

**Tanulmányok**

*Kitekintés*

**Comparing Adult Education in the United States and Other Countries**

*Alan Knox*

**Tanulmányok**

*Fókusz*

**A vizualitás új lehetőségei a felnőttkori tanulásban**

*Benedek András*

**Trendkutatás és felnőttképzési innováció**

*Feketéné Szakos Éva*

**The Growth and Decline of Research on the History of Adult Education in Contemporary Hungary: Trends and Issues of Historical Research from 1993 to 2013**

*Balázs Németh*

**Akadályok a felnőttkori tanulásban**

*Tózsér Zoltán*

**Tanulmányok**

*Körkép*

**A művészet mint nevelés, a nevelés mint művészet**

*Kiss Virág*

**Betekintés a kórházpedagógiába**

*Molnár Katalin*

**Szemle**

*Aktuális olvasnivaló*

**Láthatatlan szakma?**

*Hegy-Halmos Nóra*

**Szemle**

*Kulcskérdés*

**Tanulástechnika a felsőoktatásban**

*Forrás-Biró Aletta*

**A pletyka lélektana**

*Misley Helga*

**Utak önmagunkhoz – mindennapi pszichológia közérthetően**

*Dóra László*

2014 | 1.

# Neveléstudomány

*Oktatás – Kutatás – Innováció*

Főszerkesztő: Vámos Ágnes

Felkért szerkesztő: Kraiciné Szokoly Mária

Rovatgondozók: Golnhofer Erzsébet  
Kálmán Orsolya  
Kraiciné Szokoly Mária  
Lénárd Sándor  
Seresné Busi Etelka  
Szivák Judit  
Trencsényi László

Szerkesztőségi titkár: Tókos Katalin

Titkársági asszisztens: Prekopa Dóra

Olvasószerkesztő: Baska Gabriella

Asszisztensek: Banai Angéla  
Bereczki Enikő  
Csík Orsolya  
Czető Krisztina  
Lencse Máté  
Miskey Helga  
Pénzes Dávid  
Schnellbach-Sikó Dóra  
Schnellbach Máté

Szerkesztőbizottság elnöke: Szabolcs Éva

Kiadó neve: Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Pedagógiai és Pszichológiai Kar

A szerkesztőség címe: 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.

Telefonszáma: 06 1 461-4500/3836

Ímélcíme: [ntny-titkar@ppk.elte.hu](mailto:ntny-titkar@ppk.elte.hu)

Terjesztési forma: online

Honlap: [nevelestudomany.elte.hu](http://nevelestudomany.elte.hu)

Megjelenés ideje: évente 4 alkalom

ISSN: 2063-9546

# Tartalomjegyzék

	Tanulmányok	
	<i>Kitekintés</i>	
Comparing Adult Education in the United States and Other Countries		6
	<i>Alan Knox</i>	
	<i>Fókusz</i>	
A vizualitás új lehetőségei a felnőttkori tanulásban		21
	<i>Benedek András</i>	
Trendkutatás és felnőttképzési innováció		29
	<i>Feketéné Szakos Éva</i>	
The Growth and Decline of Research on the History of Adult Education in Contemporary Hungary: Trends and Issues of Historical Research from 1993 to 2013		39
	<i>Balázs Németh</i>	
Akadályok a felnőttkori tanulásban		54
	<i>Tőzsér Zoltán</i>	
	<i>Körkép</i>	
A művészet mint nevelés, a nevelés mint művészet		68
	<i>Kiss Virág</i>	
Betekintés a kórházpedagógiába		81
	<i>Molnár Katalin</i>	
	Szemle	
	<i>Aktuális olvasnivaló</i>	
Láthatatlan szakma?		96
	<i>Hegy-Halmos Nóra</i>	
	<i>Kulcskérdés</i>	
Tanulástechnika a felsőoktatásban		101
	<i>Forrás-Biró Aletta</i>	
A pletyka lélektana		106
	<i>Misley Helga</i>	
Utak önmagunkhoz – mindennapi pszichológia közérthetően		110
	<i>Dóra László</i>	
	Szerzőink	113
	Authors	115
	English abstracts	117



# Tanulmányok

*Kitekintés*

# Comparing adult education in the United States and other countries

*Alan Knox\**

*This article provides an international comparative perspective on various American adult education programs, characteristics, and combination of personal and situational influences. Fourteen brief sections based on research and practice, each contain an explanation, example, and question to encourage reader reflections about comparative analysis with adult education in other countries. The article concludes with suggested guidelines for adapting concepts from relevant sections for planning, conducting, and evaluating programs and comparative inquiry about adult education programs and influences, especially related to strategic planning.*

**Keywords:** history of education; grammar of schooling; education; linguistic turn

## *Introduction*

---

I appreciate this opportunity to share my perspectives on international comparative adult education between United States and other countries. Each of the 14 brief sections of this article illustrates an aspect of providing educational opportunities for American adults, and concludes with a question about similarities and differences between evolving features of related research and practice in the USA, and implications related to other countries of interest to you. Each section includes an explanation, example, and question about comparative analysis. The section examples reflect recent international projects in Hungary, Scotland, Canada, Turkey and Taiwan, and my 1993 *Jossey-Bass* book on strengthening adult and continuing education, based on comparative analysis of educational programs for adults in 35 countries.

## *Aspects*

### *Comparative*

---

Understanding similarities and differences among comparable educational programs for adults, locally and internationally, can help leaders adapt promising practices to their own setting.

The process and conclusions from international comparative adult education can facilitate global sharing and exchange. Analyzing similarities and differences across countries is parallel to comparative perspectives among diverse people and educational programs within each country. International interactions and exchanges can affect local adult education programs. Many American organizations have global connections, in which their staff members sometimes interact with people from other countries. In addition, some members participate in association activities and read publications to learn about various concepts and practices from other settings that could be adapted to their own program decisions.

International comparative adult education entails analysis of similarities and differences regarding two or more countries or regions. Each national systemic analysis of a similar program typically includes attention to context, resources, procedures, outcomes and evaluation feedback. Analysis usually includes combinations of

\* *Alan B. Knox* Professor Emeritus, University of Wisconsin, USA School of Education, 1000 Bascom Mall, Madison Wisconsin, 53706, [knox@education.wisc.edu](mailto:knox@education.wisc.edu)

personal and situational influences that contribute to adult development and organizational change. Strategic planning, futures forecasting, and trend analysis can be part of the process. If you are interested in a potential comparative project, the International Society for Comparative Adult Education (ISCAE) includes members throughout the world with interests and abilities for comparative projects. Information about ISCAE is on their website <WWW.ISCAE.org>

How widespread and beneficial are such international exchanges for adult education participants in your country?

### *Diversity*

---

The diverse scope, decentralization, and variety of words to refer to American educational programs for adults reflects separate origins regarding provider organizations, types of participants, and program purposes. With the decentralization of American adult education, this generic term includes: continuing professional education, extension, outreach, human resource development, adult education, lifelong learning, and education for the third age.

For more than a century there have been many varied part-time and short-term educational opportunities available to American adults. However, historical overviews, and handbooks every decade for more than 50 years, illustrate that there have typically been separate segments regarding: provider organization, clientele, content, publications and associations of people working in each segment.

In the United States, there are about 50 separate associations whose members coordinate and guide educational programs for adults, about half of these associations focus on a specific profession.

Fortunately, there have been some associations and publications that have spanned practice and scholarship in the entire field, in order to encourage members to learn from each other and to collaborate.

Examples of these separate segments regarding providers and clientele include: adult basic education and literacy; vocational education for adults; part-time study in higher education; training and development for people working in enterprises; adult religious education; community and neighborhood development; education regarding creativity and the arts; health education; understanding public issues; and continuing professional education.

Participation in such programs has been expanding over the years. Fifty years ago, only about 15% of the American adult population participated in one or more educational programs for adults each year. Today, the annual participation rate is more than 50%.

What is the scope, segmentation and variety of adult education in your country?

### *Adulthood*

---

Each year, most American adults intentionally engage in learning activities and in recent years about half of them participate in one or more part-time or short-term educational activities, and the extent and type of such participation varies greatly regarding topic interests, methods, uses, prior educational experience, age, and affluence. This contributes to a variety of participants in an educational activity.

Effective adult education programs are responsive to participant experience and aspirations. Understanding major features of the adult life cycle can enable adult learners, and the people who help them learn, to create responsive and challenging learning activities.

Many American adult education activities focus on improved performance. Adult performance in family, work, and community evolves over the decades with both personal and situational influences. For example, some family traditions include singing and playing music. This can encourage young people to enjoy and participate in the arts.

Responsive efforts to help adults learn build on current participant abilities; recognize and enhance participants' sense of self and aspirations for a session; help participant connections with communities of practice; and provide opportunities for participants to learn from leaders and each other.

For example, situational influences on participant performance include attention to: trends, issues, opportunities, and threats, and use of educational technology to increase access and application for progress, recognition of word-of-mouth from satisfied participants as an important source of encouragement, reduction of deterrents to participation, from multiple learning opportunities.

Effective session leaders should understand current participant proficiency as a combination of knowledge, skills and attitudes that constitute participant capability to perform effectively. To help any adult learn anything, the most valuable information is the participants' current proficiency. Participants generally have multiple learning abilities which in combination are sufficient throughout their careers to enhance progress. For example, session leaders and other stakeholders should understand that a participant's desired proficiency generally reflects past experience and perceived opportunities. Educational objectives need to be aligned, session leaders and participants can use explanations about discrepancies between learners' current and desired proficiencies to help specify educational needs. Such discrepancies tend to evolve during the career cycle, which can guide readiness to learn and change, including initiatives and innovations.

Which of these concepts about adult development and learning are familiar to people who guide effective adult education in your country?

### *Elders*

---

As in some other countries, older adults are an increasing proportion of the population, and with improving levels of education, health and well-being, more and more of them are participating in educational activities and contributing to their community.

As you know, historically, American society has been youth oriented, which reflected waves of immigrants from more traditional societies and the frontier emphasis on young people to do hard work. In recent generations, with increasing urbanization and proportions of elders who have higher levels of formal education, their rates of participation in educational activities have risen steadily. This major increase in older adults is also reflected in public policy issues related to economics, politics, health, family, and community services. Senior living centers typically include education.

For more than a generation, elders have increasingly helped lead as well as participate in educational activities, especially on non-occupational topics, such as public issues, the arts, health, travel, and community development. Increasing numbers of healthy, well educated, affluent, and dedicated elders are being recognized as valuable resources in their community.

For example, during about 12 years, a pioneering educational program to prepare older adults for community leadership has been conducted in Hartford Connecticut. A one year program provides a variety of activities regarding the community, potential projects that elders might assist, and part-time sessions each month in which participants interact with each other and guest speakers. During seminar sessions early in the year participants discover projects that interest them and other participants who become members of the team to



work together on a specific community improvement project. Later in the year, team members become familiar with a potential project, people associated with the project, and major influences on the project. During the remainder of the year, team members share with seminar participants, information about their experience with the project.

A recent external evaluation of the senior leadership seminar concluded that more than 80% of the elders who registered completed the entire seminar. Participant satisfaction was very high, and more than half of the graduates donated money for the continuation of the seminar including financial assistance toward tuition for some participants to help achieve even greater diversity. Graduates mentioned positive features such as: leadership by the director, team projects, increased familiarity with their local community, and self-confidence.

What are important similarities and differences between this pioneering American senior community leadership program in the USA, and adult education opportunities regarding elders and community leadership in your country?

### *Opportunities*

---

With decentralized provision and educational technology, American adults have available many relevant educational opportunities, depending on their awareness of programs offered by very separate organizations and on participant's time and resources to take part in them.

The totality of educational opportunities for adults in the United States reflects provision of such programs by all types of organizations. Adults study almost every topic imaginable, and may use distance education technology to do so. They are varied in age, gender, and level of formal education, but by far the highest participation rates are by people with high levels of formal education and are either young or middle-aged.

Effective adult learning activities are typically planned, conducted and evaluated to enable learners to improve their mastery and performance related to educational program objectives and content. Many types of organizations may provide educational opportunities either independently or collaboratively with other providers, such as colleges, enterprises, and associations. Participants from the helping professions may include: teachers, social workers, physicians, nurses, librarians, counselors, and professors.

Adult learners or groups of learners may guide their own learning projects, or may be assisted by prepared guidelines, or people in instructional roles who provide such guidance. Usual contributions to valuable educational opportunities include: objective setting, explaining content, encouraging practice, and providing ongoing evaluation feedback to related stakeholders.

For example, a primary care physician in a family medicine clinic might encourage various types of learning activities. One type is provision of patient education regarding prevention and promotion of wellness. A second is staff development within the clinic. The third is participation in program by a medical school. A fifth is informal learning exchanges with community groups whose members are interested in becoming and stay well.

Which of these types of educational opportunities for adults are available in your country, and which of the remainder might be promising innovations?

### *Leadership*

---

The vitality and benefits of American adult education programs reflect leadership by people who help to plan, conduct, and evaluate provider organizations and individual sessions, by attracting and retaining participants, instructors, resources, collaborators, and other stakeholders.

Desirable characteristics of adult education leaders include: familiarity with related role performance which can increase program responsiveness; understand ways to enhance participant mastery; include various combinations of part-time and full-time session leaders regarding extent and types of related experience ; and use of evaluative feedback related to session leadership which can contribute to more participant engagement and progress.

The effectiveness of session leadership can be enhanced by use of various roles and methods, such as: agreement on session objectives to guide stakeholder contributions; use of various leader perspectives and teaching styles for responsiveness to diverse participant experience and aspirations; and recruitment and retention of effective educational leaders to guide mutually beneficial exchanges.

Educational leadership also occurs in human resource development (HRD) departments of enterprises. American HRD departments vary greatly regarding extent and type of centralization of the staff development function within the enterprise, and the types of delegation within the department. Most HRD leaders are pragmatic regarding what actually works, and in best practice they seek stakeholder agreement on shared goals and encourage contributions to goal achievement. Such leaders may have formal administrative roles, or provide informal leadership on behalf of the HRD function, or maybe outside the enterprise.

In addition to internal cooperation, collaboration may occur from: consultants, labor unions, schools, universities, workforce literacy providers, professional associations, and technology organizations.

Shared leadership among multiple stakeholders includes: mutual goals, complementary contributions, and equitable benefits. This enables stakeholders to contribute to advancement of the program mission. Able leaders consider past trends, current circumstances, and desirable future directions.

The process and outcomes of excellent educational activities should entail innovation and creativity by adult participants and by people who help them learn. Ongoing evaluation feedback can contribute to program planning, improvement, and results.

What are some implications of the foregoing features of adult education leadership for leadership of adult education programs and sessions in your country?

### *Assistance*

---

The effectiveness of the people who administer and guide American adult education programs reflects the use of educational technology, professional development assistance, and guidelines from publications and associations.

Many of the people who plan and conduct American adult education programs and sessions bring relevant experience and commitment, but they lack formal preparation regarding the process of helping adults learn. Publications, associations, program evaluation, and mentors can each assist less experienced people who guide adult education programs. These sources of help can contribute the human touch which can accompany educational technology as a form of ongoing assistance. Such a combination of high tech, high touch provides a way to improve performance by people who help adults learn as well as by the participants. A promising example is computer-based simulations, especially when combined with reflection and discussion of similarities and differences between the simulation and actual performance. Local mentors can enhance the high touch by personalizing and encouraging the process of improvement. Ongoing evaluation feedback to participants, instructors and other stakeholders can contribute to positive reinforcement and encouragement, such as appreciative inquiry.

What types of assistance are used by less experienced people who help adults learn in your country?

## *Transaction*

---

The effectiveness of American adult education programs depends mainly on the vitality of the teaching/learning transactions characterized by interaction and active engagement in relevant activities that include evaluation feedback and application to improved performance.

Effective adult learning transactions provide opportunities for active learning and exchange; and able planners to select from varied methods of teaching and learning to enhance participant performance. A usual learning activity entails information seeking and problem solving.

Effective ways to sequence session activities include: attention to learning and change before, during, and following professional development sessions.

Early agreement is desirable on educational objectives, provision for practice, and evaluation feedback. Participant analysis and reflection about actual or simulated performance is especially important for continued learning and improved performance

In general, guidance of adult education sessions, and enhanced performance, and quality improvement, reflects attention to many of the following nine guidelines:

- a. Agreement by participants and other stakeholders on session objectives;
- b. Responsiveness to participant experience and expectations;
- c. Estimates of participant's current proficiencies (combinations of knowledge, skills, attitudes);
- d. Shared stakeholder aspirations for participants' improved performance and quality;
- e. Specification of the gaps between participants' current and desired proficiencies;
- f. Recognition of situational and organizational influences on sessions and related performance.;
- g. Sequencing session activities for progress;
- h. Provision of evaluation feedback to stakeholders.

What are implications of these features of guiding adult education for conducting future adult education programs in your country?

## *Entry*

---

Access and progress for American adult education activities is most difficult for adults who confront deterrents to many program opportunities, because of personal circumstances and characteristics such as low functional literacy, incarceration, disabilities, unemployment, and health problems.

An example is functional literacy. A surprising part of the American adult population is not functionally literate. This is because of rising expectations regarding the threshold of functional literacy for satisfactory performance by adults in work, family, and community roles; immigration; and some young people leaving school each year with insufficient literacy. In most communities opportunities for adults to increase their functional literacy are provided by schools and community colleges, voluntary associations, and religious institutions. Methods include tutoring for English speaking adults, group activities for immigrants, and technology use in learning centers to provide practice and assessment.

Such learning activities are typically subsidized because participants are usually unable to pay for such programs. One form of subsidy is volunteer contributions, by religious institutions and local literacy councils. Enterprises usually subsidize workplace literacy offerings. Federal and state funding helps to support such programs by schools and community colleges. Some higher education institutions encourage service learning

activities by students who volunteer, which has increased greatly during the past decade or two. Adult vocational education programs tend to include attention to enhanced literacy and career planning.

What are implications for increasing access and progress for underrepresented adults in your country?

### *Helping*

---

Practitioners and the adults who are served in relation to American helping professions (such as health, teaching, counseling) are especially engaged in learning activities to both prevent and address problems.

For example, well-being and good health is a major issue in the United States. With an aging population and related chronic illness, and disparities in access to health care, this issue is relevant to individuals, teams, organizations, and society at community, state, and national levels. Adult education activities have focused on community understanding, patient education, and reorganization for the provision of both healthcare and prevention.

Regarding public understanding and commitment about such issues, organizations such as the National Issues Forum have provided for study and action about such topics with briefing booklets, neighborhood discussion groups, and community forums to help citizens understand the topic, major influences, potential solutions, and strategies for community action. Such issues are societal and learning is both personal and local.

For healthcare providers and other organizations interested in health and wellness, one aspect is patient education. However some pioneering public health demonstration projects in various countries, such as Hearbeat Wales, have concluded that changing adult health practices requires multiple efforts aimed at: at risk patients, family members, healthcare providers, food industry practices, and mass media.

Health occupation education of students and practitioners is provided by educational institutions, enterprises where they work, and associations to which they belong. Students in nursing and medical schools engage in preceptor ships, internships, and residencies as they interact with experienced professionals, from which they both learn. There are gradually increasing arrangements for interprofessional education activities that contribute to teamwork and improved healthcare. Health coaches and computer-based education are contributing to patient education to help people assume greater responsibility for improvements in lifestyle, and wellness. Scholars and practitioners review evidence of best practice to prepare guidelines for both clinical practice and educational procedures to enhance performance.

What are implications of such features related to adult education and health for future directions regarding this aspect of adult education in your country?

### *Performance*

---

Provision and participation in American adult education activities emphasizes improved performance related to work, family, community, health, and leisure roles, so there is attention to learning and action, and a combination of personal and situational influences.

Opportunities for adults to improve their occupational performance are provided by associations, enterprises where adults work, and educational institutions. American universities and community colleges provide many types of learning activities related to work. Each type of activity may focus on individual learning using technology; or tutoring, group interaction and teamwork; or by analysis of community and societal influences. One topic of increasing importance is ways to enhance personal and group creativity and innovation.

Several distinctions are important for people who guide adult education sessions related to work. One distinction is the breadth or focus of such sessions. Another is distinctions between occupational education focused on individual learners and quality improvement focused on the organization. Another distinction is the extent of attention to participants' prior experience, current work performance, and future career directions.

Although there is less attention to adult education related to other adult life roles such as family community health and leisure, various educational opportunities are provided for each.

What are implications for educational assistance related to adult roles in your country?

### *Neighborhood*

---

A small but increasing proportion of American adult education activities are focused on intergenerational and inter-organizational efforts to improve community and neighborhood life.

And unusual example is about a very innovative neighborhood learning community in a large city neighborhood with a high number of immigrants from many other countries. Unlike many diverse urban neighborhoods that experience much conflict, more than a decade ago the Jane Addams school as established in St. Paul Minnesota to serve rapidly increasing numbers of immigrants. The director worked with people from nearby educational institutions and volunteers to begin to understand the realities that neighborhood residents were experiencing. They organized a neighborhood Council, provided transportation to enable residents to attend neighborhood activities, engaged residents in the Council to share their traditions with other people in the neighborhood. They emphasized that everyone is a learner and everyone is a teacher in this multi generational neighborhood learning community.

What are some implications from this example for adapting some of the basic concepts to community development in your country?

### *Evaluation*

---

An important but neglected aspect of American adult education is provision of ongoing evaluation feedback to program stakeholders for purposes of program planning, improvement, implementation, and impact.

For all types of educational opportunities for adults, feedback to stakeholders from ongoing program evaluation is important for planning, improvement, and accountability. Various types of inquiry can contribute to such evaluation. The evaluation focus can include personal development and organizational change. Including stakeholders in the process of planning, conducting, interpreting and reporting such evaluation can increase the likelihood that they will understand and use the conclusions.

Six concepts are particularly important for adult education program evaluation. They are: contextual influences; program scope; examples and influences on teaching and learning transactions; stakeholders help to plan, conduct, and evaluate an adult education program; program focus on participants' current and desired proficiencies to use for improving performance and benefits; and including stakeholders in the evaluation process to encourage them to use conclusions.

Evaluation conclusions can contribute to program decisions such as allocation of resources and encouraging persistence in learning activities, stakeholder contributions to planning and conducting adult education activities, and implications for role performance and interorganizational collaboration. Meta-evaluation can be used to assess the effectiveness of educational programs, evaluation procedures, and use of conclusions.

What are implications of such ongoing evaluation concepts and procedures for adult education evaluation in your country?

### *Creativity*

---

Personal creativity and organizational innovation by American adult education participants and the people who guide programs, is increasingly recognized as an important priority that can be enriched by use of relevant concepts and publications.

An autumn 2011 article on creativity and learning in the Journal of Adult and Continuing Education combined a review of scholarly writings on creativity during the past half century with my lifelong engagement in art education for adults and with writings about other forms of creativity such as in science and administration. Basic concepts of creativity related to the arts, occupational performance, and the lifelong learning process explained in the article were personal, organizational, and societal perspectives on creativity, arts, and adult education

Attention to creativity in the United States increased during the past century. Fifty years ago, scholars and teachers interested in the arts and sciences were focused on very creative achievements. Since then the scope of such interest has extended from innovative and useful outcomes such as paintings and inventions, to include characteristics of very creative people, their ways of working, and various influences. The scope has also broadened to increasingly include all people whose lifelong learning in a change and learning oriented society, have become more widespread. Creative adult education should include increased priority for creativity among adult education scholars and practitioners who conduct such programs and who can then provide adult education opportunities that enhance creativity of learners and their communities.

Fortunately there are many opportunities for American adults to become more creative. American adult education is strongly decentralized with many public and private organizations providing educational and cultural programs for adults at various levels of expertise (such as hobby courses for beginners, to master classes for able artists and musicians). Cities have many adult education programs on the arts provided by museums, universities, and regional orchestras. Adults in smaller communities in rural areas may have fewer options but community colleges, university extension, and voluntary associations provide local access and connections with additional opportunities in the state and region. Adult education for occupational creativity and innovation is even more widespread. Although occupational innovation is a small aspect of workplace learning, it is provided by public and private enterprises, by occupational associations, by higher education institutions, and by consulting firms. Much of continuing vocational or professional education is driven by technological change such as computers. A slogan for quality improvement in enterprises is that every person who works there is expected to do their job and learn how to do it better. We now recognize that people who achieve excellent occupational performance are knowledge workers who know why they perform their work as well as how, and they use concepts and guidelines for their decisions.

Progress up a career ladder entails learning and creativity in the current job to prepare for the next. There are many kinds of resistance to these trends toward creative occupational performance, but the most able adult educators and human resource development leaders, and their counterparts in other providers of vocational and professional education, provide creative arrangements. Examples include computer-based simulations and individualized coaching and mentoring to enhance creative occupational development.

In what ways can artistic and scientific innovation contribute to more creative adult education in your country?

## *Guidelines*

---

Each of the 14 foregoing aspects of American adult education briefly describes a few conclusions based on scholarship and professional practice. I hope that readers interested in international comparative adult education, have responded to some of the concluding questions regarding similarities and differences between the aspects as described for American adult education and similar aspects of adult education in one or more other countries. For one or more aspects of interest to you, note implications for your own inquiry or practice of adult education. Reflect on a promising innovation, that prompts reading, computer search, and conversations, that could lead to a plan for next steps. If you want to include international comparative adult education, identify someone from another country or context with whom you might cooperate

Following is a list of the 14 aspects to help you select one or more to pursue. As you begin to read, discuss and reflect, draft a guideline for comparative questions that you want to pursue.

1. Comparative: what few comparative concepts and methods can guide your planning or studying an innovative adult education program?
2. Diversity: what sources of program diversity warrant special focus for planning and evaluation?
3. Adulthood- to what participant characteristics should people who help adults learn be especially responsive?
4. Elders: what types of adult education concepts, topics and procedures are most likely to be beneficial and of interest to older adults?
5. Opportunities: what concepts can contribute to alignment of participant readiness to learn with awareness and access to educational opportunities?
6. Leadership: what leadership strategies are especially effective for planning and conducting adult education programs and sessions?
7. Assistance: what types of assistance (materials, communities of practice, educational technology, mentoring) might be beneficial for people who are starting to guide adult education sessions?
8. Transaction: what adult education instructional style and methods contribute especially to relevance and active engagement?
9. Entry: what program characteristics are especially important to serve and retain underserved adults?
10. Helping: what features are especially effective for continuing education of helping professionals?
11. Performance: what features of adult education programs are especially important regarding learning and improved performance?
12. Neighborhood: what strategies contribute to effectiveness regarding neighborhood and community development?
13. Evaluation: how and why should ongoing evaluation feedback contribute to adult education planning, improvement and impact?
14. Creativity: how and why should adult education programs foster creativity and innovation by program planners and participants?

## *Bibliographic essay on international comparative adult education*

---

Each of the 14 sections in this article was based on many concepts from experience, observation, and publications regarding adult education. Each section refers to multiple sources from several decades, and the

selected publications referred to major concepts in which readers of this article may be interested. The full bibliographic citations related to all sections conclude this bibliographic essay.

1. *Comparative*: For comparative analysis, it is important to include systemic aspects such as resources, process, outcomes, feedback, and context (*Havelock, 1969*). Such systemic analysis of multiple case examples was used for the study of multiple case examples from 35 countries (*Knox, 1993*). Other publications have used international case examples (*Reichsmann and Bron, 2008; Charters and Hilton, 1989*). Comparative analysis of qualitative case examples has been reported and explained (*Stake, 2010; Patton, 1997*). International handbooks have reported and analyzed comparative adult education reports (*Titmus, 1989; Aspin, 2001*).

2. *Diverse*: Decennial American handbooks on adult and continuing education, and historical reviews of the American experience with adult education, document major trends regarding diversity and decentralization of American adult education (*Kasworm, Rose, Ross-Gordon, 2010, (ed.); Stubblefield, Keane, 1994*). Some publications focus on underrepresented categories of adults and innovative ways to attract and serve them (*Kari, Skelton, 2007; Shorris, 2000; Bell, Gaventa, Peters, 1990*).

3. *Adulthood*: Many publications on adult development and learning are available. Some focus mainly on adult and continuing education (*Merriam, Caffarella, Baumgartner, 2007; Tennant, 2006; Knox, 1977; Wlodkowski, 1999*). Others include research and theory regarding adult development generally (*Birren, Schaie, 1996; Gardner, Walters, 1993; Goleman, 1995*).

4. *Elders*: Some books on social gerontology include research findings and theory regarding all aspects of adult performance (*Birren and Schaie, 1996; Bengston, 1996*). However, some publications focus specifically on older learners (*Hentschel and Eisen, 2002; Findsen and Formosa, 2011*).

5. *Opportunities*: The trends, variety and decentralization of adult education activities by American adults is portrayed in decennial handbooks (such as *Kasworm, Rose and Ross-Gordon, 2010*) and in historical analysis (such as *Stubblefield and Keane, 1994*).

6. *Leadership*: People who guide and coordinate adult and continuing education activities have many guidelines available (*Knox, 1982*). Some guidelines apply especially to professional development (*Houle, 1980*). Guidelines for organizational development can contribute to cooperation from members with various orientations toward change (*Musselwhite, 2003*). Effective strategies for program coordinators include encouraging cooperation regarding participation and resources (*Simerly, 1989, 1993; Buskey, 1981*).

7. *Assistance*: Guiding effective adult learning activities reflects some basic concepts. Included are: design of responsive educational opportunities (*Houle, 1996*), alignment of teaching and learning transactions (*Pratt, 1998*), coherent teaching style (*Heimlich and Norland, 1994*), individualized assistance (*Daloz, 2012*), and stakeholder collaboration (*Cervero and Wilson, 2006*).

8. *Transaction*: The process of helping adults learn includes cooperation by participants, instructors, and other stakeholders. There are some generic guidelines (*Caffarella, 2002; Knox, 1986*). Some guidelines apply to specific circumstances, such as: group discussion (*Brookfield and Preskill, 1999*), active workplace learning (*Silberman, 1998*), and self-directed learning (*Brockett and Hiemstra, 1991*).

9. *Entry*: The history of adult and continuing education contains many examples of provision of educational opportunities for adults who are underserved by formal educational programs (*Stubblefield and Keane, 1994*). One of many examples of such programs that encourage entry and persistence in such educational opportunities is adult basic education for American adults with low levels of functional literacy (*Quigley, 1997; Mezirow, Darkenwald and Knox, 1975*). Another example is provision of specialized general education programs



for adults from less advantaged families (*Shorris, 2000*). A third example is Highlander folk school and popular education in rural Brazil, pioneered by *Myles Horton and Paulo Freire (Bell, Gaventa and Peters, 1990)*.

10. *Helping*: Adult education for the helping professions includes both learning activities for professionals and for the people they serve. An example from the health professions included analysis of context, process, and indicators of educational quality (*Green, Grosswald, Sutter and Walthall, 1984*). An international comparative study emphasize contextual influences on illustrative programs related to health and other occupations (*Knox, 1993*).

11. *Performance*: Adult and continuing education histories and handbooks provide descriptions for many types of adult performance in family, work and community that educational activities aim to enhance (*Stubblefield and Keane, 1994; Kasworm, Rose and Ross-Gordon, 2010*). An example from the health professions that analyzes research and practice regarding the context, process and outcomes of professional development activities illustrates connections that can enhance coordination and guidance of teaching/learning transactions to improve role performance (*Davis, Barnes and Fox, 2003*).

12. *Neighborhood*: Some educational activities for adults related to citizen role may focus on community development at the neighborhood, community, or regional level. Such programs begin with residents who are concerned about a local problem or opportunity and the educational process to help them understand influences and potential solutions. One recent example is a report on such an effort in a diverse urban neighborhood (*Kari and Skelton, 2007*). Another example is focused on helping citizens in the community work together on environmental issues (*Robert, 2002*). A third example is about regional social change related to civil rights (*Bell, Gaventa and Peters, 1990*). A fourth example is on reconnecting citizens and public life (*Boyte, 2004*).

13. *Evaluation*: Various evaluation activities and conclusions can contribute to planning, improvement, and outcomes of all types of adult education activities. Some types of evaluation activities use quantitative and qualitative data to enhance understanding of the educational program and stakeholder use of conclusions. Some publications address both preparatory and continuing education evaluation (*Fitzpatrick, Sanders and Worthen, 2004*). Some focus on many types of educational programs for adults (*Knox, 2002*). Some describe detailed procedures for educational needs assessment (*Queeney, 1995*). Others provide many detailed techniques for classroom assessment (*Angelo, Cross, 1993*). Some are on quality improvement (*Brinkerhoff, 1987*). A rationale for utilization- focused evaluation emphasizes program stakeholder use of evaluation conclusions (*Patton, 1997*).

14. *Creativity*: Guidelines for enhancing creativity and innovation can focus on the process (*Feldman, Csikszentmihalyi and Gardner, 1994*), people who are cultural creatives (*Ray and Anderson, 2000*), and on adult education creativity (*Knox, 2011*).

## References

1. Angelo, T. and Cross, K. P. (1993): *Classroom Assessment Techniques*. (2<sup>nd</sup> Ed.) Jossey-Bass, San Fransico.
2. Aspin, D. and Chapman, J. (2001, ed.): *International Handbook of Lifelong Learning*. Parts 1,2. Kluwer Academic, Boston.
3. Bell, B., Gaventa, J. and Peters, J. (1990, ed.): *We Make the Road by Walking*. Temple University Press, Philadelphia.

4. Bengston, V. (1996, ed.): *Adulthood and Aging*. Springer, New York.
5. Birren, J. and Schaie, K. W. (1996, ed.): *Handbook of the Psychology of Aging*. (4<sup>th</sup> Ed). Academic Press, Orlando, FL.
6. Boyte, H. (2004): *Everyday Politics*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
7. Brinkerhoff, R. (1987): *Achieving Results from Training*. Jossey-Bass, San Francisco.
8. Brockett, R. and Hiemstra, R. (1991): *Self-direction in Adult Learning*. Routledge, New York.
9. Brookfield, S. and Preskill, S. (1999): *Discussion as a Way of Teaching*. Jossey-Bass, San Francisco.
10. Buskey, J. (1981, ed.): Attracting External Funds for Continuing Education. *New directions for continuing education*. No. 12. Jossey-Bass, San Francisco.
11. Caffarella, R. (2002): *Planning Programs for Adult Learners*. Jossey-Bass, San Francisco.
12. Cervero, R. and Wilson, A. (2006): *Working the Planning Table*. Jossey-Bass, San Francisco.
13. Charters, A. and Hilton, R. (1989, ed): *Landmarks in International Adult Education*. Routledge, New York.
14. Daloz, L. (2012): *Mentor*. (3<sup>rd</sup> Ed). Jossey-Bass, San Francisco.
15. Davis, D., Barnes, B. and Fox, R. (2003, ed.) *The Continuing Professional Development of Physicians*. AMA Press, Chicago.
16. Feldman, D. and Csikszentmihalyi, M. (1994): *Changing the World*. Praeger, New York.
17. Findsen, B., Formosa, M (2011): *Lifelong Learning in Later Life*. Sense Publishers, Rotterdam.
18. Gardner, H. (1993): *Multiple Intelligences*. Basic Books, New York.
19. Goleman, D. (1995): *Emotional Intelligence*. Bantam books, New York.
20. Green, J., Grosswald, S., Sutter, E. and Walthall, D. (1984, ed.): *Continuing Education for the Health Professions*. Jossey-Bass, San Francisco.
21. Havelock, R. (1969): *Planning for Innovation*. Ann Arbor: CRUSK, University of Michigan, USA.
22. Heimlich, J. and Norland, E. (1994): *Developing Teaching Style in Adult Education*. Jossey-Bass, San Francisco.
23. Hentschel, D. and Eisen, M. J. (2002): "Developing older adults as community leaders" *Adult Learning*, Vol.13, no. 4. 12-14.
24. Houle, C. (1996): *The Design of Education*. Jossey-Bass, San Francisco.
25. Houle, C. (1980): *Continuing Learning in the Professions*. Jossey-Bass, San Francisco.
26. Kari, N. and Skelton, N. (2007, ed.): *Voices of Hope*. Kettering Foundation Press, Dayton Ohio.
27. Kasworm, C., Rose, A. and Ross-Gordon, J. (2010, ed.): *Handbook of Adult and Continuing Education*. Sage Publications, Thousand Oaks. CA.
28. Knox, A. (1977): *Adult Development and Learning*. Jossey-Bass, San Francisco.
29. Knox, A. (1982): *Leadership Strategies For Meeting New Challenges*. New Directions for Continuing Education, No.13. Jossey-Bass, San Francisco.
30. Knox, A. (1986): *Helping Adults Learn*. Jossey-Bass, San Francisco.

31. Knox, A. (2002): *Evaluation for Continuing Education*. Jossey-Bass, San Francisco.
32. Knox, A (2011): Adult education creativity. *Journal of Adult and Continuing Education*, 17/ 2, autumn. 96-111.
33. Merriam, S., Caffarella, R. and Baumgartner, L. (2007): *Learning in Adulthood*. Jossey-Bass, San Francisco.
34. Mezirow, J., Darkenwald, G. and Knox, A. (1975): *Last Gamble on Education*. Adult Education Association, Washington DC.
35. Musselwhite, C. (2003): "Managing change". In: Johnson, M., Hanna, D., Olcott, D. (2003, ed.): *Bridging the Gap*. Publishing, Madison. WI: Atwood. 55–74.
36. Patton, M. (1997, ed.): *Utilization-focused Evaluation*. (3<sup>rd</sup> Ed) Thousand Oaks, CA. Sage, USA.
37. Pratt, D. (1998): *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education*. Krieger, Malabar. USA
38. Queeney, D. (1995): *Assessing Needs in Continuing Education*. Jossey-Bass, San Francisco.
39. Quigley, A. (1997): *Rethinking Literacy Education*. Jossey-Bass, San Francisco.
40. Ray, P. and Anderson, S. (2000): *The Cultural Creatives*. Three Rivers Press, New York.
41. Reischmann, J. and Bron, M. (2008): *Comparative Adult Education*. Peter Lang, Frankfurt am Main.
42. Robert, K. H. (2002): *The Natural Step Story*. New Society Publishers, Ca, British Columbia.
43. Shorris, E. (2000): *Riches for the Poor*. WW Norton, New York.
44. Silberman, M. (1998): *Active Training*. Jossey-Bass, San Francisco.
45. Simerly, R. and Associates (1989): *Handbook of Marketing for Continuing Education*. Jossey-Bass, San Francisco.
46. Simerly, R. (1993): *Strategic Financing of Conferences, Workshops and Meetings*. Jossey-Bass, San Francisco.
47. Stake, R. (2010): *Qualitative Research: Studying How Things Work*. Guilford Press, New York.
48. Stubblefield, H. and Keane, P. (1994): *Adult Education in the American Experience*. Jossey-Bass, San Francisco.
49. Tennant, M. (2006): *Psychology and Adult Learning*. (3rd Ed) Routledge, New York.
50. Titmus, C. (1989, ed.): *Lifelong Education for Adults*. Pergamon. New York.
51. Wlodkowski, R. (1999): *Enhancing Adult Motivation to Learn*. Jossey-Bass, San Francisco.

# Tanulmányok

*Fókusz*

*Fókuszban a felnőttoktatás*

# A vizualitás új lehetőségei a felnőttkori tanulásban

Benedek András\*

*Az esszé a felnőttkori tanulás olyan jelenkori alapkérdéseire, mint az életen át tartó tanulás szemléletének általánossá válása, az átlagéletkor és az aktív életszakasz kitolódása, az új kommunikációs technológiák tömeges használata, kapcsolódva a tanulási környezet és stílus összefüggésrendszerében a vizualitás növekvő szerepével foglalkozik. A felnőttkori tanulásra sajátosan jellemző informális jelleg, valamint a nonformális szervezeti megoldások különösen érzékenyek az időtényezőre, mely hagyományosan tanulótervezési paraméter, ugyanakkor a felnőttek esetében az élet különböző dimenzióiban szintén alaptényező. A kép és idő filozófiájához (Nyíri, 2011) kapcsolódó pedagógiai adaptációs tételt megfogalmazva a szerző felhívja a figyelmet a felnőttek esetében az info-kommunikációs tanulási környezetben a tanulás hatékonyságát jelentősen javító vizualitás új lehetőségeire. Ferguson (1991) millennium előtti korszakokra jellemző vizuális tanulásra vonatkozó Mind's Eye szemléletet tükröző, a mában már konzervatívnak tűnő felfogást, a mai tanulási környezet, különösen az új információk technológiák átalakítják és megújítják. A szerző lényeges megállapítása, hogy a formális oktatás-képzés esetében érzékelhető újabb tanuláselméleti törekvések (Siemens, 2012), így a hálózati tanulás hatékony megvalósítását támogató konnektivista megközelítések a felnőttkori tanulásra, a vizuális tudásmegosztás új formáira ösztönzőek lehetnek.*

**Kulcsszavak:** életen át tartó tanulás, felnőttkori tanulás, tanuláselméletek, tanulási környezet, vizualitás a tanulásban

## Bevezető

Ez az esszé a vizualitás korunkban növekvő szerepét a felnőttkori tanulás szempontjából elemzi. A meghökkenőnek tűnő alcímek a tanulás tágabb értelmezéséről, az időről alkotott felfogásunk szükségszerű változásáról, valamint a képek tanulásban elfoglalt helyének az átalakulásáról szóló látszólag divergens gondolatokat foglalnak keretbe. A következtetések ugyanakkor a kép és idő kapcsolódásának sajátos összefüggéseire utalnak, nevezetesen arra, hogy az idővel küzdő felnőttek számára az elkerülhetetlenül életük szerves részét alkotó tanulásban a képek jelentős tanulási potenciált hordoznak. Különösen fontos és életszerű ez a felismerés az info-kommunikációs technikai (IKT) eszközökkel támogatott tanulási formák, így a felnőttek esetében az informális és non-formális tanulás esetében.

## Az idő, mint készítés és a tanulás új makro-kerete

Az ezredfordulót követően a kezdetben csupán progresszív társadalmpolitikai felfogást tükröző életen át tartó tanulás kifejezés egyre inkább pedagógiai tartalommal töltődik meg világszerte. Az elmúlt évszázadokban kialakult iskolarendszerek felismert és nehezen orvosolható feszültségei (lemorzsolódás, egyenlőtlen teljesítmények, a társadalmi gyakorlatlótól való leszakadás) egyfelől jelzik, hogy az adott, bár egyre hosszabb ideig tartó formális képzési szakaszokban korlátos teljesítményekre képesek az adott iskolarendszerek. A XX. század végére a létszámában és várható élettartamában is dinamikusan növekvő népesség jelenünkben igényli a „hagyományos” oktatás kiegészítését, folytatásának lehetőségét. A fejlett országokban tért hódító felismerés Európá-

\* MTA Doktora, a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézetének igazgatója, a Műszaki pedagógia tanszékvezető egyetemi tanára, benedek.a@eik.bme.hu

ban az elmúlt évtizedekben vált a társadalmi és gazdasági politika egyik elvi jelentőségű tételévé. Az 1993. évi Delors-féle *Fehér Könyv* (Növekedés, versenyképesség és foglalkoztatás) által gerjesztett viták, az OECD szakmapolitikai elemzései, valamint az Európai Közösség kezdeményezései vezettek el a *Lisszaboni Memorandum* 2000. évi megalkotásához, a legmagasabb szintre emelve e téma kezelését az Unión belül, s bár az eredmények egy jó évtized elteltével csupán részlegesnek tekinthetők, mégis hosszabb távra nyújtott alaporientációt a nemzeti szakpolitikák, így az oktatásfejlesztések számára.

A gazdasági szempontok – tartós és fenntartható fejlődés igénye, versenyképesség javítása – előtérbe kerülése mellett az ezredfordulóra az európai térségben új demográfiai helyzet állt elő, melyet az emberi átlagéletkor alakulása jól szemléltet.<sup>1</sup>

A társadalmi fejlődés folyamatában nagyon lassan változott, növekedett az átlagéletkor, a XIV. századi három évtizedről a XX. század elejére mintegy öt évtizedre, azonban az utóbbi száz évben ez a folyamat felgyorsult a fejlettebb országokban. Kétségtelen, hogy Magyarország mutatói nem éppen kedvezőek – az ezredfordulón a férfiak átlagéletkora 67,1, a nők 75,6 évre nőtt – azonban nálunk is jól érzékelhető, hogy a tanulásban eltölthető, s a munka világában eltöltendő idő populációs méretekben növekszik. Az adott téma szempontjából lényeges a hazai neveléstudományi gondolkodásban (*Feketéné, 2002; Zrinszky, 2009; Kraiciné 2012*) is egyre differenciáltabban megjelenő elemzési igényekre utalni, melyek – kapcsolódva a legújabb tanuláselméleti kutatásokhoz – rámutattak, hogy a kognitív megismerés és életkor összefüggéseit tekintve az öregkor kezdetéig normál tanulási teljesítményt feltételeznek a fizikailag és mentálisan egyaránt egészséges felnőttek esetében. A szociálpszichológiai vizsgálódások szerint a társas kapcsolatok minősége és intenzitása függvényében az időskori tanulási teljesítmény akár átlagos szinten tartható.

A progresszív nemzetközi gyakorlattal s a számos országban formálódó időskori tanulási programokkal ellentétben a hazai sztereotípiák szilárdan tartják magukat, s így változatlan az a konzervatív felfogás, mely szerint az életpálya kezdeti szakaszában kell a tanulási folyamatot maximalizálni. Erre példa a következő gondolatkiértés: a diplomás életpálya elmúlt évszázadban 6-tól 24/26 éves korig terjedő formális iskoláztatási szakasza jelenünkben – s ez egy újabb tendencia – az oktatási reformok és az egyéni formális tanulási pályák optimalizálási törekvéseinek eredményeként egyre inkább megnyúlik, s 30 éves korig is kiterjed (ezt igazolja az OECD országokban a pályakezdő diplomás átlagéletkor utóbbi évtizedekben végbement emelkedése). A munkaerőpiacra történő belépés kezdete a középfokú végzettséggel rendelkezők esetében is későbbre tolódott, 22-23 éves korra tehető. Ha azt is figyelembe vesszük, hogy jelenleg a munkaerőpiacra belépők esetében elvileg az aktív életút 65 éves korig tart, vagyis több, mint négy évtizedet jelent, akkor pesszimista és optimista forgatókönyvek egyaránt megfogalmazhatóak. Egyfelől – sajnos ez Magyarországon jelentős társadalmi-gazdasági kihívás – az elmúlt közel két évtizedben jelentős populáció nem volt képes helyét megtalálni a változó gazdaság keretei között, s munkanélküliként esetleg többszöri sikertelen – az állam által támogatott – programok ellenére nem volt képes visszatérni az aktívak, vagyis a foglalkoztatottak körébe (*Farkas, 2013*).<sup>2</sup>

1. Demográfiai kutatók szerint idősámításunk kezdetén csupán két-két és fél évtized volt az átlagosan megélt életkor, ami a magas gyermekhalandósággal, az életkörülmények mostoha voltával, a konfliktusok (háborúk), a járványok és fertőzések elleni védekezés kezdetlegességével függtek össze. Az életminőség és az iskoláztatás látszólag egyszerű összefüggését szemlélteti, hogy a közép-és felsőoktatás tömegessé válásának időszakában a világ legfejlettebb országaiban az átlagéletkor az ezredforduló idejére már megközelítette a 80 évet. Például Franciaországban 1999-ben a férfiak 75, a nők átlagosan 82,5 éves kort értek meg, a görög férfiak 75,5 évig, a nők 80,6 évig éltek. A szomszédos Ausztriában 2001-ben a férfiak átlagéletkora 75,9 év, a nőké 81,7 év volt.
2. *Farkas Éva* 2013 őszén megjelent monográfiája a magyar felnőttképzési rendszer átalakításának legutóbbi negyedszázadát elemzi. Munkájának különösen értékes sajátossága, hogy a felnőttképzési rendszer fejlődését a gazdasági és munkaerő-piaci folyamatokkal együtt elemzi.

Másfelől, különösebb statisztikák szemléltetése nélkül is ismert, hogy a többség azok közül került ki, akik alacsony iskolai végzettséggel rendelkeztek, szakképzetlenek voltak.

A tanulási környezetet tág értelemben, s ösztársadalmi mértékben fejlesztő országokban a társadalmi stabilitás és koherencia elismerten magas, s ezzel egy időben a gazdasági fejlettség is átlagon felüli (példák erre az észak-európai, skandináv országok). A tanulási pálya ugyanis ezekben az országokban, határozott társadalompolitikai stratégia alapján, átöleli az egyén szociális aktivitásának teljes életciklusát, leegyszerűsítve: az eszméléstől az aktivitás végéig tarthat, ami a várható átlagéletkort tekintve akár 60–70 éves időszakot is átfoghat. A formális tanulás időkorlátos jellege jelenünkben is meghatározó tényező az iskolai képzés szervezeti és tartalmi kereteit illetően. Az időalapú felfogások merevségét oldani igyekvő megoldások – például a kompetencia alapú fejlesztési programok – bár új, az időben rugalmasabb fejlesztési folyamatokra épültek, az időalapú tanulási modelleket, különösen az alapiskoláztatásban, nem voltak képesek felváltani. A felnőttek szervezett formában történő tanulásában ugyanakkor egyre inkább azok a részidős, atipikus szervezési formák terjednek világszerte, melyek az informális és non-formális tanulást a kortárs csoportokban, illetve a munka világában rugalmasabb keretekben teszik lehetővé.

## *A vizualitás paradigmaticus hatása a tanulásban*

A XVII. század derekán *Comenius* teremtette meg a modern oktatásmélelet alapjait, s ma is értékkel bír az a gondolata, hogy a gyerekeknek ne csak verbális módon, hanem mindenféle szemléltető eszközzel tanítsák a különböző tantárgyakat. A Magyarországon írt *Orbis Pictus* (1658) előszava akár a mai infokommunikációs eszközhasználatra utaló üzenetként is felfogható: „*Adatassék a' Gyermekek' kezeikbe, hadd gyönyörködtessék magokat a' Képeknek meg-nézésével kedvek szerint, hogy azokat vóltaképpen meg-ismerhessék, még otthon-is, minnekelotte az Oskolában el-küldtetnének.*” (*Comenius*, 1728, o.sz.n). Talán érzékeltethető az idézettel, hogy *Comenius* már a XVII. század közepén vizionált egy olyan oktatási környezetet, mely csupán a XXI. század iPad-es, tabletes világában vált realitássá. A mai 5-6 évesek többsége számára az okos telefonok és általában a mobil IKT eszközök, ha nem is rendszerezett formában, de számos képi impulzust nyújtanak.

