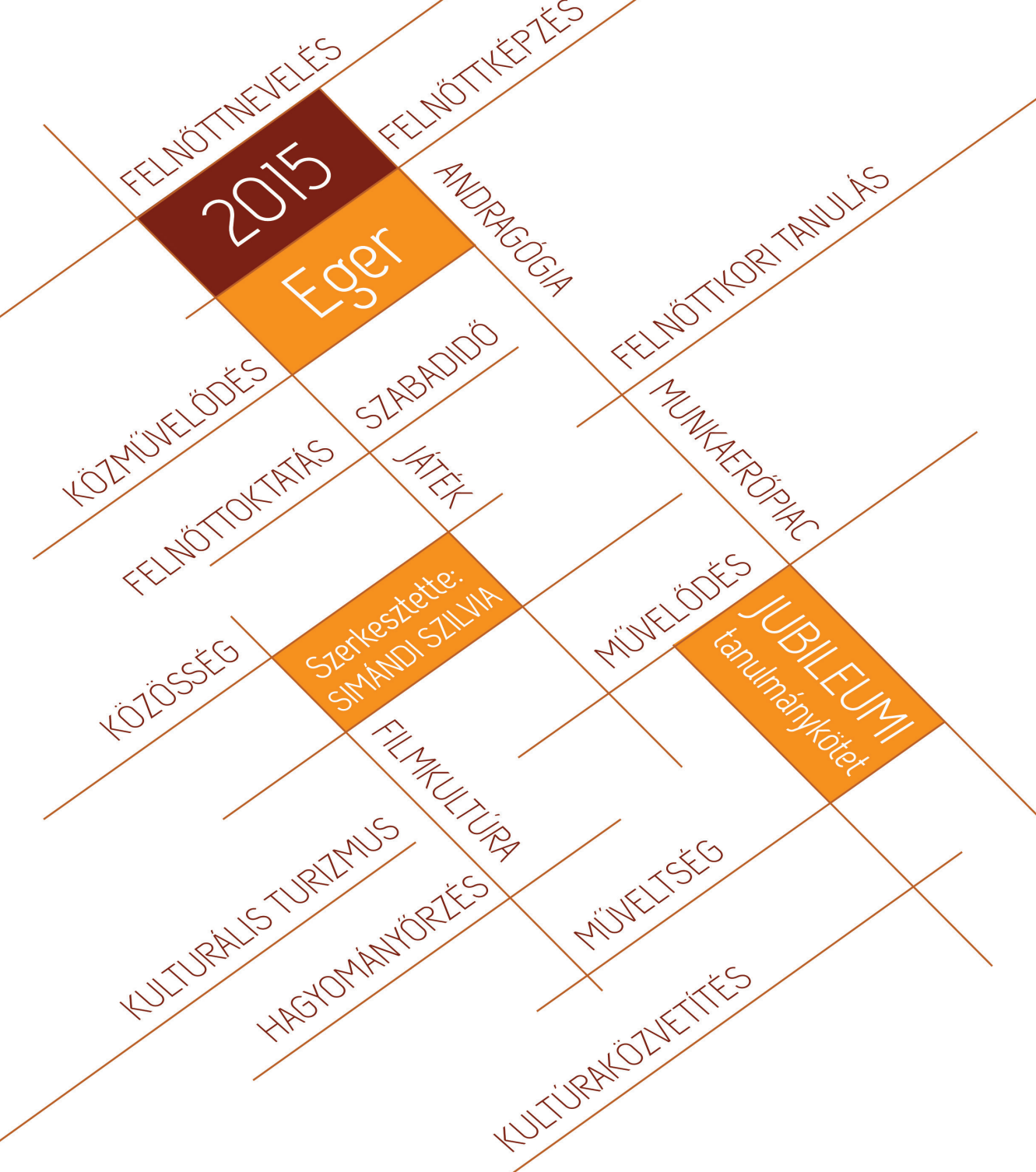




„A NÉPMŰVELŐTŐL A KÖZÖSSÉGI MŰVELŐDÉS TANÁRÁIG”
- 40 ÉVE INDULT A KÖZMŰVELŐDÉSI SZAKEMBEREK
KÉPZÉSE EGERBEN

**„A népművelőtől a közösségi művelődés tanáráig”
– 40 éve indult a közművelődési szakemberek képzése Egerben**

„A népművelőtől a közösségi művelődés tanáráig”

40 éve indult a közművelődési
szakemberek képzése Egerben

Jubileumi tanulmánykötet

Szerkesztette:
Simándi Szilvia



Líceum Kiadó
Eger, 2015

Lektorálták:

Dr. Kerülő Judit

főiskolai tanár, Nyíregyházi Főiskola

Dr. Szigeti Tóth János

egyetemi docens, ELTE

Nyelvi lektor:

Báthory Kinga

ISBN 978-615-5509-30-8

A kiadásért felelős

az Eszterházy Károly Főiskola rektora

Megjelent az EKF Líceum Kiadó gondozásában

Kiadóvezető: Grebely Gergely

Felelős szerkesztő: Zimányi Árpád

Tördelés: Szutor Zsolt

Megjelent: 2015-ben

Készítette: az Eszterházy Károly Főiskola nyomdája

Felelős vezető: Kérészy László

Tartalom

Szerkesztői előszó	7
--------------------	---

Az egri képzés és tanszék rövid története	9
---	---

Tanulmányok

Tengely Adrienn:

A vallási felnőttnevelés eszközei az 1931-es és az 1942-es egri egyházmegyei zsinati statútumokban	15
--	----

Oszlanczi Tímea:

A hazai felnőttoktatás irányvonalai	29
-------------------------------------	----

Simándi Szilva:

Felnőtt hallgatók a felsőoktatásban, avagy „felnőttoktatás a felsőoktatásban”	47
---	----

Fekete Ilona Dóra – Berkes Judit:

Fiatal felnőttek diplomával a munkaerőpiacon – az egri példa	67
--	----

Garami Erika:

Az oktatás eredményességének térségi összefüggései	83
--	----

Kortörténeti írások

Nagy Sándor:

Két évtized a közművelődési- és andragógiaiszakemberképzés szolgálatában	111
--	-----

Szíjártó Imre:

Filmoktatás az Eszterházy Károly Főiskolán	121
--	-----

A kötet szerzői	131
-----------------	-----

Életképek a tanszék életéből	137
------------------------------	-----

Szerkesztői előszó

A képzés indulásának 40., valamint a tanszék megalakulásának 25. évfordulója alkalmából jelen jubileumi tanulmánykötettel az Andragógiai és Közművelődési Tanszék munkatársai a hazai felnőttoktatás és képzés, illetve a (köz)művelődés témaköreihez szeretnének hozzájárulni, tanulmányok és/vagy kortörténeti írások formájában.

A tanszék egykori és jelenlegi oktatói számára e jeles évfordulók lehetőséget adtak a visszatekintésre és egyúttal az előretekintésre is. A kötetben olvasható témák sokszínűsége is jelzi, hogy sokrétű tevékenység köthető szakmánkhöz, a felnőttkori tanulás és művelődés szerteágazó módon lehet jelen életünkben.

Az egyes szerzők munkáiban a művelődéstörténeti témák mellett a napjainkban felmerülő kérdések, kihívások is helyet kapnak. A kötetben Tengely Adrienn a vallási felnőttnevelés eszközeit vizsgálja egyháztörténeti vonatkozásban, Oszlanczi Tímea a hazai felnőttoktatás főbb irányvonalairól ad áttekintést tanulmányában, Simándi Szilvia pedig a felnőttoktatás és a felsőoktatás közös vonásait keresi. Fekete Ilona a hallgatók munkaerőpiacon történő elhelyezkedési lehetőségeit veszi górcső alá Berkes Judit társszerzővel, Garami Erika pedig tágabb megközelítés keretében az oktatás eredményességének térségi összefüggéseit elemzi munkájában.

A kortörténeti írások a tanszék életéből egy-egy momentumot mutatnak be. Nagy Sándor egy általános képet vázol fel a tanszék történetéből, Szíjártó Imre pedig a művelődésszervező szakunkhoz kötődően a filmkultúra szakirány történetét dolgozza fel, és annak további életét mutatja be az intézményben.

Emlékkiadványunk végére a tanszéken megtalálható archív felvételekből egy fotógyűjteményt állítottunk össze: pillanatképeket felvilágosítva a tanszék életéből.

Mindezekre tekintettel a főiskola életében is jeles eseményről szeretnénk méltóképpen megemlékezni: írásainkat a tanszék szakmai profiljának megfelelően a felnőttoktatást és felnőttképzést is magában foglaló klasszikus elnevezésű felnőttnevelés, illetve a közművelődés témaköreiből merítettük.

Dr. Simándi Szilvia,
tanszékvezető főiskolai docens

Az egri képzés és tanszék rövid története

A népművelő, majd közművelődési előadó, később a művelődésszervező, illetve a művelődési és felnőttképzési menedzser, illetőleg az andragógia képzések kezdete 1956-ra tehető, amikor is Durkó Mátyas előterjesztésének köszönhetően az akkori Kossuth Lajos Tudományegyetemen a népművelőképzés elindult.

Egerben 1975-ben kezdődött el a Neveléstudományi Tanszék keretein belül a kultúráközvetítő szakemberek képzése. A Közművelődési Szakcsoport első vezetője Köpf László volt.

A tanszék önállóvá válása 1989-ben következett be. A Közművelődési Tanszék első vezetője: Hidy Pálné dr. volt. A szervezeti átalakulással párhuzamosan a népművelés szak elnevezését a *Művelődésszervező* szak váltotta fel. A művelődésszervező szak nemcsak elnevezésben jelentett változást, hanem új képzési filozófiára épülő, más tartalmú és struktúrájú szak születését jelezte. A szak újszerűségét elsősorban a szakirányok jelentették.

A nyolc féléves képzésben az ötödik félévtől kezdődően a hallgatók 3 kultúráközvetítői szakirány közül választhattak:

- Film-videokultúra közvetítő szakirány

Már a képzés legelső időszakában is meghatározó területét jelentette az egri képzésnek. A főiskolán működő filmkluboknak kezdetekben a tanszék oktatói és hallgatói voltak szervezői és bonyolítói.

- Idegenforgalmi szakirány

Természeti adottságai, történelmi, művelődéstörténeti emlékei Egert az ország egyik legkedveltebb idegenforgalmi és turisztikai központjává teszik. Ezek a tények nemcsak lehetőségként,

hanem szinte követelményként fogalmazták meg egy ilyen feladatokra felkészítő, speciális kultúraközvetítő szakirány képzési programjának kidolgozását és elindítását. Hallgatóink aktívan bekapcsolódtak, és részt vállaltak a város turisztikai programjainak szervezésében.

- **Gyermek-szabadidőszervező szakirány**

A gyermekek szabadidős programjainak, művelődési folyamatainak szervezésére, lebonyolítására készítette fel hallgatóinkat, mely a Játék- és szabadidő-szervező mesterszakunk előzményének is tekinthető.

Az *Andragógia* alapszak (BA) 2006 szeptemberétől indult intézményünkben, felváltva a négyéves művelődésszervező szakot. Az andragógia szakon belül főiskolánkon a művelődésszervező és a felnőttképzési szervező specializáció közül választhatnak a hallgatók.

A váltással a tanszék elnevezése is változott: Andragógiai és Közművelődési Tanszék névre, vezetője 2006–2009 között dr. Juhász Erika főiskolai docens, 2009–2014 között dr. Tóth András egyetemi docens, 2014-től pedig dr. Simándi Szilvia főiskolai docens irányítja a tanszéket. 2014 szeptemberétől a Neveléstudományi Intézet keretében működik tanszékünk a Pedagógia Tanszék és a Kisebbségtudományi Munkacsoport mellett.

2008 őszétől a korábbi főiskolai képzésben tanár szakon végzett hallgatók számára lehetőség nyílt *Játék- és szabadidő-szervező tanár* MA szakon a továbbtanulásra. A játék- és szabadidő-szervező tanári mesterszakunk célja olyan ismeretek közvetítése, készségek és képességek fejlesztése, amelyeknek eredményeként a hallgatóink képessé válnak a játék különböző formáit motiváló, személyiségfejlesztő eszközként használni, valamint felmérni a közösségek igényét, a hely és az időtartam adta lehetőségeket, illetve különböző játék- és szabadidős tevékenységeket kezdeményezni, megszervezni és vezetni.

2014-ben új szakunk került akkreditálásra: a *Közösségi művelődés tanára* szak (osztatlan tanárképzés, szakpárban). A magyarországi felsőoktatás új osztatlan tanárszakjának célja a közösségi művelődés kutatási, tervezési és fejlesztési feladatainak ellátására, a közművelődésben, a helyi társadalomfejlesztésben kultúraközvetítői, közösségfejlesztői munka végzésére, valamint a tanulmányaik doktori képzésben történő folytatására képes tanárok képzése. A hallgatóink számára

az elhelyezkedési esélyek és lehetőségek között szóba jöhet valamilyeni közoktatási intézmény, ahol a gyermekek, fiatalok kulturált szabadidő-eltöltését biztosítani kívánják, illetve bármely kultúraközvetítő intézmény, közművelődési intézmény, amely minden generáció számára szabadidős, közösségi művelődési lehetőségeket nyújt, emellett lehetőség nyílik civil szervezeteknél, egyházi közösségeknél, integrált közösségi és szolgáltató tereken (IKSZT) vagy a kulturális szakigazgatásban is elhelyezkedni.

Képzési palettánk az elmúlt években további képzésekkel gazdagodott, kínálatunkban – az Andragógia (BA), Játék- és szabadidő-szervező (MA) és az osztatlan Közösségi művelődés tanára (OT) szakok mellett – a *Felnőttképzési szervező* és a *Felnőttképzési menedzser* szakirányú továbbképzések találhatók meg, illetve az alábbi képzéseket gondozta és gondozza tanszékünk: *Rendezvénymenedzsment*, *Európai Unió pályázatírás és projektmenedzsment*, *Kulturális Projekt Ciklus Menedzsment (KPCM)* és az *Emelt szintű eTanácsadó* képzés. Terveink között szerepel az új felsőoktatási szakszerkezetben megjelenő *Közösségszervezés* alapszak indítása is, illetve előkészületek zajlanak egy, a felnőttképzések módszertanára építő szakirányú továbbképzés létesítésére is.

(Az összeállítás a tanszéki szakindítási dokumentációk felhasználásával készült.)

I. TANULMÁNYOK

Tengely Adrienn

A vallási felnőttnevelés eszközei az 1931- es és az 1942-es egri egyházmegyei zsinati statútumokban

A Katolikus Egyház a trienti zsinat korától kezdve nagy hangsúlyt helyezett a hívek vallási képzésére. Ez egyrészt a lelki élet elmélyítését és ezáltal egy buzgóbb katolikus társadalom kitermelését célozta, másrészt pedig a katolikus hitelvek jobb megismerését, melynek különösen a hitviták korában volt nagy jelentősége (Szántó 1985:123–137). Ennek legfontosabb elemeit a prédikációk, a felnőtt katekézisek, a népmiszsiók és a lelkigyakorlatok jelentették, melyek az elkövetkező évszázadokban is jelen voltak az egész katolikus világban. Ezek működését különféle módokon – például kánonokban, pápai leiratokban, püspöki körlevelekben, zsinati statútumokban – újra és újra szabályozták, részletezték, melyekből megismerhetjük egy-egy kor vallási felnőttnevelési gyakorlatát (A vallási felnőttképzés múltbeli és mai gyakorlatához lásd. Sári 2009:130–135; Pusztai 2008a; Pusztai 2008b.).

Az 1917-es egyházi törvénykönyv, a Codex Iuris Canonici 356. kánonja tízévente kötelezte a püspököket egyházmegyei zsinatok tartására (Sipos 1918:45). Magyarországon azonban 1918–1920 között a világháború elvesztése, az őszirózsás forradalom, a Tanácsköztársaság és az ország megcsonkítása olyan helyzetet teremtett, hogy lehetetlen volt ezt azonnal teljesíteni, de mihelyst konszolidálódtak a viszonyok, az

1920-as évek elejétől az egyházmegyékben sorra megindultak a zsinati munkálatok (1) (Gergely 1997:211–212). Egerben a két világháború között a kánoni előírásokat pontosan betartva két egyházmegyei zsinatra is sor került 1931-ben (2) és 1942-ben (3), melyek következtében kiadták az egyházmegye életének minden részletét szabályozó statútumokat. Ezek nem egyszerűen az egyházi törvénykönyv kivonatát jelentették, hanem a kánonokban általánosan szabályozott dolgoknak az egyházmegye térbeli és időbeli viszonyaira és igényeire igazított részletezését tartalmazták, gyakorlati útmutatást adva minden felmerülő ügyre vonatkozóan.

A prédikáció

Mivel a bibliai olvasmányok régi kultúrák értelmezésében adják elő a hitigazságokat, a papságnak a prédikációkban kellett a kor embere számára magyaráznia és megelevenítenie ezeket (Várnagy 1993:255). A prédikálást a hívek lelkiéletének előmozdítására és vallási ismereteinek bővítésére a trienti zsinat a plébánosok számára minden vasárnap és ünnepen kötelezővé tette (Szántó 1985:175). A zsinati statútumok ennek megfelelően szintén a lelkipásztorok egyik legfőbb kötelességévé tették a szentbeszéd tartását minden vasárnap, minden parancsolt ünnepen, a kettős ünnepek mindkét napján és azon korábban eltörölt ünnepeken, amelyeket a hívek továbbra is megültek, mind a nagymisé, mind pedig a főistentiszteleten kívül végzett miséken. A prédikációra a Tridentinum liturgiájának megfelelően – szemben a mai miserenddel – az istentisztelet elején került sor (Várnagy 1993:482), melyet rendszerint a szószékről végeztek (4).

A prédikálás a plébános személyes kötelességének számított az érvényes egyházzogi szabályozás szerint (1344. kánon) (Sipos 1928:178–179), de ahol káplán segítette munkáját, ott megengedték a statútumok, hogy felváltva végezzék, bár a nagyobb ünnepeken ez a plébános feladata volt (5). Hasonlóképpen a 1345. kánon alapján (Sipos 1928:178–179) a saját templomaikban a szerzetesek is kötelesek voltak szentbeszédet tartani vasárnap és parancsolt ünnepeken, ha az érsek úgy rendelte (6), de más egyházmegye kötelékébe tartozó pap csupán az egyházmegyei hatóság engedélyével prédikálhatott (7).

A szentbeszéd alapvető követelménye volt, hogy a hit minél tökéletesebb megismerésére tanítson, és a gyakorlati keresztény életre neveljen. A prédikációknak egy-egy hittételt kellett tárgyalnia a megfelelő erkölcsi tanulssággal, úgy, hogy vasárnap kapcsolatban legyen a napi evangéliummal, ünnepeken pedig az ünnep jelentőségéből induljon ki (8), szemben a korábbi szokással, amikor a prédikáció meglehetősen eltávolodott a felolvasott evangéliumi résztől, és inkább önálló morálizálás vagy apologézis volt (Várnagy 1993:482). A hit- és erkölcsi kérdések mellett kíváncsi volt, hogy a lelkipásztorok a latin liturgikus nyelvű szentmise egyes részeinek értelmét is minél gyakrabban kifejtsek szentbeszédekben, mivel azt a hívek döntő többsége nem értette (9).

Emellett voltak kiemelt témák is, melyekről a statútumok szerint évente egyszer kötelezően szentbeszédet kellett tartani (10). Ilyen volt a házasság szentsége, minden bizonnyal egyrészt a korban egyre gyakoribbá váló egyházi áldás nélküli polgári házasságkötések miatt, melyet az egyház nem ismert el, másrészt pedig indokolta ezt az egyházmegye vallási viszonyaiból adódóan a vegyes házasságok gyakorisága is, ami Magyarországon már évszázadok óta komoly problémának számított, és minden fél számára elfogadható szabályozását az egyházpolitikai törvények sem oldották meg (Hermann 1973:338–339, 458–459, 461–463, 469; Salacz 1974:81–88, 104–107). Emellett szintén igen nagy jelentőségűnek tartották a korban a katolikus sajtó ügyét (Klestenitz 2013:241–282) – a statútumokban is több helyen említik kötelező pártolását –, így érthető, hogy ennek hirdetését a prédikációkban is kötelezővé tették. A katolikus iskolaügy ugyan virágzott a korban (Mészáros 2000:232–276), de az egyháznak szüksége volt a hívek támogatására, így a papság feladata volt a téma iránti érdeklődést is állandóan ébren tartani. A statútumok javasolták, hogy a pap a tanév kezdetén vagy végén tartson szentbeszédet a katolikus iskolák fontosságáról az egyén, a család, az egyház és a haza szempontjából, valamint a híveknek az iskolával szemben fennálló kötelességeiről, amelyben röviden és minden személyi vonatkozás nélkül beszámolhatott a tanév nevezetesebb eseményeiről és az iskola munkájáról is (11). Hasonlóan kiemelt témának számított a korban a külmissziók ügye, melyek fellendítése XI. Pius pápa (1922–1939) egyik legfőbb törekvésének számított. A kérdés a világegyházban bírt elsősorban jelentőséggel, de Magyarországon is érezték ennek fontosságát (Szántó 1985:539; Kicsindi 2007:47–57).

A statútumok szabályozták a prédikálás módját is. Kiemelték, hogy a szentbeszédnek inkább oktatásnak kell lennie, mintsem szónoklatnak, ezért ennek szövegét a hívek „képzettségi fokához” kellett alkalmazni. Ezért előírták, hogy ezeket egyszerű nyelven, népies modorban kell tartani, és kerülni kell a latin vagy más idegen nyelvű idézeteket, mivel azt „a nép úgysem érti”. Figyelni kellett arra is, hogy a prédikáció során a lelkipásztor ne térjen el a lényegtől, és az örökérvényű igazságok hirdetésénél maradjon, ezért a statútumok szigorúan megszabták, hogy napi kérdéseket, kitalált vagy nem hiteles történeteket, politikát, személyes sérelmeket, illetve anyagi ügyeket a lelkipásztor ne keverjen a szentbeszédbe (12).

Jól mutatja, hogy milyen nagy fontosságot tulajdonított az 1931-es zsinat a prédikációknak, az az előírás, hogy a lelkipásztoroknak minden szentbeszédjüket írásba kellett foglalniuk és látogatása alkalmával az esperesnek bemutatniuk.

Az 1931-es statútumokat tíz évvel később átvizsgáló káptalani bizottság a prédikációk kapcsán több kisebb módosítást is javasolt, melyeket bizonyára az elmúlt évek gyakorlati tapasztalatai indokoltak: például kérték, hogy a szentbeszédnek időtartamát fél órában maximálják, és a prédikációk utáni imákat hosszúságuk miatt hagyják el (13). E két javaslat valóban bekerült az 1942-es statútumokba (14).

Az új zsinatra készülve 1941-ben az alsópapság soraiból is érkeztek észrevételek a prédikálás szabályozását illetően: a Miskolci Esperesi Kerület papsága kérte, hogy ne kelljen a szentbeszédet leírni, mivel ez nagyon idő- és munkaigényes feladat (15). Azonban az új statútumok csupán annyi könnyítést engedélyeztek, hogy a teljes szöveg helyett elegendő lett részletes vázlatot készíteni, de ezt ellensúlyozandó hangsúlyozták, hogy a prédikációra való előkészület nem hagyható az utolsó órára, hanem idejében neki kell kezdeni (16). Hasonlóképpen a közép-patai kerület papsága javasolta, hogy a hirdetések a prédikáció, sőt az evangélium felolvasása előtt történjenek, mivel ezek a hallgatóságot nagyon kizökkentik a szentbeszéd emelkedett hangulatából (17). Ez a kérés azonban nem talált meghallgatásra.

Ennek megfelelően az 1942-es új statútumokban csak csekély változtatást eszközöltek a prédikációk szabályozását illetően: a fentebb ismertetett módosítások mellett még előírták, hogy a szentbeszédnek elsősorban a

Bibliára kell támaszkodniuk – nyilván a prédikáció előtt felolvasott napi szentleckéhez és evangéliumhoz kellett kapcsolódniuk (18).

Felnőtt katekézis

A tankötelezettség bevezetése előtt a társadalom többsége nem részesült hitoktatásban – bár ennek bevezetése után is még sok gyermek nem járt iskolába, vagy idejekorán kimaradt –, így a hívek a katolikus hittételekről meglehetősen tájékozatlanok voltak, amelynek különösen a hitviták korában volt nagy jelentősége. Ennek orvoslására a trienti zsinat a plébánosok számára minden vasárnap és ünnepnap kötelezővé tette a hívek oktatását a különféle vallási kérdésekről, a kolduló rendek pedig meghonosították az adventi és nagybőjti katekézist, melyek során a szent időszakokban előadásokat tartottak a híveknek a különféle hitigazságokról (Szántó 1985:175). Később az iskolázás mind szélesebb elterjedésével a katekézis súlypontja is áthelyeződött a felnőttekre, mivel az elemi iskolák kötelező tantárgyai közé számított a hittan, s ezért a gyermekek rendszeresen tanulták és ismételték a hittételeket.

Azonban az egyház továbbra is fontos és hatékony eszköznek tartotta a felnőtt katekézist, ezért ez az 1917-es új egyházi törvénykönyvbe is bekerült: az 1332. kánon előírta, hogy a plébánosok kötelessége vasárnap és parancsolt ünnepeken a felnőttek hitoktatása a templomban, sőt erre a magyar püspöki kar külön is utasította a papságot (Sipos 1918:170; 255, Sipos 1928:178). Azonban az 1931-es egeri statútumok a valós viszonyoknak megfelelően enyhítettek a szabályozáson – bár az általános egyházi törvényektől semmiképpen sem térhettek volna el –, csupán az adventi és a nagybőjti időszakban írták elő a lelkipásztoroknak, hogy vasárnaponként délután litánia előtt a gyónásra és szentáldozásra előkészítő katekézist tartsanak a felnőtt híveknek. Ennek keretében a katekizmusból át kellett ismételni a parancsokat és a penitenciatartásról szóló részt rövid és gyakorlatias magyarázatokkal (19).

Azonban erre már egyre kevésbé volt igény a hívek részéről, még a vallásos elmélyülést szolgáló időszakokban sem. Csökkenő jelentőségét mutatja, hogy 1941-ben a tíz évvel korábbi statútumokat átvizsgálva a Törökszentmiklósi Esperesi Kerület papsága már kérte, hogy a kötelező

adventi és böjti templomi katekézist töröljék el, mert ezeken egyrészt kevesen jelennek meg – „az előírt templomi katekézisek számára kellő érdeklődést a lelkipásztorok úgyszólván sehol sem tudják kellőképpen biztosítani” –, másrészt pedig az ifjúság az egyesületekben, a felnőttek pedig az Actio Catholica, az egész katolikus társadalmat átfogó vallási-társadalmi mozgalom (Gianone 2010:44–45) hitoktatási előadásain a vallási kérdésekről úgyszólván megfelelő oktatást nyernek (20).

Az egyházmegyei főhatóság azonban ehhez nem járult hozzá, így az 1942-es statútumokban is változatlanul kötelezővé tették az adventi és nagyböjti katekézis tartását, csupán annyi kiegészítéssel – feltehetően az 1938-as Eucharisztikus Világkongresszus során felélénkült Eucharisztia-kultusz hatására –, hogy az oktatás során a penitencia és a parancsolatok mellett foglalkozzanak az Oltáriszentségről szóló hittételekkel is, nyilván hogy a szentáldozásra készülő hívek ennek jelentőségét jobban megértsék és átérezzék (21).

Népmissziók

A népmissziók rendszerint nyolc-tíz napos vallási rendezvények voltak egy-egy egyházközség hitéletének fellendítésére. A népmissziók során több – általában szerzetes – pap érkezett az adott településre, ahol naponta több prédikációra, ájtatosságra és oktatásra került sor külön a hívek egyes csoportjai – férfiak, nők, fiúk, lányok, gyermekek – számára, természetesen gyóntatással és szentmisékkal egybekötve. Ezeken általában nemcsak az adott település, hanem a környék népe is nagy lelkesedéssel vett részt, amely így egy-egy vidék vallási megújulását eredményezte.

A népmissziók eredete a középkorra nyúlik vissza, s a barokkban is nagy népszerűségnek örvendtek, azonban a jozefinizmus és a felvilágosodás hatására a missziós mozgalom lehanyatlott. Azonban a 19. század utolsó negyedében a népmissziókat újra felélesztették a szerzetesrendek, s a századfordulótól kezdve – elsőként a Pécsi egyházmegyében – a missziós mozgalomba már a világi papság is bekapcsolódott. A népmissziók a 20. század első felében óriási népszerűségnek örvendtek, a missziók végén rendszerint felállított nagyméretű, évszámmal

ellátott missziós keresztek ma is a templomok díszei (Bangha 1932:398; Szántó 1985:175; Romaisz 1899:5–7; Hauser 1934:5–9).

Az 1931-es statútumok VIII. fejezete foglalkozott a népmissziókkal, melyeknek igen nagy jelentőséget tulajdonítottak. Erre utal, hogy bár az 1349. kánon legalább tízévente írta elő ezek tartását (Sipos 1928:179), de az egri zsinaton ezt úgy szigorították, hogy erre a népesebb plébániákon ötévente kerüljön sor. Kiemelték, hogy ennek időpontját mindenképpen úgy kell megválasztani, hogy a hívek többsége részt vehessen rajta. Az esperes kötelessége volt a kerületében tartott népmissziók nyilvántartása és szükség esetén sürgetése. A tervezett missziót előre be kellett jelenteni az egyházmegyei hatóságnak, ahonnan a missziót végző papok megkapták a szükséges felhatalmazásokat, a helyi papságnak pedig szentbeszédben kellett a misszióra a híveket előkészíteni, ismertetve a misszió jelentőségét és lelki hasznait. A missziós atyák tiszteletdíja és útiköltsége, illetve az egyéb költségek fedezése a plébános és az érdekelt egyházközség feladata volt. A misszió befejezése után jelentést kellett tenni az egyházmegyei hatóságnak az eredményekről, jelezve a gyónások és áldozások számát is, az elhangzottak elmélyítésére és megerősítésére pedig a következő évben ún. renovációt kellett tartani, mely hasonló volt a népmisszióhoz, csak rövidebb formában. Előírták a statútumok emellett, hogy – más egyházmegyékhez hasonlóan (22) – az Egri főegyházmegyében is alakuljon papi missziós egyesület, mely a szerzetesek kíséretére a világi papságot volt hivatva bevonni a missziók tartásába (23).

Úgy tűnik, hogy az 1930-as években a népmissziók szervezése és lebonyolítása megfelelő volt, mert az esperesi kerületekből nem érkezett semmiféle kíváncsi ezzel kapcsolatban, a káptalan is csupán annyit javasolt, hogy – a felesleges központi adminisztráció elkerülése végett – vegyék be az 1942-es statútumokba, hogy a népmissziókat tartó szerzetesek, ha rendi előjárójuk engedélyével tartózkodnak az egyházmegyében, automatikusan gyóntatási és prédikálási felhatalmazással bírnak, így ezt nem kell minden esetben külön kérvényezni az egyházmegyei hatóságtól (24). Ezen kitétel be is került az új statútumokba.

A népmissziók tartását az 1942-es statútumokban tovább pontosították és részletezték: előírták, hogy a missziók tervét az őszi esperesi kerületi gyűlésen kell bejelenteni, s újdonságként jelen meg az is, hogy

már nemcsak a szószékről kellett a tervezett missziót meghirdetni a hívek között, hanem a lehető leggondosabban idejében elő kellett készíteni, felhasználva ehhez a kor változásainak megfelelően az időközben mindenhol megalakult egyházközségi szervezeteket (25), az Actio Catholica helyi szerveit, a katolikus hitbuzgalmi és társadalmi egyesületeket, az iskolákat és a helyi sajtót is, vagyis lehetőség szerint minden fórumot (26).

Lelkigyakorlatok

Az 1942-es statútumokban új elemként jelent meg a hívők lelkigyakorlata. A rendszerint több – három-nyolc – napig tartó lelkigyakorlatok alapjait Loyolai szent Ignác dolgozta ki, melyek két típusa létezett a korban: nyílt, melyet a templomban tartottak, ahol általában egy vendég pap tartotta az elmélkedéseket, illetve zárt, ahol a lelkigyakorlaton részt vevők egy külön helyre, általában egy kimondottan erre a célra szolgáló házba vonultak vissza, ahol a papok vezette elmélkedések mellett alkalmuk nyílt a belső, magányos lelki elmélyedésre is (Bangha 1931:70–71; Szántó 1985:603, 704).

Az 1930-as években egyre növekvő fontosságot tulajdonítottak a belső misszióknak, s ennek egyik legfontosabb, újra igen népszerűvé váló eszközei voltak a lelkigyakorlatok. 1931-ben még csupán a papságot kötelezték legalább háromévente zárt lelkigyakorlaton részt venni (27), illetve a katolikus iskolák tanítóinak ajánlották ezt (28), azonban tíz év múlva ezt már kiterjesztették minden hívőre. Az 1942-es statútum már előírja, hogy a nagy népmissziók és a renovációk mellett évente az adventi vagy nagybőjti időszakban tartsanak triduumokat, azaz háromnapos lelkigyakorlatokat is a hívek számára, különösen a filiákban és a tanyavilágban, ahonnan kisebb számban tudnak részt venni az általában a plébániákon tartott népmissziókon. A triduumok vezetőit és gyóntatóit az őszi esperesi kerületi gyűlésen jelölte ki az esperes a kerület papságából. Még inkább hangsúlyt fektettek a katolikus egyesületek tagjaira, akik részére az egyes egyházközségekben külön lelkigyakorlatot kellett tartani lehetőleg a nagybőjti időszakban. De leginkább a katolikus társadalom elitjét kívánták a lelkigyakorlatokkal minél inkább megerősíteni: javasolták a plébánosoknak, hogy az egy-

házközségi képviselők, az Actio Catholica „hangadói” és az értelmiségi hívek évente zárt lelkigyakorlaton vegyenek részt a Manrézában – a jezsuita rend budapest-zugligeti lelkigyakorlatos házában – vagy valamelyik szerzetesi rendházban, így kapva lehetőséget a még komolyabb elmélyülésre (29).

