

Művelődés – Népfőiskola – Társadalom

A MAGYAR NÉPFŐISKOLAI TÁRSASÁG KIADVÁNYA – 2025/1



„Jobb polgárt, jobb hazafit, s jobb embert nevelni, ez a népfőiskola célja” (Móricz Zsigmond)



**A demokratikus ellenálló-
képesség nyomás alatt van**
– állampolgári felkészültségre
van szükségünk

Per Paludan Hansen kulcssze-
repet játszott a felnőttképzés és
-oktatás területén Dániában és
Európában.



**A népfőiskola mint a
közösségi művelődés** ma is
egyik fontos helyi
alapintézménye

A népfőiskolának az állampolgá-
rok egyéni és közösségi műve-
lődési, képzési szükségleteit és
érdekeit kell szolgálnia.



**A személyiségközpontú
felnőttoktatás szerepe
a folyamatos tanulás
korában**

...a felnőtt tanulókat részvételre és
jobb teljesítményre ösztönző minő-
ségi „tanuló közösségek” formálá-
sának törekvései ma is aktuálisak



**Ajánlások a magyar
élethosszig tartó
tanulási politika számára**

...több mint elkeserítő látni a
mai magyar valóságot az élet-
hosszig tartó tanulás területén
(is).



Farkas Éva

**A magyar felnőttek információfeldolgozási
kompetenciáinak alakulása
2017/2018 és 2022/2023 között**



A demokratikus ellenállóképesség nyomás alatt van – állampolgári felkészültségre van szükségünk	3
A népfőiskola mint a közösségi művelődés ma is egyik fontos helyi alapintézménye	5
A magyar felnőttek információfeldolgozási kompetenciáinak alakulása 2017/2018 és 2022/2023 között	14
A személyiségközpontú felnőttoktatás szerepe a folyamatos tanulás korában	26
Az OECD felmérés Magyarországra vonatkozó eredményeinek értékelése	35
Ajánlások a magyar élethosszig tartó tanulási politika számára	37
A Magyar Népfőiskolai Társaság (MNT) 2025-ben	45
A Budapest Környéki Népfőiskolai Szövetség kapacitásfejlesztése az európai értékek mentén c. mobilitás projekt	47
Az iskola a község ügye	50
A Mezőföld Népfőiskolai Társaság legutóbbi programjai	52
Környezetbarát mezőgazdasági módszerek	53
Madarak és fák napja Kishantoson	54

A demokratikus ellenállóképesség nyomás alatt van – állampolgári felkészültségre van szükségünk

Az 1970-es és 1980-as években egy kis faluban nőttem fel Odsherred önkormányzatában, egy olyan otthonban, ahol a társadalmi szerepvállalás áthatotta kapcsolatainkat. Tisztán emlékszem arra, hogy fiatal tinédzserként hogyan gyakoroltam a megszólalást, amikor a családom összegyűlt nagy találkozókra, ahol a politikáról igen hangosan vitatkoztak, és az EU-tagság előnyeitől és hátrányaitól kezdve a Varsói Szerződés és a NATO közötti hatalmi dinamikáig mindent megvitattak.

Bár szülőfalumtól Moszkváig nagy volt a távolság, mélyen érdekelt, hogy milyen különbségek vannak a keleti országok és a mi világunk demokráciája és szabadsága között. Világossá vált számomra, hogy a demokrácia nem magától értetődő. Ez egy társadalmi forma – és egy kiváltság –, amelyért minden egyes nap meg kell küzdenünk.

Bár az idők változtak, úgy tűnik, hogy újra előtűnnek azok a fenyegetések és aggodalmak, amelyeket a hidegháborúból felidézhetünk.

Dánia ma komoly kihívásokkal néz szembe, és a tekintélyelvű rendszerek fenyegetése már nem távoli probléma. A Dán Védelmi Hírszerző Szolgálat (FE) 2024. évi kockázateértékelése szerint a Dániával szembeni fenyegetettség egyre súlyosabbá vált – különösen azért, mert Oroszország egyre inkább kockázatvállalóvá vált. Többek között fennáll az úgynevezett „pusztító kibertámadások” lehetősége, és az FE értékelése szerint valószínű, hogy Oroszország „szabotázsakciókat” tervez és készít elő Dániában és más európai országokban, kiválasztott célpontok ellen. Az FE még idén február 11-én frissítette fenyegetéseértékelését, jelezve, hogy Oroszország konfliktusban áll a Nyugattal, és háborúra készül a NATO ellen.

Ugyanakkor arra kell számítanunk, hogy az éghajlatváltozás egyre nagyobb veszélyt je-



Per Paludan Hansen

kulcsszerepet játszott a felnőttképzés és -oktatás területén Dániában és Európában. 2001 óta a Liberális Felnőttoktatási Szövetség (LOF) főtitkára, amely szervezetnek 1994 óta dolgozik. Emellett 2007 óta a Dán Felnőttoktatási Szövetség (DAEA) igazgatótanácsának elnöke, 2013 és 2019 között pedig az

Európai Felnőttoktatási Szövetség (EAEA) elnöke volt. Jelenleg a Nemzetközi Felnőttoktatási Tanács (ICAE) pénztárnoka. Politikatudományi mesterdiplomáját a dániai Aarhusi Egyetemen szerezte.

Kulcsszerepet játszott a Dán Nemformális Oktatási Intézet létrehozásában, a dániai menekülteknek szóló tevékenységek és támogatások kidolgozásában, egy fenntartható felnőttoktatási hálózat létrehozásában Dániában, valamint a felnőttoktatás jobb finanszírozásának és jogi kereteinek kidolgozásában Dániában.

lent Dánia infrastruktúrájára, mivel gyakrabban fordulnak majd elő szélsőséges időjárási események, mint például felhőszakadások, elhúzó esőzések és vihardagályok.

Ezek a fenyegetések nem csak fizikai jellegűek. Kihívást jelentenek összetartásunkra, az igaz és hamis közös értelmezésére, és hatással vannak a pszichénkre is.

A Danish Emergency Management Agency 2022-es tanulmánya például azt mutatja, hogy a dánok aggodalma a válságokkal, bal esetekkel és katasztrófákkal kapcsolatban 2019 óta észrevehetően nőtt. Feltételezem, hogy ez az aggodalom azóta csak fokozódott, tekintve mindazt, ami körülöttünk történik a világban. Olyan korban élünk, amikor a közösségi média algoritmusai a téves információk terjesztését jutalmazza, a dánok

Dánia ma komoly kihívásokkal néz szembe, és a tekintélyelvű rendszerek fenyegetése már nem távoli probléma.

– különösen az alacsonyabb végzettségűek
– nem érzik magukat képviselve a parlamentben, és csaknem egyharmaduk elégedetlen a demokrácia működésével. Egy újfajta sebezhetőséggel állunk szemben; demokratikus ellenállóképességünk nyomás alatt van.

A 2025–2026-os időszakra szóló új vészhelyzeti készülségi megállapodás fontos lépés az előttünk álló kihívások kezelésében. A megállapodás a felkészültség legsürgetőbb szükségleteit célozza, ideértve a tűzoltósági és mentési képzéseket, az úgynevezett „krízis-szálláshelyeket” és a válságkommunikációt. Ez szükséges, de nem elegendő.

A vészhelyzeti készülség nemcsak több egyenruhás személyt, több fizikai infrastruktúrát és jobb hatósági tájékoztatást jelent. Arról is szól, hogyan kezeljük mi magunk a válságokat – mentálisan, társadalmilag és demokratikusan. Egy háborúkkal, instabilitással és félretájékoztatással teli világban olyan állampolgári felkészültségre van szükség, amely megerősíti a polgárok kritikus gondolkodását, önálló cselekvését, felelősségvállalását, és képessé teszi őket arra, hogy különbségeik ellenére együttműködjenek. Legyen szó akár Odsherred, akár Thisted önkormányzatról.

Egyszerűen nem elég megvédeni Dánia fizikai határait, ha nem védjük egyúttal azt is,

ami erős és szabad társadalommá tesz minket: demokratikus kultúránkat, közös értékeinket és a konfliktusok párbeszédre alapuló kezelésének képességét.

Itt az állampolgári nevelésnek kulcsfontosságú szerepe van. Dániában évente több százezer ember vesz részt állampolgári oktatási tevékenységekben. Az esti iskolák, alternatív iskolák, népfőiskolák és önkéntes egyesületek mindennapi lehetőségeket kínálnak tanulásra, vitára és közösségépítésre Dániában. Többek között így építjük ki azt a demokratikus ellenállóképességet, amely nem homokzsák, vagy tonhalkonzervek számában mérhető, de legalább olyan fontos Dánia nemzetbiztonsága és szabadsága szempontjából.

Sok civil szervezet kínál kurzusokat vészhelyzeti felkészültségről és válságkezelésről, de a lehetőségek ennél jóval szélesebbek. Ezért mi, a Dán Népfőiskolai Szövetség azt javasoljuk, hogy a Parlament az állampolgári oktatás aktivizálásával erősítse meg a közösségi felkészültséget. Ezáltal több állampolgár juthat hozzá olyan tudáshoz, amely javítja cselekvőképességüket válsághelyzetekben.

Angolból fordította:

Balogh Zsuzsanna

Egyszerűen nem elég megvédeni Dánia fizikai határait, ha nem védjük egyúttal ... demokratikus kultúránkat, közös értékeinket és a konfliktusok párbeszédre alapuló kezelésének képességét.

A valódi népfőiskola lehetséges mai hazai szerepéről írt gondolatokat alátámasztják, illetve a népfőiskola tevékenység szükségességét indokolhatja az alábbi írást követő két szakmai tanulmány és elemzés: az OECD 2024. december 10-én publikált legújabb jelentéséről (dr. Farkas Éva), valamint „A személyiségközpontú felnőttoktatás szerepe a folyamatos tanulás korában” címen írt történeti visszatekintés (dr. Németh Balázs). Mindkét szerző a Magyar Népfőiskolai Társaság Tanácsadó Testületének tagja.

A NÉPFŐISKOLA mint a közösségi művelődés ma is egyik fontos helyi alapintézménye

A népfőiskola eredete

A népfőiskola a nemzeti felemelkedés és a társadalmi önállóság megteremtésének szellemi fegyvereként nőtt mozgalommá a XIX. századi Dániában, innen terjedt el és működik napjainkban is az egész skandináv térségben, valamint Európa nagy részében. Magyarországon először a két világháború között működtek az egész országra kiterjedően – majd az ötvenes évek totális rombolása után az 1980-as évek közepétől éledt újjá. Ekkor, 1988 júniusában alakult meg a Magyar Népfőiskolai Társaság.

A népfőiskola ma

A mai közművelődési tevékenységben olyan formák alkalmazására és olyan témák kiválasztására, kifejtésére lenne szükség, amelyek a legfontosabb életproblémákból indulnak ki, amelyek egyszerre segítik a közösségi művelődést, a kulturális hátrányok leküzdését, erősítik a helyi közösségi és az egyéni öntudatot.

Formailag legalkalmasabb erre a népfőiskola, amely lényegében valamennyi, a törvényben előírt közösségi művelődési, iskolán kívüli felnőttképzési feladatok ellátására alkalmas. Átfogó tevékenységi formaként a helyi társadalom által szervezett közösségi és szabad művelődési tevékenység, amelyben elsősorban a résztvevők érdekei és igényei érvényesülnek.

A népfőiskola bárhol megszervezhető, megvalósítható, fenntarthatja bármely állampolgári csoportosulás, egyesület, önkormányzati szerv, társadalmi szervezet – amennyiben elfogadják az alapelvét:

a népfőiskolának az állampolgárok egyéni és közösségi művelődési, képzési szükségleteit és érdekeit kell szolgálnia.

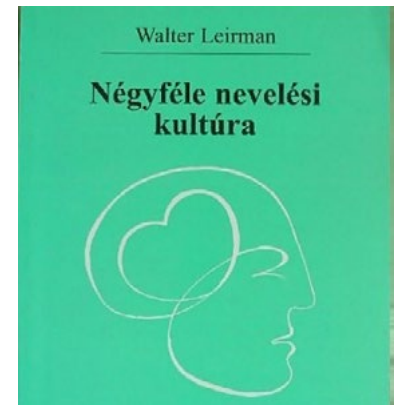
A népfőiskola tehát olyan felnőttoktatási célú szervezet is, mely bármely iskolán kívüli képzési feladat ellátására alkalmas. Ezt filozófiai alapja biztosítja, amely magában foglalja a négy nevelési kultúrát:

- a nevelés szakértő kultúráját, amely szerint a tudás hatalma elvezethet az élet tudatos vezetéséhez.



„Az út a boldergabb élethez a műveltségen keresztül vezet.”
Kodály Zoltán

- a mérnöki nevelés kultúrája, amely szerint a cselekvésközpontú nevelés megváltoztathatja az egyén és a közösség világát.
- a profetikusan nevelési kultúra, amely felszabadít a tekintélyelvűség alól és felhatalmaz arra, hogy szabad állampolgárként éljünk jogainkkal és teljesítsük kötelezettségeinket.
- a kommunikatív cselekvés kultúrája, amely szerint a népfőiskolai képzésben résztvevők megtanulnak párbeszédet folytatni úgy, hogy egyenlő részvételi lehetőség alapján képessé válnak egymással hiteles kapcsolatba lépni, és egyenlő esélyük lesz saját érveik kifejtésére, valamint mások érveinek a figyelembevételére.



Vagyis tevékenységének filozófiai alapja következtében egyértelmű, hogy a népfőiskolán résztvevők számára a tudás megszerzése, a gyakorlati cselekvés elsajátítása, az együttélés megtanulása – és megtanulni élni a legfontosabb cél és eredmény.

Ezeknek az alapelveknek és céloknak a népfőiskolák Európában – a több, mint másfél évszázados fejlődésük folyamán – teljes mértékben megfelelnek, meg kell hogy feleljenek, Grundtvigtól egészen napjainkig. Így kellene legyen Magyarországon is.

Magyarországon azonban az elmúlt évtizedekben a 80-as években indult erőteljes fejlődésük és a 90-es évek végére kialakult stabil országos szervezeti struktúra ellenére a népfőiskolai hagyományok nem tudtak a korábbi fejlődésük és szakmai tevékenységükhöz méltó módon fennmaradni, illetve tovább fejlődni.

Sőt, tudatos politikai beavatkozással 2011 után teljesen ellehetetlenítették a Magyar Népfőiskolai Társaságot, megvonva minden pénzügyi forrást a szervezettől és lezárva minden mozgásteret előle. Embereket, működő népfőiskolai szervezeteket eltaposva, tönkre téve – politikai és gazdasági erőfölénnyel való visszaélés zajlott és tart még ma is, nélkülözve minden szakmai hozzáértést.

HELYZETKÉP a képzettségről és műveltségről Magyarországon

A felnőtt népesség műveltségi szintjét és tanulási aktivitását vizsgálva Magyarország az elmúlt évtizedekben jelentősen lemaradt az EU többi tagállamának viszonylatában és az elmúlt öt évben pedig különösen jelentős volt visszaesés e területen is.

A felnőttkori tanulásban való részvétel nagyon alacsony és egyenlőtlen (Az Eurostat adatai szerint 2023-ban a felnőttkori tanulásban való részvétel Magyarországon 9,5% volt az elmúlt négy év átlagában. EU átlag 2023-ban: 12,8%)., a felnőtt társadalom egy jelentős része pedig súlyos kompetenciahiánnyal küzd.

Ezen belül ki kell emelni a legjelentősebb problémát, azt hogy a munkaképes korú lakosság 32,5 százaléka alacsony szövegértési képességgel, 28,8 százaléka pedig alacsony számolási képességgel rendelkezik. Miközben tudjuk, hogy a magabiztos szövegértés és számolási képesség alapozza meg minden más kompetencia eredményes fejlesztését, beleértve a digitális kompetenciákat, vagy a problémamegoldási készséget.

Az alapkészségfejlesztés nem prioritás ma Magyarországon a felnőttképzésben, mert nincs közvetlen munkaerőpiaci kimenete. Miközben az alapkompentenciák hiánya számos hátránnyal jár, hiszen az alacsony készség szinttel rendelkező felnőttek kevésbé vesznek részt tanulásban, jellemzően tartós munkanélküliek, ha dolgoznak, akkor alacsony presztízsű munkát végeznek, rossz körülmények között élnek és akadályoztatva vannak a legegyszerűbb mindennapi tevékenységeikben, mint pl. vásárlás, pénzkezelés, betegápolás, digitális eszközök használata, hivatalos ügyek intézése, tájékozódás, információk és hírek megértése stb.).

A felnőttkori tanulásban való részvétel nagyon alacsony és egyenlőtlen ... a felnőtt társadalom egy jelentős része pedig súlyos kompetenciahiánnyal küzd.

A szövegértési és számolási készség mellett a digitális kompetenciák területén is nagy a lemaradás. A 16-74 éves korosztálynak csak 54%-a rendelkezik legalább alapvető digitális készségekkel (DESI, 2022).

A digitális kompetenciák hiánya gátolja az információkhoz való hozzáférést, a mindennapi ügyek intézését (pl. ügyfélkapun keresztül intézkedést), a kapcsolattartást másokkal, vagy éppen a tanulást. Azt, hogy a 25-64 éves korosztálynak csak 42%-a beszél idegen nyelvet, talán kevésbé érezzük égető problémának, miközben ennek a kompetenciának a hiánya gátolja a „külfiacra lépést”, a foglalkoztathatóságot, a nemzetközi helyzetről való tájékozódást stb.

Fontos hangsúlyozni, hogy a képzettég társadalmi és kulturális kérdés is, hiszen a műveltebb emberek tudatosabban gondolkodnak a saját életükről, jobban részt vesznek a közösség életében, szolidárisabbak, empátikusabbak, nagyobb felelősséget éreznek a közösségért, kiterjedt társas kapcsolataik alakulnak ki.

Minden tanulmány azt erősíti meg, hogy a különböző mutatóinkkal a 27 tagállam sorában az utolsó egyharmad csoportba tartozunk. Mindez a népesség nagy részének – s különösen a vidéki kistélepülések lakosságának – a képzésből való kirekesztését jelenti. Kirekesztést a társadalmi fejlődés fő áramából, mert az iskolázottabbak és magasabb jövődelemmel rendelkezők jobban hozzáférnek a tanuláshoz és képzéshez, amely *ma az egyéni, családi, társadalmi és munkahelyi boldogulás egyik legfontosabb előfeltétele.*

Minden tanulmány azt erősíti meg, hogy a különböző mutatóinkkal a 27 tagállam sorában az utolsó egyharmad csoportba tartozunk.

Kell-e népfőiskola?

Az EU 27 tagállamában meglévő különbségek mellett, a legfejlettebb tagállamok példáját nézve látható, hogy a referencia országok mind olyanok, amelyek a népfőiskolát hagyományosan (történetileg és a harmadik évezredben is) kiemelt intézményként kezelik. (Ezek elsősorban az észak-európai régió egésze, a német nyelvterület országai és részben az ún. Benelux államok.)

Az elmúlt tíz év legfontosabb tendenciája ezekben, az országokban az volt, hogy

- koncepción és a gyakorlatban is, radikálisan kiszélesítették a tanuláshoz, művelődéshez való hozzáférést a társadalom ún. alacsonyabb iskolázottságú, nagy csoportjainak a bevonása érdekében
- a keret jellegű, átfogó profilú szabályozásban megjelent az EU és az OECD élethosszig tartó tanulás filozófiája és szemlélete, amely átírta az oktatási, kulturális, képzési szektorok és szintek közötti hagyományos viszonyrendszert, elkülönültséget, átjárhatóság hiányát.
- A szabályozás megcélozta a minél átfogóbb forrásbővítést (egyén, család, vállalati szféra, állam) az egyénre és csoportokra irányuló konkrét ösztönzésekkel egybekötve (pld felnőtt tanulói hitel és kedvezményzámlák, kártyák bevezetése) – hiszen az állam, vagy az illetékes szaktárca egyre kevésbé képes a források előteremtésére. A normatívák, szankciók, indikátorok és eredménykövetelmények konkrétan megjelentek az összehasonlíthatóság, a monitoring, a hatékony irányítás, finanszírozás eszközeként. Magyarország ebből az utóbbi évtizedben többnyire kimaradt., vagy formailag tett eleget az elvárásoknak, amely végső soron önbecsapás volt.

A népfőiskolai intézményrendszer kialakítása és szabályozása Magyarországon

A magyarországi művelődési házak rendszere jelentős hagyományokkal rendelkezik, ám az utóbbi években lényegében kihasználatlanná, vagy alulfinanszírozottá vált. Ezek az intézmények, vagy a későbbiekben faluközpontok megfelelő alapot adhatnának egy országos népfőiskolai hálózat újbóli kialakításához.

Az intézményrendszer kialakítását egy egyszerű, átlátható, lényegre törekvő, az intézményeknek kellő önállóságot biztosító népfőiskolai törvénnyel kell szabályozni, amely nagyban épít a mai művelődési házak (vagy faluházak) rendszerére – azonban egy új magyarországi népfőiskolai modell kialakításával.

Általános alapelvként olyan törvényre van szükség, amely az állampolgár szabadságát, jogait és kötelezettségeit a középpontba helyezve, *konkrétta, biztonságossá, garantáltta teszi a művelődésben és tanulásban való részvételt és szankcionálja annak elmaradását. A finanszírozás alapellátásból, érdekeltségi támogatásból és pályázati támogatásokból* tevődik össze.

Országosan és általánosságban a finanszírozási elv azt kell alapul vegye, hogy a minimum-támogatás az egy felnőtt állampolgárra eső (16-85 év közötti korosztályban), évente legalább 2 x 30 órás szervezett kulturális, művelődési, tanulási tevékenység átlagos költségét kell biztosítsa.

Mi az új népfőiskolai modell haszna?

● Az egyén számára

A szabadművelődés új intézményi modell polgár centrikus, az állampolgár művelődéshez való jogainak és szabadságának a szolgálója, nem úgy, mint a jelenlegi rendszer, amely intézmény centrikus, és érdekcsoportok uralta, merev struktúra. Minél lejjebb megyünk a településrendszerben, persze annál inkább magára hagyott a terület, vagy ha nem, akkor kézi vezérelt. S az már csak a szerencse, hogy kinek a keze van benne. Mert egy jó polgármester tiszta szerencse, de múlhat ez a szerencsén?

