

Mi ez az út? A kerék s ez az osztás?
 Mi ez az ág? (Tavi szél vele mókáz.)
 Mi ez a nyár, ami húz, helye földben
 s a levegőt kitapossa előttem.

Mi ez a szó? (Ha kimondod: a dallam.)
 Mi ez a kéz? Elorozva nyugalmam
 adakozón csupaszítja a mérték
 arany egéhez előbb csak a térdét,

kerek egéhez előbb az ölét csak,
 hogy az az út, az a gally, az az évszak
 legyen örök: fagyökér, futosó láng
 haza ha hív kora őszi napóránk.

Botár Attila: Fagyökér, futosó láng

CONFINTEA VI.

TARTALOM

Mátyus Aliz: Editorial.....	3
„Tanulás életem át” (TÉT) Magyarországon. Az MTA elnöke által életre hívott szakmai bizottság jelentése	4

TANULMÁNY

Borbáth Erika: A közművelődés feladatai az iskolarendszeren kívüli formális, informális és nonformális képzésben az iskoláskorúak és a felnőttek körében.....	13
Juhász Erika: A magyar felnőttképzés történetének kutatása	19
Pordány Sarolta: Az önirányító tanulás kiemelkedő kutatói a XX. század második felében	23
Kovács Ilma: „Mesterségek” és elvárások. Elektronikus tanulás	32
Harangi László: Szakmai hozzáértésen innen és túl	40
Piróth Eszter: Tudományfesztiválok, tanulófesztiválok – az ismeretterjesztés reneszánsza	48
Maróti Andor: Reflexiók egy konferenciáról (FeFE 2008. november 10-11.).....	50
Horváthné Bodnár Mária: A nemzetközi együttműködés szerepe a felnőttképzéssel foglalkozó civil szervezetek szakmai fejlődésében.....	55
Pordány Sarolta: A migráció és a felnőttkori tanulás összefüggései	58
T. Kiss Tamás: Szakma, váltások/kal. A népnevelőtől az andragógusig	65

KITEKINTÉS

UIL: az UNESCO Élethosszig Tartó Tanulás Intézete	71
Hahner Péter: Egy elfelejtett oktatásügyi tervezet.....	74
Ferenczi László: Politikai eszmék a XVIII-XIX. század fordulóján	78

A MŰVELŐDÉS HETE – A TANULÁS ÜNNEPE

A művelődés hete – a tanulás ünnepe: CONFINTEA VI. előrendezvény - Program	83
--	----

Tóth Erzsébet: A jó pap is... én miért ne? A művelődés hete – a tanulás ünnepe 2008. október 10-17.	85
Díjazott pályázatok „Felnőttként is nehéz az iskolatáska” címmel	
Novékné Bede Márta: „Örülök, hogy... felidézhettem felnőtt iskolás éveimet”	87
Szabó Andrea: „Ma már bátrabban kezdek el merész álmokat szőni”	90
Mikó-Tóth Mariann: Diploma után	93
Kiss Sándorné: „Felvételt nyert”	96
Farkasné Fülöp Hajnalka: Notesz és fakanál	99
Teleki Tibor: „Megnyugtató a tudat, hogy ennyi mindenhez értek”	103
Halászné Szabó Terézia: Írásmesterséget tanulok.....	105
Gabula Andrásné Halmos Monika: Hit, virág, szeretet.....	109
Díjazott pályázat „Legkedvesebb tanítványom” címmel	
Somos Csilla: Magyar tanítványok Jeruzsálemben.....	112
Hátrányos helyzetű régiók felzárkóztatásának elősegítése felnőttképzéssel (Kelner Gitta – Harangi László).....	114

ARCKÉPEK

Beszélgetés Kapitány Gáborral 60. születésnapja alkalmából (Mátyus Aliz).....	115
---	-----

IFJÚSÁG

Deák Péter: Fantasy és képregényhősök	121
---	-----

OLVASVA – ÚJRAOLVASVA

Maróti Andor: „Tanulás életen át” (Tempus Közalapítvány 2008.).....	125
Simon László: Pályaválasztás. Szárnyalás	131
Tóth Szilvia: B. Cendrars Húsvét New Yorkban; Transzszibériai expressz... ..	135

ESEMÉNYTÁR

A művelődés hete – a tanulás ünnepe Egerben. Fotópályázat Tanulni jó címmel	139
---	-----

E számunkat Deák László rajzaival illusztráltuk.





Editorial

Brook járt a színházával Magyarországon, látható volt a Lear király és a Szentivánéji álom. Majd megjelent (szellemi) önéletrajza (1999.). Ebből a sorok: egyszerű szavakról, megértésről, a kételkedés fontosságáról, az igazságról, a tapasztalatról. És a tanítóról.

„Van egy régi hagyomány, amely szerint minden este elalvás előtt köszönetet kell mondanunk annak az embernek, aki elvezet a tanítónkhoz. Nem mondhatom, hogy hűségesen megfogadtam volna ezt a tanácsot, de most, ahogy írok, eltölt a hála. Eltelt néhány este, és én átléptem egy nagy, régi londoni ház kapuján, a fákkal szegélyezett, csöndes Hamilton utcában. A bejárati ajtó függőleges hókristály-üveg tábláinak egyike mögött egy várakozó alak körvonalai sejlettek fel. Ez a kép felgyújtotta a képzeletemet, izgatott lettem, mert titkot sejtettem mögötte, és ugyanakkor gyanút ébresztett bennem. Bensőm egyik része alig várta, hogy gúnyt űzhessen ebből a kalandból, amit pedig a másik oly készségesen elfogadott. Egy pillanat sem telt bele, és minden titkozatosság szertefoszlott, amikor az árnyból valóságos ember lett, aki egész egyszerűen arra várt, hogy beengedje az érkezőket. Ezen a ponton a leírás elveszíti fontosságát. Volt egy szoba, voltak emberek, de nem ez a lényeg. A helyszín teljesen hétköznapi volt, de a találkozás minősége egyedülálló. Egyszerű szavakat hallottam, s ezek a szavak azonnal igazul csengtek, és egy olyan megértésről tanúskodtak, ami csak közvetlen érintkezéssel adható át, nem írásban vagy elméletek útján, és aminek az alapelve az volt, hogy semmit sem szabad passzívan elfogadnunk, mindenben kételkednünk kell, és mindenről meg kell győződnünk, mert egy igazságnak csak akkor lesz jelentése és akkor lesz mögötte bizonyosság, ha saját tapasztalatunkra építve megvizsgáltuk, újra felfedeztük, és lépésről lépésre igazoltuk a benne foglaltakat. Volt bennem ellenállás, de itt nem lehetett mellébeszélni, ami megnyugtató volt...

A tanár Jane Heap volt. Amerikai, alacsony természetű. Férfiasan öltözködött, s ősz haját egészen rövidre vágva hordta. Gertrude Stein és James Joyce idejében Jane a párizsi irodalmi élet egyik ünnepelet alakja volt... „Körülöttünk van egy világ, s bennünk egy világegyetem” – mondogatta gyakran... Jane szelíd volt és vad, és nagyon jószívű. Amikor beszélt, bármilyen egyszerű kérdésből indult is ki, a megértés hatalmas távlatait nyitotta meg azzal, hogy a mindennapi élet legapróbb részleteit az egész emberiséget meghatározó törvényekkel és erőkkel kapcsolat össze.”

Peter Brook: Időfonalak (Európa Könyvkiadó Budapest, 1999.) 111-113. p.

Mátyus Aliz

„TANULÁS ÉLETEN ÁT” (TÉT) MAGYARORSZÁGON AZ MTA ELNÖKE ÁLTAL ÉLETRE HÍVOTT SZAKMAI BIZOTTSÁG JELENTÉSE

1. Bevezető

2007 júniusában Vizi E. Szilveszter, a Magyar Tudományos Akadémia (MTA) elnöke kezdeményezésére jött létre az a szakmai bizottság,¹ amelynek a felkérése összefügg azzal, hogy a gazdaság működésében és a társadalom életében egyaránt növekszik a tudás, a szellemi tőke jelentősége. A tudás-gazdaság kialakulásáról és hatékony működéséről azonban mégsem beszélhetünk Magyarországon annak ellenére, hogy a sikeresség legfontosabb tényezője a jól felkészült, ismereteit megújítani és alkotó módon alkalmazni képes szakember, az önállóan dönteni és kezdeményezni képes közösségi polgár. Részlegesen van csupán jelen az a szemlélet, hogy a tanulás nem ér véget az első szakma, az első diploma megszerzésével: folyamatos tanulás és tovább- és átképzés sora szükséges felnőttkorban is ahhoz, hogy boldogulhasson a mai kor embere. Ennek az intézményrendszere, bár történtek fontos

lépések azonban még nem szilárdult meg hazánkban. A formális tanulást biztosító iskolarendszer gazdag történelmi hagyományokkal és differenciált intézményi tagolással rendelkezik. Az iskoláztatási szakaszokat és a tankötelezettséget követően azonban kaotikus a tanulási lehetőségek rendszere, az egyén lehetőségeit a foglalkoztatás vagy annak éppen a hiánya határozza meg, s kevés a pedagógiai koncepcióval is rendelkező olyan rendszer, mely a tanulás folyamatosságát képes lenne sokak számára biztosítani. Természetesen progresszív kezdeményezések is történtek az utóbbi évtizedben. Az egyetemi oktatásban megjelent az andragógia, felnőttképzési testület és szakmai folyóirat működik, egyre jelentősebb kutatások indultak a tárgykörben, mégis lényeges, hogy hatékonyabb háttérrel kapjon a szakmai tevékenység, illetve, hogy az MTA által képviselt felfogás és tudományos-kutatói kapacitás (közgazdaságtan, neveléstudomány, pszichológia, szociológia) megjelenjen az életen át tartó tanulás programjaiban. Nemzetközi összehasonlításban is szembetűnő, hogy a hazai szakmai-tudományos közéletben relatíve alacsony reprezentációval rendelkezik e téma képviselője, akár az önálló szak-

1 A bizottság elnöke: Benedek András, tagjai: Ádám György, Csépe Valéria, Csoma Gyula, Fábri György, Hunyady György, Kertesi Gábor, Koltai Dénes, Kósa Somogyi György, Lada László, Piróth Eszter, Tót Éva, Sz. Tóth János.

mai-civil szervezetek számát, akár a tudományos köztestületekben, azok bizottságai között történő megjelenését szemléljük. E háttér és információorientációs csatornák hiánya is jelentős mértékben korlátozza a szakmai hatékonyságot, illetve a nemzetközi progresszióhoz való felzárkózást.

Az MTA e téma iránti stratégiai elkötelezettségét olyan jelentős társadalmi és tudományos visszhangot kiváltó kezdeményezések szemléltetik, mint a *Mindentudás Egyeteme*, a *World Science Forum*, a *Magyar Tudomány Ünnepeinek* rendezvénysorozata. Az egész életen át tartó tanulás és a felnőttképzés fejlesztésének ügyét támogató elnöki szakmai bizottság megalakulásakor körvonalazott mandátuma az, hogy tevékenységével segítse elő a tudástársadalom megerősödésében nélkülözhetetlen folyamatos képzést és önképzést, a tudáshoz való hozzáférést. Értékeli a fenti folyamatokat Magyarországon, hasonlítsa össze a nemzetközi tendenciákkal,² kezdeményezzen kommunikációt a stratégiai döntéseket előkészítő kormányzati és tudományos tényezőkkel.

A multidiszciplináris tudományos és gyakorlati háttérrel rendelkező szakmai bizottság havi rendszerességgel ülésezve, 2007 második felében a hazai helyzet áttekintésére vállalkozott és konzultációkat folytatott a foglalkoztatás-politika, az oktatás és kultúra képviselőivel, ágazati vezetőivel. Véleményezte az életen át tartó tanulás témakörében az EU Bizottsága számára készített Kormányjelentést, valamint tájékozódott az Új Magyarország Fejlesztési Terv keretében az adott témához kapcsolódó prioritásokról és programokról. A bizottság konzultációs és helyzetelemző munkáját kiegészítette a hazai andragógiai képzési helyzetet évről-évre

2 Az élethosszig tartó tanulás értelmezési problémáira jelen jelentés csak részlegesen tér ki. Az egyes szektorális területekkel – a közoktatás, felsőoktatás, szakmai képzés és felnőttoktatás –, mint a kormányzati eszközökkel is közvetlenül befolyásolható, intézményesült területekkel foglalkozik, melyek területei a tanulás szervezésnek. Az élethosszig tartó tanulás (javasolt kifejezésünkkel – Tét) valójában többről szól. Az intézményesült szektorokon kívül az önálló tanulás általi társadalmi részvételről és a tanulási helyzetek teljes kontinuumáról szól. E területen az EU Bizottság az elmúlt években folyamatos kezdeményezéseket tett a 27 tagország, továbbá a társult országok bevonásával. Ezek közül kiemelkedik a *Felnőttkori tanulás: Tanulni sohasem késő* című bizottsági közlemény (Brüsszel, 23. 10. 2006 COM 614) létrejötté, valamint az ajánlás végrehajtását szolgáló *Cselekvési terv a felnőttkori tanulásról Tanulni sohasem késő* című dokumentum (Brüsszel, 27. 9. 2007 COM 558), amely a Tanács, az Európai Parlament és a Gazdasági és Szociális Bizottság, valamint a Régiók Bizottság számára készült dokumentum.

áttekintő szakmai találkozón való testületi részvétel (*Esztergom, 2008. január 19.*) és konzultáció (*Debrecen, 2008. március 18.*) a képzést megvalósító felsőoktatási szakemberekkel. Az elmúlt hónapok elemző munkájára építve, az MTA elnöke számára készült e jelentés, melyben a rövid helyzetelemzést követően, kifejtjük véleményünket a folyamatok érzékelhető és kívánatos irányáról, illetve bizottsági javaslatokat fogalmaztunk meg.

2. A Tét helyzete Magyarországon

Amikor a legszélesebb értelemben kíséreljük meg érzékelhetővé tenni az életen át tartó tanulás problematikáját, az egyik lényeges felismerés, hogy nem lehet csupán szűk diszciplináris keretekben foglalkozni e témával. Egyértelműen össztársadalmi alapprolémáról van szó, nevezetesen az egyéni és társadalmi tanulás, valamint az életpálya összefüggéseit vizsgálva megállapítható, hogy a pedagógiai, andragógiai megközelítések csupán részlegesek, hiszen a szociológiai, vagy éppen demográfiai összefüggések mellett jelentős közgazdasági – azon belül a foglalkoztatással, társadalombiztosítással – sőt, mint a legújabb elemzések rámutattak népegészségügyi kérdésekkel is szembesül a tudományos elemzés. Az ezredforduló időszakára az élethosszig tartó – vagy éppen: egész életen át tartó – tanulás a fejlett országokban és különösen Európában egyetemes oktatáspolitikai és neveléstudományi paradigmává vált. Az eszme gyakorlatba történő átültetéséhez célok és remények sokfélesége fűződik, és kezdetben olyan átfogó társadalmi-politikai és gazdasági célkitűzésekhez kapcsolódtak, mint a demokráciára nevelés, az emberi erőforrások, a humántőke fejlesztése.³

Az Európai Bizottság egész életen át tartó tanulásról szóló memoranduma 2000-ben irányadó mó-

3 Az oktatási világválságra adandó nemzetközi válaszként, 1967-ben kidolgozott *lifelong learning* program előzménye, 1960-ban a montreali UNESCO-konferencia permanens nevelés-tanulás elmélete volt. Az élethosszig tartó tanulás eszméje különféle szupranacionális szervezetek, mint például az Európa Tanács, az UNESCO, az OECD, az Európai Bizottság oktatáspolitikai koncepcióiból nőtte ki magát a ma legfontosabb pedagógiai paradigmájává. A *lifelong learning*-programot a Philip H. Coombs által 1967-ben megállapított oktatási világválságra adott nemzetközi válaszként dolgozták ki. Az 1996. évi élethosszig tartó tanulás európai éve óta a *lifelong learning*-program a modern idők társadalmi, politikai és gazdasági változásaira adható egyetlen lehetséges válasznak számít Európában. Az EU 2010-ig szóló stratégiai törekvését a 2000-ben elfogadott Liszaboni Memorandum bár szándéka csak korlátozottan érvényesült az elmúlt években, a legmagasabb politikai szintre emelte,

SZÍN

don fogalmazott: „Az egész életen át tartó tanulás immár nem csupán az oktatás és a képzés egyik aspektusa; ennek kell irányító elvűvé válnia az ellátás és a részvétel terén a tanulási helyzetek teljes kontinuumában. Európa minden lakójának – kivétel nélkül – biztosítani kell az esélyegyenlőséget, hogy a társadalmi és gazdasági változás által támasztott igényekhez igazodni tudjanak, és Európa jövőjének kialakításában aktívan részt vehessenek.” E stratégiai törekvés a hazai szakmapolitikák fogalom-használatában a stratégiai dokumentumokban és az új törvényekben valóban megjelent.

Az életen át tartó tanulás hagyományos alapkérdése: *az emberek hogyan, mikor és miért tanulnak?* Ma Magyarországon az aktuális kérdés azonban így hangzik: *az emberek jelentős része miért nem tanul?* Vagyis a legfontosabb feladat a tudással (a versenyképes tudással) összefüggő értéktételek megváltoztatása, az egyéni motivációk módosítása, továbbá a tanulási és tanítási kompetenciák fejlesztése, a módszertani, és szemléleti váltás, új megközelítések meghonosítása a tanulásban.

Az ezredfordulót követő hazai oktatáspolitikai gyakorlat legfőbb kritikája a PISA-felmérések eredményein alapul. A felnőttképzési politika kritikája pedig alapvetően a SIALS felmérés eredményeivel függ össze. Ezek azt mutatják, hogy az oktatási rendszer nyitása a felnőttkori tanulás irányába máig sem valósult meg. Jelenleg a magyar oktatási rendszer nemhogy csökkentené, hanem éppen konzerválja és újratermeli a társadalmi egyenlőtlenségeket. Az anyanyelven történő kommunikáció deficitje mellett az EU-s csatlakozással egy időben megjelent a közösségi nyelveken történő kommunikáció problémája is. A felnőttkori népesség idegen nyelv tudásának statisztikai szerint Magyarország jelentős népessége a szakmai fogalmak idegen nyelvi ismeretének hiányában leszakad az európai munkaerő-piaci versenyben, sőt még a hétköznapi élethelyzetben sem képes elfogadtatni európai polgár mivoltát.⁴

Hazánkra sajátosan jellemző, hogy a különböző oktatási szinteken és területi-regionális összefüggésekben kiegyenlítetlen a helyzet. A fő hangsúly a formális képzési rendszeren van, míg a szakmai-gyakorlati kompetenciák megszerzése és az informális tanulás csekély figyelmet kap. A történelmileg, s az utóbbi évtizedekben különösen statikussá vált társadalmi szemléletnek a fő oka az, hogy a pedagógusok

az ifjúkori iskolai oktatást tartják az oktatás lényegének, s a felnőttkori tanulást legfeljebb ennek pótlásaként ismerik el. Amíg a szemléletük meg nem változik, nem is várható, hogy az életen át tartó tanulás rendszerré váljék Magyarországon. Mind az iskolai felnőttoktatáshoz, mind pedig a közművelődéshez kapcsolódó anomáliák kötődnek a funkcionális analfabétizmus egyre súlyosodó hazai problémájához, továbbá azokhoz a szakképzési problémákhoz is, amelyek széles társadalmi körben a műveltségi megalapozottságának a hiányából következnek. E helyzetet kezelni köteles hivatalos szférában a TÉT progresszív szempontjait érvényesítő egységes oktatási-művelődési rendszer megteremtésének folyamata sem bontakozott ki. Bár a kifejezések szintjén az elmúlt években megjelent az *egész életen át tartó tanulás*, azonban közvetlen hatása a közoktatásra, annak kiegészítő részeként, éppen ezekben az években szinte eltűnő felnőttek iskolai oktatására nem érzékelhető. Az egységes, nemcsak szerkezetében *comprehensive*, hanem a felnőtteket is „emancipáló” oktatási rendszer megteremtésének folyamata hazánkban még nem elég fejlett, melynek egyik fő oka, hogy e téren a minisztériumok közti együttműködés töredékes.

Sajátos hazai adottság, hogy a 15 évesnél idősebb népesség 20 %-a 8 osztálynál kevesebb iskolai végzettséggel rendelkezik. Bár ezen a helyzeten jelentősen javíthatna az informális⁵, sőt a non-formális⁶ tanulás, azonban az ezt támogató közművelődést, a közművelődési programokat, az itt szerzett műveltséget, tudást, a hivatalos szemlélet sem tekinti a TÉT alkotórészének. Holott éppen a helyi és regionális ismeretterjesztés és közművelődés szerepe jelentős a szakmai kompetenciák általános művelt-

5 Az informális tanulás a napi tevékenység (családban, munkahelyen, szabadidős tevékenység során) keretében történő, nem feltétlenül tudatos tanulási tevékenység, a mindennapi élet velejárója. Sokszor teljesen észrevétlen tevékenységek, amelyeknek elsődleges célja nem a tanulás, vagy önmagunk képzése, ugyanakkor ezek által mégis olyan ismeretet szerezhetünk, amelyek életminőségünket, munkaerő-piaci esélyeinket is javíthatják.

6 A non-formális tanulás az oktatási rendszer fő áramán kívül történik, és nem mindig jellemző rá a részvétel bizonyítvánnyal történő elismerése. A nem-formális tanulás színterei: munkahely, civil és társadalmi szervezetek vagy a formális oktatási rendszereiben folyó tanulás kiegészítésére létrehozott intézmények. A 2001. évi Felnőttképzési Törvény értelmében „nem formális tanulásnak minősül a munkahely, a társadalmi és egyéb szervezetek által szervezett olyan rendezett oktatás-tanulás, amely oktatási, képzési intézményeken kívül az egyén igényei és kezdeményezése alapján valósul meg, és amely közvetlenül nem kapcsolódik képesítést megszerzését tanúsító okirat megszerzéséhez”.

4 A 2007-es IMD Világ Versenyképességi Évkönyv szerint bár az oktatási ráfordítások alapján a 11. helyen van a rangsorban Magyarország, azonban az idegen nyelvi készségeket tekintve csupán 52. „Kedvező” ugyanakkor pozíciónk a tanuló/tanár arányban alapfokon (2.) és középfokon (13.)

ségi-képzettségi tartalmainak a megszerzésében. A közművelődési rendszer, „kirekesztésének” részben magyarázata, de nem kellene, hogy oka legyen az, hogy történelmileg a felnőttoktatás-felnőttképzés, valamint a közművelődés (a szabadművelődés, majd népművelés) Magyarországon egymástól elválasztott funkció és-intézményrendszerként épült ki és működik. Feltételezhetően mindez nemcsak az egymástól elkülönülő intézményrendszer miatt történt így, hanem azért is, mert e területek dolgozói mindig szervezeti formákban, intézményekben és a kultúra átadandó tartalmában gondolkodtak, és sohasem a tanuló, művelődő személyekben.

Az oktatásban/képzésben résztvevő felnőttek arányát az EU-ban 12,5%-os átlagra kellene növelni 2010-ig. Magyarország elég rossz helyen áll, különös tekintettel arra, hogy negatív dinamikát mutat e statisztikai mutató jelenleg. Az Eurostat legújabb összehasonlító adatai szerint – a felnőtt népesség részvétele a tanulásban-képzésben - jelentős e területen a lemaradásunk. Az OECD, Eurostat, KSH adatokból leszűrt következtetések szerint fokozni kell a munkavállalók és vállalkozások alkalmazkodóképességét, a humántőkébe-történő beruházást, a reformokat, hiszen a globalizáció, a gazdasági integráció, a népesség gyors elöregedése kapcsán több és több munkavállalóra van szükség. Az életen át tartó tanulásban való felnőttkori részvétel (25-64 évesek – 2007. évre vonatkozó) adatai szerint az EU átlag 9,6%. Magyarország esetében a 3,8% rendkívül alacsony⁷. Ennél alacsonyabb arányt a statisztikai forrás⁸ csupán Bulgária (1,3) és Románia (1,3), esetében mutat ki. Az iskolarendszerek történelmi párhuzamai ellenére a felnőttoktatás jóval fejlettebb szintjét jelzi Dánia esetében a 9,2%, vagy Hollandia esetében a 15,6%-os arány.

Magyarországon erőteljesen érvényesül az a tendencia, hogy az állam által részben vagy egészben finanszírozott képzésekben a képzettebbek részesülnek aránytalanul nagymértékben. A nyolc osztálynál kevesebb iskolai végzettséggel rendelkezők aránya meglehetősen magas (a 15 évesnél idősebb népességben 20 % körüli), s ez az arány az utóbbi időben alig-alig módosul. E jelentős populációból kis mértékben és nagyon elszórtan kerülnek feljebb a befejezett 8 osztályos végzettség, és ennél fogva a szakmai képzettség legalsó, s még kevésbé a középfokú végzettség szintjeire. Ennek a helyzetnek a ja-

vulása egyelőre azért sem prognosztizálható, mert a legmagasabb iskolai végzettségként pusztán 8 osztállyal (minimális szakképesítéssel sem) rendelkezők tömbje (a 15 évesnél idősebb népességben arányuk 60 % körüli) helyben marad, nem mozdul el az érettségit célzó középfokú iskolai képzés, az érettségihez kötött szakképzés, illetve a főiskolai-egyetemi képzés felé.⁹ Bár a statisztikák szintjén érzékelhető, s a felnőttkori tanúláshoz kapcsolódik egy, viszonylag élénk társadalmi mozgás az érettségit célzó középfokú iskolai képzés, az érettségihez kötött szakképzés, valamint a főiskolai-egyetemi képzés területén, azonban a valóságban ez a 15 évesnél idősebb népesség 40 % körüli hányadának belterjes mozgása maradt. Ezért is fel kell hívni a figyelmet erre a jelentős létszámú és tartósan leszakadó társadalmi csoportra, mely kiemelt célcsoportja kell, hogy legyen a kívánatos, kormányzati szintről is támogatott tanulásösztönzési programnak. Különösen fontos esetükben felhívni a figyelmet arra, hogy nem hagyományos oktatásszervezési formákkal, hanem a jelenlegiekénél hatékonyabb tanulási lehetőségek biztosításával kellene ezt a nagycsoportot - amely persze maga is rétegzett - megszólítani.

A kialakult iskolázottsági-képzettségi törésvonalak arra mutatnak rá, hogy a kormányzati munkaerő-gazdálkodási, oktatási és művelődéspolitikai egyelőre nem tudja átfogóan, teljes társadalmi kiterjedtségében kezelni azt az ellentmondást, amely a képzetlen, illetve alacsonyán képzett munkaerő iránti még mindig fennálló piaci igény, és a másik oldalon, a képzetlenek illetve alacsonyán képzettek nehéz munkaerő-piaci sorsa, valamint a strukturális munkaerőhiány között feszül. Mindez hatással van a formális képzés csatornáin keresztül haladó társadalmi mobilizáció hazai lehetőségeire. A viszonylag gyors ütemben, de ellentmondásosan kiépült munkaerő-piaci képzések és az aktív foglalkoztatáspolitikai eszközök jelentős része a fiatal (18-30 éves) inaktív népesség képzésére koncentrál, s ezzel a felnőttkori tanulás egészét arányaiban eltorzítva a fiatal korosztályok túlsúlyát hozta létre az elmúlt évtizedben.

Kormányzati és gazdasági szinten egyaránt megfogalmazódik az a kritika, hogy az oktatás és képzés rendszere nem igazodik kellőképpen a gazdaság igényeihez. Egyértérs van ugyanakkor abban, hogy a támogatandó képzés valós munkaerő-piaci

9 A magyar iskolai rendszerű felnőttoktatás sajátos fordított piramist mutat: a 2006/2007. tanévben alapfokon 2,3 ezer, középfokon 95,5 ezer fiatal, felnőtt tanuló. A felsőfokú esti, levelező és távoktatásban a hallgatók száma 2006/2007-ben is közel 178 ezer, jöllehet ez a létszám csaknem 15 ezer fővel, közel 8%-kal kevesebb az előző évinél.

7 Feltételezhetően adatainkat részlegesen javítaná a közművelődésben folyó informális és non-formális tanulási programok részvételi adatainak, a TÉT szempontjából következtetésebb statisztikai kezelése.

8 Forrás: European Innovation Scoreboard 2007.

igényeket elégítsen ki, a képzési cél, a tartalom az adott célcsoport lehetőségeivel összhangban legyen, mindehhez az oktatók részéről megfelelő módszertani kompetenciák kapcsolódjanak. Bár a vonatkozó statisztikai adatok részlegessége miatt a hazai helyzetismeret is hézagos, de az igazi gond a hosszabb távú társadalmi szintű motiváció hiánya. A progresszív felnőttkori tanulási rendszerekkel rendelkező országokkal szemben, Magyarországon különösen a finanszírozás kérdésében nem jött létre olyan rendszer, mely ösztönözné az egyénközpon-
tú tanulási motivációt a felnőtt korban (időről-időre felvetésre került egy Felnőttképzési Tanulási Hitel, illetve a *voucher-rendszer* intézményesítése, de érdemi fejlesztések, vagy akár modell-programok nem jöttek létre, csupán az 1057/2005. (V. 31.) Kormány határozatban foglalt „Munkavállalói Képzési Kártya”, megvalósításáról készült 2005-ben megvalósíthatósági tanulmány. Mivel az egyéni tanulást ösztönző támogatási rendszerek számára sem a jogi szabályozás, sem a pénzügyi konstrukciók szintjén nem nyíltak meg központi vagy regionális források, ezért az utóbbi három évben az elvi elemzéseken túl érdemi kezdeményezések nem történtek. Így bár a fejlettebb országokban e területen központi és regionális pilote-programok differenciált rendszerre formálódnak, s hatásuk a társadalmi tanulásra és foglalkoztatásra jelentős, hazánkban csupán az elvi felvetés szintjén jelenik meg a felnőttkori tanulás közvetett technikáinak alkalmazása.

Az ezredfordulót követően, különösen az első hazai *felnőttképzési törvény* (2001) elfogadásával intézményi változások is elindultak. Pozitív hatása van a foglalkoztatási törvény 2001-es módosításának, mely lehetővé tette, hogy a gyeseen, gyeden lévő kismamák ingyenes képzésben részesüljenek, így az a szándék, hogy a gyermeknevelésből a munka világába való visszaérkezést megkönnyítsék, érvényesül. 2002-ben alakult meg az Országos Felnőttképzési Tanács, mint az oktatási, majd szociális és munkaügyi miniszter felnőttképzéssel kapcsolatos feladatainak ellátását segítő, szakmai döntés-előkészítő, véleményező és javaslattevő testülete, amely 2007-től integrálódott a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Tanácsba. Létrejött a Nemzeti Felnőttképzési Intézet (2007 óta a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet keretében működik). A felnőttképzés összevonása a szakképzéssel – a kutatási projektek és az eredményekről szóló közlemények számát is tekintve – lefékezte a hosszabb távon pozitív hatást kifejtő felnőttképzési módszertani és dokumentációs műhely ezredfordulót követő formálódását. A jelentős szakképzési reformmunkálatok

fő áramlatai – kvalifikációs rendszer korszerűsítése, vizsgarendszer átalakítása – mellett így érzékelhetően kisebb, illetve kiegészítő szerep jut a felnőttképzésnek, ami a feladatok és funkciók megosztását tekintve a két-három évtizeddel ezelőtti súlypontokra és hierarchiákra emlékeztet. E folyamatot szemlélve a tendenciákra azért is szükséges felhívni a figyelmet, mert a Nemzeti Távoktatási Tanács tevékenységének az ezredfordulót követő elsorvadása is szimptomatikusnak tekinthető, lévén, hogy nagy szükség lenne a távoktatás jelenlegi magyarországi helyzetének és hatékonyságának a javítására.

Az elmúlt fél évtizedben kialakult felnőttképzési program-akkreditáció gazdasági haszna csak részben, néhány szektorban érezhető hatását. Probléma a túlzott bürokrácia, a követelmények nem egyértelműsége, a magas információhiány, és az első akkreditációs hullámot követő lassú adminisztráció. A támogatási rendszer heterogenitása, átláthatatlansága tovább növeli a felnőttképzésben a bizonytalanságot. Problémaként jelentkezik továbbá az ágazati (minisztériumok által eltérő szakmai érdekeket kifejező), területi (jelenleg a regionalitás keretei között növekvő autonómiát mutató) szemlélet, valamint a felnőttkori tanulás lényegi sajátosságait elemző ágazati statisztikai információrendszer hiánya.

A hazai helyzetjellemzéséhez tartozik, hogy ugyanakkor formálódik a távoktatáshoz és e-learninghez kapcsolódó eszközrendszer kínálati piaca (kutatás-fejlesztési innováció, gyártás). A felnőttképzésben mérsékelt kereslet is kialakult, melyet „módosítottak”, megváltoztatnak a pályázati lehetőségek, kormányzati támogatások, az árak csökkenése és a szabad oktatási-tanulási szoftverek használati lehetősége. Az elmúlt évtized jelentős EU-s projektjei éreztetik hatásukat. A távoktatási szakembereképzés és hálózat nemzetközi támogatással (TEMPUS) megvalósult, a pedagógiai, módszertani innováció megkezdődött. A nemzetközi pályázatok (MINERVA, LEONARDO) jelentős számú távoktatással és e-learning fejlesztési projekt megvalósítását tették lehetővé. Ehhez kapcsolódóan a hazai pályázatok, kormányzati támogatás (NYITSAK, APERTUS, NSZI-NFI, mind több tananyag-, és képzésfejlesztési lehetőséget biztosított a nyertes intézmények, cégek számára. A szakmai közélet fejlődését szemlélteti, hogy tematikus fórumok, konferenciák, (például az AGRIA-MÉDIA) országos hálózatok, szervezetek alakultak, melyeken évről évre a szakemberek és érdeklődők számára biztosítják a találkozást és a szakmai eszmecsere lehetőségét. A hazai vállalatoknál megnövekedtek az e-learning

képzések, terjed a nyitott képzésekkel foglalkozó tematikus (írott és elektronikus) magyar és angol nyelvű szakirodalom.

Az oktatási szektorban elindult – a Nemzeti Fejlesztési Terv keretében formálódó – nagyszabású IKT fejlesztések tömeges hatása feltételezhetően csak hosszabb távon érezteti hatását az új tanulási médium elterjedésében. A támogatási struktúrák részben az egyéni finanszírozást, részben a pályázati feltételek szigorításával a civil szervezeteket érintő gyors és radikálisan szűkítő módosításai kevésbé a hozzáférés kiszélesítését célozták, s bizonyára hatásuk kimutatható abban, hogy az internet penetráció¹⁰ relatíve még mindig alacsony szintű és különösen problematikus, hogy a hozzáférés társadalmilag és regionális összefüggésekben rendkívül egyenlőtlen. Jelen van az a nézet, hogy mindazt az előnyt, amit az internet jelent, leginkább a budapesti diplomások élvezhetik, a legtöbb forrás a cégek és néhány erős érdekképviseléssel rendelkező intézmények eltérő színvonalú tartalomfejlesztését szolgálta, így ez a képzési lehetőség a képzettek tanulási formájává vált. A civil kísérletként indult *teleház mozgalom* megítélése és támogatása vegyes, bár kétségtelen, hogy ez egy létező, kiterjedt, potenciálisan hatékony tanulástámogató struktúra, ami a jövőben sokkal jobban kihasználható lehetne.

Bár általánosan elfogadott, hogy a fejlesztési forrásokat pályázati úton osztják el, azonban a pályázati rendszer hiányosságai, „zavarai” közé sorolhatók azok a konfliktusok, amelyek az információhiányból adódnak. A pályázatok többnyire a nagyobb vállalkozásokat célozzák meg, ráadásul nem közvetlenül az érdekelteket támogatják, hanem leginkább a képzés szervezésére adnak támogatást. Nem mellőzhető problémája a pályázati rendszernek, annak bonyolultsága, átláthatatlan és bürokratikus volta, az utólagos monitoring, amely a korábbi állapotokat figyelmen kívül hagyva a gyorsan változó új szabályokat kéri számon a pályázókon.

3. Merre haladunk, milyen irányba fejlődünk?

A bizottság követve az akadémiai hagyományokat, ülésein foglalkozott a *lifelong learning*, életem át tartó tanulás szakmai és köznyelvi szinten egyaránt használt kifejezések nyelvi-kommunikációs megfelelésének vizsgálatával. E folyamatban, az egyeztetéseket követően alakult ki az a javaslata, hogy

10 A szélessávú internet hozzáférés aránya hazánkban 2007-ben 7,5 % volt, mely adat az EU-s átlag (14,5%) mintegy fele, és jelentősen elmarad az oktatási szempontból élenjárónak tekinthető Finnország (24,9), Hollandia (29), Dánia (29,6) esetében jelzett arányoktól.

a jövőben célszerű lenne a *Tanulás életem át* (TéT) kifejezéssel egyértelműbben utalni a tanulási tevékenység fontosságára. A tanulás életfolyamatokra gyakorolt hatásának jelentőségét kiemelve indokolt a társadalmi kommunikációt áthangolva – a média közreműködésével a közbeszéd szintjére a szakmailag releváns információkat eljuttatva – a téma fontosságát a tudomány által erősebben képviselni. Szerény lehetőségeinkkel elve az utóbbi hónapokban a bizottság tagjainak megnyilvánulását már ez a szándék vezette a *Tudomány Ünnepe* záró-konferenciáján, s a médiaszereplések alkalmával.

Magyarországon a kétségtelenül növekvő figyelem ellenére a TéT problematika esetében érezkelhetők – részben a tradíciókból, részben az irányításból adódóan a megközelítések közötti – olyan különbségek, melyek egyfelől a tanulás foglalkoztatás minőségét és szintjét javító, általánosabban a gazdasági fejlődés szolgáló hasznát helyezik előtérbe, másfelől az egyéni személyiségfejlődés és a demokratikus társadalom céljait hangsúlyozzák inkább. Azok a nézetek is jelen vannak, melyek a globalizáció hatásait nem csupán a gazdaság vonatkozásában értelmezik, és megkerülhetetlenek ítélik a komplex változások társadalmi és természeti környezetünkre gyakorolt hatását elemezni. Az újabb megközelítésekben hangsúlyosabban jelennek meg a felnőttkori tanulás nem munkapiaci szempontjai, így a tanuláshoz való hozzáférés javításának kérdésköre, az esélyegyenlőség és a társadalmi kohézió tanulástámogatás révén történő erősítése. Figyelemre méltó és a nemzetközi progresszió által is jelzett tendencia, hogy a civil szervezetek egy részének, elsősorban azoknak, amelyek a társadalmi hátrányok csökkentésében kívánnak szerepet játszani, szintén közel áll a felfogása ehhez. Bonyolítja a helyzetet, hogy Magyarországon a funkcionális analfabétizmus nemcsak a szociális-egzisztenciális hátrányokat szenvedő, „leszakadók” esetében honos. Nem kíméli a „tanultabb” társadalmi rétegeket sem. A funkcionális analfabétizmus forrásai között ugyanis felismerhető a *szociokulturális háttér*, és e háttér egészen közvetlen tényezőinek (főleg a családi miliő, és a kortárs csoportok, baráti környezet) funkcionális analfabétizmust gerjesztő hatása. A szociokulturális háttér meghatározó szerepét, a családi hatások erejét mutatja, hogy funkcionális analfabétizmust a szülők nagy eséllyel örökíthetik át utódaikra. Ezt felismerve a cselekvési stratégiák egyik iránya feltételezhetően a funkcionális analfabétizmus kialakulásának megelőzése és a felnőttkori kezelése, felszámolása lehet, s kell legyen.

Az előzőekkel összefügg, hogy szakképzésünk, mint sajátos oktatási „alrendszer” rendkívül erő-

SZÍN

sen kötődik a közoktatás tradicionális szabályozásához. Az alapiskoláztatáshoz kapcsolódó kudarcok és a jelentős iskolai lemorzsolódás miatt a felnőttképzés tradicionálisan komplementer (jelentős részben remediáló, azaz a formális képzésben sikertelen választásokat vagy a nem hatékony oktatás következményeit kezelő) jelleggel működik. Ezzel függ össze az is, hogy a fiatal felnőttek képzésének dominanciája miatt (a 25 év alattiak vesznek részt döntően a felnőtt szakképzésben) a tanulási eredmények elismerésének rugalmasabb és életszerűbb formái alakulnak ki a felnőttoktatásban. Az *Oktatási Kerekasztal* (2007-2008) elemzései¹¹ ugyanakkor arra irányítják rá a figyelmet, hogy az alacsony iskolázottság hatása a foglalkoztatásra, az aktivitásra, egészségi állapotra erősödő negatív hatással volt és van a várható élettartamra. Ez a hosszú távú stratégia szempontjából lehetséges nézőpont, ugyanakkor a jelenkori cselekvési alternatívák mérlegelése nem nélkülözheti a felnőttkori tanulás problematikájának elemzését és a rövidtávú intézkedések megtételének javaslatát.

Ha az egyéni életpálya 6-tól 24/26 éves korig terjedő iskoláztatási szakaszát nézzük, akkor az egyik lényeges tendencia, hogy ez a szakasz Magyarországon az oktatási reformok és az egyéni formális tanulási pályák optimalizálási törekvéseinek eredményeként, egyre inkább megnyúlik, s a 30 éves korig is kiterjed (példa erre éppen a legfejlettebb OECD országokban a pályakezdő diplomás átlagéletkor utóbbi évtizedekben végbement emelkedése). Hazai és nemzetközi tendenciák azt mutatják, hogy az érettségire épülő szakképzésre is egyre inkább jellemző ez a „tágulás”. A tankötelezettséget általában a szakképzési ciklusok idejét meghaladó időtartam után – 16+4 év a múltban, s 18+5 év jelenleg – hagyják el a fiatalok, s a munkaerőpiacra történő belépés kezdete a középfokú végzettséggel rendelkezők esetében 22-23 éves korra tehető. E folyamatban a felsőoktatás szerepére utalva: az intézmények egyelőre nem igazán

tettek komoly stratégiai lépéseket a Tét területén, annak ellenére, hogy ez egy olyan terület, ahol változatos pénzügyi források állnak rendelkezésre és széleskörű lehetőségek vannak.

Valószínűsíthetően az egyik jövőbeli lehetőség a digitális rádiózás és televíziózás oktatási és ismeretterjesztési, tanulástámogató célú felhasználása, ami az elkövetkező évek új kommunikációs formáit alakíthatja ki. Ezzel az ismeretterjesztés oldaláról jelentős populációk számára (például az alacsonyabb iskolai végzettségűek számára is felhasználható módon közvetített) olyan nagyjelentőségű társadalmi tanulási programok, mint a népegészségügyi program, az idegen nyelvek tanulása, az informatikai írástudás, elektronikus ügyintézés valósíthatók meg. Ezek a mainál lényegesen jobban lennének képesek javítani az állampolgári informálódás kultúráját, hozzájárulhatnának az egészségügyi közállapotok tanulással történő javításához.

Az ismeretszerzés medializálódásának mindig is kitüntetett terepe az elektronikus (általában a rádiós-televíziós, majd egyre bővülő körben az internetes és az elmúlt években a társas kommunikációra nagy hatást kifejtő mobiltelefonos) média, mely – különösen a felnőttkorban és az alacsonyan iskolázottak esetében – lényegesen képes befolyásolni az információgyűjtés színtereit és csatornáit. Az, hogy ez megmaradt csupán lehetőségnek, jelzi az ellentmondás, hogy a felnőttkori átlagos – mintegy napi 4 óráss – médiafogyasztás a passzív szórakozás (zenehallgatás, háttérrádiózás és televíziózás) szintjén van jelen, ugyanakkor a felmérések során a tanulás akadályaként sokan az időhiányt említik meg. Ezért stratégiai megközelítésként is megfogalmazható olyan ismeretterjesztő, kommunikációs, közvetett és közvetlen oktatási programok támogatott, a közfigyelem fókuszába állítható rádió és televízió csatornákhöz kapcsolása, amely a napi médiahasználat jelentős időtartamában hatékonyan képes megszólítani jelentős célközönséget. Mindez felveti a médiatörvény megújításának keretei között a kereskedelmi adások által kialakított műsorpolitikák és a közpénzből színvonalas *edutainment*-et kínáló média közötti konfliktus megoldásának az igényét. Pozitív példaként szolgál az MTA nagyszabású és a szakmai-társadalmi értékelések szerint igen sikeres televíziós sorozata, a *Mindentudás Egyeteme*, amely a napi médiahasználatba vitt be médiatermékként hitelesített tudás-átadást. Bár érdemes lenne összevetni a *Mindentudás Egyetemét* a brit Open University-vel – amelynek regionális konzultációs központjai rendszeresen értékelik a hallgatók dolgozatait, és diplomával ismerik el a sikeres teljesít-

11 Bár jelentős reformkezdeményezésnek tekinthető az *Oktatási Kerekasztal* létrejötte, kritikai szakmai elemzés és kommunikáció megindítása, ami azonban számos területen – mérés-értékelés, pedagógusképzés, szervezeti integráció - érezteti hatását, a felnőttkori tanulás problematikáját és vizsgálódás nem érintette meg. Így például a felsőoktatásban zajló *Bolognai Folyamat* által megindult szerkezeti változások, vagy éppen a szakképzésben kibontakozó szervezeti átalakulások viszonya, hosszabb távra érvényesíthető hatása az egész életlen át tartó tanulóssal sem a politikai kommunikációban, sem a gyakorlati kezdeményezésekben nem jelenik meg markánsan.

ményeket –, az tény, hogy elismerésre méltó tudás halmozódott fel az elmúlt években e sorozat által, mely korszerűen kapcsolta össze a médiumokat.

A bizottság álláspontja szerint a rádió és televízió jelentősen hozzájárulhat egy progresszív TÉT szemlélet elterjesztéséhez. Állandó, napi műsorok kialakítása módot adhat a gyártott hazai műsorok, oktatási tartalmak, külföldi már bizonyított és sikeres programok adaptálására. Célszerű lenne elkezdni a digitális rádiózás és televíziózás megindulása által kiaknázható előnyök megszervezését. A sokszorozódó tematikus műsor csatornák közé be kellene iktatni egy az internettel további háttér információkat, potenciálisan tanulástámogatást nyújtó szolgáltatásokat felnőttkori tanulást támogató rádiós és televíziós csatornát. Ennek közszolgálati státuszát – azért, hogy eljusson a kábelen műsort kapó nézőkhöz is – a média törvény módosításában indokolt megfogalmazni.

4. A TÉT bizottság javaslatai

– A legújabb időszakra vonatkozóan kiindulópontként lehet és kell kezelni a Kormány 2005 szeptemberében elfogadott stratégiáját, amely a humán erőforrás átfogó fejlesztése során az ország versenyképessége javításának, a társadalmi szintű esélyteremtésnek nélkülözhetetlen és hatékony eszközöként értelmezi az *egész életen át tartó tanulást*. Két év elteltével ugyanakkor kritikusan kell megállapítani, hogy az európai és hazai prioritások ellenére a fejlesztés gyakorlatában az elvek csak korlátozottan érvényesülnek. Ezért bizottságunk álláspontja szerint koordináltabb és a szakmai és társadalmi kommunikáció szempontjából is hatékonyabb programokra van szükség. Az EU felé történő kétévenkénti beszámolási kötelezettség is indokolja, hogy a szakmai és civil felelősség együttesét kifejező munka és szervezeti formát célszerű kialakítani. Ebben a folyamatban javasoljuk az MTA által kezdeményezett független tudományos megközelítést és testületi formát felajánlani a kormányzati döntések előkészítése és a megvalósítandó programok támogatása során.

– Lényegesnek tartjuk, hogy az *Új Magyarország Fejlesztési Terv* ne csupán átfogó céljai között utaljon az egész életen át tartó tanulás szükségességére. A konkrét intézkedések lehetőségét elsősorban az operatív programok nyújthatják, ebből a szempontból részleges a TÁMOP és a TIOP által kínált keret, s különösen problematikus, hogy egyébként fontos fejlesztési elemek – EKRR, Bolognai Folyamat, kompetenciafejlesztés a közoktatásban és szakképzésben – utólagos összerendezése során nem mu-

tathatók ki az eredetileg koncipiált kölcsönhatások. Bizottságunk véleménye szerint a jövőben kiemelt szerepet fog kapni a nem-formális tanulás elismerésének további fejlesztése és intézményesítése, amely a hagyományos formális iskolai és képzési (közép, felső és felnőttoktatás) kereteken túl az egyre növekvő jelentőségű más tanulási szintek eredményeit indokolt intézményes formában is folyamatosan figyelemmel kísérni. Feltételezhetően a felnőttkori tanulás támogatásának kereteit megteremtheti azoknak a projekteknek a hálózattá formálása, melyek az informális és non-formális tanulás problematikájával, új tanulási programok indításával foglalkoznak. E folyamatba célszerű az MTA intézményeinek a jelenleginél célirányosabban és összehangoltabban bekapcsolódnia, s az általuk birtokolt jelentős szakmai tudással a programokban, mint tudás- és információforrások közreműködni.

– Ahhoz, hogy a tanulási aktivitás növekedjen, a bizottság javasolja egy olyan *új írás- és olvasásfejlesztési (alfabetizációs) program* megindítását, mely nem csak az iskolai képzés hiányosságainak pótlására, hanem a digitális írástudás, s ezzel a korszerű informatikai ismeretek fejlesztése mellett egy EU komfort felnőttkori nyelvtanulási program megindítását jelentené. Ennek alapvető szinterei azok az ismeretterjesztés és művelődés regionális és helyi szintjein működő önkormányzati, civil intézményei lehetnek, melyek képesek megteremteni non-formális és informális tanítás- tanulás lehetőségeit.

– Javasoljuk, hogy az Oktatási és Kulturális Minisztérium és a Szociális és Munkaügyi Minisztérium együttműködésére alapozva Magyarország csatlakozzék az OECD felnőtt kompetenciákat és képességprofilokat, valamint ezek munkapiaci megtérülését mérő, PIAAC elnevezésű programjához (*Programme for International Assessment of Adult Competencies*). A program a világ legjobb szakértőinek bevonásával – közös vállalkozásban – olyan releváns és megbízható információk előállítását teszi lehetővé, amelyre alapozva az oktatáspolitikai és a foglalkoztatáspolitikai együttesen ésszerűbb és hatékonyabb intézkedéseket hozhat az élethosszig tartó tanulás stratégiájának megvalósítására. Az erről szóló döntés azért sem halasztható, mivel a program elindult, és 2008. az utolsó év, amikor még a fejlesztésbe bekapcsolódhatunk – érdekeinknek és helyzetünknek megfelelően.

– Javasoljuk megvizsgálni, hogy a felnőttképzési törvény – nemcsak deklarált céljaiban, hanem egész szemlélete és tervezett konkrét döntései által – hogyan kezeli a felnőttoktatás-képzés ágazatait. Számol-e valamennyi felnőttoktatási-képzési ága-

zattal, vagy inkább kiemel, illetve elhanyagol felnőttoktatási-képzési területeket? Hogyan értelmezi a felnőttoktatás-képzés szerepét az egész életen át tartó tanulásban? Másrészt indokolt vizsgálni azt is, hogy az aktuális kormányzati intézkedések, illetve várható következményeik, miként felelnek meg a törvényben foglaltaknak?

– A foglalkoztatáspolitikának törekednie kell arra, hogy megszólítsa a jelenleg háttérbe szoruló rétegeket, a munkaerő-kínálat „tartalékait”. Ehhez kapcsolódóan a bizottság javasolja megvizsgálni azoknak az országoknak a gyakorlatát, ahol bevezették a munkavállalók jogosultságát évi meghatározott számú óra tanulásra (évi tanulmányi szabadság formájában). Figyelemre méltó azon országok (Franciaország, Olaszország, Portugália) gyakorlata, ahol hosszabb időszakra szóló munkavállalói és munkaadói megállapodások születtek annak érdekében, hogy a népesség jelentős arányú képzettségi deficitjét felszámolják.

– A bizottság a további munkák szempontjából indokoltnak tartja a munkaerő-piaci és oktatási kutatások¹² egymásra vetítését, az életen át tar-

12 A kutatások területén a bizottság a következő témák kutatását tartja fontosnak:

– Az Európai Unió által ajánlott nyolc kulcskompetencia és a magyar munkaerőpiac összefüggéseinek vizsgálata, s ehhez kapcsolódóan a felnőttkori tanulás és az önmagáért felelősséget vállalni tudó aktív állampolgár összefüggéseinek vizsgálata.

– Indokolt társadalmi és szakmai szempontból egyaránt olyan, a hazai viszonyok változásait elemző karriermodell-kutatások megindítása, amelyek vizsgálják és értékelik a piacépes kompetenciák eddigi tervezését és bevezetését. Ez hozzájárulhatna a hazai tanulási pályák kiszélesítéséhez, a képzési útvonalak közötti átjárások kimunkálásához, és az egyénre szabott, személyes pályatanácsadás intézményesítéséhez. Egy ilyen rendszer elérhetővé tétele állampolgári jogon, az olyan új típusú információk rendszerek közötti kapcsolatot erősítené, mint a munkaügyi ügyfélszolgálat, az Országos Képzési Keretrendszer (OKKR) és kapcsolódhat az EU csatlakozást követően formálódó elismerési eljárások bevezetéséhez.

– A Tét problémakörét és az ehhez kapcsolódó nemzetközi és hazai progressziót bemutató ismereteket és módszereket a tanárképzés tartalmi és szervezeti megújítása során lényeges feladatként indokolt kezelni, mind a képzési követelmények, mind a képzési-tárgyi programok kialakítása során.

– A pedagógusképzés megújításának folyamatában olyan speciális modulok kialakításával célszerű a tantárgyi rendszert bővíteni, melyek a tanulási problémákkal (dislexia, diszgrafia) küszködő felnőttek segítéséhez, felzárkóztatásához teremti meg a módszertani alapokat.

– Figyelemmel kell fordulnunk a munkahelyi tanulás felé, melyről Magyarországon csak részlegesen vannak információink. A CVTS2-ben való magyar részvétel

tó tanulás NFT II-beli pozíciójának figyelemmel kísérését és erősítését, a beavatkozási pontok azonosítását, továbbá újabb kutatási programok kezdeményezését a tanulás és munkaerőpiac összefüggéseinek vizsgálatára. Ehhez kapcsolódóan javasoljuk az alapiskolai felnőttoktatás fellendítését célzó oktatáspolitikai program kidolgozását, a közművelődés felnőttoktatási, felnőttképzési funkcióinak áttekintését, működő programjainak elemzését, valamint a közművelődési funkció és-intézményrendszer szerves beillesztését egy Tét-stratégia keretei közé.

– A bizottság javasolja a kormánystratégia ismételt, vissza-visszatérő elemzését abból a szempontból, hogy a dokumentumaiban rögzített elvekhez és az ott tervezett politikai döntésekhez miként illeszkednek az életen át tartó tanulás felteleteit, programjait is érintő kormányintézkedések. A jelenleginél lényegesen nagyobb szerepet kellene adni a civil szektornak, mint lehetséges szereplőnek, potenciális fejlesztési és mozgósító tényezőnek, erősítve a tanulást szolgáló civil kezdeményezéseket. Esetükben van a legnagyobb fogékonyság van az újra, a kísérletezésre, ahol az erőforrások mozgósíthatósága is rugalmasabb, mint kormányzati szinten. Ez a megközelítés az EU progresszív törekvéseivel kompatibilis, s módot ad olyan kezdeményezésekre, melyek a jelenlegi keretekben ma még nincsenek jelen – például az önkéntes szektorban szerzett tudások elismerése témájában, a 3. kor kezelése ügyében – azokon a pontokon, amire a kormányzat figyelme, energiája nem terjedhet ki és ahol a legtöbb esélye van annak, hogy az állampolgárok a saját képükre szabják a tanulást, annak közösségi formáit. Felvethető az is hogy *civilek* értékeljék évenként, független jelentésben, milyen tanulási lehetőségek vannak az országban, és évente milyen előrelépés történik, mely tevékenységhez az MTA adhatna szakmai keretet, segítve és elismerve e szervezetek munkáját, példát mutatva a *társadalmi tanulás és tanítás* életünkön át ívelő rendszerének tudományos megalapozásával.

nagyleptékű statisztikát adott arról, hogy milyen nagy a mennyiségi elmaradás, de a munka világa, amely fő terepe a felnőttkori tanulásnak alig ismert, kevés a tudásunk arról, hogy miként tudnak élni a magyar munkavállalók a régóta meglévő tanulási jogosultságaikkal

Borbáth Erika

A KÖZMŰVELŐDÉS FELADATAI AZ ISKOLA-RENDSZEREN KÍVÜLI FORMÁLIS, INFORMÁLIS ÉS NONFORMÁLIS KÉPZÉSBEN AZ ISKOLÁSKORÚAK ÉS A FELNŐTTEK KÖRÉBEN¹

A Magyar Pedagógiai Társaság 2008-ban meghirdette a Nevelésügyi Kongresszus megtartását (későbbiekben: Kongresszus). A Kongresszust az elmúlt évtizedekben mindig olyan alkalommal rendezték meg, amikor az oktatásügy válaszüton volt, amikor a problémák megoldását eredményezhette a diskurzus, a teendők számbavétele. Nincs ez másképpen napjainkban sem.

A VII. Nevelésügyi Kongresszus rendkívül jó időpontban és nagyon jó szellemben állította a gondolkodásunk középpontjába a nevelés, a tanulás ügyét. Paradigmaváltást fogalmazott meg – alapul véve azokat az Európai Unió irányelveket, amelyek az elmúlt évtizedben kerültek meghatározásra –, amelynek hatására megszülettek hazai dokumentumok is, pl. az egész életen át tartó tanulásról.

¹ A cikk előadásként hangzott el a VII. Nevelésügyi Kongresszuson, Budapesten, 2008. augusztus 26-án, Tóth Erzsébet, a Magyar Művelődési Intézet és Képzőművészeti Lektorátus osztályvezetőjének tolmácsolásában.

A Nevelésügyi Kongresszus Vitaanyaga (későbbiekben: Vitaanyag) a bevezetőben leszögezi, hogy az ember egész nevelési rendszerében kívánja a képzést, az ismeretek elsajátítását, a készségek fejlesztését újragondolni, s szükség szerint újra fogalmazni. A közművelődésben dolgozó szakemberként ezt a szándékot rendkívül fontosnak és a gondolkodásban meghatározó elemnek tartom. Egyetértve a Vitaanyag szempontjaival mi magunk is alapvetőnek és meghatározónak tartjuk az iskolai rendszerű képzést. Ugyanakkor elengedhetetlennek véljük, hogy az egész életen át tartó tanulás jegyében diskurzust kezdeményezzünk az iskolai rendszerű, az iskolai rendszeren kívüli formális, informális és nonformális tanulásról mind a felnövekvő, mind pedig a felnőtt nemzedékek esetében. Megítélésünk szerint megkerülhetetlen, hogy a rendkívül szerteágazó „nevelésügyben” megtaláljuk az egymásra épülő, az egymást kiegészítő elemek összekapcsolását, az egyes részterületek eredményeinek a felhasználását a nevelésügy egészében. Azonban a mottó megfogalmazásával

SZÍN

ismét szűkíti a kört a Vitaanyag. Véleményünk szerint *a tanulás a közügy!* Az oktatás az állam és az önkormányzatok felelőssége és feladata a résztvevő, a felhasználó gyerek, illetve a felnőtt és a társadalom egésze érdekében. Ezt azért is kívánjuk hangsúlyozni, mert éppen a megváltozott társadalmi, gazdasági feltételek mellett a tanulás, a folyamatos ismeretfelújítás felelőssége, motivációja is sokszereplőssé vált. Az állam és az önkormányzatok mellett a gazdaság szereplőinek és az egyének is felelősséget kell vállalni annak érdekében, hogy hatékonyan és kreatívan tudjunk részt venni a mindennapokban, a munkában, a családban és a települési közösségeinkben. Csakis így válhat az egész életen át tartó tanulás társadalmi kérdéssé!

Az együttműködés, a közös gondolkodás szándékával kívánjuk ismertetni a közművelődésben elért eredményeinket, s keressük a kapcsolatot a nevelésügy más szereplőivel.

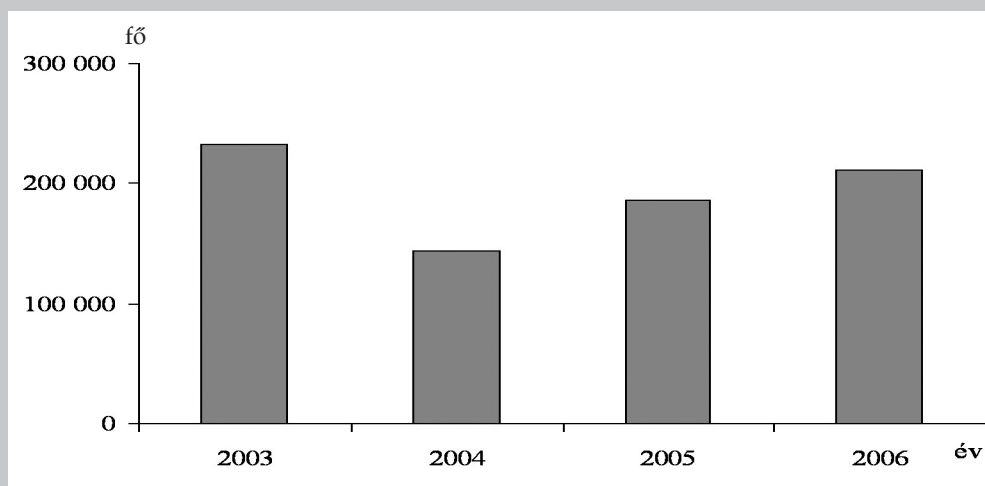
A közművelődés szerepe a gyerekek kreativitásának fejlesztésében, a közösségi aktivitás gyakorlásában

A közművelődési szervezetek számos vonatkozásban a társadalmi közép rétegek és az un. hátrányos helyzetű rétegek és térségek szervezetei. Ezt a ki-

jelentést támasztja alá a Szociológiai Kutató Intézet által 2002-ben végzett nagy felmérés, amely az egyes kulturális intézmények igénybevételét vizsgálta². Erről olvasható tanulmány a Magyar Művelődési Intézet honlapján. Ezt a megállapítást azért tartottam szükségesnek bevezetéképpen leírni, mert a későbbiekben éppen ez a tény indokolja az egyes nevelési ágazatok együttműködésének szükségességét. A partneri kapcsolatok szükségességét támasztja alá más szempontokból, hogy a közművelődési intézmények a települések több mint 90%-án jelen vannak, eltérő tartalmi teljesítményekkel ugyan, de a közösségi intézmények lehetőségével. Tevékenységük rendkívül sokoldalú, s az aprófalvas térségekben a könyvtári szolgáltatások mellett, vagy avval karöltve ad szinte kizárólagos lehetőséget a közösségi művelődésre, ismeretszerzésre és szórakozásra.

Az 1. számú és a 2. számú diagramok néhány adat bemutatásával illusztrálják, hogy a közművelődés a saját tevékenységi rendszerében hogyan járul hozzá a felnővekvő nemzedék személyiségének fejlődéséhez, az iskolai keretekben folytatott, megalapozó nevelési folyamatok kiegészítéséhez.

1. sz. ábra³: Amatőr művészeti csoportokban, más alkotó közösségekben és rendszeres ismeretterjesztési formákban résztvevő 15 év alatti gyerekek száma



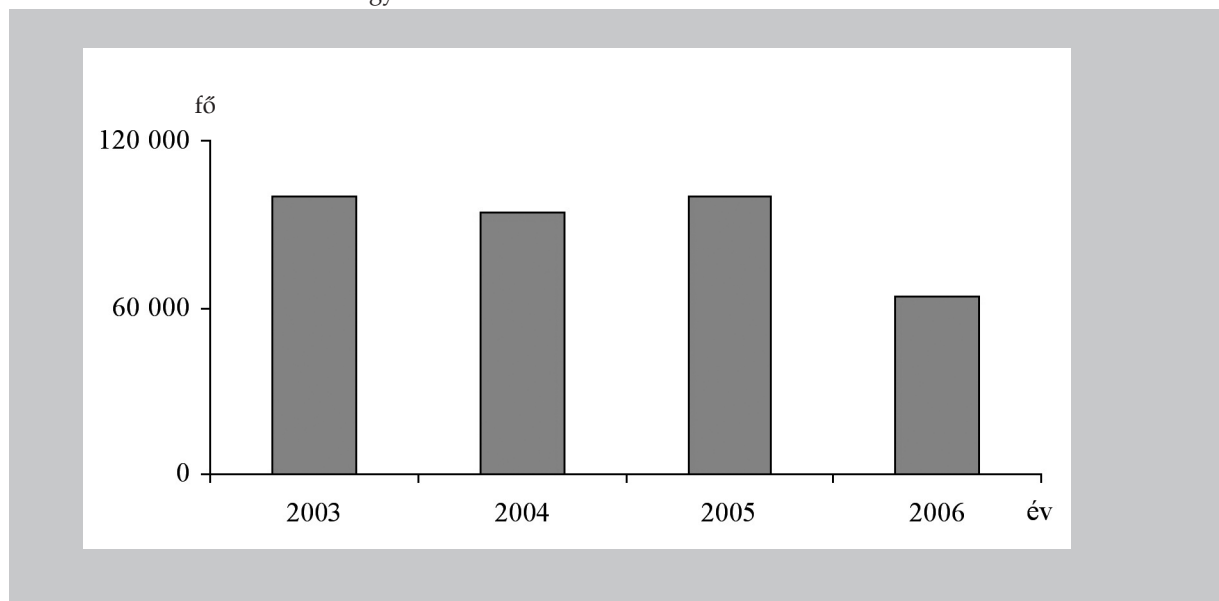
2 Hunyadi Zsuzsa: A művelődési házak közönsége, helye, szerepe a kulturális fogyasztásban. Budapest, Magyar Művelődési Intézet és MTA Szociológiai Kutató Intézet, 2004. (Találkozások a kultúrával 1)

3 Az ábrát a NKÖM – OKM ISTAR statisztikai adatok feldolgozásával készülték.

Az alkotó közösségekben (szakkörökben, klubokban) és az amatőr művészeti közösségekben olyan fejlesztő, tehetséggondozó tevékenység folyik, amely hatékonyan egészíti ki az iskolai képzést. Lehetőséget biztosít az iskoláskorú nemzedék számára a kreativitás fejlesztésére, a tananyagot kiegészítő tudás megszerzésére. Az 1. sz. ábra szerint az évente több mint kétszáz ezer gyerek számára elérhető áron, nem piaci környezetben biztosít kreatív tevékenységeket, amelyek éppen azok számára jelentenek felzárkóztatási vagy esélyteremtő lehetőségeket, akik egyrészt a családi helyzetükből adódóan nem tudják megfizetni a kul-

turális piac szolgáltatásait, illetve a családi környezet nem motiválja a gyereket tehetsége fejlesztésére. Másrészt viszont, amiért a közművelődési intézmények hiányt pótolnak: éppen a település differenciálatlan kulturális szolgáltató rendszere, a 2000 főnél kevesebb lélekszámú falvak többségében nincsenek szakosított intézmények, s hiányuk miatt másképpen nem juthatnának hozzá a gyerekek a kreativitásukat fejlesztő, az ismeretsajátítást elősegítő lehetőségekhez. Természetes, hogy a két ok számtalanszor együtt jelent komoly feladatot mind a pedagógusok, mind pedig a közművelődési szakemberek számára.

2. sz. ábra: Táborokban résztvevő gyerekek száma 15 év alatt



Elsősorban az iskolai szünetekben szervezett táborok kettős célt szolgálnak. Részben az egyes művészeti, ismeretbővítő szakmai tartalmakkal fejlesztik a gyerekek érdeklődését, kreativitását, részben pedig segítik a szülőket abban, hogy hasznos időtöltést biztosítsanak gyermekeik számára, akkor is, amikor ők dolgoznak. Nem beszélve arról, hogy a gyerekek egy meghatározó része számára éppen ezek a táborok jelentik az élményszerzést, a kikapcsolódást és az új környezettel való ismerkedést, még akkor is, ha a család egyébként nem engedhet meg magának nyaralást. Ugyanakkor a nyári szaktáborok olyan személyes együttműködési lehetőségek is, ahol a gyerekek együttműködési képessége, toleranciája, a szóbeli és képi kommu-

nikációja is fejlődhet. Számos olyan személyiséget ismernek meg, akik az életükben meghatározóvá válhatnak.

Természetes, hogy a felsoroltakon kívül még számos forma és együttműködési tartalom is kialakul a helyi nevelési intézmények és a közművelődés szervezetei között. Ezek településenként nagyon eltérőek lehetnek, mivel éppen a helyi igényeknek, feltételeknek, lehetőségeknek megfelelően alakítják azokat.

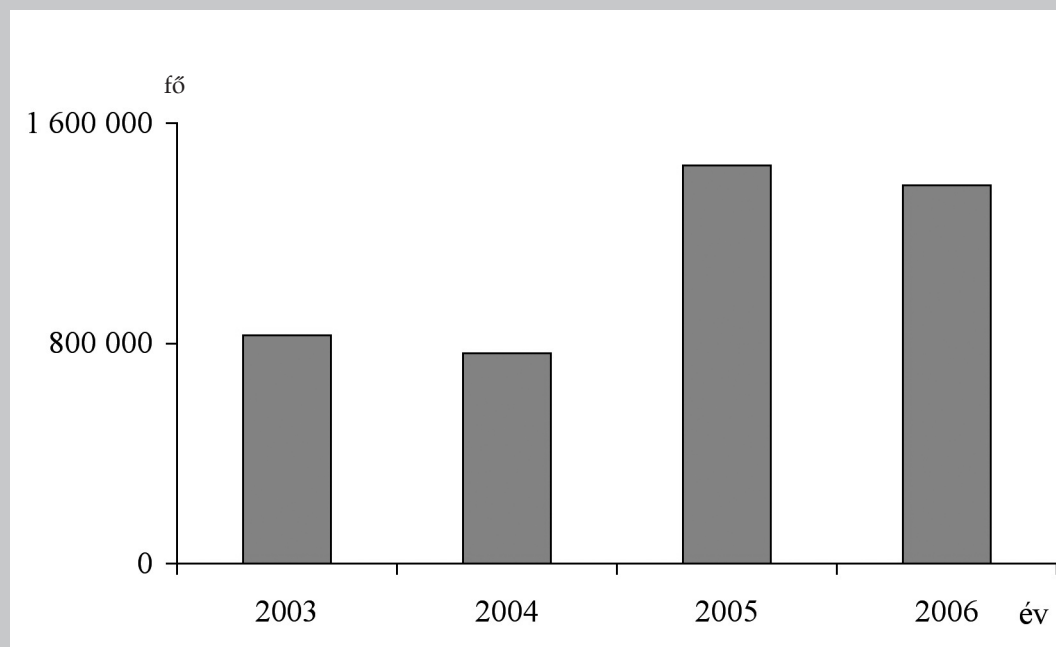
A felnőttek iskolai rendszeren kívüli képzése a közművelődésben

A felnőttek iskolai rendszeren kívüli alkotó tevékenységének formái és tartalmai rendkívül színesek

a felnőtt lakosság körében. Természetes, hogy településtípusonként, életkori sajátosságok szerint eltérően vesznek részt a megajánlott, vagy pedig a saját kezdeményezésre megalakított művészeti csoport-

okban, alkotó közösségekben (mint pl. a kórusok, színjátszó csoportok, gyűjtő és hobby körök, képzőművészeti alkotókörök, táncsoportok, hagyományőrző együttesek, népi kézműves szakkörök stb.).

3. sz. ábra: Az alkotó közösségekben, rendszeres ismeretterjesztő formában résztvevő felnőttek száma



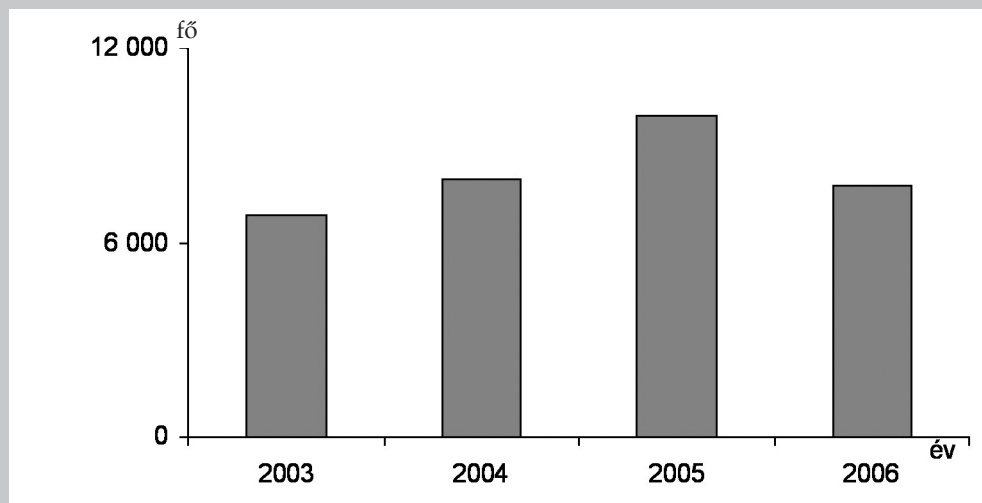
Az amatőr művészeti, az alkotó közösségek szerepét azért is tartjuk kiemelten fontosnak, mert a művészeti ismeretek elsajátítása, a tehetséggondozás mellett rendkívül fontos szerepük van az ún. közösségi, együttműködési magatartásformák elsajátításában, fejlesztésében. Számtalan esetben egy-egy közösség mentálhigiénés szerepe meghatározóbb, mint az a művészi produkció, amit létrehoznak. Természetes, hogy az egyes művészeti értékek elsajátítására, a vadhajtások korrigálására szolgálnak a szakági fesztiválok, ahol hozzáértő szakemberek segítenek a fejlődésben.

A másik fontos terület a közművelődésben az a napjainkban egyre erősödő tevékenységrendszer, amely elsősorban az intézményhiányos, értelmiséghiányos vagy éppen közösségihiányos (ez lehet bármely településtípus) településeken segíti a helyi fejlesztések elindítását illetve azok megvalósítását.

A Kongresszus is kihívásként értelmezi, hogy az egész életen át tartó tanulás részévé legyen, hogy az ember felismeri és képviseli önmaga és a helyi társadalom érdekeit és értékeit. Ez a folyamat nem zárul le, nem zárulhat le az iskolai rendszerű képzés befejeződésével. A közművelődés éppen a közösségfejlesztő tevékenységei révén vállal ebben a folyamatban jelentős szerepet. Szervezetten, átgondoltan más szervezetek nem is foglalkoznak a fejlesztések ezen ágával.

A 3. sz. ábra adatai jól szemléltetik, hogy a felnőtt lakosság körében mennyire népszerűek a művészeti csoportok. Csaknem másfél millió ember vesz részt a művészeti közösségeknek a munkájában, tehát a felnőtt lakosság csaknem egyharmada tagja valamely csoportnak vagy fejlesztő közösségnek.

4. sz. ábra: A közművelődési szervezetekben OKJ-s végzettséget szerzett felnőttek száma



A 4. sz. ábra a közművelődésben szervezett un. OKJ-s képzésben résztvevők számát mutatja. A statisztikában meglévő képzési adatok elsősorban közművelődési szakemberekre, illetve a szakterülethez kapcsolódó egyéb szakmák (pl.: népi mestersegek, népi mestersegek oktató stb.) képzését jelentik.

Ezzel az adatsorral megerősíteni szeretnénk a Kongresszus téziseiben is megfogalmazásra került tételt, miszerint a szakmai képzés sokszínűvé vált, s hogy tovább kell erősíteni a nevelési folyamatok diverzifikációját. Ezen szakmák felkészítésében természetes, hogy azok az intézmények és szakemberek a legfelkészültebbek, amely intézmények szolgáltatásai az adott ismeretekre épülnek. Ezt a folyamatot szeretnénk a továbbiakban is fejleszteni. Ebben fontos feladat a képzők képzésének elindítása és együttműködés keresése éppen a képző intézményekkel. Meg kell találni azokat a közös pontokat, amelyek hiányoznak a képzésből. Ilyen példa pl. a Magyar Művelődési Intézet és Képzőművészeti Lektorátus, valamint a bajai Eötvös József Főiskola által akkreditált és indított művészeti csoportvezetői képzés.

A 2002-ben az Európai Unió országai által elfogadott un. Liszaboni Dokumentum éppen a felnőttképzés feltételeinek a megteremtésében határozza meg, hogy az emberek lakóhelyén vagy annak közelében kell kialakítani az ismeretek hozzáféréseinek, a képzésnek, a tanulásnak a lehetőségét. A közművelődési intézményhálózat kiterjedt intézményrendszerével és szakembereinek bevonásával lehet a helyi felnőttképzés bázisa, s partner a szervezésben.

Kompetencia fejlesztések a közművelődésben

A kompetencia kifejezést egyre bővülő körben használjuk napjainkban. A nevelésügyben elsősorban a megváltozott ismeretátadással illetve feldolgozással hozzuk kapcsolatba. Az Európai Unió nyolc kulcskompetencia csoportot határoz meg, amelyek a következők: kommunikáció anyanyelven, kommunikáció idegen nyelven, matematikai és alapvető természettudományos kompetenciák, digitális kompetencia, a tanulni tudás kompetenciája, a szociális és állampolgári kompetenciák, kezdeményezőképeség és vállalkozási kompetenciák, kulturális tudatosság és kifejező-készség kompetenciája.

A kompetencia fogalmának közművelődésben való értelmezéséhez Vass Vilmos: A kompetencia fogalmának értelmezése c. tanulmányát vettük alapul.⁴ A szerző az iskolai nevelés rendszerében, a nemzetközi elvárások függvényében értelmezi a kompetencia fogalmát. Jelen esetben vázlatosan megkíséreltem tovább gondolni a fogalmat, kiterjesztve azt a neveléssel folyamatosan kapcsolatban lévő, formális vagy informális kapcsolatok szerint együttműködő közművelődési szervezetek tevékenységére is. Azért is tartom rendkívül fontosnak az alábbi három kulcskompetencia, a kommunikációs, az együttműködési és a problémamegoldó kompetenciák értelmezését a munkánkban, mert a közművelődés társadalmi hasznossága, a nevelésügy egészében való megjelenése éppen ezen kompetenciák tartalmi kiterjesztésével fogalmazható meg.

Az előző négy ábrán látott adatok bizonyítják, hogy

⁴ Vass Vilmos: A kompetencia fogalmának értelmezése. www.oki.hu/cikk.php

a közművelődés sajátos eszközeivel és módszereivel is a fent kiemelt három kompetenciának a fejlesztését segíti elő mind a felnövekvő, mind pedig a felnőtt lakosság körében.

Ha figyelmesen végiggondoljuk az egyes kompetenciák tartalmi sajátosságait, látható a tényleges egybeesés az oktatás és a közművelődés területén.

Kommunikáció:

- Az amatőr művészeti csoportok, a közösségek egyik legfontosabb feladata a kreativitás fejlesztése – mind a szóbeli, mind pedig a képi feldolgozása a körülöttünk lévő világ kihívásainak. A kommunikáció alapeleme a csoportok működésének.

- A közösségfejlesztés célja felismerni a saját és a helyi társadalom értékeit és érdekeit, megtanulni azokat a technikákat, amelyekkel aktívan elő lehet segíteni környezetünk közösségi, gazdasági fejlődését, fejlesztését. Tudatosságra és a közösségekben, a közösségekkel való együttes munkára tanít, és a közösségekben való részvétel során természetessé, elsajátított tudássá válik a vélemények megfogalmazása, az érdekérvényesítés kommunikációs lehetősége.

Együttműködés:

- A csoportok működése feltételezi a nyitottságot, az empátiát, a szociális interakciót, a társas érzékenységet, a felelősségérzetet. Az ezekre való tudatos figyelem részben a csoport vezetőinek feladata, részben maguk a csoport tagjai is felelősek az együttműködés fenntartásáért. Az alkotó művelődési csoportok – mondhatni másodlagos célként, bár néha eszközként megvalósuló elsődleges célként – járulnak hozzá az együttműködési kompetencia fejlesztéséhez mind az iskolás korosztály mind pedig a felnőttek esetében.

Problémamegoldás

- A közösségfejlesztés a maga sajátos eszközeit a világ szerencsésebb országaiban már évtizedek óta alkalmazza a helyi társadalom fejlesztése érdekében. Napjaink egyik jelentős problémája a kulturális szegénység, amely legalább annyira akadálya a fejlődésnek, a gazdaság és a társadalom hatékony együttműködésének, változásának, mint a gazdasági értelemben megfogalmazható szegénység. A közösségfejlesztés módszerei éppen a kreatív magatartás elősegítése érdekében megtanítják az embereket arra, hogy a hibakeresés, a döntéshozatal és a rendszerelemzés és tervezés folyamán ne csupán megtalálják a környezetükben a problémát, hanem együttműködésükkel, kreatív részvételükkel maguk is a folyamatok részeseivé válnak.