Összegzés

Az 1930–1940-es években a vallási képzés fentebb ismertetett módszerei a katolikus társadalom minden rétegéhez eljutottak, egy olyan virágzó vallási kultúrát teremtve, melyre a 18. század barokk vallássossága óta nem volt példa. Azonban a II. világháború után a baloldali politikai erők előretörése, majd hatalomra kerülése az ellenséges állami beavatkozásokkal derékba törte a vallási életet. A szerzetesrendek feloszlata, a tömegeket mozgató vallási rendezvények betiltása és a szentbeszéd szigorú felügyelte következtében a népmissziók és a nagy lelkigyakorlatok megszűntek, mely a vallási felnőttnevelés visszaszorulását eredményezte, amelyet az elkövetkező évtizedekben a társadalom elvallástalanodása és a növekvő paphiány még inkább felerősített.

Jegyzetek:

1. Vác: 1921, 1930; Veszprém: 1923; Székesfehérvár: 1924, 1934; Szombathely: 1927; Kalocsa: 1928; Eger: 1931, 1942; Győr: 1935; Pécs: 1936; Pannonhalma: 1940; Esztergom: 1941.
2. EFL Körlevelek 1931/I./194; Egri Egyházmegyei Közlöny 63. (1931) 86–93.
3. EFL Körlevelek 1941/VI./4496; EFL Körlevelek 1942/IV./2293; Egri Egyházmegyei Közlöny 74. (1942) 41–43.
4. Az 1931. évi... 19.
5. Az 1931. évi... 19.
6. Az 1931. évi... 30.

7. Az 1931. évi... 19.
8. Az 1931. évi... 55–56.
9. Az 1931. évi... 4.
10. Az 1931-es statútumokban még csak évente egyszer kötelező ezen témákról szentbeszédet tartani, de az 1942-esben már a „legálább egyszer” kitétel szerepel, vagyis ajánlatos volt többször is felhívni ezekre a kérdésekre a hívek figyelmét, amely az adott témák jelentőségének növekedését mutatja az egyház számára.
11. Az 1931. évi... 107.
12. Az 1931. évi... 19., 55–56.
13. EFL Archivum Novum Synodus 3129 A káptalani bizottság javaslatai 1941. Az 1931-es statútumok előírásai szerint a prédikáció után az „Örök Mindenható Úristen” imádságot kellett végezni, a hónap első vasárnapján pedig helyette a Hit, remény, szeretet imát. Az ima után hirdették ki a következő hétre eső ünnepek, böjtök, ájtatosságok és misék napjait, illetve a házasságkötéseket.
14. Az 1942. évi... 22.
15. EFL Archivum Novum Synodus 3129 Az esperesi kerületek javaslatai 1941 IV. ker.
16. Az 1942. évi... 22.
17. EFL Archivum Novum Synodus 3129 Az esperesi kerületek javaslatai 1941 XVIII. ker.
18. Az 1942. évi... 4., 21–22., 33., 125.
19. Az 1931. évi... 19–20., 56–57.
20. EFL Archivum Novum Synodus 3129 Az esperesi kerületek javaslatai 1941 XVI. ker.
21. Az 1942. évi... 69.
22. Az első ilyen papi missziós egyletet a Pécsi egyházmegyében alapították 1899-ben, mely más egyházmegyékben is mintául szolgált (Romaisz 1906:7–12).

23. Az 1931. évi... 58.
24. EFL Archivum Novum Synodus 3129 A káptalani bizottság javaslatai 1941.
25. A katolikus egyházközségek – néhány korábitól eltekintve – az 1930-as évek elején alakultak meg az egész országban (Gergely 1997:103–104).
26. Az 1942. évi... 70–71.
27. Az 1931. évi... 4.; Az 1942. évi... 4.
28. Az 1931. évi... 108.; Az 1942. évi... 126.
29. Az 1942. évi... 70–71., 86.

Felhasznált források:

Az 1931. évi egri egyházmegyei zsinat határozatai és törvényei. Eger, Egri Érseki Líceum Nyomda, 1931. 221. p.

Az 1942. évi egri egyházmegyei zsinat határozatai és törvényei. Eger, Egri egyházmegyei Szent János Nyomda, 1942. 215. p.

Egri Egyházmegyei Közlöny 63. (1931) 86–93. p.

Egri Egyházmegyei Közlöny 74. (1942) 41–43. p.

Egri Főegyházmegyei Levéltár Archivum Novum Synodus 3129 A káptalani bizottság javaslatai 1941

Egri Főegyházmegyei Levéltár Archivum Novum Synodus 3129 Az esperesi kerületek javaslatai 1941

Egri Főegyházmegyei Levéltár Körlevelek 1931/I./194

Egri Főegyházmegyei Levéltár Körlevelek 1941/VI./4496

Egri Főegyházmegyei Levéltár Körlevelek 1942/IV./2293

Felhasznált irodalom:

- Bangha Béla (szerk.) (1931): Katolikus Lexikon III. Budapest, Magyar Kultúra. 532. p.
- Bangha Béla (szerk.) (1932): Katolikus Lexikon III. Budapest, Magyar Kultúra. 532. p.
- Gergely Jenő (1997): A katolikus egyház története Magyarországon 1919–1945. H. n., Pannonica Kiadó. 400. p.
- Gianone András (2010): Az Actio Catholica története Magyarországon 1932–1948. Monográfiák I. Budapest, ELTE BTK Történelemtudományok Doktori Iskola. 402. p.
- Hauser Imre (1934): Missziós kézikönyv világi papok számára. Pécs, Pécsi egyházmegyei Papok Missziós Egyesülete. 412. p.
- Hermann Egyed (1973): A katolikus egyház története Magyarországon 1914-ig. Dissertationes Hungaricae ex historia Ecclesiae I. München, Aurora. 582. p.
- Kicsindi Edina (2007): A pécsi egyházmegye és a külmissziók Zichy Gyula püspöksége alatt, különös tekintettel az afrikai missziókra. In: Horváth István, Kikindai András (szerk.): Emlékkötet Zichy Gyula tiszteletére. Egyháztörténeti tanulmányok a Pécsi egyházmegye történetéből II. Budapest – Pécs, Historia Ecclesiastica Hungarica Alapítvány – Pécsi Püspökség, 47–58. p.
- Klestenitz Tibor (2013): A katolikus sajtómozgalom Magyarországon 1896 – 1932. Budapest, Complex Kiadó. 356. p.
- Mészáros István (2000): A katolikus iskola ezeréves története Magyarországon. Budapest, Szent István Társulat. 346. p.
- Pusztai, Gabriella (szerk.) (2008): Education and Church in Central- and Eastern-Europe at First Glance. Region and Education III. Debrecen, CHERD University of Debrecen. 219. p.
- Pusztai, Gabriella (szerk.) (2008): Religion and Values in Education in Central- and Eastern-Europe. Régió és Oktatás IV. Debrecen, CHERD University of Debrecen. 455. p.

- Romaisz Ferenc (1899): A népmissiók kézikönyve. Pécs, Püspöki Lyceumi Könyvnyomda. 387. p.
- Romaisz Ferenc (1906): A Pécssegyházmegyei Világi Papok Missiók Egyletének története és tanulságai 1899–1906. Pécs, Taizs József Könyvnyomdája. 84. p.
- Salacz Gábor (1974): Egyház és állam Magyarországon a dualizmus korában 1867–1918. *Dissertationes Hungaricae ex historia Ecclesiae* II. München, Aurora. 262. p.
- Sári Mihály (2009): A középkori templomi felnőttnevelés. In: Forray Katalin, Juhász Erika (szerk.): Nonformális – informális – autonóm tanulás. *Acta Andragogiae et Culturae* 22. Debrecen, Debreceni Egyetem. 130–135. p.
- Sipos István (1918): Az új egyházi törvénykönyv főbb vonásai és utasításai. Pécs, „Dunántúl” Rt. 266. p.
- Sipos István (1928): Kath. egyházjog. Pécs, Haladás Nyomdarészvénytársaság. 297. p.
- Szántó Konrád (1985): A Katolikus Egyház története II. Budapest, Ecclesia. 935. p.
- Várnagy Antal (1993): Liturgika. Abaliget, Lámpás Kiadó. 567. p.

A hazai felnőttoktatás irányvonalai

Jelenleg hazánkban az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés az, ami egyre inkább az érdeklődés homlokterébe kerül. Ez az a terület, amely önálló, magas szintű jogi szabályozottsággal rendelkezik, és vitathatatlanul ez az a terület, amelyik számszerűen a legtöbb képzésben részt vevő személyt foglalja magában.

Hazánkban a rendszerváltást követő években bekövetkezett változások természetesen az oktatás, valamint a képzések területén is éreztették hatásukat. A felnőttek oktatásával, képzésével foglalkozó intézmények már a rendszerváltást megelőzően is jelen voltak, azonban az országos statisztika (Bajusz–Hinzen–Horváthné 1999) szerint az intézmények több mint fele (54,5 %) csak a kilencvenes években jött létre. A rendszerváltást követően bekövetkező gazdasági változások hatására munkahelyek százezrei szűntek meg, illetve új vállalkozástípusok jelentek meg akár egyéni, akár társas vállalkozás formájában. Ebben a megváltozott társadalmi, illetve gazdasági környezetben elengedhetetlenül szükségessé vált egy olyan oktatási-képzési rendszer kialakítása, amely az életkori sajátosságokat nem figyelmen kívül hagyva épít a már meglevő ismeretekre, a már rendelkezésre álló gyakorlatra, és csak a legszükségesebbeket sajátíttatja el a képzésben részt vevő személyekkel. Vagyis szükség volt egy olyan formára, amelybe akár a munkaviszony megtartása mellett, akár munkanélküliként vagy fiatal pályakezdőként lényegében bármikor be lehet kapcsolódni, és aránylag rövid idő alatt sor kerülhet a tananyag elsajátítására. Ezt a képzési típust már nem lehetett megvalósítani kizárólag az iskolai rendszerű keretek között, így a hagyományos oktatási forma mellett teret nyert

az iskolarendszeren kívüli képzési forma is. (Váradi 2008) Jelen tanulmányunk célja, hogy bemutassa e két terület főbb jellemzőit, illetve számba veszi a kialakulására ható főbb irányzatokat, típusokat is.

Az iskolarendszerű és az iskolarendszeren kívüli oktatás és képzés jellemzői

Hazánkban e területen uralkodó fogalmi hármass (felnőttoktatás – felnőttképzés – felnőttnevelés) vonatkozásában nehéz igazságot tenni a tekintetben, hogy vajon melyik a legelfogadhatóbb. A fogalmi hármass használata tekintetében még a hazai szakemberek között sincs egyezés. A nyolcvanas évek végéig a felnőttnevelés fogalma volt a leginkább használatos, amely erős kapcsolatban állt a népműveléssel és a közművelődéssel. A rendszerváltás után a felnőttek elméleti oktatására és gyakorlati képzésére helyezték a hangsúlyt a képző intézmények, és igyekeztek elfelejteni azt, hogy az ilyenfajta oktatás és képzés során a felnőttnek akár az egész személyisége fejlődhet: a három megnevezés ebben az értelemben pedig *„koncepcionális hangsúlykülönbségekre utal”*. (Zrinszky 1996: 118) Zrinszky László az *„iskolarendszerbe integrált”* és *„iskolán kívüli (out-of school)”* oktatási intézményeknek nevezi ezeket. (Zrinszky 1996: 157). Ehhez az osztályozáshoz járul hozzá egy köztes kategória felállításával Durkó Mátyás, aki az ún. tanfolyam rendszerű felnőttoktatást egy átmeneti rendszerként szerepelteti a kötött iskolarendszer és a kötetlen, iskolán kívüli rendszer között. (Durkó 1999) Az iskolarendszerű és az iskolarendszeren kívüli felnőttoktatás alapvető különbségeire mutat rá Koltai Dénes is egy kilencvenes évek elején megjelent tanulmányában. (Koltai 1992) Az állami vagy önkormányzati finanszírozású iskolai felnőttképzést, amelyet az oktatási rendszer leképezéseként is értelmezhetünk, a túlszabályozottság, politikai befolyásoltság, az állami fenntartás kényszere, az alacsony pedagógusi bérek jellemzik. Az iskolarendszeren kívüli felnőttoktatás intézményei nagyobb önállóságot élveznek a tananyag kiválasztásában. Ezek a különböző vállalkozási formákban működő intézmények üzleti alapon szerveződnek, és előre rögzített áron kínálják képzéseiket. A felnőttképzési intézmények jellemző fenntartói köre között is különbséget találunk. Az iskolarendszerű oktatás terén elsősorban az

állam, a kormányzat és az egyház, míg az iskolán kívüli formáknál a munkahelyek, a felnőttképzési vállalkozások, az általános művelődési intézmények szerepelnek a fenntartó oldalán. (Zrinszky 1996) Az Állami Számvevőszék Kutató Intézete által 2009-ben kiadott *A felnőttképzési rendszerek hatékonysága nemzetközi összehasonlításban* című tanulmány az alábbiak szerint határozta meg az iskolarendszerű felnőttoktatás és az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés jellemzőit az irányultság, a résztvevők, az intézmények, illetve az akkori irányítás alapján.

1. sz. táblázat: Az iskolarendszerű, illetve az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés alapvető jellemzői

Szempontok	Iskolarendszerű felnőttképzés:	Iskolarendszeren kívüli felnőttképzés:
Fajtái, irányultsága	alapfokú képzés középfokú képzés felsőfokú képzés	általános képzés szakmai képzés nyelvi képzés
Résztvevők	<i>alapfokú képzés:</i> iskolai végzettséggel egyáltalán nem rendelkező felnőttek <i>közép- és felsőfokú képzés:</i> a továbbtanulni szándékozó felnőttek juthatnak magasabb szintű szakmai vagy általános képzettséghez (esti vagy levelező tagozat)	álláskeresőknek és pályakezdőknek szervezett képzések már munkaviszonyban állók szakmai továbbképzése
Intézmények	az iskolarendszer intézményei	kilenc regionális képzőközpont
	közüntézmények profitorientált képzési vállalkozások	
Irányítás	az oktatásért felelős miniszter	a szociális ügyekért és munkügyiért felelős miniszter

Forrás: Állami Számvevőszék Kutató Intézete (2009)

Jelenleg hazánkban az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés az, ami egyre inkább az érdeklődés homlokterébe kerül. Ez az a terület, amely önálló, magas szintű jogi szabályozottsággal rendelkezik, és vitathatatlanul ez az a terület, amelyik számszerűen a legtöbb képzésben részt vevő személyt foglalja magában.

Kiemelt társadalmi szerepe okán azonban nem feledkezhetünk meg az iskolarendszerű felnőttoktatásról sem, hiszen ez az a terület, amely lehetőséget biztosít(hat) azok számára, akik az oktatás hagyományos keretein belül különböző okok miatt nem jártak sikerrel, kedvezőtlenül befolyásolva ezzel későbbi munkaerőpiaci esélyeiket, társadalomban betöltött szerepüket. Vagyis az iskolarendszerű felnőttoktatás biztosít lehetőséget arra, hogy az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező személyek pótolhassák ezeket a hiányokat, és ezt követően nagyobb eséllyel kapcsolódjanak be a szakmai képzésbe, esetleg magasabb szintű, felsőfokú képzésbe (Mayer 2006).

Mint már említettük, az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés az a terület, amely egyre karakteresebben jelenik meg az oktatási rendszerünkben, míg az iskolarendszeren belül zajló felnőttoktatás meghatározása nehezebb feladat, hiszen az az oktatás valamennyi szektorán belül képviselteti magát. Az iskolarendszerű felnőttoktatást sokáig az 1945 után teret nyert dolgozók iskoláival azonosították, amelyek jellemzően a közoktatás területén működtek (Györgyi 1997). Már a dolgozók iskoláinak megjelenése előtt is megfogalmazódott az igény arra, hogy a felnőtt lakosság képzése és művelődése hangsúlyos szerepet kapjon. Már Eötvös József is a szabadság elérésének leghathatósabb eszközét a nép felvilágosításában látta, és az „*egyenlőség*” felé vezető út pedig a „*míveltség egyenlőségére*” épül. (Gelencsér 1998: 15) Ezt próbálta megalapozni a 1848. népoktatási törvénytervezet, illetve az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában. A sikerhez szükségesnek tartotta, hogy a társadalom azt támogassa, a részvétel pedig önkéntes legyen. Ezt követően hamarosan – 1869/70-ben – sor került a már közvetlenül a felnőttoktatás tekintetében megalkotott törvényjavaslat kidolgozására, amely a felnőttoktatás anyagi bázisának megteremtésére vonatkozott, és Irányi Dániel terjesztette elő, de nem került elfogadásra. Már most megjegyezzük, hogy e korai kísérlet ellenére hazánkban e terület átfogó, magas szintű, önálló jogi szabályozást csak a 2001-ben elfogadott törvénnyel kapott. A közoktatáson belül működő iskolarendszeren belüli felnőttoktatás hazánkban 1945-ben került bevezetésre az Ideiglenes Nemzeti Kormány által. A Dálnoki Miklós Béla miniszterelnök által kibocsátott 11.130/1945. M.E. számú miniszterelnöki rendelet gróf Teleki Géza kultuszminiszter által is aláírásra került. A kapcsolódó végrehajtási utasítás azonban csak

1946. február 7. napján jelent meg Keresztury Dezső akkori kultuszminiszter aláírásával. Ez az időpont tekinthető az iskolai felnőttoktatás hazai születésnapjának. (Csoma 1998) 1945 után a felnőttek iskolarendszerű oktatása a dolgozók általános iskoláinak, illetve a dolgozók középiskoláinak megalapításával lényeges politikai és gazdasági eszköznek minősült. (Gelencsér 1998) Ekkor még elsődlegesen a régi rendszer oktatásban, képzésben lemaradt rétegeinek iskolázottságát kívánták emelni, természetesen – mint az előbbieken is utaltunk rá – intenzív politikai töltettel. (Györgyi 1997) Hasonlóan vélekedik Kovács (2004) is, aki a dolgozók iskoláinak létrehozását iskolaszervezeti reformnak tekinti ugyan – legalábbis látszólag –, ténylegesen azonban politikai reformként értékelhető, hiszen nem vitásan az egyik cél a háború miatt abbahagyott tanulmányok folytatásának megszervezése, a tehetséges, de hátrányos helyzetű tanulók iskoláztatása volt; azonban további célként szolgált az új baloldali támogatói réteg kinevelése is, ami erősen pártszempontok szerint történt. (Kovács 2004) Az akkori terminológia szerinti „dolgozók iskolái” „az önhibájukon kívül iskolai képzésben nem részesült felnőtt dolgozók” oktatását hivatott szolgálni, mely valamenyny iskolatípusban megalakult. (Csoma 1998) *”Ily módon létrejött az iskolarendszer második-rendeskorúak (vagy az ún. nappali) iskoláival párhuzamos-ágazata, amely az első – a rendeskorúakat tanító – ágazat iskolai fokozataival és iskolatípusaival de iure egyenértékű végzettséget ad.”* (Csoma 1998: 227) Az 1945-ben elfogadott rendelet három fő alapelv érvényesülése köré szervezte az iskolarendszerű felnőttoktatást: (1) az iskolai felnőttoktatás valamennyi intézménye pontosan megfeleltethető a közoktatásban működő egyes iskolai fokozatoknak és iskolatípusoknak. (2) jogi értelemben a végzettség tekintetében egyenrangúnak minősülnek a nappali képzés szerint teljesítők végzettségével. (3) a dolgozók iskolái rövidített szorgalmi idő, illetve a sajátos tantervek és óratervek szerint működnek, elősegítve ezzel a felnőttek eltérő időbeosztásához való alkalmazkodást. (Csoma 2000) A hatvanas években az állami szerepe továbbra is a fenntartás költségeinek viselésében mutatkozott meg, azonban az Országos Pedagógia Intézetben 1960-ban megalakult önálló felnőttoktatási tanszék mindenképpen előremutató körülményként értékelhető. (Magyar 2008) Erre az időre jellemző, hogy tömegek jelentkeztek az általános iskola pótlására a lehető legkülönbözőbb korosztályokból. Az 1960-as évek végére „az itt tanulók 40% körüli

aránya 20 éven aluli, további 20% körüli aránya 20 és 30 éves közötti, és nagyjából 40%-a 30 éven felüli volt.” (Csoma 1998) A dolgozók iskolái a hatvanas évekig saját tantervekkel sem rendelkeztek, hanem ott a rendes korúak aktuális tankönyveiben lévő tananyag redukált változata alapján folyt a tanítás; illetve az óratervek struktúrája sem tért el a rendes korúak iskoláinak óratervi struktúrájától csak annyiban, hogy az nem tartalmazta az idegen nyelv oktatását, valamint a készségtárgyakat. (Csoma 1998) A változások intézményi előfeltétele volt a dolgozók iskoláival foglalkozó önálló elméleti műhely megalakulása, amelyet a korra jellemző módon a politikai akarat hozott létre 1962-ben. (Csoma 1998) Ekkor alapították a Művelődési Minisztérium háttérintézeteként az Országos Pedagógiai Intézetet, amely főiskolai rangú intézményként működött, melynek keretein belül létrehozták a Felnőttoktatási Tanszéket, melynek tanszékvezetője Várnagy Marianne lett, (1962–70) később pedig Gere Rezső (1970), illetve Csoma Gyula (1971) vezette. (Csoma 1998) A dolgozói képzés a hatvanas, illetve a hetvenes években érte el a csúcspontját: közel százezer hallgató iratkozott be a dolgozók általános iskolájába. (Felkai 2008) 1974-ben a középiskolai fokozaton belül megjelent a szakmunkások szakközépiskolája, amely a szakmunkásképző 3 évének elvégzését követően érettségit nyújtó középiskolai végzettséget eredményezett. Az állami szerepvállalás is kibővült a felnőttoktatás vonatkozásában, hiszen ebben az időben a képzési kínálat kibővült a Munkaügyi Minisztérium továbbképzési programjaival is. (Magyar 2008) Majd később a 80-as, 90-es években végbemenő átalakulás, illetve módosítások a fent vázolt rendszert (dolgozók általános iskolája, illetve az 1974 óta a három iskolatípusból álló dolgozók középiskolái) fogják érinteni. A nyolcvanas években végbemenő változások közül kiemelendő, hogy egyre több problémás fiatal felnőttoktatásba való átirányítására került sor, így a rendszer egyre differenciáltabb lett, és a képzés jellemzői is ennek megfelelően alakultak át (ifjúsági tagozatok megjelenése, képzési időpontok délelőtti helyezése, gyakoribb megjelenési kötelezettség). (Györgyi 1997) Az 1980-as évek második felétől a dolgozók általános iskolái ifjúsági iskolákká alakultak, ahol elsődlegesen rehabilitációs és reszocializációs tevékenységet folytattak pályaorientációs vagy szakmai előkészítéssel együtt. Bizonyos fokú szakmai ismeretek oktatására is sor került már ekkor. (Csoma 1998) A dolgozói iskolák képzési rendje tökéletesen alkalmazkodott a korra jel-

lemző teljes foglalkoztatottsághoz, így képzéseit esti és levelező rendszerben folytatta, heti egy-két alkalmas megjelenési kötelezettséggel, a délutáni órákra ütemezett órákkal (Györgyi 1997). A később kialakult dolgozók szakközépiskolai rendszere a szakmai képzések tekintetében nem töltötte be azt a szerepet, mint a közoktatási intézmények. Ezt a feladatot az egyes szakminisztériumok által működtetett szakmai tanfolyamok látták el. (Györgyi 1997)

Az állami részvétel a felnőttoktatás, felnőttképzés területén a nyolcvanas években nem a legkedvezőbben alakult, hiszen az iskolarendszerű képzés az Oktatási Minisztériumhoz, a közművelődés a Kulturális Minisztériumhoz, a szakmai képzés pedig a Munkaügyi Minisztériumhoz tartozott, mely tagoltság jelentősen megnehezítette a felnőttoktatás irányítását. (Magyar 2008) A felnőttoktatás keretében folytatandó alap- és középfokú tanulmányok folytatásának a lehetőségét a korábbi Közoktatási törvény (1993. évi LXXIX. tv.) is megteremtette. *„Az, aki nappali rendszerű iskolai oktatásban nem tud vagy nem akar részt venni, attól a tanévtől kezdve, amelyben a tizenhatodik életévét betölti, a munkahelyi, családi vagy más irányú elfoglaltságához, a meglévő ismereteihez és életkorához igazodó iskolai oktatásban (a továbbiakban: felnőttoktatás) kezdheti meg, illetve folytathatja tanulmányait.”* (Ktv. 78. § (1) bekezdés) Kizárólag csak a felnőttoktatás keretében voltak folytathatóak a tanulmányok a nyolc évfolyamos alapfokú képzés esetében attól az évtől kezdődően, amikor a tanuló a 17., középiskola és szakiskola esetében pedig a 23. életévét betölti. (Ktv. 78. § (2) bekezdés)

A jelenleg hatályos 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről hasonlóképpen határozza meg a felnőttoktatásban való részvételt: *„A tanuló munkahelyi, családi vagy más irányú elfoglaltságához, a meglévő ismereteihez és életkorához igazodó iskolai oktatásban (a továbbiakban: felnőttoktatás) az e törvényben foglaltak szerint vehet részt.”* (Nktv. 60. § (1) bekezdés) A kizárólagosan felnőttoktatásban megkezdhető tanév életkori határa akképpen módosult, hogy ena tanuló a nyolc évfolyamos általános iskola esetén tizenhetedik, míg középiskola és szakiskola esetén huszonegyedik életévét be kell töltsse. A tanuló attól a tanévtől kezdve folytathatja a tanulmányait felnőttoktatás keretében, amelyben a tizenhatodik életévét betölti. (Nktv. 60. § (2) bekezdés)

A felnőttoktatás „főáramai”

Az alábbiakban áttekintjük, hogy melyek azok a főbb irányvonalak, amelyek a hazai felnőttoktatás és képzés fent vázolt formában történő kialakulására hatottak. A rendszerváltást követő években a magyarországi oktatást, képzést befolyásoló „szakmai áramlatok” a nyugat-európai országokból érkeztek hazánkba. A felnőttoktatásra is elmondható, hogy a nyolcvanas éveket meghatározó kelet-közép-európai hatást teljes egészében felváltották Nyugat-Európa uralkodó irányzatai. Pordány Sarolta a felnőttképzés vonatkozásában három „főáram”-ot különböztet meg, amelyek segítségével megkísérelte bemutatni a magyarországi felnőttképzést ért hatásokat, és azok eredményét: 1.) a „nyugati főáram”, amely a tanulás folyamatának jelentőségét emeli ki, 2.) a „keleti főáram” a tanár és a tanítás szerepét hangsúlyozza, 3.) „Keleten és Nyugaton egyaránt fellelhető főáram” a mérést, értékelést helyezi a fókuszba (Pordány 1999: 57). A fent hivatkozott elemzési módszernél Pordány Gerhard Schulze ismert kultúrtörténeti kutatásai során alkalmazott módszerét követte (*Schulze, Gerhard [1992]: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, Frankfurt/ New York: Campus Verlag*). Ezt alkalmazva a szerző a kilencvenes évek felnőttoktatását „átmeneti állapotok sorozatának” tekinti, és az erre legerősebben ható tendenciákat nevezi „főáramoknak”, illetve „uralkodó széliránynak” (Pordány 1999: 57).

A felnőttképzés kialakulásában, fejlődésében – különböző mértékben – több irányvonal is befolyásolta, befolyásolja más országok felnőttoktatásának alakulását. Az angol, a német felnőttoktatás, a francia szociokulturális animáció, a dán népfőiskolai rendszer, a svéd és a finn tanulókörök, az amerikai közösségfejlesztés, illetve Kelet-Közép-Európa országaiban az egykori Szovjetunió kulturális forradalmának hatásai is érezhetőek voltak (Maróti 2010: 12–13). Jelen tanulmányunkban természetesen nem célunk valamennyi irányvonal részletes bemutatása, inkább csak a Kelet-Közép-Európa felnőttoktatásra gyakorolt hatásuk alapján, a napjainkban is meghatározó helyet elfoglaló irányzatokat mutatjuk be röviden és a teljes történeti feltárás igénye nélkül. Az első az angol, a második a dán, a harmadik pedig a német felnőttoktatási rendszer. Az angol rendszerhez köthető az intézményes formá-

ban szerveződő felnőttoktatás (főként a tudományos ismeretterjesztés területén), a dán rendszerhez a népiskolák és tanulókörök köthetőek, míg a német rendszer a felnőttoktatás területének elméleti megalapozásával gyakorolt hatást.

Nagy-Britannia

A Felnőttoktatási és képzési lexikon szerint Nagy-Britanniában már a 16–17. században jelen voltak a tudománynépszerűsítő előadások, amelyek a 18. századra egyre gyakoribbá váltak. (Maróti: 2010) Londonban 1799-ben megalakult a Tudományos Társaság, ugyanebben az évben Glasgowban pedig a Mechanikai Intézet. Az kezdetben alkalmasszerűen megtartott előadások rövidesen néhány hónapos tanfolyamokká alakultak. Mivel azonban jelentős mértékben a munkás érdekképviselői szervek szervezésében került sor ezek megrendezésére, hamarosan politikai tevékenységtől tartva elleneztek a rendezvényeket. Másik probléma a költségek viselése volt. Amikor az állami és munkaadói támogatás nélküli, független működésre került sor, a tudományos tevékenység háttérbe szorult, és szórakoztató helyszínekké váltak. A 19. századra az intézetek teljesen megszűntek. (Kelly 1970) A nagy-britanniai felnőttoktatás második szakasza a 19. század második felétől kezdődött, hiszen a munkásmozgalom hatására a munkások tanulási szándéka egyre erősödött (pl.: 1872-ben javaslat született az egyetemi képzésükre). Albert *Mansbridge* javaslatára 1903-ban megalakult a *Munkásoktatási Társaság* (*Workers Educational Association*), amely a napjainkban is létező „szabadegyetemi” képzés előfutára volt. Az intézményi paletta 1969-ben tovább bővült, megalakult a brit felnőttoktatás egyik legnépszerűbb fóruma, a *Nyílt Egyetem* (*Open University*), amely már külföldieknek is lehetőséget biztosít a tanulásra. De Nagy-Britanniából ered a *nyitott kollégiumok* (*Open Colleges*) rendszere, illetve az 1992 óta megrendezett „*Felnőtt Tanulók Hete*”.

Nagy-Britannia ezredfordulót követő felnőttoktatásának alapvető változásait *Peter Jarvis* foglalta össze: a cél, hogy a felnőttképzésben következzen a „*tanárközpontúságtól a tanulóközpontúságig*”, „*nappali tagozattól a részidős oktatásig*”, „*tantermi oktatástól a távoktatásig*”, „*tanítási elkülönüléstől az integrált ismeretig*” való változás (Jarvis 2001).

Az angol rendszer Magyarországra gyakorolt hatása leginkább a 19. század végétől az I. világháború kezdetéig volt tetten érhető, hiszen ezen időszakban élte virágkorát a tudományos ismeretterjesztés. A 20. században hazánkban – a társadalmi változások hatására – megszűntek a nagy-britanniai felnőttképzési jellegzetességek. *„Ha megpróbáljuk összehasonlítani a nagy-britanniai felnőttoktatást a hatására nálunk kialakult gyakorlattal, megállapíthatjuk, hogy a közvetlen kapcsolatok hiánya miatt azonosság ritkán érzékelhető, inkább csak hasonlóságokról beszélhetünk a szabad-egyetem és nyílt egyetem vonatkozásában pedig az elnevezés azonossága mögött lényeges különbségeket tárhatunk fel”* (Maróti 2010: 27).

A dán népőiskolák és termelőiskolák

A dán felnőttoktatás az angliai tapasztalatokból indult ki, de attól lényegesen más eredményeket hozott. Abban, hogy Dánia Európa egyik legfejlettebb országa lett, jelentős szerepe van egy protestáns teológus, Nikolaj Frederik Severin Grundtvig nevével összefonódó *„demokrácia és tudás”* kettősének (Harangi 2002: 3). Grundtvig 1829 és 1831 között háromszor járt angliai tanulmányúton, abból a célból, hogy anyagokat gyűjtsön *„Északi mitológia”* című könyvének újabb kiadásához. A tapasztalatait – tanár és tanuló közvetlen kapcsolata, diákok részvétele a vezetésben, kis létszámú csoportmunka, fokozott közösségi szellem – azonban Grundtvig nem az egyetemen folyó oktatásban kívánta felhasználni, hanem a szegénységben élő, fiatal parasztok körében (Warren 1989: 212). *„Grundtvig a tanítás legfőbb céljának a nemzeti történelem, irodalom és folklorisztikus hagyomány, valamint a nemzeti kultúra más értékeinek a tudatosítását jelölte meg”* (Maróti 2010: 28). Harangi ugyancsak kiemeli, hogy Grundtvig elismerte ugyan a specializált tudást, a szakmára való tanítást, azonban mindennél előbbre tartotta az általános műveltséget, illetve ezzel összefüggésben a társadalom működésének megismerését (Harangi: 2002: 3).

A hazánkban használt *közművelődés* dán megfelelője a *„folkeoplysning”* (népfelvilágosodás). Ez a fogalom jelenti az arra a tevékenységre való utalást, amelyet a dán non-profit szektor tölt be a művelődésben, kultúrában, illetve a szakképzésben. (Juul 2001) A dán felnőttoktatási

intézményrendszeren belül mindenekelőtt ki kell emelni a *népfőiskolák* rendszerét, a *felnőttoktatási központokat*, az *esti iskolákat*, valamint a *termelőiskolákat*. Jelen dolgozat keretei között csak a népfőiskolákkal és a termelőiskolákkal foglalkozunk, tekintettel arra, hogy ez a két intézménytípus gyakorolt jelentősebb befolyást más országok felnőttoktatásra.

A népfőiskolák kialakulását jelentős mértékben segítette az a körülmény, hogy 1814-ben az akkori dán oktatási törvény lehetővé tette a magániskolák létrehozását. Az ehhez szükséges támogatásokat Grundtvig 1844-re szerezte meg, amikor is Röddingben megalakult az első bentlakásos népfőiskola (Warren 1989: 213). Magyarországon az első próbálkozás 1914-ben volt, amikor Bajszentivánon népfőiskolai tanfolyamot szerveztek. Ezt követően 1925-ben Szadán szervezett oktatást egy helyi földbirtokos. Ezek azonban még csak kis mértékben igazodtak a külföldi tapasztalatokhoz. A magyar népfőiskolai mozgalom 1936 és 1948 között élte virágkorát. (Csorba 1998) Kezdetben például hazánkban a népfőiskolák főképpen az egyházakhoz kötődtek (Magyar Református Népfőiskola). 1948-ra azonban a teljes addig kialakult népfőiskolai rendszert felszámolták (Maróti 2010: 31).