Külön elemzés tárgya lehetne, hogy miként fordult az oktatás-nevelés világa oly koncentráltan a verbális-írásos ismeretközvetítés irányába évszázadokon át. Inkább nézzük a jelent, utalva arra, amire *Nyíri Kristóf* legújabb írásai is felhívták a figyelmet, hogy a vizualitás modern felfogása és tanítási-tanulási folyamathoz történő innovatív alkalmazása olyan fordulat, amely visszavisz minket az ember természetes kommunikációjához úgy, ahogy az IKT eszközök jóvoltából a kiterjesztett memória és virtuális tér minden eddigieknél nagyobb térbe helyezi a tanuló egyént. Így túlzás nélkül állítható, hogy az újkori vizualitás visszatérés az eredeti humán megismerési folyamatokhoz. Vagyis mindaz, amit a vizualitás újkori alkalmazásával az ember megél, különösen akkor, amikor az absztrakt gondolkodás számára, utalva *Eco* sajátos „nyitottságára”, értelmezi a textúrákat, vizualizálja mindazt, amit emlékei és képzelőereje által képes az adott tárgykörben. Talán a film és videó világa – gondoljunk a *YouTube* szédületes karrierjére – képes a leginkább szemléltetni azt a fordulatot, melyben a vizuális ingerek olyan komplex és tudatosan formálódó rendszerei jöttek létre, melyek egyre bonyolultabbak, s ami még lényegesebb, az emberi önkifejezés legközvetlenebb formájában, azt milliók számára megosztva üzenetek közlésére alkalmasak. Ezért is vethető fel a pedagógiai konstruktivizmus pozíciójából a kérdés: *képesek vagyunk-e, akarjuk-e ezeket az új megoldásokat, a vizuális tanulás új technikáit, az emberi tudás átadása és fejlesztése szolgálatába állítani?* Nos, a válasz bár már jelenleg formálódik, számos vélemény és tapasztalati tény alapján még

jó ideig várathat magára. Példaként utalhatunk arra, hogy a mérnöki tevékenység klasszikusan objektum és konstrukcióorientált történetében is érzékelhetően változott a vizualitás szerepe.

*Ferguson* 1992-ben megjelent *Engineering and the Mind's Eye* című könyve a vizualitás mérnöki szerepének kultúrtörténeti elemzését adva a vizualitás klasszikus oktatási szerepét is meghatározta. Az ókortól, *Leonardo da Vinci* remekműveinek ábrázolásán át a XX. század végén, de még az IKT eszközök tömegessé válásának időszakát megelőzően fogalmazta meg a „értelem szemeként” az ábrázolás és műszaki konstrukció közötti bonyolult vizuális kölcsönhatást. Műve a mából – s csupán két-két és fél évtized telt el a megjelenés óta – a múlt rendszerző leírásának tűnik csupán, a mai technológiai gondolkodás a vizualitás ábrázolásra koncentráló felfogásán messze túllépett: a funkcionalitás minden szintjén – tervezés, számolás, programozás, modellezés, dokumentálás, prezentálás – domináns szereppel bír. Fontos és a mai tanulásméletek számára is megfontolandó a non-verbális gondolkodás mérnökökre jellemző formáinak az általános hatásait figyelembe venni, különösen akkor, – s ez a felnőttek tanulására jellemző, – ha a képi tanulás lehetősége adott.

A vizuális információkat egyre jobb minőséggel közvetítő tanulási környezetek sajátosságait elemezve megállapítható, hogy korántsem befejezett, lezárult folyamatokról van szó. Mivel a technológiai fejlődés nem lassul, ezért hatásai rövidtávon szinte nem is prognosztizálhatók. Sajátos példa erre az elmúlt évtized sajátos sikertörténete, a Facebook elterjedése a fiatalok körében. Évtizedünk elején ez volt a legnépszerűbb közösségi platform az Egyesült Államokban élő tinédzserek körében, 42 százalékuk ezt az oldalt kedvelte a leginkább. A vizuális fordulat sajátos eredménye ugyanakkor, hogy jelenleg viszont az alig pár éves *Instagram*<sup>3</sup> képmegosztó a leggyorsabban növekvő közösségi oldal, melynek a népszerűsége egy év alatt 12 százalékról 23 százalékra emelkedett (*Bosker*, 2013).

A fotó, a film és a multimédia által fejlesztett és alkalmazott vizualitás az újabb generációk számára olyan alkotó technika, amellyel képesek egyszerre dokumentálni és formálni közösségi és személyes világukat. A természettudományos tárgyak oktatásában mindig is nagyobb szerepet kapott a tudományos vizualizáció, a statikus és mozgó ábrákkal közvetített ismeret, de ez a lehetőség a mobil IKT eszközök segítségével a tanulás teljes spektrumában adottá vált. Mindez az utóbbi években világszerte felvetette azokat a problémákat – tanítási és tanulási környezet átalakulása, a vizualitás szerepének megváltozása, a szövegekre építő tanítás-tanulás zavarai és korlátai, a személyes kapcsolatok diverzifikációja – melyek megoldásában az új megközelítésekre van szükség. Ismeretelméleti oldalról is új értelmezést kaphat a vizualitás, amely kis túlzással a kommunikáció új világnyelve is lehet. Bár ez a feltételezés messzire vezet, az első útjelzőket a XX. század első felében már *Wittgenstein* is kijelölte, ugyanakkor éppen *Castells* multimediális környezettel kapcsolatos megjegyzései vezettek el az ezredforduló idején oda, hogy ezt az irányt az egyéni tanulás hatékonyságának javítása során paradigmátikus fordulatnak fogjuk fel. A kritikusok véleménye ugyanakkor azzal cseng össze, hogy a verbális tanítás, a pedagógus domináns kommunikációs szerepe a vizuális technikákat annak ellenére, hogy a technológia az elmúlt évtizedekben szédületesen fejlődött, döntő módon kiegészítő, esetenként látványos, de a lényeg vonatkozásában marginális szerepkörre kényszerítette. A pedagógiai dilemmákon túl, a közgazdasági racionalitás is jogos kritikával élhetett: a jelentős ráfordításokat az oktatási ciklusidők több éves periódusaival összehasonlítva szembesültek a felhasználók azzal, hogy az új technológiák rendkívül gyorsan elavulnak. Jó példa erre az interaktív táblák esete, melyek ára egy évtized alatt közel egytizedére csökkent. Sőt az új technikai megoldások (pl.: tabletek) az osztályterem világában egészen új, mindenki számára egyidejűleg interaktív közreműködésre lehetőséget adva, elavulttá tették a jelentős beruházással létrehozott rendszereket.

3. <http://instagram.com/>



Különösen a felnőttek világában a tanulási környezetében nagy jelentősége van annak, hogy az új technológiai környezetben személyessé váltak olyan eszközök – mobil, hordozható többfunkciós IKT eszközök – melyek a hagyományos tanuláshoz kapcsolódó tevékenységeket és kognitív műveleteket a tömeges alkalmazás számára személyre szabottan támogatják. Ez a változás látszólag folyamatosan ment végbe, és erre jó példa a mobiltelefonok egyre „okosabbá” válása. A tradicionális tanítás-tanulás sok-sok generáción át változatlan világhoz képest, ugyanakkor szinte egy generációnyi időszakban a XX. század utolsó és a XXI. század első bő évtizedében, praktikusán a társadalmak mindegyikében és a populáció többsége esetében történt mindez. Ez a dinamika az oktatás és különösen az iskolarendszerű képzés esetében ugyanakkor történelmi jelentőségű. Valójában az eszközrendszer változása önmagában sem jelentett volna akkora minőségi változást, ha a szolgáltatások fejlődése mögött az internet által biztosított új lehetőségek, a felhasználók és így az egyének közötti kapcsolatok gyors információcserét, célirányos feldolgozást és az egyre szabadabb térbeli alkalmazást támogató struktúrák nem jöttek volna létre. A tartalomközlésben és fejlesztésben rohamosan terjedő web 2.0-ás megoldások sajátos dinamikát adtak a tanulásnak, olyat, amely minden ezt megelőző korszakra és az azokat jellemző tanulási rendszerekre nem volt még jellemző.

Az elméleti utalások mellett ezért is lényeges olyan kísérletekre utalni, melyek az ezredfordulót követő évtizedben hasonló szándékokat és célokat fogalmaztak meg. Ezek közül a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen 2009 óta formálódó Képi Tanulás Műhely (Visual Learning Lab – VLL) példájára hivatkozhatunk,<sup>4</sup> illetve az előtte néhány évvel alakult nottinghami VLL<sup>5</sup> tekinthető referenciaként. Az útkeresés első színvonalas szemléltető dokumentuma a Nottinghami Egyetem 2005–2010 közötti vizuális oktatási innovációs tevékenységét összegző módszertani elemzés és példatár.<sup>6</sup> Ez az igényes szakmai összeállítás a felsőoktatás módszertanát megújító folyamatban a vizuális technológiák diszciplináris térhódításának általános és speciális összefüggéseit kiválóan szemlélteti. Azonban nem csak a tanulás mikrokörnyezete vált sokfunkcióssá és a szerves kötődéseivel egyre nehezebben leírhatóvá. Az intézmények, különösen a formális kötöttségekkel kevésbé bíró közgyűjtemények is megtették első lépéseiket, hogy az új tanulási térbe, mint sajátos információs csomópontok, bekerüljenek. E folyamatot szemlélteti az, ahogy a világban egyre több múzeum, könyvtár és levéltár digitalizálja gyűjteményét. Ezek az intézmények a digitális források tárházaivá válnak, így jelentős kulturális tartalmat hordozó „tanulási tárgyak” válnak tanulási célokká. Ez a közeg olyan szerves tanulási környezetnek tekinthető, melynek jellemző tulajdonsága a virtualitás.

4. <http://vll.mpt.bme.hu/>

5. <http://www.nottingham.ac.uk/visuallearninglab/visuallearninglab.aspx>

6. *Showcase of Innovations in Visual Learning*. Nottingham University, 2010.

## A tanulás és vizualitás új kapcsolata

Az emberkép változása felől érzékeltetve a tanulási környezet fejlődését, megállapítható, hogy napjainkban létrejött egy, az online képzések iránt elkötelezett felhasználókból álló új generáció. Ez a nemzedék felnőttként is egyre biztosabban mozog az IKT eszközökben gazdag térben és egyre tájékozottabbá, szervezettebbé válik. Ezzel a tudással az emberek gyorsabban és lényegesen több információhoz jutnak egymástól, mint a múltban a tradíciók által vezérelt különböző intézményektől. Az új, esetenként virtuális közösségeket elsősorban az azonos érdeklődési kör jellemzi, ahol a személyek kölcsönhatásba kerülnek egymással, együtt tanulnak és a tudásforrások megosztott készletét hozzák létre. A formálódó gyakorlat, amennyiben nem ütközik a konzervatív oktatásméleti és szervezeti megoldásokat valló nézetek által megfogalmazott korlátokba, akkor nem mond ellent a felnőttképzés megújuló szervezeti formáiban rejlő tanulási lehetőségeknek.

Ebben a dinamizált „tanulási térben” kevésbé érzékelhetők a klasszikus szerepek (tanár-diák), mivel a netnek ez a megváltozott, kollektív tudásmegosztáson és tartalomgeneráláson alapuló működési módjának eredményeként a tudás elsajátításának folyamata felgyorsulhat és hatékonyabbá válhat. Ebben a szerves tanulási környezetben az új tanulási paradigma differencia specifikumává vált az interaktivitás, a tér- idő kezelésének lehetősége és a vizualitás dominanciája. Mindez érthetően feszíti a formális oktatás-képzés tradicionális, esetenként az osztályterem zárt világában évtizedeken át változatlanságra kényszerített tanítási gyakorlatát. Az ellentmondás lényege, hogy a tanulási hálózat egy pedagógiai elv és egy olyan környezet, melyben a tanulás nem csupán igényli, hanem lehetővé is teszi a tudás folyamatos megújítását. A konnektivizmus (hálózatalapú tanulás) különösen jelentős hatású tanuláselméleti irányzattá vált, mivel a hálózatelméletek, az informatika a web 2.0 elvi alapjainak pedagógiai alkalmazását jelenti. *Siemens* 2005-ben publikált elmélete szerint a konnektivizmus kifejezetten a digitális korszaknak szóló tanuláselmélet. Ez az elmélet, definiálva a kapcsolódó fogalmakat, az új pedagógiai paradigma számára azért is fontos, mert középpontjába a hálózatelméletet és ennek tudásmentésbe emelését tette.<sup>7</sup> Ennek az új típusú tanuláselméletnek a napjainkban történő térnyerése azzal is összefügg, hogy a progresszív oktatási intézmények, s különösen a felsőoktatási és felnőttképzési intézmények, alkalmazkodva az új hallgatói szokásrendszerhez, s az új tanulási formákhoz, az utóbbi évtizedben az e-learning alkalmazásokat részben-egészben adaptáló oktatási módszerekre térnek át. Ennek hatása érzékelhető az elektronikus tanulási környezetek egyre szélesebb tanulói/hallgatói körében és gazdagodó funkciórendszerrel történő alkalmazásában. Ezek a felnőttkori tanulásban szintén elterjedő rendszerek online, illetve web-alapú tanulás-támogató rendszerek, megteremtik a hálózati csomópontok közti folyamatos kommunikációt szinkron vagy aszinkron formában a résztvevők között. A tudás megszerzése egy olyan folyamat, melynek során a specializált csomópontok információforrásokhoz kapcsolódnak. A hálózati részvétel, az információkhoz és az információk értelmezéséhez, kontextusba helyezéséhez szolgáló szoftverekhez való hozzáférés teljesen új, együttműködő és önszervező tanulásra ad lehetőséget.

A vizualitás tanulási szerepének erősödése nem tekinthető lineáris változásnak. *Barabási* szóhasználatával, mely a jelenségek változásának impulzív jellegére utal, a „villanások” problémája a mai tanulásban egyértelműen jelen van, ami tömegesedő és a felnőttkorba egyre inkább belenyúló oktatási rendszereinkben pedagógiai szempontból lehetőséget és kihívást egyaránt jelent. Ezért is feltételezhető, hogy kimutatható hatással van a

7. A konnektivizmus konzervatív bírálói szerint mindez inkább egy új pedagógiai szemlélet, mely az informatika, a pedagógia és a hálózatok interdiszciplináris találkozásába helyezhető, s mely a konstruktivista elmélettel is kapcsolható. A tanuláselméleti felfogások közül a konstruktivista felfogás ugyanis magában hordozta már a hálózati jelleget, erre példák a közösségi oldalak. A tudástartalmak hálózaton történő közös kezelésére a legismertebb példa, mely az új konnektivista felfogás jegyeit hordozza, a Facebook közösségi portál.

hallgatókra az olyan intenzív képi közlésmódok alkalmazása, amelyek a hálózati tanulást támogató formális és informális keretekben hívják fel a figyelmet a közvetített tudásanyagra. 2010-2011 között végzett elemzéseink azt is igazolták, hogy a tanulási aktivitások mérhető elemei az idő függvényében olyan sajátosságokat mutatnak, melyek a vizuális közlésmódokkal, illetve a tantárgyi programokban meghatározott teljesítési határidőkkel függenek össze. Mindezekből következik, hogy indokolt vizsgálni azt, hogy a tanulói/hallgatói érdeklődés növekedése, s az ezzel együtt járó tanulási tevékenység fejlesztése mennyiben és milyen módszerekkel, technikákkal valósítható meg, vagyis a hálózati tanulás napjainkban már jól érzékelhető potenciálja milyen módon használható.

## Összegzés helyett egy tétel, avagy egy új hipotézis felé...

Az előzőekben leírtak, ha nem is igazolják, de érveket sorolnak amellett, hogy a tanulás átalakulásának folyamatában, különös tekintettel az újabb eszközök, így az IKT eszközök alkalmazására, a vizualitás *ab ovo* hatékonyságnövelő hatással bírhat. Az időalapú oktatási-képzési struktúrákban érzékelhető feszültségek kezelése a vizuális ismeretközlés és elsajátítás, közösségi kommunikáció esetében különösen a felnőttek tanulásában tekinthető releváns alkalmazásnak. Vagyis a hagyományos verbális dominanciával jellemezhető tanítás-tanulási folyamattal vagy éppen stílussal szemben feltételezhetően a vizualitást előtérbe helyező, a képi ábrázolást kommunikációs eszközként kezelő tanulási folyamat a felnőttek sajátos, időben és térben is rugalmasabb tanulási tevékenysége esetén hatékonyabb lehet a tradicionális tanulási sémáknál. Bár ennek a feltételezése kétségtelenül az osztálytermi tanítás-tanulás keretei között is részleges érvényességgel bírnak, ugyanakkor éppen az idő sajátos, felnőttkori tanulásban érzékelhető komplex jellege, több alaptevékenység közötti arányok időbeli kijelölésének szükségessége alapján fogalmazható meg annak feltételezése, hogy a felvázolt tétel, vagy éppen igazolandó hipotézis elsősorban a felnőttek tanulásában tekinthető relevánsnak.

## Szakirodalom

1. Benedek András (2007): Tanulás és tudás a digitális korban. *Magyar Tudomány*, 9. URL: <http://www.matud.iif.hu/07sze/09.html> Utolsó letöltés: 2013. 10. 30.
  2. Benedek András (2008): A TÉT és a technológiai fejlődés összefüggései. In: Benedek András (szerk.): *Tanulás életem át (TÉT) Magyarországon*. Tempus Közalapítvány, Budapest. 105–125. URL: [http://www.tpf.hu/upload/docs/konyvtar/TKA/2008/Tanulas\\_eletem\\_at\\_T\\_kotet.pdf](http://www.tpf.hu/upload/docs/konyvtar/TKA/2008/Tanulas_eletem_at_T_kotet.pdf) Utolsó letöltés: 2013. 10. 30.
  3. Benedek András (2009): Az atipikus tanulás új lehetőségei. In: Zrinszky László (szerk.): *A megújuló felnőttképzés. Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Gondolat Kiadó, Budapest. 87–99.
  4. Benedek András (2012): A Pattern of Bursts or Constant Light? In: Benedek, A. and Nyíri, K. (ed.) *The Iconic Turn in Education. Visual Learning*. Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt. 39–50.
8. A 2012. évi Visual Learning Conference (Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Budapest, 2011. december 7–8.) előadásai között számoltunk be kutatásainkról, melyek eredményeit közleményben is publikáltuk. ld. Benedek András (2012): A Pattern of Bursts or Constant Light? In: Benedek, A. and Nyíri, K. (ed.): *The Iconic Turn in Education. Visual Learning*. Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt. 39–50.

5. Benedek András (2013): Paths and Traps in the Forest of the Digitalization of Education. In: Benedek, A. and Nyíri, K. (ed): *How to do things with pictures: skill, practice, performance*. Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt. 11–19.
6. Benedek, A. and Nyíri, K. (2012, ed.): *The Iconic Turn in Education. Visual Learning*. Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt.
7. Bosker, Bianca (2013): Facebook's Rapidly Declining Popularity With Teens In 1 Chart. *The Huffington Post. US*. URL: [http://www.huffingtonpost.com/2013/10/23/facebooks-teen-trouble-in\\_n\\_4150940.html?ncid=edlinkusaolp00000009](http://www.huffingtonpost.com/2013/10/23/facebooks-teen-trouble-in_n_4150940.html?ncid=edlinkusaolp00000009) Utolsó letöltés: 2013. 10. 23.
8. Castells, M. (2005): A hálózati társadalom kialakulása. Az információs társadalom klasszikusai. Az információ kora. *Gazdaság, társadalom, kultúra I. kötet*. Gondolat – Infonia. Budapest.
9. Comenius, J. A. (1728): *Orbis sensualium pictus*. Lócse. URL: <http://www.bibl.u-szeged.hu/oldbook/comen1.html> Utolsó letöltés 2013. 10. 30.
10. Eco, U. (1998): *Nyitott mű*. Európa, Budapest.
11. Farkas Éva (2013): *A láthatatlan szakma. Tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről*. typiART, Pécs.
12. Feketéné Szakos Éva (2002): *A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 150.
13. Ferguson, E.S. (1992): *Engineering and the Mind's Eye*. The MIT Press Cambridge. Massachusetts, London.
14. Comenius, Johannes Amos (1728): *Orbis sensualium pictus*. Lócse. URL: <http://www.bibl.u-szeged.hu/oldbook/comen1.html> Utolsó letöltés: 2013. 10. 30.
15. Kraiciné Szokoly Mária (2012): Új feladatok, új kutatási irányok a felnőttképzésben. In: Németh Balázs (szerk.) *Andragógiai kutatások és fejlesztések Tanulmánykötet. Tisztelgő tanulmánykötet Koltai Dénes tudományszervezői és kutatói munkássága előtt*. PTE FEEK, Pécs. 216–233.
16. *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*. (2000) Európai Közösségek Bizottsága, BrüsszelSEC (2000) 1832
17. Nyíri Kristóf (2009): *Virtuális pedagógia – A 21. század tanulási környezete*. URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/iskola-informatika/nyiri-kristof-virtualis> Utolsó letöltés: 2013. 10. 30.
18. Nyíri Kristóf (2011): *Kép és idő*. Magyar Mercurius, Budapest.
19. Siemens, G. (2005): Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*.
20. George Siemens (2004): Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. Elearnspace. URL: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>. Utolsó letöltés: 2013. 10. 30.
21. *Showcase of Innovations in Visual Learning*. (2010) Nottingham University, URL: [http://www.nottingham.ac.uk/visuallearninglab/documents/reportfiles/vll%20report\\_low%20res%20\(final%20for%20vll%20website\).pdf](http://www.nottingham.ac.uk/visuallearninglab/documents/reportfiles/vll%20report_low%20res%20(final%20for%20vll%20website).pdf) . Utolsó letöltés: 2013. 10. 30.
22. Wittgenstein, L. (1992): *Filozófiai vizsgálódások*. Atlantisz, Budapest.
23. Zrinszky László (1996): *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába*. Okker Kiadó, Budapest.

# Trendkutatás és felnőttképzési innováció

Feketéné Szakos Éva\*

*A felnőttképzési intézmények programkínálatának megújításához és ezzel az élethosszig tartó tanulás attraktivitásának növeléséhez hasznos lenne, ha a képzéstervezők figyelembe vennék a szociológiai, szociálpszichológiai és marketing szempontú trend- és jövőkutatások eredményeit is. Ez a tanulmány a marketing, az innováció és az innovációmenedzsment releváns szakterületi kutatási eredményeinek és terminológiájának felnőttképzési adaptációs lehetőségeit elemzi.*

**Kulcsszavak:** felnőttképzés, andragógia, trendkutatás, innováció, innovációmenedzsment

Az andragógia tipikusan interdiszciplináris szak- és tudományterület volta többek között abban nyilvánul meg, hogy szívesen fordul olyan társtudományok felé, amelyekben releváns hozzájárulást talál saját problémáinak a megoldásához. Arra a komplex kérdésre például, hogy miként lehetne innovatív módon előmozdítani a felnőttek aktív részvételét az élethosszig tartó tanulásban, sokféle tudomány- és szakterületi megközelítésben, sokféle válasz adható (Halász, 2010, 2013; Imre, 2010; European Commission, 2010, 2012; Kraiciné és Csoma, 2012; Feketéné, 2014). Termékenyítő lehet a felnőttképzés gyakorlata és tudományterülete (andragógia) számára egyaránt, ha olyan kutatások eredményeit is andragógiai elemzés tárgyává teszi, amelyeket más tudományok keretei között, egészen más céllal végeztek. Jól hasznosulhatna például a felnőttképzési intézmények programkínálati innovációinak kimunkálásakor, ha a képzéstervezők figyelembe vennék a szociológiai, szociálpszichológiai és marketing szempontú trend- és jövőkutatások eredményeit a prognosztizálható, sokszor nem tudatos fogyasztói elvárásokról, az innováció és innovációmenedzsment szakterületi kutatási eredményeit és ezek alkalmazási lehetőségeit a felnőttképzésben. Ilyen alkalmazásokhoz kíván támpontokat nyújtani ez a tanulmány a szomszédos diszciplínákból befogadható, releváns kutatási eredmények elemzésével. Ezzel annak az említett, nagy jelentőségű, komplex kérdésnek a megoldási folyamatához is hozzá kíván járulni, amely azt vizsgálja, hogy milyen módon növelhető a felnőttek részvételi aránya az élethosszig tartó tanulásban.

## Marketingcélú trendkutatás

A trend- és jövőkutatások „műfaja” a szociológiában gyökerezik (Pillkahn, 2007), a leglátványosabban azonban a múlt század 90-es éveitől a marketing területén terjedt el, kifejezetten az üzleti haszon érdekében, a fogyasztói magatartás előrejelzése céljából. A megfelelő menedzsment stratégia kiválasztásához kapcsolódó anyagi érdek egész üzletággá növelte a trend- és jövőkutatást, amelyet a hozzá kötődő gazdasági tevékenységgel együtt ma már „jövőiparnak” is neveznek (Horx, 2000; Bednárík, 2010). A fejlett országokban, például az Amerikai Egyesült Államokban, Németországban és Ausztriában sorra alakulnak a profitorientált, úgynevezett *jövőintézetek*, amelyek megrendeléseket vesznek fel különböző célú trend- és jövőkutatások elvégzésére. A felnőttképzés számára is releváns publikációik közül említésre méltónak tartjuk a németországi Jövőintézet kiadásában megjelent (Wenzel, 2009) *Sinnmärkte* című művet. Alcíme *Értékváltás a fogyasztás világában*. A *Sinnmärkte* főcím jelentését nehéz visszaadni magyarul, leginkább a „Jelentéspiacek” kifejezés, vagy az „Értelmezési irányok piacai” körülírás tűnik megfelelő fordításnak. A szerző szerint a jövőpiacon egyre kevésbé vásárolunk majd olyan terméke-

\* ELTE PPK Andragógia és Művelődéstudomány Tanszék, habilitált tudományos főmunkatárs, szakos.eva@ppk.elte.hu

ket vagy szolgáltatásokat, amelyeknek csupán használati értékük van, hanem egyre gyakrabban olyan szolgáltatásokat vagy termékeket, amelyek:

- „Nekünk valók”, mert számunkra különleges értékük, jelentésük, jelentőségük, mélyebb értelmük van;
- Életünket orientálják, jövőbeli irányt mutatnak, valamilyen lehetőséget biztosítanak;
- Életünket a hagyomány, az összetartozás, a felelősség és a jövő felé való nyitottság egy tágabb összefüggésrendszerében fejezik ki a számunkra;
- Olyan szimbolikus jelentésük van, amely túlmutat a mindennapok konkrét dolgain (Wenzel, 2009. 6.).

Mivel egyre tudatosabb vásárlóvá válunk, ez a hatalmas jövőpiac a *tudatosulás iparát* (*Bewusstseinsindustrie*) szolgálja ki. A tudatos reflexió, a reflektív gondolkodás a neveléstudományi és a szűkebb andragógiai diskurzusnak is régóta fókuszált témája (Siebert, 1991; Szivák, 2003). Maga a tanulás is többnyire tudatosulással, ahá-élmények átélésével járó, megismerési folyamat, amelynek lényege Candy (1991) felnőttkori tanulásra vonatkoztatott, konstruktivista elmélete szerint a jelentés- és jelentőségadás. Könnyű belátni például, hogy ha egy felnőttképzési konferenciát egy tradicionális gyógyfürdői környezetben, wellness szolgáltatások lehetőségeivel összekötve hirdetnek meg, a konferencián történő tanulás is valószínűleg vonzóbb színben fog feltűnni a potenciális résztvevők egy részének, mint egy helyi, szokványos konferencián. A tanulási alkalomról alkotott, előzetes gondolati konstrukció, a tanulás jelentése, jelentősége ebben az esetben összekötődik a wellness pozitív élményének konstrukciójával. A tanuláselméleti elemzéseken kívül a wellness pszichológiájának vagy a fogyasztás pénzügyi mértékének szempontjából is lehetne elemezni a „konferenciaturizmus” létező jelenségét. Az ilyen elemzések eredményei a szakmai konferenciák, mint tanulási célú rendezvények tervezői-szervezői számára fontos mondanivalót hordozhatnak. Egy felnőtt tanulási alkalom, – amely szolgáltatás is, – lehet Wenzel termékjellemzői alapján „nekünk való”, „különleges jelentőségű”, „jövőbeli irányt mutató”, „mélyebb összefüggésrendszert kifejező”, „a mindennapok konkrét dolgain túlmutató”, különösen, ha a tervezők-szervezők tudatosan törekednek is a szolgáltatás e jellemzőinek megvalósítására. A fogyasztás Wenzel által prognosztizált mentalitásváltása a következő *jelentéspiaccok* (*Sinnmärkte*) *jelentőségének növekedésében* nyilvánul majd meg, amelyeket nevezhetnénk a tudatosabb fogyasztói gondolkodásmód piacot jelentő irányainak is:

- *Regionalitás*: „a közelben lévő, a jó és a megbízható” jelentéspiaca;
- *Turizmus*: az „úton levés és az önalakítás” jelentéspiaca;
- *Spiritualitás*: a „transzcendens és a vallásos” jelentéspiaca;
- *Képzés*: a „bölcsebbé válás”, „a szép, a jó és az igaz” jelentéspiaca;
- *Test és ízlés*: az „önmagát menedzselő” és a „saját készítésű” jelentéspiaca;
- *Etika és fogyasztás*: a „tartós” és a „minőségi” jelentéspiaca;
- *Szociálkapitalizmus*: a „jócslekedet” és a „közfelfogás” jelentéspiaca;
- *Média*: a hírek és információk, a „2.0 tudatosulási iparág” jelentéspiaca (Wenzel, 2009. 11–14.).

Ezek a jövőbeli társadalom jellegzetességeit is vízionáló, részben már ma is érzékelhető jelenségek a felnőttképzés professzionális tervezői és kutatói számára sem érdektelenek, hiszen a felnőttképzés a társadalom barométere is. Szisztematikusabb felnőttképzési kutatások megerősítenék azt a feltételezést, hogy a felnőttképzés tartalmi koncepcióinak már létező vagy perspektivikus irányai között is megtalálhatjuk ezeket az irányokat. E kutatások történeti gyökerei visszavezethetők a huszadik század eleji életreform törekvések kutatására, amely a magyar neveléstudományban is jelentős eredményeket hozott többek között Németh András (2005) munkáival. A *spiritualitásnak* a felnőttkori tanulás vonatkozásában történő kutatására is vannak példák, vagy az egészségmagatartás képzéssel történő fejlesztése, az egészséges, tudatos fogyasztásra nevelés ma is témái a felnőttek képzésének (Taylor, 2008). A *regionalitás*, a helyi, jól elérhető tanulási lehetőségek kutatása és fejlesztése, vagy

a *turizmus* és a felnőttképzés összefüggéseinek kihasználása jelenleg is releváns felnőttképzési kutatási területek. A *média* és az információs-kommunikációs technológia lehetőségeinek kihasználása a felnőttek tanulásában beláthatatlan, – elég, ha csak a korszerű tudományos ismeretterjesztés eszközeire gondolunk. Ezek a *Wenzel* által azonosított világtérképek piacaiként is felfogható irányok, amelyek mentén a tudatos vásárlói igények megjelennek, valószínűleg azonosíthatók a felnőttképzési kínálat azon lehetséges irányával is, amelyekre fizetőképes kereslet várható. Figyelemre méltó, hogy a *képzés* markáns piaci irányként külön is megjelenik, prognosztizálva a felnőttképzés jelentőségének növekedését is. Úgy tűnik, a piactudományoknak a felnőttképzést orientáló hatása megállíthatatlan trend. Ebből következően a felnőttképzési intézmények átalakítása, képzési kínálatuknak a célcsoportok szerinti folyamatos, adekvát megújítása elkerülhetetlen.

## Felnőttképzési célú trendkutatások

A kifejezetten marketing és szociológiai jelentőségű kutatások mellett felnőttképzési relevanciájú, nemzetközi trendkutatások eredményei is napvilágot láttak. Ilyen nemzetközi összehasonlító vizsgálatokat végzett az európai felsőoktatási intézményekben az Európai Egyetemi Szövetség (European University Association) többek között az intézményeknek az *élet hosszra tartó tanulás* politikájához való viszonyulásáról és az ezzel kapcsolatos intézkedéseikről (*Kálmán, 2008; Horig, 2008*). Az összehasonlító, trendeket vizsgáló andragógiai kutatások között sok a *kvalitatív* jellegű vizsgálat. A felnőttképzésben elterjedt a tapasztalatokat leíró, narratív módszereket alkalmazó adatgyűjtés is (*Siebert, 2005; Magyar és Maróti, 2008*). Bár a trend- és jövőkutatások megbízhatósága több, a kvalitatív andragógiai kutatásokra vonatkozó kutatómódszertani kérdést is felvet (*Feketéné Szakos, 2010*), az ilyen kutatás – vállalva esetlegességét és általánosító megállapításainak korlátozott érvényét, – sem mondhat le arról a feladatáról, hogy tudományosan értékelhető megállapításokra vezessen (*Szabolcs, 1999. 11.*). Az ezredforduló előtt is folytak Magyarországon (is) trendek megállapítására és jövőbeli fejlesztési orientációk azonosítására irányuló felnőttképzési kutatások (*Pordány, 1999*), de a marketing szempontokat is érvényesítő, szisztematikusabb andragógiai trend- és jövőkutatások csak az elmúlt évtizedben kezdtek terjedni. Olyan nagy múltú felnőttképzési rendszerrel rendelkező, fejlett országok is, mint például Németország, nagy erőforrások bevonásával hasznosítják a trend- és jövőkutatások eredményeit. Nagyszabású, egyetemeken bevonásával végzett felnőttképzési trend- és jövőkutatások alapozták meg például a hesseni tartomány népfőiskolai programkínálatának megújítását (*Barz, 2006*). A hesseni andragógiai trendkutatás kutatói szerint az elemzés körütekintő megalapozottsága kizárta a trendspekulációkat. A projekt módszertanilag három fázisból állt:

1. Tartalomelemzés/metaelemzés (desk research);
2. Trendfeltárás (scouting) / ágens-kutatás;
3. Szakemberekkel folytatott megbeszélés, szakértői diskurzus (Delfi technika, jövőműhely).

Az „írásztali kutatáshoz” (desk research), amelyet a másodelemzés módszerével azonosítanak, a felnőttképzés jövőkérdéseivel foglalkozó tudományos publikációk, kutatási jelentések, valamint felnőttképzési szakmai folyóiratokban, illetve a képzési üzletág szolgáltató kiadványaiban (*Manager Seminare, Training aktuell, Wirtschaft und Weiterbildung, Management and Training*) található információk összegyűjtése és tartalomelemzése tartozott. Idesorolhatók ezen kívül a *Német Felnőttképzési Intézet (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung)* által adományozott *Innovációs Díjjal* és más elismerésekkel kitüntetett projektek dokumentációjának elvégzett elemzése is. A különösen erős dinamikát mutató trendek felderítése (scouting) a gyakorlatban működő szakemberek megfigyeléseiből származó, belső információk összegyűjtése alapján történik. Ha ez nemcsak interjúkészítést jelent, hanem e szakemberek szisztematikus kutatási feladattal történő megbízását is,

akkor ágens (közvetítő) kutatásról beszélünk. Interjúalanyoknak neves, vezető beosztású, szakmai munkájukkal tekintélyt szerzett szakembereket kértek fel (például az Audi cég vezetőjét, jövőintézetek alapítóit, az Európai Unió autentikus szakértőit és a legnagyobb egyetemek kompetens professzorait). A jövőműhely a csoportos megbeszélés egyik speciális, a résztvevők kreativitására építő formája, amelyről a kutatás céljára általában videó felvétel készül. Szakértői vélemények felmérésére alkalmas még a Delfi technika is, amelyet a magyarországi felnőttképzési kutatásokban is alkalmaznak (*Feketéné Szakos, 1998; Arapovics, 2009; Farkas, 2013*).

A hesseni trendprojekt nemcsak kutatásból állt, hanem a kutatáshoz *kísérleti fejlesztés* is kapcsolódott. A kísérleti fejlesztéseket a neveléstudományban pedagógiai *innovációknak* is nevezik (*Százdi, 1999*), és ez az értelmezés az andragógiában is elterjedt. A hesseni projekt keretében a kutatási eredmények alapján tartományi népfőiskolák és más képzési intézmények részvételével adatbankot hoztak létre a népfőiskolai kínálat formáinak és tartalmainak innovációról. A trendkutatások általában innovációs célokat szolgálnak, a felnőttképzési innováció mibenlétéről azonban még kevés szakirodalom áll a kutatók rendelkezésére annak ellenére, hogy például a felnőttképzés számára iránymutató uniós dokumentumok gyakran használják a fogalmat. A humán erőforrás menedzsment szakterületén kidolgozták az innovációmenedzsment fogalmát és rendszerét is, amelyből több elemet a felnőttképzés tudománya is átvett. Fontos azonban rámutatnunk néhány értelmezésbeli ellentmondásra.

## *Innováció a felnőttképzésben*

Az *innováció*, mint szakmai fejlesztés régóta „benne van” a felnőttképzés fogalomrendszerében, de a szó *mai értelmezése* a felnőttképzés gyakorlatában és ezt követően az elméletben is soha nem látott mértékben *kiszélesedett*. Már a 2000-ben kiadott „Memorandum az élethosszig tartó tanulásról” hat üzenetének egyike felhívja a figyelmet az innováció jelentőségére az oktatásban és képzésben. (A harmadik üzenet szerint a tanulási rendszereknek alkalmazkodniuk kell az emberek mai, változó életmódjához és tanulási szokásaihoz. Nagy innovációs lehetőség rejlik az „információs-kommunikációs technológián” (ICT) alapuló tanulásszervezésben, valamint a tanárok szerepfelfogásának a változásoknak megfelelő átalakításában / *Memorandum 2000/*). A 2009-es év *A Kreativitás és Innováció Európai Éve* volt, és a 2011-es év első félévében, hazánk uniós elnöksége alatt az Európai Unió gazdasági programjának egyik prioritása is az innováció lett. Nem véletlen tehát, hogy az innováció fogalma a felnőttképzésben is különösképpen a figyelem középpontjába került. Úgy tűnik, a felnőttképzésben egyre gyakrabban használják az innováció fogalmát, de a különböző tudományterületekről érkező szakemberek nem ugyanazt értik rajta.

Az innováció eredeti, legáltalánosabb értelmezésében újítást, megújulást jelent, de más a konnotációja az egyén és a vállalatok számára. Ezekre a különböző síkokra utal a Kreativitás és Innováció Európai Évének célmeghatározása is. Az év különleges eseményei azt a célt szolgálták, hogy „felhívják az emberek figyelmét arra, milyen fontos szerepet játszik a kreativitás és az innováció saját személyes életükben, önmegvalósításuk és társadalmi jólétük elérésében csakúgy, mint a vállalatok és szervezetek sikerében, Európa versenyképességének növelésében, a fenntartható fejlődés biztosításában” (*Tempus Közalapítvány, 2010*). A *felnőttképzési innováció* fogalmának tisztázásához az *innováció*, mint *megújítás* andragógiai jelentéséből és jelentőségéből indulunk ki. A felnőtt ember számára saját személyiségének megújítása életszükséglet, és ez a felnőttkori tanulás egyik legtipikusabb motiváló tényezője. A megújulás szükséglete a kíváncsisággal és a tanulni vágyással együtt *habitualis tanulási motívumként* támogathatja a felnőtt tanulását (*Zrinszky, 2008*). Nemcsak az egyén fejlődésének, hanem az utóbbi időben az andragógia tárgykörében egyre behatóbban vizsgált *tanuló szervezetek* működésének



(Vámos, 2013) is az innováció a motorja. Leginkább a tanuló szervezetek területén „ér össze” az andragógia (vagy gyakorlatiasabb megközelítésben: a felnőttképzés) a humán erőforrás menedzsmenttel (HEM). Úgy tűnik, ilyen – mind a felnőttképzés, mind a humán erőforrás menedzsment által egyre gyakrabban használt – fogalomká válik az *innováció* is, amely fogalom használata kapcsán „tetten érhető” a két szakterület határvonalának elmosódása.

Az innováció eredetét tekintve ipartörténeti fogalmát a közgazdaságtan tudományterülete fejlesztette tovább. *Schumpeter* (1911), akit az innovációs szakterület megalapítójának tartanak, még a műszaki újdonság gazdasági bevezetését értette rajta. Ezután az innováció lassan szinte minden szakterületen, tudásterületen lényeges és sajátos értelmezésű fogalomká vált. A szakterület-specifikus jelentés kialakulása a más területeken érvényes jelentéstartalmak szelektálásával, releváns elemek megtartásával, átvételével, továbbfejlesztésével, valamint irreleváns elemek elhagyásával ment végbe, és folytatódik ma is. Ez az interdiszciplináris megközelítések korában természetes folyamat, amelyben a szakterületek presztízsét féltő, várvédő harcok helyett az együttműködés, az egymástól való tanulás az előremutató. Annál is inkább, mivel minden szakterület olyan sok speciális részterületre bomlik, hogy ezek áttekintése egyre nehezebb, és egyre gyakrabban fordul elő az a helyzet, hogy egy probléma esetén valamelyik „szomszédos” szakterületen relevánsabb választ kapunk, mint ott, ahol a kérdés felvetődött. Ma már nyilvánvaló, hogy a belterjes, a szakterületen kívüli (kontextusfüggő) hatásokat figyelmen kívül hagyó vizsgálati eljárás a valóságot meghamisító, túlzott egyszerűsítésekhez és információvesztéshez vezethet. Az összetett rendszerek modellezésére ezért terjednek napjainkban a matematikai eszközökkel is leírható, *klaszter* (hierarchikus rendszermodell) és legújabban a *multiskálás* megközelítések (*Atmanspacher* és *Rotter*, 2008). A teljességet az új megközelítések sem képesek leírni, és értelmetlen is lenne ezt számon kérni tőlük, de például egy adatrendszer multiskálás szemléletű számítógépes feldolgozása új összefüggések feltárását teheti lehetővé. Ilyen multiskálás megközelítéssel vizsgálható például az egyén, a vállalatok (köztük a felnőttképzési intézmények), a régiók, a társadalom, a földrészek stb. innovációs hatékonysága.

## *Az innováció a felnőttképzés és a humán erőforrás menedzsment határán*

Az innovációs idő alatt lezajló folyamat tervezése, szervezése, irányítása ma az *innováció-menedzsment* feladata (*Annus, Bánhidi és mtsai.*, 2006). A *felnőttképzési innovációk innovációs ideje* is általában *több év*, ha egyáltalán sor kerül a széleskörű alkalmazásra, és a fejlesztés nem marad egy (támogatott,) egyszeri, folytatás nélküli kezdeményezés. Az innováció-menedzsment része a *tudásmenedzsment*, amely a felnőttképzés számára is releváns fogalom (lásd *Tudásmenedzsment*, a Pécsi Egyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet szakmai folyóiratának elnevezését). Az innováció és a tudás összefüggésére utal az Európai Unió hivatalos meghatározása is, amely szerint „Az innováció a tudás alkalmazásának folyamata, a termékek és szolgáltatások, valamint ezek piacainak megújítása és bővítése, új eljárások alkalmazása a termelésben, az elosztásban és a piaci munkában, a menedzsmentben, a szervezetekben és a munka-feltételekben, valamint a munkaerő szakmai ismereteinek bővítése és megújítása.” (*European Commission*, 2004a. 23.) Ez a szemlélet az innovatív felnőttképzési intézményektől sem idegen. A hatékony tudásteremtést (a felnőttképzésben ezt tanulásnak neveznénk,) az innováció-menedzsment szerint egy szervezetben 5 tényező segítheti:

1. Az alkalmazottak autonómiája;
2. Az egyének tudása közötti átfedés;
3. A folyamatos megújulási és problémamegoldási kényszer;
4. Az információkhoz való hozzáférés lehetősége;

##### 5. A szervezeten belüli bizalom (*Nonaka és mtsai., 2006*).

Ehhez az andragógia, a neveléstudomány, a pszichológia vagy a szociológia mélyebb elméleti megalapozást tehet hozzá számos kutatási terület eredményeinek alkalmazásával (*Mészáros, 2006; Nahalka, 2009; Sz. Molnár, 2009*). Az OECD a termékpiaci, illetve ipari, kereskedelmi innováción kívül az innovációt „valamely társadalmi szolgáltatás újfajta megközelítéseként” is definiálja (*OECD, 2002*). Ezen a ponton is kapcsolódhat az innovációra vonatkozó tudásrendszerhez a felnőttképzés, amelyet – véleményünk szerint leszűkítetten és egyoldalúan –, *társadalmi szolgáltatásként* is értelmeznek. Ez utóbbi *Stephen Brookfield* szerint „annak a pártolása, hogy a tanmenetet a tanulók határozzák meg csupán az ő szükségleteiknek megfelelően, a tanárt az oktatási »kézbesítő« szerepére kárhóztatja”. A felnőttoktatói szerep jelentése andragógiai megközelítésben ennél sokkal gazdagabb: „Ha nincs alapvető meggyőződésünk ... arról, hogy cselekedeteink hogyan teszik szebb és kellemesebb helyvé a világot, akkor nincs jogunk felnőttoktatónak nevezni magunkat. ... Mivel külső ösztönző erő nélkül igen nehéz alternatív gondolkodási módokat kialakítani a világról, illetve létrehozni az alternatív cselekvés mintáit ebben a világban, a segítőknek jut az a fontos feladat, hogy alternatív értelmezési kereteket állítsanak a tanulók elé, arra ösztönözve a felnőtteket, hogy különböző értelmezési keretek alkalmazásával elemezzék tapasztalataikat...” (*Brookfield, 1992. 12.*). Itt utalunk az andragógusok tradicionális személyiségfejlesztő, kultúrákövetítő szerepére.

Az innováció-menedzsment szemlélet egyik legfontosabb kulcsfogalma a *versenyképesség* növelése. „Versenyképességünk alapja a tudásunk, ezért elengedhetetlen, hogy a jövő generációit a változó gazdasági és társadalmi igényekhez illeszkedően képezzük ki. Az innováció emberi feltételeit az iskolarendszerben és azon túl, az életben át tartó tanulás keretében lehet biztosítani” (*Imre, 2010. 127–128.*). Ez a koncepció az andragógia számára elfogadható. Ugyanakkor ki kell egészítenünk annyiban, hogy az élethosszig tartó tanulás célja a piaci versenyképesség növelésén kívül más is lehet. Gondoljunk csak a művelődési igények kielégítésére irányuló tanulásra, amely szintén lehet „megújulás”!

Az *innováció feltételei* egy szervezetben a reflexivitás, azaz a folyamat elemzése, az újító légkör, a résztvevők elkötelezettsége, pozitív önértékelése, biztonságérzete, együttműködési készsége, a nyílt kommunikáció és egymás elfogadása (*Pavlik, 2002. 253.*). Ezt a felsorolást kiegészíthetjük a pedagógiai innováció kutatása során tematizált azon személyiségjegyekkel, amelyekkel az innovátorok rendelkeznek. Eszerint az innovatív felnőttképzőt a következő tulajdonságok, illetve kompetenciák jellemzik:

- kreatív személyiség vagy a hatékony adaptálás képessége
- racionalitás
- gyakorlat-központúság
- a változtatás igénye
- határozott koncepció
- elmélyült szakmai kompetencia
- önálló vagy teameket kedvelő típus
- tántoríthatatlan vagy támogatást igénylő típus (*Százdi, 1999*).

Érdekes ezekkel összevetni *Imre József innovációs kompetenciáit*, amelyeket az EU által 2006-ban meghatározott *életben át tartó tanulás kulcskompetenciáinak* felhasználásával foglalt össze (*Imre, 2010*):

- együttműködés, csapatmunka,
- vállalkozó szellem, gazdasági, üzleti ismeretek,
- szakmai felkészültség,
- kreativitás, rugalmasság, problémaérzékenység.

Bár a kétféle rendszer között több az átfedés, mint az eltérés, érdemes rámutatnunk, hogy *Százdi Antal* szerint jellemző az önálló innovátor típus is, míg *Imre József* tíz évvel későbbi rendszerében első helyen az együttműködés, a csapatmunka szerepel. Ebből arra a tendenciára is következtethetünk, hogy az innováció mai, komplex rendszerében egyre kevesebb a magányos innovátor.

Az *innováció, mint folyamat* a következő lépésekre bontható:

1. problémafeltárás, tudatosítás, elemzés;
2. Célfeltételezés (ötlet);
3. Tervezés;
4. Intézkedés;
5. Értékelés (*Százdi, 1999*).

E lépések tudatosítása azért hasznos a felnőttképzési innovátorok számára, mert manapság a kompetencia-központúság jegyében főleg a tanulási eredményekre összpontosítunk, és a kimenethez vezető út fázisainak, részleteinek feltárása és megértése mintha háttérbe szorulna. Andragógiai kutatások szerint a felnőttképzési intézmények innovációs tevékenysége alapvetően négy fókuszpont köré csoportosul. Ezek az

1. új struktúrák,
2. új célcsoportok,
3. új témák,
4. új módszerek, amelyeket a felnőttképzési *innováció indikátoraiként* is értelmezhetünk (*Barz, 2006*).

