

Kurta Mihály

Múzeumandragógia a kortárs muzeológiában

Andragógia és múzeumandragógia elmélet-történet a kortárs muzeológiában

A felsőfokú oktatásban, azaz a „harmadfokú” képzési rendszerben jelzőtűzként értelmezhető, hogy a fiatal andragógia diszciplína és szak iránt nagy az érdeklődés, a jelentkezők aránya Magyarországon.

Lakonikus jelentéssel bír, hogy az andragógia szak a tizenharmadik legnépszerűbb képzési forma főiskoláinkon, egyetemeinken.¹ Tény, hogy a 2010.- 2011. évi felvételi statisztikák alapján könnyedén rámutathatunk arra, hogy tömegesen érdeklődnek és jelentkeznek a magyar fiatalok andragógia szakra.

Mellette a helyi, lokális, európai, és globális kultúra új kihívása a múzeumandragógia, az új szakandragógia (KURTA, 2007: 84-96, KOLTAI ZS, 2010: 73-77, SZABÓ, 2010: 85-95), amely diszciplínának megértése az anyatudományra az andragógiára, a muzeológiára, a neveléstudományra (antropagógia), az antropológiára, a filozófiára, a teológiai filozófiára, a kultúra-művelődés elméletre, a civilizáció történetre, valamint a természeti (evolúció), transzcendens (teremtő), és emberi (társadalmi) örökség értékeire épül. A világ evolúciós fejlődésének, objektivációinak, teológiai tételezésének összefoglaló narratíváját pedig a múzeumi rendszer által őrzött és feldolgozott szellemi, kulturális, tárgyi örökségből kiindulva értelmezi.

Nyitott kérdés: interdiszciplináris, transzdiszciplináris, multidiszciplináris, holisztikus módon értelmezhető tárgykörrel állunk e szemben, vagy egyszerűbb magyarázatát is megtalálhatjuk a témának.

Múzeumandragógia tanulmányunk bevezetésében előre jelezzük a tárgyalt témát: múzeumi felnőttoktatásról, felnőttképzésről, felnőttnevelésről, a kulturális, vallási, civilizációs, etnokulturális konfliktusok kezelésének múzeumi összefüggéseiről értekezünk, amelyet a kultúraközvetítés, a-múzeumi kultúraközvetítés (KURTA, 2010: 36-38) aspektusából tárgyalunk.

¹ Kerülő Judit: „Andragógus diplomával a munkaerőpiacon, a képzés tanulságai” című előadás, „Andragógia és Közművelődés” Országos Tudományos Konferencia, Debrecen, 2010.május 05 (publikálás alatt).

A felnőttoktatás európai dimenziójának erősítése a SOKRATES II program alaptétele, amelynek ajánlása, hogy a különböző akciók keretében transznacionális intézkedéseket kell végrehajtani azzal a céllal, hogy támogassák a transznacionális mobilitást, a nyelvi képességek és más kultúrák megismerését, a transznacionális hálózatok létrehozását, kölcsönös csere megkönnyítésének fokozása érdekében (KRUG, 115-121).

A tudományos felismerések szerint is Magyarországon már a XX-XXI századfordulón megjelentek azok a követelmények, amelyek nem csak az oktatás „negyedik fokozatát” a felnőttképzést, hanem a felsőoktatást, az úgynevezett „harmadfokú” képzést is komplex, sokoldalú szerves fejlődésű összefüggésrendszerként elemezték.

A hazai andragógia tudomány fellendülését nagyban segítette, hogy a nemzeti, nemzetközi hatások komplex elemzése megvalósult, a diszciplináris korrekciók Magyarországon is realizálódtak.

Az említett oktatási fokozatokban a transznacionális, európai, globális andragógiai példatár történeti megnyilvánulásait elemezve, és a hazai tudományos kritikákat is értelmezve fény derült arra, hogy a külföldi publikációk mechanikus adaptálásának magyarországi gyakorlata paradox jelenségeket eredményezett.

Amint a kritikákat tanulmányozhattuk kiderült, hogy „az 1990-es éveket a külföldi szellemi termékek beáramlása jellemezte (szakértők, tanulmányutak, fordítások). A szakértők azonban többnyire azt az andragógiát terjesztették, amit a saját hallgató korukban tanultak. A magyarok által megfigyelt gyakorlatok utánzása még akkor is problematikus azok elméleti ismerete nélkül, ha az utánzott az adott pillanatban a legkorszerűbb volt is. Az elméleti alapok hiányában ugyanis a transzfer során szükségszerűen bekövetkező mutációk szelekciója nem a lényegi ismeretek, hanem a pillanatnyi körülmények hatására történik. Így következhet be, hogy a legjobb külföldi gyakorlat is többnyire önmaga paródiájává válik, azaz megmaradnak a külső, kézzelfogható, formális elemei, csak éppen a lényege vész el. (...) Saját kutatás szükséges a magyar andragógiai képzés és menedzsment problémáinak megoldásához is” (KÁLMÁN, 2001, 132-135).

A hazai és nemzetközi összehasonlító elemzések manifesztálták azt, hogy komplex probléma megoldására van szükség.

Ugyanis „az andragógia diszciplína történeti fejlődésében a hazai kutatás problémái mellett a további lényegi fékező erők a politikának alárendelt oktatási-képzési programok aránytalan súlya, a módszertani kompetenciák erőtlenségei voltak.

A téma nemzetközi kiterjesztésében kiviláglott, egyértelmű az elmaradásunk. Ennek okait keresve a szakma emancipációs problémáinak és az arisztokratikus akadémiai szemlélet folyamatos diszkreditációjának a nyomára bukkantunk, de ezenkívül rátaláltunk az andragógia nehéz örökségére. Ennek okai abban gyökereznek, hogy a felnőttképzési szakma az 1970-es évektől kezdve több megrendelést kapott a politikai képzés elemzésére és fejlesztésére, mint a felnőttképzés bármely más területére együtt véve (KOLTAI, 1997, 216-218).

A múzeumokra pedig jellemző, hogy a múzeumpedagógiai boom jellemző időszakában, az andragógia említett diszciplináris bizonytalanságai miatt (is), természetesen nem vizionálhatták múzeumaink, hogy az andragógiai képzés esetlegesen felemelkedhető eredményeként hamarosan megjelenhetnek a muzeális jellegű intézményekben az andragógiai végzettséggel bíró szakemberek, akiket már nem nevezhetnek múzeumpedagógusoknak, hanem andragógus szakképzettségük okán, nyilvánvalóan képesítésüknek is megfelelően, múzeumi andragógusnak, avagy múzeumandragógusnak kell tekinteni őket.

A szakandragógia, a múzeumandragógia, bár még a XXI. század első évtizedében is alternatív muzeológiaiaként említődik hazánkban, de a „Timpnet” muzeológiai csoport világosan és egyértelműen kifejtette álláspontját, amelynek lényege, hogy az andragógusok azok a szakemberek, akik kompetenciával rendelkeznek a múzeumi felnőttoktatásban, múzeumi felnőttképzésben, múzeumi felnőttnevelésben.