A népfőiskolai rendszer újraszervezésére ezt követően csak a nyolcvanas évek közepén került sor, amelynek eredményeképpen 1988-ban megalakult a *Magyar Népfőiskolai Társaság*. A célokat tekintve a kiindulópont ekkor is a kistelepülések kulturális tevékenységének előtérbe helyezése volt, azonban hazánkban is megfigyelhető volt – csakúgy, mint Dániában –, hogy fokozatosan kiterjesztették a hatáskörüket, feladatkörüket, valamint szélesebbé vált a megcélzott résztvevői réteg (nyugdíjasok, önkormányzati képviselők, romák, büntetés-végrehajtási intézetben szabadságvesztésüket töltő személyek, illetve felnőttek egészét megcélzó általános műveltséget növelő népfőiskolák). Jelentős különbség azonban, hogy hazánkban nem sikerült gyökeret verni a bentlakásos népfőiskolai rendszernek, míg Dániában alig találunk e képzések keretében nem bentlakásos keretek között folytatott képzéseket (Maróti 2010: 32). A népfőiskola intézményének kiemelt szerepét mutatja az is, hogy 1991-ben önálló törvényi szabályozást nyertek, rendezve ezzel az intézmények jogállását, meghatározva funkciójukat Státuszukat tekintve a nem-kormányzati szervek körébe tartoznak, amelyek alapítása, fenntartása és működtetése széles körű támogató

és együttműködő hálózat keretében valósul meg (munkáltatók, önkormányzatok, felnőttoktatási intézmények). (Juul 2001) A hazai felnőttoktatásra gyakorolt hatás tekintetében a dán felnőttoktatási intézmények közül még a *termelőiskola* vonatkozásában mutatható ki közvetlen kapcsolat. Magyarországon először a kilencvenes években elsőként Zalaegerszegen, majd Pécsen alakultak termelőiskolák hátrányos helyzetű fiatalok tanítására. A magyarországi iskolákat összevetve a dán gyakorlattal megállapítható, hogy azok az alapvető jellemzők tekintetében nagymértékű hasonlóságot mutatnak (hagyományos iskolai kellékek hiánya; a tanulás nagy része gyakorlati munka, amelyért fizetség is jár; az iskola szociálpolitikai tevékenységet is vállal). Ennek egyik indoka, hogy a magyarországi iskolák kialakításánál dán szakemberek nyújtottak közvetlen segítséget. Lényeges különbség azonban, hogy míg Dániában a résztvevő bármikor beléphet a képzésbe, addig hazánkban a tanévkezdés idejéhez kötött a belépés (Maróti 2010: 34).

A német felnőttoktatás

A fogalmi sokszínűség a német felnőttoktatási tevékenység megjelölésére is jellemző, hiszen három kifejezést is találunk, amelyek többé-kevésbé váltották egymást a német felnőttoktatásban: a 20. század elejéig jellemzően a „*népművelés*”, majd a „*felnőttképzés*”, a 20. század végétől pedig egyre inkább a „*továbbképzés*” kifejezést használják a tevékenység megjelölésére. (Nuissl 1996) A német felnőttoktatási intézményrendszer legismertebb formája a *népfőiskola*. Az első hasonló intézményeket az 1800-as évek végén alapították. A második világháborút követő újrászerveződésük után különösen megnőtt a jelentőségük, bár a keleti és nyugati vonal között természetesen nagy volt a különbség. Mai formájukat a hatvanas évektől nyerték el. Ekkorra már kettős szerepkört töltöttek be: egyrészt információs és felvilágosító központtá váltak, másrészt feladatuknak tekintették az elmaradott országokkal való célirányos kapcsolat kialakítását (Hinzen 2000: 117).

„A német felnőttoktatás története szorosan összefügg a népfőiskolák történetével. A munkásművelődés és felnőttoktatás viszonya éppen úgy jellemez egy történelmi folyamatot, mint a főiskolák, egyetemek és a népfőiskolák egymáshoz való viszonya is” (Volker 2000: 108). Szem-

ben azonban a dán rendszerrel, a német népfőiskola nem bentlakásos rendszerű, hanem esti, illetve délutáni programok keretében gyakorolják tevékenységüket (Maróti 2001: 38). Stifter a népfőiskola sikerének zálogát az alábbiakban látja: „A népfőiskolai munka csak akkor bontakozhat ki széles hatókörben, ha az oktatás céljait nem valami eszmei útmutatás alapján határozza meg, hanem az aktuális szükségletek elemzése révén...” (Stifter 2000: 268).

A német népfőiskola magyarországi hatását tekintve meg kell említeni, hogy a 20. század második felében a német szakirodalom volt jótékony hatással a magyar viszonyokra mind az elméleti, mind a módszertani megalapozása kapcsán, különös tekintettel Franz Pöggeler és Horst Siebert írásaira (Maróti 2010: 41). Megemlítenéd itt például Pöggeler (1957): *Einführung in die Andragogik*, vagy Siebert (1993): *Theorien für die Bildungspraxis*, illetve Siebert (1993): *Lernprojekte Erwachsener: empirische, theoretische und methodologische Beiträge zur internationalen und vergleichenden Biographie - und Erwachsenenbildungsforschung* című írásai.

A német felnőttoktatás hatásának másik hazai megnyilvánulása a „Felnőttoktatási Atlasz” kutatás, amelynek keretében 1996-tól mintegy három éven át került sor a felnőttképzési tevékenységet folytató intézmények átfogó vizsgálatára Magyarországon először. A kutatás előzménye egy 1996-ban Jörg Knoll vezetésével Németországban, a Lipcsei Egyetemen készült szakdolgozat, amely Cottbus város felnőttképzési intézményeit mérte fel standard kérdőívvel. Ezt alapul véve, a magyarországi sajátosságokra adaptálva épült fel a hazai kutatás Heribert Hinzen és Koltai Dénes vezetésével. A „Felnőttoktatási Atlasz” kutatás alapján készült tanulmány szükségességét az indokolta, hogy a magyarországi felnőttoktatás – általános és szakmai, politikai és kulturális – helyzetéről és szükségletéről kevés megbízható információ állt a szakemberek és a képzésekben részt venni kívánó személyek rendelkezésére. Az állami, minisztériumi szervek által kezdeményezett vagy általuk lefolytatott vizsgálatok alapján megszületett áttekintések általában csak egyes intézményekre vonatkoznak. Hiányzott azonban a teljes kép arról, hogy a rendszerváltást követően milyen a magyarországi felnőttoktatás szerkezete, a felnőttoktatási intézmények által kínált képzések összetétele és az ezek iránti kereslet. A „Felnőttoktatási Atlasz” kutatás a fentiek közül arra vállalkozott, hogy a magyarországi

felnőttoktatás intézményi részét ún. szervezetszociológiai módszerekkel feltérképezze. Ez a hiányosság is érezhető volt az oktatáspolitikai és az oktatásszervezők számára, akik kifejezetten akadályozó tényezőként jelölték meg ennek hiányát a felnőttképzés magyarországi továbbfejlődése előtt. Mindeddig nem akadt egyetlen olyan intézmény sem, amely a fenti kutatást elvégezte volna, illetve finanszírozni tudta volna. A kutatás módszerei között szerepelt az adatgyűjtés, és az egyes intézmények munkatársaival folytatott irányított beszélgetések/interjúk. A „Felnőttoktatási Atlasz” kutatásba főként a magán felnőttoktatási és továbbképző intézmények, a különböző kamarák, a szakszervezeti oktatási intézmények, a népfőiskolák, a TIT egyesületek, a szakiskolák és felsőfokú intézmények, az egyházak által fenntartott felnőttoktatási intézmények kerültek bevonásra (Juhász 2002: 85–92).

Összegzés

A fentiekben bemutattuk a hazai iskolarendszerű felnőttoktatás, illetve iskolarendszeren kívüli felnőttképzés jellemzőit, azok kialakulására ható tényezőket. Az áttekintés alapján megállapíthatjuk, hogy napjainkra a felnőttek oktatását, képzését folytató felnőttoktatás, felnőttképzés megkerülhetetlen részévé vált az oktatási rendszerünknek, olyannyira, hogy *„az oktatás átalakulásának legviharosabb szektora a XX. és XXI. század fordulóján nem a hagyományos közoktatás vagy felsőoktatás, nem is az iskolarendszerű szakképzés, hanem a felnőttoktatás.”* (Kozma 2009: 134). Láthattuk, hogy helytálló ez a megállapítás a magyarországi felnőttoktatás helyzetére is.

Felhasznált irodalom

- Bajusz Klára – Hinzen, Heribert – Horváthné Bodnár Mária (1999): Magyarország városainak felnőttoktatási atlasza. *Kultúra és Közösség*, 1998/4–1999/1. szám, 61–81.
- Csoma Gyula (1998): A dolgozók iskolái tanterveinek első andragógiai koncepciója 1962–1972. In (Rubovszky Kálmán – Maróti Andor –

- Sári Mihály szerk.): *A magyar felnőttoktatás története*. Budapest, Open Art. 227–232.
- Csoma Gyula (2000): Alapelvek az iskolai felnőttoktatás tananyagának korszerűsítéséhez. *Új Pedagógiai Szemle*. 2000/11. szám, 24–28.
- Csorba Péter (1998): A Magyar Református Népfőiskolai mozgalom 1936–48 között. In (Rubovszky Kálmán – Maróti Andor – Sári Mihály szerk.): *A magyar felnőttoktatás története*. Budapest, Open Art. 160–163.
- Durkó Mátyás (1999): *Andragógia – A felnőttnevelés és a közművelődés új útjai*. [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 21. kötet]. Budapest, Magyar Művelődési Intézet.
- Felkai László (2008): A felnőttoktatás története Magyarországon. In (Khademi-Vidra Anikó szerk.): *Andragógia elméleti és történeti alapjai*. 29–42.
- Gelencsér Katalin (1998): A felnőttnevelés funkcióinak főbb változásai. In (Maróti Andor – Rubovszky Kálmán – Sári Mihály szerk.): *A magyar felnőttoktatás története*. Budapest. Open Art. 15–25.
- Györgyi Zoltán (1997): Az iskolarendszerű felnőttoktatás kérdőjelei. *Educatio*, 1997/2. szám, 274–284.
- Harangi László (2002): Grundtvig, az élő mítosz. *Tanuló társadalom* 2002./10. szám, 3.
- Jarvis, Peter (2001): Az európai felnőttoktatás trendjei. In (Harangi László – Kellner Gitta szerk.): *Az európai felnőttoktatás és közművelődés perspektívái*. Budapest, Magyar Művelődési Intézet, 19–29.
- Juhász Erika (2002): A Felnőttoktatási Atlasz kutatás Magyarországon. In (Horváthné Bodnár Mária szerk.): *Partnerség az élethosszig tartó tanulásért. Az európai modernizációs folyamatok a magyar felnőttoktatásban*. [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 27. kötet]. Budapest, IIZ/DVV, 85–92.
- Juul, Olle (2001): *Felnőttkori tanulás Dániában. Az európai felnőttoktatás és közművelődés perspektívái*. Budapest, Magyar Művelődési Intézet.

Kelly, T. (1970): *A History of Adult Education in Great Britain*. Liverpool. (k. n.).

Koltai Dénes (1992): Helyzet és esély a felnőttképzés emancipációjában. In (Koltai Dénes szerk.): *Felnőttképzés az ezredforduló változó világában*. Pécs, JPTE, 5–11.

Kovács Éva (2004): *A magyar közoktatásügy története 1945 és 1956 között. (A magyar közoktatás-politika ideológiai változásai.)* Ph.D disszertáció. Budapest, ELTE–BTK.

Kozma Tamás (2009): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Eger, EKF Líceum Kiadó. Magyar Edit (2008): Fél évszázad a magyar felnőttoktatás történetéből. In (Magyar Edit – Maróti Andor szerk.): *Elbeszélések a magyar felnőttoktatás legutóbbi fél évszázadáról*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.

Maróti Andor (2010): *Nemzetközi összehasonlító felnőttoktatás*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Mayer József (2006): A munkaerőpiac elvárásai és az iskolarendszerű felnőttoktatás. *Educatio*, 2006/2. szám. 288–304.

Pordány Sarolta (1999): Irányzatok az európai felnőttképzésben. *Educatio* 1999/1. szám, 56–60.

Stifter, Christian (2000): A népfőiskola szerepének az oktatási rendszeren belüli önképének 1945 óta végbement változása. In (Filla, Wilhelm – Gruber, Elke – Hinzen, Heribert – Jug, Jurij szerk.): *A felnőttképzés története Közép-Európában: A II. világháborútól az ezredfordulóig. [Nemzetközi felnőttoktatás és együttműködés sorozat 7. kötet]*. Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája, 268–270.

Szegedy-Maszák Mihály (2006): A polgári társadalom korának művelődése II. In (Kósa László szerk.): *Magyar művelődéstörténet*. Budapest, Osiris Kiadó, 531–564.

Valuch Tibor (2006): A magyar művelődés 1948 után. In (Kósa László szerk.): *Magyar művelődéstörténet*. Budapest, Osiris Kiadó 565–688.

- Váradi László (2008): *Felnőttképzés a jogszabályok tükrében*. Budapest, Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet.
- Volker, Otto (2000): A német felnőttoktatásnak a népfőiskolák 1945 utáni fejlődése példáján bemutatott fázisai. In (Filla, Wilhelm – Gruber, Elke – Hinzen, Heribert – Jug, Jurij ed.): *A felnőttképzés története Közép-Európában: A II. világháborútól az ezredfordulóig. [Nemzetközi felnőttoktatás és együttműködés sorozat 7. kötet]*. Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája, 108–113.
- Warren, Clay (1989): *Andragogy and N. F. S. Grundtvig: A Critical Link. Adult Education Quarterly* 4. USA, University of Georgia.
- Zrinszky László (1996): *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába*. Budapest, OKKER Oktatási Iroda.

Simándi Szilva

Felnőtt hallgatók a felsőoktatásban, avagy „felnőttoktatás a felsőoktatásban”

Bevezetés

„Az 1990-es években a nem szokványos hallgatók új csoportjai jelentkeztek tömegesen az oktatásban: a dolgozók, felnőttek, idősek csoportjai. Az ő bevonásuk az oktatásba magát a hagyományos oktatást feszíti szét (permanens nevelés, élethosszig tanulás). A felnőttek olyan új hallgatói csoport, amely tömegesen most jelenik meg az egyetemek kapujában.” (Kozma és Forray 2011:3)

Egyre több tanulmány irányul azokra a hallgatókra, akik például felnőttkorukban jelentkeznek a felsőoktatásba. Általában „nem szokványos hallgatónak” (vö. Forray és Kozma 2011) vagy nem tradicionális hallgatónak nevezik a munka mellett tanuló hallgatókat, a többedik jelentkezésre felvételt nyerőket vagy a nem szokványos társadalmi rétegből érkezőket stb. (vö. Pusztai 2010)

Tanulmányunk egy hosszabb lélegzetvételű, módszertani kihívásokra fókuszáló írásunk előzményének, bevezetésének tekinthető. Jelen írásban elsősorban a részidős képzésben részt vevő hallgatókra fókuszálunk, azon belül is kiemelt szerepet szánunk az első diplomát szerzőknek.

Munkánkban a felsőoktatásban részt vevő felnőtt hallgatók sajátos jegyeit vizsgáljuk, és a teljesség igénye nélkül azokra a főbb, alapvető andragógiai elméletekre fókuszálunk, melyek a felsőoktatás oktatói számára is relevánsak lehetnek a felnőttkorban történő tanulás aspektusából.

A felsőoktatásban részt vevő hallgatók

A rendszerváltást követően a nappali tagozatos hallgatói létszám 1990 és 2010 között háromszorosára, a részidős képzés hallgatóinak száma pedig hatszorosára növekedett (Polónyi 2012: 244–248). A 2014/2015-ös tanévben pedig 307 ezren iratkoztak be (aktív hallgatók) az összes képzési szinten és munkarendi formában (FIR-OSAP adatok).¹

1. sz. táblázat: A felsőfokú alap- és mesterképzésben oklevelet szerzett hallgatók számának változása munkarendek szerint (2005. év = 100,0%)

Év	Összesen	ebből nem nappali képzésben			
		összesen	esti	levelező	távoktatás
2005	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
2006	92,9	95,1	99,7	89,3	147,9
2007	90,0	91,7	80,4	88,1	135,7
2008	86,1	82,8	68,4	81,4	108,7
2009	93,2	70,6	63,7	69,6	85,7
2010	93,4	61,1	43,7	63,2	55,9
2011	86,7	57,9	37,4	61,2	43,3
2012	88,7	59,1	29,7	63,9	38,3

Forrás: KSH (2014) (A főiskolai, egyetemi, valamint az osztatlan képzésben végzettek adataival együtt.)

¹ FIR-OSAP 2014/2015. tanév eleji felsőoktatás-statisztikai adatgyűjtés előzetes adataiból. http://www.kormany.hu/download/5/35/30000/Felsooktatás_2014_elozetes.pdf#!DocumentBrowse

Statisztikai adatok azt mutatják, hogy a felsőoktatásba belépők életkora egyre nő, azaz egyre magasabb életkorú hallgatók vesznek részt a felsőoktatásban. Például 2005-ben a 25 éves korosztályban a nem nappali képzésben résztvevők voltak többségben, 2007 és 2009 között a nappali, illetve a részdíjs képzésekben tanulók aránya a 26 éveseknél fordult meg. 2010-től pedig a 27 évesek között kerülnek először többségbe a nem nappali képzési formák hallgatói (KSH 2014: 12).

2012-ben a hallgatók egyharmada – közel 105 ezer fő – választotta a részdíjs formák valamelyikét, többségük 30 év feletti nő. Arányuk 2005 és 2012 között 52-ről 70 százalékra nőtt. A részdíjs képzést főként a második vagy többedik diplomát megszerzők választják, és a hallgatók jellemzően munka mellett vesznek részt ebben a képzési formában (KSH 2014: 14).

Egy több hazai felsőoktatási intézményre irányuló kutatás (OFI 2011) során a hallgatók és az oktatók a felnőtt hallgatókkal kapcsolatos nézeteit, valamint a felsőoktatási intézmények felnőtt tanulókra vonatkozó szabályozásait és szolgáltatásait vizsgálták.

A felmérés az alábbi szempontok szerint került összeállításra: tanulásszervezés az adott felsőoktatási intézményben; andragógiai elvek érvényesítése a programtervezés, -fejlesztés és -gondozás során; andragógiai elemek érvényesülése a gyakorlatban; az oktatók hallgatói mérés-értékelésében megjelenő andragógiai elvek, elemek; a tanulástámogató szolgáltatások (konzultáció, tutorálás, tanulmánytervezési és tanulási tanácsadás stb.) kiépítettsége és működése stb.

2. sz. táblázat: A felsőfokú alap- és mesterképzésben oklevelet szerzett hallgatók megoszlása korcsoportok szerint* (%)

Korcsoport	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Nem nappali képzés								
25 évesnél fiatalabbak	10,5	9,8	6,5	6,2	8,1	6,5	5,4	4,1
25–29 évesek	37,6	32,5	30,2	30,1	27,3	26,3	25,9	25,9
30 évesek és annál idősebbek	51,9	57,7	63,3	63,8	64,7	67,2	68,7	70,1
Összesen	100	100	100	100	100	100	100	100
Nappali képzés								
25 évesnél fiatalabbak	57,5	57,4	55,3	52,3	56,1	57,3	49,5	50,2
25–29 évesek	36,4	38,2	39,7	42,9	39,0	38,1	44,4	43,8
30 évesek és annál idősebbek	6,1	4,3	4,9	4,8	4,9	4,7	6,1	6,0
Összesen	100	100	100	100	100	100	100	100

Forrás: KSH (2014)

A tanulmányban azokat tekintették felnőtt hallgatóknak, akik már munkatapasztalattal rendelkeztek, melyet a megkérdezett oktatók válasza is alátámasztották: főként a levelező és az esti tagozatos hallgatókat tekintették felnőttnek az életkor és a munkatapasztalat alapján. A bevont oktatók körében a felnőtt tanuló értelmezése azonban ennél összetettebb volt: nemcsak életkor, hanem az előzetes szakmai gyakorlatok, illetve a korábban megszerzett ismeretek alapján is különbséget tettek a hallgatók között.

A „Társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában” (kutatásvezető: Forray R. Katalin) kutatás során a felsőoktatásban részt vevő felnőttek törekvéseinek, felsőoktatásba történő beilleszkedésüknek sajátos jellemzőit vizsgálták, valamint a hallgatók társadalmi és a kulturális hátterét (Forray és Kozma 2011). Kérdőíves kutatás keretében *első diplomás*, pécsi, debreceni és gödöllői levelező hallgatókat (n = 1094) kérdeztek meg. Három jellegzetes arculatú hallgatói csoportot

különítettek el: értékörzők, törekvők, instrumentalisták, azonban sikerült azonosságokat is feltárni a hallgatói csoportok között.

A három, levelező tagozaton tanuló hallgatói csoport összehasonlítása alapján arra a következtetésre jutottak, hogy „a sokat emlegetett felsőfokú képzésben részt vevők ma Magyarországon tipikusan fiatal és középkorú nők, akik egy-egy egyetemi központ (régiónközpont) vonzáskörzetében, jellemzően kisvárosban élnek. Első generációs értelmiségiek, akik a felsőfokú képzésben részt véve »emelkednek ki« szüleik társadalmi rétegéből. Erőforrásaik, amelyekkel gazdálkodnak: a fiatalságuk és a családjuk, amely megtartja és támogatja őket. A havi konzultációkra rendszerint kevesebb mint egy napi utazással, tömegközlekedéssel jutnak el; ilyenkor a gyerekek a családra maradnak. Ez a felnőtt hallgatói csoport, amellyel a felsőfokú képzéseket szervező egyetemeknek számot kell vetniük.” (Forray és Kozma 2011:11) Abban mindhárom csoportnál egyezést találtak, hogy a kutatásban részt vevő, első diplomát szerző, részidős hallgatók tanulási nehézségekkel küzdenek. A megkérdezettek főként az idővel való gazdálkodás nehézségeire, ezt követően a segédletek hiányára, majd a felsőfokú tanulmányok végzéséhez szükséges készségek és képességek hiányára panaszkodtak. A hallgatók között különbség mutatkozott abban is, hogy „sikert sikerre halmozó, folyamatosan képzésben részt vevő hallgatókról van-e szó, akik jól elsajátították az alapokat, éveig fegyelmezten tanultak, formális oktatásban vettek részt, iskolai sikereik voltak, vagy »a vigaszágon haladnak«” (uo.).(vö. KSH 2014)

Kerülő Judit a részidős hallgatókkal kapcsolatos kutatásában arra jutott, hogy a negyven év felettiek a tanulmányaik segítő tényezői között az életkorból eredő sokrétű tapasztalat fontosságát, szerepét emelték ki, mely különösen a gyakorlati jellegű, szakmai tantárgyak elsajátításában nyújt számukra segítséget. Fontosnak tartják a tanulás szemléletformáló hatását is. „Különösen a negyven év felettiek esetében szembetűnő, hogy míg a képzés elején csak a megfeleltre törekednek, addig a későbbi félévekben jelentősége van, presztízst növelő tényező az érdemjegy is. Elsősorban családok felnőttekre jellemző, hogy gyerekeik figyelemmel kísérik szüleik tanulmányi eredményét. Nagyon kellemetlen a rossz jegy, nehéz otthon megmagyarázni: Nekem a gyerekeim miatt muszáj jó jegyeket kapnom. A fiam alig várja, hogy vizsgázzam, mert akkor én is elnézőbb vagyok, ha ő egy hármast hoz

haza. De ha én négyest vagy ötöst kapok, akkor nagyon megnő a tekintélyem, hát erre is jó a tanulás – fogalmazta meg egyik megkérdezettünk a tanulás presztízsnövelő szerepét.” (Kerülő 2010:225)

A fentiek alapján többek között különbséget tehetünk a felsőoktatásban tanuló hallgatók között aszerint, hogy egyenesen érettségi után („rendes korúként” vagy esti tagozat után) vagy nem közvetlenül az érettségit követően jelentkeztek a felsőoktatásba:

- egyenesen érettségi után, nappali képzésben vesz részt,
- egyenesen érettségi után, részidős képzésben vesz részt,
- nem közvetlenül érettségi után jelentkező első diplomát szerző, az érettségi után pár évvel, akár évtizeddel,
- többedik diploma megszerzése a célja, kisebb vagy nagyobb kihagyással.

Természetesen többféle módon lehet még differenciálni a hallgatókat, például milyen motivációból érkeztek a felsőoktatásba, mennyi élet- és/vagy munkatapasztalattal rendelkeznek, tanulmányaik mellett folytatnak-e munkavégzést, milyen munkakörben tevékenykednek, milyen előzetes tudásuk van stb.

Felnőttkori tanulás – andragógia

Amennyiben Durkó Mátyás, a hazai andragógiaelmélet atyjának írásából kiindulunk ki: „A permanens (élethosszig tartó) embernevelés koncepciójában gondolkodva, most annak két fő ágával: a pedagógiával (a felnővekvő nemzedék nevelésével) és az andragógiával (a felnőttek nevelésével) foglalkozunk. Mindenekelőtt az érdekel bennünket, milyen új követelményeket támaszt a felnőttnevelés léte a pedagógiával mint a felnőttnevelésre, művelődésre való előkészítéssel, a felnővekvő nemzedék nevelésével foglalkozó területtel szemben” (Durkó 1999:21).

Az andragógia görög eredetű szó, a kifejezést Alexander Kapp alkotta meg 1833-ban a felnőttek oktatásának, képzésének jelölésére. Az elnevezés a pedagógia mintáját követi, az andragógia tehát szó szerint „felnőtt-vezetést” jelent (Durkó 1999).

Andragógia:

„*andrós*” („*anér*”: *felnőtt/férfi* és „*agogé*”: *vezetés, nevelés*)
 „felnőttnek a vezetése/nevelése”

A diszciplináris rendszer lehetőségét 1920-as években először Me-dinszkij vetette fel, Magyarországon 1968-ban Durkó Mátyás alkotta meg ennek rendszerét (Lada 2008). (3. sz. táblázat)

3. sz. táblázat: Antropagógia rendszere

Antropagógia (általános embernevelés)			
pedagógia	andragógia felnőttkori tanulás, műve- lődés	gerontogógia	
felnővekvő nemzedék neve- lése, oktatása, tanítása	felnőttnevelés	időskori tanulás, művelődés	
	felnőttok- tatás		
	felnőttkép- zés		

Forrás: Durkó (1999) alapján

Az antropagógia (embernevelés tudománya) az „antroposz” az em-ber és az „ago” vezeték szavakból létrejött kifejezés. Durkó úgy fogal-maz, hogy „a gyermek, serdülő, ifjú, felnőtt és öreg iskolai és iskolán kí-vüli formákban történő formális, nonformális, informális nevelésének legátfogóbb, mindegyik területre érvényes céljait, feladatait, alapelveit, folyamatait általánosító és integráló tudomány (és nevelési gyakorlat is).” (Durkó 1999:88)

„Fokozatosan érlelődött a felismerés, amely szerint a felnőttek ered-ményes tanítása megkívánja, hogy másként történjék, mint a gyerme-keké. Általánosabban: másként, mint a felnővekvő nemzedékeké. (...) Legelőbb akkor, ha a felnőttoktatási, felnőttképzési programokban nem úgy tanítanak, ahogyan a felnőttek – felnőttként! – eredményesen tanulni tudnak.” (Csoma 2008:5).

Lada (2008) értelmezésében a humán tudományok rendszerében a pedagógia szerves folytatásának tekinthetjük az andragógiát. „Mind-ezzel együtt eleitől fogva kereste a helyét a neveléstudomány rendsze-rében: megkülönböztetvén magát a felnővekvő nemzedékek nevelé-sét-tanítását tárgyának tekintő pedagógiától, bár idővel a közös, sőt az azonos elemeket is keresve, elismerve” (Csoma 2009:7-9 sor).

A pedagógia és az andragógia rendszertani helyzetének tisztázására vállalkozott az a kutatás is, mellyel a nemzetközi és a hazai felnőttokta-

tás helyzetét vizsgálták. A Delfi módszerrel a szakma művelőinek nézeteit kívánták megismerni szisztematikus feltérképezéssel, összehasonlító elemzéssel (Feketéné 1999).

A hazai vizsgálat előzményeként elmondható, hogy 1991–1995 között nemzetközi Delfi kutatás is készült a vizsgált területek kapcsolatáról (bővebben lásd Feketéné Szakos Éva munkáit). A kutatás során többek között azokra a kérdésekre keresték a választ: Hogyan határozható meg a felnőttoktatás fogalma, milyen viszony áll fenn az andragógia és a pedagógia között? A teljesség igénye nélkül néhány részlet következik a válaszokból. A megkérdezett szakemberek fele azzal értett egyet, hogy szignifikáns különbség van a pedagógia és az andragógia között: a pedagógia a gyermek és ifjúkor nevelési kérdéseivel foglalkozik, a felnőttekkel való foglalkozásnak külön elmélete, filozófiája van. Azzal érveltek, hogy jelentős különbség van a célok, alapelvek, résztvevők, szükségletek között, mely a gyermek és a felnőtt különbözőségéből is fakad. Mások úgy látták, hogy ugyan vannak bizonyos különbségek, azonban nem szignifikánsak, tehát nem különbözik erőteljesen a két terület egymástól. Az egyik válaszadó azzal indokolta kijelentését, hogy a felnőttek között is hatalmas különbségek vannak, nem csupán a gyermekek és a felnőttek között. Akadt olyan magyarázat is, miszerint a különbségtételnek a múltban volt inkább jelentősége, mert a korszerű pedagógiai és andragógiai elméletek számos azonos vonással rendelkeznek (Feketéné 1999). Jól mutatják a felsorolt példák is, hogy nemzetközi szinten sincs teljes egyetértés.

A hazai Delfi kutatás (Feketéné 2003:359) során Soós Pál úgy fogalmaz, hogy „kezdetben a magyar felnőttnevelés szakemberei a pedagógia területéről érkeztek, ezért a két szakmai terület nagyon összefüggő és egymást kiegészítő volt. Később a kultúra-, a filozófiai, szociológiai és politikai tudományok is érdeklődni kezdtek a felnőttképzés iránt, és a korábbi szoros kapcsolatok a pedagógiával meglazultak.” Csoma azzal egészíti ki: „(...) látnunk kell, hogy a pedagógiának és andragógiának lehetséges az a tudományos szintézise, amit Medinszkij és Durkó már elég régen kimutatott”, hiszen a felnőttkori tanulást megalapozzák és részben meg is határozzák előzményei. (A Delfi kutatásról bővebben Feketéné 2003) Az andragógia hazai terminológiát vizsgálva különbséget tehetünk a felnőttnevelés, felnőttoktatás és felnőttképzés meghatározások között. A fentiek elhatárolásához a 2002-ben megjelent Felnőt-

toktatási és -képzési lexikont vesszük alapul. A felnőttnevelés Durkó definíciója szerint „a nagykorú és felnőtt ember személyiségének meghatározott célok érdekében folyó, céltudatosan szervezett fejlesztését” jelenti (uo. 172), amely formális és nem-formális módon is végbemehet. Durkó munkáiban következetesen a felnőttnevelés kifejezést használta, mely integrálja a felnőttoktatást és felnőttképzést is, ma azonban már kevésbé használjuk ezt a kifejezést a mindennapi fogalomhasználat során. A felnőttképzést Zrinszky László és Koltai Dénes szűkített értelemben úgy határozza meg, mint „a felnőttek – rendszerint hivatalosan elismert végzettséget is kínáló – [...] szakmai kiképzését, továbbképzését és átképzését”. Általánosabb értelemben pedig „a személyiség képességeinek, jártasságainak formálására koncentráló nevelést, oktatást” (uo. 163) jelenti. A felnőttoktatás fogalmát annak egyik legismertebb kutatója, Csoma úgy definiálja, mint „a felnőttnevelés azon területét, amely döntően ismeretnyújtáson és elsajátításon keresztül valósul meg” (uo. 172). A meghatározás főként az elméleti ismeretátadást hangsúlyozza. Elsősorban iskolarendszerű (formális) felnőttoktatást értünk alatta, de iskolán kívüli és tanfolyami formákban (nem formális felnőttoktatás), vagy kötetlen, szabad ismeretterjesztésben is előfordulhat. Az UNESCO V. Felnőttoktatási Világkonferenciáján „a felnőttoktatás jelöli azoknak a tanulási folyamatoknak az összességét, legyenek azok formálisak vagy mások, amely által az embereknek – akiket felnőttnek tekint az a társadalom, amelyhez tartoznak – fejlődik képességük, gazdagodik tudásuk, és magasabb szintre emelkedik szakmai és kvalifikációs végzettségük, vagy új irányba fordítja őket, hogy kielégítsék saját és társadalmuk szükségleteit.”

A Sári-féle felosztás a felnőttoktatást a 2000-es évek elején elsődlegesen a felsőoktatásban a részidős hallgatókra vonatkoztatja (4. sz. táblázat).

Amikor felnőttkori tanulásról ejtünk szót, különbséget kell tennünk annak funkciója (pótló, kiegészítő, magasabb szintű stb.), illetve formalizáltsága (iskolarendszerű, iskolarendszeren kívüli képzés, önirányított tanulás stb.) mentén is. A folyamatos szakmai (tovább)képzések, illetve a magasabb szintű szakképesítések megszerzése általában a fejlett piacgazdaságokban a munkaadói igényekkel áll összhangban (Zachár 2009).

Felnőttkorban történő tanulás

Sz. Molnár Anna tanulmányában azokról a fontosabb megközelítésekéről ad áttekintést, amelyek a felnőtt tanuló jellemzőit mutatják be több tudományág szemszögéből. Például a test, különösen az agyműködés változásainak hatását az idősök tanulási képességeivel foglalkozó szakirodalmak érintik alaposabban, a személyiségre irányuló munkákban a felnőtt tanuló önképét tartják a legfontosabb sajátosságnak. A felnőttkori tanulás motivációit, az előzetes tudás és az élettapasztalat tanulásra gyakorolt hatását pedig már az első andragógiai írásokban is kiemelten kezelték (Sz. Molnár Anna 2009).