1963-ban született az úgynevezett *Frascati kézikönyv*, amelyet egy, az olaszországi Frascati városában tartott szakértői konferencia után az OECD adott ki (*OECD, 2002*). Alcíme: *A kutatással és kísérleti fejlesztéssel kapcsolatos felmérésekhez javasolt általános gyakorlat*. Ez a könyv a több szakterületen is jól ismert *kutatás-fejlesztési (K+F)* tevékenység fogalmának legelső alapirodalma. A „K+F”-ben a (kísérleti) *fejlesztés* definíciója „olyan, a kutatásból és a gyakorlati tapasztalatokból nyert, már létező tudásra támaszkodó, rendszeres munka, amelynek célja új anyagok, termékek és szerkezetek létrehozása, új eljárások, rendszerek és szolgáltatások bevezetése, vagy a már létrehozottak/bevezetettek lényeges javítása” (*Husti, 2004. 12.*). Mára az innováció a K+F tevékenységnél sokkal komplexebb rendszerré alakult, amely az értékesítést is magában foglalja. Nem is írható le a régi, lineáris modellekkel, amelyekben kezdettől fogva vitatták például a kutatás és fejlesztés sorrendiségét. A nézetek abban a kérdésben tértek el, hogy minden esetben előfeltételként előzi-e meg a kutatás a fejlesztés fázisát, avagy az innovációs folyamat bármely részében szükségessé válhat-e, például a problémamegoldásban. *Imre József* (2010) szerint ma már konszenzus mutatkozik a szakemberek között abban a tekintetben, hogy az innovációs szereplők és rész-szakterületek együttműködésén alapuló, komplex innovációs folyamatrendszert a lineáris helyett az *interaktív, térhálós modell* írja le helyesebben, amelyet a megnövekedett jelentőségű innováció-menedzsment hangolhat össze. Ezért beszélünk ma már K+F helyett *K+F+I (kutatási-fejlesztési-innovációs)* tevékenységről, ahol az eddigiekből következően a harmadik fogalmat logikusabb lenne innováció-menedzsmentnek nevezni. Az andragógusok körében az okozhat némi zavart, hogy a felnőttképzésben a pedagógiából átvett szóhasználattal a fejlesztéseket szokták innovációknak nevezni (*Trencsényi, 1997*), amelyek általában kutatási eredményeken alapulnak. Humán erőforrás menedzsment szemlélettel szólva, a már létező fejlesztési eredmények új kombinációjával is létrehozható innovációs érték a társadalmi innováció területén is. „Egy új képzési rendszer kiépítése semmivel sem kisebb jelentőségű innováció, mint egy termékcsalád kifejlesztése” (*Husti, 2004. 63.*).

## Záró gondolatok

---

Az innováció-menedzsment szemléletének és terminológiai rendszerének ismerete hasznos lehet a felnőttképzési kutatások és fejlesztések tudatosabb, pragmatikusabb tervezéséhez és értelmezéséhez. Az innovatív megoldásokra nyitott felnőttképzési tervezés figyelemmel kíséri és alkalmazza a piaci szemléletű trend-és jövőkutatások eredményeit, ezeket azonban nem egyoldalúan építi be a tervezés szempontjai közé, hanem prioritást ad az andragógia elsődleges, tanulástámogató, személyiségfejlesztő és kultúrákövetítő céljainak.

## Szakirodalom

---

1. Pakucs János és Papanek Gábor (2006, szerk.): *Innováció menedzsment kézikönyv*. Magyar Innovációs Szövetség, Budapest.
2. Arapovics Mária (2009): *A civil társadalom és a nonprofit szervezetek szerepe az egész életre kiterjedő tanulásban*. Doktori (PhD) disszertáció ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola
3. Atmanspacher, H. and Rotter, S. (2008): Interpreting neurodynamics: concepts and facts. *Cogn Neurodyn* (2) 297-318.
4. Barz, H. (2006): *Innovation in der Weiterbildung*. ZIEL, Augsburg.
5. Bednárík Éva (2010): *A fogyasztói magatartás vizsgálati módszereinek és azok alkalmazásának lehetőségei a bútorpiacon vevőorientált stratégiák kialakításakor*. Doktori (PhD) értekezés. Nyugat-Magyarországi Egyetem, Sopron.
6. Brookfield, S. D. (1992). Why can't I get this right? Myths and realities in facilitating adult learning. *Adult Learning*, 3 (April), 12–15. Magyarul: Miért nem tudom ezt megérteni? Mítoszok és realitások a felnőttek tanulásának megértésében. In: Maróti A. (1997, szerk.): *Andragógiai szöveggyűjtemény II. Válogatás a felnőttoktatás elméletének külföldi szakirodalmából*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 91–103.
7. Candy, P. C. (1991): *Self-direction for lifelong learning*. Jossey-Bass, San Francisco.
8. European Commission (2004): *Innovation Management and the Knowledge-driven Economy*. ECSC-EC-EA-EC Brussels-Luxemburg.
9. European Commission (2010): Europe 2020. *A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels. URL: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF> Utolsó letöltés: 2011. 11. 04.
10. European Commission (2012): *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Strasbourg. URL: [http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/com669\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/com669_en.pdf) Utolsó letöltés: 2014. 01. 11.
11. Farkas Éva (2013): *A láthatatlan szakma. Tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről*. typiART, Szeged.
12. Feketéné Szakos Éva (1998): A Delfi-módszer és alkalmazási lehetőségei a neveléstudományban. *Magyar Pedagógia* 4. 363–377.
13. Feketéné Szakos Éva (2002/2010): *A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

14. Feketéné Szakos Éva (2014): Learning as renewal: contribution to the present theoretical background of the lifelong learning policy of the European Union. *International Journal of Lifelong Education*, 33: DOI: 10.1080/02601370.2013.876559 1–19.
15. Halász Gábor (2010): *Az oktatáskutatás globális trendjei*. Vitaanyag. URL: halaszg.ofi.hu/download/oktataskutatas\_MTA.pdf Utolsó letöltés: 2011. 12. 16.
16. Halász Gábor (2013): Az oktatáskutatás globális trendjei. *Neveléstudomány*, 1. 64–94. <http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/archivum/20131-2/> Utolsó letöltés: 2014. 02. 30.
17. Horx, M. (2000): *Konsument 2010*, Verlag Neue Märkte, Bonn.
18. Horig, M (2008): Lifelong Learning – from Periphery to Center? Findings from Trends V and Beyond. In: Kálmán Anikó (szerk.): *EUA-jelentés: Trends V – az egyetemek alakítják az Európai Felsőoktatási Térséget (A jelentés rövidített változata)* In: *Felnőttképzési tapasztalatok és lehetőségek a felsőoktatás megújításában. 4. Magyar Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencia*. MELLearn Egyesület, Debrecen. 79–83.
19. Husti István (2004): *Innovációmenedzsment*. Kézirat. Szent István Egyetem, Gödöllő.
20. Imre József (2010): Kutatás-fejlesztés, innováció, értékteremtés és az életen át tartó tanulás. In: Kálmán Anikó (szerk.): *Életen át tartó tanulás, innováció és értékteremtés*. 6. Magyar Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencia. MELLearn Egyesület, Debrecen. 127–138.
21. Kálmán Anikó (2008): EUA-jelentés: Trends V – az egyetemek alakítják az Európai Felsőoktatási Térséget (A jelentés rövidített változata) In: Kálmán Anikó (szerk.): *Felnőttképzési tapasztalatok és lehetőségek a felsőoktatás megújításában*. 4. Magyar Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencia. MELLearn Egyesület, Debrecen. 20–54.
22. Kraiciné Szokoly Mária és Csoma Gyula (2012): *Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
23. Magyar Edit és Maróti Andor (2008): *Elbeszélések a magyar felnőttoktatás legutóbbi fél évszázadáról*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
24. Memorandum (2000): *Commission Staff Working Paper. A Memorandum on Lifelong Learning*. SEC, Brüsszel.
25. Mészáros Aranka (2006, szerk.): *A munkahely szociálpszichológiai jelenségvilága*. Z-Press Kiadó Kft, Miskolc.
26. Nahalka István (2009): A tanulás tudománya. *Pedagógusképzés 2–3*. 37–59.
27. Németh András (2005): Az életreform és annak magyar pedagógiai recepciója: életreform és művelődési reform. In: Németh András, Mikonya György és Skiera, E. (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest. 69–98.
28. OECD (2002): *Frascati Manual. Proposed Standard Practice for Surveys of Research and Experimental Development*. Paris.
29. Pavlik Oszkárné (2002): Innováció. In: Benedek András, Csoma Gyula, Harangi László (szerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Magyar Pedagógia Társaság, OKI Kiadó, Szaktudás Kiadó Ház, Budapest. 253.

30. Pillkahn U. (2007): *Trends und Szenarien als Werkzeuge der Strategieentwicklung*. Publicis Publishing, Erlangen.
31. Pordány Sarolta (1999): Irányzatok az európai felnőttképzésben. *Educatio* 8. 56–61.
32. Schumpeter, J. (1911): *The Theory of Economic Development*. Harvard UP. Cambridge, Mass.
33. Siebert, H. (1991): Egy reflexív didaktika szempontjai. In: Maróti A. (szerk.) (1997): *Andragógiai szöveggyűjtemény II. Válogatás a felnőttoktatás elméletének külföldi szakirodalmából*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 152–161.
34. Siebert, H. (2005): *Konstruktivismus. Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn.
35. Sz. Molnár Anna (2009): A tanuló felnőtt. *Pedagógusképzés* 2-3. 199–221.
36. Szabolcs Éva (1999): A kvalitatív kutatási módszerek megjelenése a pedagógiában. *Magyar Pedagógia* 3. 343–348.
37. Százdi Antal (1999): Szakmai fejlesztés az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle* 6. 68–80.
38. Szivák Judit (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK, Neveléstudományi Intézet, Budapest.
39. Taylor, E. W. (2008): Transformative learning theory. In: Merriam, S. B. (szerk.): *Third update on adult learning theory. New Directions for Adult and Continuing Education*. Jossey-Bass, San Francisco. 5–16.
40. Tempus Közalapítvány (2010): *Egész életen át tartó tanulás*. Hírlevél. [www.tka.hu](http://www.tka.hu)
41. Trencsényi László (1997): Pedagógiai innováció. In: Báthory Zoltán, Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon* III. Keraban Kiadó, Budapest. 144.
42. Vámos Ágnes (2013): A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás. *Neveléstudomány* 2. 43–55. URL: [http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany\\_2013\\_2](http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_2) Utolsó letöltés: 2014. 02. 30.
43. Wenzel, E. (2009): *Sinnmärkte. Der Wertewandel in den Konsumwelten*. Zukunftsinstitut GmbH, Kelkheim.
44. Zrinszky László (2008): *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába*. Okker Kiadó, Budapest.

# The Growth and Decline of Research on the History of Adult Education in Contemporary Hungary: Trends and Issues of Historical Research from 1993 to 2013

Balázs Németh\*

*This paper demonstrates how research on the history of adult education in Hungary has evolved in the last two decades according to major research themes and problem areas, and reflects on distinguished trends and issues of adult education research in the changing historical contexts. Furthermore, the paper underlines some key particularities of the rise and fall of research on the history of adult education in Hungary.*

**Keywords:** comparative research, features of historical research on adult education in Hungary, trends and issues in research and development, andragogy

## Introduction

Adult education in Hungary changed dramatically through the formation of an open society and market economy (Németh, 1989). The process of transformation was also accelerated by the growing influence of international research organizations such as the UNESCO, the OECD and the newly emerging European Union. This resulted in the articulation of new research dimensions, which included the economy, the employability, the community, society and citizenship. Hungary, by becoming an associated member of the EU, witnessed the emergence of new forms of adult education and training. These new forms – enabled by research and development – helped adults to find identities and values either on individual or community level. Under these new circumstances many former structures of adult education, for example the folk high school, managed to grow and expand their mission (Tóth, 2002), while others declined or even disappeared totally. This was the case with second chance schooling, which after its fifty years of providing education to adults nearly vanished after 1990 (Bajusz, 2005).

It is also essential to point out the roles and values of certain distinguished research schools in establishing trends and raising issues, along with their significant influence on adult education research. In this respect it is important to mention the *Durkó-school*, which contributed greatly to the development of the field by establishing the frames of cultural roles and functions for adult education (Durkó, 1998; 1999) as well as the promotion of the use of comparative approaches by Maróti (Maróti, 1998).

Furthermore, Felkai's attempt to connect educational policy research with the history of adult education was also of great importance. Felkai investigated the processes by which adult education and/or training had become an integral part of education, employment and cultural policies in modern Hungary after 1867 (Felkai, 1998a; 1998b). By several research articles published in the 1990s Felkai provided a detailed review of the *evolution of institutionalisation of adult education* as well as of the related movements of particular social groups between 1850 and 1950. This historiographical approach was, however, not entirely novel, since Pál Soós from the University of Debrecen (Soós, 1998), Andor Maróti from Eötvös Loránd University (Maróti, 1992, 1998) and László Harangi (Harangi, 1998) also investigated the history of Hungarian adult education and called for further research in the field. Gyula Csoma's main research interests focused on the study of the *workers'*

\* PTE FEEK Andragógia Intézet, egyetemi docens – intézetigazgató, nemeth.balazs@feek.pte.hu

*schools and second chance schooling.* Attaining full development by the 1970s, these forms of education were soon incorporated in the mainstream school-policy of the socialist Hungary between 1985 and 1988 ( *Csoma and Gellért, 1963*).

### *Major phases of adult education research in Hungary – A frame-model to signal the change and development of modern adult education research*

- Period I. – The beginning and early phase of adult education research in Hungary (1962–1973)
- Period II. – Special focus on the relationships between adult education, ideology and labour. The emergence of culture and science-oriented adult education research with more emphasis on emerging trends and issues of adult education within the international context (1973–1985)
- Period III. – The phase of new routes and closer relationships to the world, especially to Western Europe. The impact of the UNESCO CONFINTEA IV and other international research cycles to accelerate systematic adult education research. The revival of the Hungarian folk high school movement (1985–1991)
- Period IV. – Hungary became an associated member of the EC/EU. Adult education research in Hungary drew closer to its European counterparts, gaining interdisciplinary and comparative research dimensions. The impact of scientific networking, conferences and adult education associations/institutions. The impact of the growth of adult education research (EAEA; IIZ-DVV; UNESCO UIL, History of Adult Ed. Internat. and Central European Conference Series on AE, etc.) (1993–2000)
- Period V. – Preparations for the EU Membership – Even closer ties to the EU and other international organisations/institutions. Intensive participation in comparative adult education research and development during the so-called ‘Lisbon decade’ through several European programmes and Lifelong Learning initiatives with focus on adult learning (e.g. FP, Erasmus, Grundtvig, Leonardo, etc.) (2000–2010)
- Period VI. – A slow decline in adult education research in Hungary in line with the international trends. Less holistic, more reductionist approaches in research with constantly emerging focus on labour market, skills and employment- related impacts. Complementary orientation to spatial structures (e.g. learning cities/regions and learning communities) and the reconfiguration of citizenship. (2010 – to present)

### *The roles and impact of the first three periods under communist rule*

During *the first period*, which started five years after the revolution against Soviet Russia, communist Hungary witnessed a post-war wave of democratization of schooling, which involved a more democratic attitude toward the reorganisation of the schools for adults. This era marked the emergence of critical approaches in social sciences, psychology and sociology. Networking opportunities with western scientific groups were also not uncommon. In the 1960s *Mátyás Durkó* applied the *German model of andragogy* to examine the role of adult education in the modernisation process of cultural organisations and institutions through *pedagogical and andragogical research*, which affected both the theoretical and practical aspects of the field. *Durkó* established



a specialized school for the research and development of adult education at the University of Debrecen in the late 1960s and combined his approach with folklore, sociology, history, psychology and pedagogy. During its thirty years of existence, the *Durkó-school* contributed greatly to the modernisation of the Hungarian adult education both from theoretical and practical perspectives, and, in the end, it managed to establish the frame for the cultural roles and functions of adult education (*Durkó, 1999*).

During the same period, *Gyula Csoma* began his critical analysis of the evolution of second chance schooling. Later he turned his attention to the conditions of successful adult learning and highlighted the necessity of effectively constructed curricula for adult learners (*Csoma, 1998*.) *Kálmán Benő* analysed *the efforts to develop the school-education of adults* undertaken in the post-war years of free cultural education (*szabad művelődés*) from 1945 to 1948 (*Benő, 1970*). This period, which was dominated by formal learning, indicated a clear need for ideology-based structures and methods in adult education. Simultaneously, new interests in the reconfiguration of the cultural life and in the modernisation of culture-based education brought about the development of alternative forms and routes of expression. Western ideas from new waves of philosophy, performing arts, sociology and educational philosophy were particularly welcome at the time. The impact of 1968 and that of other anti-war youth movements also called for a more critical mind-set in research.

The need for developing not only structures/infrastructures but also rights and actions for a more democratic society became more and more prominent, and resulted in various initiatives, such as the 'Citizens' Europe'. Finally, the historic era itself was intellectually inspiring and favourable for outlining further research on the history of adult education. Being characterized by a comparative approach, the research of this period focused on current trends and issues in an internationally bipolar environment.

*The second period of adult education research in Hungary* was dominated by the theme of *emerging labour oriented training programmes for workers* at a time in which labour market was literally non-existent. Adult education researchers of this period applied a more holistic view on culture, whereas scientific dissemination became more noticeable. However, adult education was provided by state-owned institutions and organisations, which, based on their state monopoly, exerted systematic control over all forms of education, training and cultural activities, thus undermining any grass-route initiative. As we can see, this period was characterized by abnormal operation, however, the fact that all educational processes triggered alternative ways of expression of thought led to the erosion of the system in the following period. Nevertheless, in this second period several *special experimental attempts and models* emerged, all of which reflected the common effort to implement critically inspired methods and approaches in adult education. As a consequence, research in adult education raised new questions, for example what 'modern' meant in the Hungarian context and how it could be expressed.

The historiography of the period, signalled by *Felka's* work, focused on historical contexts to explain the role of the state and that of the new social classes, such as intellectuals, the intelligentsia, working class, and the changing conditions of the almost disappearing peasantry. Another dimension for historical research was highlighted by the analysis of the evolution of in-service training of major companies and enterprises from 1850 to 1950. This attempt was accelerated by the economic historians of the time, namely *Iván Berend T.*, *Miklós Szuhay* (*Berend and Szuhay, 1975*), *László Katus* (*Katus, 1979*) and *Béla Krisztián*. *Krisztián*, a talented researcher of vocational education and training, for example, pointed out the roles and peculiarities of *the post-war modernisation of vocational education and training in Hungary* and contributed greatly to the development of genuine modernity in the early 1960s (*Krisztián, 1986*).

*The third period of adult education research in Hungary* was dominated by new routes and reforms. In its attempt to modernize the system of adult education, the state allowed the formation of several alternative adult education associations, all of which played an important role in the process of preparation for the political change of the regime. *János Sz. Tóth* and others, for example, established a new association for Hungarian folk high schools in 1988, which was based on the declaration of UNESCO CONFINTEA IV from Paris in 1985 (UNESCO, 1985). *Movements of civic groups* organized demonstrations for the freedom of cultural, economic and political life, also raising the issue of environmental protection. These social, political and economic changes were all reflected in the adult education of the period. Historical research gradually got rid of the political and ideological burdens, and turned towards finding best practices of adult education and training in modern Hungary from 1850 to 1950 and even up to 1970. The aim of this effort was to identify old practices that could be useful in helping adults to learn and perform better under the new circumstances (*Felkai*, 1986). This period can be seen as a preparatory stage for an ample and complicated set of actions.

### *Trends and issues of historical research from 1992 to 2003. Three periods of adult education research in a democratic Hungary*

---

*The fourth period of adult education research in Hungary*, from 1992 to 2000, was largely influenced by the activities and key initiatives of the Budapest Project Office of IIZ-DVW (the International Institute of the German Folk High Schools). The main mission of the office was to support the research and development of adult education in Hungary by introducing new themes and methods, and by creating communities, in accordance with current international trends.

This period also brought about the generation shift of researchers. *Durkó*, *Felkai*, *Maróti*, *Harangi* and *Zrinszky* urged their former students, *Koltai*, *Sári*, *Pethő* and *Sz. Tóth*, to continue the historical research on the education of adults. Together they initiated new higher education programmes for adult education professionals at BA and MA levels, thus enabling *the transition of historical research into the academic environment*. Almost all Hungarian state universities established new departments of adult education/andragogy or preserved former departments of cultural studies, popular education, and human resource development.

Between 1994 and 1995, *Maróti* conducted a detailed comparative OTKA (National Scientific Research Fund) research project to map the similarities and differences between various adult education organisations and institutions in a number of European countries, such as the UK, Denmark, Austria, Switzerland, Finland, Sweden, Germany and Italy. As members of this research group, *Harangi* examined the Danish adult education, whereas *Pethő* investigated the adult education in Austria and Switzerland (*Harangi*, *Pethő*, and *Maróti*, 1995). *László Zrinszky*, in his book on adult education published in 1998, dedicated a whole chapter to the comparative study of modern German and Hungarian adult education (*Zrinszky*, 1998.) In her research, *Katalin Gelencsér* examined the relationships between culture-based informal education and the emergence of adult education in Hungary. In the *History of Hungarian Cultural life from 1780 to 1980*, *Gelencsér*'s mapped the roles of adult participation in culture, which she viewed as a special form of informal learning (*Gelencsér*, 1998a; 1998b). *Sz. Tóth*, as a leader of the Hungarian Folk High School Society, published a number of state-of-art papers on the re-establishment and the developing perspectives of folk high schools (*Sz. Tóth*, 1998).

*Dénes Koltai* implemented a new design for adult education research at the University of Pécs. By combining the andragogy studies with the emerging training of adult educators, a new type of qualification came into being, which was intended for future human resource managers of both cultural institutions and enterprises.

This new framework enabled systematic research, which in turn brought about the functional change of adult education from both theoretical and practical perspectives. A number of other higher education institutions, among which the University of Debrecen and the University of Pécs, joined the IIZ-DVV Budapest Office with the scope of *mapping the Hungarian adult education and training*. Erika Juhász from Debrecen and Klára Bajusz from Pécs joined this research project in 1997. Later Juhász turned to the research themes of non-formal autonomous learning and learning communities (Juhász, 2009), while Bajusz became interested in the development of folk high schools and second chance schooling (Bajusz, 2005).

The first conference on adult education research in Hungary supported by the IIZ-DVV and UNESCO UIL was held in Dunaújváros in 2000. On this occasion Németh called for a *paradigm shift in the systematic research on the history of adult education* (Németh, 2001).

Between 1992 and 2002, Tamás T. Kiss carried out a large amount of research on the history of informal adult education in Hungary during the interwar period of 1920-1938. He provided an accurate description of the educational policy of conservative governments in Hungary of the period in question, drawing attention on the impact of the *marginalisation of adult schooling* and on the emergence of informal adult learning, thus underlining the fact that folk education lacked the democratic approach towards participation and citizen autonomy (T. Kiss, 1998).

It is also important to articulate the impact of the international conference series on the history of adult education in Central-Eastern Europe. In this respect, the *Pöggeler conferences* should be mentioned. These have been held every other year from 1982 and the conference booklets were published by Peter Lang in a series called *Andragogy – Pedagogy – Gerontagogy*. Németh initiated research partnership with Pöggeler in 1998, and, as a result, the Eighth International Conference on the History of Adult Education – with its focus on the ideas and ideologies of adult education – was organised in Pécs, Hungary in July 2000. Similarly, the *Salzburg-talks on adult education* organised by the Austrian Folk High School Association played a crucial role in shaping the Hungarian research of adult education.

The *Strobl conferences on Central-European Adult Education*, organised by Volker Otto, also had a major impact on the research of adult education in Hungary. Between 1996 and 1998 the *Strobl* conferences were held at various locations. Supported by the IIZ-DVV (later known as DVV International) two conferences of the series were organised in Hungary: the first in Debrecen in 1998 (with its focus on the history of the adult education in Hungary), and the second in Pécsvárad in 2000 (with its focus on adult education in Central-Eastern Europe from the Enlightenment to World War II). DVV International together with the Budapest Project Office provided support and assistance to many Hungarian researchers to participate on scientific events. A number of researchers, such as Sári (Sári, 2000), Maróti (Maróti, 1998), Soós (Soós, 1998) and Pordány (Pordány, 2000), could share their latest research findings on various issues of the Hungarian adult education. Pordány became interested in the research of informal adult learning, the evolution of citizenship education and community learning (Pordány, 1998; 2000), whereas Striker and Arapovics, two researchers from Eötvös Loránd University, were mainly involved in the study of participation, citizenship education and the roles of civil society (Arapovics, 2005, 2007; Striker, 2011).

Another important dimension of this period was marked by the growing number of *national conferences on adult education*, which were largely influenced by UNESCO CONFINTEA V and its Declaration (UNESCO, 1998). These conferences created new platforms for research on several themes, such as participation, methodologies, target groups, profession and professionalization, relevant learning theories, adult education policy

developments in the EU etc. In addition, the European Commission and the DG Education started planning and promoting their new adult learning programme. From 1993 to the *European Year of Lifelong Learning* in 1996 the EU drew more and more attention to adult education (for example through the *White Paper on Education and Training* from 1995), which became a significant element of lifelong learning.

By the end of the decade, research was heavily influenced by the 1999 *Presidency Conferences* on Adult Education in Mainz, Germany in May 1999 and in Turku, Finland in September the same year.

*The fifth period of adult education research in Hungary* marked the climax of research on the history of adult education. The second generation of researchers, for example, *Maróti* and *Pethő*, urged members of the younger generation, *Sándor Striker*, *Mária Arapovics*, *Mária Kraici* and *Orsolya Kereszty*, to further the historical research on the education of adults. *Sarolta Pordány*, under *Maróti's* supervision, founded a *civic association for the development of adult education*. By the second half of this decade, the formerly mentioned association had become one of the few research-oriented platforms for adult education, and its online journal (*Adult Education Review/Felnőttképzési Szemle*) has published several articles on the history of Hungarian adult education ever since. At the University of Debrecen, *Erika Juhász* and *Gábor Erdei*, assisted by *Rubovszky*, *Kozma* and *Durkó*, also contributed to the advancement of the research of adult education. At the University of Pécs, *Klára Bajusz*, *Éva Farkas*, and *Balázs Németh*, under the supervision of *Koltai*, initiated new research projects on modern adult education. *Klára Bajusz*, *Csilla Filó* and *Balázs Németh* published a detailed handbook on the history of Hungarian adult education from its beginnings to 1950 (*Bajusz, Filó, and Németh, 2004*). In this respect it is also important to recognize *Gizella T. Molnár's* efforts to bring together young scholars at the University of Szeged, where, under her guidance, a large amount of research was carried out on the relationships between culture, learning and adult education.

After 2002 Hungarian researchers established two distinguished platforms for the development of academic work in the field of adult education: the *Adult Education/Andragogy Sub-Commission of the Hungarian Academy of Sciences* and the *Professional Commission for Andragogy*. Both platforms supported research activities in adult education and promoted *interdisciplinary research* involving other academic disciplines, such as sociology, philosophy, history, political science, economics, law, library and information science, etc.

Adult learning and education finally became integral part of the mainstream educational policies at both European and national levels. At the same time the Lisbon process brought about a series of new opportunities for Hungary to strengthen the field of adult education research, especially through the updated Grundtvig Programme, which initially belonged to the Socrates II, and later was integrated in the Lifelong Learning Programme

This new wave of European partnerships offered Hungarian researchers of adult education the opportunity to continue the tradition – established during the fourth period – of collaborating with fellow-researcher from the EU member states and candidate countries. The Erasmus, Grundtvig and Leonardo projects along with the FP6-7 initiatives largely promoted such collaborative approaches to research. From 2000 to 2010, several research projects signalled a focused analysis of the Hungarian adult education in line with the European and international trends and issues. Moreover, the supportive environment of the era facilitated the organization of a new conference on *Hungarian and German partnership in adult education developments*, which was supported by DVV International and held at the University of Pécs on 27-28 September, 2002. *Gábor Erdei* and *Balázs Németh*, the co-ordinators of a workshop on adult education research, concluded that one of the most dynamically growing research fields of adult education was the historical research (*Németh, 2003*).

The Lisbon decade can be considered a prolific era for adult education. A new act on adult training passed in 2001 and the *Institute for Adult Education* was founded with the purpose of improving the quality of adult learning and education. An important element of the mission of the Institute was to promote quality research. According to this goal, several studies on Hungarian adult education and training were initiated at the Institute, and researchers could publish their findings in booklets and/or in its journal, the *Training of Adults*. In addition, the Institute launched several training programmes for adult educators also providing them with training materials, which included a series of studies on Hungarian Adult Education with focus on the specific aspects of structures, methodologies used, labour market trends, main features of target groups in adult learning and adult education research (NSZFI, 2005; 2007).

Paradoxically, interests in the history of adult education started to decrease by the end of the decade giving way to more reductionist approaches, which were mainly focused on the issues of labour market and employment. It is remarkable to notice that not only adult education was unable to strengthen its status in most member states, but the Grundtvig Group was also gradually losing its influence within the European Commission, which fact signalled the marginalisation of adult education research. With the economic crisis in 2008, predominantly employment oriented approaches began to be favoured, which marked the return to skills development rather than the extension of the development of key competences

During the Lisbon decade, however, a small number of young scientists have turned their attention to the research of the history of adult education. Students, like *Krisztina Máté* and *Szilvia Simándi* and others, formed a new group, which became actively engaged in historical research. These young researchers can be considered prospective members of the fourth generation to investigate *new research topics and themes which reflect the historical scope*, yet the group is much smaller than the one a decade earlier (Máté, 2012; Juhász and Simándi, 2008).

Members of the third generation have carried out interesting historical research on various topics. *Orsolya Kereszty* investigated *the movement of education of adult women and its relation to women's movements* from 1870 to 1920. She also revisited the topic of informal education for adults in late 19<sup>th</sup> century in Hungary (Kereszty, 2011; 2012). *Márta Miklósi* analysed the history of adult education for prisoners/criminal-andragogy in Hungary (Miklósi, 2011).

*The sixth period of adult education research in Hungary*, which began in the late 2010 and early 2011, is marked by a predominantly reductionist approach with a focus on economy, employment and labour market, and by a slow shift from the investigation of school-based adult education to the study of non-formal adult learning and education. Certain approaches to the research of the history of adult education in Hungary have been preserved; however, these approaches represent the marginalised struggles of historiography and are mainly applied in a comparative manner. The period can also be characterized by *decreasing international co-operation*. This phenomenon could be explained by the fact that only a limited number of researchers have the capacity and professional language skills to advance their research themes in international contexts and collaborate in associations like the ESREA, EAEA or become involved in project-based actions.

The past two decades of adult education research illustrate *the impact of growing international partnerships within the higher education context*. As a consequence, the role of universities as centres of education research has become even more accentuated. One prominent education research unit is at the Eötvös Loránd University, Faculty of Pedagogy and Psychology, where the Department of Adult Education conducts extensive research on adult learning and education. This Department also organised a joint conference with ESREA (Adult Education

and Citizenship: Relationship in Space and Time – ELTE PPK, 16-18. 06. 2011) and set up two networks within the association: one on the history of adult education and one dealing with citizenship issues. In addition to *Kereszty's* and *Németh's* efforts to promote the historical research dimension, *Ilona Szóró* also contributed greatly to the field by pointing out the role of Reading Circles as well as *Lajos Olasz*, who investigated the development of civic competencies in the agrarian society through autonomous organizations (*Szóró*, 2011; *Olasz*, 2011).

The Department of Adult Education of the Faculty of Arts at the University of Debrecen is also an important adult education research unit. Research conducted at the department under the guidance of *Erika Juhász* focuses on the autonomous learning of adults, learning regions and learning communities.

The Faculty of Teacher Training at the University of Szeged hosts the Institute of Adult Education, whose main research interest is the study of the changing functions of cultural institutions in adult education and that of the labour market training enterprises and institutions.

The Faculty of Adult Education and Human Resource Development at the University of Pécs is, likewise, an important place of adult education research in Hungary. As member of the EAEA and the EUCEN for more than a decade, the Faculty (or its predecessor) has been involved in several European projects to develop the quality of adult education and research. Major research areas of the Faculty include museums as new places for adult learning, development of the profession of adult educators, second chance schooling, guidance and counselling in adult learning, active citizenship, validation of prior and experiential learning, history of movements and institutions of adult education in Hungary, labour market, comparative adult education research, politics and policy in the development of adult learning and education, and local - regional development through learning cities and regions.

The Faculty also publishes an online journal, the *Knowledge Management*, offering researchers the opportunity to share their findings on adult education. In addition, the Faculty has developed partnerships through European projects with a number of universities in Europe which emphasize a more quality-centred approach to education research. These universities are, for instance, the Catholic University of Leuven, Glasgow University, University of Duisburg-Essen, the University Würzburg, TU Kaiserslautern and TU Chemnitz, the University of Florence, the University of Graz, the University of Klagenfurt, the University Brno, University of Timisoara, University of Belgrade, Humboldt University in Berlin, etc.

Finally, it is important to sum up the *reasons of the growth and decline of research in the history of adult education in Hungary*, or at least to provide an explanation for the reductionist and employment oriented nature of research at the beginning of the second decade of the 21<sup>st</sup> century. The first reason could be that in the past ten years the training scene has been dominated by vocational and labour market oriented adult training programmes, while the second reason is the shift in research from holistic to rather reductionist approaches. The process identified over the consecutive periods is a natural one, since *adult education research may decline to reconfigure itself* to fit to the new criteria, conditions as well as to new social, economic, political, etc. expectations. As *Pöggeler* pointed it out in 2000, the research of adult education always reflects the periodical growth and decline of adult learning and education (*Pöggeler*, 2000).

This paper also emphasizes the specific roles, mission and tasks of the new generation of researchers in applying more holistic approaches to facilitate the new growth of the field and in balancing the effects of reductionism by turning to cultural, demographical, ethical-philosophical, gender, sociological, psychological, etc. issues (*Németh* and *Pöggeler*, 2002). The current decade seems to have established *a new climate in which*

*researchers of adult education must describe and analyse the conditions and structures of adult learning as well as call for quality adult education by highlighting the accomplishments, results and values of previous times.*

### *Specific features of historical research compared to other types of research on adult education and training*

---

The features of historical research *have always reflected the need of and dependence on holistic and interdisciplinary approaches.* I do agree with Pöggeler, who argued that the history of adult education must take into account the interdependence between education, politics, economy and social life (Pöggeler, 1996). An important characteristic of historical research is that it continuously seeks to *demonstrate that the history of adult education also entails the history of institutions, organisations, people and their motives for lifelong learning.* Yet, the historiography of adult education has mainly focused on adult education with regard to one state, people or nation. However, historical research on adult education should also apply the comparative approach and address the regional, continental and world levels as well (Leirman and Pöggeler, 1979). The influence of creative thinkers as founders of new institutions and schools for research has always been remarkable in this respect (Bajusz and Németh, 2011).

Another feature of historical research is that it primarily concentrates on the modern era in Europe from 1780 to 1980, more precisely on the mechanisms by which during the modernity free and enlightened individuals discovered, developed and changed their environments, communities and themselves. In this respect historical research explores the ways, methods and structures by which masses of adults became involved in learning, education and training, investigating both formal and informal learning. Finally, historical research on adult education also seeks to identify the best practices, which moved beyond borders, communities, and improved the overall quality of adult learning.

### *State of affairs of historical research of adult education in Hungary regarding themes and topics explored or forgotten, periods studied, relevant publications and journals, societies and networks*

---

In the above sections I have tried to illustrate some characteristics of the growth and decline of the historical research on adult education in Hungary. Historical research of the past two decades has mainly focused on the period between 1850 and 1950. Only a few attempts have been made to analyse the post-war period, and especially the adult education and training of the communist era between 1950 and 1990. These, however, cover a wide range of themes focusing on specific institutions/associations for the development of adult learning and education, such as the cycles of popular education, folk high schools, women's associations, workers' associations, workers' schools, community associations of protestant churches, prison education, agrarian associations and cycles, reading societies, libraries, the Urania House (Felkai, 1998), university extension and popular academies, etc.

Another group of themes entails a number of significant movements in the history of adult education, such as the workers' movements, the women's movements, the movement of free education (*szabad tanítás*), the agrarian movements, the religious movements, the political parties' movements and the peace/democratization movements, the post-war movement of free cultural development (*szabad művelődés*), etc. A third group of themes focuses on creative persons and personalities in Hungarian adult education (e.g. Miklós Jósika, István

Türr, József Eötvös, Gábor Baross, Kunó Klebelsberg, Kálmán Újszászy, Sándor Karácsony, Béla Radnai, Jenő Széll and Mátyás Durkó, etc.). In this respect it is important to mention the history conference booklet edited by Maróti, Sári, and Kálmán, Rubovszky, which features a few articles on the key figures of the history of adult education (Maróti, Sári, and Rubovszky, 1988). The fourth group of themes is connected to the evolution of adult learning and education with practical examples of methods, while the fifth involves the research of adult education from political perspectives.

Having investigated all major research journals, conference publications, monographs, and essays on the history of Hungarian adult education for the period between 1993 and 2013 the author of this paper found 2 monographs, 4 conference booklets and 51 publications. Most of these are cited in the present paper.

Major research topics of the Hungarian historical research include person and personality, social movements, demographic trends and migration, integration of certain social groups, industrialisation, the development of open societies, the roles of the state in adult learning and education, the impact of education and training policies, professionalization in adult education, the influence of specific target groups in adult learning, comparative aspects, the role of ideals and ideologies, the growth and decline of adult education institutions/associations, the impact of social mobility and democratization; active citizenship among many others.

As far as scientific publications are concerned, in Hungary there are six journals in which adult education researchers can publish their findings: the *Adult Education Review (Felnőttképzési Szemle)*, the online journal of the Association for Adult Education; the *Knowledge Management (Tudásmenedzsmet)*, published by Faculty of Adult Education of the University of Pécs; *Training and Practice (Képzés és Gyakorlat)*, which is the journal of Kaposvár University; *Vocational and Adult Training (Szak- és Felnőttképzés)*, which is the official journal of the National Employment Office; *Acta Andragogiae et Culturae*, published by the Faculty of Arts at the University of Debrecen and *Andragogy and Cultural Theory (Andragógia és Művelődéstudomány)*, a recently published journal of Eötvös Loránd University.

In addition, a number of universities from neighbouring countries offer publication opportunities for Hungarian researchers. *Studia Pedagogica*, published by the Faculty of Education at the Masaryk University in Brno, welcomes papers on adult learning and education in English. Likewise, the Faculty of Education at the University of Belgrade publishes the *Andragogical Studies* which accepts papers submitted in English.

As previously mentioned in the present article, Hungarian researchers established two distinguished platforms for the discussion of educational and research developments, and other issues related to adult education. One is the Adult Education/Andragogy Sub-Commission of the Hungarian Academy of Sciences; the other is a higher education platform for the development of adult education, namely the Professional Commission for Andragogy. Both platforms have supported research activities in adult education and promoted interdisciplinary research actions with other academic disciplines, such as sociology, philosophy, history, political science, economics, law, library and information science, etc. By collaboration with international partners through ESREA, ISCAE, EAE Hungarian adult education researchers have the opportunity to stay up-to-date with international themes and trends of the history of adult education and apply these new themes and trends on the Hungarian context.

The Association for Adult Education (*Felnőttképzés Fejlesztéséért Egyesület*), an independent civic organisation, was founded by educators and researchers of adult education in May 2005 with the aim of promoting quality adult learning and education in Hungary. The Association organises conferences, workshops on adult and lifelong learning, citizenship education and R+D+I themes.



## *The status of research of the history of adult education in the context of educational research and other disciplines*

The *status of research of the history of adult education* in Hungary is well-established. In the academic context the historical research of adult education is viewed as a branch of educational research, which fact can also be illustrated by the annual National Conference of Education, since the conference provides a regular platform for the researchers of the history of adult education, offering them a symposium and workshops entirely dedicated to their research field.

## *The difficulties and/or advantages of European networking*

Having participated in most research platforms of the adult education in Europe in the past fourteen years, the author of this article believes that only the ESREA *provides all the advantages of a network for researchers in adult education* through network meetings, workshops, conferences and publication opportunities in RELA. Those advantages are also reflected in the *interdisciplinary scope* of the network, in the international composition of the members, in the *variety of networks within the organisation* and in the nature of collaboration among the networks on certain research issues and themes.

## *Conclusions*

This paper aimed at analysing the evolution of research on adult education in Hungary with special focus on the development and changes brought about by the historical research of the field. An attempt was made to describe how particular tendencies have contributed to the growth and the decline of the historical research on adult education over the past two decades, and to identify the external and internal changes and impacts underlying these tendencies.

## *References*

1. Arapovics M. (2005): The Role of Civic Organisations in the Education of Adults beyond the Age of 45. In: A. Molnár (Ed.), *Training Needs and Opportunities of Older Adults Beyond the Age of Forty-five*. NSzFI, Budapest. 18–19.
2. Bajusz, K. (2005): *School-based Adult Education at the Turn of the Millenium*. JPTE FEEFI, Pécs.
3. Bajusz, K., Filó, Cs., and Németh, B. (2004): *History of Hungarian Adult Education from the Establishment of State*. PTE TTK FEEFI, Pécs.
4. Bajusz, K., and Németh, B. (2011): *Adult Education Theories and Thinking from the 20<sup>th</sup> Century: An Andragogy Reader*. Publikon Kiadó, Pécs.
5. Benó, K. (1970): Some Key Problems of School-based Adult Education in between 1945 and 1948. *Hungarian Pedagogy*, 70, 180–196.
6. Berend, T. I., and Szuhay, M. (1975): *The History of Capitalist Economy in Hungary from 1848 to 1944*. Kossuth Kiadó, Budapest.
7. Csoma, Gy., and Gellért, L. (1963): Modernity and Adult Education. *Hungarian Pedagogy*, 2–3, 270–286.

8. Csoma, Gy. (1998): The First Andragogical Concept of Curriculum for Workers' Schools from 1962 to 1972. In: A. Maróti, K. Rubovszky, and M. Sári (Eds.), *The History of the Hungarian Adult Education*. IIZ-DVV, Budapest. 227–232.
9. Durkó, M. (1998): An Introduction to the History of Adult Education Research. In: A. Maróti, K. Rubovszky, and M. Sári (Eds.), *The History of the Hungarian Adult Education*. IIZ-DVV, Budapest. 72–79.
10. Durkó, M. (1999): *Andragogy. New Routes of Adult Education*. IIZ-DVV, Budapest.
11. Erdei, G. (2003): Aims, Tasks and Perspectives in the Research of Adult Education. In: H. Hinzen, J. Horváth, D. Koltai, and B. Németh (Eds.) *Conference book on Hungarian-German Co-operation for Adult Learners in European Partnership. Pécs, 27 – 28.09. 2002./ Magyar-német együttműködés a tanuló felnőttekért az európai partnerségben konferencia. Pécs, 2002. 09. 27– 28.* Konferenciakötet. DVV International, Budapest. 166–172.
12. Felkai, L. (1986): *The Beginnings of Adult Education in Hungary from 1848 to 1919*. *Andragogy*, 4. 41–53.
13. Felkai, L. (1998): Adult Education in the Period of Early Labour Movement in Hungary from 1848 to 1900. In: W. Filla, E. Gruber, H. Hinzen, and Jug J. (Eds.), *The History of Adult Education in Central-Europe from the Age of Enlightenment to World War II*. IIZ-DVV, Budapest. 96–102.
14. Felkai, L. (1998): The First Decades of Functioning of Urania Hungarian Scientific Association. In: A. Maróti, K. Rubovszky, and Sári, M. (Eds.), *The History of the Hungarian Adult Education*. IIZ-DVV, Budapest. 117–125.
15. Forray R., K. and Juhász, E. (Eds.) (2009): *Non-formal – Informal – Autonomous Learning*. University of Debrecen, Debrecen.
16. Gelencsér, K. (1998): Major Changes of Functions of Adult Education/ A felnőttnevelés funkcióinak főbb változásai. In: A. Maróti, K. Rubovszky, and M. Sári (Eds.), *The History of the Hungarian Adult Education*. IIZ-DVV, Budapest. 15–26.
17. Gelencsér, K. (Ed.) (1998): *Cultural History*. Mikszáth Kiadó, Budapest.
18. Harangi, L. (1995): *The System of Danish Adult Education*. MTA OTKA, Budapest.
19. Harangi, L. (1998): The Folk-Art Institute and Jenő Széll (1951–1957)/ A Népművészeti Intézet és Széll Jenő (1951–1957). In: A. Maróti, K. Rubovszky, and M. Sári (Eds.), *The History of the Hungarian Adult Education*. IIZ-DVV, Budapest. 112–117.
20. Juhász, E., and Simándi, Sz. (2008): Aus der Geschichte der ungarischen erwachsenenbildung. In: Z. Huszár, P. Várnagy, and Sz. Zalay (Eds.), *Regionalisierung – Internationalisierung*. PTE FEEK, Pécs. 227–238.
21. Katus, L. (1970): *Economic Growth in Hungary During the Age of Dualism (1867–1914)*. *Studia Historica*, 62, 35–127.
22. Kereszty, O. (2011): Adult Education in the Feminist Movement in Hungary in a Global Context. In: S. Striker (Ed.), *Adult Education – Historical and Theoretical Aspects*. Eötvös University Press, Budapest. 73–87.

23. Kereszty, O. (2012): A Cultural Movement for the Reconfiguration of Understanding Death in Hungary in the Age of Dual Monarchy (1867–1914). In: E. Juhász, and M. Chrappán (Eds.), *Learning and Education*. University of Debrecen, Debrecen. 480–486.
24. Krisztián, B. (1986): Post-work education and Continuing Education. *Education and Training of Workers. Andragógia*. 4, 31–54
25. Leirman, W., and Pöggeler, F. (Eds.) (1979). *Erwachsenenbildung in fünf Kontinenten*. W. Kohlhammer, Stuttgart.
26. Máté, K. (2012): Informal Popular Education in Szatmár-Bereg County in the Age of Free Education. In: E. Juhász, and M. Chrappán (Eds.), *Learning and Education*. University of Debrecen, Debrecen. 340–346.
27. Maróti, A. (1992): Hungary. In: P. Jarvis (Ed.), *Perspectives on Adult Education and Training in Europe*. NIAACE, Leicester. 74–89.
28. Maróti, A. (1998): Change of Paradigm in the History of Hungarian Popular and Adult Education. In: A. Maróti, Rubovszky, K., and M. Sári (Eds.), *The History of the Hungarian Adult Education/A magyar felnőttoktatás története*. IIZ-DVV, Budapest. 52–63.
29. Maróti, A. (1998): The Activities of Some University Students in Popular Education in Villages of South Hungary from 1918 and 1941. In: W. Filla, E. Gruber, H. Hinzen, and J. Jug (Eds.), *The History of Adult Education in Central-Europe from the Age of Enlightenment to World War II*. IIZ-DVV, Budapest. 156–162.
30. Maróti, A. (2010): *International Comparative Adult Education*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
31. Miklósi, M. (2012): Historical Routes of Education of Adult Criminals – Criminal Andragogy. In: E. Juhász, and M. Chrappán (Eds.), *Learning and Education*. University of Debrecen, Debrecen. 346–352.
32. Németh, B. (2000): The Development of Adult Education and its Training Institutions in Hungary since 1989. In: C. McSween (Ed), *The Rise and Fall of Adult Education Institutions and Social Movements*. Peter Lang, Frankfurt am Main. 371–380.
33. Németh, B. (2001): Adult Education Paradigm in Historiography. In: P. Basel, and Z. Eszik (Eds.), *Adult Education Research*. DVV Project Office Institute for Educ. Research, Budapest. 169–173.
34. Németh, Balázs (2003): Aims, Tasks and Perspectives in the Research of Adult Education/Célok, feladatok és perspektívák a felnőttoktatási kutatásokban. In: H. Hinzen, J. Horváth, D. Koltai and B. Németh (Eds.) *Conference book on Hungarian-German Co-operation for Adult Learners in European Partnership – Pécs, 27.28. 09. 2002./ Magyar-német együttműködés a tanuló felnőttekért az európai partnerségben konferencia. Pécs, 2002. 09. 27 – 28*. Konferenciakötet. DVV International, Budapest. 175–184.
35. Németh, B., and Pöggeler, F. (Eds.): *Ethics, Ideals and Ideologies in the History of Adult Education*. Peter Lang, Frankfurt am Main.
36. NSZFI (2008): Series for Training Adult Educators. NSZFI. Budapest.
37. Olasz, L. (2011): *Development of Citizen Mentality and Civic Competences in Autonomous Organisations of Agrarian Society in the Years Following World War II*. In Abstract Book of ESREA Conf.

- Adult Education and Citizenship, Relations in Space and Time. 16–18. 06. June, 2011. Eötvös University, Budapest. 35.
38. Pethő, L. (1996): Adult Education in Austria and Switzerland. MTA OTKA, Budapest.
39. Pethő, L. (2000): The Challenge of Modernisation: Education and Adult Education Policy in Hungary from 1950 to the Present. In: A. Cooke, & A. McSween (Eds.), *The Rise and Fall of Adult Education Institutions and Social Movements*. Peter Lang, Frankfurt am Main. 61–75.
40. Pordány, S. (1998): Civic Journeys into the Adult Education of the 1990s. The History of the Association for Free Trainings from 1989 to 1996. In: A. Maróti, K. Rubovszky, and M. Sári (Eds.), *The History of the Hungarian Adult Education*. IIZ-DVV, Budapest. 141–155
41. Pordány, S. (2000): The Role of Civic Organisations in post-1989 Hungary's Adult Education. In: W. Filla, E. Gruber, H. Hinzen, & J. Jug (Eds.), *History of Adult Education in Central-Europe from World War II. to the new Millenium*. IIZ-DVV, Budapest. 197–203.
42. Pöggeler, F. (1996): History of Adult Education. In: A. C. Tuijnman (Ed.), *International Encyclopaedia of Adult Education and Training*. Pergamon, Oxford. 135–139.
43. Pöggeler, F. (2000): Historical Reasons for the Rise and Fall of European Adult Education Institutions and Social Movements. In: A. Cooke, and A. MacSween (Eds.), *The Rise and Fall of Adult Education Institutions and Social Movements*. Peter Lang, Frankfurt am Main. 33–49.
44. Sári, M. (2000): Adult Education and Educational Policy in the Age of Free Education (1945–1948) In: W. Filla, E. Gruber, H. Hinzen, and J. Jug (Eds.), *History of Adult Education in Central-Europe from World War II. to the new Millenium*. IIZ-DVV, Budapest. 93–98.
45. Soós, P. (1998): Experience and Conclusions over the 200 years History of Hungarian Adult Education. In A. Maróti, K. Rubovszky, and M. Sári (Eds.), *The History of the Hungarian Adult Education*. IIZ-DVV, Budapest. 26–37.
46. Soós, P. (1998): The Beginning and Some Main Characteristics of Enlightenment in Hungarian Culture and Adult Education In: W. Filla, E. Gruber, H. Hinzen, & J. Jug (Eds.), *History of Adult Education in Central-Europe from World War II. to the new Millenium*. IIZ-DVV, Budapest. 49–57.
47. Striker, S. (Ed.) (2011): *Adult Education – Historical and Theoretical Aspects*. Eötvös University Press, Budapest.
48. Tóth, J. (1998): Hungarian History – European Treasure. Some additional Thoughts to the Development of Research of the History of Popular Education. In: A. Maróti, K. Rubovszky, and M. Sári (Eds.), *The History of the Hungarian Adult Education*. IIZ-DVV, Budapest. 346–371.
49. Szóró, I. (2011): Role of Reading Circles in Adult Education in the Period of Free Culture. Abstract Book of ESREA Conf. – *Adult Education and Citizenship, Relations in Space and Time*. 16–18. 06. 2011. Eötvös University, Budapest.46.
50. Kiss, T. (1998). Informal Popular Education and Adult Education in 1920s Hungary. In: A. Maróti, K. Rubovszky, & M. Sári (Eds.), *The History of the Hungarian Adult Education*. IIZ-DVV, Budapest. 217–227.
51. UNESCO (1985): *UNESCO CONFINTEA IV Declaration*. UNESCO, Paris.
52. UNESCO (1997): *The Hamburg Declaration, Agenda for the Future*. UNESCO, Paris.

