőke képződésének folyamata)
- jellemző a társadalmi egyenlőtlenségek olyan sajátos formáinak újratermelődése mint a demográfiai és rétegződési, amelyek kiemelt jelentőségét az adja, hogy minden más egyenlőtlenségnek is hordozója

- az ifjúsági korszakváltás sajátosságai is befolyásolják: a fiatalok egyre több szabadidőt csoportosítanak át szabadon választott területekre, munkára és szabadidőre, a formális tanulás és a rekreáció idejéből, amint azt az időmérleg kutatások is tanúsítják.

### 1. A tanulás világa

Az informális tanulás szerepét az intézményt jellemző tevékenységek kapcsolódása határozza meg. Természetesen a hallgatói jogviszonyban a tanulás, mint fő tevékenység, illetve ennek is formális típusa a domináló, amelyhez szervesen kapcsolódik a nem-formális tanulás, különösen az idegen nyelv elsajátításában. Az informális tanulást sokan általában és felsőoktatásban sem tekintik igazán tanulásnak, a legkisebb értékkel bír a három tanulási forma között. A felsőoktatásban a szervezett tanulást megalapozó „előzetes tudásként” /érték, szerep, attitűd, kognitív ismertek, kompetenciák stb./ és kiegészítő, vagy átható „plusz tudásként”, a képzési idő alatt szerzett tudásként szükséges vizsgálni, mint a teljesítményt, a versenyt lényegesen meghatározó tényezőt.

### 2. A szabadidő világa

Második alaptevékenységként a szabadidő-eltöltés heterogén tevékenységeit említjük, bár a tanulás melletti munka is egyre növekvő szereppel bír. A szabadidő eltöltés az informális tanuláshoz különösen fontos

- mert a felsőoktatás hallgatóinak sok és növekvő szabadideje van, ezért igen jellemző kihasználtsága, felhasználása, erőforrás termelő képessége
- mert a spontán tanulás legfontosabb színhelye, hiszen az informális tanulás olyan tanulási forma, ahol maga a tanulás elvész más jellegű tevékenységekben, azaz nemcsak a formális tanulást kíséri, de minden szabadidős tevékenységet is.
- Ma gyengül a különböző tevékenységi formák elkülönülése, pl. a munka és a szabadidős tevékenységeké. A tanulásra általában is, de a felsőoktatás fiataljaira még inkább jellemző a „szórakozva tanulás” /„edutainment”. Olyan szabadidős tevékenységek, mint a művelődési intézmények látogatása, vagy az infokommunikációs eszközök használata az informális tanulás ideje is.
- A szabadidő erőforrás-termelő funkciója meghatározó.
- A szabadidő a társas kapcsolatok gazdag ideje is, ami megint sajátos tudás tartalmak elsajátításának gyakorló, tapasztalatszerző közege /pl. nemi szerepek, családi szerepek, párválasztási stratégiák gyakorló terepe./
- A szabadidő a töképeződés ideje is. A társadalmi tőke a szabadidőben könnyebben képződik, a társadalmi távolságokat áthidaló gyenge kötések révén, amely „támogató tőkeként” erőforrásként funkcionál.

### 3. A munka világa

A felsőoktatási tanulmányokat mindig is kísérte a munkavállalás, a diákmunka, de újabban a gyakorlati életben és a kutatásban is előtérbe kerül. Okai:

- Megnövekedett a diákmunka szerepe a hosszú és önállósuló ifjúsági életszakaszban, bár motivációja és dinamikája eltérő Nyugaton és Keleten. A hazai emelkedés eddig még csak lassan jelentkezett, de pl. a negatív gazdasági tendenciák felgyorsulást eredményezhetnek.
- A felsőoktatás expanziója növeli a rossz gazdasági tőkével rendelkező hallgatók számát, de a rossz kulturális és kapcsolati tőkével rendelkezők számát is. Pótlásuk anyagi tőkét igényel, egyre többen rászorulnak kiegészítő jövedelmekre. Kérdés, mennyire hozható ez összhangba a formális tanulás kötelezettségeivel, az esélyegyenlőséggel, hiszen a származási egyenlőtlenségek itt erősen hatnak.

- Az önálló ifjúsági kultúra kialakulásával együtt jár a hallgatói igényszint növekedése, változó összetétele, homogenizációja a globalizáció hatása, amely szintén növeli a pénzkereső munka iránti szükségletet.
- A munkaerőpiaci elvárások között erősödik a munkatapasztalat, sőt a karitatív munkavégzés értéke.
- A munkafolyamat a felnőtt szerepek gyakorlatának színtere.
- Maga a képzés is igazodik az elvárásokhoz, egyre gyakorlatiasabbá válik. A bolognai rendszerű képzés egyik jellemzője is ez. A formális képzésekhez növekvő súlyú szakmai gyakorlat párosul, amely ösztönzi és könnyíti a hallgatói, - főleg a szakmához közelálló munkavállalást, és egyben a kapcsolati tőke képződést. Ez természetesen szakmafüggő és korszakspecifikus: a végzéshez közelítő évfolyamokon emelkedő a munkát vállalók aránya.
- Jellegzetes – akár egyenlőtlenségeknek is nevezhető - munkamegosztás van a diákmunka területén. Eltérő, hogy milyen jellegű munkára jelentkeznek, vagy találnak, nem csak karok, szakok, de nemek szerint is (jellegzetes lánymunka a babysitter, az öreggondozás, kórházi munka, a fiúkra jellemző pedig a nyári táboroztatás, fizikai munkavállalás).

#### IV. Az informális tanulás mérése

Az informális tanulást viszonylag kevesen mérték a mérési nehézségek miatt. A szakirodalomban vannak kvantitatív és kvalitatív vizsgálatok is. Kvalitatív vizsgálatot végzett például Tóth Éva (2006), aki a munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulást vizsgálta életút interjúkkal.

2003-ban az EU-s tagországokban kvantitatív úton mérték többek közt az informális tanulást<sup>94</sup>, az „Élethosszig tartó tanulás” című adatfelvétel keretében. A kutatásban csak a tudatos, tanuló által tervezett önálló tanulási tevékenységekre kérdeztek rá. (Milyen önálló/informális tanulással bővítette-e tudását az elmúlt 12 hónapban? A válaszoknál a könyvolvasás, a folyóirat-olvasás, a nyomtatott anyagok használata, a számítógéphasználat, az internet használata, a könyvtárhasználat, és az egyéb intézménylátogatás (pl. múzeum..) szerepeltek.) Eredményeik szerint így csak 7%-os részvétel volt kimutatható az informális tanulásban (mivel a spontán tanulást nem tudták mérni), és kimutatták, hogy a nők körében kisebb a számítógéphasználat. (Pardány 2006)

Többek közt az informális tanulást (önképzésre fordított időt) mérte kvantitatív úton Falussy (2003) is a KSH időmérleg-életmód felvételei alapján. A kutatás a felnőttkori tanulásra összpontosít, a felnőttképzésben résztvevők és nem résztvevők időmérlegét hasonlítja össze. Eredményei szerint az önképzésre és tanulásra fordított idő nőtt Magyarországon 1993 és 2000 között, de a felnőttképzésben nem tanulók önképzésre fordított ideje nagyon kis arányokat mutat, még úgy is, ha a formális tanulási és önképzési időt együttesen vizsgáljuk. Kimutatta azt is, hogy a nők több időt fordítanak tanulásra és önképzésre, mint a férfiak.

Egyéb EU-s vizsgálatok szerint élethosszig tartó tanuláson belül (más mérési módszert használva), az informális tanulás kiemelkedően népszerűnek mutatkozott. A tanulás színtereit tekintve lakáson belül (otthon) 69%-ban, más emberekkel kommunikáció során 63%-ban, szabadidős tevékenységek alkalmával 51%-ban végeztek informális tanulási tevékenységet a megkérdezettek. (Pardány 2006)

<sup>94</sup> Bár ha a formális, nem formális és informális felosztást használjuk, akkor mivel a tudatos, tervezett cselekvés szerepel a vizsgálatban, ez inkább a nem formális tanulás körébe tartozik.

Egy 2006-os vizsgálatban a tanulásra fordított időt mérték a felsőfokú képzésben. Az eredmények szerint ez az idő kevesebb volt, mint az elvárható, és elvileg ez az idő az önálló tanulást is tartalmazta. Az okoknál felmerülhet, hogy kevés az egyéni tanulásra vonatkozó követelmény a tanórákhoz viszonyítva a felsőfokú képzésben, és ezért fordítanak kevés időt a diákok önálló tanulásra. (Derényi 2008)

A kvantitatív vizsgálatok vagy a tanulási folyamatra (önképzés) kérdeznak rá (végzett-e ilyen tevékenységet egy adott időszak alatt), vagy a tanulás módjára, igénybevett eszközökre koncentrálnak, nem a szerzett tudás tartalmára (Tóth 2006). A **saját mérés** a második szemléletmódot érvényesíti, az informális tanulás potenciális színterein való részvételt tekinti a munka, a tanulás, és a szabadidő dimenzióiban.

Dolgozatunk további részében az informális tanulás potenciális színterein való részvétel **nemi különbségeit** vesszük sorra, mivel az informális tanulás nemi különbségeit kiemelt kutatási területnek tekintjük. Vizsgáljuk a tanulás melletti munka, a szabadidős önképzés, kulturális fogyasztás (olvasás, könyvtár, színház, mozi, múzeum és hangverseny látogatás, internet használat) és a kapcsolati tőkék nemi különbségeit is.

## **V. Nemi különbségek az informális tanulás színterein való részvételben, a felsőoktatásban**

Hipotézisünk szerint a lányok mind az informális, mind a formális tanulásban sok mutatót tekintve előnyben vannak a fiúkhoz képest a felsőfokú képzésben.

A formális tanulásban kutatások szerint (lásd például Fényes 2009) a lányok eredményesebbek középfokon, felsőfokon azonban kicsit más a helyzet. Belépéskor megvan a lányok előnye (többet tanulnak tovább, jobbak az érettségi eredményeik, több nyelvvizsgájuk van), a tanulmányok során azonban egyes mutatók szerint a lányok (nyelvvizsga, felsőfok utáni továbbtanulási tervek (a lányokra inkább jellemző a többblábon állás, és az élethosszig tartó tanulás), külföldi tanulmányút), más mutatókban (OTDK, publikációk, szakkollégiumi tagság, demonstrátori, doktori tervek) már a fiúk vannak előnyben. (Ezek az eredmények előrevetítik a fiúk nagyobb munkaerőpiaci sikerességét, különösen a tudományos karrier tekintetében.)

Hipotézisünk szerint az informális tanulás színterein is, pl. felsőfok alatti önképzésben, kulturális fogyasztás egyes formáiban (olvasásban, könyvtár-, színház-, múzeum-, hangverseny- és mozi látogatásban) és a kapcsolati tőkeépítésben előnyben lesznek a lányok. Két területen azonban a fiúk lesznek előnyben, a számítógéphasználatban, illetve internetezésben, valamint a tanulás melletti munkában. (Ez szintén előrevetíti a nagyobb munkaerőpiaci sikerességüket.)

## **Adatbázis**

Az elemzésben Kozma Tamás vezette Regionális Egyetem kutatás<sup>95</sup> két adatbázisát használtuk fel: az ISCED51 (elsőéves főiskolások és egyetemisták, N=1587 fő) és az ISCED54 (negyedéves főiskolások és egyetemisták N=940 fő) adatbázist. Az adatfelvétel 2003-2005-ig folyt. Mindkét minta regionális, Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye oktatási intézményeinek diákjai szerepelnek benne, illetve a két felsőoktatási adatbázis kiegészül két, illetve három határon túli intézmény diákjaival.

---

<sup>95</sup> A tanulmány az NKFP-26-0060/2002 számú kutatáson alapul.

## Eredmények

Elsőként az időfelhasználás és a kulturális fogyasztás (olvasási szokások, kulturális intézmény látogatás, internethasználat) nemi különbségeit vizsgáljuk.

### Az időfelhasználás nemi különbségei

Bocsi (2007) az időfelhasználás nemi különbségeivel kapcsolatban - hipotéziseinkkel összhangban - szintén az ISCED54 adatbázist használva, a következő eredményekre jutott: A tradicionális női szerepekhez igazodva a lányok előnyben voltak a higiénia, tanulásra fordított idő, háztartás, vásárlás, **önképzés** területén, a fiúkra viszont szignifikánsan több **számítógép használat, internet használat**, és hobbi tevékenység volt jellemző.

A szabadidős olvasás (különösen a szépirodalmi), a kulturális intézmények látogatása (könyvtár, színház, múzeum, hangverseny és mozi látogatás) szintén megjelenhet, mint informális tanulási szintér.

### Kulturális fogyasztás

*Szabadidős (nem szakirodalmi) olvasási szokások*

1. táblázat: A hallgatók olvasási szokásai nemenként (ISCED51)

	Férfiak	Nők	Chi-négyzet
Hallgató olvas-e (%)	71,1	<b>84</b>	***
Érvényes válaszok száma:	456 fő	948 fő	
Hallgató utóbbi évben olvasott könyveinek száma (átlag)	7,67	8,29	NS Anova
Érvényes válaszok száma:	423 fő	906 fő	
A hallgató olvas-e szépirodalmat (%)	16,9	<b>32,4</b>	***
Érvényes válaszok száma:	354 fő	698 fő	

Az ISCED5 elsőévesei körében, hipotézisünkkel összhangban, a lányok többen olvasnak, és többen olvasnak szépirodalmat. A negyedévesek esetén is a lányok szignifikánsan többen olvasnak, és több könyvet olvastak az elmúlt évben (a lányok 12,6, míg a fiúk 9,83 könyvet olvastak, bár a különbség már éppen nem volt szignifikáns), valamint a szépirodalom olvasásában is aktívabbak a lányok. (A negyedévesek olvasási szokásairól részletesen lásd Kóródi – Herczegh 2006)

### Kulturális intézmények látogatási gyakoriságai

2. táblázat: A könyvtár-látogatási gyakoriságok nemi különbségei (ISCED54)

	Fiú	Lány	Összesen
Naponta	21	47	68
	7,0%	<b>7,6%</b>	7,4%
Egy héten többször	43	138	181
	14,4%	<b>22,4%</b>	19,8%
Egy héten egyszer	48	129	177
	16,1%	<b>20,9%</b>	19,4%
Havonta egyszer	72	188	260
	24,2%	<b>30,5%</b>	28,4%
Ritkábban	95	102	197
	<b>31,9%</b>	16,6%	21,6%
Soha	19	12	31
	<b>6,4%</b>	1,9%	3,4%
Összesen	298	616	914
	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-négyzet \*\*\* szign.

Adataink szerint a lányok gyakrabban járnak könyvtárba, ahol formális tanulás mellett az informális tanulás is folyhat.

3. táblázat: Színház, mozi, múzeum és hangverseny látogatási gyakoriságok nemenként (ISCED51)

	Férfiak	Nők	Anova
Színház (átlag)	1,95	<b>2,16</b>	Szig
Érvényes válaszok száma:	471 fő	978 fő	
Hagyományos mozi (átlag)	2,03	2,13	NS
Érvényes válaszok száma:	462 fő	964 fő	
Multiplex mozi (átlag)	2,43	2,33	NS
Érvényes válaszok száma:	468 fő	974 fő	
Múzeum (átlag)	2,01	<b>2,11</b>	Szig
Érvényes válaszok száma:	472 fő	968 fő	
Hangverseny (átlag)	1,38	<b>1,51</b>	Szig
Érvényes válaszok száma :	464 fő	971	

A látogatási gyakoriságok mérésénél 1 jelenti, hogy soha, 2: évente, 3: havonta egyszer, 4: havonta többször, 5: hetente egyszer, 6: hetente többször, 7: naponta, a táblázatban ennek átlaga szerepel.

A kulturális intézmények látogatásában előzetes várakozásainkkal összhangban a lányok valamivel aktívabbak, főleg a színház, múzeum és hangverseny látogatás területén (ISCED5 elsőévesei), és a fiúk előnye egyik intézmény látogatásánál sem mutatható ki. Ez azért is érdekes eredmény, mert a lányok ebben az adatbázisban szignifikánsan többen laknak faluban, illetve kisvárosban (l. Fényes 2006), így

nehezebben jutnak el a kulturális fogyasztás színtereire. Meglepő, hogy adataink szerint negyedévre a fiúk felzárkóznak a lányokhoz, a negyedéves adatbázisban nincs szignifikáns különbség nemenként a színház, mozi, múzeum és hangverseny látogatási gyakoriságokban, sőt multiplex moziba a fiúk járnak gyakrabban (ezt a táblázatot most nem mutatjuk be). A jelenség magyarázatánál arra gyanakodtunk, hogy a felsőéves hallgatók már nagyobb arányban választanak párt, és a lányok felfelé „húzzák” a fiúkat, a párok együtt járnak színházba, múzeumba, hangversenyre. (Ez egyben a kapcsolati tőke hatása az informális tanulásra.) A kulturális aktivitás tehát nemenként hasonlóvá válik.

Összességében adataink szerint a lányok előnyben vannak a kulturális tőke felhalmozásában (olvasás, kulturális intézmények látogatása), melynek célja lehet a nagyobb iskolai eredményesség (a formális képzésben), a jobb állások elnyerése, a jobb hozzáférés a magasabb státuszú férjekhez, de a kulturális tőke felhalmozása fontos szerepet játszhat a későbbi gyereknevelésben is.

### *Internet használat*

A kulturális fogyasztás modern formája az internet használat. Az internet használatnál három fő tevékenységi formát különböztethetünk meg: az információszerzést (ez inkább a nem formális tanulóshoz tartozó tevékenység), a rekreációs böngészést (ez egyfajta spontán tanulás) és a kapcsolatépítést.

Az internethasználat átvesz szerepeket, például a

- internetes tanulás (a diák saját maga adagolja az ismereteket, a tanulás tempóját, az internet korlátlan információforrást jelent, ami ráadásul ingyenes, nincs szükség intézményi támogatásra, de az egyénnek tudni kell, hogy mire kíváncsi, és fennállhat a plágiumveszély, tehát teljesen nem válthatja ki a formális képzéseket (Vajda 2008))
- olvasás, kulturális fogyasztás, szórakozás is történhet a neten, és a könyvtárhazsnálatot is részben felválthatja az internethasználat
- a kapcsolatok építése is történhet az interneten, amelynek pozitív és negatív hatása is lehet (felmerülhet az elszemélytelenedés, felületes kapcsolatok veszélye)

#### 4. táblázat: Az internet-felhasználás napi átlaga és internet-kávézó látogatás gyakoriságának átlaga nemenként (ISCED51)

	Férfiak	Nők	Anova
Internet-használat (átlag)	<b>54,37 perc</b>	37,64 perc	Szign.
Érvényes válaszok száma	428	867	
Internet-kávézólátogatás	<b>5,62</b>	5,9	Szign.
Érvényes válaszok száma	466	971	

Az internet-kávézó látogatási gyakoriságai: 1 naponta, 2 hetente többször, 3 hetente, 4 havonta többször, 5 havonta egyszer, 6 évente.



5. táblázat: Az internet-felhasználás napi átlaga és internet-kávézó látogatás gyakoriságának átlaga nemenként (ISCED54)

	Férfiak	Nők	Anova
Internet-használat (átlag)	<b>84,59 perc</b>	51,09 perc	Szig
Érvényes válaszok száma	227	473	
Internet-kávézó látogatás	<b>1,67</b>	1,56	(0,078 szig)
Érvényes válaszok száma	299	615	

Az internet-kávézó látogatási gyakoriságai: 1:soha, 2 évente, 3 havonta 1-2szer, 4 hetente, 5 hetente többször, 6 naponta.

Amint látható a fiúk szignifikánsan több időt fordítanak internetezésre mindkét adatbázisban. Internet-kávézóba is adataink szerint a fiúk járnak gyakrabban. (Ebben az értelemben digitális szakadékról beszélhetünk nemek szerint.) Így tehát míg a nők kulturális fogyasztása általában magasabb, az internetezés szempontjából kissé le vannak maradva a férfiakhoz képest. Feltételezésünk szerint a fiúk nagyobb arányú internethasználatának célja elsősorban a tanulás, információszerezés, és szórakozás lehet, mivel kapcsolatépítésben (pl. az internetes ismerkedésben) feltehetőleg a lányok jobbak (lásd a kapcsolati tőke részt).

### A kapcsolati tőkék nemi különbségei

Az irodalomban megkülönböztetnek erős és gyenge kötéseket. Az erős kötések (például kapcsolat a családtagokkal, közeli barátokkal) általában zártak, és közös értékek és normák tartják össze. Ezzel szemben a gyenge kötések (kapcsolat a távolabbi barátokkal, ismerősökkel) képesek társadalmi és térbeli távolságokat átívelni, így fontos szerepük lehet például a munkahelykeresésben.

A személyes kapcsolatoknak fontos szerepe lehet az informális tanulásban. Vannak személyek, akik képesek és akarják tudásukat megosztani az egyénnel (családtagok, csoporttársak, barátok, tanárok, szakemberek), illetve egyben spontán mintaátadónak is tekinthetjük őket. A felsőoktatási hallgatók felhasználhatják a csoporttársakkal, és barátokkal létesített kapcsolataikat például a közös szabadidő-eltöltésben, a formális tanulás segítségével (jegyzetcsere, korrepetálás), illetve ezek a kapcsolatok információforrást is jelenthetnek (pl. az ösztöndíjakról, munkalehetőségekről, utazási lehetőségekről).

Nézzük most a diákok kapcsolati erőforrásainak nemi különbségeit (erről részletesen lásd Fényes – Pusztai 2006):

6. táblázat: A fiatalokat körülvevő támogató kör mérete (fő) átlagokban (ISCED51)

	Férfiak	Nők
Magánéleti kérdésekben tanácsot adók száma (átlag)	2,1	<b>2,4</b>
Tanulmányokkal kapcsolatban tanácsot adók száma (átlag)	2,2	<b>2,4</b>
Támogatók összesen (átlag)	4,3	<b>4,7</b>
N	480	994

A Chi-négyzet \*\*\* szinten szignifikáns.

A hallgatókat körülvevő támogató kör nagysága szerint látható, hogy a lányok több kapcsolati erőforrással rendelkeznek, mint a fiúk.

7. táblázat: A szabadidős tevékenységek társas vonatkozásai nemek szerint, százalék (ISCED51)

	Férfiak	Nők
Jelenlegi barátaival	43,5	<b>55,4</b>
Változó összetételű társasággal	<b>56,5</b>	44,6
N	480	994

A Chi-négyzet \*\*\* szinten szignifikáns.

A táblázat adatai szerint a szabadidő eltöltésének társas vonatkozásait vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy a lányok stabilabb baráti körre támaszkodhatnak.

8. táblázat: A hallgatók kapcsolatrendszerének összetevői nemek szerint, százalék (ISCED51)

	Családban		Baráti körben		Ismerősök közt	
	Férfiak	Nők	Férfiak	Nők	Férfiak	Nők
Egyetemi hallgató	61,0	64,3	76,9	73,5	8,1	13,9 ***
főiskolai hallgató	55,4	64,2 **	72,9	71,5	12,9	14,4
Diplomás ember	82,7	85,1	43,5	43,0	27,1	32,4**
Külföldön dolgozó ember	59,0 **	53,0	30,8 *	26,6	21,7	23,7
külföldi állampolgár	50,4 *	44,8	24,4	21,6	21,0	18,8
Vallásgyakorló ember	59,4	64,2 *	32,5	34,0	19,4	23,5*
pap/lelkész	26,3	28,3	16,3	12,8	13,8	14,9
Sikeres üzletember	55,8	59,5	23,3 **	18,0	24,8	22,9
Fővárosi lakos	58,1	65,7 **	33,5	32,8	19,8	24,0**
Vezető beosztású ember	69,6	72,4	24,2**	18,8	25,8	25,7
Munkanélküli	54,6	52,5	26,3**	20,8	19	19,7
Illegális kereskedelemmel foglalkozó ember	20,0 ***	13,1	15,8***	8,4	11,5***	7,3
Országgyűlési képviselő	14,2	10,8	3,5	3,1	6	5,7

A sötét háttér jelöli a szignifikánsan nagyobb arányokat, a Chi négyzet szignifikancia szintjét pedig a szokásos \*\*\*, \*\*, \* jelöli.

Látható, hogy a lányok kapcsolataira jellemző a társadalmi hierarchiában felfelé törő orientáció, míg a fiúk több köteléssel rendelkeznek olyan szereplők felé, akik nem az eredményes iskolai pályafutásuk révén érték el jelenlegi helyzetüket.

Összességében a kapcsolati erőforrások különbségeit tekintve a fiúk sem a felfelé irányuló gyenge kötésekkel, sem a stabil és szoros erős kötésekkel nem rendelkeznek olyan mértékben, mint a lányok, így az informális tanulás e formáját tekintve lemaradásban vannak a lányokhoz képest.

## Tanulmányok alatt végzett munka

Jellegzetes és jelentőségében növekvő informális tanulást jelent a felsőoktatási tanulmányok alatt végzett munka. Ezt támasztja alá, hogy a felsőoktatási törvényben az informális tanulások között csak a munkatapasztalatokat nevesítik a kreditbeszámítás során (bár ez elsősorban a levelező képzésre vonatkozik). (Derényi 2008)

Nézzük tehát a tanulás melletti munkavégzésben levő nemi különbségeket:

9. táblázat: A tanulmányok alatti munkavégzés nemenként (ISCED54)

	Fiú	Lány	Összesen
Igen, rendszeresen	50	69	119
	<b>16,5%</b>	11,2%	12,9%
Igen, alkalmasszerűen	101	193	294
	33,3%	31,2%	31,9%
Igen, de nem fizetett munkát	10	14	24
	3,3%	2,3%	2,6%
Nem dolgoztam	142	342	484
	46,9%	<b>55,3%</b>	52,6%
Összesen	303	618	921
	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-négyzet \* szign.

10. táblázat: A végzett munka mennyiben kapcsolódott jelenlegi tanulmányaihoz? (nemenként) (ISCED54)

	Fiú	Lány	Összesen
Mindig kapcsolódott	27	29	56
	<b>16,7%</b>	10,6%	12,8%
Többnyire kapcsolódott	44	63	107
	<b>27,2%</b>	23,0%	24,5%
Nem kapcsolódott	91	182	273
	56,2%	<b>66,4%</b>	62,6%
Összesen	162	274	436
	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-négyzet majdnem szign. (0,069)

Látható, hogy a fiúk többen dolgoznak rendszeresen a tanulmányok mellett, mint a lányok, és munkájuk jellege jobban kapcsolódik jelenlegi tanulmányaikhoz. Így tehát a számítógép és internet használat mellett a tanulás melletti munkában is előnyben vannak a lányokhoz képest.

Tanulás melletti munkavállalás motivációi (nemenként nem tértek el, ezért az adatokat most nem mutatjuk be) a jobb munkaerőpiaci érvényesülés, a munkatapasztalat szerzés, az anyagi okok (főleg a hátrányos helyzetűeknél), az önmegvalósítás és a szakmai ambíció. A tanulás melletti munka oka lehet még a felkérés, és jellemző a

diákokra a kötelező gyakorlat során végzett munka is. A külföldön végzett munka motivációi (erről sajnos nem voltak adataink egyik adatbázisban sem) már némiképpen eltérhetnek nemenként. Elsődleges ok mindkét nemnél a nyelvtanulás és az anyagi szempontok, de a lányoknál motiváló tényező lehet a nemi szerepekre való felkészülése is (pl. a baby-sitter állások). Az adatoknál megkülönböztettük a karitatív (nem fizetett) munkát is, melynek elsődleges célja lehet a tapasztalatszerzés (amit számos munkaadó külön értékelt), és az önzetlen segítség vágya, de számottevő nemi különbségeket itt sem találtunk. (A végzés utáni munkaattitűdök nemi különbségeivel most nem foglalkozunk, mivel ez nem kapcsolódik szorosan a felsőfokon tanulók informális tanulásához, erről lásd Kóródi (2007) munkáját. Emellett nem tudtuk vizsgálni a munkavégzés jellegének nemi különbségeit a kérdőívben szereplő adatok korlátai miatt.)

## **Összegzés**

Az oktatás szerepe - a felsőoktatási expanzióval és a tudás általános társadalmi felértékelődésével - a fiatalok körében nagyobb, mint az idősebb nemzedék esetében, hiszen „természetes állapotuk” a tanulás. Az élethossziglani tanulásról írt számtalan tanulmány meggyőzően bizonyítja, hogy ma már szocializációjuk része kell, hogy legyen a „tanulásra szocializálás”. Eredményességében segít az informális tanulás szerepének a felsőoktatás hallgatói körében való tanulmányozása.

Dolgozatunk első felében elméleti-fogalmi kérdések tisztázása volt az elsődleges cél, a második részben pedig megpróbáltuk empirikusan mérni a felsőoktatási hallgatók informális tanulásának nemi különbségeit, az informális tanulás potenciális szinterein való részvétellel. Megállapítottuk, hogy a mérési nehézségek miatt viszonylag kevés empirikus kutatás született ebben a témában.

Empirikus eredményeink szerint, a szabadidős önképzésre fordított időben, a kulturális fogyasztás egyes mutatóiban (szabadidős olvasás, a könyvtár-, színház-, múzeum-, hangverseny látogatás) és a kapcsolati tőkeépítésben hipotézisünkkel összhangban a lányok voltak előnyben. Két területen azonban (a számítógéphasználatban, illetve internetezésben, valamint a tanulás melletti munkában) a fiúk jeleskednek inkább, és munkájuk szakterülete inkább összhangban volt tanulmányaikkal. Más kutatások is kimutatták, hogy napjainkban a digitális szakadék figyelhető meg a fiúk és lányok között (a fiúk inkább „öslakók”, a lányok pedig „bevándorlók”). Összességben azonban mind a formális (lásd Fényes 2009), mind az informális tanulásban inkább a lányok jeleskednek, bár egyes mutatókban kimutatható a fiúk előnye is. (A fiúk előnye előrevetíthetik nagyobb munkaerőpiaci sikerességüket.)

Empirikus vizsgálatunk korlátja, hogy az informális tanulást csak az informális tanulás potenciális szinterein való részvétellel tudtuk mérni, mivel célzottan az informális tanulásra vonatkozó adatokkal nem rendelkezünk. Úgy gondoljuk, hogy mind a kvantitatív, mind a kvalitatív vizsgálatokat alkalmassá lehetne tenni az informális tanulás pontosabb mérésére, ennek kidolgozása azonban túlmutat jelen tanulmány keretein.

## **Befejezésként két dolgot hangsúlyoznánk:**

1. Elsősorban, hogy az informális tanulás lehetőségeit sokkal jobban kellene/lehetne a felsőoktatási képzés hatékonyságának emelésében hasznosítani. A felsőoktatás érdeke is ez, mert

- tudatosítani kell, hogy a hallgató meglévő, mozgósítható és fejlesztendő erőforrásainak növelése, az informális tudásról szerzett ismeretek által is lehetséges,

- új szakmai képzések alakulhatnak ezt segítően (pl. human erőforrás tanácsadó szak), de
  - a hagyományos szakmai képzésbe is szükséges beépíteni, különösen a pedagógiai és a tanár szakos képzésbe.
2. Másodsorban a terület kutatásának fontosságát emelnénk ki. A további kutatásoknak a fogalmi tisztázáson túl meg kell keresni az informális tanulás megnyilvánulásának jellegzetes csomópontjait. Vizsgálni lehetne:
- az informális tanulásnak a demográfiai és a foglalkozási szerepek, az értékek, a motivációk és attitűdök kialakításában betöltött funkcióját
  - az informális tanulásnak a tőkefajtákkal való kapcsolatát (pl. a kulturális, a kapcsolati és szimbolikus tőke képződésében betöltött szerepe)
  - az informális tanulás helyét a különböző stratégiákban (barátkozási, házassági, tanulási (befektetési), kompenzációs és túlélési stratégiák)
  - a szocializációhoz és szocializációs csatornához (család - iskola - szabadidő) való viszonyát
  - a társadalmi mobilitáshoz
  - a felsőoktatási tevékenységformákhoz (tanuláshoz, munkához, szabadidőhöz) való viszonyát,
  - és végül leginkább kutatatandónak tarjuk az egyenlőtlenségi viszonyok megjelenését és újratermelődését az informális tanulás során.

### ***Felhasznált Irodalom:***

- Bocsi Veronika (2007): Az időfelhasználás nemek közötti különbségeinek vizsgálata a hallgatói populáció esetében. *Educatio* 16. évf. (4) 675-687.
- Derényi András (2008): Tanulás felsőfokon. *Educatio* 17. évf. (2) 253-262.
- Falussy Béla (2003): A felnőttkori tanulás, önképzés változásai, jelenlegi feltételei és körülményei a KSH időmérleg-életmód felvételei alapján. In: Mayer József (szerk.): Az időfelhasználás társadalmi változásainak felnőttoktatási tanulságai Magyarországon. Forrás: <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=idofelhasznalas-1-Falussy-felnottkori.html>
- Fényes Hajnalka (2006): Férfiak és nők az érettségi utáni képzésben határon innen és túl, In: Juhász Erika (szerk.): Régió és oktatás. A „Regionális Egyetem” kutatás zárókonferenciájának tanulmánykötetete, Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, 115-128.
- Fényes Hajnalka (2009): Nemek szerinti eredményesség és a férfihátrány hipotézis (Magyar Pedagógia, megjelenés alatt)
- Fényes Hajnalka – Pusztai Gabriella (2006): Férfiak hátránya a felsőoktatásban egy regionális minta tükrében *Szociológiai Szemle* 16:(1) 40-59.
- Kóródi Márta (2007): Munkaértékek vizsgálata két felsőoktatási intézményben. *Educatio* 16. évf. (2) 311-322.
- Kóródi Márta – Herczegh Judit (2006): Egyetemi és főiskolai hallgatók olvasásszociológiai vizsgálata három felsőoktatási intézményben *Educatio* 15. évf. (2) 406-416.
- Pardány Sarolta (2006): Az informális tanulás értelmezése és mérése. In: Feketéné Szakos Éva (szerk.): Fókuszban a felnőttek tanulása. Gödöllő, Szent István Egyetem Gazdasági- és Társadalomtudományi Kar Tanárképző intézet, 25-33.
- Vajda Zsuzsanna (2008): Tudáshalászat: Az internet és a tanulás. *Educatio* 17. évf. (2) 241-231.

*Garami Erika:*

## AZ AUTONÓM TANULÁS TERÜLETI KÜLÖNBBSÉGEI

### Bevezetés

Az autonóm tanulás fogalmában a tanulás különböző dimenziói keverednek, ezért nem olyan könnyű meghatározni pontos tartalmát. Fogalmában egyrészt benne van az a dimenzió, amely a **különböző tanulási formákat** különbözteti meg egymástól: tehát a **formális**, a **nem formális**, valamint az **informális** tanulást. Ezeknek a formáknak sokféle meghatározása létezik, de meghatározó fogalmi alapnak az Európai Unió *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról* című dokumentumát tekinthetjük (Európai Bizottság, 2000, Forray-Juhász, 2008). **Formális tanulás** alatt a dokumentum elsősorban az iskolarendszerű oktatást érti, melynek eredményeit az oktatási rendszer oklevéllel, szakképesítéssel, valamilyen bizonyítvánnyal ismeri el. A **nem formális tanulás** alatt az iskolarendszeren kívüli (vagy mellette működő) oktatás értendő, mely ugyanúgy szervezett formák között zajlik, mint a formális oktatás, és eredményét nem feltétlenül ismerik el hivatalos bizonyítvánnyal. Az ilyen tanulásnak nagyon sokféle terepe lehet, hazánkban a legtipikusabbnak mondható formája az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés. De ide sorolható a munkahelyi képzés, illetve a formális rendszert kiegészítő szervezetek vagy szolgáltatások által megszervezett képzések is (pl. művészeti, zenei képzés, sportoktatás vagy vizsgára felkészítő magánoktatás). Az **informális tanulás** a mindennapi élet természetes velejárója, és nagyon sok szálon kapcsolódik a (családi, iskolai, egyéb közösségi) szocializációhoz. Az informális tanulás lehet tudatos, vagy kevésbé szándékolt tanulás is, mely során maguk az egyének sem feltétlenül ismerik fel tudásuk és készségeik bővülését. Az autonóm tanulás a képzés bármelyik formáját magára öltetheti. Az egyén, amikor az önálló tanulás mellett dönt, a fenti három „tanulási környezetből” bármelyiket választhatja (Tót, 2008).

De az autonóm tanulás fogalmában benne van az a dimenzió is, amely a tanulási folyamatban a tudatosan végiggondolt, **egyéni szándékok** szerepét hangsúlyozza. Azt a dimenziót, amelyet *Durkó Mátyás* (a Debreceni Egyetem egykori professzora, a népművelés szak hazai megalapítója), több évtizedes munkássága során nagyon hangsúlyosan jelenített meg az **önnevelés, önművelés** fontosságáról, szerepéről írt munkáiban (ezek a fogalmak már az 1968-as kandidátusi értekezésében is megjelentek) (Márkus-Juhász, 2008; Durkó, 1968, 1981, 1984, 1998, 1999). E két dimenziót összekapcsolva, már könnyebb értelmezni az autonóm tanulás fogalmát.

**Autonóm tanulásnak**, a kutatás vezetői azt a helyzetet tekintik, „amikor a tanulást saját maga kezdeményezi a tanuló, és önálló, irányított tanulási programot valósít meg, utána jár olyan dolgoknak, amelyekre nem jól emlékszik, ellenőrzi meglévő ismereteit, felfrissíti korábban megszerzett tudását saját elhatározása alapján. Ez az autonóm tanulás éppúgy kapcsolódhat a felnőtt munka vagy tanulási tevékenységéhez, mint a hobbiához és a közvetlen mindennapjaihoz, legyen szó akár az öltözködésünk megújításáról, akár egy új recept kipróbálásáról” (Forray- Juhász, 2008). Elemzésünk során ezt a definíciót vettük alapul.

## A területi különbségek szerepe

Jelen tanulmány az autonóm tanulásban mutatkozó területi különbségeket kívánja bemutatni. Az elemzéseket ugyanazon az adatbázison végeztük el, amely az OTKA kutatási program alapját képezte.

Az elemzés központi kérdése az volt, vajon az egyének saját döntésén alapuló tanulás, önképzés megválasztásában is tapasztalhatóak-e olyan területi különbségek, mint a közoktatás intézményi, képzési szerkezetében, a képzési formákhoz való hozzáférésben, az oktatás eredményességében, vagy akár az iskolarendszeren kívüli képzésben. Szakirodalmi és kutatási tapasztalatok (Bánfi, 1999; Balázsi-Rábainé-Szabó-Szepesi, 2005; OKM, 2006; Balázs-Szabó-Szalay, 2005; Garami, 2003, 2008) egyaránt azt támasztják alá, hogy az, ki hol tanulhat egyáltalán vagy tanulhat tovább, hogy milyen szakmát választhat, hogy milyen minőségű oktatást, szolgáltatást kap, egyáltalán nem független attól, hogy milyen fejlettségű térségben él, hogy milyen gazdasági és társadalmi viszonyok jellemzik az adott térséget. Egyáltalán nem mondhatjuk, hogy területi elhelyezkedéstől függetlenül ugyanazokkal a lehetőségekkel élhet. Ezért fontos kérdés számunkra, hogy amikor az emberek saját döntésük alapján kezdenek el tanulni, befolyásolja-e lehetőségeiket, választásaikat az, hogy az ország mely régiójában élnek, hogy fejlettebb vagy kevésbé fejlett térségben található az otthonuk.

Mivel a regionális hovatartozás nem volt mintavételi szempont az empirikus kutatásban, ezért az eltéréseket elsősorban a különböző régiókban élő *válaszadók egymástól lényegesen eltérő társadalmi jellemzőivel, eltérő társadalmi helyzetével* magyarázhatjuk<sup>96</sup>. Minden esetben tehát, amikor értelmezzük a válaszokban megmutatkozó regionális különbségeket, mindig „mögé nézünk” ezeknek a különbségeknek.

Óvatosságunkat az is indokolja, hogy elég egyenetlen a válaszadók regionális megoszlása. A megkérdezettek mintegy negyede a közép-magyarországi, az észak-alföldi, valamint a dél-dunántúli, 18%-uk az észak-magyarországi, 1-3%-uk pedig a többi három régióból került ki.

## A területi különbségek elemzése

Az empirikus kutatás eredményeiből öt olyan kérdést emeltünk ki, melyekről úgy gondoltuk, lehetnek a válaszokban olyan területi különbségek, amelyeket érdemes elemezni. Ezek a területek a következők:

- 1.) az **érdeklődési területek**ben mutatkozó területi különbségek
- 2.) az egyes **érdeklődési területek** belül a **fejleszteni kívánt területeken** tapasztalható területi különbségek
- 3.) a tanulás **céljaiban** mutatkozó területi különbségek
- 4.) a tanulás **indokaiban** mutatkozó területi különbségek
- 5.) a tanulás **eszközeiben** mutatkozó területi különbségek.

---

<sup>96</sup> Nem állíthatjuk tehát, hogy a válaszokban tapasztalható különbségeket kifejezetten a regionális hovatartozás különbségei okozzák. Azt mondhatjuk, hogy az egyes régiókban élő válaszadók eltérő társadalmi helyzete, e helyzethez kapcsolódó eltérő érdeke vagy éppen eltérő érdeklődése okozza a különbségeket. Az persze igaz, hogy a konkrét társadalmi helyzet alakulása nem független az adott térség fejlettségétől, a térség biztosította lehetőségektől.

## 1. Az érdeklődési területekben mutatkozó területi különbségek

A kutatók kérdőívükben 15 területet soroltak fel, és azt kérték a válaszolóktól, jelöljék be, hogy mely területen milyen gyakorisággal bővítették önállóan ismereteiket 2007. július 1-e óta. Öt válaszlehetőség volt, amely attól kezdve, hogy nem végzett önálló tanulást a megadott időszakban (1) odáig terjedt, hogy naponta rendszeresen foglalkozott az adott területtel (5). Az elemzésben csak azoknak a válaszait vettük figyelembe, akik vagy azt válaszolták, hogy naponta rendszeren tanulják az adott területet (5), vagy azt, hogy hetente legalább három-négy alkalommal (4). Ők tehát másoknál intenzívebben foglalkoznak az adott területtel, jobban érdeklődnek iránta, több energiát és időt fordítanak a tanulásra. Ezért joggal feltételezhetjük róluk, hogy válaszaik is árnyaltabbak, átgondoltabbak, válaszaik megalapozottabban adják vissza tényleges meglátásaikat.

Az 1. táblázatban azt tüntettük fel, hogy a válaszadók mekkora aránya foglalkozott naponta, vagy legalább hetente 3-4 alkalommal az adott területtel (ez szolgál a sorrend alapjául is). Feltüntettük az egyes területek említésének átlagát is, mely összességében képes jellemezni az egyes területek iránti érdeklődést.

1. táblázat

Az adott területtel naponta, vagy legalább hetente 3-4 alkalommal foglalkozók aránya  
(%), és a területek említésének átlaga

Az önálló tanulás területei	Naponta ill. hetente 3-4 alkalommal ezzel foglalkozók aránya, %	Átlag
<b>Informatikával, számítógép használatával, Internettel kapcsolatos tudnivalók</b>	<b>37</b>	<b>3,00</b>
<b>Fizetett munkavégzéséhez kapcsolódó szakmai ismeretek</b>	<b>34</b>	<b>2,66</b>
<b>Hobbyhoz, szabadidős tevékenységhez kapcsolódó ismeretek</b>	<b>30</b>	<b>2,70</b>
Idegen nyelv	29	2,54
Politikával, történelemmel, társadalmi kérdésekkel kapcsolatos témák	22	2,44
Háztartással kapcsolatos tudnivalók	22	2,41
Kulturális, művészeti ismeretek, művészi tevékenység	21	2,46
<b>Munkahelye megváltoztatásához, elhelyezkedéshez szükséges tudnivalók, új ismeretek</b>	<b>19</b>	<b>2,13</b>
Öltözködéssel, kozmetikával, testápolással kapcsolatos ismeretek	18	2,26
Egészségmegőrzéssel, betegségekkel kapcsolatos ismeretek	16	2,31
Sportoláshoz kapcsolódó tanulás	13	2,03
Pénzügyekkel, adózással, jogi kérdésekkel kapcsolatos tudnivalók	11	2,02
Vallási, spirituális, ezoterikus témák	10	1,80
Természettudományos kérdések	8	1,94
Mezőgazdasággal, állattenyésztéssel, kertészkedéssel kapcsolatos ismeretek	7	1,54



Egyrészt az *első négy terület* érdekes számunkra (mivel ezekkel a területekkel a kérdezettek mintegy harmada intenzíven foglalkozott a kérdezett időszakban), másrészt a *munkahelyek megváltoztatásához, elhelyezkedéshez szükséges új ismeretek megszerzésével*. Igaz, hogy ez a terület nem tartozik azok közé, amelyekkel az emberek a leggyakrabban foglalkoznak, viszont a közismert gazdasági problémák miatt fontosnak tartjuk annak megismerését, hogyan viszonyulnak az ilyen jellegű tanuláshoz a megkérdezettek. Az átlagok azt mutatják, hogy a *válaszolóknak többsége* viszonylag ritkán foglalkozott az egyes területekkel: néhányszor futólag tájékozódott (2), vagy maximum hetente egyszer tanulta (3). Az átlagok szórása körülbelül hasonló mértékű volt az egyes területeken, nem mondhatjuk tehát, hogy nagyon eltérően ítélték volna meg a válaszadók az egyes területeket. Az önálló tanulás *két területén* tapasztaltunk területi különbségeket: a *fizetett munkához*, valamint a *hobbyhoz, szabadidős tevékenységhez* kapcsolódó ismeretek megszerzése terén.

## 2. táblázat

Az adott területtel naponta, vagy legalább hetente 3-4 alkalommal foglalkozók aránya (%), és a területek említésének átlaga régióként

Az önálló tanulás területei	Naponta ill. hetente 3-4 alkalommal ezzel foglalkozók aránya, %	Átlag
<b>Fizetett munkavégzéshez kapcsolódó szakmai ismeretek</b>		
Közép-Magyarország	<b>39,6</b>	2,65
Dél-Dunántúl	<b>43,5</b>	2,79
Észak-Magyarország	26,1	2,19
Észak-Alföld	30,3	2,40
<b>Hobbyhoz, szabadidős tevékenységhez kapcsolódó ismeretek</b>		
Közép-Magyarország	25,2	2,42
Dél-Dunántúl	27,8	2,49
Észak-Magyarország	<b>39,3</b>	2,92
Észak-Alföld	<b>35,8</b>	2,79

Eltéréseket ugyanazokban a régiókban tapasztaltunk. A *közép-magyarországi* valamint a *dél-dunántúli régióban* élő válaszolókra egyszerre igaz például, hogy miközben az átlagnál nagyobb intenzitással foglalkoznak fizetett munkájukhoz kapcsolódó dolgok tanulásával, aközben az átlagnál kevesebb időt, energiát fordítanak a hobbijukhoz, szabadidős tevékenységükhöz kapcsolódó tanulásra. Az *észak-magyarországi* és az *észak-alföldi régióban* élőknel éppen ennek ellenkezőjét tapasztaltuk. Az itt élők az átlagnál lényegesen gyakrabban foglalkoznak a hobbijukkal kapcsolatos ismereteik, tudásuk fejlesztésével, miközben az átlagnál kevésbé törekednek fizetett munkájukhoz kapcsolódó ismereteik bővítésére.

Az érdeklődés ilyen irányú különbségeiben szerepet játszik az, hogy míg a közép-magyarországi válaszadók között az átlagnál nagyobb az idősebb, önállóan vagy alkalmazotti munkaviszonyban dolgozók aránya, addig az észak-magyarországi régióban élők között nagyon sok a fiatal, még tanuló, az észak-alföldi régióban pedig az inaktívak képviselnek az átlagnál nagyobb arányt. Ezek a társadalmi tényezők mindenképpen befolyásolják a kérdezettek tanulással kapcsolatos döntéseit. A Közép-Magyarországon

és a Dél-Dunántúlon élők esetében nagyon különböző élethelyzet motiválja a fizetett munkavégzéshez kapcsolódó tevékenységek iránti érdeklődést: míg a közép-magyarországi régióban élők között az átlagnál lényegesen nagyobb az alkalmazottként vagy önállóként dolgozók aránya (63,0 ill. 7,1% az átlagos 46,7 ill. 3,1%-kal szemben), addig a dél-dunántúli térségben élők között az átlagnál lényegesen nagyobb az aktív korú munkanélküliek aránya (7,4% az átlagos 4,8%-kal szemben). A legtöbb munkanélküli (38%) pontosan ebből a régióból került ki.

## 2. A fejleszteni kívánt területeken tapasztalható területi különbségek

Jelentős eltérések vannak a különböző régiókban élők válaszai között atekintetben is, hogy az egyes érdeklődési területek belül **milyen területen** kívánják tudásukat fejleszteni. A kutatók minden egyes érdeklődési területnél felsoroltak 5-10-15 konkrét fejlesztési területet, melyekről egyenként kellett a kérdezetteknek eldönteniük, hogy foglalkoztak-e vele, vagy nem.

A konkrét fejlesztendő területek esetében azt tapasztaltuk, hogy *szinte mindegyik* területnél voltak *különbségek* a válaszadók között aszerint, hogy ki hol él. Az adott témával *intenzíven foglalkozók* mindenki másnál szívesebben választották bármelyik tanulandó részterületet. Egy összefoglaló táblázatban mutatjuk be, hogy mely régióban élők mutatkoztak a legjobban illetve a legkevésbé „aktívnak”, és milyen területen.

### 3. táblázat

A fejleszteni kívánt területek regionális különbségei

#### A „legaktívabbak”

##### észak-magyarországi válaszolók

Fizetett munkájukhoz kapcsolódóan:

- új gyakorlati ismeretek megszerzése

Informatikával kapcsolatosan:

- hardverekkel kapcsolatos ismeretek
- új szoftverek megismerése
- a már ismert szoftverek hatékonyabb kezelése
- hatékonyabb információkeresés
- letöltések megtanulása
- munkával/tanulással kapcsolatos felhasználás
- hatékonyabbá tétele
- elektronikus ügyintézés

Idegen nyelvek tanulásával kapcsolatosan:

- konkrét idegen nyelv tanulása (angol, német)
- szókincs bővítés, íráskészség javítása, beszéd megértés fejlesztése
- nyelvvizsgára való készülés
- filmnézés idegen nyelven
- olvasási készség fejlesztése, kiejtés fejlesztése, nyelvtani tudás fejlesztése

##### észak-alföldi válaszolók

Fizetett munkájukhoz kapcsolódóan:

- új gyakorlati ismeretek megszerzése
- új módszerek megismere

Informatikával kapcsolatosan:

- a már ismert szoftverek hatékonyabb kezelése
- hatékonyabb információkeresés
- letöltések megtanulása
- munkával/tanulással kapcsolatos felhasználás
- hatékonyabbá tétele
- elektronikus ügyintézés

Idegen nyelvek tanulásával kapcsolatosan:

- konkrét idegen nyelv tanulása (angol, német)
- szókincs bővítés, beszéd megértés fejlesztése
- nyelvvizsgára való készülés
- filmnézés idegen nyelven
- olvasási készség fejlesztése

Hobbihoz, szabadidős tevékenységhez kapcsolódóan:  
- szabadidővel kapcsolatos új gyakorlati ismeretek

Hobbihoz, szabadidős tevékenységhez kapcsolódóan:  
- hobbihoz kapcsolódó új gyakorlati ismeretek  
- új hobbitevékenység, új szabadidős tevékenység  
Munkahely megváltoztatásához, elhelyezkedéshez kapcsolódóan:  
- valamilyen új szakismeret megszerzése  
- új álláslehetőségek felkutatás

**Részben „aktívak”  
dél-dunántúli válaszolók**

Fizetett munkájukhoz kapcsolódóan:  
- új gyakorlati ismeretek megszerzése

Az összes többi területen (informatika, nyelvtanulás, hobbi) általában passzívabbak, mint a más régiókban élők

**Legkevésbé „aktívak”  
közép-magyarországi válaszolók**

**dél-alföldi válaszolók**

Hobbihoz, szabadidős tevékenységhez kapcsolódóan:  
- szabadidővel kapcsolatos új gyakorlati ismeretek  
- új szabadidős tevékenység

Az összes többi területen (fizetett munka, informatika, nyelvtanulás) általában passzívabbak, mint a más régiókban élők

Az összes területen ők a legkevésbé aktívak – minden területen az átlagnál kisebb az érdeklődésük.

A válaszokból úgy tűnik, az *észak-alföldi*, az *észak-magyarországi* és részben a *dél-dunántúli* illetve a *dél-alföldi* megkérdezettek több területen is lényegesen aktívabbak, mint a közép-magyarországi régióban élők. Az észak-alföldiek illetve az észak-magyarországiak például *munkájukhoz kapcsolódóan* az új gyakorlati ismeretek megszerzésére éppúgy törekedtek, mint az új módszerek megismerésére. Az észak-magyarországi és észak-alföldi válaszolók, talán mert fiatalabbak és még sokan tanulnak közülük, jeleskedtek a mélyebb *informatikai ismeretek* elsajátításában illetve az *önálló nyelvtanulásban*. Igaz rájuk az is (főleg az Észak-Alföldön élőkre), hogy a *hobbijukhoz kapcsolódó* új gyakorlati ismeretek, általában a szabadidővel kapcsolatos új elméleti és gyakorlati kérdések, az új szabadidős- és hobbitevékenységek iránt is jobban érdeklődtek. A *munkahely megváltoztatásához, elhelyezkedéshez szükséges ismeretek* megszerzésével is legintenzívebben az észak-alföldi válaszadók foglalkoztak. Az elhelyezkedési lehetőségek iránti érdeklődést befolyásolhatja az a tény, hogy ebben a régióban az átlagnál nagyobb arányban válaszoltak olyan nők, akik viszonylag magasabb iskolázottak (gimnáziumi vagy főiskolai végzettséggel rendelkeznek), pillanatnyilag inaktívak és nyilván szeretnének elhelyezkedni.

A *dél-dunántúli* válaszadók egy területen mutatkoztak igazán aktívnak: a *fizetett munkájukhoz kapcsolódó ismereteik bővítése terén*. Ez leginkább új gyakorlati ismeretek megszerzését jelentette (módszerek, technikák, technológiák, amelyek a szakmai fejlődést, elmélyülést segíthetik). Ilyen irányú érdeklődésüket magyarázhatja az a tény, hogy ebben a régióban a válaszadók között az átlagnál nagyobb arányban találhatók meg az alacsony iskolázottságú (maximum általános iskolai, illetve szakmunkás végzettséggel rendelkező), aktív korú férfiak, akiket közelről fenyegethet a munkanélküliség veszélye is, hiszen pontosan ebben a régióban volt az átlagnál nagyobb a munkanélküliek aránya (az átlagos 4,8%-kal szemben 7,4%).

Figyelmet érdemlő tény, hogy a legkevésbé aktívnak a *közép-magyarországi* válaszolók bizonyultak. Érdeklődésük minden területen átlag alatti. Ebben a régióban egyébként az átlagnál magasabb az egyetemi (esetleg tudományos fokozattal is rendelkező), alkalmazottként vagy önállóként dolgozó, inkább idősebb válaszolók aránya.

### 3. A tanulás céljaiban mutatkozó területi különbségek

A különböző régiókban, különböző élethelyzetekben élők eltérő attitűdjei abban is tetten érhetőek, hogy *milyen céllal* kezdtek bele az önálló tanulásba. Az önálló tanulás céljai iránt a következőképpen érdeklődtek a kutatók: felsoroltak öt konkrét célt, és arra kérték a megkérdezetteket, hogy osztályozzák le ezeket a célokat abból a szempontból, hogy mennyire voltak jellemzőek rájuk, amikor az önálló tanulás mellett döntöttek. 1-től 5-ig osztályozhattak, ahol az 1-es azt jelentette, egyáltalán nem, az 5-ös pedig azt, hogy nagyon jellemző volt.

#### 4. táblázat

Az önálló tanulás céljai fontosságának megítélése (%), és említettségük átlaga

Célok	Azok aránya, akik az adott célt 5-re ill. 4-re osztályozták	Átlag
Meglévő tudásának, képességeinek bővítése, továbbfejlesztése	77,7	4,13
Kíváncsiság, tisztázási szándék	71,7	3,90
Azonnali hasznosíthatósága a megszerzett új tudásnak, információnak	65,6	3,86
Bizonyítvány-, diplomaszerzési szándék	52,7	3,25
Pénzszerzés	48,8	3,20

A célok fontossági sorrendje azt mutatja, hogy a kérdezettek számára valamivel fontosabb a meglévő tudás fejlesztése, a kíváncsiság kielégítése, mint az, hogy arról a tanult dologról bizonyítványt, diplomát is szerezzenek (a válaszadók  $\frac{2}{3}$ -a,  $\frac{3}{4}$ -e gondolta így). Ez persze függ attól, hogy milyen területről van szó. A pénzszerzés tűnik a legkevésbé fontos szempontnak, amikor a tanulás mellett döntenek (bár azt is a válaszolóknak közel fele említette). Ez persze függ attól, hogy lenne-e egyáltalán ilyenre lehetőségük. Az átlagok azt mutatják, általában magukénak érezték a kérdezetteket a kérdőívben felsorolt célokat, hiszen (átlagosan) 3-ast, 4-est adtak rájuk. Érdeklődési területenként eltérő célokat preferáltak a válaszadók.

## 5. táblázat

### Az egyes tanulási területekhez rendelt célok

Területek	Célok
A fizetett munkavégzéshez kapcsolódó szakmai ismeretek megszerzése	Meglévő tudásának, képességeinek bővítése, továbbfejlesztése Kíváncsiság, tisztázási szándék Azonnali hasznosíthatósága a megszerzett új tudásnak, információnak Pénzszerzés Bizonyítvány-, diplomaszerezési szándék Pénzszerzés
Az informatikával, számítógép használatával, internettel kapcsolatos ismeretek megszerzésénél Idegen nyelvek tanulása	Meglévő tudásának, képességeinek bővítése, továbbfejlesztése Azonnali hasznosíthatósága a megszerzett új tudásnak, információnak Bizonyítvány-, diplomaszerezési szándék Pénzszerzés
A munkahely megváltoztatásával, elhelyezkedéssel kapcsolatos tudnivalók megszerzése	Meglévő tudásának, képességeinek bővítése, továbbfejlesztése Azonnali hasznosíthatósága a megszerzett új tudásnak, információnak Bizonyítvány-, diplomaszerezési szándék Pénzszerzés

A hobbihoz, szabadidős tevékenységekhez kapcsolódó ismeretek megszerzése Bizonyítvány-, diplomaszerezési szándék  
Minden más cél jelentősége kisebb volt számukra

A *fizetett munkavégzéshez kapcsolódó szakmai ismeretek* megszerzésére törekvők körében egy célt kivéve minden célnak nagyobb a jelentősége, mint általában. A bizonyítvány-, illetve diplomaszerezési szándéknak az átlagnál kisebb jelentősége van közöttük, ami érthető, hiszen ők jelenleg valamilyen munkát végeznek, esetleg állásban is vannak (felük), ezért kisebb lehet számukra a „papír” megszerzésének jelentősége.

Az *informatikával, számítógép használatával, internettel kapcsolatos ismeretek* megszerzésénél egy kicsit mások voltak a célok. Az önmagukat ilyen területen képzők számára már nagyobb jelentősége volt a „papír” megszerzésének, és a pénzszerzésnek, viszont kisebb jelentősége volt a kíváncsiságnak, mint a minta egészében. Az ilyen jellegű ismeretszerzés mögött tehát egzisztenciális, esetleg munkahely-váltási megfontolások is meghúzódhatnak (47%-uk dolgozik).

Az *idegen nyelvet* intenzíven *tanulók* körében a meglévő tudás fejlesztésének, a tudás hasznosíthatóságának éppúgy az átlagnál nagyobb jelentősége van, mint a bizonyítvány megszerzésének vagy a pénzszerzésnek. A kíváncsiságnak nem volt különösebb szerepe a döntésükben. Tehát a nyelvtanulás mögött is meghúzódhatnak elhelyezkedési megfontolások (44%-uk dolgozik valamilyen formában).

Hasonló tendenciákat tapasztaltunk azok körében is, akik intenzíven foglalkoznak a *munkahely megváltoztatásával, elhelyezkedéssel kapcsolatos* tudnivalók megszerzésével. Számukra is minden célnak nagyobb jelentősége van az átlagnál, kivéve a kíváncsiságot. Nagy valószínűséggel tanulási döntésüket nem (vagy nem elsősorban) érdeklődésük befolyásolja, hanem inkább azt mérlegelik, mi segítheti legjobban egzisztenciális helyzetük javítását (49%-uk dolgozik).

A *hobbihoz, szabadidős tevékenységekhez kapcsolódó ismereteket* intenzíven gyűjtők körében az átlagnál jellemzőbb cél volt a hozzáértést igazoló bizonyítvány megszerzése,

minden más cél jelentősége kisebb volt számukra. Mintha a hobbijukat is egzsizstenciális helyzetük javítására kívánnák felhasználni. Ezt némileg indkolhatja az a tény, hogy mindössze 36%-uk dolgozik valamilyen formában, és 56%-uk még tanul. 40%-uk úgy tekint ezekre az ismeretekre, mint valamilyen új szakismeret megszerzésének lehetőségére, illetve mint új álláslehetőségek felkutatására. A következő táblázatban azt mutatjuk be, hogy a különböző régiókban élő válaszadók milyen célokat részesítettek előnyben.

**6. táblázat**  
A különböző régiókban élők céljai közötti különbségek

<b>Régiók</b>	<b>Célok</b>
Dél-Dunántúl	Megszerzett tudás azonnali hasznosíthatósága: <ul style="list-style-type: none"> <li>- informatikai ismeretek bővítése terén</li> <li>- nyelvtanulás terén</li> </ul> Pénzszerzés <ul style="list-style-type: none"> <li>- fizetett munkához kapcsolódó tanulás terén</li> <li>- hobbihoz kapcsolódó tanulás terén</li> </ul>
Észak-Magyarország Észak-Alföld	Bizonyítvány-, diplomaszerezési szándék: <ul style="list-style-type: none"> <li>- fizetett munkához kapcsolódó tanulás terén</li> <li>- informatikai ismeretek bővítése terén</li> <li>- nyelvtanulás terén</li> <li>- hobbihoz kapcsolódó tanulás terén</li> <li>- munkahelyváltáshoz kapcsolódó tanulás terén</li> </ul>
Közép-Magyarország	Nem jellemző az itt élőkre a bizonyítvány-, illetve a diploma megszerzése

A megszerzett új tudás *azonnali hasznosíthatósága* elsősorban azoknak a *dél-dunántúli* válaszolóknak volt fontos, akik informatikai ismereteiket, illetve nyelvtudásukat akarták bővíteni, fejleszteni. A bizonyítvány-, illetve a diploma megszerzése több területen történő tanulásnak is a motorja volt — de nem minden régióban élő kérdezett számára. Szempont volt a fizetett munkához, az informatikához, a nyelvtanuláshoz, a hobbihoz, illetve a munkahelyváltáshoz kapcsolódó önálló tanulás megkezdésekor is, elsősorban az *észak-magyarországi* és az *észak-alföldi* válaszadók számára. Ellenben a Közép-Magyarországon élők számára ez nem volt olyan fontos cél, amikor tanulni kezdtek. A pénzszerzés szándéka is megjelent a fizetett munkához és a hobbihoz kapcsolódó tanulás céljaként, elsősorban a Dél-Dunántúlon élők válaszaiban.

#### **4. A tanulás indokaiban mutatkozó területi különbségek**

A kutatók az *önálló tanulás választásának okairól* is érdeklődtek kérdőívükben. A döntés okait a következőképpen kívánták megtudni: felsoroltak 11 okot, és arra kérték a válaszolókat, hogy osztályozzák le azokat abból a szempontból, hogy mennyire voltak jellemzőek rájuk, amikor az önálló tanulás mellett döntöttek. 1-től 5-ig osztályozhattak, ahol az 1-es azt jelentette, egyáltalán nem, az 5-ös pedig azt, hogy nagyon jellemző volt.

7. táblázat

Az önálló tanulás okai fontosságának megítélése (%), és említettségük átlaga		
Okok	Azok aránya, akik az adott okot 5-re ill. 4-re osztályozták	Átlag
Saját tanulási stílusom, módszereim szerint akarom bővíteni tudásomat	58,5	3,60
Szeretem magam megtervezni a tanulásom részleteit	55,9	3,48
Szeretek tanulni, ezért mindig tanulok valamit	49,4	3,38
Nyugodtabban tudok tanulni, ha nem kell másokra figyelnem	51,8	3,37
A hiányzó ismeretek, amelyeket önállóan tanultam, nem igényelnek szervezett képzést	37,0	3,00
Nincs elegendő pénzem a fizetős tanfolyamokon való részvételre	36,8	2,93
Nincs időm arra, hogy részt vegyek szervezett, csoportos képzésben	32,2	2,68
Azonnal hozzá akartam kezdeni a tanuláshoz, nem akartam megvárni, amíg bekapcsolódhatok egy szervezett oktatásba	25,5	2,55
Nem kedvelem a tanár által irányított, formális osztálytermi légkört	17,0	2,24
Nem ismerek olyan tanfolyamot, ahol olyan ismereteket oktatnak, ami engem érdekel	16,0	2,10
Közlekedési nehézségeim lennének	15,3	2,05

Az önálló tanulás választásának legjellemzőbb okai között tehát részben olyanok szerepelnek, amelyek az egyéni tanulási igények, körülmények, formák és stílus biztosítására vonatkoznak (a válaszadóknek fele, vagy több mint fele vélekedett így). A kérdezettek több mint egy harmada viszont a pénzhíányt nevezte meg, mint az önálló tanulás választásának egyik legfontosabb okát. Minden 6-7. válaszadó (15%) leginkább azért választotta az önálló tanulást, mert nem tehetett mást, mivel olyan közlekedési nehézségekkel kellett számolnia, amelyek eleve lehetetlenné tették az eljárást (az érintett kérdezettek 20%-a 4000-nél kisebb lélekszámú településen lakik).

Az okok tehát két csoportra oszthatóak. *Egyrészt* egy olyan csoportba, amelybe azok az okok tartoznak, melyek inkább egy *kényszer szülte helyzet* következményei, *másrészt* egy olyan csoportba, amelybe inkább az *önálló tanulás előnyeit* kidomborító okok tartoznak. Elképzeléseinket faktoranalízissel ellenőriztük, és az adatok igazolták előzetes feltevéseinket. Az egyik faktorban azok a változók szerepelnek nagy súllyal, amelyek az önálló tanulás okaként a pénzhíányt, a közlekedési nehézségeket, a tanár által irányított, formális oktatás hátrányait említik. A másikban pedig azok, amelyek arra hivatkoznak, hogy nyugodtabban tud az illető úgy tanulni, ha nem kell másokra figyelnie, hogy saját tanulási stílusában, saját módszerei szerint akar tanulni, valamint az, hogy szereti maga megtervezni tanulása részleteit. A kapott faktorokon klaszteranalízist is végeztünk, hogy lássuk, hogyan oszlanak meg a válaszolók e két faktor szerint. Az eredményeket a következő táblázatban mutatjuk be.

8. táblázat  
Az önálló tanulás választásának okai

Önálló tanulás indítékai	Elemsszám	Százalék
<b>Kényszerek hatására választotta</b>		
Nem igazán jellemző	525	47,4
Nagyon jellemző	582	<b>52,6</b>
<b>Összesen</b>	<b>1107</b>	<b>100,0</b>
<b>Egyéni tanulási stílusának érvényesítése volt számára fontosabb</b>		
Nem igazán jellemző	434	39,2
Nagyon jellemző	673	<b>60,8</b>
<b>Összesen</b>	<b>1107</b>	<b>100,0</b>

A megkérdezettek tehát sokféle indokot adhattak, melyekben hol a kényszerre, hol az egyéni stílusú tanulásra utaló jegyek voltak erősebbek. Összeségében azonban az a *jellemzőbb rájuk*, hogy azért választották az önálló módon való tanulást, hogy *egyéni tanulási igényeiknek és stílusuknak érvényt szerezzenek*.

Az önálló tanulás választásának okait is csak azok körében vizsgáltuk, akik az eddig elemzett négyfajta tevékenységet *napi rendszerességgel* vagy *legalább heti 3-4 alkalommal* folytatják. Eredményeink azt mutatják, hogy a **kényszerek** azoknál játszották a legnagyobb szerepet (az átlagnál nagyobb), akik a *fizetett munkájukhoz kapcsolódó ismeretek* megszerzésén fáradoztak. Úgy tűnik, szerettek volna fejlődni (talán ezt el is várták tőlük munkájuk során), de mintha ehhez nem kaptak volna munkahelyi támogatást — sem anyagilag, sem munkahelyi képzés formájában, és ezért kényszerültek rá arra, hogy önállóan képezzék magukat.

A *másik négy tevékenységterületen* (az informatikai ismereteit bővíteni akarók, az idegen nyelvet tanulók, a hobbijuknak élők, illetve a munkahelykeresésben új skillerekre szert tenni igyekvők körében) az átlagnál jellemzőbb volt a válaszadókra az, hogy nem elsősorban kényszerből, hanem azért választották az önálló tanulást, mert **saját stílusuk, időbeosztásuk, elképzelésük szerint kívántak tanulni**. Az informatikát tanuló, illetve a hobbihoz, a szabadidős tevékenységekhez kapcsolódó ismereteinek bővítésére törekvő válaszolókra jellemző a legkevésbé, hogy bármilyen kényszer szerepet játszott volna döntésükben. Az okok tekintetében is megvizsgáltuk, hogy regionálisan milyen különbségek vannak a válaszadók között, figyelembe véve az egyes érdeklődési területet.

9. táblázat

Az önálló tanulás választásának indokai a különböző régiókban élők válaszaiban

Régiók	Célok
Észak-Magyarország	A fizetett munkához kapcsolódó tanulás terén
Észak-Alföld	- egyéni tanulás nyugodtabb körülményei - a saját tanulási stílus fontossága
Észak-Magyarország	A fizetett munkához kapcsolódó tanulás terén
Nyugat-Dunántúl	- közlekedési nehézségek
Közép-Magyarország	Idegen nyelv tanulása terén - nem kedveli a tanár által irányított, formális osztálytermi légkört

Két érdeklődési területen tapasztaltunk területi különbségeket: a *fizetett munkához kapcsolódó ismeretek* megszerzése, valamint az *idegen nyelvek tanulása* terén. A fizetett munkához kapcsolódó tanulásnál az egyéni tanulás nyugodtabb körülményeit, a saját tanulási stílus fontosságát az átlagnál gyakrabban említették az



észak-magyarországi és az észak-alföldi általában fiatalabb, sok esetben még tanuló vagy inaktív válaszolók. A közlekedési nehézségeket leginkább az aprófalvas térségekben (a nyugat-dunántúli és észak-magyarországi régióban) élők említették. Az idegen nyelvtanulásban az a szempont, amely arról szól, hogy nem szeretik a tanár által irányított, formális osztálytermi légkört, a Közép-Magyarországon élő válaszadók számára volt fontosabb. Rájuk nagyon jellemző volt ennek a szempontnak a hangsúlyozása. Az észak-magyarországi és észak-alföldi válaszadókra ez sokkal kevésbé volt jellemző.

## 5. A tanulás eszközeiben mutatkozó területi különbségek

A kutatás kiterjedt arra a kérdésre is, hogy *milyen eszközöket és intézményeket* vettek igénybe a kérdezettek önálló tanulásuk megvalósításához. A kutatók a kérdőívben felsoroltak hét eszközt, melyekről egyenként kellett a válaszadóknak eldönteniük, hogy mennyire vették igénybe tanulásuk során. 1-től 5-ig osztályozhattak, ahol az 1-es azt jelentette, egyáltalán nem, az 5-ös pedig azt, hogy nagyon gyakran vették igénybe az adott eszközt vagy intézményt.

10. táblázat

Az önálló tanulás eszközei fontosságának megítélése (%), és említettségük átlaga

Eszközök és intézmények	Azok aránya, akik az adott eszköz használatát 5-re ill. 4-re osztályozták	Átlag
Könyv, újságcikk, vagy egyéb nyomtatott anyag	82,0	4,35
Internet	81,6	4,28
Számítógép	73,6	4,03
CD/DVD lejátszó	37,3	2,93
Televízió műsor	37,3	2,95
Multimédiás tananyag	22,8	2,37
Rádióműsor	16,3	2,17

A válaszadók elsöprő többsége *leginkább háromféle eszközt* használt önálló tanulásához : *könyvet, újságcikket vagy egyéb nyomtatott anyagot, internetet* valamint *számítógépet*. Az említettség magas átlagai is jelzik, mennyire általános volt, hogy 4-est vagy 5-öst adtak a válaszolók az említett eszközökre. A kérdezettek közel 40%-a a CD/DVD lejátszót és a televíziós műsorokat is gyakran használja, valamivel több mint egy negyedük pedig már multimédiás tananyaggal is próbálkozott. Mind a négy vizsgált érdeklődési területen<sup>97</sup>, néhány eszköz esetében jelentős területi eltéréseket tapasztaltunk.

<sup>97</sup> A tanuláshoz használt eszközöket is csak azok körében vizsgáltuk, akik az eddig elemzett négyfajta tevékenységet napi rendszerességgel vagy legalább heti 3-4 alkalommal folytatják.

## 11. táblázat

A különböző régiókban élők önálló tanulásában használt eszközök

Régiók	Eszközök
Észak-Alföld	A fizetett munkához kapcsolódó tanulás terén
Dél-Alföld	- rádióműsor
	Informatikával kapcsolatos tanulás terén
	- könyv, újságsikk, egyéb nyomtatott anyag
	Idegen nyelv tanulása terén
	- könyv, újságsikk, egyéb nyomtatott anyag
	Hobbyhoz kapcsolódó tanulás terén
	- könyv, újságsikk, egyéb nyomtatott anyag
Észak-Magyarország	Idegen nyelv tanulása terén
	- CD/DVD lejátszó
	- multimédiás tananyag
	Hobbyhoz kapcsolódó tanulás terén
	- CD/DVD lejátszó
	- multimédiás tananyag

Az *észak-* és *dél-alföldi* válaszadók több területen is, mint az informatika, az idegen nyelvek tanulása, vagy a hobbi, másoknál gyakrabban használtak olyan „hagyományosabbnak” mondható eszközöket, mint könyv, újságsikk, egyéb nyomtatott anyag, illetve a fizetett munkájukkal kapcsolatos új ismeretek megszerzése terén a rádióműsorok hallgatása. Választásukat befolyásolhatta sajátos helyzetük is. A *dél-alföldi* válaszadók között az átlagnál nagyobb arányban találhatók meg a viszonylag iskolázottabb és idősebb válaszolók, akik talán jobban ragaszkodnak a jól „bevált”, jól ismert módszerekhez, és kevésbé nyitottak az újra. Az *észak-alföldiek* között viszont a viszonylag iskolázottabb fiatal, inaktív nők képviselnek az átlagnál nagyobb arányt, akik helyzetükből eredően (a munkaerőpiacról való pillanatnyi kivonulásuk vagy kiszorultságuk miatt) valószínűleg nem is juthatnak hozzá „modernebb” eszközökhöz. Ellentétben az *észak-magyarországi*, döntően fiatal, még tanuló, többségében női válaszadókkal, akik koruknál és helyzetüknél fogva sokkal érdeklődőbbek, nyitottabbak az új technikai lehetőségek iránt. Ez mutatkozik meg válaszaikban is, abban, hogy mindenki másnál szívesebben használnak tanulásukhoz CD-ket, DVD-ket, illetve multimédiás tananyagokat — legyen szó nyelvtanulásról vagy a hobbijukról.

Említésre méltó, hogy a *dél-dunántúli*, sok esetben oly aktívnak mutatózó válaszadók mennyire passzívak voltak bármelyik eszköz használatában. Véleményünk szerint arról van szó, hogy közöttük — mint korábban is láthattuk — az átlagnál nagyobb arányban találhatók meg az aktív korú de munkanélküli, viszonylag alacsonyabban iskolázott férfiak, akik helyzetükből eredően is eleve nehezebben juthatnak hozzá bármilyen, a tanulásukat segítő eszközökhöz.

## Összegzés

Eredményeink alapján azt mondhatjuk, hogy jelentős különbségek vannak a válaszadók között abból a szempontból, hogy hol élnek. Sok esetben területileg jelentősen eltérő „aktivitást” tapasztaltunk. Ugy tűnik, azok a válaszolók, akik gazdaságilag kifejezetten depresszív, sok gazdasági és társadalmi problémával küzdő térségben élnek, mint amilyen az észak-magyarországi, az észak-alföldi, vagy akár a dél-dunántúli régió, ambíciózusabbak, törekvőbbek a tanulás terén, mint azok, akik az ország fejlettebb területein élnek. Már korábbi kutatásaink kapcsán is találkoztunk azzal a jelenséggel (Garami, 2003, 2005), hogy sok esetben pontosan a rosszabb gazdasági,

társadalmi helyzetű térségek azok, amelyek nagy erőfeszítéseket tesznek akár nagyobb oktatási kínálat, akár a magasabb színvonalú oktatás megteremtése érdekében. Véleményünk szerint ezekkel a törekvéseikkel kifejezetten gazdasági, társadalmi hátrányaikat igyekeznek kompenzálni. Ezért gondoljuk azt, hogy az a jelentős területi aktivitás, melyet az önállóan, saját elhatározásból választott tanulás terén is tapasztaltunk, szintén a *térségi hátrányok egyfajta kompenzációjának* tekinthető. Ugyanakkor alapvetően befolyásolja a válaszadókat egyéni egzisztenciális helyzetük, foglalkoztatási pozíciójuk és iskolázottságuk.

### **Felhasznált Irodalom:**

BALÁZSI ILDIKÓ — SZABÓ VILMOS — SZALAY BALÁZS (2005): A matematikaoktatás minősége, hatékonysága és az esélyegyenlőség (PISA). *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz. 3-21. p.

BALÁZSI ILDIKÓ – RÁBAINÉ SZABÓ ANNAMÁRIA – SZABÓ VILMOS – SZEPESI ILDIKÓ (2005): A 2004-es Országos kompetenciamérés eredményei, *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 3-21. p.

BÁNYI ILONA (1999): Az iskolai teljesítményt befolyásoló háttértényezők. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 14-28. p.

DURKÓ MÁTYÁS (1968): *Felnőttnevelés és népművelés*. Tankönyvkiadó, Budapest.

DURKÓ MÁTYÁS (1998): *Társadalom, felnőttnevelés, önévelés. II. kötet*, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Durkó Mátyás (1981): Nevelés és önévelés (művelődés és önévelés) dialektikája a felnőttnevelésben és közművelődésben. In DURKÓ MÁTYÁS (szerk.) *Tanulmánykötet a közművelődési folyamat problémaköréből. II. kötet*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Durkó Mátyás (1984): Önévelés, önművelés és nevelés irányítása. In DURKÓ MÁTYÁS (szerk.) *Felnőttnevelés, művelődés, Acta Andragogiae et Culturae*, No. 6., KLTE, Debrecen.

DURKÓ MÁTYÁS (1999): *Andragógia. A felnőttnevelés és közművelődés új útjai*, Magyar Művelődési Intézet, Budapest.

EURÓPAI BIZOTTSÁG (2000): *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*. Belgium, Brüsszel

FORRAY R. KATALIN – JUHÁSZ ERIKA (2008): Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere, *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 62-68. p.

Garami Erika (2003): Régiók és iskolák. A középfokú oktatás iránti kereslet és kínálat területi különbségei. In NAGY MÁRIA (szerk.): *Mindenki középiskolája. Középfokú képzés az ezredforduló Magyarországon*. Országos Köznevelési Intézet. Budapest, 33-70.

GARAMI ERIKA (2008): *Az emberi erőforrásfejlesztés kérdései: az iskolarendszeren kívüli szakképzés területi megoszlása, kapcsolata az iskolarendszerű felnőttoktatás területi sajátosságaival*. Kézirat. Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola. Debrecen.

GARAMI ERIKA (2005): *A kereslet és a kínálat viszonyának területi elemzése. Zárótanulmány*. Kézirat. Országos Köznevelési Intézet. Budapest.

MÁRKUS EDINA — JUHÁSZ ERIKA (2008): Az autonóm tanulás hazai előzményeiből — Az önévelés, önművelés megjelenése Durkó Mátyás munkáiban, *Educatio*, , XVII. évf. 2. sz. 313-318. p.

ORSZÁGOS KOMPETENCIAMÉRÉS 2004 (2006), Sulinova Kht. Budapest. (Szövegbeli hivatkozás: OKM, 2006).

[http://kompetenciameres.hu/2004/OKM2004\\_osszefoglalo\\_tanulmany.pdf](http://kompetenciameres.hu/2004/OKM2004_osszefoglalo_tanulmany.pdf)

TÓT ÉVA (2008): Tanulási környezetek, *Educatio*, XVII. évf. 2. sz. 183-192. p.

**Hartl Mónika:**

## **A TANULÁS LEHETŐSÉGEI AZ ISTER – GRANUM EURORÉGIÓ TERÜLETÉN**

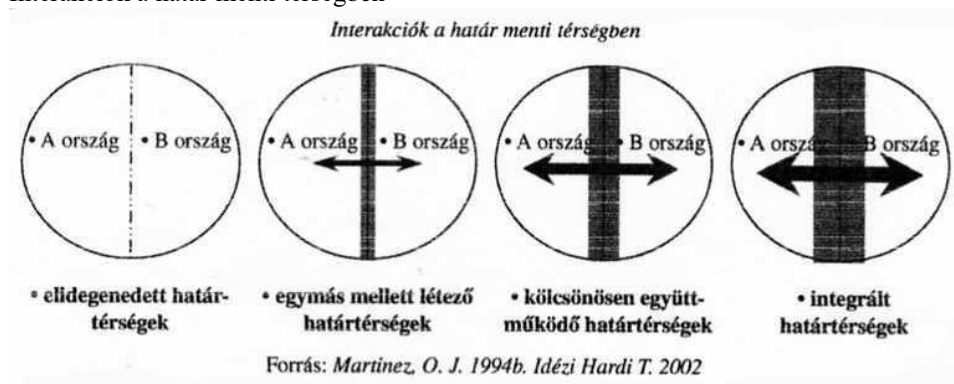
A határ menti területeket a gazdasági, társadalmi különbségek mozaikszerűsége jellemzi. A területi egyenlőtlenségek kialakulásának előidézői a gazdasági folyamatok, infrastruktúra, a megközelíthetőség, és a humán tőke állapota.

### **I. A határ menti együttműködés az Európai Unióban**

Az idők folyamán a határok funkciói és jellemzői folyamatosan változnak. A határfogalom értelmezése sokrétű fogalom. Az államhatár olyan övezet, sáv, vonal, amely az államok területét egymástól elválasztja. (Süli-Zakar I. 2003.)

A határ mentén fekvő települések életét, lehetőségeit meghatározza a határ jellege. A határ elválaszt és egyben összeköt, előnyöket és hátrányokat is jelenthet a határ két oldalán élők számára. A határok ambivalens megítélése változik, ahol a határ elválaszt, ott a periférikus jelleg dominál, ahol az összekötő szerep erős, ott az átjárhatóság jellemző nyomon követhető helyi fejlesztésekben, térségi együttműködésekben, valamint az együttműködő határrégiókban. (Rechnitzer J. 2000).

Interakciók a határ menti térségben



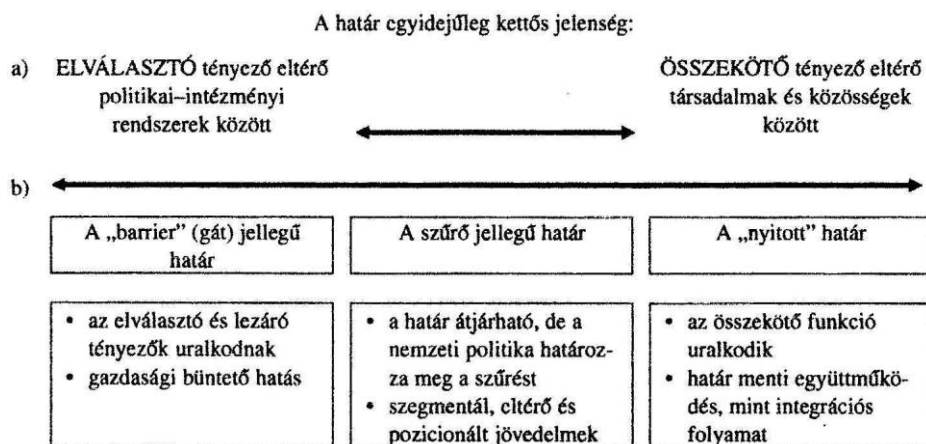
A határ menti terület fogalma: „A természetes tér azon részére vonatkozik, ahol a gazdasági és társadalmi életet direkt módon és jelentősen befolyásolja egy nemzetközi határ jelenléte. Ebben az értelemben megkülönböztetünk nyitott vagy potenciálisan nyitott régiókat, elzárt régiókat”. (Hansen 1977.)

