

ACTA Andragogiae et Culturae

27.

Juhász Erika
szerk.

A NÉPMŰVELÉSTŐL
A KÖZÖSSÉGI MŰVELŐDÉSIG

A NÉPMŰVELÉSTŐL
A KÖZÖSSÉGI MŰVELŐDÉSIG

***A NÉPMŰVELÉSTŐL
A KÖZÖSSÉGI MŰVELŐDÉSIG***

Szerkesztő: Juhász Erika

Debrecen, 2016

Kiadja:

Debreceni Egyetem TEK BTK

Neveléstudományok Intézete

ni.unideb.hu

KultúrÁsz Közhasznú Egyesület

www.kulturasz.hu

Technikai szerkesztő: Pete Balázs

Nyomdai munkák: Kapitális Kft., Debrecen

Felelős vezető: Kapusi József

Acta Andragogiae et Culturae sorozat 27 kötet

ISSN szám: 0209-9608

ISBN 978-615-80226-4-4 (online)

ISBN 978-615-80226-3-7 (print)

*A kötet az
Emberi Erőforrások Minisztériuma
támogatásával jelent meg.*

Tartalomjegyzék

I. FEJEZET: KÖZÖSSÉGI MŰVELŐDÉS A KULTÚRA KÜLÖNBÖZŐ TERÜLETEIN	9
Barabási Tünde: A Haáz Rezső Múzeum mint a nem-formális tanulás színtere	11
Bene Viktória: Romákkal szembeni diszkrimináció – esetelemzések az EBH honlapjáról	27
Marczin István: Adalékok a Caffart Képzőművészeti Egyesület, mint civil szervezet tagjainak motivációs kutatásához	39
Nagy Edit – Hajdú Imre: Eutanázia, szemben a halálfélelemmel?.....	45
Olasz Lajos: Nemzet és közösség Karácsony Sándor és Somogyi József felfogásában.....	60
Sári Mihály: Régi kihívások, új fordulatok, válaszok a magyar felnőttképzés és közmművelődés terén.....	71
Simándi Szilvia – Oszlánczi Tímea: Közösségi művelődés online tanulási környezetben	84
Szabó Barbara – Márkus Edina – Paczári Viktória: Kommunikáló civilek? Hajdú-Bihar megyei civil szervezetek kommunikációs tevékenysége	94
Szabó János Zoltán: Fesztiválok és a biztonság	107
Szabó József: Andragógia és múzeumi kultúráközvetítés a kisvárosok muzeális intézményeiben	117
Szóró Ilona: Az Országos Szabdművelődési Tanács tevékenysége 1945–1949.....	132
T. Molnár Gizella: A kultúráközvetítő szakemberképzés a népművelőtől a közösségsszervezőig.....	143
Tamusné Molnár Viktória: Csenki Imre tevékenysége a debreceni szabdművelődés korszakában (1944-1948).....	154
II. FEJEZET: KÖZÖSSÉGI MŰVELŐDÉS A FELNŐTTKÉPZÉS TERÜLETÉN.....	163
Béres Tamás: Andragógiai perspektívák vallási elemei egy készülő szocio- andragógia vázlatához. A technizált hatalomgyakorlás problémái	165
Beszédes Viktória: A vajdasági vállalkozások képzési igényeinek feltárása	175
Szeitz János: Szocio-andragógia, paradigma váltás az andragógia gyakorlatában	188

Boga Bálint: A szervezetek organikus működésének fejlesztése az andragógia segítségével.....	204
Kispálné Horváth Mária: Tanuló felnőttek formális és nem formális felnőttképzések iránti elvárásainak vizsgálata.....	217
Kovács Anett Jolán: A validációs eljárással kapcsolatos gondolkodásmód formálódása Európában 2009 és 2015 között.....	228
Kraiciné Szokoly Mária: Pillanatkép a szakképzési rendszer átalakulásáról: a Térségi Integrált Szakképző Központok megszűnése.....	243
Miklósi Márta: Felnőttoktatás speciális körülmények között - Tanítás, tanulás a rácson túl	271
Nyilas Orsolya: A felnőttképzés mérőföldkövei – egy nyíregyházi felzárkóztató képzés andragógiai tapasztalatai.....	282
III. FEJEZET: KÖZÖSSÉGI MŰVELŐDÉS A KÖZ- ÉS FELSŐOKTATÁS TERÜLETÉN	291
Drabancz M. Róbert: A magyar kisebbség védelme és az iskoláztatás kérdése a Magyar Szemle korai számaiban	293
Farkas Norbert: Találkoznak-e a tanárjelöltek képzésük során a sérültek pedagógiájával?	307
Fenyő Imre: A debreceni egyetem tudományos funkciójának gyakorlása 1914-1975 között.....	319
Gyarmati Éva: Van-e szükség hátrányos helyzetű gyermekeket célzó tanórán kívüli tanoda programokra?	338
Hegedűs Anita: Egyetemisták és/vagy múzeumok? Az egyetemi hallgatók múzeumképe.....	351
Kattein-Pornói Rita: A tehetségkutatás kérdése a pedagógiai sajtó tükrében 1920 és 1945 között.....	362
Keczer Gabriella – Szirmai Éva: Értékelvűen, etikusan – A felsőoktatásban dolgozókra vonatkozó etikai elvárások és beilleszthetőségük az egyéni teljesítményértékelés rendszerébe	372
Kiss Gabriella: Karácsony Sándor és Joseph Wresinski másik embere - Lévinas tükrében	394
Megyesi Judit: Nem mi találtuk fel! Az iskolai közösségi szolgálat (IKSZ) nemzetközi aspektusai	406
Nagy Csilla: Az Iskolai Közösségi Szolgálat visszhangja az internetes felületeken	417
Szűcs Tímea – Hetei Adrienn: Zeneoktatás flamand-magyar kontextusban.....	426
Juhász Erika - Kenyeres Attila Zoltán: A kulturális tanulás esetei.....	439

I. FEJEZET

KÖZÖSSÉGI MŰVELŐDÉS A KULTÚRA KÜLÖNBÖZŐ TERÜLETEIN

Barabási Tünde

**A HAÁZ REZSŐ MÚZEUM
MINT A NEM-FORMÁLIS TANULÁS SZÍNTERE**

Abstract: *The goal of this paper is the presentation of the cultural activity of Haáz Rezső Museum from Odorheiu Secuiesc, Romania, with emphasise on the pedagogical activity. Our research is based on the document analyses and interview as scientific methods. We have find out a real correlation between the increased pedagogical activity of the museum and the number of visitors. This results underline that the educational offer of the museum creates a real motivational factor that can attract an increased number of visitors, first of all children and young people, but not only.*

Bevezető gondolatok

Napjaink egyik meghatározó tanulási paradigmája az egész életen át tartó tanulás, amelyben kétségkívül központi szerepe van a formális, iskolarendszerű tanulásnak. Emellett azonban egyre nagyobb teret nyer a nem formális keretben végzett tanulás is, mint például a múzeumi tanulás, a helytörténeti klubokban, szakkörökben, olvasókörökben megvalósítható programok. Ezek a helyszínek valamely adott témában kínálnak ismétlődő vagy folyamatos érdekes, izgalmas tevékenységet a közönségnek, az iskoláknak (Vácy 2012), és pótolják a formális tanulási keretek között kialakult hiányosságokat, hiányérzetet. Jelen tanulmány keretei között a Székelyudvarhelyi Haáz Rezső Múzeum tevékenységét mutatjuk be, mint a non-formális tanulás színterét, elsődlegesen a múzeumpedagógiai vonulatra fókuszálva.

Az intézmény bemutatása

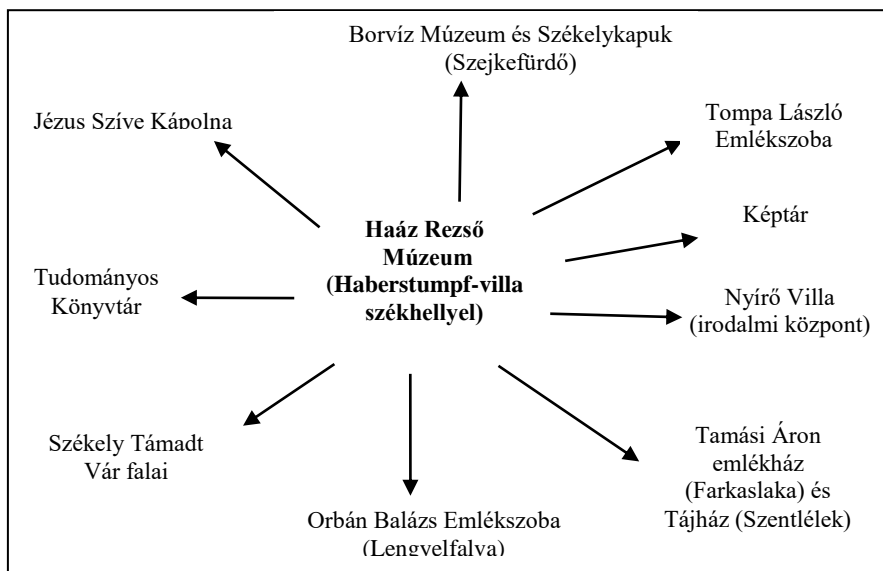
A székelyudvarhelyi Haáz Rezső Múzeum a város és egyben az egykori Udvarhelyszék néprajzi, helytörténeti, képzőművészeti és természetrajzi múzeuma. A múzeum a város tudományos-művelődési intézményeinek legrégebbike, ugyanakkor az egyik legrégebbi Erdélyben is (Zepeczaner 2005).

A Gróf Bethlen János udvarhelyszéki főkapitány által alapított református kollégium könyvtárának első, 1797-ből fennmaradt leltárkönyve (Protocollum) a bizonyíték arra, hogy a könyvtár mellett már ebben az időben lerakták a régiség-, az érem- és az ásványtár, valamint a fizikai-természetrajzi szertár alapjait is. Ugyanakkor már létezett a fizikai-természetrajzi szertár, a csodás természeti ritkaságok, a klenódiumok, a támogatók címereinek, és a zászlók gyűjteménye. Az iskolai gyűjtemények előfutárai és megalapozói a múzeum állományának. Az 1848-1849-es forradalom és szabadságharcot követő katonai megszállás, a világháborúk viszontagságai jelentős károkat okoztak a gyűjteményekben, de lassú gyarapodásuk töretlen maradt (Zepeczaner 2016).

A Haáz Rezső (1883-1958) rajztanár által létrehozott népművészeti gyűjtemény, mely 1913-tól vált nyilvánossá, és amelynek közel négyezer tárgya megteremtette az önálló múzeum alapjait. Az intézmény 1950-ben lett állami múzeum. Állandó székházat csak 1968-ban kapott, amely 1978-ban az Állandó Képtár épületével bővült. Az 1970-es években, meglehetősen hosszú előkészítő munka után jöhettek létre a múzeumhoz tartozó emlékszobák: a Tompa László, a Bányai János és a Tomcsa Sándor emlékszoba. Ezekkel egyidejűleg jön létre Szejkefürdőn a székelykapu-gyűjtemény (Zepeczaner 2005).

Újabb jelentős gyarapodás 1990-ben történt, amikor egyesült a város muzeális jellegű, 76.000 kötetes Tudományos Könyvtárával - amelyből egykor a múzeum maga is kinőtt. Az intézmény, megszabadulva az ideológiai-politikai kötöttségektől, új fejlődési lehetőséget kapott 1994-ben, amikor visszakerülve a város fenntartásába, jogi személyiség, önálló intézmény lett (Zepeczaner uo.).

1. ábra: A múzeum tevékenységi körébe tartozó helyszínek



Napjainkban múzeum tevékenységének sokszínűségét jelzi, hogy a székhelyén szervezett időszakos és állandó kiállítások, tárlatvezetések, múzeumpedagógiai jellegű foglalkozások mellett, ma is számos más helyszín tevékenységének a gondozása, ezek koordinálása is a hatáskörébe tartozik, amely által a célközönség megszólításának változatosabb módozatait, a sokrétű igények kielégítésének lehetőségét is hatékonyabban meg tudja valósítani.

A fenti helyszínek tartoznak még a múzeum tevékenységi hatáskörébe: Tudományos Könyvtár, Képtár, Tompa László Emlékszoba, Nyírő Villa (irodalmi központ), Székely Támadt Vár falai, Borvíz Múzeum és Székelykapuk (Szejkefürdő), Jézus Szíve Kápolna, Tamási Áron emlékház (Farkaslaka) és Tájház (Szentlélek), Orbán Balázs Emlékszoba (Lengyelfalva).

Az intézmény célja

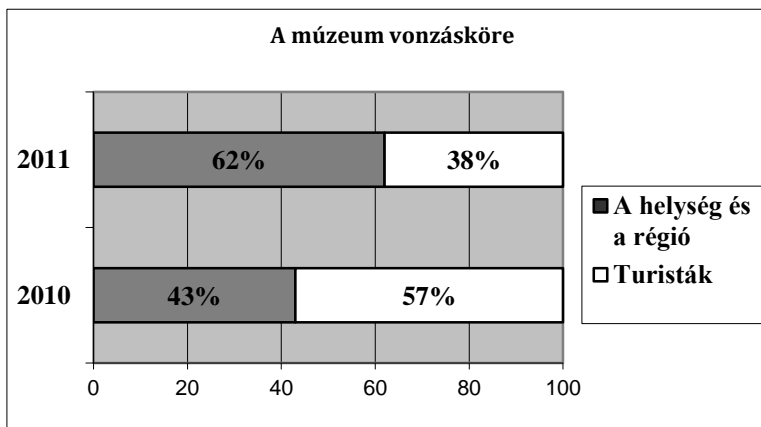
A múzeum rendeltetése klasszikus értelmezésben a gyűjtés, a konzerválás, a kutatás és a tanítás volt. Napjainkban a legfontosabb változás, hogy az új megközelítések középpontjában a látogató, pontosabban a múzeum és a

látogató viszonya áll, ellentétben a hagyományos, a bemutatott tárgyakra, vagy gyűjteményekre fókuszáló múzeumfelfogással (Szabó, é.n.). Éppen ezért, egyre felerősödik a színes programok kínálata a múzeumi kultúráközvetítésben. Koltai Zsuzsa (2011) szerint a múzeumi funkciórendszer változásának történetében a XX. században a legfontosabb módosulás a múzeumok szórakoztató funkciójának megjelenése volt. A múzeumi kultúráközvetítés kapcsán a XX. század végén teret nyert a szórakoztatás és az oktatás angol kifejezésekből összevont „edutainment” kifejezés, mely pontosan kifejezi a múzeumok egyre elterjedtebbé váló új feladatát.: szórakoztatva oktatni és/ vagy oktatva szórakoztatni.

Az székelyudvarhelyi intézmény jelenlegi vezetősége egyértelműen felismerte a funkcióváltás hazai adaptációjának szükségességét, és ennek értelmében, elsődleges célként fogalmazza meg a múzeum társadalmi szerepének erősítését, a közösség irányába történő megjelenés és szolgáltatás maximalizálását, kulturális-nevelő hatásának növelését, ezáltal pedig eleget tesz annak az alapvető elvárásnak, hogy a célközönséget úgy tartsa meg, hogy közben a szakmai minőségi elvárásokat maximálisan kielégíti. A múzeum fontos célként fogalmazza meg a térség kulturális intézményei körében pozíciójának erősítését. Ezért a regionális és lokális látogatóközönség megszólítása fontos vezérelv, és ők képezik a legfontosabb célcsoportot is. Sajátos célként fogalmazzák meg a vállalkozószférával való kapcsolatok folyamatos építését, s ezek olyan szintű kamatoztatását, hogy a különböző projektekre hosszútávon támogatásokat nyerhessenek. Az intézmény vezetője úgy értékeli, hogy az utóbbi években folytatott következetes tevékenység megtérülni látszik. A múzeum kulturális szolgáltatásainak ismerete és ezek „fogyasztása” reális növekedést mutat. Ennek fenntartása érdekében fontosnak tartják a szolgáltatások maximalizálását, hiszen a tapasztalat azt igazolja, hogy a nyújtott szolgáltatás minőségére való törekvés visszatérő közönséget biztosít, *„még akkor is, ha az intézménynek nincs potenciálja igazi <múzeumi boom> jellegű projektek megvalósítására”* (M.Z.¹).

¹ Az esettanulmány elkészítésének lehetőségét dr. Miklós Zoltán, a Haáz Rezső Múzeum igazgatójával készített interjú biztosította.

2. ábra: A múzeumi szolgáltatások igénybevételének megoszlása



A diagram láttatja, hogy a 2011-es évtől kezdődően megfordult a látogatói arány a lokális és regionális látogatók javára. Természetesen az intézmény nem zárkózik el a turisták igényének kielégítése előtt, de a célrendszere jelzi, hogy a helyi közösség művelődési életének szervezésében is érdemi szerepet vállal.

Az intézményi célok elemzése egyértelműen rávilágít arra, hogy a múzeum fontos feladatának tekinti a kultúraszervezést, valamint a kulturális nevelési célok megvalósítását, ami a tevékenység pedagógiai és andragógiai dimenziói felé irányultságát, ennek tendenciáját is jelzi.

Infrastruktúra

A múzeum 2016 tavaszáig a már említett, 1968-ban kapott székhelyen működött, amikor is új helyszínre költözés lehetőségével élt. Az intézmény épülete, az impozáns Haberstumpf villa, jelenleg a város egyik negyedének (Bethlen-negyed) része. Az intézmény vezetője szerint az új székhely elfoglalása már nagyon időszerűnek bizonyult, hiszen a régi székhelynek hátrányai voltak. *„A szakmai tevékenység (kutatás, gyűjtés, feldolgozás, kiállításszervezés) napi szintű végzésében is voltak korlátok. A helyiségek szűkössége reális gondot jelentett, s ez mind a munkafelületek, mind a*

raktárak tekintetében érezhető volt. A rendelkezésünkre álló ingatlan túlterhelt volt.” (M.Z.)

A Haberstumpf-villa múzeumi székhellyé alakítási folyamata szakszerűen történt figyelembe véve mindazon igényeket, amelyek ilyenkor lényegesek. Az ingatlan helyiségeinek felszerelése a rendeltetésnek megfelelően került megtervezésre, kivitelezésre. Az új, modern múzeumi környezet az egyébként magas minőségű szakmai munka lehetőségének kiteljesedését is kínálja.

Humán erőforrás

Jelenleg a múzeum 13 főállású alkalmazottal működik (akik címzetes állásokat töltenek be). Mivel ez a létszám kevés, annak érdekében, hogy a jelenkori múzeumi igényeknek megfelelő normatív működést tudjanak biztosítani, ezért mellett további 5 személy szerződéses munkaviszony ápol az intézménnyel.

A Haáz Rezső Múzeumban két múzeumpedagógus dolgozik. Kezdetben mindketten szerződéses munkaviszonyban voltak alkalmazottak. Jelenleg az egyik restauratori munkakörben vált az intézmény főállású munkatársává, de a múzeumpedagógusi teendőket továbbra is ellátja. Múzeumpedagógusi kompetenciájukat különböző szakirányú továbbképzéseken szerezték.

Az intézményvezető laza szervezeti keret érvényesítésére törekszik, abból a meggyőződésből fakadóan, hogy egy kulturális intézményben céltudatos, és önmagukat megvalósítani kívánó személyek munkálkodása tud igazán értéket menteni és teremteni felmutatható eredményként.

Az intézmény tevékenysége

Az intézmény tevékenységét a fő rendeltetésnek megfelelés szándéka határozza meg elsődlegesen, azaz a kulturális hagyaték megőrzése iránti elkötelezettség jegyében zajlik. Ez azonban nem csupán az ingó tárgycastleomány védelmére és tudományos feldolgozására vonatkozik, hiszen a múzeum felelősséget vállal a város épített öröksége iránt is.

A múzeum tevékenysége alapvetően két síkon bontakozik ki: egyrészt a kiállítások rendezése révén igyekezett betölteni közszolgálati hivatását,

másfelől pedig a muzeológusok kutatásait ösztönzi, és megteremti az ehhez a szükséges feltételeket.

A kiállítások, tárlatok szervezését elsődlegesen múzeumpedagógiai szempontból elemezzük a következő alfejezetben.

Az épített örökség védelmének és bemutatásának szándéka abban is tetten érhető, hogy a múzeum biztosítja a város két legrégebbi műemlékének látogathatóságát, dolgozik ezek tudományos kutatásán, a külső erőforrások megteremtésén, és hosszú távú értékbe helyezésükön. (Mint ilyen, már harmadik éve működtetik a *Jézus kápolnát*, amely nem csupán a múzeumi nyitászrend szerint látogatható, hanem ugyanitt különböző tematikus programok megszervezésére is sor került. Ugyanakkor közel két éve, *Székelytámadt vár* is a múzeum ügykezelésébe került, ahol szisztematikus régészeti ásatásokat kezdeményeztek, és melynek hozadéaként a közelmúltban a vár építéstörténeti és használati adatai eddig nem ismert részletekkel gazdagodtak, valamint a várfalakon látványos helyreállítási munkálatok zajlottak.)

Az intézmény egyik húzóágazatának számít a régészet, azáltal, hogy régészeti felügyeletet, illetve régészeti ásatásokat végeznek.

A tevékenységnek egy másik irányvonala a kortárs képzőművészetre való odafigyelés, melynek keretében programszerűen, éves rendszerességgel megrendezésre kerül a *Termés* című tárlat. Ugyanakkor más negyedik éve szervezik a *Pulzus* című székelyudvarhelyi művésztelepet is, amely révén az igen értékes helyi képzőművészeknek bemutatkozási és kibontakozási lehetőséget biztosít.

Újabban a fiatal székelyudvarhelyi képzőművészek *GrUnd* nevű csoportosulása zárkózik fel a múzeum által biztosított intézményes keret mentén. Műtárgygyarapítás terén - az erőforrások miatt - kevés lehetőség mutatkozik nagyobb értékű tárgyak megvásárlására. A Pulzus művésztelep megszervezése által azonban évente 10 értékesnek minősíthető kortárs képzőművészeti alkotással gyarapodik a képtár műtárgyállománya.

A kiadványok terén is jeleskedik az intézmény. Nem kis erőfeszítéssel periodikát jelentetnek meg, ugyanakkor konferenciaköteteket, amelyekben elsődlegesen saját kutatási eredményeiket teszik közzé. Két éve egy második periodika megjelentetésében is jeleskedik a múzeum, mely egy félévente megjelenő tudományos igényű ismeretterjesztő folyóiratként kerül az érdeklődő olvasó kezébe.

Rendszerezve a kiadványokat, az alábbiakat emeljük ki:

- Időszakos kiadványok:
 - Székelység. A Székelyföldet és népét ismertető folyóirat (1990-1991)
 - ISIS. Erdélyi Magyar Restaurátor Füzetek (2001-2014)
 - Lustra (2014-)
 - Múzeumi Füzetek sorozat (1990-)
 - Székely tájak, emlékek sorozat (1994-1996)
- Sorozatokon kívül megjelenő írások, például: Péter Attila (1994). Keresztek Székelyudvarhelyen 1993-ban (a legkorábbi), vagy Kovács Piroska (2012): Orbán Balázs kapui (a legutóbbi).
- Katalógusok, alkalmi kiadványok (1978-), amelyek többnyire az egyes kiállítások anyagainak megértésében, az elmélyülésben nyújtanak segítséget. A legutóbbi az ANNA. Asszonysors a XX. században kiállításához kapcsolódik.

A kiadványok szempontjából igen aktuális és jelentős kihívásnak tett eleget a múzeum, mely tudományos igényű tevékenységének minőségét is erősíti. Az intézmény fenntartója által kezdeményezett *Székelyföld története* című monografikus jellegű munka koordinálását nyerte el a múzeum. Az előkészítő és lebonyolító munka 22 neves történészszerzőt egybefogó projekt részeként jött létre. A végső termék, a 2200 oldalas három kötetes monográfia a napokban került az olvasóközönség elé.

A múzeum pedagógiai tevékenysége

Bíró Éva (2015) szerint a múzeumpedagógiai törekvések, a múzeum és az iskola kapcsolatának erősítése, az élményszerű személyiség- és képességfejlesztés lehetősége a múzeumokban a második világháborút követően vett újra lendületet. Maguk a múzeumok is megváltoztak, új témák, szokatlan perspektívák kerültek a múzeumok falai közé. Megváltozott a gyűjtemények bemutatásának módszere, a kiállítások képe, sőt, megváltozott a múzeumi gyűjtés szempontrendszere is. Az élményszerzés (ami ebben az esetben a múzeummal kapcsolatban pozitív élményt jelent) módjának tervezésekor nem nélkülözhető az életkori sajátosságok figyelembevétele. Nem mindegy, mennyi időt töltenek a gyerekek a múzeumban, milyen és

mennyi tárgyat látnak, és hogyan „dolgozzák fel” az élményt, a látottakat, a kiállítást. Az aktív jelenlét, a játék öröme megteremtheti a múzeumlátogatás élményszerűségét, ugyanakkor jelentős ismeretrögzítő szerepe van. A tanulás intenzitását fokozza a műtárgyakkal, műtárgymásolatokkal, illetve az egész kiállítási egységgel kialakított interaktív kapcsolat. Napjaink múzeumi kínálatával kapcsolatos kíváncsiságokat felismerve és szem előtt tartva a Haáz Rezső Múzeum klasszikus rendeltetése mellett - eleget téve a modern múzeumi szolgáltatási trendeknek (is) – erőteljesen nyit a múzeumpedagógiai kínálat bővítésének irányába.

Az intézményvezető szavai egyértelműen kirajzolják a múzeumpedagógiai tevékenységek helyét a kulturális intézmény működésének rendszerében: *„Korszerű múzeumi szolgáltatásról napjainkban csak a múzeumpedagógiai foglalkozások megléte esetében beszélhetünk. Éppen ezért prioritást jelent továbbra is ez a szegmens.”* (M.Z.)

A múzeumpedagógia céljának megvalósítását, azaz, hogy olyan múzeumbarát, a kiállításokat megérteni és befogadni képes generációt neveljen, amely a múzeumlátogatást kulturális alapszükségletnek tekinti, élményszerű, a látogató célcsoport életkori sajátosságainak megfelelő programkínálattal biztosítja az intézmény. A múzeumban zajló fejlesztő-nevelő tevékenységnek több változatával is találkozunk. A pedagógusok számára készített - és az intézmény honlapján is közzétett – tájékoztató részletezi, hogy milyen jellegű pedagógiai tevékenységet kínálnak a gyerekeknek, fiataloknak:

- **Múzeumi óra:** amely tartalmilag szorosan kötődik az iskolai tananyaghoz (történelem, művészettörténelem, fizika, kémia, biológia, természettudomány, matematika stb.), a múzeumi anyag feldolgozásában érvényesíti annak szempontjait.
- **Kérdés-felelet:** a párbeszéd, a kérdésfeltevés kétoldalú, a múzeumpedagógus és a látogató egyaránt tehet fel kérdéseket és adhat válaszokat. A párbeszéd folyamán rávezethetjük az egyenrangú partnernek tekintett látogatót, hogy maga ismerjen fel tényeket és összefüggéseket.
- **Múzeumi feladatlap:** különböző (képes, rajzos, játékos) feladataival önálló felfedezésre készíti a résztvevőt.

- **Kézműves foglalkozás:** az aktuális kiállítás témájához kapcsolódik. Egy-egy téma tartalmilag sokoldalú, módszertanilag a gyermek aktivitására és kreativitására épülő feldolgozása, ahol hangsúlyos szerepet kap a tárgyalkotás. Saját alkotásain keresztül formálja a gyermek művészeti látásmódját (vizuális nevelését). (Például: Húsvétra hangoló, Karácsonyváró, stb.)
- **Drámapedagógia:** olyan csoportos játéktevékenység, melynek során a résztvevők képzeletbeli világot építenek föl, majd ebbe a képzeletbeli világba szereplőként vonódnak be. A fiktív világon belül ugyanakkor valós problémákkal találkozhatnak, és ezekből a találkozásokból valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert. (Például Mátyás király udvara)

A múzeumpedagógiai szolgáltatásokat célirányosan először 2012-ben hirdette meg az intézmény. Ekkor, megtalálva a megfelelő anyagi támogatókat, 3000 gyerek múzeumi látogatását szervezték meg Az ismeretszerzés örvényein című projekt keretében, Udvarhelyszék vidéki iskolái számára.

Ezt a nyitányt követően számos, egyre változatosabb és szakmailag is magas minőséget képviselő kultúraterjesztő tevékenységet kínált fel az intézmény óvodások és iskolások számára egyaránt.

Rendszerezve a tevékenységi kínálatot, az alábbi múzeumpedagógiai tevékenységi változatokkal találkozunk:

- **Iskolai/ óvodai fejlesztő-nevelő szorosan kötődő tevékenységek:** Tudj többet, legyél jobb!
- **Vallási ünnepekhez kapcsolódó (többnyire néphagyományörző kézműves) foglalkozások:** Húsvétra hangoló; Karácsonyváró; Karácsony; Karácsonyra készülünk; Karácsony a múzeumban.
- **Tudomány és kultúra népszerűsítését szolgáló programok:** A tárguló Gutenberg-Galaxis; Leonardo da Vinci zseniális találmányai; Művészettörténeti (fél)óra.
- **Helytörténeti, a szülőföld szellemi értékeinek megismerését szolgáló tevékenységek:** Anna-sorsok; Hincz Gyula: Erdély;

Székely panteon; Agyagozás a múzeumban; Falanszter világ; Megismételt pillanat.

- **Komplex fejlesztő tevékenységek:** Felfedező nyári tábor; Múzeumok éjszakája; Családi délelőtt; Kreatív alkotóműhely a múzeumban; Őszi szünidő a Haáz Rezső Múzeumban.

A foglalkozások egyre nagyobb népszerűségnek örvendenek (lásd 2. diagram). Az intézmény vezetője szerint „... egyre inkább igény mutatkozik a város egyes tanintézményei részéről a speciális múzeumpedagógiai foglalkozások, órák szervezésére”. Ez vonatkozik az interaktív rövid múzeumpedagógiai tevékenységekre a pedagógusok részéről, de a komplex fejlesztő-nevelő alkalmakra egyaránt. A múzeumpedagógia táborok szervezésére a szülők irányából tapasztalható a növekvő igény.

Tartalmilag a múzeumi foglalkozások témái részben az iskolai tananyag menetéhez, az állandó- és időszakos kiállítások anyagához, illetve az évszakokhoz, vallási ünnepekhez köthetők, a régió hagyományaihoz illeszkednek. Ez a jellemző segíti a múzeumi órák szervezését, hiszen amennyiben ezek összeilleszthetők a tantervi követelményrendszerrel, a pedagógusok motiváltabbak a múzeumlátogatások megszervezésében. A múzeumi foglalkozás-kínálat kiválóan összeegyeztethető az óvodai és kisiskolai tantervvel, nagyobb osztályokban az osztályfőnöki órák keretében (de más tárgyakba ágyazottan is) érdemben meg lehet találni a helyét a kulturális horizont tágítását, a helytörténeti ismeretek elmélyítését, a világ megértését szolgáló interaktív foglalkozásoknak. Ennek az illeszkedésre törekvésnek kiváló bizonyítéka, hogy a pedagógusoknak gyakran fejtörést okozó „iskola másként”² nevelési tevékenységek szervezésében változatos programokat kínál a megjelölt hétre a múzeum és a pedagógusok, gyerekek nagy számban és örömmel vesznek részt ezeken a tevékenységeken.

A múzeumpedagógiai foglalkozások szervezésére az új helyszín számos előnnyel rendelkezik, mely az intézmény ilyen jellegű tevékenységeinek megvalósítását érdemben megkönnyíti.

² Az „iskola másként”, napjainkban a „Tudj többet legyél jobb” mottóval szerveződő extracurriculáris tevékenység a román iskolarendszerben a tanóra és tantárgy-keretet meghaladó integrált nevelés-fejlesztés lehetőségét adja egy hetes időtartamban, amikor a hangsúly nem a klasszikus tudásgyarápításon van, hanem a tapasztalati és élményszerű tanuláson.

A kivitelezéshez szükséges szakmai tőkét két, az intézmény által szerződéses viszonyban alkalmazott munkatárs biztosítja. A kínálat népszerűsítését, a célközönség eredményesebb elérését, a pedagógusközösség hatékony megszólítását szolgálja a 2015 elején kiadott *Múzpeda programajánló*³ is. Ez, a szolgáltatások pontos adatolása mellett hasznos gyakorlati útmutatóként, múzeumpedagógiai „érzékenyítőként” szolgál az érdeklődők számára. A pedagógus nem csupán a kínálatot és lehetőségeket ismerheti meg és fel, hanem kedvet és motiváltságot is a múzeumpedagógiai tevékenységeken való részvételre. A programajánló ugyanakkor rejtett módon ugyan, de a múzeumpedagógia lehetőségeinek feltárását és tudatosítását is célozza, mely még csupán részben ismert a pedagógusok számára. A programajánló együttműködésre, közös gondolkodásra is ösztönzi a nevelőket. Ezt megkönnyítendő felvázolja azokat a lépéseket, amelyeket érdemes követnie a pedagógusoknak, amennyiben a kultúra fogyasztásának ezt az útját választják. Pontosítja a tevékenységek várható időtartamát, amelyet a program tervezői igyekeznek az iskolai tanóra időtartamához igazítani, hogy a felsőbb évfolyamokon ne legyen akadály az esetleges tanórákon átívelő időkeret. Fontos információként azt is tartalmazza, hogy a tevékenységek mely korosztály számára a legalkalmasabbak és leginkább élményszerűek, valamint azt is, hogy mely tantárgyak, illetve műveltségterületek követelményeinek megvalósításához járulhatnak hozzá a részvétel által. Végül, minden program ismertetése egyéb résztvevői visszajelzés megfogalmazásával zárul, melynek szintén a motivációs szándéka érhető tetten.

Az alábbi táblázatba összegeztük a Haáz Rezső Múzeum által az utóbbi években szervezett kiállítások, pontosítva azokat, amelyek múzeumpedagógiai tevékenységet, interaktív tárlatvezetést is kínáltak, és amelyek a látogatók számának jelentékeny növekedéséhez vezettek (legmagasabb látogatói számok a kiemelt tárlatokon).

³ Lásd: http://www.hrmuzeum.ro/image/file/muzeumpedagogia_fuzet.pdf

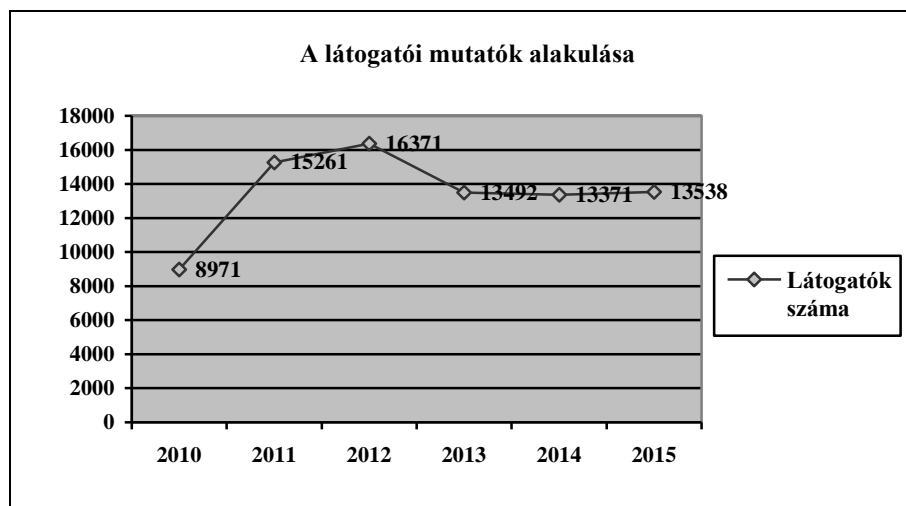
1. táblázat: Múzeumpedagógiai tevékenységek

Évszám	Kiállítások száma	A legnépszerűbb múzeumpedagógiai tevékenységeket lehető tevő kiállítások
2011	16	<i>Trópusi lepkeház</i> <i>Fekete leves</i> <i>Üzenet a múltból</i> <i>A pénz beszél</i>
2012	14	<i>Leonardo da Vinci zseniális találmányai</i> <i>Az ismeretszerzés örvényein</i>
2013	14	<i>A táguló Gutenberg-galaxis</i> (könyv- és nyomdatörténet); <i>Művészet a lapok között</i> (művészkönyvek); <i>Rajzoljunk Meséket – Meséljünk rajzokat</i> (mesekönyv illusztrációk); <i>Bogyó és Babóca</i> (bábos könyv); <i>Portrék, metszők, metszek</i> (könyvornamentika)
2014	21	<i>Templomok a föld alatt</i> <i>Variációk hat lábra</i> (rovaratani tárlat) <i>Szóra bírt csontjaik</i>
2015	15	<i>ANNA – Asszonyors a XX. században</i> <i>A szabadságharc erekllyei</i>

A látogatói adatok értékelése nyilvánvalóvá teszi, hogy a látogatószám alakulása egyértelműen a jelentősebbnek vélhető időszakos kiállítási kínálatról, illetve ezek jellegétől függ. A specifikusan gyerekek, fiatal generációk számára létrehozott kiállítások eleve eltolják a látogatói arányt ezen korosztály felé. Az alábbi diagram szépen kirajzolja a múzeum látogatási indexének jelentős növekedését a 2011-es évtől kezdődően, amikor az intézmény első ízben hoz el Erdélybe egy olyan kiállítást, ami nagy létszámban mozgatja meg a gyerekeket, óvodásokat, iskolásokat

egyaránt, sőt a családi múzeumlátogatásnak is kiváló alkalmát jelenti. Ennek következtében a gyermekek motiválása következtében olyan szülők, hozzátartozók is ellátogattak a múzeumba, akik korábban még soha nem voltak. Az intézmény nagyon jó stratégiát talált ezáltal arra, hogy a kevésbé érdeklődő felnőttek csoportját is megszólítsa és bevonzza a múzeumba.

3. ábra: A múzeum látogatottságának mutatói az utóbbi hat évben



A *Trópusi lepkház* volt az első dobbantó. 2012-ben, látva az előző év sikerét, olyan különleges kiállítás szervezésében gondolkodtak, amely képes felrázni a helyi potenciális közönséget, illetve visszajáró múzeumlátogatókat termel. Az adatok jelzik, hogy ezt a cél sikerült a következő években is megvalósítani, hiszen az intézmény minden évben megtalálta azokat a tárlatokat, kiállításokat, tevékenységeket, amelyek a látogatói létszámot ebben a magasságban tarthatják.

Az előbbi táblázatban kiemelve jelöltük azokat a kiállításokat, amelyeknek a magasabb látogatói létszám köszönhető. Láthatjuk, hogy ezek mind múzeumpedagógiai tevékenységet (is) és/ vagy interaktív tárlatvezetést felkínáló kiállítások. Mindez bizonyítéka és megerősítése is egyben annak az intézményi felismerésnek, hogy a szemléletmód-váltás a múzeum kínálati módjában, a tevékenység „plázásítása” erős társadalmi elvárás, és a látogatóközönség megtartásának, sőt bevonzásának egyik legcélravezetőbb módja.

Múzeumpedagógiai perspektívák az intézményben

Az intézmény jövőképe alakulásában jelentős szerepe van a most birtokba vett új helyszíneknek, ugyanis ez jóval nagyobb teret és így lehetőségeket is jelent, megszünteti azokat a korlátokat, amelyek a szakmai tevékenységet korlátozták.

Természetesen továbbra is a fő cél modern múzeumi szolgáltatások nyújtása. Ebben a sorban egyre inkább központi szerepet nyer a múzeumpedagógiai lehetőségek feltérképezése és fejlesztése, annál is inkább, hogy ezáltal nem csupán a látogatói létszámok szinten tartása, illetve növekedése, hanem az intézmény külső megítélése is egyre pozitívabbá válik. Az intézmény egy élő kultúra-fogyasztó helyévé tud ily módon válni.

Az intézmény vezetője a múzeum gyenge pontjaként nevezi meg a némely szakterületek lefedetlenségét, amelyek körébe andragógiai tevékenység is tartozik. Az intézmény nyit a terület irányába, bár ennek több akadály is van egyelőre. Ezek között a legkiemelkedőbb a szakemberhiány.

Összegezve, a Székelyudvarhelyi Haáz Rezső Múzeum a klasszikus múzeumi feladatok teljesítése mellett és közben a város közművelődési életének is aktív szereplője. A jövőkép annak biztosítéka, hogy az elkövetkező időkben is kínálatával lehetőséget nyújt majd a gyermekeknek (és távlatokban talán a felnőtteknek is) élményszerzésre, tudásgyarapításra, non-formális művelődésre múzeumpedagógiai (és andragógiai) tevékenységi keretben.

Felhasznált irodalom

- Barabási, Tünde (2014): A közművelődés jelene Székelyudvarhelyen. A Városi Könyvtár, mint közművelődési színtér. In Juhász, Erika (szerk.): Közösségi művelődés – közösségi tanulás. Tudományos Konferencia Durkó Mátyás és Rubovszky Kálmán emlékére. Debrecen, Debreceni Egyetem TEK BTK Neveléstudományok Intézete – KultúrÁsz Közhasznú Egyesület

- Bíró, Éva (2015): Múzeum, művészet, pedagógia. http://magyarmuzeumok.hu/muhely/2872_muzeum_muveszet_pedagogia (2016-05-26) <http://www.hrmuzeum.ro/>
- Koltai, Zsuzsa (2011): A múzeumi kultúráközvetítés változó világa. Iskolakultúra Könyvek, 41. Iskolakultúra, Veszprém. http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/books/koltai_zsuzsa.pdf
- Szabó, József (é.n.): A múzeumok új kihívása: a múzeumandragógia. URL: http://www.hermuz.hu/muzeumandragogia/adatok/publikaciok/konferenciak/muzandr_20090511/szabojozsef.pdf
- Váczy, Zsuzsa (2012): Fejlesztési lehetőségek nem formális tanulási környezetben. Könyv és Nevelés, 2012/1. URL:http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/fejlesztesi_lehetosegek_nem_formalis_tanulasi_kornyezetben
- Zepenczaner, Jenő (2005): Haáz Rezső Múzeum Székelyudvarhely. Székelyudvarhely, Haáz Rezső Múzeum Kiadó

Bene Viktória

ROMÁKKAL SZEMBENI DISZKRIMINÁCIÓ – ESETELEMZÉSEK AZ EBH HONLAPJÁRÓL

Abstract: *In my academic paper I would like to discover what kind of discrimination happened with Romas in Hungary. I examined the legal cases on the Equal Treatment Authority's webpage from 2005-2016. In my opinion these cases are very important because the authority is the main institution which gurantee and protect human dignity, human rights and equal treatment in Hungary (Equal Treatment Authority's webpage). From my point of view we can find there the most important cases in connection with the topic. In my academic paper I introduce the next things: the role of the Equal Treatment Authority, the results of the analysis, a case from the Authority webpage, good practices and my conclusion.*

Mit kell tudnunk az Egyenlő Bánásmód Hatóságról és a 2003. évi CXXV. törvényről?

Mielőtt a téma részletesebb tárgyalásába kezdenék, fontosnak tartom az ezzel kapcsolatos legfontosabb fogalmak – az esélyegyenlőség, az egyenlő bánásmód –tisztázását.

Az esélyegyenlőség esetében a cél, hogy a jog a kezdőpontnál biztosítsa az egyenlő esélyeket, ekkor kell a társadalomban a hátrányos helyzetben lévőket arra a szintre hozni, hogy a többséggel együtt egy startvonalról indulhassanak. Az állam a történelmileg kialakult és meglévő társadalmi hátrányt ellensúlyozva hozza a kisebbségekhez tartozókat olyan helyzetbe, hogy azok a mindenkit megillető jogokkal élni tudjanak (Halmai-Tóth szerk. 2008).

Az egyenlő bánásmód követelménye pedig mindenki szempontjának az egyenlő figyelembevételét jelenti (Halmai-Tóth szerk. 2008). A megkülönböztetés és a diszkrimináció tilalmát jelenti. Ennek megsértésekor ok-okozati összefüggés van a sérelmet szenvedett személy hátránya és a védett tulajdonsága között (Sebestyén 2014).

Az emberi méltóság és az esélyegyenlőség garanciális intézménye az Egyenlő Bánásmód Hatóság, ami az egyenlőbánásmód megvalósulását ellenőrzi autonóm állami jogorvoslati fórumként. Azoknak a panaszosoknak az ügyében jár el a hatóság, akiket diszkrimináció, vagyis hátrányos megkülönböztetés ér. Az EBH tevékenységeiről, működéséről a 2003. évi CXXV. törvény rendelkezik. A törvény a következő tulajdonságokat részesíti védelemben, amiket összefoglaló néven védett tulajdonságoknak nevezünk. Ilyen tulajdonság a nem, faji hovatartozás, bőrszín, nemzetiség, nemzetiséghez való tartozás, életkor, anyanyelv, fogyatékoság, egészségi állapot, anyaság (terhesség) vagy apaság, családi állapot, szexuális irányultság, nemi identitás, társadalmi származás, vagyoni helyzet, vallási vagy világnézeti meggyőződés, politikai vagy más vélemény, foglalkozási jogviszony részmunkaidős jellege illetve határozott időtartama, érdekképviselőhez való tartozás, egyéb helyzet (Egyenlő Bánásmód Hatóság honlapja).

Az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló 2003. évi CXXV. törvény megalkotásáig az egyenlő bánásmódra vonatkozó szabályok nem alkottak egységes rendszert. A jogszabályok általában megálltak a hátrányos megkülönböztetés tilalmánál és nem definiálták az anti-diszkriminációval kapcsolatos legfontosabb fogalmakat, a jogérvényesítést elősegítő intézmények és a hatékony szankciók hiányoztak stb. Az egyenlő bánásmódra vonatkozó joganyag reformjának a célja egy rendszerszemlélet alapján álló, konzisztens és a gyakorlatban is alkalmazható joganyag létrehozása volt (Gyulavári 2003).

Az előbb említett 2003. évi CXXV. törvény a védett tulajdonságok alapján tiltja a hátrányos megkülönböztetést. A törvény ezen kívül meghatározza az alapfogalmakat, részletesen felsorolja azokat az eseteket, amelyek az egyenlő bánásmód elvébe ütköznek. Továbbá szót ejt az EBH-ról, azaz az Egyenlő Bánásmód Hatóságról és annak fontosságáról, feladatáról.

Ezen kívül ír a szankciókról és a bizonyítási módokról, továbbá arról, hogy hogyan segíthetjük elő az egyenlő bánásmódot az egyes területeken (2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról, Gyulavári 2003).

Milyen esetekben beszélhetünk az egyenlőbánásmód megsértéséről?

A diszkrimináció olyan tevékenységekben nyilvánul meg, amelyek valamilyen csoportot megfosztanak a mások számára nyitott lehetőségektől (Giddens 2008). A törvény a diszkrimináció öt típusát nevesíti. Kimondja, hogy az egyenlő bánásmód megsértését jelenti a közvetlen hátrányos megkülönböztetés, a közvetett hátrányos megkülönböztetés, a zaklatás, a jogellenes elkülönítés és a megtorlás (Gregor et al 2014). A következőkben tisztázzuk, hogy mit is takarnak ezek a fogalmak:

Közvetlen hátrányos megkülönböztetésről beszélhetünk abban az esetben, hogyha egy személyt vagy csoportot valós vagy vélt tulajdonsága miatt kedvezőtlenebb bánásmódban részesítenek, mint más, összehasonlítható helyzetben lévő személy vagy csoport részesül, részesült vagy részesülne (Gregor et al 2014). Közvetlen hátrányos megkülönböztetés lehet például, ha a munkáltató azért nem alkalmaz egy friss házasságú fiatal nőt, mert fél, hogy várandós lesz, hosszú időre kiesik a munkából és emiatt inkább egy férfit fog alkalmazni. Olyan helyzet is előállhat, amikor valaki azért nem alkalmaz egy nőt, mert éppen gyermeket vár. Ebben az esetben akkor is történhet jogsértés, ha az állást egy másik nő tölti be. Emiatt nem érhet hátrány egy nőt sem, még férfi versenytárs hiányában sem (Gyulavári 2003).

Közvetett hátrányos megkülönböztetésről beszélhetünk akkor, hogyha az adott intézkedés látszólag megfelel az egyenlő bánásmód követelményének, viszont az intézkedés a védett tulajdonsággal rendelkező személyeket vagy csoportokat lényegesen nagyobb arányban hozza hátrányosabb helyzetbe, mint amelyben más összehasonlítható helyzetben levő személy vagy csoport volt, van, vagy lenne (Gregor et al 2014). Közvetett hátrányos megkülönböztetés lehet, hogyha nőkre vagy férfiakra ugyanaz a munkáltatói intézkedés vonatkozik, viszont döntően ez a nők számára hátrányos. Például kevesebb bért, rosszabb körülményeket jelent (Gyulavári 2003).

Azt nevezzük **zaklatásnak**, hogyha az emberi méltóságot sértő, szexuális vagy egyéb természetű magatartás, amely az érintett/érintettek védett tulajdonságával függ össze, valamint célja vagy hatása az adott személlyel szemben megfélemlítő, ellenséges, megalázó, megszégyenítő vagy támadó környezet kialakítása (Gregor et al 2014). A zaklatás legismertebb formájának minősül a munkahelyi szexuális zaklatás (Gyulavári 2003).

Jogellenes elkülönítésnek vagy **szegregációnak** minősül az a rendelkezés, amely valamilyen védett tulajdonság alapján bizonyos személyeket, vagy személyek csoportját a velük összehasonlítható helyzetben lévő személyektől vagy személyek csoportjától elkülönít (Gregor et al 2014). Szegregációnak minősül, amikor az általános iskolában a roma gyerekeket külön épületbe vagy külön osztályba helyezik át úgy, hogy nem nemzetiségi oktatás szervezéséről van szó (Gyulavári 2003).

Végül a diszkrimináció ötödik típusa a **megtorlás**. Ez annyit jelent, miszerint az a magatartás minősül megtorlásnak, amely az egyenlő bánásmód követelmények megsértése miatt kifogást emelő, eljárást indító vagy az eljárásban közreműködő személlyel szemben ezzel összefüggésben jogsérelmet okoz, jogsérelem okozására irányul, vagy azzal fenyeget (Gregor et al 2014). Ilyen eset például a munkáltató munkavállalóval szembeni retorziója, amikor a munkavállaló a munkáltatóval szemben hátrányos tanúvallomást tesz egy ellene indított eljárás miatt (Gyulavári 2003).

A kutatás

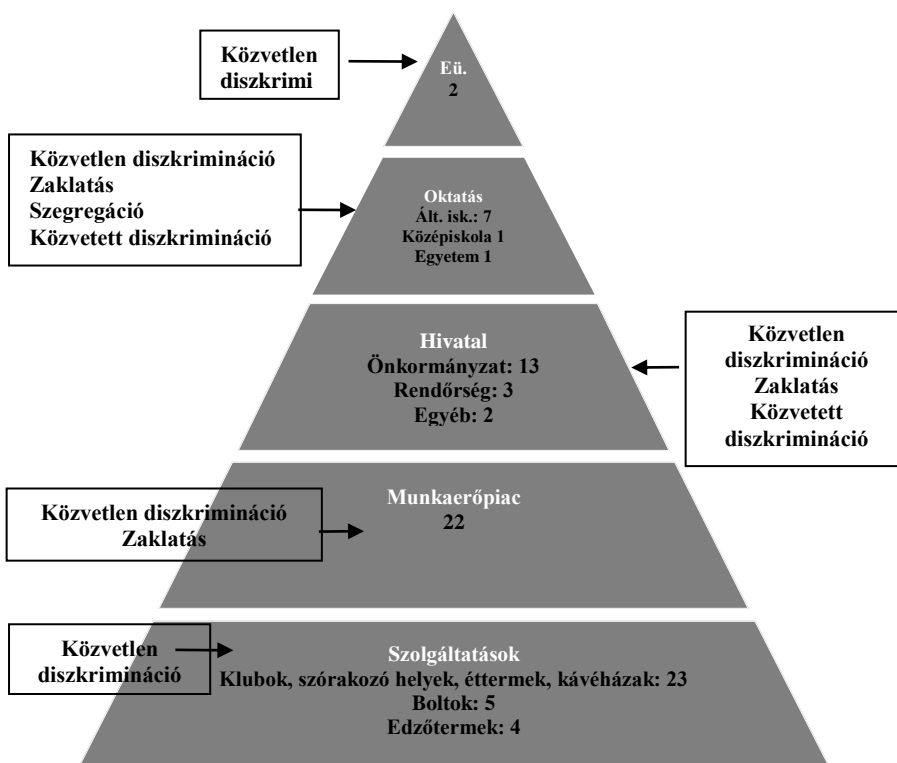
Kutatásomban tartalomelemzés módszerével elemeztem és összesítettem az Egyenlő Bánásmód Hatóság (EBH) honlapján 2005 és 2016 májusáig felellhető eseteket, amelyeknél a hatóság jogsértést állapított meg vagy egyezséggel zárult. Összesen 83 ilyen esetet elemeztem, majd az EBH honlapján található információk alapján kategóriákat állíthatunk fel a diszkrimináció helye és típusai szerint. Fontosnak tartom megemlíteni, hogy voltak olyan esetek, ahol az EBH már felállította a kategóriákat, ami nagyban megkönnyítette a dolgomat az összesítésnél.

A diszkrimináció területei vagy helye szerint 5 főbb kategóriát lehet felállítani, amelyek a következők:

- 1) szolgáltatások: 32 eset
- 2) munkaerőpiac: 22 eset
- 3) hivatal: 18 eset
- 4) oktatás: 9 eset
- 5) egészségügy: 2 eset

A megállapításaimat és az összesítés eredményét egy saját készítésű piramis ábrán ábrázoltam, ami az alkategóriákat is tartalmazza. Ez a következőképpen néz ki:

1. ábra: Eredmények és összesítések az EBH esetei alapján



(Forrás: saját készítés)

A fenti ábrán láthatjuk, hogy hol, milyen területeken diszkriminálták a romákat és azt is, hogy az adott területen a diszkrimináció mely típusai jelentek meg.

A következőkben a területi korlátok miatt bővebben az oktatásban történt, romákat érintő diszkriminációt fogom bemutatni, és egy konkrét jogesetet fogok részletezni.

A romák diszkriminációja az oktatásban

Fontosnak tartom megemlíteni, hogy a roma lakosság esetében a fiatalabb generációk általában nem indulnak egyenlő esélyekkel, ugyanis mivel nincs meg a feltételek egyenlősége, ebből következően a kimenetek egyenlősége sem biztosított. Itt a legfontosabb kritériumként az anyagi hátrányt kell megemlítenünk (Bene 2013).

A roma fiatalok hátrányai társadalmi okokra vezethetők vissza. A szegénységre, a szülők iskolázatlanságára és a munkapiacról történt kiszorulására és az ebből fakadó további hátrányokra. Alacsony teljesítményhez a következő dolgok vezetnek: egyrészt az átlagosnál rosszabb egészségi állapot, másrészt a környezetükön belül kevésbé férnek hozzá készségeik fejlődéséhez szükséges fontos erőforrásokhoz és tevékenységekhez, illetve harmadrészt nem jutnak hozzá a minőségi oktatási szolgáltatásokhoz és motiváló iskolai környezethez (Kertesi – Kézdi 2012).

Oktatási szakemberek szerint az anyagi hátrány már a középiskola-választásnál megjelenik: arra sokaknak nincs pénze, hogy nivósabb iskolába írassák gyermekeiket, hiszen ezek általában nagyobb távolságban vannak. Az utazás vagy a kollégium költségét sok család nem vállalhatja (Nyaka 2009).

Munkanélküliségi esélyekben tapasztalható, hogy a romák foglalkoztatottsági esélyei azért olyan csekélyek, mert az országos átlagnál jóval iskolázatlanabbak. Megállapítható, hogy a többi ok is az alacsony iskolázottságra vezethető vissza. A másik ok a diszkrimináció (Kertesi 1995). A roma nemzetiségűek gyakran már az állásinterjúig sem jutnak el, vagy csupán a puszta megjelenésük elegendő ahhoz, hogy a munkáltatók ne alkalmazzák őket, továbbá a létszámcsoökkentések alkalmával is leghamarabb tőlük válnak meg a munkáltatók. A felsoroltakon túl a

romákkal szemben gyakrabban előfordul, hogy a munkáltatók kedvezőtlenebb munkafeltételeket biztosítanak a számukra (Gregor 2013).

Az oktatás területén megjelenő diszkriminációt a Neményi Mária által vezetett kutatás nagyon jól érzékelteti. A 2006-ban készült kutatás a Jedlik Ányos Program keretében, ami az iskolai pályaesélyek társadalmi meghatározottságát vizsgálta. Neményi Mária mellett a programban részt vett Szalai Júlia és Messing Vera is.

Szalai Júlia Széttartó jövőképek című tanulmányában leírja, hogy a romák jövőképét vizsgáló kutatáson belül az egyes osztályokban készült kérdőívekben az osztályfőnököktől kértek egy kiegészítő kis kísérő adatlapot, amelyben megkérdezték őket, hogy tudásuk szerint az osztályba járó gyerekek között mekkora a roma tanulók aránya. Azok a pedagógusok, akik túlbecsülték a roma tanulók arányát, nagyobb arányban ítélték osztályismétlésre a roma származású diákjaikat, ezen kívül általánosan is rosszabb tanulmányi minősítéssel illették az általuk tanított osztályt, mint az arányokat a realitáshoz közel állóan értékelő pedagóguskollegáik (Szalai 2008).

Az Egyenlő Bánásmód Hatóság (EBH) honlapján 2005-2016 májusáig megtalálható oktatás területén történt diszkriminációs jogesetek esetében összesen 5 esetben beszélhetünk szegregációról, 2 esetben zaklatásról, 1 esetben közvetlen diszkriminációról, továbbá 1 esetben közvetett diszkriminációról.

A következőkben a zaklatásra, a diszkrimináció egyik típusára fogok egy példát hozni a hatóság honlapján fellelhető esetek közül.

Az EBH/274/2015-ös esetében a kérelmező törvényes képviselője azzal a panasszal fordult a hatósághoz, hogy a tanulószerveződés keretében a gyakorlati hely alkalmazottai, valamint a tulajdonos részéről folyamatos zaklatás éri a fiataalt. A tanuló a gyakorlati helyére érkezve azzal szembesült, hogy a Facebook oldaláról kinyomtatott fényképekkel plakátolták ki a kávéautomatát, valamint két ablakot a műhelyben, amelyeket a roma származására utaló sértő kifejezésekkel láttak el. Emiatt a tanuló másik tanműhelyben folytatta a képzést. A kérelem alapján a Hatóság eljárást indított a Kft-vel szemben. A hatóság tárgyalást tűzött ki, amelyben sor került a tanúk meghallgatására. Nem derült fény arra, hogy pontosan ki ragasztotta ki és kommentálta a képeket. Viszont világossá vált a tárgyalás során, hogy mind a műhelyvezető, mind a munkavállalók látták a képeket,

de napokig nem szedték le. Az ügy végül egyezséggel zárult. Az eljárás alá vont bocsánatot kért a kérelmezőtől és egyezség keretében vállalta, hogy biztosítani fogja a kérelmező szakképzését a megállapodásban foglalt időtartamban, ami által a kötelező gyakorlati képzés keretein kívül lehetősége nyílik a tapasztalatszerzésre (Egyenlő Bánásmód Hatóság honlapja - EBH/274/2015 esete).

Az eset rövid összefoglalása:

A **terület**, ahol a diszkrimináció történt: oktatás (Egyenlő Bánásmód Hatóság honlapja) – középiskola - gyakorlati hely

A **diszkrimináció típusa**: zaklatás történt (Egyenlő Bánásmód Hatóság honlapja), ugyanis a fentebb már részletezett fogalom alapján (Gregor et al 2014) a gyakorlati helyen történt eset – a képek kiragasztása és kommentálása- sértette a gyakornok emberi méltóságát, ugyanis ez összefüggött a védett tulajdonságával, azaz a romaszármazásával. Továbbá ez a fajta cselekedettel megszegyenítették és megalázták a kérelmezőt és ellenséges környezetet alakítottak ki a gyakorlati helyén.

Szereplők: gyakornok (kérelmező), műhelyvezető, a cég alkalmazottai (a cég, mint eljárás alá vont fél)

Az előbbieken igyekeztem bemutatni a romákkal szembeni diszkriminációt az oktatásban és igyekeztem levezetni egy esetet az átláthatóság kedvéért. A következőkben levonom a következtetéseimet és igyekszek felvázolni pár olyan programot, amivel meglátásom szerint csökkenthetjük az előítéleteket a védett tulajdonságú személyekkel kapcsolatban, különösképpen a romákkal szemben.

Összegzés

Az előzőekben igyekeztem megfelelő elméleti keretet adni a témának, majd bemutatni az Egyenlő Bánásmód Hatóság (EBH) oldalán fellelhető jogesetek megoszlását és az oktatásban történő diszkriminációt.

Csepeli György (2014) alapján elmondhatjuk, hogy az előítéletesség legveszélyesebb megnyilvánulása, ha hivatalos társadalmi programmá, jóváhagyott és pártolt társadalmi paranoiává fajul. Ezért is van nagy jelentősége annak, hogyha a nemzeti, faji, vallási uszítást a nyilvánosság

eszközeivel tiltják. Viszont arról is szót kell ejtenünk, hogy a jogi eszközök önmagukban képtelenek gátat vetni az előítéletességnek. Leginkább a tömegkommunikáció, az iskola és az életmód adta érintkezési keretek tágítása tűnik az előítéletesség elleni küzdelem kedvező hatásokat kínáló terepének (Csepeli 2014). Az előbbieket László Miklós (2010) is alátámasztja a tanulmányában, miszerint a gyerekek felnőttkori személyiségének, karakterének, értékeinek és világképének kialakulását alapvetően három nagy szocializációs forrás befolyásolhatja, többek között a tömegkommunikáció médiumain keresztül megismerhető társadalmi tapasztalat, tudás és értékrendszer, azaz a kulturális környezet (László 2010). Úgy gondolom, hogy a fentiek alapján elmondhatjuk, hogy az előítélet elleni küzdelem a leghatékonyabban a fiatalok oktatásával valósulhat meg. Továbbá a kereskedelmi és közszolgálati médiának nagyobb hangsúlyt kellene fordítaniuk a roma kultúrára, a roma értelmiség bemutatására, továbbá a külföldi kultúrák hiteles bemutatására. Ugyanis egy korábbi pilot-kutatásom eredménye arra mutatott rá, hogy a fiatalok hitelt adnak a média közvetítésének és nagyban befolyásolja őket a médiában látottak. Egy lány a fókuszcsoportban meg is jegyezte, hogy a magyarországi médiareprezentációban nem találhatunk meg romákat értelmiségi szerepben, külföldi filmekben pedig megtalálhatunk afroamerikaiakat magas beosztásban. Ezt alá támasztja Bernáth Gábor és Messing Vera (2012) kutatása is (Bene 2015).

Úgy gondolom, a közoktatásban a mozgókép- és médiaismeret tantárgy keretén belül is nagyobb hangsúlyt kellene fektetniük az oktatóknak, hogy felhívják a figyelmet a médiamanipulációra, valamint a roma és más nemzetek kultúráját is egyaránt közelebb kellene hozniuk a diákjaikhoz. Továbbá nagyobb hangsúlyt kellene az oktatóknak a médiakompetencia megfelelő kialakítására is, azaz lehetővé tegyék, hogy a fiatalok megfelelő médiakritikai képességgel és médiaismerettel rendelkezzenek. Az előítélet témakörét tréningeken használt feladatokkal is fel lehetne dolgozniuk a tanórákon és osztályfőnöki órákon belül. Mindemellett olyan újfajta módszertani eszközöket kellene alkalmazniuk a hátrányos helyzetű kistérségben oktató pedagógusoknak, amelyek elősegítik az integrációt és az egymás elfogadását. Erre jó példa lehet a mozaikmódszer (Aronson 2010) és a kooperatív tanulás (Bene 2015).

Pozitív és követendő jó gyakorlatként szeretném bemutatni az Európa Tanács és a No Hate Speech Mozgalom Böngésző. Emberi jogi neveléssel az online gyűlöletbeszéd ellen című oktatási segédanyagát és a ráépülő képzést. A Reményt a Gyermekeknek Közhasznú Egyesület a Norvég Civil Alap támogatásával lefordította az előbb említett könyvet magyar nyelvre (eredeti: Bookmarks). A tréningkönyv lényege, hogy a nonformális oktatás keretén belül felhívja a figyelmet az online gyűlöletbeszéd fontosságára és ezzel kapcsolatban számos érzékenyítő és tudásbővítő képzést tartottak ifjúsági szakembereknek, pedagógusoknak, egyetemi hallgatóknak és gimnazistáknak. Továbbá társadalmi miniprojekteken belül igyekeztek a képzésben részt vevőket is arra biztatni, hogy az ötleteiket, elképzeléseiket a gyakorlatban is megvalósítsák, így ezekkel az akciókkal regionálisan fel tudták hívni a figyelmet arra, hogy mit is tehetünk az online gyűlöletbeszéd esetében. A tréningen számos védett tulajdonságú csoportról szó esett, illetve eszmecsere folytathattak a tréningen résztvevők, ami kreativitásra és konstruktív közös gondolkodásra készítette őket. A módszereket mindenki számára egyszerűen befogadhatóvá és elérhetővé tették, hogy a képzés után is hatékonyan küzdjenek az előítéletek és a diszkrimináció ellen a szakemberek és diákok. Úgy gondolom, hogy a fontos lenne a nonformális oktatás módszereit népszerűsíteni a gyakorló pedagógusok, tanárhallgatók között, aminek a fő célja lenne, hogy az emberi jogi nevelést már fiatal korban elkezdjék. A tréningkönyv online is elérhető, így mindenki hozzáférhet, aki valamilyen módon érdekelt a témában.

Fontosnak tartom továbbá, hogy osztályfőnöki vagy valamilyen rendhagyó interaktív óra keretében a védett tulajdonságú csoportok egy-egy képviselője ellátogasson a diákokhoz. Úgy gondolom, hogy a csoport egy képviselője tud a leginkább hitelesen beszélni a meglévő problémáról, empátiára készíthetik a fiatalokat a saját történeteikkel és eloszthatják az eseteleges tévhiteket.

Felhasznált irodalom

- 2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról
- Aronson, Elliot (2010): Életem és a szociálpszichológia. Budapest, Ab Ovo Kiadó
- Bene Viktória (2015): Egy kísérlet a médiahatás vizsgálatára középiskolások körében In. (Dobi Edit szerk.) Juvenilia. Debrecen, Debreceni Egyetem, 45-60. oldal Elérhetőség: http://btk.unideb.hu/?p=oldal&oldal_id=5
- Bene Viktória (2013): Pozitív diszkrimináció az esélyegyenlőségi politikában. In. (Dorogi Zoltán–Uri Dénes Mihály szerk.) „A mi tendenciáink...” Szakkollégiumi tanulmányok 2. Debrecen, DE TEK Hatvani István Szakkollégium 9-19. Oldal
- Bernáth Gábor – Messing Vera (2012): Szélre tolva. Médiakutató. 13. évf. 1. szám 71 – 84. oldal
- Csepeli György (2014): Szociálpszichológia Mindenki. Budapest, Kossuth Kiadó
- Dr. Gregor Katalin – Dr. Varga Judit – Dr. Lukovics Adél – Molnár Veronika (2014): Az egyenlő bánásmód és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló 2003. évi CXXV. törvény alkalmazása. Tananyag. Budapest, Egyenlő Bánásmód Hatóság
- Dr. Gyulavári Tamás (2003): Egyenlő bánásmód és esélyegyenlőség. Budapest, Liga Szakszervezetek
- Egyenlő Bánásmód Hatóság honlap: <http://egyenlobanasmod.hu>
- Giddens, Anthony (2008): Szociológia. Budapest, Osiris Kiadó
- Gregor Katalin (2013): Az egyes védett tulajdonsággal rendelkezők hátrányos megkülönböztetése a foglalkoztatás területén. In. Az egyenlő bánásmód érzékenyítése és a társadalmi érzékenység fejlesztése Hand-Out. Budapest, EBH
- Halmai Gábor – Tóth Gábor Attila szerk. (2008): Emberi jogok. Budapest, Osiris Kiadó
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2012): A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. In. Budapesti munkagazdaságtani füzetek. Budapest, Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet

- Kertesi Gábor (1995): Cigány foglalkoztatás és munkanélküliség a rendszerváltás előtt és után. (Tények és terápiai.) Esély. 5. évf. 4. szám, 19 – 63. oldal
- László Miklós (2010): Példakép kutatások. 200-2009. Budapest, Alkalmazott Kommunikációtudományi Intézet
- Nyaka Sz. (2009): A leszakadó kistérségek a felsőoktatásból is kipotyognak: <http://www.bama.hu/baranya/kozelet/a-leszakado-kistersegek-a-felsooktatashol-is-kipotyognak-229864> Utolsó letöltés: 2016. október. 06.
- Sebestyén Zsuzsa (2014): Interszekcionalitás, mint esélyegyenlőségi koncepció, avagy genderkutatás más szemszögből. 3. évfolyam 1. szám Metszetek. Elérhetőség: http://metszetek.unideb.hu/interszekcionalitas_sebestyen_zsuzsa_2014_01 Utolsó letöltés: 2016-01-03
- Szalai Júlia (2008): Széttartó jövőképek. Esély: társadalom- és szociálpolitikai folyóirat. 19. évf. 2. szám 26–46. oldal

Marczin István

***ADALÉKOK A CAFFART KÉPZŐMŰVÉSZETI
EGYESÜLET, MINT CIVIL SZERVEZET TAGJAINAK
MOTIVÁCIÓS KUTATÁSÁHOZ***

Abstract: *Inmybriefstudy I make an attempttopresentthemotivation of themambers of the Caffart Fine Art Association. Method: self-fillingsurvey, theanswersareevaluatedin percentige.*

A kétezertízes években egyre nőtt a feszültség a hatalom, az egyén és a civil szerveződések között. Egyre nő a civil szervezetek szerepe, és ezen belül a művészeti alapítványok és egyesületek egyre jobban aktivizálták magukat. Huizinga is rámutat művében, hogy az egyén utolsó menekülési színtere a művészet és a játék (Huizinga 2000). Ez a tendencia napjainkban is folytatódik. Joggal merül fel bennünk a kérdés: Miért is?

Korábbi tanulmányomban már foglalkoztam ezzel a kérdéssel, így itt csak röviden foglalnám össze (Marczin 2015). Richard Sennett szerint a közéleti ember, az individuum egyre kevésbé képes a saját sorsáról dönteni, közéleti létünk megélése a meglevő intézményekhez fűződő kapcsolatunkban merül ki (Sennett 1998). A posztmodern után egy újfajta közösséghez való tartozás vágya merül fel erőteljesen. Igor Szmirnov ebben látja az emberek művészethez való fordulásának okait (Smirnov 2000). A művészetten keresztül tud visszakapcsolódni az egyén a közösségbe. Véleménye szerint nagy társadalmi változásoktól mentes, viszont tragikus társadalmi eseményekben gazdag időszak jó táptalaja a műalkotások létrejöttének. Hankiss Elemér is összekapcsolja az individuum, az önszerveződés és művészet hármasságát, melynek révén az egyén menekül idegen környezetéből mesterséges világába, ahol teremtett illúzióit sikerként éli meg (Hankiss 1997). Individuum, önszerveződő közösségek, művészet igen is járható út. A művészeteken belül talán a képzőművészet az az út, hiszen

Kepes György szerint a képzőművészet, a vizuális kommunikáció a leghatékonyabb eszköz ahhoz, hogy újra létrehozza az ember és tudás harmonikus egységét (Kepes 1979). Ezzel kapcsolatban S. Nagy Katalin végzett jelentős empirikus kutatásokat, és arra a következtetésre jutott, hogy alig-alig értjük a kortárs képzőművészet nyelvét, és a nagy többség továbbra is klisékben, sablonokban gondolkodik (S. Nagy 2007).

A képzőművészeti egyesületekben tevékenykedő képzőművészek igen sokat tudnak tenni ezen problémák feloldásához. A Caffart képzőművészeti Egyesület tagjai hivatásos képzőművészek. A Caffart Képzőművészeti Egyesület 2009-ben alakult többes céllal: nemzetközi művésztelep szervezése, lebonyolítása, képzőművészeti alkotások létrehozása, a kortárs képzőművészet terjesztése, népszerűsítése bel- és külföldön, kapcsolatteremtés alkotók, műpártolók és a közönség között, képzőművészeti pályázatok kiírása, lebonyolítása, művészetoktatás. Tagjai jelentős képzőművészeti díjakkal rendelkező hivatásos képzőművészek: Aknay János (Kossut-díj, Munkácsy, díj), Filp Csaba (Munkácsy-díj), Ferencz S. Apor (Székely Bertalan-díj), Horváth Roland (Barcsay-díj), László János (Nívó díj), Öry Annamária (Római Ösztöndíj), Pap Gitta (Nívó díj), Pinczés József (Derkovics Ösztöndíj), Puha Ferenc (Káplár Miklós-díj), Rékasi Attila (HNM 1. díj), Sütő Róbert (Barcsay-díj, Mazsaroff-díj), Török Ferenc (Hargita nívódíj)

A tevékenységeik, funkcióik, szerepük alapján már régóta vizsgálják a kortárs képzőművészeket, valamint próbálják tipizálni csoportjaikat, abból a céljuk, hogy megértsük tevékenységük hatásmechanizmusait. Hegyi Lóránt alapvetően két típusú képzőművészt különböztet meg. Az egyik ilyen típus a kommunikáló, üzenetet küldő, küldetéstudattal rendelkező művész, aki valamiféle változtatás igényét közvetíti a közönség felé. A másik jellemző típus a jelekben, szimbólumokban, mítoszokban gondolkodó anyag centrikus művész, akiknek alapvető célja az anyag és a forma megújítása (Hegyi 1986). Kiemelkedő azon gondolata, miszerint a társadalomban bekövetkezett változások hatására valamelyik típus akár egy személyen belül is változhat. Társadalmi krízisekkel terhelt időszakban inkább a küldetés típusú alkotótevékenység kerül előtérbe, míg a diktatórikus társadalmi helyzetekben az anyag centrikus alkotótevékenység dominál. S. Nagy Katalin is foglalkozott a művésztipusokkal, ő a nóvum oldaláról. Azt vizsgálta, hogy az új formai, tartalmi értéket hordozó alkotások létrehozóit

milyen csoportokba lehet közös jellemzőik alapján sorolni (S. Nagy 1994). Megkülönbözteti a primer, a szekunder, a terciér, a helyi művészeket, illetve a nem-művész giccsfestőket, nem csak a mű létrehozásában, hanem társadalmi elterjesztésében is. Husz Mária nemrég megjelent tanulmányában a szerep, a státusz és az életmód oldaláról közelíti meg a művészek identitáscsoportjait (Husz 2010). Ő hat kategóriát különít el: reprezentatív elit, autonóm, menedzser, közösségi, derékhad, képgyártó.

Rövid tanulmányomban arra tettem kísérletet, hogy a Caffart Képzőművészeti Egyesület tagjainak motivációin keresztül próbáljam megismerni tevékenységük alapjait. Adatfelvételem nyilvánvalóan nem reprezentatív a kortárs magyar képzőművészekre, de a csoport tevékenységét jól leírja, hiszen a tizenkét alkotó művésztől 75%-ban kaptam vissza adatokat.

Módszertan

Az adatfelvételt önkitöltős kérdőívekkel oldottam meg, ahol (a személyes ismeretség miatt is) fontosnak tartottam az anonimitást. 2015 őszén nagyjából egy időben (10 nap) vettük fel az adatokat. A kérdőív motivációs vizsgálatokra készült, melyben különféle típusú motivációs tényezőket vizsgálunk a Likert-skála segítségével 1-től 10-ig terjedő szimpátiaértékben. A kérdőívben 18 egyéni motivációválasztás található, amivel úgy gondolom sikerül hozzávetőlegesen teljes képet kapni a művészeket mozgató tényezőkről. Fontos elemnek tekintem a visszajelzéssel kapcsolatos attitűdöket.

A kérdőív értékelése

1. Anyagi jólét: A skálán 4,9-es értéket kapott, ami a majdnem tökéletes középértéket jelenti. A legnagyobb szórás ennél a motivációnál történt, mind az 1-es mind a 10-es érték megtalálható. Vizsgálati szempontunk alapján nem meghatározó. Adódhat ez az egyesület széles demográfiai skálájából is.
2. Anyagi elismerés: Értéke hasonlóan jelenik meg, 5,1-es index-szel. Valójában az átlagosnál nem intenzívebb motiváció.