53. Zrinszky, L. (1996): *The Science of Adult Education*. OKKER Kiadó, Budapest.

# Akadályok a felnőttkori tanulásban

Tózsér Zoltán\*

*A kutatásban a felsőoktatási felnőttoktatás legfontosabb szereplőivel, a részidős hallgatókkal foglalkozunk. Azt vizsgáljuk, hogy a Debreceni Egyetem és a Nyíregyházi Főiskola nem nappali tagozatos képzésein résztvevők milyen tanulást akadályozó tényezőkkel néznek szembe. A kérdés azért nagyon izgalmas, mert a 2000-es évek közepe óta, ha változó mértékben is, de folyamatosan csökken a részidős képzésre járók száma. Ezért érdemes azokat a hallgatókat megvizsgálni, akik már megkezdtek a diplomássá válás útját vagy épp újabb diploma megszerzését tűzték ki célul. Ezért online kérdőíves vizsgálatot végeztünk (n=1.151) a két intézmény nem nappalis hallgatói körében, hogy feltárjuk a felnőttkori tanulás legfontosabb gátló tényezőit. Feltevésünk szerint az anyagi előteremtése jelenti a legerősebb hátráltató tényezőt a tanulás során. A kutatás eredményeként hat akadályozó faktort azonosítottunk: 1.) tanulás, 2.) szervezés, 3.) öregség, 4.) munkahely, 5.) pénz és 6.) család. Az elemzések azt mutatják, hogy a felsőoktatásban részidős hallgatóként való részvétel legnagyobb akadály a tandíj, és az egyéb járulékos költségek előteremtésének a nehézsége. Ezt követi azonos mértékben a munkahely és a tanulás, majd a család, a szervezés és a szubjektív öregség érzékelése. Ezzel megerősíthetjük a kutatás hipotézisét, hiszen az eredményeink azt támasztják alá, hogy a felnőttek felsőoktatásban való részvételének valóban az anyagi előteremtése a legnagyobb akadály.*

**Kulcsszavak:** komparatív kutatás, a felnőttoktatás történelmi jelentőségei Magyarországon, trendek és témák a kutatás-fejlesztésben, andragógia

## Bevezetés

A kutatásban azt vizsgáljuk, hogy a Debreceni Egyetem és a Nyíregyházi Főiskola nem nappali tagozatos képzéseiben résztvevők milyen tanulást akadályozó, gátló tényezőkkel néznek szembe. A kérdés azért aktuális, mert a 2000-es évek közepe óta folyamatosan apad a részidős képzésre járók száma. Ez tehát azt feltételezi, hogy növekszik a tanulás útjában álló akadályok mértéke (azaz egyre több ember nem képes a felsőoktatási részvétel útjában álló nehézségek leküzdésére), vagy egyszerűen a tanulási és diplomaszerezési igény, illetve lehetőség fokozott meg az évek alatt (például azért, mert kimerültek a társadalmi igények vagy jogszabályi módosulások történtek). Lehetséges még, hogy atipikus oktatásban, képzésben vesznek részt az emberek (céges képzések, tréningek), vagy másféle tanulási formát, például autonóm, informális tanulást folytatnak.

Ezért érdemes azokat a hallgatókat megvizsgálni, akik már eljutottak a részvételig, megkezdtek a diplomássá válás útját vagy épp újabb diploma megszerzését tűzték ki célul. Noha úgy tűnik, a vizsgált részidős hallgatók képesek hatékonyan leküzdni a tanulást és a részvételt akadályozó tényezőket, érdemes őket megkérdezni, hogy számukra mi jelenti a diplomaszerezés útjában álló legfontosabb akadályozó tényezőket. Éppen ezért online kérdőíves vizsgálatot végeztünk a két intézmény részidős hallgatói körében, hogy feltárjuk melyek a felnőttkori tanulás legfontosabb akadályozó tényezői. Feltevésünk szerint az anyagi előteremtése (tandíj és járulékos költségek) jelenti a legerősebb gátló tényezőt a tanulás során.

Mielőtt belekezdnenék a vizsgálat és annak eredményeinek bemutatásába, meg kell jegyezni, hogy a vizsgálat a 'Lakossági-társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában' című OTKA kutatás továbbgondolásának tekinthető. E kutatás Forray R. Katalin (Forray, 2008) és Kozma Tamás vezetésével (Forray és Kozma,

\* Debreceni Egyetem doktorjelöltje, tozser1984@gmail.com

2009) valósult meg. Ebben a tanulmányban a vizsgálatnak egy szeletét, jelesül a részvételt akadályozó tényezőket mutatjuk be (Tózsér, 2013a, 2013b, 2014a, 2014c).

## Az előzmények

### Nemzetközi kutatások

Az angol nyelven megjelent tudományos munkákban (lásd: *Aslanian*, 2001; *Bourner és mtsai*, 1991; *Bourgeois és mtsai*, 1999; *Bowl*, 2003; *Courtney*, 1992; *Dominicé*, 2000; *Mark és mtsai*, 2004; *Edwards és mtsai*, 1993; *Schutze és Slowey*, 2000; *Tight*, 1991) a hallgatói részvétel elmélet (participation theory) a megnevezése annak a kutatási iránynak, amely a felnőtt hallgatók felsőoktatási részvételének vizsgálatára koncentrál. Az adatbázisokban és a tanulmányokban eltérő megnevezéseket találunk a vizsgált hallgatói csoportokra:

- felnőtt, érett és idős hallgatók (adult, mature, older, senior adult students),
- nem-tradicionális hallgatók (nontraditional students, non-standard students),
- részidős és atipikus hallgatók (part-time learners/students, atypical students),
- újrakezdő hallgatók (re-entry, second-chance, extension students),
- élethosszig tanuló hallgatók (lifelong learners, continuing education students),
- nyitott egyetemre járó hallgatók (open university students) (lásd: Tózsér, 2012, 2014b, 2014d).

A felnőttkori tanulás akadályainak kutatása az amerikai és angol szakirodalomban is mély gyökerekkel rendelkezik. A szakirodalom nyomán a kutatásoknak kétféle típusa látszik körvonalazódni: az egyikben tudományos kérdések megválaszolására töreksenek, vagyis arra keresnek választ, hogy egyes társadalmi csoportok előtt milyen akadályok, nehézségek állnak a felnőttkori szervezett tanulásba való bekapcsolódás során. Míg a kutatások másik része gyakorlati jellegű, vagyis felnőttképzési koncepciók, politikák és gyakorlatok kialakítását, illetve fejlesztését szolgálja. Ilyenkor jellemzően az egyetemek, kutatóintézetek menedzsmentje a kutatás megrendelője és elsősorban arra a kérdésre keresnek válaszokat, hogy a hallgatói létszámok változásainak milyen lehetséges okai vannak és arra kíváncsiak, hogy milyen lépéseket lenne érdemes tenni például a csökkenő hallgatói létszámok megelőzésére, és a trendek megfordítására. Ebben a szakirodalmi áttekintésben, illetve szintézisben mi csak azokra a kutatásokra koncentrálunk, amelyek az előbbi célokat kívánják megvalósítani, vagyis tudományos kérdések megválaszolását segítik elő.

Az oktatásban való részvétel akadályozó tényezőit vizsgáló angol nyelvű szakirodalom áttekintését az amerikai *Patricia K. Cross* (1981) megközelítésével érdemes kezdeni, hiszen őrá hivatkoznak a leggyakrabban a részvételi kutatások során. *Cross* három tágabb csoportba rendszerezte a felnőttkori tanulás nehezítő tényezőit:

1. Szituációs akadályok (situational barriers),
2. Intézményi akadályok (institutional barriers),
3. Beállítódási akadályok (dispositional barriers).

A szituációs hátrányok az oktatásban résztvevők helyzetéből adódnak. A két legfontosabb ilyen tényező a tanulásra fordítható idő, illetve az oktatás költségei, az oktatási kiadások. Ezek az akadályok a résztvevők munkahelyi és családi feladataiból származnak, és gyakran okoz nehézséget a felnőtteknek ezeket, és a tanulást összeegyeztetniük. A részidős képzésekben tanuló felnőttek ugyanis jellemzően munka és család mellett folytatnak felsőfokú tanulmányokat. A részvételt és a tanulást a munkahely azonban nemcsak akadályozhatja, hanem ösztönözheti is, például kötelező képzésekkel. A képzés költségei, vagyis a tandíj és az egyéb oktatási kiadások (például utazási költségek, tankönyvek, vizsgadíjak) szintén hátráltató tényezői lehetnek a felnőttkori tanulásnak. A szituációs akadályok az oktatási rendszer és az intézményi gyakorlatok jellegéből következnek. Az intéz-

ményi akadályok széles skálán mozognak: ide tartozik az intézménynek és az adott képzési programnak az elérhetősége, vagy az intézményeknek a felnőtt hallgatókkal kapcsolatos intézményi elképzelése, illetve gyakorlata (például, kurzusok időpontjáról, helyszínéről, követelményeiről való tájékoztatás, ügyintézés, fogadóórák, könyvtári nyitvatartási idők, tanácsadás stb.). A beállítódási hátrányok körébe tartoznak az iskolázással, az oktatással kapcsolatos vélekedések, beállítódások, viszonyulások. A kedvezőtlen iskolai élmények negatívan hatnak a potenciális, illetve a tényleges résztvevőkre. Továbbá, a felsőoktatásban szerzett tapasztalatok is egyértelműen kihatnak arra, hogy a felnőttek miként élik meg a felsőoktatási részvételt. Az eredménytelen vizsgák jelentős gátakat alakíthatnak ki a felnőttekben és akár a tanulmányok idő előtti befejezéséhez is elvezethetnek. Sok felnőtt számol be a vizsgákra való felkészülés nehézségéről, és ez különösen azokra jellemző, akik még nem rendelkeznek felsőoktatási tapasztalattal, rutinnal. A diszpozicionális akadályok abban is kifejezésre juthatnak, hogy a felnőttek elégedetlenek a képzési programmal (megkérdőjelezzik annak relevanciáját vagy aktualitását), vagy magával az oktatóval, annak tudományos felkészültségével. De abban is kifejeződik ez, hogy (a) a felnőttek önmagukat tartják öregnek ahhoz, hogy beiratkozzanak valamilyen felsőoktatási programba, (b) nem ismerik fel a tanulás (és diplomaszerezés) iránti szükségletet (ezeknek a potenciális hallgatók esetében van jelentősége), (c) önbizalomhiányban szenvednek. A *Cross*-t követő kutatók a felnőttkori tanulás akadályainak vizsgálata során sokszor erre a megközelítésre hivatkoznak. Példaként elég említeni néhány kutatást: *Hardin* (2008) arra hívja fel a figyelmet, hogy felsőoktatási tanulmányokat folytató felnőtt hallgatók számtalan nehézséggel kénytelenek szembenézni. Ezek az alábbi tényezők:

- Intézményi korlátok (institutional barriers). Az intézményi korlátok olyan egyetemi, főiskolai politikákat, gyakorlatokat és bürokráciát foglalnak magukba, amelyek kedvezőtlenül hathatnak ki a felnőtt hallgatók érvényesülésére. A felnőtt hallgatók, amikor intézményt választanak több tényezőt mérlegelnek egyidejűleg, például
  - az intézmény földrajzi közelségét,
  - az esti, a hétvégi és az on-line kurzusok elérhetőségét,
  - a tanszékek, és tanulmányi osztályok nyitva tartását,
  - a tárgyakról, kurzusokról való pontos tájékoztatást.
- Szituációs korlátok (situational barriers). Ezek között említik a szerepkonfliktusokat, az időmenedzselési problémákat, családi és munkahelyi gondokat, anyagi és közlekedési kihívásokat. Az anyagi nehézségek például erősen gátolják a felsőoktatási részvételt.
- Pszichés korlátok (psychological barriers). Ilyenek lehetnek a nem megfelelő megküzdési stratégiák, az önbizalom hiánya, a korábbi iskolai élményekből eredő aggodalom, félelem, negatív vélekedések és várakozások a lehetséges iskolai eredményekről.
- Tanulmányi nehézségek (educational barriers). Ez abból fakad, hogy sok felnőtt hallgató nem készült fel a tudományos képzésre, mivel hiányoznak bizonyos készségeik, illetve képességeik, amelyek az akadémiai érvényesülésnek gátat szabnak.

*Malholtra és mtsai.* (2007) a felsőoktatási részvételt fontolgató felnőtt hallgatók (potential adult learners) körében vizsgálták a részvétel és a tanulás útjában álló akadályozó tényezőket az Egyesült Államok egy magánfőiskoláján. Az eredmények szerint a legnagyobb nehézséget az oktatási költségek (tandíj, könyvek) jelentik, majd ezt a tanulásra fordítható idő követi, harmadik helyen pedig a munkahelyi feladatok akadályozzák a tanulást. A faktorelemzés eredményeként hat tényezőt azonosítottak:

1. az iskolázással kapcsolatos rossz élményeket,
2. intézményi akadályokat,



3. az erőforrások hiányát,
4. a kurzuskínálat nem megfelelő voltát (nem elérhető a kurzus, nem megfelelő az időpont, információhiány),
5. a költség és a várható haszon nem kiegyenlített aránya,
6. gyermekelhelyezés gondja.

Ezek közül a legmagasabb faktorátlagot az erőforrások hiánya (lack of resources) faktor kapta, amely arra utal, hogy a részvételt akadályozza az időhiány, a munka- és családi feladatok, energiahány, a képzés befejezéséhez szükséges idő korlátozott volta). Szintén nem-tradicionális háttérű potenciális felnőtt hallgatók körében folytatta vizsgálatát *Elliot és Brna* (2009). A kutatás eredményeként többek között a következő részvételt nehezítő tényezőket azonosították:

- a munkahely megtartására való törekvés,
- anyagi nehézségek, a képzés költségei,
- a tanulás és más területek (pl. család, munkahely, civil, egyházi, önkéntes stb.) közötti összhang megteremtésének nehézsége,
- a családi feladatok,
- a képzés hiánya, elérhetősége.

Végül is, a felsőoktatási részvételt nehezítő tényezők kapcsán három markáns csoportot lehet elkülöníteni: (1) Az intézményi akadályokat, amelyek az intézmény földrajzi elérhetőségétől, a könyvtárak nyitvatartási idején át a bürokráciáig sok mindent lefednek. (2) A pszichés akadályokat, a tanulással kapcsolatos attitűdök, vélemények, illetve maga a tanulás és a vizsgáknak a teljesítése. (3) Szituációs akadályokat, amely az egyén helyzetéből fakadó problémák olyan széles körét ölelik fel, mint például a munkahelyi, a családi, a szabadidős feladatoknak és programoknak az oktatási részvétellel és tanulással való összeegyeztetési nehézségei, vagy az oktatási kiadások előteremtésének a kihívását (*Tózsér, 2014b, 2014d*).

### *Hazai kutatások*

A részdíjs hallgatók témakörben megjelent publikációk sorában első helyen kell említeni a *Forray R. Katalin* vezetésével 2005 és 2008 között 'Lakossági-társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában' címmel OTKA kutatást, amelynek eredményeként számos tanulmány (*Balázsovits és Kalocsainé, 2006; Balázsovits, 2009; Forray és Kozma, 2009; Forray, 2008; Kalocsainé, 2009; Nagy, 2006*) jelent meg. Ezek a tanulmányok azt a kérdést vették górcső alá, hogy a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában milyen lakossági-társadalmi igények jelennek meg. A vizsgálatok fő kérdése az volt, hogy miért tanulnak az emberek a felsőoktatásban, miért vesznek részt felnőttkorban felsőoktatási intézmények által kínált képzési programokban. A kutatás során tehát munka mellett tanulók motivációit és igényeik feltárását célozták meg. Ezen kutatások mellett készültek további, jellemzően egy-egy intézményre koncentrált vizsgálatok (*Engler, 2011; Engler és Fekete, 2007; Kispálné, 2007a, 2007b; Kórodi, 2006; Szabó, 2009; Tózsér, 2013a, 2013b*) is, amelyek a felnőttek felsőfokú (tovább)tanulását vizsgálták valamilyen aspektusból (*Tózsér, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b, 2014c*).

A 'Felnőttek a felsőoktatásban' című kutatás (*Forray és Kozma, 2009*) eredményei szerint a levelezős hallgatók előtt álló legfőbb akadályok a következők: a tanulásához szükséges idő biztosítása, a tankönyvek, jegyzetek beszerzése, tanulmányi infrastruktúra, valamint az „élethosszig tartó tanulás” rutinjainak hiánya, vagyis a vizsgadrukk és a tanulási nehézségek. Szintén meg kell említeni *Kerülő* (2007, 2009, 2010) azon tanulmányait, amelyben a felnőttkori tanulást segítő és akadályozó tényezőket vizsgálta. Ezek a kutatások a Nyíregyházi Főiskola levelezős hallgatóinak vizsgálatára irányultak, és az alapvető szociokulturális és szociodemográfiai tényezők feltá-

rásán túl azt a célt szolgálták, hogy a tanulási célokat és nehezítő tényezőket tárják fel. A kutatás szerint a felsőoktatási részvétel akadályai leginkább egzisztenciális indítékokkal hozhatók összefüggésbe. Vagyis, ha a hallgatók olyan elvárásokat fogalmazznak meg, amelyek egyéni érvényesülésükkel vannak összefüggésben, és ha ezeket nem látják igazoltnak, akkor úgy érzik, hogy befektetéseik nem térülnek meg, így motivációik is jelentősen csökkenni fognak. Ehhez hasonlóan, a túlságosan távoli vagy irreálisnak tűnő cél sem kedvez a tanulók motivációjának. A kérdezett hallgatók szerint az egyik legnagyobb nehézséget a család és a rendszeres tanulás összeegyeztetése jelenti, illetve az ebből fakadó konfliktusok. Ami viszont ennél is súlyosabb kihívást jelent a hallgatók számára az a munkahelyi elvárásoknak, és a munkahelyi feladatoknak való megfelelés és az időbeosztás problémája. A munkaadók sokszor akadályozzák a hallgatókat (nem engedik el a konzultációkra, vizsgákra stb.). A vizsgálat szerint minden 5. válaszadó titkolja, hogy felsőoktatási intézményben tanul, mivel ezzel akár a munkahelye elvesztését is kockáztathatja (*Kerülő, 2007. 221–222.*).

Mindezek mellett érdemes kiemelni *Török* (2006a, 2006b) és *Györgyi* (2003, 2004) vizsgálatait is. Ez a kutatások ugyan nem kifejezetten a felsőoktatásban tanuló felnőttek diplomaszerezési törekvéseinek megfontolásait és akadályait vizsgálták, mégis fontosak a téma szempontjából. Mindkét kutatás kétségtelen erénye, hogy a hazai felnőtt lakosság reprezentatív mintáján vizsgálta a felnőttkori tanulási célokat, törekvéseket és akadályokat.

*Török* (2006a, 2006b) kutatásának legfőbb eredménye, hogy adatokkal alátámasztotta, hogy a felnőttek körében a tanulás (és a képzés) alapvetően munkaerő-piaci adaptációként értelmezhető, vagyis a munka világához, a munkavégzéshez köthető. A felnőttek tanulásának legfontosabb akadályai, az alulmotiváltság, az érdektelenség, is ebből következik, hiszen ha nem látják az értelmét a képzéseknek, akkor alacsonyabb valószínűséggel döntenek a képzésben való részvétel mellett. A képzések, tanfolyamok idejét is sokan hosszúnak ítélték meg és emellett a vizsgákkal járó stressz szintén gátja a felnőttkori tanulásnak.

*Györgyi* (2003) vizsgálata pedig a felnőttképzéssel kapcsolatos igények, elvárások, illetve akadályozó tényezők feltárása szempontjából izgalmas. A kutatás eredményei arra mutatnak, hogy a leggyakrabban hivatkozott tanulási akadály az öregség. Bár itt fel kell hívni a figyelmet arra, hogy ez a minta jellemzőiből adódik, ugyanis az 55 évnél idősebbek 88%-a jelölte meg ezt a tényezőt. Azaz, ebben a korcsoportban a tanulás teljesen háttérbe szorul. A második leggyakrabban megjelölt akadály a képzések ára, pontosabban a jövedelemhez viszonyított ára. A kutatás szerint szinte minden társadalmi réteg nagyon költségérzékeny, s ez hangsúlyozottan igaz az alacsonyabb státusúakra, akiknek a jövedelmi helyzete gyakran még az olcsóbb képzéseket sem teszi lehetővé. Az akadályozó tényezők közül harmadik helyre került a munkavégzés okozta időhiány. Ez jellemzően azoknál a társadalmi rétegeknél jelentkezik akadályként, akik jó munkahellyel rendelkeznek, amely ugyanakkor sok idejüket lekötöti, és ezért kevés tanulásra fordítható idővel rendelkeznek. A család, mint akadályozó tényező szintén figyelmet érdemel. Noha ez jellemzően a nőknek okoz problémát és főként az alacsonyabb státusúak körében, kisebb mértékben a társadalmi hierarchia felső szintjén is. A többi akadályozó tényezőnek az előbbiekhöz képest kisebb a jelentősége, de egy-egy rétegnél ezekkel is számolni kell. Így kiemelhető a kutatásban „leszakadó rétegeként” definiáltak esetében az utazási költség, a tanulás várható munkaerő-piaci eredménytelenségére vonatkozó várakozásaik, valamint a szubjektív öregségük. A betegségnek, mint akadályozó tényezőnek elenyésző a szerepe, egyedül a női leszakadó rétegek hivatkoztak erre említésre méltó arányban. Érdemes kiemelni, hogy a képzési választék, illetve a tanfolyamok elérhetősége általában nem okozott problémát (*Györgyi, 2003. 48–49.*).

## *Módszertani leírás*

---

2011 decemberében on-line kérdőíves vizsgálatot végeztünk a Debreceni Egyetemen és a Nyíregyházi Főiskolán tanuló levelező, esti és távoktatás tagozatos képzésben tanuló hallgatókkal. A megkérdezés kiterjedt minden évfolyamra és képzési szintre. A két intézményben összesen 1151 hallgató adott választ a kérdésekre (n=1151). Az adatok tisztítását követően egyesítettük a két adatbázist, hogy össze tudjuk hasonlítani az egyetemre és a főiskolára járó részidős hallgatókat. A kutatás során a mintába kerülés nem teljesen véletlenszerű, így a mintát nem tekinthetjük kielégítően reprezentatívnak. Ugyanakkor az ellenőrizhető alapjellemzők mintán belüli eloszlása nem tér el igazán lényegesen az alapsokaságok eloszlásától, így némi óvatossággal ugyan, de azért általánosíthatóak a vizsgálat eredményei (Tózsér, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b, 2014c).

### *A részidős hallgatók jellemzőiről röviden*

---

A két intézményben tanuló részidős hallgatók többségében (>70%) nők és átlagosan 32 évesek. A szórás értéke 8. A válaszadók szinte kivétel nélkül (>97%) magyar állampolgárságúak. Hasonlóan, a többség magyar nemzetiségűnek vallotta magát. Az egyetemre járók jellemzően legfőképpen Hajdú-Bihar megyéből, illetve kisebb részben Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből, Borsod-Abaúj-Zemplén megyéből, valamint Pest megyéből kerülnek ki. Noha kétségtelen tény, hogy az egyetem képes az ország minden területéről idevonzani a hallgatókat, a főiskola csak regionális beiskolázási körzettel rendelkezik. Más szavakkal, a főiskolások többsége a saját megyéből, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből kerül ki, és mellette a környező megyékből (Borsod-Abaúj-Zemplén és Hajdú-Bihar megye) érkeznek jellemzően az intézménybe. A részidős hallgatók jellemzően házasságban, vagy kapcsolatban élnek, ugyanakkor minden harmadik válaszadó egyedülálló. A szülők legmagasabb iskolai végzettségének elemzésénél azt tapasztaltuk, hogy az anyák magasabban iskoláztak, mint az apák. Az intézményenkénti összehasonlítás arra mutatott rá, hogy az első generációs értelmiségiek aránya Nyíregyházán 10%-kal magasabb, mint Debrecenben. A felsőfokú tanulmányok elemzéséhez két intézmény 15 karán tanulókat szakmák szerint csoportosítottuk:

- jogtudományi,
- egészség tudományi,
- bölcsészettudományi,
- gazdaságtudományi,
- mezőgazdaság-tudományi,
- műszaki, informatikai tudományi,
- pedagógusképzés és
- természettudományi szakmák.

Nyíregyházán a hallgatók háromnegyede alapképzés megszerzése céljából jelentkezik a képzésre, míg Debrecenben ez csak minden második hallgatóról mondható el. A főiskolán mesterképzésre csak a válaszadók 16%-a jár, míg Debrecenben 30%. Vagyis, a főiskolára főként az első diploma megszerzése miatt érkeznek a hallgatók. Az egyetem esetében az alapképzésre járók aránya alacsonyabb, mint a főiskolán, viszont magasabb a mesterképzésre járók aránya. A Nyíregyházi Főiskolán levelező vagy esti tagozaton tanulók 35%-a diplomás, míg a Debreceni Egyetemre járóknál ez az arány közel kétszer magasabb, 60%. Ez nagy különbség a két intézmény hallgatói között. Más szavakkal, a Debreceni Egyetemre járók mind a szüleik, mind a saját iskolai végzettségüket tekintve magasabban iskoláztak, mint a Nyíregyházi Főiskolára járók. A Debrecenbe járók átlagosan kilenc, míg a Nyíregyházára járók tizenegy éve szereztek diplomát, tehát az egyetemisták korábban visszatérnek

az egyetemre egy újabb végzettség megszerzésért, mint a főiskolások. És ha visszatérnek, akkor több időt is töltenek ott, mivel a Debrecenbe járóknál magasabb a diplomások, illetve többdiplomások aránya, mint a Nyíregyházán tanulók körében. A felsőfokú tanulmányok halasztása viszont Debrecenben háromszor gyakrabban fordul elő, mint Nyíregyházán. Ez viszont, valószínűleg a képzési idővel mutat összefüggést (Tózsér, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b, 2014c).

## *Akadályok a felnőttkori tanulásban*

A felsőoktatási részvételt akadályozó tényezők vizsgálata során arra kértük a részidős hallgatókat, hogy egy négyfokú skálán (1=egyáltalán nem, 2=egy kicsit, 3=nagymértékben, 4=döntően) értékeljék, hogy az általunk megadott akadályozó tényezők milyen mértékben gátolják őket a felsőoktatási részvétel során. A szemléleteség és a további elemzések könnyítése érdekében a válaszokat 100 fokú skálára vetítettük: egyáltalán nem=0 pont, egy kicsit=33 pont, nem tudja=50 pont, nagyrészt=67 pont, döntően= 100 pont. Ezek szerint a felnőttkori felsőoktatási részvétel három legfontosabb akadályozó tényezője:

1. a tanúláshoz szükséges idő biztosítása (61 pont),
2. az oktatási kiadások (a tandíj és a járulékos költségek, 48, illetve 47 pont), illetve
3. a vizsgákra, kollokviumokra való felkészülés (45 pont).

Hasonlóan a részvételi motivációkhoz, ez a sorrendiség önmagában elég keveset árul el a felsőfokú tanulmányok akadályairól, ezért faktorelemzésnek vetettük alá az akadályozó tényezőket. Ezek alapján hat faktort sikerült azonosítani:

1. tanulás,
2. szervezés,
3. öregség,
4. munkahely,
5. pénz és
6. család.

A tanulás faktor főként a tanúláshoz szükséges idő biztosításának nehézségére vonatkozik, valamint arra, hogy gondot okoz a részidős hallgatóknak a félév közbeni és félévvégi vizsgákra való felkészülés, továbbá arra, hogy gyakran fáradtságot éreznek a tanulás miatt, nehéz visszatérniük a tanulás világába és önbizalomhiányban szenvednek.

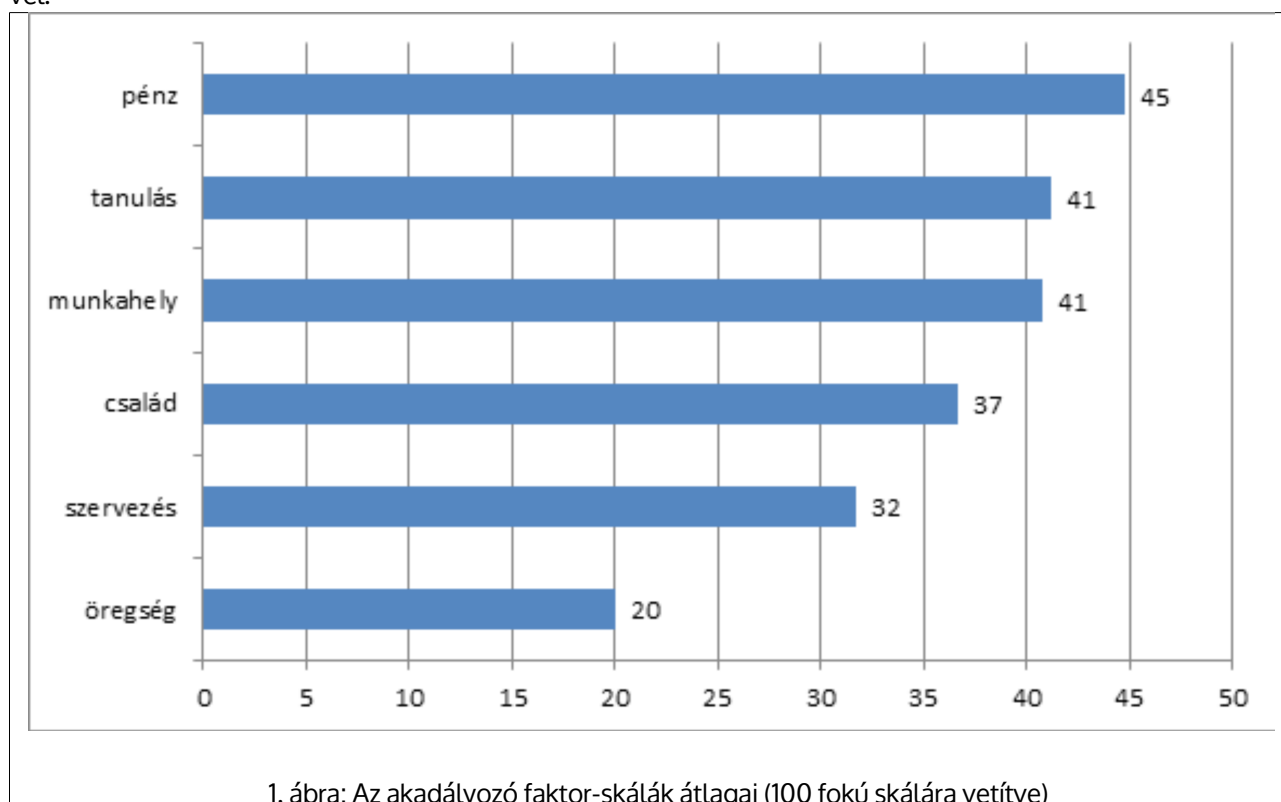
A szervezés faktor jelent egyrészt információs akadályokat a kurzusokról, a tantervekről, a követelményekről és a számonkérésekről. Másrészt a szervezéssel kapcsolatos akadályok tartoznak ide. A részidős hallgatók egy részének ugyanis gondot okoz a konzultációk időpontja és az, hogy a hiányzásokat vezetik, adminisztrálják. A szervezési nehézségek egyúttal vonatkoznak a földrajzi elérhetőség, a megközelíthetőség problémájához is. Ez úgy kapcsolódik a szervezési akadályokhoz, hogy a képzésre való eljutás a jellemzően felnőtt, családos, munkahellyel rendelkező részidős hallgatóknak gyakran okozhat nehézséget, mert például a családi és munkahelyi feladatok mellett egyrészt, az egyetemre, főiskolára járást (konzultációk, adminisztratív teendők, könyvtár stb.) is meg kell szervezni, másrészt az otthoni felkészülés is biztosítani kell.

Az öregség faktor egyrészt fiziológiai, másrészt pszichés akadályokat jelent. Másként fogalmazva a felsőoktatásban való részvétel és a diplomaszerezés az egészségi állapot megromlása vagy betegség által van akadályoztatva. És emellett vagy helyette jelentkezhet az öregség és/vagy az önbizalomhiány érzékelése is. Az öregségfaktor azonban a legalacsonyabb faktor átlagot kapta az akadályozó faktor-skálák átlagai közül.

A munkahely faktor egyértelműen és tisztán azzal hozható összefüggésbe, hogy a részidős hallgatók munkahelyi rendes feladatai gördítenek akadályokat a tanulás elébe, vagy kisebb mértékben a munkahely szándékosan akadályozza a hallgatók felsőoktatási részvételét például oly módon, hogy nem engedi el őket a konzultációkra, a vizsgákra, vagy nem biztosít szabadságot a számonkérésekre való felkészüléshez. Szerencsére azonban ez utóbbi magatartás csak alacsony átlagot kapott, tehát nem tekinthető tipikus munkaadói viselkedésnek. A munkahely az akadályozó faktor-skálák átlagai közül – a tanulás mellett – a második legfontosabb akadály a felnőttek felsőoktatási részvételének.

A pénz faktor jelenti a legerősebb akadályozó tényezőt az akadályozó faktorskálák átlagait sorrendbe állítva. A legnagyobb nehézség a részidős hallgatók számára a tandíj, illetve az egyéb járulékos költségek előteremtése. Ez még akkor is így van, ha tudjuk, hogy nem minden levelezős, esti és távoktatás tagozatos hallgató fizet tandíjat, de a járulékos költségekkel (például könyvek, jegyzetek, taneszközök, utazás, vizsgadíjak, szállás, étkezés stb.) nekik is számolniuk kell. Szintén a pénzfaktorral függ össze, hogy a földrajzi távolság, az elérhetőség is akadály a felnőttek felsőfokú tanulásának és diplomaszerzésének.

A család faktor esetében azt látjuk, hogy az akadályokat elsősorban nem a megfelelő, a támogató családi háttér hiánya okozza, hanem sokkal inkább a családi feladatok ellátása (például a háztartás vezetése), és kisebb mértékben a gyermek elhelyezésnek gondja. Ez pedig valószínűleg összefügg a hallgatók életkorával és nemével.



Az 1. ábra és az 1. táblázat a hat akadályozó faktor-skála átlagáról tájékoztat. Ezek szerint a felnőttkori felsőfokú tanulás legerősebb akadályozó tényezője a pénz faktor (45 pont), majd ezt követi megosztott második helyen a tanulás és a munkahely faktorok (mindkettő 41 pont).

A harmadik legfontosabb résztvevő gátló tényezőnek a család faktor számít (37 pont), amelyet a szervezési nehézségek (32 pont) és végül az öregség faktor követ (20 pont). Mindez azt jelenti, hogy a két intézményben ta-

nuló részdíjs hallgatók többségének a tandíj, illetve az oktatással járó egyéb költségek előteremtése okoz nagyobb mértékben gondot. A tanulás, a vizsgákra való felkészülés és a munkahelyi feladatok azonos mértékben gördítenek akadályokat a felsőoktatásban való részvétel során. A munkahelyi feladatok kapcsán érdemes kiemelni, hogy itt jellemzően a munkahelyi rendes feladatok (illetve az ezáltal időhiány) okoznak nehézséget és nem a szándékos, pluszmunkák kiosztása. (Erre is van példa, de az nem tekinthető tipikus magatartásnak.) A családi feladatok ellátása, a háztartás vezetése és gyermek elhelyezése került a harmadik helyre a felsőoktatási részvételt akadályozó faktorok rangsorában. A szervezési, adminisztratív és közlekedési nehézségek viszonylag alacsony faktor átlagot kaptak, tehát ezek nem túlzottan erős gátló tényezők. Hiszen a képzés helyszínére való eljutást a részdíjs hallgatók nyilván már az egyetemre, főiskolára történő jelentkezés során eldöntötték, így aztán nem éri őket meglepetésként ez a kérdés. Végül a szubjektív öregség érzékelése faktor kapta a legalacsonyabb faktor átlagot. Ennek hátterében valószínűleg az húzódik meg, hogy az itt résztvevők vagy eleve nem is rendelkeznek pszichés gátló tényezőkkel (az átlagéletkor 32 év), vagy képesek voltak ezeket leküzdeni. Ugyanez a helyzet a betegséggel, az egészségügyi állapottal kapcsolatban.

A kutatás eredményeként kapott akadályozó faktorok közül a tanulás és a pénz faktor leginkább *Cross* (1981) és *Hardin* (2008) szituációs korlátaival cseng egybe, hiszen itt a legfőbb gondot egyrészt az oktatási költségek előteremtése, másrészt a tanulásra fordítható idő biztosítása jelenti. *Malholtra* és *mtsai* (2007), valamint *Elliot* és *Brna* (2009) vizsgálata is azt az eredményt hozta, hogy a felsőoktatási részvétel legfontosabb akadálya az oktatási költségek előteremtése. *Elliot* és *Brna* (2009) vizsgálata szintén rámutatott a tanulásra, mint a diploma-szerzés útjában álló akadályra. Szintén a tanulásra fordítható időtényezőt találta az egyik legerősebb gátló tényezőnek *Forray* és *Kozma* (2008), illetve *Kerülő* (2007) kutatása is. Ehhez hasonlóan, a munkahely és a család faktorok szintén az időtényezővel állnak összefüggésben. A szervezés faktor leginkább a *Cross* (1981), *Hardin* (2008) és *Malholtra* és *mtsai* (2007) által leírt intézményi akadályokkal rokonítható. Az öregség faktor pedig a *Cross*-féle diszpozicionális (beállítódási) akadályokra rezonál, illetve a *Hardin* (2008) által leírt pszichés korlátokra.

Végül is, az eredmények fényében megerősíthetjük a kutatás feltevését, mely szerint a felsőoktatási felnőttoktatásban való részvétel legerősebb akadályozó tényezője az oktatási költségek előteremtése. Véleményünk szerint ez általános, országos tendencia lehet, bár bizonyára különbségek körvonalazhatók az intézménytípusok, a fenntartók, és a részdíjs hallgatók társadalmi háttere mentén.

## Köszönetnyilvánítás

A kutatás az Európai Unió és Magyarország támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával a TÁMOP 4.2.4. A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú „Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program” című kiemelt projekt keretei között valósult meg.

Az SPSS adatok tisztításában és elemzésében Marián Béla piackutató nyújtott segítséget. Hozzájárulását, értékes észrevételeit ezúton köszönöm.

A tanulmány a szerző készülő doktori disszertációjának része.

## Szakirodalom

1. Aslanian, B. C. (2001): *Adult Students Today*. The College Board, New York.

2. Balázsovits Mónika és Kalocsainé Sánta Hajnalka (2006): Képzési igények a Pécsi Tudományegyetem levelező tagozatos hallgatói körében. *Educatio*, 4. 828–836. URL: [http://www.edu-online.eu/hu/educatio\\_reszletes.php?id=63](http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=63) Utolsó letöltés: 2010. 11. 27.
3. Balázsovits Mónika (2009): Felnőttek a felsőoktatásban. In: Forray R. Katalin és Juhász Erika (szerk.): *Non-formális – informális – autonóm tanulás*. Debreceni Egyetem, Debrecen. 146–152.
4. Bourgeois, E., Duke, Ch., Guyot, L.-J. and Merrill, B. (1999): *The Adult University*. The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
5. Bourner, T., Reynolds A. With, Hamed, M. and Bennett, R. (1991): *Part-time Students in their Experience of Higher Education*. The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
6. Bowl, M. (2003): *Non-traditional Entrants to Higher Education. 'They talk about people like me.'* Trentham Books Limited, UK, USA.
7. Courtney, S. (1992): *Why adults learn. Towards a theory of participation in adult education*. Routledge, London, New York.
8. Cross, K. P. (1981): *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*. Jossey-Bass Publishers, California, USA.
9. Dominicé, P. (2000): *Learning from our lives. Using educational biography with adults*. Jossey-Bass Publishers, California, USA.
10. Edwards, R., Sieminski, S. and Zeldin, D. (1993, ed.): *Adult Learners, Education and Training*. Routledge, London, New York.
11. Elliot D. L. and Brna, P. (2009): 'I cannot study far from home': non-traditional learners participation in degree education. In: *Journal of Further and Higher Education*. Volume 33. 2. 105–118.
12. Engler Ágnes és Feketei Ilona Dóra (2007): A motivációs hatások a levelező tagozat hallgatóinak tanulásában. In: Buda András és Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és az eredményesség akadályai*. Az V. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai. Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, Kiss Árpád Archívum Könyvtár, Debrecen. 48–57.
13. Engler Ágnes (2011): *Kisgyermekes nők a felsőoktatásban*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
14. Forray R. Katalin és Kozma Tamás (2009): Felnőttek a felsőoktatásban. In: Biró Zsuzsanna Hanna (2011, szerk.): *Az iskola térben, időben*. Új Mandátum Kiadó, Budapest. 220–235.
15. Forray R. Katalin (2008): *Lakossági-társadalmi igények a felnőttek felsőfokú tovább tanulásában*. Budapest. URL: [http://real.mtak.hu/1754/1/47335\\_ZJ1.pdf](http://real.mtak.hu/1754/1/47335_ZJ1.pdf) Utolsó letöltés: 2010. 12. 05.
16. Györgyi Zoltán (2003): *Tanulás felnőttkorban*. Felsőoktatási Kutatóintézet. URL: [http://www.edu-online.eu/hu/kutatas\\_kozben.php](http://www.edu-online.eu/hu/kutatas_kozben.php) Utolsó letöltés: 2010. 12. 10.
17. Györgyi Zoltán (2004): Tanul-e a magyar társadalom? *Új Pedagógiai Szemle*. URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulo-felnott-felnott/tanul-magyar-tarsadalom> Utolsó letöltés 2013. 03. 09.
18. Hardin, J. C. (2008): Adult students in higher education: A portrait of transition. In: *New Directions for Higher Education*. 144. URL: [www.interscience.wiley.com](http://www.interscience.wiley.com) Utolsó letöltés 2011. 10. 12.

19. Kalocsainé Sánta Hajnalka (2009): A lifelong – learning nemek szerinti jellemzői a Szent István Egyetem levelező tagozatos hallgatóinak körében. In: Karlovicz János Tibor (szerk.): *Speciális kérdések és nézőpontok a felsőoktatásban*. Neveléstudományi Egyesület, Budapest. 35–40.
20. Kerülő Judit (2007): „Miért tanulnak a felnőttek?” A felnőttek tanulását segítő és akadályozó tényezők. Inventárium, Nyíregyházi Főiskola Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Nyíregyháza. 216–224.
21. Kerülő Judit. (2009): Akkor most tanuljak vagy ne? A tanulási motivációról. In: Henczi Lajos (szerk.): *Felnőttoktató. A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 263–268.
22. Kerülő Judit (2010): A felnőttkori tanulás gondjai és örömei. In: Henczi Lajos (szerk.): *A szak- és felnőttképzés szervezés gyakorlata*. RAABE Kiadó, Budapest.
23. Kispálné Horváth Mária (2007): A felnőttek tanulási jellemzői I. Vizsgálat a főiskolai felnőttoktatásban tanulók körében. *Új Pedagógiai Szemle*. 9. URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00116/2007-09-ta-Kispalne-Felnottek.html> Utolsó letöltés: 2010. 12. 12.
24. Kispálné Horváth Mária (2007): A felnőttek tanulási jellemzői II. *Új Pedagógia Szemle*. Október. 3–23. URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/kispalne-horvath-maria-090617> Utolsó letöltés: 2010. 12. 12.
25. Kóródi Márta (2006): Nem nappali tagozatos képzések a Debreceni Egyetemen. *Educatio*. 4. 818–828. URL: [http://www.edu-online.eu/hu/educatio\\_reszletes.php?id=63](http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=63) Utolsó letöltés: 2010. 11. 27.
26. Mark, R., Pouget, M. and Thomas, E. (2004, ed.): *Adults in Higher Education. Learning from Experience in the New Europe*. Peter Lang AG, Bern.
27. Nagy Éva (2006): Társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában. *Educatio*. 4. 836–842. URL: [http://www.edu-online.eu/hu/educatio\\_reszletes.php?id=63](http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=63) Utolsó letöltés: 2010. 11. 27.
28. Schuetze, G. H. and Slowey, M. (2000, szerk.): *Higher Education and Lifelong Learners. International perspective on change*. Routledge Falmer. London, New York.
29. Szabó Edit (2009): *Felnőttek a felsőoktatásban. A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar három szervezeti egységében tanuló levelezős hallgatók motivációjának, véleményének, tanulási szokásainak felmérése*. Debreceni Egyetem. Andragógia és Művelődéstudományok Tanszék, Debrecen. Kézirat.
30. Tight, M. (1991): *Higher Education: A Part-time Perspective*. The Society for Research into Higher Education and Open University Press, USA.
31. Török Balázs (2006a): *Az egész életen át tartó tanulás lakossági megkérdés alapján*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet.
32. Török Balázs (2006b): Felnőttkori tanulás – célok és akadályok. *Educatio*. 2. 333–347.
33. Tózsér Zoltán (2012): A „nem-tradicionális” hallgató. A nemzetközi szakirodalom tanulságai. *Iskolakultúra*. 2012. január. 89–94. URL: <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2012/2012-1.pdf> Utolsó letöltés: 2012. 08. 09.
34. Tózsér Zoltán (2013a): Intézményválasztási döntések a részidős hallgatók körében. *Iskolakultúra*. 7–8. 84–101. URL: <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/174.html> Utolsó letöltés: 2014. 02. 10.



35. Tózsér Zoltán (2013b): Részidős hallgatók a felsőoktatásban. *PedActa*. 3. kötet. 2. URL: <http://dppd.ubbcluj.ro/pedacta/indexHU.html> Utolsó letöltés 2014. 01. 12.
36. Tózsér Zoltán (2014a): Ki fizeti a részidős hallgatók felsőoktatási tanulmányait? *Educatio*. Megjelenés alatt.
37. Tózsér Zoltán (2014b): Mit keresnek a felnőttek az iskolapadban? *Képzés és Gyakorlat*. Megjelenés alatt.
38. Tózsér Zoltán (2014c): Részidős hallgatók továbbtanulási tervei. In: HuCER tanulmánykötet, Megjelenés alatt.
39. Tózsér Zoltán (2014d): Részvételi célok és akadályok a felnőtt és idős hallgatók körében. *Iskolakultúra*. 2. 34–43.

