



A MUNKAERŐPIAC ELVÁRÁSAI ÉS AZ ISKOLARENDSZERŰ FELNŐTTOKTATÁS¹

AZ ISKOLARENDSZERŰ FELNŐTTOKTATÁS a magyarországi felnőttképzés/felnőttoktatás fontos területe. A közoktatás rendszerén belül működő alap- és középfokú oktatás különösen nagy jelentőségét adja, hogy lehetővé teszi a csekély iskolai végzettséggel rendelkezők számára azt, hogy pótolják e téren hiányosságait annak érdekében, hogy tanulmányaik befejezését követően immár megfelelő szintű végzettségükkel bekapcsolódhassanak a (piacképesebb) szakmai képzésbe vagy akár magasabb szintű (egyetemi) tanulmányokat folytathassanak.

Az iskolarendszerű felnőttoktatás alap- és középfokú intézményeit az 1989-ben bekövetkezett politikai, gazdasági és társadalmi változások nehéz helyzet elé állították. A „rendszerváltó” pártok közoktatással összefüggő elképzeléseibe a felnőttoktatásra vonatkozó kérdések semmilyen tekintetben „nem fértek bele”, ezzel a kérdéssel nem foglalkoztak.² Mint közismert, a legfontosabb, az oktatási rendszer fő áramát érintő modernizációs változtatások a közoktatásban gyakorlatilag csak a nappali tagozatokon tanuló fiatalokat érintették. Fontos időszak lehetett volna a felnőttoktatás számára a közoktatás egészére ható, a tartalmi változásokat (is) előtérbe állító NAT-viták időszaka. A rendszerváltozást követő évek heves szakmapolitikai vitái, a különféle iskolaszervezet-koncepciók, az egymást követő NAT-variációk, a kerettantervek s végül pedig a helyi tantervek bizonyították, hogy ezeknek a dokumentumoknak a megalkotói egyáltalán nem gondoltak a közoktatás e periferikus területére. A korszerűnek tekinthető műveltségelemek/műveltségterületek és a bevezetésükhöz szükséges infrastruktúra kialakítását a nappali tagozatok esetében az egymást követő kormányzatok mindegyike így vagy úgy támogatta, de a fejlesztésből a felnőttoktatás intézményei eleve kimaradtak, az esti és levelező tagozatokon tanulók számára pedig az intézmények többségében nem biztosítottak hozzáférést a korszerűnek tekinthető eszközparkhoz.

1 A cikk alapját a 2003/2004-ben, az OKI-ban folytatott Az iskolarendszerű felnőttoktatás helyzete a kerettantervek bevezetése után, valamint a 2005-ben az NSZI-ben végzett Az iskolarendszerű felnőttoktatás szerepe a szakképzésben című kutatások anyaga képezi. A két kutatás eredményeinek a részletes feldolgozását és bemutatását a Mayer (2004) és a Mayer (2005a) című kötetek tartalmazzák.

2 Ezt a tényt jól dokumentálja, hogy az 1990. június 25–27-én, Kőszegen megtartott felnőttoktatási konferencián az akkori parlamenti pártok oktatáspolitikai szakértőinek nem volt érdemi mondanivalójuk a témával kapcsolatban. Lásd erről: Javaslat a dolgozók iskolái elhelyezésére az új oktatási törvényben.

A dokumentumot az azóta már megszűnt Magyar Felnőttoktatási Egyesület négy munkatársa készítette! A dokumentum leelőhelye: *Iskolakultúra* 1993/794–99 o.

Így az iskolarendszerű alap- és középfokú felnőttoktatás a 90-es éveket eleve korszerűtlen intézményi struktúrával, egy korábbi időszak oktatáspolitikai szándékait kifejezésre juttató tantárgyi rendszerrel, azon belül sok esetben korszerűtlennek tekinthető műveltségi tartalommal élte át. Az évtizedes csúszás nyomán, amelyben elmaradt közoktatás ezen alrendszerének modernizációja,³ a problémát – sok egyéb mellett – elsősorban az okozta, hogy a kialakult helyzetben nem történhetett meg az a szemléleti megújulás az érintett intézményekben, amelynek segítségével, és amelyre támaszkodva már az évtized közepén felértékelődhetett volna az intézményi stratégiákban a felnőttek oktatása. (A nappali tagozatos képzésre koncentráló egydimenziós gondolkodás megváltoztatáshoz az erősen csökkenő gyermeklétszám különösen kedvező körülményeket biztosított volna.)

Az elmaradt modernizáció helyett erős társadalmi nyomásra bekövetkezett – elsősorban középfokon – az, amit másutt rejtett szerkezetváltásnak neveztem (*Mayer 1998a, 1998b, 1999*), – hogy ti. a képzési időt az intézmények drasztikusan csökkentték. Ezzel a megoldással a rendkívül magas lemorzsolódási ráták miatt továbbra is jelentős létszámot biztosítottak, de a nagyobb bajt az okozta, hogy a csökkentett képzési idő alatt nem lehetett a hagyományos eszközökkel és megoldásokkal sem a továbbtanulás, sem pedig a munkaerőpiac szempontjából jól hasznosítható tartalmakat (kompetenciákat) biztosítani a tanulók számára.

Pedig ez az időszak még a jelzett feltételekkel is alkalmas lehetett volna sok mindenre, így például a pedagógusok módszertani kultúrájának a felfrissítésére, vagy például a tananyag újszerű, moduláris elrendezésére. Az újonnan fellángoló viták ezekben az években viszont szinte kizárólag a már ismert kánon szerint a színvonal csökkenéséről, vagy a bizonyítványok „egyenértékűségéről” szóltak, s így a valódi kérdés, a napi érdekekért feláldozott innováció alig, vagy egyáltalán nem került szóba.

Ami a felnőttek szakképzését illeti, itt 1990 után – összhangban a gazdasági változásokkal – új tendenciák bontakoztak ki. A képzés állami monopóliumának összeomlását követően – s más, a gazdaság egészét érintő változásokat követően – széles kínálati piac nyílt. E képzési aréna számos szereplője közül az iskolarendszerű felnőttoktatás viszont csak az egyik – és nem is a legerősebb – szerepet töltötte be az évtized során, és a helyzet az új évezred első felére sem változott meg.

A vállalkozások igényeinek alakulása a munkavállalóval szemben a 90-es években

A szocialista gazdaság átalakulását követően a privatizáció felerősödésének hatására egyre magasabb arányban jelent meg a külföldi tőke a hazai gazdaságban. A külföldi befektetők (vállalkozók) túlnyomó többsége a technológiát és az infrastruktúrát hozza magával. Amit igényelnek, az többnyire a munkaerő. Szemben a széles

³ E tanulmányban a modernizáció kifejezést és származékait mi a következőző jelentéstartalommal használjuk: „az új követelményeknek megfelelővé tesz.” (*Nádasdy 1998*)



körben terjedő hiedelmekkel és elképzelésekkel, a külföldi vállalkozások többsége nem a magasan kvalifikált munkaerőt keresi, hanem azt a munkaerőt, akit gyorsan és könnyen betaníthat a rendelkezésre álló technológiákra. A konkrét szakismereteknél is fontosabb számukra az, hogy a jövőben munkavállaló rendelkezzen megfelelő munkakultúrával, legyen fegyelmezett és precíz a munkavégzésben, alkalmazkodó és elkötelezett a munkáltatóval szemben.