3. Állami, társadalmi díjak: Index: 4,2. Engem őszintén meglepett ezen alacsony indexszám, mely több dologból is adódhat. Akinek már van, azt nem érdekli, akinek pedig nincs, az azt kommunikálja, hogy őt ez nem érdekli.
4. Szakmai elismerés (művészettörténész, esztéta, újságíró): Index: 5,7. Megfelel a csoportátlagnak, valószínű individuumszám.
5. Művésztsárok elismerése: Index: 6,5. A visszajelzések közül az egyik legmagasabb, itt közre játszik a vonatkoztatási csoport szerepe, a kollegák szakmai elfogadása.
6. Közönség elismerése: Index: 5,1. Átlag alatti. Valójában megfelel a korszemének, mely szerint a művészek nagy része nem a közönségnek készíti alkotásait.
7. Barátok elismerése: Index: 7. A legmagasabb a visszajelzés-típusú tényezők közül, ami feltételezi a közös és érték és normarendszer meglétét.
8. Formanyelv-megújítás: Index: 7,3. Igen magas. Jelzi a kreativitás, mint motiváló tényező intenzitását.
9. Művészeti közösség létrehozása: Index: 5,5. Teljesen átlagos, hiszen a tagok többsége több művészeti csoportosulásnak is a tagja.
10. Ismeretátadás, -örökítés: Index: 6,1. Átlagnál valamivel magasabb, bizonyos fokig ellentétben a közönség visszajelzésekkel.
11. Értékteremtés: Index 8,5. Kiemelkedően a legmagasabb, ami azt feltételezi, hogy a művészek egyik legfontosabb dolognak tartják a változó társadalmak értékhiányát pótolni.
12. Értékmegőrzés: Index: 7,7. Szintén a legmagasabbak közé tartozik, amiből arra következtethetünk, hogy az emberi értékek, kapcsolatrendszerek máj napig a leghatározóbb kapcsolatok a művészek között.
13. Véleménynyilvánítás: Index: 7,1 A magas értékek közé sorolható, amely azt bizonyíthatja, hogy a művészek igenis nyitottak az egyéni és társadalmi problémákra, és innovatív válaszlehetőségekkel rendelkeznek.
14. Befolyásolás: Index:3,6. Az alacsony indexszám az egyéni vélemények fontosságát és a szabad cselekvés kiemelt szerepét bizonyítja.
15. Mintaképpé válás: Index: 3. a legalacsonyabb indexszám az adatfelvételben, melynek következtében megállapíthatjuk, a művészek

nem kívánnak mintaképpé, etalonná, mások által rájuk kényszerített sztereotípiává válni.

16. Imázs építés: Index: 3,3. Szintén nagyon alacsony. Művészeti, társadalmi tevékenységüket nem a róluk kialakított kép művi megformálásával akarják megvalósítani.
17. Önfejlesztés: Index: 7,2. Nagyon fontosnak tartják az önfejlesztést, ami azt is feltételezi, hogy folyamatosan haladnak a kor technikai, társadalmi, individuális változásaival, és ezeket fontosnak tartják művészetükbe beépíteni.
18. Közösségi tevékenység: Index: 5,5. Teljesen átlagos, amiből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy mindennapi életük része a közösségi tevékenység, amely annyira természetes, hogy sem nem gátolja, sem nem segíti őket tevékenységi rendszerükben.

Összegzés

A felvett adatok alapján megállapíthatjuk, hogy a Caffart Képzőművészeti Egyesület tagjainak motivációs tábláján az érték, az értékteremtés, a szakmai tudás és visszajelzés szerepelnek a szakma megújítása mellett a legmeghatározóbb motivációs tényezőkként, míg a személyes befolyásolás, az individuum megélésének gátolása és a talmi önmotogatózás szerepelnek a skála alsó részein. Természetesen ezen rövid adatfelvétel akkor tudjuk igazán értékelni, hogyha az adatfelvételt (terveink szerint) egyéb művészi csoportosulásokkal is elvégezzük.

Felhasznált irodalom

- Hagyi Lóránt (1986): Avantgárd és transzavantgárd. Magvető, Budapest
- Hankiss Elemér (1997): Az emberi kaland. Helikon, Budapest, 1997.
- Huizinga, Johan (2000): Homo ludens. Universum Kiadó, Szeged
- Husz Mária (2010): Képzőművészidentitások. Korunk (Kolozsvár) 3. szám
- Kepes András (1979): A látás nyelve. Gondolat, Budapest
- Marczin István (2015): A Caffart Képzőművészeti Egyesület közművelődési tevékenysége (társadalmi terek alapján) In: Kulturális Szemle. Nemzeti művelődési Intézet. 2. szám
- S. Nagy Katalin (1994): Képzőművész szociológiai aspektusból. In: Társadalmi Szemle 49. szám
- S. Nagy Katalin (2007): Mű-művészek-befogadás. Gondolat, Budapest
- Sennett, Richard (1998): A közéleti ember bukása. Helikon, Budapest
- Smirnov, Igor (2000): Lét és alkotás. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen

Nagy Edit – Hajdú Imre

EUTANÁZIA, SZEMBEN A HALÁLFÉLELEMMEL?

Abstract: *One of today's often controversial, and has been by the human center of interest, can be considered interdisciplinary problem, the issue of euthanasia. Euthanasia, as a phenomenon in Hungary, as in most Western-style society, complex legal, bioethical, geronto-androgological, theological, raises psychological questions.*

Empirical research carried out in a small town called Tiszántúl. Their goal was to get to know people's opinions, views on euthanasia.

The research of the survey questionnaire test to self-report form, anonymously, which was carried out in Kisújszállás in the summer of 2015, among the inhabitants of the town.

The study involved 330 people, accounting for 3 percent of the total population of the municipality, of which 101 male and 229 female respondents number.

Our research conclusion to a debate on euthanasia in common, namely where to draw the line between for a "good death", socially acceptable and unacceptable reasons. Those in favor of euthanasia argue that autonomy includes the patient the opportunity to decide their own life. In contrast to this position is theological and cultural traditions, which detractors suggest.

Bevezetés

Az eutanázia napjaink egyik legvitatottabb és leginkább az érdeklődés középpontjában számon tartott etikai-és geronto-andragógiai kérdését jelenti. A jó halál témakörében heves viták folynak politikai, társadalmi, orvosi berkekben, de a teológusok körében is. A fogyasztói társadalomban az eutanázia kérdése a globalizált világunk aktuális problémája. Az eutanázia kérdéséről elmondhadjuk, hogy az egyik legnehezebb bioetikai, filozófiai és jogi probléma, amely az orvosi gyakorlat során felvetődik, s az aktív

eutanázia végrehajtása a legtöbb demokratikus berendezkedésű országban tilos és büntetést von maga után.

Magyarországon az elmúlás még mindig a tabutémák körébe sorolható, pedig tagadhatatlan, hogy egyszer mindenkit utolér. A Magyar Orvosi Kamara elzárkózik az aktív eutanázia engedélyezésének lehetőségétől, helyette azt hangsúlyozza, hogy nem a halál időpontját kell közelebb hozni, hanem a fájdalom nélküli életet megteremteni.

Magyarországon 1997 óta van lehetőség a passzív eutanáziára, amikor is a beteg kérésére nem kezelik őt tovább, vagyis a kezelés visszautasításának választásáról szól az egészségügyi törvény.

Eutanázia fogalmi háttere

Az eutanázia görög szó, jelentése kellemes halál a halál beálltának szándékos elősegítése a szükséges és nélkülözhetetlen gyógykezelés megszüntetésével passzív, vagy az alapvető életfunkciókat leállító gyógyszerrel aktív.

A 20. század végén egyre terjedő életellenesség nagy erkölcsi problémája. Orvosi szempontból „jó”, „kegyes”, „irgalmas”, „megváltó”, „emberhez méltó” halál.

Fogalomkörének határai a történelmi, földrajzi, vallási, erkölcsi, jogi, filozófiai és a gazdasági környezettől függően elmosódónak látszanak, de alapjában két formája van: az orvos elősegíti a halált, ill. a beteg orvosi segédlettel öngyilkos lesz.

Az első írásbeli utalás az eutanáziára a hippokratészi eskü, mely szerint az orvos nem adhat halált, okozó szert betegének: *„Halálos szert még kérésre sem szolgáltatok ki senkinek, sőt ilyen tanácsot sem adok.”*
<http://lexikon.katolikus.hu/E/eutan%C3%A1zia.html> (2016. 01. 19.)

Erkölcsteológiaiilag, az emberi élet értéke a személy természetfölötti hivatása fényében mutatkozik meg, s ebben a fényben az egyház kezdettől fogva az élet oldalán áll. A II. Vatikáni Zsinat az emberölés bármely formáját, a népirtást, az abortuszt, az eutanáziát és a szándékos öngyilkosságot a többi, az emberi élet és szabadság elleni bűncselekménnyel együtt „szégyenletes gaztettek”- nek minősíti, melyek *„miközben tönkreteszik az emberi civilizációt, inkább az elkövetőiket szennyezik be, mint azokat, akik*

elszenvedik a jogtalanságot, és a legnagyobb mértékben ellenkezik a Teremtő dicsőségével.”

<http://lexikon.katolikus.hu/E/eutan%C3%A1zia.html> (2016. 01. 19).

II. János Pál pápa enciklikája az emberi élet sérthetetlenségéről, az Egyháznak és minden jóakarátú embernek jóllehet a földi élet nem a végső, hanem az utolsó előtti valóság, az emberi élet kezdetétől a végéig szent. Minden emberi életközösség és maga a társadalom is az élethez való jog elismerésén alapszik. Az emberi élet valójában magának Jézus személyének hirdetése, áthajta Jézus üzenete, mert Isten emberszeretetének, a személy méltóságának és az életnek evangéliuma – egy és oszthatatlan valóság. A megtestesülésben Isten végtelen szeretete és minden egyes ember páratlan értéke egyszerre nyilvánul meg.

<http://lexikon.katolikus.hu/E/Evangelium%20vitae.html> (2016.01.05)

Az eutanázia, kegyes halál azt jelenti, hogy a gyógyíthatatlan beteg halálát akaratának megfelelően mesterségesen segítik elő, azaz a beteg beleegyezésével szenvedéseinek megrovidítése érdekében halálát meggyorsítják, vagy előidézik. Az eutanáziának két fajtája van az aktív és a passzív attól függően, hogy cselekvéssel, vagy mulasztással valósul-e meg.

Az eutanázia kérdése az egyik legnehezebb etikai, filozófiai és jogi probléma, amely az orvosi gyakorlat során felvetődik, végrehajtása a legtöbb országban tilos és büntetést von maga után.
<http://fogalomtar.eski.hu/index.php/Eutan%C3%A1zia> (2016.01.05).

Eutanázia fajtái:

- **Aktív, közvetlen, szándékolt eutanázia:** egy személy közvetlen beavatkozással saját kezűleg meggyorsítja, vagy előidézi egy másik személy halálának bekövetkeztét, annak vagy gondviselőjének tényleges vagy feltételezett kívánságára (például méreginjekció beadása).
- **Aktív, közvetlen, nem szándékolt eutanázia:** Ez is aktív, közvetlen beavatkozás, de a célja a gyógyítás vagy fájdalomcsillapítás, és nem halál; de számításba véve azt a lehetőséget, hogy a beavatkozás a halál gyorsabb bekövetkezésével járhat.
 - Például elviselhetetlen fájdalom esetén intenzívebb fájdalomcsillapítás, melynek eredményeképp megszűnik, vagy

csökken a fájdalom, de a halál esetleg hamarabb bekövetkezik, mint a beavatkozás nélkül. (Ezt, ez eljárást egyesek nem is sorolják az eutanázia körébe.)

- **Aktív, közvetett, szándékolt eutanázia:** öngyilkosságban való közvetett közreműködés, az öngyilkosság segítése (például mérreg beszerzése a betegsége miatt öngyilkosságra készülő számára, aki a mérget maga veszi be)
- **Passzív eutanázia:** „meghalni hagyás”: életfenntartó vagy életfunkciókat helyreállító (újraélesztő) eljárások elmulasztása, illetve abbahagyása. Az eljárásokat illetően különbséget szoktak és kell tenni az úgynevezett „rendes”, „arányos”, szokásos eljárások és az aránytalan, rendkívüli és „túl buzgó” terápiás eljárások elhagyása, illetve leállítása között.
<https://hu.wikipedia.org/wiki/Eutan%C3%A1zia> (2016.01.05).

Orvosetika, bioetika jelentősége

Az orvosetika, Kovács József bioetikus álláspontja szerint, a XX. század közepéig a hippokratészi esküre épített, s orvosok által alkotott kódexeket, az orvosi gyakorlatot irányító több mint 2500 éves köteleességek tanát jelentette.

A bioetika, az orvostudomány, illetve a technika fejlődése következtében addig nem ismert gyógy módok, beavatkozások lehetővé válásával, a rég elfogadottnak gondolt filozófiai kérdések újragondolását tette szükségessé:

- mi az ember
- mikor kezdődik, és mikor fejeződik be az emberi élet
- mit jelent az élethez való jog
- mi a szenvedés és a boldogság stb.

Ezekre a kérdésekre adott válasz után lehet csak feltenni az eutanáziával, az abortusszal kapcsolatos kérdéseket. (Kovács, 2006.)

A halál fogalma

Az orvostudomány megkülönbözteti a klinikai halál, agyhalál és biológiai halál fogalmát:

- **Klinikai halál:** a halál ezen állapotában az életjelenségek (keringés, légzés, agyműködés) átmenetileg szünetelnek. Fontos, hogy ez az állapot visszafordítható. Az egyszerű vizsgálati eszközökkel megfigyelés, tapintás, megállapított légzés és keringéshiány esetén, ha a biológiai halál jeleit nem észleljük, a beteget klinikai halottnak tekintjük. A folyamat lezajlásának ismeretében biológiailag megalapozott esély van annak lassítására és visszafordítására. Abban a pillanatban, amikor megszűnik a szervezet oxigén utánpótlása, a sejtek az erekben maradt tartalékot kezdik el használni. Az agysejtek gyors anyagcseréjük miatt ezt hamarosan felélik és elpusztulnak. Ez időben is meghatározható, kb. 3-5 perc. Azonban ezt az időtartamot nem lehet minden esetben konkrét beavatkozási időnek tekinteni. A maradandó károsodások kialakulásának gyorsasága függ az életkortól, a test aktuális állapotától, a hőmérséklettől.
 - Ebből is látszik, hogy a beteg sorsa annak a kezében van, aki a helyszínen felismeri és felvállalja a klinikai halál diagnózisának felállítását és elkezdi az újraélesztés folyamatát.
- **Biológiai halál:** a halál ezen állapotában a szervezet életképessége visszavonhatatlanul megszűnik, az élettel összeegyeztethetetlen állapot alakul ki, végérvényesen.
- **Agyhalál:** az agy, beleértve az agytörzset is, működésének teljes és visszafordíthatatlan megszűnése. Azonos az egyén halálával, hagyományos, köznapi értelemben véve, olyan mértékű a szöveti károsodás, hogy az agy többé nem képes a szervezet irányítására.
- **Halálok:** mindazon betegség, kóros állapot, sérülés, baleset vagy erőszak következménye, amely vagy eredményezte, vagy hozzájárult a halálhoz. (Kerülő, 2011)
- **Halálközeli élmény:** halálközeli élményről akkor beszélünk, ha a klinikai halál állapota után a beteg újból visszatér az életbe, azonban e két stádium közötti időben különös élményeket él át. A jelenség hazai elismert kutatója Pilling János, a SOTE pszichiátere, Polcz Alaine egyik tanítványa. (Pilling, 2011)

Eutanázia Magyarországon

Az élet befejezéséhez való jog, vagy a halálhoz való jog elismerése kivételesnek mondható, és a beteg kérésére végrehajtott aktív eutanáziát a legtöbb országban ma még bűncselekménynek tekintik. Az aktív eutanáziát az emberölésnél enyhébben ítélik meg többek között Németországban, Lengyelországban, Olaszországban, Dániában és Svájcban, ahol a törvény ismeri a kívánságra ölést.

Magyarországon az 1997. évi CLIV. Törvény szabályozza a passzív eutanázia engedélyezését, eseteit, feltételeit. A cselekvőképes beteget megilleti az ellátás visszautasításának joga, kivéve, ha annak elmaradása mások életét, vagy testi épségét veszélyeztetné.

Főszabály szerint 18. életévet betöltött személy élhet e jogával, kivéve, ha mások életét betegsége veszélyeztetné, például járványügyi szempontból kórházi ápolása kötelező egyes betegségeknel (veszettség).

A beteg minden olyan ellátást, amelynek elmaradása esetén egészségi állapotában várhatóan súlyos vagy maradandó károsodás következne be, csak közokiratban, vagy teljes bizonyító erejű magánokiratban, illetve írásképtelensége esetén két tanú együttes jelenlétében utasíthat vissza. Ez utóbbi esetben a visszautasítást az egészségügyi dokumentációban rögzíteni kell, amelyet a tanúk aláírásukkal hitelesítenek. Például, visszautasíthatja a gyógyszeres, kemoterápiás, onkológiai kezeléseket, feltétel a közokiratba, teljes bizonyító erejű magánokiratba foglalás.

A betegség természetes lefolyását lehetővé téve az életfenntartó, vagy életmentő beavatkozás visszautasítására csak abban az esetben van lehetőség, ha a beteg olyan súlyos betegségben szenved, amely az orvostudomány mindenkori állása szerint rövid időn belül megfelelő egészségügyi ellátás mellett is – halálhoz vezet és gyógyíthatatlan.

Életmentő beavatkozás például műtét, azonnali gyógyszeres kezelés, életfenntartó beavatkozás például az újraélesztés. A súlyos betegségnél feltétel, hogy rövid időn belül halálhoz vezessen. Az életmentő, életfenntartó beavatkozás visszautasítása csak akkor érvényes, ha egy háromtagú orvosi bizottság a beteget megvizsgálja és egybehangzóan, írásban nyilatkozik arról, hogy a beteg döntését annak következményei tudatában hozta meg, illetve, hogy a súlyos, halálhoz vezető betegség fennáll, továbbá a beteg az

orvosi bizottság nyilatkozatát követő 3. napon két tanú előtt ismételtén kinyilvánítja a visszautasításra irányuló szándékát.

Amennyiben a beteg nem járul hozzá az orvosi bizottság vizsgálatához, a kezelés visszautasítására vonatkozó nyilatkozata nem vehető figyelembe.

E szakasz már az eljárást rendezi, csak testület dönthet a kérdésben, az ismételt kijelentés és a tanúk is érvényességi feltételei a nyilatkozatnak.

A bizottság tagjai a beteg kezelőorvosa, egy a beteg gyógykezelésében részt nem vevő, a betegség jellegének megfelelő szakorvos, valamint egy pszichiáter szakorvos.

E szakasz az orvosi testület függetlenségét (gyógykezelésben részt nem vevő orvos), szakértelmét (szakorvos, kezelőorvos, pszichiáter szakorvos) biztosítja.

A beteg nem utasíthatja vissza az életfenntartó vagy életmentő beavatkozást, ha várandós és előre láthatóan képes a gyermek kihordására.

A terhességnél, várandósságnál a gyermek élethez való joga előnyt élvez, a beteg anya halálhoz való jogánál, így a törvény elutasítja a várandós anya ilyen irányú kérelmét.

Az ellátás visszautasításának esetén meg kell kísérelni a beteg döntése hátterében lévő okok személyes beszélgetés alapján történő feltárását és a döntés megváltoztatását. Ennek során ismételtén tájékoztatni kell a beavatkozás elmaradásának következményeiről.

A törvény szerint a betegnek meg kell adni minden tájékoztatást egészségügyi helyzetéről, személyes beszélgetésre, okok, megismerésére van szükség. A törvény vitathatóan a döntés megváltoztatását is célul tűzi ki, mely döntéssel való vitatkozás nyilvánvalóan nem az orvos feladata.

A beteg a visszautasításra vonatkozó nyilatkozatát bármikor, alaki kötöttség nélkül visszavonhatja. Akár szóban is vissza lehet vonni az írásban tett nyilatkozatot.

Cselekvőképtelen és korlátozottan cselekvőképes betegnél, ha az ellátás elmaradása súlyos vagy maradandó károsodás bekövetkezésével fenyeget; nem utasítható vissza.

Tehát például kiskorú gyermeknél a szülők, nem utasíthatják vissza a kemoterápiás kezelést, ha a rák még nem előrehaladott stádiumú.

A cselekvőképtelen és korlátozottan cselekvőképes beteg esetén az életfenntartó, vagy életmentő beavatkozás visszautasítására csak abban az esetben van lehetőség, ha a beteg olyan súlyos betegségben szenved, amely

az orvostudomány mindenkori állása szerint rövid időn belül megfelelő egészségügyi ellátás mellett is halálhoz vezet és gyógyíthatatlan és az egészségügyi szolgáltató keresetét, indít a beleegyezés bíróság általi pótlása iránt. A kezelőorvos a bíróság jogerős határozatának meghozataláig köteles a beteg egészségi állapota által indokolt ellátások megtételére. Közvetlen életveszély esetén a szükséges beavatkozások elvégzéséhez bírósági nyilatkozatpótlásra nincs szükség.

Tehát életmentő beavatkozás elmaradása például gépről való lekapcsolás esetén bírósági nyilatkozatra van szükség az ellátás visszautasításához, ha a beteg 18 éven aluli.

A beteget az ellátás visszautasítása során nem szabad semmilyen eszközzel döntésének megváltoztatására kényszeríteni. A beteg az életmentő, életfenntartó beavatkozás visszautasítása esetén is jogosult szenvedéseinek enyhítésére, fájdalmainak csökkentésére irányuló ellátásra.

A garanciális szabály szerint a beteg teljes belátási képességével hozta meg döntését az ellátás visszautasításáról, így nem lehet utólagosan kényszeríteni döntésének megváltoztatására, nem alkalmazhatnak vele szemben különleges, egyedi ápolást, nem különíthetik el, nem változtathatnak az addigi ellátásán, vizsgálatán. A fájdalmak csökkentésére minden beteg jogosult, így az ellátást visszautasító beteg is, akinek szenvedéseit kötelesek az orvosok, orvosi személyzet enyhíteni.

1997. évi CLIV törvény az egészségügyről. www.magyarország.hu (2015.12.18.)

Hospice – Palliatív Medicina

A hospice latin eredetű angol szó, menedékházat jelent. A latin hospes jelentése: vendégül látott, idegen, a halálra való elkísérésként írhatjuk körül.

A hospice a súlyos betegségük végstádiumában levő, elsősorban daganatos betegek humánus, összetett ellátását jelenti. Az ellátás célja a betegek életminőségének javítása: testi és lelki szenvedéseik enyhítése, fizikai és szellemi aktivitásuk támogatása, valamint a hozzátartozók segítése a betegség és a gyász terheinek viselésében. Az ellátásban orvosok, ápolók, gyógytornászok, pszichológusok, mentálhigiénikusok, szociális munkások, lelkészek és képzett önkéntes segítők vesznek részt. A munkacsoport tagjai így komplex (testi, lelki, szociális, és spirituális) támaszt tudnak nyújtani.

A hospice szemlélet a halált az élet természetes részének tekinti, ennek megfelelően elutasítja az eutanázia alkalmazását, csakúgy, mint az élet mesterséges meghosszabbítását. A mai kor embere az élet meghosszabbítását várja el az orvostudománytól, még akkor is, ha ez a meghosszabbított élet sokszor keserves kínokkal és mellékhatásokkal jár együtt.

A hospitium Rómában utasokat vendégül látó hely volt. A IV. század elején egy római asszony, Fabiola megnyitotta otthonát a betegek részére, hogy a keresztény könyörületeség parancsának eleget tegyen.

A Johannita lovagrend 1042-ben, Jeruzsálemben kórházat épített és orvosokat alkalmazott, hogy a haldokló betegeket ellássák, gondoskodjanak róluk. A XI-XIV századi lovagrendek közül mások is menedékhelyeket hoztak létre haldoklók számára.

1842-ben Lyon ban haldokló betegek gondozására Jeanne Garnier létrehozta a Dames de Calvaire (A kálvária hölgyei) házát és ezt hospicenek nevezte el. *1967-ben, Londonban megnyílt a Christopher Hospice.* Ez volt az első olyan intézmény, amelyet a gondozás tudományos modellje, a haldoklók szerető, szelíd ellátása szerint szerveztek meg a beteg és családtagjai bevonásával, a hospice - ok mindenütt az itt kialakított filozófiát és alapelveket követték tevékenységül szellemében és gyakorlatában. Ezeket, az alapelveket követi az Amerikai Egyesült Államokban *Elisabeth Kübler-Ross* svájci származású pszichiáter, aki létrehozta a haldoklók házait, ahol őszintén beszélnek a halálról, elfogadják azt, mint egy értelmes lét értelmes befejezését és a haldoklóknak emberhez méltó életet és halált igyekeznek biztosítani.

Indiában Kalkuttai Teréz anya rendet alapított az utcákon hagyott beteg, haldokló emberek ellátására, munkásságáért Nobel békedíjat is kapott. Cicely Saunderst, Elisabeth Kübler-Ross, pszichiátert és Kalkuttai Teréz anyát tekintjük a tanatológia, a halál tudománya megalapítóinak. (Hegedüs, 1996)

Magyarországon a Hospice mozgalom kialakulása Polcz Alaine pszichológus és tanatológus nevéhez kapcsolódik. Magyar Hospice Alapítvány 1991. április 29-én jött létre.

Felmérésünk eredményeinek bemutatása

Egy tisztántúli kisvárosban, Kisújszállás, elvégzett empirikus kutatás célja az volt, hogy megismerjük az emberek véleményét, álláspontját az eutanáziáról.

Vizsgálati módszerünk- vizsgált személyek bemutatása:

Az adatfelvétel kérdőíves vizsgálattal történt, önkitöltős formában, anonim módon, amit 2015 nyarán végeztünk, a település lakói körében.

A kutatásban 330 fő vett részt, ami a település összlakosságának 3 százalékát tette ki.

Fontosabb eredményeink a következők voltak:

A vizsgálat alanyai: összesen 330 fő, melyből 101fő a férfi, és 229 fő a nő.

Koronkénti megoszlás a következő volt:

- 18-25 év 51 fő
- 26-40 év 49 fő
- 41-55 év 90 fő
- 56-65 év 60 fő
- 65 év felett 80 fő

Iskolai végzettség szerinti megoszlása:

- 43% gimnázium és/vagy szakközépiskola
- 26 % szakmunkásképző, szakiskola
- 12 % 8. általános
- 5 % főiskola/egyetem
- 14 % egyéb végzettséghez tartozónak sorolta magát.

Vallásosság/ Istenhit kapcsolatuk:

- A válaszadók 37% hisz Isten létezésében
- 35% nem hisz semmilyen transzcendens létezésében
- 12% szerint nem tudja, hogy létezik-e
- 3% hisz egy felsőbb hatalomban, de nem tudta megmondani miben
- 13 % bizonytalannak érzi magát.

Ön támogatná/egyetért-e vele?

- Aktív eutanázia: 35%
- Passzív eutanázia: 29%
- Palliatív (tüneti) ellátás: 21%
- Élő végrendelet: 5 %
- Nem tudja: 10%

Ön kérné-e saját magának az eljárások valamelyikét?

- Aktív eutanázia: 37 %
- Passzív eutanázia: 31%
- Palliatív (tüneti) ellátás: 22%
- Nem tudja: 10 %

Elutasítaná-e az aktív eutanáziát?

- IGEN: 29%
- NEM: 61 %
- Nem tudja: 10 %

Betegség esetén kire számíthat?

- Család: 63%
- Ismerősök: 18 %
- Sorstársak: 10%
- Egészségügyi dolgozók: 5%
- Nincs válasz: 4%

Saját halálának tudata szorongással tölti el?

- Igen: 48%
- Nem: 36%
- Nincs válasz: 14 %

Mit gondol a halál utáni életről?

- Megszabadít a fájdalomtól, s az élet terhetől: 33 %
- Várom, hogy újra találkozzak elhunyt szeretteimmel: 25 %
- Istennel való egyesülés lehetősége: 14%
- Félek tőle, ezért nem várom: 28 %

Összegzés-javaslataink

A halállal, haldoklással kapcsolatos szorongások nagyon erősek a személyiségünkben, s az ehhez kapcsolódó hagyományok, társadalmi beidegződések szinte tabuként nehezednek a haldoklók környezetében élő emberekre. A mai modern társadalmakban uralkodó nézetté vált az a felfogás, hogy a beteget mindenáron gyógyítani kell, még akkor is, ha ez a gyógyítás már felesleges. Az orvostársadalom nagy része szinte kudarként éli meg a halált.

A halálról csak evilági tapasztalataink vannak, amit mások haláláról láttunk, olvastunk, tapasztaltunk. A halálkép szimbólumokból épül fel, és sajátos eszmerendszert alkot. A mai társadalomban a halál egy tabu, elvonatkoztatás, amely a gyászhoz, temetéshez kötődik, és ezt mindenáron igyekeznek a tudat mélyére nyomni.

Az emberi közösségben kialakuló halálkép közös jellemzője, hogy az élők közössége a halálon túl újraalkotja önmagát. A halálkép megalkotói a papok, teológusok, napjainkban pedig rajtuk kívül, a transzperszonális pszichológia és a tanatológia képviselői azok, akik az egyház szigorú szabályait és dogmáit, a spirituális szemlélettel és lélektani ismeretekkel kiegészítve alkották meg. A mai magyar társadalomban a halálkép átalakult, ebben szerepet játszottak a gazdasági és társadalmi változások, politikai rendszer változásai, a vallásosság csökkenő mértéke, a megszokott családmódel átalakulása és a média egyre nagyobb térnyerése.

A halálkép a történelem során valamennyi civilizációban jelen volt, közös jellemzője, hogy az élet megszűnése után a lélek távozik a testből, ami ezután csak egy mozdulatlan tárgy marad.

A halál megváltoztathatatlan, de a hozzá való viszonyunk megváltoztatható.

A halállal kapcsolatos vélekedések és cselekvések területén a hagyományokhoz való ragaszkodás még szerencsére, a fiataljainkban is utolérhető. A halál mindig az elmúlás gondolatát ébreszti, és a múltó időt juttatja eszünkbe.

A XX. század első felében az orvoslás elindult világhódító útjára, a gyors ütemű technikai fejlődés megváltoztatta az emberek hagyományosan holisztikus szemléletét, ami a test, a lélek, s a szellem egymástól elválaszthatatlan egységét hirdette. Ezzel szemben, vagy e helyett a testet, mint javítható emberi eszközt gyógyította a napjainkra túlspecializálódott orvostudomány.

Az eutanáziával kapcsolatos vitának egy közös pontja van:

- mégpedig, hogy hol kell meghúzni a határvonalat a „jó halálra” vonatkozó, társadalmilag elfogadható-és elfogadhatatlan érvek között.
- az önrendelkezés elve magába foglalja a betegnek a saját életéről való döntés lehetőségét.

Megoldás lehet: az életvégi ellátás megteremtése, ami a terminális állapotban lévő betegek esetében pedig összetett, hospice szellemű gondozást jelent, azaz meg kell teremteni a haldoklók humánus ellátásának feltételeit, és széles körben lehetővé kell tenni azt, hogy a rászorulóknak hospice-ellátást vegyenek igénybe.

Fel kell ismernünk a szenvedés jelentőségét, s értelmét is a terminális állapotban lévő embernél is. Továbbá Elisabeth Kübler- Ross által leírt haldoklás pszichológiai fázisainak megismerése, a kételytől az elfogadásig tartó folyamat értelmezése a békés halál érdekében. Javaslatunk, Kopp Mária álláspontjával egyezik meg, nevezetesen, a vallásos emberek, valamint a társal, állandó partnerrel, vagy legalább 3 terhelhető emberi kapcsolattal élők között, kétszer olyan magas a boldogok aránya, mint a boldogtalanoké, s ez vonatkozik a terminális állapotban lévő embertársainkra is. Törekedjünk tehát működő, szeretetteljes kapcsolatban élni, a tisztelet, bizalom légkörét építeni életünk folyamán.

Felhasznált irodalom

- Ács Géza - Pilling János - Zatik István (1992): Meghaltam – és élek. Halál közeli élmények. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Blasszauer Béla (1999): Orvosi etika, Medicina Könyvkiadó Rt, Budapest.
- Blasszauer Béla (1997): Eutanázia, Medicina Könyvkiadó Rt, Budapest.
- Diós István (1993): Magyar katolikus lexikon. Szent István Társulat, Budapest.
- Elisabeth Kübler –Ross (1988): A halál és a hozzá vezető út, Gondolat könyvkiadó, Budapest.
- Fodor Ákos (2009): Gonghangok. Fekete Sas Kiadó, Budapest.
- Gaizler Gyula (1999): Bioetika. Pázmány Könyvkiadó, Budapest.
- Hegedűs Katalin (1995): Lélektől lélekig. Súlyos betegek és haldoklók pszichés gondozása. SOTE Magatartástudományi Intézet, Budapest.
- Hegedűs Katalin (1996): Halálközelen a haldokló és a halál méltóságáért. Magyar Hospice Alapítvány, Budapest.

- Jobbágyi Gábor (2004): Az élet joga – Abortusz, eutanázia, művi megtermékenyítés,
- Szent István Társulat az Apostoli Szentszék Könyvkiadója, Budapest.
- Kerülő Judit (2011): Demográfia. Krúdy Könyvkiadó és Nyomda, Nyíregyháza.
- Kovács József (2006): A modern orvosi etika alapjai. Medicina Könyvkiadó Rt, Budapest.
- Makó János (2001): Indokolt-e az aktív és a passzív eutanázia megkülönböztetése? Magyar Bioetikai Szemle, Budapest.
- Pilling János (2011): A halál, a haldoklás és a gyász kultúra antropológiája és pszichológiája. Semmelweis Kiadó, Budapest.
- Pilling János (2008): Orvosi kommunikáció. Második, átdolgozott kiadás. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Polcz Alaine (1989): A halál iskolája. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Polcz Alaine (1998): Ideje a meghalásnak. Pont Kiadó, Budapest.

Jogszabályok

- 1992.évi LXXIX törvény a magzati élet védelméről. www.magyarország.hu (2015.12.18.).
- 32/1992. (XII. 23.) NM rendelet a magzati élet védelméről szóló 1992. évi LXXIX. törvény végrehajtásáról www.magyarország.hu (2015.12.18.).
- 1997. évi CLIV törvény az egészségügyről. www.magyarország.hu (2015.12.18.).

Elektronikus anyagok

- Magyar Katolikus Lexikon.
<http://lexikon.katolikus.hu/E/eutan%C3%A1zia.html> (2016. 01. 19.).
- Egészségtudományi Fogalomtár.
<http://fogalomtar.eski.hu/index.php/Eutan%C3%A1zia> (2016.01.05)
- Wikipédia.
<https://hu.wikipedia.org/wiki/Eutan%C3%A1zia> (2016.01.05).
- Egészségtudományi Fogalomtár.

- <http://fogalomtar.eski.hu/index.php/Terhess%C3%A9gmegszak%C3%ADt%C3%A1s> (2016.01.05)
- Wikipédia.
<https://hu.wikipedia.org/wiki/Terhess%C3%A9gmegszak%C3%ADt%C3%A1s> (2016. 01. 19).
 - Egészségtudományi Fogalomtár.
<http://fogalomtar.eski.hu/index.php/Bioetika> (2016. 01. 19.).
 - Magyarország Alaptörvénye.
<http://www.parlament.hu/irom39/02627/02627.pdf> (2015.12.18.).
 - Arisztotelész: Politika.
<http://mek.oszk.hu/04900/04966/04966.htm>, (2016.02.25)
 - Hámori Antal (2010): Az eutanázia problémája a katolikus egyházjogban.
<http://ias.jak.ppke.hu/hir/ias/20102sz/03.pdf> (2016. 02. 27.)
 - Jobbágyi Gábor (2006): Eutanázia 1. rész.
http://www.magarszemle.hu/cikk/20060815_eutanazia_1_resz (2016. 02. 27.).

Olasz Lajos

NEMZET ÉS KÖZÖSSÉG KARÁCSONY SÁNDOR ÉS SOMOGYI JÓZSEF FELFOGÁSÁBAN

Abstract: *The personality and career of Sándor Karácsony, philosopher, Lutheran thinker, and a professor of University of Debrecen, and József Somogyi, philosopher, a Catholic professor of Teacher Training College of Szeged – showed plenty of differences. However, both of them had special focus on the question of national identity, investigating cohesion in a community and highlighted similar moments in connection with the vernacular roots of the Hungarians, their “bridge and border” role, the problem of minority-majority, and the question of the relationship with Europe. Although in different ways and by different wording, but both of them came to the same conclusion: belonging to the Hungarians does not depend on origin, citizenship or practical consideration; it is the result of a specific way of thinking, commitment and undertaking community. The comparison of their writings allow us to emphasise the specifics of their views, as well as to foster drawing more conclusions related to the era’s notion of nation.*

Karácsony Sándor és Somogyi József az 1930-as, 1940-es évek magyar szellemi élet, a református és katolikus gondolkodás, a pedagógia és filozófia kiemelkedő képviselői voltak. Karácsony német-magyar szakról indulva bővítette ismereteit a pedagógia és filozófia felé, Somogyi előbb matematika-fizika szakos diplomát szerzett, majd teológiát, filozófiát és pszichológiát tanult. Karácsony, a pedagógia habilitált doktoraként a Debreceni Egyetem, majd a Pázmány Péter Tudományegyetemen pedagógia tanszékét vezette, Somogyi, filozófiából és pszichológiából habilitálva előbb a szegedi Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola pedagógia és filozófia tanszékének vezetője volt, 1945 után pedig a budapesti egyetem pszichológia tanszékének élére került. Tudományos munkásságukat tucatnyi

könyv és több mint száz kisebb írás fémjelezte. Széleskörű társadalmi tevékenységet folytattak, részt vettek különböző szakmai testületek, egyesületek és ifjúsági szervezet vezetésében (Lendvai 1993:163–166; Laczó – Galgóczi 1998:9–12, 124–126).

A két tudós eltérő egyéniség volt, más pedagógusi elveket, tudományos kifejezési formát képviselt. Karácsony előadásaiiban, írásaiban az esszé átgondoltsága, a publicisztika gyakorlati érvelésével, és a szépirodalom asszociációs eszközeivel, stílusérzékével ötvöződött. Az elfogadott tudományos nézetekhez, eszközrendszerhez képest egy egészen új megközelítést, fogalomrendszert, értelmezési keretet használt. Impulzív személyisége, széleskörű műveltségre támaszkodó autonóm kifejezési módja, magával ragadó stílusa nagy hatást gyakorolt hallgatóságára, olvasóira, a tudományos establishmenttel viszont számos konfliktust okozott. A magánemberi habitusában és szakmai megnyilatkozásaiban sokkal visszafogottabb, konvencionálisabb Somogyi naprakész felkészültségével, szakmai elmélyültségével, a rejtett összefüggéseket felfejtő elemző képességével, és az elméleti eredményeknek a nevelés gyakorlatába való átemelésével vívott ki tekintélyt. A bevett formanyelvet és fogalomrendszert használva, érvelésében, következtetéseiben teremtett újat (Lányi 2000:28–32; Olasz 1998:158).

Mindkét gondolkodó nagy hangsúlyt helyezett az egyén és közösség viszonyára. Karácsony társaslélektani rendszerében fontos premisszának számított, hogy itt többről van szó, mint két független, önmagában létező entitás egyszerű kölcsönhatásáról. Felfogása szerint a kulcsot, a világhoz való mellérendelő viszonyulás jelenti. Az egyik ember csak a másikhoz képest tudja meghatározni önmagát, csak a másikhoz való viszonyulás révén tud a közösséghez tartozni. Az egyik elkötelezettsége és autonómiája csak a másik ember kötelezettség vállalása által, illetve függetlenségének elismerése útján valósulhat meg. Somogyi álláspontja szerint a közösség az egyén alapvető, természetes, de nem kizárólagos létezési módja, hiszen rendelkezik a kiválás, a más közösségbe illeszkedés vagy a kettős kötődés lehetőségével is. Hangsúlyozza, hogy a dinamikus kölcsönhatás révén a közösség értékrendje nem a tagok értékeinek, normáinak, céljainak összességét tükrözi. A közjót nem a korlátoktól mentes, totális, hanem az egymás függvényében elérhető optimális szabadságra való törekvés alakítja (Kontra 2003:57–58; Somogyi 1939b: 330–332).

A modern totalitárius ideológiákat és a minden közösségi tradíciót elutasító radikális társadalmi változásokat mindketten elutasították. Karácsony a társadalmi viszonyok megújításához szükséges átalakulást „hagyománytisztelő forradalomnak” nevezte, tehát olyan reformról beszélt, amely a korábbi értékekre alapozó szerves folyamat eredménye, és a dinamikus változás során a régi és az új szintézisét teremti meg. Somogyi szintén elvetette a fennálló értékrend, a szokások, hagyományok teljes lerombolásával járó társadalmi változást, a folyamatos megújulás, az emberek többsége számára elfogadható ütemű átalakulás, az alapértékeket megőrző evolúció híve volt, amit „szerves reformnak” nevezett (Lányi 2000:217).

Karácsony és Somogyi egyaránt felléptek a kor divatos eszméje, a faji gondolat ellen. Karácsony szerint a magyar származás faji megközelítésben teljesen értelmezhetetlen. A népek sok évszázad óta összekeveredve élnek a Duna-tájon, latin, germán, szláv és urál-altáji gének és kultúrák sajátos szintézisében. Senkit sem a származás, a vér rokonsága tesz magyarrá, hanem a közösséghez való tartozás, a közös feladat vállalása, és az ennek során alakuló értékek, szokások és magatartásformák azonossága. Petrovics István és Hruz Mária fiának ereiben talán egyetlen csepp „magyar vér” sem folyt, mégis ki ne ismerné el Petőfi Sándor magyarságát. Ahogy vitán felül áll a hajdúsági jászok és kunok vagy Debrecen zsidó polgárainak magyarsága is (Karácsony 2007:51–55).

Nem az a magyar, akinek a felmenői is azok voltak, aki Magyarországon él, vagy célszerűségből magyarnak vallja magát, hanem aki magyarként viszonyul a másik emberhez, magyarokhoz és a nem magyarokhoz egyaránt. Magyarnak lenni nem befejezett tény, valamilyen folyamat végeredménye, hanem gyakorlati program, folyamatos kölcsönhatás, társaslelki viszonyulás. Szabó Zoltánhoz hasonlóan fogalmazva állapította meg Karácsony, hogy magyarnak nem születik az ember, hanem „azzá lesz”. Karácsony elismerve a kettős kötődést kijelentette, hogy úgy is lehet magyar valaki, hogy közben bizonyos értelemben megmarad németnek, szlováknak, vagy vallását tekintve zsidónak vagy mohamedánnak – ha a magyarsággal vállal sorsközösséget (Karácsony 2008:218–219; Szabó 1994:24).

Somogyi megfogalmazásában, a fajelmélet, a tudománytalanság prototípusa, a „tisztá faj” puszta fantáziatermék. Európa valamennyi népe biológiailag kevert etnikum. Nincs genetikailag kódolt, fajhoz (rasszhoz) köthető jellem,

morál, lelki alkat. Az azonos környezet, a megegyező életmód, a hasonló történelmi és kulturális hatások nyomán ugyan kialakulhat sajátos gondolkodásmód, magatartásforma. Ezek hordozója azonban nem a vérségi kötelék, hanem az egyéniség, és ezek a sajátosságok nem állandóak, hanem a környezeti, társadalmi, kulturális viszonyok függvényében folyamatosan változnak. Öröklött diszpozíciók legfeljebb csak az egyén esetében jelentkezhetnek, de ott sem játszanak döntő szerepet, inkább csak könnyítik vagy nehezítik a környezeti és szocializációs hatások érvényesülését. A történelem nem fajok, hanem népek és nemzetek története. A nemzethez való tartozás alapja nem a vérségi kapocs, hanem a közös élet, és a felvállalt feladatok teljesítése során formálódó szellemi, erkölcsi, lelki kötelék, a közös értékrend és magatartás, a közös szabadság és lehetőség kiaknázása (Somogyi 1940:82–83, 87–93; Hanák 1993:236).

Nincs valamiféle magasabb rendű árja faj, veleszületett emberi minőség, mint ahogy a magyar közgondolkodásban megjelenő mítosz, a „turáni faj” is csak merő kitaláció, fanatizáló jelszó. A korszakban terjedő kirekesztő eszmékkel szemben Somogyi is hangsúlyozza a befogadás fontosságát, a természetes asszimiláció pozitív hatását. Aki szoros sorsközösséget vállal a magyarsággal, együtt él vele és részt vesz az itteni feladatok ellátásában, miközben a magyarok normái, szokásai, magatartásformái a sajátjává válnak, az már a nemzet része, mert a világhoz való viszonyulását a magyar identitás határozza meg. Az erdélyi székely, a Tisza-menti kun és a baranyai sváb magyarként európai. Ezt a folyamatot azonban nem lehet sürgetni, kikényszeríteni, mert nem lehet senki „fogcsikorgatva” magyar (Somogyi 1941b:49; Somogyi 1939a:326–330).

A nemzet fogalmát, a nép és nemzet viszonyát Karácsony úgy határozta meg, hogy a nemzet a nép érzelmvilágának a legmagasabb szinten való tudatosulása, politikai artikulációja, amit folyamatában a tradíciók és ideálok strukturálnak. A tradíciók a múlt, az ideálok a jövő vonatkozásában határozzák meg a csoporttagok egymáshoz való viszonyát, illetve a viszonyt más csoportok tagjaihoz. Mindez azonban nem egy konkrét időponthoz, helyhez kötött, és merev oksági logika szerint érvényesül, hanem a nép létezésének, normái, szokásai, törekvései, magatartásformái folyamatos változásának keretet adó végtelen térben és időben értelmezhető. Karácsony vitatta azokat a nézeteket, melyek a néphez képest leszűkítették a nemzet fogalmát, valamilyen „minőségi” kisebbségre, az értelmiségre, a

középosztályra, mondván, hogy az fogalmazza meg, formálja programmá a nép ösztönös szándékait, és ezzel mintegy nemzetté neveli a népet. Karácsony szerint a nemzet, a nép és az értelmiség organikus egységéből születik, ez biztosítja a hagyomány és a modernitás, az értékek és a célok, a feladat és a munkamódszer összhangját (Lányi 2000:185–186).

Somogyi felfogásában a nép kulturális tényező, nem a politikai létezés szubjektuma. A nép közvetíti azt a hagyományt, a mélyen gyökerező értékeket, normákat, szokásokat, ami a jelenben befejeződő múltat jelenti. A nép nem tervez, nem tűz ki célokat, nem akar valamivé válni. A nemzet organikus társadalmi közösség, amely egyrészt szellemi, lelki létező, az isteni akarat megnyilvánulása az ember közösségszervező törekvésén keresztül, másrészt társadalmi tényező, az egyének politikai cselekvésének kerete. Somogyinál a társadalmi vonatkozás nem az egyének aktuális érdekérvényesítési törekvéseire vonatkozik, hanem a napi konfliktusok feletti közösségi gondolatot jeleníti meg, ami a fennálló társadalmi különbségek ellenére az emberekben közös. A nemzeti lét lényege, a jövőre vonatkozó feladatvállalás, és az ennek megvalósítása során formálódó, a hagyományokkal ötvöződő új értékrend, szemlélet, együttélési formák alakulása (Somogyi 1941a:101; Somogyi 1942:184).

Somogyi is elutasította azokat a nézeteket, melyek valamilyen preferált társadalmi rétegre, foglalkozási csoportra, kulturális minőségre, vagy felekezeti hovatartozásra próbálták leszűkíteni a nemzet értelmezését. Vitatta Joó Tibor hivatástudatot mércéül állító elitista felfogását, Kornis Gyula középosztály preferenciáját, Féja Géza idealizált parasztképét vagy Búzás Gerő normatív katolicizmusát. Hangsúlyozta, hogy a nemzethez való tartozás nem származás, társadalmi helyzet, iskolázottság, felekezet függvénye, nem a múltból öröklött adottság, nem a közéleti tájékozottság következménye, hanem a gondolkodásmód és habitus, a jövőre irányuló gyakorlati törekvés egysége (Kornis 1928:184; Joó 1939:193; Somogyi 1940:82-83).

A nyelvhasználattal kapcsolatos vitákra reagálva Karácsony kifejtette, hogy nemcsak nyelvében él a nemzet, hanem egész folklórjában. A Magyarországon élő népek a folyamatos kölcsönhatás révén fokozatosan egységes nemzetté formálódtak. Így olyan ember is lehet a magyar nemzet része, akinek más az anyanyelve. A magyarsághoz tartozás a gondolkodásban, a társaslelki viszonyulásban gyökerezik, tehát a magyar

életforma és kultúra sajátosságainak szerves befogadásában. Ezzel együtt, a közös nyelvet Karácsony a nemzeti élet fontos elemének tekinti. Kiemeli, hogy itt nem pusztán a nyelvi formáról, hanem az ahhoz kapcsolódó eltérő megközelítésről, szemléletmódról van szó. Nem muszáj magyarul beszélni Magyarországon, de érdemes, mert így lehet leginkább részt venni a közösség életében (Karácsony 2009:192; Karácsony 2008:220).

Somogyi számára a nyelv nemzeti szempontból fontos tényező, de nem kizáró kritérium. A nemzetté válás történeti folyamatában a nyelvi kérdés kitüntetett szerepet játszott, mindenekelőtt a közös célokra való szövetkezés tekintetében. Az egyén aktuális hétköznapijaiban azonban nyelvi formának nincs döntő jelentősége. Nem elsősorban a közös anyanyelv, hanem a közös gondolkodás, az értékrend, a feladatvállalás közössége adja a nemzet erejét, és biztosítja fennmaradását. Somogyi emlékeztet rá, hogy maga a nyelv is folyamatosan változik, megújul, sok a nyelvi kölcsönhatás, az átvétel, ami nem gyengíti, inkább színesíti a kommunikációt és a nemzeti kultúrát (Somogyi 1944:3).

A magyarság származása, gyökerei, kötődései tekintetében Karácsony a keleti eredetet hangsúlyozta, ennek misztifikálását azonban határozottan elvetette. Leszögezte, hogy a magyar nemzet helye, történelme, feladata szerint európai képződmény, amely ázsiai hagyományai révén, sajátos társaslelki viszonyulással éli meg európaiságát. A magyarság élete Európa és Ázsia dinamikusan változó relációja. Határként szétválasztja a Duna-tájjal érintkező kultúrköröket, de egyben össze is köti azokat. Megerősítést kap a Kelettől és a Nyugattól egyaránt. Helyzete, feladata lehetetlenné teszi, hogy csak az egyik oldalhoz tartozzon és elzárkózzon a másik elől. A magyarság, a magyar kultúra és gondolkodásmód lényege, lételeme éppen ez a viszonyulás, egymásra vonatkozás. Erre szocializálta a történelme, útja az ázsiai pusztáktól a Duna-tájjig. Magyarnak lenni, tehát sajátos határ és híd-szerep, választóvonal és összekötő kapocs térben és időben, tájak és korok, népek és eszmék között. Integráló szerep három nagy népóceán, a szláv, a latin és a germán között, és hasonló módon a Kárpát-medencében élő népcsoportok között (Karácsony 2007:310-311; Karácsony 2009:194-195; Lendvai 1993:32).

Somogyi elfogadhatatlannak tartotta a két világháború között divatba jövő, a keleti származáshoz kapcsolódó mítoszokat, a turanizmus eszméjét, az ősi tulajdonságokat hordozó, romlatlan pogány magyarság idealizált képét.

Ezzel szemben az európai kötődés, a keresztény értékrend és világnézet szerepét hangsúlyozta. A magyarság Európában választott hazát és teremtett államot, az ott jellemző társadalmi és kulturális sajátosságok számos elemét befogadta, ugyanakkor maga is alakította, gazdagította Európa arculatát, a saját életformája, mentalitása, kultúrája átadásával. Karácsonyhoz hasonlóan azonban Somogyi is kiemeli, hogy a magyarság határvonalat képez Nyugat és Kelet között. Folyamatos kölcsönhatásban áll mindkét oldallal, és éppen ez a dinamikus kölcsönhatás adja sajátos létezési módját, szellemi állapotát (Somogyi 1941b:75).

Karácsony számára a közösségi gondolat megfogalmazása, a magyarság feladatának értelmezése szempontjából rendkívül fontos megállapítás, hogy létezik egy Duna-táji sorsközösség. Az itt élő népek évszázadokon át szoros kapcsolatban, állandó kulturális csereviszonyban álltak egymással, így folklórjukban, gondolkodásmódjukban sok a közös elem. Bár ez az együttélés számos konfliktust is hordozott, de minden közösség sorsát alapvetően befolyásolta. Mindez Karácsony szerint nem csupán egy történelmileg kialakult helyzet, hanem egyben tanulság, lehetőség, és feladat a magyarság számára. Meg kell ismerni a szomszéd népek kultúráját, mentalitását, és társaslelki szemlélettel kell viszonyulni hozzájuk, mert csak így lehet közös jövőt építeni velük. Somogyi szintén önálló entitásnak tekintette a gazdasági, kulturális és geopolitikai értelemben szerves egységet képező Duna-tájat, és az itt élő, egymással folyamatos kölcsönhatásban álló népeket. Egymás jobb megismerését nemcsak a közös elemeket tartalmazó szellemi vagyon, hanem a jövőbeni békés együttélés, gyakorlati kooperáció szempontjából is meghatározóan fontosnak ítélte (Karácsony 2011:280–281; Somogyi 1941a:259, 318).

A magyarság és a környező népek viszonyának alakulására a két világháború között rávetült Trianon árnyéka. Karácsony, nem vitatva a békeszerződés igazságtalan voltát, óvott attól, hogy a területi revízió legyen az elsődleges nemzeti célkitűzés. Az irredenta propaganda és konfrontatív külpolitika helyett egy belső, szellemi és morális „revízió” szükségességéről beszélt, hogy az itt élő népek gyűlölködés és rivalizálás helyett egymás törekvéseinek megértésére, értékeinek, kultúrájának elismerésére alapozhassák a jövőjüket. Ne csak a másik bűneit emlegessék, hanem nézzenek szembe a saját hibáikkal, ne irányítani, kontrollálni igyekezzenek a másikat, hanem következetesen tartsák tiszteletben egymás autonómiáját.

Akkor is így kell tenni, ha egyébként joggal vethetnék fel a sérelmeiket. A magyarságnak is választani kell a kompromisszumokat elvető revízió, vagyis a múlt, és az együttműködés lehetősége, tehát a jövő között (Karácsony 2002:59; Karácsony 2008:220; Kontra 2003:78–79).

Somogyi indokoltan tekintette a trianoni békével elcsatolt területek részbeni visszajuttatását, az etnikai alapú revíziót. Elutasította viszont, hogy ennek érdekében Magyarország, az egyre erősödő német befolyás hatása alatt belépjen a világháborúba. A versengő nacionalizmusok által képviselt partikuláris érdekekkel szemben egy szélesebb európai közösségbe illeszkedő nemzeti patriotizmus mellett foglalt állást. Az állami széttagoltság és szembenállás meghaladásaként kialakuló európai integráció Somogyi jövőképeének egyik fontos eleme volt. Azt a meggyőződést vallotta, hogy az egyesülő Európa keretei között kellő tere marad a patriotizmusnak, mert az egyes nemzetek tagjait összekötő lelki, szellemi kapocs nem kirekesztő, szembefordító törekvés, így léte a szélesebb közösséget is erősíti (Somogyi 1941a:101).

Karácsony vitázott azokkal a nézetekkel, melyek elfogadták a Duna-táji sorsközösség gondolatát, de magyar vezető szerepet igényeltek volna, ha nem is a 19. századi szupremácia megvalósítását, de valamiféle „primus inter pares” pozíciót. A magyarság államszervezési tapasztalatára való hivatkozás, Karácsony szerint, legfeljebb szolgálatot jelenthet, nem pedig vezetői előjogot. A magyarság feladata nem a Duna-táj többi népének irányítása, hanem a mellérendelő elv következetes érvényesítése. Ez az, amivel példát adhat a vele együtt élő nemzeteknek. Somogyi is elutasította a magyar vezető szerep dualizmuskori felfogását, és elvetette a kultúrfölénnyre hivatkozó újabb hatalmi ambíciókat is. Hangsúlyozta, hogy a magyarság értékrendje, törekvése, hivatása nem magasabb rendű, mint a többi európai népé, csak máként nyilvánul meg. Minden nemzetnek megvan a maga feladata, amivel hozzá tud járulni az európai közösség boldogulásához, és az egyetemes emberi törekvések megvalósításához. A magyarság hivatását Somogyi a Duna-táji népek összefogásában, cselekvő egységbe szervezésében, a békés együttélés megteremtésének elősegítésében látta. Úgy tekintette, hogy mindebben a magyar nemzetnek, mint „idősebb testvérnek” kiemelt szerepe lehet, példát kell mutatnia kompromisszumkészségből, nyitottságból, toleranciából (Péterfi 2011:213–214; Somogyi 1941b:75).

A nemzet és az egyetemesség relációját tekintve Karácsony kétféle megközelítésben vizsgálta a kérdést. Egyrészt kifejtette, hogy nincs általánosságban valamiféle „magyar” szubsztancia, csak magyar emberek vannak, akik élnek napi életüket, és feladataik ellátása során, sajátos módon (magyarként) viszonyulnak egymáshoz és másokhoz. Nincs egységes és örök nemzeti lélek, az egyik ember csak a másikhoz képest lehet magyar, vagy nem az. Más oldalról közelítve, Karácsonynál a magyar jelző jelentése a konkrét nemzeti közösségnél mindig általánosabb érvényű. A II. világháború időszakában ez a kifejezés azt is jelentette, hogy nem német. Később főként a Kelet és Nyugat, az ázsiai és az európai jelleg belső szintéziseként használta ezt a jelzőt. Ennek révén a magyar kifejezés egyszerre jelentette a sajátos nemzeti entitást, miközben az egyetemes emberit is reprezentálta (Karácsony 2011:12; Lányi 2000:204).

Somogyi is kettős lényegét látott a nemzetek természetében. A nemzetet egyrészt egy meghatározott feladat beteljesítése során kialakuló organikus egységként értelmezte, másrészt hangsúlyozza, hogy az így kialakuló közösség egyben az emberi egyetemesség szerves része. A folyamatos kölcsönhatás formálta közös értékrendet, szokásrendszert, mint szellemi létezőt, és ezek intézményesülését, a közösséget jellemző kommunikációs és magatartásformákat, mint társadalmi létezőt egyaránt az isteni szándék ember által történő megvalósításának tekintette. Somogyi szerint, az egyedi így mindig szélesebb keretbe, az európaiság, illetve a keresztény univerzalizmus keretébe illeszkedik. Az egyént a nemzet köti össze az egyetemes közösséggel, ez igazítja hozzá szemléletét, gondolkodásmódját az univerzális értékrendhez (Somogyi 1942:184; Olasz 1989:159).

Karácsony Sándor és Somogyi József munkásságára egyaránt nagy hatást gyakoroltak a korszak társadalmi, politikai változásai, a két világháború, Trianon, a szélsőjobboldali eszmék és törekvések terjedése – nemcsak a személyes tapasztalataik révén, hanem felismerve ezek következményeit is. Mindketten nagy teret szenteltek a nemzetfelfogás, a magyarság mibenléte kérdésének, a közösséget összetartó belső kapcsolatrendszer, és a hozzá kapcsolódó társadalmi feladatok értelmezésének, illetve az Európához való viszony problematikájának. Eltérő személyiségük és szakmai megközelítésük ellenére a nemzetről és közösségről vallott nézeteik számos ponton találkoztak.

Gyakran más megközelítéssel, eltérő logika mentén, sajátos érveléssel, de az alapvető kérdésekben hasonló következtetésekre jutottak, azonos módon ítélték meg a korszak fő problémáit, és azonos értékek alapján keresték ezekre a megoldást.

Felhasznált irodalom

- Hanák, Péter (1993): Az elfelejtett reneszánsz. Budapest, Göncöl.
- Joó, Tibor (1939): A magyar nemzeteszme. Budapest, Franklin.
- Karácsony, Sándor (2002): Ocsúdó magyarság. Szokásrendszer és pedagógia. Budapest, Széphalom Könyvműhely.
- Karácsony, Sándor (2007): A magyar világnézet. Világnézeti nevelés. Budapest, Széphalom Könyvműhely.
- Karácsony, Sándor (2008): A magyarok kincse. Budapest, Széphalom Könyvműhely.
- Karácsony, Sándor (2009): A magyar észjárás. Budapest, Széphalom Könyvműhely.
- Karácsony, Sándor (2011): A magyar demokrácia – a magyar béke. Budapest, Széphalom Könyvműhely.
- Kontra, György (2003): Karácsony Sándor, a nagyhírű professzor. Budapest, BIP.
- Kornis, Gyula (1928): Kultúra és politika. Budapest, Franklin.
- Laczó, Katalin – Galgóczi, Anna (szerk.) (1998): Somogyi József emlékkönyv. Szeged, JGYTF.
- Lányi, Gusztáv (2000): Magyarság, protestantizmus, társaslélektan. Budapest, Osiris.
- Lendvai, L. Ferenc (1993): Egy magyar filozófus: Karácsony Sándor. Budapest, Akadémiai.
- Olasz, Lajos (1998): Nemzet és etnikum keresztény-konzervatív szemmel. In: Karikó, Sándor (szerk.): A fenomenológiától a nemzeteszmeig. Budapest, Gondolat, 158–176. p.
- Péterfi, Gábor (2011): Szabó Dezső és Féja Géza Trianon-reflexiója és külpolitikai nézetei. Budapest, L'Harmattan.
- Somogyi, József (1939a): Az asszimiláció lélektani alapjai. In: Katolikus Szemle, 53. évf. 6. szám, 321–330. p.

- Somogyi, József (1939b): Az egyén viszonya a közösséghez. Magyar Kultúra, 26. évf. 11. szám, 330–334. p.
- Somogyi, József (1940): A faj. Budapest, Athenaeum.
- Somogyi, József (1941a): A nemzeteszme. Budapest, Szent István Társaság.
- Somogyi, József (1941b): Fajiság és magyar nemzet. Budapest, Egyetemi Ny.
- Somogyi, József (1942): Melyik a magyartalan magyarság? In. Magyar Kultúra, 29. évf. 8. szám, 182–185. p.
- Somogyi, József (1944): Ki tartozik a magyarsághoz? In: Sziklán Állunk, 2. évf. 1. szám, 3–4. p.
- Szabó, Zoltán (1994): Szellemi honvédelem. Héttorony, Budapest.

Sári Mihály

RÉGI KIHÍVÁSOK, ÚJ FORDULATOK, VÁLASZOK A MAGYAR FELNŐTTKÉPZÉSÉS KÖZMŰVELŐDÉS TERÉN

Abstract: „Old challenges, new turns and answers for the Hungarian adult education and public cultivation” titled study is reviews adult and cultural education from turn of this millennium, across political transformation and stirring last decades to our days. Article is deduce changes, according to scientific paradigms beside changes of adult education and public cultivation, also signifies many kind of recognisable globalization process, which are already finished in background of changes. This essay presents challenges of ages, in mirror of Hungarian and international conferences, also gave proposals, answers for them. Our European Union membership and concerned peculiarly Hungarian domestic challenges are burden the systems of Hungarian adult education and public cultivate, but also give us account of serious economic results. It mentions a modern exodus wave, which gives us serious tasks in modern adult education, among the newest challenges.

Krízisek, előjelek, jóslatok

A magyarországi szocializmus korában nem okozott fejtörést, hogyan mely társadalmában élünk, a marxista osztálytársadalom elmélete vagy a szociológiai és a demográfiai szakirodalomban hallgatólagosan elfogadott Max Weber társadalmi rétegelmélete elégséges eligazítást adott a társadalom statikus szemléletéhez.

Az elmúlt század hetvenes éveiben a szocialista közgazdászok, politikusok a gazdasági világválság (energia- és nyersanyag árrobbanás) megoldására kész receptekkel rendelkeztek, úgy vélték, az a tőkés társadalom válság-tünete, mi a „sajátos eszközeinkkel” kivédjük azokat. A fejlett tőkés államok

közgazdászai, társadalomtudósai, oktatáskutatói ugyanebben az időben már felfedezték egy új, meghatározhatatlan nevű társadalom körvonalait, az első jelzések a krízisek voltak. Az iskolai képzésben jelentkező krízisek, mint világjelenségek leküzdhetőeknek tűntek az 1967. október 9-i williamsburgi nemzetközi konferencián, amelyet Philip H. Coombs „oktatási világválság”-ként aposztrofált. (P.H. Coombs 1969:193-203). A változó világ egy-egy dimenzióját ragadták meg a kutatók, tudósok. Ulrich Beck „rizikótársadalom”-nak nevezte a korunkat (U.Beck 1986:25-31.p., amelyben a rizikók és a jövedelmek elosztása fordított arányban valósul meg. A legújabb, a Credit Suisse Group 2016-os adatai szerint a világ vagyonának 48%-át a Föld lakossága 1 %-a birtokolja, a felső 10 százalék a vagyon 87%-át. Peter Bendixen „szolgáltató társadalom” fogalmat használja korunkra, neki is igaza van, a nemzetgazdaságokban a szolgáltató szektor a legnagyobb. (P.Bendixen: 2003/101). Samuel P. Huntington „sokpólusú, sokcivilizációjú világ” létezését hangsúlyozza (S. P. Huntington 2001: 16-26.), de nevezik a későmodernitás társadalmának (Anthony Giddens), második modernitásnak (Vitányi Iván), arrogáns kapitalizmusnak (Phillips Kevin), ökológiai forradalom korának (David C.Korten), korporatív kapitalizmusnak, tudástársadalomnak, információs társadalomnak, stb.

A kontinensek országai és népei évezredek óta rejtőzködve vagy nyíltan a globalizációs folyamatok részesei voltak, ma is ez az emberiség fejlődésmenetének egyik elkerülhetetlen nagy hulláma. Vannak, akik úgy vélik, az egységesülési folyamat a nyugat-európai civilizáció által kezdeményezett, majd a fejlett tőkés államok által megerősített folyamat. Így vagy úgy látjuk, mindegy, mert a gazdasági, a pénzügyi és információs globalizáció már kiteljesedett, a politikai globalizáció rendkívül előre haladt, s a globalizáció angol nyelve (nem azonos az angliai angollal!) rémisztő gyorsasággal tünteti el ma a népek nyelveit, a kulturális globalizáció pedig meggyengíti a nemzeti kultúrákat, majd egyszer helyettesíteni akarja azt. A politikai-nyelvi –kulturális egységesülési folyamat részesei vagyunk, amelyben Európa is ketté-szakadt. Egyik oldalon áll az Európai Unió vezetése, Németország kancellárjának, Angela Merkel globalizáció eszméit követő európai, észak-amerikai köre, a másik oldalon az európai nemzetek, amelyek kereszténységben, nemzeti kultúrában gondolkodnak. Hiányzik az egyes országok modernitásmodellje, hiányzik a bizalom a most már

felismert globalizációs folyamat iránt (Schöpflin Gy 2013:3), féltik a meglévő nemzeti kulturális tőkét.

Mindezeket tetézik a korunk kihívásai, amelyek vagy az egész Földre érvényesek, mint az éghajlat és klímaváltozás, az energia, a nyersanyag, a víz hiánya, a glóbusz élővilágának veszélyeztetése, az idő és térszemlélet megváltozása. Más kihívások Európára, s a kontinens sok országára érvényesek, mint a népesség elöregedése, a gazdasági teljesítmény nem kellő ütemű növekedése, a munkanélküliség, az újkori népvándorlás.

2014. október 1-3-a között megrendezett DieGeschichteder ErwachsenenbildungimZentraleuropa” szimpózium XII. debreceni rendezvényét zárva a következőt mondhat-tam el:

„A 2014-es év. Európa és az Európai Unió él, mint egy évvel korábban, tíz évvel koráb-ban. Semmi jel, semmit sem lehet észre venni, hogy Európa alapvető változások előtt áll. Az egyiptomi-zsidó-görög-római kultúrák még elég alapot adnak Európa keresztény kultúrája számára, stabil fundamentumot alkotnak Európa működéséhez, a felnőttképzés feladatait a békés Közép-Európa számára körvonalazta.

A 2014-es év azonban egy láthatatlan vízválasztó volt Európa történetében. Amint a köteteink 2015-ben megjelennek, már tanúi leszünk annak, hogy Európa társadalma milyen tehetetlen, hogyan csap át az európai államok fölött a népvándorlás hulláma. Ezekre a jelenségekre még nincs konkrét reflexió, de legyünk biztosak abban, hogy a felnőttképzés a konfliktusok (Iszlám-kereszténység, siita-szunnita hit, alapértékekéletmód, egészségügy, szociális szolgáltatások, társadalmi átstrukturálódás, stb.) megoldásában meghatározó szerepet fog kapni.”

Változó paradigmák- régi és új kihívások

Az oktatás/nevelés, mint rendszer a társadalmak érdekei szerint megformált paradigmák szerint formálódik. Kozma Tamás a pedagógia több évszázados fejlődése területén „katedra-pedagógia”, bölcsész, pszichológiai/viselkedéstudományi, társadalomtudományi, közgazdaságtudományi paradigmákat különít el. (Kozma 2001:3-14)

A közművelődés/ felnőttnevelés a különböző korokban és társadalmakban ugyanazon kihívásoknak felelt meg, mint a pedagógia. A XVIII-XIX.században a filantróp katedra-antropagógia, a XX. század első felében a

viselkedéstudományi paradigma (pszichológia, szociológia), a szocializmus korában a „társadalomtudományi paradigma politikai indok-trinációval” elve, szabályai mentében épültek az iskolán túli nevelés, képzés folyamatai. Az új évezred közeledtével az ökonomiai paradigma érvényesült a köz művelődésében és a felnőttnevelésben. Ahogyan a pedagógia területén az oktatásgazdaságtan az ökonomia és pedagógia interdiszciplinájaként megjelent, hasonlóan a közművelődés és felnőttnevelés /képzés területén a művelődésgazdaságtan honosodott meg a kultúratudomány és közgazdaságtudomány találkozásával.

A hatvanas évek népművelés-közművelődés fogalomváltása a művelődés területén már a politikai indoktrináció gyengülésére és a mindennapi kulturális cselekvés, az öntevékeny művelődés irányába mutatott. A nyolcvanas évektől mind Európában, mind Magyarországon új paradigma érvényesült.

A fejlett tőkés államokban a művelődő lakosság a nyolcvanas években a gazdasági érdekeket is kifejező mindennapi kultúra felé fordult, megerősödtek a direkt participáció szervezetei. Kisközösségek formálásában a szociokulturális animáció, a települések helyi társadalmának az animálásában a communitydevelopment kapott hangsúlyt. A kilencvenes évekre a reflexió a minőségre, az emberközpontúság tovább erősödött (reflexív fordulat), amelyet az ezredfordulón a „globalizációs fordulat”⁴ követett.

A nyolcvanas években a magyar közművelődés és felnőttnevelés még elmaradt a nyugat-európai változásoktól, azonban a közhasznúság, a szocialista intézmények pluralizmusa, végül a nonprofit szektor megjelenése az évtized végén az európai trendekhez igazodást jelezte, ez utóbbi a kilencvenes években teljesedett ki. Végül a globalizációs kihívások az ezredforduló-ra a közművelődés/felnőttnevelés területén összhangba kerültek a nyugat-európaival: az Európa-integrációs fordulatban egyneművé vált a kulturális intézmény-rendszer, a társadalmak inter- és multikulturális szemlélete, a szakmastruktúrák és képzési tartalmak közeledtek egymáshoz. (Sári2007:110-111)

⁴ *Globalizáció és lokalitás* szóalakok összetoldása, amely a „gondolkozz globálisan, cselekedj lokálisan” szlogen alapján képzett műszó

A paradigma váltásokat tükrözi a felsőfokú közművelődési és felnőttképzési szakemberképzés szakmai elnevezései:

A képzéseink válaszai az egyes korok kihívásaira

- 1956. népművelő
- 1971. közművelődési előadó
- 1992. művelődésszervező (főiskolai, számos szakiránnyal) és művelődési és felnőttképzési menedzser (egyetemi szinten)
- 2001. művelődésszervező (egyetemi és főiskolai szinten is)
- 2006. andragógia BA, andragógia MA, emberi erőforrás tanácsadó MA, kulturális mediáció MA
- 2014. közösségi művelődés tanári MA
- 2017. közösségsszervező BA (kulturális közösségsszervező, ifjúsági közösségsszervező, humánfejlesztő szakirányokkal)

Magyarország totális rendszerváltása (az ideológiától a gazdaságig) régi-új kihívás. Anyugat-európai társadalmakhoz és az Európai Unió szervezete normáihoz, követelményeihez kellett igazodni. Ugyanakkor a világ globalizációs folyamatainak, a globalizáció egyes területeinek kihívásai is hatottak ránk, nem váratlanul, ám felkészületlenül érték azok bennünket.

A legsúlyosabb kihívás a globális világgazdaság centrumai: Európa, Kelet-Ázsia és az USA központú Észak-Amerika közötti gazdasági világverseny, amelyben a II. világháború után Európa előbb a második, majd a hetvenes évektől a harmadik helyre csúszott vissza.

Kísérletek a feladatok kijelölésére idehaza és a világon

Az Európai Unió Európai Bizottságának 1993. évi jelentése – amely Jacques Delors elnöksége idején jelent meg, mint „Delors jelentés”, („Az oktatás rejtett kincs”). Az Európai Bizottság „Fehér könyv”-e, „Tanítani és tanulni, a tanuló társadalom felé összefoglalta Európa hátrányait és jelezte a követendő célokat a sikeresebb kontinens érdekében. Az ENSZ 1997. július 14-18 között szervezte meg Hamburgban az V. Felnőtt-oktatási világkonferenciát, amely sokrétűen fogalmazta meg az iskolai, iskolán túli művelődés, szakképzés és felnőttképzés feladatait, s elfogadta a Life Long Learning, az élethosszon át tartó tanulás elvét.

„...a felnőttoktatás több lesz, mint jog, ez a kulcs a huszonegyedik századhoz. Egyfelől következménye az aktív állampolgáriságnak és feltétele a társadalomban való teljes rész-vételnek. Határozott elszántság az ökológiailag fenntartható fejlődés elősegítésére, a demokrá-cia, az igazságosság, a nemek közötti egyenlőség, a tudományos, társadalmi és gazdasági előrehaladás előmozdítására, egy olyan világ felépítésére, amelyben az erőszakos konfliktusokat felváltja a párbeszéd, az igazságon alapuló béke kultúrája. A felnőtt korban történő tanulás formálhatja az azonosságtudatot és értelmet adhat az életnek. Az egész életen át tartó tanulás magába foglalja a felnőttoktatás tartalmának újragondolását, hogy tükröződjene benne olyan tényezők, mint az életkorbeli, a nemek közötti egyenlőség, a fogyatékossgbeli, a nyelvi, kulturális és gazdasági különbségek.” (Forrás: Sári M.-Sári Sz.2014:19)

„Hamburg előtt..”. 1997.május 27-én a magyar közművelődés és felnőttoktatás intézményeinek kezdeményezésére országos konferenciát rendeztek „A magyar felnőttoktatás mai helyzete” címmel Budapesten. Áttekintették a korabeli állapotokat, s Durkó Mátyás foglalta össze a jövő feladatait „Tézisek a magyar felnőttoktatásról” címmel, s az alábbiakat fogalmazta meg:

- országosan, plurálisan jelenlevők együtt érünk valamit
- határozza meg a tudat a létet
- a tudás fejlődését mérhetővé kell tenni
- a múlt értékeit „megtartva meghaladni”
- a civil társadalom erősítése
- szabad vita a helyes stratégia kialakításához
- felnőttnevelés vállalása
- a helyes válaszadás és eredményesség összefügg
- az embernevelés lényege: nevelés-önnevelés
- a személyiség egészére kiható teljes embernevelés
- az andragógia analízáló és integráló multidiszciplína
- „A társadalmi, politikai, oktatási, művelődési, stb. alrendszernek integrált egységében és a személyiség. biogén, pszichogén, szociogén és ideológiai-vallási szférái integrált egységében lehet az andragógusnak korszerűen gondolkodnia.” (Durkó 1997:15.)

Durkó Mátyás a rendszerváltás előtti felnőttnevelés és közművelődés értékeit igyekezett menteni, ugyanakkor az új jelenségeket is mérlegelni, e kettősségben határozta meg az új tennivalókat.

Számos uniós dokumentumban deklarálták a fejlődés szükségességét, itt csak két szerződést említünk, amelyek kijelölik a jelen feladatainkat, ezek a Lisszaboni Szerződés és az Európa 2020 Stratégia. 2000-ben Lisszabonban megvalósult csúcstalálkozón a „Foglalkoztatás, gazdasági reform és szociális kohézió-úton egy európai alapú innováció és tudás felé” címmel adták ki a következő tíz év feladatait, amelyeket a felnőttnevelésnek/közművelődésnek is teljesíteni kell. Itt jelölték meg azokat a célokat, amelyek elmozdulást jelentettek a gazdasági növekedés, a megújulni képes tudás, a foglalkoztatás bővítése, a társadalmi kohézió erősítése faktoraiban. Célul tűzték, hogy tíz év alatt utolérjük és „lekörözzük” a világ legversenyképesebb államait, s tudásalapú társadalmunk dinamikusan fejlődik, a gazdaság fenntartható fejlődése révén megoldódhat a munkanélküliség és a társadalmak kohéziója erősödik.

