

Népművelő, művelődési menedzser, andragógus

Egy régi-új szak útkeresése gyakorlatorientált képzés bevezetésével

SZABÓ JÓZSEF

Bevezetés

Az embernevelés tudományában való megvalósulásához, mélyebb megértéséhez az élet multidiszciplináris, holisztikus szemlélete szükséges. Ez a követelmény nem radikálisan új „szüleménye” a mai tudományos gondolkodásának, hanem már eleve is „ab ovo” minden tudomány lényegét alkotta, de a mai társadalmi, történeti, kulturális követelmények sokszorosán felgyorsult és bonyolulttá vált fejlődéssel meghatározó hangsúlyt adtak ennek a tendenciának.

A fejlődésnek ez a trendje valóban egyetemes érvényű, a tudomány és az élet minden területét jellemzi, így mára még időszerűbb a multidiszciplináris integráció szerepéről szólni a nevelésben, amellyel végső soron az embernevelési kultúra fejlesztésének egyik sarkalatos kérdését érintjük.

Antropagógia és népművelés

Fontos szembenézni azzal a problémával, hogy a rendszerváltást követő piaczgazdasági környezet mennyire volt erjesztője a gondolkodásmód fentiekben vázolt fejlődésének.

A rendszerváltó átalakulás a társadalom kultúraközvetítő intézményeiben és az azok által előállított illetve „forgalmazott” (immateriális) termékek között is viszonylag új jelenséget hozott. Míg a szocializmus évtizedeiben a tudás és műveltségközvetítő (kulturális és oktatási) intézményrendszer hasonlóan a társadalom többi szervezetéhez elsősorban az állam tulajdonában volt és az állam felügyelete alá tartozott, a leggyorsabb átalakulás éppen a „tudáspiacon” azaz a gazdasági felnőttképzés piacán jött létre. (Bujdosó, 1995, Semjén, 1992, Vitányi, 1995) Új szemlélettel közelítették a világot, a gazdasági és társadalmi folyamatokat a frissen megjelent tanfolyamok, és ezek hatással voltak a hagyományos felsőoktatásra is. Különösen nagy átalakulás történt a felnőttnevelés, illetve ekkor még a népművelés területén.

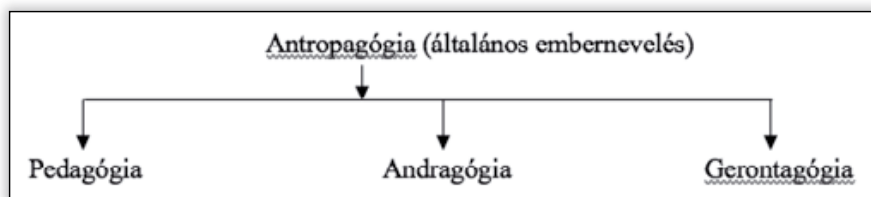
Minden tudomány önállóságának az egyik alapvető ismérve a sajátos kutatási tárgy. Ezt esetünkben a felnőttnevelési sajátosságok kategóriájában foglalhatjuk össze. A felnőttnevelés jelenségei elemzése közben fontos konzekvenciákra jutottunk a felnőttnevelés sajátosságai értelmezésére vonatkozóan.

Elméleti, de gyakorlati vonatkozásban is fontos a tudományrendszertani konzekvenciák levonása. Tanulságos ennek a folyamatnak a tudománytörténeti áttekintése.

Történetileg elsőnek Medinszkijnél (1923-25) merült fel az a gondolat, hogy a pedagógia nemcsak a felnövekvő nemzedék nevelésére vonatkozó tételket, általánosításokat foglalja magába, hanem több felnőtt- és öregkori nevelésre is érvényes. Véleménye szerint helyesebb lenne ezt antropedagógiának, „általános embernevelési tudománynak” nevezni, és ennek alárendelt fogalomként kezelni a pedagógiát és az ezt követő „iskolán kívüli enciklopédiának” nevezett felnőtt- és öregkori művelődést.