4. sz. táblázat: Felnőttoktatás felosztása

Felnőttoktatás		
Általános felnőttoktatás	Iskolarendszerű felnőttoktatás	Szakmai felnőttoktatás
Informatikai képzés	Alsó fokú, általános iskola	Szakmai alapképzés
Idegen nyelvi képzés	Második esély iskolája	Továbbképzés
Egészségügyi képzés	Középiskolák esti és levelező tagozata	Munkaerőpiaci képzés átképzés
Politikai oktatás (pártokon kívül)	Egyetemek, főiskolák esti, levelező, távoktatási tagozatai	Mestervizsga, betanítás, tréning, vezetőképzés
Általános kulturális (közművelődési)	Tudományos képzés (PhD)	Tartalékosok katonai képzése

Forrás: Sári (2006)

A korai elméletekben igen eltérő megállapításokkal, nézetekkel találkozhattunk a felnőttek tanulási képességeire vonatkozóan. William James amerikai filozófus és pszichológus 1893-ban megjelent „A lélek tan alapjai” c. könyvében kifejtette, hogy az emberek életére azok a meggyőződések lesznek a későbbiekben is meghatározók, amelyekre 25 éves koruk előtt tettek szert, azután nem képesek újat megtanulni, mert 25 éves korukra „kész, befejezett lények”. Harmincöt évvel James

könyve után, 1928-ban megjelent Thorndike könyve, az *Adult Learning* (A felnőttek tanulása), amely egyúttal megadta James nézeteinek cáfolatát is. Edward Lee Thorndike amerikai pszichológus vizsgálatokat, kísérleteket végzett, igyekezett megtalálni a felnőttkori tanulás pszichológiai vonatkozásait. Vizsgálta például a figyelmet, az emlékezetet és a megértést. Azt állapította meg, hogy a tanulási teljesítmények körülbelül 50 éves korig összességükben eléri a korábbi tanulási teljesítményeket. Ezzel az összefoglaló eredménnyel Thorndike már a 20. sz. elején bizonyította a felnőttoktatás szükségessége mellett érvelő korábbi megállapításokat (Lada 2008).

Czigler (2005) arról számol be munkájában, hogy az ötvenes korosztály teljesítménye néhány terület kivételével (például erős fizikai terhelés, hosszú figyelmet és gyors reagálást kívánó munkakörök) bizonyítottan nem rosszabb, mint a fiataloké. Az viszont feltételezhető, hogy aki fiatalabb korában sikeres volt, nagyobb valószínűséggel érhet el sikereket később is. A teljesítmény a szóbeli képességek területén a hetedik évtizedig szinte változatlan, szemben a mentális folyamatok gyorsaságát mérő feladatokban mutatkozó jelentős életkori romlással. „Ami az időskori tanulási képességeket illeti, valószínű, hogy az intelligenciahányados, amelyet ebből a szempontból eléggé fontosnak szoktunk tartani, globálisan az életkor előrehaladtával elkezdi csökkenni. Ezt az 1920-as évek vége óta a különböző intelligenciatesztek kapcsán tudjuk igazolni. Ezekkel az eljárásokkal azonban számos faktort lehet vizsgálni, amelyek viszont nem csökkennek. Nem csökken a szóbeli dolgoknak a megértése, sőt sok esetben a verbalitás még javul is. Ezt az idősök pontosan tudják, tehát ha beiratkoznak mondjuk egy egyetemre, akkor nem nukleáris fizikára, hanem sokkal inkább olyan programokra jelentkeznak, amelyek általánosabb emberi dolgokkal foglalkoznak, olyasmikre, amelyekre nekik kialakult az intuitív tudásuk, amelyekben sokszor jobbak, mint a fiatalok. Többnyire ebbe a kategóriába tartoznak a társadalomtudományok.” (Czigler 2003: 44)

Az ALL kutatás² (2003) a felnőtt lakosság körében vizsgált négy készséget (prózaolvasási készség, dokumentumolvasási készség, számolási

² A kutatás első körös felmérésében Bermuda, Kanada, Olaszország, Norvégia, Svájc, az Amerikai Egyesült Államok és a mexikói Nuevo Leon állam vett részt. Magyarország 2004-ben csatlakozott a felmérés második köréhez, Ausztráliával, Hollandiával, Új-Zélanddal és Dél-Koreával közösen. Forrás: <http://www.all-felmeres.hu/>

készség, problémamegoldó készség). Az eredmények azt mutatják, hogy „készségek szerezhetők, fejleszthetők, fenntarthatók és elveszthetők az élet folyamán, illetve az egyes készségek és az életkor között összetett kapcsolat mutatható ki. Például a dokumentumértelmezés tárgykörében az idősebb korosztályokhoz viszonyítva a fiatalabb korosztályok nagyobb arányban értek el magasabb értékeket. A kutatások eredményei ugyanakkor azt is mutatták, hogy az idő múlásával a kognitív teljesítmény javulhat a különböző élettapasztalatoktól függően, sőt arra is engednek következtetni, hogy a tapasztalatok a tudás és a készségek felhalmozódásához vezethetnek.”

Tanulásra ható tényezők

A tanulásra ható tényezők közül a szakirodalom többek között az előzetes tudást emeli ki, és hogy többnyire munka, család mellett valósul meg a tanulás, továbbá nagyon heterogének a felnőtt tanulók: az életkor, a családi állapot, a motiváció és a munkaerőpiaci helyzetük stb. tekintetében.

A felnőttkori tanulás motivációi

A felnőttkori tanulás sokféle motivációból történhet: a jobb elhelyezkedési esélyért, a munkahely megtartásáért, a jobb munkavégzés lehetőségéért vagy előlépésért, szakmai fejlődésért stb. Beszélhetünk önkéntes és nem önkéntes jellegéről is, például családi vagy munkahelyi nyomás hatására történő részvétel esetében. Amennyiben a felnőtt végzettséget igazoló bizonyítványért tanul, a részvétel nem mindig párosul a tanulás szándékával.

Számos kutatás irányul a felnőttkorban történő tanulás motívumainak vizsgálatára. (Például Kerülő 2009, Bajusz 2009, Török 2006 stb.)

A felnőttek esetében a motiváció jóval nagyobb szerepet játszik, mint a tanköteles fiatalok esetében. A felnőtt általában „nem kényszerből tanul, hanem azért, mert tudni szeretne valamit, amit még nem tud, és a tanítási-tanulási folyamatban már inkább egyenrangú félként vesz részt a tanárral” (Zachár 2006), kivéve, ha ún. „tanulási kényszerről” beszélünk, például munkaerőpiaci szempontból hátrányos helyzetű felnőttek esetében.

Élettapasztalat, előzetes tudás

A felnőtt tanulók több-kevesebb élet- és munkatapasztalatokkal rendelkeznek. Már az első andragógiai kutatások beszámoltak arról, hogy a felnőttek oktatása-képzése során építeni érdemes és szükséges az élettapasztalat jelentőségére (Kraiciné és Csoma 2012).

Az is igaz, hogy a felnőttek széles körű élettapasztalata főként a gyakorlatból ered, és elsősorban gyakorlati problémák megoldására használják, melyet a beválás megerősít (Sz. Molnár Anna 2009).

A konstruktivista tanuláselmélet épít a felnőtt tanuló előzetes tudására. „A konstruktivista felfogás szerint a tudást a tanuló, a megismerő ember maga konstruálja meg magában. A tudás formálódása tehát – legalábbis ebben a szemléletben – nem a szubjektum és az objektív valóság közötti kapcsolat által, hanem a tanuló ember belső, konstruktív tudásépítési folyamatai által meghatározott... Az ember mindig egy meghatározott, fejlődésének adott fokára jellemző képet hordoz magában a világról, tudáskonstrukciós folyamatait elsősorban ez a belső elméletrendszer, sokszor naiv, laikus elméletei határozzák meg. Megismerésünk eredménye tehát nagyon személyes, nem értelmezhető a külvilág egyszerű tükrözéseként, automatikus beviteleként.” (Nahalka 2003)

Az ifjúkori és a felnőttkori tanulás közötti kapcsolat

A felnőttek tanulása minden életszakaszukban korábbi életszakaszai tanulási tartalmaitól, formáitól és eredményeitől függ (Csoma 2009). Az iskolai (gyermek- és ifjúkori) tanulás teremti meg az alapot a felnőttkori tanulásra. Tapasztalatok azt mutatják, hogy például a szervezett formában történő tanulást nem szívesen folytatják azok, akik korábbi tanulásuk során kudarcélményeket éltek át, és negatív tanulási tapasztalatokat szereztek.

„Annyi valószínűsíthető, hogy a felnőttkori tanulás azoknak megy jobban, akiket kiskorukban rendszeresen és fegyelmezetten treníroztak (formális oktatás, elemi kultúrkészségek), és akiknek iskolai sikereik voltak. Az élethosszig tanulás – vagy egyszerűbben: a felnőttkori iskolába járás – annak természetes, aki a formális oktatásban hosszan és alaposan vett részt. Minél többet járunk iskolába, annál könnyebben és szívesebben kapcsolódunk vissza.” (Forray és Kozma 2011:15)Erős

gátja lehet a felnőttkori tanuláshoz a megszügyenüléstől való félelem, valamint a korábbi rossz élmények hatása. A stressz, illetve a stresszkezelési technikák hiánya, illetve a nem megfelelő tanulási technikák is nehezíthetik a tanulást (Sz. Molnár Anna 2009). A stressz, a nyilvános szerepléstől való félelem életkorral összefüggő hatására Kerülő (2010) és Kispálné (2007) is kitér munkájában. Hasonló következtetéseket fogalmaznak meg: „vizsgálatunk során főként akkor érzékeltük, ha az iskolarendszerű tanulás területén nagy volt a kihagyása az egyénnek. A felkészületlenséget idősebb korban már nem tudják kezelni, így sokkal komolyabban veszik a számonkéréseket, emiatt jobban izgulnak, feszültebbek lesznek.” (Kerülő 2010:223)

Idővel való gazdálkodás

A tanulás idődimenzióival összefüggésben több probléma merül fel. „Az egyik kérdés az, hogy vajon az időszerkezetek korlátozás nélkül átalakíthatók-e olyan mértékben, hogy a felnőttek tartós, kötött és teljes tanulási folyamatokat helyezhessenek el bennük? A másik kérdés arról szól, hogy az átalakított időszerkezetek képesek-e huzamosan megfelelni a tartós, kötött és teljes tanulási folyamatok igényeinek?” (Csoma, 2003:72)

Egy dolgozó, felnőtt ember napi időbeosztását lényegesen meghatározza munkahelye időbeosztása, munkaideje. Gondoljunk például a túlórára, az egyműszakos, többműszakos munkarendre stb. Amennyiben a tanulás munka és család mellett is történik, az megint másfajta időbeosztást kíván meg a tanulási tevékenységet végző felnőttől (Singer 2009).

Módszertani kihívások

A felnőtt és ifjúkorú tanulók/hallgatók jellemzőinek különbözőségéből számos elméleti és módszertani sajátosság adódik, amelyek az oktatói munka különbségeit is jelentik. Ezen eltérések több dologra is visszavezethetők: a tanítványok életkori sajátosságaikra, a közvetített tudás különbségeire stb. Napjainkban általánosságban elmondható, hogy a felnőttképzés kiszélesedő feladatait részben az erre a feladatra saját erőből megszerzett tudással rendelkező pedagógusok látják el,

részben pedig pedagógiai végzettséggel nem rendelkező oktatók, jóllehet a felnőttképzési tevékenység is egyre inkább képzettséghez kötődik (Kraiciné 2002, 2008).

Napjainkban a felsőoktatásban oktatók ismeretátadó szerepe mellett egyre inkább felértékelődik a segítő, tanulást támogató szerep is, mindehhez új típusú oktatói kompetenciák és pedagógiai-andragógiai módszerek társulnak (Kraiciné és Csoma 2012, Widmann 2013).

Sikeres felsőoktatási életútról, illetve lemaradásról vagy kimaradásról is beszélhetünk a felsőoktatás heterogénné válásával. A „nem szokványos” hallgatói csoportok felsőoktatásban történő megjelenése az oktatóktól új oktatási-képzési kompetenciákat követel, mert „a rendszerben mindazok jelen lehetnek, akik „az érettséggel belépési jogosultságot szereztek” (Kocsis és Koltai 2006:190).

„A levelező tagozatosak körében is gyakran tapasztalható, hogy nem kívánnak élni az önirányítás lehetőségével, azt várják a felsőoktatótól, hogy ő mondja meg nekik, mikor, mit csináljanak, ő ajánljon szakirodalmat, és a vizsgákon is csak a tankönyvi anyag számonkérését várják az oktatóktól. Ugyanakkor a nappali tagozatos (elsősorban felsőbb éves) hallgatók között is számos olyan akad, akinek az önállósága, az önszabályozó tanulásra való képessége magas fokú, aki ambiciózus, törekvő személyiség” (Györfyné 2012:21).

Egy-egy felsőoktatási intézményben többféle tagozaton (nappali, levelező, esti, távoktatásos) tanuló, illetve különböző életkorú, tudású felnőtt hallgatókkal találkoznak az oktatók, mindezek hatást gyakorolnak a felsőoktatásban alkalmazott módszerekre is. A felsőoktatásban többnyire a frontális szervezési mód a leggyakoribb, főként a levelező/esti tagozatos hallgatók esetében teszi ki az alkalmazott módszerek nagyobb részét a tanári előadás, amelyet az interjút adó oktatók főként a tömbösített órákkal indokolnak, és okaként a hatékonyabb időgazdálkodást nevezik meg. Jelentős különbséget mutatott, hogy a részidős képzésben az e-learninget gyakrabban alkalmazzák, hiszen az online felület jól támogatja az oktatók és a hallgatók közötti kapcsolattartást (OFI 2011:15).

A felsőoktatás során alkalmazott módszerek kiválasztásánál az sem hagyható figyelmen kívül, hogy azok a hallgatók, akik egyenesen érettségi után lépnek be a felsőoktatásba, a képzés megkezdésekor még a középiskola világához állnak közelebb. Másfajta megközelítést kíván-

nak viszont azok a heterogén felnőtt hallgatói csoportok, amennyiben a fentiekben bemutatott felosztást vesszük alapul. A felnőtt korosztályok esetében a felnőttoktatás/képzés során alkalmazott elméletek és módszertani jó gyakorlatok hatékony segítségnek bizonyulhatnak, az adott célcsoport sajátosságainak ismeretében (vö. Ollé 2009).

A felnőttkori tanulásnál igen dominánsan jelentkezik az igény a gyakorlatban is alkalmazható tudás iránt, igen gyakori elvárás, hogy az a munkaerőpiacon is kamatoztatható legyen. A motiváció szempontjából sem hagyható figyelmen kívül, hogy a felnőttek elkötelezettebbé válnak a tanulás iránt, ha számukra releváns, praktikus problémák kerülnek feldolgozásra (Forray és Juhász 2010) (vö. Fleischer 2013).

Zárszó

Munkánkban a felsőoktatásban részt vevő felnőtt hallgatók sajátos jegyeit vizsgáltuk, és igyekeztünk összegyűjteni a teljesség igénye nélkül azokat az elméleteket, melyek a felsőoktatás számára is relevánsak lehetnek a felnőttkorban történő tanulás aspektusából.

Irodalomjegyzék

- Arnold, Rolf/Siebert, Horst (2006): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 4. 5. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bajusz Klára (2009): A felnőttkori tanulás motivációi. Felnőttkori tanulási képességek. <http://www.ofi.hu/tudastar/esely-2000-konferencia/felnottkori-tanulas> (letöltés dátuma 2015. január 30.)
- Czigler István, beszélgetés résztvevő (2003): Kerekasztal-beszélgetés az időskori tanulásról. Új Pedagógiai Szemle, 9. sz. 41–48. p.
- Czigler István (2005): Hogyan küzdjünk meg az életkorral a megismerés terén? Magyar Tudomány, 11. sz. 1328. p.
- Csoma Gyula (2008): Andragógia, – a pedagógia mellett (?). In Khademi-Vidra Anikó (szerk): Az andragógia elmélete és történeti

- alapjai 1. <http://www.jfk.szie.hu/files/docs/andragogia/elmelet-tortrnet-alap-1.pdf> (letöltés dátuma: 2015. február 10.)
- Csoma Gyula (2009): Az andragógiai elmélet kialakulása és alapproblémái. <http://ofi.hu/tudastar/kihivasok-valaszok/csoma-gyula-andragogiai> (letöltés dátuma 2015. február 3.)
- Durkó Mátyás (1999): Az andragógia. A felnőttnevelés és közművelődés új útjai. Budapest, MMI.
- Feketéné Szakos Éva (1999): Andragógia és pedagógia. *Educatio*. 1. sz. 61–71. p.
- Feketéné Szakos Éva (2003): Az első hazai andragógiai Delfi kutatás eredményeiből. *Magyar Pedagógia* 103. évf. 3. sz. 339–369. p.
- Fleischer, Alice (2013): Das WIFI-Lernmodell LENA. Erfolgreiches Lernen in der Erwachsenenbildung ermöglichen. In: *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. Ausgabe 20, Wien.
- Forray R. Katalin – Kozma Tamás (2011): Felnőttek a felsőoktatásban. http://www.forrayrkatalin.hu/doski/felnott_hallgatok.pdf
- Forray R. Katalin – Juhász Erika (2010): A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés. In Uők (szerk.): *Nonformális – informális – autonóm tanulás*. Debrecen, Debreceni Egyetem, 12–37. p.
- Gyórfyné Kukoda Andrea (2012): Gyerek vagy felnőtt az egyetemi hallgató? Pedagógus vagy andragógus legyen a felsőoktató? *Iskolakultúra*, 11. sz. 48–56. p.
- Kerülő Judit (2010): A felnőttkori tanulás gondjai és örömei. Debrecen, Csokonai Kiadó, Debreceni Egyetem, KultúrÁsz Közhasznú Egyesület 218–226. p.
- Kispálné Horváth Mária (2007): A felnőttek tanulási jellemzői II. *Új Pedagógia Szemle*. 10. sz. 3–23. p.
- Kocsis Mihály – Koltai Dénes (2006): Az andragógia szak a felsőoktatás átalakuló rendszerében. In Zachár László (főszerk): *Korszerű fel-*

nőttképzési módszerek kidolgozása és alkalmazása. Andragógiai ismeretek. Budapest, NSZFI. 180–196. p.

Kraiciné Szokoly Mária – Csoma Gyula (2012): Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába. <http://kraicineszokolymaria.hu/wpcontent/uploads/2012/12/modszertar-2.pdf> (letöltés dátuma 2015. január 30.)

Kraiciné Szokoly Mária (2008): Pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón. In Zachár László (főszerk): Korszerű felnőttképzési módszerek kidolgozása és alkalmazása. Andragógiai ismeretek. Budapest, NSZFI.

KSH (2014): Felnőttoktatás, felnőttképzés. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/felnottoktatatas13.pdf> (letöltés dátuma 2015. január 30.)

Lada László (2008): Andragógia a felnőttkori tanulás - tanítás tudománya. In Szabados Lajos (szerk): Pedagógia és/vagy andragógia. Jászberény, SZIE. 25–55. p.

Maróti Andor (1993): Van-e didaktikája a felnőttek tanításának? Iskola-kultúra. 7. sz. 83–89. p.

Nahalka István (2003): A tanulásra vonatkozó tudományos nézetek fejlődése. In Falus Iván (szerk) Didaktika. Budapest, Nemzeti Tk.

Ollé János (2009): A képzés minőségét befolyásoló oktatás- és tanulás-szervezési kérdések a felsőoktatásban. In Drótos Gy, Kováts G. (szerk.): Felsőoktatás – Menedzsment. Budapest, Aula Kiadó. 149–162. p.

OFI (2011): „Minőségfejlesztés a felsőoktatásban” Felsőoktatási andragógiai – pedagógiai elemzés. http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/femip_andragogia_v.pdf

Polónyi István (2012): Honnan jönnek a hallgatók? Educatio. 2. 244–258. p.

Pusztai Gabriella (2010): Kollegiális kezek a felsőoktatásban. Az értelmező közösség hatása a hallgatói pályafutásra. Akadémiai doktori értekezés. http://real-d.mtak.hu/455/4/dc_43_10_doktori_mu-1.pdf (letöltés dátuma 2015. január 30.)

- Sári Mihály (2006): A képző intézményrendszer változásai. In Koltai Dénes- Lada László (szerk): Az Andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről. Budapest, NSZFI.
- Singer Péter (2009): A gyorsuló idő sodrában avagy a szabadidő dilemmái. <http://www.ofi.hu/tudastar/idofelhasznalas/gyorsulo-ido-sodraban> (letöltés dátuma 2015. január 30.)
- Szabóné Molnár Anna (2009): A tanuló felnőtt. Pedagógusképzés. 2-3. sz. 199–220. p.
- Török Balázs (2006): Felnőttkori tanulás – célok és akadályok. Educatio. 2. sz. 333–347. p.
- Zachár László (2006): A felnőttképzés korszerű elvei és modelljei. In Koltai Dénes – Lada László (szerk): Az Andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről. Budapest, NSZFI.
- Zachár László (2009): A felnőttképzés rendszere és főbb mutatói. <http://www.ofi.hu/tudastar/felnottoktatas-kepzes/felnottkepzes-rendszere> (letöltés dátuma: 2014. július 29.)
- Widmann, Andrea (2013): Didaktik unterrichten oder: Wie lernen Fachleute didaktisch zu denken? Ein Erfahrungsbericht. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 20, Wien.

Fekete Ilona Dóra – Berkes Judit

Fiatal felnőttek diplomával a munkaerőpiacon – az egri példa

Bevezetés

Jelen tanulmány alapját több – a tanszéken a korábbi évek hallgatói igényekre épülő – vizsgálat jelenti, melyek alanyait elsősorban az akkori andragógia szakosok, illetve a főiskola egyéb szakos fiatal felnőttjei adták. A hallgatói kutatócsoportokon belül többek között a munkaerőpiac és az oktatás kapcsolatát vizsgáltuk, valamint a munka világába való kilépéshez szükséges kompetenciák és a munkavállalói elvárások kerültek górcső alá. A vizsgált terület és az eredmények újragondolása, kiegészítései állnak a tanulmányunk középpontjában, néhol pedig az ismételt lekérdezések útján kapott adatokkal való összehasonlítások egészítik ki azokat.

A téma aktualitását az adta (és adja még pár év elteltével is), hogy a kultúra, a társadalom, valamint a munkaerőpiac egyaránt igényli a felnőttképzés és művelődésszervezés területein jártas szakemberek képzését, hiszen ezen szakembereknek rálátásuk van meglehetősen széleskörű szakterületük tevékenységeire, ilyen módon pedig tudásuk keresett a munkaerőpiacon – jóllehet ez nem minden esetben egyértelmű igényként fogalmazódik meg. Továbbá a felsőoktatásban dolgozóként fel kell ismernünk, hogy az intézményből kikerülő diplomás fiatal

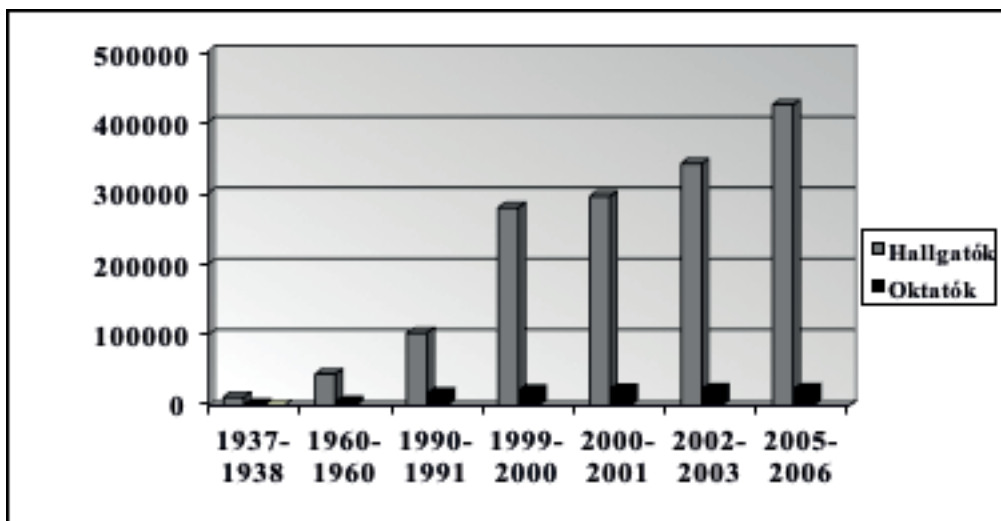
felnőttek számára a munkaerőpiacon való elhelyezkedést és egyben társadalomba történő beilleszkedést is jelenti. Éppen ezért oktatóként személyes, de felsőoktatási intézményként kollektív felelősségünk is figyelmet fordítani arra, hogy a hallgatók korszerű ismeretekkel és szakmailag képzetten lépjenek ki a munkaerőpiacra.

A munkaerőpiac helyzete Magyarországon a rendszerváltozás után

A rendszerváltozást követő évek munkaerőpiaci változásait nagymértékben befolyásolta a felsőoktatásban tanuló hallgatók létszámának növekedése. Magyarországon az oktatáspolitikai alakulását, valamint a reformok bevezetését áthatotta a kelet-közép-európai országok akkori politikai helyzetére jellemző, a lendületes változtatni akarásból származó esetleges zűrzavar, valamint a modernizálásra való törekvés (Mitter 2003). A hatalomra kerülő kormányoknak új kihívásokkal kellett megküzdeniük nem csupán a politikai arénában, de az oktatás területén is: az oktatás globalizálódása, a felsőoktatásban tapasztalható expanzió és tömegesedés, a több egyetemen és főiskolán végrehajtott integráció, valamint a későbbi években jelentkező bolognai folyamatra való átállás is egy-egy megoldandó problémát jelentettek.

Az egyik leglátványosabb jelenség mindenképp a felsőoktatás tömegesedéséhez köthető, melynek lehetséges következményei többekben keltettek aggodalmat mind az oktatás, mind pedig a gazdaság területén. A rendszerváltozás óta drasztikusan megnövekedett hallgatói létszám az oktatói és hallgatói anyag minőségi felhígulását prognosztizálta a felsőoktatásban, hiszen míg a tanulók száma nagyjából négyszeresére növekedett viszonylag rövid időn belül, az oktatói létszámadatok szinte alig változtak (1. ábra) (Fekete 2009, KSH 2009, Kertesi–Köllő 2006).

1. sz. ábra: Hallgatók létszámának alakulása a magyarországi felsőoktatásban (1937–2006)



Forrás: DE Oktatási Igazgatóság 2006 (saját szerkesztés)

Ezen a nyomon haladva további kérdésként merült fel, hogy vajon a felsőoktatás ilyen mértékű bővülése nem eredményezte-e a diplomák elértéktelenedését, tekintve, hogy a frissdiplomások száma a rendszerváltozást követő alig 15 év alatt a duplájára emelkedett (Varga 2010). Számos kutatás azonban arról számol be, hogy a felsőoktatásban tapasztalt tömegesedés ugyan kedvezőtlenül hatott a frissdiplomások munkaerőpiaci elhelyezkedési esélyeire, azonban számottevően nem vezetett a felsőfokú végzettség leértékelődéséhez.

Ugyanennek a jelenségnek a gazdasági aspektusát vizsgálva a szakemberek és döntéshozók egyrészt tartottak attól, hogy a felsőoktatásban diplomát szerzett fiatal felnőttek elárasztják majd a munkaerőpiacot, mely tömeget az nem lesz képes befogadni. Az ezredfordulóig az egyetemek és főiskolák expanzióját a gazdaság és a beruházások határozott növekedése kísérte, ilyen módon a diplomások létszámának az emelkedését a megerősödő gazdaság fel tudta szívni. A későbbiekben azonban a felsőfokú végzettséggel rendelkezők száma meghaladta a gazdaság igényeit, melyet a hazai piac már nem bírt el. Amit a gazdaságilag fejlettebb országok munkaerőpiacai el tudtak hordozni, azt a hazai gazdaságunk már nem tudta megoldani (Polónyi 2008). A 2000-es

évek elején egy új jelenség volt megfigyelhető: a diplomás munkanélküliek nagyobb csoportja.

Másrésről félt, hogy a diplomával nem rendelkező potenciális munkavállalókat a frissdiplomások kiszorítják a munkaerőpiacról, ezzel növelve a munkanélküliséget. Polónyi (2010) amellet érvel, hogy a túlképzés problematikája évtizedekkel a rendszerváltozás utáni megjelenése előtt már ismert volt úgy a munkavállaló, mint a munkáltató számára. Ennek értelmében és tudatában mindkét fél racionális döntést fog hozni – az előbbi akkor, ha a túlképzés ellenére is úgy határoz, hogy diplomát kíván szerezni, az utóbbi pedig racionális, ha mindezt tudva a diplomával rendelkező munkavállalónak magasabb bért ajánl még abban az esetben is, ha az adott munkakör betöltéséhez alacsonyabb végzettség is elegendő lenne.

Pályakezdő fiatal felnőttek az ezredfordulón túl

A 2000-es évek elején a frissdiplomások szembetalálták magukat azzal a helyzettel, hogy a korábbi időszakokhoz képest sokkal nehezebben tudtak csak elhelyezkedni. Számos kutatást és felmérést végeztek a felmerülő problémával kapcsolatosan, melyek segítségével próbálták megtalálni és kitapintani az okokat, részleteket és összefüggéseket. Míg más, fejlettebb országokban a diplomás munkanélküliség jelensége már ismert volt, nálunk ekkor kezdett igazán begyűrűzni (Györgyi 2006, Polónyi 2008). Bár a fiatal diplomások munkanélküliségének növekedési üteme 2005 után csökkeni látszott, az álláskeresés átlagos időtartama még így is megnövekedett (Hajdu 2012). Megfigyelhető azonban az is az éves és a szeptemberi adatokat összehasonlítva (1. táblázat), hogy a vizsgált időintervallumban rövidebb időn belül sikerül elhelyezkedniük a diplomásoknak, mint az alacsonyabb végzettségűeknek (Györgyi 2006).

1. sz. táblázat: A felsőfokú pályakezdő munkanélküliek aránya a pályakezdő munkanélküliek egészén belül

év		1999	2000	2001	2002	2003	2004	a növekedés mértéke %-ban (1999–2004)
a felsőfokú végzettségűek aránya a pályakezdők között	az adott év szept.-ben	7,2	8,4	9,5	11,4	14,6	14,9	207%
	éves átlagban	5,3	6,2	7,2	8,6	10,9	11,7	221%
a felsőfokú végzettségű munkanélküliek aránya a munkanélküliek között	az adott év szept.-ben	3,2	3,4	3,6	4,0	4,7	5,1	159%
	éves átlagban	2,7	2,9	3,0	3,3	3,7	4,2	156%

Forrás: Györgyi (2006:26)

A statisztikák alapján az 1995 és 2004 között létrejött munkakörök csaknem felét diplomával rendelkezők töltötték be, a munkaerő-piacra kikerülő fiatal felnőttek diplomájának pedig több mint kétharmada 1995 és 2008 között főiskolai szintű volt (Varga 2010). Jelenleg is jóval nagyobb a diplomások aktivitása, mint az alacsonyabb végzettséggel bíróké – ennek köszönhető, hogy a diplomával rendelkezők munkaerőpiaci aránya magasabb, mint a népességen belüli arányuk.

A munkaerőpiacon tapasztalható folyamatos változások nem könnyítik meg a fiatal diplomások elhelyezkedési esélyeit, nagyon gyakran kompromisszumok meghozatalára kényszerülnek: egyrészt elvárásainak és végzettségüknek nem megfelelő állások betöltésére, másrészt pedig – a kilátástalan hazai helyzetet okolva – külföldi munkavállalásra (Györgyi 2006). Ezt a helyzetet tovább mélyítette a 2008-ban hazánkat is elérő világgazdasági válság, mellyel majdnem egy időben jelent meg a bolognai folyamathoz való csatlakozásunk eredményeként a BA-s képzésben végzettek első hulláma (Hajdu 2012). Míg a vál-

ság lényegében a keresletet szorította vissza, addig a kínálati oldalon nem csupán növekedés, de differenciálódás is végbement, ami előtt a munkáltatók egy része értetlenül állt. Kutatásokból kiderül, hogy sem a munkáltatók, sem a friss BA-s diplomával rendelkezők nem voltak teljesen tudatában annak, hogy végzettségük mire jogosítja fel őket, illetve hogy mire használhatják újonnan megszerzett képesítésüket. Bár a bolognai folyamat bevezetése mérföldkő volt a magyar felsőoktatásban, mégis gyakran az a (talán jogos) vád éri, hogy a felsőoktatási intézmények nem tanulmányozták megfelelő módon és kellő mélységben a rendszert ahhoz, hogy ki tudják elégíteni a munkaerőpiac igényeit (Barakonyi 2008, Pusztai–Szabó 2008, Fekete 2009).

Egyre inkább a felsőfokú diplomák szelektálódása figyelhető meg. Nem csupán a gazdasági területen szerzett végzettség, és azon belül is az üzleti területen kívánatos ismereteket nyújtó képzések élveznek előnyt a munkaerőpiacon (HVG 2011), de az egyetemi és főiskolai diplomák esetében a sokkal gyakorlatorientáltabb főiskolait részesítik előnyben a munkáltatók (Elek 2010). A közvetlenül alkalmazható tudás hangsúlyosabbá válik a lexikális ismeretekkel szemben. Ebben az esetben viszont kérdésként merül fel, hogy a felsőoktatásban továbbtanulni kívánó melyik szakot jelölje meg jelentkezési lapja beadásakor? – ami tetszik? ami „jó” képzést ad? ami hiányszakma? ami EU-kompatibilis? Az egyéni képességeken és érdeklődésen túl a gazdasági megfontolások is előtérbe kell, hogy kerüljenek – el lehet-e helyezkedni az adott végzettséggel? –, valamint milyen fizetési feltételek mellett lehetséges az elhelyezkedés? (Fekete–Csótó 2013). A választás nem egyszerű, hiszen a munkaerő-piacon értékes végzettségek, képzettségek gyorsan változhatnak, így a ma döntése a diploma megszerzésekor már „elavulttá” válhat.

További nehézséget okoz a piacon való elhelyezkedésben, hogy lényegében a frissen végzettek mind ugyanolyan vagy hasonló háttérrel érkeznek – a diploma mellett kevés szakmai gyakorlattal és némi nyelvtudással rendelkeznek. Kitűnni a tömegből csupán úgy lehet, ha a munkaerőpiac számára értékes kompetenciáknak, készségeknek vannak a birtokában. Egyik ilyen kompetencia a használható nyelvtudás, hiszen főleg a nagyobb multikulturális cégeknél az esetek többségében – a szakmai tudás megléte mellett is – a legnagyobb arányban a nyelv nem megfelelő szinten való ismerete miatt utasítják el a pályakezdőket.