A munkaerő-kiválasztás szempontjait vizsgálva, azt látjuk, hogy a jelölteknek a fizikai állóképesség, a terhelhetőség, valamint a munkatársakkal történő kooperációs készség az, ami jelentősen növelheti a jelentkezők esélyeit a felvételeknél.⁴

Más a helyzet a hazai vállalkozások esetében. A szocialista gazdaság romjaiból kinőtt új vállalkozások – szemben a külföldiekkel – sokszor nem rendelkeznek korszerű technológiával és infrastruktúrával, ezért ennek ellensúlyozására a magasabban képzett munkaerő alkalmazását célozzák meg.

A kérdés az, hogy az iskolák, akár tanköteles tanulókat, akár felnőtteket foglalkoztatnak, mennyiben tudják (és akarják) ezeket az igényeket a jelenben és a közeli jövőben kielégíteni? Az azonban a jelen ténye, hogy a hazai gazdaság szereplői számos kritikai észrevételt fogalmaznak meg a hazai iskolai szakképzéssel kapcsolatban. Az egyik legfontosabb észrevételük az volt, hogy a középfokú érettségit nyújtó képzés expanziója nyomán a szakiskolákba már csak olyan tanulók jelentkeznek, akik szinte semmilyen motivációval nem rendelkeznek a tanulással kapcsolatban, s az iskolát alacsony szintű felkészültséggel hagyják el. További problémát jelent számukra, hogy az iskolákban közvetített ismeretek egy része elavult és felesleges.⁵ Ezek a megjegyzések az iskolarendszerben működő felnőttek szakképzésére is vonatkoztathatók.

A közismereti program változásai az iskolarendszerű felnőttoktatásban

Az elmondottak nyomán érthető, hogy miért vetődött fel élesen az iskolarendszerű felnőttoktatás reformjának kérdése már a 90-es évek közepén. Mi nehezítette a megoldást? Elsősorban az, hogy a korábbiakban a tananyag tervezése nem abból indult ki, hogy mi a felnőttek számára a legoptimálisabb és legszükségesebb, egyáltalán, hogy milyen műveltségre és szaktudásra van szükségük, hanem abból, hogy mennyi a rendelkezésre álló időkeret. Ezért a nappali tagozat számára tervezett tananyagot „hozzáigazították” a felnőttek számára kialakított esti és levelező munkarendek órakereteihez. A lecsupaszított, „kivesézett” program így aztán valóban széles tömegek számára biztosította rövid távon sikerrel kecsegtető módon az adott iskolafokozat elvégzését. Ennek azonban ára volt, nevezetesen az, hogy a

⁴ Azt is meg lehet figyelni, hogy számos külföldi érdekeltségű vállalkozás – szemben a hazaiakkal – összefüggésben a magas elvárásokkal, a magas termelékenységhez vezető intenzív munkavégzéssel, sokat költ a dolgozók munkaképességének a karbantartására.

⁵ Lásd erről: *Hollai & Hitessy & Bartucz (2005) és Adler (2005)*.

bizonyítványok mögül számos esetben hiányzott az, amit kompetenciáknak nevezünk. Ez a megoldás a szocializmus évtizedeiben még járható útnak tűnt, mert az akkori gazdaság ugyanis gond nélkül tudta foglalkoztatni mindazokat, akik úgy fejezték be estin/levelezőn tanulmányaikat, hogy a „kulcskompetenciáik” tekintetében komoly hiányosságok mutatkoztak.

Szinte szimbolikus gesztusként az új évezred első évében rövid előkészítést követően sor került az iskolarendszerű felnőttoktatás számára készített önálló kerettantervek kidolgozására és bevezetésére, 2001 szeptemberétől. Ez felkavarta az állóvizet, ami hosszú évek óta jellemezte a közoktatás e (talán mindig is) hátrányos helyzetű szektorát. A problémát elsősorban az okozta, hogy a tantervkészítők a hagyományos tantárgyszerkezetet megbolygatva új tantárgyakat helyeztek el a programban, ezzel kívánva rákényszeríteni az egyes intézményeket az immár elkerülhetetlen, az iskolák életét több területén érintő, tovább nem halogatható innováció(k)ra.⁶

Melyek voltak az új koncepció legfontosabb elemei? Egyértelmű volt, hogy a felnőttoktatás *tananyagának továbbra is tartalmaznia kell* a szükséges – és az utóbbi időben különösen felértékelődött – általános műveltségi elemeket, valamint azt a tudás-, készség- és kompetenciataralmat, amely bárkit alkalmassá tehet újabb iskolafokozat elvégzésére, további szakmatanulásra, munkavállalásra, illetve az álláshely megtartása érdekében önképzésre, valamint a szükséges továbbképzésekhez való csatlakozásra.⁷ Ugyanakkor nem csekély problémát okozott az, hogy mindezt nem kísérte a finanszírozás átalakítása. Ezért az egyes intézményeknek az új feltételek kialakítását a korábbi feltételrendszerhez illesztett költségvetésből kellett „kigazdálkodni. Az sem könnyítette a helyzetet, hogy az amúgy is nehéz helyzetben lévő felnőttoktatás ekkor szembesült mindazokkal – a közoktatás más területei számára a korábbi évtizedből már ismerős – nehézségekkel (nyelvtanárok és más, kurrens területeken oktató szakemberek hiánya, a csoportbontás okozta szervezési és finanszírozási problémák stb.), amelyek részint az intézmények működésében okoztak – sokszor nem csak átmeneti – zavarokat, hanem hozzájárulhattak a hallgatói létszám csökkenéséhez is.

Az elmondottak tehát erőteljes kihívásként érték az iskolarendszerű felnőttoktatás egészét, így az iskolák menedzsmentjét, a pedagógusokat, és nem utolsósorban a hallgatókat.

Az iskolák vezetői és pedagógusai két sarkalatos pontban fogalmazták meg kéréseiket a kerettanterv új elemeivel szemben:

⁶ Lásd erről: *Kerettanterv, 2001.*

⁷ A kerettanterv bevezetése, a korszerű tantárgyak, műveltségelemek önmagában nem teszik sem az iskolát, sem pedig a tanulót sikeressé. Napjaink felnőttoktatásának, az esti és a levelező tagozatok relatív sikerességének egyik gyökere ugyanis az, hogy nem tudják ellensúlyozni azokat a szociális és szociokulturális hátrányokat, amelyek a rendszerbe kerülő tanulók/hallgatók többségét jellemzik. Az iskola által biztosított műveltséganyag befogadásához, feldolgozásához előbb meg kellene teremteni azt a „közös metanyelvet”, amely erre egyáltalán esélyt biztosíthatna. E közös nyelv képezhetné az oktatás legfontosabb mozzanatát, a tanár–diák között kibontakozó, az oktatás előrehaladásával egyre szélesülő, mélyülő, gazdagodó és nyelviileg megalapozott kommunikációt, amely természetesen vezetne el (számtalan egyéb tényező mozgósítása árán és útján) a személyiség komplex fejlesztéséhez.



– úgy vélték, hogy az idegen nyelv kötelező bevezetése⁸ az adott körülmények között, a felnőttek és számos tekintetben hátrányos helyzetűnek minősíthető tanulók esetében nem vezethet sikerre, illetve

– úgy gondolták, hogy éppen a modernizáció kulcselemének tekintett tantárgyak esetében (informatika, idegen nyelv, kommunikáció, társadalomismeret stb.,) nem lesz meg az érintett intézményekben az a szakmai háttér, amely a sikeresség alapkritériumának tekinthető.