● A közösség számára

A helyi és más szintű önkormányzat, az állam és a társadalmi közösségek együttműködése, partnersége, a társadalmisítás, a demokrácia egyik sarkköve, az öntudatos aktív és felelős polgár kialakulásának előfeltétele. Mindezek a részvétel alapvető motiváló tényezői is egyúttal. Az erősödő individualizációban a közösségi tevékenység védőháló is az egyén számára és akadálya a devianciák széles körben történő eluralkodásának.

● A helyi kultúra felvirágoztatása

Települési szintre összpontosít, mert a helyi társadalom és a helyi identitás a nemzeti identitás, az erős nemzettudat kialakulásának alapja éppúgy, mint ahogy az idegen nyelvtudásnál nélkülözhetetlen előfeltétel az anyanyelv ismerete és szeretete. Csak a szülőföld szeretete és becsülete által bontakozhat ki a hazaszeretet és más népek és nemzetek megbecsülése. A világkultúra egyre inkább horizontális jellegűvé vált, nincs egyetlen központja, amely diktálhat, vagy uralkodhat. A helyi kultúrák sokfélesége és nemzeti egysége és a világvallások jellege vált meghatározóvá. Ebben pedig a magyarok az országon belül és a Kárpát medencében is legyengült helyzetbe kerültek. A felvirágoztatás alulról és helyben kezdődhet, és abból adódik össze, ha jó az országos irányvonal.

● A szociálpolitikára

A szociális segítés és szolidaritás számos tájékoztatási, tanulási, művelődési elemet magába foglal. A tanulás enyhíti a szegénységet, a műveltség növeli a személyes, a kisközösségi és nagyközösségi sors saját kézbe vételét és az autonóm cselekvést, önirányítást, az egyéni és közösségi kreativitást. A szociális öngondoskodás és szolidaritás, és a művelődés funkcionális összekapcsolását valósítja meg a rendszer. A fiatalok tízezrei (vagy százazrei?) ma is szegény sorban élve nem jutnak hozzá a tanulás, művelődés lehetőségéhez, s tehetségek sokasága veszik el. A tehetséggondozás a nemzetpolitika és szociálpolitika, valamint a népfőiskolai ifjúsági tevékenység részévé kell, hogy váljon.

A magyarországi művelődési házak rendszere jelentős hagyományokkal rendelkezik, ám az utóbbi években lényegében kihasználatlanná, vagy alulfinanszírozottá vált.

● Az egészségre

Közhely számba megy, hogy a prevenció a leghatékonyabb egészség gondozás. A tájékoztatás, a közösségi tevékenységek, a közösségi sport a közösségi művelődésen belül sokat tehet a tragikus állapotú magyar népegészség paramétereinek javításáért. (stressz, korai halálozás, a népbetegségek, a magas vércukor szint és a magas vérnyomás stb.) Nemcsak arról van szó, hogy társadalmilag olcsóbb egy nyugdíjas klubban sakkozni, mint a kórházi ágyat nyomni, hanem arról is, hogy az idősök életminősége és méltósága is közösségi és nemzeti érték.

● A gazdaságra

A népfőiskolai rendszer alapelve, hogy a gazdaság van az emberért és nem fordítva. Az önbecsüléssel rendelkező, művelt polgár egyben sokkal jobb munkaerő is. A helyi és járási közösségi művelődés egyik legfontosabb funkciója, hogy a munka megszerettetésének szocializációját, a munka keretében történő emberi együttműködés gyakorlását és a munkateljesítmény megbecsülését újra társadalmi normává tegye. Az egyéni, családi és mikro vállalkozás helybeli kifejtésének – sok feltétele mellett – az emberi tényező alkalmassá tétele az egyik legfontosabb komponense. Az értékrenddel rendelkező személyiség fejlesztés és a kompetencia alapú képzés kettőssége a kulcs ezen a téren.

Az új népfőiskolai modell javasolt képzési típusai

– rangsorolás nélkül, hiszen értékük szerint különbség nincs közöttük, ámbár egymásra épülésük gyakran szükségszerű lehet:

Közéleti, polgári népfőiskola



Legfontosabb célja ennek a népfőiskola típusnak, hogy felkészítse a helyi közélet aktív tagjait a közösségi cselekvés különböző módozataira. Ebbe beletartozhat egy helyi civil szervezet létrehozásához és működtetéséhez szükséges ismeretek elsajátítása éppúgy, mint a helyi politikai

életben való részvétel megalapozása. Fontos és elsődleges elem azonban ebben a népfőiskola típusban a közösségi, önkormányzati aktivitás erősítése, és a demokratikus cselekvési modellek, technikák és készségek kialakítása.

Felzárkóztató, alapkompentencia képzések népfőiskolai programja



Az alacsony iskolai végzettségűek, a társadalom leszakadt csoportjai számára, az írni, olvasni tudás, az alapvető matematikai, informatikai kompetenciák elsajátítása felnőtteknek. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy ezekben a népfőiskolákban is előtérbe kerül a közösségi tanulás élménye, a személyiségfejlesztés, az egyéni önmegvalósítás elősegítése.

Egészségnevelési (egészséges életmód) népfőiskola



Évtizedek óta igen súlyos probléma a magyar társadalom egészségi állapota, aminek az eredője politikai, gazdasági okokra vezethető vissza, beleértve az elszegényedést, az egyes társadalmi csoportok leszakadását. De nem elhanyagolható az a szempont sem, hogy a hivatalos oktatási formák nem helyeztek kellő hangsúlyt az egészségnevelés alapvető kérdéseire.

A népfőiskoláknak ezt is fel kell vállalniuk, hiszen értékrendjéből fakadóan az élet minősége fogalomkörébe beletartozik az egészség, mint emberi érték. Az egészségnevelési népfőiskolák a legszélesebb témaköröket választhatják: életmód, étkezés, alapvető higiénia, természetgyógyászat, stb.

Az egészséges életmód, a testi-lelki egészségnek, és így az egészséges társadalomnak is az alapja. A képzési programunk rávilágít mindezek fontosságára, a tennivalók egyszerűségére, és egyúttal segítséget nyújt a szükséges ismeretek elsajátításához,

Környezetvédelmi, fenntarthatósági és ökológiai népfőiskola



A társadalmi, gazdasági problémákon túl a legsúlyosabb problémák közé tartozik az ember által teremtett környezet állapota. A környezetvédelemmel foglalkozó népfőiskolákon a tényfeltáráson túl hangsúlyozni kell az ember és természet egységét és tudatosítani kell a résztvevőkben a jövő iránti kollektív és egyéni felelősséget. A jövőnk ott van mindannyiunk kezében, és a saját életünk is jelentősen függ attól, hogyan bánunk a környezetünkkel, mennyire vigyázunk a bennünket körülvevő természeti kincsekre. A képzési programunk közérthető módon segítséget nyújt ahhoz, hogy megismerjük, mit tehetünk egyénileg és közösen, mindannyian a szűkebb és tágabb környezetünk megóvásáért, a természet védelméért.

Korosztályhoz kötődő népfőiskolák



Az egyes életszakaszokhoz kötődő készségek, magatartás elsajátítása, amelyek lehetővé teszik az egyes életkorokban adódó problematikák jobb átélését, emberi feldolgozását. Két alaptípusa kiemelt jelentőségű: az **ifjúsági** (számukra elsősorban bentlakásos) népfőiskola, és **az**

időskorúak népfőiskolája (Akár az idősgondozás hálózatán keresztül is). Az egyik a felnőtt életbe való belépés és az életcélok megválasztásának nehézségeit csökkentheti, a másik a nyugdíjas élethelyzettel összefüggő mentális, egészségügyi és szociális kérdések feldolgozását teszi lehetővé.



ÖSSZEGZÉS

Vannak ma Magyarországon szervezetek, amelyek nevükben ugyan viselik a népfőiskola elnevezést, s bár értékes közösségi – művelődési tevékenységet is végeznek, ezeknek azonban nincs sok közülük a valódi népfőiskolai szakmai és módszertani munkához, többet közülük politikai irányítással hoztak létre.

Felkészületlenség? Tudatosság? Hozzá nem értés? Manipulálás? Szándékos félrevitele a népfőiskola igazi céljainak? Vagy esetleg ez így mind együtt?

Előbb-utóbb minden kiviláglik majd.

Szomorú tény azonban, hogy a társadalom széles rétegéből kiveszett a bátorság, a közösség iránti felelősség, az együttműködés igénye és képessége, bár ez az elmúlt hónapokban oldódni látszik.

Az elmúlt években nagyon sok csalódás érte a magyar társadalmat. Széles rétegek fordultak el a helyi szintű, vagy tágabb közösségi aktivitástól, veszítették el érdeklődésüket a politika, a köz ügyei iránt is.

A politizálás magyarországi gyakorlatának eltorzulása és eldurvulása, a politikai elit légüres térbe kerülése mindezekben nagyon vétkes. Az ország sorsát alakító pártok, politikusaik pedig elveszítették a magyar társadalom előtti feltétlen erkölcsi tekintélyüket.

Az elszegényedés, nagy társadalmi csoportok egyre nagyobb mértékű marginalizálódása abba az irányba hatnak, hogy sem a nemzet sorsáért, sem pedig a szűkebb közösségek jövőjéért nem könnyű közösségi összefogást kovácsolni – átfogóbb és összetettebb területen és célokért, mint ahogy manapság a napi politika kimozdította a dermedtségből az embereket.

Egy jól működő népfőiskolai hálózat Magyarországon hozzájárulhatna az élethosszig tartó tanulás elterjedéséhez, a helyi közösségek megerősítéséhez, valamint a gazdasági és kulturális fejlődéshez.

Az elszegényedés, nagy társadalmi csoportok egyre nagyobb mértékű marginalizálódása abba az irányba hatnak, hogy sem a nemzet sorsáért, sem pedig a szűkebb közösségek jövőjéért nem könnyű közösségi összefogást kovácsolni...

A művelődési házak (vagy faluházak) infrastruktúrájára építve hatékonyan és viszonylag gyorsan kiépíthető lenne egy olyan rendszer, amely a társadalmi kihívásokra innovatív és közösségépítő megoldásokat kínál.

Egy ilyen kezdeményezés nemcsak az egyéni fejlődést szolgálná, hanem hozzájárulhatna egy nyitottabb, összetartóbb és versenyképesebb magyar társadalom kialakításához is.

Mihályfi Márta

elnök

© Magyar Népfőiskolai Társaság

www.facebook.com/nepfoiskola

Forrás:

- *Népfőiskolai Kalauz (MNT 1998)*
- *Dr. Szigeti Tóth János: A törvény indoklása. Mi indokolja a törvény létrehozását? (2012)*
- *Dr. Farkas Éva: Beszéljünk nyíltan a közösségek létét befolyásoló tényezőkről, napjaink műveltségi, képzettségi kérdéseiről (2023)*
- *Mihályfi Márta: Van, ami feladhatatlan (2023)*

Farkas Éva

A magyar felnőttek információ-feldolgozási kompetenciáinak alakulása

2017/2018 és 2022/2023 között

Gyorsjelentés a 2022/2023. évi PIAAC eredményekről



Bevezetés



Az OECD 2024. december 10-én publikálta legújabb jelentését a felnőttek kompetencia felmérésének eredményeiről¹. A Felnőttek Nemzetközi Képesség- és Kom-

petenciamérési Programja (Programme for the International Assessment of Adult Competencies, továbbiakban: PIAAC) a 16-65 éves korosztály olyan transzferábilis készségeit – szövegértés, számolási készség, adaptív problémamegoldás – mérte fel 2022/2023-ban, amelyek bármilyen szakmai környezetben felhasználhatóak, és a munkahelyi, illetve a mindennapi életben való boldogulást és sikerességet pozitívan befolyásolják.

Míg a 2017/2018-as felmérésben a magyar felnőttek a szövegértésben és problémamegoldásban az OECD-átlag körül, a számolási készség terén pedig az OECD-átlag felett teljesítettek, addig a 2022/2023-as adatfelvételi ciklusban a munkaképes korú felnőttek mindhárom mért kompetenciaterületen jelentősen az OECD átlag alatti teljesítményt értek el. A magyar felnőttek a szövegértésben átlagosan 248 pontot (OECD átlag: 260 pont), a számolási készségben 254 pontot (OECD átlag: 263 pont), az adaptív problémamegoldásban 241 pontot értek el (OECD átlag: 251 pont). Ugyanakkor nem önmagában ez az eredmény, hanem az a kedvezőtlen tendencia az igazán riasztó, hogy az 2017/2018. évi 18,6 százalékról 2022/2023-ra 32,5 százalékra nőtt az alacsony szövegértési készséggel, valamint 17,8 százalékról 28,8 százalékra nőtt az alacsony számolási készséggel rendelkező felnőttek aránya (OECD, 2024). Ez a cikk a PIAAC felmérés eredményeinek első „gyorsjelentését” kínálja a magyar helyzetre vonatkozóan.

A PIAAC módszertana

A PIAAC az OECD által kezdeményezett átfogó nemzetközi kutatás, amely a részt vevő országok felnőtt (16-65 éves) lakosságának a mindennapi életben és a munkavégzés során használt alapkompenciáit méri. A mérés első ciklusa 2008-ban indult, harminckilenc ország részvételével. Az adatgyűjtés három különböző fordulóban valósult meg. Magyarország a 2017/2018. évi harmadik fordulóba kapcsolódott be². A PIAAC második ciklusában harmincegy ország vett

1 OECD (2024). *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World?: Survey of Adult Skills 2023*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en>.

2 A PIAAC felmérés első ciklusa Magyarországon 2017 augusztusa és 2018 áprilisa között valósult meg, 6150 16 és 65 év közötti felnőtt bevonásával. Az eredményekről lásd: Lannert, J., & Holb, É. (2021). *Hazai jelentés*

részt. A főmérés Magyarországon 2022. szeptember és 2023. február között valósult meg a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal és a Központi Statisztikai Hivatal közreműködésével. A PIAAC első ciklusa az alapvető, hétköznapi életben gyakran használt kognitív képességek három csoportját (szövegértési képesség, számolási készség és problémamegoldó készség információtechnológiai környezetben) mérte. A második ciklusban a szövegértési/olvasási és számolási készség mérése mellett az adaptív problémamegoldó készséget vizsgálták. A kérdezőbiztosok által végzett felmérés két részből állt. Az első kérdőív az általános demográfiai adatokra (például életkor, iskolai végzettség, szülői háttér stb.), a folyamatban lévő tanulmányokra, munkaerő-piaci státuszra, a munkavégzéshez szükséges kompetenciákra, valamint a számítógéphasználatra kérdezett rá. A felmérés másik része a szövegértési és számolási készséget, illetve az adaptív problémamegoldást vizsgáló olyan életszerű feladatok megoldását foglalta magában, amelyekhez hasonlóak a mindennapi élet során is gyakran előfordulnak. A felmérés körülbelül két órát vett igénybe, a feladatokat a válaszadók tableten oldották meg³.

A szövegértési teszt célja az írott szöveg megértésének és az arra való megfelelő válaszadás képességének felmérése. A számolási feladatok a számolási és matematikai információk értelmezésének és alkalmazásának képességét méri. A PIAAC felmérés első ciklusa (Magyarországon 2017/2018) az információtechnológiai környezetben való problémamegoldást vizsgálta. Ez a készség a digitális környezetben történő eligazodást és célirányos információk megtalálását és felhasználását jelenti, mint például tájékozódás egy weboldalon, online katalógusok használata, interneten történő információ keresés stb. A PIAAC felmérés második ciklusában (2022/2023) a szövegértés és a számolási készség mellett az adaptív problémamegoldás a harmadik mért készségterület. Az adaptív problémamegoldás képessége azt jelenti, hogy az ember egy dinamikusan változó szituációban is képes elérni a céljait. Ez megköveteli a probléma meghatározásához, az információkereséshez és a megoldás alkalmazásához szükséges kognitív képességek mozgósítását, valamint a változó környezethez és kontextusokhoz történő hatékony alkalmazkodást. A digitális környezetbe ágyazott feladatok a mindennapi élethelyzetekhez kötődnek. Például el kell vinni a gyereket az iskolába, utána be kell vásárolni, és adott időpontra haza kell érni, mert kezdődik egy online megbeszélés. Ehhez útvonalat kell tervezni az időkorlátok figyelembevételével, majd ezt újra kell tervezni, mert kiderül, hogy az adott bolt zárva van technikai okok miatt és egy másik boltba kell elmenni bevásárolni (OECD, 2024).

Az eredmények értelmezésének megkönnyítése érdekében a készségterületeken való jártasságot egy 0-tól 500 pontig terjedő, készségszintekre osztott skála írja le. Az egyes szintek arról adnak képet, hogy az adott pontszámot elérő személyek milyen komplexitású feladatok, tevékenységek elvégzésére képesek. A szövegértés és a számolási készség skálája hat szintre oszlik: 1. szint alatti és 1. szinttől 5. szintig, míg az adaptív problémamegoldás nem tartalmazza az 5. szintet.

A PIAAC jelentősége

A PIAAC jelentősége, hogy részletes és más országok teljesítményével összehasonlítható adatokkal szolgál arról, hogy a felnőtt lakosság milyen szinten birtokolja a három kulcsfontosságú információfeldolgozási kompetenciát és hogy az oktatás és képzés során elsajátított tudást és képességeket milyen hatékonysággal tudja használni a munkában és a hétköznapi életben. Az iskolai végzettségre vonatkozó statisztikák nem teszik lehetővé a felnőttek által birtokolt kompetenciák és azok szintjének teljes körű megragadását és elemzését, mivel az oktatás minőségétől, illetve a különböző élethelyzetektől és munkatapasztal

a PIAAC eredményeiből. T-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatókutatató Központ Zrt. https://piaac.nive.hu/Downloads/eredmenyek/Hazai_jelentes_a_PIAAC_eredmenyeibol.pdf

3 A PIAAC-ról és a felmérés módszertanáról bővebb információ a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal honlapján érhető el: <https://piaac.nive.hu/piaac>

talatoktól függően a magasabb iskolai végzettségűek is lehetnek bizonyos kompetenciák területén alacsony készségszinten és alacsony iskolai végzettségű felnőttek is birtokolhatnak adott kompetenciákat magas – akár felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezőknél is magasabb – szinten. Az alacsonyabb iskolai végzettség tehát nem feltétlenül jár együtt az alacsonyabb készségszinttel és fordítva. Ezt igazolják a PIAAC eredmények is.

Mivel a PIAAC mérésbe bevont – tudományosan megalapozott statisztikai módszerekkel, véletlenszerűen kiválasztott – személyek a demográfiai változók (életkor, iskolai végzettség, munkaerő-piaci státusz, szülői háttér stb.) tekintetében reprezentálják az ország lakosságát, így az adatokból a teljes felnőtt populációra lehet következtetéseket megfogalmazni. A PIAAC második ciklusában harmincegy országból 160 ezer felnőttet vontak be a felmérésbe, akik 673 millió embert reprezentálnak (OECD, 2024). Magyarországon 4564 fő vett részt a mérésben, akik 6,28 millió munkaképes korú (16-65 éves) felnőttet képviselnek (OECD, 2024a).

Különösen értékes adatforrást jelent, hogy a PIAAC második ciklusának eredményei összehasonlíthatóak az első ciklus eredményeivel, így az idősoros adatok szakmapolitikai döntéseket és beavatkozásokat megalapozó elemzésekre adnak lehetőséget. Hiszen nem önmagában egy adott időpontban felvett adat az igazán érdekes, hanem a tendenciák és a tendenciákat kiváltó és magyarázó okok elemzése nyújt valóban releváns információkat a köznevelésre, a felsőoktatásra, a szak- és felnőttképzésre, valamint a foglalkoztatásra irányuló szakpolitikák tényekre alapozott tervezéséhez és egy olyan készségstratégia kidolgozásához, amely biztosítja az adott ország sikerességét, fejlődőképességét és felkészültségét a modern kor kihívásaira.

A magyar felnőttek teljesítménye a szövegértés, a számolási készség és az adaptív problémamegoldás területén a 2022/2023-as PIAAC mérésen

Önmagában is lesújtó eredmény, hogy a magyar felnőttek 32,5 százaléka (a teljes 16-65 éves lakosságra⁴ vetítve, ez körülbelül 2 millió felnőttet jelent) teljesített a legalacsonyabb 1. vagy 1. alatti szinten a szövegértését mérő felmérésen (OECD-átlag: 26%). Ez a szövegértési szint az alapszókincs megértéséhez, valamint világos információt tartalmazó rövid és egyszerű szövegek elolvasásához és megértéséhez elegendő. Ugyanakkor nem önmagában ez az eredmény, hanem az a kedvezőtlen tendencia az igazán riasztó, miszerint a 2017/2018. évi 18,6 százalékról 2022/2023-ra 32,5 százalékra nőtt az alacsony szövegértési készséggel rendelkezők aránya. Az alacsony szinten teljesítők arányának jelentős növekedését a magasabb készségszinten teljesítők arányának csökkenése kíséri. A 2. szinten teljesítők aránya 39 százalékról 35,7 százalékra, a 3. szintet elérők aránya 35,7 százalékról 25,9 százalékra csökkent. A 4. szinten lévők aránya csökkent a legkisebb mértékben (6,4%-ról 5,5%-ra). Pozitívum, hogy az 5. szinten teljesítők aránya a duplájára nőtt (0,2%-ról 0,4%-ra) (1. táblázat). A két legmagasabb szinten a válaszadók képesek összetett vagy hosszú, illetve feltételes és/vagy konkurens információkat is tartalmazó szövegekben található információkat értelmezni és összegezni (OECD, 2024, Table A.2.2 (L), Table A.3.2 (L)).

A számolási készségterületen a magyar felnőttek a 2017/2018-as felmérésen az OECD átlag feletti teljesítményt érték el. Akkor a felnőttek 17,8 százaléka teljesített a legalacsonyabb 1. szinten vagy alatta. A 2022/2023-as mérési ciklusban ez az arány 28,8 százalékra nőtt (a teljes 16-65 éves népességre vetítve, ez körülbelül 1,8 millió felnőttet jelent) (OECD átlag 23,5%). Kis mértékben nőtt a 2. szinten teljesítők aránya, ugyanakkor csökkent a magasabb szintet elérők aránya. Míg az előző mérési ciklusban a 4. és 5. szinten

4 A 16-65 éves lakosság száma 2022-ben a Központi Statisztikai Hivatal adatai alapján: 6 283 783 fő https://www.ksh.hu/stadat_files/nep/hu/nep0003.html

teljesítők aránya (14%) az OECD átlag (10,9%) felett volt, addig a 2022/2023-as mérési ciklusban az OECD átlag alá, 9,4 százalékra csökkent (1. táblázat) (OECD, 2024, Table A.2.2 (N), Table A.3.2 (N)).