A zárt határ periférikus folyamatokat indít el földrajzi, gazdasági és társadalmi dimenzióban. A védekező politika megakadályozza az infrastrukturális, gazdasági beruházásokat, gátolja a piacörzetek kialakulását. A határellenőrzések nehezítik a lakosság határátlépéseit. Periférikus területté alakul a határ menti terület, jellemzője a lakosság elvándorlása, előregedése, a romló életkörülmények kialakulása.

A nyitott határ olyan államhatár, ahol a lakosság üzleti-, gazdasági kapcsolata és a határátlépés nincs korlátozva. Ebben az értelemben a határ nem akadályt jelent, hanem fejlődési potenciált. Háromféle kategória állítható fel milyen térségek találhatók a határ

két oldalán: periféria találkozik perifériával, periféria-centrummal, vagy centrum találkozik centrummal. (Hardi, T. 1999.)

A periférikus térségek esetében a kapcsolatok ritkábbak. Két ország között a településközi kapcsolatokat segítik a határátkelők, melyek indukálják a természetes térségi interakciókat. Jól példázza az interakció erősödését a Mária Valéria híd megnyitása. A legmagasabb szintű együttműködési struktúrának az eurorégiókat tekintjük.



Forrás: Ratti, R. 1993, Hardi T. 2000.

Az új helyzet átalakítja Európát. A korábbinál jóval összetettebb országhatárokon átívelő térségi együttműködés jellemzi.

A globalizált világversenyben az európai kontinens maga is belső kohézióra épülő makrorégió.

A területi sajátosságokat és együttműködéseket kiaknázó regionalizmus ma az európai kontinens versenyképességét erősítő legfontosabb térségfejlesztési stratégia.

A kontinens térségei nemzetállamokon belüli és azokon átívelő, együttműködő regionális szerveződés.

Európára nem csupán a közös kultúra és a történelem, hanem a népeket elválasztó számos országhatár is jellemző.

Nem véletlen, hogy a határon átnyúló kapcsolatok alakulásában a közvetlen határ menti területek képviselői jártak élen.

Az Európa Tanács már 1980-ban „A Határon Átnyúló Megállapodásokról Szóló Európai Keretegyezménye” címmel javaslatcsomagot dolgozott ki.

1995-ben az Európa Tanács felhívta a figyelmet a határon átnyúló együttműködések fontosságára.

Kapcsolatok elején a partnerek közötti bizalomépítés elsőrendű feladattá vált. A bizalmat csak fokozatosan lehet felépíteni, megismerve a határon túl élő partnert, megismerni történelmi múltját, hagyományait, szokásait, politikai, jogi szervezeteit és a legfontosabbat: a beszélt nyelvét.

Aktív kapcsolatot igényel az üzleti életben, a munka, a pihenés, a kultúra, az oktatás és az idegenforgalom stb. területén.

Kelet- és Közép Európában a határon átnyúló együttműködések lassan indultak el – szigorúan zárt határok miatt. Célja: a határ menti egyenlőtlenségek, jövedelem és infrastruktúrabeli különbségek felzárkóztatása. A határ két oldalán élő embereket közös

történelmi tudat köti össze. Nehézséget jelent a történelmi örökségből származó ellenségeskedés, előítélet, perifériálítás, elszigeteltség.

Magyarországot geopolitikai adottsága, kommunikációs alkalmassága fontossá teszi a keleti piacok elérése szempontjából.

Nyugati irányból kelet felé tart az „újvilágrendű hódítás”, a piacok kelet felé tolódása Magyarország számára új perspektívát jelent.

A globalizált világban a kapcsolati, kommunikációs „cseretér” a multinacionális gyártó és kereskedő cégek azt jelentik, hogy: egyre gyorsabban, egyre versenyképesebben, egyre messzebb lenni.

Az Uniók politika Magyarországot az összeurópai regionális célok fókuszába helyezte a „HÍDSZEREP” prioritást élvez, ez nyomon követhető a szomszédos országokkal történő kapcsolatépítésben, területfejlesztésben, környezetvédelemben, és az oktatás, a gazdaságban, a kultúra és a turisztika területén is. Ennek az új típusú térségi együttműködésnek alapja a határokra átnyúló regionális együttműködés.

*A határ menti együttműködési szerveződések fontosabb adatai, 2003*

INTERREGIONÁLIS SZERVEZŐDÉS	AZ ALAPÍTÁS ÉVE	TERÜLET		NÉPESSÉG EZER FŐ	AZ EGYÜTT- MŰKÖDÉSBEN RÉSzt VEVŐ TERÜLETI EGYSÉGEK SZÁMA
		KM <sup>2</sup>	EBBÓL: A MAGYAR TERÜLETEK ARÁNYA, %		
Kárpátok Eurorégió	1993	161 192	16,2	16 051	20
Duna–Körös–Maros–Tisza Eurorégió	1997	71 636	25,0	5 600	9
West/Nyugat-Pannónia Eurorégió	1998	15 148	78,0	1 265	4
Duna–Dráva–Száva Eurorégió	1998	28 284	37,3	2 454	11 <sup>4</sup>
Neogradiens Eurorégió	1999	4 668	54,3	364	4
Ipoly Eurorégió	1999	6 325	45,1	543	4 <sup>5</sup>
Vág–Duna–Ipoly Eurorégió	1999	14 283	65,5	2 082	6
Kassa–Miskolc Eurorégió	2000	14 000	51,8	1 512	2
Sajó–Rima Eurorégió	2000	10 621	68,2	930	4
Interregio	2000	23 221	25,6	2 229	3
Hármas Duna-vidék Eurorégió	2001	6 162	68,3	697	4
Dráva–Mura Eurorégió	2001	n. r. <sup>2</sup>	62,4	157	9
Hajdú-Bihar–Bihar	2002	13 755	45,1	1 176	2
Bihar–Bihar	2002	1 760	33,3	109	2 <sup>3</sup>
Ister–Granum Eurorégió	2003	2 000	60,4	200	9 <sup>6</sup>
Zemplén Eurorégió	2004	6 282	28,2	200	4 <sup>1</sup>

Forrás: Horváth Gy. (2005)

Valós „hídszerpet” tölt be a határ menti területeken a történelmi tradíció, földrajzi, természeti azonosság.

Phare CBC programja jelenti a határon átnyúló tárgyi infrastruktúra biztosítását, fejlesztését: mint – közlekedés, azaz a közúti összeköttetés, határátlépési lehetőség biztosítása, turizmusfejlesztése. Jellemzője a hosszú távú tervezés, közös stratégia kidolgozása.



Forrás: Hardi T. MTA RKK, Győr

Az együttműködés célja: a régió vonzóbbá tétele: a gazdaság, idegenforgalom és az oktatás összehangolt fejlesztése; oktatási, kutatási, tudományos és innovációs bázisok létrehozása.

Információcsere és információáramlás biztosítása, közös projektek kidolgozása, koordinálása.

A II. világháborút követően az új országhatárok kapcsolatokat vágtak át, a kistérségi központok „hátszága” többnyire eltorzult, féloldalassá vált. A peremvidékre szorult központok korábbi természetes funkciójukat elvesztették, fejlődésük megtorpant, depressziós területek alakultak ki.

A magyarok által lakott Dél-Szlovákia évszázadok óta a mezőgazdasági termelésre legalkalmasabb terület Szlovákiában, a magyarok többsége megmaradt a mezőgazdasági tevékenységnél. Az agrárium legnagyobb szerepet Szlovákiában Komárom, Érsekújvár, Léva adja a művelt területek aránya meghaladja a 83%-ot. A mezőgazdaság korszerűsítését a piaci viszonyok kialakulását a tulajdonviszonyok tisztázatlansága akadályozza.

A magyarok lakta járásokban az ipari termelés fejletlen, a munkanélküliség nagyobb, mint a szlovákiai átlag (a munkanélküliség aránya a szlovákiai járásokban eléri a 20%-ot, de kiemelkedik pl. a rimaszombati járásban 26,4%).

A szlovák oldal depressziós területté válásában jelentős szerepet játszott a határmenti helyzet. Az EU csatlakozás könnyített az országhatár „akadály-jellegén”.

A Mária Valéria híd újjáépítése lehetőség, hogy Esztergom, a budapesti agglomeráció északi kapujaként működjék. A határ két oldalán lévő térségek egymást kiegészítőjének tekinthetők, mivel az eurorégió szlovák oldalát a kevésbé iparosodott, főleg mezőgazdaság jellemzi, addig az eurorégió Dunától északra eső területét Közép-Dunántúli régió ipari potenciálja jellemzi.

## **II. Az oktatás társadalmi-gazdasági kölcsönhatása**

Fontos mérföldkő az 1990-es évek nagy társadalmi-gazdasági változása. A piacgazdaság kiépítésének jelentős állomása a 90-es évek végére lezajlott privatizáció.

A nemzetgazdaság összes beruházásának közel 38%-át külföldi érdekeltségű vállalkozások adták. Elsősorban a feldolgozóipar, ezen belül a gépgyártás, vegyipar, élelmiszeripar, szállítás, távközlés, pénzügyi szféra és a kereskedelemben jelentek meg a nyugati befektetők. Területi megosztásban erős koncentrációt mutat Közép-Magyarországi és a Nyugat-Dunántúli régió.

A mezőgazdaság gyökeres átalakuláson ment keresztül, az elmúlt évtizedben. A megváltozott birtokstruktúra tulajdonosi szerkezet, a külföldi piaci kereslet beszűkülése, csökkenése, a mezőgazdaság mélypontjához vezetett.

Az ipar kiemelve a nehézipart, bányászatot válságba került, későbbi fellendülést a külföldi tőke hozta csak meg (járműipar, villamos gép és műszergyártás).

A szolgáltatások (pénzügy, kereskedelem, kommunikáció) kedvezően fejlődtek.

A gazdasági struktúra átalakulása hatással volt az oktatás –felnőttoktatás, szakképzés alakulására, szerkezetére.

Az érettségire épülő szakképzések bevezetése a képzési struktúra átszervezését kívánta meg.

A hazai és külföldi vállalkozások jelenléte a gazdaságban lehetőséget nyújt a közoktatás és szakképzés anyagi támogatási formáinak bővítéséhez.

A szakképzési hozzájárulásokkal javítható az oktatási feltételrendszer, a gazdasági beruházások ezzel is csökkenthetik az oktatási intézmények közötti különbséget, pl. 2007-ben a Magyar Suzuki Rt közel 3 ezer főt alkalmaz, a szakképzési hozzájárulás összege meghaladja az 100 millió Ft-ot, ennek 75%-a középiskolai, szakképzési; 25%-a felsőoktatási támogatás.

A régiók közül a Közép-Magyarországi régió és Nyugat-Magyarország alakul át leggyorsabban. A nyugati megyék intenzív fejlődése a kedvező földrajzi fekvésnek a mobilabb gazdasági szervezetnek és a magasabb iskolázottságnak köszönhető.

A keleti országrészek válsága főleg a keleti piacra épülő ipari és mezőgazdasági tömegtermelés összeomlásában rejlik.

Először az ingázó, alacsony szakképesítésű munkásokat bocsátották el, majd a fővárosba települt „leányvállalatokat” zárták be.

(M. CSÁSZÁR ZS. 2004).

Másrészt elősegítette a leszakadást a kiépítetlen nagytérségi infrastruktúra, az autópályák hiánya.

Megnőttek a regionális különbségek és a horizontális differenciák felértékelődtek: megjelent a K-NY- i lejtő.

Az oktatás szempontjából kiemelkedő a regionális különbségek mellett a települések egyenlőtlensége.

## **III. Munkaerőpiac és az oktatás kapcsolata**

A munkaerőpiac és az oktatási rendszer szoros kapcsolatban áll egymással. A munkaerőpiac alakulását meghatározza az oktatás színvonala. Az oktatási intézmények képzési struktúráját befolyásolja a munkaerőpiac igénye. Az a gazdaság tud hatékonyan működni, ahol az oktatás és a munkaerőpiac összhangban van, ehhez az oktatás és foglalkoztatáspolitikai együttműködésére van szükség.



A népesség a térségformálódás egyik legfontosabb fejlesztési tényezője. A népesség kora, képzettsége jelentősen befolyásolja a gazdasági fejlődést, és mivel területileg is differenciált, így a gazdaság területileg differenciált elhelyezkedésére is hatással van. A posztindusztriális korszak gazdasági tevékenysége odatelepül, ahol a megfelelő minőségű képzett munkaerőt találja (ENYED GY. 1996).

Az oktatás, képzés legfontosabb eredménye a végzettség, amely belépést biztosít a munkaerőpiacra. A humántőke megléte kiindulópontja lehet egy dinamikus fejlődésnek.

## A DUNA ÉSZAKI OLDALA AZ ISTER- GRANUM EURORÉGIÓ TERÜLETÉN

Dél-Szlovákia, azon belül a vizsgált terület a Nyugat-Szlovákiai régió. Nagyszombat-Trencsén- Nyitra háromszög, ahol összpontosul a régió szellemi-gazdasági tőkéje. A régió lakosságának szerkezete végzettség alapján a pozsonyi régiót követi. Közép és felsőfokú végzettséggel rendelkezők a régió északi felén meghaladják az országos átlagot, a déli régióban a magyar kisebbség által lakott területen a népesség iskolázottsági mutatói mélyen alul maradnak a szlovák átlagtól. A régió déli felének a határ menti térségnek agrárjellegéből adódóan igen magas a mezőgazdaságban dolgozók aránya. A több mint egy évtizede húzódo gazdasági szerkezetváltozás eredményeként jelentősen csökkent a foglalkoztatottak száma. 2004. január 31-én 143.065 fő munkanélkülit tartottak nyilván. Oka lehet az élelmiszergazdaság elhúzódó transzformációja, valamint a munkahely biztosító befektetők távol maradása illetve a terület elavult infrastrukturális adottsága. A régió északi területén az ipar, míg a déli területén a mezőgazdaság a jellemző.

## A MAGYAR ÉS SZLOVÁK OKTATÁSI RENDSZER ÖSSZEHASONLÍTÁSA

Tankötelezettség	Magyarország 6/7-18. életév	Szlovákia 6/7-16.életév 9 alapiskolai osztály
Iskolatípus	Általános iskola alsó –felső tagozat 1-8, 1-6, 1-4 osztály	Alapiskola alsó-felső tagozat 1-9, 1-4 osztály
Középiskolák	Magyarország Gimnázium 4;6;8;év Szakközépiskola Szakiskola	Szlovákia Gimnázium 4;6;év Szakközépiskola Szakiskola
Felsőoktatás	Magyarország Egyetemek Főiskolák Felsőfokú szakképzés Állami, Egyházi, Magán tulajdon DUÁLIS JELLEG	Szlovákia Egyetemek Közintézményi 90% állami finanszírozás Állami 100% állami finanszírozás Speciális terület 100% hallgatói hozzájárulás Nem mutat DUÁLIS jelleget

*Forrás: saját szerkesztés*

2008-ban Magyarországon 79, Szlovákiában 33 felsőoktatási intézmény működött.

Határon átnyúló oktatási kapcsolatok a felsőoktatásban a magyar- szlovák határ menti területen. Határ menti felsőoktatási intézményben tanuló szlovák állampolgárságú magyar nemzetiségű diákok száma:

Intézmény	2001	2003	2005	2007
NYME-MÉK	66	54	53	47
SZE	166	259	354	454
NYME- AK	191	163	95	76
MÜTF	na	na	na	4
EHF	na	2	1	1
EGHF	na	na	na	4
SRTA	1	na	na	2

*Forrás: Reisinger Adrienn 2008.*

A határon túli tanulók iskolaválasztási motivációi:

- Céltotán Magyarországon szeretné folytatni tanulmányait
- Szeretne magyar környezetben tanulni
- Magyarországi dokumentummal nagyobb esélyt érez a munkaerőpiacon az elhelyezkedéshez
- Magyarországon szeretne dolgozni
- Színvonalasabbnak érzi a magyar képzési rendszert
- A magyar intézmények olyan képzéseket is nyújtanak, melyek a szlovák oldalon nem szerepelnek a képzési piacon
- Presztízs és történelmi okok

#### IV. Oktatás-felnőttképzés

A régió közoktatásában, jelentős változás ment végbe az elmúlt 7-8 évben, ez főként a korösszetételből következik. 2004-ben 10%-kal kevesebb óvoda működik, 1123 óvodába 50.795 gyermek jár. Magánóvoda 3, egyházi 6.

Az általános iskolák száma csökken, a diákok száma 15%-os fogyatkozást mutat.

A régió általános iskolai hálózatában az állami iskolák száma meghatározó, 2004-ben 800 állami iskolát regisztráltak, amelyben 184.694 diák tanul. Egyházi iskolák száma 34, ebből 14 a nyitrai kerületben található. A régió középiskolái: 34 állami finanszírozású, 25.439 diák látogatja, 54 szakközépiskolát 23.644 diák látogatja. Legkeresettebb a közgazdasági jellegű képzés, 2004-ben 8430 fő vett rajta részt. A magán középfokú intézmények száma meghaladja az egyházi intézmények számát, szerkezetük azonban eltérő.

A régió felsőoktatási intézményrendszerének területi eloszlása egyenlőtlen, valamennyi felsőoktatási intézmény székhelye a régió északi felében található. Nagyszombat, Trencsén, Nyitra 2003-2004-ben a régió 6 felsőoktatási intézményének 22 karán közel 34 ezer hallgató tanult.

#### FELNŐTTKÉPZÉS

A felnőtt oktatásnak, az átképzésnek az utóbbi években jelentősen megnövekedett a szerepe. A legnagyobb képzési szervezet a KÉPZÉSI AKADÉMIA 80 ezer hallgató számára ajánl tanfolyamokat: gazdaság, vállalkozás, menedzsment, szolgáltatások, szociális igazgatás, munkabiztonság és tűzvédelem terén.

Az akadémia tagja Európai Felnőttképzési Egyesületnek. A felnőttek képzésével Szlovákiában Regionális Tanácsadó és Információs Központok, a munkaügyi hivatalok, és a Fórum Intézet foglalkozik. A Regionális Tanácsadó Programja a kezdő vállalkozók képzésére irányul (CEPAC program, Besztercebánya). A határ két oldalán Párkány és Esztergom tekintetében a következő oktatási lehetőségek vannak: esztergomi középiskolák száma 8, összes hallgatói létszáma 3518 fő, ebből 96 a határon túli hallgató. Szakképző iskola 240 hallgatóból 22 fő szlovák állampolgár. Felsőoktatás: 3 felsőoktatási intézményben 120 felvidéki hallgató jár.

## **Összegzés**

Összességében elmondható, hogy a felsőoktatás terén jelentős a határon átvívelő mozgás, iránya többnyire egyoldalú. Továbbra is segíteni kell a hallgatói mobilitást a képzések más színterén is, hiszen az EU minden állampolgára számára biztosítja a szabad iskolaválasztást.

## ***Felhasznált Irodalom:***

- Golobics Pál: A határ menti térségek városainak szerepe az interregionális együttműködésben. JPTE TTK Földrajzi Intézet, Pécs 1995.
- HANSEN, N. 1977. Border regions: a critique of spatial theory and a European case study *Annals of Regional Science* 15. pp. 255-270.
- HARDI T. 2000.: Államhatárok és regionális együttműködések. In: Horváth Gy. – Rechnitzer J. Szerk. Magyarország területi szerkezete és folyamatai az ezredfordulón MTA RKK, Pécs pp. 600-601.
- HARDI, T.- MÉREI, I.: 2003. A Szlovák Közigazgatás és területfejlesztés asszimetriái – Tér és társadalom, XVII. évf. 2003. 4. szám 127-153. o.
- Hajdú Zoltán: A magyarországi Duna-völgy területfejlesztési kérdései. *Ezredforduló*, 1998. 6.
- HORVÁTH Gy. (szerk.) 2004. Dél-Szlovákia Budapesti-Pécs MTA RKK. DIALOG CAMPUS Kiadó. Kapcsolatok a határon átnyúló együttműködések fejlesztéséért. Vág-Duna-Ipoly Eurorégió
- Kocsis Zoltán: Esztergom városfejlődésnek történelmi vázlata. MTA RKK, Győr, 1990.
- KRUPPA É. 2003.: Régiók a határon. Határ menti együttműködés az Európai Unióban és Magyarországon BKAÉ Budapest.
- MARIOT, P. 2002.: A dunai térség néhány aktuális problémája Szlovákiában. In.: DÖVÉNYI, Z – HAJDÚ Z. (szerk.): A magyarországi Duna-völgy területfejlesztési problémái. Budapest, MTA. 139-150. o.
- Reisinger Adrienn: 2008. Oktatási kapcsolatok a szlovák- magyar határtérségben – Tér és társadalom, XXII. évf. 2008. 3. szám 127-153. o.

*Kiss Adél:*

## FIATAL FELNŐTTEK TANULÁSI STRATÉGIÁI

Jelen tanulmányban egy, a tanulás kérdését vizsgáló empirikus kutatás<sup>98</sup> eredményeit foglaljuk össze néhány fő tételben. Ehhez a munkához kontextusként a tanulási stratégiák szakmai értelmezései alapján fogalmaztunk meg egy rövidebb bevezető részt, amelyet követően a kutatás témáját és hipotézisét ismertetjük. A vizsgálat terepe kapcsán a tanulással kapcsolatos néhány, a székelyföldi társadalomban jellemző magatartást és viszonyulást is ismertetünk, amelyet az eredmények összefoglalása követ.

### A tanulási stratégiákról

A tanulási stratégiák az információfeldolgozás módját jelentik, olyan gyakorlatok, amelyeknek használata növeli az egyéni tanulás hatékonyságát. Tanulási stratégiákat alapvetően a tanulási technikák révén építhetünk, a technikákban az eszközök, módszerek, tartalmak, szokások és környezet kapnak nagy szerepet. Ellentétben a tanulási stílussal a tanulási stratégiák tudatos gyakorlatok, ezek többnyire tervszerűen és rendszerezetten építve jönnek létre. Szakértők szerint a tanulás egyéni stratégiáiban a személyes indítékok és a szocializációs tényezők nyújtják a folyamat alapjait.

A kialakított egyéni tanulási stratégiák fejlesztése kulcsfontosságú, ezzel tudjuk a tanulás önszabályozását megvalósítani és fenntartani. Ehhez elengedhetetlenül szükséges az önismeret és önértékelés fejlesztése, pozitív tanulási attitűdök, motivációs és légkör illetve az egyéni tanulási utak ismerete. Felnőtt célcsoportokban különösen fontos figyelembe venni, hogy a tanulási tevékenységek szociálisan motiváltak, illetve hogy az önrányítottan szabályozott gyakorlatok irányába fejlődnek.

A tanulási stratégiákat a tudás menedzsmentjének tágabb kontextusába helyezzük, így ennek értelmében a tanulási stratégiák a szükséges tudás előállításának, kezelésének, alkalmazásának és a további tudások fejlesztésének folyamataként értelmeződik, amelynek ma már át kell fogni az egyéni életvezetéseket. Aktív szerepet követel az önfejlesztés megvalósításában, hozzájárulva az élethosszig tartó tanulás megalapozásához. A tudásalapú társadalomban alkalmazható tanulási szokásokat, stratégiákat és képességeket kell kialakítani, elsősorban azzal a céllal, hogy a munkaerőpiacon való versenyképességet fokozzuk. De emellett ma már nagy jelentőséggel bír a nevelés, a művelődési céllal végzett tanulás is. A módot tekintve szakembere egyetértenek abban, hogy a tanulási stratégiák egyik leghatékonyabb változata az önmenedzselt, önvezérelt tanulás. Ebben tulajdonképpen az egyén tanulási céltudatosság, az önismeret és a tanulási képességek integrálódnak az egyéni belső indítékrendszerhez.

Az egyéni tanulási stratégiák formálásában nagy szerepet kaptak és kapnak a közoktatási intézmények, ők (is) a „tanulás tanulásának” szorgalmazói. De ezek mellett ma már a felnőttoktatási és felnőttképzési programoknak illetve gyakran a munkahelyeknek is van a tanulás tanulását támogató elkötelezettsége. Így következik be,

---

<sup>98</sup> A kutatás a doktori program kertében tervezett vizsgálat előkutatása, amelynek irányításában az *Autonóm tanulás* kurzus egyéni feladatai is szerepet játszottak.

hogy az önmenedzselts tanulási stratégia az együttműködésekre épülő, értelmező, a különböző személyes tapasztalatokat és egyéni tudás-konstrukciókat felhasználó gyakorlattá válik.

A téma állandó aktualitása és fontossága miatt a tanulási stratégiákkal kapcsolatos kutatások is gyakoriak és nagy mértékben összekapcsolódnak fejlesztő jellegű észrevételek, javaslatok megfogalmazásával. Vizsgálatunkkal is az e típusú szakmai munkák köréhez kapcsolódunk.

## **A kutatás témája**

Vizsgálatunkban székelyföldi fiatal felnőttek (20-35 év közötti, közép és felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkező, nagyrészt a helyi közigazgatásban, vállalkozó-szabadfoglalkozásban, civil szférában tevékenykedő, közoktatásban és felsőoktatásban dolgozó foglalkoztatottak) körében kutattuk a tanulás legfontosabb aspektusait. Kérdéseinket alapvetően a tanulás-életút, az egyéni tanulási gyakorlatok kialakulása, a tanulást meghatározó tényezők, a tanulási stratégiák kidolgozása, a felnőttkori tanulás feltételei, stb. kapcsán foglalmaztuk meg. Az elkészült 16 beszélgetés gazdag forrása az elemzésnek.

## **Hipotézis**

A kutatás hipotézisei közül itt egyik, nagyon fontosnak vélt feltételezés kapcsán keressük az azt alátámasztó illetve megcáfoló eredményeket. Eszerint azt feltételezzük, hogy a vizsgálat célcsoportja a székelyföldi ösztársadalomban (annak magatartásával, viszonyulásával ellentétben) a tanulás kérdését sokkal rugalmasabban kezeli, és ennek eredményeként a tanulást mint esélyt és lehetőséget felismeri (a tanulás elismerése és szorgalmazása tehát nemcsak diskurzív szinten jellemző, hanem az egyéni életvezetés részét képezi).

## **A tanulás kérdésének megítélése a székelyföldi társadalomban**

A székelyföldi térségben végzett kutatások eredményei alapján írjuk le röviden azokat a domináns magatartásokat, amelyet a térség lakossága a tanulás kérdése kapcsán tanusít. Első észrevételünk, hogy a vidéki térségben a tanulás hagyományos értelmezése a domináns, a tanulás elsősorban az, amit az iskolában/iskolapadban végzünk. Ebben a gyakorlatban viszont egy meghatározó törekvés a „minél rövidebb ideig maradni a rendszerben”, ez az idő is alapvetően arra kell irányuljon, hogy minél rövidebb idő alatt elsajátítsa az egyén azt az ismeret/tudás minimumot, amellyel ki tud lépni a munkaerőpiacra (a dolgok lényegét egyébként is a munka során lehet megtanulni).

Diskurzív szinten azonban az iskolával és tanulással szemben jellemzően támogató és elfogadó a térségi társadalom, így gyakran elhangzik a „márpedig tanulni kell” elv. A gyakorlatok azonban olyan tapasztalatokat eredményeznek, amelyben gyakran a diplomás fiatalok esélyeit is megkérdőjelezi a lakosság jelentős része. Ennek egyik oka, hogy a tanulás családi tematizációjához csak viszonylag kevés olyan információ áll rendelkezésre, amely a reális kontextust vázolja. Másfelől a tanulásra fordítandó erőforrások korlátozottsága is meghatározó ebben a kérdésben.

A fentiekhez járul hozzá az is, hogy a családi szocializáció folyamatában érvényesülő értékorientációk (amelyek még ma is a fiatalok körében erősen meghatározónak bizonyulnak) továbbra is fennmaradnak, gyakran mint követendő példák ezt a fajta

magatartást, viszonyulást konzervál(hat)ják. Ugyanakkor a fiatal lakosság egy olyan csoportot jelent, amelyben a fentiekől eltérő magatartások is kialakulhatnak, a tanuláshoz kapcsolódó társadalmi mintákban így változások is előrevetíthetőek. A változás dinamikája a kulcsfontosságú kérdés.

## **A kutatás eredményeiből**

A következőkben pontszerűen fogalmazzuk meg azokat a kutatási eredményeket, amelyek az adott célcsoportban a tanulási stratégiák legfontosabb elemeivel kapcsolatosak.

A vizsgálat során fontosnak bizonyult az egyes szereplők egyéni tanulási életútjának a felderítése. E kérdés kapcsán azt tapasztaltuk, hogy több interjúalanyunk esetében is fontosnak bizonyult az általános iskolai évek első szakaszában egy „segítő” személy (a tanító bácsi, egy tanárnő, egy „mentor”, egyik-másik szülő), aki(k)től a tanulásban valamilyen féle „löketet” lehetett kapni. Ez jelentkezhett extra iskolai feladatok, szülői szigor, egyéni foglalkozások, stb. formájában, a legfontosabb: hosszú távra meghatározó tényezőnek bizonyul az egyének egyik-másik kompetenciáinak az alakulásában.

A felsőbb tagozaton a osztályközösség bizonyult még ilyen hatású tényezőnek, és gyakran előfordult, hogy valamely a korábbi lendületet adó tényezőkből háttérbe szorult vagy éppen még nagyobb szerepet, jelentőséget kapott. Ez a fajta váltás azért is érdekes, mert nagy mértékben hozzájárult a tanulásban alkalmazott módszerek és gyakorlatok önállósításához, a (csak később tudatosodó) stratégiák megalapozásához.

Az oktatási rendszer szintjei alapján fennebb lépve a tanulás egyéni vezetése szempontjából egy újabb szakasz a középiskolai tanulmányok. Azért is, mert miközben egy gazdagabb szintje a tanulási követelményeknek, az iskolai tanulás szempontjából részben az „ellazulás” tere is. Itt említik interjúalanyaink (kevés kivételtől eltekintve), hogy az általános iskolai gyakorlatokhoz képest jelentősen kevesebb időt és energiát fordítottak a tanulásra. Sokkal inkább azok az új terek és helyszínek kerültek előtérbe, ahol a non-formális és informális módon folytatott tanulás kapott nagyobb szerepet.

A felsőoktatásba vagy más felnőttképzési programba való bekapcsolódással a tanulás terén ún. „megújulás” tapasztalható – derül ki a beszélgetésekből. Ezek a szintek olyan területeknek bizonyulnak, amikor a tanulás szempontjából az egyénileg és konstruktívan alakított tanulási módok el kezdenek (újra)formálódni. Úgy tűnik, e szint olyan terepe a tanulásnak, amely hosszabb távra formálja és irányítja az egyéni tanulási stratégiákat.

A kutatásban az iskolai végzettség szerinti tesztelésre is törekedtünk. A vizsgálat alapján a célcsoportban nem bizonyul különbség a tanulási stratégiák tekintetében a közép és felsőfokú végzettségűek között. Az interjúalanyok körében tudatos és időszakosan rendezett és épített tanulási startégiákra derült fény. Egy különbség azonban viszonylag markánsan megnyilvánul:

- a felsőfokú végzettségűek körében következetesebben épített tanulási életutakat illetve pályákat azonosíthatunk. Ez tulajdonképpen azt jelenti, hogy egy bizonyos szakterületen belül, adott szakirányba úgymond vertikális tanulás-pálya építési gyakorlatok jellemzőek, miközben a középfokú végzettséggel rendelkezők (tanfolyamokon, továbbképzőkön gyakrabban résztvevők) horizontálisan szerteágazó építkezésre vannak inkább berendezkedve.

Az iskolai végzettségtől függetlenül a továbbtanulás egy jellemző és elfogadott, támogatott tényező ebben a vizsgált csoportban. Tapasztalataink alapján a középfokon

iskolázottak körében is legalább annyira jellemző mint a diplomások között, hogy részben az egy(ik) szakmájuknak illetve végzettségüknek megfelelően „építkezve” tanulnak tovább. Másrészt pedig az egy érdeklődés irányította tanulási gyakorlatokat is preferálják. Jelzés értékű számunkra, hogy a tanulási stratégiák nemcsak az egzisztenciális, hanem az azon túlmutató tanulásra is reflektálnak.

A korábbi eredmény alapján a tanulás formáit tekintve a formális tanulás valószínűsíthető, amelyhez az egyének az önállóan irányított tanulási programokat (autonóm tanulás) illetve a nem-formális gyakorlatokat is preferálják. Ezek adott mértékig a stratégiákban is megjelennek. Az informális tanulás kapcsán kérdezve tapasztalhattuk, hogy a vizsgált felnőttek nem mindig ismerik fel és tudatosítják a tudásuk, ismereteik, készségeik, tapasztalataik bővülését.

A tanulási stratégiákban is fellelhető egyfajta területre-irányultság. Ez leggyakrabban...

a.) a fizetett munkavégzéshez kapcsolódik, szakmai vonatkozású és a munkával van összefüggésben. Alapjában véve az egzisztenciális elemek egyike. A tanulási stratégiákba erről a területről alapvetően a formális és autonóm tanulási gyakorlatok körvonalazódnak.

b.) az együttélés, lakás/lakhatás személyközi kapcsolatok kérdéseire kapcsolódó tanulás, alapvetően autonóm módon, nem formális keretben, gyakran informálisan művelve.

c.) a hobbi, az érdeklődési területek, látókör bővítésének kérdése. Kevés esetben önfejlesztésként van megnevezve. Fontos tapasztalat, hogy ezen a területen is találunk tanulási stratégiákat illetve, hogy egy-egy egyéni startégiának e kérdések és tematikák is részét képezik.

A továbbtanulásnak nem feltétlenül valamely szükség vagy szükségszerűség az indítéka. Természetesen alapvetően az egzisztenciális kérdések vannak az első helyen. Ebben is nagyon fontos, hogy saját indíttatásra, és ne valamely kényszer hatására kelljen egy tanulási folyamatot beindítani, mert amennyiben ez meghatározó, akkor a tanulási stratégia nagy mértékben arra irányul, hogy a szükséges minimumot elsajátítsa az egyén, (úgy mond „letudja a feladatot”), és ez nem feltétlenül eredményez neki a tanulás szintjén előremenetelt, fejlődést. Legalábbis nem olyan szinten és formában amit például egy új érdeklődési terület autonóm tanulmányozására alkalmazott stratégia ad(hat). A presztízis motívumokra ezekben a gyakorlatokban csak minimális utalásokat találtunk. Az arányokat tekintve az egzisztenciális és érdeklődési jellegű indítékok a döntőek, az előbbi jelentősebb súllyal.

A tanulási stratégiák típusait is megkíséreltük azonosítani a beszélgetések során. A Kozéki és Entwistle kategorizálás alapján a mélyreható tanulás jellemzőit kevesebb számú alanynál találtuk jellemzőnek, a vizsgált csoportban sokkal inkább a mechanikus és a szervezett tanulás stratégiai körvonalazódtak az interjúalanyok közlése alapján.

A fentiekben leírt helyzetben a jövőre irányulóan is törekedtünk néhány tényezőt megragadni. Így derült fény arra, hogy interjúalanyaink el tudják képzelni, hogy a jövőben továbbtanulnak, néhány éven belül akár másoddiplomát, akár újabb végzettséget vagy szakképesítést szereznek. Tovább kérdezve többen is azt is kifejtették, hogy nemcsak mint elképzelés, hanem már-már tervként is megfogalmazták továbbtanulási törekvéseiket. Ezt az álláspontot magatartás ismeretében nagyon kell értékelnünk.

## Összegzés

A fenti ismertetésünk is csak összegző, valamennyi eredményt nem tudtunk ismertetni, így csak a tanulási stratégiák szempontjából legfontosabbakat szemléltettük. Azt gondoljuk, hogy ezek nagyobb vonalakban jelzik is számunkra, hogy a tanulmány első részében megfogalmazott hipotézisünk beigazolódni látszik. Ebben a vizsgált fiatal felnőtt csoportban a tanulás kérdését a megkérdezettek sokkal inkább rugalmasan kezelik, mint az össztársadalmi szinten működik. A fiatalok érezhető módon a tanulást mint esélyt és lehetőséget is észreveszik és kezelik. Ez tehát a diskurzív szintről az egyéni életvezetésbe-építettség szintjéig is haladt. Vannak azért fenntartásaink az eredményekkel szemben, ezért is hangsúlyozzuk: a feltételezésünk (a fentiekben összefoglalt néhány elemében) igazolódni látszik.

## Felhasznált irodalom:

- Bodó Julianna (szerk.) (2001): *ALMA. Access to the Labour Market*. Csíkszereda: Pro-Print Könyvkiadó.
- Csoma Gyula (2005): *Andragógiai szemelvények. Bevezetés a felnőttképzés tanulmányozásába*. Budapest: Nyitott könyv.
- Havas Péter: *Tudásmenedzsment, tanulástudomány, tanulásfejlesztés*.  
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=konf2002-e-havas>  
2009. március 16.
- Kerülő Judit: Felnőttek tanulási motívumai.  
[www.mmi.hu/szin/szin11\\_5/kerulo\\_judit.rtf](http://www.mmi.hu/szin/szin11_5/kerulo_judit.rtf)  
2009. március 16.
- Kispálné Horváth Mária: A felnőttek tanulási jellemzői II. Vizsgálat a főiskolai felnőttoktatásban tanulók körében. *Új pedagógiai Szemle*, 2007/10  
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2007-10-ta-kispalne-felnottek>  
2009. március 24.
- Kocsis Mihály (2006): A felnőttek tanulási motivációi. In: Koltai Dénes – Lada László: *Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről*. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
- Túros Endre (szerk.) (2005): *Igény a tanulásra?* Csíkszereda: Pro-Print Könyvkiadó.



**Oláh Krisztina:**

## **AUTONÓM TANULÁS KUTATÁSA AZ EKF-TKTK HALLGATÓI KÖRÉBEN**

### **Bevezetés**

Vizsgálódásom középpontjában, mint azt a cím is jelzi, az autonóm tanulás sajátosságainak kutatása áll. A tanulás ezen formája korunk egyre fontosabbá váló jelenségévé alakul, hisz a meglévő tudás megújításának egyik leggyorsabban megvalósítható útját jelenti. Modern felfogás szerint „*az autonóm tanulás magába foglalja mindazon tanulási projekteket, amelyek során a tanuló saját maga által irányított tanulási programot valósít meg, önálló elhatározása alapján felkutat számára érdekes ismeretanyagokat, illetve felfrissíti, vagy épp bővíti már meglévő tudását*” (Márkus – Juhász, 2008). Az önnevelés, önalakítás, ezáltal a tanulás egy alapformájává válik, hiszen akárcsak tanulás közben, az önalakítás során is az egyén tevékenységen keresztül történő fejlődése, gazdagodása következik be (Durkó, 1998:10). Mindez annak köszönhető, hogy az önnevelés egy igen szabad, rugalmas, az egyén motivációjához alkalmazkodó, illetve a földrajzi, a szociális és a kulturális helyzetet egyaránt szem előtt tartó nevelési terület, amelynek során olyan sajátos képességek, készségek, érdeklődésalapú személyiségirányok valósulnak meg, amelyek által az önnevelés során a személyiség alkalmassá válik egy magasabb szintű kreatív élet kialakítására (Durkó, 1998:95), amely a mai társadalomban különleges értéket képvisel.

A fogalom sokrétősége is kifejezi, hogy az autonóm tanulás kapcsán az önnevelés, önalakítás egész életet meghatározó jelenségével állunk szemben, amelynek szükségessége a társadalom életében vitathatatlan, hiszen a modernizációs törekvések hatására mindinkább előtérbe kerül a folyamatos önnevelés, illetve meglévő tudásunk önképzés révén való tudatos alakításának fontossága. A tudás szerepe ugyanis felértékelődött, és ezzel párhuzamosan az önnevelésre való képesség szerepe is. Eppen ezért, kiemelkedő jelentőséget kell tulajdonítani a társadalom autonóm tanulásra való nevelésének. Ahhoz azonban, hogy mindez megvalósuljon szükséges magának a jelenségnek is minél szélesebb körű megismerése, amelyhez igyekeztem kutatással is hozzájárulni.

### **Az autonóm tanulás kutatása az EKF-TKTK hallgatói körében**

Kutatásom során, a mintában szereplő hallgatók önálló tanulási szokásainak, motivációinak, céljainak feltérképezése révén, a fiatal felnőtt korosztály autonóm tanulási szokásait mértem fel, feltételezve, hogy ezen korosztály tagjai a formális tanulmányaikat kiegészítve autonóm, önirányított tanulást is folytatnak. Kutatásomban standard kérdőív segítségével vizsgáltam az Eszterházy Károly Főiskola Tanárképzési és Tudástechnológiai Karának 1. évfolyamos, nappali tagozatos, BA képzésben résztvevő hallgatóinak, vagyis a szociálpedagógia, andragógia, mozgóképkultúra és médiaismeret, informatikus könyvtáros, és pedagógia szakos hallgatóinak autonóm tanulási jellemzőit. (1. táblázat)

1. táblázat: A kérdőívek szakonkénti kitöltési aránya (fő, illetve %)

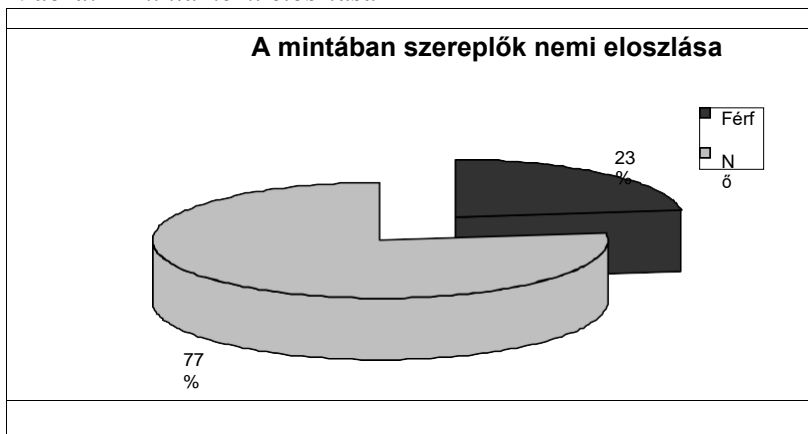
Szakok	Létszám	Kitöltők száma	%-os kitöltési arány
Szociálpedagógia	43	38	88%
Andragógia	36	31	86%
Mozgókép kultúra és médiaismeret	36	32	89%
Informatikus könyvtáros	20	15	75%
Pedagógia	16	16	100%
<b>Összesen</b>	<b>151</b>	<b>132</b>	<b>87%</b>

Az autonóm tanulás kutatásához készített kérdőív három nagy területet ölel fel. Egyik nagy területe az alapváltozókra vonatkozó kérdéseket tartalmazza, a válaszadók személyes jellemzőire tér ki, rákérdez többek között a válaszadók nemére, születési évére, lakhelyére, legmagasabb iskolai végzettségére. A kérdőívben szereplő kérdések másik nagy csoportja, a válaszadók önálló tanulásával kapcsolatos speciális területekre kérdez rá, így például a válaszadók önálló tanulási szokásaira, motivációira, céljaira, az önálló tanulási program megvalósításához általuk igénybevett legjellemzőbb eszközökre, valamint az önálló tanulásukat gátló fő tényezőkre. A kérdések harmadik, és egyben legnagyobb csoportja pedig az autonóm tanulás kérdőívben megjelölt 15 fő területére vonatkozó kérdéseket tartalmazza, amelyek segítségével feltérképezhető, hogy a válaszadók az elmúlt egy év során a felsorolt 15 területen milyen új tudnivalókat sajátítottak el önállóan megtervezett tanulási folyamatukban.

### Kutatási eredmények

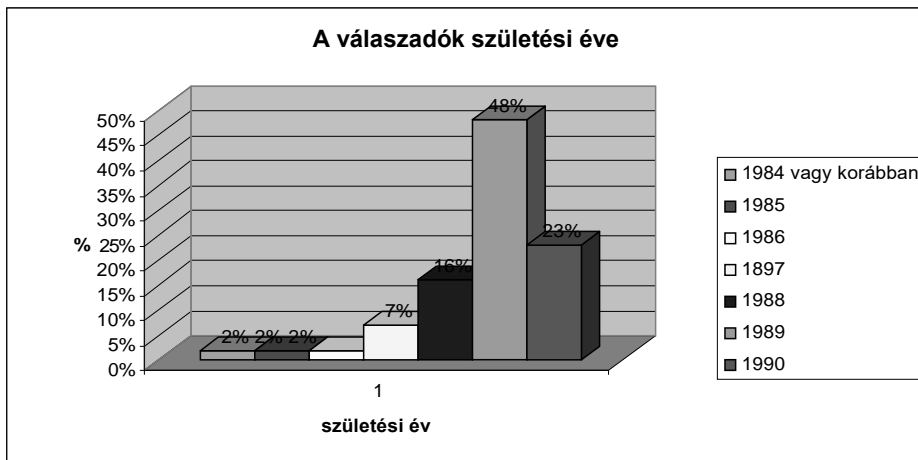
A karra, illetve az egyes szakokra való jelentkezési sajátosságokból adódóan a kérdőíveket 2/3-ad, 1/3-ad arányban nők, illetve férfiak töltötték ki. (1. ábra) Ez az arány nagyjából jellemzi a szakokra jelentkezők nemi eloszlást is, bár ki kell emelnem, hogy a mozgókép kultúra és médiaismeret szakos hallgatók esetében ez az arány megfordul, ezen a szakon ugyanis kétszer annyi férfi hallgató tanul, mint nő.

1. ábra: A minta nemi eloszlása



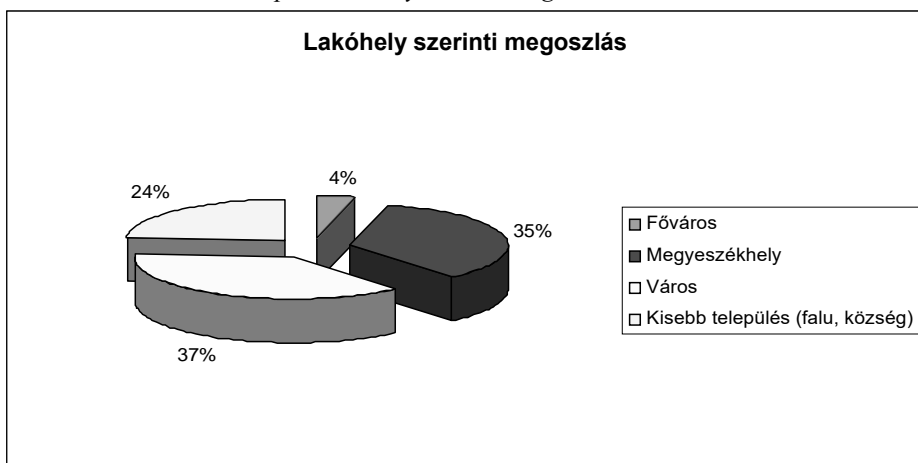
Mivel a kérdőív első évfolyamos, nappali tagozatos hallgatók körében került kitöltésre, a mintában résztvevők zömében 18, illetve 19 évesek. Szinte elenyésző számban fordulnak elő a mintában 20 évesek, vagy ennél idősebbek. (2. ábra)

2. ábra: A válaszadók születési éve



Az országos továbbtanulási arányoknak megfelelően a válaszadók lakóhelyét vizsgálva megállapítható, hogy többségük, mintegy 2/3-uk, valamilyen nagyobb városból, még csupán 1/3-uk valamilyen kisebb településről, faluból, vagy községből, érkezett a főiskolára. (3. ábra)

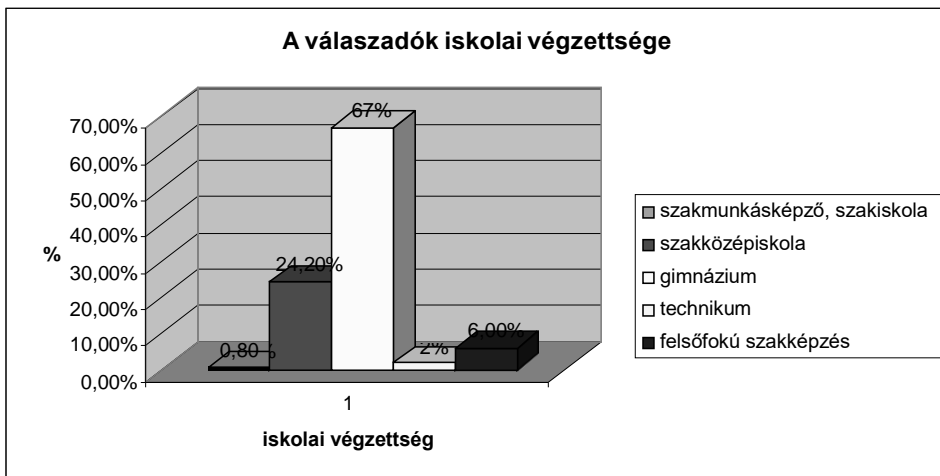
3. ábra: A mintában szereplők lakóhely szerinti megoszlása



A kérdőív kitöltőinek legmagasabb iskolai végzettségét tekintve megfigyelhető, hogy kiemelkedő arányban gimnáziumi végzettséggel rendelkeznek, ami egyáltalán nem meglepő, mivel a hallgatók többsége a gimnáziumi éveket követően jelentkezik a főiskolára, azért hogy szakmát szerezzen, hiszen a gimnáziumi képzés erre nem nyújt

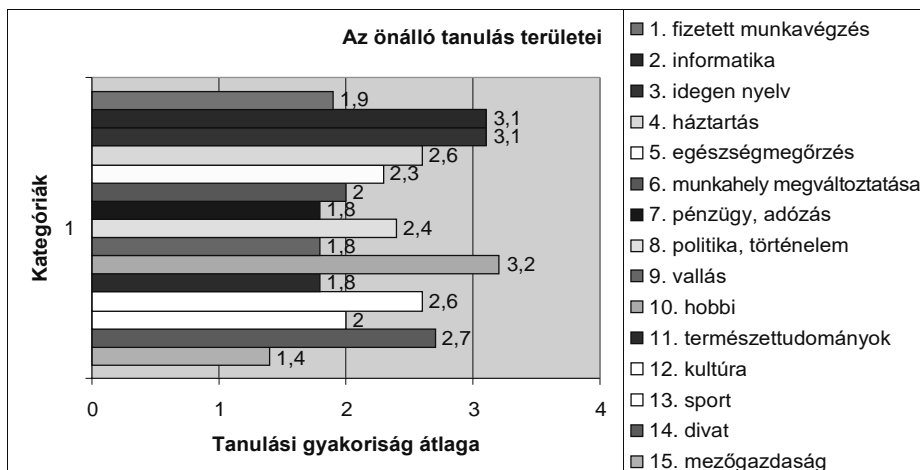
lehetőséget. Ennek megfelelően a már valamilyen szakmával rendelkező, szakközépiskolai, szakiskolai, vagy felsőfokú szakképzéssel rendelkező hallgatók jóval kisebb arányban jelennek meg a mintában. (4. ábra)

4. ábra: A válaszadók legmagasabb iskolai végzettsége



Az alapváltozók vizsgálatát követően, a kérdőív legnagyobb részét felölelő kérdéscsoport, az autonóm tanulás 15 területét vizsgáló kérdések elemzésének főbb eredményeit mutatom be. (5. ábra)

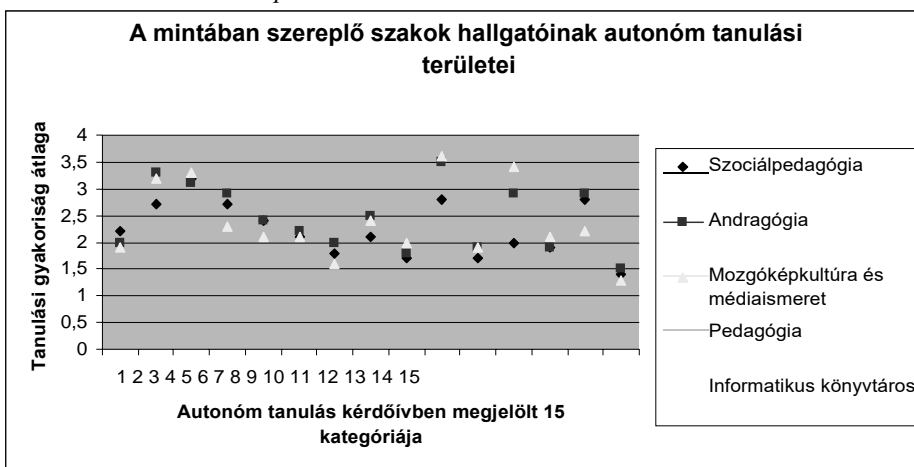
5. ábra: Az autonóm tanulás területei



A kérdőívek összesítéséből kitűnik, hogy az autonóm tanulás felsorolt 15 területe közül az első éves hallgatók körében az életkori sajátosságoknak megfelelően legnépszerűbb az idegen nyelvhez, az informatikai ismeretekhez, illetve a hobbitevékenységhez, kapcsolódó tudás bővítése, fejlesztése, amely abból is látható, hogy az elmúlt egy évben ezeken a területeken hetente legalább egyszer végeztek önálló tanulást. Ezzel ellentétben már kevésbé népszerű területként figyelhető meg többek

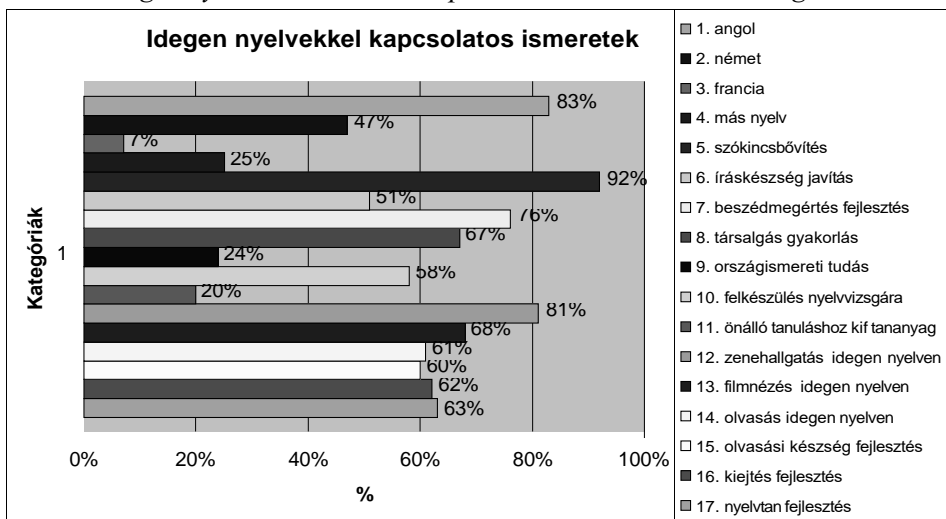
között a mezőgazdasággal, állattenyésztéssel, kertészkedéssel; a természettudományokkal; a vallási, spirituális, és ezoterikus témákkal kapcsolatos ismeretszerzés, továbbá a fizetett munkavégzéssel kapcsolatos szakmai ismeretek bővítése és a pénzügyekkel, adózással, jogi kérdésekkel kapcsolatos tudnivalók, amely elsősorban életkori sajátosságokkal magyarázható. Az egyes szakok összehasonlítása során sem mutathatók ki e téren jelentős eltérések, hiszen az előzőekben említett jellemzők szinte valamennyi szakra egyaránt igaznak mondhatók, bár az informatikus könyvtárosok érdeklődése átlagosan alacsonyabbnak tűnik valamennyi területen. (6. ábra)

6. ábra: A mintában szereplők autonóm tanulási területei



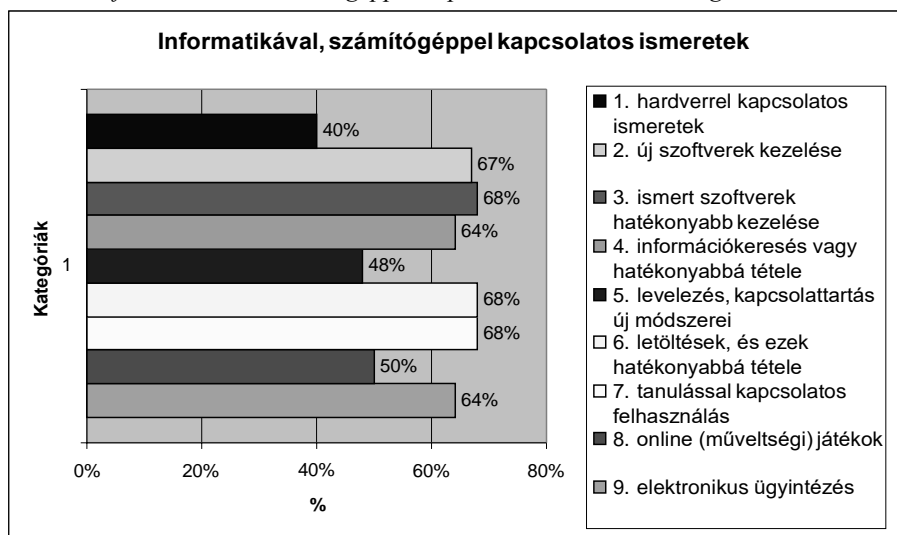
A hallgatók körében a legnépszerűbb autonóm tanulási formának az idegen nyelvekkel kapcsolatos ismeretek bővítése nyilvánult, (7. ábra) amely elsődlegesen nyelvvizsgaszerezési szándékkal magyarázható. Az idegen nyelvek közül is kiemelkedik az angol nyelvvel kapcsolatos önálló tanulás, amely egyrészt annak köszönhető, hogy az Európai Unió csatlakozást követően a középfokú oktatásban nagyobb hangsúlyt fektetnek a nyelvtanulásra, ezen belül is főleg az angol nyelv elsajátíttatására, másrészt pedig annak, hogy a hazai munkahelyek csökkenésével egyre több diákban fogalmazódik meg a külföldön való munkavállalás gondolata, amelynek elengedhetetlen feltétele az idegen nyelvek – többnyire az angol nyelv – magas szintű ismerete. Mindezek hatására az idegen nyelvekkel kapcsolatos ismeretek kategórián belül igen magas értéket kapott a szókincs bővítés, a beszéd megértés fejlesztés, és a társalgás gyakorlása is. E területek fejlesztésének eszközeként pedig, mint azt a diagram is mutatja, egyre elterjedtebb az idegen nyelven való zenehallgatás, és filmnézés is, mivel ez nagymértékben hozzájárulhat az idegen nyelvek téren való képességfejlesztéshez, illetve bizonyos értékmérőként is szerepelhet, hiszen így lehetőségük nyílik a már megszerzett tudásuk felmérésére is.

7. ábra: Idegen nyelvek bővítésével kapcsolatos önálló tanulás kategóriái



Az információs társadalom hatását fejezi ki, hogy az idegen nyelvekhez hasonlóan igen népszerű autonóm tanulási terület az informatika. Ezen belül is jelentős a tanulással kapcsolatos felhasználás, az információkeresés hatékonyabb tétele, valamint az elektronikus ügyintézésrel kapcsolatos ismeretek fejlesztése, amely egyfajta elvárása is a modern kornak a ma emberétől, hiszen a számítógépek és az internet terjedésével számos szolgáltatás közelebb kerül az otthonokhoz, így az oktatás és az ügyintézés is, amely megköveteli az új ismeretekkel való lépéstartást. (8. ábra)

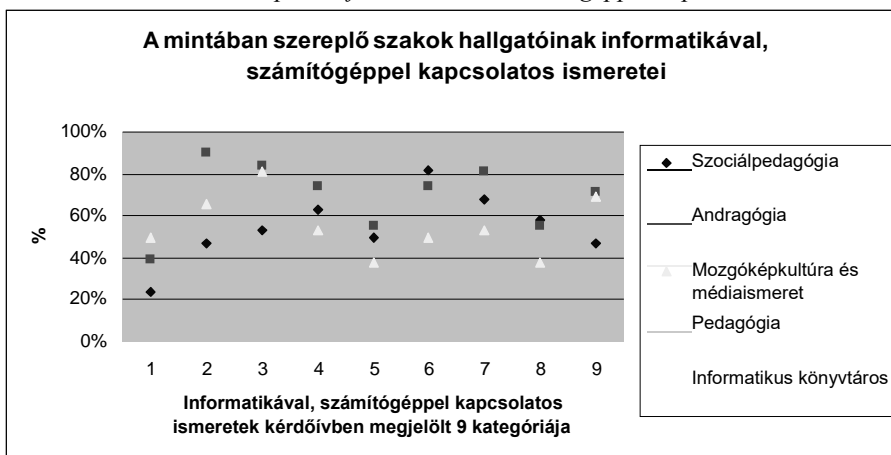
8. ábra: Informatikával, számítógéppel kapcsolatos ismeretek kategóriái



Az egyes szakokat vizsgálva szembetűnő, hogy ezen a területen leginkább az andragógia és pedagógia szakosok bővítik ismereteiket. Ezzel ellentétben az

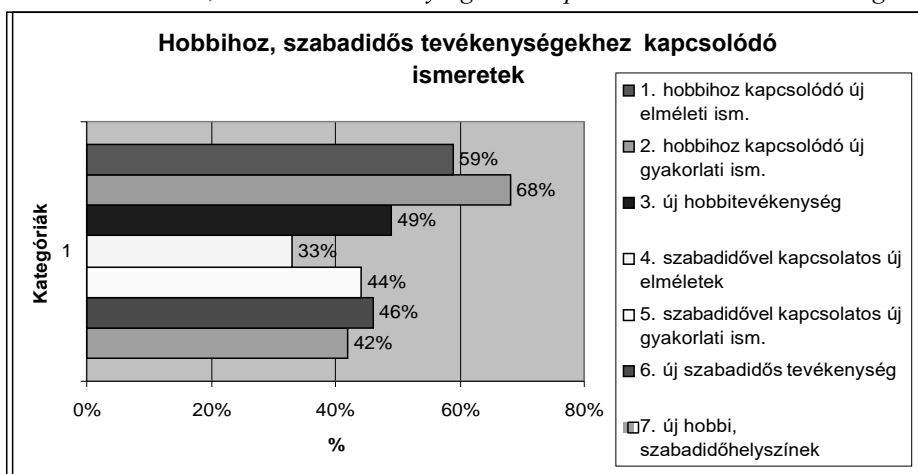
informatikus könyvtáros szakos hallgatók szinte alig fektetnek energiát a felsorolt területeken való önálló tanulásra. Mindez azzal magyarázható, hogy ők már korábban széles körben tájékozódtak e téren, így már megszerzett ismereteik magasabb szinten állnak a többi szakokhoz képest, és nem igénylik annak fejlesztését. (9. ábra)

9. ábra: A mintában szereplők informatikával, számítógéppel kapcsolatos ismeretei



Az életkori sajátosságokat is tükrözi, hogy a vizsgált hallgatók körében meghatározó a hobbitevékenységhez kapcsolódó ismeretbővítés, amely szintén jelentős területe az autonóm tanulásnak, hiszen ezen tevékenységek gyakorlása közben is informális módon számos új készségre és fontos tudásra lehet szert tenni (Simándi – Juhász, 2008). A már meglévő hobbikhoz kapcsolódó ismeretszerzés igen jelentős, viszont az új hobbitevékenység elsajátítása nem számottevő, ugyanis ebben az életszakaszban általában már az érdeklődési kör, és az ahhoz kapcsolódó hobbitevékenység is kialakult, így ez a fajta új ismeret nem jellemző. (10. ábra)

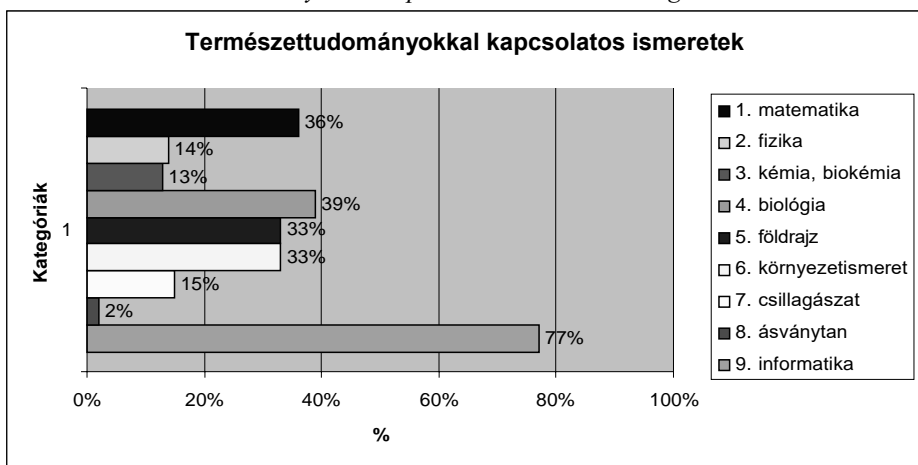
10. ábra: Hobbihoz, szabadidős tevékenységekhez kapcsolódó önálló tanulás kategóriái



A kérdőívek összesítésekor több olyan kategória is körvonalazódott, amely közepes gyakorisággal jellemezte a vizsgált hallgatók csoportját. Ilyen kategóriák: a háztartással kapcsolatos tudnivalók; az egészségmegőrzéssel, betegséggel kapcsolatos ismeretek; a politikával, történelemmel, társadalmi kérdésekkel kapcsolatos témák; a kulturális, művészeti ismeretek, művészi tevékenység; a sportoláshoz kapcsolódó tanulás; öltözködéssel, kozmetikával, testápolással kapcsolatos ismeretek.

Az autonóm tanulás szempontjából kevésbé népszerű területek közé tartozik a természettudományokkal (11. ábra), valamint a mezőgazdasággal kapcsolatos önálló ismeretszerzés.

11. ábra: Természettudományokkal kapcsolatos ismeretek kategóriái

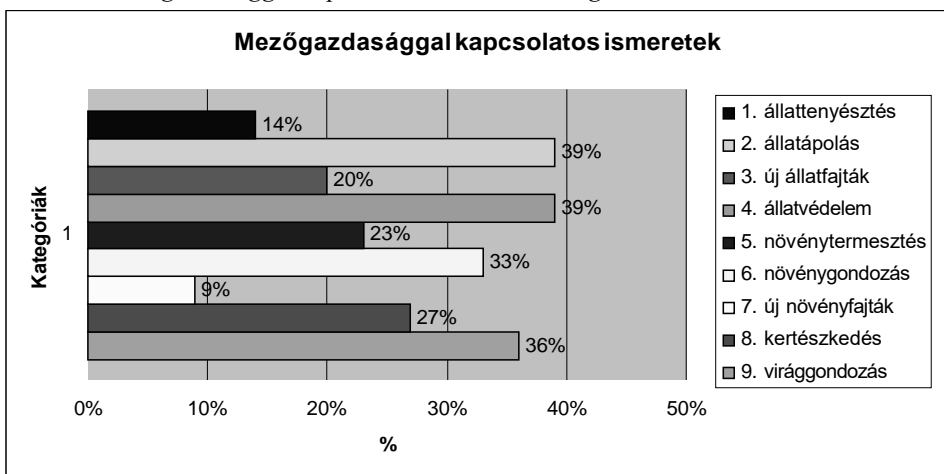


A szakok hallgatóinak humán beállítottságából következik hogy, a természettudományokkal kapcsolatos ismeretek kategóriáján belül szinte valamennyi terület igen alacsony értéket kapott, különös tekintettel a fizika, a kémia, a csillagászat és az ásványtan, amelyek esetén az igenlő válaszok aránya még a 20%-ot sem érte el, vagy közelítette meg. Egyetlen kivétel figyelhető meg, az informatikai ismeretek bővítése ugyanis a válaszadók mintegy 80%-ára jellemző volt, amely egyrészt életkori sajátosságokkal magyarázható, de a számítógépek és az internet otthonokban való széleskörű elterjedésének is köszönhető.

A természettudományokkal kapcsolatos ismeretekhez hasonlóan a hallgatók körében a mezőgazdasággal, állattenyésztéssel, kertészkedéssel kapcsolatos ismeretek bővítése is alacsony értékeket kapott. Ezen a kategórián belül is legelenyészőbb az állattenyésztéssel, és az új növényfajták megismerésével kapcsolatos tudás bővítése, amely a hallgatók lakóhelyi sajátosságait tükrözi, hiszen a válaszadók többsége városban él, így ezeken a területeken nem rendelkeznek megfelelő tapasztalatokkal, ezért érdeklődési körüktől is távol állnak ezek az ismeretek, az érdeklődés pedig igen nagy mértékben befolyásolja az önálló ismeretszerzést. (12. ábra)

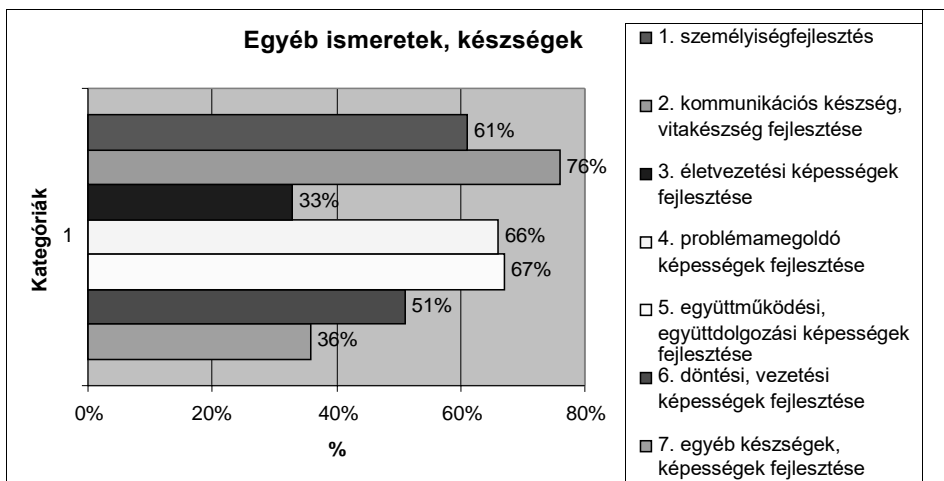


12. ábra: Mezőgazdasággal kapcsolatos ismeretek kategóriái



Az autonóm tanulás kérdőívben megjelölt 15 kategóriája kiegészül egyéb ismeretekkel és készségekkel is, amelyek közül a kérdőív hetet jelöl meg. A felsorolt lehetőségek közül a válaszadók nagy része a kommunikációs, problémamegoldó, és együttműködési, együttdolgozási képességek fejlesztését jelölte meg, amely a munka világába történő kilépésre való felkészüléssel áll kapcsolatban, tehát igen fontos területeit képezik az autonóm tanulásnak. (13. ábra)

13. ábra: Egyéb ismeretek, készségek kérdőívben megjelölt kategóriái

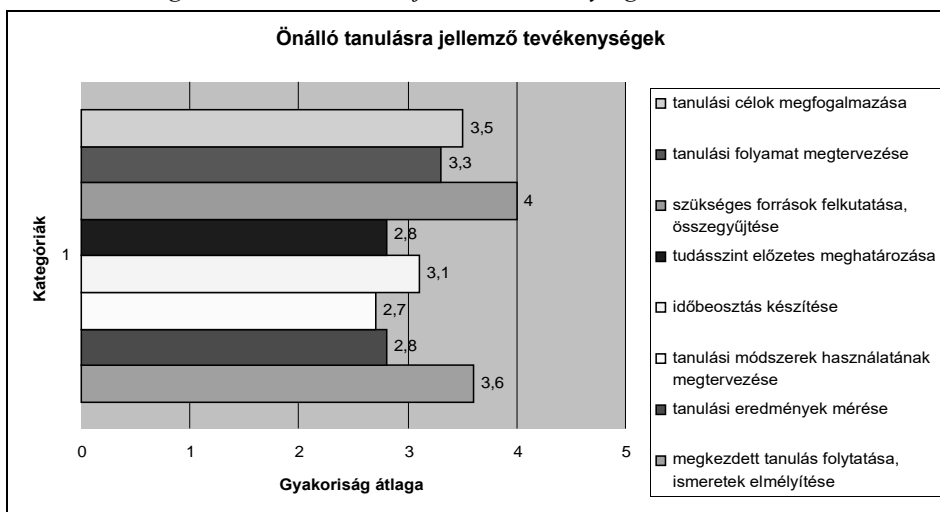


Az autonóm tanulás kérdőív harmadik egységének elemzése során arra a kérdésre keresem a választ, hogy fiatal felnőttkorban milyen tényezők motiválják az autonóm tanulást; a mintában szereplők milyen eszközöket és módszereket alkalmaznak a tanuláshoz; illetve melyek a tanulásukat gátló fő tényezők.

Az önálló tanulás is tanulási tervek „elkészítését” igényli, amelynek fontos eleme a tanulási célok meghatározásán túl, a tanulási folyamat minden lépésének gondos és

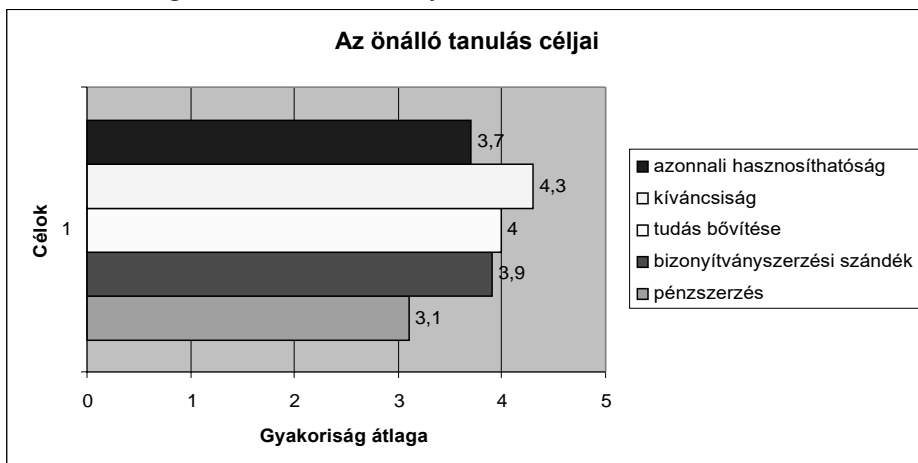
alapos megtervezése, amely, mint az, az önálló tanulásra jellemző tevékenységek vizsgálatából kiderül, a hallgatókat csupán közepes szinten jellemzi. (14. ábra)

14. ábra: A hallgatók önálló tanulását jellemző tevékenységek



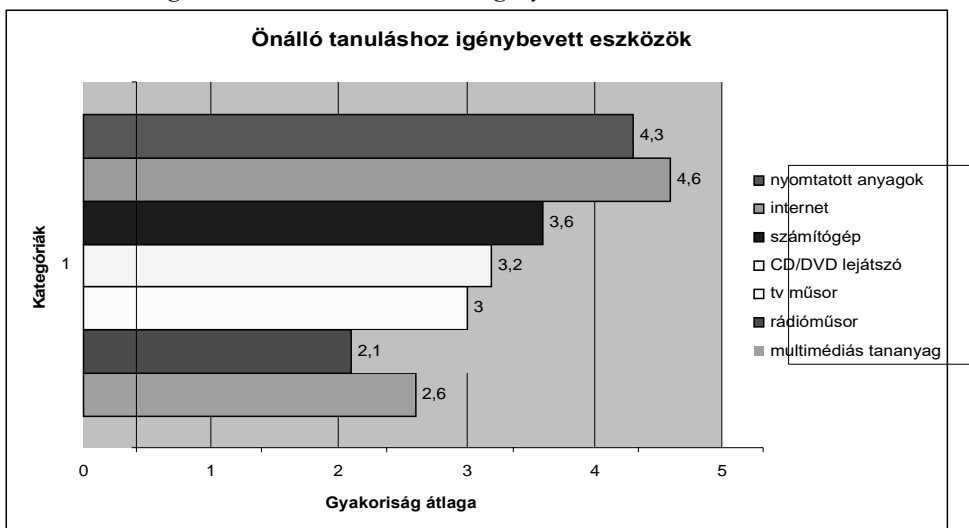
A kérdőívben megjelölt önálló tanulási célok közül a válaszadók körében a legjellemzőbbnek a kíváncsiság kielégítése, a tisztázási szándék bizonyult, amely egyáltalán nem meglepő, hiszen ha az életkori sajátosságokat tekintjük ebben az életszakaszban a kíváncsiság kielégítése igen erős tanulásra motiváló tényező. Hasonlóképpen jellemző az ismeretek azonnali hasznosíthatóságának célja is, hiszen a hallgatók számára ez egy vizsga esetén, de főként majd később a munkaerőpiacon nagy előnyt jelenthet. (15. ábra)

15. ábra: A hallgatók önálló tanulási céljai



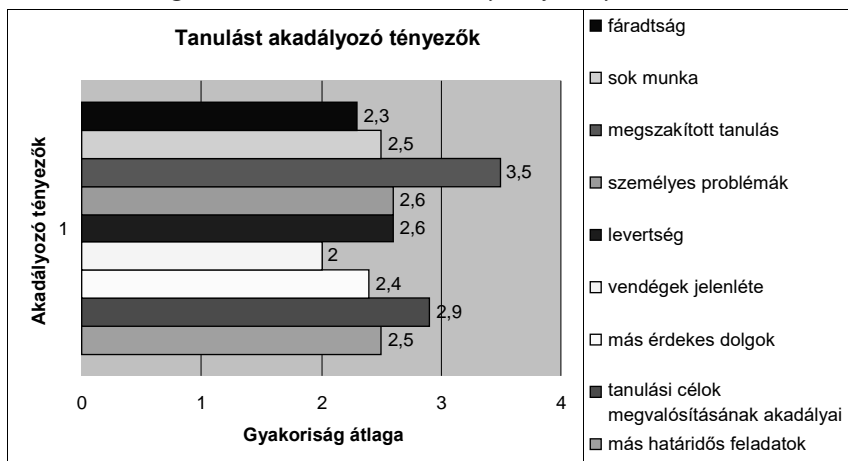
Az önálló tanulás során a tanulók számos eszköz igénybevételének segítségével sajátíthatják el az ismereteket. A kérdőívek értékeléséből kitűnik, hogy a hallgatók a rendelkezésükre álló eszközök közül előnyben részesítik a különféle nyomtatott anyagokat az ismeretszerzéshez, amely főként az ebben a formában megjelenő tudáshalmaz kiterjedtségének köszönhető. A nyomtatott anyagok mellett az önálló tanulóhoz felhasznált eszközök közül a másik legelterjedtebb a hallgatók körében az internet használata, hiszen az internet az ismeretekhez való legegyszerűbb hozzáférést teszi lehetővé, ezáltal kiiktatva az önálló tanulás egyik akadályozó, gátló tényezőjét. (16. ábra)

16. ábra: A hallgatók által önálló tanulóhoz igénybevett eszközök



A kérdőív az önálló tanulást akadályozó tényezők közül kilencet emel ki. E kategória értékeléséből kitűnik, hogy a felsorolt helyzetekben a válaszadók nehezen, de általában rá tudják venni magukat a tanulásra, bár többek között például a fáradtság, vagy a vendégek jelenléte nagymértékben ronthatja a tanulásra való koncentrációt, viszont a közepes értékek kifejezik azt is, hogy ha megvan a kellő motiváció, feltehetőleg ezeken a nehézségeken is felül tudnak kerekedni. (17. ábra)

17. ábra: A hallgatók önálló tanulását akadályozó fő tényezők



### A kutatási eredményekből levonható főbb következtetések, kitekintés

A kérdőívek értékeléséből egyértelműen megállapítható, hogy a fiatal felnőtt korosztály nemcsak formális keretek között, hanem autonóm módon is fejleszti képességeit, bővíti tudását. A kutatási eredmények alapján, az önnevelésben meghatározó tényezőként emelhető ki a személyes jellemzők szerepe, amely az önálló tanulás területeit, céljait, és motivációit egyaránt érinti. Kijelenthető, hogy az érdeklődés az autonóm tanulás egyik alappillére, amely motiváló tényezőként hat a tanulási folyamatban. Az érdeklődés mellett az előzetes ismeretek is nagyban befolyásolják az autonóm tanulás egyes területeit, hiszen amivel kapcsolatban már egy adott szinten tájékozottak vagyunk, azt könnyebb továbbfejleszteni.

Az értékelés során megmutatkoztak a hallgatók autonóm tanulási hiányosságai is. Véleményem szerint a mintában szereplők még nem jutottak el arra a szintre, hogy önálló tanulásukat hatékonyan meg tudják szervezni, annak lépéseit tudatosan fel tudják építeni. A másik fő probléma, hogy autonóm módon igazából csak azokat a területeket fejlesztik, amelyeken korábban is magasabb szintű ismeretekkel rendelkeztek, de esetleges hiányosságaik pótlására nem fordítanak kellő hangsúlyt. Az autonóm tanulásnak azonban nem csak a már meglévő ismeretek, jártasságok, és készségek fejlesztésére kell irányulnia, hanem általa új képességek birtokába kell jutnunk ahhoz, hogy a modern kor kihívásainak eleget tehessünk (Krug, 1997:69). Ezért is fontos, hogy már az iskolapadban felkészítsék a tanulókat az ismeretbővítés folytatására, hisz enélkül nem alakulhat ki az aktív önnevelésre való képesség, ami alapfeltétele az egész életen át tartó autonóm tanulásnak (Krug, 1997:64).

Az egész életen át tartó tanulás széles körben való elterjedése napjainkban még számos követelmény megvalósítását igényli. A társadalomra és az oktatási rendszerre még sok feladat vár, hogy a foglalkoztatás elősegítése érdekében megszilárdítsa a permanens tanulás, valamint az önnevelés, önművelés helyzetét, amely által biztosítani tudja az emberek számára, hogy életük minden szakaszában lehetőségük nyíljon a szakmai ismeretek szélesítésére, továbbá műveltségüket bővíteni, gazdagítani tudják (Durkó, 1998:183), amely a mai gazdasági helyzetben különleges értéket képvisel.

### ***Felhasznált irodalom:***

Durkó Mátyás (1998): Társadalom felnőttnevelés, önnévelés. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó

Krug, Peter (1997): A továbbképzés mint a jövő tényezője. In: Hinzen, Heribert – Koltai Dénes (szerk.): A felnőttoktatás jövője- A jövő felnőttoktatása. {Felnőttoktatás, továbbképzés, és élethosszig tartó tanulás sorozat 14. kötet.} Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, 59-72. p.

Márkus Edina – Juhász Erika (2008): Az autonóm tanulás hazai előzményeiből. In: *Educatio*, II. szám

Simándi Szilvia – Juhász Erika (2008): Autonóm tanulás és turizmus összefüggései egy kutatás tükrében. In: *Educatio*, II. szám

**Pete Nikoletta:**

## ***A TRÉNING VEZETÉSE ÉS A TRÉNER***

Korábbi tanulmányunkban (Pete 2010<sup>99</sup>) a tréningezés rövid történetét, kialakulásának gyökereit és alapvető elméleti, módszertani sajátosságait mutattuk be. Ezt folytatva jelenleg a tréningeket a tréner oldaláról megközelítve vizsgáljuk: milyen tényezőkre kell figyelnie a tréningek szervezése, előkészítése során, hogyan történjen a tréningek vezetése és milyen sajátos jegyekkel rendelkezzen egy jó tréner. Tanulmányunkat módszertani, gyakorlati segítségnek szánjuk mindazok számára, akik tréneri feladatokra készülnek vagy tréneri munkájukat szeretnék továbbfejleszteni.

