Tanulás és művelődés

Szerkesztette:
Juhász Erika – Chrappán Magdolna

Lektorálta:
Sári Mihály

Debreceni Egyetem

Debrecen, 2012.

ISBN 978-963-473-584-7

Kiadja:
Debreceni Egyetem TEK BTK
Neveléstudományok Intézete
ni.unideb.hu
KultúrÁsz Közhasznú Egyesület
www.kulturasz.hu

Technikai szerkesztő:

Pete Nikoletta – Pintér Magdolna

Nyomdai munkák: Kapitális Kft., Debrecen

Felelős vezető: Kapusi József

Megjelent B/5 formátumban

Acta Andragogiae et Culturae sorozat 24. száma

ISSN szám: 0209-9608.

A kötet az
Emberi Erőforrások Minisztériuma
támogatásával jelent meg.

TARTALOM

Szerkesztői előszó……..9

Lektori ajánlás…… 11

Korszakokon átívelő szakmaiság – a hazai andragógiatörténet jeles eseményeiről Erdei Gábor interjúja Csoma Gyula, Harangi László és Maróti Andor andragógusokkal 15

Köz- és felsőoktatási kutatások

Ádám Erzsébet: Pedagógusdiplomával hogyan tovább? Egy felsőoktatási intézmény pedagógusjelöltjeinek pályakezdése 44

Bocsi Veronika: Formális közösségek értékalapú vizsgálata hallgatói mintában..... 53

Csejoszki Mihály: A „visszakapott" Pannonhalmi Bencés Gimnázium diákságának oktatásszociológiai vizsgálata..... 61

Csimáné Pozsegovics Beáta – Horváthné Tóth Ildikó: Mediáció a pedagógus-továbbképzésben..... 68

Deme Tamás: Miért nem nevelheti az értelmiség az ifjúságot? És ki a „szofokrata"? (Karácsony Sándor egy neveléstudományi alapmondatának időszerű kibontása) 75

Farkas Fanni: Történeti áttekintés a humán tudományok közötti tárgyi integráció köréből 88

Ferenczi Ágnes: Jövedelemviszonyok a közoktatásban..... 95

Garami Erika: A „tanulás" térszerkezeti sajátosságai Magyarországon... 103

Gerják Eszter: A Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézetének története..... 110

Györgyi Zoltán: Egy letűnt időszak tanulságai 116

Herczegh Judit: Tanár szakos hallgatók IKT használatának kari szintű összehasonlító vizsgálata 123

Horváth László: Teljesítményértékelés a felsőoktatásban 130

Keczer Gabriella: A felsőoktatás szerepe az élethosszig tartó tanulásban 138

Kerülő Judit: „Hogyan tovább?" a Nyíregyházi Főiskola hallgatóinak diploma megszerzése utáni továbbtanulási tervei 144

Kiss Virág Ágnes: Önkéntes szerepvállalás a hallgatók körében 152

Madarász Tibor: „Csak az jöjjön katonának…!" A Gábor Dénes Elektronikai Műszaki Szakközépiskola és Kollégium átalakulási folyamata mögött húzódó történések 159

Nagy Zoltán: A médianevelés relevanciája tanítójelölteknél az alkalmazott pedagógiában 166

Sándor Renáta: Környezettudatos magatartás formálása, avagy fenntarthatóságra nevelés a XXI. században..... 172

Sári Szilvia: A kriminálandragógia másoddiplomás szakképzés elindítása a Bajai Eötvös József Főiskola Neveléstudományi Karán..... 180

Spiczéné Bukovszki Edit: Tehetséggondozás az idegen nyelvek oktatásában 188

Stark Gabriella: Magyar nyelvű óvodapedagógus- és tanítóképzés a tantervek tükrében (Kutatási részbeszámoló: Románia)..... 194

Szabó Barbara: A debreceni felsőoktatási intézmények kommunikátor felsőfokú szakképzéseinek vizsgálata..... 199

Felnőttképzési kutatások

Barabási Tünde: Iskolás- és felnőttkori tanulási tapasztalatok a tanulás tanításában 206

Buda András: Felnőttképzés és IKT..... 214

Daru Katalin: Migránsokat segítő projektek Európában – ízelítő az integrációs tapasztalatcsere során látott jó gyakorlatokból..... 218

Deák Orsolya: Eszközök a vakok és gyengénlátók oktatásában, képzésében 226

Dominek Dalma Lilla: Környezeti nevelés a múzeumban 232

Engler Ágnes: A felnőttkori tanulás közösségi hozadéka..... 238

Farkas Erika – Kovács Anett Jolán: Ahogyan az intézmények látják – A felnőttképzési rendszer jellemzői..... 244

Farkas Éva: Andragógus identitás 254

Hangya Dóra: „Beszélő kezek" Hallássérültek tanulási lehetőségei a felnőttképzésben 260

Horváth Margit: Durkó Mátyás műhelyében 268

Juhász Erika: Felnőtt autonóm tanulók 277

Jászberényi József: A gerontagógia békásmegyeri modellje, avagy a komplex idősoktatás 285

Kenyeres Attila Zoltán: A tudomány, az oktatás és az ismertterjesztés jelenléte a magyar, a német és az osztrák közszolgálati televíziós híradókban 292

Kleisz Teréz: Minőségfejlesztési eszköz a felnőtt tanulást ösztönző hálózati együttműködésekben 299

Kulcsár Nárcisz: Élethosszig tartó tanulás a felnőttoktatók továbbképzésének jegyében..... 305

Leszkó Hajnalka: Álljunk meg egy kompetenciamérésre! – módszertani útmutatás képesség jellegű tudás méréséhez 312

Márkus Edina: A felnőttképzési szolgáltatások megjelenése az Európai Unió oktatási dokumentumaiban 322

Márkus Edina – Miklósi Márta: Az általános képzések vizsgálatát célzó kutatások 330

Máté Krisztina: Iskolán kívüli népművelés Szatmár-Bereg vármegyében a szabadművelődés korában 340

Miklósi Márta: A kriminálandragógia történeti gyökerei 346

Móré Mariann – Szabados György: A felnőttképzésben szerzett munkatapasztalatból származó tudás elismertetése a felsőoktatásban 352

Morvai Laura: Múzeumandragógia és hagyomány – Az Edelényi Kastély múzeumi hasznosítása 359

Németh Balázs: Minőségkutatás a felnőtt-tanulási szektorban – a Szlovén példa 365

Nyilas Orsolya: Alacsony képzettség és társadalmi hátrányok, különös tekintettel a munkanélküliségre – Munkaerő-piaci programok aktív tapasztalatai 377

Pálfi Nóra: A munkaadói kompetenciaelvárások vizsgálata az Észak-Alföldi régióban 382

Szabó Ágnes: Múzeumandragógia a múzeumpedagógia szolgálatában.... 391

Szabó József: Múzeumandragógia, az informális és non-formális tanulás új lehetőségei 397

Széchy Éva – Harangi László: Transzformatív tanulás a krízis korszakában: egyéni és kollektív kihívások 403

Tátrai Orsolya: Az autonóm tanulás funkciói a fiatal felnőttek körében . 422

Művelődéskutatások

Bába Szilvia: Magyar identitás az Amerikai Egyesült Államokban – hazai közművelődési lehetőségek és feladatok ……... 433

Berke Zsanett – Démuth Ágnes – Pajor Enikő: Könyvtár… amelyben mi vagyunk az élő könyvek: a „Living Library" újszerű alkalmazása a kulturális mediációban ……... 439

Bujdosóné Dani Erzsébet: Belterjes közösség és kulturális stratégia …...447

Bujdosóné Dani Erzsébet: A nemzetiidentitás-narratívák interkulturális dimenziói az erdélyi magyar irodalomban a trianoni traumát követően …….453

Drabancz M. Róbert: Merre tovább? Politikai szimbólumok a két világháború közötti magyar kulturális igazgatásban ……..460

Fenyő Imre: Karácsony Sándor demokrácia-koncepciója…….467

Fintor Gábor – Szabó József: A televíziós sportműsorok hatása az egyes társadalmi rétegekre…… 472

Kereszty Orsolya: Kultúrmozgalom a halál újraértelmezéséért a dualizmus kori Magyarországon ……. 480

Kiss Alexandra Erika: Karácsony Sándor gyermekdrámái …….. 486

Koncz Gábor: Változás-menedzsment a kulturális intézményekben ….. 491

Maróti Andor: A kultúra hiányzó egysége …….. 497

Nagy Zoltán: South Park – iskola – kultúra ……. 503

Olasz Lajos: Történelem és nemzet Karácsony Sándor gondolkodásában …….509

Ozsváth Judit: Márton Áron, a lapszerkesztő …….. 515

Sári Mihály: Az értelmiség kisvárosban tegnap és ma ……520

Szabó Irma: Karácsony Sándor és a XXI. század …….. 528

Szabó János Zoltán: A turisztikai fesztiválok látogató-összetétele ……. 535

Szóró Ilona: Karácsony Sándor szerepvállalása a szabadművelődés korszakában (1945 – 1949) …… 540

Tóth Aliz: A Fiatalok Lendületben Program értékelése ……546

Juhász Erika – Chrappán Magdolna

SZERKESZTŐI ELŐSZÓ

Most megjelent tanulmánykötetünkkel[1] az a célunk, hogy a tanulás és művelődés különböző kutatásainak, kutatási eredményeinek bemutatására teret adjunk. Ezáltal a kötet kiváló áttekintése annak, hogy a 2012-es évben a magyar (és döntően magyarországi, de kisebb arányban határon túli) oktatás- és művelődéskutatók milyen kutatásokkal foglalkoznak. Ebből egy hiteles társadalomkép-metszet is kirajzolódik: az oktatás- és művelődéskutatás jelenlegi trendjei, prioritásai jelennek meg.
A kötetben a tanulás és művelődés sokszínűségét két dimenzió mentén is értelmezhetjük: az egyik az időbeliség, a másik pedig a tanulás és művelődés rendszere.

Az időbeliséghez kötődően a kötet egyaránt tartalmaz történeti, jelenkori kutatásokat, és a jövő lehetőségeit, tendenciáit bemutató tanulmányokat. A történetiségnek kiemelt szerepe van a mai és jövőbeli társadalmi folyamatok értelmezéséhez. Ezért tartottuk fontosnak kötetünk kezdetére tenni annak a beszélgetésnek, interjúnak az anyagát, amelyet Erdei Gábor kollégánk a hazai andragógiatörténetről készített jeles oktatás- és művelődéskutatókkal. Ez az írás mintegy keretet ad a kötetnek: a múlt eseményein keresztül megértjük a jelen tendenciáit és „látni kezdjük" a jövőt – legalábbis az oktatás és művelődés területén. De a történeti írások jeles anyagai többek között a Karácsony Sándor életművének egy-egy darabját elemző kutatások, vagy Horváth Margitnak a Durkó-műhelyre emlékező, személyes-szakmai, az andragógiai képzés története szempontjából meghatározó írása is. A kötetben legnagyobb arányban a jelenkori kutatások vannak, ami természetes kutatói attitűd. A kutatók jelentős része kötetünkben megjelenő tanulmányában is annak az okait kutatja, hogy hogyan függenek össze a mai oktatási-művelődési és a társadalmi folyamatok, és ezekre építve hogyan tudunk előre lépni, mit tud hozzáadni a tudomány a társadalom fejlődéséhez/fejlesztéséhez. Emellett

[1] A kötet nyomtatott és online formátumban is megjelent. Az online formátum elérhető az alábbi címeken: a mek.oszk.hu oldalon a Magyar Elektronikus Könyvtárban, az ni.unideb.hu oldal Kiadványok menüjében, a www.kulturasz.hu oldal Kiadványaink menüjében.

azonban több szerző tovább lép a jelen folyamatain, és keresik az ezekből következő, vagy ezekkel ellentétesen ható jövőbeli tendenciákat, amelyek az IKT eszközök szédületes fejlődésétől a gazdasági-társadalmi válság kríziskezelési módszerein át a változásmenedzsmentig széles palettán mozognak.
A tanulás és művelődés rendszerében a 66 tanulmány egyaránt foglalkozik a főként formális rendszernek tekinthető köz- és felsőoktatási jelenségekkel, a nagyobb arányban nonformális módon megvalósuló felnőttképzéssel és a (hol tudatos, hol tudattalan) főként informális tanulásként értelmezhető művelődéssel. A tanulmányok csoportosításánál azonban feltűnő, hogy számos, a kutatói körökben egyre elterjedtebb multi- és interdiszciplináris kutatás jelenik meg, és ezt a diszciplináris sokszínűséget mutatja az is, hogy több tanulmány értelmezhető többféle rendszer részeként is. Leginkább nyilvánvaló ez például akkor, amikor a felsőoktatásban tanuló felnőtteket vagy a művelődés eszközeivel történő felnőttképzést vizsgáljuk, és még sorolhatnák azokat a témákat, amelyek a köz- és felsőoktatás, felnőttképzés, művelődés kutatási fókuszában találhatók. Mindezek jól illeszkednek a kötetet koordináló, szerkesztő tudományos műhelyhez, ahol a Karácsony Sándor, Kiss Árpád és Durkó Mátyás munkásságára építő tanulás- és művelődés-felfogások mindig is ötvözték ezeket a szempontokat, és ezáltal gazdagították a neveléstudományi kutatásokat.

Mindezek által a tanulmánykötet egységesen mutatja meg a hazai oktatás- és művelődéskutatás eredményeit, főbb, jeles jelenkori képviselőit, aktuális kutatási irányzatait és értelmezéseit. Reméljük, hogy ezzel jelentős mértékben hozzájárulhatunk ahhoz a tudományos hálózathoz, együttműködéshez, amelyben az egyes tanulmányok inspirálóan hatnak a témával foglalkozó kutatókra, oktatókra, szakemberekre és hallgatókra egyaránt, inspirálva ezzel a további eredményes kutatásokat, eszmecseréket.

Sári Mihály

LEKTORI AJÁNLÁS A „TANULÁS ÉS MŰVELŐDÉS" C. KÖTETHEZ

A kultúra egysége és sokszínűsége felé

A Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete nem először bizonyítja, hogy a vállalt tudomány területén képes országos konvergens folyamatokat építeni. Az általam már korábban „Debreceni Iskola"-ként megnevezett szakmai közösség Karácsony Sándortól máig tágan értelmezte a neveléstudományt: abban a pedagógia és a felnőttek nevelése szerves egységet alkotott. Az intézet köré tömörülő kutatócsoport vizsgálatai és tanulmányai is követik ezt a hagyományt, amikor a közoktatás, a felsőoktatás, a felnőttoktatás és a művelődés területeit összekapcsolják, s a magyar kultúra dimenzióit egységben szemlélik.

A Juhász Erika és Chrappán Magdolna által szerkesztett kötet tudományos stúdiumai nem „in medias res" kerülnek elénk, egy szokatlan, meglepő, de a kutatási területek elvi összekötésére alkalmas személyiségekkel való találkozás, interjúforma nyitja a kötetet. Csoma Gyula, Harangi László és Maróti Andor andragógusokkal készített interjút Erdei Gábor. Mindhárom neveléstudományi szakember életútja az 1945-öt követő és máig tartó időszakot fogja át, más-más élményekkel, de sok azonos tapasztalattal. Az interjúk arra intenek, hogy a magyar kultúra fejlődésének íve töretlen, az egységesülés irányába mutat, ugyanakkor a neveléstudomány nagy nemzedékének képviselői a szakmai identitásunkat is megerősítik életük példájával. A kötet egyik tanulmánya is reflektál a szakmai identitásunk változásaira. (Farkas Éva – Andragógus identitás)

Ma a közoktatás és a felsőoktatás izgalmas, átalakuló korszakát éli. Nem csak a jogszabályi háttere, szerkezete változik, de az oktatás tartalma is átalakul, hozzáigazodik a munkaerő-piaci szükségletekhez. (Madarász Tibor – „Csak az jöjjön katonának"; Sári Szilvia – A kriminálandragógia másoddiplomás szakképzés elindítása a Bajai Eötvös József Főiskola Neveléstudományi Karán; Nagy Zoltán – A médianevelés relevanciája tanítójelölteknél az alkalmazott pedagógiában stb.) A tanulmányok többsége a felsőoktatás jelenségeit vizsgálja, de áttételesen az általános és

középiskolák „vérző sebeit” is megismerjük. Az összehangolt kutatásban a képzések hiányosságaira is fény derül, amelyek hiátusokat teremtenek a nevelés gyakorlatában (Deme Tamás – Miért nem nevelheti az értelmiség az ifjúságot? És ki a „szofokrata”?; Ádám Erzsébet – Pedagógusdiplomával hogyan tovább? Egy felsőoktatási intézmény pedagógusjelöltjeinek pályakezdése; Ferenczi Ágnes – Jövedelemviszonyok a közoktatásban). A 22 tanulmányból álló fejezet érzékenyen reflektál az oktatási minőség mérésére, a tehetséggondozásra, de sikeres projektek tapasztalatait is feltárják, a tudományterületek egyes időszakokban bekövetkezett integrációiról olvashatunk, de a tanulás térszerkezeteiről is kapunk tudományos összefoglalót. Első pillanatban zavarba hoz a témák sokszínűsége, azok tanulmányozásába elmélyedve fedezhetjük fel az egymásba kapcsolódó témákat.

A következő nagy egységben 29 tanulmány foglalkozik a felnőttneveléssel, jelezve, hogy az andragógus kutatók intenzíven vettek részt a fő téma részleteinek kibontásában, másrészt azt is, hogy a Debreceni Iskolának, annak andragógiai területének megerősödött a kisugárzása az utóbbi években, s kezd ismét emlékeztetni a Durkó Mátyás korabeli „központra”.

Megállapítható, hogy a felnőttképzés specifikus területeinek vizsgálata, a tudásátadás technológiai oldala súlypontot kaptak a kötetben, ez örvendetes előre lépés a hátrányokkal küzdő társadalmi csoportok képzésének segítésében. (Deák Orsolya – Eszközök a vakok és gyengénlátók oktatásában, képzésében; Hangya Dóra – „Beszélő kezek” Hallássérültek tanulási lehetőségei a felnőttképzésben; Jászberényi József – A gerontagógia békásmegyeri modellje, avagy a komplex idősoktatás). Az értékes tanulmányok között is kiemeljük Széchy Éva – Harangi László – „Transzformatív tanulás a krízis korszakában: egyéni és kollektív kihívások” című tanulmányát, amelyben a szerzők szuggesztíven és kristálytiszta tudományos nyelven mutatják be a mindennapi ember konfliktusait megismerő és feloldó mechanizmusokat.

A tudásátadás és átvétel kompetenciák kérdése is, s a felnőttképzés az a képzési terület, ahol a kompetenciák valóságos értékei mérhetők,s a tudáspiacra vihetők, azonnal eladhatók és alkalmazhatók. (Tátrai Orsolya – Az autonóm tanulás funkciói a fiatal felnőttek körében; Pálfi Nóra – A munkaadói kompetenciaelvárások vizsgálata az Észak-Alföldi régióban; Móré Mariann – Szabados György – A felnőttképzésben szerzett munkatapasztalatból származó tudás elismertetése a felsőoktatásban).

Emellett a kutatást szervező intézet a múzeumi nevelést erőteljesen hangsúlyozta a programjában, így nem váratlan, hogy négy múzeumpedagógiai-múzeumandragógiai tanulmányt találunk a kötet ezen részében.

Ajánlom a kötet olvasóinak figyelmébe Horváth Margit – Durkó Mátyás műhelyében című tanulmányát. Azok, akik Durkó Mátyást ismerték, örömmel fedezhetik fel ismét a tudományszervező professzor tanár és tudós arcképét, amelyet hitelesen rajzol meg a tanulmány szerzője. Hitelesen, mert Horváth Margit professzor asszony – ámbár Szombathely messze volt Debrecentől – intenzíven együtt munkálkodott Durkóval a szakmai képzés építésében és tudományos kutatásban, s a két tudós andragógiai felfogásában számtalan közös vonást találunk. Tanulmánya egy újabb Durkó-portré.

A „Művelődéskutatások" című, 19 tudományos írást tartalmazó fejezetben számosan kutatják a „karácsonyi" hagyományokat, s ezek a tanulmányok újabb és újabb adalékokat lelnek fel a tudós, a tanár, a filozófus vagy a közművelő portréjához. (Szabó Irma – Karácsony Sándor és a XXI. század; Szóró Ilona – Karácsony Sándor szerepvállalása a szabadművelődés korszakában (1945–1949); Olasz Lajos – Történelem és nemzet Karácsony Sándor gondolkodásában; Kiss Alexandra Erika – Karácsony Sándor gyermekdrámái; Fenyő Imre – Karácsony Sándor demokrácia-koncepciója). A nemzeti identitás vizsgálatának értékes tanulmányai az identitáskonfliktusok, az identitásvesztés és megtartás kérdéseit feszegetik más kulturális környezetben. Az egyik tanulmány kilencven évvel korábban fellelhető jelenségek vizsgálatával a mai erdélyi magyarság identitás-effektusaira is rávilágíthat, míg az USA-beli magyarság megtartásának egészen más eszköztára, módszertana lehet. (Bujdosóné Dani Erzsébet – A nemzetiidentitás-narratívák interkulturális dimenziói az erdélyi magyar irodalomban a trianoni traumát követően; Bába Szilvia – Magyar identitás az Amerikai Egyesült Államokban – hazai közművelődési lehetőségek és feladatok). Maróti Andor írását is ebben a fejezetben találjuk meg (A kultúra hiányzó egysége). Való igaz, hogy a magyar kultúra szálai egyre bonyolultabb rendszert alkotnak, nehéz megtalálni a rendező elvet. Már ez európai kultúra erősebb vonulatai sem világosak, teljesek, a globalizáció jelenségei, különösen az elektronikus média elbizonytalanítják a kultúra-használót. A professzor nem a XIX. századig még többé-kevésbé egységben létező kultúrát hiányolja, hanem a mai korban működőképes, az egységet és sokszínűséget

magában hordozó fenomént, amely az embernek mértéket és értéket ad.

A kötet rendkívül gazdag kutatási anyagát ajánlom a fiatal tudósjelölteknek, diploma írása előtt állóknak, hallgatóknak, a neveléstudomány szakembereinek. Ajánlom az érett kutatóknak is, jelezve, hogy a neveléstudományt immár teljességében értelmező tudósréteg nem csak bontogatja a szárnyát, hanem szárnyalni is tud, gazdagítva a magyar és európai neveléstudomány értékeit.

Korszakokon átívelő szakmaiság

A HAZAI ANDRAGÓGIATÖRTÉNET JELES ESEMÉNYEIRŐL ERDEI GÁBOR INTERJÚJA CSOMA GYULA, HARANGI LÁSZLÓ ÉS MARÓTI ANDOR ANDRAGÓGUSOKKAL

Az interjú célja az elmúlt több mint félévszázad felnőttekre irányuló oktatási, képzési, művelődési szakaszainak, folyamatainak szakértői szemmel történő felelevenítése és elemezése, a történelem szemüvegén keresztül megvalósuló értelmezése. Nagyon változatos és több esetben egymástól teljes mértékben eltérő időszakokról van szó, hiszen a II. világháború után formálódó rövid, demokratikus periódus az úgynevezett szabadművelődés éveit jelentette, amikor az alulról jövő kezdeményezések még meglehetősen plurális, demokratikus világban formálódtak. Ezen színes, ám sajnálatosan rövid időszak után következett a monolit párt berendezkedés, amely felülről meghatározott, centralizált művelődéspolitikát alakított ki, s mely közel negyven év aufklerista megközelítését jelentette, ami ugyanakkor másfelől egy sajátos, szocialista modernizációként is értelmezhető és értelmezendő. Ennek első több mint 20 éve a népművelés korszaka, a második – az előzőnél valamivel rövidebb – periódus pedig a közművelődésé. Ezt követte a rendszerváltás, amelyet a már 20 évet meghaladó távolságból – mégha körültekintően is, de – szakmailag vizsgálhatónak, vizsgálandónak tartunk.

Az interjúra a szakma három hazai jeles képviselőjét kértük fel, akik az első éveket még mint fiatalemberek élték meg, hogy aztán szakmájukban elmélyülve és szakmai pályájukat megfutva, visszaemlékezzenek a vázolt négy (vagy talán öt) korszakra.

Az interjú résztvevői Maróti Andor, Csoma Gyula, Harangi László (a résztvevők rövid önéletrajza az interjú végén olvasható). Az interjút Erdei Gábor készítette.

Erdei Gábor: ***Az elemzésre kerülő első korszakunk a II. világháborút követő 1945-1948 közötti rövid időszak. A szakmában ez az un. szabadművelődéssel aposztrofált időszak, a világégés utáni demokratikus, koalíciós periódus, amelybe a magyar emberek többsége optimistán lépett a korábbi háborús pusztulás, s a korlátozott demokráciaként működő Horthy-rendszer után. Milyen kezdeményezések jelentek meg ebben az időszakban? Hogyan lehetne jellemezni a formálódó művelődési politikát?***

Maróti Andor: Engedjék meg, előzetesen hadd jegyezzem meg, hogy a történettudomány az utóbbi évtizedekben egyre gyakrabban alkalmazza az életrajzi emlékezéseket összegyűjtő módszert, amely idős embereket szólaltat meg arról, hogyan is élték át életük fordulópontjait. E vélemények szubjektivitásuk ellenére is markánsan tükrözik az események társadalmi hátterét és az adott történelmi korszak sajátosságait. Ezért összességükben tartalmazhatnak a tudomány számára hasznos információkat. Még akkor is, ha a nyilatkozók olykor ugyanarról a jelenségről egymással ellentétes álláspontot foglalnak el. Ilyenkor ugyanis lehetővé teszik az egyes jelenségek többoldalú megközelítését, ellenszerei lehetnek az egyoldalú elfogultságnak. A tudományos kutató feladata, hogy e nyilatkozatokból kiemelje a történelmileg lényeges vonásokat, tanulságokat. Mindezt azért érdemes megbeszélésünk elé bocsátani, mert most mi is egy ilyen emlékezésre vállalkozunk, vállalva, hogy a részletek felidézése közben túlzottan személyesek leszünk, s nem követjük mindenben az ilyenkor elvárható objektivitást.
A beszélgetés első pontjául választott korszak meglehetősen nagy ahhoz, hogy egy másfél-két órára terjedő véleménycserében érdemlegesen vázolhassuk fel a lényeges vonásait, miközben megengedjük magunknak azt is, hogy illusztrációként érdekes eseményeket idézzünk fel, ezzel is növelve emlékezéseink megszólaltatásának az idejét. Az időkeret szélesítésének veszélyét persze az is előidézheti, hogy szükségszerűen tagolnunk kell ennek a korszaknak az évtizedenként változó arculatát, nem lenne szerencsés ugyanis az egészet együtt tárgyalni, mintha ez az ötven-hatvan év tulajdonképpen egységes lenne. Ha erre az álláspontra helyezkednénk, szükségszerűen kellene általánosságokat mondanunk, és ez nem vinne közelebb a múltbeli folyamatok megértéséhez.
Az első korszak 1945 és 1948 közé esik, azaz a második világháborút követő néhány évet fogja át. Még több párt van a

politikában és az állami irányításban, fogyatékosságai ellenére is még demokratikusak a társadalmi viszonyok, és ezt két tényező is bizonyítja: ekkor születnek meg a „dolgozók iskolái", amelyekben olyan felnőttek tanulhatnak, akik fiatalként hiányos iskolázottságot szereztek; az iskolán kívül pedig kialakul a szabadművelődés rendszere és intézményhálózata, amelynek célját Karácsony Sándor, az Országos Szabadművelődési Tanács elnöke, egyébként a debreceni egyetem pedagógiai tanszékének tanára így fogalmazta meg: „A népművelésben más műveli a népet, a szabadművelődésben maga művelődik a nép, ahogy igénye és kedve tartja… Bele ne essünk tehát a régi hibába…passzív valaminek ne vegyük a kulturálandó felet… Mint ahogy a talaj hajlandóságát előbb tanulmányozni illik, s csak azután érdemes megfelelő magvakat vetni bele, úgy kell nekünk is tanulmányoznunk a kulturálandó fél kulturális igényeit, mielőtt ilyesfajta feltételezett, sokszor csak elképzelt igények kielégítésére gondolnunk volna szabad. A kulturálandó fél csak abban részesíthető, amit igényel. Hiába tömök, erőltetek bele egyebet, visszautasítja. Ezért az iskolán kívüli népművelés meddő marad, csődöt mond, tekintet nélkül arra, ki végzi… A művelődés igénye alulról felfelé ható erő minden olyan kollektív életformában, amely nem mechanikus, hanem organikus jellegű". Ezek a szavak a két világháború közötti korszak kritikáját fogalmazták meg, akkor főleg az államilag irányított népművelés határozta meg, hogyan akarja nevelni a népet, de ezt igen gyenge hatásfokkal tudta megtenni. Emellett volt ugyan demokratikusabb gyakorlata is a művelődésnek, ez a népfőiskolákon, az olvasókörökben, aranykalászos és ezüstkalászos gazdatanfolyamokon és a munkásotthonok programjaiban volt megtalálható, de mindez nem nevezte magát „népművelésnek", mert bennük a közösségi művelődés volt a lényeges. Ezeket az előzményeket vette át és fejlesztette tovább a szabadművelődés. Igaz, ez nem terjedt ki az ipari üzemek kulturális életére, amit a szakszervezet szervezett meg, ezzel mintegy megkettőzte az iskolán kívüli művelődés gyakorlatát.

Csoma Gyula: A hazai fogalomtárban és szóhasználatban hosszú ideig – történetének 1945-ben kezdődő korszakában mindenképpen – az *iskolai felnőttoktatás*: a *dolgozók iskolái* jelentették a *felnőttoktatást*. Ami nem vonta maga után, hogy velük együtt ne működtek volna más felnőttoktatási jellegű, funkciójú intézmények is. Közöttük az iskolán kívüli szakképzés, és a különösen expanzív

politikai oktatás intézményei jellegzetesen felnőttképzési, felnőttoktatási karakterű feladatokat láttak el, bár nem azonosították magukat felnőttképzésként, felnőttoktatásként, és valóban kevés figyelmet fordítottak a felnőttképzési, felnőttoktatási specialitásokra. A Tudományos Ismeretterjesztő Társulat (TIT) keretei között működő, intézményes ismeretterjesztési programok identitása közelített leginkább a felnőttoktatáshoz. A felnőttoktatásként majd csak az 1960-as években kezdik azonosítani magukat a valójában addig is felnőttképzési, felnőttoktatási funkciókat teljesítő, különféle művelődési, képzési programok, és kezd bővülni a felnőttoktatás fogalmi terjedelme.

A dolgozók iskoláit 1945 nyarán az Ideiglenes Nemzeti Kormány miniszterelnöki rendelettel hozta létre. A háború végének bizarr koalíciójában a rendelet előkészítői a kultusztárca vezetésében a Magyar Kommunista Pártot képviselő *Kemény Gábor* és a Nemzeti Parasztpártot képviselő *Kovács Máté*, államtitkárok, aláírói pedig *vitéz Dálnoki Miklós Béla* vezérezredes, miniszterelnök, valamint *gróf Teleki Géza* (*Teleki Pál* fia), kultuszminiszter voltak.

Az alapító rendelet kimondta, hogy "azoknak a hasznos foglalkozási ágakban dolgozó felnőtt férfiaknak és nőknek, a számára, akik – noha megfelelő tehetségük van – iskolai végzettséget önhibájukon kívül nem szerezhettek" az iskolarendszer valamennyi iskolai fokozatának és típusának megfelelő, vele egyenértékű végzettséget adó, "rövidített szorgalmi idővel és különleges tantervekkel és óratervvel működő iskolákat (a következőkben: dolgozók iskoláit) kell szervezni."

A dolgozók iskolái intézményrendszere, egészen felbomlásáig, az 1990-es évtizedig, követte a közoktatás változásait. Iskolai fokozatai és iskolatípusai végig párhuzamosak voltak a "rendes korúak" iskoláival és velük jogilag egyenértékű végzettséget adtak. Igaz, egyetlen kivétel is keletkezett. Az 1974-ben létrejött, úgynevezett *szakmunkások szakközépiskolája*, mint speciális felnőttoktatási intézménytípus, amely a három éves szakmunkásképző iskolák elvégzése után, további három tanév alatt, esti és levelező tagozaton, középfokú végzettséghez és érettségihez vezetett. A dolgozók iskolái a rendes korúak iskoláinak tagozataként, illetve önálló intézményekként működtek.

Az alapító rendelet kultuszminiszteri végrehajtási utasítását már – a híres elitképző Eötvös Collegium igazgatói posztjáról jött kultuszminiszter – *Keresztury Dezső* (Nemzeti Parasztpárt) írta alá, aki a *Köznevelés* vezércikkében a dolgozók iskolái létrehozását "a

földreformhoz hasonló, jelentőségét tekintve nem kisebb horderejű történelmi tettként" értékelte. Minthogy része annak a történelmi léptékű művelődéspolitikai feladatnak, amelynek meg kell teremtenie "az anyagi javak igazságos elosztása után a szellemi javakból való igazságos részesedést is: a föld, a munka joga és szabadsága mellett a művelődés jogát, szabadságát és lehetőségét". (Köznevelés, 1945. 4-5. szám.) Azt hiszem, a Keresztury-cikk kifejezte a dolgozók iskolái körül buzgólkodók eszméit arról, hogy a nemzet számára elérkezett a szükséges és elodázhatatlan történelmi igazságtétel ideje, s a történelmi igazság megvalósításában a dolgozók iskoláinak feladata van: bár utólag, de mégis igazságot szolgáltatnak a nemzet azon, túlnyomóan nagyobb részének, amely számára az erre rendelt életkorokban az iskolázás – társadalmi-politikai viszonyok által korlátozott – csökevényes útjai jutottak.

A magyar társadalom iskolázottsági színvonala valóban tragikusan egyenlőtlen volt. Folyamatosan újratermelődött az a társadalomrész, amely felnőttkorára csupán alacsony, részleges, illetve zárt, továbbhaladásra alkalmatlan iskolázottsággal rendelkezett. 1930-ban például a következő volt a helyzet: a 15 éves és ennél idősebb népesség 8,3%-a egyáltalán nem járt iskolába, 80,1%-a nyolc osztálynál kevesebbet (rendszerint 5 vagy 6 osztályt) végzett, nyolc osztályos végzettséggel (a korabeli polgári iskolával vagy a nyolc osztályos gimnázium alsó négy osztályával) 5, 8% rendelkezett, nyolc osztályos végzettség felett: érettségije, illetve főiskolai, egyetemei diplomája a népesség 4,1%-ának volt. (Forrás: *Az 1963. évi mikrocenzus személyi és családi adatai.* KSH. Bp. 1964. Közli az 1930. évi népszámlálás ide vonatkozó adatait is.) Összehasonlításként: 1990-ben a 15 éves és ennél idősebb népesség 1,2%-a nem járt iskolába, 20,7%-ának volt nyolc osztálynál kevesebb végzettsége, befejezett nyolc osztályos végzettséggel 35,6% rendelkezett, ennél magasabb végzettsége, érettségije, főiskolai, egyetemi diplomája a felnőtt népesség 42,5%-ának volt. Ebben a változásban a dolgozók iskolái is "benne voltak". (Forrás: *Az 1990. évi népszámlálás.* KSH. Bp. 1992.)

Egy másik adatsorból kiderül, hogy bár 1941-ben a szegényparasztság aránya az ország lakósságában 35%, a középiskolákban a tanulóifjúságnak csupán 1,3%-a szegényparaszt szülők gyermeke; a munkásság aránya az ország lakosságában 21,4%, de a középiskolákban a tanulóifjúságnak csupán 3,8%-a munkásszülők gyermeke. A két társadalmi osztály részesedése a középiskolákban összesen 5,1%. A szegényparaszt gyermekek közül

csupán minden 478., a munkásgyermekek közül minden 108. juthat középiskolába. Az alacsony, részleges és zárt iskolázottság a lakosság 56,4%-ának a sorsa volt. (*Földes Ferenc* számításai a "*Munkásság és parasztság kulturális helyzete Magyarországon"* című, 1941-ben megjelent tanulmányában.)

1945-ben, az Ideiglenes Nemzeti Kormány hatálya alatt aztán két döntő intézkedés történt. Mindkettő annak a közoktatási-társadalmi helyzetnek, nagyfokú aránytalanságnak az ellensúlyozását tűzte ki célul, amely az előbbi adatokban is megjelent.

Az egyik intézkedés a 6-14/15 éves korúak egységesen kötelező, egységes tantervekkel működő nyolcosztályos általános iskolájának a létrehozása volt. Az általános iskola az úgynevezett elemi népiskola, a polgári iskola, valamint a nyolcosztályos gimnázium alsó négy osztályának összevonásából keletkezett, de egészen más, új iskolatípus lett. Az egységes nyolcosztályos általános iskolára épültek a szakmunkásképző iskolák, és a négyosztályos középiskola különböző iskolatípusai. A másik intézkedés létrehozta a dolgozók iskoláit. Nem sokkal később kiépültek a felnőttoktatási tagozatok a főiskolai és az egyetemi oktatásban is. Hozzá kell tennem, hogy az alap-és középfokú iskolai, valamint a főiskolai, egyetemi felnőttoktatás, különböző formákban, a második világháborút követően egész Európában határozott trendként bontakozott ki.

A nagy történelmi igazságtétel ügye mellett, a dolgozók iskolái létrehívása még egy nagyon konkrét és határozott politikai szándékot is hordozott, amiről *Benő Kálmán* erről szóló tanulmányából tudhatunk. (*Az iskolarendszerű felnőttoktatás néhány problémája 1945-1948 között.* In: Magyar Pedagógia, 1970, 2. szám.) Ez a szándék a népből jött vezetőréteg minél gyorsabb felnevelése volt, hogy rövid idő alatt lehetővé váljék a közigazgatás, a rendőrség, a honvédség, a köznevelés apparátusának munkás és paraszt szakemberekkel való ellátása. Egyelőre csupán arról volt szó, hogy ezek az intézmények igazán csak akkor válnak demokratikussá, "ha irányításukban tevékeny részt vállal a munkásság és a parasztság is". De elég hamar kiderült, hogy a cél nemcsak a népi szakemberek valamilyen paritásos részvétele lesz, hanem a "régi Magyarország" vezetőgarnitúrájának leváltása, a hatalomból való, forradalmian radikális kiszorítása.

Igaz viszont, hogy a dolgozók iskolái egy ideig nem kaptak szerepet az "új, népből jött vezetőréteg" kiképzésében. Az úgynevezett fordulat éve (1948/1949) után, a vezető állások betöltéséhez egyre inkább más – pártiskolai, szakszervezeti iskolai, a közigazgatási

tisztviselőket képző tanácsakadémiai, a gazdasági vezetőket képző vörös-akadémiai stb. – utak vezettek. És 1948-1955 között az úgynevezett *szakérettségi* útja is, amely tehetsége 17-32 éves munkás és parasztfiatalok számára, bentlakásos formában, ösztöndíjjal, a választott főiskolai, egyetemi szakirány profilja szerint válogatott középiskolai tantárgyak intenzív tanítását-tanulását biztosította. Mindez expanzív felnőttoktatás volt ugyan, de felnőttoktatási identitás nélkül.

Harangi László: A bőség zavarában vagyok, ha hatvanéves pályafutásomból, amely tele van egymásnak sokszor ellentmondó, de valamilyen módon mégis csak egy irányba mutató aktivitásokkal, sokféle szervezeti keretekben végzett munkákkal, véghetetlen kíváncsiságom miatt, Amerikától Japánig és Egyiptomtól a Lappföldig tett úti élményeimmel – úgy hogy mindig a Corvin téri épületből indultam ki és tértem vissza – ki kell választanom azt a néhány szakmai tapasztalatomat, amely így vagy úgy, kapcsolódik a címben feltett kérdéshez és közérdeklődésre tarthat számot. Azt a megoldást választottam, hogy felteszek egy alapvető vitakérdést, amely számomra nagyon fontos, majd olyan helyekre látogatunk el és történésekkel foglalkozunk, amely talán kevésbé ismeretes a nálamnál egy vagy két generációval fiatalabb kollégáim előtt, és mégis kapcsolódik a kerekasztalnál ülő szenior kollégákhoz feltett kérdésekhez.
Volt-e kultúrforradalom vagy sem? Ez a cím választ akar adni arra a kérdésre, hogyan látom, a proletárdiktatúra összes ellentmondásaival együtt, a II. világháborútól a napjainkig tartó politikai, ideológiai változásokat. A válaszom egyértelműen igen, *volt egy kultúrforradalom*, mert nemcsak egy elavult, feudálkapitalista, egyre jobban fasizálódó kornak lett vége, hanem megszűnt a volt uralkodó osztály kulturális monopóliuma, egyeduralkodó rendje, amelyben 10 százalékos volt az analfabetizmus, és a több mint három millió szegényparasztság és munkásság csak legfeljebb három osztályos elemi iskolai végzettséggel rendelkezett, de alig voltak műveltebbek a tehetősebb paraszti rétegek sem. Egy soha nem látott és azóta sem tapasztalt *társadalmi mobilizáció* ment végbe, amelyben az „egyszerű" paraszti és munkás emberek szereztek közép- majd magasabb szintű általános és szakműveltséget, kaptak diplomát és kialakult egy új értelmiségi osztály és megszületett egy képzett, széles látókörrel bíró munkás és paraszti réteg, amely hajtóereje lett a társadalmi és gazdasági haladásnak.

Nemcsak a fiatalabb és idősebb felnőttek nappali, esti és levelező oktatási rendszere alakult ki, amelyet alig két évtized alatt többszázezren végeztek el, hanem hozzáférhető vált a kultúra minden formája nemre, korra és anyagi viszonyokra való tekintet nélkül városokban és vidéken egyaránt. Különösen a filmnek volt nagy varázsa, mert a legkisebb településeken is volt 16 mm-es vetítőgép, azaz mozi és a filmeket motorkerékpárokkal vitték egyik faluból a másikba. Olyan nagy filmalkotások születtek, mint a *Talpalatnyi föld*, és a *Körhinta* vagy a vidámabbak közül az *Állami Áruház.* A hazai és külföldi klasszikusokat az *Olcsó Könyvtár* kiadásában „fillérekért" lehetett kapni. A *faluszínház autóbuszai* népszínművekkel és kisszínpadra rendezett hazai és külföldi klasszikusokkal járták az országot (Somogyban a János vitézzel voltam velük). Minden járási könyvtárnak volt művelődési autója, amellyel a legeldugottabb falvakban aggregátorral működtetve ismeretterjesztő filmeket vetítettek és könyveket kölcsönöztek. Kialakult a *művelődési ház és könyvtár há*lózat, amelyek a közösségi művelődésnek voltak szinterei (pld, gazdaasszony szakkörök, ifjúsági klubok, művészeti csoportok). A *kultúrházépítő mozgalomban* a lakosság széles köre vett részt társadalmi munkában, például Mizserfán. A kultúrforradalom utolsó hullámának tekinthetjük az 1970-es években kibontakozó *szocialista brigád mozgalmat*, amelynek jelszava volt: szocialista módon dolgozni, élni és művelődni. Bizonyára volt benne formalizmus is, de kétségtelen, hogy sok tízezer munkásember ennek köszönhetően jutott el először operaházba, hangversenyre, múzeumba, amelyet László Bencsik Sándor kutatása bizonyít. A mozgalomról könyvet is írt: *Történelem alulnézetben*, címmel, amelynek színpadi változata is elkészült. A csoportok brigádvetélkedőn mérték össze erejüket.

Erdei Gábor: ***A szabadművelődés rövid időszaka után, 1949-től a szocialista berendezkedés 40 éve következett, amely korszakot több ciklusra bonthatunk. Talán az első szakasz az 1956-os forradalomig tartott, bár kétségtelen tény, hogy ebben is elkülöníthetjük a Rákosi-diktatúra néhány évét, s az azt követ éveket. Milyen célok jellemezték a kultúrpolitikát, s milyen eszközöket használt ennek megvalósításához?***

Maróti Andor: Igen, a korszak 1949-től tartott az ötvenes évek végéig. Kialakult az egy párt rendszer, amely önmagát proletár-diktatúrának nevezte. A kifejezés első része azt a szándékot takarta, hogy a társadalom vezető erejévé a gyári munkásokat és a szegény parasztokat tegye. A kifejezés második fele pedig arra utalt, hogy ennek érdekében a korábbi kiváltságos osztályokat el fogják nyomni, kiváltságaiktól meg akarják fosztani. A cél első része érdekében új értelmiséget akartak a régi helyébe állítani: a munkás- és szegényparaszt származású fiatalokat előnyben részesítették a közép- és felsőfokú iskoláztatásban, a tanulók felvételénél. S hogy az előzetes képzettségük hiánya se legyen az akadálya, megszervezték a „szakérettségit", ami két középiskolai tantárgyból egyéves tanfolyamon készítette fel a főiskolán, egyetemen tovább tanulni akaró fiatalokat. Akiknek nem volt középiskolai végzettségük. Ezt persze nem lehetett pótolni a rövid idejű tanfolyammal, az így tovább tanulók többsége alig tudott megfelelni a tanulmányi követelményeknek.
Az iskolán kívül a kultúra széleskörű terjesztését hirdették meg, hogy eljuttassák az eredményeit azokhoz a társadalmi rétegekhez, amelyek addig – hátrányos helyzetük miatt – nem részesülhettek ebben. Cél a tömeghatás volt, ennek érdekében sok új művelődési házat hoztak létre (ezeket akkor „kultúrotthonnak", „kultúrháznak" nevezték), és bennük elsősorban a színpados nagyterem volt az a hely, ahová sok embert lehetett nézőként, hallgatóként mozgósítani. Kétségtelen, hogy megnőtt a kulturális programokon megjelenők száma, és ezt e rendezvények alacsony ára is segítette. (Ami a könyvkiadásra is jellemző volt.) A mennyiségi adatok növelése mögött azonban háttérbe szorult a minőség, már csak azért is, mert a szellemi kultúrának közvetlenül az ideológiai-politikai meggyőzést kellett szolgálnia. Erre irányult a politikai oktatás széleskörű kiépítése, valamennyi munkahelyen megkezdték a munkaidő letelte után a politikai előadások, szemináriumok rendszeres tartását, a párton kívülieknek a szakszervezetek szervezésében. A politikai

ünnepségeken pedig a műkedvelő művészeti csoportok feladata volt a rendezvényt színesítő műsor bemutatása. Nem véletlenül használták a művelődésügy irányítói ismét a „népművelés" fogalmát, s vetették el liberalizmusa miatt a „szabadművelődést".
Tény, hogy a politikai hatalomban 1953 nyarán átmenetileg bekövetkezett változás (Nagy Imre miniszterelnöki kinevezése miatt) a kulturális életben is hozott változást: a művelődésügy minisztere, Darvas József támogatta a szabadművelődés néhány eredményének helyre állítását (a korábban betiltott népfőiskolák, olvasókörök újjáélesztését)., Ezek a kezdeményezések azonban elhaltak az 1955 márciusában történt visszarendeződés miatt (Nagy Imrét és támogatóit eltávolították a közéletből). Az 1956 októberében kitört forradalom elfojtása miatt pedig szóba sem kerülhetett e célok megvalósítása.

Csoma Gyula: A szabályos iskolai végzettség megfelelő fokozatainak utólagos megszerzése az 1960-as években vált folyamatosan előfeltétellé, pontosabban pótlólagos feltétellé a vezető állások minden szintjén és általában, a különböző szintű beosztásokban. Ennek útja aztán a dolgozók általános és középiskoláin, valamint a főiskolai, egyetemi esti és levelező tagozatokon keresztül vezetett. A dolgozók iskolái elvégzése, lassan a megszerzett társadalmi státusz megtartásának feltételévé vált. Az Első Országos Felnőttoktatási Konferencia 1963-ban úgy találta, hogy a dolgozók iskoláiban tanulmányaikat végzők körülbelül a felét azok a dolgozók teszik ki, akiknek beosztása, munkaköre, szakmai előrehaladása az ipar, a mezőgazdaság illetve a kereskedelem valamelyik ágazatában alapfokú vagy középfokú végzettséget kíván. Megjelent az iskolai végzettség pótlásának igénye, sőt előírása a fegyveres testületek tiszti, majd altiszti karában: az előbbieknél érettségi, az utóbbiaknál az általános iskolai végzettség.
A dolgozók általános és középiskolái a nemzedéken belüli mobilitásnak olyan kapukat nyitottak, amelyeken átlépve a betanított munkások és a "képesítés nélküli" parasztok szakmunkássá, a szakmunkások technikussá, adminisztratív dolgozóvá, ápolónővé, olykor tanítóvá, tanárrá, jogásszá, orvossá, mérnökké avanzsáltak.
Mindent egybe vetve, *Ferge Zsuzsa* adatai szerint, az 1960-as évek végén a magyar társadalomban "a vezető állású és értelmiségi háztartásfők kétharmada munkás-, illetve parasztszármazású, s a munkások felének apja paraszt volt", illetve " a munkásszármazású háztartásfők közül minden negyedik szellemi foglalkozásúvá vált, a

parasztszármazásúak közül pedig minden negyedik munkássá, és minden tizenegyedik szellemi foglalkozásúvá…" (*Társadalmi mobilitás, a társadalom nyitottsága.* In: Valóság, 1969. 6. szám) A dolgozók iskolái, illetve a (felnőttoktatási identitás nélküli, majd azt lassan megszerző), szélesebb értelemben vett felnőttoktatás intézményei, ilyen méretű társadalmi átrétegződésben kaptak szerepet.

Úgy tekinthetjük, hogy a szélesebb értelemben vett felnőttoktatás és benne a dolgozók iskolái, részesei voltak annak a tendenciának, amely a magyar társadalom háború előtti, un. *zárt* szerkezetét a szociológiai értelemben vett, ún. *nyitott* szerkezetű társadalom felé mozdította. Olyan társadalmi szerkezet felé, amelyben még nem rögzült a távolság a társadalmi osztályok, rétegek között, az osztályhatárok, réteghatárok átjárhatók, vagyis a nemzedéken belüli és a nemzedékek közötti társadalmi mobilitás – felfelé, s *deklasszálódásként* lefelé is – meglehetős esélyekkel és kiadós mértékben lehetséges.

Ezzel együtt a dolgozók iskoláinak – különösen a középfokú iskoláknak és rajtuk keresztül vagy rajtuk kívül az esti és levelező tagozatú főiskolai, egyetemi oktatásnak – kialakult még egy ritkán hangoztatott szerepe: *deklasszálódási folyamatokat tudott enyhíteni, olykor visszafordítani,* ami egyébként a társadalmi szerkezet nyitottságát példázza. A "nappali" iskolarendszer szociális származás szerinti (hierarchikus sorrendben: M = munkás, P = paraszt, É = értelmiségi, A = alkalmazott, E = egyéb, X = osztályidegen) politikai-társadalmi szelekciójának deklasszáló következményeit, a dolgozók iskolái, valamint az esti, levelező felsőoktatás, a "második esély " lehetőségével ellensúlyozták.

Harangi László: *Andragógiai központ a Népművelési Minisztériumban 1953-1956-ig.* Az 1953-as Nagy Imre-féle júniusi kormányprogram a népművelésben is jelentős változásokat hozott. A népi írók balszárnyához tartozó Darvas József személyében, aki a szocialista nevelés mérsékeltebb irányzatát képviselte, új miniszter került a minisztérium élére. Lezajlott az „olvasóköri vita", amely megkérdőjelezte az olvasókörök felszámolását, és a voluntarista törekvések helyett nagyobb teret kapott a művelődési igények kielégítése, és megkérdőjelezte a kultúr-agitáció mindenhatóságát.

Ebben a mozgalmas, sokszor „cikk-cakkos", de mindenképpen engedékenyebb légkörben alakult meg az úgynevezett „Népművelési Módszertani Osztály" a minisztérium Népművelési Főosztálya

keretében azzal a céllal, hogy az általános, sok esetben sematikus politikai irányelvek helyett, választ adjon: milyen módszerekkel, ma úgy mondanánk „megközelítésekkel" lehet egy nevelési feladatot megvalósítani. A döntés arra a felismerésre épült, elsősorban Jánosi Ferenc miniszterhelyettes javaslatára, hogy a népművelés nem egy adminisztratív, a termelési, politikai agitáció eszköze, hanem egy olyan kitartó, szakszerűséget igénylő nevelő, pedagógiai folyamat, amelynek megvalósításához egy felnőttnevelési, andragógiai szervezetet kell létre hozni.

Az osztály önmaga által vállalt kompetenciája a népművelés, a non-formális felnőttoktatás széles körét ölelte fel, így kiterjedt az ismeretterjesztésre, a társas művelődés különböző formáira, az olvasókörökre, az üzemi népművelésre, amely egyaránt hatással volt a felnőtt szakképzésre, sőt még a könyvtári munkára is. Az elvek, módszerek útmutatások megalkotásában fő módszerünk a jó példák, kezdeményezések, ma úgy mondanánk „a jó gyakorlatok" (good practice) felkutatása, elemzése volt, amelyet úgynevezett módszertani levelek formájában adtunk ki és terjesztettünk. Így például 30-40 oldalas kiadványokban ismertettük a mizserfai művelődési otthon életét, a nemesbikki ének és zenekar munkáját, vagy a jászberényi ismeretterjesztő munkaközösség sokoldalú tevékenységét, levonva a tapasztalatokból a módszertani, szervezeti, pedagógiai tanulságokat. Legsikeresebb kiadványunk Péterffy Ida zenetanárnő „Zenetörténeti előadások a művelődési otthonokban" címmel jelent meg.

Elméleti, módszertani munkánk nem volt statikus annyiban, hogy nem csak a fellelt tapasztalatokat, kezdeményezéseket népszerűsítettük, hanem mi magunk is próbáltunk kísérleteket, „projekteket" végrehajtani, majd ennek eredményeit közreadtuk kiadványokban, kisebb-nagyobb létszámú konferenciákon. Ennek során a ceglédi járási kultúrházban nagysikerű irodalmi sorozatot rendeztünk és az angyalföldi József Attila (akkor Rákosi Mátyás) kultúrház pedig az általános műveltséget terjesztő népművelési munka kísérleti terepe volt. Ezek közül különösen a ceglédi „projekt" volt eredményes (ahova Sőtér István akadémikust több ízben személyesen kísértem el) bemutatva ezzel az irodalmi és olvasóvá nevelés leghatékonyabb módszereit.

Kifejezetten andragógiai tudatosságunkat dr. Kiss Tihamérnak (1905-2005), a debreceni tanítóképző intézet tanárának köszönhetjük, akivel sokszor konzultáltunk, és kérésünkre megírta a „Népművelés lélektani alapjai" című kiadványt, amely máig is

érvényes elveket és megállapításokat tartalmaz, és a 60-as években megalakult tanítóképző intézeti népművelési szakköröknek kötelező olvasmány volt. Különösképpen érdekelt bennünket az érdeklődés felkeltésének, a motivációnak elméleti és mód-szertani kérdései. Ennek érdekében, főképpen tanítóképző intézeti tanárokból, szakbizottságokat hoztunk létre, amelynek első konferenciáját a MOM művelődési házban rendeztük meg 1956 nyarán. Egyik szakbizottsági vezetőnk Dr. Komlósi Sándor (1920-) a Pécsi Tanárképző Főiskola tanára volt. Köszönet érte. További munkatársunk volt, többek között: Vihar Béla (1908-1966) tanár, költő.

Nemzetközi kitekintésünk elsősorban a szomszédos szocialista országokra terjedt ki, de volt tudomásunk a nyugati felnőttoktatásról is, elsősorban a skandináv népfőiskolákról. Almásy György tanár a szabadművelődés jeles személyisége 1948 hosszabb időt töltött a dániai helsingöri népfőiskolán, és jegyzeteit, jelentését rendelkezésünkre bocsátotta, így a skandináv felnőttoktatás szellemiségét, amennyire lehetett, felhasználtuk. A legkurrensebb népi demokratikus országok szaklapjait a minisztérium könyvtárán keresztül megkaptuk. Így a szovjet népművelés szaklapját a Kulturno Prosz-vetyityelnaja Rabotát, a lengyel Swietlicát stb. Egyiket sem igazán tudtuk használni, mert hozzánk képest rendkívül sematikusak voltak.

Ami munkánk mennyiségét illeti, a három év leforgása alatt, mintegy harminc szakmai módszertani füzetet, kiadványt jelentettünk meg részben saját kiadásban, részben a Művelt Nép könyvkiadó a „Kultúrotthon vezetők Kézikönyvtárra" sorozat keretében (Pl. A Csákvári kultúrotthon története, Gyermekmunka a kultúrotthonokban, Révész Zsuzsa 100 játék az ifjúsági klubok számára, stb.) A kiadványok kiadói szerkesztője Pók Lajos neves irodalomtörténész volt. Egy-egy kiadvány 1000-1500 példányban jelent meg és részben az Állami Könyvterjesztő Vállalat részben a Megyei Tanácsok Népművelési osztályai útján kerültek forgalomba. Az osztály hároméves munkája 1956 októberében lezárult, és ezzel megteremtette alapját az 1957-ben megalakult Népművelési Intézet munkájának.

Erdei Gábor: ***Az 1960-as években a Kádári-konszolidáció kiteljesedett, s a viharosnak mondható 1950-es évek után – talán azt nem mondhatjuk, hogy politikamenetes, de kétségtelenül – politikailag kevésbé erőltetett időszak következett, ahol egyre jelentősebb összegeket fordítottak a művelődésre, kultúrára, s a szakmaiság is erőteljesebben bontakozott ki (gondoljunk a szakember képzés elindulására és kiszélesedésére). Hogyan jellemeznék az időszakot, azt a „fordulatot", érést, amelynek eredményeként az addig hivatalos népművelést felváltotta a közművelődés?***

Maróti Andor: Az erőltetetten politizáló kulturális életet sem lehetett már folytatni, ehelyett az 1958-ban kiadott „művelődéspolitikai irányelvek" fogalmazták meg, mit is kell tenni. E dokumentum kimondta: a kultúra nem az lehet az agitáció és a propaganda eszköze, helyette közvetett módon kell a „tudatformálást" végezni, az emberiség történelmi haladásában értékes eredmények széleskörű terjesztésével és elfogadtatásával. A művelődéspolitika irányítói kimondták, fel kell számolni a művelődés „fehér foltjait", s ennek érdekében a kulturális tekintetben ellátatlan helyekre is el kell juttatni a kultúrát. Filmet, kiállítási anyagot és ismeretterjesztő előadót kell vinni a tanya-központokba és a kisebb falvakba. Gondoskodni kell a faluról naponta városi munkahelyükre bejárók kulturális ellátásáról, és rendszeresen kell szervezni kulturális programokat a városokban levő munkásszállásokon. A kultúra széleskörű terjesztése tehát továbbra is az elsődleges feladat maradt, és most sem kapott figyelmet, hogy ez a tevékenység valójában hogyan is hat az emberek műveltségére. Feltételezték, hogy az értékes kultúra értékes hatást vált ki, amennyiben az átadott kultúra megfelel az átvevők képzettségi szintjének.

Csak a 60-as évek közepén merült fel az a kritikus vélemény, hogy a művelődésben meghatározó az a szűkebb társadalmi környezet, amelyben az emberek élnek. Az befolyásolja a közgondolkodást, felvet olyan sajátos szükségleteket, amelyek a helybeli viszonyokból adódnak. Ezért fel kell mérni a helyileg jellemző sajátosságokat, igényeket, és ezeknek megfelelően kell megtervezni a kulturális életet. Sőt, az is fölmerült, hogy az egyéni igényekre is tekintettel kell lenni, így lehet igazán vonzóvá tenni a népművelés programját. A művelődésügy irányítói azonban veszélyes tendenciát láttak ebben, úgy érezték, a decentralizációs törekvések kétségbe vonják a párt és

az állam központi irányítását. Érdemes utalni azonban arra, hogy ez az ellentét nemcsak itt alakult ki: az új gazdasági mechanizmus programja – amit a politikai vezetés reformista szárnya képviselt – ugyancsak kezdeményezte a helyi szükségleteknek megfelelő gazdálkodást és az anyagi igények kielégítését. Mindez összefüggött a „szocialista demokrácia" ekkor már gyakran hangoztatott jelszavával, ami a diktatórikus irányítás helyébe a társadalmi erők bevonását jelentette a fejlesztési tervek kialakításába és a közéleti megvalósításába.

Ekkor még úgy látszott, sikerül kiemelkedni abból a merev politikai felfogásból, ami az ötvenes évek elejét jellemezte. Ám 1968-ban a gazdasági, politikai megújulást akkor leghatározottabban képviselő Csehszlovákia katonai megszállása a többi államszocialista ország részéről ismételten lehetetlenné tette ezt a folyamatot. Úgy látszott, Magyarországon egyedül a népművelésben lehet szó megújulásról, a politikai vezetés ebben ekkor már nem látott – a 60-as évek közepétől eltérően – ellenzéki veszélyt. Alighanem ennek tulajdonítható az a pozitív irányú lassú változás, ami a 70-es években érlelődött.

Az 1970-ben megtartott országos népművelési konferencia a „népművelés" fogalmát a „közművelődéssel" cserélte fel. Akkor ezt úgy értelmezték, hogy a népművelést össztársadalmi feladattá kell tenni, az nemcsak a művelődési házak programját foglalja magában, valamennyi kulturális intézménynek van ilyen feladata, az iskoláktól kezdve a tömegközlő eszközökig. A konferenciát megelőző szakmai előkészítő megbeszélések ezt egy három kötetes dokumentumban foglalták össze. A közművelődés átfogó értelmezését egy 1974-ben kiadott párthatározat is megerősítette. Majd két és fél évvel később 1976-ban az országgyűlés elfogadta a közművelődési törvényt, amelynek indoklásául az illetékes miniszter ezt mondta: „A népművelési fogalmat, amely mechanikusan művelőkre és művelendőkre, alkotókra, terjesztőkre és passzív befogadókra osztotta az embereket, felváltottuk a közművelődés fogalmával. Ez demokratikusabb és közösségibb magatartásra ösztönöz: olyanra, amely tudomásul veszi, hogy a művelődés az egész közösség és minden állampolgár joga, lehetősége és feladata. A közművelődés fogalma tartalmazza azt is, hogy a művelődés nem egyszerűen elfogadást és passzív ismeretszerzést jelent, hanem az alkotói és terjesztői folyamatban való cselekvő részvételt is… Egyszersmind feltételezi, hogy minden ember hordoz valami sajátos tudást, tapasztalatot, amit érdemes a közösségnek átadni".

Aki ismerte ennek a területnek a hazai történetét, meglepetéssel vehette észre az idézetben Karácsony Sándor gondolatait, annak ellenére, hogy sem az ő neve, sem a szabadművelődés fogalma ekkor nem hangzott el. Ennek ellenére kétségtelen, hogy erről volt szó: a rendezvényközpontúságot felváltó emberközpontúságról, amely igazodik az érdekeltek életéhez és aktív szerepet szán mindenkinek a kultúra elsajátításában. Ezekből a mondatokból kiolvasható, hogy nem egyszerűen szócsere a két fogalom változó használata. A „nép" és a „köz" különbségénél többet mond a „művelés" és a „művelődés" ellentéte. A művelésben az ember csak befogadóként van jelen, akit kívülről akarnak befolyásolni, a művelődésben viszont ő az aktív fél, ő dönt arról, hogy mit hogyan vesz át, és sajátít el. Sokan nem fogták fel ezt a különbséget, és furcsa, hogy a népművelésben dolgozók nagy része sem. Ők továbbra is ragaszkodtak a „népművelő" elnevezéshez és a hozzá fűződő magatartáshoz. A törvény elfogadását követő évtizedben végzett felmérés szerint arra a kérdésre, hogy mit tart a munkájában lényegesnek, a megkérdezetteknek csaknem fele mondta: „megfelelni az irányítás időszerű elvárásainak", és alig említette 1-2% azt, hogy lényeges „a társadalmi cselekvés lehetőségeinek keresése", „az alulról jövő kezdeményezések felkarolása". (Vercseg Ilona: Szocializáció, szerep, érték a népművelői pályán. Múzsák Közművelődési Kiadó, 1988)

Pedig a közművelődési törvény elfogadása után az Országos Közművelődési Központ (a Magyar Művelődési Intézet elődje) több kísérletet indított a gyakorlat korszerűsítésére, és azok sikere alapot adhatott volna a jó példák szélesebb elterjesztéséhez. Ez azonban nem következett be, az intézmények és a bennük dolgozók többsége megmaradt a megszokott gyakorlatnál, s nem ismerte fel a fogalomváltással együtt járó szemléletváltás szükségességét. Ennek ellenére érdemes ma is tanulmányozni azokat a kiadványokat, amelyek beszámoltak a megújulásról, például az „Alapvetés" címen kiadott kötetet a „nyitott művelődési házról", amely arról szólt, hogy miként lehet a mindennapi élet szükségleteihez kapcsolódó tájékozódás, véleménycsere és alkotó magatartás színterévé tenni egy művelődési házat, vagy elolvasni a „Közelítések" c. interjú-kötetet, amelyben azok szólaltak meg, akik az életmód kultúrájának fejlesztésében tudtak eredményt elérni közművelődési tevékenységük közben. Mindezek bizonyították, a napi élet problémáihoz kapcsolódó művelődés sok embert tesz érdekeltté a

részvételben, sőt az aktív szerepvállalásban is, mert felismeri, a közművelődés az ő érdekeit szolgálja.

Csoma Gyula: A dolgozók iskolái, valamint a főiskolai, egyetemi felnőttoktatás a társadalmat még azokban az időkben is a nyitott szerkezet felé mozdították, amikor – az 1970-es évektől – intézményeik már egyre inkább a fiatal korosztályok iskolai pályafutását korrigálták, "második esélyét" pátyolgatták. A tanulók életkora egyébként is folyamatosan csökkent. A 30-45 évesek helyét, akik sokáig a tanulók zömét alkották, a huszonévesek és a harminc-egynehány évesek vették át. És jöttek már a még fiatalabbak is.
A dolgozók iskoláinak ebben a korszakában az iskolai felnőttoktatás funkciói egyre inkább a működő közoktatási rendszer (a rendes korúak iskolái) társadalmi és pedagógiai működési zavarainak kompenzálásával voltak elfoglalva. Fogalmazhatnánk úgy is, hogy a közoktatás a dolgozók iskoláiban igyekezett kijavítani önmaga elkövetett pedagógiai hibáit. Ennek nyilvánvaló jele volt, hogy a dolgozók iskoláiba áramlani kezdtek azok 16-20 éves tanulók, akik a tankötelezettségi határidő betöltése után (16. életév), befejezetlen általános iskolai tanulmányaikkal, közvetlenül a dolgozók általános iskolájába léptek át, illetve egy-két évvel rendes korú középiskolai tanulmányaik megszakítása után, tanulmányaikat a dolgozók középiskolájában folytatták.
A hatvanas években két probléma került előtérbe, és kitartott a kilencvenes évekig.
Az egyik a dolgozók iskolája *"egyenértékűsége"* volt. Vagyis az, hogy a dolgozók iskoláiban megszerezhető, illetve megszerzett tudás valóban egyenértékű lehet-e a rendes korúak iskoláiban megszerezhető, illetve megszerzett tudással? A problémát az alábbi – egyébként nemzetközi – vicc tálalta szemléletesen:

- Mi a különbség a pacsirta és a veréb között?
- Semmi. Mindkettő énekesmadár, de a veréb a dolgozók iskolájában végzett.

Világos, hogy a vicc a "de jure" és a "de facto" egyenértékűség kontrasztjáról szól. Az aktuális nemzeti elnevezés szerint, a "dolgozók iskolája" behelyettesíthető "esti iskolával", "levelező iskolával", "felnőttoktatással" stb.
A probléma nem légből kapott, kifejtése azonban tanulmányt igényelne. E helyett itt csupán arra utalok, hogy a hatvanas-hetvenes-nyolcvanas évek egyre vehemensebb iskolakritikai szakirodalmából tudható volt, hogy közoktatásunk, az iskoláztatás "első útján", maga

termelte a "verebeket" a "második út" és/vagy a felnőttoktatásban esedékes továbbképzések – mindent egybe vetve az egész életen át tartó tanulás – számára. Igaz, jóval később, a kilencvenes években számoltuk ki, például, hogy a magyar közoktatás évről-évre, a nyolc osztályt szabályosan elvégző 14-16 évesek nagyjából egyharmadát bocsátotta ki funkcionális analfabétaként. És nem tudom, hogy napjainkban jobb helyzetet regisztrálhatnánk-e?

Másrészt úgy láttuk, hogy a hatvanas-hetvenes évek-nyolcvanas évek közoktatási teljesítményeinek hierarchiájában, a dolgozók iskoláinak a teljesítményei *lent* nem süllyednek alább a "nappali" iskolák *elégséges* és *elégtelen* szintjénél. A dolgozók iskoláiban erős szelekció működött. A dolgozók általános iskoláiban kétszer annyian, a dolgozók középiskoláiban háromszor annyian buktak meg, mint "nappali" párjukban, és jelentős volt az évközi lemorzsolódás is. Egyébként a magyar közoktatás "rendes korúakra" méretezett iskoláiban, ezekben az időkben is jól látszott a teljesítmények szóródása (azonos iskolafokozatban, azonos iskolatípuson belül) az iskolák között, jól látszottak a különbségek az itt és az ott adott jelesek, jók, közepesek, elégségesek és elégtelenek között. A dolgozók iskolái aligha léptek túl a "nappali" iskolák szóródási határain.

A másik probléma az úgynevezett *túlképzés* volt, amely az "*új gazdasági mechanizmusnak"* nevezett közgazdasági-gazdaságpolitikai reformmozgalom kapcsán meglehetősen központi helyre került, és oktatáspolitikai következményeket ígért. Először *Tímár János: "Munkaerőhelyzetünk jelene és távlatai"* című munkájában olvastam a túlképzési problémáról, 1964-ben. Felnőttoktatási napirendre aztán a *Kakucsi Géza* által szervezett *Második Debreceni Felnőttoktatási Tájértekezleten* került, 1970. május 20-21-én.

A tájértekezlet a társadalom, a gazdaság és a felnőttoktatás viszonyáról tárgyalt, ami a felnőttoktatás szociológiai és közgazdasági elemzését jelentette. Felnőttoktatási illúzióink ezen a tájértekezleten kezdtek igazán elmozdulni a társadalmi és a gazdasági realitások felé. Közgazdasági nézőpontból itt vetődött fel először a gazdaság hierarchikus tudásszükséglete, s ekként a munkavállalók hierarchikus ki-és továbbképzésének felnőttoktatási problémája, különös tekintettel ennek általános műveltséggel történő megalapozására. Magába foglalva a gazdaság számára szükséges és ezért hasznos, tehát finanszírozható, és a gazdaság számára nem szükséges, ezért nem hasznos, tehát nem finanszírozható általános és

szakmai képzés dilemmáját. Amely a gazdaság számára nem dilemma, minthogy a gazdaság drágának és ekként finanszírozhatatlannak tartja a munkavállalók olyan általános és szakmai képzését, amely magasabb szintű és nagyobb létszámú a gazdasági szükségleteknél.
Viszont számunkra, a tájértekezlet andragógus résztvevői számára – és álláspontunk szerint a társadalom számára is – művelődési-oktatási perspektíváit tekintve, a túlképzés igenis dilemma volt. Akkori hangsúlyaink szerint különösen azért, mert perspektívái erősen szűkítik a társadalmi mobilizáció tereit és ez által a társadalom nyitottságát, valamint – s ezt *Durkó Mátyás* referátuma emelte ki – kanonizálva a művelődés társadalmi egyenlőtlenségét, a személyes emberi fejlődés, az egyéni kiteljesedés elé kényszerű akadályokat állítanak.
Szeretném megjegyezni, hogy negyvenkét évvel ezelőtt, már egészen jól eltaláltuk.

Harangi László: *Televízió és népművelés.* 1958-ban a magyar közművelődés és felnőttoktatás egy új intézménnyel gazdagodott, a televízióval. Noha a televíziónak, mint tömegkommunikációs eszköznek hármas funkciója van szerte a világon: tájékoztatás, szórakozás, művelődés, a korszak művelődéspolitikájának eredményeként az egy vagy később a két csatornás televízióban dominánssá vált a kultúra, a népművelés és a felnőttoktatás támogatása és kialakult a népművelés, közművelődés egymást megerősítő és kiegészítő kapcsolata, a Magyar Televízió Szerkesztőségének és a népművelés központi és helyi intézményeinek szoros együttműködése,s létre jöttek ennek különböző formái.
Az első években a művelődési házakban televíziós klubok alakultak, amelyek nemcsak a televízió-nézésre korlátozódtak, mint egyetlen hely, ahol erre lehetőség volt, hanem beszélgetés, vita alakult ki az egyes műsorokról, esetleg szakértő segítségével. Ez volt a népművelés és a televízió nem jelentéktelen hőskora. Így volt ez más országban is csak egy vagy két évtizeddel korábban, például Franciaországban (ld. Dumazadier: Television is villages, 1948).
A televízió és a népművelés együttműködésének igazi zászlóbontása az 1964-ben és 1966-ban megrendezett „Televízió és népművelés" konferenciák, amelyen kialakult a kooperáció mintegy 10-15 évig tartó stratégiája, amikor a többcsatornás televízió megjelenése által elhalványult, majd megszűnt a televízió művelődésben betöltött

hegemóniája. A tanácskozáson minden érdekelt fél részt vett: a legkisebb községek művelődési otthoni igazgatói, a televízió szerkesztői és természetesen a kérdéssel foglalkozó párt és állami szervek képviselői. A rendezvényekről kiadvány is megjelent, amely a legszélesebb körökhöz eljutott. Az együttműködésnek kiemelkedő eseménye volt a televízió hatásának és felhasználásának tudományos vizsgálata, melynek eredménye lett a Harangi László – Vitár Zoltán: Televízió falun, egy kutatás tapasztalata c, könyv megjelenése (Népművelési Propaganda Iroda, Budapest, 1967, 214 oldal). A vizsgálat a legautentikusabb módszerekkel, koefficiens számításokkal feltárta a televízió hatását a nézőkre, feltérképezte a televízió és a népművelés együttműködésének különböző formáit, és megbízható látleletet adott a nézők műsorokkal kapcsolatos véleményéről. A kutatást a Magyar Tudományos Akadémia is elismerésben részesítette, amely iránymutatásul szolgált, mind a népművelők, mind a televízió szerkesztői számára.

Egyértelműen bebizonyosodott, hogy a televízió, mint tömegkommunikációs eszköz mindig két lépcsős folyamatban fejti ki hatását, amelyben nagy szerepük van az opinion leadereknek, és valójában az ő attitűdjeiken keresztül jut el az üzenet az egyesekhez. (E. Katz és F.Lazarsfeld, 1960.) Nyilvánvaló, hogy az optimális helyzet az, hogyha maga a népművelő a véleményirányító.

A másik tanulság az volt, hogy a népművelés munkatársainak jó előre ismerniük kell a kulturális, művelődési érdekű műsorokat, tévéjátékokat, sorozatokat, hogy arra jó előre felhívják a figyelmet, nem csak a művelődési otthonok látogatói körében, hanem, az egyéni nézők számára. Ahogy ezt most a kereskedelmi televíziók esetében történik, amelyek értéktelenebbnél értéktelenebb adásokkal ostromolnak bennünket. Akkor ez nem így volt. A jó és értékes műsorok mellé álltunk, és azt szerettük volna, hogy az Arany Nimfa díjjal kitüntetett tévéjátékokra és filmekre hívjuk fel a figyelmet.

Ennek különböző formái alakultak ki. A legáltalánosabb és legelőbbre mutatóbb felhívás volt, hogy minden évben kiadtuk az egyes szerkesztőségek kulturális, művelődési műsorainak tervét, amely nagy vonalakban tartalmazta, hogy mi várható, amelyre a helyi kollégák fel tudtak készülni. Ezek a kiadványok ma is értékes, maradandó dokumentumok az 50-es, 60-as, hetvenes évek művelődésben betöltött szerepéről.

Ennél konkrétabb volt a Népművelés című folyóiratban megjelent, a következő negyed év közművelődési műsorainak tervei, amelyre már előre lehetett szervezni, helyi plakátokat elhelyezni. Így: színházi

közvetítésekre, tévé játékokra, mindenki iskolájára, a Tévé Szabadegyetemére, irodalmi, képzőművészeti műsorokra.
Hogy eredményes legyen a felkészülés, maradandó legyen az élmény, az egyes műsorokhoz ismeretterjesztő művet ajánlottunk, vagy az eredeti regényt, színművet. A siker nem maradt el, a központi sugárzás és a helyi kiegészítés, akár otthon, akár a művelődési házban is sorra került. Az utolsó fázist a röplap vagy plakát jelentette, amely kiemelkedően fontos volt. Minderre voltpénz, energia, hozzáértés, elsősorban személyemben, mivel szorosan együtt működtem Sándor Györggyel, a közművelődési műsorok igazgatójával, Szilveszter Andrással az ismeretterjesztő műsorok szerkesztőjével. Közösen szerveztünk ankétokat, hogy a visszacsatolás is meglegyen.
A magyarországi és amerikai (illinoisi) szabadidős intézmények komparatív kutatása. Hogy mennyire nyitott volt a magyar kultúrpolitika és milyen bőkezűen támogatta a közművelődési és szabadidős kutatásokat, arra jó példa az Illinois állambeli Urbana-Champaign Egyetem és a Népművelési Intézet közös kutatása a 70-es évek végén, a 80-as évek elején, amelyet Allen V. Sapora (1912-2004), az egyetem Szabadidős Tanszékének magyar származású professzora kezdeményezett. A kutatásban rajta kívül Vitányi Iván és Harangi László vett részt.
Sok ezer mérföld választja el Magyarországot az Amerikai Egyesült Államoktól és társadalmi rendszerük, valamint történelmi tradícióik is különböző úton fejlődtek. A magyarországi és az illinoisi szabadidős, közművelődési intézmények komparatív kutatása ténylegesen az első kísérlet, hogy feltárja a két ország, illetve annak egyik állama, Illinois, mely nagyságban és földrajzi viszonyait tekintve hasonló, kulturális, művelődési, sport és szabadidős rendszerének struktúráját, funkcionális mechanizmusát és megállapítsa a különbözőségeket, hasonlóságokat. Tudomásunk szerint ez volt az első és utolsó ilyen vállalkozás Magyarország és az Amerikai Egyesült Államok között, noha az eredmények további vizsgálódásokra és kutatásokra ösztönöztek és ösztönöznek.
A kutatási project, tényfeltárási jellegének köszönhetően nem törekedett teljességre, mégis olyan nagy mennyiségű tényanyag gyűlt össze, amely kiindulási alapul szolgálhat még specifikusabb és mélyebb feltérképezésre a szabadidős aktivitások bármely területén. Az adatoknak ilyen sokasága és az abból levont következtetések, máris számos hasonlóságra utalnak, különösképpen, ami a módszereket illeti a két állam intézményrendszerei között. A kutatás

egyik legnagyobb eredménye az volt, hogy eloszlatta az esetleges előítéleteket egymás kulturális és szabadidős intézményeiről, és kialakított egy nyitottabb, tárgyilagos szemléletet a két ország gazdasági, társadalmi berendezkedéséről. Másfelől tartós barátságok alakultak ki, és a levelezések és e-mail kapcsolatok a professzor haláláig tartottak.

Noha a projekt komparatív jellege miatt az adatok összehasonlítása és a következtetések levonása elkerülhetetlen volt, a szerzők elsődleges feladatuknak a mindkét államban fennálló szervezetrendszer leírását és a strukturális analízist tartották. Csak olyan esetekben vállalkoztunk értékítéletre és minősítésre, amikor ehhez elegendő információ állt rendelkezésre. Ezek a következők voltak.

1./ A klubélet és közösségi aktivitás az amerikai színhelyeken háromszorosa volt a magyar egyesületi életnek (ld Lions Club, Golf and Country Club etc.) A legnagyobb különbségek a vallásos szervezetek látogatottságában mutatkoztak, míg a szakszervezeti és szociális segítő aktivitások Magyarországon erősebbnek bizonyultak.

2./ A színház, koncert- és múzeumlátogatások közel egyenlőek mindkét országban, amely a megfelelő hozzáférhetőséget, az anyagiakat is beleértve, valamint az autonóm kultúra közel egyenlő mértékét mutatja.

3. Az informális társadalmi élet (baráti összejövetelek, partik, stb.) az Amerikai Egyesült Államokban háromszorosa a magyar ilyen irányú társaság életnek.

4./ A televízió-nézés, az újságok, magazinok olvasása a harmadik helyet foglalja el a szabadidőszerzetben. A kereskedelmi vendéglátóhelyek igénybevétele kétszerese a magyarnak (kávéházak, presszók, borospincék, pubok látogatása).

5./Minden előzetes feltételezés ellenére a szabadidősportban és testedzésben való részvétel a magyar aktivitás kétszerese s ez, a magyarokra jellemző kirándulási szokásokkal magyarázható.

6./A kreatív jellegű szabadidő aktivitásokban (um. hobbik, kézimunka, amatőr művészeti munka, zenélés) Amerika vezet 50 százalékkal. Ugyanakkor a haszon elvű kreatív aktivitásokban (pld, kertészkedés, kisállattartás) Magyarország fölényesen vezet. (megj.: a kutatás óta a magyarországi életviszonyok gyökeresen megváltoztak.)

7.) Gyökeres különbségek mutatkoztak a televízió szabadidőben elfoglalt helyének adataiban, amely azt mutatta, hogy Amerikában ez napi átlagban 101.4 perc, míg Magyarországon ez csak 42.8 perc.

Magyarországon a rádió még mindig széleskörű szórakoztató és hírközlő, hiszen a lakosságnak mintegy 23 százaléka veszi – így vagy úgy – a rádió szolgáltatásait, míg Amerikában csak 6 százalék.
8./ A könyvolvasásra vonatkozó adatok nagy különbségeket tártak fel, és ez igen jellemző a kulturális viszonyokra. A kutatás ugyanis azt bizonyította, hogy Magyarországon négyszer annyian olvasnak, mint Amerikában, és az olvasásra fordított idő Magyarországom négyszerese az Amerikainak. Az amerikaiak ugyanis nem annyira könyvet, hanem magazinokat és napilapot olvasnak.

Erdei Gábor: ***Sajnos a beszélgetésre szánt időnk végére értünk és nem vizsgáltuk a rendszerváltás időszakát, valamint az azt követő korszakot. Így időhiányában megkérem Maróti tanár urat, foglalja össze ezeknek az éveknek a leghangsúlyosabb mozzanatait, fejleményeit, illetve Tanár úrnak a jövőre irányuló saját gondolatait.***

Maróti Andor: Hogyan változott a közművelődés a rendszerváltás után? A 90-es évek Kőszegen tartott országos tanácskozáson kiderült, egyetlen rendszerváltó pártnak sincs elképzelése róla. Olyan vélemény is akadt, amely a művelődési házak működését teljesen meg akarta szüntetni, mert az szerinte szovjet mintát követett. Ha ezt a nézetet mások nem is fogadták el, azt azonban igen, hogy a politikai oktatást egészében fel kell számolni. Arra ekkor láthatólag senki sem gondolt, hogy lehetne másféle politikai képzésről szó, s ha ez elmarad, akkor ez a közéleti-politikai műveletlenségnek és az előítéletes gondolkodásnak nyit teret. Később bebizonyosodott, hogy így van, a politikai viták színvonala ma is érzékelteti a megszólalók ilyen értelemben vett kulturálatlanságát. A felnőttoktatás a rendszerváltás után azonosult az anyagi hasznosság szükségességével, az olyan hagyományos gyakorlat is, mint a tudományos ismeretterjesztés ráállt a munkaerő-piaci igények kiszolgálására. Jellemző tünet, hogy a Felnőttképzési Intézetet besorolták az Országos Szakképzési Intézetbe, elismerve, hogy a szaktanfolyamokon kívül nincs más feladata. Maga a 2001-ben kiadott Felnőttoktatási és képzési törvény is csak mellékesen említette meg a szakmai képzésen és az iskolai felnőttoktatáson kívül adódó feladatokat. Hasonló beszűkültség jellemezte az 1997-es Közművelődési Törvényt, amely a közművelődést a művelődési ház típusú intézményekre korlátozta, lemondva arról, hogy ezt össztársadalmi érdekeltségű területként értelmezze. (Aminek a

következménye, hogy a közművelődést nem is lehet a kulturális élet egészét átfogó gyakorlatként és össztársadalmi érdekeltségű tevékenységként felfogni.) Jellemző volt, hogy a múzeumokat és a könyvtárakat egyaránt közgyűjteményeknek nevezte, mintha a látogatóik művelődése figyelmen kívül hagyható lenne. S végképp kimaradtak a közművelődésből a művészeti intézmények és a tömegkommunikációs eszközök.

Ha már most arra a kérdésre akarunk válaszolni, hogy milyen ma az ország közműveltségi állapota, színvonala, akkor erre nem adhatunk határozott választ. A közművelődés gyakorlatának alakulásáról nincs rendszeres tájékoztatás, az évenként összesített statisztikai adatok mögött levő állapotok pusztán a számok alapján érdemben meg nem ítélhetőek. Csak tipikus jelenségeket lehet említeni. Például azt, hogy a nemzedékváltással teljesen új műveltségigény mutatkozik. Kérdés persze, hogy ez mennyiben fed tényleges műveltség-igényt. A fiatalok lelkesedése és tájékozottsága a populáris zene, a rock-zene iránt aligha fejleszti a műveltségüket. A technikai eszközöknél mutatott nagyfokú jártasság (például a mobil-telefon, a számítógép és az internet használatában) már inkább lehet ilyen értékű. Tény, hogy ebben a vonatkozásban messze meghaladja műveltségük az idősekét, és ha nem is ilyen nagymértékben, de bizonyos fokig az idegen nyelvek ismeretében is megtalálható ez a különbség. Az iskolai végzettségben is jobbak a fiatalok, bár nem bizonyos, hogy a magasabb fokú iskolázottság mindig együtt jár a gondolkodás érettségével. Általánosan jellemző mindegyik korosztályra viszont a jelenre orientáltság, az aktuális eseményekben való tájékozottság igénye, ami mögött azonban kevéssé húzódik meg a történelmi előzmények tárgyilagos és alapos megértése. Jellemző a magyar társadalom nagy részére a történelem egyoldalú szemlélete, ami a szabadságharcok történetévé egyszerűsíti le az időbeli folyamatokat. A nemzeti identitás ereje viszont kevéssé párosul a nemzeti kultúra elmélyült ismeretével. Ennek következménye a nemzeti sajátosságok és a nemzetközi kapcsolatok felszínes megítélése, a közéleti-politikai műveltség alacsony színvonala. Ez utóbbira vall a vitakultúra hiánya, a saját álláspont kritikátlan hangoztatása, a vele ellentétes nézetek tolerancia nélküli elmarasztalása. Nem következhet ebből a konszenzus igénye és képessége. Pedig e nélkül nincs kreatív gondolkodás sem, ami a sokat emlegetett kompetencia-szükséglet legfontosabb eleme. A kreativitás éppenséggel a látszólag össze nem tartozó dolgok, jelenségek újszerű összekapcsolása, ami nélkül haladás sem lehetséges a társadalmi-történelmi valóságban.

Nyilvánvaló, hogy ennek előfeltétele az összefüggésekben való látás képessége, ami egyúttal a rész-egész viszonylatok megértését is szükségessé teszi. A gondolkodás ilyen értelemben vett fejlesztése nélkül demokrácia sem lehetséges. Az ugyanis nemcsak feltétele az együttműködésen alapuló emberi együttélésnek, hanem gyakorlása is.

A történelmi folyamat vázlatos áttekintése után még egy kérdésre kell felelnünk: mi a véleményünk a felnőttoktatási és közművelődési szakember-képzés jelenlegi helyzetéről? Ismertek számunkra az előzmények: a 60-as évek elején az egyetemeken és főiskolákon indult népművelés-szakos képzésben hamarosan megjelent a felnőttoktatás elmélete és módszertana, amely elméleti alapot adhatott a népművelés gyakorlata számára. Ennek a képzésnek kétféle modellje alakult ki: a debreceni, ahol a felnőttnevelési koncepció határozta meg a képzés alapját és a budapesti, ahol inkább a szociológiai szemlélet és a kultúraelméleti alapozás lett a jellemző. Itt is megvolt persze a felnőttoktatás elméletét, módszertanát ismertető tantárgycsoport, ez adott átmenetet a kultúraelmélettől a gyakorlat felé. A két egyetemen mutatkozó eltérő felfogás befolyásolta az egyes főiskolák munkáját is, nem egyszer attól függően, hogy azok tanárai előzőleg Debrecenben vagy Budapesten szereztek ilyen képzettséget. E különbség ellenére úgy látszott, egységessé válhat a képzési felfogás, amikor a bolognai rendszernek megfelelő kétlépcsős képzés kezdett kiépülni 2006-tól kezdve. Az egységesen elfogadott andragógiai tanterven belül a különbségek inkább már a szakirányokban jelentkeztek. Nem tudjuk valójában, hol milyen szakirány indult, azt azonban kimondhatjuk, hogy a képzést egykor elindító népművelés az egyik leggyakrabban vállalt szakirány, feltehetően azért, mert ennek van még ma is a legnagyobb vonzereje, hiszen a művelődési házak jellegzetes programjai elég világosan jelzik, miről is van szó. Kevésbé világos a képzés hallgatói számára, hogy a többi szakirány milyen gyakorlati feladatkört takar, ezért talán nem is annyira népszerűek, mint az előzőként említett.

Nagyobb problémát jelenthet az, hogy az andragógia-szakot váratlanul sok helyen vezették be, úgy tudjuk, 18-19 intézményben. Óhatatlanul fölmerül a kérdés: van ennyi jó szakembere ennek a területnek, olyanok, akik a felsőoktatásban magas szinten képesek tanítani? S kérdés az is, van-e már nálunk az andragógiának olyan tudományosan megalapozott elmélete és módszertana, ami megfelel akár a BA, s még inkább az MA és a doktori szintű oktatásnak? A megindult képzés mellett ugyanis sokkal halványabb a kutatási

háttér, amely rendszeresen biztosíthatná a tanítás állandóan fejlődő színvonalát. S kérdés még, van-e elég újonnan megjelent tankönyv és az oktatásban jól felhasználható szakirodalom? Vagy elég az előadásokon szóban kifejtett tanítás, hallgatóinkat nem kell rászoktatni a szakirodalom rendszeres követésére és elmélyült tanulmányozására? Kérdésként vethető fel az is, elég, ha az úgynevezett aktivizáló módszereket csak ismertetjük, anélkül, hogy ezek alkalmazását a hallgatók a gyakorlatban sajátíthatnák el? Azaz mennyire válik az andragógia-szak tanuló-központúvá?

A kutatásban ma jellemzőek a kérdőíves felmérések, amelyek bizonyos állapotokról adhatnak képet. Hiányzanak azonban a megfigyelésekre épülő empirikus vizsgálatok, bár ezek adhatnak mélyebb tanulságokat a tanulási folyamatok alakulásáról, és ezért több segítséget is adnak a gyakorlat javításához. Ilyen vizsgálatokat azonban csak kutatócsoport tud végezni, fölmerül ezért a kérdés, tudunk-e kialakítani ehhez megfelelő és rendszeres együttműködést az e feladatra alkalmas szakemberek között?

Ha folytatnánk a nyitva maradó problémákat, fel kell vetnünk a kérdést, el tud-e helyezkedni valahol az andragógia-szakon végzettek nagy száma? A felnőttoktatásban dolgozók közt ma még a többségnek nincs ilyen képzettsége; nem valószínű azonban, hogy pótlólag ők is igyekeznek megszerezni ezt a felkészültséget, valószínűbb, hogy igyekeznek bebizonyítani, erre nincs is szükség, a munka andragógiai felkészültség nélkül is sikerrel végezhető. Várható tehát a feszültség a felsőoktatásból kikerülő szakképzettek és a szakképzettség nélkül a felnőttoktatásban már dolgozók között, ugyanúgy, ahogy annak idején ez a népművelési munkakörökben is történt.

És végül érdemes szóvá tenni azt is, hogy van-e rendszeres kapcsolat az andragógia-szakos képzésben érdekelt tanszékek között? Valaha a népművelési képzés első éveiben dr. Novák József, a Népművelési Intézet munkatársa szervezte meg minden nyáron a képzést folytató oktatók találkozóját, ahol egy héten át intenzív tapasztalatcsere volt, és beszámolók hangzottak el a képzés eredményeiről, problémáiról. Nem lenne indokolt felújítani ezt, talán éppen Novák József emlékére? Egyébként ő írta az első tankönyvet a Tanítóképzők számára a népművelésről, majd tanított 1961-ben az ELTE Bölcsészkarán indított népművelési szakképzésben, egy évvel később a szombathelyi Tanítóképzőben. Az andragógia-szak történetének tehát olyan kiváló egyénisége volt, akinek érdemes megőrizni az emlékét, ha ma már kevesen élnek, akik egykor vele

dolgoztak. Egyébként ő volt az, aki Durkó Mátyással együtt alapította meg a Magyar Pedagógiai Társaság Felnőttnevelési Szakosztályát, tehát ebben a vonatkozásban is szakterületünk megújítóinak egyike volt.

Az interjú résztvevőinek rövid önéletrajza:
Maróti Andor: 1927-ben született Budapesten 1961-től 1995-ig tanított az ELTE Bölcsészkarán a népművelés-szakon, az utolsó két évtizedben docensi fokozatban. 1970 és 1983 között a Közművelődési Tanszéki Szakcsoport vezetője, 1977-ben a filozófiai tudományok (kultúraelmélet) kandidátusa "A kultúra fogalmának fejlődéstörténete" c. disszertációval. (Ezzel együtt adta meg az egyetem a bölcsészdoktori címet.) Emellett külső előadó az egri és a szombathelyi tanárképző főiskola népművelés-szakán, valamint a pécsi egyetem budapesti kihelyezett tagozatán. Nyugdíjazása után óraadóként tanított az ELTE Tanárképző Főiskoláján, majd annak megszűnése után az egyetem Pedagógia- Pszichológia Karának andragógia szakos képzésében, 2008 júniusáig.

Csoma Gyula: Gyulán született 1932. február 7.-én. 1955-töl 1957-ig egyetemi tanársegéd, majd 1957-ben csavargó kamasz fiúk átmeneti otthonában nevelőtanár. Ezt követően, 1957-töl 1962-ig gimnáziumi tanárként tanított, miközben 1958-tól a gimnáziumi lélektan-logika tantárgyak szakfelügyeletét is ellátja. 1962. óta a felnőttoktatás-felnőttképzés, illetve az andragógia a szakterülete. 1962-től 1982-ig főiskolai adjunktusként, docensként, főiskolai tanárként munkatársa, majd vezetője az Országos Pedagógiai Intézet (OPI) Felnőttoktatási Tanszékének, az Intézet átszervezése után a Felnőttoktatási Osztályának. Ez az Osztály a debreceni KLTE *Durkó*-tanszéke és a budapesti ELTE *Maróti*-tanszéke után, hazánkban az andragógia harmadik elméleti műhelye. 1982-ben megbízták – a közoktatás általános műveltségi tartalmait gondozó-fejlesztő intézeti munkához kapcsolt – ún. általános-képzési igazgatói, és egyben az általános főigazgató-helyettesi feladatok ellátásával. 1990-től 1995-ig ez utóbbi munkakörben dolgozott az Országos Közoktatási Intézetben (OKI) is, majd az Intézet felnőttképzési műhelyét vezette, illetve nyugdíjba vonulásáig, 2001-ig, az Intézet frissen alakult Felnőttképzési Központjának munkatársa lett. Nyugdíjazása óta intézményektől független oktatáskutatóként, részben a saját programját követve, részben megbízásoknak eleget téve, aktuális pedagógiai-andragógiai problémákkal foglalkozik.

Harangi László: 1929. december 24-én született Miskolcon. Eredetileg magyar-angol szakos középiskolai tanár, diplomát az ELTE BTK-án szerezte 1953-ban.
Az államvizsga letétele után a Művelődési Minisztériumban a Népművelési Főosztály Módszertani Osztályának előadója volt 1953-tól 1956-ig, s közművelődési munkája – gyakorlati tapasztalataira építve – elsősorban az ismeretterjesztés területét jelentette. Az 1953-as Nagy Imre-féle júniusi kormányprogram után a kultúragitáció terhe alól megszabadult népművelés tartalmi és módszertani magára találásához nyújt segítséget. 1957-ben a Népművelési Intézetbe helyezték át, tekintve, hogy az intézet kibővült hatókörének előzménye a Népművelési Főosztály keretében működő Módszertani Osztály volt. A Népművelési Intézetben eltöltött több mint 40 év élményekben, tapasztalatokban, teljesítményekben igen gazdag volt, megmaradva a közművelődés, felnőttoktatás sokféle módszertani, kutatási, elméleti problémáinál. A 60-as években a televíziónak, mint a közművelődés, felnőttoktatás számára sokat ígérő tömegmédiának, információforrásnak adaptációs, módszertani, kutatási kérdéseivel foglalkozott, együttműködve a Televízió főszerkesztőségeivel és a Műsorszerkesztési Osztállyal. 1972-ben áthelyezték az intézet Kutatási Osztályára, amely 1980-ban Művelődéskutató Intézetté alakult át. Ez új minőséget jelentett munkájában és azt szociológiailag, pedagógiailag megalapozottabbá tette. 1989 óta vesz részt az Európai Öntevékeny Szervezetek Fóruma elnevezésű hollandiai és budapesti bejegyzésű európai szervezet munkájában. 1994-ben nyugdíjba vonult, és ez alkalomból 1995-ben művelődéskutatói életút elismeréseként a "Magyar Köztársaság Érdemérem Kiskereszt" kitüntetésben részesítették. Talán szakmai pályafutásának legnagyobb vállalkozása a Felnőttoktatási Lexikon, amelynek értelmi szerzője és egyik szerkesztője volt. 1978 óta tagja az MPT Felnőttnevelési Szakosztályának, 1992 óta elnöke.

Köz- és felsőoktatási kutatások

Ádám Erzsébet

PEDAGÓGUSDIPLOMÁVAL HOGYAN TOVÁBB? EGY FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNY PEDAGÓGUSJELÖLTJEINEK PÁLYAKEZDÉSE

Az iskolai továbbtanulás, a sikeres központi érettségi vizsga és ennek hozadékaként az eredményes felsőfokú tanulmányok megkezdése, a kárpátaljai magyar ifjúság egyik legvitatottabb témáinak egyike. Ezeken túlhaladva nem hanyagolható el a már diplomát szerzett fiatalok pályakezdése, életpálya mobilitásának vizsgálata sem. Róbert (2002) szerint az iskolai tanulmányok befejezésének döntése az esetek többségében maga után vonja a foglalkozási pálya megkezdését is. Úgy véljük mindez a pedagógus diplomával rendelkező fiatalokra még inkább vonatkoztatható.

A pedagógusi pályakezdés két leggyakrabban vizsgált témája: a képzés és a beilleszkedés kérdése. A hatékonyabb képzés, a pályakezdő pedagóguslétre való felkészítés szempontjából elengedhetetlen az intézmények számára a hallgatói benyomások, visszajelzések folyamatos mérése, ezért munkánk első részében rövid áttekintést adunk a diplomás pályakövetéses rendszerek külföldi és hazai gyakorlatáról. Majd kutatásunk célkitűzése alapján a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola pályakövetéses rendszerének vizsgálatára és a már diplomát szerzett pedagógus-hallgatók munkaerő-piaci érvényesülésének felmérésére vállalkozunk. Feltételezéseink szerint a pályakezdő diplomások munkaerő-piaci foglalkoztatottságának tendenciája követi a Magyarországon tapasztalható pályakezdő pedagógusok helyzetét, vagyis a felsőfokú képesítés együtt jár a munkaerő-piacon való elhelyezkedéssel.

Diplomás pályakövetéses rendszerek

A diplomás pályakövetés nemzetközi gyakorlatának[1] tanulsága szerint a különböző objektív tényezők (mint az iskolai pályafutás, az elhelyezkedés első lépései, a munkaerő-piaci karrier állomásai) mellett a szubjektív elemek is érdekes magyarázó tényezőkké válhatnak a kutatások során (mint a munkahellyel, a végzett munkával, illetve a felsőoktatási intézménnyel, annak képzési színvonalával való elégedettség), hozzájárulva az oktatás és a foglalkoztatás, a munkaerő-piaci igények összefüggéseinek, a személyes és szakmai kompetenciák szélesebb körű

[1] Az Európai Bizottság (*European Commission*) szervezésében folytatott kutatások (CHEER, REFLEX): a *Higher Education and Graduate Employment in Europe* (CHEER) program 1998-1999 között tizenegy európai ország (Ausztria, Csehország, Egyesült Királyság, Finnország, Franciaország, Hollandia, Németország, Norvégia, Olaszország, Spanyolország, Svédország) körében és 1994-95-ben Japánban végzett pályakövetéses vizsgálat, mely a nemzeti sajátosságok mellett a nemzetközi összehasonlítást is lehetővé tette. A CHEER folytatásaként 2004-ben szervezet REFLEX (*The Flexible Professional in the Knowledge Society*) vizsgálat, mely Hollandia és tizenöt partnerország (Ausztria, Csehország, Finnország, Franciaország, Hollandia, Németország, Norvégia, Olaszország, Spanyolország, Nagy-Britannia, Belgium, Portugália, Svájc, Japán és Észtország, valamint Svédország is külső résztvevőként beépítette a RELEX - kutatást éves statisztikai vizsgálatába) diploma és a későbbi pályafutás összefüggéseit tárta fel. Ez utóbbi kutatás, túlmutatva elődjénél (mely az alapvető munkaerő-piaci kérdéseket terjed ki) a szakmai feladatok ellátásához szükséges kompetenciákat vizsgálta, illetve, hogy a felsőoktatási intézmények hogyan járulnak hozzá ezen kompetenciák fejlesztéséhez; milyen konfliktusok képződhetnek a munkavállalók, a munkáltatók és más munkaerő-piaci szereplők között, valamint, milyen lehetőségek nyílnak a konfliktusok felszámolására (Kiss 2008, 53-54; García-Aracil – Van der Velden 2010, 54; Koucky – Meng – Van der Velden 2008, 119-138).
Az európai és a latin-amerikai egyetemek együttműködésében folytatott programok a pályakövetési gyakorlatok módszertani egységesítését, a felmérési és elemzési módszerek összehangolását célozta meg. Ezen vizsgálatok közé tartozott a GRADUA projekt, mely tíz európai és tíz latin-amerikai ország egyetemének pályakövetéses rendszerének módszereit egységesítette, a későbbi szisztematikus összehasonlító elemzések elvégzése céljából. Ezen országok egyetemeinek vizsgálata volt a PROFLEX projekt, mely a REFLEX – hez hasonló célokat követett a latin-amerikai felsőoktatásra vonatkoztatva (Kiss 2008, 55).

tanulmányozásához (Kiss 2008, 53-54; Koucky – Meng – Van der Velden 2008, 119-138; García-Aracil – Van der Velden 2010, 54).
A magyarországi gyakorlatban a diplomás pályakövetéses rendszerek két csoportját különíthetjük el. Az első módszer a véletlen mintavétel szabályain alapulva egy adott év végzőseinek országos szintű reprezentatív mintáját veszi alapul (Berde 2010, 449). Ilyen kutatások közé sorolható a Fiatal Diplomások Életpályájának Vizsgálata (FIDÉV) (Galasi – Nagy – Varga 2004; Galasi 2002; Horváth 2008, 10-11; Varga 2010, 377-378; Veroszta 2010, 460).
Egy másik használatos módszer alapján az egyetemek maguk végzik el, elektronikus és/vagy postai úton, volt hallgatóik utókövetéses vizsgálatát. Ezek a felmérések a teljes körűségre törekszenek, vagyis egy adott évfolyam valamennyi hallgatójához igyekeznek eljuttatni a kitöltendő kérdőívet. Az első ilyen jellegű felmérést Magyarországon a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem végezte 1998-ben, valamint a Szent István Egyetembe beolvadt Tessedik Sámuel Főiskola (Horváth 2008, 15-20). Az egyetemi szintű felmérések 2005-ben és 2006-ban váltak általános gyakorlattá a Felsőoktatási Törvény előírásainak megfelelően (Berde 2010, 450).

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola diplomás pályakövetéses gyakorlata

A Beregszászban működő II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola pályakövetéses rendszerének, illetve a végzett hallgatók munkaerő-piaci érvényesülésének ismertetése előtt néhány gondolatban bemutatjuk magát az intézményt. A főiskola alapítványi fenntartású, államilag elismert ukrajnai felsőoktatási intézmény, melynek alapítói a Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség, a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség, a Kárpátaljai Református Egyház, a Kárpátaljai Római Katolikus Egyház és a Beregszászi Városi Tanács.
Az intézmény létrehozását a magyar nyelvű pedagógusképzés hiányával, a magyar nyelvű alsó- és középfokú nevelési-oktatási intézményekben jelentősen megnövekedett gyermeklétszámmal, a magyar pedagógusok pályaelhagyásával (a rossz gazdasági körülmények miatt), illetve a magyar óvodákban tapasztalható felsőfokú képzettség nélküli magyar óvodapedagógus hiányával indokolták (Jelentés a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola Értékeléséről, 1997; Orosz 2005, 146-155).

2003 decemberében a főiskola felvette II. Rákóczi Ferenc nevét, a korábbi elnevezésből kikerült a „Tanárképző" jelző, melyet a nem pedagógia szakok indítása indokolt (agronómia szak) (Fodor 2006, 101). A profilbővítés a tanárképzés területén is túllépett nappali, levelező (másoddiplomás), kihelyezett és tanfolyami képzések formájában. 1996-2012 között a főiskolán tanuló tanár szakos hallgatók száma az alábbiak szerint alakult (lásd. 1. táblázat).

1. táblázat: A főiskola tanár szakos hallgatóinak létszámváltozása 1996-2012

Tanév	Hallgatói létszám	Ebből elsőéves
1996/1997	40	
1997/1998	72	
1998/1999	110	
1999/2000	228	
2000/2001	369	
2001/2002	520	169
2002/2003	773	179
2003/2004	792	195
2004/2005	1031	329
2005/2006	1034	264
2006/2007	1021	271
2007/2008	1097	294
2008/2009	1116	103
2009/2010	1001	210
2010/2011	1110	208
2011/2012	724	156

Forrás: Főiskola Tanulmányi Osztálya

Az adatok alapján látható, hogy a 2000-es évek elejére a hallgatói létszám az intézmény fennállásának első évéhez képest körülbelül 25-szörösére növekedett. Az intézmény fennállásának másfél évtizede alatt ismert és népszerű felsőoktatási intézménnyé vált a kárpátaljai magyar társadalom számára.

Az intézményben 2012-ig több mint nyolcszáz hallgató szerzett „Dipom Specialist" minősítésű pedagógusi oklevelet, vagyis egyetem szintű végzettséget igazoló okiratot. Továbbá közel ezer hallgató szerzett „Baccalaureus" diplomát. Ennek részletes adatait a 2. táblázat szemlélteti.

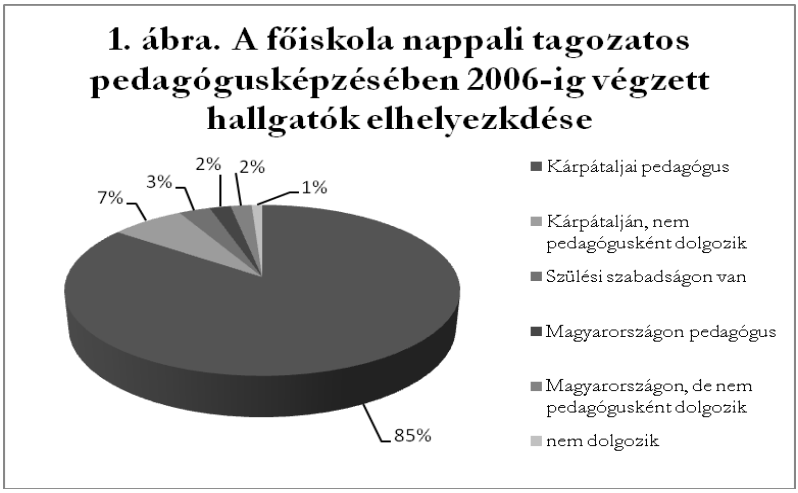
2. táblázat: A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola által kiadott diplomák száma 2001-2012

Tanév	Kiadott diplomák száma összesen	Ebből pedagógus /spec	Ebből pedagógus /BSC
2000/2001	36	36	-
2001/2002	41	41	-
2002/2003	61	61	-
2003/2004	48	48	-
2004/2005	63	63	-
2005/2006	94	94	-
2006/2007	120	59	61
2007/2008	239	13	226
2008/2009	348	67	281
2009/2010	412	165	247
2010/2011	300	109	191
2011/2012	192	136	56
Összesen	**1954**	**892**	**1062**

Forrás: tanévzárókon elhangzott rektori beszámolók, Főiskola Tanulmányi Osztálya

A kiadott diplomák száma után megnéztük, hogy a végzett hallagtók milyen eséllyel lépnek a munkaerő-piacra. Ezért különböző összesítő tanulmányokat kerestünk ezen adatok szemléltetésére. Elsőként egy az 1997-től 2005-ig terjedő időszakot vizsgáló tanulmányból, mely a főiskola tíz évének történelmét, működésének fontosabb mozzanatait mutatja be, a hallgatók munkaerőpiacon való érvényesülése szempontjából a következő fontos adatokat találtuk. Az itt végzett hallgatók 71%-a szakmájában dolgozik (62% tanár vagy alsó tagozatos tanító, 9% óvodai nevelő), 13% szülési szabadságon van, míg 8-8%-uk nem a szakmájában helyezkedett el, vagy nem dolgozik (Matrunics, 2007). Ezen tanulmány igazolja azt a közhiedelemmel ellentétben álló tényt, hogy az intézmény valóban a kárpátaljai magyar intézményekben tapasztalható tanárhiányt hivatott pótolni.
Egy a beregszászi főiskola honlapján szereplő közleményben még frissebb adatokat találhatunk, mely 2006-ig mérte fel a végzett hallgatók elhelyezkedés esélyeit. A 2006-ig nappali tagozaton

diplomát szerzett hallgatók (részletesen lásd az 1. ábra) több mint 90%-a szülőföldjén helyezkedett el, 85%-a pedagógusként dolgozik, 3%-uk szülési szabadságon van, míg 4%-uk Magyarországon talált munkát.



Forrás: www.kmf.uz.ua

Az előzőekben ismertetett adatok is jól tükrözik, hogy a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola fennállása óta nemcsak felsőoktatási intézményként nyert létjogosultságot, hanem jelentős szerepet játszik a kárpátaljai magyarság szülőföldön maradásának elősegítésében, a magyar közösség fennmaradásában, a magyar tudományos utánpótlás nevelésében, és nem utolsó sorban a magyar káderhiány megoldásában (Orosz 2007, 35).

Mindezek még színvonalasabb véghezviteléhez úgy véljük (és ezzel az intézmény fenntartói, vezetői és munkatársai is egyetértenek) elengedhetetlen a hallgatói benyomások, visszajelzések folyamatos követése. A végzett hallgatók intézményi karrierkövetése ugyan még gyerekcipőben jár, csupán a 2011/2012-es tanév szeptemberétől sikerült erre a célra egy külön intézményt létrehozni. A hallgatók pályakövetését Soós Katalin végzi, aki egy egységes adatbázist létrehozva nyomon követi a hallgatók elhelyezkedési és pedagóguspályán maradási esélyeit. Ehhez az adatgyűjtő munkához nagyban hozzájárul a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Öregdiák Szövetsége, illetve a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség is.

Összegzés

Munkánk elején megfogalmazott feltételezésünk beigazolódni látszik, a pályakezdő diplomások munkaerő-piaci érvényesülése jó képet vetít elénk az elhelyezkedések arányát tekintve. Azonban ez nem a foglalkoztatottság zökkenőmentes működését jelzi, hanem a végzettséghez kevésbé igazodó elhelyezkedést (Györgyi 2010, 37). Mindez nem feltétlenül jelenti, a kárpátaljai magyar ifjúság esetében sem, a képzettségüknek megfelelő szakterületen való elhelyezkedést.
Elmondhatjuk, hogy az intézmény alapítói célját elérte, rendeltetésének megfelelően működik: a végzett hallgatók nagy százaléka szakterületén belül helyezkedik el, szülőföldjén. Sőt nem is próbálkozik a külföldi munkaszerzéssel. A kárpátaljai magyarság képzettségi szintjének növeléséhez nagyban hozzájárul, itt nem csak diplomát, hanem tudást is szerezhetnek a fiatalok, anyanyelvükön.
További lépések szükségesek egy kidolgozottabb pályakövetéses rendszer megalkotásához, ahol nem csupán a volt hallgatók munkaerő-piaci helyzetét térképezik fel, hanem az intézmény népszerűségének növelése érdekében a képzés eredményességének, esetleges változtatásainak lehetőségeit is.

Felhasznált irodalom

Berde Éva (2010): Óvatosan a diplomás pályakövetés elvárásaival. In: Educatio, 2010/3. 448-459. p.

Fodor Gyula (2006): A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola vonzáskörzetének változása 2003 és 2005 között. In: Acta Beregsasiensis, V. évfolyam, 1. kötet, 100-111. p.

Galasi Péter (2002): Fiatal diplomások a munkaerőpiacon a tömegesedés időszakában. In: Educatio, 2002/2., 227-236. p.

Galasi Péter – Nagy Gyula – Varga Júlia (2004): Fiatal diplomások munkaerő-piaci helyzetének változása 1999-2003. Jelentés a FIDÉV kutatás első követéses felvételének eredményeiről. Budapest, 2004. június 28.

Galasi Péter – Varga Júlia (2005): Munkaerőpiac és oktatás. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. http://mek.niif.hu/03600/03666/03666.pdf (letöltés ideje 2011. november 15).

Galasi Péter – Nagy Gyula (2006): A fiatal diplomások munkaerőpiaci helyzetének változása 1999-2003. In: Educatio, 2006/2., 268-287. p.

García-Aracil, A. – Van der Velden, R. (2010): Fiatal európai diplomások kompetenciái: az munkapiaci illeszkedés hiánya és ennek megoldása. In: Kiss Paszkál (szerk.): Diplomás pályakövetés III., Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Igazgatóság, 49-73. p. http://www.felvi.hu/diploman_tul/szakmai_tamogatas/kiadvanyok/dpr3_kotet (letöltés ideje 2011. november 15.)

Györgyi Zoltán (2010): Munkaerő-piaci esélyek, munkaerő-piaci stratégiák. In: Garai Orsolya – Horváth Tamás – Kiss László – Szép Lilla – Veroszta Zsuzsanna (szerk.): Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Igazgatóság, 37-58.p. http://www.felvi.hu/diploman_tul/szakmai_tamogatas/kiadvanyok/dprfuzet4_megjelent (Letöltés ideje 2011. 12. 21.)

Horváth Dániel (2008): Hazai gyakorlatok a diplomás pályakövetésben. In: Fábri István – Horváth Tamás – Kiss László –Nyerges Andrea (szerk.) (2008): Diplomás pályakövetés I. Hazai és nemzetközi tendenciák. Education Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság Országos Felsőoktatási Informatikai Központ (OFIK). 2008. november. 9-51. p.

Kiss László (2008): Külföldi gyakorlatok a diplomás pályakövetésben. In: Fábri István – Horváth Tamás – Kiss László – Nyerges Andrea (szerk.) (2008): Diplomás pályakövetés I. Hazai és nemzetközi tendenciák. Education Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság Országos Felsőoktatási Informatikai Központ (OFIK). 2008. november. 53-70. p.

Koucky, J. – Meng, C. – Van der Velden, R. (2008): Egy nemzetközi együttműködés: REFLEX projekt. In: Fábri István – Horváth Tamás – Kiss László – Nyerges Andrea (szerk.) (2008): Diplomás pályakövetés I. Hazai és nemzetközi tendenciák. Education Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság Országos Felsőoktatási Informatikai Központ (OFIK). 2008. november, 119-138. p.

Matrunics András (2007): A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola története és végzőseinek karriervizsgálata. In: Új Pedagógiai Szemle, 2007. november, 87-108. p.

Nagy Mária – Varga Júlia (2006): Pedagógusok. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 313-340. p.

Orosz Ildikó (2005): A magyar nyelvű oktatás helyzete Kárpátalján az ukrán államiság kialakulásának első évtizedében (1989-1999). PoliPrint, Ungvár.

Orosz Ildikó (2007): A kárpátaljai magyarok és oktatási helyzetük sajátosságai egy felmérés tükrében 2007-ben. In: Acta Beregsasiensis. VI. évf. 1. köt., 7-43. p.

Róbert Péter (2002): Átmenet az iskolából a munkaerőpiacra. In: Kolosi Tamás –Tóth István György – Vukovich György (szerk.): Társadalmi riport 2002. TÁRKI, Budapest, 220-232. p.

Varga Júlia (2010): Mennyit ér a diploma a kétezres években Magyarországon? In: Educatio, 2010/3., 370-383. p.

Veroszta Zsuzsanna (2010): A diplomás foglalkoztathatósághoz kötődő hallgatói várakozások. In: Educatio, 2010/3., 460-471. p.

Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola http://www.hhrf.org/kmtf/kmtf/kmtf_alt.htm

Bocsi Veronika

FORMÁLIS KÖZÖSSÉGEK ÉRTÉKALAPÚ VIZSGÁLATA HALLGATÓI MINTÁBAN

Tanulmányunk célja, hogy a hallgatói életmód és szocializáció egyik sajátos szeletét, a formális közösségek világát a diákok értékpreferenciáinak irányából térképezzük fel. A szervezetekbe, egyesületekbe való bekapcsolódás szocializációs aspektusa elvitathatatlan, miközben a magyar ifjúság életében ez az ágens meglehetősen partikuláris szereppel bír (Szabó 2010). Ugyanakkor a különböző közösségek eltérő motivációk, célok és eszközök sajátos keverékeivel jellemezhetők, így feltételeztük, hogy az ezekbe bekapcsolódó diákok értékpreferenciáiban komoly eltérés fog mutatkozni. Elemzésünkhöz a prof. Szabó Ildikó vezette Campus-Lét a Debreceni Egyetemen – Csoportok és csoportkultúrák c. OTKA-kutatás (K= K 81858) 2010-es adatbázisát használtuk fel.

Formális közösségek a campusok világában

A szervezetek, egyesületek a szocializáció folyamatában másodlagos ágensnek tekinthetők, ugyanakkor az itt elsajátítható attitűdök, ismeretek és készségek köre kiemelkedő fontosságú, hiszen a formális közösségek szálai gyakran vezetnek – az erős kötések támogató rendszere nélkül – a makrotársadalom közegébe. Az ezekben való részvétel a felnőttkori szerepek kipróbálását, az politikai-társadalmi szerepvállalást, a hierarchikus rendszerekbe való beilleszkedést, valamint az önérvényesítés funkcióját is képes erősíteni és ellátni, így a „társadalmi nagykorúság" kialakulásának folyamatában jelentős szereppel bír. Ezen közösségek működése mindazonáltal a mai Magyarországon meglehetősen problematikus és számos diszfunkcióval terhelt. Az Ifjúság 2008 kutatás mintája alapján kijelenthető, hogy a fiatalok 71%-a semmilyen formális vagy informális organizációhoz nem kapcsolódik – ez az arány kedvezőbbnek mutatkozik a férfiak, magasabb iskolai végzettségű, valamint magasabb szocio-kulturális státuszú személyek körében. A fiatalok 6%-a formális tagsággal, 9%-a a szervezet munkájában való részvétellel, 7%-a pedig a különböző rendezvények látogatásával jellemezhető, míg 5%-ukra az előbb felsorolt kijelentések közül

legalább kettő igaznak tekinthető. A megkérdezett fiatalok legnagyobb hányada sportegyesületekhez, sportklubokhoz kapcsolódott, de jelentősnek volt még tekinthető az egyházi közösségekhez való tartozás is, miközben a diák- és hallgatói-, valamint a szabadidős szervezetekhez lényegesen kevesebb fiatal kapcsolódott. A politikai szervezetekben való tagság mértéke a 2008-as mintában elenyészőnek mutatkozott (Szabó – Bauer 2008).
Az organizációk az értékkutatások szempontjából kétszeresen is elemzésre érdemes területet képezhetnek: egyrészt a szervezetek – látens vagy manifeszt – működési céljuknak, a felvállalt ideológiának köszönhetően sajátos értékvilágokkal jellemezhetőek. Egy önkéntes munkával foglalkozó szervezetben való tagság nagy valószínűséggel gravitál pl. a Schwartz-féle (Schwartz 1992) értékorientációk egy bizonyos jól megragadható szegmense felé (jóindulat, univerzalizmus). Másrészt a szervezetek az értékpreferenciák elmozdításában, formálásában kiemelkedő szerepet játszhatnak – elég, ha az autokrata vagy diktatórikus rendszerek ifjúsági organizációira gondolunk. A formális szervezetek a szocializációnak olyan terepét képezik, ahol a családi környezettől igen gyakran eltérő mintákkal találkoznak a fiatalok – s az így kialakuló értékütközések során a preferenciák rendszerében alapvető változások következhetnek be. A Debreceni Egyetem sajátos, hátrányos helyzetű hallgatói bázisa ezeket az értékbeli distanciákat – a szülői ház és a campus világa, valamint annak szervezetei között – minden valószínűség szerint megnöveli, így a hallgatói szocializáció folyamatában ezen organizációkra minden bizonnyal nagyobb feladat hárul (pl. szakkollégiumok, tehetséggondozó szervezetek).

A kutatás módszertanának rövid ismertetése

Elemzésünk során a Campus-lét Kutatás 2010-ben felvett, több mint kétezer fős, a nem és a kar változójára súlyozott adatbázisát használtuk fel (N=2384). A hallgatói értékpreferenciákat a Rokeach-féle értékteszt 36 itemes értéksorával mértük fel, ezeket a diákok ötfokozatú skálán értékelték. A Rokeach-teszt értékei közül ezután leválasztottuk azokat, amelyek egyértelműen makroközösségi (béke, egyenlőség, haza biztonsága, társadalmi megbecsültség), mikroközösségi (család biztonsága, igaz barátság, igaz szerelem) vagy pedig individuális (belső harmónia, érdekes élet, kellemes élet,

szabadság[1] és önállóság) orientációhoz voltak sorolhatók, és az ezekhez kapcsolódó értékeket hallgatónként kumulálva egy-egy indexértéket képeztünk. A hallgatókat ezután a mediánértékek alapján két csoportba, az alacsonyabb, illetve a magasabb skálaértékkel bíró almintákba soroltuk. A mikroközösségi orientáció esetében a mediánérték a kumulált értékek maximuma volt, így ebben az esetben a magasabb értékkel bíró csoport a mediánnal egybeesett.[2]
Elemzésünk előtt a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

- a formális közösségekben való tagság aránya magasabb, mint az Ifjúság 2008 mintájában.
- a tagság aránya alapján felállított sorrend megegyezik az Ifjúság 2008 mintájával, míg az egyetemi campusokhoz kapcsolódó szervezetek a lista hátsó részében helyezkednek el (pl. szakkollégiumok, tudományos körök, tehetséggondozó szervezetek).
- az egyes elemek és az értékorientációk között kapcsolat van. Hipotéziseket pedig a két szélső pólus esetében fogalmaztunk meg: feltételeztük a makroközösségi orientációt a vallásos, önkéntes munkát végző és környezetvédelemmel foglalkozó közösségeknél, míg az individuális orientációt a politikai csoportok, érdekérvényesítő közösségek, munkaközvetítő irodák vagy karrierirodák, valamint a tudományos karriert támogató organizációk esetében prognosztizáltunk.[3]

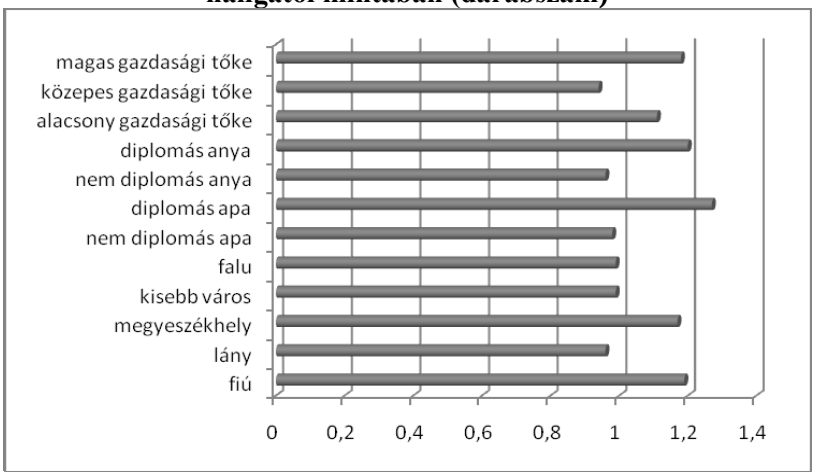
A formális közösségekhez való kapcsolódás sajátosságai a Debreceni Egyetemen

Első lépésként arra vállalkoztunk, hogy a formális közösségekhez való tartozás arányait és főbb jellegzetességeit vizsgáljuk meg. A

[1] A szabadság itemét az lekérdezésben a függetlenséggel, a választás lehetőségével írták körül, ezért sorolódott az individuális orientáció elemei közé.
[2] A medián érték a makroközösségi orientáció esetében 18, a mikroközösségi beállítottság kapcsán 15, az individuális orientáción esetében 23 volt.
[3] Az elemzésből az alacsony cellagyakoriság miatt (<25 fő) kimaradtak a lelki problémákkal, emberjoggal és érdekvédelemmel foglalkozó szervezetek.

kapott adatokból leolvasható, hogy a diákok 48,7%-a tagja valamely organizációnak, jelentős részük (26,5%) pedig egyszerre több tagsággal is bír. Ha a tagságok átlagait varianciaanalízissel vizsgáljuk meg a nem, a településtípus, a diplomás szülők, illetve a gazdasági tőke változója mentén (sig.: 0,05), akkor minden esetben szignifikáns összefüggéseket tapasztalunk (1. ábra). Az ábráról leolvasható, hogy az Ifjúság 2008 kutatás során tapasztalt összefüggések jelen esetben is kirajzolódnak, hiszen a tagság jellemzőbb a fiúk, magasabb státuszúak (magas gazdasági tőkével való ellátottság, diplomás szülők) között, valamint a megyeszékhelyeken élő hallgatók esetében.

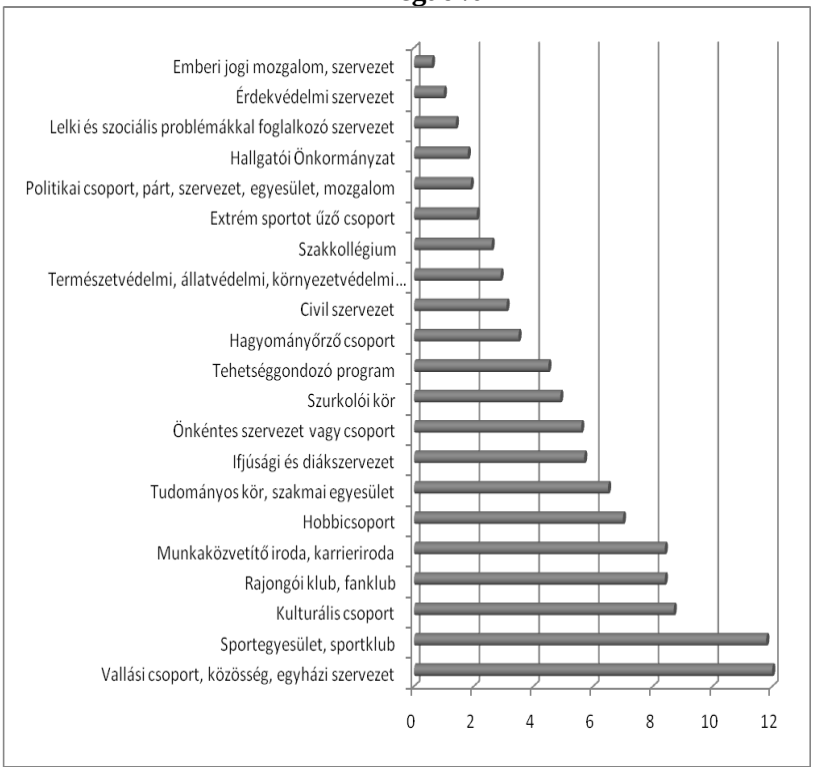
1. ábra: Formális közösségekben való tagság átlagértékei hallgatói mintában (darabszám)



Következő lépésben az egyes organizációkban tagjainak százalékos arányait hasonlítottuk össze, hogy ezáltal térképezzük fel, mely szervezetekben való részvétel jellemzi leginkább a hallgatói életmódot (2. ábra). A szemünk előtt kirajzolódó kép számos sajátos vonást mutat, miközben bizonyos elemei megegyeznek az Ifjúság 2008 adataival. A legnagyobb, százalékban megragadható tagsági aránnyal mintánkban a vallási csoportok és közösségek bírnak, ugyanakkor, ha az aktív sporthoz sorolandó két itemet összevonjuk (sportegyesület, extrém sportot űző csoport), akkor a kumulált adatok a magasabb értéket mutatnak (13,9). A vallási csoportok 12%-is részvételi aránya azonban még így is kiemelendő, különösen, ha a 2008-as adatbázisban pl. összevetjük az egyházi események heti

látogatásának rátájával (mindössze 4%). Előkelő pozíciót foglalnak el a kulturális csoportok és a rajongói klubok (ezek formájára a kérdőív nem kérdezett rá, így akár internetes szerveződésekről is beszélhetünk), munkaközvetítő- és karrierirodák, de kedvezőnek mondható az önkéntes szerveződések magas százalékos aránya is. A tudományos jellegű szerveződések előzetes elvárásainktól magasabb pozíciókban szerepeltek (pl. tudományos kör: 6,5%). Érdekes tény, hogy bár a politikai jellegű szervezetek a lista végén kapnak csak helyet, a magyar ifjúsági mintához képest kb. kétszer annyian (1,9%) rendelkeznek ilyen jellegű tagsággal.

2. ábra: Szervezetek, egyesületek tagsági rátája százalékban megadva



Elemzésünk második szakaszában az értékorientációk segítségével igyekeztünk megközelíteni a formális közösségek problematikáját. Összességében azt mondhatjuk, hogy ezzel az eszközzel a formális közösségek értékalapú meghatározottságát kevésbé sikerült

megragadnunk (kereszttáblás elemzést és khí-négyzet próbát használtunk fel, sig: 0,05). A makroközösségi orientáció szignifikánsan egyedül a vallási csoporthoz tartozókat jellemezte (sig.: 0,002), míg a sporthoz (0,005), extrém sportokhoz kapcsolódó tagság (0,005), valamint a politikai szervezethez való (!) tartozás (0,01) ezt egyértelműen negatív irányba formálja. A mikroközösségi orientáció három csoporttagot indukál, ezek pedig a vallásos közösségek (0,015), a hobbicsoportok (0,013), illetve a környezetvédelmi egyesületek (0,039). Az individuális orientáció a rajongói- és fanklubokba való tartozást (0,014), valamint a környezetvédelmi organizációkhoz kapcsolódást (0,044) valószínűsíti.

Mivel elemzésünk nem hozta a várt eredményt, egy korábbi tanulmányunk során már felhasznált értékfaktor eszközéhez nyúltunk (bővebben: Bocsi 2012). [4] A célértékek során három faktort tudtunk megragadni, ezek a humanista-integrált, a személyekben boldogságot kereső (igaz szerelem, igaz barátság), illetve a hedonista-egoista (érdekes élet, kellemes élet, önérzet, szabadság) faktorok voltak. Az első faktor az értékek olyan összerendeződését jelenti, amelyben a közösségben való gondolkodás (haza biztonsága, egyenlőség) humanisztikus értékekkel (bölcsesség, belső harmónia, elvégzett munka öröme) párosul. Az eszközértékek esetében egy filantróp (megbocsátó, segítőkész, szeretettel teljes, szavahihető), egy racionális-karrierista (hatékony, törekvő, logikus gondolkodású, önálló), egy nyitott-kreatív (bátor-gerinces, előítéletektől mentes, kreatív) és egy bürokrata faktort tudtuk elkülöníteni (fegyelmezett, engedelmes). A faktorszkórokat varianciaanalízissel (sig.:0,05) a formális tagságok szűrőjén keresztül elemeztük (3. ábra). Szemléletes eredmény a tudományos-szakmai szervezetek esetében a személyekben való boldogság elutasítása, a vallási csoportokban a hedonista értékektől való elfordulása vagy az extrém sportolói csoportokba tartozók értékmintázata. Sok esetben a kapcsolatok hiánya hordoz információt – az önkéntes szervezetek esetében pl. nincs összefüggés a filantróp faktorral, míg a politika esetében a

[4] A faktorokat varimax módszerrel rotáltuk, és maximum likelihood becslést használtunk fel. A modellek kialakításakor figyeltünk arra, hogy változónként a magyarázott információ ne csökkenjen egy egység alá. A megőrzött információmennyiség a célértékeknél 37%, az eszközértékek esetében 46% volt. Az illeszkedő faktorstruktúrát úgy tudtuk elérni, hogy 13-13 értéket tartottunk meg.

humanista és a filantróp irányban negatív összefüggést figyelhetünk meg.

3. ábra: Szignifikáns faktorszkórok (sig.: 0,05) az egyes organizációkban az értékklaszterek szerint[5]

Formális közösség típusa	**Humanista**	**Személyekben boldogságot kereső**	**Hedonista**	**Filantróp**	**Racionális**	**Nyitott**	**Bürokrata**
Kulturális						0,21	
Hagyomány-őrző							
Tudományos	0,17	-0,16			0,21	0,12	
Vallási	0,19		-0,1	0,13		0,11	0,11
Sportegyesület	-0,1			-0,15			
Extrém sport	-0,33						-0,23
Szurkolói kör	-0,21						
Rajongói klub						0,12	
HÖK			-0,27				
Ifjúsági				-0,17	0,19	0,12	
Természetvédelmi					0,25		
Civil							
Önkéntes						0,19	-0,21
Munka közvetítő iroda						-0,10	
Tehetséggondozó		-0,23			0,196		
Szakkollégium		-0,30	-0,21				
Hobbicsoport						0,11	
Politikai	-0,41	-0,44		-0,27	-0,27		

[5] A táblázatból kimaradtak a megfelelő cellagyakoriságot el nem érő tagsággal bíró szervezetek.

Összegzés

A felállított hipotéziseink közül az első bizonyult igaznak (a diákok között a szervezetekhez való tartozás a magyar ifjúsági minta átlagától magasabbnak mutatkozott), a második viszont pontosításra szorult, hiszen a tagságok arányainak sorrendjében a kulturális, hagyományőrző, a vallási, valamint tudományos-szakmai csoportok előrébb sorolódtak. Az általunk megalkotott skálák használata jelzésértékű eredményeket adott (pl. vallási csoportok társadalom felé való nyitottsága), ugyanakkor a szignifikáns kapcsolatok alacsony száma miatt a faktoranalízis eszközét is fel kellett használnunk. Az így kapott mintázatok már jóval pontosabb információkat hordoznak,de nem bizonyították be a harmadik hipotézisünket. Két jellegzetes eredményt azonban mindenképpen hangsúlyoznunk kell. Egyrészt, hogy a személyekben boldogságot kereső, valamint az individualista-egoista faktor ellentétes előjelű kapcsolatban van az organizációkban való tagsággal, másrészt pedig azt, hogy az egyes szervezetek manifeszt céljai nem esnek egybe a tagság értékstruktúrájával, ami a látens jegyek domináns meglétére, valamint diszfunkcionális működésre is utalhat.

Felhasznált irodalom

Bocsi V. (2012): Hallgatói értékvilágok és kari struktúrák. In: Educatio. Megjelenés alatt.

Schwartz, S. H. (1992): Universals in the content and sturucture of value: Theoretical advances and empirical test sin 20 counrties, In: Zanna, M. P. (ed): Advances in experimental social psychology. Vol. 25. Academic Press, 1-65. p.

Szabó A. – Bauer B. (szerk): Ifjúság 2008. Gyorsjelentés www.mobilitas.hu/uploads/.../ifjusag2008_gyorsjelentes_090520.pdf (Letöltés ideje 2012.05.30.)

Szabó I. (2011): Nemzeti identitás és politikai szocializáció. In: Új ifjúsági szemle, 1. 77-110. p.

Csejoszki Mihály

A „VISSZAKAPOTT" PANNONHALMI BENCÉS GIMNÁZIUM DIÁKSÁGÁNAK OKTATÁSSZOCIOLÓGIAI VIZSGÁLATA (1950 – 1964)

Bevezetés

A politikai diktatúra évtizedei alatt a magyar társadalom szerkezetében jelentős változások mentek végbe, melynek hatásai az oktatás történetében is megfigyelhetőek, ahogyan ezt Drahos Péter (1992), Nagy Péter Tibor (2000) és Pusztai Gabriella (1996) tanulmányai is bizonyítják. Kutatásom célkitűzése a kommunista diktatúra és a katolikus egyház között 1950-ben létrejött megállapodás eredményeként visszajutatott Pannonhalmi Bencés Gimnázium diákságának oktatásszociológiai szempontú vizsgálata 1950 és 1964 között.
Az intézmény anyakönyveinek vizsgálatával – a diákok szüleinek „munkajelleg csoportok" szerinti kategorizálásának segítségével – a tanulók szüleinek politikai hátterét és társadalmi státuszát kívánom feltárni. Ennek segítségével, egyebek mellett olyan kérdésekre keresem a választ, hogy milyen politikai és társadalmi háttérrel érkeztek a gimnáziumba, és milyen kulturális tőkével rendelkezhettek a diákok? Oktatás-földrajzi szempontból milyen vonzáskörzet rajzolható a gimnázium köré? Továbbá, adatokra támaszkodva cáfolni kívánom azon vélekedésalapú hipotézist, mely szerint „még a pártvezetők gyermekei is Pannonhalmára jártak".
A terjedelmi korlátok miatt a kutatásról itt összefoglaló képet vázolok fel, a részletes elemzésére jelen tanulmány egy hosszabb változatában került sor.

Történeti háttér

Magyarországon a Szent Márton-hegyén 996-ban alapított bencés apátságban vette kezdetét – a rend hagyományainak megfelelően – a kolostori oktatás, mely a török hódoltság és a jozefinizmus időszakát nem számítva, folyamatos volt. 1921 és 1928 között működött az immár világi diákok számára is nyilvános főgimnázium, majd a magyar politika olasz orientációja következtében 1939-ben nyílt meg

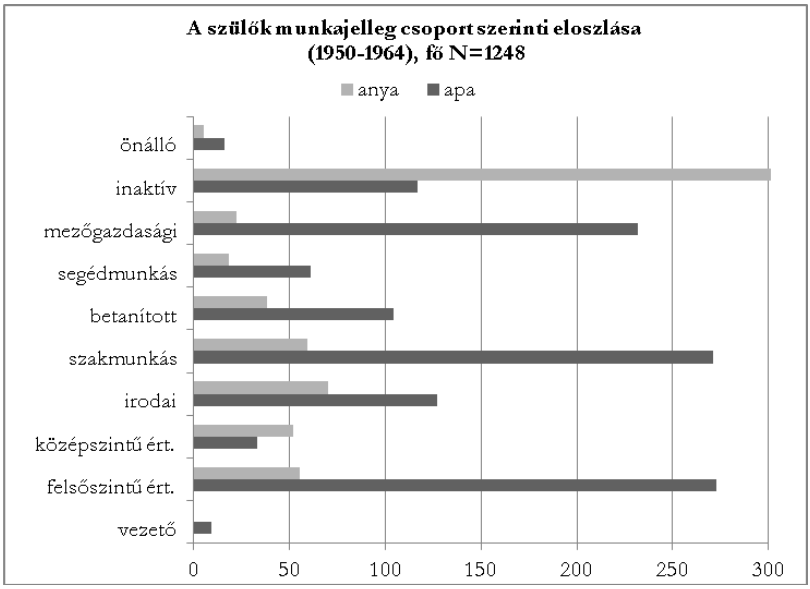
kéttannyelvű olasz gimnáziumként a Szent Benedek-rendi gróf Ciano Galeazzo és Contanza Gimnázium. (Mészáros 1990, Pelles 2000).
A kommunista hatalmi struktúra kialakítása céljából indult támadás a katolikus egyház ellen, melynek részeként egyebek mellett 1948-ban államosították az egyházi iskolákat, így a pannonhalmi gimnáziumot is (Balogh – Knausz 1989). 1950-ben a katolikus egyház és az állam között létrejött „megállapodás” értelmében négy szerzetesrend összesen nyolc gimnáziumban újból nevelőmunkát folytathatott (Balogh 2008). Évfolyamonként két osztályban 40-40 tanulóval és korlátozott tanári létszámmal, akik azt követően taníthattak – állami tantervet követve és állami tankönyvet használva – miután letették az esküt a Magyar Népköztársaságra és alkotmányára (Pusztai 1996).
1950. szeptember 17-én szigorúan szabályozott állami felügyelet alatt indult újra az oktatás Pannonhalmán 185 nyilvános tanulóval, 14 bencés és két civil tanárral. Az ezt követő tanévekben a gimnázium diákjainak száma 300 fő körül mozgott, és annak ellenére volt jelentős a túljelentkezés, hogy az egyházi gimnáziumban érettségizett tanulóknak szinte lehetetlen volt bejutniuk az egyetemekre, főiskolákra. (1951 és 1955 között mindössze hét diáknak sikerült egyetemi felvételt nyernie). A nagyarányú túljelentkezés egyik magyarázata, hogy az X-es kategóriába sorolt, B-listás katonatisztek és „osztályidegenek” gyermekei számára csak így vált elérhetővé a középszintű oktatás (Mészáros 1990). A katolikus egyház és az állam viszonyát érintő következő jelentős esemény – a közismert további egyházüldözésen túl – a Magyar Állam és a Vatikán között 1964-ben létrejött részleges megállapodás, mely az állam és az egyház viszonyát „rendezte” (Tomka 2005).

Kutatás

Az iskola összesítő anyakönyveinek segítségével az elsőéves diákok szüleinek foglalkozását Ferge Zsuzsa (1969) munkajelleg csoportjaiba soroltam, kiegészítve azt az „önállóak” csoportjával, valamint a vezető és értelmiségiek kategóriájának különválasztásával. Ferge Zsuzsa kategóriái – hiányosságai ellenére is (Kabai 2006) – jól alkalmazhatónak bizonyultak a vizsgált kérdések megválaszolásához, továbbá ezen társadalmi rétegződés-modell áll időben a legközelebb a vizsgált korszak társadalmának képéhez.
Az anyakönyvekben a szülők foglalkozását viszonylag pontosan jegyezték fel, azokat nem sorolták determinisztikus kategóriákba,

azonban a szülők 1945 előtti foglalkozását csak az 1952/53-as és 1956/57 tanévek közötti időszakban tüntették fel, ezért a társadalom mobilitására csak ebből az öt évből vonhatunk le következtetéseket.

1. ábra: A szülők munkajelleg csoportok szerinti eloszlása

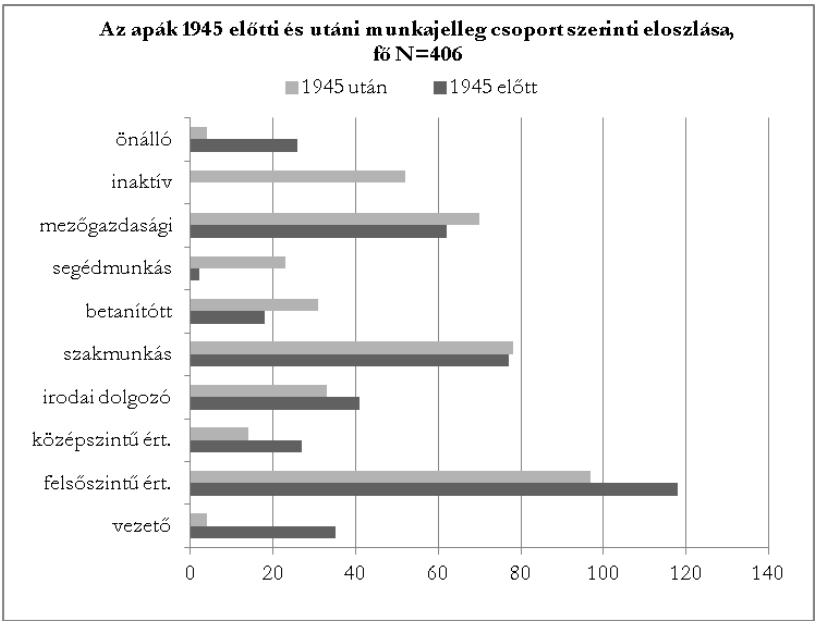


A szülők munkajelleg csoportok szerinti eloszlásából (1. ábra) megállapítható, hogy a vizsgált időszakban az apák elsősorban a felsőszintű értelmiségiek, szakmunkások és a mezőgazdasági fizikai dolgozók csoportjába sorolhatóak. A felsőszintű értelmiségi kategória kimagasló aránya a Horthy-korszakbeli beiskolázási hagyományként tekinthető, míg a mezőgazdasági fizikai dolgozó és segédmunkás iskolafelhasználó szülők jelentős szám már az új társadalompolitika eredményeit tükrözi. A mintába került diákok (N=1248) apái közül csupán kilenc fő sorolható a vezetők kategóriájába, akik egy államügyészen és főszolgabírón túl, a hadsereg magas rangú tisztjei voltak. Ez a csoport a minta mindössze 0,7%-nak felel meg.

Az inaktív anyák (929 fő) magas száma a nők a korszak társadalmában elfoglalt helyzetét reprezentálja. A munkát vállaló anyák (N=319) munkajelleg csoport szerinti eloszlása az apákéhoz képest kiegyensúlyozottabb képet mutat, de felülreprezentáltak az

irodai dolgozók, a felsőszintű értelmiségiek, valamint a szakmunkások.

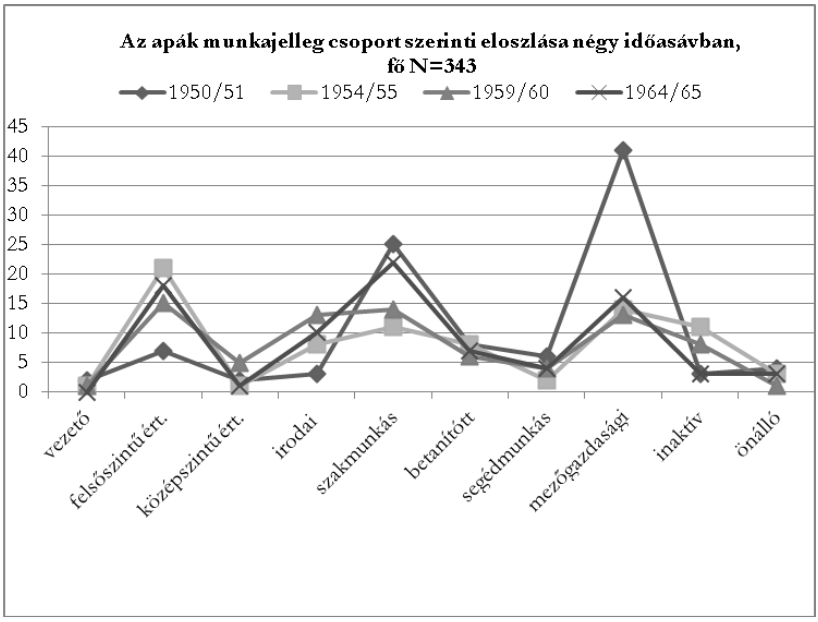
2. ábra: Az apák 1945 előtti és utáni munkajelleg csoport szerinti eloszlása



Az apák 1945 előtti és utáni munkajelleg csoport szerinti eloszlása (2. ábra) alapján látható, hogy a korábban a „társadalom csúcsának” tekinthető vezető, a felső- és középszintű értelmiségi és irodai dolgozók csoportjainak aránya 1945 után csökkent, míg a szak-, a betanított- és a segédmunkások száma nőtt, vagyis nagyfokú lefelé mobilitás figyelhető meg a foglalkozásuk típusát illetően. A legnagyobb csökkenést a vezetők, a felsőszintű értelmiségiek és az önállóak kategóriájában fedezhetjük fel, kimagasló azonban az 1945 után inaktívvá vált apák száma is. Az inaktív kategóriába soroltak – az elhunyt szülőkön túl –, a hadi fogságban és az állami börtönben raboskodók, továbbá az eltűntként nyilvántartottak. Mindez jól ábrázolja a politikai diktatúra társadalomra gyakorolt hatásainak következményeit, mely az alsóbb társadalmi rétegek kismértékű felfelé mobilitásában is érzékelhető.

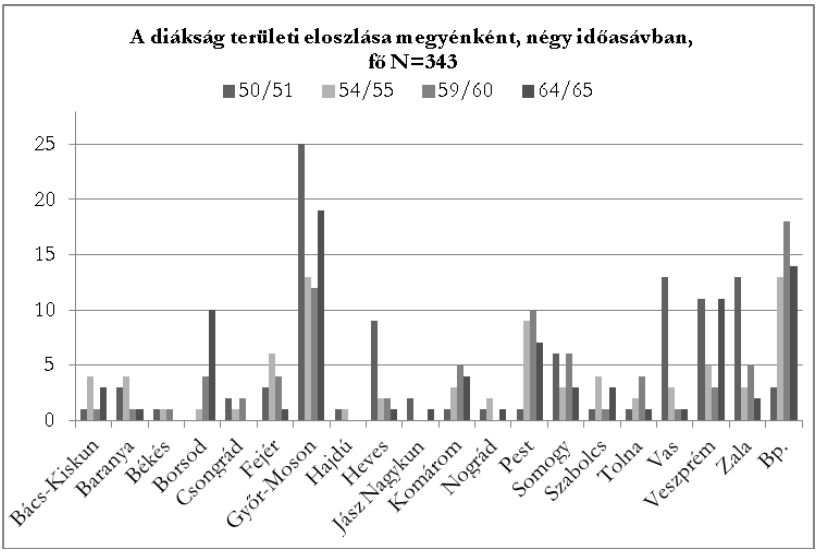
A 3. ábra alapján megállapítható, hogy a szerzetesi iskola újbóli indulásakor a mezőgazdasági fizikai dolgozók és a szakmunkások felül, míg a felső- és középszintű értelmiségiek alulreprezentáltak voltak a későbbi arányaikhoz képest. Ez az érték egy fordítottan arányos tendenciát követően később egyenletesebb képet mutat.

3. ábra: Az apák 1945 előtti és utáni munkajelleg csoport szerinti eloszlása négy idősávban



Megállapítható továbbá, hogy ezen munkajelleg csoportok aránya mutatja a legnagyobb anomáliát. A mezőgazdasági fizikai dolgozók kezdeti magas száma jelentősen visszaesett, majd egy alacsonyabb átlag körül állandósult.

4. ábra: A diákság területi eloszlása, megyénként, négy idősávban



A diákság területi eloszlását vizsgálva (4. ábra) jól látható, hogy a legtöbb diák Győr-Moson-Sopron megyéből érkezett az iskolába, azonban ez az arány csökkenő tendenciát mutat. Kiemelkedő még a környező megyékből és Budapestről érkező diák száma is, ez alapján az iskola vonzáskörzetét tipikusan dunántúlinak tekinthetjük, azonban a nagyobb földrajzi távolság ellenére bizonyos megyékből (Borsod, Heves) is magas tanulói létszám figyelhető meg. Ez véleményem szerint, szintén a politika társadalomra gyakorolt hatásának leképezéseként értékelhető.

Összegzés

A magyar társadalom szerkezetében történt változások tetten érhetőek az iskola diákságának oktatásszociológiai szempontú vizsgálata segítségével. A politikai diktatúra az iskola diákságának összetételére gyakorolt hatása elsősorban a társadalom magasabb presztízsű csoportjainak kismértékű csökkenésében, és egyidejűleg az alsóbb társadalmi rétegekből származó szülők által „beiskolázott” diákok kismértékű növekedésében fedezhető fel. Azonban az is

megállapítható, hogy az egyensúly eltolódása nem egyenesen arányos.
Az iskola oktatás-földrajzi szempontból elsősorban dunántúli iskolaként jellemezhető azon túl, hogy az ország távolabbi megyéiből történő beiskolázások is jelzés értékűek. Feltételezhetően ez egyrészről köszönhető az egyházi iskolák államosításából eredő felekezeti oktatás hiányának –, mely egyben érzékelteti az az iránti nagyfokú igényt is –, másrészt a kommunista társadalom-politika eredményeként is értékelhető.
A vizsgált időszakban határozottan cáfolható, hogy az iskola a kommunista politikai elit középoktatási „fellegváraként" szolgált volna. A vezetők csoportjába sorolható szülők alacsony száma, valamint az ismert történelmi eseményekből következő „túlélési stratégiák" is ezt a megállapítást erősítik.

Felhasznált irodalom

Balogh Margit (2008): „Isten szabad ege alatt" – az egyházak Magyarországon 1945 és 1948 között. In: Balogh Margit (szerk.): Felekezetek, egyházpolitika, identitás Magyarországon és Szlovákiában 1945 után. Kossuth Kiadó, Budapest, 49-60. p.
Balogh Margit – Knausz Imre (1989): Az iskolák államosítása 1948-ban. In: Pártörténeti közlemények, 2, 40-83. p.
Drahos Péter (1992): Katolikus iskolák az államosítások után. In: Educatio, 1, 46-64. p.
Ferge Zsuzsa (1969): Társadalmunk rétegződése. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
Kabai Imre (2006): Társadalmi rétegződés és életesemények. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 30-43. p.
Nagy Péter Tibor (2000): Járszalag és aréna. Új mandátum Könyvkiadó, Budapest.
Mészáros István (1990): Iskola Szent Márton hegyén. Pannonhalmi Bencés Gimnázium, Pannonhalma.
Pelles Tamás (2000): A pannonhalmi olasz gimnázium. In: Iskolakultúra, 11, 63-70. p.
Puszta Gabriella (1996): Kimaradt generációk. In: Magyar egyháztörténeti vázlatok, 3-4, 155-165. p.
Tomka Ferenc (2005): Halálra szántak mégis élünk. Szent István Társulat, Budapest, 167-171. p.

Csimáné Pozsegovics Beáta – Horváthné Tóth Ildikó

MEDIÁCIÓ A PEDAGÓGUS-TOVÁBBKÉPZÉSBEN

Bevezetés

A **mediáció,** egy olyan konfliktuskezelési módszer, amelynek lényege, hogy két fél között, mind a két fél közös beleegyezésével egy semleges harmadik fél jár közben. A **mediátor,** a problémamegoldó folyamat keretében segít tisztázni a konfliktust, segít olyan megoldást találni, amely mindkét fél számára kielégítő. Az iskola, mint szocializációs közeg az emberi viszonyokban gyakran előforduló kihívásokra készít fel, ezért fontosnak tartjuk, hogy a tanulók, tanár-tanuló, tanár-szülő közötti gyakori nézeteltérések megoldásában helyet kapjon a mediáció, ezzel modellálva a valós életben előforduló helyzetek megoldását.
Az iskolai konfliktuskezelés megújítása tekintetében, szakmai, szervezeti, szemléletbeli megújulással érhető el változás, bár kétségtelen, hogy a pozitív példaként megjelenő mediáció, teret nyert az érdeklődő kollégák számára. A konfliktuskezelésnek ez az újszerű formája, nagy segítség lehet az iskolák szervezeti megújulásának részeként, illetve az iskolák egyik alapvető feladatában, a szocializációs folyamat segítésében is.

Kutatásunkban arra keresünk választ, hogy mennyire kap teret a pedagógus-továbbképzésben a mediáció, országosan milyen PAT akkreditációval rendelkező programok vannak jelen, és mennyire keresett ez a módszer. Továbbá megvizsgáltuk, hogy szűkebb környezetünkben, Somogy megye iskoláiban milyen mértékben ismerik a mediációt, alkalmazzák-e és hány pedagógus vett részt mediációs továbbképzésen.

A mediációról

A mediáció három alapvető, és jól megkülönböztethető elemmel rendelkezik, melyek a következők: a konszenzus, a kölcsönös bizalom és az igények és érdekek dominanciája.
A mediációs folyamat egyik legfontosabb része a vita rejtett és látható okainak a felderítése. A szembenálló felek általában merev

értékeket és hitbéli rendszert sajátítottak el, rendszerint ezzel védekezve a bizonytalan világban való túlélés érdekében.