Az adaptív problémamegoldásban a felnőttek 37,2 százaléka (OECD-átlag: 29%) teljesített az 1. vagy az alatti szinten (a teljes 16-65 éves népességre vetítve, ez körülbelül 2,3 millió felnőttet jelent) Az 1. szint alatt teljesítő felnőttek csak nagyon egyszerű problémákat értenek meg, amelyeket általában egy lépésben lehet megoldani. Az 1. szinten lévő felnőttek olyan egyszerű problémákat tudnak megoldani, amelyekben kevés változó van, és azok nem változnak ahogy haladnak a megoldás felé. A legtöbben a 2. szinten teljesítettek (40,5%). A legmagasabb 4. szintet a magyar felnőttek 2,8 százaléka érte el (OECD-átlag: 5%). Ők mélyebben értik a problémákat, és képesek alkalmazkodni a váratlan változásokhoz, még akkor is, ha az a probléma jelentős újraértékelését igényli (OECD, 2024, Table A.2.2 (A)).

22 százalék (OECD átlag 18%) azoknak a felnőtteknek az aránya, akik mind a három készségterületen alacsony szinten, azaz az 1. vagy az alatti szinten teljesítettek (OECD, 2024, Table A.2.3., OECD, 2024a). Ez a teljes magyar 16-65 éves népességre vetítve körülbelül 1,4 millió felnőttet jelent.

1. táblázat: A szövegértés, számolási készség és adaptív problémamegoldó készség területén különböző szinteken teljesítők aránya Magyarországon (16-65 éves korosztály)

		Szövegértés		Számolási készség		Adaptív probléma- megoldó készség
		2017/2018	2022/2023	2017/2018	2022/2023	2022/2023
Alacsony készség szint	1.szint alatt (176 pont alatt)	4,3%	9,3%	4,7%	9,3%	8,2%
	1.szint (176 és 226 pont között)	14,3%	23,2%	13,1%	19,5%	29,0%
Közepes készség szint	2. szint (226 és 276 pont között)	39,0%	35,7%	32,4%	34,5%	40,5%
	3. szint (276 és 326 pont között)	35,7%	25,9%	35,8%	27,3%	19,5%
Magas készség szint	4. szint (326 és 376 pont között)	6,4%	5,5%	12,5%	8,4%	2,8%
	5. szint (376 pont és felette)	0,2%	0,4%	1,5%	1,0%	-- ⁵

Azok a felnőttek, akik a különböző készségterületeken az 1. vagy az alatti szinten teljesítenek, a mindennapi tevékenységhez szükséges alapkompenciákkal sem, vagy nem elégséges szinten rendelkeznek. Ugyanakkor a szövegértésből és számolási készségből a 2. szinten teljesítők helyzete is kritikus, mert lehet, hogy a jelenlegi munkateljesítményükhöz még éppen megfelelő készség szinttel rendelkeznek, ugyanakkor technológiai, a digitális vagy zöld készségek iránti új igényekhez való alkalmazkodás már nehézségekbe ütközhet számukra. A szövegértési és számolási kompetencia területén történő nagy mértékű teljesítményromlás különösen kritikus. A magabiztos szövegértés és számolási készség alapozza meg minden más kompetencia (beleértve a szakmai kompetenciákat, a digitális intelligenciát és problémamegoldási képességet) eredményes fejlesztését és a hatékony tanulást is. Az alapkompenciák hiánya kihat a szakmai kompetenciákra is, hiszen azok jellemzően az alapkompenciákkal azonos pályán fejlődnek. Rendkívül fontos lenne, hogy az alapkészségfejlesztés kiemelt figyelmet kapjon az oktatási rendszer minden szintjén és prioritássá váljon a felnőttképzésben is, mivel az alapkompenciák hiánya számos

Forrás: OECD, 2024, Table A.2.2 (L, N, A). és Table A.3.2 (L, N, A). alapján saját szerkesztés

⁵ Az adaptív problémamegoldás esetében a 4. szint a legmagasabb szint, ami a 326 pont és afeletti teljesítést jelenti.

hátránnyal jár. Az alacsony készségszinttel rendelkező felnőttek kevésbé vesznek részt tanulásban, jellemzően tartós munkanélküliek, ha dolgoznak, akkor alacsony presztízssű munkát végeznek, rossz körülmények között élnek és sokszor a legegyszerűbb mindennapi tevékenységeikben (például gyermeknevelés, betegápolás, vásárlás, pénzkezelés, digitális eszközök használata, tanulás, hivatalos ügyek intézése, tájékozódás, információk és hírek megértése stb.) is akadályozottak (Farkas, 2023).

A 2022/2023-as PIAAC eredményekkel Magyarország a jelentősen az OECD átlag alatt teljesítő országok csoportjába került (2. táblázat), miközben a 2017/2018-as felmérésben a magyar felnőttek a szövegértés és problémamegoldás terén az OECD-átlag körüli, a számolási készség terén pedig az OECD-átlag feletti teljesítményt ért el. Mindhárom mért készségterületen Finnország, Japán, Svédország, Norvégia, Hollandia, Észtország, Dánia és Belgium (Flamand Régió) teljesített a legjobban, teljesítményük jelentősen felülmúlja az OECD átlagot. Tizenegy ország (Franciaország, Horvátország, Korea, Magyarország, Spanyolország, Olaszország, Izrael, Litvánia, Lengyelország, Portugália, Chile) mindhárom készségterületen jelentősen az OECD átlag alatt teljesített (2. táblázat).

2. táblázat: A felmérésben részt vevő országok átlagpontszámai a mért készségterületeken (16-65 éves korosztály)

	Szövegértés	Számolási készség	Adaptív problémamegoldó készség
Jelentősen az OECD átlag felett teljesítő országok	Finnország (296)	Finnország (294)	Finnország (276)
	Japán (289)	Japán (291)	Japán (276)
	Svédország (284)	Svédország (285)	Svédország (273)
	Norvégia (281)	Norvégia (285)	Norvégia (271)
	Hollandia (279)	Hollandia (284)	Hollandia (265)
	Észtország (276)	Észtország (281)	Dánia (264)
	Belgium (Flamand Régió) (275)	Belgium (Flamand Régió) (279)	Észtország (263)
	Dánia (273)	Dánia (279)	Belgium (Flamand Régió) (262)
	Anglia (UK) (272)	Svájc (276)	Németország (261)
	Kanada (271)	Szingapúr (274)	Kanada (259)
	Svájc (266)	Németország (273)	Anglia (UK) (259)
	Németország (266)	Kanada (271)	Svájc (257)
	Írország (263)	Anglia (UK) (268) Csehország (267)	Ausztria (253)
Az OECD átlagán teljesítő országok	Csehország (260)	Lettország (263)	Szingapúr (252)
	Új-Zéland (260)	OECD átlag (263)	OECD átlag (251)
	OECD átlag (260)	Szlovákia (261)	Csehország (250)
	Amerikai Egyesült Államok (258)		Új-Zéland (249)
Jelentősen az OECD átlag alatt teljesítő országok	Franciaország (255)	Írország (260)	Franciaország (248)
	Szingapúr (255)	Franciaország (257)	Amerikai Egyesült Államok (247)
	Ausztria (254)	Új-Zéland (256)	Szlovákia (247)
	Horvátország (254)	Magyarország (254)	Lettország (244)
	Szlovákia (254)	Horvátország (254)	Spanyolország (241)
	Korea (249)	Korea (253)	Magyarország (241)
	Magyarország (248)	Spanyolország (250)	Korea (238)
	Lettország (248)	Amerikai Egyesült Államok (249)	Izrael (236)
	Spanyolország (247)	Izrael (246)	Horvátország (235)
	Olaszország (245)	Litvánia (246)	Portugália (233)
	Izrael (244)	Olaszország (244)	Olaszország (231)
	Litvánia (238)	Lengyelország (239)	Litvánia (230)
	Lengyelország ⁶ (236)	Portugália (238)	Lengyelország (226)
	Portugália (235)	Chile (214)	Chile (218)
	Chile (218)		

Forrás: OECD, 2024, Table A.2.1 (L, N, A) alapján saját szerkesztés

6 Lengyelország eredményeit mindhárom készségterületen kellő óvatossággal kell kezelni a szokatlan válaszadási szokásokat mutató válaszadók nagy aránya miatt (v.ö. OECD, 2024 Chapter Reader's guide, p. 15.)

Az iskolai végzettség és az alapkészségek szintje közötti összefüggés

Az iskolai végzettség és az alapkészségek szintje között pozitív összefüggés mutatkozik minden országban. A magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők jelentősen jobban teljesítettek a felmérésen, mint az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők. Magyarországon a magasabb végzettséggel rendelkezők mindhárom PIAAC készségterületen jobb teljesítményt nyújtottak, mint az alacsonyabb végzettséggel rendelkezők. A 25-64 éves korosztályban a felsőfokú végzettséggel rendelkezők 46 ponttal magasabb pontszámot értek el a szövegértés terén, mint a középfokú végzettségűek (OECD átlag: 33 pont), a középfokú végzettségűek pedig 43 ponttal értek el magasabb pontszámot, mint a középfokúnál alacsonyabb végzettséggel rendelkezők (OECD átlag: 43 pont) (OECD, 2024a, OECD, 2024 Table A.2.5 (L)).

Ugyanakkor minden iskolai végzettségi szinten csökkent a felnőttek teljesítménye. A szövegértés területén az alapiskolai és középiskolai végzettséggel rendelkezők körében egyenlő mértékben, 23,8 ponttal, a felsőfokú iskolai végzettségűek körében 10,6 ponttal csökkentek az eredmények. A számolási készség tekintetében a legnagyobb mértékben az alapiskolai végzettséggel rendelkezők körében csökkent a teljesítmény 26,6 ponttal. A középiskolai végzettségűek körében 23,7 ponttal, a felsőfokú végzettségűek körében pedig 18,7 ponttal csökkent a felnőttek teljesítménye (3. táblázat). A legjobban és legrosszabbul teljesítő felnőttek közötti készségszakadék nőtt az elmúlt öt évben (OECD, 2024a). A magasán képzett (felsőfokú végzettséggel rendelkező) felnőttek és a középfokú végzettséggel nem rendelkezők közötti készségszakadék a számolás terén a legmagasabb, 94,7 pont (2017/2018-ban 87 pont volt). A teljesítménybeli különbség a szövegértés terén 89,7 pont (2017/2018-ban 77 pont volt), az adaptív problémamegoldó képesség területén 67,6 pont (OECD, 2024, Table A.2.5 (L, N, A)). A növekvő különbség oka azonban nem az, hogy a magasabb végzettségűek a korábbinál magasabb teljesítményt nyújtottak, hanem az, hogy az alacsonyabb végzettségűek körében nagyobb mértékben csökkent a teljesítmény, mint a magasabb végzettségűek esetében (3. táblázat).

A magasabb végzettségűek előnye azonban nem annyira egyértelmű nemzetközi összehasonlításban. A felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkező magyar felnőttek a szövegértést (284,6 pont) és az adaptív problémamegoldó képességet (266,3 pont) mérő felmérésen például rosszabbul teljesítettek, mint a finn középfokú végzettséggel rendelkezők (szövegértés 289,4 pont, adaptív problémamegoldás (268,9 pont)). A középfokú végzettséggel rendelkező finn felnőttek szövegértési képessége nemcsak Magyarországon, de másik 18 ország felsőfokú végzettséggel rendelkező felnőttjeinek teljesítményét is felülmúlja. A felsőfokú végzettségű magyar felnőttek a szövegértésben (284,6 pont) egy kevéssel jobban teljesítettek, mint a svéd középfokú végzettséggel rendelkező felnőttek (282,7 pont), ugyanakkor az adaptív problémamegoldó képességben a magyar felsőfokú végzettségűek teljesítménye (266,3 pont) elmarad a svéd középfokú végzettséggel rendelkező felnőttekétől (270 pont). A szövegértést mérő teszten az alapfokú iskolai végzettséggel rendelkező finn (242,0 pont) és svéd (240,6 pont) felnőttek jobban teljesítettek, mint a középfokú iskolai végzettséggel rendelkező magyar felnőttek (236,9 pont). Az adaptív problémamegoldásban az alapfokú iskolai végzettséggel rendelkező észt felnőttek teljesítménye (234,8 pont) magasabb, mint a középfokú végzettséggel rendelkező magyar felnőttek eredménye (230,3 pont) (OECD 2024, Table A.2.5 (L, N, A), OECD, 2024a).

3. táblázat: A szövegértés, számolási készség és adaptív problémamegoldás területén elért átlagpontszámok iskolai végzettség szerint (Magyarország)

	Szövegértés (16-65 éves korosztály)		Számolási készség (16-65 éves korosztály)		Adaptív probléma- megoldó képesség (25-65 éves korosztály)
	2017/2018	2022/2023	2017/2018	2022/2023	2022/2023
Középfokúnál alacsonyabb végzettséggel rendelkezők (Below upper secondary)	218,7	194,9	222	195,4	198,7
Középiskolai végzettséggel rendelkezők (Upper secondary)	260,7	236,9	270	246,3	230,3
Felsőfokú végzettséggel rendelkezők (Tertiary)	295,2	284,6	308,8	290,1	266,3

Az ilyen összehasonlítások azt mutatják, hogy a magasabb végzettségi szinttel rendelkező felnőttek magasabb készség szintjének elvart mintája nem mindig érvényesül. Alacsonyabb iskolai végzettségű felnőttek rendelkezhetnek viszonylag magas szintű készségekkel. Ezért különösen fontos különbséget tenni az iskolai végzettségi szint és az alacsony készség szint között. A kettő nem feltétlenül járt együtt. Alacsonyabb iskolai végzettségű felnőttek rendelkezhetnek magas szintű készségekkel és fordítva. Ebben a tekintetben különösen jelentősége lenne a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények validációjának, amely a bizonyítvánnyal vagy oklevéllel igazolt iskolai végzettség mellett láthatóvá tenné a dokumentumokkal nem igazolható, ugyanakkor a felnőtt által birtokolt és értékes kompetenciákat.

Forrás: OECD, 2024, Table A.3.12. (L, N), Table A.2.5 (L, N, A) alapján saját szerkesztés

A készség szintek változása az életkor függvényében

A különböző életkori csoportok teljesítményének összehasonlításával betekintést nyerhetünk abba, hogy a készség szintek hogyan változnak az életkor előrehaladtával. Általános tendencia, hogy az életkor előrehaladtával a képességek szintje csökken. A legtöbb országban a 35 éves kor után jelentős, az életkorral összefüggő készségvesztés figyelhető meg. Magyarországon azonban ez nem teljesen evidens. A szövegértés és az adaptív problémamegoldó képesség területén a 25-34 éves korosztály teljesített a legjobban, akiket a szövegértés esetében a 35-44 éves, az adaptív problémamegoldásban a 16-24 éves korosztály követ. A számolási kompetenciában a 35-44 éves korosztály teljesített a legjobban megelőzve a 25-34, illetve a 16-24 éves korú felnőtteket (4. táblázat).

4. táblázat: A szövegértés, számolási készség és adaptív problémamegoldás területén elért átlagpontszámok életkori csoportok szerint

	Szövegértés		Számolási készség		Adaptív probléma- megoldó képesség
	2017/2018	2022/2023	2017/2018	2022/2023	2022/2023
16-24 éves életkor	270,4	255,0	270,8	255,4	249,9
25-34 éves életkor	275,8	259,4	279,9	262,9	251,3
35-44 éves életkor	269,3	257,3	281,2	264,5	246,2
45-54 éves életkor	262,2	247,8	272,3	254,6	237,3
55-65 éves életkor	245,5	229,8	256,7	239,8	221,9

Forrás: OECD, 2024, Table A.2.4 (L, N, A), Table A.3.7. (L, N) alapján saját szerkesztés

Miközben a szövegértésben a 25-34 éves korosztály teljesített a legjobban, ebben a korosztályban csökkent a legnagyobb mértékben a teljesítmény az előző mérési ciklushoz képest (16,4 pont). Az iskolából a munkába való átmenet kihívásaira hívja fel a figyelmet, hogy 15,4 ponttal csökkent a legfiatalabb (16-24 éves) korosztály teljesítménye mind a szövegértés, mind a számolási készség területén (4. táblázat).

Nemcsak az iskolai végzettség és az életkor, hanem a foglalkoztatási státusz is befolyásolja a készségek szintjét. Mindhárom készségterületen magasabb teljesítményt nyújtottak azok a felnőttek, akik teljes munkaidőben foglalkoztatottak (OECD, 2024, Table A.4.1 (L, N, A)). Ez nem meglepő, hiszen a munkakészségekkel együtt fejlődnek az alapkészségek is, ugyanakkor a munkahelyek minősége és a munkaköri elvárások szintje alapvetően befolyásolja az alapkészségek fejlődését.

A nemek szerinti megoszlást vizsgálva az eredmények azt mutatják, hogy a szövegértésben a nők (nők: 251,6 pont, férfiak: 245,3 pont), a számolás terén a férfiak teljesítenek jobban (férfiak: 256,7 pont, nők: 252,0 pont). Az adaptív problémamegoldás képességében nincs számottevő különbség a férfiak és nők között (férfiak: 240,5 pont, nők: 240,6 pont) (OECD, 2024, Table A.2.7 (L, N, A)).

Milyen mértékben érzékelik a munkáltatók és a munkavállalók a készséghiányt⁷?

Magyarországon a munkáltatók 27 százaléka érzékel készséghiányt a munkavállalóknál, de csak a dolgozók kisebb részénél. A cégek egy része azonban nincs tisztában a potenciális készséghiányokkal. Hollandia (18%) után Magyarországon (15%) a legmagasabb azon cégek aránya, akik nem tudják megítélni, hogy a munkavállalók rendelkeznek-e azokkal a készségekkel, amelyek a munkakörük hatékony ellátásához szükségesek (OECD, 2024b).

A munkakörhöz kapcsolódó szakmai kompetenciák, a problémamegoldás és a csapatmunka az a három legfontosabb készség, amelynek a hiányát a leginkább érzékelik a magyarországi cégek. A munkáltatók az olvasási és matematikai készségek hiányát érzékelik a legkevésbé. A munkavállalóknak is csak 9,3 százaléka tartja szükségesnek a számolási és mindössze 2,7 százaléka az írás és olvasási készségei fejlesztését. A munkáltatók és a munkavállalók készség-hiány érzékelésében jelentős különbségek vannak. Magyarországon a munkavállalóknak csak 4 százaléka érzi úgy, hogy nem rendelkezik a munkája elvégzéséhez szükséges készségekkel, vagy hogy a készségeik alacsonyabb szintűek, mint amit az adott munkakör igényel (OECD átlag: 10%). Megítélésük szerint elsősorban informatikai (47,9%) és idegen nyelvi kompetenciák fejlesztésére (31%) lenne szükségük, miközben a munkáltatók a szakmaspecifikus kompetenciák, a problémamegoldás és a csapatmunka terén érzik a készséghiányt (OECD, 2024b). Ez az eltérés adódhat abból, hogy a munkáltatók az aktuális működési igényeik szerint értelmezik a készséghiányt, míg a munkavállalók valószínűleg tágabb perspektívában gondolkodnak és a jövőbeli karriercéljaik eléréséhez szükséges készségek fejlesztését tartják fontosnak.

Magyarországon a foglalkoztatottak 24,4 százaléka tekinti magát túlképzettnek (OECD átlag: 23%), azaz a képzése magasabb szintű, mint ami elvárt az aktuális munkakörben.

7 A készséghiány (skill gaps) és a munkaerőhiány (skill shortages) nem azonos fogalmak. A készséghiány mikroszinten jelentkezik, amikor a munkavállalók nem, vagy nem megfelelő szinten rendelkeznek a jelenlegi munkájuk ellátásához szükséges készségekkel. A munkaerőhiány makroszintű mutató, amely a szakképzett munkaerő hiányát jelenti a munkaerőpiacon.

8 A munkatermelékenység azt mutatja meg, hogy egységnyi munkaerő mekkora gazdasági kibocsátást eredményez.

A foglalkoztatottak 5,4 százaléka pedig úgy gondolja, hogy alulképzett (OECD átlag: 9%), azaz a végzettségi szintje alacsonyabb, mint ami az adott munkakörhöz szükséges lenne. A munkavállalók 34,8 százaléka nem olyan területen dolgozik, mint amire a legmagasabb végzettsége predesztinálná (OECD, 2024, Table A.4.13., OECD, 2024a).

A termelékenység⁸ az egyik legközvetlenebb és leginkább mérhető terület, amelyet a képzettségi hiányosságok érintenek, hiszen a munkatermelékenység szintje és növekedése szoros összefüggésben van a humántőke minőségével. Amikor a dolgozók nem rendelkeznek a munkájuk hatékony elvégzéséhez szükséges készségekkel, a cégek teljesítménye csökken, és gyakran több időt és erőforrást kell befektetni a jó teljesítmény elérése érdekében. A Magyar Nemzeti Bank 2024. évi termelékenységi jelentésének legfőbb megállapítása, hogy „a magyar munkatermelékenység szintje alacsonyabb az uniós és a régiós átlagnál, a hazai munkatermelékenységi mutatókból képzett átlag az uniós szint 64 százalékán áll” (Magyar Nemzeti Bank, 2024, p. 8.). Az európai uniós rangsorban Magyarország a 24. helyen állt 2023-ban. Az innováció a munkatermelékenység és a gazdasági fejlettség egyik legmeghatározóbb motorja. Magyarország innovációs hatékonysága az európai uniós átlag 55 százalékán állt 2023-ban (2019-ben ez az arány 60% volt). Nemzetközi összehasonlításban Magyarország innovációs hatékonysága csökkent, vagyis az innovációs ráfordításoknál nagyobb mértékben mérséklődtek az eredmények.” (Magyar Nemzeti Bank, 2024, p. 9)

A készségek magasabb szintje ugyanakkor nemcsak a munkatermelékenység szempontjából kívánatos. A képzettségi szint összefüggést mutat a várható élettartammal, az egészségi állapottal, valamint a társas kapcsolatokkal és az étellel való elégedettséggel is (Farkas, 2023). Azok a felnőttek, akik a készségskála legmagasabb szintjeit érték el, Magyarországon és az OECD-országok átlagában is szignifikánsan nagyobb mértékben elégedettek az életükkel és jobb egészségi állapotban vannak, mint az alacsony készség-szinttel rendelkező felnőttek (OECD 2024a).