- Alapelvünk: csak az a helyi, térségi fejlesztés lesz fenntartható, amely közösségi együttműködéssel in-

dul, a megvalósításban az érintettek folyamatosan együttműködnek, mert csak így lesznek érdekelték az eredmények fenntartásában.

- A kulturális vidékfejlesztés programjában tudatosan alkalmazzuk a közösségfejlesztés módszereit. Együttesen dolgozzuk ki annak a lehetőségét, hogy a helyben élők hogyan lehetnek a helyi fejlesztések tervezői, a megvalósításban a település vezetőinek partnerei. Ennek során válnak érdekeltté az eredmények fenntartásában és továbbvitelében.

Javaslatok az együttműködésre

Nevelésügyi Kerekasztal szervezése:

Tapasztalataink szerint a nevelésben, a kompetenciák fejlesztésében érdekelt szervezetek alig fordítanak időt a szakmai függetlenség megőrzése mellett az együttműködések erősítésére, az egyes szakterületek tudásának megismerésére és alkalmazására.

A hozzáférés lehetőségének, esélyének érdekében a nevelésügyben érdekelték együttműködésével közösen szorgalmazzuk a helyi tudásközpontok kialakítását.

Olyan együttműködési hálózat kiépítésére van szükség a szolgáltatók részéről, amelynek keretében a helyben élők a legoptimálisabban tudnak hozzáférni és tudják felhasználni az ismereteket és az információkat. Ebben a közművelődés – az intézményrendszer révén – jelentős lehetőségeket tud felajánlani.

Szükségesnek tartjuk tisztázni, hogy az átmenet stratégiájában milyen feladatai vannak a nevelésügy egyes területeinek:

Az átmenet, a gyors gazdasági, társadalmi változások érintik a tudásközvetítő intézmények működését is. Ugyanakkor kellő tudatossággal és szakmai felkészültséggel nem elsősorban a szervezeti keretek működési nehézségeire kellene megoldást találni, hanem éppen a szolgáltatások szakszerűségére, nyitottságára, az együttműködések felmutatására kell stratégiát kialakítani. Ezáltal érhet el a nevelésügy egésze olyan társadalmi beágyazottságot, amely jelentősen hozzájárulhat a szervezeti és működési problémák megoldásához is. Ehhez feltétlenül szükséges, hogy az együttműködő szakterületek a saját tudásukat és egymás tudását elismerjék, és a közös munkában kialakítsák az együttműködés formáit.

A helyi közösségi élet szervezésében rendkívül fontos szerepiük lenne a pedagógusoknak:

A közművelődés szakembereinek az elmúlt évtizedekben a legtermészetesebb szövetségesei, partnerei a pedagógusok voltak. Kérjük a pedagógusokat, hogy ezt az együttműködést tartsuk fenn, éppen a településeinken élők érdekében.

Juhász Erika

A MAGYAR FELNŐTTKÉPZÉS TÖRTÉNETÉNEK KUTATÁSA

Tanulmányunkban vázlatos *áttekintést* kívánunk adni a magyar felnőttképzés történetét összefoglaló kutatásunkról, valamint annak egy szeletét, az első korszakokat néhány főbb jellemzőikkel bemutatjuk. A kutatás megvalósításához horizontális és vertikális elemző szempontokat választottunk. Vizsgálatunk *horizontális szempontja az idősíkok* linearitása: a magyar történelem egyes korszakait felnőttképzési szempontból tagoltuk. Így a magyar felnőttképzés történetét nyolc nagyobb szakaszra bontjuk: az előzmények időszaka, a felvilágosodás, a reformkor, a kiegyezés körüli átmeneti korszak, a szabadoktatás kora, a két világháború közötti időszak, a szocializmus és a rendszerváltás utáni helyzet. Vizsgálatunk *vertikális elemző szempontja* az egyes idődimenziók mindegyikében öt jelentős *tartalmi súlypont* áttekintése: a felnőttek oktatására hatással bíró általános társadalmi jellemzők, az oktatási élet jegyei és benne a felnőttek oktatása, a kultúra felnőttoktatási szerepe, a korszak jelentős felnőttoktatási jellegű intézményei és szervezetei, néhány jelentős személyiség munkásságának jellemzése a felnőttek oktatásához kapcsolódóan.

A kutatás módszertana

Kutatásunk *indítéka* az volt, hogy a hazai andragógiai (felnőttnevelési) kutatások zöme egy-egy részterület mélyebb feltárására vállalkozik, bár kétségtelen, hogy számos átfogó történeti elemzés is fellelhető,

amelyek azonban sok esetben vázlatosak, néhány jelentősebb eseményt, személyt kiemelve. Ezeknek a kutatásoknak az összegzésére vállalkozott 1997. október 6-8. között Debrecenben egy konferencia, amely ezt címében is jelzi: A magyar felnőttoktatás története (konferenciakötete: Maróti – Rubovszky – Sári 1998). Ezen a konferencián Durkó Mátyás, aki a hazai felnőttoktatás egyetemi alapszakként való kialakításának egyik alapítója, felvázolt egy lehetséges módszertant az andragógiai kutatások történetének elméleti összegzéséhez. Ebben egy koordinátarendszert állított fel, amelynek függőleges tengelyén korszakokat, vízszintes tengelyén pedig vizsgálati paramétereket sorolt fel. Ezek értékelése révén lehetőség adódik (függőlegesen) történelmi koronkénti összehasonlításra és (vízszintesen) egy-egy korszak összegző értékelésére (Durkó 1998).

Ezt a módszertant alapul véve dolgozott ki Juhász doktori disszertációjához egy olyan rendszert, amely a magyar felnőttoktatás történetének összefoglalására lehetne alkalmas (Juhász 2005). Ebben alapjaiban követtük Durkó Mátyás korszakonkénti beosztását, bár bővítettük, módosítottuk azt. Ennek az a fő oka, hogy a magyar felnőttnevelés történetiségében való áttekintése lényegesen összetettebb, terjedelmesebb, mint a felnőttnevelési kutatások történetisége. Ezek alapján egy olyan rendszert képzelünk el, amely időben folytonos, bár tartalmában viszonylagos megszakítások jelentkezhet

Ebben a szakaszolásban némiképpen eltértünk a politikatörténeti korszakoktól, és elsősorban a felnőttnevelésben történt lépések, fejlődések mentén húztuk meg az időbeli határokat. A történeti munkákban a korszakok pontos elhatárolásában és elnevezésében kisebb eltérések megfigyelhetők, ezeket is figyelembe véve alapvetően a történészek által többségében elfogadott, és a felnőttnevelés tágabb kereteit hosszú időn keresztül jelentő művelődéstörténet korszakolását vettük át (vesd össze Kósa 2001b:258-548; Gergely 1997:189-202). Ezek alapján a vizsgált fő korszakaink a jellemző felnőttnevelési tendencia megjelölésével együtt:

1. A hazai felnőttnevelés előzményei (-1772.)
2. A művelődési-felnőttnevelési kezdeményezések megjelenése a XVIII-XIX. század fordulóján (1772-1825.)
3. A felnőttnevelési szervezetek körének kiszélesedése a XIX. század első felében (1825-1849.)
4. Az alulról szerveződő mozgalmak kibontakozása a XIX. század második felében (1849-1890.)
5. A szabadoktatás kora és eszméi a XIX-XX. század fordulóján (1890-1919.)
6. A népművelés kiszélesedése a XX. század első felében (1919-1945.)
7. Centralizáció és közművelődés a XX. század második felében (1945-1989.)
8. Felnőttnevelés – felnőttképzés – felnőttoktatás a XX-XXI. század fordulóján (1989-)

Ezekben a korszakokban a vizsgálati paraméterek eltérnek a Durkó Mátyás által használtaktól, mivel itt nem a felnőttnevelés kutatásának történetére, hanem magára a felnőttnevelés történetére koncentrálnak. Ezek alapján a következő legfőbb *tartalmi elemeket* kívánjuk megvizsgálni:

a. főbb politikatörténeti események, általános társadalmi jellemzők (érintőlegesen, amennyiben az oktatási és/vagy művelődési helyzet értelmezéséhez feltétlenül szükségesek);

b. oktatás- és művelődéspolitikai elvek, szabályozók, törvények és események a felnőttneveléshez kötődve;

c. oktatási és művelődési intézmények a felnőttnevelés „szolgáltatában”: a felnőttnevelés intézményrendszere;

d. jeles oktatás- és művelődéspolitikai személyiségek, kutatók gondolatai és munkássága a felnőttneveléshez kapcsolódóan.

Ezáltal remélhetőleg egységes, átfogó képet kaphatunk a magyar felnőttoktatás történetéről az előzményektől a főbb történelmi korszakokon át a rendszerváltásig. Ez a történeti háttér bemutatás elsősorban problémátörténeti vonatkozásban fon-

tos: áttekinthetjük azokat az előzményeket, amelyek a felnőttnevelés mai formáinak, intézményeinek megalapozását szolgálhatták. Kutatásunkban a teljességre törekvés szinte lehetetlen, hiszen a történelemtudomány sohasem tekinthető lezártnak, hanem egy folytonos megismerési folyamat.

A felnőttoktatás történetének főbb mozzanatait rövid formában megtalálhatjuk néhány összefoglaló munkában (Csiby 1987; Zrinszky 1996; Benedek – Csoma – Harangi 2002), amelyekről részletesebb, feltáróbb keretadásra törekedtünk, az események kronologikus, lényegkiemelő bemutatásával. A terjedelmi korlátok miatt azonban az egyes adatokhoz direkt értékeléseket sem kívánunk tenni, bizonyító érveket nem tudunk részletesen kifejteni, bemutatni, mivel ez csak egy problémafelvezető egység. Fontosnak tartjuk azonban már az elemzés elején leszögezni, hogy a felnőttoktatás területe nagyon sokáig – és számos pontján még ma is – szervesen összekapcsolódik az oktatás és a közművelődés területeivel (vesd össze Mészáros 1981). Kialakulásában az oktatási és művelődési intézmények alapfeladataihoz (például analfabéta oktatás, tudományművelés, társadalmi tevékenység, irodalmi tevékenység) kapcsolódtak elsőként felnőttoktatási feladatok kiegészítésül, valamint elméleti vonatkozásaiban is kezdetben írók, gondolkodók írásaiban társítottan, más gondolkörök kapcsán jelentek meg. Csak lassan alakult ki tehát az az intézményrendszer és az a tudományelméleti megalapozottság, amely már elsődlegesen a felnőttoktatásra koncentrál, azt tekinti alaptevékenységének, alapfeladatának. Ezzel szervesen összefüggő gondolat, hogy hazánkban a felnőttnevelésnek hagyománya van: az egész ember fejlesztését szolgálja, amely által segíti az életben való eligazodásában, a megélhetésében és egyfajta családba és társadalomba ágyazottságot ad neki. Mindezek áttekintését azért tartottuk fontosnak, hogy más hazai kutatók és más országok felnőttnevelési történetét kutató szakemberek is megismerhessék ezeket a módszertani kereteket.

Ezek után sajnos a teljes kutatás eredményeinek bemutatására jelen tanulmányunkban nincs lehetőség, azonban ebből röviden bemutatjuk az első szakasz néhány fontos elemét. Ez a korszak alapjaiban, elveiben, szemléletében jelentős mértékben meghatározta a felnőttnevelés magyarországi történetét és jelenét egyaránt, ezért kutatása nem elhanyagolható, még akkor sem, ha viszonylag kevés közvetlenül és elsődlegesen csak a felnőttneveléshez kapcsolódó elmélet, intézmény, szabályozás stb. köthető ehhez az időszakhoz. Je-

len tanulmányunkban azért is ezt az időszakot mutatjuk be, mert viszonylag kevésbé kutatott: a magyar felnőttnevelés történetét számos szerző csak a kiegyezés (1867.) időszakától számítja, miközben a szerves előzmények egészen a magyar történelem kezdetéig visszavezethetők.

A magyar felnőttnevelés előzményei

Magyarországon a felnőttnevelés hosszú évszázadokon át az egyházak hitelesítő tevékenységéhez kapcsolódott. Ezt elősegítette, hogy *Szent István* törvényben is igyekezett biztosítani, hogy a falvak népe – elsősorban a felnőttek – igénybe vegyék papjaik nevelő munkáját (Mészáros 1981). Ennek továbbélését többek között a feudális társadalomban találhatjuk meg, amihez már *Mátyás* korában (vagy valamivel előbb) megvoltak az alapok, tehát innét indíthatjuk a gondolatmenetünket az előzmények vázolásánál (Novák 1980:11). A magyarországi *reformáció* már szertartásaiban és írásaiban az anyanyelvet használta (Bertényi 1998a:359-360). A XVI. században alapított kollégiumaival, tanítóikkal sok helyütt széles tömegekhez jutatták el az ismereteket. Ebben a „harcban” jelentős eszközük volt a nyomtatott könyv (az első magyar nyelven nyomtatott biblia *Sylvester János* fordítása: a *Sárvári Biblia*) (Bertényi 1998a:361). Az egyházakhoz kapcsolódó felnőttképzési törekvések igen korán megjelentek, így például a Debreceni Református Kollégium történetében már a XVI-XVII. században számos önművelő, önnevelő körrel tesznek említést, bár főként a XIX. században terjedtek el különböző önképző körök és önképző társulatok formájában (Barcza 1988:700-702)

Eközben a XV-XVI. században már tudatos *oktató-nevelő szándékú eszközök* meglétéről beszélhetünk, amelyek egyértelműen a felnőttek ismereteinek bővítését szolgálták. Ilyennek tekinthető *Tinódi Lantos Sebastyén* munkássága, aki *verses*, énekelhető feldolgozások formájában történelmi eseményeket ismertetett, amelyek így az írástudatlanok körében is jól terjedhettek (szájról szájra) (Koltay 1998). Hasonló *Heltai Gáspár mesegyűjteménye* (1556 – *Száz fabula*), amelyben könnyen terjeszthető, könnyen felfogható, elképzelhető történeteket mesélt. Ezeknek az alapjai többnyire külföldi szerzemények voltak, amelyeket Heltai lefordított és a magyar viszonyok közé adaptált. Meséi tanulsággal zárultak, ezáltal a képzetlenebbek is megértették azt. Emellett Heltai nevéhez fűződik egy kolozsvári nyomda is, amelynek nagy szerepe volt a magyar helyesírás egységesítésében, valamint itt számos úgynevezett népkönyvet jelentetett meg

(Kelemen 1999). Hasonlóan nagy jelentőségű az *hítoitázó dráma* műfajának megjelenése is, amely az ebben a korban is népszerű színjátszás egyik jeles tudatformáló eszköze volt meggyőző, párbeszédes formájával. Ennek a műfajnak kiemelkedő alkotása *Bornemissza Péter: Elektra* című műve, amely egyben a magyar világi drámairodalom nyitányának is tekinthető. Ebben a szerző a zsarnoksággal való szembenállásra buzdít – ezáltal már látható, hogy ez a műfaj nemcsak gondolkodásra, hanem tetterre is kívánta serkenteni a népet (Nemeskürty 1959). A korszak végére pedig elterjedt a *röpirat-irodalom*, amely rövid, frappáns módon jelenítette meg a főbb társadalmi problémákat, valamint nagy jelentőséget kapott még a nép ösztönzésében és cselekvésre buzdításában is (Novák 1980:13).

Erdély igen jelentős talaja volt az új kísérleteknek a nép művelése, egyúttal a felnőttek nevelése terén. *Bethlen Gábor* uralkodásától kezdődően a fejlődés útjára lépett ez a terület (Nagy 1964). Ezt erősítette az állami támogatás, amely az oktatásban különösen érezhető volt. Külföldi tudósokat hívtak meg (például a gyulafehérvári főiskolára), valamint oktatóikat külföldi tanulmányutakra küldték (elsősorban a Németalföldre és Angliába). Jelentős személyiség volt ekkor *Apáczai Csere János*, aki külföldi – főként teológiai és filozófiai – tanulmányai után hazatérve gyulafehérvári tanár, majd miután haladó gondolatai (például *Magyar Logikátska és Tanács* műveiben olvasható) és azok tanítása miatt *II. Rákóczi György* eltiltotta az oktatástól, a kolozsvári „kisiskola” igazgatójaként tevékenykedett. Munkásságának legfontosabb eredménye fő műve, a *Magyar Encyclopaedia*, amely az első magyar nyelvű tudománytár. Lényegében ez is (hasonlóan Heltai fabuláihoz) külföldi szerzők műveiből vett részleteknek fordítása és adaptálása. Témakörében tankönyv jellegűen taglalta a következő területeket: ismeretelmélet, dialektika – logika, aritmetika, geometria, fizika, csillagászat, természet, technika és mezőgazdaságtan, történelem, etika, politika, pedagógia, teológia. A témakörök elemzése mellett művében külön útmutatót is adott azok tanításához. Jelentős többek között még az is munkásságában, hogy már 1658-ban akadémia felállítását javasolta *Barcsay Árpád* fejedelemnek nyugati mintára (Nagy 1976:81-84).

Hasonlóan jelentős *Tolnai Dali János* munkássága, aki Lórántffy Zsuzsanna és Rákóczi Zsigmond támogatásával az analfabéták oktatását és a földművesek mezőgazdasági oktatását szorgalmazta. Sárospataki tanárként meghívta *Comenius Amos Jánost*, aki a magyarországi társadalmi és kultu-

rális helyzet megismerése után írta meg a *Gentis felicitast* (A nép boldogulása), amelyben az elmaradottságból kivezető útként a műveltséget tartotta a legfőbb eszköznek (Koltay 1998; Csorba 1999).

A korszakban jelentős szerepet kaptak az iskolák, mert a közművelődés és felnőttnevelés döntően ezekhez kapcsolódott. A kor iskolái egyházi fenntartásúak voltak, így az egyház széles körű oktató-nevelő tevékenységet folytatott.

Felhasznált irodalom

Barcza Józsefné (1988): A diáktársaságok és diákegyesületek. In: Barcza József (szerk.): A Debreceni Református Kollégium története. Budapest, Egyetemi Nyomda, 697-752. p.

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

Bertényi Iván (1998a): A 16. századi magyar társadalom. In: B. Gelencsér Katalin (szerk.): *Művelődéstörténet I.* [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 19. kötet.] Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája – Magyar Művelődési Intézet – Mikszáth Kiadó – Janus Pannonius Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, 356-364. p.

Bertényi Iván (1998b): A felvilágosult abszolútizmus és jozefinizmus. In: B. Gelencsér Katalin (szerk.): *Művelődéstörténet II.* [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 19. kötet.] Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája – Magyar Művelődési Intézet – Mikszáth Kiadó – Janus Pannonius Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, 498-508. p.

Csiby Sándor (főszerk.) (1987): *Felnőttoktatási kislexikon*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó

Csorba Csaba (et al. szerk.) (1999): *Comenius és a magyar iskola*. Sárospatak, Magyar Comenius Társaság

Csorba Sándor (2000): *Bessenyei György világa*. Budapest, Argumentum Kiadó

Durkó Máttyás (1998): Bevezetés a felnőttnevelési kutatá-

sok történetébe. In: Maróti, Andor – Rubovszky, Kálmán – Sári Mihály (szerk.): *A magyar felnőttoktatás története*. Budapest, Magyar Művelődési Intézet – Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszéke – Jászberényi Tanítóképző Főiskola Közművelődési és Felnőttnevelési Tanszék – Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája, 72-78. p.

Gergely Jenő (1997): Kiútkeresés a harmincas évek első felében. In: Pölöskei Ferenc – Gergely Jenő – Izsák Lajos (szerk.): *20. századi magyar történelem 1900-1994*. Budapest, Korona Kiadó, 189-203. p.

Juhász Erika (2005): A Hajdú-Bihar megyei felnőttoktatás intézményrendszere a hazai felnőttoktatás történeti tendenciáinak tükrében. Ph.D. disszertáció. (Témavezető: Sári Mihály – Hinzen, Heribert.) Debrecen, Debreceni Egyetem

Kelemen Miklós (1999): *Heltai Gáspár*. Budapest, (k. n.)

Koltay Klára (1998): *Tolnai Dali János londoni évei*. Debrecen, KLTE

Kósa László (2001b) (szerk.): *Magyar művelődéstörténet*. Budapest, Osiris Kiadó

Maróti Andor – Rubovszky Kálmán – Sári Mihály (szerk.) (1998): *A magyar felnőttoktatás története*. Budapest, Magyar Művelődési Intézet – Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszéke – Jászberényi Tanítóképző Főiskola Közművelődési és Felnőttnevelési Tanszék – Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája

Mészáros István (1981): *Az iskolaiügy története Magyarországon 996-1777 között*. Budapest, (k. n.)

Nagy László (1964): *Bethlen Gábor a nagy fejedelem*. Budapest, Móra Kiadó

Nagy Sándor (főszerk.) (1976): *Pedagógiai Lexikon I.* Budapest, Akadémiai Kiadó

Nemeskürty István (1959): *Bornemissza Péter az ember és az író*. Budapest, MTA Irodalomtudományi Intézete

Novák József (1980): *A magyar népművelés története*. I. kötet. Budapest, Tankönyvkiadó

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

AZ ÖNIRÁNYÍTÓ TANULÁS KIEMELKEDŐ KUTATÓI A XX. SZÁZAD MÁSODIK FELÉBEN

Bevezetés

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

Jelen tanulmányunkban az 1960-as évektől az 1980-as évek végéig lezajlott jelentősebb nemzetközi, angol nyelvű felnőttképzési kutatások eredményeit tekintjük át, azzal a céllal, hogy átfogó képet nyújtsunk az önálló felnőtt tanulás XX. századi kutatásairól. Azoknak a kutatási eredményeknek a történetét mutatjuk be, amelyek a tanuláshoz azt a formáját vizsgálták, amelyben a felnőtt saját maga kezdeményezi a tanulást, és tervezetten, önálló tanulási programot valósít meg.

Az önirányító tanulóval összefüggő, leggyakrabban használt szakkifejezések, kulcsszavak

A hazai szakirodalomban az angol kutatásokban használatos self-directed learning – önirányító tanulás – szakkifejezés gyakran egyszerűsítve csak önálló tanulás fordítással szerepel. Nem gyökeresedett meg az önirányító tanulás nemzetközi publikációkban rendszeresen használt rövidítése: az SDL, és nem is alkottunk új rövidítést

erre a tanulás-típusra. A téma értelmezési köre a pedagógiában és az andragógiában is meglehetősen szerteágazó. Az önálló tanulóval kapcsolatos szakkifejezések egyike az autonóm tanulás (autonomous learning), amelynek a felnőttképzési szakirodalomban általánosan elfogadott jellemzői szorosan kapcsolódnak a szó eredeti jelentéséhez. Az autonóm szó és a belőle származtatott további szakkifejezések jelentését – a többi tudományterülethez hasonlóan – a görög szó alapján értelmezzük. Szóösszetételek előtagjaként az auto-, aut az utótagnak valamilyen önmagától, saját adottságából, önjelétől való képességét, tulajdonságát jelöli. Az ön- előtaggal képzett szavak értelmezése: saját maga, önmaga. Az autonóm személyiség: önálló, magának törvényt szabó, önirányító; másoktól függetlenül cselekvő, vagy erre lehetőséggel bíró.

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

A továbbiakban áttekintjük a felnőtt önálló tanulóval összefüggő, leggyakrabban használt angol szakkifejezéseket, kulcsszavakat és azok megfelelőit a hazai szaknyelvben. A témához kapcsolódó publikációkban megjelentetett és a hazai szakmai rendezvényeken elhangzó szóbeli közlésekből összeállított szakkifejezés-listát az 1. számú táblázatban foglaltuk össze. A szakmai szótár elkészítése során szembesültünk azzal a problémával, hogy meglehetősen kevés olyan összehasonlító elemzést tartalmazó publikáció jelent meg nálunk, amely a szakszavak magyar fordításának kérdéseivel foglalkozik, így kénytelenek voltunk saját fordításra hagyatkozni.

1. számú táblázat

A felnőtt önálló tanulással összefüggő, leggyakrabban használt angol szakkifejezések

	Angol szakkifejezés	Magyar fordítás
1	autonomous learning/ learner	autonóm tanulás / önálló tanulás/ tanuló
2	self-directed learning/ learner (SLD)	önirányító tanulás/ tanuló
3	informal learning	informális tanulás
4	active learning	aktív tanulás
5	non-formal adult learning	nem-formális felnőttképzés
6	adult autonomous learning/ learner	felnőtt autonóm tanulás
7	self-regulated learning/ learner	önszabályozott tanulás/ tanuló
8	autodidaxis / autodidacts	önképzés / autodidaxis
9	self-planed learning	önállóan tervezett tanulás
10	highly intentional learning	erős szándékra épülő tanulás
11	self-teaching	öntanítás
12	self-instruction	önirányítás
13	self-education	önálló tanulás
14	independent study	független tanulás
15	individual study	egyéni tanulás
16	self-propelled learners	önmaga által hajtott/ működtetett tanulás

(Forrás: Pordány Sarolta saját kutatása alapján)

Az önirányító tanulás (SDL) „úttörő” kutatói – viszszeatekintés

Az 1970-es évek a felnőttoktatás kutatásában minden kétséget kizáróan a self-directed learning (SDL), az önirányító tanulás évtizede volt, amelyet Malcom S. Knowles és Allen M. Tough tudományos elemzései fémjeltek. A tárgykörhöz kapcsolódóan további empirikus kutatások bőségével találkozunk.

A hatvanas években, Abraham Maslow és Carl Rogers munkásságának köszönhetően, fokozódott az érdeklődés a humanisztikus pszichológia¹ iránt, és ez alapvetően hozzájárult az önirányító személyiség tanulási aktivitása iránti érdeklődés felfokozásához. Carl Rogers tanulás-értelmezése, mely szerint „a tanulásban a legfontosabb a tanulás folyamatának a megértése, s a hozzá társuló önállóság, önkritika és önértékelés”², fontos lépés volt az önálló tanulás jelentőségének újrafelfedezéséhez. Karl Popper ismeretelméleti, tudományelméleti

munkássága pedig az oktatásfilozófiai alapokat teremtette meg az önálló tanulás kutatásához. Popper a tanulás új megközelítésére tett javaslatot, szerinte a tanulást nem lehet induktív módon értelmezni, hanem abból az előfeltevésből kell kiindulni, hogy az igazi instrukció a tanuló emberből indul ki.

A felnőttek önirányító tanulásával (SDL) kapcsolatos, a XX. század második felére jellemző szakmai gondolkodás megalapozása Malcom S. Knowles³ hatvanas és hetvenes években, az Egyesült Államokban végzett, úttörőnek mondható felnőttoktatási munkásságához kapcsolódik. A felnőttoktatás modern gyakorlata⁴ című könyvében úgy határozta meg az andragógiát, mint „a felnőtt tanulás kialakulóban lévő technológiáját”. Négy alapfeltevése volt a felnőtt tanulókkal kapcsolatban:

- a függőségéből az önirányítás irányába mozdulnak;

3 Mark K. Smith, Malcom S. Knowles – life (2002), <http://www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm> (letöltve az internetről 2008. május 10.)

4 Malcom S. Knowles, *The Modern Practice of Adult Education: From pedagogy to andragogy* (New York: Cambridge Books, 1980)

1 Rita. L. Atkinson, (et.al.), *Pszichológia* (Budapest: Osiris-Századvég, 1994), 400-403.

2 Carl Rogers és Freiberg, H. J., *Freedom to Learn* (3rd edn.), (New York: Merrill, 1993)

- hajlandók felülrni a tapasztalatok hatalmas tárházából építkező tudásukat a tanulás folyamatában;

- készek tanulni, ha új szerepeket, feladatokat érzékelnek;

- az önrányító tanulás képessége az élet számtalan más területén is hasznosítható, úgy a magánéletben, mint a szélesebb társadalmi részvételben.

A felnőttképzést „a felnőttek tanulását segítő művészet és tudomány”⁵ szavakkal határozta meg. Szerinte az andragógia olyan alternatív pedagógia, amely elsősorban tanuló-központúságot jelent.⁶ Az önrányító tanulásra pedig az alábbi definíciót alkotta: „olyan folyamat, amikor az egyén mások segítségével nélkül fogalmazza meg tanulási szükségleteit, kitűzi a céljait, kiválasztja tanárait és a szükséges taneszközöket, valamint értékeli saját tanulási teljesítményét.”⁷

Immár klasszikusnak számító alapművében Malcom S. Knowles az alábbi főbb megállapításokat tette:

- az önrányított tanulást végző felnőtt többet tanul, jobban tanul, megőrzi a tanultakat, és jobban tudja alkalmazni azt, mint a reaktív tanuló;

- a hatékony felnőtt élet feltételezi az életen át tartó (eredeti szóhasználat), folyamatos, hatékony és kreatív önrányító tanulást;

- a motivációk, az attitűd, a belső erőforrások és képességek folyamatosan fejlesztésre szorulnak a felnőttkori tanulás során.

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

Malcom S. Knowles máig aktuális javaslatokat fogalmazott meg a felnőttoktatással foglalkozók számára is:

- alakítsanak ki kooperatív tanulási légkört;

- hozzanak létre olyan mechanizmusokat, ame-

lyek kedveznek a kölcsönös tervezésnek;

- állítsanak fel diagnózist a tanulók szükségleteinek és érdeklődésének megállapítására;

- alkossanak egymásra épülő tevékenységeket, hogy a célt teljesíteni tudják;

- valósítsák meg a tervet a módszerek megválasztásával, a tananyagokkal, és a tanulást segítő egyéb forrásokkal;

- értékeljék a tanulási tapasztalatok minőségét, hogy fel tudják állítani a diagnózist a további tanulási szükségletekhez.

Az önrányító tanulás és a tanulási szerződések (learning contracts) terén kifejtett munkásságáért Malcom S. Knowles 1985-ben megkapta az egyik legnagyobb amerikai felnőttképzési tudományos elismerést, neve bekerült a nemzetközi felnőttképzési hírességek csarnokába (HRD Hall of Fame).⁸

Az önrányító tanulás (SDL) másik nagy, széles körben ismert és elismert „úttörője”, Allen Tough⁹ volt, aki kilenc országra kiterjedően végzett empirikus kutatásokat a hatvanas és a hetvenes években. Az ő kutatási eredményeire hivatkoztak a legtöbbet a szakmában, neve hazánkban is ismert a felnőttek tanulásával foglalkozók körében.

Legjelentősebb és „legfelérzőbb” kutatási eredményei a tanulás tervezésével voltak kapcsolatosak, ugyanis megállapította, hogy a felnőttek tanulási programjainak előzetes megtervezését csak 20%-ban végzik szakemberek, azaz „hivatásos” oktatók, a tanulások további 80% esetében amatőrök, nem szakemberek végzik el ezt a munkát. A tanulás-tervezését legtöbb esetben a tanulók maguk végzik (73%), néha egy barátjuk segít nekik (3%), de előfordul, hogy egy egész baráti csoport vesz részt ebben a munkában (4%).

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

Kutatásai, melyeket Kanadában, Torontóban végzett, a hetvenes évekkel jellemzően a tanulóké-

5 Malcom S. Knowles, *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers* (New York: Cambridge Books, 1975)

6 Maróti Andor felnőttképzési publikációiban bővebben kifejti a témát.

7 Malcom S. Knowles, *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers* (New York: Cambridge Books, 1975)

8 Malcom S. Knowles, *International Adult and Continuing Education*, HRD - Hall of Fame, <http://www.halloffame.outreach.ou.edu/1996/knowles.html> (letöltve az internetről 2008. május 10.)

9 Allan M. Tough, *International Adult and Continuing Education*, HRD - Hall of Fame, <http://www.halloffame.outreach.ou.edu/2006/tough.html> (letöltve az internetről 2008. május 10.)

ességre, a tanulékonyásra valamint a felnőtt tanulók tanulási jellemzőire irányultak.¹⁰

Megállapításai szerint a felnőttek tanulásának csak körülbelül 14 %-a zajlik csoportos keretek között; és ennek 10 %-a olyan csoportokban, amelyeket kinevezett és fizetésért alkalmazott tanár vagy oktató vezet, a további 4%-ban pedig egymással egyenrangú tagok alkotják a csoportot. Kutatásai

2. számú táblázat

Allan M. Tough önálló tanulással kapcsolatos empirikus vizsgálatainak főbb kutatási eredményei

	Az önálló tanuló	Kérdések	Allan M. Tough kutatási eredményei (1960 – 1980)
1	tanulással kapcsolatos döntések	Milyen tanári szerepeket vesz át az autonóm tanuló?	A formális oktatásban tanárok által végzett feladatokból, tanári szerepekből átlagosan 9 különböző szerepet vesz át az autonóm tanuló: célkitűzés; a tanulás megtervezése; taneszközök meghatározása; tananyagok összeállítása; tudásszint meghatározása; időbeosztás; értékelés; értelmezés, magyarázat; jutalmazás, visszajelzés.
2	kapcsolata a környezettel	Kitől fogad el segítséget, kihez fordul segítségért az önálló tanuló? Kitől fogad el segítséget, kihez fordul segítségért az önálló tanuló? Mi jellemzi az önálló tanuló segítőit?	Az öniányított tanulási folyamatot a tanuló közvetlen környezetéből átlagosan 10 személy segíti (barátok, rokonok, ismerősök, tanuló társak). A segítőik háromnegyede „amatőr”; a segítőik egynegyede professzionális cég vagy szolgáltató.
3	tanulási motivációk, célok	Milyen okból/ milyen céllal kezdett tanulni a felnőtt önálló tanuló?	A tanulás célja 70%-ban a közvetlen hasznosíthatóság (gyermeknevelés, zöldségtermelés, kézműves tevékenységek, háztartásban hasznosítható ismeretek, stb.); 20%-a kíváncsiság, valaminek a tisztázása vagy tudásfelhalmozás céljából történik; 5% -a valamilyen végbizonyítvány, vagy diplomaszerezési célból történik.
4	a tanulás folytatása, eredmények	Mi történik a tanulás befejezése után?	önképzésre alkalmas tanulási csomagok/ lemezek, hangzó anyagok megjelentetése; tanuló hálózatok kialakulása; tanuló csoportok/ párok kialakulása; önsegítő csoportok létrejötte; önsegítő könyvek (How to ...) megjelentetése.

(Forrás: Pordány Sarolta saját kutatása alapján)

10 Allan M. Tough, *The Adult's Learning Projects; A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. (2nd ed.) (Austin, Texas; Learning Concepts, 1979)

Allan M. Tough egyetemistákkal végzett torontói kutatásait számosan megismételték, hatása a maga korában igen jelentős volt. Különböző kutatói iskolák alakultak az önirányító tanulás területén, és bizonyos típusú kutatásokat többször is megismételték, de a legjelentősebb a „Tough-iskola” volt.

Tanítóanyagok és követők – Jelentősebb kutatási eredmények az önirányító tanulás területén

David W. Livingstone¹¹ történeti értékelő és összefoglaló elemzésében kifejti, hogy a 70-es években végzett informális tanulással kapcsolatos kutatások szerint a felnőttek – függetlenül koruktól, nemüktől, szociális helyzetüktől, nemzetiségüktől – átlagosan évente öt nagyobb tanulási programot végeznek el, és azok mindegyike átlagosan 100 órás tanulással jár. Így az informális módon végzett tanulásra fordított időt évente átlagosan 500 órára becsülték. Ezek a nagyon is biztatónak tűnő kutatási eredmények egész kutató csoportokat inspiráltak arra, hogy elmélyülten és szisztematikusan foglalkozzanak az önirányító tanulás (SDL) megismerésével. Az empirikus vizsgálatokat David Boud¹² 1981-ben három fő terület szerint csoportosította:

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

A továbbiakban áttekintjük a megközelítőleg azonos időben, a hetvenes és nyolcvanas években végzett leglényegesebb empirikus vizsgálatokat, és a vezető kutatók főbb megállapításait:

Patrick R. Penland¹³ országos felmérést végzett az Egyesült Államokban arra a kérdésre keresve a választ, hogy milyen okokra vezethető vissza, amikor valaki egyedül kezd el tanulni. A kapott eredmények meglepőek voltak, ugyanis a pénzre és az utazási nehézségekre vonatkozó hagyományos válaszok az utolsó helyre kerültek. A kutatás eredményeként kapott rangsor az alábbi volt:

- vágy az önálló tanulás adta nyugalomra,
- vágy a saját tanulási stílus használatára;
- a tanulási stílus flexibilis használata és változathatósága;

11 David W. Livingstone, *What Is Informal Learning? The National Research Network for New Approaches to Lifelong Learning*, (1998), <http://www.nall.ca> (letöltve az internetről 2008. március 2.)

12 David Boud, *Developing Student Autonomy in Learning*, (New York: Nichols, 1981)

13 Patrick R. Penland, „Self-Initiated Learning,” *Adult Education* (1979): 29 (3) 170-179.

- vágy a saját maga által meghatározott tanulási keretrendszer használatára;

- nem ismert egyetlen olyan tanfolyamot sem, ahol olyan ismereteket oktattak volna, amely őt érdekelte,

- azonnal hozzá akart látni a tanuláshoz, nem akarta megvárni, amíg egy szervezett tanfolyam elkezdődik;

- időhiány ahhoz, hogy részt vegyen szervezett, csoportos képzésben;

- nem kedveli a tanár által irányított, formális osztálytermi légkört;

- nincs elegendő pénz a fizetős tanfolyamokon való részvételre;

- a közlekedési nehézségei lettek volna, a tanfolyamra való eljutás túl nehéz, illetve túl költséges lett volna számára.

Huey B. Long¹⁴ az autonóm tanulás területén végzett kutatásokat a nyolcvanas években. Megalapította, hogy az autonóm tanulás nem más, mint manifesztációja a tanuló autonómiájának, önállóságának. A definiálásra vonatkozóan jelezte, hogy „... nem lehetséges egyetlen meghatározást adni az önálló, autonóm tanulásra, mert a tanuláshoz ez a folyamata három dimenzióból szemlélhető: szociológiaiából, amikor a tanuló elszigeteltsége, környezeti kapcsolatai a meghatározóak, pedagógiaiából, amikor a tanulói aktivitás a tárgy és pszichológiaiából, amikor a tanuló mentális állapotát vizsgáljuk”.

Scott J. Armstrong¹⁵ felsőoktatási modellkísérleteket végzett az Egyesült Államokban, melyek keretében a hallgatókkal időfelhasználási-szerződést (time contract) kötöttek. Megállapodtak, hogy napi rendszerességgel tanulási naplót vezet a tanuló, amelyben rögzíti, hogy milyen oktatási formában vett részt, mennyi időt töltött el tanulással és milyen ismereteket és készségeket szerzett. Ezt a módszert több kutató is alkalmazta.

Madsen L. Guglielmino¹⁶ 1977-ben fejlesztett ki azt a skálát (Self-Directed Learning Readiness Scale – SDLRS), amelyet tovább finomítva, azóta is alkalmaznak a felnőttek önirányító tanulásra való

14 Huey B. Long, *Self-Directed Learning: Emerging Theory and Practice*, in Huey B. Long et al. *Self-Directed Learning: Emerging Theory and Practice* (Norman: University of Oklahoma, Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, 1989) 1-14.

15 Scott J. Armstrong, „The use of time contracts in formal education,” *Working Paper*, (Department of Marketing, Wharton School, 1982),

16 Madsen L. Guglielmino, *Development of the Self-Directed Learning Readiness Scale*, Unpublished doctoral dissertation, University of George, 1977.

felkészültségének mérésére. Az első, úgynevezett készenlét az önálló tanulásra-skálájához (self-directed learning readiness scale), az alábbi nyolc faktort társította:

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

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

Richard McAllister Smith¹⁷ a hetvenes évek végén az önálló tanulásra való készenlét hiányát is vizsgálta, kimutatva, hogy ezt nem úgy kell felfogni, mint valamilyen hibát vagy alkalmatlanságot, hanem mint a tanulási módokban megmutatkozó eltéréseket. Kutatásaiban kísérletet tett a tanulók tanulási preferenciáinak (learning preference) meghatározására, melyeket individuális tanulási stílusokból (individual learning style) vezetett le.

Jack Mezirow¹⁸ kifejtette, hogy nincs még egy olyan koncepció, amely központibb helyet foglal el a felnőttképzésben, mint az önirányító tanulás. Az önirányító tanulás kritikai elemzését tartalmazó, korában igen jelentősnek mondható tanulmányában jelzi, hogy az önirányító tanulás (SDL) a felnőttképzés alapfilozófiájához vezet vissza bennünket, miszerint feladatunk az orientáció, mely során megerősítjük az embereket abban, hogy maguknak is képesnek kell lenniük gondolatok felvetésére és érzelmeik szabályozására.

A Nottinghami Andragógiai Csoportnak¹⁹ (Nottingham Andragogy Group, 1983) azért volt jelentős szerepe a nyolcvanas években, mert – többek között – kísérletet tett a felnőttkori tanulás új

17 Richard McAllister Smith, *Learning How to Learn: Applied Theory for Adults*, (New York: Cambridge Books, 1982).

18 Jack Mezirow „A Critical Theory of Self-Directed Learning.” *Adult Education*, 1981,32 (1), 3-23.

19 További információk a csoport tevékenységéről: Roger Hiemstra és Burton Sisco, *Individualizing instruction* (San Francisco: Jossey-Bass, 1990.) <http://www-distance.syr.edu/andraggy.html> (letöltve az internetről 2007 november 8.)

értelmezésére, újabb tanulás-definíció megalkotására. Szerintük a tanulás célja lényegében nem más, mint képessé tenni magunkat arra, hogy megértsük tapasztalataink jelentését, hogy értelmezni tudjuk a tapasztalatainkat, és értékeket valósítsunk meg az életünkben. „Új dolgokat általában úgy tanulunk, hogy kibetűzzük, kihámozzuk a jelentését egyéni tapasztalatainknak. Olyan szempontokat vesszük figyelembe, amelyik eddig még nem voltak nyilvánvalók számunkra, és késztetést érzünk arra, hogy értékeljük saját eddigi értelmezéseink jelentését”.

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

Instrumentális tanulás (instrumental learning) – ez akkor releváns, amikor a környezetünket vagy másokat kívánunk ellenőrizni, problémákat akarunk megoldani, illetve célirányosan tanulunk egy témakört.

Dialógusra épülő tanulás (dialogic learning) – amikor annak a megértésére teszünk kísérletet, hogy mit akarnak számunkra mondani azok, akik kommunikációt kezdeményeznek velünk. Ez a felnőttkor legjellemzőbb tanulási módja, amely morális kérdéseket, ötleteket, értékeket, elvont szociális, politikai vagy oktatási nézeteket és érzelmeket foglal magába. A mindennapi életben zajló beszélgetések folyamán folyamatosan konfrontálódunk mások nézeteivel és értékkeljük a beszámolókat, a magyarázatokat, érveléseket és a kétségbe vonható dolgokat. Az írott kommunikáción, a játékon, a mozgó képeken, a tévén és a művészeteken keresztül megkíséreljük megtanulni mindazt, amit mások gondolnak, és azt is, ahogy értelmezik a dolgokat.

Önértékelő tanulás (self reflective learning) – saját magunk megértését segítő tanulás, amely az önreflexióra épül.

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

Lorys F. Oddi²⁰, valamint Sharan B. Merriam és Rosemary S. Caffarella²¹ az önirányító tanulással (SDL) kapcsolatos kutatásokat két csoportba sorolta:

- folyamat irányultságú kutatások;
- személyiségi karakter-alapú kutatások.

Hangsúlyozták, hogy miközben a kutatók többsége az önirányító folyamat oldaláról (process of self-instruction) közelíti ezt a tanulási

20 Lorys F. Oddi „Perspectives On Self-Directed Learning” *Adult Education Quarterly* (1987): 38, (1) 21-31.
21 Sharan B. Merriam és Rosemary S. Caffarella, *Learning in adulthood*. (San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers 1991)

módot, a pszichológiai megközelítés sem hagyható el. Szerintük ugyanis a tanuló személyiségi jegyeinek figyelmen kívül hagyása inadekvát válaszokat eredményez. Az önirányítóan-tanuló-személyiség (self-directed learning-personality) és a személyes jellemvonások döntően meghatározzák ezt a tanulási módot és annak folyamatait.²²

Kritikák - új ortodoxia veszélye

A több mint húsz évet átfogó kutatások tapasztalatait legmélyebben Stephen Brookfield tekintette át a nyolcvanas évek végén²³, és a jelenleg folyó kutatások szempontjából is figyelemre méltó megállapításokat tett. Azt a következtetést vonta le, hogy: „egy kritikátlanul elfogadott új akadémiai ortodoxia van kialakulófélben a felnőttoktatásban, amely az önirányító tanulást tekinti a felnőttoktatás céljának és legalkalmasabb módszerének”. A kutatók folyamatosan arra hivatkoznak, hogy a felnőtt önirányító, és ebből vonják le a felnőttoktatás mibenlétére vonatkozó következtetéseiket: a felnőttképzésnek a felnőttek önirányító tanulását kell megerősíteni. A kutatók – szerinte tévesen – abból a feltételezésből indulnak ki, hogy az önirányító tanuló teljes mértékben képes kontrollálni saját tanulási folyamatát, így a felnőttoktató inkább csak forrásszemélynek tekinthető, pusztán „facilitátor” szerepet tölt be. Ítéletet is mondott erről a megközelítésről: akik ezt a logikát követik, azok leszűkítik a tanulás és a tanúlással kapcsolatos tevékenységek értelmezését. Amennyiben ugyanis az oktató nem törekszik arra, hogy alternatív módon mutassa be a világot tanítványának, akkor az oktató egy olyan „master technician” szerepet szán magának, aki morális vákuumban dolgozik. Amennyiben egy oktató csak azt a szerepet vállalja, hogy segíti a tanulót önirányító tanulási technikájának kifejlesztésében, akkor az oktató korlátozza saját szereplehetőségeit, hogy értékközvetítést, ideológiát, viselkedési mintákat vagy jövőre vonatkozó elképzeléseket adjon át a tanulónak. Ez a kritikátlan akadémiai ortodoxia – mondja Stephen Brookfield – a felnőttoktatók szakmai biztonságérzetének hiányára vezethető vissza. Abból indulnak ki, ha meg tudják határozni a felnőtt tanulók speciális tanulási viselkedését,

akkor megtalálják saját szakmájuk szükségességének igazolását.

Az SDL tanuló kapcsolata a környezetével

Allan M. Tough többszörösen is bebizonyította kutatásaival, hogy az SDL tanulók erősen támaszkodnak külső, tárgyi segédeszközökre és tanácsadó, segítő személyekre. Michael G. Moore²⁴ szellemes megfogalmazása szerint az SDL tanulót nem kell „intellektuális Robinson Crusoe-nak tekinteni, számkivetve és elszigetelve saját önálló világában”. Tanulási céljai megvalósítása érdekében könyveket, tanulási programokat, információkat keres. Stephen Brookfield alacsony iskolázottak körében (low educational attainment) végzett kutatása is azt jelezte, hogy akik SDL tanulók voltak, azok határozottan összekapcsolták tanulásukat a társadalmi környezetükkel. Többségük helyi vagy országos szinten is prominens személyé tudott válni a saját érdeklődési területén. Választott területükhöz elhivatottság kellett, és a tanulók magas szintű tudásra tettek szert anélkül, hogy élvezték volna a formális oktatásban megvalósuló tervezettség és tanári iránymutatás előnyeit. A kutatásban résztvevő önálló tanulók (independent learners) határozottan és követhetően tagjai voltak egy informálisan tanuló hálózatnak (informal learning network). Ez a hálózat visszajelzéseket adott a tanulási teljesítményről, alkalmat adott tudásuk összehasonlítására, és példaképeket, konzultációs lehetőséget biztosított számukra. Könyvtárak, oktatási anyagok és egyéni oktatócsomagok helyett gyakran tanulópárokat, barátokat, szakembereket tekintettek forrásszemélynek. Ebből következően a tudás közvetlenül egyik személytől a másik személyhez áramlott, informális körülmények között. A képességfejlesztés és a tudásszerzés informális, beszédre épülő tranzakciók formájában valósult meg. Azok, akik a hálózat legtöbb ismerettel rendelkező, legelismertebb tagjai voltak, modell szerepet töltöttek be a többiek számára.

J. P. Thiel²⁵ 1984-ben megismételte ezt a kutatást Quebecben, és hasonló eredményekre jutott a tanulási hálózatok tekintetében.

A tanulói tudatosság és eredményesség kutatása

A legáltalánosabban elfogadott definícióiban Allan M. Tough és Malcom S. Knowles is

22 Rosemary S. Caffarella, *Fostering Self-Directed Learning in Postsecondary Education: The Use of Learning Contracts*, *Lifelong Learning*, (1983): 7 (3).

23 Stephen Brookfield (Ed.) *Self-Directed Learning: From Theory to Practice*, *New Direction for Continuing Education*, No 25. (San Francisco: Jossey-Bass, 1985).

24 Michael G. Moore, „Towards a Theory of Independent Learning,” *Journal of Higher Education*, (1973):44.

25 Thiel, J. P. „Successful Self-Directed Learners’ Learning Styles.” *Paper presented at the Adult Education Research Conference*, (Raleigh, N. C., April 1984).

SZÍN

hangsúlyozta a tanuló szerepének jelentőségét a tanulás megtervezésében és végrehajtásában. Ugyanakkor azt is látni kell, hogy sok esetben a felnőtt előre kialakított tanulási terv nélkül kezd a tanulásba, vagy esetleg csak néhány apróbb célt tűz ki maga elé, és nem is határolja be pontosan a szakterületet. A tanulás eredményességére vonatkozó kutatások azt igazolták, hogy előrelépés csak bizonyos tanulási standardok, kritériumok felállításával történik. Ugyanakkor az önálló tanulás során megszerzett technikák a későbbiekben más szakterületeken is alkalmazhatók voltak, ugyanis ezek a technikák többé-kevésbé függetlenek a környezettől (context-free techniques) valamint az ismeretek tartalmától is. Technikai értelemben önrányító tanulóvá lehet válni a célkitűzés, a szakirodalmi források, a tananyag, a stratégiák és a tanulási folyamat értékelésének meghatározása terén, de ez csak akkor sikeres, ha a tervezés előzetesen, meghatározott keretek között történik.

Az önállóság kérdése a felnőttoktató, a tanár szerepét is átalakítja. A korabeli kutatók szerint ilyen helyzetekben az oktatónak az egyik fő feladata, hogy ösztönözze a felnőtt tanulókat annak megértésére, hogy a tudás és az igazság környezetfüggő és az értékrend kulturális konstrukció. Fontos annak elérése is, hogy a tanulók egyénileg és közösségben is tudjanak tevékenykedni, és ezt a készségüket át is tudják adni másoknak.

Az önrányító tanulás kutatásának módszertani hiányosságai

A kutatások nagy részére olyan tanulók körében került sor, akik a fehér középosztályhoz tartoztak. Nagyon kevés vizsgálatot végeztek a munkások és az afrikai-amerikai lakosság körében. Nem folytak kutatások az etnikai kisebbség körében, például az általuk létrehozott, vagy közöttük működő tanulási hálózatokról. Ezért Stephen Brookfield arra figyelmeztetett, hogy nem szabad elfogadni egy viszonylag nagy sokaságra érvényesnek tűnő tudományos következtetést akkor, amikor veszélyesen szűk tanulói körben folytak csak empirikus vizsgálatok. A kutatási módszerekkel kapcsolatos általános hiányosságokat az alábbiak szerint foglalta össze:

- nem megfelelően bizonyító erejű az önálló tanulás során bekövetkező belső változások és a tudásgyarapodás mérésére szolgáló eszköztár;

- a használt módszerek (kérdőívek, interjúk) megfélemlítenek egyes (pl. a munkásosztályhoz tartozó) tanulókat;

- a kutatások módszertanának kialakításakor az önrányító tanulás minőségével kapcsolatos feltételezések eltúlzottak;

- erősen vitatható és aggályos a minőségnek és a teljesítménynek a tanulók beszámolóira épített mérése;

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

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

Individualista elfogultság jellemezte a kutatásokat, mert abból indultak ki, hogy a legtöbbet akkor tanulunk, amikor önállóan tanulunk, és ezt szembeállították a közösségi, vagy formális keretek között történő, csoportos tanulással.

A társadalmi osztályok azonosságára vonatkozó előítéletesség abban mutatkozott meg, hogy a kutatások legnagyobb részét hivatásos szakemberekkel vagy diákokkal végezték. Volt néhány kutatás, amely más társadalmi csoportokra is kiterjedt, és ezzel megerősítve látták Allan M. Tough következtetését, mely szerint a különböző társadalmi csoportokhoz tartozó személyek hasonlóan végzik az önrányító tanulást.

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

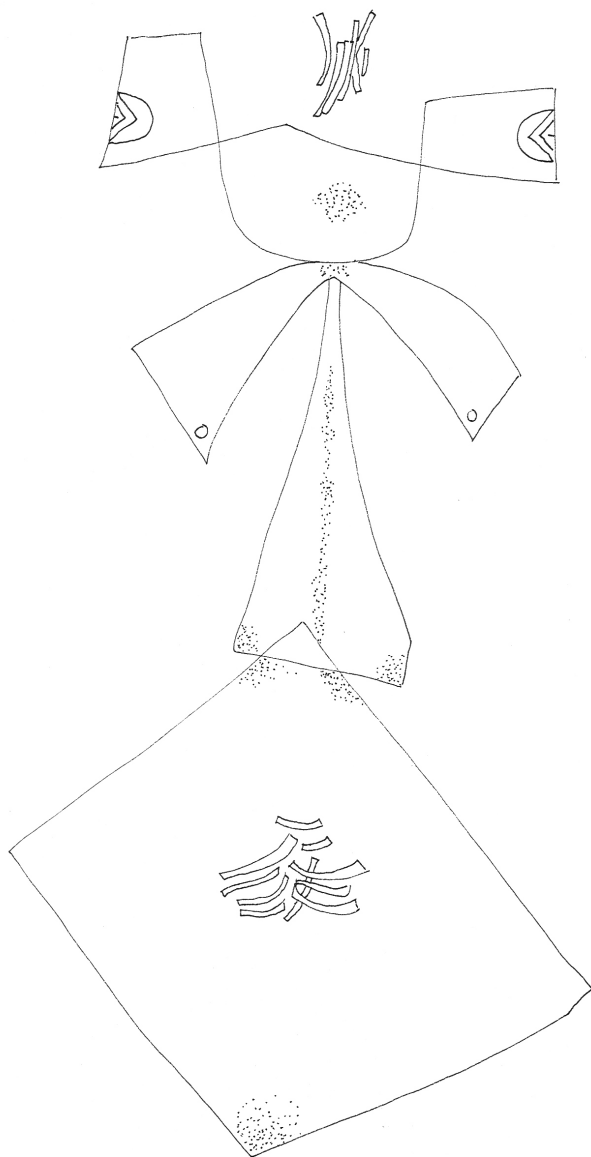
Összegzés

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

eredményei teremtették meg a jelenleg is számos kutatóhelyen folyó önállótanulás-kutatás alapjait.

Mivel a nemzetközi kutatási eredmények csak korlátozottan, nagy késéssel jelenhettek meg a hazai szakmai folyóiratokban, és több kutatásról egyáltalán nem is jelent meg ismertetés, így az angol nyelvű főbb vizsgálati eredmények, és a módszer-

tani hiányosságok összefoglaló jellegű áttekintése segíthet a további kutatómunkában. Természetesen a más nyelvterületeken végzett kutatások is nélkülözhetetlen kiegészítéseket tartalmaznak a problémával kapcsolatban, így azok feltáró összegzése is szükséges ahhoz, hogy az önállótanulás-kutatás közelmúltjának történetét egységben lássuk.



„MESTERSÉGEK” ÉS ELVÁRÁSOK. ELEKTRONIKUS TANULÁS

(*A Tanuló városok – a felnőtt tanulók elvárásai* című V. Nemzetközi Felnőttképzési Konferencián elhangzott előadás bővített és szerkesztett változata.

Konferencia szervező: a Felnőttképzési Fejlesztési Közhasznú Egyesület,

helyszín: Budapest, TIT Székház, 2008. november 10-11.)

Bevezetésemben fontosnak tartom megemlíteni az *elektronikus tanulás fogalmának* értelmezését. Kizárólag azért teszem ezt, hogy azonos értelemben koncentrálhassunk az előadásom címében kiemelt mesterségekre és elvárásokra.

Először a *tágabban értelmezett fogalmat* említem: bármely elektronikus technológiára illetve eszközre támaszkodó vagy annak segítségével kivitelezett képzés vagy tanulás a CD-ROM-tól és a számítógéppel támogatott tanulástól a videokonferenciáig, a műholdak által közvetített képzésekig és a virtuális oktatási hálózatokig. (Ha így közelítünk, akkor az elektronikus távoktatás ezen belül csak egy lehetséges oktatási/képzési forma.¹

1 A távoktatást, azaz a mai elektronikus eszközökkel szervezett távoktatási formát nem választom külön az e-learningtól, hanem az elektronikus tanulás egyik lehetséges alkalmazási módjaként kezelem.

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

a/ *Oktatási/képzési forma*

Önálló rendszer, amennyiben oktatási/képzési formaként működik. Ilyenek például az új technológiák felhasználását biztosító modern távoktatási rendszerek, azaz a távoktatási szervezetek, vagy az önállóan működő virtuális egyetemek, a konzorciumokban szervezett internetes vagy virtuális kampuszok stb.

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

b/ *Oktatási eszköz*

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

A szűk értelemben használt *e-learning fogalom* kizárólag a hálózaton keresztül szervezett vagy végzett képzést illetve tanulást ismeri el elektronikus tanulásnak. (Ez az értelmezés visszavonulóban van ma már, de tudnunk kell, hogy ez adott „táptalajt” annak a téves nézetnek, miszerint „minden e-learning távoktatás”. Ez pedig nem felel meg a valóságnak!)

A *fogalom legáltalánosabb értelmezése* szerint: az e-learning az infokommunikációs technológia oktatásban/képzésben illetve tanulásban történő felhasználását fedi.²

Én a harmadik, azaz a legáltalánosabb fogalom értelmében használom ma a kifejezést – magyarul elektronikus tanulás, angolul e-learning – és ennek értelmében szólok a mesterségekről és az elvárásokról előadásomban.

Felteszek egy kérdést is a bevezetőmben: eleget tudunk-e már az elektronikus tanulásról? Saját válaszolom az, hogy nem tudunk eleget. A későbbiek

– vagy beilleszthető a jelenléti oktatás/képzés rendszerébe, – vagy csak az önálló, felfedező egyéni tanulást szolgálja. Oktatási céllal készül. Felhasználása során kapcsolódik vagy nem kapcsolódik oktatási rendszerhez.

c/ *Önképzési mód vagy eszköz*

Az informális és non formális tanulás módja/eszköze.

Célja az önként vállalt egyéni tájékozódás, kutatás, tanulás. Maguk az eszközök nem oktatási/képzési céllal készülnek! Az elektronikus távoktatás hangsúlyt kaphat az e-learninges képzések sorában, de csak akkor, ha önálló képzési formaként működik!

Nem minden e-learning távoktatás!

Fontos és nem feledkezhetünk meg arról, hogy a hagyományos távoktatás során kidolgozott pedagógiai-szemléleti jellemzők, különös tekintettel a távirányításra, mára már követelményként olvadnak be a legkülönbözőbb e-learninges alkalmazásokba, tehát azok felhasználása során az oktatás/képzés legkülönbözőbb elektronikus eszközeibe, illetve a tanulás legkülönbözőbb területeibe (ott pedig a formális, a nem formális és az informális tanulás módszereibe).

2 Az e-learning: az elektronikus információs és kommunikációs technikára alapozott oktatásfejlesztési törekvések összefoglaló csúcsgoalma. (Kömczi Bertalan: Elektronikus tanulási környezet. Kísérlet a jelenség didaktikai értelmezésére. Habilitációs értekezés, Debrecen, 2007.)

ben a teljesség igénye nélkül felsorolt „elvárások” utalhatnak olykor a meglévő hiányosságokra is a már megvalósult és pozitív jellemzők mellett.

Bevezetésem további alap gondolata a következő: akarjuk vagy sem, az új technológiák gazdaságban történő használata máris *megváltoztatta tanulási környezetiünket*. Az új tanulási környezet új tanulási és tanítási stratégiák, stílusok és módszerek kialakítását várja el mindnyájunktól. És ezzel máris eljuttunk az elvárásokhoz.

*Mi is az elvárás a szótár szerint?*³ Elvárás: valakivel, valamivel szemben támasztott igény. Igény: kívánság, követelés. Mielőtt az elvárásokról szólnék, essék szó a mesterségekről.

*

Mesterségek

A régi tanító/tanár/oktató szerepei megváltoznak az új elektronikus tanulási környezetben. Ezt már elég régen mondogatjuk, és az elmélet szintjén kezdjük is elfogadni, de a gyakorlat erőteljesen elmarad ettől a felfogástól.

Én, megváltozott szerepek helyett tudatosan szólok most mesterségekről⁴, mivel ezzel a szóval szeretnék hangsúlyt adni annak, ami új, és amitől ma még sokan ódzkodnak. Mitől? Az új eszközök adekvát és optimális alkalmazásától a tanításban (illetve, amit régen tanításnak nevezünk!) és a tanulásban. A hagyományos tanítási feladatokhoz viszonyítva ugyanis, az új technológiák alkalmazása bizonyos mesterségbeli tudást is igényel: *mesteri módon kell kezelni az új technológiákat megtestesítő eszközöket*, és hozzájuk kell illeszteni mindazt a régi „tanítói” tudást, ami megőrizhető és megőrizendő az új környezetben is.

Vannak azonban új szereplők is az oktatás/képzés területén, *akikkel együtt kell dolgozni*. Kezdetben az új technológiák ismeretét, az új tudást – az információs és kommunikációs technológiák oktatásban/képzésben történő alkalmazását – főleg *informatikusok, mérnökök és technikusok* birtokolták, akiknek a pedagógiai ismerete ... finoman szólva is hiányos volt. Óróluk, mint valóban új szereplőkről szokás megemlékezni. A néhány éve már pályán dolgozók közül lassan sokan kezdik észrevenni, hogy az

3 Magyar Értelmező Kéziszótár, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1972., 1550 p., 313. p.

4 Természetesen én sem az iparban, a kézművességben ismert „régimesterek” munkásságára gondolok. Mindazonáltal a mai modern gazdaságok tercier szektora szintén sokféle mesterségbeli tudást igényel a legtöbb ágazatban, különös tekintettel az új technológiák alkalmazására. Ez az, ami az oktatás/képzés területét sem kerüli el. Ebben az értelemben és a hangsúly kedvéért kölcsönzöm a mai előadáshoz a mesterségek szót.

oktatás/képzés birodalma – abban az esetben, ha tartósan és hatékonyan akarnak ezen a területen tevékenykedni – eredeti szakmájukon túlmutató *újfajta tudást vár el tőlük*.

A régi és az új szereplőktől egyaránt új kompetenciák építését várja el a szakma kimondva és kimondatlanul is. Ezen a területen ugyanis az eszközhasználat nem tekinthető célnak!

Az új technológiák és bevezetésük nem kezelhetők sem a pedagógiai, sem az andragógiai innováció „szinonimájaként”!

A technológia csak „hangszereli” a pedagógiai akaratot. A technikai és a technológiai rendszer (pl. a képzésmenedzsment, más szóval a keretrendszer) mindig „csak” eszköz marad, amelyet szükségszerűen kell irányítani és javítani vagy kiegészíteni emberi támogatással. Az új technológiákat – széleskörű alkalmazhatóságuk ellenére – úgy kell felfogni és kezelni, mint kiegészítő eszközöket, amelyek segítik az embert a saját és/vagy más emberek tanulása irányításában.

*

Ha *képzők* (tanítók/tanárok/oktatók és az új technológiák ismerői) vagyunk, valami újat várunk el – mi magunk is – a képzést megszervező *managementtől*. Azt sem felejthetjük el, hogy újabban egyre több külső partnerre is szükség van a projekt jellegű képzési feladatok ellátásához, és ez csak fokozza a képző szervezetek vezetői munkájának összetettségét. A régi oktatásszervezői és oktatásvezetői készségek és kompetenciák nem elegendőek, azaz ma már nem célravezetőek.

Mitől is válnak összetettebbé (komplexekké) a képzőszervezetek feladatai?

– a tanulók számára felajánlott *tanulási szituációk sokféleségétől*

– a tanulási eszközök animálásához szükséges *szereplők sokféleségétől*

– a szereplők és a források közötti *interakciók sokféleségétől* (itt ne csak a tanár-diák közötti interakcióra gondoljunk!)

Az elvárás legtöbbször a fenntartótól, de a képzésben és a tananyagkészítésben résztvevő régi és új szereplők csapataitól is jöhet.

Mit lehet elvárni a managementtől a végső cél, a tanulói közösség maximálisan hatékony képzése érdekében? Elvárhatjuk:

– a jó források mobilizálását

– a jó képzési szereplők foglalkoztatását

– a jó szituációk jó helyen történő elhelyezését.

Összegezve: új kompetenciák elvárásáról van szó.

SZÍN

Az internethasználat nálunk is alaposan beférkőzött a felsőoktatásba. Sokak véleménye szerint a „tiszta” internetes oktatás nem alkalmas az egyetemi, főiskolai képzésre, mivel semmi sem helyettesítheti a személyes (formális és informális) kapcsolatokat. De kiváló eszköz lehet arra, hogy kiegészítthesse, helyettesítthesse és/vagy tökéletesítse a hagyományos eszközöket. Nem az a cél ezen a szinten, hogy tökéletes elektronikus távoktató tananyagot készítsenek az oktatók és azt a hallgatók mind elérjék a weben, hanem az, hogy segítségükkel még interaktívabb és még kommunikációintenzívebb kapcsolat alakulhasson ki oktató és hallgató, illetve hallgató és hallgató között a jelenléti képzés ideje alatt.

Ma már konkretizálódnak ezek az elvárások, hiszen ún. szabályrendszerek előzetes elkészítését követelik meg sokfelé a képzések megkezdése előtt (amelynek hiánya utólag sok félreértésre adhatna okot), amelyben pontosan fel kell tüntetni, hogy:

- milyen (társadalmi, gazdasági) kontextusban kerül megszervezésre a képzés
- milyen célközönségről van szó (szakma, létszám, helység stb.)
- mi a célja szervezetnek
- mi a képzés célja
- milyen képzési területre irányul, mik a témák, mely tartalmakra vonatkozik stb.
- milyen emberi erőforrásokat és technikai eszközöket, dokumentumokat és egyéb tárgyi eszközöket – alkalmaznak, és melyeket lehet majd a partnerek rendelkezésére bocsátani a kivitelezés során
- melyek a képzés megvalósítása során alkalmazott oktatási eszközök
- milyen határidőket terveznek
- milyen egyéb technikai és szervezeti eszközök alkalmazása szükséges.

És sorolhatnánk a további feltételeket (követelményeket!), amelyek például a magyar viszonyok között az akkreditációkban is szerepelnek, és amelyeket a hatóságok elvárnak a képzések szervezőitől.

*

Az elmúlt évtizedben többen publikáltak/publikáltunk a tanítói/tanári/oktatói szerepek megváltozásáról az új tanulási-tanítási formák keretében. Sőt a megváltozott szerepek mellett teljesen új szereplők megjelenéséről is szóltunk, ahogyan azt fentebb is említettem. Megítélésem szerint azonban még mindig nem beszéltünk eleget a témáról, ezért is választottam előadásom címének a „mesterségeket és az elvárásokat”.

Mondanivalóm alapvetően túlmutat a felnőttnevelés/felnőttképzés/felnőttoktatás területén, de

tekintettel mostani konferenciánk témájára, a következőkben igyekszem a felnőttek tanítási-tanulási problémakörére összpontosítani.

Akarva vagy akaratlanul, de lassan a magyar felnőttképzési gyakorlat is tudomásul veszi azt, hogy nem tekinthet el az új technológiák képzésben való alkalmazásától.

Ebben az irányban is elvárásokkal szembesül az, aki a felnőttnevelés/felnőttképzés bármely területére téved.

*

Egy kis kitéréssel szeretnék emlékeztetni a napjaink változásait, így az elvárásokat is gerjesztő jól ismert és legfontosabb erőkre. Bármennyire is közhelyként szokás emlegetni a társadalmi, gazdasági, technológiai, kulturális, politikai stb. jellegű tényezőket, nekem is szükséges utalnom rájuk. Napi szinten érzékelhetjük, hogy ezek mennyire nem függetleníthetők az oktatás/képzés és a tanulás világtól.

Utalásom kapcsán, én a sokféle erő sajátos összefonódását szeretném hangsúlyozni.

Az összefonódások összetett jellege magyarázza a tanulási környezet megváltozását és a több irányból sokasodó elvárásokat is.

Milyen jellegűek a változások következtében felmerülő elvárások?

Ezek lehetnek nemzetközi- (EU elvárások), társadalmi-, intézményi-szervezeti-, vezetői jellegűek, de lehetnek a felnőttképzők személyiségével kapcsolatos elvárások is. Ide sorolható maguknak a felnőttképzőknek a koncepcionális elvárása, a saját tananyagkészítési elképzelésük és tutorálási szükségletük irányából érkező elvárások. Tekintettel arra, hogy tanulás illetve tanuló központú oktatásról/képzésről szoktunk beszélni, fontosak vagy legalábbis érdekesek lehetnek a tanulói/hallgatói elvárások.

Az elmúlt egy és fél évtized változásaiban a felnőtteket képző intézmények saját magukkal szemben támasztott elvárása igen jelentős szerepet játszott, hiszen a képzés anyagi alapját biztosító projekt-keret ezekre a képzési formákra és -eszközökre biztosít pénzügyi forrásokat már egy jó ideje.

Az információs és kommunikációs technológiák hétköznapi, mondhatnánk mindennapos jelenléte már néhány évvel ezelőtt „rákényszerített” több felelős felnőttképzéssel foglalkozó intézményt arra, hogy kezdjen el szervezni e-learninges képzéseket, tanfolyamokat.

Lehet szó itt politikai elvárásról, azaz oktatáspolitikáról? Természetesen.

Nézzünk meg három nagy területet.

a/ A felsőoktatási intézmények jártak élen a változások területén:⁵

- a saját könyvtáraik digitalizálási törekvéssel
- a távoktatási formában szervezett szakok elektronikus keretrendszerben történő megszervezésével és működtetésével

- a hallgatók (bármely tagozaton tanulók) tanulmányi munkájával kapcsolatos adminisztráció elektronizálásával

- a jelenléti oktatással kapcsolatos oktatói feladatok előkészítésével, valamint az előadások és szemináriumok új technológiákkal történő gazdagításával (CD-ROM, DVD, PowerPoint, interaktív tábla stb. használatával)

- a hallgatók önálló feladatainak elektronikus formában történő előkészítésének fokozatos megkövetelésével (prezentációk, szemináriumi dolgozatok, szakdolgozatok stb.)

- stb.

b/ A közoktatás tanítói és tanulói oldala számára készült és folyamatosan gazdagodó Sulinet eszköztárat csak az nem veszi tudomásul ma már, aki nem akarja.⁶

c/ A szakképzés és a szakmai továbbképzések.

Ha valaki tájékozatlanság folytán esetleg azt hinné, hogy ezen a területen még nem működik a gyakorlatban az e-learning, annak javaslom a számos

5 Az internethasználat nálunk is alaposan beférkőzött a felsőoktatásba. Sokak véleménye szerint a „tiszta” internetes oktatás nem alkalmas az egyetemi, főiskolai képzésre, mivel semmi sem helyettesítheti a személyes (formális és informális) kapcsolatokat. De kiváló eszköz lehet arra, hogy kiegészíthesse, helyettesíthesse és/vagy tökéletesítse a hagyományos eszközöket. Nem az a cél ezen a szinten, hogy tökéletes elektronikus távoktató tananyagot készítsenek az oktatók és azt a hallgatók mind elérjék a weben, hanem az, hogy segítségükkel még interaktívabb és még kommunikációintenzívebb kapcsolat alakulhasson ki oktató és hallgató, illetve hallgató és hallgató között a jelenléti képzés ideje alatt.

6 Sulinet Digitális Tudásbázis (SDT), elérhető: <http://sdt.sulinet.hu> „A „Sulinet eTanulás Módszertani és Kompetencia Központ” (röviden: eSulinet Központ) új szervezeti keretekben, az eddigi feladatkörét és célcsoportot kibővítvé végez IKT kompetenciafejlesztést a magyar oktatási rendszerben. Az eSulinet Központ célja tehát egyrészt a közoktatás, szakképzés, a felsőoktatás és a közművelődés célterületein az IKT kompetenciafejlesztése, másrészt az eLearning/eTanulás módszertani kultúrájának, szolgáltatás rendszerének, digitális taneszközeinek, a kulturális közvagyon digitalizációja, a szabványosítási törekvések, a minőségbiztosítás, valamint a központi és az intézményi infrastruktúra fejlesztése és elterjesztése.” – Kőnczöl Tamás igazgató bevezető sorai 2008-ban.

internetes tanulási ajánlatba történő betekintést, vagy azt, hogy vegyen részt néhány kisebb vagy nagyobb szabású projekt disszeminációs konferenciáján. Disszemináció maga is, az új – közös – tanulási folyamat része, vallják az ilyen alkalmak szervezői.⁷ Egyébként ez maga is „felnőttképzési terület”.

*

A mai felnőtt tanulók képzői

A francia szakirodalom tanúsága szerint⁸ [8] nagyon sokan és mély meggyőződéssel vallják, hogy a *mai felnőttképzők* „útkeresztződéshez” érkeztek. Innovációra, megújulásra van szükség. Új elvárásoknak kell ugyanis megfelelniük. A hagyományos felnőttképzési tevékenységek, a régi munkaformák, mind volumenükben, mind pedig a képzés időszerkezetét tekintve fokozatosan *csökkennek*.

A hivatalos európai tanulmányok már 2004-re 40 %-os távoktatási arányt jeleztek szemben a jelenléti képzési formákkal, és bár az eredmények Európa szintjén sem feleltek meg a terveknek, a tendencia valóban csökkenést jelez a hagyományos képzési formákat figyelembe véve. Azaz növekvő arányokkal lehet számolni a kevert vagy teljesen elektronikus távoktatási formák irányában.

Magyarországi adataim ugyan nincsenek, de tudom, hogy már a jelenléti felnőttképzések során nálunk is egyre gyakrabban kezdenek alkalmazni elektronikus eszközöket és nő az e-learninges képzések száma, köztük a távoktatási formában szervezetteké is.

Eközben persze, még mindig sokan igyekeznek „eltekinteni” mind az eszközök, mind pedig az e-learning technológia létezésétől.

7 „A disszemináció a projektek eredményeinek *terjesztése* annak érdekében, hogy a projekt által kiváltott hatás és ezáltal a projekt megvalósítására fordított források hasznosulása a lehető legnagyobb lehessen. Magában foglalja mind a projektek során megszületett *termékek* (új képzések, tantervek, tananyagok, taneszközök stb.), mind a *projektmegvalósítás tapasztalatainak* (projektmenedzsment, együttműködés, módszertan stb.) átadását. A hazai szakirodalomban egyelőre nem született olyan magyar szakkifejezés, amely kellő pontossággal adná vissza a jelentését, így az angolból átvett szó látszik meggyökeresedni.” (Tordai Péter, TEMPUS) <http://www.celodin.org/files/hu/5738544757.doc>

8 Az itt következő résznek a mondanivalóját alapvetően francia nyelvű szakirodalmi ismeretek alapján foglalom össze.

Enigmes de la relation pédagogique à distance, Distance et savoirs Volume 2 - N°2-3/2004, Cned/Lavoisier, 2004. Philippe GIL – Christian MARTIN: Les nouveaux métiers de la formation, DUNOD, Paris, 2004., 210 p.

Maradjunk Franciaországnál, amely egy-két év-tizeddel előttünk jár főleg a vállalati felnőttképzésben. Ott, például a szakirodalomban már a „*hagyományos felnőttképző átalakulásáról*” olvashatunk.

Új kompetenciák elsajátítását várják el a felnőttképzőtől, azaz a képzők, akiket én mestereknek nevezek, új elvárásoknak kell, hogy megfeleljenek:

- egyrészt a tanulási „források” koncepciójának a kidolgozásában,
- másrészt a (táv)oktatási szervezetek szinkrón vagy aszinkrón kialakításában és működtetésében. (Ne felejtjük el, hogy egészen más kompetenciákra van szükség a szinkrón és az aszinkrón rendszerekben!)

Fontosnak tartják azonban azt is, hogy a *képző mindig maga válasszon attól függően, hogy:*

- milyen a saját személyisége (vagy az animációs stílusa)
- milyen fokon ismeri az új infokommunikációs eszközöket
- milyen a saját tanulási képessége.

A szakírók mindenekelőtt és kiemelten kezelik azt a kérdést, hogy a felnőttképző eldöntötte-e, hogy *akar-e egyáltalán szerepet váltani* a jövőben a felnőttképzésben? Marad-e, és hajlandó-e alkalmazkodni a változásokhoz, vagy elhagyja a pályát. El kell döntenie: akar-e kilépni a régi „sztár” szerepből a katedra mögül, a jól ismert „karmesteri” tevékenységből, és helyette beleolvadva, azaz teljesen „eltűnve” egy kollektívá, egy csapat közös munkájában tevékenykedni annak érdekében, hogy a többiekkel együtt dolgozzon bizonyos tanulói csoportok vagy esetleg egyetlen teljesen elszigetelt tanuló – végtelenségig – individualizált tanulásaért?

A felnőttképzők átalakulási folyamata „fájdalmas műtét”, és nem is minden esetben rizikómentes. Gyakran személyiségvesztéssel is járhat. Korábban az ismeretek birtokosa, hordozója, továbbadója és átadója volt, és helyette „csak” a tanulás segítője, faszilitátora lesz a jövőben?

A kérdés tehát így is felvetődhet: kevésbé nemes-e a jövőben a képzőkre, esetünkben a felnőttek képzőire váró új feladat?

A választ a jövő adja meg...

Egy általános és komoly akadályról szinte minden fontosabb tanulmányban és cikkben lehet olvasni: mivel a ma felnőttképzői sem alkotnak homogén csoportot, *nagyon nehéz meghatározni, hogy milyen legyen a jövő felnőttképzője.*

A mai felnőttképzők többsége a szóbeli tudásátadás kultúráján szocializálódott, az osztálytermi szemtől szembeni tanítást ismeri, kevésbé vonzódik a számítógéphez és a velejáró tevékenységekhez.

Az informatika világával szemben fennálló a priori ellenállás nagyon komoly akadálya a képzők átalakításának Franciaországban is.⁹

*

A francia helyzetképek olvasása arra ösztönzött, hogy vázlatosan felsoroljak néhány mai magyarországi jellemzőt:

- elméleti és gyakorlati szakemberek képzése már folyik: 2006-ban megkezdődött az andragógusok képzése az egyetemeken és főiskolákon BA szinten, 2009-ben indulnak mesterképzések (más néven korábbi képzések is léteztek természetesen)

- kb. 1990 óta felsőfokon képzik a vállalatok felnőttképzéssel foglalkozó szervezőit

- a gyakorlatban szinte mindenki foglalkozhat felnőttek képzésével, szakképzettségétől függetlenül

- többségében informatikusok és mérnökök készítenek az e-learninges tananyagokat

- leggyakrabban tananyagelemek készítése történik

- kevesen ismerik, és kevés helyen folyik a rendszerszemlélet igényességével átgondolt és megszervezett felnőttképzés

- a tanuló magyar felnőttek nagyobbik része nincs felkészülve a digitális eszközökkel történő tanulásra (akkor sem, ha munkája során már hasznosítja a számítógépet vagy az internetet)

Válasz nélküli kérdéseket is felteszek:

- milyen képzettséggel lehet ma valaki szervezője a felnőttek egész életen át tartó tanulásának?

- kik ma Magyarországon a felnőttképzők (mi a képzettségük és milyen az infokommunikációs felkészültségük, méri-e azt valaki)?

- kell-e szabályozni, hogy ki lehet felnőttképző?
- hogyan válnak a ma felnőttképzői a jövő felnőttjeinek képzőivé?

- megkezdődött-e és ha igen, akkor hol tart ma az új technológiákat alkalmazó képzési formákban tevékenykedők gyakorlati képzése?

És folytathatnánk a kérdések megfogalmazását, és néhányra közösen bizonyára tudnánk válaszolni is...