### **A tréning szervezése, vezetése**

A tréningre való felkészülés során a **vezetőnek** három fontos dolgot kell **átgondolnia**. Egyrészt tudnia kell, hogy milyen **célt** akar elérni a csoporttal a rendelkezésre álló idő alatt. Nyilvánvalóan más a célkitűzés például a szervezetek belső egységei együttműködésének fejlesztése esetén vagy ha a téma a vezetők konfliktuskezelése, illetve ha a résztvevők személyközi vagy társas készségeinek a fejlesztését céloztuk meg. Az ehhez hasonló speciális célcsoportok egyedi és specifikus tematikát, eszközöket igényelnek. Másodszor össze kell gyűjtenie a **célcsoportra, helyszínre** és az **esemény időkereteire** vonatkozó információkat. Annak a **célcsoportnak** az ismerete, akinek szánjuk a tréninget kiemelten fontos, mert annak jellemzői határozzák meg a tréning feladatainak összeállítását. Figyelemmel kell lennünk a tervezési fázisban a demográfiai összetétel kérdésére: életkor, nemi arányok, iskolai végzettség, előismeretek stb.. Előfordulhat, hogy mindenféle korosztály jelen van a csoportban, amely az eltérő mértékű tapasztalat és ismeret szempontjából előny és hátrány is lehet. A szakirodalmak egy része előnyösebbnek tartja a heterogén csoportokat, mert ebben az esetben a szereplehetőségek gazdagabbak és a csoport heterogenitása színesíti a történéseket. A csoportban előnyösebb, ha mind a két nem képviselteti magát. A férfi-nő arány sem elhanyagolható tényező, ugyanis aránytalanság esetén gyakran alakul ki rivalizálás vagy kerül kitüntetett helyzetbe az alacsonyabb létszámban jelenlévő nem képviselője. A hasonló iskolai végzettség vagy műveltség nem minden esetben fontos tényező. A legtöbb tréning témája előre determinálja a résztvevői kört, így csökken a nagy különbségek eshetősége. A hierarchikus viszonyok már sokkal inkább okoznak problémát a csoport életében. Egy szervezet munkatársai számára szervezett csapatépítő tréning esetében elkerülhetetlen az egymásnak alá-fölérendelt viszonyban állók részvétele. Ebben az esetben ajánlatos, ha maximum két hierarchia szintről kerülnek ki a résztvevők. A tréningterv összeállítása során figyelembe kell venni, hogy a résztvevők ismerik-e egymást. Amennyiben egymás számára ismeretlen tagokkal dolgozunk együtt, mindenképpen szükséges kezdésként összeismertetni a résztvevőket egymással. Hogyan függ össze a programkészítés a csoport **időbeli dimenzióival**? Időfelhasználás szempontjából azaz, hogy milyen hosszú ideig működik együtt egy csoport, a szakirodalmak három típust határoznak meg. Beszélnek az úgynevezett „*hagyományos csoportról*”, amelynek legfontosabb jellemzője, hogy tagjai hosszabb időn keresztül, rendszeresen meghatározott időpontokban találkoznak. A másik

---

<sup>99</sup> A tanulmány egy 2008-as kutatás keretében készült, azonban annak összefoglaló kötete technikai okok miatt 2010-ben jelenik meg.

típus az *intenzív időfelhasználású csoport*, amelynek legelterjedtebb típusa a *többnapos tréningcsoport*. Ezekre a tréningekre rendszerint a munkahelytől, lakhelytől távol eső csendes szállodában vagy egyéb, a hétköznapi élettől elzárt helyen, ún. bentlakásos formában kerül sor. Ebben az esetben a résztvevők otthontól, munkától való elszakadásához optimális munkakörülmények biztosíthatók. Általában 2-3 naposak és egy-három hónapos időközönként követik egymást. Az intenzív csoportok úgynevezett *Tavistock-konferencia* típusával is gyakran találkozhatunk, például a szervezetfejlesztés területén. Lényege szintén valamilyen nyugodt, elzárt helyre vonulás. Programjában a kiscsoport nagycsoporttal és egyéb műfajokkal (megbeszélés, elméleti feldolgozás) való keveredés jellemző. Célja leginkább a szakmai együttlét és továbbképzés. A csoportok rendszerezésének harmadik típusa az időfelhasználás alapján a *maratoni csoport*. A maratoni csoport időtartama 12 óra és több nap között változhat, esetenként az is előfordul, hogy résztvevői még az alvást is mellőzik, vagy csak rövid pihenőidőket iktatnak be programjukba. Az időkeretek meghatározását sokban befolyásolja a résztvevők egyéni időbeosztása. A felnőtt résztvevők munkaidejéhez, szabadidejéhez és személyes időbeosztásához kell igazítani a tréning időtervezését. A **térbeli feltételek**hez tartozik a helyiség megválasztása, ahol a foglalkozások és az együttlét történik. Tréningek lefolytatására a legalkalmasabb olyan termet választani, amelyek könnyen átrendezhető bútorzattal vannak felszerelve és alkalmasak plenáris előadások és kiscsoportos foglalkozások megtartására is. A tréningek során már egyfajta rituális szokássá vált a székek körszerű elrendezése, amely lehetővé teszi, hogy mindenki lásson mindenkire és megkönnyíti az egymással való interakcióba lépést. Végül össze kell állítani azt a **módszertani csomagot**, amely segíti a meghatározott cél elérését és olyan tapasztalatokhoz, élményekhez juttatja a csoportot, amely változásra serkenti az egyént. (Rudas, 2007:102-104)

A tréningek előkészítését és szervezését megközelíthetjük a képzéstervezés kilenc kérdésének mentén is. Ennek a módszernek a lényege, hogy a fő képzéstervezési kérdésekre adjunk választ a konkrét, éppen aktuálisan tervezett képzésünk vonatkozásában. Ezek a főbb kérdések: Ki vezeti a képzést? Kik számára szól a képzés? Miért zajlik a képzés? Mit tartalmaz a képzés? Hol zajlik a képzés? Mikor történik a képzés? Mely módszereket használjuk a képzés során? Milyen eszközökre lesz szükségünk a képzéshez? Milyen forrásból finanszírozzuk a képzési költségeket? (Juhász 2009a)

Miután a tréning vezetője átgondolta a célokat, megismerte a célcsoportot és begyűjtötte a tréning helyszínével, idejével kapcsolatos információkat, sor kerülhet a részletes **tréningterv elkészítésére**. (Juhász 2009b) A tréningvázlat tartalmazza a tréningfeladatokat túl az egyéb tevékenységeket is (pl. szünet, ebéd, séta, városnézés, esti szórakozás). Az időpontokat részletesen percekre bontva kell megadni és a tréning feladatait pontos instrukciókkal leírni. A feladatok tartalmazzanak bemelegítő, hangulatalapozó, szükség esetén (egymást kevésbé ismerő csoporttagok esetén) ismerkedési részeket, célmeghatározást, nonverbális és verbális kommunikációt fejlesztő feladatokat, valamint zárófeladato(ka)t. Mindenesetben meg kell fogalmazni a gyakorlat célját néhány szóban, pl. ismerkedési feladat, hangulatfokozó feladat, mozgásos feladat, nonverbális kommunikáció fejlesztése, empátia fejlesztése, meggyőzés képességének fejlesztése, csoportzárás stb.. A feladat módszerének megnevezése vagy speciális módszerek esetén leírására is szükség lehet, például egyéni feladat, kiscsoportos feladat, plenáris feladat. Speciális módszer esetén a leírás pl. „A csoporttagok felállnak körben szorosan egymás mellé, és jelre becsukott szemmel elkezdnek sétálni, ki egymásra figyelve, ki mással nem törődve.” A feladatokhoz szüksége lehet a csoportoknak

különböző eszközökre, ezeket a tárgyi feltételeket, eszközigényeket is rögzíteni kell a tréningvázlatban. Fontos azonban megjegyezni, hogy a tréningterv nem egy merev törvény, amit be kell tartani és mindenképpen meg kell valósítani a rendelkezésre álló idő alatt. Közbe jöhetnek olyan történések, amelyek nem teszik lehetővé egy-egy feladat megtartását. (pl. elromlik a TV és az elemző feladathoz szükséges videofilmet nem lehet megtekinteni, láthatóan ellenállnak a résztvevők egy feladattípussal szemben stb.) Ezekre az esetekre is jó, ha a tréning vezetője készül pótfeladatokkal vagy úgynevezett elágazásos programtervvel. Ennek az a lényege, hogy bizonyos pontokon más irányba is folytatható a munka, ezáltal egyes feladatokat elhagyhatunk vagy hozzátehetünk a csoport aktuális állapotától, haladási tempójától függően.

### A tréner személyisége

A tréning eredményességét nagymértékben befolyásolja a tréner szakmai tudása, tapasztalatai és az egész személyisége. **A tréner nem tanári** szerepben van jelen a tréningeken, a főszerep a résztvevőké. *„A tréner nem alkalmazhatja a hagyományos oktatói tekintélyelvűséget, sokkal inkább egy módszertani segítő, tanácsadó, aki együttműködő partnerként támogatja a tréningen zajló folyamatokat.”* (Légrádiné, 2006:64) A trénert a hallgatókkal egyenrangú viszony jellemzi, kerüli a direkt értékeléseket, a saját szubjektív véleménye mellett képes elfogadni mások véleményét. (Légrádiné, 2006:64) A tréner szó angolul „trainee” eredeti jelentése edzés, amely jól érzékelteti a tanári és tréneri szerep különbségeit. A jó edzők általában az adott sportág mesterei, a szakma kiválóságai ha úgy nézzük, feladatuk nem az, hogy ők végezzék a gyakorlatot, hanem, hogy a feladatok elvégeztetése által juttassák el tanítványaikat a mesteri szintre. A tréner is tulajdonképpen ezt a feladatot végzi a tréningek során, tehát a legjobb tudása, tapasztalata szerint segíti, tanácsokkal látja el a résztvevőt, hogy az fejlődjön és elérje a kívánt magatartást, célt vagy megszerezze a szükséges kompetenciákat. (Szöllősi 2007)

A tréner feladata a csoport koordinálása, a sikeres tanulás feltételeinek, biztosítása, az érdeklődés felkeltése, bizalom kialakítása, a nyílt, őszinte és jó hangulatú csoportlétkör megteremtése és fenntartása. Ezek alapján kit nevezhetünk jó trénernek? Milyen szakmai tudással és kompetenciákkal kell rendelkeznie a tréningek vezetéséhez – szervezéséhez –irányításához? A szakirodalmi feltárás során megfigyelhető, hogy a legtöbb szerző tapasztalata szerint a tréning vezetéséhez alapvetően pedagógus személyiségre van szükség, aki rendelkezik **pszichológiai, pedagógiai és andragógiai ismeretekkel** is. A tréning tartalmát érintő **szakmai felkészültség** és az elméleti kérdések ismerete az eredményes tréning alapja. Fontos az adott terület naprakész és mély ismerete. *„A tréning vezetéséhez alapos pedagógiai-andragógiai ismeretek kellenek biztos háttérként, hisz a felnőttel való foglalkozás (az iskolás korosztály esetében is), képzés tudományosan megfogalmazott feltételeit ez biztosítja.”* (Poór 2009) Az elmélet birtoklása önmagában nem elégséges. Szükséges az is, hogy ezt át tudja adni a hallgatóságnak, ehhez **módszertani, didaktikai ismeretekre** van szüksége. A trénernek ismernie kell a résztvevők személyiségét, demográfiai jellemzőit, iskolázottsági szintjüket, előismereteiket és sajátos tulajdonságaikat annak érdekében, hogy a képzés módszereit jól tudja megválasztani és alkalmazni a kitűzött cél elérése érdekében. A jó tréner a birtokában van a korszerű módszereknek és azt a tartalomtól, céltól, helyzettől, időtől, célcsoporttól függően képes átalakítani. A trénertől elvárható, hogy az elméleti ismereteit a napi gyakorlatába be tudja építeni és alkalmazni, mindezt pedig hitelesen tudja közvetíteni a hallgatók számára. (Légrádiné 2006:64)



A tréningvezetéshez szükséges készségek, személyiség jellemzők tekintetében találunk kisebb eltéréseket a szakirodalomban. Továbbá az is jól látható, hogy a jó trénernek számos személyiségjeggyel, képességgel, készséggel kell rendelkeznie, hogy a tréning elérje céljait. A teljesség igénye nélkül néhány kiemelten fontos jellemzőjét említjük a tréneri személyiségnek. A tréning vezetésére vállalkozó személynek magas szintű **kommunikációs képességre** van szüksége. Választékos szóbeli kifejezés, és az ezt kísérő nonverbális kommunikációs elemek tudatos alkalmazása jellemzi a jó trénert. Fontos a vokális eszközök használata, így a hangszínnek, a hangerőnek, a szünetek alkalmazásának, a beszéd ritmusnak és sebességének fontos szerepe van. A sokszínű, tudatos és határozott kommunikáció a tréningvezetésben nélkülözhetetlen, mert példát ad a résztvevőknek. Az ideális tréner **reális önismerettel**, a folyamatos önértékelésre való képességgel rendelkezik és állandó jelleggel fejleszti magát. A tréner szerepe és feladata, hogy a résztvevők tudását, képességeit, készségeit fejlessze. Ennek a feladatnak az ellátásához az szükséges, hogy ő maga is képes legyen a folyamatos megújulásra és ezzel a magatartásával modellt adjon a résztvevőknek. (Poór 2009). Elvárható személyiségjegyként említhető az **empátia, a beleélés képessége**. A tréner intuíciós képessége fontos abból a szempontból, hogy a feladatok során tudjon a szituációval azonosulni és az abban résztvevő személylyel. *„Ha egy személyre empatikusan figyelünk, megteremtődik a lehetősége annak, hogy ő maga pontosabban kövesse belső érzéseinek áramlását, és saját élményeinek jobban megfelelő kongruens viselkedést fejleszthet ki.”* (Légrádiné 2006:64) A tréner hatékonyságát nagyban segíti a **gyors felismerő és reagálási képesség** a tréning tervezésénél és magvalósítása során is. A tréning folyamán számos olyan apró történés előfordulhat, amelyre azonnal reagálni kell, akár az előző terveinktől függetlenül is. A tréning folyamatába be kell építeni a csoport résztvevőinek észrevételeit, megjegyzéseit, elvárásait. Amennyiben az esetlegesen felmerülő problémát nem ismeri fel vagy oldja meg a tréner, akkor ez a csoportelhagyáshoz és ezzel a csoport felbomlásához vagy működésképtelenné váláshoz is vezethet. Az alacsony csoportlétszám megköveteli a trénertől, hogy minden egyénre kiterjedjen a figyelme és félreértés, zavar esetén beavatkozzon a történésekbe. Ehhez a jellemzőhöz kapcsolódva említhetjük az eredményes tréningvezetés feltételeként a tréner **problémafelismerő és megoldó képességét**. (Poór, 2006:17-19) Az **őszinteség** és **hitelesség**, alapelvárás a tréning vezetőjével kapcsolatosan. A résztvevők együttműködését, elfogadását és konstruktív viselkedését nagyban elősegíti az, ha a tréner önmagát adja a tréning során. A jó **szervezői készség** mellett a tréner **kreativitására** is szükség van a változatos módszerű és színes tartalmú tréning megszervezéséhez. A cégek számára szervezett tréningprogramok esetében az általános tartalmú programot az adott cég sajátosságainak, specialitásainak figyelembevételével kell átalakítani. (Poór 2005:19) Például a szituációs gyakorlatok során felhasználta esetpéldák a résztvevők munkahelyi helyzetükhöz illeszkedjenek. A tréningek vezetésére alkalmas egyénnek rendelkeznie kell a személyközi kapcsolatok jó menedzselésének képességével, értő figyelemmel, magabiztos fellépéssel, problémafeltárás képességével, az aktív hallgatás képességével. Mindemellett az is fontos, hogy képes legyen a tréning során támogató csoportlégkört és jó hangulatot kialakítani, amivel megalapozza a tréning hangulatát, eredményességét. (Forintos 2006:59) A tréningek sikere vagy sikertelensége a jól felépített tréningterv, a megfelelő módszerek megválasztása, a szakmai hozzáértés, a célok azonosítása, a csoport vezetése és szervezése mellett a vezető stílusán is múlik. A vezetői stílusnak két része van. Az **általános** része főként a személyiségjegyeit, attitűdjét foglalja magában. A tréneri munkát segítő és hatékonyságát növelő személyiségjegyekkel az előző bekezdésben foglalkoztunk részletesen. A vezető stílus másik összetevője az ún. **különös**

**rész**, amely a csoport irányításához, csoporttörténetekhez való viszonyulását, rá jellemző közbeavatkozási módokat tartalmazza. A tréner vezetői stílusának különös részét Lieberman, Yalom és Miles négy típusban határozza meg. Megkülönböztetik az **érzelmi késztetésen** alapuló stílust. Az ebbe a csoportba tartozó vezető támogatja az érzelmi megnyilvánulásokat, kihívásokat, konfrontálódást, értékek, attitűdök kinyilvánítását. A vezető személyiségének ereje, hatalma viszi előre a csoportot és juttatja tapasztalati élményhez a résztvevőket, az ilyen típusú vezető arra inspirálja a csoport tagjait, hogy megkedveljék az ő stílusát és meggyőződését. Ezeket a vezetőket a résztvevők rendszerint motiváló, karizmatikus, inspiráló embereknek érzélik. A négy funkcionális kategória közül a második a **törődő** vezetői stílus, amely magában foglalja a támogató, segítő, barátságnyújtó, védelmező magatartást. Ezt a viselkedést a tagok úgy érzékelik, mint a melegséget, törődést, együttérzést képviselő vezetőt. A **jelentéstulajdonító** vezetői stílus olyan viselkedést foglal magában, amelyben a vezető értelmezi, tisztázza a történeteket és megfogalmazza, hogyan változtassanak a csoport résztvevői vagy jelentést ad a tagok által megtapasztalt élményeknek. A tagok ebben az esetben a vezetőt olyan személynek látják, aki a valóságot értelmezi a csoport viselkedésének tükrében. Ezt a magatartást képviselő vezetők gyakran vetnek fel olyan problémákat, témákat vagy kéri a csoport véleményét annak érdekében, hogy megismerjék a viszonyulásukat, véleményüket a témával kapcsolatosan. A **szervező** vezetői stílust a szabályok meghatározása, határvonalak meghúzása, célok rögzítése, időbeosztás ütemezése jellemzi. A csoport vezetője egyfajta rendezői magatartást vesz fel, az eseményeket leállítja, az akciót szabályozza azzal a szándékkal, hogy megismertesse a résztvevőket saját viselkedésük jelentésével, hatásával. „*A hangsúly az előíró viselkedésen van, ahol az akciók formáját és típusát a vezető szerkeszti meg.*” (Rudas 2007:95) A kutatók által meghatározott négy kategóriát összehasonlították egy csoport eredményességét jelző mutatókkal. A vizsgálat során arra az eredményre jutottak, hogy „*a leghatékonyabb vezetői stílusnak azt tekinthetjük, amely mérsékelt érzelmi késztetési szintű, magas törődési szintű, használja a jelentéstulajdonítást és mérsékelt a szervezési funkcióban. Ellentétként azok a legkevésbé hatékony vezetők, akik nagyon alacsony vagy nagyon magas érzelmi késztetési szintet mutatnak, alacsonyak a törődésben, nagyon kevés jelentéstulajdonítást végeznek, és túl kevés vagy túl sok szervezési viselkedést tanúsítanak.*” (Rudas 2007:95)

A felnőttek oktatása, képzése kapcsán a tréneri szerepek mellett számos egyéb rokonszakma megjelenik (v.ö. Molnár 2002:199-200), amelyeknek jellemzőit és csoportosítását jelen tanulmányunkban nem kívánjuk bemutatni, azonban megemlítiük, hogy a legtöbb hasonlóságot a tutor, animátor, facilitátor, mentor és multiplikátor (v.ö. Juhász 1997, 1998) szerepekkel mutat.

### ***Felhasznált irodalom:***

- Forintos Klára (2006): *A tréningek szerepe*. In: Tudásmenedzsment, 1. szám, 56-59. p.
- Juhász Erika (1997): *Az animáció, mint művelődési – művelési tevékenység*. In: Rubovszky Kálmán (szerk.): Művelődéstudományi tanulmányok. [Acta Andragogiae et Culturae sorozat 16. szám.] Debrecen, KLTE, 25-34. p.
- Juhász Erika (1998): *A multiplikátorok tevékenysége, képzése*. In: Rubovszky Kálmán (szerk.): Művelődéstudományi tanulmányok. [Acta Andragogiae et Culturae sorozat 17. szám.] Debrecen, KLTE, 73-84. p.

- Juhász Erika (2009a): *A képzési folyamat tervezése és irányítása*. In Henczi Lajos (szerk): Felnőttoktató. Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó
- Juhász Erika (2009b): *Tréningek tervezése és szervezése*. In Henczi Lajos (szerk): Felnőttoktató. Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó
- Légrádiné Lakner Szilvia (2006): *Tréningmódszer a felsőoktatásban*. In: Tudásmenedzsment, 1. szám, 60-67. p.
- Molnár Anna (2002): *Felnőttoktatói szerepek, stílusok*. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (szerk.): Felnőttoktatási és -képzési lexikon. Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, Budapest, 199-200. p
- Pete Nikolett (2010): *A tréningezés története és sajátosságai*. In: Juhász Erika (szerk.): Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus. Debrecen, CHERD, 369-373. p.
- Poór Ferenc (2005): *Egy komplex képzési, továbbképzési eljárás I. A „tréning” fogalma és megvalósulása a gyakorlatban*. In: Felnőttképzés, 4. szám. 17-20. p.
- Poór Ferenc (2006): *Egy komplex képzési, továbbképzési eljárás II. A „tréning” alkalmazásának személyi feltételei*. In: Felnőttképzés, 1. szám. 16-19. p.
- Poór Ferenc: *A tréner és a tréningvezető*. In: <http://www.hrportal.hu/index.phtml?page=article&id=60449> (Letöltés dátuma: 2009. február 2.)
- Rudas János (2007): *Delfi örökösei. Önismereti csoportok – elmélet, módszer, gyakorlat*. Budapest, Lélekben Otthon Kiadó
- Szőllősi Zsuzsanna (2007): *Értsünk „egyet”!*. In: Felnőttképzés, 4. szám, 6-11. p.

*Simándi Szilvia:*

## TURIZMUS ÉS TANULÁS

Fő kutatási kérdéseink arra irányulnak, hogy a turizmust mint népszerű szabadidős tevékenységet a tanulás kontextusában elemezzük.

A **turizmus** korunk egyik fontos szabadidős jelensége, a nyári hónapokban szinte kisebb „népvándorlás” jellemző. Löfgren (2004, 217) még meghatározóbbnak tekinti, mikor úgy fogalmaz, hogy a „*turistaálmok uralják az év maradék 50 hetét is, amikor nem nyaralunk*”, és a jelenségnek a lényegét napjainkban az élményszerzéssel járó – lakóhelyen kívül eső – szolgáltatások igénybevételében ragadhatjuk meg (Michalkó 2001, 114).

A posztindusztriális társadalmakban a mindennapi életben egyre nagyobb szerep jut az élményeknek, és az élmény kérdése azért is játszik témánk szempontjából fontos szerepet, mert „*a szubjektumok (egyebek mellett) az élmények formájában valósítják meg önmagukat*” (Schulze 1992, 46), azaz a turisták egy-egy attrakció felkeresésével élményekhez jutnak, amelyeket személyes tulajdonságaik alapján értelmeznek (vö. Bourdieu 1978, Puczkó és Rátz 2002, Seaton 2003). Éles (2007, 109) munkájában szintén alátámasztja az utazás fontosságát: „*aligha vitatható, hogy (...) az utazás az (ön)nevelés és az (ön)művelődés egyik látványos eszköze, e folyamat(ok) egyik fontos mozzanata*” (vö. Durkó 2002). Az utazás műveltséget gyarapító hatása nem új keletű (vö. Éles 2007, Puczkó és Rátz 2002, Virág 2008), és az egyik legrégebbi tanulási módnak is tekinthető.

Az ezredforduló óta az **informális tanulás** egyre inkább a figyelem középpontjába kerül, amelyet az is példáz, hogy a hazai kutatók is egyre nagyobb mértékben foglalkoznak a téma kutathatóságával és kutatásával (vö. Forray és Juhász 2008, 66). Számos tanulmány született, amelyekben az informális tanulás fogalmának a meghatározására és pontosítására (vö. Komenczi 2001, Csoma 2003, Tót 2002), illetve annak a mérhetőségére törekсенek (vö. Pordány 2006, Forray és Juhász 2008).

Komenczi Bertalan (2001, 126) a Memorandum értelmezéséről szóló tanulmányában az informális tanulást a mindennapi élet természetes velejárójának tekinti, „*az egyén életének valamennyi színterén zajlik, így a formális és a nem formális tanulás során is. A tanulásnak ez a formája nem szükségszerűen tudatos, illetve szándékos, az elsajátított tudás gyakran nem elismert tevékenységek „melléktermékeként (byproduct)” alakul ki. Aki ilyen módon tanul, gyakran észre sem veszi, hogy tanul, hogy megszerzett valamilyen tudást vagy kompetenciát*”. Tót Éva (2002) az informális tanulás meghatározásakor szintén a nem tudatos tanulást emeli ki. Meghatározása szerint az informális tanulás nem feltétlenül rendszerszerű, mert az egyének informális módon a kulturális szolgáltatások igénybevételekor, vagy akár a média hatásai következtében is tanulhatnak. Azonban kiemeli, hogy az ilyen módon elsajátított tudáselemek a munkavégzés szempontjából is relevánsak lehetnek, tehát hatásuk nem elhanyagolható.

Az informális tanulás vizsgálatakor nem hagyhatjuk figyelmen kívül az **autonóm tanulás** kérdését sem, amely fogalmának tartalma kisebb-nagyobb eltéréseket mutat. Forray és Juhász (2008, 65) utal arra, hogy a hazai elnevezésekben az „ön-” kezdetű fogalmak (önnevelés, önirányítás, önképzés stb.) rendkívül elterjedtek, és a szerzőpáros néhány jellegzetes elnevezést vonultat fel munkájában, amelyek ismertebb kutatók írásaiban, illetve azok fordításaiban jelennek meg. A szerzőpáros az autonóm tanulást úgy értelmezi, hogy „*a tanulást saját maga kezdeményezi a tanuló (...) utánajár olyan dolgoknak, amelyekre nem jól emlékszik, ellenőrzi meglévő ismereteit, felfrissíti*

korábban megszerzett tudását saját elhatározása alapján. Ez az autonóm tanulás éppúgy kapcsolódhat (...) a hobbiához és a közvetlen mindennapjaihoz, legyen szó akár az öltözködésünk megújításáról, akár egy új recept kipróbálásáról” (Forray és Juhász 2008, 66). A szerzők ezt a jelenséget többek között Durkó (2002, 84) önévelés fogalmára vezették vissza. A meghatározás magában foglalja azt is, hogy ez esetben nem véletlenszerű, hanem tudatos, szisztematikus tanulásról van szó.

A turizmus kontextusában a tanulást *szűkebb* és *tágabb* értelemben is vizsgálhatjuk. A **tágra értelmezett** informális módon történő tanulást úgy értelmezzük, mint a személyiségfejlődésnek fontos eszközét, amely a turizmusban való részvétel során is megvalósulhat – felhasználva az előzetesen megszerzett tapasztalatokat és tudást –, illetve a szocializációs közegek által közvetített utazási szokásokat tekintjük annak, ahol kiemelt szerepet szánunk a családi utazások szocializáló hatásának (vö. Szöllős 2005). A tanulásnak ez a formája nem szükségszerűen tudatos, illetve szándékos (vö. Komenczi 2001) (vö. Juhász és Ludányi 2008).

Amennyiben az informális tanulást **szűken értelmezzük** – ez a megközelítés közel áll az autonóm tanulás meghatározásánál leírtakhoz –, akkor figyelembe kell vennünk azt a korlátot, hogy a mérése nem egyszerű, hiszen nem véletlenül a hazai és a nemzetközi publikációk is többnyire „a tanulás módjára és az igénybe vett eszközökre összpontosítanak, és kevésbé vagy egyáltalán nem az azok használata révén megszerzett tudás tartalmára, jellegére, alkalmazására” (Pordány 2006, 29). A KSH 2003. évi statisztikai kérdőívében, amelyet az informális tanulásra vonatkozó adatok begyűjtéséhez használtak, azon keresztül mérték az informális tanulást, hogy az egyén milyen önálló (informális) tanulással bővítette tudását az elmúlt 12 hónapban, azaz könyvet, szakfolyóiratot, egyéb nyomtatott dokumentumokat tanulmányozott-e, a számítógépet és az internetet használta-e; könyvtárat, egyéb kölcsönző intézményt látogatott-e, és kulturális intézményeket (múzeumot, bemutatótermet) látogatott-e? Válaszlehetőségként az igen és a nem szerepelt (Csernyák – Janák – Zaláné 2004, 50-52). Forray és Juhász (2008) a kérdőíves vizsgálatukban az autonóm tanulást szintén különböző tevékenységeken keresztül vizsgálják, ahol többek között a szabadidős és a kulturális tevékenységeknél is rákérdeznek arra, hogy tanult-e azokon keresztül az egyén egyedül, vagy a többi családtagjával együtt valamit. A vizsgálat konkrétan a tanulás kifejezést használja.

Tehát tanulmányunkban a szűken értelmezett informális tanulást az utazás megszervezéséhez szükséges információgyűjtésen, illetve azokon az utazás alatti tevékenységeken keresztül vizsgáljuk, amelynek során informális módon tanult valamit az egyén. A tevékenységek vizsgálatakor kiemelt szerepet szánunk a kulturális tevékenységeknek (múzeum-, színház-, koncertlátogatás stb.). Az értelmezésnél munkánkban mind a szisztematikus (vö. Forray és Juhász 2008), mind az egyes tevékenységek „melléktermékeként” (vö. Komenczi 2001) megjelenő tanulást relevánsnak tartjuk.

A turizmusban való részvétel, a turistává válás folyamata az **utazási előkészületekkel** kezdődik. Az utazási irodáknak napjainkban az egyre inkább terjedő, és a köztudatban is egyre ismertebbé váló **internetes utazási szolgáltatások** jelentős konkurenciát jelentenek. „Az internet és a turizmus „ideális párosításnak” tűnik, hiszen az utazási döntés meghozatala és az utazás megszervezése során rengeteg információt kell összegyűjtenie ahhoz, hogy egy olyan termék (csomag) vásárlásáról döntsön a turista, amelyről a leggyakoribb esetben a vásárlás előtt nincsenek korábbi tapasztalatai” (Török 2002, 19).

A világháló lehetőségeire és szerepére Komenczi (2001, 123) is felhívja figyelmünket és megállapítja, hogy „a könyvre alapozott információszerzést egyre inkább kiegészíti vagy akár felváltja a média, azon belül is az internet. A számítógépek iskolai és otthoni elterjedése különösen fontossá teszi az informális tanulás „beszámítását”, hiszen a tanulásnak ebben a legősibb, természetes formájában hatalmas tartalmak rejlenek, amelyek a tanítás és tanulás megújulásának forrásai lehetnek”.

Megítélésünk szerint nem csupán azt érdemes vizsgálni, hogy valaki használja-e például a számítógépet és az internetet, hanem azt is, hogy azt milyen **célra** használja. Nagy Attila (2001, 14-22) tanulmányában azt vizsgálta, hogyan függ össze a kulturális tőke néhány mutatója (az otthoni könyvek száma, a könyvtárhasználat stb.), a számítógép és az internet különböző szintű használatával. Az eredmények azt bizonyítják, hogy a kulturális tőke és a világháló igényesebb jellegű működtetése között pozitív korreláció van. Azonban a számítógép és az internet használatánál a gyakorlat és a rutin szerepe sem elhanyagolható. Mérő (2001, 44-55) percepciók kísérletei során laboratóriumi körülmények között olyan fiatalokat vizsgált, akik naponta használják a számítógépet. Kontrollcsoportként pedig számítógépet nem használó fiatalok észlelési készségeit mérte. Megállapította, hogy a számítógépet intenzíven használók információfeldolgozása felgyorsult és különbséget tudtak tenni a releváns és nem releváns információk között, ugyanakkor a szelekció gyorsabb lett a minőség romlása nélkül.

Az egyén az utazása alatt különböző **tevékenységeket** végez, pihen, strandol, műemlékeket, múzeumokat keres fel stb. Különbséget tehetünk azért, hogy az egyes tevékenységek elsősorban a kikapcsolódást, vagy a bekapcsolódást szolgálják-e, mert a kikapcsolódás nem kíván meg különösebb szellemi erőfeszítést, azonban a bekapcsolódás már egy aktív szellemi folyamattal jár együtt. Ezzel összefüggésben nem hagyható figyelmen kívül a **tömeg-** és a **magas kultúra** közötti különbség sem. A legfőbb különbség a kettő között a közönsége nagyságában és annak heterogenitásában található meg. A magaskultúra kevés embert vonz, ezáltal heterogénabb, ezzel szemben a tömegkultúra közönsége nagyobb, ezért homogénabb (Gans 2003, 121-125). Azonban nem a tömegkultúra gátolja az embereket abban, hogy részt vegyenek a magaskultúrában, hanem a szükséges előfeltételeknek, valamint megszerzésük lehetőségének a hiánya (uo., 148.) (vö. Bourdieu 1978, Blaskó 2002). A tömegkultúra kritikájaként megfogalmazták (vö. Gans 2003), hogy tudja-e egyáltalán segíteni a műveltségi szint növelését, mert a tömegkultúra alkotásai gyakran csak az élet felszínét mutatják, és ez a magas kultúrára is negatív hatást gyakorol, illetve a közönségét is passzív befogadóvá formálja. Mindemellett azt a látszatot kelti, mintha a kultúrából mindenki részesedhetne, függetlenül a képzettségétől (vö. Bourdieu 1978). Azonban védelmére is megfogalmaztak érveket, miszerint egységesítheti az ízlést, és hozzájárulhat a társadalmi különbségek elrejtéséhez, illetve a művek, az attrakciók leegyszerűsített bemutatása akár érdeklődést is kelthet az eredeti iránt (vö. Puczkó és Rátz 2002).

A látogató szabadidejében és szabad akaratából kel útra, illetve a turista részvétele önkéntes, vagyis saját maga szabja meg, hogy mennyi időt tölt el, és mennyi figyelmet szán egy adott látnivalónak a meglátogatott helyszínen. Mindez hatással van a tanulás folyamatára is. A formális és az informális tanulás közötti különbségek a turizmus kontextusában jól elkülöníthetőek a részvétel, a tartózkodásra szánt idő, és a feltételezett motiváció alapján, amelyet az 1. sz. táblázattal szemléltetünk.

## Különbségek a tanulók és a látogatók között

1. sz. táblázat

Tanulók		Látogatók (Turista, kiránduló)
Kötelező	Résztétel	Önkéntes
Rögzített	Tartózkodásra szánt idő	Egyedi
Van	Figyelmi kényszer	Nincs, önkéntes
Formális	Ismeretátadás módja	Informális
Erőltetett figyelem	Reakció unalom esetén	Kikapcsolódás
Tudás gyarapítása	Feltételezett	Érdeklődés
Oklevelek	motivációk (példák)	Szórakozás
Pénzszerzés		Időtöltés
előrejutás		Önmegvalósítás

Forrás: Puczkó és Rátz (2000, 158), rövidített

Nem hagyhatjuk figyelmen kívül az előzetesen rendelkezésre álló tudást sem (vö. Pordány 2006), mert „*a már meglevő tudás egyben az új tudás megszerzésének az eszköze is*” (Csapó 2005, 10). Jarvis (2003, 10) a tanulás folyamatán belül mind a **tapasztalatnak**, mind a **szituációnak** nagy figyelmet szentel. Jarvis kiemeli az egyéni tapasztalatok fontosságát, amelyek az egyént élete során érik, és állítja, ez a tapasztalat az, aminek megszerzése során az egyén megtanul, vagy nem tanul meg valamit. Kolb (1984) az „*Experiential Learning*” című munkájában a hatékony tanulás nélkülözhetetlen elemének tartja az **élményt** és a személyes tapasztalatot, amelyhez a reflexió is hozzátartozik.

A turisztikai élményszerzés modellje (Puczkó és Rátz 2000) elvében hasonlít Jarvis (2003) tanulásméleteire, azaz az élményszerzés magában foglalja a személyes, a társadalmi és a fizikai aspektusokat. A **személyes kontextus** az egyén ismereteit, észlelési képességét, motivációját, korábbi tapasztalatait stb. foglalja magában, a **társadalmi kontextus** a látogatás társadalmi kapcsolatrendszerére utal, hiszen az attrakciókat az egyén általában csoportokban, családdal vagy társasággal keresi fel. Nem feledkezünk meg természetesen arról sem, hogy a társadalmi kontextus úgy is értelmezhető, hogy az egyének a társadalomban betöltött szerepüket és azt a környezetet is „magukkal viszik”, amelyben élnek és szocializálódtak. A **fizikai kontextus** pedig attrakció fizikai megjelenését, körülményeit, környezetét foglalja magában, amely az általa sugárzott érzéseken keresztül befolyásolja a látogató élményszerzését (Puczkó és Rátz 2000, 125). Schulze úgy támasztja alá, hogy „*az élmények egy szinguláris belső univerzumban jönnek létre. Bármilyen történet is itt és most, ez az esemény (...) csak a már meglevő szubjektív kontextusba integrálódva válik élménnyé*” (Schulze 1992, 44).

Seaton (2003, 65) szerint a legjelentősebb eltérés az egyes társadalmi-gazdasági csoportok turisztikai szokásai között a kulturális turizmus területén mutatkozik meg, vagyis a **kulturális tőkének** meghatározó szerepe van a turizmusban is (vö. Bourdieu 1978). Ezáltal az iskolai végzettségnek (amennyiben a kulturális tőke egyik mutatójaként értelmezzük – vö. Blaskó 2002) jelentős szerepe van abban, hogy kik fordítanak jellemzően időt és energiát önmaguk képzésére (vö. Hunyadi 2005, Gans 2003, Pordány 2006), amely a turistalét alatt is nyomon követhető (vö. Bourdieu 1978, Mester 2008).

2007-ben empirikus vizsgálatot végeztünk az Egerben élő, illetve az Egerben tanuló 12. évfolyamos középiskolások körében. Vizsgálatunk azt a célt tűzte ki, hogy a középiskolásoknak a turizmusban való részvételét megismerjük, és az azt befolyásoló és

meghatározó tényezőket megvizsgáljuk, illetve a turistaélményeiket az informális tanulás kontextusában elemezzük.

A következőkben néhány főbb eredményünket kívánjuk bemutatni. Az apa iskolai végzettségénél egyik esetben sem találtunk szignifikáns összefüggést, azonban az anya iskolai végzettségét tekintve a kultúra iránt érdeklődő fiataloknál több a diplomával rendelkező anya. Különbség fedezhető fel az **utazási előkészületek**, azaz az utazás megszervezése, előkészítése, megtervezésekor, amely azzal áll összefüggésben, hogy a nyaralás elsősorban a ki- vagy a bekapcsolódást szolgálta-e, mert a kevesebb előkészületet igénylő tevékenységek (vö. strandolás, bulizás, pihenés) és a kikapcsolódás a szórakozásra vágyóknál inkább jellemzőek, és ők azok, akik legkevésbé gondolják, hogy a nyaralás szervezéssel jár együtt. Azok a fiatalok, akik a nyaralásuk alatt az ismeret- és a tapasztalatszerzést is fontosnak tartották, azok már az előkészület során is előzetesen foglalkoztak a meglátogatandó területtel és a nyaralás alatt végzett tevékenységeik is inkább a bekapcsolódást, művelődést szolgálták.

Eredményeink alapján megállapíthatjuk, hogy a turizmus során mind az előkészületeket tekintve, mind az elutazás alatt az informális tanulás jelen van, és az, hogy mennyiben veszi észre az egyén, illetve mennyire tudatos tevékenység eredménye az, hogy a szabadidő eltöltése közben is „tanult”, illetve gazdagodott a személyisége, az az előzetes tudásának és a kulturális tőkének (a családi háttérnek és azon belül is az anya iskolázottságának) a függvényében alakul (vö. Bourdieu 1978, Jarvis 2003, Pordány 2006).

### ***Felhasznált irodalom:***

- BLASKÓ ZSUZSA (2002): Kulturális reprodukció vagy kulturális mobilitás. *Szociológiai Szemle*, 2. sz. 3–27. p.
- BOURDIEU, PIERRE (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, Gondolat.
- CSAPÓ BENŐ (2005): *Az előzetesen megszerzett tudás mérése és elismerése*. Kutatási zárótanulmány. Budapest, Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
- CSENYÁK MARIANN NATÁLIA – JANÁK KATALIN – ZALÁNNÉ OLBRICH ANIKÓ (szerk) (2004): *Az élethosszig tartó tanulás*. Budapest, KSH.
- Csoma Gyula (2003): A tanulás értelmezése és funkciói. In MAYER JÓZSEF ÉS SINGER PÉTER (szerk.) (2003): *A tanulás kora*. Budapest, Oktatókutató Intézet.
- DiMaggio, Paul (1998): A kulturális tőke és az iskolai teljesítmény. In RÓBERT PÉTER (szerk.) (1998): *A társadalmi mobilitás: Hagyományos és új megközelítések*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó. 198-220. p.
- Durkó Mátyás (2002): Gondolatok az önnevelésről. In B. GELENCSÉR KATALIN ÉS PETHŐ LÁSZLÓ (2002) (szerk.): *Közművelődés és felnőttképzés: Írások Maróti Andor 75. születésnapjára*. Budapest, Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány. 84-87. p.
- ÉLES CSABA (2007): Iskolán túl – az „életen” innen. Az utazás szerepe a 16–19. századi (ön)nevelésben és (ön)művelődésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz. 109-117. p.
- FORRAY R. KATALIN – JUHÁSZ ERIKA (2008): Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz., 62 – 68. p.
- Gans, Herbert J. (2003): Népszerű kultúra és magas kultúra. In WESSELY ANNA (szerk) (2003): *A kultúra szociológiája*. Budapest, Osiris. 114-150. p.
- HUNYADI ZSUZSA (2005): *Kulturálódási és szabadidő eltöltési szokások, életmód csoportok*.



Budapest, Magyar Művelődési Intézet.

JARVIS, PETER (2003): Az egész életen át tartó tanulás szociológiai perspektívái.

*Tudásmenedzsment*, 1. sz. 8 – 17. p.

JUHÁSZ ERIKA – LUDÁNYI ÁGNES (2008): Kompetenciák egy életen át.

*Pedagógusképzés* 6: (3) 93-105. p.

KOLB, DAVID A. (1984): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. [Tapasztalati tanulás: a tapasztalás, mint a tanulás és a fejlődés forrása.] Prencice-Hall, Engelwood Cliffs.

KOMENCZI BERTALAN (2001): Az Európai Bizottság memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 122–132. p.

LÖFGREN, OLSEN (2004): Máshol föld.

*Aetas*, 19. évf. 214–219. p.

MESTER TÜNDE (2008): Ifjúsági turizmus Magyarországon.

*Turizmus Bulletin*, 2. sz. 2–13. p.

Michalkó Gábor (2001): Turizmus és területfejlesztés. In BELUSZKY PÁL. – KOVÁCS ZOLTÁN (szerk.) (2001): *A terület és településfejlesztés kézikönyve*. Budapest, CEBA Kiadó. 113–120. p.

NAGY ATTILA (2001): Kulturális tőke és internethasználat – középiskolás szemmel.

*Könyv és nevelés*, 3. sz. 14–22. p.

Pordány Sarolta (2006): Az informális tanulás értelmezése és mérése. In FEKETÉNÉ SZAKOS ÉVA (szerk.) (2006): *Fókuszban a felnőttek tanulása*. Gödöllő, Szent István Egyetem Gazdasági-és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézet, 25–33. p.

PUCZKÓ LÁSZLÓ – RÁTZ TAMARA (2000): *Az attrakciótól az élményig. A látogatómenedzsment módszere*. Budapest, Geomédia Szakkönyvek.

PUCZKÓ LÁSZLÓ – RÁTZ TAMARA (2002): *A turizmus hatásai*.

Budapest, Aula Kiadó.

SCHULZE, GERHARD (1992): *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. [Élménytársadalom. A jelenkor kultúrszociológiája.] Frankfurt-New York Campus.

Seaton, A. V. (2003): A társadalmi rétegződés hatása a turizmusban a háború óta.

In SZÖLLŐS PÉTER (szerk.) (2003): *Turizmus és szociológia*. Budapest, Budapesti Gazdasági Főiskola.

SZÖLLŐS PÉTER (2005): *A turizmus társadalmi beágyazottsága*.

Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem.

TÓT ÉVA (2002): A nem formális tanulás elismerése – szemlélet és módszerek.

*Szakképzési szemle*, 18. 178-193. p.

TÖRÖK PÉTER (2002): E-turizmus: az internet és az e-business szerepének növekedése a turizmusban. *Turizmus Bulletin*, 1. sz. 16–22. p.

VIRÁG IRÉN (2008): *Az arisztokrácia neveltetése Magyarországon (1790-1848)*.

PhD értekezés. Kézirat. Debrecen, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete Könyvtára.

**Szabó Irma:**

## **A MŰVELŐDÉSI SZOKÁSOK KIALAKÍTÁSÁNAK JELENTŐSÉGE AZ AUTONÓM TANULÁSBAN**

A felnőttkori autonóm tanulásnak az ismertetett OTKA- kutatás azt nevezi, amikor a tanuló saját maga kezdeményezi a tanulást, és önálló, irányított tanulási programot valósít meg; amikor utána jár a feledésbe merült dolgoknak, ellenőrzi meglévő ismereteit, felfrissíti a korábban megszerzett tudását, és mindezt saját elhatározása alapján. Az autonóm tanulás kerete – állapították meg a fogalom tartalmát a kutatók – nem feltétlenül tanfolyam és iskolai oktatás, kapcsolódhat az ismeretszerzés a tanuló felnőtt mindennapjaihoz is.

A délelőtti tájékoztatás alapján úgy látom, hogy a kutatás igen sokrétűen, több szempontból vizsgálta az autonóm tanulást. Egy fontos tény megállapítása – feltételezem, a bemutatásra szánt időkorlát miatt – nem kapott jelentőségének megfelelő hangsúlyt. Annak markánsabb megjelenítését hiányolom, mely szerint az autonóm tanulás képességével nem születik az ember. *Képessé válni az önfejlesztő, önművelő program megvalósítására az egymást erősítő, egymást feltételező nevelő-önnevelő folyamatok egyik lehetséges eredménye.* Durkó Mátvás professzor kutatásai nyomán axiómának fogadhatjuk el, hogy jelentős arányban az iskolai oktatás-nevelés minősége által meghatározott mértékben válik képessé az ember az öntevékenységre, ugyanis a gyermekkorban kialakított szokások nagyban befolyásolják e téren is a felnőttek magatartását.<sup>100</sup> [Durkó M. 1984., Durkó M., - Harangi L. 1984.]

Maga a szokás pszichológiában használt fogalom, de az ember „második természete” is, hiszen egész életünk alaprítmusát szokásosan ismétlődő cselekvések határozzák meg. Megismerését a magatartás fogalmának értelmezésén keresztül tartjuk elérhetőnek. Durkó Mátvás gondolatmenetét és megállapításait elfogadva *„A magatartás a személyiségnek egy ismétlődő külső ingerhatásra állandósult viselkedésmóddal való reagálása. A kulturális magatartás az előzetes élmények, mint érzelmi- logikai értékelés hatására kialakult beállítódás, amelyre az érdeklődés meghatározott szintje s egy ennek megfelelő, állandósult cselekvési, viselkedési mód jellemző. Ez a viselkedésmód, cselekvésmód olyan mértékben rögződhet, állandósulhat, sztereotipizálódhat, hogy az ez irányú cselekvés motivációja is automatizálódik, spontán módon kiváltódik... . Ekkor az állandósult viselkedés szokássá érett. A kulturális magatartásnak és szokásnak ez a jelentősége, értéke, de együtt ugyanez lehet az 'átka' is... . Nevelési szempontból komoly hátrány, ha negatív magatartás ... rögzült, lett szokássá”.* [Durkó M. 1980: 9.]

*Következésképpen azt szándékozom egy korábbi kutatásom néhány kiragadott eredményének bemutatásával alátámasztani, megerősíteni, hogy a felnőttkori autonóm*

---

<sup>100</sup> A KLTE (Debreceni Egyetem elődje) Felnőttnevelési és Közművelődési Tanszékének Közművelődési Szekciója által a 6. számú kutatási főirány keretében az olvasásmegértés, művelődési motiváció, szabadidő-felhasználás témakörben 1976-ban kezdődő és közel 6 évig tartó kutatást Durkó Mátvás és Harangi B. László vezette. A végzett munka eredményét nagyobb terjedelmű, kétkötetes munka tartalmazza, s benne három nagyobb fejezet jelzi a fő témaköröket. Az I. rész az Olvasásmegértés és meghatározó tényezői fiataloknál és felnőtteknél. A II. rész A tanulási, művelődési részvétel motivációja és az olvasás-megértési teljesítmény. A III. rész A személyiség szabadidő felhasználási szokásai és az olvasásmegértés. Irodalomjegyzékben: Durkó M.- Harangi B. L. 1984.

*tanulás szokássá válásához nem lehet mindegy, milyen és milyen fejlettségű orientációs minták szabályozzák az ember cselekvését, magatartását.* Az orientáció ugyanis az egyén rögzítődött törekvéseinek rendszere, magatartásának tartós szabályozója. Ebből kiindulva mondhatjuk, hogy az ember életvezetése közvetlenül a személyiség egészére jellemző értéktudatra, az étellel szembeni elvárások, igények és a társadalom által megszabott követelmények rendszerébe épül. A szubjektív beállítódások elsősorban a szabadidő-aktivitások tartalmát befolyásolhatják. Így minden bizonnyal az autonóm tanulás gyakorlatában is szerepe van.

*A művelődési szokásnak is legfőbb értéke, hogy a megszokott tevékenységet állandósítja.* Az embernek hiányérzete keletkezik, ha nem a megszokott módon cselekszik. A család szerepe meghatározó mindhárom formában. Az intézményes oktatás-nevelés feladata egyfelől megerősíteni, szükség esetén kiigazítani a család szabadidő-eltöltésre vonatkozó, sokszor egész életre kiható mintaadását, másfelől formálni, kiegészíteni azt, alternatívát mutatni, illetve a feltételek megteremtésével lehetőséget nyújtani művelődésre, kapcsolódásra, szórakozásra. Nincs helyünk részletesen szólni róla, így csak jelzésszerűen utalunk a szokás – szokássá vált cselekvés spontán kiváltódása eredményezte – tudatmentesítő és az emberi cselekvés gazdaságosabbá, könnyedebbé tévő jellegzetességére.

A szokás – mint pszichikus jelenség – e sajátosságai alapján érthetjük meg a művelődési szokás jelentőségét a szabadidő-felhasználás szerkezetének kialakulásában s folyamata mechanizmusában. A művelődési szokások – mind minden más szokás – lehetnek értékesek, értéktelenek, sőt károsak is, attól függően, hogy a tevékenység tartalma milyen jelentőségű az ember testi-lelki kibontakozása, kiteljesedése folyamatában.

*Értékes a művelődési szokás akkor, ha tartalmát az emberi lényeg kibontakozását segítő tevékenységi formák alkotják,* ha ezeket állandósítja, ha a pozitív tartalmakat átviszi az ember mindennapi tevékenységébe, állandósult magatartásával változtatja. Amikor az ember szükségletévé válik a cselekvés. A szabadidő-eltöltés folyamatában van a szokásoknak *negatív, merevítő szerepe* is. Lényegében természetes velejárója, mondhatjuk, az érem másik oldala, hiszen egy meghatározott időkeretben az ember az egyik cselekvést csak a másik rovására végezheti. „*A napi időmérleg felvevőképessége korlátozott*” – idézte Durkó Mátyás Edmund Wnuk-Lipinskit. [I.m.11.] Vele ellentétben – aki a szabadidő-megnövekedésével még lehetőséget látott új szabadidő-struktúrák kialakulására –, Vitányi Iván inkább a szokások megkötő szerepét hangsúlyozta. [Vitányi I.1976.] „*A szabadidő-szokásoknak iszonyatosan nagy a tehetetlenségi nyomatóka. A felnőttnél 20-30 éves korára kialakul, hogy mivel szereti, és mivel tudja idejét eltölteni. Később ezen többnyire csak keveset tud változtatni.*” [I.m.167.] A szabadidő szerkezete a rendelkezésre álló idő korlátozott volta miatt is meghatározó jelentőségű. Az egyik viszonylag újak mondható – az időfelhasználás és a felnőttoktatás összefüggéseit feltároló – időmérleg kutatás adatai szerint egy 18-39 éves ember 1440 percéből (1 nap) legkevesebb 213 (14,8%) és legfeljebb 288 (20,0%) percet fordít szabadon végzett tevékenységre.<sup>101</sup> [Mayer J. (szerk.) 2003: 22-26.]

<sup>101</sup> Nemük, iskolai végzettségük és rendszeres képzésben való jelenlegi részvételük függvényében helyezkednek el a megjelölt időhatár között. A „legtöbb” ideje a nem nappali tagozaton tanuló, legfeljebb általános iskolát végzett férfinek van, legkevesebb pedig az aktív kereső, jelenleg nem tanuló nőknek. Éppen csak 1%-kal (2 perccel) jut több ideje megválasztható tevékenységre a legfeljebb 8 általános és szakmunkásképzőt végzett, nem nappali tagozaton tanuló, rendszeres képzésben részesülő aktív kereső nőnek. Irodalomjegyzékben: Mayer J.(szerk.) 2003. 22-26. Lásd még ebben a témában: Daniss Gy. 2003; Harcsa-Sebők I., 2002; Örkény A.- Székely M 2000.

A megnevezett kutatások is bizonyítékai annak, amiért meghatározónak tartom a művelődési, pontosabban a szabadidőszokások gyermekkorban történő megalapozása minőségét.

Jómagam egy longitudinális kutatást végeztem a kulturális szokások, a szabadidő-kultúra területén, melynek keretében azt vizsgáltam, hogy a gyermekkorban kialakított egyes szabadidő felhasználási szokások miként befolyásolják a felnőttek magatartását e téren. Alkalmam nyílt annak kimutatására is, hogy mennyivel eredményesebb ez a szokás kialakítása integrált nevelési-művelődési közegben.<sup>102</sup>

### **A kutatás eredménye az alábbiakban foglalható össze:**

- Az integrált nevelési-művelődési közegben tanult 30-34 éves felnőttek szabadidő-felhasználási szokásaiban az **intézményhasználat** a kontroll csoporténál **fokozottabban van jelen**. (Egyik bizonyíték, hogy körükből került ki az a 8% „eljáró”, akiknek szabadidős aktivitásai döntő részben kívül esnek otthonának falain.)

**Intézménylátogatási gyakoriságuk** összességében **6,4%-kal meghaladja** a hagyományos általános iskolában végzettekét. Gyakrabban töltik el szabadidejüket könyvtárban, múzeumban, moziban és a művelődési házban. Intézményhasználati szándékukat kevésbé korlátozza a távolság. ld. 1. ábra

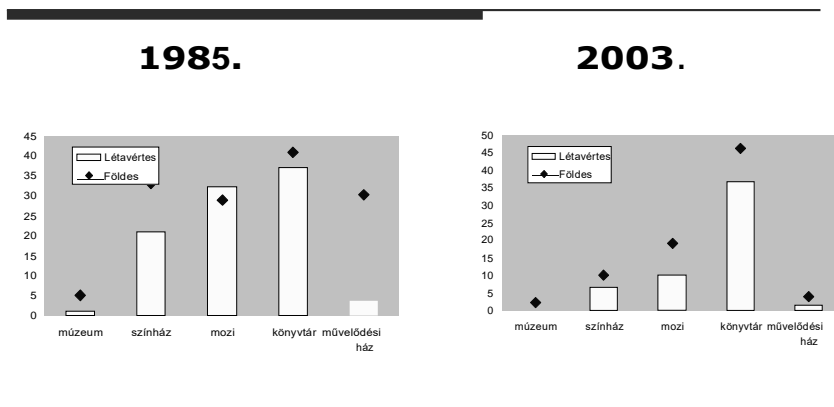
---

<sup>102</sup> Az 1984/85-ben lefolytatott – a földesi Általános Művelődési Központ felső tagozatos, 10-14 éves tanulóinak teljes körére, kontroll iskolaként pedig a létavértesi Arany János Általános Iskola azonos korosztályára kiterjedő – *elővizsgálat, kérdőíves kutatás* annak feltárására irányult, hogy van-e kimutatható különbség az úgynevezett hagyományos (szervezetileg önálló) általános iskolában és a szabadidő és a tanóra integrációját egyik működési alapelveként megfogalmazó általános művelődési központ általános iskolájában tanuló fiatalok művelődési jellegű szabadidő-szokásainak kialakításában. Az eredményeket a lehetséges területeken *összehasonlítottam* az MTA Pedagógiai Kutatócsoportja (továbbiakban PKCS) által az iskola és a közművelődési intézmények együttműködése (1977–1980) témában végzett *országos felmérés adataival*. [Sántha P. 1982]

2003-ban ugyanebben a két mintában megismételtem a vizsgálatot. Feltételeztem, hogy az általános művelődési központ (integrált nevelési-művelődési közeg) megalapozó vannak mérhető és a 18 évvel ezelőtti vizsgálat megállapításával összefüggésbe hozható eredményei. Ezek alapján meg tudtam válaszolni, hogy a gyermekkorban kialakított egyes szabadidő felhasználási szokások miként befolyásolják a felnőttek magatartását. Továbbá képet alkothattam arról is, hogy mennyiben vannak hatással a felnőttek szabadidő-struktúrájára az általános művelődési központ integrált nevelési-művelődési közegében töltött gyermekévek.

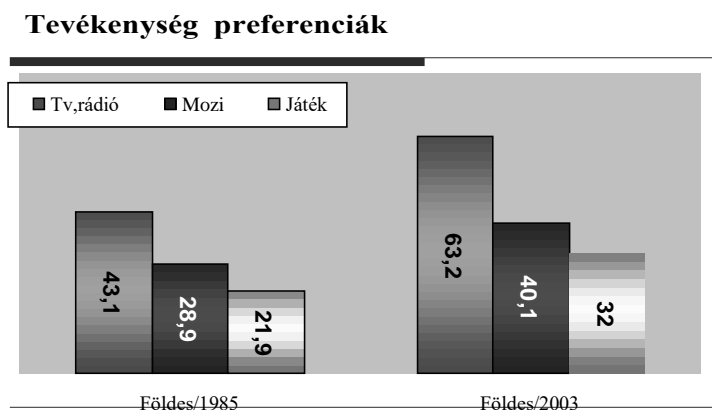
Nemcsak a két felnőtt csoport szabadidő eltöltésének módja, szerkezete, kulturális aktivitása érdekelt, hanem a felnőttek művelődési szokását kiváltó motivációs tényezők és a tanulási, művelődési beállítottságuk, továbbá azok esetleges eltérése is.

## 1. ábra Intézmény-látogatási gyakoriság összefüggése

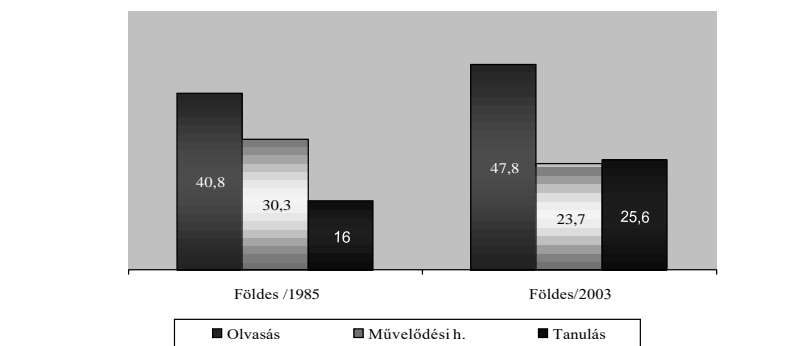


- A keresztirányú és longitudinális összehasonlítás eredményei bizonyítják, hogy az iskolás korban megismertetett, megszokott közművelődési tevékenységeknek befolyásuk van a felnőttkori kedvtelésekre, egyes elemeikben meghatározzák a kulturális magatartást. A szabadidőpreferencia-skála adatai is mutatják, hogy a gyermekkorban megismertetett és akkor is előnybe részesített tevékenységek hangsúlyosabban vannak jelen életükben. Ezen túlmenően az ámk tanulói által 1985-ben előnybe részesített olvasásnak, a tanulásnak, sportnak, a művelődési ház látogatásának kitüntetettebb helye van szabadidő-szerkezetükben 2003-ban is, mint a kontroll csoportnál. ld.: 2. ábra

**2. ábra** Tevékenységpreferencia 1985. évben és 2003. évben

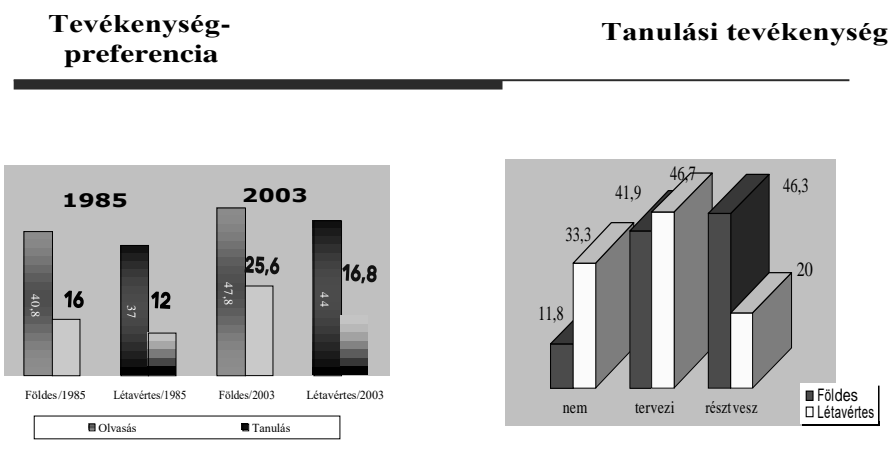


## Tevékenység preferenciák



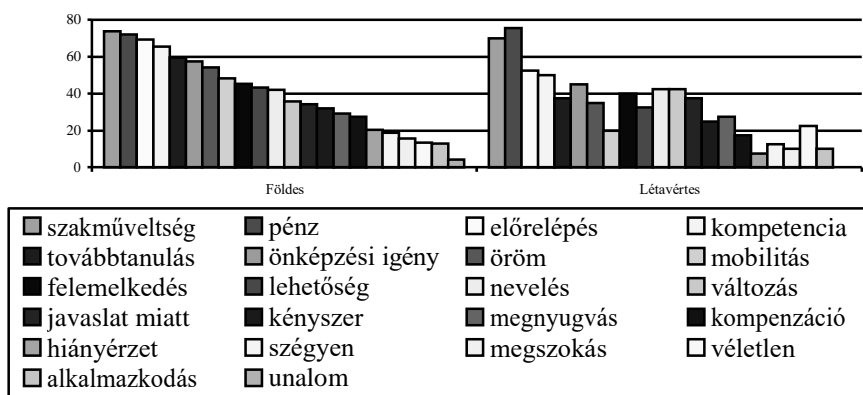
Az ámk volt tanulóinak tanulási aktivitása – 21,6%-kal – magasabb. Kapcsolatuk a felnőttképzés intézményeivel szoros: 33,1%-uk jelenleg is tanulmányokat folytat, 44,3%-uk pedig a közeljövőben újra hozzálát. Eredményes tanulásuk bizonyítéka, hogy iskolázottsági fokuk nagyobb arányban meghaladja az apákét nemcsak a kontroll csoporttal összehasonlítva, hanem országos átlagban is. ld. 3. ábra

### 3. ábra A tevékenység preferencia és a tanulási tevékenység összefüggése



Az ámk volt tanulóinak tanulási, művelődési tevékenységét – gyakoriságát tekintve – meghatározóbb mértékben ösztönzik a belső motivációs tényezők: a műveltség megújításának vágya, a szakmai előrehaladás, az érdeklődés, az önmegvalósítás, az egyéni képességek minél nagyobb mértékű kibontakoztatása, az eredményesség feletti öröm és mások megbecsülésének elnyerése. Hasonlóan nagyobb késztető erő (28%-kal) a mobilitás, a munkakör és szakmaváltás igénye. ld. 4. ábra

### 4. ábra A továbbtanulásra ösztönző tényezők gyakorisága (%)

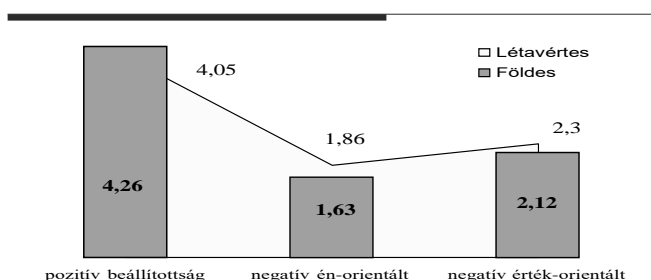


Tanulással, művelődéssel kapcsolatos állásfoglalásaik alapján művelődési beállítottságuk kedvezőbb. Ez a magasabb értékű pozitív művelődési beállítottság és a továbbtanulásra

ösztönző tényezők intenzívebb jelenléte együttesen járul hozzá az ámk volt tanulói dinamikusabb művelődési aktivitásához.

Az 5. ábra szemléletesen tükrözi a két almintá tanuláshoz, művelődéshez való viszonyát. Az egyik közös vonásuk, hogy a pozitív beállítottság értéke lényegesen magasabb a két negatív beállítottságénál. S amit nem érdektelen észrevenni, hogy a negatív érték-orientált beállítottság erősebb mindkét csoportban, mint a negatív én-orientáltság. Az a körülmény, hogy a negatív értékelések erősebbek, mint a vélt akadályok, azt sejteti, hogy a művelődéstől való tartózkodás inkább előítéletes természetű, mint tényleges akadályokra visszavezethető.

**5. ábra** Tanulási, művelődési beállítottság



A számokban kifejezett különbség az egyes típusoknál 0,18 és 0,23 között van. A pozitív beállítottságnál ez a magasabb értékben nyilvánul meg, a két negatív orientáltságnál pedig a kisebb érték jelzi a kedvezőbb attitűdöt. Erős a késztetés a különbségek összevonására, de ezt megtenni nem indokolt. Nem indokolt, mert bár a két negatív viszonyulás egymással összefügg – feltehetően, aki akadályozva érzi magát, az kedvezőtlenebbul ítéli meg a tanulás, művelődés értékét is –, gyökerek eltérő: az egyik az értékelés a másik az ok tulajdonítás kifejeződése. Továbbá a pozitív beállítottság meglétéből nem lehet következtetni a negatív beállítottságnak sem a hiányára, sem a meglétére. Tapasztalati tény, hogy az embernek egyszerre lehetugyanarra a dologra, a mi esetünkben a művelődésre, „közelítő és távolító” tendenciája.

Az 1984. évi KLTE kutatás megállapította, hogy a motiváció és a pozitív beállítottság egy bizonyos szinten korrelál. Következésképpen a földesi almintánál kimutatott magasabb értékű pozitív művelődési beállítottság és a továbbtanulásra ösztönző tényezők intenzívebb jelenléte együttesen járul hozzá az integrált nevelési-művelődési közegben tanultak dinamikusabb művelődési aktivitásához.

Bevezetőmben elmondottaknak megfelelően egy korábbi kutatásom néhány kiragadott eredményének bemutatásával alátámasztottam, megerősítettem, hogy a felnőttkori autonóm tanulás szokássá válásához nem lehet mindegy, milyen és milyen fejlettségű orientációs minták szabályozzák gyermekkorban az ember cselekvését, magatartását. Kutatásomról le lehet verni a port – a konferencián elhangzottak alapján –, ott van benne a folytatás lehetősége. Nem lenne érdemtelen feltárni, hogy a vizsgáltak magatartásában milyen mértékben tudatosult, illetve van jelen az autonóm tanulás.



### ***Felhasznált Irodalom:***

- Daniss Győző: *Egy átlagos nap 1440 perce*. Népszabadság, 2003.január 11.
- Durkó Mátyás: *A nevelés és művelődés viszonya*. In: Pedagógiai Szemle, 1980/5. 387-397.
- Durkó Mátyás: *Önnevelés, önművelés és nevelés irányítása*. In. Felnőttnevelés, művelődés. A művelődési felnőttnevelési folyamatok hatékonysága és kutatása. Acta Andragogiae et Culturae sorozat 6. szám. 1984. Debrecen, 43-68.
- Durkó Mátyás – Harangi B. László: *Olvasásmegértés, Művelődési Motiváció, szabadidő-felhasználás.I.-II.* Művelődéskutató Intézet, 1984. Budapest
- Edmund Wnuk Lipinski (1976): *Egy országos időmérleg-vizsgálat ismertetése: a lengyel példa*. In. Falussy Béla (szerk.): *A szabadidő szociológiája*, Budapest
- Harcza István – Sebők Csilla 2002. *A népesség időfelhasználása 1986/1987-ben és 1990/2000-ben*. KSH, Budapest
- Örkény Antal – Székely Mária 2000. *Starthelyzet és végállomás: a rendszerváltás perspektívái*. KSH, Bp. 1.
- Sántha Pál: *Az iskola és a közművelődési intézmények*. Akadémiai Kiadó. 1982. Budapest
- Vitányi Iván (1976.): *A szabadidő-tevékenységek megoszlása és szerkezete*. In. Falussy Béla (szerk.) i.m: 166-167.

## TANULÁS ÉS MŰVELŐDÉS

*Engler Ágnes:*

## A TANULÁS MEGJELENÉSI FORMÁI A GYERMEKGONDOZÁSI SZABADSÁG ALATT

A szakmai életpályán a gyermekvállalás miatt bekövetkezett karriertörés erodálja a korábban megszerzett tudást, mivel a munkaerőpiactól távol töltött időszak alatt az ismeretek, képességek könnyen elavulnak; valószínűleg ez is közrejátszik abban, hogy a visszatérők aránya folyamatosan csökken, az ezredfordulón a munkavállalók kevesebb, mint fele tudott újra munkába állni korábbi munkahelyén.<sup>103</sup> A munkaerőpiacra történő visszatérés megkönnyítése érdekében több intézkedés született, amely elsősorban a foglalkoztatás elősegítését, a munkahelyek megőrzését célozta (pl. 85/2004.IV.19. Kormányrendelet a bértámogatásról, 2007. évi XIV. törvény a Start-kártyákról), de felismerve a munkától távol lévők képzésének szükségességét, a reintegrációt elősegítő képzési projektek is indultak (HEFOP 1.3.1 *A nők munkaerőpiacra való visszatérésének ösztönzése*). A külső beavatkozások mellett fontos, hogy az érintettek is felismerjék a permanens tanulás fontosságát, ezért örömdetes, hogy egy 2005-ben végzett kutatásban feltett kérdésre – *milyen intézkedéseket látnak hasznosnak a munkába történő könnyebb visszatérés elősegítése érdekében* – a válaszadók többsége a tanulásban látta a megoldást.<sup>104</sup> A válaszok alapján a kisgyermeket nevelők a formális tanulási módokban vélik biztosítottak az ismereteik karbantartását és bővítését, (át)képzések és tanfolyamok (különösen idegen nyelvi és számítógép-felhasználói) elvégzését látják kívánatosnak, lehetőleg támogatott formában. Egy korábbi, gyermeknevelési támogatásokat (gyed, gyes, gyet) igénybe vevő nők körében végzett kutatásból ugyanakkor kiderül, hogy az állam által alanyi jogon nyújtott tandíjkedvezményekről kevesen értesültek, az érettségizettek 40%-a, a diplomások 32%-a nem tudott a felsőoktatási tanulmányokat végző inaktív tandíjmentességéről (összes megkérdezett 45%-a), a munkaügyi központok által támogatott képzéseken való kedvezményes részvételi lehetőségről pedig a válaszadók 46%-a nem értesült.<sup>105</sup> Az információhiányon túl alacsony azok aránya is, akik tudtak ezekről a kedvezményekről, mégsem vették igénybe, kevesebb, mint 20%-uk folytatott felsőfokú tanulmányokat, és szintén kevesebb, mint egyötödük vett részt támogatott tanfolyamjellegű képzésen. A tanulás hiányának belső akadálya lehet a motiválatlanság, az önbizalom hiánya, az érdektelenség, vagy a házastárs és családtagok bizalmatlansága, támogatásuk hiánya. Igaz ugyan, hogy időközben (2006-ban) részben vagy egészben megszűnt a tandíjmentesség és kedvezmény, de az élethosszig tartó tanulásnak az inaktív életpályaszakaszra történő kiterjesztését individuális és kollektív szinten ösztönözni szükséges a reintegráció megkönnyítése, a foglalkoztatottság bővítése és a munkanélküliség csökkentése érdekében.

<sup>103</sup> Lakatos Judit: Visszatérés a munkaerőpiacra a gyermekgondozási idő után. Statisztikai Szemle 2001/1. 56-63.

<sup>104</sup> Szűcs Ildikó: Kisgyermekes nők belépési és visszatérési esélyei a munkaerőpiacra a család- és foglalkoztatáspolitikai eszközök viszonyrendszerében. Kutatási beszámoló. Echo Survey Szociológiai Kutatóintézet, 2005, 52.

<sup>105</sup> Frey Mária: A gyermeknevelési támogatásokat igénybe vevő és a családi okból inaktív személyek foglalkoztatásának lehetőségei és akadályai. In: Lenkei Gábor (szerk.): Demográfia, foglalkoztatás, női munkavállalás. Budapest, Stratek, 2003, 120.

A továbbiakban egy 2006-ban végzett kutatás alapján vizsgáljuk meg olyan, a munkaerőpiactól ideiglenesen távol lévő munkavállalók tanulási attitűdjét, akik a tanulás formális útját választották felsőfokú intézményekben. A kérdőíves kutatásban a Debreceni Egyetem és a Nyíregyházi Főiskola levelező tagozatos hallgatói vettek részt (n=226), a válaszadókat iskolai végzettség szerint két almintára bontottuk, mivel feltételeztük, hogy a korábban felsőfokú oklevelet szerzettek (*diplomások*) tanulási motivációi, jellemzői különböznek a középfokú végzettségűekétől (*nem diplomások*). A tanulmányban arra keressük a választ, hogy a felsőfokú tanulmányokat folytató nők milyen okokból kapcsolódtak be a képzésbe, és a formális tanuláson kívül felfedezhetők-e ezekben a munkaerőpiactól távol töltött időben egyéb tanulási módok. Hipotézisünk szerint az egyetemi és főiskolai tanulmányok végzésének fontos ösztönzője a későbbi munkaerő-piaci reintegráció elősegítése egy (újabb) magasabb végzettség megszerzésével, ami a munkaerőpiacon jól konvertálható certifikátumot is jelent, de – jellemzően a diplomával rendelkezők esetében – várhatóan belső motívumok is megjelennek. Feltételezzük továbbá, hogy a felsőfokú tanulmányok mellett egyéb képzés – különösen a munka világában közvetlenül nem hasznosítható – nem jelenik meg, mivel a kisgyermek gondozása és nevelése szoros napirendet igényel, legfeljebb informális tanulási módokra utaló jeleket találhatunk a megkérdezettek válaszaiban.

A tanulmányok megkezdését ösztönző indítékra annak a kérdésnek alapján kereshetünk választ, amely a gyermekgondozási időszak alatt végzett tanulmányok tartalmi választására kérdezett rá, amikor is az adott képzés választásának okainál a válaszadók több lehetőséget is megjelölhettek. A belső motívumok közül (mint például a tanulásból fakadó öröm, a szakmai érdeklődés, a lemaradástól való félelem a tanulás végéig kitartó kedv<sup>106</sup>) az érdeklődést és a szakmai ambíciót tüntettük fel az 1. táblázat első két sorában. A többi válaszalternatíva külső okokra vezethető vissza, többségük olyan egzisztenciális motiváció<sup>107</sup>, amely a munkahely-szerzéssel és megtartással függ össze.

1. táblázat A gyermekgondozási idő alatt folytatott képzés(ek) választásának oka iskolai végzettség szerint, százalék

<i>A képzések választásának oka</i>	<i>Nem diplomás</i>	<i>Diplomás</i>
Érdekli a terület, önképzés céljából választotta.	34	40
Szakmai ambíció vezérelte.	19	27
Ezzel a képzettséggel könnyebben el tud helyezkedni.	39	38
Ezzel a képzettséggel magasabb fizetésre számít.	38	35
Manapság nem lehet e nélkül boldogulni.	17	10
A munkahelyi előremenetel érdekében választotta.	18	23
A képzés helye közel van a lakóhelyhez.	15	11

<sup>106</sup> Vö. Radnai 1963, Kiss 1963

<sup>107</sup> Csoma 2005

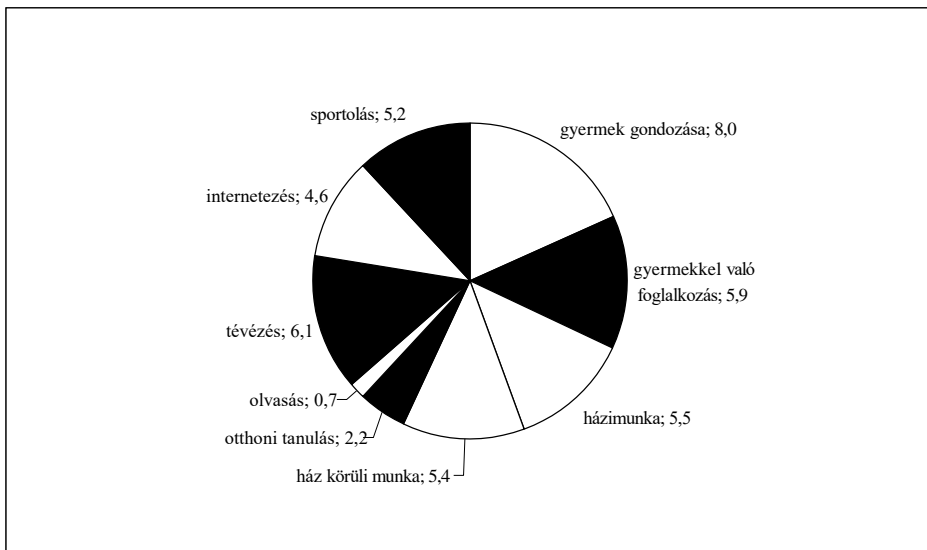
Jól látható, hogy iskolai végzettségtől függetlenül a könnyebb elhelyezkedés és a magasabb fizetés döntő mértékben befolyásolta a hallgatókat döntésükben, de a belső motivációban tapasztalható kismértékű különbség csak részben igazolja feltételezésünket, hogy a diplomások esetében az intrinszc hatás erősebbnek bizonyul a nem diplomás hallgatókénál. Az adott szak iránti érdeklődés, amelynek célja az adott tudományterületben való elmélyülés és a szakma gyakorlatának elsajátítása, a diplomások 40%-át, a nem diplomások 34%-át vezette az iskolapadba. A nem diplomásokat a munkaerőpiac oldaláról támasztott elvárásoknak való megfelelés (könnyebb elhelyezkedés) és a tanulásba történő befektetés megtérülése (magasabb fizetés) motiválta leginkább az adott szak kiválasztásában, de a harmadik helyen megjelenik a szak iránti érdeklődés. Ez utóbbi mozgatta a diplomások legnagyobb hányadát a szakirány választásában, de számukra sem érdektelen a munkaerő-piaci megtérülés.

A munkavállaló nők számára a gyermekszülés okán történő munkaerőpiac elhagyása bizonyos kockázatvállalást jelent, mivel a karrierút megtörésének kompenzálására a későbbiekben nem biztos, hogy sor kerül, illetve az állás viszonylagos biztonsága is veszélybe kerülhet. Feltételezzük, hogy a munkaerőpiac elhagyásának következményei között számoltak saját tudásuk és képességeik devalválódásával. A kérdőívben megkérdeztük, hogy a munkaerőpiac elhagyását milyen remények és aggodalmak kísérték. A válaszokból kiderült, hogy a hallgatók többsége nem aggódott az otthon töltött időszak alatt bekövetkező képességek és ismeretek megkopása miatt, a nem diplomások egyharmada (33%) emlékszik vissza ilyen aggodalomra, a diplomások csaknem fele tartott ettől (45%). A viszonylag kis mértékben megjelenő aggodalomra magyarázatként szolgálhat a kérdéssel szembeni szkepszis, azaz a devalválódás tényével egyet nem értés, de ezt cáfolja, hogy a kérdőív egy másik helyén szereplő hasonló állítással – *az otthon töltött idő alatt a munkához szükséges tudás és képességek gyengülnek* – a válaszadók mindkét csoportban 75%-ban teljesen vagy részben egyetértettek. Az aggályok hiányának másik oka lehet a permanens tanulás igényének általános elvetése, ezt megvetozza a kérdőív egyik értékskálája, ahol a folyamatos önképzés fontosságára kérdeztünk rá: a nem diplomások 68%-a, a diplomások 76%-a nagyon fontosnak vagy fontosnak ítélte meg az élethosszig tartó tanulás koncepcióját, és egyik csoportban sem érte el az 5%-ot azok aránya, akik ezt teljesen elvetik. Amennyiben tehát a válaszadók többsége egyetért a folyamatos tanulás szükségszerűségével általánosságban és az otthonlét alatt is, arra következtethetünk, hogy a munkaerőpiac elhagyásakor tudatosan készültek a tanulmányok megkezdésére, erre utal egy másik kérdésre adott válasz, miszerint a nem diplomások 67%-a, a diplomások 81%-a remélte, hogy otthon képezni fogja magát. Azok közül, akik aggódtak tudásuk megkopása miatt, mindkét csoportban kétharmaduk kívánta ezt az oktatásban való részvétellel orvosolni, a maradék egyharmad tehát aggódott, de nem remélte, hogy az otthonlét alatt tanulni fog. Valószínűleg ők azok, akiket kevésbé ösztönzött belső vágy vagy érdeklődés az ismeretek bővítése iránt. A minta kétharmadáról tehát elmondható, hogy a belső motivációs tényezők markánsan jelen voltak a tanulmányok megkezdésében, különösen igaz ez a diplomával rendelkező válaszadókra.

A gyermekgondozási szabadság alatt végzett (tudatos vagy nem tudatos) tanulás tetten érhető a napi időbeosztást tanulmányozva, az 1. ábrán a válaszadók naponta végzett tevékenységeinek átlagos időtartama látható. A megkérdezettek idejének nagy részét a gyermek ellátásával és nevelésével kapcsolatos teendők, illetve a háztartási munka elvégzése veszi igénybe, de jelentős a sportolásra fordított idő mennyisége, ami az esetek nagy részében vélhetően nem szervezett keretek között végzett rendszeres

edzést takar, hanem a válaszadók ide értik a napi sétát, indoor mozgásformát. A mindennapok során végzett cselekmények között találunk informális vagy autonóm tanulásra lehetőséget adó tevékenységeket, ezek közül a ráfordított idő nagy részét a tömegkommunikációs és számítógépes elfoglaltság jelenti, a televízió előtt átlagosan 6, a világhálón 4,6 órát töltenek a válaszadók, ami az otthoni tevékenységekre fordított időtartammal vetekszik. A kérdőív nyílt válaszaiból kiderül, hogy a televízió elsősorban szórakoztató médiumként jelenik meg, mivel a megkérdezettek többnyire kereskedelmi csatornákon szappanoperát, filmsorozatot, szórakoztató műsorokat néznek, de gyakran mondható az ismeretterjesztő, tudományos műsorok iránti igény, illetve magas a híradók nézettsége. Az egyéb tömegkommunikációs eszközök az ábrán nem jelennek meg, de elmondható, hogy a rádióban leginkább zenét, reggeli műsorokat és híradásokat hallgatnak a válaszadók, a sajtótermékek palettája pedig igen színes, a női és bulvár magazinok olvasottságát meghaladja az országos és helyi napilapokból történő tájékozódás, de gyakori a gazdasági, tudományos, valamint a gyermekneveléssel összefüggő folyóiratok megjelenése a kedvenc sajtótermékek között. A médiumok használata a fentiek alapján inkább a szórakoztatást és kikapcsolódást szolgálja, de a vártnál jóval magasabb arányban jelenik meg az informális és autonóm tanulásra alkalmas tudományos, gazdasági, közéleti tartalom. Iskolai végzettség szerint nincs jelentős különbség, a diplomások valamennyivel kevesebbet tévéznek, és gyakrabban használják a médiát gazdasági, politikai hírjellegű információk megszerzésére. Az internet-használatban sincs meghatározó különbség, mindkét csoport tagjai elsősorban információszerzés (hírek, gyermekgondozás, mindennapi ügyek intézése stb.) és kapcsolattartás (e-mail, Skype stb.) miatt kapcsolódik a világhálóra, de kiemelkedően fontos a kifejezetten a tanulmányokkal kapcsolatban történő internetezés, ilyen az oktatókkal és csoporttársakkal való kapcsolattartás, az elektronikus tanulmányi rendszer elérése, a tanulmányokhoz végzett kutatómunka. Kevesebben említik a neten történő vásárlást, banki ügyintézését, de a szórakoztató funkció is erőteljesen háttérbe szorul. A média és az internet magas óraszámában történő használata tehát nem egyértelműen a szórakoztató funkciók felhasználását jelenti, hanem meghatározó szerepe van az információszerzésnek, tájékozódásnak, kiegészíti a formális tanulást, és teret enged az informális és autonóm tanulásnak.

1. ábra A hallgatók által végzett tevékenységek átlagos időtartama egy átlagos hétköznap, óra



Az otthoni tanulásra fordított idő jelentősen elmarad az eddigiektől, a napi átlag 2,2 óra, de a szórás igen nagy, a válaszadók csaknem egyharmada napi 3-4 órát készül otthonában. Ez valószínűleg azzal magyarázható, hogy a kérdés átlagos hétköznapra vonatkozott, a ráfordított idő mennyisége eltér a szorgalmi és a vizsgaidőszakban, de nem foglalja magában a konzultációkon, kurzusokon végzett tanulást sem. A diplomával nem rendelkezők több időt töltenek felkészüléssel, napi átlag 2,4 órát, a diplomások 2 órát, az utóbbiak „rutinosságát” mutatja, hogy habár kevesebbet tanulnak (és ritkábban járnak konzultációra), az utolsó félév átlageredménye mégis magasabb: 4,2, szemben a nem diplomások 3,7-es félévi átlagával. Az olvasásra fordított idő és az olvasott művek tartalma ugyancsak eltérő jellegzetességet mutat a két almintá esetében. A mintában 0,7 óra jut naponta a tanulással nem összefüggő könyvek olvasására, ez a nem diplomásoknál fél óra átlagban, a diplomával rendelkezőknél közelít az átlaghoz, 44 perc. A középfokú végzettségűek elsősorban krimi és hasonló arányban történelmi regényeket olvasnak, másodsorban romantikus, illetve közel hasonló arányban ismeretterjesztő könyveket. A felsőfokú végzettségűek olvasmányélményei a szépirodalmi és történelmi művekhez kötődnek, harmadik helyen a krimi irodalom áll, de mindkét csoport válaszaiban gyakran megjelennek a gyermekneveléssel foglalkozó könyvek, útikönyvek, idegen nyelven írt művek.