A kerettantervi változások célja elsősorban az volt, hogy az új tartalmakkal növeljék az ott tanulók esélyeit a munkaerőpiaci elhelyezkedés területén. Az alapozó szakaszban (1–4. évfolyam) bár formálisan továbbra is tantárgyakat oktatnak, a tervezők elképzelése szerint az órákat inkább a tanulók „kapunyitogató” kompetenciáinak fejlesztésre célszerű felhasználni. A tantárgyszerkezet belső arányai az egyes tantárgyak esetében gyakorlatilag nem változtak, viszont az „esti tagozatos munkarendben” működő alapismereti programokban az egyes területekre fordított idő általában növekedett. Az anyanyelv esetében ennek mértékét az alábbi táblázat mutatja be.

1. táblázat: Az anyanyelv óraszám változásai

Évfolyam	Óraszám a kerettanterv bevezetése előtt	Óraszám a kerettanterv bevezetése után
1.	6,75	8,13
2.	5,50	6,13
3.	7,63	8,38
4.	5,25	5,50

Forrás: Kerettanterv, 2001.

Az viszont tény, hogy nem volt olyan iskola, amely az oktatásnak ebben a szakaszában a hagyományos tantárgyakhoz⁹ képest új programelemeket alkalmazott volna. Az időtényező kapcsán itt hangsúlyozni kell, hogy ebben a szakaszban az igazi kérdés az, hogy a beiratkozók ténylegesen mennyi idő alatt jut(hat)nak el arra a szintre, az írás, a szövegértés/olvasás, a matematikai alapszámítás olyan színvonalú birtoklására, amely lehetővé teszi számukra azt, hogy mihamarabb bekapcsolódhassanak a „felső tagozatos” programba. Az alapozó szakasz tananyagát a tapasztalatok alapján a felnőtteknek egy tanév alatt kell(ene) elsajátítaniuk. Ez az időmennyiség alkalmas arra, hogy a jelentkező sikerélményeket, további motivációt kaphasson tanulmányai folytatásához. Ennek a szakasznak a munkaerőpiac elvárásaival kapcsolatban az a szerepe, hogy a rendszerességet, a koncentrációt, az együttműködést erősítse a tanuló felnőttekben.

A felső tagozat kulcsszerepet tölt be azoknak a képzésében, akik alacsony, azaz ebben az esetben befejezetlen (általános) iskolai végzettséggel rendelkeznek. Ebben a szakaszban egyrészt az lehet a cél, hogy

⁸ Jelenleg az idegen nyelv tanulása kötelező, de az érettségig csak 2009-től válik azzá.

⁹ Anyanyelv (írás, olvasás), matematika, környezetismeret.

– a tanulókat minél hamarabb befejezett általános iskolai végzettséghez jutassák, s ezzel elősegítsék a szakirányú (szakiskolai, esetleg szakközépiskolai) továbbtanulást,

– másrészt pedig meg kell erősíteni a program résztvevőinek azokat a (kulcs)kompetenciáit, amelyek nélkül szinte reménytelenné válik/válhat a kilépés a munkaerőpiacra. Ezt a tantárgyi programokon belül kell megvalósítani, mert a kerettanterv szerkezete mást nem tesz lehetővé.

A tantárgyak viszonylag nagy száma, amely a programban megjelenik, a tervezők szándéka szerint arra ösztönzi majd az iskolákat, hogy amennyire azt a tényleges feltételek megengedik, igyekezzenek széles körű, sokrétű ismeretanyagot felnőtt tanulók számára átadni. Ami itt kulcsmozzanat lehet, az az, hogy a hagyományos lexikális jellegű, ismeretközpontú és az azt számon kérő tanítást a készségeket, képességeket fejlesztő oktatásra való törekvés váltja fel.

Az említett kutatás során azt lehetett tapasztalni, hogy iskolák kivétel nélkül a kerettanterv által meghatározott tantárgyszerkezetet vették tervezésükben alapul. Nem volt olyan iskola, ahol a kerettantervben nem szereplő tantárgy került volna a programba, és az is jellemző, hogy a javasolt tantárgyakkal kivétel nélkül terveztek. Az elmondottaknak két oka lehet:

– Az, hogy új tantárgyat nem indítottak, nem kelt meglepetést, mert erre *az érintett iskolák szinte semmilyen tekintetben nem voltak felkészülve*. A helyi szintű tartalmi fejlesztéshez nem álltak rendelkezésre erőforrások, és szakmai kompetenciák. Az egyéb, így például a lehetőségként felmerülő adaptációs megoldásokhoz szükséges energiákat felemésztette a napi eredményekért folytatott küzdelem.

– A másik ok – amely nem kevésbé fontos, mint az előbbi – az, hogy a rendelkezésre álló szakos tanárokat kellett ellátni órákkal, elsősorban azért, hogy a kötelező óraszámot biztosítani tudják. Ez számos esetben odavezetett, hogy ezekben az iskolákban, noha már alig-alig találkozunk képesítés nélküli tanárokkal, mégis számos tantárgyat (pl. kémia, fizika, stb.) nem arra az adott szakra képesített pedagógus oktatott.

Ebben az iskolafokozatban alapvetően két tantárgy tanítása volt az, amire elsősorban a hangsúlyt helyezték: a magyar nyelv és irodalom, valamint a matematika. A heti óraszámok ezeknél a tárgyaknál az egyes évfolyamokon 3,5–4,5 óra között mozognak, ami a rendelkezésre álló órakeret 50%-át foglalta le.

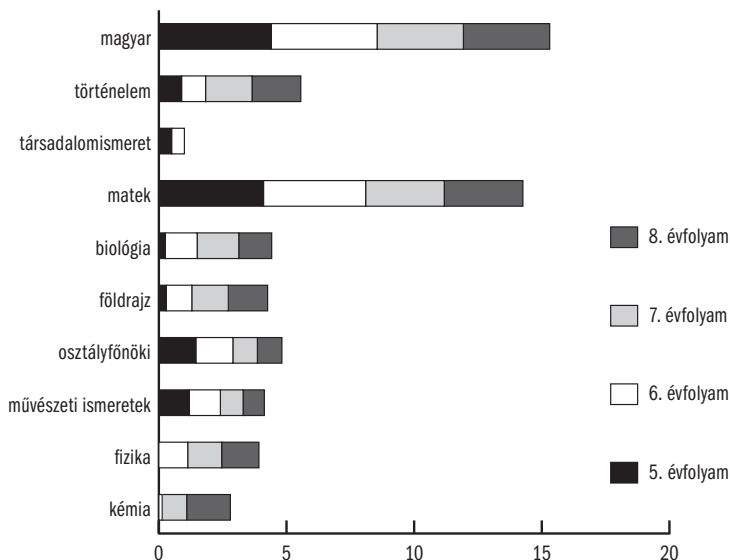
Az egyes órák közötti arányok, mint azt az 1. ábra mutatja, már korábban a kerettantervek bevezetése előtt kialakultak. A program célja nyilvánvalóan *akkor az volt, hogy az itt tanuló diákok számára ez az iskolatípus, ha egészében nem is, de legalább megközelítőleg azt a tartalmat (és műveltséganyagot) nyújtsa, amit nappali tagozatos társaiknak*. A kerettantervek bevezetését követően azok az intézményi törekvések, amelyek csak és kizárólag az óraszámokkal kapcsolatos manipulációkkal kívánták megoldani a felnőttek oktatásának minőségi javítását, eleve kudarcra voltak kárhozhatóak. A kívánt célhoz illeszkedő megoldást két irányban lehetett volna keresni:



– az itt tanulók számára a nappali tagozatoktól számos tekintetben eltérő, az elméleti ismeretek helyett sokkal inkább a praktikus tudás, s a gyakorlatorientált oktatás irányába lehetett/kellett volna elmozdulni, és ehhez

– hozzárendelni mindazokat a módszertani megoldásokat, amelyek alkalmasak lehetnek volna az ismeretek hatékonyabb közvetítésére és a készségek, képességek fejlesztésére.