A mediáció bizalmas folyamat, csak a felek és meghatalmazottaik vesznek részt azon, az elhangzottakat bizalmasan kezelik. Miután az általános gyakorlat a titoktartás, ettől eltérni csak közös megállapodással lehet.

Konfliktusok az iskolában

A pedagógiai szakirodalom következőket fogalmazza meg a konfliktusokkal kapcsolatban: „Nyílt vagy rejtett ütközés, amely a tevékenységek közvetlen szintjén jelenhet meg. A konfliktus során igények, szándékok, vágyak, érdekek, szükségletek, nézetek, értékek kerülnek egymással szembe." (Pedagógiai Lexikon)
„A konfliktusok két (egyéni vagy kollektív) szereplő közötti nyílt ellentétek megnyilvánulásai, akiknek pillanatnyi érdekei nem összehangolhatók – anyagi vagy szimbolikus – javak birtoklása vagy kezelése terén… Egy közösség keretén belül (család, szakszervezet) egymás ellen fordíthat eltérő státusú és szerepű egyénekből álló csoportokat." (Szociológiai Lexikon 1999, 96)

A rendszerváltásig az iskolának (a pedagógusnak, hangsúlyosan az osztályfőnöknek) felelősséget kellett vállalnia a diákok teljes élettevékenységéért, s a családnak kötelessége volt alárendelődni az iskola deklarált elvárásainak. Az utóbbi években a szülőknek módjukban állt visszavenni a felelősséget gyermekük neveléséért (a szülőknek immár ehhez törvényes joguk is van). A pedagógus objektivitása és a szülő természetes szerepéből adódó szubjektivitása már az alaphelyzetből eredően konfliktusokkal terhel(het)i meg ezt a viszonyt. A pedagógusok és szülők közötti feszültséget érzékelhetően fokozza a család és iskola közötti hagyományos munkamegosztás átalakulása. (Szekszárdi Júlia 2000)
A szülők általában bizalmatlanok az iskolával, a pedagógusokkal szemben. Egyre többen vetik szemükre a teljesítményközpontúságot, a gyerekek túlterhelését, miközben legalább ennyien gyakorolnak nyomást az iskolára a követelmények fokozása érdekében. (Marián Béla 1999)
Feltételezhető, hogy nem csupán a szülők és a pedagógusok, hanem az egyes szülők, szülőcsoportok között is konfliktusokhoz vezetnek az eltérő elvárások, hogy egy-egy intézményen, tanulócsoporton

belül a szülők szintjén is megjelennek az értékszempontú ütközések, és könnyen alakulnak ki konfliktusok a társadalmi, vagyoni helyzet különbségeinek következtében is.
S végül, de nem utolsósorban konfliktusokat gerjesztő tényezőként ott vannak a pedagógiai munka tulajdonképpeni célját és értelmét adó tanítványok, akik magukkal hozzák minden korábbi élményüket, tapasztalatukat, elsődleges szocializációbeli, társadalmi különbségeiket, túlfokozott vagy éppen csekély ambícióikat, életkori sajátosságaikból, személyiségjellemzőikből, aktuális körülményeikből adódó szükségleteiket. Már önmagában ez a sokféleség, valamint az a körülmény, hogy egy-egy tanulócsoport, osztály „szociális kényszerképződményként" (Carl Weiss 1974) jön létre, s a csoportdinamikai folyamat során érlelődik belőle valamifajta közösségnek is nevezhető újabb minőség, konfliktusok sorának létrejöttét valószínűsíti. (Szekszárdi Ferencné 1993, 95–106)

Mediáció alkalmazása az iskolában

Az alternatív konfliktuskezelési modellek közül a mediáció (közvetítés) filozófiájának megismerése, a szemlélet elfogadtatása, módszereinek gyakorlati elsajátítása teremthet lehetőséget az alkalmazásra. Célja, hogy szemléletformálással és képességfejlesztéssel bővítse a pedagógusok eszköztárát a hatékonyabb konfliktuskezelés terén, mi által a pedagógus hozzájárulhat az iskola belső és külső kapcsolatai, közösségei erősödéséhez, valamint lehetőséget kaphat az intézmény a konstruktív konfliktuskezelés napi gyakorlattá, iskolai kultúrává tételére.
A eljárás alkalmazása során fontos szem előtt tartani az életkori sajátosságokat. Lényeges szempont, hogy a gyermekek hosszas eljárásokat nehezen tűrnek. Csupán az a pedagógus lehet képes tanítványaiban kialakítani, fejleszteni a konfliktuskezeléshez szükséges képességeket, aki maga is rendelkezik ezekkel, s hitelesen tudja képviselni a programot megalapozó kooperatív, konstruktív szemléletet.

A mediációs továbbképzések célja

Az iskolai konfliktushelyzetek (érdeksérelmek, normasértések) kezelésére az érintettek bevonásával ma kevés hatékony, előremutató megoldás létezik.

A mediáció olyan rendszerszintű szemléletformálással és képességfejlesztéssel elérhető módszerek elsajátítását – bevezetését tesz lehetővé a pedagógiai gyakorlatba,

- amelyek révén a konfliktusokat az iskolai közösség fontos ügyének tekinti, hiszen ezek megjelenése természetes: az iskolai, pedagógiai gyakorlat velejárója, egyúttal alkalom arra is, hogy fontos képességekre lehessen szert tenni;
- amelynek eredményeképpen maguk az érintettek képesek beazonosítani a konfliktusokat és hajlandóak aktivitást mutatni annak megoldásában és a felelősségvállalásban;
- amely napi szinten alkalmazható eszközöket ad az érintettek kezébe ahhoz, hogy felvállalják a helyzetek adekvát kezelését;
- amelyben a konfliktus szereplői egymással partneri viszonyban maradnak;
- amelyben a megtorlás helyett a megegyezés és a jövőben is fenntartható együttműködés válik elsődleges céllá.

A mediácós képzések során elsajátítható:

- a pedagógus képes környezetében felismerni, beazonosítani a mediációba vonható konfliktushelyzeteket (konfliktuselmélet, feltételrendszer);
- birtokában van a mediációs technikákon alapuló konfliktuskezelés módszertani alapjainak (kommunikációs stratégiák, érdekalapú tárgyalás előkészítése és levezetése, együttműködés, folyamatkövetés, forgatókönyv);
- ismeri a módszer adaptálásának lehetőségeit, képes azokat használatba venni, illetve a megfelelő eseteket mediációra javasolni;
- rendelkezik naprakész információkkal az iskolai konfliktusok esetén alkalmazható módszerekről, szolgáltatásokról;
- a képzési folyamat végén a résztvevő pedagógus képes arra, hogy anyaintézményében a megismert szemléletet, technikákat a mindennapok részévé, gyakorlatává tegye.

Tárgyi feltételek:

- nyugodt, zavartalan, (telefon nélküli) légkört biztosító helyiség, ahol az érintettek kényelmesen elférnek,

- flip-chart tábla vagy nagy alakú papír a mediációs ülésen elhangzottak rögzítésére.

A mediátor személye valamennyi fél számára elfogadható legyen, az olyan jelöltnek van esélye, akit mindenki semlegesnek, a problémák megértésében kompetensnek és a mediációs folyamatot ismerőnek fogad el.

1. sz. táblázat: PAT[**] akkreditációval rendelkező mediációt oktató programok**

A program címe	Alapító/szervező neve	Alapítási engedély érvényességi dátuma	Foglalkoztatási órák száma
Konfliktuskezelési technikák és a mediáció gyakorlata a közoktatási intézményekben	Prekog Alfa Szolgáltató és Tanácsadó Kft., Budapest	2015. 11. 30.	30 óra
Mediáció	Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Budapest	2014. 06. 26.	30 óra
Mediáció. A pedagógusok, a tanulók és a szülők együttműködésében keletkező konfliktusok hatékony megoldását elősegítő módszer megtanítása	Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Kar Kommunikáció és Társadalomtudományi Intézet, Budapest	2014. 07. 07.	60 óra
Partnerek az Alternatív Konfliktuskezelés Kultúrájáért (PAKK) – Mediáció az iskolában	Zánkai Gyermek és Ifjúsági Centrum, Zánka	2014. 06. 26.	30 óra
A mediáció módszertana	Kompetenciacentrum Humánszolgáltató Korlátolt Felelősségű Társaság, Budapest	2015. 09. 28.	60 óra
Mediáció, avagy a fájdalommentes konfliktuskezelés*	Lege Artis Tanácsadó és Oktató Bt.	2015. 05.20.	30 óra

[**] PAT = Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Testület

Következtetéseink

A Kaposvári Egyetem intézményegységeként a városközpontban működik a **Kaposvári Egyetem Pedagógus-továbbképző és Szolgáltató Intézete.** Alapításakor meghatározott feladata a Somogy Megyei Önkormányzat illetékességi területén működő nevelési, oktatási intézmények és fenntartóik szakmai szolgáltatási igényének kielégítése. Szakmai szolgáltatásként kínálnak akkreditált és nem akkreditált pedagógus-továbbképzéseket, melyek között azonban nem található mediációs tevékenységre felkészítő képzés, és az intézmény nem tud róla, hogy a megye területén ilyen képzéseket bárki szervezett volna. Az Oktatási Hivatal 2011. június 16-án jegyzékben szereplő pedagógus-továbbképzések tíz leggyakoribb tartalmi területei a következők voltak: *Pedagógiai módszerek (440); Gyógypedagógia (42); Tanulás tanulása (47); Szakértő-, mentorfelkészítés (58); Erőszak- és konfliktuskezelés (73); Óvodai nevelés (95); Integráció (95); Tanulói értékelés (96); Számítástechnika, informatika (97); Infokommunikációs technológia (134).* Legnagyobb százalékban (80%) a 30 órás képzések voltak a jellemzőbbek. (http://www.oh.gov.hu/pedag-tovkepz)

A fenti táblázat szerint Budapesten kívül, csak Zánkán van kifejezetten pedagógusoknak szóló mediációs képzés. Így a mediációs módszer alkalmazásának oktatása pedagógusok számára egyenlőre, a Közép-magyarországi Régióban van jelen. Ennek oka talán az információ és a tájékozatlanság hiánya lehet. Ugyanakkor lehetséges, hogy pedagógusok nem csak pedagógusoknak szóló mediációs képzéseken vegyenek részt. Somogy megyében csak a szennai Fekete István Általános Iskola egyetlen egy tanára vett részt mediációs képzésen, aki nagyon hatékonynak találta a módszert, munkájában alkalmazza is. Talán a szennai tanárnő tapasztalatai hatására egyre több pedagógus él majd ezzel a lehetőséggel, hiszen egyre több gyermek esetében találkozunk problémákkal, és az agresszív viselkedések lassan mindennapossá válnak az iskolákban, amelyen szükséges változtatni, hiszen ez jelentős mértékben gátolja az iskolai munkát.

Felhasznált irodalom

Carl Weiss (1974): Az iskolai osztály szociológiája és szociálpszichológiája. Tankönyvkiadó, Budapest

http://www.oh.gov.hu/pedag-tovkepz – Jegyzék kimutatások 2011 (2011. szeptember 13-i feltöltések alapján) (letöltés ideje: 2012.45.25.)

Marián Béla (1999): A közvélemény a közoktatásról. Gyorsjelentés. Kézirat, OKI, Budapest

Pedagógiai Lexikon

Raymond Boudon – Philippe Besnard – Mohamed Cherkaoui – Bernard-Pierre Lécuyer (1999) (összeáll.): Szociológiai Lexikon. Corvina. Budapest, 96. p.

Szekszárdi Ferencné (1993): A pedagógiai gyakorlat jellegzetes konfliktusai. In: Új Pedagógiai Szemle, 7–8. sz. 95–106. p.

Szekszárdi Júlia (2000): Az iskolák belső világa. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról. OKI, Budapest

Deme Tamás

MIÉRT NEM NEVELHETI AZ ÉRTELMISÉG AZ IFJÚSÁGOT? ÉS KI A „SZOFOKRATA”? (KARÁCSONY SÁNDOR EGY NEVELÉSTUDOMÁNYI ALAPMONDATÁNAK IDŐSZERŰ KIBONTÁSA)

Gyönyörű provokáció található az ifjúság nevelőiről Karácsony Sándor Magyar nevelés című írásában. Olyan hatással volt rám, hogy amikor először olvastam, újra és újra visszamentem a bekezdés elejére megnézni, jól értettem-e. Majd felálltam és fel-alá sétálva gondoltam végig az állítást, amelyet végtelenül találónak, igaznak és szókimondóan lényegre tapintónak éreztem.
Éles, tiszta megfogalmazású, „kemény beszéd”. Karácsony gondolatmenete (kiemelés tőlem, D.T.) a következő volt:

„Mi azt a hibát is igen gyakran el szoktuk követni, hogy ifjúságunk nevelését az értelmiség feladatának gondoljuk, s értelmiségiekre bízzuk. Pedig a közösség a népben érez, az értelmiségben gondolkozik és az ifjúságban akar. (…) Az ifjúság magasabb intenzitású kategória az értelmiségnél. Az értelmiség munkája az éppen érvényben lévő igazságok megolajozottan, simán „futó” megvalósításában merül ki. Haladás, fejlődés csak az ifjúság problémalátásának akarati megnyilvánulásaiból fakadhat. **Az értelmiség tehát nem nevelheti az ifjúságot.** Csak áhítatos, papi lelkek nevelhetik, ezeket nevezte Platón Államában bölcseknek, s ezeket szoktuk mi mint szofokráciát emlegetni. **A lélek szerinti „professzor” nem „értelmiségi”, hanem a szofokrácia tagja**.” (Karácsony 2008, 270.)

Ezt a gondolatot Karácsony Sándor a híres szárszói konferencián mondta el 1943-ban, a Soli Deo Gloria szervezte előadássorozatban, ahol a magyar értelmiségiek színe-java arról beszélt, mi a magyarság, s az értelmiség felelőssége, miféle jövőképünk lehet az akkor még dúló, de láthatóan vége felé közeledő háború árnyékában. A politikailag ismert tendenciák mellett (angolszász orientáció, kommunista-szocialista törekvés és többek közt a Németh László által megjelenített „harmadik út” szemlélete mellett) – vagy azokkal szemben – Karácsony súlyos különvéleményt fogalmazott meg.

Ennek a beszédnek egyik legfontosabb mondata az értelmiség helyett a „lélek szerinti professzor szerepére” hívja fel a figyelmet. Ebben az írásban nem foglalkozom a szárszói előadás politikai, történelmi, teológiai részével, egyedül a neveléstudomány (s annak tásaslélektani szempontjából vizsgálom az értelmiségről és az „ifjúság jó nevelőjéről” szóló koncepciót.

A XXI. század elején, e sorok írása idején markánsan érzékelhető az értelmiség erős kultusza, befolyása, hatalma. Úgy tűnik a (mindig túlzó, de a korra jellemző) társadalmi közvélekedésben, mintha a csúcs-értelmiség irányítaná a világot. A tudományos akadémiák presztízs-képző elit hierarchiája, a multinacionális vállalatok agylopásra szoktatott vezetési gyakorlata, nagypolitikák döntést kiszivárogtató taktikája, a média érdeklődés-gerjesztő hiedelmei, s persze az értelmiség sokszor kifelé sugallt magabiztos önképe kétségkívül ezt a mindenható szerepet hangsúlyozza. Pedig az értelmiség – minden befolyása, értékessége mellett – nem mindenható. S emellett sok mindenre nem képes, nem hivatott, nem alkalmas.
Az értelmiség az értelmességével, kognitív tudásának privilegizált hatalmával kétségkívül nagy nyomást gyakorol minden társadalomra, befolyásolja tervek, döntések irányát, az életszínvonalat, életminőséget, világok és érdekek háborúit, vagy ideiglenes békéit. Meghatározza a tudományos-technikai fejlődés céljait, a világ változtatásaiban (megújításában) használható eszközök adekvát alkalmazhatóságát, az aktuális tudások **érvényességét.** Itt (s csak itt) van helyén, ez a reláció a sajátja. Karácsony társaslélektani rendszerének viszonyhálózatában az **érvénynek, a tudomány érvényességének letéteményese – az értelmiség**. Ki is lehetne más. Nota bene, ez a kategória értékes, feladata – „az érvényben lévő igazságok megolajozottan, simán futó megvalósítása” – s ez többnyire megbecsült társadalmi feladat. Fontos észrevennünk: az „értelmiség” kategóriája igen pozitív reláció a társaslélektanban. Nem ellentéte, nem inverze az „ifjúság” kategóriájának. Az értelmiség a tudás egyik birtokosa. Az ifjúságnak meg állítólag a tudásra van szüksége. Akkor hol a gond? Mégis, a kemény alapmondat leíratott: „**Az értelmiség tehát nem nevelheti az ifjúságot**” Vajon miért nem? A feszítő ellentmondás megértése céljából célszerű körüljárnunk a fogalmak szemantikai mezőit, megnéznünk a köznyelvi s tudományos értelmezés előzményeit, a

kategóriák rendszerbeli jelentését, „intenzitásbeli különbségeit" Karácsony viszonyrendszerében.

Az értelmiség szerteágazó felfogásai

Történeti elemzések kimerítő részletei helyett csupán emlékezet frissítésül érdemes felidézni a filozófiai, szociológiai meghatározások legismertebbjeit. Az értelmiség állandó jellemzői:
a szellem embere, az értelem közvetítője, az igazságok keresője, a gondolkodás tanítója, az írások ismerője (írástudó), a történelem értelmezője, az akadémikus tudás s a diplomák birtokosa, véleménymondó és azt formáló, akár a tudományosság zárt rendszerében, feltételezett (néha ál-) objektivitásban, akár a politikai (elkötelezett) intervencióban, övé a tudás őrzőjének szerepe a társadalmi hierarchia kirakatában.

Az őskori animizmus hitvilágban, a sámánkultuszban, s az ókori iskolák némelyikénél is jelen volt egyfajta „értelmiségi szerep" az áthagyományozható tudás letéteményeseként. A szokratészi felfogás értelmiségi alakja szembeállította a politikusembert a gyakorlatemberrel. A filozófusi iskolák szónokai párbeszédekben, vitákban „adták meg a hangot" a közösség meggyőzéséhez. A középkorban az értelmiség a klerikusok, tanítók rétege volt, de a XII-XIII. században már levált az egyházról, s jellegében világi lett, miként Le Goff leírta az Értelmiség a középkorban (1979) c. művében. A felvilágosodás korában megnőtt a világi értelmiség szerepe, presztízse. Eszközük az észérvek hatalma. Az értelmiségiek egyoldalú racionalizmus-kultusza persze azonnal előhívta önnön ellentételezéseit. Immanuel Kant okkal adta elemzésének A tiszta ész kritikája címet. (1781) A XX. század (melyet sokan az értelmiség századának mondanak) az értelmiségi apológia és az elemző kritika ideje lett. Julien Benda korszakos írása, Az írástudók árulása (1927) az értelmiségi önértelmezés, szembenézés és kritikus ítélkezés egyik alapműveként lett ismert. Hazánkban sokan vették kézbe az entellektüel-lét önismereti tükrét. Közülük kiemelkedik Babits Mihály azonos című esszéje. Találó értelmezései megérdemlik a kiemelést:
„Az Írástudó a Szellem embere; a Szellem pedig tudvalevőleg az, ami az *egyes* helyett az *általánosra* néz; s ennél fogva mintegy felülemelkedik a tények és esetlegességek hálóján; a Szellem összekötő és törvényadó princípium; a Szellem embere *túllát*

ösztönein; talán nem képes legyőzni őket, de képes kritizálni: azaz képes normákat alkotni, melyek függetlenek maguktól az ösztönöktől.” (Babits, 1928)

A filozófiai, erkölcsi elmélkedéseket szétszakítva a marxista Lukács György a politikai mezőre is elvitte az értelmiségkritikát (Az ész trónfosztása, 1954). A filozofáló angol államférfi, Winston Churchill szintén politikai-társadalmi elemezte az értelmiséget. A kor kommunistáit „kegyetlen és véres szájú professzoroknak”, azaz kollaboráns értelmiséginek nevezte. A francia Raymond Aron szerint a balos értelmiségiek egyrészt könyörtelenül bírálják a demokráciák legkisebb hibáit is, másrészt a legelnézőbbek a legnagyobb bűntettekkel szemben, ha azokat jó tanok nevében követik el. Ezt képmutató magatartásnak nevezi. (Aron: Az értelmiség ópiuma, 1955.) P. Viereck (1965) szociálpszichológiai szempontot elemez, nevezetesen a liberális értelmiségieknek saját társadalmukkal szembeni ellenségességét emeli ki. A nyugati értelmiség baloldali, liberális részének értelmiségi toleranciája valóságidegen, amikor az általuk csodált totális diktatúrára néznek. G. B. Shaw a harmincas évek elején lényegében helyeselte, hogy a „progresszió” érdekében a sztálini politika halálra éhezteti a parasztokat és deportálja a kulákokat. Shaw úgy nyilatkozott Sztálinról (akit 1931-ben személyesen is felkeresett), hogy „jó pacifista” (sic!), aki képes megvalósítani azt, amiben a brit Munkáspárt kudarcot vallott. Bertrand Russel több barátját veszítette el a szovjet terrorról mondott bírálatával, mint azzal, hogy pacifista magatartású volt a világháborúban. (B. Russel – mint *Szilárd Leó és Albert Einstein* is – az értelmiség alapmagatartásaként igényelte a pacifizmust és a háborút ellenző erőszakmentességet.)

A német filozófusok felfogása igen tanulságos. Karl Mannheim, a “szabadon lebegő értelmiségi” szerep kitalálója és a frankfurti iskola reprezentánsai, Adorno, Horkheimer az értelmiségi attitűd lényegét a társadalomtól való teljes függetlenségben, autonómiában látták. Velük ellentétben a század második felében a franciák fölébrednek Sartre és társai tendenciózus balos utópiáiból, s hirdették, hogy Sartre ideje, a “független gondolatspekuláció” kora lejárt. R. Escarpit A könyv forradalmával (1973), Roland Barthes az értelmiségi értékek megújításával, Pierre Bourdieu az empirikus szociológiai munkáival a tényeket rögzítő „kollektív értelmiségi” ideáltípusát alkották meg. Ennek imázsát egyrészt a tudományos módszertani szigor (a valóságfeltárásban), valamint a kollektív közéleti

munkavállalás jellemzi. A társadalmi szerepvállalás definiálása során Bourdieu eljutott a ”Világ értelmiségiei egyesüljetek” szlogen kimondásáig. A gondolkodás birodalmának arisztokratizmusát hajlandó volt átváltani a cselekvő lét értékeire. (Raisons d’Agir – Okok a cselekvésre, 1995) Itt egy pillanatra érdemes megállnunk. Bourdieu bátran elkezdte az értelmiség s a fiatalság **viszonyát** elemezni. Szerinte a fiatalok azért kerülnek támadó kritikák kereszttüzébe, mert rátermettségüket (az idősebb értelmiségi generáció szemében legnagyobb presztízst jelentő) egyetemi, akadémiai terepen nem bizonyították. Bourdieu oldani akarta e konfliktust, (a hátrányt nyelvi, fogalmi megújítással, társadalmi mobilitással, módszertani szigorral, szakkérdésekre való „fókuszálással” akarta megszüntetni), de nem tudott a hagyományos értelmiségi tudáshierarchia rendszeréből kilépni. (Másokhoz hasonlóan fel sem tételezte, hogy „az értelmiség nem nevelheti a fiatalságot”.) Újságsztárrá lett kiváló olasz kollégája, Umberto Eco a médiaelit magasába emelte a tudomány szakértőit, ugyanakkor jelezte annak a veszélyét, hogy a média kihasználhatja az értelmiséget. Amerika establishment-je a példa erre, ahol a multicégek a hatalombefolyásolás eszközeiként próbálják szolgálatukba állítani az értelmiségieket, s ezzel egyidejűleg szigorúan meghúzzák az értelmiségi specializálódás és a szólás-ellenőrzés határvonalait. Az euramerikai értelmiségiek számára a globalizmus korának kérdése a látható hatalom, a média és a tömegek (fogyasztó generációk) láthatatlan befolyásolásának a kérdése. Mit tehetnek ezen értelmiségi fő- s altípusok a pedagógiáért? Valóban rájuk kellene bízni a nevelést? A pedagógia megerőszakolása lenne a piaci igényeknek való alávetettség, a fogyasztásra idomítás és a médiadiktátum.

Az értelmiség kérdéseire reagáló hazai vélemények közül már említettük Babits Mihály Az írástudók árulása című esszéjét. Nála az „áruló” írástudó tehát nem azáltal lesz árulóvá, ha lába nem megy egyenesen a csillag felé, melyre ujja mutat, hanem az árulást akkor követi el, ha nem is mutat többé a csillagra. (Témánknál maradva: nem mutat irányt a növendéknek.) Fontos utalni a 43-as szárszói konferencia értelmiség-elemzéseire, köztük Németh László harmadikutas gondolataira, s a híres “minőség forradalma” eszméire. Németh László később Bibó Istvánra hatott erősen. Bibó az értelmiséget örök emberi szerepként írta le. Kétféle attitűdöt

tételezett: – a szakmailag kompetens, szervező értelmiségit és a politikai, erkölcsi ideológiák megfogalmazóját.
Az “érett” kádárizmus idején jelent meg Szelényi I. és Konrád Gy. könyve, Az értelmiség útja az osztályhatalomhoz (1978). Ebben olvasható: „Az értelmiség az örökségek őrzője: alapot kínál az erkölcsnek, érveket a törvényeknek, exegézist a vallásnak és elemzést a politikának. Más szóval az értelmiség tiszta és szennyes lelkiismeretekkel kereskedik." A szerzők szerint a bürokratikus állami elit meg fogja tanulni az együttélést a kibontakozó tulajdonosi osztállyal, ám az értelmiség mindkét, osztályvonásokat mutató társadalmi alakulat felett uralkodik, ellenőrzés alatt tartja őket. Előrejelzésüket nem igazolta, sőt naivitásnak mutatta az idő, hiszen épp fordítva történt, az értelmiségi kultúra egésze, együttese szétesett, az reménybeli elitértelmiség pedig egymással nem érintkező, egymásra gyanakvó csoportokba szerveződött. Az értelmiségi szerep eltolódott a politológusi és a médiabeli “megmondó-szakemberség” és a vita-bajnokok szerepe felé. Egy
“alanyi költő”, Tandori Dezső azt vette észre, hogy az értelmiség lassan már eredeti feladatát sem látja el – “az értelmiségi nem okvetlenül gondolkodik értelmiségiségben”. Eco-ra hivatkozva azt javasolja, hogy térjünk vissza az eredeti helyzethez – az értelmiség legyen olyan, mint Szóló Tücsök a Pinocchió mesében, azaz előbb gondolkodjon, aztán beszéljen. (Tandori, 2005) A Föld túlsó feléről Noam Chomsky (akit a New York Times a legnagyobb élő értelmiséginek nevezett) úgy vélekedik, hogy a mai értelmiségnek a fennálló bírálata a dolga. Egy ellenkező vélemény a hazai kutatásokból: Huszár Tibor szerint: az értelmiség tudatosítja: mi az emberi lét értelme, ő fejezi ki műveiben a szép és a jó eszményét. Huszár szociológusként csoportosít. Nála szakmai csoportok listavezetője a társadalmi munkamegosztásban az értelmiségi (orvos, mérnök, jogász). S vég nélkül sorolhatnók az intellektuel, citoyen, a menedzser, a vezető közgazdász, a műszaki, a bölcsész, a pragmatikus, politikus, tervező, végrehajtó, tanácsadó, akadémikus, coatch, alkotó, „szürke-eminenciás” és médiavezér-féle értelmiségi szerepeket (további felsorolásuktól e helyen eltekintek). Egyetlen leírás, elemzés sem ad igazi érvet amellett, hogy az értelmiség képes lenne az ifjúság nevelésének feladatát ellátni. A fejlődés (amennyiben ez fejlődés) inkább azt a képet erősíti, miszerint globalizációs korunk túlspecializált értelmiségiei lassan már a pax excellence saját szerepüknek sem felelnek meg. Ám e kérdés

tárgyalása nem a jelen tanulmány feladata. Visszatérve eredeti témámra, újra leírom a kérdést: **nevelheti-e az értelmiség az ifjúságot?**

Karácsony Sándor értelmiség-elemzése

Karácsony Sándor, a Magyar nevelés című előadásában (Szárszó, 1943) különleges hangsúllyal fejtette ki az ideális nevelő jellemzőit, bemutatva a fejlődéslélektan különböző korúakat érintő nevelési igényeit. Karácsony jelzései (felszólítása!) mindmáig nem kaptak sem méltó reflexiót, sem rendszerének alkalmazását lehetővé tevő képzési, oktatáspolitikai szándékot. Pedig célja nevelésünk modernné, magyarrá és hatékonnyá tétele volt.
Elemzése első olvasatra ellentmondásos. Elementáris reformot, újjáalakítást akar, ugyanakkor keményen bírálja, sőt nevetségessé teszi a reformmunkálatokat. A tantárgyak rakosgatásával kapcsolatos okatástervezési társasjátékot, az életkori csoportosítások életidegen méregetését nem tartja reformnak. Tankönyvekben logikát akar, de az ott létező didaktikus logikát észjárásunkkal ellentétesnek, mesterségesnek látja. A hagyományos kultúra és a magas kultúra találkozását tartja kívánatosnak, de rámutat a hagyományok félre vitelére és a magas kultúra gyökértelenségére. A reform egészéről ezt írja:
„Reformban volt tehát elég módunk, még sajnálatos, bár óhatatlan áldozatai is voltak a reformnak (…) Csakhogy nem váltak be a reformok, mert csupán részleteket szándékoztak reformálni, holott az egész reformra érett. (…) Nem lehet az óposztóhoz hozzáfércelni az újat, mert még nagyobb lyukat szakít benne, az Írásnak ezek a szavai alaposan beteltek ezen a reformtörekvésen. Nem jobb lett az iskola a reformok következtében, hanem még rosszabb. Még tudatlanabb és még neveletlenebb lett tőle a diáknép. Mindez pedig azért ütött ki a nemes intenciók ellenére is így, mert a pedagógiai alapviszonyt kellett volna rendezni nevelő és növendék között, részleteken végzett jobb-rosszabb pepecselés helyett.” (i. m. 265-266.)

Határozottan jelzi az ellentmondásokat. Ám ezeket az ellentmondásokat maga oldja fel, s ehhez a kulcsot társaslélektani rendszerében kínálja hasznosításra. A kérdései ma is rendkívül aktuálisak:
Miért is nem nevelheti az értelmiségi az ifjúságot? És ha nem az értelmiség, akkor ki nevelheti?

Mi okból, mi céllal, hogyan? A tanulmány megkísérli mind a filozófiai-logikai-pedagógiai, mind a fejlődéslélektani tanulságokat levonni ebből a „kemény beszédből”. A következtetések érintik a magyar nevelésügy ellentmondásait, amelyek makacsul léteznek, Karácsony korszakától napjaink zilált tanügyi helyzetéig. Karácsony végigveszi a természetes nevelési alapviszony szükségleteit, majd a logika, a nyelv és a fejlődéslélektan útjain oda- és visszavezeti a „jó nevelő” és az értelmiségi viszonyulásait az ifjúság igényeihez.

A logikát illetően az a kulcs való “kemény beszédéhez”, miszerint a magyar észjárás (azaz keleti rendszerű társaslogika, melyet Karácsony élete végén egyetemesnek nevezett) inkompatiblilis azaz összeilleszthetetlen az indoeurópai (euramerikai) észjárással. Az “időtlen idő” és a (nálunk poroszosnak nevezett) kimért nyugati órarend feszessége közt kétségkívül nagy a különbség.

A nevelő “határtalan” tájékozódásához pedig egyáltalán nem illik a nyugati “korlátosság” és a fogalmi absztrakciók ridigitása. Az elvont tananyag absztrakt diákoknak készül, a személyesség nem jut szóhoz. A “megfoghatatlan” jellegű szemlélettel semmit sem tud kezdeni a Nyugatról átvett pedagógiák módszerhalmaza. Ami meg a nyelvi terepet illeti, hamar belátható, hogy iskolai fordításnyelvvé silányított anyanyelvünk már keverék, nem segíti a megértést. Viszonylag az érzések, azaz a művészeti viszonyulások terén jobb a helyzet, egyelőre még tisztább a kép.

A pszichológia fejődéslélektani elveiben Karácsony teljesen otthonlevőként, magabiztosan hozza eleven emberismeretét és professzori tudását. Szellemesen és ironikusan mutat tükröt a fejlődésben lévő növendék és a vele közös nyelvet nem találó, lelkileg visszafejlődő, lelkileg megöregedő tanár groteszk helyzetére. Példái lélektanilag, tapasztalatilag telitalálatok, kínosan, fájdalmasan igazak:

“A visszafejlődésnek, a megöregedésnek, a divatból kimenésnek, a lassú elmúlásnak is ugyanez az irányvonala, csak ellenkező előjellel, hátulról visszafelé. (…) A közösség életében a jog harccá bizonytalanodik, a művészet kultikus kényszercselekedetté gépiesedik, a tudomány dogmatikussá merevül, a társadalom aktív cselekedetrendszere és passzív alkalmazkodása rituálissá hétköznapiasodik, a vallás helyébe a finom kétely, vagy a kevésbé finom kritika lép.” (i.m. 274)

Kiragadja állításai közül a tudomány vonalát, s a kép, amelyet az értelmiségiek lelki öregségéről nyújt, teljesen semmivé teszi a "minél öregebb egy akadémikus, annál okosabb" duma illúzióját.

"…a szellemi arterioszlerózis még magasabb mérvű, a dogma merevségét a szabály még merevebb formái váltják fel, még később már nem tudománya van az értelmiségnek, hanem gyűjteménye. (Ez az a fok, mikor a tudósok öt-hat más tudós könyvéből írnak egy hetediket.)
Legalsó fok már csak a technikai ügyesség, az utánzás képessége igazán eleven; **a tudósok nem gondolkoznak, még csak nem is gyűjtenek többé, csak szajkóznak**." (i.m. 274.)

Megoldást a megszokott értelmiségi helyzetek, függőségek, előjogok és megszokások terepén nem talált. S jóllehet még csak 1943-ban írta le sorait, de (a Magyar észjárás művében kivesézett, elutasított germán felsőbbrendűség kritikája után) profétikusan meglátta a kommunizmus "új értelmiségijeinek" minden más véleményt kizáró (büntető) attitűdjét, szellemi diktatúrájának veszélyeit is. Nem tartotta agitálóikat vitapartnernek.

"Ha figyelmesen szemléljük az osztályharcra agitálók seregét, lehetetlen nem látnunk az elöregedésnek ezt a kiábrándító állapotát. Nem lehet velük vitatkozni. Már nem is a dogma merevségével, hanem egyenesen a szabály ellentmondást nem tűrő büntető szankciójával lépnek fel a más nézeteket vallókkal szemben. (…) csak az eskü és átok kettősségét élik. Nem vallanak, nem bizonyságot tesznek, hanem (…) ellenfelüket exkommunikálják (anathema sit). (…) Emberileg nem látok megoldást. Transzcendens megoldás lehetőségében azonban erős hittel hiszek." (i.m. 274.)

Félreértések elkerülésére: a lelki visszafejlődés fenti útja nem általános és nem kötelező. (Viszont sokszor jellemző.) A "szellemi arterioszklerózis" valóban betegség. Az ego-túltengés öregedése,
a lelkiekben arisztokratikus vagy diktatorikus személyiségek kamasszá, kölyökké, majd lelkileg gyermekké betegedése sok értelmiséginél megfigyelhető. Sokszor épp onnan ered a "betegség",
hogy az értelem letéteményeseinek, a szellemi munka privilegizáltjainak nem pusztán romlott a kapcsolata az ifjakkal, hanem nincs viszonyuk fiatalabbakhoz! Ismétlem: nem a rossz reláció a gond – mert a kapcsolatok megromlása a generációk között

szokásos, ismert. Ennél nagyobb a baj – nincs egyáltalán viszonyulásuk! Nincs nyelvük, érzelmük, közös cselekvésük a különböző fejlettségű fiatalokkal. Képtelenségnek, túl “nagy szónak” tűnik kimondani, de megkockáztatom: talán a történelemben nem volt még akkora szakadék az “értelmiségi” felnőttek és az ifjak között, mint most, a XXI. század elején. Az **Y-generáció képe** félelmetes metafora. A mai fiatalságnak nemcsak mások a szokásai, más a technikája, de a tettei, vagy azokat helyettesítő tehetetlensége, sebzett és sebző életérzése is taszítja az avitt felnőtteket. És igazságtalan a fiatalságra hárítani az egyedüli felelősséget. Saját magatartásukért természetesen felelnek. Ám nem ők tehetnek arról, ha rosszul nevelték őket, ha lenézik őket, ha véletlenül néha többet tudnak a tanáraiknál. Végülis elegük van az “agyalásból”. Elég az értelmiségi okostojások gőgjéből. Hogyan is képzelhetné ez az értelmiség, hogy ő legyen az ifjúság nevelője! Hiszen sem a nyelvét, sem érzelmeit, tetteit nem érti! Visszaérkeztünk az alapállításhoz: az **értelmiség nem nevelheti a fiatalságot**. Miért? Annak ezer oka van. Mert lelkileg impotens. Mert nem segítette felnőni az utódait. Mert beleszáradt a tudása, a “long-life-knowlegde” ismételgetésébe. Mert célokká tette a lét eszközeit. Mert nem maradt érthető üzenete a harangok szavában. Mert nincs is harang.
Lejárt az okoskodó istenbohócok korszaka. **A nevelő ne okos, hanem bölcs legyen.**

Karácsony tézise egyszerű: mindannyian, mindig **csak viszonyainkban élhetünk emberi életet**. Az ifjúságnak nem absztrakciókból, nem kiüresedett fogalmakból és elidegenedő hierarchiákból kibeszélő értelmiségre van eleven szüksége, hanem nyelvét, lelkét, érettségét és éretlenségét értő, megértő, vele kutató, vele élő, vele szenvedő szofokratákra. Azaz jó nevelőkre.
“Nevelő és növendék csak egymáshoz képest érvényesülhetnek. Csak annyi életközösségükben valóban a pedagógia, amennyit **ketten együtt végeznek**. Nincs tehát testi, csak jogi, nincs érzelmi, csak művészeti, nincs értelmi, csak nyelvi, nincs akarati, csak társadalmi, sem egyéni hitbeli, csak vallásos nevelés. A nevelés egészséges következménye az lesz, hogy a nevelő és a növendék helyesen viszonyulva tudnak mozogni a jog-, jelkép-, jel-, tett- és üdvrendszerben. A nevelés gyümölcsei ennek megfelelőleg az egyik és másik fél függetlensége, a formák őszintesége, a jelentések világossága, a cselekvés és szenvedés szabadsága és az ember

üdvösségének bizonyságtevő erejű hiteles tanúsága lesznek." (i.m. 208.)

Ki az a bizonyos "szofokrata"?

A Platontól kölcsönzött szóösszetétel (szofosz – bölcsesség; kratein – uralom, hatalom, lásd filo-szófia, illetve ariszto-krata, demok-rata szavak átvételét) egyszerűen a "lélek professzorát" jelenti
Platonnál a bölcset a teória (látomás) és aszkézis (önfegyelmezés) jellemzi. Aquinói Szent Tamás szerint a tanító által képviselt *jó* az, ami a másik, a növendék számára tökéletesedést képvisel, s így ez törekvésének a célja. A *jó* az, amire minden ember érdeklődése irányul. Az ember legfőbb célja a boldogság. A jó nevelő nyilvánvalóan boldogulni tanít.

Karácsonynál a szofokrata az áhitat intenzív fokán létező bölcs. A fiatalok nyelvén beszélő, a mindenki nyelvén beszélő ember, akinek a képzettsége nem feltétlenül diplomához kötött. Aki olyan lehet, mint a kelet-európai kis népeknél a mindentudó öregember, a falubölcse, az orosz irodalomban a "**sztarec**". Lehet Dosztojevszkij Zoszima sztarece, de lehet Andrej Tarkovszkíj Sztalkere. Aki meghallgat. Aki figyel, aki megért, akiben megbízhatsz. Aki magasan különbözik tőlünk, de ezer dologban hasonlít hozzánk, talán úgy, ahogyan azt a francia Guy Gilbert, az alkoholisták, hajléktalanok papja, vagy a magyar Pál Ferenc lelkipásztor példája mutatja. (Pál Ferenc atlétizáló, aktív sportoló élete után lett mentálhigiénés családterapeuta és közösségeinek párbeszédképes "pálferije".) Mondhatnánk a mentálhigiénés terapeutát szofokratának. De ehhez a nevelői szerephez nem kell szakosodás. És ehhez nem kell (nem lehet) működtetni a fölülről lefelé beszélő alá-fölérendeltséget. A nevelő és növendéke csak a mellérendelő viszonyt viseli el. A jó nevelő olyan, mint Bibó Istvánnál a "**lényeglátó**". Az **istenbölcse. Aki partner, társ.**
Ám itt – tetszik, nem tetszik – egyféle határvonal húzódik, amelyre József Attila is utalt: innentől más erő az úr. A "mái kocsmán" való túllépés – a **transzcendensbe érkezik**. A szellem terepét észrevehetjük a legmaterálisabb, leginkább "testbe ágyazott" relációban is. Az életérzés (azaz társaslelki viszonyban a "jog") jelzi az ember jó közérzetének szintjeit. A szellemit is. Karácsony társaslélektani rendszerében (i.m. 276.) a jogi viszonyulás jogi fokán (szintjén) a **társat** találjuk, a technikai fokán az **otthon**, a művészi

fokon a **nép,** tudományos fokon az **értelmiség**, társadalmi fokán az **ifjúság** és a vallási, avagy áhítatos fokán a **szofokrácia** kategóriája áll. A vallási fok, vagy szint nem azt jelenti, hogy a szofokratának elengedhetetlenül vallásosnak kell lennie. De azt igenis feltételezi, hogy a jó nevelő továbblép a materiális és egyéni lelki korlátokon “az értelemig és tovább…”A “**tovább**” itt a kulcsszó, miként József Attilánál. A társaslélektan (és a társadalmi gyakorlat) azt mutatja, hogy az ifjúság az értelmiségnél “intenzívebb” viszonyulást él meg. A forradalmak, a változtatások, az új életkezdések a fiataloktól indulnak el. Többnyire nem az akadémikusok és a tudósok szokták a bőrüket a vásárra vinni a forradalmakban, hanem az ifjak. A családalapítás (intenzív beleavatkozás az életbe) szintén a fiatalok jó szokása, nem a véneké.
Semmi botrány, rebellió nincs a provokatívnak tűnő különbségtételben, állításban. Nyilvánvaló: “**Az értelmiség nem nevelheti az ifjúságot**.”

“Az értelmiség, mint értelmiség nem alkalmas az ifjúság nevelésére, azon egyszerű okból, mert képtelen erre a feladatra. Az ifjúság a jövendő szolgálatára készül, s jövendőről pedig az a generáció, amely a múltban született és a jelennel együtt meg fog szűnni, még ösztönösen sem tudhat semmit, hiszen soha sem lesz vele semmi dolga. Azonkívül nem mozognak egy síkon ők ketten, az értelmiség és az ifjúság. (…) az értelmiség, mint ahogyan a neve is mutatja, voltaképpen értelmi funkciója a közösségnek, az ifjúság akarati factor. Az akarati tevékenység a legmagasabb rendű pszichológiai folyamat (…) **most már elég a szóból, tettekre van szükségünk.** (…), Nevelőmunkára az értelmiség nem alkalmas, a szakember lelki alkatánál fogva képtelen rá. Nevelőknek a közösségnek csak azok a tagjai valók, akik még az akarati síknál is feljebb funkcionálnak. (…) Vallásos ember a mester, ha nem is okvetlen teológiai értelemben vallásos. Látása van a megvalósulandó világ felől, már benne él, mi ezután létesül. **Teremtő, alkotó jellegű egyéniség**.” (i.m. 251.)
Az alkalmas tehát a nevelésre, aki bölcs, aki nem szakember, nem specialista, hanem holisztikus, összegző, átlátó képességű, s aki az ifjúságnál is tovább képes lépni. Ez a szofokrata esélye és a feladata. Ilyen nevelő az istenbölcse, s a lényeglátó. Erre vár a közösség, a fiatalság. Sapienti sat.

Felhasznált irodalom

Deme Tamás (2002): Karácsony Sándor pedagógiájának aktualitása. PhD-disszertáció, KLTE, Debrecen.

Huszár Tibor (1990): Fejezetek az értelmiség történetéből. Gondolat, Budapest

Johnson, Paul (1999, 2010): Értelmiségiek. Európa Kiadó, Budapest.

Karácsony Sándor (2008): A magyarok kincse. (Értékrendszer és axiológia). Széphalom Kiadó, Budapest.

Karácsony Sándor (2002): Ocsúdó magyarság. (Szokásrendszer és pedagógia). Széphalom Kiadó, Budapest.

Karácsony Sándor (2009): A magyar észjárás és közoktatásügyünk reformja. Széphalom Kiadó, Budapest.

Molnár Tamás (1996): Az értelmiség alkonya. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Noam Chomsky (2005): Titkok, hazugságok, demokrácia. Független Média Kiadó, Budapest.

Rászlai Tibor (2005): Deus satiat; Egy értelmiségi: Aquinói Szt Tamás és életszentsége. ATT, Budapest.

Somlai Péter (1976)(szerk.) A magyar értelmiség történetéhez . In: Szociológiai Füzetek, 1976/10., 5-27.p.

Talcott Parsons (1985): Cselekvéselméleti írásaiból válogatás. In: Szociológiai Füzetek 1985/38., 5-15.p.

Farkas Fanni

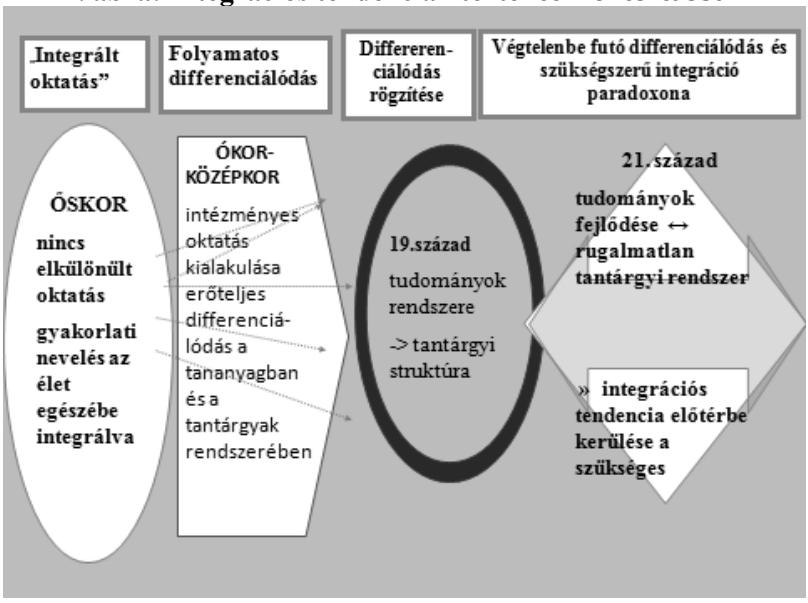
TÖRTÉNETI ÁTTEKINTÉS A HUMÁN TUDOMÁNYOK KÖZÖTTI TANTÁRGYI INTEGRÁCIÓ KÖRÉBŐL

A különböző szaktárgyak között mindig is fennállt valamilyen szintű kapcsolat, ennek ellenére mindmáig célzott kutatásnak ritkán vetik alá a tantárgyközi kommunikációt. A magyar integrációtörténet feltáratlan területnek tekinthető, kevés figyelemmel, s annál több kritikával övezett aspektusa maradt a magyar pedagógiának. Az integráció fogalmának, létjogosultságának, s a magyar iskolakultúrában betöltött szerepének történeti változását kívánom felvázolni, fókuszba helyezve a humán tudományok között létesült kapcsolatokat.

A diszciplinárisnak nevezett tantárgyak többé-kevésbé egy klasszikus tudományt jelenítenek meg, így azok struktúráját, vizsgálati módszereit, szakszókincsét használják fel az iskolai gyakorlatban. Napjainkig ez a tantárgyi felosztás tökéletesen betöltötte funkcióját, de a 21. századra a diszciplináris tárgyakkal szemben több probléma is felmerült. A tudományok rohamos fejlődése nyomán az ismeretek kategorizálása egyre nehezebbé vált, a meglévő ismereteket pedig nagy időbeli távlatban tanulják a diákok, így a tantárgyi elaprózódás nagyban nehezíti számukra a tudatosítást. Az ismeretek diszciplínákba történő besorolása több szempontból is kérdéses lehet: 1. a képességfejlesztés olyan terület, mely érinti a tanulás egész folyamatát, így minden tudományterületet magában kell foglalnia, tehát tantárgyközi feladatnak tekinthető, 2. az információrobbanás által már nem a tanár az elsőszámú ismeretforrás, inkább eligazító, mintsem irányító szerepet tölt be a diákok számára, tehát munkája során nagy hangsúlyt kell fektetnie a tantárgyközi kommunikációra. Az interdiszciplináris megközelítés feltételezi, hogy az elkülönült tudományterületek hatással lehetnek egymásra (Vass 2000, 26.). Az összetett módszernek a gyakorlatban különböző fokozatai jelenhetnek meg, a kapcsolatteremtés megtörténhet a diszciplináris tárgyak közti határok meghagyásával, illetve eltűnésével (Chrappán 1998). A magyar pedagógiában az integráció összetett fogalmából többnyire csak az integrált nevelést emelik ki, jóllehet egyazon elméleti mag két aspektusa között termékeny kapcsolat létesíthető.

Az integráció története tulajdonképpen egyidős a neveléssel, – mihelyt kitalálták az első tantárgyakat, rögtön csoportosították őket, hiszen kapcsolatokat véltek felfedezni közöttük (Kápáti 1988, 53.).

1. ábra: Integrációs tendenciák történeti kontextusban



A fentebb ábrázolt folyamatok figyelembevételével rövid áttekintést kívánok adni a humán tudományok nyomán kialakult tantárgyak: a magyar nyelv és irodalom és a történelem között létesült kapcsolódási pontok történeti alakulásáról. Ahhoz hogy a közösség megfelelő tagjává váljon az egyén, meg kellett ismerkednie a múltra és a jelenre vonatkozó alapvető ismeretekkel, s sokáig ezt a közvetítő funkciót történetírók szövegei, költők lírai művei, majd a Biblia töltötte be. Míg a textusok változtak, addig a módszer, – a szoros kapcsolat az irodalom elődjének tekintett tárggyal – állandónak és nélkülözhetetlennek bizonyult. A *történelem* tudományként viszonylag fiatal, de több ezer éves hagyományokra megy vissza (Berend 1980, 24.). Ha egy őstárgyra kell visszavezetni a tantárgyi struktúrát, akkor egy, a szövegek áthagyományozására és értelmezésére irányuló diszciplína áll legközelebb ehhez a szerephez, ennek ellenére az irodalom stúdium kialakulása viszonylag hosszú ideig váratott magára. A tanítás alapja az egész középkorban a latin nyelv és a görög-latin kultúra, ezen belül az irodalom volt (Gőzsy–

Dévényi 2011). A felvilágosodástól kezdődően az állami szerepvállalás megnőtt, ezzel párhuzamosan pedig a nemzeti nyelv, kultúra és irodalom oktatása fokozatosan kiegészíti, majd végül felváltja a vallási tartalmakat (Gőzsy – Dévényi 2011). Az egyházi meghatározottságtól való óvatos távolodást jól példázza Sleidanus népszerű történelemkönyve. A Négy monarchia rövid, világos rendszert állít fel (Szabolcs 1989, 7.), s jól szemlélteti a történelem és az irodalommal koncentrációjának hagyományát. A 17-18. század folyamán a két stúdium intézményesülése fokozatosan végbemegy, s ezzel párhuzamosan megindul egyfajta küzdelem a tantárgyi struktúrában elfoglalt helyekért, az elsőbbségért. Comenius megkülönböztet első és másodrendű tárgyakat, ez utóbbiak az elsőrendűeket támogatják, illetve kiegészítik, ilyennek ítéli meg a történelmet is, ugyanakkor a stúdiumot a szellemi fejlődést megalapozó területnek, forrásbázisnak tekinti (Gőzsy– Dévényi 2011). Kérdés, hogy egyértelműen alárendelt e ezen szerep, hiszen a történeti szemlélet majd minden más stúdium keretét és felépítését mérvadóan meghatározta már a kezdeti időktől. Más a helyzet irodalom tárgyunkkal, mely bár más névvel és folyamatosan változó tartalommal, de a legkorábbi időktől alapozó tárgyként van jelen az oktatásban. A 19. századi magyar oktatásban viszont problémaként merült fel autonómiája, mikor is az irodalmat történeti dokumentumként képzelték el, s az illusztráció alárendelt pozíciójába szorították le (Margócsy 1997, 75.).

A humán diszciplínák számos közös jeggyel rendelkeznek. A nemzeti nyelv és irodalom a középkortól a mai napig érzékelhető tekintéllyel és súlyozott jelenléttel bír. A történelem igazi felértékelődése a felvilágosodás időszakára tehető, mikor is a hagyományos morális, erkölcsi tanítások mellé a jelenre utaló hasznosság és praktikum feladatköre is kialakult. A kiemelt presztízs mellett összekötő kapocsként van jelen a kultúraközvetítésben betöltött vezető szerepük. A történelemtanítás fő célja a történelmi műveltség elsajátítása, a közösségen belüli a kölcsönös megértés biztosítása (Gőzsy– Dévényi 2011). A kezdeti időktől a magyar tárgy kettős funkcióval bírt: a magyar, mint idegen nyelv tanítása mellett a kiművelt irodalmi nyelv oktatása állt a középpontban. Az iskola nyilvánvaló erőt képvisel a személyiségformálás és az állampolgárrá nevelés területén, így a mindenkori hatalom erőteljesen befolyásolta a tanított tartalmakat. A két humán stúdium ideológiai töltete kifejezetten hangsúlyos. Először ez a tartam vallási eredetű volt,

majd a nemzeti mozgalmak felerősödésével a hazafias nevelés került a középpontba.
A fentebb vázolt kapcsolódási pontok és közös jegyek felvetették az integrációs törekvések jogosultságát, ennek kiaknázására történelem folyamán is számos kísérlet, alternatív elképzelés jelent meg. Az első magyar nyelvű, magyar történelmet tárgyaló tankönyv Losontzi Hányoki István *Hármas Kis Tükör* című munkája (Gőzsy– Dévényi 2011). a történelmi ismeretek feldolgozásához bibliai történeteket is felvonultat, integrációs módszerként pedig irodalmi szövegeket és a lírikus formákat működtet (Szabolcs 1989, 105-107.). A 18-19 század fordulóján, a kor pedagógiai gondolkodásának megfelelően az irodalmat és a földrajzot is beépítették a történelem oktatásába. Budai Ézsaiás és Péczely József a két tárgyat egymáshoz igazítva kívánták tárgyalni, megvalósítva ezáltal a gyakorlatban is a tantárgyközi kommunikációt. A Kármán Mór nevével fémjelzett 1879-es tanterv koncepciója szervesen beépíti a tantárgyközi kommunikációt programjába. A humán tárgyak anyagát komplexen, szinkronban és egymásra épülve, a diákok életkori sajátosságait figyelembe véve tanították (Gőzsy– Dévényi 2011). Nemesné Müller Márta Családi Iskolája a századelőn az integráció magas fokát mutatta fel, a kultúranyagot komplex témaként egy úgynevezett főtárgy keretei között tanították. Ugyancsak ebben az időszakban működött Domokos Lászlóné Löllbach Emma Új Iskolája. Fő célja a gyerekek intuitív képességeinek fejlesztése volt (Pukánszky– Németh 1996). A humán tárgyak viszonylatában ez azt jelentette, hogy az adott történelmi problémát a kor irodalmi alapjaiból kiindulva tárgyalták.. A beleélő módszer sikerre viteléhez a két tárgy anyagának transzformálása volt szükséges. Az intuíció mellett az egészelvűség közelíti a tananyag elrendezés és feldolgozás módszerét a tantárgyi integráció elvéhez (Katona 2002a,139-141.). Az integrációtörténet különleges állomása Németh László pedagógiai munkássága. Rendszerét, mely tantárgykombinátokra épült, több munkában is kifejtette, melyek közül *A tanügy rendezése* és a *Négy könyv* kiemelt jelentőségű írás az integrációkutatás szempontjából. Az író-pedagógus az időveszteség, az unalom és a zavar kiküszöbölésére (Katona 2002b) a tananyagot átfogó egységekbe szervezte, tantárgyösszevonást[1] hívva így életre. A mai terminussal

[1] A négy tantárgycsoport közül a történelmi az egyik, melynek közös szervezőelve a stúdium, s magában foglalja az irodalom, a művelődés, a gazdaságtörténet, a technika és a zenetörténetet is.

tantárgyblokknak nevezhető egységek kiegészültek az amerikai reformiskolákból jól ismeret projektekkel (Pukánszky– Németh 1996). Bár csupán a személyétől való szoros függés tekinthető a program gyengepontjának, nagyszerű kísérlete után majd fél évszázadnak kellett eltelnie, hogy az integrációkutatás megjelenjen a magyar pedagógiai életben.

Nem csupán a történelem és az irodalom között, hanem e két diszciplínán belül is voltak integrációs kísérletek a tantárgyközi kommunikáció megvalósítására. A 15. századtól megjelenik az igény a történeti események időbeli és térbeli kontextualizálására, így került be a kronológia és a földrajzi szemlélet a gyakorlati tanításba (Gőzsy– Dévényi 2011). Fontos szempont a tanított tananyag tartalmi megoszlása nemzeti és az egyetemes területekre, s így felvetődik a külön tárgyként, illetve az integrált formában történő tanítás lehetősége (Gőzsy– Dévényi 2011) 2. Az 1970-es évektől elinduló reformfolyamatok felvetették egy integrált történelemtárgy megalkotásának szükségességét. Berend T. Iván fogalmazza meg a következő álláspontot: „Integrált tantárgyat akarunk tehát, de történeti stúdiumot!" (Berend 1980, 44.). A történelmi vezérfonal mellett a tárgyhoz társadalomtudományi ismeretek3 adnak segítséget.

A NAT úgy fogalmaz, hogy „az anyanyelv és a nemzeti irodalom szétválaszthatatlan egységet alkot" (NAT 1995), de ezzel a kijelentéssel szemben a középkorig meghatározó és alapozó grammatikai képzés az újkortól sokáig nem tud mit kezdeni a nyelvtan tárggyal. Hosszú ideig tartó együtttanítás után a 1960-as években szakítják szét önkényesen a két tárgyat. A két stúdium (újra)integrálása a gyakorlatban nem valósul meg, s csupán névleg tagozódnak be egy tárgy körébe, de kölcsönös utalások éppoly ritkán történnek meg, mintha nem is társtudományokról lenne szó.

Bár az integrációtörténet áttekintése azt mutatja, hogy a humán tárgyak közti kapcsolat evidens, így kiaknázására számos kísérlet irányult, de napjainkra az integrációs szemléletét csaknem mellőzött

[2] A magyar hagyományok szerint általános iskolában csak magyar történelmet tanítottak, s majd csak az 1950-es években került sor az egyetemessel történő párhuzamba állításra az alapképzéstől kezdve.

[3] A társadalomtudományok között a közgazdaságtan, a demográfia, a szociológia, a néprajz, a technika, a régészet főbb eredményei jelennek meg, de érdekes módon míg az irodalom nem kerül említésre, addig a nyelvészet, a film, a filozófia igen. (Berend T. 1988, 44-45.)

a struktúrában, az irodalom és történelem tantárgyközi kommunikációja fölött vagy elsiklanak, vagy pedig kemény kritikának vetik alá. Látnunk kell azonban, hogy számos olyan területe van e két tárgynak, melyek mellőzése hagyománytörténeti, vagy a modern kor kihívásainak és elvárásainak tekintetében elhibázott és káros lenne.

Felhasznált irodalom

Berend T. Iván (1980): A történelem mint tudományos diszciplína – és mint iskolai stúdium. In: Balázs Györgyné (szerk.): Az integrált történelemtanítás útja, Tankönyvkiadó, Budapest.

Gőzsy Zoltán – Dévényi Anna (2011): A történelem tanításának tartalmi és módszertani változásai, egyetemi jegyzet a Történetírói irányzatok és hatásuk a történelemtanításra című kurzushoz. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Történettudományi Intézet, Pécs. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/tort_tan_valt/index.html (letöltés ideje 2012. 05. 02.)

Chrappán Magdolna (1998): A diszciplináris tárgyaktól az integrált tárgyakig. In: Új Pedagógia Szemle/ december. http://www.epa.hu/00000/00035/00022/1998-12-ta-Chrappan-Diszciplinaris.html (letöltés ideje : 2012.04.27.)

Kárpáti Andrea (1988): Tantárgy-integráció az esztétikai nevelésben: Korszerű nevelés. Tankönyvkiadó, Budapest.

Katona András (2002): Egy „képesítés nélküli" pedagógus: Németh László. In: Ponticulus Hungaricus VI./ 10., http://members.iif.hu/visontay/ponticulus/rovatok/hidverok/nemeth-laszlo-univerzuma-03a.html#egy-kepesites-nelkuli-pedagogus (letöltés ideje 2012. 04.25.)

Katona András (2002): A hazai reformpedagógiai irányzatok történelemoktatási módszerei. In: Németh András(szerk.): Reformpedagógia-történeti tanulmányok, Európai kölcsönhatások, nemzeti sajátosságok. Osiris, Budapest.

Margócsy István (1997): Magyar nyelv és/vagy irodalom? Egy egyetemi és iskolai szaktantárgy kialakulása és változásai. In: Péter Ágnes – Sarba Aladár – Szalay Krisztina (szerk.): Éhe a szónak? Irodalom és irodalomtanítás az ezredvégen. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Pukánszky Béla – Németh András (1996): Neveléstörténet. http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/ (letöltés ideje 2012. 04.25.)

Szabolcs Ottó (1989): A rendszeres iskolai történelemtanítás és történelemmetodika kezdetei Magyarországon (1650-1848). Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.

Vass Vilmos (2000): A tantárgyköziség pedagógiai megközelítése. Önkonet, Budapest.

Ferenczi Ágnes

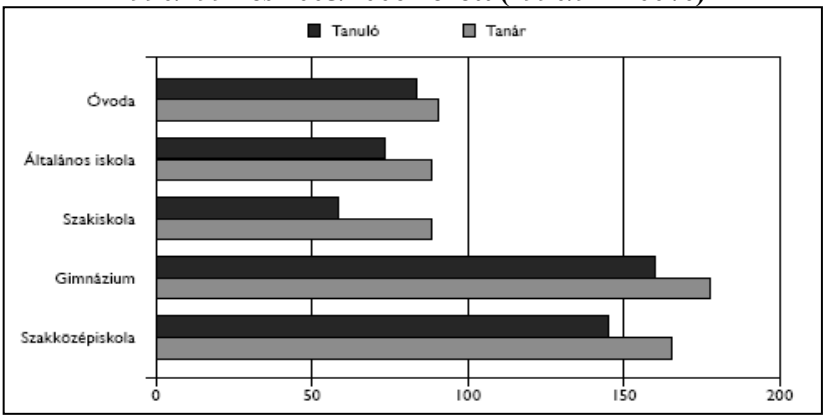
JÖVEDELEMVISZONYOK A KÖZOKTATÁSBAN

Kutatásom során a közoktatásban dolgozó pedagógusok jövedelmi viszonyait vizsgáltam a ’90-es évektől napjainkig, kitérve a jövedelmek által meghatározott egyéb területekre is, úgymint: anyagi/erkölcsi megbecsülés, pedagógusok létszámának alakulása és a pálya elnőiesedése.

1. Pedagógusok száma

Az OECD-átlaghoz képest a magyar közoktatás magas pedagógus-felhasználással dolgozik, ami nagymértékben összefügg azzal, hogy Magyarországon – az OECD által alkalmazott számítási mód szerint – a nemzetközi átlagnál alacsonyabb a tanítási órák száma (Halász – Lannert 2011).

1. ábra: A pedagógusok és a tanulók számának változása 1990/1991 és 2005/2006 között (1990/91=100%)



Forrás: Halász – Lannert (2006) tanulmánya, 7.1. ábra

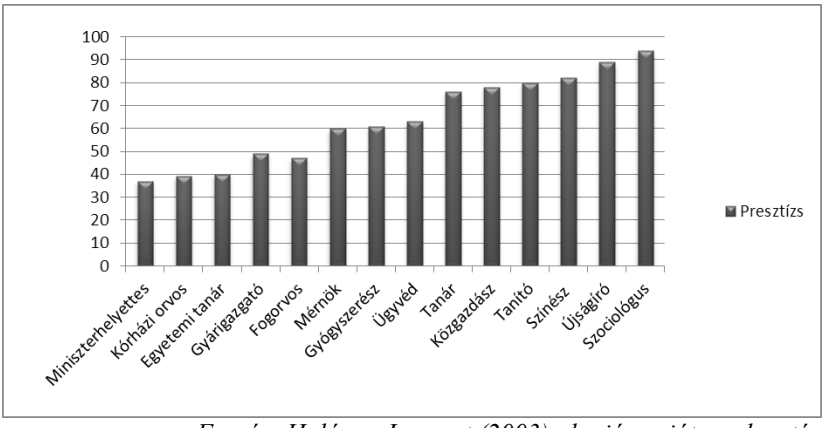
A közoktatás pedagógusigényét volt hivatott csökkenteni a közoktatási törvény 2006-os módosítása, mely szerint a 2006/2007-es tanévtől a munkáltató elrendelheti, hogy a pedagógus a rendes munkaidején felül, munkaköri feladatként és külön díjazás nélkül kötelező óráinál heti két órával többet tanítson, ha erre szükség van.

Ezentúl a módosítás 2007 szeptemberétől megemelte az egyes pedagógusi munkakörben dolgozó tanárok kötelező óraszámát. Így például a középiskolai, szakiskolai tanárokét 20 óráról 22 órára. A törvény több módosítása is hatással van a pedagógusok foglalkoztatására, ezáltal a létszámra is, így az a módosítás, amely elrendeli az intézményvezetőknek, hogy küldjék el a fenntartónak a pedagógus munkakörben foglalkoztatottak kötelező-órabeosztását. A fenntartó és az intézményvezetőség áttekinti ezt a beosztást, és a kirendelés keretében történő foglalkoztatás alkalmazásával biztosítják az ellátatlanul maradt feladatok végrehajtását (1993. évi LXXIX. törvény).

2. A pedagógus szakma becsülete

Az utóbbi években Magyarországon erősen csökkenőben van a pedagógusi pálya társadalmi megbecsülése. Megjelent az a sztereotípia is, hogy a tanárok általában alacsonyabb társadalmi rétegekből érkeznek, mint más értelmiségiek, vagy, hogy a tanári pálya minden értelmiségi foglalkozás között a „leglaposabb", azaz nincsenek kiugrási lehetőségek sem a különböző pozíciók elérése (előrejutás), sem az anyagi juttatások tekintetében.

2. ábra: Különböző foglalkozások társadalmi presztízsének megítélése sorrendben 1996-ban (az alacsonyabb számok magasabb presztízst jelentenek)



Forrás: Halász – Lannert (2003) alapján saját szerkesztés

Miután Magyarországon a ’90-es évektől egyre világosabbá vált a presztízsromlás ténye, a különböző oktatási kormányzatok – eltérő módon, eltérő eredményekkel – megpróbálták kezelni ezt a problémát. A kilencvenes évek hírhedt megszorító intézkedése – a „Bokros-csomag” – például előnyugdíjazással próbálta biztosítani a fizetések viszonylagos állandóságát. Ezekben az időkben próbálták minőségi bérpótlékokkal vonzóbbá tenni a pedagógusi hivatást, lehetőséget biztosítva a magasabb kereseti lehetőségekre. Az évtized harmadik kormánya pedig (a közalkalmazotti kategórián belül) önálló „pedagógus-bérszorzó” kialakításával, illetve a pedagógus-életpályamodell újításával próbálta megállítani a presztízsromlást (Halász – Lannert 2000).

2. A pálya elnőiesedése

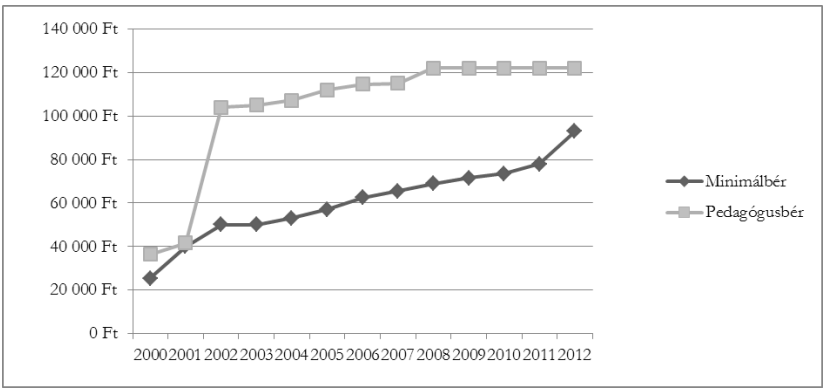
A tanári hivatás elnőiesedése történelmi folyamat, hiszen már a századfordulótól megfigyelhetjük az arányeltolódást: a 20. század elején 20% volt a tanítónők aránya, ami a ’30-as évek végére elérte az 50%-ot. Ez az arány a ’80-as évek végére 90%-ra nőtt. Azt mondhatjuk, hogy ez a folyamat ma sem állt meg: 1999 és 2005 között a pedagógusok nemek szerinti megoszlása tovább tolódott a nők javára, ebben a vizsgált időszakban ugyanis az alapfokú oktatásban 86%-ról 87%-ra, a középfokú oktatásban 46,9%-ról 63%-ra és a szakképzett pedagógusok között 76%-ról 83%-ra nőtt a nők aránya. Ha ezeket az adatokat nemzetközi összehasonlításban is megvizsgáljuk, láthatjuk, hogy a nők aránya jóval magasabb, mint az átlag. 2002-ben az OECD-országokban az alapfokú oktatásban 77,6%, az alsó középfokú oktatásban 64,7% és a felső középfokú oktatásban 50,3% volt női dolgozók aránya (Háber 2003; Polónyi – Tímár 2001).

Összességében megállapítható, hogy, minél több nő dolgozik egy ágazatban, a pálya általános megbecsültsége és a keresetek szintje némileg csökken, ezért egyre több férfi adja át helyét női kollégáinak, elhagyva hivatását.

3. Jövedelemviszonyok

A következő táblázattal a minimálbérek és a pedagógusfizetések változását mutatom be az ezredfordulótól napjainkig.

3. ábra: A minimálbér és a pedagógus-fizetések alakulása az ezredfordulótól napjainkig



Forrás: KSH adatai alapján saját szerkesztés

Látható, hogy a 2002. évi 50%-os béremelés óta, a tanári fizetések jelentős mértékben nem emelkedtek, sőt 2008 óta a mai napig folyamatosan stagnálnak. Mindemellett 2001 óta a minimálbér és a pedagógus-fizetés közötti bérolló folyamatosan szűkül, hiszen mint látjuk a pedagógusbér szinte alig, míg a minimálbér folyamatosan emelkedik.

A hazai oktatáspolitika 1999-ben tett egy kísérletet a pedagógusi bérek korrekciójára, amikor is sor került az ún. pedagógusszorzó bevezetésére, amitől azt várták, hogy 16%-kal emeli a béreket éves átlagban. Az Oktatási Minisztérium adatgyűjtése szerint, 1998. decembere és 1999. áprilisa között, a pedagógusi munkakörben az illetmények országos átlagban 16,2%-kal, egyéb közalkalmazotti körben pedig 12,5%-kal emelkedtek. Ez a szorzó azonban 2002. augusztus 31-i hatállyal megszűnt, s szeptember elsejétől 50%-os közalkalmazotti illetményemelés történt, mely igyekezett javítani a pedagógusok anyagi megbecsültségén (Halász – Lannert 2003).

Az alapilletmény felemelése után a közoktatásban dolgozó, főiskolát végzett nők helyzete kedvezőbb, ugyanis az életpálya 9-10. éve után

keresetük magasabb, mint az egyéb területen dolgozó, azonos gyakorlati idejű, főiskolát végzett nőké. A férfi pedagógusok helyzete is megváltozott, hiszen csökkent az elmaradás, de ennek ellenére is az életpálya 10. évében a más szakterületen elhelyezkedő egyetemi végzettségű férfiak kétszer annyit keresnek, mint az egyetemi végzettségű férfi pedagógus társaik. A béremeléssel elsősorban tehát a főiskolát végzett nők jártak jól, közülük is a 10 évnél hosszabb gyakorlati idővel rendelkezők (Halász – Lannert 2003).

A 2000/2001-es időszakban az oktatásban dolgozók átlagkeresete 20,2%-kal haladta meg az előző évi bruttó átlagkereseteket, ami magasabb volt nemcsak a versenyszférában, hanem a nemzetgazdaság összességében tapasztalható keresetnövekedési ütemnél is. 2002-ben például az oktatási szférában még az előző évinél is nagyobb arányú keresetnövekedés történt (33,5%), melynek hatására a 2001. évi 97 647 Ft összegű bruttó átlagkereset 124 759 Ft-ra ugrott, megelőzve ezzel a nemzetgazdaságban dolgozók bruttó átlagkeresetének összegét. Ugyanakkor statisztikai adatok bizonyítják, hogy a közoktatásban dolgozók még így is kevesebbet keresnek, mint az ugyanolyan végzettségűek a nemzetgazdaság egészében. A legnagyobb mértékben az egyetemi végzettségűek vannak lemaradva (Halász – Lannert 2006).

Ezen a helyzeten a 2002. év végén történt közalkalmazotti béremelés változtatott valamelyest. Egy 2003-as adat szerint a pedagógusok körében az életpálya első szakaszában a legnagyobb a kereseti különbség. Egy átlagos egyetemi végzettségű pályakezdő keresete több mint kétszer annyi, mint a kezdő egyetemi végzettségű pedagógusé. Az egyetemi végzettségű férfi pedagógusok és az egyetemi végzettségű férfiak átlagos keresete között figyelhető meg a legnagyobb különbség. Ez a kereseti különbség az életpálya 10. évére – ami átlagosan 35 év körülire tehető – háromszorosára nő. A legkisebb kereseti különbség a tíz évnél hosszabb ideje pedagógusként dolgozó, főiskolai végzettségű nőknél figyelhető meg (Varga 2004).

A Workania állásportál által végzett fizetési felmérés kutatóinak egyik vizsgálatából megtudhatjuk, hogy a különböző tanári szakmák jövedelmi viszonyai miként alakultak a 2009/2010-es évben. Eszerint az oktatási szférában az egyetemi tanárok és a főiskolai oktatók

keresnek a legtöbbet, átlagkeresetük ugyanis bruttó 247 300 Ft, ami magasabb a magyarországi átlagbérszínvonalnál (216 100Ft). Az általános iskola pedagógusai azonban már hátrányos helyzetben vannak: ők mindössze bruttó 162 200 forintot vihetnek haza, ami az országos átlagszínvonalhoz képest 22%-kal jelent kevesebbet. A vizsgálatból azt is megtudhatjuk, hogy a középiskolákban még mindig a férfi pedagógusok keresnek többet (178 100 Ft), mint az ugyanolyan szakmai tapasztalattal rendelkező kolleganőik (174 400 Ft).

A következő táblázat mutatja be a közalkalmazotti fizetési osztályok első fizetési fokozata szerinti garantált illetmények havi összegét forintban, valamint a fizetési fokozathoz tartozó legkisebb szorzószámokat a 2012. évben.

4. ábra: Közalkalmazotti bértábla 2012-ben

Fizetési fokozatok	Fizetési osztályok									
	A	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**	**H**	**I**	**J**
1.	*69.000*	*77.000*	*78.000*	*79.000*	*89.000*	*122.000*	*127.000*	*129.500*	*142.000*	*154.500*
2.	*1,0175*	*1,0175*	*1,0200*	*1,0250*	*1,0275*	*1,0350*	*1,0350*	*1,0500*	*1,0450*	*1,0600*
3.	*1,0350*	*1,0350*	*1,0400*	*1,0500*	*1,0550*	*1,0725*	*1,0725*	*1,1000*	*1,1025*	*1,1350*
4.	*1,0525*	*1,0525*	*1,0650*	*1,0750*	*1,0900*	*1,1100*	*1,1100*	*1,1500*	*1,1675*	*1,2100*
5.	*1,0700*	*1,0700*	*1,0900*	*1,1000*	*1,1250*	*1,1475*	*1,1475*	*1,2000*	*1,2425*	*1,2850*
6.	*1,0875*	*1,0875*	*1,1125*	*1,1250*	*1,1600*	*1,1850*	*1,1850*	*1,2600*	*1,3175*	*1,3600*
7.	*1,1075*	*1,1075*	*1,1375*	*1,1525*	*1,1975*	*1,2225*	*1,2225*	*1,3350*	*1,3925*	*1,4200*
8.	*1,1275*	*1,1400*	*1,1625*	*1,1875*	*1,2350*	*1,2650*	*1,2725*	*1,4100*	*1,4675*	*1,4825*
9.	*1,1500*	*1,1725*	*1,1950*	*1,2250*	*1,2725*	*1,3075*	*1,3325*	*1,4850*	*1,5275*	*1,5450*
10.	*1,1725*	*1,2075*	*1,2300*	*1,2625*	*1,3100*	*1,3675*	*1,3950*	*1,5600*	*1,5875*	*1,6075*
11.	*1,1950*	*1,2425*	*1,2675*	*1,3000*	*1,3475*	*1,4275*	*1,4575*	*1,6250*	*1,6475*	*1,6700*
12.	*1,2175*	*1,2775*	*1,3050*	*1,3375*	*1,3775*	*1,4875*	*1,5200*	*1,6900*	*1,7075*	*1,7325*
13.	*1,2400*	*1,3125*	*1,3425*	*1,3750*	*1,4075*	*1,5475*	*1,5825*	*1,7550*	*1,7775*	*1,8025*
14.	*1,2625*	*1,3500*	*1,3800*	*1,4125*	*1,4425*	*1,6075*	*1,6450*	*1,8200*	*1,8475*	*1,8725*

Forrás: 2012. évi költségvetési törvény 11. melléklete

A Nemzeti Erőforrás Minisztérium egyébként a pedagógusok bértábláját és képzését radikálisan átalakító életpályamodellről döntött az új közoktatási törvényben, melynek keretén belül különböző tanári fokozatokat jelölnek meg, és a jövedelmi viszonyokat is kedvezőbb irányba tereli.

4. Összegzés

Láthattuk, hogy számos problémával kell megküzdenie a magyar közoktatásnak, amelyek szorosan összefüggnek egymással, ezért bármilyen intézkedés – amely a közoktatási probléma megszüntetését kívánja orvosolni – minden területre megoldást kell, hogy nyújtson.
A mai helyzetet tekintve úgy gondolom, hogy a különböző kormányzati törekvések, intézkedések nem hoztak átütő sikereket, ami talán a folytonosság hiányával, illetve a különböző intézkedések hatásvizsgálatának elmaradásával magyarázható. Ezen felül sajnos a mai napig nem sikerült a pedagógusok bérezésének kérdését a foglalkoztatásuk egyéb kérdéseivel együttesen kezelni.

Kutatásom során több javaslat is megfogalmazódott bennem a problémák orvoslására, ezek a következők:

- A magyarországi oktatás a decentralizált rendszer elvei szerint működik, melynek sajátossága, hogy az önkormányzatok különböző problémákra eltérő intézkedéseket hoznak meg a területi differenciálódás miatt. Ezért mindenekelőtt szükség lenne egy olyan központi szabályozásra, amely a központi, a helyi és az intézményi döntéseket egymással összehangolva hozza meg.
- Szükség van egy új pedagógus-életpálya modell kialakítására, hiszen mint láttuk, a pedagógusszakma elnőiesedése, a tanárok átlagéletkorának növekedése és a főiskolai végzettségűek számának túlsúlya jellemzi a közoktatást.
- A pedagógusok számának növekedése a csökkenő tanulói létszám ellenére önmagában nem indokolja a jövedelemmel kapcsolatos problémákat, ezért az elbocsájtás vagy a kiadások visszafogása sem vezet tartós eredményre.
- Ki kell dolgozni egy alaposan megtervezett, mindenki számára motiváló, egyéni teljesítmény alapján differenciáló

bérezést, amely javítana az oktatás minőségén, hatékonyságán. A bérezés kialakítása során azonban ügyelni kell arra, hogy ez egy tanárnak se jelentsen jövedelem-kiesést.

Nem szabad elfelejteni azt, hogy az oktatás jelentős, szinte a legnagyobb költségvetési tétel helyi szinten, és azt sem, hogy a közalkalmazottak túlnyomó részét a tanárok teszik ki. Emellett jó, ha arra is emlékezünk, hogy a tanár legfontosabb szerepe az, hogy a jövő nemzedékét „formálja" és nem utolsó sorban, hogy sok-sok odafigyeléssel és eredményesen oktasson. Ezért mindenféleképpen helyre kell állítani mind az anyagi, mind pedig az erkölcsi megbecsülésüket, hogy munkájukat méltó körülmények között végezhessék.

Felhasznált irodalom

1993. Évi LXXIX. törvény a közoktatásról

Halász Gábor – Lannert Judit (2000): Jelentés a magyar közoktatásról 2000. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Halász Gábor – Lannert Judit (2003): Jelentés a magyar közoktatásról 2003. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Halász Gábor – Lannert Judit (2006): Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Halász Gábor – Lannert Judit (2011): Jelentés a magyar közoktatásról 2010. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Háber Judit (2003): A pedagógusnők, egy pálya elnőiesedése. In: MELEG Csilla (szerk.): Iskola és Társadalom. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs.

Polónyi István – Tímár János (2001): Tudásgyár vagy papírgyár? Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Varga Júlia (2004): A közoktatásban foglalkoztatottak összetételének és keresetének változása (1992-2001). Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Garami Erika

A „TANULÁS" TÉRSZERKEZETI SAJÁTOSSÁGAI MAGYARORSZÁGON

A publikáció elkészítését a TÁMOP-4.2.2/B-10/1-2010-0024 számú projekt támogatta. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.

Bevezetés

A tanulmány szorosan kapcsolódik doktori disszertációnkhoz, melynek témája: *a tanulás térszerkezeti sajátosságai Magyarországon*. Tanulmányunk a következő témaköröket öleli fel:

1.) a doktori értekezés témájának bemutatása
2.) a felhasznált adatbázisok ismertetése
3.) a tanulmány szűkebb témájának meghatározása
4.) a módszerek és eredmények bemutatása.

1. A doktori értekezés témája

Doktori disszertációnk egy olyan kutatásra épül, amelynek célja a *tanulás térbeli megvalósulásának, térszerkezeti jellemzőinek* feltárása. E sajátosságokat három szempontból kívánjuk elemezni: 1. egyrészt az *oktatás intézményrendszerének* területi sajátosságai szempontjából, hiszen ez az intézményhálózat jelenti a tanulás szervezeti kereteit, ez határozza meg, hogy egyáltalán mire van lehetősége egy adott térség lakosságának, mi az a kínálat, amelyből választhatnak, és melyek azok a lehetőségek, melyek elérhetetlenek számukra; 2. másrészt az *oktatás "eredményességének"* szempontjából, amely (sok egyéb tényező mellett) mérhető a diákok tanulmányi eredményén, az iskolai oktatás során elsajátított képességeik, kompetenciáik alapján, a népesség iskolázottsági szintjén, vagy akár foglalkoztatottságának mértékén is; 3.)harmadrészt a *továbbtanuláshoz kapcsolódó döntések, választások* alapján, melyeket az oktatási intézményrendszert "használók" egy adott térségben hoznak. Doktori disszertációnkban a középiskolai továbbtanulási döntéseket tanulmányozzuk.

A doktori értekezésben használt területi egységek a *kistérségek*, melyeket azért tartunk érdemesnek a kutatásra, mert egy olyan területi szintet képviselnek, amelyben a településeknek egy sajátos, földrajzilag is összefüggő „együttest” alkotnak, s ahol a települések között valós munka-, lakóhelyi, közlekedési, és középfokú ellátási (az oktatáson kívül egészségügyi, kereskedelmi stb.) kapcsolatok alakultak ki és működnek. A kistérségekre épülő kutatás fő célja annak feltárása, hogy *milyen mintázatai* alakultak ki a *„tanulásnak”* a különböző sajátosságokkal rendelkező *kistérségekben* az oktatás intézményrendszere, az oktatás teljesítménye, eredményessége, a kereslet, kínálat viszonyai, a képzési kapacitások, valamint a továbbtanulás irányai szempontjából. A kistérségek társadalmi, gazdasági jellemzői, fejlettségi szintje olyan hátteret jelentenek ezekhez a folyamatokhoz, melyek jelentősen befolyásolják a tanulás térszerkezeti sajátosságainak alakulását.

2. A felhasznált adatbázisok

Az empirikus kutatást a doktori értekezésben olyan adatokon végezzük, melyeket a szerző *hivatalos, teljes körű statisztikai adatbázisok* alapján maga állított össze. Adatbázisaink alapegységei a kistérségek, illetve a területükön működő alap-, és középfokú oktatási intézmények. Mivel az empirikus kutatásokban alapvető követelmény, hogy az elemzéseket olyan évekre végezzük el, melyre minden releváns adatbázis rendelkezésre áll, különböző megfontolások alapján[1] a 2008-as évet választottuk.
A felhasznált statisztikai adatbázisok a következők: 1. a KSH 2007. évi, a kistérségek demográfia, gazdasági, foglalkoztatási, jövedelmi, szociális, és iskolázottsági helyzetére, valamint általános fejlettségére vonatkozó adatok; 2. az Oktatási Minisztérium 2008. évi közoktatás-statisztikai adatbázisának intézményi alapadatai; 3. a 2008. évi Országos kompetenciamérés 8. évfolyamának adatai a diákok tanulmányi eredményéről, szövegértési és matematikai kompetenciáiról, valamint szülői hátteréről; 4. Neuwirth Gábor

[1] 2007-re alakult ki a kistérségek 174 egységből álló rendszere, részletes adataik ezt követően jelentek meg (Faluvégi, 2008). A 2007/2008-as tanév az utolsó olyan év, amelyre vonatkozóan a KIFIR adatok még hozzáférhetőek, később már nem. 2008-ra már kialakult a közoktatás-statisztika mai napig is használt, a korábbinál pontosabb elemzéseket lehetővé tevő rendszere. Erre az évre vonatkozóan rendelkezésre állnak az Országos kompetenciamérés ún. kutatói adatbázisai is.

2005-2008. közti közép-, és emelt szintű érettségi adatai[2]; 5. az oktatás iránti kereslet, kínálat viszonyainak, a középfokon történő továbbtanulás irányainak megismerését lehetővé tevő 2007/2008. évi KIFIR[3] adatbázis adatai.

3. A tanulmány szűkebb témája

Tanulmányunkban a tanulás bemutatott három "dimenziója" közül az iskolai eredményesség témakörét emeltük ki. Témája: *az iskolai eredményesség kistérségi szintű különbségeinek elemzése az országos kompetenciamérések tapasztalatai alapján*. Az utóbbi években ismét megindult, az iskolai eredményesség összetevőit feltárni igyekvő kutatásokban (Lannert – Nagy, 2006) egyre nagyobb hangsúlyt kap az a tény, hogy egy iskola eredményessége alapvetően az iskola társadalmi összetételétől függ. Minél inkább olyan rétegek gyermekei kerülnek az iskolába, akik kompatibilisek az iskola céljaival, értékeivel, szokásaival, a pedagógusok kultúrájával, annál eredményesebb lesz az ott folyó oktató-nevelő munka. A családi háttér iránti érdeklődést az a tény is magyarázza, hogy mind a kompetenciamérések, mind a PISA vizsgálatok azt bizonyították, Magyarország vezető helyet tölt be azon országok között, melyekben *nagyon jelentős a családi háttér iskolai eredményességre gyakorolt hatása* (Balázsi et al., 2005, 2010), egyben sokkal kisebb az iskola hatása/korrekciós szerepe ahhoz képest, amit egy közpénzekből fenntartott rendszertől elvárhatnánk.
A tanulmány ebből a nagyon összetett problémahalmazból mindössze két kérdést emelt ki: 1. egyrészt azt, hogy *mennyiben tükröződik* a *térségek társadalmi összetétele* az *iskolák társadalmi összetételében*, 2. másrészt azt, hogy az *„egybeesés" – „különbözőség"* mértéke *hogyan befolyásolja* a komptenciamérésen elért eredményeket.

4. Módszerek, eredmények

A térségek társadalmi összetételét, az iskolák szülői hátterét sokfajta társadalmi ismérv mentén lehet vizsgálni. Tanulmányunkban két olyan tényezőt emeltünk ki, melyekről úgy gondoljuk, nem egyedüli,

[2] Melyekért ezúton is köszönetemet szeretném kifejezni.
[3] Középfokú Közoktatási Intézmények Felvételi Információs Rendszere.

de fontos alkotóelemei a társadalmi összetételnek, a diákok szülői háttérének. Ez a két terület a következő:

- a *foglalkoztatottság mértéke* a lakosságban, illetve a szülők között
- az *iskolázottság jellege* a lakosságban, illetve a szülők között[4].

Azt vizsgáltuk, hogy e két tényező tekintetében mennyire van összhangban az egyes kistérségek és a területükön működő általános iskolák társadalmi háttere, illetve, hogy hasonlóságuk, illetve eltérésük mértéke mennyire befolyásolja a komptenciamérésen elért matematika eredményeket[5] (a matematika pontszámok megyei átlagait[6] lásd *Függelék 1. táblázat*).

Az elemzési módszer a következő volt:

- első lépésben *összehasonlítottuk* a kistérségek *lakosság*ának és a *szülők foglalkoztatottságának mértékét*, illetve a népesség és szülők *iskolázottsági arányait* a különböző végzettségi kategóriákban[7], hogy felmérjük, mennyire hasonlít, vagy mennyire különbözik egy-egy kistérség lakosságának, és a diákok szüleinek háttere, majd értékeltük a *különbségüket* is abból a szempontból, hogy milyen irányba, és milyen mértékben *térnek el egymástól;*
- ezt követően azt vizsgáltuk, hogy az egyes kistérségekben a *különböző mértékű eltérések* hogyan befolyásolják a diákok kompetenciamérésen elért matematika eredményeit;
- a következő lépésben az egyes kistérségek népességének, illetve a szülők foglalkoztatottságának mértékét, illetve a népesség és szülők iskolázottsági arányait a *megyei*

[4] A foglalkoztatottság mértékét a kistérségek esetében a foglalkoztatottak népességhez viszonyított arányával, a szülők esetében pedig a rendszeres munkával rendelkező szülők arányával mértük. Az iskolázottság esetében pedig a következő iskolázottsági szinteket hasonlítottuk össze térségi, illetve szülői szinten: általános iskolai, vagy az alatti, érettségi nélküli középfokú végzettséggel, érettségivel, illetve felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya.

[5] A rendelkezésre álló idő rövidsége miatt az előadásban csak a matematika eredményekkel foglalkoztunk. A doktori értekezésben természetesen a szövegértési eredményeket is tárgyaljuk.

[6] Az átláthatóság érdekében megyei szinten átlagoltuk a matematika pontszámokat.

[7] Az elemzés minden lépése az adatok szórására is vonatkozott.

átlagokhoz viszonyítottuk (mely átlagok a kistérségek „csoportátlagaként" foghatóak fel) abból a célból, hogy megállapítsuk, azok milyen irányba és milyen mértékben *térnek el az átlagoktól;*

- az utolsó lépésben a kistérségenként tapasztalt *különbségek*et vetettük össze a diákok matematika pontszámainak alakulásával, hogy lássuk, az eltérések hogyan befolyásolják a teljesítmények alakulását.

Az elemzés során a megyék szintjén csoportosítottuk a kistérségeket, és azokon belül elemeztük a kistérségi és szülői adatokat.

Eredmények

A megyék 20-25%-ában nagyon hasonló *foglalkoztatási viszonyok*at találtunk: *ugyanazokban a kistérségekben* volt az átlagnál magasabb, illetve alacsonyabb a népesség, illetve a szülők foglalkoztatásának mértéke. Találkozott ez a két tényező például Baranya, Heves, Komárom-Esztergom megye néhány kistérségében a legmagasabb, illetve Bács-Kiskun, Békés, Csongrád, és Tolna megye kistérségeiben a legalacsonyabb mértékű foglalkoztatás tekintetében.
A megyék közel harmadánál a *kistérségek többségében összhangban van* a népesség és a szülői társadalom foglalkoztatási helyzete (akár a magas, akár az alacsony mértékű foglalkoztatást tekintjük). Körülbelül egyharmaduknál viszont csak a *kistérségek kisebb hányadában* található meg ez az *összhang*. Mindössze két olyan megye van (Nógrád és Zala megye), ahol a kistérségek többségében j*elentős eltérés* tapasztalható a népesség és a szülők foglalkoztatásának mértékében. A foglalkoztatási viszonyok hasonlósága ellenére is jelentősen eltérhet az iskolák kompetenciamérésen nyújtott teljesítménye.
Eredményeink szerint a kompetenciamérésen „jobb" eredményeket elért térségekben jóval kisebb a foglalkoztatottság mértékének *szórása*, mint a „rosszabb" eredményű térségekben. Ha ugyanis kisebb a szórás, akkor *homogénebb*, ha nagyobb, akkor *heterogénebb* egy adott kistérség társadalma. A nagyobb szórás abból fakad, hogy ezekben a megyékben több olyan kistérség van, melynek átlagos foglalkoztatottsági mértéke jelentősen eltér a megyei átlagtól (gyakoribbak, és jelentősebb mértékűek az eltérések), ebből a szempontból tehát kiegyensúlyozatlanabbak ezek a térségek. Azt mondhatjuk tehát, *minél egységesebb egy térség* a foglalkoztatottság mértéke szempontjából, *minél homogénebb* ebből (és valószínűleg

nemcsak ebből) a szempontból, iskoláik annál jobb eredményeket érnek el a kompetenciamérésen.
Hasonló eredményekre jutottunk az iskolázottság terén is. Azokban a megyékben, melyek iskoláiban a legalacsonyabb matematika pontszámokat produkálták a diákok, rendre nagyon *polarizált végzettségstruktúrát* találtunk: a legalacsonyabb és legmagasabb végzettségek nagyon jellemzőek voltak mind a lakosságra, mind a szülők táborára. Jellemzően ilyen megye volt: Borsod-Abaúj-Zemplén, Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok, és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye. A *polarizáltság nem segíti elő* a „jobb” eredmények elérését, valószínűleg azért, mert emögött társadalmi rétegek egymástól való nagyobb távolsága, és nagyon különböző teljesítményekre képes intézményrendszer húzódik meg. Nem meglepő, hogy a jól teljesítő térségekben nem emelkedik igazán egyik végzettségi csoport sem, sőt inkább azt mondhatnánk, pontosan abban rejlik előnyük, hogy „hozta mindenki az átlagot”, tehát képesek voltak egységesen valamifajta „átlagos teljesítményt” megvalósítani és meg is tartani.

Összegzésként megállapíthatjuk, a *„homogénebb” társadalmi közeg* valószínűleg komoly *erőforrást* jelenthet a kistérségek számára. Ez egy olyan eredmény, melynek további kutatására nagy figyelmet fogunk fordítani a doktori disszertáció megírása kapcsán is.

Felhasznált irodalom

Balázsi Ildikó – Rábainé Szabó Annamária – Szabó Vilmos – Szepesi Ildikó (2005): A 2004-es Országos kompetenciamérés eredményei. In: Új Pedagógiai Szemle, 12. sz., 3-21.p.

Balázsi Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó (2010): PISA 2009 Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában. Oktatási Hivatal, Budapest. http://www.oh.gov.hu/orszagos-nemzetkozi/pisa/pisa-2009-meres

Faluvégi Albert (2008): Tájékoztató a kiemelten támogatott kistérségekről. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.

Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.) (2006): Eredményes iskola. Adatok és esetek. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Függelék

1. táblázat: A diákok standard matematika pontszámának megyei átlaga

Megyék	Elemszám	Átlag	Szórás
0,00 Budapest	367	510,12	68,61
1,00 Baranya	122	489,09	57,02
2,00 Bács-Kiskun	169	482,87	51,16
3,00 Békés	105	475,76	46,98
4,00 Borsod-Abaúj-Zemplén	259	472,43	62,08
5,00 Csongrád	113	488,79	51,05
6,00 Fejér	125	481,12	50,04
7,00 Győr-Moson-Sopron	144	501,04	47,38
8,00 Hajdú-Bihar	150	475,20	64,78
9,00 Heves	106	469,97	56,89
10,00 Jász-Nagykun-Szolnok	120	465,00	57,51
11,00 Komárom-Esztergom	105	484,18	50,40
12,00 Nógrád	82	472,44	59,86
13,00 Pest	290	487,47	52,82
14,00 Somogy	110	476,38	49,10
15,00 Szabolcs-Szatmár-Bereg	206	477,49	62,20
16,00 Tolna	79	473,51	63,10
17,00 Vas	78	488,72	38,31
18,00 Veszprém	121	492,25	49,02
19,00 Zala	98	498,34	49,49
Országos átlag	2949	485,20	57,98

Gerják Eszter

A DEBRECENI EGYETEM NEVELÉSTUDOMÁNYOK INTÉZETÉNEK TÖRTÉNETE

II. András már 1218-ban várossá emelte Debrecent. Hosszú története során kétszer is az Országgyűlés színhelye volt, történeti, gazdasági és kulturális jelentősége kiemelkedő tehát nem csak a Tiszántúl, hanem az ország szempontjából is. Számos tehetséget adott a világnak olyanokat, mint Csokonai Vitéz Mihály, Fazekas Mihály, Diószegi Sámuel – az alábbiakban azonban azokról a kiemelkedő pedagógusokról lesz szó, akik maradandót alkottak a neveléstudomány területén itt Debrecenben, és akiknek fontos szerepük volt a Neveléstudományi tanszék létrehozásában.
A történeti események átlátásának megkönnyítése érdekében a munkám az időrendiséget követi és a Református Kollégium korai éveinek áttekintésétől kezdtem, hiszen elengedhetetlen volt létezése a napjainkban is működő tanszék létrejöttéhez; végül pedig, hogy a folyamat eredményét is lássuk, a mai neveléstudományi tanszékről esne szó röviden.

A Református Kollégium

A Domonkos rend 1221-ben szerzeteseket küldött Magyarországra és még keletebbre a mongolok térítése végett. 1226-ban alapították a debreceni kolostorukat, amely valószínűleg a mai Református Kollégium helyén állt. Itt tanítói munkát is folytattak latin nyelven. Miután 1326-ban kiköltöztek Debrecenből (XXII. János pápa kiátkozta őket), az üresen maradt épületben létrejöhetett a városi-plébániai iskola, mely a későbbi Református Kollégium alapjául szolgált és máig jelen van bizonyos formában.
1538-at tekintjük a Református Kollégium kezdetének. Ebben az évben született meg a váradi béke, mely az esemény politikai hátterét adja. E béke értelmemben Debrecen Erdélyhez tartozott, így a protestáns egyházakat üldöző rendeletek az ország más részével ellentétben a várost nem érintette. Várad elesése után ennek további következménye lesz; mivel az ottani főiskola református munkáját nem folytathatta, összeolvadt a debreceni kollégiummal. A diákok létszáma így egyik évről a másikra hirtelen megnövekedett.

1658 és 1662 között az Erdélyi fejedelemséget többször feldúlta a török, de Debrecennek sikerült kimaradnia a pusztításból. A város továbbra is virágzott, olyannyira, hogy 1662-ben kezdődött meg az intézmény új épületének építése, mely hat éven át zajlott. Az 1849. január 9-én május 31-ig Debrecenbe menekült kormány azonban már új épületben ülésezett. A „collegium" elnevezést 1704-ben vette fel az intézmény.

A tanárképzés kezdete a Kollégiumban – Zákány munkássága

1798 fordulópont volt a tanítóképzés szempontjából a Kollégium történetében, kötelezővé tették ugyanis a pedagógiai kurzusok teljesítését a „tanítóságra bocsátó vizsgához". Önálló tanszéket azonban csak 1825-ban alapítanak, Zákány József vezetésével.
Zákány Székfoglaló beszéde meghatározó volt a korabeli debreceni pedagógiai életben, hiszen ezzel egyfajta irányvonalat jelölt ki, milyenné szeretné újonnan alapított tanszékével a nevelési munkát formálni. Nézeteit ha egy szóval kellene jellemezni, talán az „arányosság" lenne a legmegfelelőbb. A nevelés és az oktatás egyformán fontos a növendékek számára, így arra kell törekedni, hogy ezek „arányos egyezésben fejlődjenek, egyik ne nyomja el a másikat" (Zákány, 1825).
Ugyanebben az évben született meg Practica Paedagica (Neveléstan) című munkája. Ebből mindössze egyetlen kézirat maradt ránk, de előadásait is ennek a munkának a mentén tartotta, azok – a hallgatók által – lejegyzetelt változata is rendelkezésünkre áll tehát néhány példányban. Ezeket a dokumentumokat ma a Református Kollégium könyvtárában őrzik (R424 és R425 helyrajzi számmal, védett kéziratként.) Ebben a művében részletesen foglalkozik az ember biológiai mivoltával is; fontos mit eszik, mennyit alszik, milyen levegőn van a növendék, hisz ezek a külső tényezők mind befolyásolják a tanítóval való sikeres együttműködését is.
A biológiai embertanon kívül azonban már pszichológiával is kezdett foglalkozni; nevelési módszereit a növendék kora, neme és személyiségtípusa alapján állította össze. E három tényezőt szorosan együtt kell kezelni és ezek metszete adja a személyiség egészét, melyhez a tanítást igazítani kell.

További pedagógiai munka a Kollégiumban

1833-ban a felvilágosodás hatására Sárospatak után Debrecenben is lehetővé teszik magyar nyelvű oktatást.
A ’48-as szabadságharc során az Országgyűlés ide költözött egy fél évre, majd az ezt követő Bach-korszak (1849-1861) újabb változásokat hozott a Kollégium életébe, ugyanis a protestáns egyházak egyházi-igazgatási önálló döntéshozatali lehetősége el lett véve. Az 1850-es szabályzat („Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich – Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezetére vonatkozó szabályzat”) elrendelte, hogy osztrák mintára nyolc évfolyamossá kell a gimnáziumokat átalakítani, így az eddig hat osztályos gimnáziumokhoz hozzácsatolták a főiskolai bölcsészképzés két évét. Mivel az Entwurf csak hat várost jelölt ki, aminek joga van érettségiztetni, és Debrecen nem volt köztük magángimnáziumként, a diákoknak Nagyváradra kellett menni ez ügyben. 1861-ig állt fent ez az állapot; de ebben az évben visszanyerte autonómiáját az intézmény.
1870-ben a régebbi épületrészeket lebontották és Vasél Alajos tervei alapján körbeépítették. Ez idő tájt kezdett a túlnépesedés a gimnáziumban probléma lenni. Bár két emeletesre bővítették az iskolát, még ez sem volt elég. Sőt, 1862-ban már a tanárok számát is növelni kellett, amit egyéves tanítóképző segítségével próbáltak megoldani. Ez azonban kudarcba fulladt, így 1866-ban a tanfolyam elvégzésének idejét két, majd 1871-ben három évre emelték. 1881-ben a Debreceni Zsinat már négyéves tanítóképzést rendelt el. A túlnépesedés másik fő következménye, hogy 1913-ban beköltözött az intézmény a Péterfia utca 1-7 szám alatt lévő új épületbe és a régi Kollégium már csak az internátusi férőhelyeket biztosította (Csohány, 1988, 272).
A következő évek súlyos következményekkel jártak az intézmény számára, így a munka ott semmiképp nem folytatódhatott. 1914-ben az I. világháború kitörésével a katonaság, majd a 1919-es megszálláskor a románok foglalták el a Kollégium jelentős részét; 1920-tól pedig a Nemzeti Hadsereg, miután a románok kivonultak; termeit az iskola csak 1946-ban kapja vissza.

A Debreceni Egyetem

1911-ben a Kollégium, hogy a Debreceni Egyetem mihamarabbi megalapítását segítse, átadja három tanszékét. Az 1911/XXXVI. törvény értelmében a Magyar Állam megalapítja a Debreceni és a Pozsonyi Egyetemet Zichy János vallás- és közoktatásügyi miniszter jóváhagyásával. A 28 tanszékre kinevezett tanár közül korábban 17 a Református Kollégiumban tanított (Fekete, 2004, 103.).
1918-től 1941-ig a református Mitrovics Gyula vezeti a neveléstudomány tanszéket. 1893-ban doktorált bölcsészetből, 1909-ben kezdte munkáját a Református Kollégiumban, 1918-ban nevezték ki a pedagógia tanszékre. (Bajkó, 1981, 13). 1933-ban jelentette meg fő művét, A neveléstudomány alapvonalai címmel. Ebben a munkában a pedagógia egész problémakörét végigjárja és az ebben lefektetett nézetek nagy hatással lesznek az őt követőkre is.

A tanárképzés folytatása az Egyetemen

1924-ben születik meg az az új középiskolai törvény, mely szerint innentől a tanárképző látogatása kötelező a tanárjelölteknek; ezt a munkát segítve 1936-ban létrehozzák a gyakorlógimnáziumot a Simonyi úton, Jausz Béla vezetésével. Kérdéses megfelelőek voltak-e a tárgyi körülmények ennyi ember elhelyezésének, ennek ellenére látható, hogy mégis nagy sikere volt az iskolának. Az épület eredetileg egy villa volt, melyet Stégmüller Árpádtól béreltek, tehát nem kifejezetten iskolának szánt létesítmény volt. Számos átalakítást kellett végezni, melyek főként 1939-40-ben zajlottak. Sajnos nem sokáig használhatták elképzeléseik szerint az újításokat, 1944 és 1946 között a Magyar Kommunista Párt pártiskolát működtetett itt. 1946-ban visszakapták ugyan az iskolát, de az 1948-as középiskolai reform fel is számolta (Gyenes 2009, 31).
Az 1942/1943-as tanévvel kezdte meg Karácsony Sándor a működését tanszékvezetőként; 1950-ig foglalta el ezt a posztot. A protestantizmus újjászületését szorgalmazza; hithű szellemiségben élt és alkotott; ugyanakkor a pszichológiával is foglalkozott.
1948-tól 1951-ig tartott az az időszak, mikor a felsőoktatást drasztikusan átalakították; ezt követen a dékán, rektor politikai szempontból is ellenőrzi a tanszéken folyó munkát. 1949-ben egyetemi reform lépett életbe, mely előírta a tanítandó anyagot és rendelkezett a személyi feltételekről is. Ennek értelmében a professzorokat, gyakornokokat, tanársegédeket, adjunktusokat és

docenseket „tanszékké” szervezték össze. Ebben az évben jött létre a természettudományi kar is, ami azt jelentette, hogy megnövekedett a pedagógiát hallgatók száma. 1950-ben a politikai viszonyoknak köszönhetően tovább romlott az oktatás színvonala; a Magyar Dolgozók Pártjának programja miatt a pszichológia és a pedagógia háttérbe szorult.
1950-ben hozták létre a Tanárképző Tanácsot; Jausz Béla mint a tanács elnöke a tanévet így összegezte: „napirendre kell tűzni a tudós és tanárképzés viszonyát”, „előbbre kell jutnunk a hallgatók eszmei, politikai, világnézeti nevelése során” – vagyis elégedetlenséget fejez ki a munkával kapcsolatban (Jausz 1960). A következő évtől tanszékvezetőként is működik, de a politikai viszonyokból következően nem tud akkora változásokat kieszközölni mint szeretne.
1957. augusztus elsején rektorrá nevezik ki Jausz Bélát. Ez az az év, amikor a korábbi vitákat lezáróan a Munkás-Paraszt Forradalmi Kormány öt évesre emeli a képzési időt. Az ötödik évet gyakorlati évnek szentelték.
1966-tól (mikor Jausz Béla nyugdíjba vonul) 1970-ig tart Kelemen László tanszékvezetése. Az ő munkássága idején állítanak fel három szakcsoportot: a pedagógiait, a pszichológiait és a népművelésit. Utóbbi tulajdonképpen a mai Andragógia Tanszék előzménye.
Napjainkra a tanárképzés szerkezete azonban teljesen megváltozott. Magyarország is csatlakozott a Bologna Nyilatkozat aláírásához 1999-ben, így az elkövetkező évek során teljesen át kellett a képzést alakítani az új, európai igényeknek megfelelően. 2006-ra a gyakorlatban is megvalósult a többciklusú képzés, így a három éves alapképzés során mindössze megalapozzák a tanári kompetenciákat, és a mesterképzés során zajlik a valódi pedagógusképzés.
A tanárképzésre – és a debrecenire különösen igaz –, hogy kezdetben a vallásosságnak óriási hatása volt rá – de ez nem is csoda, lévén hogy szorosan összefonódott évszázadokon át a teológus és tanárképzés. A Debreceni Egyetem megalapításával azonban egy új korszak kezdődött, és (a régiség tiszteletben tartásával) egy friss, nyitott, vállalkozó szellemű pedagógiai munka kezdődött.

Felhasznált irodalom

Bajkó Mátyás – Vaskó László – Petrikás Árpád (1981): Vázalatok és tapasztalatok a pedagógiaoktatás és a neveléstudományi tanszék történetéből. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen, 13 p.

Csohány János (1998): A Kollégium története 1914-1950 között. In: Kocsis Elemér (szerk.): A Debreceni Református Kollégium története. Debrecen. 272 p.
Fekete Károly (2004): A Debreceni Református Kollégium tanárai az Egyetemen. In: Kozma Tamás (szerk.): A Debreceni Iskola. Debrecen. 103 p.
Gyenes Tünde (2009): A Stégmüller-villa. In: Brezsnyánszky László – Fenyő Imre (szerk.) Gyakorlógimnázium a Simonyi úton. Debrecen. 31 p.
Jausz Béla (1960): Beszámolójelentés. http://ganymedes.lib.unideb.hu:8080/dea/bitstream/2437/2469/1/beszam_59_60.pdf (letöltés ideje 2012. 03. 12.)
Zákány József (1825): Székfoglaló beszéd. Debrecen.

Györgyi Zoltán

EGY LETŰNT IDŐSZAK TANULSÁGAI

A hazai oktatásirányításra az elmúlt két évtizedben a decentralizált elemek voltak a jellemzők. Az iskolák finanszírozásával, a pedagógiai programokkal, az igazgatók kiválasztásával kapcsolatos döntések helyben születtek, az országos szakpolitika elsősorban a mozgástér kereteit szabályozta. A helyi szintű döntések felértékelődése a rendszerváltás idején kapott nagy súlyt, s egyben jogszabályi hátteret is. (1990. évi LXV. törvény – A helyi önkormányzatokról) Az oktatás működtetésének helyi önkormányzati szintre helyezése a korábbi évtizedek centralizált irányítására reagált. Ebben a centralizált, s ráadásul egy diktatórikus politikai akaratnak alárendelt rendszerben sorra születtek a helyi érdekeket semmibe vevő döntések, fűnyíróelvszerűen befolyásolva iskolák és települések sorsát. A fejlesztési források elosztása többnyire a kisebb települések kisiskoláinak kárára történt. Legitimitását a hetvenes évek elejétől kezdve egy-másfél évtizedig az Országos Településhálózatfejlesztési Koncepció[1] adta, amely a több mint kétezer szerepkör nélküli települést szorított háttérbe, felerősítve ezzel a természetes elvándorlási folyamatokat, amelyek így mintegy igazolták a kistelepülési intézmények elsorvasztását megfogalmazó politikai törekvéseket.[2]

A rendszerváltás után az oktatással kapcsolatos döntések jelentős részének helyi kézbe adása révén az oktatás valóban közelebb került a helyi lakossághoz, de lassanként felszínre kerültek az új rendszerre visszavezethető problémák is: az oktatással kapcsolatos helyi döntések súlyát nem minden önkormányzat érezte, így a szűk – s egyre szűkülő – helyi fejlesztési források felhasználásánál nem feltétlenül kapott megfelelő súlyt ez a terület, már csak azért is, mert – mint az kistelepülések esetén gyakorta előfordult – a döntéseket oktatási szakemberek nélkül hozták a helyi politikusok. Éppen ezért a kilencvenes évtized közepétől kezdve felmerült a szétaprózottnak, s emiatt többek által nem elég eredményesnek és hatékonynak tekintett

[1] 1007/1971. [III. 16.] Korm. számú határozat az országos településfejlesztési koncepcióról

[2] Lásd erről például Forray 1991 és Gábor – Kraviánszky 1985

iskolarendszer átszervezésének kérdése. Néhány más országhoz képest (pl. Németország) a hazai iskolarendszer valóban szétaprózott volt, jó néhány más országhoz viszonyítva (például Finnország, Görögország, Olaszország, Hollandia) azonban egyáltalán nem (Fickermann 1998). Igaz, sok országban zajlottak koncentrációs folyamatok, de az ezek eredményeként létrejött intézményszerkezetben még mindig sok, a mienknél lényegesen kisebb iskola működött, amit sok esetben településszerkezeti sajátosságok sem indokoltak.

A rendszerváltás után kialakult önkormányzati rendszer nem engedhette meg az országos szakpolitika túlzott befolyását. így annak beavatkozási törekvései sokáig igen erőtlenek voltak. Ezt jelzi az iskolák intézményfenntartói társulások kilencvenes évekbeli története: a nagyobb iskolák létrejötte helyett szinte kizárólag csak az addig is egy szervezetben működő iskolák irányítása került hozzájuk, változatlanul hagyva a kilencvenes évek elején kialakult intézményi struktúrát (Györgyi – Imre 1999)[3].

Az ezredforduló után irányult ismét az iskolaszerkezet átalakítására a szakpolitika figyelme, összefüggésben részben az oktatás gyenge teljesítményével, részben az iskolák közötti nagy teljesítménykülönbségekkel. Ismét előtérbe kerül a nagyobb szervezeti egységek kialakításának kérdése, amely a feltételezések szerint hatékonyabban és színvonalasabban tudta volna teljesíteni feladatát. A szakmai tisztánlátást ugyanakkor nehezítette, hogy nem voltak az oktatás társadalmi hátterét is figyelembe vevő hozzáadott érték-vizsgálatok, a pénzügyit pedig az, hogy a rendelkezésre álló adatok nem tették lehetővé a költségek reális számbavételét.

Az oktatáspolitika továbbra sem adta fel az önkormányzatiság elvét, de egyre határozottabban próbált beavatkozni a rendszerbe, ami nem kis mértékben azért is sikerült, mert az önkormányzatok pénzügyileg egyre inkább függő helyzetbe kerültek a kormányzati szervektől[4]. Különösen igaz ez az ezredforduló utáni évtized utolsó felére–harmadára, amikorra az országos szakpolitika már az önkormányzati önállóságot is egyre kevésbé tiszteletben tartva igyekezett a fenntartókat az általa ideálisnak vélt iskolanagyság irányába terelni (Fehérvári 2011).

[3] Tanulmányunkban a kistelepülések kisiskoláit helyeztük középpontba, nem érintjük sem a városi általános iskolákat, sem a középfokú oktatást.

[4] Elég csak az ún. önhibáján kívül hátrányos helyzetű önkormányzatok nagy arányára gondolnunk.

A Köznevelési törvény 2011. évi elfogadása[5] után alapvetően új helyzet fog kialakulni az oktatásirányításban. Bár jelenleg sok fontos részlet még nem látszik, de az bizonyos, hogy az iskolák közvetlen állami irányítása a helyi önkormányzatok oktatásra gyakorolt hatását erőteljesen háttérbe szorítja majd, így mindaz, amit az előző két évtized oktatásáról mondhatunk, közvetlen tanulsággal már aligha szolgálhat az új irányítási rendszer új irányítói számára. Olyan alapvető jogok kerülnek el helyi önkormányzati szintről, mint az iskolák alapítása, megszüntetése, a pedagógia programokra gyakorolt hatás, a pedagógusok foglalkoztatása, a beiskolázási körzetek meghatározása. Marad az oktatási infrastruktúra működtetése, bár a tanulmány írásakor még erről sincs végleges döntés.

Hogy az oktatásirányítási rendszer hogyan fog működni, nem tudjuk, csak azt tudjuk összegezni, hogy a régi rendszer miként működött, milyen előnyei és hátrányai voltak ennek a rendszernek, s a működési problémák milyen rendszerbeli okokra voltak visszavezethetők. Ezt vizsgálta az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben 2010 tavaszán folyt kutatás[6], amelynek eredményei már több helyen is megjelentek (Györgyi 2011a, Györgyi 2011b).

A tapasztalatok azt jelzik, hogy az oktatás az érintett önkormányzatoknál központi kérdésnek számított. A nagyfokú érdeklődés, érintettség mögött különböző, s nem a fent jelzett szempontok (minőség, hatékonyság) állt, hanem erre csak részben hatást gyakoroló megfontolások.

A központi kérdés általában – értelemszerűen elsősorban a legkisebb iskolafenntartó településeken – az iskola szinte minden áron való megtartásának kérdése. Az ezzel kapcsolatos szimbolikus és a racionális megfontolások nem választhatók szét, az viszont megállapítható, hogy az iskola nem az önkormányzatok játékszere volt, hanem politikai megmérettetésének egyik legfőbb terepe. Egy iskolát elveszíteni egyenlő AZ iskolát elveszíteni. Hogy ennek van-e, lehet-e komoly hatása az adott település fejlődésére, nem tudjuk, hiszen az ezzel kapcsolatos példákban az okok és az okozatok nehezen deríthetők ki, az viszont igen, hogy komoly politikai következménye lehet, mert ez maga a kudarc, amit sem az

[5] 2011. évi CXC. törvény – A nemzeti köznevelésrõl

[6] A kutatás a TÁMOP 3.1.1 program keretei között zajlott *Demográfiai folyamatok hatása a helyi oktatáspolitikákra* címmel, e tanulmány szerzőjének vezetésével, az ország hét térségében készült esettanulmányokra támaszkodva.

önkormányzati képviselők, sem a polgármesterek nem vállalnak fel még akkor sem, ha esetleg máshol színvonalasabb oktatást kapnának a település tanulói. Az iskola megtartása ugyanakkor ebben az időszakban – szemben a hetvenes évekkel – már feltétlenül jelentette az iskola önállóságának megtartását is. Az önkormányzati függetlenség ugyanis garantálhatta a tagiskola megőrzését. Mindez azt jelentette, hogy az iskolafenntartás kérdése racionális irányba mozdult el, a korábbi szimbolikus elemek háttérbe szorultak. Egyre inkább a tanulók helyi tanulási feltételeinek és a tanári gárda megtartásáról szólt, s érzelmek helyett inkább érdekek vezérelték az ezzel kapcsolatos döntéshozatalt.

A fenntartói döntéshozás másik kiemelt kérdése az iskola finanszírozása volt. Nem a gazdaságos finanszírozása, hanem a mind kevesebb pénzből való működtetése. Tiszta pénzügyi viszonyok közepette a kettő nem válik el egymástól: a takarékos működés vagy a ráfordítások csökkentését teszik lehetővé, vagy a felszabaduló pénzeszközök oktatásba való visszafordítását, s ezzel az oktatás színvonalának emelését. Az ezredforduló utáni évtized azonban nem teremtett tiszta pénzügyi viszonyokat: a kiegészítő normatívák folyamatosan változó rendszere (Fehérvári 2011) egyrészt nem segítette a stratégiai tervezést (hiszen két-három év múlva a helyi pénzügyi döntések egészen más kontextusba kerülhettek), másrészt – miközben az oktatás minőségét sem befolyásolta – a fenntartó számára akkor vált „gazdaságossá" az oktatás (a többé-kevésbé kötött kiadások mellett), ha a legkisebb önerőt igényelte, vagyis ha az állami normatívákból mind többet megszerzett. Ennek megfelelően a helyi szintű és az rendszerszinten értelmezhető gazdaságosság jelentős mértékben elvált egymástól. A fenntartók szemére vetni ezt nem lehet, mert egyrészt racionális megfontolások álltak mögötte, másrészt – az előző szempont, vagyis az iskolák szinte mindenáron történő megtartásának igénye miatt – nem is nagyon tehettek mást.

Mindez nagyon változatos helyi oktatáspolitikákat eredményezett a fenntartással kapcsolatos döntések területén, háttérbe szorultak ugyanakkor az oktatás minőségét érintő kérdések. Az önkormányzatok, céljaik elérése érdekében egyre inkább együttműködtek egymással. A közös érdekek sok esetben olyan településeket is rákényszerítettek erre, amelyek – elsősorban a hetvenes évek erőltetett iskolakörzetesítései következtében évtizedek óta bizalmatlanul tekintettek egymásra. Ez a bizalmatlanság még mindig sok helyen érezhető, de ahol az érdekek nagyon erősek

voltak, ott félretették a sérelmeket, s igyekeztek olyan megállapodásokat kötni az iskolafenntartók, amelyek révén nem csak pénzügyileg jártak jól, hanem amelyekből, ha a szükség úgy hozza, ki is tudnak lépni.

Mindez elsősorban látszatösszevonásokkal járt, vagyis olyan intézményi struktúrák alakultak ki elsősorban, amelyben minden korábbi iskola megőrizte autonómiáját. A települések önkormányzata és az iskolák számára ez tűnt a legelőnyösebbnek, hiszen így nem fenyegetett a veszély, hogy egy szomszédos önkormányzat hoz számukra kedvezőtlen döntést, ugyanakkor ez azt is jelentette, hogy a szervezeti integráció előnyeit nem sikerült szakmai együttműködéssé transzponálni. Fejkvóta-társulások jöttek létre pillanatnyi érdekek mentén. S mivel a pillanatnyi érdekek gyakorta változtak a normatíva rendszer folytonos változtatása következtében, alkalmanként társulások is újjászerveződtek. Időnként az iskolafenntartók változtak, máskor a résztvevők is, néha egészen abszurdnak látszó megoldásokkal, amelyben egy önkormányzat nem a szomszédos településsel fogott össze, hanem egy jóval távolabbival, mert így sikerült előnyös feltételeket kialakítani.

Ez a fajta együttműködés nem csak azért zárja ki a közös szakmai munkát, mert minden iskola féltve őrzi a függetlenségét, hanem azért is, mert a szorosabb szakmai együttműködés megakadályozná a szövetségek újjászervezését. Éppen ezért elvétve fordult csak elő, hogy a diákok, a tanárok átjártak volna egyik településről a másikra, lehetővé téve a fölös infrastrukturális és személyi kapacitások kihasználását, emelve ezzel az oktatás színvonalát és/vagy csökkentve a költségeket. A hivatkozás szinte minden esetben ugyanaz: nagyok a távolságok. Pedig ezek a távolságok alig néhány kilométeresek.

A formális együttműködések arra utalnak, hogy a decentralizált oktatásirányítás – legalábbis ezen a téren – kudarcot vallott. Kétségtelen, hogy nem tudta elősegíteni a szakmai fejlődést, s ez valóban kudarc. Megítélésünk szerint azonban ennek nem a decentralizált irányítás, hanem annak következetlen rendszere, koncepciótlan megvalósulása az oka, amelyben az országos szakpolitika folytonosan változó feltételekhez való alkalmazkodásra késztette a fenntartókat, ahelyett, hogy stabilitásával elősegítette volna a stratégiai szövetségek létrejöttét. A tapasztalatok ugyanis azt mutatják, hogy ott, ahol – néhány esetben – a bizonytalanságok ellenére kialakult a stratégiai gondolkodás, a szakmai együttműködések is megvalósultak: létrejöttek olyan településközi

megállapodások, amelyek nem eredményezték az egyik, vagy a másik település dominanciáját, s habár nem minden évfolyamon, de mindenhol megmaradt az oktatás, s mindez még politikailag is elfogadható volt. Alakultak ilyen együttműködések egy-egy önkormányzat között, de az egyébként gyenge, s a gyakorta szintén a pénzszerzés érdekében megalakult kistérségi társulások keretei között is.

Még a formális együttműködések is hordoznak pozitív értékeket. Áttörést ugyan nem tudtak elérni az iskolák működtetésében, de sikerült valamelyest ledönteni a településeket elhatároló falakat, elősegítették a felelős helyi politizálást, beleértve a konfliktuskezelését is.

A most kirajzolódó új irányítási rendszer sajnálatosan nem épít azokra a pozitív helyi energiákra, amelyek – ha többnyire nem is a kívánt irányba terelték az oktatást – de mégis megmozdultak az oktatás érdekében. Kétségtelen, hogy lehet iskolákat irányítani állami rendszerben, vannak ennek külföldi példái is. Az ilyen hazai tapasztalatok azonban nem éppen pozitívak: az egyenlő esélyeket nem tudták biztosítani a tanulóknak, s nagyon sok helyi konfliktussal jártak. Hogy ezeken a negatív előzményeken hogy fog túlláépni az új rendszer, nem tudjuk, de félő, hogy a helyi energiák vagy elenyésznek, vagy informális terepre kerülnek, s az iskolák sorsáról a kulisszák mögött születnek a politikai erőviszonyoknak és a kapcsolati tőkék láthatatlan erejének megfelelő döntések.

Felhasznált irodalom

Fehérvári Anikó (2011): Normatív finanszírozás az oktatásban 2000-2009 között. In: Új Pedagógiai Szemle 6, 21-34. p.

Fickermann, Detlef – Weishaupt, Horst – Zedler, Peter (1998) (szerk.): Kleine Grundschulen in Europa. Berichte aus elf europäischen Ländern. Beltz Deutschen Studienverlag, Weinheim.

Forray R. Katalin (1991): Az iskolakörzetesítések rövid története. Kutatás közben, Oktatáskutató Intézet, Budapest.

Gábor László – Kraviánszky Róbert (1985): Tapasztalatok két megye általános iskoláiban. In: Várhegyi György (szerk.): Hiány és feszültség az általános iskolában. Műhelytanulmányok III. Oktatáskutató Intézet, Budapest, 77-96. p.

Györgyi Zoltán – Imre Anna (1999): Fenntartói társulások. In: Educatio füzetek. Kutatás közben 222., Oktatáskutató Intézet, Budapest

Györgyi Zoltán (2011a): Györgyi Zoltán: Helyi oktatáspolitikák az ezredforduló után. In: Györgyi Zoltán (szerk.): Korlátok között szabadon. Demográfiai folyamatok és helyi oktatáspolitikák. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 7-34. p.

Györgyi Zoltán (2011b): Helyi oktatáspolitikák az ezredfordulót követően In: Új Pedagógiai Szemle 35-56. p.

1007/1971. [III. 16.] Korm. számú határozat az országos településfejlesztési koncepcióról.

1990. évi LXV. törvény – a helyi önkormányzatokról.

2011. évi CXC. törvény A nemzeti köznevelésről.

Herczegh Judit

TANÁR SZAKOS HALLGATÓK IKT HASZNÁLATÁNAK KARI SZINTŰ ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLATA

Bevezetés

Tanulmányunkban egy a Debreceni Egyetemen lefolytatott kérdőíves kutatás eredményeit kívánjuk bemutatni, amelynek alapsokasága a tanár szakos hallgatók voltak. Több okból esett erre a hallgatói populációra esett a választásunk: egyrészt elérhető, heterogén érdeklődésű hallgatói csoportról van szó, akik korban azonban homogénnek tekinthetőek, így és akik számítógépes-tudása, kommunikációs eszközhasználata, ezekkel kapcsolatos attitűdjei, éppen majdani tanári képesítésüknek köszönhetően felnövekvő generációk számára válik majd mintaadóvá az oktatás folyamatában így fontosnak gondoljuk a számítógép használathoz és internethez való hozzáállásuk és ezzel kapcsolatos attitűdjeik ismeretét.
Jelen tanulmányunkban ez új társadalomtípus generálta kommunikációs mintázatokat, lehetőségeket és az adott technológiai eszközökkel szembeni attitűdöket és azok kihasználtságát mutatjuk be az egyetemi karok vizsgálatának tükrében.

IKT eszközök kari szintű összehasonlítása

Azt tapasztaltuk, hogy a hallgatókra nem tekinthetünk homogén, a Prensky (2001) által meghatározott digitális őslakos egységként, annak ellenére, hogy egyetemi közegben társadalmi státusztól függetlenül adottnak tekintettük ezen eszközök használatát. Azt gondoljuk tehát, hogy az elsődleges digitális törésvonalak mentén meghatározott homogén hallgatói csoportról van szó, egyenlő hozzáférési esélyekkel. Ugyanakkor számolnunk kell másodlagos digitális törésvonalak jelenlétével, melyeket megtapasztalhattunk eddig a nemek, vélemények, kommunikációs és kapcsolati mintázatok eltérésében (Ságvári 2011).
Vizsgálatunkat a válaszadók megoszlásának alapján három karra szűkítettük, a Bölcsészettudományi (továbbiakban BTK), a Természettudományi (továbbiakban TTK) és az Informatikai (továbbiakban IK) Kar hallgatóira. Feltételeztük, hogy ezen három

kar hallgatói jelentős, olykor szignifikáns eltérést fognak mutatni, mind IKT eszközhasználatban, mind az eszközökkel kapcsolatos vélekedésekben.

Első lépésben a hallgatók számítógép előtt töltött heti átlagos óraszámát vizsgáltuk (1.táblázat) és jelentős, szignifikáns eltérést tapasztaltunk a három kar esetében. A legszembeötlőbb az IK hallgatóinak számítógép előtt eltöltött átlagos 25,71 órás heti óraszáma, szemben a BTK 15,12 órás átlagával. Nem meglepő eredmény, hogy az informatikus hallgatók több mint 10 órával több időt töltenek átlagosan a gép előtt, hiszen az ő számukra a számítógép a tanulmányaik szükséges feltétele, a későbbiekben pedig munkaeszköz. Az informatikus hallgatók naponta átlagosan 3,67 órát töltenek, míg a TTK hallgatói átlagosan napi 2,28, a bölcsészek pedig napi 2,16 órát töltenek a számítógép előtt ülve.

1. táblázat: Hetente számítógép előtt eltöltött átlagos órák száma kari lebontásban

Kar	Átlag
Bölcsészettudományi Kar	15,12
Természettudományi Kar	16,01
Informatikai Kar	25,71

Sig. 0,017* szinten szignifikáns eltérés tapasztalható

Forrás: saját adatok

Jelentős szignifikáns eltérést tapasztaltunk ugyanakkor a számítógép használatának helyében (sig.0,002**) és az internet használatának helye szerint (sig.0,004**) a három kar hallgatóinál. Az eltérés oka, hogy az informatikus hallgatók eszközhasználatának két fontos helyszíne van, az otthoni és az egyetemi környezet és ez utóbbi erőteljesebben jelen van az ő esetükben, mint a másik két kar hallgatóinál.

Természetesen nem csupán a számítógép előtt eltöltött órák számában, és a használat helyein feltételeztünk különbségeket, hanem a számítógépes és internetes tevékenységek gyakoriságában is a megfigyelt három kar között. Az előző fejezetekhez hasonlóan külön választottuk a számítógépes tevékenységeket, és programok használatát és az internetes tevékenységeket és programok használatát és megvizsgáltuk, tapasztalhatunk-e valamilyen eltérést a három kar között.

Elsőként a számítógépes tevékenységek és programok használatában fellépő különbségeket és azonosságokat kutattuk (2. táblázat).

2. táblázat: Számítógépes tevékenységeket használó hallgatók százalékos arányai karonkénti bontásban

Tevékenységek	BTK N=293	TTK N=58	IK N=21	Sig.
Szövegszerkesztés	99,7	98,3	100,0	0,000***
Bemutató készítés	76,1	86,2	85,7	0,000***
Táblázat-kezelés	65,2	77,6	81,0	0,000***
Adatbázis-kezelés	37,7	34,5	66,7	0,209
Játék	73,6	89,7	85,7	0,002**
Fényképek, képek szerkesztése	93,2	91,4	100,0	0,197
Zene szerkesztése	74,3	70,7	85,0	0,646
Zenehallgatás	98,0	96,6	100,0	0,908
Filmnézés	95,2	100,0	95,2	0,511
Tanulás	97,9	100,0	100,0	0,397

Forrás: saját adatok

A szövegszerkesztés, bemutató készítés, táblázat kezelés esetében találtunk erős szignifikáns különbséget a bölcsészettudományi, természettudományi és informatikai karok között, ugyanakkor a számítógépes játék esetében is szignifikáns eltérést tapasztaltunk. Feltételeztük, hogy a gyakoriság erőteljesebb lesz az informatikai kar hallgatóinak esetében a számítógépes tevékenységekben, lévén, hogy ezen a hallgatók tanulmányainak alapja és célja a professzionális számítógépes eszközhasználat. Ugyanakkor valószínűsíthető volt, hogy azokban a számítógépes tevékenységekben, amelyek az egyetemi hallgatói lét szerves részét képezik, nem tapasztalhatunk majd jelentős eltérést. Feltételezéseinket alátámasztották a kapott eredmények, hiszen az informatikus hallgatók nagyobb arányban használják a számítógépet táblázat kezelésre, adatbázis kezelésre, fényképek, képek szerkesztésére és zene szerkesztésére, ugyanakkor, hacsak minimális különbséggel, de élen járnak szövegszerkesztésben, zenehallgatásban. Négy olyan tevékenység volt az informatikus hallgatók esetében, amelyet mindegyikük végez a számítógépen kivétel nélkül: szövegszerkesztés, fényképek, képek szerkesztése, zenehallgatás és tanulás. A TTK-s hallgatók esetében a

filmnézés és a tanulás jellemző minden hallgatónál, míg a BTK-s hallgatók esetében nem volt olyan számítógépes tevékenység, amelyet kivétel nélkül mindannyian folytattak volna.
A számítógépes tevékenységek vizsgálata után az interneten folytatott tevékenységeket határoltuk el a három kar hallgatóinál (3. táblázat).

3. táblázat: Internetes tevékenységeket használó hallgatók százalékos arányai karonkénti bontásban

Tevékenységek	BTK N=293	TTK N=58	IK N=21	Sig.
Böngészés	99,7	98,3	100,0	0,867
Hírek, információk olvasása	98,0	98,3	100,0	0,644
Internetes játék	63,2	82,8	70,0	0,004**
Szépirodalom olvasása	80,9	64,9	85,7	0,021*
Szakirodalom olvasása	96,6	89,7	90,5	0,014*
Zenehallgatás	93,5	96,6	95,2	0,564
Zeneletöltés	74,4	77,6	80,0	0,202
Programok letöltése	77,8	75,9	95,2	0,396
Online filmnézés	48,3	56,1	50,5	0,186
Könyv, DVD vásárlás	51,2	39,7	52,4	0,404
Elektronikai, műszaki cikk vásárlása	22,9	34,5	47,6	0,193
Internetes banki ügyintézés	52,6	48,3	76,2	0,199
Részvétel online árverésen	20,8	27,6	42,4	0,006**
Online nyelvtanulás	38,1	38,6	61,9	0,027*
Tanulás	96,6	93,0	95,2	0,673

Forrás: saját adatok

Az interneten folytatott tevékenységek közül az internetes játék, a szépirodalom olvasás, a szakirodalom olvasás, az online árveréseken való részvétel és az online nyelvtanulás esetében találtunk szignifikáns különbségeket. Noha ez esetben is az informatikus hallgatók javára feltételeztük a nagyobb használati arányokat, az internetes játék a legjellemzőbbnek a TTK-s hallgatóknál bizonyult. Feltételezzük, hogy ennek egyik oka, hogy az informatikus hallgatók internetes idejének jelentősebb részét lefoglalja a különböző programok használata és letöltése, ezt alátámasztja az ennél a

tevékenységnél megjelenő 95,2%-os fölényük a TTK-sok 75,9%-val szemben. Érdekesség továbbá, hogy az informatikus hallgatók online nyelvtanulásra is gyakoribb a másik két karnál, 61,9%, szemben a BTK 38,1% és a TTK 38,6%-val. Az informatikus hallgatók eszközhasználati rutinját és az információs társadalmi szocializációs hatásait az online nyelvtanulás mellet a szépirodalom olvasási arányaik is alátámasztják; 85,7%-uk olvas online szépirodalmat, szemben a bölcsészek szintén magas, de arányaiban kevesebb 80,9%-val. Továbbá megállapítható, hogy a pénz tranzakcióval járó tevékenységek, mint pl. az online vásárlások, banki ügyintézés, árveréseken való részvétel szintén jellemzőbbek az informatikus hallgatók esetében. Az internetes tevékenységeknél egyedül az informatikusoknál volt megfigyelhető 100,0%-os részvételi arány, mégpedig a böngészésnél és a hírek, információk olvasásánál.
Ahhoz, hogy az információs társadalmat, mint szocializációs közeget azonosíthassuk a három kar esetében, nem elég csupán a hallgatók számítógép és internet használatát megfigyelni, de fel kell tárni a kommunikációra és kapcsolati hálózat alakításra vonatkozó online megjelenési formáikat is (4. táblázat).

4. táblázat: Kommunikációs tevékenységeket IKT eszközök segítségével folytató hallgatók százalékos arányai karonkénti bontásban

Tevékenységek	BTK N=293	TTK N=58	IK N=21	Sig.
Levelezőrendszer használat	100,0	100,0	100,0	-
Napi e-mail küldés	36,5	22,4	52,4	0,000***
Saját web oldal	8,9	10,3	14,3	0,905
Blogot ír	5,8	6,9	4,8	0,940
Fórumot olvas	49,1	46,6	76,2	0,049*
Fórum hozzászólás	47,1	46,6	81,0	0,027*
Iwiw tag	91,8	93,1	100,0	0,490
Egyéb közösségi portál tagja	57,2	60,3	71,4	0,657
Csevegés	72,3	74,1	90,5	0,426
Internet alapú telefonálás	47,8	44,8	71,4	0,086

Forrás: saját adatok

Az internet kínálta kommunikációs lehetőségek közül az elektronikus levelezést mindhárom karon 100,0%-os arányban

használják a hallgatók. Szignifikáns különbségek mutatkoznak azonban a fórumok használatában és a napi e-mail küldési gyakoriság esetében. Mindegyik felsorolt tevékenység a legnagyobb arányban az informatikus hallgatókat jellemzi. Ugyanezen hallgatóknál 100,0%-os az Iwiw tagság aránya és más közösségi portálokon is ők vannak jelen a legnagyobb arányban (71,4%). A csevegés és az internet alapú telefonálás is az informatikus hallgatók esetében a legjellemzőbb tevékenység; 90,5%-uk használ csevegő programot, 71,4%-uk használja az internetet hang alapú kommunikációra. A napi e-mail küldési gyakoriság a TTK-s hallgatók esetében a legalacsonyabb (22,4%), míg a BTK-s hallgatók rendelkeznek a legkisebb arányban saját weboldallal és közülük került ki a legkevesebb Iwiw tag (bár az arányuk még így is nagyon magas 91,8%) és egyéb közösségi portál tag (57,2%).

Összegzés

A Debreceni Egyetem tanár szakos nappali hallgatóit vizsgáltuk. A vizsgálat segítségével arra az alapvető kérdésre kerestük a választ, hogy a hallgatók hogyan értelmezik magukat az információs szupersztráda polgáraként, hogyan építenek és tartanak fenn kapcsolatokat és milyen rendszerességgel, intenzitással kerülnek érintkezésbe az infokommunikációs eszközökkel. Az empirikus kutatásnak célja volt, hogy áttekintést adjon arról a nagy, globális átalakulásról, amelyet információs társadalomként értelmezünk, és amely gyökereiben változtatja meg nem csupán a gazdaságot, a kultúrát és a társadalom általános képét, de az egyéni életvezetésre, a személyközi kommunikációra, a kialakult és kialakulóban lévő kapcsolatokra is hatást gyakorol. A számítógépes hálózatok és maguk az eszközök is az egyéni szocializáció részét képezik jelen társadalmunk számára.

A BTK, TTK és IK hallgatóinak vizsgálata során egyaránt megállapítható volt a sokrétű internet és számítógép használat, ugyanakkor az informatikus hallgatók, szaksepcifikumuknak köszönhetően néhány internetes és számítógépes tevékenységet és kommunikációs programot nagyobb arányban használnak, mint a másik két vizsgált kar hallgatói.

Felhasznált irodalom

Prensky, Marc (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon, NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October.

Ságvári Bence (2011): A net-generáció törésvonalai – kultúrafogyasztás és életstílus-csoportok a magyar fiatalok körében. In Bauer Béla – Szabó Andrea (szerk.): Arctalan (?) nemzedék. Ifjúság 2010-2011. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest. 263-283 p.

Tapscott, Don (2008): Grown up digital: how the net generation is changing your world. McGraw-Hill Publishers, New York.

Tapscott, Don (2001): Digitális gyermekkor. Kossuth Kiadó, Budapest.

Horváth László

TELJESÍTMÉNYÉRTÉKELÉS A FELSŐOKTATÁSBAN

Elméleti háttér

A tudásalapú társadalom korában az egyetemek kulcsszerepet játszanak, hiszen hagyományos három funkciójuk – oktatás, kutatás, a társadalom kiszolgálása – kiegészül egy általános elvárással, a tudás versenyképességének fejlesztésével. (Zhang-Liao 2010)

Fontos kérdéssé vált az eredmény és a teljesítmény mérhetősége minden vállalatnál, így az emberi tőke mérése is, ezért tanulmányom témája a teljesítményértékelés.

A felsőoktatás előzőekben tárgyalt funkcióváltása mellett fontos kiemelnünk a szervezetben és a szűkebb környezetében bekövetkező változásokat is. Az egyetemi működésre a hagyományos modellben az elitképzés, a felsőfokú képzés, az évtizedes rutinok, a hierarchia fontossága volt jellemző, hiszen egy költségvetési intézményről beszélhetünk, ahol meghatározó volt a szervezeti érdek és a közalkalmazotti szemléletmód uralkodott. Az új megközelítésben azonban már a tömegtermelést szolgálja a felsőoktatás is, a munkaerő-piaci igényeknek való megfelelés céljával, egyfajta alkalmazható tudást biztosítva. Célja lett saját bevételének növelése, amihez rugalmas alkalmazkodóképességre van szüksége a változásokkal szemben. Az individuális érdekérvényesítés és a teljesítményorientáció került előtérbe. (Poór-Bencsik-Fekete-Majó-László 2008). A változások irányvonalából is látszik, de a 2005-ös OECD konferencia (HR trendek a felsőoktatásban) is megerősíti, hogy a személyzetfejlesztés kulcskérdéssé vált a felsőoktatásban. Az egyik ilyen probléma, ami alátámasztja mindezt, hogy a fiatal oktatók már egyre kevésbé tekintik az egyetemet első és egyetlen munkahelynek, így ha a stratégiai szemléletből indulunk ki, az emberi erőforrás menedzsment minden területe érintett ennek kapcsán. (Farkas-Karoliny-László-Poór 2010)

A teljesítménymenedzsment megfogalmazható, mint „a megegyezéses teljesítménytervezés, célkitűzés, a teljesítmény nyomon követ, mérés, értékelés, minősítés, visszacsatolás és elismerés olyan folyamata, melynek célja az egyéni teljesítmények és a szervezeti stratégiai célok közötti összhang megteremtése, valamint azok folyamatos javulásának biztosítása.” (Farkas-Karoliny-László-Poór 2010, 284.)

A felsőoktatási intézmények kétharmadában nem alkalmaztak teljesítményértékelési rendszert, ez bizonyítja témám fontosságát. Ahol működött teljesítményértékelési rendszer, ott többféle módszert is alkalmaztak. Egy esetben a kontaktórák és a publikációk számának objektíven mérhető kritériumai mellett egy strukturált esszé képezte a teljesítményértékelés alapját. Egy másik esetben egy beszámoló jellegű strukturálatlan esszé szolgált a teljesítményértékelés módszereként. Megint egy másik módszer alapján különböző skálákat dolgoztak ki. Itt felmerülhet a kérdés a fogyasztói elégedettség figyelembe vételéről, azaz a hallgatók véleményéről. (Poór-Bencsik-Fekete-Majó-László 2008)

Módszertan és hipotézisek

A tanulmány során az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) és annak Pedagógiai és Pszichológiai Karának (PPK), valamint a Szegedi Tudományegyetem SZTE) és a Juhász Gyula Pedagógiai Karának (JGYPK) intézményfejlesztési terveit elemzem, mint a szervezeti stratégia egyik alapdokumentumát, felhasználva a TÁMOP-4.1.4-08/1-2009-0002 Minőségfejlesztés a felsőoktatásban projekt kutatási eredményeit is.

Az alábbi hipotézisek bizonyítására teszek kísérletet a vizsgált intézmények intézményfejlesztési tervei (IFT) alapján:

1) A intézményfejlesztési tervekben nem kap elegendő hangsúlyt az emberi erőforrás stratégia, ami akadályozza a teljesítményértékelési rendszer kialakulását.

2) A szervezeti és egyéni teljesítményindikátorok definiálatlanok vagy szigorúan csak a kutatás területét érintik, mely nem kedvez egy teljes körű teljesítménymenedzsment rendszer bevezetésének és alkalmazásának.

3) Elhanyagolják a felsőoktatási intézmény „third function" jellegét, mely akadályozza a vállalati jó gyakorlatok átvételét és így egy hatékony teljesítménymenedzsment rendszer kialakítását.
4) M valamilyen szinten a felsőoktatási intézmények negyedik funkciója (tudás versenyképességének fejlesztése), melynek kiaknázása hozzájárulhat az emberi erőforrás fejlesztéséhez.

Eredmények

Az intézményfejlesztési terv készítése a felsőoktatási intézmények számára a 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról alapján kötelező tevékenység, mely egy középtávra szóló, legalább négy éves időszakot felölelő terv.

Jól látható, hogy míg az ELTE stratégiai prioritásai szétszórtan kerültek meghatározásra, addig a PPK esetében ezek jól elkülöníthető kategóriákba kerültek összefoglalásra, melyek nagyrészt le is fedik az egyetem három funkcióját (oktatás, kutatás, szolgáltatás), csupán egy elemmel egészül ki, a nemzetközi aspektussal. Az infrastruktúra fejlesztés és a nemzetközi kapcsolatok mindkét szinten megjelenik.

Az ELTE IFT keretében az emberi erőforrások fejlesztési lehetősége megjelenik a kutatást-fejlesztést támogató stratégia és intézményi gyakorlat pillér keretében, annak részpilléreiben, az intézményi kutatás–fejlesztési ösztönzési rendszer, a hallgatók, doktoranduszok bevonása, illetve a hatékonyságmérési mutatók és módszerek kidolgozása, bevezetése fejezetek tekintetében. Ezt köti össze az egyik intézményi teljesítményt mutató rendszerrel, a kutatással. Ezen tevékenységét tervezi ösztönözni, illetve hatékonyságméréssel monitorozni az alakulását.

A kutatási tevékenység tekintetében könnyű jól mérhető indikátorokat meghatározni (publikációk száma, szabadalmak száma stb.), azonban a szakterületi összehasonlítás a tudományterületek specifikus volta miatt már nehézségekbe ütközik.

Az oktatás tekintetében pedig a lehető legnehezebb a teljesítményindikátorok meghatározása, illetve jelenleg a kötelezően előírt oktatói munka hallgatói véleményezése rendszeren keresztül

elég szubjektív és kevésbé hatékony módszerek segítségével lehet reflektálni az oktatás milyenségére a befogadó oldalról.

A fejlesztési tervekben többször is megjelenik a kapcsolatfelvétel, kapcsolatalakítás a munkaerő-piaccal, akik hasznos inputokkal szolgálhatnak a képzés milyensége tekintetében, azaz levonhatóak a megfelelő következtetések az oktatás tekintetében is, azonban ennek egy egységes, objektív mérőszámokkal kialakított, megfelelő elvárásokkal kiegészített, az egyetemi stratégiához illeszkedő célszámok mentén kéne működnie, különben esetleges lesz, és nem fogja megfelelően szolgálni a köré épített elképzeléseket.

A PPK IFT tekintetében szélesebb körben jelennek meg az emberi erőforrás menedzsment lehetőségei. Az oktatási stratégia területén a doktoranduszok számára kiegészítő kompetencia-képzések biztosítása, illetve a kari oktatói életpályamodell kidolgozása részek inkább a fejlesztésre és a karriermenedzsmentre összpontosítanak.

Tovább elemezve a PPK IFT tartalmát, megállapítható, hogy bár lebontva és jól átláthatóan szerepelnek benne a stratégiai prioritások és a megvalósítási fázis, azonban még mindig túlsúlyban van a helyzetleírási rész, illetve főleg a belső tényezőkre helyezi a hangsúlyt és kevésbé veszi figyelembe a külső környezetet.

A tudás versenyképességének biztosítása tekintetében az egyik legfontosabb tényező a munkaerő-piaci igények, vélemények, elvárások becsatornázása. Az ELTE IFT az élethosszig tartó tanulás intézményi szolgáltató rendszerének kialakítása pillér keretein belül nagy hangsúlyt fektet az igényfelmérésre és a foglalkoztatói oldal bevonására, a képzési rendszer ilyen inputok melletti átgondolására.

A SZTE esetében az oktatási stratégiába tartozik a képzési szerkezet, a kínálat és a módszertani fejlesztés is. A kutatási stratégia esetén a kutatás ösztönzésére és a tudástranszfer fejlesztésére tér ki. A szolgáltatási stratégia esetében a portfólió elemzés és a színvonal-emelés a kitűzött prioritás. Az irányítás-fejlesztés esetében pedig a szervezeti struktúra valamint az irányítási mechanizmusok fejlesztése került terítékre. Ezzel ellentétben a kari prioritások esetében jóval operacionalizáltabb, teljesítménymutatókon alapuló többrétegű célkitűzések jelentek meg az egyes pontok alatt. Az átfedés, illetve a

kapcsolódás több pont keretében is megfigyelhető a két stratégiai terv között.

Az SZTE ITF esetében is megjelenik az ösztönzés, főleg a kutatási tevékenység keretén belül, hiszen önálló pontot kapott a kutatásösztönzés. Az ösztönzés és a motiváció megfelelő táptalaját biztosíthatná egy objektív mérőszámokon alapuló, megalapozott teljesítményértékelési rendszer bevezetése, melynek valós következményei jelentés telivé tennék a rendszert.

A JGYPK stratégiai tervében azonban már kevésbé integrált módon, kevésbé központi jelleggel jelenik meg az emberi erőforrás menedzsment fontossága. A kari irányítás pillér keretében már több emberi erőforrásra és teljesítményértékelésre vonatkoztatható elem jelenik meg. Cél a hatékony (átfedések nélküli) kari irányítási struktúra létrehozása, mely tekintetben a szervezet működésének racionalizálásához aktív emberi erőforrás menedzsment szükséges (szintén például a munkakör-értékelés és elemzés tekintetében).

Az általános, stratégiai jellegű elemzésnél megállapíthatjuk, hogy a SZTE IFT a dokumentum céljának megfelelően a stratégiakészítés folyamat jellegét helyezi előtérbe, azonban a JGYPK esetében inkább csak egy dokumentumról van szó.

Érdekes módon a negyedik funkció tekintetében jóval nagyobb tudatosságot fedezhetünk fel, mint az előbbiekben, talán még hangsúlyosabb is, mint a szolgáltatás. Az SZTE IFT tekintetében kiemelten megjelenik a tudástranszfer fejlesztése, mely összefüggésben van a vállalkozó egyetem célkitűzésével és szoros együttműködést realizál a kutatás-fejlesztés, technológiai transzfer keretében.

Javaslatok

A felsőoktatási humánerőforrás menedzsment gyakorlatnak a négy funkcióra kell épülnie (oktatás, kutatás, szolgáltatás, tudás versenyképességének biztosítása), hogy megfelelően alkalmazkodjon az információs tudásalapú társadalom kihívásaihoz. Ennek értelmében az egyik kulcsfontosságú terep a kutatási tevékenység ösztönzése különböző emberi erőforrás menedzsment eszközök segítségével. A következő lépés pedig ezen eredmények

visszacsatornázása az oktatási, szolgáltatási funkcióba, ezáltal szinergikusan erősítve egymást, illetve hozzájárulva a tudás versenyképességének biztosításához, lefedve ezzel mind a négy funkciót. Ezek a folyamatok pedig előre mutatnak egy komplex tudásmenedzsment rendszer realizálásához, valamint hozzájárulnak a racionális képesség tervezéshez, melynek pozitív hatásai mind a gazdaságban, mind a társadalomban érvényesülnek. Ebben a folyamatban integráltan tud részt venni egy komplex teljesítménymenedzsment rendszer, ugyanis ha mérhetővé és láthatóvá tudjuk tenni az eredményességi mutatókat, akkor ez megalapozott és objektív forrása lehet az értékelési és fejlesztési döntéseknek. Ez pedig segíti egy szélesebb körben értelmezett tudománykommunikáció kialakítását, mely hozzájárul mind a tudásmenedzsment rendszerhez, mind a racionális képességtervezéshez, hiszen ez által egyrészt láthatóvá és elismerhetővé válnak a nehezen mérhető oktatási és kutatási eredmények, melyek erősítik a szolgáltatás presztízsét és együttesen javítják a tudás versenyképességét, illetve másrészről pedig megteremti az együttműködés feltételeit és lehetőségeit a munkaerőpiaccal, így a megfelelő igényekre reagálva alakíthatja működését az intézmény. Ezek a folyamatok pedig együttesen egy olyan felsőoktatási intézményi koncepciót realizálnak, mely legjobban a tanulószervezet modelljével írható körül. (Ez az irányvonal egy új kutatási irányvonal is lehetne!) Ezen változások megfelelő változásmenedzsment nélkül nem megvalósíthatóak (mely szintén köthető az emberi erőforrás menedzsmenthez), illetve figyelembe kell venni a tágabb környezetet (a tudásalapú információs társadalom kihívásai) és a megfelelő szervezeti kultúrát is biztosítani kell ezekhez (egy teljesítményt elismerő, tudásalapú, innovációt támogató kultúra). Ezen fejlesztési lehetőségek pedig egyértelműen az emberi erőforrás menedzsment szerepkörébe tartoznak és elengedhetetlen segítő eszköze ennek a teljesítménymenedzsment rendszer.

Felhasznált irodalom

2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a0500139.tv (2012. 04. 11–én hatályos állapota szerint)

Bakacsi Gyula – Bokor Attila – Császár Csaba – Gelei András – Kováts Klaudia – Takács Sándor (2004): Stratégiai emberi

erőforrás menedzsment. KJK–KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft, Budapest.

Érték, minőség és teljesítmény. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Intézményfejlesztési terve URL: http://www.elte.hu/file/elte_ift.pdf (Letöltés ideje 2012. 04. 14.)

Farkas Ferenc – Karoliny Mártonné – László Gyula – Poór József (2010): Emberi erőforrás menedzsment kézikönyv. Complex Kiadó, Budapest.

FEMIP: Intézményfejlesztési terv módszertani útmutató 2012. 04.06.URL: http://femip.hu/c/document_library/get_file?uuid=820a70f2-aa09-4029-8755-caee820048de&groupId=10136 (Letöltés ideje 2012. 04. 15.)

FEMIP: Javaslatok az Intézményfejlesztési tervek új szabályozási környezetére és tartalmára vonatkozóan bejelentkezés után az alábbi linken érhető el: http://femip.hu/c/document_library/get_file?uuid=c8fe4987-0f97-429b-b384-bbf30a63a982&groupId=10136 (Letöltés ideje 2012. 04. 15.)

Koleszár Ágnes (2008): A „vállalkozó egyetem" belső irányításának elméleti és gyakorlati kérdései, különös tekintettel az emberi erőforrás gazdálkodás területére. PhD értekezés, Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi Kar, Miskolc.

Nemzeti Erőforrás Minisztérium: Az intézményfejlesztési tervek értékelési szempontrendszere. URL: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/felsoo/ertek_szprendszer_070310.pdf (Letöltés ideje 2012. 04. 14.)

Nemzeti Erőforrás Minisztérium: Intézményfejlesztési terv kidolgozási útmutató. 2007-2011 időszakra vonatkozóan. URL: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/felsoo/ift_kidolgozasi_utmutato_07202.pdf (Letöltés ideje 2012. 04. 14.)

Oláh Attila (összeáll., 2011): Pedagógiai és Pszichológiai Kar Intézményfejlesztési terv (2011-2013)

Poór József – Bencsik Andrea – Fekete Iván – Majó Zoltán – László Gyula (2008): Trendek és tendenciák a magyarországi állami egyetemek HR–rendszereinek továbbfejlesztése területén. Competitio, 7. 2. sz.115–145. p. URL: http://http//www.econ.unideb.hu/userfiles/File/tudomany/competitio/folyoirat/7evfolyam_2szam/07_poor_bencsik_fekete_majo.pdf (Letöltés ideje 2012. 03. 25.)

