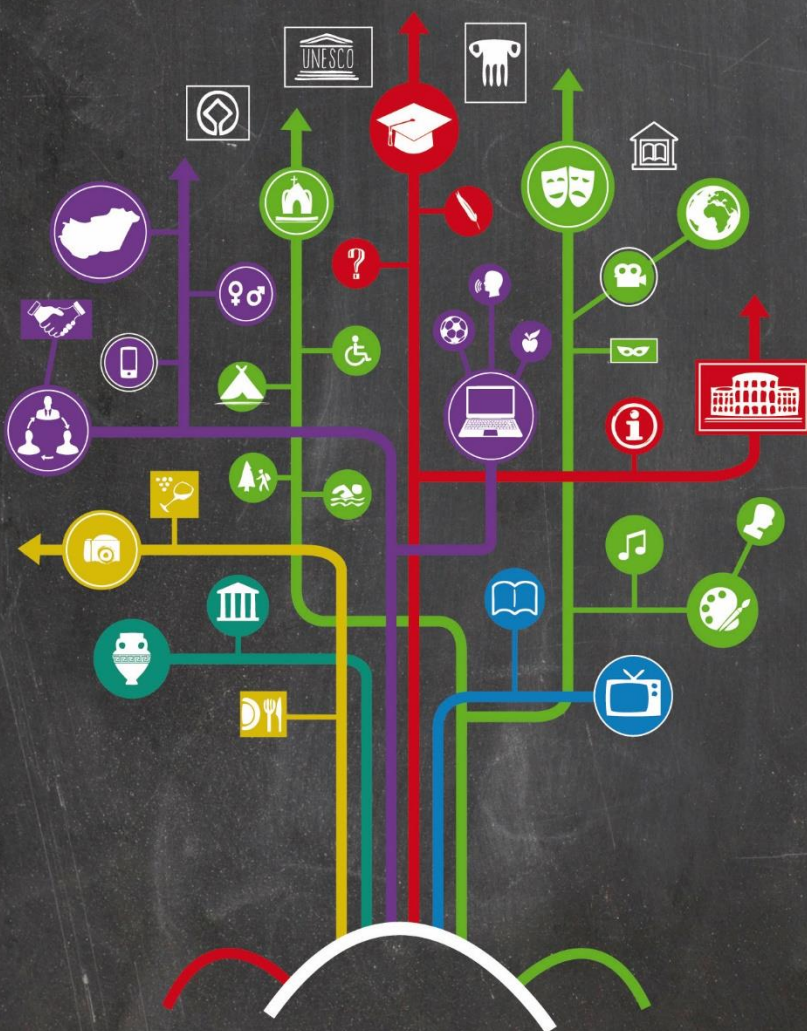


A FELNŐTTEK KÉPZÉSE ÉS MŰVELŐDÉSE EGYKOR ÉS MA MAGYARORSZÁGON

JUHÁSZ ERIKA



A felnőttek képzése és művelődése egykor és ma Magyarországon



DEBRECEN

2016

SZERZŐ:

JUHÁSZ ERIKA PH.D.

A felnőttek képzése és művelődése egykor és ma Magyarországon

JUHÁSZ ERIKA PH.D.



DEBRECEN

2016

A KÖTET LEKTORAI

Prof. Dr. Sári Mihály (Ph.D. habil.)

ny. rektor, ny. főiskolai tanár

Dr. Szabó Péter (Ph.D.)

rektor, főiskolai tanár

Dr. Kerülő Judit (C.Sc.)

rektorhelyettes, főiskolai tanár

Szerző:

Dr. Juhász Erika (Ph.D.)

Tanszékegyetemes főiskolai docens

Debreceni Egyetem BTK

Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet

Művelődéstudományi és Humán Tanulmányok Tanszék

juhasz.erika@arts.unideb.hu

Központvezető, tudományos kutató

Nemzeti Művelődési Intézet

Országos Tudományos és Felsőoktatási Szakmai Központ

dr.juhasz.erika@nmi.hu

Technikai szerkesztők és borítóterv:

Pete Nikoletta – Pete Balázs

Online ISBN 978-963-260-231-8

Nyomtatott ISBN 978-963-260-230-1

**Megjelent a művelődés és a felnőttkori tanulás
szervezésével foglalkozó szakemberképzés
alapításának 60. évfordulója alkalmából.**

A megjelenést támogatta:

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar
Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet
Művelődéstudományi és Humán Tanulmányok Tanszék
Honlap: ni.unideb.hu

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar
Humán Tudományok Doktori Iskola
Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program
Honlap: nevtudphd.unideb.hu

KultúrÁsz Közhasznú Egyesület
Honlap: www.kulturasz.hu

TARTALOMJEGYZÉK

| | |
|---|----|
| Felvezetés | 10 |
| 1. A felnőttek képzésének és művelődésének története Magyarországon | 12 |
| 1.1. Metodikai bevezető | 13 |
| 1.2. A felnőttek képzésének és művelődésének hazai előzményei (–1772.) | 16 |
| 1.3. A felvilágosodás korától a reformeszméig – A művelődési-felnőttnevelési kezdeményezések megjelenése (1772-1825.) | 19 |
| 1.4. Reformországgyűlések és szabadságharc – Az első szervezetek megjelenése (1825-1849.) | 22 |
| 1.5. A kiegyezés előtt és után – Az alulról szerveződő mozgalmak kibontakozása (1850-1889) | 25 |
| 1.6. A szabadoktatás kora és eszméi (1890-1918) | 28 |
| 1.7. Felnőttképzés és művelődés a két világháború között és a második világháború időszakán (1919-44) | 33 |
| 1.8. Művelődés és felnőttnevelés a második világháború végétől a rendszerváltásig (1945-89) | 37 |
| 2. A felnőttek képzésével és művelődésével foglalkozó szakemberek képzésének története Magyarországon | 42 |
| 2.1. A népművelők képzésének előzményei | 43 |
| 2.2. A szakemberképzés múltja: a népművelőtől a művelődésszervezőig | 44 |
| 2.3. A szakemberképzés a bolognai átalakulásban felnőttképzési túlsúllyal | 49 |
| 2.4. A szakemberképzés újabb átalakulásai kulturális hangsúllyal | 60 |
| 2.5. Európai dimenziók a szakemberképzésben | 66 |
| 2.6. Szakemberképzésünk néhány konklúziója | 72 |

| | |
|---|------------|
| 3. Jelenkori szemelvények a felnőttek képzésében és művelődésében | 78 |
| 3.1. Jelenkori fogalmi keretek a felnőttek képzésének értelmezésére | 78 |
| 3.2. Az oktatás és felnőttkori oktatás rendszere | 90 |
| 3.3. A felnőttkori kompetenciák és értelmezésük | 94 |
| 3.4. A közösségek fejlesztése egykor és ma | 102 |
| 3.5. Újszerű forma és tartalom a felnőttkori művelődésben: a közösségi művelődés | 120 |
| 3.6. Települések közösségi felmérésének alapjai | 126 |
| Források | 140 |
| A szerzőnek a témával kapcsolatos, a kötethez felhasznált főbb publikációi | 158 |
| Ábrák jegyzéke | 164 |
| Táblázatok jegyzéke | 165 |
| Mellékletek | 166 |
| 1. melléklet: A felnőttek képzésének és művelődésének történeti áttekintése | 166 |
| 2. melléklet: Képmelléklet a felnőttkori képzés és művelődés történetéhez | 170 |
| 3. melléklet: A szakemberképzés 6 évtizede Debrecenben | 183 |
| 4. melléklet: A legfontosabb kompetenciák | 189 |
| 5. melléklet: A problémamegoldó modell sémája | 191 |
| 6. melléklet: Jelentősebb európai közösségfejlesztési szervezetek | 192 |
| 7. melléklet: Interjúvázat minta közösségi felméréshez | 193 |
| 8. melléklet: Kérdőív minta közösségi felméréshez | 195 |
| Mellékletek jegyzéke | 200 |

Felvezetés

A felnőttek tanulása és művelődése mondhatni egyidős az emberiséggel. Amióta az emberiség létezik, folyamatos fejlődésben van, és ehhez a folyamatos tanulás és művelődés elengedhetetlen feltétel. A kötet megjelenésének évében, 2016-ban pedig 60 éves a felnőttkori tanulóssal és művelődéssel foglalkozó szakemberek felsőfokú képzése Magyarországon. Így a felnőttkori tanulóssal és művelődéssel foglalkozó kötet megjelenése nem is lehetne aktuálisabb.

Szervezett és széles tömegek részére elérhető tanulási és művelődési formákról – többek között a reformációra és a humanizmusra alapozva – a felvilágosodás időszakától beszélhetünk Magyarországon. Ezt a történeti ívet dolgozza fel a kötet első nagy egysége. A társadalmi-gazdasági események meghatározóak minden kor oktatása és művelődése terén is, de ezekről csak érintőlegesen tesztek említést, mivel számos történeti és művelődéstörténeti kötet feldolgozta már ezt. A felnőttkori tanulás és művelődés történetének középpontjában a jeles kezdeményezések és jeles személyiségek állnak. Ezek a folyamatok és személyek több esetben évtizedekre meghatározták a felnőttek tanulását és művelődését, kihatással voltak a következő időszakokra. A történeti vázlat a rendszerváltás időszakáig dolgozza fel a felnőttkori tanulás és művelődés fő folyamatait, az ezt követő időszakról már több kötet is megjelent, amelyek az elmúlt évtizedeket értékelik vagy a felnőttkori tanulás vagy a művelődés terén (vö. Sári 2004, Farkas 2013 stb.).

A szakmává válásnak meghatározó eleme a szakmai képzés, a humán szolgáltató szakmák terén pedig a felsőfokú képzés kialakulása mérföldkő a szakmaépítésben. A 60 év alatt a felnőttek tanulásával és művelődésével foglalkozó felsőfokú szakemberképzésben számos változás történt. Többször változott a képzés neve, tartalma az adott időszak társadalmi-gazdasági, és természetesen oktatási és kulturális folyamataihoz igazodott. Ebben a folyamatban fejlődés és megtorpanás egyaránt tapasztalható. Ennek a tényszerű ismertetésére

vállalkozom a második fejezetben a 60 év képzéstörténeti vonatkozásainak összefoglalásával.

A felnőttkori tanulás és művelődés hol egybefonódó, hol egymástól különváló szakmaterületként jelenik meg a történeti vizsgálódások nyomán. Hosszú időn keresztül a különböző alulról szerveződő művelődési formák voltak a felnőttek egyetlen tanulási, öznevelési eszközei, majd az egyre növekvő társadalmi igény hatására a felnőttek tanulása és tanítása önálló szakmaként jelent meg. Kialakultak a felnőttképzés történeti, szakmai és intézményrendszeri sajátosságai, ami tovább segítette a terület önállósodását. Számos területen azonban továbbra is érvényesül a szakterületek egybekapcsolódása, így például nem képzelhető el művelődési intézmény felnőttkori ismeretterjesztés, tanuló művészeti csoportok és információszolgáltatási területek nélkül, ami értelmezésemben mind felnőttkori tanulási formák. A kötet harmadik fejezete így olyan témaköröket vizsgál meg, amelyek a felnőttképzés vagy a felnőttkori művelődés egy-egy meghatározó területéhez tartoznak: a fogalmi alapok tisztázásától (felnőttképzés és közösségi művelődés témakörében) a két szakterület egy-egy meghatározó vizsgálati témáján át (felnőttképzés intézményi színterei, valamint a közösségfejlesztés története) a gyakorlati tevékenységekig (kompetenciák felmérése, valamint a közösségi felmérés alapjai).

Így jutunk el a történeti távlatoktól napjaink valóságáig. A kötet íve is mutatja: hatékony jelenkori fejlesztéseket csak a történeti folyamatokra tudunk építeni. Tanulmányoznunk kell egy folyamat, egy szervezet, egy település múltját (vizsgálatunk fókuszától függően), hogy hatékonyabbá tudjuk azt tenni, vagy fenn tudjuk tartani a hatékonyságukat fejlesztési tervekkel. *„Aki felteszi a kolompot, az rázza is”* – mondta a szakalapító Durkó Mátyásnak édesanyja sokszor. Durkó Mátyás feltette a kolompot a felsőfokú szakemberképzés megalapításával. Nekünk, tanítványainak, munkatársainak, a jövő nemzedék szakembereinek az a feladatunk, hogy „rázzuk”: vigyük tovább a szakmai vívmányokat, a szakmai tudást, és építsünk rá egy hatékony, a mindenkori társadalmi-gazdasági folyamatokhoz alkalmazkodó, sőt sokszor előremutató felnőttkori tanulási és művelődési folyamatot.

1. A felnőttek képzésének és művelődésének története Magyarországon

A jelenlegi felnőttképzési rendszer megértése, elemzése lehetetlen a múltbeli jelentős felnőttképzési események, intézmények, személyek megismerése, problémátörténeti megközelítése nélkül. Ezek az alapvető ismeretek segítenek minket ahhoz, hogy a jelenlegi felnőttképzés alapjait megértsük, valamint a jelenlegi tendenciák történelmi gyökereit megkeressük és magyarázatul állítsuk a ma fellelhető jelenségek mögé. A felnőttképzés történetének áttekintésében törekedtünk a főbb tendenciák megragadására, de ezt csak az adatok kronologikus áttekintésével érhattük el. Ebben a teljességre törekvés szinte lehetetlen, hiszen a történelemtudomány sohasem tekinthető lezártnak, hanem egy folytonos megismerési folyamat. A terjedelmi korlátok miatt az egyes adatokhoz direkt értékeléseket sem kívánunk tenni, bizonyító érveket nem tudunk részletesen kifejteni, bemutatni. A felnőttoktatás történetének főbb mozzanatait jóval rövidebb formában megtalálhatjuk néhány összefoglaló munkában (pl. Csiby 1987; Zrinszky 1996; Felkai 2002), amelyeket alapul vettünk, de ezektől részletesebb, feltáróbb keretadásra törekedtünk.

1.1. Metodikai bevezető

Fontosnak tartjuk leszögezni, hogy a felnőttképzés területe nagyon sokáig – és számos pontján még ma is – szervesen összekapcsolódik az oktatás és a közművelődés területeivel (vesd össze Mészáros 1981). Kialakulásában az oktatási és művelődési intézmények alapfeladataihoz (például analfabéta oktatás, tudományművelés, társadalmi tevékenység, irodalmi tevékenység stb.) kapcsolódtak elsőként felnőttképzési feladatok kiegészítésül, valamint elméleti vonatkozásaiban is kezdetben írók, gondolkodók írásaiban társítottan, más gondolatkörök kapcsán jelentek meg. Csak lassan alakult ki tehát a közművelődés mellett az az intézmény- és feladatrendszer, valamint az a tudományos elméleti megalapozottság, amely már elsődlegesen a felnőttképzésre koncentrál, azt tekinti alaptevékenységének, alapfeladatának.

Hazánkban a felnőttkori tanítás folyamatát felnőttnevelésnek, felnőttoktatásnak és felnőttképzésnek is nevezzük. Az egyes korszakok egyik-másik elnevezést helyezték előtérbe, ezért a történeti áttekintésben is váltakozva szerepelnek ezek a megnevezések. Napjainkban a felnőttképzés fogalma vált dominánssá, de emellett hazánkban a felnőttnevelés kifejezésnek hagyománya van: a felnőttkori tanítás az egész ember fejlesztését szolgálja, amely által segíti az életben való eligazodásában, a megélhetésében és egyfajta családba és társadalomba ágyazottságot ad neki, fejlesztői úgymond a társadalmi és kulturális tőkéjét az egyénnek.

A történeti áttekintés során a hazai felnőttképzés történetét az előzményektől a rendszerváltásig hét korszakon keresztül tekintjük át *Durkó Máttyás* munkáját alapul véve. Ebben Durkó egy koordinátarendszert állít fel, amelynek függőleges tengelyén korszakokat, vízszintes tengelyén pedig vizsgálati paramétereket sorol fel, amelyek mentén a felnőttképzés kutatását vizsgálja.

1. A felnőttek képzésének és művelődésének
története Magyarországon

A korszakokat a következőképpen különíti el:

1. felvilágosodás és reformkor (XVIII-XIX. század);
2. két világháború közötti időszak (1920-1944.);
3. szabadművelődés korszaka (1945-1948.);
4. szocializmus:
 - 4.1. kézi vezérlésű szocialista népművelődés (1949-1956.),
 - 4.2. szocialista népművelés (1957-1970.),
 - 4.3. szocialista közművelődés (1971-1988.);
5. a rendszerváltás felnőttnevelése és szabad (köz)művelődése (1989-).

Vizsgálati, tartalmi paraméterei a következők:

- a. fő történelmi korszakai;
- b. a korszak jellemzői, fő kutatói;
- c. a kutatást motiváló alapvető társadalmi szükséglet(ek);
- d. a tudományos munka szervezeti feltételei;
- e. a kutatások tartalmi eredményei;
- f. a kutatási stratégia.

A hálótéryszerű értékelés révén lehetőség van (függőlegesen) történelmi koronkénti összehasonlításra és (vízszintesen) egy-egy korszak összegző értékelésére (Durkó 1998a).

A fenti hálótér alapján kidolgoztunk egy olyan rendszert, amely a magyar felnőttoktatás történetének összefoglalására lehetne alkalmas. Ebben alapjaiban követtük Durkó Mátyás korszakonkénti beosztását, bár bővítést, módosítást eszközöltünk benne. Ennek az a fő oka, hogy a magyar felnőttnevelés történetiségében való áttekintése lényegesen összetettebb, terjedelmesebb, mint a felnőttnevelési kutatások történetisége. Ezek alapján egy olyan rendszert képzelünk el, amely időben folytonos, bár tartalmában viszonylagos megszakítások jelentkezhetnek.

Ebben a **szakaszolás**ban némiképpen eltértünk a politikatörténeti korszakoktól, és elsősorban a felnőttnevelésben történt lépések, fejlődések mentén határoztuk meg az időbeli határokat az 1989. évi rendszerváltásig:

1. a hazai felnőttképzés előzményei (– 1771.)
2. felvilágosodás és reformeszmék (1772-1824.)
3. reformországgyűlések és szabadságharc (1825-1849.)
4. kiegyezés előtt és után (1850-1889.);
5. szabadoktatás kora (1890-1919.)
6. két világháború között és a II. világháború időszaka (1920-1944.)
7. a II. világháború végétől a fordulat évéig (1945-88),

Ezekben a korszakokban a vizsgálati paraméterek eltérnek a Durkó Mátyás által használtaktól, mivel itt nem a felnőttnevelés kutatásának történetére, hanem magára a felnőttnevelés történetére koncentrálnak. Ezek alapján a következő legfőbb **tartalmi elemeket** kívánjuk megvizsgálni:

- a. főbb politikatörténeti események, általános társadalmi jellemzők (érintőlegesen, amennyiben az oktatási és/ vagy művelődési helyzet értelmezéséhez feltétlenül szükségesek);
- b. oktatás- és művelődéspolitikai elvek, szabályozók, törvények és események a felnőttneveléshez kötődve;
- c. oktatási és művelődési intézmények a felnőttnevelés „szolgálatában”: a felnőttnevelés intézményrendszere;
- d. jeles oktatás- és művelődéspolitikai személyiségek, kutatók gondolatai és munkássága a felnőttneveléshez kapcsolódóan.

Ezáltal remélhetőleg egységes, átfogó képet kaphatunk a magyar felnőttoktatás történetéről az előzményektől a főbb történelmi korszakokon át napjainkig. Az áttekintés segítésére egy átfogó táblázatot készítettünk a kötet 1. mellékleteként, amelyben tendenciózusan követhetők a korszakok és sajátosságaik.

1.2. A felnőttek képzésének és művelődésének hazai előzményei (–1772.)

A szervezett felnőttoktatás kialakulását a XIX. századra tehetjük, azonban maga a felnőttkori tanítás és tanulás mindig létezett a társadalomban. Meghatározó szerepe van az együttélés szabályainak, vagy a munkatevékenységeknek az elsajátításában és továbbadásában éppúgy, mint a hagyományok, szokások továbbörökítésében.

A felnőttek tudatos tanítása, művelése hosszú évszázadokon át az **egyházak**, és a reformációig elsődlegesen a katolikus egyház hiterősítő tevékenységéhez kapcsolódott. Ezt elősegítette, hogy *Szent István* törvényben is igyekezett biztosítani, hogy a falvak népe – elsősorban a felnőttek – igénybe vegyék papjaik nevelő munkáját (Mészáros 1981). Ennek továbbélését többek között a feudális társadalomban találhatjuk meg, amikor a termelőerők fejlődése megkövetelte a termelési mód megváltoztatását és ezzel párhuzamosan többek között a polgárság megindította harcát az átalakulásért. Ehhez már *Mátyás* korában (vagy valamivel előbb) megvoltak az alapok, tehát innét indíthatjuk a gondolatmenetünket az előzmények vázolásánál (Novák 1980:11).

Ezt a folyamatot erősítette az a tendencia, hogy a reformáció korában a nemesi – konzervatív irányzat győzött, amely nem kívánta a tömegek erőteljesebb felvilágosítását. Megemlíthető azonban, hogy a magyarországi **reformáció** már szertartásaiban és írásaiban az anyanyelvet használta (Bertényi 1998a:359-360). A XVI. században alapított kollégiumaival, tanítóikkal sok helyütt széles tömegekhez jutatták el az ismereteket. (Bertényi 1998a:361)

A korszak másik meghatározó ismeretterjesztő forrása kezdetektől a **királyi udvarok** és a nemesek székhelyei, legvirágzóbban a reneszánsz idejétől, *Mátyás* korától. Az egyházi értelmiség mellett innét indul el a világi értelmiség és kultúra megjelenése: az írnokok, jegyzők, orvosok, tudósok, művészek stb., akik közvetlen kapcsolatot tartottak fenn az egyes társadalmi rétegekkel és munkájuk révén a

világi műveltség terjesztésében nagy szerepet játszottak. A **humanizmus** egyenest új embereszményt teremtett a művészi és tudósi munkát középpontba állítva. Az értelmiség képzésében meghatározó jelentősége van a magyar **egyetemeknek** is, így az első pécsi egyetemnek (1367), majd az óbudai, pozsonyi és nagyszombati egyetemeknek, valamint az ezekben működő önművelő köröknek.

Az egyházi és udvari (vallásos és világi) műveltség terjesztésében jelentős eszköz volt a **nyomtatott könyv** (az első magyar nyelven nyomtatott biblia *Sylvester János* fordítása: a *Sárvári Biblia*), és vele együtt az írni-olvasni tudók száma is növekedett. (Bertényi 1998a:361)

A XV-XVI. században már tudatos oktató-nevelő szándékú eszközök meglétéről is beszélhetünk, amelyek egyértelműen a felnőttek ismereteinek bővítését szolgálták. Ilyennek tekinthető *Tinódi Lantos Sebestyén* munkássága, aki **verses**, énekelhető feldolgozások formájában történelmi eseményeket ismertetett, amelyek így akár az írástudatlanok körében is jól terjedhettek (szájról szájra) (Koltay 1998). Hasonló *Heltai Gáspár* **mesegyűjteménye** (1556 – *Száz fabula*), amelyben könnyen terjeszthető, könnyen felfogható, elképzelhető történeteket mesélt. Ezeknek az alapjai többnyire külföldi szerzemények voltak, amelyeket Heltai lefordított és a magyar viszonyok közé adaptált. Meséi tanulsággal zárultak, ezáltal a képzetlenebbek is megértették azt. Emellett Heltai nevéhez fűződik egy kolozsvári nyomda is, amelynek nagy szerepe volt a magyar helyesírás egységesítésében, valamint itt számos úgynevezett népkönyvet jelentetett meg (Kelemen 1999). Hasonlóan nagy jelentőségű az **hitvitázó dráma** műfajának megjelenése is, amely az ebben a korban is népszerű színjátszás egyik jeles tudatformáló eszköze volt meggyőző, párbeszédes formájával. Ennek a műfajnak kiemelkedő alkotása *Bornemissza Péter: Élektora* című műve, amely egyben a magyar világi drámairodalom nyitányának is tekinthető. Ebben a szerző a zsarnoksággal való szembenállásra buzdít – ezáltal már látható, hogy ez a műfaj nem csak gondolkodásra, hanem

tettekre is kívánta serkenteni a népet (Nemeskürty 1959). A korszak végére pedig elterjedt a **röpirat-irodalom**, amely rövid, frappáns módon jelenítette meg a főbb társadalmi problémákat, valamint nagy jelentőséget kapott még a nép ösztönzésében és cselekvésre buzdításában is (Novák 1980:13).

Erdély igen jelentős talaja volt az új kísérleteknek a nép művelése, egyúttal a felnőttek nevelése terén. *Bethlen Gábor* uralkodásától kezdődően a fejlődés útjára lépett ez a terület (Nagy 1964). Ezt erősítette az állami támogatás, amely az oktatásban különösen érezhető volt. Külföldi tudósokat hívtak meg (például a gyulafehérvári főiskolára), valamint oktatóikat külföldi tanulmányutakra küldték (elsősorban a Németalföldre és Angliába). Jelentős személyiség volt ekkor *Apáczai Csere János*, aki külföldi – főként teológiai és filozófiai – tanulmányai után hazatérve gyulafehérvári tanár, majd miután haladó gondolatai (például *Magyar Logikátska* és *Tanács* műveiben olvasható) és azok tanítása miatt *II. Rákóczi György* eltiltotta az oktatástól, a kolozsvári „kisiskola” igazgatójaként tevékenykedett. Munkásságának legfontosabb eredménye fő műve, a **Magyar Encyclopaedia**, amely az első magyar nyelvű tudománytár. Lényegében ez is (hasonlóan Heltai fabuláihoz) külföldi szerzők műveiből vett részleteknek fordítása és adaptálása. Témaköreiben tankönyv jellegűen taglalta a következő területeket: ismeretelmélet, dialektika – logika, aritmetika, geometria, fizika, csillagászat, természet, technika és mezőgazdaságtan, történelem, etika, politika, pedagógia, teológia. A témakörök elemzése mellett művében külön útmutatót is adott azok tanításához. Jelentős többek között még az is munkásságában, hogy már 1658-ban akadémia felállítását javasolta *Barcsay Árpád* fejedelemnek nyugati mintára (Nagy 1976:81-84).

Hasonlóan jelentős *Tolnai Dali János* munkássága, aki *Lórántffy Zsuzsanna* és *Rákóczi Zsigmond* támogatása mellett tevékenykedett. Fő tevékenysége az analfabéták oktatására és a földművesek mezőgazdasági oktatására vonatkozott. Sárospataki tanárként meghívta *Comenius Amos Jánost*, aki a magyarországi társadalmi és

kulturális helyzet megismerése után írta meg a **Gentis felicitast** (A nép boldogulása), amelyben az elmaradottságból kivezető útként a műveltséget tartotta a legfőbb eszköznek (Koltay 1998; Csorba 1999). Ebben az alapismeretek (írás, olvasás, számolás) mellett az ún. hasznos mesterségek ismereteit hangsúlyozta, és ez a szemlélet sokáig meghatározta a magyar oktatásügyet.

A korszakban jelentős szerepet kaptak az iskolák, mert a közművelődés és felnőttnevelés döntően ezekhez kapcsolódott. A kor iskolái egyházi fenntartásúak voltak, így az egyház széles körű oktató-nevelő tevékenységet folytatott.

1.3. A felvilágosodás korától a reformeszméig – A művelődési-felnőttnevelési kezdeményezések megjelenése (1772-1825.)

A felvilágosodás eszméinek terjedése, az eszmék gyakorlatba ültetése, és ezáltal az ország társadalmi és gazdasági fejlődésének gyorsítása főként a korszak elején olykor felemás módon valósult meg a Habsburg uralkodóház politikája révén (a nép adózó, termelő és újonc-szolgáltató) (Bertényi 1998b:498-500). Fő rendeleteik is ezt támogatták, bár haladó elvek mindegyikben fellelhetők voltak (például a legjelentősebb a két Ratio Educationis 1777-ben és 1806-ban) (Kosáry 1998:491-494; B. Gelencsér 1998a:677). Ennek hatásaként a felnőttnevelésben hosszú ideig csak a **gyakorlati ismeretek** (úgynevezett hasznos ismeretek) átadására vonatkozott a fejlődés. Ezen belül is lassú előrehaladás figyelhető meg, mert a nemesség jelentős része félt a nép túlművelésétől: mert a művelt nép elnyomója ellen fordulhat.

Számos felvilágosult gondolkodó hirdette a nemzeti fejlődés alapjaként az oktatás és ebben a felnőttoktatás jelentőségét (például *Kármán József*, *Bessenyei György*, *Tessedik Sámuel*). Ennek fejlesztéséhez indult meg a korban a **nyelvújítás** mozgalma, amelynek fő célja az

volt, hogy az anyanyelvet alkalmassá kellett tenni minden rendbéli tudás átadására. A mozgalomhoz lassan csatlakozott a nemesség egy része is: „dacmagyarságot” vállalva magyar nyelven olvastak és elsajátították ennek eszmerendszerét is (Bertényi 1998b:502-503, 505).

A korszak számos olyan jeles intézményt és szervezetet hozott létre, amelyek már viszonylag függetlenebbek az iskolai rendszertől és részei a felnőttoktatásnak. Talán az egyik legkiemelkedőbb ezek közül Tessedik Sámuel **gyakorlati-gazdasági szorgalmatossági iskolája**, amely európai mintaintézet lett, ahol a diákok a korábban említett hasznos ismereteket magas fokon, gyakorlatban is elsajátították (Sári 1998:95-96). Hasonlóan híres intézmény a *Festetics György* által alapított **Georgikon**, amely a szakismeretek terjesztésének „tessediki” modelljét követte. Az intézmény több képzési rendszerre (például erdész, kertész, lovász, mérnök) osztott közép- és felsőfokú oktatást vállalt fel felvilágosult szellemben (Sári 1998:95-97). Már a felvilágosodás korában kezdeményezte *Bessenyei György* egy tudós magyar társaság felállítását. Ennek jegyében 1780-90 táján számos úgynevezett **Magyar Társaság** alakult (például Pesti Magyar Társaság, Pozsonyi Magyar Társaság), bár ezek nem működhettek sokáig, a hatalom eszközeivel megszüntették ezeket. Hasonló célt szolgáltak a korban a magas számban létező szabadkőműves páholyok, olvasókörok, önképzőkörök is (Bertényi 1998b:502). A korszak második felében váltak elterjedté az úgynevezett **Nyelvművelő Társaságok**, amelyek közül talán legismertebb az Erdélyi Nyelvművelő Társaság *Aranka György* vezetésével (Némedi 1998:87-89). Hasonlóan híres az **Auróra-kör**, amelynek keretében *Bajza József* hosszú ideig szerkesztette a népszerű Auróra irodalmi zsebkönyvet.

Az **irodalomnak** jelentős közvetett hatása volt a felnőttnevelésre, mivel a korszakban fő célkitűzése az volt, hogy a magyar nyelvű műveket megkedveltessék és az olvasókat elgondolkodtassák azáltal, hogy a kor igazságait bemutatják (például *Katona József: Bánk bán*, *Vörösmarty Mihály, Kazinczy Ferenc, Kölcsey Ferenc* és társaik versei) (Bibó 1998). Az olvasás terjesztésében fontos szerepet kaptak a **könyvtárak** is, amelyek a korszakban válnak először nyilvánosakká. Jelentős szerepük volt ebben a papi, főpapi könyvtáraknak és

kezdeményezéseknek, így többek meghatározó volt *Klimó György* pécsi püspök, *Eszterházy Károly* egri püspök, vagy a főúri *Ráday* család könyvtára (Németh 1998:136-137). A korszakban jött létre a **Nemzeti Könyvtár** (1802-ben) *Széchenyi Ferenc* felajánlása nyomán (B. Gelencsér 1998a:677). Ebben az időszakban indult el a magyar nyelvű **ismeretterjesztő könyvkiadás**: kezdetben külföldi művek fordításából, később önálló művekkel, tudományos folyóiratokkal. Szintén jelentős nevelő hatása volt a **színháznak**, amely nyelvnépszerűsítő és problémafelvető szerepet vállalt fel. Ekkor vált „hivatalossá” a magyar színművészet, és számos népszerű színműírója volt a kornak (például *Kisfaludy Károly*, *Bessenyei György*, *Vörösmarty Mihály*). Megjelentek az első kőszínházak is: Kolozsvárott 1821-ben, Miskolcon 1823-ban, de a műkedvelő színjátszás is jelentős volt (Staud 1972).

A felvilágosodás hazai korszakának talán legjelentősebb alakja *Bessenyei György*, akinek *Ágész tragédiája* című művének megjelenésétől (1772-től) számítjuk a magyarországi felvilágosodás nyitányát. Jelentős író, filozófus volt, aki a magyar nemzeti művelődéspolitikai első rendszerezője is egyben (például *Magyarság, A magyar néző, Egy magyar társaság iránt való jámbor szándék* című műveiben) (Csorba 2000). Hasonlóan ismert és jelentős *Tessedik Sámuel*, aki szarvasi lelkészből külföldi tanulmányain szerzett és hasznosított ismeretei révén a parasztság egyik jeles védelmezőjévé lépett elő, terjesztette körükben nem csak a megélhetésükhöz nélkülözhetetlen mezőgazdasági ismereteket, hanem más területek ismereteit is. A már említett gyakorlati iskolája mellett számos művével a nép haladásáért küzdött (például *A paraszt ember Magyarországon, mitsoda és mi lehetne, Tizenkét paragrafus a magyar iskolaiügyről*) (Pukánszky – Németh 1996:302-304). A parasztság ismereteinek bővítését vállalta fel *Nagyváthy János és Pethe Ferenc* is a korszak második felében viszonylag hasonló tevékenységével. Nagyváthy munkássága számos ismeretterjesztő művel kezdődött (például *A szorgalmas mezei gazda Magyarországon, Magyar házi gazdaszomsz, Magyar gazdaszomsz*), majd Festetics György

jószágkormányzója lett. Ő ösztönözte a bárót a Georgikon, valamint a csurgói gimnázium alapítására (B. Gelencsér 1998a:678). Pethe Ferenc szintén számos ismeretterjesztő kötet írt (például *Pallérozott mezői gazda I-III.*, *Budai szőlőm ültetési módja*, *Európai mértéktár*), tanár volt a Georgikonban, számtartó az Eszterházyaknál. Emellett számos folyóiratot szerkesztett, amelyeknek már politikai, a reformeszméket megelőlegező kicsengése is volt (például *Erdélyi Híradó*, *Gazdaságot Telő Újság*, *Nemzeti Gazda*) (Novák 1980:32-36).

A felvilágosodás során megindult a nép művelésének (és ebbe ágyazva a felnőttnevelésnek) az elméleti megalapozása, és ez egyúttal jól előkészítette a következő korszakot, lehetőséget és gyakorlati példákat teremtett az immár elméleti alapokra épülő mozgalom szélesítésére, a felnőttoktatás és művelődés intézményrendszerének kiteljesítésére.

1.4. Reformországgyűlések és szabadságharc – Az első szervezetek megjelenése (1825-1849.)

Bár már az 1810-es, sőt már az 1790-es évektől megjelennek a reformeszmék, ezt a korszakot a felnőttnevelés történetében 1825-től számítjuk, amikortól rendszeresen sor került hazánkban a reformországgyűlésekre, amelyeken a szabad, széles körben terjesztett gondolathirdetés vált elsődlegessé a nemzeti érdekek és a polgárosodás jegyében folyó küzdelemben. A kor jeles gondolkodói (hogyan csak *Kossuth Lajos*, *Széchenyi István*, *Kölcsey Ferenc* nevét említsük) megpróbálták felvenni a harcot a feudális jogaikhoz erőteljesebben ragaszkodó réteggel. A sorra kialakult reformok (például a magyar hivatalos nyelv – 1844, 1848-as forradalom: jobbágyfelszabadítás, törvény előtti egyenlőség, közteherviselés, sajtószabadság stb.) főként a korszak végére nyertek érvényt, bár folyamatosan érződött a nemesség egy részének körében az az ellentmondás, amellyel újat propagáltak régi előjogaik megtartásával. (Romsics 2007)

Az időszak jó talajt biztosított új szervezetek, intézmények alakulásának, ami a közműveltség színtemelkedését is jelezte, és amelyből ki kellett sarjadnia a tényleges felnőttnevelésnek is, ahol a fő cél az ismeretterjesztés, majd a korszak végére a politikai nevelés is előtérbe került (Felkai 1969:121). Kiemelkedő ilyen szempontból a Széchenyi István felajánlásával 1825-ben létrejött **Magyar Tudományos Akadémia** elődjeként a Magyar Tudós Társaság, bár tevékenységét csak 1831-ben kezdhette meg, akkortól azonban rendkívüli gyorsasággal szabályozták a magyar helyesírást, magyar nyelvtant stb. (Némedi 1998:87). Elsődlegesen a magyar nyelv terjesztésére, népszerűsítésére jöttek létre úgynevezett **Nemzeti Intézetek**, amelyek közül a legrégebbi a Nógrádmegyei Nemzeti Intézet 1830-ból (Novák 1980:60). A gazdasági tevékenység mellett jelentős feladatként vállalta fel az ismeretterjesztést a Széchenyi István alapította **Magyar Gazdasági Egylet** (1835), valamint a Kossuth Lajos nevéhez fűződő **Magyar Iparegylet** (1842). A Gazdasági Egylet számos ismeretterjesztő kiadványt jelentetett meg (például *Gazdasági Tudósítások*, *Magyar Gazda*, *Mezei Naptár*), és emellett számos gyakorlati bemutatót is szervezett a gazdák okítására (kiállítások, szőlő- és csemetekert Budán stb.). Az Iparegylet hasonló módon vállalta fel a felnőttoktatást, amelyet fő céljaként is megfogalmazott: *„Hasznos ismereteket terjeszteni a nép mindazon osztályában, amelynek nincs módjában ismeretvágát egy vagy másképp kielégíteni, különösen pedig a műiparos osztályt hasznos ismeretekben részesíteni, népszerű módon írt, tanulságos és a gyakorlati élet szükségleteinek megfelelő munkák kiadása, az ipar és a kézművek haladását szolgáló minden egyéb mód által”* (Novák 1980:60). A természettudományos ismeretek terjesztése kiemelkedő feladata volt a reformkornak. 1841-ben a Magyar Tudományos Akadémia mintájára Bugát Pál javaslatára megalakult a Királyi Magyar **Természettudományi Társulat** a mai TIT elődjeként (nevében a „királyi” jelzőt nem mindig viselte). Feladatának tekintette a természettudomány népszerűsítését, a nép természettudományi műveltségi színvonalának emelését és a

természettudományos kutatást (Maróti 1998b:125-126). Mindezek a szervezetek azért is voltak rendkívül jelentősek a korban, mert a fentebb említettekhez, mint bázisokhoz számos vidéki fiókegylet csatlakozott, hasonló módon a kaszinókhoz (Széchenyi István által 1827-ben alapított **Nemzeti Casino** nyomán) és az olvasóköri körhöz, ezáltal az ország egészében lehetőség nyílt az ismeretterjesztés különféle módozataiban való részvételre.

A korszakban váltak egyre fontosabbakká a **folyóiratok**, amelyek már az előző időszakban a felvilágosodás és a reformok eszméinek terjesztéséhez hatékony eszközöknek bizonyultak, azonban a reformországgyűlések és a kor gondolkodói eszméinek terjesztésében még nagyobb szerepet vállaltak. Segítette megjelenésüket a nyomdák szaporodása is (Trattner, Landerer stb.). Így említhetjük többek között az *Országgyűlési Tudósításokat*, a *Törvényhatósági Tudósításokat*, a *Pesti Hírlapot*, a *Természetet*, a *Közlemények az Élet és Tudományok Köréből* című lapot.

A tanítók is egyre inkább szerepet vállaltak a felnőttek képzésében, ahogyan ezt már a **Magyar Tanítók Első Egyetemes Gyűlésén** is napirendi pontként tárgyalják 1848-ban.

Az ismeretterjesztés kiemelkedő alakja volt többek között *Balászházy János*, aki átfogó mezőgazdasági művei mellett (például *Tanácsolatok a magyarországi mezői gazdák számára*) könnyen érthető, a kevésbé műveltek számára is jól használható olvasókönyveket is írt (például *Okos gazda*). Munkásságának csúcspanán a mezőgazdasági ismeretek közé már jelentősen beleszórt felvilágosult gondolatait is, vagy kimondottan külön kötetet jelentetett meg erre vonatkozóan (például *Az adó és még valami*). Szintén jeles ismeretterjesztő alkotója a kornak *Török János*, aki – hasonlóan Balászházyhoz – jól képzett és gyakorlott gazdaként a Magyar Gazdasági Egylet főtitkára, a *Magyar Gazda* című lapjának szerkesztője volt. Alapvetően hagyományőrző gondolkodású volt, végig Széchenyi híve maradt, nem jutott tovább Kossuth eszméiig, mint kortársa. Az időszak végén az állampolgári nevelés eszmerendszerében bukkant fel *Táncsics Mihály*, aki a nép soraiból származva jobban meg tudta közelíteni a nép nevelésének kérdését. A reformkor idején először a nyelv művelésével és

terjesztésével kapcsolatos munkái váltak ismertté (*A magyar nyelv, Nyelvészet* stb.), majd később számos földrajz és történelem könyvet is írt. A reformországgyűlések során számos haladó gondolkodású íróval, költővel megismerkedett és munkásságában egyre inkább a politika felé fordult, amit külföldi tanulmányai is erősítettek (például Párizsban). Így 1847-ben már a jobbágyfelszabadításért küzdött, politikai írásaiban harcolt a nép sorsáért (többek között felnőttkori tanulási lehetőségeikért is), amelyeknek következtében sajtóvétségért börtönbe zárták, ahonnan az 1848-as márciusi események során a nép szabadította ki (Révész 1942).

1.5. A kiegyezés előtt és után – Az alulról szerveződő mozgalmak kibontakozása (1850-1889)

A szabadságharc leverése után nem volt mód tovább a reformkor eredményeinek realizálására, a fejlődés megtorpan, ezt a korszakot a felnőttnevelés történetében mintegy „átmeneti” korszaknak tekinthetjük. Az önkényuralom idején a „passzív ellenállás” mozgalmában az írók, költők, művészek feladatuknak tartották a **nemzeti tudat ébrentartását**. A költők az allegória eszközével fejezték ki mondanivalójukat (pl. *Arany János, Jókai Mór*), a képzőművészek körében (pl. *Madarász Viktor, Székely Bertalan*) igen népszerűvé váltak a történelmi témák. A folyóiratokban megjelenő irodalmi alkotások (költemények, folytatásos regények) széles tömegekhez jutottak el. A könyvkiadók sorozatban jelentették meg az olcsó, filléres könyveket (például *Magyar Nép Könyvtára*). A könyvek terjesztésében továbbra is főként a kaszinók és az olvasóköri jártak élen. (Novák 1980)

A korszerű, a mindennapi élethez nélkülözhetetlen ismeretek terjesztésében a **tanítók** is meghatározóak. A tanítók első (1870), majd második (1874) kongresszusa behatóan foglalkozott a felnőttek oktatásával, „társadalmi nevelésnek” nevezve azt (v.ö. Zrinszky 1996:100). Egy 1870-es miniszteri felhívás és tanfelügyelőségekhez

1. A felnőttek képzésének és művelődésének története Magyarországon

intézett körrendelet szerint két szinten folyt a felnőttképzés: az analfabéta tanfolyamokon írást, olvasást és számolást tanítottak; a haladóbb tanfolyamokon számtant, földrajzot, történelmet és választhatóan természettant, természetrajzot is. Minisztériumi jelentések szerint 1870 és 1875 között eredményesen részt vett ilyen képzéseken közel 130.000 felnőtt. (Kotnyek 1976) Azonban a vezetők többsége a minisztériumban a felnőttoktatást felesleges pénzkidadásnak tartotta (valójában továbbra is a „túl műveléstől” féltek), ezért mindent megtettek annak érdekében, hogy elsorvasszák a virágzásnak indult mozgalmat. 1875 után a felnőttoktatással már csak néhány, továbbra is működő népoktatási kör, közművelődési egyesület foglalkozott. A munkások körében zajló közművelődést azonban még a kormányzat sem tudta megszüntetni. (Mann 1982)

A nemzeti öntudat szükségességének felismerése számos embert indított arra, hogy a múlt, a történelem emlékeit összegyűjtse, rendszerezze, tudományos vagy ismeretterjesztő művek formájában a nagyközönség számára elérhetővé tegye. Ekkor indult meg az a folyamat, amely közművelődési, tudományos egyesületek szervezéséhez, múzeumok, könyvtárak, levéltárak alapításához vezetett az ország különböző részein (például **Erdélyi Múzeum Egylet** 1859) (Novák 1980:78). A század hetvenes éveiben az ország távoli helyein sorra alakultak olvasóköri és kulturális egyesületek.

A korszakban lassan erősödött a **munkásság** és ezzel együtt általános és szakképzésük is. 1868-ban megalakult a **Buda-Pesti Munkásegylet** és az **Általános Munkásegylet** is, amelyek harcoltak a munkások műveltségének javításáért: szerveztek felnőttképzést, szórakoztató rendezvényeket, ének- és tanórákat, analfabéta tanfolyamokat. Az 1870-ben alapított **Magyarországi Általános Munkáspárt** megalakulása után három évvel későbbi határozatában tagjai önképzéséhez Budapesten egy munkáskört hozott létre. Ennek keretében elemi ismeretek, munkásképzés és ideológiai képzés egyaránt zajlott. (Felkai 1998:96-97)

Sorra alakultak a különféle önszervező, önképző szervezetek (például **Budapesti Szabósegédek Segélyező és Önképző**

Egylete, Könyvnyomtatók Művelődési Egylete). Az oktatást szolgálta a sajtó is (például *Munkás Heti Krónika, Népszava*). Emellett fejlődött a munkás műkedvelés, növekedett a szórakoztató rendezvények száma.