Közben a társadalmi nevelés a polgári társadalmakban is kiteljesítette a felnőttnevelést és az ezzel a nevelési területtel foglalkozó neveléstudomány jelölésére – mivel a felnőttpedagógia megnevezést ellentmondásosnak tartotta a szóban etimológiailag benne rejlő görög „pais” gyermek, gyermeknevelés kifejezés miatt – a pedagógia megnevezés analógiájára javasolta az „aner” férfi, felnőtt előtag használatával az andragógia megnevezés bevezetését. Hanselmann (1951) és Pöggeler (1957) már tudományterületileg is feltárta az andragógia, felnőttnevelés gyermekneveléstől, pedagógiától eltérő sajátos vonásait. A holland felnőttnevelési iskola alapítója, Ten Have professzor (1969) az Amsterdami Egyetemen 1954-ben kezdett előadni az andragógiáról, és 1959-ben publikálta az andragógia körvonalairól szóló tanulmányát. Pöggeler és Ten Have önmaguktól jutottak a pedagógiát és andragógiát összefoglaló nemfogalomként kívánatos embernevelés tudománya = antropagógia fogalom szükségességéig, melynek rendszerét ki is teljesítették, amikor a pedagógia és andragógia mellett az antropagógia harmadik fajfogalmaként hangsúlyozták az öregkori nevelés = gerontagógia létezését is. Ez azt is jelenti, hogy messzemenően elhatároljuk magunkat azoktól, akik manapság többek között a lifelong education gondolatkörére hivatkozva úgy gondolják, hogy a felnőttnevelés és a gerontagógia a pedagógia részének tekinthető, hiszen – leegyszerűsítve – mindegyik esetben oktatásról van szó. Figyelmen kívül hagyják azokat a lényeges különbségeket, amelyekre alapozva a multidiszciplinaritás problémakörével együtt feltárhatók a felnőttnevelés és a gerontagógia lényeges eltérései, sajátosságai, amelyek alapján megtörténhet a lényegi elhatárolás a pedagógiától. Így tehát a pedagógia, az andragógia és a gerontagógia azonos szinten elhelyezkedő elemek, és ezek szervesen kapcsolódnak az általános emberneveléshez.

A rendszer sémája tehát:



A magyar neveléstudományi elmélet a rendszer első formáját az antropagógia felosztását (L. Durkó, 1968) egyre általánosabban átvette, Ten Have további osztályozásából azonban egyesek az agológia (pl. andragológia) megnevezést a tudomány jelölésére szükségesnek tartják.

Így jutott a neveléstudományi gondolkodás a nézetünk szerint ma is korszerűnek ítélt neveléstudományi rendszer kidolgozásához. Ennek a folyamatnak a másik oldala, hogy az időközben részekre, szakágakra tagolódó felnőttnevelés az iskola-rendszerű felnőttoktatás, felnőttek szakoktatása, a politikai-közéleti felnőttnevelés, a katonai nevelés, stb. sajátos vonásai is összehasonlító elemzésre kerüljenek, integrálódjanak, ezzel teremtve meg az integráló andragógia alapjait. Ugyanezt a folyamatot gazdagítja a felnőttnevelési jelenségek multidiszciplináris elemzése során kialakuló tanulságok általánosítása is. Ez lehet az andragógia továbbfejlesztésének prognosztizálható iránya.

Ezt a szemléletet követve működött a népművelő szak 1957-től 1992-ig Debrecenben. Modern volt abban az értelemben, hogy a kor körülményei között az egységes embernevelési modellt elemezve és alkalmazva működtette a szakot. Bár már a 80-as évek végén módosították a tematikát az oktatók, a szak további fennmaradása már nem volt lehetséges, mivel sokan a megfelelő háttérismeretek hiányában az előző rendszer olyan csökevényének tartották, amitől érdemes minél előbb megszabadulni. A felvetésnek volt alapja, hiszen a képzés tematikája és az oktatók is elsősorban a nagy intézmények közművelődési feladatainak ellátására koncentráltak, még akkor is, ha néhány esetben megjelentek az új kezdeményezések.

Piaci hatások – művelődési menedzserek

A változások követése elmaradt, a hallgatók, a szülők és a piac is úgy ítélte meg, hogy a rendszerváltás után egy ilyen képesítést és tudásanyagot nyújtó képzésre nincs szükség. A tematikát az addigi hagyományos kereteken belül nem sok értelme volt módosítani, teljesen új oldalt kellett találni úgy, hogy az értékeket át lehessen menteni, de ezzel együtt az új követelményeknek is megfeleljen az oktatás. Az újrakezdést Debrecenben elsősorban Rubovszky Kálmánnak köszönhetjük, aki felismerte a piaci változásokhoz való alkalmazkodás szükségességét. Összekapcsolta a piaci igényeket és a felnőttnevelés sajátosságait.

Melyek is ezek a felnőttnevelési és felnőttkori sajátosságok? Elsődlegesen a felnőtt sajátos élethelyzetéből, társadalmi, szociológiai körülményeiből, abból a sajátos helyzetből, amelyet a művelődés, nevelés játszik – éppen a sajátos felnőtt élethelyzet miatt – a felnőtt életében. Ez a legdöntőbb mozzanat, ez az egyértelműen meghatározó tényező, amely elsősorban a felnőttnevelés társadalmi helyét, funkcióit, feladatait, jelentőségét befolyásolja a társadalomban, továbbá sajátos körülményeit, szervezeti feltételeit határozza meg. Csak példaként említjük meg magát a munka melletti tanulás sajátosságait, amely konzekvenciaként magával hozza a

felőttnevelésnek azt a jegyét, hogy benne az elmélet gyakorlattá válásának folyamata lerövidül, ami ma megtanult ismeretanyag, holnap már a felnőtt termelési, társadalmi, családi, stb. tevékenységét pozitívan gazdagító tényező lehet.