Szegedi Tudományegyetem IFT teljesülés beszámoló 2007, 2008, 2009, 2010 URL: http://www.u-szeged.hu/stratig/intezmeny-fejlesztesi (Letöltés ideje 2012. 04. 14.)

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Kari stratégiai terv URL: http://www.jgypk.u-szeged.hu/kar/szabalyzat/JGYPK%202008-2013.pdf (Letöltés ideje 2012. 04. 14.)

Szegedi Tudományegyetem, Intézményfejlesztési terv összefoglaló URL: http://www.u-szeged.hu/stratig/intezmeny-fejlesztesi/ift-osszefoglalo-doc?objectParentFolderId=14807 (Letöltés ideje 2012. 04. 14.)

Zhang, J. X. – Liao, H. Z. (2010): Upgrading knowledge competitiveness is the new mission of higher education. In: US-China Education Review, 2010/10., 78-86. p.

Keczer Gabriella

A FELSŐOKTATÁS SZEREPE AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁSBAN

Bevezetés

Az Európai Unió a Lisszaboni Stratégiában azt a célt tűzte ki, hogy a felnőtt lakosság 12,5%-a vegyen részt az élethosszig tartó tanulásban, az Európa 2020 tervben pedig ezt az arányt 15%-ra emelte. Ebben a felsőoktatásnak is jelentős szerepe van. Éppen ezért a nemzeti felsőoktatási rendszerek teljesítményének értékeléséhez az Európai Bizottság által kidolgozott szempontrendszer egyik dimenziója a felsőoktatás szerepvállalása a felnőtt lakosság képzésében. Az ennek mérésére használt két indikátor: az érett hallgatók hányada a hallgatói létszámban, valamint a felsőoktatásba belépők körében. Tanulmányomban az európai országok felsőoktatási teljesítményét mutatom be e két indikátor alapján.

Európai célkitűzések

Az Európai Unió a Lisszaboni stratégiának megfelelően 2010-re azt a célt tűzte ki, hogy a felnőttek, azaz a 25-64 évesek 12,5%-a vegyen részt az élethosszig tartó tanulásban. Az Európa 2020 stratégiai terv ezt a kívánt arányt 15%-ra emelte (EB 2012). Ezek a célkitűzések természetesen nem érhetők el a felsőoktatás aktív szerepvállalása nélkül. Az egyetemi képzések fokozottabb megnyitása az érett (mature) hallgatók számára azért is elengedhetetlen, mert a felsőoktatásra, a lakosság felsőfokú végzettséggel rendelkező hányadának növelésére vonatkozó ambiciózus célkitűzések sem érhetők el az érett hallgatók nélkül. A felsőoktatás felelősségének felismerése alapján született meg 2008-ban az európai egyetemek kartája az élethosszig tartó tanulásról, mely az egyetemek és a kormányok vállalásait és feladatait 10-10 pontban rogzíti (EUA 2008).

Európa nemzeti felsőoktatási rendszereinek teljesítménye az élethosszig tartó tanulás terén

Az Európai Unió a nemzeti felsőoktatási rendszerek teljesítményét több dimenzióban, és minden dimenzióban több mutatóval méri (CHEPS 2008/a). A dimenziók között van az érett hallgatók részvétele a felsőoktatásban. Ebben a dimenzióban két indikátort alkalmaznak az értékelések:
a) Az érett hallgatók hányada a teljes hallgatói létszámban. Ez a felsőoktatásban való normál életkornál későbbi részvételt mutatja az élethosszig tartó tanulásban való *részvétel* indikátoraként.
b) Az érett hallgatók hányada a felsőoktatásba belépők körében. Ez a felsőoktatásba való normál életkornál későbbi belépést mutatja az élethosszig tartó tanuláshoz való *hozzáférés* indikátoraként.

a) Érett hallgatók hányada a teljes hallgatói létszámban:

Az 1. táblázat az érett hallgatók hányadát mutatja a teljes hallgatói létszámban.

1. táblázat: 30 éves vagy idősebb hallgatók az összes hallgató %-ában 2007-ben (ISCED 5-6 szint)

ORSZÁG	2007	ORSZÁG	2007	ORSZÁG	2007
Belgium	6,8	Franciaország	n.a.	Ausztria	22,3
Bulgária	21,2	Olaszország	23,8	Lengyelország	15,4
Csehország	13,8	Ciprus	10,2	Portugália	23,2
Dánia	28,3	Lettország	7,4	Románia	28,6
Németország	17,0	Litvánia	27	Szlovénia	39,4
Észtország	28,2	Luxemburg	n.a.	Szlovákia	25,2
Írország	n.a.	**Magyarország**	**32,8**	Finnország	33,8
Görögország	13,9	Málta	21,0	Svédország	41,6
Spanyolország	15,9	Hollandia	12,4	Egyesült Királyság	29,5

Forrás: EU (2010) alapján saját szerkesztés

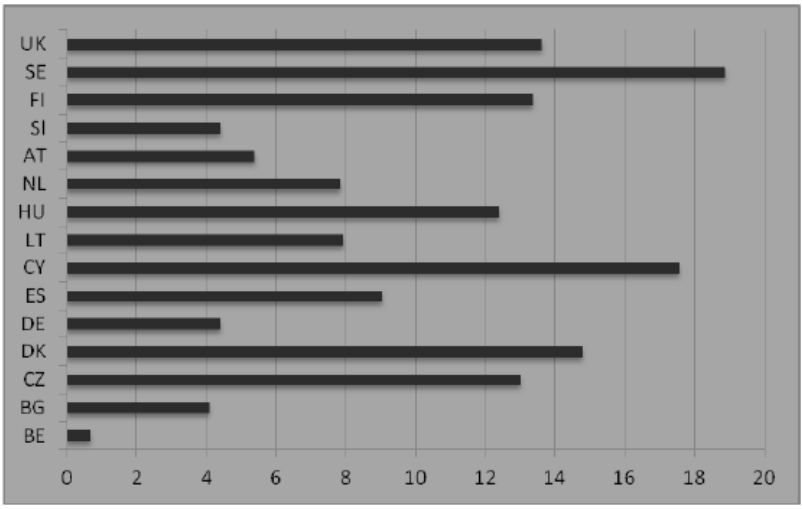
Mint az 1. táblázatban látható, a legmagasabb az érett hallgatók hányada Svédországban, de egyharmad fölött van Magyarországon, Szlovéniában és Finnországban is. Magyarország az előkelő negyedik helyet foglalja el a sorban. Bizonyos országokban – Belgium, Ciprus, Csehország, Görögország, Lettország és Hollandia – azonban ez a hányad alacsony, 15% alatti. A legtöbb országban

egyébként nőtt az érett hallgatók hányada 2002-2007 között (EU 2010).

b) A felsőoktatásba belépő érett hallgatók hányada:

Az 1. ábra a felsőoktatásba belépő érett hallgatók hányadát mutatja az összes belépő létszámban.

1. ábra: 30 éves vagy idősebb új belépők a felsőoktatásba (ISCED 5a szint) az összes új belépő %-ában (2007)



Forrás: EU (2010)

Az 1. grafikonban látható, hogy több országban – köztük Magyarországon is – 10% fölött van az érett korosztály hányada a felsőoktatásba újonnan belépők között. Ezekben az országokban sokan felnőtt korban lépnek egy szinttel feljebb, azaz szereznek felsőfokú végzettséget. Ezzel ellentétben, Belgiumban, Bulgáriában, Németországban és Szlovákiában ez a hányad 10% alatt marad.

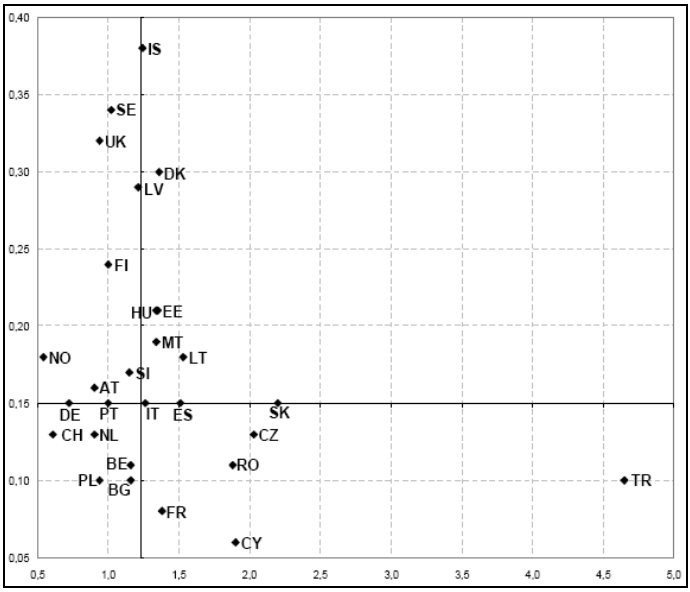
A legutóbbi átfogó felmérés 2006-ban elemezte az európai országok felsőoktatásának teljesítményét (CHEPS 2009/a). A 2006-os teljesítményt és a 2002-2006 közötti változásokat vizsgálták. Ezek alapján négy kvadránsba sorolták az országokat:

- az élenjárók (moving further) 2006-ban jól teljesítettek, ugyanakkor javították teljesítményüket 2002-2006 között

- a lassulók (losing momentum) 2006-ban ugyan jól teljesítettek, de az átlagnál kisebb mértékben javították teljesítményüket
- a felzárkózók (catching up) ugyan az átlag alatt teljesítettek, de az átlagosnál nagyobb mértékben javították a teljesítményüket
- a leszakadók (falling further behind) teljesítménye és javulása is átlag alatti.

A 2. ábra e négy kvadránst mutatja. A függőleges tengelyen a 2006-os teljesítmény, a vízszintes tengelyen a 2002-2006 közötti változás látható.

2. ábra: 30 éves vagy idősebb hallgatók beiskolázási hányada (ISCED 5-ös szint) 2006-ban és a változás 2002-2006 között



Forrás: CHEPS (2009/a)

Mint látható, Magyarországon az érett hallgatók beiskolázási hányada 2006-ban átlag feletti volt, a változások mértéke 2002-2006 között pedig némileg meghaladta az átlagot. Ezzel hazánk az élenjárók kvadránsába tartozik, de ha a növekedés üteme csak egy kicsit is lassul, átkerülhetünk a lassulók táborába. (1998-2006 között

vizsgálva Magyarország tendenciáit elmondható, hogy az élethosszig tartó tanulás mutatószámai fluktuáltak: a periódus első felében csökkentek, majd a második felében növekedtek (CHEPS 2009/a).)

A javuló teljesítmény okai

A felméréshez kapcsolódó interjúk az érett hallgatók felsőoktatásban való fokozottabb részvételének okait tárták fel azokban az országokban (12), ahol előrelépés volt tapasztalható. A kínálat-oldali magyarázatok a következők voltak. A növekedés egyik lehetséges okaként a magán felsőoktatási intézmények megjelenését említették (Ciprus, Törökország), illetve a finanszírozási reformokat (Izland, Törökország), amelyek arra ösztönzik az egyetemeket, hogy növeljék a hallgatói létszámot. Vannak országok, ahol a tandíjat csak levelező oktatáson lehet szedni (Csehország, Spanyolország), ez szintén a nem hagyományos hallgatói csoportok létszámának növelésére ösztönzik az intézményeket. Néhány országban a távoktatás terjedésével magyarázzák a jelenséget (Ciprus, Románia, Törökország, Spanyolország), mások a normál életkorú hallgatói létszám demográfiai csökkenésével (Bulgária). Az állami támogatásokért való verseny is ösztönözheti az intézményeket a diverzifikáltabb képzési portfólió (esti, levelező, távoktatási kurzusok) kialakítására.
A kereslet oldali okok sem elhanyagolhatók. A munkaerőpiac egyre magasabb képzettségi szintet vár el, ez pedig arra ösztönzi a felnőtt korosztályt, hogy továbbtanuljon. Az egyetemi diploma megszerzésével a munkavállalók jobban meg tudnak felelni a munkáltatók elvárásainak, növelhetik állásbiztonságukat és biztosíthatják előrelépésüket (CHEPS 2009/b).

Összegzés

A felsőoktatás hozzájárulása nélkül az élethosszig tartó tanulás növelésére vonatkozó európai uniós célkitűzések nem teljesíthetők. A felmérésekből kiderül, hogy Európa országainak többségében nő az érett hallgatók részvétele a felsőoktatásban. Ennek kereslet- és kínálat-oldali magyarázatai is vannak. Magyarország ebben a mutatóban az élenjárók közé tartozik, amely azért is örvendetes, mert más felsőoktatási teljesítménymutatókban hazánk csak a középmezőnyben vagy annál is alacsonyabban foglal helyet.

Felhasznált irodalom

CHEPS (2009/a): Progress in higher education reform across Europe – Funding Reform, Vol. 2. Center For Higher Education Policy Research, Twente.

CHEPS (2009/b): Progress in higher education reform across Europe – Governance Reform, Vol. 2. Center For Higher Education Policy Research, Twente.

EB (2012): Main policy initiatives and outputs in education and training since the year 2000. Európai Bizottság, http://ec.europa.eu /education/lifelong-learning-policy/policy-higer_en.htm. (Letöltés ideje 2012. 05. 20.)

EUA (2008): European Universities' Charter on Lifelong Learning. European University Association, Brüsszel.

EU (2010): Pre-study on the role of higher education institutions as providers of continuous professional learning and adult education. Directorate-General for Education and Culture, Brüsszel.

Kerülő Judit

„HOGYAN TOVÁBB?" A NYÍREGYHÁZI FŐISKOLA HALLGATÓINAK DIPLOMA MEGSZERZÉSE UTÁNI TOVÁBBTANULÁSI TERVEI

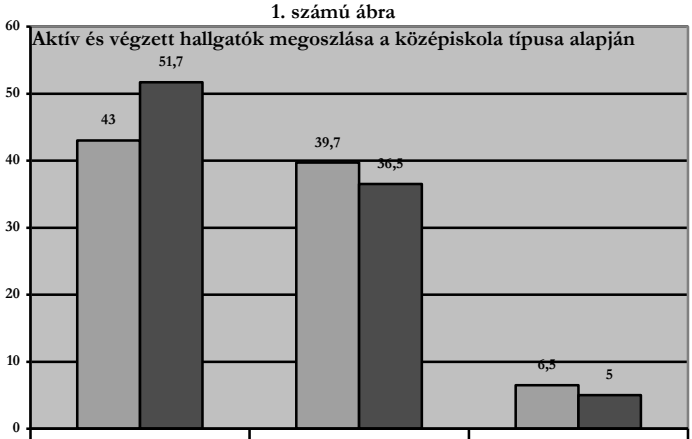
Egy felsőoktatási intézmény vezetésének három dolgot biztosan kell ismernie. Az első, hogy miért jelentkeznek, vagy nem jelentkeznek hozzá leendő diákjai, második, az ott tanulók megkapják-e az intézménytől mindazokat, amelyeket a munkaerőpiac elvár a frissen végzett szakemberektől és végül az itt diplomát szerzettek, hogyan tudják majd felhasználni a tanultakat. A felsőoktatási törvény az intézmények számára Diplomás Pályakövető Rendszer működtetését írja elő, melynek keretein belül az aktív státuszban lévők és a már végzettek körében is folyamatos vizsgálatokat kell végezni.
Jelen tanulmányban a Nyíregyházi Főiskola nappali tagozatos hallgatói pályaképének és a diploma megszerzése utáni terveinek megismerése érdekében lefolytatott kérdőíves megkérdezés eredményeit ismertetem, ezek közül is azokat, amelyek továbbtanulással kapcsolatosak. A vizsgálatokat 2010. november elején folytattuk le, órarend szerinti előadások alkalmával. A kérdőív név nélküli és önkitöltéses volt.
A vizsgálat során 424-en válaszoltak a feltett kérdésekre, valamennyien aktív hallgatói jogviszonyú, nappali tagozatos diákok voltak. Mintaválasztásra nem került sor, azokat kérdeztük meg, akik jelen voltak az előadásokon és adatszolgáltatásra vállalkoztak.

Az adatszolgáltatók jellemzői

Az adatbázisba kerültek 54 százaléka volt nő. Intézményünkben a vizsgálat időpontjában alapképzésben nappali tagozatra járó hallgatók 46,6 százaléka volt nő. Az, hogy a nők felülreprezentáltak voltak, magyarázható jobb válaszadói hajlandóságuk mellett azzal is, hogy feltehetőleg nagyobb létszámban látogatják az előadásokat. Mivel a megkérdezés előadások után történt, így a vizsgálatba való bekerülésre nagyobb volt az esélyük.
A válaszadók 1970 és 1992 között születtek (a legfiatalabb hallgatónk 18 éves, a legidősebb 40 éves volt az adatfelvétel időpontjában). A modális életkor 20 év, az átlagos életkor 21 év (ez a

férfiaknál és a nőknél egyaránt megegyezett), a felező (mediális) életkor 21 év volt, a válaszadók közel fele (49,4%) 1989 után született.

1. számú ábra

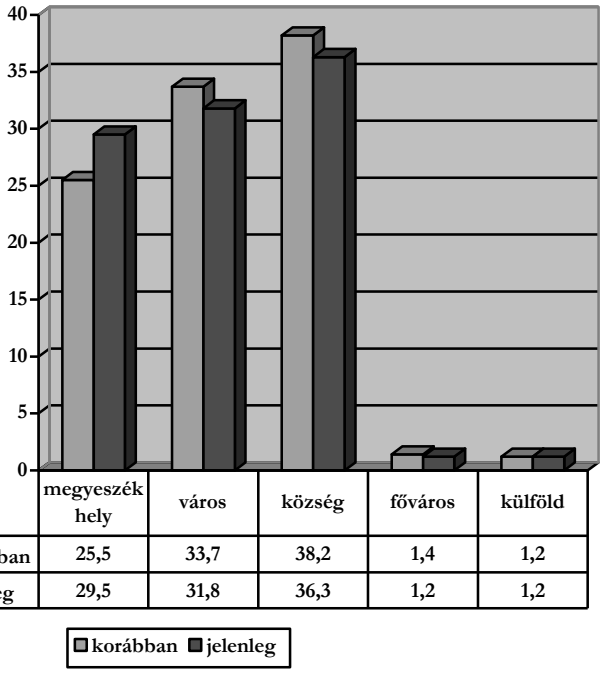


	gimnázium	szakköz.	6-8.oszt.gimn
aktív	43	39,7	6,5
végzett	51,7	36,5	5

A megkérdezettek csaknem fele hagyományos, négyosztályos gimnáziumban érettségizett, közel 40 százalékuk szakközépiskolában folytatta tanulmányait.

Ha az adatokat összehasonlítjuk a Diplomás Pályakövető Rendszer intézményünkben végzett hallgatóinak erre a kérdésre adott válaszával, megállapítható, hogy csökkent a négyosztályos gimnáziumban érettségizettek aránya és ugyanakkor nőtt a szakközépiskolából érkezőké. (1. ábra) Az intézményvezetés számára fontos elemezni ezt a tendenciát és további vizsgálatokkal választ keresni arra, miért csökken a gimnáziumokból a Nyíregyházi Főiskolára jelentkezők aránya.(Vitál, 2010)

2. számú ábra
Lakóhely szerinti megoszlás 14 évesen és jelenleg



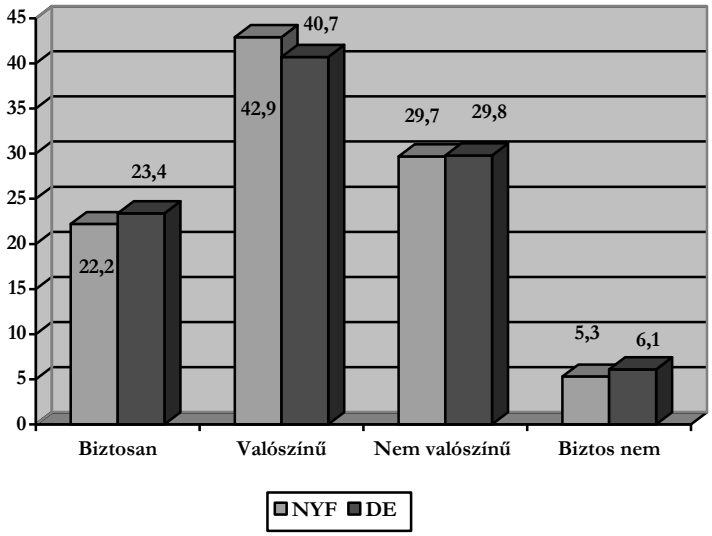
	megyeszékhely	város	község	főváros	külföld
korábban	25,5	33,7	38,2	1,4	1,2
jelenleg	29,5	31,8	36,3	1,2	1,2

A válaszadók majdnem kétharmada 14 éves korában városban lakott; ebből megyeszékhelyen élt minden negyedik hallgatónk. A megkérdezetteink között magas, majd 40 százalék (38,2%) volt, aki községben élt és mindössze 5 olyan diákkal álltunk kapcsolatban, aki a határokon túlról érkezett. Jelentős lakóhelyi mobilitással nem találkoztunk, alig változott a 14 éves kori és az adatszolgáltatás időpontjának lakóhelyi típusa. Az eltérés a vidéki kisvárosból és a községekből a megyeszékhelyre költözéssel volt jellemezhető.

Továbbtanulási, képzési motivációk

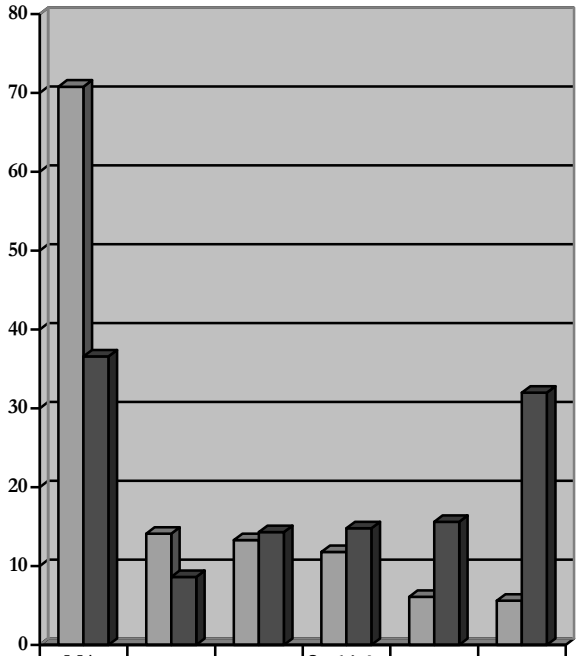
A kérdőív 11 kérdésben kérdezett rá a diploma utáni időszak tervei közül elsőként a további, iskolarendszerű képzésekben való részvételi szándékra.

3. számú ábra
További tanulással kapcsolatos tervek



Az, hogy válaszadóink közel kétharmada (65%-a) biztosnak vagy valószínűnek tartja, a közeljövőben tanulni fog, kedvező abból a szempontból, hogy nem tekinti lezártnak tanulmányait, felismerte az élethosszig tartó tanulás társadalmi szükségességét. Ez a továbbtanulási arány teljesen megegyezik a Debreceni Egyetem hallgatóinak ilyen szándékával. (Fónai, 2011)

4. számú ábra
Tanulási szándék képzési típusok szerint



	MA, MSc	BA, BSc	FSZ	Szakirányú	PhD	Egyéb
NYF	70,8	14,1	13,3	11,8	6,1	5,6
DE	36,6	8,6	14,3	14,8	15,6	32

Ha azt is vizsgáljuk, hogy milyen formában szeretnének továbbtanulni diákjaink, akkor az adatok azt mutatják, alapvetően iskolarendszerű, újabb diplomát adó képzésekben gondolkodnak. Miután a vizsgálatba bevontak alapképzésre járó diákok, logikus a választás, hogy jelentős részük (70,8%) mesterszakos végzettséget szeretni szerezni.

Nagyobb létszámmal 2009 nyarán jelentek meg az első BA diplomával rendelkező évfolyamok a munkaerőpiacon. A három éves felsőoktatási képzésben végzettek jelenléte egyszerre növelte és differenciálta a friss diplomások kínálatát. 2010-ben a Gazdasági és Vállalkozáskutató Intézet által megkérdezett vállalati vezetők 70 százaléka hallott már arról, hogy a fiatal szakemberek között már

három éves képzésben részesült BSc végzettségű diplomások is vannak.
Eredményeik szerint a vizsgálatba bevont magyarországi vállalatok 66 százaléka nem tenne különbséget a friss diplomások munkafeltételeinek meghatározásakor aszerint, hogy 3 vagy 5 éves képzésben vett részt a pályakezdő. 19 százalék alacsonyabb béreket kínálna, 16 százalék pedig kevesebb szakértelmet igénylő, kisebb felelősséggel járó munkakörbe látná szívesen a BA diplomásokat. (GVI 2010)
Zagyi Orsolya az Észak-Alföldi régió munkaadói körében 2010-ben végzett felmérésében azt tapasztalta, a megkérdezettek egyharmada (35%) határozottan állította, hogy a mesterfokú végzettséget az alapfokúval szemben nem fogja előnyben részesíteni. Meglepően alacsony volt a mesterképzést értékelők aránya. (5,1%). (Zagyi, 2011)
Az, hogy a Nyíregyházi Főiskola diákjai közül csak minden hatodik megkérdezett (14,1%) gondolkodik újabb BSc-s oklevél megszerzésében azt igazolja, jelenlegi szakjukkal kívánnak elhelyezkedni és nem tervezik a második alapszintű diplomát. (4. számú ábra) De a döntést befolyásolhatja az a tényező is, hogy az alapszakra járók újabb állami finanszírozott képzésbe legfeljebb mesterszakon nyerhetnek felvételt. Elgondolkodtató, hogy megkérdezetteink sem a felsőfokú szakképzések, sem a szakirányú továbbképzések előnyeit nem ismerik, alig-alig választják, mint továbbtanulási alternatívát, pedig ezek rövid idejűek, hamarabb juttatják speciális ismeretekhez az idejárókat.
Ha a Nyíregyházi Főiskola és a Debreceni Egyetem hallgatóinak továbbtanulási szándékát hasonlítjuk össze, akkor a két intézmény diákjainak válaszában lényeges különbség mutatkozik a mesterképzésben, az alapképzésben, a doktori programokban és az egyéb, vállalati képzéseken, nem akkreditált tanfolyamokon való részvétel szándékában. (Fónai, 2011) (4. ábra)
A doktori képzés folytatására reálisabb esélyt látnak a debreceni diákok, hisz az intézmény helyben több tudományterületén is PhD program lehetőségét kínálja a legtehetségesebbek számára. Azt, hogy a nyíregyházi hallgatók közül nagyobb arányban gondolkodnak mesterszakon való továbbtanulási lehetőségben, a két intézmény eltérő képzési szerkezete magyarázza. Addig, ameddig a debreceni válaszadók közé jelentős számban osztatlan képzésre járó hallgatók is bekerültek (orvos, jogász) és számukra az előrelépés szakmai továbbképzésekhez, szakvizsgához kapcsolódik, addig a

nyíregyháziak valamennyien alapképzésben résztvevő hallgatók, akik jobb karrier esélyeiket a magasabb szintű diplomától és nem továbbképzéseken való részvételtől remélik.
A kérdőív készítői a továbbtanulás motivációjára is rákérdeztek.
A megkérdezettek több mint fele a „fejlesszem tudásom" (51,6%) és„karrierlehetőségeim"-mel (46%) indokolta tanulási szándékát. Kedvező, hogy a tanulást tervező 424 válaszadóból mindössze hárman jelölték be azt az alternatívát, hogy jelenlegi szakválasztásukat elhibázottnak tartják és korrigálni akarják.
A tanulni szándékozók mindössze 5 százalékánál szerepel a legfontosabb indokként, a munkavállalás halasztása, azaz, hogy minél később kerüljön ki az egyén a munkaerőpiacra. Korábbi felméréseink is igazolták, hogy hallgatóink, akik jellemzően gazdaságilag nehéz helyzetű térségekből érkeznek, a minél korábbi munkavállalásra motiváltak. (Kerülő, 2011)
A nehéz szociális helyzet ellenére megkérdezetteink közel fele szülői támogatásból finanszírozza tanulmányait. Csak minden ötödik válaszadónk (20,7%) tudja saját maga fizetni az oktatással járó kiadásokat. Az adatszolgáltatók 13 százaléka diákhitelből fedezi költségeit. Alacsony a támogatásokból, ösztöndíjakból tanulók aránya is. (13%)

Összegzés

Kutatásunk azt igazolta, hogy hallgatóink jelentős arányban a diploma megszerzése után is tanulni szeretnének. Többségük egzisztenciális motívumok miatt dönt a képzés folytatása mellett, azt reméli, hogy munkaerő-piaci esélyeit akkor tudja optimalizálni, ha nem szakítja meg tanulmányait. Az adatok azt is igazolják, hogy hallgatóink továbbtanulásukat elsősorban a megszokott intézményben képzelik el, többségük ragaszkodik a Nyíregyházi Főiskolához. Elsőként az intézmény nyújtotta kínálatból választanak, és csak akkor döntenek más egyetem vagy főiskola mellett, ha helyben nem találnak érdeklődésüknek megfelelő képzést. Hallgatóink főként mesterképzések iránt érdeklődnek és csak kevesen tervezik, hogy a rövidebb ideig tartó szakmai ismereteket adó felsőfokú szakképzéseken, szakirányú továbbképzéseken tanuljanak tovább. Az így kialakult kereslet arra kényszeríti a felsőoktatási intézményeket, hogy alapszakos képzéseikhez helyben mesterszakos továbbtanulási lehetőséget is biztosítsanak, ettől remélik akár az alapszakos jelentkezések növekedését is. Annak

ellenére ezt az intézményfejlesztési stratégiát választják, hogy vizsgálatok igazolják, a munkaerőpiac nem értékeli ennyire a mesterszakos diplomát.

Felhasznált irodalom

Diplomás pályakezdők a versenyszektorban. GVI, 2010.

Fónai Mihály (2011): Egyetem és munkaerőpiac. Konferencia előadás anyaga. DPR Konferencia – Miskolci Egyetem, Tiszafüred, 2011. május 25-26

Kerülő Judit (2011): A felnőttoktatás aktuális problémái. Elvárások pro és kontra, azaz kit keres a munkáltató, mit keres a hallgató? In. Kálmán Anikó (szerk.): Bolognától Lisszabonig. Az életen át tartó tanulás stratégiai kérdései és a hálózati együttműködés európai és hazai dimenziói. Szöveggyűjtemény 2005-2011. MELlearn Egyesület. Lektorálta: Bényei Józsefné, Porkoláb Judit. Debrecen.

Vitál Attila (2010): 2009-ben végzett hallgatók pályakövetése. (kézirat)

Zagyi Orsolya (2011): A felsőoktatás többciklusú képzésre való áttérésének fogadtatása az Észak-Alföldi régió munkaadói körében (kézirat)

Kiss Virág Ágnes

ÖNKÉNTES SZEREPVÁLLALÁS A HALLGATÓK KÖRÉBEN

Egyre több lehetőség áll a hallgatók rendelkezésére, hogy szakmai, tanulmányi és szociális szinten kielégítsék igényeiket, és kiteljesedjenek. A sok lehetőség és a folyamatosan változó környezet okozhat olyan nehézségeket, melyeket egyedül nem mindig tudnak megoldani. Az Erasmus ösztöndíj program nemrégiben ünnepelte 25. születésnapját, és egyre kiterjedtebb tevékenységrendszert tart fenn. A program egyik szerves része a „hallgatók a hallgatókért" elvre épülő Erasmus Student Network és annak Buddy programja, melynek tagjai önkéntes diákok, akik nemzetközi szinten összekapcsolódva próbálnak segíteni hallgatótársaiknak a kiutazásban, illetve az idegen országban tartózkodók számára a beilleszkedésben. (Forrás: ESN HU és ESN ORG) A Debreceni Egyetemen nem régiben kapcsolódott össze a nemzetközi Erasmus szervezet és a külföldieket segítő diákok köre. A szervezet tagjait 2012 elején önkéntes attitűdjeik, jelentkezési szándékaik és más tényezők tükrében vizsgáltuk. Kutatásunkból kiderült, hogy mi motiválja a jelentkezésüket, illetve hogy milyen jövőbeni terveik vannak hasonló munkák terén, és még sok olyan tényező, mely a későbbi szervezetekbe való jelentkezések meghirdetésénél segítheti a hallgatók toborzását.

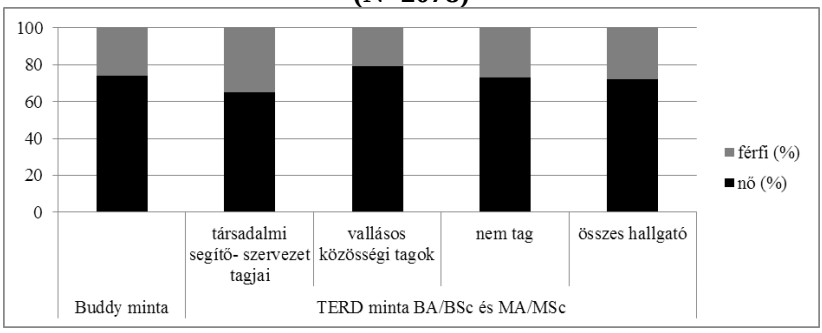
Az önkéntesség szakirodalomban megerősített feltételeinek a program tökéletesen megfelel. Komoly különbségeket lehet felfedezni ezen tevékenységben is más szabadidős programokhoz hasonlóan kor, nem, társadalmi státus, illetve települések alapján. Négy fontos kritériummal körülhatárolható fogalma (Fényes-Kiss, 2011): 1. anyagi ellenszolgáltatás nélküli (csak a munka kapcsán felmerülő költségek megtérítése, nem családi vagy rokoni, illetve önállóan szervezett és koncepcionált munkavégzés sem) (Beck, 2003); 2. Mások (egyén, csoport) számára vagy a közjó, ill. egy „ügy érdekében" végzett anyagi-, szellemi javak, szolgáltatások előállítása, Önkéntes tevékenység a „politikáért élés" (pl. új társadalmi mozgalmakban való részvétel), de nem az a „politikából élés" (honorált politikai tevékenység pl. képviselőség); 3. Önként, szabad elhatározásból, szabad akaratból végzett, nem kötelező jellegű. Ezért nem sorolható ide a régi „társadalmi munka", vagy

bármilyen kötelező jellegű közösségi munka (pl. a most tervezett érettségit megelőző kötelező közösségi munka); 4. Belső (szubjektív, értékorientált) és/vagy külső (instrumentális, de nem közvetlenül anyagi) indíttatású vagy motivációjú. (Fényes-Kiss, 2011) Az önkéntes tevékenység a szabadidő eltöltésének egyik leghasznosabb formája. A leglényegesebb pontja, hogy mások javára fordítja azt a tevékenységet, melyet végez, ebben tér el egy átlagos szabadidős programtól. Bár ettől függetlenül az önkéntesség Van Til szerint kétoldalúan lehet hasznos. Egyrészről mert segítünk valakinek, a társadalomért vagy tagjáért teszünk (altruista motiváció), másrészről önmagunk megsegítése (örömelv, érdekelv) is teret kap. Az önkéntességen belül ez a két rész általában nem válik el egymástól. (Fényes – Kiss, 2011)

A felsőoktatási szocializáció a felnőtté válás egyik legmeghatározóbb része. (Pusztai, 2011) Ebben az időszakban történik meg a családtól való függetlenedés és elszakadás első szakasza. Kialakul a saját életritmusuk, -stílusuk. Megtapasztalnak egy új a felnőtt léthez hasonló bürokratikus és hierarchikus rendszert, mely új normákat, magatartásmintákat és nagyfokú önállóságot közvetít számukra. Ez egy újabb szocializációs színtérként egészíti ki eddigi élettapasztalataikat. (Pusztai, 2011)

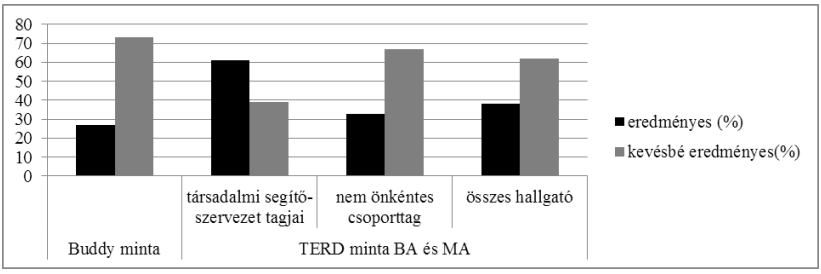
A résztvevő megfigyeléssel és az adatbázis feldolgozásával szerzett információk vizsgálatával megállapítottuk, hogy a korábbi szakirodalmakban is beigazolt feltevéseink (Pusztai – Fényes, 2006) beigazolódtak, és a nők nagyobb arányban vesznek részt az önkéntes feladatokban, ahogy ez a korábbi kutatások is bizonyították, ám ez a fiúk felsőoktatásban megjelenő alacsony arányával is magyarázható.

1. ábra: Az önkéntes tevékenységben résztvevők nemek szerinti megoszlásának többi hallgatótársukkal való összehasonlítása (N=2078)



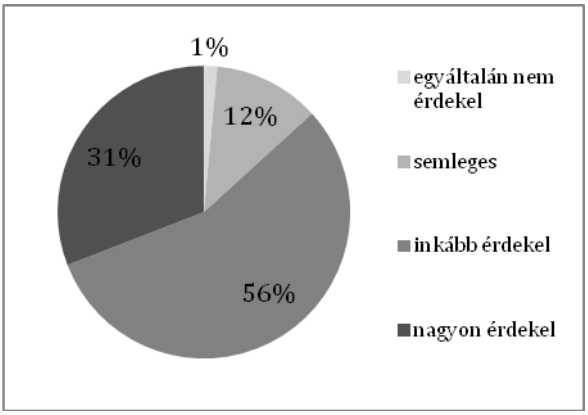
A kutatásból az is kiderült, hogy a szakmai eredményességgel összefüggésben lehet az önkéntesség, hiszen felülreprezentáltságot találtunk az önkéntes csoporttagsággal rendelkezők a csoportjában.

2. ábra: Szakmai eredményesség az extrakurrikuláris eredmények alapján a vizsgált hallgatók körében

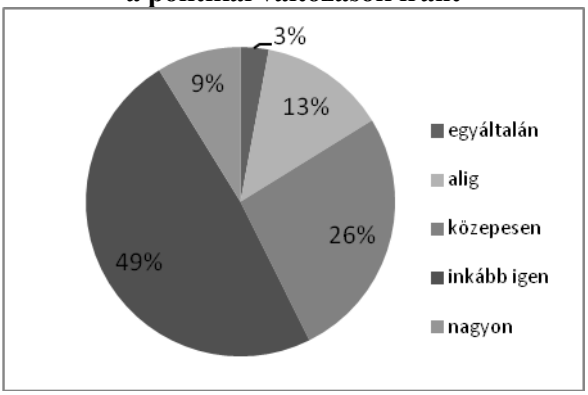


Az ifjúság politikai elidegenedése egyre komolyabb fejtörést okoz nemcsak hazai, de nemzetközi szinten is. A probléma abban gyökerezhet, hogy az emberek alacsony százaléka gondolja, hogy a teljesen lokális (helyi, lakóhelyi és iskolai) szinten folyó eseményeknek, konfliktusoknak, illetve érdekütközésének politika jellegük van. (Boros,1989) Ez több mai tanulmányban is, továbbá előbukkan, mint jelenség az is a Civil Jelentés 2006-os felmérésébe, hogy a mai magyar fiatalok többsége nem hisz abban, hogy egyéni akarata, elszántsága révén helyi, regionális vagy országos folyamatok alkotójává válhat. (Ságvári, 2009) Az elemzett Erasmus Buddy csoportról kiderült, hogy intenzíven érdeklődnek mind a politikai, mind a társadalmi változások iránt, ami az országos és nemzetközi felmérések tapasztalataival szemben jó eredménynek bizonyulhat.

3. ábra: Az Erasmus Buddy-k érdeklődése a társadalmi változások iránt

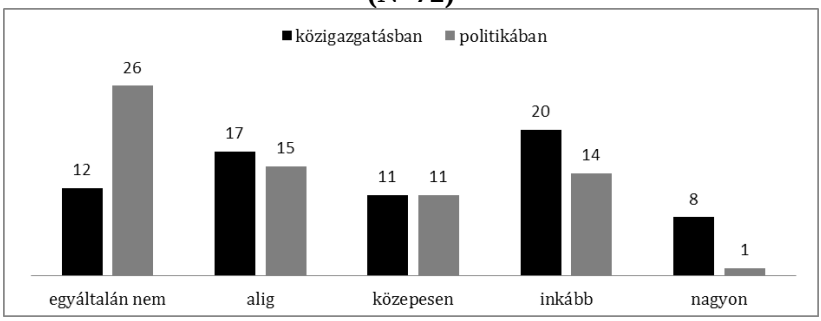


4. ábra: Az Erasmus Buddy-k érdeklődése a politikai változások iránt



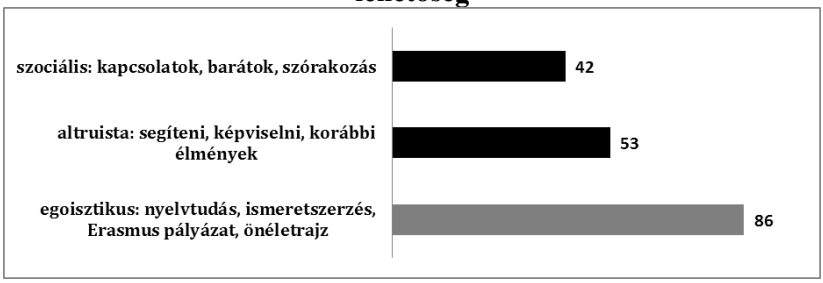
Hasonlóságot mutat viszont a mindennapokban tapasztaltakkal, hogy a politikai pártokhoz való tartozástól elzárkóznak, vagy nem szívesen nevezik meg sajátjukat. Ezen kívül ez az attitűd meglátszik a későbbi konkrét társadalmi feladat- és munkavállalási terveiken is. Szívesen vállalnának munkát a közigazgatásban, ám annál kevésbé szeretnének a politikai döntéshozatalhoz kapcsolódó foglalkozást választani, ami a szakirodalomban fontos problémaként merül fel, azaz hogy még a társadalmi felelősségvállalással járó feladatokat szívesen végző fiatalok se szándékoznak politikai pályára menni, ami az utánpótlás szempontjából fontos lehet.

5. ábra: Jövőbeli társadalmi szerepvállalási attitűdök (fő) (N=72)



Az önkéntes munkát eleinte szkeptikusan kezelik a hallgatók, ám mikor részesei lesznek egy-egy programnak, és megtapasztalják a hasznát, szívesen vállalnak újabb és újabb hasonló feladatkört vagy szervezeti tagságot. A kutatásból az is kiderült, hogy az önkéntes segítő munkát végző Erasmus Buddy-k már a jelentkezésnél tudják, hogy milyen számukra hasznos tényezők miatt érdemes segíteni a külföldi hallgatóknak, és mit fognak profitálni a munkájukból, mint például a nyelvtudásuk fejlesztése, ami a legfontosabb számukra. Ezeket a változókat három csoportba soroltuk.

2. ábra: Az Erasmus Buddy-k jelentkezésekor motiváló tényezők (%) Megjegyzés: két tényező megjelölésére volt lehetőség



A hallgatói világ egyre színesedő és táguló univerzumában rengeteg lehetőség kínálkozik a hallgatók számára, ha szakmai vagy egyéni kihívásra, tapasztalatra vágynak. Ám pont ez a sok lehetőség és a folyamatosan változó környezet okozhat olyan nehézségeket, melyeket egyedül nem mindig tud megoldani. Az expanzió hatására megsokszorozódott hallgatói létszám nem hozta magával az oktatók, illetve egyéb intézményi dolgozók számának növekedését, így

nehezebb külön foglalkozni egy-egy hallgatóval. A különböző hallgatói szervezetek ezt a plusz terhet lennének hivatottak enyhíteni az intézmények vállán, segítve ezzel hallgatótársaikat is, akik ennek köszönhetően könnyebben veszik az akadályokat egyetemi pályafutásuk során. A kutatás adataiból jól látszik, hogy bizony különbséget kell tenni az egyes hallgatói csoportok között, hiszen más-más igényekkel érkeznek a felsőoktatásba, illetve differencia van a segítő hallgatók és hallgatótársaik között is. Valószínűleg a szervezet által biztosított korábbiakban kifejtett támogatás adja ezt a plusz érdeklődést, mely az attitűdjeik vizsgálatánál kiderült, továbbá az is, hogy az beállítottságuk a segítői munkakör iránt már az életük korábbi szakaszában is megjelent, és ezt folytatták egyetemi pályájuk során.

Az Erasmus Buddy szervezethez hasonló csoportosulásokban olyan tapasztalatot szerezhetnek a hallgatók, mely szakmai, személyi fejlődésüket meghatározza, megtoldja olyan elemekkel, melyeket ezek nélkül nem érnének el, továbbá egy olyan kapcsolati tőkét ad a kezükbe, hogy az akár hazai, akár nemzetközi szinten hasznosítható későbbi életükben.

Felhasznált irodalom

Beck, Ulrich (2003): A kockázattársadalom. Századvég Kiadó, Budapest.

Boros László (1989): Autonóm részvétel vagy szervezett részvétlenség? In. Boros László (szerk.): A tizenévesek politikaképe, MSZMP KB Társadalomtudományi Intézet, Budapest.

Cohen, Albert K. (1969): A szubkultúrák általános elmélete. In: Huszár Tibor – Sükösd Mihály (szerk.): Ifjúságszociológia. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Fényes Hajnalka (2009): Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihiány hipotézis. Magyar Pedagógia 2009/109. évf. 1. szám, 77-101. p.

Fényes Hajnalka – Kiss Gabriella (2011): 2011 – az Önkéntesség Európai Éve. Az önkéntesség társadalmi jelensége és jelentősége. In: Debreceni Szemle, 2011/4., 360-368. p.

Pusztai Gabriella (2010): A hallgatói szocializáció megújuló perspektívában. In. Felszántatlan területeken (szerk.:) Fenyő Imre – Rébay Magdolna. Csokonai Könyvkiadó, Debrecen.

Pusztai Gabriella (2011): A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Új mandátum Kiadó, Budapest.
Pusztai Gabriella – Fényes Hajnalka (2006): Férfiak hátránya a felsőoktatásban egy regionális minta tükrében. In: Szociológiai Szemle, 2006/1., 40-59. p.
Ságvári Bence (2008): Közösség, politika, közélet. In: Új Ifjúsági Szemle 2008/2-3., 107-114. p.

Madarász Tibor

„CSAK AZ JÖJJÖN KATONÁNAK…!” A GÁBOR DÉNES ELEKTRONIKAI MŰSZAKI SZAKKÖZÉPISKOLA ÉS KOLLÉGIUM ÁTALAKULÁSI FOLYAMATA MÖGÖTT HÚZÓDÓ TÖRTÉNÉSEK

Kivonat

A dolgozat célja, hogy egy kezdeti fázisában lévő esettanulmány segítségével nyomon kísérje Debrecen város egyik közoktatási intézményének (szakközépiskola és kollégium) állami szektoron belüli (önkormányzatiból honvédelmi irányítás) átalakulása körül kialakuló történéseit.
Az első rész rövid elméleti alapvetéseket fogalmaz meg a nevelés folyamata, célja és módszerei mentén, melyeket két különböző paradigma – pedagógiai és katonai – szempontjából tárgyal. A következőkben a pedagógiai és katonai értékrend párhuzamát vonja meg a gyakorlatban is megvalósuló nevelési funkciók és szakmai képességek segítségével. A dolgozat döntő részében az átalakulási folyamatban érintett személyekkel készült interjúk, a történések folyamatáról vezetett jegyzőkönyv és gyakorlati tapasztalatok alapján levont empirikus következtetések, tényszerű megállapítások, esetleges értelmezések találhatók. Az interpretációk sajátossága, hogy nem minden értelemben tekinthetők neutrális álláspontnak a szerző bizonyos mértékű érintettsége miatt.

1. Pedagógiai és katonai nevelési folyamat

A nevelési folyamat tulajdonképpen minden esetben egy kívülről irányított tevékenységrendszer. Függetlenül attól, hogy a nevelési folyamat milyen típusú tevékenység (tanulmányi, fizikai, szabadidős) koordinálására, tökéletesítésére törekszik, fellelhető benne a fejlesztő hatás szándékának jellege (Bábosik, 1999.).
A hagyományos értelemben vett – klasszikus – pedagógiai, neveléstani elvek alapján vizsgálva, a nevelés folyamatában kifejtett hatások direkt és indirekt tevékenységszervezés formájában, morális alapú folyamatként mennek végbe. A nevelési célok elsősorban értelmi és erkölcsi funkciókkal rendelkeznek, valamint a nevelési

módszer, eszközök és szabályozási sajátosságok között az irányítást, illetve a meggyőzést tekinthetjük dominánsnak (Bábosik–Mezei, 1994; Bábosik, é.n., 1999; Németh, 1997; Kron, 2003).
Bár a katonapedagógia a fent említett nevelési elvek tekintetében nem hirdet eltérő normákat növendékei számára, a katonai nevelés folyamata során erősen irányított, direkt tevékenységszervezés mellett, szigoron alapuló, tekintélyelvű folyamattal találkozhatunk. A nevelési célok elsősorban a fizikai és mentális felkészültségre irányulnak, még a nevelési módszerek, eszközök és a szabályozási sajátosságok körében előtérbe kerül az utasítás, a parancs (Bábosik, é.n., 1999; Martinkó, 1998).

2. Pedagógai és katonai értékrend

Ha az esettanulmányban szereplő intézményt vesszük alapul az értékrend kapcsán, akkor a szakközépiskolai profilt, az elektrotechnikai szakterületen szerzett kompetenciákat említhetjük. Amennyiben a kollégium intézményegységére fókuszálunk, akkor nevelési profilja mentén a szociális, felzárkóztató, pályaorientációs, életmód-mintaadó, valamint a motivációs funkciók jelennek meg elsősorban (Benedek, 1997).
A Katonai értékrendben a honvédelmi profil, a haza védelmezéséhez szükséges képességek kifejlesztése kerül előtérbe, amelyben a katonai kollégium nevelési értékrendje is szerepet játszik. A honvédelmi nevelés (kiképzés) az alakulat és a haza számára hasznos, értékes katona formálását magába foglaló, alakulat specifikus és kiképző funkciókkal rendelkezik, melyre a magyar katonaiskolák és kollégiumok történelmében számos példát találhatunk (Mészáros, 1991; Martinkó, 1998).

3. Honvédelmi Szakközépiskola?

A Gábor Dénes Műszaki Szakközépiskola és Kollégium (a továbbiakban GDEMSZK) intézményének története az 1990/91-es tanévig nyúlik vissza. Az 1992/93-as tanévtől költözött az intézmény jelenlegi helyére, a Füredi úti katonai laktanyába, a korábbi Elektroműszerész Tiszthelyettesképző Szakközépiskola épületébe. A honvéd szakközépiskola ötlete, illetve lehetősége nem a kezdetektől merült fel, a folyamat az utóbbi 3-4 évben indult. A dolgozatban

interjúk, és az intézmény átalakulási folyamatáról készített jegyzőkönyv részleteit is felhasználjuk.

3.1. Társadalmi igény

„(…) találkoztam a „Katonasuli" program lehetőségével, (…) érdeklődni kezdtem a program iránt. Hogy lehet oda bekerülni, kikkel kell felvenni a kapcsolatot? (…) folyamatos visszacsatolásokat kaptam a társadalom különböző rétegeitől. A szülők és a tanulók érdeklődésüknek, kíváncsiságuknak és lelkesedésüknek adták jelét. Megfigyeltem a gyerekeket (…) óriási érdeklődéssel viseltettek a katonai pálya, a katonai professzió iránt. (…) Nem úgy viselkedtek, mint a tanórákon, ahol motiválatlan, a tanárokból kiábrándult diáksággal találkozunk." (Interjú a Gábor Dénes Műszaki Szakközépiskola és Kollégium igazgatójával)

A tanulók feltehetően a tantárgy gyakorlatias, a tanteremtől olykor elszakadó jellege, valamint újdonságértéke miatt mutatnak a tantárgy iránt feltűnően nagy lelkesedést, a pedagógusok inkább a képzési profil bővítésében és ezzel az intézmény több lábon állásában bízva értenek egyet a programba történő bekapcsolódással. A szülők gyermekeik munkaerőpiaci esélyeinek növekedését látják a katonai képzési profil felvételében, még a katonák a társadalmi kapcsolatok megerősödését tekintik a Katonasuli program egyik lényeges hozadékának (Varga, 2011; Holló, 2003).

A tárgyalások idején városban közoktatási intézményeket zárnak be, miközben országos tendencia, hogy a középfokú oktatási-nevelési intézmények fenntartójává az államhivatal válik.

„2012-01-24. (…) a szülői visszajelzések és érdeklődések alapján (…) a jelentkezési szándék inkább egy határozottan honvédelmi szakközépiskolára irányul, semmint egy egyszerűen hazafias és katonás szellemiségű intézményre. Ez csak akkor valósulhat azonban meg, ha a HM veszi kezébe az intézményi fenntartást, amely pillanatnyilag még egyáltalán nem látszik tisztázottnak. (…) két verzió lehetséges (…) Egyik a HM fenntartás erős elvárásokkal, a másik pedig a bezárás, mivel a kormányhivatal nem számol egy ilyen alacsony létszámú és magas költségvetésű intézménnyel Debrecenben."

3.2. GDEMSZK és MH 5. Bocskai Lövészdandár kapcsolata (Honlap)

„A Gábor Dénes EMSZK és az MH 5. Bocskai István Lövészdandár kapcsolata hosszú évek óta kiváló.
A dandár és az iskola szorosabb együttműködése 2009 márciusában kezdődött. Március hónapban a végzős szakképzős diákok látogattak el a laktanyába, áprilisban a 11. évfolyam tanulói vettek részt az MH 5/24. Bornemissza Gergely Felderítő Zászlóalj által szervezett katonai bemutatón.
A diákok lelkesedését látva a szakközépiskola a dandárral közösen 2009 júniusában a Debrecentől nem messze található Hármashegyalján katonai-diákönkormányzati napot szervezett.
Intézményünk vezetése 2009. április 16-án részt vett a Honvédelmi Minisztérium által megrendezett „katonasuli" konferencián, ezt követően született meg a döntés, hogy az intézmény élni kíván a dandár korábbi megkeresésével, és Debrecen városának a támogatatásával 2009/2010. tanévtől fakultatív keretek között elindítja a honvédelmi alapismeretek szakkört.
A 2009. szeptemberi „toborzón" 33 tanuló jelent meg. (…). A diákok lelkesek, többen szeretnék már a katonai pályát választani.
Célunk, hogy az MH 5. Bocskai István Lövészdandár és Debrecen Megyei Jogú Város által megkötött együttműködési szerződés keretében intézményünk diákjai a közeljövőben már tanórai keretek között tanulhassák a katonai alapismeret tárgyat, és akik szeretnék, érettségizhessenek belőle (http://www.gdemszk.hu)."

3.3. Felmerül a honvéd szakközépiskola lehetősége

A megfelelő infrastrukturális adottságok (a korábbi Elektroműszerész Tiszthelyettesképző Szakközépiskola épülete), a honvédség szomszédsága és a sikeres „Katonasuli" projekt már az irányítás szintjén is felvetik a honvéd szakközépiskola intézményének felélesztési lehetőségét. A tárgyalások előre haladását egy alkalommal az igazgató így részletezi egy értekezlet keretén belül teljes létszámban összegyűlt nevelőtestületnek:

„2011-08-23. (…) a Honvédelmi Tárca és intézményünk között együttműködési megállapodás köttetett, és a honvédség az ország területén egyetlen intézményként kívánja működtetni a Gábor Dénes Szakközépiskola és Kollégiumot. A fenntartó továbbra is Debrecen Megyei Jogú Város Önkormányzata marad, ám a dologi költségek

finanszírozásába a honvédség is beszáll (illetve fedezi azokat). A tanév 20 millió forintos szakképzési támogatás mellett veszi kezdetét, amely az intézmény fennállásának történetében egyedülállóan magas összeg. A (…) 300 darab könyvtári könyvet is kap az intézmény."

A számos újabb verzió ellenére az együttműködés gyakorlati megvalósítására még a mai napig nem került sor. Ez az intézmény fenntartói, üzemeltetői és finanszírozói jogköreinek tisztázatlanságában jelenik meg. Egy újabb verzió szerint:

„*2012-03-05. A tárgyalások (…) összvérmegoldás felé haladnak. (…) augusztus 31-ével a minisztérium is beszáll az intézményfenntartási feladatokba, és az önkormányzati működést meghosszabbítva, december 31-ig együttesen vezetik (…) működést. (…) a város és a minisztérium folyamatos jogi egyeztetést folytat arra vonatkozólag, hogy a NEFMI*[1] *által, a végrehajtás szempontjából kifogásolt törvénycikkelyek módosítása megvalósulhasson és összhangba lehessen hozni a honvédelmi és pedagógiai szempontok együttes érvényesülését. (Pl. hogy a 60 főnyi katonai képzésben részt vevő fiatalnak bentlakásos jellegű lehessen az intézmény.)*"

Pár hét múlva:

„(…) a jogászok „feltették a kezüket" a bentlakásos jelleg létrehozásával kapcsolatban, (…) biztosnak látszik, hogy szeptembertől nem lesz bentlakásos (…) iskola. (…) „Rendben lesz minden, csak picit később. Egy év még kell, de jó lesz az, majd kiforogja magát. December 31-ig a város és a minisztérium közös üzemeltetése alatt fog működni az intézmény, aztán 2013. január 01-től pedig a Minisztériumhoz fogunk tartozni. De az is lehet, hogy már korábban. Az a baj, hogy sehol semmire nincsen pénz, ezért nem lehet elég gyorsan megvalósítani az elképzeléseket."

A jegyzőkönyv részleteiből kiderül, hogy a honvéd szakközépiskola és kollégium létrehozatala koránt sem olyan egyértelmű, mint azt az első információk alapján gondolhattuk volna. Bizonytalanságok vannak a fenntartót, a képzést, a bentlakást és még sok olyan lényeges dolgot (pl.: pedagógusállományra való igény) illetőleg.

4. Elektroműszerész Tiszthelyettesképző Szakközépiskola

1987-1991 között az Elektroműszerész Tiszthelyettesképző Szakközépiskola intézménye helyezkedett el a jelenlegi GDEMSZK épületében. A tiszthelyettesképző intézmény egyik pedagógusával

[1] NEFMI – Nemzeti Erőforrás-fejlesztési Minisztérium

sikerült interjút készítenünk, melynek segítségével az alábbi információkhoz jutottunk.

Az intézményben, ahol rádiólokátoros szakmai képzés (kiképzés) folyt civil szaktanárok és katonák közösen végezték munkájukat. A szaktanárok civilek, még az iskolavezetés, az osztályfőnökök és a kollégiumi nevelők katonák voltak. Az interjúban elmondott vélemények szerint az oktatás és a nevelés éles szétválasztása valósult meg az intézményben, amely a szakképzetlen katonai nevelők által vezérelt zárt kollégiumi életet eredményezett.

„Nehezen engedtek minket, pedagógusokat a gyerekek közelébe." Vagy „…a 14 éves gyerekeket katonának tekintették (…) Mint a társadalmi rendszer, úgy mondott csődöt a kiképzés is."

A külvilág számára látszólag „hermetikusan" zárt rendszerben a korábbi „hadapród" képzéshez hasonlatos nevelési elvek uralkodtak, mely elvek interjúalanyom szerint nagyban hozzájárultak az intézmény bukásához is.

A levonható következtetésekkel azonban óvatosan kell bánnunk a korábban működő tiszthelyettesképző intézmény működése kapcsán, mivel más katonai intézményekben ettől eltérő, a nevelés és oktatás összhangját, az indirekt pedagógiát valamint újszerű pedagógiai módszereket megvalósító szakmai munkáról tájékozódhatunk (Martinkó, 1998).

5. Gyakorlatban a Katonasuli

A dandár és a GDEMSZK kapcsolata közös rendezvényeik és a napi képzés során, valamint a város és a minisztérium kooperációja a honvédelmi középiskola felállítása által erősödik, hogy a 2012-2013-as tanévben elindulhasson az ország egyetlen honvéd szakközépiskola és kollégiuma.

Felhasznált irodalom

Bábosik István – Mezei Gyula (1994): Neveléstan. Telosz Kiadó, Budapest. 1999. A nevelés elmélete és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest;

Bábosik István (é.n.): A nevelés folyamata és módszerei. Budapest.

Bábosik István, (1999): A nevelés elmélete és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Benedek István (1997): Kollégiumi neveléstan. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
Holló József (2003): Szocializációs és vezetői folyamatok a hadseregben. In. Tudásmenedzsment 2003. november, 4. évfolyam, 2. szám, 27-34 p.
Interjú a Gábor Dénes Műszaki Szakközépiskola és Kollégium igazgatójával
http://www.gdemszk.hu/ (A Gábor Dénes Műszaki Szakközépiskola és Kollégium honlapja). Letöltés ideje 2012-05-29.
Kron, Friedrich W. (2003): Pedagógia. Osisris Kiadó, Budapest.
Martinkó József (1998): Cőgerek és katkósok. Petit Real Könyvkiadó, Budapest.
Mészáros Tibor (1991): A középiskolai honvéd kollégiumok főbb tapasztalatai. MH KKF, Budapest.
Németh András (1997): Nevelés, gyermek, iskola. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
Stummer Judit (2011): A honvédelmi ágazat ifjúságpolitikai koncepciójának marketingszemléletű bemutatása a Katonasuli programon keresztül. (Diplomadolgozat). Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Marketing Intézet, Gödöllő.
Varga András (2011): A katonai pálya és a honvédelemhez való viszony szociológiai kérdései a középiskolás korosztály körében. (Ph.D. értekezés). Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem Kossuth Lajos Hadtudományi Kar Hadtudományi Doktori Iskola, Budapest.

Nagy Zoltán

A MÉDIANEVELÉS RELEVANCIÁJA TANÍTÓJELÖLTEKNÉL AZ ALKALMAZOTT PEDAGÓGIÁBAN

Miért van szükség a média tanulmányozására? Mert ideje végre komolyan venni a médiát (Silverstone 2008). Miközben az információ-kommunikációs technológia a 21. században rohamléptekkel fejlődik, a pedagógiai és/vagy nevelési folyamatban a paradigmaváltás elmarad(t) a kívánatos társadalmi szintű kommunikációtól. A média közvetítette tartalmak értékközpontú és helyes normákat követő szelekciós mechanizmusának megismertetése a tanítás-tanulás folyamatában már kisgyermekkorban determinálja a felnőttkori megnyilvánulásokat. „Konstruktív életvezetésen olyan életvitelt értünk, amely szociálisan értékes, de egyénileg is eredményes" (Bábosik 2003, 10). Az Y, de különösen a Z nemzedék digitális írástudása felveti a kérdést: az így szerzett kompetenciák elegendőek-e a későbbiekben az egyén szociálisan életképes talpon-maradásához? Másképpen fogalmazva: „Lehet-e tiszta forrásvizet inni kólásdobozból?" (Trencsényi 2008, 125). A tömegkommunikációs eszközök a személyiség- és az erkölcsi fejlődés ellenében hatnak. A tanulók tevékenységrepertoárjában sorvad a reflektív gondolkodás, az amúgy is frusztrált társadalmi klímában nem interiorizálódnak a valóélet eseményei. „A szociálpszichológia az egyének egymás közötti kapcsolatát kommunikatív kapcsolatrendszerek sokaságában írja le" (Barkó 2002, 93.). Miközben ipari méreteket öltő kisszerűség árad a média világából, az iskola tétlenül szemléli a negatív hatásokat. „A legfontosabb cél a nézettség, – nem gondolom, hogy ízlésbeli kérdésekkel kellene foglalkoznom". (Kolosi 2005) Az RTL Klub programigazgatójának jelen tanulmány szerzője által idézett megnyilvánulása is jól mutatja: a tartalomszolgáltatók aligha változtatnak műsorpolitikájukon.

A mediatizált társadalomban ezek után egyértelmű: a neveléstudomány médiapedagógiai relevanciája, különös tekintettel az iskolai viszonyulás pozitív irradiációjára. Ehhez olyan kérdésekre kell választ keresni, mint a médiaismeretek pozicionálása a pedagógusképzésben. Vizsgálni kell a médiaágak közvetítette

tömegszemléletű, passzív és spontán elkerülhető megnyilvánulásait. Ismereteket kell szerezni, a tudásközpontú iskolarendszer képes-e felülemelkedni a fogyasztói társadalom piacorientált, nyereségelvű szorításán? Át kell tekinteni az okszerű médiahasználat milyen hozzáadott pedagógiai értéket produkál(hat), egyáltalán lézetik-e koherencia a nevelés és a médiatudomány kontextusában? A pedagógiai premisszák nyilvánvalóvá teszik a médiapolisz professzionális ismeretét a tanítójelöltek körében, ami az egész társadalomra igaz (Németh, Martos, László, Székely 2008). Ennek a legfontosabb aspektusai a következők. Az információs textúra, a szocializációs ágens, a disputációs indikáció, a morális cselekvés, a mentálhigiénés permanencia, a kulturális attitűd, a rekreációs reprezentáció, az integratív identitás. A médiafunkciók percepciójával az iskola és a média viszonyában egy olyan kontinuitás jön létre, ami a kummulatív ismeretelsajátítás helyett a szummatív organizációra koncentrál. A pedagógusjelölteknek számot kell vetni azzal is, hogy a médiumok számos korábban értéknek tekintett normát relativizálnak. A kompromisszumkeresést felváltotta az antagonizmus, a társiasságot az egyéni érdekek preferálása, a közjó szolgálatát az esetlegesség, a motiváltságot az anómia, az empátiát az agresszió.

A média reputációja a gyermek- és ifjúkorúak esetében soha nem látott jelentőségű. (Nagy 2006). Mind erősebbé válik a manipulatív hatás. Sorvad az absztrakciós készség, terjed a funkcionális analfabétizmus, degradálódnak a normák, csökken a kreativitás, a konfliktuskezelő képesség. A közösségi kapcsolatokban dominánssá válnak a véleményvezérek, az individuumok elidegenülnek egymástól. Nem lennénk igazságosak, ha a káros médiatartalmak kiszűrését csak a pedagógusoktól várnánk el. Ám azt is figyelembe kell venni, – mint az a saját vizsgálataimból kiderül: a 18-25 év közötti tanítójelölteknél az olvasás csak a szakirodalom tanulmányozására korlátozódik, más tömegkommunikációs eszközöket is kevesebben használnak, mint a 6-14 éves korosztályba tartozók. Az eltérés az internet használatában szignifikáns. Az életkor előremenetelével az iskolások intenzívebb világháló alkalmazásról számoltak be. (Televíziót a pedagógus pályára készülők kevesebbet néznek, ami alapvetően csak a kereskedelmi televíziók hírműsoraira és a showműsorokra korlátozódik.) Ugyancsak hibahatáron belüli a médiumtípusok preferenciájában a múzeumok a mozi és a színház látogatása. Azaz a tanítójelöltek pl.: semmivel nem járnak többet kulturális intézményekbe művelődni,

mint a tanulók. (Nagy 2010) Így fordulhat elő, hogy a tanítójelöltek nem képesek követni a tanulói megnyilvánulásokat a média üzeneteit illetően. A szülők családi kommunikációja (jelenségek megbeszélése) elmarad. Miben áll a médiapedagógia lényege? „Egy tanuláselmélet [...] a fejlődéslélektani elméletek, mintha a tanulásnak egy meglehetősen racionalisztikus felfogásán nyugodnának, ezek is pontos adalékokkal szolgálhatnak, azonban arra nézvést, hogyan értik meg a gyerekek egyre alaposabban„multiple intelligences". (Buckingham 2005, 135)

Mit tehetnek a gyermek-és ifjúkorúak médianevelésében az értük felelősséget érzők? Hogyan jön létre az a komplementer hatás, amely közös metszetét adja egy olyan aspirációnak, amelyben nem válnak inkoherenssé a regulációk. A média részéről a mennyiségi dömping konvertálása a „minőségi éhezés" felszámolása a legfontosabb. A tanulónál a pozitív/előremutató élmények megragadása, a ráció és az emóció mint szubsztanciák involválása. Az intermedier szereplőknél a szülőknél/családban az értékek felismertetése, a napirendet befolyásoló médiafüggőség megelőzése. (A környezeti – média – hatások nem rekeszthetők kívül az iskola falain.) Mivel a kortárscsoportok mind inkább véleményvezérként aposztrofálódnak, a szituációs viszonyulásban intellektuális hasznot kell nyerni a mikromoderációban. A tanítójelöltekre vár a társadalmi szegmentumok integrálása, ami talán a legnehezebb. A pedagógus orientál, motivál, mintakövetést sugall, megbeszéli/értékeli a történéseket, kondicionálja a tanulók diszpozícióját. „ A médiahasználat különböző módjai, az egyén szándékától és tudatosságától függetlenül, hozzájárulnak a fiatalok jelenének és jövőjének formálásához" (Rosengern 2006,192.)

Fentebb megfogalmazott hipotéziseim igazolására/elvetésére tanítójelöltek körében induktív összetett, több ismétléses keresztező eljárást alkalmaztam, amit kvalitatív fókuszcsoportos interjúkkal egészítettem ki. (Bábosik 2000, 95). Ennek lényege, hogy a vizsgált hallgatókat négy, egyenként 25 fős csoportra osztottam. Kutatási stratégiám módszere: a tanulás-szervezés módszertani beavatkozásai. A facilitáló elemek a kontroll csoportnál nem érvényesül(het)tek, míg a másik három kísérleti csoportnál az érték, a norma mentén, ezek eredőjeként pedig az attitűd módosítás volt. A pedagógiai beavatkozás során a tanítójelöltek először az érték oldaláról kaptak feladatokat. Ez a beavatkozás 14 százalékos pozitív eredményben jelentkezett. Ezt követően a norma értelmezésében már 33 százalékos „többletet" sikerült elérni. Annál a csoportnál, ahol az

érték és a norma, mint szempontok összeadódtak: összességében 29 százalékponttal javultak az eredmények. A kontroll csoportoknál (ahol csak hagyományos pedagógiai útmutatást kaptak a hallgatók), csupán hat százalék volt az „ösztönös" javulás. Mindent egybevetve a tanítójelöltek facilitálása a kísérletben résztvevők egyharmadánál eredményes volt az alkalmazott pedagógián belüli médianevelésben. Ebben a felmérésben egyértelműen megállapítható: az újszerű oktatási formák (stúdióhasználat, önértékelés, viszonyulás, a verbális és metanyelv használata, stb.) a hozzáadott pedagógiai értéket növelik. (Különösen szembetűnő a változás a romakép, az agresszió, a reklám, a példaválasztás, és a vizualitás megítélésében.) Hasonló kedvező trendet követ a kiinduló állapothoz képest az általános tájékozottság, az értéktérkép és a szükséglethierarchia piramis alakulása, kedvező irányú átrendeződése.

A vizsgálatban a kontrollcsoportnál megjelentek olyan elemek, amelyek egoisztikus megnyilvánulásokban, aszocialitásban, konszenzusdeficitekben perceptuálódnak. Az intellektualitás naturalisztikus változatában hiányzik az affektív gondolkodás, a deformasztikus jelenségek elutasítása. Ilyenkor üres mezőt hagy a médiapalettán a transzferhatások altruisztikus kongruenciája. A többpólusú céltartalom hordozza a frázisos moralitást, holott a nevelés-és médiatudomány azonos célokért száll síkra. A társadalom szervezőereje a médianevelés halmazában a morálpedagógiában új vetületeket kell konstruáljon. A társadalom elemi érdeke, hogy a neveléstudomány megalapozott értelmezőjévé váljon a médiatudomány professzionális ismeretének. A jövő tanítóitól megkövetelhető, hogy többet tudjanak a médiáról, mint amennyit tanulóik. Munkájuknak ad(hat) értelmet, hogy párbeszédben maradjanak a felnövekvő nemzedékkel.

Több mint száz tanítójelölt médiaismereti kompetenciái alapján, a személyes szükségleti diszpozíciók és az elvárható kompetenciák megszerzésén túl, mérlegre tehető a pedagógia kiteljesedése a médianevelésben. Ezek szerint megállapítható, hogy a nevelés-és médiatudomány szintézishiánya gátolja az elvárható kompetenciák kialakulást. Ennek legfőbb mutatója lehet/lenne a valóságkonstrukciók helyes értelmezése. Biztató a jövőre nézve az, hogy a pedagógusjelöltek fogékonyak, egyben partnerek a kedvező irányú tapasztalok adaptálásában.

A vizsgálataim a következő kérdésekre adtak választ a tanítójelöltek körében: a médiaismereti hiátusok igenis gátolják az elvárható kompetenciák kialakulását, a facilitáló elemek kedvezően hatnak a

hozzáadott pedagógiai értékek kiterjesztésére, a médiapedagógiában a valóságkonstrukciók a nevelés és médiatudomány szintézisében realizálódnak, a pedagógiai beavatkozások kedvező változásokat indikálnak a tanítójelöltek szociális életképességében. A kommunikációs státus javulásával pozitív az elmozdulás az intrinzik (a kapcsolat, a közösség, az életképesség, stb.) és extrinzik (megjelenés, kommunikáció, szolidaritás, stb.) célok aspirációjában.

Összességében megállapítható, a társadalom elemi érdeke, hogy a neveléstudomány, ezen belül az alkalmazott pedagógia, integráns része legyen a médiaüzenetek pedagógiailag megalapozott értelmezésében. A médianevelés olyan attitűdmódosulást eredményez, amely az egyénben intellektualisztikus szerepkészletet konstruál.

Felhasznált irodalom

Bábosik I. (2000): A pedagógiai kísérlet. In: Falus I.(szerk): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 90-106.p.

Bábosik I. (2003): Alkalmazott neveléselmélet. OKKER Kiadó, Budapest.

Barkó E. (2002): Információ és orientáció. Szaktudás Kiadó Ház, Budapest.

Buckingham, D. (2005): Médiaoktatás. HSA Ú-M-K ZSKF Kiadó, Budapest.

Nagy Z. (2006.): Szereptévesztésben a tömegkommunikáció, avagy a média manipulatív hatása a társadalom információs rendszerében. In: Szendrey S. – Pinczésné Palásthy I. (szerk.): Tanulmányok 2006. KFRTKF Kiadó, Debrecen, 47-55.p.

Nagy Z. (2005): Lélekromboló médiaminőség. In: Vasárnap Reggel, 2005. április 17., Inform Média Kiadó, Debrecen, 3.p.

Nagy Z. (2010): A tömegkommunikáció és a pedagógia összefüggésrendszerének a vizsgálata kommunikáció szakos és a tanítójelölt hallgatók körében. PhD. Értekezés. ELTE, PPK, Budapest, 298.p.

Németh E. – Martos T. – László K. – Székely A. (2008.): A televízióhasználat és testi-lelki egészség összefüggései. In: Kopp Mária (szerk.): Magyar lelkiállapot 2008. Semmelweis Kiadó, Budapest, 390-398.p.

Rosengren, K. E. (2006) Kommunikáció. TYPOTEX Kiadó, Budapest

Silverstone, R.(2008): Miért van szükség a média tanulmányozására? Akadémiai Kiadó, Budapest

Trencsényi L. (2008): A gyermekkultúra is közügy – adalékok a gyerekek kulturális környezetéről induló vitához. In: Trencsényi L. (szerk.): Jorgosz közlegény jelentései. Új Helikon Kiadó, Budapest, 122-132. p.

Sándor Renáta

KÖRNYEZETTUDATOS MAGATARTÁS FORMÁLÁSA, AVAGY FENNTARTHATÓSÁGRA NEVELÉS A XXI. SZÁZADBAN

1. Környezet és egészség fogalmi megközelítései

1.1. A környezet fogalma

Az élő szervezeteket körülvevő világ fizikai és biológiai adottságainak összessége, amelyben az élőlények élnek és tevékenységüket kifejtik.

A Föld élővilágának környezete a bioszféra:

- földkéreg (litoszféra)
- vízburok (hidroszféra)
- levegő (atmoszféra) élőlények által benépesített területei.

1.2. Környezeti elemek

I. Ökoszisztémák alkotói

- föld
- víz
- levegő
- élővilág

II. Épített környezet

- települések
- infrastruktúrák

1.3. Az egészség fogalma

World Health Organization (WHO 1948) megalakulása óta az egészség fogalmát a következőképpen definiálta: „Az egészség a teljes testi, lelki és szociális jólét állapota és nem csupán a betegség vagy fogyatékosság hiánya”.

Az egészség szegmensei:

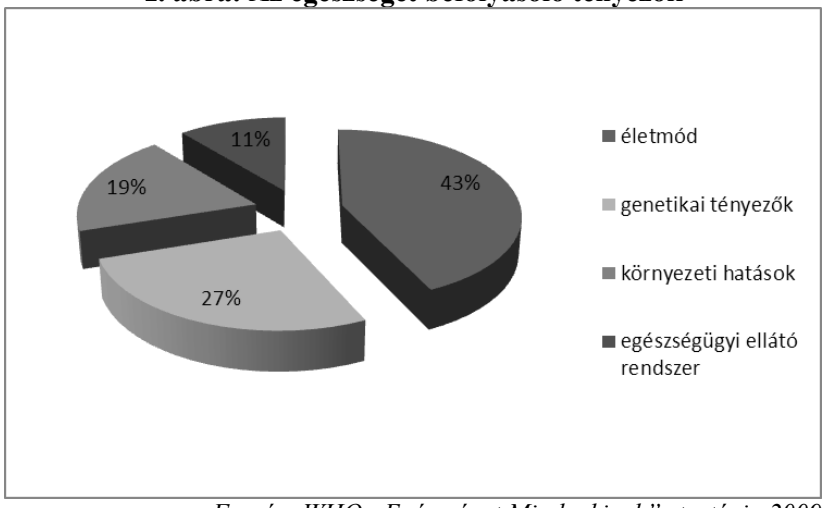
- biológiai egészség
- lelki egészség
- mentális egészség

- emocionális egészség
- szociális egészség

„Egészséget mindenkinek” WHO stratégia az európai régióban három alappillért nevez meg:

- egészség, mint alapvető emberi jog
- esélyegyenlőség az egészség terén, szolidaritásvállalás, különböző elsősorban hátrányos vagy veszélyeztetett országok lakossága iránt
- az egyén-közösség, intézmények részvétele és felelőssége a folyamatos egészségfejlesztésben

1. ábra: Az egészséget befolyásoló tényezők



Forrás: WHO „Egészséget Mindenkinek” stratégia 2009

A betegségre való hajlam az egyén életmódjával és a környezeti hatásokkal jelentős mértékben befolyásolható. Nem mindegy hol és milyen közegben nő fel egy gyermek milyen hatások érik. A társadalmi környezettudatos szemlélet a fogyasztáson keresztül hatással van az ipar és a mezőgazdaság környezetkárosító hatására is.

Környezetvédelem és ezzel együtt az egészség prevenció legfontosabb színterei:

- család
- oktatási, nevelési intézmények (szemléletformálás)
- sportlétesítmények, objektumok (rekreáció)
- munkahelyek
- formális, informális civil szervezetek és közművelődés
- intézményrendszerek – jogi szabályozók, műszaki megoldások, gazdasági eszközök

2. Környezettudatosságra történő permanens nevelés

2.1. Reform pedagógiai irányzatok története

Pedagógiai törvényszerűség, hogy oktató-nevelő hatása elsősorban azoknak a problémáknak, fontos kérdéseknek van, amelyek prioritást élveznek és személyesen érintenek bennünket. A környezeti nevelésnek lokális problémákra kell támaszkodnia, ami aktuális és felébreszti a felelősségünket mikro szinten, valamint makroszinten generálja a felmerülő kérdések, feladatok lehetséges és szükséges megoldásait. A felelősség kettős, egyrészt a helyi környezetünkért, saját magunkért és tágabb környezetünkért, a Földért.

„A XIX-XX. sz. fordulóján a nevelés-oktatás megújítását a tudományok fejlődése, kiteljesedése tette szükségessé. Új iskolák születtek sajátos módszertani kultúrával építve a gyermek természetes aktivitására, tudásszomjára, tapasztalatszerzésére”. (Kováts-Németh Mária, 2010) Jelentősebb külföldi és hazai modellek: John Dewey kísérleti iskolája, Maria Montessori nevéhez kötődik természettudományok tisztelete, Celestin Freinet kísérletező tapogatózás, avagy a gyermek természetes kapcsolata az őt körülvevő világgal.

„Magyarországon az I. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszust (Nagy László, 1898) kell megemlíteni, mint az ifjúsági egészségnevelés kezdetét. Továbbá Domokos Lászlóné új iskolája, valamint Nemesné Müller Márta családi iskolája nemzetközi érdeklődést és elismerést váltott ki.” (Kováts-Németh Mária, 2010) Napjainkban jelentős szerepet kaptak a reformpedagógiai irányzatok és az elmúlt tizenöt évben országosan kiépült erdei és ökoiskolai hálózatok. A környezeti nevelés szükségességét három dokumentum – 1993. évi LXXIX. törvény, az azt követő Nemzeti alaptanterv

(1995) valamint a 1995. évi 53. sz. Környezetvédelmi törvény – alapozta meg.

Az irányelvek adottak, amelyeket figyelembe kell venni a környezettudatos és egészségnevelő pedagógia során:

- a környezet az emberiség közös öröksége
- a környezet minőségének megőrzése, fenntartása és javítása közös és egyéni kötelesség, az általános emberi egészségvédelem az ökológiai egyensúly fenntartásának része
- a természeti erőforrásokat előreláthatóan és ésszerűen szabad felhasználni
- minden egyes ember képes hozzájárulni a környezet védelméhez

3. Környezettudatosság állapotfelmérése „Környezetünk a Föld" projekt keretében

3.1. A vizsgálat célja és módszere

Környezeti attitűd vizsgálatomat három oktatási intézményben végeztem JNSZ megyében. Az első egy általános iskola, ami ökoiskolai címmel rendelkezik, a második egy normál tantervű általános iskola, a harmadik egy környezetgazdálkodási szakközépiskola. A helyszíneken 50-50 kérdőívet osztottam ki és elemeztem. Az adatfelvétel a 2011/2012-es tanévben történt tanítási időben. Az eredményeket az SPSS statisztikai program segítségével dolgoztam fel. A válaszadói hajlandóság 100% volt.
A kérdőívben használt ötfokozatú Likert-skálán a választási lehetőségek a következők voltak:
1. teljes mértékben hamis;
2. többnyire hamis;
3. nem tudom;
4. többnyire igaz;
5. teljes mértékben igaz.

Minden tétel esetében a leginkább környezetbarát válasz kapott 5 pontot, a legkevésbé környezetbarát válasz 1 pontot.
Hipotézisem szerint az évek óta felépített koncepciózus, környezettudatos oktatói munka eredményeképp az ökoiskolába járó diákok sokkal felelősségteljesebben viszonyulnak környezetükhöz,

mint a hagyományos iskolatípusban tanulók. A környezetgazdálkodási szakközépiskolában végzett mintavétel során feltételeztem, hogy pozitívabb attitűddel és magasabb tudásszinttel rendelkeznek az ökoiskolából továbbtanuló diákok. Alapszinten a kérdőívem elsősorban a nyolcadik osztályos tanulók, mint célcsoport környezettudatos magatartását vizsgálta. Mennyire van tisztában szűkebb környezete, lakóhelye állapotával, tanúsít-e érdeklődést saját környezete védelme iránt és miben nyilvánul ez meg. Középszinten már konkrét, alapvető környezetvédelmi ismeretek meglétére kérdeztem rá a kilencedik évfolyam tanulóinál. Milyen mélységben és mennyire rendelkeznek naprakész gyakorlati ismeretekkel a fenntartható fejlődés és a mindennapi környezetvédelem területén és mennyire érdekli őket ez a téma.
A vizsgálat célja az volt, hogy kiderítse milyen hajlandóságot mutatnak a célkorosztály tanulói a környezettudatos magatartásra illetve milyen konkrét tárgyi tudással rendelkeznek ezen magatartásforma megvalósítása érdekében.

3.2. „A hely, ahol élünk és amit védünk"Jász-Nagykun-Szolnok megye természeti értékei és azok védelme az Észak-Alföldi régióban

Természeti kincsek gazdagságában Jász-Nagykun-Szolnok megye egyik legnagyobb turisztikai vonzereje – a gyógyhatású termálvize. Ebben a régióban több mint 200 db 30-90 C^o meleg vizű forrás van, ez 16,2%-a Magyarország termálkútjainak. (Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Területfejlesztési Ügynökség Kht., 2007.) A működő hévíz kutak 40%-a balneológiai célokat szolgál, mind a prevenció mind a rehabilitáció területén.
A régió és ezen belül JNSZ megye szennyezésre fokozatosan érzékeny területein a településeinek alig 7%-a található. A megye területén húzódik a Hortobágyi Nemzeti Park egy része 2,65%-a, azaz 15.700 hektár, amely a világörökség részét képező kultúrtáj.
A megye ökoturizmus szempontjából kiemelkedő területe a Tisza-tó. A Tisza-tavi Madárrezervátumban a legkülönbözőbb életterek találhatók egymás mellett a 150 itt élő madárfajjal. A különböző tanösvények, túraútvonalak jelzik a környezetbarát életmód, a fenntartható fejlődés és turizmus iránti igényt, célt, akaratot. A Közép-Tiszai Tájvédelmi Körzet 136 km hosszan a Tisza-folyó szakaszát és hullámterét öleli át. Itt található a Tiszazugi kistérségben a Tiszakürti Arborétum, a megye legnagyobb területű védett parkja és a Tiszaigari Arborétum a Közép-Tiszavidék 19 hektáros fagyűjteményével.

Egyéb fontosabb helyi jelentőségű védett értékek a Jászság területén a Hajta-mocsár, a Pusztamizsei Természetvédelmi terület és a régió déli részét határoló Körös-völgyi Természetvédelmi terület. A térség gazdag kulturális öröksége (Kun-halmok, Kumánia, Jászok) lehetőséget nyújt az idegenforgalmi szezon meghosszabbítására, önálló vonzerőt jelentő programkínálat megrendezésére.

3.3 Környezeti ártalmak a régióban

A környezetterhelő és szennyező tevékenységeket vizsgálva az Észak-alföldi régió az ország kevésbé szennyezett területei közé tartozik. Jelentős veszélyforrásokat a volt szovjet katonai objektumok és Kárpátalja, valamint az Észak-Erdély felől érkező felszíni vízfolyások szennyezettsége jelent. 2000 januárjában nagymértékű ciánszennyezés érte a Tisza folyót, 120 000 tonna ciánvegyület és további 20 000 tonna nehézfém szennyező anyag került a folyóba. Ezzel a Tisza az eddigi legnagyobb ökológiai katasztrófáját élte át. A probléma fontosságát az adja, hogy a Felső-Tisza vidéke a legfontosabb ivóvízbázisát is jelenti a régiónak. Állandó problémát jelent a térségben a talaj közeli levegőrétegben növekvő NO2 koncentráció, amelyet a forgalmas közúti közlekedés idéz elő. Aktuális kérdés a települések hulladékgazdálkodása. Az uniós pályázati forrásokból ez a problémakör is fokozatosan megoldásra kerül. A kommunális szennyvízkezelés terén emelkedik a települések szennyvízhálózat ellátottsági foka és növekszik az újrahasznosított szennyvíziszap mennyisége, valamint a szennyvízleeresztő pontok száma.

4. Következtetések

4.1. Attitűdvizsgálat

A környezettel szembeni attitűd vizsgálat minden korosztálynál prioritást élvez, hiszen egy olyan világban élünk, ahol minden napos probléma a globalizáció, a környezetszennyezés – súlyponti kérdés a természet védelme.

A három iskolatípus hallgatói között elvégzett vizsgálat azt igazolta, hogy a diákok a környezettudatossági felmérésnél kellően motiváltak voltak, válaszaik alapján nem volt tapasztalható az érdektelenség vagy elutasító magatartás. Ismereteik tekintetében jól tájékozottak, naprakész tudás mutatkozott meg a környezetvédelmi tudásszint tesztnél. A lakóhelyük, szűk környezetük iránt érzett felelősség magasan kitűnt válaszaikból.

Hipotézisemmel ellentétben az attitűd vizsgálat átlagos pontszámai nem különböznek szignifikánsan az öko- és hagyományos iskolák között. Vagyis a környezeti nevelésben részt vevők, úgy tűnik, nem rendelkeznek szignifikánsan pozitívabb környezeti attitűddel, illetve nagyobb tudással, mint a hagyományos iskolákban tanuló társaik.

4.2. Eredmények

A kérdőíves felmérés további lépéseket és abból levonandó következtetéseket igazol. A környezettudatosabb tanulói magatartás kialakításához tanári eszköztár, ill. hatékonyabb módszerek szükségesek. A XXI. század diákjai a legnépszerűbb és leghatékonyabb kommunikációs csatornához, az internet világához fordulnak a szükséges és aktuális információkért. Cél: új ismeretek átadása környezetvédelmi tematikus oldalak segítségével, tanári irányítással. A média szerepe a környezettudatos nevelésben elengedhetetlen. Közszolgálati és kereskedelmi televíziós oldalak közös felkutatása, műsorok-programok oktató filmek kiválasztása, közös megtekintése és kielemzése megvitatása. A különböző projektek-projektórák beiktatása nélkülözhetetlen. Természeti közegben, a téma aktualitását fokozva sokkal hatékonyabb és nagyobb érdeklődést tanúsít a hallgatóság. A gyakorlatorientáltság előtérbe helyezése a cél – különböző intézmények felkeresésénél, látogatásánál, melyek a környezetminőség akcióprogramban részt vesznek. Ma már a manuális és tradicionális szemléltető eszközök kora lejárt. A hallgatói igények, elvárások már a középiskolás életszakaszban is megmutatkoznak. Elfojtani, elutasítani ezt a természetes minőségi elvárást az oktató iránt blőd dolog lenne és ez generálja hosszú távon az oktatás színvonalát egy olyan eszme megvalósításáért, mint a környezeti magatartás, avagy a fenntarthatóságra nevelés.

Felhasznált irodalom

Bodnár L. – Fodor I. – Lehmann A. (2006): A természet- és környezetvédelem földrajzi alapjai, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Czippán K. – Havas P. – Viktor A. (2009): Környezeti nevelés a fenntarthatóságért, MKNS.

ELMA Egyesület (2004): Környezeti szabályozás az EU-ban és Magyarországon. In: Rakonczai János (2008): Globális környezeti kihívásaink. Universitas Szeged Kiadó, Szeged.

Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Területfejlesztési Ügynökség Kht. (2007)(szerk.): Jász – Nagykun – Szolnok – Megyei Turizmusfejlesztési Stratégiai Program /2007-2013/. http://www.jnszm.hu/feltolt/File/tfi/megyei_teruletfejlesztesi_strategiai_program%202007-2013.pdf (Letöltés ideje 2012.06.21.)

Kováts-Németh Mária (2010): Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig, Comenius KFT Környezeti felelősség a jövőért, Tanulmánykötet MTA VEAB – Széchenyi István Egyetem, 2008.

Szilasi Anna (2007): Környezetegészségügyi minőség menedzsment ismeretek. INOK KFT.

WHO „Egészséget Mindenkinek” stratégia 2009

Sári Szilvia

A KRIMINÁLANDRAGÓGIA MÁSODDIPLOMÁS SZAKKÉPZÉS ELINDÍTÁSA A BAJAI EÖTVÖS JÓZSEF FŐISKOLA NEVELÉSTUDOMÁNYI KARÁN

A 80-as években, a politikai rendszerváltozásnak köszönhetően a hazai börtönügyi reformok is elindultak. Ezek nézőpontja (Lőrincz 2011) egyre inkább közeledett az európai normákhoz, a „Ne csak őrizd, gyűlöld is!" szellemiségétől megszabadulva. Ma már leginkább a skandináv – h umanista, emberi jogi aspektusú – büntetés-végrehajtási intézetek szellemisége, valamint az USA intézményszerkezeti bv. modelljei a mérvadóak. Nem lehet elfelejteni azt a tényt sem, hogy a rendszerváltozás után a bűnözés ugrásszerűen növekedett és ez a tendencia a napjainkig sem mutat stagnálást, így egyre több típusú bv. intézet keletkezik, ezekhez pedig szükséges a kompetens szakembergárda „kinevelése". „Az 1990-ben ismertté vált közvádas bűncselekmények abszolút száma az 1989. évihez képest 51,3%-al, az ismertté vált bűnelkövetőké pedig 26,2%-al emelkedett. Leginkább a vagyon elleni bűncselekmények száma nőtt, mint-egy 65,5%-kal, az általuk okozott kár 154%-kal volt magasabb, mint 1989-ben" (BM Adatfeldolgozó Szolgálat és Ügyészségi Információs Központ 1991, 1-5.)

Ezzel egy időben indultak fejlődésnek a bűnügyi tudományok is, mint a kriminológia, kriminalisztika, kriminál andragógia, büntetőpolitika, stb. A büntetőpolitika tudományának átalakítása volt ezek közül a legfontosabb feladat, hiszen ezek a szabályok döntöttek afelől, hogy hány fő érkezik a bv. intézetekbe, és egyáltalán milyen típusú intézményekre van szükség. 1995 után kezdett a kriminálpolitikai tudományterületen egységes koncepció és szakirodalom bázis kialakulni, jelenleg pedig a kriminál andragógia tudományterülete – sok más mellett – erősödik. A bűnügyi tudományoknak a büntetés-végrehajtás tudományos művelésével foglalkozó szektora az elmélet és a gyakorlat területén egyaránt nincs még a helyén. „A modernizáció gondolatkörébe három, egymást kölcsönösen kiegészítő kérdéskör megoldása kívánkozott: − a büntetés-végrehajtásnak a jogállami kritériumoknak, valamint az európai normáknak és elveknek való megfelelése, − az igazságszolgáltatási rendszer punitivitásának mértéke (amit a fogva-

tartottak létszáma jelez), továbbá − a fogva tartás tartalmi és tárgyi feltételei." (Kerezsi – Dér 1998.)
Az 1993. évi XXXII. törvény a fogvatartotti jogokat pontosította (Csóti – Lőrincz 1997, 35.), szélesítette és adaptálni igyekezett az európai börtönügy három alapelvét, a normalizálás, a nyitottság és a felelősség elveit, majd az Emberi Jogok Európai Egyezményének új irányelveivel (Kiss 1990, 13.) megerősödik a reform-folyamat. Láthatóan egyre nagyobb a hangsúly (Farkas 1996) az ehhez kapcsolható bv. marketingterveken és bv. médiakapcsolatokon is, amely a bv. intézetek és rendészeti szervek társadalmi nyilvánosság felé fordulását mutatja.
A fogvatartottak nevelését illetően a szabadság-elvonással járó szankciókkal szemben megerősödtek a reszocializációs elvek kiépítésének mechanizmusai, melynek elsősorban a nevelőtisztek hatékonyabb kiképzése, hatékonyabb módszertani nevelése és a „külső" szervezetekkel való kapcsolatépítés volt a feltétele. Ezeket a fejlesztéseket európai kutatási eredményekkel is igazolták, így a büntetés-végrehajtás napi gyakorlatába egyre inkább bekerül a pozitív személyiségformálás, ennek tudományterülete pedig a kriminál andragógia hálótervében pontosan meghatározott. Megjelennek még a közművelődési, sport, vallási és betegség/ pszichés betegség esetén speciális, személyre szabott, individualizát bánásmódon belüli nevelési elvek is.
Egyetlen bosszantó dolgot látok a szakirodalomban, mégpedig azt, hogy elég gyakran nevezik kriminál pedagógiának a kriminál andragógiát. Persze igaz lehet a fiatalkorúak bv. intézeteiben ezeknek a pedagógiai elveknek az alkalmazása, de általában hatékonyabbnak mondhatók, már a fiatalkorúaknál is a szociális hátrányok miatti „túlérettség" miatt az andragógiai tudományterület és speciális módszertanok alkalmazása. Hiszen a büntetés-végrehajtás személyi állományának hatékonysága a megfontolt, türelmes, határozott fellépésében, megfelelő felkészültségében, szakszerű munkavégzésében rejlik. Ha a szakirodalomban kaotikus fogalomrendszer és elvek uralkodnak, akkor a humán tendenciák és szakmai bánásmód kultúrája tekintetében is elmaradásaink vannak. Úgy gondolom, hogy a kriminál andragógia képzés egy fontos lépés ezen szakma legitimációjához, a nevelőtisztek túlterheltségének csökkentéséhez és társadalmi presztízsük növekedéséhez.
A kriminál andragógia képzés „ötlete" nem új keletű, hiszen én is számos alkalommal számoltam már be a tudományterület tudományok közötti elhelyezkedéséről és fejlődéséről. Az

andragógus hallgatók három éve mennek szakmai gyakorlatokra az Eötvös József Főiskoláról a büntetés-végrehajtási intézetekbe, hogy a nevelőtiszti munkát, az andragógia e-speciális területét megismerjék. Főként a szekszárdi és állampusztai (Tolna Megyei Büntetés-végrehajtási Intézet és az Állampusztai Büntetés-végrehajtási Intézet) szervezetekkel kerültünk jó kapcsolatba, jelenleg ez a kapcsolat a parancsnokváltások miatt a pálhalmai intézetre is kibővült.

A Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnokságával szintén személyes jó kapcsolatot ápolunk, így jöhetett létre a képzés, amelyben a BVOP számos vezérkari tagja vállalt oktatói szerepet, hiszen a tantárgyak nagyon speciális tudást igényelnek.

A BVOP szemlélete is változóban van, láthatóan egyre kreatívabb, rugalmasabb a társadalmi részvételt illetően, mind a kultúra, mind a képzések területén. Így magasabb minőségben, külső erőforrások használatával széleskörű munkát végeznek mind a rabok, mind a nevelőtisztek képzésének, nevelésének területén.

Ezt bizonyítja, hogy a BVOP 2012. május 20-án széleskörű megállapodást kötött az oktatási és tudományos együttműködés érdekében a Szent István Egyetemmel is. Az Állampusztai Országos Büntetés-végrehajtási Intézet Műveleti Csoportja és a kutyavezetők pedig bűnmegelőzési célú bemutatót tartottak, a Kecskeméti Humán Középiskola, Szakiskola és Kollégium felkérésére. De ezeken kívül számos kulturális-oktatási programról számolhatnék még be.

A kriminál andragógia képzéssel célunk kettős: egyrészt a rabok börtönökben folyó képzését szeretnénk megvalósítani felsőoktatás szinten a reintegráció érdekében, valamint a nevelőtisztek képzését (szak-, tovább-, átképzés) szeretnénk fejleszteni.

A képzés megszervezésének célja az volt, hogy hivatalos, iskolarendszerű képzési szinten is megvalósuljon a kriminál andragógia gyakorlata, ami egy új, de gyorsan terjedő módja az andragógusi munkának. Az utóbbi időben elsősorban a BV intézetekben és rendvédelmi szervezeteknél sorra jelennek meg olyan tevékenységek és szervezetek, mint a kontroll, kockázat- és srtesszmentesítés, konfliktuskezelés, külső és belső oktatás és művelődésszervezés. Ezek a tevékenységek és szervezetek nagy erőfeszítéseket tesznek a külső és belső kockázatok azonosítására. A képzés, amely nemcsak ezeken a szakterületeken dolgozók részére kíván segítséget nyújtani, de a vezetés különböző szintjén tevékenykedő vezetők számára is. Ennek az egyre fontosabbá váló tevékenységkomplexumnak a színvonalas ellátásához kíván segítséget nyújtani a képzés.

A szakirányú (másoddiplomás) továbbképzés a következő elsajátítandó kompetenciákat és ismeretanyagokat tartalmazza:
Andragógia, Szakkriminológia, kriminálpszichológiai alapismeretek, jogi ismeretek, alkotmányjogi, büntetőjog, büntető-eljárásjog és büntető igazságszolgáltatás, emberi jogok, büntetés-végrehajtási ismeretek, kriminálpolitika és bűnözéskontroll tendenciái, a helyreállító igazságszolgáltatás elmélete és gyakorlata a kriminálpolitikában, bűnmegelőzés elmélete és gyakorlata, büntetés-végrehajtás és reszocializáció, rendészeti alapismeretek, a bűnözés elleni fellépés intézményes eszközei nemzetközi szervezetekben alkalmazott kriminológiai ismeretek, kutatási módszerek a társadalomtudományban, kutatási módszertan a kriminál andragógiában, kriminálstatisztika, stb.

A képzésre való jelentkezés feltételei:
Bármely társadalomtudományos (Gazdálkodás- és szervezéstudományok, Közgazdaságtudományok, Állam-és jogtudományok, Szociológiai tudományok, Pszichológiai tudományok, Neveléstudományok, Sporttudományok, Politikatudományok, Hadtudományok, Multidiszciplináris társadalomtudományok) és bölcsészettudományok (Történelemtudományok, Irodalomtudományok, Nyelvtudományok, Filozófiai tudományok, Néprajz és kulturális antropológiai tudományok, Művészeti és művelődéstörténeti tudományok, Vallástudományok, Média és kommunikációs tudományok, Multidiszciplináris bölcsészettudományok) képzési területen, alapképzésben (BA/BSc) vagy a hagyományos főiskolai és egyetemi szintű képzésben, szerzett végzettség és szakképzettség.
Lehetőséget nyújtunk a kriminál andragógia diploma megszerzéséhez azoknak is, akik még nem rendelkeznek alapdiplomával. Ennek módja, hogy a három éves/6 szemeszter Andragógus BA közül szereznek még végzettséget: felnőttképzési szervező képzésbe bekapcsolódjanak, ide azonban a hatályos törvényeknek megfelelő felvételi eljáráson részt kell venniük, valamint sikeresen teljesíteniük azt. Az első évfolyam befejezésével felvehetik a kriminál andragógiát, és a sikeresen befejezett további két év után Andragógia BA és Kriminál Andragógia BA diplomát is szereznek egyszerre. Az Andragógia BA diplomához ezen kívül további két szakirány szakirány, vagy/és művelődésszervező

szakirány. Ezt az Andragógia BA diploma automatikusan tartalmazza.

A minősítés feltételei a következők: Abszolutórium megszerzése: a tantervben előírt vizsgakövetelmények és gyakorlat teljesítése. Szakdolgozat: a szakirányú továbbképzés témaköréből megírt, alkotó jellegű szakmai dolgozat. Záróvizsga: a szakdolgozat megvédése. Záróvizsga eredménye: a szakdolgozat bírálatára és a szakdolgozat védésére adott érdemjegyek átlaga.

I. évfolyam		I. félév			II. félév		
Tantárgy		képzés			képzés		
Sorsz.	Neve	Óra száma	Kredit	Vizsga jellege	Óra száma	Kredit	Vizsga jellege
1.	Bevezetés a kriminál andragógiába	20	4	K			
2.	BV szervezet és menedzsment	16	4	K			
3.	Kockázat-menedzsment	24	5	K			
4.	A kriminál andragógia története	20	5	K			
5.	A börtön-andragógia munkafolyamatai	20	5	GY			
6.	Kompetencia-menedzsment	16	4	GY			
7.	Kriminálpolitika és büntetőjog alkotás				16	4	K
8.	A kriminalisztika didaktikai és metodikai alapjai				16	4	K
9.	Komparatív kriminológia (kriminál taktika, kriminál technika, kriminál metodika)				16	5	GY
10.	Szervezeti kontroll rendszerek kialakítása és működtetése				16	6	K

11.	Csalás és szabálytalanságok				16	4	GY
12.	Belsőellenőrzési rendszerek				16	5	K
13.	Katonai andragógia				20	5	K
Össz.:		**116**	**27**		**116**	**33**	

II. évfolyam		I. félév			II. félév		
Tantárgy		képzés			képzés		
Sor-szám	Neve	Óra száma	Kredit	Vizsga jellege	Óra száma	Kredit	Vizsga jellege
1.	Kriminál andragógia	20	4	K			
2.	A fogvatartottak és fogvatartók attitűdjének pszichológiai háttere	16	4	K			
3.	Profilozás	24	5	GY			
4.	A cigánykérdés és a kriminál andragógia	20	5	GY			
5.	A fiatalkorú bűnözés	20	5	K			
6.	Erőszakos bűncselekmények társadalom-tudományi háttere	16	4	K			
7.	Stratégiai menedzsment				16	4	K
8.	Fejlesztő módszerek a börtönökben				16	3	K
9.	Kriminalisztika a gyakorlatban				20	4	GY
10.	A kriminalisztika technikái				24	4	K
11.	Kriminál-pszichológia				16	4	K
12.	Önismeret és				24	4	GY

	konfliktuskezelés tréning						
13.	Szakdolgozat					10	GY
Össz.		116	27		116	33	

A fent leírtak alapján látható, hogy a büntetés-végrehajtási intézetekben a személyzet szerepe egyre nő a fogvatartottak társadalomba való visszaillesztésének tekintetében. Bár vannak programok, amelyek éppen ezt célozzák, de hatékonyabb és olcsóbb megoldás, ha a büntetés letöltése alatt már megoldanánk ezt a problémát is. Ez azt jelenti, hogy a felügyelőtiszti tevékenységi kör folyamatosan fejlődik és bővül, például a szociális munka elemeit, menedzsment tevékenységet, pszichológiai-andragógiai módszertani elemeket is tartalmaz. A munkakör tartalmilag átalakul, a skandináv országokban egyébként „contact officer”-nek, vagyis kontakt tisztviselőnek nevezik ezt a szakmát. Ez azt jelenti, hogy az elítéltek mindennapjaiban aktívan, segítő szándékkal részt vesznek a személyre szabott fejlesztési programokban, valamint segítenek kialakítani a szabadulás utáni terveiket is. Egyszerre kell, hogy megvalósuljon a biztonsági feltételek megteremtése és a büntetés letöltetése, a szociális segítségnyújtás és ehhez kapcsolódó tevékenységi körök elvégzése, a munkáltatási – művelődési – szabadidős tevékenység irányítása, és a szervezetbeli menedzsment tevékenységek elvégzése. Ehhez nyújtunk segítséget a kriminál andragógia képzéssel.

Felhasznált irodalom

BM Adatfeldolgozó Szolgálat és Ügyészségi Információs Központ (1991): Tájékoztató a bűnözésről, 1990. év. Budapest, 1-5. p.

Csóti András – Lőrincz József (1997): Jogharmonizáció és nemzeti sajátosságok. In: Börtönügyi Szemle, 1997/2., 35. p.

Farkas Ákos (1996): Kriminálpolitika. A büntetés-végrehajtással kapcsolatos társadalmi elvárások. Börtönügyi Szemle, 1996/3., 1-12. p.

Kerezsi Klára – Dér Mária (1998): Mennyibe kerül a büntető igazságszolgáltatás, avagy az alternatív szankciók költsége. Kriminológiai Tanul-mányok, XXXV., OKKrI, Budapest, 47-54. p.

Kiss Csaba (1990): A büntetés-végrehajtás feladatrendszerének változásairól. Börtönügyi Szem-le, 1990/2, 13. p.

Lőrincz József (2011): Börtönügyünk a rendszerváltozás időszakában. In: Bűnügyi Szemle 2012/2. 67-79.p. http://www.bvop.hu/download/bortonugyi_szemle_2011_2.pdf/bortonugyi_szemle_2011_2.pdf (2012.05.25. 12:34)

Spiczéné Bukovszki Edit

TEHETSÉGGONDOZÁS AZ IDEGEN NYELVEK OKTATÁSÁBAN

A tehetség azonosításáról és gondozásáról könyvtárnyi szakirodalom áll rendelkezésünkre. A tehetség definiálására is sok elméletet alkottak (Mező 2008). Jelen tanulmány célja a komplex gondolatkör egy szeletének vizsgálata: nevezetesen a tehetséges diákok idegen nyelvi oktatásának fejlesztési lehetőségei a felsőoktatásban, ennek a képzésnek a helye a tehetséggondozáson belül. A Miskolci Egyetem Idegennyelvi Oktatási Központjában évtizedek óta folyik a hallgatók szükségleteinek és képességeinek megfelelő differenciált idegennyelv oktatás, de a TÁMOP *4.1.1. A-10/A-10/1/KONV „Kulcs" a Miskolci Egyetem hallgatói és intézményi szolgáltatásfejlesztéséhez:3.4. Tehetséggondozási szolgáltatások fejlesztése* című projekt lehetőséget adott a terület kiemeltként való kezelésére, továbbá arra, hogy a szakterület jó gyakorlatait, tudományos eredményeit összegyűjtsük és beépítsük az oktatási folyamatba. Az alábbiakban a tehetséggondozási projekt szakmai kérdéseit, elméleti hátterét, és a gyakorlati megvalósítás során összegyűlt tapasztalatokat szeretném összegezni.

A felsőoktatást a kiemelkedő képességű diákok gyűjtőhelyének vélik legtöbben, ezzel mintegy megelőlegezve a felsőoktatásban résztvevők tehetséges voltát. Ezzel együtt jár(t) az is, hogy a felsőoktatásban a tehetséggondozás fő színterei a jó képességű diákok számára szervezett hazai és nemzetközi megmérettetések, a Tudományos Diákköri Konferenciák és szakkollégiumi rendszer (Takács-Takácsné, 2010). Az utóbbi évek politikai, gazdasági és oktatáspolitikai törekvéseinek következtében azonban a felsőoktatás volumene, hallgatóinak száma és a feléje irányuló elvárások alapvetően megváltoztak (Drabancz, 2009). A megnövekedett hallgatói létszám az eddig alkalmazott oktatási módszerek felülvizsgálatát követeli meg. Nem csupán a felsőoktatásban részt vevő hallgatók számbeli növekedésének vagyunk tanúi, hanem tudásuk, hozzáállásuk, motiváltságuk is más, mint amit az előző években megtapasztalhattunk. A velük szemben támasztott társadalmi-gazdasági elvárások is átalakultak. Nagyobb szerepet

kapnak az ún. piaci készségek, önérvényesítés, alkalmazkodó készség, nyitottság, rugalmasság, és a gyakorlatias, pragmatikus tudás (Polónyi –Tímár 2001). Az iskolai tantárgyak hagyományos felosztása felbomlik az interdiszciplinaritás jegyében, új tantárgyak jelennek meg, sőt új tudományágak fejlődnek rohamléptekben.
Mindezek a jelenségek új kihívások elé állítják a felsőoktatást. Hogy mennyiben érinti mindez a nyelvoktatást és a tehetséggondozást, annak illusztrálására álljon itt néhány példa.
Az eltérő képességű diákok eltérő idegennyelvi tudással érkeznek az egyetemre. Különböző a motivációjuk, különböző a tanulási stílusuk. Információszerzésre és tanulásra az infó-kommunikációs eszközöket használják, tehát a hatékony tanítási folyamatba be kell építenünk az ezeken alapuló új módszereket, tananyagokat. Szakmai érdeklődésüket tekintve is nagyon különbözőek, más és más nyelvtanulási célokat tűznek ki maguk elé. Az új tudományágak (nanotechnológia, robotika, bioenergetika stb.) megjelenésével a nyelvtanulási anyagok, kurzuskönyvek nem tudnak lépést tartani, az évek során elévül a mégoly friss tartalom is. Ugyanakkor jogos igényként jelenik meg a hallgatók részéről az az elvárás, hogy idegennyelvi képzésük során olyan szakmai szókincset, nyelvi és transzferálható készségeket (érvelés, problémamegoldás stb.) tanuljanak, amelyek képessé teszik őket a diplomához előírt kimeneti követelmények teljesítésére (nyelvvizsga), továbbtanulásra és/vagy külföldi tanulásra, munkavállalásra. A fent említett (és ezekkel összefüggő egyéb) nyelvoktatást érintő szakmai-, tartalmi-, és módszertani kérdésekre a következő megoldásokat alkalmaztuk:

- a hallgatók nyelvi szintjének felmérése → hatékony csoportbeosztás
- nyelvtanulási célokra vonatkozó igényfelmérés → közös tanulási célok kitűzése
- eltérő hallgató tanulási stílusok/stratégiák feltérképezése → és ehhez illeszkedő tananyag kidolgozása
- IKT alkalmazása → állandó visszacsatolás-együttműködés a hallgatókkal
- kooperáció a szaktanszékekkel → szakmai tartalom orientált nyelvoktatás
- készség-, kompetencia-alapú szaknyelvi kurzusok (pl. felkészítés külföldi munkavállalásra)

A következő problémakör a tehetséges hallgatók kiválasztásának módszere, és az intézményes tehetséggondozás feladatának

meghatározása. Az első kérdést most szűkítsük le a nyelvi képességek kérdésére. A pszichometrikus eljárások nehezen alkalmazhatóak a nyelvi tehetség mérésére. A kérdés azért is összetett, mert még az idegen nyelvek iránt tehetséget mutatók között is jelentős eltérések vannak a különböző készségek területén: van, aki magabiztosan kommunikál, de bizonytalan az adott idegen nyelv nyelvtanában; van, aki jól boldogul az írott szöveg megértésével, de nem érti a verbálisan elhangzó információkat, hogy a fordítási készségről már ne is beszéljünk. A nyelvileg tehetségesek nagy valószínűséggel a bölcsészkarok nyelvi szakjain bukkannak fel. A mi esetünkben inkább arra kellett felkészülni, hogy a szakterületükön tehetséges és a tehetséggondozó programok, szolgáltatások látókörébe kerülő hallgatók idegen nyelvi képzését segítsük számukra kidolgozott programokkal. A tehetséggondozás feladatainak definiálásakor azonban újabb dilemmával szembesülhettünk.

Az egyik megközelítés szerint a tehetséggondozás feladata lehet egyfajta elitizmus megvalósítása (kiválóan képzett és felkészült tanárok kiemelkedően jó oktatási körülmények között oktatnak gondosan válogatott tehetséges hallgatókat), vagy a tömegoktatás színvonalát emeljük egy átfogó stratégia részeként (Báthory 2005). A mi esetünkben a Miskolci Egyetem karai és szaktanszékei által kiválasztott tehetséges hallgatók idegen nyelvi képzése volt a konkrét feladat, amely a következő formában valósult meg:

Idegennyelvi tudás bővülését segítő programokat/tananyagokat állítottunk össze olyan hallgatók számára, akik: **1**. szakmájukban és nyelvtanulásukban is tehetségesek, őket szaknyelvre, vagy/és felsőfokú nyelvvizsgára kell felkészíteni **2.** szakmájukban kiemelkedőek, de nyelvtanulásukban eddig nem voltak sikeresek különböző okok miatt. Számukra szakmai előmenetelükhöz elengedhetetlen nyelvi készségek elsajátítását, fejlesztését célzó programok szükségesek (pl.: szakmai cikkek olvasása, prezentációk tartása idegen nyelven, stb.) **3.** sikeres nyelvtanulók, az ő számukra második, harmadik nyelv elsajátítását célzó programokra van szükség.

A megvalósulás során a tevékenységek három fő területre koncentrálódtak: Intézményi/ szervezeti/ szolgáltatói terület, módszertani terület és a humán oldal oktatói és hallgatói részről egyaránt. Az első területet érintő tevékenységek és változtatások a következők voltak.

Szervezés: a tehetséggondozó programban részvevő hallgatók számára (szintjüknek megfelelő) külön kurzusok indítása, illetve integrálásuk az érdeklődésüknek megfelelő már működő kurzusokba. **Munkaerő-piaci összehangolás**: a tehetséges hallgatók nyelvi felkészítése külföldi szakmai gyakorlatra/továbbtanulásra/munkavállalásra. **Diákmobilitás elősegítése**: segítségnyújtás pályázati anyagok összeállításában, ösztöndíjra történő jelentkezések esetében.

A módszertan területén a következő tevékenységek zajlottak. **Tanulási technikák** bemutatása: az oktatói kapacitások végessége miatt kiemelt fontosságú az önálló tanulás hatékonyabbá tétele. **Tananyagfejlesztés**: a tananyagokat úgy kell összeállítani, hogy azok tartalmazzanak kiegészítő, a tehetségeseknek is kihívást jelentő feladatokat. A tananyagnak komplexnek kell lennie, hogy mind a négy alapkészséget (4 alapkészség: írásbeli kommunikáció, olvasott szöveg értése, hallott szöveg értése, szóbeli kommunikáció+ közvetítési készség) is fejlessze. Szakmai tartalmát és szakszókincsét úgy kell meghatározni, hogy használható és naprakész tudást nyújtson a hallgatók számára (Kurtán 2001). **Kompetenciaalapú készségfejlesztés***:* hallgatói igény szerint egy-egy részterület fejlesztése, konkrét projektfeladatok megoldása révén (pl.: nyelvtanulási portfólió összeállítása, prezentáció készítése idegen nyelven, szakmai cikkek fordítása, stb.). **Info-kommunikációs technikák** alkalmazása az oktatásban: az IOK honlapján hasznos információk, letölthető tananyagok közzététele, nyelvtanuláshoz ajánlott weboldalak, Internet használattal önállóan megoldandó feladatok kijelölése stb.

Végül, de nem utolsósorban tekintsük át azokat a tevékenységeket és elvárásokat, amelyek a programban résztvevő oktatók és hallgatók számára megfogalmazódtak. **Módszertani megújulás***:* a tehetséges hallgatókkal való foglalkozás szükségessé teszi az oktatók hozzáállásának változását is; elengedhetetlen az új és hatékony tanulási/tanítási módszerek ismerete és alkalmazása. **Együttműködési készség, rugalmasság***:* a tehetséges hallgatókkal való foglalkozás eltér a hagyományos oktató-hallgató viszonytól, amennyiben sokkal inkább igényli a közös munkát és együtt gondolkodást; mindkét fél részéről szükség van rugalmas és kölcsönös tiszteleten alapuló együttműködésre. Ugyanakkor elengedhetetlen az együttműködés a szaktanszékekkel is, hogy a nyelvoktatás tartalmilag megfeleljen a korszerű, modern szakmai követelményeknek. **Tutor rendszer***:* a tehetséggondozásban részt

vevő hallgatók számára egyéni tanácsadási és konzultációs lehetőségek biztosítása, amelynek keretében a hallgatók nyelvtanulási ügyekben segítséget, tanácsot kaphatnak, ill. egy közösen készített munkaterv alapján ellenőrizhetik a hallgatók előrehaladását. Folyamatos ellenőrzés és értékelés is szükséges, amelynek formái a következők lehetnek: szóbeli beszámoltatás, írásbeli számonkérés, projektmunka, prezentáció készítése.
A tehetséggondozási program megvalósítása során kiemelt figyelmet fordítottunk a hatékony és sikeres nyelvtanulási folyamat szakmai kritériumaira (Bárdos 2004) amelyek a következők. A hallgatónak azonosulnia kell a számára kitűzött célokkal, amelyeknek reálisnak megvalósíthatónak kell lenniük. Elengedhetetlen a követelmények és határidők pontos ismerete, hogy a feladatok tervezhetőek legyenek. Biztosítani kell a hallgató számára a feladatmegoldáson belüli önállóságot, véleményüket, kéréseiket figyelembe kell venni.

Összegzés

A projekt végén megtörtént a tehetséggondozó programban részt vevő hallgatók hatásvizsgálata a célkitűzések megvalósulása szempontjából. Ez a következő formában történt. Összevetettük a szintfelmérő és a haladásmérő tesztek eredményeit, valamint elkészült egy hallgatói önértékelés is. Ebben a hallgatók összegezték mindazokat a tevékenységeket, amelyeket a nyelvtanulásuk során végeztek, értékelték ezeknek a tevékenységeknek az eredményességét a nyelvi készségeik fejlesztése szempontjából. A teljesítményeket felmértük egy kritériumszinthez viszonyítva is, jelen esetben ez a kritérium az államilag elismert nyelvvizsga volt. Összességében megállapíthatjuk, hogy a program sikeres volt, amennyiben hozzásegítette a hallgatókat az idegennyelvi egyetemi követelmények teljesítéséhez, fejlesztette nyelvi készségeiket, javította munkaerő-piaci pozícióikat. Másfelől szintén eredmény, hogy alkotó és innovatív energiákat mozgatott meg az oktatói oldalon, amelynek eredményei beépülnek és hasznosulnak a további oktatási folyamatokban. Az ilyen és hasonló tehetséggondozási programok hozzájárulhatnak a felsőoktatás tudományos és oktatói utánpótlásának biztosításához, a tehetségek sokoldalú fejlődésének, fejlesztésnek megvalósulásához és nem utolsó sorban az eredményes, élvezettel végzett közös munka sikerélményhez juttatja mind az oktatókat, mind a hallgatókat.

Felhasznált irodalom

Bárdos Jenő (2004): Nyelvpedagógiai kalandozások. Iskolakultúra-könyvek, Pécs.

Báthory Zoltán (2005): Tehetséggondozás és közoktatás In: Fókusz. Tehetségmentés, tehetséggondozás. 2005.márc.VII.évf. 1.szám, 10-17.p.

Czakó Erzsébet (2006): Tehetséggondozás a hagyományos egyetemi keretek között. In: Magyar Tudomány 2006/2., 230-234.p.

Drabancz M. Róbert (2009): Oktatás és politika. Krúdy Könyvkiadó, Nyíregyháza.

Kézikönyv az európai nyelvoktatás-politika kidolgozásához (2007), Európa Tanács Nyelvpolitikai Főosztály, Strasbourg

Kurtán Zsuzsa(2001): Idegen nyelvi tantervek. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.

Mező Ferenc szerk. (2008): Tehetségdiagnosztika. Kocka Kör Tehetséggondozó Egyesület, Debrecen.

Polónyi István – Tímár János (2001): Tudásgyár vagy papírgyár. Új Mandátum könyvkiadó, Budapest.

Takács István – Takácsné György Katalin (2010): Tehetséggondozás a magyar felsőoktatásban In: Magyar Tudomány 2010/2., 236-245.p.

Stark Gabriella

MAGYAR NYELVŰ ÓVODAPEDAGÓGUS- ÉS TANÍTÓKÉPZÉS A TANTERVEK TÜKRÉBEN (KUTATÁSI RÉSZBESZÁMOLÓ: ROMÁNIA)[1]

1. Kutatási előzmények

A romániai magyar pedagógusképzés tanterveit már elemezte néhány kutató korábban, jelenlegi kutatásunkkal ezt a kutatási területet egészítjük ki az új irányvonalak, az új oktatáspolitikai kontextus tükrében.

Több vizsgálat foglalkozott a bolognai folyamat bevezetése előtti pedagógusképzéssel, ezeknek a kutatásoknak az eredményei összehasonlítási alapul szolgáltak kutatásunk számára (ezek összefoglalását l. Keller 2004).

Szabó-Thalmeiner a líceumi és főiskolai állami tanítóképzést vizsgálta, összehasonlítva a tanárképzéssel (Szabó-Thalmeiner 2007; 2009). Kutatásának egyik részét képezi a pedagógusképzés tanterveinek elemzése is.

Barabási az elmélet és gyakorlat integrációját vizsgálta a tanítóképzésben, a romániai és a magyarországi tanítóképzés rendszerét és tanterveit összehasonlítva (Barabási 2006). E kutatás a tantervek hiányosságai mellett rávilágított a tanítóképzés elméletorientált jellegére, a hallgatók és oktatók viszonyulására a pedagógusképzéshez.

2007-ben végezte el az óvodapedagógus- és tanítóképzés bolognai tantervének elemzését Barabási és Antal, de ekkor még nem végzett egyetlen bolognai évfolyam sem. Barabási – Antal (2007) vizsgálódása során behatóan elemezte a pedagógiai-pszichológiai tárgyakra fókuszáló tantervet, kihangsúlyozva a tantervi innováció szükségességét, melyet konkrét innovatív javaslatokkal is alátámasztott.

Baranyai és Szabó-Thalmeiner (2009) egy sajátos esetét vizsgálta a bolognai tanító- és óvóképzésnek, mégpedig a kiegészítő év[2]

[1] A kutatás a Határon Túli Magyar Tudományosságért Ösztöndíj Program támogatásával készült.

helyzetét. Azt vizsgálva, hogy mennyire hatékony az egységes tudást nyújtó pedagógusképzés, amely nem épít a meglévő tudásra, érintették a képzés tantervének elemzését is, rávilágítva arra, hogy a kiegészítő éves hallgatók esetében a tanterv nem jelent egyebet, mint a különböző szinteken és oktatási intézményekben folyó képzés tanterveinek összehangolását a bolognai tantervvel. A kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy át kell gondolni a képzés tartalmát, közelíteni a gyakorló pedagógusok igényeihez, hogy a bolognai oklevél megszerzése valódi továbbképzés szerepét tölthesse be.

2. Kutatásmódszertani kérdések

Folyamatban lévő kutatásunk tárgyát a kisebbségi magyar pedagógusképzési rendszer képezi a felsőoktatás változásainak tükrében, a bolognai folyamat tükrében. Fő problémakérdésünk, hogy hatékonyan valósult-e meg a pedagógusképzési rendszer adaptálása a többlépcsős bolognai képzési modellhez? Másik kutatási kérdésünk, hogy a felsőoktatás folyamatos változásai hogyan befolyásolják a kisebbségi felsőoktatást, ezen belül a kisebbségi pedagógusképzést? A kutatás jelenleg bemutatott szakaszában kiemelten kezelt kérdésünk, hogy milyen sajátosságai vannak a kisebbségi pedagógusképzésnek a tantervek tükrében?
E kutatási kérdés megválaszolására a romániai magyar tanító- és óvodapedagógusképzési tanterveket vizsgáltuk, nyomon követve a tantervek változásait a pedagógiai líceumtól a bolognai egyetemi alapképzésig. A kutatásunk e szakaszában alkalmazott kutatási módszer a dokumentum- és tartalomelemzés. Az óvodapedagógus- és tanítóképzés tanterveit elemeztük, összevettük a különböző szinteken megvalósuló óvodapedagógus- és tanítóképzés tanterveit. A középiskolai és főiskolai tantervek elemzését illetően a szakirodalomra támaszkodtunk, összegyűjtöttük az erre vonatkozó kutatásokat, elemzéseket. A középiskolai tanterveket a kezdetektől Szabó K. Attila vizsgálta nagy volumenű munkájában (Szabó K.

[2] A romániai képzési rendszer lehetővé teszi, hogy a főiskolai oklevéllel rendelkező hallgatók tanulmányaik „kiegészítésével, folytatásával" egy év alatt megszerezhessék a bolognai egyetemi oklevelet. Beiratkozásuk után a harmadévesekhez vannak besorolva, s különbözeti vizsgákat tesznek azokból a tárgyakból, amelyek nem szerepeltek a saját főiskolai tantervükben. Sikeres államvizsga után egyetemi oklevelet szereznek, ezáltal megkapják a tanári besorolást, illetve jelentkezhetnek mesteri képzésre.

2007), Szabó-Thalmeiner a főiskolai szintű képzés tanterveit elemezte, összehasonlítva a középiskolaival (Szabó-Thalmeiner 2009). Önálló részletes elemzést a bolognai többlépcsős képzés tantervei esetében végeztünk, továbbá összehasonlítottuk a magyar és román tanulmányi vonalú egyetemek tanterveit, hogy felfedjük a kisebbségi pedagógusképzés lényegi sajátosságait. S kitekintettünk röviden a Partium felé is, elkezdtük vizsgálni a magyarországi és ukrajnai óvodapedagógus- és tanítóképzés tanterveit is. De ez nagyon széleskörű kutatómunkát igényel, s nyelvi korlátokba is ütközik az ukrajnai tantervek miatt, így a partiumi vizsgálódási szakaszt még nem zártuk le, csak néhány általános következtetést fogalmaztunk meg. A tantervek elemzésének szempontjai a következőek voltak: megfelelés a minőségbiztosítási standardoknak, tantárgystruktúra (kötelező – választható tantárgyak), pedagógiai gyakorlat jelenléte.

A következő romániai egyetemek bolognai tanterveit vizsgáltuk meg az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szakon:

- Babes-Bolyai Tudományegyetem: magyar vonal, román vonal, német vonal;
- Nagyváradi Állami Egyetem: magyar vonal, román vonal;
- Bukaresti Egyetem: román vonal;
- Jászvárosi Alexandru Ioan Cuza Egyetem: román vonal;
- Temesvári Nyugati Egyetem: román vonal;
- Vasile Goldis Egyetem: román és magyar vonal.

3. Minőségbiztosítási standardok az óvodapedagógus– és tanítóképzés tanterveire vonatkozóan

Az óvodapedagógus- és tanítóképzésre a társadalomtudományok területének minőségbiztosítási standardjai érvényesek. (Képzési standardok... http://www.aracis.ro/proceduri). Ezek az ARACIS standardok előírják az óvodapedagógus- és tanítóképzés tanterveinek felépítését, valamint a tantárgyak rendszerét. A kötelező tárgyaknak a képzési kínálat 70-80%-át kell kitenniük, a választható tárgyak a képzési struktúra 20-30%-át, a fakultatív tárgyakra nagyon minimális keret marad. Ez is mutatja az autonómia megvonását, a központosítási törekvést. A tantárgyak rendszerét illetően az alapozó tárgyak a képzési kínálat 20-30%-át teszik ki, a szaktárgyak az 55-65%-át, a kiegészítő tárgyak pedig az összes tantárgy 5-15%-át.

Az arányok első olvasatban elég jónak tűnnek, viszont a standardokban konkrétan elő is vannak írva azok a tárgyak, melyeknek benne kell lenniük az óvodapedagógus- és tanítóképzés tanterveiben. A hosszú tantárgylista nagyon merev kereteket szab meg. Például 9 alapozó tantárgynak kell helyet kapnia a tantervben, melyek kötelező jelleggel bírnak. Továbbá 33 szaktárgyat kell belesűríteni a tantervbe, ebből 26 kötelező jellegű, 7 pedig választható jellegű. A kiegészítő tantárgyak esetében csak az idegen nyelv és a testnevelés van nevesítve, a többit az egyetemre bízza az előíró szerv (viszont a kiegészítő tárgyak mindössze a képzés 5-15%-át képezhetik). Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szakot meghirdető egyetemeknek valójában abban rejlik a szabadságuk, hogy milyen időrendi, logikai sorrendben építik egymásra a tárgyakat, s a néhány választható tantárgy területén (ezt a kijelentésünket alá fogjuk támasztani a későbbiekben az egyes egyetemek tanterveinek elemzéséből származó adatokkal).

4. A tantervelemzések összefoglalása

A tantervek elemzése során arra a következtetésre jutottunk, hogy az óvodapedagógus- és tanítóképzés jelenlegi tantervei az elméleti pedagógiai-pszichológiai képzésre fektetik a hangsúlyt, megfelelvén a bolognai átjárhatóság elvének, ugyanis a képzési program egy része egyezik a pedagógia alapszakok törzsanyagaival. Országos viszonylatban megállapítható, hogy a tantervek eléggé elméletorientált jellegűek, a legelméletibb jellegű a Babes-Bolyai Tudományegyetem román vonala, a másik végletet a legmagasabb gyakorlati óraszámmal a Temesvári Nyugati Egyetem képezi. A magyar nyelvű képzések a középtájon helyezkednek el az elmélet és a gyakorlat arányát illetően. Az egyetemek minimális autonómiával rendelkeznek a képzés tantervének kidolgozásában, módosításában, ugyanis erősen gúzsba kötik őket az ARACIS előírások. Ezek az előírások egyfajta megfelelési kényszert váltanak ki az egyetemekből, kompromisszumokat a képzési programok kidolgozása terén. Ez a folyamat egyfajta uniformizálódáshoz vezet, a különböző egyetemeken folyó pedagógusképzési programok elveszítik megkülönböztető sajátosságaikat a helyi igények figyelembe vételének minimális lehetőségei miatt. Természetesen ezt a képet árnyalni kell majd a tantervek elemzésén túl az egyes tantárgyak analitikus terveinek az elemzéséből levont következtetésekkel.

Partiumi kitekintésben megállapítható, hogy nem mutatkoznak általános partiumi regionális sajátosságok az óvodapedagógus– és tanítóképzés terén. Nem a régió sajátos képzési igényeihez igazodnak a tantervek, hanem az országos (esetlegesen merevebb) előírásokhoz, melyek különbözőek Románia, Magyarország és Ukrajna esetében. E nemzetközi kitekintés további kutatómunkát igényel majd.

Felhasznált irodalom

*BBTE, Óvoda- és iskolapedagógia szak egyetemi tanterve 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011.

*Képzési standardok a tanító- és óvóképzés számára – Standarde de formare pentru specializarea Pedagogia învăţământului primar şi preşcolar. http://www.aracis.ro/proceduri/. Utolsó letöltés: 2012. 03. 25.

Barabási Tünde – Antal Sándor (2008): Tantervi innováció a romániai magyar tanító- és óvóképzésben. Adottságok – korlátok – lehetőségek. In: Erdélyi Pszichológiai Szemle. 2. 151–181 p.

Baranyai Tünde – Szabó-Thalmeiner Noémi (2009): Kiegészítő képzés a Babes-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Kara szatmárnémeti tagozatának óvó-tanítóképző szakán. In: Bura László (szerk.): Sodrásban. Státus Kiadó, Csíkszereda. 73–81 p.

Keller Magdolna (2004): Magyar nyelvű pedagógusképzés a határokon túl. In: Educatio. Pedagógusképzés. 2004/3., 441–462 p.

Szabó K. Attila (2006, szerk.): Az erdélyi tanító- és óvóképzés történetéből. Mentor Kiadó, Marosvásárhely.

Szabó-Thalmeiner Noémi (2007): Az erdélyi magyar állami óvó-tanítóképzés jelenlegi helyzete és megújításának lehetőségei egy vizsgálat tükrében. PhD disszertáció, Kézirat.

Szabó-Thalmeiner Noémi (2009): Metszet. Az erdélyi magyar állami óvó-tanítóképzés húsz éve egy vizsgálat tükrében. Státus Kiadó, Csíkszereda.

Szabó Barbara

A DEBRECENI FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK KOMMUNIKÁTOR FELSŐFOKÚ SZAKKÉPZÉSEINEK VIZSGÁLATA

A hetvenes évektől kezdődően felgyorsult az érettségit adó középiskolák expanziója, így egyre nagyobb számban nőtt az érettségizettek száma, akik ezzel jogosultságot szereztek formailag a felsőoktatásba való bejutáshoz. Az érettségizettek egy része nem felelt meg a felsőoktatásba való belépés szintjének, és a munkaerőpiac sem tudta fogadni az egyetemi végzettségűek tömegeit. Mind a társadalmi, mind a gazdasági igények kielégítését szolgálták a rövid képzési idejű, felsőfokú szakképzési programok, amelyeket számos országban, mint pl. Egyesült Államokban, Franciaországban, az Egyesült Királyságban, Németországban vezettek be. (Farkas P. 2009, 9.)

Magyarországon az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés kezdetei a 90-es évek közepére tehetőek, 1995-ben elkészült a szakképzés távlati koncepciója és programja már tartalmazta az új típusú képzésre vonatkozó lényeges elemeket, amelyek között szerepelt, a szakképzettséget szerzők arányának és tudásuk versenyképességének növelése, a gazdaság szerepének növelése a szakmai specializáció folyamatában, valamint a képzés finanszírozása és a kapcsolódó intézményfejlesztés. 1997/1998-as tanévben elindult az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés, melyet az 1997-ben megjelent 45/1997.(III.12.) kormányrendelet tett lehetővé. (Gurbán 2009, 5.)

A több mint 10 éve bevezetett képzési rendszer az AIFSZ elindítása nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket. Bár a képzés többszöri változtatásokon ment át, az elmúlt években mindössze tizenkétezer körüli volt a hallgatói létszám. (Farkas É. 2009, 19.)

Napjainkra sok változáson ment át a felsőfokú szakképzés az oktatási rendszerbe történő bevezetését követően. Az érdeklődés sem mondható kevesellendőnek, hiszen egyre nagyobb számban választják a jelentkezők ezeket, a képzéseket is. Ezek közül is vezető szerepet töltenek be a kommunikátor felsőfokú szakképzés, melynek 4 elágazásával találkozhatunk manapság. (idegennyelvi kommunikátor, intézményi kommunikátor, sportkommunikátor és sajtótechnikus)
A képzések az észak alföldi régióban, de azon belül is a debreceni felsőoktatási intézményekben, mint a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karán, illetve a Debreceni Református Hittudományi Egyetemen is fellelhetőek. A két intézményben, a fentebb felsorolt négy képzésben tanuló hallgatók közül 100 főt kérdeztem meg kérdőívemben. Kutatásom elsődleges célja volt, hogy nagyobb betekintést nyerjek a debreceni felsőoktatási intézmények kommunikátor felsőfokú szakképzéseiben tanuló hallgatók körébe. Foglalkoztatott, hogy a hallgatókat mi motiválja abban, hogy az ilyen típusú kétéves képzéseket válasszák. Amellett fontosnak tartottam, hogy a hallgatók véleményét mind elméleti, mind szakmai elvárások területén is megkérdezzem. Alapvető hipotézisem voltak: *a hallgatók többsége a nemek arányát tekintve a nők közül kerülnek ki, a hallgatók többsége az érettségit követő pályaválasztási dilemmában szenved, a hallgatók érdektelenek, a hallgatók többségének véleményem szerint nincs is elképzelése azt illetően, hogy hova is mehetnének tovább megszerzett tudásukkal, nem tudják, hogy a munkaerőpiacon a megszerzett szakmájukban eltudnak-e helyezkedni.*
Kutatásom eredményei közül csak a legfontosabbak kerültek most be a tanulmányba.

Első lépésként a kutatás kezdetén a hallgatók létszámadataira és felvételi pontjaira voltam kíváncsi. A felvi.hu internetes portálon található statisztikai adatok alapján megállapítható volt, hogy sok hallgató nyert az elmúlt 2 évben felvételt a 4 képzési formára. A hallgatói létszámadatok mellett a ponthatárokat is figyelembe véve szembetűnő volt, hogy egyik évben sem érte el a 350 pontos határt a felvételi ponthatár, ami jól jelzi, hogy a hallgatók alacsonyabb szintű középiskolai tanulmányokkal is bekerülhetnek a képzésekbe. Átlagosan 250-280 pont már elegendő volt a felvételihez, sok esetben, még ettől jóval kevesebb is. Az elmúlt években a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karán csak nappali és azon belül is

államilag támogatott képzéseket hirdettek meg, melyekre 126 idegennyelvi kommunikátor és 48 sportkommunikátor nyert felvételt. Az információ gyűjtésem során kiderült, hogy a rendszerben bent lévő két évfolyamon a felvett hallgatók töredéke érhető utol. Ennek sok tényezője van. Egyrészről a hallgatók nem minden esetben iratkoznak be a képzésekre, másrészről sokuknak rendezetlen a jogviszonya. Ezalatt azt kell értenünk, hogy sokan passzív státuszon vagy némely esetekben semmilyen státuszon nem jeleníthetők meg. Tehát se nem aktívak, se nem passzívak, de még nem iratkoztak ki az intézményből.

A hallgatói létszámadatok csökkenése a Debreceni Református Hittudományi Egyetemen is érzékelhető volt a fentebb felsorolt okokhoz hasonlóan a felvett hallgatók közül ott sem iratkozik be mindenki a tanév kezdetén. Munkámat tovább nehezített az a tény, hogy a felsőfokú szakképzésben tanuló hallgatók nem látogatják rendszeresen az előadásokat és némely esetekben a gyakorlatokat sem. Ebből is beigazolódni látszott egyik hipotézisem, mely a hallgatói motiváció tárgykörében fogalmaztam meg.

A jelentkezés során döntő, hogy ki milyen intézményt választ, a hallgatókat megkértem, hogy a kérdőívben 1-5-ig terjedő skálán értékeljék intézményválasztásukat. (skálás értékelést több kérdésem esetében is használtam)

Az 1. táblázat jól mutatja, hogy a hallgatók az intézményekkel összességében elégedettek, hiszen a válaszadók többsége 4-esre értékelte intézményét.

1. táblázat: Egy 5 fokú skála alapján a megkérdezett hallgatók osztályozása az intézményekről

Hogyan értékeli intézményválasztását?	Intézmény	
	DE BTK	DRHE
1	2%	0%
2	2%	2%
3	26%	24%
4	38%	48%
5	32%	26%

A 2. táblázatban összefoglalt adatokból láthatjuk a válaszadó hallgatók tájékozottságát és motivációját képzésük tekintetében. Foglalkoztatott, hogy az adott szakokon tanuló hallgatók jelentkezésük során mennyire néztek utána a felsőfokú szakképzésnek, illetve ki motiválta őket választásuk során. Az eredményekből is látszik, hogy a hallgatók többsége a szakoknak valóban utána nézett.

2. táblázat: A kérdőívet kitöltők hallgatók tájékozottsága, motivációja képzésüket tekintve illetve

Mennyire volt tájékozott arról a felsőfokú szakképzésről, ahol most tanul?	Szak			
	Idegennyelvi-kommunikátor	Intézményi-kommunikátor	Sajtó-technikus	Sport-kommunikátor
Alaposan utána nézett	44%	***57,1%***	***58,3%***	***45,2%***
Nem tudott róla sokat	***48%***	33,3%	41,7%	50%
Egyáltalán nem voltak információi	8%	9,5%	0%	4,8%

A kérdőívekből kiderült, a hallgatók piacképes elméleti és szakmai tudásra vágynak, viszont elméleti és a gyakorlati órákat közepes színvonalúnak és egyben könnyen elsajátíthatónak ítélik meg mindkét intézményben. A továbbtanulás tekintetében az idegennyelvi és intézményi kommunikátorok többsége tervez előre. Az idegennyelvi kommunikátorok nyelvi szakirányuknak megfelelően a nyelv szakon, de emellett a kommunikáció és média területén is továbbtanulhatnak. Az intézményi kommunikátorok pedig jelentős krediteket válthatnak be mind az alapozó tárgyak, mind a szakirányos tárgyak esetén a kommunikáció és médiatudomány BA szakon. Egyértelműen megállapítható volt a továbbtanulási célokat vizsgálva hogy saját intézményeikben szeretnék továbbfolytatni tanulmányaikat a megkérdezett hallgatók. Ennek okait talán abban kereshetjük, hogy az intézmények légköréhez, mindennapi ritmusához a rendszerben bennlévő hallgatók már hozzászokhattak, illetve elégedettek az intézmények oktatóival is. Kérdőívemet a *„Véleménye szerint mennyire tud*

elhelyezkedni tanult szakmájával?" kérdéssel zártam. Számomra meglepő válaszok születtek. Már az előző kérdésekben is utaltam arra, hogy a hallgatók elviekben jó színvonalúnak és munkaerőpiacra kelendőnek tartják szakmájukat. Az idegennyelvi kommunikátor válaszadók többsége, más régióban látja kelendőnek szakmáját. A többi 3 szak esetében a helybeli elhelyezkedés lehetőségét jelölték meg a hallgatók.

Vizsgálatom során felállított öt hipotézisem többségében megállta a helyét. A hallgatók nagyobb része a nemek arányát tekintve a nők közül kerülnek ki, részben igazolódott, de vannak képzések pl. sajtótechnikus, amely esetében azonos arányok megfigyelhetőek. Ennek okait, már korábban boncolgattam és továbbra is fenntartom véleményemet abban, hogy a média és a kommunikáció világa elsősorban a nőket szívja fel elsőként a munkaerőpiacon. Sok kutatásban olvastam már arról és természetesen a saját bőrömön is tapasztaltam, hogy az érettségizett hallgatók egy része pályaválasztási dilemmával küzd. Kérdőívemben ez egyértelműen nem volt megállapítható, minthogy az sem teljesen, hogy a hallgatók nem néznek utána valóban az FSZ képzéseknek, mintahogyan azt elsőre gondoltam. Már elemzésemben is tettem említést arról, hogy annak ellenére, hogy az eredmények azt tükrözik, hogy lelkesek a hallgatók és tisztában voltak azzal, hogy milyen képzésre jelentkeztek annak idején, ennek ellenére nem teljesen látom ennyire egyértelműnek a dolgot. Saját tapasztalataimat tudom példaként hozni erre.
Sok esetben hallgattam egyetemi tanulmányaim során olyan kurzusokat, amelyekre sportkommunikátor vagy idegennyelvi kommunikátor hallgatóknak is kellett volna elviekben járniuk, és a hangsúly itt az elvieken van. Kérdőíves vizsgálatom során is tapasztaltam, hogy a hallgatók motivációja eléggé gyenge, ha az egyetemi kurzusokra való bejárásról van szó. Ezért is kicsit érdekesen tekintettem az eredményekre, amelyek a második és harmadik hipotézisem (a hallgatók többsége az érettségit követő pályaválasztási dilemmában szenved, a hallgatók érdektelenek) vizsgálata kapcsán kaptam. Ennek okát továbbra is a hallgatók képzésben történt csalódásában, motiváció vesztésében és kellő tájékozatlanságában látom. Az utolsó két hipotézisemben miszerint a hallgatók tájékozatlanok arról, hogy mit is kezdhetnek megszerzett tudásukkal, illetve a munkaerőpiacon mennyire tudják eladni magukat, a kapott válaszok teljesen tükrözték alapgondolataimat. A

hallgatók részéről egyrészt tényleg látok egyfajta elvárást atekintetben, hogy ha nem tanulnak tovább, akkor szeretnének szakmájukban elhelyezkedni a munkaerőpiacon, de nem tudják, vagy nem látják át teljes mértékben, hogy hova, milyen irányba is érdemes elindulniuk. Ez elsősorban a hallgatók kisebb hányadára vonatkozik, hiszen az eredményekből azt is láthatjuk, hogy a válaszadók a továbbtanulásban is nagy jövőt látnak. Véleményem szerint a munkaerőpiac sem készült fel arra, hogy a kommunikátor felsőfokú szakképzéseken végzett hallgatókat fogadni tudja, hiszen ezen hallgatóknak valamilyen szinten versenyezniük kell a kommunikáció és médiatudomány BA és MA szakokon végzett hallgatókkal, akik magasabb szakmai és nyelvi tudással rendelkeznek, így a munkaerőpiacon is kelendőbbek számítanak. Ezt a kommunikátor felsőfokú szakképzésben tanuló jobb képességű hallgatók is átlátják és valószínűleg ezért is gondolkodnak a továbbtanulásban. Akik pedig nem szeretnének továbbtanulni, sem elhelyezkedni szakmájukban, azok előtt a kérdőíves válaszok alapján a szakmaváltás lehetőségét látom, illetve a munkaerőpiacon történő elhelyezkedést más területeken.

Magát a képzéseket, ha összességében kellene értékelnem, akkor elmondhatnánk, hogy valóban kellő szakmai és gyakorlati alapokat adnak a hallgatók számára, de mint magán a képzési rendszeren, úgy az effajta képzésekben is vannak csiszolnivalók. A gyakorlati óraszámok és lehetőségek további bővítésében és a munkaerőpiacon történő kelendőbb pozícionálásban látom a kitörés lehetőségét. Az elhelyezkedés területén a legnagyobb lehetőséget a sajtótechnikusokban látom, akik olyan elméleti és szakmai alapokat kapnak, amelyekkel több fronton is meg tudják állni a helyüket, de emellett az intézményi kommunikátorok is tudják kamatoztatni tudásukat. Ezen két szakon tanuló hallgatók körében tapasztaltam a legtöbb elhivatottságot és pozitív jövőképet, amely szükséges a helytálláshoz és a munkaerőpiacon történő megfelelő elhelyezkedéshez.

Felhasznált irodalom

Gurbán Gyula (2009): A hazai felsőfokú szakképzés. Dunaújvárosi Főiskola, Dunaújváros.

Farkas Éva (2009): A felsőfokú szakképzés helyzete a hazai oktatási rendszerben. In: Fehérvári Anikó – Kocsis Mihály (szerk.):

Felsőfokú? Szakképzés?, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 19.p.

Farkas Péter (2009): A felsőfokú szakképzés nemzetközi tapasztalatai. In: Fehérvári Anikó – Kocsis Mihály (szerk.): Felsőfokú? Szakképzés?, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 9-10.p.

Felnőttképzési kutatások

Barabási Tünde

ISKOLÁS- ÉS FELNŐTTKORI TANULÁSI TAPASZTALATOK A TANULÁS TANÍTÁSÁBAN

A tanulás megtanulása a kulcskompetenciák sorában jelenik meg. Szükségességének indoklásával tárt kapukat döngetnénk. A pedagógiai kutatások mára már feltárták a tanulás tanításának feladatköreit, tartalmilag pedig azokat a hatékony és gazdaságos tanulási stratégiákat, technikákat, amelyeknek tudatos és következetes alkalmazása elvezet az autonóm, önszabályozó tanulás megvalósításának lehetőségéhez. Ma ahhoz sem fér már kétség, hogy a „megtanítani tanulnit" az alapfokú oktatás egyik legfontosabb feladataként kezeljük, hiszen a korai sikeres iskolai tanulás (motivációs) előfeltétele az eredményes felnőttkori tanulásnak. És bár senki sem vonja kétségbe a megvalósítás kisiskoláskori szükségességét, az eredményesség mégis megkérdőjelezhető, amennyiben szem előtt tartjuk, hogy a tudatos tanulási technika- és módszerhasználatra akkor válik képessé a gyermek, amikor metakognitív folyamai fejlettekké válnak – és ez gyakorlatilag a kisiskoláskor vége felé várható. Ugyanakkor fejlődéslélektani ismereteink azt is alátámasztják, hogy a kisiskolás gyermek az erkölcsi fejlődés vonatkozásában a konvencionális, „jó gyermek orientáció" szakaszát éli (lásd Kohlberg erre vonatkozó elméletét – idézi Cole és Cole, 1997). Ez azt jelenti, hogy a tanuló mindenben szeretne megfelelni a felnőtt elvárás-rendszerének, és jutalomban, dicséretben részesülni. E cél eléréséért tett erőfeszítései sorába előnyös a tanítónak beépítenie a hatékony tanulási technikák alkalmazásának igényét. Ez az alkalmazás még nem tudatos ugyan minden elemében, de amennyiben rögzül a tanulási szokásrendszerében, a későbbiekben igen előnyösen szolgálhatja az önszabályozó tanulás kiteljesedését. A tanulás megtanítására és megtanulására való odafigyelés erősödése az oktatás alsó szintjein tehát nem véletlen. Ez a pedagógusi munkával szemben megfogalmazódó imperatívusz különböző tartalmakban és pedagógiai megoldásokban konkretizálódik a tanítók számára, szakmai kompetenciájuk előterében.

Kutatásunkban azt vizsgáltuk, egyrészt, hogy a tanítók a korábban megfogalmazott pedagógiai feladat megvalósítási tartalmainak

kiválasztásakor mely technikákat részesítik előnyben: azokat, amelyeket iskolásokként ítéltek hatékonyaknak, vagy amelyek eredményességét felnőttkori tanulásukban való hasznosulásukkor megtapasztalták. (Hiszen az jó, hogy a tanító feladatának tekinti, hogy megtanítsa tanulni a gyermeket, de mire is tanítja meg?) Ugyanakkor az is érdekelt, hogy általában az iskoláskorban használt tanulási technikák milyen változatokban és gyakorisággal köszönnek vissza a felnőttkori tanulásban, és befolyásolják a tanulástanítási feladat megvalósulását (vagy ennek tervezését) tanítók és leendő tanítók körében.
Az alapvető célunk annak feltérképezése, hogy a tanítói pályán lévő vagy arra készülő különböző életkorú felnőttek a tudatos, önszabályozó tanulás megvalósítására milyen módszereket és technikákat alkalmaznak. A kutatásnak ugyanakkor szerves része annak vizsgálata, hogy a tanító által iskoláskorban használt és a felnőttkori tanulásban alkalmazott stratégiák milyen befolyást gyakorolnak a közvetített tanulásmódszertani tartalmak jellegére.

Kutatási hipotézisek

Mivel a felnőttkori tanulási szokások mélyen gyökereznek az egyén iskolai tanulási szokásrendszerébe, úgy gondoljuk, hogy a tanuló tanító által használt tanulási technikák, módszerek jórészt a meglévő tudáselemekre épülnek, és kevés a felnőttkori tanulási tevékenységi jellemzők adaléka.
Feltételezéseinket az alábbi tételmondatokban részletezzük:

- Az iskoláskorban kialakult domináns tanulási stratégia nem, vagy csak kis mértékben módosul a felnőttkori tanulás során.
- Azokat a tanulási technikákat helyezik előtérbe az alakítás során, amelyek hatékonyságát megtapasztalták és tudatosították a felnőttkori tanulmányaik során.

A kutatás alanyai, módszerei és menete

Mivel a vizsgálat központi kérdése szorosan kötődik a pedagógusi munkához, szakértői mintavételt alkalmaztunk. Eszerint a felsőfokú tanítóképzésben résztvevő felnőtt tanulókat tekintettük vizsgálati alanyoknak, ezek közül is a távoktatásos képzési formában résztvevőket, akik életkoruk és életvitelük jellemzői okán is már elszakadtak az iskolarendszerű tanulási tevékenységtől, összesen 211 főt.

A kutatásban egy ankét módszerére épülő empirikus vizsgálatot valósítottunk meg, és mutatunk be. Kérdőívek segítségével és strukturált interjú formájában vettük fel az adatokat.

Vizsgálati eredmények és értelmezésük

A távoktatásos rendszerű felsőoktatás formális felnőttoktatási szintérnek is tekinthető. Ezért e képzési rendszerben a tanulási tevékenység eredményessége függ attól, hogy sikerül-e a felnőttkori tanulás jellegzetességeit érvényesítni. Az eredményes tanulási módszerek és eljárások fejlesztésére való odafigyelés nem véletlenszerű, hiszen tantervi szinten megjelenő Hatékony tanulási technikák című tárgy keretében eredményesen fejleszthető és megvalósítható mindkét korábban leírt cél.
A vizsgálati alanyok 66%-ának van pedagógusi tapasztalata, ami megkönnyíti a tanulni tudás-átörökítés kérdésének a megítélését. Az életkori átlag 30, 29 év, ami jelzi, hogy a tanulás kérdésének felnőttkori szemléletmódja és elemzése jogos. A kérdőíves felmérés adatait 5 főtől strukturált interjú keretében nyert adalékokkal, finomításokkal egészítettük ki és „fűszereztük".
A tanulási módozatok szokásokká ötvöződnek, és egy idő után viszonylag állandósult konstrukciók formájában rögzülnek. A vizsgálati személyek arról számoltak be – saját tanulási tevékenységükre reflektálva – hogy kialakult és viszonylag megszilárdult egy adott tanulási stratégiájuk. (Ennek átlagértéke az 1-5-ig terjedő skálán: 3,8). Ugyanakkor azt is jelzik azonban, hogy ez a stratégia jelentősen módosult a felnőttkori tanulás ideje alatt (3,7).
Ennek a jelzett változásnak a mértékét tartalmi elemek tekintetében részletezően vizsgáltuk. Arra kértük a vizsgálati személyeket, hogy adott tanulási technikák alkalmazásának gyakoriságára reflektáljanak az iskoláskori és a felnőttkori tanulási tevékenységükben.
Az adatfeldolgozás azt láttatja, hogy felnőttkorban a tanulási technika-alkalmazás tudatosabb és változatosabb. Az iskoláskori tanulásra dominánsan két olyan technika alkalmazása jellemző, amelyek aránya a felnőttkorra számottevően csökken: a szöveg hangos olvasása, valamint a felmondás más személynek. Az eredmények statisztikai feldolgozása, az átlagok t-próbával történő összehasonlítása szignifikáns különbséget mutat (illetve t=5,229/ p=0,000; t=1,953/ p=0,05).