Az olvasóköri hatására sok vállalkozó látott hozzá a könyvnyomtatáshoz, hogy sorozatokban és nagy tömegben adjon „megfelelő” könyveket az embereknek. (Például „*Iskolai és Népkönyvtár*”, „*Magyar Ifjúsági és Népkönyvtár*”). A könyvek, sajtótermékek és a könyvtárak fontosságát mind többen belátták. A könyvtárak létesítésével kapcsolatos megbeszéléseken, tanítógyűléseken újra meg újra felmerült a népnevelési egyletek újraélesztésének gondolata. 1880-ban Zichy Jenő gróf röpiratot is kiadott az ügy érdekében (Zichy 1885). 1882-ben *Odeschalchi Gyula* országgyűlési képviselő szervezésével indult el a **Felvidéki Magyar Közművelődési Egyesület** megalakítása. Az egyesület legfőbb feladatának a Felvidék magyarosítását tekintette. Ez a fajta nacionalizmus, amelyet a felvidéki, erdélyi és vajdasági közművelődési egyletek céljuknak tekintettek, 1890-ben, a néptanítók negyedik egyetemes gyűlésén is hangsúlyt kapott. (Vajda 1885)

A **kulturális infrastruktúra** fejlődése (könyvtárak, színházak, múzeumok, levéltárak terjedése) nagy mértékben segítette a felnőttek tanítását és művelődését szervezett és önművelő, műkedvelő formákban is. Az előző időszak alulról kezdeményezett művelődési formái is újjáéledtek a kiegyezést követő dualizmus idején: az olvasóköri, kaszinói, ismeretterjesztő körök, önképző körök és közművelődési egyletek egyaránt.

A korszak egyik kiemelkedő személyisége, *Eötvös József*, a kiegyezést (1867) követően felállt kormány vallás- és közoktatásügyi minisztere (VKM) „*A XIX. század uralkodó eszméinek befolyásolása az álladalomra*” című művében a műveltség növelésének fontosságáról írt, a „szabadoktatás Magna Charta”-jaként is emlegetett körrendeletében buzdította a tanítókat az analfabéták képzésére. Harcolt az iskolaügyi rendezéséért (1868-ban megszületik a népoktatási törvény), az ő

kezdeményezésére adta ki a minisztérium a „*Néptanítók Lapját*”, amelyet hét nyelven olvashattak az érdeklődők. (A lapban népművelési hírek és tanulmányok is helyet kaptak.) (Felkai 1979)

Az analfabetizmus felszámolásáért szállt síkra *Türr István* is. Türr Baján és környékén népoktatási köröket alakított angol mintára. Áldozatos munkájának eredményeként 1870-ben – Eötvös támogatásával – Budapesten létrejött a **Központi Népoktatási Kör**. (Gyulay 2002) A „népművelői mozgalom” fellendítésében *Irányi Dániel*nek is nagy szerepe volt. Irányi francia tapasztalatai révén úgy vélte, hogy az államnak kell hathatós intézkedéseket tennie az írástudatlanság visszaszorításáért szabályozással és anyagi támogatással, így 1869-ben felnőttképzési törvényjavaslatot is benyújtott, bár sikertelenül, és hasonlóan járt *Pauler Tivadar* 1871-ben. Eötvös az Irányi-féle kezdeményezésekkel szemben a civil kezdeményezéseket támogatta, félt ugyanis attól, hogy a kormányzat beavatkozása bürokratikussá teszi, megnehezíti az analfabetizmus felszámolását (Spira 1973).

1.6. A szabadoktatás kora és eszméi (1890-1918)

1890-től a dualizmus második felében új korszak kezdődött a népművelés magyarországi történetében. Kialakultak az első jelentősebb intézmények, megjelentek a népművelést hivatásuknak tekintő szakemberek. A vasárnap munkaszüneti nappá nyilvánításával (1891. évi XIII. törvénycikk) megnövekedett a pihenésre, szórakozásra fordítható idő nagysága. Az így keletkezett többletórákat az emberek különféle módokon hasznosították, többek között az 1895-ben felállított **Vasárnapi Munkásképző Országos Bizottság** által szervezett formákban töltötték el. A nagyfokú gazdasági fejlődésnek és a polgárosodásnak még a politikai válságjelenségek sem tudtak gátat szabni. (Fónagy 2001)

A különböző képzések népszerűsítésében aktívan részt vett a **munkásmozgalom** és a **munkássajtó** is: hangsúlyozta a képzettség

fontosságát, tájékoztatott a különböző tanfolyamok időpontjáról és helyéről, sőt néha tartalmukról is. Ilyen sajtótermékek például Aranytrombita, Munkás Heti Krónika, Általános Munkásújság, Tipográfia, Az asztalos, A kőfaragó, A földművelő, Népszava. (Felkai 1998:98) A munkásgimnáziumok a polgári iskola színvonalán álló három éves képzést nyújtottak a felnőtteknek.

Az olvasóköri mellett számos egyéb **közművelődési célt szolgáló egyesület**, egyesület alakult ebben az időszakban (például **Felvidéki, Nyitra – 1882, Erdélyrészi, Kolozsvár – 1885, Délmagyarországi – 1904**). A civileken kívül az egyház is tevékenyen részt vett ezen szervezetek létrehozásában. 1892-ben például megszervezték a **Budapesti Országos Központi Katholikus Kört**. Ezekben a körökben felolvasásokat, ritkábban szabadelőadásokat tartottak, a kisebb településeken pedig a plébános vagy a káplán felolvasta és magyarázta a lapokban megjelent cikkeket. (Fónagy 2001) A közművelődést szolgálta Budapesten a *Bárczy István és Mildner (Újfalusi) Ödön* szervezésével létrejött **Népművelő Társaság**, lapjuk a Népművelés. Itt kapott legnagyobb jelentőséget a sokat hirdetett könyvtáralapítási gondolatuk, amely *Szabó Ervin* irányításával megvetette a **Fővárosi Pedagógiai Könyvtár**, majd a Fővárosi Könyvtár (ma Szabó Ervin Könyvtár) alapjait. (Fülöp 1995)

Az 1890-es évek elején, a korszerű mezőgazdasági ismeretek terjesztése érdekében, a Földművelésügyi Minisztériumban hozzáfogtak a vidéki parasztság szakoktatási hálózatának kiépítéséhez. A hálózat azonban nem bizonyult sikeresnek, a naprakész információk éppen a leginkább érintettekhez (a szegényparasztokhoz) nem jutottak el. Hatékonyan az **Országos Magyar Gazdasági Egyesület**, valamint a **Magyar Gazdaszövetség** képzései működtek. *Berzeviczy Albert* elsőként mondta ki, hogy az államnak teljesítendő kötelezettségei vannak az iskolán kívül eső oktatás liceális részét illetően (Berzeviczy 1905). Munkássága, erőfeszítései eredményeként, elnökletével megalakult 1893. június 1-jén Budapesten a **Szabad Lyceum**, amelyet az első

valódi népművelési intézménynek tekinthetünk. Az állami támogatásban is részesülő intézmény azért jött létre, hogy „*megadja minden felnőtt egyénnek, nemre, korra vagy foglalkozásra való tekintet nélkül az alkalmat arra, hogy ismeretbeli hiányait pótolja, tudását mélyítse és bővítse, vagy érdeklődését a szellemiek iránt bármely irányba kielégítse*” (Révai Nagy Lexikona XVII. 1925:265). A Szabad Lyceum elméleti és gyakorlati képzést nyújtott, előadások sorozatával népszerűsítette a tudományokat és a művészeteket, tanfolyamok keretében hasznos, mindennapi ismereteket (például könyvvitel, gyorsírás) közvetített a hallgatóknak.

A brit University Extension („az egyetem kiterjesztése”) mintájára hasonló intézményként – Gaál Jenő, Wlassits Gyula, Berzeviczy Albert szorgalmazására – hozták létre 1903-ban a **Népszerű Főiskolai Tanfolyamot**, amelyen elsősorban ugyancsak tudománynépszerűsítő előadásokat tartottak. Wlassits mint VKM miniszter 1898-ban kijelentette: „*A felnőttek oktatására vonatkozó rendszert Magyarországon is létesíteni óhajtom*”. (Mann 1994)

1897-ben egy újabb jelentős szervezet, az **Uránia Tudományos és Közművelődési Egyesület** kezdte meg működését. Az egyesület ismeretterjesztő tevékenységének biztosítására 1900-ban felállította az **Uránia Magyar Tudományos Színház-Egylet és Részvénytársaságot**. A színház alapítói ekképpen fogalmazták meg célkitűzésüket: „*Az Uránia-színház olyan hely akar lenni, ahol a tudós oktatja, a művész gyönyörködteti és az író nemesíti embertársait, és mindhárman az összetartozandóság érzetét nevelik*” (Uránia Népszerű Tudományos Folyóirat 1900:1). Ezt a cél az **Uránia folyóirat** kiadásával is elősegítették.

A századfordulón – az 1890-es évekhez hasonlóan – ismét sok egyesület, szervezet jött létre, ez az időszak teret engedett az új gondolatok, forradalmi eszmék elterjedésének. 1902-ben, a londoni People’s Place mintájára, megalakult az **Erzsébet Népakadémia** azzal a céllal, hogy otthont biztosítson a különböző egyesületeknek, szervezeteknek, valamint ipari és kereskedelmi képzéseket nyújtson (Petrides 1927). 1904-ben Lukács György bábáskodásával, néhány fiatal, lelkes művész

aktív és áldozatkész munkája nyomán létrejött a **Thália Társaság**. A társaság új, magyar színpadokon még nem látott darabokat mutatott be, számos alkalommal tartott előadást a fővárosban és vidéken élő munkások számára. A társaság olyan jeles személyiségeket tudhatott tagjai közt, mint *Hevesi Sándor*, *Benedek Marcell*, *Törzs Jenő* vagy *Garas Márton* (Gábor 1988). Szintén 1904-ben, *Széchenyi Béla* és *Kleblsberg Kunó* vezetésével megalakult a Horvát-Szlavónia és Bosznia-Hercegovina területén elsődlegesen szórványban élő magyarság védelmét, oktatási, művelődési és felekezeti életének felkarolását és megerősítését célul kitűző **Julián Egyesület**. Az egyesület a gyermekek mellett felnőttek részére is szervezett írás-olvasás tanfolyamokat, ismeretterjesztő előadásokat. Évente naptárakat, képes kalendáriumokat jelentetett meg, vándorkönyvtárakat hozott létre (Petri 1937).

A XX. század első évtizedeiben tevékenykedő tudományos társaságok közül a legjelentősebb az 1901 januárjában létrejött **Társadalomtudományi Társaság** volt. Tagságában neves professzorokat (*Concha Győző*, *Bodnár Zsigmond*, *Balogh Jenő*), publicistákat (*Vészi József*, *Rákosi Jenő*), nagytőkéseket (*Neuschloss Marcell*, *Hatvany Deutsch Sándor*), földbirtokosokat (*gróf Majláth József*) találhattunk. A társaság adta ki a kor egyik legszínvonalasabb társadalomtudományi folyóiratát a *Huszádik Századot*. (Litván – Szűcs 1973)

A Társadalomtudományi Társasággal szoros kapcsolatban állt a **Galilei Kör**, amely abból a célból alakult meg 1908 novemberében, hogy „*a szabadtudománynak és a szabadgondolatnak otthona legyen az egyetemen*” (Kende 1974:85). Az egyetemistákból és főiskolásokból álló csoport tagjai szemináriumokat, előadássorozatot indítottak, az 1910-es évektől pedig rendszeres munkásoktatást végeztek.

Az 1907. október 2-6. között Pécsen zajlott „**Szabad Tanítás Országos Kongresszusa**” beírta magát a magyar felnőttképzés történetébe. A tanácskozás résztvevői elsősorban a mit, hogyan és kik tanítsanak kérdésére keresték a választ. A konzervatív oldal képviselői

szerint csak lezárt, vitára okot nem adó tudásanyagot volt szabad tanítani, tehát semmi olyat, amely a fennálló társadalmi rendet, vagy az uralkodó osztályt veszélyeztetné. A baloldaliak (és polgári radikálisok) ezzel szemben úgy vélték, a felnőtteknek olyan ismereteket kell átadni, amelyek révén alaposabban megismerhetik a világot, feltárhatják a rejtett összefüggéseket. A kongresszus a baloldaliak győzelmével zárult – élükön *Pikler Gyulával* –, ezért az államhatalom kénytelen volt elismerni a felnőttoktatás jelentőségét. (Daly 1981)

1911-ben a törvényhatóságok „a hatékonyabb társadalmi összefogás érdekében” többek között *Jancsó Benedek* kezdeményezései révén rendeleti úton létrehozták a **Szabadoktatási Tanácsot**. A tanács működése meglehetősen bürokratikus volt, számos akadályt gördített a civil kezdeményezések elé. Ugyanebben az évben kezdte meg működését az **Úttörő Társaság** *Fényes Samu* vezetésével. Fényes a társaság megalapításával abban bízott, hogy befolyásmentesen tudja terjeszteni a demokráciáról szóló elveit, és ki tud alakítani egy olyan bázist, amely biztos tagokat jelent egy később megalakuló tömegpárthoz. (Záhonyi 1981)

1914-ben *Baján Bellosits Bálint* létrehozta – dán mintára – hazánkban az első **népfőiskolát**, azt a felnőttképzési intézményformát, amely virágzások és hanyatlások közepette, de mai is méltó része a hazai felnőttképzésnek. (Harsányi 1991)

Az ismeretek egyre szélesedő terjesztését, a szervezetek működtetését nagy mértékben segítette az értelmiség számának növekedése, amely nagyrészt az új egyetemek (Debrecen, Kolozsvár, Pozsony, Műegyetem – Budapest) és szakfőiskolák létrejöttének is köszönhető. Az első világháború idején a népművelés szerepe, formája megváltozott. A hivatásos népművelők, tanítók a frontot járva oktatták, látták el ismeretekkel a gyakran analfabéta katonákat. A polgári lakosság számára gazdasági jellegű előadásokat szerveztek, amely már mai értelemben vett állampolgári ismeretkörökkel is bővült.

1.7. Felnőttképzés és művelődés a két világháború között és a második világháború időszakán (1919-44)

A Tanácsköztársaság idején tervbe vették a nép hiányos műveltségének pótlását, valamint továbbképzésüket különböző tanfolyamok formájában, amelyeknek a csúcsa a Marx-Engels Munkásegyletem volt. Az elképzelés megvalósítása dinamikus zajlott, azonban a Tanácsköztársaságot követően nem tudott fennmaradni a Horthy-rendszerben.

A két világháború közötti felnőttképzés történetét elsősorban *Klebensberg Kunó* (1922-1931) és *Hóman Bálint* (1932-1942) miniszteri tevékenysége határozta meg, amelynek a vezérelve a klebensbergi kultúrfölény-elmélet volt. A vidéki lakosság alacsony műveltségi szintje, agrárgazdasági ismereteik hiányossága már az 1920-as években arra készítette az oktatásért és kultúráért felelős kormányzati szerveket, hogy az iskolán kívüli ismeretterjesztés feladatát is felvállalják. Ebből a célból úgynevezett **népházakat** (kultúr vagy művelődési házakat) hoztak létre. (1938-ig 1580 ilyen intézmény épült az országban.) A népházak a különféle szórakoztató és egyéb rendezvényeken kívül tudományos előadásoknak, rövid tanfolyamoknak is helyet adtak. A népházak létesítésével párhuzamosan a Népszövetségtől kapott 650.000 pengő kölcsön befektetésével bővítették a könyvtárak állományát, illetve új, 2-4 ezer kötetes népkönyvtárakat nyitottak. 1934-ben a népkönyvtárak száma elérte az 1629-et, 1938-ban pedig az 1910-et. Meghatározó volt még a rádió, a filmgyártás és a mozik terjedése is az időszakban. (Romsics 2002:178)

Klebensberg minisztersége idején fontos lépéseket tettek a felnőttoktatás kiterjesztéséért és az oktatási rendszer reformjáért. A Trianon utáni magyar társadalom belső szerkezetének megváltoztatását Klebensberg az iskoláztatás tartalmának átalakításával, egyfajta „tudásberuházással” kívánta megvalósítani.

Kultúrpolitikájának sarkalatos pontját képezte a kiábrándult tömegek erkölcsi-szellemi befolyásolása, nevelése. Ennek eszköze az új tartalommal megtöltött keresztény-nemzeti ideológia, a **neonacionalizmus** volt. (Pukánszky – Németh 1996) A népiskolák tömeges felállításával és az iskolán kívüli népművelés megszervezésével Klebelsberg a magyar nép műveltségi színvonalának emelését kívánta elérni. Az iskolán kívüli oktatásnak az első világháború előestéjére már kialakult három fő típusát alkalmazták (szabadoktatás, népfőiskola, szabadtanítás vagy szabadiskola). Bár az addig alkalmazott „szabadoktatás” szó helyett az iskolán kívüli népművelés kifejezést használták. Az újra működő Szabadoktatási Tanács nevét is **Országos Közművelődési Tanácsra** változtatták. (T. Kiss Tamás 1998)

1922-ben, a 123500/1922. számú VKM rendelettel felállították az **Iskolánkívüli Népművelés Országos Bizottságát**, amelynek véleményező és tanácsadó szerepet biztosítottak. Klebelsberg nagy volumenű terveit csak az 1925. november 25-i nemzetgyűlésen terjesztette elő. Kiemelte, hogy a várossal szemben a falusi népet kell felkarolni, a népművelésnek elsősorban a paraszti kultúra megbecsülésére, elismertetésére kell törekedni, majd a középosztálynak, az értelmiségnek a művelődési igényeit kell megszervezni és kielégíteni. 1926-ban törvényt hoztak a „*mezőgazdasági népesség érdekeit szolgáló népiskolák létesítéséről és fenntartásáról*”. 1928-ban pedig önálló sajtóorgánumot indítottak el „*Iskolán Kívüli Nevelés*” címen. (Pukánszky – Németh 1996)

A húszas években nyert teret a népművelésben a testnevelés is, ami ekkor világszerte nagyobb szerepet kapott. A Horthy-rendszer szerette volna a különféle sportszervezetekbe tömörült felnőtteket a befolyása alá vonni. Ennek érdekében Klebelsberg már 1924-ben lépéseket tett. A nemzetgyűlés előterjesztette az **Országos Testnevelési Alap** létrehozásáról szóló törvénytervezetet. A megszavazott állami költségvetésből biztosított alap kevésnek bizonyult. Ennek ellenére 1926-ban megszervezte a **Testnevelési Főiskolát** azzal a céllal, hogy biztosítsa a testnevelő tanárok képzését.

Székházat adott a Testnevelési Tanácsnak is, amely egyúttal több szövetség állandó helye is lett. (T. Kiss 1998) A felsőoktatáshoz kapcsolódó változás még, hogy a határon túl rekedt egyetemeket hazatelepítették: Kolozsvárról Szegedre, Pozsonyból Pécsre.

A két világháború között a népművelés területén kiemelt szerep jutott a tanfolyamoknak. Számos képzést szerveztek az analfabetizmus csökkentésére, tették ezt annak ellenére, hogy az analfabéták száma a világháború előttihez képest jelentősen csökkent. Ezekkel a tanfolyamokkal az elemi műveltségben meglévő hiányosságokat igyekeztek pótolni. A reformok keresztülvitele nem volt egyszerű, sokan, főleg a nagybirtokos osztály tagjai heves ellenállást tanúsítottak. Fényűzésnek tartották ugyanis a tömegek iskoláztatását. A hatalmas költségekkel támogatott (1927-ben elinduló) tanfolyamszerű mozgalom azonban néhány év múlva elhalt, és csak a 30-as években – gazdatanfolyamok, iparoskörök alakjában – éledt újjá. (Pukánszky – Németh 1996)

A parasztság művelését a **gazda- és olvasókörok** végezték. Az 1930-as években már minden második településen működött olvasókör. A tehetősebbek a **Faluszövetségben** tevékenykedtek, amelynek ismeretterjesztő lapját a „*Falu*” címmel indították útjára. (L. Nagy 1995)

Az iskolán kívüli népművelés sajátos formáit jelentették a **népfőiskolák**, amelyek néhány hetes, hónapos téli vagy esti tanfolyamok keretében az emberek általános és szakmai műveltségét voltak hivatottak fejleszteni. Az 1920-as éveket követően mintegy 70 népfőiskola működött az országban, és ezek elsősorban az állampolgári nevelésről igyekeztek gondoskodni. Ilyenek az erdélyi, a felvidéki példák, valamint a hazaiak közül Mezőkövesd, Szanda, Ménfőcsanak és Pilis. (Felkai 2002) 1925-ben – 35 hallgatóval – Szandán nyitotta meg kapuit az első bentlakásos népfőiskola. A harmincas évek közepétől számíthatjuk a magyar népfőiskolai mozgalom leggazdagabb és legmaradandóbb periódusát. 1936. február 1-jén volt az ünnepélyes megnyitója a sárospataki

népfőiskolának *Újszászy Kálmán* vezetésével, az államilag támogatott és a népművelés által gondozott népfőiskolák közül Siófokon a **Baltoni Népfőiskola** – *Molnár István* vezetésével, Mosonmagyaróváron – a Mezőgazdasági Akadémia keretein belül *Timaffy László* professzor szervezésében, Szegeden – az egyetem keretein belül *Kiss Sándor* rendezésben, Bihartordán – a Szabadművelődés által működtetett népiskola volt a legjelentősebb. (Harsányi 1991) 1941. május 21-én alakult meg a **Népfőiskolai Tanács** hét-hét taggal. Elnöke *Szabó Zoltán*, alelnöke *Kerkai Jenő* lett. A tanács legfontosabb elvi és gyakorlati céljának a megfelelő tananyag kidolgozását, a vezetők megválasztását, a szervezeti feladatok és pedagógiai elvek megvalósítását tekintette. (Kovács 1991:52)

Az ifjúsági mozgalmak az 1940-es évekre erőteljesen kibontakoztak, és sok haladó gondolat között felkarolói és megvalósítói lettek a népfőiskolának is. Sorra alakultak a különféle felekezethez kapcsolódó egyesületek, így például a katolikus agrárifjúságot tömörítő **KALOT** (Katolikus Agrárifjúsági Legényegyesület) és a leányokkal foglalkozó **KALÁSZ** (Katolikus Lánykörök Szövetsége), valamint a **KIE** (Keresztény Ifjúsági Egyesület) protestáns vonalon. Meg kell említeni még a két protestáns diákmozgalmat, a **Református Diákmozgalmat**, a **Soli Deo Gloriát** (Egyedül Istené a dicsőség) és a Magyar Evangéliumi Keresztény Diákszövetséget, a **MEKDESZ**-t. A fiatal férfiak kötelezően részt vettek a politikai, erkölcsi, vallási jellegű neveléssel is foglalkozó félkatonai szervezetben, a leventemozgalmában is. (Harsányi 1991)

Hóman Bálint minisztersége idején jött létre a híres **Györffy István Kollégium**. A kollégium azért alakult, hogy megkönnyítse az egyetemekre, főiskolákra bekerült népi származású diákok tanulását. Az 1942-ben létrejött szervezet autonóm közösségként működött, vezetőit maga választotta, létfeltételeit maga teremtette elő. (Rottler 1977) A kollégium kollektív önnevelő pedagógiája a társadalmi valóság módszeres tanulmányozásában, a politikai, társadalmi mozgalmakban való aktív részvételben nyilvánult meg. A diákok előadásokat, vitákat tartottak, nyelvтанfolyamokat szerveztek,

tanulmányi utakon, kirándulásokon vettek részt és képzéseket tartottak vidéken, tehát a felnőttek tanításába is bekapcsolódtak. (Sipos 1981)

A népfőiskolákért és a népi kollégiumokért sokat tettek az úgynevezett **népi írók** is (Móricz Zsigmond, Erdei Ferenc, Féja Géza, Németh László stb.): cikkeket írtak a mozgalomról (pl. a Kelet Népe folyóiratban), akciót szerveztek, előadásokat vállaltak (Zrinszky 1996:104). A népi írók mozgalmában jelentős dátum 1942, 1943, amikor az első úgynevezett Szárszói találkozókra került sor Balatonszárszón. Ez a népi írók felelősségérzetét hirdette a társadalmi megújulásért, egy új Magyarországért. A találkozók mögött már mind erősebben fellángolt az úgynevezett népi-urbánus vita: amelyben rendkívül leegyszerűsítve a falunak és a városnak elkötelezett irodalom, a vidéki és fővárosi kultúra ellentétei és magának a falunak és a városnak az ellentétei jelentek meg. (Soós 2000:223-235)

1.8. Művelődés és felnőttnevelés a második világháború végétől a rendszerváltásig (1945-89)

A világháborút követő évtizedekben kialakult a felnőttek tanításának hármas rendszere: az iskolarendszerű felnőttoktatás mellett a munkahelyi tanfolyami képzések és a népművelés vállalta fel ezt a feladatot állami irányítás és centralizáció alatt.

Az állam átfogó reform keretében megszervezte az iskolarendszerű felnőttoktatást, az úgynevezett „**dolgozók iskoláit**” alapfokon és középfokon. A kormány 1945-ben rendeletet bocsátott ki (11.130/1945. rendelet) az önhibájukon kívül iskolai képzésben nem részesült felnőtt dolgozók középfokú iskolai és középiskolai tanulmányairól. Ezekbe az iskolatípusokba azok a 18 és 45 év közötti dolgozók járhattak, akik a szociális helyzetük (vagy származásuk) miatt korábban nem végeztek el a kötelező iskolát, vagy azok az „idősebb” emberek, akikben – a változások hatására – újra felébredt a

1. A felnőttek képzésének és művelődésének története Magyarországon

továbbtanulási kedv. A dolgozók iskoláin, a felnőttek számára szervezett felsőoktatási esti vagy levelező tagozatokon kívül a különféle tanfolyamok alkották a szervezett felnőttképzés zömét ebben az időben. Ezek egy része magasabb iskolákra vagy a felsőoktatásba való bekerülésre készített fel, más része pedig szakmai továbbképzési célokat szolgált. (Csoma 1992)

A háború után a népfőiskolák újjáalakultak, sőt ki is bővültek egészen 1948-ig, mikor is az MDP Politikai Bizottságának határozata ellehetlenítette a helyzetüket.

A **szabadművelődés** (1945-48) a két világháború közötti, jelentős mértékben állami befolyás és irányítás alatt álló népművelést volt hivatott felváltani. Intézményi és szervezeti rendszere nagyon sajátos volt, hisz állami intézmények és szervezetek mellett társadalmi intézményrendszere is volt. Maga a szabadművelődési tevékenység pedig eleve egy rendkívül szerteágazó, a pártoktól a civil szerveződésekig és az egyházi szervekig terjedő intézményrendszer formájában valósult meg. (Durkó – Sári 1990) A szabadművelődés célrendszerére vonatkozóan 1945-ben két rendeletet is kiadott a minisztérium (44.300/1945. VI. számú és 62.132/1945. VI. számú rendeletek). Emellett megkezdték a szabadművelődés szervezetének kialakítását is. A megszűnt Iskolánkívüli Népművelés Országos Bizottsága helyett létrehozták az **Országos Szabadművelődési Tanácsot** (OSZT), amely december 10-én kezdte meg működését. Ez a szervezet kettős feladatot látott el: egyrészt összefogta az iskolán kívüli művelődéssel és felnőttoktatással foglalkozó szervezeteket, másrészt a minisztérium tanácsadó szerveként funkcionált. Elnökéül *Karácsony Sándort*, főtitkárául *Szabó Árpádot* nevezték ki. A tanácsba politikai pártok, egyházak, szakszervezetek, demokratikus szövetségek, tudományos intézetek és egyesületek delegáltak tagokat. Az OSZT adta ki az „*Új Szántás*” című folyóiratot is. (Durkó 1992)

Az 1945 utáni nevelésügy jelentős újításai közé tartoztak a **népi kollégiumok**, amelyek az alsóbb néprétegekből származó fiatalokat kívánták támogatni, illetve egy, a szocialista társadalomnak elkötelezett értelmiségi réteget akartak kinevelni. A kollégiumokat a

Magyar Kommunista Párt és a Nemzeti Parasztpárt vezető ideológusainak elképzelései alapján szervezték meg. A népi kollégiumok szervezete alkotta a NÉKOSZ-t, vagyis a **Népi Kollégiumok Országos Szervezetét**. A Szociáldemokrata Párt hozta létre a DOKOSZ-t, a Dolgozók Kollégiumainak Országos Szövetségét, a kisgazdák pedig a Magyar Kollégium Egyesületet, a MAKE-t, amelyek 1848-ban beolvadtak a NÉKOSZ-ba. A közös tevékenység nem volt hosszú életű, 1949-ben adminisztratív úton felszámolták a szervezetet. (Rottler 1977)

Az analfabetizmus felszámolása mellett az oktatás és kultúrpolitika szereplői figyelmet fordítottak az emberek szórakoztatására, és művelésére is. A távoli településeket művelődési autók járták előadókkal, könyvtárral, rádióval felszerelve. Országos mozgalommá vált a műkedvelő tevékenység, a színjátszás, a néptánc és a kórusművészet. Kiépült a művelődési otthonok, közkönyvtárak rendszere, fellendült a könyvkiadás, kinyomtatták az addig tiltott műveket, a rádióban új műsorokkal jelentkeztek (például „Rádióiskola”), a színházak eddig nem látott darabokat kezdtek játszani. (Durkó – Sári 1990)

1949-ben újjászervezték a Magyar Tudományos Akadémiát, amivel egyidejűleg megkezdődött a kutatóintézeti hálózat kiépítése is. Megalakult a **Műszaki és Természettudományos Egyesületek Szövetsége**. 1953-ban változtatásokat eszközöltek a Természet és Társadalomtudományi Ismeretterjesztő Társulatban is. (Kormos 1996)

A nép- és közművelődési könyvtárak felügyeletének és irányításának ellátására **Népkönyvtári Központot** szerveztek, majd az 1940-es évek végén az állam fokozatosan átvette a könyvkiadás irányítását is. A könyvkiadást államosították, öt nagy könyvkiadó vállalat jött létre. 1953 elején megalakult a **Kiadói Tanács**, amíg 1954-ben létrejött a könyvkiadás és könyvterjesztés egységes rendszere. 1948 után a sajtó önálló arculata is megszűnt. A napilapok közül legtovább a Független Kisgazdapárt lapja, a „Kis Újság” jelent meg. A Kommunista és

1. A felnőttek képzésének és művelődésének története Magyarországon

Szociáldemokrata Párt egyesülése után kialakuló irányító szervezet hivatalos sajtóorgánuma a *Szabad Nép* lett, bár a szakszervezet égisze alatt továbbra is megjelent a *Népszava*, és a Hazafias Népfront lapjaként is működött a *Magyar Nemzet*, ám ezek tartalma legfeljebb árnyalatnyilag különbözött egymástól. (Kormos 1996)

Az 1956-os eseményektől teljes mértékben függetlenül, de ebben az évben indul el a **népművelési szakemberek egyetemi képzése** először Debrecenben *Durkó Máttyás* kezdeményezésére, akit ma is a szakemberképzés alapító atyjának tekinthetünk (vö. Szabó I. 2010), majd Budapesten *Maróti Andor* vezetésével. Ekkor még csak úgynevezett harmadik szakos képzésként, majd egyre nagyobb létjogosultságot nyerve nagy szerepet vállalt a felnőttnevelés szakmává válásában. Közművelődési szakemberképzés néven megjelent főiskolai szinten is elsősorban a tanítóképzőkhöz kapcsolódóan, és az 1962-es szombathelyi képzés megindulása után az ország számos, több mint tíz tanítóképzőjében teret nyert. (Durkó – Sári 1990)

Az 1961. évi oktatási törvény is tartalmaz felnőttoktatásra vonatkozó cikkelyeket. A felnőttek felsőfokú képzése is lehetővé válik a felsőoktatás esti és levelező tagozatainak kialakulásával. Meghatározó szellemi-eszmei vonulata a kornak az úgynevezett népművelési vagy Alföld vitaként emlegetett folyamat, amely az 1964-65-ös hazai folyóiratokban (így például Alföld, Népművelés, Valóság, Társadalmi Szemle) is markánsan megjelent. A vita fő célja az volt, hogy kutassák: a népművelés a maga sajátos feltételei, adottságai között hogyan veheti ki a részét minél hatékonyabban a nép nevelésének feladataiból (Durkó – Sári 1990:53-61).

A felnőttképzést és a népművelést segíti a tömegkommunikációs eszközök terjedése is: a **Magyar Rádió**, a **Magyar Televízió**, valamint a **Magyar Filmgyártó Nemzeti Vállalat** révén. (Kormos 1996) A művelődési intézmények államosításával megváltozott a kulturális tevékenység struktúrája, és elsősorban ideológiai alapokra helyeződött. De továbbéltek a változások, annak ellenére, hogy a népművelődést felváltó közművelődés felülről bevezetett és irányított

reform eredménye volt. Teret nyertek az alulról építkező kulturális kezdeményezések is (például klubmozgalom, közművelődési társulások). A korszak közművelődési koncepciójának kidolgozásában a különböző kulturális szakmák képviselői tevékenyen részt vettek. Bár a **közművelődési párthatározat** (1974), majd a **közművelődési törvény** (1976) is egy sokszereplős és egy többszoros finanszírozású közművelődést körvonalazott, a közművelődés rendszerébe épített „társadalmi” mechanizmusok szétfeszítették a politikai korlátokat, és társadalmiasították a közművelődést. 1979-ben alakult meg a **Magyar Népművelők Egyesülete**, amelynek tagjai közművelődési intézmények munkatársai, valamint művelődő, önképző közösségek vezetői voltak. Az egyesület a közművelődésben dolgozók számára előadássorozatot, tanácskozásokat szervezett, segítette és koordinálta a szakemberek munkáját. A Népművelési Intézet és a Művelődéskutató Intézet összevonásával 1986-ban létrejött az **Országos Közművelődési Központ**, amelynek célja a tudományos kutatás, az elmélet és a gyakorlat kapcsolatának erősítése volt. Ugyanekkor alakult meg a **Közművelődési Információs Központ** is. (Keresztesi 1988)

A korszak második felében a közművelődés a felnőttek képzése mellett növelte befolyását a közoktatás területén is. Nyugat-európai mintára szerte az országban (többnyire kisebb településeken) **általános művelődési központokat** alapítottak. A döntéshozók úgy vélték, hogy a különféle közművelődési, közoktatási és kulturális intézmények együttese kiküszöböli a párhuzamosságokat, elősegíti, erősíti a korábban önálló intézmények együttműködését, pénzügyileg átláthatóbb helyzetet, hatékonyabb működést eredményez. Az ÁMK-k a nyolcvanas években dinamizálták a közművelődést, koordinálták az egyes intézménytípusok együttműködését, részben beváltva ezzel a hozzájuk fűzött reményeket. A közösségi térként is funkcionáló művelődési házak otthont adtak a civil szervezeteknek, szerveződéseknek, illetve generálták is azok létrejöttét.

2. A felnőttek képzésével és művelődésével foglalkozó szakemberek képzésének története Magyarországon

A felnőttképzési és kulturális szakemberképzés folytonossággal és törésekkel jellemezhető utat járt be az 1950-es évektől napjaink andragógia szakjáig, amelynek máris megújulása látható a közösségi művelődés tanári szak és a közösségsszervező alapszak irányába. Kevés olyan szakot és szakmát említhetünk, amelynek képviselői ennyi „harcot” és „szélmalom harcot” vívtak területük elismertségéért, elfogadásáért, sőt sokszor mindössze továbbélésért (v.ö. Durkó, 1990).

Mára elmondhatjuk, hogy az 1990-es évektől felértékelődő és egyre inkább tömegessé váló felnőttoktatás, mint az oktatási szintér ún. „negyedik fokozata” (v.ö. Kozma, 2000) elért professzionalizációja egyik lehetséges csúcspontjához: az ún. „bolognai folyamatban” (v.ö. Hrubos, 2002) megjelent az andragógia BA szak négy különböző szakiránnyal (felnőttképzési szervező, munkavállalási tanácsadó, művelődésszervező, személyügyi szervező), és jelenleg (2016-ban) 12 felsőoktatási intézmény kínálati palettáján szerepel, hol egy, többségében kettő, néhol pedig akár négy szakirányi kínálattal is – a munkaerő-piaci igényekhez is igazodva (vö. Szabó B. 2013). A szakemberképzés átalakulása, megújulása azonban most sem áll meg. Jelenleg már indul a méltánytalanul háttérbe szorult kulturális szakemberképzés önállósodása tanári és alapszak formájában is.

2.1. A népművelők képzésének előzményei

Az andragógus-képzés kezdetét kronológiailag a második világháború utáni időszakra helyezzük, a **felnőtt társadalom nevelésének** megindulását viszont jóval korábbi időkre (lásd az 1. fejezetet). Nem véletlenül élünk a durkói megfogalmazással (t.i. felnőttnevelés), mivel a „*felnőtt ember személyiségének meghatározott célok érdekében folyó céltudatosan szervezett fejlesztése*” (Durkó 2002:172) a magyar történelem sorában egészen az államalapításig vezethető vissza. Szent István egyházi törvényei már a magyar ember nevelését célozták meg, folytatva ezzel népének a keresztény Európa szellemiségéhez való csatlakozását, felzárkózását. Ezzel mintegy jelezzük, hogy hosszú időn keresztül az egyház hitelesítő munkája jelentette a felnőttnevelést Magyarországon. A magyar történelem minden egyes korszaka hozzájárult az oktató-nevelő munka kiszélesedéséhez, fejlődéséhez, idővel jelentős szerepet adva ezzel az iskoláknak, mivel a közművelődés és a felnőttnevelés döntően ezekhez kapcsolódott már a 17. század folyamán (Juhász 2009:251-252). A magyar **felvilágosodás** eszmeisége, az azt jegyző nyelvújító mozgalom a nemzeti fejlődés alapjaként jelölte meg az oktatás, és ezzel együtt a felnőttképzés/-oktatás fontosságát. A nyelvújítás döntően a felnőttek oktatásának megkönnyítésére szolgált, hogy az anyanyelvet képessé tegye a *tudás* átadására. Az 1777-ben Mária Terézia által kiadott átfogó oktatási törvény, a Ratio Educationis hatással volt a felnőttek képzésére is. A felnőttképzés ekkor, oktatási és közművelődési intézmények alapfeladatainak kiegészítése helyett, egyre inkább függetlenedett az iskolai rendszertől, és elsősorban a gyakorlati ismeretek elsajátítására koncentrált (Tessedik Sámuel gyakorlati szorgalmatossági iskolája, Festetics György Georgikonja stb.). (Juhász 2003a:30; Sári 1998:95-97) A **kiegyezés** szintén egy határkövet jelent a felnőttképzés történetében. Eötvös József, mint vallás- és

közoktatásügyi miniszter folytatta a reformkor politikáját, illetve igyekezett a megváltozott Európához igazodni.

Ezen törekvéseihez járult hozzá 1868-as népoktatási törvénye, amely a magyar művelődésügy történetében jelentős, és mintegy kormányzati szintre emelte a kulturális értékekhez való hozzáférés lehetőségének biztosítását, egyszóval esélyt teremtett az iskolából kimaradt felnőttek számára a hiányosságok pótlására is. (T. Kiss 2000:13) Eötvös fontosnak tartotta a nép nevelését, önnevelését, ösztönözte is az erre szolgáló egyletek megalakulását, éppen ezért véli úgy Zrinszky, hogy a báró mintegy megelőlegezte a modern andragógiai szemlélet egyik alapvető belátását. (Zrinszky 1996:97)

2.2. A szakemberképzés múltja: a népművelőtől a művelődésszervezőig

A **szakemberek képzésének kezdetei** a II. világháborút követően indultak el. Főként szabadiskolák alap-, közép- és felsőfokon oktattak népművelési ismereteket, majd a Szabadművelődési Akadémia ún. szabadművelődési ügyvivőket, és több helyen kulturális vezetőképző tanfolyamok is indultak a kulturális intézmények élén állók továbbképzésére. Viszonylag gyorsan megjelentek ezek az ismeretek tanító- és tanárképző főiskolákon szabadművelődési órák keretében, amelyben Karácsony Sándor személyének és eszméinek nagy szerepe volt. Karácsony Sándor elsőként építette be a felnőttnevelést a neveléstudomány rendszerébe, felnőttnevelési koncepciója a rendszerváltozás utáni időszakban is érvényes hagyományt képvisel. (Durkó 1998b:75, Karácsony 1947)

A **szakemberképzés intézményesülése** Debrecenhez köthető, ahol 1956. szept. 26-án nyitották meg a kapukat a népművelési szemináriumra jelentkező hallgatók számára. A képzés küldetését jól jelezhetjük Kende István, az akkori Népművelési Minisztérium miniszterhelyettese soraival: „*Legyen az új szak méltó folytatása – írja – a*

debreceni egyetem, a debreceni kultúra nagy hagyományainak, segítse azoknak nevelését, akik az egykori nemes népművelők, debreceni tanítványok, Fazekasok, Csokonaiak, Móriczók, Adyék és a többiek örökébe lépnek” (Kende 1956). A szakemberképzés alapítója **Durkó Mátyás** (1926-2005), akinek 1956-tól 1984-ig főállása és életcélja a debreceni szakemberképzés működtetése (Boros 1986; Durkó 1986). Ezt korai kényszerű nyugdíjaztatása után is folytatta tudományos és közéleti munkásságával egészen haláláig. (Durkó 1998c; Maróti 2005; Balipap 2006)

A szakképzés főbb változásait T. Kiss Tamás munkája foglalja össze legteljesebben (T. Kiss 2000), és ezt kiegészíthetjük Durkó Mátyás (1995, 1997), Rubovszky Kálmán (1994), Sári Mihály (2000) és a szerző (Juhász 2003) munkáival, valamint „*Az andragógia oktatása és kutatása a magyar felsőoktatásban*” című kutatásunkkal (Juhász 2001) és személyes szakmai élményeinkkel, tapasztalatainkkal. Mindezek alapján foglaljuk össze kronologikusan, de vázaltszerűen a mára már több mint 60 év szakemberképzési eseményeit.

1956-ban a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén létrejött az egyetemi *népművelési szeminárium*, amelyet ekkor két tanárszakkal rendelkező hallgatók vehettek fel ún. C szakként. A képzés kezdetétől népszerű volt, az itt végzett hallgatók meghatározó pozíciókban helyezkedtek el, és ezzel tovább népszerűsítették a képzést Debrecenben és az ország más részein is. 1959-től a tanító- és óvónőképző főiskolák kötelező tárgya lett a *népművelési ismeretek*, és ebből fejlődött ki később ezeknek a főiskoláknak a *tanító népművelési specializációval* képzése is. 1961-ben a budapesti Eötvös Lóránd Tudományegyetemen Maróti Andor vezetésével elindult az egyetemi szintű *népművelési* képzés, amelyet szakpárban lehetett felvenni, tehát itt már ún. második vagy B szakként indították a képzést, amely bármely más főszak mellé felvehető volt. 1963-ban a Kossuth Lajos Tudományegyetemen is áttértek a B szakos képzésre, és hosszú időn keresztül ez lett a képzés legmeghatározóbb formája. A tanárképző

főiskolákon sorra tanítottak népművelési ismereteket, amelyek között elsőként 1962-ben Szombathelyen, majd 1963-ban a debreceni tanárképző főiskolán indult *népművelő-könyvtáros* főiskolai szakpár. Az 1970-es évek pártpolitikai határozatai révén változott meg először a képzés elnevezése: a népművelőből *közművelődési előadó* vált, bár a köztudatban és a szakemberek szóhasználatában is megmaradt (és napjainkban is megvan) a népművelő kifejezés. (Durkó 1995a, 1995b, 1997a, 1997b) A népművelő és a későbbi közművelődési előadó képzés is a korban meghatározó elképzeléshez igazodott: „*a népművelés feladata a kultúra széleskörű terjesztése és a művelődési alkalmak hozzáférhetővé tétele a társadalom egészében. a társadalom egészére ható, iskolán kívüli művelődés szervezését jelentette, különös hangsúlyt helyezve a hátrányos helyzetű rétegek felvilágosítására és műveltségi hiányaik pótlására*”. (Maróti 2006:2) Ebből következően kezdetektől megjelent benne a kulturális és felnőttképzési tartalom színes palettája: döntően kulturális intézményekben fejtették ki az itt végzetek a tevékenységüket, azonban annak tartalmát nagymértékben meghatározta a kulturális lehetőségek mellett az ismeretterjesztés és a képzés.