Felnőttkori kompetenciahiány versus gyerekkori tanulási eredményesség

Jelen tanulmány kereteit szétfeszítené a PISA és a PIAAC adatok összefüggéseinek részletes elemzése, annyit azonban mindenképpen meg kell jegyezni, hogy a felnőttkori alacsony kompetenciaszint, illetve kompetenciahiány – több egyéb tényező mellett – a gyerekkori iskoláztatás minőségére is visszavezethető. A nemzetközi tanulási teljesítménymérés (Programme for International Student Assessment, PISA) a 15 éves tanulók körében vizsgálja, hogy a szövegértés, a matematikai- és természettudományi műveltség területén milyen mértékben rendelkeznek azokkal képességekkel, amelyek elengedhetetlenek ahhoz, hogy a társadalmi és gazdasági élet teljes értékű résztvevőivé váljanak (Farkas, 2023). 2022-ben a 15 éves magyar tanulók 25,9 százaléka a szövegértés, 29,5%-a pedig a matematika területén nem érte el a 2. képességszintet, amely a társadalmi életében való teljes értékű részvétel minimum szintjének tekinthető (5. táblázat). A 2. szint alatti teljesítmény nem elegendő ahhoz, hogy a fiatalok tevékenyen és hatékonyan vegyenek részt a társadalom életében, és jóval kisebb az esélyük arra, hogy felsőfokú végzettséget szerezzenek, vagy legalább átlagos jövedelemre tegyenek szert (Oktatási Hivatal, 2013, 2016, 2019, 2024). A 2022-es országos kompetenciamérés eredményei még súlyosabb problémákra hívják fel a figyelmet. A nyolcadikosok 40 százaléka az alapszint alatt teljesített a szövegértésben és a digitális eszközök használatában (Oktatási Hivatal, 2023).

5. táblázat: PISA eredmények a szövegértés és a matematikai műveltség területen

	Szövegértés 2. szint alatt	Matematika 2. szint alatt
2012	19,7%	28,1%
2015	27,5%	28,0%
2018	25,2%	25,7%
2022	25,9%	29,5%

Forrás: Oktatási Hivatal, 2013, 2016, 2019, 2024 alapján saját szerkesztés

Bár a PISA és a PIAAC eredményei ugyanabba az irányba mutatnak, az eredmények – a mérési skálák különbözőségei miatt – nem hasonlíthatók össze közvetlenül. Ugyanakkor felhívják arra a figyelmet, hogy a 15 évesek romló készségei tovább gyűrűznek felnőtt korba. Ezért nagyon hasznos lenne a PISA és a PIAAC adatait és a közöttük lévő kapcsolatot alaposan megvizsgálni, hogy jobb képet kapjunk az iskolából a munka világába való átmenetről, illetve, hogy az iskolában elsajátított készségek milyen módon illeszkednek a munkaerő-piaci igényekhez és hogyan fejlesztik azokat a korai munkaerő-piaci tapasztalatok.

Magas részvétel, alacsony hatékonyság

A PIAAC eredményeket érdekes megvizsgálni abból a szempontból is, hogy a két mérési ciklus között hogyan alakult a felnőtt lakosság iskolai végzettségi szintje, és milyen mértékű volt a felnőttképzésben való részvétel. Az elmúlt években a 25-64 éves korosztály iskolai végzettségi szintje folyamatosan nőtt. A felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezők aránya a 2017. évi 24,1 százalékról 29,8 százalékra nőtt 2023-ra. A legfeljebb alapkiskolai végzettséggel rendelkezők aránya pedig 16 százalékról 12,6 százalékra csökkent ugyanabban az időszakban (KSH, 2024). A felnőttkori tanulásban való részvétel is nőtt az elmúlt években. A Nemzetközi Munkaügyi Szervezet (ILO) által folytatott munkaerő-piaci felmérés (LFS) adatai alapján 2017-ben a 25-64 éves magyar felnőttek 6,2 százaléka vett részt oktatásban és képzésben a mérést megelőző négy hétben. Ez az arány 2020-ra 5 százalékra csökkent, majd jelentős növekedésnek indult és 2023-ra elérte a 9,5 százalékot, de még így is elmaradt az európai uniós átlagtól (12,8%) (Eurostat, 2024). Sokkal dinamikusabb növekedést mutat az Európai Bizottság által végzett felnőttképzési felmérés (AES), amely szerint 2011-ben a 25-64 éves felnőttek 41,1 százaléka vett részt formális vagy nem formális tanulásban Magyarországon. Ez az arány 2016-ra 55,7 százalékra, 2022-ben pedig 62,4 százalékra nőtt (EU átlag: 46,6%) (Eurostat, 2024a). Ezzel az eredménnyel Magyarország Európa élvonalába került (csak Svédországban és Hollandiában magasabb a részvételi arány), és már 2022-ben meghaladta az Európai Bizottság által 2030-ra kitűzött 60 százalékos célértéket. Bár nő a felnőtt lakosság iskolai végzettségi szintje és a formális vagy nem formális tanulásban részt vevő felnőttek aránya, ugyanakkor csökkennek a felnőttek információfeldolgozási készségei, alacsony szintű a munkaerő termelékenysége és csökken Magyarország innovációs hatékonysága.

Az, hogy a szövegértési és számolási készségek szintje a felnőtt társadalom egészében jelentősen csökkent az elmúlt öt évben, illetve, hogy a készségek szintje a 16-24 éves korosztályban és a felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezők körében is csökkent, az oktatás és képzés hatékonysági problémáira hívja fel a figyelmet. Az iskolai végzettség már nem olyan erős és hiteles mutató a kompetenciák tekintetében, mint korábban volt, és a formális oktatásban való részvétel nem feltétlenül garantálja az információfeldolgozási

kulcskompetenciák magasabb szintjét. Az oktatási intézmények hitelességének és presztízsének megerősítése és az oktatás és képzés minőségének a növelése kulcskérdés. A szövegértési és számolási, valamint adaptív problémamegoldási képességek fejlesztése minden oktatási szinten és minden típusú képzésben kiemelt feladat kell legyen. Ez leginkább az oktatók tanítás- és értékelésmódszertani kompetenciáinak fejlesztésével érhető el, hogy az oktatók olyan innovatív módszereket alkalmazzanak a tananyagfeldolgozásban, amelyekkel az egyirányú ismeretközlés helyett a saját élményű tanulásra, a feladatok megoldására, a projektoktatásra, a komplex gondolkodás és cselekvőképesség fejlesztésére helyezik a hangsúlyt, az értékelési módszereik pedig lehetőséget adjanak arra, hogy a tanulók sokoldalúan mutathassák be az általuk birtokolt kompetenciákat.

Konklúzió

A 2022/2023. évi PIAAC felmérés eredményei azt mutatják, hogy a legtöbb országban csökkent a felnőttek információfeldolgozási kulcsképességeinek szintje. A szövegértés területén csak Finnország és Dánia tudott jobb eredményt elérni az előző ciklus mérési eredményeihez képest. 18 országban stagnáltak az eredmények, 11 országban pedig romlottak. A számolási készség területén 8 ország tudta növelni a teljesítményét, 16 ország eredményei nem változtak jelentősen az előző mérési ciklushoz képest, 7 ország teljesítménye romlott. Magyarország mindhárom készségterületen jelentősen az OECD átlag alatt teljesített és az eredmények romló tendenciát mutatnak. Egy olyan időszakban, amikor a világ egyre összetettebbé válik, a magyar felnőttek 32,5 százaléka szövegértésből, 28,8 százaléka számolásból, 37,2 százaléka adaptív problémamegoldásból nem rendelkezik olyan készségszinttel, amely szükséges a társadalmi és civil életben, valamint a munkaerőpiacon való eredményes boldoguláshoz. A PIAAC-ban mért három készségterület olyan transzferábilis készségeket foglal magában, amelyek nagyon sokféle személyes, társadalmi és munkahelyi kontextusban általánosan alkalmazhatóak. Ezek a készségek tanulhatóak, fejleszthetőek, így a mindenkori oktatáspolitikának, valamint az oktatás minden szereplőjének felelőssége van ebben.

Ez a tanulmány egy rövid jelentés a PIAAC felmérés legfontosabb eredményeiről a magyar felnőttekre vonatkozóan. Ugyanakkor a PIAAC az adatok gazdag tárházát kínálja, amelyek további alapos és sokoldalú elemzést igényelnek. Az oktatási erőter valamennyi szereplőjének érdeke a negatív tendenciák mögött álló komplex okok feltárása és értékelése, hiszen eredményt hozó stratégiákat és megoldásokat csak a komplex helyzetelemzést követően lehet kidolgozni és megvalósítani. Az azonban bizonyos, hogy a PISA és a PIAAC eredmények azt jelzik, hogy sürgősen szükség van a köznevelési, szakképzési, felsőoktatási és felnőttképzési rendszer hozzáadott értékének és hitelének növelésére. Az oktatási rendszer minőségének és alkalmazkodó képességének fokozása szakpolitikai beavatkozást igényel. A PISA és PIAAC adatok felhasználása alapot jelenthet egy – az érdekelt felek széles körének bevonására épülő – jövőorientált készségstratégia kidolgozására és megvalósítására a képzetebb felnőttek és az alkalmazkodóbb munkaerő biztosítása érdekében.

Felhasznált irodalom

- Eurostat (2024). *Participation rate in education and training (last 4 weeks) by sex and labour status*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/trng_lfse_02/default/table?lang=en
- Eurostat (2024a). *Participation rate in education and training by sex*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/trng_aes_100/default/table?lang=en

- Farkas, É. (2023). A minőségi oktatás nélkülözhetetlen a társadalmi fejlődéshez. *Tudás-menedzsment*, 24 (3. különszám), 75-91. <https://doi.org/10.15170/TM.2023.24.K3.10>
- Központi Statisztikai Hivatal (2024). A 25–64 éves népesség megoszlása iskolai végzettség szerint. https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0027.html
- Lannert, J., & Holb, É. (2021). *Hazai jelentés a PIAAC eredményeiből*. T-TUDOK Tudás-menedzsment és Oktatókutató Központ Zrt. https://piaac.nive.hu/Downloads/eredmenyek/Hazai_jelentes_a_PIAAC_eredmenyeibol.pdf
- Magyar Nemzeti Bank (2024). *Termelékenység-jelentés*. <https://www.mnb.hu/letoltes/termelekenysegi-jelentes-2024-december.pdf>
- OECD (2024). *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World?: Survey of Adult Skills 2023*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en>
- OECD (2024a). *Survey of Adults Skills 2023: Hungary. Country note*. https://www.oecd.org/en/publications/survey-of-adults-skills-2023-country-notes_ab4f6b8c-en/hungary_c8c395ed-en.html
- OECD (2024b). *Understanding Skill Gaps in Firms: Results of the PIAAC Employer Module*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b388d-1da-en>
- Oktatási Hivatal (2013). *PISA 2012 Összefoglaló jelentés*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf
- Oktatási Hivatal (2016). *PISA 2015 Összefoglaló jelentés*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf
- Oktatási Hivatal (2019). *PISA 2018 Összefoglaló jelentés*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2018_v6.pdf
- Oktatási Hivatal (2023). *Országos kompetenciamérés. Digitális országos mérések, 2022*. https://okm.kir.hu/fit2/pdf/OKM_2022_Orszagos_jelentes.pdf
- Oktatási Hivatal (2024). *PISA 2022 Összefoglaló jelentés*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2022.pdf

A tanulmány másodközlés, eredeti megjelenési helye:

Opus et Educatio 2024. 11. évfolyam 4. szám, p. 335-345. <https://doi.org/10.3311/oep.39743>

A személyiségközpontú felnőttoktatás szerepe a folyamatos tanulás korában

Kulcsszavak

felnőttkori tanulás, demokrácia, készségek, foglalkoztatás, aktív állampolgárság, jóllét

Absztrakt – Bevezető gondolatok

Elemzésünk áttekinti azt a közel nyolcvan esztendőös folyamatot, amelynek keretében a közel évszázados előzményekre építve a felnőttek oktatása és tanulása szorosan hozzákapcsolódott a demokratizálódás folyamatának legitimációs történéseihez, egyúttal hozzájárult úgy a hatékony foglalkoztatáshoz, mint a közösségek humanizáló fejlesztéséhez. Ugyanakkor nem mulasztjuk el azt sem, hogy rámutassunk a téma szempontjából nagyon is meghatározó tényezőkre, ezek között is az oktatáshoz való egyenlő hozzáférés és ennek medrében a második esély iskolája ügyeinek megerősödésére, vagy például a politikai és szakmai, vállalati/üzemi képzések újbóli kibontakozására a modernitás és jóllét, valamint a demokrácia és a folyamatos oktatás (lifelong education) összefüggésében.



Bevezető gondolatok

Emellett arra is rámutatunk, hogy a már ötven éve is felbukkanó átfogó válságfolyamatok mennyiben individualizálták és ezzel a foglalkoztatás, a munkaerőpiac érdekvilágába tölték a felnőttek oktatását és képzését, kiszolgáltatva az oktatási és képzési politikákat a piaci érdekeknek a liberális demokráciák zömében, melyhez aztán az 1989-90 utáni politika rendszerváltások következtében Közép-Kelet-Európa is hamar „felzárkózott”.

Következtetéseinket az UNESCO CONFINTEA (Felnőttoktatási Világkonferencia) folyamat ún. „Marrakech Framework for Action/ Marrakech Cselevési Program (2022)” és az uniós „New European Agenda on Adult Learning/Új Európai Felnőtt-tanulási Napirend (2021)” célkitűzéseinek tükrében fogalmazzuk meg, azzal a szándékkal, hogy érzékeltesük: a felnőtt tanulókat részvételre és jobb teljesítményre ösztönző minőségi „tanuló közösségek” formálásának törekvései ma is aktuálisak úgy a munka világát, mint a hatékony közösségi környezetet érintő cselekvések terén egyaránt.

**Dr. habil
Németh Balázs,**
egyetemi
docens – PTE
BTK Humán
Fejlesztési
Intézet/EPALE
nagykövet –
[nemeth.balazs@
pte.hu](mailto:nemeth.balazs@pte.hu)

Modernitás és jólét – tanítás és tanulás százötven év távlatában

A modern európai felnőttnevelés története remek lehetőséget nyújt annak szemléltetésére, hogy az oktatásügy előretörésével, illetve annak szakpolitikai tényezővé válását alakító szempontok érvényesülésével egy időben a korszerű felnőttnevelési, sőt -oktatási kezdeményezések is szárba szökkentek számos európai országban, amelyek példát nyújtottak a tizenkilencedik század második felében, vagy éppen az első világháború előtti időszakban az iskoláztatás ügye terén felzárkózó más nemzetek és államaik számára. Nagy-Britannia, Dánia, Németország, vagy éppen a Habsburg Monarchia és annak kései formájaként az Osztrák-Magyar Monarchia területén valóban a korszakot meghaladóan fejlettnek tekinthető, egyre inkább törvényekkel szabályozott felnőttnevelés bontakozott ki korszerű intézményekkel, szervezetekkel és mozgalmakkal. (Fieldhouse, 1996; Steele, 2007)

Ezen korszak jellemzője, hogy igyekezett a jóléti felfogás terjedésére, legitimációs erejére támaszkodva bővíteni az oktatásban résztvevők körét, tekintettel az iskolázatlan, vagy éppen az iskolai végzettséggel nem rendelkező felnőttek tömegeire. Ugyanakkor felértékelődtek azok a nem iskolai formák is, amelyek valódi teret, befogadó környezetet nyújtottak a tanulni vágyók számára, hogy meg tudjanak küzdeni a mindennapokat átformáló gazdasági/munkavállalási, társadalmi/közösségi/politikai kihívásokkal egyaránt.

A magyar felnőttnevelés történetében kimutathatóan felértékelődő szerepe lett az alfabetizációs célokat, a foglalkoztathatóságot, továbbá a megváltozó társadalmi felelősséget erősítő felnőttoktatási formáknak (Felkai, 1998), de ezek sok tekintetben jelentős impulzusokat kaptak olyan mintákból, mint például a brit felnőttoktatás, melyet 1919-ben egy a brit parlament által elfogadott jelentésben nemzeti célként deklaráltak, amely a modern brit társadalom letéteményese. (1919 Report) E jelentés lehetőséget nyújtott arra, hogy tisztázzák, mi ebben az állam szerepe és világossá tette, hogy egyszerre van politikai, gazdasági és társadalmi feltétele és haszna a felnőttoktatás fejlesztésének, hozzájáruló tételének.

Ugyanazén célokat fogalmazta meg a radikálisan átalakuló, először köztársasági formát öltő Németország ún. weimari alkotmánya 1919 őszén, amely egyértelművé tette, hogy szükséges a felnőttek politikai relációjú oktatása és képzése, hogy hatékonyan éljenek és NE visszaéljenek jogaikkal és kötelezettségeikkel. A német politika a népfőiskolákban látta a modern német társadalom felnőttjei számára nyújtható korszerű oktatási és képzési rendszer megszervezésének, sőt a politikai képzések megvalósításának lehetőségét. (Nuisl – Pehl, 2000) A német felnőttnevelés sokfélesége tulajdonképpen azt tette lehetővé, hogy egyrészt diverzifikált rendszer tudjon működni, másrészt e hatékonyságot nyújtó befogadó és integráló struktúra kiegyensúlyozta a társadalmi feszültségeket, jódarabig hozzájárult a konszenzuális társadalmi működés biztosításához.

A magyarországi fejlődéstörténeti folyamatokat is hasonló trendek jellemzik (Felkai 2002; Bajusz – Filó – Németh, 2004) a felnőttnevelési mozgalmak, kezdeményezések eredményeire épülő felnőttoktatás intézményeinek megjelenése kapcsán az első világháború előtti két évtizedben. Ugyanakkor a németországi folyamatokhoz hasonlóan a felnőttnevelés magyarországi fejlődése politikai vonatkozásokban nagyon törékeny és sérülékeny volt, azokat nem övezte a brit helyzethez hasonló valódi nemzeti konszenzus, emiatt is vált a német és a magyar átalakulás non-lineáris folyamattá, többek között politikai értelemben kiszolgáltatottá.

Minden esetre a magyar felnőttnevelés 1868 és 1914 közötti változásai jól jellemzik az analfabetizmus elleni küzdelmet, egy sokszereplős mozgalmat, melyben nem az állam játssza a főszerepet, de tulajdonképp „a polgárosodás mezsgyéjén” lehetőség volt korábban kirekesztett társadalmi rétegek és csoportok felnőttjeinek a szervezett oktatási

és képzési, közösségi tanulási tevékenységekbe történő bekapcsolódására. A kor nevelési/tanítási törekvéseibe belefért, hogy az ekkor kibontakozó „Szabad tanítás” időszaka is leírható egy felívelő és aztán hanyatló időszakokkal, és a világháború után a tömegek bevonását célzó tanítási, nevelési felfogások, kezdeményezések töredezetté váltak, sőt elenyésztek a társadalmi, gazdasági bizonytalanságokkal terhelt jövőben. Ez azt eredményezte, hogy végül magának az inkluzív szellemű polgárosodásnak az ügye veszett el egy súlyos európai polgárháború idején 1918-45 között. (T.Kiss, 1999)

A felnőttek iskoláinak ügye Magyarországon már a 19. század második felében formálódni kezdett rögvest 1868-ban az ún. népoktatási körök megjelenésével, majd 1873-tól a népiskolában megszervezett és az 1890-es évekre számos vasárnapi és esti iskolában is testet öltött sajátos prototípusokban. Mégis az első valóban iskolának nevezhető formát 1903-ban a kor felnőttjei a munkásiskolák és munkásgimnáziumok megjelenésével kapcsolták össze, melyek 1918-ig működtek, majd fokozatosan ellehetetlenültek. (Felkai, 2002)

A Horthy-korszak jellemzője, hogy az 1920-as éveket jellemző ún. „bethleni konszolidáció” része volt gróf Klebelsberg Kunó vallás és közoktatásügyi miniszter azon törekvése, hogy a népoktatás kiszélesítése helyett ún. „iskolán kívüli népművelési programot” indított útjára, s ezzel elzárta a felnőttek iskolájának újbóli kibontakozását. (T. Kiss, 1998) Egyúttal az 1920-as évek második felében kibontakozó népfőiskolai mozgalom immáron felekezeti környezetben nyújtott egyfajta második esélyt a rurális, falusias környezetben szegénységben élő felnőttek egy része számára, hogy megtanulhasson írni, olvasni és számolni.

Ugyanakkor elodázódott annak a megvalósítása, hogy az oktatás világában tömegessé váljon a felnőttek alfabetizációja, mely úgy voltaképpen a demokratizálódás beköszöntével 1945 őszétől kerülhetett új mederbe a jóléti víziók karakteres megváltozásával.