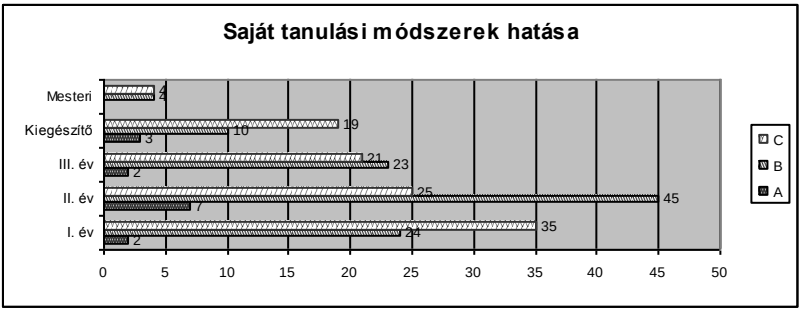
Az interjúalanyok – összehasonlítva iskolás és felnőttkori tanulásukat a célok és módszerek, technikák változói mentén – azt emelték ki, hogy a tudatos tanulásra törekvés és ennek alárendelt technikahasználat a felnőttkori tanulásnak alapvető jellemzője:

1. táblázat: Iskolás és felnőttkori tanulási jellemzők

3. Interjúalany	*Iskoláskori tanulás*	*Felnőttkori tanulás*
Miért, milyen céllal tanultam/ tanulok?	Jegyért, jutalomért, diplomáért A pillanatnyi siker és eredmény volt a fontos	Tudásért, kíváncsiságból Néha elvárásoknak megfelelés, anyagi juttatás A hosszútávú tudás és a gyakorlati alkalmazhatóság a fontos
Hogyan tanultam?	Sokszor magoltam Sokat ismételtem	Többszöri elolvasás/ ismételés Megértésre törekvés

A pedagógus által saját tanulási tevékenységében használt technikák befolyásának vizsgálatában az alábbi válaszlehetőségek szerint fejtették ki véleményüket a vizsgálati alanyok: A./ Egyáltalán nem befolyásolnak; B./ Olyan módszerek használatára ösztönzöm őket, amelyek iskoláskoromban nekem is beváltak; C./ Olyan módszerek használatára ösztönzöm őket, amelyek felnőttkori tanulásomban eredményesek

1. diagram: A pedagógus által használt tanulási módszerek hatása a tanulók tanulásirányításában



A hatásmechanizmusban kiemelkedő azoknak a módszereknek a jelenléte, amelyek a felnőttkori tanulásban mutatkoztak eredményesebbnek. Az interjúalanyok válaszait vizsgálva azonban egyenletes megoszlást találtunk az iskoláskori és a felnőttkori tanulási technikák alakítási szándéka tekintetében: „Mivel a felnőttkori technikáim tudatosak és eredményesek, tanítványaimnak ezeket szeretném átadni…." (1. Interjúalany). Ezzel szemben olyan véleménnyel is találkoztunk, ami ennek látszólag ellent mond: „Tanítványaimnak azokat a technikákat ajánlom, amelyek nekem is beváltak. Kisiskoláskoromban használt technikáim viszonylag eredményesek voltak, így javaslom használatukat a gyermekeknek is." (4. Interjúalany). Az interjúalanyok válaszai igazolták, hogy erős hatása van az egyéni tanulási folyamatban használt technikák eredményesség-tapasztalatának. Azok a vizsgálati személyek, akik a tipikus „iskoláskori" technikák használata által is sikerélményeket éltek meg tanulásukban, nem zárkóznak el ezek tanítványainak való megtanításától sem.

Az eredmények változatosak vizsgálati kategóriákként is. Azokban a vizsgálati csoportokban, ahol a hallgatók gyakorló pedagógusokként is működnek (mesteri, kiegészítő év, első év) erőteljes azoknak a tanulássegítési formáknak a megjelenése, amelyek a tanulói státuszukban hoztak eredményeket, mintegy jelezve annak tudatosítását, hogy a kisiskolás gondolkodásának jellemzői, metakognitív folyamatainak hiányosságai, összességében tanulásának sajátosságai nem teszik lehetővé a felnőttekre jellemző hatékony technikák maradéktalan alkalmazását. Összességében azt tapasztaljuk, hogy a pedagógusok saját tanulási módszerei igen

erőteljes hatást gyakorolnak a tanítási tevékenységük jellegére (4,15-ös átlagértékkel).

Következtetések

A pedagógusként tevékenykedő felnőtt tanuló esetében a hatékony tanulás megvalósításának képessége – melyek szerves része a megfelelő technikahasználat – felértékelődik, hiszen nem csupán saját tanulási hatékonyságát befolyásolja, hanem minden bizonnyal hatást gyakorol a tanulóik tudásépítő tevékenységére is.
Az eredményeink a következőképpen árnyalták a kiindulási gondolatokat:
Első hipotézisünk, miszerint a felnőtt tanuló kialakít egy domináns tanulási stratégiát, amely nem módosul a felnőttkori tanulásban részben beigazolódott, részben pedig elvetendő. Az iskoláskori tanulási technikák valóban megszilárdulva létrehozzák a tanuló erőteljes tanulási profilját, ellenben, ez a felnőttkori tanulási jellemzők hatására gyökeres változásokon megy/ mehet keresztül.
Második hipotézisünk nem igazolódott. A vizsgálati személyek ugyanis olyan tanulási technikák kialakítását tartják fontosnak, amelyek előnyeit – akár iskolás, akár felnőtt korukban – megtapasztalták. Nem a saját iskoláskori tanulási tapasztalataik a döntőek, de nem is feltétlenül a tudatosabb felnőttkori tanulási élmények a mérvadók. Az eredmények változatossága arra enged következtetni, hogy a tanulási sikerélménynek igen fontos szerepe van a technika-átörökítésben.

Reflektálva a tanulmány címében jelzett kutatási problémára, amely a tanulástanítás tartalmi meghatározottságának egy háttérváltozójára, ennek hatására fókuszált, megállapíthatjuk, egyrészt, hogy valóban megfigyelhetőek különbségek az iskoláskorban és a felnőttkorban használt tanulási módszerek és technikák szintjén, amit leginkább a tanulási cél tudatossága fémjelez. Másrészt azonban, a pedagógus tanítási tevékenységében fejlesztési célként megjelenő technika, egyaránt lenyomata az iskoláskorban és felnőttkorban eredményesen használt tanulási technikáinak.
Kutatásuk eredményei megerősítenek abban, hogy a pedagógusok szakmai felkészítésében figyelnünk kell a megfelelő tanulási technikarepertoárral való felvértezésre, és ezek rendszeres alkalmazásának ösztönzésére, hatékonyságuk megtapasztaltatására.

Felhasznált irodalom

Balogh László (1998): Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Barabási Tünde (2009): Érdemes tanítóként továbbtanulni Romániában? Avagy tanítók a felső- és felnőttoktatási rendszerben. In: Erdélyi Pszichológiai Szemle 1/2009, 83-119. p.

Cole, M. és Cole, S.R. (1997): Fejlődéslélektan. Osiris, Budapest.

Buda András

FELNŐTTKÉPZÉS ÉS IKT

Napjaink szakirodalmát vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy a legtöbb szerző a felnőttképzés és az IKT kifejezéseket kizárólag az e-learning segítségével kapcsolja össze. A híd szerep kétség kívül jelentős, de egyáltalán nem kizárólagos kapcsolatot jelent. Sőt a kérdéskört alaposabban megvizsgálva számos bizonyítékot találunk arra, hogy az e-learning csak az egyik – de messze nem a legerősebb – összekötő szál a felnőttképzés és az IKT fogalmak között.
Már magát a felnőttképzési törvényt is a bizonyítékok közé sorolhatjuk, igaz nem a jelenleg hatályos formáját, hanem egy korábbi állapotot. 2010 januárjától 2011 júliusáig volt érvényben a következő paragrafus:
„20/A. § (1) A digitális írástudás megszerzése minden a 21. § (2)-(3) bekezdés szerinti forrásból támogatott, összességében legalább 240 órát meghaladó időtartamú … felnőttképzési program tartalmának kötelező része, függetlenül attól, hogy általános, nyelvi vagy szakmai képzés valósul-e meg e törvény keretei között.”
Ez önmagában még nem jelentené az e-learning kapcsolat tagadását, de a törvény így folytatódott:
„(2) A digitális írástudás megszerzéséhez szükséges ismeretek és kompetenciák körét az Európai Számítógép-használói Jogosítvány „Internet és kommunikáció” valamint „Operációs rendszerek” moduljai írják le. Az egyéb szükséges ismeretek és kompetenciák meghatározását, valamint azon felnőttképzési programok körét, amelyek esetében 240 órát meg nem haladó időtartamú képzés esetében is kötelező a digitális írástudás megszerzése, a miniszter az informatikáért felelős miniszterrel, valamint az oktatásért felelős miniszterrel egyetértésben rendeletben határozza meg.”
Mivel az elsajátítandó ismeretek között az internet használata is helyet kapott, így a törvény szövege alapján nyilvánvaló, hogy a jogalkotók szerint a felnőttképzés-IKT kapcsolat alapvetően nem az e-learninget jelenti. Az ilyen típusú kötelék kizárólagosságának cáfolatához jutunk akkor is, ha áttekintjük a megvalósított felnőttképzések palettáját. Még konkrét számadatok hiányában is könnyedén megállapítható, hogy az IKT eszközökön alapuló, nem jelenléti képzések aránya csekély. Néhány projekt (pl. Digitális

középiskola) próbált ezen változtatni, de a tanulók ismeret vagy eszközhiánya miatt ezek egy része a valóságban blended learning képzést valósított meg. Az viszont tagadhatatlan, hogy a kontakt képzéseken egyre nagyobb arányban jelennek meg IKT eszközök, bár legtöbbször még inkább csak a tanárok használják azokat. Ugyanakkor a módszertan változásának és az eszközök fejlődésének (pl. megjelentek a szavazórendszerek) köszönhetően a tanulói eszközhasználat aránya is emelkedik, de jóval lassabban, mint ahogy ez az oktatók oldaláról tapasztalható. Egyre emelkedik azoknak a helyeknek a száma, ahol az írásvetítőt projektorra cserélték, sőt sok helyen már az interaktív tábla megléte és használata sem számít különlegességnek. Az eszközök gyorsabb terjedését leginkább a gazdasági tényezők gátolják, de még erre is van ellenpélda: van olyan nyelviskola, ahol a filces flipchart táblákat azért cserélték le interaktív táblákra, mert úgy számolták, hogy a filctollakra 3-4 év alatt többet költenének, mint az interaktív táblák beszerzésére. Ezen túlmenően a hosszú távú gazdasági előny mellett a már említett módszertani gazdagodás, a számos új lehetőség is a táblacsere mellett szóló érv volt a tulajdonosok számára. A felnőttképzés-IKT páros kizárólagos e-learning kapcsolatát cáfolják a kontakt képzéseken belül a felsőoktatásban megvalósuló képzések is. Bármilyen képzésről legyen is szó – a felsőfokú szakképző programoktól egészen a továbbképzésekig –, ezekben az intézményekben az elektronikus tanulmányi rendszerek használata nélkül még beiratkozni sem tud a tanuló a képzésekre, később pedig a rendszer segítségével rendezi a költségtérítést, így jelentkezik vizsgákra, nem lehetetlen, hogy még az indexe is elektronikus lesz. Számítógép segítségével fogja elkészíteni beadandó dolgozatait, előadásait pedig digitális bemutatóval fogja színesíteni, mert ez alapelvárás lesz irányában.

Az utóbbi példa azt is érzékelteti, hogy a digitális kompetencia megléte most is rendkívül fontos a tanuláshoz, ennek hiányában sok végzettséget ma már nem is lehet megszerezni. Amennyiben azonban sikerül a szakmához jutás, hamar kiderül, hogy a digitális kompetencia a munkavállaláshoz még fontosabb, mint a tanuláshoz. „Évek óta ismert az az előrejelzés, amely szerint 2015-ben – legyen szó bármilyen szektorról – a munkahelyek 90 százalékát nem lehet betölteni bizonyos szintű digitális írástudás nélkül.” (Laufer 2012)

Amennyiben tehát valaki munkába szeretne állni, de nem rendelkezik semmiféle digitális ismerettel, több szempontból hátrányba kerül. Egyrészt számos meghirdetett munkahelyre még

jelentkezni sem tud, mert a szükséges – digitális területre vonatkozó – követelményeknek nem felel meg. Másrészt jó néhány álláshirdetésről nem is szerezhet tudomást a digitális hátránnyal bíró munkakereső azért, mert azokat csak az interneten propagálják. Aki tehát a világhálón nem tud informálódni, az menthetetlenül lemarad bizonyos lehetőségekről.

A legtöbben azt gondolják, hogy ez a digitális szakadék nemzedékek problémája és az „Y" generáció felnövekedésével ez a gond automatikusan meg fog szűnni, de nincs igazuk. A problémakör valóban felvet generációs kérdéseket melyek egy részét az idő csakugyan megoldja, de a valóság ennél sokkal bonyolultabb, összetettebb. Ez egyrészt abból ered, hogy valójában nem egy, hanem számos digitális szakadék létezik. Az, aki kiválóan elboldogul az interneten, egyáltalán nem biztos, hogy valamilyen szövegszerkesztő programmal el tud készíteni egy formailag jól megszerkesztett önéletrajzot és fordítva. Az is lehet, hogy valaki jól tud dolgozni a saját laptopján, de egy iPad használata már gondot jelent számára. Sőt, a saját számítógépet viszonylag jól használó személynek jelenthet szinte lehetetlen feladatot egy azonos típusú másik gép használata, pusztán azért, mert az általa ismert programok újabb verziójában teljesen eltérő képernyő felépítést, gomb/ikon elrendezést kellene használnia. Persze lehet azt mondani, hogy számítógépet még nem használ mindenki, de a jóval elterjedtebb, gyakoribb eszközök vonatkozásában is jelentős különbségek mutatkozhatnak. A legtöbben pl. az okostelefonjuk szolgáltatásainak is csak a töredékét használják, olykor nem hogy e-mailt, de még MMS-t sem tudnak küldeni rajtuk. Sőt le sem akarják cserélni megszokott készüléküket, mert az új bonyolultabb, ezért nehezebben tudnák kezelni, így inkább akár magasabb áron is a régit javíttatják meg, mint hogy újat vegyenek. A fejlődés valóban hathat rémisztően, hiszen ma már némely mobiltelefon többet „tud", mint egy tíz évvel korábban vásárolt komplett számítógép, egy rádió, egy magnó és egy fényképezőgép összesen.

A felsorolást még hosszan lehetne folytatni, hiszen egyre több, fejlettebb, összetettebb IKT eszköz vesz körül minket, felosztva a társadalmat az azokat használók és nem használók táborára. A fejlődéssel csakugyan nem könnyű lépést tartani, éppen ezért nem szabad elfelejtkezni arról, hogy hiába próbáljuk meg a régi digitális szakadékokat betemetni, folyamatosan újabbak és újabbak fognak keletkezni. A társadalmi szintű egyenlőtlenségek felszámolása a folytonos változás, fejlődés miatt sziszifuszi munka, eleve kudarcra

van ítélve. Csak annyit tehetünk, hogy egyrészt megpróbálunk az eszközök és a digitális lefedettség szintjén közel azonos esélyeket teremteni, másrészt biztosítani kell mindenki számára, hogy elsajátíthassa a digitális írástudás alapszintjét. Ezt követően nagyrészt már az egyén felelőssége lesz, hogyan fejleszti, fejleszti-e egyáltalán tovább saját digitális kompetenciáját. Neki kell majd eldöntenie, hogy a különböző digitális szakadékok melyik oldalán kíván elhelyezkedni és a felnőttképzőknek annak lehetőségét kell majd megteremteni, hogy aki akar, az átmehessen a túlsó partra.

Felhasznált irodalom

2009. évi XCVIII. Törvény a felnőttképzésről

Laufer Tamás (2012): e-Skills Week (Letöltés ideje 2012.04.27.) http://ivsz.hu/hu/hirek-es-esemenyek/hirek/ivsz-hirek/2012/03/eskills_release_launch?print=true

Daru Katalin

MIGRÁNSOKAT SEGÍTŐ PROJEKTEK EURÓPÁBAN - ÍZELÍTŐ AZ INTEGRÁCIÓS TAPASZTALATCSERE SORÁN LÁTOTT JÓ GYAKORLATOKBÓL

Fogalmak

A Nemzetközi Migrációs Szervezet 2008-ban 200 millióra becsülte a nemzetközi migránsok, köztük 11,4 millióra a menekültek számát (Presentation on Mixed Migration Flows).
A migráció népességvándorlást, népességmozgást jelent, történhet országhatáron belül (belső) vagy azon átlépve (nemzetközi, külső), lehet önkéntes vagy kényszermigráció, végbemehet legálisan vagy illegálisan (Illés 1997). Általában az egy évnél hosszabb idejű külföldi tartózkodást értjük alatta (vagyis a turistautakat nem).
A migráns személyek – bizonyos feltételek teljesülése esetén – kérelmezhetik a menekült státuszt.

*„A **menekült** olyan személy, aki „faji, vallási okok, nemzeti hovatartozása, illetve meghatározott társadalmi csoporthoz való tartozása vagy politikai meggyőződése miatti üldözéstől való megalapozott félelme miatt az állampolgársága szerinti országon kívül tartózkodik, és nem tudja, vagy az üldözéstől való félelmében nem kívánja származási országának védelmét igénybe venni.” (*ENSZ 1951. évi menekültek helyzetére vonatkozó egyezménye)

A migráció okait keresve említhetjük a pénzügyi motívumokat, melyek a gazdasági migrációt serkentik. A fejlettebb országokban elérhető magasabb életszínvonal, az elöregedő társadalmak betöltetlen álláshelyei nagy vonzerővel bírnak a bevándorlók számát csökkenteni kívánó politikai lépések ellenére is. Erősödik az ökológiai migráció: az éghajlatváltozás, a természeti csapások késztetik az embereket lakóhelyük elhagyására. A politikai, vallási, etnikai üldözések elől menekülők aránya is számottevő. Egyre népszerűbb a tanulási, kutatási szándékkal történő áttelepülés. Az egyéb kategóriába sorolhatók pl. a házasság céljából lakhelyet változtatók, illetve a büntetendő cselekményekhez köthető migráció.

Magyarország a nyugat-európai államok bevándorlási politikájának átalakulásával tranzit országból egyre inkább célországgá válik.

Három hónapot meghaladó tartózkodásra jogosító engedéllyel rendelkezők száma 2009. december 31-i állapot szerint

Státusz megnevezése	Rendelkezők száma
Bevándorlási engedély	47 205
Letelepedési engedély	23 475
Tartózkodási engedély	33 682
EGT tartózkodási engedély	20 855
Regisztrációs igazolás	70 248
Állandó tartózkodási kártya	8 319
Magyar állampolgár harmadik ország állampolgárságával rendelkező családtagja	5 562
EGT állampolgár harmadik ország állampolgárságával rendelkező családtagja	382
EK letelepedési engedély	206
Nemzeti letelepedési engedély	4 063
Ideiglenes letelepedési engedély	6
Menekült	1 714
Oltalmazott	150
Befogadott	217
Összesen	**216 084**

Bevándorlási és Állampolgársági Hivatal, www.bmbah.hu

Református Missziói Központ – Menekültmisszió

A Magyar Református Egyház minden korban segítette az üldözötteket, 2006 óta a Református Missziói Központ szervezetén belül működteti Menekültmisszióját Budapesten.
A Misszió munkatársai 2009-ben, majd 2011-ben sikeresen pályáztak az Európai Unió Európai Integrációs Alapjának támogatására, így Berlin, Brno, Koppenhága, Düsseldorf, Prága és Köln után újabb multikulturális nagyvárosokba, Londonba, Lisszabonba, Stockholmba, Madridba utazhattak a témával a gyakorlatban foglalkozó szakemberek az Integrációs tapasztalatcsere 2011 projekt *(Exchange of Best Practices on Integration 2011)* keretében. E tanulmány szerzője a Menekültmisszió Iskolai integrációs programjában résztvevő egyik iskola munkatársaként a

londoni tanulmányúton vett részt, így a beszámoló is elsősorban Londonra vonatkozik.

Általános megállapítások a londoni migránsokkal, menekültekkel és az őket segítő szervezetekkel kapcsolatban

- A legtöbb szervezet a 80-as években alakult, gyakran a bevándorlók önszerveződése nyomán, a később érkezők segítése céljából.
- A szervezetek főként projektfinanszírozásban működnek, a munkacsoportok egy-egy projekt köré, meghatározott időtartamra szerveződnek.
- Magas az önkéntesek aránya, akiket a segítő szándék mellett az is motivál, hogy önéletrajzukban munkatapasztalatként feltüntetve az önkéntes munkát, könnyebben kapnak a későbbiekben állást.
- Az Egyesült Királyságban az állampolgárság megszerzéséhez legalább öt évig kell az országban élniük a bevándorlóknak. Ez az időtartam csökkenthető, ha a migráns az önkéntes szektorban tevékenykedik.
- A bevándorlók csoportja sérülékeny, kihasználható. Különösen az egyedülálló vagy kisgyermekes nők vannak veszélyeztetett helyzetben.
- A szervezetek inkább szolgáltatást (tanácsadás, képzés, terápia) nyújtanak, nem jellemző, hogy pénzbeli juttatást adnak. Fontosnak tartják, hogy a bér magasabb legyen a segély összegénél, hogy a migránsok érdekeltek legyenek a munkavállalásban.
- A nyelvtanulás mellett elsődleges feladat a munkaerő-piaci megjelenés, a kapcsolati tőke építése. Ennek érdekében a szervezetek igyekeznek bevonni a munkaadókat, a nagyvállalatok képviselőit pl. a munkaerőpiaci tréningek vezetésébe.
- Szomorú tapasztalatuk, hogy a migránsok jobb esélyekkel indulhatnak a munkaerő-piacon, ha nevet változtatnak, arab vagy afrikai hangzású nevüket egy angolul jól hangzóra cserélik.

A szervezetek főbb szolgátatásai

- A tolmácsszolgáltatás főleg önkormányzatoknál, egészségügyi vagy szociális intézményekben vehető igénybe, akár ritka nyelveken is.
- Az angol nyelvtanfolyam alapvető fontosságú a beilleszkedés, munkavállalás szempontjából, ezt az állam is támogatja.
- Tanácsadás: az újonnan érkezők eligazítása, segítségnyújtás az adminisztrációban (menedékjog kérelem, lakhatási támogatás, a szociális segélyek vagy a fogyatékosokat támogató rendszer elérése stb.), terápiák, tréningek ajánlása.
- A munkavállaláshoz (az állásajánlatok megtalálásához, a pályázat elkészítéséhez) elengedhetetlen a számítógép, internet használata. A szolgáltatások közt szerepelnek informatikai képzések, munkaerő-piaci tréningek.
- Közösségfejlesztés, kulturális tér biztosítása a találkozáshoz, rendezvényekhez. Lehetőséget teremtenek a migránsoknak arra, hogy az új élethelyzetben szerzett élményeikre a művészet eszközeivel reflektáljanak (verseskötetek, kiállítások, fesztiválok).
- Az önértékelés megerősítése, bíztatás az érdekérvényesítésre, érdekképviselet segítése. A szervezetek esetenként bíztatják klienseiket arra is, hogy utcára vonuljanak annak érdekében, hogy észrevegyék őket és jogaikat érvényesíthessék.
- A menekültek közül sokan váltak üldözés, erőszak áldozatává, számukra elengedhetetlen, hogy a traumák feldolgozásához segítséget (pszichoterápiát) kapjanak. Orvosi ellátást, pl. szűrővizsgálatokat is igénybe vehetnek a kliensek.
- Az anyák munkahely keresését, munkába állását segíti a szervezetek irodáiban megoldott gyermekfelügyelet.

Szervezetek, projektek

Az Integrációs tapasztalatcsere során meglátogatott intézmények a következők:
Citizenship Foundation *(www.citizenshipfoundation.org.uk/)*
Faith Matters *(www.faith-matters.org/)*

Latin-American Women's Rights Service (LAWRS), *(www.lawrs.org.uk/)*
Migrants Resource Centre (MRC), *(www.migrantsresourcecentre.org.uk/)*
Notre Dame Refugee Centre *(www.ndfchurch.org/)*
PRAXIS *(www.praxis.org.uk/)*
Three Faith Forum *(www.threefaithsforum.org.uk/)*

E tanulmány keretei nem teszik lehetővé valamennyi szervezet bemutatását, ezért néhány projektet emelek ki.

A PRAXIS 1983-ban alakult szervezet, a fegyveres konfliktusok elől Afrikából, Latin-Amerikából érkezők segítésére hozták létre, ma inkább gazdasági migránsok érkeznek hozzájuk.
25 állandó munkatárssal és önkéntesekkel dolgoznak. Segítik a dokumentum nélkül érkezőket és a hontalanokat is.
Évente 10 000 klienst fogadnak az „Ösvények" *(Pathways)* projekt keretében, magas színvonalú bevándorlási tanácsadással. Honlapjukon megtalálható az Üdvözlő csomag *(Welcome pack)*, amely számos nyelven segíti eligazodni a frissen érkezőket. Kisfilmekkel szemlélteti, hogyan kell a metrót használni, szállást keresni, bankszámlát nyitni, stb.
A letelepedetteket segíti a „Lépj tovább" *(Move on)* projekt angol nyelvtanfolyammal, számítógépes képzéssel, munkaerőpiaci felkészítéssel (önéletrajz készítése, interjú-technikák gyakorlása, kommunikációs képességek fejlesztése).
Speciális csoportok (bangladesi, szomáliai nők) számára egészségügyi témákat feldolgozó kurzust indítanak (egészséges életmód, szűrővizsgálatok).

Szintén sajátos csoport, a latin-amerikai nők támogatását tűzte ki célul az 1983-ban alapított Latin-American Women's Rights Service.
4000 nőt fogadnak évente, „női" épületükben, ahol férfi kísérő nélkül nem tartózkodhat. Képesek azonnali segítségnyújtásra, hatfős menedéket és tanácsadó szolgálatot működtetnek.
Hosszabb távon a nők megküzdési stratégiáinak fejlesztése a céljuk, melyet terápiák, nyelvtanfolyamok, munkaerőpiaci orientáció segítségével kívánnak megvalósítani. A hozzájuk fordulóknak önkéntes munkalehetőséget is biztosítanak.

Két szervezettel is találkoztunk, amelyek a vallási párbeszéd elősegítését, a keresztény, zsidó és muszlim vallás megismertetését, a közös pontok keresését tűzte ki célul elsősorban a fiatalok körében: a Three Faith Forum és a Faith Matters. Kiindulópontjuk, hogy mindhárom Ábrahámhoz visszavezethető vallás, szent könyveikben sok a hasonlóság, erre épült a 3Faith Forum „Eszközök a trialógushoz" (*Tools for Trialogue, T4T)* projektje. A „Készségek párbeszédhez és kommunikációhoz" (*Skills for Dialogue and Communication)* sorozat segít feltenni a kérdéseket olyan formában, hogy ne előítéletet, személyeskedést tükrözzenek, hanem kíváncsiságot, ezáltal segíti a sztereotípiák leküzdését, a közeledést egymás kultúrája felé.
A Faith Matters felhívja a figyelmet arra is, hogy a média hogyan használja ki a közösségek közti ellentéteket. Konferenciasorozatuk, „Nem a mi nevünkben" (Not in Our Name) a szent szövegek félreértelmezését leplezi le, állítja, hogy nincs szent háború, nem lehet Isten/Allah nevében gyilkolni.

A Citizenship Foundation 1989-ben alapított független civil szervezet, célja az állampolgári ismeretek magasabb színvonalon történő oktatása, a közösségek megerősítése, valamint az egyének felkészítése és bátorítása arra, hogy hatékonyan vegyenek részt a társadalomban.
Jogi projektjeik egyike a „Kipróbáló verseny" *(Mock Trial Competition)*: szerepjáték segítségével jogi eseteket dolgoznak fel a fiatalok. Az „Ügyvédek az iskolában" *(Lawyers in Schools)* projekt során intereaktív csoportfoglalkozások zajlanak meghívott jogászok közreműködésével.
Gazdasági projekt pl. a „Fizesd ki te!" *(Paying For It)* – a központi költségvetést a pályázó gyerekek tervezik meg, a győztes találkozhat a pénzügyminiszterrel.
Nemzetközi projekt a „Cselekedj globálisan!" *(Act Global)* elnevezésű program: fellépés valamilyen globális probléma ellen konkrét ötletekkel, akciótervvel.

Az Integrációs tapasztalatcsere 2011 projekt záró konferenciájának megrendezésére Berekfürdőn került sor, ahol a többi – korábban említett – európai nagyváros szervezeteinek képviselői is jelen voltak és bemutatták munkájukat. Ezek közül a svéd Livstycketet szeretném említeni, amely egy bolhapiaci kezdeményezésből nemzetközi oktató és tervező központtá nőtte ki magát (*Livstycket Knowledge and Design Centre, www.livstycket.se/*).

Összegzés

A tanulmányút során látott jó gyakorlatok sokféle gondolatsort indítottak el a résztvevőkben. Magyarország helyzete különbözik a migránsok második, harmadik generációjának problémáival küzdő nyugat-európai államokétól, de fel kell készülnünk, hogy nálunk ne is fordulhassanak elő hasonló konfliktusok. Szükségünk van fogyatkozó népességünk pótlására. Ennek egyik lehetséges módja a bevándorlási politika átgondolása, olyan példák megismerése, ahol tudatos képzésekkel elérték, hogy a migránsoktól ne csak a „3D-s alantas" munkák *("3D" jobs — dirty, dangerous and difficult)* elvégzését várhassák. Az önkéntes munka elismerése, népszerűsítése is várat magára hazánkban.
A projektek kiválasztásakor elsősorban a hazai aktualitásokat – az állampolgári ismeretek oktatásának reformját, a hit- és erkölcstan oktatásának bevezetését, a középiskolások kötelezően előírt önkéntes munkáját, a hátrányos helyzetű csoportok munkába állítását – tartottam szem előtt, ezekhez kerestem a jó gyakorlatokat.

Felhasznált irodalom

Bartus Réka (2011): A migránsok szociális integrációja. In: Kanizsai-Nagy Dóra – Vida Szabolcs (szerk.): Integrációs tapasztalatcsere 2011. RMK Missziói Kiskönyvtár, 23-43. p.

Illés Sándor: A vándorlás (migráció). In: Kollega Tarsoly István (főszerk.) (1997): Magyarország a XX. században II. Babits Kiadó, Szekszárd,
216-224. p.

Karoliny Eszter – Mohay Ágoston: A nemzetközi migráció jogi keretei.
http://publikon.hu/htmls/tanulmanyok.html?ID=52&essayID=455
(Letöltés ideje 2012. 05.28.)

Presentation on Mixed Migration Flows www.iom.int/.../Mixed_Migration_Flows_FINAL.pd... (Letöltés ideje 2012. 05.28.)

Sajtóanyag a 2009. évi migráció alakulásáról 2010. január 25. www.bmbah.hu/pdf/Statisztika0809.pdf?PHPSESSID... (Letöltés ideje 2012. 05.28.)

Sixty-fifth General Assembly Informal Thematic Debate AM&PM Meetings, http://www.un.org/News/Press/docs/2011/ga11080.doc.htm (Letöltés ideje 2012. 05.28.)

Deák Orsolya

ESZKÖZÖK A VAKOK ÉS GYENGÉNLÁTÓK OKTATÁSÁBAN, KÉPZÉSÉBEN

1. A látássérültekről általában, és a kutatás módszertana

Ha napjainkban valaki azt hallja: hátrányos helyzet, valószínűleg a kisebbségi származás, szegénység, alacsony iskolai végzettség és munkanélküliség jut eszébe először. Ez nem is csoda, hiszen ezek azok a kisebbségi csoportok, melyek a legnagyobb létszámban, és általában viszonylag homogén tömbökben vannak jelen hazánkban. Az ő helyzetük feltérképezésével, felzárkóztatásukkal, oktatásukkal és ezeknek a kezdeményezéseknek eredményességével számos kutatás foglalkozik. Ám nem csak ők alkotják hazánkban a hátrányos helyzetűnek számító csoportokat. Jelen tanulmányban a hátrányos helyzetű csoportok közül a testi fogyatékosok, ezen belül a vakok és gyengén látók oktatásához szükséges eszközöket igyekeztem feltérképezni. Úgy gondolom, napjainkban egyre fontosabb, hogy az ilyen jellegű hátrányos helyzetre is figyelmet fordítsunk.
A törvény a fogyatékosságot a következőképp definiálja: „*fogyatékos személy az, aki érzékszervi – így különösen látás-, hallásszervi, mozgásszervi, értelmi képességeit jelentős mértékben vagy egyáltalán nem birtokolja, illetőleg a kommunikációjában számottevően korlátozott, és ez számára tartós hátrányt jelent a társadalmi életben való aktív részvétel során”*. (1998. évi XXVI. törvény 4. § *a)*)
E célcsoport sajátossága, hogy tagjai nem alkotnak homogén csoportot, mind területi eloszlásuk, mind pedig szociális helyzetük nagyon eltérő lehet. Ebből kifolyólag kutatásom során nem különálló egyéneket, hanem az őket összefogó szervezeteket kerestem meg, és készítettem interjút a képviselőikkel azért, hogy általuk kapjak teljesebb képet arról, jelenleg milyen lehetőségek állnak az érdeklődők rendelkezésére, és ezek a lehetőségek hogyan aknázhatók ki a gyakorlatban. Összesen három szervezet munkatársával készítettem interjút, ebből kettő országosan tevékenykedő, egy pedig regionális szervezet. Az 1-es számú interjút egy több szervezetet összefogó ernyő szervezettel készítettem. A 2-es és 3-as számú interjú két kisebb, önállóan tevékenykedő civil szervezettel készült.

Az interjúk során a körülbelül fél órás beszélgetéseket mp3 formátumban rögzítettem, majd később szöveges formátumban rögzítettem.

2. A vakok és gyengén látók képzéseiről

Mindhárom interjúalanyom szerint a látássérültek számára indított képzések alapvetően két nagy kategóriára oszthatók. Az egyik az elemi rehabilitáció, ami lényegében a mindennapos tevékenységek újratanulása és a szükséges új ismeretek elsajátítása. Ez magában foglalhat például látásfejlesztést, az egyéb megmaradt képességek, illetve a tájékozódás és közlekedés fejlesztését, az életvitelt segítő eszközök használatának tanulását, Braille írás és olvasás tanulását, a kommunikációs és számítástechnikai eszközök használatának tanulását, de ide tartozhatnak még a különböző tanácsadások (pl. életmód tanácsadás) és tréningek (pl. kommunikációs tréning) is.
A másik átfogóbb kategória a foglalkoztatási rehabilitáció. A foglalkoztatási rehabilitáció célja már célzottan a munkaerőpiacra történő bejutás, és az ott történő minél előnyösebb pozíció elérését segítő foglalkozások tartása. A foglalkoztatási rehabilitáció lefedheti a munkavállalási stratégia kidolgozását, a munkavállalás elősegítését (pl. álláskeresési tréning), a munkába állás támogatása, a munkában maradás segítését, de a foglalkoztathatóság javítására irányuló képzések is ide sorolhatók.
A látássérültek képzései során a fogyatékkal élők esetén a külső-belső motivációk még fontosabbak, mint egészséges társaiknál, hiszen az ő képzésük a hagyományostól eltérő, speciális szakmai-módszertani felkészültséget, és sokszor speciális eszközöket is igényel. Nélkülözhetetlen továbbá a folyamatosan fennálló motiváltság is, hiszen a rehabilitáció során az egészséges társaik számára alapvető képességeket kell megszerezniük, vagy újra tanulniuk. A képzések során olyan követelményeket kell meghatározni, melyek megfelelő tudást, kompetenciákat és ismereteket biztosítanak a résztvevők számára, amelyekre valóban szükségük van, életük során profitálhatnak belőle. (Cserné et al. 2006)

3. Eszközök a tanulásban és mindennapi életben

Ebben a fejezetben igyekszem bemutatni azt, milyen eszközök állnak a látássérültek rendelkezésére abban, hogy leküzdjék a kihívásokat,

amikkel nap mint nap szembe kerülnek, és milyen eszközök segítik speciális oktatási igényeik kielégítését. Azért is tartom fontosnak, ezeknek az eszközöknek a rövid bemutatását, mert úgy gondolom, elgondolkodtató lehet, hogy mennyire más megközelítést, és mennyi kreativitást igényel ennek a célcsoportnak nem csupán a speciális képzése, de a mindennapi életre való felkészítésük és integrálásuk abba, illetve a munka világába.

Az első ilyen eszközcsoport az **informatikai eszközök**. Ma már rengeteget segítenek a különböző informatikai készülékek, programok a mindennapi életben és a minél hatékonyabb kommunikáció és tanulás során. Az egyszerű számítógépek mellett nagy segítséget jelenthetnek például a szkennerek és karakterfelismerő programok, amivel egy anyagot a vak tanuló önállóan is képes számítógépre vinni, felhasználni. Fontos még megemlíteni a Braille nyomtatót is, hiszen ennek az eszköznek a segítségével pontírásos anyagok készíthetők. Jellemzően tankönyvek, feladatlapok és egyéb segédanyagok előállítására használják, és mivel drága eszköz, ami viszonylag nehezen beszerezhető, inkább a szervezetek, iskolák rendelkeznek vele. Léteznek különböző képernyőolvasó programok is, melyek a leütött karaktereket olvassák fel, vagy folyamatos felolvasást is lehetővé tesznek. Mielőtt a vak tanulók számára bármilyen informatikai képzést biztosítanának az intézmények, el kell sajátítaniuk a biztos tízujjas gépelést, e nélkül gyakorlatilag lehetetlenné válik informatikai képzésük. (Báthory – Ruff – Somorjai 2008)
Noha az informatika nagyon fontos, és egyre több hasznos segédeszközt biztosít a látássérült emberek számára, ezeken kívül is számos olyan segédeszköz létezik, amiket a vakok és gyengén látók használhatnak a mindennapjaik során.

Az egyik kulcsfontosságú feladat, amit a látássérülteknek meg- illetve újra kell tanulniuk, az a **tájékozódás és közlekedés**. Ilyen képzést a legtöbb szervezet, aki ezekkel az emberekkel foglalkozik, tréning, vagy rehabilitáció formájában biztosít tagjai számára, hiszen ez a mindennapi élet egyik legalapvetőbb, elengedhetetlen része, ami az önálló életvezetésnek is az alapja. Az ilyen képzéseknek jellegükből fakadóan személyre szabottnak kell lenniük, mind a képzés idejét, mind a személyes kontaktust tekintve, hiszen figyelembe kell venni az adott személy képességeit, valamint személyiségét. Ez olyan alapvető képesség, amelyben nem

maradhatnak hiányosságok. Az ilyen mozgásos tréningeket többnyire már óvodás korban elkezdik, érdekesség, hogy ekkor a gyermekek még nem tudnak hosszú távon és időn keresztül fehér botot használni, ezért először hullahopp karikákkal tanulnak közlekedni. Ez segít megvédeni a gyermekeket az ütközésektől is. (Báthory – Ruff – Somorjai 2008)
Talán a legismertebb eszköz, amit a látássérült emberek a közlekedés során használnak, az a fehér bot. Ennek több típusa létezik, ami közül választhat használójuk. Lehet egy darabból álló, vagy összecsukható, és különböző anyagokból készülhet. Külső és belső térben is ez az egyik legfontosabb segédeszköz, ami a tájékozódást és mozgást segíti, ezért használata a vakok számára alapkészségként értelmezhető. (Báthory – Ruff – Somorjai 2008)
Egy kevésbé ismert és elterjedt, ám igen hasznos eszköz az ultrahangos szemüveg, amely hangjelzésekkel segíti a környezet feltérképezését. Jellemzően inkább a fehér bot kiegészítőjeként használható, viszont használata nem egyszerű, hiszen fejlett mozgáskoordinációt, valamint nagyfokú figyelemmegosztást igényel, ugyanis egyszerre kell figyelni a bot jelzéseire, a környezet hangjaira és a szemüveg által kiadott hangokra.
További eszközök lehetnek a közlekedés, tájékozódás tanulásában a hangos, illetve tapintható térképek, illetve különböző hanganyagok a mindennapi élet hangjaival, vagy a közlekedés zajával, de ide tartozhat például a fényvisszaverő karszalagok használata is, ami a sötétedés utáni biztonságos közlekedést segíti elő. (Báthory – Ruff – Somorjai 2008)

A harmadik nagyobb csoportba, amiről mindenképp érdemes írni, **a hétköznapi élet eszközei** tartoznak. Ide nagyon sok fajta eszköz sorolható, és igazából abban, hogy ezekből melyeket, illetve hogyan használ a látássérült, az lényegében csak tőle, vagy közvetlen környezetétől függ. Ide sorolhatók a különböző jelölések, legyenek azok gyáriak (pl. a billentyűzetek, a telefonok, vagy gyógyszerek jelölései), vagy házilag készítettek (pl. háztartási gépek kapcsolóira tett, ruhákba varrt jelek, stb.), amik segítenek eligazodni a tárgyak között. Készíthetők Braille feliratok is pontírógéppel a tárgyak címkézéséhez. A tárgyak állandó helye, formája, súlya, állaga, nagysága, anyaga, szaga szintén segíti az azonosítást. A jelölések mellett a különböző tárolóedények használata is beazonosíthatóvá teheti azt, mi van bennük. (Báthory – Ruff – Somorjai 2008)

A háztartási eszközök legtöbbje nem speciálisan vakok számára készült, ám egy vak ember is meg tudja tanulni használatukat, viszont sokszor másfajta technikákat kell alkalmaznia (pl. a háztartási gépek kapcsolóin a fokozatok jelölése). Csak néhány példa a háztartásban alkalmazható eszközökre a kenyérvágó és a hagymavágó fésű, amik a szeletelést könnyítik meg, a flakon-, tej-, üdítős doboz tartó és a fűszeradagoló, valamit a folyadékszint jelző, amik az adagolást segítik.

Az általános eszközökön kívül léteznek **speciális tárgyak** is a mindennapi élet megkönnyítésére, mint például az aláíró sablon, ami egy kis ablakkal ellátott eszköz, és elfér egy tárcában. Mivel sok esetben, például hivatalos helyeken elvárják az önálló aláírást, ez az eszköz igen fontos a mindennapokban. Létezik még speciális fogkefe, körömcsipesz, önbefűző varrótű, nagylyukú, illetve tompa végű tű, és biztonsági biztosítótű. Elérhető speciálisan látássérültek számára készülő beszélő és tapintható karóra, vagy például többfunkciós vállfa (amin a stílusban összeillő ruhák csoportosíthatók) is, ami az öltözködést segíti és teszi gyorsabbá. (Báthory – Ruff – Somorjai 2008)
Végezetül, korábban is említettem a felsorolásokban néhány olyan eszközt, amik hangot kibocsátva adnak jelzést, viszont mivel a látássérült emberek egyik legfontosabb érzékszervévé a hallás válik, az **elektronikus beszélő eszközök** nagy segítséget jelenthetnek számukra. Ilyen a kulcstartós óra, a számológép, a lázmérő, a vérnyomásmérő, a konyhamérleg vagy a személymérleg. Ezek a beszélő eszközök speciálisan látássérültek számára készültek és hangbemondással segítik a kijelző értékeinek leolvasását. (Báthory – Ruff – Somorjai 2008)

Az interjúk során megtudtam, hogy a legtöbb szervezet vagy üzemeltet segédeszköz boltot, vagy állandó kapcsolatot tart fenn ilyen szervezettel, hogy tagjai számára megkönnyítse a hozzájutást az eszközökhöz.

Felhasznált irodalom

1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról. In: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99800026.TV. (Letöltés ideje 2012.01.10. 13:15.)

Báthory Adél – Ruff Ágota – Somorjai Ágnes et al. (2008): Sérülésspecifikus eszköztár vak és aliglátó gyermekek, tanulók együttneveléséhez. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. 44-70. p.

Cserné Andermann Gizella – Fodor Imréné – Koltai Dénes et al. (2006): A felnőttek foglalkoztathatóságának növelésére irányuló komplex képzési modellek, különös tekintettel a hátrányos helyzetű csoportokra, javaslatok intézkedésekre. Kutatási zárótanulmány. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest, 102-104. p.

Interjúk

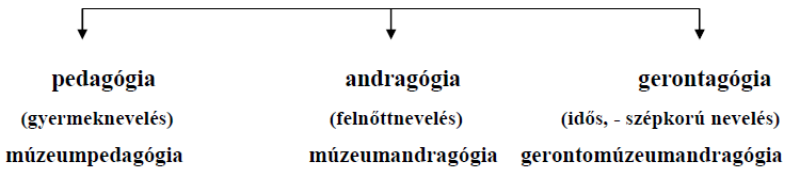
Dominek Dalma Lilla

KÖRNYEZETI NEVELÉS A MÚZEUMBAN

A múzeumok a továbbképzések és az átképzések mellett rendszerszerűen kapcsolódnak a formális – non-formális – informális oktatás és nevelés feladataihoz. A múzeumpedagógiai gyakorlatban vannak különböző módszerek, melyek segítségével a múzeumokban is lehet oktatni. Kiemelhető a feladatlapos feldolgozás, mely elterjedt a múzeumi berkekben. Ezek a feladatlapok a kiállítások tematikus gyermek vagy felnőtt vezetőinek is tekinthetők. Fontos, hogy a feladatlap elkészítésekor a múzeumpedagógus az életkor sajátosságait figyelembe vegye, és hogy olyan típusú feladatok váltsák egymást, melyek ébren tartják a látogatókat. A múzeumok szinte mindegyikben alkalmazzák a múzeumi szakemberek a szerepjátékot vagy más néven a szituációs játékot. A foglalkozáson részt vevők aktivitásán múlik a játék sikere. Olyan élményt nyújt egy ilyen típusú foglalkozás, ami a további ismeretszerzést motiválja. Az élményszerzés az egyik elsődleges megkülönböztető jegye a múzeumpedagógiai foglalkozásoknak, mert az élmény hatására feloldódik a társaság és átélhet más élőlény bőrében egy másfajta világot. Abban a pillanatban, hogy bármely korosztályú látogató felölt magára egy gepárdbőrt, átszellemül. Megpróbál az adott helyzetben gepárdként viselkedni, az állat hangját és viselkedését utánozni. A múzeumpedagógiai/múzeumandragógiai foglalkozások során irányítás segítségével adott kiállítás kapcsán tárgyak készítésére is sor kerülhet. A múzeumpedagógia az intézményeken kívüli ismeretszerzés, ismeretközvetítés sajátos, múzeumban megvalósuló formájával foglalkozó pedagógiai elmélet és gyakorlat. Közvetlen célja nem más, mint a múzeumi anyag sokoldalú és élményszerű megismertetése és ezáltal múzeumlátogatóvá nevelés. A múzeumpedagógia a neveléstudomány sajátos területe, mert egy intézményformához kötött, s közben más oktatási formákkal kerül kapcsolatba, ám elméleti vonatkozásai az adott múzeum gyűjtési köréhez illeszkednek. „A múzeumpedagógia foglakozik a kiállított tárgyakon keresztül kifejtett nevelési-oktatási tevékenység formáival, hiszen ez a terület a pedagógiai eszközrendszer mozgósításával, kiscsoportos keretben, a múzeumi bázison, meghatározott témában végzett tevékenység.” (Foghtűy – Szepesházyné 2006, 254). A

múzeumoknak figyelembe kell venniük, hogy a kiállításuk felhasználható legyen az oktató-nevelő munkában. Ahhoz, hogy a múzeumok hatékonyan tudják segíteni az iskolák oktató-nevelő munkáját, ismerniük kell az egyes iskolatípusok tantervét, mert csak így tudják megvalósítani az együttműködés feltételeit. Ki kell találnia a pedagógusnak, hogy a múzeumban egyéni, csoportos, frontális, differenciált munkaformát használ, vagy ezek ötvözetét. Környezeti nevelést oktathatna a pedagógus a múzeumban, hiszen a környezeti nevelés egyfajta környezeti kultúrára nevelés, mely magába foglalja a környezetre vonatkozó ismeretektől a környezetbarát életmódig tartó teljes skálát. A múzeumandragógia „… a múzeumok, a muzeális jellegű intézmények, civil közösségek, a kulturális örökség védelmével, őrzésével megbízott szervezetek felnőttképzési, felnőttoktatási, felnőttnevelési tevékenységének lehetőségeit, feltételeit vizsgálja, valamint 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, 84). A múzeumpedagógiát és a múzemandragógiát elválaszthatjuk egymástól. Az általános embernevelés (antropagógia) három részre osztható. Egyik része a pedagógia, amely a gyermeknevelléssel foglalkozik, ide soroljuk a múzeumpedagógiát. Második része az andragógia, azaz a felnőttnevelés, ide tartozik a múzeumandragógia. A harmadik része pedig a gerontagógia, azaz az idős, szépkorú nevelés, ide sorolandó a gerontomúzeumandragógia (1. ábra).

1. ábra: Antropagógia azaz általános embernevelés



Forrás: www.mlalapitvany.hu/csatolt/1752/Korenchy%20cikk%20III.doc (letöltés dátuma: 2012-03-07).

A magyarországi kutatás a természettudományi múzeumokat vizsgálta meg, melynek célja az volt, hogy feltárja, az adott intézmények múzeumi nevelésében miként jelenik meg a környezeti nevelés.
A kutatás alapját két magyarországi természettudományi múzeum alkotta. Magyarországon összesen huszonnyolc természettudományi múzeum található, melyek többsége csak osztály szinten működik. Ez azt jelenti, hogy egy adott múzeum alatt különböző típusú múzeumi osztályok működnek. A huszonnyolc múzeumból összesen két önálló természettudományi múzeum működik Magyarországon. A kutatás mintáját a magyarországi természettudományi múzeumok közül azok a kulturális intézmények adják, amelyek önálló természettudományi múzeumként működnek. Hazánkban összesen két ilyen típusú múzeum van, a budapesti Magyar Természettudományi Múzeum és a zirci Bakonyi Természettudományi Múzeum.

A kutatás alapján elmondható, hogy a múzeumi és a környezeti nevelés a Magyar Természettudományi Múzeumban megjelenik. A múzeumban található egy különös terem, melyben megtalálható sok minden, ami a környezeti neveléshez szükséges, ez az úgynevezett Természetbúvár-terem. A múzeumpedagógus ebben a teremben van igazán otthon, meghatározó szerepet kap. A tárgyak mind valódiak és kézbevehetők, amelyek nagy élményt biztosítanak a látogatóknak. Elekes Éva a Magyar Természettudományi Múzeum múzeumpedagógusa, aki a Természetbúvár-teremben dolgozik minden tudását átadja a hozzá betérőknek. Egy foglalkozás 50 percig tart. Minden foglalkozás tartalmaz egy bevezetőt, egy egyéni felfedezés lehetőségét majd a látottak megbeszélését. Egy ilyen foglalkozás teljes elmélyülést biztosít minden korosztály számára. A teremben az állatoktól az ásványokon át, a növényekig minden megtalálható, így mindenki megtalálja a maga számára leginkább érdekeset. A gyermekek nagy érdeklődéssel húzzák magukra az állatok bőrét, például egy kenguru bőrét, vagy egy gepárdét, majd utánozzák az állatnak a mozgását, hangját. A saját élmény mindig jobban rögzül! A gyermeknek saját tapasztalással kell meggyőződnie egy-egy dolog jelentőségéről – gondolja Dewey. (Németh – Ehrenhard 1999). A felnőttek inkább vizsgálják az üvegbe zárt növények illatát, hogy ki tudják-e találni az illatból, hogy mit is szagolnak, vagy olvassák a tudományos szakkönyveket, vagy éppen mikroszkópon vizsgálják a fogakat. A játék mindig valami

képességet, készséget fejt ki a látogatóban. Például, ha az érzékelést szeretné fejleszteni a múzeumpedagógus, akkor a „Szimatszonda" vagy a „Láss a kezeddel" nevű játékot játszatja, ha a logikus gondolkodást szeretné fejleszteni, akkor például a „Fatörzskirakót". Ezen kívül a játék másik szerepe az, hogy a múzeumpedagógus irányított foglalkozáson rá vezetheti a látogatót egy-egy aktuális környezetvédelmi problémára, hogy elérjék azt, hogy a múzeumba betért emberek a hétköznapjaikban valamit másképp csináljanak. A múzeumoknak figyelembe kell venniük, hogy a kiállításuk felhasználható legyen és az ott átéltek a látogatók hétköznapi életük részévé is váljék. A Magyart Természettudományi Múzeumban a természet ábrázolása megfelelő, hiszen nemcsak a kiállítóterek kinézete az mely a természetet visszatükrözi, hanem maguk a kiállításokon is úgy érzi magát az ember, mintha a természetben lenne és nem egy múzeumban. Ami nagyon megfoghatja a látogatót, hogy nem csak a szemének kedvez a múzeum a természeti értékek bemutatásával, hanem a fülnek is kellemes meglepetést kölcsönöz. Például az egyik kiállítóterükben madárcsicsergést is hallhat a múzeumba betérő. A megfigyelés szempontja volt az, hogy környezetvédelmi vagy természetvédelmi szempont megjelenik-e a gyűjteményekben. Környezetvédelmi elenyésző mértékkel van jelen egyöntetűen, a természetvédelmi szempontok dominálnak a múzeumi gyűjteményekben. A kutatási eredményeket közzéteszik a múzeumi szakemberek kutatói nagyobb eseményeken az érdeklődő látogatók számára. Ezeken az eseményeken a résztvevők kérdezhetnek, mely kérdésekre a kutatók a legnagyobb szakértelemmel válaszolnak. Ilyen esemény volt például a Múzeumok Őszi Fesztiválja.
A környezeti nevelési célja a múzeumnak inkább természetvédelmi cél, de alkalmanként megjelenik a környezetvédelem is.
A Bakonyi Természettudományi Múzeum két épülettel rendelkezik, az 1. szám a Zirci Apátság épülete, ahol a kiállítások láthatók, míg a 3-5. szám alatti épületben tartják a rendezvényeket.

A Magyar Természettudományi Múzeummal szemben, Zircen nincsen külön terem egy kézbevehető kiállításnak, azonban érdeklődését esetén a rendezvények épületében berendez a múzeumi szakembergárda egy erre a célra rendelkezésre bocsátott kézbevehető kiállítást. Amit kiemelt a múzeum vezetője Kasper Ágota, hogy rendelkezik a múzeum kézbevehető tárgyakkal. A tárlatvezetés kiemelendő, egy összetett, egymásra épülő, jól felépített rendszerben

folyik és teljesen szabad, kötetlen beszélgetés formájában zajlik a felnőttek körében. A kérdéseket azonnal fel lehet tenni, melyekre a tárlatvezető azonnal választ ad. A gyermeknél meseszerűen elmondva tartják ezen vezetéseket és ők is feltehetik a kérdéseiket azonnal a vezetőnek. A foglalkozások alatt a felnőttek a Bakony táján található élőlényekkel ismerkednek, a fatörzsektől az állatokig. A gyermekek kedvenc terme a Jégkorszaki óriások című kiállítótér, ahol találkozhatnak többek közt Mázsával és Tonnával a két mamut csontvázzal. A mamutok csodálása közben hallgatják a gyermekek az erdő hangjait technikával megoldva, így oda tudják képzelni magukat a szabadba. A Bakonyi Természettudományi Múzeumban a természet ábrázolása nagyszerűen megoldott, és ami lebilincselő, ahogyan a látogató elé tárja a Bakony kincseit. Megismerkedhetünk a múlttal és a jelennel is az állandó kiállítások keretein belül. Környezetvédelmi szempont a gyűjtemények körében nem fedezhető fel, egyöntetűen a természetvédelem dominál a múzeumi térben. A kutatók által felfedezett eredményekről a múzeumban szervezett rendezvények alatt lehet kérdezni. Ilyen esemény, mint fentebb is olvashattuk a Múzeumok Őszi Fesztiválja. A környezeti nevelési cél a gyűjteményekhez kötődően a természetvédelem előtérbe helyezése. Környezetvédelemre nevelés a múzeumi foglalkozások keretében kerül sor.

A Magyar Természettudományi Múzeumban és a Bakonyi Természettudományi Múzeumban is a gyűjteményekhez kötődő foglalkozások vizsgálata alapján elmondható, hogy a gyűjteményekhez kötődő múzeumpedagógiai foglalkozások tartalmaznak környezetvédelmi elemeket. Ez azt jelenti, hogy a múzeumpedagógus akár a környezetvédelem szennyezésének témáját kapcsolja össze az autók kipufogógázával, mert robbanásszerűen megnőtt a gépjárművek használata az elmúlt évek alatt és ennek hatására kipusztulnak bizonyos fajú élőlények. A tárlatvezetések mindkét múzeumban tagoltak, melyek alatt a szerző az érti, hogy a tárlatvezetések során a vezető minden kiállítótérben megállva beavatja a látogatókat a kiállítás részleteibe. Azonban a témák is tagoltak, melyeket egymásba fűzve, mint egy történetet mesél el a vezető a látogatóknak a kiállítási terek vezetése kapcsán. Az egyes modulok tartalmukban és terjedelmükben is arányosak a múzeumokban, és ami ezeknél is fontosabb, hogy mindkét múzeumban a múzeumpedagógiai/múzeumandragógiai foglalkozásokon elhangzott új információk magyarázata megfelelő és

alátámasztott. A múzeumpedagógus, mind a két múzeumban az életkori sajátosságoknak megfelelően tárta fel az új információkat és a megfelelő példák segítettek abban, hogy a látogatók megértsék a felvetett témát.
A vizsgálat alapján elmondható, hogy mind a két múzeumban a természetvédelmi oktatás dominál a környezetvédelmivel szemben.

Felhasznált irodalom

Foghtűy Krisztina – Szepesházyné Kurimay Ágnes (szerk.) (2006): Múzeumpedagógiai Tanulmányok II. Gondolat Kiadó, Budapest.

Kurta Mihály (2007): Múzeumandragógia – Paradigmaváltás a múzeumi kultúraközvetítésben. In: Pató Mária (szerk.): Nyitott kapukkal. Múzeumok ma-holnap. Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Múzeumok Igazgatósága, Nyíregyháza-Szolnok, pp. 84-95.

Németh András – Ehrenhard Skiera (1999): Reformpedagógia és az iskola reformja, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

www.mlalapitvany.hu/csatolt/1752/Korenchy%20cikk%20III.doc (letöltés dátuma: 2012-03-07

Engler Ágnes

A FELNŐTTKORI TANULÁS KÖZÖSSÉGI HOZADÉKA

A felsőfokú tanulmányok megkezdéséhez vezető döntéshozatal során a munka világához kapcsolódó indítékok vezető szerepet játszanak, ilyenek többek között a jövőben realizálódó magasabb jövedelem, a kedvezőbb munkakörülmények, továbbá a diploma megszerzése előnyösebb társadalmi státuszt eredményez, könnyebb az álláskeresés, vagy javul a munkahely-megtartó képesség. A tanulás, s így a felnőttkorban végzett tanulmányok is feltételezhetően egyéb formában is megtérülhetnek, nemcsak a munkaerőpiachoz kötődő szegmensek mentén. Természetesen a tanulásba történő befektetések – anyagi és szellemi erőforrások – hozamait elsősorban a jól mérhető, materiális javakban mérlegelik és mérik a tanulni szándékozók, de léteznek kevésbé manifesztálódó hozadékai a tanulásnak, amelyek akár a folyamat egészében rejtett módon működhetnek. A felsőfokú tanulmányokat levelező tagozaton végző hallgatók tanulási döntésmechanizmusait és tanulmányi eredményességét vizsgálva abból a feltételezésből indultunk ki, hogy a munkaerőpiachoz köthető, ún. egzisztenciális motívumok (Csoma 2005) mellett kimutathatóak lesznek a tanulás intellektuális és közösségi hozadékai is. Jelen tanulmányban az utóbbi területre koncentrálunk egy olyan kutatás kapcsán, amelyet ideiglenesen inaktív hallgatók körében végeztünk. A kutatás a Debreceni Egyetem és a Nyíregyházi Főiskolai karain zajlott 2006 és 2009 tavaszán, a megkérdezettek valamennyien gyermeknevelési támogatásban (gyes, gyed vagy gyet) részesültek a felsőfokú tanulmányok ideje alatt (n=226; 121).

A vizsgált csoport kapcsán elmondható, hogy az egyetemi vagy főiskolai életbe történő bekapcsolódás az otthonlétből fakadó viszonylagos zártság feloldásával jár: a kisgyermek gondozása köré szerveződő napirendet megbontja a tanulás és az órákra járás, az anyai szerep kötelezettségeit más jellegű követelményekkel gazdagítja. Mindemellett új társadalmi közösség veszi körül a tanulmányok során a hallgatót, aki az otthon töltött időszakban a kisgyermek-nevelés miliőjében él. Az új társadalmi közeg úgy

gazdagítja tovább a kisgyermekes nők életét, hogy tudományos, szakmai jellegű témák kerülnek középpontba, szakmai és baráti kapcsolatok születnek, amelyek gyakorta túlnőnek az intézmény falain (együttes vizsgára való készülés, közösségi szabadidős programok stb.) A felsőoktatási intézmény polgáraként tehát résztvevői lesznek egy olyan tanulói közösségnek, ahol más perspektívákból szemlélhetik inaktivitásukat. Prins és munkatársai (1996) a marginalizálódott társadalmi csoportok esetében mutatta ki a tanulói közösség jótékony hatását, Zrinszky (1996) az idősek és egyedülállók körében a magányt és a kommunikációs hiányt vélte indukáló tényezőnek. A hallgatótársakkal való kapcsolatot nemcsak a zártságból történő kitörés pszichogén szempontjából tartjuk fontosnak (vö. Durkó 1998, 168), hanem ez a közösségi színtér olyan új kapcsolathálók kialakulását is lehetővé teszi, amelyek a későbbiekben társadalmi tőkeként funkcionálhatnak. A felsőfokú tanulmányok alatt született új kapcsolatok továbbélhetnek a diploma megszerzése után, s az így gazdagodott társadalmi tőke számos haszonnal jár, például a szakmai előrehaladásban, de akár anyagi előnyöket is eredményezhet (elhelyezkedésben, állásváltoztatásban, szakmai konzorciumban stb.).

Az általunk végzett vizsgálat elsősorban a tanuláshoz vezető motívumokra, a tanulmányi eredményességre, illetve a diplomaszerzést követő újbóli munkába állás körülményeire koncentrált. Az említett közösségi hozadék egyes válaszok alapján azonban kitapintható, kikövetkeztethető. A tanulmányok során felmerülő nehézségek között például egyik esetben sem jelennek meg személyi ellentétekből származó problémák (hallgatók közötti rivalizálás, kiközösítés, oktatókkal való személyi ellentét stb.) Az esetek többségében a gyermekelhelyezés okoz gondot, a tanulásban a vizsgastressz és a tanulásra fordítható idő szűkössége jelenti a legnagyobb problémát. A felmerülő akadályok között találjuk továbbá az önbizalom hiányát, az anyagi nehézségeket, a rossz közlekedés; a hosszú sort zárja a beilleszkedési probléma, amely a hallgatók mintegy 15%-át érinti, ez messze elmarad a fenti tételek százalékos megoszlásától (általában 50-80%). A tanulmányok alatt tapasztalható nehézségeket firtató kérdésekre adott nyílt válaszokban egyáltalán nem jelenik meg az új kapcsolatok kialakításának problematikája. A válaszokat három nagy csoportba kódolva kiderül, hogy elsősorban az intézményi háttérben kereshetők a megoldásra váró feladatok, mint például kisgyermekes hallgatók életviteléhez

alkalmazkodó követelményrendszer kialakítása, vagy az infrastrukturális feltételek megteremtése (pl. pelenkázó helyiség, akadálymentes közlekedés). A másik két csoport a családi élet és a tanulás összehangolását érinti, ilyen a kisgyermek napirendjéhez alkalmazkodó időbeosztás vagy a gyermekfelügyelet kérdése.

A tanulói közösséghez történő csatlakozás negatívumai tehát nem mutathatók ki, az előnyei azonban igen. A megkérdezettek közül sokan megemlítik, hogy új barátságok szövődtek a tanulmányok alatt, és számos hallgató utal rá, hogy ezek nem szakadtak meg a diplomaszerzést követően. Egyik válaszadó például úgy fogalmazott, hogy „élete legjobb barátnőjét szerezte" a főiskolai évek alatt, és azóta is szoros kapcsolatot tartanak fenn, családjaikkal közös programokat szerveznek. Nagyfokú összetartásra utalnak egyéb válaszok, amelyek „tanulmányi szerveződésekre" utalnak: jegyzeteket cserélnek, közösen utaznak konzultációkra, rendszeres információcsere történik köztük.

1. táblázat: A tanulmányok hatása a reintegráció egyes területeire (n=121)

Az újbóli munkába állás egyes területei	**Választották (százalék)**
bekapcsolódás a szakmai munkába	64,5
szakmai lemaradás pótlása	53,2
továbbképzésen való részvétel	42,4
beilleszkedés	40,7
család-munka összehangolása	38,7

A vizsgálat második fázisában – amikor olyan nőket kérdeztünk, akik az új diploma birtokában már visszatértek a munka világába – , kíváncsiak voltunk arra, hogy a tanulmányok hogyan segítették a munkaerő-piaci reintegrációt. A válaszadók egytől ötig terjedő skálán értékelték a tanulás hatásait az egyes területekre, az 1. táblázatban a legjobb (4-5) minősítést elnyert válaszok százalékarányait tüntettük fel. Jól látható, hogy a szakmai hozadékok mellett (a munka fonalának felvétele, a kiesett időszak könnyebb pótlása, a továbbképzéseken való részvétel igénye) megjelenik a kollektívába történő beilleszkedés is. Tehát a társadalmi izoláltság

elkerülése, a tanulói közösség jótékony hatással van a korábbi (vagy új) kollegiális kapcsolatok felvételére.

Az inaktivitás bizonyos izoláltságból való kimozdulás, a hallgatói közösséghez történő csatlakozás tehát olyan – valószínűleg előre nem várt – megtérülést eredményezett, mint a könnyű beilleszkedés a munka világába, eredményes kollegiális kapcsolattartás, amelyek a visszatérést pszichogén szempontból mindenképpen megkönnyítették. A viszonylag elzárt kismama-társadalomból való kimozdulás, valamint a könnyebb beilleszkedés a felsőfokú tanulmányoknak olyan hozadékai, amelyek kevésbé kitapinthatók, materiálisan pedig nehezen mérhetők. Azonban ha figyelembe vesszük azokat a gazdasági megtakarításokat, amelyek az inaktív szakaszban végzett közösségi tanulás eredményei, fontos összefüggésekre bukkanunk. A munkaerőpiactól távol töltött évek alatt a tudás és a kompetenciák meggyengülnek, a tanulással történő kompenzáció gazdasági értelemben egyértelmű: a munkaadó kisebb erőforrásokat fektet be a szakmai pótlásba. Ha ehhez hozzájárul a zökkenőmentes kollegiális együttműködés, a megfelelő kooperáció és a sikeres csapatmunka, a visszatérés hatékonysága növekszik. Az említett képességek pedig akkor alakulnak ki, erősödnek meg vagy maradnak fenn, ha a hosszú távollét alatt a privát környezeten túl egyéb közösségi kihívásoknak igyekszik megfelelni a munkavállaló. A kollektív megtakarítási oldalhoz nemcsak a munka világában megjelenő hozamokat sorolhatjuk, hanem az otthonlét alatt esetlegesen felmerülő mentális betegségek kezelésének elkerülését, mint például a gyes-neurózis, a depresszió, amelyek szintén megelőzhetők, orvosolhatók a tanulói közösséghez való tartozással.

2. táblázat A végzést követő hallgatói kapcsolatok fennmaradása, százalék (n=121)

Senkivel sem tart kapcsolatot	22,3
Csoporttársakkal rendszeresen vagy alkalomszerűen kapcsolatban van	73,6
Oktatókkal tart kontaktust	0,8
Nem válaszolt	3,3
Összesen	100

Tovább folytatva a gondolatsort feltételezhetjük, hogy az egyetemi, főiskolai évek alatt született kapcsolatok a további szakmai és

magánéleti pályán hozamokat eredményezhetnek. A 2. táblázatból kiderül, hogy a megkérdezettek mintegy kétharmada az egykori csoporttársakkal valamilyen módon kapcsolatban maradt, ami komoly eredménynek mondható, s bizonyítja a hasonló élethelyzetben lévők tanulói közösségének erős kohézióját. Feltűnően alacsony azonban az egykori oktatókkal való kapcsolattartók aránya, ami magyarázható a részidős képzések tanrendjével, a konzultációk számával, az oktatókkal történő érintkezés alkalmiságával.

A hallgatói státuszban kialakult ismeretségek kapcsolati tőkeként való funkcionálása természetesen kérdéses, a 3. táblázatból választ kapunk arra a kérdésre, milyen irányúak a fennmaradó kapcsolatok. A megkérdezettek több választ is megjelölhettek arra a kérdésre, milyen módon jelent segítséget az egykori hallgatótársakkal született kapcsolat. A sort a mindennapi ügyekben megvalósuló segítségnyújtás vezeti, amikor a kapcsolati tőke lehetővé teszi a hatékonyabb, gyorsabb ügyintézést, informálódást. Jelentős azok aránya, akik a szakmai kérdések megoldásában keresik fel korábbi csoporttársukat, a közös tudástőke kiaknázása tehát fontos hozadéka a felsőfokú tanulmányoknak. Figyelemre méltó a válaszadóknak az a húsz százaléka, akiknek semmilyen „érdeke" nem fűződik a kapcsolatok fenntartásához vagy megújításához, mégis rendszeres kontaktusban állnak egykori hallgatótársukkal. A szakmai és a magánéleti előnyök mögött messze elmarad a munkaerő-piaci érdekérvényesítés, amely természetesen a későbbiekben felerősödhet, hiszen a reintegráció és a megkeresés között mindössze egy-két év telt el.

3. táblázat: A hallgatótársakkal való kapcsolattartás hozadéka, százalék (n=101)

Napi ügyek intézésében jelentett segítséget.	36,4
Szakmai kérdések megoldásában.	26,4
Semmilyen téren nem jelentettek segítséget.	19,0
Álláskeresés, munkahely-váltás során.	9,9
Újabb tanulmányok megkezdésében.	8,3

Összességében elmondható, hogy a felsőfokú tanulmányok közösségi hozadéka kimutatható az általunk vizsgált speciális hallgatók csoportjában. További vizsgálatot igényel a kisgyermeket nevelő hallgatók csoportszerveződése, egymáshoz és oktatóikhoz való viszonya, a fennmaradt kapcsolatok hosszú távú elemzése pedig újabb kérdéseket vethet fel a kapcsolati tőke jellegét, erősségét tekintve. Végezetül hadd idézzük Karácsony Sándor gondolatait, aki a közösség éltető, szervező erejét az oktatás világában is fontosnak tartja: „Egymás kedvéért járunk iskolába. Minden órán minden tantárgy arra szeretne ráeszméltetni bennünket, hogy nem egymagunk élünk a világon. Másik ember is van… Azt a titkot tanuljuk ellesni, amely az egyik embert megtanítja a másikkal közösségben élni.” (Karácsony 1938, 3)

Felhasznált irodalom

Csoma Gyula (2005): Andragógiai szemelvények. Bevezetés a felnőttképzés tanulmányozásába. Nyitott Könyv, Budapest.

Durkó Mátyás (1998): Társadalom, felnőttnevelés, önnevelés I. Korszerű társadalomelmélet, korszerű művelődés- és neveléselmélet. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Karácsony Sándor (1938): Magyar nyelvtan társas-lélektani alapokon. Exodus, Budapest.

Prins, Esther-Toso, Blaire W.-Schaft, Kai A. (2009): "It Feels Like a Little Family to Me". Social Interaction and Support Among Women. Adult Education Quarterly, 59. 335-352.

Zrinszky László 1996. A felnőttképzés tudománya. OKKER, Budapest.

Farkas Erika – Kovács Anett Jolán

AHOGYAN AZ INTÉZMÉNYEK LÁTJÁK – A FELNŐTTKÉPZÉSI RENDSZER JELLEMZŐI

Bevezetés

Jelen tanulmány az akkreditált felnőttképzési intézmények körében lefolytatott országos kutatásunkról nyújt átfogó képet[1].
Napjaink felnőttképzési piaca rendkívül differenciált, nagy eltéréseket mutat a földrajzi elhelyezkedést illetően, a képzési kínálat valamint a finanszírozási- és intézményrendszer tekintetében is.
Ma 9397 képző intézmény folyatat felnőttképzési tevékenységet (FINY, 2012), ebből 1535-en rendelkeznek intézményakkreditációval (FAT, 2012). A felnőttképzésben résztvevők száma növekvő tendenciát mutat. 2011-ben több mint 700 ezer felnőtt vett részt valamilyen általános, szakmai vagy nyelvi képzésen (OSAP, 2011), ez a gazdaságilag aktív korú (15-64 éves) népesség 10%-át jelenti. A felnőttképzés relevanciáját támasztja alá az is, hogy iskolarendszeren kívüli képzésben minden évben több mint háromszor annyian szereznek államilag elismert, OKJ-s szakképesítést, mint iskolarendszeren belül (OSAP, 2011). Ennek ellenére úgy látjuk, hogy az indokoltnál kevesebb figyelem összpontosul a felnőttképzésre. Habár az elmúlt években több tanulmány jelent meg a Lifelong Learning tárgykörében, azonban nem állnak rendelkezésre a felnőttképzés tartalmi jellemzőit vizsgáló, a rendszerfejlesztést megalapozó aktuális kutatási eredmények.
Kutatásunk lefolytatását az is indokolta, hogy a felnőttképzésről szóló 2001. évi CI. törvény nemrégiben „ünnepelte" 10. születésnapját, ezért számba vettük az elmúlt tíz év eredményeit és problémáit.

[1] A kutatást a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet Andragógiai Kutatócsoportja folytatta le. A teljes kutatási jelentést kötetben publikáltuk: Farkas Éva – Farkas Erika – Hangya Dóra – Kovács Anett – Kulcsár Nárcisz –Leszkó Hajnalka (2012): Az akkreditált felnőttképzési intézmények működési jellemzői, SZTE JGYPK FI Szeged. 168.p.

Országos kutatásunk előzményének tekinthető, hogy 2010-ben felmértük a Dél-alföldi régió akkreditált képző intézményeit. E kutatás releváns eredményei arra ösztönöztek minket, hogy feltérképezzük a többi régióban is az akkreditált felnőttképzési intézmények működési jellemzőit.

A kutatás célja

A kutatást a felnőttképzési rendszer fejlesztése érdekében indítottuk. Kutatásunk legfőbb célja, hogy komplex képet kapjunk a felnőttképzési intézmények működési jellemzőiről, az általuk nyújtott képzések és felnőttképzési szolgáltatások kínálatáról, a képzésekhez való egyenlő esélyű hozzáférésről, továbbá a felnőttképzés jogi szabályozásával kapcsolatban felmerülő problémákról.

A kutatás módszerei

Kutatásunk módszere: primer adatgyűjtés, strukturált kérdőíves lekérdezés. A kutatás teljes körű mintavételen alapult, a mintát az érvényes akkreditációval rendelkező képző intézmények alkották.
Az 58 kérdésből álló kérdőívet postai úton és e-mailen juttattuk el 2011 első felében az intézmények vezetőinek. Az 1488 képző intézményhez eljuttatott kérdőívből 297 feldolgozható kérdőív érkezett vissza, ez a teljes alapsokaság 20%-a. A képző intézmények illetve a visszaérkezett kérdőívek számát regionális eloszlásban az 1. ábra szemlélteti. Láthatjuk, hogy az akkreditált felnőttképzési intézmények földrajzi eloszlása főváros centrikusságot mutat, mivel az intézmények 41,1%-a (612 intézmény) Budapesten található.
Az adatok tisztítását követően megállapítottuk, hogy 58 intézmény sem elektronikus sem postai úton nem volt elérhető, valószínűleg ezek az intézmények megszűntek, így a tisztított minta 21,2%. A kutatás időbeli intervalluma: 2011. március – 2012. február.

1. ábra: A hazánkban működő és a válaszadó akkreditált felnőttképzési intézmények száma régiók szerint (intézmény)

A kutatás legfontosabb eredményei

Az intézmények általános adatai

Az 1. fejezetben az intézmények általános adatait vizsgáltuk: mikor alakult az intézmény, mikor kapta meg az akkreditációt, milyen jogi forma szerint működik.

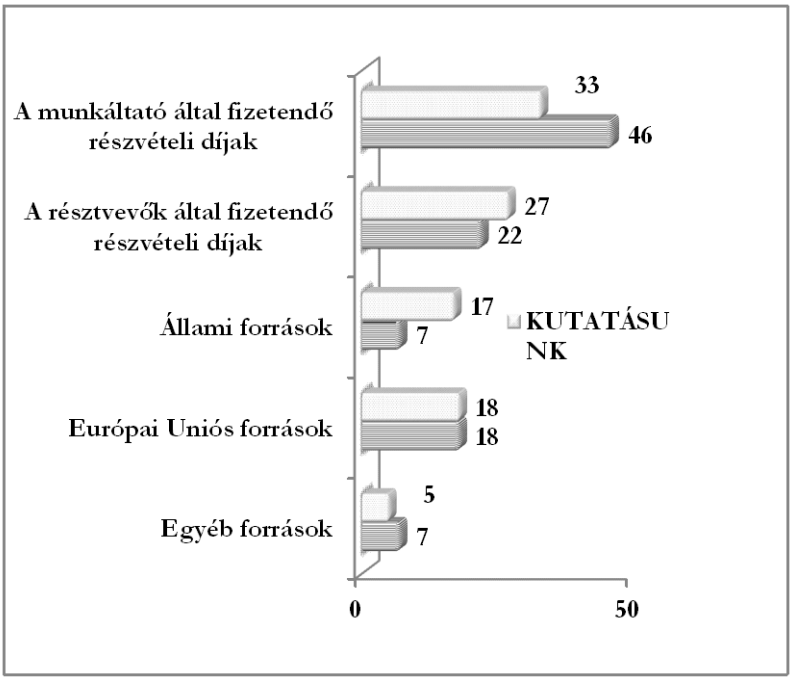
Gazdasági forma szerint a mintánkban szereplő intézmények teljes mértékben reprezentálják az országos eloszlást. Az akkreditált intézmények valamivel több, mint a fele (51,5%) gazdasági társaságként működik, közel azonos arányban nonprofit szervezetként (22,2%) és költségvetési intézményként (22,2%) vannak jelen a felnőttképzési piacon.

Az intézmények működési adatai

A 2. fejezetben az intézmények működési adatait, többek közt a személyi és tárgyi feltételeket elemeztük, vizsgáltuk az intézmények finanszírozását, pályázatokon való részvételét. A 2. ábra szemlélteti, hogy, kik és milyen mértékben finanszírozzák a felnőttképzést. Látható, hogy a képzések finanszírozói elsősorban a munkáltatók. Másodsorban a képzésben résztvevő felnőttek saját maguk

finanszírozzák a képzéseket. Ez a tény elgondolkodtató, abban az összefüggésben, hogy 2012. január 1.-jétől megszűnt a szakképzési hozzájárulás saját dolgozók képzésére felhasználható része. Érdemes lesz egy év múlva megvizsgálni, hogy ez hogyan hatott a felnőttképzési piacra.

2. ábra: Az intézmények bevételeit kitevő források eloszlása (%)



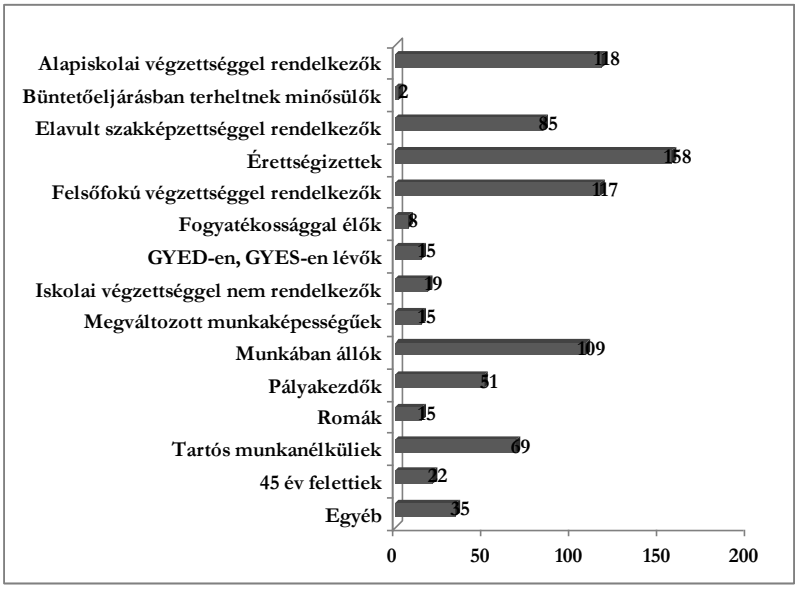
Felmerül a kérdés, hogy milyen végzettségű szakemberek vesznek részt az évente több százezer felnőttet érintő programok megszervezésében. Meglepően kevés, a válaszadó intézmények mindösszesen 15%-a alkalmaz olyan felnőttképzésért felelős személyt, aki andragógiai vagy más felnőttképzéshez kapcsolódó szakmai végzettséggel rendelkezik. Hasonló a helyzet az oktatásszervezők és a felnőttoktatók esetében is.

Az intézmények képzési adatai

A 3. fejezet az intézmények képzési portfóliójáról ad képet. Arra kerestük a választ, hogy a képző intézmények milyen információk alapján állítják össze képzési kínálatukat, hogyan és milyen mértékben tudják figyelembe venni a munkaerőpiac igényeit. 2010-

ben a kutatásba bevont intézmények 13.078 tanfolyamot indítottak, ez az OSAP-ba adatokat szolgáltató intézmények által indított képzések 23%-a (56.942 tanfolyam) (OSAP, 2010). A képzéseken 183.228 felnőtt vett részt, mely az OSAP-ban szereplő adatoknak (652.590 fő) 28%-a (OSAP, 2010).
A képzőintézmények a legnagyobb számban nem OKJ-s szakmai (48%) illetve nyelvi képzéseket (19%) indítanak. Rendkívül kevés figyelem összpontosul az általános (17%) illetve az OKJ-s szakmai (16%) képzésekre. A képzőintézmények a legnagyobb arányban az érettségizetteket (158 intézmény), majd az alapfokú (118 intézmény) illetve felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezőket (117 intézmény) tekintik célcsoportjuknak.

3. ábra: Az intézmények célcsoportjai (intézmény)



Felnőttképzési szolgáltatások
A 4. tematikai egységben az akkreditált intézmények által nyújtott felnőttképzési szolgáltatásokat vettük górcső alá, azon belül az előzetes tudás mérésének módszereit, eszközeit vizsgáltuk. Az 1. táblázat mutatja, hogy a leggyakrabban igénybe vett szolgáltatás az előzetesen megszerzett tudás mérése és értékelése (281 intézmény), mely a felnőttképzési törvény alapján kötelezően nyújtandó felnőttképzési szolgáltatás. Ezt követi a képzési szükséglet felmérése

és képzési tanácsadás (183 intézmény) valamint az álláskeresési tanácsadás (106 intézmény).

1.táblázat. Az intézmények által nyújtott felnőttképzési szolgáltatások finanszírozási forma szerinti megoszlása (intézmény)

Felnőttképzési szolgáltatások	Finanszírozási forma			Össze-sen
	Minden érdeklődő számára	Adott képzésben résztvevők számára ingyenes	Külön díjazás ellenében vehető igénybe	
Előzetesen megszerzett tudás mérése, értékelése	167	104	10	281
Egyéni, csoportos és PC-vel támogatott tanácsadás	25	33	7	65
Pályaválasztási tanácsadás	39	27	4	70
Pályaorientációs tanácsadás	55	36	4	95
Pályakorrekciós tanácsadás	31	28	6	65
Képzési szükséglet felmérése és képzési tanácsadás	123	49	11	183
Mentálhigiénés szaktanácsadás	7	15	9	31
Jogi tanácsadás	9	12	6	27
Álláskeresési tanácsadás	49	51	6	106
Mentorálás	8	32	8	48
Tutorálás	5	18	6	29
Karrier-tanácsadás	13	16	6	35
Help desk	20	13	2	35
Egyéb	30	26	11	67
Összesen	**581**	**460**	**96**	**1137**

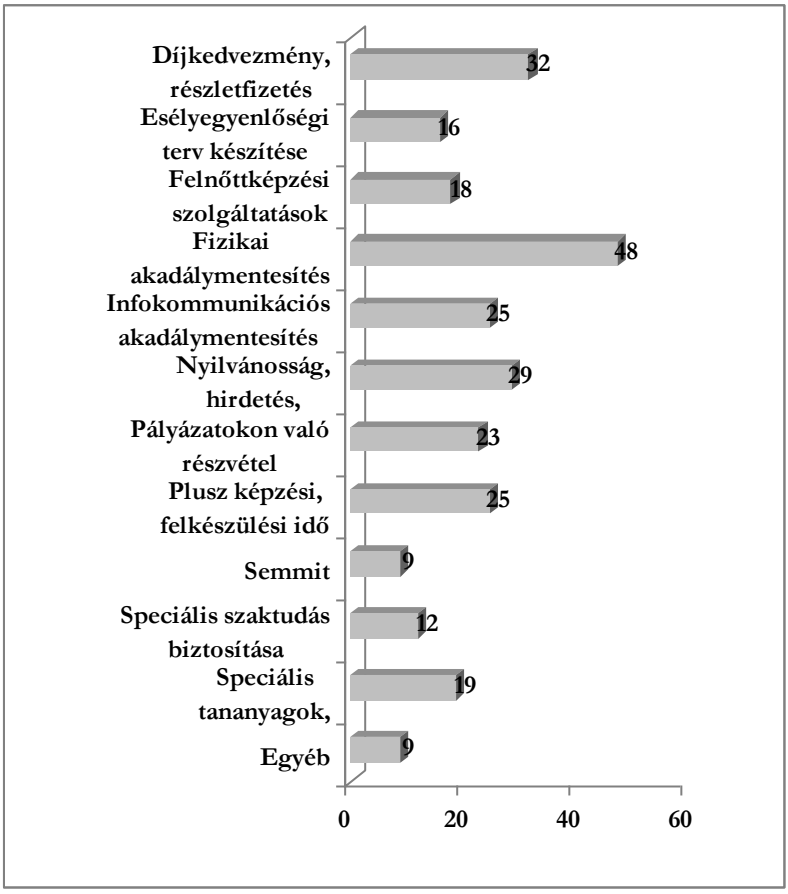
Az előzetesen megszerzett tudás mérésére a leggyakrabban használt mérőeszköz a felmérő teszt (247 intézmény), illetve a szóbeli feladatsor (120 intézmény).

Esélyegyenlőség biztosítása

Feltérképeztük, hogy a felnőttképzési intézmények mit tesznek a képzésekhez, szolgáltatásokhoz való egyenlő esélyű hozzáférés biztosítása érdekében.

Az akkreditált intézmények 48%-a fizikai akadálymentesítéssel, 32%-a díjkedvezménnyel, 29%-a nyilvánossággal, tájékoztatással biztosítja, hogy mindenki egyenlő eséllyel férhessen hozzá a képzéseikhez és szolgáltatásaikhoz.

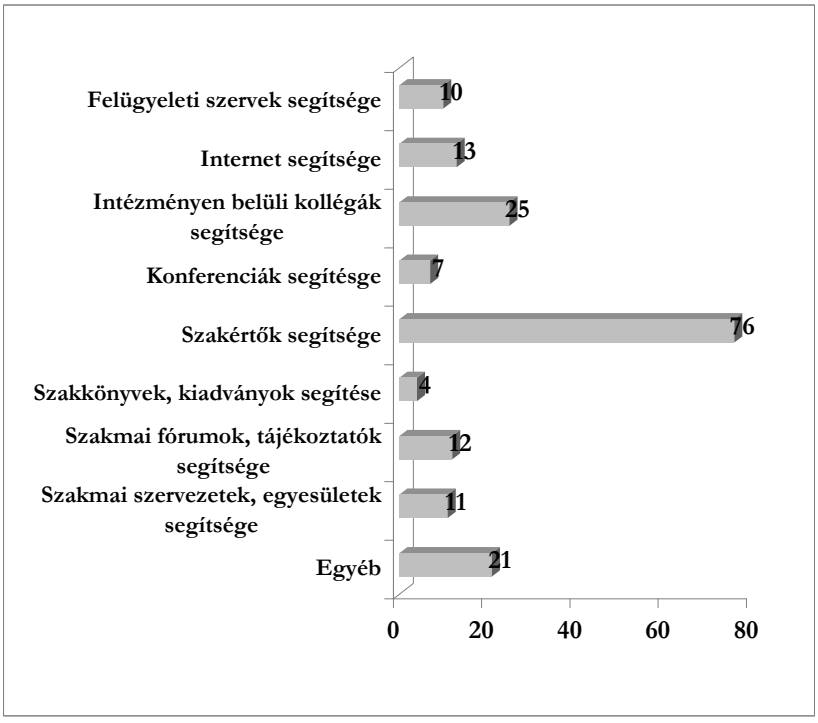
4.ábra. A képzésekhez való egyenlő esélyű hozzáférés biztosításának módja (%)



Jogi szabályozás

Kutatásunk utolsó nagy tematikai egységében a felnőttképzés jogi szabályozását vizsgáltuk.
Az intézmények 40%-a a minőségi működés megvalósítása érdekében akkreditáltatta magát. A második leggyakoribb indok az állami és az európai uniós támogatásokhoz történő hozzáférés (39,1%) volt. Ezt a két tényezőt tartják az intézmények az intézményakkreditáció legnagyobb előnyeinek is. Az intézmények az akkreditáció legnagyobb hátrányának a túlzott adminisztrációs terhet, a bürokratikus rendszert tartják (71,4%).
Az intézmények 59%-ának gondot okoz a jogszabályok értelmezése. A nehézséget leginkább az állandó változásokban látják. Elgondolkodtató, hogy a válaszadó intézmények 40%-a külső felnőttképzési szakértőhöz fordul segítségért probléma felmerülése esetén.

5. ábra: A felmerült nehézségek megoldásához igénybe vett segítség (intézmény)



Végezetül az intézmények konkrét javaslatokat fogalmaztak meg egy hatékonyabb felnőttképzési rendszer működése érdekében. A legtöbb intézmény az adminisztrációs teher csökkentését, az akkreditáció egyszerűsítését, továbbá az érdekelt felekkel való jogszabály módosítás előtti egyeztetés fontosságát javasolta.

Javaslatok

A felnőttképzési rendszer fejlesztésére vonatkozóan – kutatási eredményeink alapján – az alábbi javaslatokat fogalmazzuk meg:

- Jelenleg a szakmai képzések vannak túlsúlyban, de az általános képzés is ugyanolyan fontos kellene, hogy legyen. Nagyobb hangsúlyt kell fektetnünk a kompetenciafejlesztő képzésekre, melyek megalapozhatják a munkaerőpiacon való eredményes részvételt.
- Szükséges a felnőttképzési szolgáltatások nyújtásának ösztönzése, támogatása, melyek segíthetnek eligazodni a LLL bonyolult világában és hozzájárulhatnak a tanulási folyamat eredményességéhez.
- A felnőttképzési programok hatékonysági problémái mögött sok esetben a szaktudás hiánya áll. Fontosnak tartjuk, hogy a felnőttképzés jogi szabályozásába kerüljön be az andragógus diplomával rendelkező szakemberek alkalmazásának a követelménye.
- A speciális csoportok képzési módszertana hiányos, ezért a képzők képzésére is nagyobb hangsúlyt kellene fektetni. Nagy szükségét érezzük andragógia alapszakokon speciális képzési ismeretek átadásának.
- Újra kell gondolni a felnőttképzés finanszírozásának rendszerét, hogy az ösztönzőleg hasson mind az intézményekre, mind a képzésben résztvevőkre. Újra át kell gondolni a felnőttképzési célú adókedvezmény bevezetését, és a szakképzési hozzájárulás saját munkavállaló részére történő közvetlen felhasználásának lehetőségét, valamint a támogatott képzések rendszerét.
- Több olyan módszertani kiadványra lenne szükség, mely segíti az intézményeket a hozott tudás felmérésében, a fogyatékossággal élők képzéséhez szükséges szakmai ismeretek elsajátításában és az akkreditációs eljárások lebonyolításában.

- Fontosnak tarjuk egy országos méretű, sztenderdizált monitoring rendszer bevezetését, mely képet fest arról, hogy hogyan hasznosul a képzésbe befektetett pénz, idő, energia.
- Újra kell gondolni a felnőttképzési törvény tartalmi elemeit és az akkreditáció szabály- és követelményrendszerét. Mert az a jelenlegi formában inkább formai előírásokat tartalmaz, mintsem a minőségi működés biztosításának tartalmi kritériumait.
- Olyan jogi, irányítási, finanszírozási rendszerre van szükség, amely képes együtt kezelni az össztársadalmi, a gazdasági és az egyéni érdekeket, illetve törekszik azok összehangolására.
- Kapjon megfelelő elismerést, presztízst a felnőttképzés kérdésköre a szakmapolitikán belül, hiszen ez közügy, napjaink gazdasági-társadalmi problémáinak megoldási lehetősége!

Felhasznált irodalom

Farkas Éva – Farkas Erika – Hangya Dóra – Kovács Anett – Kulcsár Nárcisz –Leszkó Hajnalka (2012): Az akkreditált felnőttképzési intézmények működési jellemzői, SZTE JGYPK FI, Szeged

FAT (2012): Az akkreditált felnőttképzési intézmények száma https://www.nive.hu/index.php?option=com_jumi&view=application&fileid=4 (Letöltés: 2012. 05.07.)

Felnőttképzést Folytató Intézmények Nyilvántartása (2012): A felnőttképzést folytató intézmények száma https://finy.munka.hu/finy/NyilvantartasNP.aspx (Letöltés: 2012. 05.07.)

Országos Statisztikai Adatgyűjtési Program (2011): A képzésbe beiratkozottak száma 2011-ben https://statisztika.nive.hu/ (Letöltés: 2012. 05.07.)

Országos Statisztikai Adatgyűjtési Program (2012): Az állam által elismert szakképesítést szerzettek száma az iskolai rendszerben és iskolai rendszeren kívül 2007-2010 között https://statisztika.nive.hu/ (Letöltés: 2012. 05.07.)

Farkas Éva

ANDRAGÓGUS IDENTITÁS

Bevezetés

A felnőttoktatás és -képzés, önálló szak- és tudományterületének fontosságáról nemzetközi szinten is jelentős párbeszéd kezdődött az utóbbi években. Az Európai Bizottság kommünikéi, stratégiai dokumentumai már 1993 óta foglalkoznak a témával, a 2000-es évektől pedig még nagyobb hangsúlyt kapott a felnőttkori tanulási folyamatok professzionalizálódásának kérdése. Hazánkban a téma jelentőségét azonban más, ellentétes irányba ható tényezők is felértékelik. Gondolok itt a köznevelési-, a szakképzési-, valamint a felsőoktatási törvény tartalmi változásaira, amelyek sokkal inkább gátolni, mint segíteni látszanak a felnőttkori tanulást. Az a szakmapolitikai feltételrendszer, amely az utóbbi hónapok történései okán mára kirajzolódott, gátolja és csorbítja a felnőttkori tanuláshoz való jogot és a tudáshoz való hozzáférést. A regula alapján úgy tűnik, hogy az aktuális szakmapolitika nem tekinti a felnőttoktatást és felnőttképzést a gazdaság- és társadalomfejlesztési politikák integráns részének. A szakképzési törvény és a napokban megjelenő OKJ alapelvei, a kötelező kerettanterv bevezetése, a felnőttképzésben alkalmazható minimális óraszám meghatározása, a komplex szakmai vizsga visszaállítása, a felnőttképzési intézményrendszer központosítása, a szakképzési hozzájárulásról szóló törvény megváltoztatása és ezzel a vállalati képzések ellehetetlenítése, továbbá a szakképzési hozzájárulási rendszerben mozgó 90 milliárd forint államosítása, az európai uniós oktatáspolitikai ajánlásoknak nem felel meg. Ezek az intézkedések nem pusztán a nemzetközi trendekkel, a társadalmi célkitűzésekkel fordulnak szembe, de ellehetetlenítik a szakmai és andragógiai tudományos munkát is, gátolják egy nagyon fontos fiatal tudományterület magyarországi megerősödését. Olyan feltételeket teremtenek a felnőttképzési rendszer számára, amelyben az andragógus szakma és az andragógus identitás széteshet, még mielőtt valóban kialakulhatott volna.

Ebben az ellenható erőtérben, amelyben manapság hivatásunknak eleget kellene tennünk, az andragógus szakma hallgat! Mindenképpen indokolt a kérdés, mi ennek az oka? Hol van a szakma identitása akkor, amikor soha nem tapasztalt szükség van a szakmaiságunk és a munkánkba vetett hitünk megerősítésére, az andragógiai identitás, saját önazonosságunk definiálására? Hová tűnt az a lendület és szenvedély, amellyel az 1990-es évek végén lobbiztunk a felnőttképzési törvény megszületéséért vagy az a példátlan szakmai összefogás, amely a 2000-es évek közepén született az andragógia egyetemi szakká történő akkreditálására? Ez a lendület, ez a szakmaiság mára megtorpant, és azt érzékelem, hogy a felnőttképzés ege felett sokasodó felhők láttán, egy kicsit megtorpantunk, a sok-sok kinyithatatlannak tűnő kapu előtt egyet hátra léptünk, a probléma láttán nem teszünk egyebet, mint széttárjuk a kezünket és kivárunk. Talán sokan azt hiszik, elég lesz majd megpróbálnunk alkalmazkodni, túlélési stratégiákat kidolgozni az új feltételrendszerhez igazodóan, pedig ez a magatartás megkérdőjelezheti szakmánk létjogosultságát, adott esetben az andragógia elértéktelenedéséhez, végső esetben bukásához vezethet. A jelenség megértéséhez, magyarázatához érdemes megvizsgálni az andragógus szakmai identitás jelenlegi helyzetét.

A szakmai identitás

A szakmai identitás jellemzően az adott szakmában dolgozókat köti össze munkahelytől függetlenül. A szakma és az identitás fogalma azonban koránt sem azonos. Az utóbbi nemcsak a szakmaiság ismérveinek meghatározását jelenti, hanem a vele való személyes azonosulást is.
Ez a kötődés nem statikus. Folyamatosan formálódik és nemcsak a szakmára nézve nyitott, hanem az élet során, a tapasztalatok függvényében is változik. Az egész életpályán átível. A karrier során az új szerepek új képességeket, viselkedést, hozzáállást és interakciós mintákat igényelnek, és így alapjaiban vett változást hozhatnak az egyén öndefiníciójában Az andragógus a szakma gyakorlása közben szerzett tapasztalatait – akaratlanul is –, folyamatosan beépíti identitásába. Önazonossága, vagyis az, ahogyan „magát megéli” ebben az andragógus szerepben, összefüggésben áll a társadalmi, szakmapolitikai változásokkal.

Ezek az összefüggések a következő fogalmi definíció felállításhoz vezettek: Az andragógus identitás a szakmaiság ismérveinek, alapvető értékeinek és alapelveinek meghatározására és megtartására irányuló célok, következmények, tapasztalatok, gyakorlatok, elkötelezettségek, attitűdök és érzelmek összessége, amelyeken keresztül az andragógus meghatározza magát abban a szakmai szerepben, amellyel személyesen azonosulni tud.
Az andragógus identitás tehát részben erkölcsi kategória is, amely az andragógus szerep saját jól megkülönböztethető értékein és gyakorlatán nyugszik.

1. Szakmai ismérvek és alapelvek

Az andragógia szakmaiságának megalapozásában jelentős mérföldkő volt Magyarországon a felnőttképzési törvény megszületése, a Felnőttoktatási- és képzési lexikon megjelenése, az andragógia alap, majd mester szak, valamint az andragógus tanár mester szak megalapítása és elindítása. Az andragógia vitathatatlanul elindult a professzióvá válás útján, mégis új és lassan egységesülő szektornak számít, és a felnőttképzésben résztvevő különböző érdekszférák is nagyon eltérő motivációval és szakmai kultúrával rendelkeznek.

2. Tapasztalatok, gyakorlatok

Jelenleg a felnőttképzésben érdekeltek leginkább saját tapasztalataik, benyomásaik alapján ítélik meg és alakítják az andragógus szakma ismérveit. Nyilvánvalóan más szempontok alapján értékeli a szakmaiságot az andragógia megalapozásában elévülhetetlen szerepet játszó szakember, az oktatáskutatással foglalkozó szakértő, a felnőttképzést piaci alapon művelő vállalkozó, egy állami képző intézmény munkatársa, a mindennapos emberi tragédiákkal szembesülő munkaügyi központi dolgozó, az analfabétákat írni-olvasni tanító felnőttoktató, a nagyvállalkozás HR menedzsere, az andragógus hallgatókat oktató egyetemi professzor, a felnőttképzés ágazati irányításával foglalkozó kormányhivatalnok vagy – akiről időnként megfeledkezünk –, maga a felnőtt tanuló.

3. Elkötelezettségek, attitűdök, érzelmek

Az andragógiát a kívülállók nem ismerik kellőképpen, így gyakran nem tekintik különálló akadémiai tudománynak és önálló sajátosságokkal bíró gyakorlatnak. Mi andragógus szakemberek ezt másképp látjuk, és feltétlenül érzékelünk egy önálló andragógiai identitást.

Az andragógus identitás alakulására ható folyamatok

A továbbiakban azokat a folyamatokat, jelenségeket és hatásokat mutatom be – a teljesség igénye nélkül – amelyek az andragógus identitására valamilyen befolyást gyakorolnak.

- A felnőttképzési tevékenység történeti fejlődése
- A névhasználati anomáliák és a felnőttképzési rendszer belső struktúrája
- A felnőttképzés társadalmi elismertsége, megbecsültsége, amely jelentősen függ a szakmai kommunikáció minőségétől
- A szakterületre kerülés motivációja, folyamata, a tudományos utánpótlás nevelés, (az andragógus képzés 3 szintje kiépült: FSZ, BA, MA, de a doktori képzés hiányzik), a szakmai karrier tekintetében mennyire támogató vagy akadályozó a szakmai környezet
- A szakmában dolgozók (a képzések tervezői, szervezői, felnőttképzési intézmények vezetői és a felnőttek oktatásával/képzésével foglalkozó felnőttoktatók) szakmai, emberi felkészültsége
- A felnőtt tanulóról való gondolkodás (egy időben-térben létező konkrét individuum, illetve a belőlük álló közösség, aki, és amely azáltal is változik, és azáltal is változtat világán, hogy tanul)
- Akadémiai támogatottságú kutatások, kutatóközpontok száma; a szakmai folyóiratok, periodikák, kézikönyvek megléte vagy hiánya.
- A szakmában dolgozók egységessége, összefogása a közös szakmai célok érdekében, hiszen igencsak megnehezíti egy világos szakmai identitás kialakítását, ha maga az egész szakma koncepciója konkurens, eltérő nézetekkel és előfeltevésekkel rendelkező érdekcsoportok vitájának függvénye

Az andragógus identitást vizsgáló empirikus kutatás

Mindezidáig nem született az andragógus identitást vizsgáló empirikus kutatás. Ennek a hiátusnak és személyes érdeklődésem okán előkészítettem egy andragógus identitást vizsgáló kutatást, a felnőttképzési rendszer működésében/működtetésében résztvevő érdekelt felek, az eltérő élethelyzetben lévő andragógusok

valószínűsíthetően eltérő véleményeinek összegyűjtésére, és annak feltárására, hogy mivel tartja magát azonosnak az andragógia, mint szakma és kivel azonos vagy kivel nem az andragógus szakember. Ez alapja lehet egy későbbi együttgondolkodás és kollektív vélemény kialakításának.
A szakmai presztízsének növelése és a szakmai identitás kialakulása céljából rendkívül fontosnak tartom annak feltárását, hogy a jelenleg rendkívül heterogén, eltérő motivációkkal és szakmai hozzáértéssel rendelkező felnőttképzési tevékenységben szerepet vállalókról miként vélekednek a téma elméleti és gyakorlati szakemberei, hogyan látják saját életútjuk és tapasztalatuk alapján az andragógia szakmaiságát, jelenlegi helyzetét, társadalmi megbecsültségét.

A kutatás módszere Delfi technika: interjúk készítése és elemzése; esszé kérdések alapján a téma különböző területein működő elméleti és gyakorlati szakemberek véleményének összegyűjtése. A kvalitatív technika alkalmas a feltárt és vizsgálni kívánt jelenség sokszínűségének, komplexitásának bemutatására.

A szakemberekkel készített interjúk alapján kijelölhetőek a téma alapvetései, amely alapján kidolgozható egy szélesebb szakmai körben alkalmazható kérdőíves kutatási terv. A szakmai identitás komplex vizsgálatának és elemzésének segítségével azoknak a fejlesztendő kompetenciáknak az azonosítására is törekszünk, amelyeknek a támogatása és fejlesztése javítja az andragógiai területeken dolgozók munkájának hatékonyságát, sikerességét. Cél lehet továbbá a szakmai identitás diszfunkcionális működéseinek feltárása is.
A kutatás következő lépése a fiatal andragógusok, andragógus hallgatók kérdőíves megkeresése és annak vizsgálata, hogy miként és milyen motivációkkal lépnek be a szakmába, hiszen az identitás szempontjából egyáltalán nem mindegy, hogy miként kerül valaki a szakterületre.

A kutatatás eredményeképpen meghatározhatóak azok az etikai alapelvek, amelyeket át kell adnunk a következő generációnak. Nekünk egyetemi oktatóknak rendkívül nagy a felelősségünk, mi neveljük ki a következő andragógus generációt. A szakmai identitás – tapasztalataim szerint – az iskolapadban alakul ki és nekünk kell belenevelni a fiatalokba azt a szakmai identitást, amellyel ezt a nehéz, de gyönyörű hivatást egész életükön keresztül folytatniuk kell.

Befejezés

Meg kell értenünk, hogy egy tudományos diszciplína születésén és felnevelésén szorgoskodunk. Meg kell értetnünk, hogy a felnőttképzés fontos közügy, a közjó letéteményese, amely nagyon komoly externális hozamokkal jár. Ehhez a feladathoz nem csupán összefogásra, de közös alapelvekre épülő identitás kialakítására is szükségünk van, hogy hivatásunkra büszkék lehessünk és megteremthessük az andragógus szakma méltóságát! Akkor talán a szakpolitika is jobban elfogadja majd célkitűzéseinket, és támogatóbb lesz azok elérésben. Hogy mi ez a cél? – Durkó Mátyást idézve, a felnőttnevelés egyfajta személyiségformálás, amely a legnemesebb anyaggal, az emberrel foglalkozik (Durkó, 1999). A cél tehát továbbra is az emberek nevelése, mert mindenféle képzésnél szem előtt kell tartanunk, hogy a képzésben résztvevő felnőttek és rajtuk keresztül mi is egy társadalmat építünk, azt a társadalmat, amelyben élünk és élnünk kell!

Felhasznált irodalom

Durkó Mátyás (1999): Andragógia. Magyar Művelődési Intézet, Budapest.
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról
2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről
2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről
2011. évi CLV. törvény a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról

Hangya Dóra:

„BESZÉLŐ KEZEK” HALLÁSSÉRÜLTEK TANULÁSI LEHETŐSÉGEI A FELNŐTTKÉPZÉSBEN

Bevezetés

A 2001. évi népszámlálási adatai szerint a fogyatékossággal élő személyek 10%-a, azaz 53 565 fő hallássérült él Magyarországon. Ezzel szemben a Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége (SINOSZ) becslése szerint országunkban körülbelül 40 000 fő siket és 300 000 fő nagyothalló él. A hallásfogyatékosság állapot jellegű, organikus illetve funkcionális elváltozás, a hallássérült kifejezés pedig egy gyűjtőfogalom. A hallássérült közösség nem azonosítható csupán a siketekkel, hiszen magában foglalja a nagyothalló személyeket is. Sokan állítják, hogy a siketség elsősorban nem fizikai fogyatékosságot jelent, hanem egy adott nyelvi és kulturális közösséghez való hovatartozást, melyet a közös nyelv és a közös identitástudat kapcsol össze.

A jelnyelvi törvény és az oktatáshoz való egyenlő esélyű hozzáférés

Az ENSZ közgyűlése, 2006. december 16-án fogadta el a Fogyatékossággal Élő Személyek Jogairól szóló Egyezményt. A magyar kormány elsők között fejezte ki azt a szándékát, hogy magára nézve kötelezőnek ismeri el ezt a fogyatékossággal élők számára rendkívül fontos nemzetközi egyezményt. E szerint a tagállamok támogatják a hallássérült közösségek nyelvi identitását és segítik a jelnyelv elsajátítását, a célcsoport oktatáshoz történő hozzáférését, a jelelő személyek számára megfelelő és működtethető speciális infrastruktúrát.
Az ENSZ Egyezmény ratifikálásának eredményeként született meg a 2009. évi CXXV. tv. a magyar jelnyelvről és a magyar jelnyelv használatáról, mely többek közt segíti a célcsoport oktatáshoz történő hozzáférését. A törvény elismeri a jelnyelv kulturális és közösségformáló erejét, rögzíti a hallássérült személyek nyelvi jogait és a többek között biztosítja a közszolgáltatásokhoz való egyenlő

esélyű hozzáférést. A jelnyelvi törvény a magyar jelnyelvet önálló, természetes nyelvnek ismeri el. A törvény kimondja, hogy az állam által biztosított térítésmentes jelnyelvi tolmácsszolgáltatás időkerete évi 36 000 óra, személyenként legfeljebb 120 óra. A törvény (2) pontja meghatározza, hogy a személyenkénti időkereten felül, hogy az állam további térítésmentes tolmácsszolgáltatást biztosít az oktatásban. A (2) bekezdés rendelkezik arról, hogy „a) a tanulói jogviszonnyal összefüggésben a gimnáziumban, szakközépiskolákban, illetve a szakiskolában tanulói jogviszonyban álló személy részére tanévenkénti 120 óra; b) a hallgatói jogviszonnyal összefüggésben a felsőoktatási hallgatói jogviszonyban álló személy részére szemeszterenként 60 óra; c) a képzéssel összefüggésben a felnőttképzésben részt vevő személy részére képzésenként a képzés óraszáma 20 százalékának megfelelő mértékű térítésmentes jelnyelvi tomácsszolgáltatást biztosít.” Utóbbinál érdekes belegondolni egy 400 órás felnőttképzés keretein belül zajló OKJ-s tanfolyamba. Ebben az esetben egy hallássérült személy számára, ha az oktatáshoz való hozzáférést nézzük, „csupán” 80 órában segítség a tolmács – a fennmaradó 320 órában nem –, valamint a teljesítményértékelés, a vizsgáztatás során, hiszen ebben az esetben is rendelkezik a törvény finanszírozási szabályokról. A jelnyelvi törvény 10. §-ának (4) pontja szerint „A közoktatásról szóló törvény, a szakképzésről szóló törvény, a felsőoktatásról szóló törvény és a felnőttképzésről szóló törvény alapján megszervezett szóbeli vizsgák során a jelnyelvi tolmácsolás költségét a vizsgát szervező intézmény viseli.” Sokszor tapasztalható, hogy a nagyothalló személyek nem tudják, hogy számukra is ugyanúgy jár a térítésmentes szolgáltatás, akárcsak a siket személyeknek, azonban ez esetükben történhet például írótolmácsolásként.

A KSH adatai alapján az iskolázottság tekintetében mind a nagyothallók, mind a siketek alatta maradnak a teljes népesség iskolázottsági szintjének. Az alacsony iskolázottság természetesen együtt jár a rosszabb munkaerő-piaci pozíciókkal. Azonban az utóbbi években tapasztalhatók bizonyos fokú változások, melynek oka, hogy a foglalkozási rehabilitáció szakmailag és tartalmilag megerősödött és növekedett a közép és felsőoktatási intézményekben tanuló hallássérült fiatalok száma (Vasák 2005).

Amit a kutatási adatok mutatnak

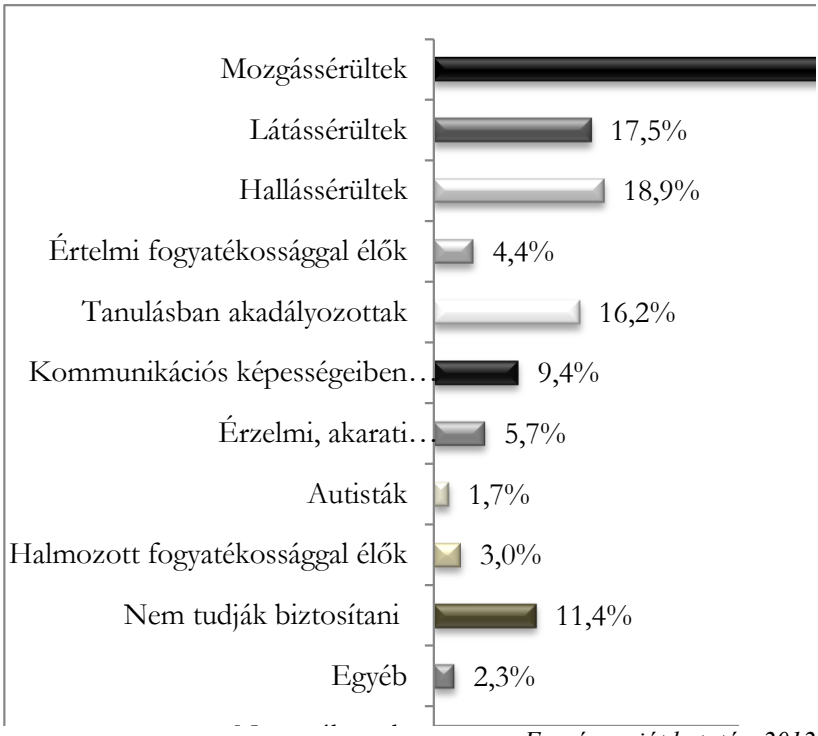
Az elmúlt évben az SZTE JGYPK FI Andragógia Kutatócsoportja – melynek alapító tagja vagyok – a felnőttképzési rendszer fejlesztése érdekében lefolytatott egy strukturált kérdőíves országos kutatást. A kutatás teljes körű mintavételen alapult, a mintát – a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet[1] adatbázisában szereplő – érvényes akkreditációval rendelkező, felnőttképzési tevékenységet folytató képző intézmények alkották. Az 1488 képző intézményhez juttattuk el a kérdőívünket. A visszaérkezett 297 kérdőív a tisztított minta 21,2%-a. A teljes kutatás időbeli intervalluma: 2011. március–2012. február.

A kutatás fontos részét alkotja az esélyegyenlőség biztosításának kérdése, többek között annak vizsgálata, hogy az akkreditált felnőttképzési intézmények hogyan és milyen mértékben veszik figyelembe a fogyatékossággal élők speciális igényeit. Mindössze nyolc intézmény jelölte meg a fogyatékossággal élőket, mint potenciális célcsoportot, a megváltozott munkaképességűek csoportját pedig tizenöt intézmény. A fogyatékossággal élő személyek tekintetében a felnőttképzésről szóló 2001. évi CI törvény a következőképpen fogalmaz: a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény 4. § a) pontjában meghatározott, a 141/2000. (VIII. 9.) Korm. rendelet 1. számú mellékletében szereplő mértékű fogyatékossággal rendelkező személy, amennyiben a felnőttképzési törvény alkalmazásában felnőttnek minősül. A hivatkozott 1998. évi XXVI. törvény 4. § a) pontja szerint „fogyatékos személynek az minősül, akinek érzékszervi (különösen látás-, hallásszervi), mozgásszervi, értelmi képességei jelentős mértékben csökkentek vagy híján van annak, illetőleg a kommunikációjában számottevően korlátozott, és ez számára tartós hátrányt jelent a társadalmi életben való aktív részvétel során.” A felnőttképzési intézményeknek – amennyiben akkreditálni kívánják képzési programjukat –, egyértelműen nyilatkozniuk kell arról, hogyan biztosítják a fogyatékossággal élők részére a képzésbe való bekapcsolódás feltételeit. A 24/2004. (VI. 22.) FMM rendelet 15§ 2) bekezdés g) pontja alapján a képzési program akkor akkreditálható – sok más egyéb feltétel mellett – ha a képző intézmény meghatározza a fogyatékosságból eredő speciális igények figyelembevételének

[1] A tanulmány írásakor Nemzeti Munkaügyi Hivatal Szakképzési és Felnőttképzési Igazgatóság.

módját. Mindez azért érdekes, mert a vizsgált intézmények mindegyike akkreditált, melynek feltétele egy sikeresen megvalósított akkreditált képzési program megvalósítása.
Megkértük az intézményeket, jelöljék meg, hogy mely fogyatékossági csoport számára tudják biztosítani az egyenlő esélyű hozzáférést a képzésekhez és szolgáltatásokhoz, valamint hogy írják le a fogyatékosságból eredő speciális igények figyelembevételének módját is. A kérdés kapcsán jelölhető alternatíva volt, hogy az intézmények nem tudják biztosítani az egyenlő esélyű hozzáférést a fogyatékossággal élők számára. A kérdésre választ adó 197 akkreditált felnőttképzési intézmény közül 34 válaszolt úgy, hogy nem tudja biztosítani fogyatékossággal élők számára a hozzáférést. A kérdés kapcsán több válasz is megjelölhető volt a kérdőívben. A hallássérültek akadálymentes hozzáférését 56 (18,9%) esetben találhatjuk meg a válaszok között (1. ábra).

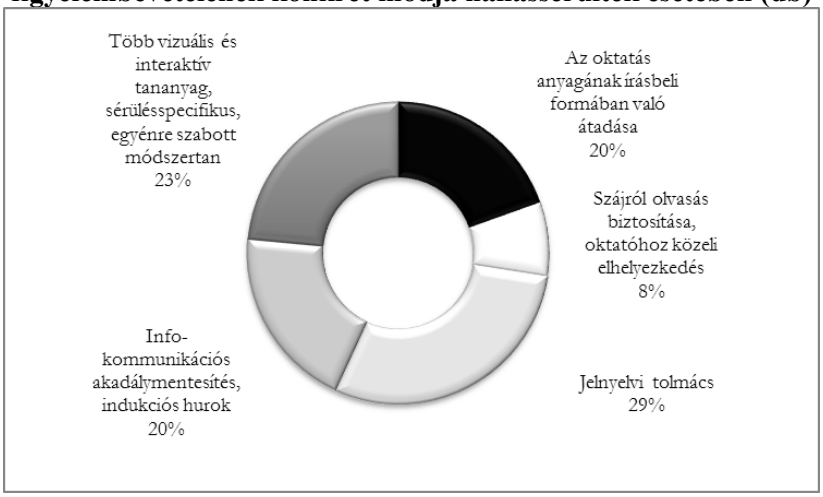
1. ábra: A fogyatékossággal élők mely csoportjának tudja biztosítani az egyenlő esélyű hozzáférést? (db)



Forrás: saját kutatás, 2012

A következő ábrában látható, hogy azok az intézmények, melyek hallássérültek számára biztosítják az egyenlő esélyű hozzáférést a képzéseikhez és szolgáltatásaikhoz, azok milyen konkrét módon tudják figyelembe venni a célcsoport sérülésspecifikus igényeit (2. ábra).

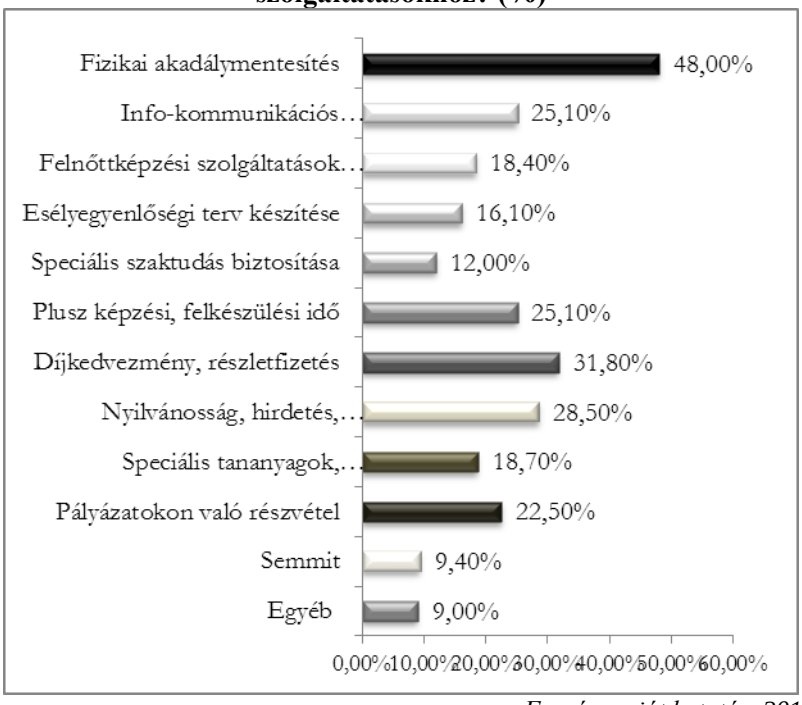
2. ábra: A fogyatékosságból eredő speciális igények figyelembevételének konkrét módja hallássérültek esetében (db)



Forrás: saját kutatás, 2012

A válaszadó intézmények 23%-a említette a több vizuális és interaktív tananyagok, illetve a sérülés specifikus, egyénre szabott módszertan biztosítását. Ugyanolyan arányban jelenik meg az oktatás anyagának írásbeli formában történő átadása és az info-kommunikációs akadálymentesítés, valamint az indukciós hurok. A válaszadó intézmények 8%-a emelte ki, hogy a figyelembevétel egyik fontos eleme az, hogy a képzések alatt az oktatóhoz közeli elhelyezkedést biztosítanak, ezzel segítve a szájról olvasás folyamatát. Hangsúlyosan jelenik meg a válaszok között a jelnyelvi tolmács szerepe (29%).
A kutatás eredményeit tekintve elmondható, hogy az intézmények jelentős hányada a fizikai akadálymentesítést tudja szolgáltatni, azonban mindennek mozgássérültekre történő értelmezése a fundamentális. Az info-kommunikációs akadálymentesítés, mely többek között a hallásukban akadályozott személyeket is érinti nem minden esetben megoldott (3. ábra).

3. ábra: Mit tesznek annak érdekében, hogy mindenki egyenlő eséllyel férjen hozzá az általuk kínált képzésekhez és szolgáltatásokhoz? (%)



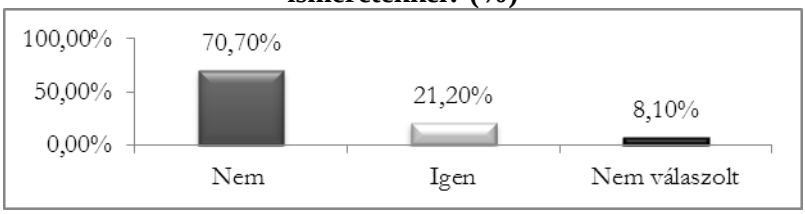
Forrás: saját kutatás, 2012

Kiemelném még azt a kérdést, hogy az intézmények működése óta volt-e már olyan képzésük, amelyben részt vett fogyatékossággal élő személy. Összesen 284 akkreditált intézményt válaszolt erre a kérdésre. 128 (43,1%) intézmény válaszolt igennel, mely magas aránynak tekinthető, hiszen az intézmények közel felének képzésein már részt vett fogyatékossággal élő személy. Megkértük az intézményeket egy alkérdésben, hogy jelöljék meg, hogy milyen típusú fogyatékosságról volt szó a képzésben részt vevő fogyatékossággal élő kapcsán. A hallássérültek csoportját részletezés nélkül az intézmények közül 51 (17,2%) jelölte meg. Nagyothallók 39 (13,1%) esetben merültek fel a válaszokban, míg a siketek 15 (5,1%) esetben.

Kíváncsiak voltunk még arra, hogy az intézményekben dolgozó munkatársak rendelkeznek-e speciálisan fogyatékossággal élők képzéséhez szükséges ismeretekkel. Erre a kérdésre 273 intézmény válaszolt. Az 4. ábrával látható, hogy a válaszadó intézmények közül

63 az, amelynél a munkatársak rendelkeznek fogyatékossággal élők képzéséhez szükséges speciális ismeretekkel. 210 intézmény válaszolta, hogy a munkatársaik nem rendelkeznek ilyen jellegű ismeretekkel.

4. ábra Az intézményben dolgozó munkatársaik rendelkeznek-e speciálisan fogyatékossággal élők képzéséhez szükséges ismeretekkel? (%)



Forrás: saját kutatás, 2012

A kérdésre kapott válaszok alapján elmondható, hogy van relevanciája a képzők ezirányú továbbképzésének. Az Új Országos Fogyatékosügyi Programról, mely 2007-2013 között határoz meg feladatokat a 10/2006. (II.16.) OGY határozat szól. Szükséges, hogy valamennyi képzési rendszerben (közoktatás, szakképzés, felsőoktatás, felnőttképzés) folytatódjék az integrált képzési formák elterjesztése, növekedjék a fogyatékos gyermekek és felnőttek sajátos neveléséhez, oktatásához és képzéséhez szükséges feltételekkel rendelkező oktatási és képzési intézmények száma. Előírja, hogy az intézkedéseknek ki kell terjednie a fogyatékossággal élő személyek számára adaptált felnőttképzési programok számának növelésére, a felnőttképzésben és a felsőoktatásban részt vevő oktatók fogyatékosügyi, illetve speciális pedagógiai ismereteinek bővítésére, az oktatáshoz szükséges tárgyi feltételek és infrastruktúra biztosítására.

Záró gondolatok

Egyetértek Kraiciné Szokoly Máriával abban, hogy igenis szükség van a „sajátos tanulási-tanítási igényű” (STI) felnőttek fogalmának bevezetésére az andragógiában a pedagógia SNI gyermekek fogalmához hasonlóan. Ehhez azonban elengedhetetlen, hogy a szakemberképzés is megfelelő teret engedjen az ilyen irányú hiánypótló kezdeményezéseknek, hiszen az andragógiai szakértelem mellett elengedhetetlen, hogy a felnőttképzési szakemberek, az andragógusok a célcsoport érdekében a gyógypedagógusok tudásának

több területével – és magasabb szintű fejlesztő pedagógiai kompetenciákkal bírjanak.

Felhasznált irodalom

Központi Statisztikai Hivatal (2002): 2001. évi népszámlálás: A fogyatékos emberek helyzete, KSH, Budapest.

United Nations (2006): The Convention on the Rights of Persons with Disabilities and its Optional Protocol, United Nations, New York.

Új Országos Fogyatékosügyi Programról szóló 10/2006. (II.16.) OGY határozat.

1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról

141/2000. (VIII. 9.) Korm. rendelet a súlyos fogyatékosság minősítésének és felülvizsgálatának, valamint a fogyatékossági támogatás folyósításának szabályairól

2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről

24/2004. (VI.22.) FMM rendelet az akkreditációs eljárás és követelményrendszer részletes szabályairól

2009. évi CXXV. tv. a magyar jelnyelvről és a magyar jelnyelv használatáról

Horváth Margit

DURKÓ MÁTYÁS MŰHELYÉBEN[1]

Durkó Mátyás legújabb könyve összegezése annak a gazdag egyetemi oktatói, szervezői és kutatói pálya egy részterülete termésének, mellyel évtizedek során szisztematikusan gazdagította a hazai felnőttnevelés elméletét. Évjáratok nevelődtek műhelyében, sokan úgy, hogy közvetlenül tanítványai, munkatársai lehettek, vagy úgy, hogy könyvei, tanulmányai gyarapították oktató munkájukat, közművelődési gyakorlati tevékenységüket.

Ez az alkotó, termékeny korszak nem zárult le Durkó Mátyás nyugalomba vonulásával. Azóta is sorra jelennek meg tanulmányai az „Andragógia" c. periodikában, egyéb szaklapokban, s 1988-ban a Kossuth Kiadó gondozásában látott napvilágot „*Felnőttkori sajátosságok és a felnőttnevelés*" c. könyve.

A hazai egyetemeken az első, aki felnőttnevelési-népművelési tanszéket alapított, s a debreceni egyetemen elismerést vívott ki a szakterület tudományos meghonosításával, kutató-feltáró munkájával, a népművelői hivatásra történő elméleti megalapozottságú oktató-nevelő munkájával. Akkor még a nemzetközi szakirodalomban is gyér forrásokra támaszkodhatott, de hite és meggyőződése a felnőttnevelés, a permanens nevelés szükségességében arra indították, hogy vezetésével tanszéke tagjai önerőből és tudományos együttműködéssel tárják fel a magyar felnőttnevelés helyzetét, társadalmi és individuális indítékait, jövőbeni útjait, lehetőségeit. Arra is van energiája, hogy hallgatói legkiválóbbjait is bevonja a kutatásba, bevezesse őket a kutatómunka folyamatába, módszereibe. Szervezi, összefogja s a legfontosabb irányokba koncentrálja tanszéke szellemi erőit. Kutatási bázissá fejleszti munkatársi körét. Példát mutat munkabírásban, feladatvállalásban, kreativitásban, szenvedélyes ügyszeretetben. Egyéniségének aktivitása, dinamizmusa, újat kereső

[1] Eredeti megjelenés forrása: A Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei VII. Társadalomtudomány 2, Szombathely, 1990

lendülete sokakat magával ragadott. Gyakran hiányoljuk a felsőoktatásban az igazi tanáregyéniségeket. Ő egészen biztosan egyéniség munkatársai és hallgatói szemében is. Erről győződhettem meg egy debreceni-szombathelyi hallgatói csoport három hetes külföldi tanulmányútja során, hétköznapi tevékenysége közben, egyetemi tanszéke 25. évfordulójának bensőséges megünneplésekor, tudományos ülésszakokon itthon és külföldön, s gyakorta, amikor vendégelőadóként új színt hozott a szombathelyi Tanárképző Főiskola stúdiumaiba.

Megbecsülését éreztem, hogy munkatársává avat, amikor felkért egyetemi jegyzete lektorálására, s tanszéki munkatársaival szerkesztett tanulmánykötetei bírálójának.
Közelebbről megismerhettem gondolkodásmódját, munkamódszerét, azt a szellemi építkezést, mellyel nemcsak publikációi számát gyarapította, de a gyakorló szakemberek számára is hasznosíthatót, a mindennapokban alkalmazható elméleti fundamentumokat kívánt alkotni. A „*durkológia*" a mai fiatalok nyelvén kedvesen, humorosan, de találóan fejezi ki ennek a műhelynek a lényegét; a személyhez kapcsolt, s a szakma gyakorlatából elméleti szinten általánosított, „tan"-ná, tudománnyá ötvözött szintézisét. Ezt csak az a tanár érdemli ki, aki mindig partnere tanítványainak, s élete összeforrt a szakma tudományos igényű művelésével. Ha kutató, fejlesztő, vagy személyiségeket alakító munkáról van szó, 100 százalékig benne van intellektusa, alkotó ereje, erős érzelmi telítettségé. S ha kulturált szórakozásra, a közösséget formáló élmények szerzésére van alkalom, tőle indul a humor, a jóízű dalolás, a fiatalos, de mégis bölcs életérzéssel teli jókedv, a fészek-meleg érzésének kisugárzása, amely atmoszférát teremt körülötte.

Mindezeket le kellett írni, mert a népművelő képzés megalapozásában nemcsak a szűkebb pátria, az Alföld számíthatott alkotó erejére, de a legtávolabbi intézmény, a szombathelyi is, hiszen számtalan budapesti, debreceni, velemi és szombathelyi szakbizottsági ülésen; elméleti konferencián, nyári tanácskozáson, régebben gyakoribb helyi előadásain, együtt gondolkodhattunk a képzés tantervének megújításán, a felnőttnevelés szilárdabb elméleti megalapozásán. Gondolatait, szellemi termékeit szívesen megosztja azokkal, akik hasznosítani tudják, a gyakorlatban értékesítik, vagy vitatkoznak vele, s továbbérlelik azokat. E sorok írója is közös kincsnek tekintette eddig közreadott életművét és építkezett belőle főiskolai

szöveggyűjteményei és jegyzete írásakor. Nem születése évfordulóján, inkább – egyéniségéhez illően – egy újabb könyv megjelenése során kívántuk elmondani töretlen alkotó tevékenységének legfrissebb bizonyítékait.

Már ma, de holnap egyre sürgetőbb társadalmilag a felnőttek képzésének, továbbképzésének feladata, mely egyúttal érdeke az egyénnek is. Nincs társadalmi, gazdasági előrehaladás, korunkkal való lépéstartás, – a közoktatás megújításán túl –, a már munkában állók rendszeres művelődése, önművelése nélkül. A társadalom is, az egyén is lemarad kora kulturális fejlettségétől, technikai, technológiai színvonalától, ha nem válik az egyének igényévé az élethossziglan való művelődés szükséglete. Durkó Mátyás könyve az ilyen szándékokkal viaskodókat is hozzásegítheti felnőtt létük és fejlődésük lehetőségeinek megértéséhez, a bennük rejlő korlátok felszámolásához. Aki pedig felnőttekkel foglalkozik, érveket, szemléletet és gondolkodásmódot, elveket, eljárásokat ismerhet meg, hogy hatékonyabbá, tudatosabbá váljék másokat formáló ráhatása.

Feltárja a felnőtt életkor pszichés specifikumait, s a folytonosságot az egyes életkoroknak megfelelő nevelési rendszerek között. A céltudatos nevelést vizsgálva nem hagyja figyelmen kívül a spontán formálódás személyiségalakító erejét sem. Amikor felnőtt-pszichológiai kérdéseket taglal, minden fejezet végén összegezi annak andragógiai konzekvenciáit is. Beláttatja az olvasóval, hogy a felnőtté válás folyamatáról, az egyes életkorok pszichés jellemzőiről a közgondolkodásban csak köznapi szintű ismeretek élnek. Nem mentek át a felnőttek oktatásával foglalkozó szakemberek gyakorlatába sem maradéktalanul azok a nemzetközi és hazai kutatási eredmények, melyek termékenyebbé tehetnék ezt a munkát.

A felnőttek tanulása – írja a könyv szerzője – nem érte el azt a szintet, amelyet a társadalmi szükségletek megkívánnak s a pszichés feltételek lehetővé tennének. Meggyőzően tisztázza az érettség és a felnőttség kritériumait, különbségeit. Bevezet bennünket a polgári lélektani felfogás eszmerendszerébe, melyek a mai nézetek forrásai voltak. Vallja, hogy az örökletes tendenciák és a környezeti-nevelési tényezők dialektikusan összefüggenek, s az evolúció egy-egy életszakaszon belül is a pszichikus funkciók nagy egyéni heterogenitását adja, a fejlődésben való megrekedtségtől a dinamikus fejlődésig. A felnőttkorban az egyéni életút meghatározó; az aktivitás,

a pszichikus funkciók gyakorlása, az optimális terhelés, az érdeklődés, a felerősödött motiváció a leginkább fejlesztő hatású. A fejlődésben a spontán környezeti hatások, a regeneratív szórakozva-művelődés, a nevelés és önfejlesztés hatásrendszerének összefüggései érvényesülnek.

Bevezeti az olvasót a különböző lelki folyamatok felnőttkori sajátosságaiba. Érzékelteti a szenzoros és az intellektuális lelki folyamatok alakulását, hiszen ezek képezik a tanulás, a fejlődés alapját. A felnőttkori pszichés sajátosságok egymást átható, s egymásra épülő rétegeit vizsgálva meggyőz arról, hogy az életkorral szorosabb összefüggést mutat a szenzoros folyamatok fejlődése, majd hanyatlása, de a magasabb rendű lelki folyamatokban, ahol a tanulásnak, a motivációnak, a tevékenységnek erőteljesebb a befolyása, ott egyénileg igen eltérő a fejlődés tempója, a hanyatlás kezdete és erőssége. Mivel a különböző lelki folyamatok „csúcsa" más-más időben van, az intellektuális fejlődés igen differenciált görbét mutat. A genetikai, a neurofiziológiai és a szociokulturális tényezők komplex egymásra hatását mutatja ki. Bizonyítja, hogy a gyakorlás, a képzés, a felerősödött motiváció, az aktivitás ellenáll az involúciónak, kompenzálja azt, vagy lassítja bekövetkezését. Nemzetközi kutatásokkal is igazolja, hogy a „kopás-index" 45-50 éves korban 8-14 százalék, s nem olyan mértékű, hogy a teljesítménycsökkenés lényegesen rontaná a felnőttek művelődési esélyeit. Szoros összefüggés mutatható ki a felnőttek iskolai végzettsége és intellektuális teljesítménye között.

Hasonlóan a Római Klub innovatív tanulási stratégiájához, a személyiség belső képességeinek kifejlesztését, a kreatív gondolkodásmód, az integratív szemlélet kialakítását ajánlja, a felnőttre jellemző sokcsatornás tanulási mód útján. Tehát a direkt, a céltudatos, a verbális tanulás mellett nem becsülhetjük le a latens módon, a gyakorlás, tapasztalás útján végbemenő tanulást.

Kifejezésre juttatja az andragógiai szemléletváltozást, mely a felnőttoktatás helyett a tanítási-tanulási folyamat fogalmát használja, jelezve ezzel, hogy a tanulás a felnőtt tanuló és a tanár együttműködésén alapul, s csak a tanulás módszereinek elsajátítása, a pszichés képességek és a személyes erők koncentrációja által lehet sikeres. Az egyén aktív közreműködése nélkül nem érhető el a tanulás technikájának kiművelése, tehát el kell juttatni a felnőttet az

önfejlesztés fokára. Hogy a felnőtt a tanulásban milyen eredményeket ér el, az egész személyiségének függvénye. Az elemzés, a vizsgálódás során a tanulást elősegítő és a tanulást hátráltató felnőttkori sajátosságokkal találkozunk. Ismernie kell ezeket az andragógusnak, hogy az előnyt jelentő sajátosságokat felerősíthesse, a hátrányt okozókat pedig csökkentse pedagógiai munkája során.

A felnőtt tanulásában élethelyzetéből, felnőttkori kötelezettségeiből gyakran következik időzavara, a gyakori stressz, mely nehezíti tanulását, kitartását. Fiziológiai állapota, az ellenállás a tanulással szemben, az új ismeretekkel, nézetekkel szembeni kritikussága, de gyakran a közöny, az érdektelenség is olyan tényezők, melyek a felnőttnevelő meggyőző hatását követelik, talán még erőteljesebben, mint a gyermekkorosztály körében. Támogató jellegű közeledését viszont hálásan nyugtázzák a sok egyéni vagy munkahelyi problémával küszködő felnőttek.

A felnőtt személyi tulajdonságainak, jellemvonásainak feltárása közben különös figyelmet szentel a kreativitás, az aktivitás, az önmegvalósítás képességének. Vitányi Ivánnal egyetértve írja, hogy nem közömbös a társadalom szempontjából, mire iránya a kreativitás; csak magán jellegű mikro tevékenységekre, a „szelep" szerepére-e, vagy a emberi életet átfogó, a munkában, a társadalmi tevékenységben, a művelődésben kifejtett alkotó élethez vezet-e el.

A tanulás tartalmának a felnőtt igényeiből, munkájának szükségleteiből kell következnie. Reálisan számol azokkal a kötöttségekkel, melyek a munka mellett tanuló felnőttre a „munkán túli időben" nehezednek. Ezt az időkeretet át kell strukturálnia, de a művelődésre fordítható idő akkor is csak egy szűk szakasz a felnőtt életében, napi tevékenységében. Nem hasonlítható a rendszeresen iskolába járó fiatalok tevékenyséf rendszeréhez és időkeretéhez. A tanulásra fordított időkeret a felnőttnél nem stabil, hanem élettevékenységének, szerepeinek, feladatainak változásai miatt, az időtényez labilitása következtében a tanulás ritmusa is labilissá válik. Mindezeken túl a munka mellett tanuló felnőttnek tanulása-művelődése során egy sereg „ellenmotivációval" is meg kell küzdenie.

A legfőbb személyiségjegyek szintjén is keresi a felnőtt életkori specifikumait. A munka, az alkotás az egyén értékének, élete értelmének, pszichikai egészségének és önmegvalósításának folyamata is. Az alkotó munka által válik az egyén társadalomalakító erővé. Életútleírásai, gyűjtései azt bizonyítják, hogy ha a felnőtt értékrendjében a munka és a művelődés megfelelő szerepet nyer, maga után vonja akaratereje, kitartása állhatatosságát is. A felnőttoktató a sikerélménnyel motiválhatja, hogy a felnőtt tanul nap mint nap megvívja harcát.

Durkó Mátyás saját anyaggyűjtése orientálja figyelmünket az élettapasztalatok szerepére, melyek a gondolkodási folyamat színvonalától függően a tanulásban megkötő, újа visszautasító, gátló vagy gazdagító, rendszerező hatásúak is lehetnek. Bármilyen módon hatnak a felnőtt művelődésben való előrehaladására, nem szabad az élettapasztalatokkal nem számolni, Mint konkrétumokra, élményekre építenünk kell az élettapasztalatokra, hogy az absztrakt fogalmak, általánosítások a fejekben élők, plasztikusak Jegynek.

Különösen időszerűek gondolatai, melyeket a felnőtt kiteljesedett szabadság- és felelősségtudatáról ír. A felnőtt mivolt nélkülözhetetlen ismertetőjegyei ezek. Szabadsál az erkölcsösségben gyökerezik. Az önállóság, az autonómia tartalmi jegye az önirányítás, az önkormányzás lehetősége és képessége. A felnőttnevelőnek támogatni kell; egyént, hogy képes legyen megérteni környezetét, ehhez képest meghatározni önmagát, s cselekvően tudjon hatni környezetére. Az autonómiára való „megérés" társadalmi-politikai téren az önálló döntés jogát és képességét is feltételezi, de azt is, hogy beleszólása legyen saját oktatásába, művelődésébe. Mindez újszerű viszonyt igényel felnőtt oktató és felnőtt tanuló között. A felnőtt öntudata, önérzete befolyásoló, segítő a felnőttoktatásban. A fejlesztés lényege az önállóság, az autonómia, az öntevékenység akt gyakorlása. Ehhez fórumok teremtése az andragógus feladata is. Az önállóságnak, az autonómiának műveltségbeli feltételei vannak, tehát a felnőttnevelésnek tudatosan kell irányulni fejlesztésükre.

A személyiség harmóniáját a következő fő területeken látja megvalósíthatónak: a te és szellem, az eszmény és valóság, az adás és elfogadás, a stabilitás és változékonyság egyensúlyában. Tudatos beállítódás és annak kialakítása szükséges a személyiség sokoldalú

fejlesztésére. A felnőtt műveltségének, horizontjának bővítése segítheti „teljessé igényének" magasabb minőségét. Az öndiagnózis juttathatja el az egyént a reális éle látáshoz, önértékeléshez. Feltétele a saját képességek objektív értékelése, s a képességeknek megfelelő feladatok vállalása. Az értelmi képességek, a gondolkodásmód felnőtt szintje fémjelzi ezt a fejlődést. Hiteles mércéjének kell kialakulni az élet különböző eseményeiről. A tanulás, a művelődés teszi biztosabbá az értékrendszerekben való eligazodást; az igaz és hamis, a jó és rossz, a lényeges és lényegtelen megítélését. Az eszmények, az életminőségi modell gyakran kiesnek nevelési látóterünkből, s csak késve figyelünk fel hiányaira – írja a szerző. Az andragógus az értékzavar feloldását is segítheti, ha a „berendezett élet" koncepciójából kilépve átvezeti az egyént az értékes élet eszményének elfogadásához. E minőségi életmodell, ha akceptálja is a jólétet, nem teszi törekvései egyedüli céljává. Átlépi az egoista beállítódás horizontját, s a szeretet, a humanizmus, a szolgálat értéke szorosabbra kapcsolja az egyént a másik emberrel, a néppel, az emberiséggel, s ezek jövő céljaival.

Az andragógus tapasztalata, hogy a felnőtt kritikusabb és szkeptikusabb az őt ért hatásokkal szemben. Maga akarja megérteni a tényeket, a szituációt s önállóan akarja levonni a következtetéseket. Ez a viselkedési vonás nem annyira az életkorral, inkább az intellektuális szinttel van kapcsolatban. A változással szembeni ellenállást felerősítik az értékrendszerek változásai is. Nem azt jelenti ez, hogy a felnőttet nem lehet meggyőzni, de felnőtt léte, önállósága, függetlensége tiszteletben tartásával kell véleményváltoztatási céllal hozzá közelítenünk. Ebben a folyamatban tanárnak és felnőtt tanulónak egyaránt meg kell birkóznia az érzelmek, az indulatok elfogultságot, egyoldalúságot előidéző hatásával. Az érettség éppen azt feltételezi, hogy önuralommal, önirányító képességgel rendelkezik a legnehezebb élethelyzetekben is. Az andragógus beállítódása arra, hogy értékelje a felnőtt korban végbemenő változást, folyamatosan mérje a fejlődést, a visszacsatolás alapján jelzéseket adjon a korrektúra, a tökéletesítés céljából; oldja a gátlásosságot, az önbizalomhiányt, mindez segíti a helyes önismeretet, önértékelést.

Az andragógiai kutatás egyik sürgető feladata – írja a szerző –, hogy kidolgozza a számonkérés, értékelés felnőttkori eljárásait. Különös probléma az iskolán kívüli művelődés értékelése, az itt elért előrehaladás mérése. Egy olyan értékelési és minősítési rendszer

kellene, mely társadalmi elismertséggel bizonyítja meghatározott ismeretek és képességek elsajátítását. Az állami nyelvvizsgák jól kialakított rendszerét említi példaként Durkó Mátyás. Más területek művelőivel együtt ő is óv attól, hogy a felnőtt létet amúgy is terhelő stressz, szorongás, idegrendszeri zavarok, konfliktusok sorát növelnénk a felnőtt továbbtanulási folyamatában. Az ingerületi állapot optimális szintje biztosítja leginkább a tanulás produktivitását. Hatékony eszköze az önfejlesztésnek az akarat, a kitartás. A saját botlások és vereségek, a célok elérését nehezítő akadályok fejlesztik az erőfeszítést, az állhatatosságot, a cselekvőképességet. Ebben a folyamatban megtapasztalja az időt, mely életkora előrehaladásával egyre növekvő múltból, feszültségekkel teli jelenből, véges és bizonytalan jövőből áll. Időérzéke alakulásában az időhorizont is változik; képes áttenni szükségletei kielégítését későbbi időpontra, vagy lemondani róla egy távolabbi eredmény érdekében. Kitágulhat a jövő képzete, de az is lehet, hogy beszűkül, s akkor az ember csak a jelennek él. Megtapasztalja, hogy az idő érlel, közelebb visz a megoldáshoz, s reálisan mer a jövőben bízni. Az idővel azonban állandóan harcban van tanulása során. Gyakorlatiasan mérlegeli, mit ér, mennyit ér egy művelődési program.

Igen árnyaltan értékeli a felnőtt egyéniség kiformáltságát, stabilizálódását, megállapodottságát, mely életfelfogásában, érdeklődésében, jellemében, magatartásában, egész személyiségében bekövetkezik. Az „én-integritásnak” ezekre a jegyeire épül a felnőtt megbízhatósága. Érték, de ha megmerevedésbe csap át, az önfejlődés akadálya lehet. Eluralkodnak a sztereotípiák, a megmerevedett sémák, az ellenállás az újjal szemben. A személyiség azonban mindaddig fejlődik, amíg alkotóan felel az egyén az élet által elé tárt problémákra.

Foglalkozik a felnőtt motivációs rendszerének kiteljesedésével, az interperszonális kultúrára való érettségével, a politikai kultúra fő ismérveivel. Az andragógus minden ráhatásának arra kell irányulnia, hogy kialakítsa a felnőtt önirányító, önalakító, eszmények felé haladni tudó típusát. Gondolatmenetéből nyilvánvalóvá válik, hogy a felnőtt-nevelés összefüggő, dinamikus és rugalmas rendszerként lehet csak eredményes: Bemutatta milyen pszichikus feltételek, sajátságok jellemzik a felnőtt embert. Ezeket a belső alapokat felfokozhatja' a külső társadalmi és nevelői ráhatás, kompenzálni tudja egyes intellektuális képességek involúcióját. A permanens nevelés és

önalakítás biztosíthatja csak a felnőttkori továbbfejlődést, a személyiség differenciálódását, a változó szerepeknek való megfelelést, a cselekvő, alkotó válaszadást a környezeti változásokra.

Aki végig tanulmányozza Durkó Mátyás gondolatmenetét, megerősítést kap a felnőttkori fejlődés lehetőségeiben, a korlátok leküzdésében, a kiteljesedés lehetőségében a tanulás és az önfejlesztés által. Egy új viszonylatrendszert lát maga előtt: az egyenrangú tanár és a felnőtt tanuló viszonyát, az egymást gazdagító, személyiséget fejlesztő emberi kölcsönhatások rendszerét.

Juhász Erika

FELNŐTT AUTONÓM TANULÓK

Bevezetés

Az OTKA által támogatott K63555 számú kutatásuk keretében *"A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés"* címmel 2006-2009. között egyrészt azt kutattuk, hogy a felnőttek autonóm tanulási eredményességének mérése hogyan, milyen módszerekkel, eszközökkel történhet meg, másrészt ezt min. 1200 fős mintán kívántuk tesztelni is, és ezáltal felmértük, hogy milyen jellemző jegyei, eszközei és területei vannak a felnőttkori autonóm tanulásnak. Jelen tanulmányban a felnőtt autonóm tanulók néhány jellemző vonását foglalom össze a kutatási eredményekből.
A kutatás előzményeiről, elméleti kereteiről, további empirikus tapasztalatairól a kutatás eredményeiből készült kötet (Forray – Juhász szerk. 2010) ad további információkat.

Az autonóm tanulás helye a felnőttkori tanulás rendszerében

A *felnőttség* fogalmának értelmezésekor Tátrai megközelítését vesszük alapul: az a testi és szellemi érettség, amelyet az egyén belső fejlődés és külső ráhatások nyomán egy bizonyos életkorban elért. A felnőttség definícióját a szakirodalom különbözőképpen jeleníti meg számos determináló tényezőt (pl. nem, kultúra, társadalmi idő, anyagi helyzet) figyelembe véve, ezek által árnyalva a fogalmat. (Részletesebben többek között Tátrai 2004.) Kutatásunkban a kronológiai, naptári életkor szerint a 18. életévét betöltött személyeket tekintjük felnőttnek. A definícióban még a jogi szempontokat figyelembe véve ezen túl a cselekvőképes, önálló döntési lehetőséggel rendelkező felnőttekre helyezzük a hangsúlyt.
A vizsgálatban a felnőttkori tanulás kifejezést az 1997-es hamburgi nyilatkozat 3. pontja értelmében használjuk: „*A felnőttkori tanulás egyaránt felöleli a formális oktatást és továbbképzést, a non-formális tanulást, valamint az informális és esetleges tanulás széles spektrumát, amelyek hozzáférhetőek egy multikulturális tanuló társadalomban, ahol az elméletre és a gyakorlatra épülő megközelítéseket elismerik.*" (Idézi: Harangi – Hinzen – Sz. Tóth

szerk. 1998:9-10) A felnőttkori tanulás így értelmezésünk szerint felnőttként bármiféle ismeret vagy készség, sőt akár attitűd elsajátítása, akár intézményen/iskolarendszeren belül vagy kívül történik. Keretei lehetnek formális, nonformális vagy informális rendszerek, ahol direkt vagy véletlenszerű módon történhet a tanulási folyamat. A kutatás szempontjából meghatározó fogalmi alapnak az Európai Unió *„Memorandum az egész életen át tartó tanulásról”* című dokumentumát tekintettük. Ebben a tanulási tartalmak formáinak definíciói a következők (Európai Bizottság 2000 alapján saját kiegészítésekkel):

Formális tanulás: oktatási és képzési (iskolarendszerű) intézményekben valósul meg, viszonylag merev, formális szabályok (törvények és rendeletek, szabályzatok) között, és a tanulási eredményeit oklevéllel, szakképesítéssel ismerik el.

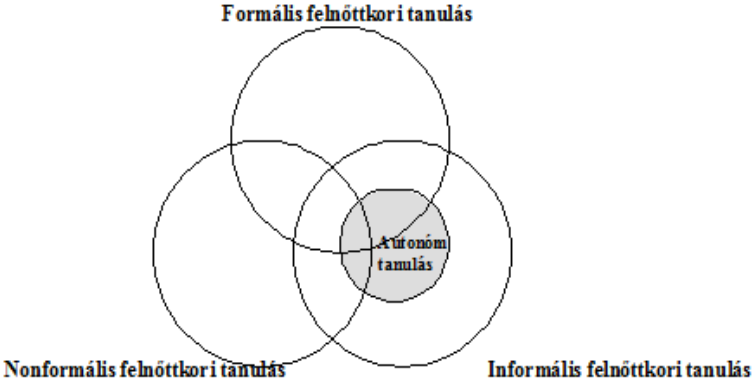
Nem formális tanulás: az iskolarendszerű oktatási és képzési rendszerek mellett történik, és általában nem ismerik el hivatalos végzettséggel, bár tanúsítványt adhat. A nem formális tanulás lehetséges színtere a munkahely, de megvalósulhat civil társadalmi szervezetek és csoportok (pl. civil szervezetek, szakszervezet, politikai pártok) tevékenysége keretében is. Megvalósulhat a formális rendszert kiegészítő szervezetek vagy szolgáltatások révén is (pl. művészeti, zenei kurzusok, sportoktatás vagy vizsgára felkészítő magánoktatás). Célja új ismeretek szerzése, ezáltal a munkaerő-piaci pozíció megtartása vagy megújítása, amely általában tanfolyami jellegű, rövidebb képzések keretében zajlik.

Informális tanulás: a mindennapi élet természetes velejárója. A formális és nem formális tanulási formákkal ellentétben az informális tanulás nem feltétlenül tudatos tanulás, és lehet, hogy maguk az egyének sem ismerik fel tudásuk és készségeik bővülését.

Kutatásunk az informális tanulás témakörébe illeszthető, ezért ehhez részletesebb definíciót is alkottunk. Ezek alapján *informális felnőttkori tanulás*nak tekintünk bármely helyszínen, bármely élettevékenységhez kapcsoló, önkéntes, iskola- és intézményrendszeren kívüli tanulási folyamatot. Ezek csoportosításában elkülönítünk egyik részről tudattalan és akaratlan, szervezetlen formában megvalósuló, többségében véletlenszerű ún. *spontán tanulás*i folyamatokat, valamint másrészről tudatos, az egyén saját akaratából történő és szervezett módú tanulási folyamatokat – ezeket nevezzük *autonóm tanulás*nak. Ez a fajta autonóm tanulás lehet önállóan eltervezett célokkal történő folyamat, de sok esetben a formális és/vagy nonformális tanulás hatékony

kiegészítője is. Hazánkban a fogalom elterjedése Durkó Mátyás önnevelési, önművelési koncepciójával valósult meg az 1960-as évektől kezdődően (Durkó 1998).
A tanulás különböző formáinak elképzelésünk szerinti egymáshoz való viszonyulását mutatjuk be a következő ábrán.

1. ábra: Az autonóm tanulás helye a felnőttkori tanulás rendszerében



Az autonóm tanulás egyértelműen az informális tanulás részét képezi, és 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, ahogyan azt az ábra egymást metsző halmazai is mutatják.
Az oktatás és felnőttoktatás rendszerében mindezek alapján kutatásunkban *tanulás*nak tekintjük mindazokat a tevékenységeket, amelyekről a felnőtt maga úgy gondolja, hogy hozzájárulnak ahhoz, hogy elsajátítsa mindazt, amit valamilyen okból (legyen az akár külső kényszer, a formális oktatáshoz kapcsolódó otthoni tanulás vagy saját belső motiváció) meg akar tanulni. *Autonóm tanulás*nak pedig azt tekintjük, amikor a tanulást saját maga kezdeményezi a tanuló, és önálló, irányított tanulási programot valósít meg, utánajár olyan dolgoknak, amelyekre nem jól emlékszik, ellenőrzi meglévő ismereteit, felfrissíti korábban megszerzett tudását saját elhatározása

alapján. Ez az autonóm tanulás éppúgy kapcsolódhat a felnőtt munka vagy tanulási tevékenységéhez, mint a hobbijához és a közvetlen mindennapjaihoz, legyen szó akár környezettudatos energiafelhasználási módok kereséséről, az öltözködésünk divatnak megfelelő megújításáról, vagy akár egy új recept kipróbálásáról.