1971-ben, az alapítást követő 15. évben a Kossuth Lajos Tudományegyetemen a Pedagógiai Tanszékből kiválva létrejött a Felnőttnevelési és Közművelődési Tanszék, mint a szakma első önálló tanszéke Durkó Mátyás vezetésével. (A későbbiekben sorra alakuló tanszékeket nem soroljuk fel.) Eközben teret nyert a képzés egyre több új képzőhelyen: elsőként 1972-ben a Gödöllői Agrártudományi Egyetem főiskolai közművelődési képzése (később Jászberénybe átkerül) indult el. 1975-ben négy tanári és tanítóképző főiskolai intézményben is elindult a közművelődési szakemberképzés: Egerben az akkori Ho Si Minh Tanárképző Főiskola (ma Eszterházy Károly Főiskola), Pécsen a Tanárképző Főiskola (majd a Janus Pannonius Tudományegyetem, ma Pécsi Tudományegyetem FEEK), Szegeden a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola (ma Szegedi Tudományegyetem JGYPK), Budapesten pedig az akkori Budapesti

Tanítóképző Főiskola (később ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar, ma ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar) keretében. Baján, az Eötvös József Főiskolán 1976-ban önálló Közművelődési Tanszék alakult, amelynek tanári kara szintén a népművelői és a könyvtárosi szakma alapját sajátította el a tanítói képzés mellett.

1987-ben, Esztergomban az országban elsőként, megindult a 4 éves tanító-művelődésszervező szakos képzés, amely azon túl, hogy már akkor megteremtette a 4 éves tanítóképzést, átalakította a képzést *művelődésszervező* szakra. Ez a művelődésszervező főszakos képzés szakpárban 1992-től sorra terjedt el főiskolai szinten a korábban már képző intézményeknél és újabbaknál is, többek között a mostani Nyíregyházi Főiskolán. Egyetemi szinten pedig a művelődési (és felnőttképzési) menedzser főszakos képzés jelent meg, és ez önálló szakként is választható volt. Az egyetemi 5 éves művelődési (és felnőttképzési) menedzser szak indítási jogát a számos intézményből csak Debrecen és Pécs tudta magáénak, mert időközben az ELTE-n 1995-től megszűnt a képzés (később két karon is indult főiskolai szinten: ELTE PPK és ELTE TÓFK, ma csak az ELTE PPK keretében). A két egyetemi szintű képzőhely mellett a főiskolai művelődésszervező szakot egyre több intézmény indította egyre különbözőbb szakosodási lehetőséggel. A képzési és kimeneti követelmények szerint „*a szak célja olyan szakemberek képzése, akik a kulturális intézményrendszerrel, annak társadalmi környezetéről, az intézmények és kulturális rendezvényeik szervezéséről és menedzseléséről szerzett ismereteik alapján képesek a közművelődés, a közgyűjtemény területén, településeken, intézményekben, szervezetekben és közösségekben közvetlen tervező, szervező, értékelő, irányító, illetve animátori, tanácsadói munkakörök ellátására*”. A szakhoz kapcsolódóan különösen a főiskolákon számos szakosodási lehetőség nyílt, intézményenként 2-8 féle is akár, például turizmus, média, felnőttképzés, szabadidő-szervezés, kistérségi menedzser, nonprofit menedzser stb. specializációk. Ezek részben erősítették, népszerűvé tették a képzést, másrészt a szak „polihisztorsága” miatt számos támadást is kapott a különböző

tudományterületektől. A szak végzetteinek a szakmához való kötődése azonban erősen kialakult, a Hidy Péter vezette országos kutatás eredményeképpen a művelődésszervezők legfőbb hivatásuknak tartották *„megszervezni, hogy az emberek hozzájussanak a számukra fontos kulturális javakhoz”* (Hidy 2001).

1993-ban a Ph.D. fokozatszerzési lehetőség megnyílt országszerte, és a szakhoz kapcsolódóan már ebben az évben a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Programjának Felnőttnevelési és Közművelődési alprogramjában fogadták elsőként a kulturális és felnőttképzési szakma kutatóit. Később több egyetem Neveléstudományi Doktori Programja, és esetenként más (pl. történelmi, szociológiai stb.) doktori programok is befogadták és befogadják ma is a felnőttképzési és kulturális doktori témákat. Napjainkra kulturális és/vagy felnőttképzési témában doktori fokozat szerezhető elsősorban többek között a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Programjában, az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában, a Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskolájában. A szakma ilyen irányú megerősödésével újabb képzőhelyek is megjelentek. 1994-től indult a művelődésszervező szakos képzés Győrben, majd 2000-ben Kaposváron, 2002-ben a budapesti Zsigmond Király Főiskolán.

2002-ben a képzőhelyeket némileg visszavetette, hogy főiskolai és egyetemi szinten is művelődésszervező szakként jelent meg a képzés, és ekkortól csak szakpárban végezhető főiskolai és egyetemi szinten is, tehát a művelődési (és felnőttképzési) menedzser önálló egyetemi szak megszűnt, csak a kimenő évfolyamok végezhetek még ilyen diplomával. Egyben változtak a képesítési követelmények is, amely nyomán a képzési tartalom is szűkült (OM 2002). A szűkülés három területen érvényesült elsősorban:

- A korábbi „menedzser” elnevezés eltűnt, ami mintegy húzónév funkcionált, tehát jelentős létszámot vonzott a képzés és egyben a szakma felé. Ellenben a menedzsment tantárgyak továbbra is

hangsúlyosak maradtak, és egyben a főiskolai és egyetemi szintű képzés közötti egyik fő különbséget jelentik. A menedzser elnevezés kikerülése a szak nevéből főként az erős gazdaságtudományi ellenlobblynak köszönhető.

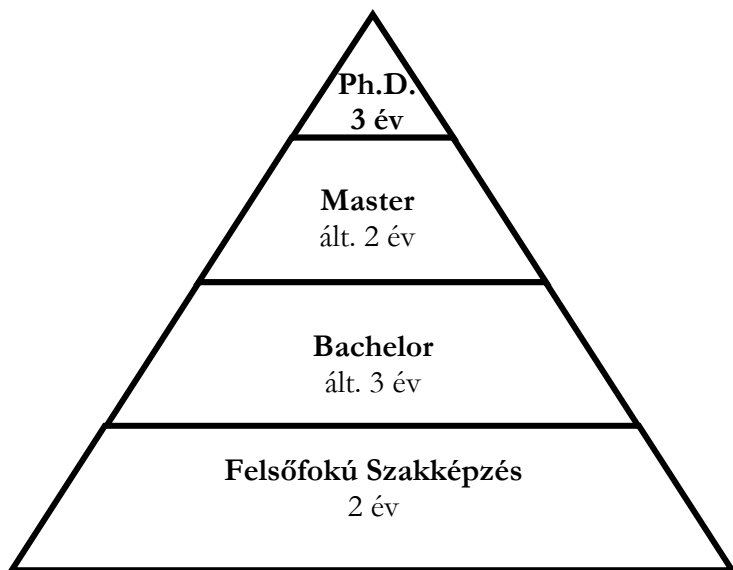
- A „felnőttképzés” elnevezés is kikerült a korábbi szaknévből és ezzel párhuzamosan csökkent (kb. felére, kétharmadára) a felnőttképzési tárgykörű tanegységek száma, amelyek különösen jelentős vonzerőt jelentettek a levelező tagozatra jelentkező hallgatók számára, akik nagy számban érkeztek a felnőttképzés, humán menedzsment területéről másoddiplomát szerezni.
- A szak nappali tagozaton csak társított formában, tehát más szakkal együtt vehető fel ekkortól, ezáltal a tantárgyak száma kb. 20%-kal csökkent.

Mindezek ellenére 2004-ben még két újabb helyszínen, Székesfehérváron és Hajdúböszörményben is megjelent a művelődésszervező szakos főiskolai képzés. Így 2006-ra (a művelődésszervező szak utolsó indítási évfolyamára) 15 felsőoktatási intézményben folyt a képzés a kifutó évfolyamokon (2010-ig), köztük Debrecenben egyetemi szinten, Pécsen egyetemi és főiskolai szinten, a többi helyszínen csak főiskolai szinten.

2.3. A szakemberképzés a bolognai átalakulásban felnőttképzési túlsúllyal

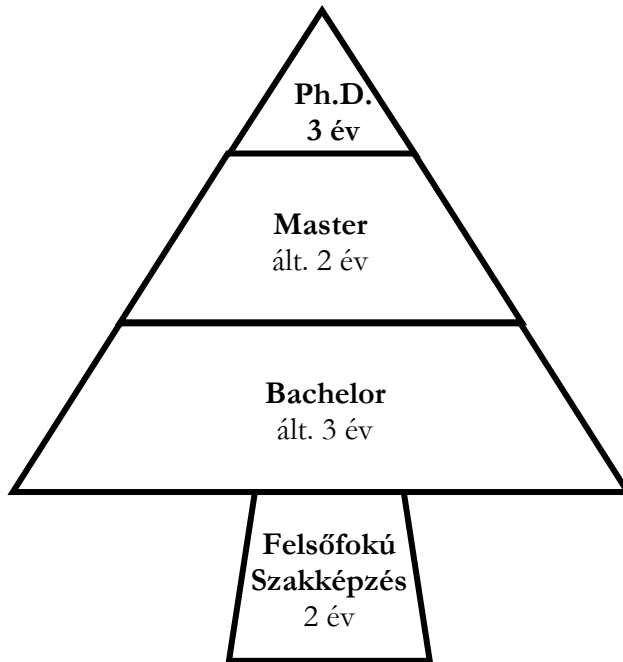
A 2000-es évek eleje már a **bolognai képzési rendszerre** való áttéréőről, ennek megtervezéséről szólt. Az oktatási tárca kötelezte a felsőoktatás szereplőit, hogy 2006-ig minden területen alakuljon át a hagyományos, duális rendszer a bolognai elvárásoknak megfelelően lineárisrá. A bolognai rendszer egy egymásra építő felsőfokú képzési rendszert képez el, amely **piramis** alakját az egyes szinteken elképzelt hallgatói létszámoknak köszönheti. A jól ismert „**bolognai piramis**” látható a következő ábránkon.

1. ábra: A bolognai képzési rendszer egymásra épülése és a tervezett hallgatói létszámoszlások



A bolognai képzési rendszer az első évek tanulságai alapján Magyarországon felemásan valósult meg: a felsőfokú szakképzések hallgatói létszámát nem sikerül a legszélesebb lépcsőfokká tenni, így véleményem szerint a piramis hazánkban **fenyőfa** alakúvá fogyott. Továbbra is él a felsőfokú (2013-tól felsőoktatási) szakképzés, azonban az abban tanulók aránya még tizedét sem éri el az alapképzésben tanulókénak. A master és PhD képzésben tanulók számaránya pedig több évben alulmaradt a várakozásoknak, így a piramis mind felfelé, mind lefelé igen „karcsú”, az alapképzési (Bachelor, BA/BSc) szakasza vált hangsúlyossá.

*2. ábra: A bolognai képzési rendszer hallgatói számarányainak eddigi
megvalósulása hazánkban*



A 2006-ig is jól működő művelődésszervező képzés bologna-konformmá alakítására jött létre a szakma **konzorciuma**, amely kezdetben a művelődésszervező konzorcium, később a képzés elnevezése körüli bonyodalmak után andragógiai konzorcium néven működött és működik ma is. Ehhez a konzorciumhoz sorra csatlakoztak a képzést indítani kívánó intézmények, esetenként akár egy intézményen belül két különálló karral, és így 2009-re 14 felsőoktatási intézmény 17 kara csatlakozott, majd további bővülésekkel 2013-ra 16 felsőoktatási intézmény 19 kara lett a tagja a konzorciumnak.

2. A felnőttek képzésével és művelődésével foglalkozó szakemberek
képzésének története Magyarországon

1. táblázat: Az andragógia képzés intézményei a városok alfabetikus
sorrendjében – a konzorcium

| Helyszín | Intézmény |
|-----------------|--------------------------------------|
| Baja | EJF (2014-ig) |
| Békéscsaba | SZIE GAEK (2012-ig) |
| Budapest | ELTE PPK |
| Budapest | ZsKF |
| Budapest | BGF |
| Debrecen | DE BTK |
| Dunaújváros | DF |
| Eger | EKF TKTK |
| Esztergom | PPKE VJK (2014-ig) |
| Gödöllő | SZIE GTK (2014-ig) |
| Győr | NyME AK |
| Hajdúböszörmény | DE GyFK (2014-ig) |
| Jászberény | SZIE ABK (2016-tól EKE keretében) |
| Kaposvár | KE CsPFK (2014-ig) |
| Nyíregyháza | NyF GTFK |
| Pécs | PTE FEEK |
| Szeged | SzTE JGyPK |
| Székesfehérvár | KJF |
| Szombathely | NyME MNSK |

A konzorciumi munka és a hivatalos szervek állásfoglalásai alapján kialakult a képzés **alapfokozata**, amelyet 2006 szeptemberétől andragógia alapszakként indítanak az intézmények. A képzési és kimeneti követelmények szerint: *„Az alapszak célja olyan andragógusok képzése, akik a neveléstudományi, a pszichológiai, a jogi, a közgazdasági és a szociológiai tudásuk, valamint az állami, önkormányzati, a vállalkozói, a civil és a nonprofit szervezetekről és intézményekről, a munkaerőpiac és a munkavállalás kapcsolatáról szerzett ismereteik alapján – szakirányú felkészültségüknek megfelelően – képesek a közművelődés, a közgyűjtemény területén, településeken, intézményekben, szervezetekben és közösségekben, a felnőttképzés különböző színterein közvetlen tervező, szervező, értékelő, irányító, illetve animátori, tanácsadói munkakörök ellátására, és a humánerőforrás-gazdálkodással kapcsolatos feladatok végzésére.”* A szak tartalmilag is összetett feladatokat vállal, így hozzá lehetséges szakirányként (egyben szakmaterületre való specializálódásként) társulhat intézményenként egy-négy szakirány, amelyek lehetőségei: művelődésszervező, felnőttképzési szervező, munkavállalási tanácsadó és személyügyi szervező szakirány. Az új alapképzési szaknak a jelentős előnye a tudományterületi beágyazottság (neveléstudomány), az interdiszciplináris jelleg, és az andragógiai területek képzésének nagyobb lehetősége. Egyértelmű hátránya azonban a művelődésszervező képzés „belesüllyesztése” az andragógiai területbe, a bolognai rendszerhez igazodó viszonylag sok és széles alapozó szakasz, a szakirányra jutó kevés idő (egy év), és a főiskolák korábbi, említett népszerű szakirányainak beolvadása/redukálódása. Mindennek ellenére a jelentkezők és felvettek száma az andragógia szakon a korábbi művelődésszervező szakhoz hasonlóan 2011-ig igen magas volt. Mára a szak helyzete jelen formájában bizonytalanná vált, amely először az emelt szintű érettségi bemeneti követelménye miatt alakult ki. (A középiskolák lassabban reagáltak a számos szakon kötelezővé tett emelt szintű érettségi követelményére, így pl. 2012-ben mindössze az érettségizők 7%-a tett emelt szintű érettségit. 2013-tól már nagyobb arányban

vállalják a középiskolások ezt a megmérettetést: számos szakon bemeneti követelménnyé vált, és jelentős többlet pontszámmal jár együtt.) A szak helyzetének drasztikus romlása 2013-ban azzal az oktatáspolitikai intézkedéssel következett be, amely 15 másik szakkal együtt (pl. jogász, közgazdász – lásd következő alfejezet) az andragógia szakot is a „luxus szakok” közé sorolta, és az államilag finanszírozott helyekre való bejutást extrém magas pontszámok bevezetésével korlátozta. (2013-ban az andragógia szakon 425 ponttal lehetett államilag finanszírozott helyre bekerülni, miközben egy kitűnő tanuló, kitűnő érettségizett 400 pontot szerezhetett összesen, tehát a többletpontokra – pl. nyelvvizsga, emelt szintű érettségi, versenyek helyezései – nagy szükség volt a bejutáshoz. A pontszám 2016-ban érte el a csúcst, amikor már 450 pont szükséges az államilag finanszírozott helyekhez.) Mindeközben a szak munkaerőpiaci helyzete egyre erősebb lett (vö. Erdei 2011), így a szakmának fontos feladata a lehetőségek átgondolása, a szakmai fellépés a szak és ezáltal a szakma fenntartására. A szak ilyen mértékű háttérbe szorulásával ellentétes tendencia, hogy a 393/2013. Kormányrendelet már az államilag elismert és engedélyezett felnőttképzési intézmény esetén munkaviszonyban foglalkoztatott felnőttképzési vezetőt ír elő, aki elsősorban andragógus, másodsorban pedagógus végzettséggel rendelkezhet, de ez utóbbi esetén egyéb feltételeket is kell teljesítenie.¹ Mindemelllett a kulturális szakmaterületnek is ez az egyetlen alapszakja 2017-ig (andragógia BA szak művelődésszervező szakirányon), így veszélybe szorul a kulturális szakemberek utánpótlása is.

¹ 16. § „(7) Az engedély kiadásának személyi feltételei:

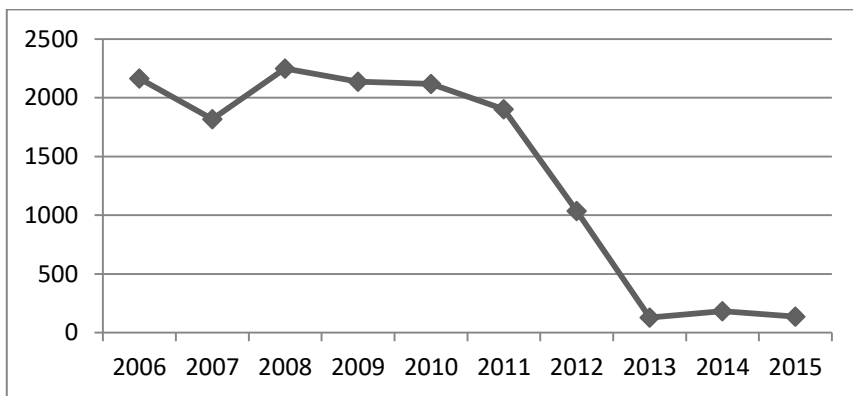
a) a felnőttképzést folytató intézmény szakmai vezetőjének munkaviszony, hivatásos szolgálati jogviszony, közalkalmazotti jogviszony, kormánytisztviselői jogviszony vagy gazdasági társasági tagsági jogviszony keretében történő alkalmazása, aki

aa) andragógiai egyetemi vagy főiskolai végzettséggel rendelkezik,

ab) pedagógiai egyetemi vagy főiskolai végzettséggel és három év – a (8) bekezdésben meghatározott – felnőttképzési szakmai gyakorlattal rendelkezik, vagy

ac) pedagógiai egyetemi vagy főiskolai végzettséggel rendelkezik és a felsőoktatási képzés során felnőttképzési ismeretekből a képzési és kimeneti követelményekben előírt legalább öt kreditpontot szerzett.”

3. ábra: Az andragógia BA szakra felvettek száma nappali és levelező tagozaton összesen 2006-2015. (fő)



(Educatio Kht. 2015. adatai alapján)

A képzési terület **mesterfokozatára** három tervezet alakult ki a konzorciumban, amelyek közül 2007-re már akkreditálta a Magyar Akkreditációs Bizottság az andragógia, valamint az emberi erőforrás tanácsadó mesterszakot, ezek a 2008 szeptemberétől induló tanévben már el is indultak, a helyszínek bővülése pedig folyamatos. A képzési és kimeneti követelmények szerint: „A képzés célja olyan andragógusok képzése, akik megszerzett társadalomtudományi ismereteik birtokában alkalmasak az európai közösséghez, a fejlett országokhoz való felzárkózás támogatására, és a felnőttoktatás és képzés feltételeinek differenciált fejlesztésére. Ismerik a leghátrányosabb helyzetű rétegek és csoportok társadalmi beilleszkedésének problémakörét, és képesek oktatási–képzési intézmény-, eszköz- és módszerfejlesztésre, valamint a tanulási lehetőségekhez való fizikai és virtuális hozzáférés támogatására.” Az andragógia alapszak és mesterszak összehasonlítása a két szak azonos elnevezése miatt is fontos, bár az alapszak (BA) és mesterszak (MA) elnevezésének azonossága, vagy jelentős hasonlósága számos szakon megfigyelhető. Az alábbi táblázatban néhány fontosabb jegyét hasonlítom össze a két képzésnek.

2. A felnőttek képzésével és művelődésével foglalkozó szakemberek
képzésének története Magyarországon

2. táblázat: Az andragógia BA és MA képzések különbségei

| Andragógia BA | Andragógia MA |
|---|---|
| Alapvető felnőttképzési és művelődési elméletek | Magasszintű hazai és nemzetközi elméleti háttér |
| Oktatási módszerek és eszközök ismerete | Oktatási módszerek és eszközök fejlesztése |
| Képzési programok szervezése, adminisztrációja | Képzési programok tervezése és fejlesztése |
| Intézményi/szervezeti adminisztráció | Intézményi/szervezeti menedzsment, stratégia és rendszerszintű megközelítése |
| Kutatásmódszertani alapismeretek | Komplex tudományos kutatások, publikációk |
| Gyakorlati munka és a 4 szakirány sokszínűsége | Neveléstudomány diszciplinaritása, szakirányok hiánya |
| Gyakorlati jellegű képzés domináns, különösen a szakirányos képzésben | Elméleti és tudományos jellegű képzés alapvetően, de a menedzsment ismeretek gyakorlatorientált megközelítése |

Megfigyelhető, hogy az andragógia BA szakra (különösen felnőttképzési szervező szakirányára) ráépített andragógia MA szak jól képzett szakembereket bocsát ki, akik körében az elhelyezkedési arány 6 hónapon belül közel 100%-os. A BA szak megadja mindazokat az alapvető elméleti és gyakorlati ismereteket, amelyekre építve az MA szakon már hatékonyan lehet magasszintű, a gyakorlatban azonnal alkalmazható, de magasabb ismeretkörhöz

kötődő tartalmakat átadni (pl. üzleti terv készítése, szervezet komplex marketingstratégiájának áttekintése, költségtervezés stb.).

Az **emberi erőforrás tanácsadó mesterszak** a képzési és kimeneti követelményei alapján: „*A képzés célja olyan szakemberek képzése, akik megszerzett humán és gazdasági ismereteik, valamint kialakult interdiszciplináris szemlélet birtokában képesek a munka, a munkavállalás világában, illetve az ennek megfelelő iskoláztatás, képzés és továbbképzés rendszerében orientáló, támogató és tervezési tevékenységre. Segítik az egyéneket pályatervezési döntéseik meghozatalában, és a terület irányítóinak döntéshozatali munkáját támogatják a munkaerő-gazdálkodás és az oktatás makroszintű folyamatainak rendszerezésével, illetve összefüggéseinek feltárásával. A végzettek alkalmasak a szociális kapcsolatrendszerek működtetésére és a munka világához kapcsolódó probléma-megoldási folyamatok tervezésére, illetve irányítására.*” A szak a mesterszakok között az egyik legnépszerűbb, azonban ide jelentkeznek a legkülönbözőbb alapszakos végzettséggel a hallgatók. A szak népszerűségét a nagyvállalatok, és különösen a multinacionális nagyvállalatok körében magas számban igényelt személyügyi munkatárs munkakör okozza. Nagy riválisa a képzésnek a gazdasági terület hasonló emberi erőforrás, humán erőforrás szakterülete, azonban attól számos felvételizőt elriaszt a magas számú matematikai, statisztikai stb. ismeretkör.

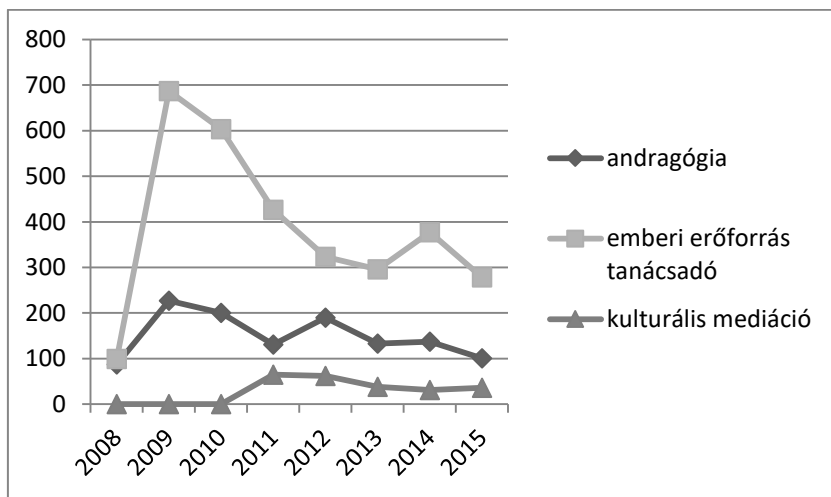
A harmadik (kezdetről) tervezett képzés a **kulturális mediátor mesterszak**, amelynek az akkreditációját 2009 nyarán fogadta el a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (MAB). A képzési és kimeneti követelményei alapján „*A képzés célja olyan szakemberek képzése, akik megszerzett nevelés- és kultúratudományi, pszichológiai, társadalomtudományi ismereteik birtokában képesek a szociokulturális társadalmi folyamatok elemzésére, a szükségletek felmérésére, elemzésére, a megjelent igények megjelenítésére, a kultúra tartalma, a kultúra alkotói és a különböző társadalmi csoportok közötti mediálásra, professzionális kultúraközvetítésre. A végzettek alkalmasak a különböző településeken, hazai és nemzetközi közösségekben a kulturális igények alapján a művelődési lehetőségek fejlesztésére, kulturális projektek tervezési, szervezési, üzemeltetési és*

2. A felnőttek képzésével és művelődésével foglalkozó szakemberek képzésének története Magyarországon

ellenőrzési feladatainak ellátására.” Így 2017-ig a felsőoktatási képzési rendszerben a kulturális területnek önálló formában csak mesterszakos képzése van. A képzésre elsősorban az andragógia alapszak művelődésszervező szakirányán, vagy az ezzel ekvivalens korábbi (népművelő, közművelődési előadó, főiskolai szintű művelődésszervező stb.) szakokon végeztek jelentkeznek.

Fontos azonban tudni, hogy ezeken kívül egyéb mesterszakok is elfogadják bemenetként a korábbi egyetemi és főiskolai művelődésszervező, és a 2009-ben a munkaerőpiacon először megjelenő andragógia alapszakot. Ilyen mesterszak például a neveléstudományi mesterszak, vagy 2012-ig (a tanárszakok első bolognás generációjáig) a második tanári szakot jelentő andragógus tanár és játék- és szabadidő-szervező tanár mesterszak.

4. ábra: Az MA szakokra felvettek száma nappali és levelező tagozaton összesen 2008-2015.* (fő)



(Educatio Kht. 2015. adatai alapján)

* Megjegyzés: az andragógia és emberi erőforrás tanácsadó MA szakok első évfolyamai 2008-ban, a kulturális mediáció MA szak első évfolyama 2011-ben indult.

A mesterszakok mellett a piramis másik végén a korábban meglevő ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés mellett a Nonprofit Kutatóműhely munkájának eredményeképpen 2009. január 01-től indítható a képzésünk másik **felsőfokú szakképzése** is közösségi-civil szervező felsőfokú szakképzés néven. A képzés szakmai és vizsgakövetelményei (szvk) alapján az itt végzett szakember többek között *„közreműködik a nonprofit szervezetek alapításával és működésével kapcsolatos szervezési feladatok jogszervi lebonyolításában, kiépíti a helyi kapcsolatrendszer, partnerségi együttműködést épít, ösztönzi a lokális részvételt, szakmailag támogatja a helyi cselekvést, részt vesz a nonprofit szervezetek szervezeti-vezetési feladatainak ellátásában”*. Ezáltal a képzés diszciplináris Bologna-piramisa (vagy fenyőfája?) teljessé vált, bár a szakembereket megosztja ennek a teljességnek az értékelése. A szakmánk sajátossága, hogy az alapvégzettségnek is jelentős a gyakorlatorientált munkaerőpiaci relevanciája, és ezt esetleg gyengíti az aláépített felsőfokú szakképzések sora, amelyek esetenként az alapszak egy-egy részterületére már felkészítenek. A felsőfokú szakképzések terén a szakterületen nem beszélhetünk sikertörténetről számszerűsítve sem, mivel a szakterületünkhöz csak érintőlegesen kapcsolódó, de nagy hallgatói létszámú ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés népszerűsége mellett, a közösségi civil szervező felsőfokú szakképzést 10-12 fős évfolyamokkal is kevés intézmény (PTE FEEK és SZTE JGYPK) tudta indítani, majd 2013-tól a felsőfokú szakképzéseket a kormány megszüntette, tehát csak néhány évfolyamnyi hallgató szerzett ilyen végzettséget.

5. ábra: Az andragógiai képzési terület Bologna-piramisa 2013-ig



2.4. A szakemberképzés újabb átalakulásai kulturális hangsúllyal

A 2013-as év újabb átalakulásokat hoz magával a kulturális és felnőttképzési szakmában, és a felsőfokú képzések palettáján általában. Ez magában rejt ígéretes lehetőségeket is (a kulturális terület új önálló szakjának és tanárképzésbe ágyazódásának megjelenésével), de visszalépéseket is (az andragógia szak létszámkereteinek csökkenésével és a felsőfokú szakképzések átalakulásával.)

A felsőfokú szakképzések helyét 2013-tól a **felsőoktatási szakképzések** veszik át (230/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet a felsőoktatási szakképzésről és a felsőoktatási képzéshez kapcsolódó szakmai gyakorlat egyes kérdéseiről). Ebben a rendszerben számos előremutató lépés van, többek között ilyen a gyakorlati rendszer

megegyeztetése, a felsőoktatási szakképzések felsőfokú végzettségének elismerése. A kulturális és felnőttképzési terület azonban ebben nem kapott lehetőséget, így a kulturális és felnőttképzési szakterületnek (egyenlőre) nem lett felsőoktatási szakképzése. A későbbiekben ez még kezdeményezhető, de a felsőfokú szakképzésnél már korábban említett okok itt is átgondolandóvá teszik a kezdeményezést: a szakma felsőoktatási szakképzésének elindítása akár a BA képzéssel konkurens lehet, és szakmai visszalépést okozhat, ha a felsőoktatási szakképzés beindul, a BA képzés pedig esetenként nem.

A 2013-as év másik átalakulása a tanári rendszerhez kapcsolódik. Az új tanárképzési rendelet (283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről) megszüntette az eddig hatékonyan működő játék- és szabadidő-szervező tanári, valamint andragógus tanári mesterszakokat, és csak szakirányú továbbképzésként engedélyezte a továbbiakban azokat. Ezzel azonban a képzések népszerűsége csökkenni fog, mivel kevesen tudják vállalni a szakirányú továbbképzésekkel járó költségtérítést, mivel a szakirányú továbbképzés, mint képzési forma csak költségtérítéssel működhet. Megjelenik azonban egy új tanári mesterszak, amely a szakterület szempontjából meghatározó: **közösségi művelődés tanári mesterszak** néven. Bár a rendelet szerint ez a képzés is azon tanárszakok közé tartozik, amelyek csak más, meghatározott tanárszakokkal párosíthatóak, és osztatlan, kétszakos képzésben vehetőek fel. Viszont ez a tanárszak is indítható a szakterület szerinti nem tanári mesterszakra (leginkább a már említett kulturális mediáció mesterszakra) épülően második, további mesterszakon folyó tanári szakképzettség megszerzésére irányuló egyszakos képzésben. Az új szak célja a képzési és kimeneti követelményei alapján: „... az iskolai nevelés-oktatás szakképesítés megszerzésére felkészítő szakaszának évfolyamain közösségi művelődés elméleti és a gyakorlati tantárgyainak tanítására, az iskola pedagógiai feladatainak ellátására, a köznevelés rendszerének intézményeiben a tanórán kívüli tevékenység szervezésére, a közösségi művelődés pedagógiai

kutatói, tervezési és fejlesztési feladatainak ellátására, a közművelődésben, a helyi társadalomfejlesztésben kultúráközvetítői, közösségfejlesztői munka végzésére, valamint a tanulmányaik doktori képzésben történő folytatására képes tanárok képzése”. A képzés első évfolyamai 2014-ben indulhatnak el az ezt kérelmező felsőoktatási intézményekben. Némiképp az új szak ellenében érvényesül az az új tendencia azonban, amely a korábbi általános művelődési központokat felszámolja, és az oktatási intézményeket a Klebelsberg Intézményfenntartó Központhoz csatolja. Ezzel ugyanis megszűnik az a terep, ahol a közoktatás és kultúra egy intézményen belül él, és a közösségi művelődés tanárának az egyik lehetséges munkahelye lehetne. Emiatt az új közösségi művelődés tanári mesterszak végzettei véleményem szerint olyan közoktatási intézményekben dolgozhatnak, amelyek kellően nagyok (pl. 500 fő fölötti tanulói létszámúak) ahhoz, hogy a szakemberek a tanulók közösségi tevékenységét főállásban koordinálják. Emellett érvényesülhetnek az új szakemberek olyan közoktatási vagy közművelődési intézményekben is, amelyek kistélepüléseken/városi településrészekben működnek, ahol a kulturális/közművelődési feladatellátáshoz nem áll rendelkezésre vagy kevés a szakirányú végzettségű munkatárs. Ebben az esetben azonban a két fenntartóhoz tartozó közoktatási és közművelődési intézményben leginkább megosztott, részdíós formában lennének foglalkoztathatók az új közösségi művelődés tanárai.

Az andragógia alapszak népszerűségét 2012-től a felsőoktatási tárca és a szakképzés-orientált kamarai vezetés egyre ellenezte. Véleményük szerint 16 felsőoktatási szaknak² a támogatottságát kell a minimálisra csökkenteni, amelyek döntően bölcsész szakok. A szakok mellőzöttségét több forrás különféleképpen indokolja: egyes források szerint ezeken a területeken a felsőoktatási tárca kimutatásai szerint

² A 16 szak a következő: Alkalmazott közgazdaságtan, Andragógia, Emberi erőforrások, Gazdálkodási és menedzsment, Gazdaságelemzés, Igazságügyi igazgatási, Jogász, Kereskedelem és marketing, Kommunikáció és médiatudomány, Közszolgálat, Munkaügyi és társadalombiztosítási igazgatási, Nemzetközi gazdálkodás, Nemzetközi tanulmányok, Pénzügy-, és számvitel, Turizmus-vendéglátás, Üzleti szakoktató.

évek óta túlképzés van, más források szerint ezeken a területeken lehet a legpiacképesebb végzettségeket szerezni, így ha valaki ilyet akar, akkor fizessen érte, vagy vegyen fel diákhitelt, és a jól fizető állásából könnyen tudja majd törleszteni. A sokszor médiaéhes kijelentések mögött a lényegi tartalom sokszor elveszik. Jelenleg nem tudjuk mind a 16 nevesített képzést végiggondolni, ez nem feladatunk. A 16 „kispadra” küldött szak között azonban ott található az andragógia is, így eszerint a nézetek szerint nincs szükség andragógus szakemberekre, miközben nem csak hazánkban, hanem Európa-szerte, sőt világszerte egyre nagyobb jelentősége van a felnőttképzésnek, az egész életen át tartó tanulásnak, a kulturális fejlődésnek és a kultúra átörökítésének egyaránt. Sajnos az államilag támogatott helyek számának drasztikus csökkentése (2013-ra 10 fő államilag finanszírozott hallgató felvételét engedélyezte a felsőoktatási tárca az andragógia BA szakon) magával hozta azt, hogy a hallgatók a korábbi évekhez képest rendkívül alacsony arányban vállalták a költségtérítéses képzési formát, így a 10 államilag finanszírozott hallgató mellett 105 költségtérítéses hallgató kezd meg 2013 szeptemberében a tanulmányait andragógia BA szakon. Ez a tendencia azóta fennáll, évente 10 fő államilag finanszírozott hallgató mellett 80-120 költségtérítéses hallgató iratkozik be andragógia alapszakra.

Eközben a kulturális minisztériumi tárca kezdeményezésére elindult azonban egy olyan szakmai folyamat, amely a kulturális terület alapszakjának visszaállítását indította el. A kulturális területnek 1956-2005. között folyamatosan indult alapszakos képzése, azonban a bolognai átalakítás következtében ez a terület az andragógia szak alá került, kvázi az Andragógia Szakbizottság így tudta „megmenteni” a szakot és vele a szakmát, és így a kulturális terület nem kapott önálló alapszak indítására lehetőséget. A 2005-ben induló utolsó művelődésszervező évfolyamok 2010-ben végeztek (leszámítva néhány, halasztással később végzőt). 2006-tól kezdve így folyamatosan napirenden volt mind a kulturális szakmai

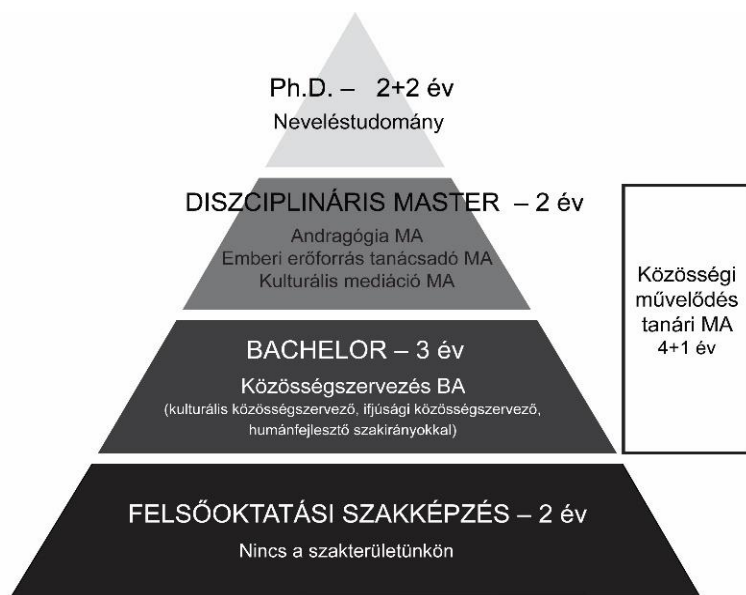
megbeszéléseken, konferenciákon, mind a kulturális minisztériumban, mind a korábban kulturális területen oktató felsőoktatási intézményekben, hogy a kulturális terület a bolognai átalakulás áldozatává vált, miközben csak az állami közművelődési intézmények száma meghaladja a 3000 intézményt országos szinten, és emellett számos kulturális célú civil és profitorientált szervezet igényelne ilyen végzettségű szakembereket³. 2006-tól kulturális területen csak úgy lehet továbbtanulni, hogy andragógia alapszakon művelődésszervező szakirányt választ a hallgató (amiben mindössze 1 év a szakirányú képzési rész), majd ezt követően továbbtanulhatott kulturális mediáció mesterszakon. Ez a szakmai ismeretek átadását jelentősen nehezítette, nehezíti ma is. Az 1 éves szakirányú képzés csak az alapok elsajátítására elegendő, a mesterszakra pedig csak a hallgatók töredéke megy továbbtanulni, és a szakirány rövidsége miatt ők is kevés előismerettel. A kulturális szolgáltatások biztosítását, és az ezt működtető intézményrendszer fennmaradását segítené a kulturális terület alapszakjának visszaállítása. 2012-ben az akkori Magyar Művelődési Intézet (ma Nemzeti Művelődési Intézet) és az Emberi Erőforrások Minisztériuma Közművelődési Főosztálya kezdeményezte az alapszak helyreállítását, amelyre egy szakmai bizottságot hívtak életre. A bizottságban az Intézet és a Főosztály delegált munkatársain kívül a felsőoktatási és kulturális intézmények szakemberei is helyet kaptak. A bizottság munkájának eredményeképpen született meg a **közösségsszervezés alapszak**⁴. A képzési és kimeneti követelmény alapján: *„Az alapképzési szak célja kulturális, humán, közösségi alapú társadalom- és gazdaságszervező munkát végző szakemberek képzése, akik el tudják látni művelődési, egyházi, civil, vállalkozói és nonprofit szervezetek, állami vagy önkormányzati intézmények, integrált, többfunkciós szervezetek, intézmények működtetését, képesek helyi, közösségi szinten a művelődés, az ifjúság, a felnőttképzés társadalmi és gazdasági helyzetének fejlesztésével összefüggő állami feladatellátást megszervezni,*

³ Lásd: Közművelődési statisztika

⁴ Létrehozta a 18/2016. (VIII. 05.) EMMI rendelet

meghatározott intézményszintek esetében azt irányítani.” A tervezett alapszakhoz három szakirány kapcsolódhat. A *kulturális közösségsszervező* a közművelődési szervezetek és intézmények, az *ifjúsági közösségsszervező* az ifjúsági szervezetek és intézmények, a *humánfejlesztő* pedig a felnőttképzési szervezetek és intézmények keretében látja el a tervező, szervező, irányító feladatokat. A képzés akkreditálására 2016 őszén kerül sor, és a tervek szerint 2017. folyamán indulnak az első évfolyamok. A szak létrejöttével az andragógia alapszak létjogosultságát semmiképpen nem vonta kétségbe. A két szak szakemberei más-más szakterületekhez kapcsolódnak: az andragógus a felnőttek képzését, elhelyezkedését, karrierútját segíti, míg a közösségsszervezés alapszakon végzett kulturális szakember a közösségi művelődés különböző szinterein óvodáskortól idősikorig segíti a közösségi, kulturális, társadalomszervező folyamatokat. Ennek ellenére a felsőoktatás-politikai döntés értelmében az andragógia alapszak 2016 szeptemberében indulhat utoljára, ezt követően csak mesterképzés keretében kerülhet sor andragógiai tanulmányokra. Ezt az úr kívánja legalább részlegesen betölteni a közösségsszervezés alapszak humánfejlesztő szakiránya. Lényegében a helyzet a 2006-os állapothoz hasonló, csak ellentétes orientációval: akkor a közművelődési szakemberképzés került az andragógia alapképzés szakiránya keretébe, most a felnőttképzési szakemberképzés kerül a közösségsszervező alapképzés szakiránya keretébe. És indulhat a szakmai lobby az andragógia alapszak megmentésére.

6. ábra: A szakemberképzés tervezett Bologna-piramisa 2017-től



2.5. Európai dimenziók a szakemberképzésben

A következőkben példákat veszünk sorra nemzetközi felsőoktatási és felnőttképzési szakmai szervezetek képzésfejlesztéseiből. A példák és források nem teljes körűek, de alapvető iránymutatást jelenthetnek. (v.ö. Sz. Tóth 2008)

Az „andragógus” mint foglalkozás, szakma kérdésével foglalkozó egyik kutatási tanulmány a következő 7-1 alapvető foglalkozási státuszt állította fel. (ALPINE 2008)

- 1.) Oktatói pozíció, helyzet: tehát felnőttoktatói szerepkör az általános és szakmai felnőttképzés területén.
 - 2.) Irányítói helyzet (menedzsment pozíció): felnőttképzési (állami, profit és nonprofit) szervezetek vezetőinek szerepe.
 - 3.) Tájékoztatói és tanácsadói helyzet és pozíció: felnőttképzési szolgáltatásokat nyújtó szerepek, amelyek már a felnőtt egyéni élethelyzetét is nagy mértékben figyelembe veszik.
 - 4.) Programtervezési pozíció és helyzet: a térségi (lakossági, és elsősorban munkaerő-piaci) igények alapján új képzések kialakítása, ezek szükség szerinti akkreditációja, hatósági engedélyeztetése.
 - 5.) Segítő pozíciók és helyzetek: valamilyen szempontból hátrányos helyzetű, pszichésen, mentálisan vagy fizikálisan sérült felnőttek képzési és elhelyezkedési lehetőségeinek segítői.
 - 6.) Média használati pozíció és helyzet: a média különféle (sajtó és rádió, de elsősorban televízió és internetes) eszközeire tananyagokat kidolgozó vagy adaptáló szakmakörök.
 - 7.) Értékelési helyzet és pozíció: a különféle (állami, profit és nonprofit) felnőttképzési szervezetek és felnőttképzési programok értékelésére, akkreditációjára, hatósági engedélyezésére alkalmas szakmakörök.
 - 7-1.) Helyzet és pozíció – a képzők képzője: az andragógusok képzését ellátó szakmai munkakörök.
- Ezek mindegyike külön-külön, de nem ritkán együttesen is képezheti az andragógus munkakörét. Az erre való felkészítés Európa-szerte számos andragógus képzést indított el, amelyek tanulmányozása a hazai andragógus képzés fejlesztését, az együttműködési lehetőségek bővítését is segítheti.

1. Európai felnőttoktatási mesterszak⁵

A projektet számos egyetem működteti, és a kezdeményező maga a Duisburg-Esseni Egyetem (Németország), amely mögött a Német Felnőttoktatási Intézet (DIE) áll, amely több kutatást folytatott a felnőttoktatási szakma összefüggéseiről. (Lásd European Research Group on Competences in the field of Adult and Continuing Education, 2005) Az európai felnőttoktatási mesterprogramnak tagjai még az Ostravai Egyetem (Cseh Köztársaság), a Dán Pedagógia Egyetem, a Firenzei Egyetem (Olaszország), a Temesvári Egyetem (Románia) és a Barcelonai Egyetem (Spanyolország - Katalónia) A projekt célja, hogy képesítse azokat, akik európai szinten szeretnének tevékenykedni a felnőttoktatásban. Az elméleti és gyakorlati ismeretekeken túl olyan kulturális felvérteztséget is ad a program, amely lehetővé teszi, hogy a végzettek eligazodjanak az európai munkaerőpiac és társadalom igényeiben. A jellemző részterületek: kutatás, adminisztráció, tájékoztató tanácsadás, oktatás, és programtervezés. A négy féléves program 120 kreditből áll. A résztvevő egyetemek megállapodtak, hogy egy ún. törzs curriculumot alakítanak ki, amely mellett további nemzeti curriculumok használhatók. A törzs-curriculum angol nyelven kínálja a tanulmányokat, és főként on-line tanulmányi módszert használ. A kiegészítő curriculum: az ország nemzeti nyelvén kínál további tanulmányokat. Természetesen az európai mester szak szoros egységben készült az európai országok mester kurzusainak programjaihoz igazodva.