## Melléklet

1. táblázat: Az akadályozó faktorok szerkezete

<b>1. faktor: tanulás</b>	<b>faktorsúly</b>	<b>átlag</b>
A félév végi vizsgákra, kolokviumokra való felkészülés	0,80	34 pont
A félév közbeni számonkérésekre (pl. zárthelyi dolgozat) való felkészülés, tanulás	0,71	45 pont
Visszatérés a tanulás világába	0,69	26 pont
Fáradtság érzése a tanulás miatt	0,63	29 pont
A tanuláshoz szükséges idő biztosítása	0,55	61 pont
Az önbizalomhiány	0,46	19 pont

<b>2. faktor: szervezés</b>	<b>faktorsúly</b>	<b>átlag</b>
A konzultációk időpontjai	0,80	33 pont
Információhiány a kurzusokról, a tantervekről, a követelményekről, a vizsgákról	0,75	32 pont
A hiányzásokat vezetik, adminisztrálják	0,72	18 pont
Messze van a képzés, rossz a közlekedés	0,49	26 pont

<b>3. faktor: öregség</b>	<b>faktorsúly</b>	<b>átlag</b>
Betegségem, egészségügyi állapotom	0,74	6 pont
Öregnek érzem magam	0,61	7 pont

<b>4. faktor: munkahely</b>	<b>faktorsúly</b>	<b>átlag</b>
A munkahely akadályozza (pl. szándékos pluszmunkák kiosztásával)	0,83	16 pont
A munkahelyi rendes feladataim nehezítik a tanulást	0,76	41 pont

<b>5. faktor: pénz</b>	<b>faktorsúly</b>	<b>átlag</b>
Messze van a képzés, rossz a közlekedés	0,41	26 pont
A tandíj előteremtése	0,85	48 pont
A járulékos költségek (utazás, szállás) előteremtése	0,81	47 pont

<b>6. faktor: család</b>	<b>faktorsúly</b>	<b>átlag</b>
A gyermek elhelyezésének, felügyeletének nehézsége	0,93	17 pont
A családi feladatok (pl. háztartás vezetése) akadályoz	0,73	37 pont

# Tanulmányok

*Körkép*

# A művészet mint nevelés, a nevelés mint művészet

Kiss Virág\*

*Gyakran találkozhatunk a „művészet mint nevelés” és a „nevelés mint művészet” gondolatával, metaforájával. Személyes, interdiszciplináris gondolataim fejtem ki erről az általam ismert források és jelenségek kapcsán. Arra keresem a választ, mennyiben metaforikus e kapcsolat vagy éppen azonosság lenne a viszony a művészet és nevelés közt. Mik azok a közös vonások, amik e hasonlatok alapját képezik? Tanulmányom két fő részből áll. A művészet mint nevelés című rész Joseph Beuys, Erdély Miklós, Illés Anikó, Hans-Georg Gadamer, Herbert Read, Schilling Árpád, Susan Sontag, Trencsényi László gondolatait idézi és elemzi felvetve a kérdést, hogy vajon minden művészet nevel-e, és ha igen, akkor milyen értelemben. A nevelés mint művészet részben Marina Abramovic, Gabnai Katalin, Németh László, Pusztai Juli, Carl Rogers, Rudolf Steiner, Vekerdy Tamás gondolatai mellett a jelentét kérdésre is kitérek. Összegezhető: művészet és nevelés egyik legfontosabb közös jellemzője a kreatív és intuitív jelenlét, az elérhetőség, a személyes módokon megvalósuló alakító munka. Nevelés és művészet közös gyökere található meg D. W. Winnicott átmeneti (potenciális) térről és átmeneti tárgyról szóló elméletében, mely közös értelmezési keretet ad e két alapvető antropológiai jelenség kapcsolatához.*

**Kulcsszavak:** nevelés, művészet, szociális plasztika, potenciális vagy átmeneti tér, átmeneti tárgy, jelenlét

## Problémafelvetés

Tanulmányaim és olvasmányaim során találkoztam a művészet mint nevelés és a nevelés mint művészet gondolatával. Nem csak egy-egy szerzőnél fogalmazódik meg ez a hasonlat. Felmerül a kérdés, mennyiben metaforikus a viszony, és mennyiben van azonosság, illetve mik azok a jellemzők, amelyek összekapcsolják e két alapvető területet, és mik lehetnek a különbségek. Úgy vélem, ezzel az összehasonlítással mindkét terület többet tudhat meg saját természetéről. A témát elsősorban a *pedagógiai diskurzus* felől közelítem meg, következtetéseimet is e területre szánom, de interdiszciplináris jellegű, a kortárs művészeti-művészettörténeti és a pszichoterápiás és segítő területek ismert tartalmai is megjelennek pedagógiai kontextusba helyezve. Gondolatmenetemnek fő jellemzője: különböző diskurzusok összekapcsolása. Célom nem a művészet, illetve a nevelés fogalmának tisztázása, ez mindkét fogalom esetében lehetetlen feladat lenne. A kérdésfeltevés lényege: mi tudható meg a nevelésről ebben az összefüggésben. Az általam ismert információkkal, tartalmakkal dolgoztam, azokat rendeztem bele ebbe a gondolatmenetbe, azaz írásom nem teljes körű áttekintés, hanem szubjektív merítés. Ilyen módon ez egy személyes – akár vitatható, akár gondolatébresztő – reflexió a két fogalom és annak kapcsolata fogalommezőjében a nevelés és a művészet karakterisztikájáról.

## A művészet és a nevelés fogalmi problémái

Mindkét fogalom, a művészet és a nevelés fogalma is koronként, kultúránként, sőt – különösen mostanában – szerzőnként is változó. A művészet fogalma ebből a szempontból még változékonyabb, még kevésbé mutat azonosságot korábbi önmagával. A nevelés állandóbb jelentésű fogalomnak tűnik, de szemlélete, módszerei, elméleti megközelítései sokfélék lehetnek. A két fogalomban közös az antropológiai jelleg, azaz, hogy az emberi létben betöltött szerepe felől (is) megközelíthető. Közös ezen kívül nevelésnek és a művészetnek is az értékkel

\* Mozgássérültek Pető Nevelőképző és Nevelőintézete, Humántudományi Intézet, tanársegéd, mitiszi@t-online.hu

(művészet esetében esztétikummal, illetve kánonnal) való kapcsolódása, valamilyen érték-orientáltság, mely a művészet esetében a kanonizáltságban ragadható meg leginkább. A posztmodern pluralitás sem szünteti meg az érték-orientációt, csak sokféle értékrend egymás mellett élését engedi meg. Mindkét terület tagadja is önmagát. Létezik az „iskolátlanítás”, *Ivan Illich* 1971-ben megjelent könyvének programja (*Illich*, 1971), ami az intézményes nevelés felszámolásában látta a jövő útját. A művészet is szinte önmagát felszámolva újult meg számos alkalommal, például *Arthur C. Danto* művészetfilozófiájában (*Danto*, 1997). A nevelés fogalmának jellegéről *Friedrich W. Kron* ezt írja *Pedagógia* című könyvében, s e gondolatmenet a művészet fogalmára is érvényesíthető: „A nevelés – szemben az enkulturáció és a szocializáció ‘mesterségesen megalkotott szakkifejezés’ jellegével – teljesen hétköznapi fogalomnak tekinthető, ebből származik kiszolgáltatathatósága a sokféle értelmezéssel és konvencióval szemben. Ennek következtében nincs értelme ‘egységes’, egyetemes érvényű definíció megalkotásának” (*Kron*, 1997. 82.). *Helmut Fend* 1971-es gondolatmenetében (*Kron*, 1997. 83.) a szocializációval szemben, „ami megtörténik az emberrel”, a „szociálissá formálást” hangsúlyozza a nevelésben, kiemelve annak szándékoltságát, ugyanakkor felnőttek beavatkozásának tekinti a gyermeki fejlődés folyamatába. *Wolfgang Brezinkától* (*Kron*, 1997; *Gombocz és Trencsényi*, 2007) ennek egy árnyaltabb, a felnőtt-gyermek viszonylatban való értelmezéstől elemelkedő megfogalmazása található 1974-ből: „Nevelés alatt azok a társadalmi cselekvések értendők, amelyek által az emberek megkísérlik más emberek pszichikai diszpozícióinak rendszerét valamely tekintetben tartósan javítani, az értékesnek ítélt összetevőket megőrizni. A fogalom tartalmát legrövidebben így lehetne meghatározni: Nevelésként értelmezhetőek azok a cselekvések, melyek által az emberek megkísérlik, hogy valamilyen módon befolyásolják a másik ember személyiségfejlődését”. (*Gombocz és Trencsényi*, 2007. 17.) Ebből a meghatározásból fontos kifejezés még a *személyiségfejlődés*, melynek meghatározása szintén probléma lehet, mind a személyiség fogalma, mind annak fejlődése szempontjából. *Brezinka*-féle meghatározás első verziójában a „javítás” értékorientált jelleget mutat, míg a második, összefoglaló meghatározásban a befolyásolásból ez kimarad. *Gombocz János* és *Trencsényi László* kiemeli a szkepszist is, ami benne van ebben a meghatározásban, mely szerint a nevelés nem biztos, hogy hoz eredményt (*Gombocz és Trencsényi*, 2007). *Trencsényi László* nevelésfogalma szerint a nevelés az egyik ember szándékolt hatása a másik emberre, annak emberi minőségének tartós fejlesztésére, megváltoztatására (*Trencsényi*, 2010. 236–237.). Ebben a gondolatban fontos lehet, hogy az emberi belső minőségből indul ki, ami a művészettel szoros kapcsolatban álló esztétikum-fogalommal mutat terminológiai és gondolati rokonságot *Bálványos Huba* megfogalmazásában: „Az esztétikum mindig valamilyen érzéletes formában megnyilvánuló emberi-társadalmi lényeg” (*Bálványos*, 1998. 11.). *John Dewey* szerint: „A nevelés az egyén alkalmassá tétele saját funkcióinak gyakorlására” (*Dewey*, 1976. 9–19.). *Dewey*nek a művészetről is volt érvényes gondolatmenete, a korabeli művészetfelfogáshoz kapcsolódóan. *Art as experience* című könyvében (1934) a művészet néhány fontos jellemzőjét fogalmazza meg. *Dewey* szerint a művészet különleges lehetőség a tapasztalatszerzésre (ezért is a cím), és nagy lehetőség rejlik benne az emberek és a társadalom alakítására. Egyik fontos állítása, hogy a kanonizált művészet alkotásai érinthetetlen tárgyak lettek. Szerinte az alkotások emberi élmények és tapasztalatok eredményei, de a kapitalizmus hatására a műalkotások, mint tárgyak eltávolodtak a mindennapos emberi élettől. *Dewey* szerint a művészetet elválasztani az élettől hasonló, mint egy személyt a körülményeitől, a művészet pedig nem egy tárgy, hanem egy esemény, először az alkotó majd a befogadó személyes megélt élménye.

A művészet fogalmának témaköre bonyolult és sokrétű probléma, melyből ebben az írásomban csak azokat érintem, ami gondolatmenetem szempontjából releváns lehet. A művészet fogalma egyszerre jelenti a minden művészeti ágat magában foglaló jelenségvilágot, azaz irodalom, zene, tánc, dráma, vizuális művészetek összességét, másfelől gyakran csak a vizuális művészetekre szűkül a jelentése, mivel ennek a területnek nincs

önálló elnevezése (a képzőművészet ennek csak egy része: iparművészet, dizájn fotó, valamint mindenféle médiaművészet és az építészet is ide tartozik). Én itt az általános értelemben művészeti jelentéskörben használom, ezzel együtt domináns meghatározások jönnek a vizuális művészetek területéről, melyek relevanciáját a többi területre nehéz megítélni. A művészeti ágak a modalitással és az érzékelés jellegével kapcsolatosak, ilyen módon vannak komplex művészeti ágak, melyek több érzékszervre hatnak egyszerre (például, színház, film). Nagyon fontos jellemző lehet a verbalitáshoz való viszony. A neveléssel összevetve talán ez az egyik kulcskérdés a művészeteket vizsgálva. Alapvetően két alapfunkcióban tud az ember találkozni a művészettel, hagyományosan szó esik *alkotásról és befogadásról*. Az *Umberto Eco* által hagyományozott „nyitott mű”- elmélet és más elméletek alapján elmondható, hogy az alkotásban is van befogadó mozzanat és a befogadásban is alkotói mozzanat. A művészeti ágak közt van időbeli és térbeli, és van interpretáló és autonóm alkotó művészet. A művészet egyik alapvető jellemzője a (bár sokszor több forrású) kanonizáltság, de nem kanonizált jelenségeket is lehet művészetnek tekinteni (például elmebeteg művészeti alkotásait).

A művészet fogalom részben felcserélődött történetileg a mesterséggel. A reneszánszt megelőző korszakokban minden festőt mesterembernek tekintettek függetlenül mesterségbeli tudásától. A festészet és szobrászat csak a reneszánsztól emelkedtek a szabad művészetek (artes liberales) rangjára, csak akkortól számított művészeknek a festő vagy a szobrász, annak köszönhetően, hogy a mester nem csupán kivitelezője, de tervezője, alkotója lett a műnek (*Bodóczy*, 2012). A csupán „kivitelező” továbbra is mesterember maradt. A mindennapi szóhasználatban ismert például a „konyhaművészet” kifejezés, ilyenkor valaminek a nagyon magas szintű, a mesterségen túli műveléséről van szó. Ide illik *Assisi Szt. Ferenc* gondolata is: „*Aki a kezeivel dolgozik, az a munkás. Aki a kezeivel és az értelmével dolgozik, az a kézműves. Aki a kezével, az értelmével és a szívével dogozik, az a művész*” (idézi *Rubin*, 1998. 146.). A művészetfogalom elbizonytalanodását frappánsan fejezi ki az *Ernst Hans Gombrich* által írt közismert és népszerű művészettörténet könyv első mondata: „*Művészet nincs, csak művészek vannak*” (*Gombrich*, 1950/1983. 7.). A szintén közismert *Arthur C. Danto* megfogalmazásában kérdésként megfogalmazva könyve címét: „*Hogyan semmizte ki a filozófia a művészetet?*” (*Danto*, 1997). *Danto* gondolatmenete szerint a fotó és a mozgókép megjelenésével az imitáció-elvű képzőművészet véget ért (a többi művészeti ágra ez nehezen vonatkoztatható). A művészet vége másik értelemben a filozófia túlterjedése benne, önmagára reflektál, egyre inkább ez érdekli, és ezért a művészet egyenlő saját maga filozófiájával. „*A tárgyak a nullához közelítenek, ahogy elméletük a végtelenhez közelít, vagyis voltaképpen nincs is más, mint elmélet*” (*Danto*, 1997. 125.), és ez itt a művészet vége lenne, vagy a posztmodern pluralitás kezdete.

## A művészet mint nevelés

„...Változtasd meg élted!”  
*Rainer Maria Rilke: Archaikus Apolló torzó, részlet*

A mottóbeli verssor egy alkotás befogadásakor fogalmazódik meg a költői énben, és lesz egy vers csattanója. A delphoi jósva feliratát idézi („*Ismerd meg önmagad!*”), de tovább is lép. Mind az önmegismerés mind a változtatás olyan hatás, mely bizton tekinthető nevelésnek, adott esetben a művészet nevelő hatásának, bármely korábban idézet nevelés-definíciónak megfelel. A művészet nevelő hatásának gondolata már nagyon régi, *Herbert Read* „*Education through art*” című 1942-ben írt művének kezdő gondolataiban *Platónra* hivatkozik abban, hogy a művészetet kell minden megismerés alapjává tenni. *Herbert Read* e könyvében kifejti azt a gondolatot, hogy a művészetben kifejeződik a legbelső emberi lényeg. A művészet érzékennyé tesz és megtanít a harmóniára, egyfajta belső iránytűvé válik. Vizsgál alkotói típusokat a gyerekekrajzokon, és a személyiség és a temperamentum le-

nyomatát látja a vizuális megjelenítésekben, és kitér *Carl Orff* zenepedagógiájára is, kimozdulva a vizualitás területéről. *Herbert Read* könyve a második világháború kitörésekor íródott, erőteljes világjobbító szándék hatja át, melyet maga *Read* is megfogalmaz könyve végén, és könyvének gondolatmenete természetesen a kor művészetfelfogását és nevelésfelfogásának paradigmájában mozog (*Read, 1942*). *Trencsényi László Művészetpedagógia* című könyvében (*Trencsényi, 2000*) érinti *Read* gondolatmenetét a művészettel nevelésről, és párjaként emlegeti a „művészetre nevelés” fogalmát (azaz maguknak a művészeteknek a tanítását). Végigfuttat egy gondolatmenetet a kettő egymáshoz fűződő kapcsolatáról. Feltétele-e a művészettel nevelésnek a művészetre nevelés (kellenek-e művészeti ismeretek, képességek, készségek hozzá), illetve a művészettel nevelés előkészítheti-e a művészetre nevelést.

A *Herbert Read* gondolatát a mai magyar köznevelési helyzethez adaptálta és aktualizálta *Illés Anikó* gyakorlati munkásságával és 2009-ben megjelent tanulmányával (*Illés, 2009*). A kifejezést a 2012-es (aktuális) NAT is használja: „...Ugyanakkor a művészeti nevelés mellett teret kell adni a művészettel nevelésnek.” (Művészetek műveltségterület, alapelvek, célok), bár nem értelmezi. A *Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia* címmel megjelent elemző publikáció 2010-ből (*Kiss, 2010*) kifejti, hogy a művészet eszköz lehet a nevelésben. A művészetpedagógiának nem csak a művészet, mint kulturális tartalom közvetítése a feladata, hanem a személyiségfejlesztő potenciál kiaknázása is. A művészettel nevelés segítség lehet tabutémák feldolgozásánál, vagy olyan helyzetekben, amiről nehéz beszélni, olyan diákok elérése is lehetséges általa, akik verbálisan nehezen nyilvánulnak meg (*Illés, 2009*). A művészettel nevelés lehet a közoktatás integrált része is, általános cél és törekvés (*Kiss, 2010*), de lehet speciálisan a problémás gyerekekkel való foglalkozás vagy problémahelyzetek megoldásának az eszköze is. Ugyanígy van ez a felnőttek esetében is, lehet „fittnesz” jelleggel önismereti-, coaching- és hasonló eljárásokban is eszköz a művészet, ugyanakkor a pszichiátriai betegek rehabilitációjában is fontos edukatív funkciót kaphat.

A *Herbert Read* hál megfogalmazódott gondolat, hogy a művészetet lehetne/kellene minden nevelés alapjává tenni, a reform- és alternatív pedagógiákban is felbukkant, és több-kevesebb mértékben alkalmazták is. Léteznek úgynevezett „arts based schools” azaz „művészetalapú” iskolák, ahol a művészet adja az oktatási tevékenységnek az alapját, pontosabban módszerét, azaz a művészet, mint a megismerés és tanulás eszköze jelenik meg: Egy ilyen iskolára példa a következő leírás: „...Mindegyik iskola a kerületi tanterv és az Idaho Mag/Alap Standard-ek alapján működik integrálva a művészeteket a mindennapi tanulásba. Drámával tanítják a verbális művészeteket. A billentyűsök (zongora) lehetőséget adnak tanulni a zenéről – és a törtékről. A tánc a testi nevelés része. A mindennapokban szokásos még a zenekar, kórus és a vizuális művészetek művelése [...]... a diákoknak nem kell minősítést szerezniük a művészetek terén, hogy ide járhassanak.”<sup>9</sup> Ezek az iskolák nagyon népszerűek.<sup>10</sup>

A művészet személyiségfejlesztő, önismereti jellegét hangsúlyozza a hermeneutika képviselője, *Hans-Georg Gadamer* is *Igazság és módszer* című művében (*Gadamer, 1984*). Az önismereti élmény mellett vagy éppen annak részeként emlegeti az irodalmi élményben megélhető tét nélküli kalandlehetőséget, a képzeletben cselek-

9. <http://www.meridianschools.org/Parents/SchoolsofChoice/Pages/Artschools.aspx> Utolsó letöltés: 2013. november 18.

10. Nota bene: ahogy van művészetalapú tanítás, létezik művészetalapú kutatás is – angolul „arts based research” –, ahol a művészet kutatási módszerként szerepel. Ennek elfogadottsága és elterjedtsége még nem széleskörű, de érdemes tudni róla. Definíciója J.Gery Knowles-tól és Andrea Cole a „*Handbook of the Arts in Qualitative Research*” („Művészetek a kvalitatív kutatásban kézikönyv”) című 2008-as kiadású könyvből: „...A művészet-alapú kutatás a művészi folyamat szisztematikus/rendszeres használata, a művészeti kifejezés mindenféle művészeti formában történő aktuális alkalmazása, mint a megértés és a vizsgálati tapasztalat elsődleges formája mind a kutató, mind a kutatásba bevont emberek számára...” (*Andrews, 2009. 29.*). Ilyen művészetalapú kutatás lehet például életút-interjúk készítése rajzvizsgálati módszerekkel megközelítve. A művészetet itt tág értelemben kell érteni.

vést, ezáltal olyan élettapasztalat megszerzésének lehetőségét, melyhez nem kell a valóságban cselekedni. Egyfelől kiélhető benne a kalandvágy másfelől nem csak a saját konkrét valóságosan megélt tapasztalásai jelentik az élmény és tapasztalat-készletet, amivel egy szorgalmas olvasó rendelkezhet. Ezt a „mintha” élmény a játék jellemzője, melyről a később tárgyalt *Winnicott*-féle átmeneti tér, átmeneti tárgy elmélet (*Winnicott*, 1971/1999) juthat az ember eszébe. *Gadamer* gondolatmenetére jellemző, hogy a verbalításra épít, holott ez nem minden művészeti ág jellemzője. A mű véget ér valahol, a kezdete és a vége egy keretezett helyzetet teremt, melybe be- és kilép az olvasó az olvasás közben, egyfelől gyakorolva a távolságtartást, az aktuális helyzetekhez és a realitáshoz való folyamatos adaptálódást, ez egyfajta edzés, tréning. Van, amikor ez nem sikerül, amikor képtelen a lélek erre a ki-be lépkedésre és benne ragad a fantáziavilágban, erről szól *Cervantes Don Quijote*-ja, azaz ez a helyzet is megtanulható, megélhető és kipróbálható kockázat nélkül (pontosabban minimális kockázattal, hogy benne ragadunk) egy könyvben.

A többi művészeti ágra is végiggondolható a hatásmechanizmus, mit él meg benne és általa a befogadó. *Susan Sontag* nem általában a képbefogadást, hanem bizonyos típusú képek befogadását vizsgálta *A szenvedés képei* (angolul: *Regarding the pain of others*, azaz *Mások szenvedésének szemlélése*) című könyvében (*Sontag*, 2004). Ő a kockázat nélküliségben a „mások” szenvedését ábrázoló képek esetében veszélyt lát, az eltompulás veszélyét és a „nem velem történik” megkönnyebbülését. Témám szempontjából, a művészet nevelő hatása szempontjából felmerül itt a kérdés, hogy minden kép művészet-e, mitől lesz művészet. Megteremti-e az etikai szemléletet, létrejön-e a katarzis. Mondhatnám-e ezen felbuzdulva, hogy onnan tekinthető művészetnek, hogy képes megteremteni az etikai diszpozíciót, esetleg hogy ennek a szándéka megvan a *brezinkai* meghatározásra utalva, mely szerint a nevelés nem biztos, hogy eredményt hoz. Vajon minden képre alkalmazható-e ez a gondolatmenet? Annyit ebből biztosan megállapítható már, hogy van művészet, ami nevelő hatású. Egy másik aspektusát véve a művészetnek mint cselekvésnek, azaz alkotásnak van/lehet személyiségformáló és társadalomformáló hatása. A művészeti cselekvésben az alkotó alkotásával együtt önmagát is formálja, alkotja, önmagán is dolgozik, akárki legyen is az.

„*Én úgyis a térdeimmel gondolkodom!*” – idézi *Joseph Beuys* performance- és szobrászművészeknek, a legújabbkori művészettörténet egyik legmarkánsabb alakjának meghökkentő mondatát *Orosz Csaba* egy tanulmányában, melyben a kreatívfejlés alkotás-módszertani szempontjainak vizsgálatával foglalkozik. „*Valójában a megmerevedett művészeti és gondolkodási sémák szükséges kérdőre vonását érhetjük tetten ebben a közönséges levelezőlapra írt lapidáris mondatban. Beuys arra utalt a kijelentésével, hogy ha interpretálni (értelmezni) akarunk egy műalkotást, nem elég csak a ráció által determinált gondolkodás, amelyet világos logikai lépésekben hajtunk végre, hanem szükségünk van egy intuitív mozzanatra is, amely kiszámíthatatlan és megkövetelhetetlen, és közvetlenül következik be, feltéve, hogy valamennyi érzékünkkel intenzíven összpontosítunk a műre*” (*Orosz*, 2009. 199.). *Joseph Beuys* másik ismert gondolata, a „minden ember művész”, ami a minden emberben rejlő kreatív potenciálra, saját életére vonatkozik. Ennek a minden emberben rejlő kreatív potenciálnak a társadalomformáló hatását nevezte *Beuys* „szociális plasztikának”, melyet a művészet fontos céljának tekintett, és ezzel összefüggésben az „antropológiai művészet” fogalmat is bevezette.

*Volker Harlan*, *Beuys* egyik monográfusa írta: „*Ezek a gyakorlatok eredendően művészi jellegűek voltak, nem szolgáltak közvetlen külső életcélt. Nem készítettek elő sem kiállítást, sem publikációt. Egyetlen céljuk volt, hogy megmozgassanak bennünket, hogy fölfedezzük és kifejlesszük az életalakítás és életvitel új módjait. S ha e formák nem voltak újak, legalább mi magunk fedezzük fel őket, tudatunk számára elérhetők maradnak, következésképp a gyakorlati életben is többé-kevésbé mindenütt mozgósíthatók*” (*Harlan*, 2001. 11. idézi *Orosz*, 2009. 203.). Hasonló úton járt a magyar *Erdély Miklós* is, akinek művészetpedagógia munkássága is ismert. Művészet-



pedagógiai kurzusa az INDIGO (interdiszciplináris gondolkodás) csoport volt, melynek középpontjában a közösségi alkotás állt. „A csoport kreatív egységként funkcionált, kihasználva a közösségi műalkotás paradoxitását. Munkamódszerük olyan, ma már közismert fogalmakra épült, mint a brainstorming vagy a csoportterápia, ön-feladás, közösségbe olvadás (a kooperáció elsődlegessége)...” (Orosz, 2009. 204.). Az indigó előzménye volt a FAFEJ (Fantáziafejlesztő gyakorlatok) és a *Kreativitási gyakorlatok*. Mind Beuys mind Erdély esetében figyelemre méltó gondolat a művészet és a kreativitás expanziója, kinyitása minden ember felé, a közös művészeti tevékenységben rejlő társadalomformáló és közösségformáló, szociális erő felfedezése és hangsúlyozása, a személyes életben a kreativitás, mint általános életformáló erő és az ebből következő aktivitás hangsúlyozása, illetve a produktum helyett a folyamatra helyezett hangsúly. Napjaink hazai művészeti szcénájában a művészettel nevelés gondolatát hangsúlyozza Schilling Árpád, a *Kréta Kör* alternatív színház volt rendezője, aki markánsan kiáll amellett, hogy a színháznak társadalomformáló szerepet kell vállalnia. Ehhez ő kortárs művészeti eszközöket is társított, emellett publikált is róla. Schilling mostanában a „színházi nevelés” csoportjaival dolgozik együtt, és megnyilvánulásában a színházi neveléshez magához is professzionális szakértelmet rendel.

Az itt felsorolt példák mellett számos mást is lehetne emlegetni a művészet nevelő jellegére, például a kortárs dizájn edukatív és társadalomformáló irányzatait (például „slow dizájn”, „ökodizájn”, újabban „etnodizájn” és „szociodizájn”). Egész más gondolatmenet szerint el lehetne menni a narratív és ábrázoló, illetve dokumentarista alkotások edukatív vonatkozásai felé: a múlt megőrzése, és ebben a szemléletformálás (mit gondoljak róla?). Mert a dokumentálás is egyfajta tanítás, a kollektív emlékezet, memória része (gondoljunk a *Berlin felett az ég* című film öreg történetmondójára!), maguk a bibliai tanítások pedig képekben elevenedtek meg a hívek számára a középkorban.

## A nevelés mint művészet

„Mátyás művész volt, emberben dolgozott...”  
(így kezdődött Vekerdy Tamás nekrológja Gauland Mátyás iskolai igazgató temetésén)

Rudolf Steiner a Waldorf pedagógia és az antropozófia megalapítója, fő ideológusa sajátos módon kapcsolta össze a nevelést a művészettel. Filozófiai gondolatmenetei a pedagógiáról a nevelést, mint művészetet értelmezik, több könyvének a címében is benne van ez a kapcsolat: *Nevelőművészet* (1924), *A nevelés művészetének szellemi-lelki alapjai* (1922). Hogy értelmezhezzük, mit is értett pontosabban ez alatt, tudomásul kell venni, hogy saját korának, a modernizmusnak művészetfogalmát használja, mely a művészi alakításon konkrét anyagalakítást és esztétikai megformálást ért. Több rétegben is kapcsolódik gondolatmenetemhez mindaz, amit erről megfogalmazott és leírt. Egyfelől megtalálható nála a nagyon konkrét, már kifejtett művészettel nevelés gondolata. Néhány példa ezzel kapcsolatban, ahol a művészet, pontosabban a „művészi” mint pedagógiai módszer, eszköz, stílus jelenik meg.

Rudolf Steiner antropozófiai emberképének életkori sajátosságokra vonatkozó megállapításai soreán fogalmazza meg a Waldorf-pedagógia fontos, talán legfontosabb jegyét: „... Ha mint nevelők és tanítók a helyes módon akarunk a gyermek mellett állni, tudnunk kell, hogy ebben az életkorban az egész tananyagot művészien kell a gyermekhez közelíteni. [...] A gyermek a fogváltás és a nem érés között művész, ha gyermeki módon is, mint ahogyan a legelső életszakasza során a fogváltásig természetes módon Homo religiosus, vallásos teremtmény. [...] Művészinak kell lejátszódnia az oktató és nevelő, és a fejlődő ember között a fogváltás és a nemi érés között” (Steiner, 1924. 40–41.). Ennél azonban több, amit Rudolf Steiner állít. Magát a nevelést tekinti művészetnek, melynek médiuma az ember maga. Ez a művészet nem csak az anyagalakítással kapcsolatos, ami

„mesterségszerű” a korábbi gondolatmenet szerint, hanem spirituális természetű is: az esztétikum jó és rossz tudását, morális és spirituális jelleget hordoz. Ahogyan később *Herbert Read*, a művészi megformálásban és az esztétikai értékben ő is a lélek harmóniára törekvését, kiegyensúlyozódását hangsúlyozza. Ez a művészetfelfogás a mai kontextusban kissé elavultnak tűnik a kortárs művészet szemszögéből. *Andy Warhol* babkonzervjei például a pop art ikonikus alkotásai, mégsem hozhatók össze ezzel a gondolatmenettel, ahogy sok más kortárs alkotás sem. A nevelés művészet-jellege a steineri gondolatmenetben egyfelől tehát módszertan (formák, színek...), másfelől spiritualitás, ami az esztétikumban nyilvánul meg, harmadrészt fontos eleme az inspiráció és az intuíció. *Steiner* a Waldorf iskolát módszertani iskolának definiálta az ideologikus jelleggel szemben (*Steiner*, 1922). Ennek a módszertannak az ihletett és nem mechanikus megvalósítása az antropozófia emberképével és szellemiségével áthatottan valóban művészi képességeket igényel bizonyos értelemben. *Steiner* szövegében megjelenik az inspiráció (és ezzel összefüggésben az „éberség”) és az intuíció is. Ez egyfajta kreatív jelenlét, az itt és mostban való koncentrált cselekvés, melyről a következő részekben részletesebben is lesz szó.

A közismerten a Waldorf pedagógiát támogató, bizonyos értelemben steineriánus *Vekerdy Tamás* pszichológus még egy fontos minőséget kapcsol a művészethez, és ez a szabadság (*Vekerdy*, 2013). Művészi szabadsággal hatalmazza fel a nevelőket is, mivel a szabadságot fontos emberi értéknek tartja. Az „alattvalóval” állítja szembe, azaz az autonóm döntéseket hozó, önmagával azonos, belülről irányított és nem megfélemlített embert tekinti szabadnak. *Bodóczky István* 2012-ben pedagógiai munkásságából készített kiállítást a Budapest Galériában „DO IT” címmel. A kiállított munkák elsősorban volt tanítványai alkotásai: „... a tanítás gyakorlatát pedig kiragadott példákkal világítom meg: volt tanítványaim „válaszait” mutatom be, melyeket általam felvetett problémákra adtak...” (*Bodóczky*, 2012. 7.). Könyv is készült *Kis könyv a vizuális nevelésről* címmel a kiállítás katalógusaként *Bodóczky István* művészetpedagógiai írásaival, mely pedagógiai ars poeticájának tekinthető. Fő gondolata, hogy a tanítás az ő esetében alkotás, saját pedagógiai tevékenységét művészi tevékenysége részének tekinti: „Számomra a tanítás művészeti alkotótevékenység, aminek lényege az alakítás, amely során az alkotó és médium kölcsönös együttműködésben van egymással, a tanár és a diák állandó interakciója mindkét aktív résztvevőt alakítja, formálja... [...] Kezdetben voltak belső konfliktusaim abból, hogy úgy éreztem, el kell döntennem, mi is vagyok valójában: művész vagy tanár. Igazi öröm volt felfedezni, hogy nem szükséges erről döntenem. A kérdés lebegtetése vezetett a felismeréshez, hogy a tanítás is művészetem része” (*Bodóczky*, 2012. 7.).<sup>11</sup> Nem bármely tanításra vonatkozik ez az állítás, mert művészetpedagógiáról lévén szó, a művészetre (és művészettel) való nevelés ez. Azaz a művészet diákjaival való megosztása, a velük való közös tevékenység az, amit saját művészeti alkotótevékenysége részének tekint. Ez tehát nem hasonlat vagy metafora, egy valóságos művész valóságos művészi alkotótevékenységébe integrálta művészetpedagógiai munkásságát. Megfigyelhető, hogy nevelés és művészet egymásra vonatkozó hasonlatainak elemzése esetén, az akkor aktuális művészetfogalom hasonló problematikával dolgozik, mint a nevelésfogalom, valamilyen együtt járás mutatkozik. Ha a nevelés felnőttek és gyerekek viszonyát jelenti, a művészet nem tud és akarhat nevelés lenni. Amennyiben a nevelés fogalma tágul, a művészet számára is megfelelő azonosítási lehetőség lesz belőle. Az adott kor modernista művészet- és nevelésfelfogása tükröződik például *Rudolf Steiner* vagy *Herbert Read* gondolataiban, akik e paradigmák szerint kapcsolták össze először a nevelést a művészettel (*Steiner*, 1924), majd a művészetet a neveléssel (*Read*, 1942), bár ha igazságos akarok lenni, *Steinernél* már a *Read*-féle gondolat is megtalálható.

Ami lényeges: minden kor gondolkodója a saját kor paradigmáját hozza. A posztmodern korszakból *Joseph Beuys*, *Marina Abramovic* és *Bodóczky István* is felteszi a kérdést: mi a művészet, és maga ez a reflektivitás az egyik kulcsgondolata a posztmodern pedagógiának is, ami ugyanezzel a kérdéssel birkózik önmaga felé, már

11. A könyvet *Pataky Gabriella* méltatta a *Neveléstudomány* 2013/4, neveléstudományi számában.

nem állít biztosan és nem is vár el egy érvényes meghatározást. Sokféle egyszerre érvényes választ talál önmagára mind a művészet, mind a nevelés.

## A (lélek)jelenlét kérdése

A nevelés, mint művészet hasonlat végiggondolása során, több helyen is találkoztam a jelenlét kérdésével, mely fontos a nevelésben és még hangsúlyosabban fontos a neveléshez sokak szerint közel álló, „edukatív jellegű” pszichoterápiában is (lásd később). Több gondolatmenet szerint is a jelenlét az, ami művészetté vagy ahhoz hasonlóvá teszi ezeket a tevékenységformákat (a jógával kiegészülve). A nevelés és a pszichoterápia területről veszem a jelenléttel kapcsolatos példáimat. E két terület számos nézet szerint szorosan kapcsolódik, 12 ezért gondolom, hogy a pszichoterápiás példák a nevelés területére is érvényesnek tekinthetők, még ha más hangsúlyokkal is. A jelenlét kérdésében különösen érintkezőnek érzem a két területet, bár a pszichoterápiás helyzetben ez sokkal hangsúlyosabb és ezért körülírta, ugyanakkor a nevelésnek is kulcskérdése.

Rudolf Steinernél már láttuk, hogy a nevelés egyik kulcskérdése a jelenlét, mely a művészettel hasonlóvá teszi. Horváth H. Attila „Megtalált jelenlét?” 13 című írásában (2009) idézi Pilinszky Jánost: „...a jelenlétünket veszítettük el”, és idézi Gabnai Katalint, a drámapedagógia hazai úttörőjét: „Számomra soha nem egy technika vagy egy drámaforma tökéletes kivitelezése volt fontos, hanem az élő emberi pillanat, a jelen idejű találkozás létrehozása és teljes megélése. Egy drámatanár a helyzetfölismerésben s a csoport, a játsszók helyzetbe hozásában erős igazán. Végül is az számít, miként lehet egy helyzetet, egy figurát, egy művet vagy akár egy problémát arra használni, hogy annak játékos elemzése ürügyén megtanítsunk, megértessünk és megérezzünk valamit a világból s az élő közösség semmihez nem hasonlítható jelenségeiből.” (Gabnai, 1999. idézi Horváth H., 2000. 102–104.) Nevezhető ez a magyar nyelvben annyira kifejező „lélekjelenlétnek” is.

A Carl Rogers nevéhez fűződő személyközpontú/kliensközpontú pedagógia és pszichoterápia is hangsúlyozza a jelenlét fontosságát. Ennek legfőbb jellemzője egy olyan légkör/atmoszféra megteremtése, melyben a kliens/diák növekedésre képes, motivációs bázisa pedig a kliens/diák énkülső, növekedésre és kibontakozásra irányuló tendenciája. A terápiában fejlődésnek azt tekinti, ha a jelenben élés válik egyre inkább jellemzővé a kliensnél. A tanár és a terapeuta legfontosabb feladata, hogy jelen legyen, a jelenlét hangsúlyos értelmében, azaz hogy hozzáférhető legyen, teljes figyelmét az itt és most adott helyzetére irányítsa, közvetlenül átélje a jelenbeli kapcsolatot. Peter F. Schmier (A Magyar Személyközpontú Pszichoterápiás és Tanácsadási Egyesület honlapjáról letöltött szövege) szerint: 14 „Ez a pszichofizikai jelenlét egzisztenciális és közvetlen jelenlétet jelent, fejlődésfilozófiát, személyes együttlétet, amely egymásért-léthez vezet, és egy »itt és most« elvet, amely gyakorlati és nem ideológiai. Egy ilyen jelenlétben, amit a személyközpontú kapcsolat feltételez, az ember lehetőséget nyújt a partnerének, legyen az akár egy másik személy akár egy csoport, hogy a termékeny pillanatra koncentráljon, vagyis magára és a kapcsolataira.” Szenes Andreának Igen című könyvében 15 (Szenes, 1991), mely Rogers személyközpontú pszichológiájáról szól, a következő mondat található, mely összefoglalja tanulmá-

12. A pszichoterápiával kapcsolatban felmerül az edukatív jelleg Harriet Wadeson neves művészet-pszichoterapeutánál, aki ezt írja könyvében: „... Alapvetően az én felfogásom humanisztikus, egzisztencialista és fenomenológiai. A pszichoterápiát elsődlegesen nevelési folyamatnak látom inkább, mint egy betegség kezelésének, mely segít az embereknek az élet problémáiban. A nevelési folyamat nem a hagyományos kognitív modell, inkább az érzelmi növekedés hatásosan orientált facilitációja. Nem teszek úgy, mintha az egész professzióról beszélnék, ezzel inkább az én szemléletemet és tapasztalataimat fejezem ki...” (Wadeson, 1976/2010). Dr. Stark András és Dr. Antalfai Márta pszichoterapeuták is edukatív, nevelő jellegűnek tekintették a pszichoterápiát a velük készült interjúkban (2010, 2013)

13. <http://www.ofi.hu/tudastar/megtalalt-jelenlet> Utolsó letöltés 2014. február 26.

14. <http://www.maszkpte.org/index.php/hu/irodalom/a-szemelykozpontos-iranyzat-europaban> Utolsó letöltés: 2014. február 26.

15. <http://www.andi.hu/dl/igen.pdf> Utolsó letöltés: 2013. november 18.

nyom e fejezetének lényegét: „...A terapeuta, mint művész: a terapeuta meg kell, hogy teremtsen magának azt a belső szabadságot, amelyben rá tudja bízni magát ösztönei sugallatára, intuíciójára. Egész lényével, magas szinten kell jelen lennie a kliens számára. A valódi jelenlét konkrét összetevői: az érdeklődés, a hozzáférhetőség és az elköteleződés.” A pszichoterápiát Németh László művészetterapeuta a vele készült interjúban (2013) művészetnek nevezi, és ezt meg is magyarázza: „...A pszichoterápia művészet. [...] Amikor azt mondjuk, hogy „hát akkor kezdjük”, akkor az embernek fogalma sincs, hogy mi történik. Hogy valaki elkezd sírni, vagy nevetni, vagy mély csend lesz, és arra kell válaszolni, ami van, és ahhoz hozzákapcsolni az eszközeit az embernek. [...] Ez a művészet: a segítség a művészet. Én nem technikákat tanítok, hanem hogy hogyan lehet jól segíteni. [...] Az a fajta kreativitás, amivel úgy tud jelen lenni egy adott helyzetben, hogy az ott és akkor érvényes pillanatra tud kreatív választ adni. [...] A jelenlét és a jelenlétnek egy olyan intenzitása és egy olyan figyelme, amiben rá tud hangolódni, nyomon tudja követni, hogy mi történik valakiben, akár a különböző szinteken, ahogy megnyilvánul metakommunikációban, ahogy megnyilvánul verbálisan, ahogy megnyilvánul lélektanilag és amilyen tudatlan tartalmakat hoz...” (Interjú Németh Lászlóval, 2013. aug. 29.). Ezzel szemben a *Pszichoterápia* tankönyve című munkában Szőnyi Gábor ezt írja: „...A terápiás kapcsolatban az elméleti megfontolások, a technikai elemek a terapeuta személyes kapcsolódási módjában jelennek meg. Ez a személyes minőség nem csupán hordozóeszköz, hanem lényeges része a terápiának. Ez a pont adja a rokonítás alapját a művész beállítódásával, miközben a pszichoterapeuta félrecsúszik, ha munkáját művészetként fogja fel. Ez a pszichoterápia műveleti szintje, ahol az – egymástól több absztrakciós szinttel elválasztott – elmélet és gyakorlat kapcsolódik. Ez a szint az elmélet személyes alkalmazása és az alkalmazás személyes elmélete...” (Füredi és Szőnyi, 2008. 43.). Itt a személyesség, egyéni jelleg kerül a (tagadó) művészeti hasonlat középpontjába, ezt azonban mesterségbeli tudásnak és szakmai kompetenciaszintnek tekinti.

Összegezve a pszichoterápiát, mint edukatív tevékenységet egyes felfogások művészetnek tekintik, mely kreativitást és a jelenlét koncentráltságát igényli, mások pont nem művészetnek definiálják, azonban más szempontból, és a művészeti hasonlat itt is nyilvánvalóan előkerül. A drámában, zenében (különösen a jazzben) nagyon hangsúlyos, de a képzőművészet is ismeri a jelenlét hangsúlyosságát, és elsősorban a performance műfajában érhető ez leginkább tetten.

Marina Abramović szerb származású performance művész munkáiban a koncentrált jelenléttel dolgozik, és ebben elment a legszélső határokig. Számos esetben játszott az életével, testi épségével, önsértő jellegű vagy annak a lehetőségét hordozó akcióiban. Egy performance alkalmával a terem közepén mozdulatlanul ült egy széken, mellette tárgyak, amikkel akár fájdalmat vagy halált is lehetett okozni és amelyeket a közönség bármilyen módon használhatott rajta. A kezdeti óvatos gesztusok után egyre agresszívebb gesztusokat kapott, cigarettát nyomtak el rajta, tövisekkel sebeztek meg és majdnem rá is lőttek. „Azt tanultam ebből a kísérletből, hogy ha a közönségre bízod a döntést, megölhetnek.” – vonta le a tanulságot Marina Abramović. A művésznő 12 évig együtt élt és dolgozott Ulay nyugatnémet performerrel, akivel egy napon születtek és akivel sajátos kapcsolatot és közös identitást alakítottak ki. *Nyugvó energia* című, egy óra hosszúig tartó művükben Ulay nyílvesszőt irányzott a megfeszített íjat tartó Abramović szívére. Ha bármelyikük figyelme akár egy pillanatra is ellanyhult volna, az Abramović életébe került volna (Najmányi, 2010).

Ebben a kontextusban lehet igazán átérezni Marina Abramović 2010-es *The artist is present*, azaz *A művész jelen van* című retrospektív kiállításának eseményét New Yorkban a Museum of Modern Art-ban. A művész minden héten 6 napon át, naponta 7 óra hosszát, összesen 700 órán keresztül ült egy széken .... – tudósít a kortárs (Najmányi, 2010.) – nyitástól zárásig. A közönség bármely tagja leülhetett vele szemben és tetszőleges időt tölthetett a társaságában. Majd a megnyitó napján, a huszonkét éve nem látott Ulay is leült a közönségnek fenntar-

tott székre – olvashatjuk ugyanott. Ez a tiszta és erős gesztus, melyet *Ulay* megjelenése tett még inkább koncentrálttá és valóságossá, és egyben „médiaeseménnyé” tette a *performanszt*. A művész pusztán koncentrált jelenléte vált itt magává a művészetté, megfosztva alkotástól, kreativitástól, anyagtól, eszköztől, szimbólumtól. Nem maradt más, csak a találkozás, a kapcsolat néző és alkotó között, ahol a művész „rendelkezésre áll”, és a néző (befogadó) irányíthatja a helyzetet azzal, hogy meddig hagyja magát a szituációban (Mint az „elég jó anya”, aki rendelkezésre áll a csecsemőjének, és figyelmét és koncentrált jelenlétét nyújtja a számára.). Ahol ő (a néző) is hat a művészre, ahogy ez markánsan meg is jelent *Ulay* esetében, akinek a láttán *Marina Abramovic* könnyezni kezdett. Hagyományos kiállítások, képzőművészeti alkotások esetében is jelen van a művész, csak időbeli eltolódással. És őrá is hat a(z elképzelt) befogadó, a közönség. A tanári jelenlét esetében is fontos a rendelkezésre állás, a hozzáférhetőség. És a tanári jelenlét esetében is van kockázatvállalás, bármi megtörténhet, ahogy azt *Abramovic* is megtapasztalta korábban.

## *Nevelés és művészet mint átmeneti jelenségek*<sup>16</sup>

Az átmeneti tér és az átmeneti tárgy winnicotti fogalma és jelensége összekapcsolja a nevelést és a művészetet, emellett a pszichoterápiát is. Ennek a kifejtésére terjedelmi okokból nem tudok kitérni, csak rövid utalást teszek rá. Ennek az elméleti keretnek a mentén mind a segítség, mind a művészet illetve ezek közös alaptermészete megragadható és átgondolható. *Winnicott*, az átmeneti tárgy és átmeneti tárgy elméletének megalkotója gyermekorvos volt, és pszichoanalitikus, a tárgykapcsolat-elmélet egyik képviselője. *Játszás és valóság* című könyvében (1971) leírja és jellemzi a potenciális vagy átmeneti térnek illetve átmeneti tárgynak nevezett jelenségeket, melyek az anya (gondozó) és a kisgyerek közti helyzetben létrejönnek, formálódnak, és melyek alapját képezik minden későbbi kulturális és kreatív tevékenységnek *Winnicott* szerint. Az átmeneti tér önmagában is nevelési helyzetben jön létre, és a nevelési helyzetet jellemző jelenség. E tér jellemzője és fontos eleme az anyai tükrözés. A tükrözés fontos eleme *Carl Rogers* terápiájának, a pedagógia a *Gordon* módszerből is ismerheti. Az átmeneti tárgy, mely az anya (gondozó) és gyermeke közti átmeneti tér tárgyiasulása, annak emlékét tartalmazza, egyfelől egy lelki kapaszkodó, másfelől egy projekciós felület, mely a művészet jelenségének is egyik gyökereként értelmezhető. Az átmeneti tárgy eredeti formájában a kisgyermeknek egy olyan tárgya (játékmackó, baba, de lehet egy kendő vagy rongyocská is), mely biztonságérzetet nyújt neki az anya távollétében, sokszor ezzel alszik, és mindenhová viszi magával, ugyanakkor el is dobhatja, gyűlölni, indulatait levezetheti rajta.

Pszichoterápiás területen ez az elmélet közismert, mint egyben a pszichoterápiás helyzet alapja. Mind a segítő területen, mind a művészeti diskurzusban találni elmélyült gondolatmenteket ehhez kapcsolódóan. Én kiemelném *Vékony Délia* művészettörténész kutatásait, aki a kortárs művészetre vonatkoztatva, a kortárs művészet mint átmeneti tárgy témában végez kutatást (*Vékony*, 2011) és *Barcy Magdolna* adaptációját a segítő területre (*Barcy*, 2012), amelyből kiderül, miképpen lehet a segítő átmeneti tárgy: „...Azért potenciális a tér, vagy átmeneti, mert valójában a segítő valós személyisége, ténykedése csak részben járul hozzá a sikerhez, sokkal inkább az, hogy a segítő egy biztonságos, holding jellegű kapcsolatot kínál, s így átmeneti tárgyként használható. Jó, hogy van valaki, aki segít, jó, hogy nem vagyok egyedül a bajban, jó, hogy elfogad, megért valaki – azaz a biztonságos anyai gondoskodás helyett képzeletben, félig virtuálisan, a segített által kontrollálható módon lép be a segítő a történetbe. Ahogy a „mackót” is oda lehet vágni a sarokba, ha nincs rá szükség, vagy dühös rá a

16. A témáról az érdeklődő olvasó bővebben olvashat itt: <http://artaidh.blogspot.hu/2014/02/nevel-es-muveszet-mint-atmeneti.html> Utolsó letöltés 2014. február 27.

17. A szövegben az egyszerűség kedvéért mindig az „anya” szót használom, de minden gondozó beleértendő, aki a gyermekkel felőlős segítő kapcsolatban van.

*kisgyerek, úgy a segítő is egy olyan kapcsolatot kínál, mely a segített részéről kontrollálható: előhívható, de le is tehető. A segítség reménye vagy ígérete néha többet használ, mint a tevőleges segítség maga”* (Barczy, 2012. 10.).

Hasonló gondolat *Vékony Déliánál* a kortárs mű mint átmeneti tárgy kérdésében: „...*Ebben a felnőttkori átmeneti időtlen térben a műalkotás lesz az a vágyott és közömbös 'másik', mely egyszerre képes jelen lenni és hiányozni, mely jelentésekkel túltelített, ugyanakkor pedig csak egy tárgy a sok közül, mely mi vagyunk és közben pedig semmi közünk hozzá, mely csak egy élettelen tárgy, festék a vásznon, ami előtt igazából 2 perc után akár tovább is sétálhatunk, mert még annyi minden látnivaló van a galériában.*” (Vékony, 2013, kézirat).