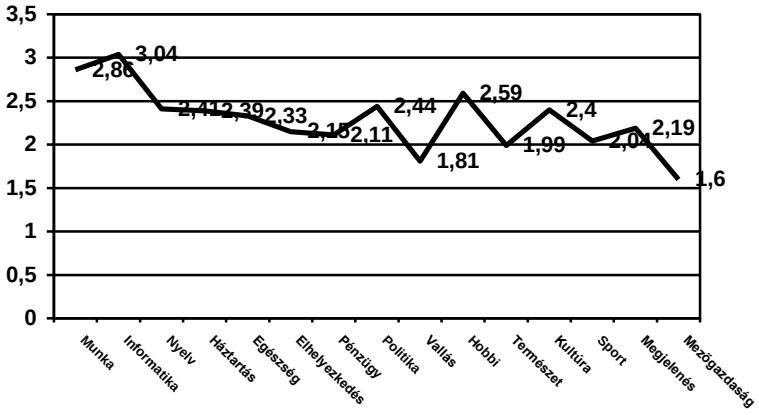
Autonóm tanulás felnőttkorban

Kutatásunk egyrészt elméleti alapkutatásra (történeti tanulmányok, elméleti tanulmányok, más kutatások áttekintései), másrészt empirikus tesztelésre vállalkozott. Ez utóbbit kérdőív és interjúvázlat kidolgozásával, 1244 kérdőív kitöltetésével és kielemzésével, valamint esetpéldák összeállításával (interjúk és fókuszcsoportos beszélgetések alapján) készítettük. A kutatás eredményeit a már hivatkozott kutatási zárókötetünk tartalmazza, jelenleg egy abban kevésbé tárgyalt elemet, a felnőtt autonóm tanulók jellemzőit vizsgáljuk.
A kérdőív kitöltése során három fő csoportot céloztunk meg, amelyeket harmad-harmad arányban válogattunk be a mintába rétegzett módon. A három célcsoport: főiskolás, egyetemista korcsoport különböző felsőoktatási intézmények hallgatóiból, regisztrált álláskeresők a munkaügyi kirendeltségek közreműködésével, valamint felnőttképzési intézményekben jelenleg képzésre járók a képzőintézmények közreműködésével. A minta jellemzője, hogy az aktív, keresőkorú felnőttekre vonatkozik. Közülük 39% 18-24 év közötti, 47% 25-54 év közötti, és további 14% 54 év és a nyugdíjazás közötti életkorú. A nők nagyobb válaszadási hajlandósága erősen érvényesült: a válaszadók 70%-a nő, 30%-a férfi. Végzettségüket tekintve domináns a középfokú végzettség (44%), meghatározó a felsőfokú végzettségűek aránya is (26%), a további 20% pedig megoszlik a különböző egyéb végzettségek között (3% általános iskola, 7% szakmunkás, 3% technikum, 6% FSZ, 1% tudományos fokozatú). Foglalkozásukat illetően a mintavételből következően 36%-uk hallgatói jogviszonyban van, 7% egyéb inaktív (munkanélküli, GYES-en levő), a többiek viszont rész- vagy főállású munkaviszonnyal vagy vállalkozói jogviszonnaly rendelkeznek.
A kutatásban 15 főbb autonóm tanulási témakört emeltünk ki, amelyeken vizsgáltuk *a felnőtt tanulók témakörönkénti tanulási aktivitásai*t. Az általunk megjelölt autonóm tanulási területek a következők:

1. Fizetett munkavégzéséhez kapcsolódó szakmai ismeretek
2. Informatikával, számítógép használattal, Internettel kapcsolatos tudnivalók
3. Idegen nyelv
4. Háztartással kapcsolatos tudnivalók
5. Egészségmegőrzéssel, betegségekkel kapcsolatos ismeretek
6. Munkahelye megváltoztatásához, elhelyezkedéshez szükséges tudnivalók
7. Pénzügyekkel, adózással, jogi kérdésekkel kapcsolatos tudnivaló
8. Politikával, történelemmel, társadalmi kérdésekkel kapcsolatos témák
9. Vallási, spirituális, ezoterikus témák
10. Hobbihoz, szabadidős tevékenységhez kapcsolódó ismeretek
11. Természettudományos kérdések
12. Kulturális, művészeti ismeretek, művészi tevékenység
13. Sportoláshoz kapcsolódó tanulás
14. Öltözködéssel, kozmetikával, testápolással kapcsolatos ismeretek
15. Mezőgazdasággal, állattenyésztéssel, kertészkedéssel kapcsolatos ismeretek

A kutatási mintában a felnőtt tanulók autonóm tanulási aktivitásait (1-5 közötti skálaértékek alapján) a 15 vizsgált tanulási területhez kapcsolódóan az alábbi ábra mutatja.

2. ábra: Az autonóm tanulás élethelyzethez kötődő színterei és gyakoriságuk



Látható, hogy a tanulási témakörök közül vezető szerepet tölt be az informatika, ami egyben tanulási eszköz is, vélhetően ezért sokszor nehezebb eldönteni, hogy az internetről és a számítógépről tanulunk-e, vagy az interneten és számítógépen tanulunk, de nem internetes és számítógépes ismereteket. Legkisebb jelölést a mezőgazdasági ismerek kapták. Sok esetben mint elavult, a korszerű gazdaságnál háttérbe szoruló területre gondoltak a megkérdezettek, pedig az interjúkból és a fókuszcsoportos beszélgetésekből kiderült, hogy a válaszadók nagy részének van háztáji gazdasága vagy legalább otthoni kisállata, szobanövénye, amelyeknek gondozása, esetleges betegségei rendszeres tudásbővítési színteret jelentenek.

Amennyiben a 15 tanulási témakört kategóriákba kívánjuk sorolni, akkor a fő kategóriáink lehetnek (1) egyrészt az elsődlegesen munkához és megélhetéshez kötődő témák, (2) másrészt az elsődlegesen a szabadidő céljaihoz kapcsolható témák és (3) harmadrészt a mindennapi élethez szükséges egyéb tanulási témák. Elsődlegesen munkához és megélhetéshez kötődő témakörök lehetnek: 1., 2., 3., 4., 6., 7., 15. téma, elsődlegesen a szabadidő céljaihoz kapcsolható témakörök lehetnek: 9-13. téma, és a mindennapi élethez szükséges egyéb tanulási témakörök lehetnek: 5., 8., 14. téma. Az ezekhez tartozó értékek összesítésével látható, hogy a munkához és megélhetéshez kapcsolódó ismeretszerzés dominál a válaszadóknál, vagy megközelíthetjük úgy is, hogy ezt tekintik a válaszadók elsődlegesen tanulásnak. A szabadidőhöz és hobbihoz kapcsolódó ismeretek megszerzése pedig vagy valóban általában háttérbe szorul, vagy sokkal kisebb mértékben érzik ezt tanulásnak a válaszadók.

Azt vizsgálva, hogy hol tanulnak a felnőtt tanulók, úgymond az *autonóm tanulás térbeli színterei*t áttekintve már nehezebb helyzetünk van. Elsődlegesen azért, mert azt mondhatjuk, hogy térben bárhol történhet autonóm tanulás, így a színtereit felsorolni lehetetlen. Tovább nehezíti a helyzet az is, hogy az autonóm tanulás gyakran más tanulási helyzet járulékos elemeként is megfigyelhető. Fontos azonban, hogy ezekben az esetekben nem a tanár által a tananyag elsajátítása mellett direkt módon létrehozott tanulási alkalmakat értjük autonóm tanulás alatt, mert akkor az a formális/nonformális tanulási folyamat része, ún. metaszintje. A formális/nonformális tanulás járulékos elemeként akkor jön létre autonóm tanulás, ha ez a tanuló direkt, autonóm választása folyamán kialakított tanulási igényének kielégítését szolgálja, pl. akár utánzásként is a tanártól független módon (akár a tanár, akár a

tanulótársak tevékenysége és/vagy viselkedése alapján ún. utánzásos tanulással). Az előbbieket figyelembe véve a kutatás eredményei szerint az autonóm tanulás főbb térbeli színtereinek a következőket tekintjük: 1. formális és nonformális tanulási színterek, 2. otthon, 3. könyvtár/teleház más kulturális intézmény, 4. közösségi szituációk, 5. közösségi színterek.

A formális és nonformális tanulási színtereken, tehát iskolákban, felnőttképzési intézményekben az előzőekben említettek alapján főként járulékos elemként figyelhető meg autonóm tanulás. Az autonóm tanulás leggyakoribb formái nyomtatott anyagok, internet és média segítségével valósulnak meg, amelyeket térbelileg vagy az otthonában, vagy az ilyen típusú kulturális intézményekben (elsősorban könyvtárakban vagy teleházakban, telekuckókban) használnak a válaszadók. Megfigyelhető azonban, hogy az autonóm tanulás egy része nem egyedül végzett tevékenységekben érhető tetten, hanem különböző közösségi szituációkban (családban, baráti körben, tanulóhelyen, munkahelyen, civil szervezetekben stb.) vagy közösségi színtereken, amelyek között a klasszikus közművelődési intézményektől a Plázákig számos formát találhatunk.

A különböző térbeli színterek használata alapján sorrend felállítása a kutatás során nem valósulhatott meg, ugyanis a válaszok alapján a tanulók tudatos autonóm tanulási folyamatai sok esetben nem egy-egy színtérhez köthetők: egy-egy ismeret elsajátításához ugyanúgy használhatják a közösségi színtereket és a kulturális intézményeket, mint az otthonukat. Ezek alapján megállapítható, hogy az autonóm tanulás során elsődlegesen nem a tanulási színtér, hanem a tanulási folyamat és a módszerek állnak középpontban.

A felnőttkori autonóm tanulás változatosságára a kutatási interjúk egy példájával mutatunk rá a tanulmány végén: *„Imádok utazni, ez a legfőbb szórakozásom, ezzel jutalmazom magam. Ehhez azonban mindig újabb és újabb úticélokat keresek, amit körültekintően kell végeznem, mert az anyagi kereteim elég szűkösek. Járom az utazási irodákat és érdeklődőm akciók iránt, kifaggatom a barátaimat a nyaralásaikról, és persze az internetet is böngészem. Így jutottam el olyan kevéssé ismert, egzotikusnak tekinthető kis helyekre, amelyeket kevés pénzből is fel tudtam keresni, miközben egyedi élményt nyújtottak számomra.”* – meséli egy bolti eladónő. Ebben a szituációban a közösségi színtér, a barátok segítsége és az internet egyaránt hozzájárul az autonóm tanulási folyamathoz.

Felhasznált irodalom

Durkó Mátyás (1998): Társadalom felnőttnevelés, önnevelés. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó

Európai Bizottság (2000): Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. Belgium, Brüsszel

Forray R. Katalin – Juhász Erika (2008): Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere. In: Új Pedagógiai Szemle, 3. szám, 62-68. p.

Forray R. Katalin – Juhász Erika (2010): A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés. In: Uők (szerk.): Nonformális – informális – autonóm tanulás. Debrecen, Debreceni Egyetem, 12-37. p.

Forray R. Katalin – Juhász Erika (szerk.) (2010): Nonformális – informális – autonóm tanulás. Debrecen, Debreceni Egyetem, 383 p.

Harangi, László – Hinzen, Heribert – Sz. Tóth, János (szerk.) (1998): Nemzetközi nyilatkozatok és dokumentumok a felnőttoktatásról és az egész életen át tartó tanulásról. [Nemzetközi felnőttoktatás és együttműködés sorozat 4. kötet.] Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája

Tátrai Orsolya (2004): Az ifjú felnőttek helyzete az emberi élet korszakolásában. In: Éles Csaba (szerk.): Nézőpontok és látleletek. [Acta Andragogiae et Culturae sorozat 20. szám.] Debrecen, DE, 95-104. p.

Jászberényi József

A GERONTAGÓGIA BÉKÁSMEGYERI MODELLJE, AVAGY A KOMPLEX IDŐSOKTATÁS

Dolgozatom a magyarországi gerontagógia jelenleg legkomplexebb felsőoktatási modelljét, a Zsigmond Király Főiskola Gerontoedukációs Kutatóközpontjának munkáját ismerteti.
Ehhez elsőként tisztáznunk kell a gerontagógia és a hozzá kapcsolódó alapfogalmak jelentéseit. A gerontagógia az andragógia részterülete – mások szerint hozzá közel, de célszemélyei kora miatt tőle már különálló terület – s tárgya az idősoktatás/idősképzés. Magába foglalja az idősekről való tanulást (a szó legszélesebb értelmében: a geriátriai tanulmányoktól az ageizmusig, a gerontológiától az idősödő világ demográfiai ismereteiig); az idősek tanítását; s azt, ha az idősek oktatnak fiatalabbakat.
A gerontagógia (máshol: geronto-andragógia) speciális területe a *geronto-edukáció*, amely *kifejezetten, szorosan* az idősek oktatását jelenti. Ez is legalább három részre osztható: tanulni az idősek oktatásáról és képzéséről, tanítani az időseket, mint időseket, s végül ide tartozik az a téma is, hogy az idősebbek, mint idősebbek tanítják a fiatalabbakat.
A geronto-edukáció középső, idősképző szegmense szervezett, kiterjedt, intézményes formában, Amerikában a hatvanas évekre, Európában a hetvenes évek elejére megy vissza. Amerikában a hatvanas évek elején született meg a ma virágzó ILR-rendszer (Institutes for Learning in Retirement), míg Európában 1972-ben született meg a Harmadik Kor Egyeteme-hálózat, amely igazán erőre akkor kapott, amikor 1981-ben Angliába kerülvén terjedni kezdett. (Azóta már világhálózatról beszélhetünk).
Az idősek képzésének ma a világon legalább négy modelljét különítjük el: a francia modellben az egyetemek szervezik az idősek képzését, az angol modellben a civil szféra veszi át a szervezést (és többnyire „trust"-formában működteti), a finn modellben a két szféra együtt vesz részt, s latin-amerikai modellben erős hangsúly kerül az „underclass" képzésére is. (A népek nevei azt az országot vagy kontinenst jelölik, ahonnan a modell kiindult).

Amikor 2009-ben kollégáimmal a Zsigmond Király Főiskolán elindítottuk a Gerontoedukációs Kutatóközpontot, egyértelműen egy olyan struktúrában gondolkodtunk, amely a francia modellhez áll közel. A cél az volt, hogy a főiskolás hallgatókkal megismertessük a gerontagógiát, majd belevágjunk az idős-oktatás gyakorlati részébe. Három év elteltével elmondható: a kísérlet sikeres volt.
A Gerontoedukációs Kutatóközpont célja kezdetben kettős volt: konferenciákat, kerekasztalokat szervezni a témában, s ezzel együtt kiadni a *Gerontoedukáció* c. internetes szakfolyóiratot (amelynek jelenleg 5-6. száma van szerkesztés alatt). A másik feladat az volt, hogy az Andragógia MA-képzésben szereplő egyik szakirány, a geronto-andragógia szakmai felügyeletét ellássuk. A szakirány 2011 februárja óta levelező tagozaton, minden félévben elindult, s az országban az első geronto-andragógusok 2013-ban nálunk kapnak diplomát. A szakirány tárgyaira igyekeztünk a legkiválóbb hazai szakembereit megnyerni, így helyet kapott a tanári gárdában Semsei Imre, Boga Bálint, Koncz István, Némethné Jankovics Györgyi, illetve Dovala Márta is.
Ezzel együtt 2011 szeptemberében elindult a kutatóközpont másik nagy vállalkozása, a *Nyugdíjasok Óbudai Akadémiája*. Jelenleg (2012. május) már az akadémiai képzés második félévét zártuk le. Az Akadémiát a III. kerületi Önkormányzattal közösen szerveztük, s a program az első félévében elsősorban egy előadássorozatot tartalmazott, amely 12 alkalomból állt.

Az előadások a következők voltak:
1. 2011. szeptember 15. csütörtök, 14:00 – Az Akadémia megnyitása (Bús Balázs polgármester) – Az idősödő világ – számok és tények (Jászberényi József (ZSKF)
2. 2011. szeptember 22. csütörtök, 14:00 – Marketing és telekommunikációs megoldások az idősek életének megkönnyítésére (Telekom – Máder Miklós)
3. 2011. szeptember 29. csütörtök, 14:00 – Idősek az Európai Unióban (Vasali Zoltán politológus (ZSKF)
4. 2011. október 6. csütörtök, 14:00 – Nemcsak a húszéveseké a világ! – Az idősekkel foglalkozó portálok, honlapok Magyarországon és a világ többi részén (Kerényi Péter, az Öreg a nénikéd!-oldal szerkesztője, marketingszakember)
5. 2011. október 13. csütörtök, 14:00 – Időseink a munka világában – munkanélküliség, nyugdíj melletti munkavégzés, idős-oktatás lehetőségei (Sulyok Tamás, ZSKF)

6. 2011. október 20. csütörtök, 14:00 – Idősek a filmvásznon (Stőhr Lóránt filmesztéta, a ZSKF óraadója, a Színház- és Filmművészeti Egyetem tanára)
7. 2011. október 27. csütörtök, 14:00 – A harmadik kor – az időskor pszichológiai problémái (Semsei Imre gerontológus professzor)
8. 2011. november 3. csütörtök, 14:00 – Idősek a nagy kultúrákban és vallásokban (S. Szabó Péter egyetemi tanár, a ZSKF Vallástudományi Tanszékének vezetője)
9. 2011. november 10. csütörtök, 14:00 – Lakáskultúra, avagy hogyan éljünk kényelmesen 60 felett? (Láng Beatrix, a Stílusház Lakberendező Iskola vezetője)
10. 2011. november 17. csütörtök, 14:00 – Megállítható-e az idősödés? (Radák Zsolt – TE)
11. 2011. november 24. csütörtök, 14:00 – Egészségturizmus és a magyarországi idősek (Sipos Zoltán, főiskolai tanár, a ZSKF GVI intézetvezetője)
12. 2011. december 1. csütörtök, 14:00 – 60 felett is van élet – szexualitás 60 felett (Jászberényi József) , diplomaosztó, záróbeszédek.

Az előadások kezdettől végig jelentős érdeklődés mellett, többnyire 150-200 fős közönséggel zajlottak az intézmény Európa-termében. A nyugdíjasok javaslatára már ekkor megkezdtük a tandíjas tanfolyamainkat is, egy kezdő internet-tanfolyam formájában.
2012 februárjában az Akadémia második félévét kezdte el. Ekkor már az előadások közönségének átlagos létszáma 200-250 fő volt. Mindkét sorozat végén a legalább 9 előadáson résztvevő 50+-osok oklevelet kaptak – a kiadott oklevelek száma 2011 telén 129 volt, 2012 tavaszán ez 211-re emelkedett. (Megjegyzendő, hogy sajnálatos módon a gerontoedukáció nemzetközi trendjeihez „igazodva" a férfiak száma meglehetősen csekély volt – a második sorozatban összesen 40 férfi kapott oklevelet).

A második előadássorozat témái a következők voltak:

1. 2012. február 9. csütörtök, 14 óra – Megnyitó, majd Jászberényi József (KMI): Időskori diszkrimináció – ageizmus

2. 2012. február 16. csütörtök, 14 óra – Bernek Ágnes (GVI): Merre tart a világ? Világrendszerek, civilizációk konfliktusai

3. 2012. február 23. csütörtök, 14 óra – Láng Beatrix: Városépítészeti és belsőépítészeti megoldások a XX. században

4. 2012. március 1. csütörtök, 14 óra – Jászberényi József (KMI): A harmincas évek szórakoztató magyar tömegfilmjei
5. 2012. március 8. csütörtök, 14 óra – Boga Bálint: A szellemi működés időskorban
6. 2012. március 22. csütörtök, 14 óra – Magyari Hajnalka (ELTE AND MA): Sikeres idősek (mi a titka a sikeres időskornak?)
7. 2012. március 29. csütörtök, 14 óra – Tóth Olga (KMI): A párkapcsolati erőszak
8. 2012. április 5. csütörtök, 14 óra – Lux Judit (GVI): A hatékony időskori érdekvédelemről, érdekképviseletről
9. 2012. április 12. csütörtök, 14 óra – Veresné Bálint Márta (SE DTT): Táplálkozás idős korban
10. 2012. április 19. csütörtök, 14 óra – Sulyok Tamás (KMI): Tanulni az internetet, tanulni az interneten
11. 2012. április 26. csütörtök, 14 óra – Molnár Beáta (KMI): Áldozattá válás időskorban
12. 2012. május 3. csütörtök, 14 óra – Huzella Péter-Jászberényi József: Idősek a magyar irodalomban (zenés előadás)
zártuk le. Az Akadémiát a III. kerületi Önkormányzattal közösen szerveztük, s a program az első félévében elsősorban egy előadássorozatot tartalmazott, amely 12 alkalomból állt. Az előadások a következők voltak:

Ezzel együtt ebben a félévben immár 9 tanfolyamunk indult el, amelyeken összesen több mint 80 hallgató vett részt. A tanfolyamok témái a következők voltak: kezdő és haladó angol, kezdő német, művészettörténet, vallástörténet, kezdő és haladó internet, lakberendezés és emlékezetkutatás. Ezen kívül az idősek számára filmklubot is szerveztünk.
A komplex gerontagógiai modell egyik célja az, hogy minél több idős kapjon kedvet a hagyományos főiskolai-egyetemi képzéshez – ennek első eredményeként szeptemberben az akadémia egyik, 65 éves hallgatója megkezdi tanulmányait Szabad Bölcsészet BA-szakunkon, levelező tagozaton.
A Zsigmond Király Főiskola Gerontoedukációs Kutatóközpontjának tevékenysége folyamatosan bővül – mi adjuk a szakmai hátterét a Gyömrői Nyugdíjas Akadémiának, illetve a Szentendrei Nyugdíjas Akadémiának is, s 2012 szeptemberében indul közös projektünk a XVIII. kerületi Önkormányzattal is. Ezen kihelyezett akadémiák a

fent vázolt szerkezetben működnek, hasonlóan nagy érdeklődés mellett.
A bővülés másik iránya pedig a képzések komplexitásának fokozása, amelynek hosszú távú tudományos hátterét a szakirányon végzett hallgatók szakmai tudása, illetve innovatív és kreatív potenciálja adja. Utóbbiak első jele az, hogy a ZSKF egyik geronto-andragógia szakirányos hallgatója, Láng Beatrix 2011 végén elindította a Tactus Novus idősoktatási szövetkezetet.

Felhasznált irodalom

Beregi Edit (1984)(szerk.): Az öregedés. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Boga Bálint (2010): Az ageizmus speciális megjelenési formái demenciában szenvedő idősek esetében. (http://www.gizella.hu/dok/2010/Dr.Boga_Balint.pdf)

Botos Katalin (2009)(szerk): Idősödés és globalizáció. nemzetközi pénzügyi egyensúlytalanság. Tarsoly Kiadó, Budapest.

Geriátriai szolgáltatók kézikönyve (2010): Idősgondozási kézikönyv. Magyarországi idősotthonok, otthoni ápolók és hospice-ok adatbázisa. Geriáter Service Kiadó, Budapest.

Gilchrist, Caroline: Too old to care. In: Guardian, 2000. 05. 17., http://www.guardian.co.uk/society/2000/may/17/guardiansocietysupplement6.

Hildebrand, Paul (1995): Félúton. Az öregedés lélektani megközelítése. Park Könyvkiadó, Budapest.

Jászberényi József (2009): Az aktív időskor lehetőségei Magyarországon. Bevezetés a geronto-andragógiába. Print-X Budavár Zrt ., Budapest.

Jászberényi József (2011): Geronto-edukáció. Print-X Budavár Zrt ., Budapest.

Jászberényi József: Az "öregek" nem is léteznek? In:Médiakutató, 2008/3., 38-41. p. (http://www.mediakutato.hu/cikk/2008_03_osz/03_oreg_idos_reklam)

Jászberényi József: Az ageizmus. In: Polgári Szemle, 2010/1. 22-36.p. (http://www.polgariszemle.hu/app/interface.php?view=v_article&ID=373)

Jászberényi József: Az időskor kutatása mint hivatás. In: Kritika, 2011/4., 20-21.p. (http://www.kritikaonline.hu/kritika_11aprilis_jaszberenyi.html)
Kárpáti Sándor (2004): Ezüsthajú nemzedék. Szenior Kiadó, Győr.
Katona Viktória (2003): Érezzük jól magunkat Szenior Kiadó, Győr.
Leigh Brown, Patricia: Invisible Immigrants, Old and Left With 'Nobody to Talk To'. In: The New York Times, 2009. augusztus 31. http://www.nytimes.com/2009/08/31/us/31elder.html?_r=1
Magyar Gerontológia szaklap: http://odin.de-efk.hu/content/view/1319/272/
Marék Antal (1965): Hogyan éljen az idős ember? Medicina, Budapest.
Maróti Andor(2005): Elméleti alapok az idős emberek tanulásáról, In Sz. Molnár Anna (2005): Az idős felnőtt rétegek (45 év felettiek) felnőttképzési igényei és képzési lehetőségei. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
Marton István (2008): Korkontroll. Egészség és aktivitás a csúcson túl is. HVG Kiadó Zrt, Budapest.
Marvin Formosa (2006): A Bourdieusian Interpretation of the University of the Third Age in Malta. In: Journal of Maltese Education Research, University of Malta, Msida, Malta (http://www.lill-online.net/online/documents/publications/Formosa_Bourdiesian.pdf)
Nagy Beáta (2011): Az 50-es korosztály – életminőség és munkavállalás. In Munkavállalói kalauz, Szentendrei Szalon, 134-142.p.
Öreg a nénikéd! c. honlap: www.oreganeniked.hu
Pecze Mariann (2022): Az "aggizmus" – sztereotípiák és előítéletek az idősekkel szemben. www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/423
Pethő László: A komfortérzet megtartása – az időskorúak tanulásának problémái és megoldási lehetőségei In A szociális életképesség megalapozása az iskolában. PEM Tanulmányok, IX. 2008, 255-266.p.
Ram Dass (2008): Az öregedés művészete. Mandala –Véda, Budakeszi.
Ránki Péter (2009): Húszévesek tanulják az 50 –t. In: Népszabadság, 2009. december 15., http://www.nol.hu/lap/karrier/20091215-huszevesek_tanuljak_az_otven_pluszt

Ránki Péter (2010): Nyugdíjba vonul a baby boom-nemzedék. In: Népszabadság, 2010. augusztus 1., http://www.nol.hu/belfold/20100731-cekkeres_hatvanas_evek_.
Ránki Péter (2011): Munkaerőpiac – nem szabad leírni az ötvenen túliakat. In: Népszabadság, 2011. szeptember 7., http://nol.hu/gazdasag/igenis__van_elet_otvenen_tul_is.
Robert N. Butler (1975): Why Survive? Being old in America. Harper & Row,.John Hopkins Paperbacks edition, 2002
Sas István: Hány éveseké a világ? In: Magyar Fogyasztó, 2009. április 8., 4.p.
Schirrmacher, Frank (2007): A Matuzsálem-összeesküvés. Scolar, Budapest.
Semsei Imre (2010): A gerontológia oktatása Magyarországon (http://www.mellearn.hu/events/6konf/prezentaciok/b/semsei_imre.pdf)
Sz. Molnár Anna: Hazai körkép az idősek tanulási igényeiről, Felnőttképzés, 2008/3. 6-9.p.
Talyigás Katalin (2008): Idősügy Európában users1.ml.mindenkilapja.hu/users/szocmester2008/uploads/nyregyhzra.ppt.
Urfi Péter: Mit akar már megint az öreg? Az idősödés lélektana, In: Magyar Narancs, 2009. július 16. Melléklet, IV.
Weiss, Robert S. – Scott, Bass A. (2002): Challenges of the Third Ages. Meaning and Purpose in Later Life. Oxford University Press.
www.gerontologia.lap.hu
www.hild.hu
www.idosugy.hu/akademia.html
www.korhatar.hu
www.otvenentul.hu
www.szenior.hu/cgi-bin/kiadgen.php

Kenyeres Attila Zoltán

A TUDOMÁNY, AZ OKTATÁS ÉS AZ ISMERETTERJESZTÉS JELENLÉTE A MAGYAR, A NÉMET ÉS AZ OSZTRÁK KÖZSZOLGÁLATI TELEVÍZIÓS HÍRADÓKBAN

A televízió szocializáló és ismeretterjesztő szerepe

A tömegkommunikációs eszközök szignifikáns hatást képesek gyakorolni a befogadók tudatára, mentális képzeteire. Elég csak abból kiindulnunk, hogy az általunk ismert dolgok nagy részét sosem tapasztaltuk meg személyesen, hanem csak másoktól értesülünk ezekről. Erre mutat rá Gerbner is, aki szerint a közvetlenül nem látható dolgokat tárja elénk a művészet, a tudomány, a mesék stb. Ezen történetek révén teszik magukévá a társadalom tagjai a nemi, életkori, társadalmi, foglalkozási és életstílusbeli szerepeinket. Jelenleg a tömegkommunikációs eszközök töltik be ezt a „mesélő" szerepet (Gerbner, 2000). Szinte ugyanezt mondja Császi is, aki szerint a média a mai társadalmak „elektronikus folklórja" (Császi, 2002). Ahmed szerint a televíziós tartalmakat társadalmi tájékozódási pontnak, fogódzónak tartják az emberek, amelyek vezetik, orientálják őket a mindennapi életükben (Ahmed, 2006). A média szocializációban, tanulásban és ismeretterjesztésben betöltött funkciójára világított rá az ENSZ 1980-as MacBride jelentése is, eszerint a tömegkommunikáció öt jelentős funkcióval bír:

- tájékoztatás-tájékozódás
- vita, eszmecsere
- szocializáció
- kultúra-oktatás: a kulturális és művészeti ismeretek terjesztése, a kulturális örökség ápolása, az egyén ízlésének, ismereteinek fejlesztése, alakítása
- szórakoztatás (MacBride, 1983).

Buckingham szerint a média „oktató jellegű", amely vonatkozik a híradó műsorokra, vagy akár a Pokémonra is, a médiát informális iskolarendszernek tartja (Buckingham, 2005). Crisell a BBC kapcsán emeli ki, hogy a rádióadásainak egyik legfontosabb célja volt, hogy oktassa a hallgatóságát (Crisell, 2006). Zrinszky a médiát az úgynevezett nevelési tartományok közé sorolja. Nevelési

tartományon a nevelés köréből az oktatást kivonva megmaradt területet érti (Zrinszky, 2006). Hasonló véleményen van Benedek is, aki úgy véli, hogy az info-kommunikációs eszközök fejlődése kialakított egy olyan társadalmi praxist, amely bár spontán, mégis jelentős hatást képes kifejteni az informális és non-formális tanulásra, ezáltal a mindennapi tudásra (Benedek, 2006). Az informális tanulás egyik formája az autonóm tanulás, amikor a tanuló saját maga kezdeményezi az önálló és irányított tanulást. Forray és Juhász megvizsgálták a televízió a felnőttek egyéni tanulásában játszott szerepét is az autonóm tanulásról szóló, 2006 és 2008 között végzett, Internetre épülő országos kérdőíves felmérésben. Ennek során 1200 felnőtt (25-64 évesek) önálló, tanulással kapcsolatos szokásait és tapasztalatait vizsgálták. Az OTKA által finanszírozott kutatás „A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés" címet viselte. A felmérésben részt vettek csaknem 70 százaléka –bár különböző mértékben–, de tanulási eszköznek tartotta a televíziót (Forray-Juhász, 2009).

A híradó mint az ismeretek bővítője

Ebben a dolgozatban azt vizsgáljuk, mennyiben felelnek meg a fentebb említett szocializáló és ismeretterjesztő funkciónak a kifejezetten tájékoztató céllal sugárzott televíziós híradók. Szabó szerint a tájékoztatás során abból a célból közlik a híreket, adatokat, tényeket, hogy a befogadó megértse a körülötte lévő környezetet. A szocializáció egyfajta közös tudásalapot teremt, amelynek birtokában a befogadók aktívan bekapcsolódhatnak a társadalom életébe. Az oktatás pedig az intellektuális fejlődéshez, a személyiség formálódásához, a szaktudás és a készségek elsajátításához szükséges ismeretek átadása (Széles – Szabó – Rozgonyi – Ballai, 2011). Bár a televíziós hírműsorok elsődleges célja, hogy tájékoztasson a legfontosabb belföldi és külföldi eseményekről, magukban hordozzák a tömegkommunikációs eszközök egyéb funkcióit, tehát szocializációs és ismeretterjesztő szerepet is.

Az elemzés fogalmi keretei

Zsolt definíciója szerint hírnek az olyan, objektivitás látszatával bíró aktuális, újdonságot tartalmazó információt nevezzük, amely sokakat érdekelhet és/vagy sokak életében változást okozhat. A hírek funkciója a társadalom tájékoztatása, integrálása, a fontossági

sorrendek kialakítása a társadalmat érintő kérdésekben (Zsolt, 2005). A hír mindig valamely eseményről szól. Campenau szerint eseménynek tekinthető minden olyan cselekvés, amely a társadalomban megy végbe, vagy érinti azt (Campenau, 1974). A híradók szempontjából az események: *„a világnak azok a történései, amelyeket a média észrevesz, és a hírértékük alapján közlésre érdemesnek tart."* (ORTT, 2007:5). Az elemzés során híregységeket vizsgálunk. Ezek *„a híradásoknak mindazon részei, amelyek ... kerek, koherens, lezárt egészeket képeztek, és amelyeket a szerkesztők, illetve a műsorvezetők formailag is elhatároltak egymástól."* (ORTT, 2007:5). Híregységnek vettük a tudósításokat, a csak a műsorvezető vagy szerkesztő által felolvasott rövid híreket (függetlenül attól, hogy volt-e képi kísérőanyag), az élő helyszíni bejelentkezéseket, valamint a meghívott szakértővel lefolytatott rövid stúdióbeszélgetéseket.

A vizsgálati minta, elemzési egységek, az elemzés módszere

A vizsgálati mintát egy teljes hónap (2012. január, 31 nap) esti fő műsoridőben sugárzott televíziós híradói alkották: a magyar közszolgálati 1-es (M1) „Híradó"-ja, az osztrák közszolgálati (ORF) „Zeit im Bild" adása és a német közszolgálati 1-es (ARD) csatorna „Die Tagesschau" műsora. Az M1-en és az osztrák ORF-en minden este 19:30-kor kezdődő 30 perces, míg az ARD-n minden este 20:00-kor kezdődő 15 perces fő híradó műsorait vizsgáltuk. A mintába került 31 napon összesen 93 híradást, bennük 1327 híregységet elemeztünk. Ezeket kvantitatív tartalomelemzéssel analizáltuk, kizárólag a híregységek által érintett témákra koncentrálva. Ezt –ahol szükséges volt–, kvalitatív megfigyelésekkel pontosítottunk. A téma megjelöléséből ugyanis nem mindig derült ki egyértelműen, hogy miről is szólt az adott híregység, milyen tematikus kategóriába lehetett besorolni.

A kutatás eredményei

A kutatás során nem a „klasszikus" értelemben vett hírekre koncentráltunk, tehát figyelmen kívül hagytuk a politikai-, gazdasági-, bulvár-, ügyeleti- (mentők, rendőrség és egyéb hatóságok), és az aktuális tájékoztató jellegű híreit. Ezek helyett elsősorban az általunk „elemző"-nek nevezett híregységekre figyeltünk, amelyek nem pusztán egy eseményről tudósítanak,

hanem elemzik is azokat. Ezek túlmutatnak a tények puszta közlésén, mivel azokhoz minden esetben pluszinformációkat szolgáltatnak, összefüggéseket tárnak fel, viszonyítási alapokat mutatnak be, illetve ismereteket is nyújtanak. Tehát ha egy híregység csak arról szól, hogy holnaptól emelkedik a benzin ára, az csupán egy aktuális tájékoztató hír. De ha már arról számol be, hogy az elmúlt év hasonló időszakához képest ez mekkora emelkedést jelentett, és a környező országokhoz viszonyítva mennyibe kerül itthon az üzemanyag, azt már elemző híregységként kategorizáltuk.
Külön vizsgáltuk a közérdekű hírek előfordulását is, amelyek csak annyiban térnek el a sima elemző hírtől, hogy minden esetben valamilyen praktikus tanácsot adnak. Ilyen lehet az, hogy milyen módszerekkel védheti meg valaki személyes adatait az Internetes adat tolvajok ellen, vagy épp hogyan csökkentheti télen a fűtési költségeit. Szintén megnéztük azokat a híregységeket, amelyek fogyasztóvédelmi témákról szóltak (elsősorban veszélyes élelmiszerek kapcsán történtek elemzések), hiszen ezek szintén rendelkeznek jelentős ismeretterjesztő funkcióval, valamint a történelmi múltat megemlítő híreket, melyeket ugyancsak ismeretterjesztő célzatúak. A tudományos élet eredményeivel, valamint az oktatással és az iskolával foglalkozó hírek előfordulási gyakoriságát is megnéztük.

A különböző témák előfordulási arányai az adott hírműsor összes híregységében

Hír típusa	**ARD**	**ORF**	**M1**
Elemző	9,06%	15,27%	6,84%
Társadalmi problémák, jelenségek	2,91%	4,53%	2,17%
Fogyasztóvédelem	2,27%	1,19%	0,83%
Történelem	1,62%	0,47%	1,67%
Közérdekű	0,97%	1,91%	2,17%
Oktatás és iskola	0,32%	1,43%	2,00%
Tudomány	0%	0,24%	0,67%

Elemző híreket legnagyobb arányban az osztrák közszolgálati tévé sugárzott a vizsgált hónapban, több mint kétszer olyan gyakorisággal, mint a magyar közszolgálati tévé. A különböző társadalmi jelenségekkel és problémákkal is több, mint dupla annyi arányban foglalkozott az osztrák tévé, mint a magyar. A fogyasztóvédelem témakörét a német közszolgálati televízió tartotta leginkább szem előtt az elemzett időszakban, míg legkevésbé a

magyar. Ugyanakkor a történelmi múlttal kapcsolatos híreket legnagyobb arányban a magyar közszolgálati tévé sugárzott, közérdekű híreket is, de az oktatás és az iskola is az M1-en jelent meg legsűrűbben, legkevésbé pedig a németeknél. A tudomány az ARD elemzett híradóiban egyáltalán nem szerepelt, az osztrákoknál már megjelent, és a magyar tévé jelentkezett a legnagyobb arányban ilyen hírrel.

A különböző témák előfordulási aránya csak az elemző híregységeken belül

Téma	ARD	ORF	M1
Külföldi ország helyzetének elemzése	28,57%	21,88%	4,87%
Társadalmi jelenségek-problémák	28,57%	29,68%	29,27%
Gazdasági kérdések	21,42%	40,63%	41,46%
Fogyasztóvédelem	10,71%	1,56%	2,44%
Honvédelem	7,14%	1,56%	2,44%
Oktatás	3,57%	1,56%	2,44%
Közigazgatás	0%	0%	14,63%
Környezetvédelem-időjárás	0%	0%	4,87%

Jelentős különbség mutatkozott a nemzetközi helyzet bemutatásában. Míg a magyar közszolgálati tévében alig szerepelt ilyen elemzés, addig a németeknél és az osztrákoknál hangsúlyosan volt jelen a külföldi országok helyzetének bemutatása gazdasági-, politikai-, vagy emberi jogi aspektusból. A társadalmi jelenségek és problémák bemutatása mindhárom híradó elemzéseiben azonos súlyt kapott. A gazdasággal kapcsolatos témák elemzését a németek csaknem fele annyira tartották fontosnak, mint az osztrákok és a magyarok. Ellenben a fogyasztóvédelem és a honvédelem kérdése hangsúlyosan volt jelen az ARD híradójában, az oktatással kapcsolatos elemzések is elsősorban a németeknél voltak jelen. Figyelemre méltó, hogy a közigazgatással kapcsolatos témák (elsősorban új jogszabályokkal kapcsolatban) viszonylag magas arányban jelentek meg a magyar közszolgálati híradó elemzéseiben, míg a németeknél és az osztrákoknál egyáltalán nem. Hasonló a helyzet a környezetvédelem és az időjárás témájával is.

Az elemző híregységek típusai

Az elemzés típusa	ARD	ORF	M1
Szerkesztőségi utánajárás	60,71%	50%	53,66%
Statisztikák	21,43%	42,19%	46,34%
Kutatások, felmérések	17,86%	9,3%	0%

Az elemző híregységeket mindhárom vizsgált híradó esetében elsősorban a szerkesztőség saját utánajárása, kutakodása alapján készítették el. Második legnépszerűbb módszer volt valamely statisztikára hivatkozni. A tudományos kutatásokra, vagy egyéb komolyabb felmérésekre alapuló elemzést elsősorban a német közszolgálati tévé mutatott be, míg a magyar közszolgálati tévében egyáltalán nem találtunk ilyenre utalást.

Összefoglalás

A megvizsgált időszakban az osztrák közszolgálati tévé nézői hallhattak legnagyobb arányban elemző jellegű híreket, míg legkevésbé a magyarok. Ugyancsak a magyar tévénézők értesülhettek legkevésbé a különböző külföldi országok helyzetéről, míg mind a német, mind az osztrák közszolgálati híradót nézők jóval tájékozottabbak lehettek ebben a témában. A tudományos kutatásokra és felmérésekre alapuló elemzést szintén nem sugárzott a magyar közszolgálati tévé híradója a vizsgált időszakban, viszont a tudományos élettel kapcsolatos híreket igen, ellentétben a német és az osztrák híradókkal. Az állammal, a közigazgatás rendszerével, az új szabályozásokkal kapcsolatban az M1 híradóját nézők többféle elemzést láthattak, míg a németek és az osztrákok egyet sem 2012 januárjában az esti fő híradókban. Gazdasági témájú elemzést az ARD jóval kisebb arányban sugárzott, mint a másik két csatorna, viszont a fogyasztóvédelem sokkal hangsúlyosabban volt jelen a németeknél.

Felhasznált irodalom

Ahmed, Sara (2006): Queer Phenomenology: Orientations, Objects, Others. NC, Duke University Press.

Benedek András (2006): A TéT és a technológiai fejlődés összefüggései. In: Benedek András (szerk.): Tanulás egy életen át

(TÉT) Magyarországon. Budapest, Tempus Közalapítvány. 66-105-125.pp.

Buckingham, David (2005): Médiaoktatás. (ford.: Károlyi Júlia) Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Campeanu, Pavel (1974): Rádió, televízió, közönség. MRT Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest.

Crisell, Andrew (2006): A Study of Modern Television – Thinking inside the Box. New York. Palgrave Macmillan.

Császi Lajos (2002): A média rítusai – A kommunikáció neodurkheimi elmélete. Osiris, MTA-ELET Kommunikációelméleti Kutatócsoport, Budapest.

Forray R. Katalin – Juhász Erika (2009): A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés. In: Forray R. Katalin – Juhász Erika (szerk.): Nonformális – informális – autonóm tanulás. Debreceni Egyetem, Debrecen,. 12-37.pp.

Gerbner, George (2000): A média rejtett üzenete – Válogatott tanulmányok. Osiris Kiadó, Budapest.

MAcBRIDE- jelentés. (1983) Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest.

ORTT (Országos Rádió és Televízió Testület) (2007): A magyar, német, olasz és osztrák közszolgálati televíziós híradók összehasonlító elemzése. In: http://www.mediatanacs.hu/elemzesek/20/1208458713hiradok_osszehasonlitasa.pdf

Széles, Tamás – Szabó, József – Rozgonyi, László – Ballai, Éva (2011): Digitális szép új világ. Debreceni Mozgóképkultúra Alapítvány, Debrecen.

Zrinszky László (2006): Neveléselmélet. Budapest, Műszaki Kiadó

Zsolt Péter (2005): Médiaháromszög – A modern tömegkommunikáció szerveződése. EU-Synergon Kft., Vác.

Kleisz Teréz

MINŐSÉGFEJLESZTÉSI ESZKÖZ A FELNŐTT TANULÁST ÖSZTÖNZŐ HÁLÓZATI EGYÜTTMŰKÖDÉSEKBEN

A tanuló városokról, tanuló régiókról elsősorban az 1990-es évektől hallhatunk, a mozgalom történeti áttekintésére vállalkozók említést szoktak tenni a Barcelonában megalakult ún. „Educating City"-hálózatról mint első fecskeként, amely 1994-re már nemzetközi chartát fogalmaz meg. a belépők számára. Itt az emberi jogok (oktatási és kulturális jogok, a gyermekjogok) szempontjából vetik fel város felkínálta tanulási lehetőségekhez való hozzáférés jogát. 2012-ben már a 12. világkongresszuson van túl a jelenleg már 361 taggal bíró hálózat. Olyan várospolitika mellett teszik le a voksukat, amely nagy fontosságot tulajdonít a demokratikus részvételnek és a formális oktatási rendszeren túli tanulást ösztönző lehetőségeknek., a „város mint oktatási-tanulási színtér" paradigma szerinti működés megteremtésének.

Kezdeti tapasztalataikról egy OECD/CERI kutatás készül (Hirsch 1992), s a kezdeményezés elterjesztését a továbbiakban a világszervezet markánsan támogatta, elsősorban a tudásgazdaság, a szektorközi innovációs környezet modelljét látva benne.

Az Egyesült Királyságban 1996-tól bontakozik ki a mozgalom követvén egyrészt az egész életen át tartó tanulás európai év politikai impulzusait (European Year of Lifelong Learning), illetve az OECD ez évben kiadott ajánlását. (Lifelong Learning for all). Liverpool az első európai város, amely önmagát "tanuló városként" definiálja 1993-ban. Azért érdemes említésre, mert folyamatosan dolgozott önmaga "brand"-jének építésén, nem véletlen, hogy 2008-ban megszerezte az Európa kulturális fővárosa címet is.

A XX. század utolsó évtizedében nagyon erőteljes hullámokat vet az Európai Unió szakpolitikája az egész életen át tartó tanulásról, az európai tanuló társadalom célrendszerének kitűzéséről. Az ajánlások és támogatási rendszerek hatására számos nemzeti tanuló város-projekt indul 1998-től. (TELS, PALLACE (Promoting Active Lifelong Learning in Australia, Asia, Canada, China and Europe), LILLIPUT, INDICATORS, ELLI (European Lifelong Learning Initiative), LILARA (Learning in Local and Regional Authorities), PENR3L (Pascal European Network of Lifelong Learning regions),

R3L (Regions of Lifelong Learning), R3l+. A sok felhalmozott tapasztalat, dokumentum, jelentés, esettanulmány, módszertani eszköz megtalálható a www.eurolocal.info honlapon. Mára már 1000 körüli számra becsülik a tanuló városok, régiók számát, a világ minden kontinensén léteznek, de újabban Ázsiában hódít dinamikusan a mozgalom. 2012-re Dél-Koreában a települések egyharmada folytat ilyen szellemű városfejlesztési stratégiát.
A pályázati források elapadásával a kezdeti alakulásokból már sok projekt nem él, de újabb és újabb szereplők csatlakoznak a mozgalomhoz tanulás-alapú fejlesztési stratégiákkal.
Mit is jelent a tanuló város/ tanuló régió, tanuló közösségek szóhasználat?
Meghatározásokból természetesen Dunát lehetne rekeszteni. Saját megfogalmazásomban az alábbi elemekre tenném a hangsúlyt:

„A tanuló város, tanuló régió-mozgalom … integratív várospolitikai, régiófejlesztési eszköz, kapacitásfejlesztés újfajta szemléleti keretben, amely a gazdasági-társadalmi változás kultúráját közös kooperatív tanulás útján kívánja meghonosítani. Szektorok és szakmák közötti partnerek együttműködéseinek hálóján át képes az erőforrások szövetét konstruktívan megszőni és a tudásteremtés, tudásszerzés és tudásmegosztás változatos lehetőségeinek felkínálásával a közösségi tanulás kultúráját megteremteni, demokratikus keretek között elsőbbséget adva a használói igényeknek és akaratoknak. De természetesen az adott települési környezet szüli meg a maga definícióját, s annak megfelelően a maga mintázatát, hisz a helyi szereplőkön múlik, miképp értelmezik az egész életen át történő tanulás paradigmáját, miképp alakítják ki a társadalmi tanulás terepeit, miképp kapcsolják össze közösségi ügyeik megoldását oktatási és tanulási folyamatokkal, milyen kooperációt tudnak kialakítani." (Kleisz 2012,200)

Lényegi komponens: a partnerség a különböző szektorba tartozók között, az eredményt hozó közös együttműködés és a szélesebb közösség mobilizálásának képessége a társadalmi tanulásra.
A globalizáció – lokalitás tengelyén egyre felértékelődik a városok és régiók szerepe, gazdasági versenyképességük növelése érdekben fontossá válik imázsuk, közösségi identitásuk. Az ún. új urbanizmus a kultúra alapú városfejlesztést pártolja revitalizációs eszközként, a kulturális-kreatív ipar és a tudás intenzív területek dominanciáját a helyi gazdaság megerősítésében, a közterek dinamizálását, a kreatív

miliők teremtését, a társadalmi részvételi alapú tervezés és működtetés (governance) formáit. Ez a trend is találkozik a tanuló város/ tanuló régiók szemléletmóddal.

A tanuló városok/tanuló régiók számának növekedésére irányuló közpolitikák terjedése nem eredményezte a minőségi kérdések előrébb kerülését. A minőség kérdése elsősorban a várt kimeneti eredmények szempontjából vetődött fel, de magára a hálózati együttműködés folyamatára kevéssé került figyelem.
A bemutatandó R3L+ projekt (Grundtvig Multilateral: www.learning-regions.net), amelynek a pécsi egyetem Felnőttképzési Kara is résztvevője volt, esettanulmányok elemzésére és szakértői interjúkra alapozva egy minőségfejlesztési keretrendszer kifejlesztésére vállalkozott, amely bemutatja, hogy milyen tényezőkön múlik a tanuló város partnerségek sikeres és hosszan tartó együttműködése, miként értelmezhető a minőség kérdése a gyakorlatban. Olyan módszertani eszköz kifejlesztése volt a cél, amely a hálózati partnereket és a jövendő potenciálisan érdekelt feleket rákészteti a kérdéskör tudatosabb átgondolására, erősségeik és gyengeségeik felmérésére, a reflexív tanulásra.
A jelenleg uralkodó minőségbiztosítási, minőségfejlesztési szakpolitikai irány Európában a közszolgáltatások piaci szemléletű menedzselésével egyidejűleg jelent meg az 1970-es évek végén, a neoliberális eszmék térhódításával. Meghonosodott a költséghatékonyság és az elszámoltathatóság elvéhez igazodás, a versenyképesség középpontba helyezése, a célmutatók és indikátorok képzése, a monitoring és a folyamatos teljesítményértékelés, a kifinomodott mérési technikák alkalmazása, a kimenetekre fókuszálás. Sokak szemében a minőségre hivatkozó diskurzus inkább a társadalmi és menedzseri kontroll eszközeként érthető meg igazán, mások viszont a szolgáltatások minőségének fejlesztésében a használók/fogyasztók igényeinek komolyan vételét látják. Az EQAVET (Európai Szakképzési Minőségbiztosítási Referencia Keretrendszer) mellett az Európai Parlament 2009**.** júniusi határozata tette le a voksát, de az elmúlt évtizedben folyamatos a tanulás formális és nem-formális területeinek minőségfejlesztési politikai szándéka. Az R3l+ projekt által kiformált minőségi keretrendszer tükrözi az Európai Minőségbiztosítási Referencia Keretrendszer elveit és intencióit.

A minőség tematikájában készült dokumentumok javasoltak egy meghatározott szerkesztési sémát is, amelyet követett a kutatócsoportunk is.

Minőségi dimenziók	Indikátorok, leíró mutatók	Alátámasztó bizonyítékok	Konkrét példák az esettanulmányokból + linkek

"Három + 1" minőségterületet különített el a projekt, azaz négy magterületet, amelyek döntőnek bizonyultak a minőségbiztosítás szempontjából. Egyikük a *hálózati partnerség* létrejöttéhez, kiformálódásához kötődik, a második a résztvevők *participációs gyakorlatára* reflektál, a harmadik az együttműködés *minőségi előrehaladásának, fenntarthatóságának* szempontjaira figyel, a negyedik pedig a *tanulási kultúra* kiépítésére.

A PARTNERSÉG minőségi klaszter esetében az alábbi dimenziók kristályosodtak ki:
A közös jövőkép és küldetésfilozófia meghatározása; a közösen kimunkált konkrét célmutatók rögzítése; az együttműködést vezérlő elvek és szabályok explicit kifejezése és elfogadottsága; a kommunikációs csatornák kidolgozottsága a hálózati partnerek között; a menedzsment- feladatok ellátására képes formális struktúra léte; a világos és az érdekelt feleket a küldetés megvalósítására mobilizáló stratégia; a partneri hálózatban képviselve vannak a releváns érdekelt felek; a partnerek szerepei, felelősségei rögzítettek; a szakirányok, szakpolitikai szintek (helyi, regionális, nemzetközi) egyértelműek; bizalom és nyitottság létezik a partnerek között (még a versengő aktorok között is).

A RÉSZVÉTEL klaszternél a minőségi kritériumok a következőképpen alakultak:
A releváns szektorközi érdekelt felek aktív elkötelezettséget mutatnak; a szélesebb helyi társadalom bevonása; kommunikációs stratégiák és gyakorlat az elérésre; a partnerség ismert és a közvélemény érti a céljait; tudatos törekvések a tanulási lehetőségektől elzárt társadalmi csoportok bevonására; a partnerséget alkotó érdekelt feleken kívüli aktoroknak is van lehetőségük igényeiket kifejezni, a társadalmi részvételi alapú (governance-típusú) működésben, döntéshozatali folyamatban közreműködni; a partneri együttműködés flexibilis, nyitott jellege;

Az ELŐREHALADÁS és FENNTARTHATÓSÁG klaszter minőségi dimenziói:
Monitoring (az előre megtervezett mutatók és történések ellenőrzése), kapacitás a tapasztalatok beépítésére a tervezés következő fázisaiba; az értékelés hozadékai hatnak a stratégiára és a követett szakpolitikai irányokra; az értékelés szerves része az aktivitásoknak, nem tekintődik külsődlegesnek, feleslegesnek; a mérési módok adekvátak a tanuló város-kontextusokhoz; az értékelés eredményei elérhetőek és érthetőek mind a partnerek számára, mind a szélesebb nyilvánosság számára; a partnerek nem defenzívek a rájuk vonatkozó információk megadásában; a kedvező vagy kedvezőtlen értékelési eredmény elfogadása és hajlandóság a változásra; az együttműködés szándékolt és nem várt hatásainak dokumentálása és kommunikálása; a szűk és széles értelemben vett tanulás értékhozadékainak azonosítása; az egész életen át történő tanulás hatásának kimutatása a települési/regionális fejlesztésben;

A TANULÁSI KULTÚRA klaszter az alábbi kritériumokat emelte ki:
A tanulási célmutatók kidolgozottak, s folyamatosan támogatottak; a helyi és regionális fejlesztési stratégiába horizontális stratégiaként épül be az egész életen át tartó tanulási folyamatokra támaszkodás; a tanulási szükségletek, hiányok feltárása,dokumentálásuk, s minőségi válaszok kiformálása; Hatékony kapacitási struktúra kiépítése a tanulás értékének meggyökereztetésére; A felnőtt tanulókra irányuló motivációs stratégia működése, a lehetőségek bővítése; a tanulás eredményeinek (tudás, emberi erőforrás, identitás, társadalmi tőke, stb.) ismétlődő értékelése; az informális és nem-formális tanulás valorizációja; stratégia a különböző partnerek új típusú együttműködési tapasztalatának felhasználására más terepeken, annak felmutatása, miként válik a kooperációból hatékony társadalmi cselekvés;
A teljes kritériumlista és a kifejtett indikatív jellemzők, valamint a gyakorlati bizonyítékok megtekinthetőek a hivatalos weblapon: learningregion.pbworks.com.

Megközelítésünk szerint a minőségbiztosítás négy cselekvési fázisa a következő: a tervezés szakasza; a megvalósítás szakasza; az értékelés szakasza; és az áttekintő felülvizsgálat szakasza. Optimálisan a fázisok egymásra épülő dinamikus ciklusából, a visszacsatolásos

tanulási körök építkezéséből folyamatos önkorrekció jön létre, a minőség egyre magasabb színvonalat ér el.

Felhasznált irodalom

Eckert, T. et al (2012): Quality in Developing Learning Cities and Regions.Ludwig-Maximilians University, Munich, 116. p.

Hirsch, Donald (1992): City Strategies for Lifelong Learning. OECD/CERI =http://www.oecd.org/dataoecd/3/57/34931642.pdf (Letöltés ideje 2011 nov 5.)

Hughes, Jenny – Niewenhuis, Loek (2004): A Project Manager's Guide to Evaluation. Evaluate Europe Handbook Series, Volume 1.

Kleisz, Teréz (2012):Tanuló városok, tanuló régiók építése szektorközi partnerségek és hálózatok útján. PTE FEEK, Pécs, 200-209.p.

Longworth, N. – Osborne, M. (2010): Perspectives on learning Cities and Regions. NIACE, Leicester.

Kulcsár Nárcisz

ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS A FELNŐTTOKTATÓK TOVÁBBKÉPZÉSÉNEK JEGYÉBEN

Bevezetés

Az Európai Unió tagországai kiemelt fontosságot tulajdonítanak az élethosszig tartó tanulás filozófiájának, azonban az egész életen át tartó tanulás kérdése nem szemlélhető kizárólag a katedra egyik oldaláról. Az Európai Unió által kiadott az „*Oktatási és képzési rendszerek konkrét célkitűzései Európában 2010*" munkaprogram stratégiai célkitűzései között szerepel az oktatási és képzési rendszerek minőségének és hatékonyságának a fejlesztése. A felnőttképzés hatékonyságának sokféle feltétele van, azonban ezek közül az egyik legfontosabb a felnőttképzésben dolgozó szakemberek szakavatott munkája. A felnőttképzési szakemberek (adult learning professionals) a feladatok széles skáláját látják el, s az oktatási, irányítási, szervezési, pályázatírási feladatok, programtervezéssel, tananyagfejlesztéssel, előzetes tudásméréssel kapcsolatos tevékenységek végzése alapján a felnőttoktatók és az oktatás szervezését ellátó szakemberek gárdáját különböztetjük meg. Európai és nemzeti szinten sincs mindig közös nézőpont a felnőttképzésben dolgozó szakemberek kompetenciáit illetően részben a felnőttképzési szektor változatosságának – tekintve a célcsoportokat és a képzési kínálatot – köszönhetően. A közös európai fejlesztési irányvonalak meghatározásához a felnőttképzési szektor változatosságát figyelembe véve az Európai Bizottság megbízásából 2010-ben meghatározásra kerültek a felnőttképzési szakemberek munkájának közös elemei és a közös kulcskompetenciák, mely a helyi igényekhez és konkrét feladatokhoz igazítva közös európai keretet szolgáltat a jövőben.

A felnőttoktatók képzési lehetőségei

A felnőttkori tanulás minőségében kulcsfontosságú szerepet játszanak a felnőttképzési szakemberek közül a felnőttoktatók. Elfogadott tény, hogy a felnőttoktatás minőségi kritériumaként a felnőttoktatók képzése és továbbképzése elengedhetetlen. Számos

európai kezdeményezés indult útjára az utóbbi évtizedben a felnőttoktatók képzését megcélozva (AGADE, TEACH, ALPINE), melyek közül a leginnovatívabbnak az EMAE program (*European Master of Adult Education*) tekinthető. A projekt keretében meghatározásra kerültek a nemzeti és európai kontextusban szükséges felnőttoktatói készségek és kompetenciák. Az ezek fejlesztését megcélzó curriculum biztosítja az európai stratégiai programok, a különböző oktatási rendszerek, az európai munkaerőpiac és társadalom igényeinek megismerését, valamint felkészítést vállal, hogy a végzettek akár nemzetközi színtérre is kilépve tevékenykedhessenek a felnőttképzés területén. A számos külföldi egyetem között mindezidáig egy hazai egyetem vesz részt ebben a programban, azonban a jövőben további egyetemek csatlakozása várható.

Az európai trenddel ellentétben Magyarországon még mindig nem kap elegendő figyelmet a felnőttoktatók szervezett képzése. A felnőttképzésben oktatók végzettség és képesítés tekintetében sokfélék lehetnek, azonban a tapasztalatok alapján két nagy csoportjukat különböztethetjük meg, azok a pedagógusok, akik másodállásban vesznek részt a felnőttoktatás és -képzés különböző formáiban oktatóként, valamint azok a saját szakmájuk elismert szakemberek, akik szakmai tapasztalatuk, és gyakorlatuk révén vesznek részt a felnőttek oktatásában (Farkas, 2010).

A hazai felnőttképzés területén tevékenykedő oktatók számára 2008 óta nyílt lehetőség, hogy a felnőttoktatói munkához szükséges kompetenciáikat fejleszthessék. Az állam által elismert felnőttoktató képzés bekerült az Országos Képzési Jegyzékbe, mely iskolarendszeren kívüli felnőttképzés keretében nyújt felsőfokú szakmai végzettséget. Az öt modulból álló képzés a gyakorlati szakemberek számára biztosít elsősorban módszertani felkészítést. 2009 szeptemberétől andragógus tanár végzettség megszerzésére irányuló egyetemi képzés indult útjára négy hazai felsőoktatási intézményben, mely végzettség birtokában a tanárok a közoktatás, a szakképzés és a felnőttoktatás bármely területén részt tudnak vállalni az egész életen át tartó tanulás elősegítésében. A képzés a bolognai rendszerben tanuló tanár szakos hallgatók számára második tanárszakként vehető fel, míg az osztatlan képzésben tanári diplomát szerzettek számára önálló szakként nyújt továbbképzési lehetőséget. A tanítói, tanári és a felnőttoktatói munka egylényegű mesterségként írható le, azonban a különbségek sem tagadhatók le (Csoma, 2003). A pedagógus és felnőttoktatói pályára is készülő hallgatók egyetemi

pedagógiai és andragógiai stúdiumai között párhuzamok fedezhetők fel, melyek tartalma tisztán rávilágít az oktatói munka egy-egy különbségére a gyerekek és felnőttek között (*1. ábra*). Néhányat kiemelve: a gyerekek pszichés fejlődésének életkori és egyéni sajátosságai mellett a dolgozó, családot alapító, karriert befutó felnőttek személyiségének változásai, a felnőttkori tanulás sajátosságai és a felnőttek lélektana, a felnőttkori tanulás módszerei jelennek meg. Az oktatásirányítás eszközeinek különbségei fedezhetők fel a közoktatásban alkalmazott Nemzeti Alaptanterv, a kerettantervek, helyi tantervek, pedagógiai programok és a felnőttképzési curriculumok, képzési programok sajátossága között.

1. ábra: A Szegedi Tudományegyetemen oktatott tantárgyak a pedagógusi és felnőttoktatói pályára készülő hallgatók számára

A felsorolt – hazánkban indított felnőttoktatók továbbképzését megcélzó – képzések kizárólag a felsőfokú végzettséggel vagy tanári végzettséggel rendelkezők számára nyújtanak továbbfejlődési lehetőséget, azonban a felnőttképzésben dolgozó, középfokú iskolai

végzettséggel rendelkező oktatók számára éppúgy szükséges és elengedhetetlen az andragógiai módszertani felkészítés.

Felsőoktatási andragógia

A felnőttek oktatásának egy különleges szelete valósul meg a felsőoktatás keretében. A pedagógia és andragógia sajátos határterületének is tekinthető a felsőoktatási andragógia-pedagógia tudományterület. A felsőoktatásban oktatók módszertani kihívással szembesülnek a nappali, levelező tagozatos, valamint távoktatásos képzési formák során, ahol heterogén összetételű, különböző életkorú és előzetes tudással rendelkező felnőttek csoportját oktatják. Az oktatókkal szemben támasztott követelmények elsősorban az iskolai végzettséggel igazolt szakmai ismeretekre, a tudományos fokozattal, publikációkkal igazolt kutatói munkásságra vonatkoznak, és az oktatáshoz tartozó kompetenciákat sokszor magától értetődő, a gyakorlatban, autodidakta módon megszerzett képesség-együttesnek tekintik. Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet 2011-ben „*Felsőoktatási andragógiai – pedagógiai elemzés*" című kutatást folytatott le, mely rámutatott arra a tényre, hogy a hazánkban felsőoktatásban dolgozó oktatók háromnegyede saját bevallás szerint még soha nem vett részt felnőttképzés módszertani továbbképzésen. Ennek egyik oka, hogy nincsenek jogszabályi előírások, akkreditációs eljárásban megfogalmazott követelmények, amelyek a felsőoktatási intézmények munkájának ilyen irányú minőségi fejlesztését ösztönöznék.
Hasonló a helyzet a felnőttoktatás más területein is, mivel mindezidáig semmilyen jogszabályi rendelkezés nem szabályozza a felnőttképzésben résztvevő oktatók iskolai és szakmai végzettségét. Rendelkező jogszabály hiányában pedig kizárólag a folyamatos önfejlesztésre adó oktatók éltek eddig a továbbképzési lehetőségekkel. A felnőttoktatók képzésének kérdését a magyar kormány egész életen át tartó tanulás stratégiája is megfogalmazza, mely szerint „Elengedhetetlen a felnőttképzéssel foglalkozó szakemberek és az ad hoc jelleggel képzők folyamatos fejlesztése is." (Stratégia az egész életen át tartó tanulásról, 2005) Nyilvánvalóan a felnőttoktatók képzése és továbbképzése nem a szaktárgyi ismeretek mélyítését, szélesítését kell szolgálniuk, sokkal inkább a módszertani fejlesztést kell megcélozniuk.

Amit a kutatási eredmények mutatnak

A felnőttképzés területén dolgozó szakemberek végzettségéről és foglalkoztatási viszonyairól kaptunk körképet az akkreditált felnőttképzési intézmények működési jellemzőinek megismerése céljából indított kutatásunk eredményeképp, melyet a felnőttképzési rendszer fejlesztése érdekében folytattunk. Kutatásunk hat tematikai egysége közül a másodikban az intézmények személyi és tárgyi feltételeit vizsgáltuk. Az eredmények arról árulkodtak, hogy a képző intézmények főállásban jellemzően vezető pozícióban, valamint adminisztratív munkakörben alkalmaznak munkatársakat, míg mellékállásban többnyire tanárokat és gyakorlati oktatókat foglalkoztatnak. Elgondolkodtató adatot kaptunk, mikor a válaszadó intézmények a foglalkoztatottak végzettségéről számoltak be. A felsőfokú végzettségek között csekély számban említettek az intézmények andragógiai végzettséget. Az adminisztratív munkatársak többsége valamilyen felsőfokú végzettséggel rendelkezik, azonban csak csekély számban rendelkeznek andragógiai, oktatásszervezői vagy pedagógiai végzettséggel. Hasonló a helyzet a felnőttoktatók tekintetében is, akik körében szinte egyáltalán nem jelenik meg andragógiai végzettség, s ezzel együtt tudatos elméleti és módszertani műveltség. A felnőttképzés szakmává nőtte ki magát, melynek megfelelő műveléséhez elengedhetetlen a megfelelő szaktudás megszerzése. „Egyáltalán nem mindegy, hogy a felnőttképzési szakemberek milyen felkészültséggel vesznek részt az évente több százezer felnőttet érintő képzési programok megszervezésében és lebonyolításában és járulnak hozzá a felnőttek tanulásának sikerességéhez vagy sikertelenségéhez. A felnőttoktatóknak rendkívül összetett szerepkört kell betölteniük, alkalmasnak kell lenniük bemeneti kompetenciák és a hozott tudás mérésére, projektek megvalósítására, pályázatok írására, tananyagok fejlesztésére, képzési programok készítésére, tutori és mentori feladatok ellátására, különféle tanácsadói tevékenységek ellátására, oktatásra. A felnőttképzés akkor válik ténylegesen szakmává, ha a benne dolgozók szakmai végzettséget szereznek. A felnőttképzés professzionalizálódásához járul hozzá a felnőttoktatói szakképesítés és az egyetemi andragógus tanár képzés kibontakozása, azonban csak akkor érvényesülhet teljes mértékben, ha a felnőttképzés jogi szabályozásába explicit módon is bekerül az oktatók továbbképzésének követelménye. Az eddigi képzések mellett további lehetőséget kell biztosítani az egyetemi végzettséggel nem

rendelkező oktatók andragógiai szemléletének kialakítására, módszertani kultúrájának emelése érdekében, hogy képesek legyenek egyrészt motiválni és bevonni a nem tanuló tömegeket, másrészt irányítani és támogatni a tanulásba már bevonható felnőtt tanulók önirányító, önszervező tanulását" (Farkas, Farkas, Hangya, Kovács, Kulcsár és Leszkó 2012, 141.).

Befejezés

Gyorsan fejlődő világunkban egyetlen szakmában sem kerülhető el a szakemberek tudásának megújítása és kompetenciáinak fejlesztése, amelynek az oktatás területén még hangsúlyosabban kell megjelennie. A felnőttoktatói professzió kialakulásának a kezdetén vagyunk még, azonban reményeink szerint a felnőttoktatók egész életen át tartó tanulásban való közreműködése belátható időn belül elválaszthatatlan lesz a saját továbbképzésük által az egész életen át tartó tanulásban való részvételüktől.

Felhasznált irodalom

Csoma Gyula (2003): Mesterség és szerep. A nevelési-tanítási szerep a pedagógusok és andragógusok munkájában. PTE FEEFI, Pécs.

Farkas Éva – Farkas Erika – Hangya Dóra – Kovács Anett – Kulcsár Nárcisz – Leszkó Hajnalka (2012): Az akkreditált felnőttképzési intézmények működési jellemzői. Kutatási jelentés. SZTE JGYPK FI, Szeged.

Farkas Éva (2010): A felnőttoktatók képzésének európai trendjei. In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.) (2010): Új kutatások a neveléstudományokban 2009 – Többnyelvűség és multikulturalizmus. Aula Kiadó, Budapest 268-282.

Felsőoktatási andragógiai – pedagógiai elemzés (2011). Kutatási jelentés. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals (2010). Final report. European Commission, Zoetermeer.

Oktatási és képzési rendszerek konkrét célkitűzései Európában 2010.
Stratégia az egész életen át tartó tanulásról (2005). Oktatási Minisztérium – Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium, Budapest.
The EMAE-Project. Developing and Implementing a multinational Master's Programme in Adult Education.

Leszkó Hajnalka

ÁLLJUNK MEG EGY KOMPETENCIAMÉRÉSRE! – MÓDSZERTANI ÚTMUTATÁS KÉPESSÉG JELLEGŰ TUDÁS MÉRÉSÉHEZ

Bevezető gondolatok

Nem mehetünk el amellett a tény mellett, hogy a felnőttképzésben az előzetes tudás mérése, beszámítása, de különösen a kompetenciák mérése nem kap kellő figyelmet. Ezért azt mondom, álljunk meg egy kompetenciamérésre!

Tanulmányomban egy általam készített kompetenciamérő eszközcsomagon keresztül bemutatom a kompetenciamérés alapvető lépéseit, legfontosabb egységeit.

A tanulási színterek kibővülésével egyre nagyobb lehetőség nyílik arra, hogy a formális tanuláson[1] kívül nem formális[2] és informális tanulás[3] útján is releváns, használható tudást lehessen szerezni (European Commission, 2000). Ezért a felnőttek részéről jogos igény, hogy későbbi tanulásaik, sőt munkájuk során figyelembe vegyék, felmérjék és beszámítsák tudásukat.

A 2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről (továbbiakban: felnőttképzési törvény) és a Magyar Kormány egész életen át tartó tanulás stratégiája is rögzíti, hogy ki kell dolgozni a formális környezeten kívül szerzett, jogszerűen nem dokumentált tudás elismerésének rendszerét (Magyar Köztársaság Kormánya, 2005).

[1] **Formális tanulás:** jellemzően oktatási és képzési alapintézményekben megvalósuló, elismert bizonyítvánnyal, oklevéllel, szakképesítéssel záruló képzési forma. Olyan tanulás, mely a tanulási célok, az arra fordított idő, a tanulási támogatás szempontjából strukturált, a tanuló részéről szándékolt tevékenység.

[2] **Nem formális tanulás:** általában nem zárul hivatalos bizonyítvánnyal, oklevéllel. A szabad képzési formák jellemzőek, amelyekben elsősorban az önművelés igénye jelenik meg, tehát a tanuló részéről szintén szándékolt tevékenységről van szó, de nem feltétlenül kötődik oktatási, képzési intézményhez.

[3] **Informális tanulás**: Az életünk természetes velejárója, mindennapi tevékenységeink (munka, család, pihenés, szórakozás stb.) gyakorlása közben végzett, tudattalan, spontán tanulás.

A felnőttképzési törvény az akkreditált felnőttképzési intézmények számára kötelezően nyújtandó felnőttképzési szolgáltatásnak mondja ki az előzetesen megszerzett tudás mérését, beszámítását. „*A képzésre jelentkező felnőtt kérheti tudásszintjének előzetes felmérését, amelyet a felnőttképzést folytató intézmény köteles értékelni és figyelembe venni.”*[4]

Azonban számos tanulmány, kutatási eredmény tanúskodik arról, hogy az előzetesen megszerzett tudás felmérése és beszámítása még mindig nem a jogalkotói szándéknak megfelelően történik. Saját kutatási eredményeim is alátámasztják ezt, melyből a legfontosabb adatokat közlöm.

A Szegedi Tudományegyetem Felnőttképzési Intézetének Andragógiai Kutatócsoportja felmérte a magyarországi akkreditált felnőttképzési intézményeinek működési jellemzőit. A 2011. március–2012. február között lefolytatott teljes körű mintavételen alapuló strukturált kérdőíves lekérdezéssel az intézmények 2010-es adatait mértük fel. Összesen 297 visszaérkezett kérdőívet dolgoztunk fel, mely a tisztított minta 21,2%-a.

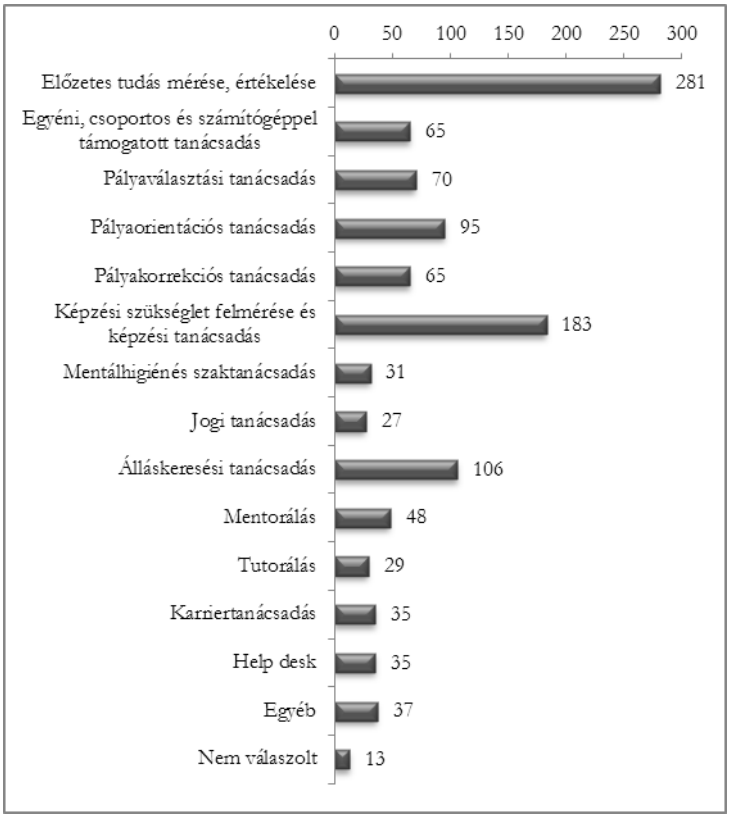
Kutatásunk 6 nagy témakörre tagolódott: az intézmény általános adatai, az intézmény működési adatai, az intézmények képzési adatai 2010-re vonatkozóan, a felnőttképzési szolgáltatások, az esélyegyenlőség biztosítása, a jogi szabályozás. Legfontosabb eredményeinket a 2012 márciusában publikált kutatási jelentésben foglaltuk össze, melyből bemutatom a tanulmányom szempontjából releváns adatokat. (Farkas – Farkas – Hangya – Kovács – Kulcsár – Leszkó, 2012).

Kutatási eredmények

A 297 akkreditált felnőttképzési intézmény közül mindössze 281 nyújtja az előzetes tudás mérésének, beszámításának lehetőségét dacára a törvényi rendelkezésnek, illetve 13 intézmény nem válaszolt a kérdésre (Farkas – Farkas – Hangya – Kovács – Kulcsár – Leszkó, 2012).

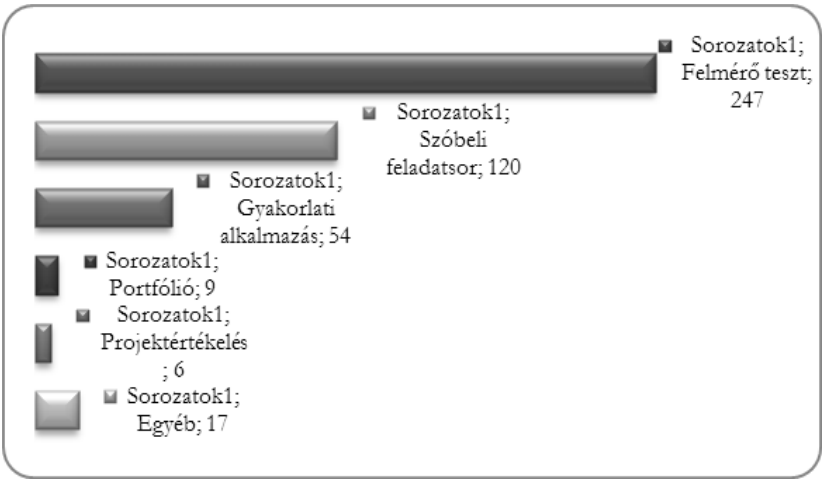
[4] 2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről, 17. § (2) bekezdés

1. ábra A válaszadó intézmények által nyújtott felnőttképzési szolgáltatások megoszlása (db)



Megkérdőjelezhető, hogy intézmények tisztában vannak-e a jogszabályi rendelkezésekkel, ha igen, eleget tudnak-e tenni azoknak. Azt is megvizsgáltuk, hogy az intézmények milyen mérőeszközöket használnak az előzetes tudás felmérésére. A 2. számú ábra azt mutatják, hogy a felnőttképzési intézmények a felmérő tesztet preferálják, valamint a szóbeli feladatsort, azonban a gyakorlati alkalmazás, a kompetenciamérés háttérbe szorul (Farkas – Farkas – Hangya – Kovács – Kulcsár – Leszkó, 2012).

2. ábra A válaszadó intézmények által az előzetes tudás mérésére használt legjellemzőbb mérőeszközök (db)



Az eredményekből arra következtetek, hogy az előzetes tudás mérése, de különösen a kompetenciamérés nem kap kellő figyelmet. Ennek számos oka van. Fontos, hogy a kompetenciamérés egy sokkal bonyolultabb rendszer, ezért differenciáltan kell kezelni. A kompetenciamérés körül fogalmi tisztázatlanság és módszertani bizonytalanság áll fenn. Szakemberhiányról is beszélhetünk, ugyanis a vizsgált intézmények közül 146 intézmény adminisztratív munkatársakat, 74 intézmény oktatókat, s csak 25 intézmény alkalmaz andragógust az előzetes tudás felmérésére. Azonban a szakszerű mérési eljárások kidolgozásához andragógiai, pszichológiai ismeretek is szükségesek.

Nem állnak rendelkezésre mérőeszközök, és mérés-metodikai tudás hiányában maguk az intézmények nem tudják elkészíteni mérőeszközeiket.

A problémák mellett nem mehetünk el, ezért azt javaslom, álljunk meg egy kompetenciamérésre! Tanulmányomban bemutatom a kompetenciamérés alapvető egységeit, legfontosabb lépéseit, eszközeit. Az általam készített kompetenciamérő eszközt az OKJ-s

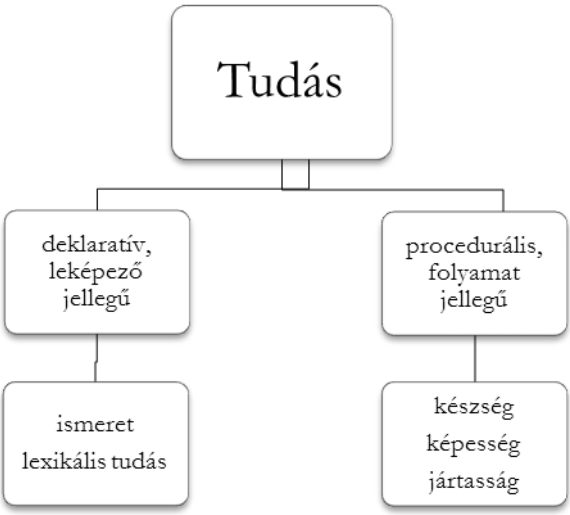
Felnőttoktató szakképesítés 5002-06 számú moduljához készítettem. A mérőeszköz példáján keresztül sorra veszem a kompetenciamérés lehetséges útját.

A tudás differenciálása

A kompetenciát többféleképpen megfogalmazhatjuk, számomra a felnőttképzési törvény értelmezése a leghelytállóbb, s ezt egészítettem ki. Meglátásom szerint a kompetencia egy olyan tudáskomplexum, melybe beletartozik mindaz a készség, képesség, attitűd és jártasság, amely alapján alkalmassá válunk egy feladat ellátására, munkakör betöltésére (2001. évi CI. törvény § 10. bekezdés).
Az egyén tudáskomplexuma egy bonyolult, összetett rendszer. A pedagógiai és pszichológiai meghatározást alapul véve a tudást differenciáltan kell kezelnünk, mely meghatározott elemekből tevődik össze. A mai felfogások szerint két fő egység szerinti felosztást a 4. számú ábra szemlélteti. A tudáselemek egyik része a deklaratív, vagy leképező jellegű tudás, azaz ismeret jellegű, fogalmi, lexikális tudás.[5] Az adatszerű, de nem mélyreható, nem rendszerezett tudáselemekre kell gondolnunk, melyeket taxatíve vissza tudunk adni, de azok gyakorlatba való átültetése külön feladat az egyén számára. A tudáselemek másik csoportja a procedurális tudás, folyamat jellegű tudás,[6] ami a készségeket, képességeket, jártasságokat takarja, a nevében is utalva arra a procedúrára, tevékenységre, mely alapján rendszerezzük, gyakorlattá alakítjuk az ismereteket (Csapó, 2009).

[5] Ismeret jellegű tudáselemek: képzetek, fogalmak, definíciók, szabályok, törvények, elméletek, rendszerek, összefüggések.
[6] Képesség jellegű tudáselemek: készségek, jártasságok, képességek, problémamegoldás, intelligencia, kreativitás, kommunikáció, felelősség, együttműködés, elvonatkoztatás, gyakorlat.

3. ábra: A tudás szerveződési egységei



Forrás: Csapó, 2004.

Ahogyan a tudásféleségeket differenciáljuk, úgy a felmérésükre szolgáló eszközöket is differenciálnunk szükséges. Míg az ismeret jellegű tudás felmérésére a tudásmérő teszt szolgál, addig a képesség jellegű tudáselemek felmérésére inkább a kompetenciamérés alkalmas.

A kompetenciamérés lépései

Kompetenciamérő eszköz készítésekor első és legfontosabb lépés, hogy meg kell határoznunk, hogy mely kompetenciát vagy kompetenciákat szeretnénk felmérni. Amennyiben OKJ-s szakképesítéshez készítünk kompetenciamérő eszközt, úgy a szakképesítéshez tartozó Szakmai és Vizsgakövetelmény (továbbiakban SZVK) adott moduljának tulajdonságprofiljában leírt kompetenciák közül választhatunk.

A nem OKJ-s képesítés esetében nem áll rendelkezésre SZVK. Ezt a hiányt DACUM munkakörelemzéssel[7] lehet pótolni. Egy munkakör DACUM kompetenciatáblázata és az azt kiegészítő kompetencialista elemzésével meghatározhatjuk a felmérni kívánt kompetenciákat
Érdemes olyan kompetenciák felmérését tervezni, amelyekhez képesek vagyunk megbízható mérőeszközt készíteni. Vizsgálhatunk módszer-, társas- és személyes kompetenciákat.
A felmérni kívánt kompetenciák mindegyikéhez egy vagy több kompetenciamérő eszközt rendelünk.
Alkalmazhatunk gyakorlati, szóbeli, írásbeli, AC módszer, egyéni, csoportos feladatokat, kérhetjük egy teljes portfólió elkészítését, a deklaratív önértékelési módszert, interjút, avagy egy-egy konkrét munkafolyamat megfigyelését, amelyek a képesség jellegű tudás felmérésére szolgálnak (Szigeti, 2009).
Felhasználhatunk standardizált teszteket, személyiségtesztet, pszichológiai tesztet vagy akár pszichológiai felmérést, ezen kívül szituációs és csoportos gyakorlatokat, tréningfeladatokat, tréninggyakorlatokat. A 4. számú ábra példa egy átdolgozott tréningfeladatra, melyet Detlev Blank történetei közül választottam ki.

4. ábra: 1. feladat

Kérjük, olvassa el figyelmesen a következő történetet! Miután elolvasta – de legkésőbb egy perc múlva – jelezzen a felmérést végző személy(ek)nek!

A szultán álma

A szultán egyszer azt álmodta, hogy minden fogát elveszítette. Mihelyt felébredt, azonnal az álomfejtőhöz fordult, hogy megtudja, mit jelent az álom.

- Micsoda szerencsétlenség, Uram! – felelete az. – Minden elveszett fog egy-egy hozzátartozód elvesztését jelenti.
- Arcátlan fickó! – kiáltotta a szultán dühösen. – Hogy merészelsz ilyet mondani nekem? Takarodj a szemem elől! – És kiadta a parancsot: – Ötven botütést a szégyentelennek!

Ezután egy másik álomfejtőt hivatott. Amikor az az álomról értesült, így kiáltott fel:

[7] A munkakör feladatainak részletes leírása, ismeretek, készségek, képességek, magatartásforma, attitűdök, valamint a szükséges berendezések, eszközök meghatározása (Brückler-Egyed, 2009).

– Micsoda szerencse! Micsoda szerencse! Uram, ön minden hozzátartozóját túl fogja élni!
– Felvidult a szultán arca, és így szólt:
– Köszönöm, barátom! Menj azonnal a kincstárnokhoz, hogy adjon neked ötven aranyat!...

Kompetenciamérő eszközünk készítésekor célszerű az egyes feladatokhoz folyamatleírást adni, félreérthetetlenné téve ezzel a felmérést végző személyek munkáját.
Ezt követően elkészítjük az értékelési szempontokat és megoldó kulcsot. Az egyes feladatok mindegyikéhez célszerű értékelési táblázatot készíteni, melyben meghatározzuk, hogy az egyes kompetenciák mérésekor milyen elérhető szinteket társítunk. A szinteket skálázzuk, melyhez jelentéseket társítunk. A legmagasabb szint jelentheti a kompetencia kimagasló meglétét és a legalacsonyabb szint a fejlesztendő kompetenciát. Az 5. számú ábra egy példa az értékelési táblázatra.

5. ábra: Értékelési táblázat minta

1. feladat
Feldolgozott történet: A szultán álma
Mérendő kompetenciák: Kommunikációs és együttműködés kompetenciák

Kompetenciák		***Szint (1-5)***
Kommunikációs kompetenciák	Fogalmazási készség	
	Prezentációs készség	
Együttműködési kompetenciák	Értékelési, visszacsatolási készség	

Szintek: 1 – gyenge, 2 – fejlesztendő, 3 – elfogadható, 4 – megfelelő, 5 – kiváló

Forrás: Farkas – Leszkó, 2012.

Ha elkészítettük a mérőeszközt, lefolytatjuk a mérést és kiértékeljük az eredményeket. Az értékelést érdemes összesítve is elkészíteni, így könnyebben meghatározhatjuk, hogy a felmért személy mely kompetenciái kiemelkedőek és melyek azok, amelyek fejlesztésre szorulnak. Erre a tanácsadási folyamatban, sőt, a képzés alatt is ki kell térnünk, figyelembe kell vennünk.
A felmért személy eredményeit, kompetenciakészletét egy, a nevére szóló portfolióban, dokumentumcsomagban összesítjük, mellyel dokumentáljuk tudását.

Záró gondolatok

Ahhoz, hogy a felnőttképzésben a kompetenciamérés megfelelő szerepet kapjon, nyilvánvalóan több szempontból szükséges javítani a helyzeten.
Azonban azt gondolom, hogy hiánypótló munkát végezhetnek az andragógusok azzal, ha bemutatják a kompetenciamérés lehetséges útjait.
Az általam leírt kompetenciamérés egyfajta útmutatást ad, bemutatja a mérés-metódus lépéseit, mely alapján az intézmények megkísérelhetik elkészíteni saját képzési programjaikhoz előzetes tudásmérő eszközeiket.

Felhasznált irodalom

Blank, Detlev (2010) Történetek tréneréknek, coachoknak, tanároknak, tanácsadóknak, vezetőknek. Z-Press, Miskolc

Brückler Tamás-Egyed László (2001): DACUM Kézikönyv. OM-NSZI, Budapest

Csapó Benő (2004): Tudás és iskola. Budapest, Műszaki Kiadó

Csapó Benő (2009): A tudás és a kompetenciák. OFI, Budapest http://www.ofi.hu/tudastar/tanulas-fejlesztese/tudas-kompetenciak

European Commission (2000): Memorandum on Lifelong Learning (2000): Brussels, European Commission

Farkas Éva – Farkas Erika – Hangya Dóra – Kovács Anett Jolán – Kulcsár Nárcisz – Leszkó Hajnalka (2012): Az akkreditált felnőttképzési intézmények működési jellemzői – Kutatási jelentés.

Farkas Éva – Leszkó Hajnalka (2012): A képesség jellegű tudás In: A szak- és felnőttképzés-szervezés gyakorlata. Raabe Tanácsadó és Kiadó Kft., Budapest. (megjelenés alatt)

Magyar Köztársaság Kormánya (2005): Stratégia az Egész életen át tartó tanulásról. Oktatási Minisztérium – Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium, Budapest.

Szigeti Tóth János (2009): A tanulás sokfélesége: kutatás a felnőttkori tanulás indítékairól és akadályairól: záró tanulmány. Magyar Népfőiskolai Társaság, Budapest.

2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről

Márkus Edina

A FELNŐTTKÉPZÉSI SZOLGÁLTATÁSOK MEGJELENÉSE AZ EURÓPAI UNIÓ OKTATÁSI DOKUMENTUMAIBAN

Az egész életen át tartó tanulás több területen is felértékelődött az európai uniós politikában. Újszerű szemléletet jelent a korábbi oktatásügyi gondolkodásmódokhoz képest is. A 90-es évek óta folyamatosan jelennek meg mind európai[1], mind hazai[2] dokumentumok a témában. Ezekben a munkákban a képzést támogató szolgáltatások hangsúlyosan jelennek meg.

A felnőttképzést támogató szolgáltatások a 90-es években, de kifejezetten a 2001. évi CI.-es felnőttképzési törvény és egyes hozzá kapcsolódó rendeletek /48/2001. (XII. 29.) OM rendelet a felnőttképzést folytató intézmények nyilvántartásba vételének részletes szabályairól; 24/2004. (VI. 22.) FMM rendelet az akkreditációs eljárás és követelményrendszer részletes szabályairól/ révén a felnőttképzési intézményrendszer munkájához kapcsolódóan is kiemelt szerephez jutottak.

[1] Memorandum az egész életen át tartó tanulásról, 2000, Brüsszel, Európai Bizottság; Az egész életen át tartó tanulás európai térségének valóra váltása, 2001, Brüsszel, Európai Bizottság; Az európai oktatási és képzési rendszerek célkitűzéseihez kapcsolódó munkaprogram 2002; „Oktatás és képzés 2010"Főbb szakmapolitikai kezdeményezések és eredmények az oktatás és képzés területén 2000. óta, 2006, Brüsszel, Európai Bizottság,; Az oktatás és képzés korszerűsítése: kulcs Európa jólétéhez és társadalmi kohéziójához – A tanács és a bizottság 2006. évi közös időközi jelentése az „Oktatás és képzés 2010" munkaprogram megvalósításában elért előrehaladásról (2006/C 79/01); Felnőttkori tanulás: Tanulni sohasem késő, 2006, Brüsszel. Európai Bizottság

[2] A Magyar Köztársaság Kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról, 2005 szeptember; 2215/2005 (X.13.) kormányhatározat az egész életen át tartó tanulás stratégiáját szolgáló feladatokról; Nemzeti jelentés 2005 (Az Oktatási Minisztérium beszámolója az EU oktatási és képzési munkaprogramjának megvalósításáról), Tagállami beszámoló az Oktatás és képzés 2010 munkaprogram terén történt nemzeti előrehaladásról 2007

A 2001. évi CI.-es felnőttképzési törvény 29 § 7. pontja értelmező rendelkezésének meghatározása szerint *a felnőttképzési szolgáltatás* olyan szolgáltatás, amely a képzések egyénre szabott kialakításának elősegítésére, a képzés hatékonyságának javítására vagy a munkavállalás elősegítésére irányul.
A *felnőttképzési szolgáltatások célja*, hogy segítse az érdekeltek képzésbe való bekapcsolódását, illetve a személyiségjellemzők és kulcskompetenciáik fejlesztése révén – előmozdítsa a felnőttek foglalkoztathatóságát, s ennek révén karriercéljaik valóra váltását (Henczi, 2009, 143).
A fentebb említett törvény és rendeletek a felnőttképzési szolgáltatások körébe az előzetes tudásszint felmérést; a pályaorientációs, pályakorrekciós tanácsadást; a képzési szükségletek felmérése és képzési tanácsadást; az elhelyezkedési tanácsadást; az álláskeresési technikákat, valamint egyéb szolgáltatásokat sorolja. Az egyéb szolgáltatások körébe olyan tevékenységek értendők, amelyek a képzési igényeknek megfelelnek, a képzés résztvevőinek érdekeit, az egyénre szabott tanulási utak kialakítását célozzák, és szorosan a képzéshez kapcsolódnak pl. mentorálás, mentálhigiénés tanácsadás, rehabilitációs tanácsadás, munkaviszonnyal és munkanélküliséggel összefüggő jogi tanácsadás.

A következőkben be kívánjuk mutatni milyen célok mentén, milyen összefüggésben jelennek meg a felnőttképzési szolgáltatások, milyen elvárásokat fogalmaznak meg az egyes szolgáltatások kapcsán az Európai Uniós és hazai oktatási dokumentumokban. Az elemzést a dokumentumok szövegének tartalomelemzésével végeztük. A vizsgált dokumentumok: Memorandum az egész életen át tartó tanulásról, 2000, Brüsszel, Európai Bizottság; SEC(2000) 1832; Az egész életen át tartó tanulás európai térségének valóra váltása, 2001, Brüsszel, Európai Bizottság; COM(2001) 678 végleges; Felnőttkori tanulás: Tanulni sohasem késő. A Bizottság közleménye, 2006, Brüsszel, Európai Bizottság COM(2006)614 végleges; Az Európa Tanács és a tagállamok kormányainak a Tanács keretében ülésező képviselői által kialakított állásfoglalás a pályaorientációnak az egész életen át tartó tanulás stratégiáiba való fokozottabb integrálásáról (2008/C 319/02); A Magyar Köztársaság Kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról, 2005 szeptember.

Az Európai Bizottság 2000-ben megjelent *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról* című vitaanyaga 6 kulcsfontosságú üzenetet (új ismeretek és készségek hozzáférésének biztosítása mindenki számára, nagyobb befektetés biztosítása az emberi erőforrások területén, innováció az oktatásban és tanulásban, a tanulás értékelése, az útmutatás és tanácsadás újragondolása, közelebb vinni a tanulást az otthonokhoz) fogalmaz meg, melyek közül a *tanulás értékelése és a tanácsadás* kifejezetten a felnőttképzési szolgáltatásokhoz kapcsolható.

A negyedik kulcsfontosságú üzenetben a tanulás értékelésének fontosságára mutat a vitaanyag. Az üzenet célkitűzése: jelentősen javítani kell a tanulásban való részvétel és a tanulás eredményének értelmezési és értékelési módozatain, különösen a nem-formális és informális tanulás területén. (…) Jelentős haladás történt az átláthatóságot és a diplomák kölcsönös elismerését szabályozó szerződések megszületésével, különösen a felsőoktatásban és a szabályozott szak- ill. műszaki tudáshoz kötött foglalkozások területén. (…) Nélkülözhetetlen jó minőségű rendszereket kifejleszteni az előzetes és tapasztalati tanulás akkreditációjához (APEL), és azok széles körű, a legkülönfélébb kontextusban való alkalmazását elő kell segíteni (Európai Bizottság 2000, 16).

Az ötödik kulcsfontosságú üzenet: az útmutatás/orientálás és tanácsadás újragondolása. Az üzenet célkitűzése: mindenki számára, az élet minden szakaszában könnyen elérhető minőségi információ és tanácsadás biztosítása az Európa szerte létező tanulási lehetőségekről. Az útmutatást/orientációt mindenki számára folyamatosan rendelkezésre álló szolgáltatásként fogja fel. Az oktatási, szakképzési és egyéni útmutatás közötti különbségtétel felszámolásával új célcsoportokhoz lehet eljutni (…) a legkülönfélébb csoportok igényeit és szükségleteit ki tudják elégíteni.(…) Helyben elérhető szolgáltatásokra van szükség. A gyakorló szakembernek ismernie kell a tanácskérők egyéni és szociális helyzetét, de ugyanígy ismernie kell a helyi munkaerőpiac sajátosságait és a foglalkoztatók igényeit.(…) A tanácsadó szolgáltatásoknak szorosabban kell bekapcsolódniuk az egyéni, szociális és oktatási ellátást biztosító szolgáltatások hálózataiba, ami lehetővé tenné adott szakértelmek, tapasztalatok és eszközök közös alapba való helyezését (Európai Bizottság 2000, 18-19).

Az EU közös LLL stratégiai dokumentuma *Az egész életen át tartó tanulás európai térségének megvalósítása* (Európai Bizottság 2001.) hat stratégiai célja – a tanulás elismerése; információ, orientáció és tanácsadás; az idő és pénz invesztálása az oktatásba; a tanulók és a tanulási lehetőségek összehozása; az alapkészségek fejlesztése; az innovatív pedagógia – között kettő a felnőttképzési szolgáltatásokhoz kapcsolható.
A *tanulás elismerése,* mint stratégiai cél kapcsán a nem-formális és informális tanulás meghatározására, értékelésére és elismerésére, illetve a formális képesítések és oklevelek átadására és kölcsönös elismerésére összpontosítanak.
Az *információ, orientáció és tanácsadás* cél keretében főként európai szinten foglalkozik olyan javaslatokkal, amelyek célja a tanuláshoz való hozzáférés elősegítése a minőségi iránymutatási szolgáltatások elérhetősége révén.

Az Európai Bizottság 2006-ban kiadott *A Felnőttkori tanulás: tanulni sohasem késő közleménye* is több felnőttképzési szolgáltatást fontosnak tart, elsősorban a minőségi felnőttképzés szemszögéből. A közlemény szerint a nem megfelelő minőségű felnőttképzés gyenge tanulási eredményekhez vezet. A minőségbe sok minden beletartozik: *a tájékoztatás és a tanácsadás; az igények felmérés*e; a valós igényekhez és a kereslethez igazított releváns tartalom; a megvalósítás módja; a tanulás támogatása; az értékelési módok; a *kompetenciák elismerése*, jóváhagyása és oklevéllel való tanúsítása (Európai Bizottság 2006, 7.)

A pályatanácsadással foglalkozó szakemberek szerint az egész életen át tartó tanulás a pályatanácsadás szélesebb értelmezését igényli. Ez az új megközelítés az életpálya tanácsadás (lifelong guidance), azaz a szakmai alapozás és a szakmai életút egészét végigkísérő pályatanácsadás. Ez a szemlélet jelenik meg az *Európai Tanács és a tagállamok kormányainak a Tanács keretében ülésező képviselői által kialakított a pályaorientációnak az egész életen át tartó tanulás stratégiáiba való fokozottabb integrálásáról* 2008-ban kiadott állásfoglalásában is. Az állásfoglalásban arra hívják fel a figyelmet, hogy a lisszaboni stratégiával, valamint az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködésre irányuló stratégiai kerettel összhangban fontos a pályaorientáció szerepének megerősítése az egész életen át tartó tanulásra vonatkozó nemzeti stratégiákban. A nemzeti viszonyokkal és jogszabályokkal összhangban és az

állampolgárok egész életen át tartó pályája során az átmenetek megkönnyítése céljából alkalmazzák a következő alapelveket:
1. az életpályamenedzsment-készségek egész életen át tartó elsajátításának ösztönzése;
2. a pályaorientációs szolgáltatások elérhetőségének megkönnyítése valamennyi polgár számára;
3. a pályaorientációs szolgáltatások minőségbiztosításának megteremtése;
4. a különböző nemzeti, regionális és helyi szereplők közötti koordináció és együttműködés ösztönzése.
Borbély-Pecze (2009, 11) szerint ezzel a pálya-, karrier- és munkatanácsadás egyrészt kilép az oktatásügy szűk világából, és bekerül a munkahelyekre, illetve a szabadidő eltöltésének helyszíneire. Másrészt integrálódik az alkalmazott pszichológia, a tanácsadás más területeivel, a mentálhigiéniai, életvezetési tanácsadásokkal.

Hazai dokumentumokban is megjelenik a tanulás értékelés, tudás-elismerés és pályatanácsadás kérdésköre.
A 2005-ben jelent meg *A Magyar Köztársaság kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról*. Egész életen át tartó tanulás stratégia.[3] második prioritása – „ Az oktatás, képzés és a gazdaság kapcsolatainak erősítése" – keretében tartalmaz elvárásokat a felnőttképzési szolgáltatásokra vonatkozóan.
A stratégia az oktatás, képzés és a gazdaság közötti kapcsolatok szorosabbra fonását fontos célként emeli ki annak érdekében, hogy az oktatási és képzési rendszerek gyorsabban és rugalmasabban reagáljanak a munkaerő-piaci impulzusokra. Ehhez egyfelől országos, regionális és helyi szinten teljes körűen tartja szükségszerűnek kiépíteni a formális, nem-formális oktatási, képzési rendszerek és a munkaügyi szolgálatok közötti együttműködés intézményes kereteit, s szisztematikusan össze kapcsolni az oktatás, képzés és a foglalkoztatáspolitika alapvető folyamatait figyelemmel követő jelzőrendszereket. Másfelől azt fogalmazzák meg a stratégia megalkotói, hogy biztosítani kell a nem-formális tanulás keretei

[3] A egész életen át tartó tanulás stratégia nem belső igények alapján született meg, hanem az Unió elvárásainak való megfelelés motiválta, valamint az ilyen célokra rendelkezésre álló finanszírozási források elérhetővé tétele volt a fő mozgatóerő (Derényi et al., 2006, 68).

között megszerzett ismeretek és készségek elismerését és beszámítását (A Magyar …, 2005, 31).
Pályaorientáció, tanácsadás és pályakövetés kapcsán a következő elemekre helyezi a hangsúlyt a stratégia. Az egyéni tanulási utak kidolgozásának, megtervezésének alappillérei a következők: az iskolarendszerű előfeltételek biztosítása; a tanulás eredményeinek átválthatósága munkaerő-piaci előnyökre. Megbízható és állandó információs és tanácsadói rendszer, mely segíti a tanulási út és a karrier tervezését, és amely által a szakemberek, tanárok, oktatók folyamatosan képesek segítséget nyújtani a diákoknak, hallgatóknak (A Magyar …, 2005, 42).
Az *informális és nem-formális tanulás elismerésére* vonatkozóan a stratégia több pontján is találunk említést. Az informális és nem-formális tanulás elismerésének segítésére új szolgáltatási modell kialakítását és a szakmastruktúra átalakítását jelölik meg célul a stratégia készítői. Az új szolgáltatási modellen egy személyes tanácsadáson, a meglévő kompetenciák elismerésén és rugalmas tanulási lehetőségek biztosításán alapuló rendszert értenek, kiemelve az ágazatközi együttműködés fontosságát. Megjelenik célként a stratégiában az egyéni oktatási azonosító és a tanulás elismerése, nyilvántartása érdekében kapcsolódás az Europass rendszeréhez, valamint a beszámítás teljes rendszerének kiépítése, amelynek kialakítását az uniós tagországok beszámítási és akkreditációs rendszereinek figyelembevételével tervezik.
Az utóbbi években a hazai szakirodalomban is igen meghatározóvá vált a tanulás elismerése témakör vizsgálata, egyre több szakember hívja fel az egyes oktatási területek, szintek kapcsán a jelentőségére a figyelmet (Csapó, 2005; Derényi et al, 2006; Török, 2007; Móré, 2011a; 2011b, 2012).

Összegezve a szakmai munkákban kiemelt szerepet kap az orientáció és tanácsadás, mint a munkaerőpiaci helyzet javításának, a foglalkoztatás elősegítésének, az oktatási eredményesség növelésének eszköze. Emellett a tanulás értékelése, elismerése témakör, amely leginkább megjelenik. Döntően a nem-formális és informális tanulás elismerése címen találkozhatunk ezzel a témával. Az egész életen át tartó tanuláshoz kapcsolódó, már a Delors jelentésben megjelenő, de jóval korábbi a 60-as 70-es években megjelenő koncepciókban is a tanuláshoz való hozzáférés kapcsán válik fontossá az orientáció és a tanácsadás, valamint az oktatási hatékonyság.

A tanácsadás kapcsán az elmúlt években számos európai kezdeményezés, (hálózat, internetes interaktív portál) született. Például: Europass, ENIC-NARIC hálózat (European Network of Information Centres – Információs Központok Európai Hálózata, amely a nemzeti információs központokból áll), EURES (Európai Foglalkoztatási Mobilitás Portálja), PLOTEUS (Portal on Learning Opportunities Throughout Europe – Az európai tanulási lehetőségek portálja), Euroguidance hálózat (Európai Pályainformációs Tanácsadó Központok nemzetközi hálózata), ELGPN (European Lifelong Guidance Policy Network – Európai Pályaorientációs Szakpolitikai Hálózat), EURAXESS (Kutatói mobilitási portál). Ezek nagyobb részt azonban a magasan képzett csoportok számára nyújtanak valódi tanácsadási, orientációs lehetőséget.

Felhasznált irodalom

A Magyar Köztársaság Kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról, 2005. szeptember. http://www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/egesz-eleten-at-tarto/egesz-eleten-at-tarto-090803. (letöltés ideje 2012.06.27.)

Az Európa Tanács és a tagállamok kormányainak a Tanács keretében ülésező képviselői által kialakított állásfoglalás a pályaorientációnak az egész életen át tartó tanulás stratégiáiba való fokozottabb integrálásáról (2008/C 319/02).

Borbély-Pecze Tibor Bors (2009): A tanácsadás múltja, jelene, kérdései. Életpálya- tanácsadás 1-2. szám 10-15.p.

Csapó Benő (2005): Az előzetesen megszerzett tudás mérése és elimserése, Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.

Derényi András – Milotay Nóra – Tót Éva – Török Balázs (2006): A nem formális és informális tanulás elismerése Magyarországon. Egy OECD projekt tanulságai. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.

Európai Bizottság (2000): Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. Brüsszel.

Európai Bizottság (2001): Az egész életen át tartó tanulás európai térségének megvalósítása. Brüsszel.

Európai Bizottság (2006): Felnőttkori tanulás: tanulni sohasem késő. Brüsszel.

Henczi Lajos (2009): Felnőttképzési szolgáltatások. In: Henczi Lajos (szerk.): Felnőttoktató. A felnőttek tanításának-tanulásának

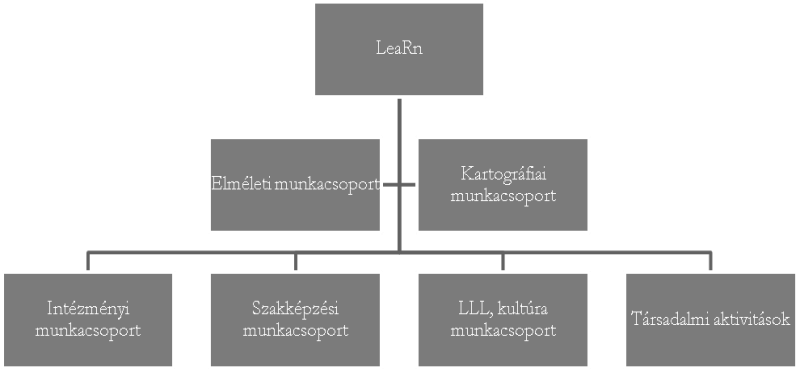
elmélete és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 143-154.p.
Móré Mariann (2011a): Hozott tudás a munka világából – uniós gyakorlat és hazai lehetőség. In: Multikulturális Műhely. Tanulmányok I. Debreceni Egyetem, Gyermeknevelés és Felnőttképzési Kar, Hajdúböszörmény 16-21.p.
Móré Mariann (2011b): Munkatapasztalat és validáció. In: Társadalomtudományi tanulmányok IV. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen 106-112.p.
Móré Mariann (2012): A hozott tudás elismerésének lehetőségei az egyetemi levelező képzésben. In: Poór József (szerk.): Átalakuló emberi erőforrás menedzsment múlt- jelen-jövő. Complex Kiadó, Budapest.
Török Balázs (2007): A nem formális és az informális tanulás elismerése. Tempus Közalapítvány, Budapest.

Márkus Edina – Miklósi Márta

AZ ÁLTALÁNOS KÉPZÉSEK VIZSGÁLATÁT CÉLZÓ KUTATÁSOK[1]

A munkánk az OTKA (K-101867) „Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig", LeaRn projekt kutatásába illeszkedik. Az OTKA kutatás célja egy adott területi és társadalmi egység azon gazdasági, politikai és kulturális tényezőinek feltárása és elemzése, amelyek hozzájárulnak egy tanuló régió kialakulásához. Ennek keretében a kutatócsoport Kozma Tamás vezetésével az átfogó elméleti és kartográfiai munkacsoportok mellett négy dimenzió mentén vizsgálja a tanuló régiók kialakulását, szerveződését és fejlődését, ezek: a formális oktatási színterek, a szakképzési rendszerek, a nonformális és informális tanulási aktivitások, valamint a társadalmi aktivitások.

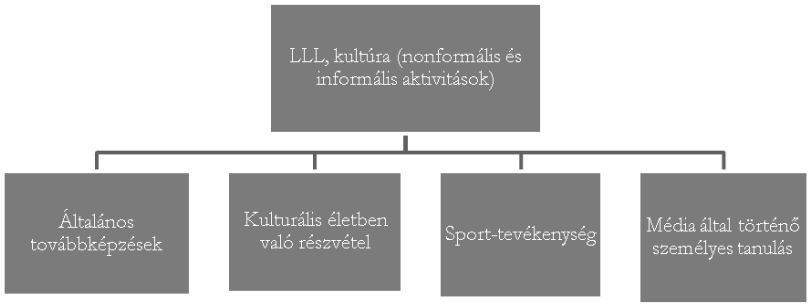
A LeaRn kutatás



[1] A tanulmány az OTKA (K-101867) által támogatott *Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig* című kutatás keretében készült. (Kutatásvezető: prof. dr. Kozma Tamás)

A non-formális és informális tanulási aktivitásokat vizsgáló munkacsoport négy területre fókuszál (alapul véve a Deutsche Learnatlas területeit): általános továbbképzések, kulturális életben való részvétel, sporttevékenység, média által történ személyes tanulás.

Az LLL és kultúra munkacsoport



Munkánk kezdetén törekedtünk a nonformális és informális tanulás fogalmának történeti vonatkozásainak és különböző értelmezési köreinek feltárására.
Majd különböző vizsgálatok (Deutscher Learnatlas (DLA) – Német Tanulási Atlasz, kanadai Composite Learning Index (CLI), European Lifelong Learning Indicators (ELLI) módszertan hátterét vizsgáltuk abból a szempontból, hogy milyen mutatók használhatóak az általános továbbképzések mérésére.
Ezek után a meglévő hazai statisztikai adatfelvételek – általános képzések szempontjából – számításba vehető indikátorait próbáltuk feltérképezni.

Három definíciót emelnénk ki a non-formális és informális tanulás vizsgálata kapcsán, mindhárom egy-egy korszak sajátos szemszögéből tekint ezekre a tanulási formákra. Coombs és szerzőtársai a hetvenes-nyolcvanas évekbeli definíciójukban az informális tanulásra vonatkozó egész életen át tartó folyamatról, tanító hatásokról és a személyiség egészét érintő tanulásról beszélnek: "*Olyan, az egész életen át tartó folyamat, amely során minden egyén a napi tapasztalatain, és a környezetében előforduló tanító hatásokon keresztül – például a családban, a szomszédokkal való érintkezés és a tömegkommunikáció révén, a munkában és a*

játékban, a piacon, a könyvtárban – elsajátít attitűdöket, értékeket, jártasságokat és tudást." (Coombs 1985, 92)

Az informális tanulás meghatározásánál Peter Jarvis húsz évvel később az egyének közötti informális helyzetekben zajló interakcióra teszi a hangsúlyt, továbbá kiegészíti a definíciót azzal a megállapítással, hogy gyakran olyan önirányító tanulás, amely re-aktív és pro-aktív módon is végbemehet. Kétségkívül e meghatározások sem térnek ki annak a lényeges kérdésnek a részletes kifejtésére, hogy az informális tanulás szándékos, vagy véletlenszerű tevékenységek, egyáltalán tanulási tevékenységek eredménye-e. (Jarvis 2003,141)

A Memorandum az alábbi definíciókat adja: (Európai Bizottság 2000:32-33) *„A céltudatos tanulási tevékenységnek három alapkategóriája van.*

- *A formális tanulás oktatási és képzési alapintézményekben valósul meg, és elismert oklevéllel, szakképesítéssel zárul.*
- *A nem formális tanulás az alapoktatási és képzési feladatokat ellátó rendszerek mellett zajlik és általában nem zárul hivatalos bizonyítvánnyal. A nem formális tanulás lehetséges színtere a munkahely, de megvalósulhat civil társadalmi szervezetek és csoportok (pl. ifjúsági szervezetek, szakszervezet, politikai pártok) tevékenységének a keretében is. Megvalósulhat olyan szervezetek vagy szolgáltatások révén is (pl. képzőművészeti, zenei kurzusok, sportoktatás, vagy vizsgára felkészítő magánoktatás), amelyeket a formális rendszerek kiegészítése céljából hoztak létre.*
- *Az informális tanulás a mindennapi élet természetes velejárója. A formális és nem formális tanulási formákkal ellentétben, az informális tanulás nem feltétlenül tudatos tanulási tevékenység, és lehetséges, hogy maguk az érintettek sem ismerik fel tudásuk és készségeik gyarapodását."*

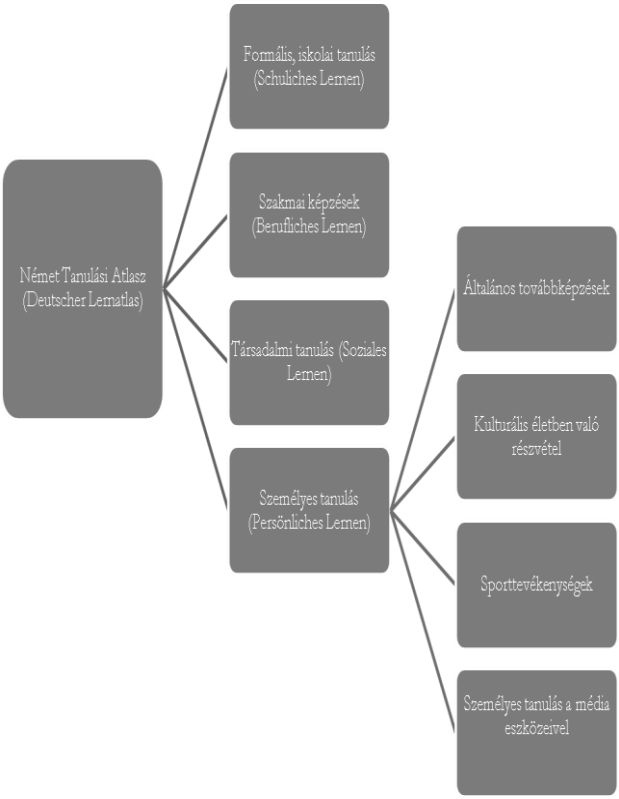
A CEDEFOP (European Center for the Development of Vocational Training) készíti az "Élethosszig tartó tanulás" című statisztikai adatfelvételt, amely európai uniós együttműködések keretében, 2003 második negyedévében készült el. (Cedefop, 2003)

A munkaerő-felmérés (MEF) keretében évtizedek óta folyó, a 15-74 éves népesség tanulási tevékenységére vonatkozó hazai adatgyűjtést kibővítették felnőttkori tanulásra, ezen belül az informális tanulásra vonatkozó résszel. Az adatfelvétel nemzetközi kezdeményezésre indult el, és valamennyi európai uniós tagország részére (CLFS/LLL,

CR1131 3/2002 számmal) kötelezően elrendelték. Ebből következően ehhez a statisztikai gyűjtőmunkához kapcsolódóan is megtörtént az informális tanulás mibenlétének értelmezése.
Az adatgyűjtésről készített hazai statisztikai összefoglaló beszámolóban, az Európai Bizottság Memorandumában szereplő definíció alapján megfogalmazott, de attól némileg eltérő definíció szerepel: "*Az informális tanulás körébe a tanulás nem szervezett formái tartoznak, olyanok, amelyek a családban, a munkahelyen, minden ember életében előfordulhatnak egyéni tapasztalatok vagy családi, társadalmi iránymutatás alapján. Az informális tanulás a mindennapi élet természetes része. Az iskolarendszerű és az iskolarendszeren kívüli képzésekkel ellentétben, az informális tanulás nem szükségképpen szándékos tanulás, és lehet, hogy még maguk az egyének sem ismerik fel, hogy ismereteikhez és készségeikhez hozzájárul. Ebből kifolyólag a teljes körű statisztikai számbavétel megoldhatatlan.*" (Cedefop 2003)
A fenti leírás, a korábbiakban tárgyalt hazai meghatározásokhoz hasonlóan e tanulási forma véletlenszerűségét emeli ki, és a tanulás szándékosságának megítélésében meglehetősen óvatosan, mondhatnánk, bizonytalanul fogalmaz.

A *Deutscher Learnatlas* (Német Tanulási Atlasz) egy olyan index, amelyben a kutatók az oktatás, képzés témakörét 38 mérőszám alapján vizsgálják regionális szinten. Nemcsak a fiatalok, hanem a felnőttek tanulási szokásainak nyomon követése is megvalósult ebben a kutatásban, különböző tanulási formákban (formális, non-formális, informális tanulás), tanulási helyszíneken (pl. iskola, munkahely, sportegyesületek, otthon) egyaránt. A Német Tanulási Atlasz négy fő pillére a következő:

Német Tanulási Atlasz



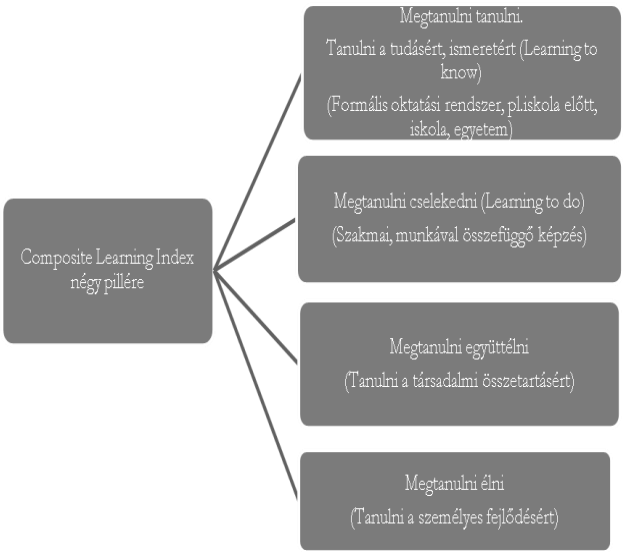
Személyes tanulási dimenzióján belül az általános továbbképzés, mint indikátor két mutatón keresztül nyilvánul meg.

A *„befejezett népfőiskolai kurzusok" indikátor* 100 lakosra vonatkoztatva határozza meg, hány olyan népfőiskolai tanfolyamot szerveztek meg, amelyeken való részvétel nem volt munkahelyi kötelezettség. Az indikátor rámutat arra, hogy hány, „személyes", munkaerőpiacon nem hasznosítható, végzettséget nem adó továbbképzést szerveznek meg éves szinten. A Német Népfőiskolai Szövetség a Német Tanulási Atlasz céljából különböző programterületekre vonatkoztatva állította össze ezeket a mutatószámokat a vezetett népfőiskolai statisztikák alapján. A személyes tanulási dimenzióban megvalósított kurzusok a politika, társadalom, környezet és kultúra területeit ölelik át. A képzések fele nyelvi, illetve egészségtudatos élet témaköréhez kapcsolódó képzés,

a tanfolyamok másik fele egyes szakmákhoz kapcsolódott, jellegét tekintve továbbképzési célú képzés volt. (Schoof – Blinn – Schleiter – Ribbe – Wiek 2011, 59)
A *„személyes tanulási dimenziójú népfőiskolai kurzusokon részt vevők száma" indikátor* 100 lakosra vonatkoztatva adja meg, hányan vettek részt olyan népfőiskolai képzéseken, amelynek nem volt munkahelyi relevanciája. Az indikátor azt mutatja meg, hogy a népesség melyik része vesz részt ilyen jellegű képzéseken. Mivel a mutató a kurzusokon részt vevők számát külön-külön, képzésekre lebontva tartalmazza, így egy részt vevő személy többször is beszámításra kerülhet ebben a statisztikában. A Német Népfőiskolai Szövetség a Német Tanulási Atlasz céljából különböző programterületekre vonatkoztatva állította össze ezeket a mutatószámokat a vezetett népfőiskolai statisztikák alapján. (Schoof – Blinn – Schleiter – Ribbe – Wiek 2011, 59)
Ez a két adat a magyar viszonylatban nagyon szűk értelmezésre ad lehetőséget, mivel a népfőiskolai képzési rendszer csak egy eleme a nemformális általános felnőttképzéseknek.

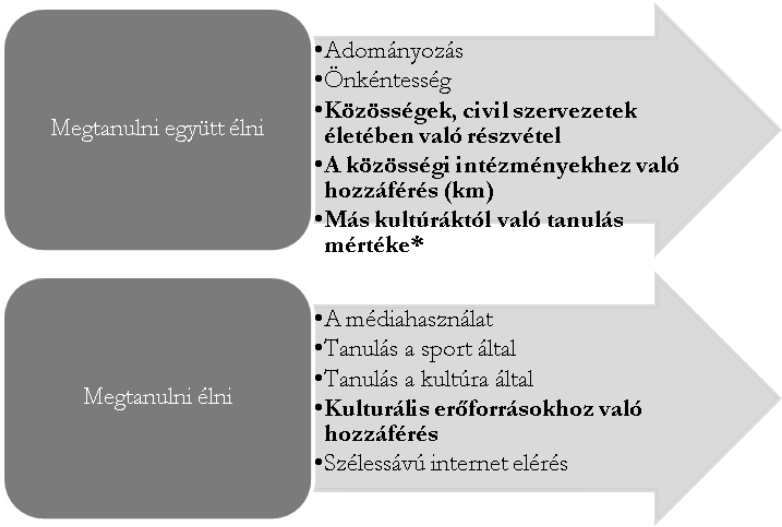
A kanadai kutatók által kidolgozott *Composite Learning Index (CLI)* indikátor- és mérőeszköz rendszer négy pilléren (Delors-jelentés A tanulás kulcs a 21. századhoz négy pillére) alapul.
CLI – kanadati kutatók (Canadian Council of Learning) által kidolgozott indikátor- és mérőeszköz. A Composite Learning Index összesen 17 indikátort és 24 speciális mértéket / mérőeszközt azonosít az élethosszig tartó tanulás mérése során, s ezek mindegyike a tanulás négy pilléréből származik (Erdei – Kozma – Teperics – Tőzsér 2012).

Composite Learning Index négy pillére



Az általános képzés szempontjából a megtanulni együtt élni és megtanulni élni elnevezésű pillérek indikátorai közül lehet néhány leginkább figyelembe vehető.

A megtanulni együtt élni és megtanulni élni elnevezésű pillérek egyes indikátorai



** Learning from other cultures. Indicator Fact Sheets. 2010 Composite Learning Index*
http://www.ccl-cca.ca/pdfs/CLI/2010/8_Learningfromothercultures.pdf

A fentebb említett indikátorok közvetett módon kapcsolódhatnak az általános képzés témaköréhez.
A közösségek és civil szervezetek életében való részvétel révén mindenképpen beszélhetünk tanulási folyamatokról, ilyen közegben leginkább informális, de nagyon gyakran non-formális tanulási mód is megjelenik. A szervezetek egy része kifejezetten oktatási, képzési, egy-egy érdeklődési területről információkat nyújtó céllal jönnek létre.
A más kultúráktól való tanulás is a mindennapi együttélés informális tanulási módján túl gyakran nem-formális tanulási keretekben jelenthet meg pl. nyelvtanulás, bevándorlók társadalmi integrációját elősegítő tanfolyamai.
A közösségi intézmények jelentős része az általános képzés színtere, így az ilyen jellegű intézményekhez való hozzáférés is közvetett módon alkalmazható mutató.

Az általános képzéseket tekintve Magyarországon az adatok statisztikai megjelenítésére a meglévő adatok közül az *OSAP1665. számú felnőttképzési statisztika* adatait vehetjük figyelembe[2]. Ebben a következő statisztikai adatok találhatóak meg: a képzés jellege, óraszáma, ideje, formája, típusa, a képesítéssel betölthető munkakör foglalkozási csoport (FEOR-) kódja, a képzés megkezdéséhez megkívánt legalacsonyabb befejezett iskolai végzettség, elméleti-gyakorlati képzés helye, részvételi díj,a képzésbe beiratkozottak részvételi díjának költségviselői, vizsgaszervező intézmény, OKJ képzésbe beiratkozottak száma, képzésben résztvevők munkaerőpiaci státusza, a képzésben résztvevők csoportjai (korcsoport, iskolai végzettség). Ezen kívül korábbi magyar statisztikai adatsorok is elérhetők.[3]

Ezen kívül a közművelődési és közgyűjteményi intézmények adatszolgáltatása révén van lehetőség információkhoz jutni. A *Jelentés a közművelődési tevékenységet folytató szervezetek működéséről* (1438), a rendszeres művelődési formák kapcsán szolgáltatott adatcsoportban a megszervezett képzések is megjelennek. Valamint a *Jelentés a könyvtárak tevékenységéről* (1442), a *Múzeumok adatai* (1444) révén szolgáltatott adatsorok között vannak az általános képzésekhez közvetetten kapcsolható adatok.

Munkánkban az általános képzések vizsgálatát célzó kutatások és hazai statisztikák elemzésére törekedtünk, elsősorban abból a szempontból, hogy milyen mutatók léteznek az általános továbbképzések mérésére.

[2] Elérhető: https://osap.nive.hu/docs/osap1665_2012.pdf.

[3] A következő témákban kerültek rögzítésre statisztikai adatsorok. Az iskolarendszeren kívüli szakképzés statisztikai adatai – 1998- 2002: Szakképesítést megalapozó szakmai alapképzés, Állam által elismert /OKJ/ szakképesítést adó képzés, Állam által el nem ismert szakképesítést adó képzés, Szakmai továbbképzés, Megváltozott munkaképességűek rehabilitációs képzése, Elhelyezkedést, vállalkozást segítő képzés, Egyéb képzések, A képzésben résztvevők a szakképesítéshez előírt iskolai végzettségi szintek szerint, Szakképesítések, melyekre iskolarendszeren kívüli szakképzés keretei között készülnek fel, Az iskolarendszeren kívüli szakképzések időtartama és részvételi díjai, Az iskolarendszeren kívüli szakképzések forrásai. Regisztrált iskolarendszeren kívüli szakképzést folytató intézmények 1998-2001

A vizsgálódásaink során azt tapasztaltuk, hogy a témával foglalkozók komoly erőfeszítéseket tesznek a terület lehatárolásának (informális – nem-formális; általános – nyelvi – szakmai) definiálásának kérdésére, valamint igen gyakori az általános képzések során szerzett tudás, mint nem-formális módon szerzett tudás elismerésének vizsgálata.
Ha az általános képzések irányultságát tekintjük, akkor az eddigi tapasztalataink azt mutatják, hogy leginkább speciális célcsoportok (menekültek, bevándorlók, halmozottan hátrányos helyzetűek) számára nyújtott alap- és kulcskompetencia-fejlesztő képzések, valamint a személyes érdeklődésből, leginkább szabadidő eltöltése céljából végzett képzéseket sorolják e körbe.
Az egyes kutatások mutatói eltérőek, a hazai statisztikák inkább intézmény centrikusak, egy-egy szervezet adatszolgáltatásán alapulnak, a tényleges tevékenységen túl kitérnek a fenntartói, infrastrukturális, eszköz ellátottsági szempontokra is. Ezekből területi adatok és egyes szektorok eredményei összegezhetőek, valamint idősoros adatok révén bizonyos tendenciák is megfigyelhetőek.

Felhasznált irodalom

CEDEFOP (2003): Lifelong learning: citizens' views. In: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_185_en.pdf

Coombs, P.H. (1985). The World Crisis in Education: A View from the Eighties. Oxford University Press, New York.

Erdei Gábor, Kozma Tamás, Teperics Károly, Tőzsér Zoltán (2012): Az élethosszig tartó tanulás mérése. Egy határokon átnyúló térség esete (Bihar—Bihor Eurorégió) Kézirat.

Európai Bizottság (2000): Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. In: ftp://ftp.oki.hu/eu/memorandum.pdf http://www.ccl-cca.ca/pdfs/CLI/2010/8_Learningfromothercultures.pdf

Jarvis, Peter (1993): Adult Education and the State. Towards a Politics of Adult Education. Routledge, London.

Learning from other cultures. Indicator Fact Sheets. 2010 Composite Learning Index http://www.ccl-cca.ca/pdfs/CLI/2010/8_Learningfromothercultures.pdf

Schoof, Ulrich – Blinn, Miika – Schleiter, André – Ribbe, Elisa – Wiek, Johannes (2011): Deutscher Lernatlas (DLA). Gütersloh, Bertelsmann Stiftung, Germany.

Máté Krisztina

ISKOLÁN KÍVÜLI NÉPMŰVELÉS SZATMÁR-BEREG VÁRMEGYÉBEN A SZABADMŰVELŐDÉS KORÁBAN

Előzmény

Kutatásunk alapgondolatát a Mátészalkai kistérség kulturális térképének „megrajzolása" adta, kezdetektől fogva az vizsgálatunk célja, hogy a kistérségi rendszer közművelődésben betöltött szerepére rávilágítsunk, megkeressük a kistérségek helyét a közművelődésben. Az említett vizsgálatunkból[1] (lakossági kérdőíves felmérés mentén) kiderült, hogy a kistérség 26 települése között szervezett közművelődésről nem beszélhetünk. Ez késztetett a kistérségi rendszer elődjének mélyrehatóbb vizsgálatára (főként, hogy a jövőre tervezett járási igazgatás kiépítése mellőzötté teszi a kistérség kifejezést), azaz a járási rendszerek működésének elemzésére. Jelen vizsgálatunk közvetlenül a II. világháború végétől kezdődik, mivel a szabadművelődés koncepció, a rendszerszerű művelődési élet kiépítése, a Szabadművelődési Tanácsok háromszintű megjelenése is érdekeltté tesz minket a járási funkció vizsgálatában. Ez az áttekintés most elsősorban a megyei szintet helyezi előtérbe, a szabadművelődési rendszer kezdetének egy szeletét kívánja bemutatni Szatmár-Bereg vármegye területén az eddig feltárt levéltári források nyomán.

A szabadművelődésről általában

A szabadművelődés egy újabb fogalomként – a népművelést váltva – jelentkezett a II. világháborút követő években a felnőttképzés történetében. Tágabb értelmezésben Durkó Mátyás úgy véli, hogy az előző korszak iskolán kívüli népművelésével történő szakítást jelenti a szabadművelődés. (Durkó 2002) A szűkebb értelmezés szerint a Karácsony Sándor nevéhez fűződő demokratikus felnőttnevelési

[1] Máté Krisztina (2008): A mátészalkai kistérség és kulturális helyzetképe (egy lakossági felmérés tükrében). Tudományos Diákköri Dolgozat. Debrecen, Kézirat.

irányzatot és művelődési koncepciót jelentette, amely ekkor a hivatalos közművelődési politika rangjára emelkedett. (Durkó – Sári 1990) Karácsony a bekövetkező fogalomváltást a következőképpen indokolja: *„A népművelésben más műveli a népet, a szabadművelődésben maga művelődik a nép, ahogy igénye és kedve tartja."* A népet termőföldhöz hasonlítva azt mondja, hogy a kultúrálandó fél azt fogad be, amihez kedve van. (Karácsony 1947: 3-4) Ez a művelődéspolitikai koncepció az aktív művelődésről szól, amely révén a nép tagjai öntevékenyen tanulnak a népfőiskolák, olvasókörök, ismeretterjesztő előadások, népdalkörök keretében. A mozgalom értékeként jelölik meg többen a népi, paraszti orientációt, egy széles alapú népi-nemzeti kultúrára épült tartalom jelenik meg. (Durkó – Sári 1990) Ez a koncepció leszögezte, hogy a szabadművelődés a demokráciának a második lényeges eleme, vagyis a valós földosztást követi a szellemi földosztás. (Durkó 1999) Keresztury Dezső, vallás- és közoktatásügyi miniszter (1945 novemberétől) egy 1946. április 25-én tartott gyűlésen[2] új magyar művelődéspolitikáról beszél, amelynek kötelessége az, hogy ne csak megadja a művelődéshez való jogot, hanem lehetőséget biztosítson arra. A karácsonyi gondolat rejlik szavai mögött, amikor kifejti, hogy a *„művelődés szabadságának elalkudhatatlan része tehát a kezdeményezés szabadsága is."* A művelődéspolitika addig jellemző centralizált működése helyett a legideálisabb megoldás – vélekedik Keresztury – az, hogy a hivatalos és egységes irányítás mellett szükségesek a társadalom helyi kezdeményezései, a kettőnek egyensúlyban kell lennie, ennek kell jelentenie az iskolán kívüli népművelést, a szabadművelődés szervezetét (Keresztury 1946), amely lehetőséget biztosított a kulturális életbe, iskoláztatásba, művelődésbe való bekapcsolódásra. (Berényi 1987)

Szatmár-Bereg vármegye, mint a II. világháború egyik következménye

A mai Szabolcs-Szatmár-Bereg megye 1944 őszén vált hadszíntérré a II. világháború idején, és ekkor fogalmazta meg a Szovjetunió hazánkkal kapcsolatos politikáját is, mely szerint a szovjet hadsereg nem szándékozik az ország társadalmi rendjén változtatni, nem

[2] Az Országos Köznevelési Tanács, az Országos Szabadművelődési Tanács, a Magyar Művészeti Tanács, a Magyar Tudományos Akadémia és a Legfelsőbb Ötös Sporttanács együttes ülése.

szervez saját katonai adminisztrációt. Elviekben a magyar állami szervek visszaállítására törekedtek az akkori Szatmár vármegyében is, a működőképesség visszaállítása volt a cél, mivel a trianoni határok oda-vissza tologatásával Szatmár vármegye két részre oszlott, központja viszont Szatmárnémeti volt. A helyreállítás az elmenekült karhatalom, és közszféra hiányában azonban nehézkes volt. (Dikán 1993) A hadműveletek 1944. október-november folyamán véget értek, viszont a szatmári és beregi községek hovatartozásának kérdése még nem rendeződött. (Botár 1985) Szatmár vármegye nem hajlott az újbóli szétválásra így az újjászervezés Szatmárnémetiből indult ki magyar főispánnal, beleértve a magyarországi járásokat (mátészalkai, csengeri, fehérgyarmati, vásárosnaményi). 1944. december 27-én viszont román vezetés alá került az egész vármegye, így az említett magyar járások rövid ideig román irányítás alatt álltak, de ez a helyzet az aránytalan anyagi megterhelések miatt nem maradt fenn sokáig. (Dikán 1993) 1945. január 8-án sor került Mátészalkán a Nemzeti Bizottság megalakítására, ahol már javaslatot tettek az egyes vármegyei közigazgatási tisztségek betöltésére is. (Botár 1985) A mátészalkai Nemzeti Bizottság január 15-én dr. Varga Gyula, számvevőségi főtanácsost bízta meg a vármegyei hivatali szervezet kiépítésével alispáni minőségben. (Dikán 1993) A 14/1945. M.E. rendelet értelmében rendezésre került a trianoni Szatmár kérdése, miszerint Szatmár-Ugocsa és Bereg közigazgatásilag egyesített vármegye jött létre Mátészalka központtal, három szatmári járással (fehérgyarmati, csengeri, mátészalkai) és egy beregi járással (vásárosnaményi). Ez az állapot 1950. január 1-ig maradt fenn a mai Szabolcs-Szatmár-Bereg megye területén. (Botár 1985)

Művelődésügy Szatmár vármegyében – a kezdet

A művelődési életben, politikában a legelső fontos teendő a fasiszta, náci ideológia maradványainak maradéktalan kiirtása volt a vármegye területén, ez már 1944. december 2-án megfogalmazódott. Égetőbb volt viszont a népművelést ért károk felmérése. (László 1993) Egy 1945. március 26-án kelt dokumentum szerint a népművelési titkár Szatmárnémetiben maradt, így Szatmár-Bereg Vármegye Népművelési Bizottságának Elnöksége kérte a minisztert, hogy Dobos Zoltánt, eddigi beosztott általános iskolai igazgatót, vármegyei népművelési előadót Szatmár-Bereg Vármegye Iskolánkívüli Népművelési Bizottságának titkári hivatalához

kinevezzék vármegyei népművelési titkárnak, és ezen feladat ellátásával bízzák meg. (SZSZBMÖL XXIV.726. 1/1945.) Szatmárnémetiben lebombázták a Vármegyei Népművelési Hivatalt, viszont a dokumentumok, bútordarabok sikeresen átmentésre kerültek Mátészalkára, viszont nem volt hivatali épület azok elhelyezésére, ilyen körülmények között folyt a munka, a felügyelő saját házában. (László 1993) 1945-ben megkezdődött a népművelők országos átképzése 5 vidéki városban, Szatmár-Bereg esetében erre Debrecenben került sor, a 6 napos értekezletre a titkárt és 9 fiatal népművelőt kellett küldeni, akiket az egyes pártok delegáltak, a megyét a titkáron kívül 8 tanuló és egy földműves képviselte. (SZSZBMÖL XXIV.726. 5/1945.)

Az 1945. október 1-ről ránk maradt, a VKM miniszterhez intézett jelentésben olvashatunk a vármegyében fellelhető kulturális létesítményekről és a sajtótermékekről. A jelentés a debreceni értekezleten közölt felhívás következtében fogalmazódott meg, a vármegye területén folyó kultúrmunkával kapcsolatos összeírás végett. A népművelési vezető a vármegye valamennyi községében körlevél formájában szétküldte az összeírásra való felhívást. A számvetésből kiderül, hogy a vármegyében 5 mozi működött, színház nem, a legelterjedtebb lapok (napilap minden helységben kapható volt): Szabad Szó, Kis Újság, Népszava, Néplap. A népkönyvtárakra vonatkozó adatok nem teljes körűek, de az elmondható, hogy sok községben elpusztult a könyvállomány jelentős része, ahol nem, ott a kötetek pontos megnevezésével listásan leadták a könyvtár állományát. A jelentésből kiderül még, hogy a népművelési hivatal még részben Dobos Zoltán házában funkcionált ekkor, részben pedig a községi iskola egyik tantermében. 1945 őszén az újjászervezés folyamán személyi döntések születtek a régi hivatali alkalmazottakról, Dobos Zoltánt 1945.október 16-án nevezték ki a vármegye népművelési vezetőjévé, és október 18-tól alkalmazásba került. (SZSZBMÖL XXIV.726. 1/1945, László 1993).

1945. november 24-én Szatmár-Bereg vármegyében, Mátészalkán a községi iskolában felállt a Törvényhatósági Szabadművelődési Tanács 62 taggal. Ekkor már döntés született arról, hogy folyó évben népdalversenyt szerveznek minden községben, azzal a céllal, hogy a népdal történetének tanítása minél hamarabb elkezdődjön, annak nevelői értékének kihasználásával. A második lépés a járási székhelyeken népdalversenyek szervezése volt a következő évben, a járás községeinek a részvételével. A kezdeményezés erőssége a járási koordinálás erősítése, a községek önálló belső és külső

együttműködése. A jövőben pedig nevelői szeminárium szervezésében állapodott meg a Tanács azzal a céllal, hogy minél több tudatos népnevelő végezhesse munkáját, a megyét ért gazdasági, egészségügyi és kulturális hiányok végett erre feltétlenül szükség volt. A Tanács megalakulását követően a népművelési vezető feladata volt a helyi, járási tanácsok felállíttatásának szorgalmazása. (SZSZBMÖL XXIV.726. 29/1945., 69/1945.) A 12.100/1945 VKM rendelet után a szabadművelődés országos szervezetének kiépítéséről szóló rendeletek (720/1946. M.E. és 31.600/1946. VKM rendeletek) nyomán a törvényhatósági, járási, községi (városi) tanácsok tanácsadó, véleményező és kezdeményező szervként funkcionáltak a szabadművelődési felügyelők (ügyvezetők) felé. (Keresztury 1946) Az 1945-ös népművelési vezetők értekezletén felvetődött, hogy egyes ügyvezetők azonban – a helyi szükségleteknek megfelelően az egész járás vagy annak egy részén lévő összes ügyvezetők irányításával megbízhatóak, ennek megfelelően ilyen jellegű helyi tanácsok is alakulhatnak (SZSZBMÖL XXIV.726. 68/1945.) Ennek mentén jogosan vetődik fel a kérdés, hogy bár a járásnak nem volt különösebb irányító funkciója, a művelődésügy területén mégis betöltött egy koordináló, összefogó szerepet? Az említett kiválasztott ügyvezető ugyanis a kisebb települések ügyvezetőinek segített szakmai kérdésekben, és az egy járásba tartozó községek művelődési életét összefogta.

Felhasznált irodalom

Berényi Sándor (1987): A magyar népi demokratikus állam közigazgatása. 1944-45. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Botár József (1985)(szerk.): Szabolcs-Szatmár megye a népi demokratikus forradalom kibontakozásának időszakában (1944-48). Válogatott dokumentumok Szabolcs-Szatmár megye munkásmozgalmának felszabadulás utáni történetéből. Megyei Munkásmozgalmi Bizottság, Nyíregyháza.

Csiby Sándor (főszerk.) (1987): Felnőttoktatási kislexikon. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Dikán Nóra (1993): Szabolcs-Szatmár-Bereg megye története (1944-1950). In: Cservenyák László (szerk.): Szabolcs-Szatmár-Bereg megye monográfiája I. Történelem és kultúra. Nyíregyháza, k.n.

Durkó Mátyás (1999): Andragógia. A felnőttnevelés és a közművelődés új útjai. In: Felnőttoktatás, továbbképzés és

élethosszig tartó tanulás sorozat 21. kötet, Magyar Művelődési Intézet, Budapest.
Durkó Mátyás (2002): Szabadművelődés Magyarországon. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.) (2002): Felnőttoktatási és -képzési lexikon. Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, Budapest,483. p.
Durkó Mátyás – Sári Mihály (1990): Bevezetés a közművelődés-elméleti ismeretekbe. Tankönyvkiadó, Budapest.
Karácsony Sándor (1947): Új Szántás. In: Új Szántás, 1947/1. szám, 3-4. p.
Keresztury Dezső (1946): Mai magyar művelődéspolitika. Magyar Vallás-és Közoktatásügyi Minisztérium, Budapest.
László Géza (1993): Fejezetek Szabolcs és Szatmár-Bereg vármegyék iskolán kívüli művelődésének történetéből. 1944-1950. Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Önkormányzat Levéltára, Nyíregyháza.

Levéltári források

Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Önkormányzat Levéltára (= SZSZBMÖL)
XXIV.726. Szatmár vármegye Iskolánkívüli Népművelési Bizottsága 1945. 1-130.

Miklósi Márta

A KRIMINÁLANDRAGÓGIA TÖRTÉNETI GYÖKEREI

„Nem új gondolat, hogy az erkölcsi eltévelyedés és bűnözés leghathatósabb ellenszere a nevelés" (Kármán 1922, 5.)

A büntetés nevelő funkciójának gondolata már az ókori bölcselők tanításában megjelent, a nevelés gondolata nem ment teljesen feledésbe a középkor teoretikusainál sem. A neveléssel kapcsolatosan két szélsőséges nézet alakult ki. Az egyik végletes felfogás szerint kérdéses, hogy a felnőtteket érdemes-e egyáltalán a büntetésen túl nevelőintézkedésnek alávetni. A tettes ugyanis arra kötelezett, hogy elviselje a büntetés szankcióját, nem tehető ki a nevelés procedúrájának is (Földvári 1970, 48). Ezzel a felfogással szemben áll az a nézet, amely szerint a nevelés a büntetés alkalmazásának önálló célja (Módos 1998, 12), ami azonban a pedagógiai optimizmus irrealisztikus felfogásán alapul.

A nevelés kérdéseivel foglalkozók figyelmének középpontjában a XVI. század óta áll a bűn és büntetés pedagógiai problematikája. A szabadságvesztést kezdetektől a feltűnő szigor jellemezte, legfontosabb eszközének a büntetést tekintették, klasszikus intézménye a tömlöcrendszer. A tömlöcökben senki sem akarta használni az elítéltek munkaerejét, vagy jó útra téríteni őket, itt elsősorban csak őrizték a rabokat (Pál 2001, 12).
A XVI. században olyan gazdasági és társadalmi folyamatok játszódtak le leginkább Európa észak-nyugati peremén, az iparosodottabb térségekben, amelyek előkészítették a modern szabadságvesztés-büntetetés kialakulását. A kapitalista piac megszerveződése és a protestáns munka-éthosz térnyerése alapvetően módosította az ember (az emberi munka) értékét (Mezey 2007, 19-20). Egyszerű gazdasági helyzet volt ez: egyik oldalon a felesleges munkaerő, másikon az azt felszívni kívánó piac, ebben a helyzetben születtek meg a fenyítőházak, amelyek legfontosabb feladata a dologtalan elemek munkára kényszerítése volt. Emellett más, sajátos vonás jelent meg itt, az eddigi büntetési célok kiegészültek egy új céllal: a javítás és nevelés eszméjével.

Kényszerítő nevelés fegyelem, rend és munka által: ez volt az új teória lényege (Mezey 2007, 20).

A kriminálandragógia történeti gyökerei a XVIII. – XIX. századi nagy pedagógiai gondolkodók koncepcióiban találhatók meg. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) korának kiemelkedő nevelőegyénisége, széles körű társadalompedagógiai kutatást folytatott. Ő volt a világon az első, aki a bűnözők büntetésvégrehajtási nevelésének kérdését, illetve társadalomba visszavezetését pedagógiai szempontból vizsgálta, ő fogalmazta meg a kriminálpedagógia mint tudomány első máig érvényes tételeit. Kriminálpedagógiai tevékenységében három mozzanat emelhető ki: okkutatás (a bűnözés okainak kutatása), az okok ismeretében a bűnözők nevelése és a társadalomba való visszavezetésük (Pál 1976, 208). Haladó nézeteket vallott a nevelhetőség kérdésében, börtönpedagógiai koncepciójában hangsúlyozta, hogy nincsen nevelhetetlen elítélt, még a legsúlyosabb bűntettet elkövetők személyiségében is találhatók olyan személyiségtulajdonságok, amelyre személyiségformálási koncepció építhető. (Pál 2001, 6) Pestalozzi eszméi a XVIII. században közvetlenül hatottak a büntetés-végrehajtási szakemberekre, hagyományai azonban a következő századokban is fellelhetők.

Hazánkban a szabadságvesztés büntetés végrehajtásának jogi szabályozása a modern börtönügy kialakulásával a XVII.-XVIII. században vette kezdetét. Az intézményekben a büntetés-végrehajtás menetét, az elítéltek életkörülményeit, munkáltatását különböző házszabályok, intézkedések szabályozták. A XIX. századi reformkorszak éveiben az egyik kulcskérdés az igazságszolgáltatás reformja volt, ennek során jöttek létre az 1843. évi büntetőjogi törvényjavaslatok. (Horváth 2007, 16)
Ebben az időszakban Eötvös fogházjavító koncepciói ütöttek rést a középkori tömlöcrendszeren. Törekvései olyan büntetés-végrehajtási intézettípus kialakítását célozták, amely korszerű, megfelel a humánum és a büntetőjog követelményeinek. Lukács Móriczcal közösen írt művét (Fogházjavítás, 1842) azzal a szándékkal alkotta, hogy a nagy büntetőjogi reformmunkálatok részeként kidolgozásra kerülő büntetőjogi reformtervezetet segítsék. A törvényjavaslat

királyi szentesítése elmaradt, feltehetően azért, mert sokan bírálták a túlzottan liberális elemei miatt[1].

Eötvös és Lukács részletesen kifejtette, hogy milyen legyen a jól működő büntetés-végrehajtási rendszer. Az intézet legyen olyan, amelyben együtt vannak az elítéltek megjavításának feltételei; a bánásmód legyen szigorú, de emberséges; a büntetés-végrehajtási intézet pedig feleljen meg az erkölcsi javítás feltételeinek (Eötvös – Lukács 1842, 191). Közös munkájukban részletesen tárgyalták az erkölcsi javítás elméleti és gyakorlati kérdéseit, szűkebb és tágabb értelmezését. A szűkebb értelmezésben az ún. „külső törvényes polgári javítás" értendő, amely alapvetően az elítéltek szokásainak a megváltoztatására, a rendes életre, munkára, a szabályok és a törvények tiszteletére irányul. A nevelésnek ez a formája az emberi kapcsolatokban meglevő nyilvánvaló zavarait korrigálja, s nem irányul az erkölcsi tudat alakítására. A „belső erkölcsi javítás" a legtágabb értelemben vett nevelés, amely magában foglalja a „külső törvényes polgári javítás"-t is, feladata, hogy „a lélekből kiirtsa a gonoszt és helyébe erényeket ültessen". A büntetés-végrehajtás nevelőmunkájában a megjavítást mindkét értelemben feladatnak kell tekinteni; végső soron az elítélteket teljes emberként kell visszaadni a társadalomnak. (Pál 2001, 15)

Eötvös József után Pestalozzi hű követője, Kármán Elemér foglalkozott behatóan a kriminálpedagógia, kriminálandragógia összefüggéseivel. Vezetésével 1915-ben megalakult a Budapesti Kriminálpedagógiai Intézet, ami elsősorban a bűnelkövető fiatalkorúak nevelésével foglalkozott, azonban pár évi működés után anyagi támogatás hiányában és a rosszindulatú intrikák miatt feloszlott. (Módos 1998, 17) Felfigyelt a kriminalitást előidéző okok kutatására, „*az emberi egyén fejlődésének menetét tekintjük, és azt keressük, hogy az emberi fejlődés fokozataira miként hatnak az okok és körülmények, amelyeket a kriminális hajlandóságok előidézőiül lehet tekintenünk*" – vallotta. (Kármán 1915, 254)
A két világháború között a büntetés-végrehajtás aktuális kérdéseit a legátfogóbban Finkey Ferenc tárgyalta, hozzájárul a

[1] Széchenyi István bírálta Eötvös túlzásait, a „fogházjavítási" tervezetet „túl humánusnak" és „puhaszívű ábrándozásnak" nevezte. Büntetőjogi reformnézeteit a „Stádium" c. könyvében 1831-ben és a „Kelet Népé"-ben 1841-ben fejtette ki. (Pál 2001, 18)

kriminálpedagógia fejlődéséhez. Nagyműveltségű büntetőjogi szakíró volt, aki tanulmányaiban kriminálandragógiai és kriminálpedagógiai kérdésekkel egyaránt foglalkozott. Írásaiban sajátosan egyéni utat jár, nagy elődjétől, Kármán Elemértől elhatárolta magát, nem vett róla tudomást. Elvetette a XIX. század folyamán kialakult ún. klasszikus büntetőjogi iskola[2] által megdönthetetlennek kikiáltott axiómáját, mely szerint a büntetés célja a „megtorlás". De hasonlóképpen szembenállt az ún. „célbüntetés" elméletével is, amely a megtorlást teljesen kiiktatja, és a büntetés céljául az általános és a különös megelőzést jelölte meg. E két egymást teljesen kizáró, szélsőséges büntetőjogi iskola után következett az ún. „közvetítő elmélet", amely szerint a büntetés tartalma a megtorlás, a célja viszont a megelőzés. (Pál 2001, 19) Finkey állást foglalt: a „nevelhetőség" és „nevelhetetlenség" kérdésében. A neveléstudomány és a pszichológia területén egyaránt élt a „nevelhetetlen" ember koncepciója, amely a múlt században és a századfordulón lábadozó pedagógiai pesszimizmusban gyökeredzett, és Schopenhauer, Lombroso, Nietzsche tanaira épült. Finkey szembeszállt a pedagógiai pesszimizmus tanával (Pál 1986, 286) Meglátása szerint mindenki szabad akarattal bír, az elítéltek nevelhetősége kérdésében az indeterminizmus álláspontján állt. Szerinte a jellem formálható, alakítható, és ez az általános elv az elítéltekre is érvényesül (Finkey 1942, 33, v. ö. Finkey 1933).

A kriminálandragógia történeti fejlődésének áttekintése során nem törekedtem teljességre, e tudományág úttörőinek munkásságán keresztül mutattam be kialakulását, változásait. Érdemes lenne részletesen kitérni a személyi kultusz időszakának bemutatására. 1949 és 1956 között ugyanis a reakciós tudománypolitika egy sor tudomány művelését tiltotta, közöttük a kriminál-tudományokat is. A korszak tudománypolitikusai abból a hibás nézetből indultak ki, hogy a szocializmus építésének viszonyai között ezekre a tudományokra

[2] A klasszikus büntetőjogi iskolát Cesare Beccaria alapozta meg, amely az egyén szabad döntését és akaratát emelte ki a bűncselekmény elkövetésénél. Lerombolta a halálbüntetés mítoszát, és teret nyitott a szabadságvesztés kialakulásának (Horváth 2007, 27). A klasszikus büntetőjogi iskola képviselőivel szemben többféle kritikát is megfogalmaztak a kriminálantropológiai irányzat képviselői (Cesare Lombroso, Enrico Ferri és Raffaell Garofalo), így azt, hogy nem vizsgálták a bűncselekmény indítékait, nem vették figyelembe az egyenlőtlenséget eredményező társadalmi folyamatokat. (Kiss 2008, 2)

nincsen szükség, mert a bűnözés és általában a káros társadalmi jelenségek a szocializmus fejlődésének, sikereinek hatására automatikusan csökkennek, megszűnnek (Pál 2001, 23). Elfogadottá vált, hogy a kor bűnözése a szocialista viszonyokhoz kapcsolódó, elsősorban társadalmi tényezők által determinált jelenség. „*A tények tehát azt bizonyítják, hogy a bűnözés nem idegen a szocialista társadalmi rendszertől, hanem a bűnözés létezése a szocialista társadalmi viszonyok között is szükségszerű társadalmi jelenség, ami nemcsak a kapitalizmus tudati maradványainak megnyilvánulása, hanem kapcsolatban van azokkal a társadalmi viszonyokkal is, amelyek még magukon viselik a kapitalizmus anyajegyeit*" – írta Vígh József. (Vígh 1964, 63). A hatvanas években tehát a figyelem újra a büntetésvégrehajtási jog felé terelődött. A szabadságvesztés és az előzetes letartóztatás végrehajtásáról szóló 1966. évi jogszabály előkészítése során a kriminológia elméleti reprezentásainak (Fonyó Antal, Szabó András, Vermes Miklós) kodifikációs írásai a büntetésvégrehajtás tudományos szemléletének irányváltását jelzik. (Horváth 2007, 29) Rehabilitálódott a kriminálandragógia, azonban a több évtizedes tiltása súlyosan éreztette hatását, késve indult meg e tudomány művelése és még napjainkban is elkerülhetetlen a személyi kultusz időszakából fennmaradt reakciós nézetekkel való konfrontációja. (Pál 2001, 24)

Felhasznált irodalom

Eötvös József – Lukács Móric (1842): Fogházjavítás. Heckenast, Budapest.

Finkey Ferenc (1933): Büntetéstani problémák. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.

Finkey Ferenc (1942): Büntetés és nevelés. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.

Földvári József (1970): A büntetés tana. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.

Horváth Tibor (2007): Büntetés-végrehajtási jog – Büntetés-végrehajtási jogtudomány. In: Uő (szerk.): Büntetés-végrehajtási jog. Rejtjel Kiadó, Budapest. 15-32. p.

Kármán Elemér (1915): A kriminálpedagógia feladatai. In: Magyar Pedagógia, 5, szám, 251-263. p.

