

KÖZMŰVELŐDÉSI JÖVŐKÉPÜNKRŐL

Karácsony Sándor anyanyelvén

„A népművelésben más műveli a népet, a szabadművelődésben maga művelődik a nép – ahogy igénye és kedve tartja”
Új Szántás, 1947

Az Országgyűlés által elfogadott új 101/2001-es felnőttképzési törvény hátulnézetből egy történetileg igen fontos előrelépés, hogy a Magyar Köztársaság is kialakítsa a következő években az élethosszig tartó tanulás átfogó művelődéspolitikáját. Előlnézetből egy szerény első lépés, hogy az óvoda, a közoktatás, felsőoktatás, közművelődés, tudományos kutatás egészét a jövő számára megtervezett európai tanuló társadalmak sorába rendszerezze. A törvény néhány szó erejéig használja csak a közművelődés kifejezést, jelezve, hogy a felnőttképzés és a közművelődés közötti kapcsolatok erősítésére van szükség. Kérdés, miért lett a törvény ilyen szűkszavú a közművelődéshez való viszonyában, s hol tart a közművelődés, ha már neki 1997-ben született egy törvénye?

Valójában hogyan történhetett meg, hogy ez az új törvény nem lett bőkezűbb a két szabályozási terület szintézisének elkerülhetetlen megközelítésében? A közművelődés már előbbre tart a saját szabályozásában 1997 óta? Vagy a felnőttképzési törvény ugrott előre, s a közművelődés jelenleg még nem fér bele jobban? Sajnos mindkét törvény korlátairól szóló hosszabb elmélkedés oldhatná fel ezt a dilemmát.

Korlátaink lényegében a hagyományainkból származnak, de nem igazán a legjobb nemzeti hagyományaink érteendőek ez alatt, hanem az elmúlt negyven-ötven év „hagyományai” és nehézsége. Ha több mint ötven évet ugrunk vissza, s Karácsony Sándor szabadművelődési fogalmát vesszük elő, annak tartalmával együtt, máris világosabb az összhang. Karácsonynál a „társas lélektani” alapon folyó nevelésben, amely a polgárok szabad akaratából és önkéntes szerveződése alapján, közösségeiben valósul meg, a mai értelemben vett közművelődés és a felnőttképzés egyaránt benne van. A javaslat lényege szerintünk „karácsonyi”, vagyis anyanyelvünket vissza kell helyezni jogaiba és a szavak értelmét újra meg kell keresnünk. Az Európai Unió mai célkitűzéseinek közvetlen átvétele persze egy idegen hatású, fordítás nyelv másolásának tűnik, ám mélyebb értelmét kutatva találhatjuk csak meg, hogy számunkra, múltunkra támaszkodva mi lehet a magyar nemzeti művelődés jövőképe, a felnőttképzés és közművelődés differenciált sokszínűség alapuló egysége.

Nézzük a felnőttképzési törvény ígéretes korlátait. A jogszabály a szakképzés központú intézmény és tevékenység rendszer megerősítésére összpontosít, s a közoktatás, felsőoktatás primátusa mellett nem érte el szemléletileg