A lisszaboni célok harmonizáltak a magyar felnőttképzés/szakképzés súlypontjaival, azonban ekkor nálunk átfogó szakoktatás-politikai döntések nem születtek. Ugyanígy részben fiaszkóval zárult Európában is a „Lisszaboni folyamat”, amelynek vezérlésére egy új módszert, a „nyitott koordinációs módszer”-t (OMC) próbálták ki. A „nyitott koordináció” –ban a cselekvő partnerek munkáját nem formális hatalmi eszközök, jogi szabályozás befolyásolja, hanem a partnerek közös tanulásban kialakított eljárás-módja, a közös cselekvést szabályozó megegyezések, megoldások.

Az OMC folyamatának felépítése:

- közös fogalmi rendszer és közös koncepcionális keret kialakítása,
- közös célkijelölés,
- referenciaértékek megadása
- a szereplők mind szélesebb körben történő mozgósítása,
- tartalmazó és rész ország-csoportok „előre engedése” (a tartalmazóra példa a bolognai folyamat, a részre a közép-európai vagy a skandináv–balti együttműködés),
- a tervek megoldása és a folyamat közös monitorozása,
- társak általi értékelés,
- közös tudásbázis a működő gyakorlatokról

A tudósok, gyakorló szakemberek és laikusok együttgondolkodását feltételező eljárás rendkívül időigényes, az együttműködés törekeny, folytonosan önmaga újraalkotására, öndefinícióra kényszerül az irányító csoport. A lisszaboni folyamatot értékelő WimKok-jelentés igen korán rávilágított arra, hogy a célkitűzések többsége elérhetetlen a tagországok számára. WimKok korrekcióra tett javaslatai négy pontban foglalhatók össze:

1. A munkavállalók és munkaadók alkalmazkodási kompetenciáit növelni kell
2. Munkaadóknak adott ösztönzésekkel, a munkavállalóknak nyújtott tanácsadással, orientációval, kedvezményekkel el kell érni, hogy a munkaerő piacon aktívak legalább megtartsák munkahelyüket
3. A LLL koncepciójának érvényt kell szerezni
4. Minden egyes ország tekintse kötelességének, hogy beépítse saját munkaerő piaci képzésébe a lisszaboni stratégia elemeit, s az országok egymás között is koordinálják azt

Egy újabb értékelésben további javaslatok születtek: tudásba és hálózatokba való befektetés, az ipari ágazat kedvezőbb szabályozása, valamint az időskorú munkavállalók újbóli munkába állása segítheti a lisszaboni stratégia legalább részleges érvényesülését.

A „félidős jelentés” a célkitűzéseket irreálisnak jelezte, de négy új kulcsterületet jelöltek meg -(a tudás kiterjesztése és az innováció; az egységes belső piac tényleges megvalósítása; új munkahelyek teremtése és új európai szociális modell kialakítása; makrogazdasági stabilizációs politikák, a tudásalapú gazdaság megteremtésén alapuló versenyképesség javítása),- amelyek Európa térvessztése csökkentését, a trendek megfordítását indíthatják el.

2010-re az EU tagállamainak gazdasági teljesítménye az amerikai és ázsiai nagy világ gazdasági központokéhoz képest tovább gyengült. A kedvezőtlen világ gazdasági folyamatok és az EU államainak lassú cselekvése fokozta a leszakadást Az év márciusában megszületett a 2010-2020 közötti Európa - 2020 Stratégia, amelynek legfontosabb rendeltetése, hogy Európa Unió, a 27 ország félmilliárd lakosa ne szakadjon le a gazdasági versenyben a világ élvonalától, sőt zárkózzon fel.

A tervezet fontosabb elemei:

1. A 20-64 éves népesség körében a foglalkoztatási ráta növelése legalább 75 százalékra (a jelenlegi kétharmados szintről).
2. Megismétli a dokumentum, hogy 1,9 %-ról 3 %-ra kell emelni a nemzeti GDP-ből való részesedést a tudományos kutatások esetében
3. Célkitűzések a megújuló energiák arányának növelésére, a széndioxid kibocsátás csökkentésére, az energiafogyasztás csökkentésére
4. Az alapfokú oktatást be nem fejezettek számát 15 %-ról 10 %-ra kívánják csökkenteni, a fiatalok 40 %-a rendelkezzen diplomával
5. A szegénységi küszöb alá kerültek számát 25 %-al kell csökkenteni, ami a felmérés szerint 20 millió embert érinthet. (Ezek szerint az Európai Unió tagállamaiban 100 millió ember él a szegénységi küszöb alatt, ez az EU-s polgárok 20 %-a.)

Az EU „zászlóshajó-projektjei” az innováció ösztönzése, az ifjúság mobilitásának elősegítése, a digitális fejlesztés napirendjének meghatározása, az erőforrások felhasználási hatékonyságának javítása, iparpolitikai fejlesztés, a munkaerő-kereslet és kínálat összehangolása, a szükséges képzettség és képességek összekapcsolása a munkahelyi igényekkel, a szegénység elleni küzdelem.

Európa elvesztette az USA-centrumú világgazdasági központhoz mérve nem csak a versenyt, hanem a felzárkózás lehetőségeit is, így az új mérce a fejlett EU-s országokhoz való felzárkózás lett, s egyszerre kell figyelni a világgazdasági folyamatokra és az „Európa- házon” belüli partnerekre.

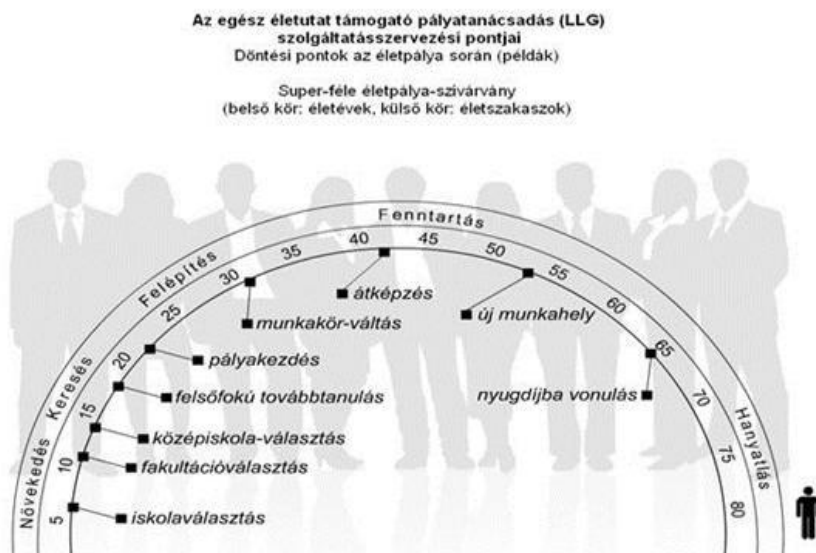
Magyar válaszok: elvek, módszerek, eljárások, tartalmak

- Egy életen át történő tanulás, a life long learning a mai korban nélkülözhetetlenné vált mind az egyén, mind a közösség számára. A permanensen megjelenő új kihívásokhoz való folyamatos alkalmazkodás kompetenciája teszi lehetővé az egyéni boldogulást, a közösség gazdagodását. Az életkísérő tanulás kiterjesztését kell vállalni, a tanuló társadalom felépítését.

- Az iskolai végzettség növelése és több szakmaiságösztönzése, mindezekkel összhangban a pénzügyi erőforrások biztosítása
- Rendszerszabályozási és stratégiai elemek:
 - az élethosszig tartó tanulásról szóló stratégiák,
 - a képzési kínálat koherenciája,
 - tanácsadás és orientáció,
 - akkreditáció és minősítés, minőségbiztosítás.
 - A formális és non-formális tudás mellett az informális tudás elismerése és mérése, beszámítása a tudáspiacon („recognition of non-formal and informal learning” RFNIL)
- Az ember és közösségek öntevékenységének kibontakoztatása, ennek feltételei megteremtése, a Durkó-i nevelés-önnevelés egységének elismerése, felhasználása
- Hozzáférés és részvétel: az egész életen át tartó tanuláshoz való hozzáférés, Kimunkált jogi háttér és garanciák a felnőtt- és szakmai képzésben
- Oktatás- és gazdaságpolitikai intézkedések: Európai szintű összehangolás, átjárhatóság, nemzetállamok önrendelkezésének tiszteletben tartásával (szubszidiaritás elve)
 - Európai Gazdasági Térség; Európai Szakképzési Térsége, Európai Felsőoktatási Térség, Európai Tudományos Térség
- A kulcskompetenciák Európa Unióban elfogadott referencia-keretének követelménye alkalmazása a képzés során és a munkában, s azon túl.
 - Anyanyelvi kommunikáció;
 - idegennyelvi kommunikáció;
 - matematikai, természettudományi és technológiai kompetenciák;
 - digitális kompetencia;
 - a tanulás tanulása kompetenciája;
 - személyközi és állampolgári kompetenciák;
 - vállalkozói kompetencia;
 - kulturális kompetencia.

- A LLL ideájának gyakorlati megvalósulásában a „Life Long Guidance”, az egész életen át tartó pályatanácsadás modellje ad támaszt.(Borbély-Pecze: 2010). Ennek intézményi hátterét fel kell építeni.

1. ábra: Super-féle életpálya-szívárány



- Európai Napirend a felnőttkori tanulásért stratégia alkalmazása (European Agenda for adult learning) az európai és magyar humán erőforrás minőségének, versenyképességének hatékonyságának, növekedésének elérése. Az egyes tagállamok nemzeti koordinációban ennek megfelelően végzik a munkát.
- Magas társadalmi „ön-reprodukcióképes” népesség beengedése (migráció) vagy az autochton lakosságönmegújulási mutatójának (Magyarország) növelése (1,44-ről 3-ra; a migránsok mutatója ma 6-8.)

Magyarország nem külföldiek, migránsok behozatalával tervezi a munkaerőforrás gazdagítását, a demográfiai mutatók javítását. Magyarország népességének az önreprodukciós mutatója az 1,3-ról elmozdult, ma már 1,44. A családtámogatási modell és a bővülő munkalehetőségek kínálata, a bér- és jövedelmi viszonyok javulása

eredményezheti a nemzet pozitív önreprodukcióját. Nagy tömegű migráns befogadása szerfölött megterheli az államháztartás központi és helyi szintjeit, az adott források jelentős összegét hosszú távra kötjük le hosszú távú célok-ra. Szabó István debreceni professzor kutatásai szerint más kultúrák nagyobb csoportjainak integrációs folyamata 200-300 év, (Szabó I. 1990:75), s esetünkben az is lehetséges, hogy 200-300 év alatt a betelepülő népcsoport asszimilálja a magyarságot.

Abban az esetben, ha Magyarország a migránsok kvóta szerinti befogadását vállalja, a felnőttképzés új feladata lesz az arab nyelvűek magyar nyelvre oktatása, az analfabéta betelepülők írni-olvasni tanítása, az európai modell szerinti, széles kompetencia alapú szakképzés. Az életmód, életstílus formálása, a másság elfogadtatása, az európai értékrend szerinti társadalmi integráció több évszázadra elnyúló folyamat lesz.

Magyarország kedvező feltételekkel áll a kihívások előtt. A közművelődés és felnőtt-képzés cselekvőképes, kompetens szakmai csoportjai, a már kialakult képzési struktúrák, a javuló költségvetési finanszírozás és jogi szabályozás, s mindezen tényezők lassan összecsiszolóódó egysége biztató jövőképet vetít elénk. Hazánkban évek óta csökken a munkanélküliség, s növekedik az aktív keresők aránya. A munkanélküliség 2016. októberében 5 % alá esett vissza, a foglalkoztatottak száma 2016. augusztusában 4 millió 386 ezer fő volt, 135 ezer fővel több, mint egy évvel korábban. A 15–64 évesek foglalkoztatási rátája 67,1%-ra emelkedett, a nők foglalkoztatási mutatója valamivel nagyobb mértékben javult. A munkaerő-piacon bizonyos szakmacsoportok már hiányoznak, így a munkaerő piaci képzésben egyes szakmai csoportok utánpótlásának képzésére is kell gondot fordítani. Standard & Poor's hitelminősítő felminősítette Magyarországot a befektetési ajánlású kategóriába 2016 márciusában, az indok szerint a magyar gazdaság alapmutatói a Közép-Európa régiójában más országokhoz képest folyamatosan javult, novemberre újabb felminősítést vár Magyarország. Hazánk az Európai Unió forrásaiból és a magyar emberek szorgos munkája alapján gazdaságát megerősítette, politikai autonómiáját megtartotta, de korántsem halad kikövezett úton, mindnyájunk erőfeszítésére, erejére és kitartására, közös gondolkodásra és cselekvésre lesz szükség a gazdasági hátrányaink ledolgozásához.

Felhasznált irodalom

- Borbély-Pecze, Tibor (2010): Az egész szakmai életutat támogató tanácsadás folyamatábrája Super nyomán.
Forrás:http://www.borbelytiborbors.extra.hu/CV/BPTBors_PhD_2.pdf
- Dr. Sári, Mihály - Dr. Sári, Szilvia (2014): Munkavállalói ismeretek. Tankönyv. Készült a Független Szakszervezetek Demokratikus Ligája megbízásából a TÁMOP 2.5.3. C-13/1 2013-0001 „A munkáért” projekt keretében. Budapest, 313 oldal.
- Durkó, Máttyás (1997): Tézisek a magyar felnőttoktatásról. In: A magyar felnőttoktatás mai helyzete. Országos konferencia 1997.május 27. (Szerk.: Csoma Gyula, Herbai Ágnes, Juhász Nagy Ágnes, Sári Mihály) Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest, 11-15.p. ISBN 963 04 9070 6
- Kozma, Tamás (2001): Paradigmáink. Iskolakultúra, 2001/10. sz. 3-14.p.
- Kundera, Milan (1984): The Tragedy of Central Europe. New York Review of Books, 26 April 1984.
- Philip, H. Coombs (1969): Die Weltbildungskrise. Ernst Klett Verlag, Stuttgart. ISBN 92178
- Samuel, P. Huntington (2001): A civilizációk összecsapása és a világrend átalakulása. Európa Könyvkiadó, Budapest. ISBN 963-07-7084-9
- Sári Mihály (2007): A kultúra intézményrendszereinek történeti-funkcionális változásai. PTE FEEK, Pécs. ISBN 978-963-642-160-1
- Schöpflin, György: Globalizáció-Európa-Közép-Európa.
<http://www.hhrf.org/europaiutas/20013/11.htm> 2016. 09. 08.
- Szabó István (1990): A magyarság életrajza. Magyar Történelmi Társulat, Budapest. Franklin Társulat 5405
- Ulrich Beck (1986): Risikogesellschaft Auf dem Weg in eine andere Moderne. Suhrkamp Verlag., Frankfurt am Main, 1986. ISBN 3-518-11365-8 <2000>

KÖZÖSSÉGI MŰVELŐDÉS ONLINE TANULÁSI KÖRNYEZETBEN

Abstract: *This paper focuses on learning opportunities available in the virtual community. Looking at the history of adult (lifelong) learning there are numerous examples of both international and domestic context that focusing on the learning environment with active and cooperative participation of the students (folk high schools, self-training centres, etc.). Today, however, the personal presence is not possible. This paper examines the possibilities of online learning environment where social networking get an important role in the learning process.*

Írásunkban először megkíséreljük bemutatni a művelődéshez való jog tartalmi elemeit. Ehhez azonban szükséges, hogy e jogosultságot elhelyezzük az emberi jogok rendszerében. Az emberi jogok specialitása abban áll, hogy „hatalomtól független jogosultságként” jelennek meg, vagyis az emberi jogok „erősebbek a tárgyi jognál”, vagyis a megjelenő pozitív szabályoktól. (Szigeti Péter 1998: 10) Az emberi jogok jogi megítélése tehát meglehetősen egyedi, hiszen azt a magyar nyelvben „jogként” kezeljük, azonban azt nem kizárólag normaként való megjelenésükként ismerjük, hanem „jogosultságként”, amely különbség az angol nyelvben például jól elkülöníthető (law - jogi norma, right - jogosultság). (Földesi – Földesy 1999) Az emberi jogok kialakulása és csoportosítása tekintetében több elmélet is ismert. Jürgen Habermas (1993) például öt nagy csoportot különböztet meg, melyek egymáshoz viszonyítva hierarchikusan épülnek fel. Az első csoportba tartoznak az általános és egyenlő szabadságjogokra épülő alanyi jogok (például tulajdonhoz való jog), a második csoportba az állampolgársághoz kötött alapjogok, a harmadikba a az igazságszolgáltatáshoz való jog, a negyedik a politikai akarat kifejezésében megnyilvánuló jogok, végezetül pedig a valamennyi eddigi jog gyakorlásának előfeltételét képező gazdasági és szociális alapjogok. (Habermas 1993)

Az emberi jogok fejlődéstörténete kapcsán a leginkább az 1970-es évek végén Karel Vasak által elnevezett, az emberi jogok három generációjaként megjelölt kifejezést használjuk. (Szigeti 1998) E szerint az emberi jogok három generációja: a polgári és politikai jogokat magába foglaló klasszikus emberi jogok, a gazdasági, szociális és kulturális jogok, illetve a szolidaritási, vagy más néven globális jogok csoportja. (Szalayn 2003, Szigeti 1998, Kardos 1995) Míg a XVIII. század végén megfogalmazásra kerülő klasszikus emberi jogok csoportjához tartozó polgári és politikai jogok érvényesülése az állami hatalom visszaszorítására irányul, addig a XIX. illetve XX. században létrejövő második generációs emberi jogok esetében azok érvényesülése az állam aktív szerepvállalását igényli, míg a harmadik generációs jogok érvényesüléséhez világméretű összefogás szükséges. (Szalayné 2003, Földesi-Földesy 1999, Kardos 1995)

Az alapvető emberi jogok pozitív jogi megjelenésének biztosítékát az adta, hogy azokat az Egyesült Nemzetek Szervezetének 1945-ben történő létrejöttét követően a tagállamoknak kötelessége a saját nemzeti jogrendszerükbe transzformálni, amelynek következményeképpen „az emberi jogok jelentős mértékben internacionalizálódtak”. (Földesi – Földesy 1999: 7) Hasonlóan vélekedik erről Szalayné (2003) is, aki szerint az emberi jogok egyenesen a nemzetközi jog részét képező jogterületnek minősülnek. A tanuláshoz való jog az emberi jogok második generációját alkotó gazdasági, szociális és kulturális jogok csoportjába tartozó alapvető emberi jog, amely egy tágabban értelmezett emberi jog, a művelődéshez való jog egyik tartalmi elemeként jelenik meg a tanszabadság, a tankötelezettség, az ingyenes alapfokú oktatás, a felsőoktatás autonómiája, és a kulturális intézmények fenntartási kötelezettsége mellett. (Szigeti 1998) A második generációs jogok kialakulását az a felismerés segítette elő, hogy az első generációs, klasszikus emberi jogok érvényesülése csak gazdasági, szociális és kulturális háttérrel biztosított. (Földesi – Földesy 1999) A fentiekben már utaltunk rá, hogy az ENSZ megalakulását követően az emberi jogok nemzeti jogrendszerbe való deklarálása tekintetében akképpen foglalt állást, hogy azt az egyes államok kötelezettségei között rögzítette. Ez a kötelezés azonban nem volt teljesen egyenértékű az első és a második generációs emberi jogok tekintetében. Az 1960-as években az emberi jogok első és második generációja vonatkozásában elfogadott Egyezségokmányok (Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya; Gazdasági, Szociális és

Kulturális Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya) különbözőképpen rendelkeztek a részes államok jogalkotási kötelezettségei tekintetében. Míg a polgári és politikai jogok tekintetében „az Egyezségokmányban részes államok kötelezik magukat arra, hogy alkotmányos eljárásukkal és az Egyezségokmány rendelkezéseivel összhangban gondoskodnak olyan törvényhozási vagy egyéb intézkedések meghozataláról, amelyek az Egyezségokmányban elismert jogok érvényesüléséhez szükségesek, amennyiben ilyenek még nem volnának hatályban.” (PPJNE II. rész. 2. cikk 2. pontja); addig a második generációs jogok tekintetében „Az egyezségokmányban részes valamennyi állam kötelezi magát arra, hogy a rendelkezésére álló valamennyi erőforrás igénybevételével fokozatosan biztosítja az egyezségokmányban elismert jogok teljes gyakorlását.” (GSZKJNE 2. cikk) A fentiek alapján a két jogosultság-csoport közötti különbség jól érzékelhető: a politikai jogok tekintetében kötelező a garanciák biztosítása jogalkotási úton is, addig a második esetben valamennyi részes állam a saját lehetőségeihez mérten, és fokozatosan köteles a jogérvényesítés garanciáit megadni. Ezért fordulhat az elő, hogy például a német alkotmány sem rögzítette önállóan a gazdasági, szociális és kulturális jogokat, amelyet azzal indokoltak, hogy az állam ezeknek a jogoknak a költséges biztosítását nem tudja garantálni valamennyi polgára tekintetében, így annak deklarációját nem szerepelteti az alaptörvényükben. (Földesi – Földesy 1999)

Az 1936. évi szovjet alkotmány mintájára készült 1949-es Alkotmány eredeti szövege szerint a tanulás joga a művelődéshez való jog keretében került megfogalmazásra, amelyet a kor szellemének megfelelően a dolgozók művelődési jogosultságaként értelmezett. (A Magyar Népköztársaság Alkotmánya 48. § (1) bekezdés) E jog tartalmát, biztosításának módját az alábbiak szerint határozta meg: „(...) a népművelés kiterjesztésével, és általánossá tételével, az ingyenes és kötelező általános iskolával, közép-és felsőfokú oktatással, a felnőtt dolgozók továbbképzésével és az oktatásban részesülők anyagi támogatásával valósítja meg”. (A Magyar Népköztársaság Alkotmánya 48. § (2) bekezdés) A rendszerváltást követő módosítások az emberi jogok megfogalmazását a központi államhatalmi szervek feladat-és hatáskörének megállapítása után, az „Alapvető jogok és kötelességek” című részben helyezték el. (XII. fejezet) A 2011. december 31. napjáig hatályban lévő Alkotmány a művelődéshez való jog részterületeként határozta meg a

tanuláshoz való alkotmányos jogot, annak egyik megvalósulási területeként kezelte: „(...) ezt a jogot a közművelődés kiterjesztésével és általánossá tételével, az ingyenes és kötelező általános iskolával, képességei alapján mindenki számára hozzáférhető közép- és felsőfokú oktatással, továbbá az oktatásban részesülők anyagi támogatásával valósítja meg.” (1949. évi XX. tv. 70/F. § (2) bek.) Egyúttal rögzítette a művészeti élet, és a tudomány szabadságának támogatását, valamint a tanítás szabadságát és a tanszabadságot. (1949. évi XX. tv. 70/G. § (1) bek.)

A jogok megfogalmazásán túl egy kötelezettség rögzítésére is sor került, nevezetesen a kiskorú gyermek taníttatása, amely a törvényes képviselő kötelezettsége. (1949. évi XX. tv. 70/J. §) Az új Alaptörvény alapvetően változtatott a jelenleg hatályos Alkotmány szerkezetéhez képest, hiszen az alapvető jogok tekintetében azok megfogalmazását már a központi államhatalmi szervek jogállásának bemutatásáról szóló fejezet előtt helyezte el a jogalkotó. Az új Alaptörvény is a művelődéshez való jog megvalósulását biztosító eszközként tekint a kötelező, ingyenes alapfokú oktatásra, a mindenki részére hozzáférhető középfokú oktatásra, és a „képességei alapján való hozzáférés” már csak a felsőoktatás vonatkozásában kerül külön megjelölésre (XI. cikk 2. pont), szemben az azt megelőző Alkotmánnyal, ahol mindez már a középfokú oktatás esetére is vonatkozott. (1949. évi XX. tv. 70/F. § (2) bek.) Vagyis a középfokú oktatás tekintetében az ingyenes és mindenki számára hozzáférhető kritériumokon kívül további – egyéni képességtől függő – feltételek támasztására már nem került sor. A tanuláshoz való jog érvényesülése, illetve a tanítás szabadságának célhoz kötése is megjelent az új Alaptörvényben, hiszen e jogok a „lehető legmagasabb szintű tudás megszerzése érdekében” kerülnek biztosításra. (X. cikk 1. pont) A tanuláshoz való jog szoros egységet alkot más egyéb alkotmányos alapjogokkal, így a lelkiismereti és vallásszabadsághoz, illetve a nyelvhasználatához való joggal, illetve a munka és foglalkozás szabad megválasztásához fűződő joggal. A lelkiismereti és vallásszabadság alkotmányos rögzítése keretében az alaptörvényünk meghatározza annak tartalmi elemeit akképpen, hogy e jogosultság részének tekintik a „vallás vagy más lelkiismereti meggyőződés szabad megválasztását vagy elfogadását, és azt a szabadságot, hogy vallását és meggyőződését mindenki vallásos cselekmények, szertartások végzése útján vagy egyéb módon akár egyénileg, akár másokkal együttesen nyilvánosan vagy magánkörben

kinyilváníthassa, vagy kinyilvánítását mellőzze, gyakorolhassa vagy taníthassa.” (1949. évi XX. törvény 60. § (2) bekezdés) A nyelvhasználat jogának biztosítása kifejeződik a nemzeti és etnikai kisebbségek jogainak alkotmányos deklarálásában, ahol kifejezetten alkotmányos védelemben részesített a nemzeti és etnikai kisebbségek anyanyelvhasználatát, amelynek külön kiemelt területként jelöli az anyanyelvi oktatást. (1949. évi XX. törvény 68. § (2) bekezdés) A munka és foglalkozás szabad megválasztásának joga és a művelődéshez való jog szoros kapcsolatát az Alkotmánybíróság már közvetlenül a rendszerváltást követően értelmezte. A testület megállapította, azt hogy az Alkotmány 70/B. § (1) bekezdésében biztosított munka és foglalkozás szabad megválasztása szoros összefüggésben áll az Alkotmány 70/F. § (1) bekezdésében biztosított művelődéshez való joggal, hiszen az egyre inkább összetetté váló társadalmi munkamegosztás a munka és a foglalkozás végzésének előfeltételül egyre gyakrabban szab meghatározott képzettséget. (1310/D/1990. AB határozat) A tanuláshoz való joggal szoros összefüggésben álló kapcsolódó jogok vonatkozásában terjedelmes módosítást nem eszközöltek, egyedül a vallásszabadság tartalmának meghatározása bővült a vallás megváltoztatásának Alaptörvényben is nevesített lehetőségével. (Alaptörvény VII. cikk (1) bek.)

A következőkben a felnőttkori tanulásra és művelődésre helyezzük a hangsúlyt. A felnőttkori művelődés, tanulás szempontjából előnyt jelentő sajátosságokat (pl. erősebb motiváltság, nagyobb tudatosság, felelősségvállalás, kitartás, cselekvési edzettség, reális önértékelés alapján a tájékozódás, az önalakítás, önművelés magasabb foka stb.), illetve a művelődés szempontjából hátrányos felnőttkori sajátosságokat különböztethetünk meg (pl. a felnőtt sokrétű lekötöttsége stb.) (vö. Durkó 1999).

Durkó (1999) a művelődés és az önnevelési képesség vonatkozásában az alábbi tipológiát hozza: egyik típusát azok alkotják, akik az önművelési motivációban, képességben súlyosan megrekedtek, és jelentős támogatást kívánnak már a folyamat megindulásához is. Ellenkező pontján azok állnak, akik az önálló önművelésre, de képességei önkibontakoztatására, önképzésre önmagukban is képesek, fejlett önnevelésre készek és képesek (...) A köztes típusok közül vannak, akik rendelkeznek olyan szintű tanulási, önművelési képességgel, hogy a rendszerezett és szervezett felnőttoktatási általános és

szakirányú képzésformákon eredményesen szerepelnek (...) A másik típust a közösségben művelődők képezik, akik írásunk homlokterében is állnak. Ide azokat sorolja, akik a szabad társulási, közösségi művelődési formákban - a közösség többi tagjának a motiváló, korrigáló, kompenzáló, értékelő hatására - már teljes fokú, szabad önművelésre, önképzésre képesek. Tipikus művelődési formáik a művészeti alkotó és recepciós körök, az amatőr szakkörök, a gyűjtőkörök, olvasókörök, klubok, művelődési egyesületek.

Sokréttű személyiségformáló erő rejlik a közösségi hatásban: a mások példájában, motivációs ösztönzésében, viselkedési mintáiban, bíráló aktivitásában, az egymást-segítés, kiegészítés gyakorlatában. (Durkó 1999: 79)

A felnőttkori (élethosszig tartó) tanulás, művelődés történetét vizsgálva számos példát hozhatunk mind nemzetközi, mind hazai vonatkozásban az aktív részvételt és együttműködést középpontba helyező tanulásra és művelődésre, személyes jelenlétre építő tanulási környezetben (népfőiskolák, tanulókörök, önképzőkörök stb.) A svéd tanulóköröket példának véve az alábbi vonásokat tartjuk témánk szemszögéből kiemelésre érdemesek:

- a tanulási célokat a résztvevők közösen vitatják meg,
- a tanulókör a résztvevők aktív közreműködésén alapul,
- a tanulókörök interaktívak,
- a tanulás tevékenység- és párbeszéd alapú,
- a tanulás öröme mellett a közösséghez való tartozás is egy erős motivációs tényező,
- a résztvevők tapasztalatcserét folytathatnak, véleményt formálhatnak különböző kérdésekben,
- és remek módjai a tudásbővítésnek és tudás megújításnak (Kindström 2010).

Felnőttképzési kutatások alátámasztják, hogy a résztvevők elkötelezettebbé válnak a tanulás iránt, ha számukra olyan „keresett előnyök” jelennek meg a kurzusokon, amelyeket mindennapi életükben, vagy munkájuk során alkalmazni tudnak, amely természetesen függ a tanulás iránti attitűdtől, és az egyén oldaláról a tanulás értékétől is (vö. örömtanulás) (Kotler és Fox (é.n.).

A „keresett előny” az általában feltételezetteken túl (munka világában, hétköznapi életben történő hasznosítás stb.) többféle formában is alakot ölthet, megjelenhet akár kommunikációs szükségletként is (közösséghez való tartozás) stb.

1. táblázat: Kurzuson való részvétel – Motiváció
(szakirodalmi példák)

tudásvágy	tanulás iránti nyitottság, tudásbővítés, szellemi kihívás, örömforrás
szakmai előrelépés motiváló ereje	jobb munkavégzés lehetősége vagy előlépés, szakmai fejlődés
társas kapcsolatok keresése, közösséghez való tartozás	másokkal együtt történő tanulás iránti igény (például egyfajta kommunikációs szükséglet)
külső elvárásra történő tanulás	nem önkéntes, családi vagy a munkahelyi nyomás hatására vesz részt képzéseken

Napjainkban a jelenlét az egyének életében sok esetben vagy sok helyzetben nem lehetséges. Az információs és kommunikációs technológiák tanulást támogató szerepe a megjelenítés sokszínűségén túl igazán az interaktivitás és tevékenység alapú tanulási lehetőségeknek a nyújtásában teljesebb ki. A virtuális környezetben kevésbé jellemző a passzív részvétel, a helyhez kötött tartalomközpontúság: a virtuális tér ösztönöz az interakcióra, a cselekvésre, egy olyan tanulási módot jelent, amely az aktivitásra és a tevékenységekre épít (Ollé 2013).

„Nem kétséges, hogy a jövő (az élet minden szakterületén) az önművelés, önalkotás nagyobb arányú szerepe felé mutat. A technika, a szakmai kultúra állandó, gyors fejlődése életszükségletté teszi a fejlődéssel való lépéstartást, az új követelményeknek való megfelelést, aminek csak egyik formája lesz a szervezett felnőttkori továbbképzés, nagyobb arányú területe mindenképpen az önművelés, önképzés lesz.” (Durkó 1999: 47)

Kutatási eredmények azt mutatják, hogy az online tanulási környezet esetében sokkal nagyobb hangsúly esik az önszabályozó tanulási képességekre, hiszen ebben a tanulási formában sokkal nagyobb a tanuló

egyéni felelőssége (Papp-Danka 2011). „A digitális tanulási környezet ideális tanulója egyre növekvő autonómiával munkálkodik saját, személyes tudásrendszerének kialakításán (...), képesnek kell lennie arra, hogy felfedezze saját tanulási preferenciáit, tudatosan fejlesztenie kell tanulási módszereit, meg kell tanulnia saját tanulásának irányítását és szervezését, ami magában foglalja az egyes témák feldolgozásának „útvonalválasztását” és a tanulás ütemezését is” (Komenczi 2012: 8). Online tanulási környezetben a közösségi oldalak bevonásával (pl. google+, facebook stb.) még inkább lehetőség nyílik a tanulóközösségek inspirálására: kihasználva a közösség erejét és a hálózat alapú tanulás adta lehetőségeket, például a tudásukat frissíteni, megújítani vágyóknak, az élet dolgai iránt érdeklődő, nyitott emberek számára, változó munkarendben dolgozóknak, vagy egy-egy speciális célcsoport számára (kismamák, nyugdíjas tanulni vágyók, földrajzilag távol élő, magyarul tanulni vágyók, korlátozott mozgástérrel rendelkezők stb.) vagy iskolai tanulmányok kiegészítőjeként. A virtuális közösség ugyanis olyan emberek csoportját jelenti, akik lehet, hogy személyesen is ismerik egymást, de alapvetően IKT eszközök segítségével gondolatcserék formájában érintkeznek egymással, és bizonyos mértékig közös az érdeklődési körük. (Reingold 2016).

„A közösségi portálok használatának elterjedésével a résztvevők, tanárok, tanulók, együttműködők online tevékenységének gyakorlata is növekedni fog, így egyre inkább lehetőség lesz arra, hogy új oktatás-módszertani megközelítések jelenjenek meg, amelyek már a hagyományostól eltérő módon teszik hatékonyabbá az online, nyílt oktatási környezeteket.” (Ollé - Lévai 2015). A szerzőpáros felhívja a figyelmet, hogy online környezetben tanulóközpontú, módszertani és tanulásszervezési megoldások kerüljenek alkalmazásra, és az együttműködés, illetve visszacsatolás kiemelt szerephez jusson az online környezetben. A visszacsatolások egyaránt érkezhetnek csoporttársaktól, tanulótársaktól, részt vevő tanártól, illetve ugyanúgy érkezhethet hatékony eredményes értékelés, fontos értékelés külső környezetből is.

Összegzőképpen megállapítható, hogy az információs és kommunikációs technológiák fentiekben bemutatott tanulást támogató szerepe a művelődéshez, illetve ezen belül a tanulóhoz való alapvető emberi jog érvényesülését is jelentős mértékben elősegíti.

Felhasznált irodalom

- Durkó Mátyás (1999): Andragógia. Budapest, MMI.
- Földes Tamás – Földesy Gyöngyi (1999): Az emberi jogok dilemmái. In *Iskolakultúra* 1999/12. Budapest, Gondolat Kiadó, 3-11. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00033/pdf/iskolakultura_EPA00011_1999_12_003-011.pdf (letöltés ideje: 2016. szeptember 25.).
- Habermas, Jürgen (1993): *Faktizitat und Geltung. Beitrage zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Frankfurt, Dritte Auflage, pp. 151-166.
- Kardos Gábor (1995): Emberi jogok egy új korszak határán. Budapest, T-Twins Kiadó.
- Kindström, Carina (2010): A tanulókörök módszerének bemutatása. Budapest, A Budapest környéki Népfőiskolai Szövetség.
- Komenczi Bertalan (2012): A digitális pedagógus – elméleti megközelítések, fogalom-meghatározások. 6–10. p. http://www.eltereader.hu/media/2014/05/Digitalis_pedagogus_2012_konferenciakotet_READER.pdf (letöltés dátuma: 2015. szeptember 30.)
- Kotler, Philip – Fox, Karen (é.n.): Oktatásmarketing. <http://www.ofi.hu/oktatasmarketing> (letöltés dátuma: 2015. június 20.)
- Memorandum az egész életen át tartó tanulásról (2000): Európai Közösségek Bizottsága, Brüsszel, 2000. október 30.
- Ollé János (2013): Oktatási módszerek és tanulásszervezés. Az információs társadalom iskolai gyakorlatában. In Ollé János et al. (szerk): Oktatásinformatikai módszerek.
- Ollé János, Lévai Dóra (2015): A XXI. század oktatástechnológiája I. Eszterházy Károly Főiskola. 134. p.
- Papp-Danka Adrienn (2011): Az online tanulási környezet fogalmának értelmezési lehetőségei. Oktatás-informatika, 1-2. sz. <http://www.oktatas-informatika.hu/2011/12/papp-danka-adrienn-az-online-tanulasi-kornyezet-fogalmanak-ertelmezesi-lehetosegei/>

- Rheingold, Howard (2016): Virtuális közösségek.
<http://www.okotaj.hu/szamok/10/utak2.html> (letöltés dátuma: 2016. szeptember 17.)
- Szalayné Sándor Erzsébet (2003): A kisebbségvédelem nemzetközi jogi intézményrendszere a 20. században. Budapest, Gondolat Kiadói kör.
- Szigti Péter (1998): Emberi jogok - szociális jogok. ESZMÉLET 10:(40) pp. 4-9.
Tanítás és tanulás az információs társadalomban. Budapest, Eötvös Kiadó. 99–132. p.

Jogszabályok jegyzéke

- 1949. évi XX. törvény A Magyar Köztársaság Alkotmányáról
- Gazdasági Szociális és Kulturális Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya
- Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya
- Magyarország Alaptörvénye (2011. április. 25.)

Szabó Barbara – Márkus Edina – Paczári Viktória

***KOMMUNIKÁLÓ CIVILEK? HAJDÚ-BIHAR MEGYEI
CIVIL SZERVEZETEK KOMMUNIKÁCIÓS
TEVÉKENYSÉGE***

***Abstract:** Our research aims to learn about the communication activities of Hajdú-Bihar county NGOs. What communication channels do you use? What kind of tools they work? What determines the civilians communication style toolkit? What changed their communication in recent years? We are curious to organizational size, organizational goals, organizational model, organizational age, the nature of their activity influences the way in which communication activities. We examined the internal communication of the organization (forms of communication, efficiency, barriers), external communication (social media) and marketing communications. This study presents the results of our research each part. Primarily focusing on communication efficiency and external communications.*

Bevezetés

Az elmúlt időszakban a szervezeti és a személyközi kommunikáció terén is komoly változások történtek, főként a közösségi média térnyerésével. A saját szervezeti imázs, arculat kialakításához szükség van egyrészt arra, hogy a szervezet erősítse a helyzetét vizuális üzenetek sugárzása által, befolyásolni tudja a szervezetről kialakított képet, valamint a legalapvetőbb, hogy folyamatos „jelenlétet” biztosítson, tudatosítsa környezetének valamennyi tagjában, hogy jelen van és rendelkezésre áll bármikor (Coote, 1998). Ezen túl azért is fontos a kommunikáció, hogy az általa nyújtott lehetőségekkel eljusson a célcsoportjához és elő tudja teremteni a tevékenységéhez szükséges forrásokat is.

Pavluska (2002) Lovelock és Weinberg nonprofit menedzsment funkcióit (tevékenységszervezés, humán erőforrás, beszerzés, pénzügyi irányítás, számvitel ellenőrzés, marketing, PR, forrásszerzés) taglalva két területen, a marketing és a PR kapcsán is hangsúlyozza, hogy a szervezetek

fennmaradásának, működtetésének szempontjából ezek fontos funkciók. Mindkét területhez, főként az utóbbihoz kiemelten kapcsolható a kommunikáció. Azt is megjegyzi, hogy ez az a két funkció, amely akkor válik igazán hangsúlyossá, amikor a szervezet a források csökkenése, az érdeklődés visszaesése vagy az élénkebbé váló verseny miatt nehéz helyzetbe kerül. Véleménye szerint kivételes, ha egy szervezet valóban ismeri az adott funkció lényegét és hisz tudatos alkalmazásának hatékonyságában. Az utóbbi időben ez, főként a kommunikációs platformok számának növekedésével azért változóban van. Egyre több szervezet próbálkozik használni a digitális média által nyújtott lehetőségeket. De az is látszik, hogy eltérő tudatossággal, mértékben és színvonalon. Ahol a kommunikációs tudatosság leginkább megjelenik az az adományszervezési terület. Legyen közösségi finanszírozásról, egy-egy ügryhöz kapcsolódó adománygyűjtő vagy akár 1%-os kampányról.

Kutatásunk célja, hogy megismerjük a Hajdú-Bihar megyei civil szervezetek kommunikációs tevékenységét. Milyen kommunikációs csatornákat használnak? Milyen eszközrendszerrel dolgoznak? Mi határozza meg a civilek kommunikációs stílusát, eszközrendszerét? Változott-e a kommunikációjuk az elmúlt években? Kíváncsiak vagyunk arra, hogy a szervezeti nagyság, a szervezeti célok, a szervezeti típus, a szervezeti életkor, a tevékenységük jellege milyen módon befolyásolja a kommunikációs tevékenységüket. Vizsgáltuk a szervezetek belső kommunikációját (kommunikációs formák, hatékonyság, akadályok), külső kommunikációját (közösségi média) és marketingkommunikációját.

Ebben a tanulmányban a vizsgálatunk egyes részeredményeit mutatjuk be. Elsősorban a kommunikációs hatékonyságra, a külső kommunikációra összpontosítva.

Háttér

Egyetlen szervezet vagy csoport sem fejlődik, létezik légüres térben. Nem választhatóak el a társadalomtól, a gazdasági és politikai rendszertől, amelyben működnek. A szervezetek életében az érdekeltek köre többre tő. Egyrésztől beszélhetünk elsődleges érdekgyazdákról, akik közé az célcsoportjaikat (fiatalok, idősök, stb.) sorolhatjuk. Másodlagos érdekgyazdáknak tekinthetjük azokat, akik a civil szervezet napi működésétől

távolabb állnak, így a közvélemény, politika, széles nyilvánosság is ide sorolható. Az érdekgazdákkal való kommunikáció új lehetőségeket, kapcsolatokat nyit meg a szervezet számára, melyeket hatékonyan kell kezelnie. Ebből is látszik, hogy egyre nagyobb szerepe van annak, hogy mennyire épít ki egy szervezet megfelelő kommunikációs csatornát érdekgazdáival. Az érdekgazdák azonosítása elengedhetetlen, hiszen a kapcsolatok alakításában nagy szerepe van annak, hogy felismerjük-e megfelelően őket. Ezen gondolat mentén fontos a felismerés és térképezés mellett a megnyerés. Egy olyan gyakorlatias kommunikációs stratégiát kell megtervezni és végrehajtani, ami a leghatékonyabbnak bizonyulhat a szervezet kapcsolati hálójának szempontjából. Kellő mennyiségű információval szolgál, legmegfelelőbb formátumban adja át, és világosan megfogalmazza azt, hogy mi szervezetünk várakozása az érdekelt felekkel szemben (Thomson-John, 2009).

Tehát tudatos és szervezett kommunikációra van szükség a szervezet érdekgazdáival, annak érdekében, hogy kölcsönös megértés, jó akarat, és bizalom alakuljon ki a szervezet és környezete között. A környezet folytonosan változik. Ügyről ügyre más és más érdekgazdák lesznek fontosak és kevésbé fontosak, tehát velük úgymint eltérő módon kell kommunikálni, ezért kell minden egyes ügyben elkészíteni az érdekgazdák térképét.

A PR kommunikáció központi fogalma a visszacsatolás: kölcsönös win-win helyzet csak akkor alakulhat ki, ha a szervezet igyekszik kielégíteni az egyes érdekgazdák igényeit, elvárásait, ehhez viszont vissza kell forgatnia saját szervezeti döntéseibe az érdekgazdától szerzett információkat. A PR-t nézve központi fogalom az érzékelés: a szervezetnek úgy kell kommunikálnia, hogy az ő szervezeti céljait az érdekgazdák érzékelni tudják. Az érdekgazdákkal történő megfelelő kommunikációs csatornák építése napi feladat.

Ahhoz, hogy a szervezetek a szolgáltatásaikat kellő hatékonysággal és odafigyeléssel fordítsák a saját maguk és a társadalom hasznára, gondoskodniuk kell a különféle formában létrejövő közönségkapcsolatokról. A környezet-- itt elsősorban a célcsoportok szempontjából sem mindegy, hogy a szervezet kinek, mit és mikor szolgáltat, ezért időszakonként ismertetniük kell feladataikat (Pelejtei, 2000).

Civil aktivitás az interneten

Az utóbbi évtizedekben jelentős változások történtek a civil szektorban. A kollektív társadalmi véleménynyilvánítások fő alakítójává az internet, a média, az online közösségi platformok váltak. A civil szervezetek azonban korántsem kezelik egységesen ennek az új lehetőségnek az eszközeit. Néhányan felvették a lépést a technológia fejlődésével, azonban a többség nem veszi igénybe az internet, azon belül a közösségi média által nyújtott lehetőségeket. Az ezzel kapcsolatos kutatások száma igen alacsony. A magyar civil szervezetek internetes kommunikációjának egyik legjobb összefoglalóját Molnár Szilárd írta, tanulmányában a civil társadalom és az internet kapcsolatát vizsgálja. A szerző az internetet a civil társadalom fejlődése, kommunikációja szempontjából pozitív eszközként értékeli. Magyarországon a civil szervezetek általában még csak megjelenési, bemutatkozási helyként értékelik az online világot anélkül, hogy kihasználnák a benne rejlő lehetőségeket. A legtöbben figyelmen kívül hagyják azt az új trendet, mely szerint a civilek internetes megjelenése komoly hatást gyakorol a társadalom szerkezetére, a civil szféra aktivitására (Molnár é.n.).

A civil szervezetek online megjelenése tehát rendkívül fontos. Funkciójuk szerint két csoportra bonthatóak: egy részük hasonló elveket valló társadalmi csoportok véleményének kinyilvánítását és érdekeinek érvényesítését tűzi ki fő céljául, míg mások szociális háló-szerű szerepet töltenek be, mellyel hátrányos helyzetűek problémáin segíthetnek. E két funkció segítségével próbálják kompenzálni a piacgazdaság egyéni érdekekre fókuszáló céljait, s az ezáltal okozott társadalmi különbségeket. A civil szféra legtöbb esetben állami és piaci szférától teljesen függetlenül működik. Bach és Stark arra hívja fel a figyelmet, hogy a civil szervezetek működésüket tekintve egyes esetekben a piac felé fordulnak, és társadalmi vállalkozássá próbálják alakítani szervezetüket. Az ilyen irányú változás legtöbb esetben a források, az érdekérvényesítő készség, a presztízs hiánya, tehát a fennmaradáshoz és a fejlődéshez legfontosabb elemek deficitje. Bach és Stark szerint ez azért jelent problémát, mert így a civil szervezetek az állam és piac közötti egyensúlyt teremtő képességüket veszítik el. Molnár szerint a civil szervezetek megfelelő működési formájának kialakításához az internet, mint kommunikációs eszköz nyújthat segítséget (Molnár é.n.).

Az amerikai CommonsGroups által készített tanulmány üzleti stratégiák alkalmazását javasolja a civil szervezetek internetes kommunikációjának kialakítására. 2001-es kutatási eredményeik alapján azonban jellemzően még a legfejlettebb országok civil szervezetei sem rendelkeznek olyan technikai feltételekkel, és szaktudású kollégával, amely a megvalósuláshoz szükséges lenne. A széleskörű eléréshez és információközléshez elengedhetetlen alkalmazások és online szolgáltatások beindítása, úgynevezett „információ-intenzív” munkát kell végezniük, melyhez speciális ismeret szükséges (Molnár é.n.).

A Nonprofit Információs és Oktatási Központ 2003-ban a leginkább kommunikatívabbnak vélt civil szervezetek online jelenlétét, körülményeit vizsgálta. Megállapították, hogy a vizsgált körnek csupán 59 százaléka használja az internetet, és kevesebb, mint a fele, 23 százalékuk rendelkezik saját honlappal, melyeknek döntő többsége statikus, brosúra-szerű weboldal, kevés funkcióval és friss információval. Az elmaradottságra utaló adatok hitelességét a civil szervezetek képviselői is megerősítették. Saját megítélésük szerint informatikai felszereltségük messze elmarad az országos átlagtól, saját helyzetüket 81 százalékuk rosszabbnak látja annál. Emellett háromnegyedük szerint hátráltatja a civil szféra hatékony működését az alacsony szintű informatikai ellátottság. A civilek tehát az informatikai fejletlenségük ellenére tisztában vannak ezen hiányossággal, és igényelnék magasabb szintű informatikai ellátottság meglétét szervezetükben (Molnár é.n.).

A társadalmi célú kommunikáció a civilek diskurzusának meghatározó területét jelenti. Olyan stratégiai jellegű információközlésről van szó, amely valamilyen társadalmi problémára hívja fel a figyelmet, a kapcsolódó csoport érdekeit szolgálja, és a befogadó egyének hozzáállását igyekszik megváltoztatni (Petrik 2006). Bank az internetes társadalmi célú kommunikációt folytató szervezeteket öt különböző klaszterre osztotta, melyekben megjelentek az adott csoporthoz tartozás jellemzői, valamint vélt okai. A klaszterképző kérdések olyan tényezőkre voltak kíváncsiak, mint a válaszadók valós és vélt internetes társadalmi célú kommunikációjával kapcsolatos ismeretek, múltbéli, valamint jövőben tervezett kommunikációs tevékenységeik (Bank 2004).

A szerző első kategóriáját a tudatos elkötelezettek tábora képezi, akik rutinosan és magabiztosan használják az internet által kínált lehetőségeket.

Témával kapcsolatos ismeretekben kissé lemaradva mögöttük a következő csoportot a praktikus használók alkotják, akik bár kevésbé tudatosan és átgondoltan, tehát elméleti tudást nélkülözve, de szintén használják a virtuális világ eszközeit. A potenciális használók csoportja már nem tartozik a társadalmi célú kommunikáció eszközeit használók közé, azonban minden, ehhez szükséges ismerettel rendelkeznek, pozitív véleményt alkotnak róla, ezért várható, hogy rövidesen az első két kategória valamelyikébe kerülnek. Az említett kommunikációs formától legmesszebb állókat a tudatlanok és elutasítók tábora alkotja, az ide sorolt szervezetek nincsenek a megfelelő ismeretek birtokában, emellett nem is nyitottak a megismerésére, nem nevezhetjük őket nyitottnak és a jövőben potenciális felhasználónak. Bank megnevezett egy ötödik csoportot, melynek a vak vezet világtalan nevet adta. Az ide sorolt civilek ugyan rendelkeznek vélt, témáról alkotott tudással, és ajánlanák másnak is ezt a típusú kommunikációs lehetőséget, de valójában még nem próbálták ki, így gyakorlati ismeretekkel nem rendelkeznek (Bank 2004:15). Bank klasztereiből jól látszik, hogy a társadalmi célú kommunikáció szempontjából elméleti tudás és gyakorlati használat alapján különböztethetünk meg civil szervezeteket.

Szabó Máté Anheier 2001-es írására hivatkozva arra hívja fel a figyelmet, hogy az internet valóban kiváló lehetőséget nyújt a konvencionális hatalmi struktúrákon kívül működő szervezetek számára az információ, valamint a kommunikációs logisztika megváltoztatása révén. Szabó ezt a gondolatot kiegészíti azzal a fontos elemmel, mely szerint a hozzáférés igen egyenetlen, ami a Molnár Szilárd művében megjelentek alapján is jelentős problémát jelent a szektor számára (Szabó é.n.).

A Hajdú-Bihar megyei civil szervezetek körében végzett vizsgálat eredményei

Véleményünk szerint napjainkban a civil szervezetek számára hatékony kommunikációs eszközt jelent az internet. Az aktív online jelenlét, a gyakori internetes megjelenés, a felület megfelelő használata támogatja a szervezeti működést. Azonban azt gondoljuk, hogy a szervezetek tevékenységi területe célcsoportja, hatóköre befolyásolja a kommunikációs tevékenységet. Azt gondoljuk, hogy főként a fiatalokkal foglalkozó szervezetek használják ki a

web 2.0. adta lehetőségeket. Valamint a hatókör nagysága is befolyásoló tényező az eszközhasználatban.

Kérdőíves felmérést végeztünk. Az adatok feldolgozásához SPSS-t használtunk. A kérdőív 4 témaköre:

1. Szervezeti adatok (jogi forma, közhasznúság, hatókör, korcsoport - 16 változó)
2. Belső kommunikáció (kommunikációs formák, hatékonyság, akadályok)
3. Külső kommunikáció (közösségi média)
4. Marketing, marketingkommunikáció (marketing eszközök, BTL-ATL eszközök)

Kutatásunkban 147 szervezet vett részt. A válaszadókról elmondható, hogy a szervezetek 73,5 % egyesületi formában, még 22,4%-uk alapítványi formában működik. A közhasznú társaságok és egyéb intézmények 1,4-1,4%, a nonprofit intézmények és szakszervezetek 0,7-0,7%-ban vannak jelen mintákban. Tehát döntően a klasszikus civil szervezetek⁵ köréből kerültek ki válaszadóink.

Ha a szervezetek székhelyének településtípusát nézzük 52,4% a megyeszékhelyet jelölte meg, még 36 % a többi várost, 8,2% községek, nagyközségekhez köthető, de találkoztunk fővárosi székhellyel (2%) rendelkező, de a megyében működő szervezettel is. Ezek valószínűleg fővárosi székhelyű szervezetek megyei tagszervezeteként működő szervezetek lehetnek.

A szervezetek alakulási idejét nézve 34,7%, akik 1991-2000 között alakultak, 35%-uk 2001-2010 között, míg 2011-től napjainkig a válaszadó szervezetek 15%-a alakult. 1990-et megelőzően a mintában található szervezetek 12,9%-át alapították.

A szervezetek hatóköre igen változatos eloszlású. 17%-uk több településen, kistérségben dolgozik, 16,3% országos szinten, 15,6% egy adott településen, 15% több megye, régió tekintetében folytatja munkáját. Megyei szinten 12,2

⁵ A KSH besorolása alapján nonprofit szervezeteket jellegük szerint három típusba sorolhatjuk. Klasszikus civil szervezetnek tekintjük a magánalapítványokat, egyesületeket; az érdekképviselőket csoportjába tartoznak a köztestületek, szakszervezetek, a szakmai munkáltatói érdekképviselőket és az egyesüléseket; az egyéb nonprofit szervezetekhez soroljuk a közalapítványokat, és a közhasznú társaságokat.

% dolgozik. A mintába bekerültek olyan szervezetek is, akik egy intézmény támogatása, konkrét cél elérése érdekében dolgoznak (8,8%), de nemzetközi szinten is (5,4%) tevékenykedő válaszadóink is voltak. A kisebb lakó-, munkahelyi környezet (4,8%) és a szervezet hatókörének meghatározhatatlanságával (3,4%) rendelkező civilek is megjelentek a válaszadóink között.

A legdominánsabb tevékenységeiket tekintve a legtöbben a szolgáltatásokat nyújtó (46,3%) szervezetek köréből kerültek ki, de a társadalmi érintkezést szolgáló, klubjellegű szervezetek is magas számban (29,3%) vannak a mintánkban. Érdekvédelmi (11,6%) és adományosztó (8,2%) szervezetek is megtalálhatóak válaszadóink között.

A válaszadó civil szervezetek főként a gyermek, serdülő és fiatal felnőtt korosztályra fókuszálnak. A legtöbb szervezet a 0-15 év közöttiekkel (24,5%) és a 16-25 év közöttieket (18,4%) tekinti legjellemzőbb célcsoportnak. A 26-35 év közöttiekkel 16,3%, míg az érett felnőttekkel (36-45 éves) 12,9% foglalkozik. A 46-55 éveseket 15,6% tekinti célcsoportnak. A legkisebb arányban a 66 éven felüliekkel foglalkozó szervezetek vannak (4,8%).

Közhasznúság tekintetében a válaszadók közel fele (48,3%) közhasznú, míg 44,9% nem szerzett közhasznúságot. 4,8%-uk kiemelkedően közhasznú.

A főállásban foglalkoztatottak száma eléggé vegyes képet mutat. 58,5%-uknak nincs főállású munkatársa. 27,8%-uknak legalább 1-5 fő közötti a főállású munkatársainak aránya, még 6,3%-uknak 12-től több munkatársa van. A foglalkoztatás tekintetében több szervezet is 30 feletti főállású munkatársakkal dolgozik, még 1 szervezet 52 főállású munkatársat jelölt meg kérdőívünkben. A havonta foglalkoztatott önkéntesek száma is változó, 1-100 fő közé tehető.

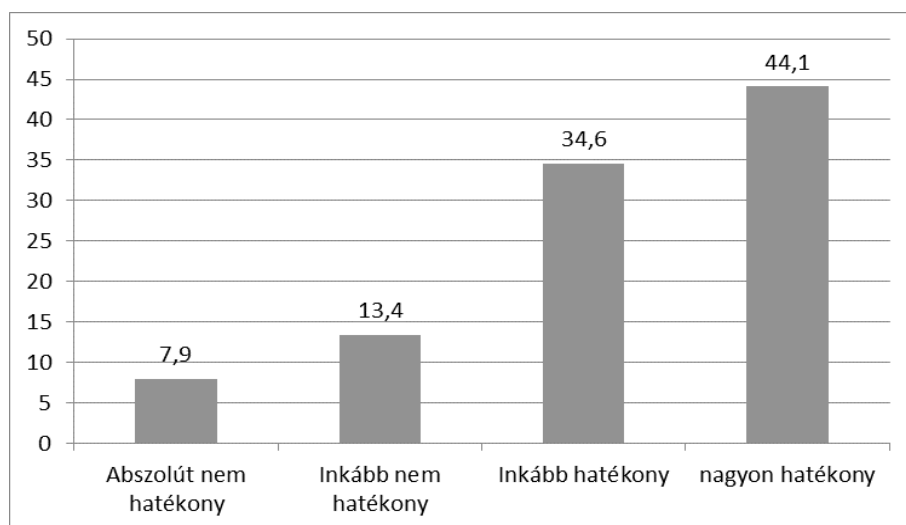
A szervezetek fő tevékenységei kapcsán több válasz is megjelölhető volt. 56 szervezet a kultúrát, 38 az oktatást, 36 szabadidő, hobbitmegjelölte, mint fő tevékenységet. A sport (27 szervezet) és a szociális ellátás (17 szervezet), illetve az egészségügy (14 szervezet) területén is több szervezet működik a válaszadók esetében.

Ez hasonló a hazai szektor tevékenységszerkezetéhez, 2014-ben a szabadidő hobbi, a kultúra, az oktatás, a sport és a szociális ellátás területén voltak a teljes szektort tekintve is a legnagyobb számban szervezetek (KSH, 2015).

A szervezetek főbb jellemzőinek megismerése során külön foglalkoztunk azzal a kérdéssel, hogy a válaszadó szervezeteknek van-e kommunikációval foglalkozó munkatársuk. Azt tapasztaltuk, hogy nem egy kifejezetten külön munkakörként megjelenő területként fókuszálnak rá a válaszadó civilek. 56,5%-uknál nincs ilyen munkatárs, még 38,1%-uknál van, de csak kiegészítő tevékenységként végzi a kommunikációs feladatokat és csak 4,8%-uknál van olyan munkatárs, akik kifejezetten csak ezzel a feladatkörrel foglalkozik.

A szervezetek a közösségi oldalakat hasznosnak látják. Arra a kérdésre, hogy mennyire hatékonyak ezek a felületek 44,1 %-uk nagyon hatékonynak, 34,6%-uk inkább hatékonynak minősítette (1. ábra).

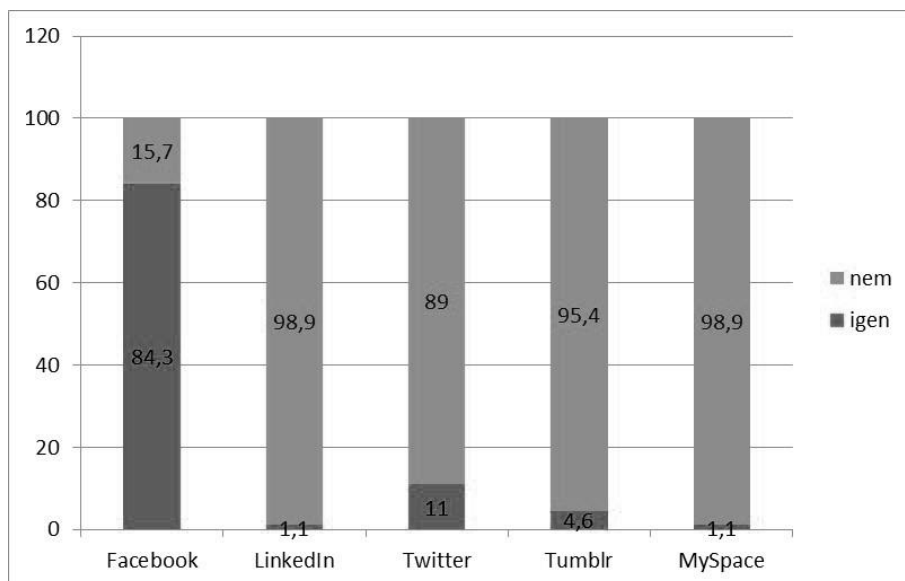
1. ábra: Mennyire hasznosak Ön szerint egy szervezet számára a közösségi oldalak?



(1- abszolút nem hatékony, 2- inkább nem hatékony, 3-inkább hatékony, 4- nagyon hatékony) (N=127)

Annak ellenére, hogy hasznosnak találták a szervezetek a közösségi oldalakat, döntően a facebook-ot használják. A megkérdezettek 84,3%-a rendelkezik Facebook profillal, további felületeket (LinkedIn, Twitter, Myspace, Tumblr) nem nagyon használnak (2. ábra).

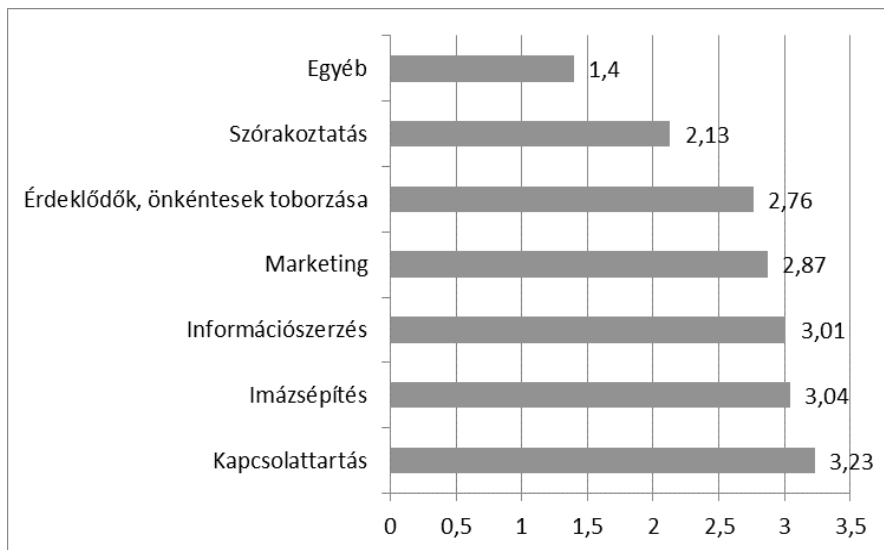
2. ábra: Melyik közösségi oldalra regisztrált a szervezetük eddig?



Ezen kívül arra is kíváncsiak voltunk, hogy Youtube, Instagram, Videá, Pinterest felületen aktívak-e a válaszadók. Egyedül a Youtube csatorna használói számottevőek, a válaszadók 27, 9%-a rendelkezik ezzel, a többi felület használata nem jellemző, emellett az Instagramprofil 5, 4%-os használata még említésre méltó.

Ahogy a 3. ábrán látjuk a szervezetek leginkább kapcsolattartásra, imázsépítésre és információszerzésre használják a közösségi oldalakat.

3. ábra: Melyek a fő okai annak az alábbiak közül, hogy szervezetük közösségi oldalt használ?



(1-egyáltalán nem jellemző 2- inkább nem jellemző, 3- inkább jellemző, 4- nagyon jellemző)

Az információszerzést megerősíti egy további kérdés is, amely arra irányult, hogy követ-e más szervezeteket a közösségi oldalakon, az erre választ adó 143 szervezet 78, 3%-a igennel válaszolt.

Összegzés

A média átalakulása, különösen a közösségi média térnyerése még inkább új helyzetet teremtett. Kietzmann és munkatársai (2011) a közösségi média hét funkcionális blokkját tartják meghatározónak (1. identitás; 2. párbeszéd; 3. megosztás; 4. jelenlét; 5. kapcsolatok; 6. hírnév; 7. csoportok). Ezek a blokkok együtt segíthetnek megérteni a jelenséget, segítenek abban, hogy a szervezetek kommunikációjával foglalkozó szakemberek megértsék a közönségüket és azok szükségleteit.

A kutatásunk közösségi oldalak használatára irányuló kérdései kapcsán néhány részeredményt mutattunk be. További vizsgálatokat igényel annak feltárása, hogy milyen szervezeti jellemzők vannak hatással a közösségi oldalak használatára. Jelenleg nem volt szignifikáns sem a szervezeti életkor,

sem a tevékenységtípus, sem a célcsoport életkora. Sőt az sem jelentett előnyt, hogy ha állandó kommunikációs munkatársa volt a válaszadónak. A közösségi oldalak használata elsőre egyszerűnek tűnik, de valójában ez egy igen átgondolt, tudatos munka alapján történhet. Nem véletlen, hogy az online kommunikáció, online marketing önálló szakterületté kezd válni.

A közösségi média működésének megértése, tudatos használata hasznos lehet a civil szervezetek számára, hogy eredményesen tudják folytatni tevékenységüket. Akár tagok toborzása, önkéntesek szervezése, források gyűjtése, programjaik népszerűsítése, tevékenységük elismertségének növelése érdekében.

Felhasznált irodalom

- Bank (2004): Kommunikáció civilfokon – civil szervezetek társadalmi célú kommunikációja az interneten. Civil Szemle. 1. 11-28.
- Coote, Helen (1998): Hétköznapi marketing. Budapest, Országos Széchényi Könyvtár
- Kietzmann, Jan H., Hermkens, Kristopher, McCarthy, IanP., Silvestre, Bruno S. (2011): Social Media? Get Serious! Understanding the Functional Building Blocks of Social Media. Business Horizons, 1. 241-251.
- Központi Statisztikai Hivatal (2015): A nonprofit szektor legfontosabb jellemzői, 2014. Statisztikai Tükör 98.
- Molnár Szilárd (é.n.): Civil aktivitás az interneten – Kihalt táncterem, pezsgő életű chat-szobák? <http://www.nosza.hu/molnar.dbk.pdf> Utolsó letöltés: 2016. 11. 14.
- Pavluska Valéria (2002): Van-e helye a marketingnek a nonprofit szervezetek menedzselésében? Budapest, Nonprofit Kutatócsoport
- Pelejtej Tibor (2000): Public Relations: A kommunikáció szervezésének gyakorlati kézikönyve és kiegészítő szakismeretei. Budapest, Könyvtárellátó Közhasznú Társaság
- Petrik Liána (2006): A civil szervezetek kommunikációjának bemutatása az Egy Csepp Alapítvány esettanulmánya alapján. http://elib.kkf.hu/edip/D_13068 Utolsó letöltés: 2016.11.14.

- Szabó (é.n.): Globális kommunikáció, civil társadalom, tiltakozás. Fordulat. Új folyam 2008/1. 96-120.
- Szabó Máté (1993): A társadalmi mozgalmak szektora és a tiltakozás kultúrája Magyarországon. Politikatudományi Szemle, 3. 45-70.
- Thomson, Stuart - John, Steve John (2009): Public Affairs lobbizás: kormányzati és közösségi kapcsolatok a gyakorlatban. Budapest, Akadémiai Kiadó

Szabó János Zoltán

FESZTIVÁLOK ÉS A BIZTONSÁG

Abstract: *Festivals are usually highlighted in the news but not for criminal cases. This is why it was surprising when women were attacked and sexually molested at New Year's Eve in Köln, Hamburg, Stuttgart, or at Carnivals like Carnival of Cultures in Berlin, May 2016. These were completely different cases compared to party or festival accidents like West Balkán tragedy, Budapest, January 15, 2011. My research question would sound: why these things happening right here and now this way?*

It is evident that migrants as attackers are major characteristics of new festival criminal cases. I find that reasons of normally non-acceptable behaviour are embedded in the essence of festivals, that of the liminality process. The problem here is that migrants put too few steps on the way of integration therefore they did not understand the actions taken at liminoid events like festivals in the modern Germany. For them it was confusing to see festival behaviour compared to what they were socialized in integration programmes. They did what liminality brought up: they used the values they find not everyday at festivals in their understanding of culture.

Lessons to be learnt for professionals working in the field of festivals and social integration are probably linked to preferred values at liminoid events where participants actually behave differently than they behave in everyday life. The key question is what they consider not everyday? Secondly, to be in process of learning values of a European society makes it almost impossible to behave European not everyday, because they consider their own original cultural understanding (Syrian, Afghan or African) as not everyday.

Valami történt Németországban

A fesztiválokról szóló híradások előszeretettel foglalkoznak meghökkentő öltözködési stílusokkal és viselkedési jelenségekkel. Természetesen a rendkívüli viselkedési formák megjelenése miatt általában van is mit

fényképezni, van mit írni az ünnepi eseményekről. Közismert, hogy az ünnepek alkalmával olyan viselkedés is megengedett, ami a hétköznapi életben kívül áll az írott és íratlan normákon, s ezek büntetése is enyhébb elbírálás alá esik (Turner: 1968). Nem minden cselekedet mentesül azonban az igazságszolgáltatás kontrollja alól.

2016-ban szinte a teljes évben a menekültek és a migránsok voltak a legfőbb vezető hír a médiában. Nem csak általában a hírekben, hanem a fesztiválokkal kapcsolatos híradásokban is. Rögtön az év elején, január 5-én arról írt az Index, hogy *„Nemcsak Kölnben, hanem Hamburgban és Stuttgartban is megtámadtak, szexuálisan molesztáltak és/vagy kizsebeltek nőket szilveszter éjjelén.”* (Index, Január 5.). Ezt még sokan betudták a szilveszteri mulatságok túlzásba alkoholfogyasztási szokásainak, azt azonban már nem, hogy a farsangi ünnepi időszak is botrányos eseményekkel telt a legnagyobb tömegben migránsokat befogadó Németországban. Február elején a Nők farsangja nevű fesztiválról úgy tudósít az Origó, hogy *„Sértegetéstől a nemi erőszakig minden volt a kölni karneválon”* (Origo február 5.). Természetesen azonban nem a tél, hanem a nyár a fesztiválok fő időszaka. Éppen ezért várható volt, hogy a nyári eseményeken is történik valami, de nem kellett a nyárig várni: *„A kölni támadásokhoz hasonló zaklatások történtek a berlini karneválon.”* (Index, május 16.). Utóbbi esemény pikantériája, hogy a fesztivál neve Kultúrák Karneválja (Karneval der Kulturen), melynek célja a különböző kulturális háttérű, származású emberek iránti tolerancia elterjesztése.

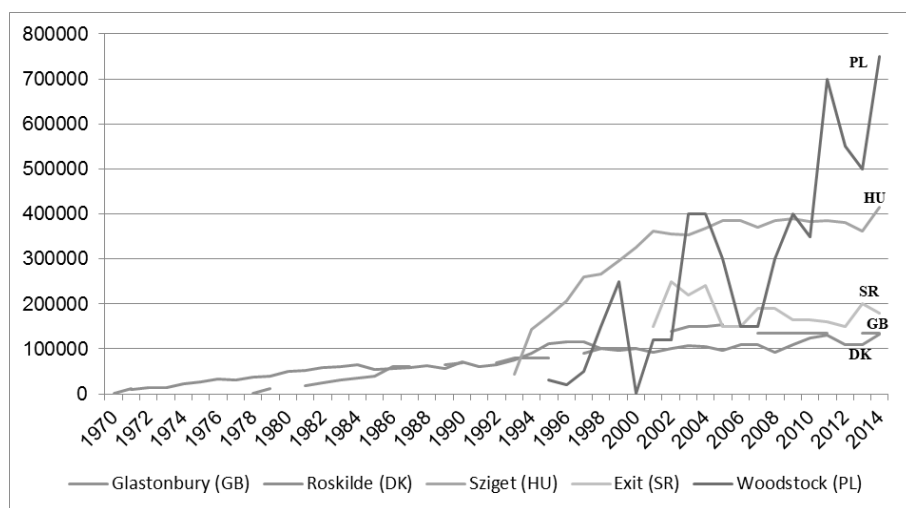
Felmerül a kérdés, hogy miért éppen az ünnepi eseményeken és fesztiválokon törtek ki az európai állampolgárok és a migránsok között az említett összetűzések? Érdekes módon a média figyelmét elkerülte a lehetséges válaszok megfogalmazása. Épp erre teszek kísérletet ebben a tanulmányban.

Fesztiválbiztonsági előzmények

A fesztiválok biztonsági kérdései a rendszerváltozás előtt politikai rendészeti kérdéskörbe tartoztak (lásd Béke Fesztivál, Pusztavacs, 1984), a rendszerváltás után hagyományosan a tűzvédelmi vagy tömeges beléptetési technikai problémákból fakadtak.

A felmerülő biztonsági kérdések a méretnövekedésből és zsúfoltságból fakadtak, mivel a fesztiválok látogatószáma dinamikus ütemben bővült az elmúlt ötven évben.

**1. diagram: Öt nagy európai fesztivál látogatószám alakulása
(1970-2014)**



Forrás: Szabó 2016:146

Az ünnepléskultúra tekintetében irányadó hatályos hazai jogi szabályozás – az európai országokban jellemző módon egy-egy tragédia nyomán született meg – a 2011-es Noise Night Life, vagy ahogyan a sajtóban a helyszín neve után elhíresült, a West Balkán tragédia után alakult ki. Ekkor egy alapvetően tizenévesek számára szervezett újkonform elektronikus zenei party-t rendeztek, mely során a migránsok jelenléte egyáltalán nem volt jellemző, ellenben a résztvevők beengedése és a menekülési útvonalak kialakítása egyáltalán nem volt összhangban, ez vezetett tragédiához. Ez valamint a fesztiválok és nagyrendezvények voltak az a modell, amit a törvényalkotás során alapul vettek, mint szabályozandó eseményt.

Ezzel szemben a németországi események során alapvetően felnőttek vettek részt konformitás szempontjából konform eseményeken, melyek technikailag és a kialakult szokások szerint is szabályosan megrendezett események voltak. Nem a rendezvények nonkonform polgárpukkasztó avantgárd jellege vezetett tragédiához (nem ilyen jellegük volt), hanem az a

jelentős kulturális különbség, ami a szokásos résztvevők és az újonnan tömegesen résztvevőként megjelenő migránsok között volt tapasztalható.

Megállapítható, hogy a migránsok megjelenéséből fakadó problémák és az eddig kialakított jogi környezet nincsen összhangban, eleve nem ilyen problémák megelőzése céljából alakultak ki a jogi keretek, azaz vagy új szokásokra vagy új jogszabályokra van szükség. Figyelmet kell tehát szentelni annak, hogy a gyakorlatban mi történik a nagyobb tömegben felbukkanó migránsok és a fesztiválrésztvevők együttműködése során. Nyilvánvalóan az együttműködés hangsúlyozandó ebben az esetben, mivel az új szokások kialakítása a megértés kialakítása nélkül nem lehetséges.

Nem hanyagolhatjuk el a kérdést, hogy a migránsok számára társadalmi kulturális okok miatt a rítusok sokkal fontosabbak, mint az európai ember számára. *"Hiányzik nekem az átmenetek rítusa, annak az ünneplése, amikor egyik állapotból a másikba megyek át."* - írta Palya Bea a január 15-én megjelent Beavatás című videó alá (You Tube). Egy rítusokkal teli világból a közel és távol Keletről vagy Afrikából származó migránsok számára éppen a rítus az, amire mindenképpen szükség van a beilleszkedés elismeréseként. *„A társadalmi élet dialektikája alapján az alacsonyabb státusból a magasabba történő jutás a státusnélküliség átmeneti állapotán keresztül vezet.”* írja Turner (2002:110), ezt a logikát követve a migránsból a beilleszkedett emberré válás is egy státuszváltozás, melyet a státusemelkedés és státusmegfordítás rítusai kell, hogy kísérjék. Ez a státuszváltozás megtörténhet fesztiválok keretében is - sőt ez lenne a kívánatos –, az idei rendezvények során azonban nem ez volt tapasztalható. Miért nem élnek ezzel a lehetőséggel a migránsok és a többségi társadalom?