⁹ Franciaországban jelentős segítséget nyújtott az elektronikus eszközök – képzők által történő – elfogadásában a PowerPoint technológia használata és annak felismerése és tudatosulása, hogy mekkora információs forrás az internet.

Jó tananyagokat tudunk már készíteni az elektronikus eszközökkel történő tanításhoz, ezért elvárjuk, hogy segítségükkel jól is tanuljanak a tanulni vágyók, illetve a tanulni akarók (legyen szó gyermekről, vagy felnőttéről). És mi helyzet a szolgáltatásokkal, a tutorálással és a tanulás nyomon követésével?

Bizonyos franciaországi elemzések szerint, napjainkban a felnőtt hallgatók (= tanulók = résztvevők) mintegy 60%-a meg van elégedve a távoktatási és az elektronikus tanulási formák keretében nyújtott szolgáltatásokkal (beleértve a tutorálást is!). Ugyanakkor – némely kutatók – komoly eltéréseket mutatnak ki a hallgatók elvárása és a tényleges támogatások között.

Ellentmondásról vagy megoldásra váró problémák feltárásáról van-e szó?

Több lehetséges magyarázat is olvasható a felméréseket elemző összegezekben:

- a hallgatók rosszul értelmezik a felkínált támogatásokat

- a hallgatók felnőttként szeretnének egyedül boldogulni és

- a szolgáltatásokat nem tudják akkor igénybe venni, amikor ők szeretnék

- a képzők rosszul fogalmazzák meg számukra a szolgáltatások mikéntjét és időszerkezetét

- a képző intézmények és munkatársaik nem ismerik a maga teljességében a tanuló egyének szükségleteit és elvárásait, esetleg rosszul értelmezik azokat, tehát nem adekvát módon reagálnak a tanuló elvárásokra.

A megoldásra a következőket javasolják a kutatók: kérdőíves módszerrel előre fel kell mérni mind-egyik típusú résztvevő (tanuló, tananyagfejlesztő és tutor) szolgáltatásokról alkotott véleményét, és az összegezett és elemzett igényeknek megfelelően lenne jó kialakítani a helyi szolgáltatásokat.

A megoldás keresésének ilyen jellegű közelítése főleg a felsőoktatási gyakorlatot jellemzi.

A megoldások keresésében élen jár a (nyugati, főleg nagy-) vállalati képzés:

- vállalati képzések stratégiájának kialakítása esetén már azt is vizsgálják például, hogy az élethosszig tartó tanulás során egy alkalmazottat milyen hatások érnek, illetve milyen forrásokból szerzi a munkavállaló a mindennapi munkájához szükséges információkat (itt kézzel fogható az informális tanulás feltárásának és gyakorlati érvényesítésének a jelentősége is);

- megfogalmazódnak azok az újabb elvárások, üzleti kihívások, amelyek következtében felmerülnek a vállalati elvárások kielégítéséhez szükséges készségek. Kérdés, hogy az alkalmazott fel van-e készít-

ve erre a (kritikus) készségre vagy sem? Ilyenkor érkeznek el a felmérésekkel a készséghiány szakaszába;

- elemzik sokfelé azt is, hogy maga a kompetencia milyen részekből tevődik össze, továbbá, hogy a készségfejlesztés milyen elemekből áll, illetve hogyan működik az ún. folyamatos képzési ciklus;

- ha készséghiány lép fel, képzésre van szükség. *A képzés mindig befektetés a vállalat részéről, még akkor is, ha az oktatás a saját tantermében, a saját oktatóival történik. Ilyenkor is fel kell mérni, hogy az adott képzési kínálat lefedi-e a feltárt a hiányt, ha nem, akkor újabb képzéseket kell kifejleszteni;*

- az élethosszig tartó tanulás során meg kell tanítani a munkavállalókat, azaz a felnőtt tanulókat az informális úton megszerzett tudáshalmaz kezelésére, rendszerezésére

- és arra, hogy önállóan, ha kell elektronikus távoktatás formájában hatékonyan tudjanak tanulni;

Összegezve:

Meg kell tanítani a hallgatókat az új stratégiának megfelelően tanulni.

Modern vállalati oktatásszervezők a tudáskezelést olyan eszköznek tekintik, amellyel módszeresen kihasználhatók az információkban és a szakértelemben rejlő lehetőségek a szervezet versenyképessége megővése és fejlesztése érdekében.

A szakirodalomban olvasható, hogy jelenleg vannak nagyvállalatok, amelyek esetében a megszerzett tudás nyolcvan százaléka informális úton érkezik a vállalati alkalmazottakhoz. Tíz százaléka az ún. önképzés, amikor az alkalmazott folyamatosan képzi magát, és csak tíz százalék a hagyományos tantermi képzés, vagy távoktatás.

Hazai gyakorlatunkban kinek/minek az irányában fogalmazódnak meg leggyakrabban az elvárások?

- a management (beleértve a képzésmenedzsmen-
tetet is)

- a tananyagok és

- a tutorok irányában.

A managementről már szóltam fentebb.

Ami a tananyaggal kapcsolatos elvárásokat illeti, azok a következő irányokból érkeznek:

- a fenntartók irányából (követelményként)

- a tutoroktól, akik a tanulók tanulási munkájának támogatását és nyomon követését végzik

- az elméleti szakemberektől, a kutatóktól (iránymutatásként)

Továbbá (bár érdekes módon tőlük ritkán hallani):

- a tanulóktól (igényként).

SZÍN

A tananyag tartalmának kialakításában ma még intézményenként igen eltérő elvárások érvényesülnek.

Nem tisztázódott a kérdés: más tartalmat kell-e tanítani és tanulni az elektronikus tanulás során, vagy ... marad a régi tartalom?

Másként tanítani és tanulni ugyanazt mint régen?

Erre a fontos kérdésre már megvan az elméleti válasz: más tartalmaknak kellene megjelenniük, de a mai gyakorlat még többnyire a régi tartalmakat viszi át az új technológiákba.¹⁰

A *tutorokkal kapcsolatos elvárások* viszont egyre hangsúlyozottabbá válnak, párhuzamosan az új technológiák begyűrűződésével az oktatás/képzés minden területén:

- a management részéről
- a kutatók irányából, akik fokozottan hangsúlyozzák az interakciók jelentőségét mind az ismeretek elsajátítása, mind a kompetenciák építése során. Meggyőződéssel állítják, hogy a technikai eszközök alkalmazása csak növelni fogja a tanulók munkájának támogatását és pedagógiai nyomon követési szükségletét.

A tanuló/a hallgató elvárásainak irányai nagyon általánosak. Természetesen igénylik:

- a jól szervezett képzést (a tanulmányokkal kapcsolatos adminisztráció távolról történő intézhetőségét)¹¹

- a jó tananyagot

- a jó támogatási rendszert, azaz a jó tutort¹²

Egyes tanulók elvárják és elismerik a tutorálás jelentőségét, egyéni motiváló erejét és a nehéz pillanatokban nyújtott jó megoldásokat.

Más tanulók nem várják el a tutori munkát, mondván:

- kicsi, vagy gyenge a hatékonysága
- nem érkezik kellő időben
- nem befolyásolja sem a tanulási tartalmakat, sem a tanulás menetét.

10 Kovács Ilma: A tartalom kérdése az elektronikus tanulásban (E-konceptiót a tartalomba), előadás, III. Országos Neveléstudományi Konferencia keretében, MTA Budapest, 2003. október 9-11-ig.

11 Az e-learning alapú képzéssel kapcsolatban fontos elvárás a személyes időbeosztás lehetősége. Az e-learning képzést az intézmények úgy igyekeznek megszervezni, hogy az adminisztrációs ügyek döntő többsége (tárgyfelvétel, jelentkezés a vizsgára, információkérés az ügyintézőktől) távolról, interneten keresztül, a hallgatók által választott időpontban elintézhető legyen.

12 A tutorálásról lásd: Kovács Ilma: Az elektronikus tanulásról, Holnap Kiadó, Budapest, 2007., 274 p., 173-194. p.

A kutatók rámutatnak a tanulói elvárások folyamatos módosulására a képzési folyamat során.

A képzések kezdetén ezek az elvárások inkább kognitív jellegűek (de mellette a felnőttek – szinte azonos – tanuláshoz kedvcsináló motivációt igényelnek).

Hasonló elvárásokkal közelítenek, mint a valamikori, régi nappali = jelenléti tanulmányaik idején. Érdekes, hogy a kezds idején azonosak az elvárások a tutorok és a tanulók szintjén.

A tanulói elvárások a képzési folyamat későbbi szakaszaiban megváltoznak. Csökken a kognitív jellegű igény, hiszen elkezdnek tanulni, ismereteik gazdagodnak, elboldogulnak a jól strukturált tananyagban, de ezzel párhuzamosan sokasodnak:

- az affektív jellegű elvárások
- a motivációs (egyéni) igények
- a „valakivel beszélni szeretne” - óhaj
- stb.

Az elektronikus tanulás – szinte bármely megvalósulási formáját is tekintjük – tartalmaz *önálló tanulási egységeket*. Ezek irányítási szempontból *távirányított szakaszoknak* minősülnek. Az önálló szakaszokat kiegészíti (követi vagy megelőzi) egy *közvetlen tanulásirányítási tevékenység*, a *tutorálás* is a maga sokirányú megvalósulási formájában. Ez történhet gépi úton vagy közvetlen személyes találkozás során.

És a szomorú valóság az, hogy a mai tutor erre nincs felkészülve. Sokféleségében a jövőre vár ennek kidolgozása mind a pedagógia, mind az andragógia képviselői által.

A tanorképzéssel még adós a szakma.

A jó minőségű tutorálást nem csak a tanuló gyerekek vagy felnőtt várja el, hanem a szakszerűség is!

Fontosnak tartom megemlíteni, hogy az elektronikus távoktatás is él a közvetlen irányítás módszereivel is, és nem zárja ki a tanító-tanuló / a tanár-diák, sőt a diák-diák személyes találkozásait sem a rendszerből. A sokféle e-learninges alkalmazás pedig megsokszorozza a tutorálási formák és módszerek irányában megfogalmazandó elvárásokat.

Ne feledjük, hogy az elektronikus eszközökkel folytatott tanulás eseteinek nagy részében nem is beszélünk távoktatásról! Igaz, most is van távolság, és optimális irányításra – ráadásul távirányításra! – van szükség ahhoz, hogy „lehetővé tegyük a tanulást” az önálló vagy nem önálló tanuló számára.

A felnőtt ember számára az elektronikus tanulásban való részvétel látszólag: szabadságot és rugalmasságot ígér. A tanuló felnőtt a valóságban: rendet, szabályosságot, pontosságot igényel! Az eredményes tanulás és a hatékonyság szempontjára

ből különös hangsúlyt kap az elektronikus eszközökkel folytatott tanulás során a *tanuló önirányítási képessége mint elvárás*. Ennek megléte, és folyamatos fejlesztése elengedhetetlen követelmény, tehát *elvárás*.

Az andragógia irányából közelítve kettős kérdésre keresendő a válasz:

1. Milyen az elektronikus tanulásban részt vevő, vagy önállóan tanuló felnőtt önirányítási képessége ahhoz, hogy hatékony tanulási munkát végezhesen az eszközök, a modern technológia segítségével?

2. Képzőként, vagy modern eszközkészítőként hogyan tudunk hozzájárulni a felnőtt tanuló önirányítási képessége továbbfejlesztéséhez, majd pedig tanulás során az önképzési kompetenciája fejlesztéséhez?

A pedagógia irányából közelítve szintén keresni kell a választ a következő kérdésre:

Hogyan fejleszthető ki a gyermekben és ifjúban az önálló tanulás képessége és az az önirányítási kompetencia, amely biztosítékul szolgálhat a számára az egész életen át tartó tanulás során, azaz a felnőttkorban folytatandó tanuláshoz is?



SZAKMAI HOZZÁÉRTÉSEN INNEN ÉS TÚL

Tanulmányunkban azokkal a másodlagos, személyi vagy munkahely kompetenciákkal foglalkozunk, amelyeket, mint követelményeket a munkavállalókkal szemben támaszthatunk. Személyi vagy munkahely kompetenciákon – esetünkben – azokat a készségeket, ismereteket, attitűdöket értjük, amelyek a szakmai kompetenciákat kiegészítik, teljesebbé teszik. Világszerte különös jelentőséggel esnek a latba ezek a tulajdonságok, elsősorban a fejlettebb vállalatok munkaerő-gazdálkodásában, és az új munkaerők felvételénél nem egyszer megelőzik a tanult, szakmai kulcskompetenciákat. Angliában egy munkaügyi vizsgálat során a munkáltatók fontosabbnak tartották a jó kommunikációs készséget, az olthatatlan tanulási vágyat, a problémamegoldás képességét és az önmenedzselés készségét, mint a technikai, szakmai ismereteket (Hasketh, 2000.). Ezzel cseng össze egy másik angliai vizsgálat is. E szerint a megkérdezett vállalatvezetők azért tulajdonítottak nagy jelentőséget a munkavállalók kezdeményezésre való törekvésének, erős motiváltságának, mert – tapasztalataik szerint – egy belülről ösztönzött, tanulni szerető munkaerő könnyűszerrel elsajátítja a szükséges ismereteket és készségeket a munkahelyi képzések során. És kevésbé tartották értékesnek azt a dolgozót, aki ugyan rendelkezik a szükséges tudással, de nem érez hajlandóságot az önművelésre, továbbtanulásra (OECD, 2001.).

A szakirodalom szerint a munkahelyi, személyi kompetenciák egyfelől (a) *interperszonális készségek*: teammunka-képesség, együttműködési készség a közös cél megvalósítására, vezetői képesség; másfelől (b) *intra (belső) személyi képességek*: motiváció és attitűd, tanulási képesség, problémamegoldási képesség, hatékony kommunikációs képesség, analitikus készség (Stasz, 2000.). Ezeket a kiegészítő, komplementer kompetenciákat itthon és külföldön, leginkább a fejlett, tudásalapú vagy afelé haladó gazdaságok követelik meg a munkavállalóktól. Ugyanakkor minden munkahelyen, legyen az ipar, szolgáltatás vagy mezőgazdaság, keresett az olyan munkaerő, amelyik a szakmai kompetenciákon kívül birtokában van a fent említett személyi

tulajdonságoknak, képességeknek is. Nyilvánvalóan az alapkompenciák (írás, olvasás, számolás, matematikai és természettudományi alapismeretek) és a szűken értelmezett szakmai ismeretek, valamint a személyi kompetenciák – együtt az általános műveltséggel – nem különülnek el élesen egymástól, és összességükben teszik alkalmassá az egyént, a tanulót a munkaerőpiacba való bejutásra, pozíciójának megtartására és a pályán való előbbre jutásra. Megjegyzendő, hogy a megfelelő személyi és emberi tulajdonságok a rendszerváltás előtt is megkövetelt kritériumok voltak a „dolgozók” megítélésében. (Bizonyos pozíciók betöltése esetében ehhez kellett járulnia még a politikai megbízhatóságnak is.)

Ez alkalommal a hazai, európai és amerikai szakirodalom alapján a kommunikációs készségek közül kiválasztottuk a hatékony beszéd-, olvasási és íráskészséget, a személyi kompetenciák közül pedig a problémamegoldás képességét és a kreativitás készségét, úgy gondoljuk, fontosságukat nem lehet eléggé hangsúlyozni mind a tanuló, mind a munkavállaló szempontjából. Végül bemutatjuk a knowledge workerek személyi kompetenciáit.

Az adekvát beszéd-, olvasási és íráskészség tanulóval szemben támasztott követelményei

A beszéd filogenetikus emberi tulajdonság. Alapvető követelmény, kompetencia, hogy a 21. század tanulója, munkavállalója legyen birtokában a társadalmi helyzetének megfelelő és elvárt *beszédkészségeknek*, képes legyen gondolatait, érzelmeit beszédben tömören és lényegyet megragadóan kifejezni, mondanójának megérthetőségét biztosítani és azt kontrolálni.

Nyilvánvalóan más beszédkultúrát és tárgyalási készséget kell feltételeznünk egy PR menedzsertől, egy tudásgazdaság projektigazgatótól és egy egyetemi hallgatótól, mint egy rutinmunkát végző betanított munkástól. Szóbeli megnyilatkozásaikban azonban mindhármuknak, a sajátkörülményeik között, logikusan kell felépíteni gondolataikat,

a célnak megfelelő hosszúsággal, kiválasztva a megfelelő szavakat, kifejezéseket, figyelembe véve a mondatszerkesztés követelményeit. Világosan kell érvelniük, bizonyító részletekkel alátámasztva állításukat. Fontos követelménye a beszédnek – melyet szintén ismernie kell a tanulónak, a társadalom foglalkoztatási hierarchiájának különböző szintjein elhelyezkedő, megnyilatkozó közszereplőnek, munkavállalónak egyaránt –, hogy stílusa, jellege, esztétikuma alkalmazkodjék a retorika céljához, funkciójához, kontextusához. A *tárgyalási készség*, magatartás fontosságára a Jacques Delors jelentés is felhívja a figyelmet, tekintettel a munka „elanyagiatlanodására”, a szolgáltatás „előretérésére”, azaz egyre nagyobb szerepet kap a verbalizmus, a szóbeliség. Fontosabb tehát, mint valaha, a világos, lényegmegragadó, logikusan felépített, értelmes beszéd, párosulva a magabiztos fellépéssel (érdekérvényesítéssel), ha nyilvánosság előtt kell szerepelni.

A megfelelő olvasási készség alapkészség, de a *reproduktív olvasási készség* egyben a szakmai ismereteket kiegészítő nélkülözhetetlen személyi kompetencia is. Ezúttal ugyanis nem pusztán felnőtt szövegértési készségről van szó, amelyben az OECD vizsgálatok szerint a nemzetek harmadik harmadában vagyunk, hanem olyan olvasásról, amely meghatározott célok érdekében történik. Ilyen olvasási készséggel kell rendelkezni bizonyos foglalkoztatási szinteken. Igény támasztható a munkavállalókkal, tanulókkal szemben, hogy egy általuk felállított stratégia szerint olvassanak könyveket, tanulmányokat, írásokat, amelyek tanulásukat, munkájukat, szakmai előrehaladásukat segíti, személyiségük gazdagodásával. Bele tartozik ebbe a szükséges írott információk felkutatása, elolvasása, feldolgozása – munkájának, tudásának gyarapítása céljából, életének teljesebbé tétele érdekében. Az így olvasó tanulságokat tud levonni olvasmányaiból a jelen társadalmi, gazdasági, politikai, kulturális valóságára, ugyanakkor képes olvasmányai kritikai elemzésére, esztétikai megközelítésére. Mindez bizonyos jellegű foglalkoztatás velejárója, a megkívánt szakmai kompetencia intellektuális, kreatív karakter függvénye. Minél inkább tudásra alapozott egy vállalat vagy egy intézmény, annál inkább szükség van az igényes, pragmatikus, s ugyanakkor magasan művelt, így olvasó munkatársra. Az olvasó ebben a megközelítésben „kognitív”, tudást gyarapító és nem a ki-kapcsolódást, szórakozást kereső olvasó.

A kommunikációs készség kreatív megnyilvánulása az *autonóm íráskészség* – bár szép, tartalmas

beszéd is lehet alkotás. Minél inkább magas szintű egy foglalkoztatás, annál inkább megkívánt ez a készség. Jelenti a gondolatok, ismeretek írásban történő hatékony közlését. A megfelelő íráskészséggel rendelkező munkavállaló képes autentikus írások megszerkesztésére, megalkotására, amelyek logikusan, eredetien és hitelesen fejtenek ki egy-egy tézist vagy valamilyen témát. A professzionális elvárásoknak megfelelően írott szövegei világosak, érthetőek, jól tagoltak. Sokféle eljárást alkalmaz (példák, szempontok, szóbeli kérdések, jelképek és szimbólumok). Az írásmód expresszív, leíró, elbeszélő, kifejtő és meggyőző formáit magukban vagy kombináltan alkalmazza. Kérdésekre képes gyorsan és világosan írásban válaszolni. Amennyiben szükséges, szövegének elkészítéséhez szakértőkkel is konzultál, biztonsággal használ forrásokat. Kifejező készsége választékos, gazdag szóincse az írásban megmutatkozik. A magas szintű írásos kommunikációs készség a tudásgazdaságokban munkatársi és vezetői szinten elengedhetetlenül szükséges, a vállalat menedzsere, projektigazgatója naprakész a szakmai ismeretekben és rendelkezik egyéb személyi kompetenciákkal (team-munka képesség, probléma megoldási készség stb.).

A problémamegoldás követelményei

A társadalmi és munkaproblémák, akadályok, nehézségek minél tökéletesebb, minél gyorsabb megoldása – a minél tökéletesebb szakmai hozzáértés mellett – a fejlett gondolkodási készségek segítségével történik (úm. probléma megoldási készség, kreatív gondolkodás, tanulási készség stb.). A szakmai kompetencia mellett a fejlett gondolkodási készség és képesség a foglalkoztatás minden szintjén, minden munkaterületen a legjobb ajánlólevél, amely megnöveli az elhelyezkedés esélyeit, a foglalkoztatás biztonságát. Aki ilyen tudás birtokában van, biztonsággal versenyezhet. A legfejlettebb tengerentúli és európai országokban külön, erre specializált képzési vállalatok foglalkoznak. Rövid, intenzív tanfolyamokkal, tréningekkel segítenek kialakítani, tudatosítani ezeket a készségeket, kompetenciákat. Drága pénzen. De a tapasztalatok azt bizonyítják, hogy megéri, mert ez a tudás kincset ér.

A probléma megoldási készségnek másik fontos alkotóeleme a *következtetési készség*, amelynek segítségével a munkavállaló két vagy több távol eső dolog és jelenség között felfedezi a szabályszerűségeket, hasonlóságokat, és ezeket beépíti a problémamegoldás folyamatába. Logikai eljárás

SZÍN

sokat alkalmaz, hogy következtetéseket vonjon le – sokféle, könnyen vagy nehezen hozzáférhető információból; szabályokat és elveket szűr le addig ismeretlen szituációkból, és elegendő tény, következtetés alapján eljut a végső (és helyes) következtetéshez, törvényszerűséghez.

A személy, a munkavállaló ember ugyanazokat a kognitív műveleteket végzi akkor is, ha magában gondolkodik, és akkor is, ha csoportban, teamben végzi ugyanezt. Több kompetens szakértő részvétele a teamben, akik egyéni tapasztalataikkal, véleményükkel a probléma különböző oldalaira világítanak rá (ld. brainstorming), lerövidítheti az előkészítés és az inkubáció szakaszát. A team-munkának különösen a nagyhorderejű gazdasági, technikai, orvostudományi problémák megoldásában van nagy jelentősége. Napjainkban ugyanis egy-egy találmány, felfedezés nem egy-egy zseniális tehetségű ember műve, hanem szakértői kollektívák, teamek alkotása.

A kérdés az, hogy meg lehet-e tanulni a problémamegoldó képességet, lehet-e fejleszteni, még hatékonyabbá tenni ezt az igen fontos gondolkodási készséget? A válasz egyértelműen pozitív azaz a kiegészítéssel, hogy ha a gondolkodásra való nevelés és a problémamegoldás készségének a kifejlesztése már az iskoláskorban megkezdődik. A problémamegoldó készség megalapozását erősítik azok az oktatáspolitikák – így a mi oktatáspolitikánk is –, amelyek a lexikális ismeretek helyett a gondolkodásra való nevelés elsődlegességét hangsúlyozzák. A problémamegoldó képesség fejlesztését segíti felnőttkorban a problémamegoldó műveletek gyakorlása, valamint a problémamegoldó tréningek, szimulációs gyakorlatok alkalmazása, az ilyen témájú intenzív tanfolyamok, bentlakásos képzések.

A kreativitás követelményei

A problémamegoldó készséggel egyenrangú munkahelyi és személyi kompetencia a kreativitás, az alkotó gondolkodás készsége, mely a munkaerőpiacon szintén stabil és nélkülözhetetlen forgatóke – a fizikai erőt és ügyességet igénylő munkafeladatoktól a szellemi munkáig. Az alkotás, a kreativitás nemcsak ott van jelen, ahol az ember nagy, történelmi jelentőségű műveket teremt, hanem mindenütt, ahol az egyén elképzeli, változtat valamit, új dolgot teremt, ha az szegényesnek tűnik is a zseni alkotásához képest (Vigotszkij, 1967.). Kreativitással növelhető a produktivitás, szélesíthető a foglalkoztatás, különösképpen napjainkban, a mindent átható versenyelvűség korszakában.

Az elmúlt évszázadok jelentős társadalmi és politikai földcsuszamlásokat előidéző technikai forradalmainak háttérében minden esetben ott találjuk azokat a kreatív, újító energiákat, az innovatív szellemi és fizikai munkaerők sokaságát, amelyek néhány évtized alatt kimozdították és új vágányra állították az egyes országok fejlődését. A kreatív ötletekből létre jövő alkotások, az ezt lehetővé tevő tudás feltartozhatatlanul válik a legerősebb értékteremtő tényezővé, az újkor első számú közkincsévé.

A mindennapi szóhasználatban kreatív ember az, aki a jég hátán is megél, aki ügyes, talpra esett, mindenhez ért, fantáziadús, sokoldalú ezermester, Tamási Áron Ábelje. Amerikában, a felhőkarcolók, a világvárosok építései möhön keresték a magyar kőműveseket, ácsokat, asztalosokat, mert a legnehezebb feladatokat is képesek voltak megoldani. Manapság is ilyen változtatni tudó, új utakat kereső esztergályosokra, technikusokra, vállalatvezetőkre, menedzserekre, gazdákra, pedagógusokra, orvosokra, informatikusokra van szükség, akik amellet, hogy a szakma is a „kisujjukban van”, tarsolyukban hordják ennek a rendkívül értékes személyi tulajdonságnak, a kreativitás készségének a marsallbotját is. A szellemi, alkalmazotti munkát kínáló álláshirdetések napjainkban tele vannak olyan foglalkoztatási ajánlatokkal, felhívásokkal, amelyekben a szakmai hozzáértéssel egyenrangú követelményként említik a kreatív gondolkodást és készséget, az új iránti fogékonyságot.

A kreativitásról kissé tudományosabban

Az alkotókészség, a kreativitás a személyi tulajdonságok, gondolati képességek és gyakorlati, cselekvőkészségek sajátos összerendezettsége a személyiségen belül, amelynek megnyilvánulása valamilyen szintű szellemi vagy tárgyi alkotás, amellet, hogy a viselkedésben, magatartásban is kifejezésre jut. A kreativitás feltétele a kíváncsiság, a nyitottság, a produktív fantázia, az önálló kezdeményező készség, a divergens gondolkodás, amelyek birtokában a személy az adott probléma többféle megoldására képes. Feltétele a helyes értékítélet, az önkontroll és a kitaró munkavégzés – írja Sz. Várnagy Mariann a Felnőttoktatási és Képzési Lexikonban (2002.). Lényege, hogy az alkotás ne reprodukciós eredmény, hanem – a korábbi tudáshoz, ismerethez képest – új megoldás legyen, amire a személy önerőből jutott. Eredetiségre törekvésében rokontulajdonság a problémamegoldás készségével, mert azt feltételezi, hogy a kereskedő, polgármester vagy hivatalvezető ki

tud lépni a gondolkodás és a cselekvés megszokott sémáiból, képes szokatlan összefüggések felismerésére, váratlan eredmények megalkotására, amelyek magukon viselik az újszerűség jegyeit.

Guilford (1956.) és később Torrance a kreativitás készségével rendelkező személyeket többféle, a megszokottól eltérő, divergens gondolkodási képességgel, tulajdonsággal jellemezték. Szerintük a kreatív ember szellemi tevékenysége könnyed, felfogása gyors, a változó igényekhez, körülményekhez megfelelően tudnak alkalmazkodni, ez lehet spontán vagy tudatos adaptivitás. Problémaérzékenységük, veszélyérzetük igen magas fokú, a gondolat, nehézségeket hamar észreveszik, míg mások azokat nem is sejtik. Jellemző rájuk az aszociációs gazdagság, a fluencia, azaz a kreatív emberek ötlet dúsak. A problémák megoldására nagyszámú, távoli összefüggésekre épülő megoldásokat fedeznek fel, amelyre esetleg a – lehetőségek folyamatos, barkochbaszerű szűkítését alkalmazó – konvergens gondolkodás nem képes. A kreatív emberek nagyobb, teljesebb és átfogóbb viszonylatokban gondolkodnak.

A kreatív emberek képesek a részletek kitöltésére, képzelőerejük jóval meghaladja az átlagember fantáziáját. A munka világánál maradva: egy kreatív szupermarket igazgató jó ötlete lehet egy látványkonyha felállítása az áruházban, félkész ételek forgalmának növelésére, mert el tudja képzelni ennek fogadtatását és működését. A kreatív ember gondolkodásával lát, hall, a jövőbe tekint, jelekből, szimbólumokból, töredékinformációkból teljes képet tud alkotni. Egy épület egyszerű, szabadkézi alaprajzából egy kreatív mérnök előtt megjelenik annak élete, minden irányú vonatkozása. Egy ismeretlen ételrecept elolvasásakor egy kreatív szakács a szájában érzi az ebből készült sütemény, húsétel ízét, zamatát. A kreatív emberek a kapott információk alapján struktúrákat építenek fel (elaboráció), amelyben nagy szerepet kap az alkotó intuíció. A kreativitás komplex tudományos gondolkodás. Figyelemre méltó Arthur Koestler véleménye, aki szerint a kreativitás: korábban össze nem függő fogalmak kombinációja úgy, hogy a keletkező egész több, mint amit bele tettünk.

A legtöbb elméletalkotó a kreativitás meghatározásakor komplementer, kiegészítő viszonyt feltételez az intelligencia és a kreativitás között, amelynek egyik tagja az intelligenciához, míg a másik a kreativitáshoz kötődik. Guilford elméletében a kreativitás a problémamegoldással kapcsolódik össze, mivel szerinte a kreativitás prob-

lémamegoldás, illetve a problémamegoldás maga egy kreatív tevékenység. A kreativitás és a problémamegoldás folyamatai is többnyire hasonlóak, amelyre másokkal együtt Wallas is rámutatott. A kreativitás kibontakoztatásában is megtalálható egy előkészítő fázis, mert a legtöbb esetben nem egyik pillanatról a másikra pattannak ki az új alkotások a kreatív emberek agyából. Többnyire kimutatható, hogy a váratlan felfedezéseket is nagyon alapos előkészítés előzte meg. Például Einstein 1905-ben öt hét alatt írta meg a relativitáselméletéről szóló tanulmányát, de már 16 éves korától kezdve foglalkozott a fizika alapvető problémáival, köztük a fény sebességével. Az alkotáshoz vezető úton is van egy lappangási időszak, amikor a kreativitással foglalkozó személy is magára hagyja a problémát, és mással kezd foglalkozni. A legmisztikusabb pontja az alkotásnak az ötlet felvillanása, az „illuminációs” fázis. Ilyen, ha a kreatív mérnöknek borotválkozás vagy mérnőknőnek sminkelés közben jut eszébe valamilyen új megoldás, termék, szervezési eljárás.

A kreatív emberek különleges személyiségek, viselkedésük, mentalitásuk sok tekintetben eltér a többiekétől. Jellemző tulajdonságuk a magas fokú tudásvágy és a kíváncsiság, az erős megismerési késztetés, valamint a fokozott autonómia, a magabiztos öntudat és önbizalom, az érzelmi stabilitás. A társas kapcsolataikban tárgyilagosak, nyughatatlanok. Minden iránt érdeklődnek, lelki életük gazdag és toleránsak a kétértelműséggel szemben (Barron, F., 1963.).

Maslow szerint a kreativitás legfőbb indítéka az önmegvalósítás (self-actualisation) motívuma. A kreatív személyt erős belső késztetés indítja arra, hogy személyiségét valamilyen alkotás formájában kibontakoztassa, megmutassa („Szeretném magamat megmutatni, hogy látva lássanak, hogy látva lássanak” – Ady). Erős bennük a környezet tökéletesítésére, konstruktív megváltoztatására törekvés. Alkotó megnyilvánulásuk lényegi jellemzője az, hogy a társadalom, szűkebb témánkban a munkahely fejlesztésének irányába hat. A kreatív ember jobban észre veszi a problémákat és megkísérli megoldani azokat.

Alapkérdés, hogy fejleszthető-e a kreatív készség. A kreativitás kutatói szerint bizonyíthatónak látszik, hogy a tanítás, késztetés fejleszt, segíti kibontakoztatni a kreatív készséget. Minél hamarabb elkezdődik a kreativitásra nevelés, annál inkább kreatívvá válik az ember felnőtt korában, az élet minden területén, így a munkában, a foglalkoztatásban is. Az iskolás korban a kreativitás

képességének kibontakoztatását növelik, ha az oktatás egészét áthatja a gondolkodásra való nevelés, a lexikális ismeretek kizárólagossága helyett.

A kreatív gondolkodás és készség felnőtt korban is fejleszthető, építve a korábban szerzett tapasztalatokra és kifejlődött képességekre. A problémamegoldás és a kreativitás igen gyakran összefonódik, és a problémamegoldásból táplálkozik a kreativitás. Ösztönzi és bátorítja a kreativitást, ha a munkahely anyagilag és erkölcsileg támogatja, elismerésben részesíti azokat az alacsony vagy magasabb beosztású alkalmazottakat, munkavállalókat, menedzsereket, akik újításaikkal, ötleteikkel, stratégiai javaslataikkal elősegítik az intézmény, szervezet produktivitását. Fontos, hogy a tréningek a logikai gondolkodást irányító bal és az intuitív képességekért „felelős” jobb agyféltekét egyaránt fejlesszék (ld. Sanders).

Kik a knowledge workerek és melyek a személyiségjellemzőik?!

A tudásgazdaságok meghatározó jelentőségű szereplői a naprakész (upskilled) kompetenciával felvértezett munkavállalók. Közülük is kiemelkedik a foglalkoztatottaknak egy különösen képzett csoportja, a „knowledge worker”-ek (tudásmunkások), akik problémamegoldó képességükkel, kreativitásukkal még inkább húzóerői a legfejlettebb technikára épülő gazdaságoknak. Ugyanakkor az is felismerhetővé vált, hogy az általános és az új kulcskompetenciákon kívül, amelyet esetünkben az Európai Unió támaszt követelményként a tagállamokkal szemben, a munkaerőnek erre a speciális, a többi magas minőségű intellektuális munkavállalói kategóriáktól jól elkülöníthető alkotókörreire, bizonyos kiegészítő un. „munkahely kompetenciák”, személyi kompetenciák is jellemzőek, amelyek közel olyan relevánsak, mint az alap- és új kulcskompetenciák (OECD, 2001.).

A knowledge worker azokat a munkavállalókat jelenti, akik a leghatékonyabban vesznek részt a tudásgazdaságban. Mindazonáltal, ha maga a „tudásgazdaság” meghatározása is nyitott (Wilfred Dolfsma, et al, 2006.), úgy a knowledge workeré is az. Elsődlegesen azok a foglalkoztatottak tartoznak ebbe a fogalomkörbe, akik a legfejlettebb tudományt és technikát alkalmazó ágazatokban megkülönböztetett eredményességgel dolgoznak, és speciális készségekkel, kompetenciákkal rendel-

keznek. Valamennyi javasolt definíció középpontjában az a gondolat áll, hogy a knowledge workerek részt vesznek mind az ismeretek adaptációjában, mind azok létrehozásában (OECD, 2001.).

Hangsúlyozottan knowledge workerek a szellemi foglalkozású (white-collar), magasan képzett munkavállalók azzal a kikötéssel, hogy ismeret és információgyűjtésük során speciális, kvázi tudományos aktivitásokat végeznek. Erre vonatkozólag az OECD kétévenként megismételt Nemzetközi Felnőtt Tanuló Szövegértési Felmérések (Adult Literacy Survey, OECD) vizsgálatainak információgyűjtési technikái adnak támpontokat. A knowledge workerek kreativitási szintjét minősíti: hogy milyen mértékben, milyen gyakorisággal veszik igénybe az on-line rendszereket információszerzés céljaira, illetve olvasnak-e, írnak-e munkájukkal kapcsolatos feljegyzéseket, cikkeket, tanulmányokat saját anyanyelvükön vagy más nyelveken, készítenek-e eredménybecsléseket, technikai specifikációkat, terveket. Ebben a megközelítésben a svédországi munkaerő 25,5%-a knowledge worker (OECD, 2001.).

A knowledge workerek személyi kompetenciái

A személyi kompetenciák (munkahelyi kompetenciák) a knowledge workerekre jellemző kompetenciáknak, tulajdonságaiknak azt a csoportját jelenti, amely az általános (academic) és szakmai, technikai készségeket kiegészíti, teljesebbé teszi. A tapasztalatok azt mutatják, hogy az új szervezeti struktúrákat alkalmazó tudásgazdaságok munkaadói nem egy esetben nagyobb jelentőséget tulajdonítanak ezeknek a készségeknek, attitűdöknek, mint az elsődlegesen technikai kompetenciáknak. A tapasztalatok ugyanis azt mutatják, hogy az ilyen készségek, kompetenciák birtokában a munkavállalók megfelelőbben tudnak alkalmazkodni a megváltozott munkakörülményekhez, a változtatások bevezetéséhez (Rosenbaum and Binder, 1997.). A munkahelyi kompetenciák – úgy mint a problémamegoldás, a team-munka képessége, a vezetői készség, az analitikus beállítottság és attitűdök etc. – pedig különösen felerősödnek a knowledge workerek által megkövetelt szakmai-technikai tudással és terciery képzettséggel. Számukra már nem annyira a „tények ismerete” a szakmai tudás nyújtja a túlélést, hanem az alkotó gondolkodás, a problémamegoldás képessége és a többi szociális, személyi tulajdonság, amelyet összefoglalóan munkahelyi vagy kognitív kompetenciáknak nevezünk.

1 A fejezet megjelent a Tudásmenedzsment 2008. 2. számában.

*Személyi kompetenciák**Személyek közötti (inter-personal) készségek*

- A team munka és a közös célokért való együttműködés készsége
- Vezetői képességek

Belső személyes (intra-personal) készségek

- Motivációs készség és pozitív attitűd kutatásra, elemzésre
- A tanulás képessége
- Probléma megoldási készség
- Hatékony kommunikációs készség szóban, írásban – szűk körben és nyilvánosan
- Analitikus készség

Megkülönböztetetten fontos követelmény, hogy a tudásmunkás rendelkezzen a probléma felismerésének, értelmezésének és megoldásának készségével. Itt említjük meg, hogy a 2003-ban kiadott Nemzeti Alaptanterv problémamegoldó képességre vonatkozó irányelvei értelemszerűen ezúttal is irányadók (A problémamegoldó kompetencia a tartalmi szabályozásban NAT, 2003.). A knowledge workerek komplementer kompetenciáival kapcsolatosan Reich (1991.) a következő négy kiegészítő alapkészség kifejtésére hívja fel a figyelmet: absztrakció, rendszerelvű gondolkodás, kísérletezés és együttműködés.

A knowledge workerek munkahelyi kompetenciáinak a mértékére és használatára további részletes adatokat szolgáltat a kanadai munkaerő 2000-ben végrehajtott felmérése. Ez a kutatás azt vizsgálta, hogy a kanadai knowledge workerek mennyivel nagyobb mértékben használják a kognitív, kommunikációs és menedzsment készségeket, mint a többi munkavállaló, egy másik kutatás pedig azt mutatta ki, hogy az emberekkel való bánásmód és a team kompetencia tekintetében mi a különbség a két munkavállalói kategória között (Béjaoul, 2000.). Mindkét esetben a tudásmunkásoknál tapasztaltak több *humán képességet, értéket*.

A másodlagos, de szintén fontos képességeknek, készségeknek különösen nagy szerepük van az új munkaszervezések bevezetésének idején. Ilyen munkaorganizációs gyakorlatok olyan eljárásokat foglalnak magukba, mint a munkaratóció, a team jellegű munkaszervezés, az alacsonyabb szintű dolgozók bevonása a bonyolultabb munkafolyamatokba és általában a kevésbé hierarchizált munkaszervezés alkalmazása, amelyeknek megtervezése és kivitelezése nagyobb részt általában a tudásmunkásokhoz kötődik (OECD, 1999a). A tapasztalatok alapján egyértelműen megállapítható, hogy a szocio-kulturális, emberi perspektívák jelentősége ezekben a helyzetekben jelentő-

sen megnövekedett, ami még hangsúlyozottabbá teszi a knowledge workerek interperszonális és intraperszonális kompetenciáinak kiterjesztését, elmélyítését. Megszívlelendő tanulság számunkra is.

A knowledge workerek oktatása, nevelése

A knowledge workerek általában egyetemet, főiskolát vagy valamilyen középiskolára épülő felsőfokú szaktanfolyamot végzett személyek, akiknek szövegértési képessége kiváló (!). Mindez jó alap ad arra, hogy a gazdaság, a tudomány és technika élvonalába tartozó vállalatoknál, szervezetekben tudományos, új ismereteket hozzanak létre, „felfedezők” legyenek, tudásukat át is tudják adni másoknak. Ne csak rutinmunkát végezzenek, ha még oly magas szinten is, hanem törekedjenek a változtatásra, fejlesztésre. A leendő tudásmunkásoknak az indíttatása is eltér a fiatalok átlagának nevelésétől, annál igényesebb. Különösen figyelemre méltó magas „literacy” képességük (!), amely jó fogalomalkotási képességükre, fejlett gondolkodásukra, elemző készségükre vall, már gyermekkorban is. (OECD, 2001.). Ugyanakkor ezek a személyek, hogy megszerezzék a knowledge workerekre jellemző készségeket, nagyobb részt az önálló tanulás, az ismeret- és tapasztalatszerzés és más, informális és non-formális úton jutnak el. Tehát LLL!

Figyelemre méltó a szakirodalomban az a megállapítás (2001., OECD), hogy minél szélesebb alapon indul el az egyén rendeskorú képzése, párosulva magas szövegértési képességgel és „megáldva” rejtett, de egyre nyilvánvalóbb előrevetített személyi tulajdonságokkal, „ceteris paribus”, annál valószínűbb, hogy tudásmunkássá válik. Az a fiatal azonban, aki szakirányú középiskolát végzett és bár főiskolai vagy egyetemi diplomával is rendelkezik, kevésbé várható, hogy ilyen elit, belülről inspirált, problémamegoldó, tudását megfelelő módon kifejezni tudó, szociatív és kreatív „munkaerővé” váljék. Sajnos családi háttérről a vonatkozó dokumentumok nem tesznek említést.

De a felnőttek szövegértési vizsgálatainak (IALS, International Adult Literacy Survey) tudásmunkásokra vonatkozó adatai is azt bizonyítják, hogy a terciéri végzettségű, jó szövegértést mutató fiatal felnőttek is nagy valószínűséggel knowledge workereké válnak. A tanulás-statisztikai adatok azt mutatják, hogy a tudásmunkásoknak túlnyomó többsége magasan művelt munkaerő, ami azt is mutatja, hogy a knowledge workerek többsége a szerepkörük betöltéséhez szükséges kompetenci-

ájukat és készségüket nem csak a formális tanulás útján szerzik meg. Tény, hogy erre a tudásgazdaságban résztvevő igen dinamikus munkavállalói elit csoportra az állandó tanulás, az önművelés a jellemző.

A globalizáció nemzetközi szakirodalmában is szinte refrénszerűen ismétlődő tétel: az állandó tanulás, oktatás, képzés szükségessége, a változni tudás készségének elsajátítása, amely leginkább a tudásmunkásokra érvényes követelmény. „Hogy globálisan versenyképessé váljunk és azok maradjunk, az iparnak, a vállalatoknak, a munkavállalóknak és a munkahelyeknek állandóan változni kell. A munkahelyek változása pedig megköveteli a knowledge workerek folyamatos tanulását, oktatását, képzését, hogy kreatívan tudjanak közreműködni a változásokban, segíteni a fejlesztést, növekedést, az egyre bővülő tudáskörnyezetben (learning environments) és a tudásvállalatoknál” (Joseph J. Zajda: International Handbook on Globalization, Education and Policy Research, 2005. 828 p.).

A knowledge workerek oktatása és képzése azonban nemcsak a tudásmunkással szemben támaszt igényeket, hanem más oktatáspolitikát, tárgyi feltételeket (facilities), curriculumokat és mindenek előtt más tanárokat kíván meg. A tanároknak ismeretátadó személyekből át kell alakulniuk facilitátorokká, tanulást segítő személyekké (Falk et al, 2001.). A curriculumokat is meg kell reformálni oly módon, hogy a tények közvetítése helyett sokkal inkább a tanulást és a gondolkodást segítse elő (Falk et al, 2001.). Az andragógia jegyében Zajda (2005.) a tudásmunkások felkészítésének külső környezetében, módszereiben is gyökeres változást sürget kiscsportos vitakörökkel, kör alakú ülésrenddel, ahova az új ismereteket, munkahelyi szituációkat, amelyeket megvitatnak, multimédiás eszközök viszik be. Nagyobb konvergencia kívánatos a tudásmunkások képzésében a praktikus és az akadémikus (academic), azaz az általános műveltségi tartalmak és a szűk szakmai ismeretek között. A korábbi fele-fele arány helyett növekedjék a szélesebb horizontot felmutató, nagyobb összefüggéseket feltáró elméleti, általános ismeretek aránya, „akár” 80-20 percentes arányban az általános intelligencia javára, tekintettel arra, hogy a szakmai tudás biztos alapokon nyugszik, és inkább a munkahelyi kompetenciakészletet kell gazdagítani.

A knowledge workerek aktivitása és menedzsmentje
A knowledge workerek mint munkavállalók au-

tonóm személyek; nem beosztottak, hanem munkatársak (Western Menegement Consultat, 2002.). A tudásmunkásnak többet kell tudni a munkáról, mint a főnökének, elöljárójának. Erősen motivált munkavállaló, jobban kielégíti a munkasiker, mint aki csak anyagiakban érdekelt. Igényli a kihívást, tudatában van a szervezet küldetésének, céljának, és azzal azonosul. Karakterében megtalálható bizonyos segítő, cserkész attitűd. (Tehát megkövetelhető az a vélemény, hogy a piacra orientált tudásgazdaságokban is megjelenik egy magasabb rendű munkaerőkölc? Ahogy ez volt az összeomlott szocializmus formalizmussal terhelt szocialista brigádjaiban?)

Általános az a vélemény, hogy a tudásmunkások többet produkálnak, ha építenek rejtett, mélyebb készségeikre. Jellemző rájuk, hogy egy időben több projekten dolgoznak: szakcíkket írnak, stratégiai tervet dolgoznak ki, ellátják munkacsoportjuk vezetését. Tudják, hogyan kell az idővel gazdálkodni. Megsokszorozódik a teljesítményük azáltal, hogy nemcsak kognitív képességekkel rendelkeznek, hanem jellemző rájuk bizonyos emocionális intelligencia és bizalom (Francis Fukuyama, Manuel Castells, alapforrás Wikipedia, the free encyclopedia).

Ez már megítélésünk szerint több és más, mint a munkahelyi kompetencia, ez már a művészekre jellemző intuíció és érzelmi intelligencia.

A knowledge workerek gyakran virtuális közösségekben dolgoznak, amelyen belül az internet segítségével, egymás közt megosztják tudásukat, tapasztalataikat, országhatárokon és nyelvi korlátokon át is. Nagyon gyakran a tudásmunkások térben és időben is távol vannak egymástól, mégis közösséget alkotnak, mert az azonos érdeklődés és problémamegoldás összeköti őket, az elektronika pedig egy globális eszköz (David G. Schwartz, et al 2004.).

Bőséges tapasztalat bizonyítja, hogy a tudásmunkások meghatározó emelői a tudásgazdaságoknak (Edward J. Szewczak et al. 2002.). Különösen a stratégiatervezésben nélkülözhetetlen ez a speciális emberi tőke. Fontos, hogy a vezetők a legoptimálisabb kapcsolatot építsék ki a tudásmunkásokkal, akik nagy értéknek számítanak, virtuális tőke, mint a „good will”, a jó hírnév. A vállalat tudását teremtik meg kreativitásukkal és intézményi emlékezetükkel (Wilson, 2000.). Ambíciózusak, munkaközpontúak, mely növeli képességüket, fejleszti know-how tudásukat. Mozgékonyaságuk, munkahelyi mobilitásuk igen nagy.

Összegezés

Tanulmányunkban néhány személyi kompetenciát mutattunk be, amelyek megítélésünk szerint rendkívül fontosak versenyképességünk fejlesztése és megőrzése érdekében (kommunikációs készség, problémamegoldó készség, kreativitás). A tudás-gazdaság alapjainak lerakása, megerősítése állandóan növekvő igényeket támaszt a munkavállalókkal és az intézményekkel szemben, amelynek csak az iskolai végzettség állandó emelésével és a folyamatos tanulásal lehet megfelelni. Ez azonban csak akkor válhat valóra, ha a munkavállalók birtokában vannak azoknak a perszonális (motivációs készség és attitűd, tanulási készség, problémamegoldó képesség stb.) és interperszonális kompetenciáknak (team-munka képesség, szociális készség, vezetési képesség stb.), amelyek feltétlenül szükségessé teszik eredményes munkájukhoz, foglalkoztatásuk megerősítéséhez, saját érvényesülésük és a társadalom javára. Ez feladatokat ró az iskolai és az iskolán kívüli felnőttképzésre egyaránt.

Ezen belül a knowledge workereknek, idem eadem, azoknak a munkavállalóknak, akik tudományos ismereteket alkalmaznak és hoznak létre, az előzőekben felvázolt még magasabb szintű személyi kompetenciákra és készségekre van szükségük, hogy önként vállalt vagy másoktól elvárt kötelezettségeiknek megfeleljenek. Ennek a nem mindennapi tudásnak (pl. magas szintű elemző készség) elsajátítása azonban nem kizárólagosan csak az iskolai oktatás eszközeivel történik, hanem a tanulás teljes spektrumával, hiszen nem törvényszerű, hogy valamennyiük diplomával rendelkezék, de az elengedhetetlen, hogy magas legyen a „literacy”-ük. (OECD, 2001.). Az oktatási szakemberek előtt nem világos, hogy ezek a személyi kompetenciák milyen csatornákon keresztül, hogyan alakulnak ki. Konszenzus van azonban abban, hogy ezeknek a különleges ismereteknek és készségeknek tudatosabb fejlesztésében alapvető változásokra van szükség a tanulás kontextusaiban, tartalmában, módszereiben és a tanár (facilitator) szerepkörét illetően.

Források

- Education Policy Analysis. Education and Skills. OECD. Paris. 2001. 151 p.
- Kulcskompetenciák az egész életen át tartó tanuláshoz. Felnőttképzés, 2007. 1. sz.
- Dolfsma, W., Soate, L.: Understanding the Dynamics of Knowledge Economy. 2006. 263 p.
- Osberg, L., Wolf, E., and Baumol, W.: The Information Economy: The implication on the unbalanced growth. The Institute for Research on Public Policy. Nova Scotia. 1989.
- International Adult Literacy Survey (1994-1998), OECD. 1999.
- Information Literate Knowledge Worker: Wikipedia, the free encyclopedia. 2007.
- Stasz, C.: Assing Skills for Work.: Two Perspectives Oxford Economic Papers. 2000.
- A problémamegoldó gondolkodás képessége... In: Nemzeti Alaptanterv. Oktatási Miniszterium, 2003.
- Béjaoul, A.: Sur la mesure des qualifications: application à l'émergence de l'économie du savoir, Human Resources Development, Ottawa. 2000.
- Zajda, J.: International Handbook on Globalization, Education and Policy Research. 2005. Springer, New York 828 p.
- Falk, S., Berli A., Dimers, D. Contributor: Th. Davenport: Knowledge Management and Networked Environments: Leveraging Intellectual Capital. 2003. AMACOM. 243 p.
- White, D.: Knowledge Mapping and Management. 2002. Idea Group Inc. 375 p.
- Leicester, M. and Field, J.: Lifelong Learning Education Across the Lifespan. Routledge. 2000. 321 p.
- The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills. US Department of Labour. 2000. Washington, 70 p.
- Davenport Th.: Thinking for a Living: How get better performance and results from knowledge workers. 2005. 288 p.
- Szewczak, J. and Snodgrass C.: Managing the Human Side of Information Technology. Idea Group Inc. 351 p.

TUDOMÁNYFESZTIVÁLOK, TANULÓFESZTIVÁLOK – AZ ISMERETTERJESZTÉS RENESZÁNSZA

Információk tömkelegében dúskáló, olykor küszködő világunkban a tudás megszerzésének nonformális és informális útjai, színterei majdhogynem megszámlálhatatlanok. Tanulunk utcán, bevásárlóközpontokban, szabadidőközpontokban, közintézmények auláiban/csarnokaiban, múzeumokban, vasútállomásokon stb. Tudásunk bővítésének dimenziói és lehetőségei kitágultak, már nemcsak az iskolapadban, hanem hétköznapijaink bármely élethelyzetében tanulhatunk, művelődhetünk. Folyamatosan megismerkedhetünk a különböző műszaki fejlesztések produktumaival, hiszen mindennapjaink részévé vált ezek használata (gondoljunk a mobiltelefonra, számítógépre stb.). Akarva-akaratlanul információk tapadnak ránk, amelyek befolyásolják személyiségünk alakulását, formálódását.

Számos tudományos ismeretterjesztéssel és népszerűsítéssel foglalkozó intézmény, szervezet célkitűzéseiként fogalmazta meg a tudományos kutatások eredményeinek szórakozva történő elsajátítását. Megpróbálták közel kerülni a befogadók hétköznapijához, „házhoz vinni” a tudományos felfedezéseket azáltal, hogy programjaikat, rendezvényeiket szabadtéri parkokban, szabadidőcentrumokban és köztereken szervezték. A többnapos és szélesebb rétegeket megmozgató események nagyobb fesztiválok részeivé, önálló tudományfesztiválakká, illetve tanulófesztiválakká gyarapodtak.

Az Európai Unió svéd elnökségének idején, 2001. április 4-én Göteborgban indult el az a kezdeményezés, hogy a tudományos napokat, heteket, programokat szervező európai intézményeket tömörítve, összefogásra készítette – az európai polgárok tudományos ismereteit hiteles formák segítségével bővítve – szövetséget hívjanak életre az európai tudományos ismeretterjesztéssel foglalkozó intézmények vezetői, képviselői. Megalakult az Európai Tudományos Rendezvények Tanácsa, az European Science Events Assotiation, a EUSCEA (azaz „you see”) nonprofit szervezetként. Céljait az alábbiak szerint határozta meg:

– a tagintézmények népszerűsítsék a tudást, az ismeretszerzést

– „cseréljenek” olyan rendezvényeket, amelyek mindenhol Európában élvezetes programokat biztosíthatnak, intézmények partnerségének erősítésére

– ösztönözzék olyan projektek létrehozását, amelyek illeszkednek az Európai Unió K+F keret-programjaihoz

– a tudomány, valamint a tudósok és a társadalom közötti távolság mértékét csökkentsék.

2001 decemberében Bécsben már 22 ország 50 intézménye képviseltette magát az EUSCEA alapító konferencián: voltak köztük kormányzati intézmények, tudományos akadémiák, tudományos társaságok, kutatásokat támogató alapok, technológiai központok, egyetemi fakultások, alapítványok, múzeumok, önkormányzatok, kifejezetten tudományos fesztiválok rendezésére szakosodott vállalkozások, intézmények. Alapító Magyarországról a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat is.

Az alapítók által felvetett problémák megoldására az alábbi területeken kezdte meg a szervezet munkáját:

– Oktatás: az oktatás és a tudomány kapcsolata, a fiatalok tudomány iránti érdeklődésének felkeltése, tudományos klubok létrehozása

a. Felnőttek ismereteinek bővítésére nyugdíjas sorozatok tematikájának összeállítása, figyelembe véve, melyik korosztály miről nem tanulhatott iskoláztatása során egyáltalán.

b. Életkori sajátosságok beépítése a bemutató programok szemléltetésénél.

– Rendezvénycserre: kiemelkedően jó, tudományokat népszerűsítő rendezvények bemutatása egymás országaiban

– Marketing: a fesztiválok, bemutatók PR-jának megtervezése, a rendezvények és a sajtó, a média kapcsolatának állandósítása, tudásnépszerűsítés széles körben

– Tartalom: a terjesztett ismeretek és a fesztivál-jelleg összehangolása, a rendezvények tematikai orientálása a nagyközönséget aktuálisan érintő kérdésekben

– Európai tudományos ismeretterjesztő rendezvények, tudásfesztiválok és tanulófesztiválok adatbázisának elkészítése.

Az azóta eltelt néhány év bebizonyította a EUSCEA működésének szükségességét, a kitűzött célok megvalósításának folyamatosságát, az európai ismeretterjesztő intézmények, szervezetek közös fellépésének indokoltságát. Az EUSCEA életképessége a WONDERS tudományfesztivál megrendezési lehetőségeiben is megtestesült.

A WONDERS tudásfesztivál 2006-ban és 2007-ben jelentős nemzetközi figyelem középette zajlott. 2006-ban a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat Magyarországon szervezte az első fesztivált, amelynek intézmények és közterek adtak helyszínt. Programjában tudásszint felmérések, tesztek, vetélkedők és távcsöves bemutató programok szerepeltek – valamennyi korosztály számára.

2007 a fesztivál-körhinta éve volt. Az EUSCEA WONDERS program keretében először a magyar bemutató programmal szerepeltünk Nagy-Britanniában, Nottinghamban. A város főterén a három hétvégi napon tartott tudásfesztiválon sátrakban, árkádok alatt, szabadtéren zajlottak a bemutatók, fizika és kémia, egészségmegőrzés témákban.

2007-ben Magyarországon fogadtuk partnerszervezetünket, a Barcelona Tanulófesztivál csapatát és programját. Produkciójuk városuk nevezetes szülőténék, Gaudi építészetének fizikáját szemléltette, nagyon egyszerű eszközökkel és könnyen megérthető módon. Ebben az évben a TIT Budapesti Planetárium környékére is szerveztünk Tanulófesztivált, kihazsz-

nálva az intézmény és közpark nyújtotta szabadtéri lehetőségeket. Újdonság volt a „Tudássztráda” családi akadályverseny, idegen nyelvi szintfelmérő.

2008 májusában kétnapos rendezvényünket a TIT Uránia Csillagvizsgáló és a TIT Planetárium területén rendeztük meg, ahol látogatók száza gazdagíthatták tudományos ismereteiket. Az úralomások építése, az íjászat fizikája, egyszerű kémiai kísérletek, kulturális és történelmi tesztverseny mellett a résztvevők teljesítették a „Sétáló Naprendszer” tudásszerző gyalogösvényt.

Ezeknek a programoknak a népszerűsége megerősítette a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat 167 éves tapasztalatait. 1841-ben, a Társulat alapításakor a szóbeli ismeretátadás működött, majd megjelentek az ismeretterjesztő heti- és havilapok. Az 1970-es évek a speciális tudás átadására készült épületek évtizede volt. A tömegkommunikáció – úgy tűnt – valamennyi közvetítő helyébe lép egy-maga és beolvasztja valamennyi formát.

Rendezvényeink tapasztalata szerint az ismeretek átadásának személyessége még mindig vonzó, fejlett technikai eszközökkel nem helyettesíthető, hanem segíthető és teljessé tehető. Legnépszerűbbek azok a programok, ahol több generáció egyszerre és aktívan vehet részt, valamint a megszerzett tudását igazoló dokumentumot magával is viheti. A fesztiválok nemcsak oktatnak és ismereteket adnak, hanem felhívják a figyelmet a tudás és képzés fontosságára. Jó reklámjai a nonformális és informális képzésnek, lehetőséget nyújtanak a formális képzések kínálatának bemutatására is.

A tudás és képzettség nem szegény, hanem „trendi”. Lehetőség és esély életünk teljes megéléséhez, környezetünk megismeréséhez és megőrzéséhez, életminőségünk javításához.



REFLEXIÓK EGY KONFERENCIÁRÓL

A Felnőttképzés Fejlesztéséért Egyesület 2008 novemberében ötödik alkalommal rendezte meg konferenciáját a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat országos központjában. A két napra terjedő tanácskozáson a hazai érdeklődőkön kívül angol, cseh, lengyel és német szakemberek is részt vettek. Az előadások öt témakörhöz kapcsolódtak: „Tanuló városok, tanuló régiók”, „Az andragógusok kompetenciái”, „Integráció és oktatás”, „Felnőttkori tanulás”, „Felnőtt tanuló”. Az előadásokról mind a két nap végén összefoglalást adtam, és kiegészítő megjegyzéseket tettem.

Az első nap bevezető előadását dr. Ekkehard Nuissl, a Német Felnőttképzési Intézet igazgatója tartotta a *tanuló régiók sajátosságairól és azok németországi tapasztalatairól*. Gondolatmenetéből érdemes volt kiemelni a „tanuló régió” fogalmát, szembeállítva a „tanuló várossal”. Az utóbbinál ugyanis kérdésként vehető fel, eszerint „tanuló falvokról” nem is beszélhetünk? Talán azért, mert ott nem is várhatjuk a felnőttek tanulásának elterjedését? Bár kétségtelen, hogy kisebb településeken nehezebben terjed a felnőttkori tanulás igénye (már csak a pozitív példák hiánya miatt is), mégsem valószínű, hogy ezért mellőzik, inkább csak feledékenységből, vagy azért, mert a városok említése sokkal tetszetősebb. Minden esetre elismerhető, hogy szerencsésebb régiókról beszélni, mert ezek magukba foglalják a várost és környékét egyaránt. És még valamiért: a *régió komplex fogalom*, a földrajzi, történelmi, társadalmi, gazdasági, politikai, kulturális tényezők egymásba fonódó együttese. Nálunk ez a fogalom hiányzik a közgondolkodásból. Beszélünk országról, megyéről, városról, falvokról, de mindig csak közigazgatási, esetleg még gazdasági értelemben, de sohasem az említett tényezők együttesében. És hiányzik az is, ami egy „tanuló régiónál” elengedhetetlen: a *szervezetek és intézmények kölcsönös segítséggel járó szervezett együttműködése*. Dr. Nuissl ezzel összefüggésben a „hálózat” fogalmát használta. Jól fejezi ki ez a szó, hogy nem alkalmi kapcsolat tartja össze a régió fejlesztésében érdekeltet, hanem a közös célokért vállalt partnerség, a

rendszeres kommunikáció és a közös tervezés. Az ilyen tervezés feltételezi a szükségletek elemzését, a helyi igények feltárását, a széleskörű információ és tanácsadás megszervezését, a regionális identitás erősítését. E munka természetesen sok időt és energiát kíván, de megéri. A jól szervezett együttműködés megsokszorozhatja az eredményeket.

Feketéné Szakos Éva, a gödöllői Szent István Egyetem Tanárképző Intézetének docense a *felnőttképzés „megújulási szükségleteiről”* beszélt. A gondolkodás és cselekvés innovációját összekötötte a változó környezethez alkalmazkodó magatartással, hangsúlyozva, hogy ez ma már létszükséglet, sőt a túlélés követelménye. Az „újító” gondolkodás és cselekvés tehát nem csupán a munkahelyeken kívánatos, hanem az élet egészében. Tudnunk kell, hogy az innováció megvalósulásának feltétele a *problémamegoldás és a kreativitás*, amelyben a tudati aktivitás és a gyakorlati megvalósítás szerves egységben van. Mindezekről hozzászólásomban felvettem, hogy az innováció terjedésének egyik legnagyobb akadálya a „zárt gondolkodás”, amelynek jellemző vonása a félelem minden lényeges változástól, különösen akkor, ha a változás az ismeretlen valóságba nyúlik át. Ez általában azokra jellemző, akik elszigetelik életüket a szélesebb társadalmi kapcsolatoktól, és a maguk életét nem annak részeként fogják fel, hanem önmagában, kiszakítva összefüggéseiből. Ebből következik, hogy az életük ellentmondásait és problémáit sem tudják megérteni, azok megoldását pedig másoktól várják, rendszerint a helyi vagy a tágabb területen illetékes hatalomtól. Számukra a változatlanság egyenlő a biztonsággal, a megszokottság pedig az élet rendjével. A tanulás éppen ezért számukra nem is kívánatos, a meglévő tapasztalatot elegendőnek érzik. S ha mégis részt vesznek felnőttként a szervezett tanulásban, akkor is csak reprodukálni akarják, amit hallanak. Eszükbe sem jut, hogy azt tovább lehetne gondolni, abból valamire következtetni is lehet, és azt tovább gondolva új, megoldandó problémákat lehet felvetni. Ráadásul a gépiesen tudomásul vett információkat igyekeznek úgy il-

leszteni be a tudatukba, mintha minden átvett információ őket igazolná, meglevő meggyőződésüket erősítené. Épp ezért mindent megtesznek azért, hogy az újító embereket és gondolatokat maguktól elhárítsák, fellépésüket a helyi közösség számára lehetetlenné tegyék. S ahol ők vannak többségben, ott a felnőttképzésnek alig van esélye a tanulás megszervezésére.

Németh Balázs, a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás-fejlesztési Karának docense egy nemzetközi kutatásról számolt be, amelynek a pécsi egyetem is résztvevője. Az OECD-hez kapcsolódó „PASCAL” projekt különböző országok tanuló régióinak kutatására vállalkozik, figyelembe véve ezek hatását a gazdasági versenyképességre, az állampolgárok aktivitására, a társadalmi kohézióra, a települések fejlesztésére és a közösségi tanulásra. Mindenütt előtérbe állítva a „fenntartható fejlődés” gondolatát. A beszámoló jól mutatta be, hogy milyen előnnyel jár egy ilyen nemzetközi együttműködésben való részvétel, mennyi tanulságot adnak számunkra más országok tapasztalatai.

Az „*andragógusok kompetenciáit*” azok értelmezték „kerekasztal-beszélgetés” formájában, akik felsőoktatási intézmények andragógia-szakán tanítanak: Dr. Sári Mihály, a Pécsi Tudományegyetem docense, dr. T. Molnár Gizella, a szegedi egyetem főiskolai tanára, dr. Kraicziné dr. Szokoly Mária, az ELTE Pedagógia-Pszichológiai Karának főiskolai docense, dr. Márkus Edina, a debreceni egyetem főiskolai docense. Valamennyien egyetértettek abban, hogy a kompetenciák fejlesztése gyakorlati feladatok teljesítésével lehetséges. Kevésbé látszott meggyőzőnek az a jegyzék, amit megbeszélésük kezdetén kivetítettek. (Ezeket előzetesen egy oktatói csoport állította össze.) Kérdéses, hogy az olyan tulajdonságok, mint a humánus, etikus magatartás, a rugalmasság, a tolerancia - tudatosan, célirányosan taníthatók-e. Bár kétségtelen e normák értéke, gyakorlati fejlesztésük módja azonban nem tisztázott. Az is elmondható, hogy a kivetített tulajdonságok között nem szerepel olyan kompetencia, mint a helyzetelemzés, a problémamegoldás, noha ezeknek a szükségessége nyilvánvaló, és a gyakorlathoz kötöttségük is az. Elhangzott viszont itt egy megállapítás, amelynek a megvalósítását különösen érdemes megfontolni: Kraicziné Szokoly Mária említette, hogy egy idegen nyelv elsajátításával együtt az adott ország kultúráját is meg kellene ismertetni. Az erősödő és szélesedő nemzetközi

kapcsolatok miatt ez valóban időszzerű. Utalni lehet arra, hogy Nyugat-Európa egyes országaiban ezt oktatócserékkel oldják meg, úgy, hogy az egyetemek több külföldi előadót hívnak meg egyes országok felnőttképzésének ismertetésére kulturális háttérükkel együtt. Ezt talán nálunk is meg lehetne valósítani (bár a vendégelőadók meghívásának anyagi feltételei is vannak), ehhez azonban az is kellene, hogy az előadásokat hallgatók értsék is azt a nyelvet, amit az előadók használnak. (Általában az angolt, esetleg a németet.)

A konferencia első napját az „*integráció és oktatás*” témaköre zárta. Előbb Eva Vosahlova, Csehország Libereci Régiójából ismertette a testi fogyasztékosok integrációját angol nyelvű előadásában. A gyakorlati példákkal kiegészített beszámoló jól bizonyította, hogy e célcsoport esetében is eredményesen alkalmazhatók az andragógia elvei, módszerei.

Dr. Hahner Péter, a Pécsi Tudományegyetem docense történelmi tárgyú előadással járult hozzá a fiatalok és a felnőttek oktatásának egységéhez. Egy olyan adalékot mutatott be, ami elkerülte a felnőttoktatás történelmi előzményeit feldolgozó figyelmét: Charles-Maurice de Talleyrand már a francia forradalom idején, a 18. század utolsó évtizedében javasolta a konventnek a minden emberre és minden életkorra kiterjedő oktatás kialakítását. Javaslatát azonban – noha rokonszenvvel fogadták – gyakorlatilag mégsem valósították meg. Hahner Péternek ez az előadása nemcsak arra volt jó, hogy történelmi tájékozottságunkat gyarapítsa, hanem arra is, hogy figyelmeztessen, a jelenben kialakuló érveléseink közben nem árt figyelembe venni, hogy a problémáink megoldására korábban milyen javaslatok születtek. Így elkerülhető, hogy olyasmit igyekezzünk felfedezni, amit elődeink már megfogalmaztak.

Deme Tamás, a Pázmány Péter Egyetem Esztergomi Karának docense az integráció elveit és megvalósítása módját foglalta össze egy több éves művészetpedagógiai kutatás alapján. Szavainak időszzerűségét bizonyította, hogy az oktatás általában elszigetelt egymástól az ismereteket, a tantárgyakat, annak ellenére, hogy a tanítás feladata az összefüggések felismertetése lenne. A kutatásban ugyancsak elválnak egymástól a tudományok, figyelmen kívül hagyva az interdiszciplinaritás követelményeit. Ezért kérdésként vehető fel, hogy a felnőttképzés túl tud-e lépni ezen a korlátozottságon?

A konferencia második napján „*a felnőttkori tanulás sajátosságairól*” szóló témakört a Magyar Pedagógiai Társaság Felnőttnevelési Szakosztályának elnöke, *Harangi László* vezette be. Előadása a felnőtt tanulóval szemben támasztható követelményeket mutatta be. A csoportmunkához szükséges „interperszonális” együttműködést, továbbá a motiváltságot, az elemző, problémamegoldó képességet tartalmazó „intrapersonális” elmélyültséget. A kommunikációhoz sorolható olvasási képességet, beszédkészséget, tárgyalási készséget, fogalmazási képességet. Mindezek szerintem arra figyelmeztetnek, hogy a tanulásban az ismeretek átvétele helyett a *gondolkodásmód fejlesztése* válik fontosabbá. Természetesen nem az ismeretszerzés mellőzésével. A hangsúly áttételének lényege azonban az, hogy az ismeretek egyszerű tudomásulvételén és emlékezeti elraktározásán túl *döntő az ismeretek feldolgozása és alkalmazása*. S minthogy ennek a „megtanulása” csak hosszabb folyamatban lehetséges, a tanulás közben is arra kellene törekedni, hogy kiderüljön, a képességszint hogyan alakul, honnan hová tart. Feltételezhető, hogy ez magával hozná a tanulás individualizálódását, ami nemcsak a folyamat személyességét jelenti, de azt is, hogy a tanulók képesek lesznek megérteni és tudatosan befolyásolni saját haladásukat.

Azt, hogy a készségeknek és képességeknek milyen szerepe van a tudás alakulásában, jól érzékelteti egy nemzetközi vizsgálat az olvasott szövegek megértéséről. A felmérés a 90-es évek második felében készült a fejlett országokat tömörítő gazdasági szervezet, az OECD megbízásából. Azt vizsgálták, hogy milyen színvonalú a mindennapi életben használt szövegek megértése. (Egy csekklap és egy jelentkezési lap kitöltése, az autóbusz-menetrend adatainak és egy árucikk használati utasításának az értelmezése.) Ehhez ötféle feladatot állítottak össze nehézségi fokozatok alapján. A legelső szintű feladatban valamely információ szó szerinti megfelelőjét kellett megtalálni. A következő szinten egy megállapításból következtetést kellett levonni. A harmadik szinten több információt kellett összevetni. A negyedik szinten több megállapítás összehasonlítását kellett elvégezni. A legmagasabb fokozaton bonyolultabb szövegben kellett eligazodni, felismerve benne az egyes részek közti összefüggéseket. A kapott válaszokat pontszámokkal értékelték. Az értékelők szerint a harmadik szint tekinthető a mindennapi életben való eligazodáshoz szükséges minimális képességszintnek. A vizsgálatban résztvevő magyarok kétharmada

ezt a szintet nem érte el, a maradék egyharmad 25%-a is csak a harmadik szintű feladat megoldására volt képes. Ez az „eredmény” figyelmeztető az olvasáshoz kapcsolódó képességeink alacsony színvonalára. (Egyébként a vizsgálatban résztvevő 22 országból Magyarország a 18-19. helyet érte el Szlovéniával együtt, utánunk Portugália, Lengyelország és Chile következett.)

Harangi László előadásában egy számunkra új fogalmat vezetett be: a „knowledge worker” kifejezést, amit talán „a tudással foglalkozó dolgozónak” lehetne fordítani. Olyan emberekről van szó, akiknek a munkájához szorosan tartozik tudáskészletük állandó növelése. Széleskörű az alpműveltségük, rendszerelvű a gondolkodásuk, munkájukban alkotóak és kísérletezőek, tevékenységükben az elmélet és a gyakorlat, valamint a szaktudás és az általános műveltség szoros egységben van. Mindezek mellett önállóak véleményeik kialakításában. Nálunk is megtalálhatók ilyen emberek, de az elnevezésük hiánya azt sejteti, hogy a közvélemény nem sokat tud róluk, és nem is érdekli a magatartásuk iránt.

A témakör második előadását a Belorussziából érkező *Galina Veramejchyk* tartotta a fiatalok és felnőttek közt a nem formális oktatásban szerzett tapasztalatairól. Az „Education without Borders” (Oktatás határok nélkül) elnevezésű civil szervezet képviselőjében tartotta beszámolóját. Elmondta, hogy náluk az oktatási törvény közfeladatként nem említi a felnőttoktatást, azt nem is függetleníti az iskolai oktatás rendszerétől. (Bár vannak esti iskolák és a szakképző intézmények is képeznek felnőtteket.) A felnőttképzés nagy része a civil szektorra hárul. Az országban 2249 nem állami szervezet létezik, ebből 313 foglalkozik képzéssel. Az ő szervezete (amelynek 17 területi szervezete van) törekszik az oktatási hagyományok megújítására, és ehhez elsősorban az észak-európai országok eredményeit használja fel. (Főként a svéd népfőiskolákat, tanuló köröket.) Különös gondot fordítanak a kisebb falusi települések fiataljára, az ő – bentlakásos tanfolyami keretek között folyó – képzésükkel igyekeznek kifejleszteni az egész életen át tartó tanulás igényét. Ez az előadás nemcsak azért váltott ki nagyobb figyelmet a konferencián, mert eddig semmit sem tudtunk ennek az országnak a felnőttképzéséről, de azért is, mert kiderült, hogy újabb kezdeményezések az európai gyakorlat legkorszerűbb változatához igazodva keresik a kibontakozást.

Pordány Sarolta, a Felnőttképzés Fejlesztéséért Egyesület ügyvezető elnöke „Helyi tudás, önálló tanulás” címmel tartott előadást. A „helyi tudás” lényegében a tapasztalatokra épülő tudást jelenti, magába foglalva mindazt, amit valaki egy településről tud, a hagyományoktól kezdve a közösség mai életének gyakorlatáig. Értékét az adja, hogy alapja lehet a problémamegoldó gondolkodásnak és cselekvésnek. Elsajátítása informális keretek közt történik, tehát egyénileg. Amíg ennek a tudásnak a feltárása és elismerése egyes országokban már megvalósult, nálunk csekély figyelem fordul feléje. Ehhez az előadáshoz két kérdésem is kapcsolódott: a/ Hogyan tárható fel ez a tudás? b/ Hogyan terjedhet el, hogy ne csak közvetlenül az ismerősök szűkebb körében hasson?) Lehetőségként említettem meg azt a példát, amit a Közösségfejlesztők Egyesülete kezdeményezett a 90-es években három bakonyi községben. Kalendáriumot adtak ki egy ilyen rovattal: „Mit tudnék tanítani? Mit szeretnék tanulni?” S a beérkezett válaszok alapján meg lehetett szervezni a felnőttek tanulását a helyben lakók tudására és igényeire építve.

Dr. Zalai Szabolcs, a Pécsi Tudományegyetem egyetemi adjunktusa „A tanuló város gyökerei” c. előadásában az archaikus közösségek példáját idézte fel, amelyekben az emberek még közvetlenül egymástól tanultak, és az élet egésze ilyen folyamatos tudásátadással volt egybekötve. A történelemnek az a szakasza vetett véget ennek, amelyben az individualizálódás vált jellemzővé. Itt kérdésként vethettem fel: lehet-e ma, a modern életviszonyok között, a közösségek szétesésének korában a régi idők közvetlen kapcsolataira építő „tanítást” és „tanulást” létrehozni? A napi érintkezésben ugyan van információcsere az emberek között, de ez nehezen nevezhető a tudás megújításának. Zalai Szabolcs két lehetőséget említett erre: Az olyan előadást, amely szuggesztivitásával közösségi élményt ad, és azt az előadássorozatot, ami Pécssett meg is valósult: a kultúra helyi értékeiről szóló történelmi sorozat meglepően nagy érdeklődést váltott ki, és kiváltotta az emberek segítő szándékú közreműködését a hagyományok feltárásában és tudatosításában.

Zalai Szabolcs ismertette a „Tanulástudományi Kutató és Gyakorlati Központ” tervét, amit a pécsi egyetemen szeretnének kialakítani. Egyelőre ez még csak elképzelésekben él, reméli azonban, hogy sikerül valóra is váltani. A rendszeres kutatást indokolná, hogy a felnőttképzésben mindinkább előtérbe kerül a tanulás folyamata, problémáival és

fejleszthetőségének lehetőségeivel együtt. Megjegyeztem erről, hogy e kutatással együtt szükségesnek lenne a produktív tanulás mibenlétének tudatosítása is, amely szerint a tanulás nem egyszerűen memorizálás, hanem a meglévő tudás elmélyítése és kiszélesítése is, régi és új elemeinek a szintetizálásával. Ezzel együtt hozzátartozhatna a kérdezni tudás is; a problémák újszerű felvetése, elemzése és a megoldási lehetőségek alternatíváinak összehasonlító értékelése.

„A felnőtt tanulók” című témakört lengyel előadás vezették be, Zofia Trochimowicz-Warga a szellemi fogyatékosok gyakorlati képzését ismertette a Tarnobrzeg-i régióból. A gyakorlati példákkal és vetített képekkel illusztrált előadás hű képet adott arról az áldozatos munkáról, amit a képző intézményben végeznek.

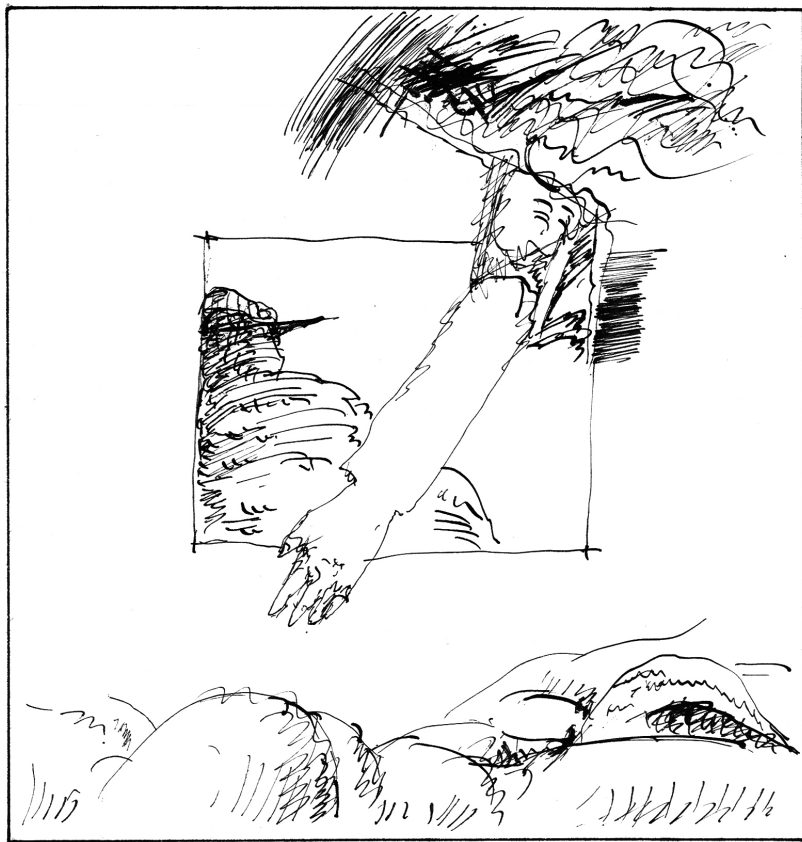
Az ezután következő magyar előadók valamennyien az *informatikai képzésről* szóltak. Dr. Kovács Ilma, a Corvinus Egyetem egyetemi magántanára ennek elméleti alapjait összegezte, kitérve arra, hogy a távoktatásban milyen elvárásoknak kell megfelelniük a tanulóknak. Vörös Miklós, a Zrinyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem Távoktatási Központjának igazgatója az egyetemükön folyó képzés felépítését, követelményrendszerét mutatta be, az „élethelyzethez igazított” tanulásról szóló tankönyvükkel együtt. Vigh György a Magyar Posta munkavállalói között alkalmazott informatikai képzés tapasztalatairól beszélt. Dancsó Tiünde, főiskolai adjunktus pedig, a székesfehérvári Kodolányi János Főiskolán folyó képzés alapján „az információs társadalom katalizátorait foglalta össze.