Kármán Elemér (1922): A gyermekek erkölcsi hibái és erkölcsi betegségei: kriminálpaedagógia (Kézikönyv paedagógusok,

gyermekbíróságok, gyermekorvosok és művelt szülők számára). Novák Kiadó, Budapest.
Kiss Endre (2008): Interdiszciplináris pedagógia és az elvárások. In: http://www.pointernet.pds.hu/kissendre/e-book/e-ook_8/20100226222125238000000667.html
Módos Tamás (1998): Büntetés-végrehajtási nevelés. Rejtjel Kiadó, Budapest.
Pál László (1976): Nevelés a büntetés-végrehajtásban. Kriminálpedagógiai tanulmány. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
Pál László (2001): A kriminálandragógia történeti áttekintése. In: Mankó Mária (szerk.): Kriminálandragógiai alapok. Olvasókönyv. Berzsenyi Dániel Főiskola, Szombathely, 3-36. p.
Vígh József (1964): A bűnözés idegen a szocialista társadalmi rendtől? (Hozzászólás) In: Belügyi Szemle, 9. szám, 60-69 p.

Móré Mariann – Szabados György

A FELNŐTTKÉPZÉSBEN SZERZETT MUNKATAPASZTALATBÓL SZÁRMAZÓ TUDÁS ELISMERTETÉSE A FELSŐOKTATÁSBAN

Tanulási utak és validáció

Formális és non-formális keretek között elsősorban tényszerű tudás, lexikális ismeret szerezhető meg. Az informális tanulás a tanulás eredeti formája, ennek tekinthető a tudatos önképzés, a spontán tanulás, valamint a szocializáció. Van azonban még egy megközelítési módja a kérdésnek, amely a munkavállaló és a munkahely szempontjait jeleníti meg. A XXI. század munkavállalója természetesen állandó készenlétben kell, hogy álljon a munkahely változtatásra (kényszerből vagy önálló döntésből), ki kell dolgoznia saját alkalmazkodási stratégiáját. A rugalmasság, a több lábon állás, a többféle kompetenciával rendelkező munkavállaló egyben az állandóan tanuló munkavállalót is jelenti. A munkahelyek szívesen alkalmaznak olyan dolgozókat, akik többirányú szaktudással is rendelkeznek (Vántus 2007), aminek egyik előnye, hogy így a munkahelyek csökkenthetik munkabér-költségeiket. A XXI. század munkahelye állandó alkalmazkodási kényszerben végzi tevékenységét, folyamatos megújulással, új technológiák alkalmazásával tud megmaradni a piacon. Ehhez alkalmazottainak is fejlődnie kell, amelyhez szervezett kereteket biztosít, vagy a humán foglalkoztatás területén kész szakmai anyagok megtanulását várja el. Dajnoki (2009) megfogalmazása szerint a vállalati alkalmazottak fejlesztése nagyon sokrétű. Ron Faris brit kutató Kanadában végzett kutatásában (Faris 2005) azt mutatta ki, hogy a munkahelyeken előforduló tanulási folyamatok 70%-a informális tanulás. Ugyanakkor az így megszerzett tudásnak az átvitele, beazonosítása, a tudás legitimizálása a hierarchizált oktatási struktúrába nagyon nehézkes.

Az élethosszig tartó tanulás és a validáció

A XXI. század emberének egész életen át tartó tanulásában a megszerzett tudás haszna annak transzferálhatósága és az ehhez kapcsolható elismertetése. Ebből az aspektusból nézve valóban nem tudástranszferről, hanem az egyén transzferálási képességéről van szó. A validációs eljárásban éppen ezen az egyéni tudásátvitelen van a hangsúly, mert a különböző tanulási utakon előzetesen megszerzett tudásra lehet és kell alapozni. Márkus (2011) elemzése szerint, amelyet az Európai Unió egész életen át tartó tanulásra vonatkozó dokumentumainak körében végzett, a nem-formális és informális tudás elismerése, valamint a pályaorientáció, illetve tanácsadás jelenik meg, mint fontos teendő a felnőttképzés minősége, hatékonysága, eredményessége szempontjából. A folyamatnak jelentős munkaerő-piaci szerepe van a munkavállalói integrációban. Az állandó tanulás, a fejlődés feltétele a munkavégzésnek. Különösen igaz ez a diplomás állásokra. Oláh-Pakurár (2009) szerint az iskolázottság emelkedésével mind a férfiak, mind a nők gazdasági aktivitása számottevően növekszik. A különböző módokon megszerzett tudás szerencsés esetben az egyén számára egységes egésszé áll össze, része szakmai fejlődésének, munkahelyi elismerésének. Egy újabb tréning, tanfolyam, esetleg felsőfokú tanulmány során megszerzett tudás hasznosulása/hasznosítása azonban csak kevés esetben érvényesül, az intézményi szektorban a pedagógusok nem építkeznek az előzetes tudásra, az intézményi kereteken kívül oktatók pedig anyagilag nem érdekeltek a folyamatban. A tudással rendelkező egyén számára azonban fontos lehet ennek a tudásnak az elismertetése.

A felnőttképzés területen szerzett munkatapasztalat/tudás elismerése a Debreceni Egyetemen

Az érvényes szakmai és törvényi keretek között a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kara (DEGYFK) kísérletet tett arra, hogy az informális úton megszerezhető tudás elismerésének szabályozását az emberi erőforrás tanácsadó mesterképzés (EET MA) levelező tagozatán tanulmányokat folytató hallgatók számára kidolgozza. A szakot választók munkahely szerinti megoszlását mutatja be az 1. táblázat.

1. táblázat: A hallgatók száma a munkahely típusa szerint (fő)

Vállalkozás	*29*
Vállalat	*16*
Multinacionális vállalat	*11*
Munkaügyi központ	*19*
Polgármesteri hivatal	*19*
Intézmény	*34*
Rendőrség	*7*
Civil szervezet	*29*
Egyéb	*27*

Forrás: saját vizsgálat (n=191)

Gazdasági társaság humánszervezeti egységében 56-, közigazgatás/közszolgálat humánpolitikai osztályán 41 hallgató dolgozik. 24 hallgató olyan szervezetben dolgozik, amely felnőttképzési tevékenységet folytat. A civil szervezetekben megszerzett munkatapasztalat nagyobb hangsúlyt kellene, hogy kapjon, hiszen a felsőoktatási szervezetek többsége működését civil szervezetekkel kiegészítve végzi, és ez a kapcsolat a hallgató, a képzőszerv és a civilek között is gyakorlatilag egymással összefüggő érdekrendszert képez (Szabados-Pierog 2011). A hallgatói összetétel ismeretében, valamint az első, már végzett évfolyam hallgatói körében végzett elégedettségi kérdőív feldolgozása alapján döntött úgy a kar, hogy kísérletet tesz a validáció bevezetésére az EET MA szakos hallgatók számára. Számtalan kérdés, probléma merült fel az eljárás kidolgozói számára:

- hogyan lehet definiálni a munkatapasztalatot?
- hogyan lehet mérni a hozott tudást?
- mit lehet kiváltani a hozott tudás elismerésével?

A kar vezetése úgy döntött, munkatapasztalatként fogad el 3 év szakmai tevékenységet, amelyet a hallgató munkaviszonyban, vállalkozóként, szociális munkavégzés során vagy ösztöndíjasként folytatott. A következő fontos kérdés a hozott tudás mérése/elismerése módszertanának kidolgozása volt. Az előzetes tudás megállapítására két módszert ötvözött az intézmény: a deklaratív módszert és a kompetencia portfoliót. A munkatapasztalat

során szerzett tudás elismerésére a kar a következő szabályokat állította fel:

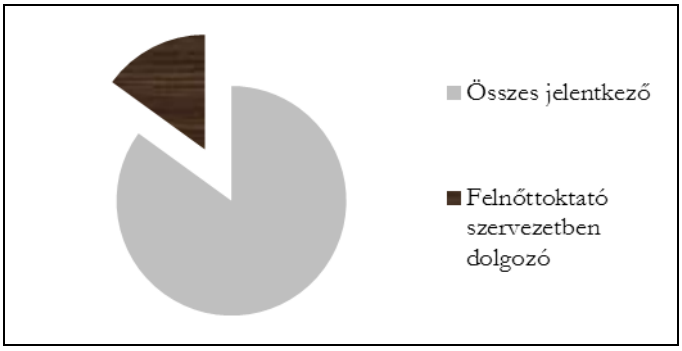
- meghatározott szakmai területekről hozott tudást gyakorlati követelmények teljesítéseként ismeri el 9 kredit értékben.
- A gyakorlat kiváltására irányuló kérelem elbírálása a munkát adó által kiadott foglalkoztatást igazoló dokumentum vizsgálata, valamint egy részletes, a konkrét munkatapasztalat leírására szolgáló szakmai önéletrajz alapján történik.
- a szakmai tárgyak kompetencia teljesítését is elismertetheti a hallgató 20 kredit értékben
- A tantárgyleírásokban megfogalmazott kompetenciák, ismeretek meglétéről egy portfolió készítésével, szóbeli vizsgával adnak számot a kérelmezők:
- A portfolió tartalma:
  - tanulmányok részletezése
  - dokumentálható tanulmányok benyújtása
  - szakmai önéletrajz
  - munkatapasztalat részletezése
  - prezentáció

A portfolió kb. 20 oldalas dokumentum, formai követelményei a diplomamunka formai követelményeivel egyeznek meg.

Kutatási eredmények a validációról a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karán

A Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karán 191 aktív jogviszonyban lévő hallgató folytat tanulmányokat az Emberi Erőforrás Tanácsadó MA szakon. A kutatás a teljes minta hallgatói és validációs kérelmezői adatai alapján készült. Összesen 100-nál több kérelmező vett részt az eljárásban: 1. ábra

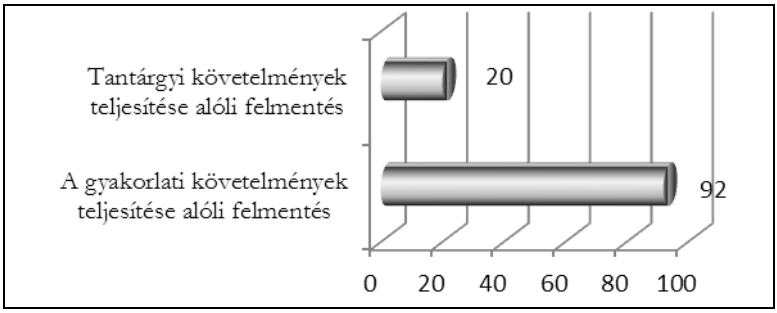
1. ábra: A validációs kérelmet benyújtók megoszlása



Forrás: saját vizsgálat

Összességében 112 kérelem érkezett, 24 olyan hallgató vett részt az eljárásban, aki felnőttoktatási tevékenységet folytató vállalkozásban dolgozik Ez a 20%-os arány azonban más megítélés alá esik, amennyiben azoknak a hallgatóknak a számához viszonyítjuk, akik a teljes hallgatói létszámból felnőttoktatással foglalkozó szervezetben dolgoznak. Az 1. sz. táblázat adatainak elemzésekor említett 24 érintett hallgatóhoz viszonyítva ez a 20 fő rendkívül magas arányt (83%-ot) jelent. A felnőttképzéssel foglalkozók számára kevesebb nehézséget jelentett a validációs eljárás megértése, a formai és tartalmi követelmények teljesítése.
Az összes kérelmező többsége a gyakorlati követelmények alóli felmentés nyújtott be igénylés: 2. sz. ábra

2. ábra: A felmentési kérelmek megoszlása (fő)



Forrás: saját vizsgálat (n=191)

A validációs eljáráshoz kapcsolt tanácsadás egyebek mellett azt is jelentette, hogy a hallgatói anyagokat egy előzetes formai bírálatnak vetették alá, amelynek alapján több hallgató visszavonta a kérelmet. A tantárgyi követelmények teljesítése alóli felmentést 20 hallgató kérelmezte, közülük 2 fő dolgozik felnőttoktatási tevékenységet folytató szervezetnél. Az elkészült portfoliók mindegyike magas színvonalú, komoly szakmai ismereteket, széles körű gyakorlati tudást bizonyított.

Összegzés

A felsőoktatásban az előzetes tudás elfogadásának egyik eszköze lehet a validáció, amely kihívás elé állítja az oktatási csoportot, az eljárás szervezését végző oktatót, és a hallgatókat is. A felnőttképző tevékenységet folytató szervezetekben dolgozó hallgatók számára kevesebb nehézséget jelent az előzetes tudás fogalmának, valamint az eljárásrendnek a megértése. Ezek a hallgatók andragógia végzettséggel rendelkeznek, korábbi tanulmányaik során olyan tanuláselméleti ismeretekre tettek szert, amelyet jól tudtak hasznosítani a gyakorlatban. Az eljárásrend alkalmazása bebizonyította, hogy a kérelmező hallgatók informális úton már megszerezték azt a tudást, melynek alapján szakmailag felkészülten végzik tevékenységüket, s a mester-képzéstől egy szemléletmód bővülést, elméleti hátteret, s természetesen a végzettséget igazoló dokumentumot várják. Természetesen van kockázata annak, ha különböző tanulási módokon megszerzett tudás elismerésének eredményeként egyesek másoknál kevesebb erőfeszítéssel juthatnak végzettséget igazoló dokumentumokhoz, olyan szimbolikus javakhoz, amelyekből gazdasági előnyük származhat. Az eljáráshoz fűzött minőségbiztosítás, a transzparencia, a bizalom azonban jól kezelhetővé teszi ezeket az eseteket. A validáció a költségtérítéses képzésben részesülő hallgatók számára megteremti annak a lehetőségét, hogy a kiváltott krediteknek megfelelő arányban csökkenjen a költségtérítés, ezzel az utolsó félévben a hallgatók mentesüljenek a fizetés teljesítése alól. A validáció jövőbeli nagy kérdése, kihívása: csökkenthető lesz-e a képzési idő?

Felhasznált irodalom

Dajnoki K. (2009): Esélyegyenlőségi emberi erőforrás menedzsment tevékenysége, területei In: Esélyegyenlőségi kommunikációs ismeretek a munka világában – HR (Szerk.: Székelyné K. E. – Szabó G.), Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, AduPrint Kiadó és Nyomda Kft., Budapest, 71-114. p. ISBN: 978-615-5043-65-9

Faris R. (2005): Lifelong learning, social capital and place management: a Canadian perspective. In: Duke Chris – Osborne Mike – Bruce Wilson: Rebalancing the Social and Economic., National Institut for Adult Continuing Education, Leicester.

J. Oláh – M. Pakurár (2009): Presentation of Balkány City's State of Employment. The Fourth International Scientific Conference Rural Development 2009. In: Lithuan University of Agriculture, Lithuania, 15-17. October 2009. 95-97. p. ISSN: 822-3230

Márkus E. (2010): A felnőttképzési szolgáltatások szerepe. Elvárások és valóság. In: Juhász E – Szabó I (szerk.): Nemzetnevelés – felnőttnevelés – közművelődés. Debrecen, Csokonai Kiadó – Debreceni Egyetem – Kultúrász Közhasznú Egyesület 238-245 p.

Szabados Gy. – Pierog A. (2011): Önkéntesség és a civilek. In: Tehetséggondozási workshopok a Kodolányi János Főiskolán. Kodolányi János Főiskola Konferenciaközleménye. Székesfehérvár. 65-70. p.

Vántus A. (2007): A dolgozói létszám munkakörönkénti megoszlása tehenészeti telepeken. In: Agrárgazdaság, Vidékfejlesztés, Agrárinformatika (AVA-3) Nemzetközi Konferencia. DE ATC Agrárgazdasági és Vidékfejlesztési Kar, március 20-21. (DVD)

Morvai Laura

MÚZEUMANDRAGÓGIA ÉS HAGYOMÁNY - AZ EDELÉNYI KASTÉLY MÚZEUMI HASZNOSÍTÁSA

Az edelényi L'Huillier – Coburg-kastély

Hazánk történelmi és kulturális örökségekben rendkívül gazdag, ennek az örökségnek szerves részét képezik az építészeti emlékeink, köztük a kastélyok. Napjainkban a kastélyok hasznosításának több módját is ismerjük, hiszen az országban való barangolás során több kastélymúzeummal, kastélyszállóval, vagy éppen kastélyból átalakított szociális intézménnyel is találkozhatunk, azonban számos épület áll hasznosítás nélkül üresen vagy éppen romosan az országban.

Sokáig váratott magára az edelényi kastély felújítása is. Az Edelényben található barokk stílusban épült L'Hullier-Coburg kastély az ország hetedik legnagyobb kastélya. Az eredetileg francia és itáliai hatásokat mutató kastélyt egy a kis szigetre építették, melyet a Bódva folyó ölel körbe. A kastély végül a belső díszítő munkálatok elkészítetését követően 1730-ra készült el. A kastélyt és a hozzá tartozó épületegyüttest barokk kert övezte (Edelényi Kastélysziget 2012c).

Az eltelt évszázadok alatt számos átépítésen ment keresztül a kastély. 1945 után helyet adott a járásbíróságnak, az ügyészségnek, de napközi és öregek otthona üzemelt benne, sőt egyes részei lakásként szolgáltak. Parkjában a rendszerváltást követően focipályát alakítottak ki (Kastélysziget 2012c). Az épület kiürítésével végül 1986-ban véget vetettek a rongálásnak. Ezután megkezdődött a kastély épületének tudományos kutatása, az értékeinek feltárása. 2001-ben a kastély a Műemlékek Állami Gondnokságának tulajdonába került (Kastélyutak 2012).

Az edelényi kastély felújítása 2009-ben kezdődött meg. A *Kastélysziget Kulturális-Turisztikai Központ Edelény – A Cserehát és a Galyaság turisztikai fejlesztése az edelényi L'Huillier-Coburg-kastély vonzerejének fejlesztése révén (ÉMOP 2.1.1/A–2008–0003)* elnevezésű pályázat által 2,2 milliárd forintból újulhat meg a kastély az Európai Unió jelentős (85%-os) támogatásával (Edelényi Kastélysziget 2012b). Azonban nem csak a kastély kerül felújításra,

hanem a kastély parkjának helyreállítása és a Kastély-sziget körüli Holt-Bódvaág revitalizációjára is sor kerül. A park rendbehozatalára 180 millió forint áll rendelkezésre a Műemlékek Nemzeti Gondnoksága által elnyert európai uniós pályázat alapján (Edelényi Kastélysziget 2012a).
A település számára a foglalkoztatás szempontjából is fontos a projekt, hiszen csaknem 20 új munkahely létesül általa, illetve számos vállalkozás be tud majd kapcsolódni a kapcsolódó szolgáltatásokba is. A Műemlékek Nemzeti Gondnoksága vállalása alapján az átadást követő fél évtizedben a kastély látogatottsága eléri a 100 ezer főt (Edelényi Kastélysziget 2012b).

Változások a múzeumok világában – múzeumandragógia

Kurta Mihály, aki sokat foglalkozik a múzeumandragógiával, a múzeumok világában bekövetkező paradigmaváltásról beszél. *„A múzeumi paradigmaváltás lényege, hogy múzeumaink aktívabb szerepet töltsenek be az emberek, a múzeumi közönség, a társadalom szabadművelődésében, közösségfejlesztésében, kielégítve a dinamikus ütemben fokozódó önálló tanulási-közösségi igényeket és szükségleteket, amely egyidejűleg jelenti a személyiségfejlesztést, személyiségformálást”* (Kurta 2007: 84). Ennek megvalósításának érdekében előtérbe kerül a múzeumok tudás- és nevelésközpontú szerepköre, melynek a formális, non-formális és informális nevelést egyaránt magában kell foglalnia. Napjainkban általánosan elterjedt a múzeumpedagógia fogalma, azonban a múzeumok tevékenysége az emberek minden életszakaszára kiterjed, ezért érdemes az antropagógia fogalmát adaptálni a múzeumok világába, és így múzeumandragógiáról és múzeumgerantagógiáról is beszélni (Kurta 2007).

Koltai Zsuzsa többféle olyan innováció típust határozott meg a múzeumok világában, amely az andragógiához kötődik. Az újítási folyamat vonatkozhat a szervezet egészére is, vagy a kiállítás-politika változásaira. A múzeumok is kezdik termékként értelmezni szolgáltatásaikat, ennek eredményeként a felnőttek számára kínált programok és a hozzájuk kapcsolódó módszerek és eszközök is színesedtek, jobban alkalmazkodnak a vevői igényekhez (Koltai 2011).
Négy területét érinti az innováció Koltai Zsuzsa szerint a múzeumi felnőttoktatásnak, amelyben leginkább meg kell felelnie a kor

követelményeinek. Az első ilyen, az új célcsoportok meghatározása, illetve, hogy a múzeum képes legyen új funkciók és feladatok felvállalására. A második területet, a tanulási folyamat hatékonyságát elősegítendő, olyan kiállítási tér berendezése és olyan programok kitalálása és megvalósítása, amelyek tanuláselméleteken alapulnak. A harmadik terület, olyan múzeumi honlapok kialakítása, amelyek hozzájárulnak az egész életen át tartó tanulás megvalósításához. De ezeken túl még meghatározó a múzeumi szervezet átalakulása is, melynek meghatározó elemét képezi az alkalmazottak továbbképzése (Koltai 2011).

Szabó József rávilágít arra, hogy a múzeumoknak, hogy a kulturális és szabadidős piacon érvényesülni tudjanak, a társadalom felé nyitottnak kell lenniük, valamint elengedhetetlen hogy a látogatók igényeihez alkalmazkodjanak. A múzeum területén ennek elérése érdekében több múzeumban, fejlesztették a szolgáltatásokat, egyre több helyen a professzionális menedzsment alkalmazására törekednek a múzeumi vezetésben, amelyet marketing és pr-munka egészít ki. A látogatókkal egyre jobb együttműködést próbálnak kialakítani és a látogatók igényeiknek megfelelő programok számát lehetőségeikhez mérten növelik (Szabó 2009).

Múzeumandragógiai módszerek alkalmazása kastély-múzeumokban

Kutatásom során megvizsgáltam milyen múzeumandragógiai és múzeumpedagógiai elemek jelentek meg a kastélymúzeumok honlapjain. Eredeti terveim szerint öt kastélymúzeumot vizsgáltam volna meg, a fertődit, a gödöllőit, a keszthelyit, a nagycenkit és a nagytétényit. A nagycenki kastély saját honlapját azonban nem találtam meg, így négy kastély honlapjának megvizsgálására került sor:

- Fertőd, Esterházy-kastély, www.esterhazy-kastely.com
- Gödöllő, Gödöllői Királyi Kastély, www.kiralyikastely.hu
- Keszthely, Helikon kastélymúzeum, www.helikonkastely.hu
- Budapest, Nagytétényi Kastélymúzeum, www.nagytetenyi.hu

A Helikon Kastélymúzeum kivételével találtam múzeumpedagógiai tevékenységet. Fertődön Park- és természetismereti szakkört szerveznek iskolásoknak, valamint különböző rendezvényekhez

kötődő alkalmi foglalkozásokat. Gödöllőn a múzeumpedagógiai foglalkozásokon túl, az állandó kiállításokhoz kapcsolódó 10-14 éves gyerekeknek szóló tesztlap tölthető le a honlapról, amelyhez megoldó kulcsot is mellékelnek a szülők számára. Ezen kívül egy a kastéllyal kapcsolatos mesekönyvet is megjelentettek.

A múzeumandragógiai módszerek közül mindenhol megjelent a tárlatvezetés, a Nagytétényi Kastélymúzeum esetén lehetőség van korabeli kosztümökben részt venni a tárlatvezetésen a látogatók számára is, ezáltal a korszak divatjába és életmódjába nem csak betekinthetnek, hanem személyes tapasztalatokra is szert tehetnek. Keszthelyen zenei mesterkurzusokon, a Bormúzeumban borkóstoláson lehet részt venni. Illetve egy Helikon Műhelyt is működtetnek, azok számára, akik festeni vagy rajzolni szeretnének a kastélyban. Gödöllőn létrehozták a Kastélybarátok klubját, ahol ismeretterjesztő előadásokon, rendhagyó tárlatvezetéseken, és más múzeumok megismerésére irányuló kiránduláson vehetnek részt az érdeklődők. A gödöllői kastélymúzeum az érdeklődők számára kutató szolgálatot is működtet. A Gödöllői Királyi Kastély a Sissi út európai kulturális útvonal egyik állomása. Mind a négy kastélyban szerveznek tematikus rendezvényeket, amelyeken megjelenhetnek múzeumandragógiai módszerek, pl. előadások, azonban ezek programjáról részletes leírást nem találtam. Gödöllőn számos főleg cégek számára kínált extra szolgáltatás megrendelésére kínálnak lehetőséget, melyek közül például a Vadászattörténeti bemutató és az „Adventtől a Bagi búcsúig" nevet viselő népviseleteket felvonultató előadás a múzeumandragógiához sorolható.

A vizsgált kastélymúzeumok kulturális rendezvényeket is szerveznek, koncerteket, színdarabokat. Valamint számos kiegészítő szolgáltatásokat is kínálnak, amely többek között a társadalmi környezet igényeinek kielégítését is szolgálják, például hogy rendezvény és esküvőhelyszínként bérbe vehetőek a kastélyok egyes termei, a kertekben esküvői fotózásra is van lehetőség. Keszthelyen a kastély egy része szállodaként funkcionál. Gödöllőn és Fertődön a kastély kávézóval is rendelkezik. Több helyen van múzeumi ajándékbolt, és nosztalgiafotózási lehetőség is.

Magukon a honlapokon is szerepeltek múzeumandragógiai szempontból hasznosítható elemek, például a kastélyok történetének és a kiállítási anyagok bemutatása. Fertődön ezeket egészíti ki az Esterházy-család történetének bemutatása, néhány Fertő-tájra vonatkozó legenda, Eszterházával kapcsolatos anekdoták, Eszterházához kötődő neves személyeket bemutató anyagok,

interaktív térkép. Gödöllőn 4 teremben tehetünk virtuális túrát, és két kedvenc műtárgy bemutatása is megtalálható a honlapon. A Nagytétényi Kastélymúzeum honlapján, pedig az egyes kiállított bútordarabok részletes leírása található meg. Tehát, elmondhatjuk, hogy a honlapok maguk is segítik a felnőttek tanulását.

Múzeumandragógiai lehetőségek az edelényi kastélymúzeum számára

Az edelényi kastélymúzeum a jelenlegi tervek szerint 2012 második felében nyílik meg. A többi múzeum gyakorlatának megfelelően az edelényi kastélyban is érdemes lenne olyan rendszeres programokat, rendezvényeket szervezni, amelyen múzeumandragógiai módszerek is megjelennek. Lehetőség van megérinthető kiállítási anyagok megjelenítésére is, pl. textilmintákat lehet kihelyezni. Az Edelényben már meg lévő Kastélybarátok körére támaszkodva itt is lehetne rendszeresen ismeretterjesztő előadásokat tartani. A kutatás eredményeként láthatjuk, hogy elengedhetetlen egy igényes, információkban gazdag, naprakész honlapot működtetni. A családok számára feladatlapokat lehetne készíteni, amelyek megkönnyíteni a kiállítási anyag feldolgozását, érthetőbbé és személyesebbé tennék azt. Szintén fontos a tárlatvezetés kérdése, hiszen a legtöbb kastélymúzeum nyújtja ezt a szolgáltatást a látogatók számára. Megfontolandó akár kosztümös formában történő tárlatvezetés lehetősége is, hiszen ezáltal a látogatók könnyebben átélhetik a kor hangulatát, illetve a korszak divatjával testközelben is megismerkedhetnek.

Felhasznált irodalom

Edelényi Kastélysziget (2012): A holt-Bódva projekt. In: http://www.huntrust.hu/edeleny/felujitas/a-holt-bodva-projekt, (letöltés ideje: 2012.04.23. 20:40.)

Edelényi Kastélysziget (2012): A projekt. In: http://www.huntrust.hu/edeleny/felujitas, (letöltés ideje: 2012.04.23. 20:23.)

Edelényi Kastélysziget (2012): Kastélytörténet. In: http://www.huntrust.hu/edeleny/kastely, (letöltés ideje: 2012.04.23. 20:19.)

Esterházy-kastély (2012): Eszterházy-kastély honlapja. In: www.esterhazy-kastely.com, (letöltés ideje: 2012.04.23. 16:45.)

Gödöllői Királyi Kastély (2012): Gödöllői Királyi kastély honlapja. In: www.kiralyikastely.hu, (letöltés ideje: 2012.04.23. 17:02.)

Helikon kastélymúzeum (2012): Helikon kastélymúzeum honlapja. In: www.helikonkastely.hu, (letöltés ideje: 2012.04.23. 18:34.)

Kastélyutak (2012): Edelényi, L'Huillier-Coburg-kastély. Építéstörténet. In: http://www.kastelyutak.hu/index.php?option=com_content&task=view&id=30&Itemid=197&limit=1&limitstart=2, (letöltés ideje 2012.04.23. 20:36.)

Koltai Zsuzsa (2011): A múzeumi kultúraközvetítés változó világa. Gondolat Kiadó, Budapest.

Kurta Mihály (2007): Múzeumandragógia – Paradigmaváltás a Múzeumi Kultúraközvetítésben. In: Pató Mária (Szerk.) Nyitott Kapukkal – Múzeumok ma-holnap. Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Múzeumok Igazgatósága, Nyíregyháza – Szolnok, 84-95. p.

Nagytétényi Kastélymúzeum (2012): Nagytétényi Kastélymúzeum honlapja. In: www.nagytetenyi.hu, (letöltés ideje: 2012.04.23. 18:50.)

Szabó József (2009): A múzeumok új kihívása: a múzeumandragógia. In: http://www.hermuz.hu/muzeumandragogia/adatok/publikaciok/konferenciak/muzandr_20090511/szabojozsef.pdf, (letöltés ideje: 2012.04.23. 17:32)

Németh Balázs

MINŐSÉGKUTATÁS A FELNŐTT-TANULÁSI SZEKTORBAN – A SZLOVÉN PÉLDA

A kutatás háttere – a szlovén felnőttoktatás tanuló-orientációja

A felnőttoktatás és képzés közép-kelet európai térségének különös jellemzője, hogy olyan felnőttoktatási és képzési modellek, rendszerek élnek egymás mellett, melyek számos hasonlóság mellet sok-sok helyi sajátosságot, ebből fakadóan pedig egymástól számos eltérést mutatnak. Ilyen sajátos modellé vált mára a szlovén felnőttoktatás, melynek korai modern törekvései, intézményesülésének példái egyaránt jelentős tanuló-orientációt képviselnek, különös tekintettel a tanuló körök szerveződésére, vagy az ún. népi egyetemek formálódására (Jug, 1998, Bezensek 2000, továbbá Krajnc és Ličen, 2002).

Ugyanakkor fontos rámutatnunk, hogy a szlovén felnőttoktatás az ország önállóvá válásával, ezzel pedig a modern szlovén államiság 1991-ben történő létrejötte alapján megkezdhette valódi modernizációját, melynek révén a hagyományaira támaszkodó felnőttoktatás és képzés rendszere valóban egy tanuló-orientált, tehát a felnőtt tanulók részvételének növelését és a tanulási teljesítmény fokozását tűzte ki célul nemzeti konszenzus alapján (Cernosa, 2009).

A modern szlovén felnőttoktatás és képzés elmúlt húsz esztendejének vizsgálata, elemzése arra enged következtetni, hogy valóban szükség volt a politika, a jogszabályalkotás és a finanszírozás hatékony összehangolására, s ezzel egy olyan modell formálódott, mely számára a minőség-központú oktatás és képzés a felnőttek irányában egyet jelent a nemzetközi és uniós célok alapján történő hazai gyakorlat fejlesztésével. A nemzetközi, például UNESCO CONFINTEA V vállalások egyike a felnőtt tanulók hetének kiválóan tartalmas évenkénti megrendezése, vagy számos nemzetközi és uniós kutatásban történő aktív részvétel a ljubljanai Szlovén Andragógiai Központ közreműködésével. (http://www.acs.si/)

A szlovén példa a felnőtt-tanulási minőség-kutatás vonatkozásában nem csak európai, de térségi, azaz regionális környezetben egyaránt különleges példákkal szolgál, érdemes ezért néhány ponton megvizsgálni, hogy az európai szakpolitikai célokat támogató

szlovén lépések mennyiben segítik a minőségi felnőtt-tanulás ösztönzését, megvalósítását (Európai Bizottság, 2007).

Összehasonlító elemzés a felnőtt-tanulás minőségi fejlesztéséről ország-elemzések és jó gyakorlatok feltárásán keresztül

A hollandiai Research voor Beleid nevű kutatóközpont nyerte el azt az európai bizottsági tendert, melynek célja a felnőtt-tanulás minőségi fejlesztésének vizsgálata, különös tekintettel a tagországok felnőttoktatási és képzési rendszereinek minőség-politikájára, eszközrendszerére és gyakorlatára.[1] A vizsgálódás átfogó célja az európai felnőtt-tanulás világát érintő minőség-értelmezés, szabványok és a szektort érintő fejlesztések feltárása, azok tartalma és alkalmazásaik vonatkozásában. A kutatás részeként az egyes országok felnőttoktatását jól ismerő kutatók egységes adatlapra támaszkodó, s az egyes országokra vonatkozó adatlapot/fact sheet készítenek, melyek alapján egy részletes és átfogó összehasonlító elemzést készít a holland koordinátor, mely kiegészül az Európai Bizottság javaslatára az egyes országok példái alapján, néhány kiváló példából egy kompendiummal is. Ugyanakkor a kutatásba bevont kutatók interjúkat is készítenek az elemzéseik készítése során a felnőttoktatás és képzés fejlesztésével az adott országban/országokban foglalkozó szakemberekkel. Ezen írás szerzője a fenti kutatásban felkért szakértőként a magyar, a szlovén, a horvát és a román felnőttoktatás és képzés minőségügyi elemzésével foglalkozik, s most a szlovén felnőttoktatás és képzés rendszerére vonatkozó kérdések alapján a begyűjtött adatok, válaszok alapján összegzi meglátásait a szlovén modell minőségpolitikája kapcsán.

Lényeges hangsúlyozni, hogy az átfogó elemzés hátterében komoly tényező az európai oktatási és képzési politikát befolyásoló jó néhány kihívás, mely az ún. felnőtt-tanulási szektor teljesítményét relativizálja, legalábbis kérdésessé teszi, ezért az Európai Bizottság nem véletlenül kényszerül az egész szektort áttekinteni a finanszírozás, a minőség és a felsőoktatásnak a szektorban betöltött szerepével kapcsolatosan. A minőség témája felerősödik az uniós dokumentumokban, így a legújabb felnőtt-tanulási Agenda is érinti

[1] European Commission (2012) Developing the adult learning sector, Lot 1: Quality in the Adult Learning Sector – Research coordinated and undertaken by Research voor Beleid.

(Európai Tanács, 2011), mely az előzetes tudás elismertetése, validációja kapcsán és a szakképzés és felsőoktatás korszerűsítése tekintetében egyaránt jelentkezik. Az egész minőség-problémát vizsgálja többek között az UNESCO hamburgi Lifelong Learning Intézet (UIL) ún. CONFINTEA VI follow-up reporting folyamata (UNESCO UIL CONFINTEA follow-up reporting process 2011-12), melyben a tagállamok az UNESCO-s kérdőívre reagálva jelzik, hogy milyen formában igyekeznek hozzájárulni a nemzetközi közösség által elhatározott felnőttoktatási és tanulási lépésekhez az ún. Belémi Cselekvési Keretek alapján a részvétel és a tanulás eredményesség, továbbá az őket ösztönző (Belém Framework for Action, 2009).[2]

Ugyanakkor figyelmünket éppen a felnőttoktatási politika tanulás-orientációja miatt okkal hatja át a 2011-es magyar uniós elnökség idejére elkészülő, illetve ekkora megvitatandó elemzések sora, melyek együttesen is jelzik a felnőttek tanulását befolyásoló témák fajsúlyos jelenlétét. Ilyen az alapkészségek, és a társadalmi befogadás – aktív állampolgárság, a foglalkoztathatóság és a kulcskompetenciák és készségek, az innováció – versenyképesség és mobilitás, valamint a társadalmilag fontos kompetenciák fejlesztése, s végül a felnőtt-tanári kompetenciák korszerűsítésének kérdése.[3]

Meghatározó szempontként jelentkezik persze az a rendszerszerű értelmezési keret is, miszerint a különböző szintű minőség-kérdések különböző súlyú feltételeket jeleznek: mikroszinten a felnőtt-tanulás környezetében a motivációs feltételek, a tanulási környezet gazdagsága, vagy éppen e gazdagság hiánya, s nem utolsó sorban a reflektív tanulás tevékenységének érvényesülése hat.

A mezo-szintű hatásokat az oktatók és képzők/szolgáltaók fejtik ki, itt pedig a tartalom, a pénzügyi eszközök hatása, a személyzet/munkatársak szerepe számottevő, de nem elhanyagolandó a PR és a direkt marketing, a partnerségi képességek befolyása. Makro szinten pedig a már korábban is jelzett jogi keretek, a szakpolitika, illetve a pénzügyi eszközök, a hálózatos partnerség hatékony alkalmazása állnak.

Lényeges rámutatni, hogy elemzésünkben a minőség kérdése kapcsán elsősorban olyan kérdések merültek fel és kerültek az

[2] Az UNESCO minőségfelfogásának négy kulcsszava: az equity/méltányosság, az efficiency/eredményesség, az effectivenes/hatékonyság és relevance/alkalmazhatóság.

[3] Lásd: http://adultlearning-budapest2011.teamwork.fr/en/background

általános ország-adatlap kérdései közé, melyek a nemzeti felnőttoktatási és képzési politika minőségorientációját firtatják úgy általánosan, tehát a jogszabályok oldaláról, majd pedig a témát érintő legfontosabb kihívások és kérdések vonatkozásában. Különös figyelmet kap a nem-szakképzési célú felnőtt-tanulási szektor a szakképzési és felsőoktatási rendszerek viszonylatában, a minőségbiztosítási folyamatok és eszközök, végül pedig a jó gyakorlat példái is megjelennek a felnőtt-tanulás minőségi fejlesztése révén.

A szlovén felnőttoktatás és képzés modernizációja

A szlovén felnőttoktatás korszerűsödésének egyik lényeges tényezője, hogy az ország felnőttoktatásának és képzésének számos kutatója és fejlesztő szakembere aktívan vesz részt az olyan európai közösségi programjaiban (pl. Erasmus, Grundtvig, Leonardo da Vinci) és a hozzájuk kapcsolódó projektekben, melyek mindegyike a felnőttoktatás és/vagy a felnőtt-tanulás valamely sajátos tényezőjét igyekezett fejleszteni. Ezek között számtalan minőségügyi, minőségpolitikai orientációjú projektben játszott és játszik ma is meghatározó szerepet a szlovén felnőttoktatás, erre jó példa a legutóbbi 2011/12-es szlovén felnőttoktatási évkönyv, mely ezeket a különleges projekteket felvonultatja (Kocijančič, 2011).
A szlovén felnőttoktatás és képzés másik sajátossága a decentralizált felfogások hatása és érvényesülése, mely például a kereslet-orientált programok szervezésében tükröződik, s hasonlóképpen lényeges a munkaerőpiaci tényezők hatása, de egyben kiegyenlítő, tehát társadalmi-alapú felfogások érvényesülése egyaránt, melyek elsősorban a nemzeti és helyi szintű partnerségek erősítésében, fejlesztésében öltenek testet, különös tekintettel a helyi tanulási formák és módszerek felkarolása, társadalmi és szakpolitikai elismertetése révén annak érdekében, hogy megfelelő módon tudjon találkozni a kereslet és a kínálat. Ez a pedig a felnőtt tanulói igények és a felnőttoktatási szolgáltatások közelítésének kulcsa.
Cernosa különös alapossággal mutatja be 2009-ben a közelmúlt kihívásai és tényezői kapcsán a demográfiai problémák, a gyors technológiai fejlődés, a foglalkoztatás kérdései, és a társadalalom általa gyorsnak vélelmezett átformálódását, átrétegződését (Cernosa 2009).
A szlovén felnőttoktatás és képzés sajátos jellemzője, hogy a formális, non-formális és informális tanulás egységes felfogását

nemzeti szinten mind a szakpolitikát egységesen képviselő tárca, mind a kutató – elemző szakmai műhely, tehát a Szlovén Felnőttoktatási Központ egységesen képviseli és meg is jeleníti. Eddig legalább is így volt, s csak az elmúlt két – három esztendőben jutott felszínre az az európai keretek között egyébként három évtizede felbukkanó redukcionista nézet, miszerint a felnőttoktatás és képzés szinte kizárólagosan egy munkaerőpiaci, foglalkoztatási eszköz. A koherens, így holisztikusnak minősülő értelmezés utat nyitott az elmúlt bő tizenöt esztendőben az életen át tartó tanulási felfogás érvényesülésének, melynek révén nem csak foglalkoztatási, de társadalmi irányultságú programok, helyi közösségi kezdeményezések juttatták érvényre azt a törekvést, hogy több felnőtt vegye részt oktatási és képzési programokban, a társas tanulás valamilyen aktívan hozzáférhető formáján keresztül.

Ezen orientáció elsősorban az európai bizottsági felnőttoktatási programjának elindulása, a bizottaági Fehér Könyv és az egész életen át tartó tanulási koncepció egészéhez kapcsolódó felnőtt-tanulási és –tanítási diskurzusok révén erősödött fel és 1997-től érvényesült is (Európai Bizottság, 1995).

Érdemes utalnunk újból utalni arra a hatásra, hogy a szlovén felnőttoktatás igen gazdag hagyományokkal rendelkezik, s a hagyományos felnőttoktatási és képzési formákat igyekeznek integrálni új kezdeményezésekkel, így fenntarthatónak tűnik az intézményi diverzifikáció pozitív hatása, miközben világosan látszik, hogy a non-formális oktatás és képzés főleg a munkaerőpiaci elvárásoknak igyekszik elsősorban megfelelni. Cernosa arra is rámutat, hogy a tanuló társadalom problematikája különösképpen a részvétel és a teljesítmény kérdése kapcsán jelentkezik, ez az a két tényező, mely a legtöbb közép-kelet európai ország számára, így Szlovénia számára is kihívást jelent, még akkor is, ha a statisztikai adatok szerint Szlovénia az európai élmezőnyben szerepel az ezredforduló óta többször mért egész életen át tartó tanulási referenciaérték vonatkozásában, tehát a huszonöt és hatvannégy év közötti felnőttek tanulása tekintetében az EUROSTAT adatai szerint (Cernosa, 2009).[4]

A felnőttek tanulásának támogatása igen fontos a szlovén oktatási kormányzat számára is, mely a közelmúltban intenzíven közreműködött abban, hogy az ország tevékeny résztvevője legyen

[4] http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/themes

az egész életen át tartó tanulás témakörében a felnőttkori tanulás fejlesztését célzó programok, kezdeményezések vitáinak, különös tekintettel a Grundtvig program szerepére, vagy akár a felnőttek tanulásának fejlesztést célzó ún. Akcióterv kezdeményezéseire. A hazai fejlesztések és szerteágazó kezdeményezések, továbbá a rendszeres szakmai fórumok és egyeztetések egy koherens, és európai szinten elismert felnőttoktatási politika formálódását biztosították, melynek szerves részévé vált a minőség-orientáció és egy különleges minőség-felfogás formálása és fejlesztése (Možina, 2011).

Nemzeti/regionális politikai keretek/jogszabályok, szabványok és fejlesztések, melyek a felnőttek tanulását érintik

A szlovén minőség-felfogások eltérően más koncepcionális tényezőktől jelentős mértékben függnek attól, hogy az oktatás és képzés mely ágazatára vonatkoznak, illetve, hogy milyen környezet befolyásolja annak működését /pl. gazdaság, társadalom, stb.)
Mivel a felnőttoktatás és képzés maga is tág terület, és magába foglal formális, non-formális és informális oktatási és képzési tevékenységeket, az e területen szolgáltatásokat nyújtó intézményeknek és szervezeteknek számos jogszabályra tekintettel kell lenniük, amikor belső minőség-rendszereiket fejleszteni kívánják. Az oktatási rendszer heterogén mivolta tehát hatással van a minőség-felfogások alakulására is.
A jogalkotás tekintetében érdemes figyelembe venni, hogy számos törvény szabályozza a felnőttoktatás és képzés jó néhány területét. Gyakran éppen a felnőttképzési szolgáltatók alkalmazzák is e jogszabályokat, mivel ők maguk kínálhatnak középfokú szakképzési programokat, felsőfokú szakképzést, és számos tanácsadó, támogató tevékenységet is végezhetnek, amennyiben az önirányított tanulás helyszíneként, központjaként is működnek. Ebben az esetben ugyancsak tekintettel kell lenniük számos törvényre, amikor saját belső minőségbiztosítási rendszereiket kívánják kialakítani és fejleszteni (Možina, 2011).

Az alábbi törvények és jogszabályok érintik közvetlenül a felnőttoktatást és képzést Szlovéniában:

- Felsőoktatási törvény. Forrás: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r02/predpis_ZAKO172.html
- Felsőoktatási programok minőségfejlesztése – Felsőoktatási Minőségbiztosítási Ügynökség/NAKVIS (2010) tevékenysége alapján. Forrás: http://www.nakvis.si/indexang.html
- Szakképzési törvény. Forrás: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r02/predpis_ZAKO982.html
- Felsőfokú szakképzési törvény, melynek alapján a Felsőoktatási Minőségbiztosítási Ügynökség folytatja le a képzési programok külső értékelést és akkreditációját. Forrás: http://www.nakvis.si/indexang.html
- Felnőttoktatás törvény (1991) Forrás: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r09/predpis_ZAKO449.html
- Fehér könyv a Szlovén Köztársaság oktatásáról (2011). Forrás: http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf

Az oktatási Fehér Könyv számos ajánlást tartalmaz a felnőttoktatás jövőbeli minőség-fejlesztésével kapcsolatban, tekintettel a felnőttoktatást érintő külső és belső minőség-értékelés és mérés folyamatára, ennek részeként a belső minőségbiztosítás rendszerének egyértelműen az önértékelésen kel nyugodnia. A külső és belső minőségmérési és fejlesztési modelleknek a felnőttoktatásban egymást ki kell egészíteniük.

A felnőttoktatás minőségbiztosítási folyamataival kapcsolatban az alábbiakat lehet nemzeti szinten rögzíteni elvárásként:

1.) Azok az oktatási és képzési intézmények és szervezetek, melyek felnőttoktatási és képzési tevékenységet kívánnak folytatni, belső minőség-mérési és –értékelési rendszert kell, hogy alkalmazzanak és e rendszernek folyamatosan mérnie kell a teljes felnőttoktatási és képzési tevékenységet;
2.) Tekintet nélkül az intézmény által egyénileg alkalmazott önértékelési modellre, a modellnek tartalmaznia kell az önértékelés tervezését, mely az adatgyűjtés és értékelés, továbbá az önértékelés lebonyolítása, az önértékelés eredményeinek értékelése, a további minőségügy lépések tervezése módszereit;

3.) Az oktatási és képzési intézménynek, szervezetnek közzé kell tennie, hogy miféle önértékelési eszközt alkalmaz, melyek ezen eszköz főbb jellemzői, s hogy milyen lépéseket tett az önértékelés eredményei alapján saját tevékenysége minőségének javítása érdekében. (Možina, 2011).

A felnőtt-tanulási szektor kínálatát és a szolgáltatók tevékenységének minőségét érintő főbb témák és kihívások

A szlovén felnőtt-tanulási ágazat egyik lényeges jellemzője a heterogenitás. Mivel a felnőttoktatás és képzés számos formális, non-formális oktatási és képzési modellt jelenít meg, melyek eltérő célcsoportok számára kínálnak eltérő célokkal szolgáltatásokat különböző pénzügyi megoldásokkal, ezért nem lehetséges egy homogén nemzeti minőségbiztosítási modellt kialakítani és alkalmazni, amit aztán majd minden képzési szolgáltató igénybe vehet.
Az egyik legfontosabb kihívás az, hogy miként lehet egy közös minőségbiztosítási keretrendszert kialakítani, s meghagyni számos szolgáltató számára a lehetőséget, hogy saját minőség-rendszereiket is létrehozzák.

A nem szakképzési irányultságú felnőttképzést, valamint a szakképzést és a felsőoktatást egyaránt érintő különbségek és azonosságok a minőségbiztosítás témakörében

Számos azonosság lelhető fel a szakképzés és a felsőoktatás környezetében, mely a felnőttoktatást is befolyásolja – pl. a belső minőségbiztosítás folyamata, vagy a minőség-ciklus koncepciója/ CQAF a szakképzés területén. Ez például lehet az oktatási és képzési rendszerek közös minőségfejlesztési eszköze és módszere.
Hasonlóképpen, a felsőoktatási akkreditációs folyamat és annak eszközrendszere hat a felnőttképzésre, a szlovén felnőttképzésre hat a felsőoktatás folyamatos, továbbképzési tevékenységének minőségbiztosítási rendszere, az ún. NAKVIS rendszer és az akkreditációs eljárások.
A minőségi indikátorok és/vagy szabványok alkalmazása tehát felveti az adaptáció feltételeit, mivel nem lehet egy minőség-eszközt egyszerűen alkalmazni, anélkül, hogy az adaptáció kérdéseit, problémáit ne tisztáztuk volna. A felnőttoktatás területén sokféle tevékenység zajlik, mely számos esetben kialakíthatja saját minőségi

indikátorait, vagy minőségi standardjait, s ezek aztán bizonyos körben, környezetben megfelelő keretekben alkalmazhatóvá válhatnak. Erre van részleges példa a szlovén felnőttoktatás esetében is.
Különböző rendszerű adatfelvétel és gyűjtés eltérő célcsoportok vonatkozásában, tehát a felnőtt tanuló elégedettségének vizsgálatának folyamatát tekintve nem lehet egységesíteni a minőséget érzékeltető tanulói elégedettség-vizsgálatokat.
Lényeges aláhúznunk, hogy az eltérő felnőtt-tanulói célcsoportok vonatkozásába eltérő adatgyűjtési megközelítést, sőt akár eltérő módszereket kell alkalmaznunk. Szlovéniában ezért belátták, hogy az alfabetizációs programokban résztvevő felnőtt tanulók elégedettségi vizsgálatánál nem alkalmazzák például a felsőfokú szakképzésben résztvevők tanulási elégedettséget mérő űrlapkitöltési módszert. Az eltérő tanulási programok eltérő minőségmérő eszközöket is igényelnek.
Szlovéniában különleges, a felnőttek tanulását támogató tevékenységeket munkáltak ki: létrehozták a felnőtt-tanácsadó központok országos hálózatát, mely valóban a felnőtt tanulók eredményes tanulási előrehaladását kívánja segíteni. Mivel mindez közszolgáltatás, ezért szükséges ezen környezet minőségbiztosítására, az ott alkalmazott minőség-politika pedig igen komoly szerepet játszik a rendszer fenntartásába és fejlesztésében, amely nem egyszerűen egy működő modell adaptációja, hanem a sajátos folyamatok és eljárások egészét képezi le a célok, a szolgáltatások, minőségi indikátorok, szabványok, stb. vonatkozásában.
A felnőttoktatásban szükség van sajátos, egyedi minőségbiztosítási eljárásokra, modellek fejlesztésére is (Možina – Klemenčič – Vilič – Klenovšek – Rupert, 2009)

Rendelkezésre álló és alkalmazható minőségbiztosítási folyamatok és rendszerek, ezek főbb irányultságai és minőség-felfogása

A szlovén felnőttképzési intézmények alkalmaznak nemzeti szinten kifejlesztett önértékelési folyamatokat, eszközöket:
Erre példa a nemzeti szintű ún. OQEA modell, melyet Szlovén Felnőttoktatási Intézet koordinál. Ennek részeként az önértékelési modell fejlesztése /OQEA– Minőség-fejlesztő képzés felnőttek számára/ kiegészül minőség-fejlesztő munkacsoportok fejlesztésével, web-adatbázis szakmai kezelésével.

A gyakorlatban e tevékenység érinti az iskolarendszerű felnőttoktatásban a minőségproblémák elemzésének és indikátoroknak alkalmazatóságának kérdéseit. Komoly szerepe van a Szlovén Felnőttoktatási Intézet minőség-orientációjú munkájában az oktatási intézmények minőség-munkacsoportjainak fejlesztésének, illetve a minőség-értékeléshez kapcsolód főbb kérdések web-alapú gyűjtésének; (Slovenian Institute for Adult Education – SIAE, 2001) – forrás: http://kakovost.acs.si/

Emblematikus szerepet kap a minőség-kultúra fejlesztésében egy ún. Minőség-logó bevezetése – GREEN QUALITY LOGO felnőttoktatásban

Azok az intézmények kaphaják meg e logót, melyek az OQEA modell min. négy indikátora felhasználásával a minőség-fejlesztési szemléletet bevezetik és alkalmazzák, éves jelentésben jelzi, hogy a felnőttek tanulásának problémáit rendszeresen megvitatják, elemzik, továbbá intézményi minőség-csoportot hoznak létre és éves, v. féléves felnőttképzési minőségtervet alkalmaznak;

Jelenleg 37 felnőttképzést folytató intézményben találkuk meg e logót, mely a következetes felnőttoktatás és képzés gyakorlatát képviseli. Forrás: http://kakovost.acs.si/spodbude/zeleni_znak/pregled/.

A Szlovén Oktatási, Tudományos, Kulturális és Sport Minisztérium támogatásával számos felnőttoktatási és képzési szolgáltató alkalmaz új minőség-fejlesztési eszközöket és módszereket, melyek fejlesztésében az ESZA is közreműködött. Az alábi kezdeményezések járulnak hozzá a minőség fejlesztéséhez a felnőtt-tanulási szektorban:

- Önértékelési modell fejlesztése /OQEA– Minőség-fejlesztő képzés felnőttek számára/ Minőség-fejlesztő munkacsoportok fejlesztése, web-adatbázis: http://kakovost.acs.si/
- Minőség-logó bevezetése – GREEN QUALITY LOGO bevezetése a felnőttoktatásban: http://kakovost.acs.si/spodbude/zeleni_znak/pregled/
- Nemzeti minőség-tanácsadók fejlesztése: http://kakovost.acs.si/doc/N-470-1.pdf
- Felnőttképzési „minőség-tanácsadók” hálózatának létrehozása;
- Felnőttképzési minőség-értékelési és fejlesztési közös értékelés módszerének alkalmazása:

http://www.peer-review-education.net/calimero/tools/proxy.php?id=14758

További, a témához kapcsolódó projektek

IMPLEMENTING THE MODEL FOR QUALITY ASESSMENT AND QUALITY DEVELOPMENT IN ISIO GUIDANCE CENTERS/ A minőség-értékelés és fejlesztés modelljének fejlesztése az ISIO Tanácsadó Központokban.
Forrás: http://europeerguid.eu/
QUALITY ASSESMENT AND QUALITY ASSURANCE IN EDUCATIONAL ORGANISATIONS/Minőség-értékelés és minőségbiztosítás oktatási szervezetekben.
Forrás: http://www.solazaravnatelje.si/eng/
SIQA VET/Szakképzési Központok fejlesztése.
Forrás: http://www.siqa-vet.si/

Felhasznált irodalom

Az Európai Unió Tanácsa (2011) Tanácsi határozat egy megújított európai felnőtt-tanulási Napirendről/Council Resolution on a Renewed European Agenda for Adult Learning. the Council of the European Union, Brussels (2011/C 372/01)

Bezenšek, Jana (1998) A szlovéniai oktatás- és nevelésügy társadali célkitűzései két világháború közötti időpszakban (1918-1941) In: Fill, Wilhelm – Gruber, Elke – Hinzen, Heribert – Jug, Jurij (Szerk.) A felnőttképzés története Közép-Európában: A felvilágosodástól a II. Világháborúig. IIZ-DVV , Budapest. 162-171. p.

Cernosa, Slavica (2009) Slovenian Adult Learning and Education in a Challenging Time: Lifelong Learning and and Adult Education in Slovenia/A szlovén felnőttoktatás és képzés a kihívások korában. In: SzÍN – Közösség és Művelődés. 14/6. – 2009. december. 9-17. p.

Európai Bizottság (1995) Fehér Könyv az Oktatásról. Tanítani és tanulni, Útban a tanuló társadalom felé. European Commission, Brussels.

Európai Bizottság (2007) Akcióterv a felnőttek tanulásáról/It is always a Good Time to Learn: Action Plan on Adult Learning. European Commission, Brussels. COM:2007:0558

http://adultlearning-budapest2011.teamwork.fr/en/background

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/themes
http://www.acs.si
Juj, Jurij (1998) Felnőttképzés és társadalmi mozgalmak Szlovéniában. Történelmi Áttekintés a XVIII és XIX századról. In: Fill, Wilhelm – Gruber, Elke – Hinzen, Heribert – Jug, Jurij (Szerk.) A felnőttképzés története Közép-Európában: A felvilágosodástól a II. Világháborúig. IIZ-DVV , Budapest. 12.18. p.
Kocijančič, Nevenka (2011) Adult Education Yearbook/Felnőttoktatási Évkönyv 2011/2012. Slovenian Institutw for Adult Education-SIAE, Ljubljana. ISSN-1855-9956. 61-73. p.
Krajnc, Ana – Ličen Nives (2002) Adult Education in Slovenia/Felnőttoktatás Szlovéniában. International Perspectives in Adult Education, No. 34. IIZ-DVV, Bonn
Možina, Tanja – Klemenčič, Sonja – Vilič-Klenovšek, Tanja – Rupert, Jerca (szerk.) (2009) The Framework for Quality Assessment and Quality Development in Adult Eduvation Guidance Centres/A felnőttoktatási tanácsadó központok minőség-értékélési és fejlesztési keretei. In. Model Presojanja in Razvijanja Kakovosti v Svetovalnih Središčih za Izobraževanje Odraslih. SIAE, Ljubljana. 131-151. p.
Možina, Tanja (2012) Quality in the Adult Learning Sector – The Case of Slovenia/Minőség a felnőtt-tanulási szektorban – Szlovénia példája Analytical Paper. SIAE, Ljubljana.
UNESCO Lifelong Learning Intézet-UIL (2009) Belém Framework for Action. UIL, Hamburg.

Nyilas Orsolya

ALACSONY KÉPZETTSÉG ÉS TÁRSADALMI HÁTRÁNYOK, KÜLÖNÖS TEKINETTEL A MUNKANÉLKÜLISÉGRE – MUNKAERŐ-PIACI PROGRAMOK AKTÍV TAPASZTALATAI

Globalizálódó világunkban a felnőttnevelés igen kitüntetett helyet kapott a szükségesség képzeletbeli létráján. A felgyorsuló gazdasági-társadalmi folyamatok és változások mintegy életre hívták a hozzájuk való sikeresebb alkalmazkodás egyik legfőbb segítőjeként. A korábbi, az életben való boldoguláshoz elegendő ismereteken túl, számos új és főleg más ismeret elsajátítása is szükséges. Talán éppen a gyorsabb változás hozománya, hogy kiszámíthatatlanabb és bizonytalanabb a világ s újabb és újabb szerepeket követel.

Közismert tény, hogy az ország különböző régiói, megyéi és kistérségei munkaerő-piaci helyzete között rendkívül éles különbségek vannak. Egyes térségekben komoly gazdasági fellendülés érzékelhető, alacsony munkanélküliséggel, sőt, egyes esetekben – bizonyos szakmáknál – már időnként munkaerőhiány is tapasztalható. A depressziós térségekben ezzel szemben a munkaerő kínálat jóval meghaladja a keresletet, így hosszú ideje nagy a munkanélküliség, sok a tartósan munkanélküli és – ettől nem függetlenül – a rehabilitációra szoruló emberek száma is nagy.

A képzési kényszer okait a következőkben foglalhatjuk össze:

- a munkaerőpiacon egyidejűleg van jelen munkaerő túlkínálat (többségében képzetlen, hátrányos helyzetű) és a minőségi munkaerő iránti igény.
- a hátrányos helyzetűek száma nő, a társadalom és az oktatás a hátrányos helyzet következményei miatt polarizálódik.
- a modern társadalomban a népesség két csoportra osztható: a munkaviszonyban álló és kevés szabadidővel rendelkező, illetve a munkanélküli és sok szabadidővel rendelkezők csoportjára. Mindkét csoport számára rendkívül fontos a képzés. A munka-viszonyban lévők csak tudásuk állandó fejlesztésével tarthatják meg munkahelyüket, a munkanélküliek pedig csak tudásuk, képességeik fejlesztésével kaphatnak esélyt a munkavállalásra.

- a modern gazdaságok szervezetei nagymértékű átalakuláson mennek keresztül, a formákat és elsősorban a tudás- és ismeretanyag igény változásának felgyorsulását illetően. Ezek a munkavállalóktól folyamatos tudásfejlesztést követelnek meg.
- a gazdaság, a technológia és a szervezetek átalakulása más tartalmakat feltételez a klasszikus fizikai és szellemi munkára vonatkozó ismeretekből is. Az ún. fizikai munkák ma már számos olyan kulcskompetenciát igényelnek (informatika, kommunikáció, nyelv stb.) amelyek eddig elsősorban a szellemi tevékenységekre voltak jellemzőek. Az oktatás szerkezete és tartalma ugyanakkor nem követi megfelelően ezeket az igényeket. (Lada – Lada, 2000)

Az utóbbi években egyre többet hallani a felnőttoktatásról, annak eredményeiről, nehézségeiről. Mint tudásalapú társadalomban, hazánkban is a felnőttek tanulásának, oktatásának többféle változata alakult ki (formális, non-formális, informális) E formák a munkaerő-piaci, szakmai tanfolyam-jellegű átképzéstől a szabadidő kulturált eltöltésére irányuló lehetőségéig terjednek. A gyorsan változó társadalmi körülmények között olyan feltételek megteremtése kell, melyek segítségével a társadalmi csoportok közötti különbségek kiegyenlítődhetnek: azoknak az iskolatípusoknak, oktatási módszereknek a megalkotása szükséges, melyek segítik és felgyorsítják a hátrányos helyzetű rétegek társadalmi felemelkedését (Ránky, 2002)

2010 januárjában új közmunkaprogramot (köztéri munkák, utcaseprés, parkfenntartás, hóhányás stb.) indított az Észak-alföldi Regionális Munkaügyi Központ. A feltétel az volt, hogy a jelentkezők egy Életszemlélet-formáló képzésen vegyenek részt – melyet kizárólag roma munkavállalók részére terveztek. A képzés 80 órában zajlott.

A tanfolyam témakörei: Alapvető higiénés szokások, Mentálhigiénés ismeretek, Környezettudatos életmód tréning, Etikai ismeretek, Elhelyezést segítő humán szolgáltatások, Képességfejlesztő, önismereti és motivációs tréning, Munkáltatói kapcsolattartás a gyakorlatban, Kommunikációs ismeretek. 100 főre tervezték a programot – 86 fő vett részt.

A résztvevőkkel készített (40 fő) narratív interjú két témára épült: egyrészt az illető eddigi iskolai életútjára vonatkozott – milyen iskolai végzettséggel rendelkezik (befejezett vagy nem befejezett),

milyen iskolai sikerei és kudarcai voltak, milyen tantárgyakat szeretett, valamint a szülei, testvérei, gyermekei iskolai végzettségére irányult. Végül a jelenlegi képzéssel kapcsolatban kaptak kérdéseket, mint pl. hogyan került a képzésre/tanfolyamra, folyamatosan részt tud-e venni az órai munkában, mi okoz nehézséget, milyen tanítási módszert alkalmaz, kap-e rendszeres visszajelzést a foglalkozásokon előre haladása sikerességéről, vagy ismeretei hiányosságáról, stb.
A legtöbb résztvevő csupán általános iskolai végzettséggel rendelkezik, de van, akiknek még ez sincs meg – ők a 46-60 közötti korosztályba tartoznak. A résztvevők egy része szakmunkás végzettséggel rendelkezik (hegesztő, lakatos, betanított kőműves, könnyűgépkezelő, útburkoló), vagy szakközépiskolát végzett (szakács, vendéglátós, fodrász), és volt, akinek gimnáziumi érettségije van – mindegyik esti tagozaton végzett. A megkérdezettek között többnek van OKJ-s végzettsége is: jogi aszisztens, targoncavezető, szobafestő, parkgondozó, erdész, könnyűgépkezelő, géplakatos, útburkoló, masszőr, kőműves, fűrészgép kezelő, hulladékgyűjtő, de mivel nem tudnak ezekkel a szakmákkal tartósan elhelyezkedni, így rendszeres visszatérői a közmunkaprogramoknak.
A tanulásban akadályozott személyek fejlesztésénél fontos, hogy tanulási motívumaik alakítására közvetlen módon figyelmet fordítsunk, célirányos tanulásuk alapjává tegyük. A motívumok fejlesztése céljából érdemes arra törekedni, hogy a tanulás érdekes és kellemes tevékenység legyen, amelyben jól érzi magát. Ennek a kellemes érzésnek, örömnek az átélése tanulásra ösztönzi, motívumait erősíti, különösen akkor, ha a tanulás a funkcióöröm kedvéért történik, a spontán figyelem erőteljes aktivizálásával.(Hadházy, 2003). A diák – akár gyerek akár felnőtt – nemcsak azért tanulhat, hogy a tudásvágyát kielégítse, hanem hogy másokból – különösképpen a tanárából, környezetéből – elismerést váltson ki.

„Nincs felesleges tanulás. Egy buta románnak minden kell, és ők vannak többen. Én orvos akartam lenni gyerekkoromban, de a tánc sok időt vett el. Nem tanultam elég sokat. Moderntáncban országos versenyt nyertem, de Pestről vissza kellett jönnöm, pedig szerettem ott élni. Most nem tudom mit kéne csinálnom, ezért vagyok itt. Lehet, hogy az utcaseprés helyett jobb lenne megint tanulni, hogy egyszer táncot oktathassak.” Ramóna (21)

*

„Én szerettem az iskolát, egyszer németversenyt nyertem, aztán varrónőnek tanultam, na az a négy év felesleges volt, nem szerettem…még nincs gyerekem, de szigorúan fogom venni a tanulást, ne ragadjon le az érettségінél sem. Most hogy ide járok nem is értem, miért borsózott a hátam a tanulástól. Felnőttként más érzés. Lehet, hogy most jobban menne." Edina (26)

A tanulási motívumok alakulásában fontos szerepe van a tanulók munkájára adott értékelésnek. A tanulók többségénél a segítő, formáló visszacsatolás segíti leginkább a tanulási motiváció erősödését (Réthy, 1989). A tanulásban akadályozottak esetében kiemelt fontosságú, hogy az értékelési módszereket képességeikhez, fejlettségi állapotukhoz igazítsuk. Ezzel segíthetjük őket a folyamatos visszacsatolásban, hogy saját tudásukról reálisabb képet kapjanak. Az interjúk többségénél a család elismerése, és a gyermekiknek való példamutatás fordult elő legnagyobb számban. Különösen azok az interjúalanyok vélekedtek, így akik már több képzésen, tanfolyamon is részt vettek felnőtt fejjel:

„Hat testvérem van de csak én fejezetem be az általánost. A többi szekál is folyton emiatt, de én a gyerekemből is kiverem az iskolát (még csak három éves), fontos hogy szakmája legyen." Roland (26)

„Apám zenész volt a Márkában hegedült, így elég jól éltünk. Öten voltunk testvérek, de senki sem vitte tovább apám örökét. Ma már bánom, pedig a zongorát szerettem. Sajnos a gyerekeimet nem érdekli a régi cigány muzsikus szakma. Pedig példát vehetnének a nagyapjukról." Bálint (52)

*

„Zeneiskolába jártam, 15-en voltunk testvérek, édesapám zeneművészetiben tanult, elismert hegedűművész volt, Hollandiában, Kanadában is ismerték. Az unokák közül többen is készülnek zenei főiskolába. Nekem öt gyerekem van, angol tagozatra járnak, és a Hit Gyülekezet tagjai is vagyunk, ott is azt mondják, hogy fontos a szigor. Ezen a képzésen az önismerettel kapcsolatos téma érdekelt, fontos a rendszer az életünkben és ezt a romáknak is meg kell tanulni. És a filmvetítés is nagyon jó volt, érzelmileg nagyon megérintett a kisfiú története. Én már több ilyen képzésen is voltam, ezért amit már tanultam, ahelyett más jobb lett volna, de örülök, hogy a többieknek hasznos volt." Béla (46)

A szabadon megválasztott aktivitás, közvetlen tapasztalatszerzés, cselekvő tanulás, társas aktivitás pozitívan hat a motívumok alakulására. A tanulásban akadályozottak fejlesztésében jelentős szerepe lehet a saját tudásukról bennük lévő tudás alakításának, az önszabályozó tanulásuk fejlesztésének (Mayer, 2003). Fontos, hogy következetesen és változatos kommunikációs módon kapjanak visszacsatolást a munkájukra. Kapjanak biztatást, egyértelmű impulzusokat.

„ Most ez a tanulás jó élmény nekem, annak idején estibe nem mentem, mert sok lett volna. A higiénia tetszett a legjobban, az nagyon fontos, otthon el is mondom amit tanultam. Én fizetnék is azért hogy olyat tanuljak, amivel jobb munkát kaphatnék." Zsolt (28)
„Későn érő típus vagyok. Bár nincs kedvenc tantárgyam ezen a képzésen, de nagyon jók az oktatók hozzáállása, mindenkinek így kéne." Éva (24)

A hátrányos helyzet következményeinek mérséklésére alkalmas eszközök között a képzés az egyik legfontosabb tényező. Mint a fentiekben leírtak alapján láthattuk, a képzés folyamán nem csak ismeretszerzés, hanem a társadalomba integrálódni képes munkavállalói attitűd elérése várható el, illetve következik be. Ez azonban természetesen csak akkor lehetséges, ha a hátrányos helyzetű rétegeket „elértük", a képzéshez való hozzáférésüket biztosítottuk.

Felhasznált irodalom

Hadházy J. (2003): A pszichológia alapjai. Élmény'94 Bt., Nyíregyháza.
Mayer J. (2003): A hátrányos helyzetű társadalmi csoportok kialakulása, a felzárkóztatás lehetőségei In:Palotás Zoltán (szerk): Önkormányzat és közoktatás. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 46-58.p.
Ránki Lantos J. (2002): A tanulók motiválása az élethosszig tartó tanulásra, Új Pedagógiai Szemle, 2002. 5. sz. 116-122.p.
Réthy E. (1989): Teljesítményértékelés és tanulási motiváció, Tankönyvkiadó, Budapest,75-86.p.

Pálfi Nóra

A MUNKAADÓI KOMPETENCIAELVÁRÁSOK VIZSGÁLATA AZ ÉSZAK-ALFÖLDI RÉGIÓBAN

Kutatásunkat az Észak-Alföldi Régió munkaadói körében végeztük, melynek előzményeként fogalmazódott meg az a felismerés, miszerint hazánkban a munkaerő-piaci elvárások évről-évre bővülnek: míg korábban elegendő volt a szakirányú végzettség egy munkakör betöltéséhez, mára már szigorú feltételrendszernek kell megfelelni. A tudásalapú társadalom fogalmának megjelenésével az emberi tőke fellendülésének kulcsaként került előtérbe a kompetencia alapú oktatás, valamint az élethosszig tartó tanulás. A szakképzettség bár feltételezi, de önmagában nem garantálja a tökéletes munkavégzést. A munkavállalónak további – a munka elvégzéséhez szükséges – kompetenciákkal is rendelkeznie kell ahhoz, hogy tudását a gyakorlatban tökéletesen alkalmazni tudja. „Azok, akik birtokolják egy adott feladatprofillal összhangban álló kompetenciák készletét, az erőforrások birtokában eredményesebb munkát képesek nyújtani, mint a hiányos kompetenciakészlettel rendelkezők." (Henczi 2008, 51) A piacképes oktatáshoz/képzéshez egyre inkább hozzátartozik az egyes kompetenciák fejlesztése, a szaktudáshoz szigorúan kapcsolódó ismereteken túli tudásanyag átadása, amely különlegessé, egyedivé teszi a munkavállalót. A jelenlegi oktatási rendszerben a felnőttképzés vállal jelentős szerepet a kompetencia-alapú oktatásban, a konkrét elvárásokat azonban a munkaadók tudják csak meghatározni. Kutatásunk célja, hogy megfogalmazzuk a munkaerő-piaci szereplők által elvárt és preferált aktuális kompetenciákat.

A munkaadók körében végzett felmérés a diplomás munkavállalókkal szembeni kompetencia elvárásokra mutat rá, amely egyúttal visszajelzésként is szolgál a kompetenciaalapú képzések sikerességét illetően. Felhívja továbbá a figyelmet a kompetenciaalapú képzés jelentőségére, illetve a visszajelzések alapján elősegíti a végzettség és a munkaalkalmasság közötti reláció meghatározását. Vizsgálatunkat a felsőfokú végzettséggel rendelkező munkavállalók csoportjára korlátoztuk, ugyanis ez egy olyan körülhatárolható, mérhető csoport, amelynek a hazai eredmények

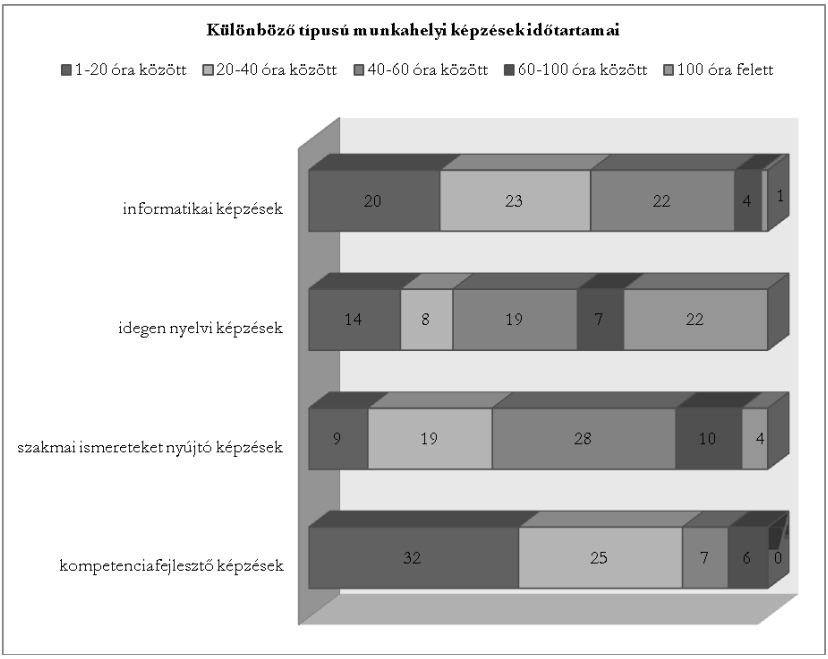
(Polónyi 2004) alapján részvétele jelentős felnőttképzésben. A demográfiai előrejelzések arra engednek következtetni, hogy a fokozatosan csökkenő hallgatói létszám mellett a felsőoktatási intézmények – főként a fenntarthatóság érdekében – erőteljesebb szerepet vállalnak majd az iskolarendszeren kívüli képzésekben.
Mindezen feltételezés alapján kutatásunk eredményei a régióban működő felnőttképzési szervezeteken túl a felsőoktatási intézmények számára is felhasználhatóvá válhatnak. A vizsgálat során alkalmazott kérdőív összeállítása a Kertész – Krepelka-féle (2006) kompetencia szótár alapján történt. A válaszadókra és a foglalkoztatottakra vonatkozó kérdéseken túl 81 különböző kompetenciát értékeltek a válaszadók elsőként a relevancia szempontjából, továbbá a meglévő kompetenciákkal való elégedettségre vonatkozóan.

Fontosabb kutatási eredményeink összegzése

Barizsné – Polónyi (2004, 15) adatai alapján ismeretes, hogy a fejlettebb országok eredményesebbek a felnőttoktatás területén, amely alapján feltételeztük, hogy a kompetenciák fejlesztése területén is nagyobb tapasztalattal rendelkeznek, ezért a részben-, vagy teljes egészében külföldi tulajdonú cégek nagyobb hangsúlyt fektetnek a kompetenciák feltárására, illetve fejlesztésére. A különböző tulajdonosi összetétellel rendelkező cégek esetében a munkaerő hatékony kiválasztását és képzését hivatott HR osztály működésére vonatkozóan azt tapasztalhatjuk, hogy a magyar tulajdonban lévő vállalkozások 16%-ában folyik önálló HR tevékenység, míg a külföldi tulajdonú vállalatok esetében a cégek mintegy 75%-a működtet HR osztályt. Szintén a tulajdonosi összetétel alapján a munkahelyi képzés szükségességére vonatkozóan érzékelhető, hogy a külföldi tulajdonú cégek mindegyike egyértelműen fontosnak tartja a munkahelyi képzéseket, míg a magyar tulajdonú cégek 76%-a tartja fontosnak, 21%-uk bár fontosnak tartja, de finanszírozási problémák miatt mégsem tudja biztosítani, 3% szerint pedig nem fontos. Mindezek alapján kijelenthetjük, hogy a munkahelyi képzéseket a hazánkban működő, külföldi tulajdonú vállalatok nagyobb arányban preferálják, mint a hazai vállalkozások.

Előzetes elképzeléseink szerint az Észak-Alföldi régió cégei a kompetenciafejlesztő képzések esetében az alacsonyabb-, a szakmai ismereteket nyújtó képzések esetében pedig inkább a magasabb óraszámú képzéseket részesítik előnyben. Ábránkon is megfigyelhető, hogy a kompetenciafejlesztő képzések teljes óraszámát tekintve a 70 válaszadó cég csaknem fele a legalacsonyabb időintervallumot tartotta megfelelőnek. A legmagasabb, 100 óra feletti képzést egyikük sem választotta. A szakmai ismereteket nyújtó képzések esetében leginkább hangsúlyosan a 40-60 közötti óraszám jelenik meg és a további magasabb óraszámokat tekintve 10 cég képviselője a 60-100 óra feletti képzéseket tartja megfelelőnek, négyen pedig a 100 óra feletti képzést preferálják. A szakmai ismereteket nyújtó képzések teljes időtartamát tekintve tehát a munkáltatók magasabb óraszámot részesítenek előnyben, míg a kompetenciafejlesztő képzések esetében inkább az alacsonyabb óraszámú képzéseket. Nyilvánvalóan egyes speciális jellegű szakmai ismeret átadása hosszabb időt is igénybe vehet, a szakterülettől függően változhat, míg a kompetenciafejlesztő képzések, esetleges tréningek többségét általában alacsonyabb óraszámban végzik. Úgy véljük, hogy a kompetenciafejlesztő képzések esetében kapott eredmény összességében bizakodásra adhat okot, hiszen a válaszok között a magasabb óraszámok is számottevő mértékben megjelennek, tehát a munkaadók fele 1-20 óránál magasabb óraszámot preferál az esetükben. Az eredmények ismeretében fontosnak tartjuk megemlíteni a többi két képzésre vonatkozó válaszokat is, hiszen mindkét esetben érdekes, szembetűnő eredmények születtek. Az informatikai képzések esetében a cégek válaszai egyenletesen oszlanak meg az első három válaszlehetőség között. A képzés esetében tehát egyértelműen hangsúlyos eredmény nem született. Valamennyi típusú képzés esetében azonban meghatározó lehet annak jelentősége a munkavégzés szempontjából, illetve a munkavállalók abban való jártassága. Az idegen nyelvi képzések esetében jelenik meg legerőteljesebben a magasabb óraszám iránti igény.

1. ábra: Különböző típusú munkahelyi képzések időtartamai



„A felsőoktatás és a gazdasági szféra kapcsolata" (Polónyi 2006) című kutatás a szervezetek és a felsőoktatás kapcsolatának vizsgálata alkalmával megállapította, hogy a felsőoktatás szereplőivel a nagyobb, magyar vállalatok ápolnak szoros kapcsolatot. Az Észak-Alföldi régió munkaadóinak véleményét illetően a meghatározó oktatási- és képző intézményekkel való kapcsolattartást összességében a nagy- és a középvállalatok tartották leginkább szükségesnek az oktatási/képző intézményekkel való kapcsolattartást, viszont a részeredményeket tekintve megfigyelhetjük, hogy a képzés jellegétől függően más és más méretű vállalatok mutatnak érdeklődést a kapcsolatfelvétel iránt. A felsőoktatási intézmények és a szakképző intézmények esetében magasan a nagyvállalatok figyelme mutatkozik jelentősnek, a régióban működő, felnőttképzéssel foglalkozó szervezetekkel való párbeszéd főként a középvállalatok számára látszik fontosnak.

Az adott munkakör betöltéséhez szükséges, végzettségen felüli, előnyt jelentő további végzettségek, illetve tapasztalatok vizsgálata során a szakmai jártasságot feltételező, különböző jellegű

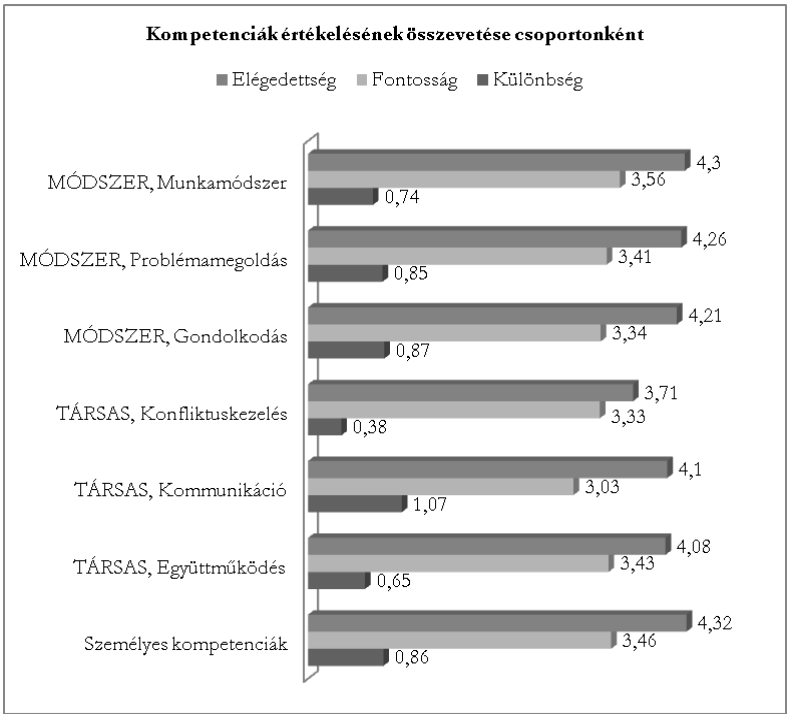
gyakorlatokat összességében is fontosabbnak találták a válaszadók, melyek közül a szakirányú munkatapasztalat kiemelkedően jó eredménnyel szerepelt, és az általános munkatapasztalat is többségében fontosabbnak bizonyult bármilyen iskolai végzettségnél. Ez nyilvánvalóan olyan, az adott munkaterületen jártasságot feltételező tapasztalat, mellyel a frissen végzett munkaerő még nem rendelkezik, ezáltal háttérbe szorulhat a felvétel során. A kompetenciák szerepének erősödése a munkaerő kiválasztás folyamatában a valódi készségeket, képességeket és jártasságot tárja fel, amely javíthatja a pályakezdők esélyeit. A gyakornoki programban való részvétel szerepe nem mutatkozott jelentősnek, amely remélhetően a program elterjedésével változni fog majd. A munkaadók az iskolarendszeren belüli és kívüli oktatási formák valamelyikében szerzett tudás közül a felsőfokú szakképzést részesítik leginkább előnyben, a további felsőfokú végzettség a közepesnél kicsit jobban szerepelt, az OKJ-s végzettséget azonban a vizsgálat egészét tekintve is az utolsó helyre sorolták. A beérkezett válaszok egyértelműen arra utalnak, hogy a szakirányú munkatapasztalat által jut leginkább előnyhöz a munkavállaló a munkafelvétel során.

Valamennyi kompetenciával való elégedettség összegzését követően a lenti ábrán gyűjtöttük össze azt a 12 kompetenciát, melyekkel a legkevésbé elégedettek a munkaadók. Megdöbbentő eredmény, hogy az első öt helyen a kilenc elemből álló kommunikáció kompetenciacsoportba tartozó kompetenciák szerepelnek. Ezek az adatok – a négy egész feletti fontossági értékhez képest főként – önmagukban is felkeltik a figyelmet, jelentőségüket azonban tovább erősíti, hogy valamennyi elem ugyanazon kompetenciacsoporthoz tartozik.

2. ábra: 12 legalacsonyabb elégedettséggel bíró kompetencia

A kutatás megkezdésekor számítottunk a fontossági és az elégedettségi adatok közötti különbségre, az egyes csoportok munkaadók által megjelölt fontossága, az azokkal való elégedettség, melyek különbsége megmutatja számunkra, hogy a kommunikáció kompetenciacsoportba tartozó készségekkel a legkevésbé elégedettek a válaszadók (3,03), viszont fontosságuk nem elhanyagolható (4,10). A szóban forgó kompetenciacsoport esetében a különbség meghaladja az 1 egészet, amely az alkalmazott ötszintes skála esetében erőteljesen hangsúlyos eredmény.

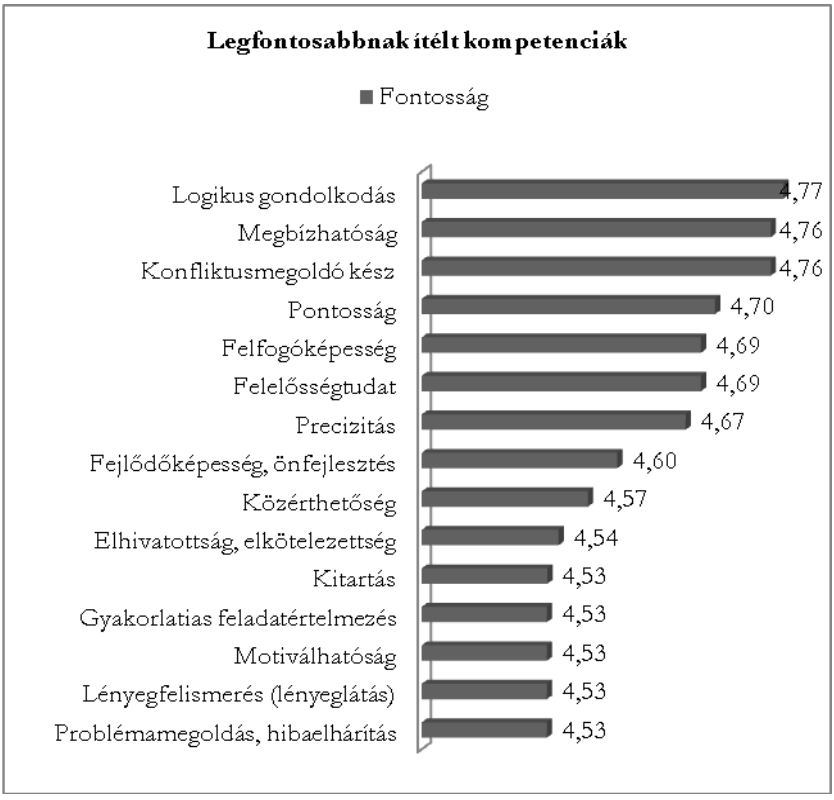
3. ábra: Kompetenciák értékelésének összevetése csoportonként



Vizsgálatunk során többször előtérbe kerültek a kommunikáció kompetenciacsoport különböző kompetenciái. Elsősorban a kompetenciaalapú képzést folytató felnőttképzési intézmények számára szolgál visszajelzésként, egyúttal az adott terület fejlesztésének erőteljes igénye jelenik meg.

Érdekességként szemléltetjük a legfontosabbnak ítélt kompetenciákat, melyek között azonban jelentéktelennek tűnő különbség mutatkozik. A teljes, 81 elemből álló rangsort tekintve sem jelenthetjük ki tehát, hogy egyes kompetenciák nem fontosak, fejlesztésükről nem feledkezhetünk meg, csupán a prioritásuk eltérő a megkérdezett munkaadók körében.

4. ábra: Legfontosabbnak ítélt kompetenciák



A meghatározott elemek értékelésén felül a válaszadóknak lehetőségük volt az általuk leginkább hangsúlyosnak ítélt kompetenciák megnevezésére. Nem minden esetben konkrét kompetenciát neveztek meg a munkaadók, hanem összességében olyan területeket, melyekkel kevésbé elégedettek a munkavállalóik munkavégzése során. Kiemelték az idegen nyelv gyakorlati használatát, az információgyűjtést, a rendszerszerű gondolkodást, az önálló problémamegoldást, a fogalmazási készséget, a helyesírást, az értelmező készséget, a figyelem megosztást, az alkalmazó cég iránti lojalitást. Megnevezték továbbá a helyzetfelismerést, a gyors, hatékony problémamegoldást, az empátiát, a figyelem összpontosítást, a szabálykövetést, az együttműködést, a szinten tartást, a munkához való aktívabb hozzáállást, illetve a rugalmasságot. A kompetenciákra vonatkozó megjegyzések csaknem

mindegyike a 12 legfontosabbnak ítélt kompetencia között is szerepel.

Kutatásunk elkészítésével a kompetenciák munkaerő kiválasztásban való jelentőségét kívántuk hangsúlyozni, illetve az értékeléssel felmérni az Észak-Alföldi régió munkaadóinak konkrét elvárásait. Nem elhanyagolható továbbá a munkaadók és az oktatást/képzést folytató intézmények kapcsolatának szükségessége, melynek során a munkaadói igények megfogalmazásával a hiányos területek hatékonyabban fejleszthetők.

Felhasznált irodalom

Barizsné Hadházi Edit – Polónyi István (szerk.) (2004): Felnőttképzés, vállalati képzés. Debreceni Egyetem Közgazdaságtudományi Kar, Debrecen.

Henczi Lajos (szerk.) (2008): Munkaerő-piaci ismeretek. AIFSZ Kollégium Egyesület, Budapest.

Kertész Adrienn – Krepelka Ágnes (2006): Útmutató a módszer-, társas- és személyes kompetenciák meghatározásához. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest. Kézirat.

Kővári György – Polónyi István (2005): A felsőfokú képzés és a gazdaság szakemberigényeinek összehangolási lehetőségei. OFA pályázat.

Szabó Ágnes

MÚZEUMANDRAGÓGIA A MÚZEUMPEDAGÓGIA SZOLGÁLATÁBAN

Sokan úgy gondolják, hogy a múzeumpedagógia és a múzeumandragógia, noha mindkettő a egyfajta kapocs a látogatók és az intézmények között, mégis nagyon távol állnak egymástól, mivel előbbi a fiatalokat, utóbbi pedig a felnőtteket célozza meg. Mégis több olyan pont is van, ahol a kettő kapcsolódhat egymáshoz. Jelen tanulmányban célunk az egyik ilyen aspektus megvizsgálása, melyhez a Széphalmon található Magyar Nyelv Múzeumát fogjuk példaként használni.

Széphalom, valamint az ott található Kazinczy birtok mintegy 5 km-re fekszik Sátoraljaújhely város központjától, melynek 1981 óta része. Széphalom legfőbb nevezetességei a Kazinczy Emlékcsarnok, Kazinczy Ferenc sírja valamint a Magyar Nyelv Múzeuma. Bár a múzeum és az emlékcsarnok már önmagában is jelentős turisztikai célpont, a kulturális és élményturizmus fejlesztésével, a programkínálat szélesítésével, vagy akár az ebben a pályázati ciklusban népszerű tematikus utak alapításával illetve azok szélesebb körű megismertetésével további látogatókat vonzhatna az amúgy nem a régióba.
Egy magyar nyelvvel foglalkozó múzeum alapításának gondolatát először dr. Pásztor Emil fogalmazta meg a Kazinczy Ferenc Társaság közgyűlésén 1994-ben. Ehhez egy új múzeumi épületre is szükség volt, mivel a Kazinczy Emlékcsarnokban egyszerre csak igen kevesen férnek be. Az egri tudós nyelvész javaslatában már ekkor kijelölte a nyelvmúzeum alapvető feladatait: az intézmény legyen kiállítótér és egyúttal rendezvényközpont is. (Nyiri 2010)
Később elkészült a nyelvmúzeum tématerve, de csak 2001-ben rakták le az alapkövet. Az építkezés végül csupán 2007-ben kezdődhetett el. A Tokaj-hegyaljai kistáj önkormányzatai kidolgozták az Összefogás Tokaj Világörökségéért elnevezésű programot, melynek egyik pontja volt a magyar nyelvi múzeum létrehozása Széphalmon, a Kazinczy Emlékkertben, a Kazinczy Emlékcsarnok szomszédságában. A beruházás az Európai Unió 400 millió forintos támogatásával, valamint a Borsod-Abaúj-Zemplén

megyei közgyűlés 300 millió forintos hozzájárulásával valósult meg. Végül a Magyar Nyelv Múzeuma 2008. április 23-án nyitotta meg kapuit a látogatók előtt. Az 1500 négyzetméter alapterületű, külön előadóteremmel és színpaddal is rendelkező múzeum a Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Múzeumi Igazgatóság intézménye, fenntartója a Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Önkormányzat. (Magyar Nyelv Múzeuma 2010)

A múzeum egyediségét mutatja, hogy Európában ez az első ilyen intézmény, de a világon is igen kevés kulturális intézmény vállalkozott eddig egy-egy nyelv ilyen mélységű bemutatására – ilyen még például a portugál nyelvet bemutató múzeum a brazíliai Sao Paolóban.

A Magyar Nyelv Múzeumának célja és küldetése, hogy kulturális központ legyen, illetve tevékenyen részt vegyen a magyar anyanyelvi kultúra terjesztésében, a nemzeti hagyományok közvetítésében, ápolásában. Ennek érdekében több állandó és időszaki kiállítással várja a látogatókat.

Nyitása óta, azaz az elmúlt négy évben Széphalom közel 120 rendezvénynek adott helyet: országos konferenciáknak – köztük az I. Országos Múzeumandragógiai Konferenciának –, kulturális találkozóknak, hangversenyeknek, ismeretterjesztő előadásoknak, irodalmi esteknek, könyvbemutatóknak, múzeumi napoknak, határon túli magyarok találkozójának, futóversenynek, nemzeti zarándoklatnak.

Minden nyelvmúzeumi rendezvényen, legyen szó családi napról vagy múzeumi gyermeknapról, kiemelt célnak tekintik az ismeretterjesztést, mely nem kizárólag a nyelvészetet érinti, hanem az élet bármely területét: néprajzot, gasztronómiát stb.

A múzeum tudományos tevékenységét a Kazinczy Ferenc Társaság támogatja, melynek számos kutató, többek között a Debreceni Egyetem munkatársai is tagjai. 2010-ben nyílt meg a szakkönyvtár, mely a múzeum saját kutatói munkáját és vendégkutatók fogadását egyaránt szolgálja.

A Magyar Nyelv Múzeumát 2012 áprilisáig közel 150 ezren látogatták meg. Az intézmény egyik kiemelt feladata a múzeumpedagógia. Diáklátogatóink aránya több mint 60%, a gyerekek és pedagógusok részéről is komoly igény van arra, hogy anyanyelvi nevelési központként működjön.

Ennek megvalósításában segíthet egy idei pályázat, melynek célja:

- egy korszerű oktatótér kialakítása,
- egy gazdag tartalmú és módszertanú múzeumpedagógiai programcsomag megvalósítása,
- valamint egy a múzeumpedagógiai munkának sajátos nyelvmúzeumi karaktert adó múzeumpedagógiai kiadvány megjelentetése.

Mivel az anyanyelvi nevelést korosztályokon átívelő, élethosszig tartó feladatnak tartja a múzeumvezetés is, ezért felnőtteknek is kínálnak érdekes és élvezetes programokat. (Magyar Nyelv Múzeuma 2012a)
Különösen egy olyan intézmény esetén, ahol ilyen magas a gyermek illetve diák látogatók száma, fontos, hogy megfelelően felkészült, a múzeumpedagógiában jártas szakemberek vezessék őket körbe a múzeumban.

A múzeumpedagógia különösen az Egyesült Államokban rendelkezik erős gyökerekkel. Ez annak is köszönhető, hogy egy 1969-es adóreform az amerikai múzeumokat oktatási intézménynek minősíti. Az Egyesült Államokban található múzeumok évente mintegy egy milliárd dollárt költenek oktatási programokra, illetve kb. 18 millió órában kínálnak oktatási programokat. Szintén ide köthető a múzeumpedagógus szakma megjelenése, ami igen speciális terület, mivel múzeumi közegbe helyezi a tanulást/tanítást, azonban az iskolaitól eltérő módszereket alkalmaz. (Koltai 2011)

Hazánkban a múzeumpedagógia még nem kapott az Egyesült Államokhoz hasonló támogatottságot, de szerencsére egyre több intézmény ismeri fel ennek jelentőségét és alkalmaz múzeumpedagógus szakembereket.
Mivel a tudásközvetítés elsősorban a tanítók, tanárok feladata, ezért fontos, hogy a közoktatásban tanító pedagógusokat megfelelő módon készítsék fel az iskolán kívüli tanulási alkalmakra. Ez azért is szükséges, hogy a tanulók ne érezzék kényszerű, kötelező jellegű iskolai tanulásnak a múzeumlátogatást, ehhez pedig az kell, hogy a pedagógusok megismerkedjenek az edutainment, azaz a szórakozva tanulás jelenségével és technikáival.
A múzeumi tanulás legfontosabb formái a tárgyakon keresztüli tanulás, az interaktivitás és a cselekvésen keresztüli tanulás, amik a legtöbb hagyományos iskolai programnak általában nem képezik

részét, így szükség van a pedagógusok ilyen jellegű felkészítésére. (Koltai 2011)

Az egyik kapcsolódási pont lehet tehát a múzeumpedagógia és a múzeumandragógia között az iskolai csoportokkal a múzeumba látogató pedagógusok előzetes felkészítése, melyet a felnőttképzésben, andragógiában (is) jártas múzeumi szakemberek végezhetnének.

A múzeumandragógia itthon még kevésbé került a tudományos élet középpontjába, így jelenleg nem is rendelkezik általánosan elfogadott fogalom meghatározással. Kurta Mihály így fogalmazta meg a múzeumandragógia mibenlétét: „*a múzeumandragógia a múzeumok, a muzeális jellegű intézmények, a kulturális örökség védelmével, őrzésével megbízott szervezetek felnőttképzési, felnőttoktatási, felnőttnevelési tevékenységének lehetőségeit, feltételeit vizsgálja, valamint azokat a törvényszerűségeket igyekszik feltárni, melyek intézményes vagy intézményen kívüli múzeumi keretek között hatékonyabbá tehetik a felnőtt egyének, a felnőtt közösségek tanulási, önképzési, személyiségfejlesztési eredményeit*"(Kurta 2007,84). Ezt a definícióját alapul véve múzeumandragógiai programnak tekinthető a múzeumokban, múzeumok által végzett felnőttképzési, felnőttoktatási tevékenység. Ilyen tevékenység lehet például a fentebb említett, közoktatásban tanító pedagógusoknak szervezett olyan kurzus vagy képzés, amely felkészíti őket a diákokkal történő múzeumlátogatásra, illetve amely által megfelelő kompetenciákat szerezhetnek a múzeumlátogatást megelőző valamint lezáró foglalkozások levezényléséhez. A felkészítés során megtanulhatnák azokat a módszereket, melyekkel rávezethetik a tanulókat, hogyan fedezzék fel ők maguk a múzeumi anyagot, így egyfajta facilitátori szerepre is felkészülhetnének. (Szabó 2009)

Fontos kihangsúlyozni, hogy itt elsősorban nem formális képzésekre kell gondolni, hiszen alapvetően minden múzeum más, épp ezért különbözik a múzeumi anyag feldolgozásának módja. Bővebb információs anyagok, a kiállítás feldolgozását segítő munkafüzetek, módszertani segédletek vagy akár videók viszont nagy segítséget jelenthetnének a pedagógus felkészítő illetve lezáró munkájában. Ezeket az anyagokat a múzeum munkatársai készíthetnék, majd azokat a holnapon regisztráció után elérhetővé tehetnék.

A Magyar Nyelv Múzeumának távlati tervei között szerepel a felnőtteknek, elsősorban pedagógusoknak szánt kínálat bővítése a nyelvművelődés, anyanyelvi nevelés kapcsán, melynek alapja, hogy

a nyelvmúzeum a nyelvművelődés-anyanyelvi nevelés elméleti bázisa, kutatóhelye is egyben.
Ennek lehetséges tematikája:

- Hogyan illeszthető be a nyelvművelődési tevékenység a közoktatási munkába?
- Hogyan kapcsolható be a pedagógiai programba, tanmenetbe a múzeumlátogatás, a múzeumpedagógia?
- A nyelvi erkölcs tudatosításának módszerei (Magyar Nyelv Múzeuma 2012b)

Összegzésként tehát elmondható, hogy a múzeumandragógia és a múzeumpedagógia egyik közös pontja lehet a pedagógusok képzése, felkészítése. A Magyar Nyelv Múzeuma is tervez ilyen jellegű képzéseket, azonban mivel az anyagi lehetőségeik korlátozottak, így pályázati támogatásból tudnák csak finanszírozni ezt. Amennyiben az idei pályázat támogatást nyer, úgy hamarosan megkezdődhet az ilyen jellegű programok kidolgozása.
Véleményünk szerint sem a múzeumpedagógia, sem a múzeumandragógia nem kap még elegendő figyelmet és támogatást, úgy a szakma, mint a közélet részéről sem. Ez azért is sajnálatos, mert köztudomású, hogy azok az emberek, akik gyerekként megszerették a múzeumokat, nagy valószínűséggel felnőttként is rendszeres múzeumlátogatók lesznek, így szükséges lenne, hogy minél több gyermek szerezhessen életre szóló élményt a múzeumokban, amihez azonban felkészült szakemberek szükségesek.
Ennek megfelelően az irodalomjegyzék formája:

Felhasznált irodalom

Koltai Zsuzsa (2011): A múzeumi kultúraközvetítés változó világa: a múzeumi kultúraközvetítés pedagógiai és andragógiai szempontú vizsgálata. In: Géczi János (szerk.): Iskolakultúra-könyvek 41., Gondolat Kiadó, Veszprém.

Kurta Mihály (2007): Múzeumandragógia. Paradigmaváltás a múzeumi kultúraközvetítésben. In: Pató Mária (szerk.): Nyitott kapukkal. Múzeumok ma-holnap. J-Nk-SZ MMI, Nyíregyháza-Szolnok. 84-96.

Magyar Nyelv Múzeuma (2010): A Magyar Nyelv Múzeuma, 2010. Belső dokumentum.

Magyar Nyelv Múzeuma (2012a): A Magyar Nyelv Múzeumáról, 2012. Belső dokumentum.

Magyar Nyelv Múzeuma (2012b): Lehetőségek a Nyelvmúzeumban. Belső dokumentum.

Nyiri Péter (2010): A Magyar Nyelv Múzeuma. In: Debreceni Disputa, 2010/1., 47-49.p.

Szabó József (2009): A múzeumok új kihívása: a múzeum-andragógia. In: http://muzeumandragogia.hermuz.hu/adatok/publikaciok/konferenciak/muzandr_20090511/szabojozsef.pdf

Szabó József

MÚZEUMANDRAGÓGIA, AZ INFORMÁLIS ÉS NON-FORMÁLIS TANULÁS ÚJ LEHETŐSÉGEI

A múzeumok feladata

Ahhoz, hogy a múzeum tanulásban betöltött helyét értelmezhessük, először tisztáznunk kell a múzeum szerepét a mai társadalmi és gazdasági körülmények között. A múzeum csak akkor működhet, akkor tekinthetjük egyáltalán múzeumnak, ha rendelkezik valamilyen összegyűjtött alappal, amit tudományos igényességgel rendszerez, és mindezt egy zárt vagy nyitott közösség számára elérhetővé teszi. A gyűjtemény tehát ebben a megközelítésben már nem csak tárgyak összességét jelenti, hanem virtuálisan feldolgozott vagy csak így létező anyagok, ismeretek egyben megtalálható csoportját, akár a virtuális térben is. (Emőd 2012) Ezzel a meghatározással jelentősen kibővítettük a hagyományos definíciót, de a mai modern média és informatikai rendszerekben egyre többen találkoznak a virtuális múzeum meghatározással. A múzeum egésze szempontjából az elmúlt években paradigmaváltása történt. Ezt mutatja a múzeumok új jelzőkkel történő meghatározása. A szakirodalomban megjelenik többek között a változó múzeum, a nyitott múzeum, a totalizáló múzeum és az univerzalizálódó múzeum, mint új modell. Ez is jelzi, hogy komplexebb módon kell a múzeumra tekintenünk, de egyben célszerű a meghatározásban a meglévő korlátok feloldása. (Koltai 2011) Leegyszerűsítjük feladatunkat, ha minden gyűjteményt annak megjelenési formájától és a közönséggel kialakított kapcsolat minőségétől függetlenül első közelítésként múzeumként kezelünk, amennyiben tudományos forrásértéke van, a múltunk vagy jelenünk (sőt néhány esetben a jövőnk) valamely részét dolgozza fel, mutatja be, és mindezt lehetőleg tematikusan teszi. A múzeumi gyűjteményként kezelt anyagok a múzeumi alapfeladat ellátása mellett az egyén, a közönség és a társadalmi csoportok céljainak megvalósítását segítik a jelenben, de egyben előre jelzik a jövő kihívásait. Ezt a szemléletet számos amerikai múzeum is követi, aminek eredményeként egyéni virtuális múzeumok létrehozását támogatják az interneten érkezőknek, és

ezzel generálják a személyes látogatás, az állandó kapcsolatot. (Emőd 2012)
Az elmúlt években a múzeumok és a helyi társadalom viszonya is jelentősen megváltozott. Napjaink globalizálódó világában a múzeumok bekapcsolódnak a lokális közösségek építésébe, a helyi tradíciók megőrzésébe, a lokális identitás erősítésébe, sőt egyre aktívabb szerepet vállalnak a lokális közösségek megszervezésében. Ebből a szempontból különösen fontos lehet a múzeum kapcsolatrendszerének, ezen belül is a közművelődési tevékenység működtetésének újragondolása.
Az intézményekben folyó munkát az új paradigma szerint továbbra is három fő feladatra bontjuk, a muzeális anyag gyűjtésére és feldolgozására, a gyűjtemények nyilvántartására és megóvására, valamint a társadalmi kapcsolatrendszer működtetésére. Ez utóbbi területbe soroljuk be a kultúra közvetítéssel, a közművelődéssel összefüggő információellátási tevékenységet. Nem szabad azonban elfelednünk, hogy a múzeumandragógia mindhárom tevékenységgel kapcsolatban áll.

A múzeumi kultúraközvetítés rendszere

A múzeumok közönségkapcsolati rendszerét sok szempontból közelítve próbálták eddig is leírni. A fentebb leírt paradigmaváltás azt is jelenti, hogy tisztázni kell a múzeumi közönségkapcsolatok rendszerét, pontosítani kell a fogalmakat, és ebben a keretben újra kell definiálni a múzeumandragógia fogalmát és szerepét. A múzeum a mai értelmezés szerint a társadalom aktív szereplője, kapcsolatrendszerében a kultúraközvetítés az egyik leglátványosabb tényező, ami az egyén, a család, a közösség tanulásának, személyiségformálásának eszköze is. A múzeumi gyűjtemény a múzeumi szakemberek ismeretanyagára építve a kulturális örökség társadalom által felismert és elfogadott értékeinek bemutatásával, értelmezésével biztosítja a kultúraközvetítés feladatainak teljesítését. Ezt a folyamatot az egyes tudományterületek a saját nézőpontjukból kiindulva eltérő fogalmakkal jelölik. Különösen nagy problémát jelent a múzeumok gazdasági tevékenységének felértékelődésével a marketing és a PR erősödése a múzeumi szolgáltatásokban és a múzeumi kommunikációban. Ennek egyik eredménye a szélsőségesen gazdasági megközelítés, ami sok esetben akár a múzeum által nyújtott tudományos igényű társadalmi kapcsolatrendszer, a kultúraközvetítés rovására is mehet. A múzeumi

tevékenység és a kapcsolódó fogalmak pontosításával egyértelművé tehetjük a múzeumandragógia helyét és szerepét, ezzel a későbbiekben támogathatjuk a múzeum és a társadalom egyes csoportjai közötti kapcsolat eredményességét.
A múzeummediáció a kulturális mediáció részeként a múzeumi kultúraközvetítés komplex rendszere, amely szorosan kapcsolódik a múzeumtudományi szakágakhoz, a kulturális értékek bemutatásához és értelmezéséhez. Ebben a felfogásban a múzeummediáció részeiként értelmezhető a múzeumpedagógia, a múzeumandragógia és a múzeumgerontagógia, illetve az ezekhez a tevékenységéhez köthető tanulási feladatok. (Kárpáti – Szirmai 2009)
A múzeumi kultúraközvetítés napjainkban felmerülő aktuális kérdése az, hogy továbbra is kinyilatkoztatás alapú, szakértői típusú ismeretközlést választja, vagy a közös gondolkodást támogatva a párbeszédre, együttműködésre készteti a látogatókat. Az új múzeumi funkciók megjelenésével, a múzeumi tevékenységek és a kultúraközvetítési módszerek innovációjával, a technikai és közvetítési rendszerek folyamatos változásával olyan új ismeretek és új kompetenciák megszerzés szükséges, amelyekkel a múzeumokban dolgozó szakemberek a hagyományos felsőoktatási képzésben ma még nem találkozhatnak.

A múzeumandragógia fogalma és rendszerszemléletű megközelítése

A múzeumandragógia fogalmának újraértelmezésével megteremthetjük egy egységesen használható szakmai megközelítés alapjait. A múzeumok kultúraközvetítő gyakorlatában, a felsőoktatási intézmények és a szakmai grémiumok szóhasználatában terminológiai kavarodás és átfedések tapasztalhatóak. Az alábbi terminusok fordulnak elő a leggyakrabban: múzeumpedagógia, múzeumi kreatív foglalkozás, múzeumandragógia, felnőtt múzeumpedagógia, múzeumi gerontogógia, múzeumi közművelődés, múzeumi népművelés, múzeumi mediáció, múzeumi közönségkapcsolatok.
A talán leggyakrabban használt múzeumi mediáció a terminológiai kavalkád feloldása érdekében fogalmazódott meg. Előnye, hogy egy kifejezésben foglalja össze a múzeumok múzeumpedagógiai és felnőttoktatási programjait érintő kultúraközvetítési tevékenységet, és kifejezi a múzeumi kommunikációhoz, marketinghez és PR-hez kötődő feladatait. A múzeumi kultúraközvetítők, a

közönségkapcsolati és a múzeumi marketingért felelős munkatársak, múzeumpedagógusok, múzeumandragógusok összetett tevékenységét a jelek szerint azonban még mindig a hetvenes években elterjedt „múzeumi közművelődés" fejezi ki legjobban.
A fentieknek megfelelően az utóbbi években a múzeumandragógiát is megpróbálták definiálni. A kiindulási pont az egységes felnőttnevelés szemlélete szerinti felosztás volt, amit Durkó Mátyás gondolatmenete alapján fogalmaztunk meg. (Durkó – Szabó 1999) Az ebben a tanulmányban megjelölt andragógia fogalmat gondolták tovább a múzeumi felnőttnevelés szakemberei. Ez alapján a múzeumandragógia a kulturális örökség védelmét, őrzését felvállaló szervezetek felnőttkori tanulást segítő tevékenységét vizsgálja, feltárja azokat a törvényszerűségeket, amelyek hatékonyabbá tehetik a felnőttek informálódási, tanulási, személyiség-fejlesztési eredményeit. Módszertana a felnőttek csoportján belül figyelembe veszi az életkori sajátosságokat és feltételezi a különböző tudományterületek egymásra épülését. (Kurta – Pató 2010)
Ma már elmondhatjuk, hogy ezt az egyszerű megközelítést korunk múzeumi tevékenységgel foglalkozó szervezetei túlhaladták. Sok múzeumi szakember megütközéssel és jelentős ellenszenvvel figyeli a marketing szemléletének megjelenését a múzeumi kultúra közvetítés rendszerében. Nehezen fogadják el, hogy a múzeum is legalább részben szolgáltató intézmény, szervezet, illetve néhány esetben vállalkozás, így joggal vetődik fel a szolgáltatásmarketing alkalmazásának kérdése. (Vásárhelyi 2009) A múzeumandragógia marketing szemléletű megközelítése a múzeumok komplex marketing rendszerén belül a gyűjteményekre épülő felnőtteket célzó szolgáltatások összessége, ami a társadalom felnőtt tagjai valamint a múzeumok kapcsolatrendszerében valósul meg, közvetve vagy közvetlenül múzeumi szakemberek segítségével.
Az ellentétek feloldása és az elüzleteiesedő múzeum vádjának elkerülését szolgálja, ha a múzeumandragógia fogalmát inkább a társadalomban elfoglalt helyének hangsúlyozásával értelmezzük. Ezek szerint a múzeumandragógia a felnőttekkel történő olyan együttműködés, ami az egyén és a közösség építését szolgálja a múzeumi anyagok (tárgyi és virtuális egyaránt) felhasználásával, a múzeumi szakemberek közvetítésével. A kölcsönös kapcsolat eredménye a társadalom aktív szereplőjeként a múzeum hosszú távú működésének biztosítása.

A múzeumok finanszírozása

A gazdasági változások egyik eredménye, hogy az állam először részlegesen, majd akár teljes mértékben is kivonul a múzeumok finanszírozásából. Néhány nagyobb múzeum esetén valamilyen mértékben megmarad az állami hozzájárulás, de ez messze nem fogja fedezni a múzeumok fenntartási költségeit. A mai elgondolások szerint – összhangban az általam alkalmazott definícióval – a közösségi finanszírozási háttér kialakítása lesz a cél, részben a turizmussal történő összehangolással. Ez azt is jelenti, hogy a közösségi aktivitást is ki kell használni, ezzel állandó szabadidő eltöltési lehetőséget biztosítva a helyi lakosságnak. Ennek keretében érdekes, hosszú idő eltöltésére alkalmas, tartalmas közösségi programokat érdemes szervezni, amelyekre alapozva az üzleti szféra bevételei is elérhetők, illetve megfelelő hátteret teremtenek a pályázati források bevonásához. A lokális társadalommal történő együttműködés a múzeumi programok szervezésén túl működőképes kapcsolati hálók, múzeum-baráti körök létrehozását is jelenti, aminek komoly gazdasági kihatásai lehetnek, illetve jelentősen befolyásolhatják a múzeumi stratégiát, a múzeumi programok kialakítását.

A múzeumok jövője tehát új közösségi terek, turisztikai célpontok létesítését, fogyasztó orientációt, múzeumi élmény megteremtését jelenti. Ehhez szorosan kapcsolódik egy új szemléletű tájékoztatási rendszer kidolgozása. Ennek fontos része a médiával való szoros együttműködés, aminek eredménye a múzeumról szóló, és a múzeumon belüli információs rendszer kialakítása és működtetése. A közeli jövő másik iránya a virtuális múzeum megjelenése különféle média felületeken. Ez lehetővé teszi egyedi igények szerinti tematikus múzeumi projektek kidolgozását, személyre szabott múzeumi programok kialakítását ami a kisebb múzeumok új, a kulturális turizmus részeként is értelmezhető megjelenési formája lehet.

Felhasznált irodalom

Durkó Mátyás – Szabó József (1999): Az ezredforduló kihívása: az integráló andragógia. In: Magyar pedagógia. 99/3., 307-321. p.

Emőd Péter (2012): Az USA legjobb múzeumi honlapjai. http://artportal.hu/aktualis/hirek/em_d_p_ter_az_usa_legjobb_m_zeumi_honlapjai. (letöltés ideje 2012. május 29.)

Kárpáti Andrea – Szirmai Anna Linda (2009): Múzeumi szakemberek a közoktatás szolgálatában – A kutatási kérdőívekre adott válaszok értékelő elemzése. In: Bereczki Ibolya – Sághi Ilona (szerk.): Élmény és tudás. Múzeumi szakemberek a közoktatás szolgálatában. Kutatási jelentés. Szabadtéri Néprajzi Múzeum, Múzeumi Oktatási és Képzési Központ, Szentendre. 11–58. p

Koltai Zsuzsa (2011): A múzeumi kultúraközvetítés változó világa. Iskolakultúra, Gondolat Kiadó, Veszprém. 40-41 p.

Kurta Mihály – Pató Mária (2010, szerk.): Múzeumandragógia. Az I. Országos Múzeumandragógiai. Konferencia válogatott anyaga. Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Múzeumi Igazgatóság – Szentendrei Szabadtéri Múzeum, Miskolc–Szentendre. 12-15 p.

Vásárhelyi Tamás (2009): Iskola és múzeum kapcsolatáról és annak fejlesztéséről. In: Vásárhelyi Tamás (szerk.): Múzeum és iskola 2009. Múzeumok a közoktatás szolgálatában. Kutatási jelentés. Szentendrei Néprajzi Múzeum Múzeumi Oktatási és Képzési Központ, Szentendre. 180–193. p.

Széchy Éva – Harangi László

TRANSZFORMATÍV TANULÁS A KRÍZIS KORSZAKÁBAN: EGYÉNI ÉS KOLLEKTÍV KIHÍVÁSOK

A transzformatív tanulás olyan kognitív, emocionális folyamat, amely által a korábban kritikátlanul asszimilált állítások, feltevések, értékítéletek megkérdőjeleződnek, majd nyitottabbá, képlékenyebbé válnak, vagy éppenséggel megváltoznak (Cranton, 2000; Mezirow, 2000). Mezirow a perspektivikus transzformációt először (1978) a szakképzésbe visszatérő nők magatartás-kutatásának tapasztalataira építette (Cranton, 2005). A kilencedik országos és nemzetközi konferenciát a témáról 2011. május 28-30-ig tartották Athénben, amelyen az átformáló tanulás és a különböző irányú krízishelyzetek össze-függéseit vitatták meg. A háromnapos konferenciára 27 országból 350 andragógus érkezett a világ minden részéből. A háromnapos konferencián a vezérszónoklaton kívül 60 paper-prezentációra és 16 innovatív kísérleti ülésre került sor, valamint 30 kerekasztal-beszélést tartottak. Narratívánkban részletesen ismertetjük a nagy érdeklődést kiváltó vezérszónoklatot, valamint bemutatunk egy külö-nösképpen inspiratívnak ítélt esettanulmányt a több mint 700 oldal terjedelmű konferencia beszámoló alapján (9th International Transformative Learning Conference – Athens 2011). Végezetül összefoglaljuk megjegyzéseinket, észrevételeinket.

A potenciális tanulás lehetőségeiről krízishelyzetekben

A konferencia vezérszónoka a hazánkba is többször ellátogatott és előadást tartott Peter Jarvis, az angliai Surrey Egyetem professzora volt, akinek saját kutatására épülő megközelítése számos tekintetben eltért Mezirow általánosságban közismertté vált transzformatív elméletétől és fejtegetésében ezekre a különbségekre, és az átalakító tanulás krízishelyzetekben történő megjelenésére, ennek összefüggéseire kívánt rávilágítani.

A krízis, az előadó megfogalmazása szerint, egy döntő szakasz vagy fordulópont az események folyamatában; egy bizonytalan állapot, hirtelen jóra vagy rosszra forduló változás (Collins English Dictionary, 1979). A krízis lehet természeti, ilyen volt például a

japán föld-rengés és szökőár, illetve társadalmi és gazdasági, amelyek mindhárom esetben az egyén életére is kihatnak, amellett, hogy az embereknek vannak személyes fordulópontjai, válságai is, amelyek függetlenek a külső behatásoktól (pld. első gyermek megszületéses, baleset, stb.).

Mindannyiunk életében előfordulnak ilyen átmenetek, krízishelyzetek, amelyeket személyes vagy külső tényezők okoznak, ugyanakkor szeretünk harmóniában élni a világgal, és ennek érdekében, cselekszünk egy vélelmezett vagy adott módon, hangsúlyozta az előadó. Ezt a magatartást ragadta meg Schutz és Luckmann (1974, 7) a következő módon:
Bízom abban, hogy a világ, ahogy ezt a mai napig ismertem, tovább fog folytatódni, és következésképpen az a tudás, amelyet megszereztem embertársaimtól, kiegészülve saját tapasztalataimmal, továbbra is megőrzi megbízhatóságát. Ebből a feltevésből következik, hogy: megismételhetem a korábbi cselekedeteimet. Amíg ugyanis világomnak ez a struktúrája állandónak és változatlannak mutatkozik, ugyanígy korábbi tapasztalataim, ismereteim is érvényesek lesznek, és annak tudatában, hogy képességem birtokában különböző módon hassak a világra, elvben megfelelő lesz.
Ez az összefüggés egy interperszonális megközelítés, mely szerint, amikor mi egyetértünk azokkal, akikkel kapcsolatban vagyunk, közöttünk a harmónia érzése lesz a jellemző: ilyen-kor mi a világgal is harmóniában vagyunk, amelyben cselekszünk, akkor mi tudjuk, hogy folytathatjuk eredményes teendőinket – így mi kényelmesen érezzük magunkat a világban. A nyugalmas és zavartalan élet másik koncepcióját állítja elénk Peter Jarvis, amikor Bourdieura hivatkozik (1977, 80):
Az összehangolt, tárgyilagos habitusok, gondolkodásmódok alapvető hatásának egyike a józanész világa (commonsense world), megalapozva a célszerű gyakorlatok konszenzusával. Másfelől a nyugalmas élet fontos előfeltétele az emberek attitűdjeinek harmonizációja, folyamatos megerősítése. Ez pedig az egyéni és kollektív, improvizált, illetve programozott tapasztalatokból táplálkozik, amelyek azonosak vagy hasonlóak lehetnek.
Az előzőekben Schutznál és Luckmannál a cselekvést, mint egyéni cselekvést láthatjuk az életvilágon belül, míg Bourdieu nagyobb jelentőséget tulajdonít az életvilág közös fenntartásának egy konszenzusra épülő felfogás által, amelyet természetesnek tekinthetünk, amikor együtt cselekszünk, és megértjük az adott

tapasztalataink természetét. Alapvetően, gyermek-kori tanulásunktól kezdődően, mi egy komplex kulturális manifesztációba szocializálódtunk, és folyamatos cselekedeteinkkel fejlesztjük azt: különös módon a mi aktivitásunk egyfelől reflektálás a helyzetre, másfelől megerősítése annak – mutatott rá a professzor.

Az állandóságnak ez az állapota azonban nem tart örökké, a változás endemikusan (helyen-ként) megjelenik a társadalom életében, és nem vonhatjuk kétségbe, hogy abba a helyzetbe kerülünk, amelyet Mezirow elbizonytalanító dilemmának (disorentating dilemma) nevez, és az átalakító, transzformatív tanulásnak az alábbi tíz fokozatát vázolja fel a korábbi kutatásának összegezéseként (Mezirow in Illeris, 2009, 94):

1. *Egy elbizonytalanító dilemma megjelenése;*
2. *Egy félelemmel, haraggal, bűntudattal vagy szégyenérzettel teli önvizsgálat;*
3. *A feltevés kritikus értékelése;*
4. *Az elégedetlenség tudatosodik, az átalakulás folyamata elkezdődik;*
5. *Új szereplehetőségek, összefüggések, tennivalók keresése;*
6. *Egy cselekvési folyamat eltervezése;*
7. *Ismeretek és készségek megszerzése a terv végrehajtásához;*
8. *Az új szerepek provizionális (ideiglenes) kipróbálása;*
9. *Kompetenciaépítés és önbizalom erősítés az új szerepekben és összefüggésekben;*
10. *Az élet újraintegrálása az új perspektívák adta alapfeltételekhez.*

Mezirow két elemet tart fontosnak ebben a folyamatban: a kritikai attitűdöt és a reflektív magatartást, illetve a kritikai önreflekciót, valamint egy „dialektikus diskurzus" kialakítását és gyakorlását, amely hitelesíti a legreflektívebb döntést, ítéletalkotást. (*ibid*) Az egész folyamat kognitív s racionális, ugyanakkor talán egy kissé irracionális – hívta fel a figyelmet az előadó.

Alig néhány éve Dirkx (2001, 2006) úgy vélte, hogy ez a folyamat kevésbé racionális, és sok benne az intuitív elem, de egészében véve mégis egy kognitív folyamat. Amikor mi ebben a folyamatban ismereteket, készségeket szerzünk, amely beépül gondolkodásunkba, viselkedésünkbe, életünk egészébe, és ez a transzformáció, átalakulás irányítja, diktálja perspektívánkat.

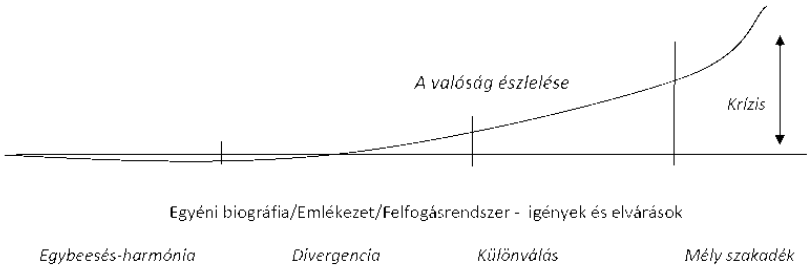
A következőkben Peter Jarvis saját transzformatív learning tanuláselméletét ismertette, amely annyiban tér el Mezirowétól, hogy míg Mezirow szerint az átalakító tanulásban a csak az úgynevezett

megismerési terület, a „cognitive dimension" tanul, addig a professzor szerint az ember, az egész személy az, aki tanul, vagyis a teste, agya és szelleme is tanul. Ennek meg-felelően az előadó szerint a tanulás meghatározása a következő:

A tanulás egy egész életen át tartó hatásfolyamatok kombinációja, amely által a teljes személy: teste (genetikusan, fizikálisan és biológiailag) és szellemisége (ismeretei, készségei, attitűdjei, értékei, érzelmei, felfogása, hite és ítélőképessége) tapasztalja a társadalmi és természeti környezetet, annak tartalma kognitíven, emócionálisan vagy gyakorlatilag, illetve ennek bármilyen kombinációiban átalakul, és beintegrálódik az egyén biográfiájába (élettörténetébe) egy folyamatosan változó (tapasztaltabb) személyt eredményezve (Jarvis, 2009, 25).

Mezirow felfogása a kognitív szemléletével és más tekintetben is egyértelműnek látszik, de a problematika jó néhány kiváló szakértője nem tekinti ezt az emberi feltétel alapvető dimenziójának: számosan a cselekvés primátusára fókuszálnak az emberi lényben – úgymint Margaret Archer (2000) és előtte Hannah Arendt (1958). Valóban Husserl így nyilatkozott, „Én a cselekedeteimben élek (idézet Schutztól, (1974). A cselekvés tehát döntő abban, hogy megértsük emberi lényünket, és a cselekvés magában hordozza az egész személyt. Tehát a tanulás nem egy speciális kognitív dilemma által kezdődik, hanem egy krízissel (disjuncture), amely előfordul bármely tudati szférában, legyen az kognitív, emocionális vagy cselekvési terület. Ez a krízis egy nagyon komplex jelenség. Lényege, hogy egy hézag keletkezik az előzetes tanulásunkra, tapasztalatainkra, éppen ezért biográfiánkra épülő elvárásaink, és aközött, amivel konfrontálódunk. Ez igen összetett jelenség, amelyet az alábbi ábrával lehetne illusztrálni (Jarvis, 2009. 30)

Krízis: távolság a valóság percepciója, érzékelése és az egyéni biográfia között



Nagy vonalakban négy összefüggést különböztetett meg Peter Jarvis a valóság érzékelése és a között a tapasztalat között, amely mint előzetes tanulásunk eredménye.

Egybeesés (coincidence)
Ez az állapot teljes mértékben az az eset, amely megfelel a Shutztól és Luckmanntól (1974) vett idézettel. Ez az esemény nélküli helyzet leginkább a hivatali, bürokratikus szervezetekre jellemző, mert ezek rendeltetése éppen az, hogy pontosan alkalmazzák ugyanazokat az eljárásokat minden alkalommal. Sok ilyen szervezetet azért hozták létre, hogy mi alkalmazkodjunk hozzájuk, nem gondolva tovább rájuk. Ha mégis eszünkbe jutnak, ez csak akkor történik meg, amikor a szervezet megváltozik, és így megváltoztatjuk felfogásunkat róluk. Ilyenkor egy tanulási helyzet jön létre, és ez nem meglepő, mert vannak tanulószervezetek a tanuló társadalom szellemében. Ezzel érzékeltette az előadó az elvárások és a tapasztalatok egybeesését, szétválását, amely a legegyszerűbb tanulási helyzet.

Divergencia
Ez azokban a szituációkban történik, amikor csak egy kis hézag van, aközött amit elvárunk és aközött, amit ténylegesen észlelünk. Ez okozhat némi dilemmát, de ez semmiféleképpen nem egy elbizonytalanító dilemma (disorientating dilemma). Ilyen típusú alkalom szinte mindennap előfordulhat velünk, amikor beszélgetni kezdünk valakivel, és minél jobban megértjük a szituáció kulturális elvárását, viselkedésünk annál jobban megfelel ezeknek az

illemszabályoknak. Ezt különböző módon szoktuk tenni, például úgy, hogy átvesszük beszélgető társunk modorát, viselkedését, illetve ő alkalmazkodik hozzánk. Valójában ilyenkor új gesztusokat, viselkedési módokat tanulunk meg, anélkül, hogy nézőpontunk (meaning system) megváltozna. Szignifikánsan azonban ez a folyamat kumulatív is lehet, mert kialakítunk elveket, eljárásmódokat a gyakorlatban, amely eltér a mi magunkévá tett szokásainktól, elveinktől (Argys & Schon, 1974), mert cselekedeteink eltértek az alapvető felfogástól (underlying meaning), és következésképpen nem eszerint reflektáltunk. Így csele-kedve elkezdjük megkonstruálni rejtett tudásunknak (tacit knowledge) repertoárját.
Nelsonnal egyetértve az előadó egyértelműen leszögezi, hogy a külvilágra való reflektálás és új ismeretek, fogalmak megszerzése már hároméves korban megkezdődik. Ez a tanulási folyamat a gyermekkori tanulást átalakító tanulássá, tehát ilyen értelemben transzformatívvá teszi, mint kognitív tanulás. Mezirow (1991, 3) ezzel ellentétben azon az álláspon-ton van, hogy a gyermek un. „formatív" tanulása csak felnőtt korban válik átalakító tanulássá, és ezzel egy tapintatos különbséget tesz a gyermekkori és a felnőttkori tanulás között, ahogy ezt Knowles is megállapítja (1970, 1980), amikor különbséget tesz pedagógia és andragógia között. Valóban, mi felnőttoktatók kevésbé tanulmányoztuk és csak messziről szemléljük a gyermekkori tanulást. Mindazonáltal ez problematikus, és az a véleménye, mármost Nelson-nak, hogy az egész életen át tartó tanulás jegyében el kell kezdeni megérteni a gyermekkori tanulást is, hogy teljes egységben lássuk ennek a folyamatát.

*Szétválás (*Separation*)*
Ez a távolság a valóság érzékelése és az egyéni biográfia között akkor jön létre, amikor tudatosodni kezd bennünk, hogy tanulnunk kell. Ez egy elbizonytalanító dilemma (disorientating dilemma), amelyre mi önkéntelenül úgy reagálunk, hogy „miért történt meg ez velünk?"
Ahogy mi Dirkxre és másokra hivatkoztunk, megjelenik a reagálásnak egy intuitív módja. Az intuitív viselkedés kutatói közül Sadler-Smith (2010, 15-16) feltevése az, hogy mi egy intuitív gondolkodással rendelkezünk, amelyet az analitikus gondolkodással állítanak szembe. Véleményük szerint az analitikus gondolkodás: szűk, visszafogott, lépésről-lépésre halad, tudatos, verbális alapú, létre jötte gyors, de végrehajtása lassú és egy új lépés az emberi fejlődésben. Ezzel ellentétben az intuitív gondolkodás: széles,

automatikus felismerési alakzatokban működik, öntudatlan, az érzelmek nyelvén beszél, lassú a kifejlődése, de gyors a végrehajtásban és egy nagyon régi fejlődési mód. Így az érzelmek és érzések, és nyilván-valóan a tanulás racionális elemzés által való dirkxy kiterjesztése egy üdvözlendő hozzá-járulás az elbizonytalanító dilemma megértéséhez.

Sadler-Smithel ellentétben Peter Jarvis professzornak az a véleménye, hogy az egész személy az, aki érzékeli a váratlan eseményt, (a krízist), és míg meghökkenésünk tart, olyan alapkérdéseknek vagyunk tudatában, mint:"Mit tegyek? Hogyan tegyem ezt? Mi ez a szag?" Ténylegesen mit érzek én? stb. Ilyenkor valamelyik vagy valamennyi érzékszervünkkel reagálunk ezekre a váratlan helyzetekre. A kérdés az, hogy hogyan válaszolunk a hirtelen történésekre? Sokféle módot választunk, úgymint: adaptáció, utánzás, tanácsért fordulunk valakihez, vizsgálódunk (exploring), tervezünk, sőt élünk olyan meglehetősen öntudatlan mód-szerekkel, mint intuíció, vagy egy alvásunk a problémára (ld. van den Veen and Archer, kiadás alatt) és így tovább.

Mindazonáltal a ténylegesen fontos dolog az, hogy ilyenkor egy új helyzetben vagyunk, és megtanuljuk reagálásunkat, de sokkal inkább a szituáció jellegétől, semmint az egyéni differenciáltságtól függően. Hall (1981) erről így ír:

Az emberek nem úgy hajtják végre tanulási folyamataikat, hogy kombinálják a memorizált elemeket a szerint a szabályok szerint, amelyre nekik gondolniuk kell egy tranzakció során, legyen az egy nyelv megtanulása vagy síelés vagy megcélozni egy ellenséges gépet háború során. Ez a folyamat lassú és komplex. Emellett az emberek gestaltokban, teljes egységekben tanulnak, amelyek szituációkban összetettek, és mint egészeket lehet felidézni azokat.

Lényegében az új kontextusok új szituációs nyelvezeteket és megértést kívánnak, és el kell sajátítanunk ezeket a tanulási módszereket, amikor szembe találjuk magunkat a megtévesztő dilemmákkal. Az első dolgunk ilyenkor ennek felmérése, majd beépítése biográfiánkba, miközben megváltozott, átalakult személyek lettünk. A tanulás transzformatív, és maga a személy változik.

Krízishelyzet

A legnagyobb különbség, szakadék a megszokott életritmus (expectation of perception) és a viszonylag gyorsan bekövetkezett valóság megváltozása, annak érzékelése (perception of reality) között (ld. korábbi ábrát), amely egyben elbizonytalanító dilemma (disorientating dilemma). A krízis lehet rövid és hosszú távú állapot. A rövid ideig tartó krízisre az első reakciónk mindig emocionális, mivel az ilyen vagy ehhez hasonló veszélyes helyzetekre ösztönösen reagálunk: haragot, rémületet, félelmet etc. érzünk. Ezek olyan alapérzések, amelyek elődeinkre voltak leginkább jellemzőek (ld. Turner & Stets, 2005).

A legnagyobb, hirtelen fellépő kellemetlen, sokszor tragikus események azonban hosszan-tartóak, amelyekre sokféle módon szoktunk reagálni, de általában végbe mennek azok az elsődlegesen kognitív és másodlagosan emocionális és cselekvési transzformációs fázisok, amelynek eredményeképpen az új szerepeknek és összefüggéseknek megfelelő készségek, ismeretek, magatartásmódok életfelfogások (meaning of life) beépülnek az egyének életébe, biográfiájába (Jarvis, 2009.)

Ha úgy döntünk, hogy nem válaszolunk a szituációra, akkor ez a tanulásról való pillanatnyi lemondást jelenti, de hamarosan rádöbbenünk arra, hogy a krízis tovább tart, és új utakat keresünk a kilátástalannak látszó helyzet legyőzésére. Tartós krízis esetében az jellemző, hogy megváltoztatjuk magatartásunkat, új attitűdöket alakítunk ki magunkban, így kerülve el az apátiát, amely által újból cselekvőkészek lettünk. A professzor arra figyelmeztet, hogy a harmadik és negyedik korú embereknél gyakran előfordul, hogy „nem veszik fel a harcot" az előállott krízissel szemben, és visszahúzódnak, eluralkodik rajtuk a tehetetlenség érzése, a depresszió, amely végzetes következményekkel járhat (Spitz, 1964, cited in Hall, 1981). Mindazonáltal, ha egy megoldatlannak látszó szituációra úgy tekintünk, mint egy kihívásra, a fázisokat szisztematikusan megtervezzük, és erős akarattal végrehajtjuk, és a drámainak látszó megrázkódtatásokat is le tudjuk győzni a tanulásnak és az önbizalom erősítésnek egy magasabb fokával, miközben egész lényünk megváltozik, átalakul. Krízis mindenivel előfordulhat, amelyet átélünk, érzékelünk, és ha megtanuljuk, hogyan birkózhatunk meg ezekkel a bajokkal, úrrá tudunk lenni azokon, miközben mi is kisebb-nagyobb részben átalakulunk, megedződünk.

Peter Jarvis a következő, az egész életen át tartó tanulás irányába mutató szavakkal fejezte be előadását, amelyek mindnyájunk számára igen tanulságosak: *„A tanulás, legyen az formatív (szokványos) vagy transzformatív, kognitív, emócionális és akarati területeken (domain) megy végbe. Ez lehet racionális, intuitív (extra-rational) sőt irracionális. Ez része magának az életfolymatoknak, melynek eredménye az élő személy – te és én – lévén folyamatosan átalakulva (being continually transformed) proactívan vagy reaktívan a tanuláson keresztül."* Mi ez, ha nem más, mint egyéni és társadalmi evolúció.

*

Esettanulmány

A szülővé válás krízise és a transzformatív tanulás

Az esettanulmány Natasa Rijavec Klobucar (Szlovénia) doktori disszertációja alapján feltár-ja, hogy mit tapasztalnak a párok, amikor a szülővé válnak, és bemutatja, hogy az első gyermek megszületése, mint krízis, hogyan készteti tanulásra a házaspárokat, amely transz-formációt eredményez erkölcsi magatartásukban, érzelmeikben, szokásukban, cselekedeteikben (Klobucar, 2011).

A kutatás célja és módszerei

A kutatás célja az volt, hogy feltárja: hogyan és mit tanulnak a még gyermektelen házaspárok a terhesség és az újszülött egyéves gondozásának krízis helyzetében, és ez a változás/tanulás hogyan válik transzformatívvá. A kutatás bemutatja hogyan alakult ki a párokban a szülői magatartás és gondolkodás. Mezirow (1997, 2000) meghatározása szerint a transz-formációs tanulás egy olyan folyamat, amely hatást gyakorol a szemléletre (frames of references), így ez a kutatás is a szemlélet, magatartás és a gondolkodásmód változását vizsgálta a szülővé változás krízisfolyamatában.

Ennek megfelelően a kutatás két kérdésre keresett választ: (1) Hogyan és mit tanultak a párok, amikor szülőkké váltak? (2) Volt-e és milyen transzformatív hatással volt ez a tanulás a párkapcsolatokra a gyermek megszületése előtt és után? A kutatatás a terhesség harmadik szakaszában és az újszülött első évének végén megjelenő transzformatív learning folyamatok elemzésére koncentrált, 12 házaspár megkérdezésének segítségével. A

transzformatív változások identifikálására biografikus módszereket alkalmaztak. A biografikus módszer lehetővé tette, hogy a szülővé válásuk tapasztalatainak ne csak a megértéséről, hanem annak életükben történt változásairól is beszéljenek. Ezek tematikus interjúk voltak, amelyekben az életútinterjúkat strukturált interjúkkal párosították (Cohen, Manion, & Morrison, 2000; Denzin & Lincoln, 2000). Ez lehetővé tette, hogy a felvételeket a kutatók érdeklődésüknek megfelelően tematizálhasák, például változások különböző élethelyzetekben. Az első interjúkat a gyermek születése előtt vették fel., a másodikat pedig a hatodik hónapban, de nem később, mint egy évvel a gyermek születése után. Az interjúkat induktív módszerekkel dolgozták fel, azaz következtetés az egyesből az általánosra történt (grounded theory).

A kutatás eredményei

A kutatás során bebizonyosodott, hogy a párok különböző változásokat tapasztaltak viselkedésükben, és sokféleképpen kialakították elképzelésüket arról, milyen legyen életük a várható új szakaszban. Mindezt a non-formális és informális tanulás segítségével. Sokan iratkoztak be férjükkel együtt kismama tanfolyamokra, mások adatokat gyűjtöttek az internetből, míg megint mások hasznos tanácsokat tartalmazó könyveket olvastak, és voltak olyanok, akik hasonló helyzetű társaiktól szereztek ismereteket. A kutatók azt tapasztalták, hogy akik rendszeresen tanultak és felkészültek az új élethelyzetre és szerepre, ez az aktivitás egy átalakító, transzformatív tanulás volt.

Ez a transzformáció a „frame of reference" (fogalom, értékítélet, szemlélet stb.) három szintjén ment végbe: nézőpont transzformáció, gondolkodásmód változás, értékítélet módosulás. A transzformatív tanulás ismeretek, tapasztalatok szerzésével kezdődött, de tapasztalatot szerezni nem volt elég (Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007, 134). A tanulás olyan folyamat volt, amely reflektáláson, kritikai gondolkodáson keresztül ment végbe (Mezirow, 2000). A tanulóknak kritikailag, önállóan meg kellett vizsgálniuk feltételezéseik, meggyőződéseik helyességét, melyet előzőleg rendszereztek, ahogyan a tapasztalatokat, ismereteiket értelmezték. A transzformatív tanulás azt jelentette, hogy tapasztalatértelmezési képességük átfogóbbá, és integratívabbá vált.

A kutatás azt bizonyította, hogy a transzformatív tanulás megelégedettebb párkapcsolatokat eredményezett. A megkérdezett házastársak párkapcsolata kiegyensúlyozottabbá vált, boldogabb együttműködésben éltek, fesztelenebbül képesek voltak reagálni, kritikai megjegyzést tenni egymás véleményére, viselkedésére, és racionálisan megbeszélték egymás problémáit.
Mivel a transzformáció lehet epokális (új életszakaszt nyitó, jelentős), hirtelen változás, drámai történés, megváltozott nézet, de mindenképpen inkrementális azaz fejlesztő, összességében egy progresszív folyamata a transzformációnak (Mezirow, 2000, 21) Ezúttal is ez történt. Az első hónapjait a csecsemővel való együttlétet így megváltozott életnek (epokális dilemma) tekintették, különösen akkor, amikor csodálkozva látták, hogy az újszülött egy kis emberke, aki egészen más, mint amilyen a prenatális elképzelésük volt (Belsky, 1994). A kutatás által bizonyossá vált, hogy a transzformációs tanulás a házastársak életében a következő területeken ment végbe: az egymás közötti érzelmek tudatosodásában, megértésében és kifejezésében; a rokoni kapcsolatok intenzitásában; a háztartási munka terheinek célszerűbb elosztásában; az elmélyültebb identitásban, a kevesebb konfliktusban; az elmélyültebb házas-társi megelégedettségben

Identitás
A kutatás azt mutatta, hogy amikor a leendő partnerek házaspárok lettek, önazonosságukban változásokat tapasztaltak. Megtanulták hogyan legyenek és maradjanak meg házaspároknak. A transzformációs tanulás akkor következett be, amikor megváltozott fogalomalkotásuk, értékítéletük, szokásaik, szemléletük (ld. frame a references), azáltal, hogy anyák lettek, ugyanakkor megmaradtak partnereknek, feleségeknek. Ez nagy változás volt, mert a szülővé válás „intenzív élet" lett, amelynek jellemzője volt, hogy hallatlan nagy időt és érzelmi energiát kellett fordítani a gyermekek napról-napra történő gondozására. A házaspárok odaadó, intenzív szülőkké váltak. Ez a szülői állapot gazdagította érzelmeiket, életük mindinkább gyermekközpontúvá vált, és az anyáknak, mint nőknek biológiai és pszichológiai vágyaik gyöngébbek lettek. Az átalakító tanulás akkor következett be, amikor kritikailag ráébredtek belső világuk (ld. frame of reference) megváltozására és higgadt beszélgetésekben férjeikkel egyetértésre jutottak abban, hogy „jó anyák" lesznek, és a gyermekgondozás nagyobbik részét ők végzik. A kialvatlanság, a fáradtság és a gyermek minden irányú ellátása

olyan terheket rótt vállukra, hogy úgy érezték, ennek alig tudnak eleget tenni. Megfontolt beszélgetéseikben férjükkel, az anyák sokszor panaszkodtak is emiatt a sok munka miatt. A tarnszformatív tanulás hatására történt átalakulás akkor történt meg, amikor teljesen magukévá tették azt, hogy mit jelent jó anyának lenni, hogyan kell igazán, optimálisan gondozni egy kisbabát, és hogyan kell ennek megfelelően élni. *A gyermeknek ugyanis a jó anyaság tudatával átélt anyára van szüksége* (Winnicot, 1991), nem olyan anyára, aki ezt valamilyen áldozatként teszi. A transzformativ tanulás eredményeként a fiatal házaspár egymás közötti viszonya, magatartása is megváltozott, még meghittebbé, érzelmekben, magatartásban még elmélyültebbé vált. A feleségek és a férjek egymás közötti viszonya még harmonikusabbá vált, a gyermekgondozásából a férjek is kivették a részüket, míg a feleségek is kielégítették férjeik igényeit.

Kapcsolat a rokonsággal, életvitelük megváltozása

A kapcsolat a házaspárok és a több generációs rokonság között tovább folytatódott, és szorosabb, segítőkészebb lett, mint az előtt, amikor megszületett az unoka (Feeney, Hohaus, Nodler & Alexander, 2001; Cowan & Cowan, 2000). Az „újdonsült" szülők és a nagyszülők közötti viszony is továbbfolytatódott, sőt megerősödött mióta a nagycsalád kibővült az új jövevény óta (Cowan & Cowan 2000). A kutatók azt tapasztalták, hogy amikor a párok szülővé váltak, gyermekkori tapasztalataik új értelmet kaptak: elnézőek lettek szüleik hibái felett, kora gyermekkori élményeiket, azokból okulva, saját nevelői gyakorlatukban is felhasználták, általában nagyobb felkelősséget éreztek szüleik iránt, akik nagyszülőkké váltak.

A kutatás azt bizonyította, hogy a gyermek megszületése után a háztartási munka megosztása úgy alakult, hogy a feleségek a mindennapi teendők nagy részét átadták férjeiknek. Az interjúkból egyértelműen kiolvasható volt, hogy a kismamáknak legfontosabb életcéljuk az anyaság szerepének a betöltése. Fontos felismerés lett, hogy a házastársak megtanulták kezelni a konfliktusok új módozatait, új szokások és szemléletek kialakítását további karrierjüket illetően. Megtanultak az idővel gazdálkodni, a célszerűbb csecsemőgondozást, a személyi kapcsolatok kialakításának és fenntartásának nagyobb felelősségét a, fokozottabb együttérzést az egész nagy család jólétéért. Az eredmények azt mutatták, hogy a házaspárok megtalálták a leghatékonyabb tanulást

azokon a területeken, amelyekkel a legkevésbé voltak megelégedve. Mindez a kríziskezelés tanulását és változást eredményezett.

A kommunikatív tanulás a szülővé válás folyamatában

A kutatás megerősítette, hogy a kommunikatív tanulás volt a domináns tanulási folyamat a házaspárok között. Mezirow (2000, 6) két fajta tanulást ír le. Az első az instrumentális tanulás, amely a feladatorientált problémamegoldáson, az ok meghatározáson keresztül való tanulásra koncentrál és hat a kapcsolatokból való tanulásra a cselekvéshez. A másik a kommunikatív tanulás, amely magába foglalja annak megértését, hogy más kommunikálni értékekről, eszmékről, érzelmekről, erkölcsi döntésekről, és olyan fogalmakról, mint szabadság, igazság, szerelem,, munka, autonómia, elkötelezettség és demokrácia (Mezirow, 1997, 8). Az is tanulás, megérteni, mi a jelentése, annak amit kommunikálnak. A partnerek megváltoztatták szemléletüket kapcsolataikban.

A kutatás kimutatta, hogy a párok a legfontosabb ösztönzői és támogatói voltak egymásnak a tanulásban, a tanulás minden területén és meghatározó szerepet töltöttek be a transzformatív tanulásban.

Levonhatjuk azt a következtetést, hogy a kutatás megerősítette, hogy a szülővé válás tanulási alkalmat nyújt, és ebben a krízisben a szülők szemlélete változásra van késztetve, és végbe megy a transzformatív tanulás.

Összegezés

Emberi lényünknek meghatározó feltétele, hogy meg kell értenünk tapasztalataink értelmét, lényegét. Ha valaki kritikátlanul magáévá teszi egy fensőbbség kinyilatkoztatását, akkor sikerre számíthat. Napjaink társadalmában azonban nekünk meg kell tanulni önállóan gondolkodni, különben mások céljainak, meggyőződésének, ítéletének és érzéseinek, értelmének érdekében cselekszünk. Ilyen önálló felfogás megkönnyítése a felnőttoktatás kardinális feladata. A transzformatív tanulás elősegíti az önálló gondolkodást (Mezirow, 1997, 5). A transzformatív vagy átalakító tanulás olyan kognitív, emócionális és akarati folyamat, amely által a korábbi kritikátlanul asszimilált feltételezések, meggyőződések, értékek és perspektívák megkérdőjeleződnek és ezáltal nyitottabbá, permeabilisabbá, hitelesebbé válnak, Mezirow, 2000).

A transzformatív tanulás elméletének és gyakorlati alkalmazásának problematikája néhány éve a hazai szakirodalomban is megjelent, és

a doktori disszertációk között is találunk jó néhányat, amelyek kizárólagosan, vagy más kérdés kapcsán kitérnek az átalakító tanulásra, amely segíti a karrierépítést, a helyes életvezetést. Ebben az egyre bővülő specifikus szakmai diskurzusban különösen kiemelkedő Somogyiné Petik Krisztina írása, aki nemcsak a transzformatív tanulás elméletéről és a teória forrásáról ad egy koherens képet, hanem már a transzformatív tanulás és a krízisek összefüggéseit vizsgálja, és arra a következtetésre jut, hogy az önreflexiónak, átértékelésnek jelentős szerepe van a szorongások, krízisek leküzdésében (Somogyiné Petrik, 2010). Szintén figyelemre méltó Szécsi Tünde írása, aki a multikulturális irodalom reflektív megközelítésében a transzformatív tanuláselmélet alkalmazását jelentősnek véli a pedagógusképzésben (Szécsi, 2010).

A transzformatív tanulás krízis elmélete az átalakító tanulás kilencedik nemzetközi konferenciáján (Athén, 2011) vonult be, mondhatnánk berobbant, a nemzetközi andragógiai köztudatba, amelyen Peter Jarvis professzor ismertette a potenciális tanulás lehetőségeit krízis helyzetekben a közeljövőben megjelenő könyve alapján. Elméletének lényege, hogy az egyén igényei, elvárásai, megszokott életritmusa, valamint a valóság érzékelése között a különböző élethelyzetekben és életkorokban egybeesések, divergenciák, különválások és a legnagyobb hézag, a krízis keletkezhet (crisis between expectation of perception and perception of reality). Ezekre különböző transzformációs fázisokkal reagálunk, amelynek eredményeképpen új szerepek, magatartások, életfelfogások jönnek létre és beépülnek az egyének életébe, „biográfiájába", változást hozva létre abban.

Új felfedezés Peter Jarvis transzformatív kríziselméletében a biografikus szemlélet, amely azt akarja érzékeltetni, hogy az új tapasztalatok ismeretek nemcsak a kognitív, emócionális és akarati-gyakorlati szférákba épülnek be, hanem az egyén személyiségének teljességébe, beleértve múltját, gyermekkorát is. Esettanulmányunkban a szülővé válás krízisét és ebben az átalakító tanulás kapcsolatát igyekeztünk bemutatni, amelynek hatására megváltozott a párok identitása, egymáshoz való viszonya, szokásaik, kapcsolatuk a rokonsággal és mindennapos életvitelük, és meghatározó lett a „jó anyaság" tudata, amelyben nem kis szerepe volt a párok formális és kommunikatív tanulásának. Az esettanulmány kiválasztását a szülővé válás krízisének állandó aktualitása és az ehhez kapcsolódó szellemi és tanulási szükségesség indokolja.

Albániától (!) az Egyesült Államokig a 28 országból érkezett résztvevők legkülönbözőbb – átalakító tanulással megoldott – krízishelyzetekkel találkoztunk (terrorizmus, osztálypszichés problémák, környezetszennyeződés stb.), amelyek szintén nagyon tanulságosak voltak.

Magyarországon a megromlott gazdasági és szociális viszonyok „kedveznek" a válságos helyzetek számának növekedéséhez, amelyet megtetéznek a generációs krízisek a gyermek-kortól kezdődően a késői öregkorig. Nyilvánvalóan ezt motiválják a krízisbe került személyek személyiségtípusa, alkati sajátosságai is.

Kétségtelen, hogy az ezer főre eső öngyilkossági statisztikában a második helyen állunk az OECD statisztika szerint. Az akcidentális vagyis a váratlan eseménnyel járó krízistípusok a legtipikusabbak: baleset, szeretett személy elvesztése, válás, párkapcsolat megszakadása, egzisztenciális zuhanás, munkahelyvesztés, eladósodás, életveszélyes betegségek rokkantság, természeti katasztrófa stb. (Németh Katalin, 2011). Hozzá kell tennünk azonban azt – Peter Jarvis professzor előadása alapján –, hogy nemcsak negatív, hanem pozitív kimenetelű krízisekről is beszélhetünk, amely azonban kevésbé általános.

Mindent összevetve azonban megkockáztatjuk azt a feltevésünket, hogy hazánk krízisek által az átlagosnál erősebben sújtott ország, amelyet csak megerősítenek a jövőre vonatkozó pesszimista kilátások statisztikai adatai.

Joggal felmerül ezek után az a kérdés, hogy az általános életviszonyok javulásán kívül milyen krízis elhárító mechanizmusok működnek Magyarországon. Erre válaszunk, hogy ez elsősorban az egészségügyi és a szociális ellátás feladata. A családsegítésen belül a tanácsadás, szociális ellátásokhoz való hozzájutás megszervezése, családgondozás, egyéni és csoportos terápiás programok, adósságkezelés, beilleszkedési programok (Kovács, 2011). Ezen kívül vannak intervenciós központok, ilyen tevékenységet fejt ki a Magyarországi Intervenciós Központ egyesület, hallhatunk intervenciós teamekről, és segítséget lehet kapni a lelki telefon szolgálattól.

Mindezek alapján megítélésünk az, hogy az andragógia is felzárkózhatna ehhez a viszonylag jól kiépített rendszerhez, és a transzformatív azaz az átalakító tanulás tudatosításával részt vállalhatna abban, hogy az egyes egyének és közösségek jobban úrrá legyenek az életük során bekövetkezett változásokon, megoldhatatlannak látszó akadályokon, krízíseken.. Ha ugyanis az

elbizonytalanító (disorientating dilemma) után a bajba került egyén szigorú önvizsgálatot tart, szisztematikusan megtervezi a tennivalókat, megszerzi az ehhez szükséges ismereteket, információkat, s birtokában van a megfelelő önbizalomnak, erős akarattal, jobban le tudja küzdeni a nehézségeket, miközben átalakul gondolkodás módja, szokásai, szemlélete, stb. (lásd. frame a reference).

Végső célunk tanulmányunk megjelentetésével az volt, hogy felhívjuk a hazai andragógiai közgondolkodást, figyelmét az átalakító tanulás alkalmazási lehetőségeire krízishelyzetekben, és helyet kapjon a diszciplína az andragógia oktatásában és kutatásában. Ezt a célt jól szolgálná egy nemzetközi konferencia, amelyre meghívnánk a téma legkiválóbb külföldi szakértőit, elsősorban Peter Jarvis professzort és másokat, és mi magunk is közreadnánk kutatási eredményeinket. Erre a konferenciára, megítélésünk szerint, már a jövő évben sor kerülhetne.

Felhasznált irodalom

Archer, M. (2000). Being Human. Cambridge University Press, Cambridge.

Arendt, H. (1958). The Human Condition. University Press, Chicago

Argrys, C., & Schon, D. (1974). Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness. Jossey Bass, San Francisco.

/as main resource/ Clobuchar, R.N. (2011). Transition to Parenthood: Quality Study Using the Theory of Transformative Learning (pp. 268-272); In. 9th International Transformative Learning Conference – Íthens 2011. Proceedings. 700 p. www.ranlhe.dsw.edu.pl.files/TLC pdf

Belsky, J (1994). The Transition to Parenthood. How a First Child Changes a Marriage. New York: Delacorte Press.*Cowan, C.P., & Cowan, P.A.,(2000). When Partners Become Partners: The Big Life Change for Couples. Basic Books, New York.

Blackmore, S.J. (2007). Imitation makes us human. In: C. Pasternak (ED.), What Makes US. Human (pp.1-16). One World, Oxford.

Bourdieu, P. (1977). Outline of a Theory of Practice. Cambridge University Press, Cambridge.