Elvárások és a „valóság”

A munkáltatók részéről az elvárások már bemutatásra kerültek a tanulmány korábbi részeiben, azonban fontos megemlíteni a (leendő) munkavállalók szempontjait is. Ők konkrétan milyen ismeretek elsajátítását, kompetenciák megszerzését és fejlesztését várják el a felsőoktatási intézménytől? Mely készségek lesznek segítségükre a munkaerőpiacra való kilépéskor véleményük szerint? Ennek elemzéséhez egy korábbi kutatáshoz készült előzetes felmérés eredményeit vettük alapul (Fekete–Benke 2012). Ennek során az Eszterházy Károly Főiskola akkori összes andragógia szakos hallgatóját megkérdeztük jövőbeni terveikkel, félelmeikkel, elvárásaikkal kapcsolatosan, valamint kíváncsiak voltunk arra is, hogy a felsőoktatási intézmény milyen ismeretekkel, értékekkel gazdagította őket.

Az előkutatásból kiderült, hogy a hallgatók többségének meglehetősen határozott elképzelése volt elsősorban a közeljövőre vonatkozóan – a diploma megszerzéséhez szükséges nyelvvizsga letétele, valamint az önálló életre való felkészülés érdekében tett lépések. A hosszabb távú tervek között szerepelt többek között a munkaerőpiacon való sikeres szereplés, az ott őket érő kihívásoknak és a másoknak való megfelelés, illetve az újrakezdési lehetőségek feltárása is. Mindezek fényében arra a kérdéskörre, amely azt célozta feltárni, hogy mit várnak el az oktatási intézménytől, nem meglepő módon azt a választ kaptuk, hogy: 1.) sikeres és piacképes diplomát, 2.) magas oktatási színvonalat, 3.) szakmai gyakorlatokra lehetőséget, 4.) és a nyelvvizsga megszerzésében nyújtott segítséget.

Véleményük szerint a főiskolás éveik alatt a munkaerőpiacon ugyancsak jól hasznosítható értékeket és kompetenciákat sikerült elsajátítaniuk. Ezek a tolerancia, a közösségbe való gyors beilleszkedés és az abban való együttműködések kialakítása, a szakmai önállóságra való törekvés, a kitartás, a rugalmasság, a precizitás és a céltudatosság. Megtanulták továbbá, hogy milyen módon oszthatják be az idejüket, hogyan dolgozzanak csapatban, hogy merjenek nyitottak lenni, és saját hibájukon túllépve tanuljanak azokból.

Legnagyobb félelmeik elsősorban a munkaerőpiacra való kilépéssel, valamint az ott tapasztalható bizonytalanság miatti munkanélküliség-

gel kapcsolatosak. Az akkori oktatáspolitikai helyzetet jól tükrözve néhányan a „röghöz kötést” is megemlítették, jóllehet a hallgatók döntő többsége Magyarországon képzei el a jövőjét, külföldön csupán legvégső esetben szeretnének munkát vállalni.

Mindezek összecsengenek az Educatio¹ által végzett diplomás pályakövetés kutatási programjának (2010) eredményeivel. A hallgatók a diploma megszerzésétől mindenekelőtt sikeres munkaerőpiaci szereplést, a munkanélküliség elkerülését, magasabb jövedelmet, társadalmi megbecsülést és presztízst remélnék. Ebben a vizsgálatban sem kapott nagy hangsúlyt a külföldre utazás munkavállalás céljából.

A tanszéki hallgatói kutatócsoport egy másik, felderítő jellegű vizsgálata (Benke 2012) ugyancsak az andragógusokra irányult. Ebben az elemzésre került terepek egyike volt a 2008–2010-ban nappali tagozaton végzett felnőttképzési és művelődésszervező szakemberek elhelyezkedési területei. Sajnálatos módon a válaszolási hajlandóság nem volt magas (26 fő). Ilyen módon általános következtetéseket nem lehetett levonni, azonban a főbb tendenciák így is kitapinthatók voltak. A kutatásból az derült ki, hogy az alapképzés befejezése után túlnyomó többségük a továbbtanulás mellett döntött, mivel a munkaerőpiacon való elhelyezkedésüket csupán ilyen módon látták biztosítottnak. A tanulmányaikat nem folytató hallgatók esetében a munkavállalás nem feltétlenül volt annak az eredménye, hogy megszerzett ismereteiket elegendőnek tartották volna. A legtöbb esetben családi vagy anyagi okok, esetleg sikertelen felvételi miatt választották a munka világába való belépést. Azonban mindegyik esetben hangsúlyozták, hogy amint lehetőségük engedi, mindenképp szeretnének visszatérni az iskolapadba.

A munkát vállalók mindegyike a végzettségének megfelelő területen helyezkedett el, viszont a közeljövőben mindenképp szeretnének munkát váltani – elsősorban a nem megfelelő bérezés miatt. Okként, amiért eddig ezt nem lépték meg, a munkalehetőségek limitált voltát említették. A kutatás külön rákkérdezett arra, hogy vajon a végzett hallgatók a főiskolának a munkaerőpiacra történő felkészítő funkciójával mennyire voltak megelégedve. Egy 10 fokozatú Likert-skálán 8-as átlag jött ki, mely azt engedi feltételezni, hogy az oktatók felkészültségével, gyakorlati és a munkaerőpiacon hasznosítható ismereteik átadásával meg voltak elégedve a volt hallgatók.

¹ Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

Ezen felmérést „megismételve” 2015 januárjában a 2012-ben végzett évfolyamot online kerestük meg kérdéseinkkel. A választás azért erre a csoportra esett, mert egyrésztől kíváncsiak voltunk arra, hogy ha valaki a mesterfokozat megszerzését tűzte ki célul az alapképzés elvégzése után, vajon a munkaerőpiaci sikerességét ténylegesen növelte-e a továbbtanulás. Ezt két év távlatából látjuk csupán, hiszen ők leghamarabb 2014 nyarától állhattak munkába. Másrészt ez az évfolyam volt a legnagyobb az elmúlt öt évben végzettek között, így egyértelműbb mintázatok rajzolódhatnak ki az elemzés során. Harmadik okként lehet megemlíteni, hogy ugyanez az évfolyam részt vett a már korábban leírt vizsgálat előkutatásában (Fekete–Benke 2009), melyben a még végzés előtti hallgatókat kérdeztük meg a diploma megszerzése utáni elgondolásaikat, terveiket illetően.

A kutatásban elemző összefoglalásra törekedtünk, valamint megkíséreltük összegyűjteni a rejtett utalásokat, melyek támpontot adhattak elemzésünkhöz a válaszadó attitűdjét illetően. Felmérésünk alapegységének a nyilatkozatot tekintettük, amely bármely gondolati elem lehetett, melynek valamilyen jelentés volt tulajdonítható, illetve amely elemezhető, értelmezhető volt. A stilisztikai választás és nyelvi megformálás ugyancsak támpontot adott a válaszadó tényleges véleményéről.

Összesen 38-an válaszoltak kérdéseinkre, négyen egyáltalán nem reagáltak megkeresésünkre, és ugyancsak négy esetben pedig nem tudtunk kapcsolatba lépni az érintettekkel. A rövid felmérésből azt állapítottuk meg, hogy a két szakirányunknak megfelelően a.) felnőttképzési területen 15-en, b.) művelődésszervezéssel foglalkozó munkakörben pedig 7-en helyezkedtek el (vagyis képesítésüknek megfelelő állást töltenek be) az ország számos pontján. A megkérdezettek közül 8-an még tanulmányokat folytatnak, vagy épp szeptembertől remélik, hogy ismét visszatérhetnek a felsőoktatásba. Közülük mindannyian az eredeti végzettségüket szeretnék mester fokozaton továbbvinni vagy ahhoz közelálló területen kiegészíteni. Két esetben a BA megszerzése utáni gyermekvállalás miatt nem álltak munkába vagy tanultak tovább, 5-en pedig valamilyen cégnél, vállalatnál szakmájukon kívül helyezkedtek el. A jelenleg dolgozók közül 6-an diplomát szereztek MA fokozaton.

Véleményük szerint a munkaerőpiacon szükség mutatkozott a szak tudásukra, bár elmondásuk alapján a megfelelő állás megtalálása egy-

általán nem volt egyszerű, azonban az elhelyezkedéshez szükséges idő még így is lényegesen kevesebb volt (2-3 hónap), mint ahogyan azt abban a kutatásban láthattuk, melyet a 2008-2010-ben végzett hallgatók körében végeztünk (akkor átlagosan 3-6 hónap volt ugyanez). Közel egyharmaduk tervezett vagy már meglépett állásváltásáról is beszámolt. Ennek okaként azonban egyetlen esetben sem a nem megfelelő bérezést említették, ahogyan azt tették a másik kutatás megkérdezettjei. Az évfolyamnak a diplomázás előtti elgondolása a majdani munkaerőpiacra való kilépésükről tulajdonképpen beigazolódtott, és többé-kevésbé kitűzött céljaikat sikerült is megvalósítaniuk. Az akkor említett értékek közül, melyeket a főiskolai tanulmányaik során megszereztek, leginkább a kitartást, az együttműködést, valamint a helyes időbeosztást említették a szakmai ismereteken túl.

A képet tovább árnyalja az MKIK GVI ²2005 óta évenként elvégzett felmérése a diplomás pályakezdők foglalkoztatásának esélyeiről, trendjeiről, főbb jellegzetességeiről, a frissdiplomások bérezéséről, valamint a magyarországi felsőoktatási intézmények presztízsről a munkaerőpiacon. Ezen kutatás rámutat a pályakezdő diplomások alkalmazásának előnyeire. A vállalatok elsősorban az új, lendületes hozzáállást és a rugalmasságot értékelik, hiszen ezen tulajdonságok véleményük szerint segítenek a vállalati kultúrához való könnyebb és gyorsabb alkalmazkodásban. További pozitívumként említi a tanulmány az önálló munkavégzést, a precizitást, valamint a csapatban való dolgozás képességét (Várhalmi 2012). A már korábban említett 2012-es kutatásunkhoz végzett előzetes felmérésben (Fekete–Benke 2012) a hallgatók ugyanezeket a kompetenciákat és készségeket említik meg, mint a főiskolán eltöltött éveik alatt megszerzett értékeket.

Összességében elmondható, hogy a kutatások során megkérdezett hallgatóknál ugyan az alapszak megválasztása nem minden esetben racionális döntés alapján történt (sokkal inkább az „ami tetszik” elv alapján jelentkeztek), később mégis a munkaerőpiacon viszonylag önállóan is jól hasznosíthatónak találták végzettségüket. Azonban jelentős részük a jobb elhelyezkedés, kedvezőbb bérezés, valamint a már elfoglalt munkakör teljesebb és hatékonyabb ellátása miatt döntöttek úgy, hogy tanulmányaikat folytatják. A munkaerőpiacon az esélyeiket nem érezték rosszabbnak a más szakokon végzett társaikénál, a pár

² Magyar Kereskedelmi és Iparkamara Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet

évvel korábban diplomázottakhoz képest pedig pozitívabb hangvétellű várakozással tekintettek a munkájukkal kapcsolatos jövőjük elé.

Az élethosszig tartó tanulás szerepe a munkaerőpiacon való elhelyezkedés növelésében

Bizakodásra ad okot továbbá az is, hogy Várhalmi és Tóth (2012) kutatása szerint általánosan megállapítható, hogy a munkaerőpiacon nincsen diplomás túlkínálat (mely a végzettségek és felsőoktatási intézmények függvényében változhat!), valamint hogy a különböző cégek az elkövetkezendő években növelni szeretnék diplomás alkalmazottaik számát. Azonban a felsőoktatásból kikerülőeknek szembe kell, hogy nézzenek azzal a ténnyel, hogy a szakképzettségük és a munkaerő igények között akár nagy szakadék is tátonghat, mely mindenképp megnehezíti a munkakeresést, illetve a munkavégzést.

Általános javaslatként fogalmazódik meg a szakmai gyakorlat rendszerének strukturáltabb, mélyebb tartalmakkal és nagyobb hangsúllyal megjelenő fejlesztése mind a felsőoktatási intézmények, mind pedig a vállalatok részéről. A két szféra képviselőinek ilyenformán való együttműködése kompenzálná az egyetemek, főiskolák esetenkénti elméletközpontúságát, segítené a hallgatók munkaerőpiacra való felkészülését és későbbi betagozódását, valamint javítaná a két szektor együttműködését a gazdasági hatékonyság növelése szempontjából is (Várhalmi–Tóth 2012). Továbbá a gyakornoki rendszer kiépítése segíthetné egyrészt a hallgatókat abban, hogy a szakmai gyakorlat alatt megszerzett készségeket és kompetenciákat akár az adott vállalatnál kamatoztathassák a számukra ideális munkakör betöltésével. Másrészt mindenképpen növelné az elhelyezkedési esélyeiket – nem csupán azért, mert a cég, ahol gyakorlatukat teljesítik, nagyobb eséllyel ajánl nekik munkát, de olyan szempontból is hasznosnak bizonyulhat, hogy a munkaerőpiacra már a legtöbb vállalat által megkövetelt szakmai gyakorlattal lépének ki.

A szakmai végzettség tehát önmagában még nem elég, munkatapasztalattal, korszerű készségekkel, kompetenciákkal kell kiegészülnie ahhoz, hogy piacképes legyen. Ráadásul a tudás- és ismeretanyag-igény

az egyes szakmáknál, állásoknál folyamatosan és gyorsan változhat, mely újabb képzettségek megszerzését és tudás elsajátítását követeli. A rendszeres továbbképzések, iskolarendszeren kívüli képzések – azon belül is a munkaerőpiaci képzések – kiemelt szerepet kell, hogy kapjanak. A munkaerőpiaci képzések elsősorban a munkahely elnyeréséhez, illetve annak megtartásához nyújtanak segítséget. A munkavállalók folyamatos tanulása, képzése, átképzése, a piaci igényekhez való alkalmazkodása egy egyre jobban kiaknázásra váró terület a felnőttképzés számára.

A munkaerőpiaci tájékozottság meghatározó tehát, valamint a rugalmasság elsődleges a piaci igényekhez való alkalmazkodásban. Ennek feltétele az állandó ismeretszerzés, mely a különböző készségek és kompetenciák kialakításában és fejlesztésében játszik nagy szerepet. Mindezeket az élethosszig tartó tanulás szemlélete, a life long learning biztosítja, a pályaorientációs tanácsadás pedig konkrét gyakorlati segítséget nyújt a megfelelő képzési forma kiválasztásához, a pályatervezéshez, valamint a pályamódosításhoz, amennyiben szükséges. Célként jelenik meg a minél teljesebb és szélesebb körű információszolgáltatás is, mely az adott pálya aktuális helyzetét tárja fel, a fejlesztés lehetséges módszereiről és lehetőségeiről ad tájékoztatást.

Összegzés

A rendszerváltozás utáni évek munkaerőpiacára jellemző volt a felsőfokú végzettséggel rendelkezők tömeges megjelenése, mely jelenség gyökeresen megváltoztatta a rákövetkező évek munkaerőpiaci képét is. Egyik következményként a 2000-es évek elején megjelenő diplomás munkanélküliséget lehet említeni, valamint a felsőfokú végzettséget nem igénylő állásokban a diplomások számának növekedését. Ugyan a frissdiplomás munkanélküliségének emelkedése 2005-től enyhülni látszott, az álláskeresés átlagos időtartama hosszabb lett. Továbbá a 2008-ra hazánkba is begyűrűző világgazdasági válság, illetve az ekkorra már bevezetésre kerülő bolognai folyamat némiképp átrendezte nem csupán a képzési szerkezetet és az oktatás tartalmi részeit, de a munkaerőpiac „felszívó” képességét is. Kutatásokat végeztek az újonnan bevezetésre kerülő rendszer első hatásairól, melyekből kiderül,

hogy a többciklusú képzésre átgondolatlanul és hirtelen váltottunk, melynek következménye az lett, hogy a diplomák munkaerőpiaci használhatóságáról sem a munkaadók többsége, sem pedig a hallgatók nagy része nem rendelkezett kellő információval.

A pályakezdő fiatalok helyzete és esélye, részben a munkatapasztalat hiánya miatt, kevésbé volt stabil, megnyugtató. Számukra a minél gyorsabb elhelyezkedésre a szakmai ismeretek meglétén túl a több nyelv tárgyalásszintű ismerete, a mobilitásra és folyamatos képzésekre való hajlandóság, a korszerű és speciális tudás megszerzése, a számítógépes ismeretek elsajátítása, valamint a szakmai gyakorlat megszerzése jelenti a megoldást.

Ezen kérdések és jelenségek jelentették többek között a tanszék hallgatói kutatómunkájának a gerincét. Vizsgáltuk a magyarországi munkaerőpiac általános jellemzőit, különös tekintettel a 2008-as gazdasági válság kezelése szempontjából fontos, megoldásként kínált felnőttképzési változtatásokat. Kíváncsiak voltunk arra is, hogy hallgatóink miként látják saját elhelyezkedési esélyeiket a munka világában, milyen kompetenciák és készségek fejlesztését tartják elsődlegesnek a jobb piaci érvényesülésük érdekében. Mindezek fényében megvizsgáltuk ugyanazon csoport tagjainak bevonásával a reményeik és elképzeléseik utáni valós tapasztalataikat, élményeiket az élethosszig tartó tanulás tükrében.

Felhasznált irodalom

- A felsőoktatási rendszer változásai. (2009) In: Statisztikai Tükör III. évfolyam 15. szám. Budapest, KSH. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/gyor/jel/jel30812.pdf>
- Barakonyi, Károly (2008): Bologna Hungaricum. In: Kozma, T. – Rébay, M (szerk.): A bolognai folyamat Közép-Európában. Budapest, Új Mandátum Kiadó. 48–67. p.
- Benke Anita (2012): Az andragógusok lehetőségei az alapszak elvégzése után. Eger, Eszterházy Károly Főiskola. TDK dolgozat.
- Diplomás pályakövetés – Hallgatói motivációs felmérés, kutatási jelentés. (2010). Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit

Kft. http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/hallgatoi_motivacios_kutatas2009/kutatasi_jelentes_hallgatoi.pdf (2015. 01. 10).

Elek Lenke (2010): Munkaerőpiac és felsőoktatás: legbiztosabb a ma még nem is létező szakma! In: Humánpolitikai Szemle, 2010/6. 40–44. p.

Fekete Ilona Dóra (2009): Együttműködés és kapcsolathálók a magyarországi felsőoktatási intézmények között. In: Bajusz Bernadett et al. (szerk): Professori salutem. Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete. 131–143. p.

Fekete, Ilona Dóra – Benke, Anita (2012): A Case Study on Student Mobility from Northern Hungary as a Dimension of Quality in Higher Education. In Tamásóvá, Viola – Sári, Mihály et al. (eds): Quality Management System of Universities and the Quality of Education. Dubnica nad Váhom, MiF.

Fekete Ilona Dóra – Csótó Edit Krisztina (2013): A gyógyszerészképzés és a munkaerőpiac kapcsolata – a debreceni példa. In: Darvai Tibor (szerk.): Felsőoktatás és munkaerőpiac – eszményektől a kompetenciák felé. Szeged, SETUP–Belvedere Meridionale.

Hajdu Miklós (2012): Érdeemes diplomát szerezni Magyarországon vagy munkanélküliség vár a pályakezdő diplomásokra? Budapest, MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet. www.gvi.hu/data/papers/diploma_2012_ksh_diplomas_120801.pdf (2012. 03. 06.).

HVG (2011): Pénz beszél. Gazdasági képzés a felsőoktatásban. In: HVG, 2011/7. 30. sz. 31–37. p.

Kertesi Gábor – Köllő János (2006): Felsőoktatási expanzió, 'diplomás munkanélküliség' és a diplomák piaci értéke. In: Közgazdasági Szemle, 2006/3. 201–225. p.

Mitter, Wolfgang (2003): A Decade of Transformation: Educational Policies in Central and Eastern Europe. In: International Review of Education, Vol. 49. No. 1-2. Netherlands, Springer. 75–96. p.

Polónyi István (2008): Oktatás, oktatáspolitikai, oktatásgazdaság. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.

- Polónyi István (2010): Foglalkoztathatóság, túlképzés, Bologna. In: *Educatio*, 2010/3, 384–401. p.
- Pusztai Gabriella – Szabó Péter Csaba (2008): The Bologna Process as a Trojan Horse: Restructuring the Higher Education in Hungary. *European Education* 40:(2) 85–103. p.
- Varga Júlia (2010): Mennyit ér a diploma a kétezres években Magyarországon? In: *Educatio*, ősz. Budapest, Oktatáskutató Intézet 370–383. p.
- Várhalmi Zoltán – Tóth István János (2012): Diplomás pályakezdők a versenyszektorban – 2011. Budapest, MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet. http://www.gvi.hu/data/research/kut_fuz_12_2_diploma_2011_120130_.pdf (2014. 12. 27).

Garami Erika

Az oktatás eredményességének térségi összefüggései

Bevezetés

Tanulmányunk azt igyekszik kidomborítani, hogy világunk kétségtelen globalizálódása mellett/ellenére mennyire fontos a lokalitás, a térségek eltérő adottságai, története, fejlődési útjai. Egy térség fejlesztési lehetőségeit, a lehetséges „*kitörési pontokat*” csak akkor tárhatjuk fel megfelelően, ha ismerjük azokat a sajátosságokat, melyek eredményeként hasonló fejlettségű térségek is jelentős eltéréseket mutatnak, nagyon különböző lehetőségeket teremtve ezzel a fejlesztési szándékok számára.

A vidékfejlesztés egyik központi eleme a helyi/regionális gazdaságfejlesztés, melynek egyik legfontosabb eleme a humán erőforrás fejlesztése a foglalkoztatás növelése érdekében. A tanulás tartalmának és módszereinek, az oktatás és az elérhető tudás minőségének központi szerepe van abban, hogy milyenné válik az a humán erőforrás, amellyel egy-egy térség rendelkezik. A közép- és felsőfokú képzés, illetve a későbbi felnőttképzés szempontjából is kulcskérdés, hogy az alapfokú oktatás során a következő generáció milyen mértékben sajátítja el azokat az alapvető készségeket, kompetenciákat, melyek nélkülözhetetlenek a későbbi tanulás szempontjából, hiszen megalapozzák annak lehetőségét és sikerességét is. Az pedig, hogy milyen tényezők alapján

és mennyire tekinthető eredményesnek a gyermekek oktatása, hogy elsajátított készségeik, kompetenciáik mennyire teszik őket képessé a további tanulásra, egy nagyon összetett, sok tényező által befolyásolt folyamat.

Tanulmányunk csak egy kis szeletét veszi górcső alá ennek a bonyolult összefüggésrendszernek. Egyrészt azt, hogy a középiskola-választás előtt álló, 14-15 éves diákok *szülői háttere és iskoláik társadalmi összetétele* hogyan *befolyásolja* az országos kompetenciamérésen elért *eredményeiket*. Másrészt azt, hogy a *különböző adottságú, fejlettségű térségben* ugyanúgy hat-e a gyerekek eredményességére a szülői és iskolai háttér, vagy pedig eltérően. Sok esetben tapasztalhatjuk, hogy a szülői és iskolai háttérhez képest jobb vagy rosszabb eredményeket érnek el a diákok. Abban, hogy hasonló szülői és iskolai háttér mellett hogyan alakulnak a gyermekek eredményei, nagy szerepe van a térségek adottságainak. Nem azt vizsgáljuk tehát, hogy mivel tud általában a tanulás, művelődés, az oktatáspolitikai hozzájárulni a vidékfejlesztéshez, hanem azt, hogy *a kistérségek milyen sajátosságai járulnak hozzá a gyerekek jobb eredményeihez, kompetenciáik fejlődéséhez*. Milyennek „kell(ene) lennie” egy térségnek ahhoz, hogy – szülői háttérüktől akár függetlenül is – jobb teljesítményeket érjenek el a gyerekek, vagy legalábbis érvényesülni tudjon a kedvezőbb családi háttér támogató, pozitív hatása.

Ezeket a kérdéseket a szerző részletesen vizsgálta doktori disszertációjában, mely egyszerre vette górcső alá a kistérségek jellemzőit, a szülői háttérnek és az iskolák társadalmi összetételének a diákok eredményességére gyakorolt hatását, valamint az eredményesség és a középfokú továbbtanulás kistérségi különbségeit. A téma iránti érdeklődésünket részben szakirodalmi (Forray-Kozma 1986a, 1986b, 1992; Forray 1986, 1988; Kozma 1973, 1975, 1987; Györgyi 1997; Forray-Híves 2003; Enyedi 1993, 1996; Nemes Nagy 1987, 1993), részben saját kutatási eredmények (Garami 1998, 2003a, 2003b, 2005, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d, 2012) motiválják, melyek meggyőzően bizonyították, milyen jelentős szerepe van a térbeliségnek a különböző társadalmi folyamatok szempontjából. A térségi egyenlőtlenségekben ugyanis különböző *egyenlőtlenségi rendszerek „egymásba ágyazottsága”* valósul meg. Az „előnyök” és „hátrányok” egy-egy térségben *sajátos módon kapcsolódnak össze*, mely „kontextus” jelentősen hat a helyi társadalom viszonyaira.

A disszertáció alapját képező kutatásban a KSH által kialakított *kistérségi rendszert* használtuk. Kialakítottunk egy olyan SPSS adatbázist, melynek alapegységei a kistérségek voltak, az adatok pedig *teljes körű, hivatalos statisztikai adatfelvételekből* származtak¹. Az adatok összehangolása érdekében a kutatás alapjául a 2007-es évet választottuk². A fővárost kihagytuk a kistérségi elemzésből, mivel a „vidéki” Magyarországhoz képest kiugróan magas és egyedülálló értékei teljesen háttérbe szorítják a kistérségi különbségeket, hamis képet adva így az országról. A másik módszertani döntésünk az volt, hogy az országos kompetenciamérés két kompetenciaterülete közül *csak a matematikai* területen elért *eredményekkel* foglalkozunk. Egyrészt területi okokból, másrészt azért, mert a matematika pontszámok – nagyobb szórásuk miatt – alkalmasabbaknak bizonyultak az elemzésre. Létrehozott adatbázisunkon egyszerre vizsgáltuk a kistérségek társadalmi, gazdasági jellemzőit, az oktatási rendszer sajátosságait, valamint a közöttük lévő összefüggéseket.

Jelen tanulmányban azzal a kérdéssel foglalkozunk, hogy azok a térségek, melyekben tagadhatatlanul halmozódnak a hátrányok, *valóban esélytelenek-e* az oktatás eredményességének növelése szempontjából. Lehetnek-e e térségeknek is olyan *jellemzőik*, melyek *elősegíthetik* a kedvezőtlen szülői háttérrel rendelkező és kedvezőtlen társadalmi összetételű iskolákból jövő gyerekek számára a jobb teljesítmény elérését. A szülői háttérnek az eredményesség alakulásában játszott szerepét „el tudják-e téríteni” bizonyos térségi sajátosságok, vagy ezt csak és kizárólag az iskola teheti meg. Lényegében azt keressük, *milyen „kitörési pontok”* fedezhetők fel e térségekben.

¹ A kistérségek jellemzéséhez a KSH 2007. évi területi statisztikai kiadványa (KSH 2008b), illetve a 2001. évi népszámlálás kistérségi adatait (KSH2001), az oktatás eredményességének, illetve a szülői és iskolai háttér eredményességre gyakorolt hatásának elemzéséhez a 2007. évi Országos Kompetenciamérés 8. évfolyamának adatait használtuk, az intézmények területi elhelyezkedésére, típusára, az intézmény méretére, településére, az intézmények kistérségi megoszlására, valamint fenntartójára vonatkozó adatok az oktatási tárca közoktatás-statisztikai adatbázisából származtak. A középfokon történő továbbtanulás térszerkezeti jellemzőinek bemutatásához a középfokú továbbtanulásra vonatkozó KIFIR (Középfokú Közoktatási Intézmények Felvételi Információs Rendszere) adatokat használtuk.

² A 2007-es év választásában a legfontosabb érv az volt, hogy erre az évre vonatkozóan még rendelkezésünkre álltak a KIFIR adatok. További szempont volt az is, hogy 2007-re alakult ki a kistérségek 174 egységből álló rendszere, valamint stabilizálódott a közoktatás-statisztika új rendszere is. Végül szempont volt az is, hogy erre az évre vonatkozóan rendelkezésünkre álltak az országos kompetenciamérés ún. kutatói adatbázisai is.

Tisztában vagyunk azzal, mekkora szerepe van a teljesítmények alakulásában az iskolának (az iskolai infrastruktúrának, a vezetési stílusnak, az iskolai légkörnek, a pedagógia kultúrának, az elérhető szolgáltatásoknak), illetve a pedagógusoknak, de e hatások vizsgálata, ahogy a disszertációnak sem, úgy e tanulmánynak sem tárgya. Csak a térségi jellemzők hatásáról szeretnénk többet tudni, melyek kedvezően vagy kedvezőtlenül befolyásolják az iskolák teljesítményét, segítve vagy gátolva őket abban a munkában, melyet ők a gyerekek tudásának fejlesztéséért, a közöttük lévő különbségek ellensúlyozásáért folytatnak.

A kistérségek fejlettség szerinti homogenitása

A területi egyenlőtlenségekkel foglalkozó irodalmak nemcsak a térségi különbségek létét tartják problémának, hanem azt a helyzetet, amikor bizonyos térségekben az „előnyök”, illetve a „hátrányok” koncentrálódnak. Az „előnyök” és a „hátrányok” külön-külön *térségcsoportban* való *halmozódása* azért súlyos probléma, mert minél több területen figyelhető meg a „hátrányok” halmozódása, annál kevesebb kitörési lehetőség mutatkozik az adott térség számára.

Disszertációnkban szerkesztettünk egy olyan *homogenitásmutatót*, amely egyszerre képes megmutatni a kistérségek *fejlettség szerinti különbségeit*, valamint azt, hogy *mennyire homogének* a térségek a kedvezőtlen vagy kedvező adottságok szempontjából. A szakirodalomból jól ismert szociálökológiai szemlélet jegyében (Kozma 1983, 1986, 1987, 1996; Forray–Kozma 1986a, 1987, 1992, 1999a, 1999b; Forray 1986, 1988), a KSH területi adatbázisaiból (KSH 2008b; KSH 2001; Faluvégi 2000, 2005, 2008), megalapozott statisztikai módszerek (faktoranalízis³) segítségével kiválasztottuk azokat a környezeti elemeket, melyekről úgy véltük, fontos szerepük van egy-egy térség formálásában. A kiválasztott területek a következők voltak:

- az egyes kistérségekre jellemző településhálózat,
- a térségek gazdasági fejlettsége, gazdaság szerkezete,
- infrastrukturális jellemzői,

³ A faktoranalízis módszere alkalmas arra, hogy eldöntse egy-egy változóról, mekkora szerepe van a változók mögött meghúzódó „látens struktúra” jellemzésében.

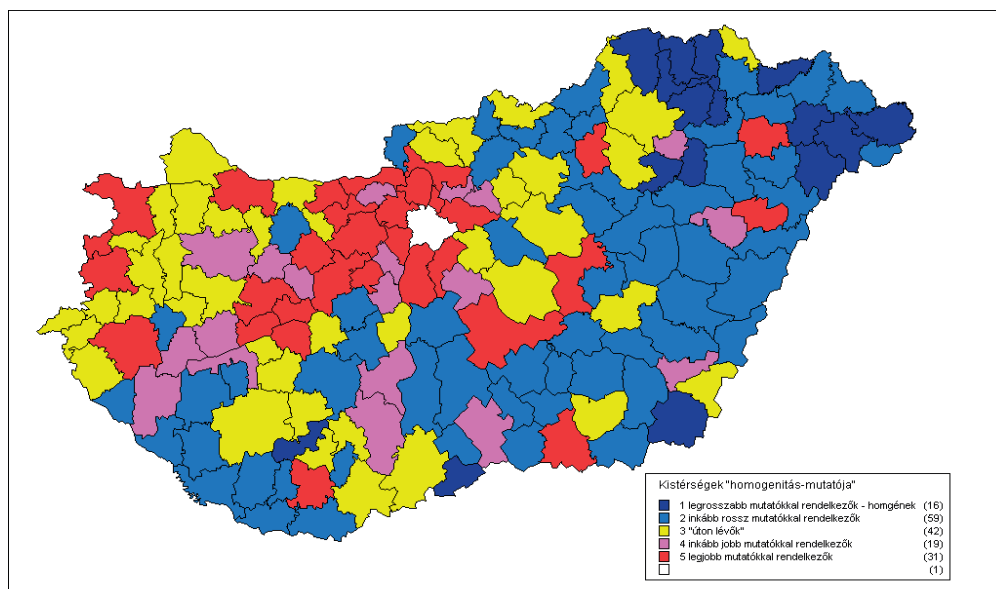
- demográfiai viszonyai,
- a térségek foglalkoztatottsági helyzete, munkanélküliség,
- a térségek jövedelemtermelő képessége,
- a térségek szociális viszonyai.

E tényezőkből klaszteranalízis segítségével *tipikus térségi „mintázatokot”* hoztunk létre. A klaszterek három kategóriából álltak, melyek „átlag alatti”, „átlag körüli”, illetve „átlag feletti” értékeket jelöltek. Egy speciális eljárással minden kistérségben összesítettük, hogy hány ismérv esetében kapott „kedvező”, „kedvezőtlen”, vagy „átlagos” besorolást. Megnéztük azt is, hogyan *kombinálódnak* ezek a „*fejlettségi szintek*”. E kombinációk alapján hoztuk létre a *homogenitásmutatót*, mellyel egyszerre tudtuk csoportosítani a térségeket *fejlettség és homogenitás szempontjából*.

A *homogenitásmutatóval* el tudjuk helyezni a térségeket egy *kontinuumon* a „*legrosszabb*” adottságokkal rendelkezőktől a „*legjobb*akig”. Mivel különbséget tettünk a „*kevés*”, illetve a „*döntően*” homogén térségek között, mutatónk kifejezetten alkalmas volt az *átmenetek* „*kezelésére*” is. Háttérváltozóként pedig kitűnően tudtunk használni mind az oktatás eredményességének, mind pedig a középfolkon történő továbbtanulás kistérségi különbségeinek elemzéséhez.