Kovács Ilma központi gondolata az volt, hogy a távoktatásban alkalmazott informatikát *rendszerként* kell kezelni, amelyhez a közvetített információkon kívül a társadalmi környezetből érkező külső erők komplexitását is figyelembe kell venni. Ehhez „mesterségbeli” tudás szükséges. A távoktatásban növekszik az interakció jelentősége a tanulást segítő tutorok és a tanulók között, annak ellenére, hogy a tanulóktól is elvárható az önállóság a tananyag feldolgozásában. A folyamat eredményére vonatkozó visszajelzések azonban hozzájárulhatnak a tanulás tudatosabb alakításához, a közben fölmerülő problémák alaposabb megértéséhez. Itt utalni lehetett hozzászólásomban arra, hogy a tanulók elvárható önállósága mellett is gyakori igény mutatkozik a csoportos konzultációra, amelyben a tanuló társak közti véleménycsere is segítheti az eredményeséget.

Vörös Miklós előadásában „az élethelyzethez igazított tanulás” értelmezése volt különösen elgondolkodtató. E kifejezés szerint, amikor a tanulás a gyakorlati tapasztalatokban érzékelhető helyzetekhez kapcsolódik, a feladatok személyessége miatt erősödik a tanulók aktivitása és felelőssége a tanulás eredményéért. Vigh György beszámolójában a mennyiségi adatok keltettek nagyobb figyelmet. A Magyar Postának 36.000 dolgozója van (ez megfelel egy közepes nagyságú város lélekszámának!), és ebből 17.000 használ munkájához számítógépet. Számukra rendszeresen szerveznek továbbképzést, negyedévenként átlagosan 22 tanfolyamon, amelyek 1-3 naposak vagy távoktatásban megvalósulóak. Dancsó Tünde az internet használatának fokozódó terjedéséről szólva részletezte a hozzá szükséges műveltség elemeit. Érdeemes volt hoz-

zásolásomban megjegyezni, hogy ez korlátlan lehetőséget kínál az élethosszig tartó tanulásra, de csak akkor, ha megfelelő háttértudás segíti a felhasználókat a lényeges információk kiválasztásában, megértésében, kapcsolataik felismerésében és alkalmazási lehetőségük kidolgozásában.

A konferencia összefoglalásának lezárásaként meg kell még említeni, hogy a Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete és annak varsói irodája anyagi támogatást adott a rendezvényhez. E kapcsolat szakmai vonatkozásairól Horváthné Bodnár Mária adott részletes tájékoztatást, felsorolva azokat az angol- és németnyelvű kiadványokat, amelyek lehetőséget kínálnak a felnőttképzés jelenlegi nemzetközi helyzetének alaposabb megismeréséhez.



A NEMZETKÖZI EGYÜTTMŰKÖDÉS SZEREPE A FELNŐTTKÉPZÉssel FOGLALKOZÓ CIVIL SZERVEZETEK SZAKMAI FEJLŐDÉSÉBEN

(Elhangzott a Felnőttképzés Fejlesztéséért Egyesület (FeFE) „Tanuló városok - A felnőtt tanulók elvárásai” c. nemzetközi konferencián, melyet 2008. november 10-11-én rendeztek Budapesten.)

Azt hiszem, e körben nem szorul magyarázatra, milyen ösztönző erőt jelent a nemzetközi kapcsolatépítés és az együttműködés mind az egyén, mind a felnőttképzéssel foglalkozó civil szervezetek szakmai fejlődése szempontjából. Fontos hangsúlyozni az *együttműködés* szerepét. Ehhez kapcsolódva köszönetet mondunk a két együttműködő partnerrünknek, a TIT Szövetségi Irodának és igazgatójának, Piróth Eszternek, aki immár ötödik alkalommal tette lehetővé, hogy az MTA Tudomány Ünnepe keretében, a TIT székházban megrendezhessük a konferenciát, másrészt pedig a DVV - International (IIZ/DVV - A Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete) Regionális Projektirodájának, melynek székhelye Lengyelország, és annak igazgatójának, Prof. Dr. Ewa Przybylska asszonynak, aki szakmai és anyagi segítséget nyújtott ahhoz, hogy a nemzetközi résztvevők, a német, lengyel, cseh és belorusz felnőttképzési szakemberek értékes beszámolókkal gazdagítsák a tanácskozást. Przybylska asszony, a Toruni Egyetem Felnőttképzési Tanszékének vezetője, az utóbbi húsz évben többször járt Magyarországon a magyar partner-szervezetek meghívására, és a PTE FEEK- kel kötött szakmai kapcsolatok keretében.

A nemzetközi együttműködés jelentős eseménye lesz a CONFINTEA VI., melynek előkészítő munkálatai világszerte egyre intenzívebb szakaszbába értek – ezt konferenciák, tanácskozások, rendezvények és publikációk jelzik.

A németországi előkészületi munka kapcsán szeretném bemutatni az egyik német felnőttképzé-

si szakfolyóirat CONFINTEA-val foglalkozó tematikus számát.

Címe: *Bildung und Erziehung*, Juni 2008

Képzés és Nevelés – neves német egyetemi felnőttképzési oktatók és szakemberek munkaközösségének szerkesztésében jelent meg.

A tematikus szám címe:

CONFINTEA VI.: Die UNESCO – Weltkonferenzen zur Erwachsenenbildung. Bildungspolitische Kontexte und Konsequenzen

A VI. CONFINTEA: Az UNESCO felnőttképzési világkonferenciái. Oktatáspolitikai összefüggések és következtetések

A szaklap cikkeiből két tanulmányt szeretnék kiemelni.

Elsőnek *Joachim H. Knoll*: Zur Geschichte der UNESCO-Weltkonferenzen für Erwachsenenbildung – von Helsingör (1949.) bis Hamburg (1997.) – Az UNESCO felnőttképzési világkonferenciáinak története Helsingör-től (1949.) Hamburgig (1997.)

A nemzetközi oktatáspolitikai szereplői és programjai
Knoll professzor a Német Népfőiskolai Szövetség megalakulása óta tevékenyen részt vesz a szövetségi és a nemzetközi munka fejlesztésében. Évtizedekig vezette a Bochumi Egyetem Felnőttképzési Tanszékét. Az utóbbi harminc évben előadóként rendszeresen részt vett magyarországi konferenciákon, továbbképzéseket tartott felnőttképzési szervezetek meghívására és egyetemi szakszemináriumokat vezetett többek között a Debreceni Egyetemen és a PTE akkori FEEFI intézetében is.

Ebben a cikkében áttekintést ad az UNESCO felnőttképzési világkonferenciáiról.

1. Az I. UNESCO világkonferencia, Helsingör, 1949.

Célkitűzések: a felnőttképzés nemzetközi tekin-

télyének növelése, a felnőttképzés nemzetközi dimenziójának erősítése, az élethosszig tartó képzés fogalmának bevezetése.

Ezt követően 1952-ben létrehozták az UNESCO Pedagógiai Intézetét Hamburgban. Első konferenciájának programcíme: A felnőttoktatás mint a szociális és politikai felelősség fejlesztésének és erősítésének eszköze.

2. A II. Világkonferencia, Montreal, 1960.

Címe: A felnőttképzés a változó világban. Törekvései között főleg a strukturális és szervezeti fejlesztés valamint a világméretű kiterjesztés szerepelt. Megjelent a felnőttoktatás és világbéke fogalma.

3. A III. Világkonferencia, Tokió, 1972.

Megjelent a fiatalabb generáció, 83 ország képviseltette magát. Felmerült a tudomány és a gyakorlat kapcsolata és a felnőttképzés helye az élethosszig tartó képzésben. A felnőttképzés kulturális szerepének is nagy figyelmet szenteltek. Viták folytak a módszerekről és az összehasonlító felnőttképzés-kutatás kérdéseiről.

4. A IV. Világkonferencia, Párizs, 1985.

Szélesedik a résztvevők köre: 122 tagállam képviselteti magát. Fő téma: A felnőttképzés fejlesztése, nézőpontok és irányzatok. Fontos téma volt a felnőttképzés karitatív és oktató funkciójának hangsúlyozása. Előtérbe kerül a felnőttképzés gazdasági és társadalmi funkciója is. Az alfabetizációs feladatok megoldása nemcsak a fejlődő országokban szükséges, hanem a fejlett ipari országokban is. A konferenciát követően megjelent Németországban a „Továbbképzés tézisei” c. munka, melyben már szó esik a „továbbképzési piacról” is.

5. Az V. Világkonferencia, Hamburg, 1997.

Ez a konferencia előrettekintő és világos irányvonalakat rögzít. A konferencia behozza a köztudatba a „felnőttkori tanulás” fontosságát és ennek különböző aspektusait vizsgálja. A CONFINTEA V-ön nagyszámú magyar közéleti személyiség és szakember vett részt, így ennek dokumentumai Magyarországon is elérhetőek és tanulmányozhatóak. Csak megemlítek két fontos dokumentumot: a „Hamburg Declaration”-t és az „Agenda for the Future”-t és a mindenhol és mindenki számára javasolt szlogent: „One hour a day – one week a Year”, mely képzéspolitikai ajánlasként is szolgálhat az oktatási rendszer számára.

A szerző végül felsorolja azokat a visszatérő témákat, melyeket minden konferencián több-kevesebb hangsúllyal megtárgyaltak:

- Teljes mértékű alfabetizáció
- A béke és a nemzetközi együttműködés megvalósítása

- A demokratikus alapértékek megőrzése
- A tanulási lehetőségek kiterjesztése minden életkori csoportra
- A nemek egyenjogúsága
- A fenntartható fejlődés elősegítése.

A másik fontos ismeretközvetítő tanulmány *Heribert Hinzen* „CONFINTEA VI – Die UNESCO Weltkonferenz zur Erwachsenenbildung im Kontext von MDG, EFA, UNLD, LIFE und DESD” – „A VI. CONFINTEA – az UNESCO felnőttképzési világkonferenciája az MDG, az EFA, az UNLD, a LIFE és a DESD összefüggésében” c. cikke.

Heribert Hinzen professzor a DVV-International, a Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézetének igazgatója (www.dvv-international.de).

Nevét és tevékenységét jól ismerik Magyarországon. A magyar felnőttképzési szakemberek jól emlékeznek arra az időre, amikor Hinzen professzor úr vezette az IIZ/DVV Budapesti Irodáját és arra, hogy együttműködési munkájával nagyban hozzájárult a magyarországi felnőttképzés fejlesztéséhez. Az általa kiadott 38 szakkönyv nagy része még ma is közkézen forog.

Heribert Hinzen fontos pozíciókat tölt be az EAEA-ban (Európai Felnőttképzési Szövetség), az ICAE-ben (Nemzetközi Felnőttképzési Tanács).

A német delegáció tagjaként részt vett a dakari Képzési Világfórumon és az EFA-Monitoring jelentés kidolgozásában. Az ENSZ alfabetizációs szakértői csoportjának és a CONFINTEA VI. konzultációs csoportjának tagja.

A címben felsorolt rövidítések meghatározott időszakokra vonatkozó fejlesztési programokat, képzési folyamatokat és határozatokat jeleznek, melyeket az európai és más világszervezetek segítségével dolgoztak ki a különböző világkonferenciákon és a nemzetközi fórumokon.

A szerző a következő jelentős képzési és felnőttoktatási programokat ismerteti:

1. MDG: Millennium Development Goals: 2000-2015. (Fejlesztési célok)

Előzményként meg kell említeni a világban kialakuló válságos fejleményeket, melyek folyamán különböző világkonferenciákat rendeztek, például 1992-ben Rióban a környezetvédelemről, 1994-ben Kairóban a népesedésvégekről, 1995-ben Pekingben a nőkérdésről stb. 2000-ben az ENSZ Közgyűlése 189 országának küldötti határozatot hoz-

tak Millennium Nyilatkozat címen, majd később megfogalmazták a Millennium fejlesztési célokat, mely tartalmazza többek között a következőket: teljes körű alapiskolai képzést minden gyereknek, a nemek közötti egyenlőtlenség felszámolása, terhesek és anyák egészségének javítása, a partnerség kialakítása a globális fejlődésben. Itt hiányolták a felnőttoktatásra vonatkozó célokat.

2. *EFA: Education for All: 2000-2015.* (Képzést mindenkinek)

Ezt a programot 2000-ben a Dakari Képzési Világfórum fogalmazta meg. Ehhez hozzátartozik a gyerekek, a fiatalok és a felnőttek iskolai és iskolán kívüli képzésének fejlesztése. A kulcskvalifikációk közvetítése az alapképzés lényeges része. A konferencián elfogadták az un. Dakari Akció Keretertvet, melyben kötelezték magukat a tartalékok mozgósítására nemzeti és nemzetközi szinten egyaránt. Kitértek a felnőttek alfabetizációs rátájának és a képzés minőségének javítását is.

3. *UNLD: United Nations Literacy Decade: 2003-2012.* (Az ENSZ az analfabetizmus felszámolásáért)

Az ENSZ 2002. évi plenáris ülésén hozták ezt a határozatot, melyben megerősítették az EFA Fórum követelményének végrehajtását, mely szerint az alfabetarátát 50%-kal javítani kell. Kapcsolódó feladatok: az olvasási és íráskultúra erősítése, partnerség az állami, gazdasági és civil társadalmi szinten.

4. *LIFE: Literacy Initiative for Empowerment: 2005-2015.*

Az alfabetizációs programok megvalósítása sokszintű összefogással, különösen azokban az országokban, ahol az analfabéták száma a legmagasabb.

5. *DESD: Decade of Education for Sustainable Development: 2005-2014.* (A képzés és a fenntartható fejlődés.)

Az ENSZ közgyűlése hívta életre ezt a programot. Ezzel kapcsolatban érdemes megemlíteni, hogy a 2002-ben Délafrikában a fenntartható fejlődésről rendezett világcsúcson a képzésnek is nagy szerepet szántak.

6. *Újabb fejlemények Európában: 1996-2007.*

A szerző itt felsorolja a magyar szakemberek által is jól ismert törekvéseket, az EU elvárásait, az OECD és a PISA összehasonlító tanulmányait. Az EU 2001-ben jelentette ki: „Teret kell teremteni az élethosszig tartó tanulásnak.” A négy pilléres modell, az iskola, a szakképzés, a felsőoktatás és a felnőttképzés új megvilágításba került. Az EU Bizottság 2006-ban a felnőttkori tanulással kapcsolatban adta ki a jelszót: „It is never too late learn” - Tanulni sohasem késő. Az EAEA is készített egy tanulmányt a felnőttképzés új fejleményeiről, mely ugyancsak elérhető a magyar szakirodalomban. Az EU defíniója a felnőttképzésről korrekten. Egy újabb akció terv jelszava: „Adult learning: It is always a good time to learn”. - Minden idő jó a tanulásra.

7. *NRO: Education Watch und/oder Partner?*

Számos felnőttképzési világszervezet és civil társadalmi szövetség készül nagy erővel és a maga speciális eszközeivel a VI. CONFINTEA-ra, melynek egyik regionális előkészítő konferenciája nálunk lesz, Budapesten!

Végezetül szeretném felhívni a németül tudó kollégák figyelmét arra, hogy német nyelven is tanulmányozható

A Német Szövetségi Oktatási és Kutatási Minisztériumnak és a Kultuszminiszterek Konferenciájának közreműködésével megjelent

„Leben und Lernen für eine lebenswerte Zukunft – die Kraft der Erwachsenenbildung Confintea VI. – Bericht Deutschland

The Development and State of the Art of Adult Learning and Education (ALE)” c. 258 oldalas kiadványa - *Élni és tanulni egy élhető jövőért – A felnőttképzés ereje. A VI. CONFINTEA – Németországi jelentés.* Ez átfogó alapidokumentum a német felnőttképzés és továbbképzés helyzetéről.

A MIGRÁCIÓ ÉS A FELNŐTTKORI TANULÁS ÖSSZEFÜGGÉSEI

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

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

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

Bevezetés

Az Európai Unió tagországaiba irányuló bevándorlás az 1990-es években még csak fél milliós nagyságrendű volt, az utóbbi években azonban már 2 millióra növekedett. Ehhez a jelentősnek mondható, regisztrált bevándorlói létszámhoz további félmillió illegális határátlépőt adnak hozzá a szakértők. De vannak ennél jóval nagyobb migráns munkavállalói létszámmal is számoló szervezetek, például a 2005 decemberében megrendezett 4. EPSU Konferencia dokumentumaiban – bár pontosabb létszám és forrás megjelölése nélkül – több milliós migráns munkavállalói létszámot szerepeltetnek.¹

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

Az EU demográfiai helyzete elemzésekor gyakran megjelennek a migrációra vonatkozó adatok is, ugyanis figyelemreméltó tény, hogy az immár 27 tagországot magába foglaló tömörülés lakosságának létszáma – a bővülés ellenére – alig nőtt az elmúlt években, és a csekély létszámnövekedés is a bevándorlásnak köszönhető. Az Európai Bizottság 2004-ben közzétett közleményének a bevándorlásról, illetve a bevándorlók integrálásáról szóló részében megállapítja, hogy „... a bevándorlás megakadályozta több országban a népesség lélekszámának csökkenését”.²

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

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

Az EU migrációs politikáját magába foglaló Hágai Program előzményei az Amszterdami Szerződésig, illetve a Tamperei Programig nyúlnak vissza. Az Amszterdami Szerződés bel- és igazságügyi együttműködéshez kapcsolódó rendelkezéseit az 1999. őszi tamperei európai tanácsi ülés konkretizálta. Az ún. Tamperei Program kimondta, hogy

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

a legális és az illegális migrációt csak együtt lehet kezelni, mert a legális migrációval kapcsolatos politika sikere és hitelessége elsősorban attól függ, hogy az illegális bevándorlás ellen folytatott küzdelem mennyire hatékony. Bár a Tamperei Program végrehajtása során (1999-2004) számos alapvető jogszabály bevezetése megtörtént, a migrációs változások miatt időszerűvé vált egy újabb programcsoport kidolgozása. Az Európai Tanács 2004 novemberében fogadta el a Hágai Program nevet viselő dokumentumot, amely öt évre tíz prioritást határoz meg. A program alapvető célja, amelyben jelentős szerepet kap a bevándorlás kérdésköre is: a szabadságon, biztonságon és a jog érvényesülésén alapuló térség megerősítése.

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

A külföldiek aránya az EU átlagában, a 2004-es adatok szerint 3,8 százalékos volt. Meg kell jegyeznünk, hogy ez a statisztikai adat már akkor sem feltétlenül felelt meg a valóságos helyzetnek, mert országonként eltérő a bevándorlók honosítása, így számos bevándorló nem is szerepel a statisztikákban. Az elmúlt három évben lényeges változást hozott az újonnan csatlakozó országok belépése mind a belső-, mind a külső vándorlás terén. Átalakult, intenzívebbé vált az EU tagállamokba irányuló, harmadik országból történő bevándorlás, valamint a tagországok munkavállalóinak mozgása is.

A Hágai Program megvalósítása érdekében az Európai Bizottság és a Tanács Cselekvési Tervet fogadott el, amely tartalmazza a prioritások végrehajtásához szükséges konkrét intézkedéseket, valamint az intézkedések elfogadásának és végrehajtásának ütemezését. A migránsok integrációjával kapcsolatos feladatokat, amelyek az Unió országaiban jogszerűen tartózkodó, más országból származó állampolgárok beilleszkedésének

elősegítését célozzák, a tagállamok saját programjaik alapján végzik. Az Európai Unió támogatja a tagországok törekvéseit, abból a felismerésből következően, hogy az integráció révén elkerülhető a migráns közösségek többségi társadalomtól való elszigetelődése és szociális kirekesztődése.

A prioritásokat tartalmazó program *Partnerség Európának a szabadság, biztonság és jog területén való megújulásáért* elnevezést kapta. A bevándorlással a 4. és az 5. prioritási program foglalkozik. Az öt éves időtartamra meghatározott tíz prioritásból a továbbiakban a témánkhoz közvetlenül kapcsolódó bevándorlásra vonatkozó pontokat tárgyaljuk.³

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

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

³ A Hágai Program: Tíz prioritás a következő öt évre - Partnerség Európának a szabadság, biztonság és jog területén való megújulásáért, Brüsszel, 10.5.2005 COM(2005) 184 végleges.

nem várathat magára még akkor sem, ha jelenleg Magyarország még nem tekinthető erősen érintett országnak.

A Partnerség Európának a szabadság, biztonság és jog területén való megújulásáért című program 5. prioritása a beilleszkedés kérdéseit tárgyalja és a bevándorlás társadalmi és gazdasági hasznát, pozitív hatásait emeli ki. Ennek a célkitűzésnek a végrehajtásában a felnőttképzésnek közvetlenül is szerepe van. A tagállamok által kidolgozandó intézkedések ugyanis olyan beilleszkedési politika megvalósítását szolgálják, amelynek közös célja valamennyi tagország számára a bevándorlás pozitív hatásainak maximalizálása, valamint a migráns közösségek elszigetelődésének és társadalmi kirekesztésének megelőzése. A migrációs folyamat – támogató jellegű megközelítés esetén – hozzájárulhat a vallások és kultúrák közötti párbeszédhez és a többségi és kisebbségi csoportok egymás közötti megértéséhez.

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

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

A Program végrehajtásáról készült második, 2007. évi jelentés⁴ több esetben is kritikát fogalmaz meg a tagországok aktivitásával kapcsolatban, és ez a kritika éppen a bevándorlást, az EU tagországok közötti szabad mozgást érintő jogforrások kidolgozása és alkalmazása területén a legélesebb.⁵

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

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

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

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

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

Az egész életen át tartó tanulás európai térségének megvalósítására vonatkozó 2001. évi bizottsági közlemény valamint a 2002. évi tanácsi állásfoglalás deklarálta, hogy a versenyképesség és a foglalkoztathatóság szempontjából kiemelt jelentősége van a folyamatos tanulásnak. Az Unió dokumentumok egyébként azt is hangsúlyozzák, hogy a tanulásnak a társadalmi beilleszkedés, az aktív polgári részvétel és a személyes fejlődés szempontjából is nagy jelentősége van. A felnőttkori tanulás és a migráció összefüggéseinek kérdéseiről először a 2006-ban kiadott *Felnőttkori tanulás: tanulni sohasem késő* című közleményben történt állásfoglalás.⁶ A dokumentum az úgynevezett „fő üzenetek” között tárgyalja a migránsok tanulását, és hasznosnak tekint a vándorlók tanulásába történő kormányzati befektetést.

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

A migránsok tanulásának támogatásának meg-
erősítése érdekében az alábbi területekre tér ki a
közlemény:

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

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

III. A globális migráció és a felnőttképzés

A migráció globális jelenség, így a kontinensek és ország-csoportok migrációs politikája világméretű koordinációt követel. Ebből a megfontolásból hozta létre az ENSZ 2003 decemberében azt a globális kérdésekkel foglalkozó bizottságot (*Global Commission on International Migration*), amely a nemzetközi migrációval, különös tekintettel a nemzetközi munkaerőpiacon megjelenő munkavállalókkal foglalkozik. Az ENSZ dokumentumában szereplő meghatározás szerint *a migráns munkavállaló olyan személy, aki egy olyan országban végez, végzett, vagy fog végezni keresőtevékenységet, amelynek nem állampolgára.*⁷ A 2007 novemberében megrendezett bonni felnőttképzési konferencia,⁸ amely 52 országból mintegy 200 szakember részvételével zajlott, az ENSZ migrációval kapcsolatos, 2006-ban publikált riportja alapján áttekintette a felnőttképzési szerepvállalás lehetőségeit. *A Migráció egy nemzetközi kapcsolatokra épülő világban: új irányok a tevékenységhez (Migration in an interconnected world:*

New directions for action)⁹, című stratégiai dokumentum a migráció kezelését csak egy koherens, valamennyi ország által támogatott migrációs világpolitika keretében tartja elfogadhatónak. Valamennyi kulcsterületet (oktatás, biztonság, munkavállalás) egymással összefüggő módon kezeli a dokumentum, és ebből a kiindulásból fogalmaz meg tanácsokat és cselekvési irányokat.

Rita Süßmuth, az ENSZ tizenkilenc független szakértőt tömörítő migrációs Bizottságának tagja,¹⁰ a konferenciához készített tanulmányában kifejti, hogy a világ szinte valamennyi országa érintett a globális migrációban, cél-, tranzit- illetve induló országgént. Az elmúlt 25 év alatt a vándorlók száma megduplázódott, és további növekedés várható. A fejlett országoknak új megközelítéssel kell viszonyulniuk a migrációhoz, amelynek első lépése, hogy tudatosítsák, milyen jelentős gazdasági, szociális és kulturális hasznot hajtott számukra a bevándorlás. Csak a 2005. évben 232 milliárdos nagyságrendű munkavállalói jövedelmet küldtek vissza országukba banki átutalások formájában a migránsok.¹¹ Az ENSZ ajánlások közül egy, kevésbé tárgyalt témakört emelek ki, amelynek komoly felnőttképzési hatása lehet. A dokumentum szerint szükséges valamennyi országban a migránsok ügyeinek intézésével foglalkozó hivatalnokok és döntéshozók folyamatos képzése és ellátása pontos, releváns és hiteles információkkal, statisztikai adatokkal, mivel e nélkül nem képzelhető el megfelelő színvonalú és minőségi nemzeti politikák kialakítása és az ügyintézés korszerűsítése.

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

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

- Milyen oktatásai szükségletei vannak a potenciális migráns csoportnak?

- Lehet szerepe a felnőttképzésnek a migráció megkezdése előtt? Ha igen, akkor milyen?

⁹ Report of the World Commission on International Migration, published by the United Nations in 2006. www.gcim.org

¹⁰ Prof. Dr. Rita SÜSSMUTH Former President of the German Parliament; former Minister for Family, Women, Youth and Health Germany President of the German Adult Education Association (dvv International).

¹¹ A tanulmányból átemelt, nem ellenőrzött adat. (A szerző.)

⁷ Kollektív Tárgyalások és Szociális Párbeszéd a Közszolgálatokban - 4. EPSU Konferencia a Kollektív Tárgyalásokról - 2005. december 12-13.- Kollektív Tárgyalások és Migráns Munkavállalók

⁸ International Conference „The Right to Education in the Context of Migration and Integration“ 15/16.11.2007 in Bonn

SZÍN

- Milyen oktatási tapasztalatokkal rendelkezünk a potenciális migránsok köréből?

- Milyen tapasztalatokkal rendelkezünk a potenciális migránsok családjával végzett munka területén?

- Feladata-e a felnőttképzésnek a migráció megelőzése?

- Milyen szervezetek vonhatók be a munkába (civil szervezetek, kormányzati intézmények) az induló országban és a befogadó országban?

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

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

4/ Az emberi jogokkal összefüggő tanulási hozzáférhetőség főbb kérdései.

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

A kelet-közép-európai migráció sajátosságaira vonatkozóan az Unióhoz való csatlakozás után több jelentős, a kérdéskör különböző aspektusait kiemelő, főleg a munkavállalásra koncentráló kutatás zajlott.

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

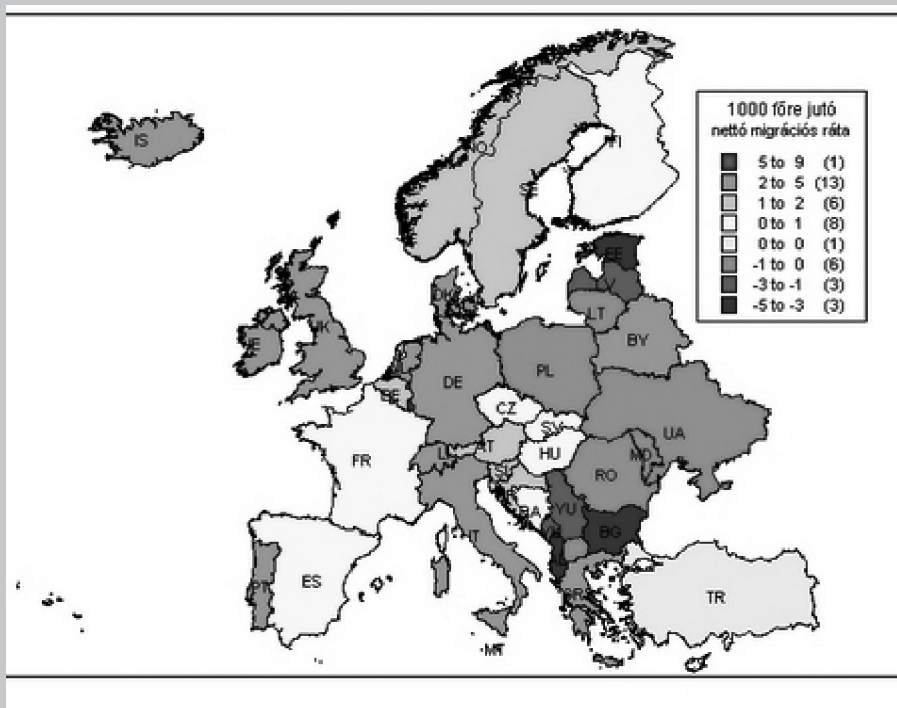
Ezek közül az egyik hazai kutatásnak a *migrációs rátatelemzéssel* végzett vizsgálati eredményeit emeljük ki.¹²

Az 1000 főre jutó nettó migrációs ráta összegét a bevándorlók és kivándorlók számában mért különbség alapján számolták ki.¹³ A kutatás eredményét térképen is megjelenítették színek felhasználásával. A pirostól a sötétzöldig terjedő színskála segítségével jelentették meg az alább közölt térképen az 1000 főre jutó nettó migrációs ráta értékét minden európai országra. A kutatás eredménye, hogy a 2004-ben csatlakozott országok közül Máltára, Szlovéniába, Ciprusra, Csehországba, Szlovákiába és Magyarországra még mindig többen vándorolnak be, mint ahányan kivándorolnak ezekből az országokból. Az újonnan csatlakozott országok közül egyedül a Baltikum és Lengyelország nettó migrációs rátája negatív 2005-ben.

12 Szabó Laura: Gazdasági vagy jóléti migráció?

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

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



(Forrás: Szabó Laura kutatása, 2005.)

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

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

A témához kapcsolódó másik, felnőttképzési konzekvenciák levonására is alkalmas kutatást a Tárki végezte 2004-ben, 1000 fős országos reprezentatív mintán. A kapcsolathálózati és migrációs kutatásban Magyarországon élő bevándorlók értékvalasztásának és élet-stílusának hasonlóságát a gazdasági státus és az interakciós kapcsolatok hatása összefüggésében vizsgálták.¹⁴ Douglas S. Massey és munkatársai azon kutatási eredményéből indultak ki, mely szerint a *migráció kultúrájának* kialakulása ahhoz a változáshoz köthető, melynek során a migránsok kezdeti saját célkitűzései a fogadó országban szerzett társadalmi tapasztalatok hatására átalakulnak. A megszerzett tapasztalatok alapján újabb stratégiákat alakítanak ki a bevándorlók látva és mérlegelve az elérhető lehetőségeket és életstílusokat.

A Tárki kutatásban, amelyet a Budapesten dolgozó romániai magyar vendégmunkások körében végeztek, arra az eredményre jutottak, „... *hogya migrációval összefüggő kapcsolati és információs hálózatok, valamint a résztvevők tapasztalatai a kezdeti ideiglenes tervektől eltolják a migrációs stratégiákat a vendégmunkára való tartós berendezkedés felé. A magyarországi beilleszkedésre irányuló kísérleteiket ugyanakkor meghatározzák a fogadó társadalom etnicizáló törekvései, az „erdélyiséghez” fűződő pozitív és negatív társadalmi jelentések szempontjából egyaránt.*”¹⁵

A migrációs kultúra vizsgálata felveti a befogadó országok *oktatási rendszereinek és felnőttképzési*

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

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

V. *A migráció hatása a hazai felnőttképzésre és felsőoktatásra*

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

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

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

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

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

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

Az EU 2006. évi közleményében olvasható felhívást: „*Tervezgetés helyett cselekvés!*”¹⁶ a migrációval kapcsolatos hazai felnőttképzési politika és tevékenység egészére is kiterjesztendő jó tanácsként ajánlom.

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

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

Felhasznált irodalom

Ágnes Hárs – András Kováts (2004): *Immigration as a labour market strategy - European and North American Perspectives.* – Hungary. Jan Niessen and Yongmi Schibe (Eds.)

Migration Processes in Central and Eastern Europe: Unpacking the Diversity. In Alice Szczepaniková, Marek Čaněk and Jan Grill (Eds.), *Multicultural Center Prague*, 2006.

Süssmuth, Rita (2007): *Basic Issues, Problems and Strategies for Migration and Integration* in the Report of the World Commission on International Migration. In H. Knoll, Joachim – Hinzen, Heribert (Eds.): *Migration and Integration as a Topic of Adult and Continuing Education.* Bonn-Warsaw, dvv International, 13-25.

H. Knoll, Joachim – Hinzen, Heribert (Eds.) (2007): *Migration and Integration as a Topic of Adult and Continuing Education – Introduction to the Issue.* Bonn-Warsaw, dvv International, 5-13.

Barakonyi Károly (2004): *Rendszerváltás a felsőoktatásban – Bologna folyamat, modernizáció.* Akadémiai Kiadó, Budapest,

Przybylska, Ewa (2007): *Teaching and Education in Poland and the Social Integration of Migrants and National and Ethnic Minorities.* In H. Knoll, Joachim – Hinzen, Heribert (Eds.): *Migration and Integration as a Topic of Adult and Continuing Education.* Bonn-Warsaw, dvv International, 117-137.

Pordány Sarolta (2007): *A felnőttoktatók képzésének szükségessége és jövője – Afrika, Ázsia és a csendes-óceáni szigetvilág oktatásáról.* Felnőttképzési Szemle – online folyóirat 2007. 1. szám <http://www.feflearning.hu/hun/hun.php?page=of1>

SZAKMA, VÁLTÁSOK/KAL. A NÉPNEVELŐTŐL AZ ANDRAGÓGUSIG

„... s rendezni végre közös dolgainkat,/ ez a mi munkánk; és nem is kevés.”

József Attila: A Dunánál

„A jó pap holtig tanul”, a középkorban már gyakorolt, napjainkban pedig szólás-mondássá vált intelem jól megragadható, leírható tanulási folyamat és intézményi struktúrát teremtett, amely még szűk körre vonatkozott, meghatározott, illetve csekély számú hivatásra terjedt ki. A 20. század második felében a permanens tanulás/nevelés koncepciója már társadalmi méretűvé próbálta szélesíteni a tudni vágyás igényét, kényszerét. A nemzetállami keretek között különféle oktatási-nevelési intézményrendszerek és iskolán kívüli formációk jöttek létre. A 21. század elején, a globalizálódó világban megfogalmazódó kihívások/szükségletek egyértelművé tették, hogy nélkülözhetetlen az egyén élethosszig tartó tanulósa.

A 19. század végi népnevelőtől a 20. század végi művelődésszervezőig

A felnőttképzés intézményesülési folyamatának kiindulópontja a nyugati fejlődés útjára lépő Magyarországon a 19. század második felére, egészen pontosan a kiegyezést (1876.) követő évekre tehető. Ebben az időszakban fogalmazódott meg állami feladatként, majd emelkedett kormányzati szintre a kulturális értékekhez való hozzáférés lehetőségeinek biztosítása, a társadalmi méretekben és léptékben történő esélyegyenlőség megteremtése.

A korabeli honatyák több olyan problémát foglaltak meg, melyek a későbbi korokban – napjainkban – is napirenden maradtak. Az egyik – nagy indulatokat kiváltó –kérdésselvetés az volt, hogy az értékek közvetítésében és feldolgozásának elősegítésében mekkora szerepet vállaljon a társadalom és milyen mérték illesse meg az államot?

A másik megválaszolásra váró kérdés arra irányult, hogy mik azok az értékek és normarendszerek, amelyek az adott korban az állam részéről, a társadalom oldaláról, esetleg mindkét részről egyformán közvetítésre (terjesztésre) érdemesek?

Végül a harmadik kérdés azt firtatta, hogy az értékek közvetítéséhez és feldolgozásához szükséges jár-

lami, társadalmi, infrastrukturális/ feltételek, hogyan, milyen mértékben és léptékben intézményesüljenek?

A kérdések koronkénti megválaszolásának sokszínűségét jól jelzik (sőt „szimbolizálják”) a kulturális értékközvetítő foglalkozások elnevezései. Ismert, hogy:

- a kiegyezést követő időszakban a népnevelő,
- a századforduló éveiben elsősorban szabadoktató,

- a két világháború közötti évtizedekben az iskolán kívüli népművelés állami intézményesítését segítő iskolán kívüli népművelő,

- a szabadművelődés rövid időszakában a szabadművelődési munkás, kultúros,

- az 1950-es években a pártállam vezérelte kulturális élet aktivistája a kultúrvezető, a kultúrpropagandista káder vagy a kultúrház-igazgató,

- a forradalom leverése, de döntően az ún. konzolidáció után (az 1960-as évektől) az állampárt irányította művelődés szakembere a mindinkább hivatalnokká váló népművelő (aki művelődési központ, művelődési ház, klubkönyvtár igazgató, illetve valamilyen előadó). Az 1970-es évek közepétől már közművelő, sőt munkásművelő, a rendszerváltás után kulturális menedzser, művelődési menedzser, művelődésszervező (továbbá a művelődéssel kapcsolatba hozható különféle területeken munkálkodható ilyen-olyan szervező) elnevezéssel illettek azokat, akik a kulturális értékek széleskörű terjesztésével foglalkoztak.

A kutatások szerint és a megvalósított programok elemzése alapján két lényeges vonulat fedezhető fel. Egyrészt a különféle elnevezések nem az egységesülési hiányával magyarázhatóak, hanem az elvárások módosulásai, funkcióinak változásai és a professzió differenciálódásával. Másrészt a változások nemcsak érintetlenül hagyták a felnőttek oktatásával/nevelésével foglalkozó tevékenységeket, hanem – ha ellentmondásosan is – folyamatosan és fokozatosan szélesítették, erősítették azokat.

A szak/képzés „prokrusztesz-ágya”, vagy sűrűsödő problémahalmaz?!

A kulturális értékközvetítő szakma és hivatás, de a hazai szakemberképzés igényének is igazi „szülője” a tanító,

SZÍN

„szülőszobája” a népiskola volt. Maradva a hasonlónál: a népművelés a „gyermekkorát” is a szülői házban élte, s ezért alapvetően ennek az intézménynek a nevelő és környezeti hatására szocializálódott. Az időről-időre felmerülő célmegfogalmazások során, a szakmai identitás keresési és öndefiníálási törekvések alkalmával ezek a szocializációs hatások (a „gyermekkorai alapélmények”) különféle intenzitással és interpretálással mindig jelentkeztek, bizonyos idő elteltével „a lámpás szerep tartósításával szinte kísértettek”. Hasonlattanál élve: „szakmai és erkölcsi pórázon tartották” a gyakorlatot, a szakképzést és annak fejlődését.

Arról sem feledkezhetünk meg, hogy a gyakorlati munkavégzésben és a szakképzésben hosszú ideig domináns helyet foglalt el és töltött be a pedagógia, amely egyrészt [nevelni, átnevelni, visszanevelni stb.] szándékolt vagy kevésbé szándékos célkitűzésével, másrészt szaktudományként való szerepvállalásával, és harmadsorban, mint strukturális keret egyaránt befolyásolta nemcsak a társadalomban megvalósuló kulturális értékközvetítést, de a szakemberképzést is. A pedagógia (osztály-tanóra szerkezetben tervező, nevelési célokat és eszközöket konkretizáló, folyamatokban gondolkodó, mérhető és értékelő stb.) világa leképeződött a népművelésre, majd a közművelődésre is. Mindez azt vonta maga után, hogy a nép művelése/művelődése tervszerű, tervezhető folyamatként értelmeződött, de a közművelődés is folyamatokban öltött testet (korabeli megnyilatkozások, kutatások és publikációk tucaitjai említhetjük).

A pedagógizált (tervezett) esemény sorozatokba a gyakorlati szakembereknek és az oktatóknak mind nehezebbé vált beilleszteni a társadalmi mozgásokból és változásokból adódó új jelenségeket. A helyi társadalmi/közösségi igényekre épülő kihívások és a jelentkező új tudományos diszciplínák egyre kevésbé fértek el a szűkre szabottnak mutató pedagógiai struktúrákban. A valóság a képzési tevékenységeket interdiszciplinaritásra, a gyakorlati cselekvéseket túlon túl tág horizontális bővülésre készítette, de nem mindig pozitív értelemben. Mindennek az lett a következménye, hogy a közművelődés gyakorlata és a képzésben jelentkező diszciplínák szétfeszítették a pedagógia alapú szakmaképet és képzési szerkezetet, melyek jelentős konfliktusokhoz vezettek nemcsak a gyakorlatban, (helyenként, településenként, intézményenként), hanem a szakképzésben (a tanszékeken) is.

A feszültségeket folyamatosan – akaratlan, vagy szándékosan – táplálta a pedagógusok és andragógusok időről-időre történő „szekértáborokba” szerveződése, a felnövekvő nemzedék tanítása és a felnőttképzés közti együttműködés tisztázatlansága. Nagy vonalakban.

A felnőttképzésben a kiegyezést követő évtizedekben sokáig túlnyomórészt az iskolapótlás lehetőségét látták, amely leginkább az analfabéta tanfolyamok szervezésében nyilvánult meg. Magyarországon a felnőttképzés területei és formái ugyan a szovjet-blokkban bővültek (dolgozók esti iskolái...) a második világháború utáni időszakban, ám azok jelentős részét ideológiai-politikai kurzusok képezték, illetve továbbra is az iskolai hiányosságok idézték elő.

Az alap- és középfokú oktatásban jelentkező problémák megoldására 1970-es és 1980-as években különböző pedagógiai kísérletek kezdődtek, melyekre ma már alig-alig emlékszünk. A különféle – feltételezhetően jó szándékú kísérletekben hol vezetőként, máskor résztvevőként összességében alig több mint néhány tucait hazai pedagógiai szakember vett részt. A korabeli kísérletekben résztvevők és a született publikációk viszonylag jól tükrözik a mai értelemben vett „szakmai lobbik” szocialista viszonyok közti működését. Távol áll tőlünk, hogy az akkortájt „egymással versengő” sokféle olvasástanító módszereket okoljunk az ötvenesek funkcionális analfabétizmusának napjainkban meredeken felfelé ívelő görbéjéért, a szövegértési problémákért, a felnőtt népesség írástudásának mai állásáért. Napjainkban sem jobb a helyzet, hiszen az általános iskolákból kikerülő gyerekek 10 %-a gyakorlatilag fél/analfabéta. Az egymást érő különféle oktatási reformokra sem akarunk követ vetni a humánus emberi magatartást megalapozó irodalmi, művészeti és történelmi tudás elértéktelenedése miatt. Ám aligha hallgatható el, hogy ezek következményeként olyan feladatok hárultak a népművelésre és a közművelődésre, amelyekkel egyik sem volt képes megbirkózni. Hiába álltak hatalmas összegek az 1970-es évtizedben a munkásművelődés rendelkezésére. A közművelődés nem tudta az általános műveltség alapvető hiányait pótolni. A népművelők jelentős energiát és nem kevés pénzt fordítottak arra, hogy népművelés és a közművelődés területein igazi közösségek működjenek. A gyerekek az iskolában nem sajátították el a különféle közösség megszervezéséhez szükséges ismereteket, hiányzott az igazi „együttes élmény”, az oktatási rendszer nem alakította ki azokat a készségeket, melyek nélkülözhetetlenek a társas együttléléshez. A felnövekvő nemzedék nem tapasztalhatta meg azt, hogy az együttműködésre épülő közösség értékes szerveződési forma nemcsak a családi élet esetében, hanem a munka világában is, hiszen nélküle nem létezhet valódi család, de eredményes és hatékony munkavégzés sem. Az alapokat megteremtő tanítók munkavégzésének a kép-

zők színvonalának ijesztő mértékű csökkenése (aki nem jutott be főiskolára vagy egyetemre azokat vették fel) következtében a pedagógusok egyre kevésbé voltak képesek feladataik igényes ellátására. A tanítók és a tanárok nem fordítottak kellő figyelmet a hátrányos helyzetek csökkentésére az egyéni képességek és készségek kimunkálására. Az iskolák közti elképesztően nagy és növekvő szakmai különbség, a pedagógus társadalom bizonytalan/ított értékrendszere parttalaná tette a személyiséget stabilizáló alapértékeket. Az oktatási rendszer a politikai hatalom által meghatározott mozgóértékeket tette meg alapértékeknek. A problémákra az iskolán kívüli népművelés és a közművelődés különféle közösségfejlesztő, önismereti, személyiség-és tudást építő, ismeretbővítő stb. törekvései nem jelenthettek megoldást.

A problémák a rendszerváltást követően gyarapodtak és felerősödtek. Az emberek és lehetőségeik közti különbségek sokdimenziós (már-már antagonisztikusan) ellentmondásossá váltak. *A személyiséget az önmegvalósítás liberális ideológiája problémahalmazzá változtatta, a gazdasági racionalitás pedig „humán erőforrásra redukálta”. Magyarország egyetlen és nemzetközileg is számottevő „gazdasági tőkéje”, a szellemi teljesítményt előállító tudás értéke devalválódott. Az iskolarendszer „pedagógiai provinciákba rendezett” világa és a mindennapi élet között mind mélyebb és szélesebb szakadék támadt, melyet a kulturális értékközvetítés iskolán túli felnőttképzése egyre kevésbé tudott áthidalni. A felnőttképzés képtelenné vált arra, hogy a reá hátruló hatalmas méretekben felszaporodott és egyre bonyolultabb iskolapótló feladatokat ellássa. Az un. bolognai képzés a szakmaválasztást és a szakképzést eltolta a felnőttképzés területeire. Egyre feszítőbb kérdésként fogalmazódott meg, hogy a hazai félig-meddig kialakuló felnőttképzési intézményrendszer a gyarapodó iskolapótló és növekvő szakképzési feladatokat képes lesz-e az UNESCO élethosszig tartó tanulásról szóló memoranduma, valamint az Európa Tanács 2000-ben elfogadott Lisszaboni Nyilatkozatában megfogalmazottak szellemében ellátni? Mennyire érdeke az országnak a politikai és kevésbé szakmai indítékú, a nemzeti tudás (ismeret) alapú képzés helyett a nemzetközi értelmesség megengedő (jobbára adminisztratív) kompetencia alapú képzési filozófiának megfelelni?*

A 21. század eleji andragógus/képzés megszületéséről
Az 1989-90. utáni évek Magyarországon is robbanásszerű változást/átalakítások kezdődtek. A hatalmas méretekben jelentkező felnőttképzés iránti új igények (átképzések, munkanélküliek számára szer-

vezett képzések, nyelvtanulás) nyomást és hatást gyakoroltak az intézmények tevékenységszerkezetére és a szakemberképzésre egyaránt. A kulturális értékközvetítő szakemberképzés gyorsan és viszonylag jól reagált a kihívásokra. A művelődésszervező képzés rövid időn belül a felsőoktatás egyik legnépszerűbb szakává vált. A szak sikerességét több tényező is befolyásolta. Közülük kettőt mindenképpen érdemes megemlíteni. *A siker egyik „kulcsa” a múltban keresendő és található meg. A szak sikerességéhez nagymértékben hozzájárultak a sokdimenziós, ellentmondásos világokban szerzett tapasztalatok. Korántsem a teljesség igényével tekintünk át az intézményesülési folyamat néhány fontos állomását:*

– A kiegyezést követő időszakban a *népnevelő különféle tanfolyamok, és képzések segítségével bővítette és sajátította el a nép neveléséhez elengedhetetlen és szükségesnek tartott ismereteket, igyekezett megfelelni a társadalmi és állami elvárásoknak. (Pl. kötelező volt elsajátítani a selyemhernyó tenyésztési és tűzoltási ismereteket, a filoxéra elleni védekezést stb.).*

– A századforduló évtizedében a megizmosodó és színesedő felnőttoktatás kerül előtérbe (Pl. alfabéta tanfolyamok és szaktanfolyamok, felvilágosító és társadalmi ismereteket terjesztő tanfolyamok tartása stb.) Tanfolyami keretek között történik a tanítók *felnevelésének* való felkészítése (Pl. hogyan kell jól és hatékonyan előadást tartani.). *A pedagógusok mind erőteljesebben tiltakoznak a „mindenes” szerep és a túlterhelés ellen.*

– A két világháború között az *iskolán kívüli népművelési tevékenységek* szervezésére és lebonyolítására a tanfolyami keretek mellett a *tanítóképzőkben* is elkezdik képezni a leendő tanítókat. A népművelésben résztvevők köre intézményesen kiszélesedik. A tanítók és tanárok mellett az *értelmiség* feladatává bővül a nép művelése. Az értelmiségi rétegek képviselői (elsősorban állami alkalmazottak) népművelési tanfolyamokon vesznek részt. A tanítóokra hátruló terhek azonban továbbra sem csökkennek. A tanítók tiltakozása egyre szervezetesebb formákat ölt. *A pedagógusok követelik a népművelési tevékenység önálló foglalkozásként történő állami elismerését.*

– A szabadművelődés időszakában (különböző pártok, társadalmi szervezetek és még a Magyar Rádió „korabeli távoktatási programjával” is) tanfolyami keretek között képezik a *nem főhivatású népművelőket (kulturális munkásokat)*, de a *tanítóképző intézetekben is sor került a szabadművelődési ismeretek oktatására. A népművelés egyre inkább kezd intéz-*

ményesen is leválni a tanító tevékenységéről, az iskoláról, hogy helyette (és mellette) a társadalom által létrehozott szervezetek és „önkéntes kulturmunkások” lássák el a nép művelésének különféle feladatait.

– A „fordulat éveként” számon tartott 1948/49-et követően megkezdődött a hivatásos népművelő káderek /valójában kultúrpropagandisták/ képzése két intézménytípusban. Létrehozzák a népművelési gimnáziumokat és megszervezésre kerül a Népművelési Minisztérium Móricz Zsigmond nevét viselő három éves iskolája. (A gimnáziumi oktatás egy éven belül, a Móricz Zsigmond Népművelési Iskola három év múlva felszámolásra kerül.) *A kommunista párt által elfogadott és szorgalmazott programban a kultúrotthon létesítés/építés szükségyszerűen főállású népművelőket igényel.*

– A debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Neveléstudományi tanszék keretei között népművelési szeminárium indul 1956 őszén egészen 1963-ig

– Főszakos népművelő képzés kerül meghirdetésre az 1961/62. tanévtől az ELTE Könyvtártudományi tanszékén (irányultsága szociológiai).

– A tanítóképző intézetekben népművelési ismeretek c. tantárgy keretében oktatják a népművelés elméleti, de elsősorban praktikus tudnivalóit.

– A tanárképző főiskolákon is népművelési ismeretek c. tantárgy keretében találkoznak a hallgatók a népműveléssel.

– Az 1962/63-as tanévtől Szombathelyen, az 1963/64-es tanévtől Debrecenben is megkezdődik a tanító szakról leváló népművelés-könyvtáros szakos képzés.

– Az 1963/64-es tanévtől a Kossuth Lajos Tudományegyetemen is főszakos képzés lesz a népművelés (irányultsága andragógia).

– Egyetemi doktori cím megszerzésére nyílik lehetőség 1971-től a Kossuth Lajos Tudományegyetemen a felnőttnevelési, közművelődés-elméleti és művelődéstudományi-politikai főtémákból.

– Az 1970-es évek közepétől a tanítóképző főiskolákon népművelési szakkollégiumok kerülnek meghirdetésre. Létrejönnek a népművelési (közművelődési) tanszékek (tanszéki csoportok). *Megszűnik a szombathelyi és a debreceni népművelés-könyvtáros szakos képzés*

– Az ország valamennyi tanárképző főiskoláján az 1970-es évek közepén népművelési (majd közművelődési) szakcsoportok, tanszékek jönnek létre. Főszakká válik a népművelő-képzés. Szükséges megjegyezni, hogy az 1970-es években a népművelésről közművelődésre történő fogalomváltás egyben azt is jelenti, hogy a közművelődés részint sokkal

szélesebb körű és színesebb tevékenység, mint amihez a legjobban felszerelt művelődési ház képes lehetőséget teremteni, részint olyan közösségekben történik a gondolkodás, amely kikezdi az ún. kollektívizmus eszméjére épülő közösségfelfogást. *A képzés ezekre a változásokra /a három „T” nyújtotta lehetőségek alapján/ specializációk indításával reagált.*

– Számos nagyváros középiskolájában az 1975/76. tanévben megkezdődik a középszintű gyűjteménykezelői (könyvtáros, múzeumi és levéltáros) képzés.

– A minisztérium felfüggesztette az ELTE egyetemi népművelő szakára történő felvételt. A képzés mind a mai napig szünetel. Főiskolai szintű művelődésszervező képzés indult meg viszont az egyetem Tanárképző Karán.

– A tárca engedélyezi két tanítóképző főiskola kutatási-képzési kísérletét. *Esztergomban és Jászberényben a három éves tanítószakkal szakpárban négy éves népművelés és könyvtáros szakos képzés indul 1987/88-ban.*

– 1990-ben a tárca Szakképzési Bizottságának javaslata alapján főiskolai szinten művelődésszervező, egyetemi szinten kulturális menedzser képzés indul meg, a népművelő-képzés jogutódaként. A debreceni és a pécsi egyetemen kezdetét veszi a kulturális menedzserképzés. A testület egyben azt javasolja, hogy a képzési egységek neve *Művelődéstudományi tanszék*re változzon. A főiskolai tanácsok figyelembe veszik az ajánlást, de különféleképpen döntenek, jelezve a szakképzési irányultságok differenciálódását. *A képzés igyekszik illeszkedni a kulturális élet plurális szerkezetéhez, a differenciálódó kulturális értékterjesztő tevékenységekhez.*

– A rendszervált/(ás)ozás utáni években különböző okokból megszűnik a debreceni, a sárospataki, és a zsámbéki tanítóképző főiskolákon folyó népművelőképzés. Az ELTE továbbra sem indít egyetemi szintű képzést. (OKJ-s tanfolyamokat hirdet.) A Budai Tanítóképző Főiskolán (ismét) művelődésszervező szak indul, amely az ELTE-hez való csatlakozást (egyetemi integrációt) követően is megmaradt.

– Az 1990-es évtized legvégén a MAB akkreditálja a KLTE nevelés-és művelődéstudományi doktori programját. A közoktatási és felsőoktatási alprogramok mellett, felnőttnevelési és közművelődési alprogram is meghirdetésre kerülhetett, amely lehetővé tette a PhD tudományos fokozatszerzést.

– A Janus Pannonius Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán megalakult a Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet (FEEFI). A Szent István Egyetem Jászberényi Tanítóképző

Főiskolán 2000 januárjától létrejött a Társadalomelméleti, Közművelődési és Felnőttképzési Intézet.

– A Pécsi Tudományegyetemen 2005-ben a FEEFI Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karrá alakult. Jászberényben a helyi értékelési/vizonyítási alapok és a tanítóképzés privilégiumait védők által állított korlátok fokozatosan szűkítették az egyetem és a kar érdekeit egyaránt szolgáló felnőttoktatás irányába tett paradigmaváltó törekvéseket, amely az intézet felszámolásához vezetett. A Szegedi Tudományegyetem Pedagógusképző Karán 2007 októberében Felnőttképzési Intézet alakult.

– A konzorcium védőernyője alá szerveződött képzőhelyek hosszas és bonyolult küzdelmeinek eredményeként az ún. bolognai - struktúra keretében 2006. szeptemberétől andragógia /BSc/ alapszak indulhatott a kormányhatározatban megjelölt négy választható szakiránnyal az ország több egyetemén, mintegy tizenkilenc helyen. Az andragógia MSc képzés indítását a MAB két egyetemen - Szegeden és Pécsen – támogatta.

– Az andragógia tudományos elismertségének jele, hogy 2007-ben az ország több egyetemén meghirdetett doktori iskolák közül néhányan felnőttképzési témakörökből is lehetőséget kínálnak PhD fokozat megszerzéséhez.

A szak sikerességét befolyásoló másik meghatározónak tekinthető, hogy a rendszerváltás utáni kulturális értékközvetítő (művelődésszervező) szakemberképzésben felerősödött a felnőttképzési irányzat, a pedagógia mellett jelentős mértékben gyarapodott az andragógia jellegű tantárgyak száma. Megjelentek a 400-450 órás, több szemeszteres andragógia specializációk, melyek elvégzését már az oklevélben elhelyezett „Bettlappal” lehetett igazolni.

A valóságról és a kihívásokról

Szükségszerűnek tekinthető, hogy a történelmi előzmények és tapasztalatok alapján, a munkanélküliség megjelenése, az UNESCO által megfogalmazott élethosszig tartó tanulási program, az Európa Tanács Lisszaboni Nyilatkozatában rögzített kompetencia alapú képzési elvárások következtében, a hazai Felnőttképzési törvény (2001. évi CI. Tc.), követelményeként elkerülhetetlenné vált Magyarországon is az Európai Unióban már elismert andragógia legitimizálása. Az eltelt évtizedekben Magyarországon – elsősorban – Durkó Mátyás nevével fémjelzett „illegitim felnőttnevelő andragógusképzés” a bolognai-felsőoktatási rendszerben legitim andragógia /felnőttképzési/ alapszakká vált. A kulturális értékközvetítő andragógiai alapismeretekre helyezett, választható

szakirányokkal (művelődésszervező, személyügyi szervező, munkavállalási tanácsadó, felnőttképzési szervező) differenciált BSc (Bachelor of Science) képzése, az induló MSc (Master of Science) képzésekkel a meghirdetésre kerülő majdani PhD (Doctor of Philosophy) doktori iskolával együtt tág kereteket hozott létre.

A kulturális értékközvetítő szakemberképzők közül sokan attól tartottak, hogy az elnevezés gondokat fog okozni. A félelmek ellenére a bolognai rendszerű formációban az andragógia az egyik legnépszerűbb képzési szakká vált. *A 2007. évi statisztika alapján a szakok listáján a 10. a szakokra jelentkezők sorrendjében, 2008-ban a 7. helyet foglalta el.* A helyezések aligha meglepőek. A hazai felsőoktatási intézményekben a népművelés, közművelődés és művelődésszervező szakon az elmúlt évtizedekben több tízezres nagyságrendben folytattak tanulmányokat. A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet nappali és levelező tagozaton tanuló hallgatói körében 2007/2008-ban folytatott kutatás – többek között – jól jelezte, hogy a szakra felvettek túlnyomó többsége előtt nem volt ismeretlen az andragógia tárgya és tartama. Indokolatlan volt a félelem, hogy az érdeklődők nem tudnak mit kezdeni az andragógia elnevezéssel.

Szükséges megtenni még egy észrevételt. Az andragógus képzés népszerűségét sokan a pedagógia megújulásának tekintik. Durkó Mátyás keserű megjegyzése, amely a Kultúra és Közösség 1982. évi 1-2. számában jelent meg, pontosan nevesíti a szak legitimizálásáért, a korábbi évtizedekben folytatott küzdelmet: „Nem akarjuk azt mondani, hogy a karon mindenki örömmel fogadta a képzést, az ezzel kapcsolatban jelentkező új tudományos kutatásokat, hogy különösen az elején – nem kellett néhány oktató társunktól nagyon sok gúnyos megjegyzést lenyelnünk, amitől mindenkori hallgatóink is sokat szenvedtek”. A pedagógia (tanítóképzés, tanárképzés) és az andragógia (felnőttképző szakemberek) között napjainkban sem létezik valóságos szakmai párbeszéd. Ezért elfogadhatatlan, hogy a pedagógia az andragógia szakot megújuló eredményének tekintí! Aligha lehet egyetérteni azzal az állásponttal sem, melyet a Nemzeti Felnőttképzési Intézet 2005-évi országos reprezentatív kutatása nyilvánvalóvá tett: a különböző felnőttképzési szervezetben foglalkoztatott pedagógiai végzettséggel rendelkezők (tanítók, tanárok) szerint nekik nincsen szükség andragógiai ismeretek elsajátítására.

A nehézséget alapvetően nem az jelenti, hogy a felsőoktatási intézményekbe jelentkezők nem tudnak mit

kezdeni az andragógia elnevezést viselő BSc és MSc képzésekkel. A sorok trója úgy véli, hogy az igazi kihívásokat a következő kérdések fogalmazzák meg.

Az andragógus képzés elmélete és gyakorlata miként lesz képes a társadalmi és a gazdasági elvárásoknak egyszerre megfelelni? Mennyire tud hozzájárulni a kulturális értékekhez való hozzáférés széles lehetőségeinek biztosításához, a társadalmi méretekben és léptékben történő esélyegyenlőség elősegítéséhez? (A művelődésszervező szak ugyanis az andragógus alapképzés szakirányává zsugorodott. A kulturális mediátor szaklétesítési kérelmet a MAB immár harmadszor utasította el!)

A felnőttképzés terén az értékek közvetítésében és feldolgozásának elősegítésében milyen szerepet tud vállalni a társadalom, és mekkora mértékű az állam?

Mik azok az alapértékek és mozgóértékek, amelyek az állam, a társadalom, esetleg mindkettő egyformán közvetítésre (terjesztésre) érdemesnek tart?

Az értékek közvetítéséhez és feldolgozásához szükséges (állami, társadalmi, infrastrukturális) feltételek, hogyan, milyen mértékben és léptékben intézményesülnek?

A neveléstudományban elkerülhetetlen a paradigmaváltás! Új alapokon szükséges rendezni a felnövekvő nemzedék oktatása-nevelése és a felnőttképzés, a pedagógia és az andragógia, a különböző andragógus képzési törekvések egymáshoz való viszonyát!

Nagy a kihívás! A szak/emberek képesek lesznek-e arra, hogy megfogalmazzák a különbözőségek egységét?!

Felhasznált irodalom

Bajusz Klára – Filó Csilla – Németh Balázs (2004.): A magyar felnőttoktatás története a XX. század közepéig. Pécs. FEEFI.

Educatio (Ekvivalenciától a kompetenciáig) 2007. Nyár
Farkas Éva (2007.): Rendszerváltás a szakképzésben. A szakképzés szerkezeti, tartalmi átalakulása Magyarországon 1989 után, különös tekintettel az iskolarendszerű szakképzés reformjának jellemzőire a képzést végző intézmények aspektusából. Debrecen. Debreceni Egyetem BTK. (PhD értekezés)

Fónai Mihály – Drabanc Róbert (2000.): Vázlat a népművelő- és művelődésszervező-képzés történetéhez Nyíregyháza. Kultúra és Közösség, IV. – 2001. I. sz.

Győry Csaba (2001.): A képzésfejlesztési kísérlettől az akkreditációig. Kultúra és Közösség, II-III. sz.

Győry Csaba (2004.): Képzésfejlesztés konzorciumban. A magyar felsőoktatás jövője az Európai Unióban. Esztergom (Szerk.): Magyar György.

Hidy Pálné (2001.): Kultúraközvetítő szakemberek képzése az egri Eszterházy Károly Főiskolán. Kultúra és Közösség, IV. – 2001. I. sz.

József Attila minden verse és versfordítása. Budapest. Szépirodalmi Könyvkiadó. 1980.

Juhász Erika (2005.): A Hajdú-Bihar megyei felnőttoktatás intézményrendszere a hazai felnőttoktatás történeti tendenciáinak tükrében. Debrecen. Debreceni Egyetem BTK. (PhD értekezés)

Kleisz Teréz (2005.): A népművelés és a szociális munka szakmäsodása angolszász és magyar metszetekben. Debrecen. Debreceni Egyetem BTK. (PhD értekezés)

Kraiciné dr. Szokoly Mária (2004.): Felnőttképzési módszertár. Budapest. ÚMK

Sári Mihály (1998/1999.): A felnőttképzés praxisa és a felnőttképzők oktatása egyetemeken, főiskolákon. Kultúra és Közösség, I. sz.

Sz. Tóth János (1998.): A népfőiskolai modell a XIX-XX. században, szerepe és fejlődése a magyar művelődésben. Debrecen. Debreceni Egyetem BTK. (PhD értekezés.)

Pordány Sarolta (1998.): Civil „utazások” a kilencvenes évek hazai felnőttoktatásában. A Nyitott Képzések Egyesület tevékenységének története 1989-1996. In: A magyar felnőttoktatás története. Budapest. Szerk: Maróti Andor, Rubovszky Kálmán, Sári Mihály. 141-154. o.

T. Kiss Tamás (2000.): A népnevelőtől a kulturális menedzserig. (Fejezetek a népművelőképzés fejlődéstörténetéből.) Budapest. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete – Új Mandátum Könyvkiadó

T. Kiss Tamás (2002.): Foglalkozás, szakma, hivatás. Kultúra és Közösség, II. sz.

T. Kiss Tamás (2003.): A kulturális értékközvetítő szakemberek paradigmaváltásai. Kultúra és Közösség, II-III. sz.

T. Kiss Tamás (2005.): Kulturális értékcseré. Kultúra és Közösség, I. sz.

T. Kiss Tamás – Tibori Tímea (2005.): Hommage á Durkó Mátyás. Felnőttképzés, 1. sz.

T. Kiss Tamás – Tibori Tímea (2006.): Az illegitim andragógusképzés megteremtője. In: Az illegitim andragógusképzés megteremtője. In memoriam Durkó Mátyás. Budapest. Magyar Művelődési Intézet – Karácsony Sándor Művelődési Társaság – Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma. Szerk: Balipap Ferenc.

T. Kiss Tamás (2008.): Kihívások az andragógus képzésben. Kutatási zárójelentés. Szeged (Kézirat)

T. Molnár Gizella (2000.): A közművelődési szakemberek képzése a SZTE JGYTF Kara Közművelődési tanszékén 1975-2000. Kultúra és Közösség, II-III. sz.

UIL: AZ UNESCO ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS INTÉZETE

Az UIL, az UNESCO Élethosszig Tartó Tanulás Intézete, az UNESCO non-profit, irányelv-vezérelt, nemzetközi, kutatási, képzési, tájékoztatási, dokumentációs és kiadó központja. Az UNESCO hat oktatási intézménye között az UIL támogatja az élethosszig tartó tanulással kapcsolatos irányelveket és gyakorlatot, a hangsúlyt a felnőtt és a folyamatos oktatásra helyezve, különös tekintettel a kirekesztett és hátrányos helyzetű csoportok írni-olvasni tudására, valamint az iskolarendszeren kívüli oktatásra és az alternatív tanulási lehetőségekre. Az UIL tevékenységének célkitűzése az Oktatás Mindenkinnek és az Ezredforduló Fejlesztési Céljainak a megvalósítása, a Felnőttoktatási Világkonferencia (CONFINTEA) sorozata, az Egyesült Nemzetek Szövetsége Írás- és Olvasni Tudás Évtizede (UNLD), a Fenntartható Fejlődést Szolgáló Oktatás Évtizede (DESD), valamint az UNESCO Megerősítő Írni-olvasni Tudás Kezdeményezése (LIFE) céljainak megvalósítása mellett. Az UIL reagál – mind a fejlődő, mind a fejlett országok – tagállamainak problémáira, elsősorban biztosítva Afrikának, a legfejletlenebb országoknak és az E-9 országoknak. A mellett, hogy technikai segítséget nyújt a tagállamok részére – többek között tanácsadási és programértékelési szolgáltatások formájában – az UIL kiterjeszti az írni-olvasni tudás terén végzett munkát és az iskolarendszeren kívüli oktatást, valamint a felnőtt és az élethosszig tartó tanulást a kutatás és a kapacitásépítés révén, amelynek része a szakemberek képzése, az oktatás tartalmának megújítása,

az új technológiák felhasználása, valamint az innovatív tanulási stratégiák elterjesztése. A 2005-2006. közötti időszakban, 63 országban került sor helyszíni programokra, miközben 158 országból több mint 3000 résztvevő, szakember és döntéshozó vett részt az UIL tevékenységében és hálózatépítő kezdeményezéseiben.

A fő munkaterületek

Írni-olvasni tudás. A mindenki számára biztosítandó minőségi oktatás központi elemeként, valamint az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges írni-olvasni tudás megalapozásaként az Intézet munkájának egyik fő területe. Az Egyesült Nemzetek Szervezete Írni-olvasni Tudás Évtizede programmal és az UNESCO LIFE kezdeményezésével összhangban az Intézet számos szervezettel együttműködik annak érdekében, hogy az írni-olvasni tudás minden vonatkozásában bekerüljön az átfogó oktatási napirendbe. A Nemzetközi Írni-olvasni Tudás Díj az Intézet egyik legnépszerűbb, azt célzó stratégiája, hogy kutatások révén elősegítse a felnőttek írás-olvasás tudását.

Tanulás életem át. Ez az UIL munkáját meghatározó alapelv. Konkrétan a következőt jelenti. Az élethosszig tartó tanulás támogatása az oktatási rendszerekben a világ minden táján, az élethosszig tartó tanulás hangsúlyozása az EFA napirendjében, és a fenntartható és nemi egyenlőséget biztosító tanuló egyesületek irányelve kialakításának támogatása regionális és országos szinten. Ennek érdeké-

ben az Intézet folyamatosan ellenőrzi a résztvevő országok élethosszig tartó tanulásra vonatkozó irányelveit, információkat gyűjt az élethosszig tartó tanulásról, és különböző partnerekkel együttműködve kutatásokat folytat annak kimutatására, hogy milyen összetett és sokféle beavatkozásra van szükség az élet egésze alatt folytatott tanulásban rejlő lehetőségek kiaknázásához. A közelmúltban több mint 70 országban felülvizsgálat történt a felnőttoktatás terén érvényesülő irányelv- és intézményi változások, újítások és új feladatok nyomán követése céljából. Jelenleg az UIL számos e témára összpontosító kutatásban vesz részt, többek között az iskolarendszeren kívüli, informális tanulás elismerésére, értékelésére és akkreditációjára vonatkozóan.

Felnőttoktatás. Az UIL központi programja – az Oktatás Mindenki Részére kerethez igazodva – fő területeként a felnőttoktatás és az iskolarendszeren kívüli oktatás elismertetésével és a szektorok egészét meghatározó stratégiákba való bevonásával foglalkozik. E téren az intézet fő tevékenységi területe az, hogy folyamatosan ellenőrizze, hogy az UNESCO valamint az UNESCO Oktatási Intézete által 1997-ben szervezett V. Felnőttoktatási Világkonferencia (CONFINTEA V.) ajánlásai miként valósulnak meg irányelvek és intézményi reformok formájában, amelyek célja a fenntartható fejlődés és a különleges helyzetben lévő csoportok tanulási igényei kielégítésének kreatív megközelítése. Az UIL feladata a 2009-ben tartandó VI. CONFINTEA képviselői és konzultációs folyamatának megvalósítása és serkentése. Az UIL törekvése, hogy a felnőtt tanulókat bevonja az irányelvek és programok kialakításának folyamatába. Az intézmény támogatja a Felnőttoktatási Hét és a Tanulási Napok megszervezését, amelyek a világ több mint 45 országában a felnőttoktatást népszerűsítő kampányt szolgálnak.

Afrika. Az UIL munkája során arra összpontosít, hogy erősítse a kormányok és civil szervezetek írni-olvasni tudás, iskolarendszeren kívüli oktatás, felnőttoktatás terén megnyilvánuló képességeit Afrikában. Ennek megvalósítása a fő regionális kezdeményezés támogatása, a tananyagok kialakításához nyújtott támogatás, a facilitátorok képzése, valamint a monitoring és értékelési rendszerek fejlesztése és megvalósítása révén történik. Az UIL együttműködik a kormányokkal, a civil társadalommal, a felsőoktatási intézményekkel, és a magánszférával annak érdekében, hogy az alapvető felnőttoktatási szolgáltatásokat magasabb színvonalon lehessen biztosítani. Az UIL sok év óta szor

os együttműködést folytat az Afrikai Oktatásfejlesztési Egyesülettel (ADEA), ezen belül az ADEA Iskolarendszeren Kívüli Oktatási Munkacsoportjával (WGNFE).

Történeti áttekintés és eredmények

Az UNESCO Élethosszig Tartó Tanulás Intézete az UNESCO Oktatási Intézeteként (UIE) jött létre Hamburgban 1951-52-ben. A háború utáni németországi oktatási reformmal kapcsolatos eredeti megbízatása megváltozott, kiszélesedett, így ma már magában foglalja a nemzetközi összehasonlító oktatást, az oktatáskutatás terén megvalósuló kelet-nyugati együttműködést, és – a 60-as évek eleje óta – a fejlődő országok oktatási és tanulási igényeit is. A fordulópontot 1972 jelentette, amikor az élethosszig tartó tanulás az Intézmény tevékenységének homlokterébe került. Az ezután következő években az UIE alaptanulmányokat végzett az élethosszig tartó tanúlással kapcsolatos oktatás, valamint az ebből következő oktatási reform terén. Az 1980-as években az intézmény vezető központja lett az írni-olvasni tudáson túli, folyamatos oktatás témakörben. Az V. CONFINTEA óta az intézmény a felnőttoktatástól a felnőtt tanulás irányába mutató legújabb gondolkodásbeli paradigmaváltást követi nyomon, és munkálkodik ennek a békére, demokráciára és a fenntartható fejlődésre gyakorolt hatásán. Az elmúlt öt évtized alatt az UIE nagymértékben hozzájárult az élethosszig tartó tanulás keretében történő felnőttoktatás fejlesztéséhez szerte a világon. Több mint 190 országnak nyújtott segítséget, valamennyi szektorból kikérülő, átlagosan 500 oktatási szakember bevonásával, akik minden évben részt vettek az intézet által megfogalmazott programokban.

Fő célkitűzés

Az UIL fő célkitűzése az, hogy mindennemű oktatási és tanulási forma – legyen az formális, non-formális vagy informális – elismerése, értékelése megvalósuljon, és képes legyen kielégíteni szerte a világon az egyének és közösségek igényeit. Az UIL meg kíván felelni ezeknek az igényeknek, és elősegíti az emberiség előtt tornyosuló feladatok megoldását (béke és demokrácia, fenntartható fejlődés, a szegénység felszámolása, a sokféleség elősegítése, a HIV/AIDS elleni közdelem, környezetvédelem) irányelv-vezérelt kutatások, kapacitásépítés, publikációk, valamint a tagállamok és civil szervezetek, továbbá – kérelmekre – a magánszolgáltatók részére nyújtott technikai szolgáltatások révén.

Szervezet

Az UNESCO Élethosszig Tartó Tanulás Intézete az UNESCO-val szoros együttműködésben fejti ki tevékenységét. Igazgató Tanácsa – amely évente ülésezik, hogy áttekintse az elvégzett munkát, és kialakítsa a jövőre szóló irányelvek tervét – a világ minden területéről toborzott, és az UNESCO vezérigazgatója, mint a Tanács igazgatója által kinevezett 12 oktatási szakemberből áll.

30 fős stábjában oktatási és társadalomtudományi kutatók, könyvtárosok és kiadói munkatársak, valamint adminisztratív, titkársági és műszaki munkatársak foglalnak helyet. Hamburg Szabad Hanza Városa – amellyel az Intézmény egyre szorosabb partneri viszonyt ápol – biztosítja az intézet számára a hamburgi egyetem közelében elhelyezkedő, műemlékként bejegyzett villát. 2006-ban az intézmény jogállása megváltozott: német alapítványból teljes jogú nemzetközi intézménnyé vált. Az átalakulás során az intézmény új nevet kapott: ettől kezdve az UNESCO Élethosszig Tartó Tanulás Intézete lett.

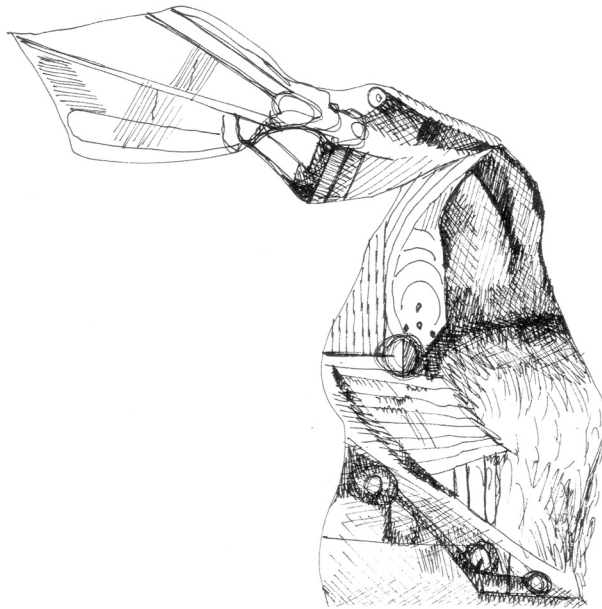
Dokumentációs Központ és Könyvtár

Az UIL Dokumentációs Központ és Könyvtár intézménye a maga nemében a világon legátfogóbb

állománnyal büszkélkedhet, amely 62 500 könyvből és dokumentumból, valamint 150 folyamatosan kapott folyóiratból áll. Részét képezi továbbá több, mint 7 000 tananyag-minta, amelyeket felnőtt írni-olvasni tudás, ezt követő és iskolarendszeren kívüli oktatás során használnak 120 országban 160 nyelven. Az UIL létrehozta a Felnőtt Oktatási Dokumentációs és Információs Hálózatot (ALADIN), amely világszerte, hozzávetőleg 100 szakdokumentációs központot köt össze.

Publikációk és tájékoztatás

Az UIL széles körben ad ki tanulmányokat, beszámolókat és tájékoztató anyagokat az élethosszig tartó tanulás és az írni-olvasni tudás tárgy körében. Megalakulása óta az intézet adja ki a legrégebb óta fennálló nemzetközi lapot a formális és nemformális oktatásról szóló összehasonlító elmélet és gyakorlat tárgy körében, az International Review of Education-t, a Nemzetközi Oktatási Szemlét, amelyet 50 országban 15000 könyvtár rendel meg, és így 15 millió olvasóhoz jut el világszerte. Az intézmény továbbá publikálja a Felnőtt Tanulási Afrikai Szemlét, a CONFINTEA dokumentumait és az UNESCO/UIL Nemzetközi Írni-olvasni Tudás Kutatási Díj anyagait.



EGY ELFELEJTETT OKTATÁSÜGYI TERVEZET

Amikor a francia forradalom oktatásügyi tervezeiről beszélnek, általában a híres filozófus, Condorcet márki 1792-ben előadott vázlatát és Robespierre 1793-ban felolvasott javaslatait szokták felidézni. A liberálisok azt hangsúlyozzák, hogy Condorcet tervezetéből hiányzik a kollektivistá utópia voluntarizmusa, s a szerző szerint a köznevelésnek az oktatásra kell korlátozódnia, különben korlátozni fogja a vélemény szabadságot. A felvilágosult filozófus úgy vélekedett, hogy a morális, politikai és az értékítéletekre vonatkozó elvek az egyének belső ügyei, az államnak pedig nem a készen kapott törvények csodálatára kell nevelnie az állampolgárokat, hanem a kritikai gondolkodásra. A társadalmi egyenlőség hívei viszont Robespierre tervezetét szokták felidézni, amelynek a nemzet erkölcsi regenerációja, az emberi természet megváltoztatása volt a célja. A forradalmi kormányzat vezetője szerint a szigorú, katonás neveléssel kell lehetetlenné tenni az erkölcsi rossz választásának lehetőségét, akár a morális autonómia felszámolásának árán is.¹

A francia forradalomban azonban jóval korábban is megszületett egy oktatásügyi tervezet, csak éppen olyan személyiség készítette, akit nem az oktatástörténet nagyjai között tartanak számon. Charles-Maurice de Talleyrand-Périgord-ról van szó, Napóleon majdani külügyminiszteréről, akinek az utókor jobboldali és baloldali történetírói egyaránt az árulás megtestesítőjeként szokták felidézni az emlékét. Valószínűleg azért, mert a francia forradalom és császárság rendkívül éles konfliktusokkal teli örökségének a XIX. és XX. századi politikusai, politikai gondolkodói, művészei és történészei valamennyien csak egy-egy elemével, egy-egy irányzatával azonosulhattak vagy rokonszenvezhettek. Eből következően azokkal a személyiségekkel, akik (mint Talleyrand) több rendszerben is vezető szerepet tölthettek be, nem tudtak mit kezdeni, s ezért elvtelenséggel vagy kifejezetten árulással vádolták meg őket. Az alábbiakban ezt a hagyományos képet szeretném árnyalni kissé.