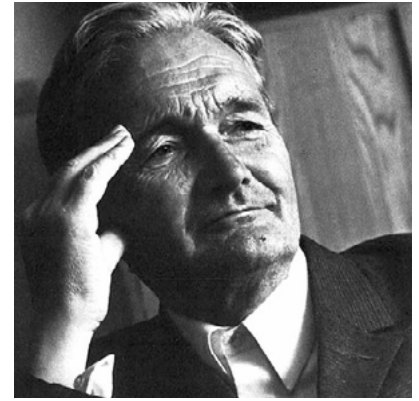
Klebelsberg
Kunó vallás és
közoktatásügyi
miniszter

A folyamatos oktatás és a „tömegtársadalom” hatása

A modernitás kérdéseivel összefüggésben a második világháború lezárását követően megerősödött egy új államfelfogás és annak számos, a legitim jóléti politika (Welfare) eszközeit leképező beavatkozása az oktatás és képzés, a lakhatás, az egészségügy, foglalkoztatás- és munkaügy, a kultúra és más szakpolitikai dimenziókban, melyek a rendszer legitimációját adták, s az ezen területeken zajló demokratizálódás, a hozzáférés kiterjesztése legitimációs teret és formált egészen addig, amíg nagyon hamar, tehát alig néhány esztendő alatt a tömegeket érintő hozzáférési dimenzió jelentős mértékben deformálódott a szovjet-orosz befolyási övezetben. (Pöggeler, 1996)

Témánk szempontjából lényeges hangsúlyoznunk, hogy az állami szerepvállalás nem csak politikai legitimációs változások, konkrét szociálpolitikai, gazdasági érdekek és szempontok, azaz realitások miatt is kikényszerítette a felnőttek oktatását, melyet aztán közel egy-másfél évtizedet követően majd technológia tényezők is erősítenek, s nagyon hamar változásra készítenek az addig zömmel a hagyományosan a szénalapú energiahordozókra épülő nehézipar által dominált struktúrákat. Ez világosan tetten érhető lesz a piaci folyamatokat reprezentáló államokban a háború utáni regenerálódás és megerősödést követően, de elemei a szocialista világban is felbukkannak az 1960-as évek derekától, majd egy évtizeddel később az állami magatartásokban még akkor is, ha a kor felnőttoktatási folyamatait tekintve állami kontrollt, központosítást és homogén keretet hozott és nem korlátozta szerepét a szakpolitikai regulációra. (Zrinszky, 1996)

Érdemes azonban megfogalmaznunk néhány pontban, hogy miért volt mégis fontos a felnőttek iskoláztatásának, tehát a második esély ügyének a kiterjesztése. Ez a valóban átpolitizált kérdés azért tekinthető lényegesnek, mert 1945 után sok tekintetben megvalósította azokat a követelményeket, melyek a tizenkilencedik század második felétől sokféle társadalmi és politikai mozgalom deklarált: a hozzáférhető oktatást és képzést a felnőttek számára második útként. Kijelenthető, hogy ha másképp nem, úgy ezért a dolgozók iskoláit és a nem sokkal később jelentkező dolgozók gimnáziumait jogosan tekinthetjük s kibontakozó második esély ügyét elindító demokratikus, a felnőttek tömegei számára oktatást és képzést nyújtó keretrendszernek, e rendszer hibáival együtt. Amíg Németország nyugati felében kibontakozott 1945 után egy sokszereplős politikai oktatás és képzés, addig a keleten, így Magyarországon is a pártpolitikai kényszer jellemezte a politikai képzéseket.



(Németh, 2014)

Válság és változás az 1970-es években – a munkaerőpiaci nyomás és a tanulási teljesítmények szerepe

Miközben a Nyugat- és Észak-Európa országait jellemző demokratizálódás nem járt együtt az állam túlhatalmának, autoriter jellemzőinek érvényesülésével, a magyarországi folyamat ezzel csak részben egyezett és 1948-1950 között gyökeres átalakulás ment végbe. Emiatt az állami dominancia nem kedvezett egy plurális felnőttoktatási és képzési rendszer fejlesztésének, sőt azt elodázta, csak „foltokban” tudta, akarta leképezni az 1970-es évektől. Bajusz-Filó-Németh, 2004) Ez a korszak egyúttal új gazdasági ágazatok megerősödését is hozta, az ipari szerkezetben az elektronikai, vagy például a vegyipar terén. Számos jel érzékelteti az 1960-as években, hogy válságba kerül az oktatás a „nyugati világban” (Coombs, 1968; Picht, 1964), s ezzel egyidőben megindul az egyébként gazdasági és társadalmi változások sokaságát hozó korban egyfajta útkeresés, ami együtt járt a klasszikus jóléti modellek, irányzatok átformálásával, ezért egyre inkább megjelent a hatékonyság és a termelékenység kihívása a megújuló termék-szerkezetetek, termelési eszközök innovációjában, amelynek következtében felerősödött úgy a szakoktatás és -képzés, mint az addigra már száz esztendő múltára visszatekintő üzemi- és vállalati képzések megújítása, korszerűsítése. Az 1970-es években jelentkező válságfolyamatok megágyaztak a már nem kizárólagosan az iskolai környezetre koncentrált felnőttképzési fejlesztéseknek.

Az 1970-es évekre átalakult és egyben korszerűsödött is felnőttoktatási és -képzési világ, amelyben a felnőttoktatáshoz felzárkózott, sőt attól egyre inkább „ellépett” a szak- és munkaerőpiaci képzések korszerűsödő rendszere, miközben a felnőttoktatás és felnőttképzés terén egyre karakteresebb szerepet vállalt fel a felsőoktatás a folyamatos képzések, át- és továbbképzések szervezésével. (Zrinszky, 1996)

Ezzel egy időben a felnőttoktatás világában egyszerre aktivizálódnak az UNESCO mellett az olyan globális gazdasági szereplők, mint az OECD, vagy a Világbank, de a civil szerveződések terén is változások jönnek. Megszerveződik a Nemzetközi Felnőttoktatási Tanács (ICAE), az UNESCO 1972-ben Tokióban megrendezett CONFINTA III nemzetközi felnőttoktatási világtalálkozóját követően. 1976-ban elfogadják az UNESCO-nak a Nairobin tartott tanácskozásán az első Felnőttoktatási Ajánlását (UNESCO RALE, 1976)

Az UNESCO már 1972-ben az elhíresült Faure-jelentésben reflektál az oktatás világának jelenét és jövőjét meghatározó kérdésekre (Faure et.al, 1972), a Római Klub szintén nagyon ismert dolgozata a növekedés határait jelzi markánsan (Club of Rome, 1972), de az OECD is létrehozza saját oktatáskutatói központját (CERI), melynek egyik első elemzése az ún. „Rekursus oktatás” témájához kapcsolja az egyén-orientált lifelong learning vízióját. (OECD, 1973)

Ezzel egy időben Magyarországon legfeljebb kísérletezés zajlott, például a vállalati képzések terén, melyek szervezését az állami vállalatok személyzeti osztályai koordinálták az 1970-es évektől eleinte kis léptékben, majd már számos fejlesztő modellben, például számos bányavállalatnál, a Taurus Gumigyárban, vagy a Rába Vagon- és Gépgyárban. (Krisztián, 2006, 2010) A korszellemnek nem mond ellent, hogy az 1960-ban újra felfedezett folyamatos oktatás (Lifelong Education/Education Permanente) fogalmát intenzíven alkalmazzák három évtizeden keresztül és azt az UNESCO támogatásával a nemzeti oktatási programok révén igyekeznek reprezentálni, de a gazdasági környezetben az egyénre fókuszáló tanulási felfogások is teret nyernek, különös tekintettel az interdiszciplináris mederben (lásd a pszichológia, a szociológia és a szociális munka területeinek hatását!) kibontakozó új, innovatív tanulásfelfogásokra a reflektivitásra, konstruktív tanulási megoldásokra, majd mára a transzformatív folyamatokra figyelő nézetek alapján. Nem meglepő módon éppen az 1970-es évekre erősödtek meg a humántőke értelmezések (Schultz, 1971) mindenhatóságát megkérdőjelező, az ún. humanizáló magatartásra építő kritikai nézetek is Freire, Illich és mások nézetei alapján. (Freire, 1970; Illich, 1970) Tehát egy olyan érdekes helyzet állt elő, melyben a fejlett Nyugat és Észak kormányai egyre inkább elköteleződtek a munkaerőpiacra is ránehezedő és elmélyülő válság okán a munka világának igényeihez egyre inkább felzárkózó rugalmas és nyitott képzések, szak- és felnőttképzési formák támogatása mellett. Ennek következtében folyamatos költségvetési támogatáscsökkenés érzékelhető az iskolarendszerű oktatásban és ez aztán két évtizeddel később megjelenik az OECD-nek az 1990-es években bevezetett PISA vizsgálatának eredményeiben.

Ezzel arra szeretnénk rámutatni, hogy a piaci tényezők dominanciája, ennek részeként a kimutatható elmozdulás a részvételorientált oktatási és képzési politikák felől a teljesítmény- alapú és költség-haszon felfogások felé azzal is járt, hogy lassan bár, de biztosan megváltoztak a klasszikus jóléti nézetek, azokat pedig alárendelték a költség-haszon felfogásoknak. Így alig három évtized alatt kiderült, hogy tarthatatlan a hagyományos jóléti gondolat, a mindenki számára hozzáférhetőséget kínáló oktatási és képzési politikák realitása a piaci szempontoknak alárendelt munkaerőpiaci beavatkozásoktól kezdett függeni és ez napjaink realitása is.

Nemzetközi és európai uniós kontextusok

A Faure-jelentésnek a tudásalapú társadalom és a hatékony életvezetési ismeretek elsajátítását célzó nézetei nem halványultak el, de egy negyedszázaddal később már nem az oktatásra, hanem valóban a tanulóra és a hatékony tanulásra, a tanuló társadalomra helyeződik a figyelem, miközben a második esély ügye lassan kicsúszik a jóléti eszközök közül és a mindenki számára hozzáférhető oktatás már csak az UNESCO zászló alatt és egy darabig még az újonnan formálódó Európai Unió oktatás- és képzéspolitikai kezdeményezéseiben érhető tetten. (UNESCO Delors-jelentés 1996; EC – Oktatási Fehér Könyv, 1995)

Ugyanakkor az európai integráció folyamataiban fellelhető mobilitási és foglalkoztatási készségek és kompetenciák fejlesztése már az 1970-es évek derekától egy hatékonyabb szak- és felnőttképzési fejlesztési program-rendszer építésével jelezte, hogy a nemzeti struktúrákon átívelő globális munkaerőpiaci folyamat erősödik, melynek csak az lehet és lesz a problémája, hogy a nemzeti környezetben formált oktatási rendszerek nem, vagy nem kellő minőségben készítene fel hatékony teljesítményekre sem a munka világa, sem a közösségi részvételek terén. (Halász, 2012)

Elemzésünk célja, hogy rámutasson, zömmel válságok idején törekszenek a nemzetállamok és közösségeik arra, hogy valamiféle reális beavatkozást eszközöljenek annak

érdekében, hogy többen és tovább tanuljanak, vagy vegyenek részt az oktatásban, mivel minél iskolázottabbak, képzettek vagyunk, annál tovább tanulunk, annál inkább van igényünk készségeink, kompetenciáink fejlesztésére.

Az európai térség úgy csúszik bele egy szélesebb integrációba, Európa egységesítésének kényszerfolyamatába, hogy erre nincs felkészülve, s határai mentén a szovjet-orosz befolyási övezet szétesése gyors, számos vonatkozásban kényszerpályákra, kényszer megoldásokba löki úgy az integráció szélesítése (lásd. új tagországok felvételének folyamata!), mint az integráció elmélyítése (lásd. az EGK/EU intézményi struktúrák és pillér-rendszerek kohézió-hiánya!) terén. Elmondható, hogy Jacques Delors Európai Bizottsági elnök idején ér össze utoljára karakteresen a tagállamok közös akarata és az intézményi működés úgy, hogy történik egy igen érdekes kísérlet az oktatási és képzési rendszerek fejlesztésének közös elvei irányában történő elmozdulás felé, különös tekintettel a szakképzési programok mellé felzárkózó oktatási programokra (lásd. Erasmus, comenius, stb.) és a már az EU működését szabályozó ún. maastricht-i szerződésben lefektetett közös uniós oktatási és képzés alapelvekre. (Forgács-Loboda, 2002)

A rendszerváltás utáni Magyarország igazodik az európai realitásokhoz, és az 1991-ben bekövetkező, az Európai Közösségnek megküldött csatlakozási kérelem és aztán a magyar EU-integrációt érintő 1991-1998 közötti ún. előcsatlakozási folyamat alapján, majd az 1998-2003 között zajló és a teljes jogú tagságig vezető tényleges integráció medrében lehetőség nyílt egy az európai elvekkel azonosuló, a hozzáférésre és esélyteremtésre törekvő, a minőségi oktatást és képzést szem előtt tartó szakpolitika és az ehhez tartozó intézkedések megtervezésére és gyakorlati kivitelezésére. Ehhez a felnőttképzés terén is számos lépés tartozott, különös tekintettel a kibontakozó felnőttképzési vállalkozások szerepére, vagy a felnőtt-tanuló létszám növelésére a gazdasági szerkezetváltás okozta kihívások, például a jelentős strukturális munkanélküliség kezelése miatt. (Németh, 2000)

Elindult Magyarországon is a felnőttek iskoláinak további fejlesztése, amely folyamat nagyjából az ezredfordulóig ígéretes második esély típusú felfogásban jelezte a korai iskolaelhagyás problémájának, valamint a végzettség és szakmaszerzés céljának összekapcsolását, csakúgy, mint az alfabetizáció terén, különösen a funkcionális írástudatlanság előretörése okozta kihívások kezelése kapcsán. Mégis e törekvések mögül az állam lassan kivonult és ennek okán lassú sorvadásra ítélte a felnőttek iskoláit, de ez a folyamat kihatott az 1993- 2010 között jól működő regionális képző központok működésére, majd ellehetetlenülésére is! (Bajusz, 2005)

Jódarabig úgy tűnt, hogy a felnőttképző-felnőttoktató professzió is erősödhet, s ennek voltak is biztató jelei 1995 és 2010 között, de a 2007. évi pénzügyi válság miatt elbizonytalanodó állam számos tekintetben feladta a felnőttképzés terén elért célokat, s az ezredfordulótól erősödő minőség-orientált képzési eszközrendszer fejlesztését, ennek részeként az andragógus-képzés támogatását egyaránt. (Farkas, 2013), Eközben egyre inkább jelentkezett annak valószínűsége az OECD ún. Felnőtt-tanulási képességvizsgálatok (PIAAC) eredményei alapján, hogy romlanak a fejlett világban úgy az alap-, mint a transzverzális készségek (pl. probléma-megoldó készség és képesség, team-munka, kreativitás, empátia és aktív figyelem, rugalmasság-agilitás-reziliencia). (OECD PIAAC weboldal)

A magyarországi felnőttoktatás és képzés mozgástere beszűkült és voltaképp követte azt a redukcionista vonalat, mely a rövidtávú munkaerőpiaci érdekek miatt kizárólag szak- és munkaerőpiaci képzések mentén értelemezi a felnőttek tanulását, s a felzárkóztatás terén is jobbra központi programokban tudja elképzelni az alapkészségek fejlesztését. Az innovatív, diverzifikált képzési felfogás napjainkban tehát nem prioritás, de ez megfeleltethető az uniós foglalkoztatási, készségfejlesztési nézeteknek is, ezért talán nem egészen jogtalanul európai szinten is számos bírálat éri, főleg a szakmai civil, nem-kormányzati szereplők felől, amely szereplők igyekeznek a kormányok által képviselt, zömmel reduk-

cionista szakpolitikát és annak következményeit kritikusan szemlélni, mivel az számos törést okoz az Európai Unióban a felnőttek tanulását támogató stratégiák és kapcsolódó eszközrendszerek megvalósítása, alkalmazása terén. (EAEA Manifesto on Adult Learning, 2016 és 2019)



Következtetések és összegzés

Nagyon érdekes jelenség, hogy ma is az UNESCO az egyetlen olyan nemzetközi szervezet az Európai Unió mellett, amelynek nem kizárólagosan az egyénre, de a közösségekre is fókuszálnak a felnőttoktatási és -tanulási kezdeményezései. A CONFINTEA folyamat alapján rögzíthető, hogy az *Oktatást mindenkinek* c. szlogen jól fejezi ki, hogy a minőségi oktatás és a hozzáférhető folyamatos tanulás lehetőségeit ösztönző UNESCO keretrendszerben a személyiség-központú felfogás ugyanúgy megjelenik, ahogy a közösségi terekben zajló tudásmegosztásra törekvő nézetek. A legutóbb a marokkói Marrakech-ben tartott 7. UNESCO Felnőttoktatási Világtalálkozó és annak deklarációja markánsan rögzíti e komplex orientációt egy a felnőttek tanulását általában döntően a foglalkoztatáshoz kapcsoló szakpolitika mezőben. (UNESCO CONFINTEA VII – MFA, 2022) Egyúttal nem az UNESCO irány az ún. „mainstream vonal” a kormányközi felnőttoktatási környezetben. Maga az Európai Unió és annak tagállamai is megosztottak a felnőttek tanulását érintő nyitott, holisztikusabb felfogásra épülő felnőtt-tanulási ajánlások tartalmának, irányainak érvényesítése terén, vagy legalábbis zömmel a szak- és munkaerőpiac terén jelzik a közös fellépések szükségességét, s a személyközpontú készség- és képességfejlesztés fontosságát, ezzel a 2021-ben az Európai Bizottság által kezdeményezett és a Tanácsban elfogadott stratégiai keretbe rendezett felnőtt-tanulási ajánlás nemzeti szintű „kimazsolázását” figyelhetjük meg. (Európai miniszterek Tanácsa/Council of European Ministers on NEAAL, 2021)

Visszatekintésünk aktualitását az nyújtja, hogy a jelen kor komplex válságában egyértelműen visszaköszön az európai térben, hogy a nemzetállami szintű szakpolitikák ismét zömmel foglalkoztatási és munkaerőpiaci szempontokra, s ezzel szociálpolitikai mezőben értelmezik a felnőttoktatás és -képzés szerepét, miközben nagyon eltérő módon figyelnek, fókuszálnak az alapkészségek, illetve más, a társadalom tereiben (lásd. termelő szervezetek!) felértékelődő ún. transzverzális készségek és képességek fejlesztésének ügyére egy olyan világban, ahol a társadalmak és az ezekben formálódó gazdaságok versenyképességét, de a társadalmi szintű kohézióját egyaránt a jól kondicionált tudás- és képességszintek határozzák meg. (WEF, 2023) Sokat javíthatna a nemzetállami potenciálok kiaknázása terén egy a komplex szociálpolitikát előtérbe helyező és az egyéni, valamint közösségi tanulási formákat egyszerre ösztönző szakpolitika fejlesztése.

Érdemes volna tehát megfontolni egy komplex személyiség-központú felnőttoktatás és -képzés rendszerszintű megvalósítását, s különösen az iskolarendszerű felnőttoktatás újra szervezését a hozzáférés és esélyteremtés elvei szerint. Jó példákat nyújthatnak ebben a skandináv térség államai, csakúgy, mint számos a mediterrán térség államai által fenntartott személyiség-központú felnőttképzési rendszer, melyről lehetőségünk van tájékozódni az Európai Felnőttoktatási Társaság (EAEA) honlapjának országspecifikus adattárában.

Források

- Bajusz, Klára – Filó, Csilla – Németh, Balázs (2004). *A magyar felnőttoktatás története a XX. Sz. közepéig*. Pécs: PTE TTK FEEFI, 2004.
- Bajusz, Klára (2005) *Iskolarendszerű felnőttoktatás az ezredfordulón* Pécs: PTE FEEK

- Council of European Ministers (2021) *Council Resolution on a New European Agenda on Adult Learning* Source: [Council Resolution on a new European agenda for adult learning 2021-2030 2021/C 504/02 – Publications Office of the EU \(europa.eu\)](#) elérés: 2024_03_21
- Coombs, P. H. (1968.). *The World Educational Crisis. A Systems Analysis*. New York and London: Oxford University Press
- European Commission (1995) White paper on education and training – TEACHING AND LEARNING – TOWARDS THE LEARNING SOCIETY Brussels: EC COM_1995_0590_FIN
- Farkas, Éva (2013) *A láthatatlan szakma. Tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről* Budapest:typiART
- Faure, Edgar – Herrera, Felipe – Kaddoura, Abdul Razzak – Lopes, Henri – Petrovski, Arthur V. – Rahnema, Majid – Ward, Frederick Champion (1972) *Learning to be. The World of Education Today and Tomorrow* Paris:UNESCO
- Felkai, László: Felnőttképzés a korai magyarországi munkásmozgalom keretei között (1848-1900) In: Filla, Wilhelm – Gruber, Elke – Hinzen, Heribert – Jug, Jurij (szerk.) (1998). *A felnőttképzés története Közép-Európában: a felvilágosodástól a II. Világháborúig*. Budapest: IZZ-DVV. Pp. 96-102.
- Felkai, László: Felnőttoktatástörténet Magyarországon. In: Benedek, András – Csoma, Gyula – Harangi, László (2002). *A felnőttoktatás és -képzés lexikona*. MPT – OKI – Szaktudás Kiadó Ház:Budapest. Pp. 180-186.
- Forgács, András – Loboda, Zoltán (2003) *Az Európai Unió és az oktatás* Budapest: Press Publica
- Freire, Paulo (1970) *The Pedagogy of the Oppressed* NY, London: Continuum
- Fieldhouse, Roger (1996). *A History of Modern British Adult Education. Historical and political context*. Leicester:NIACE
- Halász, Gábor (2012) *Az oktatás az Európai Unióban. Tanulás és együttműködés* Budapest: Új Mandátum Kiadó
- Illich, Ivan (1970) *Deschooling Society* Mexico:CIDOC
- Krisztián, Béla – Németh, Géza (2006) *A magyarországi bányaiipari szakmunkásképzés története* A Bányász Művelődési Intézmények Szövetsége:Budapest
- Krisztián, Béla: Többet az emberrel sz emberért – út az emberi erőforrás gazdálkodásig. In: Agárdi, Péter – Bodó, László – Huszár, Zoltán – Kocsis, Mihály – Várnagy, Péter (szerk, 2010). *35 éves a pécsi kultúraközvetítő képzés* PTE FEEK:Pécs, Pp. 56-60.
- Meadows, Donella H. – Meadows, Dennis L. – Randers,William W. – Jørgen Behrens (eds., 1972) *Limits to Growth* New York: Universe Books
- Németh, Balázs: The Development of Adult Education and its Training Institutions in Hungary since 1989. In: Cooke, Anthony – MacSween, Ann (eds, 2000) *The Rise and Fall of Adult Education Institutions and Social Movements* Frankfurt am Main: Peter LANG Pp. 371-380.
- Németh, Balázs: *The Limits and Divisions of Adult and Continuing Education in 20th Century Modern Europe. Historical and Political Dimensions and Patterns*. In: Käpplinger, Bernd – Lichte, Nina – Haberzeth, Erik – Kulmus, Claudia (eds, 2014) *Changing Configurations of Adult Education in Transtional Times* Pp. 633-642.
- Németh, Balázs: *Changes in the Roles and Functions of Adult Learning and Education Policies in Europe in the last Twenty-Five Years*. In: Sava, Simona – Novotny, Petr (eds, 2016) *Researches in Adult Learning and Education: the European Dimension*. Firenze: FuPress Pp. 27-43.
- Nuissl, Ekkehard – Pehl, Klaus (2000). *Portrait of Adult Education – Germany*. Bonn:DIE
- OECD – CERI (1973) *Recurrent Education. A Strategy for Lifelong Learning*. Paris: OECD
- Picht, Georg (1964) *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Analyse und Dokumentation, Freiburg i. Br.