Ellentmondásosabb az andragógiai sajátosságok másik fő forrásának a felnőttkori pszichikus sajátosságoknak a felnőttnevelést befolyásoló szerepe. Ezek ugyanis – mint az összehasonlító kutatásokból kiderült – egyszerre foglalnak magukba az emberre (gyerekekre, felnőttre) egyaránt jellemző, általános, pszichikus vonásokat és a csak felnőttre jellemző, gyermekétől eltérő különös pszichikus funkcionális sajátosságokat. Ez magyarázza meg, hogy a megismerés, kulturális recepció folyamatiban a folyamatok ismeretelméleti, pszichikus alapjait tekintve sok közös vonás található a pedagógia és az andragógia között, itt a specifikumok nehezen, vagy egyáltalán nem fogalmazhatók meg, illetve az általános, közös pszichikus folyamatokra épülve érvényesülnek, mint esetleg csak másodrendű módosító tényezők.

Az andragógiai sajátosságok harmadik forrása a művelődés, nevelés, tanítás-tanulás folyamatainak sajátos nevelési-didaktikai szervezettsége, elsősorban az iskolarendszerű, a tanfolyami és az iskolán kívüli jellegű strukturálása, annak kötöttsége vagy szabadsága, kötetlensége, amelyek már erőteljesebben a felnőttoktatásra lesznek jellemzőek, bár sok analógiás hasonlósággal találkozhatunk a fiatalok iskolán kívüli nevelési folyamata keretei között is. Mindebből általános andragógiai konzekvenciaként azt kell kiemelnünk, hogy a felnőttnevelési sajátosságok megfogalmazása folyamán rendkívüli mértékben óvakodnunk kell mindenféle „leegyszerűsítéstől”, elsziett általánosítástól, mert a pszichikai vagy didaktikai sajátosságok megfogalmazása mindig csak az általános és különös dialektikája egységében és különbségében nagyon differenciáltan oldható meg. E harmadik forrásból származó, a nevelési (didaktikai) folyamat szervezettségére vonatkozó konzekvenciákat – mint az iskolarendszerű és az iskolán kívüli felnőttnevelés fő különbségeit – összefoglalóan kell feltárni éppen azért, mert ennek az összefoglaló képnek a szükségességét nagyon fontosnak tartjuk az andragógiai közgondolkodás számára.

Felnőttnevelési szemléletünk tehát – a felnőttnevelési sajátosságok keresése kapcsán – egyre inkább az embernevelés általános elméleti alapjai felismerése felé is vezetett. Nyilván annak a tudományelméleti és rendszertani folyamatnak az érvényesüléséről van szó, amely oda vezetett, hogy társadalmi szükségyszerűség lett az egész emberi életen át tartó, általunk permanens nevelésnek nevezett folyamat megvalósítása – tudományelméletileg ennek tükröződéseként egy általános embernevelés elméletének (antropedagógiának) a megteremtése, amelynek részeiként szükségessé vált – három fő, sajátos nevelési terület szerint – három neveléstudományi szakág: a gyermeknevelés elmélete (pedagógia), a felnőttnevelés elmélete (andragógia) és az öregek nevelésének elmélete (gerontagógia) kidolgozása. De történeti fejlődésben eredetileg csak egy egységes pedagógia alakult ki tükrözve a nevelés törvényszerűségeit – mint utólag egyre többször kiderült – nemcsak a speciálisan felnövekvő nemzedék nevelése, hanem az általános embernevelés törvényszerűségeit is. De

ez csak akkor válik tisztává, ha megfelelő mennyiségű empirikus részanyag kerül általánosításra s összehasonlításra a gyermeknevelés, a felnőttnevelés és az öregkori nevelés folyamati tényeiről. Végső soron csak az általános embernevelési alapok összehasonlító feltárása után kerülhet sor az igazi pedagógiai, andragógiai és gerontológiai sajátosságok, specifikumok megismerésére.

Létezik a szükséges integrációnak még egy nagyon lényeges oldala: minden ember(felnőtt)nevelési folyamat kiegészítő párjának, az önnevelésnek a beillesztése ebbe a rendszerbe.

A Medinszkij által kezdett út abbahagyása azt hozta magával, hogy az iskolán kívüli nevelés, művelődés problémái nem kerültek részletes kidolgozásra az embernevelés tudományán belül, így egy, az antropagógiával párhuzamos legátfogóbb tudományágként a művelődéstudomány alakult ki, még szélesebben a kultúraelmélet, amely az iskolán kívüli és utáni művelés és a művelődés, mint a kultúra önálló területe sajátosságait foglalja össze.