egyrészt annak a követelménynek a megfogalmazását, hogy az iskolán kívüli és rendszeres oktatáson túli felnőttképzés egyre fontosabb szektorrá válik a rendszer egészében, másrészt azt a követelményt, hogy egy ún. „tanuló társadalom” megteremtésében az oktatás, képzés, kultúra egészének átalakítása válik szükségessé az „élethosszig tartó tanulás” jegyében. A szemléleti változás alaptulajdonságai közé tartozik az európai gyakorlatban, hogy oktatás helyett egyre gyakrabban a tanulás kifejezést használják. Oktatást csak bizonyos intézmények és személyek végeznek, főleg iskolák, tanulni mindenki tanul, minden életterében és szakaszban. Így a tanulás tartalma bőven megfelel a magyar művelődés fogalmának. E felfogás szerint minden tanulási forma egyformán fontos, a formális, nem-formális és az informális tanulás. A megfelelő dokumentumok még tovább mennek, és láthatóan a formális tanulás válságának felfedezéseként azt hangsúlyozzák, hogy a formális tanúlással szemben előtérbe kerülnek a nem-formális és informális tanulás formái. Miközben a magyar szóhasználat a tanulás szótól elborzong, és a frusztrált iskolai emlékeket hozza elő, ez a gondolatmenet pont ellenkezőleg, olyan felnőttképzés megteremtését tartja kívánatosnak, ahol kigyógyíthatók az iskolai kudarcok, mi több, maga az alapiskolázás kell olyanná váljon, ami az egész életen át tartó tanulást megalapozza. Tanulási készségekben és motiváltságban egyaránt. Az utóbbi fél évtizedben még egy toldalék került a tanulás elé: kialakult az „élethosszig tartó tanulás” fogalma. Magyarul igazán nehéz állandó jelleggel gyakorolni a kifejezést, ami azt fejezi ki, hogy egyszer s mindenkorra vége a lineáris, egyéni életútnak, amikor a másfél-két évtizedes fiatalkori tanulást felváltotta a biztos állásban eltöltött munkavégzés a nyugdíjig. A tanulás és munkavégzés állandó, váltakozó és együttes jelenlétére lett szükség, sőt a „tudás gazdaság” üzemeiben maga a munkavégzés egy állandó tanulást jelent. Érthető tehát, hogy amikor a 2000 márciusi lisszaboni csúcs, a „Memorandum az élethosszig tartó tanulás” koncepciójának megformálásáról döntött, akkor az európai térség globalizációs versenyképességének hosszú távon történő megerősítése volt a fő gazdasági és politikai motívációja. Egy óriási paradoxon jött létre, vagyis az utóbbi évtizedekben az UNESCO humanisztikus tanulásfejlesztési koncepciója háttérbe szorult, és a gazdasági növekedés neoliberais elgondolásának alávetett „humán erőforrás fejlesztés” vette át a vezénylő szerepet. S miközben a globalizációs tőke a rendelkezésre álló munkaerő források tekintetében egyre erőteljesebb terjeszkedési korlátokba ütközik, az OECD, a Világbank és más globális aktorok váltak a képzési-tanulási reform főszereplőivé, s az oktatás

és tanulás szakértők és kutatók lemaradtak. A piaczgazdaság új kihívásainak megfelelő pozitív argumentumok viszont részben bekerültek a tanulási reform elgondolásokba. Cseppet sem veszélytelen helyzetről van szó, hiszen a változásra képes, befolyásos világgiazi tényezők majdnem mindent képesek a maguk képére formálni. Alapdilemma tehát nemzetközileg, hogy a megfelelő egyensúly kialakítható-e? A tanulás minden formájának egyenrangúsága általánosságban teszi kérdésessé a szakmai és általános képzés eddigi viszonyát. A nyugati gyakorlatban két alapvető tendencia figyelhető meg az elmúlt évtizedekben. A szűk szakmai profilok helyett az általános képzettség és műveltség előtérbe kerülése, és a végzettség helyett és mellett a tényleges kompetenciák megszerzése. Miközben tehát a magyar szakképzés a XX. századi posztindusztriális társadalom hagyományos szakma képén alapul és „bizonyítvány, papír” központú, az átfogóbb szakmai profilokat kialakító nyugati szakképzésben az ún. kompetencia alapú képzés vált zsinórmérvé. A tényleges kompetencia, a használható tudás és ismeretek mellett legalább olyan fontosnak tart két további alkotóelemet: a tényleges gyakorlati készségek elsajátítását, és a magatartás és értékek fejlesztését a személyiségben.

A magyar helyzetet jellemzi egy kutatás, amit a Szent István Egyetem végzett 2001 második felében, amiben 200-200 dél-alföldi és nyugat-dunántúli vállalat munkaező készség igényeit mérték föl. A meglepő szomorúságú eredmény úgy foglalható össze, hogy amíg más téren számos jelentős különbség található a két térség között, a kutatott tárgy esetében nincs ilyen különbség: a vállalatok pegazusokról álmodoznak, és valójában igáslovat akarnak. Vagyis a kutatás első fázisának kevés számú eredményéből megkockáztatható megállapítani: a gazdasági szereplőket még nem érintette meg a versenyképes tudásgazdaság készségigénye, az oktatás egésze pedig még távolabb áll attól, hogy ennek megfelelő kompetencia alapú képzési gyakorlatot folytasson. Ki fogja ezt helyreigazítani, akkor, amikor az előrejelzések szerint 2005-ben az EU munkaező 30%-a 45 év feletti lesz? Nyilván nem a közoktatás és az iskolarendszer, hanem a közművelődés-felnőttképzés intézményrendszere.