Liminoid és liminalitás

A fesztiváljelenség című könyvben (2014) vezetem be a liminalitás értelmezést a fesztivál teljes időtartamára, amiről mára kiderült, hogy inkább új felfogás, semmint megszokott. Röviden az az álláspontom, hogy a fesztivál időtartama alatt a társadalmi struktúrától eltérő közösségi modell (communitas) működik, melynek során státusnélküliség átmeneti állapota nyújt lehetőséget más státuszba való visszatérésre vagy az adott társadalmi státusz tudatosabb vállalására, megélésére, értékek bensővé tételére. Turner életválság rítusoknak nevezi az élet legfontosabb státuszváltozással járó

események rítusait ellentétben az átmeneti rítusokkal, melyek az élet kisebb változásait követik. Nyilvánvaló, hogy egy migráns számára a kulturális és társadalmi beilleszkedés átmeneti rítusok sorozata, nem egyetlen nagy életválság rítus, mint pl. a házasság, mely után azonnali státuszváltozás történik.

A törzsi társadalmakban élők rá vannak kényszerítve, hogy az átmeneti rítusok során törvényszegő módon viselkedjenek, ezzel szemben a modern korban az átmeneti rítusokban való részvétel szabadon választható szabadidős tevékenység. Ezt nevezi Turner liminoid jelenségnek, melyet a „*választás jellemzi, a liminálist pedig a köteleesség.*” (Turner 2003:35) Mivel manapság szabadon választhatunk, hogy milyen fesztiválokon veszünk részt, a fesztiválok egyértelműen a liminoid jelenségek közé sorolhatók.

A társadalmi integráció szempontjából fő kérdés az európai értékrendhez való alkalmazkodás, az értékek elfogadása. A fesztiválok ehhez különös hozzájárulást nyújtanak, mivel a kulturális emlékezet átadásának, „*a nembeli-történelmi hagyaték átörökítésének, bensővé tételének kivételes kollektív aktusai*” (Ancsel 1978:466). Bourdieu (1998) inkorporált kulturális tőke értelmezése szerint kulcsfontosságú az értékek bensővé tétele, e nélkül nem képzelhető el integráció, sokkal inkább párhuzamos társadalmak léteznek egy kultúrán belül.

Végül ide kívánczik a kreolizáció és a hibridizáció problémaköre. A kreolizáció mint „*valamely kultúra belső heterogenitására, keveredtségére, a különböző eredetű kulturális formák közötti határok elmosódására s az ennek nyomán kialakuló új szintézisre utal.*” (Niedermüller 1999:113). Ezzel szemben a hibridizáció „*a különböző kultúrák keveredését, a más-más kulturális logikák és identitások egymásba fonódását, az egymásba olvadó kulturális áramlatokat jelöli, amelyek a kulturális különbségek éles elválasztó határokon alapuló hierarchikus rendszerét alapjaiban kérdőjelezi meg.*” (uo. 1999: 113) Nyilvánvaló, hogy a migráció élesen teszi fel a kérdést, hogy kreolizáció vagy hibridizáció lesz az európai kultúra útja. Előbbi esetben az integráció nyilvánvalóan sikeres lesz, utóbbi esetben azonban a szakirodalom szerint egyértelműen negatív folyamatok kezdődnek Európában, mely megkérdőjelezi a jelenlegi érték- és normarendszer alapjait is.

Integráció és liminoid folyamat

Végül is tegyük fel a kérdést: mibe keveredtek a fesztiválok? A kialakult és érett piaci körülmények között működő fesztiválrendszert valószínűleg felkészületlenül érte a migránsok megjelenése. A befogadó állomások és a szociális ellátórendszer szintjein a migránsok integrálásán dolgozó szakemberek erőn felül teljesítettek Németországban, azonban sem a feladat mértéke sem minősége nem a megszokott volt. Az integrációs programok új generációját indították el némi késéssel, melyen keresztül az Európaihoz képest zárt társadalmakból érkező, jobbra muszlim vallású és ennek megfelelő öltözködési divatot normának tekintő migránsok az európai szokásokkal kezdtek ismerkedni. A normák elsajátítása, az új élet kialakítása éppen kezdeti stádiumában volt, amikor az ominózus események történtek az említett fesztiválokon. Nézzük mivel is szembesültek! A muszlim divat és az európai divat különbözőségét mutatják a következő divatlap fotók.

1. kép: Szír divatlap fotók



2. kép: Európai divatlap fotók



A tévedések elkerülése érdekében érdemes tudni, hogy a fenti képek a téli divatot mutatják be. Érzékelhető a testfelület fedésre vonatkozó igyekezet illetve annak hiánya. Az európai értékek elsajátítása közben hasonló látványban volt feltételezhetően része a fesztiválokat meglátogató migránsoknak. Nyilván való, hogy az integráció folyamatában ez egy értékkonfliktust okozhatott a migránsokban. Miközben a saját bensővé tett értékrendszerüket éppen elfeledni igyekeztek, az európai értékvilággal pedig ismerkedtek egyszer csak a fesztiválokon találták magukat. A rítushiányos társadalmi közeg liminoid eseményein egyfelől szokatlannak számít a fesztivál rítusok megjelenése, másfelől a normaszegés tulajdonképpen elvárásként is érzékelhető. Mindezt a migránsok úgy dekódolhatták, hogy az integráció alól kaptak felmentést.

A migránsok számára nyilván valóan mást jelent az elfogadott normáktól való eltérés, legalább két értelemben is. Egyfelől jelenthette az integrációs program során tanultaktól való eltérést másfelől jelenthette a saját korábbi társadalmakban elsajátított értékrendszer alóli felmentést is. Ily módon a normaszegés nem Európában megszokott mértéket öltötte, ezért kerülhetett sor a támadásokra. Vegyünk egy példát azonban a nyári divatra is, hiszen köztudomású, hogy a legtöbb fesztivál júliusban és augusztusban van.

3. kép: Európai (balra) és Szír (jobbra) nyári öltözködési tippek



Itt is jól látható a minél többet megmutatni és a minél többet elfedni ellentét. A nyári fesztiválok szerencsére már nem estek ugyanabba a hibába, amivel a fesztiválszervezők és résztvevők rugalmasságát, változtatásokra való nyitottságát is bizonyították. Ez természetesen a német társadalomra igaz, máshol nem biztos, hogy ilyen gyorsan reagáltak volna. Jól látható a 2016-os fesztiválok erőszakos cselekményeire adott reakció is. Egyfelől a nagyobb tüzésre másfelől a visszafogottabb viselkedésre és öltözködésre hívták fel a figyelmet. Harmadrészt a más kulturális jegyeket hordozókkal való keveredés elkerülése, mint potenciális veszélyhelyzet elkerülése jelent meg. Összességében az együtt szórakozás első tapasztalatai visszafogottabbá tették a fesztiválokat és a fesztiválozókat és ez sokak szerint rájuk is fért. Nyilvánvaló következtetés, hogy a tapasztalt mértékű integráció nem csak egyirányú folyamat, nem csak a migránsoknak kell változniuk az integráció érdekében, hanem a többségi társadalom is változásra kényszerül.

Összegzés

A migráció és az ünnepléskultúra két olyan jelenség, mely mindig jelen volt az emberi társadalmakban a történelem folyamán. A liminalitás keretein belül a fesztiválok liminoid jelenséggként egyedülálló lehetőséget nyújtanak a merev társadalmi struktúrákból való időleges kiszakadásra, a communitas és az átmeneti rítusok megélésére. A rítushiányos modern nyugati társadalmak tagjainak elemi szüksége van erre a kiszakadásra. Vélhetően emiatt evolúciós szükséglet az ünneplés. Különösen igaz ez azokra, akik a kultúra átörökítés, a kultúra bensővé tételének folyamatában élnek, vagyis fiatalok. Az európai társadalmi struktúrával éppen ismerkedő migránsok számára mást jelent a társadalmi struktúrától való elszakadás, mivel esetükben bizonytalan az európai értékrend ismerete és gyakorlati alkalmazása. Véleményem szerint a tárgyalt esetekben a saját társadalmukban már elsajátított értékrend alóli felmentés is része lehetett az anti-stuktúrának. Tekintettel arra, hogy Európából nézve Keleten a társadalmak sokkal zártabbak és a migráns férfiak kulturális okok miatt többet megengedhetnek maguknak a nőkkel szemben, az európai fesztiválokon való részvétel könnyen eredményezhet extrém helyzeteket. Az extrém normakihágás tehát magában az emberi kultúra sajátosságaiban, az ünneplés evolúciós szükségszerűségében, a liminalításban és a migránsok társadalmi háttérében

gyökerezik. Ez természetesen nem ad felmentést az elkövetett tragikus cselekmények alól, mivel a társadalmi struktúrától való elszakadás elutasítása ugyanúgy játékrontásnak számít, mint az extrém normakihágás.

E kihívás leküzdése és a társadalmi béke helyreállítása nem csak a szociális ellátórendszer feladata, hanem a társadalom széles rétegeitől követel változásokat, beleértve a fesztiválszervezőket és -látogatókat is. A szervezők és a fesztiválközönség az eddigi tapasztalatok szerint gyorsan igyekeztek alkalmazkodni és változások történtek az extrém helyzetek elkerülése érdekében. Ugyanakkor messze vagyunk még attól, hogy kialakított rítusok segíthetnék az eltérő kulturális háttérű migránsok integrációját, melyre a fesztiválok továbbra is meglehetősen evidens lehetőséget nyújtanak.

Felhasznált irodalom

- Ancsel Éva (1978) Gondolatok az ünnepről. In: Világosság 19. évf. 8-9.
- Bourdieu, P. (1998) Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: (Lengyel Z. – Budapest: Aula Kiadó
- Dull Szabolcs (2016) A kölni támadásokhoz hasonló zaklatások történtek a berlini karneválon. Index 2016. május 16.
http://index.hu/kulfold/2016/05/16/a_kolni_tamadasokhoz_hasonlo_zaklatasok_tortentek_a_berlini_karnevalon/
- Joób Sándor (2016) Minden testnyílásomnál éreztem egy ujjat. Index 2016. január 5.
http://index.hu/kulfold/2016/01/05/minden_testnyilasomnal_ereztem_egy_ujjat/
- Niedermüller Péter (1999) Etnicitás és politika a késő modern nagyvárosokban. Replika 38. pp. 105-120.
- Palya Bea (2016 január 15.) Beavatás. Video feltöltés és bejegyzés. You Tube: <https://www.youtube.com/watch?v=jgGwJRG5Sss>
- Sértegetéstől a nemi erőszakig minden volt a kölni karneválon. Origo, 2016 február 5. <http://www.origo.hu/nagyvilag/20160205-sertegetestol-a-nemi-eroszakig-minden-volt-a-kolni-karnevalon.html>

- Szabó János Zoltán (2014) A fesztiváljelenség. Budapest: Typotex - Kultindex
- Szabó János Zoltán (2016) Large Festivals - Great Struggles. In: Focus on World Festivals. ed: Ch. Newbold - J. Jordan. Oxford: Goodfellow Publishers pp.140-152.
- Szántó Z. szerk). Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája.
- Turner, Victor (2002) A rituális folyamat. Budapest: Osis

Szabó József

**ANDRAGÓGIA ÉS MÚZEUMI
KULTÚRAKÖZVETÍTÉS A KISVÁROSOK MUZEÁLIS
INTÉZMÉNYEIBEN**

***Abstract:** Recently, the dissemination of knowledge in museums has been getting an outstanding role while transmitting culture. Since the function of andragogy has been widely debated, andragogy courses at BA level cannot be part of higher education. This is the reason why my aim is to present briefly the changes in andragogy, starting in the 19th century till the present day. I covered its role in transmitting culture and the cooperation between museums and local communities. By introducing three small town museums I pointed out how actively communities take part in the enrichment of collections and how much they require continuous cooperation and the presentation of local values.*

Bevezető gondolatok

A kultúraközvetítésen belül az utóbbi években kiemelt hangsúly helyeződik a múzeumokban folyó ismeretterjesztő tevékenységre. Ez azért is érdekes, mert az andragógia helye és szerepe sok vitát kavart, aminek egyik eredménye, hogy az egyetemi BA szak az eddigi formájában nem része a felsőoktatásnak. Ez is volt az egyik oka annak, hogy röviden bemutassam az andragógia változását a XIX. századtól napjainkig. Kitértem a múzeumi kultúraközvetítésben betöltött szerepére, múzeumok és a közösségek együttműködésére. A kisvárosok múzeumai közül három bemutatásával mutattam rá, hogy a közösségek milyen aktívan részt vesznek a múzeumok gyűjteményeinek gyarapításában, és mennyire igénylik a folyamatos együttműködést, helyi értékek őrzését.

Az utóbbi időben többször merült fel az andragógia létjogosultsága, különösen a felsőoktatásban történt változások miatt. Ahhoz, hogy az andragógia különböző ágait mind a gyakorlatban, az intézmények működésében, mind a felsőoktatásban életben tudjuk tartani, fontos feladatnak tekintem egy olyan rendszer felállítását, amivel tudományosan is megalapozzuk, és egyben kutathatóvá is tesszük ezt a területet. Ez azt is jelenti, hogy az eddigi megközelítést nem elvetve újra kell gondolnunk egy kicsit más oldalról az andragógia egyes területeinek helyét. Már az elmúlt évben is jeleztem, és egy kutatásokról szóló kötetben részletesebben is kitértem arra, hogy érdemes lenne a módszertan alapján egy olyan csoportosítást alkalmazni, ami tágabb térbe helyezi ezt a területet. Akkor ezt a kultúrandragógiában véltem felfedezni, és a módszertani hasonlóság alapján ennek részeként jelenítettem meg többek között a múzeumandragógiát, a különböző kulturális rendezvények andragógiai tevékenységét, a sport és a média felnőtteknek szóló, az informális és nonformális tanulást támogató tevékenységét (Szabó 2015).

Annak idején az andragógia egyik részterületét, a múzeumandragógiát Kurta Mihály a Durkó Mátyással közösen írott cikkünk alapján próbálta meg elhelyezni a tudományos térben (Durkó – Szabó 1999). Mi akkor abból indultunk ki, hogy létezik egy egységes embernevelés, és ennek részei a pedagógia, az andragógia és a gerontagógia. Ezt a sablont követve gondolhatjuk azt, hogy minden olyan területen, ahol a pedagógia megjelenik, jogosan merül fel a kérdés, hogy milyen andragógiai és gerontagógiai vetületek létezhetnek. Nem szabad azonban megfeledkeznünk arról, hogy már akkoriban is értek támadások bennünket, ugyanis a szakemberek egy része a pedagógiát tekintette önálló tudományterületnek, és ezen belül különböztette meg a gyermekkor, a felnőttkor és az időskor pedagógiáját. Ez tehát megkérdőjelezte az andragógia és az ahhoz kapcsolódó részterületek létét is. Talán ennek a gondolatmenetnek is köszönhető, hogy az andragógus képzést először csak szinte elérhetetlenné tették a jelentkezők számára, majd megszüntették, hiszen idén indulhat utoljára ez a képzés BA szakon. Mindez történik akkor, amikor az Európai Unió és a magyar kormány is kiemelt jelentőségűnek tartja a felnőttek képzését, felzárkóztatását, a társadalmi folyamatokban történő aktív részvételét. Ide tartozik az is, hogy a megváltozott környezetben a felnőtteknek az aktív munkaerő piaci jelenléhez újabb kompetenciákat kell szerezniük többek között az

informatika, a kommunikáció, a gazdasági ismeretek és a médiaértés területein. Ezeket a tényeket figyelembe véve kicsit értetlenül állunk a kialakult helyzet előtt. A kiutat talán az jelentheti, ha megpróbáljuk tudományosan is igazolni, illetve indikátorok felállításával mérhetővé tenni többek között a múzeumok kultúraközvetítő tevékenységét, és ebben a térben helyezzük el a múzeumandragógiát. Tehát a fogalmat megtartjuk, nem vetjük el az eddigi gondolatmenetet, viszont most nem az embernevelés és a pedagógia oldaláról közelítjük, hanem más, tudományos és gazdasági szempontból is talán jobban értelmezhető oldalról.

Először azért fontosnak tartom, hogy az andragógia létjogosultságát a történeti részelemeken keresztül igazoljam. Sokan ugyanis úgy gondolják, hogy ez a 20. század végének, a 21. század elejének a terméke. Ezt sajnos az is alátámasztja, hogy az angolszász irodalom ezt az elnevezést lényegében nem vette át. Érdekes tehát röviden rávilágítani arra, hogy milyen régóta felismerték az andragógia és a pedagógia közötti, elsősorban az alkalmazható módszerekben megjelenő különbségeket.

Az andragógia helyzete

Az andragógia kifejezést Alexander Kapp, német középiskolai tanár alkotta meg 1833-ban a felnőttek képzésére. Tanári gyakorlata során egyaránt foglalkozott középiskolás korú diákokkal és felnőttekkel. Munkája alatt felfigyelt több metodikai különbségre, ezek jelölésére használta az andragógia kifejezést.

A fogalomhasználat 1921-ig háttérbe szorult, elfelejtődött. 1921-ben Eugen Rosenstock, a frankfurti munkásakadémia oktatója vezette be újra az andragógia kifejezést. Rosenstock úgy gondolta, hogy a felnőttneveléshez speciális tanárok, módszerek és elméletek szükségesek.

1951-ben Heinrich Hanselmann írta meg az első andragógiai témájú szakkönyvet *Andragógia* címmel. Hanselmann svájci pszichiáterként a neurotikus betegeknél reszocializációs értelemben használta a kifejezést.

Magyarországon az andragógia kifejezést Durkó Mátyás használta az 1960-as évektől kezdődően, mint ennek a tudományágnak első nagy hazai közvetítője. 1968-ban jelent meg *A felnőttnevelés és népművelés* című könyve (Csoma, 2005.).

Napjainkban már az andragógia tudománynak is vannak ágazatai, amelyek a következők (Farkas, 2004:13.):

- Felnőttképzés andragógiája: Az iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli képzési folyamatokkal foglalkozik.
- Személyzeti munka andragógiája: A termelő vállalatoknál az andragógus, szakember segít a dolgozók karriertervezésében, a szükséges képzettség megszerzéséhez.
- Humán erőforrás menedzsment (HR): Az emberi tényezővel kapcsolatos hosszú távú célok rendszere.
- Szociális munka andragógiája: A szociálisan hátrányos helyzetű emberekkel foglalkozik.
- Tanácsadás andragógiája: Ehhez pszichológiai képzettség is szükséges. Ide sorolhatók a tanulással kapcsolatos tanácsadások, a felnőttnevelési funkciók megvalósítása, az általános és speciális tanácsadások szervezetei, és a különböző szervezetfejlesztési tanácsadások. Én a magam részéről a ma egyre divatosabbá váló coatchingot is ide sorolom.

Az andragógia és az ebből jól levezethető lifelonglearning azonban nemcsak a munka világához kapcsolódhat, hanem az élet többi területén való sikerességhez is hozzájárulhat. Célja lehet az egyetemes kultúra „birtoklása” is, vagy a szociális képességek fejlesztése ugyanúgy, mint az emberi kapcsolatok szélesítése, mélyítése. Ez az eszme az óvodáskortól egészen az időskorig tartó művelődést, tanulást ezen kívül a társadalom és az egyén felelősségvállalását is magába foglalja. Lényegében ez az a vonal, ami egy új megközelítésre inspirált bennünket.

A továbblépéshez azonban a múzeumandragógia másik oldalát, a múzeumokat, illetve ezen belül is a múzeumi kultúráközvetítést érdemes áttekinteni.

Múzeumok tudományos ismeretterjesztő tevékenysége

Oskar von Miller – a müncheni Deutsches Museum alapítója - a 20. század legelején, korát jóval megelőzve fogalmazta meg a tudományos ismeretterjesztés, oktatás és a múzeumi szórakoztatás kombinációján alapuló

múzeumpedagógiai koncepciót. Célja a tudomány közérthetővé tétele volt minél szélesebb társadalmi kör számára. A 20. század későbbi periódusaiban létrehozott sikeres múzeumok ugyanezen koncepció alapján alakították ki interaktív, hands-on, a látogatók aktivitására építő kiállításait.

Az USA-ban több mint egy évszázada megjelent múzeumi berkekben az a törekvés, hogy a múzeumok elsősorban, mint oktatási intézmények funkcionáljanak a társadalomban. Ez a törekvés vezetett ahhoz, hogy az 1950-es évektől kezdve kifejezetten oktatással, ismeretterjesztéssel foglalkozó részlegeket alakítottak ki a múzeumokban, ahol tudatosan kiképzett egyetemi oktatók, docensek foglalkoztak az iskolai osztályokkal és a látogatókkal. E feladat betöltésére a múzeumok elsősorban pedagógiai végzettséggel rendelkező, gyermekorientált munkavállalókat alkalmaztak (Koltai 2016).

Az 1980-as években a fő hangsúly a múzeumi marketing különböző feladataira esett, teret nyert az az elképzelés, hogy a múzeum a kulturális piacon értékesíthető szolgáltatást termel, melynek célcsoportjait a piaci viszonyok között alkalmazott módszerekkel kell elérni. Az 1990-es években a múzeumok a társadalmi változásoknak megfelelően olyan új kihívásokkal találták szembe magukat, mint a gazdag és szegény rétegek között egyre mélyülő kulturális és társadalmi szakadék, a városközpontok hanyatlása, az állami oktatás színvonalának csökkenése, a bevándorlás jelentőségének megváltozása vagy az otthonról elérhető információs és szórakozási lehetőségek körének ugrásszerű megnövekedése.

Az évtized közepétől kezdve megindult a közönségkapcsolatok fejlődése és a közművelődési tevékenység kiterjesztése. A múzeumok egyre inkább bővítették programkínálatukat, elsősorban a múzeumpedagógiai programok tekintetében. E körhöz kapcsolódik például a „Múzeumok éjszakája” program is. E törekvések eredményeképp a mérések szerint 2001 és 2006 között folyamatosan növekedett a múzeumok látogatottságának mértéke. Az elmúlt időszakban azonban ismét radikálisan csökkent a látogatottság.

Az elmúlt pár évben Magyarországon is felismerték a múzeumpedagógia jelentőségét és fontos állami törekvéssé vált a múzeumok közoktatás rendszerébe való illesztésének megvalósítása.

A múzeumi tanulás meghatározására számtalan definíció született. Barry Lord az alábbiak szerint határozza meg a múzeumi tanulást: A múzeumi tanulás egy olyan informális, önkéntes környezetben szerzett transzformatív,

affektív tapasztalat, melyben új attitűdöket, érdeklődéseket, meggyőződéseket vagy értékeket fejlesztünk ki. EileanHooper - Greenhill meghatározásában a múzeumi tanulás elsősorban az alábbi területeken különbözik az iskolai keretek között megvalósuló formális oktatástól:

- kiszámíthatatlanabb
- nagyobb az egyéni irányítás szerepe
- potenciálisan lezáratlanabb, „nyílt végű” tanulási folyamatot eredményez
- összetettebb, változatosabb válaszreakciót inspirál

Egyre gyakrabban találkozunk a posztmodern múzeum megjelöléssel, a múzeum folyamatként történő értelmezésével. Ezek az elgondolások a múzeum új működési koncepcióját vázolják fel, és keresik a választ arra is, hogy kinek és hogyan szóljon a modern múzeum. A legfontosabb változás, hogy az új megközelítések középpontjában a látogató, pontosabban a múzeum és a látogató viszonya áll, ellentétben a hagyományos, a bemutatott tárgyakra, vagy gyűjteményekre fókuszáló múzeumfelfogással. A múzeumok hozzáférhetőségének alapgondolata abból indul ki, hogy a látogató milyen előzetes ismeretek és információk birtokában jut el a múzeumba. Ez az az alap, ahonnan indulva elkezdődhet a non-formális és informális tanulási folyamatot támogató kommunikáció.

Ma már az elmúlt években végzett kutatásaink alapján kijelenthetjük, hogy a múzeumokat is más oldalról érdemes megközelíteni. Véleményem szerint alapvetően olyan speciális szolgáltató egységről van szó, ahol a fogyasztók igényeit, elsősorban a kulturálódáshoz kapcsolódó igényeit elégítik ki. Természetesen ez az igénykielégítési folyamat ennél bonyolultabb, hiszen itt jelennek meg a sznobok, a társasági élet szereplőit követő, illetve a rendezvények forgatagát megtestesítő elvárások. Ezzel együtt kijelenthetjük, hogy ezek az intézmények a társadalom és a gazdaság aktív részesei, jól definiálható stratégiával, marketing megoldásokkal, PR tevékenységgel rendelkeznek. A kulturális igények kielégítésével képesek lehetnek arra is, hogy akár gazdasági profitot is termeljenek. Ez csak attól függ, hogy a szolgáltatásaikon keresztül mennyire képesek a piaci keresletnek megfelelni, illetve keresletet generálni.

A múzeumok szerepe a helyi társadalomban

A múzeumok és muzeális intézmények működésének új szabályozása azt is jelentette, hogy át kell tekinteni, és a piaci, illetve a helyi önkormányzatok igényeinek, elvárásainak megfelelő működési megoldást kellett kialakítani. A legnehezebb helyzetben a kisvárosok, falvak muzeális intézményei kerültek, mivel az állami finanszírozás számukra legalábbis intézményi szinten lényegében megszűnt. Minden település saját maga dönt arról, hogy milyen formában tudja megoldani az intézmény fenntartását, illetve meg tudja-e egyáltalán oldani ezt a nem könnyű feladatot.

A kisvárosok muzeális intézményei

Várkonyi Ágnes jelenzsugorodás teóriája szerint a mai kor embere a civilizáció és kultúra eseményeit egyre gyorsuló tendenciával helyezi a múltba, ennek következtében a jelene egyre zsugorodik, múltja pedig egyre bővül. Nagyobb feladat hárul tehát a múzeumokra, azt az alapfeladatukat tekintve, hogy kulturális javakat gyűjtenek, konzerválnak és bemutatnak. Történelmi emlékeink gyűjtése már nemcsak a távoli múltra támaszkodik, hanem a közelebbi múlt emlékeit is gyűjti és rendszerezi, egyre gyorsuló tendenciával (R. Várkonyi, 1993:138-139).

A közelmúltban megjelent új felfogás szerint a múzeumoknak az alaptevékenységük mellett más feladatokat is el kell látniuk. Ez alapján a múzeumok már univerzalizálódó intézmények, melyek a kulturális értékek megőrzése és hozzáférés hatékonyabb segítése érdekében más szervezetekkel és a helyi társadalom tagjaival működnek együtt (Kurta 2012:28).

Az utóbbi évek társadalmi változása és politikai, jogi átalakulása a muzeális intézményeket is változásra kényszerítette. Az állami és önkormányzati fenntartás szerepe csökken, így az intézmények új lehetőségeket keresve biztosítják fennmaradásukat. A közösségi finanszírozási háttér kialakítása és a turizmus kiszolgálása elsőrangú feladattá vált (Szabó 2013:7). A kényszerhelyzet eredményeként innovatív modern múzeum, muzeális intézmény jöhet létre, amely a helyi társadalmat új megoldásokkal szolgálja.

A Kisújszállási Néprajzi Kiállítóterem

Egy kisvárosi muzeális intézmény életében a hely múltja mellett a fontos a tartalom története. A gyűjtemény, amellyel az egykori Morgó csárdát berendezték, hosszú évek óta gyarapodott. A II. világháborúban egy találat megsemmisítette a gyűjtemény jelentős részét.

Zsoldos István, gimnáziumi tanár folytatta elődei gyűjtőmunkáját. A gyűjtés eredményeként öt év alatt kb. ezer darabos gyűjteményt sikerült összeállítani. Az anyag később tovább bővült, így kapott helyet végül 1971-ben az egykori Morgó csárdában.

Kisújszállás Város Önkormányzata 2009 februárjában pályázatot nyújtott be az Új Magyarország Fejlesztési Terv Társadalmi Infrastrukturális Operatív Program keretén belül meghirdetett Múzeumok iskolabarát fejlesztése és oktatási-képzési szerepének infrastrukturális erősítése című felhívásra, a Néprajzi Kiállítóterem Iskolabarát fejlesztése címmel. Az intézménynek az eredeti arculatot megtartva látogatóbarát és korszerű múzeumtechnikai berendezéseket szerzett be, saját honlapot indított, új fogadó, foglalkoztató és kiállító tereket alakított ki.

A fejlesztéseknek köszönhetően 2010. október 29-én nyitott meg az új állandó kiállítás, amely „Kisújszállás népelete” címet viseli, és a régészeti emlékektől a 20. századig mutatja be a városiak életét, életmódját, a város értékeit.

A Kiállítóterem működtetési költségeit így szinte teljes mértékben a fenntartó önkormányzat finanszírozza. A fejlesztésekhez, újabb kiállítások szervezéséhez és kivitelezéséhez szükséges anyagi feltételeket az intézmény pályázatok útján tudja előteremteni.

A kapcsolattartás és együttműködés a helyi művelődési intézményekkel a közös fenntartó és a Művelődési Központ irányítása miatt törvényszerű, a szakemberek folyamatosan tájékoztatják egymást az eseményekről. A Kiállítóterem a helyi civil szervezetekkel és informális csoportokkal is partneri kapcsolatot ápol, így például a városi Nyugdíjas Klubbal és különböző kézműves körökkel. Az iskolák a diákokat gyakran hozzák a Kiállítóterembe tárlatvezetésre, akik így a helyi hagyományokkal, értékekkel ismerkedhetnek meg az informális tanulás segítségével. Az intézmény jó kapcsolatot alakított ki a térség múzeumaival, így például a jászberényi Jász Múzeummal és a karcagi Györffy István Nagykun Múzeummal.

A településre jellemző értékvilágba, a hagyományörzés szellemiségébe jól illeszkedik a Néprajzi Kiállítóterem, a vele szoros kapcsolatot ápoló Bocskai-ház és a Tájház is. Érdeemes azonban megemlíteni a - talán kis túlzással - ellenpólusnak is tekinthető Papi Lajos Alkotóházat, mint a város negyedik muzeális intézményét, amely a kortárs művészetet helyezi előtérbe. Az Alkotóház a nevét a kisújszállási Papi Lajos szobrászművésztől kapta, aki ebben az épületben élt és alkotott 1987-ig, haláláig. Az Alkotóházban található műveinek hagyatéka és képzőművészeti gyűjteménye, melynek egy része állandóan megtekinthető az Alkotóház udvarán valamint a kiállítótermekben. Itt található az a három kiállító helyiség is, amelyekben időszaki kiállítások tekinthetők meg kortárs és helyi művészek alkotásaiból egész évben. Az Alkotóház támogatja a helyi és környékbeli pályakezdő fiatal tehetségeket, így alkotótáboroknak ad helyet, illetve a „Tiéd itt e tér” elnevezésű bemutatót lehetőséget biztosít az ígéretes művészek műveinek közönség elé tárására. A Néprajzi Kiállítóterem és a Papi Lajos Alkotóház között partneri kapcsolat nem alakult ki, bár ez a kisvárosi közösségben mindkét fél számára előnyökkel járna.

A Kiállítóterem programjaival, tevékenységével a helyi közösségépítés egyik fontos mozgatórugója. A kisújszállási embereknek fontos ez az épület és az intézmény szellemisége. Ezt a közösségi megbecsültséget bizonyítja, hogy a lakosságtól folyamatosan felajánlások érkeznek a gyűjtemény gyarapítására. A támogatások azt is lehetővé teszik, hogy olyan kiállítások valósuljanak meg, amelyek teljes egészében városi felhíváson alapulnak. A helyiek számára fontos, hogy a különböző városi rendezvények alkalmával olyan helyszíneken is várják programok a látogatókat, amelyek erősen kötődnek a település hagyományaihoz, hiszen így sokkal inkább érezhetik magukénak az adott eseményt (Farkas 2016).

A Magyar Nemzeti Múzeum Báthori István Múzeuma

A néprajzi gyűjtemény létrehozója, alapítója az '50-es évek elején Nyírbátorban letelepült Szalontai Barnabás tanár volt. Az ebben az időszakban zajló építkezések során rengeteg régészeti lelet került napvilágra és ezen felbuzdulva Szalontai és tanítványai gyűjteni kezdték a nyírbátori lakosok segítségével a helytörténeti emlékeket. Ezeknek a lépéseknek köszönhetően 1955-ben az így összegyűjtött, a paraszti élet és a

hagyományos paraszti kultúra köré szerveződő helytörténeti múzeum hivatalosan is közgyűjteménnyé vált. 1957-ben a gyűjtemény állandó helyéül választották a Nyírbátorban található egykori minorita templom épületét, amelynek megkezdték felújítási, restaurálási munkálatait.

A múzeum helyéül szolgáló épület olyan szempontból érdekes, hogy már az is muzeális emlékek tekinthető. A mai épület helyén a XIV. században telepedett le a ferences szerzetesek egyik szigorúbb ága, a minoriták. A minorita rend 1717-ben kapta vissza a vagyonát és 1733-ban megindult az új kolostor építése. A kolostort a szerzetesek 1950-ig lakták, ezután szolgált majd a múzeum helyéül.

Az így létrejött múzeumot Szalontai Barnabás közel 30 évig igazgatta és mindeközben csaknem 50 ezer tárgy gyűlt össze a régészeti, néprajzi, helytörténeti, fegyvertörténeti, numizmatikai, képző- és iparművészeti gyűjteményeiben. Állandó kiállításainak tematikája elsősorban a környező vidékek, azon belül Nyírbátor történetét mutatja be, de időközben kibővült a Báthory család történetét őrző emlékekkel. Az 1986-ban megnyílt, jelenleg is látható kiállítása a Nyírbátor évszázadai címet kapta és a település történetét mutatja be az első okleveles említéstől (1272) kezdve.

Állandó kiállításai mellett, időszakos kiállításaira is nagy gondot fordítanak, figyelem előtt tartva, hogy különböző korosztályok és társadalmi rétegek érdeklődését egyaránt felkeltsék. Ezek a kiállítások általában más múzeumok gyűjteményeinek egy-egy tematikus bemutatását jelentik. A Báthori István Múzeum a Magyar Nemzeti Múzeum fiáláljaként, azaz tagintézményeként működik, akár csak a sárospataki Rákóczi Múzeum, amellyel 2013 óta közösen végzi feladatait.

Mind a múzeumpedagógiai, mind pedig a múzeumandragógiai tevékenység folyamatos jelleggel zajlik a múzeum programjai és szolgáltatásai között. A múzeumpedagógiai tevékenységre nagyobb hangsúly tevődik. Kifejezett célként fogalmazódik meg az oktatás-képzési szerep, aminek segítségével a múzeum kiállításában és gyűjteményeiben rejlő tudásanyagot be tudják kapcsolni a környező iskolák oktatási tevékenységébe. Céljuk továbbá a minél szélesebb korosztály elérése az óvodásoktól egészen a középiskolás tanulókig, és minél változatosabb módszerek alkalmazása az ismeretanyag átadására.

A Magyar Nemzeti Múzeum Báthori István Múzeumban élénk múzeumandragógiai tevékenységek zajlanak, még ha nem is alkalmazzák ezt az elnevezést. A felnőtt korosztálynak szóló programjaik és szolgáltatásaik palettája rendkívül színes képet mutat.

A múzeumot az ország különböző helyeiről keresik fel az érdeklődők, de évente több csoport is érkezik a Partiumból és Lengyelországból is. Ezekből a régiókból és országokból érkezők érdeklődése természetesen Báthory István erdélyi fejedelemségének és lengyel királyságának köszönhető. A külföldi érdeklődők segítésére idegen nyelvű prospektusok és útmutatók is találhatóak a múzeum területén, és szükség esetén idegen nyelvű tárlatvezetést is biztosítanak (Papp 2016).

A Szatmári Múzeum

Mátészalkán az önálló múzeum létrehozására a második világháború kitörése előtti időszak elképzelések ellenére csak 1956 után gondolhattak. A múzeum nem hivatalos, hanem magán kezdeményezésből, Márton Árpád gimnáziumi tanár munkájával indult, tanítványai segítségével erőteljes és eredményes gyűjtőmunkába fogott. Mivel a gyűjteménynek nem találtak megfelelő otthont, ezért a gimnázium alagsorában helyezték el. A Művelődésügyi Minisztérium Múzeumi Főosztálya 1963-ban a gyűjteményt Szatmári Múzeum néven egyrészt államosította, másrészt tájmúzeummá minősítette. Ennek ellenére az akkorra már jelentős mennyiségűvé váló gyűjteménynek mégsem sikerült megfelelő helyet találni. A helyzet akkor vált igazán tragikussá, mikor Márton Árpád elhagyta Mátészalkát. A sok alkalmi hurcolkodás, az alkalmi megoldások egyrészt megakadályozták a gyűjteménygyarapodást, másrészt a már meglévő anyagok sérüléséhez vezettek. Így a gyűjteményt elszállították Mátészalkáról, és ideiglenesen Vaján helyezték el.

A Szatmári Múzeum életében 1974-ben történt meg a kedvező fordulat, amikor beköltözhetett jelenlegi helyére, a Kossuth utca 5. számú Péchy-palota szecessziós épületbe, ami korábban főispáni lakás volt.

A múzeum kapuit először 1976-ban nyitotta meg az érdeklődők előtt. Farkas József az épület birtokbavétele után gyors gyűjteményfejlesztő munkába kezdett, melynek során visszahozta Vajáról a korábban odaszállított anyagokat, és néprajzi gyűjtő és feldolgozó tevékenységet indított.

A múzeum a századelő paraszti élet mindennapjainak egyes fontos kellékeit kutatta fel, s gyűjtötte össze. Neki köszönhetően a gyűjteményben régi hombárok, gabonatarló szuszékokat, kődarálókat, a tájjellegű ekéket, boronákat valamint népi készítményeket, fafaragásokat és fazekas készítményeket is találhatunk. A múzeum már alakulásának első éveiben is igyekezett a közművelődésben aktívan részt venni, kapcsolatot építettek ki az iskolákkal. Többek között a színjátszó rendezői tanfolyamnak itt tartottak előadást a szatmárcsekei bábjátékosokról. Az intézmény arra vállalkozott, hogy állandó kiállításon mutatja be az érdeklődőknek a táj egykor használatos munkaszekereit. Itt rendeztek be az országban először szekérmúzeumot. Később Képes Géza mátészalkai születésű költő érem- és plakett gyűjteményének értékes darabjaival gazdagodhatott a múzeum állandó kiállítása.

A múzeum tágas udvara lehetőséget kínált arra, hogy a szatmári félereszek, színek mintájára közlekedési eszközök tárolására és félszabadtéri kiállítására alkalmas szekérszínek épüljenek meg. A szekérgyűjteményt ma is a múzeum udvarában lehet megtekinteni. Közel 40 éves múltra tekint vissza a néprajzi nagytárgyak tematikus gyűjtése. E gyűjtőmunkának köszönhetően jelenleg közel 100 darabot számláló szekér kocsis és hintógyűjtemény várja a látogatókat.

A népi kultúra bemutatása és életben tartása az elsődleges célkitűzésük, így folyamatosan a felmerülő igényekhez igazodva újítják a múzeum kínálatát. A múzeum rendezvényei között a kulturális életben jelentős események és közösségformáló hatásúak a művészeti tárlatok. Az elmúlt 20 év alatt több mint 620 kiállítás segítette a vizuális értékefejlesztő tevékenységet. Hasonló megfontolásból döntöttek 2006-ban arról, hogy ezentúl részt vesznek a Múzeumok Mindenkinek Program keretében meghirdetett Múzeumok Őszi Fesztiválján, ezzel is színesítve az intézmény által nyújtott programok listáját.

Az aktív lakosságnak szintén kínálnak programokat (kerékpártúra), valamint változatos időszaki kiállításokat (testfestés, ékszerkiállítás, fotó-, festmény-, grafikai kiállítások, szódavíz és söröskrigli tárlatok, valamint borkóstoló).

A nyugdíjasokról sem feledkeznek meg, könyvbemutatókkal, előadásokkal, írók-költők teadélutánjával színesítik rendezvényeiket. Törekvéseinek kiemelt és legfőbb segítője a Művészetbarát Egyesület, így ezeket a programokat minimális költségráfordítással tudják megoldani.

A Szatmári Múzeum egyik fontos feladata, hogy a civil kulturális szervezetekkel továbbra is szoros együttműködjön, programjaikhoz a szakmai háttérrel úgy biztosítsa, hogy az intézmény többi funkciója ne sérüljön.

Aktív és lelkes múzeum- és művészetbaráti kör működik a városban, akik rendszeresen támogatják a Szatmári Múzeum tevékenységét. Kiváló kapcsolatokat ápolnak külföldi testvérmúzeumokkal, egyre több vidékén ismerik és elismerik a múzeumot. Ezt bizonyítja az évről évre gyarapodó látogatói létszám, valamint a rendezvények iránt érdeklődő közönség.

A múzeumoknak, közgyűjteményeknek aktívan részt vállalnak a település tudományos életében is. Ezen kapcsolatrendszer garantálhatja, hogy az általa képviselt értékeket, eredményeket széles körben megismerjék. Mátészalkai Városi Művelődési Központtal, a Mátészalkai Művészetbarát Egyesülettel, és a mátészalkai Képes Géza Városi Könyvtárral valamint a Sóstói Múzeumfaluvall már évek óta eredményes az együttműködés (Habarics 2016).

Összegzés

A kutatásunk eredményeként megállapíthattuk, hogy a kisvárosok muzeális intézményei a nagyobb múzeumoktól eltérően teljesen más megoldásokat találtak saját fennmaradásuk biztosítására. Szinte mindenütt azt tapasztaltuk, hogy az elmúlt évszázad második felében jelent meg az az igény, hogy a település és a kisebb régió értékeit megőrizték az utókor számára. A múzeum vagy kisebb gyűjtemény indítását a helyi értelmiség, elsősorban a pedagógusok kezdeményezték. Ő voltak azok, akik egyrészt felismerték a helyi értékek megőrzésének fontosságát, másrészt az összegyűjtött anyagokat fel tudták használni az oktató és nevelő munkában. Áldozatos munkájukhoz kezdetben kevés segítséget kaptak. Sikerült viszont a diákjaikat bevonni a gyűjtő és rendszerező munkába, és ennek eredményeként a gyűjtemény gyarapodásával együtt a helyi vezetők is felismerték az értékmegőrzés fontosságát. Ennek is köszönhető, hogy végül a kisvárosok gyűjteményei is megfelelő helyre kerültek, olyan intézmények kezdhették meg működésüket, amelyek ma már a helyi közösségek szervezésében meghatározó szerepet töltenek be.

Kutatásunk azt is bizonyította, hogy a gazdasági szempontból elmaradottabb régiók a kulturális tanulást, ezen belül is a kulturális értékek megőrzésével és bemutatásával összefüggő ismeretbővítést a regionális fejlesztés egyik lehetőségének tekintik. Fontos felemelkedési faktor a múzeumi programok igénybevétele, ahol olyan ismeretekhez juthatnak, ami segíti a kulturális háttér részletesebb megismerését. Mivel ma már a múzeumi programok szervesen illeszkednek más helyi rendezvényekhez, így a kulturális és közéleti aktivitást is elősegítik. Mindez rávilágít arra, amit már évekkel ezelőtt felismertünk, a múzeumok egyre fontosabb szerepet töltenek be a helyi művelődésben, szorosan együttműködnek a helyi társadalom kulturális intézményeivel és a civil szervezetekkel.

Felhasznált irodalom

- Bellavics István (2000): Kulturális világjelentés 1998. Osiris Kiadó, Budapest.
- Durkó Máttyás – Szabó József (1999): Az ezredforduló kihívása: az integráló andragógia. Magyar Pedagógia 99. évf. 3. szám. p. 3-321
- Farkas Éva (2004): Felnőttoktatás- és képzés Magyarországon. Miskolc: Kolombusz Kkt.
- Farkas Zsolt (2016): A Kisújszállási Néprajzi Kiállítóterem. In: Szabó József: A kisvárosok muzeális intézményei. Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, Debrecen. ISBN: 978-963-473-217-4
- Habarics David (2016): A Szatmári Múzeum története. In: Szabó József: A kisvárosok muzeális intézményei. Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, Debrecen. ISBN: 978-963-473-217-4
- Káldy Mária - Kriston Vízi József - Kurta Mihály - Szabó József (2010): Múzeumandragógia. Miskolc-Szentendre
- Koltai Zsuzsa (2016): Kitekintés a múzeumandragógia nemzetközi trendjeire. A felnőttek múzeumi tanulását támogató innovációk Európában és az Egyesült Államokban. Tudásmenedzsment 17:(1) pp. 28-36.
- Koncz Gábor – Németh János – Szabó Irma: Közművelődési fogalomtár. Budapest: OKM, 2008.

- Kroeber, A. L. – Kuckhohn, C. (1952): Culture. A Critical Review of the Concepts and Definitions. Cambridge, Mass.: The Museum, Papers of Peabody Museum of Archeology and Ethnography
- Maróti Andor (2005): Sokszemszögből a kultúráról - Irányzatok a kultúra elméletében és filozófiájában. Trefort Kiadó, ISBN: 9634463134
- Niedermüller Péter (1999) A kultúráközi kommunikációról. In Béres-Horányi (szerk.) Társadalmi kommunikáció. Osiris, 96-113.
- Papp Attila (2016): A Magyar Nemzeti Múzeum Báthori István Múzeuma. In: Szabó József: A kisvárosok muzeális intézményei. Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, Debrecen. ISBN: 978-963-473-217-4
- R. Várkonyi Ágnes (1993): Történeti kultúra a határon?, In: A komplex kultúra kutatás dilemmái a mai Magyarországon, Szerk, Kunt Ernő – Szarvas Zsuzsa, Miskolci Egyetem, A kulturális és Vizuális Antropológiai Tanszék füzetek 1.
- Szabó József (2010): A múzeumok új kihívása: A múzeumandragógia In. Kurta Mihály et al (szerk.): Múzeumandragógia, Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Múzeumi Igazgatóság és a Szabadtéri Néprajzi Múzeum, Szendtendre, 2010, 85-95. p.
- Szabó József (2012): Múzeumandragógia, az informális és nonformális tanulás új lehetőségei In. Szabó József (szerk.): Múzeumandragógiai tanulmányok, Debreceni Egyetem, 2012, 4-8 p.
- Szabó József (2015): Kultúrandragógiai tanulmányok. Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete Andragógia Tanszék

Szóró Ilona

**AZ ORSZÁGOS SZABADMŰVELŐDÉSI TANÁCS
TEVÉKENYSÉGE
1945–1949**

***Abstract:** After World War II, the former system of people's education had transformed. The new democratic policy of education was built on the voluntary actions and cultural variegation of society. In autumn 1945, the National Free-Cultural Council was established for the central co-ordination of cultural activity. Various educational institutions and non-governmental organisations delegated the 110 members of the Council. Within a short period of time, the Council set up a nation-wide network. It played an important role in organising cultural and adult education: eliminating illiteracy, rebuilding the network of libraries, professional training of those working in the field of public education, as well as in supporting local cultural initiatives. However, in 1949, as a result of the changes in the political conditions, the operation of the National Free-Cultural Council was also terminated. The analysis of the Council's activity leads to several conclusions concerning the era's educational and cultural conditions.*

A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (VKM) a kulturális tevékenység társadalmi koordinálására 1945. október 9-i rendeletével felállította az Országos Szabadművelődési Tanácsot. Az OSZMT társadalmi szervezet volt, a VKM tanácsadó testülete, szervezte az iskolán kívüli képzést és a közművelődést, összekötő szerepet játszott az állami intézményrendszer és a társadalmi egyesületek között, elméleti, módszertani segítséget és anyagi támogatást nyújtott a kulturális feladatok ellátásához. Az OSZMT 110 tagját különböző kulturális intézmények, politikai pártok, társadalmi egyesületek delegálták. A Tanács tagjait a VKM bízta meg, 3 évre. Az elnököt a tagság által javasolt 5 fő közül az államfő, az alelnököt a vallás- és közoktatásügyi

miniszter nevezte ki. Az 1945. december 10-én tartott alakuló ülésen a Tanács elnökévé, nagy többséggel Karácsony Sándort, a debreceni egyetem pedagógia professzorát választották. Az elnöki poszt betöltésére szavazatot kapott még Sík Sándor, Hajnal István, Moór Gyula. Az alelnöki poszt esetében jelentős többséget senki sem szerzett. A jelöltek között szerepelt Andics Erzsébet, Szabó Árpád, Illyés Gyula, Tamási Áron, Major Tamás és mások. Keresztury Dezső vallás- és közoktatásügyi miniszter végül úgy döntött, hogy Sík Sándort nevezi ki alelnökké (Dancs 1988:9–12, 31–32).

A Tanács felállításával és a szükséges infrastruktúra biztosításával kapcsolatos intézkedések elhúzódtak, így az OSZMT a gyakorlatban csak 1946 tavaszán kezdte meg működését. Március 11-én Karácsony körlevelet intézett a Tanács tagjaihoz. Emlékeztetett rá, hogy az előző évtizedekben sokan kimaradtak az iskolai képzésből és a közművelődésből. Ők most, a demokratikus átalakulás nyomán nagyobb gazdasági és közéleti mozgásteret igényelnek maguknak. Ehhez azonban pótolniuk kell a művelődési hiányosságait. Az OSZMT 1946. április 4-i ülésén Karácsony előterjesztésére főtitkárrá választották Szabó Árpádot, a központi titkárság vezetésével pedig Victor Jánost bízta meg. Szabó, egyéb elfoglaltságai miatt szeptember 30-án lemondott, ekkor a főtitkári feladatkört Barczán Endre vette át (Dancs 1988:70–71, 148–149).

Az OSZMT keretében 3 munkabizottság alakult, ezeken belül több albizottságot állítottak fel. A Tanács minden tagja részt vett valamelyik bizottság tevékenységében. A Politikai Bizottság elnöke Darvas József volt, majd pártfeladatok miatti lemondását követően, Antal Józsefné vette át a posztját. A titkári teendőket Kovács Ferenc végezte. A Nevelési Bizottság elnöki tisztét, 1947-es miniszteri kinevezéséig Ortutay Gyula töltötte be, a titkári pozíciót előbb Barczán Endre, majd 1946 októberétől Kövendi Dénes látta el. A Szakmai Bizottság elnökévé Andics Erzsébetet választották, a bizottság titkára Újfalussy József volt. A Tanács elnöke és alelnöke mellett működött az OSZMT Hivatala (a főtitkár, a központi titkárság, és a 3 munkabizottság titkára). A teljes ülések közötti időszakban a szükséges döntéseket az OSZMT Elnöki Tanácsa hozta meg, amely az elnökből, az alelnökből, a 3 munkabizottság elnökéből, és bizottságonként 2-2 tagból állt. 1946. március és 1947. március között az OSZMT 3 teljes ülést és 12 elnöki tanácsi ülést tartott (Beszámoló 1947:225; Dancs 1988:148–149).

Az első év tapasztalatai alapján az 1947. március 13-i ülésen az OSZMT 3 éves munkatervet dolgozott ki. Ennek főbb pontjai közé tartozott: az analfabetizmus elleni harc; a kultúrház létesítési program; a népkönyvtárfejlesztés; tankönyvek, tansegédletek kiadása a szabadiskolák számára; a Szabadművelődés tantárgy bevezetése a tanítóképző intézményekben; a társadalmi egyesületek kulturális tevékenységének összehangolása; vezetőképzés a szabadművelődés számára (Gombos 1947:221–222).

A közművelődés szervezésében és irányításában párhuzamosan épült ki az állami és a társadalmi intézményrendszer. Az országot 40 szabadművelődési kerületre osztották. A megyék és törvényhatósági jogú városok képeztek egy-egy kerületet. Ezekben Szabadművelődési Hivatalt állítottak fel, élén egy felügyelővel. Az egyes településekre a felügyelők előterjesztése nyomán ügyvezetőket neveztek ki, akik többnyire pedagógusok voltak, és óraszám-kedvezmény, illetve szerény tiszteletdíj fejében látták el a megbízatást. A szabadművelődés társadalmi intézményrendszerét a kerületekben felállított Szabadművelődési Tanácsok, és az egyes településeken megalakuló Szabadművelődési Bizottságok alkották. Ezek a kulturális intézmények képviselőiből, pártok, civil szervezetek küldötteiből álltak, és egyrészt, a felügyelők és ügyvezetők tanácsadó szerveként működtek, másrészt, nagyfokú önállósággal szervezték a helyi kulturális életet (Kövendi – Szathmáry 1948:3; Dancs 1988:9–12).

A hivatali struktúra kiépítése azonban vontatottan haladt. Elhúzódott a felügyelők kinevezése. Emiatt a szabadművelődési ügyvezetők is egy ideig csak ideiglenes megbízás alapján dolgoztak, kinevezés és rendszeres honorárium nélkül. A Szabadművelődési Tanácsok már 1946 nyarán megalakultak, a tagok hivatalos kinevezéséhez azonban meg kellett várni a kerületi felügyelő beiktatását, mert az ő felterjesztése alapján bízta meg a miniszter a tagokat. Ugyanez volt a helyzet a helyi bizottságokkal, melyek miniszteri megerősítése az ügyvezetők előterjesztése nyomán történt (Gombos 1947:221–222).

Az OSZMT nagy jelentőséget tulajdonított annak, hogy a szabadművelődéssel kapcsolatos elveket, módszereket minél szélesebb körben ismertté tegye. A Tanács vezetői folyamatosan járták az országot. Egy év alatt 32 vidéki településen 80 látogatást tettek, egyeztettek a helyi társadalmi szervekkel, előadásokat tartottak, tájékoztak a helyi

viszonyokról, és személyesen is részt vettek a lakosság mozgósításában. Az OSZMT javaslatára 1946. február 5-től a rádióban 2 hetenkénti előadássorozat indult a szabadművelődés kérdéseiről, ami hamarosan rendszeres heti tájékoztató műsorra vált (Beszámoló 1947:223–228, 224–225).

Szoros együttműködés alakult ki az OSZMT és a VKM Szabadművelődési ügyosztálya között. Rendszeres egyeztetést folytattak, támogatták egymás kezdeményezéseit különböző hivatali fórumokon. A Tanács nagy figyelmet fordított a különböző társadalmi egyesületekkel, ifjúsági és nőszervezetekkel való közös munkára. 1946 nyarán szakmai ankétot szerveztek a nagyobb országos egyesületek képviselői részvételével. 1947 februárjában megegyezés született a rendszeres egyeztetésekről a fontosabb ifjúsági és nőszervezetekkel. Egy-kéthavonta 19 szervezet bevonásával (MINSZ, EPOSZ, MNDSZ, Feministák, a parlamenti pártok ifjúsági és női tagozatai) megbeszéléseket tartottak az aktuális kérdésekről. 1947. május 29-én külön országos szabadművelődési értekezletet szerveztek a nőszervezetek számára (Dancs 1988:90–91; Beszámoló 1947:224–226).

Az OSZMT folyamatosan egyeztetett az egyes minisztériumokkal, a hatáskörükbe tartozó kulturális feladatokkal kapcsolatban. A Tanács és a VKM kezdeményezésére 1947. június 13-án 6 minisztérium képviselői részvételével szakmai értekezletre került sor. Június 19-én a szabadművelődés országos szervezetei (VKM, OSZMT, Magyar Népi Művelődési Intézet, Köznevelési Tanács) illetékes munkatársainak rendeztek közös szakmai tanácskozást. Az OSZMT javaslata nyomán 1948. április 15-én Állandó Tárcaközi Szakbizottságot állítottak fel 6 minisztérium és 8 nagy országos társadalmi szervezet (UFOSZ, FÉKOSZ, MINSZ, MNDSZ) részvételével. A Karácsony vezette Szakbizottság a szabadművelődési tevékenység jobb koordinálására, a munkatervek összehangolására, a szükséges anyagiak biztosítására, a szabályozás szakmai szempontjai érvényesítésére törekedett (Gombos 1948:263–266; Ortutay 1948:327–328). Az OSZMT egyik legfontosabb feladatának az iskolán kívüli felnőttképzés szervezését, fejlesztését tekintette. A Tanács több tagja közreműködött az alsó-, közép- és felsőfokú szabadiskolák működésének szabályozására kiadott VKM rendelet kidolgozásában. Beépültek az OSZMT javaslatai a szabadiskolák számára készült tantervi útmutatókba is. Ezek keret jellegűek voltak, csak a főbb tárgyköröket és iránymutató tananyagvázlatot

tartalmaztak, emellett azonban nagyfokú önállóságot biztosítottak a helyi igények érvényesítésére. Az OSZMT nagy figyelmet fordított a különböző ismeretterjesztő és szakmai tanfolyamokra is. Helyi szinten ezek jelentették a szabadművelődési szervek tevékenységének a gerincét. Elméleti, módszertani útmutatással, központi előadók biztosításával, oktatási segédanyagok kiadásával, technikai eszközökkel és pénzügyi támogatással segítette a Tanács a kisebb települések, civil szervezetek felnőttképző programjait (Timaffy 1947:357–359).

1945–1946 telén az országban 1532 tanfolyamot rendeztek, ennek 55%-át a 1000 fő alatti kistelepüléseken. 1946-ban új oktatási formát vezettek be, összevonva az alapszintű közismereti és gazdasági képzést. Az így kialakított 150–160 órás tanfolyamok a hallgatók általános műveltségét, tájékozottságát is bővítették, miközben az egyéni gazdálkodáshoz szükséges korszerű ismereteket nyújtottak. 1946–1947 telén már 2700 településen folyt felnőttképzés, vagy szervezett ismeretterjesztő tevékenység, 200 szabadiskola működött (minimum 3 hónapos képzési program, legkevesebb 30 fővel), és 2000 különféle tanfolyamot tartottak. Egy évvel később országosan 240 szabadiskolában folyt oktatás, 1306 szabadművelődési tanfolyamra került sor, 59 185 fő részvételével (Hangai 1947:106–107).

Az OSZMT 1947. december 18-i ülésén felvetődött, hogy sok problémát okoz az iskolai és a felnőttképzés felügyeletének széttagoltsága, hogy a szakmai oktatás 6 különböző minisztérium hatáskörébe tartozik. Jobb megoldásnak találták volna, ha a VKM koordinál minden képzési formát. A kérdés megvitatására a Tanács tárcaközi értekezletet kezdeményezett. A VKM által 1948. április 15-re összehívott tanácskozáson, ahol Karácsony Sándor elnökölt, kompromisszumos megoldás született. A képzés rendjét ugyan nem változtatták meg, de az újonnan felállított Állandó Tárcaközi Szakbizottság keretében folyamatos egyeztetést biztosítottak (Dancs 1988:164; Ortutay 1948:327–328).

Az OSZMT nagy hangsúlyt helyezett az analfabetizmus teljes felszámolására. A statisztikák szerint a magyar lakosság 8%-a nem tudott írni és olvasni, becslése szerint azonban ez az arány elérhette a 15%-ot is. Az OSZMT sürgette, hogy hatékony lépéseket tegyenek az írástudatlanság megszüntetésére, mert addig nem lehet színvonalas tömegkultúráról beszélni, amíg ezt a problémát meg nem oldják. Az írástudatlanságuk miatt tájékozatlan, érdekeiket képviselni nem tudó emberek az alapvető állampolgári

jogaikkal sem tudnak élni. A Tanács, 1947. március 13-i ülésén programot hirdetett az analfabetizmus felszámolására, a társadalom mozgósítására, az érintett személyek felkutatására és a képzésbe bekapcsolódó pedagógusok megfelelő felkészítésére. Hangsúlyozták, hogy a felnőttek képzése nem lehet „kisiskolás” jellegű, az oktatás során más módszereket kell alkalmazni (Beszámoló 1947:227; Barczán 1948:22–24).

A Tanács a sajtón, rádión keresztül az egész társadalom figyelmét igyekezett felkelteni. Egyeztetést folytatott a tömegszervezetekkel, a pártokkal, hogy segítsék a mozgósítást, a tanulás melletti propagandát, az írástudatlan személyek felderítését. Az OSZMT sürgetésére, a VKM elrendelte, hogy 1947. május 27. és június 2. között a Szabadművelődési Hivatalok, a társadalmi szervek bevonásával szervezzék meg az analfabéták összeírását. 1947. november 17. és 19. között megyénként 1-1 vezető pedagógus részvételével továbbképzést tartottak, decembertől pedig megyei szinten tanfolyamokat szerveztek az oktatásban részt vevő tanítók felkészítésére. A tervek szerint 1948 elejétől 6000 helyi alapképzési kurzus indult volna, 50 órás tantervvel. A gyakorlati megvalósítás azonban számos nehézségbe ütközött. Hiányoztak a szükséges oktatási anyagok, és kevés volt a jelentkező. A szakmai problémák megvitatására 1948 novemberében az OSZMT országos értekezletet hívott össze (Karácsony 1948:21–22; Barczán 1948:22–24).

A társadalom szabad művelődése, a gazdasági és társadalmi ismeretbővítés, illetve a kulturális színvonal emelkedése szempontjából egyaránt meghatározó kérdésnek számított a könyvtárhálózat fejlesztése. Nagy volt a háborús veszteség, az 1944-ben működő 3500 népkönyvtár közül 2300 intézmény könyvanyaga elpusztult. 1946 júniusában az OSZMT javaslatot terjesztett a VKM elé, hogy a falusi lakosság könyvvel való ellátása érdekében minden 200 fő feletti településen saját népkönyvtárat állítsanak fel. A VKM azonban részben szakmai, részben pénzügyi megfontolásból a rendelkezésre álló könyvvállományt inkább a nagyobb körzeti könyvtárakba kívánta koncentrálni. Ennek megfelelően került kiadásra 1946-ban a népkönyvtárhálózat újraszervezését szabályozó rendelet. Az OSZMT által képviselt szempontok csak annyiban érvényesültek, hogy a helyi népkönyvtárak ügyét a Szabadművelődési Tanácsok kezébe utalták (Varjú 1948:273–275; Dancs 1988:358–362).

A könyvtárügy további fejlesztése érdekében a kormány 1946. novemberben elrendelte az Országos Könyvtárügyi Tanács és ennek ügyintéző szerveként szolgáló Országos Könyvtári Központ felállítását. A intézkedés megvalósítása azonban különböző adminisztratív okok miatt hónapokig húzódott. A lehetőséget kihasználva az OSZMT a rendelet módosítását kérte, mert az nem helyezett elegendő hangsúlyt a közművelődési könyvtárakra. A Tanács azt javasolta, hogy a felállítandó központi szervek keretében külön szakkönyvtári és külön közművelődési osztály működjön. Bár a javaslatot a VKM is támogatta, a kormány 1947. március 23-án a rendeletet az eredeti formájában adta ki újra (Dancs 1988:350–355).

Az OSZMT bekapcsolódott üzemi és települési népkönyvtárak szervezésébe, és az ajánló könyvjegyzékek összeállításába. A Tanács keretében 1947 márciusában könyvtári albizottságot hoztak létre. A VKM Könyvtári osztályával közösen 1946 és 1948 között 1100 népkönyvtári készletet (100–250 könyv) osztottak ki. A Magyar Népi Művelődési Intézettel együttműködve 600 vándorkönyvtárat állítottak össze (50–100 kötet), melyeket egy-egy évre különböző társadalmi egyesületeknek utaltak ki. Az OSZMT kezdeményezte, hogy a klasszikus magyar szerzők (Jókai, Ady, Móricz, Mikszáth, Móra) műveit szabadítsák fel a jogdíj kötelezettség alól, hogy az írások olcsón hozzáférhetővé váljanak, és minél több könyvtárba eljuthassanak (Beszámoló 1947:227).

A Tanács vezetése rendkívül fontosnak tartotta, hogy megfelelő személyek kerüljenek a szabdművelődés hivatali apparátusába, ezért jelezte a minisztériumnak, hogy részt kíván venni a felügyelők és ügyvezetők kiválasztásában. A legfontosabb kritériumnak a demokratikus szemléletet és magatartást, a széleskörű tájékozottságot, a jó pedagógiai érzéket és szervezőkészséget tartotta. 1947. márciustól megkezdtek a vezetőképző tanfolyamok szervezését a szabdművelődés társadalmi szervei számára. Az OSZMT azzal a kéréssel fordult a minisztériumhoz, hogy csak ő indíthasson ilyen képzéseket. Ezt azonban a VKM, a kormánypártok nyomására elutasította. A pártok ragaszkodtak a vezetőképzés lehetőségéhez, mert saját megbízható embereiket kívánták közéleti és kulturális pozíciókba helyezni. Az OSZMT erre azt kérte, hogy dolgozzanak ki általános alapelveket, melyeket minden vezetőképző tanfolyamon érvényesíteni kell, és az indítási engedély kiadásakor a VKM hallgassa meg a Tanács véleményét is.

Ebbe a minisztérium az 1947. július 29-i egyeztetés során beleegyezett (Dancs 1988:248–249, 656–658; Gombos 1947:321–324).

1947. március 13. és 15. között megrendezésre került a Szabadművelődési Tanácsok első országos konferenciája. Az eseményre kerületi tanácsok tagjai és a kerülethez tartozó nagyobb települések 2-2 képviselője kapott meghívást. A tanácskozás során problémaként merült fel az anyagi és eszközhiány, az elmaradó koordináció miatti programütközések, illetve, hogy a helyi kulturális szervek nem elég öntevékenyek, még mindig központi utasításokra várnak. A legfontosabb feladatként az átalakuló társadalom művelődési igényeinek felmérését, az analfabetizmus elleni harcot, a képzési lehetőségek szélesítését, a közéleti ismeretek bővítését, illetve a néphagyomány ápolását jelölték meg. Hasonló szellemben folyt le 1947. június 9. és 16. között a kerületi Szabadművelődési Felügyelők országos értekezlete, amely alatt szakmai továbbképzést is tartottak. Az előadók között szerepelt Karácsony Sándor, Veres Péter, Bibó István is (Kövendi 1947:228–230; K. Nagy 1947:43–44).

A szabadművelődés elméleti, módszertani és szervezési kérdéseinek széleskörű megvitatása szükségessé tette egy szakmai fórum, egy kulturális folyóirat kiadását. Az OSZMT 1946-ban átvette a VKM által indított *Szabadművelődési Híradó* szerkesztését, majd 1947-től új lapot adott ki, *Új Szántás* címen. A folyóirat főszerkesztője Karácsony Sándor volt. Az átlagosan 60 oldalon megjelenő újság elvi kérdéseket tárgyalt, szakmai elemzéseket közölt, reflektált az aktuális kérdésekre, és számos gyakorlati példát, tapasztalatot adott közre, hogy ezzel is segítse a helyi közösségek kulturális életét. A lap 1947-es évfolyamában, 772 oldalon összesen 191 cikk jelent meg. Az írások 18%-a elméleti, 42%-a konkrét szakmai problémákkal foglalkozott, 30%-a gyakorlati, szervezeti, módszertani vonatkozásokat tárgyalt, 10%-a pedig társadalmi, politikai kérdéseket vizsgált. A kulturális hírek rovatában 314 országos és helyi eseményről számoltak be. Emellett az OSZMT jelentős könyvkiadói tevékenységet is folytatott. Számos művet jelentetett meg, melyek társadalmi, közéleti, művelődéspolitikai témákkal foglalkoztak, de kiadott módszertani írásokat, oktatási segédanyagokat, irodalmi műveket, műsorfüzeteket is (Dancs 1988: 636–638).

A politikai környezet, a kiéleződő pártharcok azonban az OSZMT munkáját befolyásolta. 1947 nyarán felerősödtek a szabadművelődés demokratikus elveivel, öntevékeny gyakorlatával és a népi kultúrára építő jellegével

kapcsolatos kritikák. A kommunista párt a művelődési szervektől a baloldali ideológia és a szocialista célok melletti határozott állásfoglalást várta. Karácsony Sándor a méltánytalan kritikák és a politikai nyomásgyakorlás elleni tiltakozásként június közepén lemondott az *Új Szántás* főszerkesztői posztjáról, és hónapokon át nem közölt cikket a lapban. Ellenállását csak a kultuszminiszter, Ortutay Gyula személyes kérésére adta fel, és októbertől ismét vállalta a lap szerkesztését. 1947. november 7-én Sík Sándor lemondott alelnöki pozíciójáról. Ezt hivatalosan azzal indokolták, hogy a Piarista Rend magyarországi tartományfőnöke lett – visszalépése azonban valójában politikai tiltakozás volt a szabadművelődés elleni baloldali támadások erősödése miatt (Lendvai 1981:70; Lányi 1984:60).

A szabadművelődési felügyelők 1948. júniusi, révfülöpi konferenciáján, majd a *Társadalmi Szemle* hasábjain E. Kovács Kálmán éles kritikát fogalmazott meg a szabadművelődés elveivel, az OSZMT tevékenységével kapcsolatban. Azt állította, hogy a szabadművelődés csak a parasztromantika, a vallásos szemlélet, az elavult polgári nézetek fenntartását szolgálja. Kifejtette, hogy a művelődés nem a szabad társadalom öntevékenysége, hanem egy sajátos csatatér, ahol a reakciós erők és gondolkodásmód ellen kell folytatni a harcot. 1948 végén kormányrendelet jelent meg a szabadművelődés intézményrendszerének átszervezéséről. Az autonóm társadalmi szervezetek, a Szabadművelődési Tanácsok, Bizottságok önállóságát jelentősen korlátozták. Széleskörű személyi változásokra került sor, országos és a helyi szinten egyaránt. A kulturális tevékenység fokozott mértékben állami irányítás alá került, és egyre inkább napi politikai célokat szolgált. Az *Új Szántás* kiadását 1948 novemberétől beszüntették (Koczkás 1948:483–485; Lendvai 1993:124–125).

A köztársasági elnök 1949 januárjában újabb 3 évre ismét kinevezte Karácsony Sándort az OSZMT elnökének, a Tanács azonban a gyakorlatban ekkor már nem működött. A szabadművelődés elnevezés megszűnt, a hivatalos dokumentumokban visszatértek a korábbi népművelés kifejezés használatára. A pártállami diktatúra kiépülése nyomán a társadalom öntevékenységre épülő demokratikus művelődési viszonyokat az erősen központosított és átpolitizált szocialista kultúrpolitika váltotta fel, ahol az autonóm gondolkodásra és civil önszerveződésre, széleskörű nyilvánosságra és társadalmi kontrollra építő Országos Szabadművelődési Tanácsnak már nem volt helye.

Felhasznált irodalom

- Barczán, Endre (1948): Mi történt eddig? In: Új Szántás, 2. évf. 1. szám, 22–24. p.
- Beszámoló az OSZMT teljes üléséről (1947). In: Új Szántás, 1. évf. 4. szám, 223–228. p.
- Dancs, Istvánné (összeáll.) (1988): Dokumentumok a szabadművelődés történetéhez (1945–1949). Budapest, Kossuth.
- Gombos, Ferenc (1947): A szabadművelődés hároméves terve. In: Új Szántás, 1. évf. 4. szám, 221–222. p.
- Gombos, Ferenc (1948): Közös szabadművelődési feladataink. In: Új Szántás, 2. évf. 5. szám, 263–266. p.
- Hangai, Erzsébet: Tanfolyamok százai szolgálják a tömegek művelődését. In: Új Szántás, 1. évf. 2. szám, 106–107. p.
- K. Nagy, István: Szabadművelődési felügyelők országos értekezlete. In: Új Szántás, 1. évf. 1. szám, 43–44. p.
- Karácsony, Sándor (1948): Az analfabetizmus ellen. In: Új Szántás, 2. évf. 1. sz. 21–22. p.
- Koczkás, Gyula (1948): A szabadművelődés és a hároméves terv. In: Új Szántás, 2. évf. 8–9. szám, 483–484. p.
- Kövendi, Dénes – Szathmáry, Lajos (1948): A szabadművelődés kézikönyve. Budapest, OSZMT.
- Kövendi, Dénes (1947): A szabadművelődési tanácsok első országos konferenciája. In: Új Szántás, 1. évf. 4. szám, 228–230. p.
- Lányi, Gusztáv (1984): Karácsony Sándor és a szabadművelődés. In: Valóság, 27. évf. 4. szám, 54–69. p.
- Lendvai, L. Ferenc (1981): Új Szántás. Karácsony Sándor és köre a felszabadulás utáni politikai életben. In: Társadalmi Szemle, 37. évf. 7. szám, 66–73. p.
- Lendvai, L. Ferenc (1993): Egy magyar filozófus: Karácsony Sándor. Budapest, Akadémiai.
- Ortutay Gyula nyilatkozata (1948). In: Új Szántás, 2. évf. 6. szám, 327–328. p.

- Timaffy, László (1947): A gazdasági és közművelődési tanfolyamok tanulságai. In: Új Szántás, 1. évf. 6. szám, 357–359. p.
- Varjú, Bálint (1948): Ezer népkönyvtár, hatszáz vándorkönyvtár. In: Új Szántás, 2. évf. 5. szám, 273–275. p.

T. Molnár Gizella

A KULTÚRAKÖZVETÍTŐ SZAKEMBERKÉPZÉS A NÉPMŰVELŐTŐL A KÖZÖSSÉGSZERVEZŐIG

Abstract: *This study summarizes the history of the Cultural Mediation program from its initial launch in 1956 up until the present day in 2016. Sixty years of existence is, without doubt, a considerable achievement; nevertheless, there is not much to celebrate as the Hungarian higher educational policy does not do much for our cause. Along with a number of different fields of interest, our profession has suffered a lot as a result of reforms introduced by the government. This had led to a serious decline in the number of students accepted to the program and consequently, the shutdown of the program itself – although they have launched a very similar program instead. Such events have rarely ever occurred in the past sixty years, even if we consider the fact that there were many changes regarding the program's name and structure. Currently, a new program called Community Organization is being launched. It is safe to assume that no other program has reputation that changed so much in the recent past as ours – and this study sets out to summarise these turning points.*

Jelen tanulmány tisztelgés a kultúraközvetítő szakemberképzés indulásának hatvanadik évfordulóján, bár örömmre és ünneplésre nem ad alkalmat, hiszen a jelenlegi felsőoktatási környezet nem kedvez ennek a képzésnek, és – mások mellett – éppen ez a szakterület is komoly veszteségeket szenvedett az elmúlt években a felsőoktatás átalakítása során, ami a korábban jelentős hallgatói létszám drasztikus csökkenéséhez, majd az alapképzés megszüntetéséhez vezetett.

Aligha van még egy szakma, melynek társadalmi megítélése, illetve a művelőivel szemben támasztott követelmények, elvárások olyan sokat változtak volna, mint a kultúraközvetítő, felnőttképző szakembereké.

Már maga a szakma kialakulása, önállósodása – a pedagógus szereptől való elválása – sem volt bonyodalommentes, hiszen hosszú évtizedek kellettek ahhoz, hogy egyáltalán külön szakterületként kezeljék, s elismert foglalkozássá váljon. A közelmúlt eseményei során pedig az is kiderült, hogy az ezzel kapcsolatos viták korántsem fejeződtek be, sőt, a korábbiaknál sokkal erőteljesebbekké váltak. A szakma története során számtalanszor fogalmazódott meg a kérdés: mit csinál a népművelő, a művelődésszervező? Mi a feladata az andragógusnak? Napjainkban pedig a viták, amelyeket ez a kérdésfelvetés elindított, egyenesen a terület létjogosultságát kérdőjelezték meg. Mindez kifejezi azt a bizonytalanságot is, amely a társadalmat jellemzi ezzel kapcsolatban: egyrészt ma már kevesen vitatják az élethosszig tartó tanulás szükségességét, másrészt – legalábbis elvben – mindenki fontosnak tartja a művelődést, pláne az önművelést, a személyiség folyamatos gazdagítását, és a közösségek fejlesztését a kultúrákövetítés segítségével. Ugyanakkor viszont azok, akik csak kívülről látják a szakmát, mégiscsak bizalmatlanok azokkal szemben, akik hivatásul választják mindezek elősegítését, megvalósítását, és vitatják e foglalkozás társadalmi, pláne a gazdasági hasznát, miközben számos kutatás és statisztika meggyőzően bizonyítja, hogy egy műveltebb társadalom mindig magasabb szintű gazdasági teljesítményre képes.

Ebben természetesen szerepe van annak is, hogy az eltelt évtizedek során a különböző ideológiai háttérrel rendelkező, éppen aktuális politikai hatalom mindig is szívesen használta fel a kultúrát céljai, ideológiája népszerűsítésére. A politikai küzdelmek gyakran zajlottak a kultúra díszletei között, és fordítva: a kulturális élet folyamatai sem függetlenedtek a politikától. Ezekről persze még kevésbé lehetett független a kultúrát bármilyen formában közvetítő szakember sem. Volt, hogy propagandistává züllesztették, volt, hogy a „magas kultúra” elérhetetlennek tetsző szféráinak képviselőjét látták benne. A kultúra és a művelődés tartalmának és funkciójának korszakonként változó értelmezésének megfelelően az ideális szakember is mindig másképpen jelent meg: a szabadművelődés korában a szervező, az ötvenes években a propagandista, a hatvanas évektől a nevelő, a pedagógus a példakép. (Nyilas 1983:88) A hetvenes évektől új szerepfelfogás kezdett a szakmán belül körvonalazódni, mégpedig a fejlesztő szerepe, aki a szükségletekből, s az ezekből adódó feszültségekből kiindulva, a közösséggel együttműködve próbál értékeket közvetíteni. A kilencvenes

években, a rendszerváltást követően aztán megjelent a művelődésszervező, a kultúrát menedzselő szakember, a felnőttnevelő, a kulturális szolgáltató, hogy csak néhányat említsünk az ezekben az években tapasztalható, zavarba ejtően sokféle elnevezésből. (T. Molnár 2008:529) Az utóbbi évtizedben pedig az andragógus szakma és elnevezés vette át a korábbiak helyét, ami nemcsak a nevében jelentett újdonságot, hanem a szakterület megújulását, differenciálódását is jelentette. Mindez persze erősítette a társadalmi környezet bizalmatlanságát, így hát nem véletlen, hogy a közvélemény minimum fenntartásokkal kezelte a szakterületet és művelőit egyaránt, s az sem, hogy a kultúráközvetítő szakemberek maguk is bizonytalanok voltak a társadalmi elvárásokat és a megvalósítás módszereit illetően egyaránt. Úgy tűnik, napjainkig megmaradt és állandósult a foglalkozás funkciózavara, melyből egyszer a kultúraterjesztő szerep látszott kivezető útnak, máskor a kultúra menedzselésének erősítése, vagy éppen a felnőttkori tanulás támogatása.