2. Felnőttoktatók képzése a továbbképzésben és a felsőoktatásban – a TEACH projekt

A projekt team kiindulópontja az volt, hogy az előbbi EMAE programot alapként használják arra, hogy felnőttoktatási modult dolgozzanak ki a Bachelor és posztgraduális program számára.

⁵ European Masters in Adult Education (EMAE)

(TEACH 2006) A célok között azt fogalmazták meg, hogy olyan felnőttoktatási alapismeretek adjanak át, amellyel minden oktatónak rendelkeznie kell. Továbbá arra törekedtek, hogy fokozzák a hallgatók érdeklődését a felnőttoktatás iránt, és bátorítsák azok mester fokozatú tanulmányait a felnőttoktatás területén.

A tanrendet bachelor fokozat szintű oktatási képzési tanulmányok keretén belül vezették be a projektet koordináló Nicolaus Copernicus Egyetemen (Toruń) a 2006. évi szemeszterben.

A team kidolgozta a mester fokozat vázlatát is. Ezt a célt azzal indokolták, hogy az európai oktatáspolitikai európai „egész életen át tartó tanulási területet” kíván létrehozni minden polgár részére, hogy nagyobb biztonsággal kapjanak munkát, kommunikáljanak és oldjanak meg problémákat az interkulturális és pluralista társadalmakban, továbbá aktívan vehessenek részt a demokratikus társadalomban és a piacgazdaságban. A felnőttoktatás kiemelt jelentőséggel bír ebben az erőfeszítésben, mivel az oktatáspolitikai fontos területe minden országban. A szociálisan hátrányos csoportok, az etnikai és vallási kisebbségek különösen érintettek. A képzett szakértői személyzet kezdeti és munka közbeni képzése kulcsszerepet játszik a képesítések átláthatóságának, a hallgatók mobilitásának és az oktatási tanácsadásnak a fejlesztésében, továbbá abban, hogy az akadémikus tudást átvigyük a gyakorlatba. Az European Masters in Adult Education (Felnőttoktatás Európai Mestere) európai egyetemek társulásán alapul, amely a felnőtt tanulók oktatásával kapcsolatos tudás terjesztését segíti elő, különösen a felnőttoktatási politikaformálásra és finanszírozásra befolyással levő szakmai csoportok által támogatott felnőttoktatás terén, például a nem kormányzati szakmai szervezeteken keresztül, mint az EAEA, az ESREA és EUCEN.

A posztgraduális program kidolgozásával lehetőségeket kívánnak biztosítani a hallgatók (oktatók) számára, hogy tudást szerezzenek, és megértsék az elméletet, a módszertant, az instrukciókat és a gyakorlatot ahhoz, hogy erősítsék és támogassák az egész életen át

tartó tanulást Az Európai Felsőoktatási Térség főbb elemei az élethosszig tartó tanulás koncepciójának végrehajtása és a felnőttoktatási rendszer fejlesztésének szükségessége. Az egyetemi szintű továbbképzés szükségessége és a felnőttoktatók minősítésének felelőssége az egyetemi tevékenységek elválaszthatatlan részét képezik. Az európai felnőttoktatás posztgraduális program elősegíti az európai dimenzió erősítését, a felsőoktatásban az európai moduloknak a tananyagba való beépítését, az egyetemi oktatók és hallgatók csereprogramját, továbbá a nemzetközi projektekben és bentlakásos képzésben való részvételt. Ezen túlmenően: a program növeli a diplomások (felnőttoktatók) mobilitását és a képességeik fejlesztését a nemzetközi csereprogram során szerzett tapasztalatokon keresztül. A program kedvezményezettjei azok az európai polgárok, akiket magasan képzett felnőttoktatók támogatnak a tanulásuk útján, és akik így módon hatékonyabban tanulnak, és jobban felkészülnek a munkaerőpiac és az élet egyéb területeinek a kihívásaira.

3. Learning4Sharing

Az északi és a balti országok együttműködése keretében 2002-ben lezárult egy három éves, Learning4Sharing (rövidítéssel L4S) elnevezésű projekt. A projekt az Északi Miniszterek Tanácsa támogatásával valósult meg azzal a céllal, hogy lehetőséget biztosítsanak a balti országokban felnőttképzési modulok kifejlesztésére a nem-formális felnőttképzésben dolgozó gyakorló szakemberek számára. A L4S projekt során a nem-formális felnőttképzésben dolgozó szakembereknek nyújtott képzési programok minőségi indikátoraként kidolgozott **Minimális kritériumrendszer** volt a fejlesztés egyik forrása. A kritériumrendszert a partnerországok saját igényeik és adottságaik szerint kiegészítették és átdolgozták, és a nemzeti és nemzetközi megvitatás eredményeképpen létrejött egy új ún. Minimális

Kritériumrendszer. Ez a kritériumrendszer lett a felnőttképzési szakemberek számára kidolgozandó tananyag alapja.

4. A jó európai felnőttoktató

Az AGADE (A Good Adult Educator in Europe, 2006) projekt előzménye az (L4S) projekt, amely az északi és balti államok együttműködésében valósult meg. Elsőként vállalta fel ez a kezdeményezés-sorozat a korszerű újítások megvalósítását a felnőttoktatók képzésében, továbbképzésében: a modul rendszerű képzést, a kompetenciákra alapozó megközelítést, a gyakorlati szakemberek mindennapi kihívásaiból kiinduló gyakorlatias beállítottságot, a résztvevők közreműködésével összeállításra kerülő tananyagot stb. Az AGADE projekt – hasonlóan a L4S programhoz – egy új szemlélet jegyében megpróbált egységesíteni anélkül, hogy uniformizálni akarná a gyakorló szakemberek képzését és továbbképzését. Az AGADE középpontjába a tananyagfejlesztés került, mégpedig a felnőttoktatók szerepei és a kompetenciák közös minimum kritériumainak meghatározása alapján. Szintén újítás a jelenléti (face-to face) és a web-alapú tanfolyami modulok gyakorlati kifejlesztése és tesztelése, s egyben a képzés gyakorlati kipróbálása az ún. Grundtvig 3 kurzusok keretében. Az AGADE projekt nemcsak a L4S projekt során létrejött tapasztalatokra épített, hanem más európai országok, nevezetesen Írország, Magyarország, Portugália és Svédország tapasztalataival is kibővült a kétéves projektmunka során, és kidolgozásra került egy európai képzési kurzus a gyakorló felnőttképzési szakemberek számára. A projekt arra az európai igényre reagált, amelyet nemcsak a partnerországok, hanem európai oktatáspolitikai dokumentumokban is kifejezésre juttattak: a felnőttoktatók képzésének fontosságát és jelentőségét partnerek bevonásával nemzetközi szinten kell megvitatni, és elemezni kell az Európai Unió felnőttoktatásra és képzésre vonatkozó szakmapolitikáit annak érdekében, hogy lehetővé váljék egy, az igényekhez igazodó, felnőttképzési szakemberek képzését segítő

alaptanterv kidolgozása. Ezt az alaptantervet az érintett országok módosíthatják és kiegészíthetik igényeik, történelmi háttérük és kultúrájuk szerint.

5. *Erasmus Mundus*

A Dán Pedagógiai Egyetem az európai Master programból kiindulva, együttműködve a koppenhágai Oktatási Intézettel, a Londoni Egyetemmel és Deutso Egyetemmel (Bilbao) Erasmus Mundus programot is meghirdetett Európai Mesterszak az Élethosszig tartó tanulásban, „Szakpolitikai fejlesztés és menedzsment” címmel. Az összesen 120 kreditet tartalmazó négy szemeszterből álló programból kettőt Dániában, egyet-egyét pedig Spanyolországban Baszkföldön és Londonban végeznek el a hallgatók. (European Masters in Lifelong Learning: Policy and Management Erasmus Mundus 2006)

2.6. Szakemberképzésünk néhány konklúziója

A népművelőtől az andragóguson át a közösségsszervezés szakot elvégző kulturális szakemberig terjedő képzési ívben vannak időtálló, a több mint 50 év alatt csak kisebb mértékben változó; valamint megújuló, jelenleg új szemléletű tartalmak és módszerek. **Időtálló tartalom** képzésünk 50 évében többek között a művelődéstörténet és művelődéstudomány, az andragógiatörténet és az andragógiai elméletek oktatása, és mindezekhez szemléleti jegyként az egykor permanens nevelésnek, ma egész életen át tartó tanulásnak és művelődésnek nevezett szemlélet, a közösségekben való gondolkodás, valamint az önnevelés, önfejlesztés, önművelés szemlélete.

Időtálló módszer a szakemberek kommunikációs készségeit fejlesztő előadói készségfejlesztés kiselőadások, viták keretében, a meggyőzőkészséget fejlesztő szemináriumok, valamint a gyakorlati terep ismerete, és ezáltal a képzésnek a gyakorlathoz való közelsége. **Megújuló tartalom** – elsődlegesen a gyakorlathoz és a

munkaerőpiachoz igazodva – a jogi szabályozás, és különösen az akkreditáció és minőségbiztosítás ismeretei, az IKT (információs és kommunikációs technológia) ismerete, a menedzsment ismeretek, különösen az emberi erőforrás menedzsment (EEM) és a projekt ciklus menedzsment (PCM). Ezek elsajátításához kapcsolódóan **újszerű módszer** a tréningmódszer, a projektmódszer és a kompetencia alapú képzés általánossá váló szemlélete.

A szakemberképzésben résztvevők kompetenciáinak mérésével és fejlesztésével kapcsolatos dilemmákat tanszéki kutatócsoportunkban több ízben felvetettük, és számos (tanszéki és gyakorlóhelyeken dolgozó) kollégánk jelentetett meg ilyen irányú tanulmányokat, többek között Herczegh Judit, Máté Krisztina és Pete Nikolett is. Ezek alapján megfogalmazhatjuk, hogy a kompetenciafejlesztéssel kapcsolatos aktuális problémák egyik alapja, hogy a felsőoktatási szakokra történő **felvétel** jelenleg csak a hozott pontok alapján történik. Az intézményeknek nem áll módjukban felvételi vizsgát vagy felvételi elbeszélgetést alkalmazni a hallgatók szűrésére, az egyedüli döntő szempont a bekerüléshez szükséges pontszám megléte, amely a tanulmányi és érettségi eredményekből, a nyelvvizsgáért járó pontokból és egyéb pluszpontokból tevődik össze. A **bemeneti kompetenciamérés** is esetleges és esetenkénti. A felvett hallgatók kompetenciáinak feltérképezésére indultak kísérletek, így például a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kara (ma PTE KPVK) általi országos mérések, azonban az általuk kidolgozott kompetenciaszint mérő teszt csak bizonyos tanulási és általános kompetenciákat mér, valamint a tesztek eredményeinek az intézmények általi felhasználása is esetleges. Miért lenne fontos a kompetenciamérés a képzésbe történő felvétel során? Leginkább azért, mert az előzetes tudás, illetve kompetenciák felmérésének hiányában eltérő tudásszintű és kompetencia fejlettségű hallgatói csoportok jönnek létre. Nagymértékben differenciált sajátosságokkal rendelkező évfolyamban nehézkes közel azonos kompetenciaszintű szakemberek képzése. Másrészt méginkább pedig

azért, mert egy olyan szakmának az alapjait próbáljuk átadni, amely rendkívül gyakorlatorientált, az emberrel és az emberért hat, így az emberekkel való kommunikálás és kapcsolatteremtés képességei meghatározóak a jó szakembernél. Ezt azonban nem méri a kiváló történelem és nyelvtan ismeretek sem, csak a célirányos írásbeli és szóbeli felvételi eljárás. Következtetésképpen, a szakemberképzés számos problémája enyhíthető lenne, ha minimum felvételi elbeszélgetést alkalmazhatnánk a hallgatók felvételekor és minden esetben sor kerülne bemeneti kompetenciamérésre. Ezekre az eredményekre építve kiscsoportos kompetenciafejlesztő alkalmak (pl. szabadon választható tanegységek formájában) segítségével közel hasonló kompetenciaszintű hallgatói csoportok alakulhatnának ki. Továbbá látható, hogy a képzési és kimeneti követelményekben meghatározott kompetenciák egy része (pl. „a változó igényekhez igazodó hatékony szervezetirányítás”) az „ideális andragógusra” vonatkozik, akivé sokéves gyakorlati tevékenység során juthatnak el a végzett hallgatók, tehát a mégoly kiváló diplomát szerzett hallgató is sok évre van ennek elérésétől.

A képzés **továbbfejlesztése** érdekében a különböző szakmai fórumokon folyamatosan gyűjtjük a fejlesztési javaslatokat. Ezek egy része túlmutat magának a képzésnek a fejlesztésén, a szakma fejlesztését is igényeli. Ezek közül néhány:

- A formális – non-formális – informális felnőttképzési szervezetek közötti együttműködési hálózatok strukturáltabb kialakítása segítené a szakmaiság, és a közös identitás erősítését.
- A rendszerszemléletű nevelés / oktatás megköveteli a korszerű felsőoktatási módszerek alkalmazását, és a felsőoktatói szerepek újraértelmezését (a tanár nem mindentudó, hanem a tutori, mentori szerepek alkalmazásának kifejlesztése, kiszélesítése).
- A nem-formális felnőttképzési szervezetek hatékonyabb működése érdekében normatív támogatási rendszer kiépítésére van szükség, és az általános felnőttképzés fejlesztését célzó, széleskörű pályázati rendszer kialakítása jelenthetne nagy

előrelépést, teremthetne egyensúlyt a jelenlegi munkaerő-piaci szakképzési rendszer túlsúlyával szemben. Ebben az általános képzési rendszerben a kulturális intézmények is nagy hangsúlyt kaphatnának.

- Fontos lenne, hogy a különböző szereplők (kormányzat, háttérintézményei, kulturális és felnőttképzési szervezetek, felsőoktatás) közötti aktívabb együttműködés alakuljon ki. Ennek pozitív ösztönzése a mindenkori közigazgatás, irányítás és a tárcák közötti együttműködést, valamint az egyes szektorokat (állami, piaci, non-profit szféra) is áthidaló kezdeményezések tudatos meghirdetése lehet, amit az országos szinten túl decentralizáltan is a gyakorlatba kell ültetni.
- Fontos lenne a legkülönbözőbb formában a szakmai elköteleződés és motiváltság erősítésére.
- Fontos gondoskodni a szakmában az utánpótlásról, a fiatal generációk bevonásáról (mind a felsőoktatásban, mind magában a felnőttképzési és kulturális struktúrákban).
- Nélkülözhetetlen fontosságú a minőségbiztosítási rendszer tudományos igényű elemzése, továbbá maguknak a piaci szereplőknek (részvevők és munkaadók elsősorban) a bevonása és közvetlen megkérdezése (tanulói értékelési, visszajelzési rendszerek), és ezáltal a minőségbiztosítás egységes és differenciált továbbfejlesztése, annak érdekében, hogy túlléphessünk a formális és bürokratikus minőségelvárások teljesítésének perspektíváján.

A képzés **perspektívái** között elsődlegesen említhetjük a *képzőhelyek számának realizálódását*: az elmúlt évek realizálták a felsőoktatási szereplők számát: a „fénykorában” 19 felsőoktatási intézményben zajló művelődésszervező képzés túlzó volt mint a hallgatói jelentkezések, mind a munkaerő-piaci tendenciák tekintetében. Az utóbbi évek felsőoktatás-politikája viszont számos jól működő, hatékony képzőhelyet visszavetett, amelyeket erősíteni kellene.

Véleményem szerint a képzőhelyek specializálódásával, szakosodásával 10 képzőintézményre van szükség specializációkkal. Az új szakok kialakulása nem csak a képzés nevének változását jelenti időről időre, így fontos a hozzá tartozó *igényes szakmai minőség kialakítása*, és ezáltal a képzés szakmai presztízsének növekedése. Az elhelyezkedési és szakosodási igények számbavételével párhuzamosan új helyzetet fog teremteni a mesterszakok fellendülése. Ennek hatékony és igényes működtetéséhez azonban szükség van a *szakmai párbeszédre*, amely során kialakulhatnak, illetve erősödhetnek az elméleti, fogalmi alapvetésekre irányuló *kutatások*, valamint az empirikus kutatások egyaránt, és ezáltal erősödhet a szakma tudományos megalapozottsága, tudomány-rendszertani beágyazottsága. Ehhez a munkához szükség van a szakmai együttműködések további erősítésére szakmán belül és más (különösen rokon) szakmákkal egyaránt, és ezt különösen kifejezhetjük közös, szakmai vitákra és beszélgetésekre is lehetőséget nyújtó tudományos *konferenciák* működtetésével, hazai és nemzetközi szintén elismert *szakfolyóiratok* létrehozásával (ehhez kapcsolódóan indítottuk el a Nemzeti Művelődési Intézet égisze alatt a Kulturális Szemle online tudományos folyóiratot), *szakkönyvek* és szakkönyv sorozatok kiadásával. Mindez a tudományos színvonal emelkedésével, és a szakmában fokozatot szerzettek számának növekedésével járhat együtt, ami tovább segíti a szakmai presztízs és perspektíva megalapozását.

Úgy gondoljuk, hogy a szakmában, a szakmai intézményekkel és szakemberekkel több évtizede fennálló *együttműködés*, és az ezt tovább erősítő közös felsőoktatási *konzorciumi munka* jó alapokat jelent ezekhez a kihívásokhoz: a szakma képviselői már több alkalommal jól bizonyították összetartozásukat, együtt és egymásért munkálkodásukat. Ezt a tendenciát kellene erősíteni és egységesíteni az elkövetkezendő időszakban mind a felnőttképzési, andragógiai, mind a kulturális területen a szakmánkban.

3. Jelenkori szemelvények a felnőttek képzésében és művelődésében

3.1. Jelenkori fogalmi keretek a felnőttek képzésének értelmezésére

A különböző országok nyelvében, szaknyelvében a felnőttképzés – felnőttoktatás – felnőttnevelés fogalomrendszer rendkívül összetett. Így például míg „Németországban ... a nemzeti neveléstől a népművelés és a felnőttképzés fogalmán keresztül ma továbbképzésnek (Weiterbildung) nevezik” ezt a területet (Knoll – Künzel 1980), addig „Franciaország ... számos egymással konkuráló és egymást kiegészítő fogalmat teremtett (*éducation populaire, éducation continue, éducation des adultes, éducation extra-scolaire, anragogie, recyclage, promotion culturelle, promotion individuelle et collective, animation, activités socio-éducatives, organisation des loisirs*)” (Trichaud 1968:10). A fogalmak ezen szerteágazó sokfélesége, a különféle terminusok, amelyek gyakran csak a specifikus, egy-egy országra jellemző hagyományok ismeretében érthetők, rendkívüli mértékben megnehezítik a kutató helyzetét (Jütte 1992).

A felnőttnevelés vizsgálatakor hazánkban is jelentős problémába ütköznek a kutatók a fogalom meghatározásakor, ugyanis ezen kifejezés mellett jelen van a felnőttoktatás és a felnőttképzés általánosan elterjedt fogalma is. Nehéz igazságot tenni a tekintetben, hogy vajon melyik a legelfogadhatóbb, ebben még a hazai szakemberek sem tudnak igazán megegyezni. A rendszerváltás után a felnőttek elméleti oktatására és gyakorlati képzésére helyezték a hangsúlyt a képző intézmények, és igyekeztek elfelejteni azt, hogy az ilyen fajta oktatás és képzés során a felnőttnek szintén akár egész személyisége fejlődhet: a három megnevezés tehát koncepcionális hangsúlykülönbségekre utal (Zrinszky 1996:118). Azonban mára már

a felnőttoktatás és felnőttképzés fent említett különválasztásával is gondok jelentkeztek, hiszen a legtöbb képzés egyaránt tartalmaz elméleti és gyakorlati elemeket (Maróti 1998a).

A fogalmi meghatározásokban segíthet számunkra a 2002-ben megjelent *Felnőttoktatási és -képzési lexikon* (Benedek – Csoma – Harangi szerk. 2002). Ennek meghatározásai alapján röviden összefoglaljuk a három kifejezés tartalmát. A **felnőttnevelés** „*A nagykorú és felnőtt ember személyiségének meghatározott célok érdekében folyó, céltudatosan szervezett fejlesztés.*”, tehát az egész személyiségre vonatkozik, amely „*szervezett formális és non-formális folyamatok összessége...*” (Durkó 2002:172). A **felnőttképzés** „*szűkített értelemben... a felnőttek... szakmai kiképzése, továbbképzése és átképzése*” (Zrinszky 2002:163). Más jelentése szerint pedig „*a személyiség képességeinek, jártasságainak formálására koncentráló nevelés, oktatás*” (Zrinszky 2002:163), és így a felnőttnevelés része és a felnőttoktatás „*párja*”. A **felnőttoktatás** „*A felnőttnevelés azon területe, amely döntően ismeretnyújtáson és elsajátításon keresztül valósul meg*” (Durkó – Harangi 2002:172), és így a felnőttképzéssel szoros kölcsönhatásban áll.

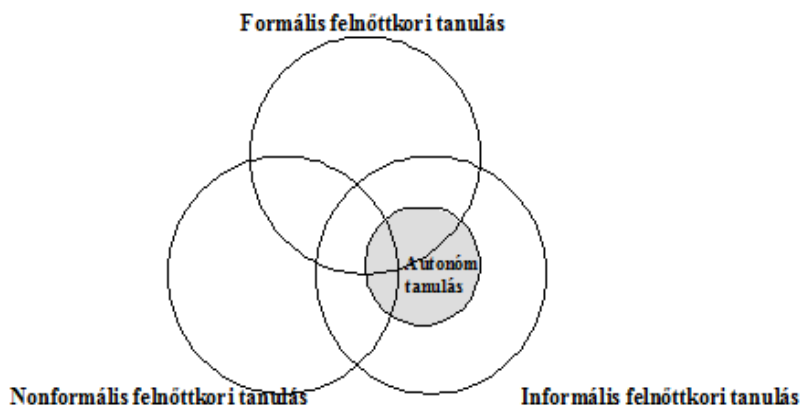
A felnőttoktatás területeinek más lehetséges felosztása, csoportosítása is megjelenik a szakirodalomban. Ezek közül talán a legalapvetőbb a már idézett Felnőttoktatási és -képzési lexikonban említett: a formális és non-formális típusok. Eszerint a **formális felnőttoktatás**, „*Általánosabb megjelöléssel formális képzés (az angol 'formal education'-ból), amely az iskolai rendszeren belüli illetve a felsőoktatási intézmény rendszerén belüli felnőttoktatást – képzést foglalja magában. Más értelemben minden olyan képzés az előbbieken kívül is, ami intézményes keretek között végzettséget ad*” (Csoma 2002b:218). A tágabb értelmezések szerint (pl. Engler – Márkus 2016) a felsőoktatásnak is lehet formális felnőttoktatási része, ilyen például a részidős képzés a felsőoktatásban. A **nem-formális felnőttoktatás**, „*Általánosabb megjelöléssel nem-formális oktatás, amely a fiatalok és a felnőttek iskolai, illetve felsőoktatási rendszeren kívüli oktatását-képzését foglalja magában. Más értelemben minden olyan képzés, ami nem ad végzettséget, hanem a szabad tanulás céljait valósítja meg. ... A nem formális*

felnőttoktatás tehát a közoktatás és a felsőoktatás keretén kívüli intézményes szervezésben vagy azon kívül megvalósuló, végzettséget nem adó program” (Csoma 2002c:395). Napjainkra a fogalom újabb értelmezési kereteket kapott, amelyben az általános felnőttképzés és a szakképzés területe is helyet kap (l. Györgyi et. al. 2015).

A felnőttoktatás harmadik fontos területe az **informális tanulás**, amely a mindennapi élet természetes velejárója. Nem feltétlenül tudatos tanulás, és lehet, hogy maguk az egyének sem ismerik fel tudásuk és készségeik bővülését. (Európa Bizottság 2000) Informális felnőttkori tanulásnak 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 tanulási* folyamatokat, valamint másrészt tudatos, az egyén saját akaratából történő és szervezett módú tanulási folyamatokat – ezeket nevezzük *autonóm tanulásnak* (v.ö. Herczegh – Tornyai – Tátrai 2012; Simándi – Oszlánczi 2012), helyenként személyes tanulásnak (vö. Szabó – Kenyeres 2014). Autonóm tanulásnak tehát azt tekintjük, amikor a tanulást saját maga kezdeményezi a tanuló, és önálló, irányított tanulási programot valósít meg, utána jár 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 hobbiájához és a közvetlen mindennapjaihoz, legyen szó akár az öltözködésünk megújításáról, akár egy új recept kipróbálásáról. 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 önnnevelési, önművelési koncepciójával valósult meg az 1960-as évektől kezdődően (Durkó 1998b), és az integráló andragógia koncepciójában is helyet kapott (Szabó – Durkó 2006).

A tanulás különböző formáinak elképzelésünk szerinti egymáshoz való viszonyulását mutatjuk be a következő ábrán.

7. ábra: Az autonóm tanulás helye a felnőttkori tanulás rendszerében

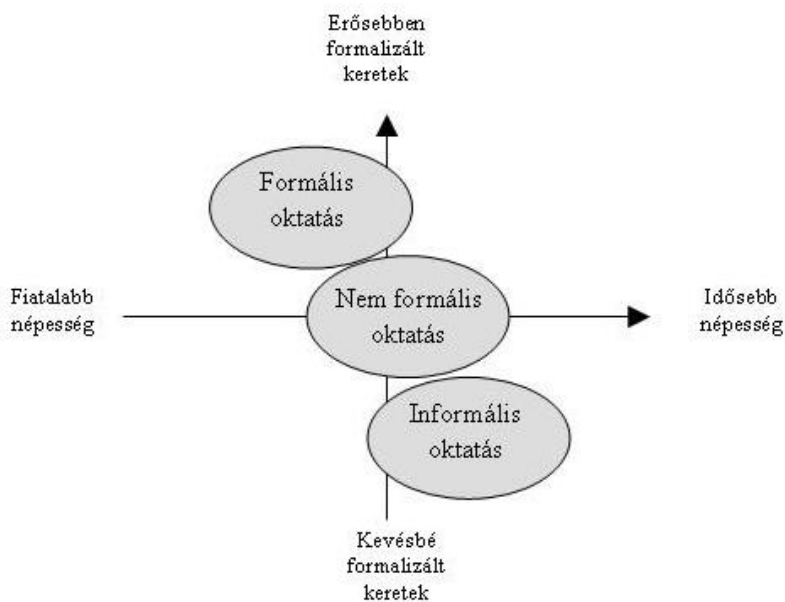


Az autonóm tanulás egyértelműen az informális tanulás részét képezi, – mint érzékeltetni próbáltuk – a kisebbik részét (a nagyobbik része spontán, véletlenszerű tanulási folyamat). Azonban fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy egyetlen tanulási forma sem képzelhető el önálló, saját elhatározásból végzett 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. Azt gondoljuk, hogy ezek az ismeretek, készségek, kompetenciák, amelyekre az egyén a fenti módon tesz szert, kiegészítik az iskolarendszerben és az azon kívüli rendszerekben történő tanulásokat, ismeretszerzéseket, a kompetenciák bővítéseit. Nyilván nem pótolja egyik a másikat, és az is kérdéses, hogy be lehet-e, be kell-e csatornázni a formális képzési jogosítványokba, tanúsítványokba. Mégis fontosnak tartjuk, hogy az egyén a tudatában legyen annak, hogy tanulása egész életén át tartó akkor is, ha nem hivatalos-formális, hanem önállóan megszervezett utakon történik. Ennek tudatosítása a tanulás autonóm formáit

vállalássá teszi, és hozzájárul az egyén és összességében a társadalom életminőségének javításához.

A tágan értelmezett tanulási keretek felismerése mellett azonban fontos szempont, hogy az életkor előrehaladásával a formalizált oktatási rendszerekben szerezhető ismeretek helyett egyre nagyobb mértékben dominálnak a nem formális oktatási lehetőségek és az informális tanulás, ahogyan a magyarországi tanulási jellemzőket vizsgáló kutatás is mutatja (Radó et. al. 2009).

8. ábra: A komplex tanulási tevékenység sémája



(Forrás: Radó et. al. 2009)

Ha a felosztást a felnőttoktatási intézmények típusai szerint nézzük, akkor az **iskolarendszerű** és az **iskolarendszeren kívüli** (out-of-school education) kategóriáját különböztethetjük meg (Zrinszky 1996:157). Ehhez az osztályozáshoz egy köztes kategória felállításával járul hozzá Durkó Mátyás, amely véleménye szerint a

tanfolyamrendszerű felnőttoktatás átmeneti rendszere a kötött iskolarendszer és a kötetlen, iskolán kívüli rendszer között (Durkó 1999:60). Ebből is érzékelhetjük, hogy nehéz meghúzni a határokat a formális és nem formális, valamint az iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli képzések és intézmények között. Így például iskolarendszerű keretek között is zajlanak nagy számban nem formális képzések, például tréningek, táborok és szakkörök keretében.

Ezeknek az intézménytípusoknak a fő jellemzőit összehasonlítva közelebb kerülünk elkülönítésük megértéséhez. A jellemzők sokasága miatt az összehasonlítást a fő szempontok mentén táblázatos formában tesszük meg.

3. táblázat: Az iskolarendszerű és az iskolarendszeren kívüli felnőttoktatás összehasonlítása néhány jellemző jegyen keresztül

| | Iskolarendszerű felnőttoktatás | Iskolarendszeren kívüli felnőttoktatás |
|---|---|---|
| Fő célja | Pótló képzettség nyújtása felnőttek számára | A munkába állás (elhelyezkedés) és a munkahely megtartásának segítése |
| Feladata | Továbbtanulási és elhelyezkedési esélyek növelése | Elhelyezkedési esélyek, munka megtartásának növelése, álláskeresési és munkavégzéssel kapcsolatos kompetenciák fejlesztése |
| Irányultsága szerint | Általános vagy szakképzés | Általános vagy szakképzés |
| A képzés munkarendje szerint | Esti, levelező tagozat | Tanfolyami jelleg dominál |

3. Jelenkori szemelvények
a felnőttek képzésében és művelődésében

| | Iskolarendszerű felnőttoktatás | Iskolarendszeren kívüli felnőttoktatás |
|--------------------------------|--|--|
| Színterei | <ul style="list-style-type: none"> ○ 1-4. évfolyam (alapkészségek elsajátítása) – „Második esély iskolái” ○ 5-8. évfolyam (hiányos általános iskolai végzettség pótlása) – „Második esély iskolái”, cél a középfokú oktatásba való bekapcsolódás ○ Középfokú oktatás (érettségít ad, egységes tartalmi koncepció) – 1990-es évektől tömeges igény az érettségi megszerzése, ezáltal a felsőfokú továbbtanulás lehetőségének megteremtése, munkaerő-piaci pozíciószerzése elsődleges | <ul style="list-style-type: none"> ○ Közszféra intézményei: regionális képző központok és kirendeltségek, művelődési intézményhálózat ○ Felnőttképzési vállalkozások: a korábbi minisztériumi, hatósági és nagyvállalati oktatási egységekből kialakult vállalkozások, valamint az 1990-es években újonnan létrejött oktatási vállalkozások ○ Civil szféra intézményei: főként az alapítványok, az egyesületek, és az ugyanilyen formákban létező népfőiskolai és TTT szervek ○ Munkaadók/Vállalatok belső képzési szinterei: a szervezet belső képzési, továbbképzési rendszere |
| Térbeli elhelyezkedésük | Elsősorban városi intézmények (finanszírozási problémák miatt), létszámukban alacsony arányúak, az elérhetőségük a vidéki népességnek gondot okoz | elsősorban városi intézmények (finanszírozási problémák miatt), létszámukban jelentős, közel 8000 nyilvántartott intézmény, az elérhetőségük azonban a vidéki népesség számára itt is gondot okoz |

A felnőttek képzése és művelődése
egykor és ma Magyarországon

| | Iskolarendszerű felnőttoktatás | Iskolarendszeren kívüli felnőttoktatás |
|--|---|---|
| Fenntartói | Elsősorban a helyi önkormányzatok, alapítványok, esetenként magánszféra (elsősorban iskolarendszerű szakképzés terén) | Elsősorban a magánszféra vállalkozási formában, emellett bárki: a közszféra, a munkaadók, a civil sféra |
| Személyesség | Személytelenebb (formálisabb) | Személyesebb (ismertség) |
| A felnőtt szerepe a folyamatban | Tanuló/hallgató | Résztevő |
| Tartalom | Tananyag, ismeret alapúság meghatározó | Kompetencia alapú |
| Motiváció | Végzettség/bizonyítvány megszerzésére irányul | Ismeret/tudás megszerzése elsődleges, nem feltétlenül jár végzettséggel |
| Időbeosztás | Merevebb, szabályozott | Rugalmasabb, a résztvevői igényekhez igazodik |
| Értékelés | Érdemjegy (a bizonyítvány miatt elsődlegesen) | Szöveges értékelés/ benyomások, folyamatos visszajelzés dominál Érdemjegy helyett megfelelt/nem felelt meg értékelés |

(v. ö. Csoma 2002a, Juhász 2007, Koltai 2002, Mayer 2004,
Zachár szerk. 2008)

Természetesen ezek a különbségek nem ennyire szélsőséges módon jelennek meg az iskolarendszerű és az iskolarendszeren kívüli képzéseknél, csak az egyes jegyek az egyik, illetve másik képzési formára jellemzőbbek. Így például az iskolarendszerű képzés jellemzőbben formálisabb és személytelenebb, a formális csoportokhoz hasonlóan tagjaik akaratától függetlenül létezik, míg az iskolarendszeren kívüli képzéseknél nagyobb arányú, jellegzetesebb a személyesebb, az oktatók és résztvevők közötti ismertségen alapuló kötetlenebb jelleg.

A felnőttképzés **funkciói** is megváltoztak a rendszerváltást követően, hiszen újszerű feladatokat kell megoldania, így jelentősége megnövekedett. Nem csak a gyermekkorban elmulasztott tudás pótlására terjed ki vagy az alacsony iskolai végzettségű, munkanélküliek képzésére koncentrálnak, mint a történelem során az meghatározó volt. A valódi piac részese lett, a gazdasági élet nélkülözhetetlen tényezőjeként alapvető szerepet játszik a munkaerő alkalmazkodási és megújulási készségeinek fejlesztésében (Zrinszky 1992:109). Másrészt már nemcsak a munkanélkülieknek, hanem a munkavállalóknak is egyre gyakrabban kell képezniük magukat, hogy a szakterületükön jelentkező korszerű ismereteket elsajátítva, hatékonyan tudják beépíteni azt mindennapi gyakorlatukba (Zachár 2005:2). Mindezek alapján a felnőttképzés fő funkciói a következők:

1. Az intézményes felnőttképzést sokáig úgy tekintették, mint a felnövekvő nemzedék iskolarendszerének meghosszabbítását, amely részben arra szolgált, hogy az iskolázás „második útját” lehetővé tegye, részben arra, hogy az újonnan mutatkozó társadalmi szükségletek, és az elsődleges iskolázás közti különbségeket kiegyenlítse, vagy csökkentse, tehát csak **pótló funkciót** tulajdonítottak a felnőttképzésnek. (Zrinszky 1992:105; Csoma 2002a:173-174)

2. Az iskolai felnőttképzés pótló funkciója mellett megjelenik a **továbbképző funkció**, amely a folyamatos szakmai képzés, illetve a magasabb szintű szakképesítés megszerzésének segítségét jelenti (Csoma 2002a:173-174). A fejlett piacgazdaságokban ez a fejlesztő képzés általában a munkaadói igények alapján, a munkaadó szervezésével és anyagi és egyéb jellegű támogatásával történik. (Singer 2003:8).
3. A felnőttképzés harmadik fő funkciója, hogy segítséget adjon a munkanélküliség időtartama alatt a munkavállaló felnőtt piacképes szakmai tudásának és/vagy szakképzettségének megszerzéséhez, mégpedig ún. **foglalkoztatást segítő** képzéseken keresztül. (Zachár 2005)
4. A felnőttképzés negyedik, ún. **kiegészítő funkciójának célja**, hogy kiegészítő képzésekkel segítse a szakképzés eredményességét (Csoma 2002a:173-174). Ezen képzések témája rendkívül széles, irányulhat például pályaorientációs ismeretek megszerzésére, nyelvtudás megszerzésére, számítógép használatára. (Singer 2003:9)

A **felnőtttség** fogalmának értelmezésekor Tátrai megközelítését vesszük alapul: a felnövekvést követő életszakasz, vagyis az a testi és szellemi érettség, amelyet az egyén belső fejlődés és külső ráhatások nyomán egy bizonyos életkorban elért. A felnőtttség 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.) Leegyszerűsítve jelenleg 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 felnőttoktatás tartalma szerint is számos csoportosítás létezik, ez alapján a főbb **felnőttoktatási tartalmak** a következők lehetnek (Durkó 1999:58–59):

- a) Általános: az alap- és általános műveltség pótlólagos kialakítása. Szintjei: alap- és középfok, dokumentuma: nemzeti érvényességű bizonyítvány.
- b) Szakirányú: az alap- és általános műveltségre épülő, különböző szakirányú nevelés. Munkanélküliek felzárkóztató képzéséből és új szakmákra való felkészítésből, vezető- és menedzserképzésből áll.
- c) Közéleti-közösségi, állampolgári: az egyéneknek a közösségbe való beilleszkedését, helyüknek megtalálását segíti.
- d) Szociális: a szociális, egészségügyi, higiéniai területen dolgozó szociális munkások képzése és nevelése.
- e) Kriminális: a szabadságvesztésre ítélték reszocializálására irányul.
- f) Katonai: a szerződéses és hivatásos katonai állomány (korábban a sorkatonai is) képzését, továbbképzését jelenti.
- g) Vallásos, hitéletbeli: a különböző egyházak és felekezetek szervezésében.

3.2. Az oktatás és felnőttkori oktatás rendszere

A mai értelemben vett oktatási rendszer viszonylag új fejlemény, a 17-19. századot megelőzően nem beszélhetünk erről. Mindemellett tovább árnyalja az oktatásról felvázolt képet az a tény, hogy a tanulások, képzések jó része ma is az iskolarendszeren kívüli formákban történik.

A XXI. század egyik új fejleménye területünkön a különböző oktatási intézmények kapcsolattartása által kialakított, oktatási szintekre és a hozzájuk kapcsolódó végzettségekre épülő egységes rendszer életre hívása is (Halász 2001b:45-46). Többek között ennek köszönhető, hogy megszületett a sok szempontból vitatható, de mégis modern és széleskörben elterjedt tömegoktatás.

Az oktatási rendszer tagozódásának bemutatására számtalan kísérlet született, számos nemzeti és nemzetközi elmélet létezik erre vonatkozóan. Tanulmányunkban az UNESCO által kidolgozott és az OECD (Organisation of Economical Co-operation and Development) által továbbfejlesztett változatot követjük. Ez az 1997-ben elfogadott ISCED (International Standard Classification of Education) 2011-ben aktualizált változata, vagyis az Oktatás Nemzetközi Standard Osztályozási Rendszere, ami összehasonlítja a különböző oktatási rendszerek vertikális tagozódását. Az oktatási szintek ezek alapján ISCED 0. szinttől ISCED 8. szintig terjednek:

0. Iskola előtti (koragyermekkor) oktatás
1. Alapfokú oktatás, az alapképzés első szintje/fokozata
2. A középfokú oktatás alsó szintje
3. Középfokú oktatás felső szintje
4. Poszt-szekundér, nem felsőoktatás
(pl. felsőfokú szakképzés)
5. Rövid idejű felsőoktatási tanulmányok
6. A felsőoktatás első szintje (BA/BSc)
7. A felsőoktatás második szintje (MA/MSc)
8. Doktori fokozat megszerzése

Az ún. ISCED rendszer összesen 9 átfogó oktatási, képzési szakterületet értelméz. Úgy, mint: általános programok (0), oktatás (1), humán tudományok és művészetek (2), társadalomtudomány, üzleti tudomány és jog (3), természettudományok, matematika és számítástechnika (4), műszaki tudományok, gépgyártás és építőipar (5), mezőgazdaság és állatorvos-tudomány (6), egészségügy és népjólét (7), szolgáltatások (8). Az átfogó szakterületeken belül az ISCED önálló kétjegyű kódszámmal látja el a szűkebb szakmai csoportokat. A szűkebb szakmai csoportokon belül háromjegyű kódszám jelöli a részletes szakterületeket, amelyeken belül azonosítják a konkrét oktatási, képzési programokat (UNESCO 2012). A képzési ágak ilyen jellegű elkülönülése elsősorban a harmadik, de különösen a negyedik képzési szinttől érvényesül. Ezeknek természetesen különböző kombinációi is igen gyakoriak, különösen az újabban megjelenő, úgynevezett multidiszciplináris képzések és szakok esetében. A klasszikus értelemben vett felnőttképzés a 0. és 8. szintek kivételével minden szinten előfordulhat. Az 1.-2.-3. szinteken igen magas az ún. „második esély” iskoláinak működése, amikor felnőttként a hiányzó iskolai végzettség pótlása történik meg. A felnőttképzés tömegessé válása azonban a 3-4. szinten történik meg elsődlegesen, és bár az 5-7. szinten is beszélhetünk felnőttképzésről, de itt már ismét alacsonyabb résztvevői számmal, mivel ide a többnyire diplomára épülő szakmai továbbképzéseket soroljuk.

Magyarországon a felnőttképzés intézményrendszerét összességében leginkább egy öt „lábon” álló rendszerként képzeljük el, amelynek „lábai”: (1) az iskolarendszerű felnőttképzés főként köz- és felsőoktatási intézményei, (2) az iskolarendszeren kívüli állami, közszolgálati intézmények (köztük többek között a regionális képző központok, közművelődési intézmények, múzeumok stb.), (3) felnőttképzési vállalkozások, (4) gazdálkodó szervezetek belső oktatási egységei (ún. munkahelyi tanulás – workplace learning – Barizsné – Polónyi 2004), valamint (5) a felnőttképzési célú civil

szervezetek (alapítványok, egyesületek, népfőiskolák, tudományos ismeretterjesztő társulatok (ITT) stb. – Márkus 2005).

A felnőttképzés intézményrendszerében fenntartók szerint három területet különíthetünk el, így (1) az állami, közszolgálati (pl. felnőttképzést is folytató középiskola, Türr István Képző Központ, művelődési ház); (2) a piaci, profitorientált (pl. felnőttképzési vállalkozások, vállalati felnőttképzések), (3) és az egyházi vagy civil (pl. felnőttképzési célú egyesületek, alapítványok, népfőiskola) fenntartású szervezeteket (v.ö. Zrinszky 1996:157).

A főbb **intézménytípusok** leginkább teljeskörű felsorolása (frissített intézménynevekkel) a következő (Csoma 2002a:173-174):

1. alap- és középfokú iskolák (iskolarendszerű felnőttoktatás);
2. főiskolák és egyetemek;
3. művelődési házak, otthonok, központok;
4. népfőiskolák;
5. egyéb közösségi szinterek;
6. távoktatási központok;
7. Türr István Képző Központ regionális szervezetei;
8. minisztériumi, önkormányzati továbbképző szinterek;
9. politikai pártok oktatási intézményei;
10. szakszervezetek képző intézményei;
11. egyházak hitéleti oktatási szervezetei;
12. területi-önkormányzati integrált felnőttoktatási központok;
13. oktatási vállalatok;
14. nagyvállalatok saját célú oktatási rendszerei;
15. külföldi oktatási szervezetek kihelyezett központjai;
16. ismeretterjesztő társulatok;
17. sport- és egyéb egyesületek (valamint alapítványok);
18. könyvkiadók;
19. folyóiratok;
20. könyvtárak;
21. múzeumok, képtárak;
22. rádiók, televíziók, szerkesztőségek.

Ezekben az intézményekben természetesen különböző hangsúllyal szerepel a felnőttoktatás. Vannak azonban olyan intézményeink, amelyek kimondottan felnőttoktatási intézményeknek tekinthetők. Ilyenek elsősorban a népfőiskolák, a Türr István Képző és Kutató Központ szervezetei, a felnőttoktatási cégek. De ide sorolhatók még második körben a továbbképző intézetek, a pártok oktatási intézményei, a szakszervezeti képzőhelyek és az ismeretterjesztő társulatok. A többi szervezet tevékenységsorában elsődleges tevékenységként más dominál, így például a közoktatás (mint az alap- és középfokú iskoláknál), vagy a felsőoktatás (mint a főiskolák és egyetemek vagy a távoktatási központok esetében), illetve a kultúra (mint a könyvkiadók, könyvtárak stb. esetében). Ennek ellenére ezek sem mellőzhetők, ha a felnőttoktatás teljes intézményrendszerében gondolkodunk, és az egész életen át tartó tanulás társadalmi és gazdasági szerepét a tanulás és művelődés minden szektorában értelmezni kívánjuk. (vö. Miklósi 2007)

Az intézmények felmérése és nyilvántartása terén kezdetben egymástól elszigetelt részkutatások (népfőiskola, egyetemek és főiskolák, munkaügyi szervezetei stb. által) valósultak meg. Az első átfogó, országos kutatás az 1997-2001. között zajló Felnőttoktatási Atlasz Kutatás (FOA) volt, amelyet a Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája koordinált és finanszírozott Heribert Hinzen és Koltai Dénes vezetésével. (Főbb eredmények pl. Bajusz – Hinzen – Horváthné 1999, Juhász 2002 stb.) A kutatás célja a megyeszékhelyek felnőttképzési intézményrendszerének feltérképezése volt. 2001. után a felnőttképzési nyilvántartás a 2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről alapján kötelezővé válik, bár ez a nyilvántartás tartalmi elemeket kevésbé mutat (intézményi alapadatok, felnőttképzési tartalmak és felnőttképzési szolgáltatások felsorolása a főbb részei), azonban jó adatbázisát képezi felnőttképzési kutatásoknak, és egyébként is meghatározó lépést jelentett a szakmafejlesztésben az önálló felnőttképzési törvény létrejötte.