1. ábra: Az óraszámok a felső tagozaton a felnőttek iskoláiban a kerettantervek bevezetése előtt



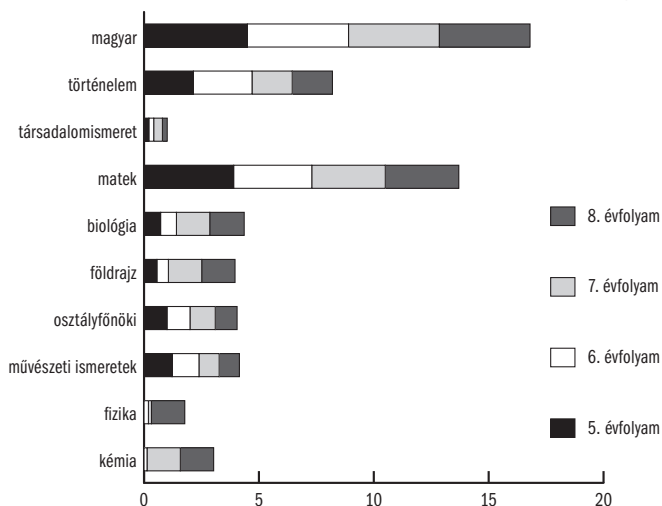
Forrás: Mayer, 2004.

A kerettantervekbe illesztett tantárgyi tartalmak minderre lehetőséget kínáltak. A következő ábra azonban a korábban mondottaknak megfelelően azt mutatja, hogy a tantárgyi struktúrát illetően számottevő változás nem történt. Ez önmagában – mint utaltunk rá – nem lenne még „végzetes”, ha ezt egy módszertanilag megújult, intézményi és tanórai szinten alkalmazott pedagógiai stratégiai kísérné. Erre azonban jelenleg kevés az esély.¹⁰

Ha az 1. és 2. ábrát összevetjük, számottevő különbséget nem fogunk tapasztalni. Továbbra is megmarad a magyar és matematika tantárgyak dominanciája, ami jelezheti, hogy ebben az iskolatípusban, még a befejező évfolyamokon is a fő problémát a tanulók alapkészségeiben (írás, olvasás, számolás) megmutatkozó hiányosságok pótlása, illetve azok rögzítése/megerősítése jelenti.

¹⁰ Mindenképpen említésre méltó az, hogy jelenleg a hátrányos helyzetű, számos problémával küzdő és számos problémát okozó tanulókkal történő iskolai foglalkozásnak nincs szakmai presztízse. Akik ezekben az osztályokban tanítanak azt többnyire kényszerből (sokszor például büntetésből) teszik. Noha már sokszor hangzottak, nyilvánvaló, hogy itt a legjobban képzett és legjobban megfizetett pedagógusok alkalmazása segítene enyhíteni a gondokat. (Azt már csak zárójelben tesszük hozzá, mindezt tanulásra motiváló, igéyes tanulási környezetben kellene elképzelni.)

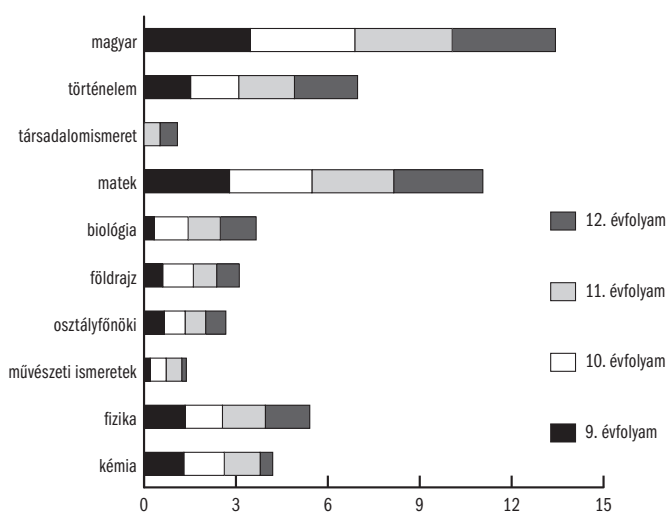
2. ábra: A kerettantervek bevezetését követő óraszerkezet a felső tagozaton



Forrás: Mayer, 2004.

Az iskolák erre szánják a legtöbb időt, mert ezek nélkül a többi tantárgy elsajátítása, valamint az eredményes továbblépés magasabb iskolafokozatba szinte biztos, hogy kudarcot eredményezne. A gondot itt elsősorban az jelenti, hogy a kerettantervekben tervezett ún. szabad sáv felhasználásában az iskolák nem azoknak a tartalmaknak biztosítottak megoldást, amelyek e tanulók esélyeit növelhették volna. Erre az órakeretre lehetett volna tervezni az álláskeresési technikákat, a kooperációt fejlesztő tanulási stratégiák tanítását vagy éppen a tanulás tanulását.

3. ábra: A gimnáziumok tantárgystruktúrája a kerettantervek bevezetése előtt



Forrás: Mayer, 2004.



Ami a középfokú képzést illeti, a kerettanterv tartalmi szempontból egységes középiskolában gondolkodott, amely a gyakorlatban gimnáziumként és szakközépiskolaként volt működtethető. A tantárgyak rendszere a kerettantervet megelőző időszakban a készségtárgyak, valamint az idegen nyelv és informatika kivételével lekepezte mindazt, amit a nappali tagozatokon használtak. Az új dokumentum számos tekintetben nagy szabadságot biztosított intézményi szinten a tervezőknek. Mégis, kicsit ellentétben a várakozásokkal, az iskolák túlnyomó többsége megmaradt az esti és a levelező tagozatok működtetésénél, s csak néhány esetben lehetett tapasztalni olyan kezdeményezéseket, amelyek az új tantárgyi rendszert más, a hagyományosnál könnyebben kezelhető munkarendbe helyeznék el.¹¹ Ez már előrevetítette azt, hogy komoly változtatásokra a tantárgyi szerkezetben sem lehet számítani.¹²