A fent vázolt problémák még inkább jellemezték – és napjainkban is jellemzik – a szakmához kapcsolódó felsőfokú képzést. Miközben egyfelől nagy sikerként könyvelhető el, hogy 2016-ban már hat évtizede, hogy elindult, és ma is folyik a hazai felsőoktatásban a kultúráközvetítő, felnőttnevelő szakemberképzés, másfelől látnunk kell – és jelenleg éppen a saját bőrünkön tapasztaljuk – hogy ez a hat évtized nem volt zökkenőmentes. Már a népművelés önálló szakká válása, a terület felsőoktatáson belüli megjelenése, is nehezen ment, elfogadását pedig belső szakmai viták és a korabeli kultúrpolitika törekvései egyaránt befolyásolták. Az MSZMP művelődéspolitikájának 1958-as irányelvei (Ácsné 1980:9-30) megfogalmazták – a marxista-leninista világnézet alapjain nyugvó – szakképzés jelentőségét, melynek értelmében minden területen minél jobban képzett szakemberekre van szükség. Ez a szándék lehetőséget adott a népművelő képzés szakmává válására is. Először a KLTE-n, majd az ELTE-n önálló népművelés szakos képzés folyhatott. Ehhez természetesen a társadalmi környezet és a politikai akarat változására volt szükség. A konszolidálódó Kádár-rendszer elhatárolta magát az ötvenes évek szemléletétől, ami a népművelők számára azt jelentette, hogy nem a propagandista feladatait kellett ellátnia, mint korábban. A „társadalmi haladás” szolgálata, a kor elvárásainak megfelelő marxista ideológia érvényesülése persze továbbra is követelmény volt, de a hatalom belátta,

hogy a kultúra sajátos eszközeivel, a műveltség fejlesztésével többet tehet, mint a direkt propagandával. A szakképzés történetének következő lépése volt az 1970-es években a szakmán belüli szemléletváltás, amely a népművelés helyett a közművelődésre helyezte a hangsúlyt, valamint a politikai akarat (MSZMP KB 1974-es határozata a közművelődésről) a tanárképző főiskolákon is létrehozta a szakemberképzést. Ez már az ún. „puha diktatúra” időszaka volt, amikor bár korlátozottan, de mégis lehetőség nyílt a szakmai vitákra, új utak keresésére, ami a pártirányítás részéről egyfajta modernizációt jelentett. A vitákban és a szemlélet modernizálásában, a közművelődés elfogadtatásában döntő szerepe volt Vitányi Ivánnak, aki közvetítő szerepet vállalt a hatalom felé az új kulturális irányzatok legalizálása érdekében és a kultúra megítélésének új politikai és finanszírozási gyakorlatának kialakításáért. Aczél Györgynek pedig sikerült elfogadtatni a politikával a közművelődés tágabb és demokratikusabb szemléletét a népművelés helyett. (Agárdi 2015:195-197) Ennek részeként többek között arról is intézkedtek, hogy az új elvek végrehajtásához új, a fentiek szellemében képzett szakembergárdára is szükség van, s gondoskodni kell felsőfokú képzésükről, hiszen az újfajta, modern értékközvetítésre csak magasabban kvalifikált szakemberek képesek. „A szemléletnek ezzel az átalakulásával megváltozott a népművelés feladata is. Egyrészt kitágult a népszerűsítendő kulturális javak köre, másrészt a cél a politikai meggyőzésről átkerült a műveltség kialakítására. Bár a műveltség elé még odakerült a "szocialista" jelző, s ez mutatta, hogy a művelődéspolitikai nem mondott le a világnézeti irányultságról, de az is bebizonyosodott, hogy elismerte, ehhez szélesebb körű, átfogó műveltség kell. Ehhez járult azután az a felismerés is, hogy a népművelés irányítására, szervezésére csak az alkalmas, akinek ilyen műveltsége van. És ez vezetett el a népművelők kiképzéséhez a felsőoktatásban.” (Maróti 2002:42) Azonban a kultúrpolitika ideológiai elvárásokat fogalmazott meg a képzéssel szemben is, és változatlanul tisztázatlanok maradtak komoly szakmai kérdések. Ugyanis a képzéssel foglalkozó intézmények népművelői szerepfelfogása között különbségek voltak, ami a képzésben is tükröződött. Így Durkó Mátyás és az akkori KLTE-s képzés a felnőttnevelőkben gondolkodott, az ELTE Maróti Andor-féle iskolája a társadalmi folyamatokat megismerő és azokat befolyásoló népművelőkben, míg Szombathely (Horváth Margit) és néhány követője az igényeket felkeltő és kielégítő szervező népművelőkben

látta a megoldást. A kisebb intézmények vagy a fenti képzési tendenciák valamelyikét követték, vagy – ami gyakoribb volt – ezek valamilyen keverékét próbálták kialakítani. A tudományok szempontjából a felnőttnevelést preferáló irányzat inkább a neveléstudományhoz kötődött, az ELTE a társadalomtanulmányozásához, míg a szervező népművelő ideálját követők egyfajta – ma így neveznénk – kompetenciaképzésben gondolkodtak. Persze a képzéshez – a kor elvárásainak megfelelően – kapcsolódott a hivatalos kultúrpolitika ismerete, elfogadása, a szocialista műveltségesszmény képzésbe való emelése, hiszen anélkül a képzés sem működhetett volna. Maga Aczél György is kiállt a szakemberképzés korszerűsítése, színvonalának emelése érdekében, amivel hozzájárult a képzőhelyek számának növeléséhez is a hetvenes évek közepén. (Aczél 1977:85) Ez persze erősítette a korszak közvéleményében elterjedt, és nem alaptalan feltételezést is, miszerint a népművelő szakma a párt ideológiájának közvetítésére is vállalkozik, ami természetesen a képzés megítélését is befolyásolta, pedig Aczéltársadalom- és kultúrafelfogása a kor politikai lehetőségeihez képest viszonylag nyitott volt. (Agárdi 2015:198)

Mindez megnehezítette a tudományterülethez tartozás tisztázását, ami a klasszikus szakterületek művelőiben és tudományos képviselőiben eleve gyanút keltett: milyen ismereteket közvetítenek a népművelők számára, ezek mennyire tekinthetők tudományosnak, és ha igen, akkor melyik tudományterülethez sorolandók? Mit ér a népművelő diploma? A képzés azonban önállóan nem létezett, hiszen többnyire valamelyik tanársakkal, vagy a könyvtár szakkal (főként a tanítóképzőkben) párosítva lehetett népművelő oklevelet szerezni. Birtokosai a hivatalos kultúrpolitika terjesztőinek, vagy képzett szakembereknek tekinthetők? A tanárképző főiskolákon ez volt az első nem tanár szakos képzési forma, s ennek megfelelően nehezen illeszkedett a hagyományos képzések kialakult rendszerébe. Mivel a szak indítását nem az intézmények kezdeményezték, az végrehajtandó feladat volt, ezért kezdetben a főiskolák sem nagyon tudtak mit kezdeni a népművelés szakkal. Súlyosbította a helyzet megítélését, hogy maga a szakma, és – ennek tükrében – a képzés sem volt teljesen egységes, bár a modernizációt, a képzés reformját a nyolcvanas évek végére mindenki egyaránt szükségesnek tartotta.

A rendszerváltás megújulást hozott ezen a területen is, alapjaiban változtatta meg a szakmát és a képzést is. Utóbbinak még a megszüntetése is felmerült, arra hivatkozva, hogy a társadalom nem igényli ezt a típusú szakembert. Szerencsére a képzés és a szakma is túlélte ezeket a támadásokat, de a megváltozott társadalmi környezet megújulást eredményezett. A kulturális szférában megjelent a fogyasztói magatartás, a szórakoztatóipar, s az egész folyamatot meghatározta az immár működő munkaerőpiac is, tehát a korábban szorgalmazott, de az államszocializmus irányítása alatt megvalósulni képtelen gazdasági szempontok is érvényesültek. A szakemberképzés is váltásra kényszerült ennek következtében, s ennek során igyekezett megfelelni az új társadalmi igényeknek. Ez a szakképzés differenciálódásához vezetett. A felnőttoktatás, a kulturális szolgáltatás, illetve a kultúra értékeinek a menedzselése volt az a három irány, amerre a képzés az átalakulás során kitörési pontokat keresett. A szakemberképzés általános megújulása mellett további differenciálódást jelentettek az egyes intézményekben kidolgozott szakirányú képzések, melyek részben a kihívásokra adott válaszokra törekedtek, részben piacképesebbekké kívánták tenni a szakot is. Megváltozott a szak elnevezése is: 1991-től a művelődési és közoktatási miniszter utasítása értelmében művelődésszervező szakos képzés kezdődött a felsőoktatásban. A fent vázolt folyamatok eredményeképpen rendkívül sokszínűvé vált a szakma és a képzés is. A képző intézmények a helyi sajátosságoknak megfelelő kínálat kialakítására törekedtek, volt, aki a menedzser szemléletet részesítette előnyben, volt, aki a felnőttképzést, az emberi erőforrás fejlesztését helyezte a képzés középpontjába, ismét másutt a média, a kommunikációs szakemberek képzése került előtérbe. Maga a szak minden probléma ellenére egyre nagyobb népszerűsége telt szert, a hallgatói létszám látványosan növekedett, különösen a kilencvenes évek második felében. A változások következtében a szakma differenciálódása lényegében a korábbi törésvonalak mentén folytatódott, azonban a tudományos életben való elfogadottsága nem valósult meg továbbra sem. (T. Molnár 2010:290)

A képzés történetének újabb fejezetéhez 2006-ban érkezünk, amely azonban már nemcsak a kultúráközvetítéshez kötődő szakokat, hanem az egész felsőoktatást érintette: ebben az esztendőben vezette be a felsőoktatási kormányzat a Bologna-rendszert. A sokszor kárhoztatott, de a hazai felsőoktatást mégiscsak az európai felsőoktatási térséghez kötő folyamat

kialakította a kétszintű képzést, s egyben alkalmat adott arra is, hogy a hazai felsőoktatás rendszere bizonyos meghatározott erővonalak mentén alakuljon át. (Szolár 2010) Csökkent a szakok száma, bizonyos további szakokat a megszüntetés fenyegetett. Ezek között volt természetesen a művelődésszervező is, és a további kultúraközvetítő szakok. A nagy átalakítási lázban ismét a tudományhoz való kötődést kérték számon a képzésen, elfeledkezve arról, hogy a kultúraközvetítés sokszínűsége, mely magát a szakmát jellemzi, a képzésben is meg kell, hogy jelenjen. A képzésben érdekelt intézmények és szakemberek mindenképpen tudományterülethez kívánták kötni az új képzést, ezzel kívánták biztosítani a megmaradást. Így emelkedett ki a többi közül az az irány, mely a felnőttképzést jelentette, és amely a neveléstudományhoz kapcsolódott. Ennek következtében a többi szakmai irányvonalat képviselők is lépésváltásra kényszerültek, hiszen nyilvánvalóvá vált: vagy andragógia lesz az új szak, vagy megszűnik minden ilyen jellegű képzés. A szakma és a képzőhelyek példátlan, és máig tartó összefogásának köszönhetően kompromisszumos megoldás született. Az andragógia BA szakot négy szakiránnyal akkreditálták, melyek többé-kevésbé a korábbi szakmai irányokat fedték le, s a következő évek bebizonyították, hogy a modernizáció ilyen megvalósulása jelentősen emelte a képzés színvonalát, tudományos elismertségét egyaránt. Ugyanakkor az önálló kultúraközvetítő szakemberképzés megszűnt, az andragógia alapszak művelődésszervező szakirányaként élt tovább, ahogyan a többi képzési koncepció is szakirányokban volt folytatható: a felnőttképzési szervező, a személyügyi szervező és a munkavállalási tanácsadó. Továbblépést jelentettek az egymás után alapított, majd indított mesterszakok, amelyekhez a bemenetet elsősorban az andragógia alapszak jelentette, de természetesen a korábbi kultúraközvetítő képzésben főiskolai szintű diplomát szerzettek számára is lehetővé tették az egyetemi szintű tanulmányokat.

A képzés és a szakma történetében először úgy tűnt, hogy a helyükre kerültek a dolgok, a szakmában és a tudományos besorolásban is. Az európai normáknak megfelelően a felnőttképzésre került a hangsúly a szakmán és így a képzésen belül is a „Lifelong Learning” elve határozta meg ezt az új szerepet, ehhez igazodott az új képzés rendszere, a KKK kidolgozásában a legfontosabb szempontnak a képzők képzése bizonyult. Remény volt tehát

arra is, hogy az európai képzési rendszerbe jobban beilleszkedik ez a fajta képzés a korábbinál.

Olyan, elsősorban a kompetenciákat fejlesztő képzés jött létre, melynek során önálló, piacképes diplomát adott már az alapképzés is. A tudományos életben is a helyére került az új szak: befogadta a neveléstudomány, létrejött és beépült a felsőoktatásba a teljes vertikum: a mesterszakok (andragógia MA, kulturális mediáció MA, humán erőforrás menedzser MA) és a neveléstudományi doktori iskolák keretében a felnőttnevelési, felnőttképzési alprogramok.

Az alapszakon végzett hallgatók képessé váltak a felnőttnevelés és a felnőttképzés folyamatait tervezni, szervezni, irányítani, képzési programokat készíteni, eligazodnak a jogi környezetben, tisztában vannak a didaktikai és módszertani ismeretekkel – egy szóval ők azok, akik segíteni tudják a társadalomban egyre erősebb felnőtt tanulási igények kielégítését formális és non-formális keretek között egyaránt. A művelődésszervező szakirányt végzettek mindezek mellett a kultúráközvetítés elméleti és gyakorlati ismereteit is elsajátították, valójában egyszerre lettek felnőttképző és kultúráközvetítő szakemberek. A mesterszakosok még tágabb ismeretkörrel, szakértelemmel rendelkeznek és irányítani is képesek a folyamatokat. A képzés teljes modernizálása ellenére a gyanakvás továbbra is érezhető volt a felsőoktatási környezetben és az arisztokratikus tudományos közéletben, ami mindjárt a szak elnevezésével elkezdődött. Kétkedők tehát továbbra is voltak/vannak, főként a szak multidiszciplináris jellege miatt, de egy ideig úgy látszott, az eredmények lassanként meggyőzik őket.

2011-ben azonban – az előző évi kormányváltással összefüggésben – fordulat következett be az egész magyar felsőoktatásban. Az év végén megjelent az új felsőoktatási törvény⁶, elkezdődött és azóta is folyamatos a felsőoktatás reformja, folyamatosak a forráselvonások, egymást követik az újabb és újabb módosítások, illetve kormányrendeletek, szakok szűnnek meg, és létesülnek újak, jelentős hangsúly eltolódások tapasztalhatók. Az andragógia alapszakot ezek a változások az átlagosnál is jobban sújtották, ismét felerősödtek azok a hangok, amelyek kétségbe vonták a szakma és a

⁶ 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV

képzés létjogosultságát is. A felsőoktatás körül kialakult társadalmi viták odáig jutottak, hogy a szakot „tücsökszaknak” minősítették, megkérdőjelezték a munkaerőpiaci szerepét, köztük olyanok, akiknek leginkább tisztában kellene lenni a szakszerűség kritériumának való megfelelés fontosságával, általában a felnőttképzés, és a szakképzések ügyében is.⁷ Mindezek következtében már 2012-ben jelentősen csökkentették a szakra felvehető létszámát, 2013-ban a kormányintézkedések gyakorlatilag szinte lehetetlenné tették az andragógia szakra való bejutást: az előző évek felvett létszámainak az 5 %-a nyert felvételt, majd tovább csökkent a szakra felvettek létszáma⁸, mígnem 2015-ben – más, feleslegesnek ítélt szakokkal együtt – sor került a szakma és a szakemberképzés történetében példátlan intézkedésre, az andragógia alapszak megszüntetésére.⁹ 1956-ban, majd 1975-ben a politikai akarat hívta életre a felsőfokú szakemberképzést, s most a politikai akarat szüntette azt meg. Ismét eljutottunk a gondolatmenetünk kiindulópontjához: a szakterület társadalmi megítélése, a vele szemben támasztott elvárások és követelmények állandóan változnak, a politikai beavatkozások pedig meghatározzák a szakemberképzés lehetőségeit. A 2010-es években ismét ez történt, új szerepfelfogás, új szakmai követelmények érvényesülnek, ugyanis az andragógia megszüntetésével párhuzamosan a felsőoktatási kormányzat létrehozta a közösségsszervező alapszakot, amely új elvárásokat tükröz, új prioritásokat fogalmaz meg. Maga a koncepció nem új, hiszen a kultúráközvetítés a kezdetektől a helyi közösségekre épített, s ezt a tényt a korábbi képzési programok is szem előtt tartották, de úgy tűnik, hogy a jelenlegi koncepció ezt helyezi a középpontba. Ugyanakkor ez is egy kompetencia alapú, gyakorlatorientált szakemberképzés lesz, amelyben felhasználhatók a korábbi tapasztalatok, ami pozitívumként értékelhető. Az viszont visszalépést jelent, hogy ismét nem lesz köthető a képzés egyetlen tudományterülethez sem, ami vélhetően ismét megnehezíti a felsőoktatáson

⁷Parragh László a Magyar Kereskedelmi- és Iparkamara elnöke nyilatkozata http://eduline.hu/felsooktatas/2013/3/17/Parragh_Laszlo_el_lehet_kuldeni_nehany_ezer_2QJ0DJ és Klinghammer István akkori felsőoktatási államtitkár nyilatkozata http://eduline.hu/felsooktatas/2013/3/25/Tucsok_hangya_es_orchideaszakrol_is_beszelt_ZV5NGQ

⁸A www.felvi.hu tartalmazza a pontos országos statisztikákat.

⁹ Magyar Közlöny 2015. június 9. <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/mk15079.pdf>

belüli elfogadását, megkérdőjelezi az andragógiával már nagy nehezen kivívott neveléstudományi elismertséget, a tudományos kritériumoknak való megfelelést. Ezen némiképpen enyhíthet, hogy a mesterszakok megmaradtak, és lehetőséget biztosítanak továbbra is a doktori iskolák megfelelő alprogramjaiba való belépésre. Remélhetőleg nem okoz majd komolyabb zavarokat, de némiképp problémás ugyanakkor az is, hogy végső soron három önálló szakmát tartalmaz az új alapképzés, amelyet három szakiránnyal létesítettek, a kulturális közösség-szervezés, az ifjúsági közösség-szervezés és a humánfejlesztés szakirányokkal. Ennek megoldásaként nagyon célirányos és jó kommunikációval kell majd tudatosítani az érintettek körében, hogy mely szakterületekhez kapcsolódhatnak tanulmányaik során, és a végzettségükkel a munkaerőpiacon hogyan tudnak boldogulni.

A hatvan éves képzés tehát ismét új kihívások elé néz az új szak bevezetésével. Bízunk abban, hogy az eltelt évtizedek alatt felhalmozódott szakértelem és tapasztalatok alapján, ezek segítségével ezeknek a kihívásoknak is meg tudunk majd felelni.

Felhasznált irodalom

- Aczél György előadói beszéde In: Közművelődési Kézikönyv Szerk.: Füleki –Herczeg Bp. 1977. 85-88.p.
- Ács Ferencné (szerk.): Szocialista közművelődés – Szöveggyűjtemény Bp. 1980.
- Agárdi Péter (2015): Nemzeti értékviták és kultúrafelfogások 1847-2014 Napvilág Kiadó Bp.
- Maróti Andor (2002): A népművelőképzés kezdetei In: A szükséges tudás – Közművelődési Nyári Egyetem 2002.
- Nyilas György (1983): Az értelmiségi lét peremén In: Sarlódi – Nyilas: Közoktatási- és művelődési pályákról Bp.
- Szolár Éva: A felsőoktatás reformja és a Bologna-folyamat Magyarországon 2010 In: Magyar Pedagógia 110-3. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Szolar_MP1103.pdf

- T. Molnár Gizella (2008): A kultúráközvetítő szakemberek identitásának változásai In: Andragógia és közművelődés Szerk.: Juhász Erika Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 527-535. p.
- T. Molnár Gizella (2010): A népművelőtől az andragógusig – a hallgatóknak közvetített ismeretek tartalmi változásai In: Juhász Erika, Szabó Irma (szerk.) Nemzetnevelés – felnőttnevelés – közművelődés Debrecen, Csokonai Kiadó, 288-303. p.

Tamusné Molnár Viktória

CSENKI IMRE TEVÉKENYSÉGE A DEBRECENI SZABADMŰVELŐDÉS KORSZAKÁBAN (1944-1948)

***Abstract:** Imre Csenki (1912-1988) composed such enduring in choir movement that all his professional activities were accompanied by great popularity in all his life. His name his ensembles and compositions have closely intertwined firstly with the music life of Debrecen and then with Budapest's. During his years spent in Debrecen beside teaching he conducted the Choir of The Reformed College, the Csokonai Choir, the Choir of the University and the MÁV Philharmonic Orchestra. His affection for the city remained until the end of his life. He still commuted between Debrecen and Budapest in 1948 but he left to be the head of the Choir of the State Folk Ensemble in Budapest in 1950 due to the huge and unexpected changes, the socialization of the teachers' training colleges and the uncertain socioeconomic situation.*

Életrajz röviden

Csenki Imre karnagy (1912-1988) debreceni kórusmozgalomban betöltött szerepe országosan kiemelkedő színvonalat képviselt. Életműve kivívta mind a hazai zenekritikusok, mind a zeneszerető közönség elismerését és tetszését. Egész életében nagy népszerűség kísérte minden szakmai tevékenységét. Neve és együttesei, valamint zeneművei szorosan összefonódtak előbb Debrecen, majd Budapest zenei életével.

1. kép: Csenki Imre



(Forrás: <http://www.zeneszalon.hu/wp/?p=2873>)

Csenki Imre édesapjától sajátította el a zene szeretetét, akit nagy tisztelet övezett Püspökladányban, jelentős szerepet töltött be a község kulturális életében. Énekkart, színjátszó csoportot működtetett, zenekart szervezett, valamint hegedű- és zongoratanítást is vállalt. Az ifjú Csenki első zongoraleckéit apjától kapta, aki 7 évesen zeneiskolába íratta őt Debrecenbe, zongora szakra. 14 évesen a Tanítóképző növendéke lett, ahol szobatársa volt Tar Zoltán (1913-1992), később neves debreceni festőművész és rajztanár.

2. kép: Csenki Imre (Tar Zoltán rajza)



(Forrás: Gajdics 1992:19)

Csenki eleinte zongoraművésznak készült, még Bartók Bélánál is járt meghallgatáson, de a Zeneakadémián más lett a tanára, így elment tőle a kedve és énektanár, valamint karnagy, később zeneszerző lett. Kórusaival hazai, sőt nemzetközi szinten is kiemelkedő eredményeket ért el. Az ötvenes évek politikai meghurcoltatásaiért rehabilitálták – hosszú élete végéig címzetes főiskolai tanári címet szerzett, megkapta a Kossuth-díjat és a Kiváló Művész elismerést. A Köztársasági Érdemrend középkeresztjének birtokosaként hunyt el (Gajdics 1992:17-19, Ittész 2004:21-23). Életművéről Kecskeméten Emlékkönyvet szerkesztettek, alakjának szülővárosában, Püspökladányban szobrot emeltek, zeneműveit pedig kórusok éneklik és színházak tűzik műsorukra folyamatosan.

A debreceni évek

Csenki Imre 1940-től a Debreceni Református Kollégium ének-zene tanára és az egyetem zenei lektora volt. Ekkor már énekkart és zenekart is vezetett. Még ugyanebben az évben megszervezte a Debreceni Egyetemi Énekkart is, amely vegyeskar volt, és amit öt éven át vezetett. Az egyetemi kórusral elért sikereknek és élményeknek is köszönhetően alapította meg a korszerű, a nagyszerű református kollégiumi hagyományokon túllépő, de ugyanakkor hagyományteremtő zenei irányvonalat képviselő Kollégiumi Kórusát, szintén vegyeskar formájában. A kórus kivívta a műértő közönség elismerését. A sajtóban megjelent kritikák Csenki hozzáértését és a kórus kiváló felkészültségét dicsérték: *„A hangversenyen szereplő kórusok és magánszámok jó átlagon felüli teljesítményt nyújtottak, messze túlemelkedett azonban valamennyin Csenki Imre kollégiumi énekkara, mely Kodály Zoltán: Jézus és a kufárok című kórusát énekelte. Úgy érezzük, ez volt az a művészi élmény, melyért önmagában is érdemes lett volna megrendezni a kultúrnapokat s vallani a vele járó áldozatokat. Művészileg és technikailag egyaránt tökéletesen előkészített produkció volt, figyelemmel a legapróbb árnyalatokra, minden mozzanat, hang, lélegzetvétel tökéletes betanításával. Csenki Imre kórusa Európa bármely hangversenydobogóján sikerrel állná meg a helyét.”* (sz. n. Néplap 1946:3)

Járdányi Pál zeneszerző elismerő, szép szavai is kísérték tevékenységét: *„A babérkoszorú (ha volna) azonban feltétlenül Csenki Imrét illetné, aki évekkor el ezelőtt már Mezőtúron, majd Debrecenben kitűnő eredményeket ért el*

kórusával, most hatalmas munkára vállalkozott: a Kollégiumi énekkarnak betanította Kodály talán legmonumentálisabb kórusművét: a „Jézus és a kufárok”-at. Hogy a karmester és énekkar milyen odaadó lelkesedéssel vettek részt a munkában, hogy a közönség milyen tomboló tapsorkánban tört ki a mű elhangzása után: önmagában véve is igen öröndetes. Csenki Imre kitűnően képzett, igen tehetséges muzsik. Az ő munkája a legreményteljesebb sugár Debrecen zenei életében.” (Járdányi 1946:4)

Egy másik elismerő vélemény szerint: „Ez a kórus valóban egyik legdrágább kincsünk, s ha emberibb emberek akarunk lenni, kötelességünk, hogy útját minden módon egyengessük és fejlesszük a Kórusban kétségkívül meglévő, nagy művészi teljesítményekre képesítő művészi erőket.” (sz. n. Néplap 1947:2) Straky Tibor zongoraművész, zenekritikus a debreceni Kodály Zoltán Zeneművészeti Szakközépiskola egykori igazgatója pedig így írt róluk: „A háború borzalmaiból történt felocsúdás, az élet és a zene szeretete, valamint egy lelkes muzsik, Csenki Imre akarása hozta létre 1946-ban a Református Kollégium és a Dóczy-intézet növendékeiből alakított vegyeskart.” (Straky 1997:246)

A kórustagok lelkesen láttak neki a munkának, hogy egy olyan zenei együttest alkossanak, amely a legigényesebb művek példaértékű előadására is képes. Lelkesedésük és persze Csenki rátermettsége, szakértelme és felkészültsége révén országos és nemzetközi híré együttessé váltak. Az Ady Társaság hangversenysorozatán mutatkoztak be először, 1947. március 6-án. Később a környékbéli városok közönsége előtt is bizonyosságot tettek felkészültségükről. Ezek a vidéki hangversenyek, a kórus-éneklés (az együttzenélés) népszerűsítésén kívül Kodály Zoltán és Bartók Béla műveinek megismertetését tűzték ki célul. Történtek fővárosi fellépések is a Zeneakadémián és a Magyar Rádióban. Ezek alkalmával kiderült, hogy a vidéki kórusok között is kiemelkedő helyet foglalnak el. Ujfalussy József méltatása szerint: „Csenki Imre kiváló karmester. A fiatal kórus keze alatt kitűnő iskolán ment át. Hangot tart, muzikális, érzékeny, hanganyaga fényes, friss [...]. Nem túlozunk, ha azt állítjuk, hogy adottságaival ilyen módon az ország legjobb kórusává fejlődhetik.” (Ujfalussy 1947:360-361)

1948-ban a Kollégiumi Kórus egyesült a szintén Csenki által vezetett Debreceni Dolgozók Dalkarával. Ettől kezdve az együttest Csenki-kórusként emlegették. Még ebben az évben eljutottak Svájcba, ahol a kórus teljes repertoárjából felvételt készítettek a Lausanne-i rádióban. A kiküldött

sajtótudósítójuk Dr. Pálffy József, az ismert újságíró volt, aki így írt az élményekről: „*Most aztán a nyolcvan fiatal lány és fiú két éves munkájáért megkapta jutalmát: ha eddig olyan dunántúli kisközségekben énekelhettek, mint Gencsapáti és Vép, most Genfben és Veveyben hangversenyezhettek.*” (Pálffy 1948a:4) „*Pünkösd vasárnapján Kálvin János genfi egyházában énekel a Kollégiumi Kórus.*” (Pálffy 1948b:3)

A kórus felbecsülhetetlen szolgálatot tett a magyar kultúra ügyének. Hangversenyeiket mindenütt hatalmas siker kísérte, a svájci lapok hasábos cikkeiben számoltak be a kórus hangversenyeiről, kiemelve az együttes fegyelmezettségét, ami a kórus számait mindenütt sikerre vitte. Külön méltatták Csenki képességeit. Egy magyar együttes a világ reformátusságának talán legszentebb templomában énekelte magyar szerző művét magyarul. „*[...] elismerték, hogy világviszonylatban is kiváló teljesítmény a Kórus előadóművészete. Különösen Bartók- és Kodály-művek gyakoroltak mély hatást rájuk. [...] az újságokban a zenekritikusok azt írták, hogy Kórusunk elérte azt a legmagasabb színvonalat, amit Svájcban eddig ismertek. Különösen kiemelték a kórus előadókészsége rendkívüli finomságát, erejét, hajlékonyságát, virtuozitását, a pompás fegyelmezettséget, a hangok erejét, csodálatos színezetét, amelyhez hasonlatos már csak Olasz- és Oroszországban található.*” (Kiss 1948:4) A kórus egész tevékenysége, utazásai nagyon szervezettek voltak. Ebben Csenki mellett nagy érdeme volt Osváth Istvánnak, a kórus igazgatójának is. A „csenkistákat” a városban bizonyos dicsfény övezte.

Egy újabb kihívást jelentett a budapesti Nemzetközi Munkáskórus versenyen való megmérettetés, melyen 16 kórus közül az A-csoport első díját vihették haza, megelőzve ezzel a fővárosi Liszt Ferenc Kórust. Ez az eredmény bizonyította, hogy nemcsak országos, hanem nemzetközi szinten is kiérdemlik a kiváló minősítést. Magukkal hozták a vegyeskari verseny első díját, a Magyar Dolgozók Énekkarainak Országos Szövetsége tiszteletdíját. Kodály Zoltán a verseny egyik zsűritagja volt. Így méltatta őket: „*A Mátrai képek*”-et így még nem énekelte magyar kórus!” (Gajdics 1992:89)

1948/49-ben három hangversenyből álló bérletes hangversenyt rendeztek a hazai közönség számára a Vármegyeháza és az Aranybika dísztermében, ahol felvonultatták a kórusirodalom legszebb darabjait. Az elsőn megszólaltatták Bartók Béla „Négy magyar népdal” című kórusművét, mely elsőként itt Debrecenben csendült fel a nagyközönség előtt (premier)

(Gajdics 1992:93). Többek között az egyetem rektora, Pukánszky Béla professzor is nagy elismeréssel írt előadásukról és közre is működött a Kollégiumi Kórus egyik hangversenyén. *„Nem tudjuk, hogy nagyszerű munkájában mit bámuljunk inkább: csodálatos fegyelmező képességét, csalhatatlan zenei ízlését vagy a legkülönbébb zenei stílusok lényegét megragadó tehetségét.”* (Pukánszky 1948:4) Debrecen városa nagyra értékelte és becsülte az országos hírnévre is szert tevő helyi énekkart és karnagyát, aki 1949-ben vezényelte a MÁV Filharmonikusokat is (Straky 1997:244).

Összegzés

Összegezve Csenki Imre II. világháború utáni debreceni tevékenységét, a tanítás mellett vezette a Kollégiumi Kórust, a Csokonai Kórust, az Egyetemi Énekkart és a MÁV Filharmonikus Zenekart. A városhoz való ragaszkodása élete végéig megmaradt, készülő, nagy tervei pedig egyelőre még marasztalták. 1948-ban még „ingázott” Debrecen és Budapest között, mivel a Népi Kollégiumok Országos Szövetségének Tánc és Kórusművészeti Kollégiumát vezette megszűnéséig, illetve a Budapesti MÁV Szimfonikusok és a Debreceni Kollégiumi Kórus közösen előadta Bartók „Cantata Profana”-ját, ami a mű első vidéki bemutatóját jelentette. A kórus tagjai 16-22 év közötti fiatalok, mind kottaolvasók voltak. A férfiszólamok tagjai a kollégiumból, a női szólamok énekesei a Dóczy Intézetből kerültek ki. Az Aranybika dísztermében megrendezett hangversenyen Bartók „Concerto”-ja és Kodály „Psalmus”-a volt még műsoron.

A kollégiumi (Csenki) kórus utolsó, nagy debreceni tette Kodály „Székelyfonó”-jának előadása volt. Akkor kezdték építeni a debreceni Nagyerdei Szabadtéri Színpadot, melynek a megnyitóján a kórus előadta e művet. Ez volt a dalmű első szabadtéri előadása, melyen részt vett Kodály Zoltán és felesége is. A karnagy Csenki volt. Kodály visszaemlékezése szerint: *„Nagyon meghatott a debreceniek lelkes ünneplése. Húsz éve, mióta a Székelyfonót először bemutatták, nem akadtam még közönségre, mely ennyire megértette volna a mű mondanivalóját és igazi tartalmát. [...] Örülök, hogy itt lehettem Debrecenben a bemutató esten, mely színpadi alakításában, zenében és a közönség hangulatában egészen megközelítette azt a mértéket, amelyet a Székelyfonó előadása iránt, mint szerző elvárok.”*

(Gajdics 1992:105 és 108-109) Kodály szavaiban benne van az elismerés, amit a karnagy iránt érzett, aki a művet ilyen tökéletesen színpadra tudta állítani. A Csenki által megvalósított hangversenyek és előadások egyrészt a közönség ízlésének pallérozását és művészi igényeinek kielégítését, másrészt ennek feltételeként a kórus egyes tagjainak és az együttes egészének zenei nevelését és élményekkel való gazdagítását célozták (Ittész 2004:23).

1. kép: Kodály Zoltán és Csenki Imre



(Forrás: <http://puspokladanyanno.hu/csenki-jubileumi-kiallitas-es-emlekmusor/>)

A kórossal elért sikerei mély emberi, művészi és társadalmi kötődéseket hoztak Csenki Imre számára, amelyek elszakíthatatlannak tűntek. De jött a nagy és váratlan átalakulás, a tanítóképzők államosítása, és a kialakult bizonytalan helyzetnek engedve egyre közelebb került ahhoz, hogy a fővárosba költözzön, így 1950-ben Budapestre távozott az Állami Népi Együttes énekkarának élére. Tóth Ervin helyi művészettörténész így méltatta: *„A karvezető, a Debrecenben töltött éveire mindig hálával és szeretettel emlékszik vissza és a város is hálával gondol vissza a mesterre, aki Debrecen zenei életének fellendülésében nagy szerepet játszott. Olyan zenei együttest nevelt fel, aki amellet, hogy a város hírnevét öregbítette az utókor számára is például szolgált.”* (Tóth 1950:2)

Aktív debreceni művészeti működésének bemutatását számtalan sikeres, zenetörténeti korszakalkotó eseménnyel tudnánk folytatni, azonban az 1950-

től kezdődő életszakasz vizsgálata előadásunknak már nem tárgya. Művészeti tevékenységének lezárásaként idézzük unokájának, Szilasi Alex zongoraművésznak a sorait: *„Csenki Imre a szó nemes értelmében igazi mester volt, a zene mestere. Művészi pályája során sohasem a tömegeket szolgálta, akik nem is értek rá művelődni, mivel folyton művelték őket, hanem varázsos lényével az egyéneket külön-külön szólította meg. Egy nagy generáció tagjaként a zene szeretetének ügyét nem beláthatatlan távokban jelölte meg, hanem sokkal inkább az egyén belső igényeinek fejlettségében, melynek kimunkálása valódi távlatokat nyithat. Mindehhez persze tudás szükséges, méghozzá biztos tudás. Ez volt az, ami hiteles művésszé emelte, tehetségét a világ minden táján elismertté tette.”* (Ittész 2004:3)

Az ilyen kiemelkedő példák mellett negatív tendenciák is jelentkeztek a szabadművelődés korszakában: a valóságos anyagi feltételekkel nem számoló irreális tervezés, a hivatásos művészet támogatásának és a közművelődés rendszerébe való beépítésének mellőzése, a falu, a parasztság, a külső területek szükségleteinek túlhangsúlyozása, miközben kevésbé törődtek a városi rétegek magasabb igényeivel. A „fordulat éve” (1948) után a szocialista népművelés korszaka (1948-1956) támadást indított a szabadművelődés vezéralakjai és elért eredményei ellen. (Durkó 1997:185)

Felhasznált irodalom

- A debreceni tudományegyetem tanrendjei 1914-1949, Debrecen.
- Durkó, Mátyás (1997): A közművelődés fő vonala Debrecenben 1944-től 1956-ig. In: Veress Géza (szerk.): Debrecen története 5. Tanulmányok Debrecen 1944 utáni történetéből. Debrecen, Csokonai Kiadó, 181-188. p.
- Gajdics, Sándor (1992): „Örömet intő két kéz” Csenki Imre. Debrecen, a Debreceni Református Kollégium Baráti Köre.
- Ittész, Mihály (szerk. 2004): In memoriam... Csenki Imre Emlékkönyv. Kecskemét, Kodály Intézet.
- Járdányi, Pál (1946): Debrecen két hangverseny tükrében. In: Szabad Szó, 48. évf. 144. szám. 4. p.

- Kiss, Tihamér László (1948): A debreceni Református Kollégiumi Kórus hangversenyútja Svájcban. In: Vasárnap, 32. évf. 12. szám, 4. p.
- Pálffy, József (1948a): Kis képek a Kollégiumi Kórus nagy útjáról. In: Debreczen, 25. évf. 116. szám, 4. p.
- Pálffy, József (1948b): Pünkösöd vasárnapján Kálvin János genfi egyházában énekelt a Kollégiumi Kórus. In: Debreczen, 25. évf. 112. szám, 3. p.
- Pálffy, József (1949): A Kollégiumi Kórus hangversenye. In: Debreczen, 26. évf. 50. szám, 2. p.
- Pukánszky, Béla (1948): A Kollégiumi Kórus I. bérleti estje. In: Tiszántúli Néplap, 5. évf. 288. szám, 4. p.
- Straky, Tibor (1997): Debrecen zenei élete 1944–1990. In: Veress Géza (szerk.): Debrecen története 5. Tanulmányok Debrecen 1944 utáni történetéből. Debrecen, Csokonai Kiadó, 239-257. p.
- Tóth, Ervin (1950a): „Megfogadjuk, hogy ezen a színpadon is folytatjuk a harcot a szocialista kultúráért”. Kodály Székelyfonójával megnyílt a nagyerdei színpad. In: Debreczen, 27. évf. 134. szám, 3. p.
- Tóth, Ervin (1950b): (c. n.) In: Debreczen, 27. évf. 139. szám, 2. p.
- Ujfalussy, József (1947): (c. n.) In: Új Szántás, 1. évf. 6. szám, 360-361. p.
- (sz. n.)(1941): A debreceni kollégium. In: Énekszó, 9. évf. 5. szám, 3. p.
- (sz. n.)(1946): Bartók-Kodály hangverseny. In: Néplap, 3. évf. 140. szám, 3. p.
- (sz. n.)(1947): A Kollégiumi Kórus hangversenye. In: Néplap, 4. évf. 59. szám, 2. p.
- (sz.n.)(1950): Kodály Zoltán a debreceni Székelyfonóról. In: Debreczen, 27. évf. 134. szám, 2. p.

II. FEJEZET

KÖZÖSSÉGI MŰVELŐDÉS A FELNŐTTKÉPZÉS TERÜLETÉN

Béres Tamás

***ANDRAGÓGIAI PERSPEKTÍVÁK VALLÁSI ELEMELI
EGY KÉSZÜLŐ SZOCIO-ANDRAGÓGIA
VÁZLATÁHOZ.
A TECHNIZÁLT HATALOMGYAKORLÁS
PROBLÉMÁI***

Abstract: *By reaching back for some historical examples to the first half of the european 20th century in my article I would like to draw a picture about the most known types of the coexistence of certain religious groups (churches) and state leadership. By doing that I show up the political role of technological developement as a Janus-phenomenon (technology as power and power as technique) which has been proved to be an efficient tool for several authoriter leaders for realizing their legal or personal supremacy. By mentioning the example of the martyr Dietrich Bonhoeffer I use some characteristic elements of andragogics for making it clear, that by evaluation of the cases of the political resistance in the church more than a simple aspect is needed to gain a correct picture. Max Weber's famous term on the enchantement of the world, P. Tillich's notion on democratical conformism and Rorty's "soft nihilism" lead us to check out on the examples of Tönnies, Plessner and Gogarten, if there is a real chance for being firm as a person against bad political authorities. As a conclusion I should like to point at R. M. Unger's suggestion of empowered democracy as an attempt for realizing societal, religious and andragogical aspects in personal learning and development in society.*

A huszadik század első felében a történelmi események és az Európa-központú világ geopolitikai viszonyainak ezzel járó dinamikus átrendeződése egyre sürgetőbben kérdezett rá *a társadalmak és az egyes közösségek kapcsolatának természetére és jelentőségére*. Az I. világháború kiobbantó okaként ismert gyarmatszerzési igény és a balkáni nemzetállamok etnikai feszültségei a háború után egyre több állam megerősödő ideológikus öntudatával járt együtt. Növekvő számban alakultak ki a monarchikus diktatúra formái egy királlyal vagy diktátorral az élén. Az autoriter vezetői státusz megerősítése sehol sem kedvezett *a társadalom, ill. a közösségek egymással és az egyénnel való kapcsolata* tisztázásának. Ezzel szemben az első és második világháborúban bevetett technológiai fejlesztések tömegpusztító erejének tapasztalata folyamatosan erősítette a társadalom formálhatóságának és irányíthatóságának pozitivistaindítékú, technocentrikusszemléletét. (vö.: Herf:1984) A monomán hatalmi ideológiára épülő államszervezetek pragmatikus uralmi elméleteiben ettől kezdve rendre elvi jelentőségű helyet kapott a technika valamely formája (jellemzően az ipari és mezőgazdasági fejlesztések ideologisztikus értékelése formájában), de a demokratikus berendezkedésű országok sem maradtak mentesek az uralmi viszonyok technizálódásától (pl. kommunikációs vagy pénzpiac-technikai fejlesztések).

Az államhatalom vallásokkal való kapcsolata az autoriter jellegű politikai uralom eseteiben alapvetően három dramaturgiai típus szerint alakult:

- a) a hatalom az egyházi vezetőkkel kötött korábbi történelmi vagy aktuális megegyezések alapján felhasználta a területileg és kulturálisan elterjedt vallásokat hatalomgyakorlása érdekében;
- b) a hatalom az egyházakkal szemben nyomást gyakorolt annak érdekében, hogy uralkodását vallásilag legitimnek fogadják el;
- c) az államhatalom a vallások elnyomására, megszüntetésére vagy szélsőséges esetben kiírtására törekedett annak érdekében, hogy annak szimbólumkészletét uralkodása látens elemévé téve növelhesse erejét.

A vallási közösségek ennek megfelelően hatalmi kollaboránsai, támogatóitjai, passzív vagy aktív ellenállói és kiszolgáltatott üldözöttei lehettek a hatalmi rendszereknek. Mindhárom esetben figyelmet érdemlő kérdés: a) az egyházak hatalmi ideológiát értékelő elmélete (teológiai etika) és gyakorlata (társadalmi szerep); és b) a vallási közösségekben megfigyelhető egyéni meggyőződések konfliktusainak sorsa. E kettősség

természetének mélyebb megismerése amiatt lehet jelentős a szervezet és szerkezet összefüggésében megjelenő hatalmi szándék hatásainak *szocio-andragógiai szempontú* vizsgálatakor, hogy az európai egyházak, történelmi hagyományaik erejénél fogva, a múlt század azon kisszámú inézényei közé tartoztak, amelyek saját társadalomelméleteik segítségével a legtovább maradhattak érintetlenek a technikai világ, így a hatalomtechnikai menedzsment befolyásával szemben. Az egyházi hatalom évszázadokon keresztül kimunkált teológiai megfontolásokon nyugvó belső elvekre épült, ezért az egyházak nem voltak közvetlenül érdekeltek az hatalomtechnikai mechanizmusok átvételében. Az egyházi hatalom jellemzően „hierachikus volt”, ami a kifejezés későbbi jelentésével ellentétben nem az alá- és felérendeltség szigorú rendszerét fejezte ki, hanem a „hierosz”, azaz a „szent” jelenlétének középponti helyét és közösség-szervező erejét. A hierarchia az egyház életében kezdetben nem hatalmat, hanem tekintélyt jelentett, és elsősorban nem a közösség szerveződésének irányítására, hanem az érvényes tanítás megállapítására vonatkozott. Mindez a szekularizáció révén került át a világi társadalomba, vagyis annak a folyamatnak révén, amelyben az egyházi javak exteriorizálódtak. A folyamat fordított irányára, a hatalomgyakorlás módszereinek kívülről történő be áramlására (szekularizmus) az egyházak sohasem voltak teljesen nyitottak. Még a polgári szemléletű korokban kialakult egyházszervezetek sem nélkülözik a közösségi együttélés normáinak a „szent”-re, leggyakrabban a szent iratokra vagy személyekre való visszavezetését. Külön figyelmet érdemelnek ezért a felsorolt esetek között azok a folyamatok, amikor a vallási közösségek tagjai önnön vallási alapértékeikből kiindulva ismerik fel szervezeteik hatalmi pozíciójának helytelenségét és fordulnak szembe emiatt közösségeikkel. Ezekben az esetekben az egyes ember választási lehetőségének és az arra épülő döntésének értékelésekor, a teológiai elvek és szociológiai kontextus mellett, az andragógiai szempontoktól is várhatunk segítséget.

Történelmi példaként említhetjük Dietrich Bonhoeffer (1906-1945) német evangélikus lelkész életét. Mindkét szülői ágon a hatalomnak elkötelezett családból származott, külföldi kapcsolatai és tanulmányi eredményei alapján kitűnő szakmai karrier előtt állt, mégis szembefordult a Hitlert támogató egyházi vezetőkkel, és az ún. Hitvalló egyház (Bekennende Kirche) egyik jelentős alakjává vált. Döntésének folyamata életrajzírói szerint (Bethge:2004; Metaxas:2014) az önismeret, tapasztalatszerzés, tanítás,

közösségi élet, veszélyvállalás és az elkerülhetetlen sorssal való szembenézés során vezetett letartóztatásáig, és a háború utolsó napjaiban kivégzésével véget érő kétévi bebörtönzéséig. Ez idő alatt mélyült el teológiai munkássága, mely személyes gondolataiba épp úgy bepillantást enged, mint vallási felismeréseibe. Bonhoeffer példája számunkra e tanulmány keretei közt elsősorban azt mutathatja meg, hogy életének leírására különállóan sem a lélektan, sem a teológia vagy a történelmi kor sajátosságaira is reflektáló szociológia nem képes. A benne végbemenő személyes változások leírásához értékes kiegészítést nyújthatnak a Malcolm Knowles andragógiai kutatásaiban is leírt felnőtt tanulási motivációk (Knowles:1984). Bonhoeffer életrajzában nyomon követhető a személyes elköteleződés igénye, az egyre növekvő tapasztalatok szerepe, a saját társadalmi szerepének tisztázása iránti vágy ugyanolyan mértékben, mint belső életének a körülmények által hangolt aktuális reflexiója és a teológiai munkájában nagyon jól megfigyelhető a „tanulásban”, azaz a világmegismerésmélyülésében jelen levő, egyre interiorizáltabbá váló motiváció. Minderre ráadásul az ő esetében nem csak az önművelés, hanem -a börtönben töltött éveket leszámítva – a közösségi megmunkálás, azaz a társas tanulás kereteiben került sor.

A technikai világ befolyásának, sőt mindenhatóságának gondolata az említett korszak óta is egyike a társadalmainkat irányító mindennapi mítoszoknak. A technikai tudás, mint hatalmi tényező témája nem csak a totális államok kiszolgáltatott alattvalóinak életét bemutató Huxley, Orwell, Köstler könyveiben kerül elő a falanaszter-léttől óvó gondolatként, hanem a hatalmi menedzsment kommunikációs ismereteinek független egyetemi diszciplínájaként és a politikai színpalak mögötti megvalósulásának többé-kevésbé kikövetkeztethető realitásaként is. E tekintetben a technikai tudás a mindenkori hatalmak uralkodás/vezetéstechikájának a része. Ezen túlmenően azonban, önálló életre kelve, a társadalmak kulturális életének önszerveződő mintájára, önmaga is létrehozta saját hatalmi befolyásának rendszerét a technikai befogadás és kirekesztés kódjain keresztül. Ennek egyik példáját Eliezer Geisler mutatja be egy 2001-es tanulmányában, melyben jelentős különbségre utal az emberek két csoportja között. Az egyik csoport, illetve „kulturális embertípus” ismeri és képes jól használni a tudomány és technika vívmányait a hétköznapi életszervezés szintjén. Ezeket nevezi a szerző Homo technicusnak, és szembeállítja azoknak a csoportjával,

akik elutasítják a hétköznapi technikai lehetőségeket akár érdektelenségből, akár a lehetőség hiányából, akár tudatosan. Őket a szerző Homo simplex-ként, a „technikai ember”-rel szembenálló „egyszerű emberként” jelöli meg. Elemzésében felhívja a figyelmet továbbá a megszerzett és gyakorolt, illetve az elutasított vagy kihagyott képességek átöröklődő természetére abban az értelemben, hogy a technika birtoklásával és elsajátításával megszerezhető többletjavarok egyben kulturális evolúciós előnyök átadását is jelentik az utódok számára. (Geisler:2001)

A tanulmány világossá teszi a technikai világgal együttjáró erőteljes késztetést a technika egyéni alkalmazására és a használati minta továbbörökítésére. A technikai világ kétarcúsága azonban közhely. Max Weber a *Tudomány, mint hivatás* című írásában „a világ varázstalanításának” (Entzauberung der Welt) kifejezésével akként mutatja be az intellektualizálódás és racionalizálódás hosszú folyamatát a nyugati kultúrában, hogy az ember elveszti valóságos kapcsolatát saját életfeltételeinek alakításával, mert helyette beéri azzal az elméleti lehetőséggel, hogy technikai eszközeivel, képességével és számításaival bármikor uralhatja, irányíthatja azokat. (Weber:2004) Paul Tillich, a múlt század egyik legjelentősebb evangélikus teológusa *demokratikus konformizmus* szóval jelöli meg a technikai világ következményét az ipari produktivitásra hangolt későkapitalista társadalmakban. Tillich szerint a lét jelentősége és ereje magában a létrehozó tettben van jelen. A technikai társadalom túltermelési kényszere azonban abban nyilvánul meg, hogy nem az emberi létrehozó tett megvalósításához szükséges eszközökről gondoskodik, hanem magát a termelés aktusát helyezi a végső cél helyébe. Az ember létélménye a világot alakító tetteitől való megfosztottságában így a szorongásra szűkül. (Tillich:2010) Akár politikai, akár kulturális értelemben ez a „puha nihilizmusig” (soft nihilism) vezet el a modern társadalmak tagjait, akiknek fel sem tűnik, hogy életük mennyire távol került az emberi szabadság lényegétől, hogy az általuk létrehozott technikai világ miként vette át a társadalom vezetésének szerepét. (A „soft nihilism” kifejezést többek közt R. Rorty és R. Dahrendorf is használta. Eredetéként M. Heidegger gondolatát tekinthetjük arról, hogy „a modern a valóra váltott nihilizmus” vö.: Hart:2011).

De vajon létezik-e, létezhet-e ezek után olyan alternatíva, mely a technikai világ erőszakos térhódítása mellett vagy akár azzal szemben hatékonyan

biztosíthatná az egyéni megküzdési és életstratégiák hasonló szintű igénybevételét? Erős intuíció súgja, hogy amennyiben van ilyen, annak mindenekelőtt tudatosnak kell lennie mind a technikai világ mindenhatóságának elutasítása, mind a saját szemlélet megbízhatósága terén. A tudatosság ilyen fokától már minden valószínűség szerint azt várjuk el, hogy önálló társadalomképként, esetleg társadalomelméletként is megállja a helyét. Ebben minden bizonnyal nagy szerep fog jutni az egyéni célismeretnek (vízió, teleológia) és egy ennek megfelelő intergenerációs stratégiának. Vagyis egy a technikai világgal szembehelyezhetően helytálló életalakítási elmélet és gyakorlat meg kell, hogy feleljen az egyén, közösség és társadalom józan felméréséből következő, komplex és önálló életalakítási igénynek.

Ferdinand Tönnies 1887-ben adta ki *Közösség és társadalom. A tiszta szociológia alapfogalmai* című könyvét. (Tönnies:1887/2005) Ebben azt állítja, hogy míg a társadalmat (*Gesellschaft*) az emberek racionális szerződésekként kell felfogni, addig a közösség (*Gemeinschaft*) az együttélés benső meggyőződésre épülő formája. Tönnies a *Gesellschaft* kifejezést a modernizációval és technizációval jellemezhető angolszász társadalmi rendszerekre érti, amellyel óhatatlanul együtt jár az elembertelenedés jelensége is. A közösségi társadalomtípus alatt, ezzel szemben a német rendszert érti, mely szorosan fonódik össze a kereszténység és a nép együttélési rendjével, szokásaival. A közösség Tönnies leírásában az emberi szerveződésnek olyan lehetősége, amely a rokonságra, szomszédságra, barátságra, vagyis a vér, hely és szellem szerinti kapcsolatokra épül. A kritikája tárgyaként bemutatott ipari társadalmat pedig a szokások, szerződések és megállapodások mellett csupán a formális udvariasság tartja össze. Tönnies könyvét 1912-ig csupán két kiadásban adták ki, ettől kezdve 1935-ig azonban még hat alkalommal. Olvasottságának fellendülésével természetesen kritikája is együtt járt. Helmut Plessner a szociális radikalizmus kritikájaként 1923-ban a „közösség hataraként” mutatja be azt a jelenséget, hogy az ember egyetlen közösségben sem képes a határok nélküli, feltétlenül nyitott kommunikációra. (Plessner:2002) Így egyéniségének és erre épülő emberi méltóságának egyetlen valódi mentsvére kizárólag a társadalom lehet, mindenekelőtt szerkezetével és az abban megvalósuló életformákkal.

Tönnies és Plessner kritikája és vitája az emberi együttélés két alapformája: a közösség és társadalom egymásra utaltságának jelentőségére emlékeztet. E két forma nem feltétlenül dialektikus, az adott történelmi korban jelentheti a szabad szerveződés elve alapján létrejövő közösségek kapcsolatrendszerét, hálózatát vagy egyszerű fennállását, mint társadalomalkotó tényezőt. Az igazi kérdés mindkét esetben az, hogy az egyes ember hogyan, hol találhat olyan közvetlen, szociálisan és egyéniségének egyaránt megfelelő szellemi-fizikai életközeget, amelyben személyiségfejlődésének minden eleme adott lehet a *felnőtt kori tanulással megszerezhető következetes, terhelhető és kezdeményező önállóság elsajátítására*.

A múlt század elején, az eddig említett kérdésekkel párhuzamosan, a perszonalizmus formájában indul el egy olyan átfogó kulturális program, mely a társadalom és közösség feszültségében kereste az ember helyét és mind az emberi természetnek, mind az emberi egyéniségnek megfelelő választ keresett alapkapcsolataink kialakításának kérdéseire. A perszonalizmusnak nemcsak a filozófiai gondolkodásban, hanem minden jelentős teológiai hagyományt képviselő egyházban (ortodox, katolikus, protestáns) és a zsidóságban is kialakultak az iskolái vagy váltak ismertté képviselői. (Cselényi:2012) Protestáns képviselői közül Friedrich Gogarten példája azért említésre méltó, mert a kor filozófiai műveltségében jártas Gogarten a közösség nemzetiszocialista értelmezésének kritikájához jutott el ezen keresztül. *Gemeinschaft oder Gemeinde?* (Közösség vagy gyülekezet?) címmel 1923-ban kiadott írásában megállapítja, hogy az egyén érdekeit közvetlenül szolgáló közösséget az individualisztikus humanizmus állítja szembe a gyülekezettel. Az előbbi megannyi „én” alkotja, de az „ének” ezen az úton nem fognak tudni kitörni saját fogságukból. legfeljebb akkumulálódhatnak a közösségen belül. A *gyülekezetet* ehhez hasonlóan „én”-ek alkotják, de ez a társasági forma a tekintélyét nem alkotó alanyaiból, hanem egy rajtuk kívül eső „te” jelenlétéből nyeri. Gogarten értelmezésében Isten, mint végső „Te” áll az emberi „én”-nel szemben, akinek abszolút autoritása nemcsak korlátozza, hanem megítéli, elpusztítja, majd újjáteremti az „én”-t. A Te-Istennel való találkozás az igehirdetés és hallgatás során valósul meg, vagyis a folyamat nem egy különös benső misztikus úton vezet keresztül, hanem az isteni autoritás átéléseként megtörténik. Andragógiai szempontból különösen érdekes a folyamat, ahogy a gyülekezeten belüli kommunikáció során, az önismeretre, önművelésre és az új egzisztenciális

ismeretek kívülről érkező befogadására való nyitottság megszületik és tartalommal telik meg. A jelenség tipikus helye a protestáns egyházi gyakorlat hagyományos terminológiájával a bibliaóra vagy bibliakör, amelynek módszertani előfeltételei közé tartozik az „én” előbbiekben elmondott szempontú helymeghatározása.(Rohls:1997; Kratzert:2013) Ugyanez a folyamat más vallási hagyományokban eltérő hangsúllyal kerül, de mindenütt jelentős.

Peter L. Berger leírásában a modern társadalom vallásai pluralizálódnak, egymással is óhatatlanul „kognitív keveredés”-be kerülnek, és az erre adható válasz az egyes szereplők részéről a kognitív elhatárolódás, a kognitív fedezékbe vonulás, és a kognitív egyezkedés. A szerző ezek közül kizárólag a kognitív egyezkedés tekinti az előrelépés esélyének. (Berger:1993) A Berger által leírt jelenség azonban nyilvánvalóan nem csak a vallások egymás közötti, hanem a társadalomtudományokkal való kapcsolatában is igaz. Ennek egyik példáját R. M. Unger nyújtja. (Unger:2009) Unger brazil politikus és filozófus, aki a vallások társadalmi kérdésekre adható válaszaival is foglalkozik. Megkülönbözteti egymástól a személyes és a társadalmi transzformációt annak érdekében, hogy az egyéni tanulás és belátás szintjén bekövetkező kedvező változások -egzisztenciális és kognitív ismeretbővülés - a társadalom egésze számára előnyös legyen. Szerinte az ember körülményrendszerében vallási eszközökkel fedezhető fel négy jelentős „hasadás”: a halandósággal való szembenézés, a talajvesztés élménye, az elégedetlenség ténye és a kicsinyhitűség átélése. Amennyiben az egyének megtalálják életükben ezeket a törésvonalakat és vallási hagyományaiknak megfelelő választ találva el is fogadják azokat, a társadalmi transzformáció szintjén készen áll a lehetőség arra, hogy a közép- és alsó osztályok tagjai tevékeny, irányító módon részt vegyenek saját társadalmuk kialakításában. Unger elgondolása számos kritikát vált ki értékelőiből. *Empowered democracy*-ként ismert gondolata nem illeszkedik a társadalmak „működéséről” ill. „működtetéséről” szóló politikafilozófiai ismeretekbe. Az azonban letagadhatatlan, hogy ezzel a gondolatával Roberto Unger megpróbál véget vetni a kívülről irányítható társadalom elképzelésének, és ehhez olyan eszközöket talál a vallási belátás szintjén, mely andragógiai terminusokkal leírható módon próbálja kivezetni a hatalomgyakorlás szerkezeti formáit a hatalomban való aktív közreműködés szervezeti normái felé.

Felhasznált irodalom

- Berger, Peter L. (1993): *Far Glory: The Quest for Faith in an Age of Credulity*. Anchor.
- Bethge, Eberhard (2000): *Dietrich Bonhoeffer: Theologian, Christian, Man for His Times. A Biography*. Rev. ed. Minneapolis, Fortress Press.
- Cselényi, István (2012): Személyközpontú társadalmat! URL: <http://www.parochia.hu/1oldalelemek/Gondolatok/perszonalista.htm>, (Elérés: 2016. 09.20.)
- David, B. Hart (2011): *A Philosopher in the Twilight*. URL: <https://www.firstthings.com/article/2011/02/a-philosopher-in-the-twilight>. Elérés: 2016.09.20.)
- Geisler, Eliezer (2001): *The Notions of Homo technicus, Homo simplex, and the real Dilemma of Science and Technology in Business and Society*. URL: http://www.stuart.iit.edu/shared/shared_stuartfaculty/whitepapers/geisler_ethical.pdf
- Helmuth, Plessner (2002): *Grenzen der Gemeinschaft*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Herf, Jeffrey (1984): *Reactionary modernism. Technology, Culture, and Politics in Weimar and the Third Reich*. Cambridge UP.
- Knowles, M. et al (1984): *Andragogy in Action. Applying modern principles of adult education*, San Francisco. Jossey Bass.
- Kratzert, Lucius (2013): *Theologie zwischen Gesellschaft und Kirche. Zur nationalen Prägung von Gesellschaftslehren deutscher und schweizerischer Theologen im 20. Jahrhundert*. Theologischer Verlag Zürich.
- Metaxas, Eric (2011): *Bonhoeffer: Pastor, Martyr, Prophet, Spy*. Thomas Nelson.
- Metaxas, Eric (2014): *Bonhoeffer. Pásztor, mártír, próféta, kém*. Immanuel Alapítvány.
- Rohls, Jan (1997): *Protestantische Theologie der Neuzeit II*. Mohr-Siebeck, Tübingen.
- Tillich, Paul (2010): *Létbátorság*. ford.: Szabó István, Teológiai Irodalmi Egyesület. Bp.

- Tönnies, Ferdinand (1887/2005): *Gemeinschaft und Gesellschaft*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Unger, Roberto, M. (2009): *The Future of Religion*, Tanner Lectures. URL.: http://www.robertounger.com/english/pdfs/tanner_lectures/the_future_of_religion.pdf (Elérés: 2016.09.20.)
- Weber, Max (2004): *A tudomány és a politika*, mint hivatás. ford.: Glavina Zsuzsa, Kossuth, Bp.

Beszédes Viktória

A VAJDASÁGI VÁLLALKOZÁSOK KÉPZÉSI IGÉNYEINEK FELTÁRÁSA

Abstract: *In my study I am going to present some results of an empirical research on adult education aiming how learning has affected the comfort feeling of adult learners. In my interpretation comfort feeling is an umbrella term including the following dimensions: sense of existential security, sense of mental security, time structure, social interactions and knowledge.*

In my lecture I am focusing on the dimension of knowledge and adult learning. I am examining the expectations of adult learners towards formal and non-formal adult education and adult educators. For instance, I am analysing how important for the students the realization of learning paradigm as well as knowledge expansion and teaching practises helping students are. I am also studying the connection between the expectations of adult learners and the real training features.

This survey research was carried out in county Vas with 1225 respondents. The examined population covers the highly complex structure of adult education and training, because all segments of the system are represented from adult education at secondary and tertiary level in schools through vocational and language courses to hobby clubs and artistic workshops. In my study I am analysing the expectations of adult learners and real training features according to types of training as well

Előszó

A tanulmányban bemutatott kutatás a TÁMOP-4.2.1.D-15/1/KONV-2015-0002., *Tudás-ipar igényeit kiszolgáló felsőoktatási szolgáltatások megalapozása a dél-alföldi régióban*” elnevezésű pályázat keretén belül valósult meg, 2015 júliusától 2016 januárjáig. A pályázat második modulja a dél-alföldi régió munkaerő-piaci jellemzőinek feltárására és a dél-alföldi

régió és a Vajdaság foglalkoztatóinak azonosítására, képzési szükségleteinek feltárására irányult. A Vajdaságra vonatkozó kérdőíves lekérdezését három fős kutatócsoport végezte, amely eredményei olvashatók a tanulmányban. A régió foglalkoztatóinak és képzési igényeinek feltárása mellett további célunk volt megismerkedni a vállalkozások saját munkavállalóik képzésével szemben támasztott hozzáállásával, valamint az igényelt képzések területével, jellegével. A kutatás során nyert adatok felhasználhatók a vállalkozások és a felnőttképzési intézmények számára egyaránt, többek között a munkaerőpiac és a képzési szektor közötti kommunikáció elősegítésére is.

A kutatási eredmények értékelésében fontos szerepet játszottak a szerb oktatási, ezen belül a felnőttképzési rendszer főbb jellemzői, amelyek közvetlen hatást gyakorolnak a képzéseket lebonyolító intézmények működésére, és a vállalkozások vezetőinek attitűdjére. Ennek tekintetében fontosnak tartom a szerb felnőttképzés rövid áttekintését.

A szerbiai felnőttképzés általános áttekintése

A szerb oktatási rendszert több negatív tényező jellemzi, amely formálására az elmúlt évek háborús összetűzései, politikai ellentétei, negatív gazdasági folyamatai is erőteljesen hatottak. Az oktatási folyamatokban állandó szerepet játszanak a gazdasági és politikai döntések, amelyek az oktatásfejlesztés missziójának megvalósulását hátráltatják (SEDS 2020:2013).

Szerbiában 2014. január 1-jétől, jogi alapon¹⁰ teret kapott az oktatási rendszer negyedik alrendszere, a felnőttképzés, amely Magyarországhoz képest 13 évvel később történt meg. A felnőttképzés nem csak a felnőtt lakosság szakmai és személyes továbbképzését és fejlesztését biztosíthatja, de az oktatási rendszer működéséből eredő hiányosságokat is korrigálhatja, kezdve a nem megszerzett tudás és kompetenciák pótlásával. Ez egyrészt azért is fontos a vajdasági régióban, mert az ott élő magyar kisebbség gyakran azért nem vesz részt további tanulási folyamatokban, mert nem elérhető az érdeklődésének megfelelő képzés magyar nyelven.

¹⁰Zakon, br. 55-2013: *Zakon o obrazovanju odraslih ("Sl. glasnik RS", br.55-2013)* (Magyar megnevezés: Törvény a felnőttképzésről)

Az ebből eredő alulképzettség, vagy az országnyelv sikertelen ejcsajátítása egyértelmű hátrányt jelent a munkaerő-piaci elhelyezkedésben. A 2014-es adatok alapján Vajdaságban az aktív, munkaképes korú lakosság 20,8%-a munkanélküli státuszba tartozik, ez országos szinten 20,1% (Kalendar: 2016:44). 2014 december 31-i adatok alapján, Szerbiában a 742 ezer munkanélküli közül mintegy 320,6 ezer fő egyetemi diplomával, felsőfokú szakképzésben megszerzett, valamint középiskolai bizonyítvánnyal rendelkezik. A munkanélküliek közül 205,6 ezer fő képzetlen, 187,8 ezer fő magasan képzett, valamint 27,8 ezer fő legfeljebb általános iskolai végzettségű egyén (Kalendar: 2016:49). A statisztikai adatokból kiderül, hogy az oktatási rendszer nem a munkaerő-piaci elvárásoknak megfelelő képzéseket biztosít az állampolgároknak, hiszen a szerb lakosság több, mint fele középiskolai végzettséget szerzett, és mégis ebből a csoportból kerül ki a legtöbb munkanélküli. Kijelenthetjük, hogy az oktatási és munkaerő-piaci szektor nincs egyensúlyban, kérdéses, hogy egyáltalán történik-e a két szegmens között irányított kommunikáció és állandó igényfelmérés, a képzési repertoár kialakításának céljából. Ezen hiányosságokra a felnőtteknek szervezett képzések tudnának rugalmasan reagálni, amelyek a beérkező és felmerülő igényekre azonnali megoldást biztosíthatnának.

A hatályos felnőttképzési törvény azonban egy általános kerettörvény, amely a 2014-es évi primer kutatások alapján a szakemberek számára egyelőre értelmezhetetlen, és a végrehajtási rendeletek hiányában nem lehet alkalmazkodni az előírásokhoz (Beszédes 2015). 2015 októberében kettő végrehajtási rendelet lépett hatályba, az egyik az *intézményi akkreditációhoz szükséges képzési programot és személyi-és tárgyi feltételeket*, a másik a *képzés során vezetett dokumentációt szabályozza*.¹¹ A törvényt megelőző években az *Oktatás és nevelés rendszerének alaptörvénye*¹² szabályozta a felnőttképzés területét, tehát leginkább az általános és középiskolai felnőttoktatás működött szabályozott keretek között. Akkoriban az

¹¹ Hivatalos megnevezés: *Pravilnik, br. 89/15: Pravilnik o blizim uslovima u pogledu programa, kadra, prostora, opreme i nastavnih sredstva za sticanje statusa javno proznanog organizatora aktivnosti obrazovanja odraslih*, valamint *Pravilnik, br. 55/13: Pravilnik o vrsti, nazivu i sadržaju obrazaca i načinu vođenja evidencija i nazivu, sadržaju i izgledu obrazaca javnih isprava i uverenja u obrazovanju odraslih*.

¹² Hivatalos megnevezés: *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* ("Sl. glasnik RS", br. 72/2009, 52/2011 i 55/2013)

iskolarendszeren kívüli intézmények számára az akkreditációs folyamat homályosnak és megvalósíthatatlannak minősült. A törvény hatályba lépését követően sem történt változás a felnőttképzés területén, nem alakultak meg a helyi bizottságok, amelyek az igényfelmérést biztosítanák, a felnőttképzés során kötelezően vezetendő dokumentumok tartalmi és formai követelményei továbbra is ismeretlenek maradtak, csakúgy, mint az intézmények alkalmazottainak iskolai végzettségére vonatkozó előírások. Jelen pillanatban (2016 szeptemberében), nem rendelkezünk adattal arról, hány intézmény kezdte meg az államilag elismert státusz megszerzését. Nincs egységes adatbázis, amely összefoglalná a felnőttképzési intézmények adatait, az általuk szervezett képzéseket, ezért az intézményi adatbázis esetleges bővülését sem tudjuk figyelemmel kísérni.

Az Európai Unióhoz való csatlakozási tárgyalások megkezdése¹³ azonban előremozdulást eredményezett, több olyan stratégiai dokumentum jött létre, amely meghatározza az elsődleges problémákat az oktatási rendszerben és a felnőttképzésben, és előír stratégiai lépéseket és szükséges döntéseket a megoldásukra. Az egyik ilyen jelentős dokumentum az *Oktatásfejlesztési Stratégia Szerbiában 2012-2020*, amely szerint a felnőttképzés missziója hozzáférést biztosítani a felnőtt polgároknak az oktatásban és az élethosszig tartó tanulásban való részvételre, a személyes és szakmai fejlődésre, a jobb foglalkoztatásra és szociális részvételre (SEDS 2020:191). A stratégia fontos célként jelöli, hogy 2020-ig a felnőtt lakosság legalább 7%-a fog részt venni a felnőttképzési tevékenységben, a mai 3%-hoz képest, illetve decentralizálni kell az intézményeket, hiszen a mai felnőttképzési intézmények 90%-a Vajdaság és Szerbia központjaiban vannak (SEDS 2020:195). További pozitív eredmény, hogy az új rendeletek által előírt képzési programok alapját szolgáló *Szakmai képzés standradjai*¹⁴ már tanulási eredményekben, azaz tudás, képesség, attitűd deskriptorokban írja le az adott tanulási folyamat végeredményét.

Mindezen jellemzők egyrészt megmutatják, hogy a felnőttképzés területének kiépítése megkezdődött, azonban ez hosszadalmas folyamat, amely több évtizedet is igénybe vehet. Másrészt pedig egyértelmű képet ad arról, hogy a

¹³ Első tárgyalás: 2014. január 1.

¹⁴ A minisztérium honlapján található képzési standardok az akkreditációhoz szükséges képzési programok alapját képezik. Jelenleg 55 képzési standart található, amely az intézmények kérelmére bővíthető.

jelenlegi helyzet még igencsak gyenge, amit a felnőttképzésben való alacsony részvételi arány is alátámaszt. A terület fejlesztéséhez szükség van célzott kutatásokra, amely eredményei felhasználhatók a jövőbeni célok meghatározásában.

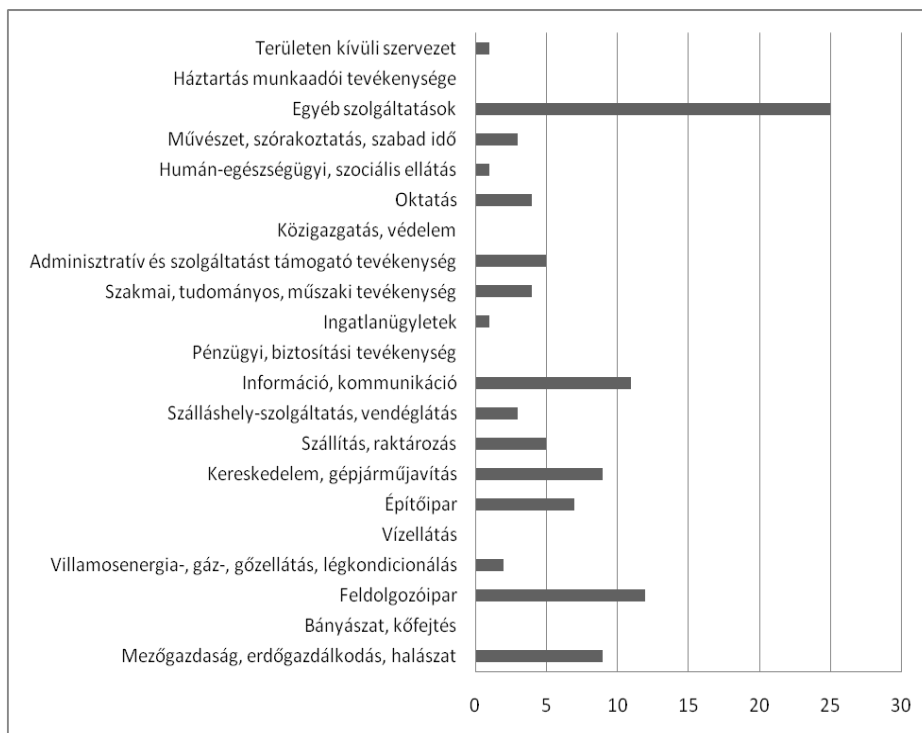
A kutatás rövid áttekintése

A TÁMOP-4.2.1.D-15/1/KONV-2015-0002 pályázat Vajdaságra vonatkozó kutatása során többek között a régió vállalkozásainak azonosítását és a képzési igényeinek feltárása végeztük, amely egyrészt támpontot nyújthat a felnőttképzési intézményeknek a képzési profiljuk kialakításában, továbbá a megfogalmazott igényekkel és az ennek megfelelő képzések szervezésével a vállalatok fokozhatják hatékonyságukat és versenyképességüket, az alkalmazottak tudásának bővítésével és készségeik, kompetenciáik fejlesztésével. A 2015 decemberében lefolytatott strukturált kérdőíves felmérés egy hónapot vett igénybe, a lekérdezés során mintegy 45 városba és néhány kistélepülésre jutott el a kérdőív. Ezt megelőzően a kutatócsoport 3000 fős potenciális válaszadói adatbázist állított össze, és az adatbázis mindegyik szereplője két alkalommal kerestük fel. Ehhez képest összesen 102 vállalkozás töltötte ki a kérdőívet, azaz a megkeresettek 3%-a.

A legtöbb kitöltött kérdőív a legnagyobb határmenti városból, Szabadkáról (19 db), a tarományi fővárosból Újvidékről (24 db) és Magyarkanizsáról (9 db) érkezett. A vállalkozások formáját tekintve jelentős többségben az egyéni vállalkozások (46%) és a korlátolt felelősségű társaságok (37%) vettek részt a válaszadásban. Szerbia szerte az egyéni vállalkozások vannak többségben, ugyan is egyszerűen és olcsón indítható és fenntartható cégforma.