3.3. A felnőttkori kompetenciák és értelmezésük

A tudásalapú társadalom és gazdaság felé való elmozdulás, Európa versenyképességének megerősítése és a munkaerő foglalkoztathatóságának és alkalmazkodási képességének javítása érdekében soha ekkora igény nem volt még a naprakész információ és tudás hozzáférhetősége iránt. A gazdaság változása tehát a munkaerő-piac elé állított követelmények változását is jelenti. Ma már nem elegendő csupán a szaktudás, bizonyos kompetenciákkal kell rendelkezni (v. ö. Farkas 2006a), amelyek befolyásolják a gazdaság fejlődését, és emellett az egyén életére is erős hatással vannak: mind személyi, mind munkakapcsolataikra és magára a munkatevékenységre is. A kompetencia Vajda Zsuzsanna összefoglalása alapján a latin eredetű *competo* (alkalmasság, ügyesség) szóból képezve „alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne motivációs elemek, képességek és egyéb emocionális tényezők is” (Vajda 2002:301).

A kompetenciák csoportosítása alapján beszélhetünk specializálódott (például konkrét munkafolyamat elvégzése), metodikai (pl. a gondolkodás és döntéshozás képessége, innovációs készség) vagy szociális (például nyelvi és kommunikációs készség, csapatmunka) kompetenciákról (Farkas, 2006b). Az EU támogatási politikájában kiemelt célként jelenik meg a leghátrányosabb helyzetben lévők felzárkóztatása szempontjából szintén kulcsfontosságú szociális, életviteli és környezeti kompetenciák, illetve életpálya-építési kompetenciák (részletesebben lásd Gönczöl – Vass 2004).

A kompetenciáknak öt alapvető tulajdonságát emeli ki Bellier (1998):

- A kompetencia informálisnak tartott képességek együttese, amely alapvetően különbözik a hagyományos, a szakképzésben elvárt képességektől.
- A kompetencia mindig cselekvéshez kapcsolódik, pontosan körülírható, lehetővé teszi a feladatok elvégzését.

- A kompetencia mindig egy meghatározott összefüggéshez, konkrét szituációhoz kapcsolódik, és főként az átvihetőség, az átjárhatóság elméleti problémáját veti fel.
- A kompetenciák három képességcsaládot érintenek. A tudást, vagyis az ismeretanyagot, a jártasságokat és készségeket, illetve a kapcsolatteremtő képességet és/vagy aszociális viselkedési formákat.
- Ezek a képességek integrálódnak, strukturáltak és egymásra épülnek. Olyan forrástőkét alkotnak, amelyek egymással keveredve lehetővé teszik magát a tevékenységet, ezáltal a teljesítményt.

Ezeknek a készségeknek az alapvető kialakítását, és fejlesztésének jelentős részét az oktatás vállalhatja fel. A modern oktatási rendszer célja az, hogy a tárgyi tudással szemben a rendszer minden szintjén megjelenítse a kompetenciákat, az általános kognitív viselkedési vagy szociális készségeket, amelyekre a munkavégzés és a társadalomba való beilleszkedés során folyamatosan szükségünk van. Ezek közül a legfontosabbak (v. ö. Halász 2001a; OECD 2001):

- rugalmasság és alkalmazkodóképesség: a változásokra való gyors reagálás képessége;
- az önálló és társas tanulásra való képesség: a rugalmasság egyik alapfeltétele, új ismeretek befogadására, megértésére, alkalmazására való képesség;
- problémamegoldó képesség, kreativitás: döntéshelyzetek önálló kezelése;
- a bizonytalanság kezelésének képessége: az információkezeléssel és az emberek közötti kommunikációval összefüggő egyéni és társadalmi cselekvésekre való készség középpontban a konfliktusok kezelésével, az alkalmazkodóképesség meghatározója;
- megbízhatóság és kiszámíthatóság: a magas szintű szabályozottság pontos teljesítése;

3. Jelenkori szemelvények a felnőttek képzésében és művelődésében

- együttműködési és közvetlen kommunikációs képesség: a team-munka alapja, feltétele a kommunikációs képesség;
- az írott kommunikáció alkalmazásának képessége: írott információk feldolgozására való képesség nemcsak olvasás, hanem információközlés szintjén is;
- idegen nyelvű és különböző kultúrák közötti kommunikáció: nem csupán nyelvi fordítás, fogalmak, értékek stb. megértése és tolerálása;
- az információ- és kommunikációs technológia (IKT) alkalmazásának képessége: modern technológia (számítógép) alkalmazása, és az ezáltal befolyásolt, megváltozott normák kezelésére való készség.

Az oktatásnak ezt a fontos feladatát napjainkra egyre inkább úgy értelmezhetjük, hogy az oktatási rendszer minden szintjén fontos ezeknek a kompetenciáknak az alapvető fejlesztése, és emellett kiemelten fontos feladata az oktatási rendszernek, hogy felkészítse a tanulókat arra, hogy egész életükön át önállóan, nonformális és informális módon is tudják ezeket az alapképességeiket szituációfüggően (az adott magánéleti vagy munkaerő-piaci helyzethez igazítva) fejleszteni.

A kompetenciák típusai között Wilkens – Keller – Schmette szerint létezik:

- hálózati kompetencia (hálózat létrehozása, menedzselése stb.)
- szervezeti kompetencia (együttműködési, önszerveződési, kapcsolódási képességek stb.)
- csoportkompetencia (interakción alapuló cselekvőképesség, a csoport szakmai, módszertani, társas és önkompetenciái)
- egyéni kompetencia (szituációtól független cselekvési képesség: önhatékonyág, szakmai, módszertani, társas és önkompetencia, kvalifikáció) (Wilkens–Keller–Schmette, 2006:124).

A Vass Vilmos által ismertetett felosztás szerint:

- Kommunikációs kompetencia: „Az egyén képessége arra, hogy két vagy több ember közötti interakcióban, valamilyen közös jelrendszerben információcserét bonyolítson le: információkat fogadjon és továbbítsa függetlenül attól, hogy az információ milyen jelekben, milyen rendszerekben nyilvánul meg. Képesség arra, hogy az egyén aktívan részt vegyen a közvetlen emberi interakciókban” (Vass, 2008:12)
- Együttműködési kompetencia: „olyan képességegyüttes, amely a résztvevők együttműködésén alapul, különböző célok elérésére szerveződhet, az önértékelés és a problémamegoldás területén is kiemelt fejlesztési szerepet játszik.” (Vass, 2008:12)
- Problémamegoldó kompetencia: az összetett problémák megoldására irányuló készség, a kognitív eljárások alkalmazásának képessége reális helyzetekben. Ilyen a hibakeresés, ami a változók közötti oksági kapcsolatok felismerése, megoldási javaslatok kidolgozása, velünk született kompetencia (Csapó, 2005)

A Nagy József szerint 4 féle kompetencia létezik (Nagy 2000):

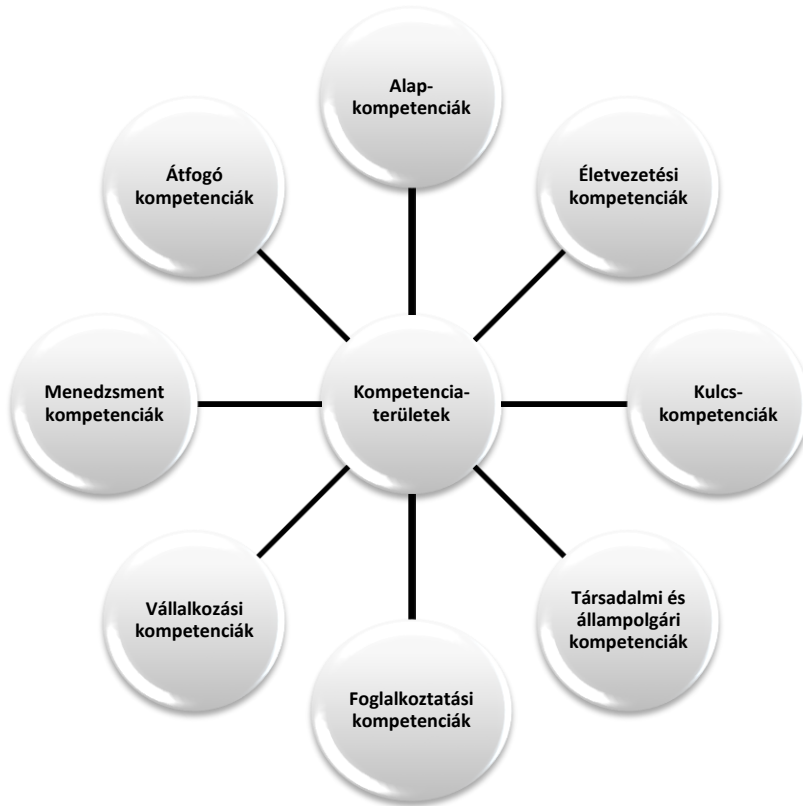
- személyes, pszichológiai kompetencia: az egyén túlélését szolgálja
- szociális kompetencia: a faj túlélését szolgálja
- kognitív kompetencia: az információk feldolgozását jelenti, mivel a személyiség nem tud tevékenykedni a kapott információk feldolgozása nélkül. Ez a feltétele az előző két létfunkció működtetésének is.
- speciális kompetencia: a társadalmi munkamegosztás során kialakult egyes szakmák elsajátításához szükséges kompetenciák.

Az alapvető kompetenciáknak a kialakítását fogalmazza meg az Európai Parlament és az Európa Tanács is 2006. decemberi ajánlásában. Különösen hangsúlyt fektet az ún. kulcskompetenciák elsajátítására, amelyek a személyes önmegvalósításhoz és fejlődéshez, az aktív polgársághoz, a társadalmi beilleszkedéshez és foglalkoztatáshoz szükségesek. Ezek a kulcskompetenciák (Európai Parlament 2006):

1. az anyanyelven folytatott kommunikáció,
2. az idegen nyelven folytatott kommunikáció,
3. a matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén,
4. digitális kompetencia,
5. a tanulás elsajátítása,
6. szociális és állampolgári kompetenciák;
7. kezdeményezőkéesség és vállalkozói kompetencia;
8. kulturális tudatosság és kifejezőkéesség.

Az Európai Képzési Alapítvány vizsgálta (többek között) azt, hogy melyek a képzéseknek azok az elemei, amelyek összefüggenek a legfontosabb készségekkel a munkaalkalmasság és az életben való eligazodás szempontjából (European Training Foundation 1998). Ennek keretében nyolc kompetenciaterületet különítettek el, és mindegyiknek a képzésben megtalálható elemeit is megnevezték (részletesen lásd a 4. mellékletben).

9. ábra: Kompetenciatérületek



(Forrás: European Training Foundation 1998 alapján)

Az első ilyen terület az alapkompétenciák köre. Sok esetben a készségek "kapujának" is nevezik. Ezek a készségek teszik lehetővé, hogy az emberek írjanak, olvassanak, beszéljenek, használják a számokat egy meghatározott szinten, ami a munkában és a társadalomban történő funkcionáláshoz szükséges. Ezt követik az életvezetési kompetenciák, amelyek együttesen képessé teszik az embereket a teljes társadalmi életre és a közösség életéhez való hozzájárulásra. A következő terület a már említett, külön kiemelt kulcskompetenciák köre.

3. Jelenkori szemelvények a felnőttek képzésében és művelődésében

Ezek a készségek teszik lehetővé az emberek számára, hogy a teljesítményüket hatékonyan fejleszteni tudják a legkülönbözőbb formákban, akár a munka területén, akár a társadalomban és a közösségekben is. Ezek fejlesztik a tanulási képességeket is. A negyedik terület a társadalmi és állampolgári kompetenciák köre. Ez az életben való eligazodás, a közösségi részvétel és demokrácia alapjait teremti meg. Az ötödik terület a foglalkoztatási kompetenciák, ezek azok a készségek, amelyre a munkaadók a legtöbbet gondolnak. Ezek teszik lehetővé a foglalkoztathatóság elérését és segítik az embereket pályájuk fejlesztésében. Egyre haladunk magasabb szintű kompetenciák felé, így a hatodik terület a vállalkozói kompetenciák, amelyek már a munka világához kapcsolódó önmenedzselést, de akár az önfoglalkoztatás készségeit is magukban foglalják. A hetedik terület a menedzsment kompetenciákat tartalmazza, ide már saját életünk kezelésén túl mások képviselete, irányítása, menedzselése tartozik. A készségeink legmagasabb szintjét képezik az átfogó kompetenciák, amelyekkel a legszélesebb körű összefüggések megértését és értelmezését érhetjük el. Az átfogó kompetenciákkal magas szinten rendelkező emberek lesznek a kiváló tanácsadók, stratégiák és coach-ok. A 4. mellékletben található felsorolás révén láthatjuk, hogy egymást átfedő készségterületeket is szép számban találunk: ugyanazon készségek több kompetenciánál megjelennek, hasznosíthatóak. Így például a kommunikáció a kulcskompetenciák, a foglalkoztatási kompetenciák, a vállalkozói kompetenciák és a menedzsment kompetenciák területén is megjelenik. Vagy másik példaként ugyanezen négy terület mindegyikén megjelenik a problémamegoldás készsége.

3.4. A közösségek fejlesztése egykor és ma

Gazdasági és társadalmi életünk súlyos hiánybetegségei között az egyik legjelentősebb az életképes emberi közösségek hiánya (l. a ma is aktuális írást: Hankiss 1987:63-98). A közösségek szükségességét több szemponttal is indokolhatjuk, ilyenek például:

- az embereknek biztonságot nyújthatnak, tartalmat és célt adhatnak életüknek, a kibontakozás lehetőségét személyiségüknek;
- a társadalomban az egyéni érdekek hatékony csoportérdekké formálódhatnak, a társadalmi fejlődés folyamata biztosított általuk;
- a társadalom demokratizálódásának alapfeltételei;
- fontos a szerepük a hatékony társadalmi ellenőrzés kiépítésében; ...

A közösségek értelmezésénél is jó alapot jelent a jelenlegi tanulmányhoz Hankiss Elemér definíciója (Hankiss 1987:64), amely szerint közösségnek az emberek olyan együttesét nevezhetjük, amelyet összeköt a közös érdek, a közös cél, a közös értékrend és ezek mentén a „mi” tudat. Ezek a tényezők természetesen nem azonos mértékben hatnak, élnek a különféle csoportokban, és az egyes tényezők dominanciája egyben a csoport jelleget is meghatározza. A belső kohéziót, a csoport erősségét azonban a négy tényező intenzív megléte biztosítja kellően. Ennek a tág értelmezésű közösség-definíciónak a tartalmában gyorsan felismerhető, hogy a csoporttagok együttélése nem feltétel (és itt Hankiss cikkével kissé vitatkozom). Elkülöníthetünk e tényező alapján két csoporttípust, amelyek elnevezése a szakirodalomban különféleképpen jelenik meg, de lényegi jegyeik azonosnak tekinthetők:

1. Közvetlen közösség: tagjai személyesen ismerik egymást, közvetlen kapcsolatok fűzik össze őket, a társadalmi tér egy jól meghatározható pontján helyezkednek el. Ilyen lehet egy baráti kör, egy egyházi gyülekezet, egy klub, egy lakóhelyi közösség stb.

(A csoportdefiníciók általában ezt a szűkebb értelmű csoportértelmezés kategóriájával írják le (Horváth 1990:175, Juhász 2000).

2. Eszmei közösség: tagjai térben távol is élhetnek, nem feltétlenül ismerik egymást személyesen, a közös érdekek, célok, értékek tudata köti össze őket. Ilyen lehet egy vallási felekezet, egy társadalmi osztály, egy társadalmi mozgalom. (Az előbb említett és idézett körben ezt a tágabb értelmű csoportértelmezés kategóriájával írják le.)

A jelenlegi fejezetben a közvetlen közösségekkel foglalkozom, mivel a közösségfejlesztés általában egy konkrét falu vagy városrész (helyi társadalom) együtt élő közösségeire koncentrál, ilyen környezetben lehet hatásos. A hazai közösségfejlesztés jeles kísérletei is ilyen területekre irányulnak, mint ahogy erről a későbbiekben beszámolok. A szakirodalom által legelfogadottabb definíció szerint ezekben a keretekben "a közösségfejlesztés (community development)... települések társadalmi fejlesztését jelenti egy bátorító, informáló, kapcsolatszervező munka segítségével létrejövő önszervező közösségi hálózat által" (Varga – Vercseg 1991:7). Ebből az értelmezésből tehát kitűnik, hogy a szakemberek egy olyan rendszert kívánnak kialakítani a közösségfejlesztés során, amely később folyamatos részvételük nélkül is önállóan "megáll a lábán".

3.4.1. A közösségfejlesztés története külföldön

A szervezett közösségfejlesztési kísérleteknek felvázolható egy általános tendenciája, amely megfigyelhető a világ minden pontján – időbeli eltolódásokkal. Így ennek ismeretében érdemes külön vizsgálni az Európán kívüli, a különböző európai országokbeli és a magyarországi közösségfejlesztés történetét.

A mai értelemben vett közösségfejlesztési kísérletekről az 1920-as évektől beszélhetünk. A kezdeményezések először a munkahelyi környezetben figyelhetők meg, és innen kerülnek át a lakókörnyezeti

3. Jelenkori szemelvények a felnőttek képzésében és művelődésében

fejlesztések körébe. A munkamódszerek a két területen áthatották ugyan egymást, de hosszú ideig külön utakon jártak (Sári 1997). Időszakonként megfigyelhetők új hangsúlyok, de ezek mellett általában a régi modellek is tovább élnek. Sematikusan egy táblázatban foglalhatók össze a kezdeményezések (Gergely 1991:53). Ebből jól látszik a fejlődés, a hangsúlyok áthelyeződése, valamint folyamatos összehangolódása a két környezetben alkalmazható modelleknek.

4. táblázat: A közösségfejlesztés történeti korszakai

| Időszak | Munkakörnyezet | Lakókönyezet |
|---------------------------|--|---|
| 1920-as évek | emberi viszonyok az iparban (human relations) ipari szervezettervezés (organisation design) szervezetfejlesztés (organisation developement) | társadalmi munka (social work) esetmunka (case work) csoportmunka (group work) közösségszervezés (community organisation) közösségfejlesztés (community development) |
| 1930-40- 50-es évek | vállalati társadalmi tervezés (corporate social planning) ipari demokrácia, ipari részvétel (industrial democracy, industrial participation) | helyi szintű társadalmi tervezés (community social planning) társadalmi akció, társadalmi mozgalom (social action, social movement) |
| 1960- 70-es évek | a munka társadalmi minőségének tervezése – fejlesztése ("quality of work" planning) | életmód, életminőség tervezése, fejlesztése ("quality of life" planning) |
| 1980- 90-es évek | átfogó társadalmi tervezés – fejlesztés (comprehensive social planning) | |

(Forrás: Gergely 1991:53 alapján)

Ebből látható, hogy ideális esetben napjainkra összefonódik a munka- és lakókörnyezet fejlesztése a kulturális rendszer egységében integrált, országos vagy regionális tervezési, fejlesztési hálózatok kialakulásával, és számos nemzetközi nyilatkozat (pl. Hamburgi nyilatkozat, Manilai dekrétum) is erősíti az átfogó tervezés szükségességének hangsúlyozásával.

Az **Európán kívüli kezdeményezések** között két kiemelkedő területet érdemes megvizsgálnunk. Ezek egymástól teljesen eltérő kezdeményezések, így én is külön tárgyalom őket, de mivel egyikkel sem kívánok részletesen foglalkozni, emiatt kerültek egy egységbe, az Európán kívüli kísérletek elemzési körébe (Gergely 1991: 16-23, 44-48). Az egyik jeles terület Amerika, ahol általánosan elmondható, hogy nagy a felfogásbeli, szervezeti sokrétűség. Jellemző azonban, hogy három szervezeti forma jelentős a közösségfejlesztés területén: az önkéntes egyesületek, a szolgáltató szervezetek, valamint a szervezetközi tervezői testületek. A közösségfejlesztő feladatköre a klasszikus problémamegoldó modellen alapul (5. melléklet) a térségben, mivel a közösségfejlesztést a társadalom életébe való szervezett és módszeres beavatkozásként fogják fel, amely során feltárják és kielégítik a társadalmi szükségleteket. A beavatkozás finanszírozói, a fenntartó szervek ezáltal nagymértékben meghatározzák a gyakorlatot: az értékeket és ideológiákat. A folyamat során a probléma, a kiindulási helyzet elemzésével indítanak, amelynek segítségével kitűzhetők az elérendő célok. Ehhez a megfelelő stratégiákat és taktikákat a társadalompolitikai összefüggések ismeretében, a tudás és az erőforrások felmérésével választják ki. Ezután beindulhat a tervezés, a szervezés és maga a végrehajtás, amelyet már csak az értékelés és az esetleges visszacsatolás követ.

3. Jelenkori szemelvények a felnőttek képzésében és művelődésében

A közösségfejlesztők természetesen itt is küszködnek problémákkal, amelyek közül a főbbek vázlatosan (véleményem szerint a legtöbb országban, térségben szintén fellelhetők):

- érdekütközések a "laikus" szervezőkkel,
- a helyi és a nagyobb területi érdekek ütközése,
- a központi (külső) és a helyi (belső) kezdeményezések ellentmondásai,
- a szervező által felvehető szerepek közötti választás.

A másik jelentős közösségfejlesztési térség Európán kívül a harmadik világ. Két jellegzetes programot emelnék ki az itt beindult fejlesztések közül.

1. A *Sriniketan* elnevezésű program Rabindranath Tagore kezdeményezésére az '50-es években Indiában zajlott. 85 faluban 38 évi folyamatos munkával próbálta megvalósítani filozófiáját, amelynek lényege: a közösségnek segítsük aktivizálni lappangó erejét saját problémái megoldásában. Ebben a folyamatban a fejlesztő szerepe tehát katalizáló: segíti a társadalmi változásokat a lappangó alkotóerők kibontakoztatásával. Erre tudományosan megalapozott eljárásokat dolgoztak ki az ún. alvó szükségletek, valamint a közösségi motivációk feltárására, a falvak hatalmi szerkezetének fokozatos átalakítására, a rugalmasabb vezetés képzésére, a szabadidős és oktatási intézmények átalakítására stb. Ennek eredményeképpen az említett falvak marginalitása csökkent, a tágabb társadalomhoz közelebb kerültek.

2. A *Vicoson* (a perui Andok egyik nagybirtokán) folyó fejlesztés 1952-ben indult Allen Holmberg, a Cornell Egyetem antropológusának vezetésével alkalmazott társadalomtudományi kutatásként. A birtokot a kutatás beindításaig 10 éves időszakokra lehetett bérelni, tehát alapvetően konzervált feudális viszonyok között éltek lakói, a körülbelül 1850 indián, akik írástudatlanok, szegények és helyzetükbe teljesen belefásultak voltak. A

kutatócsoport különböző részprogramokat vezetett be az életszínvonal emelésére, az önbizalom növelésére és egy saját lábán álló közösség kifejlesztésére. Az első ilyen az őslakosok körében uralkodó lustaság felszámolására irányulóan a bérrendszer bevezetésének és a mezőgazdaság fejlesztésének programja volt, amelyet az oktatási részprogram tett teljessé, amely során az írástudatlanság felszámolását sikerült elérniük. A kezdeti bizalmatlanság után az indiánok egyre lelkesebben vettek részt településük és ezáltal saját életük fejlesztésében, aminek a végeredményeként 1961-re saját önkormányzatot alakítottak ki. A harmadik világ fejlesztésének fő tanulsága, szociálpszichológiai következtetése az lett, hogy a viselkedés, és az élet egésze is megváltoztatható a viselkedés következményeinek módszeres és rendszeres megváltoztatásával.

Az **európai közösségfejlesztés**nek országonként eltérő mintáit érzékelhetjük, alapjaiban véve tehát ezen a területen is decentralizáltság figyelhető meg. A teljesség igénye nélkül felvázolom a főbb kezdeményezéseket országok szerinti bontásban (Sári 1997:19-25). Az első közösségfejlesztési minták *Angliában* lelhetőek fel, érdemes ezért ezt a modellt részletesebben megvizsgálni. Itt a '60-as évek végén a hátrányos térségek és városok fejlesztésére kormányzati kezdeményezésként jött létre az ún. Városi Program, amely két alprogrammal rendelkezett: a Városi Segélyprogram a szociális segítségadást célozta, a Községfejlesztési Program pedig a községfejlesztés klasszikus feladatait. A program keretében 12, hátrányos jegyekkel jellemezhető térségben indult el a fejlesztőmunka helyi munkacsoportok vezetésével, amelyeknek a tagjai között a kormányzati és helyi hatalmi szervek képviselői mellett felsőoktatási és kutatási, valamint egyéb szakemberek is helyet kaptak. Alapfeltevésük az volt, hogy a lakosság kihasználatlan kapacitásokkal rendelkezik, amelyek mozgósíthatók annak érdekében, hogy kevésbé szoruljanak külső beavatkozásra és szolgáltatásokra. Ennek nyomán a

helyszínenként 5-5 évig tartó folyamatban egy ún. önfenntartó intézményépítést indítottak el, amely a program befejeztével a terület lakosságának munkája nyomán önállóan tovább funkcionált. A munkamenetük során a problémamegoldó modellt alkalmazták, amelybe beiktattak egy új elemet, amelyet "dialogus megközelítésnek" nevezhetünk. Ebben lényegileg az egyes problémákban érdekelt csoportok között kezdeményeznek párbeszédet, amely során elképzelhető, hogy már azonnal feloldódik a feszültség, és tisztázódnak az esetleges félreértések. Sok esetben azonban rámutattak, hogy a problémák egy része tágabb (országos) folyamatokból ered, amelyek ezáltal országos szintű kezelést igényelnek. Az országos problémák terén hat kulcsterületet neveztek meg: jövedelem-fenntartás, lakás- és környezetügy, oktatás, iskola és munkába állás átmenetének könnyítése, idősök helyzetének javítása és szomszédsági munka. Erre dolgoztak ki országos kezelésmódokat, amelyeket fokozatosan vezettek be a szigetországban (Gergely 1991). Ennek a komplex programnak a folytatása volt 1974-től az Átfogó Közösségi Program. Általános gyakorlat, hogy a kormány és az önkormányzatok közösen finanszírozzák a közösségfejlesztést. Emellett 1989 óta működik egy országos alapítvány (Community Development Foundation – CDF: Közösségfejlesztési Alapítvány), amely regionális és országos központokkal rendelkezve támogatja a szakembereket. Napjainkra előtérbe került a közösségi akció modellje is, amelynek keretében a közösség különböző csoportjai (civil szféra) nem várnak a kívülről szervezett és pénzelt programokra, hanem önszervező módon maguk lépnek fel.

Írország a brit módszereket alkalmazza. A közösségfejlesztést egy országos alapítvány finanszírozza, amely 20 közösségfejlesztési központ számára ad támogatást. A Combat Poverty Agency (Szegénység Elleni Harc Irodája) elnevezésű szervezet vállalja fel a közösségfejlesztés a szociális munka mellett, ez a szervezet kormányzati támogatást élvez.

Hollandiában a kormányzati és nem-kormányzati szektor közös együttműködésével zajlik a közösségfejlesztési munka. Decentralizált szervezetek, nagy intézmények jellemzik, amelyeket kormányzati szinten a Társadalmi – Kulturális Terviroda támogat: négy regionális közösségfejlesztési központ működik, amelyeket egy társadalmi kutatóintézménnyel együtt a kormányzat finanszíroz. Nagy jelentősége van a munkahelyi szervezetfejlesztésnek is, amelynek sajátos, ún. hálózatelméletében a szervezeti és gyakorlati szakértői tanácsadó munkát integrálja. Ebben kiemelt szerepet kap a részben a lakóhelyi közösségfejlesztésbe is adaptált válságkezelés, konfliktus menedzsment, amelyet számos ország átvett és alkalmaz.

Belgiumban a három szövetségi kormány feladatának tekinti a közösségfejlesztést. A finanszírozás ezen szövetségi kormányok, a szociális jóléti központok és a helyi önkormányzatok összehangolásával zajlik, és támogatásaikat a nem-kormányzati szféra részére adják, amely magát a tevékenységet folytatja. Érzékelhető a régiók közötti különbség: legerősebb Flandria közösségfejlesztése.

Skandináviában (Svédország, Norvégia, Dánia, Izland és Finnország) egyetlen nagy központ működik a közösségfejlesztés támogatására. Emellett Norvégiában a Társadalmi Tervezési Minisztérium, Svédországban pedig a szakszervezetek és gyárosok szövetsége ötvözi a munka- és lakókörnyezeti közösségfejlesztési kezdeményezéseket.

Franciaországban a magyarhoz hasonló kulturális intézményhálózat fontos bázisa a helyi közösségfejlesztésnek. Sajátos szakmai elnevezésük a közösségekkel való foglalkozásra az animáció, amelynek a fejlesztési tevékenységek mentén különféle alfajai alakultak ki (pl. szocio-kulturális animáció, szabadidős közösségek animációja, ifjúsági csoportok animációja), amelyek a magyar közösségfejlesztésre nagy hatást gyakoroltak (Juhász 1997, 1998).

Spanyolország egyes régiói is eltérő potenciális feltételekkel rendelkeznek a közösségfejlesztés terén, ami leghatékonyabban Katalóniában figyelhető meg. A decentralizált kezdeményezések mellett jelentős összehangoló tevékenységet fejt ki 1985 óta a szociális és közösségfejlesztési munka terén a barcelonai központú Institut de Treball Social i Serveis Socials (Szociális Munka és Szociális Szolgáltatások Intézete).

Közép-Európa országai (Németország, Ausztria, Svájc, sőt Olaszország is) a nép főiskolai mozgalmat és intézményrendszerét használják fel társadalomfejlesztési célokra.

Látható, hogy Európában országonként máshogy fejlődött a közösségfejlesztés. Jellemzője így, hogy decentralizált ez a folyamat és az egyes régiókban eltérő hangsúllyal szerepel. Azonban annak ellenére, hogy a közösségfejlesztésnek külön útjai vannak, egységesítési törekvésekkel is találkozhatunk. Az egyik ilyen a szervezetek keretében való *összefogás*: nemzeti és regionális szervezetek kezdeményezik a kontinentális, sőt világméretű organizációkat, illetve vannak olyan intézményeik is, amelyek nem a közösségfejlesztésre szakosodtak, de munkájukban az is helyet kap. (Néhány ismertebb szervezetet a 6. mellékletben megnevezek.) Emellett alapvető elméleti vezérfonalat jelent az Európa Tanács 208-as számú határozata az európai közösségfejlesztők számára. Az elméleti háttér alapot segíti a széleskörű nemzetközi szakirodalom, amelyből kiemelkedően fontosak az aktuális információkat tartalmazó szakfolyóiratok, így például a manchesteri Community Development Journal (Közösségfejlesztési Folyóirat), az oxfordi Socio-Economic Planning Sciences (Közgazdaságtani Tervezési Tudományok), a párizsi Communautés (Közösségek), vagy a stuttgarti Archiv für Kommunalwissenschaften (Közösségi Tudományok Archivuma).

3.4.2. Közösségfejlesztés hazánkban

A nemzetközi körkép után tekintsük át kissé részletesebben, hogy milyen folyamatok zajlottak és zajlanak hazánkban a közösségfejlesztés területén, és ezek hogyan kapcsolódnak a nemzetközi gyakorlathoz.

Történetileg három fontos csomóponthoz köthető a hazai közösségfejlesztés kialakulásának folyamata, amelyek egy-egy társadalmi makrokonfliktus köré szerveződnek (Sári 1997:25-32,35-37).

Az első ilyen időszak az 1772-1849 közötti periódus, amikor a nemzetté válás és polgárosodás komplex problematikája igényelt volna közösségfejlesztési módszereket, de ekkor a társadalomtudományi háttér még nem volt elég fejlett, hogy segítséget nyújtson a társadalmi szervezési folyamatokban. Bár már II. József idején megtörténik az első komolyabb népszámlálás, de ez még nem rendelkezett szociológiai alapokkal. A korszakban szétszórott fejlesztési törekvések figyelhetők meg, így például Tessedik Sámuel iskolaalapítása Szarvason, Festetics György főként keszthelyi tevékenysége (Georgikon, helikon ünnepek), a Széchenyi család intézményalapításai (pl. könyvtár, Magyar Tudományos Akadémia, kaszinók), vagy Wesselényi Miklós népőiskola-alapító és színháztámogató tevékenysége.

A másik fejlődési szakasz 1920-1944 közé tehető, amely a trianoni sokk, a gazdasági világválság és a korszak végén a második világháború problémái mentén jellemezhető. Ekkor alakul ki a "harmadik utasok" irányzata, akik a két fő politikai orientáció közötti saját utat kijelölő értelmiség köreit jelentik. Sorra jelennek meg a társadalom valódi arcát olvasmányos műfajban megmutató szociográfiai művek, így például Braun Róbert már 1913-ban megjelentette A falu lélektana című munkáját, vagy Erdei Ferenc

művei (Futóhomok, Magyar tanya, Magyar falu, Magyar város), a legismertebbek pedig talán illés Gyula: Puszták népe, valamint Móricz Zsigmond: Boldog ember című munkái. A korszakban élik fénykorukat nagy számban a népfőiskolák (pl. Sárospatak, Mezőkövesd, Szeged stb.), amelyeknek Móricz Zsigmond által megfogalmazott, mind a mai napig élő szlogenje: „Jobb polgárt, jobb hazafit, s jobb embert nevelni, ez a népfőiskola célja”. Ezek a kezdeményezések azonban a világháborúval megszakadtak és a szocializmus talaján sem tudtak legálisan működni.

A modern, nyugat-európai értelemben vett közösségfejlesztés hazánkban a '70-es években bontakozott ki a közművelődésből kinőve (ellentétben a nemzetközi gyakorlattal, ahol a munkakörnyezetből vagy a szociális szférából indult). Az alapvető makrotársadalmi konfliktus a szocializmus válsága volt, így például az energia- és nyersanyagárak emelkedése, a felvett kölcsöneink kamata és az ezek mentén kialakult súlyos lakossági terhek. Az időszak számos kezdeményezését a teljesség igénye nélkül vázlatosan érdemes áttekinteni, de azért a lényeges elemeket mindenképpen jelezve:

- ifjúsági klubmozgalom (később betagozódva a művelődési otthonokba);
- "nyitott ház" mozgalom (a művelődési otthonokban indult el kulturált találkozási hely biztosításának céljával);
- önszervezőköri mozgalom (egyetemen és főiskolákon jött létre);
- ÁMK (Általános Művelődési Központ) típusú lokális intézmények megjelenése (az óvodás kortól a késő öregkorig kívánt művelődési kereteket biztosítani egy helyszínen többféle lehetőség – iskola, színház, mozi, kiállítás, könyvtár stb. – egyidejű kínálatával);
- „közösségi ház” modell (a Makovecz Imre-féle szerves építészet "terméke", amely a korábbi nagyterem szemléletet kívánta felváltani);

- "social action" (társadalmi akció), "social movement" (társadalmi mozgalom) típusú beavatkozások a szociális szférában (Gelencsér Katalin és Talyigás Katalin nevéhez fűződve);
- a Magyar Népfőiskolai Társaság megalakulása (1989);
- a Közösségfejlesztők Egyesületének megalakulása (1989);
- közép fokú közösségfejlesztő-szervező szakemberek képzése (1990-től);
- a Közösségi Kapcsolat Alapítvány megalakulása (1991);
- a Lakiteleki Népfőiskola alapítása (1991);
- egyetemi szinten megjelenik a közösségfejlesztés tárgya (1992-től);
- a Civil Rádiózásért Alapítvány és a Civil Rádió megalakul (1993); stb.

Mindezekből egy széles működési és szervezeti háttér képe bontakozik ki, de az is rögtön látható, hogy hazánkban is erős a decentralizáltság a közösségfejlesztés területén. A későbbiekben feldolgozott esettanulmányok is bizonyítják a kezdeményezések elszórtságát, eseti jellegét. Van azonban pár jelentős szakember, akiknek a neve többször felbukkan a kezdeményezések nyomán, és akik szinte kivétel nélkül a közösségfejlesztési szervezetek tagjai (KKA 1999). Az ő kezdeményezéseikre építve lehetne kialakítani országos méretű programokat a helyi társadalmak munka- és lakókörnyezeti integrált fejlesztésére.

A szakirodalom számos jelentős átfogó közösségfejlesztési kísérletet említ és elemez. Ezek közül néhányról teszünk említést, rövid jellemzést a következőkben.

1. A legjobban dokumentált közösségfejlesztési kísérlet a **bakonyi fejlesztés** (Varga – Vercseg 1991:16-75). Ennek összefoglaló munkája jól használható kezdő fejlesztő szakemberek részére is. Lépésről lépésre követhető a fejlesztő tevékenység, és a közben jelentkező problémák, bizonytalanságok, amelyekre már

felkészültebben reagálhatunk az esettanulmány ismeretében. (Természetesen ugyanígy sehol nem lelhetők fel a problémák, és a folyamat maga is módosul viszonylag minden közösség esetén.) A tevékenység fő váza tehát a következő:

1. megismerés (beszélgetések, dokumentumok tanulmányozása),
2. a közös tevékenység meghatározása (a számottevő személyiségek bevonásával),
3. bizalomépítés (a teljeskörű együttműködéshez),
4. kommunikációs struktúra kialakítása (formális és informális),
5. fejlesztési stratégia kialakítása (a meglevő ismeretekre alapozva),
6. fejlesztő folyamat beindítása (az eddigiekben vázoltak alapján a körülmények diktálta szükséges módosításokkal),
7. hálózatépítés (bel- és külföldi kapcsolatokkal, testvérvárosok keresésével),
8. önállósulás (a kiépített intézmények és kapcsolatok fenntartásával).

2. Csenger és vidéke fejlesztéséről (Varga – Vercseg 1991:77-121) csak röviden szólok, mivel hasonló jellemzőkkel írható le, mint a bakonyi kísérlet. Ennek az oka az azonos szakembergárda (Varga A. Tamás és Vercseg Ilona vezetésével) részvétele. A munka során Csenger, Szamostatárfalva, Szamosangyalos és Csengerújfalú helységeinek várossá válásához próbáltak a szakemberek fejlesztési javaslatokat készíteni. Lényeges azonban, hogy egy széleskörű gazdasági tervet dolgoztak ki, amelynek részei:

- a. Az egyéni vállalkozói kedv feléléstése (nagyüzemben, vállalkozói egységekben és az egyéni gazdálkodás területén).
- b. A fajta- és termékszerkezet módosítása, konvertálható, a piacot követni tudó tevékenységek kiépítése.

- c. Új munkalehetőségek teremtése a magasabb kvalifikációra építve.
- d. Új szakmai és értékesítési kapcsolatok kiépítése az országban és a határokon túl, csökkentve a meglevő kiszolgáltatottságot.

Ezekkel a kezdeményezésekkel egy újfajta érdekeltségi rendszert kívántak megteremteni, és ezzel a helyi érdekek jobb érvényesítését elérni. Minden egyes vizsgált helység esetében ezeket a szempontokat figyelembe véve állították össze a szakértők a teljes fejlesztési javaslatot, amely mentén indulhatott el a fejlesztési tevékenység.

3. Hajdúböszörmény (Sári 1997:51-247) lokális társadalmának fejlesztése akciókutatás keretében kiemelkedő példája annak, hogy a különböző tudományterületek (lokális társadalomelmélet, közösségfejlesztés, művelődéstudomány, művelődéspolitikológia, neveléstudomány, szociológia stb.) elméleteit hogyan lehet (és kell) felhasználni egy település közösségének és egészének gyakorlati fejlesztésében. A munka fázisai:

- a. a település történetének teljeskörű feltárása monográfiák, jegyzőkönyvek, korabeli sajtó, visszaemlékezések alapján;
- b. a helyi társadalom jellemzése meghatározó metszetei mentén, amelyek: vérrokonság, etnikai hovatartozás, vallás, politikai tagolódás, direkt participáció (közvetlen részvétel) igényén alapuló szerveződés, korporáció (gazdasági együttműködés) elve, lokálisan strukturálódó téri elrendeződés;
- c. mindezekre alapozva közösségi, társadalmi akciók beindítása a kulcsproblémákra koncentrálnak, úgy mint: iskolarendszer átalakítása, tömegkommunikáció fejlesztése, közművelődés szerkezetváltása, közösségi gazdaságfejlesztés, a civil társadalom erősítése stb.

4. Tab és környéke (Köles – Kemény 1988:238-262) halmozottan hátrányos helyzetű térség előregedő, leépülő társadalmával, különböző csoportjai közötti hiányos együttműködéssel. A fejlesztés három fő részre bontható, amelyek egy tábor jellegű segítő együttműködés keretében valósultak meg:

- a. Tab és vidéke fejlesztése fizikai munkával,
- b. "közösségi kalendárium" megindítása,
- c. feltárások a térségben (néprajzi, szociográfiai, közgazdasági, közigazgatási stb.).

Külön csoportokban végezték a szakmai tevékenységet, amelynek a kezdeményezései egybeforrtak a közösségek építésével, a népfőiskola és egyéb szervezetek oktató, felvilágosító munkájával, valamint az információs tevékenységgel.

5. A Siómente fejlesztése négy településen indult: Balatonszabadiban, Siómaroson, Siójuton és Ádándon (Varga 1988:272-283). Ebben a kísérletben is a "saját lábra állítás" volt a fő cél, tehát az, hogy a felállított intézményi, szellemi, közérzeti háttér a szakértők közreműködése nélkül is funkcionáljon a helyi erőkre alapozva. Részprogramokat próbáltak megvalósítani, ezeket egyes szakaszokban váltogatták, illetve egymással paralel is alkalmazták.

- a. Jelentős szerepet kapott a gazdasági oldal, mivel kiindulásképpen azzal kellett szembenéznük a fejlesztőknek, hogy a helyi termelőszövetkezet átalakulásban van, így a vállalkozások felé kellett orientálni a lakosságot. Ehhez azonban többnyire hiányzott a mobilizálható tőke, a piaci ismeret és a vállalkozói gyakorlat. Ezt próbálták elősegíteni a szakemberek a helyi idegenforgalom megszervezésével, a falusi turizmus fellendítésével.
- b. Ezt a kezdeményezéssort folytatták a kulturális területeken is az önszervezés és a helyi érdekek megfogalmazásának

hangsúlyozásával. Ezzel formálisan megszülettek a helyi közösségi-kulturális autonómia társadalmi műhelyei.

- c. A harmadik részkísérlet az iskola- és nevelésreform volt. Ebben fejlesztették a meglevő iskola infrastruktúráját, módszertani és pedagógusi hozzáállási oldalát. Ezzel párhuzamosan a népfőiskolát is megszervezték népfőiskolai hétvégék és bentlakásos kurzusok formájában. Ezeken az alkalmakon ún. komplex tantárgyakat oktattak: személyiségtant, társadalomtant, természettant, gazdaságtant, történelemtant és kultúratant.
- d. A szerves építészet jegyében alakították a falurészeket, kialakítottak faluházakat, javítottak a meglevő épületek (pl. a már meglevő tanácsház, iskola, művelődési ház) állagán. Ebben a Makovecz Imre-féle elképzeléseket nagymértékben érvényesítették.
- e. Megreformálták a helyi kommunikációt is, amelynek keretében helyi lapot indítottak Siómente címmel, megfogalmazódott a helyi rádió igénye is. A kommunikációs reformok a helyi történelmi tudat erősítését szolgálták elsősorban. Egyöntetű megállapításuk a fejlesztőknek, hogy a meglevő eredmények fenntartásához elengedhetetlen a gazdasági biztonság, ami viszont kevésbé áll fenn. Az állami támogatás csekély, a közadakozás nem jellemző, a rendezvények bevétele pedig nem számottevő. Így még kulturális területen is érdek a második gazdaság fejlesztése és az ebbe való bekapcsolódás.