A nevelés bár antropológiai tény, de a nevelélmélet dilemmáit tanulmányozva, hogy tudniillik „lehet e nevelni”, „meddig nevelhető az ember”, „homo educandus et educabile” (ZRINSZKY, 2002, 13-78), felelősségre intik a nevelőt, a neveltet. A felnőttek között elsőrendűen azt tudatosítják, hogy a tanulás/tanítás/tartalom (tantárgy), mint bonyolult tudományrendszeren összefüggéseiben érvényesítenünk szükséges a bipolaritást, a paritásos együttműködést, mert ez a legfőbb felnőtt nevelési/tanulási/tudáselsajátítási elv, metodika. Az oktató tanítja a hallgatót, a hallgató tapasztalataival taníthatja az oktatót ugyanazon tanulási folyamaton belül.

Később az andragógiai tárgyú tudományos publikációkban, - hivatkozási lehetőséget adva ezzel a múzeumandragógiának is - a tudósok, egyetemi szakemberek nem csak arra mutattak rá, hogy andragógiai kompetenciával kell rendelkeznie annak, aki a felnőttképzésben részt kíván venni, hanem arra is felhívták a figyelmet, hogy a múzeumi rendszernek is andragógiai feladata a felnőttek oktatása, képzése, nevelése, személyiségformálása.

Csoma Gyula a felnőttoktatás intézményi és funkció rendszerét vizsgálva arra figyelmeztet, hogy a felnőttoktatás a művelődés teljes palettáját átmettszi funkcióival. Vannak olyan intézmények, amelyek fő funkciója a felnőttoktatás, másoknak járulékos tevékenységük, s rendkívül nagy az átfedés a funkciókban. Felsorolásában a felnőttoktatási rendszerben tárgyalja a könyvtárakat, múzeumokat, képtárakat (CSOMA, 2002, 173-174, SÁRI, 2006, 164-166).

Az új neveléstudományi trend logikus következménye, értelmezve az eddig elemzett stációkat, hogy a „felsőoktatási rendszerünk tömegessé válása a tanári testületektől új oktatási - képzési kompetenciákat, új felnőttképzési (andragógiai) technológiákat követel, mert a rendszerben már nem csak a korábbi elitképzés hallgatói tanulnak, hanem mind azok, akik az érettségivel belépési jogosultságot szereztek”. (...) A Pécsi Tudomány Egyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karának és a társintézmények képzési kínálatában, 2005-ben, még kurrens szaknak számítottak a felnőttoktatási szakértő, a humán szervező, a munkavállalási tanácsadó, a művelődésszervező és a személyügyi szervező képzési irányok. Az új szakstruktúrában ezeket magába olvasztotta az andragógia szak, amelyen belül a korábban önálló szakok választható szakirányokká váltak.

„Az andragógia a felnőttek tanulásával és oktatásával, képzésével és önképzésével, művelésével és önművelésével, attitűdbefolyásolásával és önnevelésével foglalkozó ismeretek, tevékenységek, szervezetek és intézmények rendszere, amely folyamatos önreflexiójával a kutatás és fejlesztés szempontjait is önmagában hordja. A felnövekvő generációk oktatásával, nevelésével és képzésével foglalkozó pedagógia szempontjából vizsgálva évtizedeken át úgy tűnt, hogy a felnőttek képzése csupán a pedagógiai folyamatok különös szintjét jelenti. Ma a modern tanulásemelvények ismeretében látható, hogy a felnőttoktatás és felnőttképzés nem a pedagógia különös tükrözési szintje csupán, hanem a felnövekvő generációk tanulásához viszonyítva más minőség, más tanulásirányítási technológiákat igényel, tartalmilag tehát indokolt az új elnevezés.

Ezt az igényt a magyar felsőoktatás felismerte, és az andragógia szak megalapításával olyan andragógusokat szándékozik képezni, akik a nevelés tudományi, a pszichológiai, a jogi, a közgazdasági és a szociológiai tudásuk, valamint az állami, az önkormányzati, a vállalkozói, a civil és a non-profit szervezetekről és intézményekről, a munkaerő piac és a munkavállalás kapcsolatáról szerzett ismereteik alapján képesek településeken, intézményekben, szervezetekben és közösségekben a felnőttképzés különböző szinterein közvetlen tervező, szervező, értékelő, irányító, illetve animátori és tanácsadói munkakörök ellátására, a humán erőforrás-gazdálkodással

kapcsolatos feladatok elvégzésére, és segítséget tudnak nyújtani nem csak az ember és munka, az ember és szakma, a szakmaválasztás, hanem az önálló életvezetés, az ember élhető élete feltételeinek megteremtésében is”.(KOCSIS-KOLTAI, 2006. 189-190.).

A múzeumandragógia a múzeumok, a muzeális jellegű intézmények, civil közösségek, a kulturális örökség védelmével, őrzésével megbízott szervezetek felnőttképzési, felnőttoktatási, felnőttnevelési tevékenységének lehetőségeit, feltételeit vizsgálja.

Azokat a törvényszerűségeket igyekszik feltárni, amelyek intézményes vagy intézményen kívüli múzeumi keretek között hatékonyabbá tehetik a felnőtt egyének, a felnőtt közösségek számára „az élet teljes körére kiterjedő” tanulási, öntanulási, képzési, önképzési, személyiségfejlesztési eredményeit (KURTA, 2007: 88-89).

Kozma Tamás az ezredfordulón releváns tanulmányban anticipálta a „negyedik fokozat” a felnőttoktatás, felnőttképzés tömegesedésének gyakorlatát, amely víziót azért tekintjük történelmi-neveléstörténeti mérföldkönek, mert szerves fejlődésű, integrált elvű neveléstudományi rendszer formálódott Magyarországon, ezzel nyitott zárójelbe helyezve bár a Durkó által adaptált antropagógia/általános embernevelés teóriát, de a neveléstudományi rendszeren belül elismert-legitim (önálló/részben önálló?) diszciplínává vált az andragógia (KOZMA, 2001: 65-70, DURKÓ).

Az új nevelési rendszer alapot teremtett az andragógia tanári, az andragógia msc, az andragógia doktori stúdiumok realizálásához a neveléstudományi doktori iskolán belül, de az új típusú szakandragógiák (később felsoroljuk), például a dinamikusan fejlődő múzeumandragógia kibontakozásához is.

Az évtized vége felé 2010 végére pedig, konkrét múzeumi kutatások és múzeumi felnőttképzési akkreditációk is segítették a múzeumandragógia ismertté válását, fejlődését, főként azokra a komplex és tudományos igényű múzeumi mérésekre, vizsgálatokra, kutatásokra gondolunk itt, amelyek választ adhatnak az új társadalmi, tudományos, és múzeumi kihívásokra (PUCZKÓ, 2009: 3-59, KÁLDY, 2010: 5-11).

A múzeumpedagógia, a múzeumandragógia, múzeumgerontagógia egymásra épülő rendszere és a rendszer fejlődő stációi lassú fokozatban bár, de manifesztálódtak a múzeumelméletben, a múzeumi gyakorlatban is.. A múzeumi oktatás, képzés, nevelés szellemi zászlóshajója a szentendrei Szabadtéri Néprajzi Múzeum, Múzeumi Oktatási és Képzési Központja, amely intézmény hazánkban a legtöbb és legváltozatosabb tematikák mentén akkreditáltatta múzeumi

képzési, továbbképzési programjait, kutatási projektjeit, nem kizárólagosan múzeumpedagógiai, hanem felnőttképzési területen is.