Továbbá ahogyan az 1. ábra is szemlélteti, a legtöbb válaszadó az egyéb szolgáltatások (25%), a feldolgozóipar és információ és kommunikáció területen működik (12-11%), de jellemző volt a mezőgazdasággal és kereskedelemmel foglalkozó vállalkozás (9-9%).

1. ábra: A vállalkozások gazdasági tevékenységei (%)



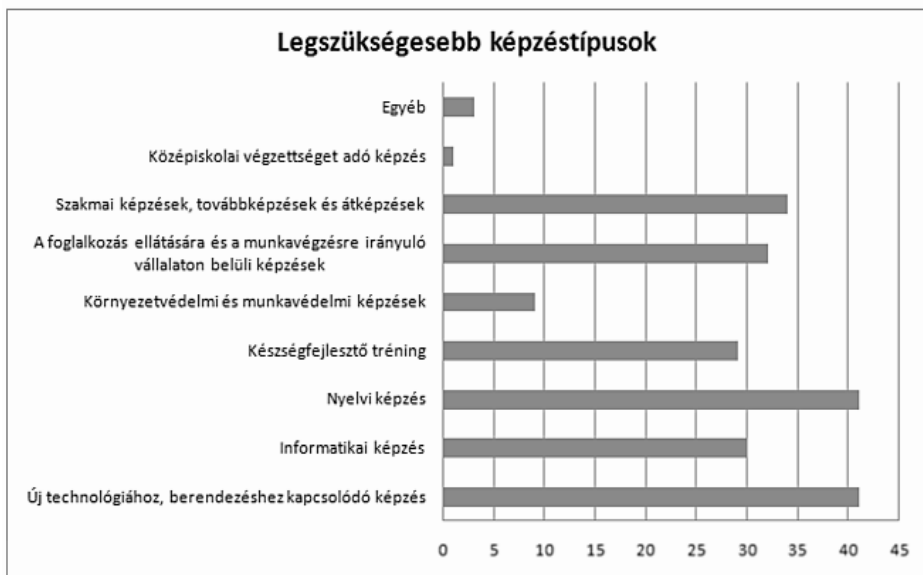
(Forrás: saját szerkesztés)

A válaszadók körét tekintve a mikro-vállalkozások (37%) voltak többségben, ezt követte a kisvállalkozás (51%) majd a középvállalkozás (8%), végül a nagyvállalkozás (4%).

A felmérés eredményeinek elemzése

A kutatás során nyert válaszok kiemelt fontossággal bírnak, hiszen egyértelmű igényeket fejeznek ki a képzéseket illetően. A kérdések a szükséges képzéstípusokra, szakmai képzések területére, a kompetenciafejlesztő képzésekre, a képzési formákra, a képzések időtartamára és intenzitására irányultak.

2. ábra: Vállalkozások által preferált képzéstípusok (db)



(Forrás: saját szerkesztés)

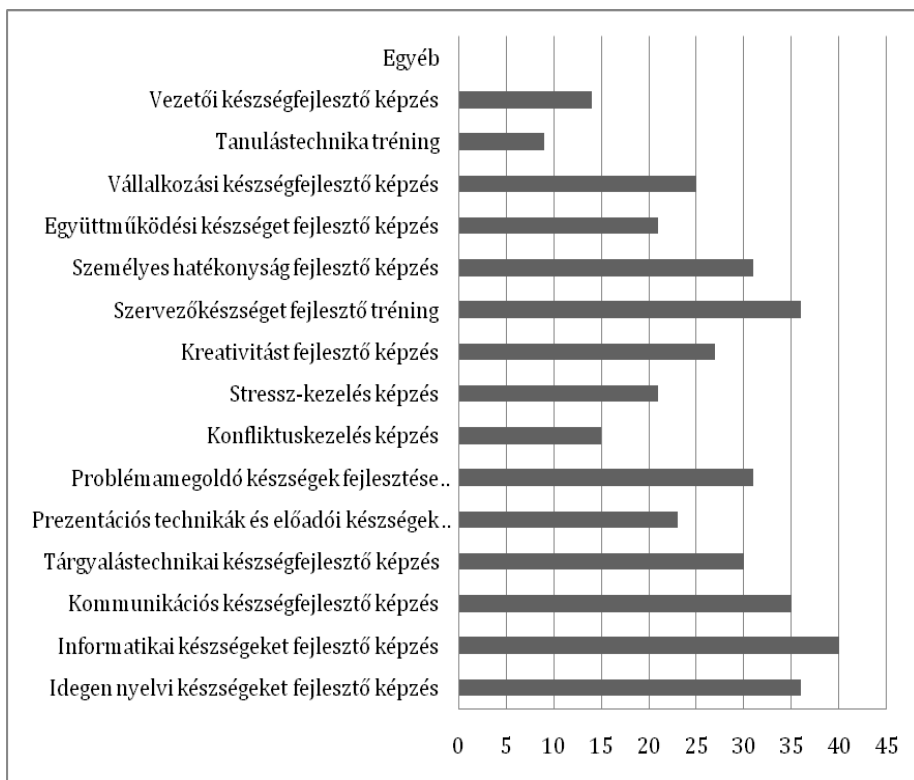
A felmérés során kiderült, hogy a vállalkozások legnagyobb része az új technológiákhoz, berendezésekhez kapcsolódó (41 fő), és a nyelvi képzéstípusokat (41 fő) preferálnák, de jelentős szavazatot kaptak a szakmai-, tovább-és átképzések, valamint a munka elvégzésére irányuló (32 fő) képzések (2. ábra). Ma már minden szektorban, így a gazdasági szegmensben is alapvető igény a digitális tudás bővítése és a használt eszközök korszerűsítése. Az új technikai megoldások beépítése és használata a vállalat működési folyamataiba növeli a hatékonyságot, és ezzel jobb munkaerő-piaci presztízsre, versenyképességre tehet szert. Feltételeztük, hogy azok a személyek, akik a szakmai-és továbbképzéseket jelölik meg a válaszban, az erre vonatkozó kérdésben saját igényeket neveznek meg. Azonban összesen 11 fő választott direkt elképzeléssel a kérdőív ezenpontján.¹⁵

¹⁵ lsd. 5. oldal

Az igényelt szakmai képzés területére vonatkozó válaszok eredményeiből kiderült, hogy a legtöbben az informatikát (40 fő) jelölték, amely az előzőekből kiindulva egyértelműen kikövetkeztethető volt, továbbá a kereskedelem (35 fő), a marketing és üzleti adminisztráció területét, amely összhangban van a vállalkozások gazdasági területével, ugyanis 9%-uk a kereskedelem területén működik. A marketing és az üzleti adminisztrálás felőli információszerzés fontosságát annak tulajdonítom, hogy az minden vállalat piac- és versenyképességének az alapja. A vállalkozásokban folyamatos tevékenység a marketing szempontú piacelemzés, a termékpolitika, árpolitika kialakítása és felülvizsgálata, az értékesítés megszervezése és a fogyasztók befolyásolása. Az üzleti adminisztráció is minden vállalkozás fontos eleme, hiszen ezen belül történik a működési szabályozás, az üzleti partnerekkel történő kapcsolattartás dokumentálása, nyilvántartások vezetése, rendelések és kifizetések könyvelése, stb. Mondhatjuk, hogy a felsorolt és igényelt képzésfeladatok a vállalkozás működésének és fennmaradásának a mozgatórugóját képezik.

A kompetenciafejlesztő képzésekre vonatkozó kérdésben több választ is megjelölhettek a kérdőívet kitöltők. Ahogyan a 3. ábra is szemlélteti, a vállalkozások zöme az informatikai, kommunikációs, szervezéssel kapcsolatos kompetenciákat fejlesztő és személyes hatékonyságot növelő képzéseket preferálná, míg a tanulástechnikákkal, vezetői képzéssel és a konfliktuskezeléssel kapcsolatos képzések kaptak legkevesebb szavazatot.

3. ábra: Vállalkozások által igényelt kompetenciafejlesztő képzések (db)



(Forrás: saját szerkesztés)

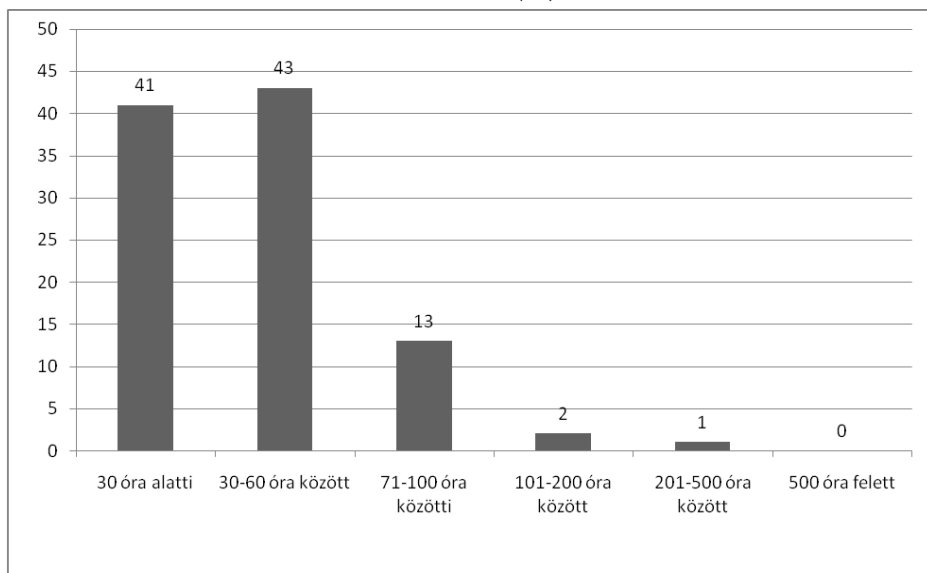
A kérdőív következő pontjában a vállalkozásoknak legalább három konkrét képzést kellett megnevezniük, amely illeszkedik a vállalkozási profiljukhoz, gazdasági tevékenységükhöz és az alkalmazottak szakmai és személyes tudásához. Erre a kérdésre összesen 60 fő válaszolt, amelyből feltételezhetjük, hogy a többi vállalkozás nem tervezi képzés indítását, vagy nem végzett teljesítményértékelést, igényfelmérést, amely egyértelműen kimutatná a képzési szükségletet. A kérdésre választ adó 60 főből 11-en fogalmaztak meg konkrét igényt, mint például képzés a 3D modellek kidolgozása, pénzügyi analízis, fémolvasztás területén. A többi válaszadó az előző kérdésekben feltett potenciális válaszok lehetőségével élt, amely eredménye megegyezik az előző kérdések eredményeivel is. Azonban felmerül a kérdés, miért nem neveztek meg a saját profiljuknak megfelelő képzéseket. Ebben szerepet játszhat az is, hogy a munkáltatók számára

egyelőre még homályos a felnőttképzés rendszere, az abban rejlő lehetőségek, a lehetséges képzések sokszínűsége, és ezek fontossága és eredményessége a munkafolyamatok hatékonyságára nézve.

A képzési formát illetően, a legtöbb válaszadó (56 fő) a csoportos képzést tartotta szükségesnek, majd az egyéni felkészítést 22 fő, az e-learninget 14 fő, valamint a távoktatást 10 fő jelölte meg. A felnőttképzésben való részvételt nemcsak az határozza meg, hogy milyen képzést kínálnak a felnőttképzési intézmények a vállalatoknak, és ezzel a potenciális felnőtt tanulóknak, hanem az is, hogy azt *hogyan* kívánják megvalósítani. A 21. században egyre inkább háttérbe szorul a hagyományos oktatási forma, és ezzel szemben a felnőttek igényeihez, idejéhez és a személyiségbeli sajátosságaihoz illeszkedő, hatékonyabb képzési módszerek kerülnek előtérbe. Ilyen az egyéni felkészítés, távoktatás és az e-learning. Szerbia oktatási rendszerében leginkább a hagyományos tanítási forma a jellemző, többségében elavult módszerekkel. A tanulási folyamat középpontját a tanterv és tananyag alkotja, szemben a tanulási eredményben való gondolkodással, ahol a tanuló kerül fókuszpontban és az, mire lesz képes a tanulási folyamat befejezését követően. Sokan nem használják a különböző korszerű tanítási módszereket, mint pl. a résztvevő-központú, gyakorlatorientált módszerek. Ezzel magyarázom a kérdésre kapott válaszok eredményét, lehetséges, hogy nem tudják milyen lehetőségeket rejt magában például az e-learning és távoktatás, amely a felnőtt tanulók számára ruhalmasabb és alkalmazkodóbb hozzáférést biztosít a képzésekhez. Ezen tanulási formák előnye, hogy több idő igénybevételeivel sem befolyásolják negatívan a munkavállaló munkahelyi részvételét. A munkaidőből minimálisan ráfordított időt vesznek el, vagy hiányzás nélkül is lefolytatható egy-egy ilyen képzés. És mivel nincs nagy hatással a munkában eltöltött időre, a szervezet igényeinek megfelelő, a szakmai-és vagy személyes tudást fejlesztő képzések a lehető leghatékonyabb eredmény elérése érdekében, hosszabb időtávon is lefolytathatók.

A képzés időtartama ebből a szempontból is kiemelten fontos, hiszen összhangban kell lennie az eljasátítandó tartalommal, a fejlesztendő kompetenciák szintjével a belépéskor, és az elvárt eredményekkel. Arányosan kell megszabni az időtartamot, amely alatt minden megnevezett tanulási eredmény elérhető az oktatási folyamat során

4. ábra: A kérdőívet kitöltő vállalkozások által preferált képzési időtartamok(%)



Forrás: Saját szerkesztés

A felmérésben a vállalatoknak meg kellett határozni, milyen időintervallumot tartanak a legoptimálisabbnak, a választható minimális időtartam 30 óra alatt, a maximális pedig 500 óra felett volt. A legtöbb válaszadó a 30 és 60 óra közötti (44 fő) és a 30 óra alatti képzéseket preferálná. Az ilyen időintervallumú oktatásban aligha lehet komplex tananyagot átadni a felnőtteknek, azonban a rövid idejű képzések költség-és időhatékonyak. Feltételezhetően a legtöbb vállalkozásban az utóbbi két szempont a mérvadó, amellett, hogy a hatékony kompetenciafejlesztéshez és tudásbővítéshez elegendő idő és megfelelő szervezethez szükséges. Továbbá a válaszadók többsége a heti 2-3 alkalmas (35%), valamint a heti 1 alkalmas (25%) képzéseket igényelné, ami arra utal, hogy minél kevesebb idő alatt, kevés órát felölelő oktatásban részesítenék a vállalkozás munkatársait. Pedig megfelelő képzési formákkal (pl e-learning) megoldható lenne a munkaidőre kevés kihatással bíró képzések lefolytatása is.

Következtetések

A fent közölt eredmények a kutatott téma csak egy részét fedik le. Egyértelműen kitűnik a felnőttképzési rendszer szervezetlensége és diszfunkcionális működése, ami közvetlen kihatással van a kutatási eredményekre. Ezt alátámasztja például az alacsony kitöltési arány, 3000 fő kétszeri megkeresése után is csak 101 kitöltött kérdőív lett, amit személyes kapcsolatok mozgósítása árán sikerült elérni. A Cnesa Oktatási és Művelődési Intézmény munkatársa közvetítette a kérdőívet az intézménnyel kapcsolatban álló vállalkozásoknak. Illetve feltételezhető, hogy azok, akik nem válaszoltak a kérdésekre nem is kívánnak képzéseket indítani. Vagy azért, mert kevés alkalmazottjuk van, nem akarnak fejleszteni, bővíteni, nem tartják megtérülő befektetésnek, vagy mert a felnőttképzéssel kapcsolatos fogalmi homályok és információhiány miatt nem tudják milyen előnyök származhatnak a képzésekből. Azokban a régiókban, ahol a képzési intézmények nem szerveznek a vállalat profiljához kapcsolódó szakmai képzéseket, nem is tudnak a felmerülő igényeknek eleget tenni. Vajdaságban kevés intézmény foglalkozik felnőttképzéssel, és az akkreditációs folyamat ismeretének hiányában nem is tudnak egy egységes és ellenőrzött minőségnek megfelelni, ami az intézményi presztízszre is kihatással van. Valamint a legtöbb szervezetnél nem foglalkoztatnak andragógusokat, akik az oktatás tervezési, szervezési és lebonyolítási folyamatait tudná irányítani. A felmérés során sokkal kevesebb információ érkezett be a vállalati igényekről, mint amit elvártunk. Azonban a felsorolt háttértényezők alátámasztják, hogy nehéz megfogalmazni egy olyan igényt, amely az aktuális képzési rendszerben nem látszik kivitelezhetőnek, főleg, ha nem tudják ezek az igények milyen formában és eredményekkel teljesülhetnek. A kutatás egy kiindulópontot ad további felmérésekhez, az igények mellett az oktatási rendszer, a mikro-és makrotényezők vizsgálata is elengedhetetlen, amely magába foglalja a felnőttképzési intézmények működésének és képzési kínálatának elemzését. Valamint érdemes a munkáltatók hozzáállását és hajlandóságát is megvizsgálni a felnőttképzési rendszerhez, a képzési lehetőségekhez és képzésszervezéshez.

Felhasznált irodalom

- Beszédes, Viktória (2015): A felnőttképzési rendszer Szerbiában, különös tekintettel a Vajdaságra. OTDK dolgozat
- Szerb Statisztikai Hivatal (2016): Statisticki Kalendar 2016. 44-49. p. www.stat.gov.rs
- The Ministry Of Education, Science And Technological Development Of The Republic Of Serbia (2013): Strategy for Education Development in Serbia 2020. 2013. Rövidítés: SEDS 2020

Szeitz János

**SZOCIO-ANDRAGÓGIA,
PARADIGMA VÁLTÁS AZ ANDRAGÓGIA
GYAKORLATÁBAN**

***Abstract:** I based my analysis of the topic on Andragogy (Adult Education) by Matyas Durko (Presentation: MMI 1999). I had to find an answer to the changes that took place over the last two-hundred years, including to society and economics that have influenced adult education, resulting in the prevalence of the mechanical perspective in theory and practice and the causes and consequences that this entails.*

Examining the works of German and Austrian university adult education department as well as studying the questions raised by the students of heutagogy I have concluded that dealing with organizations and citizens in a structural form brings up issues that are a lot more complicated than I had first thought. I have arrived at the conclusion – with which the colleagues I have cooperated with agree – that the context with which we have deal with in adult education since the beginning needs to be widened to include the sociological and economic changes, some of which unsustainable, that have occurred globally. Utilizing the findings of sociologists concerning adult education have moved to the fore front as until now these have been included in the theoretical sense but not the practical one. We can surmise that a paradigm shift in the theory (and practice) of adult education is necessary.

Bevezetés

A téma anyagának feldolgozása közben világossá vált, hogy az kiterjedtebb, mint azt, a rendelkezésemre álló andragógiai és az andragógiához kapcsolódó interdiszciplináris szakirodalmi anyagokból *előzetesen feltételeztem*. Ezért a téma jelen feldolgozása a tanulmányi követelményeinek nem tud eleget tenni, hipotézisként is csak annyiban, hogy

felvetem a gondolatot megvitatásra, illetve szélesebb körű kidolgozás kezdeményezésére. Az előadást vitaindítónak szántam. Úgy vélem, a szocio-andragógia kimunkálása, csak a társtudományokkal együttműködve lehetséges. Az előadás (illetve prezentációjának) tartalma:

Első rész:

A cél: A cél tartalma – A téma felvetésének indoklása – A gyáripar kialakulása és fejlődése, hatása magánéletre –A termékfejlesztés követelése – Termékfétis – technikafüggés – A technika függés főbb társadalmi hatásai– Társadalmi rétegek elmozdulása – Társadalmi vonatkozások.

Második rész:

A hatalom mechanikai jellemzői: A mechanikai és a marketing gondolkodás kiterjedése – Az informatika fejlődésének hatásai – egy szakmunkás élete – Gimnáziumi évek és az eszköz elavulás – Munkás évek és az eszköz elavulás, különbségek – Eszköz és alkalmazásfejlődés és a pedagógia – Az informatikai fejlődés negatív hatásai - Néhány kutatandó kérdés - Magyarország korfája 2005-2050.

Harmadik rész:

Az andragógiai gyakorlat kiterjesztése: Feltétele és követelmények – A kiterjesztés indoklása – A feltételek kialakulása – A szoció-andragógia megvalósulási sémája – Közvetlen és közvetett hatások – Kimunkálás és beillesztés – Egy hipotézis.

A szocio-andragógiatársadalmi, kimunkálásának indokolása:

- a) a téma célja és tartalma,
- b) a mechanikus szemlélet kialakulásának áttekintése,
- c) a mechanikus szemlélet, a hatalom versus a társadalom viszonyában,
- d) mechanikus szemlélettorzító hatásai a pedagógiában, a hivatásgyakorlásában és a magánéletben.

A téma célja és tartalma

Durkó Mátyás Andragógia című tanulmánya (1999. Magyar Művelődési Intézet) a magyarországi rendszerváltás utáni konkrét történeti, társadalmi, gazdasági viszonyok összefoglalását, az andragógia 20. századi kultúra talaján kialakult konkrét feladatainak elemzését adja.

A címben megfogalmazott téma és gyakorlata nem új keletű, azonban korunkban sok olyan, különösen veszélyes folyamat indult s indíthat, el, amelyek káros hatása tovább torzítja, illetve torzíthatja elsősorban az embert legközvetlenebb érintő több tudományág (a prezentációban kiemelten a pedagógia, az orvoslás és a teológia) alkalmazási gyakorlatát, felerősítve a kormányzás, a hatalom szervezeteibürokratikus tradícióinak elemeit.

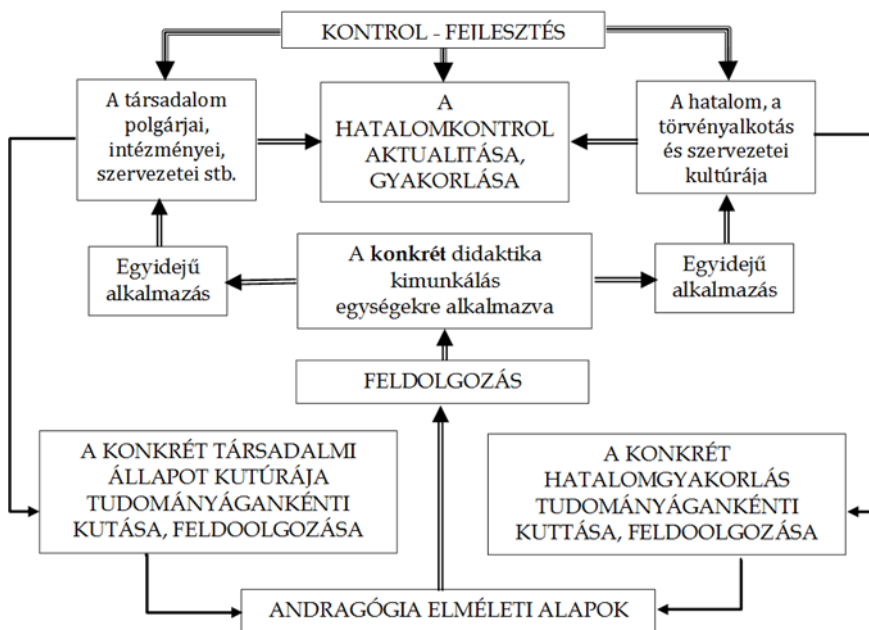
A téma szakértőkkel (pedagógusokkal, orvosokkal, teológusokkal) történő áttekintésének célja:

- *Bemutatni* a mechanikus szerkezet és az élő szervezetek (jelen esetben az ember, és szervezetei, intézményei stb.) viszonyát, a szervezetbe a szerkezet eszközeivel történő beavatkozás következményeit.
- *Föltárni a beavatkozás megjelenési formáit*, tartalmait, hatásait a pedagógiában, az andragógiában, az orvoslásban és a teológia által képviselt és gondozott területeken.
- A szerkezetként kezelt szervezetekben – személyek, csoportok stb. – okozott torzulások (törvénykezési, intézményi, illetve adott esetekben jogosultsággal bíró személyek kényszerítő állapota, körülményei) *kezelési, „feloldási” lehetőségeit*, amennyiben, és ahogyan erre lehetőséget kell keresni, illetve ahogy kikényszeríthető.
- Az említett kényszerek, állapotok megelőzésének, korrigálásának lehetőségei. A téma vizsgálatának, kimunkálásának és alkalmazásának intézményi felvetése.

A szakmai tovább- és átképzés, az informatikai eszközhasználati ismeretek bővítése, a műveltség fejlesztése és a velük összefüggő, az életen át tartó tanulás körébe tartozó témákkal összefüggésben ki kell alakítani a társadalom és a kormányzás (a hatalom) közötti együttműködésben az állampolgárok és szervezeteik konstruktív részvételének, továbbá a technika

fejlődésének hasznával és élvezetének befogadásával egy időben, az ember biológiai és pszichológiai létére, személyisége fejlődésére károsan ható „technokrata” létigény, szemlélet- és cselekvés korlátozásának metodikáját.

1. ábra: A szocio-andragógis megvalósulási sémája



Mechanikai szemlélet a hatalom és a társadalom viszonyában

Durkó Mátyás Andragógia című tanulmányának közreadása óta eltelt másfél évtizede hazai és a föld országainak összességére kiterjedt társadalmi, gazdasági, politikai változások igazolták Durkó Mátyás megállapításait, és abból fakadóan az andragógia általa lehetséges és szükségesnek ítélt kiterjesztését. A tanulmány előadás óta eltelt idő arra figyelmeztet, hogy a demokratikus társadalmi berendezkedésű országokban sem tarthatók fenn az állam hatalomgyakorlásának a huszadik században kialakult és megmerevedett hatalmi értelmezései, eszközrendszereinek populista retorikával fedett technokrata alkalmazásai. Az élet minőségének fejlesztését szolgáló *progresszív együttműködés* a társadalom egésze anyagi (a

létfenntartás színvonala) és kulturális (az élet minőségének színvonala) vonatkozásban a két „résztvevő” – a hatalom és a társadalom – egyidejű és az adott állapotoknak konkrétan megfelelő „felkészítése” nélkül nem valósítható meg¹⁶. Erre utal Durkó Mátyás tanulmánya is. A kétoldalú, de szoros egységet alkotó egyidejű felkészítés az andragógia fogalom és tárgykörébe tartozik, a pedagógia intézményi rendszereire építkezve.

A téma feldolgozásának előkészítése során világossá vált, hogy áttekintését ki kellett bővíteni a társadalmi-hatalmi együttműködés kontrapozíciója társadalmi, gazdasági előzményeinek a már kiterjedt és várhatóan mind inkább kiterjedő következményeinek vizsgálatával, kiemelve azok andragógiai vonatkozásait, úgy, mint követelményeket annak elméletére és gyakorlatára vonatkozóan. Nem tekinthettem feladatommak a társadalomtudományok kutatási eredményeinek kritikáját¹⁷, csupán a merítési lehetőséget kerestem a már feltárt tartalmakból, tudomásul véve, hogy azoknak a társadalomtudományok által történő további vizsgálatuk eltérő attribútumokat, konzekvenciákat eredményeznek. Ez, egyben azt is jelenti, hogy ha az andragógia elmélettel és gyakorlati művelésével foglalkozók a szocio-andragógia feladatainak művelését vállalják, különös gondot kell fordítaniuk – elsősorban – a szociológia, a pszichológia, illetve a politológia tudomány kutatási eredményeinek ebben a vonatkozásban történő andragógiai alkalmazására.

A téma feldolgozásához szükséges, rendelkezésemre álló anyagok tanulmányozása arra utalt, hogy alapvetően a szociológia módszertanát

¹⁶Jogos kérdés, hogy egyáltalán megvalósítható e? Ennek jóslása felesleges találgatás lenne, de az utóbbi négy-öt év hazai és nemzetközi társadalmi történések már kihívóan arra utalnak, hogy elhúzódás, illetve elmara-dása kritikus, az államok által nem kezelhető anarchiába sülyedhetnek. Jellemző példa az ez év áprilisában tartott Ausztriai elnök elő-választások alakulása, az évtizedek óta kormányon levő pártok súlyos veresége, a szélső jobboldal „meglepőnek” vélt győzelme. Hivatkozással, (az osztrák belügyek bírálata nélkül) a politiku-sok és a politológusok szerint a választások eredményét a nők döntötték el, azzal, hogy figyelmen kívül hagyva a hatalomgyakorlásához juttatottak politikai akaratát, törekvéseit, a kialakult, számukra (a nők és a családjuk számára) mind kritikusabb köznapi állapotok megfékezéséhez kerestek új hatalmi erőt. Az indíték tehát a védekezés, és nem a progresszió volt. Az osztrák kormányzó politikusainak nyilatkozataiban a tanfolyami társadalom ismereti, a kormányzás és a választó polgárok közötti együttműködés általános és aktuális kérdései az első helyre kerültek.

¹⁷Annak átfogó bemutatása meghaladja jelen írás kereteit.

ajánlatos alkalmazni, amiből adódik, hogy a pszichológia, pedagógia, etológiai, politológia tudomány, valamint bizonyos közgazdasági, marketingkutató a témára utaló attribúcióit kellett kiemeljem¹⁸, azzal a megszorítással, hogy a kiemelések „csupán” utalások, a további tanulmányozásokhoz, feldolgozásokhoz.

Itt kell, hogy utaljak az újra feléledő szociális dominancia elmélettel foglalkozók munkásságra. Jim Sidanius – Felicia Pratto szerint: *„A szociális dominancia elmélete sokkal inkább nevezhető az egyén személyiségét és attitűdjeit, valamint az intézményi viselkedést és társadalmi struktúrákat összekapcsoló, interdiszciplináris megközelítési elméletnek [...] A szociális dominancia elmélete abból az alapgondolatból indul ki, hogy az emberi társadalmak mindegyikére kivétel nélkül jellemző, hogy csoportalapú társadalmi hierarchiák rendszerként szerveződnek. A hierarchikus társadalmi struktúra legegyszerűbb esetben egy vagy kevés számú domináns, egyeduralommal bíró, valamint egy vagy több alávetett csoportot takar. Más lényeges jellemzők mellett a domináns csoport elsődleges tulajdonsága, hogy a pozitív társadalmi értékek, valamint az anyagi és szimbolikus javak aránytalanul nagy hányadát vagy akár azok összességét birtokolja. A pozitív társadalmi értékek lehetnek a politikai autoritás és hatalom. [...] Az alárendelt csoportok ezzel szemben a negatív társadalmi értékekből részesednek aránytalanul nagymértékben, ezek például az alacsony hatalmi, illetve társadalmi pozíció, (kiemelés Sz.J.) magas kockázattal járó, alacsony státuszú foglalkozások, elégtelen egészségügyi ellátás és étkezés, szerény vagy szegényes lakások, valamint komoly büntető szankciók.”*¹⁹

A domináns, egyeduralommal bíró csoport mind erőteljesebb jellemzője a demokratikus berendezkedésű társadalmakban is Gordon Alport által, az előítéletek korai definíciójának megfogalmazása: *„...három használatos fogalom, a sztereotípa, az előítélet és a logikailag beszűkült besorolás (logic-tightcompartment) mind egy jelenségre utal, arra, amikor a*

¹⁸Ennek a vitára szánt témának a sokoldalúbb, mélyebb tanulmányozása feltehetően egyes vonatkozásokban eltérő megítéléseket, következtetéseket eredményez. A rendelkezésre álló terjedelem nem teszi lehetővé a részletesebben szükséges feldolgozást. Amennyiben a pedagógia az andragógia művelői azt szükségesnek tartják, bizonyára azt el is végzik.

¹⁹Sidanius – F. Pratto A társadalmi dominancia OSIRIS KIADÓ – Budapest 2005

megmerevedett erős attitűd eltorzítja a megismerést és megítélést.”²⁰ A hatalmi struktúrában a megismerés és megítélés torzulásai – az információ áramlás és feldolgozás fejlődése ellenére – változatlanul megvannak, sőt bizonyos esetekben éppen a megismerés lehetőségeinek fejlődése erősíti azokat, akaratlagosan. „²¹

A megismerést és megítélést más (az előzőkkel ellenkezőként is értelmezhető), megfogalmazásában pozitív deklarációk is előidézhetik, amikor a „követelménynek” ideológiai indítékai vannak. Maróti Andor a szocialista andragógia²² címszó alatt, a marxista világnézeti alapokon álló felnőttképzési elméletről és gyakorlatról többek között a következőket írja: *„Nagy jelentőséget tulajdonít a világnézeti nevelésnek, a tudat formálásnak, a közéleti-politikai tájékoztatásnak. [...] Az ismeretek terjesztésében és az értékek közvetítésében szelektál: csak azokat ismerteti meg, amelyek – világnézeti mércéje szerint – a társadalmi haladást szolgálták. Az ideológiai-politikai oktatásban is egyoldalú marad [...] az ellentétes nézeteket mellőzi vagy általánosságban megrekedő bírálattal szól róluk. Teljes objektivitását [...] akadályozza egy sajátos ellentmondás: demokratizmus ellenében áll a művelődéspolitikai központi - hatalmi - irányításával.”* E meghatározás – eltérő, sőt ellentmondó árnyalatokban – a demokráciák történetében mindenütt tetten érhető. Eötvös József, már a XIX. században arra figyelmeztet, hogy: *„ha a vallás vagy a nemzetiség (ezeket szokták hagyományos értékeink legfontosabb kútforrásának tekinteni) nem kerül át teljes egészében a hatalom ostromárkából a jog sáncai mögé, akkor az általuk képviselt értékeket felmorzsolja a politika: a nemzetiségek acsarkodó barbár törzsekké silányulnak, az állami pátyolgatás az egyház életben tartása árán megöli a kereszténységet.”*²³ A hatalmi, kormányzási, – a politikai elit gyakorlatában az Alport által feltárt jelenség pedig nagy valószínűséggel valamennyi társadalmi berendezkedésben fellelhető. Vagyis az utóbbi másfél, két évszázad történetében a hatalmak torzulásának okozója nem a

²⁰ Alport G. W. The nature of prejudice. Menlo Park, CA AddisonWesley. (1954) Magyarul: Hunyadi György A társadalmi csoportok értékelő megkülönböztetése: váltott kutatási perspektívák – Társadalmi dominanciák 2005 Budapest OSIRIS KK

²¹ Egyes európai országokban a kormányzási gyakorlat megmerevedésének okozója a beláthatatlan átalakulásoktól a múltba menekülés.

²² Felnőttoktatás és képzési lexikon 512. p.

²³ Eötvös J. A XIX. század uralkodó eszméinek befolyása az államra

hatalom deklarált ideológiája, nem az államformából következnek, hanem a hatalom megtartásának ősi akaratából. A második világháború után a béke eufóriájában formálódó demokráciákban a tömegek és a politikusok egyaránt a társadalmak érdekeit képviselő együttműködést megvalósítható követelménynek tartották. A nyugat-európai országokban ezt a jóléti társadalom társadalmi-gazdasági alapjának vallották. A jóléti társadalom eszméje a hatvanas éveket követően szertefoszlott. A „kudarc” okait számosan elemezték.²⁴ Dahrendorf azt a magyarázatot adja, hogy „... nyilvánvaló tény, hogy számos korabeli reform (1960-as évek Sz.J.) több kormányzati vagy parakormányzati tevékenységet vont maga után. Ezeket adminisztrálni kellett. A szándéktalan következmények szövevényesebb sorozata a demokratizáció függvénye. Ez a szlogen számtalan dolgot takar, de paradox módon többségük inkább bürokratizációhoz vezet, mint néphatalomhoz. [...] A kötetlen kommunikáció és az értékekről való döntések teljes megvitatásának szószólói talán azt hiszik, hogy a szó nélkül elfogadott tekintélyt mindenki mindenben való részvételével helyettesítik, de az első alkalommal mindenkit a bürokrácia szövevényes tortúrájának vetnek alá.”²⁵ A bürokrácia szövevényes tortúrájának kezeléséhez²⁶ korunk államainak növekvő mértékben állnak rendelkezésre az informatikai rendszerek gyorsan megújuló vívmányai. A társadalom „szolgáltatát”, a problémák megoldását ezen eszközök alkalmazásával, és ebből adódóan növekvő technikai „varázs” szemlélettől indítva, lehetők és kívánatosnak tartják a fokozott központosítási törekvéseik kezelhető megoldását. Ennek veszélyeire Max Weber már évtizedekkel korábban felhívta a figyelmet azzal, „...*hogy a hatalom racionális gyakorlása legyőzi a korábbi uralmi formák dilletantizmusát és önkényességét, de ha túlzásba vesszük, (amint az korunkban történik Sz.J.) akkor olyan kötelékketreccel fenyeget, amelyben minden fajta iniciativa és individualizmus elfullad.*”²⁷

²⁴Többek között: Bővebben Ralph Dahrendorf A modern társadalmi konfliktus GONDOLAT kk. 1994. Más közgazdasági, szociológiai megközelítéssel Pl. Wilhelm Röpke A jóléti állam és az idült pénzromlás c. írásában. Magyarul W. Röpke Emberséges társadalom – emberséges gazdaság AULA KK. 2000.

²⁵R. Dahrendorf ugyanott ott 209. P.

²⁶A „Kafkai” hatalmi (személyi, tekintély központú) bürokrácia útvesztőinek kibontakozása az elektronikai útvesztők „birodalmába”.

²⁷M. Weber A jövőendő Németország kormányzásáról írott cikkekben.

A figyelmeztetések ellenére ez a *kötelékketrec* állapot bekövetkezett. Kiteljesedését anakronisztikus módon a gyógyítás hatékonyságát növelő, az élet meghosszabbítására pozitíven ható, az emberi élet minőségét jelentősen átalakító eredményeivel (produktumaival) a természettudományok gyors fejlődése „segítette”, ugyanakkor a kormányzások rendelkezésére bocsátotta a kötelékketrec technikai eszközeit, erősítette a technikai szemléletet és gyakorlatot. Ennek az anakronisztikus kettősségnek a feloldása, feltételezhetően nem várható egyoldalúan a mindenkori kormányzások részéről, mert ahhoz, amellet, hogy a hatalom biztosította és vele védett előnyeikről önkéntesen kellene lemondaniuk, nem alakultak ki még a jogrendet, az állam gazdálkodásának irányítását, a társadalom anyagi-szellemi költségei felhasználásának, elosztásának, a nemzetvédelem szervezésének valamilyen új, a társadalom által történő szervezés struktúrájának elméleti keretei sem.²⁸ És feltételezhetően nem is alakulhatnak ki, amíg nem forr ki annak kulturális: szellemi, magatartási, közösségi akarata a népesség döntő többségében. A vonatkozó irodalmi források arra utalnak, hogy valamennyi állam kényszerűen bürokratikus, de a kényszerűségnek eltérő okai vannak. A kapitalista, az úgynevezett szabadpiaci rendszer meghatározó vezetői és szervezetei a hatalmaktól megkövetelnek bizonyos, érdekeiket védő, kiszolgáló működést, amely az ország gazdasági működésének, a társadalom boldogulásának a „támasza” is. Számunkra az a kérdés, hogy korunkban miként lehetséges a kényszerítés ellenére a hatalmi-társadalmi együttműködés gátjait oldani, amelyek a kormányzásokban és intézményeiben a mechanikai szemléletet és ítéletet kelti, erősíti. A szocio-andragógia feladata, hogy a pártviszályok fölé emelkedve, a kapcsolódó tudományok művelőivel együttműködve feltárja a konfrontáció mibenlétét, és feloldásuk lehetőségeit, erre építkezve kidolgozza a hatalom-társadalom együttműködésének módját, természetrajzát és azok érvényesítésének, ápolásának didaktikáját, és vitassa meg a két féllel. Az utóbbi évek és hónapok több története, legmarkánsabban az ez évi ausztriai tartományi választások mutatják, hogy a társadalom – tűrőképességének határán – képes változást kikényszeríteni, de

²⁸Megvalósítására a törekvés viszont mind követelőbben megnyilvánul a civilszervezetek tevékenységében, és kezdeményezéseik következményeként a bírói ítélezési (döntési) joggyakorlásban.

ez a kényszerítés inkább indulati következmény még, és nem a változás megfontolt, egyeztetett kimunkálása. Az európai társadalmi események előre vetítik a változások ehetőségét, de magukban hordják az anarchia vagy diktatúrák felé fordulást is. Ennek veszélye kötelezi a felnőttnevelés intézményeit és tanárait a megoldás szorgalmazására.

A hatalom és a társadalom (egyes emberek és szervezeteik) kapcsolatát az országban kialakult civilizáció színvonalától is befolyásoltan formálja az adott ország (napjainkban már mind határozottabban a térség) kulturális „állapota”. A társadalomtudományok művelői különböző vonatkoztatásokkal, a kulturális állapot minőségét tartják az egymást elfogadó, támogató, a hatalom szolgáltató jellegét (kötelezettségét) megvalósító társadalmi együttműködés kölcsönösen kényszerítő feltételének. Eszköze – a humán kapcsolatok esztétikai értékei mellett²⁹ – az informatika tudományos és köznapis használatával globálisan kiterjedő rendszere. Ezzel hangsúlyozva a probléma megoldásában a pedagógiai alapokra, mint előzményre építkező andragógia szerepét. E szerep kialakítása során azonban különös figyelmet igényel a társadalom egyes rétegeiheterogén kulturális állapotában, az információs „forradalom” eszköz és tartalom struktúrája a népesség egyes rétegeit részben összekötő, részben elválasztó milyensége.

Az utóbbi ötven évben a technikai, különösképpen az informatikai eszközökkel való ellátottság, azok használatának személyes időráfordítása és minősége a játéktól, a személyes, csoportos kapcsolattartáson és az információn keresztül, a tudományos alkalmazásig, a népesség rétegei szerint jelentősen differenciálódott. A mennyiségi növekedés folyamatában *eltérően alakult az eszközök mennyiségének birtoklása, és a birtoklás minősége*. A birtoklás – az eszközök számát tekintve a legszegényebb réteg kivételével - gyorsan növekedett, miközben a *birtoklás minősége*, az összes eszköz mennyiségén belüli arányával szemben csökkent.³⁰ A differenciálódás növekedése következtében a kultúra személyi és csoport jegyei a rétegeken belüli és közötti távolság minőségét néhány évtized alatt átalakította. Egyes csoportok, illetve a csoportokon belül is a személyek

²⁹Mint megtartandó követelmény

³⁰Központi statisztikai hivatal 2015 Infokommunikációs (IKT-) eszközök és használatuk a háztartásokban és a vállalkozásokban, 2014. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/ikt/ikt14.pdf>

társadalmi részvételének, térségi és globális kapcsolatainak lehetőségét (az eszközökkel rendelkezők jelentős hányadát tekintve, csak a lehetőségét!), növelte, másokét csökkentette. A hatalom, az állampolgárok és szervezeteinek és az „információs társadalom”³¹ állapotának viszonyát vizsgálva megtévesztő csak arra figyelemmel lennünk, hogy a vizsgált időszakban az információ áramlásának és felhasználásának milyen kibontakozó technikai lehetőségei vannak, és azokat mire és miként alkalmazzák a közintézmények, valamint az „információs forradalmat” vezénylő magasan felkészült felhasználók.³² Számunka fontosabb annak az ismerete, hogy a népesség egyes korcsoportjai és szociális rétegéi hogyan és mire használják a technikai lehetőségeket. A felmérések arra utalnak, hogy a felhasználók többsége az elérhető szolgáltatásokat üzenetposztolásra, a facebook, a twitter, és az egyéb közösségi oldalakat magán és társalgási (esetenként a kultúra fejlesztését is szolgáló, a szociológia kutatásait kiterjettebben segítő) célokra, közöttük a legnagyobb felhasználó csoport, a 16-24 évesek játékokra használták.³³ A politikai tartalmú fórumok, vitaoldalak résztvevőinek száma nagyságrendekkel kisebb a közhiadelemben vélténél.³⁴ A társadalom polgárai és szervezetei részéről a feloldás (a dolog természetéből adódóan) csak akkor várható (feltételezhető), ha *megismerik és elfogadják* a feloldás szükségességét, és *kimunkálják* annak módját. A megismerés, az elfogadás, a kimunkálás az andragógia elmélet és gyakorlat körébe tartozik, összehangoltan a pedagógiai-oktatási intézményi gyakorlattal.

³¹Fenntartva, hogy az „információs társadalom” fogalommal nem zárjuk ki, hogy az emberiség története az információ története.

³²Nem áll rendelkezésre összesített statisztika az intézmények által közreadott tartalmak felhasználásáról. De valószínű, hogy messze nem éri el a közösségi oldalak lájkolt, megosztott oldalainak számát.

³³2014-ben a magyar lakosság 76%-a volt számítógép-, illetve internethasználó, a havinál ritkább gyakoriságú használat már nem jellemző. A magyar háztartások közel háromnegyede rendelkezett 2014-ben internet-hozzáféréssel. 2014-ben a magyar lakosság 60%-a vette igénybe a közösségi média elérhető szolgáltatásait: így többek között a felhasználói profilkészítést, üzenetposztolást, továbbá egyéb közreműködést a facebook, a twitter és egyéb más közösségi oldalakon. Központi Statisztikai Hivatal 2015. Infokommunikációs

³⁴Megtékinthetők a fórum oldalak statisztikaiban.

Mechanikai szemlélettorzító hatásai a pedagógiában, a hivatásgyakorlásban

A pedagógia intézményeinek lépést kellett, kell tartania a tudományok, ezen belül a technikai, majd az informatikai fejlődéssel. Korunkban *egy tanárnemzedéknek* mindtöbb és több, gyorsan változó, egymást erősítő „nyomás” alatt kell végeznie szakmai és nevelő hivatását. E nyomás adódik a pedagógia természetes konzervativizmusából³⁵, a technikai, informatika változások és társadalmi-gazdasági hatásainak rövid (ma már egy-két éves) ciklus-ideje, az intézményeken belüli pedagógus korcsoportok eltérő informatikai felkészültségéből és gyakorlatából, eredően eltérő szemlélete és elvárása, valamint a hatalmi szervezetek gyakran önös érdekű kényszerintézkedéseiből.

A kormányzatokban felerősödött (azok tagjaiban, mint tisztségviselők, a felső társadalmi réteghez tartozásukból adódóan, mint magán emberek is) a gazdaság terjesztőképességére történő fókuszálás, mert a nemzeti jövedelem fő forrása az ipar, a magas színvonalon gépesített mezőgazdaság, a kereskedelem, a szolgáltatás, amelynek – többségük személy szerint – részese is.³⁶ Ez a szemlélet és magatartás olykor egy-egy törvénykezési procedúrában, intézkedésben ugyan nem megfontoltan akaratlagos, a beavatkozást viszont (éppen megfontolatlansága következtében) szándékosan torzítja el. Az oktatási intézmények és az oktatás-nevelés központi irányítása elfogadható, ha nem kizárólagosan egy ideológiának rendelik alá, célja nem annak az ideológiának hatalmi kényszerrel történő diktátuma, és nem sérti a pedagógia elveit. Ellenkező esetben a diktátum a

³⁵ „...az oktatás a társadalom minden rendszerére és folyamatára hat, még ha eltérő erővel is, annak tartama éppen a rendszer adott struktúrájának, egyensúlyi folyamatának fenntartása. Az iskola tehát konzerváló funkciót tölt be a társadalomban, a szót most értékmentes értelmében, vagyis a fennálló megtartására törekvés értelmében használva. (A fennálló viszonyok újrateremtése lehet éppen egy társadalmi modernizációs folyamat kiszolgálása is.)” Nahalka István A oktatás Társadalmi meghatározottsága. In: DIDACTIKA Nemzeti Tankönyvkiadó 50. p

³⁶ A konzervativizmus megfér az egyéni gyarapodási szándékkal, de az állami – hatalomgyakorlási szervezete-k vezetőit igazodásra kényszerít, amit, ha nem tudnak kezelni, a konzervativizmus és a szükségést meghaladón eltorzuló nacionalista gondolkodás és cselekvés, populista viselkedést eredményez, ami nincs tekin-tettel az intézmények szervezetére, funkciójára. (A történelmi itt-lét – *dasein* – nem ismeréséből fakadó dilletantizmus, zavar, torzulás.)

szervezetként kezelés jellegzetes megvalósulása. A „szakmában” ismert módon és eszközökkel az oktatási intézményeket, a tanárokat megfosztja a pedagógiai „építkezéstől”, a tartalom és a módszer fejlesztésétől, vagyis eszközzé válnak. (illetve válnak, ha az állapotot elfogadják.) Megfosztja az intézményeket a műhelymunka lehetőségétől.

Az informatika fejlődése lehetővé teszi az oktatási intézmények és a tanulás központi *segítése* elfogadható, sőt szükséges együttműködés, ha nem kizárólagosan egy ideológiának rendelik alá, és a célja nem annak az ideológiának hatalmi kényszerrel történő diktátuma. A diktátum a szervezetként kezelés jellemző megvalósulásának esete például az, amikor a pedagógust és tanulót nem a tanítás tanulás folyamatát segítő, az interneten történő széleskörű elméleti, tartalomtájékoztató segédanyagokkal segíti, hanem kötelező „letöltési” előírásokkal és tartalmakkal utasítja. Így az oktatási intézményeket, a tanárokat megfosztja a pedagógiai „építkezéstől”, a tartalom és a módszer fejlesztésétől, a műhelymunka lehetőségétől, vagyis a pedagógusok *eszközzé válnak*. (Válnának, ha az állapotot elfogadnák.) Az állam – mint laikus – beavatkozása a pedagógia *tartalmi* kérdéseibe, a pedagógia gyakorlatát, a tananyagok tudományos fejlesztését gátolja.³⁷ Ezzel – tekintettel a kor szellemi és praktikus követelményeiről leszakadó pedagógia hagyatékára – az andragógia terhelését növeli. (Ebből a nézőpontból, az ország kulturális színvonalát tekintve nincs jelentősége, hogy később a felnőtt igényli e vagy sem a felzárkózást.) Korunkban, mindinkább a hatalom technikai jellegű bürokratikus beavatkozó tevékenységével ellentétben, az államnak *szolgáltatóként* kell vállalnia a nevelés, az oktatás és a képzés *központisegítését*, a növekvő információ halmazoknak az oktatásban történő felhasználásra alkalmas előkészítésével. Ugyanis az egyes (elsősorban az alsó és középszintű) intézmények többsége nem rendelkezik az információ szűréséhez és feldolgozáshoz a fejlesztéseknek megfelelően *kellő időbe szükséges* eszközökkel, költségeinek fedezetével, és ez nem is rendelhető működésük körébe. Megítélésem szerint a szocio-andragógia gyakorlata megvalósításának *is* feltétele az oktatási intézmények számára az említett módon *tudományos igényességgel kialakítandó központi segítő funkciót megvalósító, tartalmat*

³⁷Egyes iskolák felelősség teljes vállalása az „önkényes eltérésnek” progresszív, de egyben a kulturális szakadék növelését is jelentik

gyarapító állami-intézményi köreműködés. Azu.n. informatikai forradalom bizonyos káros hatásaia pedagógia rendszerére és tartalmára (hatásait tekintve ugyan vitatott), de kétségtelen kellően nem szabályozható³⁸. Ezért az emberi értékek védelmére egyfajta konzervativizmusnak kötelezően jelen kellene lennie, a kor elkerülhetetlen, progresszív folyamataiba illeszkedően. Úgy vélem, ennek gondozása az andragógia, illetve azon belül – a társadalomtudományokkal együttműködve a szocio-andragógia feladatkörébe tartozik.

A természettudományok kutatási eredményeit felhasználva a 20. században felgyorsult **az orvoslásban** alkalmazható technikai eszközök (főként az elektronikai) tökéletesítése, minőségi átalakulása, valamint a kémiai anyagok és eljárások szélesedőkörű alkalmazása. A folyamat a 20. század második felétől, az *eszközokhasznosságukból adódóan, akaratlanul erősítették az alkalmazók technikai szemléletét.* A gyógyszervegyészet minőségi változást eredményezett a gyógyításban, az emberi élet meghosszabbításában. Esetenként a diagnózis folyamatában a mind „mélyebb” áttekintést nyújtó elektronikai eszközökre hagyatkozva, és feltételezhetően a terápiában széleskörűen és „prompt” alkalmazható gyógyszerek adására hagyatkozás következtében háttérbe szorult az emberi (lét-) kapcsolat az orvos és a beteg között. Ebben a kérdésben az emberi aspektusok „kezelése” (csak úgy, mint bármely emberi kapcsolat alakulásában) a felnőttnevelés körébe is tartozik (feltételezhetően kell, hogy tartozzon), azonban az orvoslás technikai függősége, az általa felszínre került orvostikai problémák sokkal összetettebbek, és meghaladják az andragógiai „beavatkozás” lehetőségeit. Mindemellett az orvosok terhelését nagymértékben növelte a laikus állami beavatkozás.

A témánkkal összefüggésben a szocio-andragógia tárgykörébe tartozhat a hatalom beavatkozásának kritikája az orvoslásba, tágabb értelemben az egészségügy túlburjánzott állami szabályozások által okozott torzulások humán feloldási lehetősége, a *hivatás privilégiumának* kölcsönösségi alapon történő *érvényesülése*, és tiszteletben tartása.

Az **egyházak**, a vallási életszempontjából vizsgálva a témát, bár a „szent” jelenlétének közvetlen társadalomszervező erőjéről a szekuláris társadalomban átfogó értelemben nem beszélünk (M. Eliade), az egyes – az

³⁸ A szabályozás jogi problémákat vet fel.

esetek többségében pusztán formálisan definiálható társadalmat felépítő -- közösségek, kimagaslóan vallási közösségek esetében sokszínűen vannak jelen. Ennek egyik formája az a felfogás, amely a modern és jelenkori egyházak által megszólított emberek bizonyos köreit (halmazait) a Ferdinand Tönnies (+1936) német szociológus által leírt Gemeinschaft -- Gesellschaft megkülönböztetéssel párhuzamosan, pl. a közösség és gyülekezet/egyházközség kifejezésekkel írja le. Ez nem egyszerűen a modern társadalom szerkezeti letűkröződését jelenti az egyházi szervezetekben, hanem felveti az egyik lehetséges vizsgálati szempontját a szervezet és szerkezet találkozásának, egymásra hatásának és jelentőségének az egyházi tevékenységi formák közt. Amennyiben kimutatható, hogy a hierarchikus hatalmat megalapozó „szent” fogalma a szakralizmus értelmezésein kívül vagy azokon túl is hatékony közösségsszervező erőként jelenik meg, megnyílik a lehetősége annak, hogy a szervezet és szerkezet vallási értelmezéseinek segítségével vizsgáljuk a hatalommal kapcsolatos társadalmi jelenségeket, ésszel a vallástudományi és teológiai szempontokkal járuljon hozzá a szocio-andragógia útkereséséhez.

Felhasznált irodalom

- Alport G. W. The nature of prejudice. Menlo Park, CA Addison Wesley. (1954) Magyarul: Hunyadi György A társadalmi csoportok értékelő megkülönböztetése: váltott kutatási perspektívák – Társadalmi dominanciák 2005 Budapest OSIRIS KK
- Alport G. W. The nature of prejudice. Menlo Park, CA Addison Wesley. (1954) Magyarul: Hunyadi György A társadalmi csoportok értékelő megkülönböztetése: váltott kutatási perspektívák – Társadalmi dominanciák 2005 Budapest OSIRIS KK
- Alport G. W. A személyiség alakulása Kairosz kk. 2000.
- Atkinson Rita L. és szerzőtársai PSZICHOLOGIA Osiris kk. 1999.
- Bergenhenegouwen G. J. és szerzőtársai Stratégiai képzés a szervezetekben SZVT Budapest 1995.
- Bohamann Mark P-G Mérőkövek a kulturális antropológiában. Panem Kft, Egyetemi Nyomda Budapest 1997.

- Borbáth Erika szerk. Az illegitim andragógusképzés megteremtője. MMI. 2006.
- Dachrendorf Ralph A modern társadalmi konfliktus Gondolat kk.1994.
- Eötvös József A XIX. század uralkodó eszméinek befolyása az államra
- Falus István szerk. DIDACTIKA - Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Felnőttoktatás és képzési lexikon 512. p Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó 2002
- Harangi László Andragógia versus Heutológia. Kultúra és Közösség 2010 IV. szám
- Koltai, Dénes Theoretical, economic and regional issues of adultaducation IIC German Adult Education Association 2002.
- Kotler Philip MARKETING menedzsment Műszaki KK. Budapest 1992
- Központi statisztikai hivatal 2015 Infokommunikációs (IKT-) eszközök és használatuk a háztartásokban és a vállalkozásokban, 2014. Budapest 2003.
- Kron Friedrich W. Pedagógia OSIRIS kk.
- Maróti Andor A nélkülözhetetlen jultúra United Kiadó (unitedp.c.), 2013.
- Nahalka István A oktatás Társadalmi meghatározottsága. In: DIDACTIKA Nemzeti Tankönyvkiadó 50. p. Budapest 2002.
- Perrou Charles Szervezet szociológia OSIRIS kk.
- Ralph Dahrendorf A modern társadalmi konfliktus GONDOLAT kk. 1994.
- Sidanius J– F. Pratto A társadalmi dominancia OSIRIS KIADÓ – Budapest 2005
- Sidanius J.– F. Pratto A társadalmi dominancia OSIRIS KIADÓ – Budapest 2005
- Weber M. A jövőendő Németország kormányzásáról írott cikkekben in. Tudomány és a politika, mint hivatás Kossuth kk. 2004.
- Wilhelm Röpke A jóléti állam és az idült pénzromlás c. írásában. Magyarul W. Röpke Emberséges társadalom – emberséges gazdaság AULA KK. 2000.
- Zrinszky, László: Nevelélmélet. Műszaki kk. 2002.

Boga Bálint

A SZERVEZETEK ORGANIKUS MŰKÖDÉSÉNEK FEJLESZTÉSE AZ ANDRAGÓGIA SEGÍTSÉGÉVEL

Abstract: *Burns and Stalker have distinguished two forms of organisation management: the mechanistic and the organic types. I analyze two macro organisations (education and health care directed by state) on the basis of this concept according to Szeitz János' proposition. Both of them are managed by ministry and the tasks are performed by subordinated smaller organisations (e.g. schools – hospitals), but in essence these are complete organisations as well. In our opinion andragogy can promote the organic activity: it gives better approach to understanding the daily reality for decision-makers and improves the socialpsychologic competences in the performers.*

Bevezetés

Jelen előadás/dolgozat kapcsolódik Szeitz János kifejtett koncepciójához, amely a döntéshozók (hatalom) és állampolgárok kapcsolatát elemzi, elsősorban a szervezeti működések oldaláról. A működés mechanikus szerkezetként illetve élő szervezetként jelenhet meg, három területet nevez meg: az oktatást, az egészségügyet és a vallási szervezetet (magam részéről a szociális ellátás szervezetét is hozzá tenném). Azt vizsgálja, hogy hogyan segíti az andragógia ezen szervezetek tevékenységét. Dolgozatomban a közoktatás és az állami egészségügy szervezetét tekintem át a szakirodalom felhasználásával, a kettős működési alternatíva megközelítéséből kiindulva és a két szakmai terület párhuzamait-különbségeit számba véve.

Téma felvezetése

A közoktatás és a teljes területre kiterjedő egészségügyi szolgálat fenntartása a modern államok nagy részében az állam feladata. Mind a kettőt mint makroszervezetet működteti, a szakminisztériumok végzik a feladatot, ami magába foglalja az irányítás, fenntartás (feltételek biztosítása), felügyelet, kontroll részfeladatait (Klein 2012). A szervezet általánosan elfogadott fogalma alapján ez az állítás egyértelmű: valamely társadalmi szükséglet kielégítése céljából, meghatározott feladatok végrehajtására létrehozott folyamatos emberek, csoportok közti együttműködési alakulat, melyben munkamegosztáson alapuló szerepek kapcsolódnak egymáshoz hierarchikus rend, meghatározott szabályozás alapján (Baracsi é. n.:2, Schein 1978:15-18) Hasonló a rendszer fogalma, szélesebb, de lazább fogalom, úgy is felfogható, hogy ennek egyik formája a szervezet.

A definíció egyes tényezőit végigtekintve a két vizsgált területen a következő konkrétumok találhatók (Baracsi é. n., Benedek 2009, Simon 1991, Géher 2011):

- társadalmi szükséglet kielégítése:
 - tanult emberek létre hozása
 - emberek egészségének megőrzése, visszaállítása;
az ehhez meghatározott feladatok:
 - oktatás illetve gyógyítás, megelőzés;
az együttműködő alakulatai:
 - iskolák, egyetemek illetve rendelők, kórházak
ezeken belül munkamegosztás, szerepek,
 - hierarchia: igazgató, rektor, szaktanárok,
tanszékvezetők, professzorok, oktatók illetve igazgató,
osztályvezetők, szakorvosok, szakdolgozók
rendeletileg és adott intézmény által előírt szabályok:
 - szakmai, adminisztratív és kapcsolati rendelkezések.

Az irányító minisztérium és a végrehajtó intézmény között mediátor szervezeti elemek (alrendszer) végezhetik az átkapcsolást, mivel az ország összes intézményével a közvetlen kapcsolat nehéz, alig lehetséges. Ez az ún. divizionális szervezeti felépítésnek felel meg (Dobák1995:43), amely könnyebbé teszi az irányítást, a kis és nagy szervezet előnyeit egyesíti. Ezek az ellátás fokozatához kapcsolt (általános iskola, középiskola, főiskola, egyetem szintje illetve orvosi alapellátás, szakrendelések, kórházak, klinikák szintje) vagy területiális (pl. megyei szintű irányító szerv) típusú lehet, általában párhuzamosan fennállnak.

Tehát az oktatásban és az egészségügyben az a közös és ezzel eltér a gazdasági szervezetektől, hogy a produktuma az ember, mégpedig a tevékenysége által minőségében megváltoztatott ember, egyszerűsítve: a tanulatlan emberből tanult lesz. A beteg emberből egészséges, ez a változás következik be a szervezetbe kliensként bekerülő (input) és az azt elhagyó (output) személy emberi minőségében, egyiknél (főleg) szellemi, másiknál (főleg) biológiai értelemben. Ezek alapján a makroszervezet 3 fő elemből áll: irányító főszerv, végrehajtó intézmény, amely önmagában is mint szervezet működik és a szervezetbe kerülő kliens, negyedik elemként (mint minden szervezetnél) ott van háttérben a társadalom egésze, amelyből szükséglete alapján származik a kliens és amelybe visszatér megváltozott, kiegészült, gazdagodott lényével annak igényét kielégítve. A társadalom igénye, hogy, tagjai a modern társadalomban folytatott élethez szükséges ismeretekkel rendelkezzenek (alapoktatás) és a társadalom szükségleteit szakértelemmel ellátó személyek álljanak rendelkezésre (szakoktatás, nehézipartól a szórakoztatásig). Valamint a beteg és sérült személyek gyógyító eljárások által az egészséget a lehetséges szintig megközelítsék (a gyógyítás összes szintje a probléma összetettségétől függően, progresszív ellátás) és az egészségtől a külső ártó hatások lehető távol maradjanak (közegészségügy) és mindez biztosítsa az egyén igényét meghaladóan a funkcióképes egyének kellő számát a társadalom céljai számára. Tehát mindkettő létjogosultságának az alapja az állampolgár egyedi szintjén jelentkező és a társadalom összegző szintjén megnyilvánuló szükséglet,. Az államnak a makroszervezet létrehozásához rendelkezésre kell álljon a szükségletek fajtáinak és nagyságrendjének ismerete (felmérések, statisztika, stb.). Blau (1970) elmélete elkülöníti a zárt és nyílt rendszerű szervezetet a társadalommal való kölcsönhatás mértékétől függően. Az oktatás területén

már a 19. században megjelentek a társadalom életével való eleven kapcsolat igénye (szociál-pedagógia, Natorp) (Fodor é. n.), majd a 20. században is különböző teóriák és gyakorlati kezdeményezések formájában. Ma is alapvető Dewey (1915) meghatározása: „a nevelés az egyén alkalmassá tétele saját funkciói gyakorlására” (Dewey 1976:16). A társadalomorvostan (Simon 1991) is elméletileg meglehetősen kidolgozott koncepciókat tárgyal, azonban mindkét területen a döntéshozók valóságismerete gyakran és visszatérően hiányosnak mutatkozik.

Az ellátási fokozatoknál felsorolt végrehajtó intézmények mindegyike, önmagában is szervezetként működik, tehát a makroszervezetben bizonyos önállósággal rendelkező kisebb szervezetek hajtják végre a makroszervezet számára kijelölt, társadalmi igényből származó megoldandó konkrét feladatot (szervezet a szervezetben). A makroszervezet meghatározza a szükséglet ismeretén alapuló feladatot, a végrehajtás kereteit is előírja (rendeletek, szabályok, irányelvek), mindezek lényegét követni kell. Ezek megtartását ellenőrzi, számonkéri. Az ellenőrzés lehet kvantitatív, statisztikai jellegű és tartalmi, írásbeli, internetes beszámolókból származó, vagy személyes (ez főleg a tartalmi kontrollra vonatkozik), illetve vegyes (minőségellenőrzési auditek).

A makroszervezet elemei között a működés kapcsán konfliktusok léphetnek fel: az irányító és a végrehajtó szervezet, a végrehajtó intézmény és a kliens és az irányító szervezet és a kliens között. Utóbbinál nem közvetlen a találkozás, de a rendelkezések eredete, amelyek a végrehajtást szabályozzák, esetleg korlátozzák, egyértelmű lehet a kliens számára és így az irányító felé fejezik ki elégedetlenségüket.

Mechanikus vagy organikus működés?

A Szeitz János által felvetett probléma a szervezet-tudományban már korábban bizonyos összefüggésekben felmerült. A tudománytörténészek Francis Bacon, Locke, Descartes nevét említik a korábbi filozófusok közül, akik erre már utalnak, majd a XIX. századból Emile Durkheim neve említendő. A modern korban azonban alapműnek tartható Burns és Stalker 1961-ben írt *Management of Innovation* című műve, amely – bár több, mint 50 éve íródott – ma is a téma kifejtésének kiindulópontja, ehhez mérik az új gondolatokat (Burns 1985; Boje 1999). A szerzők elkülönítik a

mechanisztikus és organikus (szerves) szervezeti menedzsmentet. A kétfajta működési stílust szembe állítják egymással. A mechanikust jellemzi: jól meghatározott és differenciált működési feladatok, a személyek feladatai jól kimunkáltan elkülönítettek, ugyancsak jól meghatározott a helyük a hierarchiában, jogaik, kötelességük, felelősségük pontosan kijelölt, a magasabb beosztásúaknak kiemelt szerepük van, az interakciók vertikális irányúak (azaz főnök-beosztott irányúak), előírt a lojalitás az intézménnyel szemben, engedelmesség a feljebbvaló felé, belső értékek előnybe helyezése kötelező. Ez a feszes leírás egyébként lényegében megfelel Max Weber klasszikus bürokratikus szervezet-meghatározásának (Czakó 2011:2). Burns és Stalker ezt tartja az alapvető és domináns formának, elkülöníti ettől az organikusan működő szervezetet. Ennek jellemzői: hozzájárulás a közös célhoz, azaz rugalmas feladatkijelölés a cél legjobb megközelítését figyelembe véve, a személyes feladat természetes, logikus jellege, amely a körülmények szerint, a helyzetnek megfelelően változtatható, kontroll és felelősség megosztása ennek ismeretében, a megoldás decentralizálása (ott meghatározni a részleteket, ahol a megoldást megvalósítják), főleg laterális interakció és kommunikáció, azaz a végrehajtó munkatársak között, információk és tanácsok mozgása köztük, „technológiai ethos”: a tényeket, a valóságot elfogadni. A különbségek Litterer (1973:339) kimunkálásával, egymással szembeállíthatók.

Ezen jellemzők ismeretében felmerül a kérdés: melyik szervezeti működési forma a célravezetőbb? A modern, demokratikus és egyben gyorsan változó gazdasági és társadalmi világot figyelembe véve és első megközelítésben általában az organikus típus tartható korunk szervezeti formájának. A kérdés nem ilyen egyszerű. A menedzsment-szempontról az a lényeges, hogy adott szervezetben melyik forma biztosítja inkább a „részfunkciók” („part-functions”) (Mullins 2004) optimális kapcsolatát és melyiknél tudja a menedzser jobban kontrollálni a munkaerőt. Már a szerzők is egyértelműen leírják, hogy a feladat mibenlététől függ, hogy melyik a szükséges, a működést jobban szolgáló forma, tehát polaritásnak és nem dichotómiának tartják a két típust, egyik végletként az iparcikkgyártó üzemet, másikként az elmeorvosintézetet nevezik meg. Ch. Perrow (1997:154) szerint az határozza meg, hogy melyik a hatékonyabb, hogy fix vagy előre pontosan nem meghatározható (unpredictable) feladatot teljesít. Ennek megfelelően jelent meg a későbbi évtizedekben, ma is sokak által elfogadva az ún.

contingency (esetlegesség) teória (Lawrence 1967, Mullins 2004:780, Czakó 2011:128), amely egy szervezeten belül is engedi a módszer megválasztását a feladattól függően, ezért nevezik ezt „ha, akkor...” („if, then...”) elméletnek is. G. Ross (2011) egyenesen azt állítja, hogy egy szervezeten belül is eleve kontinuum fedezhető fel, egyes feladatok szigorúbb szabályozottsággal kezelendők, míg mások – kisebb-nagyobb mértékben – a végrehajtók autonómiájára bízhatók, tehát mechanikus-organikus hibridnek foghatók fel.

A két makroszervezet elemzése

Az állam – ahogy már vázoltuk – az ország lakosságának igénye (objektív szükséglete) alapján kell a közoktatás és az egészségügyi ellátás országos szervezetét kialakítsa. A területiális struktúrát a demográfiai viszonyokra, a településszerkezetre kell építse, tehát ennek központi ismerete elengedhetetlen az általános iskolák és az orvosi alapellátás telepítéséhez, nagyságrendjük kialakításához. Ugyanez kell - más dimenzióban - a középiskolák és szakrendelők, kórházak vonatkozásában, a felsőoktatás kevésbé kell arányos eloszlásban megjelenjen. Mindezek kialakítása, működtetése a normák (pl. hány lakosra kell egy háziorvos, hány gyerekre kell egy középiskola, hány órát kell tanítson egy tanár, hány lakosra kell egy belgyógyászati kórházi ág, hány kórházi ágyra kell egy orvos, nővér, stb.) kialakítása után, ezek megkövetelése alapján közelebb áll a mechanisztikus típushoz. Egy ország egészét és egységét figyelembe véve ez magától értendőnek tartható, a helyi adottságokból fakadó, de a keretszabályozásba beilleszthető egyedi variánsok elfogadásával. Az elmúlt években ott volt probléma a területen például, hogy centralizált iskoláknál a tanulónak más településre kell utaznia, a kis kórházak bezárásánál az akut beteget esetleg tovább kell szállítani, bár ott magasabb szintű ellátást kap. A szakiskolák (beleértve az egyetemeket is) keretszámait az adott társadalom működési területeinek szakmberszükséglete kellene megszabja, azonban ez nehezen állapítható meg, még szakemberek, kutatók sem tudják pontosítani, nem beszélve arról, hogy előre – mikorra például egy tanuló korosztály belép majd a társadalmi életbe - még nehezebb megjósolni. Az irányító szerv a tevékenység szakmai tartalmát is meghatározza. Az oktatási területen a tananyag, a tanterv nagyrészt előírt, egészségügyben a szakma fejlődésének

jelenlegi és hazánkban elérhető fokán kell a gyógyítást megvalósítani, ez utóbbit a szakmai kollégiumok irányelvei, a "bizonyítékokon alapuló orvoslás" (evidence-based medicine) adatai szabják meg.

Mindezek alapján a makroszervezet működtetése lényegében inkább a mechanikus típus jellegzetességét követi (decizionizmus: határozatok általi vezérlés), ami következik a több szintű struktúrából, a kiterjedtségéből és a központi kormányzati szervek irányába megkövetelt felelősségéből. Több szerző szerint a nagyság befolyásolja a típus megválasztását (minél nagyobb, annál inkább mechanisztikus jön előtérbe) (Harvey 1968:258, Collins 1986:159). Mások szerint viszont a szervezet nagyságának nincs erre hatása (March 1993:152). Véleményem szerint az első megközelítés életszerűbbnek látszik.

Az alszervezetek kell megvalósítsák a konkrét feladatot ellátó funkciót, ahol az organikus jelleg előtérbe kell kerüljön, így rugalmassága révén eredményesebb kell legyen. A szintek közötti kapcsolat lényeges, a visszacsatolás révén az irányító szint információkat kap és ha igazán a funkcióra koncentráltan működik, ezeket beépíti a következő normatívákba, ez természetesen bizonyos késéssel valósulhat meg. Mindazonáltal ha az irányítás ennek megfelelően látja el feladatát, működésében közelíthet előbb-utóbb az organikus menedzseléshez, annak figyelembe vételével, hogy ez teljes mértékben soha nem érhető el.

A végrehajtó intézmény, mint szervezet (iskola, egyetem – rendelő, kórház) működését kell ezután még tovább górcső alá venni. Kereteit az előbbieken részletezett tényezők meghatározzák, de a konkrét keret a megvalósításnak bizonyos szabadságot biztosít, aminek kihasználása ennek a szervezetnek belső tulajdonságaitól (vezető!) és az oktató/egészségügyi dolgozó személyes tudásától, karakterétől függ. Ennek a két tényezőnek meghatározó szerepe van az adott intézmény eredményességében, azaz hogy a tanulók milyen mélységig sajátítják el a szükséges tudást, mennyire lesz sajátjuk illetve a beteg testi-lelki egyensúlya milyen gyorsan, milyen mértékben áll helyre.

A szervezetskultúra jelentősége

Egy adott szervezet belső világa az ott dolgozók közérzetét, eredményes munkáját befolyásolja. Ez lényegében az ún. szervezeti kultúra fogalmába foglalható bele, amelynek definíciója: a szervezet tagjai által elfogadott, közösen értelmezett előfeltevések, értékek, meggyőződések, hiedelmek rendszere, és az ezekből származó magatartás. Négy meghatározó típusa van a domináló faktortól függően (Handy 1986, Czakó 2011:220):

- vezető szerepe
- környezethez való viszony:
 - irányítás, döntéshozatal módja
 - teljesítmény meghatározása.

Három hatás érhető tetten benne: saját történelme, saját feladatából származó jellegzetessége és a külső hatások (ide vehető az irányítók hatása).

A vizsgált makroszervezetek területén komoly vizsgálatok alapján lehetne a szervezetskultúra jelenlétét, jelentőségét, szerepét kimutatni, igazolni: az irányító állami szerv és a végrehajtó intézmények kapcsolatában a felsorolt négy tényező hogyan valósul meg. Nagy kultúrájú, folyamatosságot, tartós kulturális trendet mutató országban volna ennek értelme, hazánkban kétséges lenne az eredmény.

Az egyes intézmények területén, tehát az oktatás, a gyógyítás hagyománnyal rendelkező helyi szervezeteiben viszont érdemes lenne ezt végig vinni, egyrészt abból a célból, hogy kimutassuk az adott szervezetskultúra társadalompszichológiai és ökonómiai hatását, másrészt a jelen tendenciák – sajnos - jelentkező erodáló befolyását. A szervezetskultúra pozitív jellemzői és az organikus szervezeti típus közti kapcsolat egyértelmű, mivel köztük átfedések mutathatók ki a megnyilvánulási jellemvonások számba vétele alapján, tehát ez is alátámasztja, hogy ezen a területen az organikus típust kell elősegíteni.

Az andragógia szerepe

A makroszervezetek struktúráját és működési mechanizmusát áttekintve Szeitz János javaslatát szem előtt tartva az andragógia szerepét érdemes felvetni és alkalmazása lehetőségét átgondolni.

Az első és véleményem szerint lényeges, a valóságban talán példa nélküli javaslatom: a döntéshozók andragógiája. A döntéshozók többsége politikus, tehát az adott területen az adott időszakban kevés közvetlen tapasztalattal rendelkező személy. Ha azon a területen is dolgozott, legtöbbször régebben elvált a mindennapi gyakorlattól. Tehát a döntéshozók számára oktatást, ismétlődő, szinten tartó jelleggel kellene tartani. Ezt részben a tudomány tudósai, részben a terület különböző területén dolgozó, a napi problémákkal találkozó gyakorlati szakemberek kellene tartsák, ez utóbbi a visszacsatolás egyik formája lehetne. Ez nem szégyen, az orvoslásban a professzorok is össze kell gyűjtsék a továbbképzést, a szinten tartást bizonyító igazolásokat. Ezáltal - a tények ismeretében – a döntések – amelyek az oktatási és egészségügyi vezetőktől függnék – az aktuális helyzethez közelebb állnának. Ez az edukatív módszer elősegítené, hogy ne alakuljon ki két olyan bürokratikus veszély, amelyeket még a szervezetszociológia klasszikusai írtak le. Robert Michels leírta az „oligarchia vastörvénye” (iron law of oligarchy) jelenséget, amelynek lényege az, hogy még a demokratikus szervezetben is, főleg a nagy szervezetekben, idővel kialakul a kevesek hatalma, ez centralizált és egyúttal a valóságtól távolodó uralmat jelent, lojális holdudvarral (Michels 2001). Robert Merton pedig a bürokratikus szervezeti működés azon termékét figyelte meg, hogy szinte észrevétlenül a működtetés mechanikus csapdáiban a szervezeti cél elsikkad, a fő cél elmozdul a középpontból („goal displacement”) (Merton 1957). A javasolható andragógiai forma elősegíti az irányítók és végrehajtók közti ellentétek megelőzését, tehát e jelenségek kialakulását is megelőzheti és adott esetben a problémák megoldási készségét is javíthatja.