Szükségszerűen itt is felmerül az a tudományelméleti és módszertani kérdés, hogy az önneveléstudomány, mint tudomány hogy illesztődik be az eddig elemzett kérdéskörbe. Arra, hogy tudomány-e, határozott igennel felelhetünk. Sajátos tárgya (az önfejlesztő, önalakító folyamat az embernél), és sajátos kutatási módszertana van. De arra, hogy önálló tudomány-e, már bizonytalanabban nemmel válaszolhatunk. Úgy önálló, ahogy a pedagógia, az andragógia és a gerontológia önálló tudomány az általános emberneveléshez, antropagógiához képest. (A tárgyak másszerűsége mellett a módszertan lényegében azonos az antropagógia egész területén.) Ezért megítélésünk szerint az embernevelés tudománya, az antropagógia jelent – a hozzá legközelebbi, más vezetési tudományokhoz képest – önálló tudományt. A többi ennek az egésznek egymástól lényeges jegyekkel eltérő egy-egy részága.

Az antropagógiának egy sajátos – vele párhuzamosan futó – de egész területére kiterjedő, specifikus ága az önneveléstudomány. Részben mint a bipoláris embernevelési folyamatban a résztvevő alany önfejlesztő, önalakítási mozzanatának elmélete, szerves részét képezi az antropagógiának, részben mint kifejlett önnevelés, önművelés elmélete és gyakorlata interdiszciplináris helyet tölt be az antropagógia és kultúratudomány, vagy művelődéstudomány között.

Az új piaci helyzetre adott válasz a művelődési menedzser szak alapítása volt. A kor igényeinek megfelelően a hagyományos menedzserképzések mintájára, azok elméleti alapjait részben átvéve indulhatott meg a non-profit szféra számára a már menedzserszemléletű szakemberek képzése. Az egyik fő jellemző tehát a menedzserszemlélet alkalmazása, ami magában foglalata az üzleti tervezést, a stratégia kialakítást, a pénzügyi tervek készítését és a hatékony célpiacon marketinget. Mindezt úgy, hogy a kulturális értékeket tartotta szem előtt. Az igényeknek megfelelően azonban kiterjesztette az ismeretek körét a civil szféra területére is. Ez különösen azért volt indokolt, mert erre a területre más egyetemeken nem képeztek szakembert, mindeközben az egyesületek, alapítványok és társadalmi szervezetek száma ugrás-

szerűen emelkedett. Fontos volt, hogy ezek a szervezetek az új körülmények között, a piaci viszonyokhoz és a pályázati rendszerhez alkalmazkodva tudjanak hatékonyan működni. Tehát a Debrecenben végzett szakemberek valóban menedzserek lettek, akik képesek voltak a nem profitorientált szektor működtetésére. A képzés hatékonyságát bizonyítja, hogy a piac felismerte ezeknek a szakembereknek az előnyeiket, így a végzettek jelentős része az üzleti szféra marketing és kommunikációs területein tudott elhelyezkedni. Rendelkeztek ugyanis azokkal a piaci és gazdasági alapismeretekkel, amelyek birtokában bármely szervezet marketing tevékenységét képesek voltak irányítani. Úgy is mondhatjuk, hogy ez volt a képzés fénykora, mert a szak elnevezésében, tantervében és piaci fogadtatásában is megfelelt az elvárásoknak. A jelentkezők növekvő száma is bizonyította, hogy az új elképzelés beváltotta a hozzá fűzött reményeket. A művelődés kérdéskörének menedzserszemléletű megközelítése mellett a rendszerváltozás után fontos volt a felnőttképzés hasonló szintű kezelése. Ennek az előzménye a kilencvenes évek elején hirtelen megjelenő új felnőttképzési tanfolyamok növekvő száma.

Az átalakulás gyorsasága és a képzési magánvállalkozások gyors létrejötte nem előzmény nélküli. A magyarországi sajátosságok közé tartozott az oktatás (ezen belül különösen a felnőttoktatás) hatvanas évektől kezdődő diverzifikációs tendenciája, a kulturális piac viszonylagos autonómiája, a rendszer hatalmi centrumának és állami ideológiájának alternatíváját jelentő civil szerveződések kialakulása. (Tót, 1997)

A felnőttképző magánszféra a piacgazdaság fellendülésének igényei szerint szinte egyik pillanatról a másikra ki- és átalakult, alkalmazkodott a megváltozott elvárásokhoz, felvette a kapcsolatot a külföldi intézményekkel, és a magánosított korábbi állami képző szervezetekkel együtt érdekeit több kamarai szerveződéssel közösen igyekszik érvényesíteni. A magyarországi rendszerváltozás jellemző bizonyítéka és természetes laboratóriuma lett a korábban az emberi tőkébe történő beruházások elméleteinek. (Tót, 1997, Semjén, 1992, Tímár, 1996)