A térkép önmagáért beszél. Jól látható, hogy az ország mely részébe koncentrálnak a „*jobb*” és „*rosszabb*” adottságú térségek, hol alkotnak tömböket, vagy éppen hol szóródnak. A legfejletlenebb térségekből kevesebb van, mint a legfejlettebbekből. Viszont ha hozzá számoljuk azokat is, melyeket ezen a képzeletbeli kontinuumon „*inkább fejletlenek*” minősültek, a térségek 44%-áról mondhatjuk el, hogy nem túl kedvezőek az adottságaik. Ezzel szemben a „*pozitív*” póluson (a „*legfejlettebb*”, illetve „*inkább fejlett*”) a térségek mindössze 29%-a található.

1. sz. ábra: A kistérségek homogenitásmutatója



Forrás: KSH (2001, 2008b.) alapján saját számítások és szerkesztés

Magyarázatra azok a térségek szorulnak, melyeket „úton lévőnek” minősítettünk. Ezzel a megjelöléssel azt akartuk kifejezni, hogy az ide tartozó térségekről nem dönthető el pontosan, hogy milyenek, és milyen fejlődési utat fognak bejárni, de az érzékelhető, hogy tartanak „valahonnan valahová”. E térségek közel fele a KSH besorolása szerint felzárkózó térségnek minősíthető, de nem elhanyagolható a fejlődő térségek aránya sem (közel 30%) (KSH 2008b; KSH 2001; Faluvégi 2000, 2005, 2008). Ilyen térségek az ország különböző részein találhatóak, de legösszefüggőbb tömböt Győr-Moson-Sopron és Vas megyében alkotnak.

Az oktatás eredményességének mérőeszköze és háttérváltozói

Az oktatás „eredményessége” sok vitát kiváltó fogalom, mely alatt a szakértők sokféle tartalmat, elvárást értenek. Érthetjük alatta azt, hogy legyen a gyerekeknek sok tárgyi ismerete, legyenek „műveltek”, és erről megfelelő szinten tanúbizonyságot is tudjanak tenni hazai és

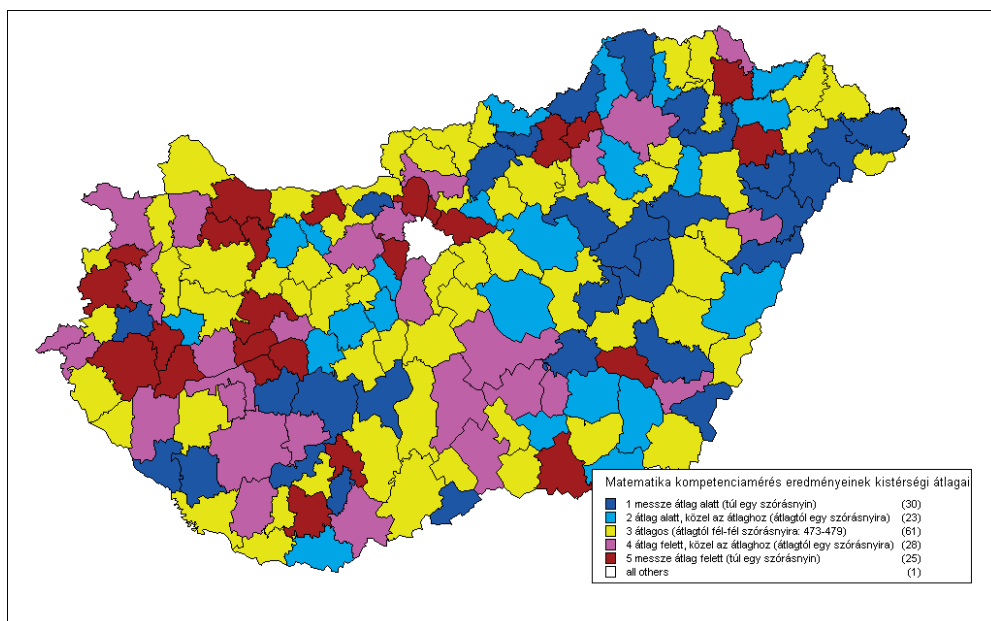
nemzetközi méréseken. Helyezhetjük arra a hangsúlyt, hogy megfelelően tudják használni megszerzett tudásukat az életben. Elvárhatjuk az oktatástól azt is, hogy készítse fel a gyerekeket a továbbtanulásra, vagy hogy tegyenek szert olyan kompetenciákra, melyeket később a munka világában, a felnőtt életben is tudnak majd használni. Nagyon sokféle elvárás támasztható tehát az oktatással, annak eredményességével szemben. Disszertációnkban nem vitattuk a lehetséges felfogásmódokat. Nem próbáltunk meg „igazságot tenni” a különböző szempontok között, és nem szándékoztunk újszerű tartalmat sem adni ennek a fogalomnak. Az oktatás eredményességét egyrészt az *országos kompetenciamérés*en elért *eredmények*, másrészt a *továbbtanulási tendenciákkal* vizsgáltuk (ez utóbbi területtel jelen tanulmányban nem foglalkozunk). Bárhogyan is határozzák meg a szakemberek az eredményesség fogalmát, ez a két szempont biztos, hogy részét képezi.

Eredményváltozónk tehát a matematikai kompetenciamérésen elért pontszámok, a *háttérváltozók* pedig a diákok szülői háttére, iskoláik társadalmi összetétele, valamint a homogenitásmutató.

A matematika kompetenciaterület átlagosan elért pontszáma 476 pont volt. A diákok pontszámait először iskolai, majd kistérségi szinten átlagoltuk, végül az adatokat kategorizáltuk ⁴A matematika pontszámok *területi megoszlása és szórása* a 2. és a 3. ábrán látható.

⁴ Az 1. jegyzetben leírtak szerint.

2. sz. ábra: A matematika kompetenciamérés eredményének kistérségi megoszlása



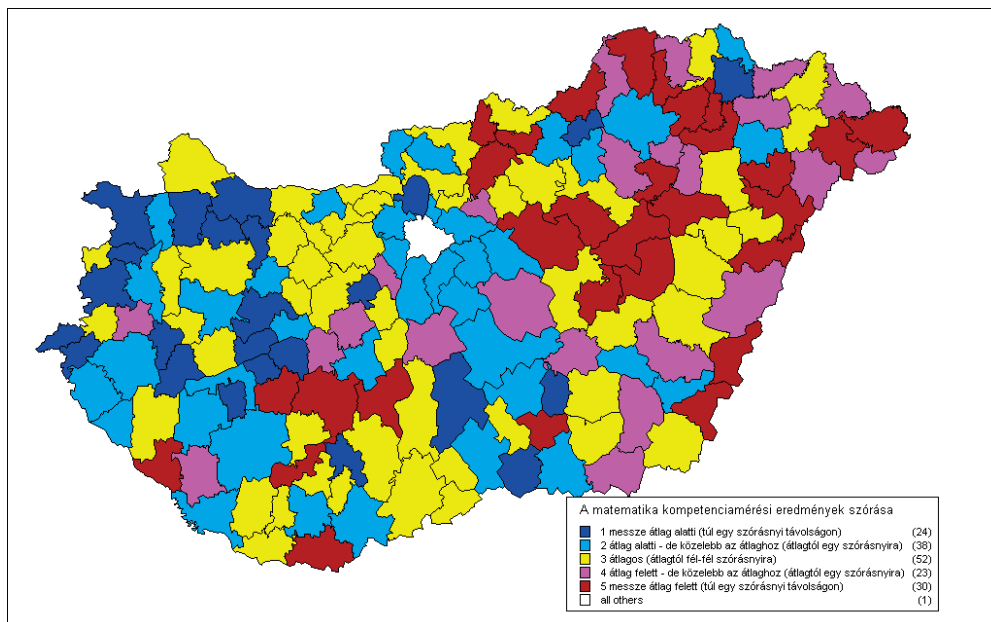
Forrás: OKM 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés

Viszonylag egyenletesen oszlanak meg a kistérségek a diákok matematikai teljesítménye szempontjából. A kistérségek 36%-ában az országos átlag körül mozognak az eredmények, 1/3-1/3 részükben pedig nem éri el, illetve meghaladja az országos átlagot. Jól látható a térképen, hogy a legalacsonyabb átlaggal rendelkező térségek az ország keleti és déli, míg a legjobb teljesítményűek az ország déli és középső, illetve az ország nyugati részében találhatóak. Beékelődik közéjük néhány kifejezetten jobban teljesítő térség. Ezek vagy megyeszékhelyek (mint például Miskolc, Debrecen, Nyíregyháza), vagy olyan kistérségek, ahol az iskolavárosi hagyományok (mint például a Sárospataki térségben), vagy néhány elkötelezett iskola kitartó munkája segíti az oktatás színvonalának megőrzését (mint például az egyébként kedvezőtlen adottságú Heves megyei Pétervásárai és Bélapátfalvai térségben).

Az eredmények *kistérségeken belüli szórásának* fontosságát a kompetenciamérési szakirodalmak (Balázsi-Zempléni 2004, Balázsi és mtsai 2005a, 2005b, 2006, 2007, 2008a, 2008b, 2010, Országos kompetenciamérés... 2006, 2008) gyakran hangsúlyozzák, mivel a magyar közoktatás egyik legnagyobb problémája pontosan az, hogy *nagyon jelentősek az*

iskolák közötti különbségek, így nem biztosított az ország különböző pontjain élő gyermekek számára, hogy ugyanolyan színvonalú oktatást kapjanak.

3. sz. ábra: A matematika kompetenciamérés átlagos kistérségi eredményeinek szórása



Forrás: Az OKM 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés

A matematika pontszámok szórása pontosan azokban a térségekben a *legmagasabb*, ahol az *iskolák összteljesítménye átlag alatti*. Egyetlen tehát az iskolák teljesítménye, ugyanazokban a térségekben vannak nagyon jól és nagyon gyengén teljesítő iskolák is. E térségek többsége *kedvezőtlen társadalmi összetételű*, ahol sok a *szélsőségesen hátrányos helyzetű család* és az ilyen *társadalmi összetételű iskola*, és mindössze *néhány* olyan iskola van (általában a városiasabb körzetekben), ahol jobbak az eredmények. Ilyen például a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei Szikszói és Sárospataki, a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Tiszavasvári és Fehérgyarmati, valamint a Somogy megyei Balatonföldvári térség. E térségekben valamivel jobb a családok foglalkoztatottsági helyzete, mint a környezetüké, Sárospatak esetében szerepet játszik iskolavárosi múltja, a Balatonföldvári kistérség esetében pedig prosperáló idegenforgalma.

Az átlagnál jobb eredményeket produkáló kistérségek többségében átlag alatti a pontszámok szórása, tehát kisebbek az iskolák közötti különbségek, mint másutt.

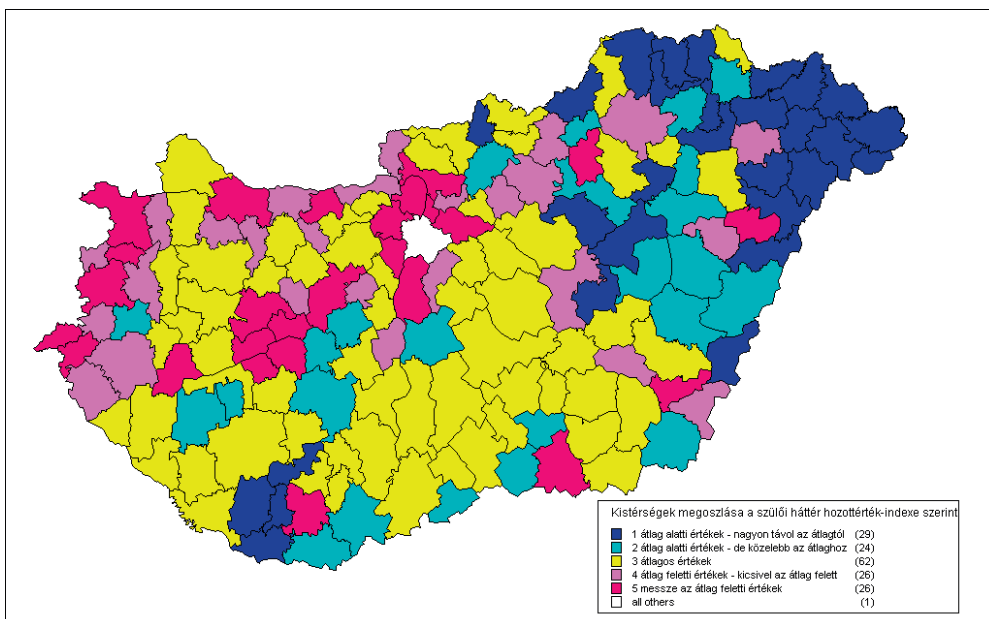
A szülői háttér

A családi háttér iskolai eredményekre gyakorolt hatását korábbi kutatási eredmények és a rendelkezésre álló bőséges hazai és nemzetközi szakirodalom alapján (Coleman 1961, Bourdieu 1978, 1998, DiMaggio 1998, Ferge 1980, Gazsó 1976, Báthory 1992, Lukácsy 1997, Csapó 2002, 2003, Bukodi 1995, 2000; Lannert 2004, Balázsi–Zempléni 2004, Balázsi és mtsai 2005a, 2005b, 2006, 2007, 2008a, 2008b, 2010) bizonyítottnak tekintjük.

A kompetenciamérést végző szakemberek a *szülői háttér jellemzésére* a tanulói kérdőív néhány kérdésére alapján létrehozták az ún. *családiháttér-indexet*, melyet *hozottérték-indexnek* (röviden HÉI-nek) nevezték el (Balázsi–Zempléni 2004; Balázsi és mtsai 2005a; Országos kompetenciamérés... 2008). A szakértők több lépcsőben vizsgálták a változók alkalmasságát, és végül a szülők iskolai végzettsége, a család és a tanuló saját könyvei, valamint a család birtokában lévő számítógépek száma mellett döntöttek. E változók megfelelő módon történő összevonásával képzett indexet évfolyamonként standardizálták, majd ezeket az értékeket telephelyi szinten átlagolták. Ezeket az átlagokat kistérségi szintre aggregáltuk, kategorizáltuk⁵, és beépítettük adatbázisunkba.

⁵ Az 1. jegyzetben leírtak szerint.

4. sz. ábra: A szülői háttér hozottérték-indexének kistérségi megoszlása



Forrás: Az OKM 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés

A térségek többségében a diákok szülői háttere *megfelel az ország átlagnak*. Az „átlagos” szülői háttér alatt alapvetően *középfokú végzettségű, de nem feltétlenül érettségizett szülőket* értünk, valamint olyan családokat, ahol általában *egy számítógép* van, illetve ahol – bár a diákok döntő többségének vannak saját könyvei – *jellemzően kevés könyv* található. A legkedvezőtlenebb szülői háttérű térségek az ország északi, északkeleti csücskébe koncentrálnak (és csak néhány megyeszékhely képez kivételt), a legkedvezőbb szülői háttérrel rendelkező térségek pedig a középső, illetve a nyugati országrészre. Körülbelül 1/3-1/3 az arányuk. A szülői hozottérték-index értékeinek szórása a legrosszabb adottságú térségekben a *legnagyobb*, ami *erősen polarizált helyi társadalmakra* utal.

Az iskolák társadalmi összetétele

Szintén kutatási eredmények bizonyítják (Lannert 2004, 2006; Havas-Kemény-Liskó 2002), hogy az iskolai eredményesség szempontjá-

ból nemcsak a gyerekek szülői háttere számít, hanem az is, hogy milyen háttérből származó gyerekekkel tanulnak együtt. A szakirodalom (Felmlee–Eder 1983, Leiter 1983, Ladányi–Csanádi 1983, Lannert 2003a, 2003b, 2004, 2006, Havas–Kemény–Liskó 2002) gyakran hangsúlyozza az *iskola társadalmi összetételének* fontosságát az iskolai eredményesség szempontjából. Egy kedvezőtlenebb háttérből érkező gyerek maga is ambiciózusabbá válhat egy olyan közösségben, ahol a diákok többsége tanulást támogató családból jön, szeret is tanulni, mint egy olyan osztályban, ahol sok az alulmotivált gyerek, és nincs akkora értéke a tanulásnak.

A kompetenciamérést végző szakemberek az *iskolák tanulói összetételének* jellemzésére is képezték egy *indexet* a telephelyi kérdőív következő kérdéseiből⁶

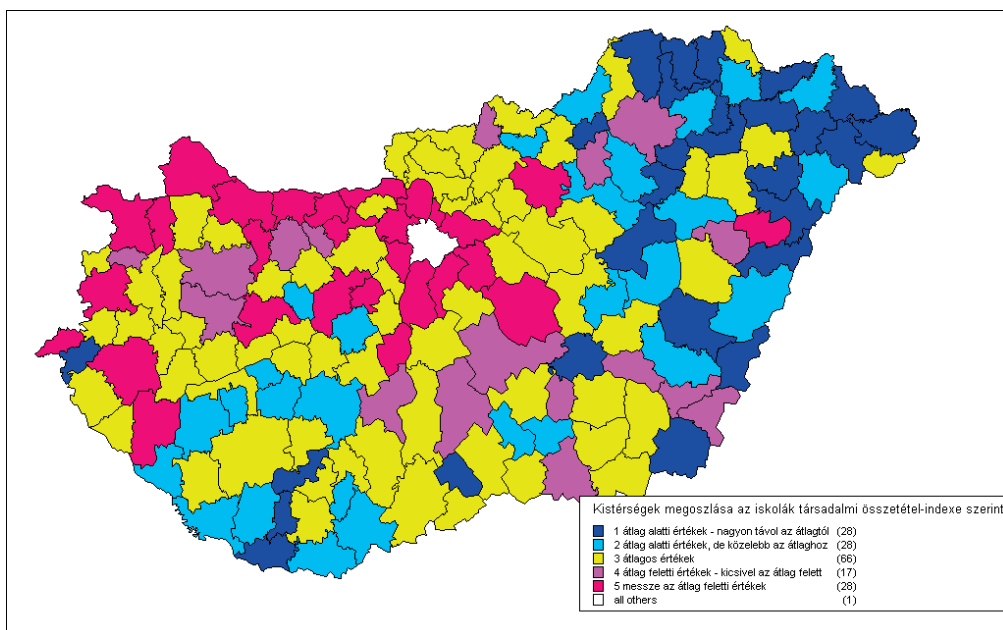
- átlag feletti anyagi körülmények között élők aránya,
- nagyon rossz anyagi körülmények között élők aránya,
- rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülők aránya,
- veszélyeztetettek aránya,
- iskolában térítésmentesen vagy kedvezményesen étkezők aránya,
- ingyenes tankönyvben részesülők aránya,
- azok aránya, akiknek szülei munkanélküliek,
- azok aránya, akiknek szülei diplomával rendelkeznek.

A képzett index értékeit évfolyamonként standardizálták, majd azokat telephelyi szinten átlagolták. Ezeket az átlagokat kistérségi szintre aggregáltuk, kategorizáltuk⁷, és beépítettük adatbázisunkba.

⁶ A felsorolt jellemzőkkel bíró tanulók százalékos arányára kérdeztek rá az általános iskolai, illetve gimnáziumi osztályokban. Országos kompetenciamérés... 2008:80.

⁷ Az 1. jegyzetben leírtak szerint.

5. sz. ábra: Az iskolák társadalmi összetétel-indexének kistérségi megoszlása



Forrás: Az OKM 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés

A térségek közel 40%-ában az iskolák társadalmi összetétele *megfelel az országos átlagnak*, ami azt jelenti, kevés szülő rendelkezik diplomával, sok az egzisztenciális problémával küzdő, segítségre szoruló család, és viszonylag magas a szülők munkanélkülisége. Az *átlagnál kedvezőtlenebb* társadalmi összetételű térségek az ország északi és északkeleti részén alkotnak összefüggő tömböt, akárcsak a szülői háttér esetében (beékelődve közéjük néhány jobb helyzetű megyeszékhely), valamint Somogy és Baranya megye peremvidékein.

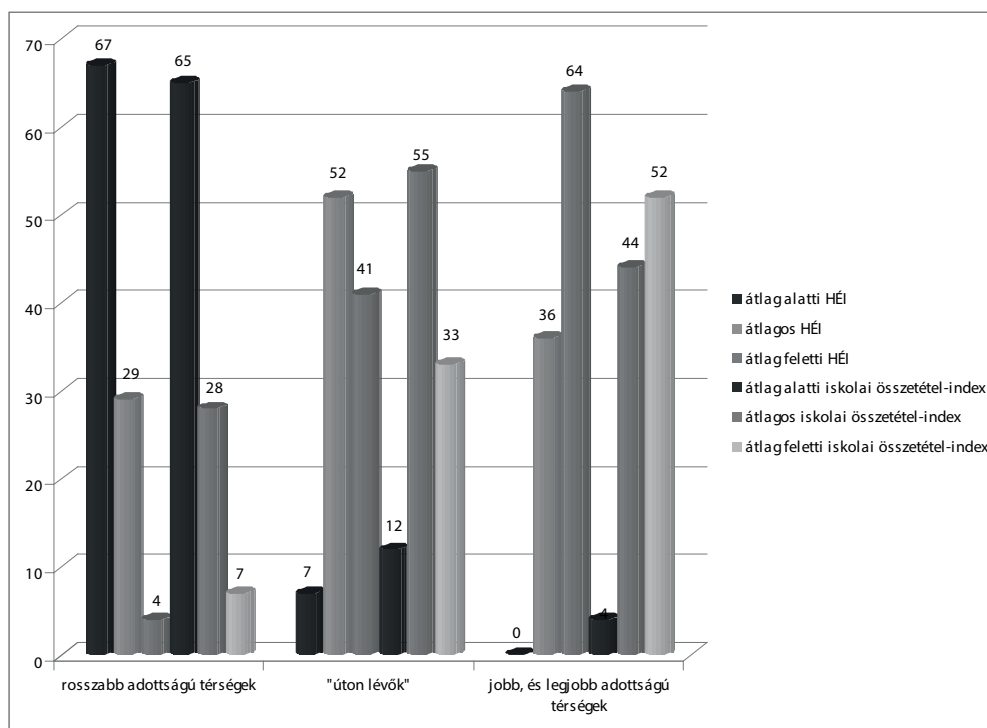
A matematika kompetenciamérési eredmények alakulása

Mint korábban említettük, elemzésünk a *legrosszabb adottságú* térségekre irányul, hogy a lehetséges „*kitörési pontokra*” rávilágíthassunk. *Egyrészt* azt vizsgáljuk, *mennyire „esik egybe”* a gyermekek szülői és iskolai háttere a homogenitásmutató jelezte fejlettségi szinttel, illetve melyek azok a térségi sajátosságok, melyek hatására „*megbomlik*” ez

az „egybeesés”, és a környezet fejletlenségéhez képest kedvezőbb szülői és iskolai háttér alakul ki, *másrészt* azt, hogy melyek azok a térségi sajátosságok, melyek hatására a „vártnál” *kedvezőbben* alakul a szülői és iskolai háttér kompetenciamérési eredményekre gyakorolt hatása.

A 6. ábrán jól látható, milyen jelentős mértékű „együttjárás” tapasztalható a *homogenitás-mutató* és a *szülői*, illetve *iskolai háttér* között. A hátrányos helyzetű térségek 2/3-ban kedvezőtlen, a kedvező adottságú térségek felében-kétharmadában előnyös a gyermekek szülői és iskolai háttere.

6. sz. ábra: A szülői háttér hozottérték-, valamint az iskolai összetétel-index megoszlása a homogenitás-mutató szerinti térségcsoportokban, %⁸



Forrás: A KSH 2008b; KSH 2001; Faluvégi 2000, 2005, 2008 alapján saját szerkesztés

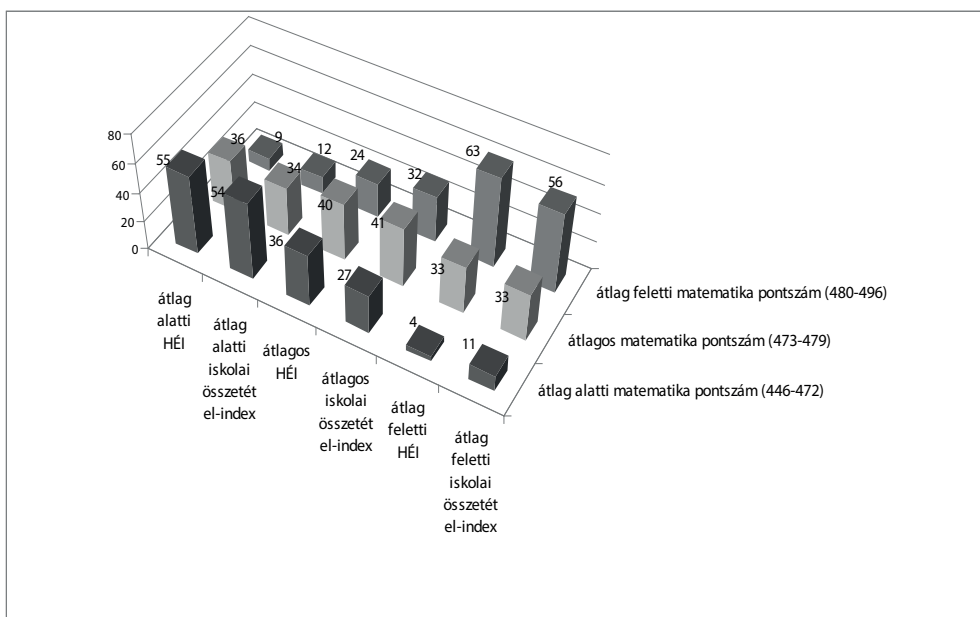
De nem minden kistérség esetében áll fenn ez az „egybeesés”. Van néhány olyan térség, ahol a kedvezőtlen környezeti tényezők ellenére *előnyösebb* (átlagos vagy áfeletti) a gyermekek szülői és/vagy iskolai háttere (ilyen például a Pétervásárai [Heves], Szobi [Pest], Szarvasi [Békés], Csengeri [Szabolcs-Szatmár-Bereg], és a Hajdúböszörményi kistérség).

⁸ Az egyes térségcsoportok képviselik a 100%-ot, mind a HÉI, mind az iskolai összetétel-index esetében.

ség [Hajdú-Bihar megye]). Ezt a helyzetet az magyarázza, hogy e térségeknek környezetükhöz képest valamivel kedvezőbb a szociális és foglalkoztatási helyzete, mivel a működő vállalkozások aránya megközelíti az országos átlagot, több a munkahely, népességükre jellemzőbb a középfokú iskolai végzettség, a térségekre pedig az, hogy az 1990-es évek óta folyamatosan igyekeznek felzárkózni a fejlettebb térségekhez (KSH 2008b; Faluvégi 2008).

A gyerekek szülői háttere, iskoláik társadalmi összetétele és kompetenciamérési eredményeik között is hasonló mértékű „együttjárás” tapasztalható. A térségek 40–63%-ában a diákok teljesítménye visszatükrözi szülői és iskolai hátterük jellegét. Legkevésbé az „átlagos” (40, 41%), leginkább a *legkedvezőbb szülői és iskolai háttérű* térségekben (63, 56%), ami lényeges társadalmi „tőketöbblet” jelenthet az ott élő gyermekek számára, hiszen a gyermekek iskolázására irányuló családi törekvéseket a környezeti hatások is megtámogathatják.

7. sz. ábra: A matematika kompetenciamérési eredmények a szülői háttér hozottérték-, valamint az iskolai összetétel-index szerint, %⁹



Forrás: A KSH 2008b; KSH 2001; Faluvégi 2000, 2005, 2008, és az OKM 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés

⁹ A szülői háttér hozottérték-, illetve az iskolai összetétel-index egyes kategóriái képviselik a 100%-ot.

A leghátrányosabb szülői és iskolai összetételű térségekben körülbelül hasonló mértékű a szülői ház és az iskola eredményekre gyakorolt hatása: 55 és 54% az átlag alatti, 36 és 34% az átlagos, 9 és 12% az átlag feletti teljesítményt nyújtó térségek aránya a kedvezőtlen szülői, illetve iskola háttérrel rendelkező kistérségek között. Viszont az átlag feletti anyagi és kulturális javakkal rendelkező, iskolázottabb szülői háttér többet tud tenni gyermekeik átlag feletti eredményeiért, mint a hasonlóan előnyös összetételű iskolák: az átlagnál kedvezőbb szülői háttérrel rendelkező térségekben az átlag feletti matematika pontszámokat elért térségek aránya 63, míg az iskolák esetében 56%. A *szülői háttér* jellege tehát *jobban „behatárolja” a gyermek eredményeit*, mint az iskolák társadalmi összetétele. Ez látszik abból is, hogy míg az átlagnál kedvezőbb szülői háttér mellett mindössze 4, addig a hasonlóan kedvező összetételű iskolák esetében 11% az olyan térségek aránya, ahol a diákok többsége az átlagnál rosszabbul teljesített a kompetenciamérésen.

Az igazán fontos kérdés számunkra az, hogy milyen *sajátosságokkal* rendelkeznek azok a térségek, melyek a homogenitásmutató szerint kifejezetten kedvezőtlen adottságokkal rendelkeznek¹⁰, a gyerekek – szülői és iskolai háttérük ellenére – mégis jobb eredményeket értek el a kompetenciamérésen. Ezt vagy úgy érték el, hogy az országos *átlagnál is kedvezőtlenebb* szülői és iskolai háttérük ellenére produkáltak magasabb (tehát átlagos vagy afeletti) pontszámokat, vagy úgy, hogy *átlagos* háttérükhöz képest tudtak átlagon felüli teljesítményt nyújtani. Ezekben az esetekben tehát a *„vártnál”, azaz háttérükhöz képest* értek el jobb eredményeket.

A feladatot az SPSS programcsomag háromdimenziós kereszttábla elemzésével végeztük el¹¹, mely mind a szülői háttér, mind az iskolák társadalmi összetétele esetében úgy vizsgálja a matematika eredményekkel való összefüggést, hogy „mögéjük rendeli” a kistérségek homogenitásmutató szerinti jellegzetességeit.

A *leghátrányosabb helyzetű térségek* e csoportjában sajátosan érvényesül a szülői és az iskolai háttér eredményekre gyakorolt hatása. A Chi2 próba és az asszociációs mérőszámok tanúsága szerint¹² a szülői

¹⁰ 75 ilyen kistérség van, lásd 1. sz. ábra.

¹¹ Feltételes függetlenség vizsgálatot végzünk, ahol a térségi sajátosságok képezik azt a feltételt, melynek mentén a háttér- és eredményváltozók közötti összefüggés fennállását teszteljük.

¹² Chi2 = 9,647, df = 4, Sigin = 0,047; Cramer's V = 0,254, Sigin = 0,047.

háttér hatása „beleolvad” a súlyos gazdasági és társadalmi problémák miatt túlságosan erős térségi hatásokba. Ez nem azt jelenti, hogy nincs a szülői háttérnek önálló hatása az eredményekre, hanem azt, hogy befolyása a térségi hatásokon keresztül érvényesül. Az ilyen térségekben kevésbé tudják függetleníteni magukat a családok a környezeti hatásoktól, mert „összezsúsznak” a kedvezőtlen térségi adottságokból, valamint a kedvezőtlen társadalmi háttérből adódó *hátrányok*. Az iskolák társadalmi összetételének hatásával más a helyzet, melynek önálló hatása megmarad a térségek e leghátrányosabb helyzetű csoportjában is¹³. Az adott térség sajátosságaitól függetlenül is képes befolyásolni az eredményeket.

A kedvezőtlen adottságok „visszahúzzhatják” még azokat a családokat és iskolákat is, melyek jobb eredmények elérésére is képesek lennének. Ez abból látható, hogy a hátrányos környezeti tényezők hatására csökken a gyerekek *háttéréhez képest* elérhető jobb eredmények esélye. Csökken ugyanis azoknak a térségeknek az aránya, melyekben jellemzően átlagon felüli az iskolák teljesítménye. A hátrányosabb helyzetet teremtő kistérségi jellemzők erősebben ki tudják fejteni negatív hatásukat, mint az előnyösebb mutatók a maguk kedvezőbb hatását. Ez pedig az előnytelen adottságok olyan szintű „*halmozódását*” okozhatja, amely komoly gátjává válhat a térségek fejlesztésének.

Megfigyeltük azt is, hogy abban az esetben, amikor a rosszabb kistérségi mutatók közé „be tud férközni” néhány jobb mutató is (valamivel jobbak lesznek például a térség foglalkoztatási és szociális viszonyai, esetleg több képzetesebb, nagyobb gazdasági aktivitású fiatal található a térségben), ez azonnal meg is látszik az eredmények alakulásában. Ilyen esetekben ugyanis a környezeti tényezők legalább nem rontják le a kedvezőbb szülői és iskolai háttér eredményekre gyakorolt jótékony hatását, hanem hagyják érvényesülni azt. Ezek a kistérségi sajátosságok azért fontosak számunkra, mert azáltal, hogy „támogatják” a kedvezőbb kimenetek előfordulását, „*kitörési pontként*” *szolgálhatnak* az egyes térségek számára.

De még ilyen feltételek mellett is a leghátrányosabb helyzetű térségek *felében-kétharmadában* a „vártnál” jobb eredmények születtek. E térségek között olyan észak-magyarországi és észak-alföldi térségek vannak, melyek sajátos helyi kultúrájuknak, hagyományaiknak

¹³ Chi2 = 12,268, df = 4, Szign = 0,015; Cramer's V = 0,286, Szign = 0,015.

köszönhetően kitűnnek ebből a térségcsoportból. Ilyen például a Sárospataki, a Tokaji, Belpátfalvai, valamint a Kisvárdai kistérség. A térségcsoport többi tagjához képest valamivel jobbak e térségek foglalkoztatási mutatói, ami annak is köszönhető, hogy a gazdaság ágazati szerkezete közelebb áll az országos átlaghoz, mint a hasonló helyzetű térségekben. Az ágazatokon belül a mezőgazdaság dominál, melyhez igazodik a lakosság alacsonyabb iskolázottsága is. Sajnálatos viszont, hogy az 1990-es évek közepétől ezekben a térségekben nem történt jelentős elmozdulás. Többségük akkor is, és a 2000-es évek közepén is lemaradó, illetve stagnáló térségnek minősült.