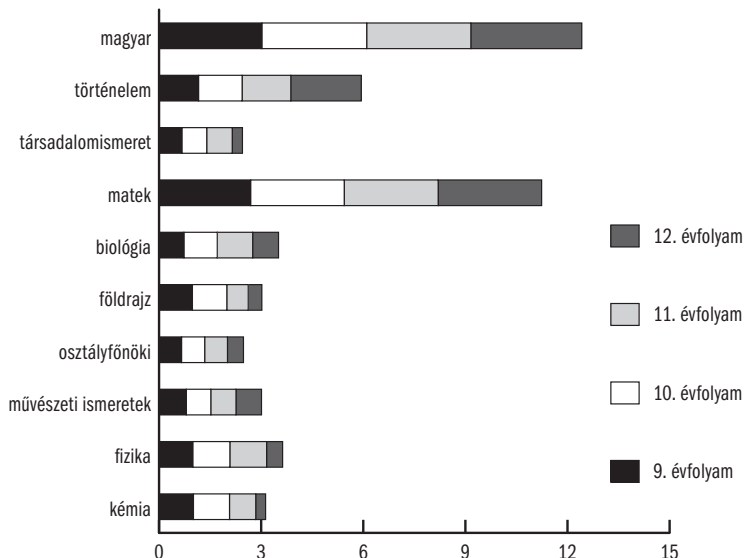
A magasabb óraszám minden iskolában azokhoz a tantárgyakhoz kapcsolódott, amelyekből a tanulóknak érettségi vizsgát kell tenniük. Ez itt elsősorban a magyar, matematika és a történelem tantárgy. A választott tantárgyak esetében (leggyakrabban a biológia, földrajz, kémia, fizika) a csekély óraszámot az érettségit megelőző időszakban ún. érettségi előkészítő megtartásával igyekeznek az iskolák kompenzálni. Ez a szemlélet, illetve stratégia teszi érthetővé azt, hogy a személyiség gazdagítására alkalmas tárgy (művészeti ismeretek), illetve az aktuális és praktikus témák feldolgozásához lehetőséget biztosító program rendkívüli mértékben háttérbe szorul, gyakorlatilag periférikus szerepet kap. Gyakorlatilag ebben a rendszerben a felnőttek képzése néhány fő tantárgyra szorítkozott, amelyet helyell-közzel igyekeztek – a középiskola általánosan művelő jellegének megfelelően – néhány egyéb tantárggyal kiegészíteni. Gyakorlatilag ugyanez elmondható a szakközépiskolák esetében is azzal a megszorítással, hogy ott a közismereti tantárgyak óraszámja az arányok megtartása mellett a szakmai tantárgyak jelenléte miatt eleve alacsonyabb volt.

11 A hagyományostól eltérő munkarendeket mindenütt „távoktatásnak” nevezték, de nincs egyetlen olyan általunk ismert megoldás sem, amelyre ez az elnevezés alkalmazható lenne. Helyesebb lenne az egyes törekvésekre az „otthoni tanulást támogató program” kifejezést alkalmazni, mert a csökkentett számú iskolai tanóra kiegészítésére készítene az iskolák segédleteket. Az egyes rendszerek a távoktatáshoz szükséges egyéb elemeket nem tartalmazzák. A „miértre?” adható válaszok okai azonban mélyebben keresendők. Egyértelmű, hogy amíg nem oldható meg az, hogy a klasszikus tantermi foglalkozásokra felépített közalkalmazott jogviszonyt nem számolhatjuk át pl. távoktatási munkarendre, addig intézményi szinten nem válaszolható meg ez az alapkérdés. Összességében azonban azt állítjuk, hogy a távoktatás bevezetésére és alkalmazására az iskolarendszerű felnőttoktatásban még nem készültek fel az egyes intézmények. Lásd erről: *Mayer (2005b), (2005c)*.

12 Az igazi „mozgástér” az intézmények számára a középiskolai program „üzemidejének” megválasztásában rejlik. A valódi innováció hiánya ezért nem vált az elmúlt évtizedben égetővé, hiszen a képzési idő – sokszor alapos – megrövidítése önmagában is biztosította az iskola számára szükséges hallgatói létszámot. Mindez persze sok tekintetben visszaütött. Lehetne beszélni itt az érettségik színvonaláról is, de szándékosan nem ezt tesszük. Számukra a gondot az jelenti, hogy elmúlt évtizedben nem születtek olyan intézményi szintű kezdeményezések, amelyek például lépéseket tettek volna a hallgatói lemorzsolódás hathatós csökkentésére, vagy a tanulási világtól távol eső társadalmi csoportok bevonására az oktatásba.

A kerettanterv bevezetését követően – mint erre már utaltunk – három kulcsfontosságú elemmel gazdagodott a felnőttképzés programja. Sor került az idegen nyelvek, az informatika (számítástechnika) tantárgyak bevezetésére, s helyet kapott a tantárgyi szerkezetben egy ún. szabad sáv, amely lehetővé tette azt, hogy a helyi (tantárgyakhoz kapcsolódó vagy azoktól független) innovációk beilleszthetők legyenek a rendszerbe.¹³

4. ábra: A középiskolák tantárgyi rendszeréről a kerettantervek bevezetését követően



Forrás: Mayer, 2004.

Mivel mind az esti, mind pedig a levelező tagozaton az idegen nyelv heti 3-3 órában került bevezetésre, azonnal látható, hogy a rendszerben komoly feszültségek keletkeztek amiatt, hogy most már több tantárgy között kellett elosztani a rendelkezésre álló időt. Az informatika tantárgy a másik kulcselem, amely egyértelműen azt a célt kívánja szolgálni, hogy az iskola növelni tudja a hallgatók munkaerőpiaci helyzetének stabilitását, vagy ha azon kívül vannak, akkor az elhelyezkedési esélyeiket.¹⁴ A két tantárgy bevezetése más problémát is felvetett: ezeket eredményesen már képzelenség nagy létszámú osztályokban frontális módszerrel tanítani. A megoldást a csoportbontás jelentette, ami jelentősen megnövelte a költségeket.

¹³ A dolgot hallatlan mértékben megnehezítette, hogy eközben a finanszírozás feltételei nem változtak meg: az esti tagozatokon a nappali tagozatok normatívájának az 50%-a, míg a levelező tagozatokon mindössze 10% volt. A kerettanterv javaslata szakmai szempontból a még vállalható minimum-feltételeket rögzítette. Így az esti tagozatokon a tanórak számát heti 15–18, a levelező tagozatokon heti 10–12 órában jelölte meg. (Érdekességképpen jegyezzük meg, hogy találkoztunk olyan óraterffel, amely heti 3–5 órával számolt, miközben tantárgyak száma minimum 12 volt. Nyilvánvaló, hogy ezt a megoldást nem valamiféle jól átgondolt „szakmaiság”, hanem egy szinte kezelhetetlen finanszírozási helyzet idézte elő.)

¹⁴ Noha az előírt óraszám az idegen nyelvhez képest csekély, az ún. szabad sáv terhére növelhető annak függvényében, hogy az adott intézmény milyen tényleges feltételekkel rendelkezik e tantárgy oktatásához.



Alapvetően a középiskolát is a magyar nyelv és irodalom, valamint a matematika tantárgy, uralja magas óraszámával. Az óraszámok arányainak formálásánál feltűnő a természettudományos tantárgyak térvesztése, ami elsősorban a fizikára és a kémiára vonatkozatható. Ami a biológia és a földrajz kedvezőbb helyzetéről elmondható, azzal függ össze, hogy ezt a két tantárgyat hagyományosan sokan választották a kötelező tantárgyak mellett érettségi tantárgynak ebben az iskolatípusban.

A programban a korábbi évekhez képest sokkal nagyobb szerepet kapott a társadalomismeret tantárgy. Ezzel a programkészítők célja az volt, hogy olyan ismeretekhez jutassák a résztvevőket, amelynek egyrészt integratív jellege van (lehet) a társadalomtudományi tárgyak kapcsán, másrészt alkalmas arra, hogy a praktikus, valóság-közeli tartalmak tárgyalására jelentősebb mértékben, mint más tantárgyak esetében, sor kerülhessen. A három évre tervezett program kiegészült a filozófia tantárggyal, amely szintén új elemként épült a rendszerbe.¹⁵

Újdonságot jelentett az ezen a képzési szinten is megjelenő ún. szabad sáv. Noha már a korábbiakban is volt szabad órakeret, de azt csak a tantárgyakhoz kapcsolódó programokra (és tartalmakra) lehetett felhasználni. Alapvetően két funkciója volt akkor ennek az eszköznek: lehetőséget adott a felzárkóztatásra („szintre hozásra”), korrepetálásra, valamint ebből fedezték az érettségire felkészítő tevékenységre szánt időt. Most nem ez volt a cél, hanem az, hogy az intézmények – lehetőségeiknek megfelelően – olyan ismereteket közvetíthessenek a hallgatók számára, amelyek az egyének versenyképességet növelhetik, illetve személyiségüket gazdagíthatják.