Az élethosszon át tartó tanulási filozófia, -szinkronban a neveléstudomány- történeti előzményeivel, - a rekurrens képzés, a permanens nevelés, a szociokulturális animáció adaptációival- eredménye lett, hogy Magyarországon valóban tömegessé vált a felnőttek tanulásának társadalmi igénye, amely új múzeumi funkció bővülést generált: a múzeumok oktatási, tanulási helyszínné váltak Magyarországon a 21.század első évtizedének végére gyermekek, felnőttek részére egyaránt.

Múzeumandragógiai kihívások

Nyilvánvaló, hogy a formálódó múzeumandragógia elmélete, története, kutatása és módszertana a múzeumandragógusok/múzeumi andragógusok/muzeológusok, az egyetemi/főiskolai oktatók/kutatók közreműködésével fejlődhet tovább.

Látható, hogy a múzeumandragógia szakandragógiaként funkcionálhat, hiszen a múzeumok által vezérelt tudáskorrekció igazi kihívása az, hogy kellő hozzáértéssel törekszünk e jelenkorunkban az atomizálódott tanulási rendszer integrálására, azaz a formális, nem formális, informális, autonóm, önfejlesztő tanulás egymásra épülő rendszerének megteremtésére.

Alapvető kritériumnak tekintjük a múzeumi felnőttoktatásban, a múzeumi felnőttképzésben a validáció tudományos szempontú követelményeinek alkalmazását annak céljából, hogy a tudásközvetítés/tudáselsajátítás múzeumi gyakorlatában érvényt szerezzünk azoknak a felnőttekre jellemző tanulási sajátosságoknak, amely a tapasztalat által meghatározott (felmérendő) előzetes tudással és ismeretekkel bír.

Ahhoz, hogy jól működő, sokoldalú, népszerű felnőttképzési rendszer alakuljon ki – bár nem hagyható figyelmen kívül – nem elég szembesülni a tanulásra kényszerítő körülményekkel, de szükség van a tanulásra, önképzésre ösztönző társadalmi környezetre, hiteles, a mindennapi életben, a gyakorlatban (így a bérekben is) érvényesülő értékrendszerre is. Az egzisztenciában való pusztá fenyegetettség önmagában nem képes eredményes tanulásra motiválni, ha a tudás, mint önérték, a tanulás, mint pozitív élmény nem társul hozzá. A szocialista berendezkedés elhúzódó válságperiódusa – a gazdasági pangás, a tudás értékvesztése, a kvalifikált munka

leértékelése – idején rohamosan csökkent a felnőtt népesség, tanulási, önképzési aktivitása (FALUSSY, 2003, 13-14.).

A „Múzeumandragógia” című kötetben megjelent tanulmányunkban, a múzeumandragógiával szorosan összefüggő témát, a múzeummediációt, a felnőttek közötti „AKM” tant is tárgyaltuk, azaz az alternatív konfliktus megoldás felnőttekre vonatkoztatott témakört, amely a vallási, civilizációs, kulturális, etnokulturális konfliktusok megelőzését, elhárítását, megoldását célozzák a globális világra kiterjesztetten (KURTA-PATÓ, 2010).

A múzeumi funkciók bővülésével függ össze, hogy a múzeumi felnőttképzés gyakorlatában képzett, kreatív és cselekvőképes szakemberekre van szükség ahhoz, hogy az említett komplex igényű kultúráközvetítési (nem közművelődési) feladatok a muzeális jellegű intézményekben elláthatóak legyenek, ezt segítő Magyarországon elsőként az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán akkreditáltattuk a múzeumandragógia továbbképzési szakirányt.

Az itt végzett hallgatók, múzeumandragógia szakirányú szakos pedagógusok lesznek, akik a képzés keretében tudást, legitimált diplomát szereznek, így válnak alkalmassá a felnőttek múzeumi oktatására, képzésére, ezzel csökkenthető a múzeumi képzésben, oktatásban részt vevő képesítés nélküli tanárok száma, illetőleg az egyoldalú „csak” pedagógiai képesítéssel közreműködő szakemberek aránya (KURTA, 2011, 121-128, KURTA-GAJDÓCZKI-UTRY, 2010).

Örvendetes mindenesetre, hogy a kortárs muzeológiában, a felsőoktatásban/harmadfokú képzés rendszerében egyaránt emelkedő az andragógiának, a múzeumandragógiának mint szakandragógiának népszerűsége, és figyelemre méltó progresszióként értékelhető, hogy kiváló tudománygyarapítói vannak a tárgykörnek. A könyvtárandragógiai képzés bevezetése pedig a szellemi hatókör bővülését mutatja, amely már nemcsak a múzeumi rendszert, hanem a közgyűjteményi szférát is átfogóan és komplexen érinti.

Az Apor Vilmos Katolikus Főiskola mellett múzeumandragógiai képzést folytat a Szegedi Tudomány Egyetem, sőt annak Juhász Gyula Főiskola Karán a képzés mellett, múzeumot is létrehoztak.

A Pécsi Tudomány Egyetemen múzeumpedagógiai és múzeumandragógia stúdiumot hallgathatnak a résztvevők magyar és angol nyelven, amelynek gyakorló terepét a pécsi Janus Pannónius Megyei Múzeumi Igazgatóság biztosítja.

A Kaposvári Egyetemen a múzeumpedagógiai képzéshez kapcsolják a múzeumandragógia tárgykör oktatását.

Az Esztergomi Főiskola összehasonlító andragógia, (andragógia elmélete I) keretében a múzeumpedagógiai és múzeumandragógiai tárgykörökben nyújt felkészítést főiskolás diákjainak. A Nyíregyházi Főiskola „múzeumandragógiai ismeretek” címmel szintén oktatja a múzeumandragógia diszciplínát.

Ma Magyarországon a múzeumpedagógusok képzése Budapesten, az Eötvös Lóránd Tudomány Egyetem, Pszichológiai és Pedagógiai Kar által kiváló színvonalon, gyakorlatorientált curriculum mellett valósul meg, amely programnak vezetője Foghtúy Krisztina, a magyar muzeológiában is ismert szakember, főiskolai, egyetemi oktató (FOGHTÚY, 2010. 209. -221).

A felnőttoktatás, és a gyakorló intézmények egészére vonatkoztatottan ma is időszerűnek tekintjük a tudományos figyelmeztetést, hogy tudniillik „a felnőttképzés kiterjesztett kritikája aktuális és ma is érvényes: úgy gondolom, hogy a felnőttképzés módszertani professzionalizációja nélkül a törvényi és finanszírozási eszközökkel elkezdett rendszerépítés nem érhet el tartós eredményeket” (SETÉNYI, 2004, 30-32).

Brookfield könyvében (1988): A graduate felnőttoktató-képzés történetéről, formáiról, rendszeréről stb., a curriculumfejlesztés alapjául szolgáló kompetencia jegyzék is szerepelt, amely alapján a „felnőttoktató kompetenciái”:

1. megérteni és figyelembe venni a felnőtt tanulók motivációs és részvételi mintáit,
2. megérteni a felnőtt tanulók szükségleteit, és biztosítani kielégítésük feltételeit,
3. jártasság a felnőtt tanulók sajátosságainak elméleti és gyakorlati kérdéseiben, a közösségek és szükségleteik megismerése, a különböző tanítási technikák és eljárások, valamint alkalmazásuk ismerete (módszertan),
4. meghallgatási és közlési készségek birtoklása, tanulási anyagok használatának és strukturálásának ismerete, készség a felnőttek érdeklődésének elfogadására és támogatására, a „continuing education”, folyamatos önképzés támogatása,
5. a felnőttképzési programok felmérésére és értékelésére való képesség, a tanulási tartalmak területének ismerete, a szervezeti kultúra ismerete, a tanítási-tanulási folyamatok és termékek tervezésének, szervezésének, fejlesztésének, irányításának, elemzésének, értékelésének képessége (KÁLMÁN 71-72).