A közösségfejlesztés terén – akárcsak a világon bárhol – hazánkban is decentralizáltság uralkodik. A különböző kísérletek egymástól távolabbi helyszínekre esnek, az állami támogatás csekély, a szakembereknek maguknak kell a szükséges erőforrásokat előteremteniük. Azonban láthatók hasonlóságok is a kezdeményezések sorában. Ilyen lehet a szakembergárda magja, amely sok esetben ugyanaz, mivel a már említett Közösségfejlesztők

3. Jelenkori szemelvények a felnőttek képzésében és művelődésében

Egyesületéből és a Nemzeti Művelődési Intézetből, illetve az ország közművelődési intézményhálózatából származnak, így a munkájukban is vannak jelentős módszertani azonosságok. Számos kiadványt jelentetnek meg e téren, ezek közé tartozik a Parola füzetek sorozat, a Szín – Közösségi Művelődés, a helyi közművelődési lapok (pl. a hajdúszoboszlói Szókimondó). Jelenleg Magyarországon ezek az irodalmak biztosítják a legfrissebb hazai "híreket" a közösségfejlesztés, településfejlesztés területén. A gazdasági jellemzők sorában fontos momentum, hogy a közösség gazdasági fejlődését is segítenie kell a közösségfejlesztési programnak. Ennek során az infrastruktúra fejlesztése, valamint az idegenforgalom, a falusi és kulturális turizmus erősítése központi szerepű. Ennek a két oldalnak az előmozdításához azonban ösztönözni kell a vállalkozói gyakorlatot a településeken. Másik szempontból a közösségfejlesztésnek magának is rendelkeznie kellene egy minimális anyagi háttérrel, amely a szakemberek zavartalan munkáját előmozdítja.

Az egyetemi szakemberképzésben (korábban művelődésszervező, művelődési menedzser, ma andragógia és közösségsszervező – lásd bővebben a 2. fejezetet) a „Közösségfejlesztés” tantárgy a törzsképzés anyaga. Ennek eredményeképpen hallgatóinkat kiképezzük a kiscsoportok szintjétől a települési közösségek egészének fejlesztési munkáira. Végzett hallgatóink közül többen önállóan indítanak fejlesztési programokat, pályáznak településük, térségük helyzetének jobbítására és felelős pozíciókat töltenek be ezen a területen. Ezzel tudjuk garantálni azt a szakember utánpótlást, amely hosszútávon rendelkezik a közös szakmaiság és a közös szakmai nyelvezet alapjaival, így hosszútávon továbbviszik a közösségfejlesztés és közösségsszervezés szemléletmódját, és elősegítik a cselekvő közösségek¹ működését.

¹ Cselekvő közösségek címmel 2016-ban 3 éves országos kiemelt projekt indul közösségi mentorok képzésével, tevékenységével és tevékenységük hatékonyságának mérésével (konzorcium: Nemzeti Művelődési Intézet, Múzeumi Oktatási és Módszertani Központ, Országos Széchenyi Könyvtár).

3.5. Újszerű forma és tartalom a felnőttkori művelődésben: a közösségi művelődés

A fogalomalkotás nehézségeit a szakmánkban is folyamatosan megéljük: nem csak a szakma alapjainak kialakulásakor, vagy az ehhez kötődő elméleti keretek felvázolása során, hanem folyamatosan, a szakma megújulásához kötődően számos esetben. Ebben a megújulási folyamatban az elmúlt években a **közösségi művelődés** mellett tettük le a voksunkat, és bár a fogalomkör nem új a szakterületen², de a változó társadalmi-gazdasági viszonyok mentén az értelmezésében, szemléletében és módszertanában is fellelhetünk új és megújuló elemeket.

A közösségi művelődés fogalomkörét a tervezés, szervezés során használt kérdéssorozatra alapuló tervezési modell³ néhány főbb kérdése mentén kívánom körüljárni. Teszem ezt azért is, mert tapasztalatom szerint jelen fogalom értelmezése és elfogadása során sem a jelenség létjogosultságának elfogadása és indoklása a közös képalkotásunk célja, hanem a fogalom értelmezése mögött meghúzódó részletek egységesítése.

² A fogalom és az ahhoz tartozó gyakorlat már az 1970-es évek közepétől él különböző hangsúlyokkal és értelmezésekkel. Erről számos tanulmány olvasható, amelyek főként a SZÍN és a Kultúra és Közösség hasábjain jelentek meg, de az Alföld, a Társadalmi Szemle, a Zempléni Múzsza és más folyóiratok szerzői is foglalkoznak vele. Jelen tanulmányomban nem törekedtem a fogalomértelmezések összegyűjtésére és összehasonlítására.

³ A kérdéssorozatra alapuló tervezési modell fő kérdései: Mit? Miért? Ki? Kinek? Hogyan? Mivel? Hol? Mikor? Miből? Mire? Ezeket a kérdéseket az adott tervezési folyamatra (pl. rendezvény, képzés, project, egyéni karrier, településfejlesztés stb.) értelmezve, sok esetben szűkítetten, néhány kérdést kihagyva alkalmazzuk az adott tervezési folyamat sajátosságaihoz igazodva.

Mit és miért?

A közösségi művelődés tartalma tágabb és szűkebb is, mint a szakterületen jelenleg is élő, a szakmát vagy annak egyes területeit összefoglaló gyűjtőfogalmak (pl. közművelődés, közösségfejlesztés, kultúráközvetítés, kulturális szolgáltatóipar, művelődésszervezés stb.). Egy olyan, humán tényezőkre épített társadalomfejlesztési tartalommal bír, amelyben kiemelt szerepe van a lokális és globális társadalom fejlesztéséért közösen gondolkodó és cselekvő közösségeknek, az egyéni és közösségi aktivitásnak, a kulturális megismerésnek és megismertetésnek. Központi szerepének az értékközvetítést és a cselekedtetést tarthatjuk, amelyben a hagyományőrzéstől az infokommunikációs kultúráközvetítésig a teljes kulturális tudás megőrzését és továbbadását vállalja aktív közösségein keresztül számos eszközzel, legyen az a klasszikus zene vagy a média, az irodalom vagy az internet. (vö. Szűcs

A közösségi művelődés létjogosultságának egyik fő okát az egyének identitástudatának, és azon belül különösen kulturális identitástudatának fejlesztésében látom. Ez képezheti az alapját egy olyan kulturális demokrácia kialakulásának, amelyben az egyének különböző közösségeken keresztül a társadalom aktív és felelős tagjaivá válnak, részt vállalnak egyénileg és különböző együttműködések keretében a térségük, különösen a helyi társadalmuk fejlesztésében, és tartós kötődést alakítanak ki országuk és nemzetük iránt. Mindezzel egy fenntartható közösség alapjait erősítik, amely folyamatos fejlődése érdekében egész életen át tanul, fejlődik, művelődik, és olyan kulturális tőkét alakít ki, amely mind a kultúránk értékeinek megőrzésében és továbbadásával, mind az emberek közötti kapcsolati rendszerek megerősítésével segíti az identitás megőrzésének és a változásokhoz való alkalmazkodásnak a képességeit.

Ki és Kinek?

A közösségi művelődést koordináló szakembernek összetett ismeretanyaggal kell rendelkeznie. Ismernie kell a társadalom, a helyi társadalom és a művelődés alapvető szervező erőit, történetét, intézményrendszerét, széleskörű elméleti tudásanyag alapozza meg a gyakorlati munkáját. Alkalmassá kell válnia emberek és csoportjaik animálására, irányítására, a közösségi művelődés intézményeinek és projektjeinek menedzselésére. Mindemellett azonban kiemelkedő szociális és pszichés felkészültsége, amellyel hatékonyan áttekinti és fejleszti az együttműködést és a partnerséget az egyének között, a különböző csoportok között, valamint az állami – profit – nonprofit szektorok között egyaránt. Ennek keretében érvényesíti a közösségi szerepek és normák alakulásának kontrollját, segíti a közösségi érdekképviselést, a helyi és magasabb szintű érdekérvényesítést, a közösség kibontakozását. A korábbi művelődésszervező ismeretköre mellett így meghatározó az animátor – multiplikátor – facilitátor szemléletre és tevékenységre való felkészültsége. Ezekből következően a közösségi művelődés szakemberei döntően felsőfokú, szakirányú végzettséggel rendelkeznek, akiknek a munkáját segíthetik középfokú, szakirányú végzettséggel rendelkező, elkötelezett szakemberek is.

A közösségi művelődés szakemberei összetett, sokszínű (életkori, lakóhelyi, érdeklődésbeli, érdekbeli, nemzetiségi, vallási stb.) közösségekben tevékenykednek, amelyeket az interkulturalizmus, sőt a multikulturalizmus jegyei is sok esetben áthatnak. Ebben a közegben kell kialakítaniuk olyan kulturális/közösségi integrációt, amelyben megvalósulhat az esélykiegyenlítés is a közösségi művelődés eszközeivel, módszereivel, miközben a kulturális pluralizmus is fennmarad a közösségben.

Hogyan és mivel?

A közösségi művelődés céljai eléréséhez számos eszközt alkalmaz, alkalmazhat, jellemzője a módszertani sokszínűség, amely központjában a humán tényezők nyílt és lappangó erőire építő aktív tevékenység áll. Fontos alapot képez a módszertárában, hogy minden esetben az egyéni és közösségi igények felmérésére épít, és ehhez kapcsolódóan előszeretettel alkalmazza a közösségfejlesztés módszertanában is hatékony közösségi beavatkozás módszerét. Erre építve többek között a közösség szervezés számos módszerét bevetve erősíti a meglevő közösségeket, és kezdeményezi új közösségek létrehozását. A közösségek indukálásában módszertanilag meghatározó a közösségi kezdeményezés, az önkéntesség és az önszerveződés. Tehát nem felülről irányított módon hozza létre a közösségi művelődés alapsejtjeit, a helyi közösségeket, hanem azoknak kialakulását és fejlődését elsősorban animálja és facilitálja. A térség és társadalma művelődésének fejlesztését az így megerősödő és létrejövő közösségek cselekvéseire, aktivitásaira és akár akcióira építi, amelyeket folyamatos és nyílt kommunikációval juttat el a helyi társadalom és a tágabb környezet szereplőihez (lakosság, döntéshozók, szervezetek stb.) a közösségi média eszközeit is igénybe véve.

Mivel az egyes térségek közösségei eltérő fejlettségi szinten állnak, így a fejlettebb közösségekkel rendelkező térségekben a közösségi művelődés önszerveződő közösségei sok esetben kisebb-nagyobb animatori segítséget igényelnek, míg a közösségi aktivitással kevésbé jellemezhető térségekben a közösségek kialakulásának, fejlesztésének érdekében irányított tevékenységekre is szükség van. Az irányítás azonban a közösségi igényekre épülő módon, elsősorban a közösségi lét feltételeinek megteremtésére és a folyamat elindítására vonatkozik, amelyben meghatározó a nonformális és informális közösségi tanulás: egymástól és egymás által is folyamatosan tanulnak, és a közösségi igényekre építve vonnak be külső szakembereket a tanulási folyamatba.

Hol és mikor?

A közösségi művelődés működtetésére közösségi terek fenntartása, létrehozása szükséges. Ehhez jelenleg elsősorban a kulturális intézményrendszer alkalmas, különösen a közösségi házak, művelődési házak, művelődési központok, integrált közösségi szinterek, valamint a kulturális célú civil szervezetek közösségi szinterei. A közösségi művelődés feltételrendszerének fenntartásához így ezen szinterek támogatási módjainak kialakítása és folyamatos fenntartása alapvető. Emellett azonban közösségi teret működtethet alkalmilag vagy rendszeresen az egyház, a könyvtár, a színház, a múzeum, de bármilyen más állami, profit vagy nonprofit szervezet, amely a közösségi művelődés feladatát fontosnak tartja.

Fontos szempont, hogy a közösségi művelődés szinterei lokálisan, és globálisan is biztosítottak legyenek: minden településnek legyen(ek) helyben közösségi szinterei, hogy ezáltal a kulturális vidékfejlesztés szempontjai érvényesülhessenek települési szintig az ország minden pontján, és emellett járási, megyei, regionális, és különösen országos hatókörű közösségi szinterek is elérhetőek legyenek.

Az elérhetőség nem csak a hely, de az idő vonatkozásában is meghatározó. A közösségi művelődés időkereteit minél szélesebbre kell tárnunk: bár iskolán és munkán kívüli tevékenységként határozhatjuk meg, így elsődlegesen a délutáni, esti és hétvégi időszakokra eső tevékenységek, azonban ahogy az iskola és munka időszakai és változatosak lehetnek⁴, úgy a közösségi művelődés időbeli lehetőségeit is minél tágabban kell értelmeznünk, hogy minél több célcsoport egyenlő eséllyel hozzáférését tudjuk biztosítani.

⁴ Avagy nem csak napközbeni, 8-14 óra közötti iskolaidőről és 8-16 óra közötti munkaidőről beszélhetünk, bár az országos statisztikák alapján ezeknek az időszavoknak a gyakoriságát emelhetjük ki.

Miből és mire?

A közösségi művelődés biztosításához számos forráslehetőség áll rendelkezésre, azonban a lakosság művelődéshez való jogának garantálása alaptörvényben deklarált jog, így elsődleges az állami és az önkormányzati szerepvállalás a területen. Emellett meghatározó a hazai és nemzetközi pályázati források bevonása, a különböző (szintén akár hazai, akár más országbeli) állami – profit – nonprofit szervezetek által nyújtott dologi és pénzügyi támogatások, a közösségi szintek bevételszerző tevékenységei, valamint a közösség saját hozzájárulása⁵ közösségi művelődésének folyamatos, minden célcsoportot elérő tevékenységrendszerének biztosításához.

Ezekből a forrásokból működtethetők és folyamatosan fejleszthetők a közösségi szintek, díjazhatók a munkatársak, finanszírozhatók a tevékenységek, támogathatók az arra rászoruló célcsoportok, indulhatnak az új innovációk.

Egy szakma jelenleg érvényes és értelmezhető kereteinek meghatározásában a fogalomértelmezés egységesítése fontos törekvés, így a felnőttek képzésével és művelődésével foglalkozó szakmában is: akkor válik szakmai koncepcióvá a közösségi művelődés törekvése, ha a szakma képviselői hasonlóan gondolkodnak mind elméleti, mind gyakorlati vonatkozásaiban, miközben a szemléleti gazdagságát is megtartják.

⁵ Elsődlegesen nem anyagi jellegű hozzájárulást értek ez alatt, hanem a humán tőke és kapcsolatrendszer biztosítását, az ötleteket, az innovációt, a dologi (pl. saját terménnyel, termékkel) való hozzájárulást stb. (l. Pusztai 2011)

3.6. Települések közösségi felmérésének alapjai

Felvezetés

A közösségi felmérésre alapuló egyszerűsített településfelmérésnek egy lehetséges módszerét kívánjuk bemutatni, amelyet több célterületen hatékonyan kipróbáltunk már a (mai nevén) Debreceni Egyetem Művelődéstudományi és Humán Tanulmányok Tanszékén oktatók és hallgatók bevonásával. (Pl. Juhász szerk. 2003, 2005)

Az egyszerűsített felmérés négy alapvető fázisa:

- dokumentumelemzés,
- mélyinterjúk készítése,
- lakossági kérdőívezés,
- összesítő zárótanulmány készítése SWOT elemzéssel.

A felmérés során fontos, hogy minél nagyobb együttműködést alakítsunk ki a helyi lakossággal, és együttműködő partnereket vonjunk be széles körből, ezek a tényezők egyben a felmérés közösségi jellegének alapjai. A felmérést ideális esetben egy munkacsoport koordinálja, amelyben a helyi aktív kulcsszemélyek mellett közösségfejlesztő, közösség-szervező szakemberek vesznek részt, és a közös gondolkodásuk eredményeképpen alakulnak ki a felmérés módszerei, eszközei. A kulcsszemélyek a településen élő, a település mindennapi életében és fejlesztésében aktívan részt vevő szakemberek különböző szektorokból. Főbb csoportjaik:

- polgármester, alpolgármester, jegyző, képviselők,
- települési közintézmények (pl. művelődési ház, iskola, óvoda stb.) vezetői és munkatársai,
- települési egyházi szervezetek vezetői és munkatársai,
- települési aktív, működő civil szervezetek vezetői és munkatársai,
- települési helyi vállalkozások vezetői és munkatársai,
- régóta a településen élő „hangadók”,

- a település „nagy öregjei”,
- további települési aktív állampolgárok.

A közösségfejlesztő, közösségszervező szakemberek kiválaszthatóak a településen élők köréből is, ha megvan ehhez a végzettségük és/vagy tapasztalatuk, valamint elhivatottak és motiváltak a település fejlesztésére. A helyben élő közösségfejlesztő, közösségszervező szakember egyfajta garancia a megkezdett munka folyamatának fenntartására: azok a települések, ahol helyben is van közösségfejlesztő, közösségszervező szakember, ott a fejlesztési folyamat szakmai irányítása, továbbvitele sikeresebb. Amennyiben nincs ilyen szakember, akkor javasolt a helyi szakemberek közül néhányat a közösségfejlesztési folyamat továbbvitelére felkészíteni, ideális esetben akár közösségfejlesztő, közösségszervező képzésben továbbképezni. Azonban mindenképpen fontos a közösségfejlesztő munkacsoportba külső szakemberek bevonása is, mert ők hozzák be a friss tudást, szemléletet, a jelenleg már meglevő mellé újabb kapcsolati hálóba vonják be a település lakóit, meglátják azokat a lehetőségeket vagy problémákat, amelyeket már a mindennapokban ott élve a lakosok nem észlelnek, valamint behoznak jó gyakorlatokat más hazai és külföldi településekről, szakirodalmakból. Külső szakemberek lehetnek más települések közösségfejlesztő, közösségszervező szakemberei, a közművelődés és a közösségfejlesztés országos és megyei vagy helyi szakmai szervezeteinek munkatársai, a felsőoktatási intézmények szaktanszékeinek (lásd 2. fejezet) és társtanszékeinek oktatói és hallgatói stb. Így a leghatékonyabb munkacsoportokat mindenképpen a vegyes, különböző helyekről és szemléletmódból érkező szakemberek alkotják.

A közösségfejlesztő, közösségszervező szakemberek és maga ez a szakterület a közművelődésből nőtt ki Magyarországon, így szakemberei elsősorban népművelő, közművelődési előadó,

művelődési és felnőttképzési menedzser, művelődésszervező és andragógia végzettséggel rendelkeznek (lásd 2. fejezet). Kisebb arányban más humán területek elhivatott szakemberei is megjelennek a területen: szociológusok, szociális munkások, de akár tanárok és más szakterületek képviselői is. Mivel a közösségfejlesztés, közösség-szervezés elsődleges intézményi bázisát a közművelődési intézmények és népfőiskolák adják, így fontos, hogy a közművelődés szakembereit vonjuk be a folyamatba. Magyarország minden településen működik legalább közösségi szintér (nagyobb településeken művelődési intézmény), amelynek szakemberei az általuk működtetett szintérrel, intézménnyel folyamatos személyi és infrastrukturális háttérrel tudnak nyújtani a közösségi tevékenységeknek és fejlesztéseknek.

A munkacsoport felállása, a fő célok és vélemények összegyűjtése után indulhat a közösségi felmérés folyamata annak négy lépésével.

Dokumentumelemzés

Célja egy általános és kulturális helyzetkép felvázolása különböző elsődleges és másodlagos dokumentumok alapján a település további felmérési irányainak meghatározására, és a későbbi fejlesztési folyamat megalapozására.

Időben fontos, hogy megelőzze az ún. beavatkozási vizsgálatokat⁶, tehát azokat a módszereket, amikor már a lakossággal személyesen találkozunk, és interaktív véleménycserék zajlanak. Elkészítése a munkacsoport szakértelmétől, kutatásra fordítható idejétől és létszámától függően néhány naptól néhány hónapig is tarthat.

⁶ A társadalomtudományi kutatások két fő csoportja a beavatkozás mentes és a beavatkozási módszerek köre. A beavatkozás mentes vizsgálat során a kutató az elérhető vagy rendelkezésre álló források alapján gyűjt információkat, és ezeket elemzi ki. Ezek a források lehetnek például egy irodalmi elemzés esetén a vizsgált író művei, vagy egy szervezet elemzése esetén a szervezet belső dokumentumai – alapító okirata, szervezeti és működési szabályzata, jegyzőkönyvei stb. A beavatkozási vizsgálatok során kapcsolatba kerülünk a vizsgálat szempontjából meghatározó egyénnel és csoportokkal, ezáltal már önmagával a vizsgálat tárgyával is befolyásolhatjuk viselkedésüket, véleményüket. (Babbie 2008.)

Megvalósításában a beavatkozás mentes módszer (a dokumentumok elemzése) során minél több forrást felhasználva juthat el a közösségi felmérést végző munkacsoport a szükséges és lehetséges összes információ begyűjtéséhez.

Főbb források a dokumentumelemzéshez:

- Főbb elsődleges dokumentumok⁷:
 - települési rendeletek, önkormányzati jegyzőkönyvek, tervek és egyéb dokumentumok stb.,
 - települési közintézmények alapító okiratai, szervezeti és működési szabályzatai, tervei, programjainak dokumentumai stb.,
 - települési egyházi és civil szervezetek hivatalos dokumentumai (pl. alapító okirat, közhasznúsági jelentés stb.), köz számára szóló anyagai (program plakátok, meghívók, marketing anyagok stb.),
 - helyi vállalkozások hivatalos és köz számára szóló dokumentumai,
 - egyéb helyben fellelhető elsődleges dokumentumok,
 - új információkat tartalmazó új kutatások anyagai (kérdőívek, interjúk stb.).

⁷ Elsődleges dokumentumok azok, amelyek új információkat tartalmaznak, más még nem elemezte őket (pl. önkormányzati jegyzőkönyv, új eredményeket tartalmazó kérdőívek stb.). Másodlagos dokumentumok azok, amelyek elsődleges dokumentumok összegzését, elemzését tartalmazzák elsősorban tudományos célból. (vö. Babbie 2008)

- Főbb másodlagos dokumentumok²:
 - a településről megjelent kötetek, tanulmányok, folyóiratcikkek,
 - lexikonok, enciklopédiák és szócikkeik,
 - online elemző tanulmányok és cikkek,
 - tankönyvek, jegyzetek,
 - további elemző, másodlagos dokumentumok.

Eredménye egy olyan összefoglaló tanulmány lesz, amely a főbb forrásokban fellelhető elsődleges, primer és másodlagos, szekunder információk összességét tartalmazza. Egy ilyen összefoglaló tanulmány lehetséges/ajánlott felépítése:

- A település földrajzi elhelyezkedése (hely, megközelíthetőség, térkép, járási, megyei, regionális elhelyezkedés és szerep)
- A település története (kialakulásától napjainkig, néveredet, események, neves családok, hagyományok, korabeli dokumentumok, címere stb.)
- A település környezete:
 - Természeti környezet (domborzat, vízrajz, éghajlat, növényzet, állatvilág, a térbeli elrendeződés hatása a települési funkciókra, emberi alakítás stb.)
 - Mesterséges környezet (műszaki oldal – úthálózat, infrastruktúra, lakóépületek, középületek, minőség, kopás, fejlesztés; esztétikai oldal – városkép, műemlékek, zöld övezetek stb.)
 - Településszerkezet (településmorfológia, belső térkép, a szerkezet kialakulása, a településszerkezet hatása a település működésére stb.)
- A település gazdagsága (foglalkoztatottság-munkanélküliség; gazdasági ágazatok és szektorok; vállalatok: számuk, típusaik, tevékenységük, szerepük stb.; szolgáltatások: egészségügy, bolthálózat stb.)

- A település irányítása (önkormányzat és kisebbségi önkormányzat: létszám, tevékenység, hatékonyság – megelégedettség, határozatok, tervek stb.; civil szerveződések: típusaik, kiterjedtségük, tevékenységük stb.)
- A település társadalma:
 - Demográfia (adatok és megoszlásuk: nem, kor, iskolázottság stb.; vérségi kötelék: család, házasság, válás, gyerekvállalás stb.; vallás: típusok, hangsúlyok, létszámadatok, gyakorlatuk, együttélésük stb.; etnikum: típusok, hangsúlyok, hagyományok, létszámadatok, gyakorlatok, együttélésük stb.)
 - Oktatás (óvoda, általános iskola, középiskola, felsőoktatás, felnőttoktatás: létszámok és tendenciák, szakemberek, jellemzők stb.)
 - Kultúra (könyvtár, mozi, színház, kiállítás, múzeum, öntevékenység, rendezvények, román kulturális örökség és hagyományok stb.)
- Perspektívák a településen (előzőek alapján leszűrhető következtetések)

Továbbblépési alapot jelent a beavatkozással vizsgálati körből választott módszereinknek (mélyinterjúk és kérdőívek), mivel egyrészt a beavatkozással vizsgálatokkal azokon a területeken kívánjuk feltárni a hangadói és lakossági véleményeket, amelyeken a dokumentumelemzésben feltárt pozitív jelenségek és hiányok tapasztalhatóak. Másrészt azokon a területeken érdemes vizsgálni, ahol a dokumentumelemzésben hiányos információkat kaptunk vagy egyáltalán nem kaptunk információkat. Fontos, hogy a közösségi felmérést koordináló munkacsoport közösen tanulmányozza a dokumentumelemző tanulmányt, kiszűrjék az ellentmondásokat, hiányokat, és egy egységesen elfogadott, tényalapú elemzés készüljön.

(Mély)interjúk

Célja a települési hangadók, kulcsfigurák véleményének feltárása és összegzése a település jelenlegi helyzetéről és fejlesztési lehetőségeiről. A dokumentumelemzés során feltárt problémák, hiányos pontok és érdekességek alapján a helyzetelemzés mélyítésére, a hiányzó adatok beszerzésére, az általános összbenyomás kialakítására irányul.

Időben fontos, hogy lehetőség szerint a mélyinterjút egymáshoz közeli időpontban, néhány nap alatt folytassuk le, hogy a célcsoport tagjai ebben az időben csak a kutatókkal találkozzanak, és ne legyen lehetőségük egymással megvitatni az interjú témaköreit. Ezáltal tudjuk garantálni, hogy minden interjúalany a saját gondolatát és véleményét ossza meg a kutatás során. Időben a kérdőívezéshez különböző módon viszonyulhat: általában megelőzi a lakossági kérdőívezést, hogy abban már a mélyinterjúk eredményeire is tudjunk építeni; esetenként azonban azzal párhuzamosan zajlik, ha ugyanazokra a véleményekre vagyunk kíváncsiak a hangadók és a lakosság részéről; de kérdőívezést követő mélyinterjúkra is sor kerülhet, amennyiben a kérdőívezés eredményeképpen újszerű, de hiányos vagy ellentmondásos információkra, véleményekre bukkanunk.

Megvalósításában meghatározó a megfelelő interjúalanyok kiválasztása és az interjúvázlat összeállítása, amelyek a közösségi felmérést koordináló munkacsoport feladatai.

Az interjúalanyok a település kulcsemberei, hangadói, akik a településen zajló folyamatokra hatással vannak, abban tevékenyen részt vesznek. Az interjúalanyok kiválasztásánál törekedjünk arra, hogy a település életének minél több szegmenséből válasszunk interjúalanyokat. Az interjúalanyok köre és a közösségfejlesztő munkacsoportban résztvevő helyi személyek köre hasonló, de igyekezzünk olyan hangadókat is bevonni, akik a közösségfejlesztő munkacsoportnak nem tagjai, hogy minél több véleményt, gondolatot

megismerhessünk a település életéről. A hangadók kiválasztásánál alkalmazhatjuk a hólabda módszert (vö. Babbie 2008): kiválasztunk néhány meghatározó személyt szakértői tapasztalataink alapján, majd megkérdezzük őket, hogy kiket javasolnak további interjúalanyként. Addig kérdezzük meg újabb és újabb hangadókat, amíg a javasoltak köre ugyanazokra a személyekre nem vonatkozik, akiket már megkérdeztünk. Mindezek mellett azonban klasszikus esetben ez egy község vagy városrész felmérése esetén 10-15 interjúalanyt jelent.

Az interjúalanyok fő csoportjai:

- település döntéshozóinak képviselői (pl. polgármester, kisebbségi önkormányzat elnöke, önkormányzati tagok, jegyző stb.),
- települési közintézmények vezetői és munkatársai (pl. iskolaigazgató, közösségi színtér/intézmény vezetője, orvos, tanár, tanító, óvónő, könyvtáros stb.),
- települési egyházi szervezetek vezetői és munkatársai (pl. lelkész, pap, egyháztanács tagja stb.),
- aktív, működő civil szervezetek vezetői és munkatársai (pl. különböző egyesületek és alapítványok vezetői),
- helyi vállalkozások vezetői és munkatársai,
- régóta a településen élő „hangadók”,
- a település „nagy öregjei”,
- további aktív állampolgárok.

Az interjúvázlat összeállításánál ún. félig strukturált interjút⁸ javasolunk. A dokumentumelemzés alapján jelöljük ki azokat a témaköröket, amelyekről szeretnénk információkat és/vagy

⁸ A félig strukturált interjú során a strukturáltságot az jelenti, hogy előre összeállított interjúvázlattal rendelkezünk, amely kérdéseit minden interjúalanyunk feltesszük, hogy az egyes interjúalanyok válaszait össze tudjuk hasonlítani. Azonban másik oldalról az interjúalany válaszai alapján újabb, előre nem rögzített kérdéseket is feltehetünk, hogy a válaszokat pontosan tudjuk értelmezni, vagy a mögöttes tartalmakat jobban feltárhassuk. (vö. Babbie 2008)

véleményeket kapni az interjúalanyoktól. Az interjú vonatkozhat egy konkrét témakör feldolgozására, amennyiben a célunk egy konkrét terület fejlesztése vagy továbbfejlesztése, és lehet több témakört ötvöző kutatás alapja is. A kérdések kifejtésére szükséges idő függvényében egy klasszikus interjú 8-15 kérdésből áll. A kérdések minden esetben kifejtendő, ún. kérdőszavas kérdések legyenek. (Milyen, hogyan, miért kérdőszavakkal kezdődő kérdéseket javasunk elsősorban. Egy konkrét településkutatásunk interjúvázlata mintaként az 7. mellékletben található.)

Eredménye a mélyinterjúknak egy olyan véleménytár, amelyet a település hangadói, szószólói gondolnak a településről, illetve a mélyinterjúban vizsgált témakörökről. Ez a véleménytár egyfajta „mélyfúrás”, a dokumentumelemzésben összegyűjtött adatok, statisztikai tények, információk mögötti egyéni vélemények feltárása. Ezek a dokumentumok alapján készített összegzést kiegészíthetik, árnyalhatják, de akár meg is kérdőjelezhetnek egyes adatokat vagy információkat. Az interjúelemző tanulmány tartalmazza az interjúalanyok kiválasztásának elveit, a településen betöltött szerepük jellemzését, azonban a legtöbb esetben nem tartalmazza a neveket és az egyes vélemények mellett a beazonosítható jellemzőket, kivéve, ha az interjúalany ehhez hozzájárul. Az interjúelemző tanulmány jelentős részben az interjúvázlat fő csomópontjai mentén készül, ezért ehhez konkrét szerkezetet nem lehet megadni.

Továbbblépési állapot jelent a kérdőívezéshez, amennyiben a mélyinterjúk megelőzik a kérdőívezést. Segítheti közösségi felmérést koordináló munkacsoportot a kérdőív összeállításában: a mélyinterjúknál fontos, kiemelt szerepet kapó témakörökben kérhetjük a lakosság véleményét, a hiányos információk esetén kérhetünk kiegészítéseket, az ellentmondásos véleményeket tisztázhatjuk vagy tovább árnyalhatjuk a lakosság véleményével.

Kérdőívezés

Célja széleskörű lakossági véleményfeltárás, ezáltal a lakosság véleményének beépítése a település felmérésébe és a településfejlesztési tervekbe, ezáltal a lakosság érdekelte tétele.

Időben érdemes minél rövidebb időtartam alatt elvégezni a kérdőívezést, szintén amiatt, hogy a megkérdezettek ne tudják egymást befolyásolni azáltal, hogy megbeszélnek a már megkérdezettek és a még megkérdezésre várók a kérdéseket és azok kapcsán a véleményüket. Ezt leginkább az ún. kirajzás módszerével célszerű megoldani: a település méretéhez igazítva keressünk annyi kérdezőbiztosot, hogy 1-3 nap alatt el tudjuk végezni a kérdőívezést, és a több napos (2-3 napos) kérdőívezés esetén a kérdőívezés napjai lehetőség szerint egymást követő napokra essenek. A kérdezőbiztosok a közösségi felmérés kapcsán lehetnek maguk a közösség tagjai, önkéntesek, iskolai közösségi szolgálatot teljesítő fiatalok. Azonban amennyiben úgy érezzük, hogy emiatt nem kapnánk hiteles válaszokat, akkor érdemes a környező felsőoktatási intézmény szakemberképzést végző tanszékeit (lásd 2. fejezet) vagy társtanszékeit (szociológia, néprajz, kulturális antropológia stb.) felkérni, hogy hallgatóik szakmai gyakorlat keretében segítsék a kérdőívezést. Ez a hallgatók számára is jó terepgyakorlat és a település számára is hiteles kérdőívek készülnek, miközben jó kapcsolatépítési lehetőség a felsőoktatási intézménnyel, amely szakmailag is tudja segíteni véleményével, tapasztalataival a felmérést. *Megvalósításában* a kérdőív összeállítása és a lekérdezés módjának meghatározása kiemelten fontos feladata a közösségi felmérést koordináló munkacsoportnak.

A kérdőív összeállításánál javasolt, hogy az előző szakaszok tanulságai alapján állítsuk össze a kérdőívet azokra a kérdésekre koncentrálva, amelyek mentén a lakosság véleményére széles körben szükség lehetett. A kérdőív első része a válaszolóra vonatkozó

3. Jelenkori szemelvények a felnőttek képzésében és művelődésében

kérdéseket tartalmazza (ún. demográfiai adatok vagy általános kérdések címén), ahol legalább az alábbi kérdéseket tegyük fel: életkora, iskolai végzettsége, foglalkozása és annak helye, a településen élés ideje, mivel ezek lehetnek azok a kemény változók, amelyek megítélésünk szerint befolyásolhatják a további kérdésekre adott válaszaik mélységét és minőségét. (Természetesen a kérdőív tartalmától függően egyéb kérdések is relevánsak lehetnek. Például ha az egyes vallások egymás mellett élését vizsgáljuk a településen, akkor a válaszadótól is kell kérdeznünk az ő vallási hovatartozására és vallásgyakorlására vonatkozó kérdéseket.) A kérdőív második blokkjában javasolt a válaszadó meglevő információit, ismereteit felmérni a vizsgált kérdés kapcsán, és ezt követhetik a véleményalkotási kérdések. A meglevő információk és a vélemények ugyanis összekapcsolhatók, ezáltal kiszűrhetők az ellentmondások egy kérdőív-tisztítás során. (Pl. ha az információknál azt említi, hogy nem ismeri a művelődési ház kiállításait, majd ennek ellenére a véleményalkotó kérdéseknél ad pontszámot a kiállítások minősítésére vonatkozóan. Ebben az esetben a kérdőív tisztításánál a kiállításra adott véleményt figyelmen kívül hagyjuk.) (Egy konkrét településkutatásunk kérdőíve mintaként az 8. mellékletben található.) A kérdőívek lekérdezése során meg kell határoznunk a település méretéhez igazodó ideális mintanagyságot, akik körében fontosnak tartjuk a kérdőív kitöltését. A közösségi felmérések elsősorban kistelepülések (községek) vagy nagyobb települések esetén településrészek felmérésére alkalmasak. Amennyiben a kérdőív tartalma a település egészére általánosan és átfogóan vonatkozik, akkor készíthetünk háztartási kérdőívet, így a mintát nem a lakosságszámhoz, hanem a háztartások számához érdemes igazítani. A kérdőív és a felmérés tartalma azonban vonatkozhat szűkebb célcsoportra is (pl. település ifjúságának felmérése, település közintézményeinek felmérése stb. esetén), ekkor a vizsgált célcsoport létszámához viszonyítjuk a lekérdezendő mintát. A lekérdezendő minta a vizsgált csoport teljességének létszámához (az ún. populációhoz) viszonyítva érdemes, hogy legalább 10%-os, de

minimum 100 fős legyen (kivéve, ha a teljes populáció kisebb, mint 100 fő, ekkor teljes lekérdezésre törekszünk). Kistelepülések esetén azonban gyakori a közösségi felmérés során a 30-80%-os elérés is a lakossági kérdőívezés során. Meghatározhatja még a lekérdezendő minta nagyságát a kérdezőbiztosok száma és a kérdőívezésre rendelkezésre álló idő. (A legalább 10%-os, de minimum 100 fős mintát viszont ekkor is érvényesítsük.)

Eredménye a kérdőívezésnek (általában) egy széleskörű véleménynyilvánítás. A kapott kérdőívek elemzéséhez tudományos segítség rendelkezésre állásakor (a közösségi felmérést koordináló munkacsoportban egyetemi szaktanszékek vagy más területekről érkező kutatók bevonásakor) az SPSS⁹ adatbázis és elemzést javasoljuk. Ezzel tudjuk a leggyorsabban összeállítani az adatokból az elemezhető táblázatokat és ábrákat (különösen nagy elemszámú minták esetén), és ez az adatbázis alkalmas arra is, hogy a válaszadók általános jellemzői (pl. iskolai végzettsége vagy a településen élése ideje) alapján csoportosítsa a véleményeiket. (Így derülhet ki például egy új kulturális tevékenység igényének megfogalmazása esetén, hogy mely iskolai végzettségű réteg igényli elsősorban, így az adott kulturális tevékenység konkrét tartalmát az ő előképzettségükhöz tudjuk igazítani a tevékenység fejlesztése során.) Az adatbázis elemzése a kérdőív fő csomópontjai mentén készül, ezért ehhez konkrét szerkezetet nem lehet megadni.

Továbbblépési alapot jelent újabb tématerületek vagy célcsoportok kérdőívezéséhez. Későbbi években a kérdőívezés megismétlésével összehasonlítási alapot képezhet, és ezáltal idősorosan összehasonlítható a lakosság (vagy a vizsgált célcsoport) véleményének változása. Ez különösen fontos lehet akkor, ha a kérdőívezés eredményére építve fejlesztéseket indítunk el, és egy újabb kérdőívezéssel a fejlesztés hatására bekövetkező változásokat kívánjuk mérni.

⁹ Statistical Package for Social Sciences, azaz Társadalomtudományi Statisztikai Programcsomag

Zárótanulmány

A közösségi felmérés zárótanulmánya magában foglalja mind a dokumentumelemzés, mind az interjúk és kérdőívek eredményeit, amellyel lehetővé válik egy komplex helyzetkép és véleménytár bemutatása egy településről vagy az ahhoz kapcsolódó szűkebb vizsgált témáról.

A dokumentumelemzések, mélyinterjúk és kérdőívek eredményei alapján műhelymunkában elkészíthető a települési SWOT analízis. Ennek keretében négy összetevőt vizsgálunk. Egyik oldalról a települések életében erősségként jelentkező előnyös adottságokat (strengths), valamint a hátrányként/gyengeségként megélt elemeket, amelyek számukra a problémák fő forrásait jelentik (weaknesses). Majd ezt követően az elsősorban az erősségeiből és az esetleges vetélytársakkal szembeni előnyökből fakadó lehetőségeiket (opportunities), valamint a főként gyengeségeiből fakadó, a település fejlődése szempontjából esetleges fennakadást jelző lehetséges veszélyeiket (troubles) (Kotler – Keller, 2012). A SWOT analízis mindig pillanatnyi állapotot mutat be, tehát időről időre felül kell vizsgálnunk, különösen akkor, ha a település életében változások, fejlesztések indulnak el. A fejlesztések során célunk, hogy az erősségekre lehetőségeket építsünk, és azokat megvalósítsuk, a gyengeségeinket pedig minél nagyobb arányban kiküszöböljük, és ezáltal a fejlődés útjában álló lehetséges veszélyeket elhárítsuk. A SWOT analízis a közösségi felmérés egyik fő eredménye, és a közösségi fejlesztési folyamatok egyik kiindulópontja.

A közösségi felmérés után

A közösségi felmérést koordináló munkacsoport munkája nem áll meg a zárótanulmány elkészültével. Ez ugyanis mindössze az alapját jelenti a település közös gondolkodásának, a fejlesztési terv összeállításának és fejlesztési folyamatok elindításának.

A közösségi felmérés eredményeit széles körben érhető módon érdemes nyilvánosságra hozni, hogy ezáltal a lakosok és a véleménynyilvánítók is láthassák a munka eredményét. A nyilvánosságra hozatal történhet fórumok keretében, ahol reflexiókra, beszélgetésre is lehetőség van. Történhet írásos formában a település lapjában, vagy rövid összefoglaló kiadványban vagy szakmai-tudományos lapokban, honlapokon. (Pl. Szín – Közösségi Művelődés szakmai folyóirat, Kulturális Szemle tudományos folyóirat, Kultúra és Közösség szakmai és tudományos folyóirat, Parola közösségfejlesztési szakmai folyóirat stb.)

A közösségi felmérés eredményeire építve indulhat el a település közösségi alapú fejlesztési tervének elkészítése. Ennek összeállítását szintén munkacsoport formájában javasoljuk. Ez a munkacsoport lehet azonos a közösségi felmérést koordináló munkacsoporttal, de változhatnak is benne tagok: kikerülhetnek a kevésbé aktívak, és az interjúzás és felmérés során aktív szakemberek bekerülhetnek a munkacsoportba. A fejlesztési terv során mindig kettős célt érdemes figyelembe venni: megőrizni a jól működő, többeknek fontos hagyományokat, tevékenységeket, szervezeteket, kezdeményezéseket stb. Másik oldalról pedig innovatív ötletekkel új kezdeményezések, új szervezetek elindítása, vagy meglevők megújítása is ugyanígy fontos.

A fejlesztési terv az alapja a fejlesztési folyamatok elindításának, amelyhez a feladatok rangsorolása, az erőforrások számbavétele és az együttműködők bevonása elengedhetetlen.

Források

2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről
- 393/2013. (XI. 12.) Korm. rendelet a felnőttképzési tevékenység folytatásához szükséges engedélyezési eljárásra és követelményrendszerre, a felnőttképzést folytató intézmények nyilvántartásának vezetésére, valamint a felnőttképzést folytató intézmények ellenőrzésére vonatkozó részletes szabályokról
- AGADE (2006): *A Good Adult Educator in Europe*.
- ALPINE (2008): *Adult Learning Professions in Europe*. Research voor Beleid. The Netherlands
- B. Gelencsér Katalin (1998a): A művelődés, az öntevékeny közösségi művelődés formái és funkciói Magyarországon. In: Uő. (szerk.): *Művelődéstörténet II*. [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 19. kötet.] Bp., Német Nép főiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája – Magyar Művelődési Intézet – Mikszáth Kiadó – Janus Pannonius Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, 674-702. pp.
- B. Gelencsér Katalin (szerk.) (1998b): *Művelődéstörténet II*. [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 19. kötet.] Budapest, Német Nép főiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája – Magyar Művelődési Intézet – Mikszáth Kiadó – Janus Pannonius Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet
- Babbie, Earl (2008): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest, Balassi Kiadó
- Bajusz Klára – Hinzen, Heribert – Horváthné Bodnár Mária (1999): Magyarország városainak felnőttoktatási atlasza. In: *Kultúra és Közösség*, 1998/4-1999/1. szám, 61-81. pp.