A piaci helyzet a világ szinte minden táján piaci magatartást szül. A felsőoktatási intézmények (vagy attól függetlenül az oktatók) egy jelentős része hamar észrevette, hogy a képzési piacba való bekapcsolódásuk egyéni és intézményi szinten is javítja a forráshiányos helyzetüket. A nyugat-európai standardokat követő Szakképzési Törvény a vizsgáztatásnak, illetve a kimeneti szabályozásnak kedvezett, így a felsőszintű szakértelmet és a kapcsolati tőkét, azaz a humán tőkét kiválóan tudták kamatoztatni az oktatásban. (Tímár, 1996)

A Debreceni Egyetem a belső kezdeményezések ellenére ezen a téren rugalmatlannak bizonyult. Addig, míg a piacon működő vállalkozások sorra szervezték a kulturális szervező, kulturális menedzser és más hasonló tanfolyamokat, az egyetemen nem lehetett elérni hasonló programok indítását. Így az oktatók döntő többsége a máshol szervezett tanfolyamokon tartott előadásokat, a haszon pedig a szervezőknél

csapódott le. Sajnálatos tény, hogy az egyetem azóta sem tudott bekapcsolódni a felsőfokú szakképzés rendszerébe, pedig erre minden lehetősége adott.

Távolabb a piactól – művelődésszervező képzés

Újabb lendületet adott a felsőoktatásnak a hagyományos magyar (a XIX. századi porosz hagyományokra épült) oktatási szisztémájának az angolszász képzési rendszer felé fordulása, illetve a négyfokozatú felsőoktatás rendszerének mára már jól láthatóan kissé ellentmondásos kialakítása.

Ám a változások előszeleként megjelent átalakulás már nem kedvezett a szaknak. Elsősorban a gazdasági felsőoktatási intézmények kezdeményezésére a menedzser elnevezéstől meg kellett válni. Hiába végeztek a diplomával rendelkezők menedzser szintű munkát, a gazdasági lobbis úgy gondolta, hogy menedzser jellegű képzés csak a gazdasági felsőoktatás keretein belül képzelhető el. Ezért a művelődési menedzser elnevezés egyetemi szintű képzések esetén sem volt védhető, át kellett nevezni művelődésszervező képzéssé. Ez a névváltozásnak tűnő eset azonban lényegesen súlyosabb volt, mint azt sokan gondolták. Az egyetemi végzettséget ezután már nem lehetett egyszerűen megkülönböztetni a főiskolaitól, és a munkaerőpiacon a két végzettség közötti felkészültségbeli eltéréseket nem is hangsúlyozták. Elvezetett az a vezetői imázs, ami a menedzser foglomban megvolt, ezért az egyszerű szervező több helyen hátrányos helyzetbe került. Saját magának kellett meggyőzni környezetét, ehhez intézményi háttértámogatást nem kapott. Ráadásul az elnevezés és a ténylegesen adott tudás nem fedte egymást. Ez a negatív hatás meglátszott a jelentkezők számában is, mert az új elnevezéssel együtt átmenetileg csökkent az érdeklődés a szak iránt. Különösen nagy problémát jelentett, hogy a változás nem érintette a felsőfokú szakképzést, ahol továbbra is megmaradt a kulturális menedzser elnevezés. A piac megítélése szerint tehát az egyetemi végzettség alacsonyabb rangúnak tűnt, mint a szakképzés. Jogosan merült fel olyan elgondolás is, hogy a művelődésszervező diploma mellé a szakot végzetteknek a megfelelő vizsgák letétele után adjuk ki a kulturális menedzser felsőfokú szakképesítést, mert ez javíthatja elhelyezkedési lehetőségeiket.

Időközben a képzés belső szerkezetében is változások történtek. Az előző időszakhoz képest csökkent a gazdasági és menedzsment ismeretekhez kapcsolható előadások és szemináriumok aránya. Piaci szempontból hátrányos volt a pénzügyi és a marketing tárgyak óraszámának csökkenése. Nagyobb teret kapott a felnőttnevelés, de az elhelyezkedési adatok továbbra is azt igazolták, hogy nagyon sokan az üzleti szférában, elsősorban a marketing és értékesítési területen találtak állást, sokan vezető beosztást. Időközben az állami intézményrendszer is felismerte a megszerzett tudás előnyeit, így egyre többen tudtak önkormányzatoknál, minisztériumoknál, pályázattal szervezeteknél, illetve külföldön működő cégeknél elhelyezkedni.