A múzeumdragógiával összefüggő társadalmi hivatás a felnőttek vonatkozásában szakmai, tudományos, emberi, és nemzeti létérdek, mert kutatási területén, elméleti és gyakorlati példáiban a közösség elvű, környezettudatos kultúráközvetítési metodikát gyakorolja.

A kulturális és múzeumi mediáció a múzeumi gyakorlatban a közösségfejlesztést, az emberek közötti szolidaritást animálja, a szellemi, kulturális, tárgyi örökség megőrzését, a világ fenntarthatóságának filozófiáját terjeszti, valósítja meg tevékenysége során.

A múzeummediáció tágan értelmezett fogalmi keretében a kulturális, vallási, civilizációs és etnokulturális konfliktusok megelőzését megoldandó kérdésnek tekinti abból a célból, hogy elhárítsuk a xenofóbia, a dekanonizáció által generált nem kívánatos folyamatokat.

A múzeummediáció a múzeumi kultúráközvetítés komplex rendszere, amelynek részei szorosan kapcsolódnak a múzeumtudományi szakágak tudásközvetítő funkcióihoz, a kulturális örökség bemutatásához és értelmezéséhez, a muzeális jellegű hálózat múzeumpedagógiai, múzeumdragógiai, múzeumgerontológiai tevékenységéhez köthető tanulási, képzési, nevelési feladataihoz, az alternatív konfliktusmegoldás múzeumi formáihoz. Konkrét cselekvési kategóriáit a muzeális jellegű interakciók, kommunikációk, objektívációk, szimbólumok (mitológia, vallás) és animációk jelentik (Kurta, 2010: 37-39).

A „tömegember” jellemzői „ahogy Észak-Amerikában mondják: nem illik különbözni. A tömeg eltípor mindent, ami különböző, kiemelkedő, egyedi, minőségi és kiválasztott. Aki nem olyan, mint mindenki más, aki nem úgy gondolkodik, mint mindenki más, az azt kockáztatja, hogy kiközösítik”.

A múzeumi kultúráközvetítés, a múzeumi tanulás azt a célt szolgálja, hogy az egyén, a közösség, a társadalom elkerülhesse az értékeket csapdába csaló jelenségeket, a személyiséget tömeggé lefokozó hatalmi törekvéseket.

Múzeumi tudáskorrekció

Mivel axiómaként fogadhatjuk el, hogy a tanulás mindig tudás megszerzésére irányul, illetve tudást eredményez, megengedhető (talán könnyebbséget okoz) a tanulás értelmezését a

tudás értelmezésével kezdeni. A tudás az, amely felé a tanulás halad, és amely visszahat a tanulásra, átszövi azt olyannyira, hogy kimondhatjuk: tudás maga a tanulás is (tanulni tudás, a tanulást tanítani is szokták). A tudás és a tanulás egymást értelmezik. A tanulás nagyléptékű térképéhez, amelynek felvázolására itt sor kerül, oda illik a tudás nagy léptékű térképe is. A tudás és a tanulás mibenléte – és ez értelmezésük első attribútuma – pszichológiai, valamint pedagógiai, andragógiai képet ad, bár tágabb látószögben már szociálpszichológiai, kommunikációelméleti, szociológiai, kultúraelméleti, sőt átfogó antropológiai vonatkozásai vannak. A tudás, a tanulás átfogó, komplex emberi jelenség (CSOMA 2003, 80-81).

A Rubinstein felosztása szerint önálló tevékenységként végbe menő tanulás rendszerint két ágra bomlik: a) a tartós, egységes folyamatokat alkotó, zárt rendszerű és kötött tanulásra, valamint b) a nem tartós, részleges folyamatokat alkotó, nyitott és kötetlen tanulásra (CSOMA 2003, 136-137.).

A fenti gondolathoz kapcsoljuk, hogy a formális, non formális, informális tanulás fogalma széles körben ismert, de a tudáskorrekciót jelentősen kiegészítő autonóm tanulás fogalmát, kutatási eredményeit mind pedagógiai, mind andragógiai narratíváját a közeli múltban publikálták, amely a múzeumpedagógia és a múzeumandragógia kiteljesítéséhez nyújt konkrét metodikai ismereteket.

Az autonóm tanítási-tanulási modell (Autonomous Learner Model-ALM) a tehetséges diákok számára konkrétan abból a célból született, hogy ellássa a tanulók sokszínű kognitív, emocionális, és szociális szükségleteit.

A hangsúly a diákok individualizált szükségleteinek ellátásán van (...)A modell egyéni fejlődésdimenziója lehetőséget kínál a tanulók számára kognitív, emocionális, szociális és fizikai készségeik fejlesztésére, valamint az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges tudás és attitűd fejlesztéséhez. Az ebbe a dimenzióba tartozó területekhez sorolhatók a diák interperszonális fejlődésének lehetőségei, az élethosszig tartó tanuláshoz megfelelő tanulási készségek és a technológia területe. Az ALM gazdagítási dimenziója arra készült, hogy alkalmat biztosítson a tanulók számára olyan tartalmak felfedezésére, amelyeket a mindennapi tanterv nem alkalmaz. (...)

A tanulás legmagasabb szintje akkor valósul meg, amikor a tanuló szabadon választhatja meg és tanulhatja a tartalmat vagy témákat saját stílusában (Balogh, 2006, 175 -176).

Az autonóm tanulás új fogalom, egyértelműen az informális tanulás részét képezi, ráadásul- mint érzékeltetni próbáltuk- a kisebbik részét (a nagyobbik része spontán, véletlenszerű tanulási folyamat). Azonban fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy egyetlen tanulási forma sem képzelhető el önálló, saját elhatározásból végzett és szervezett autonóm tanulás nélkül, így a formális és nonformális felnőttkori tanulás részeként is megjelenik az autonóm tanulás-képzésenként különböző mértékben (Forray R.-Juhász, 2009. 12-21).

A múzeumi közönség és a múzeumi felhasználók körét, tudáselsajátítási tevékenységét, tehát tágan és komplexen, divatos fogalommal kifejezve holisztikus lényegében kell értelmeznünk:

„közönség alatt ne csak a látogatókat értsük, hanem a szélesebb társadalom minden, a múzeumot valamilyen módon használó minden rétegét (a honlap „látogatóit”, a kiadványok vásárlóit, a nyári tábor résztvevőit, a baráti kört, stb. is). A múzeum felhasználói (user) alatt pedig ne csak a közönséget, hanem minden rendű és rangú partnerét, minden érdekeltet (a szerződés szerint dolgozó vállalkozásokat, a nem munkaviszonyban dolgozó munkatársakat, a múzeum tereiben konferenciákat, termékbemutatókat, fogadásokat rendező intézményeket és vállalkozásokat, a szponzorokat stb.). Közgazdasági értelemben végső soron szolgáltatás az, amit végzünk. Ha a társadalmat megfelelően tudjuk felvilágosítani, befolyásolni arról, hogy mit miért végzünk, akkor ők is jobban fogják látni benne a küldetést (VÁSÁRHELYI, 2009. 18-19).