Azt vártuk tehát az új tartalmak bevezetésétől, hogy pozitívan befolyásolja majd a felnőttek körében végzett iskolai munkát. Meghatározó jelentőségűnek éreztük, hogy az egyes tantárgyak tartalmi vonatkozásainak tervezésekor olyan elemek kerüljenek a programba, amelyek iskolai szintű közvetítése azokat a készségeket, képességeket, (kulcs)kompetenciákat alakítja/fejleszti, amelyek alkalmasak lehetnek a tanulási hátrányok felszámolására, az esélyek növelésére, egyszóval a tanulók társadalmi-gazdasági szerepvállalásának minőségi javítására.

A modul-tantárgyak kérdése

A kerettanterv lehetőséget biztosított arra, hogy a tantárgyak mellett (esetleg azokon belül) olyan modularizált ismeretek jelenjenek meg, amelyek praktikus vagy más szempontból speciális ismereteket tartalmaznak. Mivel az eredeti szándék szerint a „modulok” 10–30 órás programok, ezért egy-egy tanévben akár több is elsajátítható egy-egy tanuló számára. Különösen akkor lehet ennek nagy jelentősége, ha akár témán belül, akár modulok között létrehozható az egymásra épülés is. A modulok tanítására elsősorban az ún. szabad sáv áll rendelkezésre. A kerettanterv tervezői a modulok számát (és a tartalmakat) nem kívánták megkötni. Ellenkezőleg, arra gondoltak, hogy idővel minél több ilyen keretekben rögzített tartalom fog születni,

¹⁵ A filozófia akkor tölthetné be ideálisan funkcióját (illeszkedését a társadalomismeret tantárgyhoz) ebben az iskolatípusban, ha a hagyományos történeti-kronológiai feldolgozás helyett a pedagógusok a „probléma-centrikus” megközelítést és feldolgozást részesítenék előnyben.

amelynek egy részét különféle tudományos és fejlesztő műhelyek munkatársai, más részét akár az iskolákban dolgozó pedagógusok is előállíthatják. Itt különösen nagy szerepet kap a helyi innovációs hajlandóság, hiszen az adott feltételek ismerete és a felmerülő igények együttese lesz az, amely *az adott iskolában éppen azokat a modulokat (tartalmakat, ismereteket) fogják közvetíteni, amelyekre az ott tanulóknak – akár a továbbtanulás, akár a munkavállalás szempontjából – éppen szüksége van (lehet).*

Az első pillanattól kezdve nyilvánvaló volt, hogy ezeknek az elemeknek a beillesztése számos problémát fog az iskola hétköznapi gyakorlatában felvetni.¹⁶ Alapvetően ezen a területen két „probléma-csomagot” tudunk elkülöníteni:

A legnehezebb kérdés az *időtényező* volt az iskolák számára, mert az amúgy is szűk idő-intervallumban a hagyományos tantárgyaknak (hagyományos tartalmakkal) igyekeztek a helyi tantárgyfelosztás-készítők elsőbbséget biztosítani.¹⁷

A másik nem kevésbé súlyos nehézséget a „szaktanárok” *hiánya* okozza. A tartalmak egy részére ugyanis nem épült tanárképzés, azaz nincsenek erre szakosított tanárok. A megoldást egyértelműen a tanártovábbképzés nyújthatja.

Az alsó tagozat számára nem készültek modulok, így azok első esetben az általános iskola felső tagozatán jelennek meg. Melyek voltak azok a modulok, amelyeknek a bevezetésével kapcsolatosan a legtöbb kétely merült fel? a) Tánc és dráma valamint b) a mozgókép és médiaismeret. A tantárgyak bevezetésének a legfőbb akadályát elsősorban a szaktanárok hiányában, a nehezen megszervezhető nehézkes továbbképzésekben látták a pedagógusok. Mind a két tantárgy esetében megoldatlan volt a technikai háttér biztosítása.¹⁸ Más jellegű probléma volt az, hogy a tanárok véleménye szerint ezek a témák a tanulókat (felnőtteket) nem érdeklik. Kevesebb a probléma azokkal a modulokkal, ahol *csak* szaktanárigény merül fel. Ilyenek voltak a környezetvédelem, a hon- és népismeret vagy az ún. Eu-s ismeretek.

A felnőttek oktatásában a középiskola nyújthat igazi teret a modularizált tartalmak bevezetéséhez. A vélemények számbavétele is erről győzhetett meg bennünket. Az alapvető különbség az általános iskolához képest az, hogy itt sokkal többféle tartalom bevezetésének lehetőségét mérlegelték a válaszadók. Mégis, meglepetést okozott az, hogy ebben az iskolafokozatban volt a legerősebb és a leghevesebb „ellenállás”, itt fogalmazódott meg a legélesebb kritika a tantárgyi/tartalmi újdonság bevezetésével kapcsolatos lépések miatt. A modulok bevezetésének a nehézségeit itt széles alapokon nyugvó érvrendszerrel indokolják a pedagógusok.¹⁹

16 A válaszadók egy része számára nem vált világossá az, hogy a modulok miben különböznek a hagyományos tantárgyaktól. Válaszaikban ezek többnyire keveredtek, ezért azt a megoldást választottuk, hogy kiválogattuk azokat a véleményeket, amelyek valóban a modulokra vonatkoztak.

17 Ez az egyik legnehezebb szakmai probléma, amelynek a megoldása nem tűnik egyszerűnek. Az oktatás egyértelműen „továbbtanulás és érettségi-centrikus” s ez szűk mezgyére szorítja az új tartalmak bevezetésének és tanításának esélyeit!

18 Ezt a véleményt nehéz értéklni, különösen annak a fényében, amit az iskolák felszereltségéről korábban már megtudtunk.

19 Az alábbi modulok említése kapcsán fogalmaztuk meg az érvrendszert: második idegen nyelv; mozgókép és médiaismeretek; filozófia/etika; szakmai (alapozó, előkészítő) tárgyak, munka világa, pályaaorientáció, műszaki orientáció; kombinatorika, valószínűség-számítás; tánc és dráma; EU –ismeretek; Hon és népismeret; környezetvédelem.



– A legmarkánsabb érv-együttes, amely minden modul esetében felmerül, az alacsony óraszám mind az esti, mind pedig a levelező tagozaton. A hagyományos tantárgyak beillesztése is csak kompromisszumokkal volt megoldható, mégpedig azért, mert a kerettanterv megváltoztatta a tantárgyi arányokat. A legnagyobb vesztes itt kétségtelenül a természettudományos tárgyak köre volt, s azon belül is elsősorban a kémia és a fizika tantárgy. Az ellenérveket elsősorban azok fogalmazták meg, akik ezeket a tantárgyakat tanították.

– Az új tantárgyakhoz szakemberek kellene, s az iskolák igazgatói kevés esélyt láttak arra, hogy ezekre a speciális tartalmakra ezeket az embereket az iskola „megtalálja”. A meglévő tanárok gyors és szakszerű továbbképzését a jelenlegi rendszer alapján nem tudják elképzelni.