## Összefoglalás és konklúzió

Láthattuk, hogy mind a „nevelés mint művészet”, mind a „művészet mint nevelés” gondolatkörének számos képviselője van. *Winnicott* átmeneti tér és átmeneti tárgy elmélete közös gondolkodási keretet teremt művészet és nevelés területeinek és közös lélektani gyökereiket is megmutatja. A művészet, mint nevelés és a nevelés, mint művészet hasonlatokat összevetve felmerül a kérdés, ez a viszony metaforikus-e vagy valamilyen értelemben azonosságról van-e szó. Ezt végiggondolva az első esetben sejtésem szerint nem egyszerű hasonlatról vagy metaforáról van szó, azaz a művészet valóban nevelő, személyiségformáló, megfelelhet a nevelés fogalmának minden kritériumának egy elég tág nevelésértelmezés esetén. Az átmeneti tér és átmeneti tárgy *winnicotti* elmélete összeköti a két területet, és az átmeneti tér tárgyiasulását, folytatását látja a művészetben ezért logikailag ebből következően nem csak metaforikus, hanem azonosítható is a viszony ebbe az irányba. Kis megkötéssel, mivel a művészet nem a nevelő szerepkörébe lép be az átmeneti jelenségek értelmezése során, hanem az átmeneti tárgy szerepkörébe. A művészet nem akar didaktikus lenni, a művészetben egyszerre vagyunk önmagunk nevelői és neveltjei. Mind a mű alkotója, mind a befogadója belső interiorizált nevelő-képe (anyaképe) segítségével önmagára van nevelő hatással (mint a gyermek, aki a kismackójában anyja jelenlétét és figyelő tekintetét éli meg annak valóságos jelenléte nélkül), amihez a mű a közvetítő projekciós felület (kismackó, amire mindent rá lehet vetíteni). Így lehetséges, hogy a befogadó magában újraalkotja a művet (számára mást jelenthet ugyanaz a kismackó), és saját tartalmait projektálja rá, sok esetben a művész szándékától függetlenül, megfelelő a posztmodern „nyitott mű” elméletnek.

Ezzel szemben véleményem szerint a nevelés művészet-jellege inkább metaforikus, a nevelés bizonyos felfogásbeli jellemzői bizonyos művészetfelfogásokkal analógiába hozhatók. A *winnicotti* gondolatmenet szerint sincs azonosság ebben az irányban, de vannak közös vonások. Mindez nem von le annak a fontosságából, amit e metafora hangsúlyoz: a tanítás és a nevelés egyik legfontosabb közös jellemzője a kreatív és intuitív jelenlét, az elérhetőség, a nem csak racionális és algoritmizálható eszközökkel történő és személyes módokon megvalósuló ember-formáló, alakító munka.

## Szakirodalom

1. Andrews, E. (2009): *Arts-based Research: An Overview*, 29. URL: <http://www.personal.psu.edu/eja149/blogs/elizandrews/2009/11/arts-based-research-an-overview.html> Utolsó letöltés: 2013. 11.18.
2. Barczy Magdolna (2012): *Segítő módszerek, fejlesztő, támogató eljárások, Hatékonyságuk, alkalmazzuk, technikáik* (Egyéneknek, csoportoknak, és közösségeknek). ELTE TÁTK, Budapest.

3. Bálványos Huba (1998): *Esztétikai-művészeti ismeretek, nevelés*. Balassi Kiadó, Budapest.
4. Bodóczy István (2012): *Kis könyv a vizuális művészeti nevelésről*. VKFA, Budapest.
5. Danto, C. A. (1997): *Hogyan semmizte ki a filozófia a művészetet?* Atlantisz Kiadó, Budapest.
6. Dewey, J. (1976): *Nevelés és társadalom*. Tankönyvkiadó, Budapest.
7. Füredi János és Szónyi Gábor (2008): *A pszichoterápia tankönyve*. Medicina Kiadó, Budapest.
8. Gadamer, H. G. (1960/1984): *Igazság és módszer*, Gondolat Kiadó, Budapest.
9. Gombocz János és Trencsényi László (2007): *Változatok a pedagógiára*. Okker Kiadó, Budapest.
10. Gombrich, E. H. (1950/1983): *A művészet története*. Gondolat Kiadó, Budapest.
11. Harlan, V. (2001): *Mi a művészet? Műhelybeszélgetés Beuyszal*. Metronóm Kiadó, Budapest.
12. Horváth H. Attila (2009): Megtalált jelenlét? OFI Tudástár, *Új Pedagógiai Szemle*, 9. 102–104.
13. Illés Anikó (2009): Művészetterápia a közoktatásban: elméleti lehetőségek és etikai megfontolások. *Új Pedagógiai Szemle*, 5–6. 233–240.
14. Illich, Ivan (1971): *Deschooling Society*. Calder and Boyars, London.
15. Kiss Virág (2010): Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia. *Iskolakultúra*, 10. szepárátum, 18-31.
16. Kökény Vera (1997): *Interperszonális kapcsolatok gyerekkönyvtárban*. Az előadás az MKE Gyermekkönyvtáros Szekciójának konferenciáján hangzott el, 1998. november 6-án Szentendrén. URL: <http://ki.oszk.hu/3k/19972006/valcikkek/valcikkek9901/kokeny.html> Utolsó letöltés: 2013. 11. 18.
17. Najmányi László (2010): A performansz vége, In.: Artportal, URL: <http://artportal.hu/magazin/nemzetkozi/najmanyi-laszlo--a-performansz-vege> Utolsó letöltés: 2014. 03. 09.
18. Kron, F. W. (1997): *Pedagógia*. Osiris Kiadó, Budapest.
19. Orosz Csaba (2009): Kreativitási gyakorlatok a vizuális nevelésben Joseph Beuys és Erdély Miklós nyomdokain. *Új Pedagógiai Szemle*, 5–6. 199–213.
20. Read, H. (1943/1970): *Education through Art*. Faber, London.
21. Rubin, J. A. (1998): *Introduction to Art Therapy. Sources and Resources*. New York, London.
22. Sajó Sándor (é.n.): *Kortárs művészetelméletek, Arthur C. Danto művészetfilozófiája*. ELTE, Szabadbolcsészet. URL: [http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszet/index.php?option=com\\_tanelem&id\\_tanelem=899&tip=0](http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszet/index.php?option=com_tanelem&id_tanelem=899&tip=0) Utolsó letöltés: 2013. 11. 18.
23. Schilling Árpád: A művészekre semmi szükség? Schilling Árpád megmondja. *hvg.hu*, 2011. 05. 02. URL: [http://hvg.hu/panorama/20110502\\_muveszet\\_oktatas\\_schilling](http://hvg.hu/panorama/20110502_muveszet_oktatas_schilling) Utolsó letöltés: 2013. 11. 18.
24. Sontag, S. (2004): *A szenvedés képei*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
25. Steiner, R. (1922/2002): *A nevelés művészetének szellemi-lelki alapjai*. Magyar Antropozófiai Társaság, Budapest.

26. Steiner, R. (1924/1995): *Nevelőművészet. A tanítás metodikája és a nevelés életfeltételei*. Magánkiadás, Budapest.
27. Szász Judit és Péter Lilla (é.n.): *Játéypedagógia*. Babes-Bolyai Tudományegyetem, Távoktatási Központ, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Iskola- és Óvodapedagógusi Szak, Székelyudvarhely, URL: <http://extensii.ubbcluj.ro/odorheiusec/tanulutmutat-nap/6%20felev/jatekpeda20082009.pdf> Utolsó letöltés: 2013. 11. 18.
28. Szenes Andrea (1991): *Igen, élmények és töprengések Carl Rogers személyközpontú pszichológiájáról*. Relaxa Kiadó, Budapest.
29. Trencsényi László (2000): *Művészetpedagógia*. Okker Kiadó, Budapest.
30. Trencsényi László (2010): Tudományelméleti kihívások és az alkalmazott nevelélmélet. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Neveléstudomány – reflexió – innováció*. Gondolat Kiadó, Budapest.
31. Vekerdy Tamás (2013): Az öntudatos állampolgárrá nevelés helyébe az alattvalóvá idomítás lép. *168 óra online*, 2013. szept. 30. URL: <http://www.168ora.hu/itthon/cim-119003.html> Utolsó letöltés: 2013. 11. 18.
32. Vékony Délia (2013): *Trespass, konferenciaelőadás SIPE colloquium*. Kézirat, Budapest.
33. Wadeson, H. (1976/2010): *Art Psychotherapy*. John Wiley & Sons, Inc. Hoboken, New Jersey.
34. Winnicott, D.W. (1971/1999): *Játszás és valóság*. Animula Kiadó, Budapest.



# Betekintés a kórházpedagógiába

Molnár Katalin\*

*Jelen tanulmány egy nagyobb kutatás alapozó, bevezető tanulmányaként szolgál. Célja, hogy néhány szempont mentén bevezessen a kórházpedagógia kevésbé ismert területére, betekintést nyújtson magyarországi helyzetébe. A kórházpedagógia jelenlegi helyzetének jogi, intézményi, szervezeti háttere felőli leírását követően a tanulmány a kórházpedagógiai tevékenység résztvevőivel (a kórházpedagógusokkal és tanítványaikkal, valamint a velük kapcsolatban álló személyekkel), illetve speciális jellemzőivel foglalkozik, majd a kórházpedagógia mint tudományterület és a gyógypedagógiával való kapcsolatának vizsgálata kerül sorra. A tanulmányt a további lehetséges kutatási irányok kijelölése zárja.*

**Kulcsszavak:** kórházpedagógia, kórházpedagógus, kórház, iskola, Magyarország, gyógypedagógia

## Bevezetés

A kórházpedagógia a pedagógia hazánkban kevésbé (el)ismert területe, amely a kórházban kezelt gyermekek és fiatalok speciális nevelésének, oktatásának kérdéseivel foglalkozó tudományterület és tevékenység, a komplex rehabilitáció egyik jelentős összetevője (Volentics, 1997. 280.). A magyarországi kórházpedagógia történeti előzményeinek, gyökereinek, változásának, problémátörténeti hátterének részletes feltárása, összefüggő, elemző bemutatása és az európai tendenciákkal való összevetése, ezekbe való beágyazása mindeddig nem történt meg, a további kutatás feladatát jelenti. A kórházpedagógia történeti gyökerei iránt most érdeklődő olvasó arról mindenesetre tájékozódhat, hogy közvetlen előzményének a reformpedagógia szabadlevegős iskola-mozgalomát tartják, amely a XIX. század vége felé bontakozott ki szerte Európában (Németh, 1997. 330.). A rászoruló gyermekek üdültetésének egészségvédő, egészségnevelő szerepe volt. Az ebből kiinduló erdeiiskola-mozgalom bentlakásos intézményei a tartósabb, tanévközi gondozást és iskoláztatást is lehetővé tették, a gyógyítással kapcsolatos orvosi- és az oktatással-neveléssel kapcsolatos pedagógiai feladatok szakmai szempontból elkülönültek (Hortobágyi, 1993). Ez az intézménytípus egészségügyi problémákkal küzdő, testileg gyengén fejlett, tuberkolózisos, vérszegény, szívbeteg, görvélyes, gümőkóros vagy veszélyeztetett családi körülmények között élő, nehezen nevelhető gyermekeket fogadott be (Hortobágyi és Németh, 1997. 376.). Magyarországon az első „szünidei erdei iskola” Szombathelyen alakult 1908-ban, és ez vált a következő évtől a tanév folyamán is működő intézménnyé, amely nemcsak a gyerekek gyógyításáért, hanem oktatásáért és neveléséért is felelt (Hortobágyi, 1993. 21.). A XX. század elején elterjedtek az orvosi felügyeletet is biztosító iskolaszanatóriumok. A Magyar Iskolaszanatórium Egyesület 1928-ban azzal a céllal jött létre, hogy „a beteges, gyenge, vérszegény, fertőzésre hajlamos tanulók” az orvosi ellátás mellett is folytathassák tanulmányaikat (Patakiné Barkóczy, 1998. 17.).

A reformpedagógia szellemiségéből táplálkozó kórházpedagógiai tevékenység formája, feladata, működési kerete, intézményrendszere, szabályozása sokat változott napjainkig, a szakszerű pedagógiai munka követelménye azonban megmaradt. Az állandóan módosuló, ugyanakkor folyamatosan fennálló szükségletekhez és igényekhez való alkalmazkodás szüntelen megújulást kívánt és kíván meg ma is.

\* ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatója, molnar.kata.mail@gmail.com

### *A kórházpedagógia mai helyzete: jogi, intézményi, szervezeti keretek*

A magyar jogi szabályozás sem törvényben, sem rendeletben nem tér ki a kórházi nevelésre, oktatásra, nem szabályozza kielégítően működési kereteit, hatáskörét. A gyermekek jogairól, a köznevelésről, az esélyegyenlőség biztosításáról szóló törvények, rendeletek jelentik a jogi alapokat (lásd 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 10. §; 69. § (2), (4); 11/1994. MKM rendelet 23. § (4); 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 6. § (3); 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 4. § (2), (23); 27. § (7)). Fontos kiemelni, hogy az érintett gyerekeknek, fiataloknak joga, de nem kötelessége a tanulás a kezelés alatt, tehát ez mindannyiszor önként vállalt feladat a részükről. Összességében elmondható, hogy a törvénykezés igyekszik a tartós kórházi ellátásra vagy gyógykezelésre szoruló tanulók iskolai hátrányainak leküzdése érdekében különleges intézkedésekkel biztosítani az egyenlő esélyeket a tanulásban, és ebben elsősorban az (eredeti) iskola feladatvállalását tekinti mérvadónak, nem szól azonban a kórházpedagógia illetékességi területéről. Nehéz egy koherens képet felvázolni ennek működési mechanizmusáról az utóbbi évtized törvénykezései alapján.

A kórházpedagógiának Magyarországon jelenleg nem létezik egységes intézményi, szervezeti rendszere, finanszírozása városonként, kórházanként változó, mindezekből pedig számos negatív következmény adódik például az érdekképviselés, továbbképzési lehetőségek, szakmai kapcsolatok, valamint az ellenőrzés terén (*Patakiné Barkóczy, 1992. 3.*). Az, hogy egy gyermekkorházban dolgoznak-e kórházpedagógusok, függhet a korábban kialakult gyakorlattól, az intézmény anyagi helyzetétől vagy a vezetőség célkitűzéseitől. A kórházpedagógus státuszok között is jelentős eltérések figyelhetők meg országosan is, de akár egy intézményen belül is. Előfordul, hogy a kórházpedagógus a fizetését fél évig a vidéki város önkormányzatától, fél évig a városban működő egyetemtől kapja, és állását minden alkalommal újra meg kell pályáznia. Máshol a pedagógus végzettségű kolléga – munkája egyértelmű nevelő-oktató jellege ellenére – nem rendelkezik a pedagógusokat megillető jogokkal, kedvezményekkel (például heti negyven órában dolgozik), mert így kaphatott státuszt a kórházról.<sup>18</sup> A kórházpedagógus szakma szempontjából kiemelkedő szerepe volt az utóbbi másfél évtizedben Pécs városának. Pécssett a Baranya Megyei Gyermekek és Ifjúsági Közalapítvány 2000. március 1-jén indította el a *Kórháziskola Programot* azzal a céllal, hogy „a hosszabb ideig kórházi kezelés alatt álló beteg gyermekek oktatásáról, szakszerű pedagógiai ellátásáról, a tartósan beteg gyermekek lelki rehabilitációjáról” gondoskodjon (*Kocsis, 2008. 6.*), amely lassan – az igényekhez igazodva – egy teljes programmá, foglalkozásterápiává szélesedett. A Pécsi Kórháziskola honlapján öt kórházpedagógus mutatkozik be, akik tíz kórházi osztályon látják el pedagógusként feladataikat.<sup>19</sup> Más vidéki városok gyermek-egészségügyi intézményeiben egy-két fő végez hasonló munkát (például Debrecenben, Szegeden, Szombathelyen).<sup>20</sup> A fővárosban a Fővárosi Iskolaszanatórium Általános Iskolából közvetítenek tanítókat és tanárokat tizenegy budapesti kórház, klinika és intézet gyermekeket ellátó osztályaira.<sup>21</sup> Mellettük a Bethesda Gyermekkorházban a református egyház által finanszírozott állásban is dolgozik pedagógus, és szintén egyházi fenntartású a mosdói gyermekszanatórium, ahol önálló iskola is működik.

A kórházpedagógusok európai szinten történő összefogása a HOPE (Hospital Organisation of Pedagogues in Europe)<sup>22</sup> által valósul meg. A HOPE nonprofit nemzetközi szervezete *dr. Pavle Kornhauser* kezdeményezésére

18. A Heim Pál Gyermekkorházban dolgozó óvodapedagógussal való személyes beszélgetés nyomán.

19. A Pécsi Kórháziskola honlapja. URL: <http://www.pecsikorhaziskola.hu/> Utolsó letöltés: 2013. 10. 17.

20. Vö. a Kórházpedagógusok Egyesülete honlapja. URL: <http://www.korhazpedagogusok.hu/> Utolsó letöltés: 2013. 10. 17.

21. A Fővárosi Iskolaszanatórium Általános Iskola honlapja. URL: <http://www.iskolaszanatorium.sulinet.hu/> Utolsó letöltés: 2013. 10. 17.

22. A forrás a továbbiakban a HOPE honlapja. URL: <http://www.hospitalteachers.eu/> Utolsó letöltés: 2013. 10. 17.

jött létre 1988-ban pedagógiai és tudományos célkitűzésekkel a Ljubjanában megrendezett első kongresszus alkalmával. A negyedik kongresszuson (2000 májusában) Barcelonában fogadták el a beteg gyermekek és fiatalok jogaira, kórházi és otthoni oktatására vonatkozó európai chartát,<sup>23</sup> amely megfogalmazza (többek között), hogy minden beteg gyermeknek és fiatalnak joga van a tanuláshoz a kórházban és otthon. A kórházi tanulás/oktatás közösséget teremt a kórházban kezelt fiatalok számára és normalizálja mindennapjaikat, mindezt pedig olyan formában, amely alkalmazkodik a tanuló igényeihez – együttműködésben az eredeti iskolával. A tanulási környezet megfelelő kialakítása és a kommunikációs technológiák alkalmazása is az izoláció elkerülését, megszüntetését szolgálja. A charta hangsúlyozza a gyermek személyisége integritásának tiszteletben tartását, valamint a szülők partnerként való kezelésének fontosságát.

Magyarországon a kórházpedagógusok összefogására csak az utóbbi évtizedben került sor. A Kórházpedagógusok Egyesülete 2004-ben jött létre közhasznú érdekvédelmi szervezetként a pécsi kórházpedagógusok kezdeményezésére. Célja, hogy az ország különböző pontjain elszigetelten dolgozó kórházpedagógusokat összefogja, az együttműködést ösztönözze, lehetőséget teremtsen konferenciák, képzések szervezésére, valamint külföldi partnerkapcsolatok kiépítésére.<sup>24</sup> Összefoglalásképpen elmondhatjuk, hogy jelenleg a szakmai épülés, továbbképzés, kapcsolattartás lehetőségét egyedül e két szervezet (valamint néhány őket támogató egyesület, alapítvány) biztosítja. Nekik köszönhető, hogy létrejött valamiféle párbeszéd a szigetekként működő kórházpedagógus-csoportok között.

## *A kórházpedagógus és tevékenysége*

A tapasztalatok azt mutatják, hogy a pedagógus jelenléte, a tanulás lehetősége és elvárása a súlyosan beteg gyermekek, fiatalok számára az egészséges életbe, társadalomba való visszatérés reményét, sőt „követelményét” jelenti: „A pedagógus – egy mankó, mely önmagát adva, reményt nyújt anyának és gyermeknek, követelményeket állít, visszavezet az egészségtudathoz” (*Tímárné Hága*, 1994. 197.). A pedagógus úgy jelenik meg, mint a külvilággal való fontos összekötő kapocs, aki már megjelenésével, személyével is azt a hitet erősíti, hogy a gyerekek meg fognak gyógyulni és visszakerülnek a megszokott környezetükbe és közösségükbe (*Hajnal*, 2006. 46.). A kórházi tanulás által csökkenhet a betegségtudatuk, a másság-érzésük, a betegségükkel kapcsolatos féltelmeik, szorongásaik (*Erdősi*, 2006. 34–35.), figyelmük a pusztító, depresszív gondolatokról kedvezőbb irányba terelődik, miközben lehetőség nyílt az önkifejezésre, a probléma jótékony hatású feldolgozására. A kórházpedagógusok munkájának fontosságát a gyerekek véleménye jelzi a legjobban.<sup>25</sup>

A Kórházpedagógusok Egyesülete kórházpedagógusnak nevez minden olyan óvónőt, tanítót, különböző szakos tanárt, aki rövidebb-hosszabb ideig egészségügyi intézményekben kezelt (átmenetileg hospitalizált) gyerekek és fiatalok oktatásával, iskolai rehabilitációjának elősegítésével foglalkozik.<sup>26</sup> Ez a meghatározás azt sugallja, hogy a kórházpedagógust nem különbözteti meg más a „normális” iskolai keretek között dolgozó óvónőtől, tanítótól vagy tanártól, mint a munkahelye: valamilyen egészségügyi intézmény. A kórházpedagógia jelenleg – hivatalosan – nem kíván meg semmilyen speciális végzettséget, tudást, képességet, készséget, jártasságot, habár a valóban kórházakban tevékenykedő pedagógusok saját elmondásuk szerint szükségét éreznék legalább

23. A HOPE chartája. URL: <http://www.hospitalteachers.eu/who/hope-charter> Utolsó letöltés: 2013. 10. 17.

24. Forrás: a Kórházpedagógusok Egyesületének honlapja. URL: <http://www.korhazpedagogusok.hu/> Utolsó letöltés: 2013. 10. 17.

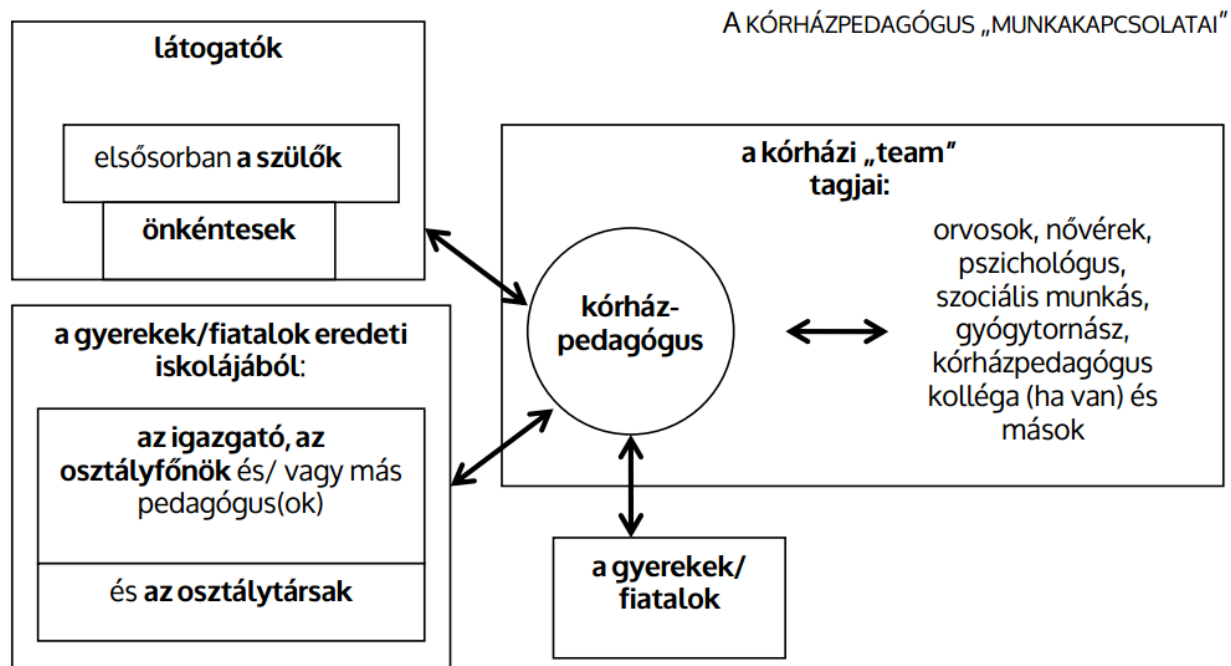
25. Vö. Gyerekek mondták. URL: <http://www.korhazpedagogusok.hu/gyerekekmondtak.php> Utolsó letöltés: 2013. 10. 17; Rólunk mondták. URL: <http://www.peccikorhaziskola.hu/rolunk-mondtak/> Utolsó letöltés: 2013. 10. 17.

26. URL: <http://bmggyika.baranya.hu/korhaz/egyesul.pdf> Utolsó letöltés: 2013.

valamilyen továbbképzésnek, a szakmai konzultációs lehetőségek szaporításának.<sup>27</sup> A kórházpedagógusok kicsiny populációjára vonatkozó pszichológiai és pedagógiai irányultságú kutatások egyelőre nem állnak rendelkezésre. Számos kérdés vár megválaszolásra: Milyen egy jó kórházpedagógus? Milyen hangsúlyeltolódások vannak egy jó pedagógus és egy jó kórházpedagógus személyiségére vonatkozó elvárásokban (a kórházpedagógusok véleménye, a tanítványok véleménye, a szülők véleménye szerint)? Hogyan és miért lesz valakiből kórházpedagógus? Hogyan viszonyul a munkájához? Mentálisan mennyire megterhelő ez számára? Meghatározza-e, előírja-e valaki, valami, hogy mit tehet, „mi a dolga” a kórházban tanító pedagógusnak? A tevékenységét alkotó különböző feladatok milyen arányban töltik ki a munkaidejét (esetleg szabadidejét)? És mit érez egyáltalán feladatának egy kórházpedagógus?

*Dr. Patakiné Barkóczy Ildikó* (a Fővárosi Iskolaszanatórium Általános Iskola tanára és volt igazgatója) írásában (1992) a kórházpedagógus feladatait három csoportba sorolja: felzárkóztatás, felkészítés osztályozó vizsgáira, palliatív pedagógia. A pedagógiai munkát minden esetben megelőzi egy speciális „szelekciós tevékenység”, egy konzultáció/beszélgetés nemcsak a tanulóval, hanem a szüleivel, az orvosokkal, a pszichológussal, esetleg az iskolában tanító pedagógussal. A kórházpedagógus tevékenységének gerincét természetesen a tanulóval való foglalkozás jelenti, ezen túl azonban a kapcsolattartás különböző formái (konzultáció, segítő beszélgetés) is fontos részét tehetik ki. Ahhoz, hogy lássuk, mennyire eltérő feladatokat foglalhat magában a kórházi tanítás-nevelés, vessünk egy pillantást a kórházi tartózkodás időtartamával összefüggő pedagógiai tevékenység kihívásaira. A kórházban rövid időt (néhány napot, két-három hetet) töltő gyerekekkel, fiatalokkal történő oldott hangulatú, élményt nyújtó foglalkozás sokszor a figyelem elterelését szolgálja (például hosszú várakozás esetén), vagy a feszültség oldását (például kellemetlen beavatkozástól való félelem esetén). Máskor a tanulással – ha ezt a tanuló igényli – elsősorban az iskolai hiányzás okozta lemaradás behozása a cél, felzárkóztatás, korrepetálás, segítség a házi feladatok megoldásában. Ez a folyamat nagyobb pedagógiai tervezést nem igényel, annál több rugalmasságot, alkalmazkodást, rögtönzést, kreativitást. A kórházban hosszabb időt (egyszeri, hosszan tartó vagy többszöri hosszabb-rövidebb időszakot) töltő gyerek, fiatal oktatása-nevelése jóval több tervezést, szervezést igénylő, a tényleges oktatáson-nevelésen kívül más feladatokat is magában foglaló kihívás. A hosszan tartó orvosi kezelés szükségessége jó eséllyel összefügg a probléma súlyosságával, ezért annak jellemzőivel, tüneteivel, következményeivel is fokozottan tisztában kell lenni, ahogy a kezelési folyamat lépéseivel, várható következményeivel is. Mindezekkel együtt is a pedagógiai folyamat tervezése, például a differenciált egyéni fejlesztés módjának kidolgozása, bár kívánatos, csak nagy vonalakban lehetséges, mindig az aktuális helyzethez mérten nagy rugalmassággal, alkalmazkodással kezelendő. A tanuló megismerésére, a személyes, jó kapcsolat kialakítására még nagyobb hangsúlyt kell helyezni a közös munka eredményességének, valamint a pszichés terhek elviselésében való támogató, empátikus jelenlét és baráti viszony megteremtésének érdekében. Ilyenkor van lehetőség a tanuló iskolájával való kapcsolatfelvételtre, az osztályfőnökkel, (esetleg más iskolai tanárokkal), az osztálytársakkal való kapcsolattartásra (erről részletesen lásd *Schroeder, Hiller-Ketterer, Häcker, Klemm és Böpple, 1996; Görözdi, 2006*). Az eredeti iskolába való visszatérés megkönnyítésére a kórházpedagógus az iskola igazgatójával és az osztályfőnökkel együttműködve rendhagyó osztályfőnöki órát szervezhet, amelyen részt vesz egy egészségügyi szakember, a kórházi tanár és a gyógyult tanuló. Ha a kórházpedagógus tevékenységeit munkája során kialakított kapcsolatai (lásd 1. ábra) mentén vesszük sorra, akkor a következő területeket emelhetjük ki: kapcsolattartás (1) a tanulóval/tanulókkal, (2) a látogatókkal (elsősorban a szülőkkel, közeli hozzátartozókkal vagy önkéntesekkel), (3) az eredeti iskolával (igazgató, osztályfőnök, osztálytársak), (4) a kórházban (közös teamben) dolgozó kollégákkal.

27. Személyes beszélgetések során elhangzott információ.



1. ábra: A kórházpedagógus tevékenységének lehetséges területei „munkakapcsolatainak” hálójá szerint

A kórházpedagógiai tevékenység számos olyan sajátossággal jellemezhető, amely a „hagyományos” iskolai neveléstől, oktatástól megkülönbözteti. A kórházi nevelés-oktatás (mint tevékenység):

- létezésének sajnálatos feltétele a gyermek, fiatal kórházba kerülése és hosszabb-rövidebb ideig tartó kórházi tartózkodása, amelynek indoka valamilyen egészségügyi probléma, sérülés, betegség;
- része a gyermek, fiatal testi-lelki rehabilitációjának, központi fontosságúnak tartja a tanuló (meg)gyógyulását, illetve személyének elfogadó támogatását (akkor is, ha a gyógyulás már nem lehetséges) a kórházba kerülése pillanatától a távozásáig, sőt azon túl is – az iskolába való visszatérés segítségével;
- helyszíne, környezete a kórház (nem az óvoda, az általános iskola vagy a középiskola), ezen belül is a kórterem, a steril boks, a félsteril szoba, a folyosó, esetleg a tanuló-, játszószoza;
- körülményeit a kórházi körülmények, infrastruktúra, szabályok, házirend, szokások, orvosi utasítások, a kezelés menete alakítja, befolyásolja, ezekhez alkalmazkodnia kell;
- időtartamát tekintve kiterjedhet néhány napra, vagy akár – elhúzódó otthoni és kórházi kezelési időszakok váltakozása esetén – több évre is. A nevelés-oktatás napi-heti időbeosztása hasonlóan változó gyermekként/fiatalonként, betegségenként, illetve a kezelés előrehaladása és ennek hatásai szerint, tehát rugalmasan alkalmazkodik a változó helyzethez, külső és belső körülményekhez;
- résztvevői rendszerint: egy tanuló – egy pedagógus, vagy több tanuló (mikrocsoport néhány fővel) – egy pedagógus (és gyakran a gyermeke mellett jelenlévő szülő);
- szerepe, kitűzött célja egyrészt az, hogy a beteg gyermek, fiatal számára biztosítsa a nevelés-oktatás folyamatosságát, hogy az továbbra is tanuló maradjon, ne kerüljön halmozottan hátrányos helyzetbe (vö. *Vargáné Molnár, Sinkó és Tóth, 2008. 262.*), és az iskoláztatás normál menetéből ne maradjon ki az elkerülhetetlenül hosszabb időtartamra. Másrészt célja a tágabb értelemben vett, egyéni, szemé-

lyes problémákra és kérdésekre felelő tanulás elősegítése, támogatása. Adott esetben konkrét szerepe, célja lehet: felzárkóztatás; korrepetálás; segítség az iskolai (házi) feladatok elvégzésében; felkészítés felvételire, érettségire, osztályozóvizsgára; a kórházban töltött idő strukturálása, értelmes, hasznos, élvezetes eltöltése, az unalom elűzése; játékos, kézműves, zenés, bábos foglalkozások, társasjátékok az önismeret, kommunikációs, társas-szociális kompetenciák, készségek, képességek fejlesztésének szolgálatában; egyéni érdeklődésnek megfelelő elmélyülés egy bizonyos tananyagban vagy azon túlmutatóan; a figyelem jótékony hatású (el)terelése más, a betegségtől eltérő irányokba; agresszív impulzusok levezetése, a feszültség, szorongás, félelmek oldása és lehetőség teremtése mindezek kifejezésére (például alkotás, játék); a tanuló izolációjának csökkentése a kapcsolattartás szorgalmazásával; a betegséggel kapcsolatos kérdések megválaszolása, ismeretek átadása. Másképpen megfogalmazva: kompetenciakörébe szűkebb értelemben az iskolai nevelés-oktatás kiegészítése, helyettesítése, segítése tartozik, tágabb értelemben minden pedagógiai jellegű tevékenység, amelyre a kórházban lehetőség adódik (vö. *Patakiné Barkóczy, 1992*);

- tananyaga meghaladja a kötelező oktatás törzsanyagát – amennyiben a betegséggel és a kórházi tartózkodással közvetlenül vagy közvetetten kapcsolatos kérdésekkel is foglalkozik;
- nem terjed ki minden tantárgyra (a kórházpedagógus kollégák képzettségétől, végzettségétől függően), vagy az iskolai tantárgyakhoz csak részben kapcsolódó foglalkozások formájában valósul meg;
- munkaformája legtöbbször egyéni (differenciált) munka; ritkábban páros vagy csoportmunka;
- gyakori nehézségei, problémái elsősorban a tanuló betegsége következtében megváltozott külső és belső környezetéből, helyzetéből és a kezelés okozta változásokból adódnak (vö. *Patakiné Barkóczy, 2000*);
- fő jellemzői: rugalmasság, adaptivitás, személyes kapcsolat. Alkalmazkodik a tanuló szükségleteihez, igényeihez, képességeihez, érzelmi és egészségi állapotához;
- dokumentációja sajátos: osztálynapló és órarend helyett értelemszerűen inkább valamiféle munkanapló, jegyzetfüzet szükséges a megfelelő adatok rögzítésére.

A felsorolás bizonyosan folytatható lenne, és nem minden esetlegesség nélkül való, azonban talán alkalmas arra, hogy érzékeltesse a kórházpedagógiai tevékenység néhány szembeötlő jellegzetességét, amely miatt speciális területnek tekinthető.<sup>28</sup>

## *Akikért a kórházpedagógia létezik*

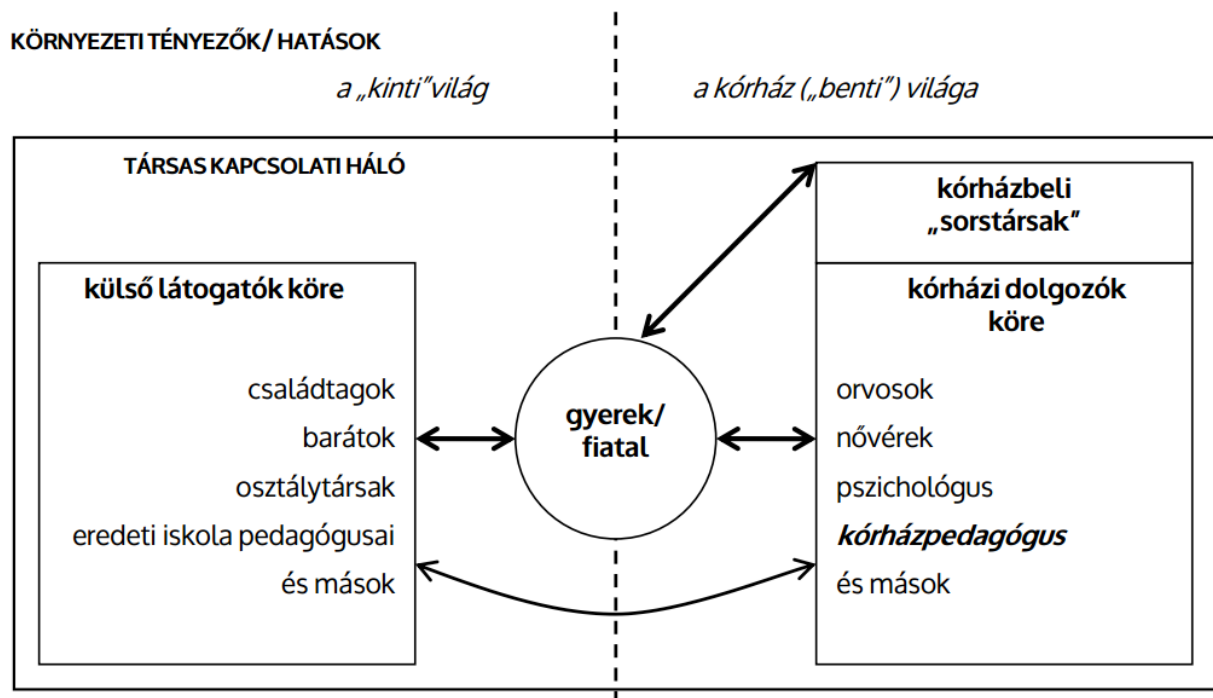
### *Az egészségügyi intézményben kezelt gyermekek/fiatalok*

A kórházpedagógiai munka mindig valamilyen dinamikusan alakuló komplex viszonyrendszerbe, hálózatba ágyazódik, amelynek a legfontosabb (alakító) meghatározója maga az egészségügyi intézményben kezelt gyerek/fiatal (a maga külső-belső környezeti, kapcsolati, testi-lelki-szellemi jellemzőivel). Milyen különleges szempontokat kell egy kórházpedagógusnak figyelembe vennie, amikor a kórházba kerülő tanulóhoz közeledik? A sérült vagy beteg gyerekekre természetesen hatással van a tágabb szociokulturális (például az adott betegséggel kapcsolatos jellemző vélekedések, attitűdök stb.), és tárgyi (például egészségügyi rendszer, infrastrukturális adottságok stb.) környezet, amely a kórházpedagógusnak is természetes, ismerős közege.

28. A kórházpedagógiai tevékenység pontos leírása a gyakorlati tapasztalatok bázisán és elemzésén keresztül képzelhető el, amely a további kutatás részét képezi.

### Szűkebb társas és tárgyi környezet

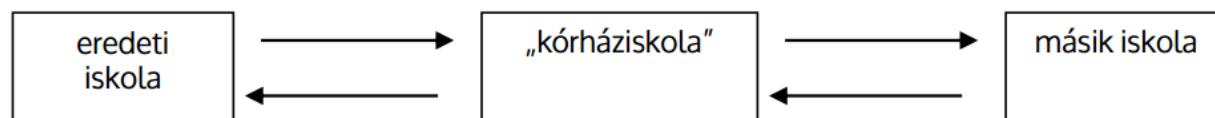
A kórházban való tartózkodás időtartamától függően a tanulók különböző mértékben ki vannak téve hospitalizációs ártalmaknak. Ezek egyike, hogy a sok ágyhoz kötöttség szociális és környezeti értelemben is beszűkülést eredményezhet. A kórház különösen akkor ingerszegény környezet, ha a fertőzésveszélynek kitett fiatal mozgásában is korlátozva van, egy steril vagy félsteril szoba rabja, ahová még a látogatók közül sem léphet be mindenki, és csak fertőtlenített tárgyak kerülhetnek a kezébe (vö. *Orosházi, 2009b*). A kórházpedagógus szerepe kiemelkedő lehet abban, hogy ezt az elzárt világot kitágítsa: egyrészt az ismeretek, olvasmányok, érdekes tárgyak új dimenzióival a tanulás, a foglalkozások során a külvilágot, új ingereket „hozzon be”; másrészt szociális téren a kapcsolatok életben tartása, ápolása, irányítgatása által a külső, „kinti” világ és a kórház „benti” világa között létesítsen kapcsolatot. A hosszan tartó kezelés alatt a gyerekek kapcsolatainak száma (és ez érvényes minden krónikus betegséggel küzdőre) gyakran nagyon lecsökken, úgy érzik, az osztálytársak, régi barátok elfelejtették őket, a „kinti” élet nélkülük zajlik tovább, mintha soha benne sem lettek volna (vö. *Orosházi, 2010*). Az őszinte, meleg emberi kapcsolatoknak megtartó ereje van, és a család után a gyerekeknek általában az osztály közege a legfontosabb interperszonális kapcsolatforrás. A kórházpedagógus segítségével lehet tanítványának abban, hogy megőrizze, fenntartsa az arra érdemes kapcsolatait. A 2. ábra a kórházban kezelt gyerek/ fiatal társas kapcsolatainak lehetséges, sematikus hálóját szemlélteti. A tanuló két világ határán áll, s miközben kényszerből egyre inkább a kórház „benti” világába vonódik be (többé-kevésbé elszakadva a régi életétől és régi kapcsolataitól) arról álmodik, hogy a „kinti” világ része legyen újra. Amikor pedig eljön ez a nap, általában kiderül, hogy a visszailleszkedés nem is olyan egyszerű, ő maga is, a kapcsolatai is átalakultak, megváltoztak. A kórházpedagógus a kapcsolattartáson túl segíthet abban is, hogy az iskolába való visszatérés (tehát a betegség leküzdését követő időszak) ne csak tanulmányi szinten legyen zökkenőmentesebb, hanem ezen a szociális szinten is.



2. ábra: A kórházban fekvő gyerek/ fiatal társas kapcsolatainak sematikus hálója

### Oktatási/oktatáspolitikai/iskoláztatási szempont

Egyénenként eltérően alakul az is, hogy egy tanuló mennyi ideig részesül kórházpedagógiai segítségben, milyen hosszan, milyen mértékben (mélységig) lesz a tanulmányai szervezője a „kórháziskola”, mikor térhet vissza a kórházból az eredeti iskolájába, vagy esetleg – amennyiben iskolaváltoztatás történik – mikor kezdheti meg tanulmányait az új iskolájában. A kórházi tanítás/oktatás mindig átmeneti állomás egy tanuló életében, nem tanulmányainak választott, hosszú távon látogatott helyszíne (vö. 3. ábra).



3. ábra: A kórháziskola mint átmeneti állomás egy tanuló oktatásában

A szociális környezeti szempont és az iskoláztatási szempont együttes szem előtt tartása azt jelenti, hogy a tanuló egy kényszerű izoláltság, kirekesztettség után ismét a többi társával együtt folytathatja a tanulást: a kórházpedagógia célja minden lehetséges helyzetben az újbóli integráció, illetve ennek az integrációnak a megkönnyítése, a hiányzásokból, betegségből származó hátrányok visszaszorítása.

### Orvosi biológiai-patológiai szempont

A kórházpedagógus munkáját befolyásolja a tanuló betegségének vagy sérülésének típusa, súlyossága, kezelése (mindez összefügg a kórházi tartózkodás időtartamával is) és ezeknek a következményei. Ezen a ponton a kórházpedagógiának az orvostudomány kutatásaira, eredményeire kell támaszkodnia és építenie, és az ezekből levont pedagógiai tanulságok, megfigyelések, következtetések hozzáadódhatnak a szakszerűen kidolgozott pedagógiai munkához, amely egyénre szabott, differenciált fejlesztési terven alapul. Néhány betegségnek a kórházpedagógia számára is érdekes következményeiről, összefüggéseiről már léteznek kutatások (lásd például Vargáné Molnár és mtsai, 2008; Crocker, Acott, Carter, Lirenman, MacDonald, McAllister, MacDonell, Shea and Bawden, 2002; Molnár-Varga, Reusz, Sallay, Pászthy and Novák, 2007; Askins and Moore, 2008; Butler and Mulhern, 2005; Searle, Askins and Bleyer, 2003).

### Pszichológiai szempont<sup>29</sup>

A kórházban kezelt gyerekek nagyon változatos csoportot alkotnak abból a szempontból, hogy pszichológiai értelemben mekkora megpróbáltatáson mennek át. Ennek figyelembe vételével változik a kórházpedagógusok feladata is. A súlyos betegséggel szembenező gyerek/fiatal a krízissel való megküzdésben szakértő pszichológustól kap segítséget, és ez a feldolgozásban nagyon jelentős segítség lehet. A pszichológus azonban csak „egy” ember, akinek hatása lehet egy új értelem, életcél megformálására, mellette azonban nagyon fontos szerep jut mindenki másnak, akivel kapcsolatban áll a tanuló, például a kórházpedagógusnak is. Annál is inkább, mert az egzisztenciális krízis (a krízis lefolyása és feldolgozása) mint a tanulás tárgya, mint pedagógiai lehetőség

29. A kórházpedagógia számára igazán fontos – az általános pedagógiai pszichológián túlmutató – pszichológiai ismeretek összegyűjtése, leírása, rendszerezése egy nagyobb vállalkozás feladata lehetne, a dolgozatban csak néhány alapvetőnek érzett pontot említek, a teljesség és a valódi szakszerűség igénye nélkül.



is értelmezhető. A pedagógiai tevékenység (a tanulás, foglalkoztatás stb.) tehát egyrészt önmagában is (a tevékenykedtetés, az elfoglaltság) a „normális” teendő tudatával és érvényességével segít és kapcsol a „normális” élethez, másrészt a pedagógiai tevékenység átvittebb értelemben, észrevétlenebbül, közvetettebben arra is irányul, hogy ebben a megterhelt lelkiállapotban hogyan lehet megtanulni céllal, reménnyel, hittel tenni valamit egy érthetetlen helyzetben azért, hogy ne vesszen el az ember az élet számára. A kórházpedagógusok munkájának ez a kétszintű tevékenységrendszer és pedagógiai cél jelentheti az alapját.<sup>30</sup> A kórházpedagógusnak rendkívül fontos tudnia a betegséggel, betegségtudattal összekapcsolódó jelenségekről, folyamatokról, amelyeken a tanítványai (és azok családjai is) keresztülmennek. A pszichológiai felkészültség döntő lehet bizonyos helyzetekben.

### *A szülők, közeli hozzátartozók, barátok, osztálytársak...*

Ha egy gyerek megbetegszik, vagy súlyosan megsérül, nemcsak ő maga, hanem az egész családja krízist él át, átalakulnak a meglévő családi kapcsolatok, átrendeződnek a szerepek, minden megváltozik (*Jüngling*, 2005). A krónikus betegségben szenvedő gyerekek szüleinek problémái hasonlóak lehetnek a fogyatékkal élő gyermekek szüleinek problémáihoz (*Vargáné Molnár és mtsai*, 2008. 262.). Ez az út a betegség (kiderülésének) kezdetétől egy „bánatkővel kirakott út” (vö. *Kálmán és Könczei*, 2002). A kórházpedagógus olyan ember, aki ebben a lelki-leg még feldolgozatlan, formálódó, rendkívül nehéz helyzetben jelenik meg egy család életében. Amikor kapcsolatba kerül a tanulóval, gyakran egyből az őt kísérő, mellette tartózkodó aggódó édesanyával, édesapával, a „normális” helyzetből kizökkent testvérekkel is találkozik. A hozzáértő segítségnyújtás ezért hatványozottan fontos, hiszen a hozzátartozók szemében a kórházpedagógus is (mint bennfentes) egyfajta tekintélyszeméllyé válik, akinek a szava számít. Ugyanakkor olyan személy is, aki nem tartozik teljesen a kórházi világhoz, hiszen pedagógusként elsődlegesen azért van jelen a kórházban is, mint „odakint”: a szellemi, lelki fejlődést, kibontakozást támogatja. Ez a közties, közvetítő szerep nagyon gyakran teszi a kórházpedagógusokat a szülők, hozzátartozók segítőtársaivá: nekik van idejük arra, hogy meghallgassák a panaszokat, a kétségeket, megértésükkel, figyelmükkel bátorítsák a hozzájuk fordulót. A szülőknek való segítségnyújtás motiválta a kórházpedagógusok egy csoportját arra, hogy pszichológusi közreműködéssel egy tájékoztató jellegű füzetet állítsanak össze, amely segít eligazodni a betegségek, kezelési módok és szakszavak útvesztőiben (*Bíróné Pallag, Láng, Orosházi, Tóthné Almássy, Varga és Vargay*, 2012).

Vannak olyan kórházi osztályok, ahol a kórházpedagógusnak arra is készen kell állnia, hogy a gyermek életéért folytatott küzdelem nem vezet el a gyógyuláshoz. A búcsúzásakor saját fájdalmát elfogadva, elviselve meg kell őriznie belső tartását, meg kell maradnia kórházpedagógusnak ahhoz, hogy segítségére legyen a hozzátartozóknak (*László*, 2005). Ezért jó, ha a kórházpedagógus tisztában van azzal, milyen a gyászfolyamat egy gyermek vagy fiatal elvesztése után mindenki. Mint kísérő, ezen az úton és mint pedagógus, nemcsak a szülők és a közeli családtagok mellett állhat segítőként, hanem szerepet vállalhat abban is, hogy az osztálytársak úgy dolgozzák fel társuk elvesztését, hogy abból maguk is épüljenek, tanuljanak. A tübingeni kórházpedagógusok értékes, szakmai szempontból is figyelemre méltó könyve (*Schroeder és mtsai*, 1996) az iskolai segítségnyújtáshoz, kapcsolattartáshoz, az iskolai „kísérethez”, a betegség, a halál és a gyász témájának iskolai feldolgozásához szolgál útmutatással.

30. Ennek a feltételezésnek az empirikus igazolása a további kutatásra vár. Alátámasztásul szolgál *Cseke Enikő, László Márta, Orosházi Katalin és Tóthné Almássy Monika* kórházpedagógusok 2013. november 15-én tartott előadása az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Karán.