¹ Lásd bővebben: Ludassy Mária: *Elhiszem, mert ésszerű*. Bp. 1999., Osiris. 189–210. o.

A nagy francia forradalom első éveiben, 1789-től 1791-ig Talleyrand az Alkotmányozó Nemzetgyűlés egyik legtevékenyebb képviselője volt. Már a rendi gyűlés választásainak előkészítésében fontos szerepet vállalt: 1788-ban a Harmincak Társaságának tagjaként részt vett a vidéki közvéleményt tájékoztató röpiratok megfogalmazásában. Az 1315 fős gyűlés 96, leggyakrabban felszólaló képviselője közé tartozott. Írásműveinek legújabb bibliográfiájában nem kevesebb, mint negyvennégy hosszabb felszólalást, indítványt és nyilvános levelet találhatunk, amelyeket az Alkotmányozó Gyűlés ülészése idején vetett papírra. Két-két héten át ő töltötte be az Alkotmányozó Nemzetgyűlés titkári majd elnöki hivatalát, és képviselőtársai nem kevesebb, mint kilenc bizottság tagjának választották meg. Ő vette rá a képviselőket, hogy mondjanak le a választók utasításainak követéséről, s ezzel is ismerjék el a rendi különbségek felszámolását. Vezető szerepet játszott a kiváltságok eltörlésében, az Emberi és Polgári Jogok Nyilatkozatának megfogalmazásában, majd az ő javaslatára vették állami tulajdonba az egyház földjeit. Felszólalt a zsidók egyenjogúsításának érdekében, óvta a gyűlést az inflációs politikától, és ő celebrálta a misét a Bastille bevételének első évfordulóján rendezett nemzeti ünnepen.

Az Alkotmányozó Nemzetgyűlés ülészésének utolsó hónapjaiban pedig elkészítette élete egyik főművét: a közoktatásügyi bizottság 216 oldalas jelentését. A megírása során konzultált valamennyi műveltebb barátjával, valamint a korszak olyan politikusaival és tudósaival, mint Mirabeau, Madame de Staël, Cabanis, Dupont de Nemours, Lavoisier, Condorcet, Monge, Laplace, Lagrange, Vicq d'Azir és Mercier de Saint-Léger.

1791. szept. 10-én kezdte meg a tervezet felolvasását a következő szavakkal: „A közhatalmakat megszervezték: A szabadság és egyenlőség a törvények mindenható védelme alatt áll; a tulajdon visszatért igazi alapjaihoz; de az alkotmány mégsem tűnik teljesnek, ha nem csatolják hozzá megőrző és életető részként a közoktatást, amit kétségteljesen hatalomnak is nevezhetünk, mert különböző társadalmi tevékenységek rendjét foglal-

ja magában, melyeknek szüntelenül a politikai testület és az általános fellendülés tökéletesedésén kell tevékenykedniük.”²

A régi rendszer oktatásügyét barbár, felvilágosulatlan rendszernek nevezte, amely megvetendő véleményeket terjesztett, előítéleteket táplált, s amelyben „teljes ellentét volt aközött, amit egy gyermeknek meg kellett tanulnia, s aközött, amit egy felnőttnek meg kellett tennie”. Totális reformra van tehát szükség – vonta le a következtetést. Már csak azért is, mert az új közbeszéd során oly sokat emlegetett, „mindenható nemzeti akarat” csak akkor maradhat mindig jogszerű, felvilágosult és célszerű, ha a közoktatás felvilágosítja az állampolgárokat.

Ahogy Talleyrand megfogalmazta: „Az embereket szabadnak nyilvánították, de köztudott, hogy az oktatás szüntelenül tágítja az állampolgári szabadság szféráját, s csak ez tudja megőrizni a politikai szabadságot a despotizmus valamennyi fajtájától. Köztudott, hogy még a legszabadabb alkotmány esetében is a tudatlan ember ki van szolgáltatva a sarlatánnak, és sokan túlságosan is függésbe kerülnek a művelt embertől... Aki nem tud se olvasni, se számolni, teljesen azoktól függ, akik körülveszik, aki viszont ismeri a számtan elemeit, nem kerül függésbe még Newton zsenialitásától sem, sőt, hasznot is húzhat felfedezéseiből. Az embereket egyenlőnek ismerték el. És mégis, mennyire kevésé lehet érezni e jogi egyenlőséget, mily kevésé valóságos a tényleges egyenlőtlenségek világában, ha az oktatás nem fáradozik állandóan azon, hogy helyreállítsa a szintet, s ha nem is tudja eltiúntetni, de legalább meggyengítse a baljós egyenlőtlenséget. Végezetül pedig, hogy mindent kimondjunk, létezhet-e az alkotmány valójában, ha csak törvénykönyveinkben létezik, ha nem engedi ki onnan gyökereit minden állampolgár lelkébe, ha nem nyomtatja oda mindörökre az új érzelmeket, új erkölcsöket, új szokásokat? És vajon nem az oktatás naponta ismétlődő és egyre növekvő tevékenységével érhetjük el e nagyszabású változásokat?”³

Talleyrand elismerte, hogy a megfelelő közoktatás kialakítása igen nehéz feladat. Nem hisz abban (mint két év múlva Robespierre), hogy egyszer s mindenkorra meg lehet határozni a közoktatás tartalmát, elismeri, hogy ezt állandóan tökéletesíteni kell majd „a hely, az idő, az emberek és a szükségletek szerint”. Hangsúlyozza, hogy a jövő tudományai még nem jöttek létre, ezek oktatásához pedig sajátos módszerekre lesz szükség, amelyeket egyelőre nem lehet meghatározni. Márpedig „semmi esetre

sem szabad törvényeket kényszeríteniünk utókorunkra.” Vagyis egyelőre csak az oktatásügy elveinek meghatározását javasolja, „hogy az oktatás minden útját megnyitva, semmiféle határt sem állítanak fel az emberi szellem előtt a fejlődés útján, amelynek nem lehet kijelölni a végét.”⁴

A legfontosabb alapelv – egyben a felvilágosodás egyik alaptétele – szerint „az ember egyik legjelentősebb sajátossága a tökéletesíthetőség... Az oktatásnak általánosságban az a célja, hogy tökéletesítse az embert, bármilyen korú is legyen, szünet nélkül mindenkinek a szolgálatára álljon, a teljes közösség javára váljanak általa az előző nemzedékek felvilágosodása, tapasztalatai, s még tevédesei is.”⁵

Az ember tudatlanul jön a világra – hangsúlyozza Talleyrand –, az oktatás mutatja meg neki, mivé válhat. „Ez a többé-kevésbé tökéletesített mestersége annak, hogy értékessé tegyünk az embert, mind önmaga, mind társai számára, hogy megtanítsuk, hogyan élvezze jogai teljességét, hogy tisztelje és hajtsa végre könnyedén feladatait, egyszóval: hogyan éljen boldog és hasznos életet... Úgy kell elképzelni a társadalmat, mint egy nagy műhelyt. Nem elég, hogy mindenki dolgozzon, mindenkinek a saját helyén kell állnia, mert e nélkül az erők nem összeadódnak, hanem szembekerülnek egymással. Ki ne tudná, hogy a kis mennyiség, intelligensen elosztva, többre és jobbra képes, mint a nagy mennyiség, ugyanazon eszközökkel, de másképp felállítva? A gazdaságtanok legfontosabbika, az emberek gazdaságtana abból áll, hogy mindenkit az ő igazi helyükre állítsanak: és vitathatatlan, hogy ennek egy jó oktatási rendszer az elsődleges eszköze.”⁶ Az oktatást tehát Talleyrand társadalmi terméknek nevezi, társadalmi javak forrásának.

Öt olyan alapelvet sikerült megfogalmaznia, amelyek érvényességét ma sem vitathatjuk. Az első szerint az oktatásnak mindenki számára elérhetőnek kell lennie, vagyis „senkit sem lehet legitim módon kizárni belőle”. A következő négy alapelv tulajdonképpen ebből az elsőből következik. A második így hangzik: „Ha mindenkinek jogában áll megkapnia az oktatás jótéteményeit, ugyanígy mindenkinek jogában áll részt vállalnia terjesztéséből, mert mindig az egyéni erőfeszítések versengéséből és rivalizálásából születik meg a legnagyobb jó... Minden kiváltság, természetnél fogva visszataszító; az oktatási kiváltság pedig még visszataszítóbb és abszurdabb.”⁷ A kiváltságok elleni küzdelem 1789-es vezető egyénisége később sem feledkezett meg tehát elveiről. A harmadik alapelv az oktatás tárgyára vonatkozik. „Egyetemesnek kell

2 *Orateurs de la Révolution française. I. Les constituants.* Szerk. François Furet, Ran Halévi. Paris, 1989., Gallimard. 1067. o.
3 Ugyanott, 1069–1070. o.

4 Ugyanott, 1071. o.

5 Ugyanott, 1072. o.

6 Ugyanott, 1072–1073. o.

7 Ugyanott, 1073–1074. o.

lennie, mert csak akkor tekinthető közös tulajdonnak, ha mindenki kisajátíthatja belőle a neki megfelelő részt. A különböző ismeretek, melyeket átfog, talán nem tűnnek egyformán hasznosnak, de egy sincs köztük, mely valójában ne lenne hasznos, amely nem járhat előnnyel, s amelyet ebből következően elutasítani vagy negligálni kellene. Amúgy pedig örök szövetség, kölcsönös függőség áll fenn köztük... egyik a másik által erősödik. Ebből következik, hogy a jól szervezett társadalomban senki sem szerezhet meg minden tudást, mindazonáltal lehetővé kell tenni számára, hogy mindent megtanuljon.”⁸

A negyedik alapelv különösen modernnek tűnhet, főleg akkor, ha figyelembe vesszük, hogy a nemek egyenlőségének elvét még Robespierre sem fogadta el. Oktatásügyi tervezetében olyannyira természetesen tekintti, hogy a lányokat egy évvel kevesebb ideig oktassák majd, a tanárnők pedig kevesebb fizetést kapjanak a tanároknál, hogy még magyarázatot sem fűz mindehhez.⁹ Talleyrand viszont a következőképpen fogalmazott: „Az oktatásnak mindkét nemet figyelembe kell vennie; ez nagyon is nyilvánvaló; mivel közkinccs, milyen elv alapján foszthatja meg egyik nem a másikat a mindenkit megillető jogoktól?”¹⁰ Az ötödik alapelv is korszerűen hangzik manapság: a közoktatást minden kor számára elérhetővé kell tenni, pusztá előítélet, hogy csak az ifjúság részesülhet belőle. Vagyis mai kifejezéssel élve Talleyrand a felnőttoktatást ugyanolyan fontosnak tartotta, mint a gyermekekét. (Robespierre-nél szó sincs a felnőttoktatásról. Aki az emberiség regenerálását tűzi ki célul, az minek vesztegetné az időt a felnőttekre?)

Abból az alapelvből, hogy a közoktatás mindenki számára nyitott, az következik, hogy az állam minden részében intézményeket kell létrehozni a helyi szükségletek szerint. Mivel egyetemes, a társadalomnak meg kell könnyíteni valamennyi fajtáját, s speciális támogatásban kell részesíteni azt az oktatási gyakorlatot, amelyet aktuálisan a legszükségesebbnek tekint.

„A természet nagy előnyöket biztosított számunkra – folytatta Talleyrand –, megjutalmazta az embert az ésszel és a szenvedéllyel. Az előbbi felvilágosítja arról, hogy mi az igaz, a második pedig afelé vonzza, ami jó: úme, ez minden morál kettős elve. Az oktatás, mint az egyének sikereinek forrása, megköveteli, hogy az ember valamennyi képességét gyakorolja; mert jól szabályozott gyakorlásuktól függ boldogsága, s ha mindenkit figyelmeztetünk erre, minden ember biztosan megta-

lálhatja sajátos tehetségét. Ezért az oktatásnak ki kell terjednie az ember valamennyi képességére: fizikaiakra, értelmiekre és erkölcsiekre.”¹¹

A fizikai nevelés fontosságát nem kell bizonygatnia. Az intellektuális képességeket három osztályba sorolta: a képzelőerő, az emlékezet és az ész képességeire. Az elsőhöz a művészetek, a másodikhoz a történelem és a nyelvek, a harmadikhoz pedig az „egzakt tudományok” tartoznak. De Talleyrand hozzáteszi, hogy ez egy régi felosztás, nem lehet ilyen mereven osztályozni a képességeket, s a jövő új rendszereket is létrehozhat. Az érzelmi nevelést is fontosnak tekinti, mert „e nélkül... meg lehet ismerni, mi a jó, de csak általa kerülhetünk érzelmi viszonyba vele, s szerezhetjük meg azt a szokást, hogy erőfeszítés nélkül gyakoroljuk.”¹²

Talleyrand szerint alapfokú oktatást kell biztosítani mindenki számára, fejlesztő és specializált oktatást sokak számára, elmélyült oktatást pedig „bizonyos mennyiségű személy” számára. Az alapfokú oktatás intézményeit fel kell állítani minden kantonban vagy inkább minden elsődleges gyűléssel rendelkező helységben, a második típus intézményeit minden kerületben, a harmadikét pedig minden megyében. Elemi iskola kell a gyerekeknek, amely bevezeti őket a társadalmi életbe, s megtanítja őket, hogyan legyenek jó polgárok, hogyan éljenek boldogan. A középiskolák is nyitottak mindenki előtt – de természetesen kevesebb személy számára. A szükség törvénye az emberek többségét amúgy is a termelőmunka felé irányítja. A megyei felsőoktatási intézmények képeznek az egyház, a jog, az orvostudomány és a hadtudomány szakértőit. A fővárosban pedig felállíthatnak egy akadémiát (a kor szóhasználatával élve *institut-t*, intézetet) az elit számára, amely rendszeres kapcsolatban áll a megyékkel, hogy támogathasson valamennyi tehetséges fiatal.

Az oktatás ingyenességét Talleyrand az egyik legfontosabb kérdésnek tekintette. Meddig legyen ingyenes az oktatás? Úgy vélte, az államkincstár egyelőre nem képes arra, hogy az egész rendszert ingyenessé tegye mindenki számára. Az elemi oktatás természetesen ingyenes, a többi oktatási forma is mindenki előtt nyitott, de nem lehet közös mindenki számára. A középszintű oktatás hasznára van a társadalomnak, amely ezért fizeti tanárait, biztosítja az épületeket – de mivel azoknak, akik ide járnak, az oktatás előnyükre válik, „teljesen igazságos, hogy a költségek bizonyos részét ők fizessék.”

„Aki pedig arra hivatottak, hogy egy napon a társadalom jötevői lesznek, azokat a társadalomnak megéle-

8 Ugyanott, 1074. o.

9 Robespierre: *Textes choisis*. II. Paris, 1973., Éditions

Sociales. 180., 194. o.

10 *Orateurs...* 1074. o.

11 Ugyanott, 1077. o.

12 Ugyanott, 1078. o.

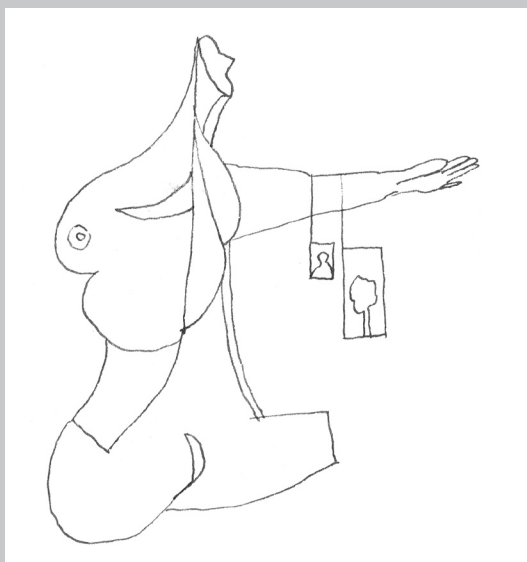
gezett elismerésképpen bátorítania kell, el kell távolítania körülöttük mindent, ami megállítaná vagy lassítaná előrehaladásukat...”¹³ Vagyis azok a diákok, akik kitérnek tehetségükkel, de szegények, a társadalom költségén végezhetik el a felsőbb iskolákat. A társadalomnak szigorú válogatással kel eljuttatnia őket egészen a Nemzeti Intézetig. „Így egyetlen igazi tehetség sem vesz el, nem lesz elhanyagolva, és a társadalom teljesen letörleszti adósságát. Persze érezzük, hogy efféle jótéteményt nem lehet eltékozolni, részben azért, mert a közvagyonból vesziünk el, amellyel takarékosan kell bánni, részben pedig azért, mert veszélyes dolog túlságosan felbátorítani a féltehetségeket... Az ingyenes oktatás egész kérdéskörét össze lehet foglalni pár szóban. Van olyan oktatás, amely abszolút szükséges mindenki számára. A társadalom ezzel mindenkinek tartozik: ezért nem csak rendelkeznie kell az ehhez szükséges eszközökkel, de élnie is kell ezekkel. Van olyan oktatás, amely nem szükséges mindenki számára, mégis ugyanúgy szükséges a társadalomnak, ahogy hasznos azok számára, akik részesednek belőle. A társadalomnak ezért az eszközöket biztosítania kell hozzá, de az ebből hasznot húzó egyéneknek is fel kell vállalniuk az alkalmazás költségeinek egy részét. Végezetül van olyan tudás, amely szükséges a társadalomnak, és még sokkal hasznosabb lehet, ha biztosítja ezt bizonyos egyéneknek, akik sajátos képességekről tesznek bizonyosságot. A társadalomnak ezért, mind érdeke és dicsősége azt diktálja, hogy ezen egyének számára ne csak az oktatási eszközöket biztosítsa, hanem tegyen meg mindent azért, hogy élhessenek is vele.”¹³

13 Ugyanott, 1085. o.

Ezt a nagyszerű tervezetet a felvilágosodás kettős optimizmusa hatotta át: a hit az ész egyetemességében és abban, hogy az iskola segítségével a társadalmi kapcsolatok harmonikusabbá válhatnak. Ezek az eszmék a XIX. századi republikánus doktrína legfontosabb alkotóelemeivé váltak. Talleyrand tervezete pedig csak kilencven év múlva valósulhatott meg, Jules Ferry reformjaival, az ingyenes és kötelező közoktatás bevezetésével.

A felolvasás közvetlen hatása meglehetősen csekély volt. A lapok dicsérték a jelentést, s még a jakobinusok klubja is megszavazott szeptember 30-án a szerzőnek egy tiszteletadást, pedig Talleyrand ekkoriban már mérsékeltabb klubokat látogatott. A történészek általában sajnálkozni szoktak azon, hogy Condorcet, a felvilágosodás utolsó híres képviselője éppen azon a napon, április 20-án adta elő 1792-ben oktatásügyi tervezetét, amelyen a Törvényhozó Nemzetgyűlés hadat üzent a császárnak, s ezért senki sem törődött a filozófus nagyszabású tervezetével. Az a tényt már kevesebben vették észre, hogy pontosan ez történt Talleyrand-nal is fél évvel korábban: az Alkotmányozó Nemzetgyűlés megtapsolta őt, a különböző hazafias testületek megünnepelték – majd az egész tervezetét elnapolták, mert a képviselők már alig várták, hogy hazatérhessenek a két éve és négy hónapja tartó ülés után.

A tervezet papíron maradt – Talleyrand pedig hamarosan más szakterületen érvényesítette rendkívüli tehetségét és éleslátását.



POLITIKAI ESZMÉK A XVIII-XIX. SZÁZAD FORDULÓJÁN

1776. Amerikai Függetlenségi Nyilatkozat. Az első munkás szakszervezet létrejötte Angliában. Ugyanebben az évben Adam Smith kiadja *A nemzetek gazdagságát*, amelyben megjegyzi, hogy az amerikai gyarmatok hamarosan a világ leggazdagabb tartományai lesznek.

Valamivel később, 1781-ben Jefferson írja *Jegyzetek Virginiáról* című tanulmányában, hogy az amerikai civilizáció különbözik az európai civilizációtól. Európában „a földeket már megművelték, de a földművelőnek nincs joga hozzá”. Amerikában „hatalmas területeink vannak, amelyek a földművelő munkáját várják.”¹

Benjamin Franklin „a kor hőse”, ahogy Édes Gergely nevezte, írja önéletrajzában: „Az idegeneket szívesen látják itt, mert elegendő hely van mindenki számára, és ezért az őslakosok nem féltékenyek rájuk, a törvények megfelelő védelmet biztosítanak a számukra és ezért nincs szükségük a Nagy Ember pártfogására.”² Franklin és Jefferson hangsúlyozzák a különbséget Amerika és Európa között. Tíz éven belül kirobban a nagy vita Jefferson és Hamilton között. Jefferson a földművelés támogatója, Hamilton az iparé és a bankoké. Jefferson szerint „csupán a farmerek igazán becsületesek”.³

Amikor Adam Smith kiadja könyvét, amelyet a francia fiziokraták „természetes szabadságrendszerre”⁴ befolyásolt (a fiziokraták egyébként bizonyos hatást gyakoroltak II. József-re és bécsi munkatársaira is), kezdődik az ipari forradalom, amelyben többé-kevésbé informális társaságok vesznek részt. Miközben a kontinensen és kiváltképp Franciaországban Newtont dicsőítik sőt istenítik az irodalmárok – Voltaire-től André Chénier-ig –, és azt gondolják, hogy a newtoni világegyetem megengedi a nagy racionaliz-

zált terveket, addig az ipari forradalom emberei Angliában – például Priestley a híres kémikus, az *Essay on the First Principles of Government* szerzője – a Royal Societytől és a newtoni egyetemektől távol dolgoznak és hoznak létre lényeges újításokat, mert a matematika tekintélye tudományos és társadalmi akadály lett. Ezek az emberek általában szimpatizálnak az amerikai eseményekkel. Helyzetük hasonló. Amikor Massachusetts állam tiltakozik az új adók ellen, mert nincs képviselője az angol parlamentben, az angol kormány azt válaszolja, hogy Manchesternek sincs.

Két megjegyzést kívánok itt tenni. Az első: az ipari forradalom az ipart a gyárban koncentrálja, és már nem az elszigetelt házban. A második: Edmond Burke (*On American taxation*) védi az amerikai ügyét, mert úgy gondolja, hogy a gyarmatok ellen elkövetett igazságtalanság fenyegeti az angol szabadságot, a Magna Charta következményét. Az angol szabadság Burke szerint történelmi folyamat, és ez lesz majd az alapvető érve a francia forradalom ellen. Price összekapcsolja az angol és a francia forradalmat, Burke szétválasztja őket.

Burke nem az egyetlen, aki a történelemre utal, miközben a szabadságról beszél. Montesquieu szerint a királyi hatalom megerősödése semmisítette meg a francia szabadságot.⁵ Madame de Stael majd megismétli: „Franciaországban a szabadság a régi és a despotizmus az új.” A magyar nemeség a kormány abszolutista törekvéseivel szemben az Aranybullára hivatkozik, de érveket talál néha Montesquieu-nél, sőt Rousseau-nál is. Jefferson is beszél az angolszások régi szabadságáról. Az ipari forradalom embereinek amerikai kapcsolataik voltak, és rokonszenveztek a francia forradalommal. Priestley 1791-ben Amerikába menekült, miután egy kormány szervezte francia-ellenes tüntetés során feldúlták a házát.

Az emberi jogok Amerikából érkeztek Franciaországba, mondja Jefferson dr. Price-nak, aki ellen majd Burke írja a *Töprengések a francia forradalomról* című könyvét, akinek pedig Thomas Paine

1 Idézi Gilbert Chinard, Thomas Jefferson, *Apotre de l'Américanisme*, New York, 1939. op. cit., 86.

2 Benjamin Franklin, *Information to Those Who Would Remove to America*, In: *Great American Essays*, ed. and int. by Norman Cousins, New York, 1967. p. 24-25.

3 Richard Hofstadter, *The American Political Tradition*, London, 1962. p. 32.

4 Adam Smith, *Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nation*, 1776. vol., 11.

5 Montesquieu, *Oeuvres Complètes* 1., texte présenté et annoté par Roger Callois, Paris, 1949, p. 1099.

válaszol az *Emberi Jogok* című írásával 1791-1792-ben. Az Angliából érkező Paine az amerikai forradalom egyik vezető személyisége. A „*Common Sense*” szerzője jogi és gazdasági érvekkel sürgeti az Angliától való elszakadást. Az angol alkotmány szigorú kritikusa. A társadalom mindenhol pozitív, a kormány mindenhol negatív. A társadalom véd minket, a kormány büntet.

Jefferson egyik fontos szövegéből idézek, aki a forradalom idején Párizsban volt amerikai nagykövet (érdemes megjegyezni, hogy francia barátait mérsékelni igyekezett, még a sajtószabadság követése esetében is): „Noha ennek (Franciaországnak – F. L.) és más országnak híres írói felvázolták a kormányzás helyes alapelveit, mégis úgy tűnik, hogy az Amerikai Háború ébresztette fel először ennek a nemzetnek a gondolkodó részét, amely a despotizmus álmába süllyedt. Azok a tiszték, akik Amerikában voltak (a Függetlenségi Háború idején – F. L.), többnyire fiatal emberek voltak, és ezért kevésbé voltak megbéklyózva a szokásoktól és előítéletektől, és inkább hajlottak arra, hogy a józan ész és az emberi jogok követelményeiért kiálljanak”⁶

Tudomásom szerint Jefferson az első, aki hangsúlyozza a fiatalság szerepét a történelem formálásában. Fiatalember volt 1776-ban, tehát személyes tapasztalatát fejezte ki. „Született arisztokratának” tartotta magát.

Henri Sée írja: „A XVIII. század politikai eszméi nagyrészt a létező intézmények elleni erőteljes reakcióból születtek. Az abszolutista rendszer még teljességében megmaradt egy olyan korszakban, amelyben a pénzügyek növekvő rendezetlensége, a miniszteri tekintély visszaélései, a társadalmi privilégiumok növekvő súlya az alapvető reformok szükségességét evidenciaként mutatták.”⁷ Sée kitérő könyveit az első világháború után írta. A második világháború után Talmon a hangsúlyt némiképp máshová helyezi. „A XVIII. századi gondolkozást, amely előkészítette a talajt a Francia Forradalom számára, három szinten kéne vizsgálni: 1. az ancien regime visszaéléseinek és abszurdításának kritikája, 2. pozitív eszmék egy racionálisabb és szabadabb kormányzati rendszerről, 3. a természetjog eszméihez kapcsolódó messianista várakozások.”⁸

A XVII-XVIII. század politikai elméletírói – Vico, Montesquieu és Voltaire kivételével –, a társadalmi

szerződés teoretikusai. Ez az ezerarcú elmélet elveti a királyok isteni jogát valló elméletet. Az európai filozófusok számára a társadalmi szerződés elmélet, álom, absztrakció, eszme. Az amerikai számára valóság, átélt történelem. A Mayflower utasai a hajó fedélzetén szerződést kötnek, hogy politikai és civil szövetséget alkotnak. 1636-ban Roger Williams megalapítja Providence városát. A telepesek kötelezettséget vállalnak, hogy civil ügyekben engedelmeskednek az önmaguk hozta törvényeknek. A vallás nem tartozik a törvényhozói jogok körébe.

Tehát, amíg az európai kontinensen írók és jogászok álmodoznak olykor a szólásszabadságról és a vallásszabadságról, az amerikai gyarmatosoknak megvannak ezek a szabadságaik, ezek az „alapvető jogok”, mint Jefferson mondja.

Adam Smith – barátját, Hume-ot követve – a politikai gazdaság tudományába a hagyományos logikai és a priori rendszerekkel szemben bevezette a történelmet. Smith a merkantilisták és a fiziokraták ellenében azt állítja, hogy a gazdaság nem állandó és nem a természet ajándéka, hanem az emberi munka terméke. Smithnek ez az eszméje a romantikusok értéktéremtésének egyik távoli és rejtett forrása lesz. Mint Isaiah Berlin írja, a romantikusok állítása, mely szerint a nagy kérdésekre adandó válaszokat nem annyira felfedezni, hanem megteremteni kell, ellentétes a filozófia hagyományos felfogásával.

Egy évszázaddal Adam Smith előtt Locke, aki meghatározza a XVIII. századi politikai gondolkodást, kifejti, hogy a munka teremti meg a tulajdont, és hogy a *commonwealth* egyetlen célja a tulajdon védelme. Locke koncepcióját, mely szerint az embereket nem szabad megadóztatni beleegyezésük nélkül, az angol parlament ellen fordították. A francia fiziokraták e tekintetben Locke-ot követték. „A személyes tulajdon minden más jog alapja” – állítja Mercier de la Riviere.⁹

Ez a nézet, melyet szüntelenül ismételnék és variálnak a XVIII. század folyamán, egyszerre régi és új. Jean Bodin – a modern politikai gondolkodás egyik megteremtője – állítja, hogy az állam feladata a tulajdon védelme. Megrója Arisztotelészt, mert csak kétértelműen védte a magántulajdont Platónnal szemben. XIV. Lajos uralma idején csupán Jolly védte a magántulajdont.

A régenst bíráló Voltaire szavait alig idézik: „A valaha is csak kibocsátott legigazságtalanabb rendelet az, amelyik megtiltotta egy királyság lakóinak, hogy ötszáz franknál több készpénzük le-

6 The living Thoughts of Thomas Jeffreson, presented by John Dewey. New York, 1963. p. 185.

7 Henri Sée. L'Évolution de la pensée politique en France au XVIII. Siècle, Paris, 1925. pp. 33-34.

8 Talmon, The Origins of Totalitarian Democracy, New York, 1960. p.

9 H. G. Schenk, The Mind of the European Romantics, bevezető tanulmányt írta Isaiah Berlin, London, 1966. p. XV.

gyen, a legcsekélyebb ellenállást sem váltotta ki.”¹⁰ Voltaire és Montesquieu – mindketten történetírók – Platón államelméletét fenyegetésnek tekintették. „Gúnyolódnak Platón államán, de Spárta létezett, és még szigorúbb volt, Kréta úgyszintén” (Voltaire). Látnunk kell, hogy a magántulajdon feltétlen védelme modern ügy. Ugyanakkor a magántulajdonnak a XVIII. században komoly ellenfelei is voltak. Még egy d’Argenson is bámulta a paraguay-i jezsuita kormányzatot, és dicsérte Morelly *Code de la Nature-jét*. A XVIII. századi kommunisztikus elméletek a földművelésen alapultak. Egyébként a magántulajdon védelme és a tolerancia eszméje párhuzamosak voltak, mert a vallási zavargások fenyegették a magántulajdont. Locke szerint a kormány nem szólhat bele a vallás ügyeibe.

Bodin kíméletlenül elutasítja a kevert államforma régi elméletét, és kifejti, hogy az egyetlen „szuverén” a francia király. Bodin teremt meg a kontinentális politikai gondolkodás uralkodó tradícióját: abszolút monarchia és anarchia között nincs harmadik lehetőség. A nagy kivétel Montesquieu lesz, aki a „nemesi tézist” modernizálja. A kontinensen mindenhol megtalálhatók a királyi tézis és a nemesi tézis helyi variációi, ahol a kormányzati reform problémája felvetődik.

Machiavellitől és Bodintól kezdve az uralkodót mint művészt szemlélik. Minden tőle függ, tehetségétől, erejétől. A XVIII. század folyamán a kontinens publicistái erős, felvilágosult és mindenható uralkodóról álmodnak. Modelljük váltakozva: XIV. Lajos, Nagy Péter, Nagy Frigyes. Egy jó uralkodó mindent megtehet, még a magyar irodalmat is megteremtheti – gondolja egy pillanatra Batsányi. II. József halála után a magyar protestánsok Nagy Frigyeset a hit védelmezőjének tekintik. Nagyjából ugyanabban az időben, hogy az önkéntesek Amerikából visszatérnek Franciaországba, Kant így felel a *Mi a felvilágosodás?* kérdésre: *Sapere aude* (Merjünk bátrak lenni). Kant szerint a felvilágosodás alapvető kérdése a valóság és a vita szabadsága. Nagy Frigyes erős hadseregére támaszkodva megengedi a szabad vitát.

Gyakran beszélnek a *Törvények szelleme* következtetlenségéről, rendezetlen és logikátlan szerkezetéről. Azt mondják, hogy Montesquieu félreértette Locke-ot és az angol alkotmányt. Ez kétségtelenül igaz, mégis gyakran megfélekedeznek Montesquieu eredetiségéről. Montesquieu következetes megfigyelő volt, aki az új tényeket és tapasztalatokat szigorúan tudatosította – saját előítéletei és neveltetése ellenére is. Megértette a Walpole korszak

üzenetét, ezért változtatott – írás közben – a *Törvények szelleme* koncepcióján. (Mint ahogy a *Perzsa levelek* koncepcióján is változtatott, mikor jobban megismerte a régensség jellegét.)

Ma már tudjuk, hogy az amerikai forradalom alapító atyái a Walpole korszak publicistáinak nyelvét használták. Tudjuk azt is, hogy Burke e korszak tapasztalataiból vonta le – legalábbis részben – új és meglepő konklúzióját: „a párt-különbségek... elválaszthatatlanok a szabad kormányzástól”. A Walpole korszak teremtette meg azt a hitel-rendszert, mely az ipari forradalom alapja lett. És Anglia világpolitikai súlya tovább erősödött.

A Walpole korszak hosszan tartó hiedelmeket cáfolt meg. Athén és Karthágó bukása óta a kereskedő államok velük született gyengeségéről beszéltek. A pártharcokat a gyengeség és a korrupció jelének tekintették. A kereskedelem és főként a kamat a korrupció színimája volt. Franciaországban majd Turgot beszél hosszasan a kamat törvényességéről.

A korszakban Angliában és a kontinensen sokat beszéltek a Walpole-rendszer korrupciójáról. Még Montesquieu is azt hitte, hogy ennek következtében Anglia összeomlik. Aztán megértette, hogy tévedett, és az okokat kutatni kezdte. Válasza a hatalom szétválasztásának sajátos formája. Szeretném hangsúlyozni, hogy a kérdés fontos, és nem a válasz. Anglia fennmaradása arra ösztönözte, hogy felülvizsgálja a hagyományos koncepciókat.

Ide néhány megjegyzés kívánkozik.

Jean Bodin energikusan elvetette a vegyes államelméletet. Többek közt felségsértésnek tartotta. Még Turgot is, a forradalom előestéjén, elvetette ezt az elméletet, noha Montesquieu modernizálta. A XVIII. században élénk viták folytak az angol kormányformáról. Vegyes forma? Alkotmányos királyság? Oligarchikus köztársaság?

Második megjegyzés: a *Törvények szelleme* befolyásolta Blackstone nagytekintélyű könyvét, a *Commentaries on the Law of England* címűt, melyet majd a fiatal Jefferson olvas figyelmesen. Burke a korát felvilágosító legnagyobb géniuszának nevezte Montesquieu-t, mert az államot többre tartotta mechanikus kényszernél, s a törvények szellemében a múlt bölcsességét érzékelt.

Harmadik megjegyzés: a hatalom szétválasztásának elve tagadja a királyok isteni jogának elvét. Hasonlóképpen tagadja a király mint művész fel fogást és a felvilágosult despotát. De hasonlóképpen tagadja a rousseau-i általános akaratot is (természetesen *avant la lettre*).

A szekularizáció – mondják – a felvilágosodás terméke. Locke és követői szerint a kormányzatnak

10 Mercier de la Riviera. *L’Orde nature] et essential des Bocié politiques*. Paris, 1767. p. 45.

semmi szerepe sincs a vallás dolgaiban. Montesquieu kezdetben a rómaiak vallási politikáját ajánlja XIV. Lajos vallási politikájával szemben. Ő is – mint Saint-Simon például – sajnálja a nantes-i ediktum visszavonását. Voltaire is sajnálja, de érveket keres XIV. Lajos döntése mellett: a protestánsok államot alkottak az államban. A XVIII. század folyamán a jezsuitákat vádolják azzal, hogy államot alkotnak az államban. A XIX. században ugyanezt a zsidókról mondják el. A katolikus egyház elleni egyik vádpont Franciaországban – különösen 1715. után –, hogy improduktív. A régens emberei a katolikus hatalmak dekadenciájának okait kutatják. Voltaire dicséri Nagy Pétert, mert államosította az egyházat.

A szekularizáció az élet minden területére kiterjedt, az apologetika mégis jelentős szerepet foglal el a XVIII. század irodalmában. 1670. és 1802. között 625 szerző 950 apologetikus műve jelent meg, a szerzők közül 450 volt katolikus és 175 protestáns. 1788-ban Bergier abbé kifejti a társadalom három korszakának elméletét. Az első korszak: a világ teremtése, a természetes és házi társadalom. A második korszak: Mózesnek kinyilatkoztatva Isten megteremtí a nemzeti és civil társadalmat. Harmadik korszak: Krisztus eljövételével létrejön a vallásos és egyetemes társadalom. B. Plongeron ezt így kommentálta: „A természeti törvény pusztá fikció, mert Isten a társadalom teremtője.”¹¹ Minden valószínűség szerint Bergier periodizációja Turgot periodizációjának a tagadása. Az apologetikus irodalom nagy száma magyarázza – legalábbis részben – a vallásos reneszánszt, ami a francia forradalom kísérője volt. Meg kell jegyezni, hogy Robespierre az ateizmus ellensége, és a királyok barátjának nevezett filozófusok ellensége volt.

A hit egy másik típusa is megjelenik. James Malcolmson lelkész 1793-ban a belfasti templomban nem engedi meg, hogy az angol kormány által elrendelt nemzeti ünnepet megünnepeljék. („A vallási elvekbe semmiféle emberi tekintélyt nem ismerünk el” – mondja.)¹²

A francia forradalom, a modern történelem stratégiai központja, a szakadást jelenti.¹³

Már a forradalom kezdetén felteszik a kérdést, hogy ki felelős a forradalomért. Az írásművészet a forradalom alatt dicsőségének csúcsára emelkedett.

11 Bernard Plongeron, *Échec à la secularisation des Lumieres? La religion comme lien social*. In.: *Secularisation*, szerk. M. Mat, *Problemes d'Histoire du Christianisme*. Éd. de l'Université de Bruxelles, 15/1984 p. 96-97.

12 Uo. 101.

13 Alfred Cobban, *Le sens de la revolution francaise*, traduction française de Franck Lessay. Paris, 1939. p. 342.

André Chénier nem az egyetlen, aki a forradalmat a filozófusok művének tekintette, még Napóleon is Rousseau tevékenységének tulajdonította. A forradalom kortársai és résztvevői közül kevesen osztották Barnave és Barante véleményét.

Barnave, a francia forradalom első történetírója és első korszakának fontos szereplője, a hatalom új elosztását a gazdaság új elosztásának tulajdonította. Barante, a XVIII. századi francia irodalom egyik első történésze felmenti a filozófusokat a vád alól, miszerint a forradalom okozói voltak, és azt állítja, hogy az irodalmi válság a társadalmi válságnak volt a visszatükrözése.

Jóval az események után Hegel, maga is az események tanúja, így ír: „Nagyon olcsó dolog szemrehányást tenni a franciáknak, hogy támadták a vallást és az államot. A társadalom, a nyomor, a szolgaság borzalmas tablóját kell megfesteni arról, ami akkor Franciaországban volt, hogy megértsük ezeknek az íróknak az érdemét. Ma a képmutatás, a „tartuffe-ség”, a zarnokság, a szellemi gyengeség mondhatja azt, hogy a vallást, az államot és az erkölcsöt támadták.”¹⁴ A francia forradalom fogadtatásának történetét a nemzeti kapcsolatokban, az eszmékben, az érzelmekben és az idegekben ismerjük. Az európai nagyhatalmak a kezdet kezdetén megalapozottan figyelték Franciaország belső bajait, azaz egy nagyhatalom meggyengülését. Kezdetben még Pitt is szimpatizált. Talán Mirabeau, 1789 embere volt az első és csaknem az egyetlen, aki megérezte a legitimizmus válságának veszélyét, Ferrero beszél majd éleslátásáról. Humboldt nyugtalanul figyelte a feudális jogok eltörlését 1789. augusztus 4-én, és fél az egalitárius eszméktől. Kevésel később Burke megírta alapvető könyvét a francia forradalom ellen. Ki volt Burke? A franciáktól teljesen különböző angol liberalizmus képviselője, vagy a konzervatizmus megalapítója? Mindenesetre a tradíció nevében és Arisztotelészt követve támadja a szakítást (rupture) és a pusztaságra alapozott politikát. Előre látja a terrort.¹⁵ Jefferson és Young 1789-ben Franciaországban voltak. Mindkettőjüknek különböző kételyei voltak. Mindketten olykor kételkedtek a forradalmárok bölcsességében, de Jefferson mégsem volt ellensége a szakításnak.

Burke-nek sok különböző felfogású követője lesz, például Novalis, Joseph de Maistre (*Considérations sur la France*, 1797) és Bonald (*Théorie du pouvoir*

14 Hegel, *Morceaux Choisis*, traduction et introduction par H. Lefebvre et N. Guterman. Paris, 1790 p. 164.

15 Burke, *Réflexions sur la Révolution France*. Trad. franc. Paris, 1790. p. 164.

politique et religieux, 1797). Amikor e két francia kiadta könyvét, a francia forradalmat fogadó kezdeti lelkesedés már nagyrészt eltűnt. Ezt láthatjuk Worsworth, Fichte, sőt még Jefferson esetében is. De Maistre és Bonald az értelem örületével szemben dicsérik a hagyományt, mint Burke, de hagyományaik nem azonosak. Burke az angol hagyományra hivatkozik, az angol szabadságra, a parlamentális királyságra. De Maistre és Bonald viszont az abszolút monarchiát kívánják visszaállítana. De Maistre két jellegzetessége érdemel figyelmet. Szerinte a gondviselés irányítja a forradalmat, a forradalom az Isten büntetése. Ugyanakkor ő az első – vagy az egyik első – teoretikusa a *Nyugat hanyatlása* elméletnek. Egy nagy tradíció atyja lesz. Egyébként a világvég hangulata néhány költőnél is megfigyelhető. Például André Chénier-nél, amikor a *Hermes prólogját* írja. Faludi Ferenc a jezsuita rend eltörlése után, tehát jóval a forradalom előtt, a világvég hangulatát fejezi ki. Az elvesztett biztonságot általánosítja.

Nagy, gyakorta a kronológiát követő monográfiák tárgyalják a francia forradalom visszhangját.¹⁶ Wilhelm von Humboldt sem a múltban, sem a jövőben nem keresett utópiát. Az európai kontinensen csaknem mindenki az állam szerelmese volt: legyen Voltaire, Rousseau vagy Hegel. Humboldt könyvének már a címe is kifejező: *Tanulmány az állam tevékenységének hatáiról*. Nagy Frigyes porosz államának tanúja, II. József tevékenységének ismerője, közérőly figyelme a francia forradalmat. A politikai formák iránt mélyesen közömbös. Könyve mottójául Mirabeau szavait választja: „A nehézség nem a szükséges törvények kihirdetésében van [...], hanem hogy őrizkedjünk a kormányzás örületétől, a modom kormányok legsúlyosabb betegségétől.” Humboldt megkülönbözteti a negatív jót és a pozitív jót, és a kormánynak szinte semminemű kezdeményezést nem adna.

Szerinte „az állami gondoskodás az állampolgárok javáért rossz, mert uniformizál, mert csökkenti az erőt, és mert magát az állami adminisztrációt is nehezzé teszi.”¹⁷ A polgárok spontán és közös tevékenységét pártfogolja. Humboldt azt állítja, hogy nem létezik semmiféle felső és sérhetetlen hatalom, amely pontosan meghatározhatná

az állam eszméjét. Biztonság nélkül nincs szabadság, és az állam célja a biztonság megvédése mind a külső ellenség, mind a belső zavarok ellen. És pontosan ebben a pillanatban érezhető Humboldt éleslátása: „Feltétlenül meg kell szabni azokat a határokat, amelyeket az állam ezen a ponton nem léphet át.”¹⁸ A biztonság védelme ugyanis mindig ürügy volt a terrorra, a totalitarizmusra. Évtizedek telnek el, és Humboldt a porosz állam egyik vezető funkcionáriusa lesz. Konceptiójának lényege mégsem változott. A sajtószabadságról szóló esszéje bizonyítja ezt. Az állami beavatkozást a minimumra akarja csökkenteni. Ha egy újság igazságtalanul támadja a kormányt, hozzunk létre mellette egy másik újságot, amelyik vitatkozik vele.

„A francia forradalom, amely hadat üzent a királyoknak, 1815-ben a Monarchia szédületes diadalával végződött. A dinasztia, amelyek túléltek Napóleon bukását, számukban ugyan megfogyatkoztak, de mennyivel hatalmasabbak voltak, mint 1789-ben. A forradalom lerombolta a kis konkurens szuverenitásokat, az egyház, az arisztokrácia, a vidékek, a városok, a korporációk, a társadalmi osztályok, a politikai és adminisztratív testületek csaknem összes privilégiumát és jogát, amelyek a XVII. és XVIII. században mindenütt korlátozták a királyi és császári hatalmat.”¹⁹ Ferrerót idéztem, aki arra is figyelmeztet, hogy a forradalom proklamálta ugyan az ellenzékhez való jogot, de azt nem tudta alkalmazni. Az alkalmazás dicsősége XVIII. Lajosra maradt.

A fiatal Turgot kidolgozza a fejlődéselméletet. Tanítványa és követője Condorcet – Voltaire életírója és Benjamin Franklin méltatója – a jakobinuskok börtönében fejezi be az emberi szellem fejlődéséről szóló könyvét.

1815-ben Jefferson egyik levelében azt írja, hogy a „szégyenletes lengyel példa” óta, azaz Lengyelország felosztása óta amelyet Voltaire az emberi haladás történetében tett nagy lépésként értékelt, új barbárság van visszatérőben. Példái: Koppenhága ostroma, Bonaparte rémtettei és a Szent Szövetség.²⁰

(Francia nyelvű előadás az Univerzitat Essen nemzetközi konferenciáján 1992 decemberében, első megjelenése a szerző „Csak a máé a rettenet...” c. 1999-es tanulmánykötetében – Kráter Műhely Egyesület, Budapest.)

16 Cf. Jacques Droz. *L'Allemagne et la Révolution française*, Paris, 1949. Eckhardt Sándor: *A francia forradalom eszméi Magyarországon*. Budapest, é.n. A. Cobban, *The Debate on French Révolution, 1789-1800.*, London, 1950., Burke, Paine, Godwin and *The Revolution Controversy*, ed. by Marilyn Butler, Cambridge, 1984.

17 Guillaume de Humboldt, *Essai sur les Limites de l'Action de l'Etat*, Paris, 1867. p. 22

18 Humboldt id. mű. p. 74.

19 G. Ferrero, *Discours aux sourds*, Paris, 1924. p. 12-13.

20 *The Living Thought of Thomas Jefferson*, id. ma. p. 184-185.

CONFINTEA VI. – AZ UNESCO EURÓPAI- ÉS ÉSZAK-AMERIKAI RÉGIÓ FELNŐTTOKTATÁSI KONFERENCIÁJÁNAK ELŐRENDEZVÉNYE

A művelődés hete - a tanulás ünnepe
2008. október 10-17.

Október 10 - 11. Nyitórendezvény – Tanulófesztivál
Helyszín: Planetárium és környéke (Budapest, X. Népliget)

Szervező: Tudományos Ismeretterjesztő Társulás
Október 13. 14.00 – 18.00

Gondolatok a felnőttképzésről – Könyvbemutatók napja
Helyszín: Budai Vigadó – Magyar Művelődési Intézet és Képzőművészeti Lektorátus
(1011 Budapest, Corvin tér 8.)

1. Magyar Edit – Maróti Andor: A magyar felnőttoktatás 50 éve

A könyvet bemutatja: Csoma Gyula, andragógus

2. Kraiciné Szokoly Mária: Nemzetközi tapasztalatok a felnőtt-nyelvoktatás világából

A könyvet bemutatja: Piróth Eszter igazgató, TIT

3. Debreczeni Tibor: Különbéke Debrecenben

A könyvet bemutatja: dr. Petravichné Matyaczko Olga tanácsos, MMIKL

4. Felnőttképzés a XXI. században (Civitas Pedagógiai Intézet)

A könyvet bemutatja: Kraiciné Szokoly Mária főiskolai docens, ELTE PPK

5. Trencsényi László: Jorgosz közlegény jelentései

A könyvet bemutatja: Vedovatti Anildo szerkesztő, NSZFI

6. Nagy Ádám: Ifjúságügy

A könyvet bemutatja: Fábíán Judit tanár, ifjúsági vezető

7. Tibori Tímea: Zempléni átjáró

Kutatási beszámoló az NKFP 5/035/04 magyar-szlovák összehasonlító komplex képzési programról – a romák felzárkóztatásáért.

A könyvet bemutatja: Német Andrea szociológus, MTA SZKI

Szervező: Magyar Pedagógia Társaság elnöksége;

Magyar Művelődési Intézet és Képzőművészeti Lektorátus

19.00 óra

Csak az imént – Debreczeni Tibor önálló estje

Helyszín: 1011 Budapest, Hunyadi u. 8.

Szervező: Academia Ludi at Artis Művészetpedagógiai Egyesület és a Játszó Ember Alapítvány

Október 15.

10.00 – 13.00 és 14.00 – 16.00

Egyetemi színházi program

Helyszín: ELTE PPK (1075 Budapest, Kazinczy utca 23-27.)

Éless Béla: Kukabúvárok – dokumentumjáték

Rákóczi Anita – Szódy Szilárd: Hátamon a házam

Színházi ankét – pedagógus és andragógus szemmel a szegénységről

Vezeti: Trencsényi László elnök, Magyar Pedagógiai Társaság

Szervező: Új Helikon Bt, az ELTE PPK Hallgatói Önkormányzata, Magyar Pedagógiai Társaság Gyermek és Ifjúságvédelmi Szakosztálya

Október 16.

10.00 -16.30

Hátrányos helyzetű régiók felzárkóztatásának elősegítése a felnőttképzés, közművelődés módszereivel – szakmai konferencia

Helyszín: Budai Vigadó – Magyar Művelődési Intézet és Képzőművészeti Lektorátus

(1011 Budapest, Corvin tér 8.)

Szervező: MPT Felnőttnevelési Szakosztálya

Október 17.

„A művelődés hete – a tanulás ünnepe” záró rendezvénye

10.00 – 11.00

Kerekasztal-beszélgetés a felnőttképzés jelenéről, jövőjéről

Résztevők: Ádám György professzor, Víz E. Szilveszter akadémikus, Vitányi Iván szociológus, Borbáth Erika főigazgató, MMIKL, Krajcíné Szokoly Mária docens, ELTE PPK, Koltai Dénes egyetemi tanár, dékán, PTE FEEK, Piroth Eszter igazgató, TIT, Trencsényi László elnök, MPT, Zachár László főigazgató-helyettes, NSZFI

11.00 – 15.00

Ünnepi gála, díjátadás a „Felnőttként is nehéz az iskolatáska?” és a „Legkedvesebb tanítványom” pályázat beküldői számára

Közreműködik: ELTE TÓFK Kamarakórusa és Klausz Róbert főiskolai docens, művésztanár

Helyszín: Budai Vigadó - Magyar Művelődési Intézet és Képzőművészeti Lektorátus

(1011 Budapest, Corvin tér 8.)

Szervező: Magyar Művelődési Intézet és Képzőművészeti Lektorátus



A JÓ PAP IS... ÉN MIÉRT NE?

A művelődés hete – a tanulás ünnepe
2008. október 10-17.

A hagyományteremtő szándékkal – 2002-ben – létrehívott rendezvény célja a felnőttképzés, az egész életen át tartó tanulás eszméjének közép-pontba állítása. Az eseménysorozatnak különös aktualitást adott a Hatodik Nemzetközi Felnőttoktatási Konferencia (CONFINTEA VI.) Pán-Európai Előkészítő Konferenciája, amelynek egyben magyarországi előrendezvénye is volt.

Célja és feladata: hatékony módon bemutatni a közönségnek a sokszínű képzési kínálatot, elmélyíteni az együttműködést a felnőttképzési szervezetek között, a képzésben résztvevők megszólaltatásával motiválni a képzési körből eddig hiányzókat.

Továbbá a politikusok, a döntéshozók felelősségének felismertetése a felnőttképzés kereteinek kialakításában, forrásainak bővítésében.

Négy szervezet – a Magyar Művelődési Intézet és Képzőművészeti Lektorátus, a Magyar Népfőiskolai Társaság, a Magyar Pedagógiai Társaság és a Tudományos Ismeretterjesztő Társaság – indította el, s koordinálta saját területén a különféle eseményeket, amelyek - reményeink szerint -, számos ember gondolkodását formálják, felismerését segítik abban, hogy a tanulás és az életminőség összetartozó fogalmak.

A művelődés hete – a tanulás ünnepe nyitó ünnepsége a budapesti Planetáriumban és környékén megrendezett Tudásünnep volt, amely elsősorban a családokat várta széles választékú programokkal.

A hét folyamán egy egész délutánt szántunk arra, hogy a felnőttképzés gondolatkörével foglalkozó új könyveket bemutassuk.

Országos szakmai konferencia témája volt: „A hátrányos helyzetű régiók felzárkóztatásának elősegítése a felnőttképzés, közművelődés módszereivel.”

Andragógus hallgatók vettek részt azon a rendezvényről a színházi előadáson, amely a leszakadó réte-

gek, a munka világából kiesettek reménytelennek tűnő sorsát mutatta be.

A felnőttképzés társadalmi fontosságát hangsúlyozta az a sajtóbeszélgetés, amelynek résztvevői a tudomány, a közművelődés, az oktatás közismert és elismert személyiségei, akik elhivatottan közvetítették a széles nyilvánosság felé a Lifelong Learning gondolatát.

A programsorozatot a felnőtt tanulókat, és a felnőtteket oktató tanárokat megszólító pályázat eredményhirdetése zárta.

A „Legkedvesebb tanítványom” című pályázatban azon felnőtt korú tanulók bemutatását kértük, akik a tudásért komoly erőfeszítést tesznek, s akiknek példája igazolja a tanulás értelmét. Akiknek tanítása a tanárnak is örömet jelent, mert munkája értelmét visszaigazolni látja.

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy milyen segítséget gondolnak szükségesnek, hogy még hatékonyabb legyen a felnőttek tanulása és tanítása.

A pályázatokban azon átadható tapasztalatok, örömeik és nehézségek megfogalmazását is vártuk, amelyekkel a tanuló felnőttek a tanulás során szembekerülnek.

A „Felnőttként is nehéz az iskolatáska?” című pályázaton arra szerettünk volna választ kapni, hogy a családban élők, hogyan, miképpen oldják meg a család és a tanulás összeegyeztetésének nem egyszerű feladatát.

Hogyan élték meg, hogy felnőtt fejjel ismét az iskolapadba ültek?

Milyen segítséget kaptak a környezetüktől?

A család, a munkahely hogyan viszonyult ehhez? Egyértelműen támogatta őket?

Hogyan birkóztak meg a felnőttkorban is jelentkező vizsgadrukkkal?

Hogyan élték meg a jól sikerült vizsgát, vagy éppen az ellenkezőjét?

Ezekre a kérdésekre, és mindazon problémákra vártuk, kerestük a választ, amellyel a tanulás folyamán találkoztak.

A művelődés hete – a tanulás ünnepe rendezvény-sorozat záró és egyben kiemelkedő programja volt

a „Felnőtként is nehéz az iskolatáska?“, valamint a „Legkedvesebb tanítványom“ pályázatok beküldőivel való találkozás, a pályázat eredményhirdetése.

Megtisztelő volt számunkra, hogy a pályázók közül sokan vállalták a korai felkelést, vonatozást és gyermekeikkel, párjukkal, tanítványukkal köszönthették őket a bensőséges ünnepségen.

Számosan köszönték meg az érdeklődést, a figyelmet, valamint, hogy szóra bírtuk őket a sok elfoglaltság, a tanulás mellett.

A kiemelt pályázatok, amelyekben felnőtt tanulók vallanak életükről, tanúlással kapcsolatos örömeikről, gondjaikról és terveikről is, helyet kapnak folyóiratunkban. Érezzenek rá a felnőtt tanulás ízére! Olvassák őket együtt érző szeretettel!



„ÖRÜLÖK, HOGY... FELIDÉZHETTEM FELNÖTT ISKOLÁS ÉVEIMET”

A pályázati felhívással való találkozásomkor eszembe jutott, hogy, az alap szakmám kivételével – angol női szabó – minden iskolai végzettségemet, szakérettségit, kettő diplomát és számtalan tanfolyami végzettséget, továbbképzést felnőttként, munka, család mellett szereztem meg. Az életkorom haladtával mindig más hatások értek, amikor iskolába, tanfolyamra jártam. Másképpen álltam a tanuláshoz, egy azonban mindig állandó volt, hogy a környezetemnek megfelelek, hiszen várták tőlem az eredményt.

Kezdem az elején: 1975-ben az általános iskolai tanulmányaim után egészségügyi szakiskolába szerettem volna tanulni, de már a felvételi vizsgán elbuktam, mert nem tudtam, hogy hányadik pártkongresszus ülésezett azon a tavaszon. Ezután kerültem a szolnoki 633 számú Petőfi Sándor Szakmunkásképző iskolába, szabó szakmára. Nem ismertem és nem szerettem a szakmát, de becsülettel végig tanultam, mert nem tudtam volna elképzelni, hogy rossz jegyet kapjak, vagy az adott feladatot ne tudjam megvarrni. Igazi versenyszellem uralkodott az osztályban, és nem szerettem volna szégyent vallani. Be kell vallanom, hogy a szakoktatóim türelmével, segítségével, megszerettem a szakmát. Jeles szakmunkásvizsgát tettem és utána rögtön munkába álltam, a szolnoki Május 1 Ruhagyárba, ahol varrónő lettem. Én azonban tanulni szerettem volna és komolyabb munkát végezni.

Jelentkeztem a dolgozók Ruhaiipari Szakközép iskolájába levelező tagozatra, melyet a munkahelyem támogatott. A szakmunkásképzőt emelt szinten végeztem el, így az érettségit kettő év alatt megszerezhettem. Két műszakban dolgoztam, de az iskolai követelményeket, a negyedéves beszámolóvizsgákat, könnyűszerrel teljesítettem.

Itt tanított fiatal és idősebb tanár, de nekem ez nem számított. Volt olyan, amikor kihúztam a tételt, a tanár a tételszámmal párhuzamosan írta be a vizsgalapomra a jelest. Ez nem zavart, szinte fel sem fogtam, nyugodtan ültem le kidolgozni a tételt és vártam, hogy szóban is elmondhassam a vizsgabizottságnak. Szárnyaltam, a stressz számomra ismeretlen fogalom volt. Sokat segítettem az idősebb osztálytársaimnak, akiknek létkérdés volt, hogy

sikeresen leérettségizzenek, hiszen munkakörük függött tőle. Súgтам a vizsgán, kidolgozott tételket adtam nekik, nem is sejtve, hogy tizenév múlva nekem is milyen jól fog esni ez a gesztus.

A szakmai karrierem is sikeresen alakult, az érettségi után hamarosan gyártáselőkészítő technikus lettem. Nagy szó volt ez, mert még alig múltam 18 éves. Szüleim féltettek, hogy nem bírok megbirkózni a feladatokkal. Apám nagyon büszke volt rám, mindenkinek dicsekedett, hogy milyen ügyes vagyok, ez adott erőt a továbbiakban.

Közben férjhez mentem, majd megszületett a lányom. Jöttek a szorgos hétköznapiak: család, munka stb. A lányom alig volt pár hónapos, amikor levelet kaptam a gyárból: menjek vissza dolgozni szakoktatói munkakörbe. Nagyon tetszett a dolog, végül is a gyermeknevelést választottam. Mondtam a személyzeti előadónak, hogy ha bármikor lehetőség lesz, szívesen vállalom ezt a munkakört. Visszamentem dolgozni a gyárba minőségellenőr munkakörbe. Ezt azonban igazából nem értettem, hiszen akkoriban - 1986-ban - kezdődtek a létszám leépítések és nekem akkor nem volt meős-vizsgám. Utólag belátom, fontos szakasz volt ez az életemben, hiszen a mai napig hasznát tudom venni a tanításban.

Egy év után szakoktató lehettem: nőiruha-készítő és bőrruha-készítő tanulóknak tartottam szakmai gyakorlati foglalkozásokat. Boldog voltam, hiszen arra vágytam, hogy oktató lehessenek.

Az érettségi vizsgám és a főiskolai jelentkezésem között 16 év telt el!

Számomra nem volt választás, vállalnom kellett, mert szakoktatói munkaköröm, a munkahelyem függött tőle, és csak ennek feltételével kerülhettem áthelyezéssel a szolnoki Ruhaiipari Szakközép és Szakiskolába gyakorlati oktatónak.

A főiskolai felvételi előtt – önként, titokban – egy évig otthon szorgalmasan tanultam. Átismételtem a középiskolás matematika és a magyar tananyagot. Még matematika felvételi előkészítőn is részt vettem, ahol a tanárnő kissé „pikáns” megjegyzést tett a koromra, hogy szinte kétszer annyi idős vagyok, mint a jelenlévő hallgatók. Ennek ellenére nem adtam fel, csak azért is bizonyítani akartam neki és

természetesen magamnak. Olyan matek feladatokat is meg tudtam oldani, amit még az akkor érettségiző diákok sem igen értettek. A tanárnő ekkor elismerte teljesítményemet, megdicsért, bocsánatot kért és éreztem a többiek felől az irigységet.

Eljött – 1996 júniusa – a főiskolai felvételi vizsga napja. Félve mentem Dunaújvárosba, de tudtam, hogy sikerülni fog. Az írásbeli és a szóbeli vizsgámon magas pontszámot kaptam, így szeptembertől főiskolás lettem.

A lányom ekkor volt nyolcadikos, pályaválasztás előtt állt, és egyedül álló anyaként kellett helytállnom a munkahelyi-, és az otthoni feladatokban. Fialtam voltam, egy percre sem ijedtem meg, eszembe sem jutott, hogy feladom. Munka, majd minden hónapban egy hét a főiskolai konzultációkon, közben az iskolában gyakorlati foglalkozásokat tartottam, aktívan részt vettem az iskolai életben, szerveztem a hétköznapi dolgaimat, és a legfontosabb a lányommal való törődés. Ő sohasem szenvedett semmiben sem hiányt: mindig volt rá időm, mindig-mindenben számíthatott rám. Ezt később már felnőttként mondta nekem, ami roppant jól esett.

A munkahelyemen, a kollegáim sohasem kérdezték meg, hogy egyáltalán, hogy bírom én ezt a sok mindent egyedül, idővel-energiával. Ők mindig csak azt emlegették, hogy jó tanuló voltam annak idején az iskolában s csak legyintettek, hogy gyerekjáték nekem ez a főiskola. Pedig, őszintén bevallom, hogy nagyon sok éjszakát végig tanultam, készítettem a beadandó házi feladatokat, a tételeket dolgoztam ki, segítettem a szüleimnek és persze a lányom volt a legfontosabb. Életem ezen szakaszában jöttem rá, hogy a „nem tudás” borzalmas dolog. A szüleim nem értették, hogy miért is szükséges ez nekem. A környezetemben volt olyan is, aki azt várta, hogy mikor adom már fel.

A főiskolás éveimben nagyon feszélyezett, hogy sokkal fiatalabb tanáraink voltak, mint én, és nem ismerték fel, hogy családdal a hátunk mögött mennyivel nehezebb a dolgunk, mint a nappali tagozatos hallgatóknak. Ugyanazokat a feladatokat adták, mint a nappali tagozatos hallgatóknak, és értékelésnél mindig kihozták, hogy mi gyengébb eredményt produkálunk.

Az idősebb, sok tanítási tapasztalattal rendelkező tanárok sokkal megértőbbek, segítőkészek voltak. A mai napig hálásan emlékszem rájuk, és igyekszem példájukat követni, amikor lehetőségem van felnőtteket tanítani.

Az írásbeli vizsgákon egy némelyik tanár engedte a puskázást, de persze csak kis mértékben. A szóbeli vizsga az már más volt, hiszen ott hall-

hattuk egymás feleleteit, és borzasztó szégyennek éreztem, ha nem tudtam a tanár kérdésére válaszolni.

Volt roppant megalázó szituációban is részem. Isten igazából a főiskolán találkoztam először a számítástechnikával, úgy féltem tőle, mint a tűztől. A tanár fiatal, nagy hangú és durva modorú, egy csepp empátiával sem bíró férfi volt. Mindig kereste az alkalmat, hogy a hallgatókat megszegyenítse, ha valamit nem tudtak. Három hónap alatt megtanultam időre a gépirást, a szövegszerkesztést, a táblázatokat tudtam szerkeszteni, különböző szerkesztési feladatokat kellett megoldani, kb. száz darab DOS parancsot bemagoltam és még volt egy könyv, amelyből kérdéseket tett fel. Elgondolható, hogy ezen idő alatt szinte csak a szám.technikával foglalkoztam. A vizsga elsőre sikerült, de utána a gyomrom is görcsbe rándult, ha a számítógépet láttam. Egy évnek is el kellett telnie, hogy ismét le tudjak mellé ülni.

A diplomamunkám megírását élveztem, hiszen a gyakorlatból merítettem a témát, benne voltam és értettem a témakört melyet választottam. A diploma megvédése is simán ment, a szakmai részekben senki sem tudott megfogni. A szakoktatói rutinom is már tíz év felett volt.

Az első diplomámat 38 évesen jeles eredménnyel szereztem meg. Ekkor ugyanazt éltem át, mint amikor a szakmunkás- és az érettségi bizonyítványt átvettem, nem lehet abba hagyni, folytatni kell a tanulást. Jelentkeztem a BME Közoktatás vezetői szakra, a dunaújvárosi tagozatra. Azért ide, mert a tagozatvezető az a tanár volt, aki előtte is tanított. Ő roppant emberséges volt, hiszen – mint később megtudtuk szintén a Vasműben szakmunkásként kezdte és később, úgy, mint mi, felnőttként szerezte meg a tanításhoz szükséges iskolai végzettségeket.

Amikor az iskolámban megmondtam, hogy hol és mit szeretnék tanulni, a válasz csak ennyi volt: ennél jobbat is találhattam volna. Semmi biztatás, semmi mosoly, persze gyorsan rájöttem, hogy ez mögött szakmai féltékenység húzódik. Ez a két év az életem két szép éve volt, mert itt semmi kényszerítő erő nem volt, ezt önként vállaltam. A tanárok, előadók kollégának tartottak bennünket, de a vizsgakövetelményeknek meg kellett felelni. Otthon is könnyebb volt, mert a lányom már gimnáziumba járt, és önállóan intézte dolgait.

Tavaly ősszel három hónapos intenzív német alapfokú nyelvtanfolyamra jelöltek. Ide olyan gyorsan kerültem, hogy szinte levegőt sem kaptam. Előzménye volt, hogy tavaly ősszel engem

jelöltek ki a német vendégek fogadására egy német nyelvszakos kolleganőmmel együtt. Kicsit meg kellett tanulnom a német nyelvet, és érdekesség, hogy erre a tanfolyamra egyik vezető beosztású kolleganőmmel kerültünk beiskolázásra. Kissé tartottam tőle – főnök és beosztott viszony –, de végül is nagyon jó volt, sokat segített nekem.

Az, hogy megint felsőfokú oktatás iskolapadjába üljek, az élet diktálja. Most tavasszal volt az iskolában az ötéves beiskolázási terv készítése. Mivel szakképző iskolában vagyok osztályfőnök és az osztályomban sok cigány fiatal tanul, ezért szerettem volna megismerni nyelvüket, kultúrájukat, szokásaikat. Beadtam az iskola vezetősége felé a pályázatomat (pécsi egyetem romológia szak), első körben elfogadták, sőt kifejezetten örültek neki. Tájékoztattam az egyetem követelményei felől és láttam, hogy roma nyelvből középfokú vizsgát kell tenni a sikeres diploma megszerzéséhez. Én azonban nem szeretnék ezzel olyan sokáig várni, mert a tanulóim elő szeretettel beszélnek cigányul, szeretném érteni ill. beszélgetni velük az anyanyelvükön. Ezért elkezdtem tanulni a cigány nyelvet, amely nem is olyan könnyű, mint ahogy az a köznyelvben van.

Áttekintve az eddigi életemet – tanulási szempontból – való igaz, hogy egész életén át képezni kell magamat, mert a társadalmi élet gyors változásai megköveteli. Ezt a környezetem vagy jó szemmel nézi és segít, vagy inkább hátráltat. Én eddig mind kettővel találkoztam, de többségben voltak

azok, akik az előzőek táborába tartoztak. A munkahely és a családi életben való helytállás komoly stresszt okozott, mert egyszerre két irányban kellett teljesítenem. Mivel döntési jogom van - bármikor kiléphetek a rám nehezedő képzések alól, de nem tehetem, mert aki küldött tanulni – és ez legtöbbször a munkahely – várja tőlem az eredményt, ill. képzési költség visszafizetési kötelezettség terhel sikertelen vizsga esetén.

Szeretném megemlíteni, hogy tanári-oktatói munkámban sosem felejttem el a tanítványaimat és azok szüleit segíteni, mert én sem jutottam volna idáig, biztatás, segítség nélkül.

Ez év júniusában vehettem át a közalkalmazotti jogviszonyom 30 éves elismeréseként a jubileumi jutalmamat. Sokan hitetlenkedve fogadták, hiszen életkorilag még nem lehetek ott. Pedig igaz, ekkor árultam el, hogy én nem voltam 17 éves, amikor már dolgoztam, mint ifjú szakmunkás, és utána következtek a munkában és az iskolapadban töltött évek sokasága. Azt mondhatom, hogy megérte, hiszen azt csinálom amit utolsó éves szakmunkás-tanulónként elhatároztam: szakmát taníthatok, igaz egy kicsivel több is lett belőle, mert közel tíz éve szakmai elméletet is tanítok nőiruha-készítőknek és bőrdíszműveseknek.

Örülök, hogy ezt a pályázatot megtaláltam, mert felidézhettem felnőtt iskolás éveimet, annak nehézségeivel és örömeivel. Persze sok minden leíratlan maradt, de ez így is van rendjén.



„MA MÁR BÁTRABBAN KEZDEK EL MERÉSZ ÁLMOKAT SZÖNI”

Számomra különlegesen szép és várankozással teli volt 2004 szeptember elseje. Nagy és merész álmom vált valóra. Harmincegy évesen rászántam magam, hogy középiskolába jelentkezsem.

Tíz hónapos koromban már megtettem az első lépéseim, de hirtelen egyik napról a másikra megbetegedtem. Ekkor kezdődött szüleim végeláthatatlan küzdelme. Orvostól orvosig rohanguáltak. Az egyszerű megfázásnak tűnő betegség DMP-izomsorvadás volt. A dokik nem tudtak mit kezdeni velem, mert addig csak férfiaknál találtak ilyen tünetekkel. Nyíltan, kertelés nélkül megmondták: önmagamot nem fogom tudni ellátni, és az izmaim folyamatosan gyengülnek, sorvadnak, ez a folyamat feltartóztathatatlan, legfeljebb tíz-tizenkét évet élhetnek.

Szüleim nem akartak intézetbe adni, ezért addig járták a hivatalokat, amíg sikerült elintézni, hogy nyolc éven keresztül hetente kétszer kijöjjön hozzánk egy tanítónő.

Nővérem három évvel idősebb, öcsém négy évvel fiatalabb nálam, így láthattam, hogy ők mennyivel másként tanulnak, és mennyivel több élmény a mindennapos suliba járás. Amikor már tudtam olvasni, írni, számolni, együtt tanulhattam velük. Közösen gyakoroltuk az éneket és még számtalan olyan dolgot, ami az én órarendemből kimaradt.

Öcsém informatika szakkörös volt. Sokszor készített itthon programokat. Ilyenkor ámulva figyeltem, milyen gyorsan jár az egér a keze alatt.

Anya reggelente készítette az uzsonnákat, és útnak indította a testvéreimet, néha eljátszottam a gondolattal: milyen lenne, ha én is mehetnék velük? Hátamon vihetném az iskolatáskát. Milyen jó lehet a többi gyerekkel kint szaladgálni az udvaron a szünetekben! Utána beülni a padba, és velük írni, olvasni, számolni... Nekem a gyerekkorom egészen más volt. Nem élhettem a gondtalan gyermekéveket. Vizsgálatok, gerinccsapolások, szövettanok és egyéb fájdalmas kezelések voltak a játszótérek, labdázások helyett. Nem ismerhettem meg az iskola, a tanterem kellemes illatát, gyerekzsivaját, ehelyett a kórterem áporodott levegője, gyermeksírárok, szenvedések jutottak.

Nagyon nehezen szoktam meg a gerincferdülésem, kerekesebb székem.

Egyszerűbb volt majdnem huszonnyolc évig a sarokban gubbasztani, sajnálni önmagam, mint elfogadni a megmásíthatatlant.

Amikor beiratkoztam a gimnáziumba, eszembe jutott, milyen sok anyagot átlapoztunk otthon: „erre úgysem lesz szükséged”. Akkor még sem a tanítónő, sem én nem tudtuk, később ez majd mennyi nehézséget, hátrányt fog okozni.

Tudtam, nehéz lesz, hiszen sose jártam óvodába, az iskolába minden évben csak egyszer kellett bemennem, hogy az év végi záróvizsgát letegyem. Így most majd egy egészen más világ nyílik meg előttem, addig ismeretlen élményekkel, kihívásokkal. Az ingerszegény környezetet felváltja az iskolai élet. Addig az én tanulási ütememnek megfelelően haladtunk a tananyaggal. Megszokott bútorok közt, és a családom is ott volt a közelben. Sokszor hallhattam, ahogy anya pár helyiséggel arrébb pakol, mosogat... Ezek a neszek biztonságérzetet teremtettek bennem.

Az első tanítási napokon olyan sokan voltunk a teremben, félő volt, hogy nem jut mindenkinek hely. Az elszántság, hogy ez a negyven ember mind tanulni akar, nagyobb hitet adott. Minden korosztály képviseltette magát az osztályban – a kamaszkorútól a nagyapajelöltig.

A szünetekben a többiek kimentek, én ilyenkor egyedül maradtam, mert nem dohányzom, és mert lépcső vezet az udvarra. A nyitott ablakon beszűrődő beszélgetésekből tudtam: munkahelyi, családi gondokról, élményekről mesélnek. Jóízű nevetésük szinte kitöltötte a termet, ettől még jobban szenvedtem a rám kényszerített magányban, szerettem volna köztük lenni.

Október elején kézbe kaptunk egy papírt a vizsga dátumaival. Ekkor kezdtem érezni, itt már tétje van a dolognak. Minden vizsgától, már magától a vizsga szótól is féltem. Fogalmam sem volt, mit és hogyan kell majd tennem. A padba nem tudtam beülni a kerekesebb székem miatt, ezért egy mindenes füzetet raktam az ölembe, és ebbe jegyzeteltem. Itthon pedig nyugodt körülmények közt kimásoltam,

kiegészítgettem a könyvben leírtakkal. Féltem: a vizsgán majd az ölemben készített kör, vonal, írás olyan ronda lesz, hogy nem fogadják el.

A téli szünet előtt volt a fizikavizsga. Viccelőd-tünk, hogy ez lesz a mi karácsonyi ajándékunk. Csupán néhány kérdés és számolási feladat volt a papíron. Ideges voltam, kapkodtam, minden feladatot elkezdtem, és egyet sem tudtam befejezni. Hideg zuhanyként ért, mikor negyven perc elteltével megállt előttem a tanár: letelt az idő! Két nap múlva lélegzet-visszafojtva vártam az eredményt. Biztos voltam benne, nem sikerült, mégis azt mondogattam magamban: görbülnie kell!

– Andrea, ez, sajnos, egyes – visszhangzott a tanár szava.

Pocsék érzés volt, hisz a többiek mind hármast, négyest írtak. Egész karácsonyom, szilveszterem sírósan, rosszkedvűen telt. Elvesztettem a hitem. Addig úgy gondoltam: bár fizikailag képtelen vagyok felvenni a versenyt másokkal, szellemileg mégis menni fog.

Január elsején nagy elhatározásra jutottam. A következő vizsgám biológia, ha ez jól sikerül: folytatom, ha nem: vége a gimis pályafutásomnak. Sokat tanultam, ezt az akadályt könnyen vettem, és az ötös mellé sikerült visszakapnom az önbizalmam.

Újult erővel kezdtem neki a második félévnek. Azért néha még szinte beláthatatlan messzeségre veszett, hogy egyszer majd június elején fellélegezve élvezhetem a szünetet.

A második évfolyam már könnyebb volt egy kicsit. Az osztálytársak elfogadtak, természetesnek vették, hogy minden órán ott ülök, és elkérhetik a jegyzeteimet, ha hiányoztak, tőlem megkérdezhetik.

Már nem maradtam mindig egyedül a teremben, mert volt két srác, akik szintén nem dohányoztak, és inkább bent beszélgettek egymással és velem.

A családom támogatott, anya minden téli este várt rám, hozta a kabátom, segített felvenni. Unokatestvérem hetente egyszer átjött, és végtelen türelemmel próbálta megértetni velem a matekot. Ennek ellenére minden vizsga előtt napokig gyomoridegem volt. Olyan érzés kerített hatalmába, mintha sziklát kellene másznom, miközben több másza kő van a vállamon.

A harmadik évfolyam nem várt nehézséget hozott. Az informatikaórákat az emeleten tartották. A liftet addig senki sem használta. Ha fel akartam menni vele, szólnom kellett a takarítónőnek, kapcsolja be.

Mikor a felvonó nem működött, ideges voltam, mert tudtam: azok a gyakorlások, amiket a gépen végeznek, nagyon fognak hiányozni a vizsgán. Az

informatikát nem lehet könyvből megtanulni, és már testvérem sem tud segíteni, hiszen Angliában él.

Visszamentem az üres terembe, az elektromos kerekese székem nagyot zökkent a kűszöbön. Hogy ne múljon haszontalanul az idő, készültem a következő órára, de folyton az járt a fejemben: a többiek vajon mit csinálhatnak? Magányosnak és kirekesztettnek éreztem magam.

Az utolsó év szinte észrevétlenül elrepült, pedig rengeteg feladatot hozott. Már csak tízen maradtunk. A többiek feladták. Minden szerdán fél órával hamarabb bejártunk, hogy magyarból fel tudjunk készülni. Ismételtük a négy év anyagát, gyakoroltunk helyesen írni, feladatokat oldottunk meg. A történelmet új tanár adta le, mert aki három évig tanított bennünket, nyugdíjba kényszerült. Kértük: még ezt az évet bírja ki velünk, de nem tehetta.

November elején az osztályfőnökünk egy papírt osztott szét köztünk. Két tantárgyat kellett választanunk a matematika, történelem, irodalom mellé. Gondolkodás nélkül ikszeltem az informatikát és biológiát.

A téli szünetre minden tantárgyból megkaptuk a tételsort. Igyekeztem mindet pontosan, részletesen kidolgozni; ha valamit nem értettem, megkérdeztem a tanároktól, rákerestem az interneten. Néha úgy éreztem, könnyedén meglesz, hiszen végig erős közepes voltam. Máskor meg olyan intenzív félelem tört rám, hogy fél éjszaka sírtam.

Április közepén már az is eszembe jutott, hogy otthagynom a sulit. Inkább tartसानak gyávának, mintsem bukottnak.

Természetesen a vágy és az a rengeteg szenvedés, hogy idáig eljutottam, nem engedte a megfutamodást.

2007. május hetedikén érkezett a megmérettetés első napja. Kissé álmosan, az izgalomtól reszkető ujjakkal gombolkoztam. Bő volt az ing és a nadrág is, mégis úgy éreztem: szorít. Egyszer melegen volt, máskor meg fáztam. Kértem anyát, kísérjen el a gimnázium ajtajáig, mert biztosan szerencsét fog hozni.