A múzeumandragógiai metanarratíváról, egyetemességre törő elméletről és gyakorlatról azért beszélünk, mert a múzeumandragógia a lokális, transznacionális, európai, a globális tér szellemi, muzeológiai történéseinek összefüggését-kölcsönhatását megkísérli elemezni, értékelni, a jó példákat a gyakorlatban is adaptálni. Továbbá tudatosítani szeretnénk, hogy a magyar múzeumok alapításuk kezdete óta kiállításaikban az egyetemes értékeket kívánták bemutatni.

Jelen korban a múzeumok válaszképesek a posztmodern kihívásokra is, hiszen a múzeumok a világhálón is terjesztik a tudást, az ismereteket, a virtuális interaktivitás eléréséhez pedig internetes hozzáférhetőséget teremtenek, mindezek mellett, a múzeumok a kulturális örökség valóság objektjeit múzeumi raktárakban, kiállítások formájában, eredeti és egyedi állapotban, vagy in situ lényegük szerint is őrzik.

A kiállítási stratégiák a szakmuzeológusok – archeológusok, etnográfusok, historicusok, biológusok, minerológusok - rendezési-alkotási koncepciójának függvénye, de a múzeumandragógiának is megkerülhetetlen kérdése, hogy mit nevezünk „in context” eljárásnak, illetőleg „in situ” stratégiának.

Fejős Zoltánt citáljuk „ugyanakkor nem feledkezhetünk el a Néprajzi Múzeum gyűjteményi rendjének és kiállításának egészéről sem, hiszen a magyar anyag végeredményben csak része – bár a legfontosabbnak tekintett egysége – volt a még tágabb horizontú teljes gyűjteménynek. Az adott kiállítás esetében ez csak az elrendezés közvetett elvileg adott síkján volt potenciális adottság, mert a Néprajzi Múzeum az egyes tárgytypusok kapcsán nem állított ki teljes evolucionista sorozatokat. Ehhez anyaga nem volt elegendő, bár például a halászati eszközök esetében valószínűleg megvalósították ezt a mintát. A bemutatás megmaradt az etnikai – táji – keretek között, viszont ott, s elsősorban „saját nemzetünk kultúrtörténeti fejlődése” kapcsán törekedett a minél nagyobb teljességre. Ebben a megoldásban bármely etnográfiai tény, múzeumi tárgy a tudományos értelmezés adott típusának fényében nyeri el jelentőségét. Az ilyen elveket követő kiállítási módot nevezzük Barbara Kirschenblatt - Gimblett nyomán in context eljárásnak (FEJŐS 2006, 46-47.).

A sorozatokkal szemben, a szobabelsők alkalmazásával, mint elrendezési módszerrel az egybetartozó tárgyak bemutatására került a hangsúly. A kiállítási paraszt szoba látszólag a valóság egy szeletének közvetlen körülhatárolása, kiemelése volt. Első látásra ebben kevesebb a mesterkéltég, hiszen itt az életben összetartozó elemek együttesét próbálták meg felidézni. Ez az eljárás metonimikus, sőt mimetikus, azaz határozottan utánczason alapul. Az illúziókeltés lényege „az olyan, mint a valóságos” érzésének kivitelezése. Az ilyen eljárást, az imént hivatkozott kutató kifejezése szerint in situ stratégiának nevezzük (FEJŐS 2006, 46.).

Az örökség lényege által bemutatható, hogy a jövő kihívásaira igazán és valójában a múltból kutatva adhatunk autentikus válaszokat, a jelenzsugorodás ugyanis a múlt bővülését jelenti, a kommunikációs tér tágulása pedig a jövőt teszi jelen idejűvé.

A világ fenntarthatósága a múlt ismeretétől, örökség értékeinek megőrzésétől, az eredeti hagyományok és tudás forrásainak visszakutatásának és visszatanításának lehetőségeitől (is) függ. A jelenzsugorodás és múlt bővülésének axiómája így válik érthetővé, ezért bármilyen nehéz is elismerni, hogy a világnak nagy múzeumká kell válnia, mégsem áll az emberiség előtt más alternatíva, ugyanis a társadalmaknak múzeumaikat létérdekük támogatni sajátfenntarthatóságuk miatt, sőt magán és további új múzeumokat is célszerű létrehozni, a meglévő múzeumokat pedig kötelező fenn tartani és működésüket biztosítani, ha a fenti cél megvalósulását el akarják érni.

A kiállítás, a múzeumi bemutató mindig új kontextus teremtése, tárgyak meghatározott készletének, az ismeretek körülhatárolásának és kifejezésének sajátos módja (FEJŐS, 2006, 44-45.).

A múzeumi hagyományokat tekintve látjuk az egyetemes törekvéseket a magyarországi múzeumok gyakorlatában a kezdetektől napjainkig.

A megnyitott Néprajzi Múzeum - ekkor már így emlegették -, kb. 30000 tárgyat mutatott be. Az anyag három részre oszlott: a 10 szobát megtöltő magyarországi, a háromban közreadott „ösfoglalkozási” mellett kiállították a rokon népek, valamint a „primitív” népek etnográfiai tárgyait is (3 illetve 16 helyiségben), (FEJŐS 2006, 42-43.).

A Néprajzi Múzeum két világháború közötti időszakban látható nyilvános kiállítása részben támaszkodott a korábban lerakott alapokra, részben, s kisebb mértékben az értelmezés újabb felismeréseit jelezte. Az általános értelmezési mód továbbra is az egyetemes néprajzi keret volt, melyben a magyar nép tárgykultúrája az emberiség kultúrvagyonának alkotó részeként jelent meg (FEJŐS 2006, 47.)

A tradíció és modernizáció összefüggése és kölcsönhatása, egyensúlyának elmélete, diszciplináris lényege nagyon komplex kérdés, hiszen a múzeumi progresszió, de a kultúra társadalmi funkcióit teljesítendő szükségszerűség is, hol a tradíció, hol a modernizáció változó-váltakozó gyakorlata által meghatározott, amelynek eredményétől függ és amelyből következhet-kibontakozhat az új elmélet.

A tradicionális tanulási példát Andrásfalvi Bertalantól idézzük: „Vannak olyan ismeretek és az azokhoz kapcsolódó ismeretek és szemlélet, melyet a jövő nemzedékeknek fontosak lesznek, saját megélhetésük biztosítására és életük kiteljesítésére és megszépítésére, valamint a természeti környezet megvédésére. Ezek a régi/új „tantárgyak” nehezen jutnak el az általános iskolarendszerbe, ezért gondolom azt, hogy először a felnőttképzés útján kellene megkísérelni azok ismertetését és elfogadtatását. A felnőttképzés, ismereteim szerint, már több esetben kezdeményez ilyen tudásanyag átadását. Nem vállalkozom az ezirányú kísérletek áttekintésére, csak megfontolásra ajánlom a következőket: A magyar mezőgazdaság és vidék, a falvak állapota, helyzete aggodalmakra ad okot. Az állatállomány, azon belül különösen a tehének és sertések száma véstesen lecsökkent, az ország tejtermékeket, zöldséget és húst hoz be. A mezőgazdaságot a nagyüzemek nyomasztó túlsúlya jellemzi, ez együtt jár a természeti környezet nehezen visszafordítható lerombolásával. (A nagytáblás műveléssel, az egykori dűlőutakat és

melléküket, mint az egykori életgazdagság – biodiverzitás – rezervátumait felszámolták, ezzel utat nyitottak, különösen a dombosabb felszíneken a termőtalaj lemosódásának, a nehéz gépek, a növényvédő szerek és műtrágyák rombolják a talajszerkezetet, melyet nem javítanak szerves trágyával.) A falvak elöregedtek, sok a munkanélküli, az iskolák összevonásával siettetik a még ott élők elvándorlását. A kerteket sem művelik meg sokhelyütt. 2-3 ezer lakosú falvakban, melyekben még 30 évvel ezelőtt 60-70 %-ban földművelésből éltek, ma már csak 10 %-a a lakosoknak foglalkozik valamilyen formában a földdel. Elfogy a reménye is annak, hogy a természetet kímélő, azzal együttműködő családi kisüzemek használják ki a helyi adottságokat egyedül álló minőség megtermelésére (ANDRÁSFALVY, 2010, 23-24).