Egy súlyos betegség (el)fogad(tat)ása a személyközi kapcsolatok kiterjedt hálóján át kihívást jelent a gyermek/ fiatal egész tágabb társas környezete számára: Hogyan viszonyuljanak hozzá? Hogyan viselkedjenek? Mit mondjanak? Hogyan segíthetnek? Hogyan kezeljék a saját félelmeiket? Ezekre a kérdésekre a legtöbben nem tudjuk előre a választ, mert nem tanultuk meg. Csak akkor szembesülünk ügyetlenséggel, közömbösséggel, sajnálkozással, elfordulással, megannyi szerencsétlen gesztussal, ha magunk kerülünk ilyen rendkívül embert próbáló helyzetbe, és éppen a legérzékenyebb pontokon sértenek ezek a szándékolatlan tévedések, mulasztások. A súlyos betegségből felgyógyultak vagy szüleik azonban pontosan tudják, hogy mi volt az, milyen reakció, milyen szavak, amelyek segítettek nekik (lásd *Gyura*, 2006). A kórházpedagógusok gondoskodhatnak arról is, hogy elinduljon egy szemléletformálás, nevelés ezen a területen. A „hagyományos” iskolai keretek közé általuk kerülhet be valamilyen, a súlyos betegség vagy halál kezelésével, az empátia kifejezésre juttatásának helyes módjaival kapcsolatos tudás. A kórházpedagógus tevékenységének hatóköre így – ideális esetben – nem zárul be azokkal, akiket a legközvetlenebbül érint. Társadalmi szinten feladata lehet az is, hogy azt az ismeretlenséget, tudatlanságot, előítéletet, félelmet, elzárkózást és egyéb hátrányos magatartásformákat, amely munkájukat, valamint a betegségek számos fajtájával kapcsolatos ismereteket is övezi, megpróbálják eloszlatni.

### *A kórházpedagógia mint tudományterület*

A kórházpedagógia, a pszichológia és az orvostudomány szakmai érdeklődésének találkozási pontja maga a beteg gyermek, fiatal, akinek komplex rehabilitációjában az egész team részt vesz. A kórházpedagógia kapcsolata ezekkel a tudományokkal ezért szorosabbnak tekinthető, a különböző szakmai területek szempontjainak összeegyeztetése minden esetben szükséges. Felvetődik azonban a kérdés, hogy létezik-e Magyarországon a kórházpedagógiának külön tudományterülete, van-e szakirodalma, vannak-e kutatók, akik ezzel a területtel foglalkoznak (*Orosházi*, 2009a)? Hiszen intézményes értelemben vett kórházpedagógus-képzés ma nincs Magyarországon. A kórházpedagógia észrevétlenül létezik valahol az egészségügyi intézmények szokatlan környezetében, és mindössze néhány tucat kórházpedagógus érdekelt abban (és természetesen tanítványaik és azok hozzátartozói), hogy munkájukat tudományos értékű, használható tudással támogassák. Számukra azonban mindez döntő fontosságú. Fontos lenne annak a felismerése, hogy a látszat ellenére nem egy elhanyagolható létszámú embercsoportra van/ lenne hatással a tudományterület kidolgozása, a kutatások megindulása, hanem eredményeiben, meglátásaiban értékes tudással szolgálhatna közvetetten az egész társadalom számára, (el)ismertsége szemléletformáló erővel bírna.

### *A kórházpedagógia és a gyógypedagógia kapcsolatához*

Egyes meghatározások a kórházpedagógiát a gyógypedagógia egyik ágaként tartják számon, amely „körülírt tárgya révén önálló speciális pedagógiai rendszert alkot, de rendkívül széles kompetenciaköréből adódóan [...] a gyógypedagógiai résztvékenységek eszköz- és eljárásrendszerét a legkülönbözőbb kombinációban” alkalmazza (*Gordosné Szabó*, 2004. 258.).<sup>31</sup> A kórházpedagógiának ez a tudományrendszertani besorolása vitatható, további vizsgálatra szorul. Jelen tanulmány nem vállalkozhat erre, csupán jelzi, hogy szükséges lenne a kórházpedagógia és a gyógypedagógia viszonyának, helyzetének, elméleti és módszertani érintkezési pontjainak és különbségeinek szakszerű leírása, tisztázása. Amikor egy specifikus korlátozó tényező (például betegség, sérülés) miatt tartósabban megváltoznak a „belső nevelhetőségi feltételek” (*Mihály*, 1998. 34–35; vö. *Illyés*, 2000. 33.), ideális

31. Országonként eltérhet a tudományos fogalomhasználat és a kialakult gyakorlat, máshol is megfigyelhető azonban a gyógypedagógia alá való betagozódás. (például Németországra vö. *Rath*, 1985. 25–47; valamint *Myschker*, 1989. 155–190; Szlovákiára vö. *Vašek*, 2003. 158.)

esetben a nevelés törekszik az alkalmazkodásra, hogy (relatív) folyamatossága biztosított legyen. Az intézményes nevelési rendszerben bizonyos időtartamon keresztül ezt a rugalmasságot, alkalmazkodást biztosíthatja a kórházi nevelés-oktatás (jó esetben az eredeti iskolával együttműködésben). A gyakorlat azt mutatja, hogy ehhez a legtöbb esetben nincs szükség gyógypedagógus végzettségű kórházpedagógusra, hiszen a gyerekek legnagyobb része nem igényel kórházi tanulásához gyógypedagógiai segítséget.<sup>32</sup> A kutatások (vö. például *Iuvone, Mariotti, Colosimo, Guzzeta, Ruggiero és Riccardi, 2002*) azt jelzik, hogy néhány krónikus betegség a gyermek, fiatal kognitív és pszichoszociális fejlődését is befolyásolja, így különböző tanulási problémák, korlátok jelenhetnek meg, amelyeket fejlesztő pedagógus és pszichológus bevonásával lehetne orvosolni. Gyógypedagógus végzettségű kollégával való konzultációra, együttműködésre néhány esetben valóban szükség lehet: például pszichopedagógusra és tanulásban akadályozottak pedagógiájában jártas pedagógusra a gyermekpszichiátriai osztályokon. Ha az említettek figyelembe vételével megpróbáljuk a kórházpedagógia és a gyógypedagógia viszonyát átgondolni, kétféle elképzelést körvonalazhatunk: ezeket szemléltetik az 4. A) és B) ábrák. Az A) mutatja azt az álláspontot, amely szerint a tágan értelmezett gyógypedagógiai tevékenység és tudományterület magában foglalja a kórházpedagógia egészét. A B) azt az általunk valósabbnak tartott helyzetet mutatja be, amelyben a két területnek vannak közös, érintkező tartományai, de egymástól világosan elkülöníthető területei is.

## Záró gondolatok

### *Kutatási feladatok a kórházpedagógia magyarországi helyzetének feltárására*

A tanulmány csupán néhány szeletét érintette a kórházpedagógia komplex területének, a körvonalait vázolta föl annak a megkezdett kutatásnak, amelynek főbb irányai teoretikusan a következőkben körvonalazódnak: a kórházpedagógia problémátörténeti hátterének feltárása, tágabb (európai) kontextusban vizsgált magyarországi története; a kórházpedagógia tudományrendszertani helyének vizsgálata; a kórházpedagógusok populációjára irányuló kutatások (személyiség, pályaszocializáció, mentálhigiéné); a hazai kórházpedagógia tevékenység- és feladatrendszerének rendszerezett leírása és összevetése más országok gyakorlatával; esettanulmányokon alapuló egyéni vagy csoportos fejlesztési tervek kidolgozása és ezek gyakorlati próbája, módszertani kutatások. Az említettek közelebb vihetnek a kórházpedagógia jelenségvilágának megismeréséhez, számtalan kérdés megválaszolásához.

### *A kórházpedagógia további útja*

A kórházpedagógia jövőjére vonatkozó kérdések szintén relevánsak. Ahhoz, hogy életképes maradjon, meg kell felelnie a mindenkor változó ember- és világképnek, törekednie kell a megújulásra, lépést kell tartania a technika ugrásszerű fejlődésével, ugyanakkor az oktatás minőségére vonatkozó elvárásokkal is, valamint felelnie kell a tudományos eredmények alkalmazásának kihívásaira. Az orvostudomány fejlődése, az új gyógyszerek, kezelési módszerek lehetővé teszik a betegek számára, hogy a lehető legkevesebb időt töltsék a kórházban. Vajon a kórházpedagógusok tevékenysége hogyan változik meg ennek következtében? Az informatika fejlődése, térnyerése hasonló lehetőséget és egyben kihívást jelent a kórházpedagógia számára. A nyugati országokban a kórházban fekvő diákok gyakran vesznek részt „online”, virtuálisan az iskolai órákon. A modern számítógépes tech-

32. Szükséges lenne ezt az arányt számszerűen is felmérni, itt csak a kórházpedagógusok általános tapasztalataira hivatkozhatunk – személyes beszélgetések alapján.

nika még azt is lehetővé teszi, hogy a dolgozatokat is az osztálytársaikkal együtt írják meg és küldjék el interneten keresztül a tanári gépre. Hol lesz a helye ebben a világban a kórházpedagógusoknak? Ha a kórházpedagógia létjogosultságát elismerjük, amellet is állást foglalunk, hogy a (betegséggel való szembesülés okozta) krízis nem kizárólag pszichológiai értelemben fejlődési lehetőség, hanem pedagógiai értelemben is – amennyiben hisszük, hogy minden helyzetben, élethosszig lehetséges a tanulás és ennek a folyamatnak a támogatása. A kórházpedagógia a krízishelyzetben rámutathat a fejlődési, továbbhaladási irányokra, segíthet rátalálni az emberben rejlő belső erőforrásokra, módot ad az értelemadó cselekvésre.

## Szakirodalom

---

1. Askins, M. A. and Moore, B. D. (2008): Preventing neurocognitive late effects in childhood cancer survivors. *Journal of Child Neurology*. 23. 10. 1160–1171.
2. Bíróné Pallag Erika, Láng Teodóra, Orosházi Katalin, Tóthné Almássy Monika, Varga Erika és Vargay Adrienn (2012): *Iránytű füzet (Szülőknek)*. Kórházpedagógusok Egyesülete és Tölösi Péter Alapítvány a Leukémiás és Tumoros Megbetegedésű Gyermekek Gyógyításáért, Budapest.
3. Butler, R. W. and Mulhern, R. K. (2005): Neurocognitive interventions for children and adolescents surviving cancer. *Journal of Pediatric Psychology*. 30. 65–78.
4. Crocker, J. F. S., Acott, P. D., Carter, J. E. J., Lirenman, D. S., MacDonald, G.W., McAllister, M., MacDonell, M. C., Shea, S. and Bawden, H. N. (2002): Neuropsychological outcome in children with acquired or congenital renal disease. *Pediatric Nephrology*. 17. 908–912.
5. Dyer, J. (2006): Játékos előkészítés (ford. Boros Zs.). *Empátia (Kórházpedagógusok Lapja)*. 2. 2. 34–39.
6. Erdősi Zsuzsanna (2006): Pedagógus mentálhigiénéje. *Empátia (Kórházpedagógusok Lapja)*. 2. 1. 32–35.
7. Fővárosi Iskolaszanatórium Általános Iskola honlapja. URL: <http://www.iskolaszanatorium.sulinet.hu/> Utolsó letöltés: 2013. 10. 17.
8. Gordosné Szabó Anna (2004): *Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.
9. Görözdí Marianna (2006): Kapcsolatteremtés, kapcsolattartás az iskolával a hosszan tartó kórházi kezelés alatt. *Empátia (Kórházpedagógusok Lapja)*. 2. 2. 18–26.
10. Gyura Barbara (2006): Mire lett volna szükségünk? Gyermekeket elvesztett szülők megpróbáltatásai, (lejegyezte: Kocsis Krisztina). *Empátia (Kórházpedagógusok Lapja)*. 2. 2. 7–8.
11. Hajnal Zsolt (2006): HOPE – Esély az oktatásban. *Empátia (Kórházpedagógusok Lapja)*. 2. 1. 43–47. (Korábban megjelent: Baranyai Civil Korzó. 2. 5. 14–15.
12. HOPE honlapja. URL: <http://www.hospitalteachers.eu/> Utolsó letöltés: 2013. 10. 17.
13. HOPE chartája. URL: <http://www.hospitalteachers.eu/who/hope-charter> Utolsó letöltés: 2013. 10. 17.
14. Hortobágyi Katalin (1993): *Erdei iskola. „Ahol a fáktól jobban látni az erdőt”*. Iskolafejlesztési Alapítvány, OKI Iskolafejlesztési Központ, Erdei Iskola Egyesület, Budapest.

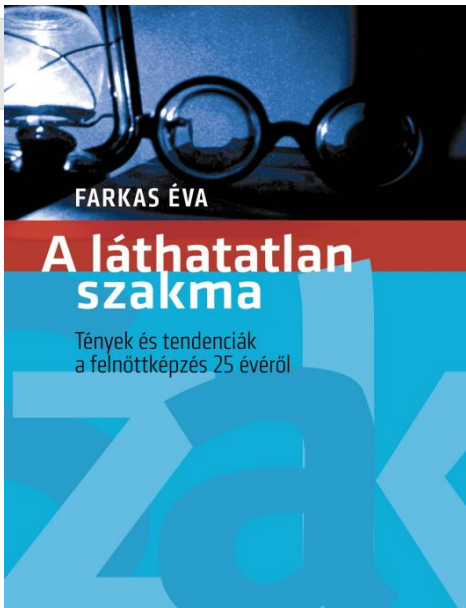
15. Hortobágyi Katalin és Németh András (1997): erdei iskola (szócikk). In: Báthory Zoltán és Falus Iván (főszerk.): *Pedagógiai Lexikon*. I. Keraban Könyvkiadó, Budapest. 376.
16. Illyés Sándor (2000): A nevelhetőség és a korlátozott nevelhetőség. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar. Budapest.
17. Iuvone, L., Mariotti, P., Colosimo, C., Guzzetta, F., Ruggiero, A. and Riccardi, R. (2002): Long-term cognitive outcome, brain computed tomography scan, and magnetic resonance imaging in children cured for acute lymphoblastic leukemia. *Cancer*. 15; 95. 12. 2562–2570.
18. Jüngling Gyöngyvér, dr. (2005): A kórházban fekvő gyerek és családjának pszichés problémái, tünetei és azok kezelése. *Empátia (Kórházpedagógusok Lapja)*. 1. 2. 28–31.
19. Kálmán Zsófia és Könczei György (2002): *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig*. Osiris Kiadó, Budapest.
20. Kocsis Krisztina (2008): Bemutatkozik a Pécsi Kórháziskola. *Empátia (Kórházpedagógusok Lapja)*. 3 (1). 6–10.
21. Kórházpedagógusok Egyesülete honlapja. URL: <http://www.korhazpedagogusok.hu/> Utolsó letöltés: 2013. 10. 17.
22. László Márta (2005): A gyermekhalál elfogadása és lelki feldolgozása a pedagógiai munkám során. *Empátia (Kórházpedagógusok Lapja)*. 1. 2. 44–48.
23. Mihály Ottó (1998): *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. OKKER Oktatási, Kiadói és Kereskedelmi Kft., Budapest.
24. Molnár-Varga M., Reusz Gy., Sallay P., Pászthy B. and Novák M. (2007): The link between ESRD and learning disabilities. 14th Congress of International Pediatric Nephrology Association 31 Aug–04 Sep 2007, Budapest, Hungary. *International Journal of Pediatric Nephrology*, 22 (9), 1541.
25. Myschker, N. (1989): Zur Geschichte der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In: Goetze, H., Prof. dr. und Neukäter, H., Prof. dr. (hrsg.): *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. (Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 6)*. Ed. Marhold im Wiss.-Verl. Spiess, Berlin. 155–190.
26. Nemes Lívია (2000): *A bennünk élő gyermek*. Filum Kiadó, Debrecen.
27. Németh András (1997): szabad levegős iskola (szócikk). In: Báthory Zoltán és Falus Iván (főszerk.): *Pedagógiai Lexikon*. III. Keraban Könyvkiadó, Budapest. 330.
28. Orosházi Katalin (2009a): Ugye neked is eszedbe jutott már? *Empátia (Kórházpedagógusok Lapja)*. 6 (1). 11–13.
29. Orosházi Katalin (2009b): Oktatás a steril boxban, a félsteril szobában valamint a fertőzött és fertőző betegeknél. *Empátia (Kórházpedagógusok Lapja)*. 6. 1. 13–14.
30. Orosházi Katalin (2010): „Nem akarok elfeledett osztálytárs lenni!” *Köznevelés*. 66. 7. 14–15.
31. Papp I. (2006): Segítő kapcsolat, segítő beszélgetés. *Empátia (Kórházpedagógusok Lapja)*. 2. 2. 8–16.
32. Patakiné Barkóczy Ildikó (1992): Gondolatok a kórházpedagógiáról. *Köznevelés*. 47. 7. 3.
33. Patakiné Barkóczy Ildikó (1998): A Fővárosi Iskolaszanatórium. *Köznevelés*, 54. 32. 17.
34. Patakiné Barkóczy Ildikó (2000): Kórházpedagógiai Szakosztály. (XXVIII. Országos Szakmai Konferencia, Gyula, 2000. június 22–24.) *Gyógypedagógiai Szemle*. 28 4. 304–305.

35. Pécsi Kórháziskola honlapja. URL: <http://www.pecsikorhaziskola.hu/> Utolsó letöltés: 2013. 10. 17.
36. Rath, W. (1985): Systematik und Statistik von Behinderungen. In: Bleidick, U., Prof. dr. (hrsg.): *Theorie der Behindertenpädagogik*. Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, Berlin. 25–47.
37. Schroeder, J., Hiller-Ketterer, I., Häcker, W., Klemm, M. und Böpple, E. (1996): „*Liebe Klasse, ich habe Krebs!*“ *Pädagogische Begleitung lebensbedrohlich erkrankter Kinder und Jugendlicher*. Attempo, Tübingen.
38. Searle, N. S., Askins, M. and Bleyer, W. A. (2003): Adolescent cancer patients' perspectives on their educational experiences: ten case studies. *Psycho-Oncology*. 12. S78.
39. Tímárné Hága Györgyi (1994): Pedagógia a tumor-leukémiás gyermekek betegágyánál. *Gyógypedagógiai Szemle*. 22. 3. 195–199.
40. Vargáné Molnár Márta, Sinkó Edina és Tóth Adrienn (2008): Az egészségkárosodás és a krónikus betegségek kapcsolata a tanulási korlátok különböző formáival. In: Szabó Ákosné, dr. (szerk.): *Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiája és határtudományai köréből*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
41. Vašek, Š. (2003): *A speciális pedagógia alapjai*. (Ford. Krajcsovics Hajnalka és István Anna). Sapiencia, Bratislava.
42. Volentics Anna (1997): kórházpedagógia (szócikk). In: Báthory Zoltán és Falus Iván (főszerk.): *Pedagógiai Lexikon*. II. Keraban Könyvkiadó, Budapest. 280.



## Láthatatlan szakma?

Hegy-Halmos Nóra\*



Farkas Éva (2013): *A láthatatlan szakma – Tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről*. TypiART Médiaműhely, Pécs.

Farkas Éva kötetét bátran nevezhetjük hiánypótló alkotásnak a felnőttképzéssel foglalkozó szakkönyvek között. Munkájában a hazai felnőttképzési rendszer elmúlt 25 évének történetét dolgozza fel, megvilágítva annak politikai, gazdasági és társadalmi aspektusait is. A releváns szakirodalom áttekintése és elemzése mellett két, 2011 és 2013 között megvalósult kutatás eredményein keresztül vizsgálja a felnőttképzési intézmények valós működési gyakorlatát, valamint a felnőttképzési szakemberek helyzetét, szerepeit, a szakemberképzés lehetőségeit.

A kötet első két fejezete időrendben tagolva dolgozza fel a rendszerváltástól napjainkig a felnőttképzés hazai fejlődéstörténetét, statisztikai adatokra és a témában született szakirodalomra támaszkod-

va. Két szakaszra bontja a szerző ezt az időszakot, választóvonalnak a 2001-ben megszületett felnőttképzési törvényt tekinti. Mindkét fejezetben hasonló szempontok szerint dolgozza fel az adott időszakban a felnőttképzésre ható, azt alakító politikai, gazdasági és társadalmi változásokat. Kiemelten foglalkozik a rendszerváltás után, a piacgazdaságra való áttérés miatt bekövetkezett tulajdonviszonyok változásával, a gazdaság szerkezetének és a szakmasztruktúrájának átalakulásával, melyek együttesen hatottak a magyar munkaerőpiacra. A foglalkoztatottak számának csökkenése, a tömegesen megjelenő munkanélküliség a '90-es évek elején kihívások elé állította a kormányzatot. A nehéz helyzetet tovább tetézték az ország demográfiai jellemzői, a csökkenő népesség, az előregedő társadalom. Farkas Éva munkájában világosan és mindenki számára érthetően világít rá a fenti problémák összefüggéseire, ok-okozati viszonyaira, adatokkal és statisztikákkal támasztja alá megállapításait. A témához kapcsolódó fogalmakat röviden, lényegre törően definiálja.

A szerző áttekinti a gazdasági rendszerváltás következtében megjelenő új elvárásokra felelő oktatási változásokat is, fókuszálva az oktatást érintő új jogszabályokra, valamint a szerkezeti átalakulásra. Megszűnt az oktatásban az állam monopóliuma, 1993-ban megszülettek az oktatás világára vonatkozó törvények (közoktatási törvény, szakképzési törvény, felsőoktatási törvény), megjelent az állam által elismert szakképesítések jegyzéke, az Országos Képzési Jegyzék (OKJ), melynek többszöri módosításával igyekeztek megfelelni a gazdasági változásoknak, új igényeknek. A szakképzés átalakítása, megújítása napjainkban is folyamatos feladat. A foglalkoztatás és a munkaerőpiac helyzetéből adódó kihívások jelentős változásokat eredményeztek a szakképzésben, valamint létrejöttek a munkanélküliek helyzetét segítő és kezelő intézmények, a regionális munkaerő-fejlesztő és képző központok. A munkavállalói és munkaadói igények kielégítésére az iskolarendszeren kívüli képzések szerepe felértékelődött, megjelentek a piacon a profitorientált felnőttképzési intézmények, melyek elsősorban munkaerő-piaci képzéseket kínáltak. Jogi szabályozásuk ekkor még nem jelent meg külön törvényben, de számos jogszabály tartalmazott az iskolarendszeren kívüli képzésekre vonatkozó rendelkezéseket. Farkas Éva külön

\* ELTE PPK, Andragógia és Művelődéstudomány Tanszék, tanársegéd. hegyi.halmos@ppk.elte.hu



kiemeli az Európai Unióhoz való csatlakozásunkat előkészítő időszak hatásait a készülő felnőttképzési törvényre az uniós oktatáspolitikát meghatározó alapvető dokumentumok (Fehér könyv, Delors-jelentés, Memorandum az egész életen át tartó tanulásról) bemutatásával. 1998-ban érkezett el az idő arra, hogy a kormányzat a felnőttképzési törvény előkészítését célul tűzze ki.

*Farkas Éva* könyvében a felnőttképzés aranykorának nevezi a felnőttképzési törvény megszületésétől 2012-ig terjedő időszakot, hiszen a törvény végre szabályozott kereteket biztosított a felnőttképzési tevékenységhez, valamint sokat jelentett a szektor minőségbiztosítása érdekében. Az aranykor időszakának bemutatását is a gazdasági folyamatok változásának átgondolásával kezdi, hiszen az újabb munkaerő-piaci trendeknek köszönhetően egyre fontosabbá váltak az iskolás kor utáni oktatási és képzési lehetőségek. A foglalkoztatás szerkezetének változásait a szerző KSH adatokkal, táblázatokkal, számszerűsítve mutatja be. Rávilágít a képzési kibocsátás és a munkaerő-piaci igények közötti ellentmondásokra, az atipikus foglalkoztatási formák hiányára, valamint arra, hogy az iskolai végzettség és a munkaerő-piaci aktivitás szorosan összefügg. Az alacsony végzettségű „nem tanuló”, és „nem dolgozó” fiatalok aránya magas, akiknek helyzetén elsősorban a felnőttképzés hivatott segíteni. A demográfiai jellemzők áttekintésekor láthatjuk, hogy tovább folytatódik a népesség fogyása, ugyanakkor az átlagos iskolázottsági szint növekszik. A köz- és felsőoktatásban, valamint a szakképzésben bekövetkező változások a 2000-es években ismét átalakítják az oktatási szektort. A közoktatásban a legnagyobb változás a két-szintű érettségi bevezetése, a felsőoktatásban áttért a Bologna-rendszerre, míg a szakképzésben az OKJ radikális átalakítása, és maga a képzési szerkezet megváltoztatása hoz tartalmi, módszertani újítást. A könyv részletesen foglalkozik a szakképzés átalakításában kulcsszerepet játszó két program, a HEFOP 3.2.1. „A szakképzés tartalmi, módszertani és szerkezeti megújítása” és a TÁMOP 2.2.1. „A képzés minőségének és tartalmának fejlesztése” című projekt eredményeivel, melyek közül kiemelném a Térségi Integrált Szakképző Központok (TISZK) létrehozását, valamint azt a szemléletváltást, amelynek következtében kialakulhatott egy kompetencia alapú, modulrendszerű szakképzési struktúra.

*Farkas Éva* részletesen bemutatja a törvény előkészítésének menetét, sorra veszi az okokat, melyek megszületését indukálták, melyek hatással voltak a törvényalkotókra. A törvény új fogalmak definiálásával hozzájárult az egységes fogalomhasználathoz. Meghatározta a felnőttképzési tevékenység működésének szakmai hátterét, dokumentációs rendszerét, támogatási és finanszírozási viszonyait. Ugyanakkor szabályozta a minőségbiztosítást is, bevezette az intézmény- és a programakkreditációt, életre hívta a Felnőttképzési Akkreditációs Testületet (FAT). Az akkreditáció kérdésével a szerző külön fejezetben is foglalkozik, bemutatja a két féle akkreditáció követelmény- és eljárásrendjét.

*Farkas Éva* is felhívja a figyelmet arra, hogy a felnőttképzés működésének legfontosabb szabályozó eszköze a finanszírozási rendszer, amelyek között az állam, a munkaadó, az egyén mellett megjelenik az Európai Unió is. A szerző kiemeli a szakképzési hozzájárulással kapcsolatos változásokat. Élénken bírálja azt a lépést, amely 2012. január 1-jétől nem ad lehetőséget arra, hogy a cégek, szervezetek a szakképzési hozzájárulást saját dolgozó képzésére használják fel. Ez a lépés nagyon nehéz helyzetbe hozhat sok felnőttképzési vállalkozást. A két korszak alapos bemutatása a 2000-es évek végére körvonalazódó, jól azonosítható problémák áttekintésével zárul. A felsorolt problémák közül kiemelendő a szakmaiság, a szakmai identitás kérdése. A szerző véleménye szerint az andragógia olyan speciális helyzetű szakma, amelyben előbb alakult ki a gyakorlat, mint hogy megszületett volna az elmélet és maga a tudomány. A gyakorlatban eddig felnőttképzési szakemberré válni csak spontán kiválasztódás útján lehetett – legyen az akár egy intézmény vezetője, oktatásszervezője, vagy oktatója. Pedig a szakma professzionalizálódása szempontjából elengedhetetlenül fontos a szakemberképzés. *Farkas Éva* saját kutatásaira hivatkozva a szakmai hozzáértés hiányának jeleként értékeli, hogy sok intézmény külső segítséget

kér, ha akkreditációs gondja van, vagy jogszabály értelmezési problémákba ütközik, de az a tény is árulkodó, hogy a FAT az akkreditációs kérelmek közel felénél ír elő hiánypótlást.

A könyv kiemelten foglalkozik a felnőttoktatói szerepekkel és kompetenciákkal, valamint a felnőttképzési szakemberek képzésével, az andragógusok identitásával. A szerző abból a vizsgálatok által is alátámasztott kijelentésből indul ki, miszerint az iskolarendszer és a képzés minősége hatványozottan függ a tanárok teljesítményétől, s ez a megállapítás a felnőttképzésre is értelmezhető. A könyv több olyan nemzetközi kutatásra hivatkozik, amely kiemeli a felnőttképzésben dolgozó szakemberek tanítási-tanulási folyamatban betöltött szerepét. A magyar jogszabályok jelenleg nem fogalmazzak meg egységes elvárásokat a felnőttoktatókkal szemben, a felnőttképzés gyakorlatában pedig rendszerint pedagógusokat alkalmaznak. Felnőttképzési szakembernek tekintik az oktatókon kívül az intézményvezetőket és az oktatásszervezőket is. A könyvben olvashatjuk oktatásszervezők és felnőttoktatók DACUM-módszerrel készített feladatprofilját.

Talán legizgalmasabb fejezet a felnőttoktatók képzésére, továbbképzésére kidolgozott javaslat, benne a gyakorló felnőttoktatók módszertani fejlesztését szolgáló tréningprogrammal. A képzés moduljait és tananyag-egységeit a könyv táblázatos formában adja közre. A szerző a javaslatok megfogalmazása előtt feltérképezi a magyar felnőttoktatás- és -képzés szakembereinek múltbéli és jelenlegi képzési rendszerét, keresi a nemzetközi jó gyakorlatokat. *Farkas Éva* könyvének erénye, hogy benne az elmélet és a gyakorlat tökéletes egyensúlya valósul meg. Az elméleti áttekintésben foglaltak gyakorlati megvalósulását két saját kutatásában vizsgálta, melyek elemzését külön fejezetekben olvashatjuk. Az első, hiánypótló vizsgálat célja az akkreditált felnőttképzési intézmények működési jellemzőinek feltérképezése volt. A kutatás eredményeképpen megszületett probléma térkép tartalmazza a kutatók – a szakpolitika és a rendszer hatékonyabb működésére – vonatkozó javaslatait. A kutatás során az NSZFI adatbázisának felhasználásával szólította meg a magyar felnőttképzési szervezeteket, strukturált, önkitöltős kérdőív felhasználásával. A megkeresett intézmények 20%-a szolgáltatott adatokat a működésre (résztevők, finanszírozás, dolgozók, tárgyi eszközök), a képzési kínálatra, a felnőttképzési szolgáltatásokra (előzetes tudás mérése, pályaválasztási tanácsadás, álláskeresési tanácsadás, jogi tanácsadás, mentorálás...), az esélyegyenlőség biztosítására (fizikai akadálymentesítés, díjkedvezmények, hátrányos helyzetűek, speciális tananyagok...), illetve a jogi szabályozásra vonatkozóan (elsősorban a minőségbiztosítás). A kutatás megállapításaiból adódó javaslatokon túlmenően a szerző – az új *2013. évi LXXVII. Tv. a felnőttképzésről* ismeretében – reflektál saját, egy évvel korábban megfogalmazott javaslataira. A második, eddig példa nélküli kutatás az andragógus identitást vizsgálja. A kutatás célja az andragógus szakma sokszínűségének, a szakmai identitás jellemzőinek bemutatása Delfi módszerrel. A szerző maga úgy véli, a sokszínűséget sikerült bizonyítani, azonban a közös szakmai identitás meglétét nem. A vizsgálat megszólaltatta a szakma nagy öregjeit, felsőoktatási szakembereket, gyakorló szakembereket és fiatal andragógusokat is, megtudakolva, többek között hogy az interjú alanyok szakmának tekintik-e a felnőttképzést, milyen kompetenciák szükségesek a sikeres andragógusi munkához, hogyan befolyásolja a politikai, gazdasági, társadalmi környezet az andragógia szakma alakulását, illetve mit ért az interjú alany szakmai identitáson, hogyan ítéli meg a szakma presztízsét. A kutatás eredményei alapján *Farkas Éva* összegzi az andragógus identitást befolyásoló folyamatokat és jelenségeket. Ezek közül kiemelendő a névhasználat anomáliája, a felnőttképzés társadalmi elismertségének és megbecsültségének hiánya, valamint az akadémiai támogatottságú kutatások számának alacsony volta.

Bízom benne, hogy a *Láthatatlan szakma* című könyv rövid bemutatásával sikerült felhívnom a figyelmet *Farkas Éva* hiánypótló munkájára. Ajánlom azoknak, akik érdeklődnek a felnőttképzés világa iránt, hiszen a könyv alapos és mindenki számára jól érthető összefoglalását adja az elmúlt 25 év történéseinek. Ajánlom azoknak, akik tanulják ezt a szép szakmát, s akik gyakorlati szakemberek, hiszen a kutatások eredményei és a

megfogalmazott javaslatok számukra is adhatnak új lendületet. Ajánlom továbbá a szakmapolitika döntéshozóinak, hiszen ez a könyv bebizonyítja, hogy a „tanulás teremti meg a lehetőséget a felnőttek számára ahhoz, hogy saját élethelyzetükön javítani tudjanak. A felnőttképzés pedig azt a segítő közeget jelenti, amely támogatást nyújt abban, hogy a felnőttek tanulása eredményesebb legyen” (20. old).

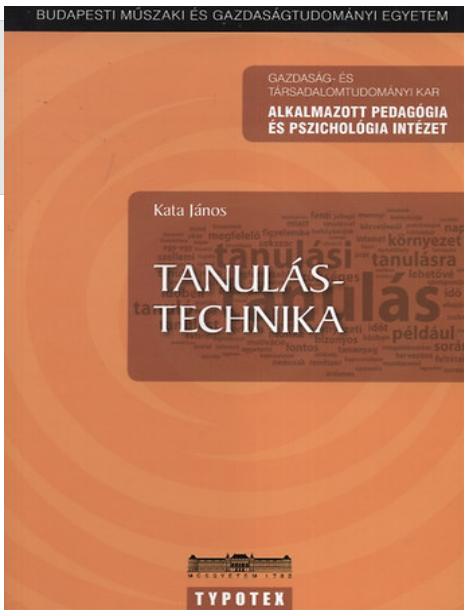
Szemle

*Kulcskérdés*

*Pszichológiai nézőpontok*

# Tanulástechnika a felsőoktatásban

Forrás-Biró Aletta\*



Kata János (2011): *Tanulástechnika*. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet, *Baccalaureus Scientiae Tankönyvek, Typotex, Budapest.*

A *Tanulástechnika* című kötet szerzője, Kata János gépészmérnök és mérnök-tanár, a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Műszaki Pedagógia tanszékének oktatója, mestertanár. Évek óta foglalkozik a tanulási folyamat elemzésével és a szakképzéssel, korábban megjelent tanulmányai a témában *A szakképzési folyamatok rendszerteknikai modellezésének és optimalizálásának egy lehetséges módszere* (1999), *Az új OKJ szakképesítésének oktatásához szükséges tanári kompetenciák kidolgozása*, *Az üzleti OKJ elemzése* (2008). Ehhez a témához kapcsolódóan írt oktatási segédletet *A tanulói teljesítmények értékelése egy operációkutatási eljárással* (okta-

tási segédlet a COMBI-módszer pedagógiai alkalmazására) címmel (1995). A *Baccalaureus Scientiae* sorozatban megjelent egy másik munkája, *Korszerű módszerek a szakképzésben* címmel (2007), amelyben a modellezés mérnöki módszerének pedagógiai alkalmazását mutatja be, elsősorban a tanári munka hatékonyságának erősítése érdekében. Kata János a BME Műszaki Pedagógia tanszékén műszaki pedagógusok képzésében vesz részt, szakmódszertantól közlekedésüzemi optimalizáló eljárásokon át a logisztikai rendszerek és üzemszervezésig számos szakmai kurzust tart, többek között tanulástechnikát is. Alkalmazott pedagógiai munkái közé illeszkedik a jelen kötet is, amely a felsőoktatásban résztvevő korosztályt célozza meg, míg a tanulásmódszertan fősodra többnyire a közoktatás.

Az utóbbi néhány évtizedben nagy érdeklődés irányul a tanulási folyamat egészére és egyes tényezőire egyaránt. A korábban szinte kizárólagos pedagógus felőli megközelítés kiegészült a tanulói sajátosságok erőteljesebb figyelembevételével, így kezdődtek vizsgálatok a tanulói szokásokat és a tanulás módszereit illetően. A tanulásmódszertani fejlesztés a pszichológia és a neveléstudomány közös területe, így számos kutatást inspirált – *Lappints Árpád* tanuláspedagógiai megközelítése (2002) mellett említhetjük *Szító Imre* tanulási stratégiák fejlesztésére vonatkozó elképzeléseit (2003), *Katona* és *Oakland* tanulási stílus vizsgálatát (1999). Az utóbbi két évtizedben számos könyv látott napvilágot, amelyek a tanulásmódszertani fejlesztést tűzték ki célul, elsősorban az általános iskolás és középiskolás korosztály számára. Az egyik legismertebb munka *Oroszlány Péter* nevéhez köthető, *Tanulásmódszertan* (2004) 10 éves kortól ajánlja, egy bővített változatot (2010) pedig kifejezetten középiskolásoknak. Könyve azért is különleges, mert részletes tanári segédkönyv (2006) kíséri, ezzel is megjelenítve tanár és diák tanulásért való közös felelősségét. Ezen a könyvön túl tananyagai és tanfolyamai révén sokat tett a tanulásmódszertan tematizálásáért. A témában érdemes megemlíteni *Robert Fisher* „*Hogyan tanítsuk gyermekeinket...*” sorozat (1999–2003) könyveit vagy a *Metzig-Schuster* szerzőpáros tanulási stratégiákról szóló könyvét (2003). Számos könyv foglalkozik tantárgyspecifikus tanulásmódszertani fejlesztéssel, szinte mind a

\* ELTE PPK Iskolapszichológia Tanszék, tanársegéd, forras-biro.aletta@ppk.elte.hu

közoktatás területén. A kevés üdítő kivétel közé tartozik *Mező Ferenc* felnőtteknek is ajánlott munkája (2004) vagy a *Nahalka István* szerkesztette „*Hatékony tanulás*” című kötet (2006), amely pedagógia szakos hallgatók számára készült.

*Kata János* ezzel szemben „*Tanulástechnika*” című kötetét egyetemi hallgatóknak szánja, akár az általa vezetett egyetemi kurzus tankönyveként is használható. A kötet részletesen tagolt, fölépítése világos, a fejezetek elején címszavak igazítják el az olvasót a fejezet témájáról. A szerző a bevezetőben jelzi a kötet célját, mérnök-hallgatók tanulási technikáinak fejlesztését. A kötet nyelvezete egyértelműen alkalmazkodik a célközönség nyelvéhez – a tanulást segítő könyvekben általában megszokott nyelvezetnél szikárabb nyelv jellemző itt –, a példák és a rendszer felépítésének bemutatása racionális, pontos. Az egyes fejezetek végén ellenőrző kérdések segítik az anyag elsajátítását.

A kötet elsőként a tanulás rendszertechnikai és szervezélméleti vonatkozásait tárgyalja. A rendszertechnikai megközelítés logikus, illusztráló ábrái segítik az áttekintést, kevésbé mérnöki szemléletű olvasóra ugyanakkor elidegenítően hathat. A fejezet fontos pontja a tanulásmódszertan és a tanulástechnika megkülönböztetése. A tanulásmódszertan alapvetően a tanítás általános és szakmai, tantárgyi, pedagógus felől kiinduló módszertanának a megfelelője a tanuló oldaláról, s eredete egyben korlátja is, amennyiben kevés szakirodalom tárgyalja önállóan. A tanulástechnika olyan tanulási módszertan, amelyben megjelennek a menedzsment és a tervezés-szervezés szempontjai. Ez a megközelítés a tanulást olyan folyamatnak tekinti, amelynek hatékonysága tervezhető és fejleszhető befolyásoló tényezőktől függ (ezen a ponton jelenhet meg a mérnöki munka, a gyakorlatban például az eszközválasztás vagy a tanulási környezet ergonómiai kialakítása), illetve a folyamat megszervezését, minőségbiztosítását, fejlesztését meghatározó menedzsment tevékenység is. A kötet a szerző adta tanulástechnika-definíciónak maradéktalanul megfelel, szemléletében azonban jóval szűkebb fókusszal dolgozik, mint a ma elfogadott tanulástámogatási megközelítések, gondoljunk csak az önszabályozott tanulásra a felsőoktatásban. A tanulás elméleti alapjainak összefoglalásakor a szerző nem tulajdonít nagy jelentőséget az egyes pszichológiai irányzatok megkülönböztetésének, egyszerűen jelzi a tanulás kutatásában releváns nézeteket (források hivatkozása nélkül) – ez a megoldás segíti a téma összefoglalását, de a visszakeresést nem, sőt pszichológus szemmel akár kicsit elnagyoltnak is tűnhet, ám kétségtelen, hogy az olvasók szempontjából praktikus megközelítés. Ugyanakkor a felhasznált irodalomban érdemes lett volna legalább egy összefoglaló pszichológiai munkát szerepeltetni, hogy az esetleg érdeklődő olvasó részletesebben utánanézhessen az olvasottaknak.

A tanulás tervezésének folyamatát a szerző az elmélet oldaláról közelíti meg, rendszerként tekinti és elemzi, be- és kimeneti értékekkel, pontos célmeghatározásokkal. *Kata János* szerint a tanulás optimális esetben hatékonyan működő rendszer, s ez az optimális eset megfelelő feltételekkel megteremthető. Ezeket három csoportban tárgyalja. Igen részletesen sorra veszi a tanulás tágabb és szűkebb (a kötet szóhasználatával extern és intern) környezeti feltételeit: előbbiekhöz tartozik a megfelelő baráti társaság (a hallgató úgy válassza meg barátait, hogy ők ösztönözzék az ismeretszerzésre), illetve hogy a hallgató pénzkereset céljából olyan munkát vállaljon, amely minél inkább kiegészíti szakmailag egyetemi tanulmányait – mindezek a tanulás tágabb motívációs alapját biztosítják. A második csoportnál, a tanulás közvetlen, intern feltételeinél a szerző részletesen felsorolja a tárgyi környezet tényezőit, az ergonómiai szempontokat, egészen a szemetes kosár fontosságának hangsúlyozásáig. A környezeti feltételek mellett harmadik csoportként megjelennek a személyi feltételek is: a hallgató legyen egészséges, legyen nyugodt az anyagcseréje, csak kipihenten vágjon bele a tanulásba. Mindezen feltételek részletezése segíthet azoknak az olvasóknak, akik egy-egy elem fontosságát felismerve azon változtatni tudnak, vagy legalábbis próbálnak, a magyar egyetemisták tanulási szokásaihoz és feltételeihez képest

azonban elrettentő hatást kelthet. A szerző jelzi ugyan, hogy kollégiumi vagy könyvtári tanulás során ezek a feltételek nem teremthetők meg, a továbbiakban viszont nem tér ki erre.

A tanulás tervezéséhez tartozik az idői tervezés is. A szerző hosszadalmas számításokkal vezeti le, mennyi naptári, hasznos, munkarend szerinti, illetve produktív időalappal lehet számolni, amit összevet a megtanulandó anyag mennyisége alapján becsült időigénnyel. A becslés során általános időnormákkal számol, nem veszi figyelembe az anyag nehézségét, a feldolgozás minőségét, így az egész körülményes okfejtés feleslegesnek tűnik – nem beszélve arról, hogy nem veszi figyelembe az egyéni különbségeket.

A kötet tulajdonképpen magja a tanulás módszereiről szóló rész. A szerző bemutatja a tanulás különböző típusainak megfelelő módszereket, hasznos tanácsokkal látja el az olvasót a jegyzeteléssel és a kívülről való megtanulással kapcsolatban, beszél a gondolatterképről, a PQRSZT módszerről,<sup>33</sup> említést tesz egyes mnemotechnikai eljárásokról. Elkülöníti az általánosan használható módszereket a tantárgyakhoz köthető tanulási technikáktól – a mérnökhallgatók számára értékes lehet az egyes területek tanulási jellegzetességeinek számbavétele, illetve a gyakorlati tevékenységek tanulásának szabályai. Jó áttekintést ad arról, hogyan érdemes végiggondolni projektek, esszék, esetleg beadandó házi dolgozatok készítését. Részletesen ismerteti a könyvtarazás szabályait és fogásait, a számítógép-használat előnyeit és lehetséges módozatait (bár időnként nem az egyszerű számítógép-használatról beszél, hanem a különféle oktatóprogramokról). Ugyanakkor a szerző tesz olyan megállapításokat, amelyeknek indoklásával adós marad: miért nevezi „magolásnak” egy anyag kívülről való, akár szó szerinti megtanulását? A kötet műfajától idegen az a megjegyzés, miszerint az egyetemistáknak a törvényben előírtnál több szabadságuk van. Nem derül ki, mire alapozza a szerző azt a feltételezést, hogy a hagyományos könyvet olvasó emberek és a számítógép-használók „ellenségesek” egymással, egyáltalán, miért gondolja, hogy két elkülönülő halmazról van szó? Mivel indokolja azt a megállapítását, hogy a személyes kapcsolatok virtuális térbe való áthelyeződésének veszélyeként említett elszigetelődést a kutatások mára „háttérbe szorították”? A szerző mindvégig igyekszik a mérnökhallgatók gyakorlati szempontjaiból kiindulva tárgyalni egy-egy kérdést, néhol elvész a részletekben (füzetbe jegyzeteljünk vagy külön lapokra, esetleg egyenesen laptopba). A nyelvtanulásról szóló fejtegetés ébreszti a legtöbb kétséget. A szerző a nyelvtanulás fő céljának a vizsga letételét érzi, a nyelv mint a kommunikáció eszköze, adott esetben a későbbi munka során, esetleg szakirodalom feldolgozásakor már az egyetemi évek alatt, egyáltalán nem jelenik meg. Különösen szerencsétlennek tűnik az a lábjegyzet, amelyben meg nem nevezett kutatásokra hivatkozva az szerepel, hogy „a népesség jelentős része nem alkalmas a nyelvtanulásra” (133. o.). Ez a megállapítás azon túl, hogy ellentmond a szakirodalmi adatoknak (lásd többek között *Vágó Irén* kötete (2007), komolyan rombolhatja azon hallgatók nyelvtanulási motivációját, akik számára az idegen nyelv nem sikeres terület. *Imre Anna* két felmérésben vizsgálta a fiatalok nyelvtudását, adatai szerint 2000-ben a fiatalok fele mondta magáról, hogy beszél valamilyen idegen nyelvet, 2004-ben a 19-24 évesek 66%-a, míg a felsőfokú végzettségűek 90,7%-a (*Imre*, 2007. 120–125.). A kötet célközönsége ebbe a korosztályba tartozik, felsőfokú tanulmányokat folytat, így nem valószínűsíthető az idegen nyelv-tanulásra való alkalmatlanság. Ráadásul amennyiben megfogadjuk *Kata* azon korábbi intését, hogy olyan társakkal vegyük körül magunkat, akik a tanulásra motiválnak, úgy a nyelvtanulásról szóló oldalakat hagyjuk ki a könyv feldolgozása során!

33. A PQRSZT módszer az olvasott információ feldolgozását segítő metódus fő szakaszainak kezdőbetűiből álló elnevezés. A szakaszok: Preview (áttekintés), Question (kérdés), Read (olvasás), Self-recitation (felmondás), Test (ellenőrzés) (*Thomas, R.*, 1982, idézi *Atkinson és mtsai*, 1995).

A tudás mérésére való felkészülés ismertetésekor a szerző az elméleti megfontolásokat követően sorra veszi a mérés és értékelés lehetséges fajtáit, amolyan egyetemi tanulmányokhoz való bevezetőként. Praktikus tanácsokkal látja el a hallgatókat a vizsgázással kapcsolatban, helyenként ellentmondásos módon, például, hogy ne figyeljünk társaink vizsgán szerzett élményeire, de készüljünk fel a vizsgáztató tanár szokásaiból, ami nyilvánvalóan csak az évfolyamtársaktól származó információk alapján teljesíthető. Más tanácsok, a stresszel és idegességgel kapcsolatban, kifejezetten hasznosak lehetnek. Egyébként kérdéses, hogy az ilyen jellegű tanácsok valóban a tanulástechnika tárgykörébe tartoznak-e, ráadásul a szerző több helyütt egymásnak ellentmondó, kétséges javaslatokat tesz, például az írásbeli vizsgázás egyik lépéseként önellenőrzést javasol, hogy a vizsgázó javítani tudja saját hibáját, ennek érdekében egyeztessen szomszédjával, illetve használjon puskát; amikor viszont már úgy érzi, elérte az elégséges szintet, ne folyamodjon ezekhez az eszközökhöz. A továbbiakban a szerző listába szedi, mely esetekben alkalmazzon a hallgató illegitim módszereket.

A sikertelen tanulás következményeként bekövetkező bukást a szerző a meghibásodás-elmélet eszközeivel elemzi, illetve a kiegész jelenségéhez köti. Ez a leegyszerűsítő okfejtés figyelmen kívül hagy olyan tényezőket, mint a nem megfelelő időbeosztás vagy nem kellően megalapozott szakválasztás miatt a tanulmányok előrehaladtával fokozatosan bekövetkező motivációvesztés. A bukás elkerülése érdekében fontos a tanulnivaló átgondolása és a pontos, szigorú időbeli tervezés, amihez a szerző kapaszkodókat ajánl, mindemellett más javaslatai kétségeket ébresztenek, például a sport elhagyása és a „meg nem engedett eszközök” (puska) használata.

A kötetben önálló fejezet foglalkozik a tanulási adottságok empirikus meghatározásával. A szerző ismerteti a tanulási szokások, képességek és személyiségvonások tesztekkel történő felmérését, majd bemutat egy a BME-n végzett felmérést. A 2010/2011. tanév során 60–250 hallgató töltötte ki azt a 12 tesztet, amelyek képességeket (intelligenciát, logikai képességet, téri tájékozódási képességet, technikai érzéket, szókinccset, nyelvérzéket), egyes személyiségvonásokat és más tényezőket vizsgáltak. Minden tesztnél ábrák mutatják be a kapott eredményeket, a szerző kitér a nemek és a szakok közötti eltérésekre is. Az eredmények értelmezését nehezíti, hogy nem adja meg, pontosan mely tesztek kerültek a válogatásba. A pályaválasztás sikerességének elemzésénél például nem világos, hogy érdeklődést vizsgáltak a tesztrel vagy pályaalakalmasságot. A két fogalom az elemzésben összeecsúszik. Az adatok révén képet kapunk a műegyetemisták általános jellemzőiről statisztikai szempontból, néhány megállapítás pedig kimondottan a hallgatók tanulási szokásaihoz kapcsolódik (az érzékleti preferenciák méréséből származó adatok).