Amikor megkaptam a tételt, izzadságcseppek jelentek meg homlokomon, tenyeremben, féltem, még a papírt is összemaszatolom. Egy pillanattig láttam magam kívülről, elgyötört ábrázatomat, hogy papír zsebkendőt gyűrögetve próbálom eltüntetni a verejtékcseppeket. Felnéztem a tábla feletti órára. Tudtam, minél hamarabb meg kell nyugodnom, összeszednem a gondolataim, mert különben kifutok az időből. Vettem néhány mély lélegzetet, és messze távol képzeltem magam. Tengerparton, bőrömön érzem a meleg homokot, hal-

lom a tenger morajlását... Alig néhány perc elteltével sokkal jobban éreztem magam.

Tizenkét órára az első megmértetésen túl voltam.

Az írásbeli második napja volt a legnehezebb. Matematika. Egy kicsit sok idő ment el, amíg minden oldalra leírtam a nevem, talán ezért sem sikerült elég gyorsan végezni a feladatokkal. Két pont hiányzott a sikeres írásbelihez, így ebből a tantárgyból is szóbeliznem kellett.

A következő nap a történelemé volt. Az atlaszt is használhattuk az évszámokhoz és a térképek kirajzolásához, ezért egy kicsit könnyebb volt a vártnál.

Két napon szóbeliztünk, mert a harmadikosok előrehozott érettségét tehetek. Miénk volt az első nap. Az osztályunkból ötünknek kellett matematikából szóbeliznünk, így az első csoportba kerültem, kerültünk. Még mindig a matektól féltem a legjobban, de sikerült jó tételt húznom, és minden feladatot megoldanom. Sorra húztam a tételeket a többi tárgyból, írtam a vázlatokat, kulcsszavakat. Mire az utolsóhoz értem, már nagyon fáradt voltam. Zúgott a fejem, mint a méhkas.

Amikor a szóbeli után kimentem a többiekhez, falféher arcú sorstársaim tekintetéből láttam, én is szörnyen nézhetek ki.

Másnap az érettségis termünkben a vizsgaelnök ünnepélyesen bejelentette: sikeresen megértünk. Személyesen adta át a bizonyítványokat, mindenkinek gratulált. Türelmesen kellett várnom, mert a névsorban utolsóként következtem. Mikor átvettem a bizonyítványt, körbenéztem, és láttam tanárain szemén a meghatottságot, elismerést. Éreztem: ez a pillanat mindanyunknak sokat jelent.

Átszellemülten léptem az utcára. Sikerült! Negyvenen kezdtünk, csak tízen maradtunk, de én benne vagyok abban a tízben! Ma már bátrabban kezdek el merész álmokat szőni, mert tudom: ha akarom, sok mindenre képes vagyok. Az érettségi mellé egy jó nagy adag önbizalmat is kaptam.

Büszkén elmondhatom magamról: megszereztem a középfokú végzettséget, igaz, nehéz megszokni, hogy túl vagyok rajta. Hogy végre nem kell tanulni, hogy nem kell lelkiismeret-furdalást éreznem, ha filmet nézek, és nem csak tankönyveket, kötelező olvasmányokat olvashatok.

Azért egy kicsit hiányzik is a tanulás, mert amíg iskolába jártam, voltak kötelezettségeim és visszajelzések, hogy nem üresen múlnak a napok.

Az idén már én biztattam az érettségizőket: „Nyugi, ha neked sikerült, akkor nektek is menni fog!”



DIPLOMA UTÁN

Miközben e sorokat írom, másfél éves kisfiunk békeken alszik a szobában. Kilenc óra. Nyolc órakor – az esti szopizás után – beraktam a kiságyba, meséltem, énekeltem, majd fél kilenckor az egyenletes szuszogást hallván, kijöttem. Ha szerencsém van, fél hatig, ha nincs, négyig nem ébred fel. Beállt már a kis napirendje, az alvásokat – aránylag – jól „be tartja”.

Mit nem adtam volna fél évvel ezelőtt az ilyen előre kalkulálható időbeosztásért! Merthogy akkor írtam a szakdolgozatomat, majd készültem a májusi és júniusi államvizsgára könyvtár-informatika szakon.

Elkövettem életem egyik – bevallható – nagy baklövését: az egyetem elvégzése után nem csináltam meg rögtön a szakdolgozatot és az államvizsgát. Hat évvel ezelőtt végeztem magyar szakon is, s úgy gondoltam – én botor! –, hogy egyszerre elég az egyik szakból – magyarból – leállamvizsgáznom, a másikat, a könyvtár-informatikát hagyom a következő évre. A következő évből több, mint öt év lett.

Mert természetesen mindig közbejött valami fontosabb dolog, ami miatt tolódtott a szakdolgozat. Először is, elkezdtem tanítani, az első évben – mint terhelhető pályakezdőnek – 26, a másodikban 28 órám volt hetente – szemben a többi kolléga 20-22 órájával. S a kezdő tanár nemcsak terhelhető, hanem hiszékeny és kicsit bátortalan is, inkább mindent elvállal abban bízván, hogy így év végén nem küldik el, s egyszer talán még a határozatlan időre szóló kinevezést is megkapja. A harmadik évben megkaptam egy érettségiző osztályt – a megváltozott érettségi követelményrendszerrel egyetemben. A negyedik évben – már „rutinos” érettségizetőként – két osztályt segítettém éretté válni. És végül az ötödik évben – kisbátát vártunk!

No – gondoltam naivan –, eljött az én időm! A babát áprilisra vártuk, a tanév feléig, januárig dolgoztam, utána nekiállok a szakdolgozatnak. Hát ... januárban költöznünk kellett, Marci pedig egy hónappal korábban jött a világra. Szakdolgozni? Ugyan már, örültem, hogy a házat picit rendbe tudtuk szedni. De majd, ha hazajöttünk a kórházból! Marci ugyanis csak enni és aludni fog az első idő-

ben, időm lesz rengeteg! És csak azt vettem észre, hogy telnek a napok, s a napok „csak” abból állnak, hogy babát etetek, büfiztetek, tisztába teszek, altatok, mosok, vasalok, főzök, s próbálok még elmosogatni és takarítani is, kisebb-nagyobb sikerrel. (Mindkét nagyszülő messze lakik, nincs segítség.) S néha nosztalgiával gondoltam azokra a Marci előtti napokra (merthogy új időszámítás kezdődött nálunk, a Marci előtti és a Marci utáni napok, évek), amikor még nemhogy aludtam néha, hanem végigaludtam az éjszakákat, sőt, akkor aludtam és keltem, amikor *én* akartam.

Szóval, teltek a napok, és én egyszer rádöbbenem, hogy már lassan hat éve, hogy befejeztem a könyvtár-informatika szakot, s ha idén vagy legkésőbb jövőre nem államvizsgázom, akkor elévülnek az egyetemi éveim (hét év az elévülés ideje).

Mese nincs, neki kell állni a nagy feladatnak. Februárban elkezdtem készíteni a szakdolgozatot: egy CD-ROM-ot a szennai festett kazettás református templomról. (Idén januárban volt egy éve, hogy ideköltöztünk, s néprajzos létemre „testhezálló” volt a téma.) Marcinak ez épp a mászós-kúszós-majdnem felállós korszaka volt. Járókában hagyni nem lehetett, össze-vissza aludt, tervezni semmit sem tudtam, éjjelente legalább háromszornégyszer felébredt szopizni – mert a fogacsák is folyamatosan bújtak ki. A férjem március elején váltott munkahelyet, ő szabadságra nem jöhetett, a nagyszülők próbáltak néha segíteni, de amikor nálunk voltak, s könyvtározni szerettem volna, Marci megbetegedett. Maradtam otthon. Ha a férjem ráért, akkor segített: együtt készítettük – hármasban, Marcival – a fényképeket, az olvasótermi könyvekből – mert „természetesen” a nagyon kevés szakirodalom nagyon nagy része nem volt kölcsönözhető – fénymásolatot kértem, s éjszakánként próbáltam olvasgatni, jegyzetelni, írogatni, mert nappalra maradt a háztartás és az éjszakázásoktól cseppet sem kifáradt Marci. A kis ravasz nappal pihente ki az éjszakai felébredések fáradalmait, de olyan rendszertelenül, ahogy csak lehet. Esélyem sem volt, hogy előre tervezzek.

Aztán – hogy, hogy nem – valami csodával határos módon – igaz, az utolsó percben – kész lett a

szakdolgozat. (De – mielőtt vittük volna beködtetni – a nyomtatónk megmakacsolta magát, a kölcsönkapott nyomtatóból kifogyott a festék, stb.)

Már „csak” az államvizsga volt hátra! Május közepén még egyszer leutaztunk Marcival Szegedre (mivel nincs autónk, busszal – hat órát zötykölődve!) – hál’ Istennek! Mert akkor derült ki, hogy igaz, hogy a tanulmányi osztály honlapján úgy jelent meg, hogy június másodikától tizenharmadikáig lesznek az államvizsgák, és az informatika az tényleg e közé a dátum közé esett, de a könyvtáros vizsga május 22-én lesz – tudtam meg ezt május 15-én. Ez azt jelentette, hogy – akárhogy is számoltam – 1 hetem lesz a felkészülésre, a tizenöt tételre.

Szerencsére kaptam is kölcsön tételleket, s ekkor döbbentem rá, hogy milyen rendes diák voltam, mert a saját anyagaim között is korrekt dolgokra bukkantam, de azért még így is kellett könyvtári könyveket böngészni éjszakánként. De mind a 15 tételhez volt anyagom, s beszélni is tudtam róluk.

Egyedül utaztam le vizsgázni, 21-én, szerda este. Marcit a húgoméknál hagytam, míg a férjem nem végez a munkával, s nem tudja hazavinni. A vonaton, miközben olvastam a tételleket, gyomorgörcsöm volt. Próbáltam nyugtatgatni magam. Valamit mindegyik tételről tudtam, tehát olyan nagy baj nem lehet. Meg végül is, mi lehet a legszörnyűbb? Hogy nem sikerül a vizsga. De ez a legfontosabb az életben? Nem. A legfontosabbak az otthonunkban vannak: a kisfiam és a férjem. Ez persze nem azt jelenti, hogy a vizsga egyáltalán nem fontos, csak azt, hogy nem az a legfontosabb. Ha nem sikerül, nem sikerül. Még mindig lesz egy esélyem, a következő vizsgaidőszakban. És ha akkor sem sikerül? Na bumm, akkor nem leszek könyvtáros. De anyának már most anya vagyok!

Éjfélkor már Szegeden voltam, a barátnőméknél. Hajnalban felkeltem, még egyszer átnéztem a tételleket, s indultam a tanszékre. Útközben felhívtam a férjem, hogy hogy telt az éjszaka, mikor aludt el Marci, evett-e rendesen, nem hiányzott neki a szopi, és ... és mindent tudni szerettem volna az elmúlt fél napról (ami valójában éjszaka volt). A tanszéken már azt vártam, hogy legyek túl az egészen. Én voltam az első, a tételről tudtam beszélni – igaz, nem a legfrissebb információim voltak, de a vizsgáztató tanárok nagyon rendesek voltak, utólag is köszönet nekik. Megkönnyebbülve jöttem ki a teremből, mert éreztem, hogy megvan az államvizsgának a könyvtáros része. A jegy nem számított. Túl voltam rajta. A busz indulásáig (13 óráig) volt egy kis szabadidőm, egyedül, gyerek és férj nélkül. Nosztalgizni szerettem volna, sétálni Sze-

ged utcáin, végigjárni az egyetemistaként látogatott helyeket. Szakadt az eső. Pirongattam magam: még napsütést is akarok? Nem elég, hogy sikerült a vizsgám?!

Este hatra értem Kaposvárra, ahol a férjem és a kisfiam várt. Mi Marcival mentünk tovább Szenánára, édesapjának menni kellett estére dolgozni. Aztán mégiscsak kaptam „jutalmat”: otthon Marci megfogta a kezem, és felállt. Egyedül. Először.

A hétköznapi élet folytatódott. Csakhogy nekem még hátra volt az informatikus vizsga. A könyvtárossal úgy voltam, hogy valamit konyítok hozzá, de az informatikussal nagyon hadilábon álltam. Volt olyan tétel, amelyről fogalmam sem volt, nem-hogy öt épkézláb mondatom. Nappal háztartás, gyereknevelés, éjszaka tételezés. Kimerülésig. Szó szerint. Édesapám pár napra eljött, de ez már csepp volt a tengerben. Azzal vigasztaltam magam, hogy az első felén túl vagyok, csak sikerül a másik is! Sovány vigasz volt.

Június 9-én elindultunk édesapámmal és Marcival Szegedre. A férjem nem tudott Marcira vigyázni, vinnem kellett magammal. Már majdnem megérkeztünk Szegedre, mikor a barátnőm telefonált, hogy szomorú dolog történt náluk, úgyhogy nem tudunk ott aludni, és másnap nem tud Marcira vigyázni, míg én vizsgázom. Gyors telefonálás, szerencsére mehettünk a másik barátnőmékhöz. Édesapámnak utaznia kellett tovább, az ő otthonába. Mivel Marcival együtt utaztunk, a buszon, a hat órás út alatt semmit sem tudtam tanulni. Abban bíztam, hogy majd éjszaka, ha elalszik. De a babáknak nagyon jók a „radarjaik”, Marci is érezte, hogy ideges vagyok, ezért ő nyűgösebb volt, ami miatt én megint nem tudtam sem tanulni, sem aludni. Pedig még hátra volt vagy három tétel, amiről enyhén szólva, nem sok fogalmam volt (igaz, itt nem 15, hanem 24 tétel volt, 12 A és B.)

Szörnyű éjszaka volt. Másnap még idegesebb voltam – Marci is. A tanszéken már nagyon nyűgös volt, a szopizás sem segített, a többiek meg is jegyezték, hogy ugye nem akarom bevinni magammal. Á, dehogy, kint hagyom a folyosón! Persze, őket is megértettem, de abban az adott helyzetben nem tudtam mit csinálni. Marcira a barátnőm nem tudott vigyázni, édesapámnak haza kellett utaznia, kire hagyjam a 14 hónapos fiamat?! Már ott tartottam, hogy jó, akkor nem megyek be. Megvárom a vizsga legvégét, ha akkor be tudok menni, jó, ha nem, akkor úszott az egész. A már letett könyvtáros vizsga is, majd akkor jövök egy fél év múlva, Marci addigra már úgyis nagyfiú lesz, minden könnyebben fog akkor menni, feltéve, hogy még

egyszer nekiállok a tételeknek, mert a hócipóm már nagyon tele van!

Aztán végül az egyik lány megszánt, szólta, hogy vigyáz ő addig Marcira, míg én bent vizsgázom. Marcival gyorsan megbeszéltem, hogy most bemegyek az ajtón, de nemsokára visszajövök, addig maradjon itt ezzel a kedves – és ismeretlen – lánnyal. Bementem, tételt húztam, leírtam 4-5 mondatot az A és a B tételről is, aztán szóltam, hogy kész vagyok, szeretném elmondani. Elmondtam, pár kérdést feltettek, volt, amire tudtam válaszolni, volt, amire nem, a szakdolgozattal kapcsolatban is volt néhány kérdés, aztán rohantam ki. Körülbelül 10 perc volt az egész.

Marci nevetve fogadott, a kedves lány is, mesélte, hogy sétáltak, mondókáztak, nevettek Marcival, én pedig majdnem elbőgtem magam, és akkor kezdtem el rettenetesen remegni. El sem hittem, hogy túl vagyok az egészen, s úgy néz ki, hogy sikerült.

Most egy kicsit abba hagytam az írást, odalopóztam a szobaajtóhoz, s hallgatóztam. Egyenletes babaszuszogás hallatszott. Visszaültem a géphez, ami mellett egy fél mogyoróhéjat találok. Elmosolyodok. Vajon ki tehetette ezt ide? „Héjja, héjja” – mármint a mogyorónak, ahogy Marci mondja. És közben rázza a fejét, hogy azt nem szabad megenni, közben engedve az erőteljes anyai ujjak nyomásának, mint egy nyerő automata, köpi ki a szájába vett egész, héjas mogyorókat. Legalább hármat.

Szóval, a vizsga délutánján jött az sms a tanzékről, hogy sikerült, hármas kaptam. Mert ők is olyan rendesek voltak, hogy nem kellett megvárunk az eredményhirdetést, megígérték, hogy küldenek egy sms-t. Nagyon boldog és megkönynyebbült vagyok. Marci is, úgyhogy a nagy melegben a barátnőméknél meztelenül pancsol a lavórban, majd ebéd után békésen elalszik. Alvás után én még mindig szeretnék egyet sétálni, ha már a múltkor nem jött össze – de Marci bojkottálja. Anynyi baj legyen. Másnap korán reggel indulunk vissza Kaposvárra.

A diplomaosztóra el szerettem volna menni. Úgy éreztem, megérdemlem, hogy ünnepélyes keretek közt átvegyem a diplomát. Az égiek nem így gondolják. Maradunk otthon, és hetekkel később édesapám megy el érte.

Tanulság? Ne legyen hitű és büszke az ember, főleg ne arra, hogy ha Isten nem tartja a tenyerén, akkor most nem lapul két diploma a fiókban. Mert isteni segítség és szerencse nélkül, gyerekekkel vagy gyerekekkel, férjvel, vagyis családdal *nagyon nehéz* még *diplomázni* is, nemhogy *tanulni*. De ez is olyan, mint a szülés: aki még nem szült, annak hiába mondja az ember, ezt csak az tudja, aki már maga is megtapasztalta. De akkor meg már megint csak üres fecsegés. Mert addigra rádöbben az ember, hogy fontos a tanulás, a diploma, de a gyereke még fontosabb!



„FELVÉTELT NYERT”

2002. április 16-án megrendülten vettük tudomásul, hogy férjem, három gyermekem édesapja meghalt.

Idősebb fiam az Eötvös Lóránt Tudomány Egyetem Vegyészkarának Gyógyszerkutató szakán diploma előtt állt. Lányom a Szolnoki Külkereskedelmi Főiskolára adta be jelentkezését, kisebb fiam az általános iskola 3. osztályába járt. Mit tesz ilyenkor egy anya? Teszi a dolgát, túri a fájdalmát, tartja a gyermekeiben a lelket, vigasztal és bizakodik, hogy majd lesz valahogy. „Túlélni, mert a gyerekeknek szükségük van rád.”

2003. Megvan az első diploma. Sírás és nevetés. Boldogság, öröm, és: „Ha ezt apád megérhette volna!”

2004. október lányom és leendő vejem bejelentik, hogy eljegyzik egymást. Megszerveztem, lebonyolítottam.

2004. november fiam és leendő menyem bejelentik, hogy eljegyzik egymást. Megszerveztem, lebonyolítottam.

2005. május 28. Fiam megnősült.

2006. január. Lányom és vejem júliusban házassággal akarják megerősíteni 10 éves kapcsolatukat.

2006. január vége. Bejelentettem gyerekeimnek, hogy ha már ketten maradunk öcsétekkel én beiratkozok egy főiskolára. Semmi tényleges elképzelés, csak az, hogy tanulni akarok. Felneveltem három gyereket, most már én következek. Lányom hozott egy felvételi tájékoztatót és elkezdtünk keresgetni. 1973-ban érettségiztem, közgazdasági szakközépiskolában. 51 éves fejjel feltettem a lécezt, azonban kérdések egész sora zúdult rám:

Szükségem van nekem erre? Igen

Fogékony még az agyam az új ismeretekre? Meg kell próbálni.

Fogom én ezt bírni? Munkahely és gyereknevelés? Az ember sok mindenre képes.

Felvesznek egyáltalán? Ki fog derülni.

Mi lesz, ha nem sikerül? Miért ne sikerülne?

És még sorolhatnám kérdéseimet, amelyekre magam adtam meg a válaszokat. Magamat kellett

meggyőzőnöm, hogy képes vagyok rá, habár semmi tétje nincs a sikernek, vagy következménye az eredménytelenségnek. Ez kellett ahhoz, hogy lazán, de határozottan döntsék. Megpróbálom.

Gyerekeim segítségével kitöltöttük a jelentkezési lapot és elküldtük az Egri és a Bajai Tanárképző Főiskola címére. Közben júliusban lányom férjhez ment, nem sokára pedig megérkezett az értesítés: Felvételt nyert az Eötvös József Főiskola Andragógia Szak Levelező Tagozatára.

Sikerült. Nem hittem el, hogy 32 év után középiskolai eredményeim alapján újra diák lehetek. Rokonaim, ismerőseim aggodalma ellenére határtalan boldogságot éreztem. Óriási lendülettel indultam Bajára az első konzultációra. A tájékoztatás után elvállaltam az osztálybizalmi feladatot. Minden előadáson megjelentem, szorgalmasan jegyzeteltem és szívtam magamba az új ismereteket.

Októberben munkahelyi főnökömmel közöltem, hogy főiskolás lettem, jelenlegi beosztásomhoz kapcsolódó tanulmányokat folytatok, tud-e nekem segíteni abban, hogy munkahelyem támogassa képzésemet? Megkaptam az 50 %-os költség-támogatást és az iskolába járáshoz, vizsgákra való felkészüléshez szükséges szabadnapokat.

Elérkezett az első vizsga időszak. Házi dolgozatok, vizsgákra való felkészülések. Nem mondhatom, hogy izgalom nélkül teltek napjaim. Ez azonban kellemes érzés volt. Igyekeztem maximálisan felkészülni, de egész addig, míg ki nem húztam a kérdést bennem volt a vizsgadrukk. Talán személyiségemnek köszönhető, de abban a pillanatban, ahogy megismerem a kérdést, teljes nyugalom száll meg, és csak a válaszra koncentrálok. Persze így is előfordul - minden felkészülés ellenére -, hogy leblokkolok, vagy összekeverem filozófusok nevét és ebből egy nevetséges dolgozat alakul ki. Itt szeretném elmesélni azt az esetet, amikor a filozófia tanárunk felajánlotta, hogy egy zárthelyi dolgozattal ki lehet váltani a szóbeli vizsgát. Bevállaltam. Megkaptuk a kérdést, mire a dolgozatot megírtam, már csak egyedül voltam a teremben, mindenki más

feladta. A tanár olvassa a dolgozatomat és mosolyog. Nekem kezemben a tollam és boldog vagyok, hogy tetszik neki, amit írtam. Erre nyújtja felém a kezét, én is nyújtom, és kezét fogtunk. Mire kiderült, csak a tollamat kérte, hogy beírja a jegyemet, én meg azt hittem, hogy gratulálni akar. Felajánlott egy közepes osztályzatot, mert az egyik kérdésben Kant XIX. Századi filozófust én Kopernikusz helyett máglyára küldtem. Összekevertem a neveket. A tanár is, én is neveltünk, és természetesen nem fogadtam el a megajánlott jegyet. Egy hét múlva jelesre szóbeliztem.

Mivel Újszilvás és Baja között 163 km a távolság, sem autóval, sem tömegközlekedéssel nem engedhetem meg azt a luxust, hogy minden nap utazzak. Ezért a vizsgákra úgy jelentkeztem fel, hogy egyszeri utazással minimum négy vizsgám meglegyen. Nem volt egyszerű a felkészülés. Filozófia, szociológia, pszichológia stb.

Január végén, az első vizsgaidőszakban náthás lettem, belázasodtam. Viszont a vizsgákat nem akartam elhalasztani. Hajnalban begyógyaszereztem magam, kilenc óraker bementem az első vizsgámra, ami jeles lett. Tíz óraker a második vizsga személyiség lélektan. Kihúztam a kérdést és leblokkolt az agyam. Rázott a hideg, majd előntött a víz. Megszűnt a gyógyszerek hatása. Annyira el voltam foglalva magammal és a betegségemmel, hogy egész másról beszéltem, mint ami a kérdés lett volna. A tanárnő ennek ellenére próbált segíteni, de látta, hogy nem sok esély van a sikeres vizsgára, ezért adott egy másik időpontot. Természetesen az indexembe bekerült az elégtelen. Semmiféle kudarcérzésem nem volt. Míg a társaim hitetlenkedve kérdezték, hogy valóban elégtelen? Én azt feleltem, hogy igen és örülök, hogy jöhetnek javítani. Miért örülsz? Mert, ha elégségest kapok, nem biztos, hogy törekedni fogok a javításra. Második vizsgám ebből a tantárgyból jelesre sikerült.

Az első félévet 4,3-as átlaggal teljesítettem, ezzel elértem, hogy átkerültem az államilag finanszírozott tanulók közé. Most már csak a szintet kellett tartanom, vagy jobban teljesítenem.

Bebizonyítottam magamnak, hogy képes vagyok új ismeretek elsajátítására. Ugyan akkor átélhettem azokat az érzéseket, amit egy sikeres vizsga, egy összetartó csapat, az egymásért való szurkolás, egymás segítése a felkészülésben adhat. Ezek az érzések adták a további lendületet, hogy végig kell menni a megkezdett úton.

Bár semmi kényszerítő körülményem nem volt, hogy 51 évesen elkezdjem a tanulást, csupán a felszabadult időmet akartam hasznosan eltölteni, a még kiskorú fiannak akartam példát mutatni, úgy gondolom, hogy megérte, jó döntést hoztam, mondhatnám életem legjobb döntése volt.

Persze az embernek mindig vannak ismerősei, akik csodálkozásukat fejezik ki:

Hogy mertél belevágni?

Vagy kicsit gúnyolódva: Melyik lesz a következő főiskola?

Szemrehányóan: Képes vagy a gyerekedet magára hagyni?

Ilyen és hasonló kérdésekkel és megjegyzésekkel szembe kellett nézmem.

Igen, bele mertem vágni, és soha ilyen jól nem éreztem magam a bőrömben.

Mire ezt a főiskolát elvégzem, rengeteg időm lesz, hogy eldöntsem, melyik lesz a következő.

A gyerekeket nem hagytam magára, nem zártam az éléskamrába, hanem gondoskodtam havonta kétszer két napra a felügyeletéről.

Az ember társas lény, és a környezetében van mindenféle gondolkodású ember. Ki csodálattal, ki irigykedve, ki kioktatva, de mondják a véleményüket, kritikáikat, holott senki nem kérdezi. Sokat formáltam a gondolkodásomat, mire eljutottam odáig, hogy erre nem kell figyelmem. Meghallgatom, néha meg is fontolom, ha okos tanácsot kapok, de legtöbbször a szememet célomon tartva haladok előre, úgy, hogy egyéb kötelességeim nem szenvedjenek csorbát.

Bár koromnál fogva, a diploma megszerzéséhez nem kötelező a nyelvvizsga, mégis beiratkoztam egy alapfokú angol nyelvtanfolyamra, mert azt is meg akartam tudni, képes vagyok-e még egy idegen nyelv elsajátítására is.

Meg kell jegyezmem, hogy én egy megváltozott munkaképességű embereket foglalkoztató cégnél vagyok vezető beosztásban. A munkám, hogy embereket irányítsak, a termelést felügyeljem. A munkám megköveteli, hogy a lehető legkevesebbet hiányozzak, ezért a nyelvtanfolyam látogatását csak a hétvégén tudtam megoldani. Viszont arra sem igen maradt időm, a háztartás és a gyermekem mellett, hogy tanuljam az angol nyelvtant és szavakat, ezért kazettákat hallgattam utazás közben (napi 100 km-t kellett utaznom a munkahelyemre). A szombat délelőtti nyelvtanórákat pedig kibővítettem a kedd, szerda és csütörtök délután leadott órák ismételt meghallgatásával. Következő év októberében sikeres alapfokú nyelvvizsgát tettem.

Elérkezett a második félév. Új tantárgyak, új ismeretek, új kihívások. Megint vizsgaidőszak. Újabb lázas felkészülés, izzanak a telefonvonalak, egymás utáni e-mail váltások, tételek egymás közötti felosztása, kidolgozása. És megint sikeresen vettem az akadályokat. Újabb félévet teljesítettem, ugyancsak 4,3-as átlaggal. Kezdem rutinos lenni a jegyzetelésben, a vizsgákra való felkészülésben. Ahogy haladtam előre, egyre inkább éreztem, hogy még több tudásra van szükségem, mert felismerem, hogy milyen keveset tudok. Lehet ezt mohóságnak nevezni?

Harmadik félévi vizsgák. Sikerült! Már csak jó és jeles osztályzatok. A gyerekeim pedálgépnak neveznek, és azt mondják nagyon büszkék rám. Én meg úgy érzem magam, mint kisiskolás koromban, amikor a szüleim dicséretét és elismerését hallgattam. Nagyon felemelő érzés. Legalább olyan jó, mint amikor a gyerekeim vizsgái miatt szurkoltam, és együtt örültem velük az eredménynek. Én nagyon büszke vagyok a gyerekeimre, és boldog vagyok, hogy a fiatal éveimet az ő nevelésükre fordítottam, hisz nem maradtam le semmiről.

A családom támogatja tanulási törekvésemet, a munkahelyem szintén. A gyerekeim és a főnökeim az elsők között vannak, amikor egy-egy sikeres vizsga után felhívom őket, hogy megint gazdagabb lettem egy jelessel, megint újabb tapasztalatokat szereztem.

Az elmúlt két év nemcsak sikereket hozott, voltak nehézségek is. Főleg az anyagi helyzetemben kellett a jó problémamegoldó képességemet hasznosítani, hisz amikor egyedül maradtam, még mindhárom gyermekem tanult. Utána jöttek az eljegyzések, az esküvők. A cégem fél éven keresztül nem tudott fizetni. Volt állásom, dolgozhattam, viszont a fizetésre csak ígéretet kaptam. Tankolni és enni kellett. Eljárni Bajára és fizetni a számlákat. Nyakig ültem az adósságban. De a tanulási ked-

vem nem hagyott el, a vizsgáim mind sikerültek. Nem láttam más kiutat, minthogy plusz munkát keressek. Sokkal nehezebb volt, mint tanulni. Viszont, ahogy mondják: aki keres, az talál. Egy hónappal ezelőtt, egymás után három lehetőséget kaptam. Mindháromt elvállaltam, de mindhárom esetben kijelentettem, hogy az iskola az első, azt be kell fejeznem. Készítettem egy akciótervet és beosztottam, hogy melyik nap melyik munkával tudok foglalkozni. Mivel főállásban is kaptam egy új beosztást, közelebb kerültem a lakóhelyemhez, kötetlen időbeosztással, délutánonként és hétvégén mindhárom kötelezettségemnek eleget tudok tenni úgy, hogy még a fiamra is jut időm.

Szeptember 25-én megkezdem az ötödik félévet, és türelmetlenül várom.

Kemény időszak előtt állok, igazi kihívás lesz ez az év, de ha csak az elmúlt hat évre nézek vissza, elmondhatom, nem szoktam unatkozni, nincsenek eseménytelen napjaim.

Miért írtam le mindezt?

Egyszerű, hétköznapi ember vagyok, az életemben nincs semmi különleges, de szeretném átadni a tapasztalataimat azok számára, akik körülményeik miatt átképzésre, tanulásra kényszerülnek. Akik szorongással gondolnak arra, hogy beüljenek az iskolapadba. Akik inkább elutasítják a jobb munkát, csak ne kelljen tanulniuk. Akik időhiányra, pénzhiányra hivatkozva lemondanak a lehetőségről. (Sajnos munkám során sok ilyen emberrel találkoztam.)

De szeretnék segíteni azoknak is, akik felvállalják a tanulást. Átadni a tapasztalatokat, mint egy jó receptet, mert tanulni jó, tanulni érdemes és tanulni soha nem késő.

Az életem nyitva áll mindenki előtt, s ha azt gondolnák, hogy ez mese, azt tudom mondani:

Aki nem hiszi, járjon utána.

NOTESZ ÉS FAKANÁL

Mindig is szerettem tanulni, de sosem akartam elmélyülni egy tudományban. A világ sokszínűsége érdekel, a minél többféle tudás, képesség megszerzése volt a célom. Így történt, hogy 38 évesen öt, különböző szakmával és számtalan egyéb képesséssel élem a falusi, főállású, ötgyerekes anyukák hagyományos (?) életét.

De úgy is kezdhetném, hogy újságíró, szerkesztő és fotóriporter vagyok, sokat utazom, bejártam a világot Kanadától Párizsig. Rengeteg fontos téma érdekel, a gazdasági ügyektől az oktatásig, a telekommunikációtól az informatikáig sokféle területen szerzek tapasztalatokat nap, mint nap, riportok, elegáns sajtótájékoztatók, exkluzív bemutatók során.

Vagy azzal is indíthatnék, hogy háromgyerekes, vidéki, kórházi ápolónő voltam. Ki kellett lépnem a munkahelyemről, hogy a családommal törődhessek. Ekkor váltanom kellett, és mertem nagyot álmodni, no és persze tanulni: újságíró lettem, és annyira bejött ez a váltás, hogy további két gyerek születése mellett is elértem céljaimat: 2007-ben, a legkisebb gyerekem 1 éves korában az Év Informatikai Újságírójának választottak. Tehát a család és a munka összeegyeztethető..., csak tanulni kell, tanulni kell, tanulni kell.)

És persze egy jó férj kell, odaadó nagymama kell, nagy merészség, egy kis naiv optimizmus, és sok sok elszántság.

Mindhárom élethelyzet igaz, bár nehezen összeegyeztethetőnek tűnik, igaz, az is. Sok tanulás és családi összefogás van mögöttem, ezt szívesen elmesélem..

Hogyan lettem kórházi ápolónőből főállású, munkanélküli (sic!) anya, majd távmunkás újságíró, öt gyerek mellett?

Mint egy rózsaszínű operettben, ugye?

Ágytál helyett sajt.-táj

Majd pont a kórházi ápolónők, vagy a vidéki kisgyerekes anyák fognak lapoknak cikket írni, utazgatni a világban, otthonról dolgozni, divatos fogadásokra és sajtótájékoztatókra (a fenti címben jelzett „sajtáj”-ra) járni..

Miért is ne? – gondoltam, még mindig a rózsaszínű ködben. A reggeli mellett a Népszabadság színes mellékletében, az azóta sajnos megszűnt

Computer Technika c. újságban egy hirdetésen akadt meg a szemem:

Pályázat! Cikkíró! Keresünk: informatika, számítógép-használat témában, amatőrök is jelentkezhetnek, a nyertesek legjobbját külsős újságírónak fogadjuk!

Ez az, ez pont nekem szól! Megpróbálok! Hogyan is?

Mivel férjem minden újdonságra nyitott, és imádja a számítógépeket, szakmabeliként ért is ezekhez, nálunk is „lakott” a tetőtérben – a gyerekek elől lezárt egyetlen szobában – egy gépezet, amit szerettem volna én is „megszelídíteni”. Éjszakánta férjem taníttatott a szövegszerkesztésre, nappal én próbáltam a számítógépet szóra bírni, nagycsaládos mindennapjaink szervezésébe bevonni. A faluban először nekünk volt internetünk, és ezt is meg kellett tanulni használni, ne feledjük, 1998 volt akkor! Az internet, a srácainkhoz hasonlóan, gyerekcipőben járt Magyarországon, nagyon izgalmas volt újságcikkek alapján és saját- néha keserve-kudarcos-tapasztalatok, valamint a többi – maroknyi- magyar netezővel együtt felfedezni ezt a médiát.

Ez a közösségi tanulás, a valódi és virtuális segítők általi felfedezés nagyon izgalmas szakasza volt életemnek. Elsős kislányom a betűvetést tanulta az iskolában, felfedezte a betűkből és nyomtatott kiadványokból álló Gutenberg-galaxis felé vezető csillagösvényt, és kezdte megismerni a világot, az osztálytársakon keresztül, én , felnőtt nőként, ugyanolyan gyermeki örömmel csodálkoztam rá a világháló csodáira, az e-mailre, a webre, és nem utolsósorban a netes közösségekben rejlő segítő erőre, például megismerkedtem az Internetező Nők Egyesületével, a MINŐK-kel, www.minok.hu.

A fenti küzdelem nemcsak a szerzett tudás miatt érte meg számomra a belefektetett energiát, hanem mert az itt szerzett „felfedezői” tapasztalataimat egy dinamikus cikkben, lendületből megírva megnyertem a pályázatot, és külsős újságíró lehettem a Magyarország legnagyobb példányszámú napilapjánál.

Egy csapásra, igen, egy hét múlva láttam a nevem a nyertesek közt, felhívott a főszerkesztő, egyeztetettük a témát, és e-mailen ment a többi cikk. Persze folyamatosan tanulnom kellett, könyvtár-

ban elérhető legújabb technikai könyveket bújtam, kérdeztettem okos embereket, buzgott bennem a tudásvágy, a felfedezés öröme hajtott.

A rózsaszínű köd nemhogy oszlott volna, de sűrűsödött szemem előtt, és odáig merészkedtem, hogy egyetemi diploma, és újságírói végzettség nélkül interjúkat készítettem, szakmai, informatikai kiállításokra jártam, és érzékenyen közvetítettem mindent, ami számomra is érdekes volt. Nem használtam bonyolult kifejezéseket: én sem értettem azokat. Nem használtam idegen szavakat, mérnöki fogalmakat: magam is kezdő lévén, alig pár hónappal jártam tudásban az olvasók előtt, de az is hatalmas volt, ebben az információrobbanásos korszakban. Az olvasók és a szerkesztők ezt értékelték, cikkeimet igényelték és olvasták, így – időközben négygyerekes anyává válva, 9-től másfél-éves gyerekek szüleiként - lépnem kellett.

2001-ben olvastam az újságban egy lehetőséget, hogy a munkaügyi központok támogatják az át-képzését annak, akik olyan szakmát szerez, hogy azzal újra el tud helyezkedni. Gondoltam, az ápolónőség helyett az újságíró lesz az új szakmám, munkahelyem már van, igaz, csak külsős, de hát egy frissen szerzett újságíró diplomával és a referenciámmal nagy eséllyel indulhatok a munkaerő-piac meghódítására.

Újságíró – akadémista lettem!

Felcsaptam hát telefonkönyvet, (www.telefonkonyv.hu) és megnéztem, hol képeznek újságírókat: a MÚOSZ-t hívtam fel először, a Magyar Újságírók Országos Egyesületét.

A képzés szeptemberbe kezdődött, több száz-ezer forintos áron, de már nyáron beadtam a kérelmemet a munkaügyi központba: négy-gyerekes anyuka vagyok, főállásban, nincs piacképes tudásom, nem tudok elhelyezkedni, de ha ezt elvégezem, lesz munkahelyem.

Biztos voltam benne, hogy sikerül, de mégsem: elutasítottak.

Hogy miért, józan ésszel felfoghatatlan.., de hát a hivatalok működése a "vogonok" óta már csak ilyen.. Id. Galaxis útikalauz stuposoknak, Douglas Adams örökbecsű művében)

És mivel időközben jelentkeztem az újságíró-akadémiára, nem mondhattam le, és költségmentes szak nem lévén, a szerződésben vállaltuk, hogy saját zsebből fizetjük majd. Ez külön teher volt számomra, hogy folyamatosan írjam és megjelenítessem cikkeimet, és az így befolyó plusz-pénzből fizessem a részleteken is nagyon magas árú oktatásomat. Férfjemnek így is nehéz volt a nagy család

és a nagy családi házunk el-ill. Fenntartása, nem várhattam el tőle az én taníttatásomat sem, de várni sem tudtam.

Emberpróbáló szeptember köszöntött be: négy gyerek, (legkisebb még pelenkás, szoptatott kisded) férj és háztartás mellett a külsős újságíróság és az új iskola, a heti akadémiai megjelenés, házi feladatok... Tervezés, szervezés és összevonás, valamint a párhuzamosan végzett feladatok segítettek, persze a némi nagymama és férji segítséggel könnyítve.

Az oktatás kététen szombatoként, volt, előtte pénteken délután-este nagy főzéseket rendeztem, hogy másnap ezzel ne legyen gondja a családnak. Az oktatás Pesten volt, ahol a nagymama is lakik, így ő várt sokszor a vasútállomáson, és a legkisebbet vitte magához, hisz ő igényelte a legnagyobb figyelmet. (meg aztán én is örültem, hogy hazafelé egy órával hamarabb láthattam, már hazafelé is együtt utazhattunk. Nehéz volt a korábbi 24 órás együttlétből egy-egy napra is kiszakadni, mégha olyannyira vágytam is erre..)

Az elegáns fővárosi Akadémia Andrássy úti épületébe – férjem elfoglaltsága miatt – többször is be kellett vinnem a nagyobb gyerekeimet, de ez jól „sült el”.

Merthogy így történt, hogy jelentősen oldotta a vizsgáktól való aggodásomat az akkor 7-es lányom, 13 éves, aki újságíró-tanonc anyjához hasonlóan, szintén nyitottan a világra cserfeszen elbe-lyegtetett irodalmi élményeiről – pl. az akkor friss Harry Potter olvasmányairól.

A vizsgákra készülődés rendhagyó volt, ha meg tudtuk beszélni otthon, mik is a témáim: nagycsaládom mindig rengeteg élethelyzetet teremtett, amiben remekül tudtam használni frissen szerzett tudásom: pl. riportot készítettem (vizsgamunkaként) saját álláskeresésem nehézségeiből. Játszottunk a szavakkal: a magyar nyelvet éppen tanuló kisebb gyerekeim kreativitásán keresztül ábrázoltam nyelvünk sokszínűségét és rugalmasságát, vagy a sajtótájékoztatókon, kiállításokon megismert technikai újdonságokról számoltam be, amik az újságíróknak is forradalmi változásokat hoztak.

Írtam és tanultam főzés közben, (notesz és fakánál!), e-maileztem a gyerekekkel való társasozás alatt, az esti mese olvasásakor csiszoltam stílusomat, és kifejlesztettem egy módszert, amivel a játszótéren is tudtam interjúkat készíteni, persze, időközben lett mobilom is...

A téma és a tanulnivaló (!) az utcán hever...

Nyitott szemmel járva felfedeztem szülőltársaim közt az ismert szociológust, a jövőű feltalálót, a

sikeres kollégámat vagy a különleges foglalkozásúakat, akikből aztán remek cikkeket és „házi feladatokat” írtam, látszólag az iskola-óvodavaron traccsolva. Persze férjem szigorúan korrektúrázott, okosan irányította a cikkeimben, stílusgyakorlataimban érintett szempontokat, segített helyére tenni az interjúalanyok által sokszor felnagyított jelentőségű dolgokat. Jó volt tanulni Tőle is, egészen új minőség volt házasságunkban.

A diplomám megszerzése olyan jól sikerült, hogy rögtön fel is kínálták, maradjak az Újságíró Akadémia tanára, számítástechnikai vonalon. A felkérést megtiszteltetésnek vettem, de nem tudtam összeegyeztetni családommal, így egy fényes napként maradt meg emlékeimben az Akadémiai tanévnyitón való „tanári” bemutatkozásom. Persze munkahelyem, a külsős állást biztosító Computer Technika és annak főszerkesztője elismerte frissen szerzett tudásom, és még több lehetőséget kaptam a bizonyításra, még nagyobb teher, és egyben elismerés is zúdult rám.

Az internetes újságírás lett tehát a munkám, de nem hagyhattam abba a tanulást, sőt, most lett csak igazán fontos, mit is tudok, hisz azt kellett továbbadnom, hírekben, kérdés-feltevésekben kellett „osztanom az észet”, a netezést, számítógépezést éppen tanuló olvasóinknak.

Az internettel kitértam az ablakomat a világra, így jutottam hírére, hogy újabb, kismamánka, főállású anyáknak szóló tanfolyam indul, ezúttal nagyobb eséllyel pályázhatok, hisz helyben, lakóhelyem közelében hirdették meg.

A pályázatot meg is nyertem, húsz másik kismamával és munkanélküli nővel együtt -a legkisebb kisfiam óvodába való beszokását követően - délelőttönként az irodai programokkal, operációs rendszerekkel, adatbázis-kezelőkkel ismerkedtem.

Reggelenként – a kisóvodás kivételével – mindenki iskolába ment, (még néha Apa is, továbbképzésre) de nem volt furcsa: számomra ez annyira természetes volt a gyerekek mellett, hogy nem is értem, hogyan lehetne másként, miért nem tanul minden főállású anya, ha a gyerekek már nincsenek otthon délelőttönként?

Érdekes volt egy-egy óráról elkéredzkednem, hogy addig a legújabb innovációkról, fejlesztésekről szóló sajtótájékoztatón, újságíróknak szervezett kerekasztal-beszélgetésen vehessek részt, majd visszaülni az iskolapadba, bepótolni a „hogyan szerkesszük körlevelet” című részt, és a tanítás után lelkesen mesélni osztálytársaimnak és tanárainak, mi is lesz a jövő. Ne feledjük, ebben az időben még

mobiltelefonja is kevés embernek volt, az e-mail címlistám pedig jobbára kollegák és céges felsővezetők adataival volt tele. Nagy élmény volt pl. a globális helymeghatározó vagy a több szervezet számára is használható vészhelyzeti telefon bemutatója, örömmel tanultam a száraz programokról is, mert tudtam: a bonyulult, de mindennapjainkat segítő kütyük is azon programok alapján működnek.

A májusi vizsgadrukkot éjszakai sütemény-sütéssel oldottuk, mindannyian családanya révén úgy gondoltuk, nem sokat jelet egy éjszakát átmagolni: a legtöbb vizsgatétel úgyis technikai: el kell végezni egy-egy feladatot, lépésről-lépésre, ahogy egy évig gyakoroltuk.

Algoritmus a szakácskönyvben

Tehát az algoritmust a szakácskönyvben kerestük (hisz a recept is egy algoritmus- tudtuk meg informatika-órán!), és finomabbnál finomabb sütitket vittünk a vizsgabizottság asztalára.

Persze, (talán a sok finomságnak, talán bizonyítási vágyunknak, talán tudásunknak köszönhetően) mindenki levizsgázott, és nagy reményekkel estünk neki a munkaerő-piacnak.

Nekem sikerült az egyre bővülő önéletrajzommal újabb újságokat meghódítanom, újabb vezetőségi lehetőséget, vagy külsős cikkírói státuszt.

Annyira feldobott voltam az iskolában megszerzett tudásomtól, és annyira örültem, hogy családommal összeegyeztethető munkát találtam a számítógép és az internet használatának köszönhetően, hogy nem bírtam magammal:

Mindenkinek el akartam mondani, hogy is kell ezt csinálni!!

Úgy éreztem, hogy amit felnőtt fejjel, a gyerekek, a család, és a távmunkában végzett munkám mellett tanultam, az érdemben változta meg az életminőségem, gazdagabb lettem, a szó mindkét értelmében. (A távmunkában végzett feladataimmal ugyan nem kerestem annyit, hogy „gazdag nő” lehessenek, de a teljes inaktivitásból, a kiszolgáltatott GYES-es létből érdemben ki tudtam lépni, pénzt keresni, az álláspiacra megjeleni: ez is nagy eredmény volt, én annak éreztem.)

Persze a számítógép, internet, az utazgatás pénzbe került, de a mérleg másik oldala általában egy szinten állt., a „kilengéseket” pedig a főállásban dolgozó férjem fizetésével hidaltuk át.

Egy szép őszi napon tehát felkerestem a helyi művelődési ház és a helyi teleház vezetőjét, hogy a faluban tarthatnánk számítógép-kezelői tanfo-

lyamot. Itt vannak ugye számítógépek, a helyi közösséget jól ismerem, nem lennének ismeretlenek a "tanítványaim", és mivel ismernek, elég hitelesen be tudnám mutatni nekik, hogy is kell kilépni az ördögi körből.

Ördögi körben "táncolnak" ugyanis azok a kisgyerekes anyák, akik a szülési szabadság után nem tudnak visszamenni dolgozni, mert vállalhatnak munkát a GYES előtti munkahelyükön, a gyerek miatt, az óvodához kötve, de nem is tudják mindig felvetetni a kicsit az óvodában, bölcsődébe, mert nincs munkahelyük. A kör bezárul, ha képzéssel, tanulással, egy huszárvágással ki nem lépnek, lehúzza őket a spirál, és nem tudják örömmel, segítők, lelkes anyukaként, szülőként megélni gyerekük iskolás éveit sem..., mondanom sem kell, milyen nyomot hagyva a jó esetben alaplól - tudásszomjas gyerekekben.

A tervem bejött, a meghirdetett tanfolyamra sokszoros volt a jelentkezés, és a délelőtti tanfolyamokon a tanulás után megismerkedhettem a tanítás örömeivel is.

Úgy tanítottam az internet-használatot, az elektronikus levelezést, mintha én találtam volna fel, a tanulóim- kismamák, nagymamák, gazdálkodók, cégvezetők(!) arcán felfénylő öröm, a felfedezés, az ahá-élmények, a régi, külföldre szakadt családtagokkal való kapcsolatok felelevenítése mind-mind személyes örömteli élménnyé váltak számomra, a tudás átadója számára is.

Minden elismerést továbbítottam Bill Gatesnek és Tom Berners-Lee-nek, akik az internet technikai részét kitalálták, de többre akartam vinni én is, és ontottam a cikkeket az idősek, kezdők nethasználatának tanításáról. Egy könyvkiadó felfigyelt erre, és a nyár eleji találkozásunkból 2004 karácsonyán megszületett az első könyvem: *Internetezzünk! Idősebbek is elkezdhetik!* címmel. (Panem Kiadó).

Ebben a békés körforgásban életünk ez után: cseperedő gyerekeim mellől egyre több külföldi tanulmányútra, sajátbemutatóra juthattam el, London, Párizs és Kanada után egy-egy napra Berlinbe vagy Prágába is „elugrottam”, ha a Népszabadságnál lehetőség adódott erre, a nevem egyre több orgánumban megjelent, és én is igyekeztem "ott lenni mindehol", amit az internet segítségével egészen jól meg lehetett oldani. A gyerekek és a távmunkás újságírás mellett egyre több tanfolyamot lehetett, hogy szervezzek, egyre több pályázati lehetőséget sikerült kiaknáznunk és kedvezményes áru, vagy ingyenes oktatásokat tarthattam.

Mikor egyszer a lábam törtem, 16 éves nagyfiam, az ő barátja illetve férjem segítettek, hogy ne maradjanak tanítványaim hoppon, lesántult tanáruk miatt. De a tudomány és a technika nem várt meg, mégha be is gyógyult a bokám, úgy éreztem, leahagynak a dolgok, megint lépni, nagyot lépni kell.

Újra felkerestem a korábbi számítógépes tanfolyamnak helyet adó képző-intézményt, és valami komoly képzést kerestem: rendszerinformatikus, rendszergazda, ez igen, ez kell nekem. Hálózatok, operációs rendszerek, konfigurálás, hibakeresés, hardveres ismeretek: ezek hiányoztak, de nagyon, a tudományomból.

Újra beültem hát az iskolapadba, megint sikerült munkaadóimmal megoldva kedvezményes áron tanulnom, de egyszer csak megdöbbenő jelenséggel találkoztam. A tanulnivaló kőkemény volt, idegen és tőlem távoli, sok elmélettel, kevés gyakorlattal, sokszor szinte fájdalmas volt a szombatokat a padban töltenem, teljesen idegen anyagot hallgatva, érthetetlen kifejezések értelmén töprengve. De a legmegdöbbentőbb az volt, hogy hamarosan kicsi és szűk lett az iskolapad: az ötödik gyerek váratlanul kopogtatott, és persze örömmel fogadtuk: a tanfolyam pont 9 hónapig tartott, a vizsga napjára volt kitűzve a születésem napja is.

Az írásbeli vizsgán már kórházi azonosító karszalaggal vehettem részt, a szülészetről, kórházból kellett elkéredzkednem: ötödiket hamarosan szülő nőként elhitték nekem, tudom, mikor lesz itt az én időm. A huszonéves "kocka" osztálytársaim (szinte mind fiúk, aztán megdöbbenek, mikor nem mentem szóbelizni. Az iskolatitkár felhívott: van-e valami elfogadható indokom, hogy nem jelentem meg a vizsgán? – Ha a 2990 g-os, egészséges kisfiam annak számít, van indokom, éjszaka született, a vizsga előtti éjjel..

Öt hónap múlva, egy másik iskolában, férjemmel és babámmal, alig felkészülten, két szoptatás között, kínlódom vizsgáztam, de mivel megígértem a vizsgabiztosnak, hogy soha nem megyek banki informatikusnak, és nem hozok nemzetbiztonsági szempontból fontos adatvédelmi döntéseket sem, átengedtek..

Nem is lettem rendszergazda, maradtam "csak" főállású anya, oktató, újságíró, tananyag-fejlesztő, és most, pályázatíró aspiráns.

Köszönöm, hogy elolvasták, további jó tanulást kívánok mindenkinek, aki most – remélem! – kedvet kapott!

MEGNYUGTAT A TUDAT, HOGY ENNYI MINDENHEZ ÉRTEK

Nem vagyok egy rendszeres pályázatíró, azonban az Önök felhívása erre bízott, ugyanis sok tapasztalattal rendelkezem a felnőttkori tanulás terén. Mielőtt a pályázati kiírás kérdéseire válaszolnék, azt hiszem legjobb, ha előbb bemutatkozom. Ezt követően időrendi sorrendben elmesélem milyen iskolákba jártam és ezek kapcsán milyen megoldandó problémákba ütköztem. Annyit előre vetítve elmondanék, hogy a családi állapotomban bekövetkező változások és a rendszerváltás utáni egyre nehezedő élet okozta a legtöbb nehézséget.

42 éves vagyok, Baranya egyik legszebb községében lakom egy általam épített családi házban. Feleségem pedagógus, a helyi iskolában tanít. Két gyermekünk van egy 10 éves kislány és egy 14 éves kisfiú. Jelenleg benzinkút kezelőként dolgozom a komlói TESCO-nál. Van egy mellékállásom is. Egyéni vállalkozóként helyszíni asztalos és villanyszerelő munkákat vállalom.

Azt hiszem, azok közé tartozom, akik a „Holtig tartó tanulást” komolyan gondolják. Több szakképesítéssel rendelkezem, melyeket a legelső kivételével munka mellett, felnőttként szereztem. Mindig úgy gondoltam, hogy az ember annyit ér, amennyi tudást a magáévá tud tenni. Ezért minden lehetőséget megragadtam arra, hogy tovább képezzem magam. Szerencsére sohasem kényszerből tanultam, mindig olyan területet választottam, ami érdekelt, és amiről úgy gondoltam, hogy később profitálhatok belőle, bár némely élethelyzet befolyásolta a választásomat.

A legelső szakmám az autószerelés volt melyre az motivált, hogy a gimnáziumi évek alatt a nyári diákmunkával szerzett fizetésemből megvásárolt motorkerékpárom elromlott. Mivel megjavítani nem tudtam, úgy döntöttem, hogy érettségi után ezt a szakmát megtanulom. Az első munkahelyem is ehhez kötődik, 1986-ban a Mecseki Szénbányák Komlói Bányüzemében kaptam állást, mint mozdonyszerelő. 14 évet töltöttem itt. A munkába állással a tanulást nem hagytam abba. 1989-ben járműgépészetből szereztem technikus oklevelet. Ekkor ezt még könnyen megtehettem, egyrészt egyedül

voltam, másrészt ingyenes volt még az oktatás. A munkahelyem is szervezett különböző tanfolyamokat a dolgozóinak. Némelyiken én is részt vettem. Így lettem ív és lánghegesztő. Nagy változás az életemben 1991, amikor megnősültem és egy ház építésébe kezdtem. A családalapítás egy pár évre lekötötte az időmet, de később szükség volt újabb képzéseken részt vennem. Ebben az időben egyre szélesebb körben terjedt a számítógép használata és egyre több helyen elérhetővé vált az internet. Mivel számomra ez teljesen ismeretlen terület volt, jelentkeztem egy számítástechnikai szoftverüzemeltető képzésre. Ennek befejeztével ECDL vizsgát is tettem. 2000-ben bezárták a bányát, új munkahelyet kellett keresnem. A helyi benzinkúton kaptam állást, melynek feltétele volt, hogy töltőállomás kezelő és eladó, ezen kívül Propán-bután cseretelep kezelő bizonyítványokat szerezzek. Sajnos három év után, mivel a benzinkút nem felelt meg az új uniós előírásnak be kellett zárni. Ismét munkahelyet kellett keresnem. Mivel nem találtam szakképzettségemnek megfelelőt, úgy döntöttem, hogy egy nagy fordulatot veszek és egy teljesen új területen próbálok szerencsét. Asztalosként kívántam egy vállalkozást indítani. Ehhez egy átképzésen szerettem volna részt venni. Azonban ekkor óriási nehézségekkel találtam magam szemben. Az illetékes munkaügyi kirendeltségen érdeklődtem a lehetőségekről. Azt a tájékoztatást kaptam, hogy csak az kaphat támogatást a képzésre, aki legalább három hónapja regisztrált munkanélküli. Én egy percig sem akartam az lenni. A másik feltétel, hogy a tanfolyam ideje alatt csak a munkanélküli segélyre számíthattam. Ez abban az időben egy ember megélhetéséhez is kevés lett volna, de nekem két gyermekről kellett gondoskodnom. Ezért más megoldást választottam. Kerestem egy szakiskolát ahol felnőtt képzéssel is foglalkoztak. Itt heti egy elméleti konzultációt vártak el a jelentkezőktől és egy igazolást arról, hogy a gyakorlati tudnivalókat egy műhelyben elsajátítják. Ezek után segédmunkásnak jelentkeztem egy asztalos műhelybe. Itt annyi fizetést kaptam, hogy a tanfolyam díját ki tudtam fizetni és még elég jövedelem maradt a

család számára is. A felkészülés azonban nem volt egyszerű. Sokat kellett utaznom, a munkahelyem 40 km-re volt, így gyakorlatilag reggeltől estig úton voltam. A munkáltatót ráadásul csak a saját bevétele érdekelte, így a rám bízott feladatok is ezt szolgálták és nem az ismeretszerzést. Csak éjszaka és a hétvégéken tudtam tanulni, ennek ellenére igyekeztem alaposan felkészülni. A gyermekeim jeles tanulók, így muszáj volt nekem is jó bizonyítványt hazavinnem. Sokat köszönhetek a családomnak, akik megértették, hogy átmenetileg kevesebb időm jut rájuk. A szakmunkásvizsga érdekes volt számomra. Együtt vizsgáztam azokkal a fiatalokkal, akik három évig tanulhatták e szép szakmát. A vizsgadrukk természetesen bennem volt, de nem attól félttem, hogy kudarcot vallok, hanem attól, hogy nem lesznek jók az érdemjegyek. Szerencsére büszkén mutathattam meg az eredményeimet a családnak.

A vizsga után két hónap pihenőt engedtem meg magamnak, ezt követően kiváltottam a vállalkozói igazolványt. Közben kaptam egy állásajánlatot a

TESCO-tól, amit elfogadtam. Itt nagyon rugalmas munkarendben dolgozhattam, így maradt időm a vállalkozásra is. Sőt még arra is volt lehetőségem, hogy egy újabb szakmát tanuljak. Ez pedig a villanyszerelés volt, aminek a tandíját sajnos ismét nekem kellett kifizetnem. Bár próbáltam forrást keresni a tanfolyam költségeire, de támogatásra nem találtam. A beharangozott „Lépj egyet előre” programban szerettem volna részt venni, de elutasítottak.

A munkahelyem ebben az esetben annyiban támogatott, hogy munkaidő beosztásomat az iskolához igazította. A gyakorlati képzést egy villanyszerelő ismerősöm segítette.

Ezzel még nem ért véget a tanfolyamok sora, nemrég targoncavezető jogosítványt szereztem.

Nem tudom, hogy legközelebb milyen átképzésen veszek majd részt, csak abban vagyok biztos, hogy lesz még. Engem megnyugtat az a tudat, hogy ennyi mindenhez értek és mivel egyre kevesebb a jó szakember, nekem mindig lesz munkám.



ÍRÁSMESTERSÉGET TANULOK!

Halászné Szabó Terézia vagyok, 51 éves, hosszú ideje elvált. Két felnőtt fiam van, kicsi koruktól egyedül neveltem őket, mára mindketten kirepültek a családi fészekből. Gyermekkoromat, majd felnőttkorom legnagyobb részét Dunaújvárosban töltöttem. A városi létet megelégtelve 10 éve egy Fejér megyei kistelepülés Perkáta polgáraként ismerkedem a falusi hétköznapiak praktikáival, élvezem előnyeit, s küszködök hátrányaival. Látásmódot jelentős mértékben megváltoztatta az elmúlt időszakban megélt sok-sok, az átlag városiakok számára hozzáférhetetlen vidéki-lét élmény.

Az előzmények

Ruhaipari érettségivel a tarsolyomban a szakmai pályafutásom szépen ívelt felfelé, amíg a hazai ruhaipar erős hanyatlásnak nem indult. 1975-ben varrónőként kezdtem, szabásként folytattam, majd 1984-ben kineveztek egy 19 főt foglalkoztató kisszériás női és gyermekruhákat gyártó szabóság vezetőjének. 1989-ben hasonló profillal saját vállalkozást kezdtem, s folytattam, ameddig egy iskola igazgatója el nem hívott szakoktatónak. Itt csupán egy évet, az 1996-97-es tanévet töltöttem, majd némileg módosított profillal folytattam saját vállalkozásomat. Egyedi darabokat, különlegességeket terveztem, és készítettem mérték után. Ez a vállalkozási forma a megélhetést biztosította ugyan, de – akkor úgy láttam – semmilyen vonzó perspektívát nem kínált. 2001-ben abbahagytam, s magabiztosságomat szakmai tudásommal, megszerzett hírnevemmel megalapozva álláskeresésre adtam a fejem. Hidegzuhányként hatottak próbálkozásaim kudarcai, mindenhol csalódás ért. Volt ahol a tudásomnál kevesebb is elég lett volna, máshol kellett volna a tapasztalataim, de megalázó bérért, míg másutt teljesen előlről kellett volna kezdeni a szakmát, vagy napi 160 km-t utazni.

Nem szaporítom a szót munkanélküli lettem. Sokáig tartott, míg felfogtam, mi is történt velem. Anyagi helyzetem megrendült, egyre kilátástalabbnak éreztem helyzetemet. Idővel már nem kizárólag a szakképzettségemnek megfelelő állások közt keresgéltem, de nem jártam több sikerrel. Teltek a hónapok... és csak nagyon lassan voltam

képes ocsúdni. Le kellett számolnom illúzióimmal, s szembenézni a változtatás kényszerével.

Úgy döntöttem: tanulok. Elsőként egy középfokú számítástechnika tanfolyamot végeztem el, majd angol nyelvet tanultam.

Hamarosan egy kedvezőnek tűnő állásajánlatot kaptam, így nem volt kérdés, hogy elvállalom egy 30 km-re lévő cég modellezői munkakörét. Fájdalom, ez is rövid életűnek bizonyult, másfél év után profilmódosítás miatt megszűnt a munkaköröm. Megint munka nélkül – és az ötvenfelé közeledve – egyre kevesebb reménnyel maradtam magamra. Álláskeresés, kitérő válaszok, hitegetés, vagy teljes elutasítás, kilátástalanság, fenyegető depresszió. Az összeomlás határán álltam.

És akkor jött – lehet, hogy furcsán hangzik, de szinte indulatból – az ötlet! Veszteni valóm nincs, valóra váltom régóta dédelgetett álmomat: írásmesterséget tanulok! Elérhető közelségben a Dunaújvárosi Főiskola volt, ahol hamarosan jelentkeztem a Kommunikáció és Médiatudomány szakra. Sikeresen túl vagyok tanulmányaim második évén, s bár eredetileg újságírást akartam tanulni, időközben az üzleti kommunikáció szakot is felvettem. Rendkívül tetszik, nagyon nekem való, és alig várom a sikeres finist.

Pályázatom anyagát az itt szerzett tapasztalataimból állítottam össze, reményeim szerint sokak okulására.

Felnőttként is nehéz az iskolatáska?

Az! Bizony az, még hozzá sokkal nehezebb, mint gyermekként.

Akkoriban még nem cipeltünk olyan súlyokat, melyeket, ha akarnánk, se tudnánk letenni.

Vesztettünk rugalmasságunkból, már az újdonságokhoz való alkalmazkodás képessége sem régi; harminc év kihagyás után a tudás egy része a fedés homályában, más része elavult, a kerekék is kissé beroszdásodtak; szóval komplexusok, félelmek – nem is kevés. Mindezen hátrányokkal természetesen lépést illenék tartani az iskolapadból alig kikertült, vagy még ki sem lépett fiatalokkal, kiknek semmi dolguk a tanuláson kívül, s mi sem természetesebb: tandíjukat apuka, anyuka fizeti.

SZÍN

Mit szépítem? Gyomorgörccsel mentem az első tájékoztatóra, ahol több mint száz gyerekeimnél is fiatalabb lány és fiú élénk zsvájába csöppentem. Szorongásomat némiképp enyhítette néhány harmincas visszafogottabb viselkedése.

A kezdeti nehézségeket megsokszorozta, hogy az intézmény szinte minden fórumán úgy néztek rám, mint egy őskövületre, vagy éppen optikai csalódásra, s igen kínos volt magyarázkodnom: hallgató vagyok. Többször volt bosszúság forrása a hangnem; nem gondoltam, és ma sem gondolom, hogy ugyanúgy kellene velem/hozzám beszélni, mintha tizen/huszoneves lennék.

A kollektív bemutatkozás kicsivel közelebb hozta egymáshoz a hallgatókat, majd lassan kialakultak szorosabb kapcsolatok is. Elsősorban az együtt utazók, a hasonló érdeklődésűek, és a jobb tanulók társultak, s alakítottak kisebb-nagyobb csoportokat. Magam ez utóbbiak szűk köréhez tartozom.

A kezdetek óta eltelt idő alatt szerencsére sokkal több kellemes, mint bosszantó élményben volt részem. A legjellemzőbbekből kötöttem egy laza csokrot.

Irigység

Azért ezzel kezdem, mert eszembe sem jutott, hogy a csodálkozásnál erőteljesebb érzést is kiválthat valakiből, akinek amúgy sem előnye, sem hátránya nem származik abból, hogy a másik életútja merre ágazik. Egyáltalán: semmi nem jutott az eszembe ezzel kapcsolatban, csak az, hogy az életem megfennekenni látszott, s ebből tovább kellett lépnem.

Amikor elújságotam ismerőseimnek, milyen nagy fába vágtam a fejszémet, volt, aki megkérdezte: Komolyan gondoltad, hogy ezt végig tudod csinálni? Más valaki azt mondta: Tudjuk, a fizető-söket az Isten se menti meg a diplomától. Érdekes, hogy ugyanez az ember a félévi eredményem (4,81) láttán, megint elhúzta a száját, mondván: Mindig fenntartással viseltetem a stréberek iránt, akiknek nem jó ám holmi hármas, de még csak a négyes se... Ezen többször elgondolkodtam, leghosszabban akkor, amikor egy ismerősöm azon véleményének adott hangot, hogy a kettes, vagy hármas eredmény olyan emberi. De a jelesről azt gondolja, hogy - az ő kifejezésével élve - a pedálgépeké. Hmm...

Elismerés

Soha nem kérkedtem eredményeimmel, annál is inkább, hisz volt kiválónak a legnagyobb jóindulattal sem nevezhető félévem is. Csak ha szóba került, mondtam el az épp aktuális vizsgaeredményeimet,

nem dicsekedve, nem álszerényen - tényként. Szerencsére többen voltak, akik képesek voltak látni azt a pluszt, amelyet félévről-félévre „hozni kellett” a cél érdekében. Ezt általában nem mondták ki, de reakcióiból, gesztusaikból leolvasható volt. Néhányan azonban meg is fogalmazták, és nagyon jól esett hallani: Gratulálok, ez igazán szép teljesítmény!

Tanulás

Sajnos túlnyomórészt a vizsgaidőszakra koncentráltam. A leghatékonyabbnak a ráhangolódás módszere bizonyult. Miután elengedhetetlen teendőimet elvégeztem, minden zajt megszüntettem, szertartásosan körbebarikádoztam magam a tárgyhoz tartozó könyv és füzet halommal, tollal, sorkiemelővel, ceruzával, radírral, s lábaimat felpolcolva, egyenes derékkal kissé hátradólva kényelmesen elhelyezkedtem. Félhangosan olvasva, s azt visszamondva tanultam. Tettem ezt mindaddig, amíg általam elfogadható szintűnek nem éreztem felkészültségemet.

Vizsgadrukk

Igen, majdnem mindig ott volt. Hogy miért, azt nem sikerült megfejtenem, hisz felkészületlenül egyetlen vizsgára sem jelentkeztem. Előfordult, hogy három alkalommal módosítottam vizsgaidőpontot, mert még nem találtam elegendőnek tudásomat. Akkor, a vizsga előtt úgy éreztem: végem van, üres a fejem, semmit sem tudok. Én lepődtem meg a legjobban, mikor az írásbeli egész jól sikerült, s az azt közvetlenül követő szóbelin az előttem lévőknek feltett kérdések majdnem mindegyikére tudtam a választ. Ebből a „rettegett” tárgyból négyest kaptam.

A többiekénél alkalmazott módszereket (csoki, süti, puska, kabalafigura, stb.) egy része gyermeknek, más része szimplán ésszerűtlennek tűnt. Vizsga előtt 2-3 órával elfogyasztott könnyű, de ízletes étkezéssel, készenlétkben tartott innivalóval megfelelő kondícióban éreztem magam. A puska intézményét meghagytam azoknak, akik másképp nem érvényesülnének, magam elsősorban a tudásért ültem vissza a padba, s az sem kell olcsón. Értem ez alatt, hogy beadandó dolgozataim sem innen-onnan összeolászott fércmunkák, hanem saját kútfőből fakadt, sok-sok órai munkával létrehozott eredeti alkotások voltak, melyekhez büszkén adtam a nevem.

Kudarac

Kudarcként megélt vizsgaélményem is van, összesen kettő. Az egyiknél biztos négyes, talán ötös éréssel ültem a padba. Dolgozatomra középest kaptam. Ami-

kor elégedetlenségemnek adtam hangot - hisz annál jóval felkészültebbnek tartottam magam - és megkérdeztem tanároimat az újabb vizsgalehetőségről, vizszakérdezt: Miért nem jó magának a közepes? Az egy masszív jegy. Nem múlik rajta ösztöndíja...

Az volt a benyomásom, nem akar többet „dolgozni” velem,

A másik esetben – mivel párhuzamosan két szakot vettem fel – állandó óraütközéseim voltak. Abból a tárgyból, annak húsz órájából mindössze négyen tudtam részt venni, így információim bizony a vizsgáról (is) hiányosak maradtak. Nem szaporítottam a szót, a témával kapcsolatban tanultam, amit értem. Fájdalom, ez csak részben egyezett a követelménnyel; kettést kaptam. A javítás lehetőségétől tanárom mereven elzárkózott, mondván: az utolsó időpontban vizsgáztam. Igaza volt, bár némi rugalmassággal lehetett volna másképp is.

Nem, nem az érdemjegyek önmagukban bosszantanak, hanem, hogy mindkét esetben nem a tényleges tudásomnak megfelelőek voltak. Ma úgy gondolok erre a két esetre, nem lett volna szabad hagyni!

Sikerélmény

A sikeres vizsgák, bár tagadhatatlanul örömmel és elégedettséggel töltötték el, számomra elsősorban hajtóerőt jelentettek és jelentenek ma is. A sorozatos sikerek azonban még a legszűkebb környezetemet is irritálták. Az első egy-két jeles még elismerést váltott ki. Ha volt több is, az kétségeket ébresztett, de amikor a nyolcból hat tárgy sikerült jelesre, az már kifejezetten idegesítő lett. A saját fiamon is tapasztaltam, amikor informatikai csetlés-botlásaim kapcsán, a szó szoros értelmében lealázóan nyilatkozott szellemi képességeimről. No igen! Ha eleve buta az ember, akkor elért eredményei sem olyan ékesek...

Netán savanyú a szőlő?

Iskola

Gyönyörűen felújított és kibővített épületegyüttes, ahová öröm belépni. Bár vannak még modernizálendő részei, minden feltétel adott a színvonalas oktatáshoz. Külön kiemелendő a könyvtár, mely szerintem európai mércével mérve is megállja a helyét, gyakran és szívesen veszem igénybe szolgáltatásait. Már most sajnálom, hogy jövőre nem leszek jogosult használatára.

Amivel elégedetlen vagyok, az a THIH nehézséges, időnként lerázó munkastílusa. Ebbéli véleményemet az év végi értékelőlap kitöltésekor, valamint egy kirívó esetben személyesen az osztályvezetőnek fejttem ki.

Tanárok

A hallgatók sokaságától eltérően a legkeményebb tanárokról is jó a véleményem. Előadásaikra szívesen jártam, még akkor is, ha azok a szombat estékbe nyúltak. Legtöbbjük nagy formátumú, jó előadó, segítőkész ember. A kivételek pedig erősítik...

Amit hiányolok, az bár nem feladatuk - hisz a hallgatók felnőtt emberek – mégsem volna szabad elsiklani fölötté: fegyelmet tartani. Következetesen.

Hallgatótársak

Legnagyobb részükkel nem igazán találok a közös hullámhosszt. Fialatok, szertelenek, harsányak, és gyakran ostobák. Poénnak szánva egy-egy beszélést, olyan bántó dolgokat tudnak mondani, aminek nincsenek is tudatában. A hasonszőrűek persze röhögnek. (Nem véletlenül írtam éppen ezeket, az erős kifejezéseket.) Előfordult, hogy kifejeztem ellenérzéseimet, de ezzel magamra maradtam. Azok néhányan, akik szintúgy céltáblái voltak az ízetlenkedésnek nem vállalták a nyílt konfrontációt.

Mélységesen felháborít az általánosan tapasztalható fegyelmeztelenségük és felelőtlenségük. Előadások alatt esznek-isznak – ha én lennék az előadó, bizony nem túrném - s gyakran a kiürült poharakat, palackokat, s egyebeket a padosorok közt hagyják. Kijelölt dohányzóhelyek vannak, de a csikkek egy része a virágládák földjébe szúrva szemlélteti kultúráltságukat.

Létezik egy levelező fórum, ahol regisztráció követően a közös témákhoz kapcsolódva bárki írhat. A kezdeti lelkesedés hamar alább hagyott, és a hasznos dolgok mellett itt-ott személyeskedés, majd anyázásig sülyvedt sértegetésé fajult az eredendően üdvös kezdeményezés. Emiatt nem vagyok tagja a fórumnak, ebből az következik, hogy néhány információ nem, vagy csak késve jut el hozzám.

Nem vagyok rá büszke, de (bevallom) gyakran irigylem őket. Nincs gondjuk a tandíjfizetésre, szüleiktől megkapnak minden támogatást (biztos családi háttér, laptop, autó, stb.), nekik csak tanulni kell(ene). Valamit, amit csak azért választottak, mert ahová eredetileg jelentkeztek, oda nem vették fel őket, s az ezen a szakon szerzett diploma csak jó lesz valamire.

A harmincasok között ketten vannak, kikkel állandó és építő, egymást segítő jó kapcsolatot sikerült kialakítani. És kivételként az előzőekben említett csoportból egy 22 éves fiúval, akivel gyakran együtt utazunk.

Család

Mivel egyedül élek, a család segítségére nem nagyon számítok, nem várom el, hogy céljaim megvalósításáért ők hozzanak áldozatot. Segítséget a tandíjra való összegyűjtésében kapok, ajándékait azóta borítékban nyújtják át.

Néhanap bevallják, hogy nagyon büszkéek rám, és csodálnak, amiért ebben a már-már lehetetlen helyzetben van erőm küzdeni. Ilyenkor mindig zavarban vagyok, mert általában nem érzem, hogy ez olyan extra erőfeszítés lenne, egyszerűen, muszáj volt valamit lépnem, és kész.

Barátok

Tőlük elsősorban biztatást kapok, de egyiküktől kaptam kölcsönt is a tandíjhoz. Mivel sokkal kevesebb időm jut mindenre, és anyagi helyzetem miatt sem utazásra, sem a szokásos vendéglátásra nem telik, velük is ritkábban találkozom. Ez mintha szakítópróba lenne, körvonalazódnak látszik, hogy lesz, amelyik véget ér.

Otthon

Bizony nagyon hiányzanak a kéthetenkénti péntek délutánok, és még jobban a szombatok. A háztar-

tásvezetést jelentősen módosítani kellett, sajnos ennek optimális megoldását máig sem sikerült megtalálni. Folyton elmaradásban vagyok, mely a vizsgaidőszakban hegyekké tornyosul. Abban az egy-másfél hónapban mindent alárendelek a tanulásnak, így az azt követő 1-2 hónap nagytakarításból, nagymosásokból, vasalásokból és kertészkedésből áll. Mire végzek, kezdődik a következő tanév.

Néhány nap múlva a harmadik.

Az elmúlt időszakban jelentősen megváltozott világlátásom, s kicsit sajnálom, miért is nem előbb érett meg ez a döntés. Persze tudom: most jött el az ideje, eddig sem azért nem volt diplomám, mert nem lett volna bennem elegendő csízió, egész egyszerűen így alakult az életem.

Egyre határozottabban körvonalazódik, mit is kezdek frissen szerzett diplomámmal. Egy olyan pálya képe, melynek ösvényét magamnak kell kívánni, kitaposni.

De bízom magamban, és nem adom fel!



HIT, VIRÁG, SZERETET

Tanulj, mert amit tudsz, azt nem veheti el tőled senki – mondta többször is nagyanyám, aki bölcs volt, okos, igazi úriasszony. Ő csak tudhatta ezt, hiszen testvéreivel együtt jómódú családban éltek, neves iskolákba járatták őket szülei, hogy aztán a messzi Nyírségbe kitelepítve hasznát vehessék tudásuknak. Csodáltam, amint mesélte, hófehér hajjal, mosolygó szemmel: milyen jó is volt ott, annál a kedves parasztcsaládnál, akik szintén okosak voltak, s megőrültek a több nyelven beszélő, művelt fiatal lánynak: rövidesen egész kis tanyasi iskolát rendezett be, ahol sok kis nebulót oktatott olvasásra, irodalomra, etiketre és nyelvekre. Micsoda hit és erő kellett ezekhez az embert próbáló időkhöz!

Ehhez képest nekem könnyebb sorsot szánt az ég. Igen fiatalon, s talán csöppet meggondolatlanul alapítottam családot. A tanulást nem lehet félbehagyni, mondta nagyanyám, és buzdított: tanuljak nyelvet, ő vigyáz majd a kisfiamra. Így is lett, s a nyelvtanulás öröme az Osztrák Kultúrintézetben nagyon jól lelkemnek. Egy kis kikapcsolódás az édesanyák mindennapjaiból, elmerülni a német nyelv rejtelseiben, pallérozni nyelvtani tudásomat – amin volt bizony mit csiszolni.

A főiskolát is meg kell próbálni, nyaggatott nagyanyám, s neki is futottam a felvételinek kétszer – de, sajnos, minkét alkalommal egy-egy pont választott el a továbbtanulás lehetőségétől. Talán jobb is volt ez így, hiszen hogy is élhettem volna a főiskolások gondtalan életét két kicsi gyerekkel?

A gyermekek nevelése mellett visszatértem ahhoz, amivel tizenhárom éves korom óta foglalkoztam: a virágkötészethez. Már gyerekfejjel befogott édesanyám a virágüzletébe, s ott sajátítottam el a szép szakma minden csínját-bínját. Nem okozott nehézséget egy-egy hatalmas koszorú megkötése, egy álomszép menyasszonyi csokor elkészítése sem. Leginkább a térdfeszítés, a dekoráció vonzott, és motívált, hogy a szakma ismerete mellett meglegyen hozzá a „papír” is. A virágkötő iskola, levelezőn, nem esett igazán nehezemre, hiszen a gyakorlat a kisujjamban volt, az elmélet pedig „adta magát”. Annyit forgolódtam mindig is kertészetekben, hogy a latin növénynevek sem számítottak nálam „mumusnak”, mint több sorstársamnál. Könnyűszerrel vettem az akadályokat, az elméleti és a gyakorlati vizsgák rendre jól

sikerültek – de ezt is vártam el magamtól, s ezt várta el családom is. Aki kitűnő volt az iskolában, az legyen színjeles később is minden vizsgáján!

Az érettségi mellé odakerült hát a kitűnő szakmunkás-bizonyítvány is.

Az élet azonban nem áll meg. A családuk hamarosan újabb taggal gyarapodott: megszületett az első kislányunk! A most már nagycsaláddá nőtt fészekalja sok munkát kívánt a szülőktől. Férjem szinte éjt nap-pallá téve dolgozott abban az időben, hiszen eközben épült családi házunk is. Amint tehettem, a gyerekek és a háztartási munkák mellett kivettem részemet a „családfenntartásból”, talála olyan munkát, amelyet otthon is tudtam végezni, így rendben volt minden: meleg ebéd, lecke-kikérdezés, délelőtti munka, este „családi kör”. S aztán egy újabb kisleány érkezése: immár hattagúvá bővült a családuk!