Összegzés

Egy térség fejlődési lehetőségei szempontjából helyi társadalmának összetétele és állapota kulcskérdés. Eredményeink alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a térségek fejlettségbeli homogenitása mindenképpen befolyásolja az oktatás eredményességét, elsősorban azon a közvetlen hatáson keresztül, amelyet a családok egzisztenciális helyzetére, életfeltételeikre, az iskolák működési feltételeire, társadalmi összetételére, másrészt azon a közvetett hatáson keresztül, amelyet a térségek infrastrukturális, gazdasági és demográfiai jellemzőire gyakorolnak.

Az elemzések eredményeként megnevezhetők azok a kitörési pontok, amelyek segíthetik az oktatás, és ezáltal a térségek eredményességének növelését is. Mindenképpen ilyen kitörési pontnak tekintjük az *iskolázottság* és a *foglalkoztatottság* növelését. Mindkettő olyan *externális hatásokkal* is járna, melyek nélkülözhetetlenek a térségek fejlődése szempontjából (a térségek jövedelemtermelő képessége, szociális és demográfiai viszonyai).

A legjobb adottságú térségekben, melyek többségében jelentős mértékben „egybeestek” a diákok eredményei a szülői és iskolai háttér jellegével, már most megteremtődött egyfajta „*társadalmi többlet*” az ott élő gyermekek számára. Az igazi kérdés az, hogy képes-e egy térség, akár népességének iskolázottsága, foglalkoztatottsága, akár gazdasági helyzetén keresztül egy olyan „*társadalmi többlet*” létrehozni, amely hatékonyan képes növelni az ott felnövekvő gyermekek esélyeit.

Ha meg kellene fogalmaznunk, milyen irányba terjesztenénk ki a további kutatás irányait, akkor egy olyan kutatás fontossága mellett érvelnénk, amely azt tárná fel, hogy a különböző adottságú térségekben jelenleg milyen formái és lehetőségei vannak a foglalkoztatás-, az oktatás-, valamint a szociálpolitika térségi együttműködésének, egymás kölcsönös támogatásának és eredményeik, ismereteik kölcsönös átvételének, illetve felhasználásának.

Jegyzetek

1. Kategoriális változók képzése

Bármilyen folytonos változó esetén a statisztikában „bevett” gyakorlat, hogy a szórás mértékét használjuk fel a változó kategoriális változóra történő átalakításához azért, hogy ne önkényesen határozzuk meg a kategóriahatárokat, hanem a változó tényleges megoszlását figyelembe véve. Először az átlagtól $\frac{1}{2}$ - $\frac{1}{2}$ szórásnnyira az átlagnál alacsonyabb, illetve magasabb értékek felé meghatározzuk azt a két pontot, melyek kijelölik a legszűkebben vett „átlagos” intervallumot. Ezt követően az átlagtól 1-1 szórásnnyira (az átlagnál alacsonyabb, illetve a magasabb értékek felé) kijelöljük a következő szakaszhatárokat, melyeken belül az értékek egyrészt átlag alattiak, másrészt átlag felettiak lesznek, de még közel lesznek az átlagosnak tekinthető intervallumhoz. A 3. lépésben, az esetek többségében általában már ki szokott alakulni a kategóriarendszerünk, mivel az 1 szóráson túli értékek az esetek többségében valóban az átlaghoz képest legalacsonyabb, illetve legmagasabb értékek.

Felhasznált irodalom

Balázsi Ildikó – Zempléni András (2004): A hozottérték-index és a hozzáadott pedagógiai érték számítása a 2003-as kompetenciamérésben. Új Pedagógiai Szemle, 12. sz. 36–50. p.

Balázsi Ildikó – Rábainé Szabó Annamária – Szabó Vilmos – Szepesi Ildikó (2005a): A 2004-es országos kompetenciamérés eredményei, Új Pedagógiai Szemle, 12. sz. 3–21. p.

Balázsi Ildikó – Szabó Vilmos – Szalay Balázs (2005b): A matematika-oktatás minősége, hatékonysága és az esélyegyenlőség, Új Pedagógiai Szemle, 11. sz. 3–21. p. <http://www.oki.hu/printerfriendly.php?tipus=cikk&kod=2005-11-ta-tobbek-matematikaoktatas> Letöltve: 2012. 05. 12.

Balázsi Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs (2006): PISA 2006 összefoglaló jelentés. A ma oktatása és a jövő társadalma, Oktatási Hivatal, Budapest. <http://oecd-pisa.hu/pisa2006jelentes.pdf> Letöltve: 2012. 05. 14.

Balázsi Ildikó – Balkányi Péter – Felvégi Emese – Szabó Vilmos (2007): pirls 2006 (progress in international reading literacy study). Összefoglaló jelentés a 10 éves tanulók szövegértési képességeiről, Oktatási Hivatal, Budapest. http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/pirls/pirls2006_jelentes.pdf Letöltve: 2012. 05. 16.

Balázsi Ildikó – Balkányi Péter (2008a): A PIRLS- és a PISA-vizsgálat eredményeinek összehasonlítása, Új Pedagógiai Szemle, 4. sz. 3–12. p.

Balázsi Ildikó – Schumann Róbert – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó (2008b): TIMSS 2007 (Trends in International Mathematics and Science Study). Összefoglaló jelentés a 4. és 8. évfolyamos tanulók képességeiről matematikából és természettudományból, Oktatási Hivatal, Budapest.

Balázsi Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó (2010): PISA 2009. Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában, Oktatási Hivatal, Budapest. <http://www.oh.gov.hu/orszagos-nemzetkozi/pisa/pisa-2009-meres> Letöltve: 2012. 05. 14.

Báthory Zoltán (1992): Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata, Tankönyvkiadó, Budapest.

Bourdieu, Peter (1978): Gazdasági, tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Lengyel György – Szántó Zoltán: Tőkefajták. A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája, Aula, Budapest.

- Bourdieu, Peter (1998): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése, Gondolat, Budapest.
- Bukodi Erzsébet (1995): Az iskolázottsági esélyek alakulása, KSH, Budapest.
- Bukodi Erzsébet (2000): Szülői erőforrások és iskolázási egyenlőtlenségek. In Elekes Zsuzsa – Spéder Zsolt (szerk.): Törések és kötések a magyar társadalomban. Art-Századvég, Budapest.
- Coleman, James (1961): The adolescent society. New York: The free press of Glencoe.
- Csapó Benő (szerk.) (2002): Az iskolai tudás, Osiris Kiadó. Budapest.
- Csapó Benő (2003): A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Dimaggio, Paul (1998): A kulturális tőke és az iskolai teljesítmény. In Róbert Péter (szerk.): Társadalmi mobilitás, Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Enyedi György (szerk.) (1993): Társadalmi-területi egyenlőtlenségek Magyarországon, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Enyedi György (1996): Regionális folyamatok Magyarországon, KAI-ROSZ, Budapest.
- Faluvégi Albert (2000): A magyar kistérségek fejlettségi különbségei, Előadás a magyar statisztikai társaság területi statisztikai szakosztálya vándorülésén, Balatonöszöd, 2000. május 18-19.
- Faluvégi Albert (2005): A társadalmi-gazdasági jellemzők területi alakulása az átmenet időszakában, várható hatások. In Fazekas Károly (szerk.): A hely és a fej – munkaerőpiac és regionalitás Magyarországon, MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. <http://www.econ.core.hu/kiadvany/ktikonyvek.html> Letöltve: 2012. 05. 24.
- Faluvégi Albert (2008): Tájékoztató a kiemelten támogatott kistérségekről, KSH, Budapest.

Felmlee, Diane – Eder, Donna (1983): Contextual effects in the classroom. The impact of ability group on student attention, *Sociology of Education*, April. 77–87 p.

Ferge Zsuzsa (1980): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés, In uő. *Társadalompolitikai tanulmányok*, Gondolat, Budapest

Forray R. Katalin (1986): Mi az oktatásökológia? In Forray R. Katalin – Kozma Tamás (1986a): *Területi kutatások az oktatásügyben. Oktatásökológia*. Oktatókutató Intézet, Budapest, 59–94. p.

Forray R. Katalin (1988): *Társadalmunk és középiskolája*, Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kozma Tamás (1973): Hátrányos helyzetű iskolai körzetek, in Kiss Árpád (szerk.): *Neveléstudomány és folyamatos korszerűsítés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Forray R. Katalin – Kozma Tamás (1986a): *Területi kutatások az oktatásügyben*. In Forray R. Katalin – Kozma Tamás: *Területi kutatások az oktatásügyben. Oktatásökológia*. Oktatókutató Intézet, Budapest, 11–58. p.

Forray R. Katalin – Kozma Tamás (1986b): *Az iskolázottság területi egyenlőtlenségei Magyarországon, 1980*. Munkaközi beszámoló, Országos Pedagógiai Intézet, Értékelési Központ, Budapest.

Forray R. Katalin – Kozma Tamás (1987): *Regionalitás az oktatásfejlesztésben. A területi-társadalmi folyamatok távlati alakulása és az oktatás hosszú távú fejlesztése*, Oktatókutató Intézet, Kézirat, Budapest.

Forray R. Katalin – Kozma Tamás (1992): *Társadalmi tér és oktatási rendszer*, Akadémiai Kiadó, Budapest.

Forray R. Katalin – Kozma Tamás (1999a): *Regionális folyamatok és térségi oktatáspolitikai*, Oktatókutató Intézet, *Educatio* füzetek, 225. Budapest.

Forray R. Katalin – Kozma Tamás (1999b): *Az oktatáspolitikai regionális hatásai 1990–1997*. Oktatókutató Intézet, Kézirat, Budapest.

- Forray R. Katalin – Híves Tamás (2003): A leszakadás regionális dimenziói, Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Garami Erika (1998): A munkaerő-piaci pozíciók javításának regionális aspektusai a fiatalok körében Győr-Moson-Sopron és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, In Benke Magdolna (szerk.): Az átképzés, mint a foglalkoztatáspolitikai eszköze és szerepe a munkanélküliség kezelésében, készült a Közös a jövő munka-helyeiért Alapítvány megbízásából, Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest, 8-27. p.
- Garami Erika (2003a): Régiók és iskolák. A középfokú oktatás iránti kereslet és kínálat területi különbségei. In Nagy Mária (szerk.): Mindenki középiskolája. Középfokú képzés az ezredforduló Magyarországon. Országos Köznevelési Intézet. Budapest, 33-70. p.
- Garami Erika (2003b): A területi különbségek megjelenése az általános és középiskola utáni pálya alakulásában, Iskolakultúra, 1. sz. 83-90. p.
- Garami Erika (2005): A kereslet és a kínálat viszonyának területi szintű elemzése. Zárótanulmány „az oktatás területi különbségei a KIFIR adatbázis alapján” c. projekthez, Kézirat, Országos Köznevelési Intézet, Kutatási Központ, Budapest.
- Garami Erika (2009a): A humán erőforrás területi különbségei. Az emberi fejlődés indexének hazai alkalmazhatósága. Területi statisztika, 12. (49) évfolyam 3. szám. 280-298. p.
- Garami Erika – Híves Tamás (2009b): A humán erőforrás területi különbségei, In Bajusz Bernadett – Bicsák Zsanett Ágnes – Fekete Ilona Dóra – Jancsák Csaba – Tornyai Zsuzsa Zsófia (szerk.): Professori salutem. Tanulmányok a 70 éves Kozma Tamás tiszteletére, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen, 33-48. p.
- Garami Erika (2009c): A legkiválóbb középiskolák területi különbségei. Educatio, 2. szám, 241-250. p.
- Garami Erika (2009d): Az autonóm tanulás területi különbségei, In Forray R. Katalin – Juhász Erika (szerk.): Nonformális – informá-

lis – autonóm tanulás, Felnőttnevelés, művelődés, *Acta Andragogiae et Culturae* sorozat, 22. szám, Debreceni Egyetem, Debrecen, 197–210. p.

Garami Erika (2012): A „tanulás” térszerkezeti sajátosságai, In Juhász Erika – Chrappán Magdolna (szerk.): *Tanulás és művelődés*, Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományi Intézete – Kultúrársz Közhasznú Egyesület, Debrecen, 103–109. p.

Gazsó Ferenc (1976): *Iskolarendszer és társadalmi mobilitás*, Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Györgyi Zoltán (1997): A regionális tényezők hatása a hátrányos helyzetre, In Liskó Ilona (szerk.) *A hátrányos helyzetű tanulók szakképzése*, Kézirat, Oktatáskutató Intézet, Budapest, 139–160. p.

Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona (2002): *Cigány gyermekek az általános iskolában*. Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Kertesi Gábor (2001): *Oktatási reformterv a tanulási problémákkal küszködő, hátrányos családi háttérű gyermekek megsegítésére az alapfokú oktatásban*. In Semjén András (szerk.): *Oktatás és munkaerőpiaci érvényesülés*. MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont, Budapest.

KSH (2001): *A 2001. évi népszámlálás kiadványai és adatai*. <http://www.nepszamlalas2001.hu/hun/kotetek/06/index.html> Letöltve 2012. 08. 11.

KSH (2008b): *Területi statisztikai évkönyv, 2007*. Budapest.

Kozma Tamás (1975): *Hátrányos helyzet*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Kozma Tamás (1983): *Az oktatásfejlesztési koncepció regionális alkalmazása*. Kutatási zárótanulmány, Oktatáskutató Intézet, Budapest.

Kozma Tamás (1986): A kulturális innováció területi terjedése, In Forray R. Katalin – Kozma Tamás: *Területi kutatások az oktatásügyben*. Oktatásökológia. Oktatáskutató Intézet, Budapest, 253–306. p.

- Kozma Tamás (1987): Iskola és település. Regionális oktatásügyi kutatások. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (1996): Településhálózat és iskolarendszer. *Educatio*, 2. szám, 248–259. p.
- Ladányi János – Csanádi Gábor (1983): Szelekció az általános iskolában, Magvető, Budapest.
- Lannert Judit (szerk.) (2003a): Hogyan tovább? Pályaválasztási elképzelések Magyarországon, Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Lannert Judit (2003b): Középiskola-választás a kilencvenes évek végén. In Nagy Mária (szerk.): Mindenki középiskolája. Középfokú képzés az ezredforduló Magyarországon, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 71–92. p.
- Lannert Judit (2004): Pályaválasztási aspirációk. A 13 és 17 évesek továbbtanulási aspirációi mögött munkáló tényezők három kistérségben, Ph.D. értekezés, Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem Szociológia Ph.D. Program, Budapest. http://www.lib.uni-corvinus.hu/phd/lannert_judit.pdf Letöltve: 2012. 06. 22.
- Lannert Judit (2006): Az iskolai eredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. In Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): Eredményes iskola. Adatok és esetek, Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 17–42. p.
- Leiter, Jeffrey (1983): Classroom composition and achievement gains. *Sociology of Education*, July, 126–132 p.
- Lukácsy Gábor (1997): Szabad iskolaválasztás vagy szelekció. *Iskolakultúra*, 8. sz. 29–42. p.
- Nemes Nagy József (1987): A regionális gazdasági fejlődés összehasonlító vizsgálata, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nemes Nagy József (1993): Adalékok a térbeliség társadalmi magyarázó erejéhez (lokalitás, regionalizmus, centrum-periféria), In Enyedi György (szerk.): Társadalmi-területi egyenlőtlenségek Magyarországon, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Országos kompetenciamérés 2006, Sulinova Kht., Budapest. http://kompetenciameres.hu/2004/okm2004_osszefoglalo_tanulmany.pdf
Letöltve: 2009. 05. 12.

Országos kompetenciamérés 2007, Oktatási és Kulturális Minisztérium
– Oktatási Hivatal, Országos jelentés. [http://okmfit.kir.hu/fileadmin/letoltes/orszagokompetenciameres2007_orszagos_jelentes.pdf](http://okmfit.kir.hu/fileadmin/letoltes/orszagokompetenciameres2007/orszagos_jelentes.pdf) letöltve: 2009. 05. 14.

II. KORTÖRTÉNETI ÍRÁSOK

Nagy Sándor

Két évtized a közművelődési- és andragógiaiszakember- képzés szolgálatában

(Visszaemlékezés a képzés indulásának 40. és
a tanszék megalapításának 25. évfordulója
alkalmából megjelenő jubileumi emlékkötetbe)

Egerben, a tanárképző főiskolán 40 évvel ezelőtt megindult népművelő (a 90-es évek elejétől művelődésszervező) képzésben és a 25 éve megalakult Közművelődési Tanszék munkájában 1993 októberétől 2013 január végéig vettem részt.

Szerencsésnek érzem magam, hogy 20 éven át aktívan részt vehettem egy olyan szak és tanszék munkájában, amelynek létjogosultságát, hasznosságát – meggyőződésem szerint – az élet igazolta.

A múlt bemutatása és elemzése, a visszaemlékezés mellett a mai helyzetet sajátossá teszi: egyrészt az, hogy a szak és a tanszék életében ismét új szakasz bontakozik ki, a program tartalmi megújításával, generációváltással, szervezeti változásokkal stb.

Másrészt az, hogy 2013. évi tényleges nyugdíjba vonulásommal az én életemben is lezárult egy olyan 50 év, amely 1965-ben a népművelő-könyvtáros képzésbe való bekapcsolódással kezdődött, s azóta hol a kulturális élet szervezőjeként, hol járási, megyei szintű irányítójaként,

hogy egyetemen és főiskolán kulturális tárgyak oktatójaként adott feladatokat nekem.

Eger mindig kedves hely volt számomra, de az itt eltöltött két évtized alatt megszerettem a várost és a főiskolát. Sajnálom, hogy a város és intézményünk kulturális életébe – ingázó oktatóként – nem tudtam eléggé aktívan bekapcsolódni. Sokan, sokszor kérdezték tőlem, hogy miért vállaltam oly hosszú időn át a vonatozást és buszozást Budapest és Eger között, gyakran egy héten háromszor is? Főként azért, mert a tanszék oktatói között többen voltak korábban főiskolai, egyetemi társaim vagy olyan személyek, akikkel már előzőleg munkakapcsolatban voltunk. Az utazások során pedig több kollégámmal, leggyakrabban Veress Józseffel és számos hallgatómmal beszélgethettünk szakmai és egyéb kérdésekről. Nem egyszer akár a konzultációt vagy vizsgát is megtarthattuk volna a buszon!

A tanszékről

A Közművelődési (majd az utóbbi években Andragógiai és Közművelődési) Tanszék a kötelezettségeihez képest mindig alacsony létszámmal dolgozott: 4-6 főállású oktató (például a régi „törzsgárda” tagok: *Hidy Pálné, Szabó Sándorné, Nagy Sándor*) és 5-15 külsős óraadó, nyugdíjas vagy különböző intézmények szakmájukban elismert kiváló munkatársa (például *Maróti Andor, Rubovszky Kálmán, Veress József, Kozma Károly* stb.) látta el az oktatással kapcsolatos feladatokat. Sajnálatos, hogy közülük már többen nincsenek az élők sorában.

A tanszék munkájában érzékelhető volt a „debreceni szellem”, hiszen többen végeztünk a Tanítóképző Intézetben 1963-ban indított népművelő-könyvtáros szakon, majd a Kossuth Lajos Tudományegyetem népművelés szakán (az úgynevezett „durkológián”), s vittük tovább saját szakmai tevékenységünkben a *Kurucz Albert* főigazgató helyettes-től, *Durkó Mátyás* tanszékvezetőtől és munkatársaiktól kapott tudást, mintákat, szemléletet. Sok oktatónk azon a szakon tanult, írt szakdolgozatot, védte meg doktori disszertációját, amelyen később oktatott, a kulturális élet különböző területein gyakorlati tevékenységet is folytattak. Nekem nagyon tetszett, hogy kollégáimmal évtizedeken át a fo-

lyamatosságot képviselhattuk a közművelődésizakember-képzésben, miközben a változásokkal lépést tartva folyamatosan kellett korszerűsíteniünk, fejleszteniünk a tantervet, a programot, az óra- és vizsgarendet, az irodalomjegyzékeket. A Kurucz Albert és Durkó Mátyás által képviselt nemzedék munkáját, szellemiségét, szakmai törekvéseit mi vittük tovább. Napjainkban pedig a mi örökségünket a fiatalok – köztük volt tanítványaink – viszik, vitték tovább (például *Simándi Szilvia*, *Tarjáni Tünde*, *Ponyi László*, *Herpainé Lakó Judit* és mások).

A mi tanszékünkön is meghatározó szerepe volt a tanszékvezetőknek, akiknek személyisége és vezetői milyensége döntő hatást gyakorolt a tanszék egész működésére, szellemiségére. A tanszéknek létrejötté óta három vezetője volt, akik különböző tulajdonságokkal, preferenciákkal jellemezhetők, és természetesen mindegyikük működésének voltak fontos, kiemelkedő értékei. *Hidy Pálné* a kezdetektől 2005-ig vezette a tanszéket. Főként neki tulajdonítható, hogy irányításával kialakult a tanszék sajátos arculata, programja. Igényessége, szerénysége, az általa támasztott magas szakmai mérce, elvszerű szigorúsága a tanszék jellemzőjévé vált. *Juhász Erikánál* különösen fontosnak tartom a fiatal, új oktatók beépítését a tanszék munkájába, valamint a tanszék külső kapcsolatainak gazdagítását és az oktatók kutatási, publikációs lehetőségeinek bővítését. *Tóth András* a pedagógiai kultúrát erősítette a képzésben. Mindegyiküknek hálás vagyok azért, mert megértéssel kezelték problémáimat, és lehetőséget adtak arra, hogy csökkenő terheléssel, fokozatosan szakadjak el az oktatástól.

A tanszék tanárai egyénenként különböző személyiségek, változatos módszereket alkalmazó oktatók voltak, akik ezért többféle mintát kínáltak a hallgatóknak. Többségüket magas szintű szakmai felkészültség, pedagógiai rátermettség, nagy oktatási és élettapasztalat jellemezte. Közös volt bennük az, hogy egy sajátos értelmiségi hivatásra (a kultúráközvetítésre) akartak felkészíteni, és a kultúra, a felnőttnevelés melletti elkötelezettség motiválta tevékenységüket. Minőségi tudást és értékeket kívántak átadni, a tanítást nemcsak ismeretek közvetítéséként, hanem ember- és tudatformálásként is értelmezték. Akartak és tudtak is újítani oktatói tevékenységük tartalmában, formáiban és módszereiben egyaránt. A hallgatók által is elismert, rájuk ösztönző hatást gyakorló oktatóknak tartották őket, akiknél érzékelték, hogy

nem pusztán kötelességből vagy jövedelemszerzési célból tanítanak, hanem szeretik azt, amit csinálnak, vagyis szeretik pedagógusi és kulturaközvetítői hivatásukat, szakterületüket is.

A tanszéken jól éreztem magam, mert ritkán volt konfliktus, és általában jó légkör, kellemes hangulat uralkodott, amihez magam is igyekeztem vidámsággal, optimista szemlélettel hozzájárulni. Humánus egymásra figyelemmel és szakmai igényességgel dolgoztunk, a kollégák között jó volt az együttműködés. Értekezleteket szükség szerint havonta, kéthavonta tartottunk, amelyeken a tanszékvezetőtől érdemi tájékoztatást kaptunk a különböző döntésekről, eseményekről, s megbeszéltük a feladatokat. Karácsony előtt és a tanév befejezése után ünnepélyes keretek között rendeztük meg értekezletünket, gyakran külső helyszínen és vendégek meghívásával. Ilyenkor a hivatalos ügyek megvitatása után ebéd vagy vacsora következett, gyakran ajándékozással, és lehetőségünk volt hangulatos beszélgetést folytatni egymással. A Prágába és Londonba szervezett tanulmányutak hasznos szakmai tapasztalatokat nyújtottak, elősegítették a tanszék munkatársai közti kapcsolatok erősödését, s maradandó élményt jelentettek.

A tanszéki ügyek vitelében és az oktatással kapcsolatos feladatok megoldásában nagy segítséget jelentettek számunkra adminisztratív munkatársaink: *Dobiné D. Edit* (aki több mint húsz évet dolgozott velünk), *Sutus Tímea* és *Hlavináné Koczka Andrea*. Ők tartották a napi kapcsolatot a hallgatókkal és a tanárokkal, s látták el az oktatással és a tanszéki munkával kapcsolatos adminisztrációs feladatokat.

Mindegyik volt tanszékvezetőmnek, tanár kollégámnak és más munkatársamnak ezúton is köszönetet mondok a munkámhoz nyújtott támogatásukért, a velem való együttműködésükért és emberi kapcsolataink figyelmes ápolásáért. Számomra megtisztelő volt velük dolgozni, mindig jó szívvel fogok rájuk gondolni.

A hallgatókról és a tanár-hallgató viszonyról

1993–2013 között több ezer művelődésszervező, illetve andragógia szakos hallgató oktatásában vettem részt. A hallgatói létszám hullámzóan alakult: a 90-es évek elején és 2010 körül kisebb létszámú cso-

portjaink voltak. Velük közvetlen, intenzív, személyes kapcsolataink alakulhattak ki, mélyebben megismerhettük őket, tudtunk egyéni gondjaikról, és örültünk sikereiknek. Az ezredfordulót megelőzően és követően nagy létszámú évfolyamaink voltak, ami miatt kevésbé volt alkalmunk mindenkit jól ismerni, s nem volt mód eleven személyes kapcsolatokra, tartalmas kiscsoportos foglalkozásokra.

Volt hallgatóink pályájának alakulásáról sajnos hiányosak az információink, tapasztalati alapon azt mondhatjuk, hogy volt hallgatóink számos területen tevékenykednek: a közigazgatásban, a tömegkommunikáció intézményeiben, civil és szakmai szervezetekben, a politikai életben. A képzés sikerét mutatja, hogy a feltételek romlása ellenére a végzeteknek még mindig jelentős része dolgozik közművelődési, művészeti intézményekben vagy a felnőttképzésben, s így fontos részét képezik e területek mai szakembergárdájának. A valamikor nálunk végzett hallgatókkal való személyes találkozások arról győzték meg, hogy többnyire jól megállják helyüket a kulturális élet különböző területein, erősödött a hivatástudatuk, és megnőtt felelősségérzetük a szakma iránt.

Elismerésre méltónak tartom, hogy sok művelődésszervező hallgató kiemelkedő szerepet vállalt intézményünkben a Hallgatói Klub, a főiskolai újság és a LÍCEUM TV működtetésében.

A tanárok és a hallgatók viszonya a tanszéken általában harmonikus és kiegyensúlyozott volt. Igyekeztünk meghallgatni s figyelembe venni véleményüket, javaslataikat. Gyakran vettünk részt velük együtt különböző feladatok megoldásában vagy kulturális programokon, szakmai konferenciákon.

Egész oktatói pályámon hallgatópártinak vallottam magam, és mindig igyekeztem megértéssel kezelni a hallgatók problémáit, odafigyeltem rájuk, s abban segítettem őket, amiben és ahogyan igényelték (például konzultációkkal, jegyzetek és szakirodalom kölcsönzésével, rugalmas vizsgaidőpontokkal és helyszínekkel). A hallgatókkal való jó kapcsolatom bizonyítéka, hogy szinte soha nem volt konfliktusom velük, úgy éreztem, elismerik a munkámat, s többször választottak a szak legnépszerűbb tanárának. Sokszor részt vettem a hallgatók által szervezett szakesteken, esetenként együtt szórakoztam velük, és szívesen meghallgattam a rólunk, tanárokról humoros formában kifejezett véleményüket is.

A szakról és a képzésről

A tanárképző főiskolákon – így Egerben is – 1975/76-ban indult a népművelés szak, amelynek hagyományait és időtálló tartalmait a 90-es évek elejétől a művelődésszervező szak vitte tovább. Ezt pedig az elmúlt évtizedben az andragógia szak váltotta fel, amelynek gondozása a mi Andragógiai és Közművelődési Tanszékünk feladata maradt. A különböző elnevezések ellenére a lényeg: társadalmi szükséglet hívta életre e képzési formát, és tartotta fenn mind a mai napig, sőt, meggyőződésem szerint ez vagy hasonló képzés a jövőben is megmarad, bár változó tartalommal és formában. Társadalmi igény ugyanis olyan szakemberek képzése és sajátos értelmiségi hivatásukra való felkészítése, akik képesek az adott időszak kihívásainak megfelelő hatékony kultúraközvetítő intézményrendszert működtetni, segíteni – nem csak a közművelődés és a felnőttnevelés területén.

A szak és a tanszék története a főiskola és a város 25 évének történetébe is beépült, hiszen számos nálunk végzett hallgató dolgozott/dolgozik Eger kulturális intézményeiben, sok hallgatónk vett részt (például szervezőként) kulturális rendezvények lebonyolításában. A művelődésszervezők jelentős részének nyitottsága, sokirányú érdeklődése és aktivitása felpezsdítette, gazdagította a főiskola életét. Hosszú éveken át intézményünkben ez a szak volt az egyik legnépszerűbb és legnépszerűbb. A szak, a képzés, a tanszék egyaránt nagy utat tett meg az elmúlt 40, illetve 25 év alatt:

- túlélte intézményi átszervezéseket, költözéseket, kedvező vagy kedvezőtlen személyi változásokat,
- képes volt sikeresen alkalmazkodni társadalmunk átalakulásaihoz, a képzés túlságosan gyakori központi koncepcióváltásaihoz, az akkreditációk és a bolognai rendszer követelményeihez,
- mindig képes volt kreatívan megújulni a belső magba tartozó oktatók túlterheltsége, a romló hallgatói összetétel és a képzés tömegessé válásának negatív következményei ellenére is. Ennek bizonyítéka, hogy a film és video képzés sok éven át a mi feladatunk volt, majd önálló tanszékké vált, hasonlóan az általunk indított kommunikáció szakhoz és kulturális turizmus szakirányhoz. A „játék- és szabadidő-szervező tanár” szakkal bekapcsolódtunk a

pedagógusok továbbképzésébe, a rendezvényszervezés pedig tovább gyarapítja hallgatóink munkavállalási lehetőségeit.

Úgy vélem, ez a képzés otthonra talált főiskolánkon, és hozzájárult intézményünk presztízsének növekedéséhez. Remélem, nem tartanak elfogultnak, ha azt állítom, hogy a szakunkon folyó képzés a legjobbak közé tartozott az országban. Ezt sokszor elismerték az ugyanezen képzést folytató más intézmények képviselői vagy volt hallgatóink is.

A pedagógusi és népművelői (művelődésszervezői, andragógiai) szakma rokon területek, amelyek közös gyökerekkel rendelkeznek, kölcsönösen s pozitívan hatnak egymásra. (Ezért is jó szerintem a tanár-művelődésszervező, andragógus szakpárosítás.) A pedagógusok jól hasznosíthatják tevékenységükben a közművelődési, illetve andragógiai ismereteket és szemléletet, de a művelődésszervezőknek, andragógusoknak is hasznára van a pedagógiai képzettség. Főiskolánkon nem tanári szakként sokáig szinte csak a művelődésszervezés létezett, de az elmúlt évtizedben a nem tanári szakok száma gyorsan gyarapodott.

Tanszéki munkásságomban majdnem minden képzési formában és szinten dolgoztam. A különböző évfolyamokon, nappali és levelező tagozatokon, félévenként eltérő eloszlásban 16 tantárgyat tanítottam. Az országban elsők között vezettem be az oktatásba szakunkon az Európai kultúra, a Globalizáció és kultúra, Helyi társadalom – helyi kultúra, Közművelődés és felnőttoktatás tantárgyakat. Kidolgoztam ezek programját, irodalomjegyzékét, és több éven át tanítottam e tárgyakat, amelyek népszerűvé váltak a hallgatók körében. A tárgyaim többsége inkább elméleti jellegű, elvont fogalmakkal operáló, a filozófiai és kultúratudományok közé tartozó tárgy volt, amelyek gyakran nem tartoztak a hallgatók többsége által kedvelt, könnyen tanulható tárgyak közé. Ezért arra törekedtem, hogy előadásaim ne csak a hagyományos ismeretközlésre és passzív befogadásra épüljenek, hanem kérdéseket tegyek fel és válaszoljak meg, problémákat fogalmazzak meg, és szemléletes példákkal, idézetekkel, humorral, aktuális utalásokkal színesítem mondanivalómat. Így óráimon sokszor jelen volt a mosoly, a nevetés és a jó hangulat, hiszen fontos volt számomra, hogy ha már nem szerettem volna meg a tantárgyaimat mindenkivel, legalább elfogadtassam és ne utáltassam meg őket.

A szemináriumokon, konzultációkon fontosnak tartottam egyes kötelező irodalmak elemzését, és néhány tartalmilag fontos témából

kiselőadások, viták tartását. Tantárgyaimból általában a vizsgák előfeltétele volt egy 6-10 oldalas, több forrásra épülő dolgozat elkészítése a hallgató által választott témából. Ennek célja az volt, hogy a hallgatók az adott témában mélyebb tájékozottságra és tudásra tegyenek szert. A szigorlatok és záróvizsga előtt előkészítő konzultációkat szerveztem, amelyeken felhívtam a hallgatók figyelmét a vizsgakövetelményekre, arra, hogy mit és hogyan tanuljanak, s mik a potenciális bukási okok. A számonkérésben igényes voltam, elvártam a tankönyv, az előadásaim és a kötelező irodalmak ismeretét. Gyakran pótbeszámolóra hívtam azokat, akik valamelyik feltételt nem teljesítették. Buktatni nem szerettem, csak végső esetben alkalmaztam ezt a megoldást. Az írásbeli vizsgáztatást (különösen a tesztkérdéseket) szintén nem szerettem, bár néha rákényszerültem erre a módszerre is. Ilyenkor fogalmak ismeretét, egy kötelező irodalom rövid bemutatását, egy tartalmi probléma elemzését, egy személyiség bizonyos nézeteinek kritikáját és egyes adatok, tények ismeretét vártam el a hallgatóktól. Jobban kedveltem a szóbeli vizsgáztatást, s igyekeztem ehhez elegendő időt biztosítani. Az volt a tapasztalatom, hogy a hallgatók többsége is szívesebben vállalja a szóbeli felelést, mert ilyen formában tartalmasabban és teljesebben tudnak számot adni tudásukról. Soha nem ragaszkodtam ahhoz, hogy visszahalljam saját szövegeimet, tetszett, ha a különböző kérdéseket, problémákat egyéni megközelítésben ismertették, vagy a tananyagot saját tapasztalataikkal, példáikkal gazdagították. Megemlítem azokat a „rekordjaimat”, amelyeket nem én akartam, de az élet így hozta. Volt olyan napom, amikor 11 órán át előadásokat tartottam (igaz, más-más csoportoknak, különböző tantárgyakból, nappali és levelező tagozaton). Volt olyan vizsganapom, amikor reggel 6.30-tól este 20 óráig 38 hallgató vizsgázott nálam szóban.