A felsőfokú tanulmányok összeegyeztetése az otthoni teendőkkel komoly megterhelést jelent a kisgyermeket nevelő hallgatók és családtagjaik részére, ez a tanulmányok alatt felmerülő akadályokban és az időfelhasználásban is megmutatkozott. Valószínűleg a legnagyobb akadályként felmerülő időhiány okozza az informális tanulásra lehetőséget adó kulturális és szabadidős tevékenységek alulreprezentáltságát a kisgyermeket nevelő egyetemi és főiskolai hallgatók életében, a színház- vagy múzeumlátogatásra általában havonta sem kerül sor, de ugyanilyen limitált a könnyebb szórakozást jelentő moziba, koncertre, baráti összejövetelekre való járás, vagy a „plázázás”. A könyvtár látogatása nevezhető a leggyakoribb tevékenységnek, a megkérdezettek fele hetente, közel 90%-a havonta keresi fel, az ismeretszerzés igénye

nagy valószínűséggel a tanulmányok végzésével függ össze. A könyvtár használatában nincs jelentős eltérés a két almintá szokásaiban, színházba és múzeumba azonban a diplomások járnak szignifikánsan gyakrabban, még a nem diplomások csaknem fele egyáltalán nem jár színházba, közel egyharmaduk pedig nem látogat múzeumot. Mindez magyarázható a nagyobb kulturális tőke jelenlétével, amit esetünkben feltételezünk – a vizsgálat egyéb eredményei alapján – a magasabban kvalifikált szülői háttér és a családból hozott kulturális és olvasási szokásokkal.

A jelenlegi tanulmányok nagy hatással vannak mindkét csoport további elképzeléseire, különösen a nem diplomások esetében tapasztalhatjuk a felsőfokú intézményekben töltött időszak következményét a tanulási stratégiát illetően. A további tanulóval kapcsolatos tervek terén mindkét csoportban azonos arányban – a válaszadók közel fele – gondolkodnak újabb tanulmányok megkezdésén. Ez az arány a korábban (jelen tanulmányok előtt) is tanulók számának kétszerese, amely adódhatna a korábban nem létező és a lekérdezés idején meglévő tandíjmentesség tényéből is, de a tanulni szándékozó megkérdezettek csekély hányada fejezhetné be a gyes, gyed alatt az újabb tanulmányokat még akkor is, ha párhuzamos képzést folytat. A felsőoktatásban eddig töltött idő – amely egyes válaszadóknál csupán félév, maximum három és félév – komoly tanulási szándékot indukál, amely valószínűleg a tanulás, mint örömforrás érzetéből is adódik; a hallgatók felsőfokú tanulmányaiba történő beruházás növeli az intrinszc motivációt, amely az élethosszig tartó tanulás meghatározó tényezője. A további tanulmányokat tekintve tehát mindkét csoportban megnőtt a tanulás iránti vágy, a nem diplomások 20%-a, a diplomások 28%-a indul újabb diploma megszerzéséért. A középfokú végzettségűek közül a legtöbben az egyetemi kiegészítő képzés vagy egy másik szak elvégzését tervezik, a diplomások készülnek jogi vagy közgazdasági pályára, és esetükben már megjelenik a felsőbb oktatási szintre való lépés igénye, három fő jelezte a doktori tanulmányok megkezdésének szándékát. Mindkét csoport tervei között szerepel a nyelvtanulás, valamint különböző tanfolyamok elvégzése.

Összességében elmondható, hogy a felsőfokú tanulmányokat folytató hallgatók szakválasztásában a diploma munkaerő-piaci beválthatósága dominált, de – különösen a diplomások esetében – a belső motiváció is jelentősen hozzájárult a döntéshez. Az iskolarendszerű tanulás mellett egyéb formális tanulásra nincs lehetőségük a hallgatóknak, de a jövőtervekben nagy arányban jelenik meg újabb iskolák és tanfolyamok elvégzése. Az informális és autonóm tanulásra utaló jeleket nagy számban találtunk az olvasási szokások, a szabadidős tevékenységek elemzése során, nonformális tanulásra nem volt példa a válaszok alapján, erre valószínűleg a válaszadók időfelhasználásának mintázata a magyarázat.

### ***Felhasznált irodalom:***

- Csoma Gyula 2005. Andragógiai szemelvények. Bevezetés a felnőttképzés tanulmányozásába. Nyitott könyv, Budapest.
- Frey Mária: A gyermeknevelési támogatásokat igénybe vevő és a családi okból inaktív személyek foglalkoztatásának lehetőségei és akadályai. In: Lenkei Gábor (szerk.): Demográfia, foglalkoztatás, női munkavállalás. Budapest, Stratek, 2003.
- Kiss Árpád 1963. A gazdaságos és eredményes tanulás képességének kialakulása. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Lakatos Judit: Visszatérés a munkaerőpiacra a gyermekgondozási idő után. Statisztikai Szemle 2001/1. 56-63.



Radnai Béla 1963. A népművelés pszichológiai és pedagógiai kérdései. Budapest, Tankönyvkiadó.

Szűcs Ildikó: Kisgyermekes nők belépési és visszatérési esélyei a munkaerőpiacra a család- és foglalkoztatáspolitikai eszközök viszonyrendszerében. Kutatási beszámoló. 2005.

*Győry Csaba:*

## A TANULÁS KULTÚRÁJA - TANULÁSKULTÚRA

Nem lehet nem észrevenni, hogy folyamatos nyelvújítás zajlik szűkebb szakmánkban. Ennek egyik bizonyossága ez a kutatás és az ezt lezáró konferencia is.

Új és újabb fogalmak jelennek meg a szakirodalomban, amelyek nagyrészt átvételek sokat idézett európai dokumentumokból (esetenként jobb vagy rosszabb fordításban). Különböző értelmezések tűnnek fel és el, definíciók és meghatározások szűkítik vagy bővítik a fogalmak terjedelmét, keresik a korábban megszokottan használt fogalmakkal az összefüggéseket, mint ahogy ezt az autonóm tanulás kutatása is tette.

Talán nem is nyelvújítás ez, kockáztatta meg egy kollégám maliciózus véleményét, hanem inkább a fogalmak second hand forgalmazása, hasonlatosan a használt de nem elhasznált ruhák kereskedelméhez, ahol a cégjelzések is büszkén hirdetik az angol, holland, vagy éppen német eredetet. (Zárójelben mondom, ha ez így van, így lenne, már most előrebozsátom, hogy én német anyagból is dolgoztam.)

Akár így van, akár nem, a fogalmak mindenképpen „munkaeszközök”, indokolt tehát körültekintő megválasztásuk. A magyar nyelvben is érzékelhető a megragadni, „megfogni” valamit ige, és a „fogalom” főnév összefüggése. A fogalom eszköz, amivel megfoghatjuk, célszerszám, amivel tovább munkálhatjuk gondolkodásunk tárgyát. Csiszolgathatjuk, pontosíthatjuk, akár újjá is alakíthatjuk.

Pordány Sarolta megemlíti egyik tanulmányában, hogy a fogalmak pontosításával, egymástól való elhatárolásával szemben van olyan irányzat, amely éppen a fogalmak határát feloldó, érvényességüket kiterjesztő irányba látja a megoldást, és a fogalmak hálójának kifesztésével erősíti meg a fogalmak szerepét.<sup>108</sup>

A fogalmak összefüggéseinek fontos elméletképző szerepe lehet, mint pl. Durkó professzor koherens elméleti rendszerében a nevelésnek, az önnevelésnek, önképzésnek és önművelésnek, amihez az autonóm tanulás fogalmi meghatározása is visszanyúl.<sup>109</sup>

Előadásomban az élethossziglani tanulás egy, a fenti kutatásban is elemzett tanulási formáinak tágabb összefüggéseit magába foglaló fogalmat szeretnék körüljárni, (kitekintve a német nyelvű irodalomra). Ez a tanulásnak, mint tevékenységnek a kultúrája - azaz a tanuláskultúra.

A magyar szakirodalomban alig használatos ez az átfogó fogalom, jóllehet a neveléstudományok területén a legkülönbözőbb szóösszetételben, szókapcsolatban szívesen használják a kultúra fogalmát, pl. egy hasznos folyóirat címeként is. (Az Iskolakultúrára gondolok.) A német nyelvű publikációkban viszont központi fogalom a tanuláskultúra.

Ha beírjuk magyarul a Google-ba, leggyakrabban a tanulás, (vessző) kultúra stb. felsorolás részeként találjuk. A fogalmat magát csak néhány előfordulásban érhetjük tetten, pl. egy teológiai főiskola pedagógia tantárgyi programjában (a tanuláskultúra történeti változásai), az Országos Doktori Tanács egyik személyi adatlapján ( egy

<sup>108</sup> Pordány Sarolta: Az informális tanulás értelmezése és mérése. In: Feketéné Szakos Éva (szerk.) Fókuszban a felnőttek tanulása. SZIE Gödöllő, 2006. 33 p.

<sup>109</sup> Márkus Edina – Juhász Erika: Az autonóm tanulás hazai előzményeiből – az önnevelés, önművelés megjelenése Durkó Máttyás munkáiban. Educatio, 2008/II.

nyelvtudományi PhD kutatási területeként), egy finn szerző aktív és passzív tanuláskultúra viszonyát a tanárképzésben vizsgáló, alapos tanulmányában.<sup>110</sup>

A Matarkában szintén csak két találat mutatja a tanuláskultúra fogalmának jelenlétét. (Ebből is az egyik az enyém.)

Közvetve előfordul még a nyelvoktatás és a műszaki képzés területén.

A fogalom a német szakirodalomban is új képződmény, számos meghatározását olvashatni a 90-es évektől kezdődően.

A variációk sokfélesége a kultúra fogalmak különböző hangsúlyaira és a tanulás értelmezéseire vezethetők vissza.

Meglepődtem, amikor egy 2005-ös kutatási beszámoló fogalmi alapvetésében<sup>111</sup> a Vigotszkij-féle szovjet pszichológiai iskola fontos képviselőjének, Leontyevnek, a tevékenységet középpontba állító elméletét olvastam, kiindulópontként. (Leontyev: Tevékenység, tudat, személyiség. Műve németül 1979-ben jelent meg Berlinben<sup>112</sup>)

Azzal az indoklással, hogy bármiféle tevékenység (nem csak a munkatevékenység, vagy játéktevékenység stb.), tehát bármiféle tevékenység együtt jár a tanulás valamilyen formájával, gyakran az informális tanulóssal, (hogy aktualizáljunk, akár az autonóm tanulóssal).

Egy másik, kifejezetten történeti megközelítésű tanulmány, egyenesen azt idézi, hogy „A kultúrák mindig tanuláskultúrák, mert a tanulás mindig lényeges alkotóeleme minden kultúrának. Ha elfeledkezik egy kultúra a tanulásról, akár azért, mert nem tudja átadni a következő generációnak amit megtanult, akár azért, mert nem alkalmazkodott a változásokhoz a tanulóssal, akkor az a társadalom saját végét készíti elő.” „Az élet tanulás – hogy cselekedhessünk (tevékenykedhessünk)” A tanuláskultúra történetét mindig „a folytonosság követelmény és a változtatás-szükségtség közötti feszültség mozgatja”,<sup>113</sup>

A tanuláskultúra kutatások fontos alapgondolata, hogy a tevékenységelméleti megközelítés a társadalmat és az egyént nem elkülönítve szemléli, hanem éppen sokoldalú kapcsolataikban.

Továbbá, a tanulási formákat nem ellentétbe állítja egymással, hanem elsősorban a köztes formákra, azok átmenetire helyezi a hangsúlyt.

Ha a fogalmakról, mint munkaeszközökről beszéltem, akkor a kultúrafogalmak közül a tanuláskultúra tanulmányozására a legcélszerűbben használható eszköznek a kultúra, mint a objektivációs rendszer, kínálkozik.

A saját korombeli kollégák még tanulmányozhatták a 60-as, 70-es évek magyar kultúrelméleti írásait, a Vélemények és viták a kultúra fogalmáról c. 1980-ban megjelent kötetben. Leontyev Ember és kultúra című tanulmánya az 1960-as évek közepén jelent meg a Valóságban,<sup>114</sup> s

<sup>110</sup> Niemi, H.: Aktív tanulás – avagy egy kíváncsi kultúraváltás a tanárképzésben és az iskolákban. Pedagógusképzés 2005/2

<sup>111</sup> Kirchhöfer, D.: Lernkultur Kompetenzentwicklung – Begriffliche Grundlagen. ABW Berlin 2005. 8 p.

<sup>112</sup> Leontyev, A.N.: Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Berlin 1979.

<sup>113</sup> Messerschmidt, R. – Grebe, R. : Historische Lernkulture. Von der erzieherischen Lernkultur zu selbst organisierten Lernkultur? In: AG Qualifikations-Entwicklung-Management (Hrsg.): Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung. Berlin 2003. 50 p.

<sup>114</sup> Leontyev, A. N.: Ember és kultúra. Valóság 1966/7.

ezt idézi fel 1966-ban Ágh Attila a Humanizmus és kultúra című cikkében.<sup>115</sup>

Leontyev, szerint az ember sajátos tárgyasító tevékenységének eredményeként a természeti világ átalakult humanizált tárgyak rendszerévé. Az emberi mozgásformák, tulajdonságok lecsapódnak a humanizált tárgyakban, s az elsajátító tevékenység révén ezt a humanizált világot sajátítja el az ember, hogy emberként funkcionálhasson a társadalomban.

Az elsajátítás is aktív tevékenység, mert a szubjektumban létrehozza a kultúra szubjektív megfelelőjét. Tehát Leontyev szerint, „a kultúra az ember ezoterikus objektívációs rendszere, a kultúrviszony az a sokoldalú viszony, amelyben az ember ezzel az objektívációs rendszerrel, a humanizált világgal áll.”<sup>116</sup>

Ez az objektívációs rendszer három felé osztható:

- a. Tárgyi objektívációk rendszere – a tárgyi kultúra
- b. Társadalmi viszonyobjektívációk rendszere – a társadalmi kultúra (mindkettő objektív kultúra)
- c. Az emberi kultúra – az emberi szubjektum pszichikus struktúrája (ez a szubjektív kultúra)

A tanuláskultúra ilyen felfogása fogalmi keretet adhat pl.

- a tárgyi kultúra vizsgálatához az iskolatörténeti kiállítások tárgyaitól a multimediális közvetítő rendszerekig,  
- a társadalmi kultúra leírásához a pedagógiai és andragógiai viszony különbözőségétől a tanulási folyamatok bonyolult elméleti rendszeréig,  
- a szubjektív kultúra vizsgálatához például egy adott egyén kompetencia mérlegének elkészítésékor.

Nézzük meg, hogy hangzik a Leontyev művére alapozott kultúra fogalom a már említett német tanulmányban?

Ez a kultúra fogalom - az aktív emberi tevékenység és az objektív ( anyagi, tárgyi, strukturális ) adottságok összefüggéseit nevezi legfontosabb tényezőnek, amelyek részben ennek a tevékenységnek az eredményei;

- a kultúra szociális tartalmát hangsúlyozza, ami lényegében a kommunikációban, és kooperációban realizálódik;

- a kultúrát, mint az emberi személyiség fejlődési terét, mint az egyéni autonómia és önszerveződés lehetőségét értékeli.<sup>117</sup>

Azt hiszem, könnyen felismerhető a hasonlóság a felidézett magyar és német kultúra fogalom között.

A tanuláskultúra fogalmainak német megközelítése nagyon sokféle lehet, részben attól függően, milyen kapcsolódási területen vizsgálódnak.

Pl.: „A tanuláskultúra a tanulási folyamatokba foglalt társadalmiság kognitív, kommunikatív programja, aminek középpontjában az ehhez szükséges szakmai, szociális, személyi kompetenciák állnak, amelyek a tanulási tevékenységben intézményi és intézmény-kívüli feltételek között kialakultak.”

Ez az Üzemi Továbbképzés-kutatási Munkaközösség megfogalmazása, amely a tanulási kultúrák és a kompetencia-fejlesztő programok hatékonyságát vizsgálta a régi és az új szövetségi tartományok vállalatainál.<sup>118</sup>

<sup>115</sup> Ágh Attila: Humanizmus és kultúra. In.: A kultúra fogalmáról. Szerk. Szerdahelyi István. Kossuth Könyvkiadó 1980. 27-34 p.

<sup>116</sup> Ágh A. 1980. 29 p.

<sup>117</sup> Kirchhöfer, D. 2005. 106 p

<sup>118</sup> Lernkulturen und strategische Kompetenzentwicklungsprogramme in Unternehmen. – Geldermann, B. – Günther D. – Hofmann, H. : Ausgewählte Ergebnisse von Unternehmen in den

Ezen kívül is több kutatási irányzat kapcsolódik a munka világához. Van szervezeti tanuláskultúra, sőt regionális tanuláskultúra értelmezés is.

Még egy konstruktivista megközelítést idéznék:

„A tanuláskultúra konstrukció. Interakciók és kommunikációs folyamatok keretfeltételeket hoznak létre, amelyek a tanulást lehetővé teszik. S mivel a keretfeltételeket eredményező folyamatok sohasem azonosak, a tanuláskultúra újra és újra konstruálódik. A konstrukciók ezen alapjai történeti folyamatok következményei, ezért a tanuláskultúra nagyon változékony.”<sup>119</sup>

Ez a megközelítés a történeti dimenziót is behozza a meghatározásba, és ehhez kapcsolódóan érdekesnek találok a tanuláskultúra kiterjedt történeti kutatását.

Ilyen fontos megállapításokat hadd idézzek a már hivatkozott történeti tanulmányból:

„A tanuláskultúrák elsősorban nem pedagógiai vagy filozófiai elméletek alapján születtek, hanem sokkal inkább a gazdasági fejlődés és a technikai innováció következményeként.”

„A tanuláskultúrák sohasem voltak érték semlegesek, hanem mindig társadalmi, politikai normák befolyásolták alakulásukat.”<sup>120</sup>

Legismertebb Németországban az úgynevezett Új tanuláskultúra, ami ismertségét elsősorban az információs, kommunikációs technológiák és a tanuláskultúra nagyarányú átalakulásának köszönheti. Újnak tekintik, mert új a sokoldalú média-használat és a megváltozott tanulási környezet, a sokféle módszer egységes rendszerben való összekapcsolása, amely gyökeresen megváltoztatja a tanár és a tanuló hagyományos szerepét és új didaktika szemléletet eredményez.

Ezzel korábbi írásaimban már foglalkoztam.<sup>121</sup>

E rövid áttekintés talán bizonyítja, hogy az új fogalmak mellett a tanuláskultúra fogalma kiváló lehetőséget biztosít átfogó vizsgálatokra.

Célszerű a használata, mert

- különböző tudományos diszciplínák fogalomrendszerét köti össze (kultúrfilozófia, pszichológia, pedagógia, andragógia stb.),
- rendszeralkotó fogalom, elméleti, történeti vizsgálati szempontok érvényesítésére alkalmas,
- használható a mindennapi gondolkodás és közbeszéd keretében is,
- átfoghatja a tanulás valamennyi életszakaszát, intézményi, intézményen kívüli formáját, minden objektív és szubjektív feltételét.

Végül természetesen belehelyezhetők az autonóm tanulás sokrétű folyamatai is.

---

alten Bundesländern; Wolf, D.: Ausgewählte Ergebnisse von Unternehmen in den neuen Bundesländern. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung. Quem-Materialien 62 Berlin 2005.

<sup>119</sup> Weinberg, J.: Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektiven. In: AG Qualifikation-Entwicklungs-Management (Hrs.): Aspekte einer neuen Lernkultur: Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münstre/New-York/Berlin 1999.

<sup>120</sup> Messerschmidt, R. – Grebe, R. 2003. 47 p.

<sup>121</sup> Győry Csaba: Az ifjúság és az új tanuláskultúra. Eseti megfigyelések és általánosítási kísérletek

hallgatóink tanuláskultúrájának változásáról. In: Ifjúság – Munka – Kultúra. A Magyar Tudomány Napja tiszteletére a Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskolán megtartott konferencia előadásai. Szerk.: Tordainé Vida Katalin, VJRKTF Esztergom, 2005. 54-71 p.

Győry Csaba: Az élethosszig tartó tanulás és az új tanuláskultúra. In.: Kultúra – Művészet – Társadalom a globalizálódó világban. A Kultúráközvetítés elmélete és gyakorlata c. nemzetközi konferencia előadásai. Szerk.: T. Kiss Tamás. SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet, Szeged, 2007. 207-212 p.

Úgy vélem a tanuláskultúra fogalma alkalmas, célszerű munkaeszköz lehet, „szonda, amelynek segítségével egy meghatározatlan komplexitást tudományosan értékelhető komplexitásként vizsgálhatunk”.<sup>122</sup>

Ezzel a N. Luhmanntól vett idézettel zárom előadásomat.

Köszönöm figyelmüket.

### ***Felhasznált Irodalom:***

Ágh Attila: Humanizmus és kultúra. In.: A kultúra fogalmáról. Szerk. Szerdahelyi István. Kossuth Könyvkiadó 1980. 27-34 p.

Győry Csaba: Az ifjúság és az új tanuláskultúra. Eseti megfigyelések és általánosítási kísérletek hallgatóink tanuláskultúrájának változásáról. In: Ifjúság – Munka – Kultúra. A Magyar Tudomány Napja tiszteletére a Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskolán megtartott konferencia előadásai. Szerk.: Tordainé Vida Katalin, VJRKTF Esztergom, 2005. 54-71 p.

Győry Csaba: Az élethosszig tartó tanulás és az új tanuláskultúra. In.: Kultúra – Művészet – Társadalom a globalizálódó világban. A Kultúráközvetítés elmélete és gyakorlata c. nemzetközi konferencia előadásai. Szerk.: T. Kiss Tamás. SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet, Szeged, 2007. 207-212 p.

Kirchhöfer, D.: Lernkultur Kompetenzentwicklung –Begriffliche Grundlagen. ABW Berlin 2005.

Leontyev, A. N.: Ember és kultúra. Valóság 1966/7.

Lernkulturen und strategische Kompetenzentwicklungsprogramme in Unternehmen. – Geldermann, B. –Günther D. – Hofmann, H. : Ausgewählte Ergebnisse von Unternehmen in den alten Bundesländern; Wolf, D.: Ausgewählte Ergebnisse von Unternehmen in den neuen Bundesländern. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung. Quem-Materialien 62 Berlin 2005.

Márkus Edina – Juhász Erika: Az autonóm tanulás hazai előzményeiből – az önnevelés, önművelés megjelenése Durkó Mátyás munkáiban. Educatio, 2008/II.

-Messerschmidt, R. – Grebe, R. : Historische Lernkulture. Von der erzieherischen Lernkultur zu selbst organisierten Lernkultur? In: AG Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung. Berlin 2003. 50 p.

Niemi, H.: Aktív tanulás – avagy egy kíváncsi kultúraváltás a tanárképzésben és az iskolákban. Pedagógusképzés 2005/2

Pordány Sarolta: Az informális tanulás értelmezése és mérése. In: Feketéné Szakos Éva (szerk.): Fókuszban a felnőttek tanulása. SZIE Gödöllő, 2006. 33 p.

Weinberg, J.: Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektiven. In: AG Qualifikation-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Aspekte einer neuen Lernkultur: Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster/New-York/Berlin 1999.

---

<sup>122</sup> Idézi Kirchhöfer, D. 2005. 5 p.

*Herpainé Lakó Judit:*

## INFORMÁLIS TANULÁS A CSALÁDBAN

### A családi nevelés

A nevelés legősbibb, legtermészetesebb formája a család, amelyre a társadalmi nevelés épül. Az egyén elsődleges szocializációja is ebben a közegben, a családban megy végbe. A család olyan természetes közösség, amelybe születésünkkel kerülünk, és amelynek hosszú ideig tagjai vagyunk. A gyermek fejlődését, nevelődését mindenekelőtt a szülők irányítják, de nem mellékes a nagyszülők, testvérek, esetleg más rokonok hatása sem. (Szécsényi 2009) Az ember élete közösségekben zajlik, személyiségének legfőbb motívumait, tartalmait a más emberekhez és közösségekhez való alkalmazkodásból meríti. Mindennek első és legfőbb kerete az egyént létrehozó, szeretettel övező és a kötelességeire megtanító család. (Tellér 2000:10) A család fogalmát az alábbi pedagógiai értelmezés szerint használjuk kutatásunk során: Az emberek társadalmilag elismert olyan csoportja, amelyben a tagok egymáshoz való viszonya vérségi vagy házassági kapcsolaton alapul. A család alapvető társadalmi egység, amely meghatározó szerepet tölt be a társadalom fenntartásában, a tapasztalatok, szerepek és normák továbbadásában, így a nevelésben is. (Báthory-Falus 1997) A család számos funkciója közül a legfontosabbak: a népesség utánpótlását biztosító biológiai, szexuális, a gazdasági, gazdálkodási, az érzelmi egyensúlyt, a pihenést, a felfrissülést, a regenerálódást biztosító, a gondozó, a nevelő és szocializációs, a családtagok státusát képező, azt meghatározó, a családtagok magatartását irányító, ellenőrző, a család vezetését ellátó, a konfliktusok kezelését és megoldását biztosító, kulturális, a családi értékek, normák kidolgozása és fenntartása, a betegek és az öregek gondozását, ellátását biztosító, a vallási, a jogi funkció. (Komlói 1995:26; Csizmadia 2002:25) A funkciók egyike sem választható el a többitől, egymással összefüggésben állnak. A család a funkcióinak gyakorlása közben különböző értékeket, normákat alakít ki, közvetít az élet minden területeinek kapcsolatosan. Fontos, hogy a család kialakítsa azt az értékrendet, hogy az ember nemcsak szellemi, erkölcsi, hanem esztétikai és biológiai érték is. (Gubicza 2000: 99)

### A család, mint az informális tanulás egyik színtere

Az ember életének (ideális esetben) a bölcsőtől a sírig folyamatosan jelenlévő kerete a család, és ez által nem csak életének, erőfeszítéseinek, emberségének, de kiteljesedésének, örömeinek, boldogságának is legfőbb forrása.

Az egész életen át tartó tanulás értelmezése az elmúlt néhány évben erőteljesen átalakult, a korábban, általában a felnőttképzésre szűkített értelmezést felváltotta egy széles körű, tág meghatározás, melynek lényege, hogy az egész életen át tartó tanulás az egyéni és társadalmi fejlődés valamennyi formáját átöleli. (OECD 1996) Ezt a megfogalmazást az Európai Bizottság tette közzé 2000-ben Memorandum az egész életen át szóló tanulásról című anyagában. (European Commission 2000) Ez a meghatározás annyit jelent, hogy a tanulás független attól, hogy milyen környezetben, azaz formális módon (tehát iskolákban, vagy szakképzési felsőoktatási és felnőttoktatási intézményekben) vagy nem formális módon (azaz családi otthonban, a munkában vagy más közösségben) folyik. A meghatározás kiemeli a standard tudást és minden olyan

készséget, amelyre minden embernek szüksége van. A tanulási tevékenység három formáját különbözteti meg ez a felfogás: A formális tanulás (formal learning) a hagyományos oktatási rendszer keretein belül történik erre a célra létrehozott intézményekben, pontosan definiált időbeosztásban, előre meghatározott tanulási tartalmakkal és szabályozott belépési, kilépési és a rendszeren belüli továbbhaladási feltételekkel. A nem formális tanulás (non-formal learning) az oktatási rendszer fő áramán kívül történik, és nem mindig jellemző rá a részvétel végbizonyítvánnyal történő elismerése. Ide tartoznak a munkaerő-piaci tréningek, szakmai továbbképzések, civil szervezetek, pártok, művészeti és sportegyesületek szervezésében történő képzések, tanfolyamok. Az informális tanulás (informal learning) a mindennapi élet természetes velejárója, az egyén életének valamennyi színterén zajlik, így a formális és a nem formális tanulás során is. A tanulásnak ez a formája nem szükségszerűen tudatos, illetve szándékos. Aki ilyen módon tanul, gyakran észre sem veszi, hogy tanul, hogy megszerzett valamilyen tudást vagy kompetenciát. (Komenczi 2001)

Coombs és munkatársai a hetvenes évekbeli definíciójukban már az informális tanulásra vonatkozó egész életen át tartó folyamatról, tanító hatásokról és a személyiség egészét érintő tanulásról beszélnek, amely során minden egyén a napi tapasztalatain, és a környezetében előforduló tanító hatásokon keresztül, - például a családban, a szomszédokkal való érintkezés és a tömegkommunikáció révén, a munkában és a játékban, a piacon, a könyvtárban - elsajátít attitűdöket, értékeket, jártasságokat és tudást. (Coombs-Ahmed 1975, Mihály 2000:83) A család tehát az egyén számára egész életén át nagyon fontos informális tanulási értékközvetítő színtér.

### **A család mint értékközvetítő közeg, különös tekintettel az egészséges életmódra, testmozgásra**

Az érték fogalmát a különböző tudományterületek más-más módon értelmezik, ebből kifolyólag csak néhány – a téma szempontjából meghatározó – fogalom meghatározást ismertetünk. A *Pedagógiai lexikon* az alábbi módon határozza meg az érték jelentését: hétköznapi szóhasználatban mindaz, ami számunkra jelentős, fontos, lényeges valamilyen szempontból. Tudományos szempontból az érték filozófiai, minőségi kategória, amely egy társadalom szociokulturális fejlődésének függvényében jelöli az általánosan, vagy a többség által elismert és bensővé lett elképzelést, képzetet valamiről, ami kíváncsú, elérendő, elismert vagy tiszteletre méltó. Meghatározott (erkölcsi, vallási, kulturális, esztétikai) értékek általános és alapvető tájékozódási mércét tartalmaznak azon esetekben, amikor különböző cselekvési alternatívák között kell választani. Ilyenkor az előnyben részesítés alapjául szolgál. (Báthory – Falus 1997:582)

Az értékek tanulmányozása és változása a szociológia egyik központi témája. És számos definíciót alkalmaznak az érték meghatározására. Andorka szerint az értékek olyan kulturális alapelvek, amelyek kifejezik azt, hogy az adott társadalomban mit tartanak kíváncsúnak vagy fontosnak. (Andorka 1997:490)

A filozófiai értelmezések szerint az értékek eszmei objektívációk, amelyek az ember által a dolgokban felismert, valamint nekik tulajdonított minőséget fejezik ki. Bábosik megfogalmazásában az értékek azonban sajátos eszmei objektívációk, amelyekben a dolgoknak az emberi létben betöltött szerepére és jelentőségére vonatkozó emberi tapasztalatok és ismeretek, vágyak és érzelmek sűrűsödnek be valamiféle közmegegyezés eredményeként, közös tudás kikristályosodásaként. (Bábosik 2001:5)

A családnak az egészséges élet, egészségtudatos magatartás, viselkedés tanítása területén kiemelkedő szerepe van. Gubicza írásában kifejti, hogy a családban kezdődik



meg a szocializáció, itt kezdődik el az értéktanulás. Ha ez jó irányú és lényegét feltáró, akkor segít boldogulni az életben az állandóan változó körülmények között is. Ezen értéktanulás nem csak erkölcsi vonatkozású, hanem az élet szinte egész területére kiterjed. Itt kell elsajátítani az egészséges életvitelt, itt alakulnak ki a higiénés szokások, itt kell megtanulni az egészséges táplálkozás szabályait. (Gubicza 2000:99) Ezt támasztja alá *Forrai* is, aki szerint az értékek, így az egészségérték kialakulásában is a család játssza a legfontosabb szerepet. A kisgyermek közvetlen környezetétől tanulja meg a különböző viselkedésmódokat, magatartásokat, életvezetési szokásokat. A családban és később az iskolában együttesen alakítják ki a gyermek egészséges vagy egészségtelen életmódját. (Forrai 2002:34) A fentebb leírtakkal egyetértenek *Bak és munkatársai* akik szerint az életmódbeli minták gyermekkorban alakulnak ki, amikor az egészséghöz való hozzáállás még kedvező. Ezért a hatékony prevenció érdekében meghatározó szerepe van annak, hogy a pozitív attitűdöket megtartsák a gyermekek, mert később a negatív attitűdök megváltoztatása sokkal nehezebb. (Bak és mtsai 2004:38)

### Testkultúra, testedzés a családban

A testkultúra mai modern értelmezésének számos fajtája létezik, de abban minden fogalomalkotó egyetért, hogy a testkultúra a kultúra része. A különböző felfogások a mozgáskultúrát, mozgásműveltséget, testápolást a testkultúra központi tényezőjének, a testedzést pedig testkulturális tevékenységnek tekintik. *Takács* szerint az egyetemes kultúra szerves alkotórésze. Az ember egészségügyi és mozgáskultúráját foglalja magában. Tartalmilag jelenti mindazon szellemi és anyagi értékek összességét, melyeket az emberi társadalom a fejlődése folyamatában létrehozott és megőrzött. A testkultúra jelentéstartománya átfogja a társadalomban lezajló aktivitást a fizikai tevékenység segítségével. Az embernek ez a társadalmon belül lezajló aktivitása az egészségének, fizikai állapotának megőrzésére, képességeinek fejlesztésére, teljesítőképességének növelésére történik a testgyakorlás és a sport, mint eszközrendszer felhasználásával. (Takács 1972:95) Hasonlóan fogalmazza meg *Báthori* is a testkultúra fogalmát, aki szerint az emberiség fejlődését végigkísérő örök kategória. Az egyetemes kultúra részeként tartalmazza a test egészségét, teljesítőképességét, a testi-lelki képességek fejlesztését és versenyszerű összemérését szolgáló tevékenységeket, a tevékenységek üzéséhez szükséges eszközöket, valamint e tevékenységek szellemi tükröződését az egyes tudományokban, kiemelten a testnevelés- és sporttudományban. (Báthori 1994:61) *Prisztóka* meghatározása szerint a testkultúra a kultúra ága, amely magába foglalja azon társadalmi, tárgyi, anyagi és szellemi javak összességét, mindazon érték- és normarendszert, amely a célra irányított tevékenységek folyamatában (testnevelés, sport, mozgásművészetek, testi nevelési tevékenységek stb.) hozzájárul az emberi személyiség egészséges testi és szellemi fejlődéséhez, önkibontakoztatásához. (Prisztóka 1998:25) A három értelmezés különböző módon fogalmaz, de helytálló és elfogadható számunkra.

Egyetértünk *Monsparttal* is, aki szerint a testkultúra a társadalom szinte valamennyi területét érinti, többek között az egészségügyet, a politikát, a gazdaságot, az oktatást, a honvédelmet, a nemzetközi életet. A testkultúra feladatköre is az egészségmegőrzés, a személyiségformálás, az értelmi-, erkölcsi-, esztétikai nevelés, a közösségi magatartás, a nemzeti öntudat, a mozgáskultúra kialakítása és fejlesztése, a szórakoztatás és a szórakozás. (Monspart 1991:71) A testkulturális tevékenység keretei és színterei szerteágazóak, szinte az egész társadalmat átszövik. Kiindulópont természetesen a család, ahová az egyén beleszületik, majd egész életén át megtalálható

azoknak a formalizált csoportoknak, szervezeteknek és intézményeknek a hálózata, amelyek vagy kötelező formában (közoktatási intézmények), vagy lehetőségek kínálatával és biztosításával adnak teret e tevékenységi forma kiteljesedésének. (Prisztóka 1998:26)

A család testkulturális értékeket közvetítő, átadó feladata fontos, hiszen érték meghatározó a következő generációk számára: pozitív életviteli mintákat kell közvetíteni az egyén számára. Falussy szerint a sport iránti igény vonzó családi minták és a megfelelő iskolai nevelés hatására alakulhat ki már igen korai életszakaszban. Lényegében a család és az iskola határozza meg, hogy hol helyezkedik el az egyéni értékrendben a testkultúra az egészséges életvitel, a testedzés, a sport. Ha ez megfelelő helyen van, akkor ki-ki megtalálja a körülményeinek, lehetőségeinek, adottságainak leginkább megfelelő sportolási tevékenységet. E téren legnagyobb gondot a pozitív családi minták hiánya okozza, amely műveltségi, kulturális hiányosságokra vezethető vissza. (Falussy 1993:80)

A család és a testkultúra, és kiemelten a testedzés témakörével igen sok kutató foglalkozik, s egyetértenek azzal, hogy a legfőbb feladat egy egész életre szóló aktív életforma kialakítása, amelynek alapjait gyermekkorban teremthetjük meg. Gyermek- és serdülőkorban a rendszeres fizikai aktivitás célja a fizikai fittség, a növekedés és a fejlődés optimalizálása, egy életen át fenntartható aktív életmód igényének kialakítása, valamint a felnőttkori krónikus betegségek kockázatának csökkentése. Az egészség, azaz a testi, szellemi és lelki harmónia megőrzése, s ennek érdekében a rendszeres testedzés, a sportolás bátorítása a család és a feltörekvő nemzedékek jelen és jövőbeni egészségének záloga. (Berkes 2004:181, Kulcsár 2002:34, Pikó 2002:149, Monspart 1999:71, Mikola 2004:35)

*Hamar* kutatásában kifejti, hogy a rendszeres testmozgás nem épül be a családok többségének mindennapi életébe. A szülői példamutatás hiányára utal az a tény is, hogy a családok tagjainak túlnyomó többsége közösen nem vesz részt sportrendezvényeken, illetve a családok a hétvégi programok közé nem iktatnak be kirándulást, esetleg más szabadtéri sporttevékenységet.. A családban kialakult sportszerető légkör fontos tényező a mozgásos aktivitás szokásrendszerre alakításában. (Hamar 2005:73)

## **Különböző generációk viszonya és a testkultúra**

A család feladata a helyes gondolkodás kialakítása, amely szerint élni tudunk és élni érdemes. Nagyon fontos, hogy a család érték közvetítése, melyet az érzelmi kapcsolatok felerősítenek, szeretet légkörben történjen. Fontos, hogy az értékrend explicit (vallunk) és implicit (élünk) oldala harmóniában legyen. (Gubicza 2000:100) Az értékek megfelelő elsajátításához nagyon fontos a családban élő különböző generációk egymáshoz való viszonya. Minél szorosabb, bensőségesebb a viszony a családtagok (gyerekek - szülők – és beleértve a nagyszülőket is) között, annál hatékonyabb ez a folyamat.

*Bíróné* a szociális makro és mikrokörnyezetet, elsősorban a család életstílusát és szokásrendszerét említi a mozgásos aktivitással kapcsolatban, mely a pozitív attitűd kialakulásában nagyon jelentős. A családban kialakult sportszerető légkör fontos tényező az ifjúság mozgásos aktivitásának szokásrendszerre alakulásában. Még akkor is az, ha a szülők egyike vesz csak részt valamely aktív mozgásos tevékenységben. Feltételezhetjük, hogy a szülői befolyás, ha nem is közvetlenül, vagy bevallottan, de látens módon, mint pozitív példa hat a gyermek aktív sportéletére. (Bíróné 2004:90) Általában a „szülő neveli és szocializálja a gyermeket” kontextusban

találkozunk a családi nevelés témakörével, de nem szabad elfelejtenünk arról, hogy nem egyirányú a nevelési folyamat. Sokkal ritkábban esik szó arról, hogy a gyermek is formálja, neveli, szocializálja szüleit, sőt nagyszüleit is. Ezt hangsúlyozza *Nemessúri és Győri* tanulmányukban: tévedés lenne a család szocializációs folyamatát aktív szülőkre és passzív gyermekekre szűkíteni. A gyermek is szocializálja szüleit, ami születésével elkezdődik, majd biológiai létével, fejlődésével tovább folytatódik. (Nemessúri-Győri 1984:16) A gyermek viselkedésével példát mutathat a felnőtt számára is, s motiválhatja arra, hogy új ismereteket sajátítson el. Ösztönözheti a felnőtteket például a testmozgás rendszeressé alakításában. *Somhegyi* A mindennapi iskolai testmozgást támogató EüM-KOMA pályázatról közölt anyagában megerősíti, hogy a gyermekek testmozgásának fokozása szülei és pedagógusaik számára példát adva jelentős egészségfejlesztő hatású lehet a felnőtt társadalomban is. (Somhegyi 2001:128) A csalárendszer tagjai állandóan hatnak egymásra, nem csak akkor, amikor ezt betervezték, sőt nem csak akkor, amikor együtt vannak. A nagyszülők még haláluk után is befolyásolják például a szülők (gyermek) családi magatartását.

A szülő – gyermek viszony mellett meg kell említenünk egy hasonló erővel bíró, különleges, de más dimenziójú kapcsolatot, a nagyszülők és unokákét. A nagyszülők és unokák kapcsolata során egy mélyen nevelő hatású együttműködés jön létre. Kapcsolatukban a nagyszülő nem szabályokat mond, s nem tanításokat osztogat, hanem élettapasztalatát adja át. A gyermekek számára is nagyon fontos a nagyszülőkkel való kapcsolat, hiszen ez egészen más emberi-érzelmi tartalmat hordoz, mint a szülő – gyermek viszony. Éppen azért, mert a hangsúly itt már nem a kölcsönös elvárásokon van, hanem az érzelmek kerülnek előtérbe. A nagyszülő általában nem akar közvetlen módon nevelni, sokkal inkább szeretné megmutatni a világot, átadni tapasztalatait, többnyire erőltetés nélkül, beszélgetéssel, játékokkal, szabadidős programokkal, ami lehet akár egy egyszerű vacsora közös elkészítése, vagy készülődés valamilyen ünnepre, esetleg közösen végzett testmozgás. Az unokák és nagyszülők közötti viszonyt sok tényező befolyásolja: a nagyszülők életkora, egészségi állapota és elfoglaltságának mértéke, a generációk lakhelye közötti távolság, az unokák száma, illetve a szülők és nagyszülők közötti kapcsolat szorossága.

Napjainkban a fiatal és az idős generációk eltávolodni látszanak egymástól, éppen egy olyan korban, amikor a társadalmi és életmódváltozások fokozottabb működéséből kifolyólag, minden eddiginél nagyobb mértékű igénybevételét teszik szükségessé a két generációnak. Korunk jelentős társadalmi kérdései közé tartozik a nemzedékek közötti kapcsolat erősítése. Sajnos a nemzedékek között „szélesre táruló szakadék található”. (Székely 2000) A nemzedékek közötti kapcsolat nehézségét a fiatalok és az idősek értékrendje, normarendszere, cselekvésmintája közötti különbség okozza. (Székely 2001:227)

Nem szabad hagyni, hogy egy olyan értékes kapcsolat, mint ami egy nagyszülő és unokája között létrejöhet kiüresedett fogalommal váljon, s érvényét veszítse az a Kosztolányi mondat, mely szerint egy aggastyán, aki az életből kifelé sétál, közelebb van a kisgyermekhez, aki az életbe indul, mint a felnőtt (Kosztolányi 1987:396) – hiszen ebben áll a kapcsolat különlegessége, a felnőtt korosztályt megkerülő cinkossága.

A 20.-21.században - a korábbi időszakokkal ellentétben - jelentősen meghosszabbodott az az idő, amely közös a nagyszülők és az unokák életében. A nagyszülők és az unokák közös életidejének meghosszabbodása tehát viszonylag új típusú társadalmi jelenség. Ennek megfelelően napjainkban a nagyszülői szerep társadalomtudományi értelmezése is teljesen megváltozott, és egyértelműen pozitív

értékként jelenik meg. A nagyszülőkre a tudomány is úgy tekint, mint akik a legszűkebb családot gazdagítják. Gerontológiai-fejlődéslélektani szempontból a nagyszülői szerep a sokoldalú aktivitás központi terepe, melyen a tapasztalatok továbbadhatók a következő generációnak.(Uhlendorff 2003:111)

A témához kötődő szakirodalom vizsgálata folyamán hatalmas adatmennyiséggel, publikációval, könyvvel találkoztam, amely azt bizonyítja, hogy a téma aktuális és fontos. Elővizsgálataim során több olyan részterületre bukkantam, amelyben még nem születtek tudományos szintű publikációk Magyarországon. Ilyen terület például a nagyszülők és unokák testedzésével kapcsolatos irodalom, illetve a testkultúra és családi nevelés témakörének megközelítése az egész életen át tartó tanulás szemszögéből.

Számos kutatás foglalkozik az idősek, illetve a fiatalok testkultúrához kapcsolódó szokásaival, helyzetével, de nem vizsgálták a két generációt együttesen, amely mindenképpen további kutatásokra ösztönöz.

### ***Felhasznált Irodalom:***

- ANDORKA Rudolf(1997): Bevezetés a szociológiába. Budapest, Osiris Kiadó.
- BÁBOSIK Zoltán(2001): Értékközvetítés napjainkban. In: Új Pedagógiai Szemle, 12.szám 3-10. p.
- BAK Judit: - KERESZTESI Noémi – PIKÓ Bettina (2004): A sport szerepe a gyermekek egészségtudatosságának alakításában. In: Magyar Sporttudományi Szemle 2-3. szám 38. p.
- BÁTHORI Béla (1994): A testnevelés elmélete és módszertana. Budapest
- BERKES István (2004): Mozgás és egészség. In: BÁCSY E. - MIKOLA I. (szerk.): Civilizáció és egészség. Budapest, MTA Társadalomkutató Központ, 181. p.
- BÍRÓNÉ NAGY Edit(2004): A sportpedagógia társadalom- és természettudományos alapjai. In: BÍRÓNÉ Nagy Edit (szerk.): Sportpedagógia. Pécs, Dialóg Campus Kiadó
- COOMBS P. H. – AHMED M.(1975): Education in Rural Development. New York, Praeger Publishers
- CS. F. NEMES Márta (2002): A család fogalma és szerkezete. A család rendszerszemlélete. In: CS. F. NEMES Márta (szerk.): Családpedagógiai módszertan. Budapest, Családi nevelésért Alapítvány, 25-40.p.
- EUROPEAN COMMISSION (2000): Memorandum on Lifelong Learning.
- FALUSSY Béla (1993): Sport- és szabadidő-kultúra. In: FALUSSY Béla (szerk.): Társadalmi idő – szabadidő. szerk: Falussy B. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest 68-86. p.
- FORRAI Judit (2002):A magánélet és az egészség kultúrája I. Pécs, Dialóg Campus Kiadó
- GUBICZA Antal (2000): Az egészségnevelés területei – különös tekintettel a családra és az iskolára.In: Kalokagathia, 1-2.szám 99-100. p.
- GUBICZA Antal (2000): Az egészségnevelés területei – különös tekintettel a családra és az iskolára. In: Kalokagathia, 1-2. szám 97-107. p.
- HAMAR Pál (2005): A rendszeres testedzés helye és szerepe a serdülőkorú lányok életvitelében. In: Új Pedagógiai Szemle 9.szám
- KOMENCZI Bertalan (2001):. Az Európai Bizottság memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról. In : Új Pedagógiai szemle 6.szám.

KOMLÓSI Sándor (1995): Alapvető ismeretek a családról. In: KOMLÓSI Sándor (szerk.): Családi életre nevelés. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 15-92. p.

Kosztolányi Dezső (1987): A bölcsőtől a koporsóig. Budapest, Szépirodalmi Könyvkiadó

KULCSÁR Zsuzsanna (2002): Egészségpszichológia. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó

MIHÁLY Ildikó (2000): Törekvések az előzetesen megszerzett tudás meg- és elismer(tet)ésére. In: Új Pedagógiai Szemle 10. szám 83-89. p.

MIKOLA István (2004): Az egészség, mint a jóléti állam alapköve In: BÁCSY E. - MIKOLA I. (szerk.): Civilizáció és egészség. Budapest, MTA Társadalomkutató Központ, 35. p.

MONSPART Sarolta(1999): Szabadidős testedzés. 1998-ban. In: Egészségnevelés 3.

NEMESSÚRI Mihály – GYŐRI Pál (1984): Négy-nyolc éves gyermekek testi nevelése műszaki értelmiségi családokban. In: Egészségnevelés 25. 16-20.p.

OECD (1996): Lifelong learning for all. Paris

Pedagógiai Lexikon (1997) Báthory Zoltán - Falus Iván (szerk.) 582. p.

Pedagógiai Lexikon. (1997) Báthory Zoltán - Falus Iván (szerk.) 1997.

PIKO Bettina (2002): Egészségpszichológia Budapest, Új Mandátum Kiadó

PRISZTÓKA Gyöngyvér (1998): Testneveléstudomány. Pécs, Dialóg Campus Kiadó

SOMHEGYI Annamária (2001) A mindennapi iskolai testmozgást támogató EüM-KOMA pályázat története. Új Pedagógiai Szemle 10. 128-133. p.

SZÉCSÉNYI István (2009): A közösség szerepe az egyén szocializációjában. In: <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=182> 2009. 01. 23.

SZÉKELY Lajos (2000): Idősek és fiatalok. Budapest, Pápai Párizs Egészségnevelési Országos Egyesület – Egészségesebb Életért Alapítvány

SZÉKELY Lajos (2001): Az oktatási intézmények szerepe a nemzedékek közötti kapcsolat erősítésében. In: Egészségnevelés 5. 227. p.

TAKÁCS Ferenc (1972) : A testkultúra fogalma és néhány tudományelméleti problémája. In: Testnevelési Főiskola Közleményei 95–100.p.

TELLÉR Gyula (2000): A konferencia bevezetője In: VÁRHELYI Krisztina (szerk.): Család és társadalom. Budapest, Miniszterelnöki Hivatal, STRATEK, 9-11. p

UHLENDORFF H.(2003): Grosseltern und Enkelkinder : Sozialwissenschaftliche Perspektiven und Forschungsergebnisse hinsichtlich einer selten untersuchten Beziehung In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 50. No2. 111-125.p.

*Husz Mária:*

## ÉLMÉNY, MEGÉRTÉS ÉS EREDETISÉG A KULTURÁLIS ÖRÖKSÉGEK (RE)PREZENTÁCIÓJÁBAN

A reflexív modernitás mai élménytársadalmában a megértés és az interpretáció–avagy tolmácsolás /közvetítés /bemutatás/ prezentáció/ reprezentáció–újfajta jelentőséget kapott.

Különös súlya van a posztipari gazdaságnak mára vezető ágazatává vált turizmusban, a szabadidő, a fizikai-lelki kikapcsolódás és a változatosság-igény világméretű gazdasági, szociokulturális ágazatában. A szabadidő kialakítása és eltöltése nevelés, művelődési folyamat eredménye, a személyes élmény keresése kompenzálhatja a globalizáció uniformitását. A kulturális időfelhasználás, ismeretszerzés felértékelődött, létrejött az élménypiac, az élménygazdaság. A hedonizmus térnyerése mellett a kreatív önmegvalósítás útjai és módjai is megszorodtak. Az *élmény* a későmodern társadalmaknak és a turizmusnak egyaránt lényegi kategóriája.

A turizmus lényege éppen az élményszerzéssel együtt járó környezetváltoztatás, amely lehetővé teszi a mást, máshol, máskor és mással cselekedni vágyó ember számára olyan termékek és szolgáltatások fogyasztását, olyan tevékenységek végzését, amelyek a megszokottól eltérő világ megtapasztalását teszik lehetővé. Turista-állapotban, távol otthonától egy boldogító áramlásban az ember azonos is meg nem is önmagával, újfajta énjével is szembesülhet.

Az emberiség kulturális öröksége, mint vonzerő, látványosság, a bemutatás, interpretáció során esztétikai entitássá, sajátos kultusszá válik, más rituálékhoz, ünnepekhez és szertartásokhoz hasonlóan működik. Az esztétikai látásmód és „a turista látásmód”, az esztétikai tapasztalat és az utazás élményformái rokon struktúrákat mutatnak (Urry, 1990; Maquet, 2003; Amirou, 2000). Az örökség szubjektív-motivációs viszonyai, vagyis a kulturális örökségturizmus esztétikai összefüggései, a turista és a művészetet átélő befogadó magatartása figyelemre méltó rokonságot mutat.

Az örökség mindig kultúrához kötött és relatív, s a közönség is szerteágazó várakozásokkal, kulturális kódkészlettel érkezik, az örökséglátogató sajátos hermeneutikai megértő cselekvést végez. A megértés alapvetően előzetes struktúrákra épül. A kultúra, a történelem dolgaival kapcsolatban különösen lehetetlen volna előzően elsajátított attitűdök, ítéletek nélkül értelmet alkotni. A belsővé vált tudáskészlet és ízlés a tekintélynek belénk ivódott formája, más szóval *hagyomány*. A tradíció megélése, ismétlődő jelenné tétele *interpretáció, értelmező/bemutatás* által stimulálja a jövőbeli vágyakat is (Gadamer, 1960: 212).

A megértő dialógus előfeltétele a szemlélő látóköre, *horizontja*. Előzetes kulturális tapasztalataiból a szemlélő egy történeti kérdéshorizontot alakít ki, amely a jelenétől különbözik. Megértés akkor következik be, ha a történeti és a jelenbeli horizontok összeolvadnak. Idegen kultúrákkal való találkozás során az interpretációnak számolnia kell azzal, hogy az örökség csak az azt magában foglaló kulturális tradícióval együtt érthető, ezért azt éppen úgy tiszteletben kell tartania, mint az adott hallgatóság saját kultúráját. A klasszikus művészetszociológia szerint a horizontok kiegyenlítése a megfejtéshez szükséges kódok birtokában lehetséges, azaz az alkotás horizontjának a jelenbe emelésével, ugyanakkor a jelen horizontjának elmélyítésével (Bourdieu, 1978). Ehhez közvetítő műveletekre van szükség.

A felhasználásnak, a befogadásnak az eseményét a nyelviség és az érvényesség, vagyis az autentikusság átélése adja. Az autentikusság keresése a későmodern személyiség *identitáskeresésének* része. Megkülönböztet másoktól, hiányt pótol, egyedít, újat, eredetit ad, amiben részesülni lehet.

A hermeneutika számára az interpretáció azt jelenti, hogy a megértéssel meghatározott világot szavakkal artikuláljuk. A beszéd, az értelmező beszélgetés által válik valóban létezővé az örökség. A nagy hagyományokhoz, az emberiség örökségeihez is másságuk teljes tudatában közeledünk, s épp ez által vagyunk képesek elsajátítani. Szerepet játszik ebben *játék* cél nélküli értelmessége, a *szimbólum*, mint önmagunk újrafelismerésének lehetősége és az *ünnep*, mint olyan kommunikáció visszaszerzése, amelyben mindenki részesedik.

A megértés, esztétikai élmény/ízlésélmény/műélmény a néző, a téma és az esztétikai értékekkel rendelkező tárgy találkozásának eredménye. Az ízlésítélet, a tetszés vagy nem tetszés már mentális esemény. Egy maximális élményre számot tartó tárlatlátogatás vagy egy épület körbejárása maximális szellemi aktivitást igényel. Empirikus pszichológiai kutatások a legmagasabb örömértékű, *áramlat-jellegű*, boldogító élmények feltétele és velejárójaként a mély koncentráció mellett a lehetőségek és a készségek közötti magas rendű összhang, a folyamatos kontroll és a megelégedettség érzését igazolták. Az áramlattevékenységek önmagukban hordozzák az ilyen állapotok kialakulásának lehetőségét. Könnyen elérhető kikapcsolódás azonban a tudat újrendezésének képessége nélkül nem vált ki örömélményt, a tökéletes élmény elérése energiaigényes feladat (Csíkszentmihályi, 1997: 134).

*Antropológiai* szempontból a „műtárgyak” szemlélése jellegzetes mentális jelenség, alanyi, érzéki-intellektuális tapasztalat. Az ember belefelejtkezik a látványba, élvezi az élményt, nem végez elemző-értelmező tevékenységet, a mindennapi én háttérbe szorul, az intenzív vizuális látvány az egész tudatot betölti, a szubjektum-objektum megkülönböztetése pedig kevésbé éles. A primer esztétikai érzékelésben, miközben a tárgyra összpontosítunk, nem merülnek fel történeti, stilisztikai, értékelő szempontok, a tárgyat egészként fogjuk fel, gyakorlati életünket felfüggesztjük, nyugalom és elkülönülés érzése hat át, amelyet nem zavarnak meg a képzelet asszociatív játéka. Ez a kontemplatív magatartás különbözik a gondolkodástól és az érzelmektől, inkább az intuícióhoz, a meditációhoz hasonlít. A tárgy *megjelenése* számít, nem pedig a megléte (Maquet, 2003: 39-46). A maximális élmény persze ritka, ideáltipikus állapot. A személyiség aktuális pszichés állapota, a *közvetítő közeg és az interpretáció-bemutató mikéntjei* az esztétikai befogadásnak egy sor részlegesebb, felszínebb vagy szubjektívebb válfaját hozhatják létre.

A befogadásesztétika (Hans Robert Jauss) az értelem létrehozását, életben tartását, titkát a befogadás eseményébe költözteti, a megértést egyfajta szociologikus-kulturális dialógusként írja le. Amennyiben a műtárgy megfelelő és a befogadó alkalmas rá, felépülhet egy eredeti és érdekeléssel telített kérdés, amire a mű válaszként fogható fel, tehát a *befogadói kérdés* ruházza fel értelemmel a művet/szöveget/látványt.

Az esztétikai tradíció három élvezeti területen alakította ki az esztétikai ízlés élményét: a poézis, az aisztézisz és a katarzis terepén. Mindháromnak meghatározó szerepe van az örökségek élvező megértésében is. A *poézis*, a „poétikus tudás”, *produktív* esztétikai alaptapasztalat, amely egyrészt a kreatív ember eszményével, másrészt az esztétikai tárgyak felismerésével kapcsolatosan játszik szerepet az esztétikai alanynak örökséglátogatóként való működésében. A történeti ember által teremtetett, hatástermészetű tárgyak – élménytárgyak. *Aisztézisz* a megismerő látás és a látó újrafelismerés esztétikai élvezete. Ez a *receptív* esztétikai alaptapasztalat az érzéki

megismerés jogosságát tételezi a fogalmi ismeretek elsőbbségével szemben. A *katarzis* pedig a mű, vagyis egy képzeletbeli létmodell, életmód, cselekvési forma által a mindennapoktól eltávolodó befogadóban ébredt érzelmek élvezete, olyan *kommunikatív* esztétikai alaptapasztalat, amely emberi voltunkhoz tartozik, élvezethet a hallgató és néző meggyőződésének megváltozásához. Ilyen a szemlélő magatartás is, amely „az észlelést megújítja, az észlelt tárgyat a másik világról szóló információként fogja fel” (Jauss, 1999: 176). Az élménytárgyak (újra)alkotása, érzékelő meglátása/befogadása közben érzett öröm, és egy csúcslélmény (ön)évezete az, amely a motivált örökségturistákat újabb és újabb találkozásra készíti. Ez kontemplációt feltételező katartikus azonosulás ritka, a "jelentős" örökségekkel való találkozás során nagyobb az asszociatív, elragadtató, és csodáló azonosulás esélye.

A másik érintkező terület, a *történetiség* posztmodern felfogása is közelebb visz az interpretáció mai domináns funkcióinak felismeréséhez. A történetiség és a művészet mai feltételei között nem valami végérvényes, objektív értéktárként, követendő erkölcsi példaként élnek az örökségek, hanem egyre bővülő emberismereti és önismereti forrásként, élményartikulációként. A befogadói megértés és alkalmazás dominál, a kronologikus történeti folyamatot pedig felváltja a sokszálú, heterogén, egymással kölcsönösen játékba lépő *közvetítés és megjelenítés*. Nem a történelem, hanem az egyes, jelenlévő emlék az elsődleges, amelyet megérteni és átélni lehet, ezért mind az alkotás, mind a befogadás *eseménytermészetű*. Nem megismerésszerűség, hanem cselekvésszerűség dominál. Minden interpretáció egy saját élményartikulációt dolgoz ki. Az örökség-interpretáció tanulási funkciói is a posztmodern esztétikai újra átélés, az állandó és a változó kreatív összekapcsolásán alapuló személyes világalkotás módján érvényesülnek.

Döntő fontosságú az *interpretációs terv* minősége és alkalmazhatósága, valamint a bemutatást végző személy pszichológiai felkészültsége a kulturális ütközések és paradoxonok elkerülésére. Bírálói elmarasztalják az örökség-narratívákat szolgáltató turizmust abban, hogy a prezentációk a történelem felszínét érintik, amelyből önkényesen kiragadott esztétikai elemeket, mítosz-szerű elbeszéléseket konstruálnak. Az árnyalatok és finomságok elvesztésével az összetett és bonyolult történetek elvesztik az értelmezés és a jelentés esélyét (Boniface – Fowler, 1993: 149-164). A népesség élményre orientáltsága, élménykereslete egyre növekszik, amit a nemzetközivé tárgult élménypiac habzsolva elégíti ki és gerjeszt. Az élményeket kiváltó kulturális és művészi, életfilozófiai *tartalmak* keresése az *interpretáció* iránti érdeklődés mögé szorult (Schulze, 1992; in Wessely [szerk.], 1998: 194-204). A hedonista műélvezetbe elválaszthatatlanul beletartozik az odautazás, az ott tartózkodás, szállás, étkezés, a társaság élménye is.

A hagyomány, eredetiség, hitelesség és autentikusság fogalmai legélesebben a turizmus diskurzusaiban merülnek föl. Ennek oka a modern turizmus struktúrájában rejlik, ahol is a helyváltoztatás a munkaidő alól felszabadított idő keretében történik, kikapcsolódás, és újdonságkeresés céljából. Megszabott időkeretben maximális élmény szerzése a turista célja, emiatt bizonyos szervezettségre és intézményesítésre van szükség, amely gazdasági, politikai és ideológiai következményekkel is jár. A globális élménypiac forgalma a centrum és a periféria között zajlik, ahol a lokalitás jelent vonzerőt. Ez a csere milliőkat érint utazóként és fogadóként is, saját lakóhelyükön. A hangsúly a múlt, a más, az egzotikus megjelenéseivel való *találkozásokon* van, hiszen a korlátozott időkeretek között mélyebb megismerés nemigen lehetséges. Látható, elérhető, lefényképezhető, és hazavihető kulturális másságra van szükség, egyfajta előkészített, megszervezett valóságra. Az örökség megalkotói és fogyaszthatóvá tevői, az



örökséget birtokló – vagy abból kiszoruló – közösségek, valamint az azzal találkozni óhajtó turisták számára az eredetiség-probléma más-más vetületei okoznak gondot. Az autentikusság soha nem egy egységes, statikus konstrukció, sem a dolgok, vagy jelenségek lényegi tulajdonsága, hanem holisztikusabban szemlélve egy olyan koncepció, amelynek objektív, konstruált és/vagy tapasztalati dimenziói dialektikus egységben állnak egymással, az emberrel és a turizmus világával (Jamal – Hill 2002: 103).

Mivel az autentikusság lényegében megfoghatatlan, az egyes helyek, események áruba bocsátása nem szüntetheti meg jelentésüket. A helyreállított épületek, rekonstruált események, szertartások, népszokások nem egyszerűen a hitelességük miatt vonzóak, hanem komplex utalásrendszerük, esztétikai entitásként való létezésük és élményszerű befogadhatóságuk miatt. A legeredetibb örökség is érdektelen lehet a turista számára, megformálatlansága, közvetítetlensége miatt. Viszont a bemutatott termékek „előállításának” indítékai és sajátos körülményei megkülönböztetett vonzerökké válhatnak (Mohácsi busójárás).

Jellemző paradoxon, hogy a turisták keresik a hitelességet, ugyanakkor a valóság, amelyet, és ahogyan bemutatnak nekik, az a múlt „eltorzítása”. Kérdés, hogy végül felismerik-e, egyáltalán érdekli-e őket, hogy amit tapasztalnak, az színlelt, színpadias.

A szemlélődő turistát az időbeli, térbeli messzeség, a megszokott ismeretformáktól való távolság, és a kulturálisan kitüntetett környezet teszi képessé a koncentrált részvételre, értelemtulajdonítása, esetleg értékelő magatartásra, önmegértése, és átélésre. A fizikai helyváltoztatás a feltétele annak, hogy mentálisan áthelyeződjön a szépség, az eredetiség, az autentikusság birodalmába, és eljusson a látottak rejtett értelméhez. A régiség-érték hermeneutikai, allegorikus és etikai hatásában nyilvánul meg a „turista-szemek” számára.

(1) Elsősorban a *transzcendenciához való kötődés*, a mély értelem kivételes átcsillanása kelt művészi hatást. Gazdasági tanulmányok igazolják, hogy az egyházi épületek, a nagy búcsújáró helyek máig a leglátogatottabb turisztikai célpontok (Monferrand, 1994: 39-45). A múzeum is, mint a kulturális turizmus kitüntetett helye, ebből a szempontból közelebb áll a templomhoz, mint az iskolához. Lélekfinomítást kínáló, személyes és intim megértés-élmények helyszíne.

(2) A régiség-értéknek a kulturális örökséggel kapcsolatos második, allegorikus megnyilvánulása egy másfajta érzékenységekben, a *kollektív képzeletre alapozott elragadtatásban* fejeződik ki. A korszerűség és a modernitás az átlagos turista számára legáltalánosabban a nemzeti és politikai eseményekhez kötődő műemlékek esetében fogadható el, a másra vonatkozó allegorikus, archetipikus megjelenítés és a lehetséges aktualizálás miatt. A hivatalos művészet és a köztéri szobor-állítás az emlékhelyeket mindig is hatalmi helyeknek tekintette. A turista világképben a paloták hatalmi allegóriái ellenpontozzák a falu, a vidéki élet, a folklór világát, az igazi, az eredeti élet színtereit (Husz, 2004).

(3) A turisták által keresett esztétikai hatások egy harmadik típusa a *polgári erkölcs és a lelkiismeret megerősítésére* vonatkozik. Az emberi pusztulás, a szenvedés és a félelem emlékművei a kollektív gyász munka folyamatát tartják életben. Ezek a helyek (csatamezők, tömegsírok, náci lágerek), mint turisztikai vonzerők még rendezvényekkel, művészeti alkotásokkal is erősítik rituális szerepüket.

A *személyes hitelesség* egyéni élményből születik. Beállítottságuktól függően a turistáknak az örökség helyszínén, pusztán az emberekkel való kapcsolataik révén is

lehet szubjektív hitelességélményük (Cohen, 1988). Így tehát lehet, hogy az egyik turista autentikus élményt él át, míg mások – ugyanazon a helyen – nem.

## A kulturális örökség interpretációja

Egy helyszín, dolog, vagy szokás *örökségi jelentőségét* annak fontos történeti, tudományos, kulturális, társadalmi, régészeti, építészeti, természeti, vagy esztétikai jelentései és értékei adják, amely megmutatkozhat a megmunkálásban, a fekvésében, a használatában, az asszociációkban. Az értékelés és jelentéstulajdonítás különböző időkben különböző egyének és csoportok identitás- és emlékezetmunkája. A jelentések lehetnek kifejezetek, kiváltottak, felidézettek vagy kinyilvánítottak. *Minden olyan mód, amely különböző narratívákat kiválasztva bemutatja, és kiemeli a dolog használatának, előállításának, vagy kezelésének örökségi jelentőségét, interpretáció* (Heritage Interpretation Policy, 2005). Segíti a látogatókat a látványtapasztalat jobb megértésében azzal, hogy az attrakció elemeit reális és/vagy virtuális módokon történelmi, társadalmi, politikai, gazdasági, földrajzi és kulturális kontextusba helyezi. Ontológiai felfogásban az örökségek és a helyszínek jelentőségének szerves része, amely maga jelentéseket választ ki, vagy konstruál, s határtalan fantáziával használ fel interpretáló médiát, eseményeket, foglalkozásokat, jelöléseket és közléseket. Az interpretáció az örökségtulajdonosok identitásának része, akik megtapasztalhatják megosztani kultúrájukat és a történelmüket.

Az interpretáció segíti a turistákat és más látogatókat abban, hogy a legjobban hasznosíthassák a nekik felkínált kulturális javakat (Patin, 2005: 98), hogy megtapasztaljanak egy forrást vagy egy eseményt olyan módon, ahogyan másképpen nem tapasztalhatnák meg. *Az interpretáció lényegében egy jól meghatározható téma, amelyet tartalmaz, szervezett és szórakoztató formában mutatnak be.* A fejlett interpretációs gyakorlat felhasználja a területfejlesztés (támogatás és hozzáférés), a marketing (felhasználói csoportok, látogatói elvárások és vágyak), és az oktatásméletek (tanulási módszerek, tematikák) eredményeit. Az interpretáció (bemutatás, tolmácsolás) definíciójának leggyakoribb elemei:

- ismereteket ad át, elmélyíti a téma iránti érzékenységet, segíti az örökség tudatos értékelését;
- felismerteti az attrakció fontosságát;
- irányítja és informálja a látogatókat;
- szórakoztat;
- élvezetes és tartalmas élményt kínál, inspirál, részvételre ösztönzi az embereket;
- elősegíti a környezeti tudatosságot;
- megérteti és elfogadtatja az örökség szervezetének (menedzsmentjének) elveit, céljait és működését.

Az interpretáció megtervezése

- épít az egyén elemzési és összehasonlítási képességére;
- egy téma bemutatására sokféle eszközt alkalmazhat, melyek együtt alakítják ki a látogató élményét;
- különböző igényeket elégíthet ki;
- kreativitást tételez fel,
- csak visszacsatolással lehet hatékony (Puczkó – Rátz, 2000: 122-6).

A jól megtervezett és kivitelezett interpretáció viselkedésváltozásra készíteti, és elégedettebbé teszi a látogatóságot, sikeresebbé a vállalkozást.

## Az interpretáció funkciói

### *Oktatás*

Az interpretáció a múlt demonstrálásával növeli a bemutatandó forrás megértését és megbecsülését, ha csak megéreztet is valamit abból, amit az interpretáló érez, egyfajta rácsodálkozást a történelmi környezet szépségére, változatosságára és komplexitására (Nuryanti, 1997). Alapvető célja világszerte az oktatás és a művelődés.

Az interpretáció pedagógiai értéke *formális és informális* módon érvényesülhet. A formális oktatás alapvetően diákoknak szól, akik kötelező jelleggel, rögzített időtartamban, külső elismerésre vágyva, figyelmi kényszerrel, formális ismeretátadást várva, esetenként erőltetett figyelemmel reagálnak, céljuk az előrejutás, a siker. A történelmi helyszínek felkeresését elsősorban a történelem és földrajz tantervbe építik be. A tanulmányi kirándulások legnépszerűbb kulturális örökségi helyszínei a történelmi épületek, múzeumok, színházak, kastélyok, technológiai központok. Jó lehetőség ez arra, hogy a diákok felismerjék, bensőségesebben megismerjék a hely különösségét másokhoz képest, és használják a képzeletüket. Az iskolai célcsoportok friss közönsége a legfogékonyabb a helyszínek és a megőrzés iránt.

Az informális oktatás piaca nagyobb, mivel a legtöbb vakációs-turisztikai élménynek része az örökséglátogatás. Ebben az esetben a helyek jelentései, és jelentősége nehezen lenne megragadható az interpretációs média segítségével nélkül. Az interpretációs programok vagy lehetőségek közönsége – a vizsgálatok szerint – élvezetesnek és gazdagító élménynek tartja a saját érdeklődéséből szerzett tudást, ez a látogatásokat még jelentőségtelesebbé és érdekesebbé teszi (Knudson et al., 1995). Az interpretáció eredményes lehet a figyelmes látogatói magatartás kiváltásában (Stewart et al., 1998). Történelmi helyszíneken végzett vizsgálatok alátámasztják, hogy a figyelmesebb örökséglátogatók – önkéntes részvétel, rugalmasabb tartózkodási idő keretében, külső kontroll és figyelmi kényszer nélkül, érdeklődésre, szórakozásra, kellemes időtöltésre beállítva is – sokat tanulnak az interpretáció révén.

A legtöbb örökségturista tanul valamit látogatásából. Motivációik, háttértudásuk, érdeklődésük a hely történelme iránt, valamint az interpretációs média használata és az arra irányuló figyelem ismeretszerzést eredményez. Minél érdeklődőbb és tudásra vágyóbb a látogató, és minél jobb az interpretációs anyag bemutatása, annál hatékonyabb a tanulás. Sokak számára a tudásszomj a fő motiváció arra, hogy örökségi prezentációkat és helyszíneket látogassanak. Ez különösen a gyakori látogatókra igaz, míg a rendszertelenül és egyáltalán nem látogatók számára a tanulás általában is kevésbé fontos (Thomas, 1989). Az interpretáció egy típusa a helyi közösségekre, a helybélieket körülvevő örökség megértésére (vagy annak pótlására) összpontosít. Ki más lenne alkalmasabb arra, hogy közvetítse az örökséget és a tapasztalatot a látogatók számára, mint akik minden nap az örökségben élnek? Ha olyan programokat kínálnak a helyi lakosoknak, amely gyarapítja tudásukat az örökségről, a lakosok ezt a tudást – alkalom adtán – meg fogják osztani a látogatókkal. Ez a fajta információcsere személyesebbé teszi a tapasztalatot, amelyet a látogatók magukkal visznek.

### *Entertainment – szórakozva tanulás*

Az oktatás és a magas kultúra funkciója hosszú időn át annyira uralta az interpretáció gyakorlatát, hogy az öröm és az élvezet igénye fel se merülhetett. Valójában az új muzeológia vette észre, hogy a múzeumi reprezentáció egyre inkább foglalkoztatja a kortárs társadalomtudatot, a kultúrtörténeti metaforakészlet pedig kereskedelmileg kihasználható, ha eltüntetik a szándékolt oktatási információt (György, 2003: 130-31). Ugyanakkor még a kifejezetten szórakoztató prezentációknak is van

valamilyen oktatási értéke, még ha az a tapasztalatnyújtásra és a látókörtágításra korlátozódik is (Husz, 2005).

A szórakoztatás és a tanulás összeegyeztetésével megnő a helyszínek vonzereje. Schouten (1995: 260) azt állítja, hogy az interpretáció az örökségi látogatásokat egyedi élményekké teheti, ha az *UNIQUE* elvét alkalmazzák. (*Uncommon* = nem mindennapi, *Novelty* = újdonság, *Informative* = információtel, *Quality* = minőség, *Understanding* = megértés és *Emotions* = érzelmek). Ennek a tapasztalatnak egy jelentős része a *humor*, amelyet néhány kutató különösen hatékonynak talált az oktatási és interpretációs kontextusban (pl. Bruner, 1994).

Az oktatás és a szórakoztatás közti potenciálisan nyereséges kapcsolat veszélye, ha a szórakoztatást túlzásba viszik. Ilyenkor – különösen magas technológia és tervezői média esetén – maga a médium válhat üzenetté.

### ***Felhasznált Irodalom:***

- Amirou, Rachid (2000) *Imaginaire du tourisme culturel*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Boniface, Priscilla – Fowler, Peter J. (1993) *Heritage and Tourism in 'the Global Village'*, London: Routledge
- Bruner, E.M. (1994) 'Abraham Lincoln as authentic reproduction: a critique of postmodernism', *American Anthropologist*, 96 (2): 397-415.
- Cohen, E. (1988) 'Authenticity and commoditization in tourism', *Annals of Tourism Research*, 15: 371-86.
- Csikszentmihályi Mihály (1997) *Flow = Az áramlat: A tökéletes élmény pszichológiája*, Budapest: Akadémiai Kiadó, 134.
- Gadamer, Hans-Georg (1960) *Igazság és módszer*, Budapest: Gondolat Kiadó, 1984
- Gadamer, Hans-Georg (1994) 'A szép aktualitása, a művészet, mint játék, szimbólum és ünnep', in Bacsó Béla szerk. *A szép aktualitása*, Budapest: T-Twins Kiadó
- György Péter (2003) *Az eltörölt hely – a Múzeum*, Budapest, Magvető, 39.
- Heritage Interpretation Policy (2005) endorsed by the Heritage Council of the New South Wales Heritage Office Australia  
[www.heritage.nsw.gov.au/docs/interpretationpolicy.pdf](http://www.heritage.nsw.gov.au/docs/interpretationpolicy.pdf)
- Husz Mária (2004) 'Kulturális turizmus – vágy és képzelet', in Bodó László (szerk.) *Semper movere*, Pécs, FEEFI, 169-178.
- Husz Mária (2005) 'A Mézpumpától az oltárkiállításig és tovább' *Tudásmenedzsment*, VI. évfolyam, 2. szám, 38-50.
- Jamal, T.B. – Hill, S. (2002) 'The home and the world: (post)touristic spaces of (in)authenticity', in Dann, G.M.S. (ed.) *The Tourist as a Metaphor of the Social World*, Wallingford: CABI, 77-108.
- Jauss, Hans Robert (1999) *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*, Budapest: Osiris Kiadó
- Knudson, D.M., Cable, T.T. and Beck, L. (1995) *Interpretation of Cultural and Natural Resources*, Pa: Venture, State College
- Maquet, Jacques (2003) *Az esztétikai tapasztalat. A vizuális művészetek – antropológus szemmel*, Budapest: Csokonai Kiadó
- Maquet, Jacques (2003) *Az esztétikai tapasztalat. A vizuális művészetek – antropológus szemmel*, Budapest: Csokonai Kiadó

- Moscardo, G. (2000) 'Cultural and heritage tourism: the great debates', in B. Faulkner, G. Moscardo and E. Laws (eds), *Tourism in the 21st Century: Lessons from experience*, London: Continuum, 3-17.
- Nuryanti, W. (1996) 'Heritage and postmodern tourism', *Annals of Tourism Research*, 23(2): 249-60.
- Nuryanti, W. (1997) 'Interpreting heritage for tourism: complexities and contradictions', in W. Nuryanti (ed.), *Tourism and Heritage Management*, Gadjah Mada University Press, Yogyakarta, 114-22.
- Patin, Valéry (2005) *Tourisme et patrimoine*, Paris: La Documentation Française.
- Puczkó L. – Rátz T. (2000) *Az attrakciótól az élményig. A látogatómenedzsment módszerei*, Bp.: Geomédia Szakkönyvek.
- Schouten, F. F. J. (1995) 'Improving visitor care in heritage attractions', *Tourism Management*, 16(4): 259-61.
- Schulze, G. (1992) 'A német szövetségi köztársaság kulturális átalakulása' in Wessely A. [szerk.] (1998) *A kultúra szociológiája*, Budapest: Osiris Kiadó, 186-205.
- Stewart, E.J., Hayward, B.M., Devlin, P.J. and Kirby, V.G. (1998) 'The „place of interpretation: a new approach to the evaluation of interpretation', *Tourism Management*, 19/3, 257-66.
- Tilden, F. (1977) *Interpreting Our Heritage*, Chapel Hill: University of North Carolina Press
- Urry, J. (1995) *Consuming Places*, London: Routledge
- Urry, John (1990) *The Tourist Gaze. Leisure and travel in Contemporary Societies*, London: Sage. Ismerteti: Bódis Krisztina: 'Posztmodern turizmus', in Fejős Zoltán (szerk. ) (1998) *A turizmus mint kulturális rendszer*, Budapest: Néprajzi Múzeum, 194.
- Urry, John (1990) *The Tourist Gaze. Leisure and travel in Contemporary Societies*, London: Sage. Ismerteti: Bódis Krisztina: 'Posztmodern turizmus', in Fejős Zoltán (szerk. ) (1998) *A turizmus mint kulturális rendszer*, Budapest: Néprajzi Múzeum, 194.

***Kenyeres Attila:***

## **A TUDOMÁNYOS ISMERETTERJESZTŐ TELEVÍZIÓ MŰSOROK SZEREPE A FELNŐTTEK INFORMÁLIS TANULÁSÁBAN**

Nagy munkába kezdtek a neveléstudománnyal foglalkozó neves hazai kutatók 2006-ban. Arra vállalkoztak, hogy egy Internetre épülő országos kérdőíves felmérés során megvizsgálják 1200 felnőtt (25-64 évesek) önálló, tanulással kapcsolatos szokásait. Az OTKA által finanszírozott kutatás „A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés” címet viseli. A televízió, mint tanulási eszköz, és ezen belül az ismeretterjesztő műsorok szerepét ezen kutatás során megismert adatok tükrében kívánom elemezni.

A kérdés megvizsgálása előtt tisztáznunk kell az autonóm tanulás fogalmát. A kutatást vezető Forray R. Katalin és kutatótársa Juhász Erika megjegyzi, hogy az informális és az autonóm tanulás kifejezés meglehetősen ismeretlen volt a kérdőíveket kitöltők számára. A Google Internetes keresőjében is elsősorban a robottechnikához, illetve a nyelvtanuláshoz kapcsolódva találja meg a fogalmat az érdeklődő. Márkus Edina és Juhász Erika a fogalom hazai eredetét kutatva megállapították, hogy Magyarországon az autonóm tanulásra irányuló OTKA kutatáshoz leginkább közel álló tartalommal, és legkiterjedtebben Durkó Mátyás foglalkozott (Márkus és Juhász, 2008). Az „önnevelés” fogalma már a neves debreceni kutató 1968-as kandidátusi értekezésében is megjelent. 1998-as összefoglaló munkájában pedig kifejtette, hogy az önnevelés a nevelés részeleme, amely kezdettől fogva jelen van, majd általában a serdülő- és az ifjúkorban alakul ki és indul fokozatos fejlődésnek, és a közművelődés (népművelés) közvetetten segített önnevelési formáiban teljeseedik ki. Tehát változó formákban és részvételi arányban a nevelés egész fejlődését végigkíséri, hatékonyságában fokozatosan erősödik és elmélyül (Durkó, 1968:262; 1998:51) Ugyanakkor Durkó Mátyás az informális felnőttoktatásról is írt, amelyet egész életen át tartó folyamatnak tekintett, amikor az egyén benyomásokat, értékeket és tudást sajátít el a mindennapi tevékenységei során (Durkó 1999).

Az autonóm tanulásra vonatkozó OTKA kutatást vezetőik végül megállapították, hogy autonóm tanulásnak azt tekintik, amikor

*„a tanulást saját maga kezdeményezi a tanuló, és önálló, irányított tanulási programot valósít meg, utánajár olyan dolgoknak, amelyekre nem jól emlékszik, ellenőrzi meglévő ismereteit, felfrissíti korábban megszerzett tudását saját elhatározása alapján. Ez az autonóm tanulás éppúgy kapcsolódhat a felnőtt munka vagy tanulási tevékenységéhez, mint a hobbiához és a közvetlen mindennapjaihoz, legyen szó akár az öltözködésünk megújításáról, akár egy új recept kipróbálásáról.”* (Forray és Juhász, 2008a.)

Az autonóm tanulásban tehát a kulcsszó a szándékos és tudatos jellegen van, míg az informális tanulás véletlenül is történhet. Amint azt Pordány Sarolta megemlíti, a nem tervezett, véletlenszerű tanulásra az angol nyelvű szakirodalom az accidental learning (véletlenül végbemenő tanulás), vagy az unexpected learning (váratlan tanulás) szakkifejezéseket használja. (Pordány, 2006)

A fogalom meghatározásban nagy szerepe volt Európai Unió „Memorandum az egész életen át tartó tanulásról” című dokumentumának, amely hármas tagolást alkalmaz a tanulásra, és ebben helyezi el az informális tanulást. Eszerint a formális tanulás

valamely oktatási és képzési (iskolarendszerű) intézményben történik, a diákok oklevelet, vagy szakképesítést kapnak. A nem formális tanulás az iskolarendszerű oktatási és képzési rendszerek mellett zajlik, és általában nem ismerik el hivatalos bizonyítvánnyal. Történhet munkahelyen, civil társadalmi szervezetek és csoportok (pl. ifjúsági szervezetek, szakszervezet, politikai pártok) szervezésében is. Ugyanakkor a formális rendszert kiegészítő szervezetek vagy szolgáltatások (pl. művészeti, zenei kurzusok, sportoktatás vagy vizsgára felkészítő magánoktatás) is indíthatnak ilyen jellegű képzést. A memorandum szerint az informális tanulás a mindennapi élet természetes velejárója, nem feltétlenül tudatos, és az is megeshet, hogy maguk az egyének sem ismerik fel tudásuk és készségeik bővülését. (Európai Bizottság 2000)

Pordány Sarolta megjegyzi azt is, hogy ezen hivatalos európai állásfoglalás ellenére a felnőttképzéssel foglalkozó szakemberek egy csoportja a tanulási formák definiálásakor csupán az első két kategóriát, a formális és a nem-formális tanulást különíti el. Az informális tanulást pedig a nem-formális tanulás egyik módjának tekinti. A kutató úgy véli, hogy a hazai szakmai és tudományos közvélekedés, valamint egyes felsőoktatási tanszékek is ezt az álláspontot osztják. (Pordány, 2006).