Még egy „felfedezés” kapcsolódik az élethosszig tartó művelődés utóbbi öt évének kutatásaihoz, ez pedig a felnőtt lakosság alapkészségeinek állapota. 1995 óta egy új összehasonlító kutatási módszer alapján a kanadai KSH és az OECD évente újabb országokat bevonva átfogó elemzéseket készített a 16 – 65 év közötti felnőttek írás-olvasás-számolás és kommunikációs készségeiről. Magyarország, mint OECD tagállam szintén bekerült ebbe az adatfelvételbe, és 2000-ben publikálták a Literacy in Information Age című legfrissebb anyagot, amely a világ népességének 10%-át, a megtermelt GDP több mint 50%-át képviselő 20 OECD ország adatait mutatja be. Hazánk az összes mutató tekintetében majdnem mindig az utolsó négyes-ötös csoportba tartozik, közvetlen szomszédaival,

valamint Portugáliával és Chilével együtt. A vaskos kötet fő mondandója, hogy a felnőttek 25-75% közötti változó aránya nem éri el a mai követelményeknek megfelelő minimális alapkészség szintet. Vagyis Magyarország közelebb esik a 75%-os arányhoz, mint a svédek, akik a 25%-hoz tartoznak közelebb. Az elmúlt 6-7 évben az eredmények sokkolták a kormányokat, ami nagyszabású alapkészség fejlesztési nemzeti programok kialakításához vezetett. Az elmúlt év egyik legcsattanósabb vitapontjává vált az EU politikusok azon elvárása, hogy digitális alapkészségekhez kell juttatni mindenkit. De hogyan lenne az lehetséges a hagyományos alapkészségek ilyen fokú hiányosságai mellett? – kérdezték a felnőttképzési szakemberek. Más kutatási adatok alapján tehát a finneknek és svédeknek a felnőttek körülbelül 40-50%-át kell megnyernie, hogy hatékonyan bevonják őket a tanuló társadalomba, míg a lengyeleknek és magyaroknak a felnőtt lakosság 80-95%-át. A globalizációs képzési technokraták – tetszik, nem tetszik alapon – nem véletlenül hangsúlyozzák a nem-formális és informális, elemi tanulási formák és a tanulási környezet szempontjából nagy fontosságú kisközösségi, civil szerveződések jelentőségét. Közpon-ti alaptémává vált a társadalmi kirekesztettség és a marginalizált társadalmi rétegek bevonása, a tanulás tömegkultúrájának kialakítása. Nagyjából felsoroltuk azokat a legfontosabb pontokat, amelyek a felnőttképzési törvény korlátait és feladatainkat jelentik. Nem hihetünk abban, hogy a gondolkodást majd a multinacionális tanulás gyárosok, vagy a széplelkű képzési szakértők szemlélete változtatja meg. Csak abban lehet bízni, hogy a társadalmi demokrácia növekvő kudarcai és sikerei, és a gazdasági verseny frusztrációi és eredményei kényszerítik ki a helyes elgondolások térnyerését. Ebből azonban nem maradhat ki a megreformált közművelődés, ha célkitűzései alapján valóban képessé tud válni arra, hogy társadalmi funkcióit megtalálja. Technikai, államháztartás gazdálkodási szinten megint arról van szó, mint a 90-es évtized elején, hogy képes-e egy intézményrendszer új pályára állni és megfelelni, vagy a Világbank hoz létre új, drága és bürokratikus intézményeket a mi kontónkra. Mert ez történt a 90-es években, és a művelődési házak kimaradtak. A megfelelések közül is az egyik elsőszámú kérdés, hogy az EU memorandumban emlegetett „foglalkoztathatóság központú” tanulás támogatásával szemben hogyan lesz képes teret nyerni az „aktív állampolgárság” létrehozását célzó tanulás támogatása. Látható, hogy a megkövült szómágia bűvkörében élő művházaknak az egyik feladat a közművelődés számára a szóhasználat megújítása. Ezt gyakoroltuk már akkor, amikor a megfelelő pártkongresszusok vezérmotívumait lefordítottuk a művelődési házi életben maradás parancsára. Ám „karácsonyi” értelemben a magyar észjárás – amely Karácsony szerint az indoeurópai észjárás antitézise – jogaiba történő visszahelyezése nemcsak szóhasználat, hanem egy mélyebb értelemben megújult nemzeti gondolkodás tükré is kell legyen. Egy új