A kötet kétségtelen érdeme, hogy jól használható kísérője lehet a BME *Tanulástechnika* kurzusának, a műegyetemistáknak való nyelvezet, a mérnöki szemlélet és gyakorlati példák révén a hallgatók úgy érezhetik, ezt a tananyagot valóban rájuk szabták. Ez a megközelítés ugyanakkor korlátozza is a kötetnek, amennyiben igazi tanulásmódszertani munka helyett inkább egyetemi tanulmányokra szocializálódást segítő kalauz. Feltehetően ennek tudható be, hogy pszichológiai fogalomrendszere némileg pontatlan, elnagyolt, neveléstudományi szemlélete tanulástechnika-felfogásával korszerűtlen, egyes javaslatai pedig kifejezetten kételyeket ébresztenek a recenzensben. Mindenképpen méltánylandó azonban, hogy az egyetemista korosztály számára kínál tanulási segítséget, hozzájárulva ahhoz, hogy az egyetemisták ne csak úgy érezzék, hogy történik velük valami tanulásféle, hanem képesek legyenek fölállalni a saját tanulási folyamatukért való felelősséget.

## Szakirodalom

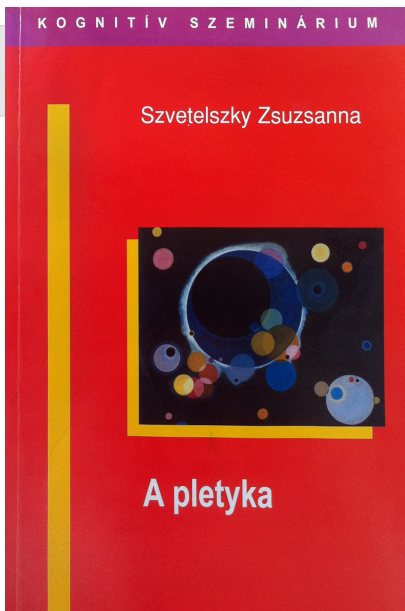
1. Fisher, R. (1999): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?* Műszaki Kiadó, Budapest.
2. Fisher, R. (1999): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni?* Műszaki Kiadó, Budapest.



3. Fisher, R. (2000): *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni játékokkal*. Műszaki Kiadó, Budapest.
4. Fisher, R. (2002): *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni történetekkel*. Műszaki Kiadó, Budapest.
5. Fisher, R. (2003): *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni erkölcsről és erényekről*. Műszaki Kiadó, Budapest.
6. Imre Anna (2007): Nyelvtanítás, nyelvtanulás, nyelvtudás a középfokú oktatásban. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 107–136.
7. Kata János (1995): *A tanulói teljesítmények értékelése egy operációkutatási eljárással (oktatási segédlet a COMBI-módszer pedagógiai alkalmazására)*. BME Műszaki Pedagógia Tanszék, Budapest.
8. Kata János (1999): A szakképzési folyamatok rendszertехnikai modellezésének és optimalizálásának egy lehetséges módszere. *Szakképzési Szemle*. 2. 159–173.
9. Kata János (2007): *Korszerű módszerek a szakképzésben*. Typotex, Budapest.
10. Kata János (2008): *Az új OKJ szakképesítésének oktatásához szükséges tanári kompetenciák kidolgozása. Az üzleti OKJ elemzése*.
11. Katona Nóra és Oakland, T. (1999): A tanulási stílus – egy integratív megközelítés. *Alkalmazott Pszichológia*. 1. 17–30.
12. Lappints Árpád (2002): *Tanuláspedagógia. A tanulás tanításának alapjai*. Comenius Bt., Pécs.
13. Metzsig, W. és Schuster, M. (2003): *Tanuljunk meg tanulni! A tanulási stratégiák hatékony alkalmazásának módszerei*. Medicina, Budapest.
14. Mező Ferenc (2004): *A tanulás stratégiája*. Pedellus Novitas Kft., Debrecen.
15. Nahalka István (2006, szerk.): *Hatékony tanulás*. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. III. Bölcsész Konzorcium, Budapest.
16. Oroszlány Péter (2004): *Tanulásmódszertan. Tanácsok, módszerek, gyakorlatok a tanulási képesség fejlesztéséhez*. Metódus-tan, Budapest.
17. Oroszlány Péter (2006): *Tanulásmódszertan. Tanári kézikönyv. Általános iskola*. Metódus-tan, Budapest.
18. Oroszlány Péter (2010): *Tanulásmódszertan. Tanácsok, módszerek, gyakorlatok a tanulási képesség fejlesztéséhez*. Bővített kiadás középiskolások számára. Metódus-tan, Budapest.
19. Szitó Imre (2003): A tanulási stratégiák fejlesztése. *Iskolapszichológia füzetek 2*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
20. Thomas, E.L., Robinson, H.A. (1982): *Improving Reading in Every Class*. Boston, Allyn and Bacon. Idézi: Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E., Bem, D.J. (1995): *Pszichológia*. Osiris, Budapest. 563–564.
21. Vágó Irén (2007): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

# A pletyka lélektana

Misley Helga\*



*Szvetelszky Zsuzsanna (2002): A pletyka. Kognitív Szeminárium sorozat, Gondolat Kiadói Kör, Budapest.*

„Végre valaki nekifogott, és tisztességesen megírta!” – olvashatóak Csányi Vilmos etológus szavai „A pletyka” című könyv hátoldalán ismertetőként és előszóként.

A pletyka neveléstudományban betöltött szerepe elsősorban a szervezetelmélet-hálózat alapúság témakörében értelmezhető, mely szerint a nyelvi jelenségek terjedése hálózatokon történő információáramlás. Ahhoz, hogy egy szervezeten belül tájékozódhassunk, szükséges minden fontosabb információt megszerezni a velünk egy szervezetben tevékenkedőkről, melyhez az egyik legkézenfekvőbb és leghatékonyabb eszköz lehet a pletyka. A pletyka a hálózaton belüli információterjedés egyik olyan megnyilvánulása, amely informális csatornákon át történik, ilyen értelemben a szervezeti működés egyik jelzője lehet. Ennek mélyebb megér-

téséhez kínál alapot *Szvetelszky Zsuzsanna* könyve.

Az 1969-ben született magyar pletykakutató, szociálpszichológus első könyve, „A Pletyka” 2002-ben jelent meg, és mind a kommunikáció témakörében járatos olvasók, mind pedig a nagyközönség körében sikernek örvendett. Második könyvét, 2004-ben írta meg a „Mindenki harmadik” címmel, majd 2005-ben megjelent ‘A kapunyitási pániktól a nagymama-elméletig- A családi élet szerepváltozásai’ című könyve. 2005 óta angol és magyar nyelvű publikációkat, cikkeket ír önállóan és más szerzőkkel közösen, jelenleg az Eötvös Loránd Tudományegyetem kommunikációelméletet és tudásmenedzsmentet oktat. Fő kutatási témája azonban elsősorban a pletykakutatás, melynek témájául választotta első könyvét is. A mű külső tulajdonságai nem rejtik véka alá a téma pszichológiai kontextusát, hiszen a fedőlapon kitüntetett szerepet kap a Kognitív Szeminárium sorozatjelzése, amely keretében megjelenésre került. A könyv színvilága és *Vaszilij Kandinszkij Különbéle festmények* című képe érzékeltetik az olvasóval: rendkívül sokszínű témáról lesz szó a *Pléh Csaba* által lektorált 247 oldalban, amely ugyan 2002-ben íródott, aktualitása azonban a mában is rendkívül jelentős. Aktualitását igazolja, hogy az egyetlen olyan Magyarországon megjelent könyv, amely kizárólag a pletyka kérdéskörével foglalkozik, miközben a pletyka vitathatatlanul a mindennapjaink része, amelyet elsősorban a közvetlen emberi kommunikációbeli, illetve a szervezet- és hálózatelméleti megközelítése igazol. Amennyiben a társadalomra, mint rendszerre tekintünk, vizsgálható benne a hálózatosodás, a csoportok és az egyének kommunikációja, a köztük lévő kapcsolat minősége és mennyisége. A hálózatelmélet fogalmát – melyet könyvében *Szvetelszky* maga is említ – hazánkban elsőként *Barabási Albert László* fizikus használta. Ma már ez képezi az egyre jobban terjedő és népszerűségnek örvendő konnektivizmus alapjait is. A társadalomban létrejövő kommunikációs hálózatok egyértelműen kivetíthetőek az iskolára, mint szervezetre; a belső és külső kommunikáció megfigyelhető, elemezhető, annak útja, metodikája ábrázolható, segítségével kiszűrhetőek a formális és informális kommunikáció közötti

\* ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, ösztöndíjas PhD hallgató, [helgamisley@gmail.com](mailto:helgamisley@gmail.com)

34. 1967-ben született, magyar fizikus, hálózatkutató, a Magyar Tudományos Akadémia külső tagja, az Amerikai Fizikai Társaság tagja.

különbségek-hasonlóságok. Ez segítheti az esetleges belső feszültségek és problémák kiaknázását, növelheti az iskolák hatékonyságát, biztosíthatja a célok elérését.

A könyv tartalomjegyzéke meglehetősen hosszú; az előszón kívül 12 fejezetből áll, amelyek közül néhány, például 'A pletyka meghatározása' és a 'Néhány fontosabb pletykatípus' kimagaslóan nagyszámú alfejezettel bír. Képeket, grafikonokat nem tartalmaz a könyv. Olvashatóságát a pletykával kontextusba hozható idézetek („Az a vár, akit vínak, az a lány, akit szólnak”) teszik gördülékenyebbé, könnyedebbé. Stílusában változatos: olykor *Jung-ot*, *Freud-ot*, *Lorenz-t* idézi, máskor pedig köznyelven szól az olvasóhoz, ezáltal minden célcsoport számára olvashatóvá téve a pletyka témakörét.

Bevezetőjében (1. fejezet) rendkívül részletesen ismerteti a könyv mondanivalóját és célját, egyértelművé téve azt az olvasó számára. Vizsgálatának tárgya mindvégig az európai pletyka, mely fogalomnak kommunikációelméleti, humánétológiai meghatározására törekszik, s kiindulópontja: „a pletyka se nem jó, se nem rossz, hanem értékvaló jelenség: biológiailag értelmes funkcionális egység” (15. old.). A könyv második fejezete a pletyka meghatározására tesz próbát. Könyvében, apparátus híján, a pletyka hagyományos értelemben vett elemzése helyett a pletykára, mint a kultúra részére, kulturális teljesítményre tekint, melynek mentális és földrajzi térképe nehezen deríthető fel, az adatgyűjtéshez nincsenek százszázalékosan beváltnak nyilvánítható módszerek (73. old.). Mivel „a pletykakutatás ma köztes társadalomtudományi kutatási iránynak tekinthető, ezért a legtöbb kérdést felvető problémakör az elemzés mód kiválasztása, valamint a fogalmi apparátus kérdése” (*Szvetelszky*, 2010. 2.). A pletyka kialakulása, törzsejlődése kizárólag sejtéseken alapul; evolúcióbiológiai szempontból megközelítve valószínűleg akkor keletkezhetett, amikor a csoportméret meghaladta azt a számot, ami az állandó jelenlétéhez szükséges volt. Pletykatörténet hiányában elsősorban a magyar értelmező kéziszótár definíciója segítségével tehetünk próbát a pletyka jelentésének meghatározására, mely szerint a pletyka: „valamely személyes vagy magánügyet, illetve koholt, elferdített dolgot, ügyet bizalmasan vagy alattomosan tárgyaló, kitergető, indiszkrét, felelőtlen vagy rosszakaratú hír(esztelés), amely valakit erkölcsi vagy társadalmi tekintetben rendszeresen gyanúba vagy rossz hírbe hoz” (23. old.). Az egyértelműen negatív érzelmeket tükröző definícióval szemben, *Szvetelszky* kutatásokat és mély szakirodalmi elemzéseket követően létrehozta saját pletyka-definícióját: „A pletyka ismerhető szereplőkről szóló, lokális összefüggésekben értelmezett, nem publikus információ, melynek legfőbb attribútuma a terjedés. A pletykák összessége olyan információhalmaz, amely minden pillanatban felülírja önmagát. A pletykálás az emberi faj egészére jellemző, kisebb közösségekben kialakuló, többszintű (polihierarchikus) szerveződésű kommunikációs hajlam” (35. old.). Definiálása nehéz, egy azonban biztos: mint ahogyan minden emberi kommunikáció támaszkodik a körülmények és összefüggések összességére, így a pletyka aktusa is. Úgy is, mint az önkép egyik legfontosabb része; lényegében információk gyűjtése és rendszerezése más emberekre vonatkozó véleményekről és ezek mások számára történő „átkérelése” és átadása. Ilyen értelemben a pletyka is az alkalmazkodás termékeként tekinthető, azaz evolúciós adaptáció. Azonban nem minden alakítás és átadás pletyka. Hasonló tulajdonságokkal írható le a mobbing<sup>36</sup> vagy a fecsegés is, azonban ezek nem értelmezhetőek a pletyka kategóriájának szintjén, hiszen például a mobbing helyzetet nem a pletyka hozza létre, hanem a rágalom. Míg a pletyka valamit fenn akar tartani, a rágalom, valamit meg akar semmisíteni. A mobbingot minden esetben még idejében meg kell akadályozni; amely csak úgy lehetséges, ha az adott szervezeten belül természetes, informális információ-körforgás van, amelyet – *Szvetelszky* szerint – a cso-

35. A konnektivizmus a tudás szociális, hálózati jellegét hangsúlyozó tanulásmódszertan, amely abból indul ki, hogy a tudás társadalmilag generált; a tudás a mediális tartalmak, a közösségek, az intézmények és a személyek hálózatában megosztva szerveződik (*Bessenyei és Szirbik*, 2011).

36. Intézményi (munkahelyi, iskolai) konfliktusból létrejövő pszichoterror, stressz szándékos okozása (*Szvetelszky*, 2002).

portdinamika stabil egyensúlyát támogató pletyka nagymértékben segítheti. Azaz a szerző a pletyka iskolai szervezetben, közösségekben is betölthető jótékony szerepének kihasználására hívja fel a figyelmet, amely nemcsak a szervezeti gondolkodásban, hanem akár egy osztálytermi konfliktus, mobbing helyzet esetén is használható megoldást nyújthat. A könyv ezt követő két fejezete (3–4. fejezet) a pletyka etimológiájától egészen a pletyka részletes jellemzéséig kitér. Megtudhatjuk a pletyka szó eredetét („plet” szláv szó, jelentése: szó, fon (*Kniezsa, 1974.*), illetve a szerző egy igen aktuális témakörre, az internet és a pletyka viszonyára is felhívja az olvasó figyelmét, melyet a hálózat kutatás tudományába való betekintés tesz teljessé. A pletyka alaptémái a nemiség, a pénz és a hatalom. E három fő koordináta jelöli ki azoknak a történeteknek a helyét is, amelyek közvetve köthetőek a fő csapásirányokhoz. Az, hogy mikor lesz a történet és annak alanya lényeges, az mindig az adott helyzettől függ, terjedése pedig gyorsabban és pontosabban zajlik a hasonló érdeklődésű vagy foglalkozású emberek között. Valós tere a közvetlen emberi kommunikáció esetében a hallótávolság, hatóköre megegyezik a csoportéval (*Dunbar, 1996.*) helyszíne pedig a mikroklima, egyetemes helye ezen belül pedig a folyosó (iskolai, munkahelyi). A következő három fejezet (5-6-7. fejezet) a pletykafészek személyiségjellemzőibe, a pletykálás módszereibe, illetve a nemek közötti pletykálási különbségekbe nyújt betekintést. A pletykafészek az adott közösség, csoport kommunikációs folyamatainak egyik fő alkotója: mentális vagy pszichológiai ágens, mely lehet pletykafészek, pletykás, traccsszatyor vagy továbbmondó típusú, jellemzői a kreativitás, dinamizmus, rugalmasság és kommunikativitás (110. old.).

A férfi és női pletykák különbségeinek bemutatását követően, a könyv leghosszabb fejezetében *Szvetelszky* 35 féle pletykátípust különböztet meg (8. fejezet), melyek osztályozásnak szükségességét a pletyka átalakulási folyamatának átláthatósága érdekében tart kiemelkedő fontosságúnak. Az egyes típusok osztályozása során figyelembe vett szempontok az aktualitás, a cselekmény, a terjedés iránya, a funkció, az önállóság, a csatorna, a szerkezet, a helyszín, a válaszkényszer és a viszony. Ezen összetevők függvényében, kísérletet téve az objektivitásra, hozza létre a pletyka altípusait az előpletykától (jól kiválasztott, de információt nem tartalmazó része az egész pletykának) a véletlen-pletykán (egy kiugró szálból való pletyka szövése) át a generációs pletykáig (kiskorban: ‘Ki a legjobb barátnőd?’), hogy csak néhányat említsünk a sok közül. Ezt követő két fejezetében (9-10. fejezet) a könyv a kétezres évekre tehető pletyka-átalakulást mutatja be, ismét a hálózat kutatás tudomány-ágának bevonásával, melyben kitér az átalakulás folyamatára, a manipuláció és transzformáció fogalmára, illetve a pletyka erejére és visszaszorulásának, sorvadásának okaira. Közel hatmilliárdan élünk a Földön, ezáltal újrászervezően nő az egy főre jutó üzenetek száma. Az egyenletes eloszlás helyett azonban a modern társadalmakban élőkre hatalmas mennyiségű információtömeg zúdul. Az információs társadalom fogalmának elterjedése minőségileg új korszakot jelent a pletyka számára. A teljes és örök archiválás megoldásának életbe lépésével a pletyka „gyengélkedni kezdett”, melynek elsődleges oka, hogy legfőbb attribútuma, a terjedés médiumot váltott: tovább él az elektronikus levelezés hálózataiban. Tizenegyedik, egyben a könyv utolsó fejezete egy esettanulmánnyal zárja a pletyka elemzését, amely a pletykák kategória-rendszerének alkalmazkodásához nyújt illusztrációt egy mindenki számára szokványos, családi szituációt bemutatva, amely könnyed lezárása a pletyka olykor igen bonyolult és összetett világának.

A könyv részletes betekintést nyújt a pletyka világába a szakirodalom és *Szvetelszky Zsuzsanna* személyes, egyéni látásmódja által. Ajánlott olvasnivaló azon neveléstudománnyal foglalkozók számára, aki érdeklődnek a szociolingvisztika, a szervezetelmélet, hálózatelmélet iránt, illetve képesek úgy tekinteni a pletykára, mint lehetséges sikerfaktorra; olyan lehetőségekre, amely jelen van minden szinten, és rajtunk múlik, hogy kihasználjuk-e a fent említett lehetőségeit. A könyv orientál arra, hogy pedagógusként, osztálytermi konfliktus esetén alkalmazzuk-e a pletyka által kivetített kommunikációs hálót annak megoldására, vagy iskolavezetőként átgondoljuk-e a

kollégák közötti kapcsolatok szorosságát, mélységét a belső kommunikációs nehézségek javítása érdekében? Máig nem született olyan könyv vagy tanulmány, amely a pletyka témakörét hasonlóan részletesen elemezné, illetve új fogalmakkal, definíciókkal látná el ezt a tudományterületet, ám a sajtó és a közszféra érdeklődése a téma iránt továbbra is állandó. Egyelőre, azok számára, akik nagyobb mértékben kívánnak elmélyülni a pletyka sajátos témakörében, a könyv végén hét oldalas nemzetközi és hazai szakirodalom-lista áll a rendelkezésre.

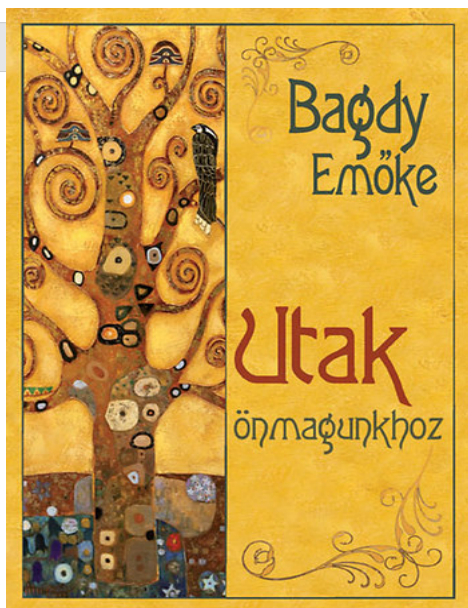
## *Szakirodalom*

---

1. Barabási Albert-László weboldala. URL: <http://www.barabasi.com/>  
Utolsó letöltés: 2014. március 1.
2. Bessenyei István és Szirbik Gabriella (2011): Hálózatok, társas tudás, konnektivizmus. *Oktatás-Informatika*, 1–2. szám. URL: <http://www.oktatas-informatika.hu/2011/12/bessenyei-istvan-%E2%80%93-szirbik-gabriella-halozatok-tarsas-tudas-konnektivizmus/> Utolsó letöltés: 2014. március 2.
3. Dunbar, R. (1996): *Grooming, Gossip, and the Evolution of Language*. Faber and Faber, London.
4. Kniezsa István (1974): *A magyar nyelv szláv jövevényszavai*. I–II. 2. kiadás. Akadémiai Kiadó, Budapest.
5. Szvetelszky Zsuzsanna (2010): *A pletyka pszichológiája*. PhD értekezés, Pécsi Tudományegyetem. Pécs.

# Utak önmagunkhoz – mindennapi pszichológia közérthetően

Dóra László\*



*Bagdy Emőke (2012): Utak önmagunkhoz. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.*

Aki hallott már hiteles és élvezetes előadást, annak lehet fogalma arról milyen érzés az, amikor a téma és a stílus magával ragadja a közönséget, kortól és előzetes tudástól függetlenül. Ehhez hasonló élmény olvasni a Prima Primissima díjas *Bagdy Emőke* pszichológus professzorasszony, az *Utak önmagunkhoz* című, 2012-ben megjelent könyvét is. A könyv kikapcsolódás és felfedezés egyben, lapozgatása során sokszor ráismer az ember saját életeseményeire. Szó esik benne emberi válságokról vagy életvitelről is, ezért a mai kapkodó világban olyan aktuális mondanivalója van, amely megállásra és gondolkodásra készítet, és okokat tár fel, a háttérben meghúzódó jelenségeket magyarázza. A mű kulcsfogalmai közé tartozik a pozitív életminőség és annak tudományos megközelítése, valamint a tipikus életszakaszok nyomán kialakuló személyiség, és annak megismerése.

Ez utóbbi vezet át a saját élezzemléletünk kialakulásának megértéséhez és szociális lényként való megismerésünkhöz. Erre utal a cím, amely egy kicsit ezoterikusnak tűnik, de ez ne tévessze meg az olvasót. A szerző közérthetően és olvasmányosan ír az önismeret pszichológiai témájáról, éppen ezért pedagógusok körében is jól forgatható, hasznos kiadvány, amely nézőpontjával segít empatikussá tenni a nevelői munkát. A társtudományok eredményeinek felhasználása széles körű nézőpontot biztosít, és kiegészíti az alapvetően pszichológiai megközelítést.

A pszichológia kialakulásától indul a könyv, átvezet az élet nagy lélektani szakaszain, konfliktusainak megértésén, és végül a pozitív pszichológia világába avat be úgy, hogy a legfontosabb társas-pszichológiai kérdéseket tárgyalja ebben a témakörben. Tudományos referenciaként szolgálhatnak a pozitív pszichológiáról még Oláh Attila művei (például *Oláh*, 2012). Bár a tartalomjegyzék pusztán kulcsszavakat kiemelő oldala alapján nem látszik teljesen egyértelműnek a szerkesztés és elrendezés sorrendje, olvasva már következetes a felépítés. Könyved hangvételben és kronologikus sorrendben tárja fel a szerző a pszichológia tudományának mérföldköveit az első fejezetben, megemlítve a legfontosabb irányzatokat és azok képviselőit. Rögtön a bevezető rész után megállapítható, hogy ez a könyv több mint önismereti jellegű mű, és határozottan érzékelhető sorain az ismeretterjesztő szándék is. Azok számára is érthető, akik csak kedvtelésből foglalkoznak a lélek világával, de praktikus összefoglalás tanároknak is – természetesen a könyv egészére igaz ez az utóbbi állítás. *Bagdy Emőke* feltérképezi a magyar pszichológia tudományának kezdeteit, és összekapcsolja a fejlődését a nemzetközi áramlatokkal, valamint annak történetével. A tanulás és kogníció sok esetben említésre kerül az áttekintés során, így különösen jó a kapcsolat a pedagógia és társtudományának a leírásában. Az érdekes – és jól kiválasztott – példák sora a gyermek fejlődését, illetve az arról való gondolkodást is bemutatja vázlatos, de érthető formában. Nem maradtak ki a magyar pszichológia jelentős alakjai és munkásságuk sem az egyetemes pszichológiatörténetből, így ismerősen hangzó nevek is visszaköszönek a lapokról: többek között *Pléh Csaba*, a nemzetközi kitekintésből

\* ELTE PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola, doktorandusz, dora.laci@vipmail.hu

*Albert Bandura*, vagy *George Kelly*. Az élmény- és drámapedagógiát megemlítő bekezdések szintén a neveléssel kapcsolatos szoros kötődést támasztják alá, felelevenítve egy-egy jelentős módszertant az iskolák világából (lásd *Trencsényi*, 2008). A következő fejezetben a pozitív pszichológia irányzatának önálló áttekintése következik. Bár *Csikszentmihályi Mihályról* bővebben is szívesen olvasnánk a könyv lapjain, ennek ellenére a pozitív szemléletű iskola tömör áttekintése jól tagolt, és kontextusba ágyazott fejezet. A pozitív pszichológia kiegészíti az alaptudományt, és vizsgálataiban az emberi élet sikeres élményeire koncentrál, a szellemi egészséget tekinti központi tényezőnek. A humanisztikus pszichológiára alapozott irányzat megfogalmazásának alapjai még *Maslow*-tól származnak, aki szerint a pszichiátriában csak a betegségek kezelésére szorítkoznak, ezért szemléletváltásra van szükség. Az ezredfordulótól számított története az érzelmek fontos szerepét, továbbá annak kifejezését tartja szem előtt egyik meghatározó elemként.

Az életminőségről szóló rész külön érdeme, hogy a kultúra alapértelmezéséhez köti a megközelítést, összefonva a témakört a rítus jelentéseivel, illetve kapcsolataival, hasonlóan a racionális megközelítésben író *Csányi Vilmos* etológushoz (*Csányi*, 2007). Az érték és hit viszonyrendszere is helyet kapott itt, ennél a résznél ezért nagyon figyelmesnek kell lennie az olvasónak a teljes megértés érdekében, mert viszonylag kevés magyarázatot kap ezeknek a fogalmaknak a kapcsolati logikájára. Az író a kulturális relativitást és különbözőséget a vallásban megfogalmazott alapértékek szemléletén át vezeti le. Ezek egyéni felfogása, valamint a környezeti tényezők hatásai – mint például a neveltetés vagy nemzeti szokások – mutatnak ez egyéni értékrend kialakulása felé. Az ilyen koncepcionális fogalmak szerepeltetése mindenképpen helyénvaló az ismeretterjesztés keretei között, de jobban érthető lett volna bővebb magyarázattal, tekintve, hogy a kultúraelméleti megközelítés a kiindulópontja a gondolatmenetnek. A könyv egésze alapos és teljes összképet igyekszik nyújtani a társtudományok és a pszichológia kapcsolatáról. Többek között ez a bemutatás teheti mindenki számára vonzóvá a könyvet, még abban az esetben is, ha nem jártas minden kulturális vagy vallási kérdéskörben. De a szerző erről is egyszerű stílusban és világos fogalmazással ír, csakúgy, mint az altruizmus témaköréről a későbbi fejezetek egyikében. A felnőtt személyiség születése adekvát részét képezi a könyv kezdő fejezeteinek, és megfelelően hangsúlyozott részeivel – mint például a pszichoszexuális fejlődés életszakasza – a szülőknek is segítséget nyújt a különböző életkorban lévő gyerekek viselkedésének megértéséhez. Elsősorban a szülőkhöz való vonzó-taszító viszony, az önálló személyiség és individuum kialakulásán van a hangsúly. Ezeknek az életszakaszoknak a tagolása érzékletes megvilágításban olvasható, a kortárs csoportok egymásra hatásainak erősítő jellegében. A szociális viselkedést feltétlenül szükséges ilyenkor értően kezelni legalább csekély szakirodalmi alátámasztással, és felhasználni a beleérző képességünket – ehhez a képességhez és készséghez kiváló alapot nyújt a kiadványban megfogalmazott rész. A gyakorlatközpontú megközelítés segít megérteni, a gyerekek élményvilágát és gondolatait, ezért hat tipikus „aha” élményként. A konfliktusok megértéséhez és feldolgozásához vezető utat a szerző egészen a kisgyerekeket érő hatásoktól kezdve mutatja be, ahogy az egyre nagyobb hangsúlyt kap, többek között az egészségügyi szakirodalomban is (*McClure*, 2008). Különösen érdeklődést keltő az antropológiai jellegű megközelítés, amelyik az egymás megértésére tett kísérletek során a pszichoszomatikus ráhangolódást tárgyalja, például azt, hogyan lehet a légzéssel elősegíteni a másik fél iránti empátia kialakulását. Ezek után nem is várná az ember a managerkönyvek toplistás megközelítését, a „híres” koordinátarendszerként való konfliktuskezelési stílusok tömör áttekintését.

A vitalitásgenerátorokról írt utolsó előtti szakasz az egyetlen olyan részlete a műnek, amelyben hirtelen megváltozik a szakkifejezések aránya, valamint ezzel párhuzamosan a jelenségek magyarázata is bonyolultabbá válik. Tekintettel, hogy ez egy interdiszciplináris terület, és sokak kíváncsiságát elégíti ki, nagyon tartalmas fejezete a könyvnek. Végre azonban tudományos tényekkel alátámasztva tájékozódhat az olvasó erről az új kérdéskörrel,

amelyet szívesen használnak fel az életmóddal kapcsolatos kiadványok is. A vitalitásgenerátor tehát olyan természetes erő és örömforrás, amely egyszerre kellemes és hasznos az egyénnek. Ebbe az egészségpszichológiai fogalomba sorolható a nevetés, a testedzés bármilyen formája, illetve a szeretet kapcsolatok testi kifejezései (például, ölelés, simogatás). A legújabb kutatások eredményei mellett olvashatunk az edutainment kategóriájába tartozó kísérletekről, a fizikai vagy testi jóllét és a szellem kapcsolatáról. Végső soron belátható, hogy ez elképzelhetetlen alapos magyarázat nélkül, ezért érthető az egzakt stílus. Ez a komoly magyarázat a fogyasztói társadalom látens hatásait egyaránt magyarázza, és felhívja a figyelmet a modern életvitel hatásaira, amit csak szeretnénk, de hatékonyan nem tudunk egyensúlyozni, sem tablettákkal, sem wellness hétvégékkel (Csányi és Miklósi, 2010). Az aktualitás itt játszik fontos szerepet a műben leginkább, mert felhívja a figyelmet korunk mindennapi életvitelében játszódó, de csak hosszútávon értelmezhető társas-társadalmi jelenségekre.

A könyv szerkezete a lélektan leírásától kezdve egyenesen ível végig saját (élet)útjaink jobb megértésén keresztül a pozitív szemléletű önreflexiókig. A személyes élmények és hivatkozások teszik hitelessé és közvetlen hangvétellé ezt az önmagában véve tudományos igényű könyvet. Éppen úgy talál benne aktuális olvasnivalót a fiatal kamasz korosztály, mint a családalapító felnőtt vagy az unokák körül foglalatostkodó nagyszülő. *Bagdy Emőke* még a bevezetőben útitársként aposztrofálja az olvasót, majd szinte kézen fogva mutatja az utat saját magunk és környezetünk kapcsolatrendszerének értelmező kalauzaként, néha felszólítva az olvasót saját élményeinek végiggondolására. Éppen ez a közvetlen stílus az, ami megkülönbözteti a szerzőt más íróktól, valamint az önmagunk viselkedését és személyiségünk kialakulását bemutató lineáris felépítés. Önmagunk megismerésének és így életünk pozitív megélésének a vezérfonalára fűzi a szerző a mindennapokban körülöttünk lévő lélektani fogalomrendszert. Ettől a nézőpontbeli váltástól, és az ebből a szemszögből történő mesélő értelmezéstől válik világossá többek között a vitalitásgenerátorok szerepe, vagy a konfliktus és kommunikáció szükségessége. A tipográfiai kiemelések megkönnyítik a fontos pontok köré szervezett tartalom áttekintését, így nem jelent problémát egy-egy megragadó részlet visszakeresése, vagy újraolvasása sem.

## Szakirodalom

---

1. Csányi Vilmos (2007): *Az emberi természet*. Sanoma Budapest Kiadói Zrt., Budapest.
2. Csányi Vilmos és Miklósi Ádám (2010): *Fékevesztett evolúció*. Typotex Kiadó, Budapest.
3. McClure, V. (2008): *Babamasszás*. Kossuth Kiadó, Budapest.
4. Oláh Attila (2012, szerk.): *A pozitív pszichológia világa*. Akadémia Kiadó, Budapest.
5. Trencsényi László (2008, szerk.): *A drámapedagógia mint tudomány*. Új Helikon Bt., Budapest.



## Szerzőink

*Alan Knox*

Az andragógiai kutatók doayenje, nemzetközileg elismert alakja. Több évtizedes – hallgatóként, tanszékvezető professzorként, könyvkiadóként végzett – munkássága az élethosszig tartó, felnőttkori tanulás különböző területeire irányult. Nyugdíjba vonulásáig az USA öt egyetemén dolgozott, kutatót, tanított (Syracuse, Nebraska, Columbia, Illinois, Wisconsin), jelenleg Professor Emeritus a Wisconsin Egyetemen. Számos andragógiai alapmű szerzője (Adult Development and Learning, Helping Adults Learn, and Evaluation of Adult and Continuing Education). Munkásságának fókuszában a felnőttképzési programok nemzetközi összehasonlító andragógiai kutatása áll. 1993-ban megjelent Strengthening Adult and Continuing Education c. könyve a világ több mint harminc országában készült esettanulmányon alapult és a képzési programok változásának dinamikáját és stratégiai jellemzőit vizsgálta. Az elmúlt években Magyarországon, Törökországban, Kanadában, Skóciában és Taiwanon szervezett konferenciák plenáris előadója, szekciók és szemináriumok vezetője volt. Az élethosszig tartó tanulói és tanári szerepek személyes életében is összefonódtak és központi szerepet töltenek be életében mind a mai napig.

*Benedek András*

Az MTA Doktora, a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézetének igazgatója, a Műszaki pedagógia tanszékvezető egyetemi tanára, a humán erőforrás-fejlesztés, nevelési innováció, szak- és felnőttképzés, mobil kommunikáció és tanulás témákban mintegy 25 könyvet és 150 tanulmányt publikált.

*Feketéné Szakos Éva*

Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Andragógia és Művelődéstudományi Tanszék habilitált tudományos főmunkatársa. Az Andragógia alap- és mesterszak oktatója és a mesterszak szakfelelőse. Az ELTE-n szerzett okleveles középiskolai tanári végzettséget, valamint 2001-ben PhD és 2013-ban habilitált doktori fokozatot a neveléstudomány területén. 2010-ig a SZIE egyetemi docense és az ELTE óráadója volt. 2007 óta oktat az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában, melynek Andragógia Programját 2013 óta vezeti. Az MTA Pedagógiai Bizottság Andragógiai Albizottságának tagja. Kutatási területei az andragógia elméletei, a felnőttek tanulása és a felnőttképzés trendjei.

*Németh Balázs*

Egyetemi docens, kutatóként az európai felnőtt-tanulási szakpolitika elemzésével, valamint összehasonlító felnőttoktatással foglalkozik. A szerző a PTE FEEK Andragógia Intézet intézetigazgatója és ugyanott a Regionális LLL-kutatóközpont vezetője. Németh Balázs a PASCAL Observatory tanácsadó testületének tagja, a PTE képviselője az Európai Egyetemek Lifelong Learning Hálózatában (EUCEN) és az Európa Felnőttoktatási Társaságban (EAEA).

*Tózsér Zoltán*

A Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program doktorjelöltje. Történelem és pedagógia szakos középiskolai tanári végzettségét a Debreceni Egyetemen szerezte 2009-ben. Emellett Kulturális és Európai Uniók szakfordítói oklevelet szerzett 2013-ban. Vendéghallgatóként tanult a koppenhágai székhelyű Århus Egyetemen és fél éves kutatói ösztöndíjat nyert az egyesült államokbeli Indiana Egyetemre. Kutatói érdeklődése a felsőoktatásban tanuló nem szokványos felnőtt hallgatókra irányul, különös tekintettel a felsőoktatásban való részvétel indítékainak és akadályainak a vizsgálatára. Jelenleg doktori disszertációján dolgozik.

*Kiss Virág*

Művészetpedagógus, művészetterapeuta. Ösztöndíjas PhD hallgató volt, jelenleg doktorjelölt az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájában. Kutatási területe a művészetpedagógia és művészetterápia. A Pető Intézet (MPANNI) Humántudo-

mányi Intézetének tanársegédje, az óvodai vizuális nevelés módszertana és vizuális kultúra tantárgyakat tanítja, részt vesz a gyakorlati képzésben is. A MOME „Művészettel nevelés” továbbképzésének oktatója. 17 évet dolgozott a Belvárosi Tanoda Alapítványi Gimnáziumban kallódó fiatalokkal.

*Molnár Katalin*

Az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatója, kutatási területe a kórházpedagógia, a kórházi nevelő-tanító tevékenység jellegzetességei.

*Hegy-Halmos Nóra*

Az Eötvös Loránd Tudományegyetemen szerzett pedagógia szakos szakpedagógus diplomát 1999-ben, ugyanebben az évben a Pécsi Egyetemen humán erőforrás menedzser oklevelet. 2006 óta az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézetének oktatója. Szakmai tapasztalatait andragógiai programok tervezésében és megvalósításában, tanulás támogatás témakörében szerezte elsősorban a felnőttoktatás és a felsőoktatás területén. Jelenleg PhD tanulmányokat folytat az egyemen, ahol kutatási területe a felsőoktatás minőségbiztosítása, valamint az előzetes tudás beszámításának lehetőségei a magyar pedagógus képzésben.

*Forrás-Bíró Aletta*

Iskolapszichológus, tanácsadó szakpszichológus, családterapeuta, az ELTE PPK Iskolapszichológia Tanszékének oktatója, elsősorban a tanárképzésben tart kurzusokat. Olasz–portugál szakos középiskolai tanárként évekig tanított középiskolában, programvezetőként sajátos nevelési igényű diákok integrált nevelésével foglalkozott. Az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola Tanulás-tanítás programjának doktorandusza, kutatási területe a tanulás támogatása a közoktatásban.

*Misley Helga*

Az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola Tanulás-tanítás programjának ösztöndíjas hallgatója. Az ELTE PPK-n végzett pedagógia BA-t, majd mesterdiplomáját a BME Gazdaság- és Társadalomtudományi Karának kommunikáció és médiatudomány szakán szerezte. Érdeklődési körét elsősorban a neveléstudomány és a kommunikáció világa ötvözi: doktori kutatási témáját is az oktatás és a marketing kapcsolatának vizsgálata adja. Kutatásában arra kíván választ kapni, hogy a marketing lehetőségeinek tudatos használata mennyiben befolyásolja a hazai köznevelési intézmények működésének sikerességét.

*Dóra László*

Tanulmányait a BGF-KVIF, VJKTF, PTE-FEEK egyetemeken végezte. Jelenleg az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusza. Kutatási területe a tömegkommunikációs ismeretek alkalmazása az oktatásban, a kognitív- és kulturális kontextusra való tekintettel. Állami, Európai Unió ösztöndíjakkal részt vett nemzetközi és hazai programok szervezésében, oktatási módszerek tanulmányozásában. Hét éve tanít a közoktatásban, a felsőoktatásban, valamint dolgozik a felnőttképzés különböző területein.

## Authors

*Alan KNOX*

is one of the most prominent people of international research on andragogy. His research area covers lifelong learning in all its variety and locations. For decades, his interest was shaped by being a student, a teacher, an administrator, a professor, a scholar, an editor and a leader. He served as an administrator and faculty member at five universities in the United States (Syracuse, Nebraska, Columbia, Illinois and Wisconsin). His many books include: *Adult Development and Learning*, *Helping Adults Learn*, and *Evaluation of Adult and Continuing Education*. His special research focus has been on international comparative analysis of all types of educational programs for adults. His 1993 book on *Strengthening Adult and Continuing Education* was based on many case studies about dynamics and strategic planning of programs in more than 30 countries around the world. In the recent years, he conducted keynote sessions and seminars in Hungary, Turkey, Canada, Scotland and Taiwan. He enjoys the combination of scholar and learner roles as central to his own lifelong learning.

*András BENEDEK*

DSc, is Professor, Director of Institute of Applied Pedagogy and Psychology and Head of Department of Technical Education, Budapest University of Technology and Economics, has published approximately 25 books and 150 papers to date in connection with human resource development and education innovation issues, vocational and adult education, mobile communication and learning.

*Éva FEKETÉNÉ SZAKOS*

is a habilitated senior scientific associate at Eötvös Loránd University (ELTE), Faculty of Education and Psychology, Department of Adult Education and Cultural Theory. She is a lecturer of Andragogy BA and MA degree programs and the leader of the Andragogy MA degree program at ELTE. She graduated as a secondary school teacher, got her PhD degree in 2001, and her habilitated doctor degree in 2013 in the field of education. She served as an associate professor at Szent Istvan University until 2010. She is a lecturer of the Doctoral School of Education at ELTE since 2007 and the leader of the PhD program of Andragogy since 2013. Her research fields are: theories of andragogy, learning in adulthood and trends of adult education.

*Balázs NÉMETH*

PhD (45), is a researcher on European adult and lifelong learning policy development and comparative adult education. He is an associate professor in Adult Education at the University of Pécs. Németh Balázs is the head of the Institute of Adult Education and leads the Regional Lifelong Learning Research Centre at Pécs. He is a member of the Advisory Council of PASCAL Observatory, represents the University of Pécs in the European Universities Lifelong Learning Network (EUCEN) and in the European Association for the Education of Adults (EAEA).

*Zoltán TŐZSÉR*

He is a PhD candidate in the Educational Doctoral Program of the Doctoral School of Humanities at the University of Debrecen. He acquired his MA degrees in history and education at the University of Debrecen in 2009. He also earned a Cultural and European Union translator degree in 2013. He studied at Aarhus University, Copenhagen, Denmark and at Indiana University, Bloomington, Indiana, USA as a visiting scholar. His research field covers non-traditional adult students in higher education institutions with special focus on motivation and barriers to participation. Currently he is working on his dissertation.

*Virág KISS*

She is an art teacher, art therapist, researcher of art education and art therapy theory. She finished her PhD studies at the Doctoral School of Education (ELTE PPK). She is an assistant professor of International Pető Institute working in the

conductor's training programme. She worked for several years with drop outs in a second chance school programme. Her PhD research covers the comparison of art education and art therapy.

*Katalin MOLNÁR*

She is a PhD student at the Doctoral School of Education at Eötvös Loránd University. Her special fields of research are hospital pedagogy, the specialities of education and teaching of children in hospitals.

*Nóra HEGYI-HALMOS*

Graduated by Eötvös Loránd University as elementary teacher and educationalist. Since 2006 she has been a lecturer of Faculty of Education and Psychology of Eötvös Loránd University. She is showing interest for planning and implementation of andragogy study programmes, programme management and support of learning, especially prior and experimental learning in higher and adult education. Actually she is a PhD student, the main point of her research is the quality assurance in higher education, and the validation of prior and experimental learning in Hungarian teachers training system.

*Aletta FORRÁS-BÍRÓ*

is a psychologist specializing in counselling, educational psychology and family therapy. She is currently an assistant lecturer at the Department of Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Eötvös Loránd University, holds teacher training courses. Previously she taught Italian and served as a programme director in a secondary school focusing on students with special needs. She is a PhD student at the Doctoral School of Education (ELTE PPK), her research focuses on learning competencies (learning to learn).

*Helga MISLEY*

is a student at the Doctoral School of Education (ELTE PPK). She got a Bachelor degree in Pedagogy (at ELTE PPK) and a Master diploma in Communication and Media Studies (at BME GTK). Her research interest is to reveal the connection between education and marketing. Her research focuses on the question whether marketing can change the success of schools' behaviour in Hungary's public education system.

*László DÓRA*

He was born in 1982. He graduated in the Budapest Business School (tourism manager) and the Vitéz János Catholic College (cultural manager-andragogy and communication expert). At the University of Pécs he graduated as a cultural manager, from 2010 he became a Ph.D. student of the Doctoral School of Education at Eötvös Loránd University Faculty of Education and Psychology. His research theme is the mass communication theory adaptation in learning, taking into consideration the cognitive effects and cultural context. With fellows he studied international programs and teaching methods. He has been working as a teacher in schools and adult education for 7 years.

## English abstracts

### *ALAN KNOX: Comparing Adult Education in the United States and Other Countries*

---

This article provides an international comparative perspective on various American adult education programs, characteristics, and combination of personal and situational influences. Fourteen brief sections based on research and practice, each section contains an explanation, examples, and questions to encourage the readers reflections on comparative analysis with adult education in other countries. The article concludes with suggested guidelines for adapting concepts from relevant sections for planning, conducting, and evaluating programs and comparative inquiry about adult education programs and influences, especially related to strategic planning.

**Keywords:** comparative andragogy, research and practice, proposal of international comparative analysis

### *ANDRÁS BENEDEK: Emerging Visualization Possibilities in Adult Education*

---

The essay deals with such present-day issues of adult learning as the spread of lifelong learning, the lengthening of the lifespan and working careers, the massification of new communication technologies related to the growing role of visualization in the learning environment and styles. Adult learning can be specifically characterised by its informal character as well as by the fact that the non-formal patterns are especially sensitive to time, which traditionally is a parameter of organizing learning and also a fundamental factor in the different dimensions of adult life. The author points out the new opportunities for visualization significantly improving the efficiency of learning by forming the pedagogical adaptation thesis related to the picture and time philosophy (Nyíri, 2011). The concept of Mind's Eye approach to visual learning of Ferguson (1991) characteristic of the periods prior the Millennium, seemingly already conservative today, is formed and renewed by the new learning environments, especially the novel information technologies. The author's essential finding is that recent learning theory efforts (Siemenes, 2012) of formal education-training, thus the connectivist approaches supporting the efficient realization of networked learning can stimulate adult learning and the formation of new forms of visual knowledge sharing.

**Keywords:** lifelong learning, adult learning, learning theories, learning environment, visualization in learning

### *ÉVA FEKETÉNÉ SZAKOS: Trends Research and Innovation in Adult Education*

---

This paper analyses the possibilities of the adaptation of current research findings and terminology of marketing, innovation and innovation management into adult education. Research based planning and the conscious effort to build the education program selection of adult education institutions on the results of trend analysis can support the effective innovation of these institutions and lifelong learning.

**Keywords:** adult education, andragogy, trends research, innovation, innovation management

## *BALÁZS NÉMETH: The Growth and Decline of Research on the History of Adult Education in Contemporary Hungary: Trends and Issues of Historical Research from 1993 to 2013*

---

This paper demonstrates how research on the history of adult education in Hungary has evolved in the last two decades according to major research themes and problem areas, and reflects on distinguished trends and issues of adult education research in the changing historical contexts. Furthermore, the paper underlines some key particularities of the rise and fall of research on the history of adult education in Hungary.

**Keywords:** comparative research, Features of historical research on adult education in Hungary, Trends and issues in research and development, andragogy

## *ZOLTÁN TŐZSÉR: Inhibiting Factors of Adult Learning*

---

This research paper focuses on one of the most important actors of adult higher education: part-time students. The focus of academic enquiry is on the barriers to participation amongst part-time learners. The problem of adult learners' participation in higher education (HE) is quite exciting and very up-to-date because the number of part-time students – after reaching its peak in the middle of 2000s years- started to decline. Since then the number of adult learners has been decreasing. Therefore, it is worth researching those adult learners who have already started their HE studies. An on-line survey among part-time students was carried out at the University of Debrecen and at the College of Nyíregyháza (n=1151). The goal was to reveal the obstacles to participation in HE. The research assumed that paying for tuition fee and other costs are the most important barriers to participation. As a result of the analyses six deterrent factors were identified 1.) learning, 2.) organization of studies, 3.) the perception of being old, 4.) workplace, 5.) money and 6.) family. The analyses proved that tuition fee and other educational costs are the most important barriers to participation.

**Keywords:** higher education, adult learning, part-time learners, regional research, participation, barriers

## *VIRÁG KISS: Art as Education, Education as Art*

---

We may often run across the conception or metaphore of art as education and education as art. I'm going to express my personal interdisciplinary train of thought about this topic through the linking sources and phenomena that I know. I am looking to answer the question regarding to what extent the relation between art and education is metaphoric or identical, and what are the common traits that constitute the basis of these similarities. The art as education evoke and analyze the theories of Herbert Read, László Trencsényi, Anikó Illés, Hans-Georg Gadamer, Susan Sontag, Joseph Beuys, Miklós Erdélyi and Árpád Schilling, and raise the question whether all art educates, and if so, in what sense. In the part "education as art", in addition to the reflections connected to the topic of Rudolf Steiner, Tamás Vekerdy and István Bodóczy, we are also going to talk about the question of "presence", the main characteristics of what will be outlined by the help of Katalin Gabnai, László Németh, Carl Rogers, Juli Pusztai and Marina Abramovic. From all this we may summarize that one of the most important common traits of art and education is the creative and intuitive presence, the accessibility, the creative work in a personal way. We may find the common roots of education and art in the theory of D. W. Winnicott, which is about transitional (potential) space and transitional object. This theory also gives a common frame of interpretation to the link between these two anthropological phenomenon.

**Keywords:** education, art, social sculpture, potential or transitional space, transitional object, presence

## *KATALIN MOLNÁR: Hospital Pedagogy at a Glance*

---

This study serves as an introduction and preparatory study of a larger scale research. The aim of this paper is to present a lessknown field of pedagogy, hospital pedagogy, being approached from different aspects. Another aim of this work is to reveal its context in Hungary. After examining its current legal, institutional and constitutional aspects, the study focuses on the participants (hospital pedagogues, pupils and the most involved persons) and the special characteristics of the educational process. Then hospital pedagogy is examined as a branch of science, and the relation between hospital and special education is discussed. Finally, the study features the dilemmas of the planned research.

**Keywords:** hospital pedagogy, hospital pedagogues, hospital, school, Hungary, special education