- Balipap Ferenc (szerk.) (2006): *Az illegitim andragógusképzés megteremtője. In memoriam Durkó Mátvás.* Budapest, Magyar Művelődési Intézet
- Barizsné Hadházi Edit – Polónyi István (2004): *Felnőttképzés, vállalati képzés.* Debrecen, DE KTK
- Bellier, J. P. (1998): Kompetenciák, képzés és alkalmazhatóság. In: *Szakképzési Szemle*, 2. szám, 12-20. pp.
- Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.) (2002): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon.* Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház
- Bertényi Iván (1998a): A 16. századi magyar társadalom. In: B. Gelencsér Katalin (szerk.): *Művelődéstörténet I.* [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 19. kötet.] Bp., Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája – Magyar Művelődési Intézet – Mikszáth Kiadó – Janus Pannonius Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, 356-364. pp.
- Bertényi Iván (1998b): A felvilágosult abszolutizmus és jozefinizmus. In: B. Gelencsér Katalin (szerk.): *Művelődéstörténet II.* [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 19. kötet.] Bp., Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája – Magyar Művelődési Intézet – Mikszáth Kiadó – Janus Pannonius Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, 498-508. pp.
- Berzeviczy Albert (1905): *Beszédek és tanulmányok.* I-II. Budapest, Singer és Wolfner
- Bibó István (1998): *A felvilágosodás korának magyar irodalma.* Bp., Balassi Kiadó
- Biddle, W. W. – Biddle, L. J. (1988): *A közösségfejlesztési folyamat.* Bp., Magyar Művelődési Intézet

- Boros Sándor (1986): Durkó Mátyás 60 éves. In: Soós Pál – Sz. Szabó László (szerk.) (1986): *Tömegkultúra és közművelődés*. [Acta Andragogiae et Culturae sorozat 7-8. szám.] Debrecen, KLTE, 5-20. pp.
- Csapó Benő (2005): A komplex problémamegoldás a PISA 2003 vizsgálatban. In: [http://www.oki.hu/ oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-03-ko-csapo-komplex](http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-03-ko-csapo-komplex)
- Csiby Sándor (főszerk.) (1987): *Felnőttoktatási kislexikon*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó
- Csoma Gyula (1992): A dolgozók iskoláinak átalakítása, avagy paradigmaváltása az iskolai felnőttoktatásban. In: *Felnőttképzés az ézredforduló változó világában*. Pécs, JPTE
- Csoma Gyula (2002a): Felnőttoktatás intézmény- és funkciórendszere Magyarországon. Felnőttoktatás. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.): *Felnőttoktatási és –képzési lexikon*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, 173-174. pp.
- Csoma Gyula (2002b): Formális felnőttoktatás. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.): *Felnőttoktatási és –képzési lexikon*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, 218. p.
- Csoma Gyula (2002c): Nem-formális felnőttoktatás. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.): *Felnőttoktatási és –képzési lexikon*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, 395. p.
- Csorba Csaba (et al. szerk.) (1999): *Comenius és a magyar iskola*. Sárospatak, Magyar Comenius Társaság
- Csorba Sándor (2000): *Bessenyei György világa*. Bp., Argumentum Kiadó
- Daly Lenke (1981): *A felnőttoktatás hazai történetéből*. Budapest, Országos Oktatástechnikai Központ és a Fővárosi Pedagógiai Intézet Kiadása
- Durkó Mátyás – Harangi László (2002): Felnőttoktatás. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.):

- Felnőttoktatási és –képzési lexikon.* Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, 172-173. pp.
- Durkó Mátyás – Sári Mihály (1990): *Bevezetés a közművelődésselméleti ismeretekbe.* Budapest, Tankönyvkiadó
- Durkó Mátyás (1986): Tudományos bibliográfia 1950-1985. In: Soós Pál – Sz. Szabó László (szerk.) (1986): *Tömegkultúra és közművelődés.* [Acta Andragogiae et Culturae sorozat 7-8. szám.] Debrecen, KLTE, 21-49. pp.
- Durkó Mátyás (1988): A szocialista népművelés kialakulása Debrecenben. (1948-1956) In: *Debreceni Szemle*, 2. szám, 75-92. pp.
- Durkó Mátyás (1990): A népművelés és a felnőttnevelés történeti fejlődésének vázlata. In: Uő. – Sári, Mihály: *Bevezetés a közművelődésselméleti ismeretekbe.* Bp., Tankönyvkiadó
- Durkó Mátyás (1992): A szabadművelődés korszaka Debrecenben. In: Rubovszky, Kálmán – Soós, Pál (szerk.): *Tanulmányok a művelődéstudományok köréből III.* [Acta Andragogiae et Culturae sorozat 13. szám.] Debrecen, KLTE, 9-28. pp.
- Durkó Mátyás (1995a): A gazdasági élet kihívásai és a hazai felnőttoktatás 1-3. In: *Humánpolitikai Szemle*, 5-8. sz.
- Durkó Mátyás (1995b): *Az andragógiai képzés alakulása a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán.* [Művelődéstudomány sorozat 2. kötet.] Debrecen, Kvalitás Kiadó
- Durkó Mátyás (1997a): A hazai andragógia rendszerváltás utáni változási tendenciái. In: Hinzen, Heribert – Koltai Dénes (szerk.): *A felnőttoktatás jövője – a jövő felnőttoktatása.* [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 14. kötet.] Budapest, Janus Pannonius Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet – Német Népfőiskolai Szövetség Nemzeti Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája, 73-84. pp.

- Durkó Mátyás (1997b): A közművelődés fő vonala Debrecenben 1944-től 1956-ig. In: Orosz István (főszerk.): *Debrecen története*. V. kötet. Debrecen, Csokonai Kiadó, 181-188. pp.
- Durkó Mátyás (1997c): Az andragógia mint tudomány szerepe az egyetemi művelődési menedzserképzésben. In: Rubovszky Kálmán (szerk.): *Művelődéstudományi tanulmányok*. [Acta Andragogiae et Culturae sorozat 16. szám.] Debrecen, KLTE, 7-15. pp.
- Durkó Mátyás (1998a): Bevezetés a felnőttnevelési kutatások történetébe. In: Maróti Andor – Rubovszky Kálmán – Sári Mihály (szerk.): *A magyar felnőttoktatás története*. Budapest, Magyar Művelődési Intézet – Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszéke – Jászberényi Tanítóképző Főiskola Közművelődési és Felnőttnevelési Tanszék – Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája, 72-78. pp.
- Durkó Mátyás (1998b): *Társadalom felnőttnevelés, önnevelés*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó
- Durkó Mátyás (1998c): Tudományos bibliográfia 1985-1995. In: Rubovszky Kálmán (szerk.): *Művelődéstudományi tanulmányok*. [Acta Andragogiae et Culturae sorozat 16. szám.] Debrecen, KLTE, 17-24. pp.
- Durkó Mátyás (1999): *Andragógia* (A felnőttnevelés és közművelődés új útjai). [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 21. kötet.] Budapest, Magyar Művelődési Intézet
- Durkó Mátyás (2002): Felnőttnevelés. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság, OKI Kiadó, Szaktudás Kiadó Ház, 172. p.

- Educatio Kht. (2016): Ponthatárok, rangsor. In: http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok
Letöltési idő: 2016. 09. 01.
- Engler Ágnes – Márkus Edina (2016): A formális és nem formális felnőttkori tanulás térségi vetületei. In: *EDUCATIO* 25:(2) 170-183. pp.
- Erdei Gábor (2011): Az andragógus diploma várható munkaerő-piaci esélyei. In: Uő (szerk.): *Andragógia és közművelődés – régi és új kihívások előtt a közművelődés az új évtizedben*. Debrecen, Debreceni Egyetem
- Európai Bizottság (2000): *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*. Belgium, Brüsszel
- Európai Parlament (2006): Kulcskompetenciák az egész életen át tartó tanuláshoz. In: *Felnőttképzés*, 1. szám, 43-51. pp.
- Európai Tanács (1996): Az oktatási rendszerek egymáshoz igazítása. In: Hinzen, Heribert (szerk.): *Fejlesztésközpontú felnőttoktatás*. [Nemzetközi felnőttoktatás és együttműködés sorozat 3. kötet.] Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézet Budapesti Projektirodája, 169-180. pp.
- Európai Tanács (2000): *A Memorandum of Lifelong Learning*. (Memorandum az egész életen át tartó tanulásról.) Brussels, EU
- European Training Foundation (1998): *Development of Core Skills Training in the Partner Countries*. Torino, European Training Foundation.
- Farkas Éva (2006a): *A felnőttképzés felértékelődése az emberi erőforrás fejlesztés folyamatában*. PTE FEEK, Pécs.
- Farkas Éva (2006b): Igásló kontra szárnyaló pegazus, avagy a kompetenciák felértékelődése. In: *Felnőttképzés*, 4. szám, 43-52. pp.
- Farkas Éva (2013): A láthatatlan szakma. Tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről. Pécs, typiART

- Felkai László (1969): Neveléstörténeti kutatások a magyarországi felnőttoktatás kezdeteiről. In: *Neveléstörténet és szocialista pedagógia*. Bp., (k. n.)
- Felkai László (1979): *Eötvös József közoktatásiügyi tevékenysége*. Bp., (k. n.)
- Felkai László (1998a): Az Uránia Magyar Tudományos Egyesület első évtizedei. In: Maróti Andor – Rubovszky Kálmán – Sári Mihály (szerk.): *A magyar felnőttoktatás története*. Budapest, Magyar Művelődési Intézet – Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszéke – Jászberényi Tanítóképző Főiskola Közművelődési és Felnőttnevelési Tanszék – Német Nép főiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája, 117-124. pp.
- Felkai László (1998b): Felnőttnevelés a korai magyarországi munkásmozgalom keretei között (1848-1900). In: Filla, Wilhelm – Gruber, Elke – Hinzen, Heribert – Jug, Jurij (szerk.): *A felnőttképzés története Közép-Európában: A felvilágosodástól a II. világháborúig*. [Nemzetközi felnőttoktatás és együttműködés sorozat 6. kötet.] Budapest, Német Nép főiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája, 96-101. pp.
- Felkai László (2000): Felnőttképzés Magyarországon 1945-től napjainkig. In: Filla, Wilhelm – Gruber, Elke – Hinzen, Heribert – Jug, Jurij (szerk.): *A felnőttképzés története Közép-Európában: A II. világháborútól az ezredfordulóig*. [Nemzetközi felnőttoktatás és együttműködés sorozat 7. kötet.] Budapest, Német Nép főiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája, 187-196. pp.
- Felkai László (2001): Felnőttoktatás története Magyarországon. (Szócikk.) In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Budapest, MPT – OKI – Szaktudás, 180-186. pp.

- Felkai László (2002): Szervezeti és tartalmi jellegű változások az ezeréves magyar iskolában. In: *Hagyomány és megújulás a magyar oktatásban*. Budapest, OPKM, 7-26. pp.
- Fónagy Zoltán (2001): *Modernizáció és polgárosodás: Magyarország története 1849-1914-ig*. [Történelmi kézikönyvtár sorozat.] Debrecen, Csokonai Kiadó
- Fülöp Géza (1995): *A könyv és a könyvtári kultúra a kapitalizmus időszakában 1789-1917*. I. kötet. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- Gábor Éva (szerk.) (1988): *A Thália Társaság (1904-1908)*. Budapest, Magyar Színházi Intézet
- Gergely Attila (1991): *Intézmények építése a helyi közösségekben*. [Parola füzetek.] Bp., Közösségfejlesztők Egyesülete
- Gönczöl Enikő – Vass Vilmos (2004): Az oktatási programok fejlesztése. In: *Új Pedagógiai Szemle*, októberi szám, 10-19. pp.
- Györgyi Zoltán – Benke Magdolna – Juhász Erika – Márkus Edina – Szabó Barbara (2015): Nem formális tanulás. In: Kozma Tamás és munkatársai: *Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig*. [Régió és oktatás sorozat XI. kötet.] Debrecen: University of Debrecen, CHERD, 107-143. pp.
- Gyulay Béla (2002): *A felnőttek oktatása és a Budapesti Népoktatási Kör története*. Budapest, OKI
- Halász Gábor (2001a): *A magyar közoktatás az ezredfordulón*. Bp., Okker Kiadó
- Halász Gábor (2001b): *Az oktatási rendszer*. [Pedagógus könyvek sorozat.] Bp., Műszaki Könyvkiadó
- Hankiss Elemér (1987): Közösségek válsága és hiánya. In: Uő: *Diagnózisok II*. Bp., Magvető Kiadó
- Harangi László (2002): Előkészületben a felnőttoktatási és -képzési lexikon. In: Horváthné Bodnár Mária (szerk.): *Partnerség az élethosszig tartó tanulásért. Az európai modernizációs folyamatok a magyar felnőttoktatásban*. [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 27. kötet.] Budapest, Német

- Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete
Budapesti Projektirodája, 93-96. pp.
- Harsányi István (szerk.) (1991): *Népfőiskola tegnap, ma, holnap.*
Budapest, Püski Magyar Népfőiskolai Társaság
- Herczegh, Judit – Tornyai, Zsuzsa Zsófia – Tátrai, Orsolya (2012):
The characteristics of autonomous learning. In: Juhász, Erika
(szerk.): *Education in Transition.* Dubnica nad Váhom: Dubnický
technologický inštitút v Dubnici nad Váhom, 166-179. pp.
- Hidy Péter (2001): Művelődésszervezők szerepfelfogása és pályaképe.
In: Török József (szerk.): *Az elhangzott előadások gyűjteménye – III.*
Közművelődési Nyári Egyetem (Szeged, 2001. június 26-28.). Szeged,
Csongrád Megyei Közművelődési Tanácsadó Központ, 19-38.
pp.
- Hinzen, Heribert – Przybylska, Ewa (szerk.) (2004): *Training of Adult
Educators in Institution of Higher Education. A Focus on Central,
Eastern and South Eastern Europe.* (A felnőttoktatók képzése a
felsőoktatásban. Kitekintés Közép-, Kelet- és Dél-Kelet-
Európára.) [International Perspectives in Adult Education – A
felnőttképzés nemzetközi perspektívái sorozat 44. kötet.] Bonn
– Varsó, IIZ/DVV (Német Népfőiskolai Szövetség
Nemzetközi Együttműködési Intézete
- Hinzen, Heribert (1997): Az együttműködés európai perspektívái. In:
Csoma Gyula – Herbai Ágnes – Juhász Nagy Ágnes – Sári
Mihály (szerk.): *A magyar felnőttoktatás mai helyzete.* Budapest,
Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési
Intézete Budapesti Projektirodája, 27-39. pp.
- Horváth Margit (1990): *A közművelődés pszichológiai, andragógiai alapjai.*
Bp., Tankönyvkiadó, 1990.
- Hrubos Ildikó (szerk.) (2002): *Az ismeretlen szakképzés. Az akkreditált
iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés kutatásának tanulságai.*
Budapest, Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó
- Jütte, Wolfgang (1992): Übersetzungsbezogene Terminologiarbeit
als Herausforderung für die Weiterbildungsforschung.

- (Fordítással kapcsolatos terminológiai munka mint a továbbképzési kutatásokkal szemben támasztott kihívás.) In: *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*. (Jelentés. A továbbképzés kutatási jelentése és irodalma.) 30. szám, 46-55. pp.
- Karácsony Sándor (1947): Felnőttek nevelése. In: *Új Szántás*, 4. szám
- Kelemen Miklós (1999): *Heltai Gáspár*. Bp., (k. n.)
- Kende István (1956): A népművelés szak megindulása alkalmából. In: Soós Pál – Sz. Szabó László (szerk.) (1986): *Tömegkultúra és közművelődés*. [Acta Andragogiae et Culturae sorozat 7-8. szám.] Debrecen, KLTE
- Kende Zsuzsa (1974): *A Galilei Kör megalakulása*. Budapest, Akadémiai Kiadó
- Keresztesi József (szerk.) (1988): *A Magyar Népművelők Egyesülete VI. vándorgyűlése*. Tatabánya, MNE
- Klebsberg Kunó (1928): *Neonacionalizmus*. Budapest, Atheneum
- Knoll, Joachim – Künzel, Konrad (szerk.) (1980): *Von der Nationalerziehung zur Weiterbildung*. (A nemzeti neveléstől a továbbképzésig.) Köln – Wien, IIZ/DVV
- Koltai Dénes (2002): *Theoretical, economic and regional issues of adult education*. (A felnőttoktatás elméleti, gazdasági és regionális vonatkozásai.) [International perspectives in adult education (A felnőttoktatás nemzetközi perspektívái) sorozat 33. kötet.] Bonn, IIZ/DVV
- Koltay Klára (1998): *Tolnai Dali János londoni évei*. Debrecen, KLTE
- Kormos Sándor (1996): *Közművelődési intézmények és szervezetek*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- Kosáry Domokos (1998): Kulturális elit és értelmiség. In: B. Gelencsér Katalin (szerk.): *Művelődéstörténet II*. [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 19. kötet.] Bp., Német Nép főiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája – Magyar Művelődési Intézet – Mikszáth Kiadó – Janus Pannonius

- Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, 487-497. pp.
- Kotler, Philip – Keller, Kevin Lane (2012): *Marketingmenedzsment*. Budapest, Akadémia Kiadó
- Kotnyek István (1976): Az első országos felnőttoktatási akció Magyarországon (1870-1875). In: *Pedagógiai Szemle*, 8. szám
- Kovács Bálint (1991): A magyar népfőiskolák múltja 1948-ig. In: Harsányi István (szerk.): *Népfőiskola tegnap, ma, holnap*. Budapest, Püski Kiadó
- Kovalcsik József (1986): *A kultúra csarnokai: a közösségi művelődés színterei - utópiák, mozgalmak, társadalomszervezés: a művelődési otthonok kialakulása*. Budapest, Művelődéskutató Intézet
- Kozma Tamás (2000): *Regionális együttműködések a harmadfokú képzésben*. [Educatio füzetek sorozat 227. kötet.] Bp., Oktatókutató Intézet
- Köles Sándor – Kemény Bertalan (1988): "Itt és mást". In: Köles Sándor – Varga Csaba (szerk.): *A helyi cselekvés*. [JAK füzetek 38.] Bp., Magvető Kiadó, 230-262. pp.
- Közösségi Kapcsolat Alapítvány (1999): *Közösségfejlesztés*. In: <http://www.kkapcsolat.hu/>
- Kraiciné Szokoly Mária (2004): Bologna előtt és Bologna után. Helyzetkép a művelődésszervező szakos főiskolai és egyetemi képzésről. In: *Szín*, 5-6. szám
- L. Nagy Zsuzsa (1995): *Magyarország története 1918-1945*. [Történelmi Figyelő Könyvek 3.] Debrecen, KLTE
- Litván György – Szűcs László (1973): *A szociológia első magyar műhelye. A Huszadik Század köre I.-II.* Budapest, Gondolat Kiadó
- Magyar UNESCO Bizottság (1998): A magyar felnőttoktatás 1985 óta történt változásai és jövőjének változásai. In: 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.] Bp., Német Népfőiskolai

- Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája, 47-65. pp.
- Mann Miklós (1982): *Trefort Ágoston élete és működése*. Budapest, Akadémiai Kiadó
- Mann Miklós (1994): *Wlassics Gyula*. Bp. (k. n.)
- Márkus Edina (2005): Civilek az élethosszig tartó tanulásért. In: Pusztai Gabriella (szerk.): *Régió és oktatás. Európai dimenziók*. Debrecen, CHERD, 269-274. pp.
- Maróti Andor (1998a): A Királyi Magyar Természettudományi Társulat 19. századi tudománynépszerűsítő tevékenysége. In: Uő – Rubovszky Kálmán – Sári Mihály (szerk.): *A magyar felnőttoktatás története*. Budapest, Magyar Művelődési Intézet – Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszéke – Jászberényi Tanítóképző Főiskola Közművelődési és Felnőttnevelési Tanszék – Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája, 125-130. pp.
- Maróti Andor (1998b): Fogalomváltás a magyar népművelés és felnőttoktatás történetében. In: Uő – Rubovszky Kálmán – Sári Mihály (szerk.): *A magyar felnőttoktatás története*. [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 18. kötet.] Budapest, Magyar Művelődési Intézet – Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszéke – Jászberényi Tanítóképző Főiskola Közművelődési és Felnőttnevelési Tanszéke – Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája, 52-62. pp.
- Maróti Andor (2006): A népműveléstől az andragógiáig. A népművelési szakképzést meghatározó szemlélet átalakulása. In: *Szín*, 5. szám, 2-5. pp.

- Maróti Andor et al. (2005): *Dr. Durkó Mátyás egyetemi tanár emlékére*. In: http://www.feflearning.hu/hun/doc/Durko_Matyasra_emlekezunk.doc
- Mayer József (2004): *A felnőttek iskolái: az iskolarendszerű felnőttoktatás a kerettantervek bevezetését követően*. Bp., OKI
- McConnell, Charlie (1992): *A közösségfejlesztés támogatása Európában*. [Parola füzetek.] Bp., Községfejlesztők Egyesülete
- Merth László (1984): A gazdaság, a gazdálkodás szerepe egy "helyi társadalom" életében. In: *Régiók – kistájak*. [Helyi társadalom II.] Bp., Kossuth Könyvkiadó, 105-128. pp.
- Mészáros István (1981): *Az iskolaiügy története Magyarországon 996-1777 között*. Bp., (k. n.)
- Miklósi Márta (2007): Az élethosszig tartó tanulás jelentősége, gazdasági kérdései. In: T. Kiss Tamás (szerk.): *Kultúra – művészet – társadalom a globalizálódó világban*. Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 267-272. pp.
- Mundus (2006): *Europeans Masters in Lifelong Learning: Policy and Management*. www.lifelonglearningmasters.org
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Budapest, Osiris Kiadó
- Nagy László (1964): *Bethlen Gábor a nagy fejedelem*. Bp., Móra Kiadó
- Nagy Sándor (főszerk.) (1976): *Pedagógiai Lexikon I*. Budapest, Akadémiai Kiadó
- Némédi Lajos (1998): Az Erdélyi Magyar Nyelvművelő Társaság. In: Maróti Andor – Rubovszky Kálmán – Sári Mihály (szerk.): *A magyar felnőttoktatás története*. Budapest, Magyar Művelődési Intézet – Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszéke – Jászberényi Tanítóképző Főiskola Közművelődési és Felnőttnevelési Tanszék – Német Népiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája, 87-89. pp.
- Nemeskürty István (1959): *Bornemissza Péter az ember és az író*. Bp., MTA Irodalomtudományi Intézete

- Németh Balázs (1998): A XVIII. századi Magyarország főpapi könyvtárainak szerepe az írásbeliség fejlődésében, különös tekintettel a szombathelyi és pécsi püspöki könyvtárakra. In: Maróti, Andor – Rubovszky, Kálmán – Sári, Mihály (szerk.): *A magyar felnőttoktatás története*. Budapest, Magyar Művelődési Intézet – Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszéke – Jászberényi Tanítóképző Főiskola Közművelődési és Felnőttnevelési Tanszék – Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája, 136-140. pp.
- Novák József (1980): *A magyar népművelés története*. I. kötet. Bp., Tankönyvkiadó
- OECD (2001): *Education and Skills*. (Oktatás és jártasságok.) In: <http://www.oecd.org/edu>, 2002.12.23
- Perlman, R. – Gurin, A. (1993): *Közösségtervezés és társadalmi tervezés*. Bp., Közösségfejlesztők Egyesülete
- Petri Pál (1937): *A Julián Egyesület története*. Budapest, Stephaneum Nyomda Rt.
- Petrides Jenő (szerk.) (1927): *Az Erzsébet Népakadémia működése*. Budapest, Magyar Királyi Könyvnyomda
- Pukánszky Béla – Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó
- Pusztai Gabriella (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig: Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest: Új Mandátum Kiadó
- Révai Nagy Lexikona (1925): *Az ismeretek enciklopédiája*. XVII. kötet. Budapest, (k.n.)
- Révész Mihály (1942): *Táncsics Mihály és kora*. Bp., Szociáldemokrata Párt
- Romsics Ignác (2002): *Magyarország története a XX. században*. Budapest, Osiris

- Romsics Ignác (2007): *Magyarország története*. Budapest, Akadémiai Kiadó
- Rottler Ferenc (1977): *Sej a mi lobogónkat fényes szelek fújják... Népi kollégiumok 1939-1949*. Budapest, Akadémiai Kiadó
- Rubovszky Kálmán (1994): A kulturális (művelődési) menedzsment lényege, oktatása Európában és hazánkban. In: Uő – Sz. Szabó László (szerk.): *Művelődéstudományi tanulmányok*. [Acta Andragogiae et Culturae sorozat 15. szám.] Debrecen, KLTE, 7-19. pp.
- Sári Mihály (1997): *Város és művelődése*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Könyvkiadó
- Sári Mihály (1998): Parasztiskolák, felnőttiskola-kísérletek a felvilágosodás korában Magyarországon. In: Maróti Andor – Rubovszky Kálmán – Sári Mihály (szerk.): *A magyar felnőttoktatás története*. Budapest, Magyar Művelődési Intézet – Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszéke – Jászberényi Tanítóképző Főiskola Közművelődési és Felnőttnevelési Tanszék – Német Népiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája, 94-98. pp.
- Sári Mihály (2000a): A felnőttképzés praxisa és a felnőttképzők oktatása egyetemeken, főiskolákon. In: Hinzen, Heribert – Koltai Dénes (szerk.): *Felnőttoktatás az ezredfordulón: Perspektívák, tapasztalatok, dokumentumok*. [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 23. kötet.] Bp., IIZ/DVV, 327-348. pp.
- Sári Mihály (2000b): Felnőttképzés és művelődéspolitikai a “szabadművelődés” korszakában. In: Filla, Wilhelm – Gruber, Elke – Hinzen, Heribert – Jug, Jurij (szerk.): *A felnőttképzés története Közép-Európában: A II. világháborútól az ezredfordulóig*. [Nemzetközi felnőttoktatás és együttműködés sorozat 7. kötet.]

- Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája, 93-97. pp.
- Sári Mihály (2004): *A kultúra intézményrendszereinek történeti-funkcionális változásai*. Pécs, PTE TTK FEEFI
- Simándi Szilvia – Oszlanczi Tímea (2012): Autonomes Lernen als einen Fall der Durchsetzung des Rechtes auf Bildung. In: *Theorie und Praxis von Pädagogik* 4:(2) 11-16. pp.
- Singer Péter (szerk.) (2003): *Felnőttoktatás és -képzés az iskolarendszerben és azon kívül. (Tanulmányok.)* Bp., Országos Közoktatási Intézet
- Sipos Gyula (1981): *Akkor voltunk fiatalok*. Budapest, Kossuth Kiadó
- Soós Pál (2000): *Művelődés – politika – tudomány*. Nyíregyháza, Stúdium Kiadó
- Sörös Erzsébet (szerk.) (1996): *Szomszédság a Nap utcában. A városi közösségfejlesztés tapasztalatai*. Bp., Nap Klub Alapítvány
- Spira György (1973): *A negyvennyolcas nemzedék nyomában*. Budapest, Magvető Kiadó
- Staud Géza (szerk.) (1972): *A színház világtörténete*. Bp., Gondolat Kiadó
- Sz. Tóth János (2008): *A felsőoktatás európai térségéért a felnőttképzési szakemberképzésben*. Tanulmány. In: www.nepfoiskola.hu
- Szabó Barbara (2013): A bolognai rendszer a munkaerőpiac szemszögéből. In: *Felnőttképzési Szemle*, 2. szám, 45-49. pp.
- Szabó Irma (2010): „Ablakot kell nyitni a világra” – A Durkó életmű üzenete. In: Juhász Erika – Uő (szerk.): *Nemzetnevelés – felnőttnevelés – közművelődés*. Debrecen, Csokonai Kiadó, 30-37. pp.
- Szabó József – Kenyeres Attila (2014): A helyi televíziók szerepe a személyes tanulásban. In: *Felnőttképzési Szemle*, 1. szám, 61-72. pp.
- Szabó József – Durkó Mátyás (2006): Új utakon az integráló andragógia. In: Balipap Ferenc (szerk.): *Az illegitim andragógusképzés megteremtője*. Budapest: Magyar Művelődési Intézet, 64-73. pp.

- Szűcs Tímea (2014): Tanulási funkciók az Észak-alföldi régió zeneiskolaiban. In: *Felnőttképzési Szemle*, 1. szám, 73-81. pp.
- T. Kiss Tamás (1998): *Állami művelődéspolitika az 1920-as években. Gróf Klebelsberg Kunó kultúrát szervező munkássága*. Budapest, MMI – Mikszáth Kiadó
- T. Kiss Tamás (2000): *A népnevelőtől a kulturális menedzserig. Fejezetek a népművelőképzés fejlődéstörténetéből*. [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 25. kötet.] Budapest, IIZ/DVV – Új Mandátum Kiadó
- Tátrai Orsolya (2004): Az ifjú felnőttek helyzete az emberi élet korszakolásában. In: Éles Csaba (szerk.): *Nézőpontok és látletelek*. [Acta Andragogiae et Culturae sorozat 20. szám.] Debrecen, DE, 95-104. pp.
- TEACH (2006): *Teaching Adult Educators in Continuing and Higher Education* (Felnőttoktatók Képzése a Továbbképzésben és a Felsőoktatásban)
- Trichaud, Lucien (1968): *L'éducation populaire en Europe*. (Az európai népművelés.) Paris, (k. n.)
- UNESCO Institute for Statistics (2012): *International Standard Classification of Education 2011*. Montreal, UNESCO
- Uránia Népszerű Tudományos Folyóirat. Az Uránia Magyar Tudományos Egyesület Közlönye. 1900. május 1.
- Vajda László (1885): *Szerény észrevételek a magyar Közművelődési Egyletről, a Nemzetiségről és a Sajtóról*. Kolozsvár, (k. n.)
- Vajda Zsuzsanna (2002): Kompetencia. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (szerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, Budapest, 301. p.
- Varga A. Tamás – Vercseg Ilona (1991): *Település - közösség - fejlesztés*. Tapasztalataink a helyi társadalmi - kulturális fejlesztésről. Bp., Országos Közművelődési Központ
- Varga A. Tamás – Vercseg Ilona (1998): *Közösségfejlesztés*. Bp., Magyar Művelődési Intézet

- Varga A. Tamás (vál.) (1993): *Közösségi munka*. Szöveggyűjtemény. Bp., Közösségfejlesztők Egyesülete
- Varga Csaba (1988): Falukísérletek, helyi autonómiák. In: Köles Sándor – Varga Csaba (szerk.): *A helyi cselekvés*. [JAK füzetek 38.] Bp., Magvető Kiadó, 263-283. pp.
- Vercseg Ilona (szerk. és ford.) (1992): *Szomszédság*. [Parola füzetek.] Bp., Közösségfejlesztők Egyesülete
- Zachár László (szerk.) (2008): *A felnőttképzés rendszere*. [Tanár-továbbképzési Füzetek sorozat 1.] Budapest, NSZFI
- Záhonyi Ede (szerk.) (1981): *Fejezetek a magyar úttörőmozgalom történetéből*. Budapest, Ságvári Endre Könyvszerkesztőség
- Zichy Jenő (1885): *A felsőházi törvényjavaslatokról*. Budapest, Tettey Nándor Könyvnyomdája
- Zrinszky László (1996): *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába*. (Bp.), OKKER Oktatási Iroda
- Zrinszky László (2002): Felnőttképzés. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, 163-164. pp.

A szerzőnek a témával kapcsolatos, a kötethez felhasznált főbb publikációi

1997. Az animáció mint művelődési - művelési tevékenység. In: Rubovszky Kálmán (szerk.): *Művelődéstudományi tanulmányok*. [Acta Andragogiae et Culturae sorozat 16. szám.] Debrecen, KLTE, 25-34. pp.
1998. Az ifjú felnőttek és rugalmas munkaerő-piaci képzésük. In: Maróti Andor – Rubovszky Kálmán – Sári Mihály (szerk.): *A magyar felnőttoktatás története*. [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 18. kötet.] Budapest, Magyar Művelődési Intézet – Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszéke – Jászberényi Tanítóképző Főiskola Közművelődési és Felnőttnevelési Tanszéke – Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, 236-241. pp.
1999. Felmérés Eger város felnőttképzéséről. In: *Educatio*, tavaszi szám, 173-181. pp.
- 2000a. A kiscsoportok lélektanának vázlata. In: Éles Csaba (szerk.): *Kibívások és közvetítések*. [Acta Andragogiae et Cultura sorozat 18. szám.] Debrecen, DE, 104-113. pp.
- 2000b. Adult education in towns of Hajdú-Bihar county. (Felnőttképzés Hajdú-Bihar megye városaiban.) In: *Erwachsenenbildung in Zentraleuropa an Universitäten und Forschungseinrichtungen. Entwicklung, Veränderungen und Perspektiven*. (Felnőttképzés Közép-Európában az egyetemeken és a továbbképző intézményekben. Fejlődés, változások és perspektívák.) VI Symposium Geschichte der Erwachsenenbildung in Zentraleuropa. (VI. Közép-európai Felnőttképzési Szimpózium.) Pécsvárad

- 2001a. A non-profit szervezetek Hajdú-Bihar megye felnőttoktatási intézmény-rendszerében. In: *Művelődés – Népfőiskola – Társadalom*, téli szám, 6-7. pp.
- 2001b. Az andragógia oktatása és kutatása a magyar felsőoktatásban. In: Basel Péter – Eszik Zoltán (szerk.): *A felnőttoktatás kutatása*. [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 26. kötet.] Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete – Oktatókutató Intézet, 105-118. pp.
- 2001c. The appearance of areal differences in the Hajdú-Bihar county's institutional system of adult education. In: Jozef, Katus (ed.): *Globalisation and regional development*. (Globalizáció és regionális fejlődés.) Poland, Potok Zloty
- 2002a. A Felnőttoktatási Atlasz kutatás Magyarországon. In: Horváthné Bodnár Mária (szerk.): *Partnerség az élethosszig tartó tanulásért. Az európai modernizációs folyamatok a magyar felnőttoktatásban*. [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 27. kötet.] Budapest, IIZ/DVV, 85-92. pp.
- 2002b. Településtipológiai különbségek Hajdú-Bihar megye felnőttoktatási intézményrendszerében. In: B. Gelencsér Katalin – Pethő László (szerk.): *Közművelődés és felnőttképzés. Írások Maróti Andor 75. születésnapjára*. Budapest, Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány, 114-122. pp.
- 2003a. A közösségfejlesztés történetének vázlata. In: Éles Csaba (szerk.): *Nézőpontok és Látáletek*. [Acta Andragogiae et Culturae sorozat 20. kötet.] Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 165-180. pp.
- 2003b. *A román közművelődésért*. (szerk.) Debrecen: Kölcsey Ferenc Megyei-Városi Művelődési Központ, 76 p.

- 2003c. Felnőttképzési tanulmányok a felsőoktatásban. (Társszerző: Barta Dóra.) In: *Művelődés – Népfőiskola – Társadalom*, téli szám, 6. p.
- 2003d. Művelődésszervező képzés a Debreceni Egyetemen. In: Török József (szerk.): *A szükséges tudás*. Szeged, Csongrád Megyei Közművelődési Tanácsadó Központ, 39-43. pp.
- 2005a. *A Hajdú-Bihar megyei felnőttoktatás intézményrendszere a hazai felnőttoktatás történeti tendenciáinak tükrében*. (Ph.D. értekezés. Témavezető: Dr. Sári Mihály.) Debrecen, Debreceni Egyetem
- 2005b. *A roma közművelődésért*. (szerk.) Debrecen: Kölcsey Ferenc Megyei-Városi Művelődési Központ, 72 p.
- 2007a. Az élethosszig tartó tanulás intézményi lehetőségei. In: T. Molnár Gizella – T. Kiss Tamás (szerk.): *A kultúráközvetítés elmélete és gyakorlata*. Szeged, SzTE JGyTF, 230-236. pp.
- 2007b. The Institutional System of Adult Education in Hajdú-Bihar Country in the Light of the Historical Tendencies in Hungarian Adult Education. In: *Felnőttképzési Szemle*, 1. évf., 1. szám, 117-128. pp.
- 2008a. A civil szervezetek szerepe a felnőttképzésben. In: Ráczné Horváth Ágnes (szerk.): *Civil szervezetek a képviseleti demokráciában*. Eger, EKF, 94-110. pp.
- 2008b. Aus der Geschichte der ungarischen Erwachsenenbildung. (Társszerző: Simándi Szilvia) In: Sári M – Huszár Z – Várnagy P – Zalay Sz (hersch.): *Im Band werden die Handschriften der Vorträge des X. Symposium „Geschichte der Erwachsenenbildung in Zentraleuropa” in der – von den Autoren – abgegebenen Form veröffentlicht*. Pécs: PTE, 227-237. pp.
- 2008c. Az andragógus-képzés megújítása a hazai felsőoktatásban. In: *Felnőttképzési Szemle*, 2. szám. In: www.feflearning.hu
- 2008d. Az andragógia történetének néhány állomása a XX. század második feléből In: Juhász Erika (szerk.):

- Andragógia és közművelődés.* [Acta Andragogiae et Culturae sorozat 21. szám.] Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 61-69. pp.
- 2008e. Kompetenciák egy életen át. (Társszerző: Ludányi Ágnes.) In: *Pedagógusképzés*, 3. szám, 93-105. pp.
- 2008f. Research of the history of the hungarian adult education. In: *SZÍN, Országos közművelődési folyóirat*, 6. szám, 18-21. pp.
- 2009a. A felnőttképzés irányítási és intézményrendszere. In: Henczi Lajos (főszerk): *Felnőttoktató*. Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 81-84. pp.
- 2009b. A hazai felnőttképzés kialakulásának és fejlődésének történeti áttekintése. In: Henczi Lajos (szerk): *Felnőttoktató*. Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 213-217. pp.
- 2009c. Az andragógus-képzés megújítása a hazai felsőoktatásban. In: *Felnőttképzési Szemle* 1. szám, 107-114. p. Elérhető: <http://www.feflearning.hu/>
- 2009d. Szemelvények a felnőttek nevelésének, oktatásának, képzésének hazai történetéből. In: Bajusz Bernadett – Bicsák Zsanett Ágnes – Fekete Ilona Dóra – Jancsák Csaba – Tornyi Zsuzsa Zsófia (szerk.): *Professori salutem – Tanulmányok a 70 éves Kozma Tamás tiszteletére*. Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, 249-258. pp.
- 2010a. A felnőttképzés rendszere a Partiumi térségben. In: Kozma Tamás, Ceglédi Tímea (szerk.): *Régió és oktatás: a Partium esete*. [Régió és oktatás sorozat VII. kötet.] Debrecen: University of Debrecen, CHERD, 251-266. pp.
- 2010b. A hazai felnőttképzés kialakulásának fejlődése és főbb állomásai I. In: *A szak- és felnőttképzés-szervezés gyakorlata* II/20. szám, 1-22. pp.

- 2010c. A hazai felnőttképzés kialakulásának fejlődése és főbb állomásai II. In: *A szak- és felnőttképzés-szervezés gyakorlata* II/21. szám, 1-18. pp.
- 2010d. A hazai felnőttképzés kialakulásának fejlődése és főbb állomásai III. In: *A szak- és felnőttképzés-szervezés gyakorlata* II/25. szám, 1-8. pp.
- 2010e. Andragógus kompetenciák Bologna előtt és után. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Felnőttek pályaaorientációja, élethosszig tartó tanulása*. Budapest, Neveléstudományi Egyesület, 77-82. pp. Elérhető: <http://www.eduscience.hu/NEK-005.pdf>
- 2010f. Egykor és ma – az andragógusképzés múltja és jelene. (Társszerző: Máté Krisztina.) In: Palcsó Mária (szerk.): *A kulturális szakemberképzés perspektívái*. Baja, Eötvös József Főiskolai Kiadó, 65-75 pp.
- 2011a. Adult Education in the Partium Region. In: Heinrich Badura (szerk.): *Interkulturelles Lernen in Ostmitteleuropa: Geschichte – Theorie – Methoden – Praxis*. Wien: Verein zur Förderung der Europäischen Akademie für Lebensforschung – EALIZ, 253-263. pp.
- 2011b. Szakemberképzés a bolognai rendszerben. In: Erdei Gábor (szerk.): *Andragógia és közművelődés. Régi és új kihívások előtt a közművelődés az új évtizedben*. [Acta Andragogiae et Culturae sorozat, 23. szám.] Debrecen, Debreceni Egyetem, 39-52. pp.
- 2012a. Adult education and regionalism. In: *CIVILIA: Revue pro Oboroovou Didaktiku Spolecenskych Ved* 3. évf. 1. szám, 108-117. pp.
- 2012b. Akkreditált felnőttképző civilek az Észak-Alföldi régióban. (Társszerző: Pete Nikolett.) In: *Felnőttképzési Szemle*, VI. évf. 2. szám, 43-58. pp.
- 2012c. Felnőttképzés a keleti határ mentén: A magyar-román-ukrán felnőttképzés főbb hasonlóságai és különbségei.

- (Társszerző: Pete Nikoletta.) In: *Felnőttképzési Szemle*, VI. évf., 1. szám, 22-31. pp.
- 2012d. Kompetenciák az épülő közösségekért. In: Máté Krisztina (szerk.): *Szatmári Épülő Közösségek*. Mátészalka: Infó-West Nyomda, 29-38. pp.
- 2013a. Kompetenciák és gyakorlati fejlesztésük egy lehetősége. In: Tóth Sándor Attila (szerk.): „*Az értől az óceánig*” *Ünnepi kötet Majdán János 60. születésnapjára*. Baja: Eötvös József Főiskolai Kiadó, 159-169. pp.
- 2013b. Mozaik a közösségi művelődés fogalmi kereteihez. In: *SZÍN – Közösségi Művelődés folyóirat*, 18. évf. 1. szám, 38-39. pp.
- 2013c. Munka – Család – Karrier. (Társszerzők: Pintér Magdolna, Deák Orsolya.) In: Juhász Erika – Pete Nikoletta (szerk.): *Tréningek a tehetséggondozásban*. Szeged: Belvedere Meridionale, 112-145. pp.
- 2013d. Önmenedzselési kompetenciák. (Társszerző: Énekes Zsófia.) In: Juhász Erika – Pete Nikoletta (szerk.): *Tréningek a tehetséggondozásban*. Szeged: Belvedere Meridionale, 38-60. pp.
- 2013e. Theoretical and historical background of the qualitative T-Groups. (Társszerző: Pete Nikoletta.) In: Viola Tamasova (szerk.): *Quality in the Context of Adult Education and Lifelong Education*. Dubnica nad Váhom: Dubnica Technological Institute, 183-188. pp.
2014. Általános felnőttképzés. (Társszerzők: Márkus Edina, Szabó Barbara) In: Ceglédi Tímea, Gál Attila, Nagy Zoltán (szerk.): *Határtalan oktatáskutatás: Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére*. [Régió és oktatás sorozat IX. kötet.] Debrecen: Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ, 107-143. pp.