A végrehajtó intézményekben a szervezeti kultúra pozitív tényezőit előtérbe helyezve – ahogy már utaltam rá – az organikus működési típus megvalósulását segítjük elő. A jó szervezeti légkör eredményesebb, jobb kliens-ellátást tesz lehetővé, de a végrehajtó személyek személyisége adott esetben meghatározó, még akkor is, ha erre hat ez a szociálpszichológiai milió. Az andragógia szerepe ezen vonalon is megtalálható. A továbbképzés,

ún. szinten tartó oktatás a szakmai kompetenciák megtartását, fejlesztését szolgálják, kevésbé tartják számon, hogy a klienshez való viszonyulás, az empátia, a motiváltság is fejleszthető oktatás, felnőttnevelés által. Ez a felhasználandó koncepció egyik alapeleme a Durkó Mátyás (1999) által kidolgozott andragógiai elméletnek (pl. harmónia kell legyen a személyiség és alapvető tevékenysége között, a felnőtt ember személyiségét meghatározott cél érdekében céltudatosan fejleszteni kell). A felnőttnevelés így gazdagított formája az oktatásban ún. „rejtett tanterv” (látens mechanizmusok) kiteljesítésének megvalósulását segítheti elő (Szabó 1985), az orvoslásban is fejleszti az orvos-beteg kapcsolat személyes jellegét. A szociális-személyes kompetenciák sorába tartozik: a kapcsolatteremtés, a beleérzés, a kooperáció és a konfliktus-megoldás készsége; ezek erősödhetnek az ilyen jellegű andragógia által. Szükséges a társadalmi értékek elvitele, tudatának erősítése a társadalom minden rétegében (Lorenz 2003). Ezek andragógiai módszerekkel elősegíthetők. Interaktív tanfolyam-jellegű programok elképzelhetők ezen a téren. Kétséges azonban, hogy mennyire fogadják el, milyen belső nyitottsággal vennének részt ezen az érintett személyek, tehát az ilyen irányú belső igény kialakulását is elő kell segíteni.

Lényegében az ún. Bálint-módszer (Harrach 2010) is ide sorolható, amely irányító szakember vezetésével esetmegbeszéléseket foglal magába a gyógyítók/oktatók számára, és amely a személyközi kapcsolatokra koncentrálna, kapcsolati diagnózist közelít meg és az esetanalízis közben általános érvényű készségeket szabadít fel, a személyiség is gazdagszik és mondható, hogy az organikus típusú szervezeti életre nyitottabbá tesz. A szervezet vezetője is részt kell ilyen ülésen vegyen, de az aktuális csoportvezető más, ebben a módszerben járatos személy kell legyen.

Összefoglalólag: az andragógia a humán szolgálati szférában erősíti az organikus, a formálist meghaladó működést.

Felhasznált irodalom

- Baracsi, Ágnes – Hagymásy, Katalin – Marton, Sára: Nevelési gyakorlat változó iskolai színtereken. Az iskola, mint szervezet. http://www.nye.hu/bgytk/sites/www.nyf.hu.bgytk/files/docs/05a_az_iskola_mint_szervezet.pdf
- Benedek, András – Mezei, Gyula – Tornyosi, Nagy Éva (2009): Közoktatási rendszer- és szervezettan. BME, Budapest
- Blau, P. M. – Scott, W. R. (1970): The sociology of learning. Chicago, Rand McNally
- Boje, David (1999): Five centuries of mechanistic-organic debate. <http://business.nmsu.edu/~dboje/between.html>
- Burns, Tom - Stalker, G. M. (1961): The Management of Innovation. Tavistock, London
- Burns, Tom (1985): Mechanisztikus és organiztikus struktúrák. in: Kovács, Sándor (ed) (1985): Szöveggyűjtemény a szervezetelmélet történetének tanulmányozásához I. II. kötet. Budapest: Tankönyvkiadó
- Collins, P. D. - Hull, F. (1986): Technology and Span of Control: Woodward Revisited, Journal of Management Studies, 23 (2), 143–64.
- Czakó, Ágnes (2011): Szervezetek, szerveződések a társadalomban; Szervezetszociológiai jegyzetek. BCE Szociológia és Társadalompolitika Intézet http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0010_2A_01_Czako_Agnes_Szervezetek_szervezodesek_a_tarsadalomban-Szervezetszociologiai_jegyzetek/ch03s04.html
- Dewey, John (1976): A nevelés jellege és folyamata (transl. by Molnár Magda), Tankönyvkiadó, Budapest
- Dobák, Miklós és munkatársai: Szervezeti formák és koordináció. Közigazgatási és Jogi Kiadó, Budapest
- Durkó, Mátyás (1999): Andragógia. Magyar Művelődési Intézet, Budapest
- Fodor, László: Paul Natorp (1854-1924) Docplayer <http://docplayer.hu/15239368-Paul-natorp-1854-1924.html>
- Géher, Pál – Jávor, András (2011): Egészségügyi rendszerelmélet és rendszertudomány (e-book) <http://semmelweis.hu/dei/files/>

2013/11/Eg%C3%A9szs%C3%A9g%C3%BCgyi-szervezetelm%C3%A9let-%C3%A9s-rendszertudom%C3%A1ny.pdf

- Handy, C. B.(1986): Szervezetek irányítása a változó világban. Mezőgazdasági Kiadó, Budapest
- Harrach, Andor (2010): A Bálint-módszer fejlődéstörténete. Thalassa 21 (3), 29-50.
- Harvey, Edward (1968): Technology and the Structure of Organizations American Sociological Review, 33 (2), 247-259
- Klein Sándor (2012): Vezetés- és szervezetszichológia. Edge 2000, SHL könyvek
- Lawrence, P. - Lorsch, J. (1967): Differentiation and Integration in Complex Organizations. Administrative Science Quarterly 12, 1-30.
- Litterer, J. A. (1973): The Analysis of Organizations. 2. ed. John Wiley & Sons, New Jersey
- Lorenz, Walter (2003): Szociális munka Európában, áttekintés és jövőbeni fejlődési irányok. Esély (3), 3-17.
- March, J. G. - Simon, H. A. (1993): Organisations. 2. ed. Blackwell Publ., Cambridge, USA
- Merton, Robert K. (1957): Social Theory and Social Structure. Glencoe IL: Free Press
- Michels, Robert (2001): Political Parties: A Sociological Study of the Oligarchical Tendencies of Modern Democracy, 1915, trans. Eden and Cedar Paul (Kitchener, Ontario: Batoche Books), 241, <http://socserv2.socsci.mcmaster.ca/~econ/ugcm/3ll3/michels/polipart.pdf>.
- Mullins, Laurie J. (2004): Management and organisational behaviour. 7. ed. Pearson Publ., Cambridge
- Perrow, Charles (1997): Szervezetszociológia. Osiris kiadó, Budapest
- Ross, Gordon (2011): Mechanistic and organic organisations. Social Intranet Blog, Thought Farmer <https://www.thoughtfarmer.com/blog/mechanistic-and-organic-organizations/>

- Schein, Edgar H. (1978): Szervezéslélektan. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest http://www.magarpaxromana.hu/kiadvanyok/soa/szabo_laszlotamas.htm
- Simon, Tamás (1991): Társadalomorvostan. SOTE, Budapest
- Szabó, László Tamás (1985): A „rejtett tanterv”. Oktatókutató Intézet, Budapest

Kispálné Horváth Mária

***TANULÓ FELNŐTTEK FORMÁLIS ÉS NEM
FORMÁLIS FELNŐTTKÉPZÉSEK IRÁNTI
ELVÁRÁSAINAK VIZSGÁLATA***

Abstract: *In my study I am going to present some results of an empirical research on adult education aiming how learning has affected the comfort feeling of adult learners. In my interpretation comfort feeling is an umbrella term including the following dimensions: sense of existential security, sense of mental security, time structure, social interactions and knowledge.*

In my lecture I am focusing on the dimension of knowledge and adult learning. I am examining the expectations of adult learners towards formal and non-formal adult education and adult educators. For instance, I am analysing how important for the students the realization of learning paradigm as well as knowledge expansion and teaching practises helping students are. I am also studying the connection between the expectations of adult learners and the real training features.

This survey research was carried out in county Vas with 1225 respondents. The examined population covers the highly complex structure of adult education and training, because all segments of the system are represented from adult education at secondary and tertiary level in schools through vocational and language courses to hobby clubs and artistic workshops. In my study I am analysing the expectations of adult learners and real training features according to types of training as well.

Kutatás formális és nem formális felnőttképzésben tanulók körében

Tanulmányomban egy olyan empirikus andragógiai kutatás néhány eredményét szeretném bemutatni, amelyet 2013-ban folytattam Vas megyében. A kérdőíves kutatásban kizárólag olyan felnőtt tanulók vettek részt, akik az adatfelvétel idején legalább két hónapja valamilyen formális vagy nem formális felnőttképzési forma keretében képezték magukat. Az 1224 válaszadó 71%-a (874 fő) formális, míg 29%-a (350 fő) nem formális módon tanult.

A 874 fő formálisan tanuló válaszadó közel fele, 46%-a szakmai – 30%-a szellemi, 16%-a fizikai – képzésben vett részt, 39%-uk a felsőoktatásban tanult részidejű képzésben levelező tagozaton, 8%-uk vizsgára is felkészítő nyelvtanfolyamot látogatott, míg 7%-uk érettségi bizonyítványt adó középiskolai részidejű képzésben tanult. Felük 4-12 hónapja tanult, azonban harmaduk több mint egy éve.

A 350 fő nem formálisan tanuló válaszadó által megnevezett konkrét képzések hét képzéstípusba kerültek besorolásra. A válaszadók között legnépszerűbbek a hobbikörök, 32%-uk ilyen jellegű képzéseket látogat. Mellettük a kulturális, művészeti és a sporttal kapcsolatos klubok, tanfolyamok közkedveltek még, a válaszolók 23-23%-a tagja ezeknek. Kisebb súllyal vannak jelenek a vallási (7%) és az életvezetési (6%) tanfolyamok, valamint a nem nyelvvizsgára felkészítő idegen nyelvi kurzusok (6%) és a munkával kapcsolatos nem formális képzések (3%). A nem formálisan tanulók hosszabb ideje tanulnak, hiszen közöttük többségben vannak azok, akik már években tudják mérni képzési idejüket. 55%-uk legalább egy éve tagjai egy adott nem formális tanulási csoportnak, legtöbben, 31%-uk több mint öt éve.

A vizsgálatban résztvevők általános jellemzése szempontjából azt emelhetem ki, hogy a válaszadók kétharmada nő, felük érettségizett, harmaduk diplomás, túlnyomó többségük Vas megyében él családban, fele részük szülő egy-két gyermekkel. Jelentősebb különbségek a formálisan és a nem formálisan tanuló felnőttek között a háttér adatok tekintetében az életkori megoszlásban – és ezzel összefüggésben – a munkaerő-piaci státuszban és a gyermekek életkorában vannak. A nem formálisan tanulók

között számottevő az idősebbek aránya, hiszen 42%-uk 50 éves vagy idősebb, míg a formálisan tanulóknál ez az arány csupán 4%. A nem formális felnőttképzésben résztvevők többségének nagykorú, amíg a formális felnőttképzést látogatók többségének kiskorú gyermekeik vannak. A nem formálisan tanulók 44%-a inaktív, akiknek kétharmada nyugdíjas, ellenben a formálisan tanuló inaktívak között egyáltalán nincs nyugdíjas.

A formális felnőttképzés iránti tanulói elvárások

A tanuló felnőttek a formális felnőttképzés jellemzői közül a tanárok megfelelő szakmai tudását tartják a legfontosabbnak (1. táblázat), alátámasztva egy másik kutatás eredményét, ahol szintén az oktatók biztos szakmai tudását tekintették a legfontosabbnak a felnőtt tanulók (és egyébként az oktatók is). (Barta 2005)

1. táblázat: A formális felnőttképzés jellemzőivel és azok fontosságával kapcsolatos válaszok átlagai és sorrendjük (N = 874)

formális felnőttképzéssel kapcsolatos tényezők	jellemzőség átlaga és sorrendje max. 4		fontosság átlaga és sorrendje max. 4		átlagok különbsége és sorrendjük max. 3	
tanárok megfelelő szakmai tudása	3,29	1.	3,49	1.	0,20	11.
szakmai elméleti ismeretek elsajátítása	3,16	2.	3,31	6.	0,15	15.
tudás számonkérése a vizsgákon	3,01	3.	3,34	2.	0,33	5.
tanulók motiválása tanárok által	2,97	4.	3,32	5.	0,35	3.
stresszmentes tanulási környezet	2,90	5.	3,23	7.	0,33	5.
mindennapokban hasznosítható képességek fejlesztése	2,84	6.	3,14	9.	0,30	8.

formális felnőttképzéssel kapcsolatos tényezők	jellemzőség átlaga és sorrendje max. 4		fontosság átlaga és sorrendje max. 4		átlagok különbözete és sorrendjük max. 3	
munkaerőpiacon hasznosítható képességek fejlesztése	2,84	6.	3,18	8.	0,34	4.
tanulók informálása ügymintézők által	2,84	6.	3,34	2.	0,50	2.
szakmai gyakorlati ismeretek elsajátítása	2,82	9.	3,33	4.	0,51	1.
tanulási tapasztalatok hasznosítása	2,80	10.	2,99	10.	0,19	12.
élettapasztalatok hasznosítása	2,79	11.	2,98	11.	0,19	12.
aktivizáló tanítási módszerek	2,76	12.	2,98	11.	0,22	9.
munkatapasztalatok hasznosítása	2,70	13.	2,92	13.	0,22	9.
szakmai kapcsolat tanulótársakkal	2,61	14.	2,80	15.	0,19	12.
szakmai kapcsolat a tanárokkal	2,58	15.	2,89	14.	0,31	7.

Emellett kiemelt jelentőségűnek értékelik – megerősítve egy további vizsgálat eredményét (Cseke 2007) –, hogy a vizsgákon azon legyen a hangsúly, amit tudnak (2. hely a fontossági sorrendben), valamint, hogy az ügyintézőktől, oktatásszervezőktől megkapjanak minden számukra fontos információt (szintén 2. hely). További lényeges elvárás a tanulók részéről, hogy a képzés során szakmai gyakorlati és elméleti ismeretekre tegyenek szert (4. és 6. hely), illetve hogy a tanárok motiválják, segítsék őket a tanulásban (5. hely) és stresszmentes tanulási környezetet, légkört teremtsenek számukra (7. hely).

A fontossági sorrend közepén helyezkednek el a munkaerőpiacon és a mindennapokban hasznosítható általános képességek fejlesztésével kapcsolatos elvárások (8. és 9. hely), valamint az aktivizáló tanítási-tanulási

módszerek alkalmazása és a tanulási, élet- és munkatapasztalatok hasznosítása a képzés során (10-13. helyek).

A formális felnőttképzésben a megkérdezettek legkevésbé azt tartják fontosnak, hogy szakmai kapcsolatokat építsenek ki a tanárokkal és a tanulótársakkal, bár ezeket is a kétharmaduk nagyon vagy inkább fontosnak értékeli. (14. és 15. hely).

A formális felnőttképzéssel kapcsolatos elvárások közötti korrelációk túlnyomó többsége közepes erősségű. Egy magas korreláció fordul elő köztük, amely a szakmai elméleti és a szakmai gyakorlati ismeretek elsajátítása ($r=0,709$) iránti elvárások között van. Az elvárások közötti közepes korrelációk közül a következők emelkednek ki erősségükkel: motiváló tanárok és stresszmentes légkör ($r=0,631$), motiváló tanárok és vizsgákon a hangsúly a meglévő tudáson ($r=0,631$), stresszmentes légkör és vizsgákon a hangsúly a meglévő tudáson ($r=0,621$), szakmailag felkészült tanárok és vizsgákon a hangsúly a meglévő tudáson ($r=0,617$), informáló ügyintézők és vizsgákon a hangsúly a meglévő tudáson ($r=0,616$), szakmai kapcsolat kiépítése a tanárokkal és a tanulótársakkal ($r=0,614$).

A válaszadók legfőbb igényei lényegileg összhangban állnak az elméleti munkákban (Boga 1999, Feketéné Szakos 2002, Galbraith 1992, Jarvis 2003, 2004, Knox 2014, Kraiciné Szokoly 2004, Setényi 2003, Szabóné Molnár 2009) alapvető fontosságúnak tartott tanulási paradigma megvalósulásának szükségességével, azaz azzal, hogy elvárják tanulásuk és fejlődésük támogatását. Számukra a mindennapokban és a munkaerőpiacon hasznosítható képességeik fejlődése, így az időtálló és újrafelhasználható tudáshoz jutás is fontos. (Kraiciné Szokoly 2006) A szakirodalomban (Boga 1999, Cross 1982, Jarvis 2004, Klein 2006, Knowles-ra 1980 hivatkozik Jarvis 2004, Kraiciné Szokoly 2004, 2006, Magyar 2008, Maróti 1997, 2008) szintén lényegesnek tartott különféle tapasztalatokra való építést viszont ezekhez képest kissé kevésbé tartják fontosnak.

Az előbbieken felsorolt legfontosabbnak tartott öt elvárás közül három nagymértékben jellemző is a válaszadók képzéseire. Kettő olyan tényező van, melyet a tanulók igazán lényegesnek tartanak, viszont kevésbé jellemző a képzésükre, és ráadásul ennél a két összetevőnél a legnagyobb a különbség a fontossági és a valós helyzetet tükröző mutatók között. Ez a két jellemző a szakmai gyakorlati ismeretek elsajátítása és a tanulók informálása. Ezek mellett még a következő tényezőknél van jelentősebb különbség a felnőtt

tanulói elvárások és a valóság között: tanulók motiválása és segítése, a munkaerőpiac egészen hasznosítható képességek fejlesztése, stresszmentes tanulási környezet biztosítása, a számonkéréseken a meglévő tudásra koncentráció a tudásbeli hiányosságok helyett.

A formális képzésekkel kapcsolatos tanulói elvárásokat és magukat a képzési jellemzőket érdemes képzéstípusonként is megvizsgálni. Összességében a legmagasabb elvárások a felsőfokú részidejű képzésben – egyetemi alap- és mesterszakokon – tanulóknál figyelhetők meg, esetükben az elvárások összesített átlaga négyfokú skálán 3,21. Őket követik a szellemi (3,16) és a fizikai (3,15) szakmai képzésben, továbbá a vizsgával záruló idegen nyelvi tanfolyamokon résztvevők (3,08) elvárásainak erőssége. Egyértelműen az érettségi bizonyítványt felnőttként szerzők (2,79) támasztják a legalacsonyabb elvárásokat a képzéseikkel kapcsolatban. Számukra három tényező fontos igazán, hogy stresszmentes légkörben tanulhassanak olyan tanároktól, akik szakmailag jól felkészültek és motiválják, segítik tanulóikat. A különféle formális felnőttképzéssel kapcsolatos tanulói elvárásoknak és azok képzésekben való megvalósulásának – azaz a képzések valós sajátosságainak – összehasonlításakor megfigyelhető, hogy összességében a középfokú iskolarendszerű felnőttoktatásban, a nyelvtanfolyamokon és a fizikai szakmai képzésekben résztvevők érzik azt, hogy – kissé alacsonyabb – igényeiknek leginkább megfelel a képzésük. A szellemi szakmai képzésekben résztvevők és különösen a felsőoktatásban levelező tagozaton tanulók viszont azt tapasztalják, hogy az elvárásaikat – melyek a legmagasabbak – kevésbé elégítik ki a képzéseik.

A nem formális felnőttképzés iránti tanulói elvárások

A válaszadó felnőttek a nem formális felnőttképzés jellemzői közül is a tanárok megfelelő felkészültségét tartják a legfontosabbnak. (2. táblázat)

2. táblázat: A nem formális felnőttképzés jellemzőivel és azok fontosságával kapcsolatos válaszok átlagai és sorrendjük (N = 350)

nem formális felnőttképzéssel kapcsolatos tényezők	jellemzőség átlaga és sorrendje max. 4		fontosság átlaga és sorrendje max. 4		átlagok különbsége és sorrendjük max. 3	
jól felkészült képzésvezetők, tanárok	3,15	1.	3,23	1.	0,08	8.
képzésvezető által teremtett jó légkör	3,09	2.	3,21	2.	0,12	5.
új és érdekes gyakorlati ismeretek elsajátítása	2,99	3.	3,08	4.	0,09	6.
tanulók segítése képzésvezetők által	2,99	3.	3,12	3.	0,13	2.
mindennapokban hasznosítható képességek fejlesztése	2,89	5.	3,03	5.	0,14	1.
új és érdekes elméleti ismeretek elsajátítása	2,86	6.	2,92	6.	0,06	10.
tanulói vélemény meghallgatása és figyelembevétele	2,70	7.	2,83	7.	0,13	2.
tanulók informálása ügymintázók által	2,69	8.	2,77	8.	0,08	8.
társadalmi kapcsolatok bővülése	2,60	8.	2,63	11.	0,03	13.
tanulói élethelyzetből adódó sajátosságok figyelembe vétele	2,59	10.	2,68	10.	0,09	6.
munkában is hasznosítható képességek fejlesztése	2,56	11.	2,69	9.	0,13	2.
korábbi tapasztalatokra építés	2,56	11.	2,62	12.	0,06	10.
alkotóvágy kiélése	2,53	13.	2,58	13.	0,05	12.

Szinte ugyanilyen lényegesnek vélik, hogy a képzés vezetője jó légkört teremtsen a foglalkozásokon, órákon (2. hely a fontossági sorrendben). A harmadik legerősebb kíváncsi, hogy motiválják, segítsék őket az andragógusok. További lényeges elvárás a felnőtt tanulók részéről, hogy a képzés során új és érdekes gyakorlati és elméleti ismeretekre tegyenek szert (4. és 6. hely), illetve hogy a mindennapokban hasznosítható képességeik fejlődjenek a képzés során (5. hely).

Közepesen tartják fontosnak, hogy a véleményüket és az élethelyzetükből – például életkor, családi állapot, gyermeknevelés, munkavégzés, anyagi helyzet – figyelembe vegyék (7. és 10. hely). Szintén közepesen fontos számukra, hogy az oktatásszervezők informálják őket minden lényegi kérdésben (8. hely), és, hogy akár a munkában hasznosítható képességeik is fejlődjenek (9. hely).

A fontossági sorrend végén a társadalmi kapcsolatok bővülésével (11. hely), a korábbi tapasztalatok képzés során történő figyelembe vételével (12. hely) és az alkotóvágy kiélésével (13. hely) kapcsolatos elvárások vannak.

A nem formális felnőttképzéssel kapcsolatos elvárások közötti korrelációk túlnyomó többsége – ugyanúgy, mint a formális képzésekkel kapcsolatos elvárásoknál – közepes erősségű. Az elvárások közötti korrelációk közül a következők a legerősebbek: motiváló tanárok és jó légkör ($r=0,798$), motiváló tanárok és felkészült tanárok ($r=0,626$), mindennapokban is hasznosítható képességek fejlődése és munkaerőpiacon is hasznosítható képességek fejlődése ($r=0,607$), felkészült tanárok és jó légkör ($r=0,604$), elméleti ismeretek elsajátítása és gyakorlati ismeretek elsajátítása ($r=0,602$).

A nem formális módon tanuló válaszadók legfontosabb igényei lényegileg szintén – mint ahogy a formálisan tanulóké is – összhangban állnak az andragógiai szakirodalomban központi fontosságúnak vélt tanulási paradigma megvalósulásának szükségességével, mivel ők is tanuláshoz segítségét tartják alapvetőnek, a szakirodalomban szintén lényegesnek tartott korábbi tapasztalatok figyelembe vételét ellenben nem igazán tartják fontosnak.

A nem formális módon tanuló válaszadók rendkívül szerencsés helyzetben vannak, hiszen a képzésekkel kapcsolatos elvárásaik és a képzések jellemzőinek sorrendje szinte teljesen megegyezik egymással. Minden vizsgált tényező esetében az átlagok közötti különbségek rendkívül

csekélyek, azaz, amit a válaszolók elvárnak a képzéseiktől, az meg is valósul az igényeik sorrendje és mértéke szerint.

A nem formális képzésekkel kapcsolatos tanulói elvárások és maguk a képzési jellemzők képzéstípusonkénti vizsgálatakor az a megállapítás tehető, hogy a kulturális, művészeti képzésekben résztvevők elvárásai a legmagasabbak, esetükben az elvárások összesített értéke négyfokú skálán 2,99. Őket a hobbikörök (2,89) és a sportklubok (2,89), majd az életvezetési tanfolyamok (2,82), a munkával kapcsolatos nem formális képzések (2,79) és a nem vizsgával záruló idegen nyelvi tanfolyamok (2,75) tagjai igényeinek erőssége követi. A vallási képzéseket látogatók elvárásai a legalacsonyabbak (2,54). Az egyes képzéstípusok esetében is a felnőtt tanulói elvárások és azok képzésekben való megvalósulása között nagy a hasonlóság, azaz nemcsak a nem formális képzésekre összességében, hanem képzéstípusonként is igaz az, hogy az elvárásoknak megfelelnek a képzési sajátosságok.

A formális és a nem formális felnőttképzés iránti tanulói elvárások összevetése

A formális és nem formális felnőttképzésben résztvevők elvárásainak rangsorában egyezések és különbségek is előfordulnak. Az öt legfontosabb elvárás közül három azonos a két csoportban, az oktatók felkészültségével, a felnőtt tanulók segítségével és a gyakorlatorientált képzéssel kapcsolatos igények. Ezek mellett a formálisan tanulók számára kiemelten fontos még az információkhoz jutás, továbbá, hogy a vizsgákon a meglévő tudásuk számonkérésén legyen a hangsúly. A nem formálisan tanulók számára még a jó légkör és a mindennapokban hasznosítható képességeik fejlődése a leglényegesebb.

A nem formális felnőttképzésben résztvevők helyzete ideálisnak látszik, mivel igényeik és képzéseik sajátosságai között jelentősek az egyezések. Ehhez az is hozzájárulhat, hogy a nem formálisan tanulók elvárásainak erőssége eleve alacsonyabb a formálisan tanulóknál, az elvárások összesített átlaga a nem formálisan tanulóknál 2,88, míg a formálisan tanulóknál 3,15.

A formálisan tanulóknál viszont előfordulnak számottevő eltérések az elvárt és a valós képzési jellegzetességek között, főként a gyakorlati ismeretek

elsajátítása, a munkaerő-piaci kompetenciák fejlesztése, a tanulókat segítő oktatói magatartás, a stresszmentes tanulási környezet és a vizsgáztatási módszerek terén. Az andragógusoknak – a tanuló felnőttek komfortérzésének és a tanítási-tanulási folyamat hatékonyságának növelése érdekében – mindenképpen érdemes ezekre a tényezőkre nagyobb hangsúlyt fektetni.

Felhasznált irodalom

- Barta Tamás (2005): Felnőttképzésben oktató szakemberek kompetenciáinak meghatározása. Budapest, Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
- Boga Bálint (1999): Az idős emberek és a felnőttoktatás. Kultúra és Közösség, 3. évf. 1. szám, 137-145. p.
- Cross, Patricia K. (1982): Adults as learners. Increasing Participation and Facilitating Learning. San Francisco – Washington – London, Jossey-Bass.
- Cseke Viktória (2007): Tanári személyiség a közoktatásban és a felnőttoktatásban. Tudásmenedzsment, 8. évf. 1. szám, 37-43. p.
- Feketéné Szakos Éva (2002): A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Galbraith, Michael W. (1992): A hatékony segítő munka kilenc alapelve. In: Maróti Andor (szerk.) (1997): Andragógiai szöveggyűjtemény II. Válogatás a felnőttoktatás elméletének külföldi szakirodalmából. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 63-68. p.
- Jarvis, Peter (2003): Az egész életen át tartó tanulás szociológiai perspektívái. Tudásmenedzsment, 4. évf. 1. szám, 8-19. p.
- Jarvis, Peter (2004): Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice. Third Edition. London – New York, RoutledgeFalmer.
- Klein Sándor (2006): Egyenlő felek párbeszéde. A felnőttek tanulása a változó világban. Felnőttképzés, 4. évf. 1. szám, 6-9. p.
- Knox, Alan (2014): Comparing Adult Education in the United States and Other Countries. Neveléstudomány, 2. évf. 1. szám, 6-19. p.
- Kraiciné Szokoly Mária (2004): Felnőttképzési módszertár. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

- Kraiciné Szokoly Mária (2006): Pedagógus – andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- Magyar Miklós (2008): Pedagógiai jellemzők, tanulási tényezők a felnőttek tanulásában. Felnőttképzés, 6. évf. 2. szám, 1-5. p.
- Maróti Andor (1997): Elméleti alapok a felnőttek tanításához és tanulásához. In: Maróti Andor (2005): Tanulmányok és előadások a felnőttek képzéséről. Budapest, Nyitott Könyv Kiadó. 31-77. p.
- Maróti Andor (2008): Felnőttképzés a posztmodern társadalomban. Új Pedagógiai Szemle, 58. évf. 11-12. szám, 3-17. p.
- Setényi János (2003): Tanulóközpontú felnőttképzés. In: Mayer József, Singer Péter (szerk.) (2003): A tanulás kora. Felnőttoktatási Akadémia, Gyula 2002. Budapest, Országos Köznevelési Intézet Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ. 35-40. p.
- Szabóné Molnár Anna (2009): A tanuló felnőtt. In: Golnhofer Erzsébet (szerk.): A tanulás sokszínű világa. Tanulásfelfogások különböző nézőpontokból. A Pedagógusképzés tematikus száma. 7. évf. 2-3. szám, 199-220. p.

Kovács Anett Jolán

***A VALIDÁCIÓS ELJÁRÁSSAL KAPCSOLATOS
GONDOLKODÁSMÓD FORMÁLÓDÁSA EURÓPÁBAN
2009 ÉS 2015 KÖZÖTT***

Abstract: *Validation has been in the focus of European discourse in the last decades, which proves the topicality of the issue. The EU helps the Member States with different tools so that the countries can use validation as widely as possible. The most important publication is the European Guidelines for validating non-formal and informal learning which is a practical handbook. The first Guideline was published in 2009 before the Council Recommendation of 2012 on the validation of non-formal and informal learning. The second Guideline was published in 2015 which included validation trends that are currently being developed in Europe. Our research was based on these publications. Our aim was to know and compare European validation trends based on the two guidelines and the established main directions regarding the validation process of learning outcomes acquired in non-formal learning context. Where is the development of validation systems heading towards? How did the attitude change between the two guidelines? Which areas were given more emphasis in 2015 compared to the guidelines published in 2009? How do the tools used during validation differ from each other? What kind of common steps can be recognized during the validation process? During our research, we got an overall picture of the changes regarding the steps, the participants and methods of validation. The issue is crucial because Hungary undertook to develop its national validation system by 2018 based on the Council Recommendation of 2012.*

Bevezető

Harangi szerint „Az egész életen át tartó tanulás olyan kora gyermekkortól késő öregkorig tartó kognitív folyamat, amely magába foglalja a formális, azaz az iskolai oktatást éppen úgy, mint a nonformális (bizonyítványt nem adó, kötetlen, öntevékeny szervezetek keretei között végbemenő, nálunk a közművelődési jellegű), valamint az informális (családi, munkahelyi, a széles társadalmi környezetben történő) tanulást” (Harangi 2009).

Farkas írja, hogy „Az oktatás, képzés, ezen belül is a szak- és felnőttképzés korunk és társadalmunk egyik legfontosabb közügye.” (Farkas 2013:7). Kulcsfontosságú gazdasági, szociális és egyéni boldogulás szempontjából. Jelentős szerepe van a munkaerőpiac alakulásában, a szegénység elleni küzdelemben. Ma már a felnővekvő nemzedék egyre nyilvánvalóbban nem tanítható meg mindarra a tudásra, amelyre az embernek élete végéig szüksége van, ugyanis a társadalom, a gazdaság, a tudomány, a világ folyamatosan és gyorsan fejlődik. A tanulás ideje ma már az egész élet. Ezért különösen jelentőssé válik a nem formális környezetben megszerzett tudás, kompetencia felmérése, elismerése.

A tanulási szinterek sokféleségéből adódóan a felnőttek az élet számos területéről tehetnek szert tudáselemekre, amelyek alapot jelenthetnek a formális oktatási/képzési rendszerbe történő belépésre vagy a munkaerőpiaci érvényesüléshez. Míg az iskolarendszerben szerzett tudásainkat hivatalos dokumentummal (bizonyítvánnyal, oklevéllel) tudjuk igazolni, addig az iskolarendszeren kívüli környezetben (pl. fizetett vagy önkéntes munkavégzés, közművelődési- vagy szabadidős tevékenység során) fejlesztett kompetenciák bizonyítása rendkívül nehéz. Egyre inkább igényné és szükségletté válik a dokumentummal nem igazolható kompetenciák felmérése és tanulási vagy munkavállalási célú elismerése és beszámítása. A folyamatot, melynek során megbizonyosodunk róla, hogy az egyén birtokolja-e a képzési/foglalkozási szabványnak megfelelő tudást validációnak nevezzük.

A validáció fontossága

A téma relevanciáját mutatja, hogy a validáció ügye az elmúlt évtizedekben az európai diskurzus középpontjába került. 2000-ben jelent meg a *Makinglearningvisible – Identification, assessment and recognition of non-formallearningin Europe* című kötet (Bjornavold 2000), mely az európai országokat a nem formális és informális tanulás elismerését szolgáló eljárások kidolgozottsága és működésük jellege szerint típusokba sorolta és átfogóan elemezte az elismerés kapcsolódását az európai munkaerő-piaci politikákhoz (Derényi és mtsai 2007:75). Ezt követően számos EU, OECD, CEDEFOP tanulmány, dokumentum látott napvilágot, annak érdekében, hogy segítsék a tagországokat a validációs eljárás minél szélesebb körben való alkalmazásában. Az európai szervezetek ajánlásokat fogalmaznak meg és útmutatókat adnak ki a tagállamok számára. Az Európai Unió Tanácsa 2004-ben jelentette meg a validálásra vonatkozó közös európai alapelveket (önkéntesség, pártatlanság, minőségbiztosítás, az érintettek bevonása, az értékelők szakmai kompetenciája, stb.) (Council of the European Union 2004). Majd 2009-ben megjelent a közös európai alapelvek megvalósításához szükséges gyakorlati útmutató, a *European Guidelinesforvalidatingnon-formal and informallearning* című kiadvány (CEDEFOP 2009).

Az első Guideline 2009-ben, még a 2012-es EU ajánlás előtt jelent meg. 6 évvel később, 2015-ben került kiadásra a második Guideline, mely már tartalmazta a validáció fogalomrendszerrel, a validációról való gondolkodással kapcsolatos tendenciákat, változásokat, hangsúly eltolódásokat. Kutatásunk során azt elemeztük, hogy az első guideline megjelenése óta Európában honnan hová fejlődött a validáció, hogyan változott a validáció fókusza.

2012 decemberében az Európai Unió Tanácsa ajánlást fogadott el a nem formális és az informális tanulás eredményeinek érvényesítéséről (Európai Unió Tanácsa 2012). Az ajánlás alapján a nem formális és az informális tanulási eredmények fontos szerepet játszhatnak a foglalkoztathatóság, a mobilitás és a tanulási motiváció növelésében. Azoknak a szervezeteknek, akik jelentős szerepet töltenek be a nem formális és informális lehetőségek terén, az érvényesítési folyamatok elősegítésében is szerepet kell vállalniuk. Az oktatási szférának meg kell könnyítenie a felnőtt emberek formális

tanulásban való részvételét a nem formális és az informális úton megszerzett tanulási eredményeik alapján illetve lehetővé kell tenni a nem formális és az informális tanulás útján szerzett kompetenciák meghatározását a munkaerő piaci elismerés céljából is. A dokumentum felhívja a tagállamok figyelmét arra, hogy legkésőbb 2018-ra lehetővé kell tenni, hogy az adott tagország valamennyi állampolgárának lehetősége legyen a nem formális és informális tanulás eredményeinek érvényesítésére, ezért létre kell hozni egy nemzeti szintű validációs rendszert (Európai Unió Tanácsa 2012).

A téma azért is fontos, mert Magyarország vállalta, – a 2012-ben megjelent Európai Tanács ajánlása alapján, – hogy 2018-ra kiépíti nemzeti validációs rendszerét. További vállalást is tett Magyarország, az EU 2020 célok teljesítéseként elköteleződöttünk azon célok mellett, hogy 2020-ra a 20–64 évesek körében a foglalkoztatottság aránya elérje a 75%-ot. Illetve, hogy legalább 5 %-kal csökkentsük azok számát, akik nyomorban és társadalmi kirekesztettségben élnek, illetve akik esetében a szegénység és a kirekesztődés reális veszélyt jelent. Mindezen célok teljesítésében a validáció hatékony eszköz lehet!

A kutatás célja

Vizsgálatunk célja volt, megismerni és összehasonlítani a kettő guideline alapján az európai validációs trendeket és a kialakult fő irányvonalakat a nem formális környezetben megszerzett tanulási eredmények validációs eljárására vonatkozólag. Merre tart a validációs rendszerek fejlesztése? Milyen szemléletváltozás történt a kettő útmutató kiadása között? A 2009-ben megjelent útmutatóhoz képest 2015-ben mely területekre került a hangsúly? Milyen a validációs eljárás során használt eszközkülönbségek tapasztalhatóak? Milyen közös lépések rajzolódnak ki a validációs eljárás során? Kutatásunk során átfogó képet kaptunk, a validációs eljárás elképzelhető lépéseinek, szereplőinek és módszereinek változásáról.

A kutatás módszerei

Kutatási anyagunkat a CEDEFOP által publikált oktatáspolitikai dokumentumok, kiadványok képezik, különös tekintettel a 2009-ben, majd 2015-ben megjelent European guidelines for validating non-formal and informal learning kiadványok.

A kutatás legfontosabb eredményei

A 2009-es Guideline legfőbb üzenete, hogy a nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények elismertetése egyaránt oktatási, gazdasági és társadalmi ügy. Gyakorlati jellegű kézikönyv, mely segítséget nyújt a validáció eljárásának bevezetésére, felvázolja a lehetséges lépéseket, szereplőket, használható módszereket. Tartalmazta és részletezte az alapelveket (önkéntesség, pártatlanság, minőségbiztosítás, az érintettek bevonása, az értékelők szakmai kompetenciája, stb.) (CEDEFOP 2009).

Az útmutató a validációs eljárást egy komplex folyamatként határozza meg, melynek első lépése az egyén orientációja, ahol a tanácsadó, a szakértő információt nyújt a validációs eljárásra jelentkező számára. A második lépés az egyénileg megszerzett tanulási eredmények meghatározása, értelmezése, a szztenderdekhez való viszonyítás. Az eljárást az ellenőrzés zárja.

Az első útmutató számba vette a validációs eljárás kialakítása során esetlegesen fellépő hátráltató tényezőket, többek közt az erőforrások hiányát, az érintett csoportok és vállalatok együttműködésének hiányát, a megfelelő képzettséggel, szaktudással rendelkező szakemberek hiányát, a magas szintű bizalom (olykor egyetlen) a formális úton megszerezhető képesítések iránt, alacsony információáramlás, tanácsadás, sokféle mérési módszer együttes alkalmazása, munkaadói félelem, jogi keret hiányát, ellenszenv a nem hagyományos úton megszerzett képzettséggel szemben.

Azt is hangsúlyozta, hogy az egységes validációs rendszer kialakítása érdekében nélkülözhetetlen egy stabil pilléreken álló minőségbiztosítási rendszer létrehozása. A minőségbiztosítási politikának és rendszernek az oktatás és képzés minden szintjére ki kell terjednie. Az oktatási és képzési intézményekben szükséges, hogy belső irányítás működjön, továbbá alkalmazni kell külső értékelő testületeket, akik rendszeres független

felülvizsgálatot folytatnak le. A minőségbiztosítási rendszernek ki kell térnie a körülményekre, a kimeneti és bemeneti tényezőkre és a folyamatokra, mindezt úgy, hogy a hangsúly a kimeneti tanulási eredményeken legyen. A Guideline a minőségbiztosítás tartalmi elemei közzé sorolja a világos, mérhető célokat és normákat; érdekelt felek bevonását, iránymutatások alkalmazását; megfelelő erőforrások és értékelő módszerek alkalmazását. Cél, hogy a nemzetközi, a nemzeti és a regionális minőségbiztosítás összhangban álljon. A nemzeti és helyi validációs eljárás sikeressége legfőképpen a kölcsönös bizalomtól függ!

A validáció egy komplex folyamat, melynek működésében több szervezeti egység, intézmény, érdekelt fél és érintett vesz részt. A következő táblázat azt mutatja meg, hogy 2009-hez képest 2015-ben a validációs eljárásban résztvevő érintett felek köre mennyiben változott. 1. táblázat: A validációs eljárásban érintettek összehasonlítása a 2009-es és a 2015-ös útmutató szerint saját szerkesztés

1. táblázat:

	2009		2015	
	Bevontak	Főbb elérni kívánt eredmények	Bevontak	Fő funkcióik
Európai szintű érdekelt felek	EU Tanács és Bizottság, Ügynökségek (Cedefop, ETF) programok, SocialFund, társadalmi partnerintézmények, Oktatási és képzési minisztérium, Foglalkoztatási minisztérium	EQF rendszer Europass Közös európai irányelvek érvényesítése ECVET és ECTS rendszerek fejlesztése	EU Tanács és Bizottság, Ügynökségek (Cedefop, ETF) programok, SocialFund, társadalmi partnerintézmények, munkaadók képviselete, projektek, NGO-k, ifjúsági szervezetek	Útmutatás Közös eszközök biztosítása Az átláthatóság és a transzferálhatóság biztosítása Közös tanulás szervezése, a jó gyakorlatok megosztása
A nemzeti szintű szereplők	Minisztériumok, oktatási, képzési és képesítési hatóságok, civil szervezetek	Nemzeti tantervi szakképesítés	Minisztériumok, oktatási, képzési és képesítési hatóságok, nemzeti	Megfelelő jogi környezet biztosítása A megfelelő eljárások

	2009		2015	
	Bevontak	Főbb elérni kívánt eredmények	Bevontak	Fő funkcióik
			fejlesztési projektek, a munkaügyi ellátó szervezetek, a szociális ellátás szereplői, társadalmi partnerek	kialakítása A szerepek és a felelősségi körök meghatározása Az intézményes szereplők közötti koordináció Nemzeti szintű útmutató biztosítása A minőségbiztosítási mechanizmusok megszervezése
Regionális és helyi szereplők	-	-	Regionális és helyi oktatási, munkaerő-piaci, szociális ellátás hatósági egységei Regionális és helyi projektek	Segítségnyújtás az intézményeknek Az eljárások kialakítása Az általános útmutatás adaptálása a helyi körülményekhez A regionális szereplők közötti koordináció Információ és támogatás A validációs lépések (azonosítás, dokumentálás, értékelés és tanúsítás) megvalósítása
Oktatási és képzési intézmények	Önkormányzati intézmények, magán képzőintézmé-	Oktatási programok (standardok) Bizonyítvá-	Szakképző iskolák, egyetemek, magán	Az értékelés és a tanúsítás megvalósítása Támogatás

	2009		2015	
	Bevontak	Főbb elérni kívánt eredmények	Bevontak	Fő funkcióik
	nyek, iskolák, egyetemek, értékelő központok, és speciális elismerési központok,	nyok elismertetésében való részvétel Oklevelek	képzőintézmények, értékelő központok, és speciális elismerési központok, projektek	biztosítása a kompetenciák azonosításához és dokumentálásához, beleértve az információs és tanácsadási tevékenységet Támogatás a validációs eljárásban érintett egyéneknek
Az üzleti szektor	Vállalatok/vállalkozások vezetők, emberi erőforrás menedzserek, szakszervezeti képviselők	Foglalkozási standardok Kompetencia profilok Munkaköri leírások	Vállalatok/vállalkozások, ágazati szakmai szövetségek, munkavállalói érdekképviselők, munkaadói szervezetek, kamarák, projektek	Információ nyújtása Részvétel az értékelésben és a tanúsításban* Részvétel a kompetenciák azonosításában és dokumentálásában *
Önkéntes szervezetek	NGO-k, projektek	Képesség, készség profilok	NGO-k, projektek	Információ és tanácsadás biztosítása Részvétel a validáció egyes lépéseinek megvalósításában*
Egyének	Jelentkezők, munkavállalók	Motiváció a tanulásra	-	-

(Forrás: CEDEFOP, 2009:19, 2015:25-26)

A 2009-es útmutató alapján nemzeti szinten a tanulási eredmények azonosítását, értékelését követően kétféle sztenderdhez viszonyíthatunk. A foglalkoztatási sztenderd esetében az egyén által végzett munka a

meghatározó. A hangsúly a mit, a hogyan, a milyen jól/szinten végzi az adott tevékenységet az egyén. Az eljárás egyfajta hidat képez a munkaerőpiac és az oktatás között.

Az oktatási/képzési sztenderd esetében az értékelendő tanulás tartalma áll a középpontban. Az eljáráskor a mit, a hogyan és a milyen minőségben történt tudás kerül meghatározásra.

Bármelyik sztenderdhez is történjen a viszonyítás szükség van a felmérési és értékelési rendszer (képesítési típusoknak megfelelő), az érvényesítési (módszerek, tanácsadás, útmutatás) és a tanúsítási rendszerek (elfogadás mértékének kritériumai) felállítására. Ebből adódóan a validáció olyan eszköz, amely alkalmazható a munkaerőpiacon, az önkéntes szektorban és az oktatás és képzés területén. De tudni kell, hogy a validációs eljárás során mi a cél? A munkaerőpiacra való belépés vagy előrelépés, mint például Romániában, vagy az oktatási rendszerbe való bekerülés, mint például Belgiumban vagy esetleg mind a kettő, mint Hollandiában. Ha tudjuk mi a cél, akkor meg tudjuk határozni a megfelelő lépéseket azok eléréséhez.

Szervezeti szinten az útmutató a formális oktatási intézmények, a vállalatok, a felnőttoktatási szolgáltatások és civil szervezetek közreműködését tartja kulcsfontosságúnak az érvényesítési folyamat kialakításában.

Egyén szintjén a validációs folyamat középpontjában az egyén, a felnőtt áll, neki kell megtenni az első lépést. Bárki számára hozzáférhetővé kell tenni, ilyenkor biztosítani kell az információadást, a tanácsadást és az útmutatást.

2015 végén a Cedefop – az időközben összegyűlt tapasztalatokra és jó gyakorlatokra alapozva – megújította a validációs útmutatót. A 2015-ös kiadvány leképezi a 2012-es uniós ajánlások szerkezetét, célja az ajánlások kifejtése és magyarázata. Az útmutató összesíti a nemzeti szintű rendszerépítés legfontosabb elemeit, melyek a következők:

1. A validáció nemzeti céljainak világos megfogalmazása. Gondot kell fordítani a tájékoztatásra és a validációs eljárásban érintettek számára biztosítani kell az információs és tanácsadási szolgáltatást.
2. A validációs rendszerek építésében érintettek és feladataik azonosítását segíti az alábbi összefoglaló táblázat.
3. A validációs eljárás és a nemzeti képesítési keretrendszerek összekapcsolása.

4. A nem formális és informális módon megszerzett tanulási eredmények értékelése során használt követelmény-sztenderdek azonosak és egyenértékűek legyenek a formális képzésben megfogalmazott követelményekkel.
5. A validációs eljárás iránti bizalom megteremtésének eszköze a minőségbiztosítás, mely növeli a bizalmat az eljárás iránt.
6. A validációs eljárásban résztvevők szakmai hozzáértése, a tanácsadási, értékelési, illetve a folyamat menedzselési feladatokra történő speciális felkészítése, azaz a validálókprofesszionizálása az eljárás egyre inkább szükséges követelménye (CEDEFOP, 2015).

A foglalkoztatási és az oktatási/képzési sztenderdek alapján történő értékelés a 2015-ös útmutatóban továbbra is fennmaradt. Viszont a kiadvány bővült egy új témakörrel: a nyílt oktatási források (Open Educational Resources, rövidítve OER) összekapcsolása a validációs eljárással. Erre leginkább a felsőoktatási intézmények által kínált digitális tananyagok, online kurzusok és, az ezek elvégzésével megszerezhető krediteknek és "igazolások"-nak a validációs eljárás keretében lenne lehetőség. De ez a fajta eljárás még számos kérdést felvet.

Ugyancsak újdonságnak számít a validáció vállalati környezetben való érvényesítése. A validáció során lényegében a munkatapasztalatokkal megszerzett tudást ismerik el. Így a vállalatok érdekletté válnak a rendszer működtetésében. Bár különbség tapasztalható a 2012-es uniós ajánlások és a vállalatoknál működtetett felvétel rendszer között, mivel a vállalatok egy adott munkakörre való alkalmasságot vizsgálják, nem az adott szakmára vonatkozó képesítési elvárásokat. A munkakörre való alkalmasságot a vállalatok nem feltétlenül dokumentálják, előre mutató lehetne mindezt dokumentálni és a munkavállalók részére bocsátani, mely alapját képezhetné a validációnak.

Az útmutatókban olvashatjuk, hogy a nem formális és informális úton megszerzett tanulási eredmények értékelése a formális képzés során alkalmazott értékelési módszerekkel és eszközökkel történik. Az útmutató felhívja a figyelmet a jól megválasztott eszközhasználatra. Fontos, hogy az alkalmazni kívánt eszköz illeszkedjen a mérni kívánt tudás jellegéhez. Mind a kettő útmutató tartalmazta ugyanazokat a validációs eljárás során alkalmazott módszereket:

2. táblázat: A validációs eljárás során alkalmazott eszközök 2009-es és 2015-ös útmutató szerint

„toolsforextractingevidence”	„toolsforpresentingevidence”
teszt, vizsga	CV, kompetenciák egyéni összeállítása
párbeszéd és vita	3. személytől/munkáltatótól kapott referencialevél
deklaratív módszerek (CV)	portfólió
megfigyelés	
szimulált helyzetek, valós munkagyakorlatok	

(saját szerkesztés)

Az alkalmazott eszközök közül kiemeljük a portfóliót, hiszen ez a módszer a legnépszerűbb, minden ország, minden szektora alkalmazza általában más módszerekkel együtt. Olyan dokumentumcsomag, mely leírja, összegyűjti a tudást, a megszerzett tapasztalatokat, a képességeket. A csomag tartalmazhat: referenciákat, igazolásokat korábbi munkáltatóktól, kollégáktól, üzleti partnerektől, elvégzett munkákról fényképeket, dokumentumokat, elkészített munkadarabokat. A portfólió nem csak széles körű ismeretet ad a validációs eljárásban résztvevőről, hanem további előnye, hogy fejleszti az önértékelést, hiszen a validációs eljárásban résztvevő készíti el saját portfólióját.

Amíg a 2009-ben megjelent útmutató végén egy összegzést találunk az elvekről és iránymutatásokról illetve fogalommagyarázat segíti a tájékozódást a témában, addig a 2015-ös útmutató összefoglalja azon lépéseket, amelyeket figyelembe kell venni a nemzeti validációs rendszer kialakításakor.

A validációs rendszer lépései

A validációs irányelvek fő üzenetei: egyrészt, hogyan tegyük láthatóvá a nem formális és informális úton megszerzett eredményeket, másrészt, hogyan tulajdonítsunk megfelelő értéket a nem formális és informális úton megszerzett eredményeknek.

A következő lépések betartása szükséges a rendszer kialakítása és fejlesztése kapcsán:

1. A validációs eljárás céljainak tisztázása
2. Annak meghatározása, hogy hogyan segíti a validáció az állampolgárokat
3. Az informálás és tanácsadás koordinált, célzott legyen és helyben történjen meg
4. Az érdekelt felek között együttműködés alakuljon ki és egységes szemléletet valljanak
5. Az átláthatóság és fenntarthatóság biztosítása azáltal, hogy a szabályokat, elveket összekapcsolják a nemzeti képesítési keretrendszerrel
6. A validációs eredmények értékének megerősítése azáltal, hogy azonosak vagy egyenértékűek a formális képzésben használt követelményekkel
7. Megerősíteni a validáció iránti bizalmat és hitelességet a minőségbiztosítás által
8. A validációban résztvevők szakmai kompetenciáinak biztosítása
9. A validáció szerepe a különböző szektorokban, és az eltérő szektorok közötti kapcsolatok vizsgálata
10. Azon eszközök, módszerek tisztázása, amelyeket a tanulási eredmények azonosítására, dokumentálására, értékelésérehasználnak.

A validációs eljárás alakulása Magyarországon

A dokumentumok elemzése alapján kirajzolódtak azon elemek, amelyek a nemzeti szintű validációs eljárás megteremtéséhez szükségesek. Álláspontunk szerint a következő alapelveknek szükséges teljesülniük:

- világosan megfogalmazott cél, hogy ehhez kell megállapítani a lépéseket
- tanácsadás rendszer kiépítése
- minőségbiztosítás rendszer kiépítése
- professzionális szakemberek kiképzése, melynek következtében kialakulóban lehet egy új szakma
- tanulási eredmény alapú sztetenderdek alkalmazása
- a sztetenderdek a formális végzettségek sztetenderdjeivel azonosak legyenek
- legyen kapcsolódás az MKKR-hez

Magyarország tekintetében még nincs döntés arról, hogy a validációs eljárás munkaerőpiaci vagy képzési célú legyen. Hiányzik a tanácsadás, a minőségbiztosítás rendszere és a professzionális szakemberek megléte is. Ellenben érzékelhető némi elmozdulás a tanulási eredmény alapú sztetenderdek kialakítása terén.

Véleményünk szerint Magyarország számára a munkaerőpiacicélú validáció kialakítása lenne alkalmas, mert a validáció ezen formája biztosíthatja az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők felzárkóztatását, az emberek sokféle előképzettséggel rendelkezhetnek, egyedi problémák könnyedebben megoldásra találhatnak. A munkáltató szempontjából a validáció ezen fajtája költséghatékonyabb mivel egy munkaidő kímélő folyamatról van szó, a munkavállaló nem esik ki a termelésből sok időre. Összességében az egyén mellett a munkáltató, a vállalati szféra és a gazdaság számára jelenhet előnyöket a validáció ezen formája.

Összegzés

A kettő Guideline összehasonlítása kapcsán érzékelhető, hogy a validáció fogalma kitágult. Az első útmutató megjelenésekor a hangsúly a képesítés megszerzéséhez vezető úton volt. Az eljárás folyamatát 4 lépésben határozták meg: a tanulás eredmények azonosítása, dokumentálása, értékelése és tanúsítása. A második útmutató már más kontextusban is megközelíti a témát. Itt már a cél nem a képesítési követelményeknek való megfelelés vagy tanúsítás, hanem a korábban megszerzett tudás láthatóvá tétele, annak azonosítása és dokumentálása. Ma a cél a vállalati környezetben megszerzett tudás elismerése és a munkaerőpiacra történő belépés. Ennek viszont feltétele a tanulási eredmény alapú sztetenderdek alkalmazása. Nélkülözhetetlen a vállalatok érdekltségének megteremtése és a munkaerőpiac elismerése, ehhez viszont szükség van a CEDEFOP ajánlások, dokumentumok révén a „kölcsonös bizalom” elvének kialakítására. Jöllehet, a második útmutatóban megjelenő validáció értelmezése jobban illeszkedik a mindennapok igényeihez. Ugyanakkor egyre csak növeli az egyébként sem egységes validáció fogalmának meghatározása, értelmezése körüli problémákat, mivel mind a fogalom, mind az irányultság változik!

Felhasznált irodalom

- Bjornavold, Jens (2000) (szerk): Makinglearningvisible – Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe. Cedefop, The saloniki
- CEDEFOP (2009): European Guidelines for validation of non-formal and informallearning. Office for Official Publications of the European Communities. Luxembourg. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4054> (letöltés: 2015.10.14.)
- CEDEFOP (2015): European guidelinesforvalidatingnon-formal and informallearning. Publications Office of the European Union, Luxembourg. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3073> (letöltés: 2016.03.08.)

- CEDEFOP (2015b): Validation of non-formal and informal learning. <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning> (letöltés: 2015.10.25.)
- Council of the European Union (2004): Common European Principles for the identification and validation of non-formal and informal learning.
- Derényi, András – Milotay, Nóra – Tót, Éva – Török, Balázs (2007): A nem formális és informális tanulás elismerése Magyarországon. Egy OECD-projekt tanulságai. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.
- Európai Tanács (2012): A Tanács ajánlása a nem formális és az informális tanulás eredményeinek érvényesítéséről. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32012H1222%2801%29&from=HU> (letöltés: 2015.10.25.)
- Farkas Éva (2013): A szak- és felnőttképzés gyakorlata SZTE JGYPK, Szeged.
- Harangi, László (2009): A „lifelong learning” paradigma és hatása a magyar közoktatásra <http://ofi.hu/tudastar/tanulas-kora/lifelong-learning> (letöltés: 2016.01.06.)

Kraiciné Szokoly Mária

***PILLANATKÉP A SZAKKÉPZÉSI RENDSZER
ÁTALAKULÁSÁRÓL:
A TÉRSÉGI INTEGRÁLT SZAKKÉPZŐ KÖZPONTOK
MEGSZÚNÉSE***

Abstract: *In the past decade several structural and substantive changes have taken place in the fields of both school based and non-school based vocational education due to new currents in the pertaining legal environment, i.e. Act CXC of 2011 On National Public Education and Act CLXXXVII of 2011 On Vocational Education and Training. Modifications in the National Qualifications Register (OKJ), the establishment of Regional Integrated Vocational Training Centres (TISZK) and in the summer of 2015 Specialized Vocational Training Centres all serve to modernize vocational education and training (VET) and focus on work based learning and practical training.*

The Ministry for National Economy commissioned a study, carried out between September 15 and November 30, 2015, using an online questionnaire, personal interviews, and documentary analyses to map the strengths and weaknesses in the operations of the Regional Integrated Vocational Training Centres, which preceded the Specialized Vocational Training Centres, and to shed light on the disappointing performance of the TISZK network.

One of the hypotheses, presuming that the TISZK network despite its numerous achievements (including infrastructure development projects, educational content development, establishment of high-tech practical training facilities, finding new approaches and widening the perspectives of professionals working in vocational education, and providing the foundation for extensive academic and professional cooperation) could not fulfil its mandate as stipulated at its institution, was verified by all three methods employed in the study.

The institutions forming the TISZK network, by virtue of having a differentiated system of maintainers, also varied in size, activity profile, and background, were highly diverse, thereby making the elimination of duplicities, the utilization of human resources, and closer cooperation with interested partners in the economy a task that could not be realized uniformly in an objectively comparable fashion. The network operated with low cost effectiveness, having unclear lines of interest.

The main reason for not attaining the expected results could be found primarily in that at the creation of the TISZK network the legal, organizational, and operational setting was not properly in place, several additional modifications in the relevant legal regulations came into force, e.g. creation of second tier institutions, integration into the Klebelsberg Institution Maintenance Centre (KLIK), which resulted in the haphazard and hectic operation of the network. The realization of projects emphasized the fulfilment of formal indicators required for financing as opposed to actual content.

The analysis of the second hypothesis, whereby the outgoing TISZK network and the new Specialized Vocational Training Centres are not fully compatible in their tasks and targets, could not be evaluated during the study as detailed implementation plans, and sufficient information about the changes in this area announced on 15 July 2015 were not yet available. The interviewees, due to the lack of information, did not provide answers in this topic. However, it is important to note that the great majority of the respondents viewed the creation of the Specialized Vocational Training Centres as a positive development and believe that the new Centres will successfully take over the roles and functions of the TISZK network if the proper means and conditions will be furnished to them by learning from the shortcomings of the TISZK network.

Bevezető

Az elmúlt évtizedben a szakképzést meghatározó törvényi háttér (2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről; 2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről) számos szervezeti és tartalmi változást hozott az iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli szakképzés világában. Az OKJ

változásai, a Térségi Integrált Szakképző Központok, majd 2015 nyarán a Szakképzési Centrumok létrehozása mind-mind a szakképzés korszerűsítését és a munkaalapú tanulás, a gyakorlati képzés középpontba állítását célozta.

A szakképzés reformját a kormány 2010-ben, a Magyar Kereskedelmi és Iparkamarával kötött keret-megállapodással alapozta meg, folyamata a 1040/2015. (II. 10.) Korm. határozattal elfogadott, „Szakképzés a gazdaság szolgálatában” című koncepción alapult, amely „a fenntartóváltást, a szervezeti átalakítást szabályozó kodifikációs folyamat, annak gyakorlati végrehajtását szolgálta, ugyanakkor, amely az iskolarendszerű szakképzés és a gazdaság igényeinek közelítését tűzte célul.” (Palotás József, 2015) Hosszú távon a kormány célja a szakképzésben tanulók számának növelése, a gimnáziumi képzés szerepét a felsőoktatási továbbtanulásra történő felkészítésre korlátozva. Ez a képzési profilok intézményenkénti felülvizsgálata alapján az oktatás intézményi szerkezetének jelentős átalakulását vonja majd maga után.

Az alábbi tanulmány a Szakképzési Centrumok létrejöttét megelőző Térségi Integrált Szakképző Központok létrejöttének okait, működésének eredményeit és gyengeségeit vizsgálta 2015 végén, néhány hónappal a Szakképzési Centrumok létrejöttét bejelentő rendelet megjelenése után.

A TISZK rendszer létrehozásának okai és előzményei

A TISZK rendszer létrehozásának okai

A szakképzés magyarországi átalakulása a rendszerváltást követő társadalmi-gazdasági átalakulás egyik legmeghatározóbb folyamata volt. A szakképzési rendszer átalakítását számos tényező indokolta és sürgette.

Átalakult a gazdaság szerkezete, az ország térségei között jelentős gazdasági és szociális különbségek alakultak ki.

A külföldi befektetők új technológiát és munkakultúrát igényeltek, melyhez a korábbi iparszerkezethez illeszkedő képzéssel rendelkezők, vagy az alulképzettek nem tudtak megfelelően alkalmazkodni. Kialakult és állandósult a munkanélküliség, nőtt az inaktívak száma, amely főként a hátrányos helyzetű térségeket és társadalmi csoportokat érintette erőteljesen. Kedvezőtlen irányba változtak a demográfiai viszonyok, a szakképzésbe beiskolázható fiatalok száma drasztikusan csökkent. Így a (minőségi)

szakképzés mind a mai napig fennálló nehézsége volt, hogy a szakiskolai szakképzés hagyományosan az általános iskola gyengébb ismeretekkel és alap kompetenciákkal rendelkező tanulóit örökli meg.

Kialakult és felerősödött a munkaerő-piaci, munkaadói kereslet és munkavállalói kínálat közötti egyensúlytalanság: egyfelől a munkaadói oldal képtelensége igényeik megfogalmazására, másfelől a képzési rendszer rigiditása, képtelensége a változó munkaerő-piaci igényekre történő gyors reagálásra.

Hiányzott a világos és egyértelmű szakképzési stratégia. A gyakran változó jogi és szervezeti keretek, valamint az OKJ folyamatos, egyébként szükségszerű változása a pozitívumok mellett jelentős bizonytalanságot és tanácstalanságot okozott a képzők világában. Ezt erősítette a pályakövetés hiánya, amelynek következtében nincs egyértelmű mutató arra, hogy az alkalmazott módszerek milyen hatásfokkal szolgálták, szolgálják a kitűzött célokat. (Esetenként pazarló, hosszútávon fenntarthatatlan eredményt produkált.) A felsőoktatás expanziója kiterjedt, benne a felsőfokú szakképzés megjelenése jelentősen megnövelte az érettségit adó középiskolák népszerűségét és tovább csökkentette a szakmunkásképzés, ezen belül a szakképző iskolák esélyeit a piaccá váló oktatásügy területén.

A gyakorlati képzést, korábban évtizedeken keresztül biztosító állami nagyüzemek megszűnése miatt a gyakorlati képzés ellehetetlenült. A multinacionális cégek a rendszerváltás időszakában még nem voltak készek a szakképzésbe történő bekapcsolódásra, a kis és középvállalkozások pedig létbizonytalanságaik miatt nem kívántak belépni a gyakorlati képzésbe, de a képzéshez szükséges személyi és tárgyi feltételek hiánya miatt nem is lettek volna képesek minőségi szakképzést folytatni.

Szükségessé vált az összevont, partnerségen alapuló, hálózati jellegű működés, azonban hiányzott a szakképzésben érintett iskolák, szervezetek közötti, hálózati jellegű együttműködés és kezdeményező és innovációs készség,

A szakképzésben dolgozó pedagógusok és szakoktatók alacsony jövedelme és munkájuk ugyancsak alacsony presztízse a más ágazatokban és az oktatásügy többi területén dolgozókhöz képest, nem segítette elő a minőségi szakképzést. A minőségi (szakiskolai) képzést tovább nehezítette a beiskolázott tanulók gyenge általános iskolai előképzettsége, a tanulásra és a

választott szakmára irányuló motivátlansága, ami miatt rendre megkérdőjeleződött a szakiskolai szakoktatás-képzés minősége.

Versenyhelyzet alakult ki a szakképzés területén: a hagyományos önkormányzati fenntartású iskolák mellett számos szakképzést (is) folytató felnőttképzési szervezet, vállalkozás jelent meg, esetenként az igényekhez rugalmasabban alkalmazkodó képzési kínálattal.

A TISZK-ek létrehozásának előzményei

Már az Európai Unióhoz való csatlakozási tárgyalások során megfogalmazódott a magyar gazdaság kiemelt fontosságú fejlesztési területeként, a szakképzési rendszer korszerűsítésének igénye. „Koncepció a szakképzési rendszer átalakítására a gazdasági igényekkel való összehangolására” c. előterjesztés vezetői összefoglalója a következő problémából indul ki: „Az elmúlt időszak folyamatos változásai ellenére az iskolarendszer kibocsátása szerkezetében és mennyiségében is egyre távolabb került a munkaerőpiac valós igényeitől. A kétkezi munka leértékelődött, egyes ágazatokban szakmunkáshiány alakult ki, miközben egyre többen szereztek a munkaerőpiac által nem igényelt szakképesítést, vagy szakmai végzettség nélkül hagytál e az iskolarendszert.” (Dobszai - Vámosi 2013)

A magyar kormány a szakképzés területén jelentkező problémák megoldása érdekében, az érintettek bevonásával 2005-ben szakképzés-fejlesztési stratégiát dolgozott ki, amely az alábbi célokat tűzte ki:

- A gazdaság versenyképességének növelése,
- a mobilitás növelése,
- a hatékonyság javítása,
- a regionalitás erősítése,
- az információellátottság és áramlás javítása.

2006-ban a kormányprogram részeként - Európai Unió forrásokra támaszkodva - elhatározták a TISZK-ek létrehozását. Az új rendszer alapelve a regionális megközelítési mód volt, mert az ország régiói közötti fejlettségbeli különbségek differenciált megközelítésmódot igényeltek. A hangsúly áttevődött a helyi lehetőségeken és érdekeltségeken alapuló

fejlesztésre. (Vámosi, 2011) *A TISZK rendszer szervezeti modelljének lényege régióként 2-3 korszerű technológiával felszerelt, nagy eszköz- és költségigényű központi tanműhely kialakítása volt, ezzel biztosítandó a korszerű technológiára történő felkészítést és kompetencia alapú képzés széleskörű elterjesztését. A rendszer kidolgozói azt is remélték, hogy mindez tartós hatást gyakorol majd a módszertani kultúrára, a szakképzés szakmai arculatának megújítására, a különböző szervezetek konstruktív és hálózati típusú együttműködésének kialakítására.*

A TISZK rendszer kidolgozásánál figyelembe vették a nemzetközi versenyben sikeres országok tapasztalatait, főként a holland és német gyakorlatot. A TISZK-eknek nemcsak közoktatási, hanem újszerű feladatszervezési feladatokat is el kellett látniuk, szorosabb együttműködést, illetve koordinációt igényelve a fenntartóktól és az iskoláktól. A 2011 májusában elfogadott

A TISZK-ek működéséről

A TISZK-ek létrehozásának keretében az első körben, 2005-ben 17,3 milliárd összköltségű pályázat keretében 16 modell intézmény jött létre (régióként 2-2, Budapesten 2), a szakképzési kínálatban felmerülő párhuzamosságok és felesleges kapacitások folyamatos korrigálása mellett motivációként számos kedvezményt biztosítva; így a szakképzési hozzájárulások elérése, a pedagógiai fejlesztések megvalósítása (egyetemi tanszékekkel együtt kidolgozott tananyagcsomagok, szakmai továbbképzések, rendszeres tapasztalatcserék), pedagógiai- és pszichológiai szakmai szolgáltatások igénybevétele.

Létrejöttek a Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottságok, felhatalmazva azokat számos stratégiai döntéshozatalra, például a képzési kínálat és az állami támogatás és szakképzési hozzájárulásokhoz jutás meghatározására.

1. kép: Térségi integrált szakképző központok



(Forrás: Vámosi, 2011)

A TISZK-ek második köre 2008. július 1-jével alakult meg és 2008. szeptember 1-jétől már az új struktúrában indult a szakképzés. A 2007.szeptember 1-je előtt létrehozott Térségi Integrált Szakképző Központokat 2010. január 1-jéig át kellett alakítani, illeszteni az egységes szerkezethez a Szakképzési tv. 2.§ (5)-(6) bekezdésében meghatározottak szerint. A fővárosban 12 TISZK alakul, vidéken 2009-ben 78, mely 661 intézmény együttműködését jelentette. Vagyis a középfokú szakképzési rendszer 66 %-a valamelyik TISZK-ekhez tartozott (320.000 tanuló, a teljes tanulói mennyiség 86 %-a.) (Vámosi, 2011)

Hibaként róható fel, hogy a második körös TISZK-ek fejlesztése a problémák feltárása nélkül történt, és új szervezeti modellt képviselt. Ennek eredményeként sokarcú rendszer jött létre, minden TISZK szervezeti egység jellemzőit tekintve más-más volt. 38% nonprofit társulásként, 22 % önkormányzati társulásként, 24 % évfolyam szétválasztóként és 16% vegyes tagintézményes formában működött. További együttműködési formát jelentett a kiemelkedően közhasznú társasági forma, illetve az

önkormányzati társulás és más iskolafenntartó megállapodás alapján működő forma, továbbá az önkormányzati társulás és non profit társaság megállapodásával történő együttműködés lehetősége. A TISZK-ek eloszlása földrajzilag egyenletesnek volt tekinthető, legtöbb intézmény (24%) a Közép-magyarországi régióban működött (Vámosi, 2011).

A TISZK rendszer történetének „harmadik egységét” 2013. január 1-jén a KLIK rendszerhez történő csatlakozás jelentette. Mivel a rendszer a KLIK fenntartásában működött tovább, új finanszírozási formában, ami elfojtotta az önálló kezdeményezést, a piaci jellegű tevékenység lehetőségét. A menedzsment átalakítása számos nehézséget okozott, a finanszírozási gondok miatt sok szervezet korábbi anyagi tartalékaik felélésére kényszerült. A csatlakozással járó szervezeti átalakulás és a költségvetés hiányosságaiából adódó finanszírozási nehézségek miatt a szervezetek „behúzták a fékeket” az egyik interjú személy véleménye szerint megrendült a bizalom, a partnerek és esetenként a szülők vonatkozásában is.

A TISZK rendszer bevezetése szerkezeti és szemléleti váltást jelentett, egyik fontos alapelve az önkéntességen alapuló társulás volt. A belépő partnerintézmények függetlenségüket megőrizve működtek együtt a projekt megvalósulását biztosító TISZK menedzsmenttel, ugyanakkor pedagógiai programjuk (helyi tantervük) egy részét összehangolták az 1993. évi LXXIX. törvény és az 1993. évi LXXVI. törvény 2.§ (5) bekezdésének megfelelően. Az új rendszer finanszírozása európai uniós projektekből történt. (NFT HEFOP 3.2. „A szakképzés tartalmi, módszertani és szerkezeti fejlesztése intézkedés 2. komponense” és a 4.1..“) A piacképes gyakorlati tudás megszerzése érdekében kiemelt cél volt a gazdasággal való szoros együttműködés, a vállalati oldal szakképzésbe történő integrálása, illetve a hátrányos helyzetű fiatalok, a fogyatékkal élő személyek, a nők és a roma fiatalok szakképzésbe történő beillesztésének, elhelyezkedési és beilleszkedési esélyeinek támogatása. A célok megvalósulását a projekt keretében kidolgozott tananyagok, szakmai modulok, illetve a tanártovábbképzések segítették.

„Az új törvényi változások alapján bekövetkezett TISZK átalakítások helyzet és nyomonkövetése” című vizsgálat eredményei

Az NGM felkérésére 2015. szeptember 15-e és 2015. november 30-a között, dokumentumelemzéssel, online kérdőíves és interjú-módszerrel lezajlott vizsgálat áttekintette a Szakképzési Centrumok létrejöttét megelőző Térségi Integrált Szakképző Központok működésének eredményeit és gyengeségeit, valamint a TISZK rendszer leépülésének okait.

- Kutatási kérdések, hipotézisek

A vizsgálatban a következő kérdésekre kerestük a választ:

- Mi tekinthető a TISZK-ek működési eredményeinek és kudarcaihoz, ezek okai?
- Melyek voltak a TISZK szervezetek működésének (tartalmi, szervezeti, pénzügyi) erősségei, gyengeségei?
- Javította-e a képzés minőségét a TISZK által kínált lehetőség?
- Hogyan valósult meg az együttműködés a partnerek között? (tagintézmények, gazdasági szereplők, szülők, fenntartó, RFKB, ESZA IH stb.)
- Milyen módon volt hatással a decentralizált fenntartói struktúra a TISZK-ek működésére?
- Milyen elvek mentén történt a szakmai oktatás fejlesztése? Hogyan és mennyire érvényesült a gazdasági szereplők, munkaerőpiaci és szülői fogyasztói igények, valamint a gazdasági válság hatása?

A vizsgálat során két hipotézist állítottunk fel:

- A TISZK rendszer, mint új közoktatási és feladatszervezési feladatokat is ellátó szakképzés szervezeti forma elvileg alkalmas volt a gyakorlatorientált szakképzés bázisaként történő működésre, azonban összességében nem volt képes megvalósítani a kitűzött célokat.
- A leépülő TISZK rendszer az új Szakképzési Centrum rendszer cél és feladatrendszerére nem mindenben feleltethető meg egymásnak.

A vizsgálat célcsoportja:

- Az interjú vizsgálat során regionális és területi szempontok figyelembe vételével 5 főt kérdeztünk meg. A válaszadók átlagéletkora 55,4 év, valamennyien egyetemi végzettségűek voltak, további szakmai, felsőoktatási végzettséggel.
- Az online kérdőíves vizsgálatban az NSZFH által összeállított TISZK vezetők és helyettesek adatbázisa alapján 86 főnek küldtük ki a kérdőívet, közülük 49 fő (az összes kiküldött kérdőív 56,9%-a) küldte vissza válaszáat, 36 fő nem válaszolt egy személy nem érezte magát relevánsnak. A válaszoló 49 fő közül 30 fő férfi (61,2%) és 19 fő nő (38,8%). Életkori megoszlásukat tekintve a 45-50 éves és az 52-56 éves korosztály (15-15 fő) (30,7%-30,7%) mutatta a legnagyobb válaszadói hajlandóságot. Lakóhely szerint 12 fő (24,5%) budapesti, 4 bajai (8,2%), 2-2 fő (4,1%-4,1%) győri, miskolci, valamint hasonló számarányban (2-2 fő, 4,1%-4,1%) székesfehérvári és szombathelyi illetőségű volt, a további egy-egy fő az ország különböző kis-közép és nagyobb településeinek köréből kerültek ki.
- A vizsgálat eredményei az interjúk alapján:

Mind a szakirodalom, mind a kérdőíves és interjú vizsgálat megerősítette azon hipotézisünket, hogy a TISZK rendszer, mint új közoktatási és feladatszervezési feladatokat is ellátó szakképzés szervezeti forma elvileg alkalmas volt a gyakorlatorientált szakképzés bázisaként történő működésre, azonban összességében nem volt képes megvalósítani a kitűzött célokat.

Előrelépés történt az integráció, a párhuzamosságok megszüntetése, a gyakorlati képzés korszerűsítése területén, de az intézmények sokfélesége miatt ez intézményenként és szakterületenként különbözőképpen és eltérő mértékben realizálódott.