Ugyanakkor az önkéntes tanulásról már készült egy statisztikai adatfelvétel hazánkban „Elethosszig tartó tanulás” című statisztikai adatfelvétel, amelyet európai uniós együttműködések keretében, 2003-ban végeztek. A megkérdezettek leginkább a lakáson belül végeznek tanulási tevékenységet (69%), más emberekkel való kapcsolattartás, kommunikáción keresztül (63%) és szabadidős tevékenységek alkalmával (51%). (Ismerteti Pordány, 2006)

Az informális tanulást vizsgáló tudományok lehet, hogy gyerekcipőben járnak, és az is lehet, hogy több kutató vitatja a fogalom létjogosultságát. Véleményem szerint az informális tanulás és ezen belül az autonóm tanulás megléte egyidős az emberiséggel, sőt ezen tanulási módozat létezésén múlt az egész emberiség fennmaradása. Az informális és az autonóm tanulás évezredekkel, sőt évmilliókkal azelőtt kialakult, hogy az általunk is ismert első iskolák megjelentek, ahol szervezett keretek között zajlott az oktatás. Az informális és az autonóm tanulás jelentette az emberiség túlélését. Az őskori embernek is meg kellett tanulnia valahogyan a tűz készítésének mesteriségét. Tudnia kellett, hogy mely növények ehetőek és melyek nem, vagy éppen melyek milyen gyógyhatással rendelkeznek. Mezőgazdasággal és állattenyésztéssel kapcsolatos ismereteket is kellett szereznie. Ismernie kellett a vadászati módszereket, a fegyverek kezelését, azok elkészítési technikáit. Nemcsak a vadászathoz, hanem a támadó, vagy épp védekező háborúkhöz is. Tudnia kellett a fizikai küzdelemben hatékonyan alkalmazható fogásokat. Ismernie kellett a védekezési lehetőségeket az időjárási eseményekkel szemben, illetve tudnia kellett ezek törvényszerűségeiről is. Ahhoz, hogy más kontinensekre is eljusson, nem csak tájékozási ismeretekre volt szüksége, hanem a hajó, csónak, vagy épp tutajkészítés tudományát is el kellett valahonnan sajátítania. A sort még hosszasan lehetne folytatni. Formális és nem-formális intézményrendszer híján elsősorban az informális és az autonóm tanulás eszközei jelentették a lehetőséget az ismeret átadásra. Nemcsak generációk között terjedt a tudás, hanem népek között is, hiszen számtalan példa van, hogyan adtak át újabb és újabb technikai és egyéb ismereteket egymásnak a különböző népek vagy békés együttélés, vagy épp hódítás következményeként. A népvándorlás során a magyar törzsek többek között a türköktől, vagy az alánoktól vettek át sok technikai ismeretet.

Amint arra Tengely Adrienn is rámutat, az autonóm tanulásnak az emberiség történelmének kezdeteire visszanyúló gyökerei vannak. Példaként hozza fel, hogy az ókori görögöknél, a homéroszi eposzokban is találhatunk erre vonatkozó leírást,

valamint Jézus is ily módon tanította meg imádkozni tanítványait. A kutató négyféle ősi autonóm tanulási módszert különített el. A legrégebbi típus a szóbeli közlésen alapuló autonóm tanulás, ide tartozik a kérdezés, a beszélgetés, vita, valamilyen beszéd vagy előadás során elsajátított tudás. A második csoportba sorolja az írott eszközöket (levelek, könyvek, később szaklapok), a harmadik csoportot a gyakorlati úton (ellesséssel, megfigyeléssel, gyakorlással) elsajátított tudást sorolja, míg a negyediknek a tanulmányutat tartja, amely szerinte ötvözi az első három típus jellemzőit. A tanulmányi úton résztvevő ugyanis amellett, hogy nagy valószínűséggel útikönyveket olvas, hallás alapján nyelvet tanul, miközben megfigyel és kipróbál dolgokat, érdeklődik a helyiektől, beszélgetéseket folytat, és még számtalan módon szerezhet új ismereteket. (Tengely, 2008)

Ebből a gondolatmenetből kiindulva az elektronikus tömegmédiát tekinthetjük a legújabb, immár ötödik informális tanulási eszközhöz. Amint azt Niklas Luhmann megjegyzi, a tömegmédián azokat a társadalmi intézményeket érti, amelyek a kommunikáció terjesztéséhez a sokszorosítás technikai eszközeit alkalmazzák. A kutató azt is megállapítja, hogy ezen kommunikációs során nem következhet be interakció adó és vevő között, mert a technika kizárja az interakciót (Luhmann, 2008). Ennek ellenére mégis jelentős szerepet tölt be a tanulásban. Nagy Andor József szerint a média része a közművelődésnek, így hozzájárulhat egy egész ország műveltségéhez, kulturáltságához. A szerző szerint kiválóan alkalmas a műveltség terjesztésére, idegen nyelvek oktatására, gyakoroltatására, a motiválásra is (Nagy, 2005). A tömegművelődés közül pedig kiemelt szerepet kap a televízió, mint az auditív és a vizuális elemeket egyaránt ötvöző csatorna, valamint az Internet. A tévé szerepét elemezi Denis McQuail is, amikor kijelenti, hogy ma a legtöbb ember számára a tévé jelenti az elsődleges hír- és információforrást, emellett az oktatásban is jelentős szerepet tölt be a gyerekeknek az iskolában, a felnőtteknek otthon. A szakember továbbmegy, szerinte sokakat azért vonz a televízió, mert ez mindenki médiuma a felaprózódott és individualizált világban (McQuail, 2003). Arra, hogy a televízió, azon belül is a tematikus ismeretterjesztő csatornának milyen szerepük van a tanulásban, és a tudomány iránti érdeklődés felkeltésében a következő példa tanúskodik, amelyet egy egyetemista mondott az autonóm tanulást vizsgáló 2006-os OTKA kutatás során: „Egyszer láttam egy kiállítást Budapesten a National Geographic természetfotóiból. Nagyon megfogott, és elhatároztam, hogy a kezdetleges fényképezési tudásomat felfejlesztsem. A fotózás alapkönyvei és újságai alapján egyre jobb képeket készítettem, és az egyedi képeimet már egy saját készítésű honlapon a nyilvánosság számára is elérhetővé tettem.” (idézi Forray és Juhász, 2008b.) Ugyanakkor nemcsak a személyes érdeklődés kielégítésében, hanem a munkához kapcsolódó ismeretek megszerzésében is segítséget nyújthatnak ezen csatornák. A mai gyorsan változó világban, ahol sehol sem biztos senkinek a munkahelye, szükség van az élethosszig tartó tanulásra. Ahogy Juhász Erika is megjegyzi, ma már nem elegendő csupán a szaktudás, bizonyos kompetenciákat is el kell sajátítani, amelyek az egyén életére is erős hatással vannak: mind személyi, mind munkakapcsolataikra és magára a munkatevékenységre is. (Juhász, 2007)

Elsőként röviden tekintsük át, hogy az ismeretterjesztő televízió csatornákon kínált tudományterületek köréből melyeket milyen gyakorisággal tanulnak a felnőttek autonóm módon. Három, ezen adókon mindenképp főszerepet kapó témát tekintek át: a vallási-spirituális, a természettudománnyal kapcsolatos, valamint politikai-történelmi ismereteket. A megkérdezetteknek arról kellett nyilatkozniuk, hogy az adott témában milyen gyakorisággal bővítették önállóan ismereteiket az elmúlt időszakban. Ha a vallási és spirituális témát nézzük (hittan, vallással kapcsolatos ismeretek, más vallásokkal,



spirituális, megmagyarázhatatlan jelenségekkel és ezoteriával kapcsolatos ismeretek), akkor összességében elmondható, hogy a téma igencsak népszerű a felnőttek körében. Ilyen jellegű ismereteket a megkérdezettek majdnem fele (48 százaléka) naponta tanult, míg a válaszadók 24 százaléka hetente 3-4 alkalommal. Ezen belül jelentős eltérés mutatkozik meg a férfiak és a nők között, hiszen a felmérés szerint a férfiak sokkal gyakrabban foglalkoznak ezzel a témával, mivel az adatok szerint 66 százalékuk naponta tanul valamit, míg a hölgyek esetében 47 százalék az arány. Az eredményeket némileg torzíthatja, hogy a válaszadók csaknem kétharmada a nők közül került ki, így ők felülreprezentáltak lehetnek ebben a vizsgálatban. A tematikus televíziós csatornák körében az egyik legszívesebben feldogozott téma a természettudományos ismeretek. Az ezzel kapcsolatos kérdésekkel (matematika, fizika, kémia, biológia, földrajz, környezetvédelem, csillagászat, ásványtan, informatika, stb.) a felmérésben részt vettek 37 százaléka naponta rendszeresen foglalkozik, míg 32 százalékuk hetente 3-4 alkalommal tanul valami újat ezen a téren önállóan. A férfiak és a nők érdeklődése szinte teljesen megegyezik ezen tudományterületet tekintve. Az erősebb nem megkérdezett képviselői közül 37 százalék, míg a nők közül 38 százalék naponta tanul valamilyen természettudományos ismeretet autonóm módon, míg a vizsgálatba bevont férfiak 31, a nők 33 százaléka pedig hetente 3-4 alkalommal foglalkozik a témával. Kevésbé népszerűek a politikával és a történelemmel kapcsolatos témák (magyar- és világtörténelemmel, helyi, országos és nemzetközi politikával, állampolgári jogokkal, kisebbségekkel kapcsolatos ismeretek). Ezeket a megkérdezettek 23 százaléka tanulta naponta önállóan, míg 29 százalék hetente 3-4 alkalommal. Ezen belül ugyancsak a férfiak esetében volt nagyobb az érdeklődés, hisz 28 százalékuk naponta foglalkozik a témával, míg a hölgyeknél csak 22 százalékos volt az arány. A kutatás során egy biztonsági őr így beszél a történelemmel kapcsolatos tanulási élményeiről, amelyet Forray és Juhász idéz: „Mindig is érdekelt a történelem, és nagyon sokat olvastam Klebelsberg Kunó kultuszminiszteri tevékenységeiről, mivel az általam nagyra becsült történelem tanáromnak ő volt a kedvenc minisztere. Mivel azonban biztonsági őrként igen sokat dolgoztam, ritkán utazgattam Székesfehérvárról Budapesttől távolabb. Ezért nagyon megörültem, hogy megbíztak azzal, hogy legyek a tagja annak a csoportnak, akik a szegedi TESCO áruház biztonsági rendszerét készítik elő. Egy hétig tartózkodtunk Szegeden, és így végre alkalmam nyílt arra, hogy személyesen is tiszteletemet tegyem a miniszter sírjánál a szegedi Dómban.” (Forray és Juhász, 2008b.)

A következőkben pedig a televízió az autonóm ismeretszerzésben betöltött szerepét vizsgáljuk meg, összehasonlítva más elektronikus médiumokkal, így a DVD-vel, az Internettel, valamint a rádióval. A megkérdezetteknek 1-től 5-ig terjedő skálán kellett osztályozniuk, hogy milyen gyakran használják ezeket az eszközöket önálló tanulásra. A televíziót tekintve azt láthatjuk, hogy a felmérésben részt vettek 17 százaléka leginkább a TV segítségével végez autonóm tanulást, 54 százalékuk többé-kevésbé (ők a 2-3-4-es válaszokat adták) szerez ismereteket tévéműsorokból, a fennmaradó 29 százalék azonban teljesen elutasítja a TV-t, mint tanulási eszközt. A felmérés alapján megállapítható, hogy az erősebb nem képviselői közül többen tekintenek elsődleges ismeretszerző forrásként a tévére, mint a nők. Míg a megkérdezett férfiak 24 százaléka elsősorban a tévéből szerez önállóan ismereteket, addig a hölgyeknek csak 16 százaléka válaszolt így. Az elutasítók aránya mindkét nem esetében csaknem ugyanannyi (férfiaknál 27, nőknél 25 százalék). Végző soron azonban az mondható, hogy hiába tekinti több férfi elsődleges tanulási eszköznak a TV-t, összességében mégis a nők körében népszerűbb ismeretszerzési forrás. Ha ugyanis azt

nézzük, hogy hányan tekintik több-kevésbé önálló tanulási eszköznek a tévét, akkor a vizsgálatba bevont férfiak esetében 47 százalék ez az arány, míg a nők esetében 59 százalék az érték, tehát a különbség jelentős, 12 százalékpontos.

Ha egyéb elektronikus médiumokat is megvizsgálunk, akkor azt láthatjuk, hogy nem a televízió, hanem az Internet a leggyakrabban használt eszköz az autonóm tanulásban. Itt az Internetes olvasmányoktól kezdve a mozgóképes audiovizuális anyagokig bármi elérhető, így akár a televíziós műsorokat is lehet a számítógépen nézni. Az Internetről a válaszadók 58 százaléka tanul autonóm módon 29 százalékuk pedig több-kevésbé használja erre a célra. Szembetűnő a világháló népszerűsége a hölgyek körében, hiszen a megkérdezettek 65 százaléka elsődlegesen önálló tanulási forrásnak tekinti, míg a férfiak körében csak 50 százalék ez az arány. Az erősebb nem képviselői egyébként is elutasítóbbak az Internettel szemben a felmérés szerint, hiszen 14 százalékuk egyáltalán nem, számol a világháló lehetőségével, míg a szebbik nem megkérdezettei közül csak 6 százalék.

Kevésbé népszerű, de a televíziónál még így is egy fokkal kedveltebb önálló tanulási eszköz a CD vagy a DVD film. A válaszadók 19 százaléka nyilatkozott úgy, hogy ez a legjellemzőbb autonóm tanulásra használt médium, ezen belül a férfiak aránya magasabb (25 százalék), míg a nőké kevesebb (18 százalék). Az elutasítottság mértéke mindkét nem esetében megegyezik (26 százalék körüli). A felmérés alapján az egyértelműen megállapítható, hogy az elektronikus médiumok között az autonóm tanulásra legkevésbé felhasznált eszköz a rádió. A válaszadók több mint 47 százaléka elvetette, mint tanulásra használt forrást, 45 százalékuk több-kevésbé szerez ismereteket rádióból, és csak alig 8 százalék nyilatkozott úgy, hogy ez a legkedveltebb önálló tanulásra használt médiuma.

### ***Felhasznált irodalom:***

- Durkó Mátyás (1999): Andragógia (A felnőttnevelés és közművelődés új útjai). [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 21. kötet.] Budapest, Magyar Művelődési Intézet
- Durkó Mátyás (1968): Felnőttnevelés és népművelés. Budapest, Tankönyvkiadó
- Durkó Mátyás (1998c): Társadalom, felnőttnevelés, önévelés. II. kötet. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó
- Európai Bizottság (2000): Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. Belgium, Brüsszel
- Forray R. Katalin – Juhász Erika (2008a): Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere (Megjelent: Új Pedagógiai Szemle, 2008/3. szám, 62-68. p.)
- Forray Katalin - Juhász Erika (2008b): Tanesetek az autonóm tanulásról. In: <http://www.autonomtanulas.hu/tanesetek.pdf> /, letöltés ideje: 2009.03.19. 16.13h
- Juhász Erika (2008): A felnőttoktatás és helye az oktatási rendszerben. In: Konyáriné Loós Andrea - Szerepi Sándor (szerk.): Társadalomtudományi tanulmányok I. Hajdúböszörmény, DE TEK HPFK, 45-56. p.
- Luhmann, Niklas (2008): A tömegmédia valósága. (Ford.: Berényi Gábor) Budapest: Alkalmazott Kommunikációtudományi Intézet, Gondolat Kiadó.
- Márkus Edina – Juhász Erika (2008): Az autonóm tanulás hazai előzményeiből – Az önévelés, önművelés megjelenése Durkó Mátyás munkáiban. (Megjelent: Educatio, 2008/II. szám)

McQuail, Denis (2003): A tömegkommunikáció elmélete. (ford.: Szalai Éva) Budapest: Osiris Kiadó.

Nagy Andor József (2005): Médiaandragógia. Budapest, Urbis Kiadó

Pordány Sarolta (2006): Az informális tanulás értelmezése és mérése. In Feketéné Szakos Éva (szerk.): Fókuszban a felnőttek tanulás. Gödöllő, 2006, Szent István Egyetem Gazdasági-és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézet, 25–33 p.

Tengely Adrienn (2008): Az autonóm tanulás módszerei- Történelmi kitekintés korabeli dokumentumok tükrében.

In: [http://www.autonomtanulas.hu/doksi/Autonom\\_tanulas\\_modszerei.pdf](http://www.autonomtanulas.hu/doksi/Autonom_tanulas_modszerei.pdf) /, letöltés ideje: 2009.03.19. 16.24h

*Kővágó Sarolta:*

## **KÖNYVTÁR -- ISMERETTERJESZTÉS (NONFORMÁLIS TANULÁS)**

### **A VASAS KÖZPONTI KÖNYVTÁR ALAPÍTVÁNY**

A Vasas Szakszervezeti Szövetség Központi Könyvtára (amely ma már alapítványi könyvtárként működik) több mint 100 éves múltra tekint vissza.

A klasszikus szakszervezeti mozgalmaknak külön programjuk volt a könyvtárak és az oktatás számára, hazánkban ez ortodox módon igazodott a mindenkori szociáldemokrata politikához, az 1940-es évek végétől pedig az állampárt központi kultúrpolitikája határozta meg a magyar szakszervezetek ilyen irányú tevékenységét.

A 19. század végétől 1948–49-ig a szakszervezeti könyvtárakat a szűkebben vett szakmai és politikai irodalom mellett az ismeretterjesztő, népszerű irodalom jellemezte, vonatkozik ez a vasasok könyvtárára is, de állományukban szép számmal szerepeltek klasszikus irodalomból való olvasmányok is. A fordulat évét követően nagyarányú selejtezések történtek a könyvtáraknál, és olykor a jó szándékú, ámde képzetlen, pártaktivistákból lett könyvtárosok selejtnek vették a világirodalom némely klasszikusát is. A SZOT által megindított könyvtárosképzés a 60-as évektől pótolta a mulasztást, így a központi könyvtárak élére már szakképzett könyvtárosok kerültek, így volt ez a vasasoknál is. Az 50-es években megsokasodott pártirodalom mellé felsorakozott a tudományos ismeretterjesztő és a szépirodalom, és bővült a folyóiratok választéka.

A könyvtári munka mellett mindenkor fontosnak tartották az ismeretterjesztés szóbeli formáját, hiszen az egykori vasas-szemináriumok a munkásművelődés és önművelés fontos területei voltak. Az 50-es években a könyvtárakhoz kapcsolódó direkt, politikai-oktatási szemináriumok mellett a rendszeres író-olvasó találkozók, a hazai irodalomnak, ha mégoly sematikus is, de mindenképpen egyfajta gondolkodásra készítő megismertetését szolgálták. A 60-as években meginduló klubmozgalom, az ún. irodalmi színpadok megjelenése fellazította a könyvtárak népművelési-közművelődési kereteit, és az olvasás mellett egyéb tájékoztatói lehetőséget is adtak művelődni vágyó, érdeklődő közönségüknek. A Vasas Központi Könyvtár ezen a téren kiemelt szerepet játszott. A vasasok budapesti, Magdolna utcai székházának színházterme rendszeres kulturális programoknak nyújtott teret csakúgy mint a VIII. kerületi, Kőfaragó utcai központi művelődési házuk, az itt működő népi együttesük, kórusuk és zenekaruk előadásával. A rendszerváltást megelőző 80-as évek már előrevetítették a változás képét; az egyre fogyatkozó anyagiak, az átalakuló és veszteséges gyárak, üzemek a helyi könyvtárak sorvadásához vezettek. A szakszervezeti élet átalakult, a helyi szervezetek nagyrészt megszűntek, és velük eltűnt hagyományos olvasóközönségük is.

A Vasas Szakszervezet, mely sokáig a legerősebb – és tegyük hozzá –, anyagiakban az egyik legjobban prosperáló szakszervezet volt, elvesztette bázisait, és mind tagsága, mind pedig anyagi háttere megfogyatkozott. A helyi szakszervezeti könyvtárak megszűnésével a központi könyvtár állománya bővült a letétekből beérkező kötetekkel, és így az állomány tematikai összetétele változáson ment át. Ma már eltűnt az egykori brosúrairodalom, megnőtt a klasszikus szépirodalom és mellette az igényes

ismeretterjesztő irodalom kínálata, de természetesen megnőtt, a változó ízlésnek megfelelően, a szórakoztató irodalom, a lektúr, a krimik választéka is.

A Vasas könyvtár a főváros egyik legszegényebb kerületének közepén, a VIII. kerületben található, és közönsége ma már nem elsősorban a szakszervezeti tagok közül kerül ki, hanem a kerület közeli lakóiból verbuválódik. Miközben a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár fiókjai sorra bezártak, a kerületi, olvasnivágyó, hagyományos könyvtárlátogatók a Vasas könyvtár felé fordultak. A rendszerváltást követően a Vasas Szakszervezet mint fenntartó is módosításra kényszerült, és 1999-től a központi könyvtár alapítványi formában működik. A könyvtár jelenlegi működési formáját a Vasas Szövetség a könyvvállomány teljes átadásával alapította meg, de a korábbi anyagi támogatás tetemes csökkentésével. Ez azt jelentette, hogy azokat a programokat, melyeket a könyvtár hagyományos szolgáltatásai mellett meghirdet, saját eszközeiből kell finanszíroznia, illetve ma már bizonyos állami támogatást is kapnak. A különféle pályázatokon nyert pénzek mellett, a beiratkozási díjakból, a duplumpéldányok kedvezményes vásári eladásából finanszírozzák a meghívottak honoráriumára szánt összegeket. Az alapítványi forma azt is jelenti, hogy a könyvtár önállóan alakítja ki, határozza meg közművelési programját, és az olvasásra nevelés mellett egy sajátos, nonformális oktatási programot alakított ki, mely a rendszeres könyvtárlátogató közönség mellett mind nagyobb arányban be kívánja vonni a környék lakosságát is ismeretterjesztő, szórakoztató előadások, foglalkozások keretében.

Az átalakulást követően, folytatva a hagyományos író-olvasó találkozókat, rendszeresen megrendezték könyvheti programjaikat. 1999 májusában csatlakoztak a szakszervezet által meghirdetett ifjúsági szavalóversenyhez, és a könyvtár rendezte immár második alkalommal az Országos Vasas Fotópályázatot és Kiállítást. Törekvésük, hogy a főváros nyilvános könyvtárainak sorához csatlakozzanak, 2001-ben teljesedett be, s ez ad lehetőséget számukra állami támogatás igénybevételeire. A VIII. kerület lapja, a Józsefváros rendszeresen hírt ad programjaikról előzetesen is, és olykor beszámolnak a rendezvények eredményességéről. A megszűnő szakszervezeti könyvtárak letétei egymás után kerülnek a törzsállományhoz, és ez lehetővé teszi, hogy egy évben három alkalommal is könyvvásárt rendezzenek, és alkalmat ad arra is, hogy ingyenesen adjanak át köteteket a Menhely Alapítvány részére. Ez különösen figyelemre méltó abból a szempontból, hogy olyan olvasóközönség felé fordultak, amely kulturális vonatkozásban ma is szinte érintetlen terület.

Ezt a réteget egyelőre csakis a szórakoztató irodalom oldaláról lehet megközelíteni azzal az olvasnivalóval, melyet a Menhely közönsége először a kezébe vesz. A melegedőbe vagy az otthonba bekerülők tipikus olvasói igényéről még nem beszélhetünk, de közel kell vinni őket a betűk világához, és a Menhelyhez kerülő olvasnivalók közé be lehet (és kell is) csempészni olykor magyar klasszikusokat: Gárdonyit, Jókait, Mikszáthot. A remény, hogy e közösségből néhányan a könyvtár egyik-másik rendezvényére is ellátogatnak, ma még talán hiábavaló, de talán nem. Ugyancsak fontosnak tartják, hogy segítsék a határon túli magyar anyanyelvű iskolák támogatását, ezért rendszeresen küldenek könyvadományokat például az ungvári magyar középiskolának. Azok a programok, melyeket a könyvtárvezető, Buza Sándorné irányításával szerveznek, azt tükrözik, hogy az átlagközönség ízléséhez igazodva, s azt egyre igényesebbé téve állnak össze. A törzsközönség zömében közép- és időskorú, bár a rendezvényeken megfordulnak néha fiatalok is. Ők elsősorban a könyvtár középiskolás, ill. főiskolás, egyetemi hallgató olvasói közül kerülnek ki. A törzsolvasók között viszonylag kevés a diplomás értelmiségi, a látogatók többsége nyugdíjas és a környék középkorú dolgozó lakosa.

A könyvtár irodalmi délutánjait bizonyos tematika köré szervezte, irodalmi évfordulók, jelentős írók jubileumi megemlékezései minden évben szerepeltek a programban, de közülük is kiemelkedő volt a korán eltávozott Erki Edit irodalomtörténész sorozata, az úgynevezett „Irodalmi etyepetye”. Szubjektív előadói stílusban szólt egy-egy íróról, a kerület neves lakóiról, irodalmi pletykákról (hiszen e kerületben lakott a magyar irodalom színe-java), a beszélgetéseket művekkel, képekkel illusztrálta, s mindig bevonta hallgatóságát is. Szórakoztatva ismertette meg a közönséget környezete múltjával, szereplőivel, olykor műemlékeivel, kávéházaival. Ilyen előadásai voltak pl. 2000-ben „Házak és asszonyok” címmel Jókai Mórról, Molnár Ferencről szóló beszélgetései, vagy a 2004-ben „Költők és műzsák” című összeállítása Juhász Gyulára, Adyra, Vajda Jánosra emlékezve. Erki Edit halála után, szelleméhez híven rendezték meg a „Kávéház-sírató” c. zenés irodalmi délutánt, ahol Karinthy Frigyes, Molnár Ferenc, Heltai Jenő stb. műveiből adtak elő jeleneteket meghívott művészek. „Történelmi tánc” címmel zsidó kabarét mutattak be a 20. század első felének humoros írásaiból. Az eltűnőben lévő cigányzenének állítottak emléket Déki Lakatos Sándor prímás közreműködésével „Muzsikusmesék” címmel 2006-ban. Az írói jubileumok sorából kiemelkedik Balogh Emese Szabó Lőrinc-estje 2000-ben. 2001-ben Szerb Antal születésének 100 éves évfordulóját ünnepelték, és 2005-ben Galkó Balázs közreműködésével József Attilára emlékeztek. Utalva az előadások színhelyére „5–7-ig az 5–7-ben” irodalmi sorozatot indítottak, bemutatta ma élő írókat és műveiket. Ilyen volt pl. a Bächer Ivánnal való beszélgetés, ahol a prózaíró novellái mellett zongorajátékával is színesítette a bemutatkozást. 2006-ban a könyvhét alkalmából a Noran Kiadót mutatta be a kiadó igazgatója, Körössi P. József. 2005-ben a budapesti VIII. kerületi Józsefvárosnak testvérkerülete lett a bécsi Josefstadt, ez alkalomból meghívták Szászi Júliát, a Népszabadság tudósítóját, akinek akkoriban jelent meg könyve Bécsről. A rendezvényen részt vett az Osztrák Kulturális Központ egy munkatársa és a VIII. kerület önkormányzata is hivatalosan képviseltette magát. A könyvbemutatók és beszélgetések sorából kiemelkedett a Láng Júliával Afrikáról szóló könyvének ismertetése, és Papp János színésznek különféle vándorlásairól való színes élménybeszámolója, naplói alapján. E programok minden esetben interaktív, ismeretterjesztő előadások voltak. A törzsközönség hozzászólt, hogy kérdésekkel, közbeszólásokkal maga is irányítsa, előrevigye a beszélgetéseket, s ezzel szinte bővítette a tematikát.

A hagyományos előadási forma fellazult, és így az ismeretek befogadása is mélyebb lett. A közép- és idősebb korú, nem elsősorban szellemi foglalkozású hallgatóság számára ez azért is válhat fontossá, mert növelve szellemi aktivitásukat, más irányú tevékenységeikre is jó hatással lehet. A folyamat, amely ebben a közegben megindult, egyéb területeken is hasznossá válik. Felébresztett érdeklődésük szűkebb környezetükben is hathat. A könyvtári délutánok mellé szorosan felzárkózik az Ezredvég folyóirattal közösen szervezett „Vasas–Ezredvég Zenés Irodalmi Esték” sorozat, melynek mindenkori házigazdája Baranyi Ferenc Kossuth-díjas költő, aki immáron 16 éve vezeti ezt a programot, 2008-tól a Kőfaragó utcai művelődési házban. Ezzel a rendezvénnyel a nagy múltú Vasas Matiné hagyományát kívánták ápolni, melyeket egykor a szakszervezet 1936–1940 között rendezett, s amelyen a munkásság számára közvetítettek irodalmi és zenei értékeket. Az Ezredvég-estek rendkívül változatos témákból állnak össze, rendszeres zenei, énekes közreműködői a Magyar Állami Operaház magánénekesei (Marczis Demeter, Csavlek Etelka, Pánti Anna stb.) mellett a meghívottak között volt pl. Szabó Gyula, Pécsi Ildikó, Dunai Tamás, Papp János, de szerepelt a programban Illényi Katika és Payer András is. A zenés estek elsősorban zenei

évfordulókhoz kapcsolódtak, a Kodály-évforduló mellett a Puccini- és Mozart-évfordulót is megünnepezték. Az estek keretében mai költőket is bemutatnak, pl. Hámori István Pétert, akinek fotóalbuma is bemutatásra került. Ezek az estek zártabb formában szerveződtek mint a könyvtári délutánok beszélgetései. A hagyományos, sorban következő műsorszámokat Baranyi Ferenc összekötő szövege kapcsolja egybe a szóbeli ismeretterjesztés szándékával, miközben a komoly vagy szórakoztató versek és zeneszámok önmagukért beszélnek.

A Vasas–Ezredvég-estek közönsége csak részben tevődik össze a könyvtári délutánokéból. Nagyobb a látogatók száma, és heterogénebb összetétele is. A komolyzenei, az operett- és könnyűzenei estek hallgatói köre megszabottabb, s mivel a programok havonta követik egymást, sokan az érdeklődési körüktől távol eső műsorokra is elmennek. A rendezvények gazdája a Könyvtár Alapítvány, így beleszólásuk van a tematika összeállításába is, tehát a könyvtárvezetés egységes koncepció alapján gondolja az irodalmi és zenei műsorokat egyaránt, igyekezve mind magasabb igényt támasztani a színvonal meghatározásánál. A felnőttprogramok mellett olykor gyermekprogramokat is szerveznek, hisz a könyvtár remek gyermekirodalmi anyaggal rendelkezik. Ilyen volt pl. a reneszánsz év alkalmából összeállított „Itt járt Mátyás király” c. műsor óvodások részére, akik aktív résztvevői lettek az előadásnak. Az immár 10 éve koncepciózusan folyó közművelődési munkát 2008-ban újabb programmal kívánták bővíteni. A Szépművészeti Múzeum Közönségkapcsolatok Osztálya segítségével múzeumlátogató tárlatvezetést szerveztek, melyre első sorban az „5-7-ig” előadások törzsközönsége jelentkezett. E látogatással az irodalmi és zenei ismeretterjesztés mellé beemelték a művészettörténeti-múzeumi ismertetést is. Ez évi programjukban ezt tovább kívánják szélesíteni a természettudományos gyűjtemények irányába. (Idekívánczik, hogy márciusi délutáni vendégük Németh Lajos meteorológus, volt aki a klímaváltozásról beszélt.) A Magdolna utcai székház közelében több jelentős múzeum található, a Nemzeti Múzeum mellett a Természettudományi Múzeum, az Iparművészeti Múzeum, a Petőfi Irodalmi Múzeum is könnyen megközelíthető, és így a könyvtárlátogatók mellett lassan kialakulhat egy múzeumlátogató gárda is. Azokat, akik ezeket az épületeket eddig csak kívülről ismerték, kíváncsivá kell tenni, és belépésre kell buzdítani. A Vasas Központi Könyvtár Alapítvány 10 éves tevékenysége kiváló példája annak, hogy a rendszerváltást követő évek megváltozott viszonyai között, miként lehet valódi közművelést folytatni a csökkenő anyagi lehetőségek mellett is. Egy „szegény” lakosságú területben, egy igencsak hátrányos helyzetű lakókörnyezetben, alakítottak ki egyre igényesebb programokkal állandó olvasó és műsoralátogató közönséget, az ismeretterjesztés változatos eszközeivel. Úgy kínálják a szórakozási és tanulási lehetőséget, hogy az önkéntes érdeklődésre építenek, és közben ezt az érdeklődést egyre szélesebb körre tágitják.

### ***Felhasznált Irodalom:***

A Magyarországi Vas- és Fémmunkások Központi Szövetségének története (szerk. Demeter Józsefné--Szepesi Ferenc) Bp., 1990.

A Magyar Szociáldemokrácia Kézikönyve (szerk. Varga Lajos) Napvilág Kiadó, 1999.

A magyar felnőttoktatás története (szerk. Maróti Andor--Rubovszky Kálmán--Sári Mihály) Bp., 1998.

T. Kiss Tamás: Civilizációk -- kultúrák – közösségek, Szegedi Egyetemi Kiadó, Szeged, 2008.

Vasas Központi Könyvtár Alapítvány éves beszámolója 1999—2008 (kézirat)

*Máté Krisztina:*

## AZ AUTONÓM TANULÁS MEGNYILVÁNULÁSA A MÁTÉSZALKAI KISTÉRSÉG KULTURÁLIS ÉLETÉBEN

A magyarországi területfejlesztés egyik legkurrensebb témája napjainkban a kistérségek, vagyis az önkormányzati integrációk rendszere. A változó jogszabályi környezet az 1990. évi LXV. (önkormányzati) törvénnyel kezdődik, és a 2004. évi CVII. ,vagyis az ún. kistérségi törvénnyel zárul. A végső fogalom-meghatározás a 2004. évi LXXV. törvényben lelhető fel, mely így hangzik: „*A települések között létező funkcionális kapcsolatrendszer összesége alapján lehatárolható területfejlesztési-statisztikai egység.*” (PAP, 2007:10.) Számos megközelítésben találkozhatunk ebben a témában végzett kutatásokkal, főként területfejlesztési, turisztikai, szociális, oktatási stratégiákkal. A lakóhelyemül szolgáló mátészalkai kistérséget sikerült is ezen vizsgálatok segítségével megismernem, de ahhoz nem szolgáltak elegendő információt, hogy a térség kulturális életéről átfogó képet kapjak. A jelen tanulmány alapjául szolgáló kutatásom így erre összpontosul. Vizsgálódásom első célterülete a kistérség működését meghatározó dokumentum-együttes, amelyekből olyan háttér-információkat sikerült összegyűjteni, amelyek segítséget nyújtottak az ezt követő - vagyis az elemző munka második fázisának - empirikus kutatás eredményeinek több szempontú elemzéséhez. A kutatás céljaként a térség kulturális életének megismerése mellett megjelöltem azon törekvést, hogy a kapott információkkal egyfajta irányvonalat mutathassak a térség lakói, és elsősorban vezetői számára, hogy az igények találkozzanak az érdekekkel. Az említett dokumentumelemzés részletességétől most eltekintenek, így a mátészalkai kistérség bemutatásánál csakis a legfontosabb jellemzőket sorolnám.

A mátészalkai kistérség az Észak-Alföldi régión belül Szabolcs- Szatmár- Bereg megye déli, keleti részén található. Periférikus elhelyezkedéséből fakadóan a fővárostól legtávolabb eső térségek egyike. A mátészalkai kistérség 26 településsel rendelkezik, központja a 18 ezer főt számláló Mátészalka, amely a megye második legnagyobb városa. A mátészalkai kistérség, mint statisztikai egység területileg megegyezik a térségben létrehozott területfejlesztési társulással, vagyis a Szatmári Többcélú Kistérségi Társulással. A „Szatmár fővárosa”-ként emlegetett Mátészalka körül mintegy gyűrűszerűen helyezkednek el az egyes települések. (MEGAKOM, 2005: 15, 45, 47, BALCSÓK, 2003: 138.) A kistérség, területét és lakónépességét tekintve a harmadik helyet foglalja el a megyében. Földrajzi fekvése periférikus, ami hátrányos helyzetének elsődleges forrása. Az ország gazdasági vérkeringésébe való integrálódás nehézsége, a területi munkamegosztásba való bekapcsolódás akadozása, ill. a határmenti kapcsolatok elvesztése okaként elsőként ez a **centrum-periféria** viszony alakulása említhető. Kutatások nyomán a következő jellemzők sorakoztathatók fel az ország keleti határszélére, így az ide eső kistérségekre: megyeközpontok gyenge vonzása, munkanélküliség, fejletlen infrastruktúra, rossz elérhetőség, roma népesség magas aránya, ill. kedvezőtlen természeti adottságok. (BARANYI, 2004: 32-37)

Kutatásom második, egyben fő fázisa a mátészalkai kistérség lakosai körében végzett kérdőíves felmérés, és annak értékelő elemzése. Ezzel már megadtam vizsgálódásom *célterületét* is egyben, ami az említett kistérség 26 településének 18 éven felüli lakossága, így a kutatás, térdimenzióját tekintve regionális, azaz nem egy településre, hanem nagyobb térbeli egységre kiterjedő.



A kutatás *célja* egy teljes körű véleményfeltárás a kulturális szokásokról a térségben, a lakosság érdekeltté tétele kulturális környezetük alakításában, a kultúra iránti figyelmük felkeltése és a kívánt változásokat előidéző egyéni ötletek összegzése a lehetséges megoldások, perspektívák felállítása céljából.

A kutatás *időtartama* 2007 ősze, amikor kialakításra került a kérdőív, megterveztük a kutatás stratégiáját, felkészítettük a kérdezőbiztosokat stb. A tényleges lekérdezés időpontja: október 5-7, péntektől vasárnapig tartott. A választás oka abban áll, hogy ebben az időpontokban otthon jobban elérhetők a lakosok, és a háztartásokkal felvett kérdőíveknél ez meghatározó.

A *kérdőívezés résztvevői* a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Andragógia és Művelődéstudományok Tanszékének II. éves andragógus, és IV. éves művelődésszervező szakos hallgatói (összesen 33 fő) Dr. Juhász Erika főiskolai docens és doktorjelöltjei koordinálásával.

A *kérdőív* 13+1 kérdésből áll, amelyek egyaránt nyitott és zárt kérdések. A zárt kérdések elemzése lényegesen könnyebb, mivel azonban a kutatásom nem csak az egyes szokások gyakoriságára kíváncsi, hanem az egyén ötleteire, lényegében a véleményalkotásra, ezért jelen kérdőívben nagy hangsúlya van a nyitott kérdéseknek. (JUHÁSZ, 2003)

A mintát 19 település 18 éven felüli lakossága adja, a települések területi elhelyezkedése, és a kérdezőbiztosok száma indokolta ezt az eljárást, összesen 576 kérdőív került kitöltésre.

A kérdőívezésről a tapasztalatok alapján elmondható, hogy a megkérdezettek többsége készséggel válaszolt a kérdésekre, ritka volt az elzárkózást tanúsító magatartás, épp ellenkezőleg, a lakosok örültek, hogy az ő véleményük is számít, hogy egyáltalán meghallgatják őket.

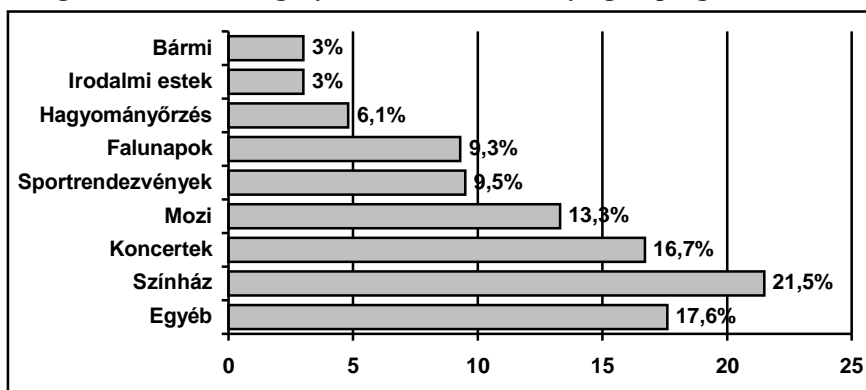
A háztartásonkénti lekérdezés során, az életkort, iskolai végzettséget tekintve, sikerült változatos adatokat gyűjteni, ami érdekessé tette az elemzést, így mivel az több szempont alapján történt, részletes bemutatásától jelen tanulmánynál most eltekintenek.

A kutatás során egy igen széles réteg megkérdezésére került sor, mind életkori, mind pedig iskolai végzettség kategóriájában. Ahogy a kistérség ún. hagyma alakú korfája is mutatja, zömmel 18-29 és 30-54 éves korosztályba tartoztak a válaszadók. Az iskolai végzettséget illetően vegyes eredmények születtek, bár minden harmadik válaszadó érettségivel rendelkezik (38,4%), ami egy kedvező érték, ha azt vesszük alapul, hogy a kistérség iskolai végzettségét tekintve elmarad az országos, és a megyei értéktől is.

A vizsgálat alapvető célja egy kulturális stratégia alapjainak a lerakása a kistérség számára, és a meglévő kulturális értékek megfelelő közvetítése a lakosság számára, és végül igényfelmérés. A kistérség színes kulturális értékekkel, programokkal rendelkezik, de ezek rendszerint csak településekre korlátozódnak le. A kutatás során arra következtettem, hogy a válaszadók nem értesülnek kellő időben ezekről, nincs megfelelő informáló, koordináló erő. Ez a probléma felmerül Beke Pál egy tanulmányában, mely az egykori járási rendszerekkel összehasonlítva a mai kistérségeket, megállapítja, hogy az amúgy is nehéz helyzetű települések szakemberhiánnyal küzdenek, és ez gyűrüzik tovább. A megoldás egy kistérségi szakmai fejlesztőmunka, amely képes lenne a fenn említetteket összehangolni, a meglévő hiányokat kiegyenlíteni, illetve a helybéli feltételek fejlesztését megtervezni és lebonyolítani. (BEKE, 2005)

A kutatási szempontok mellett viszont számos más megközelítésből lehet értékelni a kapott eredményeket. Kiindulva a lakosság részéről érkező programigényekből, elmondható, hogy a kistérség lakosai rendkívül tájékozottak.

### A megkérdezettek által igényelt kulturális tevékenységek, programok



Az igényelt programok színes skálája bizonyítja a kulturális élet fontosságát, de az ábra érdekessége most leginkább a 17 %-ot kitevő „Egyéb” kategória, amely azért mutat ekkora arányt, mert olyan sokféle igény elhangzott a lekérdezés során, hogy a kategorizálás nem alkotott volna nagy számarányokat. A változatos igények olvasásakor felmerül a kérdés: „Hol hallott már az adott témáról, programról a válaszadó? Mennyire tájékozott arról?” Ennek megválaszolására elsőként elemzés alá vontam az olvasási, rádióhallgatási, tévévezési gyakoriságot mutató adatsorokat. A tévévezők száma (82%) sajnos magas, de elmondható, hogy országosan sokan töltik passzívan a szabadidejüket. Megnyugtató eredmény azonban, hogy a válaszolók **63%-a** tölti szabadidejét **olvasással**, így már érthető a tájékozottság. Sajnos ez az eredmény viszont nem egyenesen arányos a könyvtár-látogatási mutatóval, mely szerint az említett közművelődési színteret a megkérdezetteknek közel a **60%-a** soha **nem látogatja**. Ne feledjük el azonban az írott média és az Internet nyújtotta információs csatornákat. Az egyén főként ezeken keresztül értesül számos új, érdeklődésének megfelelő információról. Az egyéb kategóriában főként előadások iránt van igény, most ezeket kibontva részletezném. A kistérség lakói történelmi múltjukból fakadóan, szatmári emberként főként a mezőgazdaságból éltek, és néhányan még ma is ebből próbálnak megélni, ezért több esetben felmerült a különböző mezőgazdasági témájú előadások iránti érdeklődés. A válaszadók közül többen úgy vélték, hogy a vidéki ember nem minden esetben jut el nagyobb fórumokra, és valljuk be, az idősebb korosztály nem gyakorlott felhasználója a világhálónak. Bár vannak különféle szaklapok, de az egyes kutatási eredmények, újabb eljárások, módszerek elsajátításához nem minden esetben elegendők. Ebben a témában többeknél felmerült nemcsak az előadás, hanem mezőgazdasági bemutatók, egyfajta expo jelleggel történő szervezése. A tudományos előadások iránti igény több témában is felmerült, főként gyógyászati területen, ezen belül is fokozottabb volt az érdeklődés az ún. életmód-tanácsadás iránt. Jelenben felkapott téma az egészséges életmód, ételtvitel, erről akarva-akaratlanul értesül az ember, tanulási szándék nélkül ragad valami információ ebben a témában akár internetről, akár médian keresztül. A megkérdezett lakosok egy része szívesen ellátogatna ilyen jellegű előadásokra, sőt akár egészségnapokra, ahol orvosok, természetgyógyászok ismeretterjesztő bemutatóin keresztül tanulhatnának. Bár ezt a szót, hogy tanulni, nem használta egy válaszadó sem, de a szándék mindenképp ez volt.

De hogy a kultúrától ne térjek el, ezen a területen is van tanulási kedv, mutatja ezt az irodalmi programok iránti igények 3%-ot jelentő aránya. Számos válaszadó szívesebben

ismerné meg a költészetet felolvasó estek keretében, vagy szívesen venne részt olvasóköri körökön, hogy az általa elolvasott művet más megvilágításból is megismerhesse. A hagyományörzés felé való orientálás (6%) pozitív előremutató, mivel a szatmári ember legnagyobb értéke a kultúrája. Egyre több civil szervezet alakult már a térségben hagyományörző céllal, és egyre több az ilyen rendezvényeket befogadó, látogató lakos száma. A 6%-ot jelentő válaszolók szívesen megismerkednének lakóhelyük történelmével tárlatok, kiállítások, táncházak, helytörténeti ismertető előadások keretében.

A megkérdezettek 60%-a 30 és 54 év közötti korosztályhoz tartozik, ez úgy vélem az ábra értékeiből, és a leírtakból is kitűnik. Erre a korosztályra jellemző talán a leginkább a tanulás autonóm jellege. 30 éves korára zömmel mindenki befejezi iskolai keretek között folytatott tanulmányait, esetleg bizonyos keretek között továbbképzéseken, tanfolyamokon vesz részt az egyén, de főként munkahelyi előrelépés, netán annak megtartása végett. Bár ez az a korosztály, amely kevesebb idővel rendelkezik, de azt is igyekszik tartalmasan, tanulással tölteni, bővíteni ezzel is ismeretei tárházát. Ami külön pozitívum, hogy a tárgyalt korosztályban választ adók 67%-a középfokú végzettségű, közel fele-fele arányban szakmunkás és érettségi bizonyítvánnyal. A megkérdezettek legnagyobb százaléka sajnos nem civil szervezeti tag, de az a kevés civiltag is főként az említett életkori kategóriába tartozik (20%). A fiatalok (18-29 év) aktivitását méltatni azért nem lenne helyes, mivel ez az életkori szakasz a tanulmányok folytatása végett nem a térséghez köti őket. Ahhoz, hogy a diákok elteljével visszatérjenek, elsősorban munkahelyteremtésre lenne szükség, de emellett fontos a kulturális tőke megalapozása, és lerakása is, hogy tudásukat saját térségükben kamatoztassák.

Ehhez azonban elsőként meg kell változtatni a lakosok felfogását az egyes intézmények működését illetően, mivel sajnálatos módon jelenleg nagyon sokan vélik úgy, hogy a kultúra ápolása csakis az önkormányzatok feladatkörébe tartozik. Nem véletlen ez a tévhit, mivel sok településen nem működik művelődési ház, könyvtár, bár a civil szervezetek már jelen vannak, de munkájukat sokan nem ismerik, és sok helyütt a civil egyesületek is kevésnek bizonyulnak kellő kapcsolat nélkül. Egy 2006-os felmérés szerint a mátészalkai kistérségben a közművelődési intézmények száma megegyezik a települések számával, vagyis 26, ebből a vizsgálat során kiemelték hetet, azokat, amelyek nem aktívak. Vagyis ezeken a településeken az évi egy falunapot leszámítva más rendezvényre nem kerül sor. (ANGYAL, 2006: 78)

A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a kistérségben számos kérdés vár megoldásra, amelyhez elsősorban a zavartalan információáramlásra lenne szükség az érdekek és az igények között. A kérdőívek elemzése során keletkezett adatsorok segítik a felmerülő problémák konkretizálását, azok kezelésére irányuló megoldások megfogalmazását, és előrevetítik egy újabb kutatás kereteit is.

### ***Felhasznált Irodalom:***

- ANGYAL, László (szerk.) (2006): Régió- kistérség- közművelődés. Debrecen, Kölcsey Ferenc Megyei Közművelődési Tanácsadó és Szolgáltató Intézete
- BALCSÓK, István (2003): „Szatmár fővárosa” és környezete. In: Szabolcs-Szatmár-BeregSzemle, 2. szám, 138-152. p
- BARANYI, Béla (2004): A határmentiség dimenziói. Magyarország észleleti államhatárai. Budapest-Pécs, Dialóg Campus Kiadó

BEKE, Pál (2005): Kistáj, kistérség, közművelődés. In: Zempléni Múzsza, 1. szám, 5-17. p.

JUHÁSZ, Erika (2003): A román közművelődésért, avagy a Hajdú-Bihar megyei román nemzetiségek által lakott települések szociológiai felmérése, különös tekintettel Körösszegapáti településre egy román közművelődési központ kialakítása céljából.

Debrecen, Kölcsey Ferenc Megyei Közművelődési Tanácsadó és Szolgáltató Intézete

MEGAKOM Stratégiai Tanácsadó Iroda (2005): A mátészalkai kistérség átfogó területfejlesztési stratégiája és programja. Konceptió. Mátészalka, MEGAKOM

PAP, Norbert (2007): Kistérségfejlesztés. A kistérségfejlesztés elmélete és gyakorlata Magyarországon a rendszerváltás után. [Terület- és településfejlesztési szakkönyvek 4. kötet] Pécs, Pécsi Direkt Kft. Alexandra Kiadója.

*Nagy Sándor:*

## A TANULÁS ÉS A MŰVELŐDÉS VISZONYA

A tanulás, a művelődés az egyének és közösségeik életének alapvető jelenségei közé tartozik. Megnyilvánulásaiak végigkísérik életüket, ott vannak mindennapjaikban. Mélyebb megértésükhöz azonban nem elegendőek a velük kapcsolatos tapasztalataink és élményeink, hanem problémáink szakszerű megválaszolásához a különböző pszichológiai, pedagógiai, andragógiai, szociológiai és művelődéstudományok segítsége is szükséges. Öröndetes, hogy az utóbbi években dinamikusán gyarapodott a tanulás kérdéseivel, a felnőttkori tanulás sajátosságaival, a felnőttképzéssel valamint a kultúra, a művelődés problémáinak elemzésével foglalkozó kutatások és publikációk száma. A tanulás és a művelődés kapcsolata, azonosságai és különbségeik bemutatása azonban nem kap megfelelő figyelmet az elméleti munkában. Ezért fontosnak tartom, hogy a tanulást és a művelődést napjainkban érő kihívások tükrében felhívjam a figyelmet összefüggéseikre és rámutassak viszonyuk alaposabb tisztázásának szükségességére.

Mindkét fogalom sokféle, változatos tevékenységet foglal magába, s mindkettővel kapcsolatban találkozhatunk terminológiai problémákkal a fogalmak összetettsége, körülhatárolatlansága, a széles körben, egységesen elfogadott definíciójuk hiánya miatt.

Mind a tanulás, mind a művelődés esetében gyakoriak az egymástól eltérő értelmezések (például szűk és tág felfogásuk), a pontatlan szóhasználat. Ezen túl a hagyományos és korszerű értelmezésük különbségeinek tisztázására irányuló igény is indokoltá teszi alaposabb vizsgálatukat.

A tanulás köznap értelemben magába foglalja az elsajátítás valamennyi formáját, minden folyamatot vagy tevékenységet, amely valami olyannak a tudását, teljesítését eredményezi, amit azelőtt nem tudtak, nem voltak képesek teljesíteni.

Pszichológiai értelemben a tanulás olyan tartós és adaptív változás a tevékenységben, a viselkedésben vagy a tudásban, amely gyakorlás (például tananyag ismétlése) révén jön létre. A tanulás a változások előfeltétele és következménye is! Persze a változás általában nem egyetlen tevékenység – a tanulás – hanem ezen túl még számos más tevékenység hatására, ezek eredőjeként jön létre.

A Pedagógiai Lexikon szerint: „tanulás:

- I.      Pszichológiai értelmezése: az információs, illetve készség különböző típusainak elsajátítása. A tanulás fogalma a hétköznapi szemléletben s részben a klasszikus pedagógiában is összekapcsolódik a tudatos, akaratilag erőfeszítéssel (például egy vers tanulása többszöri ismételtetés, visszamondás útján), ám a pszichológiában ennél általánosabb a fogalom értelme. A tanulás az emlékezeti rögzítés bármely formája: az élmények és szóbeli anyag megtartása a tudatos, explicit emlékezetben, s a mozgási készségek vagy különféle helyzetekre való érzelmi reakciók rögzítése az implicit emlékezetben. „(478-479.o.)
- II.     Pedagógiai értelmezése: 1. a pedagógia számára alapvető jelentőségű fogalom az egyes ember tanulási folyamataival kapcsolódik. Az ember, az emberi személyiség mint szintén sajátos struktúrával rendelkező komponensrendszer azonban nem csupán a pedagógia, hanem más diszciplínák, főként a pszichológia vizsgálatainak tárgya. A pedagógia számára tehát a tanulási

folyamatok vizsgálatában a pszichológiai ismeretrendszer a kiindulópont.  
„(482.o.)

- III. Az oktatási gyakorlatban: a tanulónak motiváció hatására végzett, egyénileg különböző erőfeszítést igénylő tudatos, alkalmoszerű vagy tervszerű, folyamatos tevékenysége. Ennek során az iskolákban feladott vagy saját maga által választott tananyagot elsajátítja reprodukív vagy produktív felidézés, ismétlés, gyakorlás, emlékezetbe vésés, feladatok megoldása, az ismeretek analóg és önálló alkalmazása, megértése, az összefüggések feltárása során. A tanulással gyarapodnak a tanuló ismeretei, elsajátít jártasságokat készségeket, kialakulnak és fejlődnek képességei és formálódik a magatartása. „(483.o.)

A Felnőttoktatási – és képzési Lexikon szerint:

„tanulás: általános értelemben minden olyan tevékenység, amely az élőlényt tökéletesebb, differenciáltabb alkalmazkodásra teszi képessé. Nem csak az ember sajátja. Az emberi tanulás eredményeképpen a személyiség élményvilága kiszélesedik, új ismereteket, viselkedéseket, mozgásokat sajátít el, teljesítménye minőségben, mennyiségben javul. A személyiség fejlődését az életkorral járó éressel összefonódó tanulás irányítja, új és más sajátosságokkal gazdagítja, s lehetővé teszi a szűkebb és tágabb társadalmi környezetébe való beilleszkedését, szocializálódása feltételeként és folyamatként is meg szokták határozni. A tanulás olyan tevékenység, mely a személyiség egészét működésben tartja és a személyiség egészére hat, bárha konkrét lefolyása esetenként más és más területére összpontosít. A tanulás a személyiség egész életén át tartó tevékenysége. „(525.o.)

A „felnőttkori tanulás: a pszichológia egyik legkomplexebb jelenségének, a tanulásnak sajátos felnőtt(élet)kori, társadalmi-történeti, szociológiai, pszichológiai, művelődési körülmények közötti megvalósulása. Tartalma a felnőtt személyiség fejlődése, gazdagodása, differenciálódása, új ismeretek képességek, cselekvési módok, pszichikus sajátosságok öntevékeny elsajátítása révén. „(170.o.)

A pedagógiában tehát a tanulás az egyik legalapvetőbb fogalom az oktatás és a nevelés mellett. A pedagógiai tudományok szerint a tanulás általában ismeretszerzést, a jártasságok, készségek kialakítását és képesség fejlesztését, valamint pozitív irányú változtatást, értékesebbé, nemesebbé válást, javulást jelent.

A fentieket esetenként kiegészítik azzal, hogy a tanulás adatok, szövegek továbbá egy fejlettebb megismerés, - gondolkodás – szemléletmód és ítélőképesség elsajátítása, meghatározott érzelmi és akarati tulajdonságok fejlesztése, valamint a magatartás tanulás is. A tanulási folyamatban igyekszik elérni pedagógiai céljait a tanár, a tanuló pedig elsajátítja a számára előírt ismereteket, készségeket. Ma már a tanulás több kell, hogy legyen, mint a mások (például a szakemberek) által feldolgozott, a tanárok által elmondott, s a tananyagban leírt ismeretek elsajátítása! A tanulás olyan sajátos tevékenység, amelyet előre meghatározott céllal, jól körülhatárolt tananyaggal kapcsolatban többnyire szándékosan folytatnak, s a amelynek eredményeként a bevésett és az emlékezetben megtartott ismeretanyag különböző helyzetekben felidézhető, alkalmazható.

A művelődés fogalma rokon a tanulás fogalmával. Első megközelítésben (Magyar Értelmező Kéziszótár 980.o.) a művelődés az a tevékenység vagy folyamat, amikor valaki műveli, képezi magát, s gyarapítja műveltségét. Egy másik értelmezésben a művelődés új információk, ismeretek, készségek és a kulturális javak, szolgáltatások (például művészeti valamint tudományos alkotások) elsajátítása. A művelődés

eredménye a műveltség, az az elért szint vagy állapot, amelyik megmutatja, hogy az egyén és a közösség mit sajátított el a rendelkezésére álló kulturális örökségből és kulturális javakból.

A Felnőttoktatási – és Képzési Lexikon szerint:

„művelődés: első megközelítésben azoknak az intellektuális folyamatoknak a sorozata, amelyek a műveltség elsajátítására irányulnak. De a művelődés mindig több is ennél: az egyén (és hasonlóképpen a csoportok) mindig kölcsönviszonyba lépnek a műveltségi tartalmakkal, magukhoz hasonítják, átértelmezik (gazdagítják vagy egyszerűsítik.) A művelődés nem egyszerűen valamilyen műveltség „felvétele”, pusztán „bevitele” a személyiségbe (a kis- vagy nagycsoportba), hanem találkozás. A művelődés napjainkra jellemző dinamizálódása szorosan összefügg a művelődési források, közvetítőeszközök alakulástörténetével. „(375.o.)

A különböző tanulás és művelődés definíciók tanulmányozása azt igazolja, hogy egymáshoz való viszonyuk, és egymással való kapcsolatuk nem kap helyet definícióik megfogalmazásában. Mindkettő művelődési és nevelési szándékú folyamat, mindkettőbe beletartozik az ismeretek közvetítése és gyarapítása, a képességek fejlesztése, a készségek és jártasságok tökéletesítése, a tudás gazdagítása. Mind a tanulásnak, mind a művelődésnek megvan a maga sajátos cél, eszköz és intézményrendszere, de ugyanakkor számos közös pontjuk, feladatuk is van. Tehát kölcsönösen összefüggenek, kiegészítik és feltételezik egymást, egymásra utaltak, kölcsönösen hatnak egymásra. Például a színvonalas oktatás, az eredményes tanulás motiválhatja a rendeskorú vagy a felnőtt tanulót továbbtanulásra, önművelésre, érdeklődésének kiterjesztésére, kulturális aktivitásának növelésére. A fentiek alapján szerintem egyenrangú, sok vonatkozásban egymást átfedő és szinonim jelentésű fogalmakról van szó. S bár gyakran együtt használják, alkalmazzák őket (például Csoma Gyula: A művelődés pragmatikus útja. Új Pedagógiai Szemle 1998.1.sz.), de egymással mégsem felcserélhetők! Mindkettő a személyiséget gazdagító sajátos művelő, nevelő szellemi tevékenység. A művelődés azonban átfogóbb, kevésbé kötött, sok benne a spontán elem, sokkal inkább az egyén igényeire és önkéntességére épülő tevékenység, mint a tanulás. A tanulás szűkebb, benne nagyobb hangsúlyt kap egy bizonyos körülhatárolt ismeretanyag, s több benne a kötöttség. Gyakori, hogy a tanulást csupán a formális tanulásra, az iskolarendszerű képzésre szűkítik, pedig a formális tanulásnak a folytatása, kiegészítése a nem formális és az informális tanulás, s a tanulás e három formája együtt szolgálhatja igazán hatékonyan az egyén és a társadalom érdekeit. A tanulásból léphetünk tovább a tágabb horizontú művelődés felé. A másik oldalról viszont el kell ismernünk, hogy a művelődés lényegéhez, minden formájához hozzátartozik valamilyen tanulás és a tanulás fogalmának, formáinak érvényességét kiterjesztik a kultúrák közvetítése és a műveltségátadás formáira is. (Például az informális tanulás, az önálló tanulás megnyilvánulásaira.) Célszerű tehát az oktatási intézményekben folytatott és az iskola utáni tevékenységeinkben is megkülönböztetni a tanulást és a művelődést (illetve formáikat) még ha éles határvonalat nem is lehet közöttük húzni. A felnőttek körében a nem formális és az informális tanulás inkább a művelődés fogalma alá tartozik.

Az iskoláskor előtt a gyerekek fő tevékenységi formája a játék, az iskoláskorban a tanulás, a felnőttkorban a munka. A művelődés a maga életkorhoz kötődő sajátos formáival mindhárom életszakaszban jelen van, bár sok tényezőtől függően eltérő mértékben.

Az iskolarendszerű tanulás:

- nem olyan vonzó, mint a játék és különösen az alkotó munka, s nincs annyi pozitív sajátossága mint ezeknek,
- nem közvetlen érdeklődésre épül, mint a játék,
- nem magáért a tanulói tevékenységért folytatják, hanem annak valamilyen remélt, elvárt, megkívánt későbbi hatásáért,
- nincs konkrétan megfogható közvetlen eredménye mint a munkának,
- többnyire „külső kényszer” (például szülők, környezet) ösztönöz tanulásra, kevésbé a tanuló belső indítékai.

A tanulást és a művelődést azonban nemcsak a játéktól és a munkától, hanem a szórakozástól is meg kell különböztetni!

Ma már evidencia, hogy a műveltség megszerzése nem korlátozódhat a gyermek és ifjúkorra és kialakítása, fejlesztése nemcsak az iskola feladata, hanem az egész kultúráközvetítő intézményrendszeré. Az élethez, s a munkához szükséges tudás, műveltség elsajátítása és folyamatos korszerűsítése megköveteli, hogy a fiatalok, s a felnőttek ne zárják le a tanulást az iskolarendszerű oktatással illetve a formális tanulóval, hanem folytassák azt az iskolán kívüli művelődési és önművelési formákban, a nem formális vagy az informális tanulás keretében.

Ma már azt is széles körben elismerik, hogy az iskolából kikerülő fiatalok nincsenek, s nem is lehetnek birtokában mindannak a tudásnak, műveltségnek, amelyre szükségük lenne ahhoz, hogy életproblémáikat, munka és egyéb feladataikat megoldják, s kiválasszák, jól kihasználják a szükségleteiknek megfelelő művelődési lehetőségeket. Az iskolai oktatás, nevelés feladata a tanulás továbbfolytatásának és a művelődésnek a megalapozása, a korszerű műveltség fejlesztéséhez szükséges önálló, alkotó jellegű és kritikus gondolkodásra nevelés.

Sajnos az iskolarendszerű oktatás, tanulás még napjainkban is túlzottan ismeretközpontú, amely az enciklopédikus műveltségfelfogás jegyében minél több (főként lexikális) ismeret elsajátítását szorgalmazza, s nem fordít megfelelő figyelmet a készségek, képességek, jártasságok intenzívebb fejlesztésére. Az iskola azonban azért is elmarasztalható:

- ha nem alakítja ki a tanulóknak a művelődés, az önművelés igényét,
- ha a tanulás befejezettségének érzetét kelti, mintha iskolán kívüli és túli tanulás, művelődés nem is létezne,
- ha kitermeli a tudással, a kultúrával szemben ellenséges vagy közömbös magatartást egyes tanulóknak, akik az iskola elvégzése utáni életükből száműzik a művelődés, az önművelés iránti hajlamot, érdeklődést

Az iskolának többet kellene tennie azért, hogy megtanítsa tanulni, kialakítsa az emberekben az összefüggésekben látás, az ismeretek rendszerezésének, valamint az önálló tanulásnak, művelődésnek a képességét. Ehhez mindenképp *sokoldalúan művelt tanárok szükségesek*, mert sokoldalúan művelt embereket egyoldalúan kiképzett tanárokkal nem képezhünk.

*A művelődés és a felnőttkori élet, tevékenység között összefüggés van.* A műveltség ugyanis csak felnőttkorban tud igazán kiteljesedni, mert meghatározó szerepet játszanak benne a felnőttekkel kapcsolatos olyan tényezők, mint például a munka kulturáltsága, az emberi kapcsolatok fejlettsége, a közéleti-politikai érdeklődés és aktivitás, a családi élet szervezésének és az önfejlesztésnek a képessége. A gyermek és ifjúkor még nem



alkalmas arra, hogy a tanultakat műveltséggé alakítsa. Ehhez a felnőtt sajátosságai és tapasztalatai szükségesek.

*Meg kell változnia a tanulói magatartásnak is.* A tanulás hagyományos felfogása alapján sokan csak a tananyag és a tanári magyarázat visszaadására törekednek, s lemondanak önálló egyéni véleményük kifejtéséről. (Magolás!) E passzív, reprodukáló jellegű tanulói magatartás a definíciók megtanulására, az emlékezet fejlesztésére és működtetésére koncentrál.

A tekintélyvel alapuló oktatásban a tanulást a szaktekintélyek által megfogalmazott végleges igazságok átvételének tekintették, amelynek során a „laikus” tanuló önálló gondolkodása felesleges. E reprodukív tanulás helyébe a produktív tanulásnak (a tanár központú oktatás helyébe pedig a tanuló központú tanításnak) kell lépnie, amelyet jellemez:

- a tananyag önálló gondolatokkal kísért kreatív feldolgozása,
- a szakemberek által vallott álláspontok ismerete,
- az egyéni következtetések bátorsága,
- az elsajátított ismeretek, készségek alkalmazására törekvés és
- az új információk, ismeretek iránti érdeklődés, nyitottság.

Összefoglalva mondanivalóm lényegét, úgy gondolom, hogy *a tanulás és a művelődés teljes személyiségünk alakítása, formálása*, függetlenül attól, hogy részt veszünk e valamilyen szervezett képzésben, művelődési formán vagy önállóan építjük be tevékenységünkbe, magatartásunkba, szemléletünkbe az új tudás és műveltségelemeket. A művelődés és a műveltség korszerű felfogása és az egész életen át tartó tanulás koncepciója tartalmazza azokat a követelményeket (például: kulcskompetenciák), amelyeket a világ és a magyar társadalom változásai állítanak napjainkban a tanulásunk, művelődésünk elé.

### ***Felhasznált irodalom:***

Csoma Gyula: A művelődés pragmatikus útja. Új Pedagógiai Szemle, 1998. 1.szám  
Felnőttoktatási és -képzési lexikon. OKI Kiadó Bp., 2002. 170, 375, 525.o.  
Magyar Értelmező Kéziszótár. Akadémiai Kiadó 1972. 980.o.  
Maróti Andor: Gondolatok a kultúráról, a műveltségről, a közművelődésről. Trefort Kiadó, 2007.  
Pedagógiai lexikon III. kötet. Keraban Kiadó 1997. 478-479., 482-483.o.

*Németh János:*

## GONDOLATOK A KULTÚRAKÖZVETÍTÉS - KÖZMŰVELŐDÉS SZAKMAI AZONOSSÁGÁNAK KÉRDÉSEIHEZ

*A kulturális funkciók az emberben, a közösségekben és a társadalomban*

*Kultúra és társadalom* viszonyában a társadalmi intézmények viszonylagos állandósággal jellemezhetőek, míg a kultúra olyan aspektusnak, sajátosságnak tekinthető, amely a társadalmi intézmények működésének, megjelenésének *hogyanját* befolyásolja. A lényeg a kapcsolat létrejöttének tartalmában és módjában van: a kultúra megjelenésének, a társadalmi intézményekhez kötődésének folyamatában.

A tudományos közvélemény e kötődésre a huszadik század végéig a klasszikus *kultur-antropológiai* magyarázatot tartotta érvényesnek. Ez a felfogás a társadalomra jellemző kulturális sajátosságokat a változatos szükségletekre létrejövő társadalmi intézményesülésre kialakított kulturális reflexiókkal magyarázta.

E felfogásban a kultúra az adott társadalmi alrendszer (intézmény) működésének mintegy „éjjeli őre” volt, vagyis tulajdonképpen „örkődött” a társadalmi intézmények működésének *hogyanját* illetően. A *kultúra* jelenlétével mintegy arra „vigyázott”, hogy az elkülönüléshez, az *azonossághoz* és a *mássághoz* szükséges sajátos *kulturális eszközrendszer hatása* nyilvánvaló legyen a társadalmak működésében.

Ebben a szerepkörben, a kultúrának a társadalommal és a társadalom alkotóelemeivel létrejövő viszonyában alakult ki és erősödött fel a társadalmi változások részeként a kultúra funkcionális hatásmechanizmusa (Tenbruck 1989: 254). Vagyis a kérdés már nem az, hogy bizonyos állandó társadalmi intézmények milyen kulturális modalitással működnek. Sokkal inkább az, hogy a kultúra az egyén és közösségek mely mentális és pszichikai kódjait befolyásolja attitűd meghatározó módon, és hogyan hat ezekre bizonyos állandósággal, kulturális funkcionalitással, a társadalmi intézményeket és az együttélést maradandóan befolyásolva.

**A kultúra hatása a társadalomra funkcionális jelleggel** valósul meg. A funkcionalitás kérdéskörének interpretálása tudományosan erősen differenciált (Lenclud, G. 1994:77, Staubmann 2004:160). Ezúttal a funkcionális jelleget, mintegy folyamatosan megvalósuló *hozzájárulásként* (Radcliffe Brown 1982:250-253) illetve *viszonyként* (Durkheim 1982) értelmezzük. E folyamatban a kultúra, a kulturális funkciók egyénre és közösségekre gyakorolt hatásmechanizmusával, *hozzájárul* a társadalom egészének rendezett működéséhez és *viszonyul* a társadalom intézményeihez.

Hagyományosan ugyanis a kultúrának (kultúráknak) eszköztára van: tapasztalatok, normák, értékek, célok, praxis, intézmények és it. (White, L. 1989:221-225). Ezek, találó megfogalmazás szerint, különféle konfigurációk szerint rendeződnek eltérő mátrixokba a kultúra fogalmi meghatározásaiban (Kozma 2001:61). A kultúra eszköztára csak következményében, az egyénbe, a közösségekbe, végső soron a társadalomba való beépülés (belénevelődés, beágyazódás) során hat bizonyos funkcionális jelleggel (*hozzájárulással*).

A kulturális funkciók, mint az életműködést, az egyén attitűdjét átfogóan befolyásoló bizalom, identitás, tájékozódás, viszonyulás és alkalmazkodás, a kultúra és társadalom közötti transzmissziós szerepkörben ennek a hozzájárulásnak és viszonyulásnak a megvalósítói. Mintegy transzmitter anyagként (Bárdos 1999, Linke 2005) vezérlik a

kultúra eszközállományát működésbe hozó folyamatot, az egyénbe, a közösségekbe beágyazódva, általuk gyakorolva hatást a társadalmak működésére. Ebben a folyamatban a kulturális funkciók az emberi, közösségi pszichikum és mentalitás részeivé válnak, és a továbbiakban leginkább a pszichológia és a neveléstudomány kutatásainak tudományos tárgyát képezve kínálnak kimeríthetetlenül gazdag kutatási anyagot (Hallowel 1962, Kozma 2001, Segal et al. 2006).

A kulturális funkciók dinamikusak. Egyrészt beépülnek az egyénbe, ugyanakkor az egyén részeként, belőle kifelé is hatnak. Ezek a mozgásirányok szakadatlanul egybefonódnak, jórészt csak az elemzés során elkülöníthetők. Az egyénben és a közösségekben viszonylag azonos mintázattal jelenlévő és ható kulturális funkciók biztosítják a kultúra eszköztárának és a társadalom intézményeinek statikus állapota közötti dinamikus viszonyt. Ez a magyarázata a kultúra eszköztára és a kulturális funkció közötti különbségtetésnek a társadalom egésze működésének megértése szempontjából. Disszertációnkban a kulturális funkciókat vizsgáljuk részletesen, a társadalom működésének kulturális aspektusát (hozzájárulását) megvalósító, dinamikus viszonyrendszerként.

**A kulturális funkciók** az egyén és közösségek társadalmi működését szabályozó olyan transzmitter modulok, amelyek az emberre, közösségekre jellemző és elsődlegesen kulturális befolyásolási övezetbe tartozó pszichikai és mentális kódokat közvetítik és tárolják (Allport 1997:186-194, Cole, M.-Cole, S. R. 2006, Schiller 1960:202-206, Tenbruck 1989).

Ezek a kódok a kultúraelsajátítás (nevelés-szocializáció) különböző szintjén rögzülnek (Allport 1997:91, Erikson 1968, Mead 1962), és leginkább az eltérő kulturális környezetben aktivizálódnak, a viselkedést messzemenőig szabályozóan (Boas 1975:103-104). Bizonyos *kulturálisan kondicionált szervomechanizmusokat* működtetve, rendezett körülmények között olajozottá teszik az egyén és közösségek életét (Hall, T. Edward 1987:28). Eltérő kulturális hatással érintkezve pedig speciális immunrendszerként vannak jelen az egyén és közösségek mindennapjaiban. A kulturális funkciók e szerepkörükben az egész életen át tartó tanulás folyamatában messzemenően alakíthatók, kezelhetők és formálhatók. Minthogy a szimbiózis másik tartományát vizsgálva megállapítható, hogy az egyéni életmenetek eltérő fázisaiban más-más kulturális funkció kerül domináns funkcióba.

Az elmúlt évek egyelőre még esetleges kutatásai bizonyítják, hogy a kulturális funkciók jól működő vezérlése szükséges az eltérő kultúrák által reprezentált társadalmak (Huntington 1993) kiegyensúlyozott egymás mellett éléséhez (Fukuyama 2002, Tompenaars-Hanpden-Turner 2002). Megfordítva ezt az állítást, az is jól ismert tény, hogy az egyének, a csoportok és a társadalmak közötti kulturális (civilizációs) konfliktusokat elsősorban krónikus bizalomhiányként, identitásválságként, tájékozódási és viszonyulási elbizonytalanodásként, végső soron az alkalmazkodási képesség teljes leépüléseként értelmezhetjük (Fukuyama 2000, Lasch 1996).

Ezeknek a kulturális funkcióknak a feltárása – mint **a bizalom, az identitás, a tájékozódás, a viszonyulás és az alkalmazkodás** –, a civilizációs paradigma váltás kezdete óta folyamatos. A kulturális funkciók kutatása és a részterületenként született szakirodalom napjainkban már szinte feldolgozhatatlan. E funkciók sajátos konfigurációi is említésre kerültek az utóbbi években, különösen a kulturális összehasonlító pszichológia tudományterületén (Yamaguchi 2006, Nguyen Luu Lan Anh - Fülöp 2006:409-481).

Egységes rendszerbe történő bemutatásuk azonban még nem történt meg.

A kulturális funkciók modellezésével, transzmissziós szerepük kiemelésével, kísérletet teszünk a kultúra társadalmi intézményekre gyakorolt hatásának a bemutatására. A kulturális funkciók egymásra épülő rendszeréhez esetenként társítjuk a közművelődés tevékenységeinek változatos hátterét. Úgy, mint az egyénben, a közösségekben és a társadalomban működő kulturális funkciók érvényre jutását elősegítő szakma gyakorlati terepét. Nyilvánvalóvá téve így a kultúraközvetítő szakszerűség megújuló önazonosságából következő hivatását.

**A bizalom** kulturális funkciója különösen a társadalmi tőke termelése folyamatában, az együttélés és a kiegyensúlyozott személyiség fejlődés szempontjából meghatározó (Fukuyama 1997:25, 2000). A bizalom kialakulása rendkívül hosszú folyamat. Jószerével az *első szükséges feltétel* a személyiség kialakulásához, kiegyensúlyozott fejlődéséhez (Allport 1997:93), vagy akár a közösségi együttműködéshez. A bizalom kulturális funkciója meghatározza az egyénben és a közösségben az együttélés hogyanját. A magas bizalomszintű társadalmak gazdasági többlet teljesítménye ma már a közgazdasági és politikai elemzők számára is elfogadott tény (Fukuyama: 1997). A másik oldalt vizsgálva az is megállapítható, hogy az előítélet, a mássággal kapcsolatos fenntartások, a beilleszkedési zavarok, mind-mind a bizalom kifejlesztésének kulturális alapfunkciójával kapcsolatos társadalmi, társas lélektani, szocializációs problémák. A bizalom kulturális funkciójának pszichikai és mentális összetevői jórészt az informális és nonformális tanulás családi szocializációs övezetébe tartozó tudástartalmakból tevődnek össze, a személyiség kialakulásának legkorábbi időszakában (Cole, M.-Cole, S. R. 2006, Erikson 1968).

A közművelődés szakszerűségének gyakorlata gazdag repertoárral biztosítja a bizalommal kapcsolatos kulturális funkció működését, korrekcióit, gyakorlását. A települések közösségi kapcsolatainak szervezése, az együttműködések számtalan formája, az intézmények használatának bizalomra épülő mindennapi gyakorlata kitűnő alkalom a legkülönbözőbb kulturális szocializációból következő bizalom-hiányok fokozatos, vagy teljes pótlására. Más bizalmi rádiuszon szerveződik egy testvér települési kapcsolat és megint más bizalmi helyzetet idéz elő a társadalmi beilleszkedési zavarokkal küzdők csoportjainak (közösségeinek) intézményen belüli megjelenése és működése. Mindenesetre nem véletlen, hogy a mai magyar társadalomban, a kultúra elsajátító intézmény rendszereken belül, a közművelődés bír jelentős szakértelemmel a bizalom kulturális funkciójának fejlesztésében.

**Az identitás, az önazonosság kulturális funkciója** szervesen épül a bizalom-rádiuszra (Fukuyama im. 147, Pataki 1982). Az identitás a közösségek, a személyiség kialakulásában és működésében egyaránt mintegy összetartó és kötő-anyag van jelen, a kulturális hovatartozás, tudatosulás fundamentumaként. A személyiség lélektannal, a csoportfoglalkozások szervezésével foglalkozó útmutatókban és a neveléstudományi szakirodalomban teljes az egyetértés az identitás kialakulásának központi szerepével az egyén sikeres fejlődésében és a társadalmi együttélés módját illetően egyaránt. Az önazonosság biztonsága, vagy kialakulatlansága alapvetően befolyásolja az önértékelést, a sikerélményt, a konstruktivitást, vagy devianciát az életműködés szervezésében.

Az identitás kulturális funkciójának pszichikai és mentális összetevői megosztva, az informális tanulás családi, lakóhelyi szocializációs övezetébe és a formális tanulás intézményi instrumentumainak illetékességi körébe tartozó tudástartalmakból tevődnek

össze, a személyiség autonómiájának megerősödő időszakában (Cole, M.-Cole, S. R. 2006, Huntington 2005:23-73, Kozma 2001).

A közművelődés szakszerűségének gyakorlata változatos kínálattal biztosítja az identitással kapcsolatos kulturális funkció működését, korrekcióit, gyakorlását. Gondoljunk mindazokra a helyi kultúrát továbbéltető művelődési alkalmakra (vetélkedők, játékok, kirándulások, bemutatók), kiadványokra, hagyományt teremtő programok szervezésére, melyek központja, generálója leginkább a művelődés helyi otthona (Gelencsér 1996, Bánlaky 1996.), szakértője e folyamatok avatott kultúrákövetítője.

**A tájékozódás kulturális funkciója** az egyén (közösségek) társadalmi eligazodását biztosítja, a legváltozatosabb formában és tartalommal. Az identitás moduljának gyakorlati vetülete. Információ szerzés és az információval való bánás mindennapi kihívásai összegződnek e kulturális funkcióban. A tájékozódás az ember, a közösség és a társadalom praktikus működésének nélkülözhetetlen feltétele.

A tájékozódás kulturális funkciójának pszichikai és mentális összetevői jórészt a formális tanulás intézményi instrumentumaira tartozó tudástartalmakból tevődnek össze, keverve a nonformális tanulási alkalmakkal, a személyiség autonómiájának megerősödő időszakában (Benedek et al. 2002, Cole, M.-Cole, S. R. 2006, Kozma 2001).

A közművelődés helyi kultúrákövetítő gyakorlatának teljes információs rendszere a tájékozódás kulturális funkcióját szolgálja. A felnőttkori tanulást szolgáló alkalmak, a klubok, körök, táborok, a tanfolyamok, a nyelvi, általános és szakképzések szervezése, az informális és nonformális tanulási alkalmak, közösségi együttlétek szervezése, a mindennapi élet, az életvitel szervezésével kapcsolatos információk folyamatos biztosítása, az ismeretek szakszerű terjesztése mind-mind e kulturális funkció érvényesülését szolgáló közművelődési alkalmak.

**A viszonyulás kulturális funkciója** az egyén, a közösségek és a társadalom kapcsolati hálójának kialakítását, kialakulását szabályozza, egyfajta érték-dominanciával, tudatos attitűdök szerves egymásra épülésével (Karácsony 2002:14). Erősen szelektív, magas tudatossági (absztrakciós) szintet feltételező kulturális funkció. A megszerzett ismeretek és információ kreatív, tudatos alkalmazását szervezi e funkció által az egyén, a közösségek és a társadalom egyaránt.

A viszonyulás kulturális funkciójának pszichikai és mentális összetevői megosztva, a formális tanulás intézményi instrumentumaira és az informális, nonformális tanulás egész életen át tartó folyamatát alkotó tudástartalmakból tevődnek össze, a személyiség autonómiájának kialakult időszakában (Cole, M.-Cole, S. R. 2006, Karácsony 2002, 2009, Nguyen Luu Lan Anh – Fülöp 2006, Yamaguchi 2006).

A közművelődés a viszonyulás képességének fejlesztéséhez kínál bőséges alkalmat a művészeti csoportokban való részvétel, az alkotó körökhöz való kapcsolódás, a tudatos értékrendet feltételező programválasztások: a nyári táboroktól kezdve a szabadegyetemen keresztül a művészeti bemutatókig, kiállításokig, színháztermi eseményekig bezáróan.

**Az alkalmazkodás kulturális alapfunkciója** már a teljes kulturális kiképződést feltételezi a szakadatlanul változó életfeltételek között megvalósuló eredményes életvezetés érdekében. A változásokra érzékenyen reagálni tudó alkalmazkodáshoz a különféle specifikus képességeket egymásra vonatkoztató, általános intelligencia szükséges (Mithen 1995:29-39). Ez a kulturális funkció az egyén, a közösségek, végső

sonon a társadalom sikeres alkalmazkodásához szükséges minden korábbi funkció eredményes működtetését vezérli (Darvin 2009, Smith im.55-60, Vekerdi 1996:47-62.). Márpedig a körülmények szakadatlanul és feltartóztathatatlanul változnak, az idő felgyorsult körülöttünk (Marx Gy. 1969), aki nem tud részt venni ebben az örök változásban, akinek nincsenek meg az ehhez szükséges kulturális alapok, fokozatok, az bizony sok jóra nem számíthat a mai körülmények között (Snow 1988). Úgy is érzékeltethetnénk az ötödiknek említett kulturális funkció jelentőségét, hogy a sikeres, eredményes élet titka a szakadatlanul változó feltételekhez történő alkalmazkodás optimalizálása.

Az alkalmazkodás kulturális funkciójának pszichikai és mentális összetevői jórészt az informális, nonformális tanulás egész életen át tartó szocializációs övezetében erősödnek meg a személyiség autonómiájának alkotó időszakában; kevésbé a formális tanulás intézményi instrumentumai által hordozott tudástartalmakból tevődnek össze (Darvin 2009, Németh L. 1980, Smith im.55-60, Vekerdi 1996:47-62).

A közművelődési szakszerűség lehetőségei szinte kifogyhatatlanok az alkalmazkodás optimalizálásának elősegítéséhez. Említsük mindazt a munkaerő piaci reaktivizálódást elősegítő információs és felnőttképzési feltételrendszert, ami a művelődési otthonok látogatóinak sikeres alkalmazkodását hivatott elősegíteni épp úgy, mint azokat a prevenciós, mentálhigiénés, vagy a hátrányos helyzetű közösségek beilleszkedési problémáival foglalkozó csoport formákat, amelyek egyre bővülő alkalmi megújuló szakszerűségünk egyik legfontosabb pillérét képezik.