A munka akkor lehet jó, ha az ember lépést tart a fejlődéssel. A továbbképzés, az irányvonalak megismerése a művészi munkában is nagyon fontos. S ezt nem lehet csak a külföldi szakirodalmat lapozgatva elsajátítani. Olykor adódott lehetőségem arra, hogy egy-egy külföldi mester magyarországi bemutatóján részt vegyek. A különleges, egész napos alkalmakon való ottlétekhez családom segített hozzá: a nagymamám vigyázott a gyerekekre, férjem hozta-vitte őket oviba, iskolába. Ilyenkor is, mint mindig, szigorúan be kellett osztanom az időmet, hogy ha nem is vagyok otthon, de minden rendben legyen. Egy órával előbb kelni, ételt előkészíteni, gondoskodni a házimunkák elvégzéséről, s még a pénzkereső munkáimat is átcsoportosítani, hogy azok is időben elkészüljenek. Némi szervezőkészség szükségeltett hozzá... Egy-egy ilyen rövid kurzus egy pillanatnyi kitekintés a világba, egy kicsit más kultúrába, ami mindig új és új gondolatokra sarkallhat. Ezért izgalmas és előre mutató – mondhatnám talán azt is, kihagyhatatlan?!

Az évek múltak, a gyerekek felcseperedtek, egyre kevésbé érezték szükségét az állandó anyai jelenlétnek. Kell, hogy ott legyen háttérben egy biztos pont, hogy tudja, szárnypróbálgatásainál van mindig kihez hazatérni, aki vár, aki írt tud adni a sajgó sebekekre, aki kéznél van, ha a szükség úgy hozza. Ekkor értettem meg igazán, mi volt az, amit mindig is szomjúhoztam gyermekként: az óvó, védő családi fészket, a

SZÍN

biztonságot adó szülői ölelést. Furcsa fintora a sorsnak, hogy édesapám néhány évvel ezelőtt magához hívott, hogy elmondja, akkor értette meg, hogy túl ridegen és szigorúan neveltek..., hogy nem így kellett volna...) Öröm volt nézni, ahogy gyermekeink egyre növekedtek, ahogy az egyre utálatosabbá vált kiskamaszból szép ifjú serdült, ahogyan szinte a földből nőttek ki a kis hölgyek. Egyre több gyertya égett a tortákon, s aztán már olykor előkerült egy-egy kedves leány, majd fiatalember is...

Vajon jól neveljük-e gyermekeinket? Ezt talán az idő mondja majd meg. Sokat gondolkodtam ezen, amikor egy éppen megoldhatatlannak tűnő probléma előtt álltunk – s lám, aztán mindig, minden megoldódott, s a tapasztalatok csak gazdagították tudásunkat. Igaz, hogy ugyanaz kétszer úgysem fordul elő...

Egy nyári napon férjem szülőfalujában, Zebegényben, a szentmise után egy újság akadt a kezembe. Egy szeptemberben induló képzést hirdettek benne. Többször is elolvastam, s mire a nyár végén hazatértünk, addigra már biztos voltam benne, hogy ez nekem is szól! A féléves kurzus Szerzetesi Hittudományi Főiskolán súlyos volt. Súlyos és egyben felemelő, magával ragadó. Csupa olyan ember, akiket nem csak a hite, de a családok iránti szeretete vitt oda. Teljesen felkavartak ezek az estebe hajló kedd délutánok, hitemben is megerősödtem. Bár gyermekeim olykor megkérdezték: ezt az iskolában tanultad, s most rajtunk akarod kipróbálni?! A vizsga egy bemutató tanítás volt, amelyre párban készültünk fel. Mivel az én társam sem volt pedagógus, így izgalommal láttunk neki a felkészülésnek, és egy különös órát tartottunk a gyerekeknek. Néhány nap múlva megkaptuk a bizonyítványunkat is: „Okleveles családi életre nevelő tanácsadó”.

Amikor büszkélkedtem tudományommal barátaimnak, ők sorra azt kérdezték: no, s ezzel mit fogsz kezdeni? Mire lehet ezt használni? Ezt én is megkérdeztem magamtól. Hiszen iskolába biztosan nem fogok elmenni tanítani, de ezt a megszerzett tudást, az elkötelezettséget a család iránt, ezt valahogy mégis tovább kellene adni. S ha az ember gondolkodik, akkor előbb, vagy utóbb, de megtalálhatja a megoldást! A településünkön működik egy civil szervezet, amelynek tagja voltam már évek óta. Egy nagyon kellemes, baráti jellegű közösség, amely leginkább kulturális programok szervezésével foglalkozik. Szabad időmben – ami a családom s a munkám mellett még elcsenhető – ebben az egyesületben is tevékenykedem. (Mert azt gondolom, a közösségért végzett, önkéntes munka öröme semmi mással nem mérhető. És kell.)

Itt az évek alatt kialakult egy erős, fiatal csapat is, gimnazisták, egyetemisták, igencsak „jó fejek”. Családi életre nevelés – ez így azért elég szörnyen

hangzik. De apránként azért lehet ezt-azt csöpögtetni a fejekbe. S kiderült, vevők rá! Meghallgatnak, vitatkoznak, érvelnek – s aztán úgymint maguk döntenek. De ha már elgondolkoznak azon, amiket mesél nekik egy „öreg”, az már fél siker! Ha elgondolkoznak, mi a felelősségvállalás, hogy mi is szülővé lenni. Ha elgondolkoznak, mi a különbség a terhesség, a gyermekvállalás, a gyermekáldás között. Ha megismerik, mi is az a termékenység, tulajdonképpen mit rejt a „fogamzásgátlás” elcsépelet kifejezés... és még sok-sok más, ami az elmúlt időszakban szóba került...

Így történt az is, hogy aztán a Születés Hete helyi programsorozatának kiöltője, megkomponálója és háziasszony is lettem egyben: az egész rendezvényt természetesen az ifjúságra kihegyezve.

Mindeközben nemcsak az idő, a technika is haladt. Önhibámon kívül meg kellett ismerkednem a számítógéppel, s annak sok-sok örömeivel, buktatójával. Eleinte azt gondoltam, amíg van papír, meg ceruza, addig elboldogulok azzal is. De hamar be kellett látnom: a modern kor másféle készségeket kíván – s tesszik vagy sem, de mindenképpen meg kell barátkozni az elektronikus újságírással, képszerkesztéssel, hogy családi programokat is lehet elektronikus levélben szervezni... s hogy a gép olykor túl is jár a nem éppen abszolút műszaki érzékkel megáldott használójával.

A lelkemben azért ott él mindig a művész. Tudja ezt életem párja is, akinek annyi mindent köszönhetek. Amikor a szép asszonyi korba léptem, meglepett azek, amire legszebb álmomban sem gondolhattam volna: egy festőkészlettel, s egy ausztriai festőkurzus-sal. Hiszen Ausztria a gyengém, s most már talán jut időm erre is, fűzte még hozzá.

Azon a nyáron történt meg első ízben, hogy egy hosszabb időre magára hagytam gyermekeimet, a páromat, hogy az alsó-ausztriai dombok ölelésében, egy tajvani mestertől sajátítsam el egy különleges akvarell-technika titkait. Vizes papíron, vizes festékekkel, három színnel festettük a természet legszebbjeit: virágokat. Izgalmas kihívás, hiszen azt tudjuk, hogy mind a három alapszínből jön létre. De minden árnyalatot kikeverni pontosan, gyorsan, s épp olyan legyen a zöld, mint amit odaképzeltünk? Nehéz mesterség, és érdekes. Akkor döbentem rá: egy szál lilium, ami már milliószer volt a kezemben, mennyi minden üzenetet hordoz! Mi mindent nem figyeltem meg rajta! Mennyivel más szemmel kell nézni ehhez a világot...

Az idő túl gyorsan telt, s fel sem ocsúdtam, már itthon találtam magam, s kiderült, nélkülem is tud működni minden, leányaim még a barackbefőzésben is jeleskedtek távollétemben. Úgy látszik, a példa, a tanítás meghozta gyümölcsét, hiszen igazi háziasszonyként serénykedtek a lányok, kiszolgálták a család férfitag-

jait, mostak, takarítottak, főztek, sütöttek... Könnybe is lábadt a szemem. Egy egész évre való feltöltődést adott ez a kurzus, s remek inspirációkat a munkámhoz. Egy év múltán megpróbáltam egy újabbat, ugyanott, ugyanúgy: tájkép-festészetet, ami egy újabb kalandnak ígérkezett. A természet lelkébe látni – ez volt Wang mester ars poetica-ja – s valóban, festeni csak akkor lehet, ha átérezzük a természetet, ha vele rezdülünk. Beleképzelnünk magunkat egy virág, egy fa életébe, vagy virágzó mákmezőként hullámozni a szélben s megfesteni. Ennyi az egész, mondhatnánk. Az ember egy ecsettel a kezében békét köthet a világgal – írta Márai, s valahogy ez így is van. Azóta, ha eszembe jutnak a gerasi szép napok, amikor ismerkedtem az akvarellal, amikor egyre tűntek elő a papíromon az ecsetnyomok – vagy előveszek egy ív műves papírt, s elindulnak rajta az ecset-gondolatok, szárnyalok.

És nem csak akvarelleket festek, hanem üveget is. Az üvegfestés szintén különleges technika, hiszen ahogyan akvarellnél a víz az, ami a mindig változót, az izgalmas vibrálást, vagy a végtelen nyugalmat hozza a színek közé, az üvegnél ezt teszi a fény. Ahogy játszanak a festett üveggel a napsütés, a felhők, a hirtázó falevelek, úgy lesz minden napszakban, minden pillanatban más és más az üvegfestmény.

Talán hatodikos lehettem, amikor egy iskolai kötelező programként engem jelöltek ki, hogy elmenjek a Róth Miksa – akkor még csak – emlékszoba megnyitására. Mit tudtam én, mi az, de hát kötelességtudó lévén, elmentem. Lenyűgöztek a festett üvegek. Aztán sokáig nem is jutottak ilyen élesen eszembe, mindaddig, míg egyszer csak férjem azzal állított egy szép napon haza: ebbe az iskolába el kell menned tanulni! Prospektust lobogtatott: üvegfestés és ólomüvegezés.

Egészen más, mint az akvarell. Mint a virágkötészet. Mint a látványtervezés. Mint minden, amit eddig csináltam. Mégis, annyi minden közös pont van bennük! A színek, a formák, harmónia, a természet törvényei, a kreativitás – amit egyszerűen nevezhetnénk csak szépségnek is. A gyerekek is bíztattak: vágj bele!

Bizony, kemény volt az elmélet! Hányszor jutott eszembe: ha ezt annak idején tisztességesen megtanultam volna! Hha át nem aludtam volna a kémiaórákat! Hiszen az üvegyártás alapismeretei: szintiszta kémia. A rajzórákat, a művészettörténeti órákat egyenesen élveztem! Nagyobbik leányom érettségire készült, esténként együtt mentünk hazafelé, s meséltük egymásnak „iskolai” élményeinket. Az ólomüvegezés igazi férfimunka! Üveget vágni, csiszolni, forrasztani – ez utóbbival szenvedtem meg leginkább. Csodálatos mesterem volt, aki az üvegek szerelmese, szakmájának mindentudója. Többször „túlóráztunk” is, mert annyira belemelegedtünk a

munkába. Pedig a heti egy délutánt és estét magába foglaló oktatás fárasztónak tűnt. Hiába, azért már igencsak gyűltek addigra ősz hajszálak a fejemben. Bár nem mindenki volt fiatalabb nálam! A vizsgaremek elkészítése embert próbáló feladatnak látszott. Terveimet sorra dobta vissza mesterem: ennél többet tudsz, izgalmasabbat! Aztán kialakult a végső, amit üvegbe „álmodtam”. És kezdődött az egy hétig tartó vizsga. Aprólékos munka, izgalom: véres ujjak, összetört üvegdarabok, izzadságcseppek – aztán délután egy hús limonádé, s reggel újból.

A bizonyítványok közé került egy újabb. Szintén kitűnő eredménnyel – ahogy azt családom el is várta – : üvegfestő és ólomozottüveg-készítő. Készülnek is azóta sorban a festett üvegek, ólomüveg-ablakok, olykor egy-egy műves, régi darab felújításával bíznak meg. A régi munkáim mellett egyre izgalmasabb megrendelésekkel keresnek meg: látványtervek, kiállításberendezések, kiállítások kivitelezése, kiadványok tervezése: hihetetlenül széles paletta!

Gyermekeink közül a két nagyobb már kirepült, megtalálták helyüket, azzal foglalkoznak, amit szeretnek. A lányok közül a nagyobbik idén kezdte meg szociológiai tanulmányait az egyetemen, a kisebbik gimnazista. Most már úgy gondolom, nem kellene több mindent megtanulni, hanem a tudást tökéletesíteni, s átadni a következő generációnak.

Mi kell ahhoz, hogy az ember tovább képezze magát? Elszántság, tudásszomj és türelem. De ha ez mind meg is van, kell hozzá szorgalom, kitartás, mert elkezdzeni ugyan könnyű, de a hétköznapi szürkeségében, a sok gond és munka közepette végigcsinálni, az az embert próbáló feladat!

És kell hozzá, természetesen, egy csodálatos társ, egy jó család. Akik vállalják az ezzel járó többletfeladatot, és hitet adnak a csüggedésben. Akiknek csak hálával és köszönettel tartozom, hogy mindezt megteremtették nekem. Megköszönve a szeretetet, amely megmutatkozik abban is, hogy segítem a társamat, hogy kiteljesedjék vágyaiban, tehetségében. A tudás az, amit nem vehetnek tőled el – fülemben csengnek nagyanyám szavai. Még megérte, hogy megmutassam neki üveg-vizsgamunkámat, de mire egy szép ablakot készítettem volna neki, addigra elszóllította tőlünk az ég. Az ő kitartása, hite és derűje ad erőt ma is a mindennapokban.

Azért még jó volna megtanulni jól angolul – hiszen ifjúsági csoportjainkat sokszor kísérem külföldre, és van mit csiszolni nyelvtudásomon. És persze, szívesen megtanulnék spanyolul is, mert terveim közt szerepel egy spanyolországi zárandokút, ha már a gyermekeink mind kirepülnek. De lehet, hogy ezekhez egy élet kevés?

MAGYAR TANÍTVÁNYOK JERUZSÁLEMBEN

Huszonöt évvel ezelőtt, amikor Magyarországról Izraelbe kerültem, az első években nehezen találtam a képzésemnek megfelelő állást. (Eredetileg orosz-népművelés szakos tanár vagyok.) A véletlen azonban úgy hozta, hogy valami egészen különleges munkát találtam: arra adódott ugyanis lehetőségem, hogy magyar nyelvet tanítsak felnőttek számára különböző intézményekben.

Az első tanítványaim zenetanárok voltak, akik a Kodály módszert szerették volna Magyarországon tanulni, hogy aztán itt Izraelben is meghonosítsák azt a helyi iskolákban.

A feladatot komoly kihívásnak éreztem, annál is inkább, mivel még az eredeti szakmámban – orosz nyelvtanárként is – csak igen kevés gyakorlatot tudhattam magam mögött. A másik problémát az jelentette, hogy a külföldiek számára kiadott magyar nyelvkönyv, noha nyelvtani magyarázataiban igen alapos és érdekes volt, de a tanulásra szánt szövegek unalmasak és érdektelenek voltak. (Lásd Ionesco Kopasz énekesnő című darabjának bevezető részét.)

Magamnak kellett hát kitalálnom valamit, hogy a tananyagot érdekesebbé, „emészthetőbbé” tegyem leendő tanítványaim számára. Ennek érdekében első lépésben áttanulmányoztam néhány, az izraeli iskolában használatos angol nyelvet oktató nyelvkönyvet. (Abból indultam ugyanis ki, hogy láttam, a helyi lakosság elég jól bírja az angol nyelvet, noha a többségük magántanárok nélkül, csak és kizárólag az iskolában elsajátított tananyagra támaszkodik.)

Ezt követően, felhasználva az angol nyelvkönyvekben található lexikai részek ötleteit, megírtam első órány anyagát és nem kis izgalommal belevágtam a tanításba.

A tanítványaim igen különleges emberek voltak, valamennyien zenetanárok. Talán nehéz is lenne csak egyikükről vagy másikukról írnom, hiszen mindannyian igen komolyan vették a tanulást és kivétel nélkül valamennyien rendkívül tehetséges embereknek bizonyultak. Pnina például abban tűnt ki, hogy első hallás után megjegyzett minden új szót, és gyakorta történt, hogy a nyelvtani szabályokra saját maga jött rá, anélkül, hogy bármilyen magyarázatra lett volna szüksége. Vagy ott volt a kibucnyik (kibucnyik= közös mezőgazdasági településen élő lakos), aki azt tartotta a legfontosabb-

nak, hogy megtanulja magyarul is elmondani, hogy ő csak másodsorban zenetanár, mert fő szerelme a szarvasmarha gondozás. Zenetanárságra csupán azért adta a fejét, mivel a településükön a kibucban senki sem volt, aki ezt elvállalta volna.

– Miért pont a szarvasmarha gondozás? – kérdeztem tőle meglepődve, miután a fontosabb szavakat e témakörben megtanítottam neki.

– Hát ez elég hosszú történet – válaszolta ekkor, némi furcsa csillogással a szemében –, de igyekszem azért rövidre fogni. Az eset a következőképpen történt:

Mindössze öt éves voltam, amikor volt egy kedvenc tehenem, akit Zahavának neveztem el. Nagyon-nagyon szerettem, a legjobb barátom volt abban az időben, minden szabadidőmet vele töltöttem.

Most, felnőtt fejjel is úgy gondolom, hogy igen nehéz még emberek között is olyan barátot találni, mint amilyen Zahava volt. Az életem nagy-nagy harmóniában telt, délelőtt az óvodában voltam, délután Zahavával játszottam és úgy éreztem, nincs is nálam boldogabb ember a földön. Aztán egy nap különös dolog történt, ami aztán véglegesen megszüntette ezt a korábban idilli állapotot. Befejeztük az ebédet az óvodában, és én szokásom szerint elindultam, hogy megkeressem Zahavát a mezőn, ahol legelészni szokott. Mielőtt azonban a legelőre értem volna, különös csoportosulásra lettem figyelmes. Emberek álltak körül egy tehenet, aki a hátán fektet, lábait az égnek meredve. Hajtott a kíváncsiság, közelebb mentem a csoporthoz, és legnagyobb meglepetésemre kedvenc tehenemet és legjobb barátomat ismertem fel a földön fekvő állapotban.

– Mi történt Zahavával? – kérdeztem egy férfit, aki nem messze állt tőlem.

– Levágtuk – válaszolta emez.

– Az meg mit jelent? – kérdeztem meglepődve.

– Azt – felelte a férfi nyugodtan –, hogy meghalt. Ezután pedig szépen feldaraboljuk, és finom ételeket készítenek belőle.

– Miféle ételeket? – kérdeztem rosszat sejtve.

– Húsféléket – felelte a férfi közömbösen és megsimogatta a fejem. – Olyanokat, amiket te is nagyon szeretsz.

Meg voltam döbbenve. Első ízben értettem meg,

hogy a hús, amit eszek, azon az áron kerül az asztalunkra, hogy cserébe Zahavához hasonló állatokat ölnek meg. És most Zahava, a legjobb barátom is erre a sorsra jutott. Egészen egyszerűen vigasztalhatatlan voltam. Attól a naptól kezdve semmilyen formában nem ettem többé húst. Zahavát éveig gyászoltam, és meg ma is mélységes szomorúság fog el, ha rá gondolok.

A kibucnyik, akit Meirnek hívtak, szorgalmasan tanulgatta a magyar nyelvet. Nem volt azonban olyan óra, amikor ne kért volna meg arra, hogy valamilyen állattartással, illetve állatgondozással kapcsolatos szót tanítsak meg neki.

A későbbiekben olyan izraeli diákokat tanítottam magyarul, akik a Pető módszert mentek Magyarországra tanulni. Velük sokkal kevésbé alakult ki meleg kapcsolat, mint a zenetanárokkal, talán azért is, mivel ők csak rövid kurzusokon tanultak nálam. De mivel ekkorra már ismertté váltam, mint magyar nyelvtanár (legalábbis Jeruzsálemben), nem sokkal később egy nyelviskola is felkért, hogy dolgozzak náluk. A feladatomból az volt, hogy a Magyarországon levő izraeli külképviselőkre utazó diplomatákat tanítsam magyar nyelvre. Ez is igen érdekes munka volt, annál is inkább, mivel közben már némi gyakorlatra is szert tettem a nyelvtanításban.

Legkedvesebb tanítványom közülük Uri volt. Uri már tudott valamelyest magyarul, amikor hozzám került. Szókinccse azonban egyelőre még igen szegényes volt, és természetesen a nyelvtani szabályok ismeretében sem jeleskedett kezdetben. Viszont igen gyorsan haladt a tanulásban – akárcsak Pnina korábban, ő is igen gyorsan megjegyezte az új szavakat – néhány óra után már egészen ügyes mondatokat állított össze. Körülbelül két hónapi tanulás elegendő volt ahhoz, hogy az órákon attól kezdve szinte csak magyarul beszéljünk. A harmadik hónaptól kezdve már újságokat is olvastunk magyarul, és amikor fél évvel később, kicsivel Magyarországra utazása előtt, befejeztük a tanulást, már folyékonyan beszélt magyarul.

Uri sikerét kicsit a sajátomként is könyveltem el, noha nem kétséges, hogy a kiváló képességei ugyancsak nagymértékben hozzájárultak ahhoz, hogy nagyon jó szinten elsajátítsa a magyar nyelvet.

Az ezt követő években hosszú ideig gyerekekkel dolgoztam. És, noha ez a fajta tevékenység is igen érdekes volt (iskoláskorú gyerekeket tanítottam és napköziben dolgoztam problematikus családok gyerekeivel), mindig is nyilvánvaló volt szá-

momra, hogy az igazán nekem való tevékenység a felnőttekkel való oktató – nevelő – segítő munka.

Jelenleg, közel három éve, lelki betegek otthonában dolgozom, mint szociális segítő. A betegekkel való kapcsolatomban nem éppen tanár – tanítvány viszony, de mégis fontosnak tartom az egyik területet – amely e témához kapcsolódik – megemlíteni. Az otthonban a betegek részére egy zenei csoportot vezetek. A foglalkozások folyamán a csoport tagjai bármilyen, általuk kedvelt zeneszámot kérhetnek, ezeket az internet egyik honlapjáról előkeresem nekik és lejátszom. A zeneszám kérője – amennyiben szükségét érzi – elmesélheti, hogy miért pont ezt vagy azt a dalt választotta, illetve a csoport bármelyik tagja elmondhatja a többieknek, hogy a zeneszám hallgatása milyen érzéseket, érzelmeket váltott ki belőle. A zeneszámok szünetében a résztvevők verseskötetkből választhatnak ki olyan verset, amely különösen megtetszik nekik, és felolvashatják a többieknek. Ez is alkalom arra, hogy a csoport tagjai érzelmeikről, gondolataikról beszéljenek. Ez a terület inkább terápiás jellegű, semmint tanári munka, de én mégis úgy érzem, hogy kapcsolódik a felnőttoktatáshoz, neveléshez is.

Sajnos ebben az esetben egyik résztvevőről sem mesélhetek részletesen, mivel a titoktartás ez esetben kötelező. Annyit azonban elmondhatok, hogy a csoport résztvevői különleges emberek, és számomra igen jelentős élmény látni mindazt a folyamatot, amelyet ők a csoportmunka segítségével megjárnak. Hozzá szeretném még tenni, hogy ez a munka, akár csak a felnőttek tanítása is, igen mélyen hat rám, és a tanítás – tanulás folyamata kölcsönös. Tanítványaimtól, csoportom tagjaitól nem kevesebbet tanultam mindig, mint amennyit ők tőlem.

Tudom, hogy e dolgozat célja az lett volna, hogy egyetlen rendkívüli tanítványomról meséljek hosszasan. Talán a pályázat kiíróinak célja olyan tanítványok megtalálása is volt, akik a saját területükön valami egészen kiváló alkottak. Én azonban úgy gondolom, hogy egy tanár életében és munkásságában rengeteg tanítvány játszik igen döntő szerepet. Sőt, talán azt is mondhatnám, hogy az az igazán jó tanár, aki a tanítványai zömének valódi, életre szóló útavalót tud adni. Tanári munkámban mindig erre törekedtem, de hogy mekkora sikerrel jártam, azt nem én vagyok hivatott eldönteni. Annyi azonban bizonyos, hogy tanítványaim – kivétel nélkül valamennyien – értékes szerepet játszottak az életemben, és gazdagítottak, szakmai és emberi értelemben egyaránt.

HÁTRÁNYOS HELYZETŰ RÉGIÓK FELZÁRKÓZTATÁSA

Hátrányos helyzetű régiók felzárkóztatásának elősegítése a felnőttképzés, közművelődés módszereivel
(Országos szakmai konferencia 2008. október 16-án)

Ahogy egy család nem lehet igazán boldog, ha valamelyik tagja tartósan beteg vagy gyengélkedik, úgy egy nemzet sem lehet megelégedett, ha egyes vidékei lemaradtak a fejlődésben, és nem lehet teljességgel gazdag és szép ez az ország, ha Csereháton, Hegyközben, az Ormánságban nagy a munkanélküliség, falvak sokasága nem megy előre, nem gyarapodik. A konferencia azt vizsgálta, mit tehet e betegség gyógyításában a felnőttoktatás, közművelődés.

Ma az ország lakosságának mintegy 15%-a, összesen mintegy másfélmillió ember él ezeken az igen elmaradott vidékeken, főképpen a határmenti falvakban. A egyik ok Trianonra vezethető vissza, amely úgy húzta meg a határt, hogy elvette ezektől a térségektől kulturális, gazdasági központjukat. A másik körülmény, hogy a nehézipar, bányászat visszaesése miatt megszűnt a napi és a heti ingázás az ország ipari központjaiba, de a 70-es, 80-as évek felemás mezőgazdasági fejlődéséből is kimaradtak ezek a térségek, új munkahelyek sem létesültek.

A konferencia előadásában és az azt követő vitákban egy igen speciális andragógiai, közművelődési stratégia körvonalai bontakoztak ki, amelyben egybeötvöződik a településfejlesztés, munkahelyteremtés és a „testre-szabott” felnőttképzés, közösségi nevelés. Ebben fontos helyet kap a családott, tanulástól elszokott fiatalok és idősek önbizalom erősítése, az erejükben és az előzetes tudásukba vetett hitük visszanyerése. Oda kell hatni, hogy minden községben, kistérségben legyen valaki, egy igen aktív, leleményes, kreatív közösség, amely a térség mindenirányú lehetőségeit (kulturális hagyományok, turisztika, táji adottságok) feltárva, megfogalmazza a kiterjesztési lehetőségeket és feltárja az ehhez szükséges tudást. Az európai és a hazai források bőségesek, félő azonban, hogy ezek a pénzek nehezen jutnak el oda, ahova szánják. Ezért egy támogató, mentori szolgálatra van szükség, amelynek kulcsintézményei lehetnek a felnőttoktatási, közművelődési szervezetek, intézmények, akik segítenek megfogalmazni az igényeket, és a pályázati mechanizmussal párhuzamosan egy alulról építkező kölcsönös párbeszédű folyamatot hoznak létre. Erre már van is

jó példa egyes vidékeken, a kistérségi koordinátorok működésében. Mindenképpen fontos a mindenirányú önkormányzati, társadalmi, munkaügyi, szakmai, gazdasági, vállalkozói erők összefogása.

Hasznosnak bizonyult a nemzetközi kitekintés is, amelyből megtudtuk, hogy Portugália egy lepusztult körzetében, képzéssel egybekötött, hosszú és szívós munkával, az uniós és a hazai forrásokat ügyesen felhasználva, turista paradicsomot hoztak létre, ahol a szerelő-javító munkálatokat – az erre a célra kiképzett – helyi fiatalok látták el. Lisszabon egyik elgetűsödött negyedében pedig csellengő akrikai fiatalok táncát koreografálták színpadra, és „multi-kulturális” főzni tudó, vállalkozói képzéssel felkészített asszonyokból lettek étteremtulajdonosok, akikhez szívesen térnek be az amerikai turisták. Tanulságos, hogy Mexikóban „kulturális misszionáriusok mozgalma segíti a távoli vidékek oktatását.

A mintegy tíz frontvonalból érkezett és hetven felnőttoktatási, közművelődési és munkaügyi „multiplikátor”, megelégedettségét a helyszínen is kinyilvánítva, távozott „A Művelődés Hete – a Tanulás Ünnepe” programsorozat keretében megrendezett konferenciáról. Többen még utólag is, elektronikus úton köszönték meg a hasznos útravalót.

A konferenciát a Magyar Pedagógiai Társaság Felnőttnevelési Szakosztálya rendezte, partnerségben a Magyar Művelődési Intézet és Képzőművészeti Lektorátussal.

Irodalom, melyet a résztvevők átvehettek a konferencia helyszínén

Sára János, a Nemzeti Fejlesztési és Gazdasági Minisztérium Területfejlesztési Főosztályvezetőjének „A területi kohézió az uniós és hazai fejlesztéspolitikában” c. előadása, 9 old.

Háttéranyag „A területi kohézió az uniós és hazai fejlesztéspolitikában” c. előadáshoz. 10 old.

Összeállította: Botka Mónika.

A kedvezményezett térségek besorolása. Önkormányzati és Területfejlesztési Minisztérium. Új Magyarország. Leporellő. 2007. 6 old.

Overcoming Exclusion Through Adult Learning. (A kirekesztés legyőzése a felnőttkori tanulás segítségével). OECD. Paris. 1999. 178 p.

Beszélgetés Kapitány Gáborral 60. születésnapja alkalmából

Mátyus Aliz: *Az első, amit szeretnék kérdezni, lévén, hogy mindkettőnk mögött 60 év és annak tapasztalata áll, amiből 40-et biztosan lehet úgy számítani, hogy az ember – legalább is azokban a dolgokban, amik neki igazán fontosak – meghatározó, Te hogy véled, mi is van az első két évtizeddel, s mi azután? Felteszem, hogy az olyan típusú emberben, akiben az alakító szándék megvan, tervez. S tervezésének alapja – legyen pszichológus, szociológus – a megismerés. Először is az ember megismeri magát. S annak alapján dönt, arról is, hogy mire legjobban, ha vállalkozik. Megismeri a társát, megszülető gyerekeit, s a rajtuk kívüli, a számára további legfontosabb embereket, s amibe a tanítványok is beleférhetnek. És persze a még tágabb környezet – a társadalom-egésszel bezáróan – ismeretével akár még ahhoz is hozzá lehet férni. Mi a véleményed arról, hogy mi módon lehet pontosítani vagy módosítani, egy akár már 20 éves korban kialakult, megismerésen alapuló, a változtatni akarás szándékával összefüggésben lévő elképzelést?*

Kapitány Gábor: Hát ez egy nagyon komplex kérdés, az egyik fele arra vonatkozik, hogy mi mindenben kellett az embernek átértelmeznie vagy meg is változtatnia a saját céljait, a másik rész viszont maga a változtató képesség, az alkalmazkodó képesség ezekhez a dolgokhoz. Az utóbbi az valószínűleg az első 20 évből jön, tehát amikor az ember gyerekkorában kialakulnak a világhoz való viszony olyan modelljei, amelyeket azután használni tud egész életében. Az a kérdés tehát, hogy valaki ezeket a szükségszerű változásokat hogyan fogadja el, önmozgósítással, vagy egy rezignált, kívülálló szemlélettel... és még nagyon sok variáció lehetséges. Ezek részben alkati dolgok, amibe az ember ugye beleszületik, részben a szocializáció következményei, beleértve a családi nevelést, iskolai hatásokat. Ebben is egyébként már változott az embernek az álláspontja, mert amikor fiatalok voltunk, azt gondoltuk, hogy a veleszületett dolgoknak sokkal kisebb a szerepe, és sokkal meghatározóbb és nagyobb a szerepe annak, ami később, a szocializáció során alakul ki. (Természetes ez, hiszen a fiatal ember azt reméli, hogy saját aktivitásának nagyobb lehet a súlya annál, mint amit készen kapott). Amióta gyerekeink vannak, úgy látjuk, hogy azért a két tényező aránya legfeljebb fele-fele lehet. Tehát sok van, amit az ember magával hoz, a születéstől vagy még régebről. Úgy, hogy erről nyit.

S hogy miben kellett az embernek változtatnia az elképzeléseit, nyilvánvaló, hogy szinte mindenben. Azért persze nem mindenben... hát például a csa-

A
R
C
K
É
P
E
K



Kapitány Gábor

ládról, a magánéletről, a párkapcsolatról kialakult véleményem vagy szemléletem, az alapvetően nem változott semmit. És tulajdonképpen az összes etikai alapelvekre ez elmondható. Talán az ember kissé toleránsabb, megértőbb lett, de a lényegét illetően nincs jelentős változás. Amiben feltétlenül változás van, az egyik az inkább csak a felszínen vagy a látvány szintjén, ez a társadalomról alkotott elképzelésem. Hát itt látszólag jelentős változás van. Mert ugye fiatal koromban alapvetően Marx premisszáiból indultam ki, és ha az ember, a korabeli szocializmus számos műalkotása által sugallt humanisztikus jövőkép alapján egy ilyen ideális, emberi jövőt képzel el, hát ez alól az elképzelés alól tulajdonképpen a történelem ment ki. Nem az én elképzeléseim változtak meg, mert azok alapvetően nem változtak meg, tehát én most is ugyanúgy azt gondolom, hogy az embernek egy humánusabb, igazságosabb világ hitében kell tevékenykednie, egyszerűen kiment alóla az a történelem, ami akkor magában hordozta elvben azt a lehetőséget, amit akkor úgy neveztek, hogy emberarcú szocializmus. Amit például a csehek próbáltak 68-ban, hogy egy ilyen humanisztikusabb irányba mehet ez az egész, és akkor úgy tűnt, hogy egy ilyen ideálisabb jövőkép a láthatáron van. Ebből annyi változott, hogy ma már nem gondolom,

hogyan vannak ideális társadalmak, meg optimális társadalmak, egy ilyen mennyország-szerű jövőképpel. Tehát ez a része megváltozott, de mondom, azok az alapelvek, vagy alapgondolatok, amiknek alapján annak idején gondolkoztam, az nem változott meg, csak a világ változott meg. Ennek például az lett a következménye, és ez is feltétlenül változás, hogy az ember elkezdte keresni, hogy hogyan lehet ezeket az értékeket úgy átmenteni, hogy ezek érvényesek legyenek a megváltozott körülmények között is. És továbbra is fontosnak tartom keresni a kapitalizmus valóságos alternatíváit. Mert abba nem tudok beletörődni, hogy a kapitalizmusnak, ennek az irracionális, antihumánus és antropológiai értelemben vett (tehát az emberi képességeket az ember belső gazdagodásának irányába) mozgósító tartalékait mára már fölélt rendszernek ne lenne alternatívája és hogy minden örökre így maradjon. Keresni kell ennek az alternatíváit. Ez az alternatíva nem nagyon különbözik attól, ahogy én a 60-as években láttam, csak bizonyos elemei cserélődtek ki. És a marxi alapgondolatokkal szemben is sokkal több kritika van bennünk, mint akkor volt. Tehát fenntartva, hogy Marx nagy gondolkodó volt és nagyon sok minden tovább vihető az ő gondolkodásából, de azért elég alapvető kérdésekben, mint amilyen a munkásosztályról és annak szerepéről kialakított képe, az osztályharcról kialakított képe, a forradalom szükségességéről kialakított képe stb., stb., elég sok elem van, amit az ember ma már tévedésnek gondol, ilyen értelemben az ember gondolkodása tehát mindenképpen átalakult.

Ez tehát az egyik olyan terület, ahol az embernek a gondolkodását mindenképpen átalakította a közben eltelt idő.

Ezzel részben összefügg az, hogy mi úgy indulunk a pályánkon, hogy a legelső dolog, amit munkaként végeztünk a Művelődéskutató Intézetben, egy kísérlet volt, amelynek az volt a kérdésfeltevése, hogy hogyan lehet az embereket megtanítani írni, tehát hogyan lehet elérni, hogy a saját életproblémájukat kreatívan feldolgozó alkotók legyenek. Ennek elméleti alapja az az elképzelés volt, hogy a jövő egy olyan társadalomé, ahol (az idealisztikus kommunista képek megfelelően) tulajdonképpen mindenki alkotó, kreatív, felszabadult, stb. ember lesz. Mindenki képes művészi szintű alkotásra, és ezzel tulajdonképpen a népművészetnek egy magasabb individualitású szintje létre jön. Ez a kísérlet nem volt teljesen kudarcos; ugyan nem győzött meg bennünket arról, hogy feltétlenül igazunk van, mert az eredmény nem volt teljesen olyan, mint amit eredetileg elképzeltünk. De elég érdekes írásmű lett

az eredménye annak a közös munkának, amelyet gyári munkások, adminisztrátorok, mérnökök két csoportjával folytattunk. Azóta a pályánk másfelé kanyarodott, ezt a kísérletet nem folytattuk később. Tehát ma már nincsenek ilyen típusú ambícióink, ugyanakkor hiszünk továbbra is a kreativitásban, a művészet világmegismerő szerepében, s abban sem vagyok biztos, hogy a világ nem halad-e magától valami olyasféle irányba, mint amit ez a kísérlet pedzegetett, hiszen az internet, meg egy csomó más, a mai technikai rendszerek által megjelentetett feltétel magában hordja az alkotás tömegessé válásának lehetőségét is...

Ugyanakkor, ami viszont ténylegesen, alapvetően megváltozott – s azt hiszem ez a legfontosabb a változások közül – pontosan ez a világalakítási attitűd. Az ember fiatalon – általában a fiatalok jellemzője ez – tesz valamit, amivel azt hiszi, hogy a világot a sarkaiból kifordítja. Ez a világfordító attitűd később már egyáltalán nem tűnik olyan vonzónak. Ma már nem nagyon hiszem, hogy az emberek törekvései úgy tudják változtatni a világot, ahogy az emberek szeretnék (általában valami más, gyakran sokkal rosszabb sül ki belőle), és az ember legfeljebb amolyan jóindulatú iróniával nézi ezt az egészet. Nem tartom feleslegesnek a mindenkori fiatalok ilyen fajta törekvéseit, mert ha az ideális célok nem válnak is valóra, de azért az nem mindegy, hogy az ember próbál-e valamit változtatni, megpróbálja-e „helyretolni a kizökkent világot”, vagy nem csinál semmit. De ma már tisztában vagyok azzal, hogy a világ sosem arra mozdul, amerre mozdítjuk (s ez nem is lehet másként, hiszen az emberiség lényege, hogy különböző, egymással sok mindenben ellentétbe is kerülő szubjektumok sokasága alkotja, s így az aktivitások eredménye mindig csak valamilyen eredő lehet). Ettől azonban még nem vagyunk csalódottak. Nem gondoljuk azt, hogy eltékoztunk volna az életünk-ből éveket, vagy hogy hülyeségeket csináltunk volna, mindaz amit csináltunk, akár azt az eredményt hozta, amit elképzeltünk, akár nem, hozzátartozott az ember tanulási folyamatához. Végül is azt gondolom, hogy úgy nem tud az ember a világon változtatni, hogy a végén abból az legyen, amit ő elképzelt, de ugyanakkor minden ember tud a világon változtatni. Ezt fönntartom, ebben ma is hiszek. Hogy nem felesleges, amit az ember csinál. Azon pedig fölösleges rágódnia, hogy mi lesz a sorsa mindannak, amit ő bedobott a világba, mert csak pár évig tudja nyomon kísérni, aztán, ha eltelt az élet, úgy is kiszáll az egészből. (Persze egyáltalán nem mindegy, hogy amit így „bedobunk a világba”, valami olyasmi, ami ad valamit az embereknek, vagy olyasmi, ami elvesz

tőlük; és igyekezni kell az általunk kezdeményezett-eket minél jobban körülbástyázni az ellen, hogy emberellenesen használhassák föl. Ez a mi felelősségünk. De közben azért nem lehetnek illúzióink. Hogy mindenből a lehető legrosszabbat is ki lehet hozni. Éppen ez az ember akaratszabadságának a lényege: a Jó meg a Rossz állandóan megharcol mindenért, s az a mi szabad döntésünk, hogy ebben a harcban mit teszünk.) Azt nem tudhatjuk soha előre, hogy amit teszünk, létrehozunk, annak mi lesz az eredménye, milyenek lesznek a következményei. Hát nagyon röviden ennyi.

M. A.: *Akkor most hadd kérdezzem meg, hogy miután fiatalon a te esélyed arra is megvolt, hogy szépíró legyél, s máig sem mondtál le róla, mikkel kapcsolódik össze az egyik szerep és a másik, és hogy módosítja a kettő egymást.*

K. G.: Annak idején egyik tanárom azt mondta az egyetemen, hogy ez életveszélyes, ilyet ne csináljak. Mármost, hogy mind a kettővel próbálok foglalkozni, tudománnyal és írással is. Mert, hogy azt nem lehet, mert hogy akkor fél-teljesítmények lesznek, és elrettentőnek szánt példákat soroltak, most nem akarok neveket említeni. Hogy voltak olyan szerencsétlenek, akik mind a kettővel – tudománnyal is, művészettel is – foglalkoztak, és milyen kudarcos volt az az eredmény. Ebben is lehet igazság, de persze rengeteg a példa arra is, amikor sikerül mind a két agyféltekéből a maximumot kihozni, Leonardótól Goetheig, Németh Lászlótól Umberto Eco-ig, és még nagyon sok mindenkit lehetne említeni. (Arról nem is beszélve, hogy a világhoz való kétféle közelítés nagyon termékenyítőleg hathat egymásra, különösen, ha a tudomány-oldal emberekkel való foglalkozást jelent. Ki tudja, mekkora szerepe van Csehov orvosi gyakorlatának az írói teljesítményében). Mindenesetre velem annyi történt, hogy fiatal koromban, amikor úgy kezdtem egy regényt írni, hogy valószínűleg túl fiatal és tapasztalatlan voltam – a tapasztalatlanságon az élettapasztalat mélységének a hiányát értem – az kudarc volt. És mivel abba már nagyon kezdtem belecsavarodni, akkor Áginak köszönhetően, aki mondhatom, hogy megmentette az életemet, mert kihúzott ebből, abbahagytam. És akkor azt mondtam, hogy most a másik felével fogok foglalkozni. A tudomány-felével. És miért nem lehetne a kettőt felváltva használni. Nekem egyébként az a tapasztalatom, hogy amikor az ember nem tud valamiről semmit, csak a jelenlétét érzi a jelenségnek, de még a kérdést sem tudja jól feltenni róla, akkor jobb, ha művészetet, irodalmat csinál, mert az segít neki ebben. És akkor utána, amikor abból már az eredmény kijött, akkor lehet racionális, tudományos to-

vábbi lépéseket tenni. Szisztematikusan kidolgozni azt, amiről már tudjuk kicsoda. És fordítva. Amikor az ember azt mondja, hogy egyértelműen látok valamit, azt gyorsan meg lehet írni tudományosan, viszont közben felmerülnek a kérdőjelek, s hogy talán mégsem teljesen egyértelmű a dolog, s ezek a kérdőjelek megint elvihetnek a művészet-típusú megközelítések irányába. Ez így nagyon jó, ha az ember tudja jól kezelni. Persze meg kell, hogy mondjam, nem mindig tudtam jól kezelni. Amikor az előbb azt mondtam, hogy nincsenek elherdált éveim, ez nem teljesen igaz, mert éppen a szépirodalom tekintetében, igen is vannak. Tehát nagyon sok olyan év volt, amikor teljesen meddő módon próbálkoztam (mert mindig próbálkoztam) ilyen vagy olyan szépirodalmi célzatú szövegek előállításával. Aztán, azt is Áginak köszönhetem, akkor már másodjára mentette meg az életemet, mert akkor már kezdtem fizikailag is megbetegedni, talán éppen ezek miatt a bent szorult szépirodalmi elképzelések miatt is. Biztosan ismered, Juhász Ferencnek van az a verse: „És én már úgy érzem magam, mint anya, a boldogtalan, hisz szülni régen joga van, magzatának már foga van, de nem jön meg a fájdalom, és fuldoklik és nyög nagyon, s benne szakállt eresztve nő homlokáig a csecsemő”... Szóval kezdtem teljesen kikészülni, és akkor mondta Ági, hogy „most akkor vedd elő, és ne csak hogy akármit vegyél elő, hanem amit nagy írói tervednek szántál fiatal korodban, azt vedd elő. És azt írd meg”. És akkor megírtam a Tizenkét evangélium című regényemet.

Végül is az életünk java részét, ami ebből produktum volt, azt a tudományos pályán csináltuk végig. Most már lassan 20 könyvünk van. És ezzel tulajdonképpen elégedettek is vagyunk. Az ember csinálja, amit csinálnia kell, az a lényeg, hogy ő a maga lehetőleg minél szigorúbb belső mércéje alapján (s ebben mi különösen szerencsések vagyunk, mert egymás szigorú kritikusai is lehetünk) elégedett legyen azzal, amit tesz. A könyvek közül van, amivel az ember nagyon elégedett, van, amivel nem annyira elégedett. Ami a szépirodalmat illeti, ebben van bizonytalanság bennem, mert nem tudom, hogy az ember nem késik-e el bizonyos esetekben.

Tehát az emberben azért vannak kételyek. Aztán az ember azt mondja, hogy jó, jó, hát küzdök én ezzel a gondolattal, de azért csinálom, főleg, ha azt látom, hogy amit én el akarok, meg el tudok mondani az embereknek, azt más nem mondja el helyettem, aztán vagy használják majd, vagy nem. Tehát ugyanúgy, mint a többi munkánkkal kapcsolatban, majd valaki vagy használja, vagy nem használja...

SZÍN

Aztán az, hogy ember tervez, Isten végez, mert hogy ez lenne az alapkérdésed, ez rengeteg tényben megnyilvánul. Például, ha már a szépirodalomnál tartunk, én először verseket írtam. Annak idején az egyetem alkotókörében még úgy voltak az előadóstek, hogy mondjuk Bereményi olvasta a novelláit, én meg a verseimet. De azután eljutottam egy olyan pontra, hogy Nagy László, Juhász Ferenc, Pilinszky – akkor még élt Weöres is – úgy írják meg, úgy rajzolják meg a kor lírai lenyomatát, ahogy én nem tudom, és akkor meg mi a fenének, és akkor abba hagytam. Ennek 35-40 éve. Utána már csak abban gondolkodtam, hogy prózát írok. De az idén volt a Misi fiunknak az esküvője, amire írtam egy esküvői verset, egy olyan parainesis-félét, ez csak egy alkalmi vers volt, de valahogy beindított valamit, egyszer csak elkezdtek jönni a versek, valahogy azt kezdtem érezni, hogy vannak, amiket nekem kell megírnom, mert most nincs senki, aki megírja helyettem, és néhány hónap alatt írtam egy kötetnyit. Most van egy majdnem kész verskötet. Nem értem, ezek ilyen fura, váratlan, tervezhetetlen dolgok. Valószínűleg az az egyik legjobb életstratégia, csak nem mindig könnyű megvalósítani, hogy az ember ne nagyon tervezzen túlságosan konkrét módon, hogy ez most így vagy úgy legyen. Tervezen, persze, hogy miket szeretne megvalósítani, vagy mit akar elmondani az embereknek, de hogy annak mi lesz a sorsa, meg milyen hatást tud a társadalomra gyakorolni... Persze a remény mindig ott van bennünk, hogy milyen jó volna, ha hatása lenne.

Még a változásokról. Hogy az ember életében annyi azért mindenképpen változott, hogy végbement itt egy szakmai áttérő, a szakmai érdeklődésünk súlypontjának az áthelyeződése is. Az irodalomból, esztétikából elindulva nagyon hamar az értékszociológia területén találtuk magunkat. De ezt sem éreztük végállomásnak. A szociológia csak később kezdett áttolódni a puhább módszerek felé, a klasszikus kvantitatív szociológia pedig nekünk nem volt igazán szívünk szerinti... Csináltunk ilyen kutatást is... de ez nem az, amit igazán szerettünk csinálni. Egyre tudatosabbá vált bennünk, hogy a nyolcvanas évek eleje óta folytatott kutatásaink leginkább a kulturális antropológia szemléletével és módszertanával fedhetők le, amit művelünk, az leginkább a kulturális antropológiához, annak is a saját társadalom kutatásával foglalkozó, egyre többek által művelt ágához tartozik. Hát ez is egy váltás volt, ha már a váltásokról beszélünk, és nagyon jó váltás, mert ettől fogva jobban éreztük azt, hogy minden a helyén van, hogy ez az a szakma, amihez nekünk igazán képességeink vannak. Úgyhogy ez

volt egy másik ilyen előre nem látott fontos váltás az életünkben.

M. A.: *Eljutottam a 60. születésnapodra, amit a tanítványok rendeztek Neked. Sokan voltak és úgy viszonyultak Hozzád, mint akik köszönhetnek valamit Neked. Egy olyan időszakban, amikor a mester és tanítvány viszony egészen biztosan nem automatikusan működik. Örültem a születésnapodon, és a megtapasztalt működést kivételesnek éreztem. Min keresztül közlekedik ez a viszony ilyen jól?*

K. G.: Hát először is én nem hiszek abban, hogy olyan emberi alapviszonyok, mint amilyen például a szülő-gyerek viszony, amilyen a szerelem, vagy a tanítvány-tanár viszony, hogy ezek bármikor is el fognak tűnni. Mert ezek emberi alapviszonyok. Igen, én a tanár-diák viszonyt is alapviszonynak tartom, mert tulajdonképpen ez a szülő-gyerek viszony egyik változata. Mondjuk nem a közvetlen érzelmi szférában áll – bár van, akinek igen, nekem nem tartozik az intim szférámhoz –, de annak egy változata. Szerintem ez nem tűnik el. Más kérdés, hogy egyes korok jobban kedveznek neki, mint ahogy a családnak is vannak korok, amik jobban kedveznek, máskor kevésbé, de ezek emberi alap igények, ezek nem tűnnek el. Én is olyan büszke vagyok a két fiunkra, mint a csuda. A másik az, hogy én világeletemben nagyon utáltam a tekintélyelvűséget, ez ilyen alapvető, gondolom nemzedéki sajátosság is nálam. De én különösen utáltam, miközben soha nem voltam olyan hangosan lázadó típus. De sosem szerettem, ha valami tekintély alapon működik. Soha nem akartam azt, hogy valakinek a tanítványaként legyen számon tartva, mert elsősorban önmagam szerettem volna lenni. És amikor az ember átkerült a másik oldalra, amikor a diák helyzetből átkerült a tanár helyzetbe, akkor meg a másik oldalnak a szerepét sem szerettem. A saját tekintélyüket túlságosan komolyan vevő, azt célzatosan építő kollégák mindig nevetésre ingerelnek; most mit játszunk itt meg magunkat, hogy most mi vagyunk a nagy mesterek. Az ember kialakított egy olyan tanári stílust, aminek a lényege az, hogy a másikat is felnőttnek tekintjük. És anélkül, hogy az ember ezeket a bizonyos tekintély-teremtő gesztusokat megtegye. Hogy miképpen működnek a tekintély-teremtő gesztusok, ezt pontosan tudjuk, mert elemeztük ezeket, tehát a hierarchikus viszonyok jelzéseit. Pontosán tudjuk, hogy mik ezek, és el is tudnánk játszani. Az ember el tudja játszani, hogy miképpen tudja magát igazán tekintélyes személylété feltornáztatni. De ez engem mindig annyira viszolygató, hogy ezt soha nem játszottuk el. Persze nem is tudná az ember rendesen, mert a hazugság meglát-szik egy olyan emberen, aki nem szokott hazudni. És

ez is egyfajta hazugság lenne, mert nem ez az ember stílusa. (Minden embere előtt szereplésnek egyébként az a legfontosabb kulcsa, hogy olyanok legyünk, amilyenek vagyunk, és ne próbáljunk tőlünk idegen szerepeket játszani, legyenek azok bármily kecsgetőek). Tehát ezt a tanárosdit a mai napig nem játszuk, habár tudjuk, hogy ez bizonyos értelemben megnehezítheti az ember dolgát. De ugyanakkor az általunk választott útnak is nagyon sok előnye van, mert a szerepek rengeteg kalodát raknak az emberre, és ha nem kell ezeket megjátszani, ez könnyebbség, mindenestre ez így nekünk jó.

A fentiekből következően az egyik, ami a minket érintő mester és tanítvány viszonyra jellemző, hogy szerintem nagyon kevés tanítványunk lehet, aki ezt úgy fogalmazza meg, hogy ez egy mester-tanítvány viszony. Mert nem ezt játsszuk, hogy én vagyok a nagymester, ő meg a tanítvány. Csak egyszerűen van az embernek valamiféle hatása. Még azt is meg tudnám mondani, hogy a mi hatásunknak mi a fő összetevője. Az, hogy olyan dolgokról, amelyek mindenkinek jelen vannak a mindennapi élményeiben, csak éppen abban a mindennapi élményében nem gondol arra, hogy milyen összetevői vannak annak a dolognak, mi van „mögötte”. Megtanítani olyan módszereket, amelyekkel el lehet jutni ezekhez a mögöttes összetevőkhöz. Meg a másik esetleg az, hogy mi arra soha nem fordítottunk különösebb hangsúlyt, hogy a saját tudásunk, ismeretanyagunk fölényét éreztessük. (Mert egyébként ez a jellegzetes tanári attitűdök egyike, amikor a tanár azzal ösztönzi a diákot, hogy ott van mögöttem egy ekkora tudás, ami neked még nincsen meg, és tessék azt igenis megtanulni, és engem emiatt tisztelni). Viszont, valószínűleg, ahogy az ember kiterítette a mondandóját, ha nem is hangsúlyozta, akkor is csak ott volt mögötte a műveltségi háttér, amit azért éreztettek. Annak ellenére, hogy az ember nem erre helyezte a hangsúlyt. És hát valószínűleg ezek azok, amiktől az általad említett tanítványi viszony kialakult. Akik a legtudatosabbak a tanítványaink közül, azok azt mondják, az életszerűség, az hatott a dologban. Hogy azt érezték, hogy ez nem egy íróasztal-tudomány, hanem valóban az életről szól. Ezek, amik hatottak rájuk, mert - és most itt nem akarok kollegát bántani, de - azért a mai egyetemi oktatásban túl nagy arányban van jelen a másodlagos szakirodalom. Az élet valós problémáiból való kiindulás helyett. (Félreértés ne essék, a szakirodalom nagyon fontos, de ha csak ezt az oldalt hangsúlyozzuk, ha csak a szakirodalom-olvasást tanítjuk meg, akkor az adott tudományterület skolasztizálódhat; ha nem az élet, a társadalom valóságos problémái és új jelenségei jelentik a kiindulópontot, akkor a

társadalomtudomány éppen a lényegét, és alapvető társadalmi funkcióját veszítheti el). És még egy. Mi igyekszünk lelkiismeretesen nyúlni a diákok munkáihoz. Tehát, ha ő letesz valamit az asztalra, azt az első betűtől az utolsóig nem csak, hogy átolvasva, de minden, ami abban jó, azt kiemelve, ami meg hiányzik, azt mind igyekszik hozzátenni az ember. Ezt tényleg nagyon komolyan vesszük. Valószínűleg ez is hat a diákokra, mert állítólag ezt sem kapják meg mindenkitől.

M. A.: *Volt-e, van-e valami, ami igazi teret ad nektek, ahhoz, amit csináltok? Vagy elég egy valamilyen szűkös intézményi rendszer, amit valahogy el lehet vagy el kell fogadni, és...*

K. G.: Erre megint kettős válasz van, mert ha az ember egy teljesen optimális világot képzel el magának, akkor valószínűleg valamilyen saját intézményt képzelne el. Ahol nyilván oktatna is, meg kutatna. De ez nem egy bürokratikus rendszerbe tagozódó, hanem teljesen autonóm, független intézmény lenne. Mert a világ persze tele van rengeteg formális, sok esetben teljesen felesleges, bürokratikus szabállyal, s az intézmények – ebből is adódóan – tele vannak állandó lökdösődéssel, hierarchikus „feljebb” törekvéssel, és ez őszintén szólva mindenhol jelen van. Tehát, ha egy optimális világ lenne, az nem ilyen lenne, viszont ha abból indulunk ki, hogy ilyen a világ, akkor azt mondhatjuk, hogy szerencsések voltunk világ életünkben, mert mindig olyan munkahelyen dolgoztunk, ahol végül is hagyták azt csinálni, amit akartunk. Ez óriási dolog, mert nem mindenütt van ez meg. És ráadásul ezzel a kötetlen munkaidővel, amit a kutatóintézet biztosít, az emberek többségéhez viszonyítva nagyon szerencsés, nagyon kiváltságos a helyzetünk. Amit az ember persze választott, mert voltak az életében olyan lehetőségek, hogy egész más pályára forduljon, ahol ez nincs meg, de más meg van. Sokkal több fizetés, meg nagyobb hatalom, meg nagyobb presztízs. De itt a szabadság megvolt, és nekem a szabadság nagyon fontos dolog, és az ilyen típusú munkahelyeken többé-kevésbé szabad életet lehet élni. Nem voltunk sok intézményben, mert nekem a másik nagyon központi értékem a hűség. Tehát én nem szeretek változtatni, hogyha arra nincs ok. Csak azért, hogy változtassak, azért nem. És a hűség azért jó, mert még egy lélektelen intézménnyel kapcsolatban is létrejön bizonyos otthonosság. Ismerem az embereket, vannak, akiket az ember becsül... Kialakulnak ezek, és akkor az ember nem akar változtatni. És végül is, ezért egész életünkben gyakorlatilag

két munkahelyünk volt, ehhez jöttek hozzá a különböző egyetemi oktatási lehetőségek.

M. A.: *60 évesen az ember talán tud arra válaszolni, hogy lett volna-e másik ország, amelyikben hatékonyabb tudott volna lenni vagy jobban szeretett volna élni...*

K. G.: Hát ezt megint rögtön külön kell választani. Olyan ország, ahol az ember hatékonyabb tudott volna lenni, biztos, hogy van. Ahol élnék, olyan biztos, hogy nincs.

M. A.: *Ez a hűséghez...*

K. G.: Biztos, hogy a hűséggel is összefügg, de enél talán még összetettebb és még mélyebb dolog. Ahogy az ember egyre jobban idősödött, nekem egyre fontosabb dologgá vált a hazához való kötődés (bármily tizenkilencedik századiasan is hangzik ez egyeseknek). Mindig fontos volt. Én úgy nőtem fel, hogy a magyar történelem, a magyar irodalom, a magyar kultúra olyan meghatározó, fontos dolog, olyan érzelmi kötődés kicsi gyerekkorom óta, hogy ez nem is kérdéses, ez nem is merül fel, hogy én bárhol máshol tudnék élni. Én egyszerűen nem hiszek abban, hogy ha valaki egy kultúrában felnő, az tökéletesen be tud illeszkedni egy másik kultúrába. Be lehet illeszkedni valahogy, de egyszerűen nincsenek meg azok a dolgok, azok a – kicsit már közhellyé vált Illyés „hajszályökerek”-kifejezése, de nagyon pontos –... szóval, elmégy egy másik kultúrába, az ottaniaknak megvannak az ottani hajszályökereik, és te oda már nem tudsz teljes mélységében beilleszkedni. De nem ez a lényeg, hanem a másik oldala, hogy én elvből nem akarok, nem is tudok, mert az egész gondolkodásom, az egész érzélemvilágom az itt gyökeredzik, és ebbe gyökeredzik. Tehát ez nekem nagyon fontos. Mindig is fontos volt, de az utóbbi években azt látván, hogy ez a globalizáció mennyire veszélyezteti az egyes kultúrákat, és főleg a kisebb kultúrákat (relatíván kisebb kultúra a magyar is, annak ellenére, hogy nem vagyunk kis ország, közepes ország vagyunk a világban, de mindenesetre azok közül való, amelyeket jobban fenyegeti a globalizáció), ezért az utóbbi időben azt is fontosnak tartom, hogy az ember a saját eszközeivel ez ellen próbáljon tenni. Tehát próbálja védeni ezt a kultúrát a globalizációs hatásoktól. Sok évi küszködéssel létrehoztunk egy szakot, aminek az a neve, hogy a magyar kultúra képviselője szak. Ez jövőre indulna el, Kőszegen illetve Szombathelyen lenne. Tehát ezt szeretnénk csinálni, e mögött pontosan ez van, amit mondtam, hogy valamit tenni az ellen, hogy felszívódjunk egy uniformizált globalitásban. Nem hiszek abban, hogy ez bekövetkezhet, de ha nem teszünk ellene, akkor bekövetkezhet.

Ez a szak a Nyugat-magyarországi Egyetemhez tartozna, egyelőre szakirányú (posztgraduális) képzés, ami azt jelenti, hogy már diplomás embereknek lenne két év. De szeretnénk ezt hosszú távon a master fokozatra áttenni. Részben határon túli magyar szervezetek tagjai számára nyújtana fogódzókat ahhoz, hogy hogyan lehet jól képviselni a magyar kultúra értékeit kisebbségi helyzetben, részben magyarországi leendő kulturális diplomáták számára, hogy hogyan lehet az EU-ban vagy külföldön (illetve az idelátogató külföldiekkel való kapcsolatok során) képviselni a magyar értékeket. Harmadrészt meg egy olyan funkciója is lenne, hogyha valaki se ez, se az nem akar lenni, de egységben szeretné látni a magyar kultúra sajátosságait – tehát nem magyar irodalom, magyar történelem, magyar néprajz szak hanem egyben –, hogy mi a magyar kultúrának a legfőbb sajtósága, az itt egyben kapja.

M. A.: *Akkor ezt ti találtátok ki, hogy legyen egy ilyen szak?*

K. G.: Ezt mi találtuk ki. Mivel egyszerűen nem való nekünk irányítói, vezetői és adminisztratív funkció, ezért ebben semmilyen rangot nem akarunk, nem leszünk tanszékvezetők, nem leszünk szakgazdák, semmi ilyesmi. Kialakítottuk a koncepciót, tantervi alapjait, összehoztunk hozzá egy megfelelő oktatói gárdát, meg tanítunk benne.

M. A.: *Gábor, én azt gondolom, hogy ha az ember 60 évesen lát annyit maga előtt, mint amennyinek örülni tud maga mögött, akkor ez ad egy tartást. S ez így van, ahogy Téged, Titeket érzékellem...*

K. G.: Ebben egyáltalán nem tévedsz, mert az ember – az alapkérdésedhez visszakanyarodva – ebben is változik. Mert, nyilván hogy – teljesen jó ide József Attila, „ifjúságom, a zöld vadon” szóképe – az ember fiatal korában nem foglalkozik azzal, hogy mi van még hátra, csak megy előre. Most már az embernek számolnia kell azzal, hogy nyilván kevesebb van hátra, kevesebb van előtte, mint ami már mögötte van. Ez a normális. Ennek ellenére, de hát ez nem rajtam múlik, kb. 25 évet szeretnék még élni. Körülbelül erre a 25 évre vannak terveink. Ezt még ki tudjuk tölteni. A tudományos munkában is van még legalább háromkötetnyi terv, ami még beleférne ebbe a 25 évbe. Hát majd meglátjuk. A tréfás éppen az a dologban, hogy – miközben tudja az ember, hogy úgysem úgy alakulnak a dolgok, ahogy előre elképzeli – amiből kiindultunk ebben a beszélgetésben – mégis csak tervez, és úgy megy az úton, mint aki biztosan tudja, hogy hová érkezik.

Mátyus Aliz

Deák Péter

FANTASY ÉS KÉPREGÉNYHŐSÖK

Amikor az ember nem tud teljes mértékben az írott szövegre támaszkodni, esetleg nincsen elég képzelettel megáldva, akkor hagyatkozik a képekre, vagy ahogy manapság mondják, a vizuális kultúrára. Nem egy olyan nagynevű művész van már, aki – ha csupán egyetlen képpel is – de szemünk elé tárta egy kedvelt könyv szereplőit, vagy a történetmenet egy megfogóbb momentumát, amit bár lehet, hogy az ember nem egészen úgy képzelt el, de mégis, a szája tátva marad tőle. És ugyanakkor ott vannak a képregények, amik egy külön világot, sőt mi több Univerzumot képeznek a művészetben. Habár manapság azt vehetjük észre, hogy a hollywoodi csodagyár saját ötleteiből alighanem kifogyott, ezért kerülnek elének a mozikban az éppen aktuális szuperhős vagy bárki egyéb kalandjai, amiket képregényből vittek filmre. És ez a szuperember alighanem kívül hordja az alsónadrágját, de a komolytalanságot mellőzve, most azt fogom megvizsgálni, és egy ízben megosztani is, hogy vajon tényleg világmegmentésből, lézerszemekből, szuper óriásrobotokból és kívül hordott alsógatyából állnak-e a gyerekkor, serdülőkor közkedvelt hőseposzai? Vagy csak a legfelső réteg alá kell benézni ahhoz, hogy megláthassuk: ugyanabból táplálkozik-e mindez, amit egy köznapis fantasy vagy sci-fi regényben, szerepjátékban lehet szerencsénk elolvasni.

A képregényes világ meglehetősen sokrétű, hiszen gyakorlatilag a már meglévő dolgok képi megjelenítését képviseli, legyen az akár már megírt történet vagy egy bizonyos stílusban megalkotott egyedi sztori. Rásimulhat az összes létező stílusra, ami ezekben létezik – és már szót ejtettem róluk korábban –, és egy kellően ügyesen rajzoló művész kiváló, mi több hihető küllemű anyagot hozhat össze az ember számára. Jó hír ezzel kapcsolatban,

hogy a fantasy és a sci-fi műfajnak is úgy tűnik, hogy különleges helye van a képregények és a képregény szerelmeseinek szívében, hiszen a történetek, melyekből táplálkoznak, gyakran bővelkednek az izgalmakban, s ha a saját szemével látja, még ha csupán képeken is, az ember úgy könnyebben át tudja élni azokat az izgalmakat maga is. Legyen az, akár Batman és a Pingvin egy újabb küzdelme, vagy éppen a Frank Herbert: Dűne regény párbaja képregény megjelenítésében.

Azt hiszem tehát, hogy az ember vizuális beállítottsága az alapvető indok, amiért ezek a stílusok olyannyira jól meg tudják állni a helyüket a képregények világában, s kapcsolódhatunk itt még az előző cikkemben leírt dolgokhoz, a fantasyval való kapcsolatban. Ezt a képek csupán erősebbé teszik. Hiszen ki nem nézi vágyakozva, nyálcsorgatva a hatvanas évek sci-fi történeteiben szereplő lézerpisztolyos tudóst, vagy éppen egy fantasy történet páncélos hőst? Sok képregény már meglévő történetet tár elének, azonban igazából a szuperhős-képregények voltak azok, melyek ezt a közkedvelt formát az emberek szeme elé vitték.

És most vizsgáljuk meg jobban a képregényes hősöket, és vessük őket össze a standard fantasy hősök archetípusaival, és nézzük meg mennyi hasonlóságot és mennyi eltérést lelünk fel a kettő között.

Sokáig jómagam úgy gondoltam, hogy a kettő mérföldekre áll egymástól, holott hogyha a stílus, vagy hogy úgy mondjam, az anyaméh egy és ugyanaz, a távolság mégsem lehet annyira óriási.

A különleges erejű hősöket elsősorban a DC és Marvel képregények vonultatták fel, e kettőnek már külön világa létezik, alapjának mintájára készült az úgy nevezett szuperhős fantasy stílus, könyvben is, és szerepjátékban is, mely a kört be-

zárni hivatott könyv és képregény között. A két említett cég olyan történeteket adott a képregény kedvelőinek, melyben a hősiesség, mi több a különleges hősiesség mutatkozik meg. Egy olyan lény – nem is fontos, hogy ember legyen – kerül a köznapis emberek társadalmába, akinek az ezerféle út egyikéből megadatott egy tucat különleges képesség. S ezeket használatba véve egy megmagyarázhatatlanul erős indíttatást érez arra, hogy ha már használja őket, akkor vigyen véghez vele nagy dolgokat. Védelmessen, és terjessze a jót vagy akármi nemes eszmét. És hogyha ezt az elméletet jól megnezzük, azt hiszem, hogy sokaknak fel fog tűnni a high fantasy történet- és szerepjátékok menete, ahol is a karakterek/szereplők heroikus kalandba kezdenek, szörnyek százait győzik le, olyan elképesztő mágikus hatalom, vagy éppen az Isten tudja milyen erősségű kard és páncél segítségével, mely fölé emeli őket a köznépek. Bátorságuk, tetteik, emberfeletti erejük, egyfajta felsőbbrendűségük miatt ők lesznek az ünnevelt, csodált és irigyelt hősök az emberek szemében. Mindennek ellenére lehet, hogy eleinte nem fogadják el őket, sőt többségükkel meg is esik, azt mondják, hogy nincsen itt szükség a magukfajta csoda-izékre, ahogy mondani szokás, mert még a végén idehoznak a nyakunkra valami náluk nagyobb erőt, és azt ők is megbánják. És a sors különös fintorából épp a hős lesz az, aki a földbe döngöli azt a köznép által félt felsőbb erőt, legyen az a high fantasyban mondjuk egy sárkány vagy egy erősebb démon, vagy szuperhősök esetében az úgynevezett szuper-gonosz. Ők hasonlóképpen rendelkeznek különleges képességekkel, csak éppen gonoszak, és gyakori elfoglaltságuk a világalom megszerzésének üzése, mint például a Fantasztikus Négyes ősellensége, Fátum doktor (Dr. Doom).

Tehát a szuperhős megszabadul az adott bajtól vagy éppen ellenségtől, és egy ilyen mértékű jótétemény már természetes, hogy megmelengetheti a korábban utálkozó emberek szívét, irányába.

A megannyi erővel rendelkező szuperhős, aki röpköd, szemeiből lézersugarakat lő, energiapajzsot tud maga köré idézni, akár egy varázsló teheti a fantasy világokban. Így kerülhet végül a szuperhős a nép kegyeibe, ám egyes hősökönél korlátozódik ez a terület. Furcsa egybeesés, hogy ez hasonlóvá teszi őket a DnD szerepjáték Vándor kasztjához, akik a természet területeit óvják és védik.

Superman például elsősorban Metropolis védelmezője, Pókember Manhattané, Batman pedig Gotham városáé, csak hogy a legismertebbeket felsoroljam. Furcsa, territoriális hősök, akik a saját

„vadászterületükön” belül üldözik a bűnt, legyeknek azok akár egyszerű gengszterek, ahogy az a Batman eredeti koncepciójában szerepelt, vagy éppen hozzájuk hasonló szupergonoszok. És a másik érdekességük a képregényes hősöknek, ami szintén a Vándor kaszthoz teszi őket hasonlóvá, az, hogy sok ezek közül a hősök közül egy bizonyos ellenféllel csap össze csupán. A vándoroknak is van egy bizonyos választott ellenfele azok közül, akik a természetre veszélyt jelenthetnek, így például a képregények világában Frank Castle a Büntető (The Punisher) gengszterek ellen veszi fel a küzdelmet, akiket ugyebár a büntetés utol kell, hogy érjen, vagy például Penge már egy jóval elvontabb vadászt képvisel, aki vámpírokat kerget, ezzel közelebbi kapcsolatba kerülve az úgynevezett természetfelettil.

Ha már kitértem erre az utóbbi témára, azt hiszem, hogy helyes dolog az, hogyha egy kissé bővebben részletezem, mert ennek is sok köze lehet a fantasy és a képregényes hősvilág kapcsolatához. Nem kerülheti el az ember figyelmét, hogy a Marvel képregények hősei milyen gyakran kerülnek szembe vele, sőt, némely esetben egyenesen tőlük ered a főszereplők különleges képessége. Mint ahogy azt írtam, a képregényes világ a lehető legkönnyebben hasonul a különböző stílusokhoz, ezért az is egyedien nézhet ki benne, hogyha mindez párosul. Bár volt egy időszak, amikor úgy gondoltam, hogy mindez egy helyre sűrítve túlzottan sok a jóból, és hogy őszinte legyek, a mértékletesség híveként még most sem igazán gondolom másképpen. De most ne az én ízlésem szerint haladjunk tovább, a szerint egy nagyon rövid cikk íródna.

A szuperhősök univerzumában rengetegféle úton juthatnak hozzá különleges hatalmukhoz a főszereplők, jók és gonoszok egyaránt, ami ismételen közel viszi őket a fantasy elemekhez. Ezt a világot alakváltók, isteni sarjak, tradicionális varázslók, időutazó vagy éppen örökéletű harcosok, vagy egy külső hatás miatt különlegessé vált emberek, földön kívüliek, mitikus lények népesítik be egyszerűen. Főképpen ez a nagy megosztottság ültetett el bennem némi kétkedést azzal kapcsolatban, hogy vajon jót tehet-e valahol a stílusok ilyen mérvű egybeolvasztása. Később láttam csak, hogy bár tényleg erősen vegyített a szereplők képességeinek hovatartozása, de a készítőik képesek voltak ezt a problémát megoldani azzal, hogy csoportokra osztották a szereplőket. Vagy külön-külön helyekre lettek elhelyezve, hogy az elosztottság úgymond emészthető legyen, és ne is legyen túl erős a külön-

böző erők összehatása. Legjobb megoldás eddig a magányos vadászokban testesül meg. Megvallom őszintén, személy szerint nekem a szuperhaveroknál csak a szupercsaládtól van jobban iszonyom, sokkal jobban szeretem az egyedül dolgozó hősök kalandjait végigkísérni, ellentétben a szerepjátékos oldalamtól, ahol karaktereim meglehetősen csapat-orientáltak.

Visszatérve arra, hogy honnan is kapják ezek a lények az erejüket, visszatér a változatos stílusokra. Johnny Blaze például, aki később csak Szellemlovasként (Ghost Rider) ismert az emberek által, Mefisztó ördögtől kapja a hatalmát halála után, akárcsak Todd McFarlane különálló szereplője, Spawn, a pokolivadék, bár mindketten sokkal inkább az antihősök mezőnyét erősítik. Fantasy történetekben is nem egy olyan varázsló vagy éppenséggel gonosz pap létezik, aki alvilági erős szellemektől, ördögöktől és démonoktól kapja meg varázslatait, képességeiket. De nem teljes a túlvilági hatalmaktól átítatott szereplők sora, ha nem említjük meg Csodanőt (Wonderwoman), aki görög istennők közé tartozik, vagy például a férfit, aki megkapta az északi isten Thor erejét, és most az ő testében járja a világot, és cselekszik jól.

Később egy másik képregényben az egész skandináv panteon lakóit áthelyezték halandó testekbe, hogy együtt vívják meg a Ragnarök csatáját. Tény, hogy a képregényekben így minden mítosz valószínűleg létezik, és máig is megmarad. De nem csupán menny és pokol létezik, hanem egyes karakterek elő tudják hívni más síkok mágiját, vagy éppen földön kívüliek tudományával rendelkeznek, akár a fantasy történetek tudósai és varázslói, akik az alternatív síkokat kutatják. Érdekes, hogy az teljes színében át lett helyezve a képregényhősök világába, hogy a varázslók hatalma mennyivel fölülte áll az „egyszerű” hősöknek. Olyan varázslók, mint például a Skarlát Boszorkány vagy a Csodadoktor, Agatha Harkness, de rajtuk kívül még sok olyan van, akik a tanult varázsképesseikkel a szuper erejű társaikat képesek maguk alá gyűrni, ami azt illeti, még Supermant is képesek voltak térdre kényszeríteni.

Egy másik, nagyon feltűnő pontja a fantasy környezeteknek: a varázseszközök jelenléte. De ha képregényhősökről van szó, a varázseszközök mellett még áttérnek a bemutatások a ma varázseszközeire is, amik nem mások, mint a technika ördögének gyermekei. A szuperhős képregények, legyenek akár fantasy vagy sci-fi stíluson alapu-

lók, az idő elteltével nélkülözhetetlen szereplőket hoztak létre a zseniális tudós szerepében. Élhet az a tudós éppen egy magánszigeten, ahol fejlesztgeti legújabb csodáit a repülő hátizsáktól kezdve a lézerpisztolyig vagy a teleportáló berendezésig. Vannak a kormánynak dolgozó tudósok, akik hasonló találmányokkal állnak elő, hogy segítsék a szuperhősöket, legyenek azok valóban különleges erővel megáldottak, hogy új szintre emeljék azok segítségével – vagy azért, mert azoknak hiányát akarják pótolni csodálatos „varázseszközeikkel”.

A képregényes szuperhősök és szupergonoszok egyaránt hívei az ilyen berendezések, eszközök használatának. Bruce Wayne, aki esténként Batmanné változik, és Tony Stark, akiből robotruhája felvételével Vasember (Iron man) válik, mindketten vagyonos emberek, akiknek van miből a saját különleges tárgyaik elkészítésére tőkét fordítani.

Tony Stark például egy szobányi különböző páncélzat tulajdonosa, Batmannek pedig a legelképezhetőbb fegyverek, ruhák és járművek állnak rendelkezésére, melyeket elsősorban ő maga fejlesztett, és segíti a bűnüldözésben.

A gonoszok közül különösképpen Pókember az, akinek ellenfelei közé gyakran keverednek olyanok, akik tudói múlttal rendelkeznek, és ezek közül elsőként emelkedik ki Dr. Otto Octavius, álnévén Octopus, akit mindenki felismerhet robotcsápjaíró, saját agyszüleményeiről, mely hasonlóvá teszi őt a poliphoz.

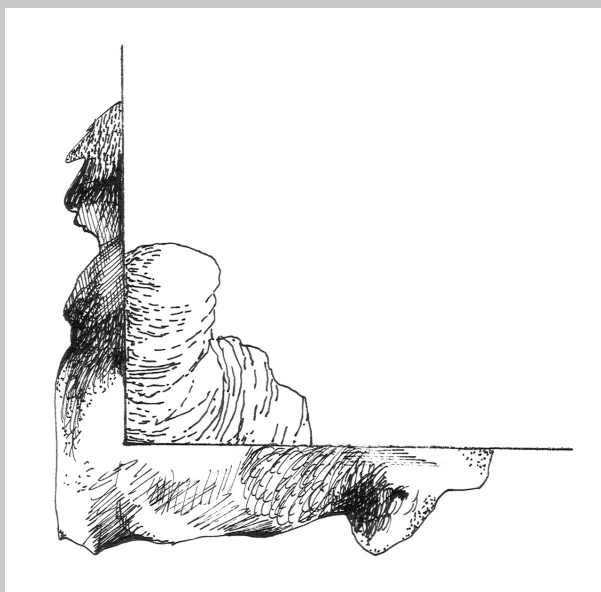
Hát nem hasonlít Vasember páncélja a mágiával megbűvölt vértetetre, ami mondjuk ellenállóságot biztosít neki a tűz ellen?

Nem beszéltünk akkor még a különböző lényekről, amik benépesítik a képregény univerzumot, mint például a Marsbéli vadász, a Zöld Lámpás (Green Lantern) csapat tagjai, vagy az Ezüst Szőrös. Ám azokat a mítikus lényeket se hagyjuk ki a sorból, mint amilyen Etrigan a démon, vagy Namor, más néven a Torpedó, aki Atlantisz hercege. A többi, emberi hóstól eltérően, még ha azok rendelkeznek is superképességekkel, ezek a különlegesebb szereplők testesítik meg a képregény-világ elfjeit, törpéit, orkajait, akik hozzáadják azt az érdekes ízt, még úgy is, hogyha mellettük a hozzájuk képest többségben lévő emberek is sok különleges képességgel rendelkeznek. Ám mindennek ellenére készítőik úgy tűnik, igyekeztek megőrizni azt, hogy érezhető legyen különlegességük, és ezek a szereplők általában jóval könnyebben képesek felvenni a harcot ellenfeleikkel, még ha kevesen is vannak.