„Az lenne hát a kívánatos, hogy hazánkban minél több helyen, ahol csak felnőttoktatási karok, központok vannak, képeznének másoddiplomásként olyan tanárokat, tanítókat, akik a korszerű, környezettudatos, szemléletet elsajátítva, megtanulnák annak módszerét, miképpen kell egy falu, kistáj hagyományos gazdálkodásának jórészt már elfeledett hagyományait feltárni és kikutatni. Ezután az így feltárt ismereteket oly formában és korszerűen kell megtanítaniuk az egyes kisiskolákhoz csatolt tankertekben a gyermekeknek, hogy azok gyakorlatban elsajátítsák és megszeressék újra, és képesek legyenek e korszerű, környezetkímélő gazdálkodást saját falujukban, szülőföldjükön folytatni és továbbadni a következő nemzedékeknek” (ANDRÁSFALVY, 2010, 25-26).

Új médiumokkal történő múzeumi tanulás

Az I. Országos Múzeumandragógia Konferenciát is megelőzve olvashattuk a kortárs muzeológia kiemelkedő etnográfusának Balázs Györgynek vízióját: ”a múzeumi, muzeológiai munkaterületek klasszikus hármas tagolású feladatrendszerének arányváltozásai mellett, a múzeumi funkciók is jelentősen bővültek. A bővülés újabb és újabb társadalmi kihívások, fenntartói elvárások eredménye. Ennek során a gyűjtést, megőrzést (konzerválás) és kiállítást, mint alaptevékenységeket a gyűjteménykezelés, a megelőző műtárgyvédelem, az oktatás, múzeumpedagógia, a kutatás, tudományos feldolgozás követte, majd a múzeumok oktató, tanító szerepe kiegészült a múzeumi dolgozók önképzése, továbbképzése területtel. Minőségi változást hozhat a digitális kultúra, online múzeumi szolgáltatások bevezetése is (BALÁZS, 2006, 9-11.).

A gondolat a távoktatás, távtanulás mellett az internetes múzeumi elérhetőség dinamizálását is animálta, amelynek nemzetközi gyakorlatáról az I. Országos Múzeumandragógiai Konferencián kiváló prezentációt láthattunk, hallhattunk.

A múzeumi közvetítésben alkalmazott hagyományos felnőttoktatási módszerek (vita, előadás, galéria-beszélgetés, tárlatvezetés stb.) mellett az alábbi, internetre, illetve mobil infokommunikációs eszközökre alapozott módszerek fejlődtek a legnagyobb mértékben az elmúlt években: audio guide és módszertani innováció, mobiltanulás a múzeumban, a múzeumi weboldal, mint oktatási eszköz, digitális történetmesélés (KOLTAI ZS, 2010, 74-77). Nyilvánvalóvá vált az is, hogy a tudományok folyamatosan „osztódnak”, differenciálódnak, ezért is új tudományos tevékenység és tartalmi átalakulás szükséges, így teljesen indokoltnak tűnik, hogy az interneten való publikálás átveszi a hagyományos első közlések szerepét. (A nyilvánosság evidens, a kritikai jelleg is megnyilvánulhat). Az internet három szabálya. Senki nem birtokolja, mindenki használja, bárki bővítheti újabb szolgáltatással. Napjainkban új helyzet alakul ki, miszerint a tudományos kommunikáció jelentős része az internetre tevődik át. (PAPP, 2009, 127).

A multimédiás tanulás helyett itt Büssing útmutatásai nyomán általánosabban az új médiumokkal való tanulásról beszélhetünk.

Amennyiben a multimediális kínálatok (a) multi-kódosak, például szöveg, grafika állókép és/vagy film (azaz különböző jelrendszerekhez tartoznak), és multi-modálisak, például auditív és vizuális (azaz különböző érzékszervi modalitásokat ölelnek fel), akkor az új médiumokkal való tanulás az opciók lényegesen szélesebb spektrumát foglalja magában.

Ezek főképp a hipermédia és a virtuális valóságok. A mennyiben a multimédia lehetővé teszi az egymástól különböző, multi-kódos és multi-modális csatornáknak egyetlen kínálattá való integrációját és szinkronizációját, akkor a hipermédia, hasonlóan a World WideWeb-hez (WWW) jelentős lépést tesz előre a fejlődés útján. Ezek révén lehetővé válik a különböző médiumok közötti interakció, illetve azoknak egymással nem-lineáris módon való összekapcsolása, és következésképpen generálhatók az információk és ismeretek egyéni, kontextus specifikus, számítógéppel segített összekapcsolása. ...A modern információs technológia lehetővé teszi a szöveg, a grafika, az állókép és a film párhuzamos prezentációját és azok integrálását. Az eredmény pedig egy olyan multimédia, ami a különböző médiumokat integratív módon kapcsolja össze, amely a felhasználó részéről egyszerre és egyidejűleg több

érzékszervre hat, és ezáltal tanulóbarát kínálatot teremt. Ily módon ugyanis eleget lehet tenni annak a körülménynek, hogy az egyes emberek különbözőképpen aktivizálhatók.

Ezen kívül a computereknek lokális és globális összekapcsolása megteremti annak az alapját, hogy az emberek helytől és időtől függetlenül tudjanak egymással kommunikálni és együttműködni (BÜSSING, 2001, 71-78).

A citált tanulmánynak köszönhető, hogy a Herman Ottó Múzeumban 2009-ben rendezett „múzeumok éjszakája” programhoz kapcsolódóan „eredeti ösbemutatót” prezentáltunk az új médiumok gyakorlati alkalmazásával, a világháló felhasználásával, webes kamera közvetítésével. Interaktívvá tettük a múzeumi éjszaka nagy rendezvényünket oly módon, hogy a múzeumpedagógiai és múzeumandragógiai programjainkat a világháló résztvevői egyenes adásban láthatták, a helyszínen jelen lévő közönség pedig részt vehetett a művészi, alkotói gyakorlatban, munkában is, ha ezt önként vállalta. A világhálón pedig, ahogyan hirdettük és megvalósítottuk, annak megfelelően, Srí Lankától-Pocsaj községig foghatták a webes kamera közvetítést a nézők, azaz közvetlenül azt is láthatták a világ összes táján az érdeklődők, amint Drozsnik István képzőművésszel közös műalkotást hoznak létre a miskolci Herman Ottó Múzeum foglalkoztató termében, a múzeumi felnőtt és gyermek közönség. A gyermekek közönség festményét és a felnőttek közönség festményét elkészültük után kiállítottuk, hogy a késő éjszakán érkező vendégek is megnézzék a közönség műveit, amely műalkotásokat természetesen azóta is őrzünk múzeumunkban.