**A kulturális funkciók** bemutatásának összegzéseként hangsúlyozzuk ezek szigorú egymásra épülését és pozitív szinergiáját. Három terület mindenestre kiemelésre érdemes a funkcionalista elmélet, nevezetesen antropológia módszertani előfeltevéseiből (Lenclud, G. 1994:85-86). Nemcsak az mutatható ki, hogy az azonos kulturális funkcióra az eltérő kultúrák által kidolgozott megoldások tartós egymás mellett élése nem működőképes (Huntington 1999, Nguyen Luu Lan Anh – Fülöp 2006), de az is nyilvánvaló, hogy egy azonos kultúrán belül valamennyi kulturális funkcióra megvan az önálló mintázat (Benedict: 1989).

Egy kulturális funkcióra jellemző mentális, pszichikai reflexió elválaszthatatlan annak totális irányultságától, az „adott kultúra” általános orientációjától.

Optimális feltételek figyelembe vételével minden kultúra afelé tart, hogy kulturális funkcióinak koherenciája és integrációja szüntelenül tökéletesedjen az egyén, a hozzá tartozó közösségek eredményes életvitel-szervezése, végső soron a társadalom fennmaradása érdekében.

Az egyén, a közösség és a társadalmak bizalmi rádiusza tehát az alap, az a bűvös kör, melyre szilárdan lehet építkezni. A legkülönbébb szakszerű beavatkozással ez a bizalmi rádiusz formálható, némileg bővíthető (Fukuyama 2002:156-158). Nem utolsó sorban éppen ez a lehetőség és igény feltételezi a kultúrák közvetítés szakmai önazonosságának jelentős átalakulását is.

Láttuk, hogy a kultúra mely területeken és hogyan hat bizonyos állandósággal (kulturális funkciókkal) a társadalmi együttélést maradandóan befolyásolva. A kultúra ebben az értelemben az egyén, a közösségek immunrendszere (Safransky 2004:74-77), működési feltétele. A kultúra ezt a szerepkörét a kulturális funkcióknak az egyénben történő sikeres belénevelődésének, interiorizálásának a folyamatában – a kontroll mikrostruktúrájának kiépítésével –, és az érintkezés, a kölcsönös függőség, az interdependencia révén kifinomuló makrostruktúrák kontrollmechanizmusainak a működtetésével éri el. A kontrollfolyamatok ugyanakkor átjárják az individuumokat, az egyes közösségeket és a

közösségek közti viszonyokat is (Elias 2004:465-480, Hanák 1987:21, Yamaguchi 2006, Z. Karvalics 2008:13-14).

Az új évezred elején, a globalizáció túlhajtott növekedésének optimalizálására tett civilizációs korrekciók és közművelődési szakmai törekvések egyaránt sürgetően feltételezik és indokolják, **társadalmi szükségletként definiálják a kulturális funkciók érvényesülésének professzionális elősegítését.**

**Ezt a társadalmi igényt fogalmazhatjuk meg úgy, mint a kultúra közvetítő szakszerűség megújuló szakmahivatásának alapját.** Ez a professzionális kultúrát közvetítők felé megfogalmazódó valóságos társadalmi igény, ebben találja meg küldetését a kultúraközvetítő szakember, legyen bár a művelődésszervezés, az andragógia vagy a felnőttképzés szakterületeinek hivatásosa.

E folyamatban lesz a közművelődés szakembere a helyi társadalmi erőterben megtúrt rendezvényszervezőből, az ünnepek és hétköznapi kulturális szakmunkásból egy, a kulturális viszonyok érvényre jutását elősegítő (menedzselő), a (helyi) társadalom kiegyensúlyozott, fenntartható, konfliktusokat-minimalizáló működését és fejlődését befolyásolni képes kultúraközvetítő szakértő.

#### ***Felhasznált irodalom:***

BOAS, Franz (1975): Népek, nyelvek, kultúrák. Válogatott írások. Budapest, Gondolat Kiadó.

BÁNLAKY Pál (1996): Helyi társadalom és a művelődés otthona. In: Közművelődési tanulmányok. Szabó Károly (Szerk.): JPTE Pécs.

BENEDEK András - CSOMA Gyula – HARANGI László (főszerk.): (2002): Felnőttoktatási és –képzési lexikon. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság - OKI Kiadó - Szaktudás Kiadó Ház.

BENEDICT, Ruth (1989): A kultúra mintái. In: MARÓTI Andor (1989). Forrásmunkák a kultúra elméletéből. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 191-203.

COLE, Michael - COLE, Sheila R. (2006): Fejlődéslélektan. Budapest, Osiris Kiadó.

DARWIN, Charles (2009): A fajok eredete. Budapest, Typotex Kiadó.

FUKUYAMA, Francis (1997): Bizalom. A társadalmi erények és a jólét megteremtése. Budapest, Európa Kiadó.

ELIAS, N. (2004): A „kultúra” és a „civilizáció” ellentétének szociogenezise Németországban. In: WESSELY Anna (szerk.) A kultúra szociológiája. Budapest, Osiris – Láthatatlan Kollégium

B. GELENCSEK Katalin (1996): A közművelődés Magyarországon. (Kézirat) Budapest. Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma Közművelődési Főosztály.

HUNTINGTON, Samuel P. (1999): A civilizációk összecsapása és a világrend átalakulása. Budapest, Európa Kiadó.

STAUBMANN, Helmut (2004): Cselekvéseméleti rendszerelmélet – Talcott Parsons. In: MOREL, Julius – BAUER, Eva – MELEGHY Tamás – NIEDENZU, Heinz-Jürgen – PREGLAU, Max – STAUBMANN, Helmut (2004): Szociológiai elmélet. Budapest, Osiris Kiadó.

SCHILLER (1960): Válogatott esztétikai írásai. Budapest, Magyar Helikon Kiadó.

SNOW Charles Percy (1998): The Two Cultures and: a Second Look. A két kultúra egy új tanulmánnyal kiegészítve. Ponticulus Hungaricus, II. évfolyam (12. szám)

SAFRANSKI, Rüdiger (2004): Mennyi globalizációt bír el az ember? Budapest, Európa.

LENCLUD, Gérard (1994): A funkcionalista perspektíva In.: DESCOLA, Philippe - LENCLUD, Gérard – SEVERI Carlo, – TAYLOR, Anne-Christine: A kulturális antropológia eszméi. Budapest, Osiris-Századvég Kiadó.

LASCH, Christopher (2006): Az önimádat társadalma. Budapest, Európa Kiadó.

MARX György (1969): A kimeríthetetlen anyag. Budapest, Magvető Kiadó.

NÉMETH László (1980): Utolsó széttekintés. Budapest, Magvető Kiadó - Szépirodalmi Kiadó.

TENBRUCK, H. Friedrich (1989): „Bürgerliche Kultur” Die kulturellen Grundlagen der Gesellschaft. Der Fall der Moderne. Opladen: Westdeutscher Verlag.

VEKERDI László (1996): A véges végtelen. Budapest, Typotex Kiadó.

PATAKI Ferenc (1982) Én és a társadalmi azonosságtudat. Budapest, Kossuth Kiadó.

LINKE, Detlef (2005): Az agy. Budapest, Corvina Kiadó.

RADCLIFFE-BROWN, A.R. (1982): A funkció fogalma a társadalomtudományban. In: TÁLASI István (szerk): Néprajzi szöveggyűjtemény I. kötet. Budapest, ELTE Btk. Tankönyvkiadó.



*Németh Nóra Veronika:*  
**MŰVELŐDÉS ÉS SZÓRAKOZÁS?**

**Alapképzéses hallgatók kultúra-fogyasztási szokásai egy határ menti régióban**

A kultúra, a kultúra befogadása, a művelődés mind olyan fogalmak, melyeket gyakran a tanulással együtt használunk. Akár az autonóm tanulás részeként is felfoghatjuk, sőt – a hagyományos „tanulás” merev, didaktikusan felépített és megszerkesztett direkt módjával ellentétben – a művelődés során szabadon választott módon tanulhatunk. Mivel az autonóm tanulásba ugyanúgy beletartozik például a hobbi, mint a szórakozás útján szerzett ismeretszerzés, fontos, hogy a kulturális javak fogyasztásának vizsgálatát is elemezzük. A témának jelentős szakirodalmi háttere van (Losonczi 1977, Szalai 1976, 1978, Vitányi 2006). A korábban megfigyelt jelenségeket egy aktuális empirikus kutatás tapasztalataival támasztjuk alá, melyben alapképzéses, végzős hallgatókat kérdeztünk meg kultúra-fogyasztási szokásaikról. A kérdőív kérdései között olvasási szokásokat, különböző kulturális intézmények látogatásának gyakoriságát is vizsgáltuk. Tanulmányunkból a kutatás részeredményeibe kapunk betekintést. Az empirikus tapasztalatok hipotézisem szerint rávilágítanak azokra a tendenciákra, melyek a XXI. század fogyasztói társadalmában a kulturális javakhoz való viszonyainkat jellemzik.

**A kutatás**

A Debreceni Egyetem Felsőoktatás Kutató és Fejlesztő Központja (CHERD) nagyszabású reprezentatív kérdőíves vizsgálatot folytatott a TERD-kutatás keretein belül, melyben végzős alapképzéses hallgatóktól kapott információkkal tudjuk felmérni a felsőoktatásban még bent lévő, de a munkaerőpiacra vagy további mesterképzésre a jövőben jelentkező ifjúságot. Rendkívül fontosnak tartjuk e csoport vizsgálatát, mert közülük kerül ki a jövő kulturális elitje, és ez a csoport jeleníti meg a diplomás műveltségi sztenderdeket a következő évtizedekben. Tanulmányunkban a Kozma Tamás által vezetett „A harmadfokú képzés hatása a regionális átalakulásra” című OTKA-kutatás (OTKA-szám: 69160) adatbázisát használjuk fel.

A mintavétel regionális jellegét az adta, hogy a survey típusú lekérdezés a Partiumban<sup>123</sup> történt. Három ország: Magyarország, Románia és Ukrajna magyar tannyelvű felsőfokú intézményeiben folyt a vizsgálat 2008 őszén. A mintában a célpopulációt a bolognai rendszerben tanuló végzős hallgatók alkották. A minta karonként reprezentatív, az összes karról létszamarányosan kerültek lekérdezésre a hallgatók. A mintavétel véletlenszerűen kiválasztott szemináriumi csoportokban történt. Ennek oka az volt, hogy a végzős BA- és BSC- hallgatókról nem rendelkezünk teljes

---

<sup>123</sup> A Partium Magyarország egy határ menti régiója. A kutatásban Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye felsőoktatási intézményei (Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Főiskola, Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola), valamint néhány határon túli intézmény (a nagyváradi székhelyű Partium Keresztény Egyetem, a Nagyvárad Állami Egyetem, a Babes-Bolyai Tudomány Egyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozata és a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola) hallgatói szerepeltek.

körű listával. A minta elemszáma reprezentatívnak tekinthető, hiszen 1399 hallgatót sikerült bevonnunk a felmérésbe.<sup>124</sup>

### **Szempontok a kulturális fogyasztás vizsgálatához**

Az emberek szabadidős és – azon belül – kulturális szokásai a XIX század óta nagymértékben megváltoztak. Ennek okai a globalizációs folyamatokban, a modernizáció felgyorsulásában, a technológiák rohamos fejlődésében és a társadalom szerkezeti átalakulásában egyaránt keresendők. A szabadidő megnövekedése az életmód megváltozását vonta maga után. A különböző kutatásokból kiderül, hogy a kultúra fogyasztása és az életmód között szoros összefüggés tapasztalható. Társadalmunkban különbség van a használati tárgyak fogyasztási szokásaiban, ezért eltéréseket találunk a kultúrához való igények területén is.

A Szalai Sándor, Szántó Miklós, Vitányi Iván és Hunyadi Zsuzsa által végzett vizsgálatok mutatóiból levonhatjuk azt a következtetést, hogy az emberek kulturális fogyasztását életkoruk, iskolai végzettségük, társadalmi státuszuk, gazdasági helyzetük és bourdieu-i habitusuk<sup>125</sup> is determinálja. Ebből azt a tanulságot vonhatjuk le, hogy a kultúrához való viszony erősen kötött a társadalmi rétegzettséghez. Losonczi Ágnes zeneszociológiai tanulmánykötetében már az 1960-as években kimutatta, milyen társadalmi tényezők befolyásolják a zenéhez való viszonyunkat. A fent említett kategóriák mellett még a nemek megoszlása és a családtípus alapján is jelzett összefüggéseket.

Elemzéseink során mi is vizsgáltuk az irodalomban korábban megalapozott elméleteket, ugyanakkor további változókkal is kiegészítettük azokat. Tanulmányunkban négy szempont szerint elemeztük a különböző intézmények látogatottságait. Ezek közül a nem és a szülők iskolai végzettsége<sup>126</sup> az általánosan elterjedt vizsgálati tényezők közé tartoznak. A másik kettő, a vallásosságon és a vizsgált régiók összehasonlításán alapult. Ezeket a szempontokat azért tartottuk fontosnak, mivel a Debreceni Egyetem CHERD munkacsoportjában folyó kutatások két fő vizsgálati megközelítése a vallás és a kisebbségek kérdései a felsőoktatás területén.

A kultúra fogyasztásakor meg kell említeni, hogy az irodalom megkülönbözteti az elit- és a tömegkultúrát, illetve ezek alapján csoportosítja a különböző kulturális fogyasztási helyszíneket és javakat. A megkülönböztetés alapját az értékek adják,

<sup>124</sup> Tanulmányunkban a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola adatait technikai okok miatt még nem tudtuk szerepeltetni, így a minta száma: 1274 fő.

<sup>125</sup> Bourdieu a praxis és a habitus kifejezéseket használja, amikor életmódról, életstílusról beszél. A praxis szerinte nemcsak a mindennapi tevékenységeket, hanem a cselekvések értelmét és értékét, azaz „ízléseket” is tartalmaz. A szerző a habitust a tevékenységek és az ízlésválasztások alapjául szolgáló beállítódásokkal és attitűdökkel magyarázza. Bourdieu egyenesen az életmódot tartja az objektív társadalmi struktúrák egyik meghatározó elemének. A bourdieu-i társadalmi struktúra a társadalom különböző rétegeit takarja. Ezek a struktúrák meghatározott hierarchia szerint alakulnak ki. Az adott struktúrába tartozók által követett életmódok (mindennapi tevékenységek és ízlésválasztások) stabilitását az adja meg, hogy mögöttük a habitus fogalmával megragadható beállítódások, attitűdök húzódnak meg. Maga a társadalmi szerkezet termeli ki a habitust, mely nála nem egyszerűen a magatartást jelöli, hanem a magatartást kialakító hajlamok rendszerét. Strukturált és strukturáló jellege abból fakad, hogy már létező rendszeren alapul, és maga is újratermeli, illetve alakítja a rendszert.

<sup>126</sup> Az anya és az apa iskolai végzettségét összevontuk, és így soroltuk be három kategóriába: (1) legfeljebb alapfokú iskolai végzettséggel rendelkeznek, (2) legfeljebb középfokú végzettséggel rendelkeznek, (3) felsőfokú végzettséggel rendelkeznek.

melyek alapvetően szubjektív, illetve társadalmi megegyezésen alapulnak. Tanulmányunkban nem kívánunk a magas- vagy elitkultúra, illetve a tömeg- vagy (más szóval) népszerű (illetve populáris) kultúra fogalmi meghatározásaival bővebben foglalkozni.<sup>127</sup> Csupán a kutatásunkban megvizsgált területeket nevezzük meg, melyeket mi inkább a magas-kultúra intézményei és megnyilvánulási helyei közé sorolunk.

Vizsgálatunkban a kérdés arra vonatkozott, hogy a hallgató milyen gyakorisággal látogatja az alábbi kulturális színtereket: *színház, multiplex mozi, hagyományos mozi, múzeum/kiállítás, komolyzenei hangverseny*. A multiplex mozi és a hagyományos mozi azért került be bontottan a kérdéseink közé, mert Bourdieu és DiMaggio két intézménytípust az elit- és a tömegkultúra megkülönböztető helyszínéként kezeli. Eredményeink nem egyértelműen igazolták a kettő közötti különbséget. A multiplexek elterjedésével a hagyományos mozik sok helyen szinte teljesen megszűntek. Ezért nem állítható egyértelműen, hogy a multiplex csak a tömegigényeket elégíti ki, míg a hagyományos mozikban csak értékorientált művészfilmeket vetítenek. A multiplex és a hagyományos mozi közötti különbségekre csak egy részletesebb, a vetített filmeket és a közönséget is alaposabban átvizsgáló kutatás szolgálhat bizonyítékkal.

### **Tendenciák a hallgatók kulturálódási szokásaiban**

Kutatásunkban több dimenziót is vizsgáltunk. Jelen tanulmányunkban csak négy változó elemzését tudjuk bemutatni. A nem és a kulturális-fogyasztás közötti összefüggés nem hozott meglepő eredményt. Korábbi kutatások is azt igazolták, hogy a nők többet járnak színházba, múzeumba, kiállításra és hangversenyekre. Eredményeink kimutatták, hogy a moziba járás gyakorisága esetén nincs szignifikáns különbség a két nem között, legalábbis, ha csak azt nézzük, jár-e egyáltalán az adott kulturális intézménybe. Ha viszont az intézménylátogatás gyakoriságát is megvizsgáljuk, azt az egyértelmű tendenciát láthatjuk, hogy – szemben a nőkkel – a férfiak jelentősebb hányada nem jár kulturális helyszínekre és eseményekre. Ugyanakkor, a havi rendszerességgel járók között már a férfiak dominálnak: 2-4%-kal gyakrabban választják a kulturális helyeket szórakozási, kapcsolódási, művelődési színtérként. A kulturális intézmények látogatottságának gyakoriságát nemek szerinti megosztásban az alábbi táblázatban szemléltetjük.

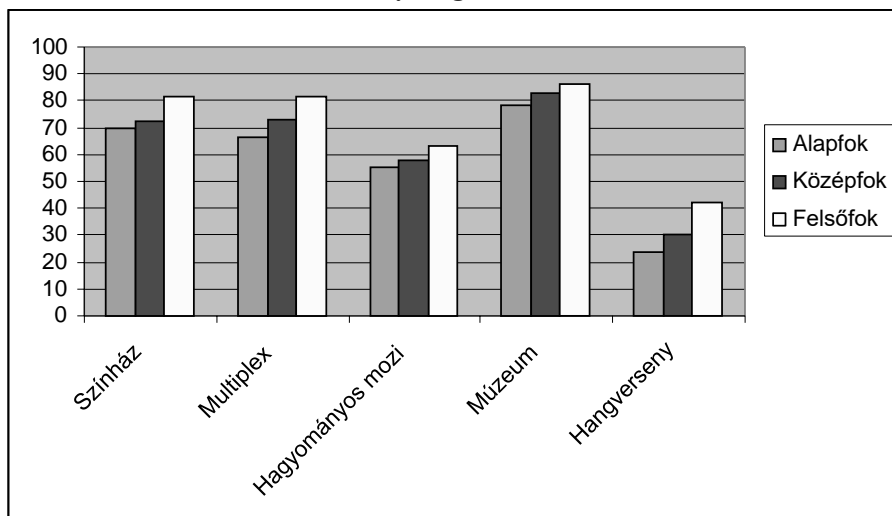
---

<sup>127</sup> A népszerű kultúra és a magas-kultúra kérdéseiről lásd bővebben: H.J. Gans: Népszerű kultúra és magaskultúra című tanulmányát. (In: A kultúra szociológiája. Szerk.: Wessely Anna. Osiris Kiadó, Budapest, 1998. 114-149. o.)

1. táblázat: A férfi és a női (alapképzéses, végzős) hallgatók kulturális fogyasztása										
	Színház		Multiplex mozi		Hagyományos mozi		Múzeum Kiállítás		Komolyzenei Hangverseny	
%	Ffi	Nő	Férfi	Nő	Férfi	Nő	Férfi	Nő	Férfi	Nő
Soha	<b>38,1</b>	21,2	<b>28,2</b>	24,7	<b>44,2</b>	40,0	<b>22,4</b>	15,1	<b>70,3</b>	66,9
Évente néhány-szor	54,8	<b>72,8</b>	47,5	<b>54,4</b>	43,7	<b>49,6</b>	67,6	<b>76,5</b>	25,2	<b>31,3</b>
Havonta legalább egyszer	<b>7,0</b>	5,9	<b>24,3</b>	20,8	<b>12,0</b>	10,4	<b>10,0</b>	8,4	<b>4,5</b>	1,8

A szülők iskolai végzettségének determináló hatását már Bourdieu is részletesen ismertette, amikor az inkorporált kulturális tőke átöröklésének elméletét megalkotta. A vizsgálat határozottan igazolta hipotézisünket, mely szerint a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei többet járnak kulturális intézményekbe és eseményekre, mint azok a hallgatók, akiknek alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülei vannak. A szülők iskolai végzettsége tehát befolyásoló tényezőnek tekinthető a kulturális tőke felhasználása szempontjából. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy a művelődési helyszínek közül a nagyobb aránytelődés a színház, a multiplex mozi és a komolyzenei hangverseny területein tapasztalható.

2. táblázat:  
A szülők összevont<sup>128</sup> iskolai végzettsége és a hallgatók kulturális intézménylátogatási szokásai



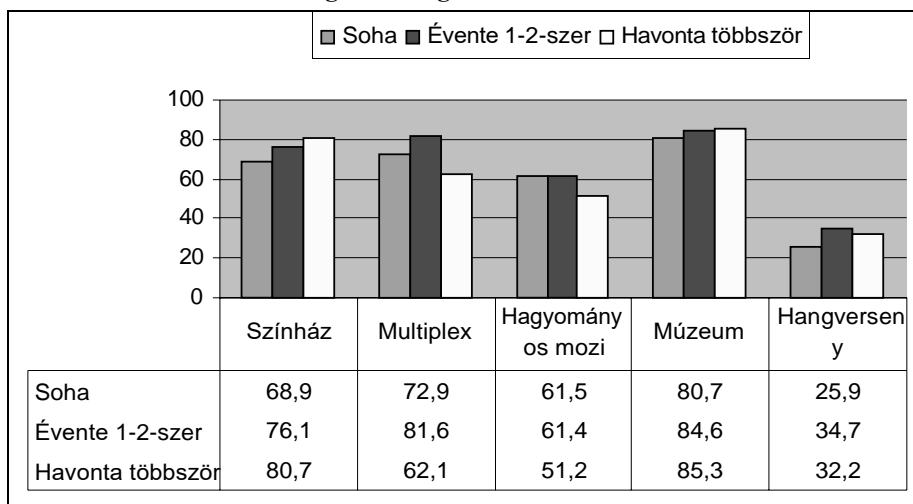
<sup>128</sup> Az anya legmagasabb iskolai végzettsége \* apa legmagasabb iskolai végzettsége.

A szülők iskolai végzettségét tekintve: a csak alapfokú iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei hallgatóként arányosan több mint 10%-kal kevesebben járnak színházba. Multiplex mozi esetén közel 15%-os ez a különbség. Hasonló az eltérés a komolyzenei hangversenyek tekintetében, ahol szintén nagy (majdnem 20%-os) az eltérés a magasabb szülői végzettség javára. A szülők iskolai végzettsége a szocializációban betöltött szerepe mellett még az anyagi tőkében fellelhető különbségeket is magában hordozza. A hallgatók anyagi helyzetének vizsgálatát is elvégeztük, de tanulmányunkban ezt most nem elemezzük.

A vallásosságot kutatásunkban többféle kérdéssel is mértük. Elemzésünk mércéje tanulmányunkban objektív volt, azaz arra a kérdésre kellett válaszolni a hallgatóknak, hogy milyen gyakran járnak templomba. A válaszadók közül 125 fő, közel 10% nem válaszolt erre a kérdésre, 31,2% vallotta azt, hogy soha nem jár templomba. A vallásosnak tekintettek közül majdnem 20%-uk havi gyakorisággal, 38,2%-uk pedig csak a nagy ünnepeken járnak templomba.

Az alábbi táblázatból kiderül, hogy azok, akik nem járnak templomba, a hagyományos és a multiplex mozi kivételével kevesebbet látogatják a vizsgált kulturális helyeket. A vallásosság és a kulturális intézmények látogatásának gyakorisága közötti összefüggéseket az értékekkel magyarázzák a kutatók (Tomka 1999, Gereben 2005). A vallásosság hatása az iskolai pályafutásra és a vallásos szocializáció fontossága, illetve orientáló szerepe is meghatározója az adatoknak (Pusztai 2008).

**3. táblázat:**  
**A vallásosság és a hallgatók kulturális szokásai<sup>129</sup>**



Ha tovább folytatjuk ezt a gondolatsort, és a szocializációt egy másik dimenzióból is megvizsgáljuk,<sup>130</sup> egy nyilvánvaló és természetes összefüggést

<sup>129</sup> A táblázatban a gyakoriságra utaló sorok a templomba járás gyakoriságát mutatják. A hallgatókat két csoportba osztottuk: vannak, akik soha nem járnak a megadott kulturális helyszínekre, míg mások valamilyen gyakorisággal látogatják azokat. A táblázatban csak azokat jelöltük, akik évente legalább egyszer elmennek kulturális eseményekre.

<sup>130</sup> Quentin J. Schultze utal rá tanulmányában (Az Isten-probléma” a kommunikációkutatásban. In: Kópics Márta – P. Szilcsi Dóra szerk.: Szakrális kommunikáció. A transzcendens

fedezhetünk fel. A vallásos élet liturgikus helyei és a művelődés különböző helyszínei között egyértelműen kimutathatóak azok a párhuzamok, melyek a különböző kulturális intézmények vagy javak fogyasztásának gyakoriságában megjelennek.

Azok a hallgatók, akik havi, de legalább évi gyakorisággal járnak templomba, nyitottabbak a színház, a múzeum és a kiállítások, illetve a komolyzenei hangversenyek irányában, mint azon társaik, akik egyáltalán nem vesznek részt semmilyen egyházi szertartáson. A zeneiség iránti fogékonyságnak jó alaptémái lehetnek az istentiszteleteken, miséken meg tapasztalt zenei motívumok, mint például az egyházi énekek, oratóriumok stb. A képi világ befogadásának egyházi megfelelői a freskók, oltárképek, szobrok, ikonok. A képzőművészetben, illetve intézményi szinten a múzeumokban és kiállításokon a „jól trenírozott szem” nyitottsága jellemző. A színház és dráma iránti szeretet vallási téren gyökerező megalapozója pedig az a retorikai eszközrendszer lehet, amely a liturgiát kíséri. A dramatikus játékok (mint például a passiójátékok), a színdarabok, a színjátékok világába vezethetjük el az érdeklődőt.

	<b>Liturgikus helyszíneken szerezhető vizuális és vokális információk</b>	<b>Kulturális és művelődési intézményekben szerezhető ismeretek</b>
<b>Zene</b>	egyházi ének, oratórium, kánonok	komolyzene, hangverseny (Beethoven, Bach, Haydn stb.)
<b>Képi világ</b>	Freskók, oltárképek, szobrok, ikonok, ikonosztázok	Képzőművészet – múzeum, kiállítás
<b>Dramatizálás</b>	retorikai elemek a liturgia alatt, passiójátékok	színház – dráma

A negyedik kutatási dimenzió vizsgálati helyszínünk adottságaiból egyértelműen következik, hiszen a magyarországi és a határon túli hallgatók kulturális szokásait elemeztük. Jó összehasonlítási alapot nyújthat a 2001-es MOZAIK felmérés is, ahol az IFJÚSÁG 2000 kutatás alapján a határmenti régiók magyar fiataljait (15-29 év között) vizsgálták. A MOZAIK kutatás főbb tendenciáit érdemes összevetni saját TERD kutatásunkkal, azonban figyelembe kell venni, hogy esetünkben csak főiskolai/egyetemi hallgatók lekérdezése történt, tehát az ifjúságnak egy szűkebb keresztmetszetét vizsgáltuk.

Az eredményekből kiderül, hogy a határon túli<sup>131</sup> hallgatók gyakrabban járnak színházba és komolyzenei hangversenyre, mint magyarországi társaik, ugyanakkor a múzeumok és kiállítások látogatottsága esetében nem találtunk szignifikáns különbségeket. Az erdélyi fiatalok mozi-látogatási gyakorisága alul marad a magyarországi hallgatókhoz képest. A tendenciákat a mozik esetében infrastrukturális okokkal lehet magyarázni (távolság, kevesebb mozi). A magaskultúra-fogyasztás

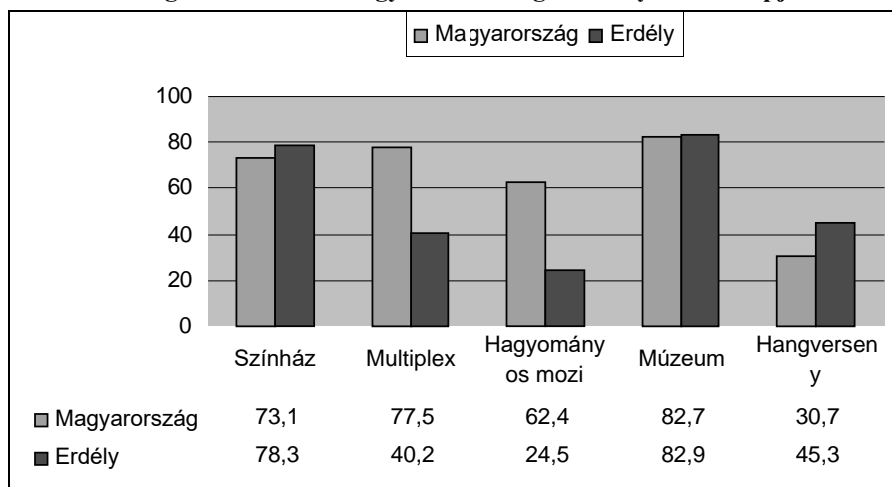
---

megmutatkozása. Typotex, Budapest, 2007., 39–54.) rámutat arra, hogy a vallási meggyőződések és gyakorlatok nemcsak az emberek alapvető kommunikációs érzékenységét, hanem általános világképét, így értéksemléletét is alakítják. A vallásos ember ugyanis a kultúra szinte minden aspektusában keres valamilyen szakrális sugallatú jelentést. Ebből az alapelvből kiindulva tételeztük fel, hogy a vallásos környezetben történő szocializáció kihat a kulturális javak fogyasztására is.

<sup>131</sup> Tanulmányunkban csak az erdélyi adatok feldolgozása szerepel. A későbbiekben ezeket kibővítjük a Kárpátalján felvett kérdőívek eredményeivel is.

dominanciája (színház, hangverseny) a magyar identitás egyik legfontosabb megőrzője, az anyanyelv és önazonosság megtartása szempontjából fontos a határon túl.

**4. ábra:**  
**A hallgatók kulturális fogyasztása vizsgálati helyszínek alapján**



Összegezve a hallgatói kulturális szokásokat, elmondhatjuk, hogy a négy változó alapján megvizsgált intézménylátogatási gyakoriságok közül a nemek és a szülők iskolai végzettsége – mint befolyásoló tényező – megerősítette az ismert tendenciákat. Korábbi kutatások és az irodalmak is a nők és a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei dominanciáját vetítették elő a kultúra-fogyasztásban. A vallásosság tekintetében nem minden intézmény esetén találtunk szignifikáns különbségeket, de elmondhatjuk, hogy a magas-kultúra tekintetében a vallásosság pozitívan befolyásoló tényező. A határon túl végzett vizsgálatok rámutattak arra a jelenségre, hogy az erdélyi fiatalok számára milyen fontos az identitás és az anyanyelv megtartása szempontjából a kulturális intézmények látogatása.

Célunk, hogy kutatási adataink további részletes elemzésével pontos körvonalat adjunk a bolognai-folyamat alapképzésében elsőként végző hallgatók kultúra-fogyasztási szokásairól és értékvilágáról. Következő lépésként vizsgáljuk majd az anyagi és a kulturális tőke közötti összefüggéseket. A vallásosság objektív mérőjének eredményeit össze kívánjuk vetni a szubjektív kérdésre adott válaszokkal. A kárpátaljai hallgatók adatainak elemzésével pedig teljesebb képet kívánunk adni a Partium területén élő fiatalokról.

#### ***Felhasznált irodalom:***

ANDORKA, Rudolf (1997): Bevezetés a szociológiába. Budapest, Osiris Kiadó, 463. o.  
BOURDIEU, Pierre (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Budapest: Gondolat.

- BOURDIEU, Pierre (é. n.): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz Róbert (szerk.) (1999): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Budapest: Új Mandátum. 156–178.
- DiMAGGIO, Paul J. (1998): A kulturális tőke és az iskolai teljesítmény: A státuskultúrában való részvétel hatása az egyesült államokbeli középiskolások jegyeire. In: Róbert Péter (szerk.): *A társadalmi mobilitás. Hagyományos és új megközelítések*. Budapest: Új Mandátum. 198–220.
- GEREBEN Ferenc (2005): Olvasáskultúra és identitás. *A Kárpát-medence magyarságának kulturális és nemzeti azonosságtudata*. Budapest: Lucidus.
- GEREBEN Ferenc – TOMKA Miklós (2000): *Vallásosság és nemzettudat. Vizsgálódások Erdélyben*. Budapest: Kerkai Jenő Egyházzociológiai Intézet.
- SZABÓ Anna – BAUER Béla – LAKI László szerk. (2002): Ifjúság 2000: Tanulmányok. Budapest. Nemzeti Ifjúságkutató Intézet.
- KOZMA Tamás (2005): Kisebbségi oktatás Közép-Európában. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet – Új Mandátum Könyvkiadó.
- LOSONCZI Ágnes (1969): A zene életének szociológiája: Kinek, mikor milyen zene kell? Budapest, Zeneműkiadó.
- SZABÓ Andrea szerk. (2002): Mozaik 2001: Gyorsjelentés: Magyar fiatalok a Kárpát-medencében. Budapest, Nemzeti Ifjúságkutató Intézet.
- PUSZTAI Gabriella (2006): Egy határmenti régió hallgatótársadalmának térszerkezete. In: Juhász Erika (szerk.): *Regionális Egyetem*. Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete. 43–57.
- SCHULTZE, Quentin J.(2007): Az Isten-probléma a kommunikációkutatásban. In: Korpics Márta – P. Szilcsi Dóra (szerk.): Szakrális kommunikáció. A transzcendens mutatkozása. Budapest, Typotex Kiadó.
- SZALAI Sándor (1976): A szabadidő szociológiája. Budapest, Gondolat Kiadó.
- SZALAI Sándor (1978): Idő a mérlegen. Budapest, Gondolat Könyvkiadó.
- SZÁNTÓ Miklós (1967): Életmód, művelődés, szabadidő. Budapest, Akadémia Kiadó.
- TOMKA Miklós (1999): A magyar vallási helyzet öt dimenziója. *Magyar Tudomány*, 5: 549–559.
- VITÁNYI Iván (2006): A magyar kultúra esélyei. Budapest, MTA Társadalomkutató Központ.



*Palcsó Mária:*

## A TANULÁSKÖZPONTÚ PARADIGMA PARADOXONJAI

(avagy Tóth János lakatos esete a művelődéssel)

Egy történettel kezdeném. Talán másodéves népművelés szakos egyetemista lehettem, amikor ellátogatott hozzánk, Debrecenbe László-Bencsik Sándor, az akkortájt megjelent nagysikerű *Történelem alulnézetben* című szociográfia szerzője. Előadást tartott, majd beszélgettünk. Lehattunk vagy 25-30-an. Egyszer csak megkért bennünket, hogy vegyünk elő egy darab papírt, s válaszoljunk erre a kérdésre: *Hogyan művelődjön Tóth János lakatos?* Többnyire lázasan dolgozott mindenki. Én nem, ugyanis azon morfondíroztam, hogy semmit sem tudok Tóth János lakatosról – nem tudom, hány éves, hol és miként lakik, van-e családja, buszbérlete, milyen háttérből indulva lett lakatos stb. –, ezért azt sem tudom megmondani, hogy miként kellene művelődnie. Így hát csak annyit írtam a kitépett füzetlapra: NEM TUDOM. (Később kiderült, a válaszok között volt mégegy hasonló jellegű.) A lelkes népművelőjelöltek felsorolták az összes szóba jöhető művelődési csatornát, különös tekintettel a debreceni színházra, a Déri Múzeumra, no és a szimfonikus zenekarra. (A történet befejezése: László-Bencsik velünk, a minoritással értett egyet.)

Nem nagy sztori – mondhatnánk –, ám bennem mégis mély nyomokat hagyott. Hogy miért? Azért, mert egy szempillantás alatt érthetővé tette számomra azt a furcsa érzést, amely olykor elfogott egyes szaktantárgyak tanulmányozása közben. Rájöttem, hogy nem tudjuk, valójában kire is irányul a mi (valódi!) lelkesedéstől átfűtött áldásos tevékenységünk, azaz: kiből, milyen hús-vér individuumokból áll a „művelésre” váró „nép”. *Nem tudjuk, ki Tóth János lakatos.*

Ez a történet az utóbbi években gyakran eszembe jut, a vonatkozó szakirodalommal, a különböző EU-s és nem EU-s dokumentumokkal való birkózás, a különböző konferenciák üzenetei – és persze saját kurzusaim kapcsán is. *Tényleg tudjuk, hogy ki, és igazából milyen a tanulási paradigma TANULÓJA?* És azt, hogy miért vált az egész életen át tartó tanulás főhőisévé?

Itt most, természetesen, lehetne (de mégsem lehet, a területi korlátok és a műfaji kötöttségek miatt) alapos és kronológiailag feddhetetlen áttekintést adni a tanulási paradigma megszületéséről, ám erre nincs igazán szükség. Már csak azért sem, mert leginkább újjászületésről, vagy talán inkább egy sajátos metamorfózisról van szó.

A tanulóhoz igazodó tanulási modell ugyanis az emberiség régi „találmánya” – gondoljunk csak a házitánító és nevelőnök ténykedésére, a gladiátorok, az apródok és a céhinasok személyre szabott nevelésére, hogy Rabelais elgondolását már ne is említsük – , és csupán az elmúlt évszázadokban vált *uralkodóvá* a tanítás- és tanárközpontú oktatási felfogás. Ennek a gyökerei is mélyebbre nyúlnak vissza Európában a *felvilágosodás* egyenlőségesszményének jegyében fogant aufklärista koncepciónál, t. i. egészen a *reformáció* Schreiebschuléinak, kisiskoláinak lutheri elgondolásáig. A felvilágosodás intézményesíteni, szabályozni kívánta a felnövekvő generációk képzését – racionálisan, hiszen csak így lehetett garantálni azt, hogy mindenki, aki akarja, vagy jogosult rá, vagy módjában áll, hozzáférhessen a Bildung intézményesített lehetőségéhez. A felvilágosodás felfogható egy civilizatorikus-emancipatorikus programként is, amelynek alapja az az elgondolás, hogy létezik egy emberhez méltóbb állapot, amelynek elérése egyben célja is az emberek ténykedéseinek. E ténykedések közül kiemelt szerepe van a

művelődésnek/tanulásnak, amely ennek a szüntelenül előrehaladó fejlődésnek a motorja. Hogy elvileg mindenki számára megnyíljon a „képződés” lehetősége, szabványosítani, bárhol reprodukálhatóvá kell tenni a tanulás, az *oktatás* feltételrendszerét. Ám ennek az elgondolásnak a valóra váltásához nem csupán politikai akaratra, törvényekre, épületekre volt szükség, hanem legalább egy maroknyi embercsoportra, amely, szakértőnek tételezve magát, mert döntenie abban a kérdésben, hogy mi is legyen az átadandó tananyag. Milyen legyen, lépésről-lépésre, az ember kiteljesedését leginkább elősegítő tudás minősége és mennyisége? Többek között ez az igény hívta életre történelmileg az értelmiségi réteget, amely ettől kezdve, jó sokáig, mindenkor kijelölte a releváns tudás tartalmát és átadásának kereteit, s meghatározta azt is, hogy ki alkalmas ennek a tudásnak a közvetítésére.

De ki ennek az oktatásnak – a *tanításnak* – a „célszobjektuma”? Természetesen a felvilágosodás embereszménye! A saját sorsát önmaga kezébe ragadó, a kívül és a belül lévő természetet egyaránt uraló, ésszerűen gondolkodó, önmaga szüntelen gazdagításán munkálkodó, sokoldalú, szilárd, morálisan motivált és kontrollált ember. Ez az embereszmény – mondani sem kell – sosem járt iskolába, ám a köré szövődött vízió mindmáig meghatározza emberek millióinak ismeretszerzését, önmagához és a világhoz való viszonyát. E vízióból született meg a szakirodalomban néha „hagyományos” jelzővel illetett, a tanár „curriculum-orientált” tevékenységén nyugvó *tanítási paradigma*, amely mindenkit alkalmasnak tartott arra (szabadság, testvériség, egyenlőség!), hogy a számára intézményesen biztosított uniformizált „képződési” utat végigjárja.

A modernitást, a modern kort reprezentáló személyiség *egész emberként* ölt alakot – *teljes, részekre tagolhatatlan egységes entitásként* áll előttünk. Azonban a 19. század vége felé feltűnnek másfajta figurák is: Kierkegaard önnön szubjektivitásába menekülő, ám a maga bizonyosságát (az „épületest”) csak az istenhez fűződő sajátos viszonyában megfelelő szobjektuma, Nietzsche Zarathustrája, nem is szólva Freud három részre hasadt lelkű pácienseiről. (Ám azért ne feledkezzünk el Marx öntudatos proletárjáról sem, aki tovább akarja vinni a felvilágosodás emancipatorikus projektumát.) A 20. század hatvanas–hetvenes éveig együtt létezett e kétfajta, a személyiséget szilárd egységként (totalitásként), illetve részekre szabdaltként tételező megközelítés – az első dominanciájával.

A 20. század utolsó harmadában egyre nyilvánvalóbbá válnak a globalizálódás tendenciái, pozitív és negatív hatásaikkal együtt (gondoljunk csak a Római Klub jelentéseire), s mindezekről nem függetlenül, egyre látványosabban lép színre a sokak által vitatott, vagy éppen elutasított posztmodern világlátás/életérzés, amelynek teoretikus bázisa meglehetősen heterogén; kevés konszenzuson alapuló pontja van. (Még az sem egyértelmű, hogy az önmeghatározásában szereplő modern alatt mit is értenek képviselői.) Lyotardtól tudjuk (*Posztmodern állapot*), hogy a posztmodern legmarkánsabb jegye a „nagy narratívák” leleplezése és elutasítása, felváltásuk sok „kis elbeszéléssel” – ennek jegyében kell szembefordulni a felvilágosodással, a modernséget leginkább megtestesítő tudomány (és a vele összefonódott technika) túlhatalmával, túlzottan dezantrópomorfizáló és technokrata szemléletével. Nem meglepő tehát, hogy ennek a heterogén gondolkörnek elég hamar a látókörébe kerül az individuum problematikája: az egyik ilyen konszenzus-pont éppen az, hogy a posztmodern a *személyiséget* egyszerre látja *fragmentáltnak* (széttöredezettnek), és ugyanakkor *komplexnek* (összetettnek) is. Ez a felfogás (amely azonban nem tisztázódik konzekvens és koherens módon teoretikusan, pl. a posztmodern filozófiában) szembefordul a klasszikus polgári-modern elképzeléssel, az identikus (önazonos, egységes) egyéniséggel.

gondolatával. (Szerintem az, hogy a személyiség egysége ilyen hangsúlyosan jelent meg az elmúlt két évszázadban, arról is tanúskodik, hogy a modernitás nagyon is „tisztában volt” a „meghasadt”, külső kontrollját és önuralmát elvesztett személyiség lehetőségével és – veszélyeivel!) A posztmodern felfogás alapján személyiségünket, identitásunkat különféle egyenrangú komponensek, különféle kötődések, szerepek, élmények és tapasztalatok, öröklött és szerzett tulajdonságok bonyolult hálózataként tudjuk csak megragadni. A személyiség „decentralizált”: sokféle szerepet *játszik* – konkrét és átvitt értelemben is, s nem véletlen, hogy a szerep és a játék annyira kitüntetett szavai a posztmodernnek! –, sokféle „világban” van/lehet jelen (ez a személyiséggel való játék különösen jól látható napjainkban az internetkapcsolatokban), jövője nem determinált. De ha ez így van, akkor joggal vetődik fel a kérdés: vajon beszélhetünk-e még egyáltalán valamiféle *egész-ségről* az individuum vonatkozásában? Nem irreális méretű-e ez a személyiséghez rendelt, ön maga-választotta szabadság, az élmény és a játék világa?

Paradox módon azonban éppen a megtépzott tekintélyű *dezantrópomorfizáló tudomány*, a klasszikus tudományművelési-paradigmát mégiscsak kénytelen-kelletlen tiszteletben tartó pszichológia, a nyelvészet, majd később az ideg- és a számítástudományok felől érkeztek használható érvek személyiség-ügyben. Ezek, a lépésről-lépésre kikristályosodó eredmények (karöltve a modern képalkotó eljárások fejlődésével) vezetnek el a „kognitív forradalomhoz” és a személyiségközpontú pszichológiai fordulathoz, amely felváltotta a „pozitivist” szemléletmódot. Többet és mást tudtunk meg a személyiségről, a benne lejátszódó folyamatokról, a személyiség és a külvilág kapcsolatáról, mint amit korábban tudtunk. (A korábbi *intelligenciafelfogás* újraértékelődése – Gardner többszörös intelligencia-elmélete, Goleman érzelmi intelligenciáról szóló elgondolása – példázza talán legjobban a változást. Gardner 7 + 1 különböző intelligencia-területet különböztet meg egymástól, s már önmagában ez a tény is komoly érvet szolgáltat a korábbi univerzalizáló személyiségformálás tarthatatlansága mellett, hiszen pusztán az intelligencia is számtalan variációs lehetőséget rejt magában, amely elvileg kizárja az uniformizálást.) Egyre határozottabban körvonalazódik az az igény, hogy a személyiség fejlesztése individualizáltan történjék. A különböző szaktudományok ezzel összefüggésben a holisztikus megközelítésmódot javasolják a személyiséggel hivatásszerűen foglalkozók számára.

Azonban mielőtt közelebből megvizsgálánk ezt a lehetőséget, nézzük meg, mit is jelent tulajdonképpen a holisztikus szemléletmód! Lényegében azt, hogy ne a rész felől közelítsünk az egészhez, ne az alkotóelemek tulajdonságaiból akarjuk megérteni a teljesség sajátosságait, hanem megfordítva. A holisztikus szemlélet szerint nem érhetjük be egy dolog vizsgálatánál a részek analízisével, mert a dolog maga több, mint részeinek összessége. Mindez miként is értelmezhető problémánk, a tanulási paradigma centrumában álló *tanuló* szempontjából?

A *hagyma* és a *héj* hasonlatával élnek (bár tudom, hogy talán túlságosan is profán ez a hasonlat): a pszichológia és más tudományok egyre alaposabban feltárják a „héjak” tulajdonságait, azaz az ember személyiségdimenzióit, a benne zajló folyamatokat, ugyanakkor úgy találom, hogy maga a „hagyma” valahogy csak fikcióként vagy csak „deklaratív” létezik (milliárdnyi egyedi példányban), ám olyan fikcióként, amelyet a különböző diszciplínák, társadalom-, gazdaság- és oktatáspolitikai megfontolások, trendek beemeltek egy koncepció, egy stratégia közepébe. Azonban ez megfordítva is igaz: néha csak az egyes „absztrakt hagymák”, netán „hagymafajták” látszanak (például EU-s ajánlásokban, nemzeti stratégiákban), de hogy a tényleges tanulási folyamatokban miként kellene és kinek „lehántani a héjakat”, az már nem, mint

ahogy az sem látszik, hogy újból összeállnak-e „hagymává”, netán új, stabilabb, életképesebb „hagymává” ezek a rétegek.

Tehát itt állunk, a tanuló társadalom kihívásainak forgatagában, tanulni vágyó egyénként és tanulássegítőként, azzal a feladattal, hogy mit lehet kezdeni a „hagymasággal”, azaz miként lehet perszonalizálni ténylegesen a tanulást? Lehet-e a többévtizedes válsággal küszködő tömegképzés nem igazán személyre igazított keretei között kiképzett (és jó esetben az autodidaxissal és a szervezett továbbtanulással önmagát szüntelenül fejlesztő) pedagógusnak/andragógusnak a vele szintén *nem egyénként* kapcsolatba kerülő tanulókkal a „kognitív forradalom”, a „humanisztikus pedagógia” stb. tudásanyagával, módszertanával felvértezve igazán tanulóközpontúan ténykednie?

Nem arról van szó elsősorban (de erről is szó van egyébként), hogy a feltételek nagyrészt továbbra is a szabványosított-tömegesített tanulás kondícióit jelentik, hanem arról, hogy mennyire vagyunk képesek ilyen viszonyok közepette *egyenként és egyénként ténylegesen megszólítani a tanulót – s ő miként minket!* Azt gondolom, itt nagyon sok a bizonytalanság, és még a legjobb szándékokat is zátonyra futtató nehézség!

Legfőként *magának a tanulóknak a személye*. Itt most az egyszerűség kedvéért csak a felnőttekről beszélek. Milyen az ő ön- és helyzetértelmezésük – valóban tisztában vannak-e saját személyiségükkel, előnyeikkel-hátrányaikkal, céljaikkal, lehetőségeikkel, az önmaguk iránti felelősséggel? Röviden szólva: képesek-e a felnőttek a tudatos, a szándékolt önreflexióra? *Többnyire* nem, s ennek a legfőbb oka, hogy *többnyire* maguk is *fragmentáltan szemlélik* saját magukat. S ez nem véletlen, hiszen maga a „világ” sem holisztikusan viszonyul hozzájuk, hiszen a legfőbb elvárás velük szemben: „kerülj be a munkaerőpiacra és minél tovább maradj benn!”, „légy öngondoskodó!”, „légy minél sikeresebb a társadalmi participációban”, „légy jó állampolgár!” stb. Erről szólnak nagyrészt az OECD-s és EU-s dokumentumok is, amelyek lényegében a szüntelenül tanuló, a változásokkal való szembenézéshez az *önmagát korszerű, flexibilis tudással és kompetenciákkal felvértezett munkavállaló ideáltípusát állítják eléink* elérendő célként, olyan személyiségként, aki képes minden új tapasztalatból a lehető legtöbbet kihozni – azért, hogy mindez haszonulhasson a munkaerőpiacon.

Úgy vélem, ez már önmagában véve is *ellentmondás*, hiszen csak egyetlen (jóllehet domináns, ámde igencsak pragmatikus) aspektusból igyekszik megragadni az egyént – akár tanul, akár motiválatlan a tanulásra. (Persze tudjuk, hogy számos kritika érte már emiatt pl. a *Memorandumot* is, s bizonyos „finomításokra” éppen ezért került sor a különböző cselekvési programokban. Ám az sem véletlen, hogy éppen ezek, a munka világán túlmutató elgondolások – leszámítva talán az aktív állampolgárságra vonatkozóakat – jóval kevésbé körvonalazottak!)

J. Naisbitt és P. Aberdene sikeres könyvükben (*Megatrends*. W. Morrow & Co., New York, 2000.) az „egyen diadalát” a 90-es évek tíz meghatározó formálóelvé egyikeként határozták meg. Ezen azt értik, hogy a 21. század küszöbén az egyes emberek jóval hatékonyabban képesek, éppen tanulásuk révén, alkalmazkodni a változásokhoz, mint a szervezetek. Nem vitatom, hogy találhatunk jónéhány példát ennek igazolására, ám abban már kételkedem, hogy a társadalmak tagjainak többségére érvényes lehetne ez a megállapítás. (A mostani gazdasági világválság is mintha erről szólna!) Úgy találok, ma szinte divat a kutatók, tudósok, neves és névtelen szakértők, bürokraták, politikusok körében az egyént, az egyén szabadságát, lehetőségeit túlértékelni. Azt gondolom, minden tudományos és politikai deklaráció ellenére *ez leegyszerűsítő álláspont*: nem vesz ugyanis figyelembe számos tényezőt.

Ezek közül *kettőt* emelnék ki. A különböző társadalmi intézmények (az oktatástól az egészségügyön és a médián át az adóhivatalig) a valóságban többnyire nem igazán működnek „személyre szabottan”, azaz inkább szűkítik, semmint tágítanak az egyén mozgásterét. Nem individualizálnak, hanem homogenizálnak, sőt: uniformizálnak. (Gondoljunk csak bele abba, hogy milyennek láttatják például az EU-s ajánlások, dokumentumok a kognitív társadalom tanulóját! Alapvetően kétfélének: vagy tanul magától, mert jólképzett, motivált, van karrier- és jövőképe, életkorilag is nagyjából rendben van stb., s így módon teljesülnek rá a dokumentumok és stratégiák elvárásai, kritériumai – aktivitás, felelősség- és öntudat, kooperációs készség, dönteni tudás stb. –, vagy pedig nem tanul, mert hátrányos helyzetű, szegregált, motiválatlan, kilátástalan stb.)

A másik tényező szintén a standardizálást-homogenizálódást tolja látókörünkbe: immár generációk élnek kényszerből és önként vállaltan olyan életforma-sémák szerint, amelyek ellene hatnak annak, hogy szert tegyünk az „*egyedüllet képességére*” (ahogy ezt a jelenséget Anthony Storr nevesítette 1988-as könyvében – *Solitude*. London, Flamingo Press.). Ahhoz pedig, hogy bármely területen, így a tanulásban is, valóban öntudatosan és önérzetesen juttathassuk kifejezésre individualitásunkat, ezzel tisztába is kellene jönnünk! Ám ehhez (átvitt értelemben) csendre, önmagunkra szánt időre és elmélyültségre lenne szükségünk! Úgy tűnik azonban, hogy ettől a feladattól egyre többen menekülnek. Így azonban, megítélésem szerint, lehetetlen a „perszonalizáció” – tehát a tanulás individualizálása is.

A közelmúltban került a kezembe Michael Fullan: *Változás és változtatás – az oktatási reform mélységének feltárása* című munkája (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2008.) Fullan („a világ egyik legismertebb és leggyakrabban idézett oktatásügyi szakértője” – írja róla Halász Gábor, a könyv előszavának szerzője) megkülönbözteti a belső és a külső tanulást. *Belső tanuláson a személyes értelemadást* érti, míg *külső tanuláson a másokkal való kapcsolatot és együttműködést*. Amiről az imént szóltam, az a belső tanulás kérdésköréhez kapcsolódik: véleményem szerint ami leginkább hiányzik a tanulási paradigmából, az a „*személyes értelemadás*”! Kapcsolódva bevezető történetemhez: *miként lehet segíteni Tóth János lakatos tanulását, ha maga Tóth János sem tudja, hogy kicsoda, és mit és miért kellene tanulnia?* Azt gondolom, ennek a dilemmának a megoldásához nem elég, ha az andragógus/pedagógus változtat hagyományos (nota bene!: hagyományosan értelmiségi!) szerepfelfogásán, ha szüntelenül naprakész módszertanilag és a munkaerőpiaci kihívásokban – ehhez a „posztmodern” társadalom összes szereplőjének (beleértve a családot, a médiát is) újra kell gondolnia saját szerepét!

Az utóbbi évek fejleményei azt mutatják, hogy már sok társadalmi aktor érzi a globalizáció „lépéskényszerét”, ám ugyanakkor az is jól látszik, hogy a „személyes értelemadásra” nem igazán marad idő. És ez baj.

Fullan elfogadja a káoszelméletet, s úgy véli, hogy a „*változás tervezése ostobáknak való szórakozás, mivel a dinamikus komplex valóság változása nemlineáris. A változások többsége nem tervezett.*” A „káosz kijátszására” ajánlja megoldásként Csíkszetmihályi Mihály pszichológus receptjét, az „*autotelikus én*” („olyan én, amelynek önálló céljai vannak”) kifejlesztését. Ennek négy ismérve van: célok kitűzése; belemerülés a tevékenységbe; arra figyelni, ami éppen történik; megtanulni élvezni a közvetlen tapasztalatokat. [I. m.: 173. o.; hivatkozott mű: Csíkszetmihályi M. (1990): *Flow: The psychology of Optimal Experience*. New York, Harper Collins Publisher.]

A kérdés mármost a „*hagymaság*”, azaz: megteremthető-e, illetve miként ez az autotelikus én, a tanulási paradigma valódi szubjektuma?

Erről így vélekedik az idézett műben Csíkszentmihályi: „Az elmúlt néhány ezer évben ... az emberiség hihetetlen eredményeket ért el a tudat *differentiálódásában*. Felismertük, hogy az emberi faj különbözik a lét összes többi formájától. Rájöttünk, hogy az emberi lények különálló individuumok. Feltaláltuk az absztrakciót és az elemzést – azt a képességet, hogy elkülönítsük egymástól a dolgok különböző dimenzióit és az eseményeket... Ez a differentiálódás létrehozta a tudományt, a technikát és az emberiség eddig példa nélkül álló hatalmát, amellyel képes a környezetet építeni vagy rombolni.

A komplexitás azonban nemcsak differentiálódásból áll, hanem *integrálódásból* is. A következő évtizedek és évszázadok faladata lesz, hogy kiműveljük elménknak ezt az alulfejlett komponensét. Ahogy megtanultuk különválasztani magunkat egymástól és a környezetünktől, most meg kell tanulnunk, hogyan egyesüljünk a körülöttünk lévő más létformákkal anélkül, hogy elveszítenénk a saját, nehezen megszerzett individualitásunkat.” (I. m: 181. o.)

Tehát a komplexitás és fragmentáltság kapcsolatán múlik majd, hogy valóban képes lesz-e az egyén önmagát nem pusztán a külső szükségszerűségeknek alárendelő individualitásként a tanulási paradigma középpontjába állítani. Hogy ez megtörténhessen, érdemi segítségre van szüksége, nem csupán deklarációkra! Ezt a segítséget (túl politikán és családon) leginkább a modernitás hagyományait – mindenekelőtt morális tradícióit – is megőrző pedagógustól/andragógustól kaphatja meg: „*A pedagógusoknak jut az a megtiszteltetés és felelősség, hogy minden tanulót felkészítsenek a belső és külső tanulásra, valamint a társadalom egyre szélesebb köreivel való kapcsolatok kialakítására*”. (Fullan, i. m.: 182. o.)

*Csak így lesz/lehet képes Tóth János lakatos önmaga eldönteni, hogyan is művelődjék!*

### ***Felhasznált Irodalom:***

Csikszentmihályi Mihály: *Flow: The psychology of Optimal Experience*. New York, Harper Collins Publisher. 1990.

Michael Fullan: *Változás és változtatás – az oktatási reform mélységének feltárása*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2008.

J. Naisbitt – P. Aberdene: *Megatrends*. W. Morrow & Co., New York, 2000.

Anthony Storr: *Solitude*. London, Flamingo Press. 1988

*Ponyi László:*

## NONFORMÁLIS ÉS INFORMÁLIS KÉPZÉSEK A KÖZMŰVELŐDÉSBEN

„A közművelődési tevékenység a polgárok iskolán kívüli, öntevékeny, önművelő, megismerő, kultúra elsajátító, művelődő és alkotó célú cselekvése, amely jellemzően együttműködésben, közösségekben valósul meg.”<sup>132</sup> Az úgynevezett kulturális törvény hivatkozott melléklete szolgál értelmezési alapul azon nonformális és informális képzések számára, amelyek a közművelődési intézményrendszerben megjelennek. A törvény nem csak értelmezési alapot, hanem feladatot is ad az informális és nonformális képzésben való részvételre. A települési önkormányzat közművelődési feladatai között, a 76.§ (2) bekezdés különböző pontjaiban olyan feladatokat határoz meg, mint

- a) az iskolarendszeren kívüli, öntevékeny, önképző, szakképző tanfolyamok, életminőséget és életesélyt javító tanulási, felnőttoktatási lehetőségek, népfőiskolák megteremtése;
- d) az ismeretszerző, az amatőr alkotó, művelődő közösségek tevékenységének segítése;
- h) egyéb művelődést segítő lehetőségek biztosítása.

A közművelődés lényegében nem csak a jogszabály alapján kapcsolódik, kapcsolódhat be a felnőttoktatásba, hanem a történelem folyamán kialakult feladat- és intézményrendszere alapján. Ez még akkor is igaz, ha időnként szétváltak egymástól. A felnőttoktatás területei összekapcsolódtak, összekapcsolódnak az oktatás és a közművelődés területeivel.<sup>133</sup>

2007 áprilisában jött létre az MTA szakmai bizottsága, amely tanulmányában<sup>134</sup> kijelenti, hogy az iskoláztatási szakaszok és a tankötelezettség lezárultával a tanulási rendszerek alapvetően átláthatatlanok és kevés az olyan képzési rendszer, amely a tanulás folyamatosságát képes lenne biztosítani. Ugyancsak fontos megállapítása a jelentésnek, hogy az életen át tartó tanulás már nem csak egy tudományterület feladata, hanem összetársadalmi kérdés, oktatáspolitikai és neveléstudományi paradigma. Magyarországra jellemző, hogy a formális képzés a domináns, ugyanakkor az informális és nem formális képzés, a szakmai kompetenciák megszerzése háttérbe szorul. Komoly probléma a jelentés szerint, hogy Magyarországon a funkcionális analfabétizmus és a szakképzés problémái alapvetően az általános műveltség megalapozottságának hiányából származnak. Nem működik egységes oktatási és művelődési rendszer. További gond, hogy a közművelődést a hivatalos szemlélet nem tartja a felnőttképzés részének. Ugyanakkor ezeken a problémákon a közművelődési gyakorlat a nem formális és informális képzéseivel sokat segíthetne.

<sup>132</sup> A muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről szóló 1997. évi CXL. törvény 1. számú mellékletének q) pontja

<sup>133</sup> Juhász Erika: A magyar felnőttképzés történetének kutatása. Szín, 2008. december, 20.o.

<sup>134</sup> „Tanulás életen át” (TÉT) Magyarországon az MTA elnöke által életre hívott szakmai bizottság jelentése.

In Benedek András (szerk): Tanulás életen át Magyarországon. Debrecen, 2008, Tempus Közalapítvány.

A közművelődés ma már egyszerre adottság, lehetőség és létező gyakorlat a felnőttoktatásban.

A művelődési házak közönségével, helyével, szerepével foglalkozó tanulmány alapján, 2003-ban az országban a 14-70 év közötti lakosság fele – több mint 4 millió ember – valamilyen céllal megjelent a művelődési házakban.<sup>135</sup> Ezek az intézmények a legkönnyebben elérhetőek, és látogatói körük a legheterogénebb a kulturális intézmények között. A tanulmány egyben jelzi is, hogy a művelődési házak jelentik nem egy esetben a kultúrához való hozzáférés egyetlen esélyét egy-egy településen.

Borbáth Erika tanulmánya alapján a közművelődési tevékenységnek nagy szerepe van a gyerekek kreativitásának fejlesztésében: „Az alkotó közösségekben (szakkörökben, klubokban) és az amatőr művészeti közösségekben olyan fejlesztő, tehetséggondozó tevékenység folyik, amely hatékonyan egészíti ki az iskolai képzést.”<sup>136</sup> Ugyancsak jelentős a felnőttek informális és nonformális képzése a közművelődésben. A felnőtt lakosság több mint egyharmada tagja egy-egy kulturális, alkotó közösségnek. A cikk szerint a terület fontos szerepet játszik a kulcskompetenciák fejlesztésében is, ezeken belül is kiemelten a kommunikáció, az együttműködés és a problémamegoldás kompetenciák fejlesztésében.

Az Oktatási és Kulturális Minisztérium Közművelődési Főosztálya által készített stratégia számos eleme, prioritása koherens a felnőttképzés céljaival is.<sup>137</sup>

- A kulturális esélyegyenlőtlenségek csökkentése, a helyi, a kistérségi, a megyei és a regionális közművelődési feladatellátás és intézményesülés biztosítása.
- A művelődéshez való alkotmányos jog gyakorlása folyamatosan bővülő, az életminőséget és életesélyeket javító intézményi feltételek között.
- A gazdasági versenyképesség növelése, a felnőttképzés és átképzés munkaerő piaci orientációja.
- A kreativitás, öntevékenység és alkalmazkodóképesség fejlesztése, a kulturális értékekhez való hozzáférés, azok közvetítése és létrehozása.
- A társadalmi kohézió erősítése, a kirekesztés elleni küzdelem, az önhibájukon kívül hátrányos helyzetű csoportok felzárkóztatása.

A stratégia kiemelten foglalkozik az élethosszig tartó tanulás feltételeivel is az **„Esélyt a munkára”** beavatkozás a munkaerő piaci orientációjú felnőttképzések szakterületén, valamint az **„Innovatív szakszerűség”** - beavatkozás a közművelődésben dolgozók általános képzésében és szervezett továbbképzésében.

A közművelődési területen megvalósuló képzések lehetséges formái az alábbiak lehetnek:<sup>138</sup>

- *jellege szerint*: általános, nyelvi, szakmai
- *célcsoport szerint*: korosztályi, szakmai
- *tartalma szerint*: művészeti, sport, helytörténeti, személyiségfejlesztő, számítógépes, munkaerő-piaci stb.
- *kimenete szerint*: formális, nonformális, informális
- *módja szerint*: személyes, nyitott képzés/távoktatás

<sup>135</sup> Hunyadi Zsuzsa: A művelődési házak közönsége, helye, szerepe a kulturális fogyasztásban. [Találkozások a kultúrával 1.] Budapest, 2004, Magyar Művelődési Intézet, MTA Szociológiai Kutató Intézet.

<sup>136</sup> Borbáth Erika: A közművelődés feladatai az iskolarendszeren kívüli formális, informális és nonformális képzésben az iskoláskorúak és a felnőttek körében. Szín, 2008. december, 15-17.o.

<sup>137</sup> Az Oktatási és Kulturális Minisztérium Közművelődési Stratégiája. Budapest, 2007, OKM.

<sup>138</sup> Minőségfejlesztés a közművelődésben. Képzési segédanyag. Budapest, 2008, BMK.



- *formája szerint:* tanfolyam, szakkör, klub, szabadegyetem, nyári egyetem, műhely (work-shop), tréning, konferencia, tanácskozás

*Az Egri Kulturális és Művészeti Központ a nonformális és informális képzés  
szolgálatában*

Az intézményben az alkotó művelődési formákat tekintve a 2008. évben mintegy 44 csoport 656 fővel 1648 foglalkozáson vett részt 243 bemutatkozási alkalommal.<sup>139</sup>

A statisztikát megbontva ebből:

- művészeti csoport (26 csoport, 437 fő, 930 foglalkozás, 172 bemutatkozás),
- népművészeti csoport, előadóművészet (12 csoport, 167 fő, 570 foglalkozás, 61 bemutatkozás),
- tárgyalgó népművészeti csoport (6 csoport, 52 fő, 148 foglalkozás, 10 bemutatkozás).
- Az intézményben 34 db klub, kör, szakkör működik. (950 résztvevő, 833 foglalkozás, 1723 órában.)
- Az ismeretterjesztést tekintve 99 foglalkozás történt 3027 résztvevővel, 268 órában.
- 2008-ban mintegy 24 tábort szervezett az intézmény 570 résztvevővel.
- A kiállítások, műsorok, rendezvények száma: 834 db volt, összességében 150.000 résztvevővel.

*A Művelődés hete – A Tanulás ünnepe rendezvény Egerben (2008. október 13-19.)*

A rendezvény 2002 óta kerül megrendezésre az Unió javaslatára. Egerben a rendezvény az Egri Kulturális és Művészeti Központ, valamint az Eszterházy Károly Főiskola közös szervezésében jött létre. Az Egri Kulturális és Művészeti Központ főbb céljai a rendezvénnyel kapcsolatosan az alábbiak voltak:

- a felnőttek, fiatalok bevonása az iskolán kívüli képzésbe, tanulásba, a tanulás népszerűsítése,
- a tanulók személyiségének középpontba állítása,
- a felnőttkori tanulás eszközeinek és módszereinek elterjesztése, népszerűsítése,
- a közművelődési tevékenység, mint gyakorlat, lehetőség és adottság megjelenítése a felnőttképzésben.

A program nyitó napján az EKF Andragógia és Közművelődési Tanszék önálló programja zajlott. Az első blokkban az Egyenlő esélyek a tanulásban és az életben és a Második esély című filmek vetítésére került sor. Ezt követte a felnőttképzési börze, valamint „Minitanoda napközben. A Tanszék oktatói olyan előadásokat tartottak, mint: Hogyan boldoguljunk külföldön, A falusi turizmus lehetőségei, A kézműves foglalkozások elméleti és gyakorlati fontossága. A délután folyamán színpadi műsor került sorra, középpontjában a fiatalok és idősek kapcsolata állt. A „Tanulni jó” – fotópályázatra beérkezett képek kiállítása, zsűrizése, eredményhirdetése is sikerrel zajlott le.

A következő napokban nagy érdeklődés övezte a tanulásdiagnosztikai elektronikus kérdőív kitöltésére, használatára vonatkozó felkészítő foglalkozásokat.<sup>140</sup> Az Egri

<sup>139</sup> A 2008. évről szóló statisztikai adatszolgáltatás alapján – Egri Kulturális és Művészeti Központ.

Esélyek Háza, mint rendező társpartner, kimondottan fogyatékos fiatalok számára szervezett informatikai foglalkozást.

A „Tapasztalati tanulás” című egész napos, komplex program az alábbi eseményeket tartalmazta:

- interaktív tábla bemutatása,
- barkács bemutató foglalkozások, festés-tapétázás, padlóburkolás és asztalos témakörben,
- cukrász mesteroktatók bemutató foglalkozása,
- Kreatív Műhely játszóházi foglalkozása,
- szabás-varrás ismeretek.

A rendezvény hetét Nyitott Műhelyfoglalkozások, egyéb kulturális programok is színesítették. Kézműves műhelyek a kézügyesség, a technikai tudás, a kreativitás fejlesztésére, az alkotói hajlam kiélésére, a közösséghez tartozás élményére. Meseterápiás foglalkozás kisgyermekes felnőttek, óvodapedagógusok és más társszakmák szakembereinek bevonásával.

A programon mintegy 1500 fő vett részt, összességében elmondhatjuk, hogy a rendezvénysorozat az EKMK telephelyein 2008. október 13-19. között, gazdag programválasztékkal, sikerrel valósult meg.

### ***Felhasznált irodalom, jogszabályok:***

A muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről szóló 1997. évi CXL. törvény

JUHÁSZ ERIKA: A magyar felnőttképzés történetének kutatása. *Szín*, 2008. december.

„Tanulás életen át” (TÉT) Magyarországon az MTA elnöke által életre hívott szakmai bizottság jelentése. In BENEDEK ANDRÁS (szerk): *Tanulás életen át Magyarországon*. Debrecen, 2008, Tempus Közalapítvány.

HUNYADI ZSUZSA: *A művelődési házak közönsége, helye, szerepe a kulturális fogyasztásban*. [Találkozások a kultúrával 1.] Budapest, 2004, Magyar Művelődési Intézet, MTA Szociológiai Kutató Intézet.

BORBÁTH ERIKA: A közművelődés feladatai az iskolarendszeren kívüli formális, informális és nonformális képzésben az iskoláskorúak és a felnőttek körében. *Szín*, 2008. december.

Az Oktatási és Kulturális Minisztérium Közművelődési Stratégiája. Budapest, 2007, OKM.

Minőségfejlesztés a közművelődésben. Képzési segédanyag. Budapest, 2008, BMK.

2008. évről szóló statisztikai adatszolgáltatás – Egri Kulturális és Művészeti Központ, 1438-as adatlap

Nedeczeyné Némedi Varga Helga: Szakmai beszámoló a Művelődés Hete – Tanulás Ünnepe rendezvényről. 2008, Eger, EKMK.

---

<sup>140</sup> A tanulási problémákat feltérképező, tanulást segítő, fejlesztő elektronikus kérdőív a közelmúltban lett kész, még kevésbé ismert és alkalmazott a gyakorlatban. (Az EKF Pszichológia Tanszék és a főiskola informatikai szakembereinek fejlesztése.)

NONOFORMÁLIS – INFORMÁLIS TANULÁS  
FELSŐOKTATÁSI ÉS TECHNOLÓGIAI  
MEGKÖZELÍTÉSEI

**Dobos Anna:**

## **A TUDOMÁNYOS DIÁKKÖR (TDK), MINT A TANULÁS ÉS MŰVELŐDÉS SAJÁTOS FORMÁJA**

### **Bevezetés**

Napjainkban a *fiatal tehetségek gondozásával* foglalkozó tanárok a bolognai folyamat rendszerébe, az új felsőoktatási rendszerbe folyamatosan próbálják beintegrálni a Tudományos Diákkörök tevékenységét, s fenntartani a korábbi magas szintű tudományos követelményekkel jellemezhető hallgatói csoportok működését. Az Eszterházy Károly Főiskola Környezettudományi tanszékén működő tudományos hallgatói csoport (FALCO-Csoport) tevékenységét 1997-től 2009-ig követhettem eddig végig. E tanulmányban az elmúlt 12 év tapasztalatait, a TDK szellemiségét és eredményeit, a hallgatók témaválasztásának változását mutatom be a hazai TDK rendszer lehetőségeinek elemzésével együttesen.

### **A Tudományos Diákkörök új felsőoktatási rendszerbe való integrálódási lehetőségei**

Az Országos Tudományos Diákköri Tanács (OTDT) célkitűzése Magyarországon elsősorban a *tehetséggondozás* (Koósné Török E. – Baranyainé Réti G., 2008). Sokan foglalkoznak az „Egy életen át tartó tanulás... („Life-Long Learning)” és a Képezzük őket tudósokká...” mottókban összegezhető törekvésekkel. A cél mindenképpen az, hogy a minőségi hallgatói tudományos és művészeti tevékenység szervesen épüljön be a felsőoktatási intézmények oktatási és kutatási tevékenységébe. Napjainkban azok a diákok és főiskolai, egyetemi hallgatók, akik tudományos munkát szeretnének végezni, az alapképzések mellett végeznek Kutatóintézményekben és Főiskolákon, Egyetemeken kutatásokat. Ez a hallgatóktól jelentős többletmunkát, kreativitást és időráfordítást követel meg.

A bolognai folyamat beindulásával párhuzamosan felvetődött szakmai körökben, hogy beintegrálható-e a TDK-tevékenység, a *minőségi értelmiség képzése* közvetlenül az új közép- és felsőoktatási követelményrendszerbe. 2008-ban jelent meg a TDK Kézikönyve (Koósné Török E. – Baranyainé Réti G.), amely az OTDT és OTDK felépítését, működési elveit, hivatalos dokumentumait mutatja be, valamint elemzi a tudományos és művészeti diákköri tevékenység etikai kérdéseit is.

A tehetséggondozásban az elmúlt években az alábbi tendenciákra és új helyzetekre hívják fel figyelmünket: (1) a képzési idő lerövidült, (2) az alapképzésre jelentkező hallgatók általános és széles tudásalapjai hiányosságot mutatnak (Weiszbürg T., 2008).

Felmerül ezek alapján a kérdés: *Megőrizhető-e a TDK eddigi magas színvonalú képzési rendszere, a minőségi tanári és kutatói utánpótlás biztosítása?* A kialakult új helyzet elemzéseit követően az OTDT újabb lehetőségeket biztosít a fiatal tehetségek és érdeklődő hallgatók számára (Koósné Török E. – Baranyainé Réti G., 2008):

- (1) *OTDK Junior Tagozat* - A kiemelkedő tehetséggel rendelkezők számára lehetővé teszi, hogy egy-egy témakört tudományos igénygel dolgozzanak fel a középiskolákban, illetve egyes diákok már vezetőtanárok és kutatók bevonásával

folytathatnak tudományos igényű adatgyűjtést, felvételezést és laboratóriumi munkákat a hazai kutatóintézményekben (*kutató diákok mozgalma*). Ennek a tevékenységi formának az elterjedése segítheti az alapképzésben (BsC) résztvevők tudomány iránti érdeklődését is.

- (2) *TDK – BsC alapképzés* – A 3 éves alapképzési rendszerben (BsC) egyrészt azok a hallgatók, akik már részt vettek korábbi kutatásokban csatlakozhatnak új felsőoktatási tudományos hallgatói csoportokhoz és folytathatják eddigi munkáikat, illetve szélesíthetik tudásbázisukat. Másrészt, azok a tehetséges hallgatók is kaphatnak lehetőséget a tudományos oktatói és kutatói tevékenységek megismerésére és aktív gyakorlására, akik eddig ilyen tevékenységekben nem vettek részt. A minőségi hallgatói tudományos tevékenységek elindításának és fenntartásának elsősorban a gyakorlatorientált képzési rendszerekben van nagyobb lehetősége, ahol a megszerzett szakmai tudást a hallgató közvetlenül a gyakorlati életben is alkalmazhatja. A fiatal tehetségek nevelése a jelenlegi főiskolai tanári és kutatói utánpótlásban tölthet be nagy szerepet, s így több hallgató indulhat el a későbbi mesterképzésekben a tudásalapú társadalom felépítése felé.
- (3) *TDK – Mesterképzés* – A 2 éves „Master”-képzésben vagy „egyetemi” szintű képzésben tovább folytatódik a tehetségek gondozása, a kiemelkedő teljesítményű hallgatók támogatása. Az Egyetemek már magas színvonalú laboratóriumi felszereléseikkel, kutatói háttérükkel adhatnak alapot a fejlődésre.

Prof. Dr. Varga Zoltán a rugalmas „*ko-linearitás*” és az „*előzősáv*” működtetésére hívja fel a figyelmet (2008), mely a tehetségek kiválasztását és gyorsabb haladását biztosíthatja. Az Egyetemek – az *universitas* - ugyanakkor a tudományt oktatók és művelők utánpótlásának képzetét teszik teljessé.

Ezek alapján az állapítható meg, hogy a hazai tehetséggondozásban a *háromszintű működési rendszer kidolgozása* biztosíthatja a fiatal érdeklődő és kiemelkedő adottságokkal rendelkező diákok és hallgatók kibontakozási és fejlődési lehetőségeit. Az alapképzésben, majd a mesterképzésben folyamatosan kiválasztódnak azok a hallgatók, akik igazi tehetséggel rendelkeznek, s önálló igen nagy munkavégzésre és teherbírásra alkalmasak. A TDK-rendszer „*bolognai folyamatba*” való beintegrálódását a most kialakított folyamatos felkészítési szisztéma mindenképpen segítheti. A felsőfokú oktatási rendszerben jelenleg nem ez okozhatja az igazi problémát, hanem az, hogy :

- a hallgatóknak a rövidebb (3 és 2 éves) képzési idő miatt jelentős óraszámterheléseik vannak, valamint az alapképzés (BsC) gyakorlatorientált követelményrendszere nagyobb gyakorlati óraszámot ír elő, így a hallgatók terepi, üzemi gyakorlatai is jelentős időt, helyenként kiegészítő felvételezéseket, dolgozatok írását és szerkesztését veti fel,
- a vezetőtanárok nappali és levelező tagozati óraszám terhelései szintén jelentősek,
- mind a vezetőtanárok, mind a TDK hallgatók közös munkájának időbeli egyeztetése nehezebb,
- esetlegesen a tudományos hallgatói csoport működésének technikai és tantermi feltételei még nem adottak.

## A Tudományos Diákkörök szellemisége

A vezetőtanárok által felügyelt és irányított tudományos hallgatói csoportok működésének alap szellemiségét napjainkban a holisztikus és interdiszciplináris gondolkodás jellemzi és főbb célkitűzéseit az alábbiakban foglalhatjuk össze (Koósné Török E. – Baranyainé Réti G., 2008):

- az embertársak és a szakma iránti alázat és tisztelet elsajátítása,
- a vitakészség fejlesztése,
- mások igazát megismerni, elfogadni,
- örülni más sikereinek és az elért eredményeknek,
- az igényesség elérése (szakmai, emberi és erkölcsi tekintetben),
- a gondolkodás meg nem alkuvó becsületességére való nevelés,
- a kutatói életforma nagyszerűségére való nevelés,
- a felfedezés örömeinek fenntartása, az ÚJ melletti kiállás,
- együttműködés – a vezetőtanárral és diáktársakkal,
- a toleranciára nevelés,
- kölcsönös együttműködésen alapuló műhelymunka, és
- szellemi fellendülés, mind a TDK-tanár, mind a diák számára.

A tudományos hallgatói csoportokban döntően olyan diákok vesznek részt, akik kiemelkedő intelligenciával rendelkeznek, az intézményi keretekben nyújtott tanulási formákon túl új tanulási módszerek elsajátítására törekcszenek, s nagy munkabírársra képesek. Ezeket a fiatal tehetségeket eredetiség és egyéni alkotókészség jellemzi. Egy kiemelkedő jelentőségű, eredeti megközelítésekben gazdag könyv, vagy alkotás elkészítésén dolgoznak.

## A tanulás és művelődés lehetőségei a FALCO-Csoport keretében

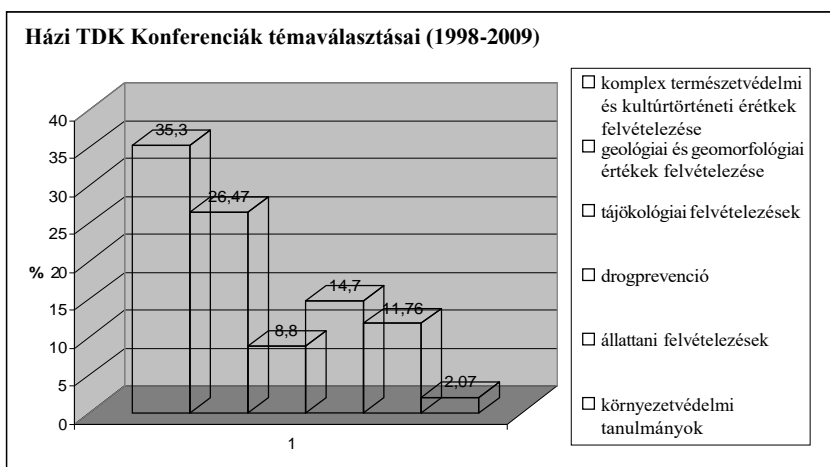
Az egri Eszterházy Károly Főiskola Környezettudományi tanszékén működő tudományos hallgatói csoport – a FALCO-Csoport – öntevékeny szervezet, mely elfogadja a TDK szellemiségét, s célja a tehetségek gondozása. A csoport programjai a *nonformális, informális és autonóm tanulás különböző lehetőségeit nyújtják* az érdeklődő hallgatók számára. A csoport tagjai az oktatási követelményrendszer mellett végeznek természetvédelmi tevékenységeket és szakmai kutatómunkát. A hallgatók az önálló terepi megfigyelésekkel, mérésekkel szereznek új információkat és élményeket a kiválasztott kutatási területekről. Saját ötletek és kutatási témák megvalósításán dolgoznak, így motiváltabbak az új egyéni és csoportos tanulási módszerek elsajátításában és kidolgozásában is. A Házi TDK és egyéb országos szintű konferenciákon való részvétel fejleszti a diákközösséget, a hallgatók szakmai előadásmódját, illetve önálló munkára, kutatásra és kreatív gondolkodásra ösztönzi őket. Az új ötletek, élmények melletti elkötelezettség jellemző rájuk, akik sokszor játékosan tanulnak a természetben megfigyelt jelenségekből.

Az évente újabb és újabb hallgatókkal gazdagodó csoport sokrétű tevékenysége több diák számára biztosíthatja egy jó szellemiségű, igényes hallgatói csoport megtalálását. A tagok elsősorban az alábbi tevékenységekkel foglalkoznak: (1) természetvédelmi és környezetvédelmi kérdések kidolgozása, (2) tájökológiai és tájvédelmi fejlesztések tanulmányozása, (3) hazai települések és természetvédelmi területek földtani és geomorfológiai (felszínalakítási) értékeinek felmérése és bemutatása (Bükki Nemzeti Park, Hortobágyi Nemzeti Park), (4) természetvédelmi területek

botanikai és állattani értékeinek felmérése, (5) hazai települések kultúrtörténeti értékeinek felvételezése, (6) hulladékgyűjtési akciók szervezése és lebonyolítása (2007/2008), (7) szakmai terepi kirándulások szervezése, (8) fotókiállítások és szakmai hallgatói előadássorozatok szervezése – a legújabb természetvédelmi és környezetvédelmi problémák felvetése és megismertetése a hallgatótársakkal.