Ábrák jegyzéke

| | |
|--|-----------|
| 1. ábra: A bolognai képzési rendszer egymásra épülése és a tervezett hallgatói létszámeloszlások | 50 |
| 2. ábra: A bolognai képzési rendszer hallgatói számarányainak eddigi megvalósulása hazánkban | 51 |
| 3. ábra: Az andragógia BA szakra felvettek száma nappali és levelező tagozaton összesen 2006-2015. (fő) | 55 |
| 4. ábra: Az MA szakokra felvettek száma nappali és levelező tagozaton összesen 2008-2015.* (fő) | 58 |
| 5. ábra: Az andragógiai képzési terület Bologna-piramisa 2013-ig | 60 |
| 6. ábra: A szakemberképzés tervezett Bologna-piramisa 2014-től | 66 |
| 7. ábra: Az autonóm tanulás helye a felnőttkori tanulás rendszerében | 81 |
| 8. ábra: A komplex tanulási tevékenység sémája | 82 |
| 9. ábra: Kompetenciaterületek | 99 |

Táblázatok jegyzéke

- 1. táblázat:** Az andragógia képzés intézményei a városok alfabetikus sorrendjében – a konzorcium_____ **52**
- 2. táblázat:** Az andragógia BA és MA képzések különbözőségei___ **56**
- 3. táblázat:** Az iskolarendszerű és az iskolarendszeren kívüli felnőttoktatás **összehasonlítása** néhány jellemző jegyen keresztül_ **83**
- 4. táblázat:** A közösségfejlesztés történeti korszakai_____ **104**

Mellékletek

1. melléklet: A felnőttek képzésének és művelődésének történeti áttekintése

| Korszak | A hazai felnőttnevelés és művelődés előzményei (18. századig) | A művelődési-felnőttnevelési kezdeményezések megjelenése (18-19. sz. fordulója) |
|--|---|---|
| Korszak általános jellemzői | Középkor: Árpád-kor (11-13. sz.), Anjou- és Zsigmond-kor (14-15. sz. 1. fele), Mátyás kora (15. sz. 2. fele) Kora újkor: Török kor (16-17. sz.) 18. század | Felvilágosodás kora (1772 -1825) 1772: Bessenyei: Ágis tragédiája Mária Terézia uralkodása II. József felvilágosult abszolutizmusa (1780-90) |
| Oktatás, benne a felnőttek képzése | Iskolák egyházi fenntartásúak 1367 – 1. magyar egyetem (Pécs) Óbudai Egyetem (1390) Pozsonyi egyetem (1467) 1635 – Nagyszombati egyetem Protestáns Kollégiumok (pl.: Debrecen, Sárospatak) | 1777. (I.) Ratio Educationis: úttörő jellegű 1806. II. Ratio Educationis: ez valósul meg. Tűlművelés félélmé Nagyszombati egyetem Budára, majd Pestre kerül (mai ELTE) Felnőttképzésben: gyakorlati ismeretek (írás, olvasás, számolás, mezőgazdasági ismeretek) a középpontban |
| Művelődés, felnőttkori művelődés | Középkor: művelődés egyházi kézben – Szent István törvénye, udvari kultúra Reneszánsz (Mátyás): kultúra világiassá válik, humanizmus terjed Kora újkor: reformáció – magyar szertartás, anyanyelvű irodalom Könyvnyomtatás (Sárvári Biblia - Sylvester) Tinódi – verses történelmi énekek Heltai – tanulságos mesék (Száz fabula 1556) Hitvitázó dráma – pl. Bornemissza Péter: Elektra Röpirat irodalom: társadalmi tudatosság, polgári nevelés kezdete | Óriási kulturális fejlődés a nemzeti ébredés jegyében: Nyelvújítás (Kazinczy Ferenc) Közműveltség kialakítására igény (Kármán József, Bessenyei, Tessedik stb.) Magyar nyelvű színjátszás Magyar nyelvű irodalom, művészet: a magyar nemzeti ébredés jegyében a közműveltség fejlesztéséért Könyvtárak: Klimó – Pécs, Eszterházy – Eger, Nemzeti Könyvtár (Széchenyi Ferenc, 1802) Színjátszás: magyar nyelvű színművek, kőszínházak (Kolozsvár 1821., Miskolc 1823.), Műkedvelő mozgalmak |
| Intézmények, szervezetek a felnőttek képzéséért és művelődéséért | Önművelő körök a kollégiumokban és az egyetemen Egyetemek Egyházi kollégiumok Műkedvelő színjátszás, dalkörök | Szabadkőműves páholyok Önművelő körök, Szalonok Szarvasi gyakorlati iskola (Tessedik Sámuel) Georgikon (Festetics György) Magyar Társaság (Kis János Sopron) Nyelvművelő Társaságok (Erdély, Aranka György 1793) Auróra Kör (irodalmi) (Bajza József) |
| Jeles személyiségek a felnőttképzésben és művelődésben | Károli Gáspár (vizsnyói Biblia 1590) Apáczai Csere János: Magyar Encyclopaedia Tolnai Dali János: analfabéta oktatás, Comenius meghívása Comenius Ámos János: Gentis felicitas (A nép boldogulása): műveltség kivezető út (elemi ismeretek és hasznos mesterségek) | Bessenyei György magyar kultúra terjesztése Tessedik Sámuel: Szarvasi gyakorlati iskola, Georgikonnál tanácsadó; parasztságért küzd – számos művében is Nagyváthy János, Pethe Ferenc: mezőgazdasági ismeretterjesztés Kazinczy Ferenc: nyelvújítás |

A felnőttek képzése és művelődése egykor és ma Magyarországon

| Korszak | A művelődés és felnőttnevelés kiszélesedése (19. sz. első fele) | Az alulról szerveződő felnőttnevelési és művelődési mozgalmak (19. sz. második fele) |
|---|--|--|
| Korszak általános jellemzői | Reformkor: 1825-1849. – Küzdelem a nemzeti érdekekért és a polgárosodásért Reformországgyűlések vívmányai Magyar hivatalos nyelv (1844) 1848-as forradalom vívmányai: közteherviselés, sajtószabadság stb. | 1849-1867 – önkényuralom kora, passzív ellenállás 1867 – kiegyezés 1867-1890 – dualizmus első fele, nyugalmi időszak Polgárosodás, Urbanizáció kezdetei |
| Oktatás, benne a felnőttek képzése | II. Ratio Educationis érvényes 1828. Brunsvík Teréz: óvodák – nők elhelyezkedése és tanulása szükséges A felnőttnevelés, közműveltség kiszélesítése, fő eszközei: magyar nyelvű irodalom, sajtó Ismeretterjesztés 1835. első „népfőiskola” jellegű intézmény Makfalván Wesselényi Miklós 1848. Magyar Tanítók Első Egyetemes Gyűlése | 1868: népoktatási törvény (Eötvös József VKM) Képzés az oktatás minden szintjén Eötvös: „szabadoktatás Magna Chartája” – körrendelet a tanítóknak a felnőttoktatásról Türr István: népoktatási körök Irányi Dániel: állami szabályozás és anyagi támogatás – sikertelen törvényjavaslat 1869. Munkásmozgalom – munkásképzés Tanítómozgalom – a társadalmi nevelésért |
| Művelődés, felnőttkori művelődés | Irodalom, művészet: nemzeti és polgári értékek Sajtótermékek száma nő – legnépszerűbb: Vasárnapi Újság Jelentős sajtótermékek: pozsonyi Magyar Hírnemző, bécsi Magyar Kurír Könyvtárak, színházak alakulnak – ismeretterjesztés eszközeként is | 1849-67: nemzeti tudat ébrentartása és tisztelgés a hősök és mártírok előtt, eszköze: allegória, történelmi témák (irodalomban, művészetben) 1867-90: kulturális infrastruktúra kiépülése nagyfokú: könyvtárak, színházak, múzeumok, levéltárak Sajtótermékek száma ugrásszerűen megnő Műkedvelő mozgalom terjed |
| Intézmények, szervezetek a felnőttek képzéséért és művelődéséért | 1825. MTA (Széchenyi István) 1827. Nemzeti Casino (Széchenyi István) és kaszinók elterjesztése 1830-tól Nemzeti Intézetek 1835. (Országos) Magyar Gazdasági Egylet (Széchenyi István) 1841. Természettudományi Társulat (Bugát Pál, TIT elődje) 1842. Magyar Iparegylet (Kossuth Lajos) Önművelő körök, olvasókörök | MTA Tudományos társaságok (pl.: Magyar Történelmi Társulat) Olvasókörök, kaszinók Ismeretterjesztő körök Önképző körök (pl.: dalárdák) Közművelődési egyesületek Munkásszervezetek Központi Népoktatási Kör 1861. Szent László Társulat |
| Jeles személyiségek a felnőttképzésben és művelődésben | Széchenyi István Kossuth Lajos Balásházy János, Török János: mezőgazdasági ismeretterjesztés a felnőttek körében Táncsics Mihály: állampolgári nevelés | Eötvös József VKM – oktatás teljes rendszere, felnőttoktatás alulról szervezve Türr István – népoktatási körök Irányi Dániel – felnőttképzés állami feladat (törvény és anyagi támogatás) |

A felnőttek képzése és művelődése egykor és ma Magyarországon

| Korszak | A szabadoktatás korszaka (19-20. sz. fordulója) | A népművelés kiszélesedése (20. század első fele) |
|---|--|--|
| Korszak általános jellemzői | 1890-1918: dualizmus 2. fele 1891. vasárnapi munkaszüneti nap 1896. Millennium éve Nagyfokú gazdasági fejlődés, polgárosodás, Modernizálódó élet Politikai válságjelenségek 1914-1918: I. világháború | 1918. őszirózsás forradalom 1919. Tanácsköztársaság – proletárdiktatúra 1919-1945. Horthy-rendszer 1920. Trianon 1939-45. II. világháború |
| Oktatás, benne a felnőttek képzése | Vasárnapi Munkásképző Országos Bizottság Felsőoktatás: új egyetemek: Debrecen, Kolozsvár, Pozsony, Műegyetem (Budapest); szakfőiskolák 1895: nők az orvosi és bölcsészkaron 1898. Wlassits Gyula VKM: kezdeményezés a felnőttoktatás intézményrendszerére 1907: Pécs: Szabad Tanítás Országos Kongresszusa | 1919: iskolaállamosítás 1919-45: Tanácsköztársaság rendelkezéseinek módosítása, törlése Kultúrfőlény elmélet: oktatás nagyarányú fejlesztése (Klebelberg) Egyetemek áttelepítése: Kolozsvár – Szeged, Pozsony – Pécs Testnevelés szerepe nagyon fontos (pl. Testnevelési Főiskola) Felnőttképzés: iskolán kívüli népművelés 1928. Egyetemes Tanügyi Kongresszus javaslata: 20.000 főnél nagyobb településeken népművelési otthonok |
| Művelődés, felnőttkori művelődés | Közművelődés már széles rétegekhez eljut Sajtó, irodalom már széles rétegekhez eljut Irodalom, művészet: stilisztikai forradalom – modern kifejezési nyelv Munkásmozgalmi művelődés, műkedvelés | Collegium Hungaricumok alapítása (Klebelberg) Rádió, filmgyártás, mozi Irodalom: Népi írók mozgalma, Népi- urbánus vita Márciusi Front (1937) Kultúrák egyenértékűségének elmélete – kultúrfőlény elmélete |
| Intézmények, szervezetek a felnőttek képzéséért és művelődéséért | Olvasó-, önképző-, művelődési körök Könyvtárak, múzeumok, levéltárak Szabadoktatási Tanács Népművelő Társaság Szabad Lyceum (Berzeviczy Albert) Népszerű Főiskolai Tanfolyam (Wlassits Gyula) Erzsébet Népakadémia Uránia Tud. és Közművel. Egyesület Galilei Kör Thália Társaság (Lukács György) Julián Egyesület Társadalomtudományi Társaság Népfőiskolák (első: 1914., Baja) 1912. Magyar Cserkész Szövetség | Népházak (= kultúrházak) Népfőiskolák elterjedése, fénykora (1930-40-es évek) Népfőiskolai Tanács Országos Közművelődési Tanács Iskolán kívüli Népművelés Országos Bizottsága Olvasó-, önképző-, gazdakörök Eötvös Kollégium Györfy Kollégium Cserkészmozgalom Leventemozgalom Egyházi ifjúsági egyesületek (KALOT, KALÁSZ, KIE, MEKDESZ, SDG) |
| Jeles személyiségek a felnőttképzésben és művelődésben | Wlassits Gyula VKM Berzeviczy Albert VKM Bellasits Bálint (1. népfőiskola) | 1920-as évek: Klebelberg Kunó VKM (kultúrfőlény, neonacionalizmus) 1930-as évek: Hóman Bálint VKM Németh László és számos népi író, harmadik utas gondolkodó Bartók Béla és Kodály Zoltán (zenepolitikai modell) |

A felnőttek képzése és művelődése
egykor és ma Magyarországon

| Korszak | A felnőttnevelés centralizációja és a közművelődés (20. sz. második fele) | A művelődés és felnőttképzés napjainkban (20-21. sz. fordulója) |
|---|--|---|
| Korszak általános jellemzői | 1945-48: koalíciós időszak 1948-1989: egypártrendszer: 1948-56: Rákosi-korszak, kommunista diktatúra 1956-89: Kádár-korszak, szocializmus | 1989: rendszerváltás, többpártrendszer |
| Oktatás, benne a felnőttek képzése | 1948. iskolák államosítása Iskolákban hivatalos baloldali ideológia terjesztése Dolgozók iskolái (általános és közép szinten) Esti és levelező képzés 1961. Oktatási törvény | 1993. Oktatási törvénycsomag: Közzoktatási törvény, Felsőoktatási törvény, Szakképzési törvény 1993. Országos Képzési Jegyzék 1993. NAT 1993. PhD képzés 2001. Első felnőttképzési törvény 2002. Felnőttképzési akkreditáció, FAT, NFI/NSZFI (2007-től), NFT 2013. Új felnőttképzési törvény és engedélyezési szabályozás |
| Művelődés, felnőttkori művelődés | 1945-48: szabadművelődés 1948-89: egyházi és civil kezdeményezések felszámolása Állami irányítás és centralizáció, tervutasítás időszaka 1949-89: kultúrházak rendszere kiépül (első Békésen) Aczél György „3T”-elvé 1956. népművelő egyetemi szak (Durkó, KLTE) 1976. közművelődési törvény Tömegkommunikáció szélesedése (rádió, TV) 1970-es évek népművelő főiskolai szak elterjedése | Nyugati kultúra, globalizáció beáramlása Művelődés és felnőttképzés különválása számos területen Felsőfokú képzés alakulása: 1992. művelődésszervező főiskolai, művelődési és felnőttképzési menedzser egyetemi szakok 2006. andragógia BA és MA szak 2017. közösségi művelődés BA szak elindulása Intézményrendszer sokszínűsége: IKSZT, Agóra, Agóra Pólus, közösségi szintér, művelődési házak stb. |
| Intézmények, szervezetek a felnőttek képzéséért és művelődéséért | Népi Kollégiumok Országos Szervezete (NÉKOSZ) Dolgozók Kollégiumainak Országos Szövetsége (DOKOSZ) Magyar Kollégium Egyesület (MAKE) Országos Szabadművelődési Tanács (Karácsony Sándor) Országos Köznevelési Tanács Dolgozók iskolái Esti és levelező tagozat Népművelési Intézet (1957.) Magyar Népművelők Egyesülete (1979) Általános Művelődési Központok (ÁMK) | Népfőiskolák – 1989. Magyar Népfőiskolai Társaság 1991. Lakiteleki Népfőiskola – Lezsák Sándor 1990. NSZI 1990-2002. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája 1991. RKK (9 db) 2002. NFI, FAT, NFT 2007. NSZFI (= NFI + NSZI) 2011. Türr István Képző és Kutató Központ (RKK helyett) 2012. Nemzeti Munkaügyi Hivatal |
| Jeles személyiségek a felnőttképzésben és művelődésben | Karácsony Sándor – szabadművelődés Durkó Mátys és Maróti Andor – népművelés szak elindítása (Debrecen és Budapest) Beke Pál – nyitott ház mozgalom elterjesztése | Napjaink jeles felnőttképzési és művelődési szakemberei |

2. melléklet: Képmelléklet a felnőttkori képzés és művelődés történetéhez

Bornemisza Péter: Electra című művének címlapja, 1558.

TRAGOEDIA

MAGIAR NELVENN, AZ
SOPHOCLES ELECTRAIABOL

Nagjobrezre forditatot, cz az Kerez
teneknek erkoec zoknek iobitafokra
peldaül fzeppen iateknak mogia
fze rint rendeltetet Pestu
Bornemizzá Peter
deakaltal.

*Electra Sophocles à Petro Abtk
mo Pestmo, Georgy Tamer, Auk
tore, Ungarico Idiomatic redditu*

Luc: VI.

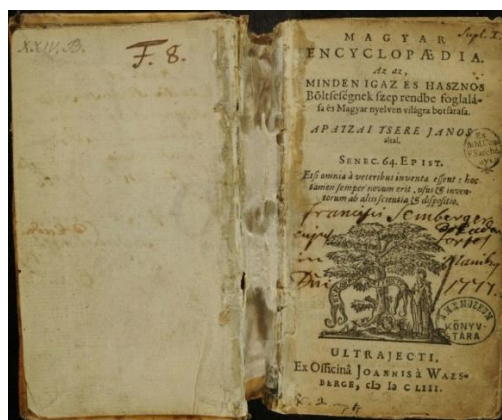
Iai neček kikueček most,
mert meg firtok.

M. D. LVIII.

Forrás: Móricz Zsigmond (1930): Bornemissza Péter Electrája. In: Nyugat, 24.
szám, Elérhető: <http://epa.oszk.hu/00000/00022/00504/15700.htm>,
letöltés ideje: 2016. 08. 02.

0

Apáczai Csere János: Magyar Encyclopaedia című művének
borítója, 1653.



Forrás: Apáczai Csere János (1653): Magyar Encyclopaedia, az az minden igaz es
hasznos böltésének szép rendbe foglalása és magyar nyelven világra botsátása.
Elérhető: <http://mek.oszk.hu/13800/13880/html/index.html>, letöltés ideje:

2016.08.01

Tessedik Sámuel (1742-1820)



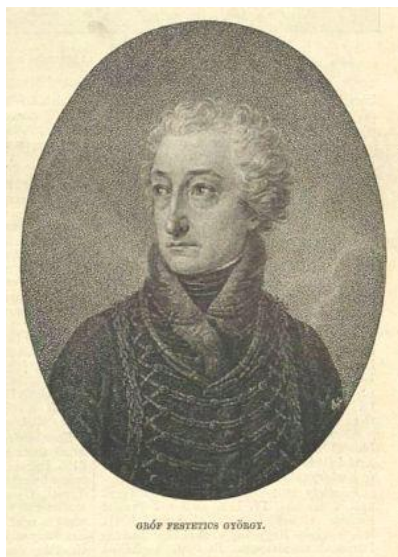
Forrás: Für Lajos (é.n.): Tessedik Sámuel. Elérhető:
<http://mek.oszk.hu/00000/00058/html/tessedik.htm>, letöltés ideje 2016. 07. 20.

A Tessedik Sámuel által alapított Gyakorlati Gazdasági Szorgalmatossági Iskola homlokzati képe, 1700-as évek második fele



Forrás: Tóth Lajos (1980): Tessedik Sámuel pedagógiai reformtevékenysége.
Budapest, Tankönyvkiadó

Festetics György (1755-1819), a Georgikon alapítója



Forrás: Kibelbeck Mara (2013): Ki volt Festetics György gróf? In? Cultura – A kulturális magazin. Elérhető: <http://cultura.hu/aktualis/ki-volt-festetics-gyorgy-gróf>, letöltés ideje: 2016. 07. 15.

Az egykori Georgikon épületei ma múzeumként



Forrás: Keszthely Város Önkormányzata (2016): Múzeumok. Elérhető: http://www.keszthely.hu/intezmenyek/kozmuvelodesi_intezmenyek/muzeumok, letöltés ideje: 2016. 07. 10.

Az „Aurora” folyóirat első évfolyama, 1822.



forrás: Farkas Gyula: Író és olvasó a XIX. században. Elérhető:
<http://mek.oszk.hu/09100/09175/html/84.html>, letöltés ideje: 2016.07.11

A Magyar Tudományos Akadémia megalapítása, 1825.



Forrás: Mátrai László: A szellemi tudományok.
Elérhető: <http://mek.oszk.hu/09100/09175/html/85.htm>,
letöltés ideje: 2016.07.07

A Nemzeti Casino olvasószobája, 1830.



Forrás: Novák Béla: Fővárosi kaszinók a 19. században.
Elérhető: <http://epa.oszk.hu/00000/00003/00033/novak.html>,
letöltés ideje: 2016.07.11

Erdélyi Múzeum Egyesület jelvénye, 1859.



Forrás: Erdélyi Múzeum Egyesület honlapja
Elérhető: http://www.eme.ro/servlet/eme/template/EMEJubileumSajtoMenu.vm/action/PMenuAction/clickedmenuid/EMEJubileumSajtoMenu/eventssubmit_do_click/null;jsessionid=4357F14C316886BCE0D7B2EA59C2C6DD,
letöltés ideje: 2016.08.02.

**Bugát Pál (1793-1865), a Királyi Magyar Természettudományi
Társulat alapítója**



Forrás: T. Bokros Mária: Emlékezés Bugát Pálra
Elérhető: <http://www.bugatpal.hu/index.php/magunkrol/nevadonk>,
letöltés ideje: 2016.07.12.

Magyar Természettudományi Társulat pecsétje, 1841.



Forrás: Királyi Magyar Természettudományi Társulat honlapja
Elérhető: <http://www.mtte.hu/hu>, letöltés ideje: 2016.07.12.

**Eötvös József (1813-1871), vallás- és közoktatásügyi miniszter
(VKM)**



Forrás: Székely Bertalan: Eötvös József portréja. Magyar Nemzeti Galéria,
Budapest, 1999, 75. kép. Elérhető:
<http://mek.oszk.hu/01900/01903/html/index1902.html>, letöltés ideje: 2016.08.05.

**Türr István (1825-1908), a Központi Népoktatási Kör
támogatója**



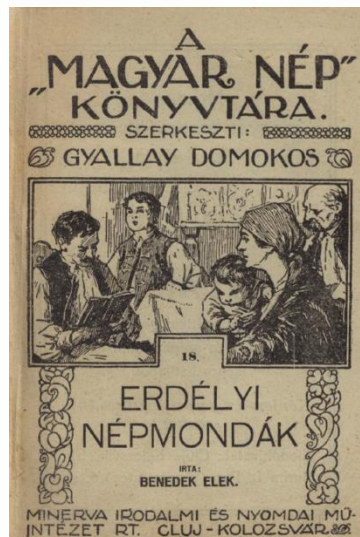
Forrás: Dömötör Pál és Vértesi Károly: Irodalom, tudomány és művészet.
Elérhető: <http://mek.oszk.hu/09500/09536/html/0003/16.html>,
letöltés ideje: 2016.08.05.

**Odescalchi Gyula (1828-1896), a Felvidéki Magyar
Közművelődési Egyesület egyik alapítója**



Forrás: Pollák Zsigmond: Odescalchi Gyula herczeg – OSZK EPA
Elérhető: <http://keptar.oszk.hu/html/kepoldal/index.phtml?id=035563>,
letöltés ideje: 2016.08.05.

A Magyar Nép Könyvtára sorozat egy kötete, 1926.



Forrás: Benedek Elek (1926): Erdélyi népmondák – Magyar Elektronikus Könyvtár
Elérhető: <http://mek.oszk.hu/11700/11702/pdf/11702ocr.pdf>,
letöltés ideje: 2016.08.01.

Forrás: Országos Széchényi Könyvtár. Elérhető:
<http://regi.oszk.hu/hun/konyvtar/szervfel/kulongy/szinhas/urania/Urania.htm>,
letöltés ideje: 2016.08.07.

Klebensberg Kunó és a Nyári Egyetem hallgatói, 1929.



Forrás: Debreceni Egyetem Egyetemi és Nemzeti Könyvtár
Elérhető: <https://dea.lib.unideb.hu/dea/handle/2437/80654>;
letöltés ideje: 2016.08.08

**A Sina-kastély timpanonos particusa a KALOT Népfőiskola
(1940-44) idejében**



Forrás: képeslap Falusi Ferenc gyűjteményéből, közzéteszi: Tarnay Tünde:
Műemlékek és épített értékek Éden

Elérhető: http://sulinet.hu/oroksegtar/data/telepulesek_ertekei/Erd/pages/008_muemlekek_es_epitett_ertekek.htm

NÉKOSZ-osok a DISZ II. kongresszusa alkalmából rendezett gyűlésen, 1946.



Forrás: Magyar Elektronikus Könyvtár

Elérhető: <http://mek.oszk.hu/01900/01906/html/index2221.html>

NÉKOSZ kollégiumok képviselőinek felvonulói 1947. május elsején a budapesti Hősök terén



Forrás: Berkó Pál: NÉKOSZ felvonulók 1947. május elsején Budapest, Hősök tere, jobbra az Andrásy út torkolata, május 1-i ünnepség.

Elérhető: http://www.fortepan.hu/_photo/download/fortepan_78664.jpg,
letöltés ideje: 2016.07.12.

**Az Országos Szabadművelődési Tanács elnöke, Karácsony
Sándor (1891-1952)**



Forrás: Szabadművelődés honlap

Elérhető: <http://www.szabadmuvelodes.hu/szabadmuvelodes.html>,
letöltés ideje: 2016.07.11.

Durkó Mátyás, a szakemberképzés alapítója (1926-2005)



Forrás: Durkó Mátyásné családi fotói.

A második évtized
1966-1975.



A szakalapítók közös jegyzete, 1966.



Moszkvai tanulmányút Koczka
László tanár úrral, 1971.

[illegible]

A 2. (fő)szakos népművelési
képzés tanterve, 1973.



Durkó Mátyás elmerülve
jegyzeteibe a konferencián, 1971.



Tanulmányúton a Leningrádi Egyetemen, 1973.



Országos Népművelőképzési
Konferencia megnyitója, 1971.



Újságcikk a tudományos konferenciáról, 1971.

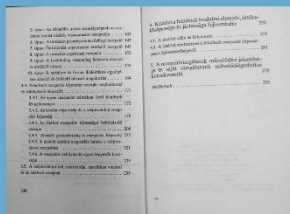


A tábló készült a közművelődési és felnőttkori tanulás szervezésével foglalkozó debreceni szakemberképzés 60. évfordulója alkalmából.

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományok Intézete Andragógia Tanszék, 2016.

Életképek a debreceni közművelődési és felnőttképzési szakemberképzésből

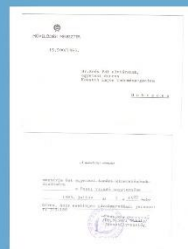
A harmadik évtized
1976-1985.



A felnőttek olvasási szokásairól minden
népművelő tanult Durkó Mátyásnál, 1976.



Giccslemezés képei Sz. Szabó László
esztétika óráján, 1978.



Soós Pál egyetemi tanári
kinevezése, 1983.



Elindult az Acta Andragogiae et Culturae
tanszéki könyvsorozat, 1980.



A művelődéstörténet órák
nélkülözhetetlen diavetítője, 1979.



Tanszéki munkamegbeszélés
utáni ünnepség, 1985.



Sári Mihály kisdoktori védésének
közönsége, 1985.



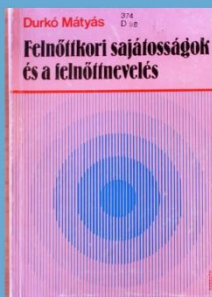
A tábló készült a közművelődési és felnőttkori tanulás szervezésével foglalkozó
debreceni szakemberképzés 60. évfordulója alkalmából.
Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományok Intézete Andragógia Tanszék, 2016.

Életképek a debreceni közművelődési és felnőttképzési szakemberképzésből

A negyedik évtized
1986-1995.



Durkó Mátýás 60 éves születésnapjára
összegyűltek a kollégák, 1986.



Egy meghatározó szakirodalom
a 80-as évekből, 1988.



Durkó Mátýás a Magyar Köztársaság
Érdemrend kiskeresztjét veszi át
Gócz Árpád államtól, 1995.



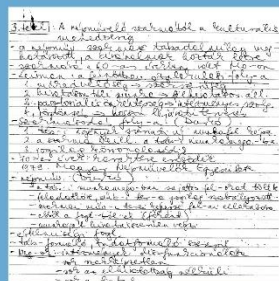
Rubovszky tanár úr konzultál
a hallgatókkal, 1992.



Hallgatóink felolvasópróbát tartanak
a színházi előadásra készülve, 1994.



Hallgatóink és oktatóink is tagjai voltak
az egyetemi Szekérszínháznak, 1993.



Juhász Erika jegyzete még hallgatóként, 1995.



A tábló készült a közművelődési és felnőttkori tanulás szervezésével foglalkozó
debreceni szakemberképzés 60. évfordulója alkalmából.

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományok Intézete Andragógia Tanszék, 2016.

Életképek a debreceni közművelődési és felnőttképzési szakemberképzésből

Az ötödik évtized
1996-2005.



Debreceni felnőttoktatási konferencia
kötete a Német Népfőiskolai Szövetség
kiadásában, 1997.



A szakos hallgatói egyesület tagjainak
angliai kirándulásán, 1997.



Durkó Máttyás előadást tart nemzetközi
konferencián a Debreceni Akadémiai
Bizottság székházában, 1998.



Nullpont Kulturális Egyesület csapatépítő
kirándulása művelődési és felnőttképzési
menedzser szakos hallgatók
kíséretében, 2003.



Az OTDK Társadalomtudományi
Szekciójának szervezésében
rész vettünk, 2003.



Végzős művelődési és felnőttképzési menedzser
szakos, debreceni levelezős hallgatók és oktatók csoportja, 2004.



Művelődésszervező és Művelődési
Menedzser Szakos Hallgatók Országos
Találkozójának szervezői, 2004.



Rendezvényelőkészítő irodai munka a
tanszéken, 2005.



Tele az Egyetemi Aud.Max.
a hallgatói szakhétén, 2006.



A tábló készült a közművelődési és felnőttkori tanulás szervezésével foglalkozó
debreceni szakemberképzés 60. évfordulója alkalmából.
Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományok Intézete Andragógia Tanszék, 2016.

A hatodik évtized
2006-2015.

A tábló készült a közművelődési és felnőttkori tanulás szervezésével foglalkozó debreceni szakemberképzés 60. évfordulója alkalmából.

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományok Intézete Andragógia Tanszék, 2016.

4. melléklet: A legfontosabb kompetenciák

Forrás: European Training Foundation 1998

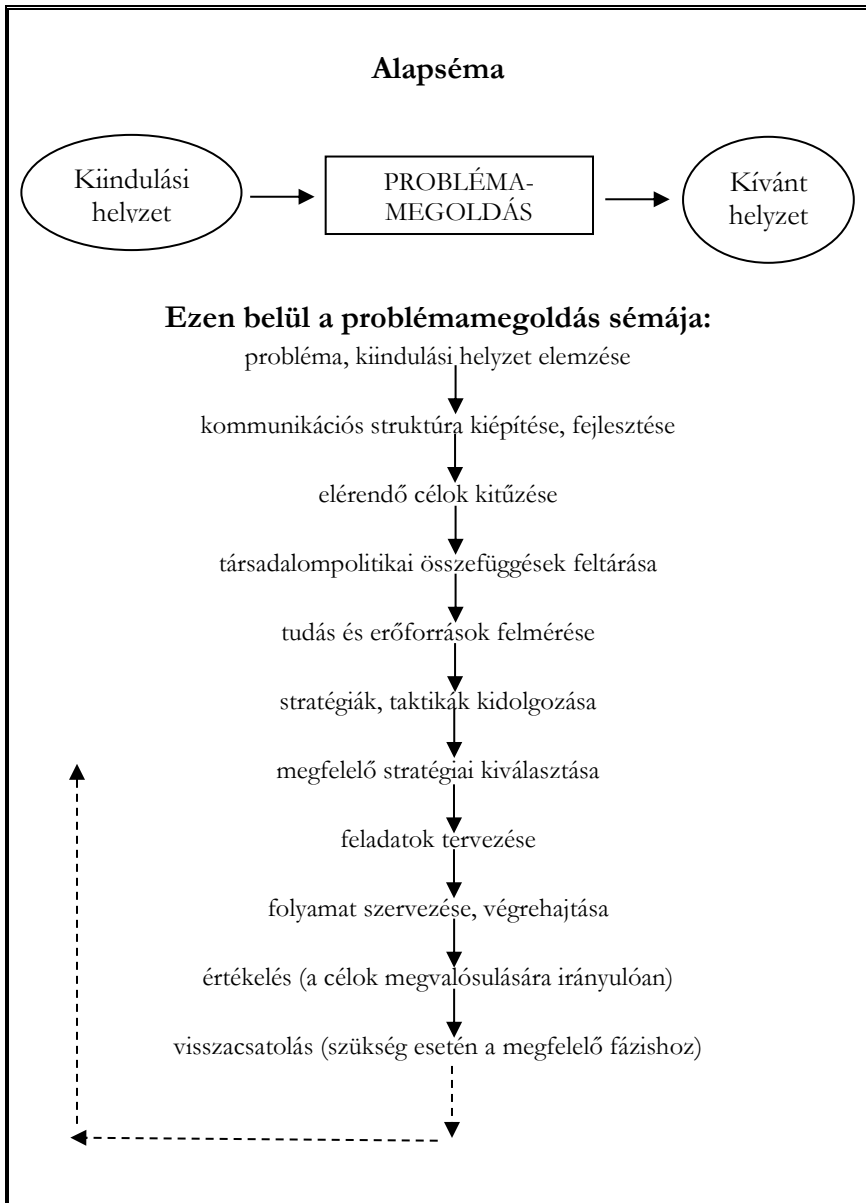
| Kompetenciák/készségek | Jellemzői |
|---|--|
| 1. Alapkészségek/kompetencia | <ul style="list-style-type: none"> - olvasás-, íráskészség - számolás |
| 2. Életvezetési készségek/kompetencia | <ul style="list-style-type: none"> - készségek az önvezetésre és saját növekedésre - más emberekhez való viszonyulás készsége - készségek saját helyzetekben, mint: oktatás, munka, otthon, szabadidő, közösség |
| 3. Kulcskompetencia | <ul style="list-style-type: none"> - kommunikáció - számok alkalmazása és értelmezése - információk technológia - a saját tanulási képesség és teljesítmény növelése - problémamegoldás - együtt dolgozni másokkal |
| 4. Társadalmi és állampolgári kompetencia | <ul style="list-style-type: none"> - társadalmilag aktívnak lenni - kommunikáció - együttműködés, munkavégzés másokkal - a közösség természete - szerepek és viszonyok a demokratikus társadalomban - kötelezettségek, felelősség és jogok - erkölcsi kódok és értékek - a képviseleti demokrácia elvei - a törvények szabályai - a társadalmi igazságosság - emberi jogok |
| 5. Foglalkoztatási készségek/kompetencia | <ul style="list-style-type: none"> - kommunikáció - az információs folyamat kezelni tudása - alkalmazkodóképesség - független döntéshozatal képessége - jogok és kötelezettségek, mint állampolgár és fogyasztó - tanulás és önfejlődés - nyelvek - kezdeményezőkészség és kreativitás - kritikai képességek (érvelés, okfejtés) - munkafolyamat menedzselés - problémamegoldás - önbizalom a bizonytalan helyzetben - gondolkodás és cselekvés |

A felnőttek képzése és művelődése
egykor és ma Magyarországon

| Kompetenciák/készségek | Jellemzői |
|---|---|
| 6. Vállalkozói készségek/kompetencia | <ul style="list-style-type: none"> - kommunikáció - a bizonytalanság kezelni tudása - erkölcsi kompetencia - kifejleszteni és felkutatni üzleti elgondolásokat - információs folyamatok kezelése - beruházni a személyes és 'családi vagyontárgyakba - tanulás - hibák elkövetése esetén azokból tanulni és elkerülni - menedzselni az üzletkötési és azokat szabályozó viszonylatokat - számolás - független működés - problémamegoldás - cselekvés készség - lehetőségek megragadása - korlátozott források használni tudása - a személyes viszonyok és társadalmi hálózatok használni tudása |
| 7. Menedzsment/vezetési készségek/kompetencia | <ul style="list-style-type: none"> - analitikus gondolkodás - csapat létrehozási képessége - mások felkészítése és mentori segítése - kommunikáció - tanácsadás - kreativitás - döntéshozatal - képviselői biztositása - teljesítményközpontúság - mások befolyásolni tudása - információk felkutatása és összegyűjtése - ítéletképeség - vezetés - tanulás - változtatni tudás a menedzsmentben - a stressz kezelni tudása - motiváltság - megállapodni és meggyőzni tudás - problémamegoldás - önbizalom - stratégiai perspektívával rendelkezés - együtt dolgozni másokkal |
| 8. Átfogó készségek/kompetencia | <ul style="list-style-type: none"> - elemzőkészség - megfigyelőkészség - tervezés - diagnosztizálás - szintetizálás |

5. melléklet: A problémamegoldó modell sémája

(A séma elkészítésének alapja Carter gondolata, bemutatja: Gergely 1991)



6. melléklet: Jelentősebb európai közösségfejlesztési szervezetek

(Forrás: Juhász 1998:49)

1. Kontinentális vagy világméretű szervezetek:

- Egyesített Európai Hivatal a Társadalmi Fejlődésért (Combined European Bureau for Social Development, CEBSD)
- Nemzetközi Közösségi Művelődési Egyesület (International Community Education Association, ICEA)
- Európai Közösségfejlesztési Csereprogram (European Community Development Exchange, ECDE)
- Nemzetközi Szövetség a Közösségfejlesztésért (International Association for Community Development, IACD)

2. Nem közösségfejlesztésre szakosodott, de azt is végző szervezetek:

- Európai Társadalmi Akciók Hálózata (European Social Action Network, ES AN)
- Európai Állampolgári Akciók Szolgálat (European Citizens Action Service, ECAS)
- Európai Felnőttoktatási Központ (European Centre for Adult Education, ECAE)
- Munkahelyteremtő Helyi Kezdeményezések Európai Információs Hálózata (European Information Network on Local Employment Initiatives, ELISE)
- Európai Helyi Környezeti Információs és Kliring-Intézet (European Local Environmental Information and Clearing House, ELEICH)
- Települések és Szomszédsági Központok Nemzetközi Szövetsége (International Federation of Settlements and Neighbourhood Centres, IFS)
- Önkéntesek Nemzetközi Szervezete (International Association for Volunteers Efforts, IAVE)

7. melléklet: Interjúvázlat minta közösségi felméréshez

Interjúvázlat a román közművelődés kutatásához (Forrás: Juhász 2005)

1. Kérjük, mutatkozzon be (név, foglalkozás)!
2. Hogyan jellemezhető jelenlegi *tevékenysége* a településhez kapcsolódóan? Hogyan jellemezhető jelenlegi tevékenysége a román közművelődéshez kapcsolódóan?
3. Mi a véleménye a helyi *oktatásról*? Mi a véleménye a helybeli oktatókról? Ami a véleménye a helybeli oktatás feltételeiről?
4. Milyen igények vannak a településen és környékén a *román nyelv* oktatására? Mennyire tartja indokoltnak a román nyelv oktatását? Milyen formában tartja elképzelhetőnek (az iskolán belül vagy iskolarendszeren kívül)? Milyenek ehhez a lehetőségeik helyben?
5. Mi a véleménye a helyi *könyvtárról*? Hogyan lehetne bővíteni a könyvtári kapacitást (különösen a román nyelvű, illetve szerzőjű, illetve vonatkozású kötetekre)?
6. Milyen lehetőségeket lát román néprajzi jellegű *múzeum/muzeális* kiállítóhely létesítésére? Milyen lehetőségek állnak rendelkezésre a környék néprajzi emlékeinek összegyűjtésére, közkinccsá tételére?
7. Milyen igények vannak román *hagyományok* ápolására (tánc, zene, kismesterségek stb.)? Milyen érdeklődésre tartanak ezek Ön szerint számot? Milyenek a jelenlegi lehetőségeik és mely területek fejlesztendőek?
8. Mi a véleménye a helyi *médiумokról*? Mennyiben segítik ezek az információáramlást a településen belül és a román lakossággal rendelkező települések között? Milyen újabb médiumokra lát igényt és érdeklődést? Milyen lehetőségeket lát ezek megvalósítására?

9. Milyennek látja a jelenlegi *együtműködéseket* a megyei román lakossággal rendelkező településekkel? Miben látja a fejlesztés szükségletét? Hogyan látja megvalósíthatónak a közös román kulturális programokat a térség településeivel? Mennyiben látja ezt kivitelezhetőnek a jelenlegi közlekedési feltételek között?
10. Jelenleg mennyire támogatja *Románia* a románnyelv- és hagyományápolást, valamint a román kulturális életet? Véleménye szerint mennyiben változna ez egy román közművelődési központ létrejöttével?
11. Mennyire van létjogosultsága a településen egy *román közművelődési központnak*? Milyenek ehhez az adottságok? Milyen szakemberek és önkéntesek, lokálpatrióták stb. állnak rendelkezésre a központ és rendezvényei működtetéséhez?
12. Milyen *rendezvényeket*, programokat és szolgáltatásokat tart fontosnak a román közművelődési központ lehetséges működésében? Milyen igényeket lát a település és környékének lakossága részéről? Mennyire kivitelezhetők ezek az elképzelések?
13. Milyen *egyéb* megjegyzést, közlendőt lát fontosnak a tervezett román közművelődési központ kapcsán?

+1 Kikkel tartaná fontosnak ennek az interjúnak az elkészítését (név, foglalkozás)?

Köszönjük a közreműködését!

8. melléklet: Kérdőív minta közösségi felméréshez

Társadalmi és közművelődési térkép

kérdőív egy román közművelődési központ kialakításának tervezéséhez (Forrás: Juhász 2005)

Tisztelt lakosok!

A következő kérdőív megválaszolásával a településen tervezett román közművelődési központ kialakításához kérjük a 18 éven felüli népesség segítségét. A kérdőív megválaszolása önkéntes és névtelen, az adatokat bizalmasan kezeljük, ezért is kérnénk, hogy őszintén válaszoljon. A kérdések egyik részénél előre megadott válaszok közül kell kiválasztani az Ön által leginkább megfelelőnek tartottat, másik részüknél nyitott kérdésekre kell saját szavaikkal kifejezni a véleményüket.

1. Neme:

1. – férfi
2. – nő

2. Betöltött életkora: év

3. Iskolai végzettsége:

1. – kevesebb, mint 8 osztály
2. – 8 osztály
3. – szakmunkás bizonyítvány
4. – érettségi
5. – diploma

4. Foglalkozása:

1. – tanuló
2. – fizikai dolgozó
3. – őstermelő
4. – szellemi beosztott/alkalmazott

A felnőttek képzése és művelődése
egykor és ma Magyarországon

5. – vezető
6. – nyugdíjas
7. – háztartásbeli
8. – munkanélküli
9. – egyéb, éspedig:

5. Mióta él (állandó lakosként) a településen?

1. – születésétől
2. – több mint 10 éve, de nem születésétől
3. – 2-3 év közötti idő óta
4. – kevesebb, mint 2 éve
5. – nem a település állandó lakosa

6. Szabadidejében milyen gyakran végzi a következő tevékenységeket?

| | minden nap | hetente | havonta | ritkábban vagy soha |
|--|---------------|---------|---------|------------------------|
| (a) (könyv-, újság) olvasás | 4 | 3 | 2 | 1 |
| (b) rádióhallgatás | 4 | 3 | 2 | 1 |
| (c) televíziózás | 4 | 3 | 2 | 1 |
| (d) szórakozás | 4 | 3 | 2 | 1 |
| (e) barát- és/vagy rokonlátogatás | 4 | 3 | 2 | 1 |
| (f) települési programokon/ közéletben részvétel | 4 | 3 | 2 | 1 |

7. Milyen gyakran látogatja az alábbi intézményeket, programokat?

| | gyakrabban (legalább havi 1-2 alkalom) | alkalmanként (kevesebb, mint 1 alkalom) | soha |
|------------------------|--|---|------|
| (a) művelődési ház | 3 | 2 | 1 |
| (b) könyvtár | 3 | 2 | 1 |
| (c) táncos hely | 3 | 2 | 1 |
| (d) mozi | 3 | 2 | 1 |
| (e) színház | 3 | 2 | 1 |
| (f) étterem, pizzeria | 3 | 2 | 1 |
| (g) települési program | 3 | 2 | 1 |

8. Milyen tevékenységeket végezne szívesen a szabadidejében, amelyekre jelenleg nincs helyben lehetőség?

.....

.....

.....

.....

9. Mi a véleménye a helyi szervezetek és intézmények tevékenységéről?

| | kiváló | jó | közepes | kielégítő | nem megfelelő |
|----------------------------|--------|----|---------|-----------|---------------|
| a) önkormányzat | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| b) kisebbségi önkormányzat | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| c) általános iskola | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| d) művelődési ház | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| e) könyvtár | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

10. Mi a véleménye az alábbi szolgáltatásokról, lehetőségekről a településen?

| | kiváló | jó | közepes | kielégítő | nem megfelelő |
|---|--------|----|---------|-----------|---------------|
| a) oktatás | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| b) románnyelvoktatás | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| c) kulturális lehetőségek | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| d) sportlehetőségek | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| e) szolgáltatások (bolt, fodrász, stb.) | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| f) orvosi ellátás | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| g) szociális ellátás | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

A felnőttek képzése és művelődése
egykor és ma Magyarországon

11. A tervezett román közművelődési központ munkájában Ön szerint mennyire legyenek fontosak az alábbi feladatok?

| | kiváló | jó | közepes | kielégítő | nem megfelelő |
|--|--------|----|---------|-----------|---------------|
| a) román nyelv oktatása | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| b) román irodalom (könyvek) beszerzése és kölcsönzése | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| c) román tárgyi értékek gyűjtése és bemutatása múzeumi formában | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| d) román kultúra (tánc, ének) őrzése és bemutatása | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| e) román hagyományok (népszokások, ételek) őrzése és ápolása | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| f) környező román kisebbséggel rendelkező településekkel (hazai és romániai) kapcsolattartás | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

12. Milyen egyéb feladatokat, programokat vár a tervezett román közművelődési központtól?

.....

.....

.....

.....

13. Véleménye szerint mennyiben járul hozzá a tervezett román közművelődési központ a román hagyományok és a kultúra ápolásához?

5 – jelentősen/kiemelkedően

4 – nagy mértékben

3 – közepesen

2 – kis mértékben

1 – egyáltalán nem

+1. Véleménye szerint mennyiben járul hozzá a tervezett román közművelődési központ a település fejlesztéséhez, lakosságmegtartó erejéhez?

5 – jelentősen/kiemelkedően

4 – nagy mértékben

3 – közepesen

2 – kis mértékben

1 – egyáltalán nem

Köszönjük közreműködését!

Mellékletek jegyzéke

| | |
|--|------------|
| 1. melléklet: A felnőttek képzésének és művelődésének történeti áttekintése _____ | 166 |
| 2. melléklet: Képmelléklet a felnőttkori képzés és művelődés történetéhez _____ | 170 |
| 3. melléklet: A szakemberképzés 6 évtizede Debrecenben ____ | 182 |
| 4. melléklet: A legfontosabb kompetenciák _____ | 188 |
| 5. melléklet: A problémamegoldó modell sémája _____ | 190 |
| 6. melléklet: Jelentősebb európai közösségfejlesztési szervezetek | 191 |
| 7. melléklet: Interjúvázlat minta közösségi felméréshez _____ | 192 |
| 8. melléklet: Kérdőív minta közösségi felméréshez _____ | 194 |



Dr. Juhász Erika

Okleveles művelődési és felnőttképzési menedzser (1998. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen), a nevelés- és művelődéstudományok doktora (Ph.D.) (2005. Debreceni Egyetem). 1998-tól a Debreceni Egyetem oktatója, 2011-től tanszékvezető docense jelenleg is. Emellett a Nemzeti Művelődési Intézet Országos Tudományos és Felsőoktatási Szakmai Központ vezetője. Közel 20 éve tevékenyen vesz részt a hazai kulturális és felnőttképzési szakma formálásában különböző tevékenységei révén: felsőoktatási oktatóként és vezetőként, felnőttképzések oktatójaként és képzési vezetőjeként, tréningvezetőként, szervezetfejlesztőként, tudományos kutatások vezetőjeként és munkatársaként, hazai és nemzetközi pályázatok készítőjeként és projektek megvalósítójaként, tudományos és szakmai rendezvények megvalósítójaként, közösség- és településfejlesztési kutatások és programok koordinátoraként, regionális és országos civil szervezetek vezetőségi tagjaként.

A felnőttek tanulása és művelődése mondhatni egyidős az emberiséggel. Amióta az emberiség létezik, azóta folyamatos fejlődésben van, és ehhez a folyamatos tanulás és művelődés elengedhetetlen feltétel. A kötet megjelenésének évében, 2016-ban pedig 60 éves a felnőttek képzésével és művelődésével foglalkozó szakemberek felsőfokú képzése Magyarországon. A borítóra tervezett embléma ezeket az elemeket kívánja megjeleníteni. A klasszikus „iskolatábla” szürkéjén a szimbolikus hármás domb a magyarság egyik jelképét, a koronázási dombot jelképezi. A fa motívum a jelképe az életnek, a folyamatos változásnak, és a változások közötti túlélésnek és megújulásnak, ami éppúgy jellemzi a hosszú évtizedeket megélt fákat, mint a szakmai fejlődésünket. A fának a dombról induló hat „törzse” a felsőfokú szakemberképzés hat évtizedére utal, színességében pedig a tartalmi és módszertani sokszínűséget jelképezi. A fa „lombjába” a szakmai és szakemberképzési tartalmak néhány szimbolikus ikonja került: a művelődés és kultúra különböző területei (zene, film, színház, sport, kulturális örökségeink stb.), valamint a tanulás és képzés jelképei (könyv, számítógép, diploma, párbeszéd, akadémia stb.). Ahogyan a fa lombja folyamatosan megújul: elhalt leveleit elhullatja, új hajtásokat növel, úgy él és fejlődik folyamatosan a felnőttek képzésével és művelődésével foglalkozó szakmánk is. Reményeink szerint diófát ültettünk, amelynek dús lombja évszázadokon át szolgálja az emberiség fejlődését és jóllétét.