A múzeumi felnőttképzés, felnőttoktatás, felnőttnevelés módszerének innovációját jelenti az új múzeumi médiumokkal történő tanulás, amelynek gyakorlata is van, különben a módszertan elméletéről sem beszélhetnénk. A hipertext, szimulációs programok, computer hálózatok a világ egyidejűségét leképezve a múzeumi hálózatosodás, akár globális méretű kooperációt, szakmai együttműködést is generálhatja, amely a politikamentes civil kapcsolatokat, az autonóm jellegű transznacionális múzeumi szerveződések is katalizálhatja.

(1) A hipertext – és hipermédia rendszerek; ezek a tanuló számára lehetővé teszik, hogy célirányosan lehívja az őt érdeklő információkat, és e közben az ismeretek megszerzésének folyamatát saját maga határozza meg. A hipertext és a hipermédia rendszerekben tárolt információk – hasonlóan a WWW-hez – egymással nincsenek lineárisan összekapcsolva, úgy hogy a tanuló tetszés szerint átugorhat az egyik információról a másikra, és ennek során teljesen

egyéni tudásszerkezetet építhet ki magának. A tanulás ebben az esetben aktív, önirányított, konstruktív és szituatív lehet.

(2) Szimulációs programok, tervjátékok és konkrét eseteken alapuló tanulásiprogramok, pl: CD-ROM-on; ezek a tanulót multimédiás prezentációs technikák segítségével valós, autentikus problémamegoldó és döntési helyzetekbe hozzák. A tanulónak ilyenkor azzal a kihívással kell szembenéznie, hogy a fennálló problémát megértse, hipotéziseket állítson fel, és azokat felülbírálja, valamint, hogy megoldási módokat találjon, és azokat meg is valósítsa. A tanuló ennek során feltárja a környezetet, és közvetlenül átéli manipulációinak a hatását, alkalmazza tudását, és azt is megtapasztalhatja, hogy ez az alkalmazás milyen mértékben működik jól. A tanulás ez által aktív, önirányított, konstruktív és szituatív lehet.

(3) Computer hálózatok; ezek lehetőséget nyújtanak arra, hogy helytől és időtől függetlenül kommunikáljanak és kooperáljanak egymással. Olyan globális hálózatok révén, mint az Internet, a világ minden táján élő emberek kapcsolatba léphetnek egymással. Különböző szoftver rendszerek segítségével a computer hálózatok segítségével már célirányosan lehet segíteni és támogatni a feladatokkal és projektekkal kapcsolatos közös munkát. A tanulás ebben az esetben is aktív, önirányított, konstruktív és szituatív lehet, kérdés azonban, hogy vajon szociális is - e.

Számos olyan kezdeményezés van, amely a kooperatív tanulást az új médiumok segítségével támogatja (pl. Reinmann – Rothmeier & Mandl). Az új médiumokat felhasználó, kooperatív tanulási helyzeteknek két ismert módszere a Computer Supportive Cooperative Work (CSCW) az úgynevezett groupware-rel, tehát szoftver rendszerekkel, amelyekkel a csoportok közös számítógépes környezetben közös célt követhetnek, vagy közös feladaton dolgozhatnak, és az audio-vizuális komponenseket is magukban foglaló computer hálózatok, melyek révén lehetővé válik az együttműködő partnerek kép – és hangátvitele ugyanabban az időben. A computer hálózatokba beépített audio-vizuális komponenssel megszüntették az elektronikus hálózaton belüli hagyományos, szövegen alapuló és a non-verbális területet kiküszöbölő együttműködés korlátait (BÜSSING, 2001, 75-76).

Azzal zárjuk tanulmányunkat, hogy a „nyolcvanas évekbeli nemzetközi átlagot véve, egy távoktatási didaktikai közlemény szerint az írásos anyagok részesedése 40%-tól 70%-ig terjedt, az AV- szoftverek részesedése leginkább 20% körül mozgott, a szemináriumok, gyakorlatok, konzultációk pedig 15 és 30% között fordultak elő.

Magától értetődik, hogy a metodika az általános módszer - meghatározó tényezőkön kívül (az oktatás tárgya, a tanulási cél, a hallgatóság összetétele stb.)- nagymértékben attól függ, hogy a távirányítás milyen médiumok útján meg végbe, s milyen a közvetlen oktatással való kombinációja (ZRINSZKY 1995, 178-183).

A múzeum cselekvő felelősség vállalása, hogy az új médiumokkal történő múzeumi tanulás, múzeumi kultúráközvetítés innovációs módszernek tekinthető a múzeumi felnőttoktatásban, felnőttképzésben, felnőttnevelésben, de a „Guttenbergi galaxis”, ami az elektronikus kultúra győzelmét jelentené

A múzeumi mediálás hagyományos formáival szemben nem érvényesülhet korlátlan mértékben az e-kultúra, hiszen a múzeumi kultúráközvetítés, a múzeumandragógia múzeumi mission statementjét alakítja-formálja bár a modernizáció, de az igazi, eredeti, távlatos küldetést a hagyomány, morál parancsa jelenti.

A nyomtatott anyagokra alapozott (print-based) tanfolyamokat az ön-művelésnek (autodidaxisnak) különféle olvasásos formáitól kell elhatárolnunk, főleg a régebbi elnevezések szerint „magántanulásra” szánt könyvek használatától. Napjainkban is kiterjedt a „tanítsd magad”-irodalom (teach yourself), ezek tanulmányozása azonban nem jelent távoktatásban való részvételt, hiszen hiányzik belőle a szervezettség, a „külső” irányítás és ellenőrzés.

Magától értetődik, hogy a metodika az általános módszer - meghatározó tényezőkön kívül (az oktatás tárgya, a tanulási cél, a hallgatóság összetétele stb.)- nagy mértékben attól függ, hogy a távirányítás milyen médiumok útján meg végbe, s milyen a közvetlen oktatással való kombinációja (ZRINSZKY 1995, 178-183).

Bibliográfia

IRODALOM

AGÁRDI Péter

2010. A kultúra közvetítés azért marad
35 éves a pécsi kultúraközvetítő – képzés
Szerk. Agárdi Péter – Bodó László – Huszár Zoltán – Kocsis Mihály – Várnagy Péter
Pécsi Tudomány Egyetem, FEEF Kar
Pécs

ANDRÁSFALVY Bertalan

2010. Elfelejtett és újra szükségessé váló ismeretek – A jövőben fontos új tárgyak
35 éves a pécsi kultúraközvetítő – képzés
Szerk. Agárdi Péter – Bodó László – Huszár Zoltán – Kocsis Mihály – Várnagy Péter
Pécsi Tudomány Egyetem, FEEF Kar
Pécs

Dr. BALOGH László

2006. Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban URBIS kiadó, Budapest.