- Pöggeler, Franz (2000). *Historic reasons for the rise and fall of European adult education institutions and social movements*. In: Cooke, Anthony – MacSween, Ann (eds.) *The Rise and Fall of Adult Education Institutions and Social Movements*. Frankfurt am Main:- Peter LANG, Pp. 33-49.
- Schultz, Theodore (1971) *Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research* Free Press:New York
- Steele, Tom (2007). *Knowledge is Power*. Frankfurt am Main: Peter LANG
- T. Kiss, Tamás (1998). *Iskolán kívüli népművelés és felnőttoktatás*. In: Állami művelődés-politika az 1920-as években. Budapest:Mikszáth Kiadó
- T.Kiss, Tamás (1999). *Felnőttoktatás-történet Magyarországon* In. EDUCATIO 1999/I. – Felnőttoktatás Pp. 3-14. Forrás: Educatio (edu-online.eu) elérés: 2024_03_21
- The 1919 report (reprinted version – 1980)- the final and interim reports of the Adult Education Committee of the Ministry of Reconstruction, 1918-1919: reprinted with introductory essays by Harold Wiltshire, John Taylor, Bernard Jennings. Nottingham: Barnes&Humby Ltd.
- UNESCO (1976) *Recommendations on the Development of Adult Education* Paris:UNESCO
- UNESCO (1996) *Learning: the treasure within* Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (Chaired by Delors, Jacques) Paris:UNESCO
- UNESCO UIL (2023) *CONFINTEA VII Seventh International Conference on Adult Education: final report; Adult learning and education for sustainable development: a transformative agenda* Source. [CONFINTEA VII Seventh International Conference on Adult Education : final report; Adult learning and education for sustainable development: a transformative agenda – UNESCO Digital Library](#). elérés: 2024_03_21
- UNESCO UIL (2022) *CONFINTEA VII – Marrakech Framework for Action* Source: [CONFINTEA VII Marrakech Framework for Action: harnessing the transformational power of adult learning and education – UNESCO Digital Library](#) elérés: 2024_03_21
- Zrinszky, László (1996). *A felnőttképzés tudománya* Budapest: OKKER Kiadó.
- World Economic Forum (2023) *Future of Jobs Report* Forrás: [The Future of Jobs Report 2023 | World Economic Forum \(weforum.org\)](#) elérés: 2024_03_21

Honlapok:

- EAEA – Manifesto, Forrás: [European Association for the Education of Adults » Manifesto for Adult Learning in the 21st Century: The Power and Joy of Learning \(eaea.org\)](#) elérés: 2024_03_21
- OECD PIAAC oldal, Forrás: [Survey of Adult Skills \(PIAAC\) – PIAAC, the OECD's programme of assessment and analysis of adult skills](#) elérés: 2024_03_21

Az MTA PTB Andragógiai Albizottság 2025. évi tavaszi időszak első nyilvános ülését tartott, amelyre 2025. március 19-én szerdán du. 15.00 órakor a budapesti Kossuth Klub (1088 Budapest, Múzeum u. 7.) földszinti termében került sor. Ezen program a Magyar Pedagógiai Társaság, a MELLearn Felsőoktatási LLL Hálózat és az Albizottság közös rendezvénye volt

Az OECD felmérés Magyarországra vonatkozó eredményeinek értékelése

Az MNT álláspontja az MTA PTB Andragógiai Albizottság 2025. évi tavaszi időszak első nyilvános ülésére

A felmérés eredményeit tanulmányozva óhatatlanul felmerül néhány kérdés, amit elsősorban együttműködésre készítőnek szánunk a nyilvános ülés résztvevőinek és nagyon jó lenne, ha kérdéseinkkel nyitott kapukat döngetnénk:

- Kérdés, hogy a kutatások eredményei ismertek-e eléggé a döntéshozók és maguk az állampolgárok körében, vagy megmarad szakmai körökben, ahol elméleti szinten foglalkoznak a problémákkal?
- Hogyan lehetne a kutatás eredményeit felhasználva a gyakorlati cselekvést szakmai körökben elindítani?
- Vajon nem kellene-e minden felnőttkori oktatás, képzés és tanulás szerves részévé válnia a felnőttkori kompetencia hiányosságok felszámolásának?
- Vajon elérhető-e az valaha, hogy közös elkötelezettséggel a felnőttképzés szakemberei, intézményei, szakmai és civil szervezetei összefogjanak és együttesen lépjenek fel, dolgozzanak ki koncepciót az OECD kutatás eredményeinek mielőbbi, lehetséges felszámolása érdekében is – vagy ez csupán egy illúzió?

Az MNT egykori elnöke, Szigeti Tóth János távozása óta keressük azokat a szakembereket, akik ismerik, értik, elemzik a felnőttképzés, a felnőttkori képzettség és tanulás területén jelentkező gondokat, nehézségeket és ugyanakkor képesek a legmagasabb szakmai színvonalon megvalósuló gyakorlati cselekvéssel következetesen keresni a megoldásokat és együttműködéseket. Szigeti Tóth János ilyen szakember volt – de ő maga is tisztában volt azzal, hogy ugyan egy erős szervezeti háttérrel rendelkezik, és igen rangos nemzetközi szakmai elismertséggel, de mégis meglehetősen magányos farkasként tette a dolgát idehaza, mondhatni szélmalom harcot folytatva hatóságokkal, kollegákkal.

Érdemes felidézni a 20 évvel ezelőtt írt gondolatait, amit ugyancsak egy akkor elkészült OECD kutatás eredményeinek nyilvánosságra hozatala után vetett papírra – mintha csak a mának szólna:

„Felnőttkori alapkészség fejlesztés:

Egyetértünk az Oktatási Minisztérium kapcsolódó dokumentumában az OECD-től idézett adatokkal, hogy nyugtalanítóan magas a csak általános iskolát végzettek és az azt sem végzettek aránya Magyarországon. Már az érthetetlen, hogy mégsem beszél a felnőtt

korban szükséges alapkészség fejlesztés problematikájához kapcsolható megoldásokról, vagyis az alábbiakról:

1. A felnőttkori alapkészség fejlesztési országos stratégia kidolgozásának szükségességéről, az ehhez kapcsolódó kutatások folytatásának szükségességéről
2. A valamikori dolgozók általános iskolai innovatív pedagógiai módszerekkel történő újra-indításának szükségességéről
3. Az alternatív felnőttkori alapkészség fejlesztés (kulcskompetencia fejlesztés) intézményi és szakmai háttérének megteremtéséről, amely összekapcsolja a formális (általános iskola befejezése) és nem-formális, valamint informális tanulási lehetőségek kínálatait, s amiben nélkülözhetetlen a civil szervezetek (népfőiskolák) közreműködésének erősítése, egyebek között a roma célcsoport jelentékeny bevonása területén.

A 90-es évek közepe és 2000 között a fejlett államok „sokkszerűen”, nagyszabású, kulcs-kompetencia fejlesztési stratégiákkal reagáltak az OECD kutatási eredményeire, a kevésbé fejlettek – mint mi is- az elhallgatás és felismerés fél évtizedes átmenete után még a felvetés, vita és a cselekvési terv összeállítása előtt járunk.” (Szigeti Tóth János)



Tizenhat év távlatában olvasni Szigeti Tóth János tanulmányát – ekkor keletkezett ugyanis az írás – több mint elkésérítő látni a mai magyar valóságot az élethosszig tartó tanulás területén (is). Sem előrelépés, sem együttműködés, sem stratégia, sem megoldások nem jöttek létre azóta sem. Nemcsak tanulságos újra olvasni, de teljes aktualitását megőrizve útmutatóként is szolgálhat(na) a szakma számára.

Ajánlások a magyar élethosszig tartó tanulási politika számára

A jelen áttekintést követően ajánlásainkat nem tudjuk és akarjuk programszerűen megfogalmazni. Ilyenre a közös tudás mértéke szerint, jelenleg egyetlen magyar kutatási munkacsoport sem vállalkozhatna. Tekintettel a kezdetleges magyar stádiumra, a kérdéskör társadalmi ismertségének, tudatosodásának hiánya, s a kihívások és feladatok átfogóan összetett jellege sem tesz lehetővé többet, mint néhány fontos jelzés megfogalmazását.

Arra sem vállalkozhatnánk, hogy a tanulmányban érintett kérdésköröket, mint csomagokat egyenként kibontva, azokra az itthon szükséges, sürgős megoldások tekintetében javaslatot tegyünk. Ez tudniillik csak intézményes, nyilvános és demokratikus szakmai és kutatási-fejlesztési mechanizmusok rendszerezett erőfeszítéseiben elért konszenzus útján születhet meg.

Az ajánlások megfogalmazásában kapaszkodópontnak tekintettük, hogy a magyar kormánynak kötelezettsége a lisszaboni folyamat keretében az ország élethosszig tartó tanulási stratégiáját elkészíteni, s egy ilyen dokumentum a tervezet szintjén, betekintésre rendelkezésünkre is állt. Az alábbi ajánlások mégsem csak erre reflektálnak, hanem ún. átfogó javaslatok, amelyek további részletes megvitatása és kidolgozása szükséges.

A legfontosabb feladatnak a téma társadalmi megismertetését tartjuk részben a szakmai közvélemény, részben a legszélesebb társadalmi nyilvánosság körében. Kollektívan szervezett szakmai, szakmaközi és társadalmi egyeztetés nélkül kétséges lenne tartós eredmények elérése. Végleg még el nem késtünk, de jelentős késében vagyunk. Az élethosszig tartó tanulás stratégiájának megvalósításáról a nemzeti kormányok évente beszámolót készítenek Brüsszel számára, s két évente a Bizottság európai szinten értékeli a folyamat előrehaladását 2010-ig. Feltételezzük ez 2010 után sem lesz másként.

Az állandó napirenden tartás során nem lehet fő cél akár az álságos, akár a valódi tagállami „jó tanuló” magatartás felmutatása. A feladat és a tét valójában az, hogy hogyan feleljünk meg azon elvárásoknak, amelyek konkrét megfogalmazása és teljesítése ránk vár és ténylegesen a legsajátabb nemzeti érdekünk. Ez pedig messze több mint a feladatlistára sebtében legyártott, bürokratikus kipipálás.

1. A „nyitott koordináció” magyarországi gyakorlatának szükségessége

A „nyitott koordináció” európai szinten bevezetett módszerét az élethosszig tartó tanulás megvalósításában, nemzeti szinten is a gyakorlatba kell, hogy ültessük.

Mit jelent ez?

- A tanulás minden formáját (szektorát és intézményrendszerét) magába foglaló (ténylegesen társadalmi, össz-kormányzati) konzultációs és szakértői mechanizmus létrehívása, működtetése
- A társadalmi partnerek és a civil szektor – a hozzáférhetőség és átláthatóság kritériumait teljesítő – bevonása és konzultációs mechanizmusának működtetése
- Egyeztetés, nyilvánosság és konszenzus az oktatás és képzés fejlesztési indikátorok és mérőszámok meghatározásában
- Az élethosszig tartó tanulás helyi és intézményi „jó gyakorlati példáinak”, innovációinak a szisztematikus feltárását és cseréjét, elterjesztését biztosító mechanizmus, képzési, továbbképzési és pályázati rendszer létrehozása
- A nemzetközi jó gyakorlat átvétel-átadást támogató projekt együttműködés kiemelt ösztönzése a tanulás minden területén.

2. Az élethosszig tartó tanulás rendszerszerű elterjesztése

2. 1 A kompetencia alapú képzés kialakításának sürgőssége

Az EU stratégiájának egyik legfontosabb középponti eleme a 90-es évek elejétől az USA-ban, s a 90-es évek közepétől az EU-ban elkezdett kompetencia alapú képzés kifejlesztése. A magyar stratégia egyik innovatív eleme, hogy a nemzetközi versenyképesség és kompatibilitás szempontjából a kompetencia alapú képzés lényegbevágó fontosságát középpontba helyezi.¹ A hagyományos szakképzési, közoktatási, valamint felsőoktatási szakmai gondolkodásban itt lesz a legnagyobb az ellenállás. Nem tudni miben áll a 2003-as intézkedés a HEFOP keretében történő OKJ reformról. A kompetencia alapú képzés és az OKJ reform két egymással szorosan összefüggő kulcskérdés. A magyar terv szerint 2006-ig megtörténik az állam által elismert szakképesítések kompetencia alapú modularizálása, bementi oldalon. Véleményünk szerint ennél részletesebb és konkrétabb, valamint gyorsabb, 2010-ig terjedő és a kimeneti oldalra is vonatkozó ütemtervet kell.

Ez két irányban is még szélesebb nyitottságot igényel: a piaci húzó ágazatot képviselő „tudás gazdasági”, vállalati érdekek közvetlenebb beleszólása és részvétele a felnőttképzésbe, különös tekintettel a high tech, az informatika-alapú és innovatív gazdaságra. A másik oldalon a kompetencia hiányok felzárkóztatásában, a közszféra szerepének növelése a civil szektorral kialakított partnerség keretében. Nem az állam kompetencia elismerése lenne itt a fontos, amely többnyire az oktatási rendszer hagyományos, paternalisztikus megközelítése, hanem a kompetencia fejlesztés költségeinek (beleértve a minőségbiztosítást) finanszírozásában való kormányzati közreműködés mértéke és módja.

Problematicusnak tartjuk azt is, hogy a formális-nem formális kompetenciák elismerésében két egymást követő fázist tervez a magyar elképzelés, a különböző szintereken szerzett formális képzések összevetését, beszámítását, majd a nem szakmai képzések (általános kompetencianövelő képzések) elismerését. Jól tudott, hogy egyrészt a nem-formálisan szerzett kompetenciák elismerése óriási jelentőségű a tanulási motiváció felébresztésében, fenntartásában, a hagyományosan nem tanulók, vagy rosszul tanulók, elmaradottabb iskolázottságú csoportok formális és magasabb szintű tanulásba történő bevonásában. Legkevesebb egyszerre kellene tehát a kettőnek megtörténnie, ha nem az utóbbinak előbb, az elméleti műhelymunkák szintjén, s a konkrét, ösztönző programok megkezdésében is. Kutatási tapasztalat, hogy az általános, személyes és társadalmi kompetenciák magasabb egyéni szintje olcsóbbá,

1 Út a tanuláshoz: Az egész életen át tartó tanulás magyarországi stratégiájának kiépítése. Tervezet OM, 2004 december

hatékonyabbá és rövidebbé, gyorsabbá teszi bármely speciális szakmai kompetencia megszerzését, fejlesztését, aktuális frissítését. Az EU ajánlások nemcsak a beruházások növelését, hanem a képzési, tanulási beruházások hatékonyságának növelését is fontosnak tartják.

Az éllavas „tudás gazdaság” által igényelt kulcs kompetenciák súlya átkerült az általános, személyes és a társadalmi kompetenciákra. Az OECD ún. DECESO kutatásának a szavait használva: átkerült a hangsúly az autonóm cselekvést szolgáló kompetenciákra és a heterogén, társas közegben szükséges kompetenciákra, az instrumentális kompetenciák helyett. Nem így a magyar gazdaság egészében és általánosságban, ahol e kérdésben nincs különbség a Nyugat-Dunántúl és a Dél-kelet Alföld között, hanem mindenütt ugyanaz a helyzet. A vállalatok „pegazusokról álmodoznak” miközben csak „igás lovat” akarnak.²

Az OECD egy másik kutatása így fogalmaz: az ismeretek és tudás túlsúlya jellemző a készségek elsajátításával szemben és azok túlsúlya uralkodik az attitűdök elsajátításával szemben az oktatásban, ahol olyan új tantervek, kifejlesztésére lenne szükség, amely ezt megfordítja. Az attitűdök, értékek alakítását helyezi előtérbe, majd a készségek fejlesztését veszi sorra, és harmadiknak hagyja az ismeretek, a tudás megszerzését, amit a tanuló az előbbiek birtokában segítséggel, könnyűszerrel, jobbára maga is el tud végezni.³ A kompetencia alapú képzés előtérbe helyezése paradigma váltás az élethosszig tartó tanulás magyar stratégiájában, de jelen formájában felemás

Egy másik megfogalmazási lehetőség alapján, az oktatás képzés fejlesztésének értékekkel való összefüggését, az értékrend formálást a jelen dokumentumtervezet messze ívben elkerüli.

Az értékrend és attitűdök formálásának elsődlegességére épülő tanterv a nemzeti és európai értékrenddel rendelkező, autonóm, motivált, felelős polgár kialakításának az elsődlegességét, s az erre épülő gyakorlati jártasságok fejlesztésének elsődlegességét jelenti, a reprodukív, magolós, ismeret központú oktatás és képzés helyett.

Jelenleg nem létezik a nemzeti értékekre, a kulturális autonómiára és az interkulturális tanulás fejlesztésére, valamint a demokratikus állampolgár kiformalására irányuló magyar oktatási és felnőttképzési stratégia. Ez nem csak egy olyan értelemben vett késést és hagyományos gondolkodást jelent, amely a poszt-indusztriális társadalom leszűkített, szak-képzés centrikus megközelítésének fönntartását szolgálja. Nem tudatosult egy újabb váltás, a posztmodern tudás gazdaság paradigmaváltása sem, ahol a globálizált társadalomban megváltozott feltételek és a megnőtt kockázati tényezők miatt a szükséges foglalkoztatási kompetenciákban az értékek és a jártasságok primátusa kezd kibontakozni. A „versenyképesség” szó - mágikus erő tulajdonító - folytonos ismételtetése önmagában nem használ, mert egy letűnőben lévő gazdaság normái szerint akar a jövő kihívásaira felelni.

2.2 Mindegyik munkaerő-piaci szereplő külön, kudarc pályán fut

A munkaerő-piaci kereslet prognózisai hiányosak, nem megbízhatóak, ezeknek a tanulási utakkal való összekapcsolhatóságát megfelelő tanácsadó rendszer nem segíti – állapítja meg a magyar tervezet.⁴ Többoldalú komplex problémával állunk szemben. Nemcsak a munkaügyi, képzési és vállalati-gazdasági szféra közötti nyitottság, információ és kommunikáció elégtelenségéről és az érdekkülönbségekről van szó, hanem arról is, hogy a jelenlegi metodikában mindegyik fél „kudarc pályán fut” amit aztán áthárítással kénytelen feloldani. A megfelelő számú formális iskolai végzettségi szinttel rendelkezők létszámtervezése helyett,

2 Ezt egy 2001-ben készült OM és gödöllői egyetemi kutatás állapította meg. Lásd az Európai gyakorlathoz illeszkedő munkaerő-piaci készségigény felmérés a magyar oktatás-képzés fejlesztése szolgálatában.

3 Az agy megértése. Understanding the Brain, OECD, Towards the learning science 2002

4 OM, 2004 december

ma az OKJ lett a „csodaszerré”. Minden problémához egy OKJ-s szakma képzési terve kapcsolódik, ami nem fedheti le sem a szükségleteket, másrészt nem hat a strukturális munkanélküliség leküzdése irányába sem. A vállalatokat és az egyéneket nem ösztönzi, ha csak egy merev étlaptól egy előre csomagolt terméket választhatnak, mégpedig egy privilegizált kiszerezőtől és nem támogatják azokat a képzéseket, amelyekre valóban szükség van a mindennapi gazdaságban és egyéni életben. Így a képzési befektetés igen drágává és alacsony hatékonyságúvá válik, valamint a képzési beruházás és a foglalkoztathatóság divergál.

Át kell gondolni, hogy az állam koordinatív, ösztönző funkciója hogyan

- Segítheti a gazdasági struktúraváltást, (tudás-gazdaság) az innováció irányába mutató humán erőforrás és kompetenciafejlesztést,
- A kormányzat közvetlenül intervenciókat hajt végre a váratlan munkahely megszüntetési helyzetekben, kiküszöbölve a piac rendellenességeit, továbbá
- Nyitott és szélesen felfogott támogatási politikát folytat a kompetencia felzárkóztatás területén és a leszakadó társadalmi rétegek védett, átmeneti foglalkoztatási-képzési ellátásában a tanulás minden formájában⁵

Paradigmaváltásra van szükség a magyar foglalkoztatáspolitikában, a „munkahelyek létrehozására” irányultság helyett, az alapok „tanulóhelyek létrehozására” történő átcsoportosításával. (Lásd korábban a svéd felnőttképzési reformprogramról írtakat)

3. Felnőttkori alapkészség fejlesztés:

Egyetértünk az OECD-től idézett adatokkal, hogy nyugtalanító a csak általános iskolát végzettek és az azt sem végzettek aránya Magyarországon.⁶ Érthetetlen, hogy a dokumentum mégsem beszél a felnőtt korban szükséges alapkészség fejlesztés problematikájáról:

- A felnőtt, alapkészség fejlesztési országos stratégia kidolgozásának szükségességéről, az ehhez kapcsolódó kutatások folytatásának szükségességéről
- A valamikori dolgozók általános iskolai innovatív pedagógiai módszerekkel történő újra-indítása szükségességéről
- Az alternatív alapkészség fejlesztés (kulcskompetencia fejlesztés) intézményi és szakmai háttérének megteremtéséről, amely összekapcsolja a formális (általános iskola befejezése) és nem-formális, valamint informális tanulási lehetőségek kínálatait, s amiben nélkülözhetetlen a civil szervezetek közreműködésének erősítése, egyebek között a roma célcsoport jelentékeny bevonása területén.

A 90-es évek közepe és 2000 között a fejlett államok „sokkszerűen”, nagyszabású, kulcs-kompetencia fejlesztési stratégiákkal reagáltak az OECD kutatási eredményeire, a kevésbé fejlettek – mint mi is- az elhallgatás és felismerés fél évtizedes átmenete után még a felvetés, vita és a cselekvési terv összeállítása előtt járunk.

4. Az egész kormányra kiterjedő tanulás - fejlesztési politika

Tekintettel arra, hogy az élethosszig tartó tanulás igen költséges jövő projekt, tekintettel arra, hogy a magánbefektetések (egyén, család és üzleti világ) nagyszabású növelésére és megosztására van szükség, mégpedig az egyenlőtlenségek újratermelésének kockázatát elkerülve: a köz és magánszféra, valamint a civil társadalom új típusú hármas együttmű-

5 Lásd A tanuló társadalom létrehozásának stratégiái. Egyesült Királyság. Szakmai jelentés British Council, 2001

6 OM, 2004 13. Oldal

ködési partnersége nélkül a feladat megvalósíthatatlan. Ebben a hármass partnerségben a legproblematisabb szereplő nálunk is a közsféra, az állami kormányzat és a közgazgatás. A kormányzás egészének korszerűsítése, a lehetőségekkel és ösztönzésekkel szolgáló állam megteremtése, országos szinttől a helyi önkormányzati szintig az egyik előfeltétele annak, hogy a tárca-szintű megközelítéssel szemben a tanuló társadalom „össz-kormányzati” szintű megközelítése váljon mérvadóvá. Mivel a feladatunk nem egy egyébiránt elkerülhetetlen közigazgatási reformjavaslat vázlatának szerkesztése, itt csak példaként a kultúra és a közművelődés tárca szintű bekapcsolásáról ejtünk szót.