Piaci alkalmazkodás, de hogyan? – Andragógus képzés

A diplomások iránti keresletet hazánkban az jellemzi, hogy a most dolgozó közel hatszáz ezer diplomás közel fele 2013-ig kikerül a munkából miközben az idő alatt több mint ötszáz ezer új diplomás, illetve ma még nem teljesen tisztázott felsőfokú tanulmányok befejezését igazoló bizonyítvánnyal rendelkező jelenik meg a munkaerőpiacon. A felsőoktatásból kilépők feltételezett száma a vizsgálatok alapján ekkorra mintegy 15-20 százalékkal múlja felül az összes új diplomás iránti igényt. A munkaerőpiac egyensúlyát elsősorban az határozza meg, hogy a felsőoktatásból kilépő fiatalok képzettsége mennyire felel meg ezen új keresletnek. (Tímár, 1996) Ez a használatkész és innovatív tudást, a nagyobb fokú alkalmazkodó képességet, mint kimeneti értéket kifejlesztő, multidiszciplináris és holisztikus irányú képzés követelményét erősíti. Érdeemes megjegyezni, hogy erre Durkó Mátyással együtt már 1999-ben felhívtuk a figyelmet, és a jelenlegi felsőoktatási törvény, valamint a Bolognai folyamat végrehajtása pontosan a fentiek ellenkezőjét eredményezte. A BA fokozat képzései sem holisztikusnak, sem multidiszciplinárisnak nem tekinthetők, így ezek a szakemberek használatkész és innovatív tudással nem fognak rendelkezni. Mivel az MA fokozatba belépés követelményei és keretei nem tisztázottak, számolnunk kell azzal, hogy tömegesen jelennek meg a munkaerőpiacon a BA fokozattal rendelkező szakemberek, akik felkészültsége a piac oldaláról komolyan megkérdőjelezhető.

Ismételten ki kell emelnünk az új piaci viszonyok egy ösztönző sajátosságát, annak ellenére, hogy az elmúlt években ezzel a gondolatmenettel ellentétes folyamatok zajlottak. A felsőoktatásnak le kell szállnia a tudomány gögös elefántcsont tornyából, és egyre közelebb kell lépnie a gyakorlati élethez. Korunk számtalan hatalmas, korszakfordító eredménye bizonyítja, hogy az igazi sikerhez az elméleti eredmények gyakorlati alkalmazásain keresztül juthatunk el. Ezt támasztja alá az Európai Unió ajánlása, mely szerint a képzés stádiumából a kereső foglalkozásba való átmenetet igen kemény gyakorlati oktatással és szakképzéssel kell megkönnyíteni. (Hinzen, 1996) Ma már az egész életen át történő tanulás különböző formái (lifelong education, lifelong learning, recurrent education, permanent education, adult education) nélkülözhetetlenek a piacon jelen lévő vállalkozások számára is, mert csak így tudnak megfelelni a kor követelményeinek. Ezek a cégek már képesek és hajlandók is megfizetni a piacon maradásukhoz fontos képzéseket. A piac igényli a naprakész tudást, és ha a felsőoktatás nem hajlandó megteremti saját maga számára a megfelelő oktatási bázist, akkor a vállalkozások a maguk, sok esetben kérdéses módján gondoskodnak erről, és erre már Magyarországon is van néhány példa.

A kiút tehát Magyarországon sem lehet más, mint a gyakorlati élethez igazodó oktatási rendszer és ezen belül a felsőoktatási rendszer át/kialakítása úgy, hogy az oktatás során az információ átadása és feldolgozása is egyre hatékonyabb legyen.

Az andragógus képzés viszont sok kérdőjelet vet fel. Először is a kívülállók a

képzést és annak kimenetét nem tudják elhelyezni sem a munkaerő piacon, sem saját értékrendjükben. Az érthetetlen és különös elnevezés ma még akár vonzó is lehet, de az elhelyezkedés kérdéses. A szak elnevezése nem fedi le a valós piaci pozíciót, ráadásul pontosan arra a területre nem irányul, ahonnan eddig a kereslet nagy része érkezett, és ahova más intézménye sem képeznek szakembert. Ez pedig a civil szféra vezetése, illetve a civil és az üzleti szféra marketing szemléletű összekapcsolása, valamint a pályázatok kezelése. A gazdasági felsőoktatás még ha képez is ilyen szakembereket, azokat a tágabb üzleti szféra felszívja, így jelentős ellátatlan terület keletkezik. Jelen pillanatban tehát a BA szintű andragógus képzés nem fedi le a piaci igényeket, az egyik oldalon túltermelés várható, miközben a másik oldalon komoly hiánnyal kell szembenéznünk.

A hidat talán a mester szak jelentheti, de erről nem tudunk sokat. Vannak elképzelések, de az egyes szakterületek elnevezése már mutatja, hogy az anomáliák fennmaradnak. Példaként említhető a média szakirány hiánya, ami érthető lehet akkor, ha a média szakemberek túlképzésére gondolunk, de az eddigi képzéseknél pont az volt a cél, hogy megtanulják a szakembereink a médiahasználatot. Más az újságíró és más a tudatos médiahasználatot választó, felkészült menedzser típusú vezető. A mi képzésünk az utóbbira irányult.