CSOMA Gyula

2003. Új szempontok a felnőttoktatás tanítási – tanulási folyamatainak időszerkezeti
háttéréhez
Időfelhasználás és Felnőttoktatás
Szerk. Mayer József
Országos Közoktatási Intézet
Budapest

CSOMA Gyula

2003. A tanulás értelmezése és funkciói
A tanulás kora – Felnőttoktatási Akadémia

Szerk. Mayer József – Singer Péter

Országos Közoktatási Intézet, Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ

Budapest

FOGTHÚY Krisztina

2010. Múzeumpedagógiai képzés a felsőoktatásban. In: Múzeumandragógia, Szerk.: Kurta Mihály – Pató Mária Miskolc – Szentendre

FORRAY R. Katalin - JUHÁSZ Erika

2009. A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés, In: Nonformális – informális – autonóm tanulás, (szerk.: FORRAY R. Katalin – JUHÁSZ Erika, Debrecen, Egyetemi Kiadó)

HENNER Hildebrand – HERIBERT Hinzen

1996. Felnőttoktatás és a szegénység elleni küzdelem

Fejlődésorientált Felnőttoktatás

Szerk. Heribert Hinzen

Német Népfőiskolai Szövetség NEI

Budapest

Káldy Mária

2010. Jó gyakorlatok a múzeumpedagógiában – az innováció és az alkalmazás hazai lehetőségei.

Tudás és gyakorlat – múzeumpedagógiai módszerek – európai példák és hazai alkalmazások.

Szerk.: Dr. Bereczki Ibolya – Sági Ilona, Szabadtéri Néprajzi Múzeum, Szentendre

Káldy Mária – Kárpáti Andrea – Szirmai Anna Linda

2010. Helyzetkép és perspektívák – múzeumpedagógia Magyarországon 2008 – 2009. Szerk.: Dr. Bereczki Ibolya – Sági Ilona, Szabadtéri Néprajzi Múzeum, Szentendre

KÁLMÁN Anikó

2001. Andragógiai képzés kutatás a KLTE Bölcsészettudományi Karán

A felnőtt oktatás kutatása

Szerk. Basel Péter – Eszik Zoltán

Német Népfőiskolai Szövetség, NEI

Oktatáskutató Intézet

Budapest

KOCSIS Mihály – Koltai Dénes

2006. Az andragógia szak a felsőoktatás átalakuló rendszerében

Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről. Tanulmány kötet.

In: Sorozatszerkesztő: Lada László

In: Szerk. :Dr. Koltai Dénes és Lada László. Nemzeti Felnőttképzési Intézet. Budapest

KOLTAI Dénes

1997. A felnőttképzés funkció váltása

A felnőttoktatás jövője – a jövő felnőttoktatása

Szerk. Heribert Hinzen, Koltai Dénes

JPT, FEEFI, Német Népfőiskolai Szövetség NEI

Budapest

KOLTAI Zsuzsa

2010. A múzeumandragógia kihívásai az USA-ban

In: Múzeumandragógia – Az 1. Országos Múzeumandragógiai Konferencia válogatott anyaga

Szerk. Kurta Mihály – Pató Mária

Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Múzeumi Igazgatóság – Szabadtéri Néprajzi Múzeum

Szentendre

Miskolc - Szentendre

KOLTAI Zsuzsa

2005. A múzeumok funkcióváltása. In: A múzeumok, mint a tanulás helyszínei. Szerk.Thinnesse-Demel Jutta–Németh Balázs. PTE-TTK-FEEFI, Pécs 5–17.

Forray R.Katalin-Juhász Erika, 2009, A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés, In: Nonformális – informális – autonóm tanulás, (szerk)Forray R. Katalin-Juhász Erika, Debrecen, Egyetemi Kiadó, 12-21.

KOREK József

1988. A muzeológia alapjai. Budapest, 13-14.

KOZMA Tamás

2001.Negyedik fokozat?

In: A felnőttoktatás kutatása. Szerk. Basel Péter–Eszik Zoltán, Német Népfőiskolai Szövetség - Oktatókutatató Intézet, Bp.

DR. NAGY Andor József

2005. Média-andragógia.

In: Mesterek Mesterei, Sorozatszerkesztők. Dr.Koncz István - Zolnay Krisztina
Urbis Könyvkiadó, Bp.

KRUG Peter

2001. SOKRARES II (GRUNDTVIG)-A felnőttoktatás európai dimenziójának erősítése

In: A felnőttoktatás perspektívái és a fejlődés irányai. Szerk. Uwe Gartenschlager-Heribert Hinzen, Német Népfőiskolai Szövetség NEI, Bp.

Kurta Mihály

2010.Múzeumandragógia és Múzeummediáció-Innovációs törekvések a múzeumi kultúráközvetítésben

In:Múzeumandragógia.Szerk.:Kurta Mihály-Pató Mária
Miskolc-Szentendre, 23-54

KURTA Mihály - GAJDÓCZKI Zsuzsa - UTRY Attila

2010. Múzeumandragógia szakirányú továbbképzési szakképzési és kimeneti követelményei
<http://www.avkf.hu/index.php/kepzesek/szakiranyu-tovabbkepzesek/muzeumandragogia.html>[2010.08.30.]

Kurta Mihály

2007. Múzeumandragógia Paradigmaváltás a múzeumi kultúrákövetítésben. In: Nyitott kapukkal. Múzeumok ma-holnap. Szerk. Pató Mária. Nyíregyháza-Szolnok, 84-95

Kurta Mihály

2010 A felnőttképzés paradigmája a múzeumi kultúrákövetítésben. Múzeumcafé – A múzeumok magazinja, 4.4 évfolyam, 2010. augusztus/szeptember 36.-38.

KURTA Mihály

2010. Múzeumandragógiai továbbképzési szakirány az Apor Vilmos katolikus Főiskolán
A felnőttképzés perspektívái-nemzetközi konferencia
Főszerk. Csótiné Belovári Anita
Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kara
Kaposvár

Kurta Mihály

2007. Múzeumandragógia Paradigmaváltás a múzeumi kultúrákövetítésben. In: Nyitott kapukkal. Múzeumok ma-holnap. Szerk. Pató Mária. Nyíregyháza-Szolnok, 84-96.
Múzeumi Stand. A Regionális Múzeumbaráti Kör Alapítvány vállalkozási kísérlete a Herman Ottó Múzeumban. In: Nyitott kapukkal – Kapun belül és kívül. Írások a szolgáltató és oktató múzeumról.
Szerk. Pató Mária. Szentendre, 37-45.

Dr. SÁRI Mihály

2006. A képző intézményrendszer változásai
Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről – Tanulmány kötet
Sorozat szerkesztő: Lada László

Szerk. Dr. Koltai Dénes – Lada László
Nemzeti Felnőttképzési Intézet
Budapest

SETÉNYI János

2003. Tanulóközpontú felnőttképzés
A tanulás kora – Felnőttoktatási Akadémia
Szerk. Mayer József – Singer Péter
Országos Közoktatási Intézet, Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ
Budapest

Dr. SZABÓ József

2003. A távoktatás lehetőségei
A tanulás kora – Felnőttoktatási Akadémia
Szerk. Mayer József – Singer Péter
Országos Közoktatási Intézet, Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ
Budapest

SZABÓ József

A múzeumok új kihívása: a múzeumandragógia.
http://www.muzeumandragogia.hermuz.hu/adatok/publikaciok/konferenciak/muzandr_20090511/szabozosef.pdf, Letöltés ideje: 2009. 12. 20.

VÁSÁRHELYI Tamás

2009. A nyitott múzeum: szerk. Dr. Bereczki Ibolya-Sághi Ilona, Szentendre, 2009

ZRINSZKY László

2002. Nevelés elmélet
Szerk. Budai Ágnes
Műszaki könyvkiadó
Budapest

Dr ZRINSZKY László

2005. A felnőttképzés tudománya – bevezetés az andragógiába

OKKER Oktatási Iroda

Budapest