Cohen, L., Manion, L., & Merrison, K (2000). Research Methods in Education. Routledge, London.

Collins English Dictionary (1979) Glasgow, Collins.

Cranton, P. (2000) Transformative learning theory. www.transformativelerningtheory.com/personality type.html

Cranton, P. (ed). Transformative Learning. Guide for Education of Adults. San Francisco,CA

Densin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2000). Handbook of Qualitiva Research. Sage. New York.

Dirkx, J. (2006). Engaging emotions in adult learning: A Jungian perspectives on emotion and transformative learning. In: E.W. Taylor (Ed.), Teaching for change. Fostering transformative learning in the classroom (pp. 15-26). New Directions for Adult and Continuing Education no. 109. Jossey-Bass , San Francisco.

Feeney, J.A.,Hohaus, L., Nodler, P., & AlexanderR, R.P. (2001). Becoming Parents: Exploring the Bonds Between Mothers, Fathers and Their Infants. Cambridge University Press, New York.

Hall, E. (1981). Beyond Culture. Anchor Books, New York.

Illeris, K. (2007).How we learn. Routledge, London.

Illeris, K. (Ed.) (2009). Contemporary Theories of Learning. Routledge, London.

Jarvis, P. (2009). Learning to be a Person in Society. Routledge, London.

Jarvis, P. (forthcoming). Reactive and Proactive Learning: Learning to Do. In: Jarvis, P. (Ed.). (in press a). The Routledge International Handbook on Learning. London. Routledge.

Jarvis, P. (in pessb). It is the person who learn. In: D Aspin, J. Chapman, R. Bagmall,& K. Evans (Eds.), The Handbook of the Philosophy of lifelong learning. Springer.

Jossey-Bass, 1974.Cranton, P. (2005) Understanding and Promoting Transformative Learning. Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Knowles, M. (1970). The Modern Practice of Adult Education from: pedadogy to andragogy (First Edi tion). Association Press, Chicago.

Knowles, M. (1980). The Modern Practice of Adult Education from: pedagogy to andragogy (Second Edition). Associated Press, Cichago.

Kovács Ibolya: A komplex rehabilitáció szociális háttere – szociális szolgált-atások rendszere. Power point. Foglalkoztatási és Szociális Hivatal, 35 oldal www.afsz.hu

MacIntyre, A. (1999) Dependent Rational Animals. Duckworth, London.

Merriam, S.B., Caffarella, R.S., BaumgartnerL.M. (2007). Learning in Adulthood: Comprehensive Guide. Jossey Bass, San Francisco.

Mezirow, J. (1991).Transformative Dimension of Adult Learning. Jossey Bass, San Francisco.

Mezirow, J. (2000). Core Concepts of Transformative Theory. Jossey Bass, San Francisco.

Mezirow, J. (2006/2009). An Overview on Transformative Learning. In K. Illeris (Ed.) Contemporary Theories of Learning. Routledge, London.

Mezirow, J. „Transformative Learning: Theory to Practice" In Transformative Learning in Action: Insight from practice. New Direction for Adult and continuing Education. No 74, edited by P.Cranton, pp. 5-12., Jossey-Bass, San Francisco, CA., Summer/1997.

Mezirow, J., (1997). Theory and Practice. In P. Cranton (Ed.). TransformativeLearning in Action: Insights from Practice. New Directions for Adult and Continuing Education (pp. 5-12). Jossey-Bass , San Francisco, C.A.

Mezirow.J., & associates(Eds.) (2000). Learning as Transformation: Critical Perspectives and Continuing Aducation (pp. 5-12). Jossey-Bass , San Francisco, C.A.

Nelson, K. (2007). Young Minds in Social Worlds. MA. Harvard University Press, Cambridge.

Németh Katalin (2004): Krízis, -krízisintervenció, -krízismegelőzés. PTE Egészségtudományi Kar Ápolástudományi Tanszék. 54 old. power point. szocped2007 site11.com/krízis-egyéb.ppt

Pasternak, C. (2007). Curiosity and Quest. In. C Pasterna (Ed.). What Makes US Human? (chapter 8) One World, Oxford.

Pasternak, C. (Ed.) (2007). What Makes US Human? One World, Oxford.

Sadler-Smith, E. (2010) The Intuitive Mind. Wiley, Chichester.

Schutz, A. & Luckmann, T. (1974). The Structure of the Life World. Heinneman, London.

Schutz, A. (1974). The Phenology of the Social World. Heinneman, London.

Somogyiné Petik Krisztina: A középkorúak személyiségfejlesztésének andragógiai megközelítése. In Iskolakultúra 2010/10. 49-70.p.

Spitz, R. (1964). The Derailment of Dialoge: Stimulus Overload. Action Cycles and the Completion Gradient. Journal of American Psycho-Analytic Association, 12(4)

Szécsi Tünde: Multikulturális irodalom reflektív megközelítése: transzformatív tanulás alkalmazása a pedagógusképzésben. In. Pedagógusképzés, 2010/2-3 sz., 121-130.p.

Transformatív Learning in the Time of Crisis. Individual and Collective Challanges. Nemzetközi konferencia a transzformatív tanulásról. Athén. 2011. V.28-30. Összefoglaló. 747 old. (eds. Ahadeff-Jones, A. – Kokkos A. http://www.transformative learning.org

Van der Veen, D., & Archer, S (in press) Sleepdependent learning. In: P. Jarvis (ed). The Routledge International Handbook on Learning. London. Routledge 9th International Transformative Learning Conference – Athens 2011 Proceedings. 700 p. www.ranlhe.dsw.edu.pl.files/TLC 2011. pdf

Winnicot, D.W. (1991). Playing and Reality. Routledge, London, New York.

Tátrai Orsolya

AZ AUTONÓM TANULÁS FUNKCIÓI A FIATAL FELNŐTTEK KÖRÉBEN

A kutatásról

A tanulmányban egy olyan kutatás részeredményeit kívánjuk bemutatni, amely a fiatal felnőttkori *(18-30 évesek)* autonóm tanulás sajátosságait elemzi egy olyan kérdőíves és interjúelemzéses módszeren alapuló, országos kutatás adatbázisából kiindulva („*A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés" – OTKA K63555*), amely a felnőttkori tanulásnak azt a formáját vizsgálta, amikor a felnőtt saját maga kezdeményezi a tanulását, és önirányított tanulási programot valósít meg. Az adatgyűjtés Magyarország négy nagyvárosában, Budapesten, Debrecenben, Egerben, Pécsett, és azok regionális körzetében történt alapvetően három csoport: a felsőoktatásban tanulók, a munkanélküliek és a felnőttképzésben résztvevők körében (Forray-Juhász 2009).
A kutatás teljes mintájának – 1244 fő 18-64 év közöttiek – több mint felét, 53,9%-át *(670 fő)* a 2008-ban 18-30 éves fiatal felnőttek *(1978-1990 között születettek)* teszik ki. Felülreprezentáltságuk okát kereshetjük abban, hogy a kutatás adatgyűjtésének helyszínei olyan magyarországi nagyvárosok voltak, amelyek egyetemvárosok lévén ezt a korosztályt koncentráltan vonzzák, ráadásul ezen nagyvárosok felsőoktatási intézményei a kérdőívek kitöltetésének egy-egy központi helyszínként szolgáltak.
Jelen tanulmányban a fiatal felnőttek társadalmi jellemzőit vizsgáljuk, illetve autonóm tanulásuk funkcióit kívánjuk feltárni a mögöttük álló motivációs attitűdök súlyának elemzése által.

A fiatal felnőttek

Fiatal felnőtteknek a 18-30 évesek azon korcsoportját tekintjük, amely a 20-21. század társadalmi változásainak hatásaként, az életpályák átrendeződése kapcsán alakult ki. Ezen speciális életszakasz – posztadoleszcenciának is nevezik (Zinnecker 1991, Junge 1997, Wippermann 1997, Vaskovics 2000, Juhász 2001, Gábor 2006, Somlai 2007) – megjelenésében az iskolarendszerű

oktatásban eltöltött évek számának, és a résztvevők arányainak növekedése játszotta az egyik legmeghatározóbb szerepet, aminek következményeként a szociális felnőttség – munkába állás és családalapítás – elérése fokozatosan későbbre tolódott.

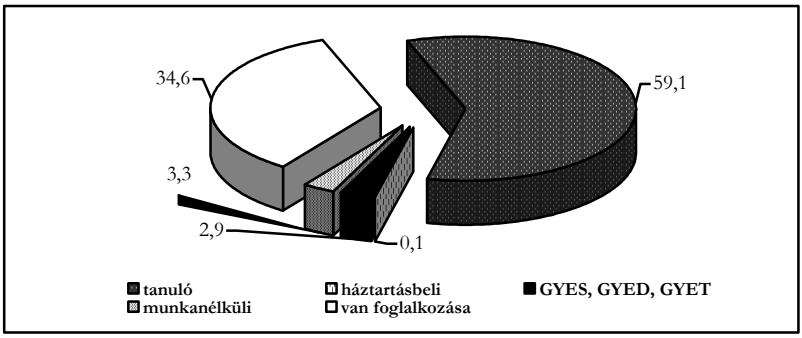
A következőkben a fiatal felnőttek korcsoportjának három lényeges sajátosságát vizsgáljuk: (1) társadalmi önállóság szintje, (2) gazdasági önállóság mértéke, (3) tanulási aktivitás a formális és informális színtereken.

Kutatásunkban a fiatal felnőttek nemek szerinti megoszlása 71,4%-kal a nők felülreprezentáltságát mutatja. Ennek oka lehet egyrészt, hogy a nők válaszadási hajlandósága általában magasabb a férfiakétól, másrészt a minta *(és a korosztály)* jelentős hányada felsőoktatási intézményben tanul, ahol – különösen bizonyos feminizálódott szakterületeken – az országos statisztikák is női felülreprezentáltságról tanúskodnak (Fényes 2010).

Családi állapotukat tekintve jelentős többségben vannak a nőtlenek/hajadonok *(70,3%)*, mindössze 17,5% él élettársi kapcsolatban, 10,2% házas, az elváltak és özvegyek aránya pedig összesen 2%-ot tesz ki. Ezek az arányok azt mutatják, hogy a 18-30 éves fiatal felnőttek többségében még nem érik el a társadalmi függetlenséget, amit az országos statisztikai adatok is alátámasztanak: a házasságkötések módusza a nők és a férfiak esetében is áthelyeződött a 25-30 évesek korosztályára, amit a magasabb iskolai végzettség erősen a harmincas évek felé tol ki (Pongrácz 2009).

A válaszadók legmagasabb iskolai végzettségét vizsgálva azt láthatjuk, hogy több mint felük *(66%)* érettségivel, 23,1%-uk felsőfokú végzettséggel rendelkezik, és mindössze 10,8%-uk nem szerzett még érettségit. Mivel a válaszadók jelentős részének a legmagasabb iskolai végzettsége az érettségi, az országos tendenciákat alapul véve (Polónyi 2010) feltételezhetjük, hogy őket nem a munkaerőpiacon, sokkal inkább oktatási intézményekben, tanulói státuszban találhatjuk meg.

1. ábra: A fiatal felnőttek foglalkozásának megoszlása (%)
(N=646)



Az *1. ábra* szerint ezt alátámasztják kutatási eredményeink is: a válaszadók 65,4%-ának *(423 fő)* ugyanis nincs kereső foglalkozása – a válaszadók több mint felének *(59,1%)* azért, mert tanulói jogviszonnyal rendelkezik. A megkérdezetteknek mindössze 3,3%-a munkanélküli, 2,9%-a részesül valamilyen gyermekgondozási segélyben, és 1 fő nyilatkozott úgy, hogy ő háztartásbeli.

A kereső foglalkozással rendelkezők – szociális értelemben gazdaságilag függetlenek – a fiatal felnőttek 34,6%-át *(223 fő)* teszik ki, közülük legtöbben *(169 fő)* teljes munkaidős foglalkoztatottak, és csak kis létszámban *(47 fő)* jellemző a részmunkaidős foglalkoztatottság, még kevésbé az önálló vállalkozás vezetése *(7 fő)*. Ez jó tükrözi a magyarországi foglalkoztatottság helyzetképét, ami a fejlettebb nyugati államok mintáihoz kevésbé tudott felzárkózni, és a rugalmas munkavégzés biztosítása helyett továbbra is a hagyományos 8 órás foglalkoztatás számít a legelterjedtebbnek (Seres 2011).

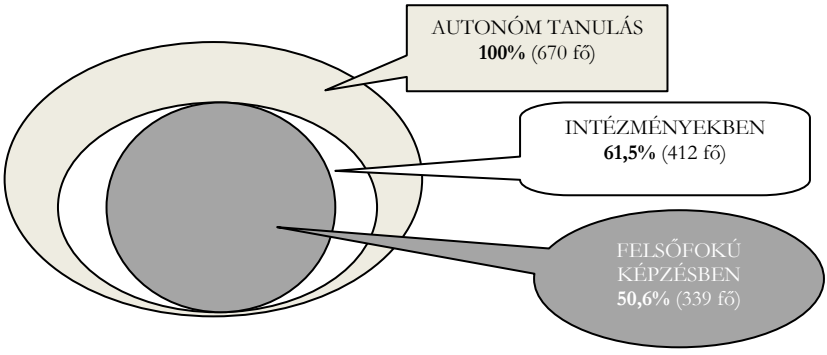
A fenti eredményeket alapul véve megvizsgáltuk azt is, hogy a mintában milyen arányban vannak azok, akik mind társadalmi, mind gazdasági értelemben függetlenek, azaz szociális szempontból már felnőtteknek tekinthetők. A kereső foglalkozással rendelkezőknek *(223 fő)* mindössze 44,4%-a nem nőtlen vagy hajadon, ami azt jelenti, hogy a mintánknak mindössze 14,8%-a *(99 fő)* tekinthető ilyen értelemben felnőttnek, 95,2%-a a fiatal felnőttek jellegzetes társadalmi jegyeit hordozza magán.

Tanulási aktivitás: „intézményes" és autonóm tanulók

A fiatal felnőttkor vizsgálatának jelentőségét elsősorban az adja, hogy ezt tekinthetjük a valódi felnőtt létre való felkészülés legmeghatározóbb életszakaszának – mind az állampolgári, mind a szakmai szocializáció döntő periódusa. A fiatal felnőttek formális, nem formális és infromális színtereken is folyamatosan fejlesztik tudásukat, készségeiket – egyre tudatosabban. A következőkben a formális és informális tanulási színtereken megvalósuló tanulási tevékenységek bizonyos részeibe nyerhetünk bepillantást.
Kutatásunkban a megkérdezett fiatal felnőttek 61,5%-a *(412 fő)* tanul intézményes / formális keretek között *(szakiskolában, középiskolában, felsőfokú vagy egyéb intézményben)*. Közülük csak 45-en rendelkeznek valamilyen kereső foglalkozással – bár hozzá kell tennünk, hogy ez azt is jelenti, hogy a mintában szereplő foglalkozással rendelkezők 20%-a részt vesz valamilyen iskolarendszerű képzésben –, mindössze 6 fő munkanélküli, és 2 fő van GYES-en vagy GYED-en, azaz többségében csak tanulói státusszal rendelkeznek.

Ahogy azt a *2. ábra* is mutatja, a tanulási színtereket illetően megállapíthatjuk, hogy – mint ahogy arra a legmagasabb végzettségekből (a minta 66%-a érettségivel rendelkezik) következtethettünk – az intézményben tanulók döntő többségben *(82,3%)* felsőfokú képzésben vesznek részt.

2. ábra: A fiatal felnőttek aránya az adott tanulási formákban



A felsőfokú képzésben résztvevők felülreprezentáltságát fokozhatták a mintavétel térbeli jellegzetességei is, de alapvetően a korosztályra jellemző iskolázottsági tendenciát követhetjük nyomon az adatokban, hiszen annak ellenére, hogy Magyarországon 2010/11-ben a felsőoktatásban résztvevők száma összességében 5,5%-kal csökkent, a képzési idő kitolódása és a növekvő részvételi arányok következtében az iskolarendszerű oktatásban résztvevők aránya továbbra is növekszik (Csécsiné 2011).

Kutatásunk elsősorban az informális tanuási színtérnek azt a formáját vizsgálta, amelyet a fiatal felnőttek tudatosan, de autonóm módon végeznek. A kutatás kérdőívében 15 hangsúlyos autonóm tanulási területet jelöltünk meg, amely mutatók mentén a fiatal felnőttek önálló tanulási folyamatának gyakoriságát mérni tudtuk. A *3. ábra* adatai alapján láthatjuk, hogy érdekes módon a (1) mezőgazdasággal, (2) vallással, (3) pénzügyekkel és (4) természettudománnyal kapcsolatos témákban folytatnak legnyagyobb arányban *(több mint 70%!)* rendszeresen, azaz hetente 3-4 alkalommal vagy attól gyakrabban autonóm tanulási tevékenységet. Mindeközben azokon a területeken a legkisebb az arányuk – hobbi, informatika, idegen nyelv, kultúra –, amelyeket a fiatal felnőttek életstílusához, élethelyzetéhez legközelebbinek feltételeztünk. Még érdekesebbek ezek az adatok, ha hozzátesszük, hogy a teljes országos kutatás mintájának *(1244 fő)* eredményei a tanulási területek sorrendjét és a rendszeresen tanulók arányát illetően is jelentős eltéréseket mutatnak.

A teljes mintát tekintve autonóm tanulási tevékenységek rendszeresen legnagyobb arányban (1) az informatikához, (2) a fizetett munkavégzéssel összefüggő szakmai ismeretekhez, (3) a hobbihoz és (4) az idegen nyelvek tanulásához kapcsolódnak mind a kérdőív – mind az interjúelemzés (Fekete-Tátrai 2009) eredményei szerint, de pl. infromatikával kapcsolatban is csupán 36,2% a rendszeresen tanulók aránya (Herczegh-Tornyi 2009).

Ebből arra következtethetünk, hogy az autonóm tanulási szokásokban korosztályok szerint jelentős eltérések tapasztalhatók, ami visszavezethető többek között arra, hogy a 30 év alatti fiatal felnőttek többsége rugalmasabb időszerkezettel és több szabad idővel rendelkezik, mint az idősebb korosztályok.

3. ábra: Az autonóm tanulók aránya (%) az adott tanulási területeken

Az önálló tanulás területei	**Hetente 3-4 alkalommal vagy gyakrabban**	
	Fiatal felnőttek *(N=670)*	**18-64 évesek** *(N=1244)*
Mezőgazdasággal, állattenyésztéssel, kertészkedéssel kapcsolatos ismeretek	***85,1***	7
Vallási, spirituális, ezoterikus témák	***75,9***	10,2
Pénzügyekkel, adózással, jogi kérdésekkel kapcsolatos tudnivalók	***75,6***	10,8
Természettudományos kérdések	***74,2***	7,6
Sportoláshoz kapcsolódó tanulás	***68***	12,8
Munkahely változtatásához, elhelyezkedéshez szükséges tudnivalók	***64,7***	17,3
Egészségmegőrzéssel, betegséggel kapcsolatos tudnivalók	***60,8***	15,8
Öltözködéssel, kozmetikával, testápolással kapcsolatos ismeretek	***57,5***	17,3
Háztartással kapcsolatos tudnivalók	***56,2***	21,4
Politikával, történelemmel, társadalmi kérdésekkel kapcsolatos témák	***55,7***	20,8
Fizetett munkavégzéshez kapcsolódó szakmai ismeretek	***55,2***	32,7
Kulturális, művészeti ismeretek, művészi tevékenység	***51,1***	20,2
Idegen nyelv	***48,7***	27,1
Informatikával, számítógéppel, internettel kapcsolatos tudnivalók	***38,4***	36,2
Hobbihoz, szabadidős tevékenységhez kapcsolódó ismeretek	***39,5***	29,6

A fiatal felnőttek tehát mind intézményes keretek között, mind autonóm módon kifejezetten aktív tanulási tevékenységet folytatnak. Ezzel kapcsolatban egy következő fontos kérdésünk lehet, hogy vajon mi motiválja őket leginkább arra, hogy szabadidejükben is rendszeresen gyarapítsák tudásukat.

Motivációs attitűdök

A következőkben azokat az attitűdöket mutatjuk be, amelyek a fiatal felnőttek egyéni tanulási tevékenységét motiválhatják. A *4. ábrán* jelöltek szerint alapvetően 5 okot emeltünk ki, ezeket egy 1-től 5-ig terjedő skálán osztályozhatták attól függően, hogy az számukra a legfontosabb vagy legkevésbé fontos.

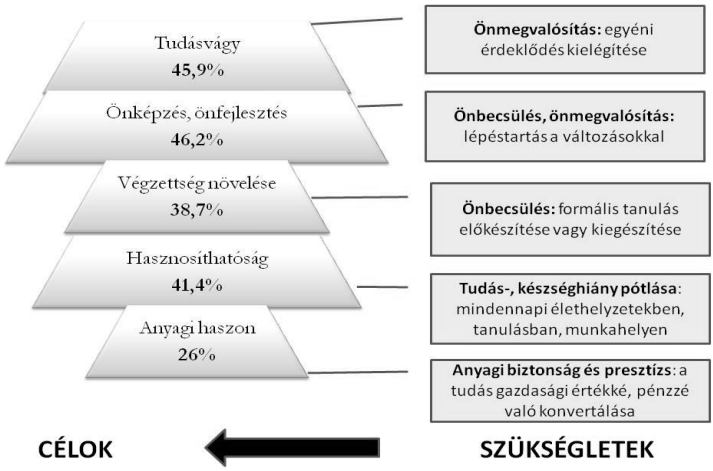
4. ábra: Az autonóm tanulás elkezdésével kapcsolatos attitűdök fontossági sorrendje

Az autonóm tanulás elkezdésének okai	**ÁTLAG**		
	teljes minta	**tanulók (N=382)**	**dolgozók (N=223)**
Meglévő tudásának, képességeinek bővítése, továbbfejlesztése	**4,18**	4,11	4,25
Kíváncsiság, tisztázási szándék	**4,08**	***4,18*** ↑	***3,9*** ↓
Azonnali hasznosíthatósága az új tudásnak, információnak	**3,95**	3,89	3,96
Bizonyítvány-, diplomaszerzési szándék	**3,63**	3,64	3,56
Pénzszerzés	**3,24**	3,24	3,2

A megkérdezettek körében az autonóm tanulás elkezdésének okai közül legkevésbé a gazdasági érdekek és az informális úton elsajátított tudás formálissá transzformálása dominál, a tudás és képességek hasznosíthatósága már nagyobb hangsúlyt kap, de egyértelműen a kíváncsiság kielégítésének és a már meglévő ismertek és készségek feljesztési szándéka a legfontosabb motiváló erő. A fontossági sorrend némiképp változik a csak tanulói státusszal és a foglalkozással *(is)* rendelkezők között, amiből talán a legszembetűnőbb különbségnek a tudásvágy, kíváncsiság fontosságának megítélése mutatkozik: míg a tanulók ezt érzik a

legfontosabbnak, addig a már dolgozók ettől a hasznosíthatóságnak is nagyobb jelentőséget tulajdonítanak.
Az *5. ábrán* a legfontosabbnak tartott célokat megjelölők arányát ábrázoltuk egyfajta hierarchia rendszerben, amelynek kiindulási alapját a Maslow-féle szisztéma szolgáltatta. Abból az alapvetésből indultunk ki, mely szerint minden tanulási tevékenységhez kapcsolt cél bizonyos szükségletekből táplálkozik, amelyeket a Maslow nyomán jól ismert rendszer szerint különböző szintekre oszthatunk (Maslow 2003). Ennek megfelelően az általunk megadott öt autonóm tanulási okot a hozzájuk kapcsolódó szükségletek szerint szedtük sorba, majd az egyes okokat/célokat legfontosabbnak tartók aránya szerint alakítottuk ki az autonóm tanulás célfáját.

5. ábra: Az autonóm tanulás célfája



Ebből jól kiolvasható, hogy az autonóm tanulás alapvetően olyan tanulási tevékenységnek tekinthető, amelynek motivációs bázisát elsősorban a belső és – Maslow nyomán – magasabb szintű szükségletek szolgáltatják, de majdcsak ugyanilyen mértékben dominál a felgyorsult gazdasági és tarsadalmi változásoknak való megfelelés kényszere is, ami az élet legkülönbözőbb területein hasznosítható tudás és képességek állandó frissítését, fejlesztését igényli a lehető legrugalmasabb körülmények között. Eredményeink szerint az autonóm tanulás kötetlen formája ehhez jól használható módszerként szolgál.

Összegezve eredményeinket megállapíthatjuk, hogy a 18-30 év közötti fiatal felnőttek a tanulási életpálya modellnek megfelelően rendkívül aktív tanulási tevékenységet folytatnak mind formális keretek között, mind autonóm módon, ami jelentős mértékben hatással van többek között társadalmi helyzetükre is.
Autonóm tanulásukat a nagyarányú részvétel, a sokrétű érdeklődés és a rendszeresség jellemzi, amelynek három legjellemzőbb, jól kirajzolódó funkcióját a tanulási célok elemzése által a következőkben határozhatjuk meg: (1) az egyéni érdeklődés kielégítése és a fejlődés igénye, (2) a mindennapi élethelyzetekhez szükséges, gyorsan változó ismeretek és képességek megszerzése, (3) az intézményes tanulás kiegészítése vagy előkészítése.

Felhasznált irodalom

Csécsiné, Máriás Emőke – Hagymásy, Tünde – Könyvesi, Tibor (szerk.) (2011): Statisztikai tájékoztató. Oktatási évkönyv 2010/2011. Nemzeti Erőforrás Minisztérium Oktatási Fejlesztéspolitikai, Statisztikai és Szervezési Főosztály Statisztikai Osztálya, Budapest.

Fekete, Ilona Dóra – Tátrai, Orsolya (2009): A felnőttek önálló tanulásának területei az autonóm tanulás kutatás interjúelemzésének eredményei alapján. In: Forray, R. Katalin – Juhász, Erika (szerk.): Nonformális – informális – autonóm tanulás. Debreceni Egyetem, Debrecen, 70-81. p.

Fényes, Hajnalka (2010): A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban: a nők hátrányainak felszámolódása? Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Forray, R. Katalin – Juhász, Erika (2009): A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés. In: Forray, R. Katalin – Juhász, Erika (szerk.): Nonformális – informális – autonóm tanulás. Debreceni Egyetem, Debrecen, 12-37. p.

Gábor Kálmán (2006): Társadalmi átalakulás és ifjúsági korszakváltás. In: Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): Ifjúságszociológia. Belvedere, Szeged, 384-426. p.

Herczegh, Judit – Tornyi, Zsuzsa Zsófia (2009): Az autonóm tanulás kutatásának empirikus megközelítése. In: Forray, R. Katalin – Juhász, Erika (szerk.): Nonformális – informális – autonóm tanulás. Debreceni Egyetem, Debrecen, 82-89. p.

Juhász, Erika (2001): Az ifjúkor főbb jellemzői. In: Rubovszky Kálmán (szerk.): Művelődéstudományi tanulmányok. Acta

Andragogiae et Culturae sorozat 19. szám., Debreceni Egyetem, Debrecen, 82-96. p.
Junge, Matthias (1995): Forever young? Junge Erwachsene in Ost- und Westdeutschland. (Örökké fiatalok? Fiatal felnőttek Kelet- és Nyugat Németországban.) k. n., Opladen.
Maslow, Abraham (2003): A lét pszichológiája felé. Ursus Libris, Budapest.
Polónyi István (2010): Foglalkoztathatóság, túlképzés, Bologna. In: Educatio, III. szám, 384-401. p.
Pongrácz, Tiborné (2009): A párkapcsolatok jellegzetességei. In: Monostori, J. – Őri, P. – S. Molnár, E. – Spéder, Zs.(szerk.): Demográfiai portré 2009. Jelentés a magyar népesség helyzetéről. KSH Népességtudományi Kutató Intézet, Budapest, 9-18. p.
Seres, Antal (2011): A részmunkaidős foglalkoztatás tendenciái. In: Közgazdasági Szemle, LVIII. évf., 2011. április, 351–367. p.
Somlai, Péter (2007): A posztadoleszcensek kora. Bevezetés. In: Somlai, Péter – Bognár, Virág – Tóth, Olga – Kabai, Imre (szerk.): Új ifjúság. Napvilág, Budapest, 9-44. p.
Vaskovics, László (2000): A posztadoleszcencia szociológiai elmélete. In: Szociológiai Szemle, 4. szám. 3-20. p.
Wippermann, Carsten (1997): Kihívás-e a posztadoleszcencia? In: Bohn, H. – Schumann, C. – Stang, R. (szerk.): Ifjúság és felnőttoktatás. Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 10. kötet. NNSZ NEI, Budapest, 17-24. p.
Zinnecker, Juergen (1991) Untersuchungen zum Wandel von Jugend in Europa. Das Beispiel westdeutscher und ungarischer Jugend. In: Melzer, W. – Heitmeyer, W. – Liege, L. – Zinnecker, J.(Hrsg.): Osteuropäsche Jugend im Wandel. Weinheim/München, Juventa Verlag, 121-137. p.

*

A publikáció elkészítését a TÁMOP-4.2.2/B-10/1-2010-0024 számú projekt támogatta.
A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.

Művelődéskutatások

Bába Szilvia

MAGYAR IDENTITÁS AZ AMERIKAI EGYESÜLT ÁLLAMOKBAN – HAZAI KÖZMŰVELŐDÉSI LEHETŐSÉGEK ÉS FELADATOK

Az emigráció magyar identitásának pontos, olykor ironikus jellemzését olvashatjuk Pflanczer István verseiben: *„… nem mindig egyszerű két himnuszra hivatkozni, egy szuszra…”* (Pflanczer, 2005, 41) A címben jelzett témakört magában foglaló *Ph.D. kutatásomnak az a célja,* hogy javaslatokat dolgozzak ki az illetékes magyar hatóságok, közművelődési intézmények és non-profit szervezetek számára: miért és hogyan segíthetik a diaszpóra tovább-élését. Ennek megalapozásához értelmezem a fogalmakat és tekintem át a kivándorlási hullámokat. Ebben a tanulmányban erről lesz szó.

Az identitás- és a diaszpóra fogalmak értelmezése

Az *identitás*: a (személy)azonosság-tudat, tehát önmagunk definiálására, a másoktól való különbözőség meghatározására szolgál. A társas identitás valamely csoporttal való azonosulás. Ez utóbbi különösen fontos a tengeren túli magyar diaszpóra vizsgálatakor.
A *diaszpóra* szétszóratást jelent. Olyan nemzetiségre, etnikumra, vallást követőkre, közösségekre utal, akik külső kényszer hatására elhagyni kényszerülnek szülőföldjüket. Majd: más népcsoportok között, szétszóródva folytatják életüket és próbálják őrzni. Walter Connor meghatározása szerint: „…egy népnek az óhazán kívül élő része.” (Fejős, 2005, 20)

A kivándorlási hullámok és az identitás összefüggései

Az USA-ban az identitás megnyilvánulási, megélési terei, lehetőségei – a kivándorlás időpontjától függően – a következők: magyar kolóniák („bourdos házak”, kocsmák, éttermek, települések, városnegyedek…), egyházak, szervezetek (egyesületek, magyar házak, könyvtárak…), iskolák, sajtótermékek (nyomatott, majd elektronikus), (nép)tánc-, ének- és színjátszó csoportok, cserkészet, (anya)nyelvhasználat, rendezvények (ünnepek, bálok…) stb.

A *nulladik* és az első kivándorlási hullám

Az 1849. augusztus 13-i fegyverletételt megelőzően, csak néhány kalandvágyó vándor élt Amerikában.[1] *A világosi fegyverletétel és az 1867-es kiegyezés között,* megközelítőleg 3-4 ezer magyar menekült el a politikai megtorlás elől. *A kivándorlásukat ideiglenes emigrációnak gondolták, ezért nem asszimilálódtak. E hullám emigránsainak csoportjai a politikai identitás mentén polarizálódtak.*

A második kivándorlási hullám

Trianon előtt, 1867 után, tehát a kiegyezést követően, elsősorban a nehéz megélhetés, a nyomor miatt, főleg észak-keletről (Ung, Zemplén, Sáros, Hajdú, Szabolcs megyékből) vándoroltak ki tömegek, döntően az Amerikai Egyesült Államokba.

Az 1870-es években, az USA-ban, komoly igény volt kétkezi munkásokra; *1867-től 1914-ig, főleg az USA-ba, közel 2 millióan vándoroltak ki.*

A második hullám kivándorlói döntően pénzt akartak keresni és haza akartak jönni. Tehát a kivándorlásnak nem politikai, hanem elsősorban gazdasági, másodsorban társadalmi okai voltak. Az emigránsok ö*nmagukat vendégmunkásként határozták meg.* Tőkét szerettek volna összegyűjteni, hogy majd visszatérve hazájukba, földet vehessenek… Ez magyarázza azt, hogy viszonylag kevés volt a családos kivándorlás; döntően fiatal, protestáns férfiak mentek. A nyomor és a nehéz megélhetésen kívül, menekültek az elnyomás, a megalázó bánásmód miatt, az emberibb életmód utáni vágytól vezérelve. (Várdy, 2000)

Az 1910-es években, sokan a rokonok, falubeliek levelei, beszámolói után kerekedtek útra. Őket már várták, segítették a magyarlakta helyeken. Ebben az esetben *erős a lokális és a regionális identitás*.
A cél-területek: New Brunswick, Passaic, Trenton, Perth Amboy, Pittsburgh, Bethlehem, Johnstown, Unitown, McKeesport, Cleveland, Akron, Youngstown, Flint, Bridgeport, Chicago, South Bend, Detroit.

[1] Azért nevezem *nulladiknak*, mert ez ugyan nem volt tömeges, de mégis kivándorlás volt és néhányuknak jelentős szerepe volt Amerika fejlődésében.

Döntően a bányákban, kohókban, gyárakban kaptak állást. Nehéz munkát végeztek, veszélyes és egészségtelen körülmények között dolgoztak és szegényesen éltek. Ún. „burdos házban" laktak. A jobb munka reményében, hamar továbbálltak.
A kivándorlók cca 20%-a visszatelepült. Sokan ingáztak, ám aki egyszer megtapasztalta az amerikai szabadságot, életformát, már nem tudott visszailleszkedni.

Trianon után sokak számára nyilvánvalóvá vált, hogy nem tudnak, vagy nem akarnak visszatelepülni. Így sokan a családot is kivitették, magyar házastársat választottak. *Ez a kivándorló hullám alapította meg a tényleges amerikai magyar diaszpórát.*

A XIX.-XX. század fordulójára *magyar kolóniák jöttek létre. Ekkor fogtak, saját pénzükre és erejükre támaszkodva, templomépítésbe, iskolákat és újságokat alapítottak*. *Létrejöttek a magyar szervezetek, kocsmák, üzletek is*.

Amerikában a nemzeti identitás szorosan kapcsolódik a vallási identitáshoz. Az USA-ban döntően az egyházak körül alakult ki a magyar közösségi tér. *Jelentős volt a szerepe a betegsegélyező, testvérsegítő egyesületeknek is*. Létrejöttek a fraternális egyletek, amelyek *„…először kizárólag regionális-nemzetiségei később nemzetiségi-vallási, majd idővel főleg csak nemzetiségi alapokon szerveződtek."* (Várdy, 2000, 263) *Ezek kiegészülve a különböző társadalmi, kulturális, színjátszó, atlétikai, hazafias egyesületekkel, a nemzeti identitás ápolásának, őrzésének fontos helyei, lehetőségei lettek.*

Amerikában a kivándoroltak szabadon használták anyanyelvüket. A magyar negyedekben élők nem akartak megtanulni angolul, de nem is volt szükségük rá. Ám az Amerikában született, magyar kolóniákban felnőtt második generáció, már kettős identitású: amerikai magyar.

A harmadik kivándorlási hullám
Trianon és a II. világháború között politikai, világnézeti és egzisztenciális okokból vándoroltak ki, a polgári értelmiség, a művészek és a magyarországi zsidóság soraiból.
Az 1920-as években mind többen asszimilálódtak, a második generáció pedig már teljes egészében kettős identitású volt. Noha

még mindig zárt közösségekben élt az amerikai magyarság, a korábbi homogenitás széttöredezett.
Ekkor még, *az egyházak keretében, több száz hétvégi és szünidei magyar iskola működik.* Számos új templom épült.
Az egyetemet végzett mérnökök, orvosok, jogászok, közgazdászok, tanárok, tudósok, művészek nem tudtak és nem akartak beilleszkedni a korábbi kivándorlók által létrehozott magyar negyedek világába. Döntően az amerikaiakkal kerültek kapcsolatba.

A negyedik kivándorlási hullám
A második világháború után kb. 25 ezer volt a politikai menekültek száma. Két nagyobb hullámban történt az emigrálás: *1945-ben és 1947-ben*. Nemcsak a korábbi kivándoroltaktól, hanem egymástól is lényegesen különböztek, a negyvenötösöket még belső politikai megosztottság is jellemezte.
Amerikában is erősen őrizték nemzeti és vallási identitásukat, nem akartak beolvadni és fő céljuk Magyarország felszabadítása, a régi társadalmi pozíciójuk visszaállítása volt. Százával alapítottak új szervezeteket. A Külföldi Magyar Cserkészszövetség máig jelentős szerepet játszik az amerikai magyarok nemzeti identitásának kialakításában, megélésében.
A második generációs, már Amerikában, de többségében még csak magyar szülők gyermekeként született, amerikai magyarok esetében fontos, hogy már ekkor megfigyelhető a kétnyelvűség jelensége.

Az ötödik kivándorlási hullám
1956 ősze és 1957 tavasza között közel 200 ezren léptét át a határt. Döntően szakmailag jól képzett fiatalok, egyetemisták emigráltak.
Az ötvenhatosok is sok új szervezetet alapítottak, ám *a menekültek jelentős része szinte azonnal beolvadt az amerikai társadalomba. Egyrészt nem volt olyan erős magyar nemzettudatuk és vallási identitásuk. Másrészt ők döntően már nem a magyar városrészekben telepedtek le és szívesen kerestek maguknak amerikai házastársat.*

A hatodik kivándorlási hullám
1957-1990. között mindig esemény volt, ha valaki disszidált; különösen az 1960-70-es években sokan hagyták el így az országot. A rendszerváltozások éveiben, Romániából is sokan elmentek Ausztráliába, az USA-ba.
Az 1960/70-es években disszidáltak megújulást, feltöltést jelentettek a régi szervezetek életében. Számos új, döntően kulturális,

hagyományőrző egyesületet hoztak létre. *Ugyanakkor sajnos, az 1960-as és 1970-es évek acélipari válságának következtében, elkezdtek sorvadni a magyar kolóniák. A munkalehetőségek megszűnésével elköltöztek a családok. A több ezer fős gyülekezetek, azok 600-800 fős templomai sok helyen kiüresedtek; eladták. Bevezetik* a magyar mellé *az angol nyelvű istentiszteletet is.* A második, harmadik generáció már nem beszéli szülei anyanyelvét.

A hetedik kivándorlási hullám

Ma is van kivándorlás a jobb jövő, a jobb megélhetés reményében; az elmenők rejtőzködve élnek, nem a szakmájukban dolgoznak. Az új bevándorlók egy része szeretne minél előbb asszimilálódni. Azonban vannak olyanok is, akik továbbra is fontosnak tartják magyar nemzeti identitásukat és részt vesznek a helyi magyar szervezetek, egyházak életében.

A harmad-, negyed- és ötöd-generációs gyermekek, fiatalok magyar nyelv tanulása, a kettős vagy többes, illetve mozaik identitásának kialakítása és megőrzése döntően a szülőn múlik, de erőfeszítést igényel a gyerekek részéről is.

A másodgenerációs idősek vallják: büszkék a származásukra, ez az örökségük. Értenek magyarul, de nem beszélnek. A harmadik-, negyedik és további leszármazottaknál is fontos, hogy ha nyelvükben nem, de lelkükben magyarok (is) legyenek. „Amerika kisebbségei… az asszimiláció, integráció és multikulturalizmus útvesztőiben keresgélik személyes elképzelésük érvényesülését…" (Pflanczer, 2005, VII) A feladatunk tehát az, hogy a valóságos Magyarország is élményül szolgáljon a fiataloknak. *Ezért is szükséges, hogy motiváljuk az identitás megőrzését. A disszertációmban konkrét művelődésszervezési javaslatokat is megfogalmazok.*

Felhasznált irodalom

Bába Szilvia (2011): „Mert két hazád van…" A tengeren túli magyar diaszpóra: politológiai és közművelődési szempontok. In: Erdei Gábor (szerk.) (2011): Andragógia és közművelődés. Régi és új kihívások előtt a közművelődés az új évtizedben. Debrecen, Debreceni Egyetem, 112-120. p.

Biró Zoltán (1929): Amerika. Magyarok a modern csodák világában. Novák R. és Társa Tudományos Könyvkiadóvállalat, Budapest.

Borbándi Gyula (2002): Emigránsok. A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága – Anyanyelvi Konferencia, Bp.

Fejős Zoltán (2005): Diaszpóra és az „amerikai magyarok" – háttér egy fogalom alkalmazhatóságához. In: Kovács Nóra (szerk.) (2005): Tanulmányok a diaszpóráról. Gondolat Kiadó, MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest, 9-24. p.

Koncz Gábor (2006/a): „Mert két hazád van…" Köszöntő „Az emigráció hazatér" programsorozat keretében, a Magyar származású nyugati képzőművészek I. világkiállítása megnyitó ünnepségén. Magyar Kultúra Alapítvány, Budapest, 2006. október 11.

Koncz Gábor (2006/b): „…felelősen szeretni…" Köszöntő „Az emigráció hazatér" programsorozat keretében, a Spirit of Hungary – Ünnepi konferencia az '56-os nemzedékről eseményen. Magyar Kultúra Alapítvány, Budapest, 2006. október 18.

Nagy Károly – Papp László (szerk.) (1998): A magyar nyelv és kultúra megtartása az Amerikai Egyesült Államokban 1997. A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága – Anyanyelvi Konferencia, Budapest.

Pflanczer István (2005): Csökönyös szókinccsel. Műegyetemi Kiadó, Budapest.

Pomogáts Béla (2003): Magyarok között a nagyvilágban. Úti beszámolók 1980-2001. A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága – Anyanyelvi Konferencia, Budapest.

Tanka László (szerk.) (2009): Magyarok a nagyvilágban. Akik által előbbre haladt a világ. Médiamix Kiadó, Budapest.

Tezla, Albert (szerk.) (1987): „Valahol túl, meseországban…" Az amerikás magyarok 1895-1920. I-II. kötet, Európa Könyvkiadó, Budapest.

Várdy Béla (2000): Magyarok az Újvilágban. Az észak-amerikai magyarság rendhagyó története. A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága – Anyanyelvi Konferencia, Budapest.

Berke Zsanett – Démuth Ágnes – Pajor Enikő

KÖNYVTÁR … AMELYBEN MI VAGYUNK AZ ÉLŐ KÖNYVEK: A „LIVING LIBRARY" ÚJSZERŰ ALKALMAZÁSA A KULTURÁLIS MEDIÁCIÓBAN

„Tehetséggondozási programnak és kulturális mediációs gyakorlatnak érzem a lehetőséget. Fontosnak tartom az előítéletmentes tanár-diák viszonyt a jó tanítás érdekében – ehhez segít a program."
(olvasói vélemény)

Történeti és módszertani előzmények

A kutatás gyökere két, időben és térben messzire nyúló szállal indul. Az egyik egy külföldön született, a könyvtári munkában alkalmazott módszer újragondolása és kísérlet annak a kulturális mediációba történő átültetésére. A másik szál – amely nyomán hipotézisünket kialakítottuk és elindítottuk a kísérletet – annak a majd egy évtizedes külföldi tapasztalaton is alapuló munkának köszönhető, amelynek során jelenlegi módszerünk egyes elemei kikristályosodtak a többféle multikulturális közösséggel való együttgondolkodás során.

A két évtizeddel ezelőtti kezdetek, a 140 különféle nemzetiséget számláló svédországi Malmö városába vezetnek (Grabutt, 2008.), ahol a szakemberek nemcsak felfigyeltek a városukban élő nemzetiségek másságára, hanem úgy döntöttek, kiaknázzák azt és a másságot úgy mutatják be a nagyközönségnek, hogy az később előítéletektől mentesen tudjon közeledni, elfogadni és együtt élni azokkal az emberekkel, akik elfogadása a meg nem értés hiányában addig gondot okozott. A könyvtárosok meghirdették a „Living Library"=„Élő Könyvtár" mozgalmat, amelyben a másságukat felvállaló emberek közül néhányat kiválasztottak, beültették őket a könyvtárba, ellátták őket a másságuk ismertető jegyével és az olvasók kikölcsönözhették őket 50 percre. Azaz az olvasó kiválasztotta az őt érdeklő jelenséget megszemélyesítő, „bőrkötésű és gerinccel rendelkező" élő könyvet = személyt, elvonult vele a könyvtár egy zugába, hogy ott kettesben beszélgethessenek. A

kiválasztott élő könyv mesélt magáról, másságáról, nehézségeiről és bármiről, amiről akart, az olvasó pedig kérdéseket tehetett fel neki életstílusával, másságával kapcsolatban. Sem hangfelvételt, sem videofelvételt, sem fotót nem készített senki, ezzel is elősegítve a helyzet intimitását és az adott pillanat tökéletes megélését. A történet így indult, az évek során nemzetközi mozgalommá fejlődött és neve összeforrott az „extrém másság megértése”, „szelíd konfliktuskezelés”, „multikulturális párbeszéd” stb. fogalmaival (Web Junction, 2008.) és azóta is sikeresen alkalmazzák azokban az államokban, ahol a külföldi vendégmunkások, menekülők, különféle szubkultúrák megjelenése sokféle konfliktuslehetőséget hordoz magában (Abergel, Rony – Rothemund, Antje – Titley, Gavan – Wootsch, Péter 2005; Arkansas, 2010).

A másik szál lépésről-lépésre alakult ki a kutatásvezető franciaországi vendégtanításai során. Rendszeresen nagy pszichikai megpróbáltatás elé kerül, amikor először találkozik az egyetemi hallgatókkal, kiknek egy része más országok különféle kulturális szokásaival, élet-és értékszemléletével érkezik. Az afrikai törzsfőnök lánya, a dél-amerikai indián származású hallgató, a kínai apa-berber anya gyereke, a tuniszi fiatalember négy hivatalos feleségével, az ortodox muzulmán fiú vagy csadorban ülő lány mind együtt tanul, akik rendszeresen visszautasítják mindazon iskolai tevékenységeket, melyet vallásuk tilt. Közéjük érkezik egy közép-kelet-európai tanár a maga ugyancsak másféle kultúrájával, saját nonverbális kifejezőeszközeivel, másfajta akcentusával. Elsődlegessé válik tehát, hogy a tanár-diák először emberileg közeledjen egymáshoz. Ehhez, a közös elfogadás szintjére való megérkezéshez alkalmazza a Living Library módszert, kezdetben úgy, hogy nem két ember ül egymással szemben kérdés-felelet interakcióban, hanem egyetlen, a könyvet megtestesítő személy egy egész csoport kérdést feltevővel, vagyis olvasóval szemben. Minden új csoporttal való találkozáskor az élő könyv szerepe először a tanárra, a jelenlegi kutatásvezetőre hárul. A hallgatók mindenről kérdezhetik. Megindul a kétirányú kommunikációs folyamat. Nincs kétség, a mediáció egyik változata zajlik. Nem a hagyományos keretek között, a Tradicionális–Lineáris Harward modell, ahol mediátor közbeiktatásával a két fél egyidejű meggyőzése a cél (Altamirano, 2005), hanem ez kulturális közegbe ágyazva inkább valamiféle transzformációs vagy összetett narrációs modell, ahol az emóciók kifejezése nemcsak megengedett, hanem kívánatos és a más tudományterületekből átemelt technikák

segítségével a különbözőségek nem fojtódnak el, nem mosódnak össze, hanem mindkét fél álláspontja valahol közelít egymáshoz. Ez a módszer rendszeresen és őszintén alkalmazva megnyitja eleinte a lélek kapuit, majd valamilyen szinten a tanítási órán való részvétel kötelességének elfogadását is. A személyes tapasztalat erősíti a módszer értékét. Azonnal megszületik az ötlet: ha a külföldi, sokféle beilleszkedési gonddal küszködő diákon segít, akkor az itthoni generáció tagjai is érdekeltté tehetők. Pszichológus kollégámmal több mint három évtizedes felsőoktatási tapasztalatunk során számos, a másságát nehezen megélő fiatal avatott bennünket gondjaiba. Rá kellett jönnünk, hogy az általunk tanított korosztály sem mentes a problémáktól, életük sok esetben már kész regény, egy élő könyv.

A kutatás célja

Így merült fel a kérdés: mi lenne, ha a svéd példát a kulturális mediáció felé terelnénk és a tanulócsoportokban megismert hallgatótársak egymás között, illetve tanáraikkal válnának élő könyvvé, beszélgetőpartnerré? Ez esetben a másság fogalma nem merülne ki az eddig megszokott formákban, hanem könyv és olvasója egyaránt lehetőséget kapna az informális tanulás és személyiségfejlődés új útjának megtapasztalására. Ez egyúttal híd szerepet is játszana a hagyományos könyvtár napjainkra már avíttnak tartott olvasási módszere, valamint az új, számítógéphez kapcsolódó olvasási forma között. Így az olvasó az interaktív formának megfelelően valós időben rákérdezhet, az őt érdeklő részletre s a választ a nonverbális jelzésekkel együtt kaphatja meg, ami egyébként a számítógépen nem látható, vagy sokszor maszkolt formában jelenik meg. Ily módon az egyébként egyre sivárabb affektív világ gazdagodhat, javul a kommunikációs készség és emelkedhet az ún. affiliációs szükséglet. A kommunikációs készség fejlődését segíteni kell, mert a jelenlegi, „y-z generáció" tagjainak egyre több gondja van nemcsak a szövegértéssel, hanem a szóbeli kifejezőkészséggel is. Csak töredékük jut el egyedül oda, „hogy új diskurzusközösségek kommunikációs céljait és szabályait pontosan felismerje, és jelentésteremtő erőként alkalmazza a szövegei létrehozásakor." (Molnár, 2009.)

A jelenleg három fős szegedi kutatócsoport tagjai – Berke Zsanett I. évf. MA kulturális-mediátor kutató-hallgató, dr. Démuth Ágnes pszichológus főiskolai docens, dr. Pajor Enikő kutatásvezető főiskolai tanár –, így kezdték meg e kísérletsorozatot.

Kezdeti hipotézisünk

A program indításakor az újszerűség és a hallgatói passzivitás miatt nagy erőfeszítéseket kell tenni a résztvevők érdeklődésének olyan szintű felkeltésére, hogy a program weboldalán található jelentkezési lapot adataikkal együtt ki is töltsék (http://elokönyv.try.hu).
Feltételezzük, hogy a személyes kapcsolatfelvétel nagyobb hatékonyságú, mint egy személytelen weboldal.
Feltételezzük, hogy egy ilyen jellegű kirándulás a könyvek birodalmába nagyobb emocionális élményt jelent, mint egy nyomtatott könyv/e-dokumentum olvasása.
Ebből következően feltételezhető, hogy az érdeklődés elmélyül, ami az „olvasott téma” alaposabb megismerésének szükségletét jelenti (a témához kapcsolódó hagyományos könyv kölcsönzése, interneten való forráskutatás).
Elképzelésünk másik „úttörő” elgondolása abban áll, hogy a megvalósítás során könyv és olvasója nem csak egyszer találkozhat. A kétheti rendszerességgel olvasók szélesebb könyvválasztékkal ismerkedhetnek meg. Hipotézisünk szerint az egyszeri olvasás ugyan elindítja az Olvasót a másik megértésének útján, sőt, egy ideig megmarad benne egy-két érdekes gondolat, azonban ha rendszeresen találkozik más és más emberekkel, Könyvekkel, valós, mérhető változást érhetünk el a másokhoz való viszonyában, attitűdjében és kommunikációs stílusában is.

Megvalósítás

Előmérésként 2012. május 2.-án tartottuk meg első programunkat, melyen a Szegedi Tudományegyetem különböző karairól önként jelentkező hallgatók és tanárok vettek részt.
Az előmérésre 8 Élő Könyvet (Biokertészt, Pedagógust, Erasmus hallgatót, Színészt, Hegedűművészt, BJD-babást, Lelkészt, és egy Amerikai Lelkészt) hívtunk meg olvasóinkhoz, akik rövid bemutatkozását előre olvashatták honlapunkon és katalógusunkban. A nők itt is aktívabbak voltak, de azért találtunk három vállalkozó szellemű „KÖNYV” fiatalembert. A könyvek életkora – tekintettel a

tanári részvételre is – 20-55 év, míg az olvasóké 20-25 év között mozgott. Összesen körülbelül 35-40-en vettek részt a programon. Mind a könyvek, mind az olvasók előzetes felkészítést kaptak. Egy ún. „Etikai Kódex" könyvre és olvasóra vonatkoztatva összefoglalta a kölcsönzés, olvasás legfontosabb szabályait, főként az Élő Könyvek szellemi, lelki védelmét, az olvasás közbeni jogokat – úgy, mint egy könyvtárban.

ÉLŐKÖNYV ETIKAI KÓDEXÜNK	
Az OLVASÓ számára	**A KÖNYV számára**
Olvasó vagyok, olvasás közben szeretném szabadon, és nagyon jól érezni magam.	Élő Könyv vagyok, szeretnék annak örülni, hogy érdekes, jó könyvnek tartanak olvasóim. Ezért törekszem arra, hogy bestsellerré váljak.
Bármelyik könyvet jogom van kiválasztani, de egyszerre csak egy könyvet kölcsönözhetek ki (azaz csak 1 Élő Könyvvel beszélgethetek, kb. 30 percen keresztül)	Mivel kiválasztottak, ügyelek arra, hogy ha netán van még hasonló tartalmú Könyv, lehetőleg ne érintsem az ő ismereteit.
Mivel beszélgetésről van szó, célszerű ha a témára otthon már egy kicsit előre felkészülök, és végiggondolom, milyen kérdésekre keresnék választ a könyvben.	Én is készülök arra, hogy olvasni fognak bennem, ezért már magam kinyílok az előszónál, bemutatom tartalmamat.
Ahogy a könyvtárban vigyázunk a hagyományos könyvekre, ugyanúgy vigyázunk Élő Könyvünkre is. Nem sértjük meg, nem alázzuk meg, nem idegesítjük fel, nem oktatjuk ki, nem ítélkezünk felette. Mindez nem a mi feladatunk, mi azért olvassuk őt, hogy jobban megismerjük a bennük rejlő tudást.	Könyvként figyelek arra, hogy az olvasóim érdekes, igaz, hiteles információkkal gazdagodjanak, amelyek kellemes, egyéni stílusban tárulnak eléjük.
A Könyvet ha lehet jobb állapotban adom át a következő olvasónak, mint ahogy megkaptam ☺ Vigyázok arra, hogy ne használódjon el a kezeim közt.	Magam is ügyelek arra, hogy se borítóm, se tartalmam ne sérüljön.

Olvasás közben igyekszem az adott időt betartani megadott idő betartására, ha úgy érzem, hogy szeretnék még olvasni az adott Könyvből, akkor a könyvtárosnál meghosszabbítom a kölcsönzést (amivel újabb 30 percet lehet kérni).	Szívesen veszem, ha sokat forgatnak, ha ehhez több időre van szükség, és az sem zavar, ha mindegyik olvasómat szinte ugyanazok az információk érdeklik.
Bármennyire is szükségem van Élő Könyvem tartalmára, csak úgy jegyzetelek a Könyvből, és csak akkor „szkennelem be”, „fotózom le”, ha ehhez előzetes írásbeli hozzájárulásom van. Itt is maximálisan tiszteletben tartom jogait és információit.	Nem biztos, hogy az a könyv vagyok, aki könnyedén megadja magát a szkennernek, nekem is lehetnek rossz pillanataim, vagy épp a szkenner nem tetszik. De próbálkozni mindig szabad. Lehet, hogy csak részlegesen engedem magam fotózni. Rajtam és adott hangulatomon múlik, hogy hagyom-e hogy fotózzanak.

Minden résztvevő megkapta ezt fénymásolatban. Az olvasásra való ráhangolódást dr. Démuth Ágnes pszichológus egy játékos mediációs gyakorlattal, az ún. „Forró szék” technikával segítette elő. Ennek célja a kellő hangulat megteremtése, hogy az Élő könyvek előre megtapasztalhassák, milyen helyzetekbe kerülhetnek a későbbiekben. Az olvasók végighallgatva ezt, megismerik az Élő Könyvek várható reakcióit, valamint a kérdező és a válaszoló szerepének határait, korlátait.

Az olvasók ezután a felkínált „katalógusból”, vagyis a könyveket megtestesítő személyek által írott, őket jellemző „Fülszöveg” füzetekből kiválasztották a számukra érdekes könyveket és elvonultak velük a beszélgető sarkokba. Minden könyv rátalált olvasójára. Egy könyvre általában 2-5 olvasó jutott egy időben. A kijelölt 30 perc után vagy meghosszabbíthatták a kölcsönzést, vagy új könyvet kölcsönöztek. A program zárásaként a könyvek és olvasóik csoportosan töltenek ki egy „tükör kérdőívet”, amelyben mindkét fél számára ugyanazok a kérdések szerepelnek, csak a másikra kivetítve. A kérdéssor pszichológiai szempontok figyelembevételével került összeállításra. Ez segít levezetni a felgyülemlett érzelmeket, a program élményeinek, kérdéseinek feldolgozását, egyúttal kutatási anyagul szolgál a továbbiakban.

A könyvek és olvasóik észrevételei

Az olvasók 70%-a változatosnak, széleskörűnek és színesnek érezte az eseményt. Néhány kérdés és vélemény:

- Mennyire tetszett az ÉK ötlete? – „Hasznos és jó alapkoncepció"; „Nagyon, sok információval gazdagodtam, tanultam"; „Érdekes dolognak tartom idegen embereket megismerni, ezáltal segíthetnek a világot, dolgokat más szemszögből vizsgálni, átlátni"; „… izgalmas kezdeményezésnek tartom, és örülök, hogy vannak ilyen jellegű programok, melyek az emberek közti különbözőségre hívják fel a figyelmet".
- Miért jelentkeztél a programra? – „Reméltem, hogy olyan válaszokat kapok, amelyek belső kérdéseimre adnak választ"; „Olyanokkal lehet beszélgetni, akikkel egyébként nem lenne lehetőségem"; „Ma az emberek egyre kevesebbet beszélgetnek, vagy csak nagyon keveset. Itt viszont lehetőségem van arra, hogy mélyebben is beszélhessek fontos dolgokról."

A jövő és a várható eredmények

Szeptembertől hasonló szerkezetű foglalkozások ismétlése körülbelül kétheti rendszerességgel, folyamatosan változó, időnként azonos olvasó és élő könyv anyaggal a módszer kedveltsége – és hasznosságának – változásának felmérésére, majd az összegyűlt kérdőívek feldolgozása.
Mivel a kulturális mediáció egyik alapja annak, hogy párbeszéd alakulhasson ki a társadalom csoportjai között, a mediációs szerepre való készülésben ez a módszer igazán hasznosnak és értékesnek ítélhető. A Könyv és Olvasója egyaránt megtapasztalhatja általa az informális tanulás és a személyiségfejlődés új útjait. A pozitív másság értékeinek hangsúlyozása miatt hasznosítható a pályaorientáció során is.

Felhasznált irodalom

„Living Library" at the Auchmuty next week (2011) http://www.newcastle.edu.au/news/2008/09/16/living-library-at-the-auchmuty-next-week.html (Letöltés ideje 2012.05.28.)

Abergel, Rony – Rothemund, Antje – Titley, Gavan – Wootsch, Péter (2005): Nézz a borító mögé! Útmutató az Élő Könyvtár szervezői számára. Európa Tanács – Ifjúsági és Sport Igazgatóság, Budapest. http://www.coe.int/t/dg4/eycb/Source/Living%20library%20with%20coverHU.pdf (Letöltés ideje: 2012.05.28.)

Altamirano, José V. (szerk.) (2005): Manuel de Mediación: Nociones para la resolución pacífica de los conflictos . Paraguay, Asunción. (Publicaciones del Centro Internacional de Estudios Judiciales) 215 p.

Arkansas Public Higher Education Minority recruitment and Retention Report (2010) http://www.adhe.edu/SiteCollectionDocuments/Comprehensive%20Report/2010/4%20-%20Minority%20Report.pdf (Letöltés ideje 2012.05.28.)

Cultural Diversity and Inclusive Practice Toolkit (2011): Theory into Practice Strategy http://www.newcastle.edu.au/unit/equity-diversity/cultural-diversity/toolkit/theory-into-practice.html (Letöltés ideje 2012.05.28)

Élőkönyv – a szegedi kutatás honlapja (2012) http://www.elokonyv.try.hu (Letöltés ideje 2012.05.28.)

Garbutt, Rob (2008): Activating Human Rights and Peace: Universal Responsibility Conference 2008 Conference Proceedings, Southern Cross University, Lismore, Australia.
http://humanlibrary.org/assets/files/Garbutt_LivingLibrary.pdf (Letöltés ideje 2012.05.28.)

Molnár Edit Katalin (2009): Az írásbeli szövegalkotás funkciója és hatékonysága magyar egyetemista diákok dolgozatainak szövegeiben. In http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=138 (Letöltés ideje 2012.05.28.)

Web Junction (2008) http://blog.webjunctionworks.org/index.php/2008/11/10/the-living-library-whats-your-prejudice/ (Letöltés ideje 2012.05.28.)

Bujdosóné Dani Erzsébet

BELTERJES KÖZÖSSÉG ÉS KULTURÁLIS STRATÉGIA

Napjainkban a kultúrának létezik egy tágabb és egy szűkebb meghatározása, attól függően, hogy milyen kontextusban használjuk. Tágabb értelemben magában foglalja egy adott közösség hétköznapi cselekvéseit, az emberi viszonyrendszert, a szellemi és tárgyi környezetet. A kultúrán belül megkülönböztethetünk elit-, és tömegkultúrát. Előbbi a magas kultúra (művészetek, tudomány) termékeinek fogyasztását jelenti, utóbbi a társadalom nagyobbik részének mindennapi életéhez kötődő értékek, szabályok együttese. (Bőhm 1999, 154-55.)
A kultúra meghatározza a világról alkotott képünket, értékrendszerünket. Új világhelyzetünkben a kultúra is változik, más lehetőségeket és kihívásokat kínál. A globalizációs változások eredményeként a kulturális kínálat szélesedik, megvalósul a földrajzi és kulturális távolságokat nem ismerő egyidejű jelenlét. A hálózatok átalakítják az emberek közötti kapcsolatokat, a tájékozódás korlátlan és manipulálható. A hozzáférés egyre olcsóbb, a kommersz minőség is terjed. Másfelől egyetemessé válnak nemzeti értékek, nyilvánosságot kapnak olyan gyűjtemények, melyek megismerésére egyébként csak szűk körben volt lehetőség. Az új technológia lehetővé tette a kulturális alkotások digitális közvetítését. Megváltozott az információrögzítés technikája, az adathordozók piaca felgyorsult, új formája van az audio-technikának, a televíziózásnak. (Magyar kulturális stratégia) A stratégia megfogalmazza a célokat, értékelveket, prioritásokat. Fő feladatnak az esélyteremtést, az érték- és hagyományőrzést, az új értékek létrehozását tekinti.

Tanulmányomban a kulturális stratégia feladatait egy kisváros lehetőségeivel közelítem meg úgy, hogy a tipikusnak vehető település kulturális intézményeinek kialakult gyakorlatával vetem össze.
Hazánkban a kulturális fogyasztást tekintve a falu hátrányban van a várossal, a kisebb város a nagyobbal szemben. Vidéken a kulturális lehetőségekhez való hozzáférés egyenlőtlen, a vidék kevésbé urbanizált, hagyományosabb termelési technológiájú és

értékrendszerű. Meghatározó, hogy közművelődési intézményeket kellő forrásokkal nem rendelkező önkormányzatok irányítanak, és ez megnehezíti a kulturális politika maradéktalan érvényesítését.

A kérdés: egy átlagos kisvárosban, szerény önkormányzati támogatással, az átlagosnál alacsonyabb kulturális igényszint esetén hogyan lehet megvalósítani a kulturális stratégia kitűzött céljait?
A kérdéssel szépirodalmi művek tucatja foglalkozik, eltérő megoldásokat kínálva. Én egy amerikai szépirodalmi példát idézek. A kulturális igénytelenség kérdésében Sinclair Lewis, a jelen kontextust tekintve, az általam belterjesként meghatározott közösségre jellemző körülmények közé ágyazva állítja elénk a kisvárosi közösség és kultúra témáját.
Lewis Főutca c. regénye Carola Mitford könyvtáros harcát mutatja be a kulturálisan igénytelen amerikai kisvárosi közösség szellemi felemeléséért folytatott küzdelemben. A városka polgárai szorgalmasak és jók, de az anyagi javaknak élnek. A közösségi létet kulturálisan alacsony, pletykás-intrikus, a jobbakat visszahúzó szinten élik meg. Carol ebből az igénytelen kulturális életből szeretné a közösséget kiemelni. Szisztematikus stratégiával rendelkező ember, különféle módszerekkel harcol a „village vírus" ellen. Az eredmény elszomorító: megrögzött szokásokat egy belterjességét makacsul őrző közösségben nem lehet más útra állítani.
Ugyanez a kérdés a magyar belterjes gondolkodású kisvárosok esetében is. Lehet úgy kulturális stratégiát megvalósítani, hogy az a közösségnek nem felel meg? Érvényesíteni a célokat úgy, hogy a kereslet és a kínálat különbözik a szolgáltatások piacán? Visszafogó a belterjesség ezen a téren, és hogyan tudja akadályozni a kultúra szabad és demokratikus áramlását? Mennyire határozza meg a közösség igénye a szolgáltatások kínálatát?

A kultúra meghatározó komponensei a következők: a könyv, olvasás, könyvtár, anyanyelvi kultúra, kulturális örökségünk, épített és régészeti örökségünk, levéltárak, múzeumok, a közművelődés intézményei, a művészetek.
A felnőtt lakosság 45%-a havonta egyszer vagy egyszer sem vesz könyvet a kezébe. A kulturális rendezvények a közösség 30-40%-át vonzzák. A múzeumok látogatóinak száma stagnál, bár vannak sikernek számító kiállítások, melyek jó része a fővároshoz kötött. A közművelődési intézményekben vegyes a kép, az ország egyes

részeiben túlkínálat mutatkozik, míg másokban nincs megfelelő közösségi tér. (Magyar kulturális stratégia)

Ebben a helyzetben helytálló A. Schweitzer megállapítása: „Gondolkodj globálisan és cselekedj lokálisan!" Ez lehetne a megoldás, a kulturális stratégia globális gondolatait elvben lokális szinten is meg lehetne valósítani. De működőképes-e az elméleti elképzelés a gyakorlatban is?

A '90-es években a kultúra átrendeződött, intézményei szerkezeti átalakuláson mentek át az önkormányzati rendszer megvalósulásával, a finanszírozás átszervezésével. A legnagyobb változást a kisebb települések intézményei élték meg. Ekkor kezdett teret hódítani az információs társadalom, mely napjainkra teljesen átalakította a szabadidő eltöltésének módját is. Hazánkban az internet elterjedése sem egységes. A nagyobb városokban gyorsan kiépítették az internet-hálózatot, a kisebb települések (alföldi falvak, a tanyavilág, ahol villanyhálózat sincs) ezen a területen is hátrányt szenvedtek.

Milyen is egy magyar kisváros, mely település bárhol lehetne az országban (noha megfigyeléseim adott konkrét helyről származnak)? A vidék hátrányban van az urbanizálódott Magyarországon, a főváros centralizáltsága a kultúra területén is érezhető. A kisvárosok zöme a rendszerváltozás utáni években vesztesen került ki a munkaerő-piaci versenyből, a források elosztásának harcából. A szocializmusban hajszolt iparosítás összeomlott, ez a munkanélküliség emelkedését hozta magával. Az addig biztonságban élő kisvárosi lakosnak szembesülnie kellett azzal, hogy munkalehetőséget kell keresnie, ehhez utaznia kell. A jövedelmek is csökkentek, és az ilyen változás első vesztese a kultúra, mert az emberek itt fogják vissza kiadásaikat. A változó körülmények elfogadása még nehezebb abban az esetben, ha az adott közösség működése belterjes, zárt, nehezen befogadó, a status quóhoz görcsösen ragaszkodó, minden értelemben nehezebben mobilizálható. Feltűnhet ez „lokálpatriotizmus"-ként, mely közösségi viszonyulás önmagában szép és nemes, de belterjes-közösségi változatában kifejezetten visszahúzó erő.

Demokratikus politikai rendszerekben a kultúrpolitika más értelmezést nyer, mint az 1989 előtti totalitárius rendszerben, ahol a kultúrát egyetlen politikailag irányított központi hatalmi érdek

vezérelte. 1990 után a kulturális tevékenységi formákat többféle mechanizmus befolyásolja. Az állam és kulturális intézményei mellett szerepet kapnak a centralizált, de nem állami intézmények (pártok, egyházak), megjelenik az üzleti szféra és a nonprofit szervezetek. Lehetőséget kapnak a kultúra-szakma és a civil társadalom szervezetei, a kultúra fogyasztói is. A proletkult-mozgalmat felváltotta egy ideológiájában, szerkezetében, szervezeteiben átalakult rendszer. Egy 1996-os felmérés szerint a magyar állampolgár a kultúrát értékrendszere skálájának közepén helyezi el. A család mellett a pénz, a szabadidő is megelőzi a kultúrát. (Bőhm 1999, 159-60)

Azóta sokat romlott a ’96-os kép. A vidék még jobban leszakadt a fővárostól, a nagy megyei központoktól. A gazdasági válság érezteti hatását ezen a területen is. A kormányzat központi összevonásokkal, egymástól eltérő profilú kulturális intézmények fúziójával igyekszik enyhíteni pénzügyi-fenntarthatósági problémáit. Ezen erőszakos összevonások nem hoznak szakmai előrelépést, az intézmények elsorvasztásához vezethetnek. Különösen nehéz helyzetbe kerülnek a könyvtárak.

Az alföldi kisvárosokban, az utóbbi években tucatjával szűntek meg az önálló közgyűjtemények, a művelődési házakkal vonták össze őket. Az átalakulás velejárója, hogy a beolvasztott intézmény elveszíti arculatát, addig jól működő stratégiája érvényét veszti, mert a beolvasztó intézménnyel együtt közösen kell kielégíteni az adott település kulturális igényeit, jóllehet alapfeladataikban, szolgáltatásaikban merőben különböznek egymástól.

Hogyan viszonyul a megváltozott szerkezetű intézmény kínálata a lakosok kulturális keresletéhez? Figyelembe kell vennünk a digitális korszak ismérveit is. Az információs társadalom erőszakosságával sok mindent felülír. Egy rendezvényterv megpróbálja lefedni a közösség igényeit. Ezek az igények viszont átalakulnak. Az elmúlt években, mondjuk, a kereskedelmi tévézés rontott a kulturális igényszinten. Ezt a negatív társadalmi változást felerősíti az intézmények fúziója és a provincialitás. Az országos stratégia nehézségbe ütközik, ha egy zárt, lokálpatrióta mentalitású közösség igényeit kalkulálja.

Korábban az egymásra épülő rendezvények lefedték a különböző társadalmi osztályok igényeit. Az egyik a magasabb kultúrára, a másik a tömegkultúrára koncentrált. A belterjesség negatívumai ekkor is mutatkoztak, de a több lábon álló kínálat ellensúlyozta azt. Az új generációk olvasási igénye, a könyvtárak látogatottsága csökken, az érdeklődés az új technológia nyújtotta szórakozási lehetőségek irányába fordul. A fiatalabb nemzedékek igényszintje is eltér a korábbiakétól, éspedig úgy, hogy a magas kultúra alig jut szerephez.

A tömegrendezvények színvonala nem rokonítható azzal, amit a fúzió előtti időszak rendezvénytervei megvalósítottak. Korábban ezekben a kisvárosokban a színvonalas író-olvasó találkozókat a könyvtárban rendezték. Az igényes közönség el is járt ezekre a találkozókra. Az értelmiség magas kulturális programokra fogékony rétege a lehetőségek zsugorodásával szembesül. Őket nem elégíti ki a tömegrendezvények színvonala; az intézmények kénytelenek szűkös anyagi lehetőségeiket egy-egy területre koncentrálni, a tömegrendezvények élveznek prioritást.

Ebben a helyzetben a település belterjessége visszahúzó tényező. A lakosság nagy részének megfelel a vásári forgatagot szimuláló, rendezvényi kavalkád. Ezek a rendezvények hosszú távon nem tesznek jót, kikezdik a kisváros arculatát.

Itt visszatérhetünk Lewis említett főhősnőjére, Carolára, és a magyar kisvárosra. Minden közösségben vannak olyanok, akik magas kulturális igényszintet fogalmaznak meg, és síkra szállnak a közösség igényeinek magasabbra emeléséért. A magyar vidéki közösségek kulturális igényszintje nem egyforma. Hangsúlyozom: olyan településekkel foglalkozom, melyek egyértelműen zártak, kívülről jövő személyeket nem engednek be köreikbe. Belterjesség uralkodik minden területen: csak a mienk a jó gondolat, a jött-ment embereknek nincs helye a városban. A *Fő utca* Carolájának az életét a magyar zárt közösség is megkeserítené. És vannak Carolák a mi városainkban is, akik törekednének arra, hogy ellenálljanak az ellenséges közömbösségnek, szűk látókörűségnek, sznobizmusnak, mert csak így tudnának színvonalat vinni a város kulturális életébe. Olvasóköröket hoznak létre, melyek célja a kiszámíthatóság, a rendszeres találkozás, színvonalas kulturális programokkal. Az olvasókör kezdetben úgy tűnt, elérheti céljait A város volt

könyvtárával együttműködve színvonalas mozgalmasságot hozott a közösségbe. Majd elindult a folyamat: az érdektelenség és igénytelenség lassan kezdte ki a kezdeményezés mögött állók erejét, a lewisi „faluvírus", „falumérgezés" szedni kezdte áldozatait, járványos méreteket öltött.

Zárszóként: nemes célokat megfogalmazó stratégia meddig juthat le a kisvárosok szintjére? Érvényesíthető az elképzelés, ha nincsenek hozzá rendelve a megfelelően működő intézmények? A kisvárosi világ zárt tere elveszi a stratégia értelmét: ahhoz, hogy globálisan gondolkodjunk, de lokálisan cselekedjünk, szükséges egy olyan befogadó közösség is, mely a szakemberek ambiciózus munkáját nem megakadályozza, hanem segíti és felkarolja. Hogy hogyan formálhatjuk a közösséget ilyenné, az külön tanulmányt igényelne.

Felhasznált irodalom

Bőhm Antal (1999): A XX. századi magyar társadalom. Korona, Budapest.

Lewis, Sinclair (1966): Fő utca. Európa, Budapest.

Magyar kulturális stratégia – július 25. [e-dok.] http//www.nefmi.gov.hu/letolt/nkom/palyazatok/strategia_jul25.doc. (Letöltés ideje 2011. április 20.)

Bujdosóné Dani Erzsébet

A NEMZETIIDENTITÁS-NARRATÍVÁK INTERKULTURÁLIS DIMENZIÓI AZ ERDÉLYI MAGYAR IRODALOMBAN A TRIANONI TRAUMÁT KÖVETŐEN

A trianoni trauma az eleve zilált román-magyar ellentéteket kiélezte, az interkulturális kommunikáció szétesését felgyorsította. Mindkét nemzeti identitássérülést szenvedett, és ez még jobban megerősítette az önmagában is veszélyes manipuláció lehetőségét. A kulturális interkommunikáció válságának világában keletkezett irodalom releváns és reprezentatív példákat hoz ebben a kérdéskörben.

Ebben a tanulmányban Ignácz Rózsa *Született Moldovában* című regényén keresztül vizsgálom a következő kérdéseket:
1. Milyen identitásválság-menedzselési stratégiákat (a jelenségre ezt a fogalmat vezetem be) követel és alakít ki a kisebbségbe vagy szórványlétbe szorult nemzetiségek sajátos helyzete?
2. Hogyan alakul át az interkulturális kommunikáció és a különböző szinteken (egyén, csoport, régió, társadalom, nemzet, állam) milyen formákat ölt?
3. Az egyén elidegenedésének kérdésében milyen védő szerepe van a kollektív azonosságtudatnak?
4. Beszélhetünk-e arról, amit én az identitás-kolonializáció fogalmával írtam le, és a vele járó jelenségekről, amilyen a kulturális mimikri?

Erdély területén már a múlt századfordulón egymás mellett létező kulturális sokszínűség uralkodott, melyben a magyarság szerepe nagyon sokáig többségi volt. A különböző kultúrák egymásra hatása az évszázadok alatt természetes folyamat, mely spontán, nem erőszakos, alulról jövő, decentralizált egymásra hatással jellemezhető. Meg kell említenünk, hogy a sokáig domináns magyar kultúra is gyakorolt, felülről, átmeneti jelleggel, erőszakos „kulturalizáló” nyomást, és ez nem tett jót az akkori multikulturális társadalomnak. Ezek a 19. század végi magyarosítási mozgalmak hozták létre többek között a kor nagy közművelődési egyleteit (Erdélyben az EMKE), melyek célja a magyar nyelvű iskoláztatás mértékének növelése, a magyar nyelv ápolása, a nemzeti tudat

erősítése volt (Voit 2002, 10-11.). A többségbe került román kultúra viszont erőszakos, asszimiláló, centralizált és felülről jövő akkulturalizáló hatással volt a kisebbségi kultúrára.

Elméleti háttér

*1. Homi K. Bhabha posztkoloniális elmélet*ének bizonyos kategóriái alkalmasak az erdélyi poszt-traumatikus interkulturális kommunikációban megnyilvánuló jelenségek leírására. Maga a koloniális-posztkoloniális fogalomkör átvehető erre a helyzetre, hiszen egy domináns kulturális diskurzus szánja el magát arra, hogy (metaforikusan) gyarmatosítsa az alávetett kultúrát.
Bhabha bevett kategóriája, a **mimikri**, mely szerint a gyarmatosító és a gyarmatosított közötti kapcsolatban a gyarmatosított úgy tesz, mintha elfogadná a gyarmatosító kultúráját, viselkedését, felvenné szokásait. Ezen viselkedésnek 3 eredménye lehet:

- **rejtve maradva őrzi**, védi a saját kultúráját;
- megjátssza a látszólagos alkalmazkodás szerepét, de **maga is átalakul valamennyire** a gyarmatosító kultúra hatása alatt;
- a folyamatban **keverék kulturális reflexsor** alakulhat ki.

Bhabha úgy látja, hogy a gyarmatosított és gyarmatosító közötti diskurzus instabil és töredezett, **hibrid**, melynek következtében a „dominancia aktusa által az uralkodó hatalom nyelve válik hibriddé" (Bhabha 1994, 33.). Születetten „nyelvi lények" vagyunk, de a nyelv használata **alapvetően instabil**, ezért **a nyelv homogenizálására vagy lezárására irányuló kísérletek** bukásra ítéltetnek. Egy rasszista sztereotípia vagy rögzített diskurzus eleve kudarcra van ítélve (Bhabha 1994, 191).

2. A kulturális identitás
Jan Assmann szerint: **„az identitás a tudat ügye**, vagyis egy önmagunkról kialakult tudattalan kép tudatosulása. Ez mind az egyéni, mind a kollektív élet tekintetében igaz" (Assmann 1992, 129). Az identitásnak két dimenziója van: az **ÉN- és a MI-azonosság**. Az utóbbi (kollektív identitás) nem létezik az előbbi nélkül. A rész függ az egésztől, az egész csak úgy jöhet létre, ha a részek összeadódnak. Ez az identitás szociogeneziséne alapja, a „szociogén jelző" kettős értelme. A kollektív szocio-kulturális identitás alakulásának megértéséhez az Én keretét további **egyéni és személyes identitásra** kell osztani. Az egyéni identitás az egyén tudatában épül; a személyes a társadalomból hárul rá. Mindkét

vetület **szociogén és kulturálisan meghatározott**. A MI-identitás az a kép, melyet a csoport önmagáról kialakít, és ezzel a tagok azonosulnak. Tehát a kollektív identitás *azonosulás* kérdése, önmagában nem létezik. (Assmann 1992, 129-131).

3. A kommunikáció
Karl Erik Rosengren szerint a **kommunikáció** minden közösség alapfeltétele. Olyan jelenség, mely által a közös tudás gyarapodik, de ebbe ellentétes érdekek és vélemények is bekerülnek, így nem **közösségi tudat** alakul ki, hanem konfliktus keletkezik. Az egyet nem értő feleknek is kommunikálniuk kell egymással. A kommunikáció jellege függ a felek méretétől, összetettségének fokától, és a köztük lévő térbeli és időbeli távolságtól (Rosengren 2004: 13).

A **konfliktus** a társadalmak jellemzője, előrevivője. A konfliktus és **konszenzus** nem tagadják egymást, csak a hangsúlyt helyezik máshová. A konfliktus leplezésének manipulatív stratégiája a **hamis tudat** gerjesztése és táplálása. A „hamis tudattal" száll szembe az „ideológia kritika", úgy, hogy vállalkozik az elfogadott társadalmi ideológiák leleplezésére. (Rosengren 2004, 50).

Ignácz Rózsa: Született Moldovában
A regény a moldvai és bukovinai magyarság történelmének két világháború közti időszakát mutatja be hiteles fikcióban, multikulturális közegben, irodalmi igényességgel.

Szereplők
Gergely *Dávid* (Ghergheli) – a magyar szereplő, a „bangyen" (olyan román, aki valamikor magyar volt). Árvaságra jutott magyar fiú – kinek édesapja az identitás-elhagyó konformizmus képviselője – aki elfelejtette magyar anyanyelvét. Román közösségben szocializálódik, melyhez való tartozását kínzó emlékek zavarják meg. Kettős kényszer formálja életét: mélyben gyökerező kulturális emlékezete meggátolja abban, hogy az őt befogadó közösség teljes értékű tagja legyen. Nincs nemzeti öntudata, gyötrődik az őt érő kulturális hatások alatt. Olyan emberekkel találkozik, akik tudatosítják benne származásának erejét. Mély identitás-válságban van, attól függően, hogy milyen csoporthatások érik, miként alakul a Mi-identitás hatása Dávid Én-identitásának személyes identitás-szegmensére, alakítja válságmenedzselési stratégiáit:

1. szint: kompromisszum. Elfogadja az őt gondjaiba vevő közösséget, lelki, kulturális, nyelvi és közösségi identitás-kompromisszumot köt.
2. szint: konfrontálódás. Fokozatosan tudatára ébred nemzeti identitásának, találkozik a magyar nyelvvel és kultúrával, a mélyben ébredezik kulturális emlékezete.
3. szint: teljes identitás-feladás, a kulturális identitástól való elidegenedés, az asszimiláció.

Egyéni szinten sikeresen kommunikál, és ez a csoportban is működik. Ahogyan nemzeti öntudata ébredezik, úgy alakul át még mindig működő kommunikációja. Példa arra, hogy ha az egyén ismeri a másik fél kultúráját, érti és el tudja fogadni, akkor kommunikációs csatornái is működni tudnak, nem alakul ki elháríthatatlan konfliktus. Identitás-fejlődésében a „hamis tudat" felszínre törése és az „ideológia kritika" harca folyamatos. Ahogyan időközönként úrrá lesz rajta a „hamis tudat", úgy változik identitásválság-menedzselési stratégiája. Esetében az a jelenség, melynek leírására a „identitás kolonizáció" kifejezést használom, megvalósul mindhárom formájában.

*

Niculai – a szegény, feltörekvő moldvai román parasztfiú. Szülői szeretet, tradíciók, hit nélkül nő fel. Nehéz körülmények közül induló, jó képességekkel megáldott fiú, akinek nemzeti és kulturális identitása nagyon erős, de csak az előbbi tudatos. Hajtja a dac, a magyar kulturális fölénnyel szembeni kisebbségi érzés. Erős benne az Én-identitás mindkét oldala. Nincs identitásválságban, nincs szüksége stratégiák kialakítására. Gátlástalan, sodródik a politika örvényeiben, a Vasgárda tagja lesz. Kommunikációs képessége az egyéni szinten még él, a csoportban egyre gyengül, majd megszűnik. Konfliktusai viszont felerősödnek, már intrakulturális kommunikációra sem képes. A szélsőséges ideológia kollektív hamis tudatának áldozata lesz, így végképp elidegenedik önnön nemzeti és kulturális identitásától.

*

Máté – az Erdélyből menekülő székely férfi a kisebbségbe került székely-magyarság összes „nyomorúságát" hordozza magában. A református ember Dávid nemzeti identitásra-ébredésének egyik eszköze. Határozott nemzeti és kulturális identitással rendelkezik, ennek lesz áldozata. Válságmenedzselési stratégiái a konfrontálódás

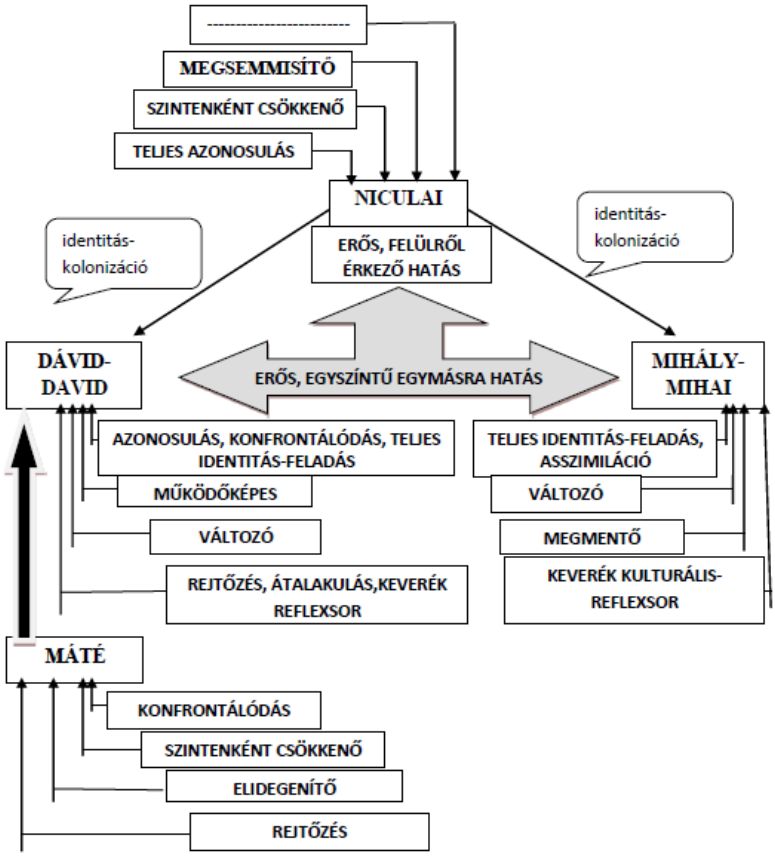
szintjén állnak, nem merül fel a magyar nyelv és identitás feladása. A katolikus csángó falu elfogadja, de nem fogadja be. A számára idegen kollektív tudat elidegeníti, a csoport szintjén megszűnik az interkulturális kommunikáció. A férfira nem hat a mesterséges „hamis tudat", erős nemzeti és kulturális identitása védi. Szenvedője a kulturális mimikrinek, rejtőzködő szerepébe bújva őrzi identitását, olyannyira, hogy belehal. Ez is az asszimiláció egyik tragédiája.

*

Mihály (Mihai) – a román közösségben tanuló csángó fiú, aki hatással van Dávid megbúvó kulturális emlékezetére, lappangó nemzeti identitására. A moldvai románság tengerében a csángók keverék nyelven beszélnek, de katolikus hitükben még ott hordják tudat alatti nemzeti azonosságukat. Kulturális emlékezetük csak a vallásra támaszkodik, keveredik bennük a nemzeti öntudat és a katolikus magyar nagyhatalom emléke. Az asszimiláció utolsó fokán állnak, nyelvüket már csak az iskolázatlan asszonyok ápolják. A válságmenedzselési stratégia végpontjára jutottak, évszázadokon át következett el a teljes identitás feladás. Kulturális azonosságtudatuk már csak a hit kereteiben él tovább. Esetükben Bhabha megállapítása (dominancia-hibriditás), érvényét veszti, mert a nyelv homogenizálására irányuló kísérletek megtették hatásukat. A centralizált nyelvi nyomás fokozatosan tördelte szét a csángó-magyarok „nyelvi lény" mivoltát, nyelvi identitás*váltás* történt. Assmanni kollektív azonosságtudatuk fejlett szinten áll, megvédi az egyént a teljes elidegenedéstől. A kommunikáció az egyének szintjén működik, csoport szinten akadozik, társadalmi szinten már fel sem merül, nincs hozzá partner. A „hamis tudat" eluralkodik rajtuk, esélyük sincs arra, hogy az „ideológia kritika" áttörje zárt közösségüket. A Bhabha kifejezésével „kulturális mimikri"-ként leírható jelenség eredménye egy keverék kulturális reflexsor, melyben egyetlen magyar elemként marad meg a katolikus hit. A többségi társadalom, illetve a domináns kultúra által indított identitás-kolonizáció elérte célját.

Összegzés

Az elvonatkoztatható és elméletesíthető következtetéseket ábrában foglaltam össze.



1. Az identitásválság-menedzselési stratégiák alakulása tehát nagyban függ attól, ahogyan a MI-identitás hat az ÉN-identitás egyéni és személyes szegmensére. Az instabil, állandó átalakulásban lévő nemzeti öntudat változó stratégiákat fejleszt ki; erős, tudatos nemzeti identitás konfrontálódást és/vagy azonosulást hoz magával.

A szórványlét stratégiája a legtragikusabb: a kulturális emlékezet (csak a vallás) nem elég az asszimiláció elkerüléséhez. Itt a nyelvi identitás sem adhat kapaszkodót, hiszen, Assmann megállapításával ellentétben, az erőszakos hegemonizáltság nyelvi széttöredezést hozott.

2. Az interkulturális kommunikáció másként működik a két nemzet és a népcsoport esetében. Erős nemzeti tudattal rendelkező csoportok kommunikációja csak az egyén szintjén működik, felfelé haladva csökkenő tendenciát mutat (teret nyer a konfliktus), majd megbénul a nagy erejű „hamis tudat"-képzés manipulatív hatására. A kommunikáció csak úgy működik, ha az egyén ÉN-identitásának személyes szegmense úgy alakul, hogy annak fejlődésében folyamatos a másik ágenssel való érintkezés.

3. A kollektív azonosságtudat egyénre gyakorolt hatása lehet változó, elidegenítő, megsemmisítő és megmentő. Erőteljesen korrelál az ÉN-identitással, annak fejlettségi fokával.

4. A végkicsengés a létező és megvalósuló identitás-kolonizáció, melynek velejárója a különböző eredményeket hozó kulturális mimikri.

Felhasznált irodalom

Assmann, Jan (1999): A kulturális emlékezet: írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban. Atlantisz, Budapest.

Bhabha, Homi K. (1998): The location of culture. Routledge, New York.

Rosengren, Karl Erik (2004): Kommunikáció. Typotex, Budapest.

Voit Krisztina (2002): Fejezetek a közgyűjtemények és a könyvkiadás történetéből. Argumentum, Budapest.

Drabancz M. Róbert

MERRE TOVÁBB? POLITIKAI SZIMBÓLUMOK A KÉT VILÁGHÁBORÚ KÖZÖTTI MAGYAR KULTURÁLIS IGAZGATÁSBAN

Bevezetés

A politikai tudás pragmatikus értelmezési módját alkotják azok a törekvések, amelyek a szerteágazó szimbólumkutatásokból táplálkoznak. Egy részük a kulturális és szimbolikus antropológia politikai vonatkozásait jeleníti meg, más részük a politikai tudás szimbólumhasználatát értelmezi. A politikai szimbólumok értelmezései számos ponton kapcsolódnak a politikai mezőjét a nyelvi kódok alapján vizsgáló kutatásokhoz, de az eltérések is markánsak. A szemantikai elemzők a politika világának nyelvi hátterére és struktúrájára kíváncsiak, a politikai szimbolizáció kutatói a jelek és jelképek kialakulásának és hatásmechanizmusának folyamatait ragadják meg.
A politika életében a szimbólumok használata általános jelenség, és bár sokféle lehetőség van a politikai tartalmak szimbolikus megjelenítésére mégis három nagyobb egységet különíthetünk el: a tárgyi, a cselekvési és a fogalmi szimbolizáció. A használatban testet öltött jelképes világnak kettős funkciója van: az integráció és az orientáció. A politikai közösségek összetartozását és a közösségi integráció működőképességét a szimbólumok szavatolják és generálják. A közösségi jelképeknek nagy cselekvést vezérlő ereje van, melyben a szimbólumok felszólító erővel hatnak és orientálják a politika mezőjében lévőket. Tanulmányomban arra keresem a választ, hogy milyen politikai tartalmak jelentek meg a korszak szimbólumaiban.

Politikai szimbólumok értelmezési keretei

A politika világának szimbolikus értelmezési keretét adja Cilfford Geertz Az ideológia, mint szimbolikus rendszer című tanulmányában. Az embert *„szimbólumokkal élő, koncepciókat gyártó, jelentést kereső állat”*-ként való felfogás az utóbbi években egyre meghatározóbban vált a társadalomtudományi gondolkodás

részévé. Geertz ezt az értelmezési alapállást helyezi munkájának középpontjába. Tanulmányában az ideológiát, mint a politikai nézetek megjelölésére szolgáló fogalmi rendszert használja. A munka első részében a hagyományos eszmetörténeti és szociológiai megközelítések kritikáját adja, felfejtvén ezek módszertani hibáit és korlátait. (26) Geertz szerint az emberi tudás és gondolkodás nem misztikus és titkos folyamat. Az ember számára a tudást a szimbólumok közvetítik és tudását szimbólumokkal fejezi ki. A szimbólumok tehát tudáshordozók és tudásfeltételeket teremtő közegek, melyek kifejezik és determinálják környezetüket. Az ember által teremtett világ jelentéssel teli valóság, mely hatásával kulturálisan determinálja értelmezéseit és cselekvéseit. A tradicionális kulturális modellek mentén szerveződő társadalmakban az ideológiák szerepe marginális, mert az állandóság és az egyöntetűség a jellemző állapota. A modernitás világában létrejött az autonóm politika differenciált világa és megnőtt az ideológiák jelentősége. A társadalomban lévő általános orientációs zavart és alternativitást ideológiai mintázatokkal fejez ki a modern kor embere. Igy az ideológia elsősorban a problematikus társadalmi valóság térképe, mert megkísérli érthetővé tenni az egyébként felfoghatatlan társadalmi helyzetet és minden körülmények között lehetőséget igyekszik biztosítani a célirányos cselekvésre. Olyan szabályzó rendszer elemei épülnek ki, melyekben a képszerűség dominál, más szóval az ideológia figuratív vagy metaforikus alakzatokat vesz fel, így válik az ideológia egy sajátos logikájú és szerkezetű gondolkodásmóddá.

Geertz nézeteinek megerősítését tapasztaljuk, ha Ernst Cassiernek a politikai mítoszokról értekező írását olvassuk. Írásában a szerző megállapítja, hogy a modern társadalmak racionálisan szervezett intézményekből állnak, amelyek azonban sohasem tökéletesek. A mitikus gondolkodásra való hajlam ott bujkál a háttérben és a társadalmi válságok idején, amikor elfogynak a racionális megoldások lehetőségei erőteljesebben jelennek meg és szinte megállíthatatlanul törnek elő. Az ilyen válságos pillanatokban az ésszerű diskurzusok helyett az érzelmeket felkavaró mitikus gondolatok kerülnek előtérbe. A racionális államgépezet által gyártott politikai mítoszok új értelmezési tereit adják a látható és érzékelhető világnak. Értelmezésünkben modern technikai környezet által kialakított médiumok környezetében a politika világa a sajtónyilvánosságban találta meg a legszerencsésebb közvetítő közeget, melyben hatalmi erejét és célrendszerét megjeleníthette.

Neonacionalizmus

Az 1920-as évek szellemi arculatának és világképének kialakításában kiemelt helyett kaptak a kulturális igazgatás értelmiségi bürokratái, akik a társadalom véleményalakításában rendelkeztek az állami igazgatás eszközrendszereivel és folyamatosan jelen voltak a sajtónyilvánosságban is. Az újkonzervativizmus fogalmával megjeleníthető irányzat legkövetkezetesebb képviselőivé Klebelsberg Kunó vált. A húszas évek meghatározó kultuszminisztere a neonacionalizmus elméletében fogalmazta meg a kultúra világát modernizáló konzervatív kurzus ideológiai alapjait.

Klebelsberg történelem szemlélete a neohumanista látásmódot vallotta magáénak. A német klasszikus filozófia műveltségeszménye a fejlődésben és az ideák elsajátításának fokában találta meg az emberi világ mozgásának okait. Rendszerükben az ember humanitását adó kultúra összeköti, de szét is választja az emberi közösségeket. A kultúra részben hagyomány rend, mely az együttműködő emberek összességeként a társadalom egyensúlyának megteremtője. Ebben az értelemben a fejlődés folyamatát és a társadalom egyensúlyi állapotának megteremtője. Amit az egyes ember ebből a magasabb rendű szellemi létből önmaga számára hozzáférhetővé tud tenni azt hívhatjuk műveltségnek, így ez az adott társadalmi létezés szellemi tagoltságát adja. A neohumanisták gondolatkörében rendkívüli ereje van a tökéletességnek, mely szerintük a természet örök rendjében nyilvánul meg. Az emberi humán jellegét az adja, hogy mérlegelve és osztályozva, de utánozza a természet örök tökéletességét. A tökéletesség utánzása adja az ember korlátozott voltát, melyből az emberi humán szellem csak az egyetemes emberi (univerzális) megragadásával és a kultúra teljes (totális) megértésével léphet ki. A neohumanisták által leírt világértelmezés egyenes vonalú fejlődésben ragadja meg a történelmet és mozgatóerejének a kultúra teremtésének mozzanatát tartja.

Klebelsberg Kunó értelmezése szerint is az emberiség életében a fejlődés a meghatározó történelemformáló erő és az alkalmi visszaesésektől eltekintve mégis mindig előre és felfelé halad. Ezt a megállapodást érvényesnek tartotta a magyar történelemre is, azzal a különbséggel, hogy az országot érő kataklizmák miatt gyakori volt a visszaesés. Trianont értékelve elvetette az egyoldalú megközelítéseket, felhívta a figyelmet arra a tényre, hogy az évszázadok óta hiányolt állami függetlenséget teremtette meg. Ez a

függetlenség politikai, katonai és gazdasági téren inkább csak elméleti, ám a kultúrában megadja a lehetőséget az új értékek és irányultságok létrehozásában. *„Az újkor nemzeteinek önmagukban kell keresni azokat a belső értékeket, amelyek létüknek és fennmaradásuknak erkölcsi jogcíme. Meg kell mutatnunk a nagy nemzeteknek, a világ közvéleményének, hogy nagyobb a magyar nemzet belső értéke, mint a bennünket környező és a mi rovásunkra naggyá tett népeké. Ennek pedig a művelt nyugat szemében a fokmérője a műveltség."* (Klebelsberg,1927)

A közoktatási tárca jelképesen olyan fegyverként jelenik meg, mely a művelődés és a szellem erejével bizonyítja be Európa számára Magyarország alkotókészségét és élni akarását. Klebelsberg szerint a kultúra nemcsak együttműködés, hanem harc, amelyben ha az ország elbukik, eltűnik a térképről. Értelmezésében a kulturális modernizáció nem választás kérdése, hanem életbevágóan fontos. Óva intett attól, hogy a múltban létező kulturális fölényét az ország elherdálja. A környező és ellenséges új nemzetállamok viharos tempóban fejlesztik kultúrájukat, próbálják behozni lemaradásukat. A nemzeti hatalmat legitimáló kulturális intézményrendszer kiépítése és radikális modernizációja Magyarország számára is példát kell, hogy mutasson.

Klebelsberg Kunó 1928-ban jelenteti meg az ötven hírlapi cikkét és két beszédét tartalmazó könyvét, melynek a Neonacionalizmus címet adta. Ekkorra már az ország kulturális modernizációját szolgáló törvények megszülettek és a gyakorlatban is jelentős szerkezetváltáson estek át a művelődés színterei. A harmincas évek közeledtével a megváltozott kül- és belpolitikai környezet lehetővé tette a nemzeti gondolat eddigi fogalmának átértelmezését és új formáinak kijelölését. Az egész politika világát átfogó egységes eszmerendszer megalkotására tett kísérletet, melynek fókuszában az ország területi egységének helyreállítása állt. Minden cselekedetnek, a társadalom minden elemének ezt a végső célt kellett szolgálnia. Megfogalmazása szerint a neonacionalizmus az a módszer, melynek segítségével az elsődleges politikai cél elérhető és valóságossá tehető. Látásmódjának fontos elemeként jelenik meg az egység kialakítása, mely példái alapján az állam szerepének túlértékelésével jár együtt. A korporatív állameszme majd csak a harmincas években válik Magyarországon is politikai valósággá, de Mussolini Olaszországának mintaként beállítása már túlmutat a konkrét külpolitikai mozzanatokon. Az erős állam, az egységes nemzet, a

karakteres vezető patetikus és heroikus képe őszinte csodálatot váltott ki a kultusztárca vezetőjéből. Kultúrpolitikai működésének elemeiből egy nemzetnevelési rendszert próbált összeállítani, mely egy átfogó, a társadalom egészét érintő modellben testesült volna meg. Rendkívüli erőt tulajdonított a nemzeti érzelemnek, ezt teszi programjának arkhimédeszi pontjává. *„Ma nem ünnepségekkel, hanem csak a szociális politikának, a kultúrpolitikának, az alsó néposztály érdekeit szolgáló közgazdasági politikának, a népbarát kormányzatnak és a hazafiságnak összefonásával gyárthatjuk meg azt a hatalmas köteléket, amely a haza földjéhez rögzíti a haza szülötteit, a hazafiakat."* (Klebelsberg, 1928/b)

Klebelsberg jogi és politikai kérdésekben a korlátozó és a konzervatív elemek fenntartását igénylő álláspontjának adott hangot. Bethlen István miniszterelnökkel azonos politikai meggyőződésének meghatározó eleme volt a 19. század végére kiépült liberális állami intézményrendszer védelme, a vagyonos és művelt felsőbb társadalmi csoportok, leginkább az arisztokrácia és a birtokos nemesség elsőbbségének megőrzése. Mindketten a népi és faji kérdések megítélésében megítélésekben a XIX századi végi magyar liberalizmus felfogását vallották. *„…magyarnak tekintsük ebben az országban mindenkit, aki velünk érzelemben, lelkiségben és nyelvben teljesen és fenntartás nélkül összeolvad."* (Klebelsberg,1928/b)

A Horthy korszak politikai rendszere egyértelműen a nemzeti katasztrófa jegyében született, melynek gyökerei a nemzeti integráció ellentmondásaiban gyökereztek. A nemzetiségek elvesztése után az asszimiláció technikája oka fogyottá vált és előtérbe került az országot lineárisan megosztó szociális kérdés, a társadalmi integráció feladatai. A magyarországi kapitalizmus és modernizáció akut kérdése volt, hogyan kapcsolódjanak be a változásokba azok a társadalmi csoportok melyek nincsenek felkészülve az átalakulásra. A középosztály védelmének és segítségének kérdése átszőtte az egész korszakot és a kultúrpolitika kiemelt helyen kezelte ezt a társadalmi csoportot. A középosztály védelme mellett az alsóbb társadalmi csoportok is bekerültek a neonacionalista gondolatkör epicentrumába. A bethleni konszolidációs politika konkrét lépéseket tett a szociális kérdések kezelésében és Klebelsberg ezen lépések eszmei indíttatásait tárta fel.

A kultuszminiszter szerint a XIX. században született szocialista politikai mozgalmak konkrét veszélyt jelentettek a magyar nemzeti gondolatra. A probléma feloldásában sajátosan ötvözte a két világháború közötti időszak modernizációs európai modelljeit. Konzervatív-liberális politikai nézetrendszere nem látta elég érettnek az ország lakosságát a választójog kiterjesztésére, és a gyámkodó állam képét jelenítette meg. Leválasztva a retorikai túlzásokat és a konkrét politikai motivációkat feltűnik a szociális kérdés legfontosabb kulturális dimenziója, nincs sikeres kapitalizmus művelt társadalom nélkül. Több cikkében is írja: *„a népművelés legalább is annyira gazdasági kérdés, mint amilyen mértékben egyúttal erkölcsi, nemzeti és kulturális ügy."* (Klebelsberg,1928/c) Az elemi népoktatásnak és az iskolán-kívüli népművelésnek távlati céljaként határozza meg a nemzeti termelés sikerességének megteremtését.

A klebelsbergi ideológia metaforikus jellegét legplasztikusabban a kulturális defetizmusról szóló szövegeiben ragadhatjuk meg. A spengleri világértelmezések hatása konkrétan kimutatható a kultuszminiszter beszédeiben, hiszen a kulturpesszimizmus veszélyét a neonacionalista világképének centrumában helyezte el. Nézete szerint a vesztes háború utáni ország csonkítás hatásaként az illúzió-vesztés korába lépett a magyarság, melyből ki kell ragadni az országot. Egy új országot alkotni nem lehet defetista módon csak az aktív és cselekvő ember lehet a magyar jövő záloga, ezért az „új magyar típus" kialakítását tartja a legfontosabb feladatának. A metaforikus ideológiai üzenetek szokásos elemét alkalmazza, mikor az „új magyar típusról" szól. A metaforában látszólag két össze nem illő elem kapcsolódik össze, hogy a szóképpel egy analógiás viszonyrendszert kialakítva a nehezen érthető dolgokat érzéki formában, ismerős dologként jelenítse meg. A problémásan értelmezhető magyar, nemzet, társadalom fogalmak mellé helyezve a típus, sors, betegség szavak jól érzékelhető, ismerős jelenségeket hoznak létre. Ebben a formájában a metaforikus ideológiasűrítő és egységesítő természete nyilvánul meg, mely a cselekvésre orientált (aktiváló) hatást kelti. A cél világos: nem kishitű és defenzív magatartás, hanem alkotó és kezdeményező életvezetés eredményeként születhet meg az új Magyarország. A metaforikus ideológiáknál nem az igaz hamis eldöntése a lényeg, hanem az, hogy érvényes vagy érvénytelen politikai üzeneteket jelenít-e meg.

Összegzés

Az 1920-as évek végére konszolidált magyar társadalom jövőképének megrajzolására tett kísérletet Klebelsberg Kuno neonacionalista elmélete. A neohumanista és idealisztikus elemeket kidomborító gondolatsor jellegzetesen propagandisztikus formában jeleníti meg céljait. A szövegek az értelem helyett az érzelem, az összetartozás érzetét hangsúlyozzák, mely megadja a cselekvésre orientált viselkedések mozgatóerejét. A politikai szituáció és a politikában való gondolkodás mindig a gyakorlati cselekvésben, a célorientált magatartásban értelmezhetőek igazán. Az érzelem *„szakrális formában”* való felfokozása olyan új szimbolikus teret alkotott, mely segítségével kézzelfoghatóvá vált a távoli, messzi célok megjelenítése. Egy pillanatig sem lehet kétséges, hogy saját korának politikai világában a klebelsbergi metaforák érvényességgel bírtak, abban az értelemben, hogy a diskurzus lehetőségét teremtették meg. Másrészt jól érzékelhetővé váltak a ellentmondások ,hiszen a valóság átélt világa nem támasztotta alá a neonacionalizmust és hamis identifikációt teremtett. Klebelsberg harmincas évekbeli megítélésének is az adta a gyökerét: ideológiája érvénytelenné vált.

Felhasznált irodalom

Cassier, Ernst (1997): A modern politikai mítoszok technikája. In: Zentai Violetta (szerk.): Politikai antropológia. Osiris-Láthatatlan Kollégium, Budapest. 37-51. p.
Geertz, Cliffort (2001): Az értelmezés hatalma. Osiris Kiadó, Budapest.
Klebelsberg Kunó (1927): A magyar gondolat a külföld előtt. In: Pesti Napló, 1927/március 6.
Klebelsberg Kunó (1928/a): A magyar neonacionalizmus. In: Pesti Napló, 1928/január 1.
Klebelsberg Kunó (1928/b): Népbarát nacionalizmus. In: Nemzeti Újság, 1928/március 1.
Klebelsberg Kunó (1928/c): Reálpolitika és neonacionalizmus. In: Pesti Napló, 1928/január 8.

Fenyő Imre

KARÁCSONY SÁNDOR DEMOKRÁCIA-KONCEPCIÓJA

1945-ben jelent meg az Exodus kiadásban Budapesten A magyar demokrácia című kötet, melyet Karácsony Sándor több szempontból is időszerűnek mond a mű előszavában. Időszerű egyrészt a karácsonyi rendszertan szempontjából. Mint fogalmaz: logikusan következik, hogy a művészi (társasérzelmi), nyelvi (társasértelmi-tudományos) és a társadalmi (társasakarati) nevelés kérdéseit elemző munkák után, illetve a társaslélek felső határának elemzését (világnézeti nevelés) elvégezve következzék a társaslélek alsó határát, a jogi együttélési formák elemzését elvégző munka.
Időszerű másrészt, mert egzisztenciális „napi problémává" (Karácsony 1945, 5.) váltak az elvont elméleti jellegűnek tetsző megfogalmazások a világháború utáni átalakuló közélet terében.

És hozzátehetnénk azt is: időszerű már csak azért is, mert a világháborús évek után a politikai filozófia világszerte (hazánkban is – elég ha Bibó István nevét említjük) nagy megújulást mutat. A kérdés, amit a vállalkozás komolyságához illő szigorral kell feltennünk az: a rendszertani jelentőségének megfelelő kifejtést kap-e a probléma? Másképpen fogalmazva: a demokráciát elemezve képes-e megalkotni Karácsony saját politikai filozófiáját, társaslélektani rendszerének részeként?

Karácsony kérdésfelvetése a politikai demokrácia értelmezésére tett kísérletében látszólag nem túlságosan összetett. Saját terminológiáját használva nem mást keres, mint az emberek közötti egészséges jogviszonyt, vagyis az emberek közötti igazságos viszonyulás jellegzetességeit. Ennek meghatározása során arra jut, egészséges a jogviszony, „ha az emberi lélekben társadalmi szempontból jó közérzetet kelt." (Karácsony 1945, 5.) Ez a meghatározás még érezhetően nem kielégítő, ezért pontosítja – jó közérzetet akkor kelt a viszonyulás, ha egyfelől az egyén viszonya a viszonyulásban részes másik féllel rendezett, illetve ha az egyén a viszonyulásban a másikhoz képes független, azaz autonóm. Ez a fogalom válik azután kulcsfontosságúvá Karácsony elemzésében, ezért a következőkben megkíséreljük rekonstruálni, hogyan alapozza meg vele demokrácia-

felfogását. Eljárása lehetővé teszi, hogy a demokrácia kérdését Karácsony a társaslélektani rendszer részének tekintse, de a továbbiakban nem könnyíti meg a demokrácia fogalmának értelmezését, be kell ugyanis vezetnie egy további fogalmat, amikor az autonómia fogalmának kibontását a következő sajátosságok megragadásával kísérli meg: az autonómia fennállásának feltétele a reciprocitás – az autonómia csak relációban nyer értelmet. És ezen jellegzetességek lehetőségfeltétele a szabadság, mely pedig lényegi kapcsolatban van a demokráciával.
Ha elfogadjuk ezt a rendszertani menetet, nem tekinthetünk el a feladattól: meg kell értenünk mi a szabadság, hogy megérthessük, mi a demokrácia. Karácsony pontosan érti ennek a feladatnak a jelentőségét, meg is kísérli a szükséges lépéseket. Heurisztikus elemzési módja azonban ezúttal elégtelennek bizonyul arra, hogy fogalmilag ragadja meg a szabadság jelenségének lényegét. Megreked az olyan megfogalmazásoknál, mint: „*A szabad embernek nem az szabad, amit akar, hanem szabad neki, nem pedig muszáj az … ami szabad.*" (Karácsony 1945, 33.) Vagy másutt: „*…akarom a jót, akarom ami szabad, szabad nekem, ami szabad, nem pedig szorítanak, hajtanak, kényszerítenek már vagy a jóra, vagy egy másik ember kénye-kedve szerint."* (Karácsony 1945, 34.)
Kiváló előadóként nyilván maga is érzi az érvelés elégtelenségét és logikai pontatlanságát, így még egy kísérletet tesz a szabadság lényegének megragadására, ezúttal historizálva a fenomént. Mint mondja, a történelemben példákat találhatunk a szabadság megjelenési formáira, ezek segítségével megérthetjük azt. Karácsony példái szerint a XVIII. századi francia forradalom felszabadította a citoyent, a XIX. század a jobbágyságot és az ipari munkásságot, a XX. századi orosz forradalom általában véve a másik embert, végül a második világháború a gyarmatok lakóit. (Karácsony,1945,33)

Összességében mégis azt kell mondanunk, Karácsony kísérletei nem vezetnek eredményre a szabadság értelmezésében, ezzel lehetetlenné téve, hogy Karácsony számára lezárhatóvá váljon az autonómia-szabadság-demokrácia konstrukció, kidolgozhatatlanná téve ezzel a politikai-filozófiai kísérletét.

Pedig a politikai filozófiai gondolkodás számára nem idegen Karácsony társaslelki kiindulópontja, sőt. A politikai filozófia tárgyául szolgáló jelenségek (amennyiben a politikai filozófiát emberek közötti konfliktusok, mozgások, együttélési formációik

értelmezésére szakosodott tudományként fogjuk fel) megértése nem más mint annak vizsgálata, milyen eszméket és életfelfogásokat foglalnak magukban ezek a jelenségek, s ezek mögött végső soron miféle nézeteltérések húzódnak meg az élet céljait illetően. Karácsony gondolatmenete ezen a ponton képtelen megtenni egy lényeges értelmező gesztust, talán éppen azért, mert elválasztja egymástól a világnézet és politikum szféráit, mint a társaslélek alsó és felső határait. Ezzel teszi tudatosan vagy akaratlanul definiálhatatlanná fogalmait, így a jelen összefüggésben leglényegesebbet, a szabadság fogalmát is, amennyiben nem tisztázódik a kérdés, hogy a szabadság negatív vagy pozitív fogalmára kívánja alapozni rendszerét. A tisztázás és a döntés lényeges: a két felfogás egymástól eltérő tradíció felvállalását és antropológiai következtetések megtételét jelenthetné. Az, hogy Karácsony írásaiban rendre összekeveredik a két értelmezés, kidolgozhatatlanná teszi demokrácia-koncepcióját.

Isaiah Berlin, aki már 1932 óta Oxfordban dolgozik, és jelentősen hozzájárul a politikai filozófia második világháború utáni reneszánszához, különíti el a politikai gondolkodás két meghatározó tradícióját, melyet alapvetően a szabadság-fogalom definiálásának módja különböztet meg. Elemzésünkben ezekre a gondolataira támaszkodunk a következőkben (Berlin,1990).
Berlin szerint a szabadság negatív felfogása azt kívánja megragadni, mekkora az a terület, melyen belül a szubjektum számára megengedett, hogy megtegye, amit tenni képes, vagy olyan legyen, amilyen lenni tud, más személyek beavatkozása nélkül. A pozitív felfogás ezzel szemben azt a kérdést teszi fel, ki (vagy mi) a forrása annak a hatalomnak, vagy beavatkozásnak, mely megszabhatja egy szubjektum számára, hogy mit cselekedjen, illetve milyen legyen.
Az első a klasszikus angol filozófiai hagyomány (Hobbes, Bentham) érvelési módja. Úgy is megfogalmazhatnánk ezt a felfogást, hogy akkor érezzük magunkat szabadnak, ha dolgainkba mások nem avatkoznak be. Emlékezzünk, Karácsony éppen ezt az érvet használja második idézetként kiemelt definíciós kísérletében. Ez az érvelés tartalmazza a privát és nyilvános szférák elkülönítésének igényét, azt az elvet, mely szerint minden embernek joga van a szabadság egy minimumához (egyébként éppen ez a felfogás érhető tetten Karácsony historikus szemléletű példasorában is), aminek védelme igazolható és ezzel megalapozható az emberi és polgári jogi gondolkodás, de a kizsákmányolás, a propaganda és a manipuláció

elleni fellépés is. Azonban a szabadság ilyen felfogása csupán a hatalom kiterjedésével és nem forrásával kapcsolatos, így közvetlenül nem hozható kapcsolatba a demokrácia fogalmával.
A pozitív szabadság-fogalom abból a vágyból ered, hogy az egyén szeretne a maga ura lenni. (Ez a felfogás tükröződik az első idézetként kiemelt Karácsony szabadság-definícióban.) Gondos analízis eredményeként úgy is fogalmazhatnánk, a pozitív szabadság értelme végül egy antropológiai kérdés: Ki kormányoz (és kit?), ha a magam ura vagyok? Az önuralom képe azt sugallja: kétféle én létezik. Egy magasabb rendű, uralkodó és egy alávetett, alacsonyabb rendű. Nem elkerülhető a kérdés: melyik a valódi ÉN-ünk? Ha elfogadjuk a kiindulópontul alkalmazott feltételezést, és az ember szabadágát a heteronómiával szemben az autonómiára való törekvésként értelmezzük, az embert racionális lényként kell kezelnünk, aki képes önálló terveket kovácsolni, ezeket megvalósítani, tudatában léve önmagának, és döntéseit megokolni céljai és eszméi szerint. Ebben az értelemben a magasabb rendű, az uralkodó, a valódi én az emberben a racionalitás. Ebben a kérdésben a nyugati civilizáció nagy egyetértést mutat, ami alól a legismertebb kivétel talán a pszichoanalitikus mozgalom nem kis feltűnést keltő kísérlete volt.
Ha a valódi én a racionális én, esetleg bizonyos társadalmi dimenzióval kiegészítve (értsd: tradíció), még mindig kérdés marad, hogyan uralkodhatunk magunkon? Felmerülhet választható stratégiaként az önmegtagadás választása a függetlenség elnyerése céljából, Buddha és a remeték útja. Ez a stratégia feltételezi azt, hogy ha vágyaimtól megszabadulok, megszabadulok a korlátozásoktól is. De valóban szabad leszek, ha lemondok céljaimról? Az eredmény legjobb esetben is egyfajta belső függetlenség lehet, nem a szabadság növekedése. Arról nem is beszélve, hogy logikailag nem kizárható az az abszurd következtetés, hogy az ember a szabadság legnagyobb fokát az élet teljességéről való lemondásban, azaz az öngyilkosságban érheti el.
Alternatív stratégiaként a célok elérése, az önmegvalósítás tűnhet, ahogy például Hegel és Marx filozófiájának értelmezésében láthatjuk. A szabadság elérésének módja ebben az esetben annak megértése, mi szükségszerű a világban és mi esetleges. Amint a kritikai észre támaszkodva értelmet adunk a szükségszerűségnek, aki racionális akar maradni, nem akarhat ettől eltérő célt maga elé tűzni. A tudatlanságból fakadhat csak eltérő motiváció. Megérteni a világot annyit tesz, mint felszabadulni. Azonban ez a koncepció magában

hordozza annak veszélyét, hogy a racionális „valódi én” nevében fellépve emberek „igazi” érdekeit ismerjük fel, melyek számukra még ismeretlenek, és ezeket az érdekeket képviseljük, akár velük szemben is. Fennáll a veszély, hogy másokat saját akaratuk ellenében kívánunk a szabadság magasabb fokára emelni. Ennek a stratégiának a morális dilemmája így hangzik: jogos-e embereket olyan célok érdekében kényszeríteni, melyeket ők maguk is felismernének, ha okosabbak volnának.

Melyik értelmet vallotta magáénak Karácsony – adós marad a tisztázással, de vajon erőfeszítése minden értelmet nélkülöz? Semmiképpen sem gondolnánk ezt. Bár gondolatmenete nem válhat lezárttá és következtetéseinek koherenciája hiányos, a demokráciával kapcsolatos vizsgálatainak van egy hatalmas értéke. Beleilleszkedik azoknak a gesztusoknak a sorába, melyeket karácsony a háborút követő években tesz meg azért, hogy az igazán fontosnak tartott, általa elindított folyamatokat (amilyen például a Szabadművelődési társaság, az Új szántás körül létrejövő lelkes követők köre) az érezhető és folyamatosan éleződő támadásokkal szemben megvédje és életben tartsa. Ilyen gesztusnak láthatjuk többek között szerepét a Bibó vitában, A magyar demokrácia ajánló sorait. Ebben a kontextusban nyer értelmet Karácsony erőfeszítése, hogy ha a fogalmi tisztázások hiányosságaival is, de a világháború utáni idők szellemi újjászületésében körét a demokrácia fogalmához kösse. Így nyer mélyebb értelmet kijelentése, mely szerint korában a demokrácia egzisztenciális napi probléma (Karácsony,1945,5). Ezeket a gesztusokat nem kell túlértékelnünk, de nem szabad eltekintenünk jelentőségüktől, és feladatunk teljességük feltárása és értelmezésük tisztességes végigvitele.

Felhasznált irodalom

Karácsony Sándor (1945): A magyar demokrácia. Exodus, Budapest
Isaiah Berlin (1990): Négy esszé a szabadságról. Európa, Budapest

Fintor Gábor – Szabó József

A TELEVÍZIÓS SPORTMŰSOROK HATÁSA AZ EGYES TÁRSADALMI RÉTEGEKRE

Bevezetés

Televíziós nézettségi szokásaink az utóbbi évtizedekben óriási változáson mentek keresztül. A helyi, a külföldi, a kereskedelmi, a szakosodott csatornák megjelenése, az általuk sugárzott programok sokszínűsége egyre jobban megosztotta a nézőket. A média technikai fejlődését, változását a különböző társadalmi rétegek másként élik meg, s ezek hatása mindenkinél megfigyelhető.
Napjainkban a televíziós csatornák óriási versenyt vívnak az egyre magasabb nézettség eléréséért mind országosan, mind helyi szinten. A televízió tömegkommunikációs eszköz, így alapvetően a nézők eléréséhez szükséges felületet ad el, amin célzottan vagy általánosan tömegekhez juttatható el a tartalom.
A sport már a kommunikációs eszközök tömegtájékoztatása előtt is fontos szerepet töltött be a reklámozás terén. A televízió megjelenése még több lehetőséget kínál. Általa hatalmas tömeg érhető el, és mivel a média technikai szempontból nem tudja korlátozni a reklámfelületek megjelenését, ezért viszonylag olcsón a reklámok olyan tömegelérése valósítható meg, ami sehol másutt nem képzelhető el. A sport tehát egyrészt mindenki számára érdekes szórakozási lehetőség, és egyben nagyszerű alkalom arra, hogy a reklámüzenetek a lehető legszélesebb tömegekhez hosszú időn keresztül eljussanak.
Írásunkban arra keressük a választ, hogy hogyan alakul az egyes sportágak nézettsége, illetve milyen szerepet tölthetnek be a helyi televíziók a sportműsorok közvetítésében. Kitérünk arra is, hogy a nézettség mennyiben változik, ha nagyobb sportesemények történnek, azaz mennyivel növekszik az egyébként nem sportrajongók körében a nézettség.

A sport megjelenése a televíziózásban

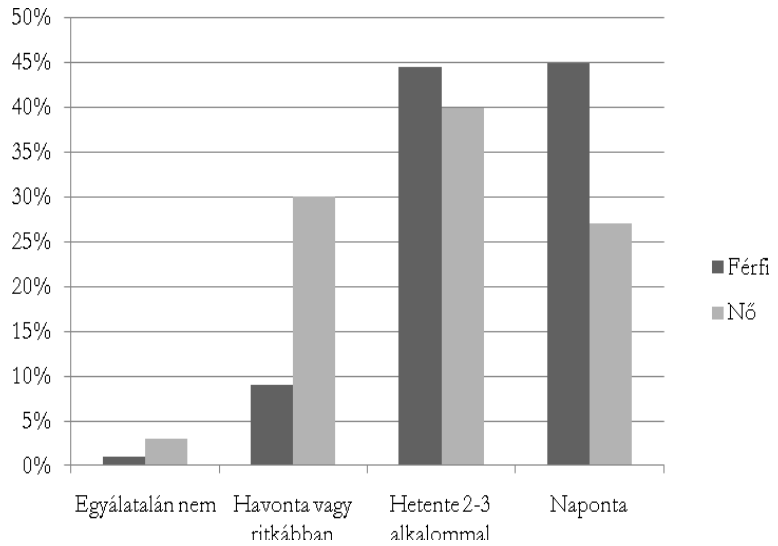
Az első, úgynevezett finomsoros képbontású, szabadtéri sportközvetítések a Berlini Olimpiához kapcsolódnak. (Radnóti 1984) A Magyar Televízió első, nem hivatalos adása 1957. április 30-án volt, a hivatalos kezdés május 1-jén. Ekkor kezdődött a Magyar Televízió, és benne a Híradó (és a sport) története. (Vécsey 2005) A ’60-as évek vége, a ’70-es évek a fokozatos építés, fejlődés időszaka volt a technika területén. A ’80-as években óriási konkurenciaharc dúlt az egyes sportágak között a médiába való bekerülésért. A sportesemény a média távollétében üzleti szempontból nem sportesemény (www.mediapiac.hu). A ’90-es évek második felében megjelentek a kereskedelmi televíziók. Köztük az RTL Klub, amely műsorára tűzte a profi ökölvívó mérkőzések közvetítését. 2000-től már szakosodott csatornákkal találkozhatunk, ezek a sport teljes palettáját lefedik.
Megfigyelhető, hogy az olimpia ideje alatt az MTV nézettsége a konkurens csatornákkal szemben a szokásos adatokhoz képest jelentősen növekedett, elérte a 25,9%-ot, szemben az RTL Klub 22,4 és a TV2 23,5%-os eredményével, így maga mögött hagyva a két országos kereskedelmi csatornát. (www.tozsdeforum.hu) Az MTV szokásos átlagos nézettsége 12-14%
A labdarúgás nézettsége világviszonylatban is magas. A német televíziózás történetének legnézettebb műsora volt a Németország – Olaszország labdarúgó-világbajnoki elődöntő 2006-ban. A dortmundi összecsapást a 82,5 millió lakosból 29,66 millió követte a képernyők előtt, ez a szám a hosszabbítás alatt ráadásul 31,31 millióra emelkedett. (www.mti.hu)
Az emberek szabadidejének nagy részét a televízió köti le. Régebben a sporteseményeket azok nézték, akik előtte művelték is az adott sportágat, valamilyen szinten szakértők voltak. Mára azonban a nézők jelentős része az általa kedvelt sportágakat még ki sem próbálta, csak televízión keresztül kísérik figyelemmel a sportvilág történéseit. Ez alapjaiban megváltoztatta a sport és közönség kapcsolatát. Ezért a sportnak egyre inkább alkalmazkodnia kell az új közönség igényeihez. A sportágak fejlődési lehetőségeit, a sportvilág tendenciáinak alakulását ma a média igényei határozzák meg. (Urbán 1997)

A sportműsorok nézettsége

Jelen tanulmányunk a sportműsorok nézettségét vizsgálja, ezen belül a labdarúgást mutatja be, illetve kitér a helyi televíziók sportműsorainak nézettségére.
Vizsgálatunkban az alábbi hipotéziseket állítottuk fel:
1. A nem (férfiak – nők), az iskolai végzettség, illetve az, ha valaki tagja valamilyen sportegyesületnek, jelentősen befolyásolja a sportműsorok iránti érdeklődést.
2. A sportműsorok nézettségében az életkor, a nem és a sportágak iránti érdeklődés a meghatározó.
3. A helyi televíziózásban a hírműsorok mellett kiemelkedő szerepet játszanak a sportműsorok.

Ma a televíziózás az egyik legkedveltebb szabadidős programnak tekinthető. Az eredményeink azt igazolják, hogy a férfiak 89%-a hetente legalább 2-3 alkalommal, vagy akár naponta nézi a televízióban a sportműsorokat, sporthíreket; a nőknek csak 67,5%-a nézi ilyen gyakorisággal ugyanezeket az adásokat (1. ábra)

1. ábra: Milyen gyakran nézi a sportműsorokat?

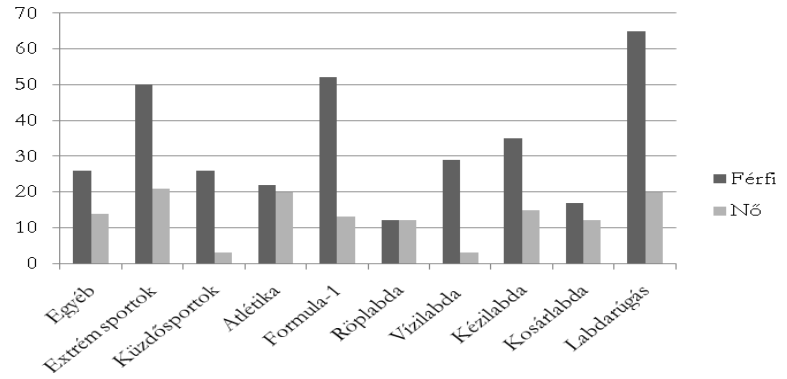


Végzettség tekintetében a legalább középiskolai végzettséggel rendelkezőket és középiskolai végzettséggel nem rendelkezőket vizsgáltuk. A 8 osztályt végzettek száma magas, mivel a mintában gimnáziumi tanulókat is mértük. Mivel feltételezhető, hogy nagy részük érettségizett lesz, ennek megfelelően szignifikáns eltérés a sportműsorok nézettségében nem található.

Megállapítottuk, hogy aki sportol, az a sportműsorokat naponta, de legalább heti két alkalommal megtekinti, és kézilabdát, vízilabdát, labdarúgást szignifikánsan gyakrabban néz. Mivel a fiatalok általában a csapat sportokban aktívak, így a televízióban is ezeket az eseményeket követik inkább.

A sport iránti érdeklődés vizsgálatánál azt tapasztaltuk, hogy a labdarúgás, a Formula-1 és a küzdősportok alapvetően a férfiak kedvelt sportágai. (2. ábra). A labdarúgás világszerte az egyik legnépszerűbb sport, így nem meglepő az ezen a területen kapott eredmény.
A sportműsorok tekintetében a legnagyobb nézettség az olimpiai közvetítések alatt tapasztalható. A kutatásban arra is választ kerestünk, hogy az olimpiai közvetítések mennyiben befolyásolják a sportműsorok iránti érdeklődést. A vizsgálatok szerint az olimpiai közvetítések nézettsége 91,2%-os, szinte majdnem mindenki találkozott a televízióban olimpiai műsorral. Azt is megállapíthattuk, hogy ebben az időszakban a fiatalok döntő többsége naponta, de legalább hetente 2-3 alkalommal nézi a sportműsorokat a televízióban.

2. ábra: Ön milyen sportműsorok iránt érdeklődik?

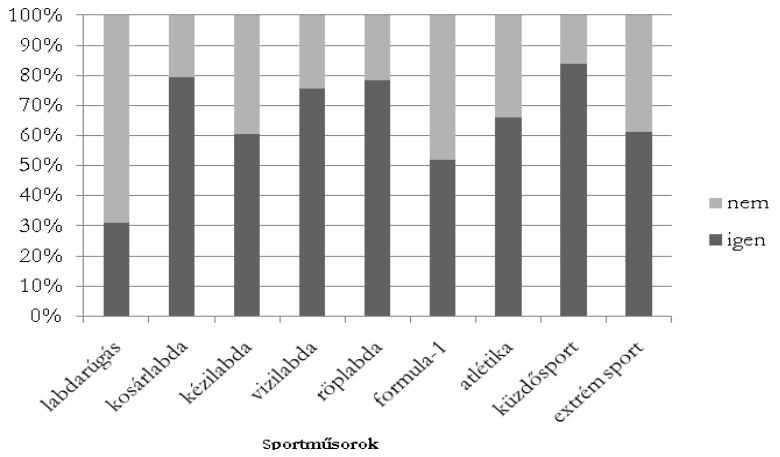


Ennek a hátterében többek között az áll, hogy az olimpiákat évekig tartó szervezések előzik meg, így mire eljön a megnyitó, már azok sem lehetnek közömbösek, akiket általában kevésbé érdekel a sport. Akik az olimpiát nem követik figyelemmel (ez csak a teljes minta 8,8%-át jelenti), azok 33,7%-a nem vagy csak nagyon ritkán néz sportműsorokat. Az olimpia nézettségében a vízilabda, valamint a kedvenc klub és az ehhez kapcsolódó sportesemények nézettsége jellemző.
Kutatásunk szerint az olimpiai közvetítéseket az érettségivel nem rendelkezők részesítik előnyben. A munkahely tekintetében is – akik nem dolgoznak (hiszen tanulók) – magas eredményt kaptunk (86,8%). A sportoló diákok a nyári szünetben többet néznek olimpiai közvetítéseket.

A 3. ábra azt mutatja meg, hogy az olimpiai közvetítéseket nézők közül a vizsgálatban résztvevők mely sportműsorok iránt érdeklődnek. Az eredmények azt mutatják, hogy a kosárlabdát (79,2%), a vízilabdát (75,5%), a röplabdát (78,3%) és a küzdősportokat (84%) kedvelik a leginkább. A kosárlabda nívós eseménynek számít az olimpián, kiváltképpen azért, mert az Amerikai Egyesült Államok is felvonultatja sztárjait. A vízilabdában a magyar érdekeltség súlya dönthet. A küzdősportok a fiatalok körében népszerűek.

Vizsgálatunk következő szakasza a helyi televíziózásban megjelenő sportműsorokra vonatkozott. A konkrét mérések jelen esetben Debrecenre vonatkoznak, de a többi helyi televízióban is hasonló eredmények születtek az évente végzett felmérések alapján. A Debrecen Televízióban kétféle sportműsor jelenik meg. Az egyik heti rendszerességgel tájékoztatja a nézőket a megyei és a helyi sporteseményekről magazin műsor formájában. A másik a sportközvetítések köre, amikor a helyi csapatok mérkőzései kerülnek képernyőre. A már tíz éve folyó vizsgálatok azt mutatják, hogy a sport magazin nézettsége a televízió által elért lakosság körében átlagosan 9%, és ez az adat az elmúlt években nem változott jelentősen. Ha a nézőszámot vesszük figyelembe, akkor 40-50 ezer nézővel számolhatunk, ami helyi szinten kimagasló érték. A sportközvetítések egy kicsit más képet mutatnak. Elsősorban az országos szinten kiválóan teljesítő helyi csapatok mérkőzései iránt nagy az érdeklődés, átlagosan ezekben az esetekben 12-15%-os, ami 60 ezer nézőt jelent. Az országos szempontból kevésbé jelentős sportágakban a nézettség 4-6%-ot ért el. Összességében a labdarúgás a legnépszerűbb, de a vízilabda és a kézilabda is sok nézőt vonzott, ami megegyezik a kutatásunkban kapott eredményekkel.

3. ábra: A sportműsorok iránti érdeklődés gyakorisága



A helyi televíziók életében tehát a sport a hírműsorok után a másik legfontosabb program. Ez a lakosság általános érdeklődése mellett gazdasági szempontból is fontos. A sportműsorok a nagyobb

nézőszám miatt a reklámozók számára is kedvelt felületek. Az utóbbi időben már néhány multinacionális cég is felismerte, hogy a helyi televízióban koncentráltan a régión belül jelentős, a fogyasztás szempontjából is meghatározó tömeg érhető el, így reklámok elhelyezésével és támogatással is megjelentek a műsorok mellett. (Széles – Szabó 2011)

Összegzés

A tömegkommunikációs eszközök fejlődése és a sport népszerűsége kölcsönösen erősíti egymást. A rádió, majd a televízió az emberek otthonába hozta a sportot, és a fogyasztók akár a vasárnapi ebéd közben is élvezhették kedvenc műsorukat.
A kutatás azt bizonyítja, hogy a sportműsorok nézettségében a háttérváltozók és a sport iránti érdeklődés is meghatározó. A vizsgálatok egyik fontos eredménye, hogy az aktív sportolás és a sportműsorok nézettsége között szignifikáns összefüggést mutatott ki.

Az olimpiák mindig kiemelkedő sporteseménynek számítanak. A nézők elsősorban azokat a sportágakat preferálják (pl. vízilabda), ahol a magyarok jól szerepelnek. A kutatás alapján jól látszik, hogy ezek magasabb nézettséget jeleztek. Azt is sikerült bizonyítanunk, hogy a sportesemények iránt érdeklődők nagyobb arányban nézték az olimpiát, viszont az olimpia időszakában a sport iránt kisebb érdeklődést tanúsítók is szívesen nézték ezeket a műsorokat.
Vizsgálatainkból azt a következtetést is levonhatjuk, hogy a sportműsorok a jövőben is megőrzik népszerűségüket, hiszen olyan élményt nyújtanak, olyan értékeket közvetítenek, melyet más rendezvénnyel túlszárnyalni nem lehet. Azt sem szabad elfelejteni, hogy mindemellett a sport üzlet is, éppen ezért fontos a befektetők számára az információk minél több csatornán való eljuttatása a fogyasztókhoz. Ez egyben gazdasági szempontból és a helyi közösség működése szempontjából is menekülési utat kínál a helyi televíziózás számára.

Felhasznált irodalom

Gálik Mihály (2003): Média-gazdaságtan. Aula Kiadó, Budapest

http://www.mediapiac.com/digitalis-lap/2005-3-szam/Sporthirek-kovetkeznek/356/ (letöltés ideje 2012. március 03, 13:24)

Radnóti László (1984): Mielőtt nálunk is vibrálni kezdett. In: Jelkép, 1984/4., 129-133. p.

Széles Tamás – Szabó József (2011): Digitális szép új világ. DMKKA, Debrecen. 139. p.

Tancz János (2002): A labdarúgó-világbajnokság érdekesebb nemzetközi nézettségi adatai. In: Enyedi Nagy Mihály – Polyák Gábor – Sarkady Ildikó (szerk.)(2003): Magyarország médiakönyve. Tények és tanok. ENAMIKÉ, Budapest, 1. köt. 173-175. p

Urbán Ágnes (2012): Hajrá MTV! http://mertek.postr.hu/hajra-mtv (letöltés ideje 2012.április 9. 14:59)

Urbán Ágnes: Sportüzlet, média és társadalom http://ebooks.gutenberg.us/Wordtheque/hu/AAACJV.TXT, (letöltés ideje 2012-04-02, 5:47)

Vécsey Mihály (2005): A sport-televíziózás Magyarországon a kezdetektől napjainkig. Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar, Budapest.

Kereszty Orsolya

KULTÚRMOZGALOM A HALÁL ÚJRAÉRTELMEZÉSÉÉRT A DUALIZMUS KORI MAGYARORSZÁGON[1]

A 19-20. század fordulóján Magyarországon, csakúgy mint a nemzetközi kontextusban megjelent egy kultúrmozgalom, mely a halál, az elmúlás újraértelmezéséért, és a temetkezés megreformálásáért küzdött. A halál, a halottas és temetkezési szokások kutatása elsősorban a kulturális antropológia és a néprajz, illetve a pszichológia tudományterületéhez tartozik. Írásomban elsősorban abból a szempontból vizsgálom, hogy mennyire jelentett egyfajta közösségi szervezőerőt a hamvasztásért folytatott küzdelem, hogyan mozgósította az emberek csoportjait céljai érdekében, és milyen fórumokon valósította meg a mozgalomban megszólítottak (ön)művelését. A mozgalomnak kettős célja volt. Egyrészt konkrétan küzdött a hamvasztás alternatív módszerként való bevezetéséért, de ugyanakkor különböző fórumokon egy, a halált újraértelmező újfajta tudás megkonstruálásában vett részt, és ilyen módon – az előadások, kiadott könyvek, a Hamvasztás című folyóirat, gyűlések, petíciók, médiamegjelenések segítségével – az informális felnőttoktatás egyik területe volt. Bár látszólag a hamvasztásért folytatott korabeli mozgalom – összehasonlítva a többi korabeli társadalmi mozgalommal – témájából adódóan akár marginálisnak is tekinthető, a széleskörű társadalmi tevékenység és eszközrendszerből adódóan mégsem nevezhető periférikusnak. A mozgalom integrált része volt a nemzetközi szinten zajló változásoknak, harcoknak és eredményeknek.

1894-ben Budapesten rendezték meg a VIII. Nemzetközi Higiéniai Kongresszust és a Német Krematóriumok Társaságának gyűlését. Először ezen a gyűlésen hangzott el a magyarországi krematórium felépítésének ötlete, melyet akkor és később is hevesen ellenzett a Katolikus Egyház. Hosszú időn keresztül az ügy elkötelezett és meghatározó támogatója volt Budapest akkori polgármestere, Bárczy István. A kérés egy, a hamvasztást elősegítő, és azért harcoló a

1 A tanulmány az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

parlamenti ülések során is előkerült az 1900-as évek elején, de a megszületett döntés értelmében egy ilyen társaság sértette volna a társadalom vallási nézeteit. Annak ellenére, hogy kormányzati szinten nem támogatták a reformötletet, a társadalmi összefogás és támogatottsága egyre inkább nőtt. Bár a komoly társadalmi összefogás eredményeként 1906-ban megalakult az Országos Halotthamvasztó Egyesület, a mindenkori belügyminiszter nem írta alá az alapszabályokat, s ezzel nem tette hitelessé a működésüket. A téma progresszív és modern volta rengeteg, elsősorban vallási érdeket sértett, annak ellenére, hogy támogatottsága az egész társadalomban minimális volt. Jelentőségéhez jelentősen hozzájárult, hogy a kor ismert és meghatározó haladó gondolkodói és közszereplői – mint például Jászai Mari – emelték fel hangjukat a témában, váltak az agitációs mozgalom emblematikus alakjaivá.

Az Országos Halotthamvasztó Egyesület 1906-ban alakult meg, saját folyóirata, a Hamvasztás 1907-től 1913-ig jelent meg. A folyóirat cikkeinek, glosszáinak és feljegyzéseinek elemzése alapján jól nyomon követhető az egyesület működése, céljai, problémái és agitációs harcai. Wilhelm Frigyes jogászdoktor és Pap Sámuel, az egyesület titkára volt a két szerkesztője. Havilapként, általában minden hónap 20-án jelent meg, de 1911-től július és augusztus hónapokban elsősorban anyagi okokból szüneteltették működését. A lap szerkesztősége és kiadóhivatala a főváros 5. kerületében a Nádor utca 20. szám alatt működött. Előfizetési ára egy évre 4 korona volt, mely bevételi forrásainak jelentős részét képezte. Minden számban felhívták a figyelmet arra, hogy klubokban és kávéházakban kérjék a támogatók a lapot. A folyóiratban egyértelműen a hamvasztás mellett érvelt minden cikk a hosszabb írásokon, külföldi példák bemutatásán, az egyesületi híreken, fényképeken, belföldi eredmények tárgyalásán, híres emberek véleményén keresztül. A kérdésekben állást foglalt Ignotus[2], Vámbéry Ármin, Jászai Mari,[3] és Schwimmer Róza is. Schwimmer Róza – maga is a nőmozgalomban aktív progresszív reformerként – meglátásában a tömeg azért ellenzi

2 Ignotus: A halotthamvasztásról. Hamvasztás 1907. január 20. 3. Ignotus a kezdetektől támogatta az eszmét, elsősorban arra hivatkozva, hogy a halál teljes megszűnést jelent, melynek során a testtől is meg kell szabadulni. Később is jelent meg írása: Ignotus a halotthamvasztásról. Hamvasztás 1908. június 20. 1.

3 Jászai Mari a halotthamvasztásról. Hamvasztás 1908. szeptember 20. 1., Jászai Mari: Halotthamvasztás. Hamvasztás 1909. április 20. 1.

a hamvasztást, mint minden egyéb más reformot, mert „a népek szellemi elitje vetette fel a reformok eszméjét." Véleménye szerint ugyanakkor az eszmét nem lehet legyőzni, csak megvalósulását késleltetni.[4] Vámbéry Ármin keletkutató is azon a véleményen volt, hogy kell egy ilyen modern és szabadelvű intézmény, de messze lehet az, amikor megvalósítják.[5]

Az első számban a szerkesztők kiemelték, hogy kultúrtörténetileg fontos momentum a folyóirat kiadása, és itt jelent meg a mozgalomban először a nép intelligenciaszintjére és a felvilágosodottság állapotára, és a „művelt nyugat" szintjére való hivatkozás. A mozgalom és az emberek mozgósításának szempontjából hangsúlyozták, hogy a napisajtó, amely figyelemmel kíséri a vitát, akár közvélemény-alakító erővel is felléphet a kérdésben, kulcsfontosságú némely kérdés eldöntésében: "Ki fogjuk mutatni a tudományos közleményekkel, orvosok, tanárok, vegyészek czikkeivel a hamvasztás óriási egészségügyi fölényét, aesthetikusok, írók tollából annak tisztaságát és szépségét. Ismertetni fogjuk a külföldi egyesületi élet mozgalmait, képekben fogjuk a nevezetesebb külföldi krematóriumokat bemutatni."[6]

A tudományosan alátámasztott agitációjuk célja egy krematórium felállítása volt, mely a magyar kultúra diadalát hirdette volna. Ez a korszakban nem valósult meg, csak jóval később, Debrecenben, 1930-ban. Mozgalom mindvégig a civil szerveződés szintjén működött, alulról szerveződő társadalmi összefogásként. A bázist jelentő Országos Halotthamvasztó Egyesület alapszabályait ugyanis a vizsgált korszakban nem írta alá a mindenkori belügyminiszter. Ez sarkalatos pontot jelentett a küzdelemben, melyért mindvégig nem csak a folyóirat hasábjain, de egyéb más fórumokon – előadások, petíciók, küldöttségek keretében – is küzdöttek a képviselők. Érdekesség, hogy egy látszólag marginális mozgalom mindvégig negatív támogatást kapott a kormányzattól. Bár hivatalosan sosem támadták vagy ellenezték a célokat, de indirekt módon, az aláírás késleltetésével gyengítették az erejét.

4 Bédy-Schwimmer Rózsa: A halotthamvasztás ellenségei. Hamvasztás 1907. február 20. 2.
5 Vámbéry Ármin: A halotthamvasztásról. Hamvasztás 1907. május 20. 2.
6 A szerkesztőség: A művelt magyar társadalomhoz. Hamvasztás 1907. január 20. 2.

A folyóirat és értelmezésükben a mozgalom sikerét jelezte, hogy az emberek elkapkodták az első számot, és nagy számban érdeklődtek előfizetőként, és az egyesület iránt is.[7] A folyóirat egyéves működését 1907 decemberében sikeresnek értékelték, mert az eszme bekerült a köztudatba, beszédtéma lett. Vagyis, a mozgalom eredményeként elindult egy átalakulási folyamat, mely a halálról és a temetkezési szokásokról alkotott tudás lassú rekonstrukcióját eredményezte. A folyóirat és az egyesület az informális tanulás eszközeként az értékelés szerint eljutott a tömegekhez.

Budapest – köszönhetően elsősorban Bárczy István polgármester támogatásának – a kezdetektől mindvégig kiemelt helyzetben volt.[8] Az erőteljes elméleti támogatás mellett az egyesület saját maga, önerőből kezdett gyűjteni egy krematórium felállítására.[9] 1908 novemberében arról tudósítottak, hogy az óbudai temető építésénél egy krematóriumot is terveztek a kezdeteknél.[10] 1909 júniusától állandó rovatban számoltak be a budapesti krematórium ügyében történt fejleményekről.[11]

Jelentősnek mondható változás az 1912-es évben következett be, amikor is – Füredi Mór munkájának köszönhetően[12] – interpelláció keretében a Közegészségügyi Osztály memorandumban javasolta a hamvasztás fakultatív választását, és annak felterjesztését a Belügyminisztériumhoz. Elgondolásuk szerint a fővárosnak 200 ezer koronát kellene egy krematórium felállítására fordítani, s a közgyűléstől függött, hogy elfogadják-e. A javaslatot később felterjesztették a belügyminiszterhez, és kérték a kérdés törvényekkel való szabályozását, mely ellen fellebbeztek. [13]

7 A kiadóhivatal közlései. Hamvasztás 1907. február 20. 8., Dombrádi Nafy Gyula: Az eszme terjedése. Hamvasztás 1907. március 20. 2-3.
8 Hamvasztás 1907. szeptember 20. 3.
9 Hamvasztás 1908. október 20. 4.
10 Hamvasztás 1908. november 20. 1.
11 Hamvaszás 1909. június 20.
12 Hamvasztás 1911. december 20. 3.
13 Hamvasztás 1912. január 20. 6., 1912. május 20. 1-3., 1913. május 20. 5.

Budapest mellett jelentős bázist jelentett Szeged, Debrecen, Győr, de kisebb városokban is egyre inkább terjedőben volt a mozgalom.[14] A közösség szervezését a fővároshoz szorosan kapcsolódó fiókegyesületek megszervezésével képzelték el, melyek szervezőmunkájuk részeként felolvasóüléseket szerveztek, képvetítéseket hirdettek. 1911-ben a folyóirat hasábjain egyértelműen elismerték, hogy az alapszabály jóváhagyásának hiánya elvágja a mozgalmat, anélkül nem életképes.[15] 1913-ban, az utolsó számban szintén utaltak a belügyminiszter vétójára, és úgy értékelték, hogy nem értek el jelentősebb eredményt a krematórium konkrét megvalósítása ügyében.[16] Ugyanerre az értékelésre jutott Katona József is, aki 1912-ben a következőképpen vélekedett a mozgalom eredményességéről: „Az Országos Hamvasztó Egyesület 1906-ban történt megalakulási mozgalma óta mind a mai napig, egy-két felolvasást, amely elsőrangú művésznők szavalataival volt fűszerezve és az időnként megjelent folyóiratot leszámítva, eredményt nem mutathatott föl. A belügyminisztériumnál járt küldöttség fáradozása is meddő maradt; ott állunk tehát, hogy Magyarországon, a kultúra és a felvilágosodottság korszakában az ember holttetemét sem égettetheti el, ezért is külföldre kell kivándorolni. (…) A halottégetés behozataláért folytatott eme sikertelen papír- és szóküzdelem után nem csoda, ha az eszme apostolai gyakorlati siker eléréséért a kultúra, a felvilágosodottság, a közegészség, a közgazdaság s más egyéb nevében a jó székesfővároshoz fordultak, hogy az a saját neve alatt vigye diadalra azt az eszmét, amelybe ők egy jobb ügyhöz méltó buzgalom és fáradozás dacára még lelket sem tudtak verni. (…) „Minden mozgalomnak, ha azt jól vezetik, lehet hívőket szerzni s kétségtelen dolog, hogy az elégetésnek is most már igen számos hívője van, amit az is bizonyít, hogy külföldön évenkint több ezer ember égetteti el holttetemét.” (Katona 1912. 3.)

A társadalmi mozgalom és párbeszéd jelentőségét ugyanakkor mutatja egyrészt Bárczy támogatása, az ügyben megszólaló közszereplők véleménye, a napilapok érdeklődése, a hat éven keresztül szinte havonta megjelenő folyóirat, a tartott előadások,

14 A folyóiratban rendszeresen beszámoltak a vidéki mozgalom eredményeiről.
15 Hamvasztás 1912. június 20. 5.
16 Hamvasztás 1913. december 20. 6.

kiadott művek, és a kialakult viták. A folyóirat jelentősége abban rejlik, hogy havonta korszerű, változatos és haladó témákat tárgyalt, és így „juttatott el", közvetített mindazok számára, akik hozzájutottak a laphoz. Hager és Halliday (2006) informális nevelésre és oktatásra vonatkozó definíciója alapján jelen esetben mindegy, hogy szigorú elolvasásról, értelmező olvasásról, a cikk átfutásáról, vagy akár részletek olvasásáról, beleolvasásról beszélünk. A lényeg, hogy bizonyos (jelentős) mennyiségű információ így eljutott az azt olvasókhoz, akár előfizetőként, akár például kávéházakban üldögélve. Az olvasás folyamatát kiegészítették az egyesület által szervezett programok, összejövetelek, előadások, tanfolyamok, melyeket röviden tárgyaltam írásomban érzékeltetve, hogy a sajtóban megjelenő diskurzus mellett és azzal párhuzamosan, vele esetenként szoros összefüggésben mindennek egy jelentős része a valódi életben is megvalósult. A megjelent írások az információkat nem csak elméleti, de jelentős számú gyakorlati írásokban is feldolgozták. Más kérdés, hogy az ügyben – hivatalosan – nem történt előrelépés a vizsgált korszakban. Mégis mondhatjuk azt, hogy a századfordulós mozgalmak között egy jelentős erőt képviselt a hamvasztás legalizálásáért folytatott küzdelem.

Felhasznált irodalom

Deák Ferenc Loránd (2009): Temetkezési és halottas szokások Csernátonban és környékén. Csíkszereda.

Elischer Gyula (1874): Halottak elégetéséről. Budapest.

Flórián Károly (1903): A halotthamvasztásról. Eperjes.

Hager, Paul J. (2011): Concepts and Definitions of Lifelong Learning. In szerk. Manuel London: The Oxford Handbook of Lifelong Learning. Oxford University Press, Oxford. 112-25.

Katona József (1912): A halottégetés történelmi, eszthétikai, jogi, közegészségügyi, és közgazdasági szempontból. Stephaneum, Budapest.

Mihályfi Ákos (1916): A halottégetés. Szent István, Budapest.

Kiss Alexandra Erika

KARÁCSONY SÁNDOR GYERMEKDRÁMÁI

Karácsony Sándor úgy gondolta, nincs külön rendszer vagy meghatározó irányelv, ami nyomon követhető lenne gyermekeknek írt drámáiban, tanulmányozásuk után arra következtettem mégis fellelhető egyfajta rendszer írásaiban. A mélyen vallásos hitet és a drámapedagógiában is sokat hangsúlyozott, társaslélektani megközelítést, minden drámája viszonylatában. (Isó, 2007) Ezeket a műveket nem azért írta Karácsony, hogy azokkal híressé váljon és drámaírói babérokra tegyen szert. Főként nevelői célzattal készültek művei. Azt vallotta, a nevelés kulcsfigurája a nevelő, aki a nevelést és a tudomány átadását végzi, miközben a vallásos hitet, kultúrát is átörökíti a gyermekek számára. A színdarabok részt foglaltak Karácsony Sándor evangelizációs tevékenységében, főképp ilyen célzattal készültek. A vasárnapi iskolás gyermekek lelkébe látott, tudta mi foglalkoztatja őket, mi az, ami problémát okoz számukra és hogyan lehet a figyelmüket elnyerni. Legfőképp pedig azt is tudta, hogyan lehet a keresztény kultúrát számukra megragadható köntösben továbbadni. Darabjaiban sokszor szerepeltet vasárnapi iskolásokat (vasiskes), hiszen a művek nagy része ezeknek a gyermekeknek íródtak. A szövegeket, színházi szövegkönyveknek foghatjuk fel. Karácsonynak fontos célként fogalmazódott meg a darabok színrevitele, a gyerekek színjátszása. A vasárnap iskolát missziós mozgalomnak tartotta, ezért is hangsúlyozta a vallási nevelést. (Isó, 2007) Az evangelizációban is nagy szerepet tulajdonított ennek a tevékenységi körnek. Kiemelkedő értékként az őszinteséget hangsúlyozta, minden cselekedetet az őszinteségnek kell áthatnia, hogy az érték legyen. Az igazi keresztény őszintén él, másokért és másokkal együtt imádkozva. Darabjaiban is ez köszön vissza, hiszen egyrészt alapvető emberi értékeket közvetítenek, áthatott keresztény felfogással. Másrészt pedig, Karácsony szerint Isten szolgálatában állnak, tehát nem szabad elutasítani ezeket a műkedvelő előadásokat. Végeredményben tehát nem a rideg vallásosságot várja el az emberektől, hanem az őszinte vallásos hitet, amelyben megengedhető, hogy a darabok a hiten kívül, mást is közvetítsenek a közönség felé.