A mesterképzés területén belül komoly problémát jelent, hogy az egyetemek a minőség garantálása miatt komoly hátrányba kerülhetnek. Mivel az egyetemi oktatók nehezebben lehetnek vezető oktatók, mint a főiskolai szakemberek, ezért paradox módon a főiskoláknak jobb lehetőségük lesz mesterszakot indítani. Így nagyhírű egyetemek is nehéz helyzetbe kerülhetnek, még akkor is, ha oktató gárdájuk komoly, nemzetközi szinten is értékes teljesítményt tud felmutatni. Az ellentmondások feloldása elengedhetetlen, mert egyébként a legrosszabb esetben kontraszelektációs jelenségekkel nézhetünk szembe, amelyek a későbbiekben már csak nehezen kezelhetők.

A fentieket igazolja az is, hogy Debrecen az egyetlen hely, ahol az andragógia és a művelődés területét választók fokozatot szerezhetnek. Az évek óta sikeresen működő doktori iskola ellenére pont Debrecen lehet az az egyik egyetem, ahol nem tud mesterszak indulni a nem egyértelműen megfogalmazott követelményrendszer miatt.

Tudományszervezési, értékelési következtetések

Befejezésül szükségesnek látszik tudományszervezési, -vezetés konzekvenciák levonása az eddig elmondottakból. A multidiszciplináris kutatás optimális helye, kerete lehet az egyetemi Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszék, ma már Andragógia Tanszék, amely természetesen – éppen a képzés multidiszciplináris jellege miatt – szükségszerűen magában egyesíti a fő tudományterületek képzett szakembereit, mint oktatókat. Itt tehát egyrészt lehetőség adódik a művelődés, fel-

nőttnevelés jelenségeinek a különböző szaktudományos összefüggések szerinti külön-külön elméleti összefoglalására.

Egyúttal nagyon fontos feladat lehet az itt dolgozók számára a különböző szaktudományos aspektusok általános embernevelési „fertőzöttsége” elméleti alapjainak a kidolgozása is. (Ugyanis tapasztalatunk, hogy a multidiszciplinaritásban résztvevő szaktudományok amellet, hogy a maguk szaktudományos aspektusát hozzák magukkal az andragógiai kutatásokba, a domináns embernevelési stratégia „beszámítása” közben némileg adaptálódnak, módosulnak, miközben módosítólag hatnak magára az andragógiára is. Az adaptálódás, módosulás tehát kölcsönös.)

Végül a tanszéki keret optimális lehetőséget jelent komplex embernevelési problémák feldolgozására, hiszen maga a tanszék oktatógárdája tipikus multidiszciplináris kutatói team-et jelenthet a kutatási feladat komplex vizsgálata elvégzéséhez. A közművelődés, felnőttképzés problémáinak ezt a multidiszciplináris kutatását szakterületünkön szükségszerűen fel kell vállalnunk még akkor is, ha csoportosan vagy egyedileg esetleg sorozatosan „rá is fizetünk” erre.

Ez a veszély leginkább az ilyen multidiszciplináris tudományos kutatás értékelésénél, a tanszékek akkreditálásánál fenyeget. Nem állítjuk, hogy az „Akkreditációs” és „Doktori Bizottság”-ok már maguk is nem döböntek volna rá arra, hogy az ezredvég nagy tudományos kihívása: a multidiszciplinaritás aránya nagyfokú növekedésének a szükségessége. Már nemcsak a filozófiai, a természettudományi-, hanem a társadalomtudományi kutatásokban is. Az ebből szükségszerűen levonandó tudományos értékelés változása ezzel a felismeréssel nem tartott megfelelően lépést. Nagyon erősek még az unidiszciplináris kutatásértékelési stratégiák, hagyományok értékelési „reminiszcenciái”.

Az Akadémián és az egyetemeken többnyire az egy szaktudományra leszűkült, elmélyült kutatás folyt. Ennek megfelelően megoldottak általában a szaktudományos értékelési aspektusok s munkamódszerek is. Ezekből a mi kutatásaink multidiszciplinaritásukkal jelentősen különböznek. Más a kutatás egy-egy tudomány szerinti elmélyültségi lehetősége is, miközben megnő a több tudomány felé való szemléleti integrálódásnak, a külső és belső tágabb összefüggésrendszerek feltárásának a kötelessége és lehetősége is.

Az elmondottak miatt ma az országos tudomány-vezetés egyik legsürgősebb feladatának tartjuk a multidiszciplináris kutatásokkal kapcsolatos szervezési, vezetési, értékelési problémák mielőbbi megnyugtató rendezését.