A szűkebben vett közművelődési intézményrendszer (pld. a művelődési központok) helyzete és szerepe a szükségszerű leépülés és átalakulás (területi funkciókat ellátó városi intézmények, települési, városi funkcióra korlátozódása, az intézmények egy része jogi státuszának rugalmasabbá alakítása) ellenére alapvetően nem változott a következők tekintetében:

1. A működési profil európai összekapcsolhatósága (kompatibilitása) terén, ami azt jelenté, hogy az élethosszig tartó tanulásban, a felnőttképzés szektoraihoz kapcsolódóan, kiegészítő funkciókat látnak el a kompetencia alapú nem-formális képzés terén, míg néhány kompetencia (mint általános személyi és a társadalmi kompetenciák) önálló szerepet vállalnak és közvetlen, közvetett módon hozzájárulnak a tudás-társadalom fejlődéséhez
2. A helyi társadalmi kapcsolatrendszer fejlődése – és a civil szervezetekkel való együttműködés terén
3. Az önkormányzatok fenntartási, finanszírozási működtetésének korszerűsítése, más társfinanszírozási formák és források bevonása terén
4. A nemzetközi együttműködési és fejlesztési projektekbe való bekapcsolódás terén a közművelődés az oktatás, képzés minden ágához képest jelentős elmaradásban van.

A magyar stratégiai tervezet súlyos hiányossága, hogy még csak kísérletet sem tesz a NKÖM hatáskörébe tartozó intézményrendszer potenciáljának tudomásulvételére, bevonására az élethosszig tartó tanulás gyakorlatba ültetésének távlati céljaiban. Az informális tanulás lehetőségeinek növelésében nélkülözhetetlenül fontos szerepet játszanak az ún. kulturális és közművelődési intézmények, mint a médiák, az épített és régészeti örökség, a könyvtárak, a múzeumok, szabadidő központok, művelődési központok, közösségi házak, levéltárak, művészeti galériák, kiállítótermek, zenei központok stb. Egyetértünk a dokumentum azon igényével, hogy a stratégiába be kell vonni az ifjúságpolitika, közművelődés, egészségügy, szociális és családügyi területet

5. Intézményreformok

Az Oktatási Minisztérium egy kulcsfontosságú új intézménytípus megteremtését a Térségi Integrált Szakképző Központoknak (TISZK) fontos szerepet szán az élethosszig tartó tanulás stratégiájában. A TISZK-ek feladataiban leírtak elvileg helyes koncepciót tükröznek, ám a tervezet meg sem említi a Regionális Átképző Központok és a Munkaügyi Központok rendszerét, valamint a gazdasági kamarák és más szociális partnerek szerepét. A regionális átképző központok épphogy megemlítésre kerülnek, mégpedig egy fontos, de mégiscsak részfeladat a képzési tanácsadás és tájékoztatás fejlesztésével összefüggésben. Itt szinte rejtve találjuk meg az egyik központi kérdést: szükségessé vált a munkaerő fejlesztő központok szerepének és funkciójának átgondolása és összekapcsolása a TISZK-ek létrejöttével. Véleményünk szerint annak a súlyos kockázata áll fenn, hogy a TISZK-ek ilyen módon való létrejöttével egy párhuzamos és tárcavezérlésű, egyoldalú és újabb, drága intézményrendszer keletkezik. Részben hazai közpénzből részben uniós támogatásból. A TISZK-ek létrehozása pontos céljainak meghatározásakor éppen a közvetlen gazdasági környezet

igényeinek és információáramlásának összekapcsolása hiányzik, amit a RÁK-ok és a munkaügyi központok eddig már, ahogy gyakoroltak és részben biztosítottak. Feltétlen kohéziós követelmény, hogy a közkiadásokra épülő intézményrendszerekben elkerülhető legyen a párhuzamosság és széttagoztság. Ez a stratégia egyik súlyos hiányossága. Kíváncos a felsőoktatás széleskörű bevonása is, így a felsőfokú szakképzés erősítése, munkaerő piaci kiemelttel, az egyetemi falakon kívüli felnőttképzés növelése, a képzés-oktatás-felnőttképzés és gazdaság fejlesztésével kapcsolatos széleskörű alap és alkalmazott kutatások ellátása, a felnőttképzési szakemberképzések, továbbképzések folytatása és kiszélesítése.

Az élethosszig tartó tanulás gyakorlatba ültetését szolgáló **intézmény rendszer reform kialakításában eleve tévút csak valamely tárcaszintű intézményi struktúrából történő kiindulás**, mint esetünkben ezt a magyar közoktatás, felsőfokú oktatás és szakképzés oldaláról láthatjuk. A legolcsóbb és társadalmi-gazdasági szempontból leghatékonyabb megközelítés: egy a kistérségitől a hét régió szintjéig terjedő, intézményi struktúra cél, követelmény és indikátor rendszerének megfogalmazása, majd az intézményhálózatnak a létrehozását és fejlesztését szolgáló köztámogatás versenyszerű meghirdetése tárcaközi szinten.

Ebben a csomagban

1. A közszolgáltatási ellátás kiegészül a piaci szolgáltatásokkal,
2. Csak többszektorú szakmai társulások (konzorciumok) létrehozása lehetséges,
3. Ez az intézményrendszer egységes kritériumok szerint akkreditált és minőségbiztosítási rendszerrel rendelkezik.

A meghirdetett versenyfeltételek alapján, pályázati úton nyerhetnék el a támogatást olyan

1. Felsőoktatási
2. Munkaerő piaci
3. Szakképzési
4. Közoktatási, valamint
5. Nem-kormányzati és
6. Piaci, vállalkozási szervezetek,

amelyek integrálják a szükséges funkciókat, s amelyek a gazdasággal, a piaccal, a társadalmi partnerekkel, civil szervezetekkel szoros együttműködésben és visszajelzési rendszerben dolgoznak, s amelyek bármelyike konzorciumi egységet alkot a felsorolt (hat) intézménytípus mindegyikével kistérségi, régiós és országos szinten.

A társult intézményrendszer hatékony működtetésében együtt kell, megjelenjen a közszolgáltatási funkció, a társfinanszírozásban történő megvalósítás s a piaci szabályozórendszer (vállalatok, egyének és az állam forrásai). Így a köztámogatás hatékonysága, a piac iránti nyitottság és a hátrányos helyzetűekkel kapcsolatos társadalmi közfunkciók együttes jelenléte valósul meg. Ezen az alapon már teljesen mindegy, hogy egy-egy kistérségig, helyi közösségig lenyúlóan, a régióban a TISZK, vagy a RÁK, vagy egy egyetem, vagy egy önkormányzati intézmény, vagy egy nem-kormányzati, illetve egy piaci képzési vállalkozás az integrált konzorcium vezető intézménye. A jelenlegi elképzelésben a TISZK-terv mint integrált szakképző intézmény a közoktatásba való bezártságot integrálja. Az intézményreformot egyedül a gazdaság és a piac ereje tudja kikényszeríteni, amit megfelelő állami szabályozókkal ösztönözni, korlátozni és terelni lehet. Nem először és utoljára fogjuk elkövetni a párhuzamos, drága és alacsony hatékonyságú intézményrendszer kiépítését?

6. A kutatás-fejlesztés támogatása az élethosszig tartó tanulásban

Az Országos Közoktatási Intézetben (OKI) az Oktatáspolitikai Elemzések Központjában (OPEK) készült dokumentumokon, az Oktatókutató Intézet, valamint az Országos Felnőttképzési Tanács és a Nemzeti Felnőttképzési Intézet, a Nemzeti Szakképzési Intézet kutatási kezdeményezéseit, s néhány egyetemi és más kutatási műhely korábbi vizsgálatait leszámítva, összességében az élethosszig tartó tanulás interdiszciplináris kutatása igen kezdetleges helyzetet tükröz Magyarországon. Ha megnézzük az EU kutatási keretprogramban a tématerülethez kötődően működött, nemzetközi kutató hálózatokat nemhogy a kutatásvezetők, de a partnerek között is alig találunk magyar intézményt. A partnerhálózatok ország listáján ugyanakkor szép számmal fedezhetünk fel másokat a csatlakozó tízek köréből. Az egyre fontosabbá váló transznacionális szellemi műhelyek eredményeiből se hullik az ölünkbe valami, serkentő intellektuális „morzsa” vagy melléktermék? Nem kétséges, hogy magunk is képesek lennénk másokkal együttműködve az Európában szükséges új tudás létrehozására.

Kutatások nélkül nehézségekbe fog ütközni a legfontosabb nemzeti prioritások és kulscélkitűzések meghatározása, s kimaradunk azokból a nemzetközi hálózatokból is, amelyek információira és hazai hasznosítására elengedhetetlenül szükség lesz. Az élethosszig tartó tanulás sokoldalú, interdiszciplináris kutatási programjának kiemelt közfeladatként történő meghirdetése, a gazdaság érdekkörébe tartozó kutatási témák magánfinanszírozásának közvetett állami ösztönzése, kutatási piac generálása, a meglévő egyetemi és kutatási műhelyek célzott ösztönzése és támogatása, a fiatal kutatók nagyszabású képzése, a nemzetközi csereprogramokba történő bevonása, a publikációs és konferencia infrastruktúra fejlesztése nélkül a magyar oktatás és képzésfejlesztés nem fog boldogulni.

7. A tanuló szervezetek koncepció gyakorlatba ültetése

A tanuló szervezet koncepció és kezdeményezés a gazdaság világából indult el, de mindenfajta szervezet – közöttük az iskola, oktatási intézmény – tanuló szervezetté alakítására is alkalmas elképzelés, aminek nyomát sem látjuk a magyar stratégiai tervzetben. 2003-04-ben a Bizottság Oktatási Kulturális Főigazgatósága által szervezett nemzetközi szakértői vitákban a közoktatási, felsőoktatási reform elképzelések között nagy hangsúlyval szerepelt az ún. Governance-reform, a társadalmi részvétel, az iskola nyitottság, az iskolavezetés, a tanulói részvétel fejlesztésének kérdései.

8. Az innovációk támogatása

Véleményünk szerint az élethosszig tartó tanulás stratégiája megvalósításának szolgálataiba szükséges állítani, valamennyi EU-s fejlesztési programot, (Socrates, Erasmus, Leonardo, Arion, Grundtvig, Kultúra 2000, Strukturális Alapok, ESZA, Equal, Leader, ROP.)

Ez viszont nem lehetséges csak az eddigi tapasztalatok alapján, hanem a nemzetközi együttműködések tapasztalatai összehasonlításának összegzésén és kiterjesztésén alapuló újabb tervek felvázolásán keresztül.

A Tempus Közalapítvány számos értékelő publikációját részben önmagában hasznosítani lehet, illetve a magyar szervezetek nemzetközi részvétele (akár projektvezetés, akár projekt partneri minőségben) óriási, „alvó”, innovatív potenciált képez, amelynek rendszerezett feldolgozása és hasznosítási terve, továbbfejlesztési, támogatási terve hiányzik a nemzeti stratégiából.

Az EU Bizottság Oktatási és Kulturális Főigazgatósága a 2007-13 közötti időszakra az oktatási képzési nemzetközi projekt együttműködés jelentős továbbfejlesztését tűzte ki célul. A tagországok közötti jó gyakorlat cserét és a lisszaboni stratégia megvalósításában, és az európai oktatási és képzési rendszerek konkrét célkitűzései nevű munkában központi fontosságú eszköznek tekinti. Az FMM- OM stratégia globális versenyter című részében másról beszél, s kizárólag a HEFOP programstruktúra kulcs célok szerinti rendszerezésére szorítkozik.

Döntő jelentőségű a Nemzeti Fejlesztési Terv, a HEFOP második generációja és az élethosszig tartó tanulás stratégiának az integrálása, főként az előbbieik oktatási, képzési, felnőttképzési és kulturális megközelítéssel való feltöltése, mégpedig a helyi és regionális, táji sajátosságok és igények alapján.

A HEFOP 2004-ben indult, s igazán kezdő területnek tekinthető, különösen a képzési, oktatási, kulturális innováció tekintetében, míg Magyarország az oktatási képzési programoknak már két generációjában részt vett az 1995-99 közötti és 2000-től indult második szakaszban. A résztvevő magyar szakemberek és intézmények jelentős innovatív tudást és készségeket halmoztak fel a közel 10 év alatt, amit rendszerezett kezdeményezés és ösztönzés keretében hasznosítani kellene.

9. Tanulás kultúrája

Művelődés Hete tanulás Ünnepe kiterjesztése

1992 óta elindulva, a 90-es évek végére évente rendszeres nemzetközi rendezvénysorozattá vált a „tanulás fesztiválja” Európa több mint 25 országában. Évek óta több szervezet foglalkozik a módszer magyarországi meghonosításával, többek között az FMM és a NKÖM támogatása mellett.⁷ Nagyságrendje, sokfélesége és a bevontak száma tekintetében azonban még messze elmarad a szükségestől. A tanulás kultúrájának intenzív népszerűsítése és egy kedvező társadalmi közszellem kialakítása nélkül az oktatási döntéshozók, az intézmények és a szakemberek magukban kevés eredmény elérésére lesznek képesek.

Tanuló régiók mozgalom indítása

Noha a kezdeményezés nem Németországból indult el, hanem az Egyesült Királyságból és Svédországból, jó példa, hogy a német szövetségi minisztérium és a tartományi kormányok 2001-ben létrehoztak egy programot „tanuló régiók” elnevezéssel, amely 71 helyi és területi „tanuló hálózat” fejlesztését szolgálta „támogatás a fenntartható innovatív hálózatoknak.” címmel. A projektek és tanuló régiók hálózatszerűen magukba foglalnak képző, oktatási, kulturális intézmény és szervezet típusokat egyaránt helyi és térségi szinteken.⁸ A tanulás kultúrájának területi kiterjesztése, decentralizálása és a helyi közösségek és intézmények széleskörű bevonása, a vidékfejlesztés egészében történő „alulról felfelé” építkezés megvalósítása az országos, élethosszig tartó tanulás stratégiájának fontos, ha nem a legfontosabb oldala, módszere.

Szigeti Tóth János

⁷ Lásd bővebben: <http://www.nepfoiskola.hu/muvhete/> a magyart és lásd a nemzetközit: <http://www.unesco.org/education/uie/InternationalALW/>

⁸ Learning Regions – Providing Support for Networks. Federal Ministry of Education and Research, 2004.

A MAGYAR NÉPFŐISKOLAI TÁRSASÁG (MNT) 2025-BEN

Az elmúlt év novemberében rendkívüli tisztújító közgyűlést kellett tartania a szervezetnek, amelynek oka az volt, hogy Bardócz András elnök és Ács Sándorné alelnök egyidőben benyújtotta a lemondását. A közgyűlés által megválasztott elnökség tagjai, akik lényegében 2025-től képviselik, irányítják az MNT-t, a következők lettek.

- Mihályfi Márta elnök
 - Varga-Farkas Gyula alelnök,
 - Turóczy Istvánné Veszteg Rozália tiszteletbeli elnök
 - Tagok:
 - Bakay Claudia
 - Hidasi Zoltán
 - Kocsis Tamás
 - Kovács Tamás
 - Nagy Andrea
-
- Az Etikai Bizottság elnöke Lovas Ilona, tagjai dr. Fekete József és Porkoláb Lajos
 - Az Ellenőrző Bizottság elnöke Harasztosi Sándor, tagjai Nagy Júlia és Balogh Judit

Az új elnökség megállapodott abban, hogy az MNT, mint szakmai módszertani szervezet levélben megkeresi a kulturális területen is leginkább magukra hagyott településeket – így került sor arra, hogy minden megyében az 1500 fő alatti települések kapcsolati címeit összegyűjtve ajánlást küldtünk ki.

A kiajánlás lényege az volt, hogy a lassan négy évtized alatt felhalmozódott tapasztalataiból és programjainak eredményeiből szeretne az MNT széles körben elterjeszteni néhányat, megvalósításukat ösztönözni úgy, hogy biztosít minden szakmai és módszertani segítséget az érdeklődők számára.

A hazai és nemzetközi együttműködéssel megvalósított MNT programok közül azt a négy témakört választottuk ki, amelyek a mai élethez, a társadalmi problémák kezeléséhez a leginkább szükségesek, amelyek eszközt jelenthetnek a kulturális hátrányok leküzdéséhez és egy minőségileg jobb, magasabb szintű életvitelhez.

A megkeresésre számtalan érdeklődő jelentkezett, azonban vagy anyagi, vagy saját szakmai hiányosságukra hivatkozva nem vállalkoztak a programok megvalósítására. Meglátásunk szerint ebbe a hozzáállásba jelentősen belejátszott az is, hogy kulturálisan egy teljesen lebénult társadalmi közeg található a települések jelentős részén.

Az MNT 2011 óta kárvallottja a politikai hatalomnak. Mint az 1988 óta működő országos népfőiskolai szervezettől megvontak nemcsak minden anyagi támogatást, de minden mozgásteret elzártak előle. Ennek számos következménye mellett a gazdasági-pénzügyi nincstelenség helyzetébe került a szervezet, ami tovább gyűrűzött azzal, hogy a bíróság 2025-ben megvonta a kiemelten közhasznú státuszát.

Úgy döntött az új elnökség, hogy megkeresi a vezető magyarországi vállalkozásokat, támogatást kérve azzal a legfőbb indokkal, hogy támogatásuk segítségével a népfőiskolai

képzéseinket, programjainkat szélesebb körben tehetnénk elérhetővé, így minél több, első-sorban kistelepüléseken élő ember számára nyújtanánk esélyt a fejlődésre, a létező kulturális hátrányok csökkentésére. A megkeresett 361 vállalkozás között nem akadt egy sem, aki megértette volna, milyen nagy szükség lenne a valódi népfőiskolák támogatására.

Kihalt a társadalmi szolidaritás, helyére lépett a szolgalelkűség – és a focicsapatok támogatása.

Tiszteletbeli elnökünk irányításával megújítottuk az MNT Tanácsadó Testületét – megköszönve régi tagjainknak az évek alatt kapott segítséget. Három szakembert ismét felkértünk a testületi tagságra: dr. Farkas Éva, dr. Németh Balázs és dr. Striker Sándor továbbra is vállalták, hogy szervezetünket szakmai tanácsaikkal segítik.

Az elnökség még a következő szakértőket kérte fel: Burai István ifjúsági szakértő, Kállai Katalin roma szakértő, T. Kiss Tamás kutúra kutató, művelődéspolitikai szakértő, Porkoláb Lajos közművelődési-népfőiskolai szakember és Üveges Gábor politológus.

Élénk és aktív együttműködés kezdődött el a TT tagjaival – zoom platformon állapodtunk meg közösen az együttműködés részleteiben, és kaptunk értékes tanácsokat, javaslatokat az MNT számára.

Programjaink közül folytattuk az ONLINE népfőiskolai események szervezését – változó érdeklődéssel, természetesen az egyes témák iránti érdeklődés függvényében. Az azonban elmondható, hogy átlagosan 20-25 fő bekapcsolódik az online beszélgetésbe.

Az MNT meghívást kapott és képviseltette magát MTA PTB Andragógiai Albizottság 2025. évi tavaszi időszak első nyilvános ülésén, ahol az OECD legfrissebb kutatásának eredményeit vitatták meg a résztvevők. Szervezetünk álláspontját a magyarországi szakmai együttműködésre vonatkozóan írásban átadtuk az Albizottságnak.

A lapszám megjelenésével egyidőben szervezzük a XII. Beszélgetés a diófák alatt találkozónkat. Címe és témája: az értelmiség felelőssége a vidék és város társadalmi megosztottságában, amelynek fő előadójaként a mai magyar társadalmat talán legjobban ismerő kutatóprofesszort, Kovách Imrét nyertük meg.

A Művelődés-Népfőiskola-Társadalom című lapunk online kiadását 2025-ben is folytatjuk, terveink szerint két, terjedelmesebb számot adunk ki ebben az évben.

November első felére tervezzük azt az emlékkonferenciát, amelyen néhai elnökünk, Szigeti Tóth János szakmai munkájáról, szellemi hagyatékáról kívánunk megemlékezni – egyúttal felhívni a figyelmet arra, mennyit mulasztottunk, mennyi a tennivalónk nemcsak a népfőiskolák, hanem a teljes iskolán kívüli felnőttképzés területén.

Sok mindenben utat mutatott nekünk.

A Budapest Környéki Népfőiskolai Szövetség kapacitásfejlesztése az európai értékek mentén c. mobilitás projekt

Célja: Az élethosszig tartó tanulással foglalkozó non-formális- informális civil szervezetek operatív menedzsment technikái - Jó tapasztalatok és módszerek megismerése. Három partner országban: Lengyelország, Olaszország, Dánia.

A három tanulmányi látogatás ideje: 2023.november-2024. május

- **Partnerszervezet Lengyelországban:** Fundacja Alternatywnych Inicjatyw Edukacyjnych; - Bialsko-Biala
- **Partnerszervezet Olaszországban: COOSS – Ancona**
 - **Partnerszervezet Dániában: Intézet a civil társadalomért, Interfolk–Middlefart**

Részvevők: 8 személy, a BKNSZ önkéntes munkatársai

Meglátogatott NGO szervezetek Bielsko-Biala-ban ill. a környéken 4, Anconaban 3, Middlefartban ill.a környéken 5, benne a városi önkormányzat és az Askovi Népfőiskola.

Előzmények

A BKNSZ fentiekben említett lengyel,olasz,dán nemzetközi partnerszervezetei egy a korábbi (2018-2020 évi) Erasmus projektünk partnereivel kialakult eredményes együttműködés tagjai:

„Kezdő nemzetközi projekt megvalósítók támogató hálózata” c. <http://www.first-network.eu>

Lásd még a nemzetközi partnerszervezetekről a 23.,24.oldalon: bknsz.hu/anyagok/programok/bknsz-2024-02-12.pdf

Szakmai tartalom

- Az állampolgárok bevonása a különböző közösségi/tanulási tevékenységekbe, az egész életen át tartó tanulásba való bekapcsolódás ösztönzése, a civil szervezetek menedzsmentje, a társadalmi befogadás, sokszínűség, aktív állampolgárság és demokratikus értékek integrálódása .