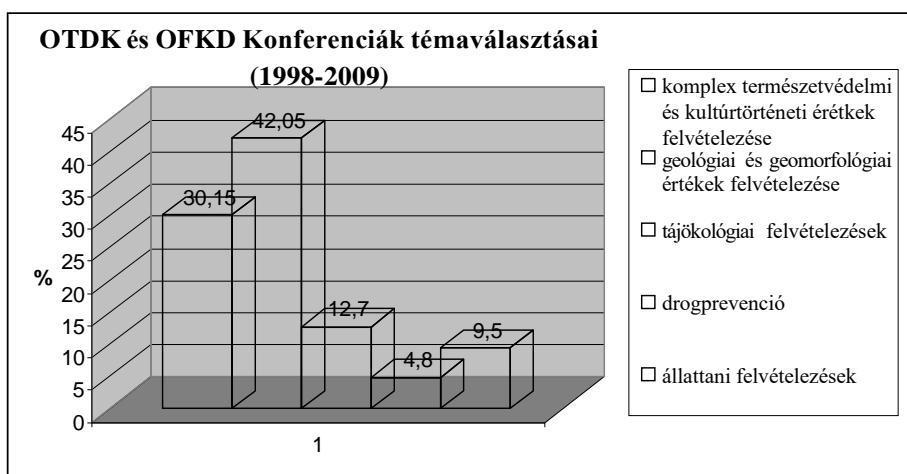
Természetesen nem minden tag választja az elkötelezett kutatói pályára való felkészülést, de *folyamatosan választódnak ki a legtehetségesebb hallgatók* a csoportból és őket már érdemes minőségi tudással és gyakorlati tapasztalatokkal segíteni. A hallgatóknak minden évben van lehetőségük arra, hogy elkészített tudományos dolgozataikat országos diákköri konferenciákon mutassák be (*OTDK és OFKD*). A hallgatók felkészítése – a választott téma multidiszciplináris megközelítéséből eredendően - esetenként több témavezető közreműködésével történik. A felkészítésben eddig az EKF Környezettudományi tanszék, a Növénytani tanszék, az Állattani tanszék, valamint a Pedagógiai tanszék vezetőtanárai és a Multimédia Labor munkatársai vettek részt.

1998 és 2009 között hallgatóink *témaválasztása* azt igazolja, hogy a fiatal generáció a komplexebb megközelítésű, több tudományterületet érintő témafeldolgozásokat részesíti előnyben. A **Házi TDK előadásokban** a komplex természetvédelmi és kultúrtörténeti értékek felvételezése (35,3%) és a Bükk hegység és Bükkalja geológiai és geomorfológiai értékeinek felvételezése (26,47%) foglalja el a legnagyobb arányt (1. diagram). Ezt a drogprevenció (14,7%), az állattani felvételezések (11,76%), valamint a tájökológiai felvételezések (8,8%) kísérik. Legkisebb arányban a környezetvédelmi témákat preferálták a hallgatók.



1. diagram: Házi TDK Konferenciák témaválasztásai (1998-2009).

Az **OTDK és OFKD konferenciákon** szintén a geológiai és geomorfológiai értékek felvételezését (42,05%) és a komplex természetvédelmi és kultúrtörténeti értékek (egyedi tájértékek) felvételezését bemutató alkotások (30,15%) szerepeltek a legnagyobb arányban (2. diagram). Ezt a tájökológiai felvételezések (12,7%), a természetvédelmi szempontú állattani felvételezések (9,5%) és végül a drogprevenció (4,8%) témaköre egészítette ki.



2. diagram: Az OTDK és OFKD Konferenciák témaválasztásai 1998-2009 között.

Megállapítható tehát, hogy az egyszerűbb terepi felvételezések mellett egyre inkább a *természetvédelmi célú komplex táj- és településfelmérések és értékelések* válnak kedveltebb témakörökké a FALCO-Csoport tagjai között, amelyek *nagyobb lehetőségeket biztosítanak a nonformális vagy autonóm tanulási formák megismerésére és elsajátítására*.

## Összegzés

Tapasztalataink azt igazolják, hogy az alapképzési(BsC) rendszerben is folytatható a minőségi tehetséggondozás és van is erre igény a hallgatóság részéről. Amennyiben lehetőség adódik arra, hogy a TDK szervesen, akár a tantervbe beépülő és választható tantárgyi minősítést kapjon, vagy közös hallgatói és oktatói kutató napok kijelölését tegye lehetővé - kedvezőbb feltételrendszerei alakulhatnak ki a kreatív gondolkodásra és egyedi megoldási lehetőségekre törekvő tudományos alapú minőségi nevelésnek. Nem szabad elfelejtenünk: „*A történelem során mindig azok a nemzetek, közösségek boldogultak, amelyek jól gazdálkodtak tehetségeikkel*”.

## Felhasznált irodalom:

- Baranyiné Réti G. – Szécsi G. (2008): „Képezzük őket tudósokká...” – Ünnepi köszöntő Szendrő Péter 70. születésnapja alkalmából, Áron Kiadó, Budapest, pp. 1-113.
- Varga Z. (2008): Navigare necesse est..., in: Baranyiné Réti G. – Szécsi G. (2008): „Képezzük őket tudósokká...” – Ünnepi köszöntő Szendrő Péter 70. születésnapja alkalmából, Áron Kiadó, Budapest, pp. 26-28.
- Koósné Török E. – Baranyainé Réti G. (2008): A TDK kézikönyve, A tudományos és művészeti diákköri munka minőségének keretrendszere és szabályozói, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Országos Tudományos Diákköri Tanács Titkársága, Budapest, 1-
- Weiszbürg Tamás (2008): 25 év előtt – 25 év után, in: Baranyiné Réti G. – Szécsi G. (2008): „Képezzük őket tudósokká...” – Ünnepi köszöntő Szendrő Péter 70. születésnapja alkalmából, Áron Kiadó, Budapest, 62-68.



**Gál Sándor- Keresztény István:**  
**PORTFOLIÓ A TANULÁSBAN ÉS A BIOLÓGIA SZAKOS**  
**TANÁRKÉPZÉSBEN**

**A portfólió eredete és alkalmazása**

A portfólió fogalma latin eredet szerint, a portare, hordozni igéből és a folium, lap főnévből származó szóösszetétel. A portfólió szó olasz eredet szerint, dokumentum dossziét, szakértői dossziét jelent (Kalmikova 2002). A szó ismerősen csenghet számunkra az üzleti és a művészvilágból egyaránt. Az üzleti világban, a tőzsdén portfólió alatt befektetési lehetőségeket, értékpapír összeállításokat, csomagokat értünk. A reneszánsz időszakban Itáliában a művészek és építészek munkáikat, terveiket portfólióba tárolták, gyűjtötték, amely alapján pályázhattak az akadémiára vagy munkamegbízást kaphattak. Napjainkban portfólióval lehet pályázni művészeti oktatási intézményekbe, vagy állást, megbízást kapni művészeti tevékenység elvégzésére. A divatszakmában a modellek is fotó vagy videó portfóliók segítségével kaphatnak munkát. Az oktatásban a diák munkáiból készült gyűjteményt nevezzük portfóliónak. (Falus Iván- Kimmel Magdolna: A portfólió,2003). Az oktatási portfólió több mint dosszié, benne hordozott lapok összessége. A művészek mappájához hasonlóan, a portfólió szintén mappa, amibe célorientált válogatott munkák kerülnek, dokumentálva az egyén teljesítményét. Ezeken kívül bizonyítványt ad a tanulásfejlődésről, illetve egy tanulási folyamat, amely a gyakorlattal, reflexiókkal van összekapcsolva. Ebből eredően felmerül az igény minden tanulási produktumhoz reflexiókat, megjegyzéseket kell fűzni, saját megjegyzéseit, értékeléseit, mások reflexióit és értékeléseit. (Bärbel Hussmann: Bewertung und Selbstbewertung durch Portfolio 2007)

**A portfólió fogalma a tanulásban, típusai és készítésének céljai**

**A portfólió meghatározása**

A portfólió legáltalánosabb definíciója: a tanuló munkáinak gyűjteménye. Ez a meghatározás azonban nem válaszol olyan fontos kérdésekre, mint hogy a diák milyen munkáiból készül ez a gyűjtemény, mennyi idő alatt, ki válogatja össze (a tanár, a tanuló, mindketten, mások) és milyen szempontok szerint, sor kerül-e értékelésre, és ha igen, akkor milyen szempontok szerint.

Szakirodalomban talált meghatározások:

„A portfólió a (tanuló) legjobb munkáiból összeállított gyűjtemény” (Bloom és Baker 1995; idézik Carroll és mtsai 1996)

„A portfólió bemutatja a (tanuló) egy adott időszak alatt elért fejlődését, előrehaladását” (Baker 1993; idézik Wade és Yarbrough 1996)

„A portfólió a tanuló egy vagy több tantárgyból készített munkáinak célirányos, szisztematikus gyűjteménye” ( De Fina 1992)

Jabornegg és Häcker 2001. szerint: a portfólió munkák és tanulási tevékenységek eredményeinek célszerű és rendszerezett gyűjteménye, ami a tanuló egyéni fázisait, haladását, és teljesítményeit egy vagy több tanulási területen mutatja be és tartalmazza.

„A portfólió bemutatja a (tanuló) egy adott időszak alatt elért fejlődését, előrehaladását” (Brunner, I./Häcker, Th./Winter, F.2006)

„A portfólió a tanuló munkáiból összeállított célirányos gyűjtemény, amely bemutatja készítőjének erőfeszítéseit, fejlődését és eredményeit egy vagy több területen. A tanulónak részt kell vennie a tartalom összeállításában; a gyűjteménynek tartalmaznia kell a dokumentumok kiválogatására szolgáló szempontrendszert, az értékelési szempontrendszert és a tanuló önreflexióit” (Northwest Evaluation Association 1990; idézi Barrett 2002)

„Az iskolai portfólióknak nincs egységes fogalomdefiníciója” (Häcker 2003)

A fenti definíciók vagy úgy határozzák meg a portfóliót, mint olyan dokumentumgyűjteményt, amely a tanuló munkáit hivatott bemutatni, vagy mint olyan gyűjteményt, amely a diák adott időszak alatti fejlődéséről ad számot, esetleg mind a két értelmezést tartalmazza vagy megengedik. (Falus Iván- Kimmel Magdolna: A portfólió, 2003) A portfóliómunka nem kevesebbet céloz meg, mint a tanulási kultúra megváltoztatását (T. Häcker 2003). A 80-as évek vége óta Kanadában, az Egyesült Államokban, később Európa egyes országaiban (Svájcban, Ausztriában, Angliában) és újabban Németországban a pedagógia területein alkalmazzák a portfóliókat, különösen a nyelvek területén (PORTFOLIO:MEDIEN 2003, <http://portfolio-schule.de>). Kezdetben a portfólió egy alternatív értékelési forma volt a pontozásos tesztekkel váltotta volna fel.

A teljesítmény megítélés megbízhatóságának a fokozása volt a célja (portfólió-assessment, az egyéni tudás bemutatása), egy olyan tanulási folyamatot eredményez, amelyben a résztvevők egyéni felelőssége és önálló tanulásirányítási képessége nagy szerepet kap. Más módszerekkel összevetve a portfólió a munkanaplótól csak nyilvánossági fokában különbözik.

A munkanaplót a tanuló saját maga számára készíti egyéni reflexiókkal, nem nyilvános és publikus, a portfólió nyilvános. „A portfólió munkám kirakata”(Bräuer 2000).

A portfólió Németországban Svájcban és Ausztriában a tanárképzésben is alkalmazott elem, azzal a céllal alkalmazzák, hogy a tudás és a cselekvési kompetencia között kapcsolatot teremtsen, híd az elmélet és a gyakorlat között. (Behrens 2001, Heim 2001)

## **A portfólió készítésének céljai**

Két céllal készíthetünk portfóliót: értékelési céllal, vagy a tanulás elősegítése érdekében.

Értékelési céllal:

A portfólióban található dokumentumok segítségével a tanár pontosabban, átfogóbban, minőségi szempontokat is mérlegelve tudja értékelni a diák teljesítményét, vagy például egy munkaadó pontosabban tudja felmérni egy potenciális munkavállaló kompetenciáit. Ha az értékelés szempontjai világosak és előre megadottak, az értékelési célú portfólió a tanuló önértékelését és döntésképeségét is fejlesztheti, hiszen az értékelési szempontok tudatában a tanuló fel tudja mérni, mely munkáit teheti bele a portfólióba a siker reményében.

A tanulás elősegítése érdekében:

Ha a cél elsősorban a tanulás elősegítése, akkor a tanuló a tanítási- tanulási folyamatot dokumentáló portfóliót készít. A portfólióra a tanár rendszeres visszajelzést ad, és a rendszeres visszacsatolás, formatív értékelés elősegíti a tanár és a tanuló együttműködését, a párbeszédet a tanítási- tanulási folyamatról. Ebből a párbeszédből sokat tanulhat a tanulásról a diák és a tanár is. Idővel a tanulóban is kialakul az önreflexió képessége, tehát a portfólió metakognitív készségeinek fejlődését, autonóm

tanulóvá válását, a tanulási folyamatért való fokozottabb felelősségvállalását fejleszti. Tanulás, értékelés és önértékelés folyamatai tehát összefonódva jelennek meg.

### **A portfólió típusai**

Felix Winter négy főcsoportot különböztet meg: bemutató portfóliót, fejlődésportfóliót, vizsgaportfóliót és pályázatportfóliót. ( Winter 2004.)

- Kutatási portfólió
- Fejlődési portfólió
- Diagnosztikus portfólió
- Reflektív portfólió
- Kimeneti portfólió
- Felvételi portfólió

(Falus Iván-Kimmel Magdolna 2003)

Újabban: elektronikus portfólió (e-portfólió)

### **A portfólió készítésének folyamata**

- A portfólió készítésének megismertetése a tanulókkal.
- A portfólió tartalmának meghatározása.
- A portfólió elkészítése, anyaggyűjtés és válogatás.
- A tanulóval folytatott közös megbeszélés (reflexió).
- A legfontosabb információk, megjegyzések, kiegészítések és javítások.
- A tanulási folyamat értékelése.

### **Portfólió a biológia tanárképzésben**

Magyarországon 2006-ban a bolognai folyamat eredményeként a tanárképzést is mélyen érintő új felsőoktatási és képzési rendszer alakult ki. Az új kihívások új ismeretszerzési, képzési és értékelési módszereket igényelnek a felsőoktatásban is. A mesterszintű tanárképzés egyik fontos eszköze lehet a portfólió.

A tanári mesterképzési szak követelményeit a 15/2006. (IV.3.) OM rendelet szabályozza. A rendelet 4. számú mellékletének 9. pontja szerint:

„A szakmai gyakorlat célja: a szakképzettséghez kapcsolódó gyakorlati ismeretek (pl. tanórára való felkészülés, óratervezés, óravezetés, tanári szerepkörök, pedagógiai mérések és kísérletek) megszerzése, a munkahely világával való ismerkedés

(pl. iskolai élet, iskolavezetés, szülőkkal való kommunikáció), valamint az, hogy a hallgatók későbbi munkájuk hatékonysága érdekében jártasságot szerezzenek a tanítási és tanulási, illetve nevelési folyamatok értékelésében, fejlesztésében és kutatásában.”

Az új típusú tanári mesterképzés deklaráltan gyakorlatorientált képzés. Célunk annak az elvnek az érvényesítése, hogy a tanári mester képesítés megszerzésére irányuló gyakorlati képzés épüljön elméleti és gyakorlati tudásra. A hallgató képes legyen az elsajátított pszichológiai-pedagógiai és szakmódszertani ismereteket az adott korosztály esetén alkalmazni, valamint szakterületi felkészültsége alapján képes legyen a tanulók megismerésére, a tanórán és a tanórán kívüli munkában hatékony pedagógiai módszerek alkalmazására.

A tanárjelöltnek dokumentumokkal és a dokumentumokhoz csatolt reflexiókkal kell bizonyítania, hogy képes a gyakorlatban a sztenderdek követelményeinek eleget tenni, és a viselkedése tudatos: tehát képes az elméleti tudását a gyakorlattal

összekapcsolni. Az elkészült portfólió a tanári képesítővizsgát, vagy a diplomamunkát és szakdolgozatot is kiválthatja, helyettesítheti, kiegészítheti.

### **A biológia tanárképzési portfólió tartalma**

A dokumentumok lehetnek írásbeliek (óratervezetek, vázlatok, hospitálási jegyzőkönyvek stb.), videofelvételek, fényképek, rajzok, szemléltetőeszközök, rovar- és növénygyűjtemények stb., amelyeket a tanítási gyakorlatai során alkalmazott a tanárjelölt és ezek saját maga által készítettek. A jelöltnek a kötelezően előírt dokumentumokon kívül lehetőséget kell kapnia további általa készíthető és órákon felhasználható dokumentumok portfólióba helyezésére is. A tanárjelölt dolga, hogy a fejlődés útját dokumentálja és megjegyzéseivel, reflexióival bizonyítsa, hogy a dokumentumok, amelyek fejlődésének mérföldkövei tényleg a kitűzött célok felé vezetnek.

### **A portfólió az alábbiakból kell, hogy tartalmazzon elemeket**

Hospitálási jegyzőkönyveket szakvezető tanára és hallgató társai óráiról, az elemzett órák tapasztalatairól szóló feljegyzéseket, egyéni tapasztalatait, a megtartott órák tervezeteit, vázlatait (szaktárgyi és osztályfőnöki). A megtartott tartott órák tanulságait, az órán használt sajátkészítésű tanulói munka- és feladatlapokat, rejtvényeket, videofelvételeket a kezdeti óráiról, záró tanításáról, az óráin készült tanulói munkák fénymásolatait, fotóit, videofelvételeit: jegyzeteket, vázlatokat, tanulókísérleteket, tanulói kiselőadásokat, prezentációkat, rajzokat, modelleket. Szemléltető anyagokat, (írásvetítő föliatranszparenszek, PPT-os órafeldolgozások, felvételeket tanári demonstrációs kísérletekről, applikációk, modellek, táblavázlatok, fotók, rajzok, ábrák, folyamatábrák stb.). Szakvezető és főiskolai módszertan tanárai, a záró vizsgatanítás elnökének értékeléseit, tanácsait.

### **Tanórán kívüli nevelési és oktatási tevékenységeit**

Szakkörök, tanulmányi versenyek, érettségi előkészítők, munkaközösségi megbeszélések, a saját maga által összeállított dolgozatok, azok kiértékelései, faliújság, poszter készítés a tanulók kirándulásához kapcsolódó tevékenységei, interjúk tanárokkal, tanulókkal, szülőkkel, szakdolgozattal összefüggő gyakorlóiskolában végzett mérések, megfigyelések, iskolai szabadidős programokon való részvétel, osztály klubdelután, erdei iskolában, nyári táborban való részvétel, közreműködés projekt napokon.

Nem közvetlenül gyakorlóiskolához fűződő tanári hivatással kapcsolatos tevékenységi formákat

Főiskolai módszertani gyakorlatokon való részvétel dokumentációit

Mikroórák tervezeteit, az órákon tartott előadások, korreferátumok anyagát, szemléltető eszközöket (sajátkészítésűeket), módszertani dolgozatokat, szakcikk összegzését, értékelését, számítógépes dokumentumokat (internetes keresés eredményeit), az információs kommunikációs technológia eredményes bizonyítékait, egy kooperatív munkát tükröző óra dokumentumait (terv, összegzés), projektterveket, portfólióterveket, portfóliókat a közoktatásban és a tanárképzésben, portfólió értékelési sztemderdeket, az értékelés tapasztalatait, tankönyvértékeléseket, évfolyamtársak kritikai észrevételeit.

## **Egyéb tevékenységi formákat**

Tanári továbbképzéseken, tankönyvbemutatókon, neveléssel és oktatással összefüggő kongresszusokon és kiállításokon való részvételt, oktatással, pályázattal kapcsolatos tevékenységet, pedagógiai vagy szak módszertani tudományos diákköri részvételt. Zoopedagógiai gyakorlatot állatkertben, vadas parkban, nemzeti parkok által kínált pedagógiai és kutatói tevékenységeket (látogatóközpontok, információszolgálat, túravezetés, tanösvények, erdei iskola stb.). Külföldi országban folytatott tanulmányokat, az ott szerzett pedagógia tapasztalatokat (iskola- és óralátogatások, konferenciák) dokumentációit, több hetes külső iskolai gyakorlat dokumentációit. Külső szervekkel való kapcsolatot, szakmai szervezetben, bizottságban való részvételt, önképzési terveit, elképzeléseit, biológiával, egészségtannal összefüggő, szak módszertani folyóirat-előfizetést, önkéntes tevékenység leírását, önértékelésre használt tesztek eredményeit, feljegyzéseket a tanulókról.

## **A portfólió értékelése.**

Értékelésére bizonyos időszakok lezárásaként folyamatosan időt kell áldozni, de a tanári képesítő vagy záróvizsgán feltétlenül szükséges az értékelése.

## **A portfólió előnyei.**

A portfólió segíti a hallgatók és tanulók önértékelését, önbecsülését, amely kellő önbizalmat ad további munkájukhoz. Portfólió alkalmazása során az összegyűjtött és felsorakoztatott dokumentumok segítségével láthatóvá válik a fejlődésük. Olyan kompetenciákat tár fel, kialakulását is bizonyítja, amelyeket különben nem láthatnánk. Segíti feltárni erősségeit és gyengéit, hiányosságait készítőjének a portfólióban mellékelt anyagok meggyőző erejével. Növeli a tanulók felelősségérzetét, sok esetben egyedül kell dönteniük a portfólió anyag kiválasztásában, rendezésében, az elkészítés ütemezésében, ezeknek eredményeképpen a portfólió egyéni tanulási utat nyit meg. Kellő tanári utasítások, ellenőrzések segítségével szervezettebbé, tudatosabbá válhat tanulási tevékenységük. A tanulási folyamatra helyezi a nagyobb súlyt, nem a tényanyag ismeretére. A portfóliómódszer alkalmazása nem zárja ki más hagyományos ellenőrzési és értékelési módszerek lehetőségeit a tanítási órákon, hanem bővíti azokat. Növeli a tanulók kritikai és önkritikai érzékét, lehetőséget ad egyéni állásfoglalásokra, érvelésekre, a saját elvek megvédésére. Mások portfóliójának megismerése új ötleteket adhat, biztosítva az egyéni fejlődés lehetőségeit. A tanárjelöltek esetében a felsőoktatásban a portfólió módszerének megismerésével lehetősége nyílik a tanári gyakorlata során a tanulókkal is alkalmaznia e módszert a tanulási és tanítási folyamatban. Meisner.M (2004) Az iskolai és egyetemi élet egyik emléke, megőrkítő dokumentumsorozata. Állaspályázatokhoz is dokumentációt szolgáltat, az élethosszig történő tanulás egyik eszköze is lehet. Az elektronikus portfólió (e-portfólió) előnyeit feltétlenül ki kell használnunk, mert a digitalizált dokumentumok kis helyigényűek, könnyebben rendezhetőek, áttekinthetőek, módosíthatók és kiegészíthetők. Az iskolában tanult informatikai ismeretek közvetlenül más tantárgyi és tudomány területeken is alkalmazhatók e-portfólió segítségével. A régebben elkészített portfólió anyagok alapját képezhetik más a jelenben aktuális témáknak, így lehetőség nyílik a tananyag újra felidézésére és az ismeretbővítésre. A jövőben a gyakorló pedagógusok továbbképzése során is kiemelkedő szerepet kaphat e tanulási és tanítási stratégia. A portfóliómunka

megtanulása formális, iskolai tanulási környezetben kezdődik, de a felnőtt korban kiindulási alapot jelenthet későbbi autonóm tanulási formákhoz, mert e módszer rengeteg egyéni tanuláson nyugvó elemet tartalmaz.

### ***Felhasznált Irodalom:***

- Arter, J. A. és mtsai(1995): Portfolios for Assessment and Instruction. ERIC Digest.  
Barton, J.-Collins, A. (1993): Portfolios in Teacher Education. Journal of Teacher Education, 44/3, 200-210.  
Bährens, Mathias: Portfolios in der Lehreninenbildung. In: Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung, 1(2001), H4, S. 8-16  
Bräuer, Gerd: Schreiben als reflexive Praxis:Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg im Breisgau (2000)  
Carroll, J.A.- Pothoff, D. – Huber, T. (1996.): Learning from Three years of Portfolis  
Falus Iván – Kimmel Magdolna: A portfolió (Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 2003.)  
Häcker,Thomas: Portfolio-Schule (2003a) <http://portfolio-schule.de>  
Husmann, Bärbel: Bewertung und Selbstbewertung durch Portfolio 2007, Schönberger Hefte, 4/04  
Meissner, M. (2004) Schulverwaltung, Hessen/Rheinland-Pfalz/Saarland, Nr.11/2004

**Magyar Miklós:**

## **A PARADIGMAVÁLTÁS MEGVALÓSÍTÁSA ELKERÜLHETETLEN A TANULÁSBAN ÉS A MŰVELŐDÉSSEN**

### **Bevezetés**

A címben jelzett témakör egyfajta dejavu érzést kelthet az olvasóban, mert az egész Durkó Mátyás életmű ennek a megvalósítását építette fel. Akkor, most miért szükséges ezzel foglalkozni? Előzetes válaszlehetőségként a téma fontosságát és aktualitását néhány kérdéssel érzékeltetem. Ezek:

1. *Dokumentumok és/vagy teljesítményképes tudás?*

Az elmúlt, közeli évtizedekben, főleg a rendszerváltás óta felerősödött az a tanulási, művelődési tendencia, hogy a bizonyítvány megszerzése fontosabb, mint a teljesítményképes tudás elsajátítása.

2. *Miért vált fontossá a nonformális, informális, autonóm tanulás?*

Azért, mert egyértelművé vált, hogy az emberi élet egyetlen szakasza sem működtethető eredményesen a csak iskolai tanulással szerzett tudásra alapozottan.

3. *Mi a tét?*

A tét, nem más, mint az életünk minősége.

4. *Megoldás-e a „képesítés nélküli felnőttoktatók” működésének erősítése?*

A nyolcvanas évektől megszűnt a „képesítés nélküli pedagógusok?” alkalmazása az oktatásban, képzésben. Ezzel párhuzamosan viszont felerősödött a „képesítés nélküli felnőttoktatók” működése, különösen az oktatási piac megjelenésével és kiszélesedésével. A felnőttoktatók többségének az adott szakmai területre van érvényes szakmai képesítése, de nincs felnőttoktatási gyakorlata és kompetenciája. Ennek a helyzetnek a kezelését segíti a 2006-ban elindított *Andragógia BA* szakos és a 2009-ben induló *Okleveles Andragógus MA* szakos képzés, illetve a felső-oktatási intézmények által meghirdetett 'Felnőttoktató' OKJ-s szakirányú tovább-képzések működtetése diplomások számára.

### **Helyzetkép vázaltszerűen**

- *Az iskola kiostálja az értelmiségi elitnek valót (Gáspár László).*
- *Az iskola diszfunkcionálisan működik (Klein Sándor).*
- *PISA 2000, 2003, 2006 (az iskola és a valóság?).*
- *„A foglalkoztatás növelése nem lehetséges a közoktatás átfogó megújítása nélkül” (Csapó Benő–Fazekas Károly–Kertesi Gábor–Köllő János–Varga Júlia).*
- *Papírosgyárakkal a tudástársadalomért (Zsolnai József)?*
- *Mobilkommunikáció, mobil tanulás, virtuális tanulási környezet (Benedek András).*
- *A kultúra demokratizálódik (Sonnevend Júlia).*
- *A felnőtt lakosság esetében az analfabetizmus (2%), a funkcionális analfabetizmus (minden 3. tanuló), a digitális írástudatlanság (65%).*

A konferencia témakörét meghatározó címszavak (*nonformális, informális, autonóm*) a *tanulást* hívják elő. De milyen értelemben? Pedagógiai, ami a folyamat működését, elméletének és gyakorlatának vizsgálatát jelenti? Pszichológiai értelemben,

ami a folyamat eredményeként megjelenő, vagy elmaradó változással foglalkozik? Szociológiai értelemben a különböző társadalmi célcsoportok mobilizációs lehetőségeit generáló hatások egyik meghatározó tényezőjeként. Esetleg humánstratégiai, közgazdasági kérdésként az emberi erőforrásokat termelő részfolyamatok lehetőségeinek számbavételeként. Sorolhatnám tovább a különböző tudományterületeket, hogy a végén egyfajta szintézisét alkothassuk meg a különböző nézőpontok analízisének. Ezt tettük eddig is. De nem történt valódi paradigmaváltás. A tanulás működő gyakorlatában az iskolai tanulás a meghatározó, amelynek folyamataiban minden erőfeszítés és szemléletváltási kísérlet ellenére a szereplők biztonságban érzik magukat a kapott szerepekben, miközben folyamatosan szembesülnek a kudarcokkal (*PISA 2000, 2003, 2006*). A hangsúlyos területek: *olvasás – szövegértés, matematikai kompetenciák – problémamegoldás, természettudományokkal kapcsolatos attitűdök – újszerű technikával végzett felmérése*.

A világ megváltozott. A tanulásról alkotott felfogásunk nem. Illetve dehogynem. A 80-as évek közepétől a szakirodalom, a média hangos az egész életen át tartó tanulástól. Természetesen történtek változtatási, átalakítási kezdeményezések, (*iskolaszerkezet, új tantervek, képzési struktúraváltás, pedagógiai programok, a pedagógiai kutatások felerősödése, törvényi módosítások, bolognai dokumentum stb.*), de ezek csak a felszínt érintették és nem voltak hathatós, mélyreható megoldások. Csak a gyakorlat nem változott.

Az iskola az elmúlt évtizedekben, kettős szorításban működött. Felülről a munkaerő-piaci igényeknek kellett megfelelnie naprakész tudással rendelkező szakemberek kibocsátásával. Alulról pedig a megrendelő, a szolgáltatást igénylő elvárásait kellett kielégítenie. Ez az embernevelést, a személyiségfejlesztést jelentette az életkori sajátosságok figyelembe vételével, minden iskolafokozatban. Mindenki az iskolától várta a megoldást a megváltozott helyzetek kezelésére.<sup>141</sup> Miközben köztudott, hogy az iskola *diszfunkcionálisan* működik évtizedek óta:

- „nem segíti a társadalmi mobilizációt,
- nem igazolható tényleges hatásának mértéke a tanuló személyiségfejlődésében,
- alapvetően szociális funkciókat működtet.”<sup>142</sup>

Más összefüggésben a diszfunkcionális működés lényegi oka, hogy „az iskolahálózat nem a társadalmi reprodukció, hanem a társadalmi munkamegosztás szolgálatában áll.”<sup>143</sup>

Nehezen fogadjuk el a tényt, hogy a tanulás szerves egysége a szocializációnak, a felnőttkorban is működik. Születésünk pillanatától egész életünkön át tart.

### **A tanulás = élettevékenység**

*Olyan tevékenység, mint a lélegzés (levegővétel). Nélküle nincs élet. Egész életünkben folyamatosan lélegzünk. Egész életünkben folyamatosan tanulunk. A formális, nonformális és informális tanulási lehetőségek, változatok hasznosításának eredményeként mindig „többet tudunk, mint annak előtte” (Kurt Levin). A tanulás nem más, mint feladatmegoldások sorozata. Minden egyes feladat akkor kerül elénk, amikor a*

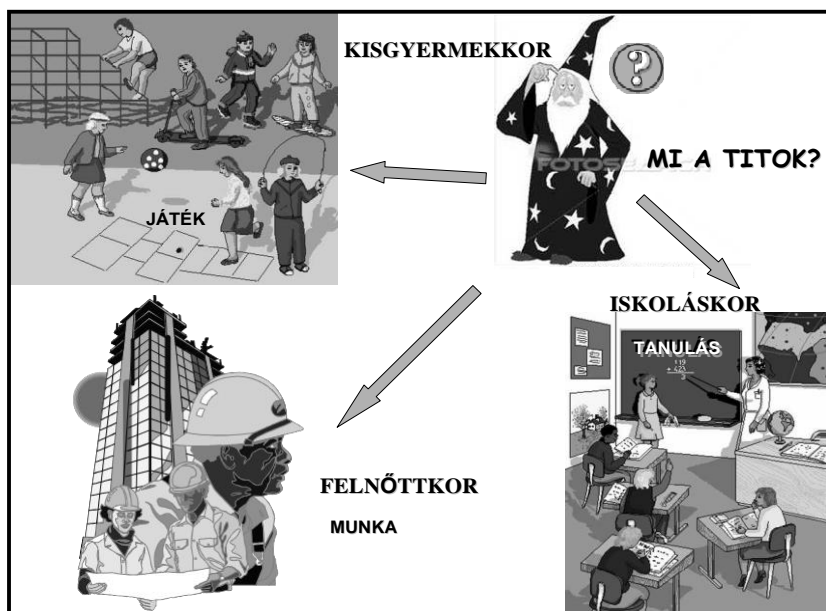
<sup>141</sup> Vö.: Gáspár László: Bevezetés az emberi erőforrások elméletébe. JPTE. Pécs. 1995. p. 89.

<sup>142</sup> Vö.: Klein Sándor: „Mert a szív és az ész együtt mindenre kész...” – In: Új Pedagógiai Szemle. 1992/1. pp. 3-9.

<sup>143</sup> Vö.: Gáspár László i.m. p. 87.



személyiségünk a szocializáció során már felkészült állapotban van az élethelyzet szerint „esedékes” feladat megoldására.



Az emberi életszakaszok domináns tevékenységei viszonylag jól elkülöníthetők (egymásra épülnek, helyet hagyva a másik kettőnek, előkészítve, segítve a folytonosságot). Ezek lehetnek:

- a gyermekkorban **a játék**,
- az iskoláskorban **a tanulás**,
- a felnőttkorban **a munka**.

Számos generáció életében ez így működött. A szocializációnk első cca. hatévet átívelő szakaszában *a játék a tanulás tevékenységi meghatározó lehetősége és színtere*. Ezzel párhuzamosan természetesen sok mindent elsajátítunk önállóan (*meg tanulunk járni, beszélni az anyanyelvünkön*), a kortárs csoportokkal és a domináns személyekkel (*a szülők*) való kölcsönös kommunikációk és együttes tevékenységek folyamatában. (Néhány ismert példa a játékokra: *babázás, kirakós játékok, hintázás, bújócska, kocsizás stb.*). A szocializációs folyamatban az óvoda szerepe az iskolaérettségre történő felkészítés. Természetesen kvázi munka jellegű tevékenység-elemek is megjelennek a gyerekek szóhasználatában (*Megyek a dolgozóba.*), és szerepjátékok formájában. Ez egyben a saját kultúránk elsajátításának megalapozását is jelentette, miközben a művelődésnek az informális kereteit használtuk.

A következő cca. tizenkétéves időszak az iskoláskor. Domináns tevékenysége a tanulás. A felnőtt társadalom által létrehozott mesterséges környezetben, intézményben, az iskolában zajlik. A tevékenységet kiegészíti a tanórán kívüli és az otthoni tanulás. A korábbi életszakasz meghatározó tevékenysége a játék nem tűnik el, csupán arányaiban csökken és az életkori sajátosságoknak megfelelően másfajta játékok jelennek meg. (*Komámasszony! Hol az olló?, Csip-csip csóka, társasjátékok, foci és egyéb labdajátékok stb.*).

A tanulást lezártak tekintettük az *(alapozó)* iskolák befejezésével. Bekapcsolódtunk a társadalmi munkamegosztásba *(több évtizedre)*. ***A munka világa nemcsak az alkotás, hanem a tanulás lehetőségét és színterét is biztosította.*** A felnőtt szocializációban fejlődő ember számára a játék *(pl.: totó, lottó, kártya, sakk, futball)* lehetősége is biztosított volt. Ne feledkezzünk meg a kedvenc időtöltésünkről, a hobbiról, ami egyszerre lehet munka, játék és tanulás. A munkahelyen és a családban szerzett tapasztalatok elégségesnek bizonyultak életpályánk további szakaszaiban. Itt is működnek a formális, non formális és informális tanulási változatok. Munka helyetti és melletti intézményes tanulás, munkahelyi belső tréning és továbbképzés, illetve a családon belüli informális tanulás *(pl.: sütés, főzés, szüret, bor-készítés, disznóvágás, stb.)*. Mindez viszonylag egy stabil életvezetésre és tevékenység-rendszerre épülhetett. Mert a társadalmi, gazdasági, technológia, piaci környezet változása az egyes ember, a családok, a csoportok és intézmények életében is emberléptékű volt.

E rövid vázlatrajz jól érzékelteti, hogy ***a játék, a tanulás és a munka*** mindhárom meghatározó életszakaszunkban jelen van, működik, csak más-más arányban és hangsúllyal.

Ezzel összefüggésben megfeledkezünk ***a tanulás (a kultúráközvetítés és elsajátítás) mágikus funkciójáról.*** A nemtudó ember számára az új ismeret, a tapasztalat hiánya a titok. A tanulási folyamat feltárja ezt ***a titkot***, s a tanuló ez által ***„beavatottá”*** válik *(pl.: meg tanul írni, olvasni, számolni, beszélni egy idegen nyelvet, alkalmazni a számítástechnikát, működtetni a csúcstechnológiát stb.)*. Így, az élettevékenység-megnyilvánulások viszonyrendszerében folyamatosan teljesülő tanulás mágikus funkciójának eredménye a tudásközvetítés és tudáselsajátítás. *Folyamatosan egyre többet tudunk, mint annak előtte (Kurt Levin).*

A változások eredményeként a tanulás felértékelődött, és helyet követelt magának a munka világában, abban a több évtizedes életszakaszban, amelyben a munka a meghatározó tevékenység *(de nem tanulásként éljük meg a kelesztőtől működését a tupperware bemutatón).*

### **A tudáselsajátítás lehetőségei**

*„Mi az iskola funkciórendszere? Nem más, mint a viszonylag autonóm intézmény szakmailag megalapozott válasza a társadalmi és egyéni szükségletekre.”<sup>144</sup>*

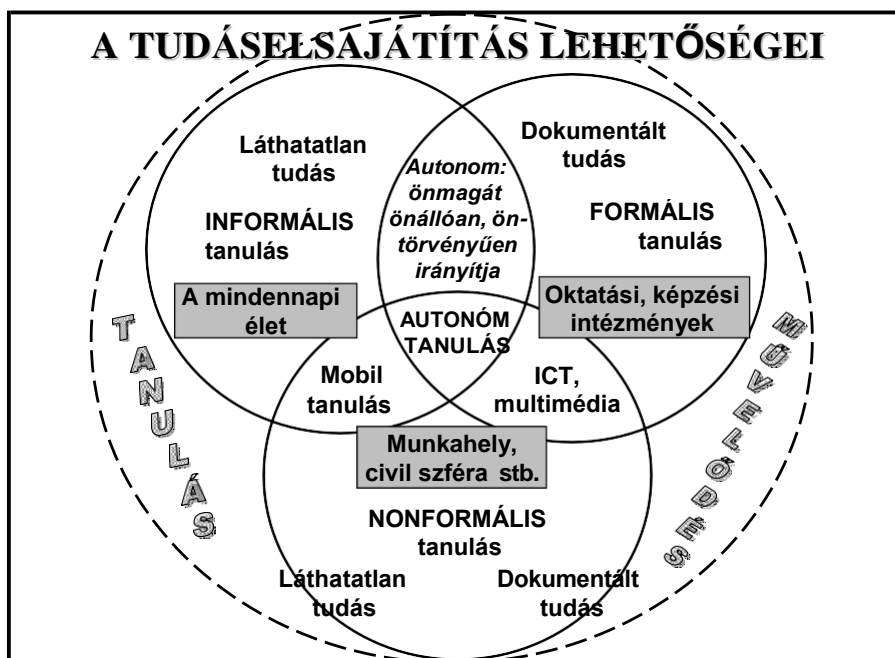
*Ma már tudjuk, hogy a tudás nem azonos az iskolai tudással. A tudáselsajátítás, a művelődés személyiség és kultúrafüggő. Nem szűkíthető le a csak formális tanulásra.*

Az alap, a tanulás újraértelmezése, a szemléletváltás és a szerepmódosulás elmaradt.

Megkerülhetetlen „a tanulás = élettevékenység” szemlélet elfogadtatása és gyakorlati működtetése, amely erősíti az önálló, az autonóm tanulásra való személyi alkalmasságot.

---

<sup>144</sup> i.m. p. 90.



A tudáselsajátítás, a tanulás, a művelődés mindegyik lehetősége egyfajta komplex kvázi rendszerként rendelkezésre áll minden életszakaszban, mindenki számára. Természetesen ezek lehetőségek, amelyek hasznosítása kultúra- és személyiségfüggő. *Kiteljesedése a reflektív kreativitás színtere: ahol öntevékenységgel és önfejlesztéssel valósítható meg az önnevelés, az önművelés cél és feladatrendszer* (Durkó Máttyás).

Új hívószavak: *mobilkommunikáció, egy új, virtuális tanulási környezet, mobiltanulás.*<sup>145</sup>

A felgyorsult technikai fejlődés, a csúcstechnológia környezeti jelenléte kibővíti és megváltoztatja a tudásközvetítés és a tudáselsajátítás klasszikus lehetőségeit. Létrejön a virtuális tanulási környezet, amelynek működtetéséhez új metodika szükséges az érintett szereplőktől. Ebben a folyamatban a klasszikus szerepek és feladatmegoldások is átalakulnak.

Ebben az új helyzetben felmerül a kérdés, hogy *mi a tét?* A válasz egyszerű és rövid: *életünk minősége.* A megoldás *a tanulás, a művelődés.*

Ha tanulás = élettevékenység, akkor nincs gond. A harmadik életszakaszban, a felnőttkorban, amely az előző kettőhöz viszonyítva közel háromszor hosszabb, ismét hangsúlyossá és a fő tevékenységgel azonos prioritásúvá válik a tanulás. Az élethelyzetekhez igazított tanulás<sup>146</sup> lehetőségével számos megoldás, és azok kombinációja hasznosítható a mindenkori, változó szerephelyzetekre és feladatmegoldásokra történő felkészüléshez, a személyiség folyamatos karbantartásához.

<sup>145</sup> Vö.: Benedek András: Mobil tanulás és az egész életen át megszerezhető tudás. [www.socialscience.t-mobile.hu/dok/11\\_benedek.pdf](http://www.socialscience.t-mobile.hu/dok/11_benedek.pdf)

<sup>146</sup> Vö.: Gerő Péter: Az élethelyzethez igazított tanulás. ZMNE. Budapest. 2008. p. 16.

## Egy kísérlet – kutatás tapasztalatai

Ezt a változást<sup>147</sup> modellezi az a tanulásmódszertani kísérlet/kutatás, amelyet a Kaposvári Egyetemen 1998/1999 és 2008/2009 között folytattam művelődésszervező és andragógia BA szakos, nappali és levelező tagozatos hallgatók közreműködésével.

A tanulásmódszertani program célja: *egy új tanulásfelfogás, szemlélet, és az önálló, autonóm tanulás lehetőségének kialakítása, beépítése a főiskolai képzés, fejlesztés folyamatába.* Ez azt jelentette, hogy a tantervi struktúra felépítése és a képzési program megvalósítása lehetőséget biztosított a hallgatók számára a különböző tudáselsajátítási lehetőségek kialakítására, megélésére, tapasztalatok gyűjtésre egyéni szinten és csoport-közegben.

A résztvevők:	nappali	levelező
• művelődésszervező	246 fő	597 fő
• andragógia BA	<u>95 fő 125 fő</u> 341 fő	722 fő

Az önálló tanulást befolyásoló tényezők a hallgatók visszajelzései alapján:

- *A verbális tanulás dominanciája* cca. 82%
- *Az egykönyvből tanulás elve és gyakorlatának fétise* cca. 85%
- *A lineáris gondolkodás és feladatmegoldás beépülése* cca. 84%
- *A tanár személyes jelenlétének igénylése és túlhangsúlyozása* cca. 81%
- *A tanulási tevékenység kötődése valakihez, valamihez* cca. 79%
- *A tanulás tanulásának hiánya* cca. 75%

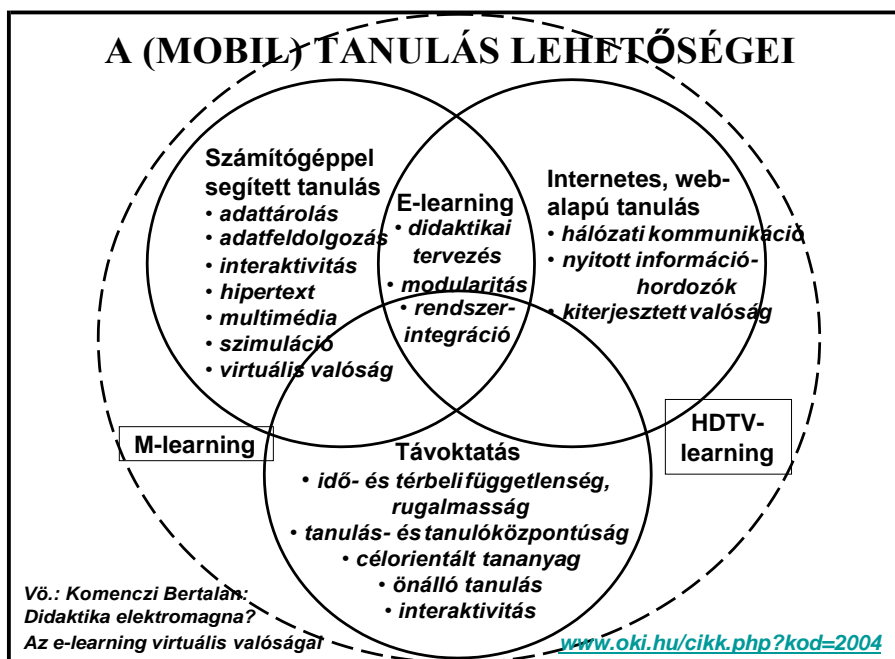
A tizenegy éves kutatási program egyik fontos tanulsága általános érvényű. Az első 12 iskolai év, tanulási szocializációja meghatározó a személyiség fejlődésében, Annak megváltoztatása hosszú folyamat, amelyben az érintett személyes és tudatos közreműködése nélkülözhetetlen. Ezzel együtt a hallgatók felkészíthetők a megváltozott virtuális környezetben való önálló, autonóm tanulásra (*A multimédia és a művelődésszervező képzés*<sup>148</sup>, *A távoktatás lehetőségei a jelenléti oktatásban*<sup>149</sup>, „*Játszani is engedj szép, komoly fiadat!*”<sup>150</sup>)

<sup>147</sup> Vö.: Magyar Miklós: A tanulás = élettevékenység. Csokonai Kiadó. Kaposvári Egyetem. Kaposvár. 1999., 2002., 2005., 2006.

<sup>148</sup> Vö.: Busznyák János-Berke József-Gerő Péter-Krisztián Béla-Magyar Miklós: A multimédia és a művelődésszervező képzés. – In.: Acta Scientiarum Socialium. Kaposvári Egyetem. Kaposvár. 2006. pp. 185-197.

<sup>149</sup> Vö.: Magyar Miklós: A távoktatás lehetőségei a jelenléti oktatásban. – In.: Műhelytanulmányok. BMGE GTK. Budapest. 2002. pp. 77-84.

<sup>150</sup> Vö.: Magyar Miklós: „Játszani is engedj szép, komoly fiadat!” – In.: www.jampaper.eu



Ne feledkezzünk el arról, hogy „az ember teljesítőképességét meghatározó tényezők”<sup>151</sup>, a mindennapokban rendszerben funkcionálnak a tanuló és a tanulásirányító esetében is.

A feladatok, követelmények teljesítéséhez szükséges képességek, kompetenciák eredményes működtetését alapvetően befolyásolják a munkakörülmények és a személyiség aktuális állapota. Így szerepeink eredményes megvalósítását meghatározza életminőségünk alakítása és kondicionálása. Ez tanulás és permanens művelődés nélkül nem lehetséges.

21. századi tudásfelfogás szerint a tudás: a probléma-felismerés, a problémakezelés és a problémamegoldás képessége. Ez a megközelítés van szinkronban a kompetencia illetékességet, jogosultságot, szakértelmet jelentő komplex értelmezésével.

A tudás – Popper Péter után szerint – egy valóságos, létező viszonyrendszerben való közre-működés, részvétel. Ebben a folyamatban szüntelenül keressük a „Valakit” és a „Valamit”. A Valaki, mi magunk vagyunk. Hogy megtaláljuk és megismerjük valódi önmagunkat, az egy életen át tartó folyamat. A Valami pedig az a tanulási, fejlesztési tartalom, amelyre ebben a folyamatosan változó világban van szükségünk az eredményes működéshez.

A kérdés, hajlandók vagyunk-e szerep- és viszonyrendszer-váltásra, hogy megtaláljuk a Valakit és a Valamit, hogy birtokosai lehessünk a Tudásnak. A válaszadásról, a konkrét cselekvésről mindenki önállóan dönt. Természetesen minta és mintaközvetítés hiányában a modellkövetés is nehezebb, vagy lehetetlen.

<sup>151</sup> Vö.: Ángyán Lajos: Az ember teljesítőképességét meghatározó tényezők. – In.: Tudásmenedzsment. VIII/1. PTE FEEF. Pécs. 2007. pp. 115-121.

## Összegzés helyett

A téma vázlatrajzszerű áttekintésében érintett csomópontok:

- *a helyzetkép,*
- *a tanulás mágikus funkciója, a tanulás = élettevékenység,*
- *a tét másként,*
- *a tudáselsajátítás lehetőségei, és az új tanulási környezet a 21. században*
- *egy kísérlet/kutatás tapasztalatai,*
- *a tudás.*

„A foglalkoztatás növelése nem lehetséges a közoktatás átfogó megújítása nélkül.”<sup>152</sup>

Más nézőpontból: *az emberi erőforrásokat termelő részfolyamatok következetes, egymásra épülő megvalósítása nem kerülhető meg.* Ezek:

- *„a biológiai értelemben vett életképességek,*
- *az emberi fejlődéshez szükséges diszpozíciók,*
- *a szociális életképességek,*
- *az általános képességek,*
- *a speciális képességek,*
- *az életvezetési képességek,*
- *a képességek bővített újratermelését szolgáló képességek termelése.”<sup>153</sup>*

Ebben az egész életre szóló tanulási, művelődési, szocializációs folyamatban egymásra épülő, egymást segítő tudáselsajátítási lehetőségek (*informális, formális, nonformális*) biztosít(hat)ják az autonóm tanulás reflektív kreativitás (*öntevékenység, önművelés, önfejlesztés, önnevelés*) alapú működtetését. *Ne feledkezzünk el a régi és az új (digitális) írástudatlanokról, és a funkcionális analfabétákról. Ez máig megoldatlan közös feladatunk.*

Biztosított-e a szakember ellátottság a különböző tanulási, tudáselsajátítási, kultúra-közvetítési célok, feladatok megvalósításának támogatásához? Igen. Általuk lehetséges:

- a már felkészített és végzett több száz művelődésszervező, akik közül az utolsó évfolyam az idén államvizsgázik,
- a 2006-ban indított andragógia Ba szakosok, akik közül az első évfolyam most végez,
- a gyakorlati helyeken működő szakemberek, akik több évtizedes tapasztalataikat adják tovább hallgatóinknak,
- a szakemberképzésben érintett egyetemek, főiskolai karok műhelyeinek szakemberei.

Ne feledjük a művelődés, a kultúraelsajátítás és kultúraközvetítés területén a felgyorsult technikai fejlődés (*csúcstechnika, ICT, mobilkommunikáció stb.*) eredményeként új helyzet állt elő. A művelődés demokratizálódik. „Ennek hatásai lehetnek:

- *jó néhány megszokott fogalmunkat más értelemben kell majd használnunk (kibertér, online világ, Internet-tér, mobil kommunikáció);*
- *médiaszabályozási paradigmák, intézményrendszerek formálódhatnak át;*

<sup>152</sup> Vö.: Csapó Benő-Fazekas Károly–Kertesi Gábor–Köllő János–Varga Júlia: A foglalkoztatás növelése nem lehetséges a

közoktatás átfogó megújítása nélkül. [econ.core.hu/doc/felhiv/ES\\_20061117.doc](http://econ.core.hu/doc/felhiv/ES_20061117.doc) - Hasonló oldal

<sup>153</sup> Vö.: Gáspár László: Bevezetés az emberi erőforrások elméletébe. JPTE TI. Pécs. 1996. pp. 60-101.

- a hagyományos média és a demokratikus kultúrára épülő közösségi szoftverek kölcsönhatása erősödhet;
- a folyamat hagyományos értelmiségi attitűdök átgondolását sürgeti.”<sup>154</sup>

*„A demokratikus kultúra abban az értelemben demokratikus, hogy nemcsak a politikai, gazdasági, kulturális elitnek, hanem bárkinek esélye van arra, hogy a kultúra létrehozásának folyamatában, illetve a közösségalkító ötletek és jelentések megalkotásában részt vegyen.”<sup>155</sup>*

*„A demokratikus kultúra arra ad lehetőséget az egyénnek, hogy játsszon: megpróbálkozzon a digitális korban a kultúra létrehozásának és terjesztésének folyamatával..... esély, a kultúraformálásban való aktív részvételre.”<sup>156</sup>*

A digitális technológiai háttér lehetőséget teremt, az elkülönült klasszikus szerepek: az alkotó, közvetítő, befogadó integrálására.

A paradigmaváltás késik, de elkerülhetetlen. Az írott dokumentumok, elemzések, tervek, kutatások, feladatok ismeretében szükségszerű, sürgető a konstruktív gyakorlati megvalósítás.

*Durkó Máttyás életműve az ilyen típusú paradigmaváltásra mutatott követhető mintát.*

### **Felhasznált Irodalom:**

- ÁNGYÁN LAJOS: Az ember teljesítőképességét meghatározó tényezők. – In.: Tudásmenedzsment. VIII/1. PTE FEEF. Pécs. 2007.
- BENEDEK ANDRÁS: Mobil tanulás és az egész életen át megszerezhető tudás. [www.socialscience.t-mobile.hu/dok/11\\_benedek.pdf](http://www.socialscience.t-mobile.hu/dok/11_benedek.pdf)
- CSAPÓ BENŐ – FAZEKAS KÁROLY – KERTESI GÁBOR – KÖLLŐ JÁNOS – VARGA JÚLIA: A foglalkoztatás növelése nem lehetséges a közoktatás átfogó megújítása nélkül. [Econ.core.hu/doc/felhiv/ES\\_20061117.doc](http://Econ.core.hu/doc/felhiv/ES_20061117.doc) - Hasonló oldal
- DURKÓ MÁTYÁS: Társadalmi kihívások és a felnőttnevelés funkciói. JPTE FEEFI. Pécs. 1998.
- GÁSPÁR LÁSZLÓ: Bevezetés az emberi erőforrások elméletébe. JPTE TI. Pécs. 1996.
- GERŐ PÉTER: Az élethelyzethez igazított tanulás. ZMNE. Budapest. 2008.
- KLEIN SÁNDOR: „Mert a szív és az ész együtt mindenre kész...” – In.: Új Pedagógiai Szemle. 1992/1.
- KOMENCZI BERTALAN: Didaktika elektromagna? Az e-learning virtuális valóságai. [www.oki.hu/cikk.php?kod=2004](http://www.oki.hu/cikk.php?kod=2004)
- MAGYAR MIKLÓS: A tanulás = élettevékenység. Csokonai Kiadó. KE. Kaposvár. 1999., 2002., 2005., 2006,
- SONNEVEND JÚLIA: A demokratikus kultúra elméletéhez. – In.: Élet és Irodalom. 2008/14. [www.es.hu/index.php?view=doc;19321](http://www.es.hu/index.php?view=doc;19321)
- ZSOLNAI JÓZSEF: Alkotó pedagógia és tudástársadalom. [www.pointernet.pds.hu/ujsagok/evilag/2002/00/evilag-06.html](http://www.pointernet.pds.hu/ujsagok/evilag/2002/00/evilag-06.html)

<sup>154</sup> Vö.: Sonnevend Júlia i.m. [www.es.hu/index.php?view=doc;19321](http://www.es.hu/index.php?view=doc;19321)

<sup>155</sup> Jack M. Balkin: Digital Speech and Democratic Culture: A Theory of Freedom of Expression for the Information Society, 79 N.Y.U. L. REV. (2004), 7. l.

<sup>156</sup> Vö.: Sonnevend Júlia i.m. [www.es.hu/index.php?view=doc;19321](http://www.es.hu/index.php?view=doc;19321)

*Misz József - Apácska Magdolna Vaszilijevna:*

## **INNOVÁCIÓS TECHNOLÓGIÁK ALKALMAZÁSA A FIZIKA TANÍTÁSÁBAN A FIZIKA TANÍTÁS ÚJSZERŰ KIHÍVÁSAI**

Az "egységes európai felsőoktatási térség" megteremtését célzó, bolognai folyamatként emlegetett együttműködés nem új jelenség. Az universitas eszméje a XII-XIII. században született Európában, hogy megteremtse a kontinens szellemi elitjét és otthont adjon az addig felhalmozódott tudás rendszeres feldolgozásának és szintézisének. Egyben célja volt a rendszerezett tudás oktatása és továbbadása. A stúdiumok kölcsönhatása egész Európát átfogta a középkortól kezdve, és ezen a középkori hagyományokkal teli úton indult el a középkori egyetemek fejlődése, az általuk oktatott tudásanyag valóban korszerű és magas színvonalú volt. 1265 és 1269 között több mint harminc magyar diák tanul a bolognai egyetemen és 1265-ben külön önálló testületet (natio) alapítottak. A bolognai folyamat ezt a hagyományt kívánja folytatni, az egységes felsőoktatási térség megteremtése a cél. A felsőoktatás európai méretű összehangolására már az 1950-es évektől történtek kísérletek. A kibontakozó hallgatói expanzió, az uniós egységesülés és amerikai kihívás talaján, alapvetően munkaerő-piaci indíttatásból, a mobilitás elősegítése érdekében a 1980-as évektől fokozódik az aktivitás. 1988-tól az ERASMUS keretében fokozatosan kidolgozták az Európai Kredit Átviteli Rendszert (ECTS - European Credit Transfer System), mint egy eszközt a külföldön folytatott tanulmányok felsőoktatásbeli elismerésének és a mobilitásnak a javítására (egyfajta kreditrendszerként elsőként az USA-ban használtak). Az Európai Bizottság bevette az ECTS-t a Socrates-programra vonatkozó javaslatába, s ez a felsőoktatás európai dimenziójának egyik elemévé vált. Az első cselekvési terv az innovációért Európában (1997), „Agenda 2000, az Erősebb és Szélesebb Unióért”. 1997. áprilisában születik meg a Lisszaboni Egyezmény, a felsőoktatási képesítések elismeréséről az Európai Régióban (oklevélmelléklet). ([www.mome.hu/bologna-folyamat.html](http://www.mome.hu/bologna-folyamat.html) - 39)

Mindez az egységesülést, a mobilitást szolgálja, amely egyik legfőbb forrása a felgyorsuló fejlődés által egyre inkább, egyre tömegesebben igényelt mozgékonyásnak, kreativitásnak és innovációnak. Ezen folyamatok kibontakoztatásánál van nagy jelentősége a (Báthory Zoltán 1997) Nyilatkozat (1999) által kihirdetett koherens, kompatibilis és versenyképes Európai Felsőoktatási Térség, valamint a 2000. márc-i Lisszaboni Európai Tanács által az Unió céljául kitűzött Európai Kutatási Térség 2010-ig történő megvalósításának Magyarország 2002 szeptemberében indította el az Európai Felsőoktatási Térséghez való csatlakozási projektet. A bolognai nyilatkozat kimondja, hogy az Európai Felsőoktatási Térség kialakításához a résztvevő országok felsőoktatási politikájának koordinálására van szükség. A felsőoktatásban bekövetkező változásokkal párhuzamosan a közoktatás vizsgarendszerének változása is bekövetkezett. A magyar közoktatás egyik fontos célja, hogy minél többen szerezzék meg az érettségi vizsgához szükséges tudást és az azt igazoló érettségi bizonyítványt, amelynek birtokában jobb esélyekkel indulnak a munkaerőpiacon, illetve lehetőségük nyílik a továbbtanulásra a felsőoktatásban..

A felsőoktatásba bekerülők aránya jelentősen megváltozott. Amíg kilencvenes években a középfokú intézményekben végzett tanulók alig több mint 10%- a választotta a felsőoktatást, 2002 után ez az arány közel kétharmadára változott és elérte a 60%-ot.



**Az érettségi reform céljai tehát a következők:**( [www.oki.hu/erettsegi.php](http://www.oki.hu/erettsegi.php) - 27k)

– Az egymás után következő korosztályok számára elérhető legyen a középiskolai érettségi, majd ennek következtében a felsőoktatás.– Az iskolai oktatás a követelményekben a lexikális ismeretek mindenhatósága felől fokozatosan és jelentős mértékben mozduljon el a képességfejlesztés felé.– A közoktatásban reálisan elsajátítható készségek és megszerezhető ismeretek határozzák meg a követelményeket mind az érettségi, mind a felsőoktatásba való bejutás tekintetében.– Szűnjön meg a „dupla vizsgázás”. Az érettségi vizsga egyúttal „felvételi vizsga” is legyen, azaz a felsőoktatási intézmények felvételi rangsoraikat az érettségi vizsgákon elért eredmények és az iskolai teljesítmények alapján állítsák fel.

–A tantárgyankénti érettségi követelmények szintenként egységesek, mindenki számára nyilvánosak, és az egyes iskolatípusokban ugyanazok legyenek.

–A különböző középiskolákban adott egyforma érettségi minősítések a lehető legnagyobb mértékben ugyanazt a teljesítményt takarják valamennyi iskola esetében. Az érettségi vizsgák két szinten tehetőek középszinten és emelt szinten. Mindkét szint írásbeli és szóbeli vizsgára tagolódik.

### **A középszintű érettségi vizsga:**

A középszintű érettségi a középfokú tanulmányokat lezáró, központi követelményekre épülő, de belső lebonyolítású és belső értékelésű vizsga marad. A tanuló a középszintű érettségit . egy-két kivételtől eltekintve . az iskolájában teszi le.

### **Az emelt szintű érettségi vizsga:**

Az emelt szintű vizsga sok tekintetben eltér a régi érettségi vizsgától. Mindez abból adódik, hogy az emelt szintű vizsga külső vizsga lesz, azaz a vizsgáztatás elszakad a felkészítő iskola tanáraitól. Az írásbeli dolgozatokat nem a tanuló iskolájában javítják és értékelik, hanem ezt független értékelők végzik, akik a tanulót nem ismerik. Az emelt szintű szóbeli vizsga az egyes vizsgatárgyakból tantárgyi bizottság előtt zajlik.

Fizika tantárgyból a középszintű érettségi vizsga, és az emelt szintű érettségi vizsga hasonló struktúrát mutat, három részből épül fel ám teljesen más felfogású mint felépítésében, mint a feladatok megfogalmazásában a hagyományos (2005. – előtti) vizsgarendszertől.

A három rész a következő: Felelet választó rész (teszt), esszé elkészítése, és numerikus feladatok megoldása.

Természetesen a különbség a közép és az emelt szintek között a problémák értelmezésének a mélységében, a feladatok strukturáltságában találhatóak. Az újszerű vizsgarendszer újszerű feladatok elé állította az oktatókat és a diákokat és az oktatási intézményeket egyaránt.

### **A kérdés hogy a felsőoktatási intézetbe való bejutáshoz, milyen érettségi vizsgát válaszson a diák.**

Azok a diákok akik népszerű egyetemek és pályák felé törekednek nagyobb százalékban vállalják az emeltszintű érettségi vizsgát, és azok akik főiskolákon kezdik meg a BSC képzéseket inkább nagyobb gyakorisággal középszintű érettségi vizsgát tesznek.

Az érettségizők közül a 2005.- 2006. évben mindössze 7-8% választotta emeltszintű vizsgának a fizika tantárgyat. Ezzel a választási eredménnyel a választható tárgyak között a fizika tantárgy sorvégén található.

Természetesen felmerül a kérdés, miért választják a fizikát viszonylag kevesen érettségi tárgynak?

Hogyan ítélik meg a tanulók a fizikát még a tanulmányi évek alatt, és mi az oka a tárgy népszerűség vesztésének, illetve hogyan tovább?

Egy felmérés alapján a tanulók nagy száma a tárgy nehézségének, a tanítási folyamat unalmasságát, a tantárgy kapcsán felmerülő matematikai apparátus használatát, a túlzott lexikális ismeret tanítást jelöli meg fő érvként. A tanulóknál a vizsgatárgy választásakor az is számít, hogy a felsőfokú intézmények megjelölik-e kötelező vizsgatárgynak.

A tanulók hiányolták a tanítási folyamat színességét, a gyakorlati, mérési, kísérleti megfigyelés szűkös lehetőségeit.

Ez a kutatási program azt szeretné feltárni, hogy a tanulók ismeretanyagának fizika tantárgyból mik az erősségei, mik a gyengéi, továbbá rámutatni milyen kompetenciákat kell a továbbiakban az oktatási folyamat során erősíteni. Ezzel szeretne hozzájárulni a fizika oktatás szemléletének az optimalizálásához, és a tárgy népszerűségének a növeléséhez, ahhoz hogy többen és bátrabban válasszák vizsgatárgynak. A mérés során középiskolai fizika oktatás szemléletét, gyakorlatát a tanulók ismeretanyagának irányultságát szeretné feltárni.

Mennyire elméleti, problémamegoldó, innovatív. Az innováció a tudomány és a gazdaság világában meglehetősen régi fogalom. Két évtizede bevonult az oktatás világába is.

Az innovációt a szó hétköznapi értelmében általában olyan kontextusban használják, hogy valaki, valami egyén, rendszer egy adott helyzethez képest megújul, változtat valamit korábbi gyakorlatán, avagy változik egy korábbi működési mechanizmus. (Dobos Krisztina 2002/9) A program tanulók kétszintű érettségi vizsga eredményeinek tapasztalatai alapján kimutatni, hogy milyen típusú feladatok (feleletválasztós, esszé, numerikus) erősségei, gyengéi a vizsgázóknak. A továbbiakban az oktatói munka során milyen visszacsatolásokra van szükség, hogyan lehet eredményesebbé tenni a tanítási folyamatot, hol kell fejleszteni.

### **A vizsga három részből áll. (Báthory Zoltán 1997)**

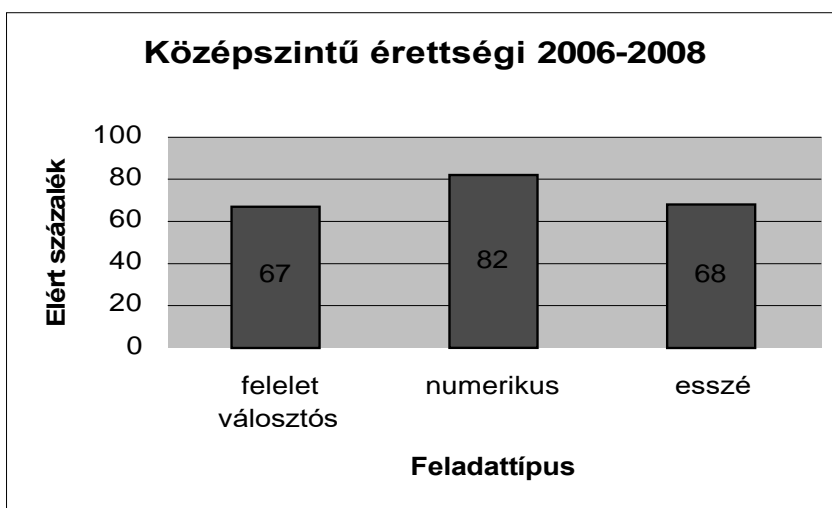
A feleletválasztós feladatokból, amelyeknek a megoldása során a tanulók előre megfogalmazott válaszok közül keresi ki a megfelelőt, és jelölik meg azt. A feladatok közül vagy az igaz, vagy a hamis válaszokat kell megjelölni. Ezek a feladatok alkalmasabbak az ismeretjellegű tudás mérésére. Az alternatív választás során el kell tudnia a tanulónak döntenie hogy melyik az igaz és melyik a hamis állítás. (Orosz Sándor 2003) A feleletválasztós feladatokból középszinten húsz kérdésre, emeltszinten 15 kérdésre kell válasz adni.

A vizsga második részében numerikus feladatokat kell megoldani, amelyek a tanulók szaktantárgyi tudását és logikai gondolkodásának az egységét mérik.

Emeltszinten négy, középszinten két feladatot kell megoldani.

És végül két esszé feladatból kell egyet választani. Az esszében valamilyen fizikai törvényszerűséget, vagy a természetben lejátszódó jelenséget kell magyarázni.

Az ilyen feladatok alkalmasak az önálló ítéletalkotásra, az összefüggések felismertetésére, az analízáló, szintetizáló, értékelő képesség mérésére.



A grafikon a 2006- 2008 ban érettségizett tanulók teljesítményének százalékos értékét mutatja feladat típusonként. (27 fős minta)

A választott minta alapján látható, hogy a számításos feladatok megoldása sikereesebb, a tanulók magasabb százalékot teljesítettek ennél a feladat típusnál, mint a másik kettőnél.

Ez azért is érdekes, mert a matematikai apparátus használatát a fizika tanulása során a tanulók nehézségnek jelölték meg. Ezekre a feladatokra jellemző, hogy a problémák megoldásához éppen a szükséges mennyiségű adat áll rendelkezésre. Nem szükséges több adatból kiválasztani, eldönteni, hogy melyik az adekvát és melyik lényegtelen, tehát viszonylag jól algoritmizálhatóak

A feleletválasztós feladatok megoldása és az esszé feladat teljesítése közel azonos eredményt mutatott. A feleletválasztós feladat megoldásának sikerében, vagy sikertelenségében természetesen ott van ráhibázás, vagy melléfogás lehetősége is

Az esszé feladatnál azonban (amelyet a tanuló választ ki a felkínáltak közül) alacsonyabb teljesítményt értek el a tanulók, ami talán az első látásra meglepőnek tűnik. Természetesen ez azt is jelenti hogy a tanulók önálló ítélet alkotását, szintetizáló képességét, problémameglátását a erősíteni kell a tanítási folyamat során.

Továbbá ez a kimeneti mérés, vizsga rámutat arra, hogy szükséges a tanulók szövegértési, szövegalkotási képességeinek fejlesztése, a megismerés deduktív útjának fejlesztése

Nagyon fontos, hogy a tanulók a tárgyat a természettudományok egységébe tudják elhelyezni, komplex természetkép alakuljon ki, és világosan határolódjon el, hogy a fizika a megismerés egyik módszere. A komplex természettudatos gondolkodás biztosítja azt a kreativitást, amely újabb és újabb problémák megoldása felé mutat.

### ***Felhasznált Irodalom:***

Báthory Zoltán: Tanulók, iskolák, különbségek *OKÉV Budapest 1997*  
 Dobos Krisztina *Új Pedagógiai Szemle 2002/9*

Falus Iván: Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe *Műszaki kiadó Budapest 2000*  
Falus, I. – Ollé, J: Az empirikus kutatások gyakorlata adatfeldolgozás és statisztikai elemzés *Műszaki kiadó Budapest 2008*  
Jan-Peter Braun. Physikunterricht neu denken. *Verlag Harri Deutsch, Thun, Frankfurt/Main, 1998.*  
Orosz Sándor: Pedagógiai mérések a mérések szerepe, feltételei lehetőségei és módszerei, elemző eljárások *Korona kiadó Budapest 1993*  
Wolfgang Bleichroth, Helmut Dahncke, Walter Jung, et al. Fachdidaktik Physik. *Deubner Köln, 1991*  
[www.enc.hu/lenciklopedia/aktualis/bolognai-folyamat.htm](http://www.enc.hu/lenciklopedia/aktualis/bolognai-folyamat.htm) - 5k  
[www.mome.hu/bologna-folyamat.html](http://www.mome.hu/bologna-folyamat.html) - 39  
[www.oki.hu/erettsegi.php](http://www.oki.hu/erettsegi.php) - 27k  
[www.uni-corvinus.hu/index.php?id=6628](http://www.uni-corvinus.hu/index.php?id=6628) - 18k

*Pacsuta István:*

## **A RÉTEGZÖDÉS ÉS KULTÚRAFOGYASZTÁS FELSŐOKTATÁSI HALLGATÓK KÖRÉBEN**

Jelen tanulmányban a társadalmi rétegződés különböző elméleteit tekinteném át vázlatosan. Mindeközben fény derül az életmód, életstílus ezen belül a kultúra meghatározó szerepére a társadalmi rétegződés egyik aspektusaként. Ez a rövid áttekintés egy nagyobb lélegzetvételű írás egy szelete, ami a felsőoktatásban résztvevő hallgatók értékválasztásait vizsgálja. Empirikus vonatkozásban pedig a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszékének Regionális Egyetem Kutatócsoportja által készített kérdőíves felmérés adatait dolgoztam fel, a Debreceni Egyetem hallgatóira vonatkoztatva. Ez egy kisebb részét jelenti egy készülő nagyobb terjedelmű munkának, mely a kutatócsoport teljes adatbázisát kívánja feldolgozni. A dolgozat - véleményem szerint - valamelyest hozzájárulhat ahhoz, hogy megérthessük a felsőoktatási hallgatók életmódjának, értékválasztásainak hátterét különös tekintettel a társadalmi rétegződésre. A minta érdekessége, hogy a felsőoktatási tanulmányaik elején járó hallgatókból áll, így betekintést enged abba a folyamatba, amely a két iskolatípus között zajlik le a hallgatók életében. A két iskolatípus eltérő kulturális sajátosságokkal rendelkezik, de valahol megfogható egy közös nevező, amely mentén egyenrangúként lehet leírni mindkettőt. Még abban az esetben is, ha az „egyetemi kultúra” valamilyen elszegényedést jelent a középiskolaival szemben. (Kapitány, Á. – Kapitány, G. 1996) De nem csak ebben az értelemben változnak a hallgatók értékei. Korunk többek között Hankiss Elemér szerint is nagy változások ideje: „A nagy gazdasági és társadalmi átalakulás megrendítette, a hagyományos és a fogyasztói társadalom értékeinek összeütközése súlyosan megzavarta más európai társadalmak erkölcsi tudatát is, nyugaton és keleten egyaránt. Máshol sem bontakozott ki még egy új erkölcsi rend. Ennek az átalakulásfolyamatnak vagyunk részesei mi is, igaz, ezen belül megvannak a sajátos problémáink.” (Hankiss, E. 1999:164)

### **A társadalmi rétegződéssel kapcsolatos elméletek**

A társadalom tagolódásával kapcsolatban rengeteg elmélet született, ennek megfelelően fogalmak sorával találkozhatunk, melyek mind a társadalom valamilyen csoportosítására törekszenek. Néhányat villantsunk fel, mint egyszerű fogalommagyarázat. A társadalomszerkezet az egyes társadalmi pozíciók közötti viszonyokat hivatott megjeleníteni, viszont itt még nem jelenik meg a hierarchikus alafölé rendeltség. (Andorka, 2003) A társadalmi osztály a termelőeszközökhöz való viszony alapján definiált társadalmi kategóriákat jelenti. Ezzel kapcsolatban meg kell jegyeznünk, hogy maga az osztály fogalma Karl Marx nevéhez kötődik legszorosabban, de Marx sem határozta meg kellő alapossággal. Ezzel a kérdéssel behatóbban foglalkozik Ralf Dahrendorf tanulmánya. (Dahrendorf, 2004)

A társadalmi réteg/rétegződés a különböző ismérvek alapján megállapított társadalmi kategóriák, hierarchikus sorrendje. Itt a legfontosabb kérdést a megállapított kategóriák száma és maguk a kategóriák jelentik.

Most vizsgáljuk meg, hogy milyen főbb elméleti megközelítések alakultak ki a társadalom struktúráit, szerkezetét illetően. Úgy tűnik, hogy a társadalmi szerkezet feltárásának két eltérő irányba futó vonulatát láthatjuk, noha adódtak és adódnak olyan

elméletek is, melyek mindkét vonulatból igyekeztek összefogni egyes mozzanatokot. Az egyik vonulatot a mai elméletek közül legtisztábban a funkcionális rendszerelmélet jelenti, míg a másikat a marxi elmélet. A két elméleti vonulat két teljesen eltérő társadalmat ragad meg. A funkcionista rendszerelmélet elemzéseiben a társadalom mint funkcionális szerkezet jelenik meg, míg a marxi elmélet a társadalom uralmi szerkezetét vizsgálja. Marx a társadalmat, mint az embercsoportok küzdelmét írta le, és rögtön csatolta is elméletéhez a politikai harc szükségességét a fennálló uralmi szerkezettel szemben. (Pokol, 2004) Marx halála utáni évtizedekből, az 1800-as évek végén Rudolf Hilferding dolgozott ki egy fontos változtatást az uralkodó tőkésosztályt illetően (Hilferding 1959 Pokol, 2004 nyomán). Hilferding két olyan változásra mutatott rá, melyek a Marx elméletében főként gyárosokat jelentő termelőeszköz-tulajdonosok és a termelő tőke helyett a bankár-pénzügyi csoportokat és a pénztőkét helyezte a középpontba. Egyik ilyen változást a részvénytársaságok elterjedése hozta létre, amely a kis és közepes nagyságú részvénytulajdonosokat elválasztotta a termelés és a termelőeszközök ellenőrzésétől. Az ellenőrzés átment ezzel a változással a részvénytőzsdét működtető bankár-pénzügyi körökhöz, és a termelőeszköz-tulajdon részvénytulajdon formájában már elavulttá tette a termelőeszköz tulajdonos réteg uralkodó osztályként való felfogását.

A marxi elméleten belül az olasz Antonio Gramsci elemzései vittek fontos új hangsúlyokat a társadalom uralmi szerkezetének feltárásába. (Gramsci, 1977) A gazdasági törvényszerűségek mellett a szellemi erőforrások, hitek, ideológiák szerepét is kiemelte az uralkodás fenntartásában, vagy egy új uralkodó szerepre törekvő csoport esetében e pozíció elérésében. E meglátásai fényében hangsúlyozta, hogy az uralkodás elemzését nem lehet leszűkíteni az államra és annak erőszak-apparátusára – ahogy a korábbi marxista elemzők tették –, hanem a civil társadalomban levő pozíciók és a szellemi befolyás megteremtésével olyan hegemoniát lehet teremteni, amely segíthet az ezt elérő új osztálynak az államhatalom megszerzésében, de később is nélkülözhetetlen az uralkodás stabilizálásában.

A társadalmi osztályok mellé a „történelmi blokk” fogalmát emelték be a neogramsciánusok. Ez tulajdonképpen még inkább névlegessé teszi a társadalmi történések osztály-meghatározottságát, és az egyes társadalmi törekvések illetve események mellé nem egy-egy osztály kerül hajtóerőként, hanem a különböző társadalmi osztályok egy-egy részét összefogó „történelmi blokk”-ok. Egy-egy nagyobb társadalmi változtatás végrehajtására, amely után a társadalmi erőviszonyok egy hosszabb időre átalakulnak, és új tőkescsoport kerül uralkodó pozícióba, mindig egy történelmi blokkban egyesülő, „össze-szerveződő” embercsoportok konglomerátuma jön létre. (Pokol, 2004) A neomarxi elméleti vonalon belül a francia Pierre Bourdieu hozott létre az elmúlt évtizedekben egy átfogó elméletet, és nála a társadalom funkcionális szemléletének beemelése mellett megmaradt az uralmi szerkezetre figyelés is különös tekintettel az átörökítődség újabb mechanizmusaira. (Bourdieu, 2004)

A másik nagy elméleti vonulat a társadalom funkcionális tagolódását és funkcionális intézményi mechanizmusait ragadta meg „a” társadalomként. Ebbe a vonulatba sorolható Émile Durkheim, Max Weber és Georg Simmel is, és „kiteljesedését” Talcott Parsons és Niklas Luhmann munkássága jelentheti. Ezeknél az elméleteknél sarkalatos pont, hogy mit tekinthetünk a társadalom alapvető egységének, vagy mit kell vizsgálnunk a társadalom működésének megértéséhez. Ezek a kiindulópontok jelentik a főbb különbségeket az egyes szerzők között Durkheim az egyes emberektől tudatosan eltávolodva a természettudományi kutatások „tényei” mellett a társadalmi tények megragadására törekedett. Simmel az embert, mint a

társadalom alapegységét felbontotta, és legfeljebb mint a szerepek halmaza jelenik meg az elméleti elemzésben. Az egyes társadalmi képződmények pedig, mint a különböző szerep-tevékenységek (normák, ismeretek) együttese kerülnek megfogalmazásra (Simmel 1890 Pokol, 2004 nyomán).

Weber a társadalomtudományi elemzés kiindulópontjává a társadalmi cselekvési típusokat tette (célracionális, értékrationális, emocionális és tradicionális cselekvések), és az egyes társadalmi tevékenységek szerveződését az egyes cselekvési típusok alapján elemezte (Weber 1996).

A társadalom funkcionális szerkezete így már Parsonsnál a középpontba került, és bár az embercsoportok mint „kollektívák”, vagy mint „professziók” még jelen vannak a társadalmi alrendszerek tartozékaiként, az egyes embercsoport-küzdelmek, az uralkodás és az elnyomás léte és ezek mechanizmusai teljesen háttérbe szorulnak a társadalmi alrendszerek és az össztársadalom elemzésében. (Parsons, 2004) Niklas Luhmann már azt is kétségbe vonja, hogy az egyes hatalmi pozíciót betöltő egyének képesek-e a korunk individualizálódott társadalmában egységes réteget alkotni.

Luhmann gondolatai itt vezetnek el bennünket Ulrich Beck sokat idézett művéhez. Ulrich Beck A kockázat-társadalom című könyve (Beck 2003), amely összefoglalta az 1944-ben született német szociológusnak a modern társadalmak újfajta szerkezetéről alkotott nézeteit.

A társadalmi egyenlőtlenségek nem szűntek meg, sőt valószínűleg nem is igazán csökkentek, de az általános jólét növekedésével minden társadalmi csoport helyzete javult ("felvonóeffektus"), így a vertikális egyenlőtlenségek vesztek jelentőségükből, az osztály és rendi jellegű identitások elvesztették jelentőségüket. Bekövetkezett az élethelyzetek és életpályák szóródása és individualizálódása, amely aláássa a társadalmi osztályok és rétegek hierarchiájának modelljét.

A Beck által leírt jelenség feloldásában segítségünkre lehet az az egyre inkább terjedő vizsgálati szempont, mely az életmód, életstílus felől közelíti meg a társadalmi rétegződés kérdéskörét. (A két fogalom különválasztásáról helyhiány miatt itt lemondanék.) Különösen indokolt ez a megközelítés a kelet-európai társadalmak esetében, ahol alacsony társadalmi különbségeket tárnak fel a „hagyományos” rétegződésvizsgálatok, de az életstílus vizsgálata meggyőző bizonyítékokkal szolgált az egyenlőtlenségek társadalmi újratermelődéséről.

Egyszerűen megfogalmazva, nem az lett a lényeg, hogy ki mivel keresi a kenyerét, hanem, hogy mire költi. Az életmód, mint rétegző tényező, már Max Weber munkájában megjelenik, a gazdaság és a politika mellett jelenik meg, mint a társadalmi rétegeket elkülönítő jelenség. (Weber, 1996) Stefan Hradil szükségesnek látta bevezetni a millió fogalmát, mely az életstílus, életmód alapján meghatározott társadalmi csoportokat jelent. (Hradil, 1995) Vagy utalhatunk Veblenre, aki a fogyasztást jelöli meg az igazi társadalmi különbségek mutatójának. Mindezek az elméletek, jelenségek Magyarországon is éreztették hatásukat. Itt Szalai Sándor időmérleg-vizsgálataira gondolhatunk (Szalai, 1978), vagy Utasi Ágnes sokat idézett művére (Utasi, 1989) aki életstílus – csoportokat határoz meg, Vagy a Kapitány házaspár munkáira, akik az ízlésvilágon keresztül próbálják vizsgálni a társadalomban megfigyelhető eltéréseket. (Kapitány, Á. – Kapitány, G. 1983) A felsorolt vizsgálati szempontok, elméletek mindegyike arra hívja fel a figyelmet, hogy az a mód, ahogyan az ember reagál a környezetére, vagy visszahat arra, egyfajta lenyomata a társadalomban betöltött helyének. Ha ezzel a megközelítéssel élünk, akkor eljutunk a kultúra szociológiai felfogásához és ahhoz, hogy a kultúra fogalma segíthet a társadalmi különbségek megértésében és feltérképezésében. Épp ezért, a következőkben a felsőoktatásban

résztvevő hallgatók egy csoportjának kulturális fogyasztását vizsgálom. (Igaz itt a kultúra fogalmának szűkebb értelmezése alapján, abból a megfontolásból, hogy az adatbázis elemzése jelen pillanatban még nem tart ott, hogy egy egységes „szociológiai kultúra” változóval rendelkezhetnék.)

### A jelenlegi minta:

A teljes elemszám N=394, lány: 260, fiú: 132. Mindannyian a Debreceni Egyetem hallgatói.

A karonkénti összetétel a következőképpen alakul:

#### 1. számú táblázat. Egyetemi kar \* a megkérdezett neme

	fiú	lány	Összesen
agrártudományi kar	16	43	59
bölcsészettudományi kar	23	69	93
természettudományi kar	67	75	142
közgazdaságtudományi kar	14	17	31
orvostudományi	8	36	45
jogi és államtudományi kar	4	20	24

Életkor minimuma: 21 éves, maximuma: 35 éves, átlag: 23,5, szórás: 1,77. A minta 95%-a 21-26 éves. A leggyakoribb a 24 éves hallgató, ez 36,5%-ot tesz ki.