Összefoglalva, a vallás élhetővé tételét hirdették darabjai. E gondolatból következik az, hogy darabjai figyelembe veszik a gyermekek életkori sajátosságait. Nemcsak nyelvezetükben, és a karakterek megformálásánál hangsúlyozza ezt az elvet, hanem a színdarab-rendezés tekintetében is kiemeli. A serdülők számára más próba-tematikát állít, mint a kisiskolások számára. A különbségeket a próbák mennyiségében és hosszában is egyaránt megállapíthatjuk. (Karácsony, 1939) Karácsony Sándor alapelve, hogy drámáiban sok szereplőt vonultat fel. Ez fejti ki másik nagy eredményét munkájának, miszerint társaslélektani hatásai vannak a gyermekdrámáknak. (Isó, 2007) Sok szereplő, sok gyermeket jelent. Mivel sok gyermek vesz részt egy közös munkában, az együttműködés, együtt munkálkodás egyértelmű érték. Ezen felül is megfogalmazza fontos velejáróját, sokszereplős darabokkal, sok családot tudnak összekapcsolni. A gyermekek által a családok is részt vesznek, bekapcsolódnak és együttműködnek a drámák színrevitelében, a gyermekek munkájában. Ez egyrészt azért jó, mert gyermekük életét közelebbről fogják ismerni, jobban megértik majd őket. Másrészt a szülők, maguk is kiveszik a részüket a kooperálásból. (Karácsony, 1939) Ebbe a gondolatkörbe tartozik Karácsony Sándor közösségnevelő felfogása. Gyermekdarabjaira jellemző, hogy a közösség problémáit ragadják meg. Karácsony kiemeli, hogy közösséget kell szem előtt tartani. Olyan problémákat kell kiemelni, amely a közösség problémája. A problémamegoldás mégis az egyénben játszódik le. Minden egyes szereplő a saját szerepét játszva tesz hozzá a probléma megoldásához. Ezáltal mindegyik szereplő tanul is a problémáról és a megoldásáról egyaránt. A végén kollektív felismeréshez segíti hozzá a dráma, a szereplőket és a nézőket (szülőket) egyaránt.

Ez a gondolat vezet át bennünket, hogy gyermekdrámáit, a drámapedagógia tudományán keresztül vizsgáljuk. A drámában rejlő nevelés lehetőségeinek felismerése a század elejére tehető. A pedagógiában új progresszív elemek jelentkeztek, mint a gyermekközpontúság és a gyermeki aktivitásra alapozott tudás. (Tolnai) Ez az a gondolat, ami által kapcsolhatjuk a drámapedagógiát, Karácsony Sándor gyermekdrámáihoz. Az író, drámáival a vallási nevelést szolgálta. A keresztény kultúra tudását kívánta átörökíteni a gyermekek számára.

Az educational drama mégsem tantárgy vagy végcél, hanem segédeszköz. (Tolnai) Bár Karácsony nem vallotta még ezt az álláspontot, mégis megközelítéseiből kitűnik, hogy nem csak a végcél, az előadás volt fontos számára, hanem mint nevelőnek, az út is, amin a csoport együtt halad a célig. Emellett ki kell emelni, hogy a drámák előadására azért is volt szükség, mert azok szélesebb körben közvetítették a keresztény tanokat, tehát itt sem feledkezhetünk meg a missziós célzatról, ami Karácsony számára fontos feladatként jelenik meg. Gyermekdrámái színrevitelénél tehát mindenképpen észre kell venni a drámapedagógiai vonatkozásokat is. Az előadások próbáin a gyermekek kedvező lelki állapota lehetővé tette, hogy érdeklődőként viszonyuljanak a vallási témához, a cselekedeteik által pedig, azokat észrevétlenül is személyiségükbe építsék. Az aktív részvétel segít abban, hogy a gyermekek saját élményként tapasztalják meg a kereszténység különböző aspektusait. Lehetnek papok, lehetnek hívők, lehetnek hitterjesztők, lehetnek tagadók és lehetnek természetfeletti lények is akár a színpadon. A játék feszültségcsökkentő, a benne átélt konfliktusok, beteljesületlen vágyak, elfojtott traumák megismétlésével. A játéktevékenység során a gondolkodási műveletek egy új, fejlettebb szintre kerülnek, így a játék segíti az értelmi fejlődés folyamatát is. (Tolnai)

Fontos, hogy minden minőséggel megismerkedhetnek és elsajátíthatják, melyik a jó és melyik a rossz viselkedés, anélkül, hogy érzelmeiket, gondolataikat mások tudtára kellene adniuk. A drámapedagógia legfőbb célja a személyiségfejlesztés. Karácsony Sándornak szintén ez is célja, hiszen a próbákon ő maga az, aki azon fáradozik, hogy a gyerekek őszinte kereszténnyé váljanak. A drámapedagógia az emberépítést célozza végeredményben meg, ahogyan az író is, ez okból kreálta műveit. A drámapedagógia színi tevékenységből és drámajátékból építhető fel. Koordinátora a nevelő, tanár. Ő az, aki segíti a csoport munkáját, mintát szolgál számukra abban, hogyan kell az adott szerepnek, darabnak a szellemiségét elsajátítani. A dramatikus folyamat kifejezési formája a megjelenítés és az utánzás, eszköze pedig az emberi és zenei hang, nyelv, test, tér és idő. A drámatanárnak úgy kell segíteni ezt a folyamatot, hogy közben alakítani tudja azt. (Tolnai) Emellett szükséges, hogy ő maga meg tudja választani azt a hatást, amit el szeretne érni tanulóiban. A hatás megválasztásához szükség van tervezőkészségre. A nevelőnek, (drámatanárnak) mindenképpen fontos tulajdonsága, szakmai tapasztalata, melynek segítségével előre tudja vetíteni, hogy minek-

milyen leképeződései fognak megjelenni tanítványaiban. A drámajáték során a társakkal végzett közös munka során fejlődik a résztvevő. (Tolnai) Emellett tény, hogy a gyerekek életében fontos szocializációs tényezőt alkotnak a kortárscsoportok. Annak a csoportnak, melynek szabályait, normáit elfogadja a gyermek, azokat fontosnak tartja, így akkor is igazodik hozzájuk, amikor nincs jelen ebben a csoportban. Nem mindegy tehát, hogy a referenciacsoportnak a magatartása, stílusa, befolyása milyen értékek mentén jön létre. (Tolnai) Írójuk nem drámapedagógiai célzattal írta őket, mégis fontos kihangsúlyozni, hogy ebben a tekintetben is példaértékűek. Karácsony Sándor hitvallásából fakadóan, korát megelőző gondolatokat fogalmazott meg az oktatódráma tekintetében.

A következőkben egyik drámáját szeretném röviden bemutatni. A *Ki-ki világítson a maga helyén* (Karácsony, 1938) című darab a keresztény és nem keresztény gyerekek konfliktusát írja le. A szereplők két csoportja áll szemben egymással, a konfliktus alapja az osztály kasszájából eltűnt húsz bankó. A vasárnapi iskolásokat nem becsülik meg társaik. Kiközösítik őket, pedig hasznos tagjai az osztálynak. Ők kezelik az osztály kasszáját, segítenek a tanulásban, mégsem szeretik őket. A bonyodalom abból fakad, hogy a „vasiskeseket" vádolják a pénz eltűnéséért. Az iskolából elbocsátják őket emiatt és csak később derül ki az igazság. Hiányoznak a társaiknak az iskolából, hiszen velük minden sokkal jobban sikerült, minden jobbá vált. A lopás rejtélye megoldódik, kiderül, hogy nem ők a tolvajok. Miután a fülükbe jut, hogy társaik megbánták tetteiket, a vasiskesek visszatérnek az iskolába és a két csoport egy közösséggé alakul. A dráma tanulsága többrétegű. Azt hirdeti, hogy a vallást el lehet utasítani, mégsem érdemes, hiszen a hittel az ember *jóvá* válik. Karácsony Sándor e célból írta gyermekdrámáit, segítséget szeretett volna nyújtani ahhoz, hogy a gyerekekből *jó* ember váljon, és *jóvá* tegyék azokat, akiknek szükségük van ehhez segítségre.

Felhasznált irodalom

Tolnai Mária (én.): Dráma és nevelés, Korona Kiadó, Budapest.
Karácsony Sándor (1939): Új háromkirályok csillaga, 5 gyermekszindarab, Exodus, Budapest.
Isó Dóra (2007): A vallásos nevelés felfogása a pedagógia tudományában, In: Neveléstörténet, 2007/3-4. szám.

Koncz Gábor

VÁLTOZÁS-MENEDZSMENT A KULTURÁLIS INTÉZMÉNYEKBEN

„Jót, s jól. Ebben áll a nagy titok..." (Kazinczy Ferenc) – *jót* tettek velem a kötet szerkesztői, hogy elfogadták témámat, és én *jól* teszem, hogy megszenvedett tapasztalataimat nem panaszokban, hanem tételekben foglalom össze.

A profitorientált cégekre vonatkozó válságmenedzselés kitűnő, igazán gyakorlati kézikönyve felteszi a kérdést: „…ki tehető felelőssé a válság kialakulásáért?…". Meglepő a válasz: 75,2%-ban a menedzsment, 13,5%-ban a vállalat alkalmazottai és csak 11,3%-ban az egyéb kiváltó okok. Milyen típusúak a válságok? „1.) pénzügyi… 2.) szervezeti… 3.) piaci… 4.) emberi erőforrás… 5.) baleset, katasztrófa… 6.) morális… 7.) goodwill… 8.) egyéb…" (Horváth, 2003, 21)

Mindezt azért is idéztem, mert a magyar kulturális intézmények esetében a kiinduló helyzet értelmezése bizony jóval nehezebb. Ezen szervezetek döntő többsége központi állami és (korábban tanácsi) önkormányzati tulajdonban van. Visszatekintve az elmúlt 60 évre, *a változás és válság kiváltó oka legtöbbször maga a tulajdonos.* Politikai, ideológiai változások, hatalmi átrendeződések, koncepcióhiány, tehetetlenkedés vagy éppen akarnokság, bürokratikus eszetlenségek rázták és kavarták az intézményeket.

Hasonlóan: a tágabb non-profit intézményrendszerben (egyházak, pártok, érdekképviseletek, egyesületek, alapítványok) a testületi személyek gyakori változása, felkészületlensége, no és a nem racionális szervezeti struktúra a válság leggyakoribb elindítója.

Tehát: nálunk a 8. tényező az elsődleges kiindulás. Tegyük még ehhez azt is hozzá, hogy hiába mi vagyunk az információ gyártásának szakemberei, „…nem mindegy, hogy a múzeumi alkalmazottak vagy a mozdonyvezetők sztrájkolnak…" – bizony ez rólunk a válság-menedzserek véleménye. (Horváth, 2003, 43)

A változás a válság lehetőségét is hordozza, rejti és hagyja kirobbanni – vagy éppen ezt akadályozza meg. Egyik fogalmat se definiálom, értsük a saját gyakorlatunkra. A cím kifejtésére három lehetőség van. 1. Felmondom az irodalmat. Ezt nem teszem, csupán a legszükségesebbekre hivatkozom. 2. A már idézett kötetet értelmezem a kulturális intézményekre. Ezt ajánlom mindenkinek, felettébb hasznos lesz. 3. Saját *hét tételemet* vázolom, javasolva az alkotó összevetést az előző lehetőségekkel, a saját gyakorlati, empirikus tapasztalatok alapján.

A változás-menedzsment lehet célorientáltan racionális, a kereslethez igazodó, vagy éppen azt generáló; a szervezeti tudást, sőt magát a szervezetet is átalakító. És lehet ugyancsak racionálisan válság-felismerő és válság-kezelő. Íme a hét tétel, amely ekkor és akkor is alkalmazható.

1.) **Fegyelem:** *„Ne sértődj meg a valóságra!”*[1] A XX. század írói közül a leginkább sértődött Németh László és Márai Sándor volt (utóbbi az előbbire is…). Márai sokszor írt a sértődés ellen, s mint *gyakorlónak* a véleménye igazán mérvadó. „Életemnek egy kínos, végső konklúziója… *megsértődni nem szabad*. Káromkodni szabad, mérgesnek lenni szabad, ha megütnek és muszáj visszaütni, szabad. De megsértődni nem szabad!... Ha valaki megsértődik, akkor megbukik. Iparkodtam nem megsértődni, de volt egy pillanat, amikor kissé megsértődtem attól, amik a magyar irodalmi életben teremtek…” (Idézi Beke, 2003, 126) Az idézethez az elemző hozzáteszi: „A háború után számtalan olyan arisztokratát ismert meg, akiket anyagilag teljesen tönkretettek, társadalmi helyzetükben megaláztak, s mégis megőrizték a belső függetlenségüket és önérzetüket…” (Beke, 2003, 173)
Ancsel Éva is arra figyelmeztet, hogy „*a megrendült öntudat”* kileng a kétségbeesés és a fanatikus remény között (Ancsel, 1983, 160-161) A sértődés tehát legyengít, ám a változás-menedzsment esetében nagyobb a baj: gyengeséget sugároz, tehát rossz kommunikációs bizonyítvány.

2.) **Biztonság:** *„Tartsd magad!”* (József Attila) Minden mentés alapvető feltétele, hogy a mentő személy, a katasztrófa-elhárító saját maga lelki és fizikai biztonságban legyen. Apámtól ezt úgy tanultam,

[1] E tanács eredetijét Kuti Évának köszönöm.

hogy ha egy fuldokló kiáltozik: Segíts meg, Istenem! Akkor bedobunk egy szál deszkát, ragadja meg, az Isten is megsegíti.[2] Szóval: segíts, de ne engedd a szívedhez közel a problémát, a magadét se, hiszen minden koldusnak nem adhatsz.[3]
(Most veszem észre, hogy tegező viszonyban írok. Ez egyébként a válság-menedzsment szakkönyvek és előadások jellemzője… Pedig csak az Istennel van mindenki tegező viszonyban… Lehet, hogy ez is figyelembe veendő összefüggés, hiszen a már hivatkozott dr. Koncz Sándor írta: „Minden válság megoldása: a váltság…")

3.) **Gondolkozz:** *„Csodálkozol a kokainistán, s nem érted? Gondolkozzál az okain is tán, s megérted…"* (Kosztolányi Dezső) Néhai örök barátomtól, Monigl Istvántól én ezt így tanultam: „Koncz, nem sunnyogsz el a fal tövében, hanem leülsz és gondolkozol, hogyan tudod áttörni." Ugyanezt egy (bizonyára kínai) bölcs így fogalmazta meg: „Ha nehéz az út, kidőlsz a közepén, de nem fekszel le az elején."
Ám az is igaz, hogy a gazdaságilag legostobább mondás. „Ha először nem sikerül, újra és újra meg kell próbálni." A szerző szerint rá kell jönni arra, hogy miért nem sikerült „…és azt is felül kell vizsgálnunk, hogy az elérni kívánt cél megéri-e az árát. Lehet, hogy inkább ideje csökkenteni veszteségeinket és valami más területre áttérni." (Buchholz, 2000, 338)
Tehát ha nem jut eszedbe semmi, használd a kapcsolati tőkét, vedd elő a címtáradat és kérdezd meg a legelsőt: Anyuka! Biztosan lesz egy megnyugtató mondata, talán még a jó ötletet adót vagy a megmentőt is ismeri.

4.) **Tanok:** *„Tedd, amit tanítasz!"* Mindenekelőtt tudatosítsd, hogy a gazdaságilag legbölcsebb mondás: „Ne tedd az összes tojást egy kosárba." (Buchholz, 1998, 360)
A tanok áttekintéséhez az alapművet, Kotler világhírű könyvét kell elővenni és átrágni.[4] Ez után jöhet a különböző tantárgyakban porosodó tanultak és tanítottak áttekintése.

---

[2] Dr. Koncz Sándor (1913 – 1983) református tábori lelkész, teológiai szakíró – a most 100 éves Debreceni Egyetemen szerezte meg magántanári címét.

[3] A tájékozódáshoz ajánlom Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor művét (Kapitány – Kapitány, 2007)

[4] Kotler (1991) könyvéből ehhez a témához most különösen a Versenyanalízis és a Szolgáltatásmarketing fejezeteket ajánlom

- Tendencia- és trend-elemzések.
- Mellette, ellene.
- 4 P, 7 P, SWOT, 4 C.
- Múlt, jelen, jövő. Helyzet, vízió, cél.

Tehát: élő eszközzé lehet és kell tenni a tankönyveket, jegyzeteket.

5.) **A negyedik dimenzió:** *Költségek csökkentése, bevételek növelése, racionalizálás, humanizálás.* Nos, mindig a negyedikkel kell kezdeni, tehát az első feladat a humanizálás: a munkatársak, a beosztottak megkérdezése, véleményük tényleges meghallgatása és elemzése. A nagy változástervezés könyv is többször figyelmeztet arra, hogy alig használt eszköz „…a fogyasztók alaposabb megismerése… az alkalmazottakkal való törődés…" (Wind – Main, 2000, 11) Persze ehhez is célszerű ismerni a racionalizálás definícióját (Schmidt, 1976), hiszen nem elég a kritika: „Ami szögletes, azt gurítjuk, ami gömbölyű, azt visszük; nem ésszerű, nem célszerű, de roppant katonás…"[5]

6.) **Derű:** *Mindig van „…remény a reményre"*[6] Praktikusan: „Aki nem tud mosolyogni, ne nyisson üzletet." Ez is bizonyára kínai mondás. Sok-sok hasonlót lehet gyűjteni az interneten, vagy például a mosdóban: „Ez a tükör megfigyelő ablak… mosolyogj!" A legreménytelenebb helyzetekben is, legalább egy derűs gondolattal, jutalmazd meg magadat.

7.)

8.) Bölcsességek: *„Vékony jégen nem szabad megállni."* (Sárospataki tanítás a Bodrogon korcsolyázóknak.) Aztán sorolhatjuk tovább:

- „Halászléből nem lehet halat csinálni."
- „Aki nem tud felejteni, nem érdemli meg a jövőt." (Kozma Tamás)
- „Amit ma letehetsz, ne cipeld holnapig." (Fodor 2008, 23)

Tehát: alkalmazzuk a bölcsességeket. Hordom magammal az 1601-ben született, spanyol szerzetes, 300 bölcsességet magyarázó

[5] Az 1960-as évek végén, a szocialista hadseregben gyakran elsütött poén volt…
[6] Jókai Anna „Szegény Sudár Anna" című művének záró gondolata.

könyvét. Nos, most véletlenül hol nyílik ki? 138. tétel: „Ez is művészet: hagyni mindent, ahogyan van." (Gracián, 1984, 97)

Felhasznált irodalom

Ancsel Éva (1983): A megrendült öntudat mítoszai. In: Három tanulmány. Kossuth Könyvkiadó. Budapest.

Bába Szilvia (2011): „Mert két hazád van…" A tengeren túli magyar diaszpóra: politológiai és közművelődési szempontok. In: Erdei Gábor (szerk.) (2011): Andragógia és közművelődés. Régi és új kihívások előtt a közművelődés az új évtizedben. Debreceni Egyetem, Debrecen, 112-120. p.

Beke Albert (2003): Az emigráns Mária Sándor a magyarságról és önmagáról. Szenci Molnár Társaság, Budapest, 215p.

Buchholz, Todd G. (1998): Új ötletek halott közgazdászoktól. Bevezetés a modern közgazdasági gondolkodásba. (Fordította: Osztovits Ádám). Európa Könyvkiadó, Budapest, 397p.

Buchholz, Todd G. (2000): A gazdaságon innen és túl. Közgazdasági gyorstalpaló. (Fordította: Hegedűs Judit). Európa Könyvkiadó, Budapest, 360 p.

Fodor Ákos (2008): Közmondás-változat. In: Élet és Irodalom, 2008/április 18., 23. p.

Gracián, Baltasar (1984): Az életbölcsesség kézikönyve. Oráculo manual. (Fordította: Gáspár Endre). Helikon Kiadó, Budapest, 215p.

Horváth Győző (2003): Válságmenedzselés a gyakorlatban. Glória Press Kiadó, Budapest,184p.

Jánossy Dániel (2008): A költségvetési fegyelem biztosítása itthon és külföldön. In: Pénzügyi Szemle, 53. évf. 2. szám, 225-234. p.

Jánossy Dániel (2010): A kulturális szolgáltatások közfinanszírozása. Állami Számvevőszék Kutató Intézete. Budapest, 2010. május, 77p .

Jánossy Ferenc (1975): A gazdasági fejlődés trendvonaláról. Magvető Könyvkiadó, Budapest.

Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor (2007): Túlélési stratégiák. Társadalmi adaptációs módok. Kossuth Kiadó, Budapest, 614 p.

Koncz Gábor (2007): Merre van előre? Kulturális nemzetstratégia. In: Szín. Közösségi Művelődés., 2007/2-3., 67-75. p.

Koncz Gábor (2010): A közművelődés gazdasági kutatásának kezdetei Magyarországon, 1974 és 1989 között (PhD-értekezés, Debrecen, 2004). Napkút Kiadó, Budapest, 273p.

Koncz Gábor (2011): Miért támogassa az állam a kultúrát? In: Szín. Közösségi Művelődés., 2011/2, 4-12. p

Kotler, Philip (1991): Marketingmanagement. Elemzés, tervezés, végrehajtás és ellenőrzés. (Fordította: Oláh Csilla, at al). Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 625p.

Schmidt Ádám (1976): Racionalitás és irracionalitás a jövőkutatásban. In: Gábor Éva (szerk.): A kívánt jövőtől a lehetséges jövőig (Tanulmányok a jövőkutatás témaköréből). Gondolat, Budapest, 73-88. p.

Wind, Jerry Yoran – Main, Jeremy (2000): Változástervezés. Vállalatok felkészítése a 21. századra. Geomédia Szakkönyvek, Budapest, 347p.

.

Maróti Andor

A KULTÚRA HIÁNYZÓ EGYSÉGE[1]

Gazdasági válság idején csökken a kultúra állami támogatása. Indoklása: a kultúra nem hoz hasznosítható eredményeket, s ha el is ismerhető a jelentősége, a kiadások nem térülnek meg. Ezzel az elterjedt érveléssel szemben érdemes felidézni **Kornis Gyula** véleményét 1921-ből. Kornis 1920 és 1948 között a budapesti Tudományegyetem filozófia-tanára, 1927-től a Tudományos Akadémia tagja volt. 1927 és 1931 között a Vallás-és Közoktatásügyi Minisztérium államtitkáraként dolgozott. Olyan szaktekintély tehát, aki ebben az időben a művelődésügy meghatározó személyisége.

A művelődéspolitikáról írott tanulmányában Kornis felidézte az 1867-es kiegyezést követő időszak európai látókörű, egyetemes műveltségű tudósának, **Schwarz Gyulá**nak a javaslatát, melyben indítványozta, „vegyen fel az állam egy 25 milliós nagy nemzeti kölcsönt, hogy legelőször az iskolák ügyét hozhassa rendbe, mert ekörül forog az egész nemzet jövője." Javaslatát azonban a politikusok „egy különc ember hóbortjának nézték", és elutasították. Kornis szomorúan állapította meg: „hová fejlődött volna a nemzet szellemi s ezzel gazdasági ereje, ha Schwarz messzelátó kulturális programja megvalósult volna. De ha már a maga idejében nem volt foganatja, legalább most, hasonló történelmi fordulóponton vonjuk le belőle a ma is érvényes tanulságot".

Úgy tetszik, ezek a szavak ma is időszerűek, de félő, ugyanígy tartanák sokan „egy különc ember hóbortjának". Annak ellenére, hogy Kornis kimutatta, az anyagi kultúrát a szellemi fejlettség teremti meg és fejleszti tovább, ez biztosítja az állami hatalom és jog helyes gyakorlását is. Így fogalmazott: „hiába demokratizálódik a nemzet jogrendszere, az új jogoknak csak úgy van értelmük, ha a nemzet tagjait megfelelő műveltség képesíti a jogok helyes gyakorlására. Csak művelt polgárok tudják a demokratikus intézményeket és kiterjesztett jogokat a közösség érdekében

[1] Bővebb változat a Valóság c. folyóirat 2012. júniusi számában jelenik meg

hasznossá tenni, különben mindezek csak súlyos veszedelmek forrásai lesznek. Ebből nyilvánvaló, hogy az állam valamennyi tevékenysége közül legfontosabb, központi jelentőségű a művelődéspolitika". Mi az oka annak, hogy ezt az összefüggést nem ismerik fel az ország politikáját meghatározó erők? – tette fel a kérdést Kornis. Szerinte az, hogy az országgyűlés a kultúráról mindig csak annak valamely részletéről beszél, s ennek következménye, hogy a költségvetési viták közül ezek a legsiralmasabbak, leginkább színvonal nélküliek. Nem is lehet másként, ha nincs a kultúra egészét átfogó egységes programunk.

Amit csaknem egy évszázaddal ezelőtt Kornis felismert, ma is eligazíthat bennünket. Kérdés persze, lehet-e kialakítani a kultúra egészét átfogó koncepciót, hiszen az egyes részterületek felsorolása önmagában még nem jelent egységet. Csak a részek kölcsönhatásával kialakuló struktúra adhat ilyen alapot, amelyben világossá válik, mi a lényege, mi a szerepe az emberi élet alakításában. Ehhez meg kellene találni azt az alapot, ami lehetővé teszi ennek a rendszernek a felépítését. Megpróbálkozhatunk azzal, amit annak idején Kornis tartott lényegesnek: a **közoktatással.** Csakhogy ebből elég nehéz kibontani a kultúra egészét, annak ellenére, hogy az iskolák tananyaga a kultúra egyes területeiből épül fel. Ám nem véletlen, hogy a tantárgyak elkülönülnek egymástól, s még ott sem kapcsolódnak egymáshoz, ahol ez viszonylag könnyen megteremthető lenne, például a történelem segítségével. Kornis a vallási és a nemzeti eszmékkel vélte egységbe kapcsolhatónak az oktatás anyagát. Ez azonban csak a humán tárgyaknál alkalmazható eljárás, a többi tantárgynál nem. Arról nem is szólva, hogy kérdésként vethető fel, melyik vallás adhatja meg ezt az alapot, hiszen a kereszténységben is több vallás található, a katolicizmus mellett ott vannak a protestantizmus változatai. A nemzettudatban pedig szemben áll egymással kétféle gondolkodásmód: a nacionalizmus és a patriotizmus. **Bibó István** szerint „indokolt tehát csatlakozni ahhoz az általánosan elfogadott…megkülönböztetéshez, mely különbséget tesz a nemzeti közösségi tudat természetes, kohéziós elemeit magába foglaló hazafiság, a *patriotizmus* és a kártékony, agresszív és uralmi elemeket is tartalmazó *nacionalizmus* között". Hozzá tehetjük: a nacionalizmus a másképpen gondolkodókat kirekesztő felfogás (tehát nem egység még egy nemzeten belül sem), mely a nemzettel való azonosulást főleg külsőségekben (a nemzeti színű zászló lobogtatásában, a himnusz

gyakori éneklésében) tudja kifejezni, ezért „harsány" hazaszeretetnek nevezhető. A patriotizmus viszont inkább a társadalmi gyakorlatban (a munkában, a hozzá kapcsolódó hivatásban és a lakóhelyen kialakuló közéletben) vállalt felelős magatartással azonosítható, ezért „cselekvő" hazaszeretetként jellemezhető. E különbség abban is kifejezhető, hogy a patriotizmus összefügg a *demokratikus* közélettel, a nacionalizmus viszont hajlik a közélet *diktatórikus* irányítása felé.

Problémát jelent az is, hogy az iskolán kívüli kulturális élet lemond a nevelésről, sőt a műveltség fejlesztése is kiesik a látóköréből. Sokkal inkább kap hangsúlyt az alkotások nyilvánossága, hozzáférhetősége az érdeklődő közönség számára. A „nagyérdemű" közönség azonban csak látogatóként jelenik meg a kultúrában, csupán a részvételének mennyisége számít valamennyire. Az egyénekre gyakorolt hatás minősége a kulturális életben senkit sem érdekel, kizárólag az élmény fogyasztásának adataiból levonható számokból kiolvasható tetszés-index számít. Még valamit érdemes megemlíteni az iskolai oktatás és az iskolán kívüli kultúra-közvetítés különbségére: ez utóbbiban zömében felnőttek vesznek részt, ellentétben az iskolákkal, ahol a többséget a gyermekek és fiatalok adják.

Elgondolkoztathat persze bennünket az „*élethosszig tartó tanulás*" egyre gyakrabban említett jelszava, ami látszólag eltüntetheti ezt a különbséget. Kérdés persze, hogy ez az igény átfogja-e a társadalom egészét? A nemzetközileg elterjedt szakirodalom szerint ennek a követelménynek a valóság gyors változásai miatt ma már minden emberre ki kell terjednie. Tudjuk azonban, hogy e szükséglet ellenére a felnőttkori tanulás igénye ma még eléggé csekély, legalább is nálunk, más országokhoz viszonyítva. Az elmaradottság felszámolása nyilván függ attól, hogy mennyire érti meg minél több ember, hogy amit megtanul, az valójában élete megjavításának a feltétele. Amíg azonban a felkínált tanulási, művelődési lehetőség legfeljebb a munkaerő-piaci esélyek javítását adja meg, és ami ezen kívül van, az csupán a szabadidő szórakoztató kitöltését jelenti, addig nem lesz igazán vonzó számukra ez a lehetőség. Már csak azért is, mert az életmód minőségi fejlesztése kimarad ebből, noha a kultúra hasznát épp ezen tudná lemérni a legtöbb ember.

A kultúra ilyen értelemben vett hasznossága viszont hiányzik a ma kultúraként felfogott kínálatból. Sőt, inkább kínál „kikapcsolódást" az élet napi gyakorlatából, amit a közgondolkodás általában kultúrán kívülinek tart. Nem vesz tudomást arról, hogy van a kultúrának egy másféle értelmezése is, amit az etnológia, a néprajz, a régészet, és olykor a szociológia magától értetődőnek tart. Eszerint a kultúra átfogja egy emberi közösség életének egészét, meghatározza a benne élők kapcsolatát, nyelvi kommunikációját, viselkedési szabályait, gondolkodását, képzeletét és ezen át a világképét is. Ezzel az „**antropológiainak**" nevezett felfogással szemben áll a napjainkban sokkal elterjedtebb, „**értékekre**" épülő kultúrafelfogás, ami az emberiség értékesnek tekintett eredményeit sorolja csak e fogalom alá. Ezt is tovább szűkíti, előbb a szellemi életre, majd a szépirodalomra és a művészetekre korlátozva. Érdekes, hogy ez utóbbit veszi át napjainkban a tömegkommunikáció, s annak hatására az értelmiségi felfogás is. Csakhogy ennek egyenes következménye az, hogy a kultúra nem össztársadalmi jelenség, csak az alkotó tehetségek tevékenységének eredménye, és e kör annyiban bővülhet valamennyire, amennyire a művelődő emberek átveszik, megismerik ezeket a műveket. Minthogy a műveltek száma a társadalomnak csak a kisebbségét jelenti, ennek korrekcióját kínálhatja az „érték" fogalmának átértékelése: az „eladhatósággal" és a tömeghatással azonosítva azt. Ám még az így kibővített kultúra sem fogja át a társadalom egészét, nem is szólva arról, hogy a kultúra hiányzó egységét sem fogja megadni nekünk.

Fölvethetnénk azonban, mi történne akkor, ha az „értéket" a minőségi teljesítmény értelmében véve a mindennapi életre is alkalmaznánk? Vagyis nem annyira annak végtermékeit nézve, hanem a szellemi életet fejlesztő gondolkodást és cselekvő képességet lényegesnek tekintve – szükségletként és követelményként – kiterjesztenénk az emberi élet egészére? Ezt két fogalommal lehet konkretizálni: a **kreativitással és az innovációval.** Magyarul: az alkotással és az újítással. Az elsőről sokan úgy vélik, arra csak a kiemelkedő tehetségek képesek. A pszichológia szerint viszont a kreativitás tanulható és tanítható, ha a kis gyermekekben még élő kíváncsiságot és játékos spontaneitást az iskola és a családi környezet nem nyomja el, hanem inkább segíti az önálló gondolkodást és képzeletet. A kreativitás ugyanis nem más, mint a látszólag össze nem tartozó dolgok és jelenségek közt a kapcsolási lehetőségek felfedezése, és egy új egység megvalósítása. A második

kritériumról pedig elmondható, az újítás igénye csak ott bontakozhat ki, ahol az emberi együttélésben nem fojtják el a változtatni akarást, makacsul ragaszkodva a megszokotthoz, bármennyire is alkalmatlan az már a változó viszonyok között. Érdemes talán elgondolkodnunk azon, hogy a kulturális élet intézményrendszere az óvodától és az iskolától kezdve a művészeti és a közművelődési intézményekig, sőt a tömegközlő eszközökig át tud-e állni arra, hogy haladja meg a kultúraközvetítés kényelmes és sokszor csak látszateredményeket produkáló gyakorlatát, és olyan hatásrendszerrel éljen, amelyben az emberi gondolkodás és cselekvőképesség szisztematikus fejlesztése lesz a meghatározó, és amelyben az ilyen értelemben felfogott műveltséget fogadjuk el a kultúra egységét meghatározó alapnak. Ilyen egységet persze csak az érthet meg, aki a maga életét képes egy nagyobb társadalmi egység részeként felfogni, és a saját nemzetét az egyetemes emberi lét részeként értelmezni. Az összefüggésekben való gondolkodás gyakran hiányzik sok ember életfelfogásából, ezzel magyarázható az eligazodás hiánya és a jelenségek zavaros megítélése. Amit nem tud eltüntetni a sablonos beidegzettségek és előítéletek használata, csak fokozza az élet érthetetlenségének érzetét. Ez persze nem mai jelenség, egy évszázaddal előbb Ady Endre is megfogalmazta a „Kocsi-út az éjszakában" című versében. „Milyen csonka ma a hold, az éj milyen sivatag, néma, milyen szomorú vagyok én ma…Minden Egész eltörött, minden láng csak részekben lobban, minden szerelem darabokban… Fut velem egy rossz szekér, utána mintha jajszó szállna, félig mély csönd és félig lárma". S talán érdemes ennek ellentéteként egy másik magyar írót idézni, Németh Lászlót, aki a szellemi aktivitás természetéről írt elgondolkoztató sorokat: „A szellem embere az, akiben ott feszeng a szellemiség örök ösztöne: a jelenségeket együtt, egyben látni. A szellem: rendező nyugtalanság. A szellem nem tud beletörődni az elszórt tények halmazába, ő az összefüggéseket keresi. Nem elég a világ, világkép kell. Faltól falig szakadatlan veti a szálakat, ő az a pók, aki minden jelenséget a megértés hálójába fonna. A szellem emberét épp az jellemzi, hogy nem olthatja el magában a teljesség szomját, s nem nyomhatja el az egész iránti felelősség érzetét. Szívesen foglalkozik a részletekkel, de az egész felől száll feléjük, s egy még nagyobb egész felé tör rajtuk át utat. Ahonnan kiindul, s ahova visszatér: a teljes kép, amelyben a világgal szemben áll. Éveket áldoz egy speciális feladatra, de maga nem lehet specialista. Lehet különös képzettsége, de a képzettségénél fontosabb az általános műveltsége, ahol az általános nem sokfélét, hanem

összefüggőt jelent, s a műveltség nem hátunkra vett terhet, hanem aktív erőfeszítést".

Lehet-e ennél szebb és megvalósításra ajánlható programja a közművelődésnek? Amelyben már nem a rendezvények szervezése lesz a cél, hanem az emberekre tett hatás minőségének fejlesztése. S amely képessé teszi az embert, hogy a rendezetlenségben – legalább esetenként és időnként – megteremtse az egységet. Anélkül azonban, hogy felszámolná a társadalom differenciáltságát, az egyének önállóságát. Konkrétan ez a vallások esetében a mindegyikben megtalálható *erkölcsös magatartásban* jelölhető meg, a nemzeti érzelmeknél viszont a *nemzeti kultúra* alapos ismeretében, megértésében, átélésében, amelyben óhatatlanul ott kell lennie a felismerésnek, hogy ez *az egyetemes emberi kultúra része*, attól el nem szigetelhető.

Felhasznált irodalom

Bibó István (1990): Különbség. Európai Protestáns Szabadegyetem, 226-227. p.

Kornis Gyula (1928): Kulturpolitikánk irányelvei. In: Kornis Gy.: Kultúra és politika. Franklin Társulat, Budapest, 1-2 és 10-11.p.

Németh László (1980): Pedagógiai írások. Kritérion Kiadó, Bukarest, 48.p.

Nagy Zoltán

SOUTH PARK – ISKOLA – KULTÚRA

A South Park-epizódok vizsgálatában rejlő lehetőségek

A neveléstudomány kutatója bizonyos értelemben mindig bajban van, amikor a mai iskoláról, oktatásról érvényes megállapításokat kíván tenni. Ennek fő oka, hogy – legyen a vizsgált részterület vagy probléma bármilyen jól körülhatárolt is – csak akkor tehetők releváns megállapítások, ha az iskolát megpróbáljuk a maga komplexitásában, egyfajta élményvilágként megragadni, és az elemzett tárgykört összefüggéseiben feltárni és elemezni. Erre magától értetődő lehetőséget kínálnak az iskolalátogatások, hospitálások, a tanteremben végzett empirikus vizsgálatok, ugyanakkor a megfigyelő az egyes jelenségeknek csupán egy, a természetes kontextusból kiragadott aspektusát látja. A kutató az iskolát a maga teljességében lényegében egyszer tapasztalta meg: amikor maga is a közoktatásban tanult. Tekintettel azonban az iskolán belüli és kívüli környezet dinamikus változására, az időbeli távlatok miatt saját élményeinkre csak korlátozott mértékben támaszkodhatunk.

Nem véletlen tehát, hogy a pedagógia kedvelt eszköze az iskolával összefüggő irodalmi művek, filmek elemzése, hiszen a befogadó által percipiált fikciós közeg – amely nem valóságos, de az is lehetne – alkalmas terepe a holisztikus jellegű megfigyeléseknek.

A South Park című amerikai animációs vígjátéksorozat elemzése különösen tanulságos lehet, hiszen a sorozat történetei egy általános iskola köré szerveződnek, s hosszú évadokon keresztül figyelemmel követhetjük a tanulók, tanárok, szülők, iskolai alkalmazottak stb. iskolán belül és kívül eltöltött mindennapjait. A sorozat felölel szinte valamennyi iskolai és társadalmi élet- és konfliktushelyzetet, problémát, amelyekkel a hétköznapokban szinte valamennyien szembesülünk vagy szembesültünk.

A levonható következtetések érvényessége

Joggal vetődik fel a kérdés, hogy az egyes epizódok elemzése révén szerzett tapasztalatok mennyiben alkalmazhatók a magyarországi gyakorlatban, hiszen a sorozat jelentősen eltérő szociokulturális közegben játszódik. A megértés az amerikai kultúra ismerete nélkül természetesen nem lehet teljes, ugyanakkor az egyes szituációk, helyzetek, és különösen a felvetődő problémák sorozatbeli megoldása mégis hasznos tanulságokkal szolgálhat. Hasonló a helyzet, mint bármilyen pedagógiai esetelemzés kapcsán (amely a Debreceni Egyetemen a tanári záróvizsga része is): „A problémahelyzetek abban az értelemben valódiak, hogy az iskolai élet, a tanítási órák, a nevelési helyzetekre nézve releváns történéseket jelenítenek meg." (Tájékoztató 2010, 35).

Jelen dolgozat terjedelme nem teszi lehetővé akárcsak egyetlen kérdéskör átfogó elemzését sem. Ezért példaként egy epizódot mutatok be, és felvázolom egy jövőbeli kutatás lehetséges irányvonalait. A választott rész a South Park című sorozat 4. évadjának első epizódja, amely 2000-ben készült el. Címe: Cartman súlyos bűne („Cartman's Silly Hate Crime 2000").
Az elemzett epizódban az iskolai erőszak faji irányba való eltolódása, és ennek ellentmondásai állnak középpontban. A rendkívül kövér, rasszista Cartman egy kővel megdobja Tokent, fekete bőrű diáktársát, ezért javítóintézetbe kerül. Diáktársai azonban – mivel egy szánkóversenyen Cartman testsúlyának kell biztosítania a jármű gyorsulását – a győzelem érdekében kiszabadítják az intézetből.
Elemzésemben a filmben ábrázolt rövid jelenetek időbeli sorrendjét követem. Tekintettel arra, hogy az epizód nem túl hosszú, és az egyes elemzett részek rövidek, csupán az éppen elemzett rész időpontjának kezdetét adom meg (perc:másodperc). Természetesen egyetlen epizód bemutatása a sorozatot nem ismerő olvasó számára korlátozottabban értelmezhető, ugyanakkor remélhetőleg minél többen kedvet kapnak a sorozat megtekintéséhez.
Az epizód elemzésének aktualitását az adja, hogy Magyarországon az etnikai alapú diszkrimináció leglátványosabban – de nem kizárólagosan – a cigány kisebbséget, az Egyesült Államokban pedig az afroamerikaiakat sújtja, a két jelenség között pedig érdemes párhuzamot vonni.

A kérdés hazai aktualitását a rendszerváltás utáni általános válság alapozta meg, vagyis az anyagi bizonytalanság és a gazdaság gyors szerkezeti átalakulásából eredő munkanélküliségi mutató megugrása. Az újabb kutatások még mindig az általános elszegényedést tartják a veszélyeztetettséget, hátrányos helyzetet létrehozó egyik jelentős háttérokként (Makai 2000: 81). Magyarország etnikai csoportjai közül a cigány kisebbség döntő többsége is az alacsony jövedelmű, veszélyeztetett népességhez tartozik, ráadásul a faji alapú diszkrimináció is sújtja őket.

A választott epizód jeleneteinek elemzése

I. Kölcsönös szidalmak. Gyermeknyelv vagy rasszizmus? (00:35)
Az epizód kezdetén Token megjegyzést tesz Cartman hátsójának méretére. Cartman az odaérkező lányokat becsmérli („nektek mosogatni kéne meg teherbe esni"). Közben több hímsoviniszta megjegyzés is elhangzik. Végül a „mindenki mindenki ellen" szópárbaj Token sérüléséhez vezet (01:30).
Nyilvánvaló, hogy a fiatal gyerekek körében a nemre, a testalkatra és a származásra vonatkozó megjegyzések mind egyenértékűek. Fontos lehet ebből a szempontból – és ez minden országra, kultúrára igaz – hogy mit hall a gyerek otthon, a családjában.
Egyébként az egyes etnikai csoportok gettósodása, vagyis önálló társadalmi identitássá válása, közös fellépése, polgárjogi harcaik stb. nagy társadalmi ellenkezéssel állnak szemben, hiszen a társadalom úgy gondolja, hogy több jogot követelnek, mint az „átlagos" állampolgárok. (De pl. a mozgássérültek demonstrációján ez fel sem merül a társadalomban…) Egyik jellegzetes érv az etnikai csoportok másodlagos állampolgárokként való kezelése mellett az, hogy „Amerikában a fehér felsőbbrendűség ideológiája a feketéket gyermetegnek és inkompetensnek tartotta, és így alkalmatlannak a teljes jogú állampolgárságra" , valamint „fontos szerepe van a már korábbi századokban kialakult előítéleteknek és sztereotípiáknak, és annak, hogy az adott kisebbséget mennyire azonosították meghatározó nemzeti csapásokkal és megaláztatásokkal" (Rácz 2007, 155). Ez azonban – mint a jelenet is mutatja – a gyerekeknél nem figyelhető meg, az erre utaló esetleges megjegyzések pusztán „ártatlan" verbális támadások. Ezt az is bizonyítja, hogy ilyen fiatal korban még nem jellemző a nemzeti történelem alapos ismerete, illetve hogy ezen gyermekek szocializációs folyamata még meglehetősen korai fázisban van. A család mellett tehát annak a

kulturális közösségnek van nagy szerepe, ahová a formálható véleménnyel rendelkező gyerekek először bekerülnek, és először találkoznak a kulturális sokszínűséggel. Ez a hely az általános iskola.

II. Az iskola és pedagógusok szerepe. (01:45)
Az iskolai pszichológus berendeli Cartman anyukáját, és közösen kérnek magyarázatot Cartmantől, valamint felhívják a figyelmet a kővel dobálás veszélyeire. Nagyon is érthető módon fel sem merül a rasszizmus vádja, az „elkövető" szobafogságot kapott és bocsánatot kért. A lehető legrosszabb megoldás lett volna az iskolapszichológus részéről, ha elméleti magyarázatot ad a diáknak, és tudatosítja az ügy faji vonatkozásait.
Véleményem szerint – s ez vitatható állítás – a magyar iskolai rendszerben a tanári kar gyakran tudomást sem vesz a problémákról, vagy gyakran maga is előítéletes. Problémát azonban (ebben a vonatkozásban) az jelent, ha pusztán a származása alapján érint valakit hátrányos megkülönböztetés.

III. A diákok szerepe. (17:00)
Mivel a fiatal diákok az iskola alsóbb osztályaiban a szimpátia alapján alakítanak ki baráti kapcsolatokat, ezért a kulturális-társadalmi szempontok másodlagosak. A jelenetben a Cartman társai a kormányzó számára előadást tartanak a faji törvények képmutató jellegéről. Az emberek motivációja nem befolyásolhatja az ítéletet – érvelnek a diákok. Ez különösen igaz erre az életkorra.

Az epizód néhány tanulsága

„Az esélyegyenlőség növelésének egyik jól bevált eszköze a pozitív diszkrimináció, azaz a hátrányos helyzetben lévők számára előnyök biztosítása. Amerikában ezzel az eszközzel hosszú ideig hatékonyan tudták kompenzálni a kisebbségek, a marginális csoportok oktatási hátrányát. Az amerikai társadalom azonban lassan korlátozni kívánja az állam esélyteremtő törekvéseit s a pozitív diszkriminációt, le akar számolni az egyenlőségeszmény ideáljaival." (Zsigmond 1998, 73).
Az ellenkezés egyik fő oka – mint az az epizódból is kiderül –, hogy az egy csoport irányában mutatott pozitív diszkriminációt a társadalom többi eleme negatív diszkriminációként éli meg. Ez persze bizonyos szempontból jogos (vö. a kertes házban lakók sérelmezik a „panelprogramot"), azonban hosszú távon talán az integráció egyetlen eszköze.

Állami szintű beavatkozás lehet az iskolai osztályok összetételének szabályozása is. (A következő hangzik el a filmben Kyle és Stan beszélgetése során (14:10): „Külön hozzák be a fekákat a suliba, hogy kiemeljék a kulturális sokszínűséget".) Így olyan módon biztosíthatóak hosszútávú előnyök, hogy az nem teszi szükségessé az anyagi jellegű (pl. segélyek) alapján biztosított pozitív diszkriminációt. Ellenben a rendszer kiforratlan állapotában megnőhet az iskolai konfliktusok száma.

Az epizód alapján tehát lehetőség kínálkozik az egyes feladatok összegzésére:

- A diáktársak magatartása a jelenetekben semleges volt, hiszen a probléma lényegét is nehezen értették meg. Leginkább az otthoni tapasztalataik alapján tudtak véleményt formálni. Ilyen módon az előítéletek kezelésében a tájékoztatás kell, hogy elsődleges legyen, méghozzá úgy, hogy általánosan, minden emberre vonatkoztatva kell az egyes elvek érvényességét hangsúlyozni számukra. Így tett a pszichológus is, amikor a kővel dobálás általános tényét rótta fel Cartmannek, nem pedig a feketék kővel dobálását.
- A diszkrimináció által súlytott csoportoknak tudniuk kell megállapítani, hogy a sérelmükre elkövetett cselekményeknek mi volt az indítéka. Ez nem a felelősség áthárítása, azaz hogy az tegyen az ügy érdekében, aki elsődlegesen érdekelt benne. Token filmbéli magatartása megfelelő volt, hiszen tisztában volt vele, hogy nem a származása, hanem csípős megjegyzése miatt támadták meg őt.
- Az iskola dolgozóinak jó példával kell elöljárniuk. Célszerű lenne, ha a különbözőség a tanári kar összetételében is jelentkezni (pl. a tanárok meghatározott hányada legyen cigány származású…), azonban ennek előfeltétele lenne az iskolai esélyegyenlőség biztosítása (amelynek révén több cigány tanulhat a felsőoktatásban), tehát a helyzet circulus vitiosus-nak tűnik. (A South Park szakácsa színesbőrű.) Kívánatos legalább, hogy a tanári kar tartózkodjon a rasszista kijelentésektől (vö. Mr. Garrison megnyilvánulásai bizonyos epizódokban).
- A törvényhozó és végrehajtó hatalomnak életszerű intézkedéseket kell hoznia, amely az egységet, és nem a különbözőséget emeli ki. Ennek szükségességét igazolja az

epizód zárása is: a kiszabadult Cartman egy angol kisfiút dob meg kővel. Tudja, hogy megteheti, hiszen nem tartozik a sértett etnikai kisebbséghez.

- Jelen tanulmánynak nem volt célja, hogy akárcsak egyetlen kérdéskört is részletesen elemezzen, ugyanakkor remélhetőleg alkalmas volt arra, hogy – a megjegyzések töredékes és sokszor esetleges volta ellenére is – rávilágítson a sorozat elemzésében rejlő lehetőségekre.

Felhasznált irodalom

Makai Éva (2000): Szétszakadt és meg nem font hálók. Az iskolai gyermek- és ifjúságvédelem a 90-es években. Okker Kiadó, Budapest

Rácz Judit (2007): A rasszizmus egy lehetséges megközelítése. In: Educatio, 2007/1., 153-156. p.

Tájékoztató a tanári mesterképzési szak hallgatóinak (2000). Debrecen.

Zsigmond Anna (1998): Igazságos diszkrimináció vagy visszájára fordított rasszizmus. In: Új pedagógiai szemle, 1998/ 10., 73-80. p.

Olasz Lajos

TÖRTÉNELEM ÉS NEMZET KARÁCSONY SÁNDOR GONDOLKODÁSÁBAN

Karácsony Sándor alapvetően társaslélektani oldalról közelít a nemzet értelmezéséhez. Szerinte a nemzet, a nép érzelemvilágának legmagasabb fokú tudatosodása, politikai artikulációja. A nemzetek mentalitását tradíciók és ideálok határozzák meg, a tradíciók a múlt felől, az ideálok jövő felől. Ezek alakítják a közösségen belül a csoportdinamikát, az egyes tagok viszonyulását egymáshoz, illetve más nemzetek tagjaihoz. A tradícióhoz és ideálokhoz való ragaszkodás negatív hatásokkal is járhat, ha azokat egy szűk időbeli és térbeli keretben, merev oksági szemlélettel próbálják érvényesíteni. Karácsony ezért beszél, és ilyen értelemben beszél a magyarsággal kapcsolatban időtlenségről, határtalanságról, és a racionális logikán túllépő „csodáról" (Karácsony 1947, 196; Lányi 2000, 185-186).

A nemzeti kötelék a nép körében társas érzelemként, sajátos viszonyok, művészet, tudás, társadalmi kapcsolatok formájában alakul ki. Mindez a szofokráciában (a „minőségi" értelmiségben, a nevelőkben) tudatosul, és formálódik nemzeti gondolattá. Így válik a nép érzelemvilága tudatos közjoggá, művészetté, tudománnyá és társadalommá. Karácsonynál a magyar nemzet sorsközösséget, életközösséget, munkaközösséget és a történelmi tudat közösségét jelenti. Aki ezt megérti, aki ebben részt vállal, és aki eszerint (magyar módra) él és gondolkodik, az – magyar, akkor is, ha más a származása. (Karácsony 2008 100-102; Lendvai 1993, 46-47).

Az 1930-as években a hazai szellemi életet élénken foglalkoztató kérdés, hogy *Ki a magyar?* – Karácsony szerint, rossz kérdés. Nincs általánosságban „magyar", csak magyarok vannak. Az egyik ember csak a másikhoz képest lehet magyar, vagy nem az. Felfogása szerint, magyarnak lenni társas vonatkozás, átélt sorsközösség, az egyik (magyar) ember viszonyulása a másikhoz, illetve másokhoz. (Karácsony 2007, 306).

A nemzeti közösség mindig térben és időben létezik. A magyarság esetében azonban ez a tér – határtalan; az idő pedig – végtelen. A magyar nemzet létezésének tere a Duna-táj, 3 nagy népcsalád, a germán, a latin és a szláv határa. Nem egy statikus térszerkezet, hanem egy állandóan változó közeg. A magyarság létezésének ideje

tekintetben, Ázsia a tegnap, és Európa a holnap. A magyarság jelene pedig sem nem Ázsia, sem nem Európa, hanem a kettő relációja, együttes létezése (Karácsony 2007, 306-308).
Karácsony elutasítja azokat a nézeteket, melyek szerint a nemzethez tartozás alapja öröklött adottság, vérségi kapcsolat. Petrovics István mészáros és Hrúz Mária cselédlány fiában nincs egy csepp magyar vér sem – mégsem vitatja senki Petőfi Sándor magyarságát. Karácsony hangsúlyozza, hogy Kelet-Európa népei összekeveredve élnek a Duna-tájon, gének és kulturális sajátosságok tarka kölcsönhatásában. A közös származástudat, a népi kultúra valójában különböző népek (jászok és kunok, székelyek és magyarok) közös hagyománya (Karácsony 2009, 191-192; Kontra 2003, 57-58).
A magyar nemzethez tartozás azonban nem egyszerűen állampolgári státusz vagy racionális egyéni döntés kérdése. Magyarnak lenni: „szokás dolga" – sajátos gondolkodás, magatartásforma, munkamódszer, gesztusrendszer, stílus és tempó. Egy gyakorlati program, amely a magyarság helyét, helyzetét határozza meg a világban. Magyarnak lenni nem valaminek a végeredménye, változatlan formában továbbörökíthető esszenciája, hanem egy dinamikusan változó élet- és szemléletmód, folytonos viszonyulás (Karácsony 2008, 167; Karácsony 2007, 306-307).

Karácsony elutasítja a kor divatos nemzet-karakterológiai nézeteit, a misztikus vagy éppen statikusan kategorizáló megfogalmazásokat, a turanisták szittya lovas képét vagy Prohászka Lajos vándor és bujdosó elméletét. Leszögezi, hogy nincs elvont, minden magyarral vele született nemzeti lélek. A történelem során kialakult ugyan a magyarságra jellemző szemléletmód, habitus, magatartásforma, amellyel lehet jól vagy rosszul élni. A nemzeti karakter gyakran használt toposzai (a szalmaláng jelleg, a széthúzás, a patópálkodás, a csodavárás) Karácsony számára komplex jelentést hordoznak (Karácsony 2007, 52; Karácsony 2009, 19-22).
A szalmaláng jelleg (amely lehet bravúr is), a gyorsan fellángoló és elcsituló megmozdulások, sokszor bukásuk ellenére is utat nyitnak a változásoknak. A széthúzás (ami lehet az eltérő nézetek vitáját is), sok nehézséget okoz, de ezekben a vitákban helyet követel magának a „másik ember" autonómiája. A „patópálkodás" valóban bűn, ha az elmaradottság konzerválását jelenti, de erény lehet, ha passzív rezisztencia, önvédelem, a megmaradás biztosítása. A csodavárást Karácsony úgy fordítja le, hogy az egyszerűen önbizalom, hit a jövőben. Hiszen már önmagában az is csodának tekinthető, hogy a

magyarság meg tudott maradni ott, ahol nagyobb és erősebb népek nyom nélkül eltűntek a történelem süllyesztőjében.
Ezek a karakterjegyek a századok alatt formálódó magyar életmód szerves velejárói. Helyhez kötve, szűk intervallumban és merev okszerűséggel szemlélve hibának, gyengeségnek tűnhetnek, de egy tér- és időhatárok nélküli, a közvetlen kauzalitáson túllépő történelmi folyamatban erénynek is bizonyulhatnak (Karácsony 2009, 27-28).

Karácsony hangsúlyozza, hogy a magyarság keleti eredetű, ázsiai gyökerei vannak, de helye, történelme és feladata szerint euró-amerikai képződmény, világnézete pedig egyetemes emberi értékeket hordoz. Élete Ázsia és Európa dinamikusan változó relációja. A két világ határán az európaiságot elsősorban a szofokrácia képviseli, az ázsiai gyökereket pedig a nép alsóbb rétegei őrzik. Ha a szofokrácia teljesen elfordulna a Nyugattól, az súlyos elmaradottsággal fenyegetne, ha viszont a nép feladná keleti gyökereit, a magyarság nyom nélkül eltűnne a nagy európai népek tengerében (Karácsony 2009, 27-28; Lányi 2000, 132).
Létezik egy Duna-táji sorsközösség. Az itt élő társadalmak évszázadok óta szoros kölcsönhatásban állnak. Az együttélés ellentmondással teli, de minden érintett közösség sorsát, gondolkodását meghatározza. A Duna-táj népei állandó kulturális csereviszonyban voltak egymással. A mentalitásbeli és kulturális különbségeket sok esetben külső hatások, a bizánci, török és német befolyás erősítette fel. A 18. század végén elinduló nemzeti fejlődés már nem a közös kelet-európai kulturális alapra építkezett, hanem a népi gyökerektől elszakadt, idegen hatásokkal teli magaskultúrára. 1848-ban a fellángoló nacionalizmus élesen szembe fordította egymással ezeket a népeket, Trianon után pedig mindenki a saját kultúrfölényét hangoztatta. (Karácsony 2008, 220; Kövendi – Szathmáry 1948, 52).
A két világháború között az egész magyar társadalmat áthatotta a revízió eszméje. Karácsony elismeri a trianoni békeszerződés igazságtalan voltát, de szerinte a konfrontatív politika helyett a „gondolkodás revíziójára" lenne szükség, amely utat nyithat a szomszédos népek törekvéseinek kölcsönös megismerése és megértése felé (Karácsony 2002, 59-60).
Magyarnak lenni, Karácsony felfogásában: sajátos híd-szerep, összekötő kapocs térben és időben, tájak és korok, népek és eszmék között. A magyarság Európa nagy tájegységei, nagy népcsaládjai közé ékelődik, eltérő világnézetek, kultúrák érintkezési pontjában él,

az Alpesek, a Kárpátok és a Balkán térségében, a nyugati és keleti kereszténység, valamint az iszlám metszéspontjában, a görög-római, a zsidó és a keleti pogány szellemiség hatásai alatt. A magyarság a választóvonal, amely elkülöníti ezeket a világokat – de egyben híd is közöttük, ami összeköti őket, miközben magába integrálja ezek hatásait. Nem azonosulhat egyikkel sem, de nem zárkózhat el egyik elől sem. A magyar nép, a magyar kultúra lényege tehát a folymatos viszonyulás (Karácsony 2007, 294-295; Lányi 2000, 79).

Karácsony szerint, a fekete-fehérben, hősökben és gonoszokban való gondolkodás, a túlromantizáló vagy deheroizáló történetírás alá-fölé rendelő szemléletű, ami idegen a magyar mentalitástól, és torz nemzeti önképhez vezet. A múltat nem lehet csupa lovaggal és gonosztevővel, ördögi labanccal és gáncs nélküli kuruccal, vagy éppen jóságos Habsburggal és elvakult forradalmárral benépesíteni. Karácsony szintetizáló történelemértelmezésre törekszik. Mesterkéltnek tartja a Kelet és Nyugat, a protestáns és katolikus, a kuruc és labanc, Kossuth és Széchenyi, a negyvennyolcas és hatvanhetes ellentét végletes értelmezését. Ezek, minden konfliktusukkal együtt egymás kiegészítői, együtt adják a magyar történelem organikus egységét, dinamikus relációját (Karácsony 2007, 35-36; Lendvai 1993, 44).
Karácsonyt gyakran érte a vád, hogy számára a magyar progressziót főként az alföldi, protestáns, ellenzéki (kuruc) társadalom és mentalitás jelenti. A népi kultúra elsődleges őrzőjének, és az idegen hódítással szembeni harc fő bázisának valóban ezt a közösséget tartja. Történelemszemlélete azonban nyitott és integráló. Bethlen Gábornál nagyra értékeli, hogy visszafogadta Erdélybe a jezsuitákat, illetve a népi gyökerekre építő magyar nyelvű kultúra legnagyobb alakjai között említi az „ellenreformátor" Pázmány Pétert. (Karácsony 2002, 119).
A magyar történelem, Karácsony számára a folytonosság és megszakítottság, a gyarmati lét és a függetlenségi törekvések története. A magyarságot előbb a Német-Római Birodalom, majd a Habsburg-ház, végül Hitler Németországa igyekezett uralma alá hajtani. A 16. századig a magyar társadalom szerves módon fejlődött, folyamatai szinkronban voltak a nyugati világgal. A 17. századtól azonban megbomlott ez a fejlődés és szinkronitás, megkezdődött az ország gyarmatosítása. Ettől kezdve az Európában végbemenő társadalmi fejlődés Magyarországon csak késve és korlátozott mértékben érvényesült. Ez a gyarmat-koncepció megjelent más

gondolkodóknál, Németh Lászlónál vagy Szekfű Gyulánál is (Karácsony 2011, 208, 216; Szekfű 1938, 69).

Karácsony kiemeli, hogy a magyar társadalom története a kis autonómiák világa. A századok során ezek bizonyultak a legműködőképesebb formának. Az egyes vármegyék, alföldi mezővárosok, kurtanemesi falvak a török hódoltság idején is széleskörű önállósággal rendelkeztek, őrizték a magyar kultúrát, hagyományt és szemléletmódot. A történelem viharait túlélő községi elöljáróságoknak, plébániáknak, partikuláknak köszönhetően az idegen gyarmati hatások a helyi társadalomban csak lassabban, korlátozott mértékben hódítottak teret (Karácsony 2009, 168-170).
A magarság túlélésének, megmaradásának kulcsát Karácsony a passzív rezisztenciában látja. Minden fenyegetés elmúlik egyszer, át kell menteni az értékeket, át kell vészelni a nehézséget, mint a vihart az ázsiai pusztán, ahol nincs hová bújni az égiháború elől. A passzív rezisztencia révén a magyarság sokszor több eredményt ért el, mint a fegyveres harccal. A felkelés gyakran csak jelzés, mozgósítás volt, nyitánya a folyamatnak, amit végül a passzív rezisztencia vitt sikerre. Ez alapozta meg az 1867-es kiegyezést, és ez volt az egyetlen követhető magatartás a II. világháború előestéjén is. (Karácsony 2009, 13, 175).
A magyar történelemben nem volt győztes, céljait minden szempontból megvalósítani képes forradalom. Ezért Karácsony szerint a társadalmi fejlődést Magyarországon nem a forradalmak, hanem reformok segítették elő. A „hagyománytisztelő forradalom" – vagyis a szerves reform nem előzmény nélküli újítás, hanem valami újrafogalmazása, a régi és új szintézisének megteremtése. Az értékőrző reform melletti elkötelezettsége miatt, Karácsonyt a Rákosi-korszakban komoly támadások érték (Lányi 2000, 217).

Karácsonynál a történelem és a nemzet nem önmagában álló leíró fogalom, hanem egy organikus rendszer, és egyben gyakorlati program, időtlen és határtalan viszonyulás. Ilyen módon a „magyar" jelentésében, a nemzeti sajátosságokon túl, számára benne van: az egyetemes emberi.

Felhasznált irodalom

Karácsony Sándor (1947): Népdalok, Néptáncok, népszokások, nyelvjárások. In: Új Szántás, 1947/4. 193-199. p.
Karácsony Sándor (2002): Ocsúdó magyarság. Szokásrendszer és pedagógia. Szerk. és utószó: Kövendi Dénes. Széphalom Könyvműhely, Budapest.
Karácsony Sándor (2007): A magyar világnézet. Világnézeti nevelés. Szerk. és utószó: Heltai Miklós. Széphalom Könyvműhely, Budapest.
Karácsony Sándor (2008): A magyarok kincse. Szerk. és utószó: Kövendi Dénes. Széphalom Könyvműhely, Budapest.
Karácsony Sándor (2009): A magyar észjárás. Szerk. és utószó: Kövendi Dénes. Széphalom Könyvműhely, Budapest.
Karácsony Sándor (2011): A magyar demokrácia. A magyar béke. Szerk. és utószó: Heltai Miklós. Széphalom Könyvműhely, Budapest.
Kontra György (2003): Karácsony Sándor, a nagyhírű professzor. BIP, Budapest.
Kövendi Dénes – Szathmáry Lajos (1948): A szabadművelődés kézikönyve. OSZMT, Budapest.
Lányi Gusztáv (2000): Magyarság, protestantizmus, társaslélektan. Hagyomány és megújulás konfliktusa Karácsony Sándor életművében. Osiris, Budapest.
Lendvai L. Ferenc (1993): Egy magyar filozófus: Karácsony Sándor. Akadémiai, Budapest.
Szekfű Gyula (1938): Három nemzedék és ami utána következik. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.

Ozsváth Judit

MÁRTON ÁRON, A LAPSZERKESZTŐ

Tanulmányomban Erdély későbbi nagynevű püspökének az *Erdélyi Iskola* című oktatásügyi és népnevelő folyóiratnál kifejtett tevékenységét vizsgálom. Márton Áron Kolozsvárra kerülése után egy évvel kezdte el szerkesztői munkáját az általa (is) alapított folyóiratnál, ebben az időben kristályosodtak ki népnevelői elvei, melyeket 1939-es püspöki kinevezése után is határozott hangon hirdetett. Írásom első részében a kolozsvári katolikus magyar egyetemi ifjúság körében (ahová tulajdonképpeni kinevezése szólt) kifejtett tevékenységét elemzem, hiszen a lapalapítás gondolata is ebben a körben érett be. Itt találkozott és kötött élere szóló barátságot az egyetemisták tanulmányi igazgatását végző György Lajossal, a későbbi lapalapító- és szerkesztőtárssal. Tanulmányom következő része az Erdélyi Iskolát mutatja be, majd annak Márton Áron által szerkesztett, népneveléssel kapcsolatos részére fókuszál.

Szemináriumvezetőből szerkesztő

Venczel József, az Erdélyi Római Katolikus Népszövetség Egyetemi és Főiskolai Szakosztályának főtitkára 1931-ben vitadélutánra hívta meg Kolozsvárra az akkori gyulafehérvári püspöki titkárt, aki nagysikerű előadást tartott a városban tanuló magyar fiatalok részére. Az esemény sikerén felbuzdulva Venczel és György Lajos (akkori tanulmányi vezető, a Lyceum-könyvtár igazgatója) küldöttséget menesztett Gyulafehérvárra a következő kéréssel: „A jelenlegi kolozsvári katolikus egyetemi hallgatóság számára a korszerű kérdések és világnézeti eszmék keresztény képviseletére egy, a főiskolai ifjúságot vezető egyéniségre van szükség, melyre minden tekintetben az eszmék és irányzatok harcában a legkorszerűbbnek és legalkalmasabbnak Márton Áron gyulafehérvári püspöki titkárt tartjuk. Ezért kérjük az Egyházmegyei Hatóságot, szíveskedjék az Ő személyében főiskolai vezetőt, prézest kinevezni." (Antal Árpád 1993, 19) A kérésnek eleget téve, Mailáth Gusztáv Károly püspök Kolozsvárra engedte Márton Áront, aki a korábban lemondott Patay József helyére lépve átvette az Egyetemi és Főiskolai Szakosztály egyházi vezetését. Az említett szervezeten belüli ifjúsági munka gyakorlatilag innentől kezdve erősödött meg. Ekkortól kapott

hangsúlyozottabb figyelmet programjukban a falumunka, intenzívebben foglalkoztak az ifjúság szociális problémáival, az egyetemesen magyar és erdélyi kérdésekkel, illetve azok megoldási lehetőségeivel. Márton Áron fiatalokkal való kapcsolatának alapja a beléjük helyezett bizalom volt, aminek több fórumon is hangot adott. Nem utasította vissza az ifjúság apákat hibáztató magatartását, ám igyekezett nemesebb célok felé irányítani a múltban rekedt gondolkodást. Jól tudta, hogy a liberális, sőt marxista elvektől is megérintet gondolkodást elsősorban a céltudatos nevelőmunka képes átalakítani. Ilyen körülmények között „meggyőződéses munkáját egyeseken kezdi, vezetőséget nevel annak a főiskolás egyletnek, melynek irányítását egy év múlva ténylegesen átveszi" – emlékezik vissza 1938-ban Venczel József. (Venczel József 1938, 3) „És hogy nevel bennünket? – folytatja. Szó és magyarázkodás nélkül kezünkbe adja a Quadragesimo Anno szövegét, önmagunktól leszünk a keresztény szociális tanok híveivé; hosszasan elvitatkozik mindegyikünkkel, nem unja és nem int le: észrevétlenül azzá lesz egyesületi és magánéletünk, amivé lennie kell, s amire most oly büszkék vagyunk." (A Quadragesimo anno XI. Pius pápa 1931. május 15-én kiadott szociális enciklikája volt.) Az egyetemista korosztálynál a hit elmélyítése mellett az apostoli lelkület kialakítását is elsőrendű feladatnak tekintette, ennek érdekében különösképpen a személyes kapcsolattartásra törekedett. Erre legjobb lehetőséget a számára is otthont biztosító Báthory-Apor Szeminárium kínált.

A kúriákra tagolódott egyetemi egyesületet Márton Áron szemináriumi rendszerrel helyettesítette, így már nem a földrajzi helyhez tartozás, hanem a szellemi és a vállalt társadalmi munka gyűjtötte egy csoportba az egyetemi hallgatókat. Nagy hatású prédikációi és erőteljes szervezőmunkája nyomán Márton Áront egyre erősebben támadták a marxista elveket valló főiskolás fiatalok, nem egyszer röpiratokat szórtak szét ellene, s fenyegetésükkel is szembe kellett néznie. (Venczel József 1938, 3) Mindez viszont nem fékezte őt a jól megtervezett munkában. Először a szakosztály Szociális Szemináriumát alapította meg, mely a nagy ifjúságszervező püspökről a *Majláth-Kör* nevet vette fel. (Nem sokkal később a teljes Szakosztály átvette ezt a nevet.) A propaganda tevékenység részét képezte a hat röpiratban kiadott *Quadragesimo Anno* című szociális enciklika magyarázatának terjesztése és az egységes népnevelő mozgalom megszervezése. Ez utóbbi érdekében Gál József, Laczkó László és Venczel József, Márton Áron vezetésével és az Erdélyi Római Katolikus Státus anyagi támogatása mellett tíz székelyföldi

falu fiataljait keresték fel, és tartottak számukra szociális és világnézeti kérdésekről szóló felvilágosító, oktató előadásokat. Olyan településeket választottak (Csíkszentgyörgy, Csíkszentmárton, Csekefalva, Csíkszentsimon, Csatószeg, Kozmás, Lázárfalva, Nagykászon, Kászonújfalu, Kézdiszentlélek), amelyekben a kommunista agitáció már megkezdte aknamunkáját. (Márton Áron 1933)

Püspöknek küldött beszámolójában Márton Áron részletesen ismertette falujáró programjukat és elbeszélte az út során szerzett tapasztalataikat is. „Mindenik faluban az előadásokra átlag 200 legény és fiatal házasember jött össze. Legtöbb helyen az elöljáróság is részt vett. A megnyilatkozásokból az állapítható meg, hogy a földműves közönség még mindenütt a kezünkben van, vezetésre és alakításra alkalmas anyag, csak kézbe kell venni" – jegyezte fel.

Az egyetemi hallgatókkal kapcsolatos munka nyomán is napi kapcsolat – és fokozatosan mély barátság – alakult ki Márton Áron és György Lajos között. Ők ketten vezették az Egyetemi és Főiskolai szakosztály két legizmosabb szemináriumát (nem sokkal a Szociális Szeminárium életbe hívása után György Lajos elindította a Pedagógiai Szemináriumot is), majd ők alapították és szerkesztették a két világháború közötti erdélyi magyar nevelésügyi sajtó legnívósabb folyóiratát, az Erdélyi Iskolát.

Márton Áron népneveléshez kapcsolódó rovatai az Erdélyi Iskolában

Erdélyi magyar pedagógiai szaklap indításának gondolata György Lajos egyik, 1927-ben írt tanulmányában jelenik meg először (György Lajos 1927), majd 1933 tavaszán kerül újra az Erdélyi Római Katolikus Státus elé. Ezennel az említett, szintén György Lajos által vezetett Pedagógiai Szeminárium tagjai által összeállított 16 pontos tervezet 13. pontjaként. A folyóirat megkapta az indulási engedélyt és – bár az előkészítés nem volt akadálymentes – 1933 októberében napvilágot látott az Erdélyi Iskola első lapszáma. Az indulástól 1940 tavaszáig évente négy alkalommal folyamatosan megjelent, ekkor – elsősorban a háborús viszonyok miatt – kétéves kényszerszünetre lett ítélve. 1942-től újra életre kelt, de az 1944. április-júniusi vaskos füzettel végleg eltűnt a palettáról.

Az Erdélyi Iskolát az iskolai és az iskolán kívüli (nép)neveléssel foglalkozó írások osztották két részre, nagyjából azonos terjedelmet foglalva el az egyes lapszámokban. Az első rész szerkesztését

György Lajos, a másodikét Márton Áron vállalta az első hat évben – ilyen módon a folyóirat az egyetemisták körében elkezdett munkájuk „kiszélesítése" volt. Püspökké való kinevezése után Márton Áront Veress Ernő váltotta a szerkesztői székben. A két nagy egységet az általában külföldi vonatkozású információkat tartalmazó *Kisebb közlemények*, a *Könyv- és Folyóiratszemle*, valamint a főképpen erdélyi eseményeket hirdető vagy azokról tudósító *Hírek*-rovat választotta el. Az első részt kezdettől a *Módszertan*, a *Nyelvünk és Kultúránk*, valamint a *Neveléstörténet* című rovat osztotta kisebb egységekre, majd a családias érzés nevelése céljával indított *Szülők Iskolája* rovat is itt kapott helyet.

A népneveléshez kapcsolódó második rész rendszerint hat, különböző területekről válogatott előadásanyagot közölt, melyeket egy, általában a népnevelési munka szervezéséhez segítséget nyújtó írás vezetett fel. A bevezető írások többsége az előadások tartásához, dalárdák, énekkarok vezetéséhez, néprajzi gyűjtéshez kapcsolódott, de kerültek ide a szövetkezetek alakításáról, a szülői társulatok működéséről, a gyermekek olvasmányairól és más témákról szóló anyagok, munkatervek is. Az első hét évben ennek a résznek három rovata volt: az *Előadások*, az *Ünnepnapok* és a *Melléklet*. Az 1940-es megszűnésig kiadott 28 füzetben 153 előadásanyag jelent meg. Az első négy évfolyam során minden lapszámban ott volt a hat hosszabb írás, majd az ötödik évfolyam harmadik füzetétől hat számon át csak öt, a megjelenés utolsó évében pedig három alkalommal négy, egyszer pedig mindössze három előadásanyag volt olvasható. A rovat sorvadása minden bizonnyal Márton Áron egyházi teendőinek sűrűsödésével magyarázható. Ugyanilyen tendencia tapasztalható az Ünnepnapok és a Melléklet-rovatok esetében is. 1942 után már nem voltak rovatai a Népnevelés című résznek.

„Lapunknak ez a második része az egyesületi vezetőket akarja lelkes és fáradtságos munkájukban támogatni" – fogalmaz a szerkesztő a legelső lapszámban. Márton Áron bevallja, hogy „több oldalról kérték", legyenek a folyóiratban az egyesületek foglalkoztatására alkalmas, kidolgozott előadásanyagok. Ezek a kérések saját elképzelésével is találkoztak. A korábban említett székelyföldi körútjának célja éppen az iskolán kívüli ifjúsági egyesületi élet megszervezése volt. Ekkor külön is tárgyalt a csíkszeredai és kézdivásárhelyi katolikus értelmiségiekkel arról, hogy a társadalmi és gazdasági kérdések keresztény szempontú megvilágítására előadásokat kell szervezni a városi és falusi ifjúsági egyesületekben és ezeket a sajtóban is népszerűsíteni kell. (Márton Áron 1933)

Terveiben tehát már korábban ott volt az előadások tartása által rendszeresített népnevelő tevékenység, amihez az Erdélyi Iskola kitűnő fórumnak bizonyult.
Az első hét évfolyam Népnevelés-rovatában a súlypont a magyarság történelmével, irodalmával kapcsolatos írásokra helyezdődött, hiszen ezen a területen a nevelőknek is komoly hiányosságaik voltak. A 28 füzetbe 24 magyarságtörténettel kapcsolatos előadásvázlat került, melyek nagyjából a kereszténység kezdeteitől a török megszállás idejéig terjedő évszázadokat fogták át. Magyar irodalomhoz kapcsolódó írásból az 1940-es megszűnés előtt 18-at, 1942 után pedig mindössze kettőt közölt a folyóirat. Mindkét időszakban elsősorban a legismertebb írók, költők híres műveinek közlésére törekedtek.
Az első hét év során Márton Áron több anatómiai-egészségvédelmi előadásvázlatot is beszerkesztett a rovatba, ezt elsősorban az erdélyi nép igen alacsony egészségi mutatói indokolták. Az általános szegénység miatt sem a vitaminokban gazdag táplálkozásra, sem a higiénia szabályainak betartására nem volt lehetősége az elsősorban falun élő, legszegényebb rétegnek.
Az erdélyi magyar kisebbség életéhez különösen nagy segítséget jelentettek a jogi kérdésekkel foglalkozó közlemények, ill. előadásvázlatok. 1940-ig nyolc részletes törvénymagyarázatot találunk a lapban, egyszerű, világos leírással, hogy azt bármelyik, a jogtudományban járatlan népnevelő is könnyen megtanulhatta és elmondhatta közönségének.
A Márton Áron püspök előtt tisztelgő lapszám (1938/39, 5–6. sz.) több írása is méltatólag szól az ő lapszerkesztői, nevelői munkájáról. A népnevelési rész egyik felvezető szövege azt említi, hogy Márton Áron népnevelési tervében a legfontosabb részt a szülői értekezletek intézményére ruházta, mert „az iskolák ajtajainak szélesre tárása” csak ezek segítségével valósítható meg. Majd azt is felfedi, hogy az ő közbenjárására foglalta körlevelébe Mailáth püspök a szülői értekezletek tartásának kötelezővé tételét. (Mailáth Gusztáv Károly 1934)
Az Ünnepnapok-rovat keretében 53, a Mellékleten belül pedig 119 anyagot (kottákat, különféle gyermekjátékokat és kézimunka-leírásokat) tett közzé a szerkesztő. Az évi négyszeri megjelenés miatt az ünnepi írások elsősorban a karácsony-újév, húsvét, anyák napja, fák és madarak napja, Krisztus Király és halottak napja ünnepekhez kapcsolódtak.

Püspöki kinevezéséig a szerkesztői feladatok ellátása mellett Márton Áron rendszeresen publikált is a folyóiratban; a hat évfolyam alatt tizennégy írása jelent meg. Általában vezércikkeket írt, így írásai a lap karakterének, eszmei irányultságának alapvető meghatározói voltak.

Márton Áron lapszerkesztő tevékenysége tehát meghatározó módon járult hozzá az Erdélyi Iskola szellemiségének alakulásához. Nagyfokú igényességgel végzett munkája a legszínvonalasabbak sorába emelte a két világháború közötti erdélyi magyar nevelésügyi folyóiratot. Átfogó népnevelő programjának terjesztéséhez kitűnő fórum volt az Erdélyi Iskola, melynek későbbi szerkesztői sajnos nem tudták tartani az általa megjelölt színvonalat. A népnevelés kérdése viszont püspökként is szívügye maradt, ám ekkortól már más módon hirdette azt.

Felhasznált irodalom

Antal Árpád (1993): Venczel József életpéldája. In: Keresztény Szó, 1993/11., 19. p.

György Lajos (1927): A magyar tudományosság és a magyar tanárképzés jelenlegi helyzete és feladatai Erdélyben (kézirat). Gyulafehérvári Érseki Levéltár, VI. 11/b. 4. d. 18. cs.

Mailáth Gusztáv Károly püspök 1934. évi X. számú körlevele.

Márton Áron (1933): Beszámoló a székelyföldi körútról. (Kézirat, a gyulafehérvári püspöknek címezve.) Erdélyi Katolikus Státus Levéltára, IV. 4/b. 408. d. 3170/1932. alapszám, 70/1933.

Venczel József (1938): Márton Áron és az ifjúság. In: Az Apostol, 1938/41., 3. p.

Sári Mihály

AZ ÉRTELMISÉG KISVÁROSBAN TEGNAP ÉS MA

Rövid kitérő a magyar értelmiség történetéhez

A „kritikai értelmiség" osztálya a 18. század végén, a 19. század kezdetén jelent meg a polgárosodás irányában fejlődő magyarországi társadalmi struktúrában. A kultúraelmélet szakemberei 1772-1848 közé helyezik a magyar intelligencia kibontakozását, megerősödését, s két fázist különítenek el. Az első periódus 1772-től kezdődik, amikor is megjelent Bessenyei Györgynek, Mária Terézia királynő kedvenc testőrének és könyvtárosának magyar nyelvű drámája, az „Ágis tragédiája", ez az időpont mérföldkő a hazai irodalmi időszámításban is. Ez a periódus 1825-ig tartott, s közismerten a felvilágosodás korának nevezünk, amelyben mind a városi polgárság, mind az értelmiség a hazai népességhez viszonyított aránya lassan de fokozatosan emelkedett.

Mi magyarok hajlamosak vagyunk az időszakok határainak kijelölésére eseményeket megjelölni, amelynek szimbolikus tartalmat adunk. A második szakasz mérföldköve a pozsonyi Diéta 1825-ös ülése, amikor gróf Széchenyi István huszárkapitány a Felsőházban felállt, s a rendek előtt bejelentette, hogy birtokainak egy éves jövedelmét felajánlja a magyar tudomány házának, a Magyar Tudományos Akadémia megalapítására. Innét datálhatjuk a „kritikai osztály" teljes kibontakozásának szakaszát, amely az 1848-as függetlenségi és szabadságharcig tart, s a szakaszt „reformkor"-nak nevezzük.

A 70 év alatt formálódott meg a „kritikai osztály", amelynek tagjai a királyi vármegye, a comitatus szellemi alkalmazottjai és a közigazgatás szereplői, mint a notarius, vicenotarius, másrészt a festők, zenészek, színészek, költők, írók, filozófusok, orvosok, gyógyszerészek, jogászok, katonatisztek, papok, tanítók, az egyetemek, királyi akadémiák, kollégiumok hallgatói. (Tóvári 1997:45-70) Az értelmiség kétféle rétege hamar megtalálta közös specifikus szerepét, amely szerepfelfogás átöröklődött a XX. századra is, sőt a harmadik évezred elején sem ismeretlen: a felkent népvezér, „lángoszlop", Mózes, próféta, apostol. Példaként néhány közismert művész-személyiséget és művet említünk: Báró Eötvös József: A falu jegyzője; Petőfi Sándor: A XIX. század költői; Az Apostol; Ady Endre: Magyar messiások.

A XX. század elejétől ez a messiás szerepű, küldetéstudatú, szent vétót megfogalmazó értelmiségi magatartás meggyengült. Ady Endre elsők között fogalmazta meg az intelligencia új életérzését és válságát a „Kocsiút az éjszakába" című versében, amelyből idézünk:

„Minden Egész eltörött,
Minden láng csak részekben lobban,
Minden szerelem darabokban,
Minden Egész eltörött."

Szabó Dezső „Az elsodort falu című regényében nemzethalált vizionál, ha a magyar értelmiség nem találja meg a megújulás útját. „*Az elsodort falu"* a magyar történelem egy válságos pontján keresi a nemzeti fennmaradás lehetőségét. Az alkotóművész, egyátalán az értelmiség feladatát a közösségi elkötelezettségben és szolgálatban jelöli meg." – olvashatjuk a kötet előszavában. (Pomogáts 1989:15)

Az intelligencia osztály a két világháború között három tömbben volt jelen: az „urbánusok", a „népiek" és fennálló hatalomhoz lojális értelmiség jól elfértek a polgári társadalom szisztémájában. Az értelmiség minden tömbje – amelyek belső szerkezete további alrendszerekre bomlott – egy-egy pártideológia értékrendjének hatása alatt állt, s amikor a népi irány integrálódott a népi szociográfiai törekvésekkel, markáns népi urbánus és népi-lojális értelmiség dichotómái erősödtek meg. A népi-nemzeti utat „harmadik út"-nak is nevezték, amely elutasította mind a nyugat-európai társadalmi modellt, mind a keleti kommunista rendszer formákat, ehelyett „Kertmagyarország"-ot kívánt építeni. (Némedi 1985:67-84)

A II. világháború után – egy rövid periódustól eltekintve – a szocialista hatalom a régi intelligenciát felmorzsolta: külföldre kellett menekülniük, elpusztultak a háborúban, börtönbe, büntetőlágerbe kerültek, a társadalmi szerkezetben lefelé mobilizálódtak. A szocializmus fontos célja volt, hogy a szocializmushoz hű értelmiséget neveljen fel, s ez a csere az 1970-es évekre megtörtént, noha a „hű" kifejezést fenntartással mondhatjuk ki. (Köpeczi 1977:66-67)

A politika és a politikai képzés mezején…

1986-ban Püspökladányban kutatást végeztem azzal a céllal, hogy a helyi értelmiség szociális, kulturális, politikai helyzetét feltérképezzem, a kutatás további különös jelentősége abban áll, hogy ugyancsak 1986-ban kapta meg a település a „város" rangot. A korabeli tanulmány a „Kultúra és Közösség" kultúraelméleti-

kultúrszociológiai folyóiratban jelent meg 1987-ben, amely folyóirat a közművelődés és felnőttképzés mértékadó fóruma ma is. 25 év után ismét kíváncsi lettem arra, hogy a helyi közösségekben – nevezetesen az értelmiség helyzetében – milyen változások történtek. Püspökladány egy kistérség központja, amelyhez tartozik további 12 falu/lakott tér. Nyugatról a Kunság, északról a Hortobágy, délre a Sárrét, keletre a Hajdúság határolja. Vasúti és közúti közlekedési csomópont, amely nyitott Nagyvárad és Románia, Debrecen és Ukrajna, Budapest irányába. 1986-ban a lakosok többsége a Zöld Mező Termelőszövetkezet tagja, a Magyar Államvasutak alkalmazottjai, öt kisebb üzem és szövetkezet dolgozói voltak. A város területén három általános iskola, egy gimnázium-szakiskola, marxista középiskola, marxista esti egyetem, bíróság és ügyészség, középfokú szakrendelői intézet, szülőotthon, közellátást biztosító szövetkezet (ÁFÉSZ), OTP Bank, bíróság és ügyészség, rendőrkapitányság a legfontosabb intézmények. Természetes, hogy az MSZMP városi és kistéri kompetenciákkal működő szervezeteit külön is kell említeni, közöttük a Munkásőrséget, mint fegyveres testületet, az Ifjú Gárdát, a Kommunista Ifjúsági Szövetséget, úttörőcsapatokat, a szocialista ideológia terjesztésével megbízott filmszínházat, könyvtárat, művelődési központot, ifjúsági házat, vasutas művelődési otthont.

A magyar társadalom osztályszerkezete könnyen áttekinthető volt ebben az időben, részei: a munkásosztály, amelynek forradalmi élcsapata a Magyar Szocialista Munkáspárt tagsága, amely létszáma cca. 830.000 fő volt, az azzal szövetséges szövetkezeti parasztság és a szocialista értelmiség, amely voltaképpen proletárértelmiségnek tekinthető. A kisvárosok helyi társadalmi struktúrája visszatükrözte a makro struktúra tagoltságát.

Egy korábbi, 1981-ben felvett adatok szerint (Matolcsy 1983:14-15) a helyi általános iskolák tanárainak 13%-a még nem rendelkezett diplomával, de 1986-ban az értelmiségi pályák feltöltődtek. 63% normál nappali képzésben szerezte meg a diplomáját, 39% távoktatásban, illetve 5,5% esti képzésben, s hogy a százalékok összegének ellentmondását feloldjuk, jelezzük itt, hogy 7,5%-uknak már két diplomája van. A marxista-leninista középiskolában 10,9% szerzett középfokú politikai képzettséget, 18,2% tanult marxista esti egyetemen, 57% hozta a diplomájával a középfokú politikai képzettséget, s 10,9% a marxista esti egyetem szakosítóinak egyikét is elvégezte. (Sári 1987:54-55)

Emellett a KISZ, a Hazafias Népfront, az MSZMP alapszervezetei, a szakszervezetek is szerveztek minden évben politikai képzéseket, így bátran állíthatjuk, hogy a helyi értelmiség rétege politikailag magasan képzett, át- és túlpolitizált volt. A megkérdezettek 1/3-a három politikai szervezethez is tartozott, 15% két politikai testületben is aktív volt, s 53,5% legalább egy politikai szervezetben töltött be vezető pozíciót.

A kisvárosok akkor társadalmában az értelmiség „túlreprezentálva" volt jelen. Az Országos Településhálózat Fejlesztési Koncepció 1970-ben, a III. Tanácstörvény 1971-ben a faluszerkezet gyors bomlását indították el, s a kisfalvak lassanként elveszítették kulturális intézményeiket, ezzel az értelmiségiek rétegét is, amely átköltözött a nagyobb településekre, városokba, ahol meglelhette a centralizált intézményekben ismét a munkahelyét. (Sári 1990: 161)

A magyarországi rendszerváltás a kisvárosi politikai mezőben is radikális változásokat hozott. A változásban eltűnt a szocialista politikai rendszer és képzési struktúrája, a pártok széles palettája formálódott meg, de a pártformák egyikét sem követte sosem a politikai képzés valamely szerkezete, amely utóbbi – mint halvány kísérőjelenség – átvonult a polgári civil kezdeményezések világába (mozgalmak, népfőiskolák, szocio- kulturális egyesülések, alapítványok stb.). Ahogyan a rendszerváltás előtt, utána is jellemző maradt az, hogy a magyarországi pártok rendszerének lenyomata újraképződött a kisvárosokban, sőt a parlamenti pártstruktúrák is visszatükröződnek a helyi önkormányzatok testületeinek összetételében.

A szocialista társadalomkép igen korán, a társadalom átalakulásának előprivatizációval és privatizációval együtt járó szakaszában szétesett, az értelmiség korábban markánsan elkülönült rétege az új társadalmi alrendszerekbe tagozódott be. Használjuk itt Kolosi Tamás L-modelljét, státuszcsoport modelljét, amely koherens és megfogható rendszer. Az érintettek státuszát hét dimenzió mentén elemezte 7 fokú skálán értékelte, majd ezeket átlagolva szerkesztette meg a státuszindexet. 1. Fogyasztás, 2. Kultúra, életmód, 3. Érdekérvényesítés, 4. Lakás, 5. Lakókörnyezet, 6. Anyagi-jövedelmi színvonal, 7. Munkamegosztás – foglalkozás.

A magyar társadalom szerkezetének „L-modellje" Kolosi szerint

1 = politikai-államigazgatási vezetők,

2 = a redisztributív szektor nem vezető középszintű alkalmazottai és munkásai,

3 = a redisztributív szektor szakképzetlen munkásai, akik nem tudnak második gazdaságba bekapcsolódni,
4 = a magánvállalkozók,
5 = latens magánvállalkozók,
6 = a magánszektor kisárutermelői,
7 = a második gazdaságban részt vevő szakképzetlenek,
8 = menedzserek, gazdasági vezetők,
9 = a redisztributív szektorban és a második gazdaságban egyaránt nagy jövedelmet elérő értelmiségiek, szakmunkások,
10= redisztributív szektorban és a második gazdaságban egyaránt közepes jövedelmet elérők.
Az értelmiség szétszóródása különböző társadalmi rétegekbe más-más gazdasági hátteret, jövedelmet jelent, de az intelligencia közös jegyei virtuális egységbe rendezhetik azt.

Bér, jövedelem, presztizs
Magyarországon a polgárok szívesen élnek saját házban, illetve lakásban, ami bizony a téri mobilitásukat jelentősen korlátozza. Így van ez Püspökladányban is, ahol az értelmiségi lakosok 66%-a 1986-ban ingatlantulajdonos, sőt 29%-nak van hobbykertje, 7% pedig saját hétvégi házzal is rendelkezik. A lakóházak, lakások jól felszereltek: teljes komfortosak, azokban fellelhető a hűtőgép, mosógép, porszívó, rádió, televízió, magnetofon, lemezjátszó, 11%-nál már ekkor klíma berendezés is van, 7% pedig zongorával is dicsekedhet. Ez időben nem említik a komputert és a videót, mint háztartási felszerelést. 52%-uknak van személygépkocsija (ekkor az országos adat 58%), s mindez együtt egy stabil középréteg materiális hátteréről ad képet. (Sári 1987: 60-62)
A bérgörbe 1983-ban még egy szabályszerű harangalakot formáz, ez azt jelenti, hogy a bérek még egy kiegyenlített tagolódásban szemlélhetők. (Matolcsy 1983:15) Ebben az évben azonban Magyarországot erős gazdasági krízis érinti, amelyre a válasz a termelési szektorban a liberalizálás volt: ekkor a GMK-k, termelésnövekedést segítő motiváció, a háztáji gazdaságok átmeneti lendületet adtak a társadalmi termelésnek, a termelés volumene növekedett, 1985-re Európában „magyar gazdasági csodá"-ról beszéltek, de a növekedés jelensége rövid életű volt, mint a tiszavirágé.
1986-ben a bér és a családi jövedelem az értelmiségi családok 12-15%-ánál hirtelen felfelé tendált, s a jól kereső és rosszabban keresők között a négy évvel korábbi 4-es ráta 3-asra csökkent vissza. A

családi jövedelmet ekkor 12%-ban egy keresővel, 81%-ban két keresővel, 7%-ban három vagy ennél több keresővel érték el.
Kerestük a helyi intelligencia foglalkozások szerinti tagolódását, s kerestük az összefüggést a bér és presztizs között. Az orvos, jogász, közgazdász, agrármérnök, műszaki értelmiség képezte ekkor a jól fizetett pólust, a humán értelmiségiek és alkalmazottak a lemaradókét. Amikor a bértengelyre rávetítettük a presztizs eredményeket, meglepő eredményeket kaptunk: az orvos, a jogász és közgazdász bevétele és presztizse lefedték egymást, a humán értelmiségiek (tanító, óvónő, tanár) lényegesen magasabb presztizs értéket kapott, mint amire a társadalom financiálisan értékelte, a mérnök és alkalmazott presztizse is alacsonyabb volt, mint a jövedelme, a közművelődés és könyvtár dolgozói pedig mind jövedelemben,mind presztizsben a tengely mély pontján kaptak helyet.
Az állam és a helyi önkormányzatok 1990-2010 között 612.806 bérlakást értékesítettek, amelyeket főként a bérlők vásároltak meg. (Magyar statisztikai évkönyv 2006) Így történt ez a vizsgált kisvárosban is, ahol a kisvárosi értelmiség nem csak új magántulajdonú lakást szerzett, hanem gyakran minőségi cserét is elért. A házaikat – gyakran gazdaság erejüket meghaladóan – több generáció együttélésére építették fel. Az értelmiség rétegének 82%-a autót használ, 16%-nál előfordul két autó is a családban. Az utóbbi időben eladják kertjeiket, hétvégi házaikat, a többgenerációs házakat kisebbre cserélnék, hogy házukat, lakásukat képesek legyenek eltartani/megtartani. Az új házakban egyre gyakoribb a klíma alkalmazása, 60%-ban személyi komputer, 25%-ban laptop, 2%-ban palmtop található, s a mobiltelefonnal való ellátottság 176%-os. (Magyar statisztikai évkönyv 2011)
A személyi jövedelem és családi bevételek adatait később dolgozzuk fel, itt 2009-es munkából származó adatokra hivatkozunk, amikor a szélső deciliseket hasonlítjuk össze, s megállapíthatjuk, hogy a különbségi ráta 14, azaz a legkisebb jövedelműek bevételi átlagának a tizennégyszerese a legmagasabb jövedelműek átlaga. A nettó bevétel már csak 6-os rátát mutat, a szociális támogatások, a második gazdaság bevétele, a fekete gazdaság adatai csökkentik a szélső decilisek különbségét. (Magyar statisztikai évkönyv 2011)
Mely kategóriákba tartoznak a szellemi munkások Püspökladány kisvárosában? Erre a kérdésre egyelőre hipotetikus választ tudunk adni. Úgy véljük, a jogászok és közgazdászok vezetik a bérlistát, az orvosok és egészségügyiek visszaesnek csaknem a pedagógusok

szintjére. (Nem csoda, hogy a magyarországi orvosok tömegesen hagyják el az országot, Ausztriában, Németországban, Angliában keresnek munkát.) Az agrár- és technikai intelligencia részt vett az ipari és mezőgazdasági létesítmények privatizációs folyamataiban, s megszerezték, magánosították a nemzet állami-szövetkezeti tulajdonait (1986-ban ez 97%-ot tesz ki), ők tehát a rendszerváltás nyertesei, a hátrányokat a humán intelligencia örökölte. A humán szellemi dolgozók között is van bér és presztizs átrendeződés: az andragógusok, felnőttképzők, kulturmenedzserek a társadalmi munkamegosztás terén éppúgy, mint a presztizs szférájában pozitíven változtatták meg pozíciójukat.

A szocializmus korszakában az értelmiség specifikus vonásait pontosan meg tudtuk határozni, s mivel ma széttagolva jelennek meg más lényegű rétegekben, az értelmiség új definícióján törhetjük a fejünket. A „policy elite" és a „political intellectuel" típusainak inkább Nyugat-Európában honos fogalmai azonban lassan mind lokálisan, mind országosan teret nyernek, a magyar társadalmi szerkezet és működési mechanizmusai hozzáigazodnak az európai modellekhez.

Felhasznált irodalom

Köpeczi Béla: A magyar kultúra útja. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1986.

Magyar statisztikai évkönyv 2005. KSH, Budapest 2006.

Magyra Statisztikai évkönyv 2010. KSH, Budapest 2011.

Matolcsy Lajos: Püspökladány kulturális élete egy felmérés tükrében, utalással a tennivalókra. Múzeumi Kurir, 1983/42. sz.

Némedi Dénes: A népi szociográfia 1930-1938. Gondolat Kiadó, Budapest, 1985.

Pomogáts Béla: Elsodort eposz. In: Szabó Dezső: Az elsodort falu. Csokonai Kiadóvállalat, Debrecen, 1989. 5-15. p.

Sári Mihály: Közművelődés a helyi társadalomban. In: Durkó Mátyás – Sári Mihály: Bevezetés a közművelődés elméleti ismeretekbe. Tankönyvkiadó, Budapest. 153-184. p.

Sári Mihály: A szellemi dolgozók helyzete egy alföldi kisvárosban. Kultúra és közösség, 1987/2., 53-66. p.

Tóvári Judit: Az elit Miskolc város társadalmában. Stúdium Kiadó, Nyíregyháza, 1997.

Szabó Irma

KARÁCSONY SÁNDOR ÉS A XXI. SZÁZAD

„Hátha ti tovább juthatnátok,
ha egy kicsike kis lépéssel is,…”[1]
(Karácsony 1985, 93)

Az utóbbi három évtizedben egyre több Karácsony Sándor alakját, eszmerendszerét méltató, társaslélektani alapokra épülő pedagógia rendszerét elemző, értékelő tanulmány jelenik meg. Hatalmas életművet hagyott ő hátra, melynek részeit folyamatosan dolgozzák fel egyrészt szellemi társai, küldetésének folytatói, másrészt a karácsonyi eszmeiséget tudatosan vállaló első, második és a harmadik generáció tudós szakemberei (Sári 2010). Kritikai feldolgozásokból csak néhányat megemlítve is hosszú a sor. Lendvai L. Ferenc Karácsony és tanítványai felszabadulás utáni politikai szerepét, filozófiai rendszerét értékelte (Lendvai 1981), Kontra György a pedagógiai alapvetését (Kontra 1985), Vekerdi László a tudománytörténeti jelentőségét rajzolta meg (Vekerdi 1981), Lányi Gusztáv többek között szabadművelődési korszaka, fejlődéslélektani, szociálpszichológiai gondolatai objektív kritikáját készítette el [Lányi, 1984), Fabriczius-Kovács Ferenc általános nyelvelméleti, szemiotikai és kommunikációelméleti újító gondolatait értékelte (Fabriczius 1980), Boros Dezső nevelési rendszerét – Durkó Mátyás szerint Karácsony fő értékvonalát – vette kritikai bonckés alá, s nem utolsó sorban Durkó Mátyás a művelődéstörténeti, felnőttnevelési és szabadművelődési koncepciójáról értekezett (Durkó, 1997).

A *„Ki volt valójában Karácsony Sándor?*” kérdésre a különböző szempontból megfogalmazott válaszokban is találunk megegyezőt, melyet Lányi Gusztáv érzékletesen foglalt össze (Lányi 1985). Senki nem vitatja, hogy elsősorban pedagógus volt, olyan tanárember, akitől kulturális igényességgel lehetett tanulni, olyan pedagógus, aki pedagógiai rendszerét filozófiai alapokon fejtette ki. Rendszere jól

[1] Idézet eleje: *„Azért közlöm veletek mindazt, amit én látok, és ahogy a tudomány mai állása mellett, jelenlegi eszközeivel és módszereivel az emberiség legjobbjai látják.*” Befejezése: *„…s bebizonyíthatnátok, hogyan és miben tévedtünk mi*”.

tagolt, egyszerre filozofikus építmény és pragmatikus program, amely "rendezi a világot körülöttünk, azaz megmutatja *helyzetünket* és *helyünket* a világban, és *feladatunkat*, amelyek reánk várnak" (Lányi uo. 761).

Tanulmányomban Lányi összegzésének terjedelmi korlátok által meghatározott, keretszerű kifejtésére vállalkozom két területen. Értelmezésem szerint ugyanis éppen ez, a világot rendező és magyarázó, helyünket a szűkebb és tágabb környezetünkben és az adott időszakban megtalálni, sajátmagunkat elhelyezni, a feladatunkat – legyen az társadalmi vagy egyéni – megfogalmazni segítő Karácsony Sándori-én az eredője eszmerendszere időtlenségének, pontosabban fogalmazva időszerűségének, útmutatásai korszerűségének. E sajátosság köti össze a karácsonyi eszmeiséget tudatosan vállaló generációkat, és éppen ebből a folytathatóságból, a használhatóságból, az elméleti megközelítésen túl a praktikum oldaláról is alátámasztott magától értetődőnek elfogadott igazságból tevődik össze a manapság is vállalható és szívesen vállalt szellemi öröksége. Ezért vetődik fel, olykor a türelmetlenség látszatát keltve, a kérdés: kamatoztatja-e örökségét a magyar művelődés- és neveléstudomány. Megpróbáljuk-e hasznosítani, továbbgondolni a tőle készenkapott, de részeiben korántsem befejezett, lezárt gondolat- és tapasztalatrendszert.

Karácsony Sándornál a hangsúly az utóbbin, a továbbgondoláson, a változtatás, módosítás lehetőségén, sőt, szükségességén van. Alapelvei közé tartozott a szüntelen újrafogalmazás. A *„..hol vagyok én már attól?”* tanítványainak gyakran válaszként adott kérdése fontos és követendő magatartására világított rá: az alkotó ember „*…holnap sok mindent másképp láthat, mi ahogyan ma látja*” (Karácsony 1930, 22).

Munkásságának számos, változtatást sem igénylő eleme van, annál az egyszerű oknál fogva, hogy nem tudományos tételeket írt, hanem „csak” gondolkodott. Így írt erről az Ocsúdó magyarságban: „*… nincs külön rendszerem, hanem az a rendszerem, hogy élek és mozgok, gondolkodván*[2] (Karácsony 1942, 8-9). Hívhatnék példát a

[2] Majd így folytatja: „….*Rendszernek a mesterséges rendszereket nevezik és tartják erre mifelénk a tudomány berkeiben szorgoskodók. Ha az ember viszont minden különösebb rendszer nélkül él és mozog tudományosan és elég intenzíven, no meg jó ideje él és mozog,*

megnevezett tanulmányokból arra, mennyire aktuális a ma embere számára is a mondanivalója, ugyanakkor hitelesebbnek gondolom a 21. század egyetemistáit idézni azt bizonyítandó: könyvekben tárgyiasult életműve mennyire nem pusztán a könyvtárak polcaira való, hanem társadalom- és ember-építő mondanivalójával hasznosításra vár, továbbá termékeny talajra hull, ha azt megtesszük.[3]

„… észre kellett vennem, hogy a könyvben szereplő gondolatok nagyon is érthetőek számomra, az ismertetővel ellentétben. Nagyon jól megértettem, hogy mit akart Karácsony Sándor közölni művével. Ami még ennél is jobban meglepett, hogy gondolatai nagyon aktuálisak még ma is, pedig műve 1942-ben jelent meg. A felvetett problémák nem oldódtak meg, legfeljebb évtizedekkel eltolódtak (Oreskó 2012, 62).
„*Meglátásom szerint Karácsony Sándor jócskán megelőzte korát, olyan pedagógiai elveket alkotott, vallott, és ültetett át a gyakorlatba, melyek közül néhány még ma is újszerű, aktuális és soknak még csak most ismerik fel jelentőségét. Ilyen példa az iskola falain túlra nyúló nevelés, a kölcsönös tisztelet elvárása, az önálló gondolkodás szorgalmazása, vagy a képzelet bevonása a tanításba. Számos példát hozhatnék, de igyekeztem olyanokat keresni, amik a mai oktatásban, iskolai rendszerben is megjelennek…* ” (Deák ua, 68).

Új évezredünk olyan fontos, sorsfordító kérdése kapcsán is, mint például az *Európa – nemzet – magyarság* haszonnal, mintegy útmutatásként olvashatjuk kiérlelt gondolatait.

„A nemzetnevelés lelki előfeltétele európai magyarságunk átérzése és megélése. A mi európai feladatunk, úgy, ahogy az Istvánná kereszteltetett Vajk átélte, embernek lenni – magyarul. A nagy kérdés az, hogy miképpen nevelődik nemzetünk az ő sajátságos európai szerepkörére?” (Karácsony 1941, 46).

---

működése nyomán, meg egy kicsit annak következtében is természetes rendszerben mutatkoznak gondolatai."

[3] A Debreceni Egyetem Andragógiai Tanszéke a 2009/2010. tanév II. félévében meghirdetette *Karácsony Sándor, a pedagógus* választható tanegységet. A kurzus végére közel hatvan hallgató fogalmazta meg írásban gondolatait Karácsony Sándorról.

„A társadalom lehetősége a szabadság mértékén múlik. A szabad cselekvés lehetőségét a szokásrendszerek, a formák biztosítják” (Karácsony 1946, 46-47).

„Feladatunk kettős: tanulni a Nyugattól, továbbadni Keletnek. Nekünk szükségünk van arra, hogy megtanuljunk a másik emberre nézve élni. Nekünk nem elég kritika nélkül jutnunk egységre, ki kell veszekednünk és egymáshoz képest megteremtenünk az egységet. Ez a magyar »széthúzás« – Isten szerint való értelme” (Karácsony 1944, 5). – hangzik Karácsony Sándor nemzeti önismeret és célmeghatározása. Már csak az ezek szerinti cselekvéssel vagyunk adósok.

Egyszerűen párhuzamban állítható ez a gondolatív az Unióhoz való csatlakozási előkészületektől napjainkban is előtérben lévő, a csatlakozás tartalmi megközelítését értékek mentén fejlegető álláspontokkal. Én most Vitányi Iványéval rokonítom, aki Európa három fogalma című tanulmányában részletesen levezette, hogy Európához való viszonyunkat a földrajzi egység, a politikai-gazdasági szervezet és Európa mint minőség hármassága határozza meg (Vitányi 2001). A csatlakozás nem a területi-földrajzi egységhez való tartozásban hoz újat, hiszen már ezer éve óta itt élünk. A politikai-gazdasági integrálódásunk ugyanakkor már cél-és eszköz egyaránt megkapaszkodásunk és felemelkedésünk érdekében. Az értékek Európájához tartozás azonban ennél is több: „*saját magunk által vállalt, belső, nemzeti feladat*” (uo. 346). Hiába élünk ugyanis Európa közepén, az európai értékekhez való, egész társadalmunkra vonatkozó hozzáférésben mindezidáig történelmi okok miatt akadályoztatva voltunk. A csatlakozás azonban esélyt ad arra, hogy Magyarország az értékek birtoklása terén is hasonlóvá váljon az európai országokhoz. Ebben a vonatkozásban is be kell illeszkednünk. És ez nem Európa által megkövetelt feladat, ez a mi „*elemi, belső, szívünk és értelmünk által diktált feladat”*(uo. 347). Ez lesz a legnehezebb, a társadalmi átalakulás, ami feltételeti a plurális, jogállami, minden másságot és kisebbséget védelmező demokráciát és az esélyegyenlőséget, a mindenki számára elérhető kulturát. Karácsony szerint is ezáltal őrízhetjük meg és erősíthetjük is meg integritásunkat, valamint annak a feltételét is egyértelművé teszi. *„Nem elég kiterjeszteni a kultúrához való jogot minden emberre; arról is kell gondoskodnunk, hogy élhessen e jogával minden ember;*

önhibáján kívül meg ne fosztassék, ne gátoltassék senki attól, ami jár neki." Álláspontja szerint ugyanis „*a kultúra fejlődési iránya: az ember felfedezése."*

Távlatos, az összefüggéseket előtérbe helyező gondolkodásmódja, a megoldásra váró társadalmi problémákra adott válaszainak időszerűsége és az életen át tartó tanulás kérdéskörében is megmutatkozik (Karácsony 1947b).
Az Európa Bizottság 2001-ben kiadott nyilatkozatában rögzítette az LLL alapelveit a tanulás Európájának valóra váltásához. Ezek között találjuk az oktatáshoz való hozzáférés, a tanulás lehetőségének biztosítása, a társadalmi befogadás kiemelt feltételét, a tanuló állampolgár igényeinek középpontba helyezését, a megfelelő erőforrások biztosítását, a tanulási kultúra kibontakoztatásának fontosságát a teljes népesség körében, a partnerségen alapuló fejlesztést. Karácsony Sándor a Felnőttek nevelése című tanulmánya I–XX. fejezetében részletesen tárgyalja az alapelvekkel megegyező témaköröket is, jóllehet egy másfajta társadalmi valóságban és feltételrendszer között, így eltérő fogalomrendszert használva, de a leírtakkal rokonítható tartalommal. A kimunkált elmélet az egyik kapcsolódási ág. A másik, a gyakorlati útmutatás, a megvalósítás hogyanját tárja elénk történelmi megközelítésben, érzékletes példákkal hiteleítve. A felvilágosító munka nehéz feladatát *„hogy a lelkekben megvilágosodjék a huszadik század értelme*" (i.m 253) elsődlegesnek tartja, csakúgy, mint a felnőtt tanulóval kialakítandó, a fejlődés törvényeinek egyedül megfelelő partneri, mellérendelő viszonyt. *„Nem vezető kell neki, hanem társ. Társ, aki ugyanolyan, mint ő szeretne maradni vele való vonatkozásában mindvégig, tehát független, őszinte, világos, szabad…"* (i.m 255). Ez az elvárás és követendő magatartásmód egészében alapját képezi a jelenlegi formális és nonformális tanulásnak. Ehhez köthető a másik alapelv, a tanulás értékének elismertetése a népesség egésze körében, ezzel ösztönözve a tömeges bekapcsolódást. Karácsony a *„kulturális nevelés és a szakképzés csak azután lehetséges igazán, mikor már érdemes műveltnek lenni"* tételmondata egyszerre világít rá napjaink egyik fontos problémájára és feladatára: a képzettség, a megszerezhető tudás és a piacképes kereslet egyensúlyának helyreállítására a műveltség, a tudás értékének elismerésére és elismertetésére (i.m 262).
Egy területet választok még ki bizonyításképpen a Karácsonyi látásmód és viszonyulás eredményeinek továbbgondolt vagy – mert

ez utóbbi is több esetben lehetséges – eredeti formában történő hasznosításának, egyben hiánypótló szükségességének alátámasztására. Ez pedig az életen át tartó tanuláshoz szükséges erőforrások biztosítása uniós alapelvhez kapcsolódik. Az erőforrások közül kiemelem a humánerőforrás, pontosabban a tanár meghatározó jelentőségét. Karácsony Sándor hite szerint *„…csak akkor van értelme a nevelésnek, ha mindig „értékesebb" is, mint a növendék eddigi szellemi értékei voltak" (i.m 279), és* akkor, ha „*a nevelés, ha fejlődőképes társadalom neveléséről van szó, mindig … a jövő szintézisét készíti elő"* (i.m 282). Erre a feladatra kizárólag az „illetékes" pedagógus alkalmas, aki „*a benne felhalmazódott értékek közlése útján kielégítheti a művelődésre vágyók hiányérzetét*" (i.m 280). A pedagógusképzés és az andragógusképzés gyakorlatorientált megújításának ezeket a célkitűzéseket kell szolgálnia.

Felhasznált irodalom

Boros Dezső (1990): Kísérlet Karácsony Sándor pedagógiájának rendszerezé-sére. In: Acta Pedagogica Debrecina, 92. sz. Debrecen 1-94. p.

Deák Orsolya (2012): Nevelési elvek, problémák és megoldásaik. In: Péter Imre (szerk.): Karácsony Sándor, a pédakép. Karácsony Sándor Művelődési Társaság füzetei IX. Földes, 68. p.

Durkó Mátyás (1997): Karácsony Sándor művelődéstörténeti, felnőttnevelési és szabadművelődési koncepciója. In: Debreceni Szemle 2./274-294. p.

Fabriczius-Kovács Ferenc (1967): Jelentés és másik ember. Kortárs. 8. sz. 1273-1284. p.

Karácsony Sándor (1930): A tanulás mesterfogásai. Pécel, Csökmei Kör, 1998.

Karácsony Sándor (1941): A magyar világnézet. Budapest, 1941, Exodus, XXXIX-XL. p.

Karácsony Sándor (1942): Ocsúdó magyarság. Budapest, Exodus

Karácsony Sándor (1944): A magyarok kincse. Budapest, Exodus

Karácsony Sándor (1947): A magyar béke. Budapest, Exodus

Karácsony Sándor (1947b): Felnőttek nevelése. In: Lendvai L. Ferenc (szerk.): Karácsony Sándor Magyarság és nevelés. Válogatott tanulmányok. Áron Kiadó, Budapest, 2003. 247-297. p.

Karácsony Sándor: Magyar nevelés. In: Lendvai L. Ferenc (szerk.): Karácsony Sándor Magyarság és nevelés. Válogatott tanulmányok. Áron Kiadó, Budapest, 2003. 91-118. p.

Kontra György (1986): A neveléstudomány társaslélektani alapjai. Magyar Tudomány. 86-91.p.

Kontra György (1995): Karácsony Sándor. Magyar Pedagógusok sorozat Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 67. p.

Lányi Gusztáv (1984): Karácsony Sándor és a szabadművelődés. Valóság. 4. sz. 53-68. p.

Lányi Gusztáv (1985): Egy társaslélektani "nemzetkarakterológiáról". Világosság, 12. sz. 760-767. p.

Lendvai L. Ferenc (1981): Új Szántás. Karácsony Sándor és köre a felszabadulás utáni politikai életben. In: Társadalmi Szemle. VII. 66-73. p.

Oreskó Viktória (2012): Nevelési elvek, problémák és megoldásaik. In: Péter Imre (szerk.): Karácsony Sándor, a pédakép. Karácsony Sándor Művelődési Társaság füzetei IX. Földes, 62. p.

Sári Mihály (2010): A Karácsony-tanítványok generációi. In: Juhász Erika – Szabó Irma (szerk.): Nemzetnevelés-Felnőttnevelés-Közművelődés. Csokonai Kiadó, Debrecen, 45-55. p.

Vekerdi László (1981): Az absztrakt filozófia és a nyelv. In: Általános Nyelvészeti Tanulmányok XII. Bp. Akadémiai Kiadó

Vitányi Iván (2001): Európa három fogalma. In: Vitányi Iván (2005): Kultúraelméleti és művelődésszociológiai írások. Pécsi Tudományegyetem FEEFK, Pécs, 346–350. p.

Szabó János Zoltán

A TURISZTIKAI FESZTIVÁLOK LÁTOGATÓ-ÖSSZETÉTELE

A fesztiválokat gyakorta említik mint a kulturális turizmus egyik fő vonzerejét jelentő eseményeket. A két terület összefonódása azonban nem csupán manapság divatossá vált árukapcsolás, hanem a liminalitás elmélete (Van Gennep és Victor Turner nyomán) révén tudományos elméleti alapjaik is hasonlóak. A fesztiválokra irányuló felmérések visszatérő eredménye, hogy általában a helyi és környékbeli emberek vesznek részt legnagyobb arányban a fesztiválokon, a turizmus statisztikák azonban a vendégéjszakák számában mérik egy hely vagy esemény turisztikai jelentőséget. Ennek fényében izgalmas feltenni a kérdést, hogy vajon mikor beszélhetünk turizmusról a gyakorlatban egy fesztivál látogató-összetételét tekintve? Mikortól válik a turizmus a szervezők számára is bekalkulálandó logisztikai, pénzügyi és marketing kérdéssé?

Az elmélettől a kutatási kérdésig

Victor Turner kutatásainak középpontjában az átmeneti rítusok állnak. Elmélete szerint az átmeneti (liminális) állapotot megelőzi a társadalmi struktúrától való elkülönülés és utólag követi egy visszatérési (poszt liminális) állapot, melyen keresztül a résztvevő visszatér a társadalmi struktúrában elfoglalt helyének megfelelő szerepekhez. Ilyen értelemben a liminalitás a társadalmi anti-struktúra megtestesítője. Turner azonban nem egyszerűen a *„strukturális kényszerek elleni képzeletbeli küzdelmet”* (Turner 2003, 36) érti társadalmi anti-struktúra alatt, hanem az ember *„felszabadítását azon normakényszerek alól, melyek a társadalmi státusok sorának betöltésével, a sokféle társadalmi szerep eljátszásával”,* vagy *„valamilyen egységet alkotó csoporthoz illetve társadalmi kategóriához való tudatos tartozással”* járnak együtt. Amíg a törzsi társadalmakban az emberek rá vannak kényszerítve, hogy az átmeneti rítusok során törvényszegően viselkedjenek, addig a modern korban, az átmeneti rítusokban való részvétel szabadon választható szabadidős tevékenységekhez kapcsolódik. Utóbbit nevezi Turner liminoid jelenségnek, mely jelenséget a *„választás jellemzi, a liminálist pedig a kötelesség.”* (Turner 2003, 35)

Manapság szabadon választhatunk, hogy mely eseményeken veszünk részt és melyeken nem, míg a törzsi, de akár a népi kultúrában is ez inkább kötelező elvárás volt.

A választás szabadsága tette lehetővé a turizmus statisztikai adatainak növekedését az elmúlt évtizedekben. Manapság a nagyobb fesztiválokon szinte kivétel nélkül vesznek részt más megyékből érkezők és/vagy külföldiek, felmerül azonban a kérdés, hogy arányuk mekkora mértékénél beszélhetünk turisztikailag is jelentős fesztiválról, szakzsargonban „turisztikai fesztiválról"? Kutatásunk célja a hazai fesztiválok és turizmus kapcsolatának és e kapcsolat jellegének és sajátosságainak kimutatása, válasz keresése arra a kérdésre, hogy milyen látogató összetételű fesztiválok törekednek a turisztikai elvárásokhoz igazodni?

A kutatás módszere

Empirikus vizsgálatunk[1] az Nemzeti Kulturális Alap Kiemelt Kulturális Események Ideiglenes Kollégiuma által 2007 évben támogatott fesztiválokat választottuk (N=57). Kutatási módszerünk kérdőív felvétele volt kérdezőbiztosokkal, melynek során kérdőívet vettünk fel az NKA Kiemelt Kulturális Események Ideiglenes Kollégiuma által 2007-ben támogatott fesztiválok szervezőivel 2008. május és december között. Az eredmények feldolgozása során adatainkat összevetettük a 2004-es, teljes lefedettségre törekvő kutatás adataival (N= 224), mint meglévő statisztikákkal (Hunyadi – Inkei – Szabó 2006). Az összehasonlítás, úgy véljük, támpontot adhat a valós helyzet pontosabb megismeréséhez és megértéséhez. A kutatás során a támogatott fesztiválok szervezőivel vettük fel a kapcsolatot; azokat a fesztiválokat, akik pályáztak, de nem nyertek támogatást nem volt lehetőségünk a kutatásba bevonni.

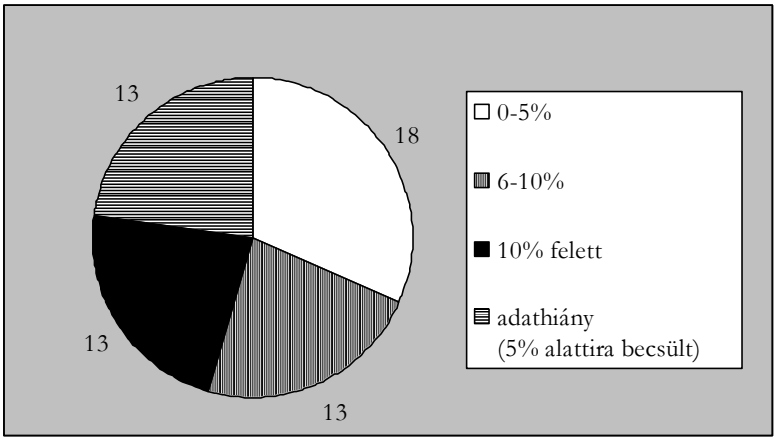
A kutatás eredményei

A szervezők válaszai alapján a külföldi vendégek átlagos aránya a vizsgált fesztiválok körében 10% feletti volt. A fesztiválok egyharmadában 5% alatti, egynegyedében 6-10% közötti és szintén

[1] Jelen tanulmányban a Kulturális fesztiválok mint a művelődés új formái című PhD értekezés empirikus vizsgálata során felvett adatokat használtuk fel.

egynegyedükben 10% feletti volt a külföldiek aránya. A kérdésre nem válaszoló fesztiválok között nem voltak jelentős (5% feletti) külföldi vendéget vonzó események a kérdezőbiztosok a szerint. Volt azonban egy jelentős különbség a szervezők között a turisztikai szempontoknak való megfelelés tekintetében, ami a 10% feletti külföldi részvételével megtartott rendezvényekre volt jellemző. Amennyiben a külföldi résztvevők aránya 10% alatt maradt, szervezők jóval kevesebb gondot fordítottak a külföldiek kiszolgálására, nem tekintették külön feladatnak a külföldiek kiszolgálását.

1. diagram. A külföldiek aránya a látogatók körében



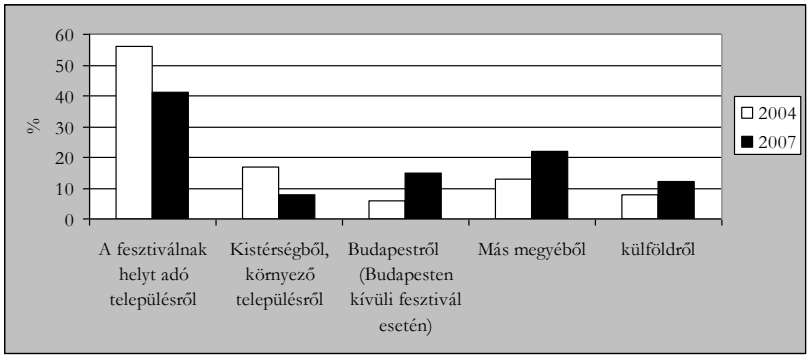
Önmagában azonban a külföldiek aránya nem használható egyedüli változóként a kérdés megítéléshez, mivel nem mindegy, hogy mennyi az összes látogató száma, és azon belül a külföldiek száma, vagyis minek a százalékáról van szó. A Haydn fesztivál esetében pl. igen magas, 40% a külföldiek aránya, de ez mindössze 240 embert jelent, míg pl. a Zsidó Nyári Fesztivál 30%-a 40 000 körüli külföldi, vagy a Mesterségek Ünnepe „csak" 15%-os külföldi aránnyal 10 ezer fő feletti , s a Csabai Kolbász Fesztivál is „csak" 12%-os külföldi aránnyal több mint 8000 külföldi vendéget jelent.

Külön érdemes vizsgálni a más megyéből vagy Budapestről (amennyiben nem Budapesten van a fesztivál) érkező résztvevők arányát is. Erre vonatkozólag azt tapasztaltuk, hogy akkor jelenik meg a turizmus szempont (akár problémaként akár célcsoport azonosításával) ha a vizsgált fesztiválok körében a helyi vagy

környékbeli résztvevők aránya megközelítőleg 50-60% vagy az alatti volt, a más megyéből vagy Budapestről érkező résztevők együttes aránya pedig 30-40%-ot megközelítő (külföldiekkel együtt 40-50% közötti) volt. A fesztiválok résztvevői adatai alapján úgy véljük, hogy a 20% feletti más megyéből vagy Budapestről érkező résztvevő esetében már több ezres számban utazó résztvevői körről van szó, ami turisztikailag is értékelhető. Mindez természetesen létszámfüggő is, azaz – megítélésünk szerint – csak akkor igaz, ha a résztvevők összes száma megközelíti, vagy meghaladja a 10.000 főt.

Összevetve a 2004 és 2007 évi adatokat azt tapasztaljuk, hogy alapvetően nagyobb a más megyéből vagy Budapestről érkező résztvevők száma a 2007-es mintában. Ezen nem csodálkozhatunk, hiszen résztvevői számát és költségvetését tekintve eleve nagyobbak voltak a 2007-es fesztiválok. Minimum-maximum viszonyítási pontnak azonban jobb híján el lehet fogadni a két adatsort, de természetesen kivételek lehetnek, hiszen különböző minták átlagairól van szó. Más szavakkal, úgy véljük, hogy minél inkább megközelíti egy fesztivál adata (más megyéből vagy Budapestről érkező résztevők együttes aránya) a 2007-es átlagot, annál inkább érvényesülnek a turisztikai szempontok.

2. diagram. Honnan érkeznek a fesztiválokra látogatók (2004 N= 224, 227: N=44)



A két minta a szakpolitikai elvárások tekintetében is támpontot adhat, hiszen az eltérések a 2004-es átlagtól egyfajta pályázati preferenciaként is értelmezhetők, azaz a látogató összetétel sajátosságai elvárásként is megfogalmazódnak egy fesztivál hosszú távú tervezésekor.

Összegzés

A kutatás alapján a turisztikai fesztiválok résztvevői összetételére vonatkozólag az alábbi megállapításokat tesszük:

1.) Egyfelől azt mondhatjuk, hogy a résztvevők összes száma meghatározó feltétele a tömegturizmus kialakulásának. A kutatás tapasztalatai szerint ezres nagyságrendű külföldi, más megyéből vagy Budapestről érkező résztvevői (egyszóval utazó) létszám szinte kizárólag csak 10.000 főnél nagyobb összlétszámú fesztiváloknál fordult elő.
2.) Ahová ezres nagyságrendben érkeztek utazók, ott a külföldi, más megyéből vagy Budapestről érkező résztvevők együttes aránya meghaladta 30%-ot, jellemzően 30-60% között volt. Ennek megfelelően a helyi és környékbeli résztvevők aránya 40-70% között volt.
3.) Az ezres nagyságrendű külföldi turizmus a közönségarány tekintetében 10% feletti külföldi résztvevői számot jelent a mintául választott fesztiválok gyakorlatban.
4.) A turizmusra törekvés a látogató összetétel kutatási mintában tapasztalható sajátosságai alapján elvárásként is megfogalmazható egy fesztivál hosszú távú tervezésekor, tekintettel arra, hogy a fesztiváltámogatási gyakorlat e szempontot előnyben részesíti.

Felhasznált irodalom

Hunyadi Zsuzsa – Inkei Péter – Szabó János Zoltán (2006): Fesztivál-világ. NKA Kutatások 3., Kultúrpont Kht. Kelet-közép Európai Kulturális Obszervatórium Alapítvány, Budapest.

Turner, Victor (2003): A liminalitás és a liminoid fogalma a játékban, az áramlatban és a rituálében. A komparatív szimbológiáról. In: Demcsák Katalin, Kálmán C. György (szerk.): Határtalan áramlás. Színházelméleti távlatok Victor Turner kultúrantropológiai írásaiban. Hippodrom, Budapest.

Szóró Ilona

KARÁCSONY SÁNDOR SZEREPVÁLLALÁSA A SZABADMŰVELŐDÉS KORSZAKÁBAN (1945–1949)

A II. világháború után, az új demokratikus berendezkedés kiépítésével jelentős változások történtek a közművelődés és felnőttnevelés terén is. Nagyobb hangsúlyt kapott a népi kultúra, illetve a népi és a magaskultúra közötti kapcsolat, értékcsere megteremtése. A korábban a középosztályra fókuszáló művelődési tevékenység helyett a parasztság és a munkás rétegek művelődési körülményeinek javítása került előtérbe. Alapvető szemléletváltás következett be a kultúra közvetítésének formájában is. A két világháború közötti iskolánkívüli népművelést a szabadművelődés rendszere váltotta fel (Simándy 1945, 7-8).
A szabadművelődés legfelsőbb szintű koordinálására 1945 őszén létrehozták az Országos Szabadművelődési Tanácsot. Az OSZMT a Vallás és Közoktatásügyi Minisztérium tanácsadó szerveként működött. Szakmailag irányította a felnőttoktatást és a közművelődést, összefogta a kulturális intézmények és szervezetek munkáját. A Tanács nagyfokú önállósággal rendelkezett. A VKM alá tartozó adminisztratív apparátus, a kerületi és települési szabadművelődési felügyelők, ügyvezetők hatásköre korlátozott volt. A kulturális tevékenységet a mellettük működő társadalmi szervek, a szabadművelődési tanácsok és bizottságok szervezték. Az OSZMT mintegy 110 tagját a kulturális kormányzat, különböző művelődési és tudományos intézmények, pártok, ifjúsági szervezetek, társadalmi egyesületek delegálták. Az 1945. december 10-i alakuló ülésen a jelenlévők szavazatainak 63%-ával az elnöki posztra Karácsony Sándort választották (Dancs 1988, 10-12, 635).

Karácsony személye körül már a választás előtt széleskörű konszenzus alakult ki. Ezt részben korábbi pedagógiai munkássága, közismert demokratikus nevelési elvei magyarázták. Elutasította a nevelő tekintélyére és műveltségi fölényére épülő alá-fölérendeltségi viszonyt. Helyette a mellérendeltséget, a partneri kapcsolat fontosságát hangsúlyozta. Kiemelte, hogy a nevelés, a művelődés csak közös tevékenység folyamán valósulhat meg, ahol a nevelő

feladata elsősorban az igény felkeltése és a lehetőség biztosítása ahhoz, hogy a másik fél tanuljon és művelje magát (Karácsony 2008, 267).
Karácsony, társadalmi nézetei és korábbi közéleti tevékenysége alapján is alkalmas volt erre a feladatra. A két világháború között következetesen fellépett a származás alapján történő diszkrimináció ellen, elutasította a hitleri Németország és a hazai szélsőjobboldal törekvéseit, a revíziós felfogással szemben pedig kiállt a szomszéd népekkel való együttműködés mellett. Németellenessége, illetve a nyugati polgári társadalmakkal szemben megfogalmazott kritikája elfogadhatóvá tette a személyét a baloldali politikai erők számára is. A kommunista párt pontosan látta, hogy Karácsony milyen nagy hatással van az ifjúságra. Ezért ideiglenes szövetségesnek tekintették, a fiatalabb korosztályok megnyerése érdekében (Lányi 2000, 94-96).

Karácsony koncepciója szerint, a magyar kultúra megújítása során vissza kell térni a népi gyökerekhez, és ezeket az értékeket kell korszerű módon hozzáférhetővé tenni, hogy egyazon kultúra részese legyen minden társadalmi réteg. Kiemelte, hogy a felülről diktált kulturális tevékenységet a nép nem tekinti a magáénak. Eredmény csak úgy érhető el, ha nem felülről kiválasztott személyek művelik a népet, tőle idegen célok és ízlés jegyében, hanem a nép maga művelődik, saját szándékai szerint. Ugyanakkor kiemelte azt is, hogy a szabadművelődés nem egy szervezetlen, ösztönös állapot, hanem a nevelés, az önművelés és a közösségi művelődés átgondolt, szerves és dinamikus rendszere, amely az igények felmérésére, a szükségletek tudatosítására és azok alakítására, valamint az érintettek önkéntes és aktív közreműködésére épül (Karácsony 1947, 3-4; Durkó 1991, 141-143).

Karácsony minden lehetőséget megragadott, hogy a szabadművelődéssel kapcsolatos elveket, módszereket minél szélesebb körben ismertté tegye. Az OSZMT vezetői folyamatosan járták az országot. Tájékozódtak a helyi viszonyokról, és személyesen is részt vettek a mozgósításban, a szabadművelődés alapelveinek, módszereinek megismertetésében. Az OSZMT szorgalmazására 1946. februártól rádió előadássorozat indult a szabadművelődés kérdéseiről. Karácsony rendszeresen találkozott a nagyobb ifjúsági és nőszervezetek képviselőivel, az iskolán kívüli oktatási és művelődési tevékenységben való részvétel egyeztetése érdekében. (Beszámoló 1947, 224-225).

Az OSZMT a kulturális átalakulás egyik legfontosabb feladatának tekintette az analfabétizmus teljes felszámolását. Ezért sürgette a VKM illetékeseinél, hogy nagyobb energiát fordítsanak a tarthatatlan állapot megszüntetésére, mert addig nem lehet színvonalas tömegkultúráról beszélni, amíg ezt a problémát meg nem oldja az ország. Nagy hangsúlyt helyezett arra, hogy a kistelepülések lakói is hozzájussanak a színvonalas olvasnivalóhoz. A népkönyvtári hálózat újjászervezése kapcsán azt javasolta, hogy minden 200 fő feletti településen saját népkönyvtárat állítsanak fel. Az ennél kisebb falvakban pedig a körzeti könyvtár biztosítson rendszeres kölcsönzési lehetőséget (Dancs 1988, 358-362).

Karácsony Sándor rendkívül fontosnak tekintette a szabadművelődés személyi apparátusának megfelelő kiválasztását. Bár a felügyelőket a VKM nevezte ki, az OSZMT képviselői is részt vettek ebben a folyamatban. Karácsony a legfontosabb kritériumnak a demokratikus gondolkodást és magatartást, a széleskörű tájékozottságot és a jó szervezőkészséget tartotta.
A szabadművelődési tevékenység jobb koordinációja érdekében az OSZMT tárcaközi és társadalmi együttműködési bizottság felállítását kezdeményezte. Hosszabb előkészítés után, az 5 minisztérium és 8 országos társadalmi szervezet képviselőit tömörítő bizottság 1948 áprilisában kezdte meg a munkáját (Ortutay 1948, 327-328).
Az OSZMT vezetésén kívül Karácsony számos egyéb társadalmi pozíciót vállalt. Az Országos Köznevelési Tanácsban a középiskolai szakosztályt vezette. Megválasztották a legnagyobb protestáns ifjúsági szervezet, a Magyar Evangéliumi Keresztyén Diákszövetség, az újjászervezett cserkészmozgalom, illetve a baloldal által létrehozott ifjúsági szövetség, a Magyar Demokratikus Ifjúsági Szövetség elnökévé.
Karácsony mellett kialakult egy tanítványi, munkatársi kör. Fiatal értelmiségiek csoportja, akik a közélet különböző posztjain, kormányzati szerveknél, művelődési intézményekben, pártokban és társadalmi szervezetekben, szerkesztőségekben és egyetemi katedrákon számottevő befolyást gyakoroltak a kulturális folyamatokra, és elkötelezett hívei voltak a szabadművelődésnek (Kontra 2003, 205-206).

A szabadművelődés széleskörű kommunikációját segítte a Szabadnevelési, majd Szabadművelődési Híradó című lap. Az újság kezdetben a VKM szakmai körleveleként jelent meg, 1946-tól

azonban a kiadását átvette az OSZMT. A főszerkesztői feladatokat az OSZMT főtitkára látta el. A kezdetben néhány oldalas hírlevél hamarosan igényes szakmai folyóirattá nőtte ki magát. A Híradón kívül 1945 és 1948 között Karácsony több mint 60 cikket közölt különböző szakmai lapokban, társadalmi, kulturális folyóiratokban, ifjúsági kiadványokban és a református sajtóban (Kövendi 2004).
Az OSZMT 1947 januárjában saját folyóiratot indított, Új Szántás címmel. A lap főszerkesztője Karácsony Sándor volt, aki ezt a munkát nem csupán a hivatalával járó reprezentatív feladatnak tekintette, hanem aktívan részt vett az újság arculatának alakításában. A lap eljutott a szabadművelődés minden szervéhez, helyi munkatársához, összefogta, információkkal látta el országos hálózatot. A 60 oldalas újság az elméleti alapvetések, a szabadművelődés céljait, feladatait elemző cikkek mellett számos gyakorlati példát, szakmai módszert adott közre. Az egyes számok alaphangját Karácsony egy-egy nagyobb lélegzetű írása határozta meg. Ezek a szabadművelődés valamilyen fontos elvi kérdését tárgyalták, de egyúttal az aktuális problémákra is reflektáltak (Fenyő 2007, 215-216).
A Karácsony személyét és szabadművelődési elveit érő kritikák 1947 nyarán felerősödtek. Ennek nyomán Karácsony júniusban lemondott az Új Szántás főszerkesztői posztjáról. Június és október között nem jelent meg cikke a lapban. Ezzel kívánta kifejezni, hogy ragaszkodik a szabadművelődés eredeti koncepciójához. Ortutay Gyula kultuszminiszter személyes kérésére azonban októbertől ismét vállalta a főszerkesztői megbízást (Lányi 2000, 193).
Baloldali körök részéről, 1948 márciusában kísérlet történt az Új Szántás átalakítására, kommunista ellenőrzés alá vonására. Karácsony ezúttal határozottan kiállt a lap önállóságának, szellemiségének védelmében. Engedményeket azonban tennie kellett, és 1948 tavaszától az újságban már mind nagyobb teret kaptak a szocialista nézetek. Az egyre élesebb politikai nyomás alatt – ameddig ez összeegyeztethető volt radikális demokrata nézeteivel – Karácsony konstruktív együttműködésre törekedett. Hangsúlyozta, hogy a 19. században a polgárság volt a progresszív erő, most pedig a dolgozó rétegek képviselik a leghaladóbb társadalmi és kulturális törekvéseket (Lendvai 1993, 124-125).

Karácsony Sándort és az általa képviselt szabadművelődési koncepciót 1948 nyarától már folyamatos támadások érték. Egyesek a baloldali ideológia érvényesítését kérték számon. Mások a központilag jobban irányítható, ellenőrizhető centralizált népművelési rendszer helyreállítását sürgették. A júniusi révfülöpi szabadművelődési konferencián E. Kovács Kálmán különösen éles szakmai és politikai kritikát fogalmazott meg a Karácsony-féle felfogásával szemben. Kijelentette, hogy a művelődés többé már nem a szabad társadalom öntevékenysége, hanem csatatér, ahol sajátos fegyverekkel kell legyőzni a reakciót. Aki ezt nem látja, az minden jó szándéka ellenére a népi demokrácia ellenségeit segíti (E. Kovács 1948, 469-476).

A politikai változásokkal összhangban, 1948 folyamán a kultúra területén is jelentős változások következnek be. Egyre bürokratikusabbá vált a szabadművelődés rendszere, az állami szervek szerepe megnőtt, az OSZMT és a választott testületek mozgástere beszűkült. Az Új Szántás kiadását 1948 novemberétől beszüntették. A köztársasági elnök 1949 januárjában ugyan ismét Karácsony Sándort nevezte ki az OSZMT élére, a Tanács azonban ekkor már a gyakorlatban nem működött (Lendvai 1993, 131).

Kommunista részről, 1950 elejétől minden korábbinál élesebb támadás indult a szabadművelődés egész rendszere ellen. Losonczi Géza szerint a „karácsonyizmus" korszakát nacionalista, reakciós, antidemokratikus nézetek hirdetése jellemezte, ezért a szabadművelődés helyett át kell térni a párt elveit képviselő népművelésre. Karácsonyt minden pozíciójából elmozdították. Az ellene irányuló támadások azonban távozása után sem szűntek meg. Személyén keresztül a népi kultúrára alapozó és a társadalom széleskörű öntevékenységére épülő művelődési törekvéseket – szélesebb értelemben pedig, egy demokratikus baloldali alternatíva lehetőségét utasították el (Losonczi 1950, 3-5).

Karácsony Sándor írásaival, különböző társadalmi szervezetekben, országos testületekben betöltött pozícióival meghatározó módon hozzájárult a közművelődés új formájának, szemléletének és módszereinek kialakításához. Nemcsak szellemi megalapozója és fontos szervezője, hanem mintegy megszemélyesítője, szimbolikus alakja volt a szabadművelődésnek.

Felhasznált irodalom

Beszámoló az OSZMT teljes üléséről (1947): In: Új Szántás, 1947/4., 223-228. p.

Dancs Istvánné (összeáll.) (1988): Dokumentumok a szabadművelődés történetéhez (1945-1949). Kossuth, Budapest.

Durkó Mátyás (1991): Nevelési, művelődési, önművelési folyamatok alapproblémái Karácsony Sándornál. In: Petrikás Árpád (szerk.): Karácsony Sándor öröksége. DAB, Debrecen, 134-145. p.

E. Kovács Kálmán (1948): Klerikális reakció, parasztromantika és népművelésünk demokratizálása. In: Társadalmi Szemle, 1948/6-7., 469-476. p.

Fenyő Imre (2007): Karácsony Sándor egyetemen kívüli tevékenysége. In: Brezsnyánszky László (szerk.): A „Debreceni Iskola" neveléstudomány-történeti vázlata. Gondolat, Budapest, 212-219. p.

Karácsony Sándor (1947): Új szántás. In: Új Szántás, 1947/1. 1-4. p.

Karácsony Sándor (2008): A magyarok kincse, Széphalom, Budapest.

Kontra György (2003): Karácsony Sándor, a nagyhírű professzor. BIP, Budapest.

Kövendi Dénes (összeáll.) (2004): Karácsony Sándor folyóiratcikkeinek bibliográfiája 1920-1948. Csökmei Kör, Pécel.

Lányi Gusztáv (2000): Magyarság, protestantizmus, társaslélektan. Osiris, Budapest.

Lendvai L. Ferenc (1993): Egy magyar filozófus: Karácsony Sándor. Akadémiai, Budapest.

Losonczi Géza (1950): Népművelési munkánk feladatairól. In: Művelt Nép, 1950/1., 3-5. p.

Ortutay Gyula nyilatkozata (1948): In: Új Szántás, 1948/6., 327-328. p.

Simándy Pál (1945): A magyar „népművelés" feladatai. In: Köznevelés, 1945/3., 7-8. p.

Tóth Aliz

A FIATALOK LENDÜLETBEN PROGRAM ÉRTÉKELÉSE

Az Európai Unióhoz történő 2004-es csatlakozás óta Magyarország állampolgárai számára is megsokszorozódtak a földrajzi mobilitás lehetőségei, amit az Európai Unió számos módon támogat. A Fiatalok Lendületben Program keretein belül is találunk olyan alprogramokat, amik az ifjúság földrajzi mobilitását ösztönzik. A Program célja, hogy a fiatal európaiakat aktív Európa polgári – társadalmi – részvételre, szolidaritásra és toleranciára ösztönözze, illetve bevonja őket Európa jövőjének alakításába. Elősegíti a fiatalok mobilitását Európa határain belül és azokon kívül is, hozzájárul a nem-formális tanulási lehetőségek bővítéséhez, a kultúrák közötti párbeszédhez, valamint fejleszti a fiatalok készségeit, kompetenciáit. (Mobilitás Országos Ifjúsági Igazgatóság Szakmai Portálja 2012a)

A 2007-től 2013-ig tartó szakasz a Fiatalok Lendületben Program életében a végéhez közelít, így egyre időszerűbb a program értékelése, ami információt nyújt a projektmegvalósításban tapasztaltabb helyi szervezetek munkájáról, sikereiről. A téma továbbá azért fontos és releváns, mert manapság mind egyéni, mind társadalmi szinten egyre nagyobb szerepet kap a tanulás és a földrajzi mobilitás.

Az egész életen át tartó tanulás közben az egyénben gyakran nem is tudatosul, hogy szabadidejében, utazásai, kirándulásai során is folyamatosan tanul valamit. Ilyen „rejtőzködő” tanulási folyamat például az, amikor az egyén utazás során szerez ismereteket, sajátít el gazdagabb nyelvtudást, fejleszti személyiségét, bővíti kompetenciáit vagy erősíti készségeit. (Juhász – Simándi 2008)

A Program értékelése kapcsán elsőként az a kérdés merült föl bennünk, hogy milyen mutatók alapján értékelhető a Fiatalok Lendületben Program, azaz hogyan térképezhető föl a földrajzi mobilitás során végbemenő tanulási folyamat fejlődése és annak eredményei?

További jelentős kérdésnek bizonyult, hogy milyen hatása van az ember személyiségére, életére, tanulói motiváltságára, kompetenciáira a földrajzi mobilitás? Milyen készségek és kompetenciák fejleszthetőek a Program alatt? Munkaerőpiaci szempontból mennyi az értéke az így szerzett non-formális és informális tudásnak?

A Program értékelését megkönnyíti, hogy rendelkezésünkre áll az Európai Bizottság időközi értékelő jelentése, ami 2011 áprilisában, Brüsszelben jelent meg. Ez a dokumentum több eltérő módszer és forrás feldolgozásával kísérelte meg a program időközi értékelését, átfogó képet adva az eredményességéről, sikerességéről. Egy külön fejezetben az uniós országok sajátos helyzetét is bemutatja az országjelentések segítségével. A program külső értékelése során számos eljárást alkalmaztak adatgyűjtés céljából, aminek következtében rögzítették a program első három évének (2007-2009) főbb számszerűsített eredményeit, miszerint éves szinten mintegy 20 000 pályázat érkezett be ifjúsági szervezetektől, fiatalok informális csoportjaitól, közszervezetektől stb. Az összesen benyújtott 42 700 projekt közül 21 800 pályázat lett támogatott. A megvalósult projektekben több mint 380 000 fő vett részt: 278 000 fiatal és 102 000 ifjúságsegítő. (EUR-Lex – hozzáférés az európai uniós joghoz 2012)

A program **eredményességét** támasztja alá, hogy sikeresen valósítja meg az ifjúságot érintő célkitűzéseit, segít orvosolni a fiatalok legfőbb problémáit, és a társadalomra gyakorolt hatása túlmutat a nem formális tanulási lehetőségeken. További jelentős eredménye, hogy kiegészíti az egész életen át tartó tanulás programját és a nemzeti programokat. Annak ellenére, hogy valamennyi alprogram jelentős szerepet játszik a megfogalmazott célok elérésében, az eredményesség alprogramonként különböző mértékű. Az ifjúsági csereprogramok erősítik leginkább az Európai Unióhoz való tartozás érzését, és serkentik a demokráciában való szerepvállalást. A foglalkoztathatóság, személyes fejlődés, mobilitás és nyelvismeret tekintetében az Európai Önkéntes Szolgálat hozzájárulása a legmeghatározóbb, az Ifjúsági kezdeményezések szerepe pedig a vállalkozói szellem és a kreativitás ösztönzésében kiemelkedő. A programnak köszönhetően az ifjúsági munka színvonala Európa-szerte emelkedett. A program hosszú távon gyakorol hatást a benne résztvevőkre és az ifjúságsegítőkre, akik a program befejezése után is

aktív szerepet vállalnak különböző rendezvényeken, nem kormányzati szervek nyomon követési munkáját segítik és megnövekedett mobilitási készség jellemzi őket. A támogatott tevékenységek szempontjából a hosszú távú fenntarthatóság minden uniós ország és projektgazda számára kiemelkedően fontos, a program hiányában ugyanis nem tudnák előteremteni az ilyen típusú tevékenységek finanszírozásához szükséges anyagiakat.

A program résztvevői más-más többletértéket neveztek meg, ami számukra a leginkább kedvező.

- Az ifjúsági szervezetek és ifjúságsegítők számára a nemzetközi tapasztalatcsere, az interkulturális tanulmányok, és a kapcsolatépítési, képzési lehetőségek jelentik a legfőbb hozadékot.
- A fiatalok számára azonban az együttműködés, a nemzetköziség és a tevékenységek széles választéka jelentett többletértéket.

A program értékelése magyarországi viszonylatban számunkra még érdekesebb lehet, ezért tanulmányom a Hajdú-Bihar megyei és debreceni szervezetek pályázói eredményességébe is betekintést nyújt. Hajdú-Bihar megyében a szervezetek, intézmények meglehetősen aktívak a Fiatalok Lendületben Programban. Más megyékhez képest eredményesebben szerepelt a pályázó szervezetek, nyertes projektek, valamint az elnyert támogatás összegét illetően is.

Ezt bizonyítja, hogy 2007 és 2011 között Budapest 4 700 200 Euró támogatást nyert, nagyjából kétszer annyit, mint Hajdú-Bihar megye, aki ráadásul a második helyen áll az elnyert támogatás összegét tekintve. Megyénk 2 036 800 Euróval szerencsés helyzetben van, ugyanis majdnem kétszerannyi támogatást nyert el, mint a harmadik helyen álló Csongrád megye.

2007 és 2011 között az Észak-alföldi régió nyertes pályázóinak száma összesen és alprogramonként

2007-2011 közötti észak-alföldi régió nyertes pályázóinak száma összesen	**80**
1.1. alprogram: Ifjúsági cserék	32
1.2. alprogram: Ifjúsági kezdeményezések	24
1.3. alprogram: Ifjúsági demokráciaprojektek	5
2. alprogram: Európai Önkéntes Szolgálat	11
3.1. alprogram: Együttműködés az Európai Unió szomszédos országaival	6
4.3. alprogram: Az ifjúsági munkában és az ifjúsági szervezetekben aktívan résztvevők képzése és hálózatépítése	2

Forrás: saját szerkesztés
Kovács Róbert 2012-es adatgyűjtése alapján

Az általam lefolytatott empirikus kutatással elsősorban az volt a célom, hogy rálátást nyerjek a debreceni szervezetek Fiatalok Lendületben Programon belüli pályázási tendenciáira, eredményeire. Ezt az alábbi táblázat mutatja be.

Debreceni szervezetek eredményei *2007 és 2011 között*

ÉV	**Benyújtott pályázatok száma**	**Nyertes pályázatok száma**
2007	39	15
2008	37	10
2009	35	15
2010	42	16
2011	49	13
Összesen:	202	69

Forrás: saját szerkesztés a Mobilitás Országos Ifjúsági Igazgatóság Szakmai Portálján megjelent adatok;
A Fiatalok Lendületben Program pályázati eredményi alapján

Az általunk alkalmazott módszer az empirikus kutatás során a félig strukturált interjú volt. Pályázásban tapasztalt debreceni szervezeteket kerestünk meg, ami azt jelenti, hogy a 2007-2013 közötti Uniós költségvetési időszak alatt minimum 3 projektre nyertek támogatást.

A kutatásban résztvevő egyesületek:
- Hang-Kép Egyesület
- KÖZ-Pont Ifjúsági Egyesület
- Kooperáció Egyesület
- Más-Mozaik Szociokulturális Egyesület

A 4 egyesületi képviselővel lefolytatott interjú során többek között arra kerestünk választ, hogy milyen hatása van az ember személyiségére, életére, tanulói motiváltságára, kompetenciáira a rövid és hosszú távú mobilitás?
Az egyesületekre vonatkozó kérdéseim arra irányultak, hogy milyen nemzetközi kapcsolatokkal rendelkeznek, hol alakítottak ki partnerségeket és 2007 óta milyen Fiatalok Lendületben Program által támogatott projektet valósítottak meg, vagy milyen projektekben vettek részt partnerként.
Az interjú során feltett kérdéseim harmadik nagy egységét az Európai Unió által meghatározott kulcskompetenciák alkották, melyek fejlődési intenzitását vizsgáltuk.

Az interjúalanyok előzetes élettapasztalatai tükrözik azt, hogy az iskolai végzettségük, az ifjúkori hosszabb-rövidebb utazási élményeik, illetve mobilitási készségük hatással volt arra, hogy bekapcsolódjanak a Fiatalok Lendületben Programba, ami jelenleg is meghatározza utazási szokásaikat.
Ami az interjúalanyok jelenlegi utazási szokásait illeti, mindegyikükre jellemző, hogy családdal és barátokkal kevesebbet utaznak külföldre, mint az egyesületi munkatársaikkal. Néhol viszont nehéz volt szétválasztani a válaszadóknak a két kategóriát, ugyanis sok esetben az egyesületi munkatársaikat egyben barátnak is tekintik. Átlagosan egy-két hetet töltenek külföldön, ez az időintervallum többségében az ifjúsági cseréket fedik le. 2-3 napos külföldi tartózkodás jellemzően az ifjúsági cseréket megelőző előtalálkozók apropójából szokott előfordulni.

Általános tendenciák a Fiatalok Lendületben Program megvalósulásával kapcsolatban:

- Partnerszervezetek közötti hálózatosodás,
- Gyakoribbak a partnerkapcsolatok Romániával és más határ menti országokkal,
- Rendszeresen felmerülő probléma a partnerek közötti pénzügyek nehézkes rendezése,
- Megnyíltak előttük a külföldi mobilitás csatornái,
- Debrecenből közel 300 fiatal utazhatott külföldre.

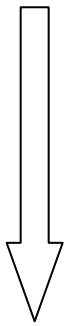
A projektekben történő informális és nem formális tanulás (Csoma 2002) függ:

- Attól, hogy milyen alprogramban valósul meg az adott projekt,
- Attól, hogy a résztvevők mennyire élnek a lehetőségeikkel,
- Attól, hogy a résztvevők mennyire nyitottak, fogékonyak,
- és milyen előzetes (tanulási) tapasztalattal rendelkeznek.

A projektekben a nem formális tanulás gyakoribb, így bármely kulcskompetencia fejlesztéséhez adottak a lehetőségek a fiatalok számára.

A kulcskompetenciák fejlődését jelen tanulmányunkban egy alprogramon, az Ifjúsági cserén keresztül mutatjuk be. A kulcskompetenciák fejlődésének intenzitása fentről lefelé csökken.

- Idegen nyelvi kompetencia
- Személyközi kompetencia
- Kulturális kompetencia
- Tanulás tanulásának képessége
- Digitális kompetencia
- Állampolgári kompetencia
- Matematikai, technológiai és természettudományi kompetencia
- Anyanyelvi kompetencia
- Vállalkozói kompetencia



Az empirikus kutatás eredményeiből levont legjelentősebb következtetéseink:

- A különböző alprogramok eltérő szakmai, nyelvi, személyiségbeli felkészültséget igényelnek.

- Siker, ha a program alatt vagy a program zárásakor tudatosítják a résztvevőkben, hogy milyen tanulási folyamatokban és milyen eredménnyel vettek részt.
- A Youthpass Tanúsítvány bemutatja és igazolja a projektekben, nem-formális tanulás során szerzett tanulási tapasztalatot és tanulási eredményeket.

A Fiatalok Lendületben Program értékelése a 2007-2013 közötti pályázati időszak lezárulása után még átfogóbb képet fog adni a program eredményességéről és elért sikereiről, ezért úgy gondolom, hogy a kutatást érdemes lesz kibővítenünk vagy megismételnünk, miután az összes adat a rendelkezésünkre áll az adott időszakból.

Felhasznált irodalom

A KÖR Egyesület – Kovács Róbert (2012): Fiatalok Lendületben Program első 5 éve számokban a pályázatok elbírálásáig – Gondolatébresztő. In http://www.akor.hu/tmp/Kovacs_Robert_2011_FLP.pdf, (letöltés ideje 2012. 02. 29. 17.59)

Csoma Gyula (2002): Nem-formális felnőttoktatás. In Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László – Zachár László (szerk.): Felnőttoktatási- és képzési lexikon A-Z. Magyar Pedagógiai Társaság, OKI Kiadó, Szaktudás Kiadó Ház, Budapest , 595. p.

EUR-Lex – hozzáférés az európai uniós joghoz (2012): Az Európai Unió Hivatalos Lapjának naponta megjelenő online változata – A Fiatalok Lendületben Program időközi értékelő jelentése. In http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0220:FIN:HU:PDF. (letöltés ideje 2012. 04. 06. 08.59)

Juhász Erika – Simándi Szilvia (2008): Autonóm tanulás és turizmus összefüggései egy kutatás tükrében. In Educatio, 2. szám, 301-307. p.

Mobilitás Országos Ifjúsági Igazgatóság Szakmai Portálja (2012a): A Fiatalok Lendületben Program 2012-es magyar nyelvű Pályázati útmutatója. In http://www.mobilitas.hu/flp/programismerteto/palyazatiutmutato. (letöltés ideje 2012. 04. 04. 10.38.)

Mobilitás Országos Ifjúsági Igazgatóság Szakmai Portálja (2012b): A Fiatalok Lendületben Program pályázati eredményi. In http://mobilitas.hu/flp/hirek/palyazatieredmenyek. (letöltés ideje 2012. 05. 31. 16.21.)