Jelentős, modell értékű társadalmi, civil, kulturális kezdeményezéseket, civil kulturális intézmények, ill. a dániai Middlefart Önkormányzata lakosságbarát, civil barát jó gyakorlatait ismerhettük meg a tanulmányút során.

A tanulmányút során megtapasztalt jó gyakorlatok, felszabadító, relevációs, inspirációs kulturális-közösségi élmények:

- **Bielsko Művészeti Egyesület Grodski Színház (Lengyelország)**

Az egyesületet 1999-ben alapították meg drámapedagógiával foglalkozó tanárok, szociális szakemberek. A társadalmilag kirekesztett csoportokból származó gyerekekkel, fiatalokkal,felnőttekkel, idősökkel foglalkozó művészeket,pedagógusokat,kultúra támogatókat tömörít. Testi,szellemi fogyatékosok,tanulási nehézségekkel küzdőkkel és az Ő családjaikkal foglalkoznak. Az egyesület és szolgáltatásai egy új, megújító civil társadalmi kezdeménye-



Erasmus

zés, és modell, amely jelenleg mintegy 66 fogyatékkal élő embert foglalkoztat két szakmai terápiás műhelyben. Olyan emberekkel dolgoznak, tartanak életben és fejlődésüket segítik, akik testi egészségi, és mentális okokból elszakadtak a társadalmi élet fő áramától. Számos nemzetközi intézmény, alapítvány, uniós program támogatását élvezik, megkapták a „Legjobb szociális vállalkozás” díjat is. Jó érzés volt megtapasztalni az intézményfenntartó egyesület minden munkatársa részéről áradó elkötelezettséget, személyességet, a szeretetet, minden irányban.

• **GRANARY” HELYI CSELEKVÉSI SZÖVETSÉG, CZERNICA (Lengyelország)**

Közösségfejlesztés a művészetben és a kultúrán keresztül;

egész életen át tartó tanulás; helyi örökség kutatása, fejlesztése és népszerűsítése; együttműködés az idősekkel. A kistelepülés jelentős bányavároska, térsége jelenleg átalakulóban van. A szervezet egy új közösségi-társadalmi helyi-kistérségi modell, amely a kulturális ön-ellátást képviseli. Egyesületi formában tart fenn, sikeresen működtet, fejleszt egy egykori kastély épületben, kertben civil kulturális intézményt. Naponta mintegy 2-3 program van, Kb. 30-40 fő látogatja naponta, vegyes korosztályok, valamint nyelviskolát is működtetnek felmenő rendszerben. Az irodalmi kör, színházi előadást ír, rendez, mutat be. A fiatalok szabadidős klubja az egymás társaságát és az igényességet kereső fiatalokból áll, ők készítet-tek saját berendezéseiket is, játékasztalt, társasjátékokat stb. Saját konyhával, saját konyhai dolgozókkal is rendelkeznek, ebédkészítéssel, kiszállítással is foglalkoznak. A helyi-kistérségi önkormányzat ill. szervezeti tömörüléssel megállapodást kötött a szövetség, a közösségi, művelődési feladatellátásra, amely 5 évre szól, öt évenként felülvizsgálják. Képviselőjük is van a helyi önkormányzatban. Az intézmény finanszírozása több lábon áll. A civil kulturális intézmények lengyelországi országos szervezetében vezető-fejlesztő szervezetként jegyzik. Fiatal munkatársaik nagy emberi-szakmai lelkesedéssel azonosulnak az intézményhez, a helyi közösségekhez, mert helyből és belőlük nőnek ki Ők.

- Az **anconai COOSS (Olaszország)** szociális szolgáltatásokkal, ehhez közvetlenül kapcsolódó gyakorlati képzésekkel is foglalkozik, mint Pl. háztartásvezetés, kertművelés, takarítás, kiegészítések-javítás, de végeznek színházi közönség szervezést, és híres a lovas terápiás egységük is. 20 éves a COOSS, 400 önkéntessel dolgoznak. Elsősorban hátrányos helyzetű, SNI gyermekekkel, családokkal, a társadalom peremére szorult szegényekkel, migránsokkal, fogyatékkal élők rehabilitációjával, és a rászoruló társadalmi csoportok integrációjával foglalkozik.

A szövetkezeti működési forma egy jelentős, történelmi intézmény Olaszországban. Állandó kapcsolatuk van a városi, a környékbeli önkormányzatokkal, tevékenységükre ill. szolgáltatásaikra elsősorban a önkormányzatok ill. különféle kis és nagyobb vállalkozások tartanak igényt. A COOSS egy megbízható, ismert non-profit szervezeti, sajátosan szövetkezeti forma, munkahelyteremtő, munkaközvetítő, életvezetési tanácsadást is végeznek, forrás szervezéssel is foglalkoznak. Helyi, regionális. országos szintű és EU-s projektjeik, támogatásaik vannak, többfunkciós székházzal és több főállású munkatárssal is bírnak. A COOSS önfenntartó szociális szövetkezet, kedvezményes adózással, így versenyképes a tevékenységük, szolgáltatásaik. ANCONA, az Adria-parti kikötőváros a megye és a Marche régió jelentős fővárosa is egyben, amely elsődleges célpontja az Olaszországot ellepő legális és illegális migrációnak, így a társadalmi integrációs tevékenységük, jó gyakorlataik közvetlenül hasznosulnak a városban, a térségben, a megyében, a régióban.

- **Anconai Önkéntes Központ (Olaszország)** mintegy 3000 NGO-30-féle tevékenységének a tudásközpontja. 400 NGO-val állnak közvetlen kapcsolatban: kulturális, idősek segítségével, civil érdekképviseléssel foglalkozó szervezetekkel. 4000 embert érnek el,

5200 emberrel van heti kapcsolatuk. Fő tevékenységük az önkéntesség szemléletének képviselése – hálózatépítés. Kapcsolataik vannak politikai és kulturális szervezetekkel is. Eszközkölcsonzással, tanácsadással, képzésekkel foglalkoznak, amelynek a lényege az önkéntesség irányában a szemléletformálás. Képzéseik: aktív időskor, fiatalok aktív állampolgársága, EU Mobilitási projektek, tanulmányutak, csereprogramok, migránsok, fiataloknak új készségek. Egy sajátos szervezeti HÁLÓ a hátrányos helyzetű, támogatásra szoruló emberek- közösségek irányába. Fő célcsoport a fiatalok, főleg a szolidaritás előmozdítása terén, információs napok szervezése, a helyi kisebb önkéntes központok tanácsadása.

- **Askovi Népfőiskola (Dánia)** egy történelmi és mégis modern, élettel teli, főleg fiatalokkal dolgozó intézmény, amelynek központi tevékenysége a személy építése, fejlesztése rövidebb és hosszabb kurzusokkal. A dán népfőiskolai modell – képzés célja az önismeret fejlesztése, a személyiség pozitív önképének megerősítése, az alkotóképesség fölszabadítása, a közösségben való cselekvőképesség növelése, társadalmi készségek, szociális kompetenciák erősödése, így nagyobb eséllyel léphetnek a fiatalok a munkaerőpiacra. Fő hangsúly ma az EU-ban előtérben álló részvételi demokráciára nevelés. Az északi országokban fejlett a civil szektor, a népfőiskolák Dániában 4%-t adják a civil szektornak, jelenleg 100 népfőiskola működik Dániában.

- **Élő-történelmi szerepjáték – támogató egyesület – Middlefart (Dánia)**

Dániában, Németországban igen népszerű élmény - pedagógiai módszer, főleg a középiskolai korosztályt szólítja meg, különösen a tanulási, beilleszkedési nehézséggel vagy szociálisan hátrányos helyzetű családokból jövő diákokat, többségük fiú. Tanári vezetéssel maguk írják, játsszák el szerepeiket, készítenek folytatásos forgatókönyveket, amelyben társaik segítségével, egy-egy identitásképző történelmi eseményhez, csatához kötődően ismernek önmagukra, működnek együtt, fejezik ki érzéseiket, osztják meg önálló gondolataikat, szólnak meg a saját hangjukon és nem utolsó sorban hiteles történelmi ismereteket közölnek. Jelmezeiket, persze csak jelzés szerűen ők maguk készítik.

Alkalmazott gyakorlatok: képzőművészeti kreatív gyakorlatok, mozgásos – zenés – kommunikációs gyakorlatok, drámaterápiai alapgyakorlatok, vizualizációs készségfejlesztés, önmegismerési játékok és gyakorlatok, előadások, kirándulások, tanulmányi csereprogramok.

Relevációs élmény volt látni mintegy 100-100 diákot, akik éppen egy csatajelenetet mutattak be, beleélve magukat saját szerepükbe (védő-támadó) és egymásra figyelő módon. A tanár látszólag csupán egy külső segítő volt az eseményen ill. az egész folyamatban.

Hazánkban kevésbé ismert ez a típusú komplex élménypedagógia, amely képzeletbeli történelmi esemény, annak közösségi módon történő feldolgozásával épít személyt, közösséget, önálló kultúrát, önálló embert, hiteles történelmi, ember- és társadalomismeretet, dán nemzetet.

Nagy Júlia

BKNSZ elnök

Szentendre, 2024-11-26

AZ ISKOLA A KÖZSÉG ÜGYE

Másodszor is megrekedt a kezdeményezésünk, vagyis a Dányi Sebestyén Alapítvány legutóbbi ülésén is napirendre tűzött vitaanyag, hogy a dányi gyermekek oktatására, nevelésére szolgáló módszert a tantestület megismerhesse, lehetőséget adva ezzel a KIP módszer helyi iskolai bevezetésére.

Azért tűzhattuk ezt a témát egy civil szervezet napirendjére, mert úgy gondoljuk, hogy az iskola a község közügye, így a civil szervezeteknek, sőt a magánembereknek is egyaránt fontos ügy -nem beszélve az iskolásokról és azok szüleiről- hogy tegyük az iskolánkat közösen minden dányi gyermek számára vonzóvá, hogy ne kelljen más iskolákba vinni a tanulókat, a szülők számára sokszor megoldhatatlannak tűnő feladat erőn felüli megfeszítésével. Nem kevésbé van szó arról, hogy a falu közéletének sem mindegy, hogy a majdani felnőtt, most még csak gyermek közösség az iskolánkban tanul vagy más település iskolájában.

Erre tettünk másodszor kísérletet, és el is indult azzal, hogy javaslatunkat az iskola igazgatójával megvizsgáljuk. Magyarán szólva, elmegyünk közösen egy, az új módszert ismerő szakemberhez aki ennek minden részletét megismerteti velünk, hogy komolyan mérlegelni lehessen, megoldható-e ennek a módszernek az alkalmazása iskolánkban.

Ez a közös látogatás elmaradt és azóta sem lett pótolva.

Valaminek történnie kellett időközben, hogy a kezdeti érdeklődés megfenneklett.

A Dányi Tükör legutóbbi számát olvasva, az iskolánk igazgatójával történő beszélgetés során láttam, hogy az iskolánk több tanára ismeri a javasolt módszert, sőt alkalmazza is. Azt is megjegyezte valaki, hogy fenntartásai vannak ezzel az új (vagy már nem is olyan új) módszerrel kapcsolatban.

Ha így van, vagyis ismerik a pedagógusok ezt a módszert, ami KIP betűszóval rövidítendő, akkor a bevezetésére talán számíthatunk, persze ha a kétkedőket erről meg lehet győzni.

A pedagógiai szabadság adva van, mint ahogyan a puding próbája annak elfogyasztása, így a várt pedagógiai sikert is elővételezhetjük.

Hogy van-e kétségem e felől az nem fontos, de egy általános tévedést ezzel kapcsolatban el kell oszlatnom

Sokszor összekeverik a pedagógusok is (remélhetőleg most nem erről van szó), a Komplex Instrukciós Programot (ez a KIP) a Komplex Alapprogrammal, aminek a betűszó rövidítése a KAP.

Az újságíró (Szódi Sándor) nem kérdezett rá arra, hogy a pedagógusok a KAP módszert ismerik (alkalmazzák) vagy a KIP-et. Érthető, mert a válasz egyértelmű volt.

A közelünkben lévő Szentmártonkátai településen a református iskolában a KIP módszerrel tanítanak.

Ez azt jelent a gyakorlatban, hogy a Komplex Instrukciós Program a tanórák mintegy húsz százalékában alkalmazandók, míg a többi órában vagyis nyolcvan százalékban a pedagógus szakmai hivatásának megfelelő módszerrel tanít.

Megnéztem a Szentmártonkátai Székely József Református Általános Iskola nevelési programját és abban olvastam az alábbiakat (nagyon röviden).

A KIP a következő kiemelt gondolatot tartalmazza:

- különleges csoportmunka
- speciális instrukciós eljárás
- nyitott végű több megoldást kínáló feladatok, kreativitás
- problémamegoldó képesség

A KAP alkalmazása esetén:

- tanulók aktív tanórai munkája
- interaktív foglalkozások

Még a nem szakember is látja, hogy a két módszer között van hasonlóság de van különbség is.

A KIP-re való pedagógiai tudást egy komoly, sok ismeretet hordozó képzésben lehet elsajátítani, ahol a tanítói alkalmazást egy évig minden tanórára való felkészülésre kiterjedő, segítő ellenőrző mentor munkája mellett lehet folytatni. Ez azt jelenti, hogy aki a KIP képzésben részt vett, annak a pedagógusnak a munkáját egy évig segíti a mentora, sőt tanórát sem lehet tartani míg a mentor jóvá nem hagyja a tanítási tervet.

A KAP-ra való felkészítés egy rövid tanfolyam keretében történik.

Az a képzési, képességbeli, nevelési többlet ami a KIP alkalmazásakor megjelenik a tanulóban, az teszi képessé arra, hogy adottságaiknak megfelelő gyorsasággal haladjanak.

A KIP módszerhez társuló egyéb tanórán kívüli foglalkozások és mozgalmak erre csak rásegítenek. (Táblajátékok, szülők aktív bevonása stb).

A KAP módszert tehát ne keverjük össze a KIP-el, mert akkor azt mondhatnánk, hogy néhány évtizeddel ezelőtt amikor én az iskolában dolgoztam, már a KIP módszert alkalmaztam (és alkalmaztuk pedagógus társaimmal együtt) mert én nagyon szorgalmaztam igazgatóként is a csoportmunkát.

A rész soha nem egyenlő az egészszel, de az egészben megtalálhatók a részek is.

A KIP ebben az esetben az egész a KAP pedig ennek része.

Remélhetőleg még erre visszatérünk.

Gódor András

A MEZŐFÖLD NÉPFŐISKOLAI TÁRSASÁG legutóbbi programjai**MEGHÍVÓ**

A Kishantosi Vidékfejlesztési Központ és a Mezőföld Népfőiskola
tisztelettel meghívja Önt a

BIOGAZDÁLKODÁS

Új elvárások a mezőgazdasággal szemben
c. programjára.

Helyszín: Kishantos
2025. március 6. (csütörtök) 10.00-16.30

PROGRAM

9.30 - 10.00	Érkezés, regisztráció
10.00 - 11.00	BIOGAZDÁLKODÁS – 22 ÉV TAPASZTALATAI ALAPJÁN Elmélet és gyakorlat - Miért szükséges a „pusztító, és ipari inputoknak kiszolgált” mezőgazdaság „élhető és fenntartható” mezőgazdaságba való átfordítása?! Hogyan tudjuk kiküszöbölni a műtrágyák és vegyszerek használatát. Hogyan tudjuk a természettel szövetségben kialakítani biogazdaságunkat? Ács Sándorné agrármérnök, környezetvédelmi szakmérnök - Kishantos
11.00 - 11.20	KÁVÉSZÜNET
11.20 – 13.00	HOGYAN LESZ TANÚSÍTHATÓ A BIOTERMÉKÜNK? Bolgár László – tanúsító - Biokontroll Hungária Nonprofit Kft. MILYEN TÁMOGATÁSOK IGÉNYELHETŐK A BIOGAZDÁLKODÁSHOZ? Agócs-Paluska Éva – biogazda, ellenőr - Biokontroll Hungária Nonprofit Kft.
13.00 – 14.00	EBÉD
14.00 - 15.30	A BIOGAZDÁLKODÁS GÉPEINEK MEGTEKINTÉSE <i>Séta Kishantoson, jó idő esetén a gyomfésű bemutatása őszi gabonában</i>
15.30 – 16.30	KONZULTÁCIÓ ÉS EGYÉNI TANÁCSADÁS AZ ELŐADÓKKAL

Részvételi díj 9.000 Ft/fő,
mely az ebédet, kávét és ásványvizet is magában foglalja.

KÉRJÜK, RÉSZVÉTELI SZÁNDÉKÁT MINDENKÉPPEN JELEZZE
2025. március 5-én 12 óráig

az itt megadott elérhetőségek valamelyikén:

Tel: 30/514-5274, 30/3850-379, Fax: 25/506-021, e-mail: kishantosvk@gmail.com

Meghívó

A Kishantosi Vidékfejlesztési Központ és a Mezőföld
Népfőiskola tisztelettel és szeretettel meghívja Önt
Kishantosra

KÖRNYEZETBARÁT MEZŐGAZDASÁGI MÓDSZEREK

2025. április 29. 10.00-15.00



TALAJMEGÚJÍTÓ MEZŐGAZDASÁG

Márkus Bence, talajmegújító gazdálkodó, növényorvos szaktanácsadó.

Tündérvölgy Udvarház és Családi Gazdaság Alsóbörzsöny

A talajmegújító mezőgazdaság alapjai. A talaj szervesanyag tartalom növelésének lehetséges megoldásai.



PERMAKULTÚRA

Dr. Szilágyi Alfréd, ökológiai gazdálkodási mérnök, gazdálkodó, agroökológus
Permakultúra és permakultúrás szemléletű gazdálkodás: történet, elvi-etikai
háttér és a kutatási eredmények. Gyakorlati példa a Pallagvölgyi Biokertből.

Kulcsár Balázs, Magyar Permakultúra Egyesület elnöke, Valaha Tanya Perma-
kultúrás Családi Gazdaság

Árutermelés permakultúrás szemléletben: a Valaha tanya. Miben több a per-
makultúra mint az ökológiai gazdálkodás.



BIOGAZDÁLKODÁS

Dr. Roszik Péter, növényvédelmi szakember, egyetemi docens,

a Magyar Biokultúra Egyesület alelnöke

Harmóniában a természettel. Sok évtizedes tapasztalattal alátámasztott vegy-
szermentes termelés. Világos feltételrendszer alapján ellenőrzött és tanúsí-
tott élelmiszerek.

ÖSSZEGZÉS

Dr. Podmaniczky László, agrárközgazdász, nyugalmazott egyetemi docens

Szeretettel várjuk rendezvényünkön!

Részvételi díj 6.000 Ft/fő, mely az ebédet, kávét és ásványvizet is magában foglalja.

KÉRJÜK, RÉSZVÉTELI SZÁNDÉKÁT MINDENKÉPPEN JELEZZE

2025. április 28-án 12 óráig az itt megadott elérhetőségek valamelyikén:

Tel: 30/514-5274, 30/3850-379, e-mail: kishantosvk@gmail.com

Kishantos telep megközelítése: Fejér megyében Hantos és Mezőfalva települések között helyezkedik el,
Hantostól 3 km-re balra (pontosan a 22. km kőnél) aszfaltos út vezet be a központhoz a horgásztó mellett.
GoogleMaps: Kishantosi horgásztó

Madarak és Fák Napja Kishantoson



színes programokkal, kiállításokkal
2025. május 10. – szombat 9.00-18.00



Nyolcadik alkalommal hívunk mindenkit a természet megünneplésére, a természettel való szorosabb viszony megteremtésére, az elmélyülésre, és a lelki-szellemi feltöltődésre. Az egész napos rendezvény során számtalan program szolgálja a legkülönbözőbb korosztályok érdeklődését, de különösen a gyerekeket.

PROGRAM:

8.30 **Kapunyitás**

9.00-9.20 **Megnyitó** - A kiállító

művészek bemutatása:

Szabó Ajna – festőművész

Gárdonyi Bernadett – nemez figurák

Kovács Klári – fazekas

Udvari Emese – égszerész

9.20-11.00 **Madárgyűrés bemutató**

és megfigyelő séta, közben

begyűjtünk a kemencében-

kenyérlángos készítés

11.00-12.00 **Solymász bemutató** -

Egyed István

12.00-13.00 **EBÉD** - BÜFÉ + kemencében

sült kenyérlángos

13.00-13.30 **Az év madara - a böjti réce**
és az év fája - a korai juhar

13.00-14.00 **Méz kóstolás és vásár** -

film a méhekről

Popovics Sándor és családja

14.00-14.30 **Odúellenőrzéses séta**

Lendvai Gáborral

14.30-15.30 **Játszóház - kézműves**

foglalkozások - Fejér Megyei

Népművészeti Egyesület,

Vészity Margit és Vészity Kata

15.30-16.00 **Ismerkedés a fűszer- és**

gyógynövényekkel a Csodakertben

16.00-18.00 **Szabad játék a játszótéren -**

séta a parkban

18.00 **Kapuzárás**

Részvételi díj: felnőtteknek 1.500 Ft/fő, gyerekeknek 14 éves korig 500 Ft/fő
6 év alatti gyermekeknek a részvétel ingyenes.

KÉRJÜK, RÉSZVÉTELI SZÁNDÉKÁT MINDENKÉPPEN JELEZZE!

2025.05.08-án 12.00 óráig az itt megadott elérhetőségek valamelyikén:

Tel: 30/514-5274, 30/3850-379 E-mail: kishantosvk@gmail.com

Szeretettel várjuk rendezvényünkön

A SZERVEZŐK

Mezőföld Népfőiskolai Társaság, Kishantosi Vidékfejlesztési Központ, Magyar Madártani Egyesület Fejér megyei Csoportja, Faház Söröző és Étterem - Hantos

Kishantos telep megközelítése: Fejér megyében Hantos és Mezőfalva települések között helyezkedik el, Hantostól 3 km-re balra (pontosan a 22. km kőnél) aszfaltozott út vezet be a központhoz



Magyar Népfőiskolai Társaság

8282 Mindszentkál, Jókai u. 40.

Tel.: 06 (20) 610 05 06

www.nepfoiskola.hu

marta@nepfoiskola.hu