### A szülők iskolai végzettségének vizsgálata:

Az adatokból kitűnik, hogy a Jogi Karon tanulók családjában az apa iskolai végzettsége általában a legmagasabb, a sorban második helyen az Orvosi Kar áll, az utolsó helyen pedig az Agrártudományi Kar.

Érdekes, hogyha az anya iskolai végzettségét is figyelembe vesszük, akkor nem tapasztalunk nagy különbségeket. Legalábbis a statisztikai középértékek tekintetében nincs olyan markáns különbség, mintha csak az apa iskolai végzettségét tekintenénk.

Nagyon informatív lehet, ha numerikus változóként kezeljük az iskolai végzettséget, hiszen elvileg van benne intenzitás – pl. az egyetemi végzettség több, mint a gimnáziumi. Viszont mivel az egyes itemek közti különbség nem számszerűsíthető, ezért elvileg nem számolhatunk átlagot ezekkel a változókkal. Ha mégis megkíséreljük, akkor a következő eredményt kapjuk: külön az apa, külön az anya iskolai végzettség-átlagát rangsorolva, a következő sorrend jött ki a karok között:

Apa iskolai végzettsége: Agrár < BTK < Közgazdasági kar < TTK < Orvosi < Jogi

Anyai iskolai végzettsége: Közgazdasági kar < TTK < BTK < Agrár < Orvosi < Jogi

Összevont (mindkét szülőt átlagolva):

Agrár-3,75 < BTK-3,84 < Közg-3,88 < TTK-3,91 < Orvosi-4,33 < Jogi-4,52

Tehát az orvosi és a jogi kar hallgatóinak szülei mindhárom esetben magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek.



## A hallgatók értékválasztásai

Az értékeket a hallgatók 1-től 10-ig osztályozták, annak megfelelően, hogy mennyire tartják azt fontosnak. Átlagértékek alapján sorrendbe rendezve a következőképpen alakulnak.

A legfontosabb helyen a család, jövővel kapcsolatos tervek megvalósulása, és a barátok állnak. A kultúra, műveltség fontossága a hallgató életében meglepően alacsony értéket kapott, 6,94-es átlag, annak ellenére, hogy a saját műveltség (Hogy művelt vagy –e?) a negyedik helyen áll.

Szembevetendő eredmény, a politikától, közélettől való elfordulás (4,12-es átlag). A vallás is hasonlóan alacsony átlagot kapott (5,04), tehát ennek fontossága meglehetősen csekély a megkérdezett hallgatók körében.

Az is kiderül, hogy a szabadidő fontosabbnak bizonyul a hallgatók többségénél, mint a pénz.

Most rátérnék a hallgatók kultúrával kapcsolatos válaszaira.

### 2. számú táblázat. Szokott-e olvasni a megkérdezett \* egyetemi kar keresztátlója

	agrár	btk	ttk	gazdaságtudományi kar	orvosi	jogi	Összesen
nem	8,5%		6,4%	3,2%	2,2%	12,5%	4,8%
nagyon ritkán	28,8%	6,5%	17,1%	32,3%	11,1%	12,5%	16,6%
időnként	42,4%	34,4%	40,7%	51,6%	44,4%	58,3%	41,8%
gyakran	18,6%	58,1%	35,7%	12,9%	33,3%	16,7%	35,2%
nincs válasz	1,7%	1,1%			8,9%		1,5%

$\chi^2=75,127$ , sig=0.000

A fenti táblázatból jól kitűnik, hogy a Bölcsész Kar hallgatóinak nagyobb része, több, mint kilencven százaléka időnként, vagy gyakran olvas valamilyen könyvet. Kiemelkedő az Állam és Jogtudományi Kar 12,5%-os eredménye az egyáltalán nem olvas kategóriában. Hasonló kérdésre keresi a választ következő táblázat is.

### 3. számú táblázat. Az elmúlt évben hány könyvet olvasott (karonként)?

egyetemi kar	Mean	N (válaszadók száma)	Std. Deviation	Median
agrártudományi kar	15,32	59	29,80	4,00
bölcsészettudományi kar	32,35	93	48,42	20,00
természettudományi kar	10,69	133	16,35	5,00
közgazdaságtudományi kar	5,26	31	4,46	4,00
orvostudományi	21,18	45	30,09	10,00
jogi és államtudományi kar	7,58	24	8,56	5,00
Total	17,23	385	31,42	6,00

A táblázatból jól kitűnik, hogy a bölcsész hallgatók átlagosan 32 könyvet olvastak az elmúlt évben, ez a legmagasabb eredmény, míg a legalacsonyabb átlag a közgazdász és jogász hallgatóknál figyelhető meg.

A különbség variancia-analízissel nézve szignifikáns:  $\text{sig}=0.000$

A „Mit olvas az Interneten?” kérdés válaszai meglehetősen változatos képet mutatnak. Míg a szakmai tanulmányokat illetően nincs szignifikáns különbség a karok között, a sajtótermékeket és a szépirodalmi alkotásokat tekintve szignifikáns a különbség. Elmondható, hogy a bölcsészek használják legkevésbé az Internetet sajtóolvasási célból, szépirodalmat viszont ők olvasnak a leginkább. Sajtóterméket a közgazdászok olvasnak leggyakrabban a világhálón, szépirodalmat viszont itt is keveset, tőlük kevesebb szépirodalmat csak a jogászok olvasnak elektronikus formában.

Megállapítható, hogy a Bölcsészettudományi Kar hallgatói első helyre kerültek a „színházlátogatás”, „múzeumlátogatás”, „könyvtárlátogatás, könyvtárhasználat” és a „könyvesbolt látogatása” kérdések válaszainál. A komolyzenei koncerteket leginkább az orvostanhallgatók látogatják, míg a könnyűzenei rendezvényeket a Közgazdaságtudományi Kar hallgatói. Ugyancsak a „közgázosok” járnak legkevesebbet színházba és múzeumba. A könyvtárhasználat és a könyvesboltok látogatása legkevésbé az Agrártudományi Kar hallgatóira jellemző.

A vizsgálat további részében érdemes lenne magyarázó változókat keresni arra vonatkozóan, hogy a választott karnak van ilyen befolyásoló szerepe, vagy a szülői háttér, esetleg az elvégzett középiskola az a tényező, amely befolyással van a fentebb megfigyelhető különbségekre. És ezek tekintetében hogyan lehet kategóriákat alkotni – egyfajta „belső rétegződést” megfigyelni a hallgatók között.

### ***Felhasznált irodalom:***

- Andorka Rudolf (2003): Bevezetés a szociológiába. Osiris, Bp.
- Beck, Ulrich (2003): A kockázat-társadalom. Századvég Kiadó, Bp.
- Bourdieu, Pierre (2004): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz Róbert (Szerk.): A társadalmi rétegződés komponensei. Új Mandátum Könyvkiadó, Bp.
- Dahrendorf, Ralf (2004): Az osztálytársadalom modellje Karl Marxnál. In: Angelusz Róbert (Szerk.): A társadalmi rétegződés komponensei. Új Mandátum Könyvkiadó, Bp.
- Gramsci, Antonio (1977): Az új fejedelem. Magyar Helikon, Bp.
- Hankiss Elemér (1999): Proletár reneszánsz. Helikon Kiadó.
- Hradil, Stefan (1995): Társadalmi rétegződés. Aula, Bp.
- Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor (1996): Kultúrák találkozása – kultúraváltás. Savaria University Press, Szombathely.
- Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor (1983): Értékrendszeink. Kossuth Könyvkiadó.
- Parsons, Talcott (2004): A társadalmi rétegződés elméletének átdolgozott analitikus megközelítése. In: Angelusz Róbert (Szerk.): A társadalmi rétegződés komponensei. Új Mandátum Könyvkiadó, Bp.
- Pokol Béla (2004): A társadalom kettős szerkezete. In: Szociológiai Szemle 2004/3
- Szalai Sándor (1978): Idő a mérlegen. Gondolat Kiadó, Bp.
- Utasi Ágnes (1989): Családok és életstílusok. MSZMP KB Társadalmatudományi Intézet. Bp.
- Weber, Max (1996): Gazdaság és társadalom. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp.

*Sári Szilvia:*

## **A FELSŐOKTATÁS MÓDSZERTANA MAGYARORSZÁGON A BOLOGNA-FOLYAMAT BEVEZETÉSE IDEJÉN (CSEH ÉS OSZTRÁK KITEKINTÉSEL)**

Az európai fejlesztési folyamatok Magyarország számára a „modernizáció” lehetőségét biztosítják, amelybe az európai regionalizáció és a globalizáció folyamatai is belesimulnak. Az EU elsődleges oktatási-nevelési céljai között jelöli meg a modern, liberális, demokratikus nevelési elvek megvalósítását, emellett hangsúlyt helyez a multikulturális tanulásra, az etnikai és kisebbségi kultúra iránti toleranciára. Mára már világos, hogy az európai csatlakozás előnyeit számos területen, így az oktatásban, ezen belül a felsőoktatásban sem tudtuk kihasználni. Ennek egyik oka a hazai minőségpolitikai és oktatáspolitikai stratégiák gyengesége, a közoktatás és felsőoktatás alulfinanszírozottsága, továbbá, hogy a fejleszteni kívánt intézmények kevéske teljesítmény mellett kapcsolódhattak be az EU projektekbe.

A felsőoktatás fejlesztése, harmonizációja, modernizációja kihat a tartalmi és a módszertani, technikai tényezőkre is. Az intézményi, szervezési változások feltételezik, hogy egy piaci kihívásoknak megfelelő, marketing-szemléletű, modern intézmény válik az eddig (főként) állam által eltartott egyetemekből, főiskolákból. Vajon mennyire mérhető a felsőoktatásban az emberi erőforrás fejlesztése, és megtörténik –e valójában, vagy csak „fejűjtött” környezetbe helyezük az elavult tudással rendelkező oktatókat? A rendszerváltás után a decentralizáció az oktatás területén is megjelent, amely a felsőoktatást is érzékenyen érintette. A nagyobb intézmények jobban tudnak gazdálkodni, akár önállóan is, amíg a kis főiskolákon olyan hallgatói szám esés és finansziális problémák jelentkeznek, amelyek a működést is veszélyeztethetik. A decentralizáció azt is jelenti, hogy a döntések a helyi irányításhoz tartoznak, így a tanárookra is nehéz feladat hárul: nem elég az eddig tökéletesen működő szaktudás, gyakran menedzseri, pályázati stb. feladatokat kell ellátniuk. Egy kiváló szakember így elbukhat, hiszen a szaktudás mellett nem feltétlenül rendelkezik menedzseri attitűddel, és nem biztos, hogy ezzel a nyomással meg tud birkózni, míg egy dinamikus szemléletű, kevés szaktudással rendelkező kolléga könnyen érvényesül, és sikerélményei lehetnek a felsőoktatásban.

Kérdéses az is, hogy Magyarországon létre jönnek-e kutató egyetemek, vagy az oktatás és kutatás egyszerre terheli majd az oktatókat, rontva a túlterheltség által az oktatási színvonalat. Minimális követelményrendszert (a minőségbiztosítás érdekében) bevezetett ugyan a Bologna-folyamat, amely szerint kötelező a félévenkénti egy publikáció és egy konferencia-részvétel, de legtöbbször nem veszik komolyan ezt a feladatot (általában költségvetési gondokra hivatkozva).

A kutatásomban fontos szerepet kap a felnőttoktatási módszertani kompetencia vizsgálata. A legfontosabb paraméter ebben a hirtelen átalakuló magyar oktatási rendszerben a tanárok személyes tudása, hozzáértése, rutinja, tapasztalata, szaktudása, valamint a felsoroltak minősége. Előzetes tapasztalatom szerint a tanári visszacsatolás, ezzel együtt az önfejlesztés lehetősége jelenleg nem valósul meg a felsőoktatásban. A kezdeményezéseket, amelyek erre irányulnak a tanárok az autonómia elvesztéseként, erőszakos felügyeletként és presztízsvesztésként élik meg. Nem is csoda, hiszen nem alakultak még ki a gyakorlatban az objektív kompetencia értékelő szempontok. A tanári

kompetenciák kiválthatják egymást, a tanári kulcskompetenciák pedig viszonylagosak, hiszen kiolthatják, vagy felerősíthetik egymást. Fontos szerepet kap a pszichológiai tudás, fejlesztésére és a pszichés-önfejlődésre kell összpontosítani, a visszajelzések, visszacsatolások, technikák rendszerét kidolgozni.

A minőségi szempontok biztosításának alapfeltétele a felnőttoktatók módszertanának fejlesztése. Csak az a társadalmi-oktatási struktúra képes dinamikusan követni a kihívásokat, amelyben a vezetői oktatói kompetenciák adekvált rendszerei alkalmasak a kihívásokra választ adni tudó hallgatói /tanuló felnőtt kompetenciáinak, készségeinek fejlesztésére. Ez lehet a társadalmi mobilitás megteremtésének, a munkaerő-piaci képzések sikerességének az esélyegyenlőség, és a második út biztosításának az alapja.

Az „össztudás” átalakulását nem veszi figyelembe ez a rendszer, így az andragógusok elavult, korszerűtlen tudást adnak át a tanulni vágyó felnőtteknek, akik a tudás használhatatlanságában hamar felismerik a tanári kompetencia és a szolgáltatás minőségének színvonal alatti megnyilvánulását. Ebből következik, hogy meg kell határozni a versenyképes felnőttoktató/munkaerő hatékony működési feltételeinek definícióját. Ehhez meg kell határoznunk az alapvető tevékenységszempontokat és az ezekhez köthető kompetenciákat, korszerű technológiai ismereteket, ezen túl (mint minden piaci versenyben résztvevő vállalatnál), a pszichés feltételeket (együttműködési készség, empátia, flexibilitás, mobilitás, transzferabilitás, kommunikációs készség, önzetetés, önművelés, stb.), hogy az andragógiai tanulási-tanítási folyamatot, mint minőségi szolgáltatást, képes legyen ellátni a felnőttoktató.

Azt sem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy a mai fogyasztói társadalomban az andragógusokra is vonatkozik az a szemlélet, miszerint a fizetett munka jelenti az önbecsülés, jólét és függetlenség megvalósításának feltételét. A felnőttoktatók képzésének magas szintje társadalmi érték, hosszú távú befektetés, hiszen erre épülnek a társadalom esélyegyenlőségi, mobilitási esélyei.

A felnőttoktatási szakembernek fel kell ismernie, hogy szolgáltatóvá vált, és a hallgatók EGYÉNI szükségleteit és igényeit kell kielégítenie, a minőségi oktatási formának megfelelően.

## **Hipotéziseim:**

1. A hazai és európai tudáskonceptió (a harmonizáció ellenére) nem azonos. Minden országban másfajta a történelem, az értékrend, a gazdaság, amely alakítja a jelenlegi rendszereket, de az európai országok kölcsönös akkreditációja miatt egyre inkább a konszenzussal elfogadott európai közösségi trendek lesznek dominánsak. Az elméleti anyagok egyre inkább mellőzik a lexikális tudást, inkább az információszerzést, tanulási technikák módját (előtérbe kerülnek a kognitív pszichológiai felfogások, az információszerzés módja, tárolása, előhívása), önálló tanulási technikák oktatását és a személyiségfejlesztő tréningeket részesítik előnyben, valamint a potenciális tudást. Nem a klasszikus tudománytani eredmények, hanem a tudásbázis szervezése és gyakorlati felhasználhatósága a cél (a nemzetközi szintfelmérésekre, csereprogramokra, allokációkra rengeteg forrás alakult az EU-ban). Az EU-s programok sokat emlegetett „hátlutóje”-ként emlegetik, hogy a projektek nem biztosítanak valódi esélyegyenlőséget. Versenyben van mindenki, de az idősebb, tapasztaltabb, feltételezhetően nagyobb szakmai múlttal rendelkező kollégák, akik kevésbé beszélnek nyelveket, kevésbé értenek a számítógéphez és internet-használathoz, nem tudnak részt venni egyéni, csak

intézményi pályázatokban. Egyelőre nincsen olyan karrieriroda, vagy pályázati iroda az intézményekben, amely személyre szólóan kezelné ezeket a felhasználatlan erőforrásokat.

2. A társadalmi kihívások, funkciók, képzési rendszerek viszonyának ellentmondásossága miatt a magyar felsőoktatás nem tud megbirkózni a rendszerváltás után felhalmozódott problémákkal, mint a tömegesedés, oktatás piacosodása, szakmastruktúra váltás, átalakuló műveltségtartalmak. Az felsőoktatási rendszer és a társadalom „eltávolodtak” egymástól, így a felsőoktatás elszigetelt ismereteket közvetít, nem pedig használható, gyakorlatias ismereteket. Kérdés az is, hogy az átalakuló felsőoktatás az általános műveltségtartalmakat, vagy éppen a szaktudást kellene, hogy erősítse. Akárhogy is, szemléletében pragmatikusabbnak kell lennie, a társadalom igényeihez alkalmazkodó, önművelésre, önfejlesztésre képes egyéneket kellene kibocsátania, akik egy egész életen át képesek lesznek alkalmazkodni a társadalmi kihívásokhoz. A felsőoktatásnak közelítenie kell az egyéb szektorokhoz, és együtt kell működnie a társadalmi intézmények széles rendszereivel. Ehhez új, társadalmi gyakorlatot beépíteni képes felsőoktatási metodikai-didaktikai eljárásokat szükséges kidolgozni.
3. A magyar felsőoktatási intézmények szervezetének, vezetésének belső szakmai-módszertani megújítása. Az egységes európai felsőoktatási térség létrehozása, és a globalizáció (amerikanizálódás) felveti azt a problémát, hogy sem az angolszász modell, sem a francia kontinentális modell, sem a humboldti poroszos modell nem képes felvenni a versenyt az amerikai és japán felsőoktatási modellel. Ennek oka a társadalmi-, kulturális hagyományok és intézményrendszerek dogmatikus tiszteletben tartása, holott a magyar rendszer a Bolognához való csatlakozással már fel is számolta ezeket a hagyományokat. Így olyan felsőoktatási intézményrendszeri fejlődést akadályozunk meg a nemzeti értékekre való tekintettel, amely már nem működik. Olyan intézményrendszert kell kialakítani, ahol a szakemberek az új kihívásokhoz képesek alkalmazkodni, és amely intézményeknek a társadalmi beágyazottsága, és nem a társadalomtól való elszigeteltsége jellemző.
4. Magyarországon, a felsőoktatásban nincsen legitim továbbképzési, szakképzési és átképzési rendszer (ez alatt nem a minősítő rendszert, kutatási-publikációs követelményeket, vagy az előmenetel feltételeit értem, hanem a képzési rendszert). Így a felsőoktatásban dolgozók csak akkor felelnek meg az új társadalmi és szakmai kihívásoknak, ha önszántukból, folyamatosan továbbképezik magukat, a megfelelő módszerekkel (amit soha nem tanultak), és a megfelelő irányba (amivel nincs feltétlen kontaktusuk). „Az oktatási rendszer elvesztheti a képességet, hogy világosan lássa önmagát. Ha ragaszkodik a megszokott gyakorlathoz csak azért, mert hagyományos, ha az örökölt dogmákhoz köti magát, hogy a bizonytalanság tengerében felszínen maradjon, ha a tudomány méltóságával ruházza fel a hagyományt, s a tehetetlenséget alapvető elvvé emeli, akkor ez a rendszer az oktatásnak csupán szatírája”<sup>157</sup>. Ez úgy értendő a mai magyar felsőoktatási gyakorlatban, hogy a felsőoktatás mindenkitől elvárja a folyamatos, magas szintű tanulást, míg önmagával szemben nem követeli meg ugyanezeket a feltételeket.

---

<sup>157</sup> Philip H. Coombs: Az oktatás világválsága. Tankönyvkiadó, Budapest, 1971. 3.p.

5. A felsőoktatás módszertani és tartalmi megújítása. Legelső lépésként hallgatóközpontúvá kell tenni, a magyar (poroszos, humboldti, herbarti) hagyományoktól eltérően. A tanulási-tanítási folyamatban a hallgatók igényeit, kompetenciáit, motivációit figyelembe kell venni, ahogyan a felsőoktatásban használatos kerettanterv ezt lehetővé is teszi. Meg kell engedni a hallgatóknak, hogy a sikerebb oktatási folyamat érdekében „együttműködhesse” az oktatóval. Ehhez pontosabban meg kell vizsgálnunk a hallgatók iskolával szembeni elvárásait az input-blokknál, valamint a kimeneti szabályozásnál el kell végezni a visszacsatolást, hogy megfelelt-e a várakozásoknak az oktatási folyamat. Ilyen felmérések egyelőre még nem készültek hazánkban. Ha pedig az oktatási cél csak formális (a felsőoktatási intézményeknél legtöbb esetben így van), a folyamat nem fogja azt a kompetenciakört bensővé tenni, amit ígért, a képzés feleslegessé válik (a társadalmi megítélésben és a munkaerőpiacon csak kevés esetben mérhetőek fel a valódi szakmai kompetenciák, így még mindig a képzésről szóló tanúsítványok, diplomák megszerzése az elsődleges cél). Persze ez a társadalmi nézőpont azon alapszik, hogy az iskola az egyetlen hely, ahol megszerezhetőek a szükséges szakmai ismeretek, és hogy az iskola képes ezek tökéletes átadására. Amennyiben az oktatás a magas színvonalú munkaerő termelője, akkor ennek elsődleges fogyasztója<sup>158</sup> is kell, hogy legyen (ezt általában az oktatói fizetések, és a munkaerőpiacon a végzettséggel megszerezhető fizetések különbsége dönti el), kiegészítve metodikai-didaktikai elemekkel a szaktudást.
6. A módszertani problémák gyökere a felsőoktatásban tanító andragógusok képzésében rejlik. Megfogalmazódik először is a felnőttoktatási ellátottság minőségi problémája (itt nem csak a minősített, vagy a nem minősített oktatókról kell gondolkodni), vagyis, hogy alkalmasak-e az oktatásra azok a szakemberek, akiket a felsőoktatási rendszer „visszatart” magának. Mi lehet az oka ennek a visszatartásnak: az elhivatottság, vagy a szakmai túlkínálat, amely csak a legjobbakat alkalmazza a gyakorlati szakterületeken. A legjobb esetben az andragógus elhivatott, így belső motivációjából adódóan folyamatosan képi magát, a legrosszabb esetben pedig „csak a maradék” jut a felsőoktatásnak a szakemberekből. Még nagyobb problémát jelent, hogy a tömegesedő felsőoktatás korszakában még mindig az 1800-as évek végén lefektetett módszereket használjuk, amelyek hatékonyságát már a reformpedagógiai irányzatok is cáfolták több, mint 100 évvel ezelőtt. Született ugyan néhány kezdeményezés az önálló andragógiai gyakorlat megalapozására, de ezek elszigeteltek maradtak, hiszen a szakma még Magyarországon belül sem egységes, nincsen tudományosan elfogadott, legitim fogalomrendszere, tárgya, módszertana, stb. (ez magyarázható ugyan a tudományterület multidiszciplinális jellegével, de tudománytanilag nem elfogadható ez a hiányosság).
7. Feltételezem, ha a tanuló választhatna, hogy hatékonysági szempontok alapján milyen tartalmat és, hogy milyen módszerekkel tanulhasson, akkor nem a poroszos,

---

<sup>158</sup> Az oktatási folyamat során „termelt” humán tőke egy részét, vissza kell tartania, hogy saját rendszere számára képzett oktatókat produkáljon. Amennyiben lehetséges, a legjobb tanítványokat kellene az oktatási rendszerben benntartani. A munkaerőpiacon is a legjobb minőségű munkaerőt alkalmazza először, tehát ha a munkaerőpiacon a bérek magasak az adott szakmában, akkor valószínűleg a legjobb hallgatók nem a tudományos pályán, intézményen belül indulnak tovább, hanem kikerülnek a munkaerőpiacra.

hanem a konstruktivista tanulás mellett döntene. Amíg viszont nem szakember, tehát nem végezte el az adott „felsőoktatási drillt”, addig nem tekinthető szakembernek, így nem vesszük figyelembe a véleményét. A tanulási-tanítási folyamat közben, vagy a végén, nem megkérdezzük meg őket. Kutatásomban egy kontrollcsoport válaszait használtam fel állításaim alátámasztására. (Vizsgálhatjuk, hogy a bemenetkor és a kimenetkor vajon mennyiben különbözik a hallgatók megítélése a tanulási-tanítási folyamatról, és melyek azok a „beállítódások”, amelyek megváltoztak a folyamat során, ez a kérdéssor azonban nem a jelenlegi kutatásom tartalma.) „...az egyetemek nem teljesítették, elárulták társadalmi megbízatásukat. Új igazságok keresése helyett régi hitek akadémikus bástyáivá váltak. Már nem egy lépés távolságra vannak a társadalom kusza zűrzavarától, hanem csillagászati távolságban a társadalom égető problémáitól, amelynek megoldásában részt kellene venniük.”<sup>159</sup>

8. A felsőoktatás rendszertanát a nemzeti kultúrák befolyásolják. A felsőoktatásban használatos módszerek a porosz-modell általam vizsgált területein (Ausztria, Csehország, Magyarország) különböző módon fejlődtek. Minden országban a társadalmi beágyazottság döntötte el, hogy milyen módszereket használnak ma a felsőoktatásban. Habár mindenhol a porosz-modell hatása domináns, Csehországban a konstruktivizmus, Magyarországon a Rein-féle herbartizmus, míg az osztrák területeken a „klasszikus” porosz, herbartizmus jelenti a felsőoktatási gyakorlatot, a metodikát és didaktikát illetően.
9. Kutatni kell azt is, hogy a felnőttoktatói képzés a Maslow-piramis melyik szintjén jelentkezik, hogyan, és jelent-e szint-váltást a felnőttoktató életében a sikeres teljesítés. A jobb szociális háttérrel rendelkező felnőttoktatók esetében ugyanis a presztízs szükséglet-kielégítésről beszélünk, de jelenleg ez Magyarországon inkább a biztonsági szükségletek kategóriában mozog a felsőoktatási intézményben tanítók között. A már PhD. fokozatot szerzettek között viszont inkább beszélünk a presztízs-szükséglet kielégítéséről, viszont az időhiány, pénzhiány, motivációhiány miatt a képzésben való részvétel itt elenyésző. Összefoglalva: A külső motivációs (kényszerítő) hatások erősebbek, a magyar felnőttoktatási szakemberek továbbképzésben való részvételét tekintve, mint a belső motivációs tényezők.

### **Összefoglalva:**

Új felnőttoktató-képzési stratégiák kialakítására van szükség, ahol a képzők képzése is felnő az új, modern világ szemléletmódjához, ami az evaluáció-kutatásokon alapul, ahol nem a szakemberképzés „maradék” lesz az oktató, hanem az elhivatottak, ahol lehetőség van az önművelésre és önképzésre (új ismeretekhez és tanítási technikák elsajátításához, folyamatos szakmai megújuláshoz), nem maradnak szakmájukban elszigetelten egy-egy munkaközösségben, és ahol a hallgatókkal együttműködve építenek fel minden egyes tanulási folyamatot, ha kell, személyre szabottan, annak érdekében, hogy valóban a legmagasabb minőségű képzést nyújtsák, amit csak lehet az adott szakképző rendszerben. A szakmastruktúra-váltással párhuzamosan megjelenik egy „tudománystruktúra-váltás.

<sup>159</sup> Philip H. Coombs: Az oktatás világváltsága. Tankönyvkiadó, Budapest, 1971. 165.p.

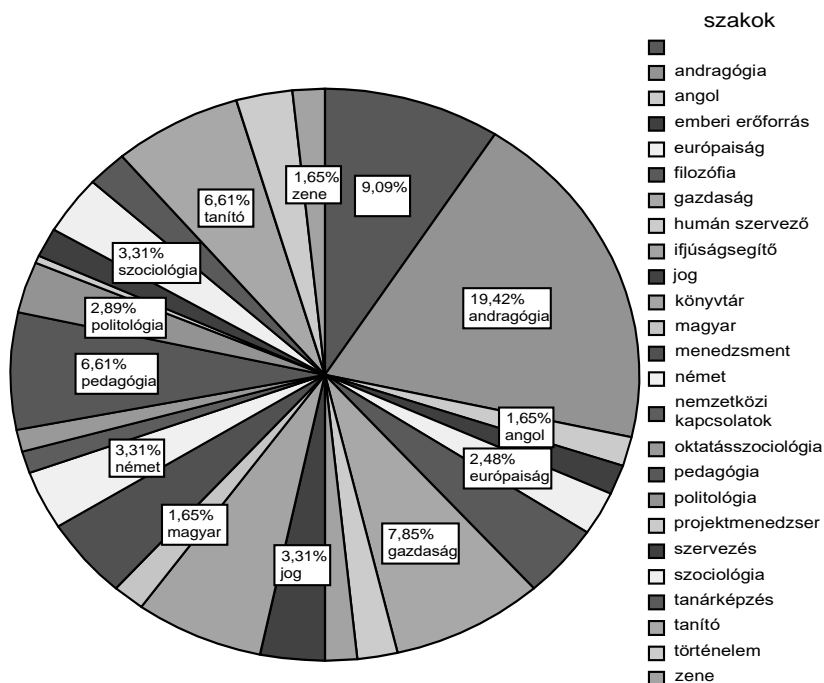
Saját kutatás, kutatási eredményeim bemutatása:

A hazai, cseh és osztrák felsőoktatási módszerek tanári kompetencia alapján történő összehasonlítása

*A felsőoktatásban tanítókat megvizsgáltam az életkor szerint. A magyar andragógus végzettséggel rendelkezők aránya az 1947-1953 között született korosztályban (diploma megszerzésének időpontja: 1969-1975) igen magas. Erre az időszakra tehető a felsőoktatásban való részvételi arány növekedése, a szocializmus enyhülésének időszaka, nagyjából tíz évvel az első népművelő szak (1956 Debrecen, Kossuth Lajos Tudományegyetem) elindítása után. 1959-1961 között születettek között szintén megfigyelhető néhány éves beiskolázási növekedés a népművelő képzésre (diploma megszerzésének körülbelüli időpontja: 1981-1983).*

A két időszak között népművelő, középfokú végzettség megszerzésének lehetősége erősödött, amelyre a tanítóképző intézetekben lehetett szert tenni. Valószínű, hogy középfokú végzettség megszerzése után a felső fokú, egyetemi képzésben folytatták tanulmányaikat a hallgatók, így a felvételizők száma ismételtelen növekedett. A nem andragógus végzettségűeknél az 1978 után született korosztályoknál látható csökkenés (diploma megszerzésének körülbelüli időpontja: 2000).

A megkérdezettek által tanított szakok



1.sz.ábra

Láthatjuk hogy a felsőoktatásban a szakterületek között egyre több az „átjárhatóság” a multidiszciplinális területeken. Így azt mondhatjuk, hogy a szak-, tovább-, átképzéseken és a tudományos konferenciákon való részvétel egy lelkiismeretes



oktató esetében folyamatossá válik. Egyrészt azért, hogy a szakterületének megfelelő innovációkról tudomást szerezzen, valamint hogy az esetlegesen oktatott részterületekre kitekintést nyerjen.

További vizsgálatom tárgyát képezte:

- Részvétel valamilyen továbbképzésben, ill. azok száma
- Az oktatókat zavaró helyzetek felmérése a felsőoktatásban (szervezet-, kollégák-, hallgatók részéről)
- A kollégákkal történő szakmai megbeszélések tárgyát képező témakörök és ezek megvitatásának gyakorisága
- A kompetenciafejlesztés megvitatása és az új tanulási elméletek bemutatása
- A szakmai ellenőrzések eredményeiről tartott megbeszélések a hallgatók fejlődésének más szempontú megvitatása
- A hallgatók véleménye (az oktatók minősítése is egyben)
- A továbbtanulás és elhelyezkedés lehetőségei egyben a szakoktatás és a gyakorlat, vagyis a munkaerő-piac világának összefüggései
- Együttműködési formák használatának gyakorisága a felsőoktatásban (az oktatók tevékenységének tartalmi egyeztetése, a témák közös tanítása, projektek közös kidolgozása, értékelési eszközök közös kidolgozása, a hallgatók kompetenciafejlesztése, szakkönyvek rendelése, közös jegyzetírás, együttműködési hajlandóság)
- A kurzusokon megvalósuló feladatok és célok, a megvalósulás gyakorisága szerint a felsőoktatásban
- Az értékelési módszerek használatának gyakorisága a hallgatók fejlődésének követésére a felsőoktatásban
- A leggyakrabban használt oktatási módszerek (azt, hogy melyik kurzuson, milyen módszerek lesznek népszerűek nagyban eldönti a tantárgy jellege, és gyakran a kurzus témája is)
- A felsőoktatásban tanítók önértékelése, saját oktatói kompetenciáit illetően.

Összességében megállapíthatjuk, hogy a hazai felsőoktatásban használatos oktatási módszerek alkalmazása kissé merev, konzervatív szemléletet tükröz. Az osztrák oktatási módszerekről is elmondható ugyanez, viszont a hallgató szubjektumának, egyéni képességeinek, autonómiájának és felelősségének elismerése itt a leggyakoribb. A cseh felsőoktatásban használt módszertani rendszerek a legrugalmasabbak, itt használják a legváltozatosabb, és legkreatívabb metodikát. Az infrastrukturális háttér megteremtése és minősége pedig szintén az osztrákoknál a legfejlettebb. Ez alapján az összegzés alapján a magyar módszertani rendszer a legelmaradottabb, legrosszabb infrastruktúrával rendelkező és legkevésbé veszi figyelembe a hallgatók kompetenciafejlesztését és személyiségét.

Kutatásom alapján a felsőoktatásban a következő feladatokat kell magvalósítani ahhoz, hogy hatékony, versenyképes oktatási rendszert építhessünk ki az andragógia területén:

- Módszertani szakmai kötetek kidolgozása
- Tudományos-kísérleti műhelyek létrehozása az andragógiai módszertan kipróbálására
- Kutatások: a nemzeti kultúra és a módszertani kultúra összefüggéseinek vizsgálata
- Folyamatok, tapasztalatcserék az európai, amerikai, japán rendszerek átvételéről (idehaza és külföldön)
- Erasmus oktatói pályázatok és egyéb nemzetközi szakmai együttműködések expanziója, a tapasztalatok „közzé tétele”

Emellett meg kell valósítani az andragógusok szakmai összefogásának keretében, szervezett szakmai fórumokon, tudományos lobbival a következő elemeket:

- Az andragógia tudományok közötti elismertetését
- Az akkreditációért felelős szinttel való együttműködést a „felülről történő megítélés helyett”: MTA, MAB, stb. szinten doktori programok, fokozatok létrehozását
- A tudományos irányításban (minisztériumi szinten) meg kell valósítani a stratégiaalkotást, amely a szakterület tudósainak bevonásával kerülne megtervezésre és megszervezésre
- Az intézményrendszer finanszírozását, a fenntartás koncepcióit ki kell dolgozni, az oktatási-kutatói feltételeket (tárgyi, személyi, stb.) meg kell határozni.
- Az oktatási-, kulturális- és munkaerőpiacot a jelenleginél sokkal jobban be kell vonni a felsőoktatási intézmények képzéseibe, valamint ezek igényeit figyelembe kell venni és ki kell elégíteni.
- A fenntarthatóság (fenntartható fejlődés) jegyében a civil szektorral sokkal szorosabban együtt kell működni

### ***Felhasznált Irodalom:***

CSOMA Gyula: *A felnőttképzők szerepei*. Felnőttképzés, 2004. 2/1, p. 13-17.

CSOMA Gyula: *A magyar felnőttképzés új korszakának értelmezéséhez*. Felnőttképzés, 2004. 2/4, p. 17-26.

DURKÓ Mátyás – SZ. SZABÓ László: *A felnőttkori nevelés sajátosságai és társadalmi funkciói*. KLTE, Debrecen, 1990.

FALUS Iván: *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat, Budapest, 2006.

FARKAS Éva: *A felnőttképzés fejlesztésének tartalma és igényei*. Közösségi Művelődés, 2006/október.

FARKAS Éva: *Felnőttoktatás és -képzés Magyarországon*. Kolombusz Kkt., Miskolc, 2004.

JUHÁSZ Erika (2008): *A felnőttoktatás és helye az oktatási rendszerben*. In: Konyáriné Loós Andrea - Szerepi Sándor (szerk.): *Társadalomtudományi tanulmányok I. Hajdúböszörmény, DE TEK HPFK*, 45-56. p.

JUHÁSZ Erika: *A hajdú-bihar megyei felnőttoktatás intézményrendszere a hazai felnőttoktatás történeti tendenciáinak tükrében*. (Doktori értekezés, kézirat). Debrecen, 2005.

SOÓS Pál: *A közművelődési szakemberképzés nemzetközi tapasztalatairól és hazai korszerűsítésének problémáiról*. Acta Andragogicae et Culturae 3.sz., KLTE, Debrecen, 1981.

SÁRI Mihály: *A felnőttképzés praxisa és a felnőttképzők oktatása az egyetemeken, főiskolákon*. Kultúra és Közösség, 1999.1.sz.

## **A HELYI MÉDIA ÉS AZ INFORMÁLIS NEVELÉS**

### **Bevezetés**

Korunk társadalma médiafüggővé vált, életünk meghatározó eleme az egyre növekvő a tömegtájékoztató eszközök arzenálja. Ez azt is jelenti, hogy bármilyen információt akarunk a szélesebb tömegekhez eljuttatni, nem hagyhatjuk figyelmen kívül a médiát, mint a tömegtájékoztatás legfontosabb eszközcsoportját. Azt is látjuk azonban, hogy a tájékoztatási folyamatban az újságírók, a szerkesztők és a médiában valamilyen vezetői, irányítói posztot betöltők felelőssége folyamatosan növekszik, miközben a lakosság egyre kiszolgáltatottabb. A döntéshozók és a közvetítők felelőssége elsősorban abban rejlik, hogy mit és hogyan közvetítenek a hallgatók, nézők felé, felismerik-e az egyes társadalmi problémák fontosságát, és adnak-e erről megfelelő mennyiségű hiteles információt. A modern média nem csak közvetítő eszköz lehet, hanem az üzenet létrehozója is. A közgondolkodás tárgya ma már elsősorban attól függ, hogy mi megy át a hírszerkesztők szűrőjén, ezt a folyamatot pedig politikai vagy gazdasági érdekcsoportok, illetve a nézettségi mutatók befolyásolhatják.

A tudatosan foglalkozó civil szervezetek számára egyre fontosabb lesz a lakosság elérése, az információk alapján a környezeti problémák megoldásához a tömegnyomás alkalmazása. Ez lehet az az út, ahogyan a piaci szereplőket, illetve az állami, felügyeleti szerveket cselekvésre lehet kényszeríteni.

Az információk eljuttatásához a média valamilyen formáját kell felhasználni, így biztosítható a legnagyobb tömeg hatékony elérése. Hazánkban ezen a területen komoly hiányosságokat fedezhetünk fel.

- A civil szervezeteknek a médiakapcsolatai nem megfelelőek, kiépítetlenek, ezért még a fontosabb információkat sem tudják átjuttatni a média szűrőrendszerén.
- A civil szervezetek kommunikációs felkészültsége és gyakorlata nem elég hatékony
- A médiát a kereskedelmi érdekek befolyásolják, tehát a médiát a vonzó, hírtértékű információkkal, sőt legtöbb esetben feldolgozott híryanaggal kell ellátni.
- A problémákat pontosan, egzakt módon leíró, összetett üzenetek a média számára feldolgozhatatlanok, a médiaszakemberek többsége nem tudja hírré konvertálni. A szervezeteknek egyértelműen szét kell választani a közvélemény számára készülő és a szakmánk írt anyagokat, és ezeket a megfelelő csatornákon kell eljuttatni a célközönségnek.

A televíziót és ezen belül a helyi televíziót a tudatformálásban a szakemberek szinte egyhangúlag a kommunikáció leghatékonyabb médiumának tartják. Természetesen a hatékony kommunikációhoz a tévészereplést ki kell egészíteni más médiumok használatával. A rövid hírek és a vizuális elemek megragadják a néző figyelmét, de az információ megértéséhez, feldolgozásához általában részletesebb magyarázat is szükséges. A civil szervezetek ma már kezdik megtanulni, hogyan szolgálhatják ki a televízió speciális igényeit: tudósok és tudományos magyarázatok helyett inkább a

médium lényegéhez igazodó vizuális elemeket igyekeznek előtérbe helyezni. (Hickethier 1998)

A helyi média nézettségének alakulása mára egyértelműen bizonyítja, hogy a műsorok, műsorszolgáltatók növekedésének ellenére a helyi média iránti érdeklődés folyamatosan növekszik. Ez különösen igaz a hírműsorokra és a rétegműsorokra. Azt sem szabad azonban figyelmen kívül hagyni, hogy a helyi média többsége kereskedelmi média, így a nézők figyelmének felkeltése és fenntartása alapvető érdeke. Ez fogja megteremteni azt a nézettségi szintet, ami a reklámozókat a csatornához vonzza, és ezáltal a televízió működésének hátterét biztosítja. Az egyes szervezeteknek, intézményeknek és hivataloknak el kell érniük azt, hogy a tevékenységük hírértékű legyen, mert a hírműsorokba csak akkor lehet bekerülni, ha a hírérték küszöböt sikerül átlépni. Tehát mind a néző, mind a műsor szerkesztője elég érdekesnek találja az információt, vagy annak tálalását.

Természetesen ennél nagyobb lehetőség nyílhat a tematikus magazinokban történő megjelenésre, de ezek nézettsége lényegesen alacsonyabb, mint a hírműsoroké, így kevesebb nézőhöz jut el a szervezet által fontosnak tartott információ. A tematikus magazinoknál a forrásokról is gondoskodni kell, mert a televízió csak akkor tud felvállalni bármilyen magazint, ha annak anyagi háttere, reklámokból, pályázatokból, vagy egyéb támogatói forrásból előteremthető. A civil társadalommal foglalkozó műsoroknál ez esetleges, mivel a reklámozóknak a témához rendelése csak közvetetten lehetséges. A pályázatok száma az elmúlt években csökkent, a gazdasági válság miatt lényegében várhatóan meg is szűnik. Mindeközben sokaknak az érdeke, hogy ne foglalkozzon túl sokat a média bizonyos problémákkal, mert ez fejlesztéseket, beruházásokat gátolhat, így a szervezet és a média is szembe kerülhet a gazdasági érdekcsoportokkal. Gondoljunk csak a Szlovákiában épült atomerőműre, vagy az Ausztriában épülő hulladékégetőre. A gazdasági lobbierdekek adott esetben még a megfelelő források mellett is meggátolhatják bizonyos információk továbbítását, a lakosság figyelmének felhívását.

A fentiekből talán már egyértelmű, hogy a civil szervezeteknek ma már ugyanolyan marketing és kommunikációs felkészültséggel kell rendelkezniük, mint a lényegesen jobb feltételek között működő piaci vállalkozásoknak. Az első lépés, hogy képesek legyenek megfogalmazni olyan üzeneteket, amelyek felkeltik a hírszerkesztők vagy a média szakemberek figyelmét. Sokszor az is elegendő, ha a nagyközönség elérésére valamilyen demonstratív, alternatív módszert választanak, ezzel elérve azt, hogy a mégis mindenképpen adjon hírt az eseményről.

Jelen cikk fő célja, hogy rámutasson arra, milyen tényezők, mely médiumok határozzák meg döntő részben a lakosság véleményalkotását, és így azok részt vehetnek az informális tanulás folyamatában. A másik oldalról a civil szféra milyen információira reagál a média úgy, hogy azt feldolgozva eljuttassa a lakossághoz.

A kutatás célja annak vizsgálata, hogy mennyire elfogadott a helyi média, elsősorban a helyi televízió. Ehhez azt vizsgáljuk, hogy az elmúlt 5 évben hogyan alakult a helyi televízió nézettsége. Feltételezésünk szerint a helyi televízió nézettsége főleg a hírműsorok esetén magas, és az évek során nem változik jelentősen. A nézettség alapján következtethetünk arra, hogy milyen mértékű hatást gyakorolhat a lakosság véleményalkotására. A kérdőíves vizsgálat kitért arra, hogy a véleményük kialakításához helyi szinten elsődlegesen honnan szerzik az információt a lakosok. Feltételezéseink szerint a meghatározó média a helyi televízió, a nyomtatott sajtó háttérbe szorult. Vizsgáljuk továbbá, hogy milyen tényezők befolyásolják az egyes problémák megjelenését. Szerkesztőségen belüli interjúk alapján elemeztük, hogy milyen tényezők

alapján döntenek a szerkesztők a beérkezett információk továbbadásáról, feldolgozásáról.

### **A kutatás módszertana**

A helyi televíziók nézettségét a különféle média kutató vállalkozások nem értékelik, mivel elsősorban az országos csatornák nézettségére kíváncsiak a reklámozók. Ezért is jelent nehéz feladatot egy ilyen felmérés elvégzése. A kutatás során 833 fős mintán azt vizsgáltuk, hogy az egyes műsorok milyen ismertséggel és nézettséggel rendelkeznek. A vizsgálat véletlenszerűen, interjú módszerrel zajlott, a kérdések tételesen a műsorok ismertségére és nézettségére vonatkoztak az elmúlt egy hétre vonatkozóan.

A vizsgálat másik része arra irányult, hogy az egyes műsorokban mennyire jellemző konkrétan a környezetvédelmi elemek megjelenése, és mi befolyásolja magát a megjelenítést. A kutatás során az elmúlt évre vonatkozóan elemeztük az egyes műsorokat a környezetvédelmi megjelenés alapján. Meghatározó adat a megjelenés száma és időtartama volt. Vizsgáltuk a médiába kerülés módját, tehát miért gondolta úgy a szerkesztő, hogy a műsorba szerkeszti az adott témát. Ezt elsősorban a szerkesztők megkérdezésével elemeztük, de megvizsgáltuk a sajtómeghívókat az azokban megjelölt felhívó elemek szerint. Az egyes elemek felhívó erejét a szerkesztő csapat értékelése alapján pontoztuk.

### **Eredmények és értékelés**

Az eredmények azt igazolják, hogy a helyi televíziók nézettsége az előítéletek ellenére a várakozásokon felüli. A hírműsorokat tekintve az ismétléseket is számítva a lakosság 80%-a hetente legalább egyszer, 60%-a pedig naponta megnézi a híradót. A sport és a kulturális magazinokat a lakosság közel 20%-a nézi rendszeresen. Az egyéb magazinok, többek között a környezetvédelmi magazin nézettsége 10%-os. Ez a nézettségi adat alkalmassá teszi a televíziót az informális nevelési tevékenység ellátására.

A környezetvédelemmel és fenntarthatósággal kapcsolatos információk növekvő számban érkeznek a televízióhoz, de ezek ritkán érik el a szerkesztők ingerküszöbét. Általában elmondható, hogy a szervezetek által adott anyagok szűkszavúak, nem a lényegre koncentrálnak, illetve nem segítik az információ vizuális alátámasztását. Ezért a szerkesztőknek komoly utánajárást jelent az anyagok összeállítása. Néhány nagyobb szervezet viszont professzionálisan összeállított anyagot küld, ami szinte minimális kiegészítéssel felhasználható. Ez a helyi televíziók esetén igen ritka, inkább országos szinten jellemző.

### **Információ és üzenet**

A kommunikációs folyamat első lépése az üzenet létrehozása vagy kiválasztása a már meglévő információs tömegből. Az üzenet kialakításakor több dologra is tekintettel kell lenni. Fontos, hogy az üzenet felkeltsa a média meghatározó személyeinek figyelmét, vagy a lakosság érdeklődését irányítsa a felvázolt problémára. Más esetben a közönség nem érzékeli az ügy fontosságát, és a gyors információáramlás miatt nem is ismerheti meg azt. Az üzenetnek tehát át kell lépnie a hírküszöböt, és ez ma már nem mehet spontán módon. A hírérték lesz az a tényező, ami alapján az egymással versengő hírek közül a szervezet által preferált hír előrébb kerülhet a listán. Tudomásul kell vennünk azt a fontos tény, hogy a médiaversenyben a hagyományos közszolgáltatásig ártértékelődött.

A nézőkért folytatott versenyben a média nem kockáztathatja meg nézői figyelm elvesztését, hiszen ez a legfontosabb bevételi forrásait, a reklámbevételeket fogja csökkenteni. Ezért hibás az a gondolkodás, hogy a környezeti problémákról szóló információkat a médiának mindenképpen adásba kell szerkeszteni, mivel ez a lakosság tájékoztatásának fontos része. Jól tervezett médiaakciókkal viszont jelentős áttörést érhetünk el.

Néhány nagyobb környezetvédő szervezet működésének jelentős részét a kommunikációs kampányok kidolgozására és lefolytatására fordítja. Ilyen pl. a Greenpeace, amelynél a tömegkommunikáció kiemelt szerepet kap. Az akciók során megtervezik a látványelemeket, valamint az esetleges törvénysértéseket és azok következményeit. Jól látható módon az akciók szervezettek, központból irányítottak, néha meghökkentők, sok olyan vizuális elemet tartalmaznak, ami a média figyelmét felkeltheti. Ehhez rendelkeznek olyan apparátussal, amelyik felkészíti az akció résztvevőit magára a bemutatóra és az esetleges következmények feldolgozására is. A munkát komoly jogi háttér is segíti. A megfogalmazott üzenetek egyszerűek, jól érthetők és az emberekben erős érzelmi hatást váltanak ki. Ezzel önmagukra és a problémára irányítják a figyelmet, és az eredeti üzeneten túlmenő, bonyolultabb összefüggéseket feltáró információk is átvihetők. Ehhez sokszor érdemes kiélezett konfliktushelyzeteket bemutatni és értelmezni. Általában a konfliktus önmagában is jobban a problémára irányítja a figyelmet. Így elérhető az a cél is, hogy pl. a fenntarthatóság fogalmát is tisztábban láthassák a tájékozódni kívánók.

A nagyobb szervezetek számára a feladat viszonylag egyszerű, mert a nagyobb szervezet, a jól irányított marketing stratégia és az előteremthető fedezet birtokában látványos, sok embert megmozgató akciók szervezhetők. A kisebb lokális közösségeknél hiányzik a megfelelő stratégia, a működtető szervezet, és a források is szegényesek. Nem maradhat el tehát a marketing- és kommunikációs stratégia kidolgozása. Az informális kapcsolatok általában jól működnek, így kisebb energia befektetéssel is felkelthető a média figyelmé. A helyi médiával szorosan együttműködve a hírek mellett rendszeres tematikus magazinok is műsorra tűzhetők. Piaci vállalkozások és pályázatok együttesen elegendő forrást jelenthetnek a folyamatos működéshez. A lokális cselekvési programok pedig szélesebb együttműködés esetén a globális projektekhez igazodhatnak, segíthetnek az országos vagy nemzetközi programok helyi szintű megvalósítására. Jó példa erre a komposztáló rendszerek elterjesztése vagy a szelektív hulladékgyűjtés kommunikációja, de ide tartozhat a csatornázási projekt is,

A fentiek alapján az elvárt információ csak akkor jelenik meg a médiában, ha eléggé felhívó erejű az információ, és a hozzákapcsolt sajtómeghívó, sajtóanyag. Fontos, hogy olyan látványelemek jelenjenek meg, amit a szerkesztő a műsorban fel tud használni. A legszerencsésebb, ha a szervezet a már elkészített videó és nyomtatott anyagokat is eljuttatja a médiához. Mindez tehát sokkal komolyabb média felkészülést kíván a környezetvédelmi szervezetektől.

### **A média-mix tervezése**

A kommunikáció tervezésekor – főleg az elektronikus médiában – ügyelni kell arra, hogy a hírműsorok mára pergővé váltak, 40-50 másodpercnél hosszabb hír már unalmas, veszélyeztetheti a nézettséget. Ha a környezetvédő szervezet a hírműsorba akar bekerülni, akkor azt jól meg kell tervezni. Az üzenetnek egyszerűnek és közérthetőnek kell lennie, és kell egy személy, aki a ma divatos hírfeldolgozási formákat jól ismeri. Az újságíróknak kell annyi információt adni összességében és a helyszínen, hogy azt stand up

formájában a riporter el tudja mondani úgy, hogy azt a nézők meg is értsék. Szükséges egy kommunikatív személy, akinek a mondatai a sound byte-ban elhangozhatnak. Ha ezt a háttérrel biztosítja a szervezet, a feldolgozás a média számára egyszerűbb, az elkészült anyag kezelhetőbb. Nem szabad azonban arról sem megfeledkezni, hogy az elektronikus médianál a hír nagyon rövid idő alatt veszít értékéből, a többszöri feldolgozás csak igen ritkán, elhúzódó problémák esetén lehetséges. A média finanszírozása csak úgy lehet hatékony, ha a nézettséget mérhető módon fenn tudja tartani. A szervezeteknek ehhez a helyzethez meg kell tanulniuk alkalmazkodni.

Mivel az újságírók elfoglaltak ezért az a legjobb, ha kész anyagokkal látjuk el őket. Az írott sajtónál ezt még a kisebb szervezetek is meg tudják tenni, ám az elektronikus média esetében már más a helyzet. Ott már csak a nagyobb szervezetek képesek arra, hogy akár a teljes híryanagot, akár annak felvett, time kóddal ellátott háttéranyagát elkészítsék, és a média rendelkezésére bocsássák. Mindez azt is segíti, hogy a társadalom felhívást kapjon a cselekvésre, és egyértelmű, jól definiálható válaszlépések kiváltására kerüljön sor.

A média tervezésénél fontos kérdés a média tulajdonlása is. A kereskedelmi média olyan csoportok tulajdonában is lehet, aminek kifejezetten nem érdeke az adott probléma taglalása. A helyi média többsége ebből a szempontból előnyös helyzetben van, mivel a tulajdonos részben vagy egészben a helyi közösség, az önkormányzat, vagy valamilyen közalapítvány. Így a tájékoztatás a közösség érdekeinek megfelelően zajlik, a tulajdonos nem szab gátat a tájékoztatásnak, sőt sok esetben kifejezetten támogatja azt. Néhány esetben a politikusok érvényesíthetnek a tulajdonoson keresztül politikai érdekeket, de ez egyre ritkábban fordul elő.

A helyi televíziók felé olyan információs csomagot kell összeállítani, ami alapján minimális utánajárással képesek a szerkesztők elkészíteni az anyagokat. A szerkesztők azokat a sajtóanyagokat részesítik előnyben, amelyek informatívak, megfelelő mennyiségű tényadatot és esetleg képi háttérrel is tartalmaznak. A média felismerte, hogy a környezetvédő szervezetek nehezen tudják ezt a feladatot megoldani, ezért inkább felvállalják a teljes kommunikációs projekt lebonyolítását, hiszen ekkor tudják a legteljesebb tájékoztatást adni. A nézettségi adatok igazolják, hogy a helyi média hírműsorai ma már a helyi információk színvonalas közvetítésének hatására a lakosság 60-80% át eléri.

## **Visszacsatolás**

A vizsgálataink szerint a helyi lakosság a helyi médiával elérhető, a nézettségi adatok szerint lényegében közvetlen és közvetett módon mindenkire eljuttatható a hír jellegű információ. A feladat a helyi társadalom szintjén az, hogy az átvitt információ megváltoztassa a lakosság addigi szokásait.

Fontos kérdésként merül fel, hogy az üzenetet sikerült-e úgy átvinni, hogy a lakosság megértse, feldolgozza azt, és reagáljon is rá. Ehhez elsőként azt kell látnunk, hogy sikerült-e a problémára irányítani a figyelmet. Az átlagember figyelme akkor irányítható egy problémára, ha bizonyítható a veszély, és az is, hogy annak elhárítására a lakosság vagy a helyi szakemberek képesek. Általában nem tekinthető sikeresnek az olyan üzenet, ami a lakosság normális életvitelének megváltoztatását célozza. Azt ugyanis mindenki elfogadja általánosságban, hogy cselekedni kell a környezetszennyezés csökkentése érdekében, de a saját életminőségének romlását nem vállalja fel. Nem mond le az autóról, nem csökkenti energia fogyasztását, nem vásárol kevesebbet a fogyasztásra kínált javakból. Amennyiben a kommunikáció erre irányul, akkor többnyire ellenállást vált ki, sőt támogatja a fogyasztói társadalom kiszolgálóit, a multinacionális gyártó

cégeket. A fogyasztói szokások átalakítását egészen más módon kell megoldani, és ebben kiemelt szerep jut a médiának és ezen belül is a helyi médiának. Olyan nonformális és informális tanulási utakat kell kidolgozni, amelyek rávezetik a lakosságot a fogyasztási struktúra átalakítására úgy, hogy az alapvetően nem befolyásolja a jelenlegi kényelmi és életviteli területeket.

A helyi médiát a civil szervezetek felhasználhatják a lakosság tudatformálására, de ehhez olyan jól tervezett média akciókra van szükség, amelyek felkeltik a szerkesztők érdeklődését. Ezen túlmenően az információ átvitelének hatékonysága alapján meg lehet találni azokat a közös pontokat, ahol együttes tervezéssel összeállítható a teljes média program is.

A környezeti kommunikáció akkor igazán hatékony, ha társadalmi változást képes elindítani. A társadalmi változás szintjeit a következő módon jellemezhetjük:

- Kognitív változás. A kommunikációs kampány felhívja a problémára a figyelmet, új információt közvetít.
- A cselekvés megváltoztatása. Az üzenet hatására a célcsoportot reagál, új cselekvési mintázatok alakulnak ki.
- Viselkedésszerű változás. A célcsoport a régi szokások helyett újakat vesz fel, amelyek általában megfelelnek az üzenetben közvetített elvárásoknak.
- Az értékrend megváltozása. Ezen a szinten az üzenet mélyen bevésődött a célcsoport tagjaiba, megváltoztatja az értékeket és a hiedelmeket.

A környezetről és fenntarthatóságról szóló kommunikáció során fontos szerep jut az empátiának, fel kell ismerni ugyanis a célcsoport számára fontos paradigmákat. Az értékek igen mélyen gyökereznek bennünk, ezekre alapozzuk egész világképünket. Valószínűsíthető, hogy a paradigmák, értékrendek megváltoztatása nélkül a társadalmi változások előmozdítását célzó próbálkozások kudarcot vallanak.

### ***Felhasznált Irodalom:***

Cselószki, T. *Környezetvédelem és média az ezredforduló Magyarországon*. Médiakutató, Budapest, 2000. 174 pgs.

Dennis, E.E. Environmentalism in the system of news. In LaMay, C.L., and Dennis, E.E. (eds). *Media and the Environment*. Island Press, Washington, D.C., 1992. pp. 94-108.

Hickethier, K. *Film- és televízióelemzés*. Krónika Nova Kiadó, Budapest, 1998. 186 pgs.

Kotler, P., Eduardo, R. L. *Social Marketing: Strategies for Changing Public Behaviour*. The Free Press, New York, 2002. 401 pgs

Könczey, R., Sükösd, M. *A magyarországi elektronikus média környezeti felkészültsége*.

Környezeti Nevelési és Kommunikációs Programiroda, Budapest, 2003. pp. 51-59

Szabó, J., Lakatos, Gy., Rubovszky, K. Informal Education and the Media. in *Adult Education and Development*, 57/2001, Bonn, pp. 54-57.



*Szirmai Erika:*

## AZ EURÓPAI NYELVI PORTFÓLIÓRÓL

### Az előzmények

Az Európai Nyelvi Portfólió létrejöttében több, a XX. század második felében indult, valamint a század utolsó negyedében kiteljesedett folyamat eredményei összpontosulnak. Ezek között megtalálhatóak általában a tanulásról alkotott elképzelések új irányai, az ennek eredményeképpen létrejött nyelvtanítási irányzatok, valamint a századvég technikai és társadalmi fejleményei.

1. Már az intézményesített tanuláshoz kötődően is, a tanulás értelmezésében is megjelennek azok a vonások, melyek a korábbi tanárközpontú, teljességében a tanár irányította tanulási folyamattól való elmozdulást mutatják: Carl Rogers gondolataiban a tanulás folyamatára irányuló tudatos figyelem, törekvés a folyamat megértésére, a tanuló önértékelése olyan jegyek, melyek erősen tágitják a hagyományos szerepeket, és teret nyitnak a tanulónak a tanulásban betöltött hangsúlyosabb szerepe felé.

Az iskolarendszeren, a formális oktatáson kívüli tanulás példái a formális oktatással párhuzamosan – sőt annak kialakulása előtt is - megtalálhatóak, azonban a mai értelmezés szerinti autonóm tanulás nagyban különbözik mindezekről a formáktól, főleg abban a tekintetben, hogy a tanulásért vállalt felelősség ezúttal nem döntően a tanár osztályrésze.

A tanulói autonómia gondolatának kezdeményei a hatvanas évektől jelennek meg az angol nyelvű szakirodalomban („self-directed learning”, Knowles 1975 és Tough 1979). Előzményei egyrészt a humanisztikus elméletek térnyerésében találhatók, valamint a társadalmi individualizálódás, az egyén előtérbe kerülése, a fragmentálódás következményeképpen jelentkező tendenciákban. A XX. század végének technikai vívmányai (számítógép, a világhálón megjelenő információ tömege) is hozzájárultak ahhoz, hogy mára a tanulói autonómia nagy figyelem és kiterjedt kutatások tárgya.

Az idegennyelv-tanuláson belül már korábbi megközelítések is fokozott figyelemmel fordultak a tanuló irányába, a tanár háttérbe helyezését, új tanári szerepeket kijelölve: a Community Language Learning alapelvét Charles Curran Counseling-Learning megközelítéséből nyeri. Curran a felnőtt-tanulást vizsgálva úgy találta, hogy a felnőttek a tanulásban benne rejlő változástól megfélemlítve érzik magukat, tartanak attól, hogy butának bizonyulnak. E félelmet Curran úgy gondolja legyőzhetőnek, hogy a tanár „nyelvi tanácsadóként” vesz részt a tanulásban, olyan személyként, aki megérti tanulóinak egy másik nyelv internalizálásáért folytatott küzdelmét. Az a tanár tudja elfogadni tanulóit, aki megérti őket, segít negatív érzéseik legyőzésében, és tudja a tanulók negatív energiáit a tanulást elősegítő pozitív energiákká való átalakításban segíteni. A Silent Way (Caleb Gattegno) alapja is a tanítás tanulásnak való alárendelése, a tanuló aktív szerepével. A tanulásban való együtt-munkálkodás, a tanár-diák partneri viszony pedig már a direkt módszerben is megjelenik. (Larsen-Freeman 1986)

Az önálló tanulásra utaló kifejezések a nyolcvanas években tűnnek fel a nyelvtanulásról szóló közleményekben, melyek között megtalálható a „learner autonomy” (tanulói autonómia) (Moore 1986), „learner training” (tanuló- képzés) (Ellis és Sinclair 1989), „self-instruction” (önirányítás) (Dickinson 1987). Ellis és Sinclair a tanulók saját tanáraikká válása mögött is a fent említett társadalmi változásokat (individualizálódás), nyelvtanítási trendeket (l. a fenti megközelítések), valamint az oktatásban a tanári szerepek változásait, nagyobb nyelvi tudatosság elérését, a tanulási

készségek tudatos használatát és fejlesztését, a tanulói választás és kezdeményezés térnyerését látják. (Ellis és Sinclair 1989).

2. Az Európai Nyelvi Portfólió a tanítást és tanulást a tanulói autonómia fokozatos fejlődésén keresztül segítő, birtokosának nyelvtudását és interkulturális készségeit igazoló az Európa Tanács által kifejlesztett dokumentum. Létrejöttének döntő társadalmi indíttatása az Európai Unió léte, kiteljesedése, az új helyzet követelményeinek való megfelelés szükséglete.

Az Uniónak, mely többnyelvű és többféle kulturális háttérű szerveződés, célja az egységességre törekvés mellett ezen sokszínűség megtartása és támogatása. Az egységességre törekvés és a fragmentáltság ellentmondása ugyanakkor feladatokat is jelent : valamilyen módon az egyedi jellemzők megtartásával kell elérni az egyedi közötti átjárhatóságot és összehangoltságot is. Az Európa Tanács, melynek 1945-ös megalapítása óta feladata a (jelenleg 45) tagállam koordinálása, céljai között – a pluralista demokrácia, a törvényesség és az emberi jogok védelme, az európai társadalmi problémák megoldási lehetőségeinek keresése, a stabilitás erősítése mellett - szerepel Európa kulturális identitásának és diverzitásának tudatosítása.

Az ET kettős célt tűzött ki a Portfólió, mint a nyelvtanulók segédeszköze bevezetésével:

kövesse nyomon a nyelvtanulás folyamatát, valamint rögzítse a nyelvtanulási eredményeket és tapasztalatokat, beleértve a jelentős interkulturális kapcsolatokat is. E kettős cél az ET szándéka szerint elősegíti a nyelvtanulás és az interkulturális készségek fejlődését, bátorít több nyelv tanulására, elősegíti az oktatási és szakmai mobilitást, és a demokratikus polgári létet Európában. Az Európai Nyelvi Portfólió olyan eszköz, melynek alapelvei a plurilingvizmus, a tanulói felelősségvállalás, a tanulói autonómia, az önértékelés, a tanulás fontosságának és az élethosszig tartó tanulás elismerése.

A Portfólió létrejöttét megelőzte az ET által a nyelvtudás szintjének egységes meghatározására megalkotott Közös Európai Referenciakeret (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment), melynek kidolgozására 1989 és 1996 került sor. E rendszer hat szintbe sorolja be a nyelvtanulókat, mely hat szint három, nagyjából az alap-, közép-, és felső szintekre, szintenként két-két csoportra tagolódik. Az EP e szinteket alkalmazza saját keretein belül is.

### 3. Az ELP tartalma

A fent összegzett alapelvek megvalósítása céljából két fő funkció, a pedagógiai és a tájékoztató funkció köré szerveződik a dokumentum. Az ELP *pedagógiai funkciója*, hogy segítse a nyelvtanulót azzal, hogy átláthatóvá teszi a nyelvtanulás folyamatát a tanulók számára, valamint fejlessze a reflexióra és az önértékelésre való képességüket, és így fokozatosan egyre nagyobb és nagyobb felelősséget vállaljanak tanulásuk fölött. ”Az ELP keret, melyen belül a tanulás tervezhető, megfigyelhető és értékelhető; a tanulási folyamat középpontjába a felfedező reflexiót és önértékelést helyezi, valamint a tanároknak is és a tanulóknak is folyamatosan változó referenciapontot ad, melyhez a pedagógiai párbeszéd igazítható”. (Little 2000, 2004)

Az ELP *tájékoztató funkciója*, hogy a Közös Európai Referenciakeret beosztását felhasználva mérhetővé tegye a tanulók nyelvi szintjét és kultúráközi tapasztalatait, ezek dokumentálásával és részletes rögzítésével informálja a tanulót magát, tanárát és esetleges munkáltatóját idegennyelvi és interkulturális tapasztalatairól.

### 4. Az ELP elemei

Az Európai Nyelvi Portfólió három fő eleme a nyelvi útlevél, a nyelvi életrajz, valamint a dosszié. A *nyelvi útlevél* az a dokumentum, amely összefoglalja a nyelvtanuló

nyelvi identitását, nyelvtanulását és kultúráközi tapasztalatait, valamint nyelvi jártasságának szintjét. Ez az összefoglaló nyelvenként mutatja a tanuló nyelvi készségeinek szintjét (hallott és írott szöveg értése, beszédképesség –interakció és produkció-, és az írás területein, a Közös Európai Referenciakeret szintbeosztásának megfelelően; a nyelvtudását igazoló dokumentumok részletezését (a kiállító intézményneve, a kiállítás dátuma), valamint idegennyelvi tapasztalatainak leírását (pl. a részletezett idegen nyelv használatát magában foglaló munkaalkalmak felsorolása, és a célnyelvi területen szerzett tapasztalatok leírása).

A Portfólió második része a *nyelvi életrajz*, mely a nyelvtanuló tanulói autonómiája tudatosításának és dokumentálásának legteljesebb lehetőségét nyújtja. Magában foglalja a nyelvi célokat, a haladás rendszeres értékelését, a napi nyelvi tapasztalatok leírását, valamint a kultúráközi tapasztalatok és nyelvtanulási stratégiák feljegyzését.

A harmadik rész a *dosszié*, amely leginkább hasonlít a hagyományos értelemben vett portfóliókra, mivel ez a rész tartalmazza a tanuló munkáit. E részen belül a „kurzus” rész a tanfolyamra vonatkozó tartalmi részletezés, az egyéni munkaterv –ezen belül tanulási szerződés is létrejöhét, melynek része a tanulás tudatosságának fokozása, pl.: „Ezekon a módokon tanulok legeredményesebben”, Ezt kell megtanulnom”, „Mindezt hogyan tudom legjobban megtanulni-”, az óralátogatási feljegyzések dokumentálása. Ezen túli részek a munkaminták: a tanuló által írott esszék, fotók, projektek, levelek gyűjteménye. A haladási napló részben a dolgozatok, kijavított feladatok kapnak helyet. A bizonyítványok másolatai ide is kerülhetnek, kiegészítve a személyes anyagokkal, melyek közé a tanuló szótárfüzetét, kapott leveleit, tanulási segédanyagait helyezheti.

Bár a portfóliónak az előbb felsorolt részei állandóak, eltérés van az egyes modellek között az életkornak, a nyelvi környezetnek, a felhasználás céljának megfelelően. Minden hivatalos, az ET által elismert változatnak azonban át kell esni egy validálási folyamaton, az ET csak ebben az esetben ismeri el Európa tanácsai dokumentumként, mely így az ET támogatását és logóját viselheti. Jelenleg 93 validált modell létezik. Az egyik legszélesebb körben használt változat az ír Milestones Project által létrehozott többnyelvű portfólió, mely az Írországra bevándorolt idegen ajkú munkavállalók nyelvtanulási folyamatát és elért teljesítményeit dokumentálja. A projekt a Comenius 2 Program keretében jött létre, célja a bevándorló munkavállalók nyelvtanulásának elősegítése. Mind életkorban, mind a nyelvtanulás fokozatát illetően eltérő felhasználók számára is alkalmas: tizenéves korúaktól felnőttekig, a kezdő nyelvtanulótól a szakmai képzésben részt vevő, a munkaerőpiacra való belépésre készülő bevándorlókat szolgálja.

#### 5. A portfóliók alkalmazása

A portfóliók kipróbálása 1997 és 2000 között 15 tagország részvételével zajlott, minden oktatási szinten: általános iskolától kezdve a felnőttoktatásig, általános nyelvvoktatástól a szakiskolákig, több célnyelven (angol, német, francia, olasz, sőt kínai és japán nyelv oktatására is sor került az orosz próbaalkalmazásban). A nyelvi környezettől függően a kontextus lehetett idegennyelv-oktatási (FL, foreign language), vagy második nyelvi (SL, second language), ahol a nyelvtanulót nyelvóráin kívül is célnyelvi környezet veszi körül (a fogadó ország nyelvét tanulja). Ugyanígy a nyelvtanuló tanulhat egynyelvű környezetben, ahol tanuló társaival azonos nyelvet beszél, vagy többnyelvű környezetben, ahol különböző anyanyelvű tanulók járnak ugyanabba a tanuló csoportba. Az egyes projektek nagyban különböztek céljaikban és hatókörükben: zajlottak egy iskolán belül vagy országos hatókörben, irányulhattak alsó

tagozatos nyelvoktatás bevezetésére, nagy létszámú bevándorló gyerekeknek a fogadóország közoktatásába integrálására, a portfólió mint nyelvtanulási eszköz használatára, vagy a tagországok határterületein felmerülő nyelvi szükségletek kezelésére.

Az egyes, jelentésben adatolt projektbeszámolók alapján készült összesítésben megfigyelhetők a különböző projektek jellemzői.

Ország	célcsoport	célnyelv	kitűzött célok
Írország Integrate Ireland Language and Training (Trinity) 1999	Felnőtt bevándorlók	angol – a fogadó ország nyelve	Mindennapi nyelvhasználat + autonóm tanulás Tartalom: a mindennapok szükséges helyzetei Tájékoztató funkció: Standard Adult Passport: önértékelés is Önirányítás, célmegvalósítás, értékelés
Oroszország, 1998	a Moszkvai Állami Egyetem Nyelvi Gimnáziuma	angol, német, francia (1998) angol, német, francia, spanyol, olasz, kínai, japán (2000)	Iskolai nyelvtanulás
Svájc, 1999-2000	N=450, középiskolások, 19 kantonból	német, francia, angol, olasz	Iskolai nyelvtanulás
Csehország, 1999-2000	N=902, 8-15 éves diák	angol, német, francia	Iskolai nyelvtanulás Havonta egyszer viszik be az iskolába, alapelveit folyamatosan alkalmazzák
Finnország, 1998- 2000	Középiskola felső osztályai		Portfólió-orientált nyelvtanulás A reflektív tanulás hangsúlyozása Napi szintű integrálás Ön- és kortárs értékelés, átfogó értékelés a tanulmányok végén
Franciaország	szakközépiskola	angol	motiváció
Franciaország	középiskola	angol	Egy detektívtörténet megírása
Görögország, 2002	15 állami középiskola, 12- 18 évesek, N= 1500	angol, francia, német	Motiválni az élethosszig tartó tanulásra Rész készségek értékelése, erősítése (pl. interkulturalitás) Multikulturális+többnyelvű környezetben élés
Írország	Középiskolai osztály, 12-13 évesek, egyházi iskola	ír, német, francia, olasz	Segítse a tanulókat, hogy reflektáljanak nyelvtanulási tapasztalataikra, motiválási módjaik feltárására, saját tanulásukban való bevonásra Nyelvvizsga-felkészítés, fókusz az írás (vizsgakövetelmény)

Forrás: Little (ed) The ELP in use: nine examples. é.n., a szerző összesítése

## 6. A projektek tapasztalatai

Az Európai Nyelvi Portfóliót alkalmazó projektek eredményeinek összesítése a következőket mutatja:

A Portfólió tájékoztató funkciójában elért eredményről két projekt értékelése számol be: Finnországban a középiskola befejeztekor a portfóliójuk addig informálisabb értékelését a tanulók hivatalosabb, továbbtanulásuk és munkavállalásuk szempontjából fontos igazoló dokumentummá fejlesztették, ahol a CEFR (Közös Európai Referenciakeret) által meghatározott szintek szerint foglalták össze nyelvtudásukat. A másik, a jelentő funkcióról beszámoló értékelés az Írországra bevándorlók esetében emeli ki a dokumentum ezen az oldalát: a Standard Adult Passport a munkáltatók számára hordozott fontos összefoglaló és részletes információ birtoklója alkalmazható nyelvtudásáról.

Az értékelések legnagyobb része a portfólió pedagógiai funkciójához tartozó fejleményeket méltatta.

A legjelentősebb, minden projektben kimutatható eredmény, hogy a portfólió erősítette a tanulási motivációt: a tanulók jobban érdeklődtek a nyelvtanulás iránt, jóval nagyobb magabiztosságot és önbizalmat tanúsítottak. A portfólió-szemlélet felismertette, hogy a tanulási képességek erősítésében a tanulói kezdeményezésnek és a nyelvtanulásra való reflektálásnak alapvető jelentősége van. A portfólió használata minden esetben növelte a hatékonyságot. Mindez különösen meggyőző volt a gyengébb tanulók esetében.

A portfólió szemléletéből és jellegéből következően a tudatosság növelése terén is jelentős előrelépések születtek: a tanulók számára pozitív élmény volt tudásuk felismerése. A cseh projekt tanárai számoltak be arról, hogy még a 8-9 évesek is meg tudták határozni, mit tanultak. Ilyen módon a portfólió az önismeret fejlesztésének eszköze, hiszen erősíti a reflektálásra való képességet, mely a tanulói autonómia egyik kulcseleme.

Összességében a Portfólió legjelentősebb, pedagógiai funkciójából következő eredménye a motivációra gyakorolt jelentős pozitív hatás, valamint a reflektálás képességének fejlesztése – mely utóbbi a tanulási folyamat minden szakaszában, a tervezéstől kezdve a folyamat figyelemmel kísérésén (monitoring) át az értékelésig mindenütt kíséri a tanulási tevékenységet. Ezáltal nemcsak a tanuló nyelvi tudatossága fejlődik, hanem tanulását illetően is tudatosabbak döntései, választásai fókuszáltabbak, melynek következtében tanulása is hatékonyabb.

A nyelvtanulás szempontjából a portfólió használatának nagy jelentőségűnek tekinthető hozománya azon probléma megoldása, mely a nyelvtanítás egyik sarkalatos pontja: az osztálybeli és a valós felhasználás közötti szakadék áthidalása. Azáltal, hogy az autonóm nyelvtanuló – bár nyelvtudásának megfelelően fokozatosan elérve – saját tanulásáról, az órán zajló történésekről, munkájának értékeléséről a célnyelven kommunikál, megvalósítja a természetes nyelvhasználatot. David Little ezt a következőképpen fogalmazza meg:

„a formális nyelvtanulásban a tanulói autonómia fejlődése megköveteli, hogy a tanulók a célnyelvet azonnal az órai kommunikáció közvetítőjeként, a tanulás csatornájaként és a reflexió eszközeként használják. (Little 2000)

Valamint:

[az autonóm nyelvtanuló] „ahogy nyelvtanulásában egyre önállóbbá válik, egyidejűleg nyelvhasználatában is önállóbb lesz „(Little 1991).

Azonban a portfólió-szemlélet, annak az autonómiában betöltött szerepe nemcsak a hagyományos tanulói szerepet alakítja át, hanem a tanári szerepet is. Little,

kutatótársaival egyetértésben hangsúlyozza, hogy a tanárok szerepe jelentős a tanulói autonómia kialakításában és fenntartásában is. Már Holec is (Holec 1981) úgy véli, hogy a tanuló segítség nélkül nem tud felkészülni ezen újfajta viselkedésre, nem csak a tanulás módszertani oldalát illetően, de pedagógiai-pszichológiai tekintetben sem. Éppen ezért fontos a Little által hangsúlyozott állandó párbeszéd tanár és tanuló között, valamint a tanári szerepben bekövetkezett változás deklarálása is. E szerint ebben az új pedagógiai helyzetben a tanár legfőbb feladata a megfelelő környezet megteremtése a tanuló számára, amelyben az sikeresen menedzselheti saját tanulását. Ehhez a tanárnak

- „értenie kell azokat a dialogikus folyamatokat, amelyek a nyelvet jellemzik és formálják a tanulást;
- szüksége van arra a tudásra, amelyek a tanulóiban fejleszteni kívánt összes kommunikatív és tanulási viselkedést modellálja” (Little 2004:2).

## Összefoglalás

Az Európa Tanács által kifejlesztett nyelvtanulást segítő többfunkciójú dokumentum, az Európai Nyelvi Portfólió jelentős eszköznek bizonyult több tagország oktatási gyakorlatában. Bár bevezetése nem mentes nehézségektől, hiszen az oktatási gyakorlat jelentős átalakításával jár, meggyőző eredményeket tanúsít eseti és országos szintereken egyaránt. A főbb következmények között a következő jellemzők emelhetők ki:

A nyelvtanuláson túl dialógus és együttműködés jellemzi a nyelvtanulást; - melynek során mind a tanárok, mind a diákok új szerepekben tevékenykednek;

A portfólió elősegíti a tanulói autonómia fejlődését –a tanulók felelősen tervezik, figyelik és értékelik saját tanulásukat, tanulási stratégiáikat tudatosan választják meg és alkalmazzák;

A dokumentum és a benne foglalt módszerek fejlesztik a reflektálási és az önértékelési kompetenciákat;

Minden eddigi alkalmazás egyöntetű tapasztalata, hogy a portfólió és az általa közvetített megközelítés pozitív hatással van a motivációra;

Eredetileg kitűzött céljainak megfelelően „egység a diverzitásban”.

## Felhasznált Irodalom:

Ellis, G., Sinclair, B.: *Learning to Learn English*. Cambridge 1989. CUP

Knowles, M. S.: *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. New York, 1975, Cambridge Books

Larsen-Freeman, D.: *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford 1986. OUP

Little, D.: We're all in it together: exploring the interdependence of teacher and learner autonomy. *Newsletter of IATEFL PL Autonomous Learning SIG* Issue 4, November 2000. 14-18 p. [www.iatefl.org.pl/tdal/news.html](http://www.iatefl.org.pl/tdal/news.html) 2008.04.17.

Little, D.: *Learner autonomy, teacher autonomy and the European Language Portfolio*. Lecture at UNTELE, University of Compiègne, 17-20 March 2004. [www.utc.fr/~untele/2004ppt/handouts.little.pdf](http://www.utc.fr/~untele/2004ppt/handouts.little.pdf). 2008.07.16.

Little, D. (ed) *The European Language Portfolio in Use: nine examples*. Language policy Division, Strasbourg, Council of Europe. [www.coe.int/portfolio](http://www.coe.int/portfolio) 2008. 09.25

Moore, M.: *Self-Directed Learning and Distance Education*. *Journal of Distance Education* 1986. <http://cade.athabasca.ca/vol1.1/mmoore.html> 2004. 05.03.

Tough, A.M.: *The Adult's Learning Projects*. Austin, Texas, 1979, Learning Concepts

## A KUTATÁS KÖZREMŰKÖDŐI:

*"A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekció elköteleződés"*  
OTKA K63555 számú kutatás

Időtartam: 2006-2009.

### A kutatócsoport

*Kutatásvezető*

**Forray R. Katalin D.Sc. habil.**

PTE BTK, tanszékvezető, egyetemi tanár

*Társkutató*

**Juhász Erika Ph.D.**

DE BTK, főiskolai docens

*A kutatócsoport tagjai*

Miklósi Márta Ph.D., dr. jur., DE BTK, tanársegéd

Herczegh Judit doktorjelölt, DE BTK, tanársegéd

Márkus Edina Ph.D., DE GyFK, főiskolai docens

Tornyai Zsuzsa doktorjelölt, DE GyFK, tanársegéd

Tengely Adrienn Ph.D., EKF TKTK, adjunktus

Fekete Ilona Dóra doktorjelölt, EKF TKTK, tanársegéd

*További tagok*

Pordány Sarolta, Felnőttképzés Fejlesztéséért Közhasznú Egyesület  
elnöke

(2007. dec. 31-ig társkutató)

Greksa Edit, a kutatás pénzügyi koordinátora

Lázár István, informatikus, a weblap és az online kérdőív felelőse

Györgyi Zoltán Ph.D., Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, tudományos  
főmunkatárs

Híves Tamás, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, tudományos munkatárs

Ignácz Mária, PTE BTK, doktorandusz

Forray Györgyi, Kéküstökös Alapítvány, elnök

*Közreműködő kutatók*

Kenyeres Attila DE BTK, doktorandusz  
Tátrai Orsolya DE BTK, doktorandusz  
Kiss Adél, DE BTK, doktorandusz  
Vargáné Nagy Anikó DE GyFK, tanársegéd, doktorandusz  
Simándi Szilvia Ph.D., EKF TKTK, tanársegéd  
Herpainé Lakó Judit doktorjelölt, EKF TKTK, tanársegéd  
Oszlánczi Tímea doktorjelölt, dr. jur., EKF TKTK, tanársegéd  
Oláh Krisztina EKF, hallgató  
Balázsovcics Mónika PTE BTK, doktorandusz  
Garami Erika doktorjelölt, Országos Közoktatási Intézet, tudományos  
munkatárs  
Szirmai Erika KFRTKF, adjunktus, doktorandusz  
Erdeiné Nyilas Ildikó KFRTKF, főiskolai docens, doktorandusz

*További közreműködők*

Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományi Doktori Program  
doktorjelöltjei  
Eszterházy Károly Főiskola TKTK andragógia szakos hallgatói,  
különösen  
Pete Nikoletta  
Dancs Stefánia  
Virág Gergely  
Debreceni Egyetem BTK andragógia szakos hallgatói



## Nonformális – informális – autonóm tanulás

Részlet *Prof. dr. Forray R. Katalin és Dr. Juhász Erika szerkesztői előszavából:*

*„Kötetünk a 'A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés' című OTKA K63555 számú kutatáshoz közvetlenül és közvetve kapcsolódó tanulmányok gyűjteménye. ... célunk ... a kutatás módszereinek és főbb eredményeinek a bemutatása, közzététele a nyilvánosság számára, hogy ezáltal széles körben elérhetővé váljon a téma kutatóinak összekapcsolódása, lehetővé váljon egy szakértői hálózat kialakulása a nonformális – informális – autonóm tanulás kutatása terén.”*

Részlet *Dr. habil. Sári Mihály* lektori köszöntőjéből:

*„... bizonyítják – amellet, hogy kiváló tanulmányokat csatolnak a kutatócsoport mértékadó vizsgálataihoz –, hogy itt a hazai pedagógus-andragógus kutatók kollektív és eredményes együttgondolkodása történt meg, amelynek terméke, a kötet az informális és nonformális kutatás mérföldköve is. A kötet anyagát javaslom oktatni a neveléstudomány területén dolgozó, felnőttképzést folytató intézményekben (egyetemek, főiskolák), és javaslom terjeszteni annak tartalmát a felnőttképzés praxisában.”*