– Ezzel függött össze a tanításhoz szükséges segédletek kérdése is. A tankönyvek, tanári kézikönyvek stb. nem állnak megfelelő mennyiségben és minőségben rendelkezésre. A pedagógusok ezek nélkül nem képesek e tartalmak tanítására.

– Az intézményi szintű tartalmi és eszközjellegű fejlesztésnek, amelyre a modulok bevezetése épülhetne, nincsenek meg az anyagi forrásai.

Felmerült a középiskolákban is a technikai háttér biztosításának kérdése. Itt – mint erre már utaltunk – inkább csak az adott objektumok „leterheltsége” jelenthet problémát.

Az érvek másik csoportja inkább a tanulók oldaláról közelíti meg a kérdést. A nehézséget abban látják, hogy hiányos a tanulók alapismerete, egyáltalán gondot okoz az előképzettség hiánya; a felnőttek rendszertelenül járnak iskolába, és az amúgy is szűkös időbeosztásuk nem teszi lehetővé a széles körű ismeretek elsajátítását; hiányzik belőlük az érdeklődés, alulmotiváltak; s végül a felnőttek általában nem tartják fontosnak ezeket az ismereteket.

Az elmondottak (a kutatások eredményei) a várható eredményt hozták. Az iskolarendszerű felnőttoktatás eltékoztolt, „egyhelyben járás” évtizede után nagyon nehéz dolog volt a változtatás. Az iskolák továbbra is hagyományos módon kívánták oktatni felnőtt tanulóikat, szinte minden tekintetben. Közben az iskolarendszeren kívüli felnőttoktatásban számos innováció (módszertani megújulás, elektronikus tananyagok kidolgozása stb.) történt, ám ezeknek az eredményei csak rendkívül „megszűrten” kerültek be az iskolákba. Így tehát azt mondhatjuk, hogy a kerettantervek bevezetését követően csekély mértékben, illetve nem történt meg az iskolarendszerű felnőttoktatásban az a változás, amely valódi esélynövelő és hátránykompenzáló programokat kínálhatna a felnőtt tanulók számára.

A kutatások adatai meggyőztek arról, hogy a felnőttek középiskoláinak többsége közismereti programot nyújt a jelentkezők számára. Ami a szakképzést illeti, az látható, hogy a statisztikai adatok szerint az 1999/2000-es tanévben 479 általános és középiskola foglalkozott felnőttek oktatásával az *iskolarendszerű* képzés keretei között. Az *iskolarendszeren kívüli* képzésre jogosult (regisztrált) intézmények száma a nyilvántartás szerint fokozatosan nőtt, 2001-ben 50%-kal haladta meg a

3 évvel korábbi adatot. Jelenleg 3100 intézmény szerepel a nyilvántartásban.²⁰ Ez azt jelentette, hogy a szakképzési piacon az iskolarendszerű felnőttoktatás szerepe sokkal csekélyebb, mint az iskolarendszeren kívül működő szervezeteké. Ez egyebek mellett azzal is összefüggésbe hozható, hogy az életkor előre haladásával csökken a formális képzésekkel kapcsolatos tanulási kedv, a felnőttek inkább előnyben részesítik a kevésbé kötött, rövidebb képzési idejű tanfolyami formákat. Másrészt az is valószínűsíthető, hogy az iskolarendszeren kívüli képzések időtartama, a kapott ismeretek, az alkalmazott módszerek, praktikusabb – jobban hasznosítható – ismereteket nyújtanak az ott tanulóknak.

A második kutatás során kiderült, hogy a válaszoló iskolák²¹ 82%-ában van érettségire épülő szakképzés is. Az iskolarendszerű felnőttképzés egyik funkciója tehát az, – hasonlóan az iskolarendszeren kívül működő képzésekhez – hogy az érettség mellé szakmai végzettséget biztosítson, vagy lehetővé tegye egy újabb szakma megszerzését.

Az iskolarendszerű felnőtt szakképzésben érdekelt intézmények jelenleg lépéskényszerben vannak. A tanulók (illetve a programok) megtartása érdekében változtatniuk kell a jelenlegi gyakorlatukon. A cél az lehet, hogy minden eszközzel segítsék az ott tanulók esélynövelését (és hátrányaik kompenzációját) a munkaerőpiaci elhelyezkedés elősegítése érdekében. Így meg kell oldaniuk

- a képzési idő racionalizálását, amely egyértelműen a rövidebb időtartamú programok preferáltságát fogja eredményezni,
- ki kell dolgozni a hozott tudás beszámításának módozatait,
- törekedniük kell a praktikus, a mindennapokban hasznosítható ismereteknek a jelenleginél nagyobb arányú közvetítésére,
- be kell építeni a programokba azoknak a szociális attitűdöknek az alkalmazását (pl. komplex tanulást támogató szisztémák felhasználása), amelyek nélkül hatékony felnőttképzés nem képzelhető el, valamint
- az intézmény részéről messzemenően törekedni kell a nagyfokú rugalmasság alkalmazására, amely képes a tanulói hiányzások kezelésre,
- nélkülözhetetlennek látszik a tutori/mentori támogatás megvalósítása,
- az olyan oktatásszervezők alkalmazása, akik a szervezés kérdéseivel foglalkozva csökkentenék a pedagógusok ilyen irányú terheit, és folyamatosan tarthatnák a tanulókkal a kapcsolatot,
- s nem utolsó sorban mind a közismereti, mint pedig a szakképzés esetében törekedni kellene új munkarendek kialakítására, korszerű „e-alapú” tananyagok kidolgozására, az otthoni és az iskolai tanulás erőteljes összekapcsolására.

²⁰ E szervezetek egy része tényleges képzési tevékenységet nem folytat, vagy tevékenységéről nincs tudomása a statisztikai nyilvántartásnak. Ténylegesen – a statisztika szerint – 820 intézmény folytatott 2000-ben iskolarendszeren kívüli képzést. Forrás: Az iskolarendszeren kívüli, 2002.

²¹ Lásd erről: (Mayer 2005a).



A tanulás támogatása az iskolarendszerű felnőttoktatásban

Közismert, hogy az iskolarendszerű felnőttoktatásban a lemorzsolódó, az iskolát idő előtt elhagyó tanulók száma mindig magas volt. Azt is vizsgáltuk a két kutatásban, hogy a tanulók iskolai sikerességének biztosítása érdekében az iskolák milyen megoldásokat alkalmaznak? A tanulást támogató programoknak azért van nagy jelentősége, mert a tanórákon az esetek többségében még mindig a hagyományos frontális óravezetés a meghatározó, amely kevésbé érzékeny megoldás a tanulói különbségekre.²² Abban mindenki egyetértett, hogy a felnőttek képzésének leghatékonyabb pedagógiai megoldásait az egyénre szabott foglalkozások jelentenék. Ám az is látható volt, hogy erre sem a szükséges források, sem pedig a megfelelő kompetenciák nem állnak rendelkezésre.

Valamelyest elmozdulás tapasztalható a szemléletben, pl. a csoportmunka hatékonyságának a felismerése, de a problémát az jelenti, hogy a korszerű megoldások (távoktatás, e-learning stb.) hatékonyságában egyelőre még nem hisznek az iskolákban dolgozó pedagógusok. A kételkedés mögött egyértelműen az áll, hogy a pedagógusok többségének nem volt módja megismerkedni ezekkel a módszerekkel.

A foglalkozások egy jelentős körét az iskola a tanórákon kívül szervezi meg, amelynek feltételrendszeréről jelenleg nem rendelkezünk információkkal, de azt megkockáztathatjuk, hogy e programok többségéért valamilye formában a résztvevőknek térítési díjat kell fizetniük.