Tanulmányunk már 1999-ben előre vetítette, hogy az akkreditációs folyamatban, illetve a felsőoktatás átalakítása során az unidiszciplináris szemlélet kerül előtérbe, hiszen így könnyen kijelölhető a szakterületi határok. Az egyik fő probléma, hogy a multidiszciplinaritás egyre sürgetőbb követelményei a mára megvalósult felsőoktatásban szinte egyáltalán nem érvényesülnek. Emellett nem vették figyelembe azt sem, hogy a hagyományos tudományterületi besorolások mellett az újabb kutatások eredményeként más tudományszervezési modell is elképzelhető. Olyan, ami sokkal

közelebb áll korunk valóságához és a piac által meghatározott követelményekhez. Ennek a szűk látókörű folyamatnak esett áldozatul a művelődésszervezők, a kulturális szakemberek képzése. Bár a tapasztalatok azt bizonyítják, hogy a kulturális szolgáltatások növekedésével együtt az ezen a területen végzetekre nagy szükség van a piac több szegmensében is, képzésük – többek között a pillanatnyi túlképzésnek köszönhetően is – lényegében megszűnt. Ma csak remélhetjük, hogy Durkó Mátyással együtt felvetett gondolatunk a multidiszciplinaritás szükségességéről és az andragógia tényleges tudományszervezeti helyének megtalálásáról a közeli jövőben meghallgatásra talál.

Irodalom

- Banús, E. (1995): *Összefüggések a kultúra, a gazdaság és a politika között*. Kultúra és Közösség, 175-181. o.
- Durkó, M. (1968): *Felnőttnevelés és népművelés*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Durkó, M. - Szabó, J. (1999): *Az ezredforduló kihívása: az integráló andragógia*. Magyar Pedagógia, 3. sz. 307-321. o.
- Durkó, M. (1995): *Gondolatok a művelődési menedzsmetről*. Új Pedagógiai Szemle, 12. sz. 58-68. o.
- Guiot, Jean M.: *Szervezetek és magatartásuk*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1984
- Hanselman, H. (1951): *Andragogik*. Wese, Möglichkeiten und Grenzen der Erwachsenenbildung. Zürich..
- Have, T., T. (1969): *A felnőttképzés mint tanulmányi terület az Amsterdami Egyetemen*. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Heidelberg, Quelle und Meyer Verlag.
- Hinzen, H. (szerk., 1996): *Fejlesztésorientált felnőttoktatás*. Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség.
- Husen, Th. (1993): *Nyolc kérdés Thornsten Husen professzorhoz*. Riport. Új Pedagógiai Szemle, 1. sz. 128-133. o.
- Kopp, M. – Srabski, Á. (1995): *Alkalmazott magatartástudomány*. Budapest, Corvinus Kiadó, 214 o.
- Korten, D. C. (1996): *Tőkés társaságok világmente*. Budapest, Kapu, 480 o.
- Medinszkij, E., N.: *Enciklopedyija vnyeskolnyego I-III*. Moszkva, Leningrad, 1923, 1925, 1928.
- Polónyi, I. (1998): *A közoktatás gazdasági, politikai tényezői*. Debrecen, Kossuth Lajos Tudományegyetem (KLTE).
- Pöggeler, H. (1957): *Einführung in die Andragogik*. (Grundfragen der Erwachsenenbildung). Düsseldorf.
- Rubovszky, K. (1993): *A kulturális (művelődési) menedzsment lényege, oktatása Európában és hazánkban*. ACTA Andragogiae et Culturae 15, Debrecen, KLTE, 7-20. o.
- Schweitzer, A. (1998): *Kiért szól a harang*. Heti Világgazdaság, 14. sz. 93-94. o.
- Semjén, A. (1992): *Oktatásfinanszírozás: szempontok egy reformhoz*. Közgazdasági Szemle, 12. sz. 1091-1106. o.
- Setényi, J. (1997): *Képzés és lehetőségek*. Új Pedagógiai Szemle, okt. sz. 29-30. o.
- Szabó, J. (1998): *Esettanulmányok a gazdasági oktatásban*. (PhD dolgozat, KLTE Neveléstudományi és Művelődéstudományi Program.)
- Szentgyörgyi, Zs. (1998): *Tizenöt év múltán. Előretékinés a múltba*. Magyar Tudomány, februári sz. 125-131. o.
- Tímár, J. (1996): *Munkaerő-kereslet 2010-ben*. Közgazdasági Szemle, novemberi sz. 995-1009. o.
- Tót, É. (1997): *A folyamatos szakmai képzés helyzete Magyarországon*. A Tempus AMPHFOR projekt zárótanulmánya. Kutatás Közben sorozat No 216, Oktatókutató Intézet, Budapest
- Vámos, T. (1998): *Információs társadalom – mire készülünk?* Magyar Tudomány, februári sz. 132-140. o.