Jónak tartottam, hogy a szakon voltak szigorlatok (egy közös szigorlat a különböző tudományterületekből, egy pedig a szakiránynak, specializációnak megfelelő). Különösen a közös szigorlat teljesítése volt nehéz, mert az 6-7 tantárgy nagy mennyiségű tananyagára épült, a hallgatóknak írásbeli és szóbeli formában is számot kellett adni tudásukról, 3-4 különböző személyiségű és egymástól eltérő vizsgáztatási módszereket alkalmazó tanár előtt. Érthető, hogy ezen a szigorlaton gyakoriak voltak a bukások, de néha talán mi, vizsgáztatók is túlzottan szigorúak voltunk.

A záróvizsgákon – amelyeken kérdező tagként s gyakran elnökként is szerepeltem – általában az egyéni érdeklődésükhöz közelebb álló tárgyakból és az általuk jobban kedvelt vagy félt tanár tárgyaiból teljesítettek különösen jól a hallgatók. Még ennél a főiskolai tanulmányok befejezését jelentő utolsó állomásnál is előfordultak azonban bukások, mert a tanszékünk ezt a vizsgát is nagyon komolyan vette.

Segítettem hallgatóink tudományos diákköri és szakdolgozatainak az elkészítését, akár saját maguk által választott témával kerestek meg, akár olyannal, amelyet az általam javasolt bőséges témaajánlatból választottak. Ezek között voltak elméleti és gyakorlati jellegűek, a helyi kulturális élet szervezeteinek vagy intézményeinek tevékenysége, egy-egy gondolkodó kultúrára vonatkozó nézetei, a magyar nemzeti és az európai kultúra kérdései, művelődéspolitikai problémák stb. Természetesen az elkészült dolgozatok különböző színvonalúak voltak, de mindegyik fontos hozzájárulás egy-egy terület vagy probléma alaposabb megismeréséhez. Ezért kívánatos lenne jobban hasznosítani a legjobb szakdolgozatokat akár az oktatásban, akár a szakemberek továbbképzésében. Helyesnek tartottam, hogy a tanszékünkön külön alkalmat biztosítottunk a szakdolgozatvédelemre kiscsoportos formában, s elvártuk, hogy a hallgató erre is alaposan készüljön fel prezentációval és a felvetett kérdések, kritikai megjegyzések megválaszolásával.

Fontosnak tartottam, s ezért a nappali tagozatos hallgatóknak több éven át szerveztem szakmai tanulmányi kirándulásokat Budapestre, Debrecenbe, Kecskemétre és más városokba. Célunk az volt, hogy megismerjék néhány országosan vagy regionálisan jelentős kulturális intézmény munkáját, találkozzanak a kulturális élet egyes irányítóival, s ellátogassanak – közülük sokan életükben először – olyan intézményekbe, mint a Művészetek Palotája, a Magyar Televízió, az Országos Széchenyi Könyvtár, a Vígyszínház stb.

Véleményem szerint az elmúlt 40 évben Egerben a népművelés, majd művelődésszervezés, újabban pedig andragógia szak jól megfelelt a vele szemben támasztott követelményeknek: a főiskola és a város életének jelentős tényezőjévé vált; folyamatosan változott, fejlődött, s egyre sokszínűbb lett; és olyan szakemberek képzését biztosította, akiknek többsége jól megállja helyét nemcsak a kultúráközvetítésben vagy a felnőttképzésben, hanem az élet más területein is.

A 25 éve működő Közművelődési, majd Andragógiai és Közművelődési Tanszék eredményesen szolgálta az e területek fejlesztésével kapcsolatos érdekeket, sokféle munkahelyen hasznosítható, korszerű ismeretekkel bocsátotta el a hallgatókat, és igényes munkájával elismerést, tekintélyt vívott ki magának a főiskolán és az országban.

Büszke vagyok arra, hogy két évtizeden át e tanszék tagjaként szolgálhattam a kultúra és a felsőoktatás ügyét. Az élet ajándékának tekintem, hogy Egerben és a főiskolán sok jó emberrel, tehetséges, okos hallgatóval ismerkedhettem meg, és olyan munkát végezhettem, amely örömforrássul is szolgált, s gyakran nyújtott sikerélményt.

Azt kívánom, hogy a tanszék, a szak éljen tovább és működjön legalább úgy, mint az elmúlt évtizedekben, legyen a jövőben is a főiskola egyik kreatív színfoltja, s legyenek utódainknak olyan hallgatói, kollégái, mint nekem voltak.

Dr. Nagy Sándor,
kandidátus, ny. főiskolai docens

Szűjártó Imre

Filmoktatás az Eszterházy Károly Főiskolán

A filmoktatás az Eszterházy Károly Főiskolán és jogelődjében sokfajta formában valósult meg. A bolognai rendszer előtt nem létezett önálló szak, tehát a film története és elmélete (a mozgókép olvasása és értelése) valamint a kreatív munka (a mozgóképirás; a televíziós és más hordozókra készülő alkotások létrehozása) különféle szakok kereteibe illeszkedett. A 70-es évek elejétől vagy közepétől máig eltelt mintegy négy évtized kétségtelenül nagy fejlődést hozott, ami vitathatatlan módon összefüggésben van a populáris kultúra emancipálódásával, a film műveltségben elfoglalt helyének megerősödésével, a vizualitás előretörésével, azaz mindazzal, ami a kulturális paradigmaváltást okozta. Az alábbiakban tehát nem csupán az Eszterházy Károly Főiskola egyik képzési irányának sorsát idézzük fel, hanem művelődéstörténeti vázlatot igyekszünk adni.

A filmoktatás útja tehát a filmklubhoz kapcsolódó filmesztétika specializációtól, a befogadókésznek mutatózó szak egyik vonulatától a szakirányig, majd az önálló, ugyanakkor a filmen kívül egyéb területeket (tömegkommunikáció, televízió, multimédia) egyesítő szakig vezetett.

Történeti áttekintésünk elején érdemes rögzíteni, hogy a filmoktatást nem lehet elszakítani a főiskola egyéb képzési irányaitól és fejlesztéseitől. Önmagában is összetett törekvésről van tehát szó, amelyet együtt kell bemutatni a rokon tudományterületek művelésével, a tech-

nikai beruházásokkal és a több területen folyó művészeti alkotótevékenységgel.

Mivel a filmoktatást sokfajta tudományterületről érkező szakember alakította ki, és mivel intézményközi vállalkozásról van szó, történetünk elején a képletesség kedvéért előrebocsátjuk, hogy az alábbiakban név szerint mintegy harminc szakember szerepel, miközben csaknem húsz tanszék vagy egyéb szervezeti egység elnevezését lehet majd megtalálni. Ez önmagában mutatja a széleskörű szakmai összefogást a filmoktatás körül.

A fentiekből következik, hogy ugyan a főiskola egyik sikeres oktatási és kutatási irányáról beszélünk, tehát ilyen értelemben a főiskola fejlődési útjának egyik vonalát idézzük fel, de ezt nem lehet szűkebben értelmezett tanszéktörténetként felfogni. Időközben az alábbiakban megidézett tanszékek mindegyike átalakult, de írásunk nem mindig rögzíti valamennyi egység valamennyi átalakulását és névváltozatait. A dolog természetéből következőleg nem szaktörténetet írunk, ugyanis a filmoktatást az idők során többfajta képzési forma és szak jelenítette meg.

A filmoktatás ráadásul nem valósítható meg a társadalmi környezet összefogása nélkül, hiszen szükség volt és van a főiskolán kívüli személyes és intézményi közreműködésre – gondoljunk csak a városi és főiskolai közös szervezésben megvalósuló rendezvényekre, vetítésekre, filmklubokra és egyebekre.

Tulajdonképpen azt mondhatjuk, hogy a filmoktatás Egerben az intézményen kívülről indul, ugyan intézményesített, de nem felsőoktatási képzési formában. A közös vállalkozások élén az 1973-ban életre hívott Filmművészeti Nyári Egyetemet kell megemlítenünk, amely a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat Heves megyei Filmművészeti Tagozatának szervezésében jött létre. A nyári egyetem rendezvényeit a Heves Megyei Moziüzemi Vállalat, majd az Agria Film Kft. gondozta (Kiss 2003:137). Kiss Lajos, a nyári egyetem motorja folyamatosan számított a főiskola szakembereinek részvételére, a rendezvényt ilyen értelemben tehát a későbbi képzések előzményeként, majd iskolaidőn kívüli meghosszabbításaként is fel lehet fogni.

És akkor térjünk vissza az intézmény falai közé: 1975-ben indult a népművelés szak, amely két szempontból volt különleges: egyrészt az első nem tanár szak volt az egri tanárképző intézményben, másrészt a képzés olyan tantárgyakat vezetett be és honosított meg, amelyek ed-

dig nem szerepeltek a tantervekben. Azt mondhatjuk tehát, hogy a népművelés szak a filmes képzés egyik bölcsője volt, és nemcsak Egerben, hanem Debrecenben, Szombathelyen és más települések felsőoktatási intézményeiben is. Aki tehát népművelés szakra járt, az az általános bevezető tárgyak között tanulhatott művelődéstörténet, kommunikációelméletet, szociológiát, esztétikai tárgyakat, a szorosabban értelmezett szakos tárgyak között pedig szerepelt a filmtörténet és filmesztétika. A szak létrehozása Hidy Pálné, a tanszék vezetője nevéhez fűződik.

1989-től a szakot művelődésszervező szaknak hívják, de nemcsak a neve változott meg, hanem a programja és szakmai arculata is. A képzés új tárgyakkal gazdagodik, ezek a filmszociológia és a filmszemiotika. A művelődésszervezők képzésének összetett jellegét mutatja, hogy szakirányok jöttek létre, melyek egyike a film-és videokultúra-közvetítő szakirány. Tulajdonképpen két terület összefogásáról van szó, hiszen bölcsészek és úgynevezett gyakorlati szakemberek is szerepet vállaltak a szak gondozásában; a képzés technikai és műszaki hátterét és a gyakorlati tárgyakat tanító tanárokat az Oktatástechnológia és Informatika Tanszék adta (Hidy Pálné et al. 2003:9–15). Ekkor indultak azok a tévéműsorok, amelyek irányítója és producere Hauser Zoltán volt, aki 1978 óta dolgozik a főiskolán. Néhány tévéműsor címe ebből a korszakból: Főiskolai Híradó, Esti Pressz, Tükör. Nagy szerepe volt a szakirány létrejöttében Kakuk Jenőnek, akinek a nevéhez 1982-től 1993-ban bekövetkezett tragikus haláláig sokfajta kezdeményezés fűződik.

A filmes képzés másik bázisát tehát azok az egységek képezték, amelyek a hallgatók gyakorlati tevékenységét segítették – ilyen szempontból a korabeli főiskolák különleges lehetőségeket nyújtottak, hiszen a hallgatók ismereteiket televíziós és filmes munkákban próbálhatták ki. 1976-ban alakult meg az Oktatástechnológiai Csoport, amellyel kapcsolatban Thiel Miklós munkásságát kell kiemelnünk, ő 1978-tól 1987-ig vezette az egységet. A csoport előzménye az 1970-ben létrehozott Audiovizuális Kabinet, amelynek feladata volt a pedagógusjelölt hallgatók felkészítése az audiovizuális eszközök használatára. Az Oktatástechnológiai Csoport adott intézményi hátteret Kis-Tóth Lajosnak és Forgó Sándornak, akik szerteágazó tevékenységükkel meghatározó szerepet vállaltak a képzések előkészítésében és gondozásában. A csoport ugyanakkor nem csupán a képzések körüli szorosan vett napi feladatokat látta el, hanem amatőr film- és videoklubot, fotó- és mikrofilmmű-

helyt, videostúdiót és médiatárat is üzemeltetett. Továbblépést jelentett az Oktatástechnológia és Informatikai Tanszék 1989-es megalakulása, majd 1997-ben a Multimédia Kutatólaboratórium létrejötte.

A szervezetfejlesztés jelentős eredménye, hogy a korábbi egységek 2000-től új intézményben, intézeti szervezetben jelennek meg: a Média-informatika Intézet részei az Oktatás- és Kommunikációtechnológia Tanszék, az Informatika Tanszék, a Multimédia Kutatólaboratórium, a Regionális Informatikai Központ. 2003 áprilisában alakult az eddigiekhez képest új minőséget képviselő Líceum Televízió. A Líceum Televízió a hallgatók gyakorlóhelyeként a főiskola nyilvánosságának fontos intézménye, de szerepet vállal a város és a régió közösségének tájékoztatásában is.

A filmes képzésekkel kapcsolatban fel kell idéznünk a filmklubos mozgalom egri kezdeményezéseit és eredményeit, hiszen a filmklubozás nem csupán szabadidős tevékenység, hanem szervesen hozzátartozik a képzésekhez. A kezdetekben Tóth Béla, később Kakuk Jenő, aztán Szilágyi Erzsébet, majd Szűk Balázs szervezte a vetítéseket és a hozzájuk tartozó bevezetőket, alkotói találkozókat, beszélgetéseket és egyéb programokat. Érdemes kiemelni az 1975-től 1989-ig működő filmesztétika speciálkollégiumot, amely a főiskolai filmklubhoz kapcsolódott, aztán a 90-es évek elejéről a Főiskolások Amatőr Filmklubját (FAFKE), majd a 2000-es évek elején Art és Orbis Pictus Archív filmklubot, 2009-től pedig a több vetítési hellyel (Uránia mozi, Agria Pláza, a főiskola díszterme, bizonyos időszakokban a könyvtár médiatára) működő Vadeper filmklubot.

1992-ben hármas együttműködés eredményeként – az együttműködés résztvevői a Népművelés Tanszék, az Oktatástechnológia és Informatika Tanszék, valamint a Magyar Nyelvészeti Tanszék – kezdődött el a kommunikáció szakos hallgatók képzése. A kommunikáció és médiatudomány szak elektronikus média szakiránya a szakmai fejlődés következő lépésének tekinthető.

1996-ban az egri szakemberek a szombathelyi társtanszékkel együtt dolgozták ki a mozgóképkultúra és médiaismeret szakirányú továbbképzési szak tantervét. Ez a képzési forma azért fontos, mert a filmes és médiás területen megkezdődhetett a tanárképzés (Hidy Pálné 2000:3). Hasonló törekvések eredményeként jött létre a pedagógia szakon a médiapedagógia szakirány, amely Nagy Andor nevéhez fűződik.

A diplomát adó formák mellett meg kell említeni, hiszen a filmkultúra-terjesztés, filmterjesztési menedzser, videoszerkesztő, multimédiafejlesztő OKJ-képzések vagy az OPAKFI-val közösen bonyolított képzések kiegészítik a főiskola kínálatát.

Ebben az írásban természetesen nem tudjuk felsorolni valamennyi kiadványt, jegyzetet és oktatási segédanyagot, amely a képzéseket szolgálta. Egy úttörőnek tekinthető kötet mégis kerüljön ide: 1998-ban jelent meg a *Mozgóképkultúra* című szöveggyűjtemény Kakuk Jenő, Hauser Zoltán és Szilágyi Erzsébet szerkesztésében. A szerkesztők közül Szilágyi Erzsébet elsősorban filmes és kommunikációs tárgyakat tanított. A kötet lektora sok itt szereplő szakember mestere Veress József filmtörténész, a magyar filmtörténetírás meghatározó személyisége, aki 2012-es visszavonulásáig a főiskola és a filmes képzés fáradhatatlan tanára, filmklubos előadója. A filmes tárgyakat tehát időrendi sorrendben Szilágyi Erzsébet, Veress József, Szűk Balázs és ezen sorok szerzője vitte, míg az óraadók között meg kell említenünk a sikeres alkotótáborokat szervező Király Attilát, illetve Ponyi Lászlót, aki a filmklubozásban is szerepet vállalt.

A bolognai rendszer fokozatos bevezetésével a művelődésszervező (majd művelődési menedzser) képzés kifut, és az új képzésben a film elveszíti meghatározó helyét. A 2000-es évek közepén kezdődik meg a közös gondolkodás arról, hogy a filmoktatás milyen szervezeti keretek között éledhet újjá.

2009 őszén a Médiainformatika Intézet keretei között alakult meg a Mozgóképkultúra Tanszék. A továbbiakban azokat a képzéseket ismeretjük, amelyek gondozása a tanszék feladata.

A televíziós műsorkészítő felsőoktatási szakképzés (FOSZ) képzési ideje 4 félév, a képzés célja olyan szakemberek képzése, akik a televíziós műsorkészítés valamennyi részterületén képesek asszisztensi feladatok ellátására. A hallgatók az úgynevezett besorolási alapszakokon (kommunikáció és médiatudomány BA, illetve televíziós műsorkészítő BA) tanulhatnak tovább – az utóbbi alapszak jelen írás megszületésének pillanatában előkészítés alatt van.

A mozgóképkultúra és médiaismeret alapszak (BA) előzményei tehát azok a képzések, amelyek az Eszterházy Károly Főiskolán, illetve a jogelőd intézményben folytak – ezek alapozták meg a szak indítását. A képzés intézményi hátterét nyomtatott és elektronikus kiadványok, il-

letve műsorfolyamok adják (Líceumi Paletta, Webrádió, Líceum Televízió, Multimédia Kutatólaboratórium). A 2013-ban átadott, Illés György nevét viselő műteremben a hallgatók a belső felvételeket gyakorolhatják. 2014 őszén készült el az animációs műhely. A Líceum Televízió, a műterem és az animációs műhely a szak három szakmai irányát szolgálják ki: a televíziós munkát, a fikciós, illetve az animációs filmek előállítását. A hallgatók az intézményi háttérnek megfelelően digitális film és animáció szakirányt választhatnak.

A mozgóképművész diszciplináris mesterszak (MA) képzési ideje 4 félév. A képzés célja olyan művészeti szakemberek képzése, akik a mozgókép történetéről, elméletéről szerzett ismereteik, valamint a mozgóképes technikák birtokában képesek a hagyományos mozgóképes területek mellett új technológiák alkalmazására az üzleti és a művészeti életben, valamint a professzionális műsorkészítésben. A mesterszakon az első csoport 2014 tavaszán végzett.

A mozgóképkultúra és médiaismeret tanári mesterszak (MA) a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgy oktatására szakmailag és módszertanilag felkészült pedagógusokat bocsát ki. A hallgatók egyik része gyakorló mozgókép- és médiatanár (ők túlnyomórészt a levelező két féléves formára jelentkeznek), a másik része pedig frissen végzett a régi rendszerű főiskolai szakokon, vagy az új BA szakokon. A képzési idő az előképzettségtől függően 2–5 félév. Ezt a képzést utoljára 2016-ban hirdetjük.

A média-, mozgókép- és kommunikációtanár (O – osztatlan képzés) képzési ideje 10 félév. A képzést a Kommunikáció- és Médiatudomány Tanszékkal közösen folytatjuk. A képzés célja: a hallgatók felkészítése a médiával, a mozgóképpel és a kommunikációval kapcsolatos tantárgyak tanítására, illetve foglalkozások megtartására a közoktatásban és a felnőttképzésben. A szakkal párosítható szakok: informatikatanár (általános iskolai), magyartanár (általános iskolai), rajz- és vizuáliskultúra-tanár, német nyelv és kultúra tanára (általános és középiskolai), történelemtanár és állampolgári ismeretek tanára (általános és középiskolai). Ez a legújabb képzési forma, az első hallgatók a 2014–2015-ös tanévben végzik a második évfolyamot.

Fontos képzési forma a mozgóképkultúra és médiaismeret 50 kredit-es részismereti modul, amit a főiskola hallgatói vehetnek fel. A népszerű részismereti modulra évfolyamonként tíz-tizenkét hallgató jár a

más-más szakokról. A képzés egyrészt a legkülönbözőbb érdeklődésű hallgatók médiaértésének fejlesztését szolgálja, másrészt a modul elvégzése után át lehet lépni a mozgóképkultúra és médiaismeret tanári mesterszakra.

A tanszék oktatói: Szijártó Imre főiskolai tanár (tanszékvezető), Veress József nyugalmazott címzetes főiskolai tanár, Koltai Lajos egyetemi docens, Monory Mész András főiskola docens, Bollók Csaba főiskolai docens, Tóth Tibor főiskolai docens, Borbás László tanársegéd, Záhoynyi-Ábel Márk tanársegéd, Varjasi Tibor tanár.

*

A filmoktatás történetének legújabb fejezetei immár kívül esnek az Andragógiai és Közművelődési Tanszék keretein. Emlékeznünk kell azonban arra, hogy a tudományterület művelése a jogelőd tanszékeken kezdődött, ahogy a képzéseket is ott kezdeményezték és szervezték. Köszönet ezért valamennyi kollégának, mert hagyatékukra épül a Mozgóképkultúra Tanszék jelenlegi tevékenysége.

Felhasznált irodalom

Hidy Pálné (2000): A mozgókép- és médiaismeret oktatása az egri művelődésszervező szak keretei között. In: [szerk. nélkül]: „A főiskolai filmoktatás és a hallgatók filmízlése” című országos konferencia. Eger, 2000. november 30. – december 1. Eszterházy Károly Főiskola, Közművelődési Tanszék, [kiadó nélkül]. 3–6. p.

Hidy Pálné – Szűk Balázs – Veress József – Tóth Tibor (2003): Az egri Eszterházy Károly Főiskola film- és videókultúra-közvetítő képzése. In: Szűk Balázs (szerk.): „Képben vagyunk?” Mozgókép- és médiaismeret a felsőoktatásban. Konferencia 2003. június 30–31. Eger, Moziüzemeltető Kulturális Alapítvány. 9–15. p.

Kiss Lajos (2003): Az egri Filmművészeti Nyári Egyetem történeti áttekintése a 30 éves jubileum kapcsán. In: Hidy Pálné (szerk.): Tanulmányok a kultúra és közművelődés köréből. Az Eszterházy Károly Főiskola Tudományos Közleményei. Új sorozat XXX. kötet. 137–141. p.

III. A KÖTET SZERZŐI

A kötet szerzői

Dr. Simándi Szilvia Ph.D

Az Eszterházy Károly Főiskola Andragógiai és Közművelődési Tanszékének tanszékvezető főiskolai docense. 2000-ben az EKT-en művelődésszervezőként (turizmus szakirány) diplomázott, ezt követően a Pécsi Tudományegyetemen művelődési és felnőttképzési menedzser szakos egyetemi oklevelet szerzett. 2006-ban egy félévet töltött a berlini Humboldt Egyetemen Erasmus doktori ösztöndíjjal. 2006 óta oktat (óraadóként, majd főállásban) a főiskolán. 2010-ben a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Programjában summa cum laude minősítéssel doktori fokozatot szerzett. Vendégoktatott a Klagenfurti Egyetemen. 2012-ben MAB Mérei Ferenc Tudományos díjat kapott. A Somos Lajos Tehetségigazgató Műhely társvezetője, számos TDK munka témavezetője.

Kutatási területei: felnőttkori tanulás, turizmus és tanulás.

Tanított tárgyai: Andragógiai alapismeretek, Andragógiai kutatások, Felnőttoktatás módszertana, Közösségfejlesztés, Turizmus és kultúra, Rekreáció, Oktatási és kulturális marketing stb.

Dr. Tengely Adrienn Ph.D

Történelem szakos középiskolai tanár és bölcsész (Pécsi Tudományegyetem, 2001), az Andragógiai és Közművelődési Tanszék főiskolai docense. 2007-ben történelemtudományból PhD fokozatot szerzett, a disszertáció címe: Az egyházak helyzete a Magyar Népköztársaságban (1918-1919).

Ösztöndíjai: Budapesti Európa Intézet ösztöndíja – 2004, Pro Renovanda Cultura Hungariae Alapítvány „Dunatáji népek kutatása” sa-

kalapítványa – 2005, Jézus Társasága Alapítvány - Faludi Ferenc Akadémia ösztöndíja – 2005, Jézus Társasága Alapítvány - Faludi Ferenc Akadémia ösztöndíja – 2006, Pro Renovanda Cultura Hungariae Alapítvány „Dunatáji népek kutatása” szakalapítványa – 2008.

Kutatási terület: az egyházi egyesületek kulturális, felnőttnevelési és közösségfejlesztő tevékenysége a 19–20. században.

Oktatott tárgyak: A kultúraközvetítés elméleti és történeti aspektusai; Hazai és nemzetközi andragógiatörténet; A művészet kortörténeti meghatározottsága, elméleti irányzatok a művészetek szerepéről; Magyar és egyetemes művelődéstörténet; Vallás és kultúra; Kistérségek és kultúra; A kultúraközvetítés társadalomelméleti és szellemtörténeti alapjai; Művészettörténet, művészetelmélet.

Dr. jur. Oszlánczi Tímea, doktorjelölt

2000-ben szerzett jogász diplomát a Miskolci Egyetem Állam- és Jogtudományi Karán. A Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Programjában 2011-ben doktori abszolutóriumot szerzett.

2001-től óraadóként, majd 2010-től főállású munkatársként dolgozik Andragógiai és Közművelődési Tanszéken.

Kutatási területe a felnőttoktatás jogi környezete.

Oktatott tárgyak: A felnőttképzés jogi és rendszertani kérdései I.-II., Andragógiai jog, Civil szféra és jogi kérdései, Kulturális jog, A felnőttképzés akkreditációja, Civil szféra és pályázatok, A rendezvényszervezés jogi alapjai, Európai Unió pályázatírás jogi alapjai, Jogi alapismeretek.

Fekete Ilona Dóra, doktorjelölt

A Debreceni Egyetemen 2005-ben angol nyelv és irodalom, 2006-ban pedagógia szakos tanárként végzett, 2011-ben pedig a Nyíregyházi Főiskola nemzetközi tanulmányok szakán, kultúrdiplomácia szakirányon szerzett diplomát. A Georgetown University (Washington, D.C.) és a Károly Egyetem (Prága) közös szervezésű politikai és gazdaságtani ösztöndíját nyerte el 2004-ben. Doktori tanulmányait a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Programjában végezte, egy félévet a berlini Humboldt Egyetemen Erasmus doktori ösztöndíjjal töltött.

Megalakulása óta a Center for Higher Education and Development kutatójaként számos nemzetközi és hazai kutatásban vesz részt. Az Andragógiai és Közművelődési Tanszék főállású munkatársa. Az Eszterházy Károly Főiskolán működő Roma Szakkollégiumban mentor, illetve kari Erasmus koordinátor.

Kutatási területe: a felsőoktatási intézmények és az oktatók nemzetközi kapcsolatai Közép-Kelet-Európában.

Főbb oktatott tárgyak: Művelődés-gazdaságtan, Művelődéspolitiká az EU-ban, Globalitás és lokalitás a kultúrában (angol nyelven), A felnőttképzés gazdasági környezete, Euroharmonizáció, Kutatásmódszer-tan, Művészettörténet és művészetelméletek, A felnőttképzés akkredita-ciója.

Berkes Judit, doktorandusz

Tanulmányait az Eszterházy Károly Főiskola andragógia szakán kezdte felnőttképzési szervező és művelődésszervező szakirányon, majd később a tanszék munkatársaként is dolgozott egy évig. A mes-terfokozatát emberi erőforrás szakon szerezte a gödöllői Szent István Egyetemen. TDK szerepléseiért az EKF házi fordulóján I., a SZIE-n II. helyezést ért el, az OTDK-n pedig foglalkoztatáspolitikai területen különdíjban részesült. Doktori tanulmányait a győri Széchenyi István Egyetemen végzi a Regionális- és Gazdaságtudományi Doktori Iskola doktorandájaként. Számos hazai és külföldi konferencián tart előadá-sokat, illetve magyar és angol nyelven publikál.

Kutatási területe: regionális tanulmányok.

Főbb oktatott tárgyak: Operációkutatás, Az EU regionális politikája, Regionális politika, Területi politika.

Dr. Garami Erika Ph.D

1986-ban az Eötvös Loránd Tudományegyetem történelem-népmű-velés, majd 1992-ben az egyetem szociológia szakán diplomázott. Pá-lyáját az MTA Politikatudományi Intézetben kezdte, majd a TÁRKI Tár-sadalomkutatási Zrt.-nél folytatta, ahol ifjúságkutatásokkal, a fiatalok munkaerőpiaci helyzetének problémáival foglalkozott. Ezt követően az Oktatókutatási és Fejlesztő Intézetben dolgozott, ahol részt vett az

intézet oktatásszociológiai kutatásaiban, foglalkozott az adatbázisok rendszerének fejlesztésével, az oktatás regionális különbségeivel, az oktatás iránti kereslet és kínálat alakulásával, az iskolarendszeren kívüli felnőttoktatás kérdéseivel. Az intézet TÁMOP programja keretében az alapfokú oktatás módszertani fejlesztésének lehetőségeit vizsgálta. Jelenleg a Nemzetgazdasági Minisztérium Projekt-végrehajtási Főosztály TÁMOP programjában dolgozik, ahol a munkaügyi kirendeltségek munkájának fejlesztését szolgáló kutatásokat koordinálja. 2006 óta több felsőoktatási intézményben tanított óraadóként. Oktatott a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Intézetében, a debreceni Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolán, a budapesti Moholy-Nagy Művészeti Egyetemen, valamint az egri Eszterházy Károly Főiskola Andragógiai és Közművelődési Tanszékén. 2014-ben a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Programjában szerezte meg doktori fokozatát.

Dr. Nagy Sándor CSc.

Okleveles népművelő, filozófia szakos előadó. 1985-ben filozófiatudományból kandidátusi fokozatot szerzett. 1993–2013 között oktatott a Közművelődési, majd az Andragógiai és Közművelődési Tanszéken.

Tanított tárgyai: Filozófiatörténet, Esztétika, Médiaesztétika, Művelődésfilozófia (Kultúrfilozófia), A kultúra és a civilizáció viszonya, Művelődéstudomány (Bevezetés a művelődéstudományba), Művelődéspolitikai, Kulturális stratégia és művelődéspolitikai, Művelődés-gazdaságtan, Egyetemes és magyar művelődéstörténet, Helyi társadalom – helyi kultúra, Európai kultúra, Globalizáció és kultúra, Közművelődés és felnőttoktatás, A felnőttképzés gazdasági környezete, A kultúrák közvetítés (társadalom) elméleti és (szellem) történeti aspektusai.

Dr. Szijártó Imre Ph.D

A Debreceni Egyetem magyar–orosz–lengyel szakán végzett. Doktori fokozatát a DE nevelés- és művelődéstudományi programján szerezte 2002-ben. Habilitációs előadásait ugyanott tartotta 2010-ben. Az Eszterházy Károly Főiskola Mozgóképkultúra Tanszékének vezetője. Tanulmányai magyar és lengyel irodalmi, filmes, médiaelméleti és

pedagógiai lapokban jelentek meg. Két monográfiája közül az egyik neveléstörténeti munka, a másik a médiaműveltség terjesztésével kapcsolatos (A mozgóképkultúra és médiaismeret tanításának módszertana). Tizenhat tanulmányt tartalmazó kötete jelent meg Moszkva, Varsó, Maribor. Válogatott tanulmányok címmel. Fordításokat és műfordításokat készített lengyel, szlovén és orosz nyelvről irodalmi és filmes folyóiratoknak; egy lengyel filmesztétikai munka és egy szlovén regény fordítója.

Kutatási területei: a médiaműveltség fejlesztésének módszertana, a kelet-közép-európai kortárs film.

Oktatott tárgyai: filmtörténet, filmelmélet, filmelemzés, szakmódszertan.

IV. ÉLETKÉPEK A TANSZÉK ÉLETÉBŐL*

* A fotógyűjtemény a tanszéki archívum felvételeinek felhasználásával készült.



1.sz. kép: Nagy Sándor, Dobiné Dobai Edit, Hidy Pálné,
Veress József, Szabó Sándorné, Köpf László



2. sz. kép: Szíjártó Imre, Nagy Sándor, Veress József, Sutus Tímea, Herpainé Lakó Judit,
Dobiné Dobai Edit, Hidy Pálné, Szabó Sándorné



3. sz. kép: Nagy Sándor, Hidy Pálné, Szabó Sándorné



4. sz. kép: Juhász Erika



5. sz. kép: Oszlánczi Tímea, Garami Erika, Tengely Adrienn, Koczka Andrea, Sutus Tímea, Fekete Ilona Dóra andragógia szakos szakesten



6. sz. kép: Simándi Szilvia, Tengely Adrienn, Herpainé Lakó Judit, Tóth András, Berkes Judit, Nagy Sándor, Fekete Ilona Dóra, Koczka Andrea végzős andragógia szakosok szalagtűzőjén



7. sz. kép: Tengely Adrienn, Tóth András, Ponyi László, Fekete Ilona Dóra, Simándi Szilvia, Koczka Andrea andragógia szakos hallgatók körében



8. sz. kép: Herpainé Lakó Judit, Mezei Sándorné, Tarjáni Tünde a mesterképzésben részt vevő hallgatóink körében



9. sz. kép: Oszlánczi Tímea, Simándi Szilvia, Fekete Ilona Dóra



10. sz. kép: Szabóné Vörös Gabriella, Fekete Ilona Dóra



ANDRAGÓGUS SZAKMAI NAP

TUDÁS - MŰVELTSÉG - ÉLETMINŐSÉG

11. sz. kép: Szakunk jelképei



12. sz. kép „Andramókus” – Szakunk tortája

A képzés indulásának 40., valamint a tanszék megalakulásának 25. évfordulója alkalmából a jubileumi tanulmánykötettel az Andragógiai és Közművelődési Tanszék munkatársai a hazai felnőttoktatás és képzés, illetve a (köz)művelődés témaköreihez szeretnének hozzájárulni, tanulmányok és/vagy kortörténeti írások formájában.

A tanszék egykori és jelenlegi oktatói számára e jeles évfordulók lehetőséget adtak a visszatekintésre és egyúttal az előretekintésre is. A kötetben olvasható témák sokszínűsége is jelzi, hogy sokrétű tevékenység köthető szakmánkhöz, a felnőttkori tanulás és művelődés szerteágazó módon lehet jelen életünkben.

Emlékkiadványunk végére a tanszéken megtalálható archív felvételekből egy fotógyűjteményt állítottunk össze: pillanatképeket felvilágosítva a tanszék életéből.

Mindezekre tekintettel a főiskola életében is jeles eseményről szeretnénk méltóképpen megemlékezni: írásainkat a tanszék szakmai profiljának megfelelően a felnőttoktatást és felnőttképzést is magában foglaló klasszikus elnevezésű felnőttnevelés, illetve a közművelődés témaköreiből merítettük.