Problémát okoz az is, hogy semmit sem tudunk e programok tematikájáról, az alkalmazott módszerekről, valamint arról sem, hogy ezeken hány tanulóval foglalkozik a pedagógus.

2. táblázat: Tanulást támogató formák a felnőttek iskoláiban

Tanulást támogató formák	Igen	Nem	Tanulók %-a
Csoportos korrepetálás tanórán kívül	50	22	32
Egyéni korrepetálás tanórán kívül	36	18	21
Egyéni tehetséggondozás tanórán kívül	16	6	23
Csoportos tehetséggondozás tanórán kívül	20	9	30
„Plusz” konzultációs órák biztosítása	71	31	35
Egyéb, a szakmai felkészülést támogató megoldások	39	16	27
Tanulás tanítása program alkalmazása	19	8	37
Speciális, az alapkészségek (írás, olvasás, számolás) megerősítésére irányuló felzárkóztató programok	2	2	50
Egyéni felzárkóztást lehetővé tevő tutori/mentori rendszer alkalmazása	5	3	47
Tanulópárok kialakítása	12	5	33
Egyéni felzárkóztást meggyorsító digitális tananyagok alkalmazása	32	16	30

Forrás: Mayer, 2005a.

Jelentős eredmény ugyanakkor, hogy számos iskolában bevezették „A tanulás tanítása” című programot, amely nélkülözhetetlen azon tanulók számára, akik tanulási

²² Lásd erről: (Mayer 2005d).

nehézségekkel küszködnek, vagy a megfelelő – az ismeretek elsajátításához nélkülözhetetlen – technikai feltételrendszerrel nem rendelkeznek.

A hagyományos pedagógusi szerep megváltoztatása (pl. a tutori vagy a mentori szisztéma alkalmazása) az egyik legfontosabb – és egyúttal legnehezebben megoldható – problémának tűnik. Itt elsősorban olyan tanulást támogató megoldásról van szó, amely a megszokott tanári gyakorlattól eltérő módszertannal, és mindeddig nem kidolgozott finanszírozási elvekkel rendelkezik.

Az egyéni felzárkózást is lehetővé tevő tutori/mentori rendszer alkalmazását mindössze három iskola jelölte meg. A tanulók mentorálása, a mentorpedagógia a hagyományos pedagógusi szerep megújításának az egyik leghatékonyabb területe lehet.²³

* *

Az iskolarendszerű felnőttoktatás alapdilemmája továbbra is az idő kérdése. A közoktatás keretei között működő intézmények többsége a jelenleg alkalmazott esti és levelező munkarendek miatt időcsapdába került, hiszen a rendelkezésre álló időkeretet két oldalról is feszítik: a központi szabályozás részéről megfogalmazott tartalmi bővítés, a másik oldalról pedig a felhasználói igények. Mind a kettőnek hasonló a célja: rá szeretné venni az iskolákat arra, hogy olyan programokat biztosítsanak a jelentkezőknek, amelyek valós esélyeket kínálnak a további tanulás vagy munkaerőpiaci szerepvállalás kapcsán.

A hagyományos úton nem mehetnek tovább az iskolák. Nem kerülhető meg a korszerű, a jelen feltételeihez jobban illeszkedő, felhasználóbarát munkarendek kidolgozása és alkalmazása, mint ahogy nem halogatható tovább az ezekhez a megoldásokhoz illeszkedő módszertanok kidolgozása se párhuzamosan az egyes tananyagok (és hordozóik) korszerűsítésével.

Nem halogatható tovább az sem, hogy a felnőtteket tanító pedagógusok birtokába jussanak azoknak az ismereteknek, amelyekre egy andragógusnak szüksége lehet. S végül az intézményekben szemléletváltásra van (lesz) szükség, amely nélkül eredményes felnőttoktatást a magunk részéről nem tudunk elképzelni.

Mindehhez az idő ismét kedvezőnek mutatkozik. Az érettségi követelmények immár nem különböznek attól, amit a nappali tagozatos tanulók számára megfogalmaztak. Másképpen: ma mindenkinek azonos követelményeket támasztó közép- és emelt szintű érettségien kell számot adni tudásáról. Ezzel a megoldással reményeink szerint lekerül a napirendről egy értelmetlen és céltalan vita, amely a felnőttoktatás kapcsán pusztán csak papírgyárat emlegettetett. Az első vizsgatapasztalatok azt jelzik, hogy ez jó döntés volt.

A második lépést ennek az eredménynek a birtokában kell megtenni. El kell kezdeni a felnőttek számára egy olyan kompetencia-alapú tanterv kidolgozását

23 Lásd erről: *Kőpatakiné & Mayer (2005)*.



és alkalmazását, amely e tanulmányban felvetett összes problémára megpróbál választ találni.²⁴

MAYER JÓZSEF

IRODALOM

- ADLER JUDIT (2005) A vállalkozások munkaerővel kapcsolatos igényei. In: PONGRÁCZ LÁSZLÓ (ed) *Foglalkozást elősegítő munkaügyi kutatások*. Budapest, OFA Kutatási Évkönyv, No. 3.
- Az iskolarendszeren kívüli szakképzés statisztikai adatai 1996–2000*. 2002: Budapest, FMM.
- HOLLAI KRISZTINA, HITESI ÁGNES & BARTUCZ SAROLTA (2005) Romafoglalkoztatási programok tapasztalatai (1996–2000). In: PONGRÁCZ LÁSZLÓ (ed) *Foglalkozást elősegítő munkaügyi kutatások*. Budapest, OFA Kutatási Évkönyv, No. 3.
- Kerettanterv az iskolarendszerű felnőttoktatás számára* (2001) OM és OKI FKK. CD-változat.
- KÓPATAKINÉ MÉSZÁROS MÁRIA & MAYER JÓZSEF (2005) *Bevezetés a mentorálás módszertanába*. OKI.
- MAYER JÓZSEF (1998a) A NAT, a szerkezetváltó iskolák és a felnőttoktatás. *Köznevelés* /XII/4.
- MAYER JÓZSEF (1998b) Az iskolarendszerű felnőttoktatás helyzete. *Köznevelés* II. 27.
- MAYER JÓZSEF (1999) Az iskolarendszerű felnőttoktatás: a hagyományok rabsága és a megújulás kényszere között. *Fejlesztő Pedagógia*. No. 2–3.
- MAYER JÓZSEF (2004) *A felnőttek iskolái*. OKI.
- MAYER JÓZSEF (2005a) *Gyorsjelentés az iskolai rendszerű felnőttoktatás szerepéről a szakképzésben*. NSZI.
- MAYER JÓZSEF (2005b) *Otthoni tanulást támogató tanórai stratégiák*. Irodalom. Kézirat, OKI.
- MAYER JÓZSEF (2005c) *Otthoni tanulást támogató tanórai stratégiák*. *Történelem*. Kézirat, OKI.
- MAYER JÓZSEF (ed) (2005d) *A második esély iskolái*. OKI.
- NÁDASDY ÁDÁM (1998) A „modern” és a belőle képzett fogalmak jelentés – és használat története. *Replika*. No. 6.

²⁴ 2006 tavaszán zajlik az Országos Közoktatási Intézet Iskolafejlesztési és Integrációs Központjában a „Konceptió az iskolarendszerű felnőttoktatás számára készülő kompetencia-alapú tantervről” program. Kutatásvezető: Mayer József.