gondolkodás mércéi szerint tehát a közművelődési intézményrendszernek leltárt kell készítenie arról, hogy mint a nem-formális és informális tanulás jelentős színtere, hogyan képes eladhatóbb szerepet vállalni a környezetében élő fiatalok és felnőttek nemzeti vagyont jelentő kompetenciáinak gyarapításában. Egy példával szeretném ezt illusztrálni a tanulás új formáinak kialakítását sürgető EU-s szakmai ajánlások alapján az értékelés területén. A tevékenység célja a tanulás minden formája és szintje (formális- nem-formális, informális, alap, közép és felső fokú) értékelési eljárásait magába foglaló eszközök kialakítása, és a felnőtt tanulók (egyének) a felnőtt tanulókat oktatók (személyzet) és a felnőttképzési szolgáltatók (intézmények) számára történő biztosítása. A tanulás értékelésének legfontosabb szintje az egyéni értékelés és önértékelés. Az értékelés funkciója, hogy az adott célnak és szintnek megfelelően átláthatóvá tegye a tanulási teljesítmény mérését, a ténylegesen megszerzett kompetenciák, tudás azonosítását, és a tanulási program folyamatában a tanulási célok, a módszerek és formák a felnőtt tanuló, a tutor-tanár és az intézmény által történő további, helyes megválasztását és módosítását. A tanulás értékelése lehetővé teszi, hogy az általánosan kialakított tanulási programok figyelembe tudják venni az egyéni igényeket, sajátosságokat. Az értékelés további alapvető fontosságú funkciója, hogy a kívánatosan sokféle tanulási igény és a hasonlóképpen sokféle tanulást segítő szolgáltató ellenére egységesen biztosítsa a tanulás minőségi eredményeit. Az értékelés egy másik alapvető funkciója, hogy az előzetesen megszerzett (munkavégzésben felhalmozott, tapasztalati úton nyert stb.) tudást és kompetenciákat azonosítsa, és lehetővé tegye formális elismerésüket, akkreditációjukat, amellyel lehetővé teszi az egyes tanulási formák és szintek közötti átmenetek és továbbhaladás nagyobb eredményességét, valamint a munkaerőpiaci, elhelyezkedési rugalmasság növelését. A felnőtt tanulók, a tanárok és a szolgáltató intézmények önértékelési eljárásai különös súllyal esnek latba az önfejlesztés tudatos kialakításában. Az értékelés elengedhetetlen eszköz az egyén önbizalmának, motiváltságának és tanulási képességének növekedésében, a tanár esetében a szakmai önképzés része, az intézmények szintjén pedig a minőségi menedzsment fejlesztése terén játszik szerepet. Erre a művelődési ház vezetője azt fogja mondani, hogy ők a színjátzó csoportban, a kórusban és a bélyeg szakkörben olyan tevékenységeket végeznek, amelyeket nem lehet „tanulásként értékelni”, és fölösleges is. Valóban nem egyszerű feladatról van szó, ha a 80 éves volt latin tanárunk elvárásaiból indulunk ki. De például az északi országok számára mintának tekintett norvég kompetencia reform koncepcióban az ún. puha kompetenciák, az értékek, attitűdök, társadalmi kompetenciák, mint személyes vagyont helyeznek az egész munkaerőpiaci megmértetésben. Mivel ezek hagyományos módon nem mérhetők, a norvégok azt javasolják, hogy azonosítsuk azokat a tanulási tereket,

ahol ezeket az igen fontos készségeket elsajátítják, s a „tanulási terekben” eltöltött tevékenység számossága alapján ezt be lehet fogadni. A bizonyítványt nem adó északi népfőiskolák tetszés szerinti kurzusain való részvételért évtizedek óta kredit pontok járnak, amit a felsőfokú továbbtanuláskor elismernek. Ismerünk olyan, a Socrates programban támogatott jelentős nemzetközi fejlesztési vállalkozást, amely a felsőoktatásban bevezetett modul és kredit rendszerre alapulóan akarja kifejleszteni az „élet-hosszig tartó tanulás” kredit és modul rendszerét. Kétségtelen, hogy először a felsőoktatásban elindult tanulás értékelés, minőségbiztosítás és a többi eljárás a piaccgazdaság szubkultúrájából került át a non-profit oktatási szférába. De a jól megalapozott nem-formális művelődési szektoroknak megvan a saját biztos azonosságtudata, hogy ezekből a módszerekből, ami ésszerű átvegyék, és a maguk képére alakítva, hasznosítsák az oktatási-képzési rendszer egészében. Az napi kérdés, hogy a felnőttképzési törvény által létrehozandó testületekben tud-e megfelelő képviselőt biztosítani a közművelődés, s vajon lesz-e előbbre lépés a közművelődés és felnőttképzés közötti kapcsolat törvényben előirt közelítésében. A tét valójában sokkal nagyobb: a társadalom drámai kihívásokkal néz szembe, miközben egy valamikor kiépített intézményrendszer félkarú óriásként, a perifériára szorulva vesztegel, egyre leértékelődve.

Február végén Földesen ülték meg Karácsony Sándor halálának 50. évfordulóját, s a program mottójául azt választották Karácsonytól, ami 2002-ben aktuális a nem-formális felnőttképzés legjelentősebb intézményi rendszerére, a közművelődésre is: „Hármas feladat előtt állunk. Nevelésünket a szerint amint bajaink diagnózisa diktálja, egyszerre kell modernné, magyarrá és hatékonyvá tennünk.”