Habár nem éppen a szuperhősökhöz tartozik, de mivel a cikk a képregényekről is szól, és jómagam nagy rajongója vagyok, ezt sokan tudják rólam, bár próbálok nem elfogult lenni vele kapcsolatban, de néhány szót ejtek legalább a mangákról, vagyis a japán képregényekről. Bár sokan talán azt hihetik, hogy első sorban a sci-fi jelenségek jellemzőek rájuk, elvégre honnan máshonnan is érkeznek a technikai vívmányok, mint a felkelő nap országából, és így párosulhatnak a képregényekben a közkedvelt óriásrobotok vagy más néven mechák formájában, akik óriás szörnyekkel csatáznak Tokyo utcáin. A mangát már jobban ismerők azonban tudhatják, hogy a dolgok nem állnak meg a mechák harcánál egymás vagy az óriás szörnyek (kaijou-k) ellen, hanem nagyon sok manga alapozza háttértörténetét a japán mitológiára, a shinto hitvilág szereplőire, bár az abban igazán mélyre menő történetek nyugati szemmel kissé túl soknak tűnhetnek. Elvégre rengeteg fajta természeti szellemük van, onik, démonok, kisebb istenek, halálistenek, rókatündérek, és még ki tudja mennyi sok minden lény, akik főszereplők lehetnek, vagy azoknak segítségére lehetnek. Akár a múltban vagy a jelen korban. A két utóbbi felsorolt lény különösen sokszor nyeri el a szereplés lehetőségét, a rókatündér különösen, elvégre ő a népmesék egyik leghagyományosabb alakja, az alakváltó róka, hasonlóan a mókás külsejű tanukihoz, ami egy japánban honos mosómedve vagy borz, ezt senki sem tudja biztosan eldönteni. Bár az amerikai szuperhős képregényekben is figyelmet szentelnek arra, hogy

a szereplőik, amennyiben egy mítoszból merítenek ihletet egyik szereplőjükhöz, akkor meg is őrizzen abból, amennyit csak lehet, ám a mangák titka az lehet, hogy mivel saját hagyományaik lényeit, mitológiáját használják fel a történetekhez, képesek könnyebben hasonulni hozzá, élethűbben adják vissza. Az amerikaiaknak pedig, ugyebár nincsen saját mitológiájuk, amivel igazán összeköttetést éreznének. És az a szépsége is megvan a dolognak, hogy még úgy-ahogy különleges lénynek sem kell lenni, mert például egy ninja, egy samuráj vagy egy onmyouji (japán varázsló és pap egy személyben) a mi számunkra ugyanúgy csaknem mesebeli lény, de hát az egész magában csodálatos, mert a fantasztikus témájú mangák egyenesen a fantasy gyökeréből, a népmesékből táplálkoznak.

Írás és rajzolás, fantasy és annak egy érzékelhetőbb változata, két teljesen külön világ, mégis a kettő összekombinálva a szórakozás egy egyedi és talán a legősibb formáját hozhatja nekünk, melyben egyszerre élvezhetjük a történeteket, amellet, hogy a képek csaknem megelevenednek. Úgy gondolom személy szerint, hogy a kettő némileg többet kellene, hogy együtt járjon. Nem túl sokat, de nem árt az, hogyha képi formában is megőrkítik a művészek saját vagy már eleve megírt történetképeit. Bár a képzelő erejük mást jelenít meg, mint amivel mi rendelkezünk, sőt egyáltalán nincsen két egyforma képzelet, de képeik figyelemmel kísérésével akár még fejleszthetjük is sajátunkat.



Maróti Andor

„TANULÁS ÉLETEN ÁT”

A fenti címmel jelent meg a Tempus Közalapítvány kiadásában egy könyv, amely a Magyar Tudományos Akadémia elnöke által életre hívott szakbizottság jelentését és a bizottság tagjainak írásait tartalmazza a felnőttek tanulásáról. A kötetet dr. Ádám György pszichofiziológus, ny. egyetemi tanár előszava vezeti be. Írása eltér a szokványos előszavaktól, mert a könyv tárgyának tudományos indoklását adja az agybiológia szempontjából. Már ez is figyelmet kelthet, hiszen a felnőttkori tanulást nem szoktuk így értelmezni. A figyelmet tovább növelheti, hogy Ádám Györgynek ez az írása tudományos színvonalával együtt is rendkívül olvasható, a laikus olvasónak is érthető. Már a kiindulása is cáfolja az élethosszig tartó tanulás megvalósíthatóságában kételkedőket, amikor megállapítja, hogy „az emberi agyvelőben az egész életen keresztül, a születéstől kezdve egészen az elmúlásig, szakadatlan és folyamatos információgyűjtés megy végbe”. Kérdés persze, hogy ezt miért nem nevezzük tanulásnak? Alighanem azért, mert tanulásról csak akkor szoktunk beszélni, amikor tanítanak bennünket. Közben nem vesszük tudomásul, hogy az ember önmagától is tud tanulni, sőt rá is kényszerül, hogy a tapasztalataiból okuljon.

Az agykutatók régi felismerése – írja továbbá Ádám professzor –, hogy „az emberi agyvelő szüntelenül begyűjt, és egyben kirekeszt nagy információ-tömegeket, tehát folyamatosan akkumulál és szelektál”. Az idézetben szereplő ellentétpár második tagja azonban arra is figyelmeztet, hogy nemcsak átveszünk információkat, de el is utasítunk. Ezért kérdéses, hogy amikor a felnőttek többségének tanulás-ellenességére hivatkozunk, nem ennek a szelekciós mechanizmusnak a túlsúlya érvényesül? Persze az *információk szelektálása* nemcsak a tu-

dás hiányaként fogható fel, a lényegtelen elemek elhagyása éppenséggel a *lényegre összpontosuló tudatos tanulás elengedhetetlen követelménye*. Az is kétségtelen azonban, hogy a lényeges és a lényegtelen megkülönböztetése csak olyan képességgel lehetséges, amellyel az ember fel tudja fogni egy közlemény értelmét egészének áttekintése után. Ezért megállapítható, az információk átvétele és elutasítása nagymértékben függ az egyén magával hozott, előzetesen megszerzett tudásának a színvonalától. Ebből az is következik, hogy a tanulás eredménye sohasem mérhető csak a „tananyag” átvételének mennyiségével. Már csak azért sem, mert abban az is döntő, hogy a régi tudás és az új ismeret hogyan kapcsolódik össze egymással, és ebből a találkozásból milyen új konzekvenciák következnek.

Még egy megállapítást érdemes idézni ehhez. Eszerint a tanulás az információk és tapasztalatok emlékezeti rögzítésén túl az általuk előidézett *viselkedés-változást* is tartalmazza. Kérdésként vehető fel azonban, hogy mi akadályozza azt, ha az információk és tapasztalatok emlékezeti rögzítése mégsem vezet viselkedés-változáshoz? Az előszó egy lehetőséget említ: azt, hogy az információ-átvétel egyetlen agyi idegsejtet aktivizál, ekkor „a jelenség menthetetlenül ellenkező előjelű folyamatba, gátlásba csap át, ami a kiiktatás, az elimináció bázisa”. Egyszerűbben szólva: a szóbeli közlés, ha nem társul vizuális élménnyel, könnyen marad hatástalan. (És ez fordítva is igaz.) Mégis feltételezhető, hogy az egyénben is lehetnek belső gátlások, nevezetesen az történhet meg, hogy információk tudomásul vételére még hajlandó valaki, de a viselkedése megváltoztatására már nem, sőt a meggyőződése átalakítására sem. És ez esetben a tanulás is csak látszat-eredményt hoz.

Az előszó kétféle tanulást említ: az *asszociatív* és a *kognitív* jellegűt. Az elsőben kapcsolat alakul ki az új információ és egy már meglevő között, és ez segíti az új ismeret beépülését a tudatba. A második ennél összetettebb: információ-töredékek között belátással alakul ki a kapcsolat, és eredményez új gondolati egységet. Bizonyoságul annak, hogy a tanulás főként „az idegsejteket összekapcsoló érintkezési pontokban” játszódik le. Nyilvánvaló, hogy ez hatékonyabban járul hozzá a gondolkodás fejlődéséhez.

Már ezek a részletek is érzékeltetik, hogy a kötet elméleti igényrel szól a felnőttképzésről, és alapvető problémákat érintve segíti a gyakorlat változását. A Magyar Tudományos Akadémia elnöke által életre hívott *szakmai bizottság jelentésében* a következő fontosabb megállapítások találhatók. Az élet egészét átfogó tanulás szükségessége még csak kevésbé van jelen társadalmunk közgondolkodásában, és egyelőre kaotikus, hiányos a felnőttkori tanulás rendszere. Kevés nálunk a felnőttek tanulásának kutatása, gyakorlatának elméleti megalapozása, és a már megindult kutatásoknak sincs meg a tudományos életben az elismertsége és támogatása. Visszatetsző ez a helyzet, ha ezt más országokkal hasonlítjuk össze, mert kérdésessé teszi a „tudástársadalom” megvalósíthatóságát. Fel kellene ismerni, hogy az életem át tartó tanulás nem egyetlen szakterület problémája és nem egy tudományág kutatási feladata. Vizsgálata több tudományág közös kutatásával lehet csak hatékony. (Demográfiai, szociológiai, közgazdasági, szociálpszichológiai, pszichológiai, pedagógiai, andragógiai kutatások együttműködésével.)

A tanulás széleskörű megvalósításának problémája elsősorban annak megválaszolása, hogy „az emberek jelentős része miért nem tanul?” Egyik oka a jelentés szerint kétségtelenül az, hogy „az oktatási rendszer nyitása a felnőttkori tanulás irányába máig sem valósult meg. Jelenleg a magyar oktatási rendszer nemhogy csökkentené, hanem éppen konzerválja és újratertemti a társadalmi egyenlenségeket”. „Hazánkra sajátosan jellemző, hogy a különböző oktatási szinteken és területi-regionális összefüggésekben kiegyenlíthetetlen a helyzet. A fő hangsúly a formális képzési rendszeren van, míg a szakmai-gyakorlati kompetenciák megszerzése és az informális tanulás csekély figyelmet kap... A pedagógusok az ifjúkori oktatást tartják az oktatás lényegének, s a felnőttkori tanulást legfeljebb ennek pótlásaként ismerik el. Amíg a szemléletük meg nem változik, nem is várható, hogy az életem át tartó tanulás rendszerré váljék Magyarországon.”

Az egységes oktatási-művelődési rendszer kialakulatlanóságának oka többek közt az is, hogy e tekintetben nem alakult ki a minisztériumok közti együttműködés. A statisztikai adatok érzékeltetik a képzettség hiányait és a felnőttkori tanulás elmaradottságát más országokhoz képest. A 15 évesnél idősebbek 20%-ának nincs meg a 8 osztályos iskolai képzettsége. A csupán 8 osztályt végzettek és szakképzettség nélküliek aránya – az előbbiekkal együtt – 60%-os. A társadalomnak ez a része alig van jelen a tanuló felnőttek között, a felnőttoktatásban résztvevők nagy többsége közép- és felsőfokú végzettségű. Ez abból is adódik, hogy a munkaerő-piaci képzésben főleg a 18-30 év közötti fiatalok találhatók. Bár az említett adatok a formális iskolai oktatásra vonatkoznak, tehát nem tartalmazzák a nem formális tanfolyami és az informális (tapasztalatilag szerzett) képzettséget, feltehető, hogy ezek beszámításával sem sokat javul a kép nemzetközi összehasonlításban. A 25-64 év közöttiek tanulási részvételét vizsgáló 2007-es felmérés szerint az Európai Unióhoz tartozó országok átlaga 9,6%, Magyarorszáé 3,8%. (Dániában viszont 9,2%, Hollandiában 15,6%.) Az alacsony részvételt részben magyarázza, hogy az oktatás nálunk nem igazodik eléggé a gazdaság igényeihez, a megszerzett szaktudással pedig gyakran nem párosul elhelyezkedési lehetőség. További gond a hosszabb távra szóló motiváció hiánya, a tanulásra készítettség megfelelő finanszírozása.

A szakbizottság jelentése megemlíti, hogy a Nemzeti Felnőttképzési Intézet összevonása a Nemzeti Szakképzési Intézettel hátrányosan érintette a felnőttoktatást, csökkentette a módszertani és dokumentációs munkát. Az összevonás következtében a felnőttképzés már csak kiegészítője a szakmai képzés problémakörének. Hasonlóképp sorvadt el az utóbbi években a Nemzeti Távoktatási Tanács munkája, holott „nagy szükség lenne a távoktatás jelenlegi magyarországi helyzetének a felmérésére és hatékonyságának a javítására”.

A jelentés kitér a felnőttképzési *akkreditációnál* érzékelhető túlzott bürokráciára, a követelmények nem egyértelmű voltára, az információ elégtelenségére, az adminisztráció lassúságára. Mindezekkel együtt a támogatási rendszer átláthatatlansága növeli a bizonytalanságot. Pozitív jelenség viszont az *elektronikus úton történő tanulás* kiszélesedése, a vele összefüggő projektek kialakulása. Emellett sem mondható el azonban, hogy az internet használata megfelelő mértékű. Különösen azért, mert ez ma még csak a képzettebbek tanulási formája. A fejlesztés lehetőségeiről a jelentés megállapítja,

noha a felnőttképzés nagyrészt a munkaerőpiaci képzést szolgálja, újabban más szükségletek is megjelentek. (Az esélyegyenlőség a tanulási lehetőségek hozzáféréseben, a társadalmi kohézió erősítése a felnőttek tanulásával.) Figyelmet érdemel a civil szervezetek egy részének növekvő aktivitása. Nem kap viszont elég figyelmet a funkcionális *analfabetizmus problémája*, pedig azt „a szülők nagy eséllyel örökíthetik át utódaikra”. Ha tehát az iskolai oktatás csak a fiatalokkal törődik, a családi háttér kedvezőtlen hatását nem tudja ellensúlyozni. Ez azért sem hanyagolható el, mert bebizonyosodott, hogy „az alacsony iskolázottság hatása a foglalkoztatásra, az aktivitásra, egészségi állapotra erősödő negatív hatással volt, és van a várható élettartamra.” A kutatások bizonyították, hogy az alacsonyabb képzettség hat az életszínvonalra, és ez befolyásolja az élet várható hosszát is.

A bizottság jelentése feltételezi, hogy „a digitális rádiózás és televíziózás” hatékonyan fogja segíteni a tanulást és az ismeretszerzést. Különösen a népegészségügy, az idegen nyelvek tanulása, az informatikai írástudás, az elektronikus ügyintézés vonatkozásában. A média nem hanyagolhatja el az alacsonyan iskolázottak tanítását, még a kereskedelmi adásokban sem. Csak így várható, hogy a rádió és a televízió támogatni tudja a „tanulás életen át” széleskörű társadalmi elfogadtatását.

A jelentés arra is figyelmeztet, hogy a korábban kidolgozott elvi állásfoglalások gyakorlati megvalósítása nem történik meg. Ezért a felnőttképzésre vonatkozó elvek alkalmazásának a feltételeit és módszereit is meg kell fogalmazni. A célokat nem elég általánosságban rögzíteni, konkretizálásuk nélkül nem is várható az eredményességük. Elegendhetlen például a nem formális tanulás intézményesítése és elismertetése. Ezen belül kiemelt jelentősége van egy új írás- és olvasás-fejlesztési program indításának, amely nemcsak az iskolai oktatás hiányait pótolja, de foglalkozik a digitális írástudással, az informatikai ismeretek terjesztésével, az idegen nyelvek tanításával. Ezzel együtt szükségesnek látszik a felnőttek *sajátos képességeit fejlesztő program* indítása is, felhasználva az OECD (a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) erre irányuló programját.

A jelentés végül javasolja a 2001-es felnőttképzési törvényben megfogalmazott célok megvalósításának vizsgálatát a gyakorlat különböző ágazataiban és az egész életen át tartó tanulás vonatkozásában. Fel kell tárnunk, hogy a törvény mennyire emelte ki vagy hanyagolta el a felnőttképzés egyes területeit, és az aktuális kormányzati intézkedések mennyire

felelnek meg az élet egészén át tartó tanulás követelményeinek. Figyelmet érdemel e vonatkozásban a bizottság javaslata, hogy a foglalkoztatáspolitikai vizsgálja meg azoknak az országoknak a gyakorlatát, ahol már bevezették a munkavállalók jogosultságát a meghatározott idejű éves tanulmányi szabadságra, s „ahol hosszabb időszakokra szóló munkavállalói és munkaadói megállapodások születtek annak érdekében, hogy a népesség jelentős arányú képzettségi deficitjét felszámolják”. Javasolja továbbá a jelentés a munkaerőpiaci és az oktatási kutatások egymásra vetítését, a közművelődés felnőttképzési feladatainak áttekintését, működő programjainak elemzését, szerves beillesztését egy átfogó stratégia keretei közé.

A szakbizottsági jelentés után közli a könyv a bizottság tagjainak írásait. *Vedovatti Anildo*, a szakbizottság titkára a bizottság munkája és a szakmai közvélemény közti kapcsolatról számol be. *Lada László* az egész életen át tartó tanulás magyarországi megvalósulásának történetét foglalja össze. *Csoma Gyula* ezt az oktatáspolitikai programok vonatkozásában tárgyalja.

Benedek András, a szakbizottság elnöke a témát a technológiai fejlődéssel összefüggésben vizsgálja meg. *Kálmán Anikó* a felnőttek tanulásának sajátosságait a nemzetközi szakirodalom segítségével elemzi. *Piróth Eszter* a tudományos ismeretterjesztés szerepét mutatja be a felnőttek tanulásában és a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat fél évszázados történetében. *Koltai Dénes* a hátrányos helyzetűek képzésének problémáiról ír. *Szigeti Tóth János* a készségek fejlesztésének az életminőség javítására tett hatását fejti ki tanulmányában. Mindezeknek részletesebb bemutatása meghaladná a könyv ismertetését vállaló cikk kereteit, ezért a recenzius csupán néhány gondolat kiemelésére vállalkozik az érdeklődés növelése érdekében.

Lada László említi meg a Központi Statisztikai Hivatal 1999 és 2000 közt végzett vizsgálatát az életmódról és az időfelhasználásról. E vizsgálat megállapította, hogy Magyarországon a munkavállalók foglalkoztatása eltolódott a szellemi munka irányába, és visszaesett a fizikai munka iránti kereslet. Egyúttal egyre több munkakörben nőtt meg a szellemi felkészültség és az általános műveltség igénye. Ez nyilvánvalóan megnövelte a képzettségi szint nagyarányú emelésének szükségességét. A tapasztalatok viszont azt mutatják – és ezt a statisztikai felmérés adatai is igazolták – hogy a képzettség a családok egymást váltó nemzedékeiben kevésbé változik. A vezető munkakörben dolgozó, értelmiségi és hivatalnok beosztású apák

gyermekének 56%-a lesz maga is ilyen pozíciójú, az alacsony képzettségű apák fiai 41%-ban maradnak ugyancsak képzetlen munkások. A rétegek közti mobilitás tehát viszonylag csekély, a társadalom foglalkoztatási és a képzettségi szerkezete – a korábbi évekhez képest – megmerevedik. Ennek hatására elkülönülnek egymástól a társadalom egyes csoportjai, és „egyre jobban élesedik a szellemi foglalkozásokat a fizikai státusztól elválasztó határvonal, és gyakorlatilag a különböző képzettségű és típusú munkáscsoportok csak az egymás közti átrétegződésre képesek”.

A cikk hangsúlyozza, feltétlenül szükség lenne a társadalom egésze által elfogadott tanulási stratégiára, annak végrehajtásához megfelelő intézményrendszerre, jogszabályi és pénzügyi háttérnek stabilítására. Enélkül „nagyon sokáig számolnunk kell a magyar humán erőforrás alapképességeinek... elégtelen szintjével, a felnőttképzésben résztvevők... alacsony számarányával...”, a nehézségekkel küzdő társadalmi csoportok leszakadási és kirekesztődési folyamatával”.

Csoma Gyula idézi a Társadalomkutatási Intézet 2005-ös felmérését. Eszerint a legrosszabb színvonalon élők a népesség 33%-át adják. A következő szint, amelyhez a kétkezi, fizikai munkavállalók tartoznak, a népesség 41%-a. A harmadik szinthez tartozók (beosztott értelmiségiek, kis- és középvállalkozók) a 23%-ot, a legfelsőbb szinten élők pedig a lakosság 3%-át teszik ki. A besorolás jövedelmi különbségeket jelent, s ami leginkább elgondolkodtató, hogy a legfelső réteghez tartozók 27-szer nagyobb jövedelemhez jutnak, mint a legszűkebb szinten élők. Hozzátehetjük, hogy ezek az arányok csak lassan módosulnak. S ha igaz az, hogy az ország lakosságának csaknem háromnegyede sokkal kedvezőtlenebb körülmények közt él, mint a másik negyede, akkor az is érthetővé válik, miért nincs motiválva sok felnőtt a tanulásra, ami nem is ígér gyors felemelkedést számukra. (A tanulással elérhető kedvezőbb körülmények csak hosszabb távon mutatkozhatnak.)

Csoma Gyula arra is figyelmeztet, hogy a 15 év feletti képzettségének megoszlásában két törésvonal van. Az első a 8 osztályos alapfokú végzettséget el nem érők és azt megszerzők vagy magasabb fokra jutók közt húzódik. Ez 30% és 70%-os megoszlás. Az alsó szinten levő felnőttek nagy többsége nem akar ezen változtatni. S a most iskolába járó gyermekek között évenként 4-6%, mintegy 5-7 ezer fő ugyancsak az alsó szinthez tartozók számát növeli meg. A második törésvonal azok közt található, akik legfeljebb a nyolc osztályt végezték el, tehát

szakképzetlenek. Ez az ennél alacsonyabb végzettségűekkel együtt a 15 évesnél idősebbek 60%-át adják. A nyolc osztálynál magasabb végzettségűek aránya eszerint mindössze 40%. S ha azt nézzük, kik vesznek részt a szervezett felnőttoktatásban, azt látjuk, hogy ebből a második csoportból való a nagy többségük. A 60% pedig csaknem egészében kívül marad a felnőttkori tanulásból. Kérdés, hogy „a hivatalos oktatáspolitikai kormányprogram mihez kezd az ún. roncs-társadalommal? Milyen intézkedések várhatók a nyolcosztályos végzettség nélküli felnőttek iskoláztatására, szakképzésére vonatkozóan?”

Csoma Gyula cikke részletesen szól a *tanulási készségek fejlesztésének szükségességéről*, a *tanítás egyéniesítéséről*, *differentiálásáról*, *az elektronikus tanulás lehetőségeiről*, a *funkcionális analfabetizmusról*, amely most már az elektronikus eszközök használatának képtelenségét is magában foglalja. Gondolatmenetét azzal zárja, hogy a képzettségi hiányok felszámolása és vele kapcsolatban a felnőttoktatás fejlesztése elsősorban állami feladat. „Az egész életen át tartó tanulásért vállalandó állami felelősség” pedig pénzbe kerül. S ha igaz is, hogy az autonóm civil szervezetek dinamikusabban, változatosabban tudják kielégíteni az oktatásra irányuló igényeket, ez azonban mégsem jelentheti az állam kivonulását erről a területről. Az egész életen át tartó tanulást szolgáló oktatás „folyamatos és tervszerű állami támogatása” nélkülözhetetlen.

Benedek András fogalmazza meg, hogy az elektrotechnikai eszközök használatával történő tanulás sajátossága, hogy *egyszerre személyes és interaktív tanulásra készítet*. Ami a hagyományos szóbeli ismeretadás és átvétel keretei közt háttérbe szorult, az itt elsődlegessé válik. Ebből következik, hogy a *tanulási készségek, képességek („kulcskompetenciák”) fejlesztése és az együttműködés magától értetődően válik hangsúlyozottá*. Emellett az info-kommunikációs eszközök jelentős mértékben fokozzák a tanulásra alkalmas anyagok hozzáférhetőségét, növelik a mennyiségüket, lehetőséget adnak a személyes érdeklődésnek, érdeklődésnek megfelelő választásra. Mindez pedagógiai fordulópontot idézhet elő, mert „egyre inkább feszíti a formális oktatás-képzés tradicionális, esetenként az osztályterem zárt világában évtizedeken át változatlanúságra kényszerített tanítást-tanulást”. Míg a hagyományos oktatásban a figyelem az ismeretek átadására irányult, „a korszerű tanulási lehetőségek és a tanulás élethosszig tartó megközelítése a hangsúlyt az egyéni képességek, valamint a személy tanulási képességének fejlesztésére helyezik”. Már csak azért is, mert ez a

változás bő keretet kínál a nem formális és az informális tanulásra, az utóbbi spontaneitására. S van még egy nagy előnye: minthogy a dolgozók egyre több munkakörben használják a számítógépet, ez áthidalja azt a távolságot, ami korábban a munka és a szabadidőben végezhető tanulás között volt. A közös eszközhasználat eltünteti a tanulás „életidegenségét”, még akkor is, ha az anyaga nem kapcsolódik közvetlenül a munka világához.

Ennek ellenére figyelemre méltóak azok az adatok, amelyeket Benedek András idéz: nálunk a nem formális oktatásban a 25-64 év közöttiek 5%-a vesz részt. Az Európai Unió átlaga: 17%. Finnországé 41%, Dániáé, 47%, Svédországé 48%. Ha tudjuk, hogy az észak-európai országok gazdasági színvonalát átlagon felüli, érdemes elgondolkoznunk azon, hogy miért nem tudatosul nálunk jobban ez az összefüggés. Egy 2001-es nemzetközi kimutatás szerint a déleurópai és a keleteurópai országok többsége (köztük Magyarország) „lemondott a felnőtt korosztály életen át tartó továbbképzéséről, s a fiatal korosztály tanulási lehetőségeinek javítására, átalakítására törekszik”. Nyilvánvalóan abban a hiszemben, hogy így a felnövekvő korosztályok eredményesebb képzésével fokozatosan eltűnik majd a képzettségben mutatkozó lemaradás. Csak-hogy a felnőtt társadalom alacsony képzettsége és tanulási motiválatlansága visszahúzza az újabb nemzedékek fejlődését, akadályozza az életen át tartó tanulás társadalmi elfogadását.

Benedek András megemlíti, hogy az újabb tanuláselméleti vizsgálatok kimutatják, az öregkor kezdetéig normál tanulási teljesítmények lehetségesek az egészséges felnőttek esetében, sőt a társas kapcsolatok intenzitása még ezután is átlagos szinten tarthatja a tanulás képességét. Több ország gyakorlata bizonyítja ezt, nálunk viszont változatlanul az a fel fogás van elterjedve, hogy a tanulás csak az életpálya kezdeti szakaszában lehet eredményes. Ennek tulajdonítható, hogy a kb. 40 évet felölelő aktív életkor kései szakaszában munkanélkülivé vált emberek „az állam által támogatott programok” ellenére sem képesek visszatérni a foglalkoztatottak közé. Igaz, többségük alacsony iskolai végzettségű és szakképzetlen, de ez is pótolható lehetne, ha számukra folyamatosan megfelelő képzési programokat szerveznének, és ők motiváltak lennének ezek kihasználására. A társadalmi környezet azonban ma még ellentmond ennek. Ezért szükség lenne egy olyan mentori hálózatra kiépítésére, amely hivatásszerűen nyújt közvetlen segítséget a problematikus helyzetben élőknek. Ezzel együtt erősíteni kellene „a vállalatok tanulás segítő, ösztönző és szervező funkcióját”.

Az új technológiai környezetben újra kell értelmezni a tanítási célokat és szerepeket. Vizsgálандó, hogy „mely e-learning alapú interaktív megoldásokkal, online és mobil kommunikációs eszközökkel támogatott kurzusok megtervezésére van mód és lehetőség különböző szintereken... A web legújabb korszakának alkalmazásai...használhatóvá teszik a mindennapok szintjén a mobiltelefonokban rejlő oktatási lehetőségeket.”

Kálmán Anikó a tanítás és a tanulás korszerű értelmezésének keretei között veszi sorra a felnőttek tanulásának sajátos vonásait. Eközben utal arra, hogy a felnőttek nemcsak a tapasztalataikhoz akarják kötni a tanultakat, de azt is elvárják, hogy amit tanulnak, az a mindennapi életükben felhasználható legyen. A tanulás haszna oly mértékben jellemző igényük, hogy nem becsülik, ha semmitmondó kijelentésekkel untatják őket. Azt is elvárják, hogy „felnőttként bánjanak velük”, vegyék figyelembe körülményeiket, személyes tulajdonságaikat, érdeklődésüket, véleményüket. Kálmán Anikó különböző tanulási helyzeteket, típusokat, stílusokat mutat be, táblázatai sokoldalú áttekintést adnak ezekről. Egyet érdemes külön is kiemelni. Kolb modellje a *felnőttek tanulási folyamatának négy szakaszát vázolja fel*: a konkrét tapasztalat megszerzését, annak megfigyelését és értelmezését, a vele összefüggő fogalomalkotást és általánosítást, s végül a belőle levonható következtetéseket és azok gyakorlati alkalmazását, az eredmény ellenőrzésével együtt. Kolb szerint az ideális az lenne, ha valaki mind a négy területén jó képességeket mutatna. Ez azonban ritkán érhető el, a legtöbb ember csak egy-két tényezőt részesít előnyben. Az, hogy ki melyik iránt mutat nagyobb affinitást, jellemzi az illető gondolkodását, beállítottságát, és gyakran a pályaválasztását is.

Szigeti Tóth János ismerteti az Európai Parlament Oktatási és Kulturális Főigazgatósága által létrehozott munkacsoport fejlesztési programját, amely 2010-ig határozza meg a legfontosabb feladatokat. Ezek a következők: a társadalmi reformok felnőttoktatási hatásának elemzése, a felnőttoktatási szolgáltatások minőségének emelése, legalább egyvel magasabb végzettség megszerzésének lehetővé tétele a felnőttek számára, a hátrányos helyzetű csoportok tanulásának fejlesztése a nem formális és az informális tanulásban szerzett tudás értékelésével és elismerésével, a felnőttoktatási ágazatok monitorizálásának (megfigyelésének) javítása. E feladatok teljesülését folyamatosan szakértői csoportok kísérik figyelemmel.

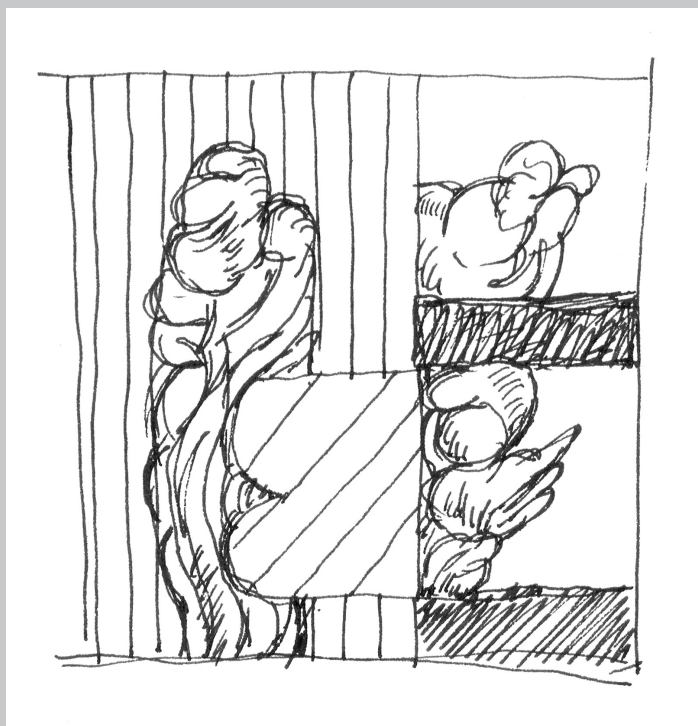
Figyelmet érdemelnek a bizottság jelentésében a munkaerőpiaci és demográfiai előrejelzések adatai. Jelenleg az Európai Unióhoz tartozó országokban 72 millió alacsonyan képzett munkavállaló dolgozik. A következő években teremtett új munkahelyeknek mindössze „15%-a lesz alacsony képzettséggel betölthető.” „Az új munkahelyek 50%-a felsőfokú képzettséget követel majd meg”. Figyelmeztetők az európai népesség elöregedését jelző adatok. „A következő 30 évben a 24 év alattiak száma 15%-kal fog csökkenni, s minden harmadik európai lesz idősebb 60 évesnél, minden tizedik pedig 80 évesnél”. Az előrejelzések arra készítetik a felnőttoktatást, hogy növelje a fiatal munkaerők képzettségét és javítsa az alacsonyan képzett 40 év felettiek ismereteit és alkalmazkodó képességét.

Az Európai Unióban 2005 és 2013 között várhatóan 13 millió új állás jön létre, emellett azonban 3 millió régebbi állás szűnik meg, főleg a mezőgazdaságban, az iparban és az irodai munkában. Az új munkahelyek többségét az üzleti élet ágazatai és a szolgáltatások adják. E munkakörök nagy részéhez közép- vagy felsőfokú végzettség kell majd. Az EU-ban jelenleg is a munkavállalók között 40%-os a magasán képzettek foglalkoztatottsága. „A következő évtized 13 milliónyi növekményéből 12,5 millió a

legmagasabb képesítést igénylő képzettség lesz”. Ez olyan kihívás az oktatás számára, amely megköveteli mai gyakorlatának a minőségi fejlesztését.

Nyilvánvaló, hogy nemcsak a munkaerőpiaci szükségletek határozzák meg a jövőben a felnőttoktatás alakulását. Az egészséges életmód, az aktív állampolgárság, az életminőség javítása ugyancsak növeli a felnőttek tanulásának szükségességét. Az élet egészén át tartó tanulás csak ilyen kiterjedtségben töltheti be szerepét az emberi életben. A gyakorlat minőségi javulásához azonban az is hozzátartozik, hogy a *felnőttoktatáshoz kapcsolódó kutatások* fejlődjenek. Ezek ma még kevésbé fejlettek, ezért nagy hiányt kell pótolniuk, különösen azokban az országokban, ahol a felnőttek tanulásának, tanításának rendszeres vizsgálata még ki sem alakult.

Természetesen e kiemelt megállapítások nem merítik ki a könyv egészét, de talán jók arra, hogy felkeltsék iránta a figyelmet. Már csak azért is, mert a magyarországi felnőttoktatás nem bővelkedik szakmai kiadványokban, szakirodalma elég gyér a pedagógiához képest. Ezért feltétlenül érdemes elolvasni e könyv tanulmányait, jó részük segíti a képzéssel összefüggő elgondolások kialakítását. Egyébként a kötet 3000 példányban jelent meg, nem panaszolható tehát, hogy nehéz hozzáférni.



Pályaválasztós

A minap azon töprengtem, hogy kiből mi lesz, és miért. Kisiskolás olvasmányom jutott eszembe, aminek az volt a címe: „Berci olvasztár lesz!” De miért is lesz Berci olvasztár?

Először is azért, mert Berci ózdi gyermek, és mert az apukája is olvasztár volt. Továbbá olvasztárnak lenni nagyon jó, és ekképpen lehet csak igazándiból építeni a szocializmust, valamint erősíteni a dolgozó nép hatalmát. Ezek ugye világos és érthető tények, de miért lenne egy parasztgyerekből pilóta? Nyilván eddig azt hitted, legfeljebb tévedésből, véletlenül, fontos és felelős személyek súlyos mulasztása okán - vagy esetleg nem hittél semmit. Tudd meg most tőlem, mert magadtól úgyse jönne rá: a tehén miatt!

Tudom, most megdöböntél, és azt gondold, hogy ez egy zavarodott elme kóros asszociációja, de csupán arról van szó, hogy sohasem voltál parasztgyerek, és így nem ismered a tehénőrzés, mint állítólagos emberi tevékenység, valamint pedagógiai abszurdum belső tartalmát. De kalandra fel, miért ne engednénk meg magunknak egy kis áltudományos töprengést a pályaválasztásról?

A „tehénőrzés” mint szó, maga egy steril anakronizmus, mert a tehenet nem lehet őrizni. Arra mindketten (mármost te és a tehén) alkalmatlanok vagytok. Csak apád bízik abban, hogy személyénél külön utódot nemzett, vagy már régen elfelejtette, hogy parasztgyerekként neki sem sikerült, de lehet csupán gazdasági kényszer is, minden filozófiai háttér-magyarázat nélkül. Az emberi szabad akarat sikeres korlátozásával lehet nullához konvergáló esélyű kísérleteket tenni, de minek? A tehénnek erről eredendően más a véleménye.

*

A tehén jámbor állat, állítják azok, akik mesekönyvben, fényképen vagy vonatablaktól láttak tehenet. Valójában azonban a tehén a legalamuszibb, legálmokabb élőlény Isten teremtményei között, még az emberen is túltesz! (Ezen képességeit talán a kecskék legtehetségesebbje képes csak felülmúlni.) A tehénőrzés valójában a dögunalom és a kudarcra ítélttség állapotának egy szóba sűrített megfogalmazása.

A kikényszerített sikertelen kísérletek forgatókönyve a következő: apád kérésére, majd egyre testközelibb fenyegetéseinek hatására eloldod a tehén kötelékeit az istállóban, és elindultok a legelő felé. Eközben a tehén eljártssza, hogy ő vak: nagy güli szemei egyáltalán nem azért vannak a fején, hogy azokkal lásson. Nem találja az ajtót, ezért a falon át akar kimenni. Gondosan felborogat mindent, hátha elvernek téged mindjárt az elején, hiszen ügyetlen és gondatlan vagy. Útközben a tehén botanikusként és rovargyűjtő tudósként viselkedik: leharapja a teraszra a muskátlit azért, hogy anyád is haragudjon rád, mert különben az éhhalál küszöbén sem enné meg. Mind a négy lábát csutkára fékezi, ha meglát egy, az útirányra merőlegesen haladó ganajturó bogarat. Rövid morfológiai vizsgálattal megállapítja, hogy az a világ leghalálosabb mérgű rovarja, amely különösen a tehenekre veszélyes. Felgerjeszti magában az egyébként oly ősi és természetes menekülési ösztönt, és szilaj vágtaiba kezd. Természetesen a szomszéd előkertjén keresztül, gondosan ügyelve rá, hogy egy rózsát se maradjon helyrehozható állapotban.

Aztán megérkeztek a legelőre. A tehén elégedett legelészésbe kezd. Miért is ne volna elégedett, hiszen ez idáig három elverést intézett el neked. Ami most következik, az a mélypszichológia! Te pontosan tudod, hogy ez nem igaz, de mivel kedvedre volna, egy idő után hinni kezded, hogy elérkezett a békekötés, a megbékélés ideje. Tulajdonképpen a tehén nem is gonosz élőlény, csak egy szegény állat, aki oktalanságában néha problémákat okoz... Mekkora nagy hasa van, és milyen keveset tud harapni egyszerre! Amíg ebben a tempóban jóllakik, te nyugodtan ábrándozhatsz és elmélkedhetsz a világ dolgain. Például elgondolkodsz azon, hogy szegény tehénnek elfejik a tejét, elveszik a gyereket, szekeret kell cügölnie és a végén, ha úgy döntenek, hogy már nem jó semmire, megeszik.

Leheveredsz a fűben. Hallgathatod a rovarok zümmögését. Elámulhatsz a rétisasok gyönyörű röptén. Milyen jó is nekik, sóhajtozol. Szabadon szárnyalnak, érezni a röptükön a kirobbanó, fölényes erőt, a biztos repülőtudást. Bámulod a bátorságukat, amikor összezárt szárnyakkal zuhannak, és az egérnek esélye sincs. A zuhanás után pedig szinte fellövik magukat az égbe.

Elmerengsz a felhők csodálatos rajzolatain. Honnan jönnek, hová mennek? Mi mindent látnak ezek a világból, amire neked esélyed sincs... Porig alázott féregnek érzed magad, és irigyelsz minden más élőlényt és jelenséget, aki vagy ami nem te vagy, mert ezen a világon csak te vagy tehenőrzésre ítélve. Felpillantasz, látod a tehenet, sorsod és életed megszomorítóját, és elszégyelled magad. Gyalázatos dolog haragudni erre a békésen lelegelő szerencsétlenre, gondolod, és újabb fontos dolgok jutnak az eszedbe, amelyeken ugye érdemes eltöprengeni. Közben nem érzed, hogy a tehen a difúzió (biofizika) sebességével ugyan, de oldalog a kukoricás felé. A súlyos gondolatok elálmosítanak, elszunnyadsz hát.

Ordításra riadsz fel. A csősz, más szóval a mezőőr ordít, mint a sakál. Ő a másik biológiai objektum, aki a tehenel szövetségben az életed megromtója. A szegény, ártatlan, őrizetlenül hagyott tehen által okozott kárról tart előadást apádnak naponta, drámai erővel jelenítve meg jellembeli fogyatékoságaidat, és sajnálkozva amiatt, hogy apádnak a tengernyi gondja mellett nincs elég ideje megnevelni téged. Naná, hogy elvernek, mint jég a határt!

*

A tehen a kukorica közepén csápol. Amit nem bír lelegelni, azt gondosan letapossa. Kóróra, gazra nem lép, az időpocsékolás. Tudja jól: nem sok ideje van az elveretésedhez szükséges pusztítást elvégezni. A kukorica természetesen apád legádázabb haragosáé, így az örök harag még örökösebb lesz, a te elpüfölésed pedig holtbiztos. És akkor még hálnak is kell lenned, mert megtehetette volna, hogy nem a kukoricába, hanem a lucernába gázol... ott ugyanis kitűnően meg lehet puffadni!

Amikor apád meglátja a tehen hordóhasát, azonnal elver. Elver akkor, amikor megállapítja: nincs mese, ki kell hívni az állatorvost. Elver, miután kifizette az állatorvost, és még egyszer halmozati büntetésül. Eközben a tehen nagyokat röhög a markába, és kéjesen bőfög. Bődül még egy szívfacsarót, hátha sikerült kiporoltatnia még egyszer, majd álomra hajtja azt a jámbor fejét.

Te a könnyeidet keresztül nézed a semmit, sajjog a feneked, és eszedbe jutnak a rétisasok. Lassan épül benned, de megfordíthatatlanná válik elhatározásod: pilóta leszel! Nem érdekel, mennyit kell tanulni, küszködni, hogy veszélyes. Mindehhez a tehen állítja elő a szükségesnél is megalapozottabb motivációs bázist. Elhatározásod pillanatában nem gondolsz arra, hogy majd egyszer, sokkal később mélységes hálát érzel a tehen iránt. Amikor lenézel, és meglátod a réten azokat a parányi, tarka

foltokat, úgy könnybe lábad a szemed, hogy nem látsz el a műszerfalig. Meglátsz egy még parányibb pontot is, aki lehet, most határozza el éppen, hogy pilóta lesz, mert meglátott téged a sasokkal együtt repülni az égen...

Szárnyalós

Az egész egy nagy pofátlanság. Ott van ugye a madár. Vagy mindegy, hogy madár-e, lehetne éppen a házi légy is, számukra a repülés nem kérdés. Először is úgy vannak megcsinálva, másrészt a repülni tudás életképességük minimumát jelenti. Az elefántnak esze ágában sincs repülni - gondolom én - a kecskékről meg pontosan tudom, hogy nem is akarnak. Mikor e tárgyban legutóbb kérdést intéztem hozzájuk, csak annyit mondtak: régóta tudjuk, hogy hülye vagy. Igazság szerint nekünk járna egy nálad normálisabb szolgáló, de ne reménykedj - ha már így alakult, így is jó. Csak röhögni tudunk a kezedből a vödör, ötször jössz vissza ellenőrizni, hogy ránk zártad-e az ajtót, tudjuk, hogy repülni mész. Messziről érezzük a majrét, hogy mi munkálkodik az agyadban. Náladnál a legkoszhadtabb kecskének is több esze van. Csak azért nem rúgjuk szét a kapudat, és az ákom-bákom kerítésedet, mert sajnálunk. Hát miért nem jó neked a Földön?

*

Tényleg, miért nem jó? Egyszer már azt hittem, megfejtettem a rejtélyt, a tehenőrzés kelti fel a csilapíthatatlan vágyat. De ez sem igaz, mert a baj sokkal előbb keletkezik. Kisiskolás koromban dolgozatot kellett írni arról, mi leszek, ha nagy leszek. Meg is kellett indokolni. Nos, én azt írtam, hogy pilóta, mert minden pilóta hős, és egy hőst még az apja sem mer elverni. Ez nyilván rossz fényt vetett szegény apámra, abszolút igazságtalanul, hiszen bár gyakran elvert - de korántsem gonoszágából. Azért, mint ezt sokkal később megértettem, mert minden oka meg volt rá.

A pilótaság is úgy volt, hogy olvastam egy novellát egy hős szovjet pilótáról. A történetre már nem emlékszem. De arra igen, hogy annyira elbűvölt, hogy még verset is írtam róla. A Toldi méretű művet elküldtem a Pajtás újsághoz, egyenesen Miska Bácsi Levelesládájába. A jóságos Miska bá' minden alkotást jóindulatúan elbírált, igyekezőven nem letörni a kis írópalánták igen zsenge hajtásait. Nekem imígyen válaszolt: „Lacika! Amit küldtél, az formára és a rímeket illetően vers, de nem írnád meg, valójában mi ez?” Szóval a költőségnek így kampec!

A pilótaság második állomása egy kor- és tetéstársammal közösen építeni tervezett és csekély részben kivitelezett repülőgép volt, amelyhez az apja pajtájából loptuk a deszkát, apám ládájából a szöveget. Műszaki dokumentációként a Repülés ABC-je szolgált. Úgy terveztük, hogy a géppel lerepülünk a dombról, amelyen építeni szándékoztunk, és majd útközben kitanuljuk a pilótaságot is. Hála Istennek (vagy nem) időben lebuktunk. A verést követően a Dezső barátom ki is gyógyult a repülésből. Azt mondják, most docens a közgázon.

Nekem ez nem sikerült. A tehénozás és lustaság alapú esettanulmányok írása közti rövid szünetekben szimulátort építettem a szénapajtában. Kartondobozok, szögek, deszkák, bokszos skatulyák, hintőporos és vimes dobozok, színes és színtelen drótok szolgáltak alapanyagul. A bibliám szintén A Repülés ABC-je volt, továbbá minden olyan mű, amelyben a repülésről legalább egy mondat írva volt. Ha azt hiszed, hogy ez játék volt, tévedsz!

Behunytam a szemem, gondolatban ellenőriztem mindent. Kigurultam a pályára. Engedélyt kértem a toronytól, megjelöltem a szektort, amelyben a repülési feladatot végre szándékoztam hajtani. Beállítottam a keverési arányt, a légszűrőt állásszögét, gázt adtam, és felszálltam. Műrepülő figurákat repültem, ha pedig valamit elcseszttem, fekvőtámaszokra ítéltam magam - és ha volt időm, ismétlésre.

*

Sokkal később egy haverom elvitt műrepülni egy Zlinnel. Forogtunk-pörögtünk, ahogy kell. A pasi fél szemmel rám-rám sandított, várta, hogy mikor leszek jaj-lila vagy alma-zöld. Nem lettem, és ez meglepte. Gondolom, ennek ellenére úgy nézhettem ki a jobboldali ülésben, mint egy elmélyülten pisilő disznó. Mi tagadás, nagyon, de nagyon élveztem a dolgot! El is határoztam a mély hálaérzetből kiindulva, ennek az embernek én jártomban-keltemben jó hírét költöm.

- Vedd át, ha akarod! - mondta, megrázta a botkormányt, és legalább öt centire eltávolodtak a kezei a kormánytól.

Óvatosan megmozgattam a botot és a láborkmányokat. Örömmel konstatáltam, hogy a Zlin még nem észlelte, ostoba, tudatlan kezekben van, zokszó nélkül reagált.

- Mit akarsz csinálni? - kérdezte a haverom.
- Először bal orsót! - válaszoltam elszántan.
- Bal orsót? Azt sem tudod, mi az!

Jobb kezének kinyújtott mutatóját halántékához emelte, majd öklének fúró mozgásszerű forgásával sértő mozdulatot tett. A földön nyilván po-

fán vágom érte, de ott és akkor megtoltam a botot, majd egy leginkább írott j betűre hasonlító gyors mozdulatot írtam le vele, és megpróbáltam a gépet egyenesben tartani. Az orsó dobott lett, nyilván a szülőanyja sem ismert volna rá, de a szándékoltóság, vezettség vitathatatlan volt.

- Ugyanezt jobbra? - Megcsináltam.

- Fel ezerötre, két és fél fordulat, dugó balra - szólt az utolsó parancs.

Amikor a gép felkúszott ezerötre, benéztem a horizontot, lekaptam a gázt, felrántottam az orrát és beléptem balra. Gyönyörű volt! Azt hiszem, ő vette ki, mert úgy elbámultam, hogy lehet, Új-Zélandon lett volna a dugóm vége. Amikor leszálltunk, megkérdezte:

- Hol tanultad?

- Gyerekkoromban, a szénapajtában!

- Előfordult már veled valaha is, hogy jön ki a levegő a szádon, rezegnek a hangszálad, és nem hazudsz? - kérdezte.

*

Amikor bejelentettem apámnak, hogy én bizony pilóta leszek, felkészültem a lehető legnagyobb verésre. De nem vert el, csak elsápadt és a szája széle remegett.

- Te tényleg ennyire hülye vagy? - kérdezte. De valójában nem is kérdés volt, ténymegállapítás. Később hallottam, amint vitatkoznak anyámmal.

- Még mindig jobb, ha lezuhan, mint ha felakasztják! - szólt a végső érv.

De már a repülő-orvosi vizsgálat elkente sorsomat. Kiderült, a jobb szemem töréshibás, tehát az MHSZ elvei szerint a földhöz ragadtam. Szomorú voltam és csalódott. Tehetetlen dühömben leromboltam a szimulátort, kis falunk első és utolsó szimulátorát. Más irányt vett a sorsom, a repülés utáni vágy is halványult. Dolgoztam, tanultam, gyermekeim, szakmáim és diplomáim lettek. A repülőnapokra szándékosan nem mentem ki, de mindig felfelé tekeredett a nyakam, ha repülőgépbúgást hallottam. A zajra mindig keserű lett a szám íze, és a szívemben valami furcsa szorítást éreztem.

Harminc voltam, amikor egy alkalmi ismerősöm elvitt egy Góbéval. Utólag tudtam meg, hogy ballaszt helyett, de az élmény és a hála örökké tart. Negyven voltam már, amikor az életembe belibbent a sárkány! Elhatároztam, amikor először, saját tudásom szerint elemelem a fenekem a földtől, cefetül megünneplem! De elfelejtettem ünnepelni - túlságosan el voltam foglalva a behelyezkedéssel, a siklás szögével, a kilebegtetéssel.

Sok szép órát repültem már, amikor egyszer kellemesen elfáradva leheveredtem a reptéren, fejemet az orrfutónak támasztva. Nézegettem a hajladozó fűszálakat, a szöcskéket, majd megütötte az orromat a száradó szénaillat. Erről eszembe jutott a szénapajta, és egyszer csak patakokban eleredt a könnyem. Kitört bennem az ünnep, mint Balfon a bűdös víz. Könnyeim szivárványán keresztül láttam a kiskölyköt, amint boldogan feszít a kacatjai között. Fején a nagybátyjától lopott füles motoros-sapka. Ünnepelem, mint egy császár. Tehettem, hiszen nem látott senki. Talán a szénapajtának köszönhetem azt is, hogy pontosan tudom, a repülésről soha nem fogok eleget tudni. A levegőben csak megtúrt személy vagyok. Esetlen és ügyetlen azokhoz képest, akiket oda teremtettek. Tudnom kell, amit tudhatok róla, akkor legfeljebb megtűr. Pontosabban neki mindegy - a számlát úgyis én fizetem. A szerkezetemet is, a teljesítménye határait is ismernem kell, hogy megtúrt lehessenek a nem nekem teremtett közegben.

Az ember úgy van megcsinálva, hogy folyton elméleteket kell gyártania. Szabályokat kell alkotnia, amelyeket majd megcáfol, vagy átlép. Elámul saját bölcsességén, és szégyenérzet nélkül cserél elveket, eszmét. Nem elegáns dolog manapság Lukács Györgyre hivatkozni, de nem én tehetek róla, hogy ő jött rá helyettem: „A szabadság nem más, mint a felismert szükségszerűség.” A fizikai paraméterek határain belül én is szabad vagyok.

*

Engem a repülés utáni sóvárgás, majd a repülés alázatra, önismeretre nevelt. Nélküle silányabb, értéktelezenebb lennék. Mielőtt még azt hinnéd, mennyekbe dicsérem magam, el kell mondanom, hogy ezeket a tulajdonságokat inkább másokban, a társaimban látom. De többször, mint jól esne, az ellenkezőjét is. Be kell vallanom, ezt valahogy nem értem. Hogy maradhat valaki életben, annak ellenére, hogy nyilvánvalóan felelőtlen és fegyvel-

mezetlen? Elgondolkodtató az is, ki mire használja a repülést. Nagy szerencse, hogy nincs rám bízva élők és holtak ítélete. Van, aki így fog csajokat. Erről nincsen véleményem. Van, aki - például én - ezen a módon rakja össze magát, hogy újra szétessen a következő repülésig. Van, aki meg csak egyszerűen pénzt keres.

Sokáig azt gondoltam, hogy csak képzelem, de ma már pontosan tudom, a szimulátoromból pontosan úgy láttam a Földet, mint most, le- és széttekintve. Négyszázról, hatszázról már alig látszik az ember. Kicsi, jelentéktelen pont Isten gyönyörű palettáján! Ha az utcán jön szembe veled, eláll a lélegzeted, olyan gyönyörű nő. Ha kiszáll a Mercedesből, megremeg a térded, mert akkora hatalmas főnök. Fentről nézve pedig alig kivehető szürke pontocska, araszoló bűdösbogár. Ha fentről nézed, felsejlenek előtted – alattad – a valós arányok. Ekora, és csak ennyi az ember! Nem csoda, ha úgy érzed, lent hagyta a gondjaidat, mert elemelkedtél attól a szinttől, ahol születtek. Megnyugszol, megtisztul a lelked. Mélyeket sóhajtasz és örülsz, hogy embernek születted. Örülsz, hogy repülhetsz. Hálát érzel minden és mindenki iránt, aki ebben segített. Úgy érzed, jobb lettél, és ez igaz is. Aztán belesüllyedsz a mocsokba. Leszállsz, szeretsz, gyűlölös, csapdákat állítasz másoknak, és megpróbálsz kimászni azokból, amelyeket neked állítottak. Harcolsz vélt és valós érdekeid szerint.

Repülni mégsem pofátlanság. Csak akkor, ha azt hiszed, hogy neked ehhez feltétlen jogod van, és hogy a többi ember fölé emel. Ha azt hiszed, hogy csak akkor, és csak ott fent kell fegyelmeztetnek, türelmesnek, toleránsnak lenned. Ha nem érted meg, hogy ideiglenes belépőt kaptál sokak számára elérhetetlen dimenziókba, és egyúttal esélyt és segítséget ahhoz, hogy emberként jobb legyél. Hogy jobban szeresd magad, embertársaidat, Isten szép világát.

BLAISE CENDRARS: HÚSVÉT NEW YORKBAN ÉS A TRANSZSZIBÉRIAI EXPRESSZ...

Blaise Cendrars: *Húsvét New Yorkban, és a Transzszibériai expressz és a franciaországi kis Johanna prózája*

1910-ben a huszonhárom éves Blaise Cendrars első kiadásra szánt, de csak 1912-ben megjelent Remy de Gourmontnak szentelt cikkében írta: „Nem akarom ellenőrizni ezt a legendát; semmilyen legendát nem akarok lerombolni (...) minden nagy ember megteremtí a sajátját (...) Talán éppen az a zseni egyik legjellemzőbb tulajdonsága, hogy szüksége van rá, hogy legendát alkosson. A gyerekekhez hasonlóan a zseni, ez a legnagyobb gyerek, történeteket akar álmodni, melyeknek ő a hőse.”¹

Cendrars, aki élete végéig tisztelte Gourmont-t, maga is állandóan történeteket mesélt, és teremtette saját legendáját. Így még 1950-ben is, amikor Michel Manoll tíz részes interjút készített a művésszel - és megkérdezte, hogyan indult el az első nagy útjára, valóban határozott cél és a visszatérés terve nélkül -, Cendrars így felelt: „Amennyire tudom, igen. Kelet felé indultam, mert az első vonat, ami elhagyta a pályaudvart, keletre vitt; ha ez egy olyan vonat lett volna, ami nyugat felé visz, akkor átszálltam volna Liszabonban, és Ázsia helyett Amerikát utazom be.”²

Miriam Cendrars életrajzának megjelenése óta tudjuk, hogy a Sauser-család sokat utazott, és Freddy Sauser (1912-től Blaise Cendrars) nem az ablakon szökve távozott és hagyta ott svájci otthonát, hanem egy nehezen megkötött családi egyezséget követően, a család támogatásával indult el Oroszországba, ahol egy francia-német kereskedelmi levelező állást foglalt el a kereskedelmi iskolát befejezni nem akaró tizenhat éves fiatalember.³

Miriam Cendrars apjáról szóló publikációi - adatokkal, dokumentumokkal - sok helyen magyarázták, rombolták vagy kiegészítették ezeket a

1 *Aujourd'hui 1907-1929.*, suivi de *Essais et réflexions 1910-1906.*, présentation par Miriam Cendrars, Paris, Denoël, 1987. 153. Az idézetek a szerző fordításai.

2 Blaise Cendrars, *D'Oultramer à indigo, Trop c'est trop, Films sans images, Blaise Cendrars vous parle...*, Bibliographie inédite établie par Hughes Richard, Paris, Denoël, 1965. 543

3 Miriam Cendrars, *Blaise Cendrars*. 1984. Paris, Balland, 127

legendákat; mégis az életrajz és az életmű sok mozzanata máig tisztázatlan vagy vitatott maradt.

A költő halálakor, 1961-ben, a *Mercure de France* tekintélyes méretű külön számot jelentetett meg tiszteletére. Egyik írásában Cendrars ifjúkori barátja, munkatársa és mentora, Szittyta Emil, néhány szép és jellegzetes legendát idéz fel, és magyaráz lélektani motivációkkal, és az egykori körülményekkel.⁴ Előadásomban nem Cendrars első nagy költői művei genezisének rekonstruálására törekszem, hanem a költői készülődés hosszúságát, meghatározó éveiről szeretnék néhány dolgot elmondani.

Biztosan tudjuk a következőket: Cendrars Svájcban született, és nem Párizsban, ahogy időnként állította, és Kassák is írta az 1963-ban kiadott egyetlen magyar nyelvű Cendrars verses kötet előszavában.⁵ Cendrars kétszer töltött hosszabb időt Oroszországban. Először 1904-ben indult el, és 1907-ben tért haza Svájcba, majd 1911-ben, ahonnan New Yorkba utazott.

Miriam Cendrars monográfiája és egyéb szövegkiadásai bizonyítják, hogy Cendrars szenvedélyes, minden iránt érdeklődő olvasó volt. Erről beszéltek azok is, akik életének különböző korszakaiban közelebbről ismerték a költőt. Már első oroszországi útja előtt édesapja könyvtárában rátalált Élisée Reclus *Dans l'Asie* c. 1880-ban kiadott művére. A hatalmas szibériai tájak leírásait, melyeket a nyugattal egyetlen út, a *tract* kötött össze, és ahol lovas kozákok, urali prémvadászok, nomád kirgizek, burjátok, tatárok, osztyákok és mások utaztak vagy éltek, szívesen olvasta. Amikor a család 1900-ban ellátogatott a párizsi világkiállításra, a tizenhárom éves Freddy lelkesedéssel csodálta meg az akkor épülő transzszibériai expressz kiállított vasúti kocsiját.⁶ Akárcsak a négy éves, amerikai Dos

4 Emile Szittyta, *Logique de la vie contradictoire de Blaise Cendrars*. In: *Mercure de France*, tom 345. Mai-Août, 1962. 64-76.

5 Blaise Cendrars: *Húsvét New Yorkban*. Bp., Európa, 1963. Fordította és az előszót írta Kassák Lajos. 5

6 Miriam Cendrars, *Blaise Cendrars*. Paris, Balland, 1984. 100, 136

Passos, aki ettől a naptól „a nagy európai expresszekről álmodott”⁷.

Freddy 1904 szeptemberében Moszkvában volt, és 1905 elején Pétervárott munkába állt a város legelőkelőbb ékszerésznél. Rendszeresen járt olvasni a cári könyvtárba, ahol a legújabb francia irodalmi lapokhoz és verskötetekhez is hozzájutott. A tudós könyvtáros baráti, szinte apai figyelemével tűntette ki. Ismeretségeket kötött. Itt olvasta először például Villon költeményeit és Remy de Gourmont régóta áhított *Le Latin mystique*-jét is. Feljegyezte az 1905-1906-ban olvasott művek címeit. Köztük fontos képzőművészeti kiadványok és képzőművészeti cikkek is szerepelnek saját kommentárjai kíséretében. (Mále műve a francia XII. századi vallásos művészetről, Botticelli elméleti műve a Bátország allegóriájának arányairól, Vasari életrajzai, Corblet ikonográfiája, Gavaert négy kötetes munkája a flamand primitívekről.)

Néhány fontos mozzanat az 1907 és 1911 közötti időszakból. Cendrars beiratkozott a berni egyetem orvostudományi fakultására. Változatlanul rengeteget olvas. 1908 nyarán megismerkedik a lipcsei könyvvásáron egy nála néhány évvel idősebb bölcsészhallgatóval, Szittyá Emillel, aki Münchenben *Neue Menschen* címen alapította meg folyóiratát. Beszélgetéseik hatására Cendrars abbahagyja orvosi tanulmányait, és filozófia szakra iratkozik be. Amikor majd New Yorkból 1912-ben Párizsba érkezik, a nyár végén újra összetalálkoznak. Közösen bérelnek szobát, és egy párizsi közös bérleményben indítják újra a *Les Hommes Nouveaux*-t. Itt jelenik meg először Cendrars *Húsvétja*, a *Transzszibériai próza*, és cikkei, a már idézett Remy de Gourmont írás is. (Cendrars egyéként rövid időre 1908 és 1910 telén is jár Párizsban.)

Cendrars második oroszországi tartózkodása alatt írta, hogy a védelmet számára a könyvtár és a templom jelenti. 1911 tavasza és ősze közt, szentpétervári és streilnai tartózkodása idején kezdte el *Aléa* (*Kockázat*) c. regényét, melyet egy évtized elteltével, 1922-23-ban jelentet meg majd (a *Les Feuilles libres számaiban*) a rejtelmes *Moganni Nameh* címen.

1911 őszén, August Suter, svájci szobrász barátjának írt levelében hosszan beszámolt pétervári élményeiről, a városról, hatásáról, múzeumairól. „Ténylegesen az orosz festészetről szólva, mondhatni minden iskolát megtalálsz ott: a párizsit, a münchenit, az itáliai és a németet. Csak épp az orosz művészetet nem. Talán a templomokban kéne keresni a

nyomait.”⁸ – írja. Csak az Ermitázs Rembrandt-gyűjteménye és Michelangelo rabszolgája villanyozza fel. Michelangelóról Rodinre gondol. Tudja, hogy könyv jelenik meg Rodinről, és élénken érdeklődik, hogy Párizsban tényleg ellopták-e a Giocondát. Pétervár hercegi parkja például Versailles-ra emlékezteti és Whistler képeit idézik fel számára.

Nehéz, és egyértelműen nem is lehet megmondani, hogy a *Húsvét New Yorkban* és a *Transzszibériai próza* egyes elemei konkrét élményeiből, irodalmi, képzőművészeti és zenei ismereteiből, vagy a költői képzeletéből erednek. Lánya szerint képzett zenész volt, és a *Transzszibériai prózát* „zenészeknek” ajánlotta. (Képzőművészeti kritikák mellett zenei kritikákat is írt, indulása éveiben többször sikertelenül próbálta őket orgánumbojt megjelentetni.) Mindkét költeményében számos alkotót említ név szerint (pl. Carrière, Hokusai, Rembrandt, Henri Rousseau, Maeterlinck, Verne, Muszorgszkij, Hugo Wolf) másokra név nélkül utal (pl. Kipling, Heine, Neval, Verlaine, Rimbaud), Baudelaire-re folyamatosan és kitartóan.

1911 novemberében Pétervárról (Varsót érintve Liepaján át) ment New Yorkba, a svájci egyetemen megismert barátnő (később felesége), Féla Poznanska hívására, egy kivándorlókat szállító óceánjáró fedélzetén. Az útról naplót vezetett.⁹ Amerikában töltött 6-7 hónapjáról keveset tudunk, itt keletkezett műveinek bibliográfiáját nem sikerült összeállítani. Cendrars sokat írt. Nyomorútságosan éltek, főleg Féla fizetéséből, aki a Ferrer Schoolban is tanított, ahová a kelet-európai és európai anarchista emigránsok adták be gyermekeiket. Cendrars itt is rendszeresen járt könyvtárba, a fennmaradt dokumentumok szerint a városi könyvtárban Rodin rajzok katalógusát kérte ki, mely a párizsi Galerie Devambez 1908-as kiállítási anyagát tartalmazza. (Az anyagból néhány rajzot Alfred Stieglitz 1911 áprilisa és júliusa között bemutatott a *Camera Work*ben.)¹⁰

Jay Bochner sajnálkozva jegyzi meg tanulmányában, hogy Cendrars kedvezőtlen, eseménytelen időszakban érkezett a városba. Kicsit korábban és kicsit később zajlottak olyan kulturális események a városban, melyek Cendrars érdeklődést felkeltettek volna. Ekkorra Stieglitz felhagy kísérletével, hogy galériájában modern francia képzőművé-

8 Blaise Cendrars, *Aujourd'hui* 167

9 *Mon voyage en Amérique* par Blaise Cendrars, Fata Morgana, 2003.

10 Jay Bochner, *Cendrars Downtown*. In: *Cahiers Blaise Cendrars*, 2. (1989.), 43-44.

7 Tatiana Green, *Blaise Cendrars et John Dos Passos, son traducteur*. In: *Cahiers Blaise Cendrars*, 2, 1989. 127

szetet is bemutasson.¹¹ (Bár az 1913-as New York Armory Show sikerében szerepe lesz.)

Cendrars 1912 tavaszán érkezett Párizsba. Miriam Cendrars szerint még júniusban postára adta a Húsvét New Yorkban kéziratát Apollinaire-nek, a *Mercure de France* szerkesztőjének, akit akkor személyesen még nem ismert. Teltek a hónapok, de válasz nem érkezett. Szittyá Cendrars-t összeismertette Marc Chagallal. Cendrars még 1912 tavaszán prózaverset, majd verset ír a festőről. A vers megjelent a *Tizenkilenc elasztikus költeményben*, Kasák Lajos is fordította. A prózavers (mely 1914-ben jelent meg a *Les Soirées de Paris*-ban) lényegében ismeretlen maradt, míg Miriam Cendrars 1987-ben újra ki nem adta *Aujourd'hui* című kötetében.¹²

Apollinaire és Cendrars csak 1913 elején találkoztak, néhány hónappal Apollinaire *Szeszek* c. kötetének megjelenése előtt.

Az *Hommes Nouveaux*, mely szabad német-francia kulturális lapként határozta meg magát, három számot ért meg. Kiadóként és fordítóirodaként hosszabban működött, itt fordította Cendrars németre Apollinaire kubista festőkről szóló *Méditations esthétiques*-jét a *Sturm* számára. Az *Hommes Nouveaux* 1913 áprilisától előfizetési füzetében hirdette a *Transzszibériai próza* megjelenését, mely 1913 szeptemberében, luxus kiadásban jelent meg az akkor még ismeretlen Sonia Delaunay illusztrációival. 150 példányának hossza az Eiffel-torony magasságát kellett, hogy kiadja. (A könyv kb. 2 m x 40 cm méretű.) Az első „szimultanista könyv” volt.

Jacqueline Chadourne szerint a szimultanizmus „teljes vértetében ugrott elő Blaise és Robert Delaunay fecsegéseiből. Egyetértettek, hogy a 'szinkron előadás' Sonja Delaunay 'szimultán színeivel' együtt valósuljon meg, mely kontraszt színekkel festett négyyszögű formák szövődéke volt, és divatot teremtett.” A *Transzszibériai expressz* „a forma és az inspiráció teljes megújulását” hozta, és „a felfedezések útján messzebbre jutott, mint Apollinaire és a szabad vers számos beavatottja”.¹³ Megjelenése azonnal vitát kavart.

Bár a Húsvét végére Cendrars odaírta, „New York, 1912 április 7-8”, és elmondása szerint egyetlen éjszaka, delíriumában írta a költeményt, nem biztos, hogy a mű valóban egyetlen éjszaka alatt nyerte el végső formáját. És számos motívuma - így

egy orosz húsvét leírása - a Pétervárotról kezdett *Moganni Namehben* is szerepel.

Georgina Colville szerint a költemény nem egy New York-i, hanem egy oroszországi húsvét leírása: a hiányzó harangok, zsolozsmák, liturgiák azt a húsvétot idézik. A zsidónegyed és a bordélyok bemutatása is oroszországi emlékekből táplálkozik.¹⁴

Jay Bochner tanulmányában meghúzza a költő new yorki sétájának konkrét városrészeket át és konkrét épületek mellett elvezető útvonalát. A bevándorlók körzetei a Little Italy, a Lower East-Side, a China Town, a bordélyok Tenderloine-ban, East-Side-on lehetnek, a tengerpart, ahová az óceánjárók érkeztek, Coney Islandnél volt, ahol az elbeszélő eszébe jut a szenvedő Krisztus arcának szépségéről szóló régi német dal.

A költemény a litánia formáját idézi, sorai szabályos vagy szabálytalan alexandrinok, sorphárai aszszonáncsal végződnek, vagy rímeknek. Gourmont hatása, hogy Cendrars mottójául Fortunatus *Szent Keresztfiú*hoz írt himnuszának egyik szakaszát választotta, latinul, és Gourmont francia fordításában is, melyet a *Le latin mystique*-ből ismert. Innen vette át Notker *Húsvéti szekvenciájának* latin sorait is („Dic nobis Maria, quid vidisti in via?”).¹⁵

A Húsvét New York-ban látomás: a jelen (egy konkrét város) és a múlt (távoli helységek, egy régi zarándoklat képei) jelennek meg párhuzamosan Krisztus passiójával. Valóság, olvasmányok, emlékképek, fantázia, Jézust és arcát ábrázoló alkotások szövődnek össze a szövegben. Jézus távoli múltban lejátszódott és megismétlődő történetével, húsvét időtlenségével szemben a konkrét időt és teret a modern metropolisz, a bevándorlók, a vonatok, a felhőkarcolók jelölik ki.

A húsvéti történet az elbeszélő fizikai mozgásával párhuzamosan, de nem egyenes időrendi sorrendben játszódik le. A leírások, a belső képek, a műtárgyak leírásai, a költői képek egymással egyenrangú elemek, ahogy a személyesen és sokféleképp látott Jézus-arc is.

Az invokációt olvasmányélmény indítja el: „Uram, ma van a te neved napja, Történeted olvastam egy régi könyvben lapozgatva.”

Az értelmezések egyetértenek abban, hogy a költő együtt érez szenvedő, számkivetett alakjaival, és azonosul a húsvéti történet szereplőivel

11 Jay Bochner, *Ib*,

12 Blaise Cendrars, *Aujourd'hui* 74-75.

13 Jacqueline Chadourne, *Blaise Cendrars, poète du Cosmos*. Paris, Seghers, 1973. 58

14 Georgina Colville, *Deux phares du XXe siècle, „Les Pâques à New York” de Blaise Cendrars et „Howl” d'Allen Ginsberg*. In: *Cahiers Blaise Cendrars*, 2. (1989.), 77., 84-85.
15 Remy de Gourmont, *Le latin mystique*. Paris, 1922. 74-76., 128.

(„én vagyok ez a jó szerzetes”, „lelkem özvegy feketében, a te édesanyád”, „lelkem gyászoló özvegy kereszted lábánál”, „add uram, hogy szeressem a prostituáltakat” etc.), de ennek mikéntjét különbözően látják. Van, aki szerint a költő-megváltó hideg szobájában úgy fekszik le, hogy nem vár feltámadást.¹⁶

A *Transzszibériai expressz és a franciaországi kis Johanna prózája* bár később keletkezett mint a *Húsvét New Yorkban*, élmény anyaga korábbi, az 1904-ben megkezdett nagy oroszországi út. Megidézi utazásait egy kereskedővel Európán, Szibérián, Mandzsúrián át Kínáig, és a tizenhat éves kamasz világát. Dos Passos, amerikai regényíró, akinek 1930-ban készült fordításában az angol nyelvű olvasóközönség a művet megismerte, Cendrars-t a „transzszibériai vasút Homéroszának” nevezte.

Az utazás a japán-orosz háború idejére esett. Évtizedek óta ez volt az első háború, amit európai nagyhatalom folytatott, még ha a Távol-Keleten is. Ez a kereskedőknek és a prostituáltaknak kiváló üzleti lehetőséget jelentett.

Már Moszkva, a Vörös tér és a Kreml is sok nyugat-európai olvasónak sejtelmesnek, egzotikusnak tűnhetett. A különböző szibériai városok, amelyeken a vonat áthaladt, még inkább, és lehet, hogy sokan a háborús események kapcsán hallották először a nevüket. A költeményben megjelennek az első út óta eltelt időszak eseményei is. Például „barátjára” Chagall-ra és Apollinaire-re hivatkozik, akiket 1904-1905-ben még nem ismerhetett. A költő az idősíkokat többször változtatja, és az utazás leírásába, történetébe ismert európai és Európán kívüli városokat is „bevág” (Stockholm, Madrid, Bézel, Prága, New York etc.) és gyakran utal - főként a fiatal francia prostituált kérdései miatt - Párizsra. Kétszer említi a „novgorodi legendát”, mely a Moszkva előtti Oroszország emlékét is felidézheti.

Walt Whitman, Verhaeren vagy a *Mesterembereket* író Kassák a különböző városok említésével a közelség érzését teremti meg. Cendrars viszont a távolságot hangsúlyozza. Az 1913-ban írt

16 Georgina Colville, *Ib*, 86

Transzszibériai expressz Cendrars nagy összegzése, a felnőtté és költővé válás története is. Az utolsó sorok tanúsága szerint Párizsban keletkezett.

Az előadás keretei nem teszik lehetővé, hogy a *Húsvétot* és a *Transzszibériai expresszt* részletesen elemezzem vagy összehasonlítsam. De újra utalok Remy de Gourmont-ra. Szekvenciát idéz a kis Johanna hatszor ismétlődő kérdése „Mondd, Blaise, nagyon messze vagyunk a Mont-Martre-tól?”

De főként a cím miatt: *Prose du Transsiberien et de la Petite Jeanne de France*. Dos Passos a francia „prose” szót „prosody”-nak fordította, hogy az egyházi liturgiára utaló jelentés helyett a költemény jelentést hangsúlyozza.¹⁷ (Más amerikai fordító az angol „prose” szót használta.¹⁸) Cendrars 1913-ban, egyik levelében magyarázta költeményének címét: „A ‘prose’ szót a *Transzszibériai*-ban a késő latin ‘prosa’ ‘dictu’ értelmében használtam. A ‘költemény’ (poème) túl pöffeszkedőnek, túl zártnak tűnt számomra. A ‘prose’ nyitottabb, populárisabb.”¹⁹

Felhasznált irodalom:

Blaise Cendrars: *Du monde entier*. Paris, Nouvelle Revue Française, 1919.

Blaise Cendrars: *Poésies complètes: 1912-1924.*, *Du monde entier*, préface de Paul Morand, Paris, Gallimard, 1947., 1967.

(Elhangzott a Miskolci Egyetem BTK Összehasonlító Irodalom- és Kultúratudományi Tanszék és a Kulturális és Vizuális Antropológiai Intézet szervezésében az „Az utazó tekintete. A transzkulturális létállapot és a szöveg” c. konferencián, 2008. november 21-én a Miskolci Múzeumban.)

17 Tatiana Green, *Blaise Cendrars et John Dos Passos, son traducteur*. 131

18 Blaise Cendrars, *Complete poems*, translated by Ron Padgett, introduction by Jay Bochner, Berkeley, Los Angeles, Oxford, University of California Press, 1992.

19 *Levél Szmirnovnak*, 1913. december 23. In: Blaise Cendrars, *Aujourd'hui*. 194

A MŰVELŐDÉS HETE - A TANULÁS ÜNNEPE EGERBEN. FOTÓPÁLYÁZAT

„A művelődés hete – a tanulás ünnepe” országos rendezvénysorozatra 2002 óta kerül sor hazánkban is az Európai Unió javaslatára. A rendezvény keretében október 14-én a Művészetek Házában az Eszterházy Károly Főiskola is önálló programmal jelentkezett, melynek a Művészetek Háza adott otthont. Az esemény megnyitóján Lőrinczné dr. Thiel Katalin rektorhelyettes asszony, Ponyi László, az Egri Kulturális és Művészeti Központ igazgatója és dr. Juhász Erika a rendezvény Szakmai és Szervező Bizottságának elnöke, az Andragógiai és Közművelődési Tanszék tanszékvezetője mondott köszöntőt. A program az „Egyenlő esélyek a tanulásban és az életben” videofilm és a „Második esély” című film vetítésével folytatódott. A látottakról Dr. Nagy Mária, a Neveléstudományi tanszék tanszékvezető egyetemi tanára és Tóth Tibor az Oktatás- és Kommunikációtechnológiai Tanszék mestertanára vezetésével érdekes beszélgetés alakult ki a szép számban összegyűlt közönséggel. Napközben 1-1 órában „Mini-tanoda” várta az érdeklődőket, Brucknerné Komáromi Tünde, TKTK Idegen Nyelvi Csoportjának munkatársa Hogyan boldoguljunk külföldön turistaként? címmel tartott foglalkozást, Balogh Ágnes, táncpedagógus a néptánc segítségével történő kapcsolatteremtés lehetőségeit mutatta be, Simándi Szilvia, tanársegéd A falusi turizmusban rejlő lehetőségekről beszélgetett a hallgatósággal, Herpainé Lakó Judit, tanársegéd pedig a kézműves foglalkozások elméleti és gyakorlati fontosságára hívta fel a figyelmet.

A délután folyamán Hidy Pálné dr., ny. főiskolai docens, a „Fiatalok az idősekért” program vezetője koordinálásával a 4. évfolyamos nappali és leve-

lezős hallgatók mutatták be műsorukat, melyben kiemelt szerepet kapott a fiatalok és idősek közötti kapcsolat ereje, építése, erősítése. Előadásukban a saját élmények bemutatása mellett segítségül hívták az irodalom, a zene és egyéb társművészetek alkotásait.

A rendezvény alatt egész nap Felnőttképzési börze várta az érdeklődőket az Átriumban, ahol az Eszterházy Károly Főiskola, a Munkaügyi Központ és még számos felnőttképzéssel foglalkozó cég hozta el képzési kínálatát. Ugyanezen a helyszínen kapott helyet a „Tanulni jó!” fotópályázatra beérkezett képek kiállítása, a képeket háromtagú zsűri bírálta el, a zsűri elnöke Fejér István fotóművész volt, a tagjai pedig Lőrinczné dr. Thiel Katalin rektorhelyettes asszony és Barna Béla, a Médiatudományi tanszék tanársegédje, a Líceumi Paletta főszerkesztője voltak.

A fotópályázat célja:

A tanulás tágabb értelemben a minket körülvevő világ befogadása, az ahhoz történő alkalmazkodás, az élethez szükséges készségek elsajátítása. A tanulás a szokásos értelemben vett iskolai tudás és az új készségek elsajátításán kívül fontos szerepet játszik az érzelmi fejlődésben, a társadalmi érintkezésben, s a személyiség fejlődésében is.

A pályázatra olyan fényképeket vártunk, amelyek népszerűsítik a felnőttkori (és időskori) tanulást, emutatják azokat a szituációkat, amikor a felnőtt tanul (ez lehet iskolarendszerű oktatásban tanulás, iskolarendszeren kívüli – tanfolyam vagy szakkör jellegű tanulás, otthoni tanulás, egyéb színtereken történő tanulás). Szeretnénk felvillantani olyan pillanatokat, amelyek tükrözik, hogy tanulni jó!!

A fotópályázat díjazottai:

1. a zsűri nem adta ki
2. Sztrimbely Krisztina kollekcója
3. Kozák Albert kollekcója

Közönségdíjas: Kövesdi Annabella

A díjazottak a pályázati kiírásban megjelölt jutalmak mellé a Magyar Művelődési Intézet és az Oktatási és Kulturális Minisztérium Közművelődési Főosztálya által felajánlott fotóalbumokat is hazavihettek.

Késő délután a fotópályázat eredményhirdetésével és dr. Juhász Erika tanszékvezető asszony záró szavaival fejeződött be a rendezvény, melynek társszervezője az Egri Kulturális és Művészeti Központ volt.

Az egészsznapos program a Munkaerőpiaci Alap terhére a Szociális és Munkaügyi Minisztérium támogatásával a Magyar Népfőiskolai Társaság segítségével „A művelődés hete – a tanulás ünnepe” tematikus programsorozat elemeként jött létre.

A művelődés hete – a tanulás ünnepe pályázatait a következő fotókkal illusztráltuk:

Kövesdi Annabella: Az eredményért (84. o.)

Kozák Albert: Elmélyülve (86. o.)

Biharyné Gáthy Emőke: Ez a kéz még akar újat (89. o.)

Máté Réka: Ismerkedés az internettel (92. o.)

Sztrimbely Krisztina: A nagy rejtvényfejtő (95. o.)

Biharyné Gáthy Emőke: Játszva könnyebb (104. o.)

Sztrimbely Krisztina: Receptklub (108. o.)