A TISZK rendszer nehézségei

A TISZK rendszer működésének nehézségei, a rendszer leépülésének okai az interjú szövegek tükrében:

- A tervezett rendszer jogi, szervezeti, működési rendszere részleteiben nem volt kellően kidolgozott, továbbá a jogszabályi környezet előkészítetlen volt.
- Az egységes TISZK elnevezés számos, országosan a fenntartókat, a tanulói és az intézményi létszámot illetően nagyon különböző intézményt érintett. A második körben túlzott volt az egy TISZK-en belüli intézmények száma, sok helyen nem jött létre az érdemi intézményi integráció.
- A TISZK “idegen volt a szakképzés rendszerében”, tulajdonképpen sem iskola, sem szakképző intézmény nem volt. Parciális és fantomszervezet volt (nem volt “tanulója”).
- Az első körös TISZK-ek tevékenységét nem értékelték, elmaradt a tanulságok levonása, illetve ezek figyelembe vétele a második körös intézmények kialakításánál.
- A fenntartói kör vegyes volta nehezítette az egységes működést, a TISZK oktatási rendszerben elfoglalt helye nem volt egyértelműsítve.
- A rendszer sikeres működését nehezítette a futamidő rövidségéből adódó kapkodás, a működést menet közben elbizonytalanító változtatások, amely az érintettek elkedvetlenedésével és a kialakult bizalom meggyengülésével járt együtt.
- A feladatok teljesítésének fókuszában inkább - a finanszírozást biztosító - projektmenedzsment szabályoknak történő formai megfelelés állt, s kevésbé valósult meg az új szervezeti forma pilot jellegű bevezetéséből adódó folyamatos elemző, értékelő és fejlesztő munka. E negatív folyamatot erősítette a KLIK rendszerhez történő csatlakozás, amely egy harmadik, erősebben centralizált és pénzügyviteli nehézségekkel járó, bürokratikus működési módot vezetett be.
- A képzési párhuzamosságok megszüntetésére irányuló törekvés megvalósítása térségenként és szakterületenként más-más problémákat vetett fel. Sok helyütt már a TISZK rendszer

bevezetését megelőzően törekedtek a párhuzamosságok megszüntetésére, de volt ahol a földrajzi távolság miatt nem volt értelme a párhuzamosság megszüntetésének.

- A feladatok megvalósulása intézményenként más-más sajátosságokat mutat. Pl. azoknál a szervezeteknél, ahol hagyományosan az intézményhez kötődött a térség felnőttképzési feladatainak ellátása, ott a felnőttképzési feladatok megvalósíthatatók voltak, míg másutt ez a feladat háttérbe szorult.
- A gazdasággal való konkrét együttműködének nem volt formalizált rendszere, csak a szakképzési hozzájárulással összefüggésben alakult ki tényleges és személyes, napi kapcsolat, de a kamarán keresztül sem tudott valóságos napi kapcsolat kialakulni. A TISZK-et, mint intézményi formát a gazdaság nem ismeri el.

A finanszírozás nehézségei:

- Alacsony volt a projektszerűen működő rendszer költséghatékonysága. A TISZK rendszer tervezésének hibája volt, hogy a rendszer kiépítésénél a projektfinanszírozás módszert alkalmazták; így a beruházások, az eszközbeszerzések, a tartalmi-módszertani fejlesztéseknél elmaradt az üzemeltetés, a fejlesztés, a szakmaváltásokhoz kapcsolódó fejlesztések és a fenntartás költségeinek tervezése, nem hárult figyelem a technológiai váltások miatt fontos amortizáció kérdésére. (Például a gépek, számítógéprendszerek fenntartására nem volt költségvetési keret.)
- Az oktatási időn túl sok helyütt a műhelyek és a nagy értékű csúcstechnológias berendezések kihasználatlanok voltak, a finanszírozást és a fenntarthatóságot segíthette volna a létrehozott műhelyek oktatáson túli bérbeadással történő kihasználása, de erre nem volt mód.
- Hiányzott az új technológias műhelyek működtetéséhez nélkülözhetetlen humán erőforrás megtervezése, nem volt költségvetési keret professzionális szakemberek állandó vagy időszakos megbízására.
- A TISZK nem lehetett szerződéses viszonyban a gazdasággal, így az érdekeltségi viszonyok nem voltak világosak. Az együttműködések a

gazdasággal korábbi kapcsolatokra, vagy szóbeli megállapodásokra épültek.

- A források elosztása nem volt kiegyensúlyozott. A finanszírozás és a támogatások elosztásánál főként a súlyponti iskolák részesültek támogatásban az alapozó iskolák az infrastrukturális fejlesztésben és a személyi juttatásokban is hátrányban voltak.
- A sürgető feladatok mellett nem maradt kapacitás a közösségi funkciók megvalósítására, a hátrányos helyzetű tanulókkal való kiemelt foglalkozásra, a fogyatékkal élő személyek, a nők és a roma fiatalok szakképzésbe történő beléptetésének, elhelyezkedési és beilleszkedési esélyeinek támogatására.
- A kamarák nem mindenhol tudták hatékonyan menedzselni az iskola és a gazdaság kapcsolatát, volt ahol jó és hatékony volt az együttműködés, volt ahol formális. Hasonlóképpen intézményenként különbözött az RFKB-k és az iskolák kapcsolata is.

A TISZK rendszer leépülésének jellemzői az intézmények oldaláról

- A TISZK rendszer működéséről az általánosság szintjén nehéz képet alkotni, mert a TISZK rendszerbe belépő intézmények igen sokfélék voltak, a régiós különbségeken túl, mind fenntartói, mind a szervezeti forma tekintetében.
- A működés során a figyelem elsősorban a projektfeladatok a fejlesztési célok és az indikátorok teljesítésére, valamint a tartalmi feladatok monitorozására, minőségi megvalósítására irányult. E tendencia a második körben, majd a KLIK időszakban egyre inkább elmélyült.
- Nehezítette a munkát a projektmunkával járó terjedelmes és folyamatosan változó adminisztrációs kötelezettség, a rövid határidőkből adódó kapkodás, kezdetben az intézmények körében a team- és projektmunkában való járatlanság.
- A partnerek magas száma és az érdekeltségi viszonyok nem átlátható volta miatt nehezen alakult ki konstruktív együttműködés, különösen a nagylétszámú szervezetek esetében. Nehezítette a helyzetet, hogy “menet közben” megszűnt a szakképzési társulása forma, így jogi és működtetési értelemben is folyamatosan újra kellett értelmezni a szervezetek helyzetét, feladatait. A 2013. évi KLIK-hez való

csatlakozás központosítást és ezzel együtt új finanszírozási forma bevezetését jelentette, ami az együttműködés terén is új helyzetet teremtett és tovább fékezte a rendszer működésének hatékonyságát.

- A gazdasággal való kapcsolatnak nem volt formalizált rendszere, az RFKB-k napi szinten nem vettek részt a TISZK-ek munkájában, a kamarán keresztül pedig valóságos napi kapcsolat nem tudott kialakulni. Elsősorban ott volt működőképes az együttműködés, ahol korábban – a szakképzési hozzájárulás vonatkozásában – már kialakult az együttműködés a képző helyek és a munkaerőpiaci partnerek között.
- Az önkormányzatok a fenntartói feladatokon kívül nem voltak érdekeltek abban, hogy a TISZK szakmai tevékenysége minőségi legyen.
- Az egyetemek hamar kivonultak a rendszerből, nem voltak érdekeltek a TISZK-ek működésének sikerességében.
- Sokhelyütt a “TISZK maga” mint projektet menedzselő szervezet jelen meg. A közbeszerzés, a pénzügyi menedzsment és a kifizetések nehézségei miatt a partnereinek körében bizalomvesztés alakult ki. A TISZK-ek megjelenése után változtak a szakképzési hozzájárulás felhasználásának szabályai, amelyek új helyzetet teremtettek a finanszírozás és a partnerkapcsolatok vonatkozásában.
- A szervezeti keretek rugalmatlansága és a feladatfinanszírozás háttérének kidolgozatlansága miatt a humán erőforrás gazdálkodás, az oktatási és egyéb feladatok az iskolák közötti megosztása nem, vagy csak ritkán valósultak meg.
- A képzési párhuzamosságokat sokhelyütt már korábban feltárták és kezelték, így a még meglévő párhuzamosságok indokoltak voltak, felszámolásukra finansziális, illetve a földrajzi távolságból adódó nehézségek miatt nem került sor.
- Nem valósult meg kellő mértékben az alapoktatás és a gyakorlati képzés minőségének monitorozása. A gyakorlati képzés minőségének vonatkozásában a kérdőívben megkérdezettek negyede érzékelt pozitív változást és több mint fele nem.

A TISZK rendszer erősségei

A TISZK rendszert – leépülő jellege ellenére az alábbi erősségek jellemezték:

- A TISZK projektekben megvalósult nagyszámú fejlesztések nagyban hozzájárultak a szakképző rendszer infrastrukturális és tartalmi megújulásához, de esetenként a személyi feltételek is javultak.
- A rendszerben közreműködő szervezetek, vezetők és dolgozók egyetértettek a szakképzés korszerűsítésével, azonosultak a kitűzött célokkal, (a szakképzés rendszerszerű működésének igénye, a szakképzési feladatellátás optimalizálása, a párhuzamos képzések kiküszöbölése, a munkaerőpiaci igények iskolai rendszerű szakképzésben történő érvényesítése), ami jelentős energiákat szabadított fel.
- A TISZK-ekben az új koncepció és feladatok magukkal hozták, hogy bővült a szakképzésben dolgozók “szakmai horizontja”. A TISZK rendszer tervezése külföldi (holland, német) mintákon alapult, így a hazai gyakorlat nemzetközi tapasztalatokkal gazdagodott, -ami különösen a kezdeti időszakban új szemléletet és lendületet adott a szakképzés világának. Ezt erősítették a projektek keretében központilag kidolgozott korszerű tananyagok, a helyi tananyagfejlesztési feladatok (pl. idegennyelvi tananyagelemek) és a pedagógustovábbképzések nemzetközi gyakorlatokat bemutató elemei. Ennek következtében megalapozódott a TISZK rendszer valamennyi szereplőjét érintő szemléleti váltás, amely középpontba emelte a szakképzés tartalmi, módszertani korszerűsítésének, a gyakorlati képzés (szakképzés-fejlesztési stratégiának megfelelő) gyökeres átalakítás igényét, ezzel közelítve a szakképzési kimenetet a munkaerőpiac elvárásaihoz. A rendszer működésének sikerét jelzi a kérdőíves vizsgálati eredmény, amely szerint a válaszadók több mint a fele úgy látta, lehetősége volt javaslatokat tenni a TISZK-ek működésére vonatkozóan.
- A szemléleti váltás részének tekinthető, hogy megalapozódott és fejlődött a szervezetek és a munkatársak körében az együttműködés. Így volt ahol korábban, volt ahol később valósult meg a konstruktív

együttműködés a képző helyek, a tagiskolák, a vezető testületek és a projektmenedzsment között.

- Ösztönzően hatott a pedagógusokra, hogy szakmai fejlesztésük során nagyobb hangsúlyt kapott a gazdasággal való kapcsolat és a továbbképzési igénye, a lépéstartás az újszerű technológiákkal és a tanulókhöz alkalmazkodó, a korszerű tanulási környezetet jelentő pedagógiai módszerekkel. A fejlesztések részeként megszületett új tananyagok és továbbképzések, beleértve az IKT és a szakmai idegennyelv fejlesztésére irányuló törekvéseket nagyban hozzájárultak a szakképzés tartalmi és módszertani korszerűsítéshez.
- A TISZK mindkét köre reflektorfénybe állította a minőséget és javította a tevékenység minőségi pályára állítását.

Átmenet a TISZK és a Szakképzési Centrumok rendszere között

A 2. számú hipotézis szerint a leépülő TISZK rendszer az új Szakképzési Centrum rendszer cél és feladatrendszere nem mindenben feleltethető meg egymásnak. Mivel a vizsgálat idején még csak igen kevés hivatalos információ állt rendelkezésre a Szakképzési Centrumokat illetően, például ismeretlen volt az új SZMSZ és a vezetés mikéntje, így a megkérdezettek a Szakképzési centrumok tényleges működésével, vezetésével kapcsolatos kérdéseket – információ hiányában - rendszerint elhárították.

- Összességében megállapítható, hogy bár mind a TISZK, mind a Szakképzési Centrum rendszer létrejötte felülről jövő, kormányzati döntés volt, a TISZK-ek létrejöttében a helyi szintnek (önkormányzatok és pályázó intézmények) jelentős szerepe volt. A TISZK jogszabályi háttérében, tartalmában, szervezeti és hatásköri jellemzőiben nem hasonlítható a Szakképzési Centrumok rendszeréhez. A Szakképzési Centrumok átfogó szervezetek, azaz magukba foglalják egy-egy földrajzi egység teljes szakképzési tevékenységét, szervezeti- és differenciált hatásköri rendszerét. Az irányítás fő kérdései, így az átfogó és az egész szervezet eredményességét meghatározó és biztosító tényezők a centrumok kezében vannak (a beiskolázás területe, az igazgatás és HR, a gazdálkodás és a pénzügyi folyamatok kezelése, a felnőttképzés,).

míg az operatív tevékenységhez szükséges hatásköri elemek a tagintézményeknél maradnak.

- Fontos megjegyezni, hogy az interjúalanyok pozitívan és nagy reményekkel álltak a Szakképzési Centrumok létrejöttének kérdéséhez, annak ellenére, hogy a megvalósulás részleteiről még nem volt információjuk. A megkérdezettek szerint a Szakképzési Centrumok a TISZK eredeti szerepkörét veszik át, bíznak abban, hogy a Szakképzési Centrumok hatékonyan fognak működni.
- A vizsgálat legfontosabb eredményi az online kérdőíves vizsgálat alapján

A megkérdezettek többsége (71,4%) indokoltnak tartotta a TISZK rendszer kialakításakor a szakképzési rendszer átalakítását, ezzel szemben a TISZK-ek szakmai működését a megkérdezettek kevesebb, mint fele (40,8%) találta hatékonynak.

1. sz. táblázat

		fő	%
Indokoltnak tartotta-e a TISZK rendszer kialakításakor a szakképzés rendszerének átalakítását?	igen	35	71,4%
	nem	8	16,3%
	nem tudja	3	6,1%
	nem válaszol	3	6,1%
	Összesen	49	100,0%

2. sz. táblázat

		fő	%
Hatékonynak találta-e a TISZK-ek szakmai működését?	igen	9	18,4%
	nem	16	32,7%
	nem tudja	2	4,1%
	nem válaszol	2	4,1%
	részben	20	40,8%
	Összesen	49	100,0%

A kérdőíven megkérdezettekhez hasonlóan az interjúalanyok mindegyike egyértelműen támogatta a TISZK rendszert, melynek magyarázata leginkább abban rejlik, hogy igen sok szakmai és pénzügyi befektetést élveztek ezek az intézmények, mely által csúcstechnológiás géppark és szakmai háttér jöhetett létre. Ezáltal javult az iskolai szervezetek működése és oktatás személyi, tárgyi feltételei javultak.

- Azok a válaszadók, akik hatékonnak, illetve részben hatékonnak találták a TISZK-ek szakmai működését a nyolc terület közül legtöbbször az intézmények közötti együttműködést, illetve a szakképzésről való gondolkodásmód változását, és a tárgyi feltételek javulását emelték ki.

3. sz. táblázat

		Válaszok		esetek százaléka
		db	százalék	
leginkább történt előrelépés ^a	intézmények közötti együttműködés	26	29,9%	89,7%
	a szakképzésről való gondolkodásmód	15	17,2%	51,7%
	tárgyi feltételek javulása	16	18,4%	55,2%
	személyi feltételek javulása	1	1,1%	3,4%
	gyakorlati képzés modernizálása	12	13,8%	41,4%
	kapcsolat a gazdasággal	11	12,6%	37,9%
	adminisztráció	4	4,6%	13,8%
	pénzügyi menedzsment	2	2,3%	6,9%
Összesen		87	100,0%	300,0%

Ugyanakkor az interjúalanyok mindegyike kiemelte, hogy a TISZK-ek és a különböző szakmai szervezetek közötti együttműködés kimondottan jónak volt tekinthető, elsődleges helyen szerepeltek a piaci szereplők és a kamarák, illetve a felsőoktatási és egyéb intézmények csoportja. A meginterjúvolt személyek többsége (4 fő) a kamarákkal való együttműködést hatékonnak

tartotta, ugyanakkor a kérdőíves vizsgálat eredményei alapján úgy tűnik, hogy a válaszadók fele nem tartotta hatékonynak az együttműködést.

- Azok közül a válaszadók közül, akik viszont nem találták hatékonynak a TISZK működését, legtöbbször a gazdasággal való kapcsolatban és a pénzügyi menedzsmentben látták a rendszer problémáját, illetve a személyi feltételek javulásának hiányát nevesítették.

4. sz. táblázat

		Válaszok		esetek
		db	százalék	százaléka
legkevésbé történt előrelépés	intézmények közötti együttműködés	12	11,1%	33,3%
	a szakképzésről való gondolkodásmód	14	13,0%	38,9%
	tárgyi feltételek javulása	9	8,3%	25,0%
	személyi feltételek javulása	17	15,7%	47,2%
	gyakorlati képzés modernizálása	10	9,3%	27,8%
	kapcsolat a gazdasággal adminisztráció	18	16,7%	50,0%
		10	9,3%	27,8%
	pénzügyi menedzsment	18	16,7%	50,0%
Összesen		108	100,0%	300,0%

- Az alapozó képzés minőségének változásával összefüggésben a válaszadók többsége szerint nem történt változás, csupán negyede szerint változott a képzés minősége ebben az új formában. Ellenben arra a kérdésre, melyben a gyakorlati képzés és a TISZK rendszer összefüggéseire kérdeztünk rá, ott azonos arányban jelent meg az igen és a nem válasz.

5. sz. táblázat

		fő	%
A TISZK rendszer létrehozásával változott-e az alapozó képzés minősége?	igen	11	22,4%
	nem	31	63,3%
	nem tudja	4	8,2%
	nem válaszol	3	6,1%
	Összesen	49	100,0%

6. sz. táblázat

		fő	%
A TISZK rendszer létrehozásával változott-e a gyakorlati képzés minősége?	igen	20	40,8%
	nem	23	46,9%
	nem tudja	2	4,1%
	nem válaszol	4	8,2%
	Összesen	49	100,0%

7. sz. táblázat

		fő	%
Sikerült-e eredményeket elérni a TISZK rendszer létrehozásával a vállalatok és a szakképzés együttműködésének területén?	igen	4	8,2%
	nem	15	30,6%
	nem tudja	4	8,2%
	nem válaszol	2	4,1%
	részben	24	49,0%

A jó szakmai együttműködésre fókuszáló kérdésben a partnerek közül elsősorban a tagiskolák, másodsorban a TISZK vezetése, harmadsorban a külső gyakorlati képző helyek kerültek kiemelésre. Míg az együttműködést formálisnak tartották RFKB, a gazdasági szervezetek, a kamarákat és a tanácsadó testületet vonatkozásában.

8. sz. táblázat

		Válaszok		esetek
		db	százalék	százaléka
jó együttműködés	tagiskolák	25	35,7%	89,3%
	TISZK vezetés	12	17,1%	42,9%
	TÁMOP projektmenedzsment	9	12,9%	32,1%
	RFKB	2	2,9%	7,1%
	kamara	7	10,0%	25,0%
	gazdasági szervezetek	5	7,1%	17,9%
	külső gyakorlati képző helyek	10	14,3%	35,7%
Összesen		70	100,0%	250,0%

9. sz. táblázat

		Válaszok		esetek
		db	százalék	százaléka
formális együttműködés	tagiskolák	7	6,4%	17,9%
	TISZK vezetés	8	7,3%	20,5%
	TÁMOP projektmenedzsment	8	7,3%	20,5%
	tanácsadó testület	15	13,6%	38,5%
	RFKB	24	21,8%	61,5%
	kamara	15	13,6%	38,5%
	gazdasági szervezetek	21	19,1%	53,8%
	külső gyakorlati képző helyek	12	10,9%	30,8%
Összesen		110	100,0%	282,1%

A hozott-e változást a TISZK tevékenységében a KLIK-hez történő csatlakozás kérdésében az igen és nem válaszok szinte azonos nagyságrendben jelennek meg. Az összes válaszadó 49 fő (100%) közül 22 fő (44,9%) igennel, 20 fő (40,8%) nemmel válaszolt, 4 fő (8,2%) nem tudta, 3 fő (6,1%) pedig nem kívánt választ adni erre a kérdésre.

A csatlakozás következtében a szervezeten belül átalakultak a szerepek, így fontossá vált, milyen új oktatóssal összefüggő tevékenységek alakultak ki. A megkérdezettek körében az oktatásirányítás, oktatásszervezés területén megjelenő új elemek megismerése leginkább a válaszadók által felsorolt gondolatokban formálódott meg:

„A szakmai gyakorlat anyagigényeinek biztosítása nehezzé vált.”

„Az eszközök az iskoláknál maradhattak.”

„Az intézmények között az együttműködés lazult.”

„Az irányítás szervezeti szinten is elszakadt a településektől...”

„Gazdasági önállóság hiánya.”

Kiszolgáltatottá váltak az iskolák és a pedagógusok.”

„Pénztelenség, pénzügyi problémák.”

„A gazdaság szereplői részben elfordultak az iskolától – a fizetési nehézségek miatt.”

„Átláthatatlan működés.”

Ezzel összefüggésben arra vizont, hogy ezek az új elemek megmaradtak-e a Szakképzési Centrumokban jelenleg ismert működési szabályozás keretében a válaszadók közül 13 fő (26,5%) igen-t, 21 fő (42,9%) nem-et mondott. Ennél a kérdésnél magas volt azoknak a száma, akik nem tudták – 8 fő (16,3%), 7 fő (14,3%) vizont nem kívánt választ adni a kérdésre.

A hatékony intézményi működés egyik alappillére jelenti az infrastrukturális ellátottság. Az intézményi infrastruktúrában történő fejlesztés kérdésére a válaszadók közel fele válaszolt igennel, negyede nemmel válaszolt.

10. sz. táblázat

		fő	%
Történt-e fejlesztés az intézményi infrastruktúrában?	igen	24	49,0%
	nem	13	26,5%
	nem tudja	5	10,2%
	nem válaszol	7	14,3%
	Összesen	49	100,0%

A kérdőíves lekérdezés alapján úgy tűnik, hogy a TISZK-ek kevésbé tudták a felnőttképzési feladatokat ellátni.

11. sz. táblázat

		fő	%
Megvalósult-e a TISZK-ben a felnőttképzés területén tervezett feladat?	igen	12	24,5%
	nem	13	26,5%
	nem tudja	3	6,1%
	nem válaszol	3	6,1%
	részben	18	36,7%
	Összesen	49	100,0%

A megvalósult követelmények kérdésében a tananyagfejlesztés, a modulrendszer és az infrastruktúra fejlesztése emelkedik ki a válaszokból.

12. sz. táblázat

		Válaszok		esetek százaléka
		fő	százalék	
Mely követelmények valósultak meg ^a	szakképzés korszerűsítése	25	8,5%	51,0%
	harmonizált irányítási rendszer az intézmények között és belül	17	5,8%	34,7%
	együttműködés a gazdaság szereplőivel	19	6,5%	38,8%
	gyakorlati képzés előtérbe helyezése	25	8,5%	51,0%
	az egy tanulóra jutó képzési költség csökkentése	14	4,8%	28,6%
	infrastruktúra fejlesztés	30	10,2%	61,2%
	modulrendszer bevezetése	32	10,9%	65,3%
	képzési párhuzamosságok megszüntetése	14	4,8%	28,6%
	a tanulók munkaerő-piaci elhelyezkedésének esély növekedése	8	2,7%	16,3%
	közösségi funkciók	17	5,8%	34,7%
	HR, továbbképzés	20	6,8%	40,8%
	romák és fogyatékkal élők előtérbe helyezése	9	3,1%	18,4%
	felnőttképzés, LLL	16	5,4%	32,7%
	tananyagfejlesztés	32	10,9%	65,3%
	pályakövetés	16	5,4%	32,7%
Összesen		294	100,0%	600,0%

Javaslatok a Szakképző Centrumok létrehozásához

- A Szakképző Centrumok a minőség biztosításával és a lemorzsolódók számának csökkentésével, a munkaalapú tanulás középpontban állításával törekedjenek a nappali iskolarendszerű szakképzésben résztvevő tanulók számának növelésére.
- Valamennyi partnerrel, de különösképpen a szülőkkel és a gazdaság szereplőivel való kapcsolattartás során törekedni kell a szakképzésről pozitív kép kialakítására, a szakképzés presztízsének javítására. Kiemelt feladat kell legyen a motivációhiányos, gyengén teljesítő tanulók felzárkóztatása, motiválása, szakmai identitásuk, munkakultúrájuk megalapozására.
- Az új vezetés mindenképpen a demokratikus együttműködés jegyében szervezze és vezesse a Centrumokat, mert az intézményvezetők véleménye szerint ez meghatározó a Centrumok sikeres működése szempontjából.
- A működés kialakításánál érvényesüljön az érintettek helyi érdeke.
- A megkérdezettek véleménye szerint kiemelt kérdés a gazdálkodás ésszerű, átlátható, a helyi érdekeket is figyelembe vevő megtervezése és menedzselése. Kérdésként merült fel, hogy mit jelent a Centrumok önálló gazdálkodása. (Pl. Ki rendelkezik a többlet bevétellel és lehet-e bérbe adni a műhelyeket?)
- A Szakképzési Centrum bevezetésénél fontos a jól megtervezett (PR) kommunikációs tevékenység, mert a lakosság, a szülők és a tanulók nagyon gyakran inkább az iskolához, nem pedig a választott szakmához kötődnek.
- Kérdésként merült fel az életpálya besorolás értelmezése és alkalmazása is a Centrumokban dolgozók körében, különös tekintettel a nem pedagógus végzettségű szakemberek helyzetének vonatkozásában.
- Hatékonyabb működést generálna, ha nem sok, egymástól távolálló szakma, hanem a rokonszakmák kerülnének egy Centrumba, így érvényesülhetne a rokonszakmákra történő felkészítésben a szinergia.

- Kiemelt és hosszútávú szakmai feladatként fogalmazódott meg a tanulók felvétele és sikeres képzésével összefüggésében a pályaaorientáció és pályalkalmasság vizsgálatának szükségessége, s ezzel a lemorzsolódás arányának csökkentése. E feladat fontosságát az is alátámasztja, hogy a korai iskolaelhagyók aránya is alig csökkent az elmúlt 8-10 évben, pedig a kormányzat a korai iskolaelhagyás arányát 2020-ra 10%-ra kívánja csökkenteni. A magyar oktatási rendszer rendkívül szelektívvé vált, s a hátrányos helyzetű tanulók nagy valószínűséggel kerülnek szakiskolákba, amelyek nem képesek ellensúlyozni hátrányaikat.
- A szakképzésben résztvevő oktatókon kívül (közismereti szakos tanár, szakmai tanár, szakoktató, gyakorlati oktató) számos pozíció hivatott támogatnia a képzést (szervező, tervező, irányító, értékelő, animátori és tanácsadói munkakörök) a szakképzést. Mivel sem az oktatóknak, sem a képzést támogató szakembereknek nincs andragógiai felkészültsége, végzettsége fontos figyelmet fordítani arra, hogy olyan kötelező továbbképzési rendszer kísérje a Centrumokban dolgozók munkáját, amelyben kiemelt szerepet kap a felnőttek képzésének sajátosságait figyelembe vevő módszertani képzés.

Felhasznált irodalom

- 1040/2015. (II. 10.) Kormányhatározat a „Szakképzés a gazdaság szolgálatában” című koncepcióról
- 1057/2005. (V. 31.) Korm. határozat a szakképzés-fejlesztési stratégia végrehajtásához szükséges intézkedésekről
- 120/2015. (V. 21.) Kormányrendelet - az 1. számú mellékletben
- 13/2008 (VII. 22) SZMM rendelet a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról szóló 2003. évi LXXXVI. törvény végrehajtásáról
- 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
- 1993. évi LXXXVI. törvény a szakképzésről
- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról

- 2003. évi LXXXVI.törvény a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról
- 2011. évi CLV. törvény a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról
- 2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről
- 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről
- 2012. évi CLXXXVIII. törvény a köznevelési feladatot ellátó egyes önkormányzati fenntartású intézmények állami fenntartásba vételéről
- 202/2012. (VII. 27.) Korm. rendelet a Klebelsberg Intézményfenntartó Központról
- 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet a nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról
- 8/2006. (III. 23.) OM rendelet a szakképzés megkezdésének és folytatásának feltételeiről, valamint a térségi integrált szakképző központ tanácsadó testületéről
- A szakképzés Magyarországon (2014): Szerkesztette: Bükki Eszter, Domján Kriszta, Mártonfi György, Vinczéné Fekete Lídia. Budapest, Türr István Képző és Kutatóintézet – Oktatási Observatory Központ. Letöltés helye és ideje: <http://observatory.org.hu/wp-content/uploads/2015/11/Orszagjelentes_Refernet_2014_Magyarorszag.pdf (2015)>.december 23.)
- Ádám Anetta - Ugrai János (2009): Az együttműködés kényszere. A térségi integrált szakképzési központok jelen és jövője. Tanulmánykötet. Miskolc, MPT-ME
- Dobszai Barbara - Vámosi Tamás (2013): A középfokú szakképző iskolák és a vállalati szféra együttműködési jellemzői a szakmai gyakorlati képzés tükrében. Szakképzési Szemle, 2013/3. szám, pp. 23-42.
felsorolt iskolák NGM fenntartásba vétele
- Forgács András - Loboda Zoltán (2003): Az Európai Unió a változó világban. Az Európai Unió és az oktatás (VÁLTOZÓ VILÁG sorozat 55.) Budapest, Press Publica
- Magyarország Alaptörvénye XI. cikk

- Mártonfi György (2007): A TISZK rendszer kiépítésének első szakasza. Letöltés helye és ideje: http://www.oktatasikerekasztal.hu/hattertanulmanyok/04/martonfi_tiszk.pdf (2015.december 21.)
- Nagy Katalin (2013): A TISZK-ek átalakítása a szakképzési törvényben. Szak- és Felnőttképzés 2013/2. p.2-7.
- Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal: Az állami fenntartásba vétel és az érintett TISZK-ek. Tájékoztató a szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. törvény január 1-jén hatályba lépett, a kérdést szabályozó szakaszairól. https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=419:az-allami-fenntartasba-vetel-es-az-erintett-tiszk-ek&catid=10:hir-fj&Itemid=166 (A jogszabályok helyének ismételt (ellenőrzött) letöltése: 2015.12.27.)
- Palotás József (2015): A szakképzési centrumok létrehozása. Szak- és Felnőttképzés különszám. p.7-9.
- Szép Zsófia (2010): A szak- és felnőttképzés területi tervezésének modelljei (modellek a nemzetközi és a hazai gyakorlat alapján. Budapest, Studyline Kft.
- Szép Zsófia (2010): Az RFKB-k szakképzés tervezési döntéseinek elemzése. Budapest, NSZFI
- Vámosi Tamás (2011): Képzés. tudás, munka. Budapest, Új Mandátum Kiadó

Miklósi Márta

FELNŐTTOKTATÁS SPECIÁLIS KÖRÜLMÉNYEK KÖZÖTT - TANÍTÁS, TANULÁS A RÁCSON TÚL

Abstract: Numerous studies have proved that those inmates that receive proper education during their time in prisons become repeat offenders and are sent back to a penitentiary facility only to a lesser proportion. Education is effective when it develops the social skills of the inmates, and helps them handle their emotions. Efficiency of education is greatly lowered by poorly trained and motivated educators that is why it is important to train teachers before teaching in prison to help them to educate the prisoners better. The majority of educators teaching adults in prisons are faced with the peculiarities and methodical questions of adult education only in practice, they acquire the knowledge and skills needed to do the adult education profession through experience, in a self-taught way.

Az oktatás igen sajátos helyszínei a büntetés-végrehajtási intézetek, akár a tanuló fogvatartottakat, akár az őket oktató pedagógusokat nézzük. A börtönpopuláció az országos átlaghoz képest aluliskolázott, az elítéltek igen gyakran a társadalom periferiájára szorult személyekből kerülnek ki, akik sok esetben képzetlenségük miatt szabadulásuk után a munkaerő-piacon sem igazán tudnak szerepet vállalni. A börtönökben nagyobb arányban vannak jelen a már tanköteles kort betöltő, azonban iskolai végzettséggel nem rendelkező felnőttek, oktatásuk ezért kulcskérdés a társadalomba visszailleszkedés, vagyis a reintegráció elősegítése érdekében. Azok a fogvatartottak, akik megfelelő oktatásban részesültek a szabadságvesztés-büntetésük letöltése során, kisebb arányban válnak visszaesővé és kerülnek vissza büntetés-végrehajtási intézetbe.

Az oktatási programok tehát egyértelműen hozzájárulnak a büntetlen életmód kialakulásához, főleg akkor, ha *„az oktatás mellett az elítélt szociális készségeit, kritikai gondolkodást és a problémamegoldó képességet, valamint érzelmi életét is fejlesztik, valamint erkölcsi ismeretek átadását is biztosítják”* – fogalmaz Ripley. (v. ö. Ripley 1993) Vacca arra is felhívta a figyelmet, hogy az oktatás hatékonyságát számos tényező csökkenti, például a zsúfoltság, a szükséges taneszközök hiánya, valamint a nem kellően képzett és motivált oktatók. (Vacca 2004:4) Az oktatók motivációja azért is kulcskérdés, mert a börtönben tanítási tevékenységük során számtalan nehézséggel, érdekellentéttel, problémával kell megbirkóznuk.

Börtönoktatás hazai megvalósításnak gyakorlati kérdései

Sajátos kérdés annak vizsgálata, a zárt intézetek milyen módon tudják biztosítani a fogvatartottak számára a tanuláshoz való jogot, ez földrajzilag is igen eltérően alakul ma hazánkban. (v. ö. Mátyás – Sallai 2014) A büntetés-végrehajtási intézetek ma Magyarországon szerződéses kapcsolatban állnak az oktatási intézményekkel, szerződött félként állami iskolák mellett lehetséges akár egyházi, illetve alapítványi iskolák működtetése is.

Jelenleg a legtöbb büntetés-végrehajtási intézetben az általános és középiskolai oktatást a speciálisan erre a feladatra létrehozott Pannon Oktatási Központ végzi. A Pannon Oktatási Központ 2003-ban jött létre, fő tevékenységi köre kezdetben az antiszociális magatartású, illetve disszociális személyiségzavarú elítéltek, valamint az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező fogvatartottak, a roma etnikum és a fokozottan hátrányos helyzetű magyar anyanyelvű tanulók oktatása, nevelése, képzése volt. Az iskola kiemelt figyelmet fordít a szabadság-vesztés büntetésüket töltő fiatalok és felnőttek oktatására is, melyet országos keretek között szervez és irányít, folyamatosan növekvő számú büntetés-végrehajtási intézetben van jelen. (Pannon Oktatási Központ Gimnázium, Szakképző Iskola és Általános Iskola 2015) Az oktatók közül többen korábban a büntetés-végrehajtásban dolgoztak, így megfelelő tapasztalattal rendelkeznek ezen a speciális területen³⁹.

³⁹Lakos és Lőrincz véleménye szerint mivel a demográfiai mutatók alapján megállapítható, hogy az ország gyermeklétszáma csökken, ez előrevetíti a

Az iskola – működési engedélye értelmében – egyedülként fogja össze a magyarországi büntetés-végrehajtási oktatást, szervezi és irányítja a pedagógiai tevékenységet; ennek megfelelően pedig speciális oktatási-nevelő programot dolgozott ki. 2003-as alapítása óta folyamatosan bővült az intézmény működési köre, egyre több büntetés-végrehajtási intézettel vették fel sikeresen a kapcsolatot, jelenleg 17 telephelye büntetés-végrehajtási intézethez kapcsolódik⁴⁰. A szervezet tevékenységét meghatározza, hogy több évtizede a büntetés-végrehajtás területén dolgozik, illetve fejt ki oktató-nevelő tevékenységét. E tekintetben kezdeményezésük úttörő jellegű, hiszen hasonló célok megvalósításáért nem hoztak létre oktatási intézményt országos működési engedéllyel. (Pannon Oktatási Központ Gimnázium, Szakképző Iskola és Általános Iskola 2015)

Azokban az intézetekben, amelyekben nem a Pannon Oktatási Központ tanárai képzik az elítélteket, a KLIK (Klebensberg Intézményfenntartó Központ) alkalmazásában álló tanárok dolgoznak. A 2013. évi CCXL. törvény (a továbbiakban Büntetés-végrehajtási törvény) szerint, ha a büntetés-végrehajtási intézet nem áll szerződéses kapcsolatban általános iskolával, a büntetés-végrehajtási intézet illetékességi területébe tartozó iskola a büntetés-végrehajtási intézettel kötött együttműködési megállapodás alapján biztosítja az alapfokú képzést, magántanulói jogviszony keretében.

pedagógus-munkanélküliség képét, ezért várhatóan az oktatási piac érdeklődése a bv. intézetek felé fordul. Érdekes feltevésük szerint prognosztizálható, hogy nagy gyakorlattal rendelkező pedagógusok – a munkanélküliség elől menekülve – jelentkeznek majd a bv. intézeti oktatói munkára. (Lakos- Lőrinc 2011:36)

⁴⁰Szeged (Szegedi Fegyház és Börtön), Sopron (Sopronközhidai Fegyház és Börtön), Vác (Váci Fegyház és Börtön), Baracska (Baracskai Országos Büntetés-végrehajtási Intézet), Márianosztra (Márianosztrai Fegyház és Börtön), Algyő, Nagyfa (Nagyfai Országos Büntetés-végrehajtási Intézet), Állampusztá-Solti telephelye (Állampusztai Országos Büntetés-végrehajtási Intézet), Állampusztá-Hartai telephelye (Állampusztai Országos Büntetés-végrehajtási Intézet), Sátoraljaújhely (Sátoraljaújhelyi Fegyház és Börtön), Tököl (Fiatalokorúak Büntetés-végrehajtási Intézete), Dunaújváros-Pálhalma-Sándorházai telephelye (Pálhalmai Országos Büntetés-végrehajtási Intézet – Sándorháza), Dunaújváros-Pálhalma-Bernátkúti telephelye (Pálhalmai Országos Büntetés-végrehajtási Intézet – Bernátkút), Dunaújváros-Pálhalma-Mélykúti telephelye (Pálhalmai Országos Büntetés-végrehajtási Intézet – Mélykút), Szirmabesenyő (Fiatalokorúak Regionális Büntetés-végrehajtási Intézete), Miskolc (Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Büntetés-végrehajtási Intézet), Kalocsa (Kalocsai Fegyház és Börtön), Budapest (Budapesti Fegyház és Börtön)

(2013. évi CCXL. törvény 200.§) Magántanulóknál nem kell iskolarendszerű oktatást nyújtani, csak félévente egyszer az osztályozó vizsgákat kell biztosítani számukra, közben pedig papír alapon tananyaggal ellátni a diákokat. Általános szabályként jelenik meg, hogy az elítéltek érdekét figyelembe véve az oktatási intézmény a fogvatartásra való utalás nélkül állítja ki a bizonyítványt, ilyen módon is szem előtt tartva az elítéltek szabadulás utáni beilleszkedésének elősegítését. Fontos a szoros együttműködés kialakítása az adott büntetés-végrehajtási intézet vezetése és az oktatási intézmény között, hiszen az iskola tevékenységét minden intézetben össze kell hangolni a börtön szigorúan szabályozott életével, a börtönben oktató pedagógusok munkájának elősegítésével.

Börtönben oktató pedagógusok

Az elítélt nevelésre – reszocializációra – szoruló ember, akit szabadságvesztés-büntetése során többek között éppen *„a pedagógia társadalmiasult eszközrendszerével kívánunk alkalmassá tenni a társadalmi adaptációra”* – fogalmaz Módos. (Módos 2014:140) Így elmondható, hogy a fogvatartottak reintegrációjának, társadalomba visszailleszkedésének elősegítése kulcskérdés, ebben központi szerephez jut a pedagógus.

A legtöbb börtönpedagógus nem szándékozik börtönben tanítani, általában véletlenül kerülnek a zárt intézményekbe, ez nagyon ritkán tudatos, megfontolt, alaposan előkészített döntés eredménye. Ezekben az intézményekben tanítani nemcsak *„veszélyes és frusztráló, hanem zavarba ejtő és felkavaró”* – fogalmaz Eggleston. (Eggleston 1991:16) Ha a tanárok idegennek érzik ezt a közeget, nem szakmai szempontok szerint értékelik és értelmezik a börtönnel kapcsolatos élményeiket, akkor nem tudnak igazán hatékonyan tanítani, tevékenységük nem lesz hiteles a fogvatartottak számára, főleg azért, mert jelentős érdekellentétek figyelhetők meg a börtön falain belül is.

A neveléssel foglalkozó szakemberek törekvése arra irányul, hogy növeljék a zárkán kívüli fogvatartotti programok idejét és hatékonyságát. (Forgács 2012:70; v. ö. Kovács 2012) Ezek a programok járulhatnak ugyanis hozzá a fogvatartottak társadalomba való sikeres beilleszkedéséhez, ami az eredményes reintegráció kulcsának tekinthető.

A felügyelői állomány stratégiája sok esetben ezzel ellentétes, számukra plusz feladatként jelenik meg a tanulás technikai feltételeinek biztosítása a sajátos biztonsági előírások alkalmazása miatt. Sajnos tapasztalat, hogy a felügyelők részére túlterheltségük miatt a büntetés-végrehajtási intézetben folyó oktatás-képzés igen gyakran csak terhet jelent, nekik kell – többek között – a tanulókat a különböző körletekről összegyűjteniük, a tanárokat az oktatás helyszínére kísérniük. A helyzetet nehezíti, hogy a fogvatartotti jogok kiszélesedését sérelmükre bekövetkezett változásként élik meg. (v. ö. Módos 1992:32; Kassai 2008:29)

A fogvatartott és a pedagógus között eredményes együttműködés csak akkor valósulhat meg, ha az oktató a fogvatartottakat emberként, tanulóként kezeli és alapvető elvárás a szokásosnál nagyobb türelem és kitartás velük szemben, hiszen oktatásbeli hiányosságuk miatt nehezebben tudják elsajátítani a tananyagot. A börtönben oktatók feladata ennek következtében lényegesen több mint a tananyag egyszerű átadása. *„A fogvatartottakra nem csupán diákként kell tekintenie a tanárnak, hanem sokkal inkább olyan személyként, akinek alakítani és formálni kell egész magatartását, tevékenységét, életszemléletét.”* – fogalmaz Csukai (Csukai 2014a:192) A pedagógusoknak a szigorúbb szabályok alkalmazása helyett a szakmai és tárgyi ismereteken túl a tanulók felé a szokásosnál nagyobb empátiával, érzékenységgel kell fordulniuk, *„elengedhetetlen, hogy a tanári szerep gyakorlása mellett tanácsadóként is megjelenjenek.”* – fogalmaz Maurer. (Maurer 2011:31) Ezen célok elérése érdekében meglátásom szerint igencsak indokolt lenne a tanárok előzetes felkészítésének biztosítása, mielőtt büntetés-végrehajtási intézetben kezdenének tanítani. Hasonló véleményen van Fliegauf is, kifejezetten fontos lenne ezért a börtönben oktató tanárok speciális képzése, azaz többek között a rabok lelki igényeiről a börtönben dolgozóknak különleges ismeretekkel kellene rendelkezniük. *„A pszichológiai ismeretek tekintetében naiv, de tapasztalt körletfelügyelő nagyobb hatékonysággal tud kommunikálni a fogvatartottakkal, mint akár egy frissen végzett pszichológus.”* – fogalmaz Fliegauf. (Fliegauf 2012, 62) Hasznos lenne intézményi keretek között a differenciált oktatás megvalósítására törekedni, a tanárok így a lehetőségekhez képest több időt szánnak az adott fogvatartottra, többet gyakorolnak, több segédanyagot biztosítanak, azonban ehhez sajnos több forrásra és nagyobb számú pedagógusra lenne szükség.

Az oktatás során a tanár feladata a tananyag átadásán túl közvetett módon az is, hogy megismertesse a fogvatartottal a szűkebb és tágabb környezetet, magyarázza az őt körülvevő jelenségeket annak érdekében, hogy az egyén képes legyen a számára fontos ismeretek megszerzésére, majd a szabadságvesztés büntetés letöltése után a társadalomba való sikeres visszailleszkedésre. Módos meglátása szerint a tevékenység, amely önkéntességen, érdeklődésen vagy akár pillanatnyi érdeken, együttműködésen alapul, fizikai vagy szellemi erőfeszítést igényel, a fogvatartott azonosulni képes vele, oldja az egysíkú függőségi viszonyt. (Módos 2014, 141) A pedagógiai módszerek segítségével a tekintély a személyiségben rejlő értékek mentén jelenik meg, s válik/válhat elfogadhatóvá, követhetővé az elítéltek számára is.

A fogvatartottak iskoláztatási hátránya, funkcionális analfabetizmusa, szociokulturális helyzetükből származó problémájuk kezelése ugyanakkor nagymértékben megnehezíti a börtöntanárok munkáját, hiszen kriminálandragógiai tevékenységük során nagy figyelmet kell fordítaniuk ezen hátrányok kezelésére is.

Fogvatartottak sajátosságai oktatásuk szemszögéből

A szabadságvesztésük letöltése alatt az elítéltek korábban meg nem szerzett végzettséghez juthatnak, hiányosságaikat pótolhatják. Erre azért is kiemelten nagy szükség van, mert a büntetés-végrehajtási intézetekben fogvatartott elítéltek alulkvalifikáltnak számítanak a társadalom többi tagjához képest. A 2015. évi Börtönstatisztikai Szemle szerint a fogvatartottak 0,7%-a analfabéta, 12,4%-a rendelkezik kevesebb, mint 8 osztállyal, befejezett általános iskolai végzettsége 48,5 %-ának van. 7%-uk nem fejezte be a középiskolát, szakiskolai végzettséggel 17,5%, érettségivel 10,6 %-uk rendelkezik, egyetemet-főiskolát csupán 2,7%-uk végzett. (Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága 2015:18)

A büntetés-végrehajtásban megvalósuló felnőttképzés sajátosságairól írva fontos szót ejteni a fogvatartotti populáció sajátos helyzetéből adódó módosító tényezőkről. A büntetés-végrehajtási intézetekben levő fogvatartottak esetén szociológiai és pszichológiai, valamint andragógiai jellemzők nagymértékben eltérhetnek az átlag felnőtt populáció jellemzőitől,

döntő többségük hátrányos helyzetű, marginális családi környezetből származik. (Ács-Bíró 2016, 148; Kassai 2008:27)

Érdekes a fogvatartottak tanulási motivációjának vizsgálata, a képzésben való részvétel háttérében ugyanis számos ok állhat, így többek között az érdeklődés, egzisztenciális motívumok, vagy akár a presztízs is. Fontos építeni a már jelen levő, illetve a tanulás folyamatában kialakuló motívumokra, ez utóbbiak kiépítése, serkentése a pedagógus kompetenciái közé tartozik. A fogvatartottak esetében ennek kiemelt szerepe van, ugyanis az oktatásra vonatkozó motivációk sokszor magának az ösztöndíjnak, az osztályteremnek, a körlettől való távollétnek szólnak. (Kassai 2008:27) Motivációval szorosan összefüggő kérdés a fogvatartottak tanulási sikerességének, sikertelenségének vizsgálata, ezek alakulásában külső és belső feltételek egyaránt jelentőséggel bírnak. Külső nehezítő feltétel a folyamatban levő büntetőeljárás, fegyelmi eljárás okozta stressz és szorongás. Az elítéltek családi problémái és nehézségei elvonhatják a figyelmet a tanulásról, az időbeosztás sajátosságai is bonyolultabbá teszik a tanulást. Hasonlóan negatív hatással bír az iskolai teljesítményre a szubkulturális háttér is, amely nagyban meghatározza az iskolához való hozzáállást és a fogvatartott motivációját is, nehezítve a börtöntanárok és a fogvatartottak dolgát. (Kassai 2008:27) Belső feltételként sorolhatjuk a tanulási nehézségeket okozó körülmények közé az intellektusbeli deficitek, részképesség-zavarok meglétét, így a memória, általános műveltségbeli háttér, szövegértési, olvasási, logikai, motoros hiányosságokat, zavarokat. A szorongalom, lényeglátás, a tanulási folyamattal kapcsolatos attitűdök megléte kulcsfontosságú, problémát okozhat emellett a rossz időbeosztás, a tartós figyelem hiánya, a szorongás, a gondolkodásbeli hiányosságok megléte. (Kassai 2008:27) A börtöntársadalomból kikerülő diákok között jóval nagyobb arányban vannak jelen antiszociális magatartású, illetve disszociális személyiségzavarral rendelkező személyek. (Borgulya 2004:65)

Az ilyen tanulók magas aránya az órai munka során sok nehézséget okozhat, akadályozhatja a sikeres munkát. Az antiszociális személyek például nem tűrik el a tartós monotonitást. Ezért csak nehezen alkalmazkodnak az iskolai órák szabályaihoz, nem viselik jól az oktatás folyamatát. (Csukai 2014b:28) Emellett, mivel a fogvatartottak gyerek- és serdülőkorukban nagyobb arányban maradnak ki az iskolából, ahol nem elég jól vagy egyáltalán nem

teljesítenek, a műveltségbeli hiányosságok, tudásdeficit, a hozott tudás és a tapasztalatok hiányosságai egészen komolyak is lehetnek.

Sajnálatos tény, hogy a beiskolázottak között sok az iskolai végzettséggel rendelkező funkcionális analfabéta. Ezek a fogvatartottak – bár iskolai végzettségük megvan – a hétköznapi életben, mindennapi tevékenységük során nem használják rendszeresen az elsajátított ismereteiket. Így a mindennapi életben adódó információfeldolgozási műveleteket csak gyenge hatásfokkal képesek elvégezni. Számukra csak akkor eredményes a képzés, ha előtte önképzőkörök, ismeretfrissítő szakkörök segítségével fejlesztik kompetenciáikat. A beiskolázásra várók tudásszintjét fel kell zárkóztatni, mint ahogy szükséges az ismeretek területén mutatkozó hézagokat kitölteni, az olvasást népszerűsíteni. (Lakos - Lőrinc 2011:35)A felsorolt okok miatt lemorzsolódott felnőttek aránya jóval magasabb a börtönoktatásban a hagyományos felnőttoktatáshoz, -képzéshez viszonyítva.

Az iskolai szocializáció hiánya ugyanakkor további hatásokat is gyakorol a fogvatartottak személyiségének fejlődésére. A legtöbb fogvatartott nemcsak a tanulási folyamatokból esett ki, de az iskolai szocializáció oly fontos részét képező közösségi tevékenységeken sem vett részt (osztálykirándulás, múzeumlátogatás, színház, vetélkedők stb.). Motiválatlanok, a tanuláshoz általában nem kaptak szülői segítséget, így az kudarcokkal, negatív élményekkel teli, fölösleges és unalmas tevékenységnek tűnik a szemükben. Nehezen ment a tanulás, inkább csavarogva, barátokkal összeverődve töltenék az időt. Az oktatás tartalmát meghatározó tény, hogy a tanulók tudásszintje nincs összhangban a megszerzett bizonyítvánnyal. Ennek következtében az iskolai szocializáció hiánya, a túlkorosság következményei, hogy a tanulók tudásszintje sem a megszerzett végzettséggel, sem életkorukkal nincs összhangban, mindez folyamatosan rombolja az iskolai oktatás szükségességének képét és elfogadását. (Czencser 2008:279)

Mivel a szabadságában korlátozott személy helyzete speciális, kezelése különleges ismereteket igényel. Nagyon nehéz dolguk van a nevelőknek, tanároknak abban, hogy felmérjék az elítéltek tudásának valós szintjét (mivel a hozott bizonyítvány sokszor még orientációs támpontnak is kevés), valamint abban, hogy segítsenek visszatéríteni az alulképzett fogvatartottaknak az iskolapadba úgy, hogy az eredményes és sikeres legyen. (Czencser 2008:6) A pedagógus, reintegrációs tiszt kezdeményezésére

többféle reakció jöhet létre, így beszélhetünk aktív vagy passzív ellenállásról, valamint kényszer hatására megvalósult együttműködésről. (Kárpáti 2003:48) Meg kell győzni a fogvatartottat a tanulás, az ismeretszerzés, az iskolai végzettség megszerzésének fontosságáról, ezen múlik ugyanis, hogy az oktatás folyamatában együttműködő, kooperatív személy, vagy passzív szemlélő lesz-e. (Czenczer 2008:6)

Nehezíti a fogvatartott tanulási folyamatát az a körülmény, hogy hogyan ítéli meg saját magát, milyen értékekre alapoz a fogvatartott saját megítélése. Ha ennek alapja a bűnözői karrier, a normakövető életvitel lebecsülése, akkor ez az önbecsülés nagyon keveset ér a reszocializáció sikere szempontjából, inkább csak önigazolása a bűnözői létnek. (Módos 2014:141) Ha az az önbecsülés megőrzésének fogalmában a személyiség tisztelete, a megalázás tilalma fogalmazódik meg, akkor viszont van érdemi esélye a társadalomba való sikeres visszailleszkedésnek, ami a büntetés-végrehajtás folyamatának egyik kiemelt célja is egyben.

Záró gondolatok

A szabadságvesztésük letöltése alatt az elítéltek lehetőséget kapnak hiányosságaik pótlására, végzettség megszerzésére, mely ugródeszkaként szolgálhat a szabadulás utáni sikeres élethez, reszocializációhoz.

A fogvatartottak iskolai végzettségi szintjének emelésével, képzésükkel elkerülhetővé válik az az ördögi kör, mely a szabadulás utáni visszaesés lehetőségét hordozza magában. A börtönből szabadult korábbi fogvatartottnak ugyanis a büntetett előéletű stigmát viselve, képzetlenül szinte nullával egyenlő az esélye az eredményes beilleszkedésre. Ezért kiemelten fontos a fogvatartottak oktatásával, képzésével foglalkozni, hiszen hosszú távon a társadalomnak is az az érdeke, hogy a bűncselekményt elkövetett személyek büntetésük letöltése után sikeresen be tudjanak illeszkedni a társadalomba.

Felhasznált irodalom

- 2013. évi CCXL. törvény a büntetések, az intézkedések, egyes kényszerintézkedések és a szabálysértési elzárás végrehajtásáról
- Ács-Bíró Adrienn (2016): Szakképzés és foglalkoztatás a rácsok mögött. Tapasztalatok a Kalocsai Fegyház és Börtönben. In: EDU Szakképzés-, és környezetpedagógia elektronikus szakfolyóirat. 6. évfolyam 3. szám, (Elérhető: <http://fikszh.hu/images/stories/pdf/edu11.pdf>), 147-156. p.
- Borgulya Zoltán (2004): Utolsó esély a reintegrációhoz – Börtönoktatás az EU-ban. In: Börtönügyi Szemle, 3. szám, 65-70. p.
- Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága (2015): Börtönstatisztikai Szemle. In: http://bv.gov.hu/download/5/cd/21000/B%C3%B6rt%C3%B6nstatistikai_Szemle_2_2.pdf
- Czenczer Orsolya (2008): Az oktatás, mint reszocializációs eszköz a fiatalkorúak büntetés-végrehajtási intézeteiben. Börtönügyi Szemle, 2008/3. szám. 1-12. p.
- Csukai Magdolna (2014a): Oktatás a büntetés-végrehajtási intézetekben. In: Hadtudományi Szemle, 4. szám, 188-194. p.
- Csukai Magdolna (2014b): Tanulási stratégiák vizsgálata a felnőttoktatásban, börtönoktatásban. In: Képzés és Gyakorlat Neveléstudományi folyóirat, 1-2.szám, 23-41.p.
- Eggleston Carolyn R. (1991): Correctional education professional development. In: Journal of Correctional Education, 1. szám, 16-22.p.
- Fliegauf Gergely (2012): A börtönpszichológia elhatárolása a kriminálpszichológiától. In: Börtönügyi Szemle, 1. szám, 45-63. p.
- Forgács Judit (2012): Merre tart a nevelés? A nevelői profil vizsgálata. In: Börtönügyi Szemle, 1. szám, 63- 72. p.
- Kárpáti Tamás (2003): A nevelői tevékenység tapasztalatai a Márianosztrai Fegyház és Börtönben. In: Börtönügyi Szemle, 3. szám, 45-50. p
- Kassai Attila (2008): A szakképzés speciális pedagógiai kérdései börtönkörülmények között. In: Börtönügyi Szemle, 3. szám, 25-33. p.
- Kovács Mihály (2012): Biztonság vs. nevelés. In: http://prisonunited.blogspot.com/2011_02_01_archive.html

- Lakos Zsuzsa – Lőrincz, József (2011) Amikor mákos az iskolaköpeny – fiatalok elítéltek oktatása. Börtönügyi Szemle, 4. szám, 31-40. p.
- Mátyás Szabolcs – Sallai, János 2014: Kriminálgeográfia. In: Ruzsonyi Péter (szerk.): Tendenciák és alapvetések a bűnügyi tudományok köréből. pp. 335-353
- Mauer Péter (2011): Mi lehet a baj az oktatással a büntetés-végrehajtási intézetekben? In: ScientiaPannonica Tudományos Folyóirat. 2011/1. szám. (Elérhető: http://scipa.uni-pannon.hu/index.php?option=com_content&task=view&id=116&Itemid=28)
- Módos Tamás (1992): Hogyan látják a főfelügyelők? In: Börtönügyi Szemle, 2. szám, 31-33. p.
- Módos Tamás (2014): Visszatekintés a büntetés-végrehajtási nevelés elmúlt negyven évére. In: Deák, Ferenc – Palló, József (2014): Börtönügyi kaleidoszkóp. Ünnepi kötet dr. Lőrincz József 70. születésnapja tiszteletére. [Börtönügyi tanulmányok 1. kötet] Budapest, Büntetés-végrehajtás Tudományos Tanácsa. 132-145. p.
- Pannon Oktatási Központ Gimnázium, Szakképző Iskola és Általános Iskola (2015): Pedagógiai program. In: http://pok.suli.hu/intro/magangimnazium/wp-content/uploads/2015/08/PP_Pannon-Oktata%CC%81si-Ko%CC%88zpont-Gimna%CC%81zium.pdf
- Ripley Paul (1993): Prison Education's Role in Challenging Offending Behaviour. Mendip Papers MP 047. In: https://archive.org/stream/ERIC_ED377405/ERIC_ED377405_djvu.txt
- Vacca James S. (2004): Educated prisoners are less likely to return to prison. In: The Journal of Correctional Education, 4.szám, 297-306.p.

Nyilas Orsolya

***A FELNŐTTKÉPZÉS MÉRFÖLDKÖVEI – EGY
NYÍREGYHÁZI FELZÁRKÓZTATÓ KÉPZÉS
ANDRAGÓGLAI TAPASZTALATAI***

Abstract: *The relationship between learning and personal prosperity is still not evident for people. Adult population does not consider education as an investment to their own, long term human capital. They recognize it rather as compulsion, or a mean to avoid unemployment, even though one of the most important factors in reducing the disadvantaged situation. After all, during training one can acquire–best case scenario- not only knowledge, but the workers attitude to integrate into society, as well as the sense of social usefulness and a new vision for future appears ahead of the adult learner. In Hungarian andragogic discipline Durkó Mátyás views the care for the whole personality and individual development as highly important tasks of the adult education renewal (Durkó, 1999).*

The aim of the high priority project, code number GINOP-6.1.1-15 (GINOP-Economic Development and Innovation Operative Programme) “Training for the underqualified and for the public employed” is to encourage people with low educational attainment, who lack competences or qualifications required in the labour market, to participate in the adult training. The project is aimed to provide the possibility for these people to acquire the labour market relevant qualifications, knowledge, skills and competences. In the present study we took into consideration the experience we gained through such training, examining the participants’ joy, success, and hardships through the eyes of an andragogue. We did all these by using the method of observation and focus group interviews.

Hátrányos helyzet és alacsony képzettség

Hátrányos helyzetben, olyan élethelyzeteket értünk, amelyben valamilyen cél elérése az adott személy vagy társadalmi csoport számára másokhoz hasonlóan ugyanolyan mértékben szükséges, de másokhoz képest nehezebben elérhető, nagyobb mértékben és különfélemódokon akadályozott. Hátrányos helyzetűek azok, akik az adott régió átlagnépességének életszínvonalához és életmódjához képest, különböző okok miatt alacsonyabb színvonalon vagy csak az átlagnépességtől eltérő módon tudnak élni vagy életszínvonaluk és életmódjuk ugyan megegyezik az átlagnépességével, de ezt csak jelentősen nagyobb erőbefektetéssel érhetik el. Ha az egyén vagy csoport egynél több területen szenved el hiányt, akkor halmozottan hátrányos helyzetűnek nevezzük (Réthy – Vámos 2006). A felnőttképzés szempontjából hátrányos helyzetű csoportok lehetnek többek között például az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők, a pályakezdő fiatalok, az időskorú munkanélküliek a hátrányos helyzetű térségben vagy településen élők, a tartós munkanélküliek, az elavult, nem piacképes szakképzettséggel rendelkező személyek is.

Magyarországon napjainkban az aktív korú magyar lakosság közel 40 %-a legfeljebb 8 osztályos végzettséggel rendelkezik (Bajusz 2009). Mivel a felnőttoktatásba való bekapcsolódás önkéntes alapú, gyakran azok a célcsoportok érhetőek el legnehezebben, akik számára a hiányzó ismeretek pótlása alapvető lenne. Tovább lépésük feltétele valamilyen szakmai végzettség megszerzése, azonban az Országos Képzési Jegyzékben szereplő szakmák általános iskolai végzettség nélkül nem sajátíthatóak el. A problémát fokozza, hogy a nyolc osztályos bizonyítványhoz szükséges tudásanyagot az amúgy is hátrányos helyzetű célcsoport általános iskolákban sajátíthatja csak el (Bajusz 2009). További hátráltató tényező az, hogy a munkaerőpiacon való érvényesülés és a versenyképesség megőrzésének feltételeimára már nem is az általános iskolai végzettség, hanem az érettségi és az erre épülő szakmaismeret. A szükséges iskolai végzettség és szaktudás megszerzésének alapvető feltételei között pedig ott szerepel a megfelelő, tartós motiváció hajtóereje, ami egy kudarcokkal teli iskolai életutat bejárt felnőtt esetében talán a legnehezebb megteremteni (Farkas 2010).

Mindez azonban csak akkor lehetséges, ha a hátrányos helyzetű rétegeket el tudjuk érni, és biztosítottuk a képzésekhez való hozzáférésüket (Halmos2005). Az alapvégzettséget meg nem szerzett vagy alulképzett felnőttek esetében jellemző motivációhiány oka legtöbb esetben a korábbi rossz iskolai tapasztalatokban, a tanulási kudarcélményekben keresendő, valamint abban, hogy családjuk, környezetük, s így önmaguk számára sem érték a tudás, illetve a tudásszerzés folyamata (Farkas 2010, Kerülő 2009, Bajusz-Németh 2011). Környezetükben nem jelenik meg mintaként az az életforma, mely természetes folyamatként kezeli akár az iskolai, akár az iskolarendszeren kívüli tanulás felnőttkori megjelenését. Mivel munkaerőpiaci helyzetük is labilis, a külső motivációs tényezők hatására sem ülnek vissza az iskolapadba. Így nem alakul ki az a motiváció, melynek hatására létrejöhetne a tanuláshoz szükséges anyagi fedezetet, a családban a tanuló felnőtt segítségét szolgáló munkamegosztást és nyugodt érzelmi háttérrel megteremtő attitűd (Farkas 2010, Kerülő 2009). Ha az iskola „rendes korban” nem tudja biztosítani azt a képzettséget, felkészülést és esélyt, amely a munkaerőpiacon való elhelyezkedést, ezáltal az egyén biztonságát, jólétét képes garantálni, szükséges a társadalomból való kiilleszkedéssel veszélyeztetettek számára olyan lehetőség kidolgozása, amely az újrakezdést, a beilleszkedést hivatott elősegíteni (Kerülő 2009).

A GINOP-6.1.1-15 kódszámú „Alacsony képzettségűek és közfoglalkoztatottak képzése” című kiemelt projekt célja, hogy ösztönözze az alacsony iskolai végzettséggel, munkaerőpiacon keresett kompetenciával vagy szakképesítéssel nem rendelkező felnőtt lakosságot, kiemelten a közfoglalkoztatottak részvételét az oktatásban, képzésben, és lehetőséget biztosítson számukra a munkaerő-piaci szempontból releváns képzettség, ismeretek, készségek, kompetenciák megszerzésére. A projekt célja, hogy sikeres vizsgát követően lehetőséget biztosítson számos szakma elsajátítására, így ezzel jelentősen megkönnyítve a munkavállalást továbbá nagymértékben megkönnyítve a társadalmi beilleszkedést, az egyén társadalomban aktív személlyé válását is. A képzés lényege, hogy a már meglévő hat elemi osztály befejezése után a 7-8. osztályt is sikeresen elvégezzék a hallgatók, ezzel lezáruljanak – a korábban valamilyen oknál fogva félbemaradt – általános iskolai tanulmányaik. A nem a megszokott keretek között zajló oktatás rendkívüli előnye, hogy mindössze fél éves időintervallum alatt elvégezhetik a hallgatók a nappali képzésen egyébként

két évig tartó 7. és 8. osztályt. A képzési program 11 modulbólálló tananyagcsomagot tartalmazott: magyar nyelv és irodalom; matematika; fizika; kémia; informatika; környezetvédelem - földünk és környezetünk; biológia; pályaaorientáció; történelem és állampolgári ismeretek, művészeti ismeretek; idegen nyelv (angol). A tananyagcsoportok az alábbi kompetenciák megszerzésére irányultak:

- Matematikai ismeretek: a mindennapi élethez kapcsolódó számítási műveletek önálló elvégzése, ezáltal a szakmai számítások megalapozása.
- Magyar nyelv és irodalom: magabiztos írás-olvasás, a különböző műfajú olvasott anyag lényegének, illetve önálló gondolatoknak a megfogalmazása szóban és írásban.
- Informatika: tudja kezelni az alapvető informatikai eszközöket, ismeri a szövegszerkesztés és táblázatkezelés alapjait, tud az interneten keresni és levelezni.
- Történelem és társadalomismeret: ismeri a legfontosabb társadalmi-történelmi változásokat, azok jelentőségét, ismeri a politikai jogok gyakorlásához szükséges intézmények szerepét.
- Természetismeret: ismeri a kémia, fizika, biológia és a földrajz témaköreit, ezeket felismeri a hétköznapi tapasztalatokban, illetve környezetében.
- Idegen nyelv: megért és válaszol tagoltan feltett, egyszerű, önmagát és közvetlen környezetét érintő kérdésekre, tud köszönni, bemutatkozni, és elemi szükségleteit ki tudja fejezni. El tud olvasni egyszerű tájékoztató feliratokat, ki tud tölteni egy személyes adatait, kérő űrlapot.
- Pályaaorientáció: ismeri saját képességeit, lehetőségeit a munka világában, rendelkezik a munkavállaláshoz szükséges pozitív jövőképpel.

A hallgatók szempontjából igen fontos tény továbbá, hogy a tanfolyam ideje alatt úgynevezett megélhetést biztosító juttatást is kaptak havonta a képzésben résztvevők. Emellett lehetőség volt helyközi autóbusz bérletek térítésére is. Többségüknél ezek a juttatások jelentették a legfőbb motivációs erőt, ami utal nehéz anyagi helyzetükre, szociális gondjaikra.

Az interjúk eredményei

A nyíregyházi csoport 2015 májusában 21 fővel indult – 5 férfi és 11 nő –, végül 16 fő fejezte be sikeresen. Korösszetétel alapján igen változó a kép, a legfiatalabb hallgatók 18-20 év közöttiek, a legidősebb pedig a 60. életévét is betöltötte.

Az 5 férfi a „B” kategóriás jogosítvány és építőgép kezelői jogosítvány nyolc általános iskolához való megkötése miatt jelentkezett a képzésre. Egy nő résztvevő fő motivációs ereje is a jogosítvány megszerzése volt – bár a sikeres záróvizsgát követően Erika (24 év) elmesélte, hogy *„még mindig nagyon szeretném, de még nincs rá pénzem.”*

A szakmában való elhelyezkedés illetve a továbbtanulás csak néhányukat motiválta, ami korcsoportonként is megoszlást mutat. Középfokú végzettségre inkább a fiatalabb korosztály szeretne szert tenni a későbbiekben (9 fő), az idősebbek (6 fő) inkább valamilyen biztos megélhetést, anyagi háttérrel jelentő szakmát tanulnának, mint például szakács, fodrász.

A tanfolyami oktatást egy általános szűrés előzte meg, melynek célja volt, hogy a képzésre legalkalmasabbak – legmotiváltabbak, leginkább rászorultak, mentálisan legrátermettebbek – kerüljenek be a tanfolyamra. A teszt két részből állt: egy nyelvi és egy matematika szintfelmérőből. A nyelvi teszt több feladatból állt, így árnyaltabb képet adott a kitöltőjéről, alaposabban mutatta meg meglévő ismereteit illetve bizonytalanságait. A kis- és nagybetűk megkülönböztetése, ékezetek megléte vagy hiánya, tulajdonnevek helyesírása okozta a legtöbb problémát. Az eredmények a vártak megfelelően rendkívül vegyes képet mutattak. Született néhány száz százalékos dolgozat, de 40 százalék alatti eredmények, sőt nulla pontos feladatsorok is előfordultak.

Az oktatás minden munkanapon délelőtt – hétfőtől péntekig – napi 6 órában, azaz 3X2 vagy 2X3 modulban zajlott. Az órarend összeállításánál fontos feladat volt, hogy az egyes modulok ne legyenek túlságosan tömbösítve, tehát ne legyen egyik modulból sem túlságosan sok egy nap vagy egymást követő napokon. Ennek figyelembe vétele lényeges volt a tananyag könnyebb elsajátítása szempontjából. A tanuláson és az ismeretszerzésen túl a hangsúly a résztvevők képességfejlesztésén volt, melyet differenciált oktatás formájában igyekeztek a tanárok megvalósítani. Bár csoportbontás

nem történt a kis létszám miatt, a gyorsabban haladó tanulók plusz feladatokkal illetve több önálló, egyéni munkával bővítették ismereteiket. A kitzúzott célok eléréséhez szóbeli és írásbeli dolgozatok illetve modulzáró vizsgák teljesítésén keresztül vezetett az út.

Az igen vegyes csoportösszetétel miatt – minden tantárgy esetében – először ismétléssel egybekötött szintfelmérést végeztek az oktatók, majd az egyéni készségeket, képességeket is figyelembe véve igyekeztek személyre szabott oktatást megvalósítani. Bár az alacsony óraszámok miatt feszített volt a munkatempó, nagyon fontos volt, hogy minden tanulónak próbáljanak időt hagyni a felzárkózásra, a tananyag megértésére, elsajátítására. A fiatalabb korosztály számára kezdeti előnyt jelentett, hogy ők nemrég fejezték be tanulmányaikat, így emlékezetükben még frissebben élt a tananyag és a tanulói légkör sem volt idegen számukra. Az idősebbeknek nemcsak a hiányos ismeretek okoztak gondokat, de maga a tanulás tevékenysége is megerőltető volt. Mindezek ellenére sokkal érdeklődőbbek, elszántabbak, motiváltabbak voltak, sokan odahaza saját gyerekeikkel együtt tanultak, ismételtek még az iskolai tanórák után is. *„Alapvetően örültek, bár eleinte a gyerekeim megmosolyogtak, amikor bejelentettem, hogy iskolába fogok járni. De aztán látták rajtam, hogy mennyire komolyan veszem a tanulást és ez nekik is példa volt, amit remélem, jól meg is jegyezték”* (József 27 év). Az egyént körülvevő kulturális, társadalmi környezet, döntően segítheti, de meg is gátolhatja a tanulási folyamat sikerességét. Ennek a környezetnek része a család is, mely a felnőttkori tanulás egyik legfontosabb háttérháza. A közvetlen családi, baráti támogatás és segítség, a tanulás és tudás értéként való kezelése a tanulási folyamat sikerének egyik kulcsa (Bajusz 2009).

A program indulásakor mindannyian tartottak attól, hogy nem fognak megbirkózni az iskolai követelményekkel. Ebben segített az első másfél hét alatt lezajlott ráhangoló és motiváló tréning, amely nehezen indult, sokaknak céltalannak tűnt. Ezek az emberek rengeteg gátlással és félelemmel érkeztek az órákra, így ezeket a feszültségeket oldani kellett a komolyabb tanulás megkezdése előtt. A tréning alatt többen megjegyezték, hogy már előre féltek a tananyag mennyiségétől, mondván, hogy ez nekik eddig sem ment - náluk különösen fontos volt a megerősítés és a sikerélmény. *„Én második voltam, amikor kivett anyukám az iskolából, tovább nem engedtek a szüleim iskolába járni. Mindig is nagy vágyam volt, hogy megtanuljak olvasni és le tudjam írni jól a nevemet.”* – válaszolta Éva (38)

A tréning nemcsak a kezdeti feszültséget oldotta, de a viselkedéskultúrájukat is fejlesztette, melyet a tanórák alatt tovább mélyültek: *„Nehéz volt azt megszokni, hogy az iskolapadban máshogy viselkedik az ember, hogy például nincsen hangoskodás, bekiabálás, de belejöttünk, és ez végül nem volt olyan nehéz, mint az elején gondoltuk. Sokat beszélgetünk és helyzetgyakorlatokat is csinálunk, és a számolásban is ügyesebbek lettünk a végére. Rájöttünk, hogy jó, ha figyelmesen meghallgatjuk a másikat, hogy együtt tanulunk, és kölcsönösen elfogadjuk és tiszteletben tartjuk egymást. (Vera 33 év)*

A csoport egyharmada valamilyen tanulási nehézséggel küzdött. Beszédhibát és tanulási zavart is diagnosztizáltak náluk általános iskolai tanulmányaik során. Néhányuknál diszlexiás, diszgráfiás tünetek is jelentkeztek, egy két kivételtől eltekintve, a folyamatos olvasás, írásis nehézséget okozott. Írásuk olvashatatlan volt a kezdetekkor, de a tanfolyam végére írásképük olvashatóbbá vált és könnyebben olvastak. *„Nagy dolog az, hogy kap az ember egy számlakivonatot és el tudja olvasni, mi áll benne. Jó érzés, hogy helyesen tudjuk leírni, hogy hol lakunk. Olyan boldogságot ad az, hogy alá tudjuk írni a nevünket! A csoportból nem csak engem érintett ez a probléma, hanem többeket is, de itt mindenki nagyon sokat tesz a fejlődéséért és sokan vagyunk, akik őszintén akarunk! (Ilona 29 év).*

Volt egy anya (nagy mama) és lánya páros, akik az unokával együtt tanultak otthon, sőt a nyári szünetben a gyereket is hozták magukkal az órákra. *„Én nem nevettem ki őket, hogy olyan feladatokat kapnak anyáék, amiket én is tanulok az iskolában... büszke vagyok rájuk, ahogyan ők is örültek a jó bizonyítványnak.” (Kitti 8 éves)*

De nemcsak ismeretek, készségek, kompetenciák megszerzése eredményezett sikerélményt a résztvevőknek. Nemcsak az a cél, hogy piacképes készségeket nyújtsunk a munkanélküli fiataloknak, és idősebbeknek, hanem az, hogy pozitív hozzáállást alakítsunk ki bennük a tanulás és egy magasabb életminőség iránt. A tanulást ne intézménnyel, tanárral, ne félelmekkel terhelt helyzettel kapcsolja össze a felnőtt, hanem szabadsággal, örömforrással, pozitív életérzéssel. Erre példa Marika, a képzés legidősebb résztvevőjének interjú válasza: *„Van 11 unokám, 4 dédunokám, segíték nekik ezzel a kis pénzzel is, amit a tanulás mellé megélhetési támogatást kaptunk.” – mondja Marika (60 év). Megbecsülnek a gyerekeim, én is itt a fiatalokat, szót értek mindenkivel. Tudom, hogy szegény*

vagyok s nem okos, de jó embernek tartom magam. ..Voltam az öngyilkosságig elkeseredett, de az iskola nekem segített: nem vagyok depressziós, reggel vidáman kelek, alig várom, hogy a padban legyek. Tudom minden nap: hova megyek, nyugalomba, ahol elfogadnak, nem bánt senki, s sokat tanulok. Akarok újabb ismereteket szerezni, ha lehet, még ezután is! Nem akarok arra gondolni, mi lesz, ha vége a tanfolyamnak.”

Befejezés

Nem kérdés, hogy különböző társadalmi rétegek körében az oktatási és képzési rendszernek segítenie kell az egész életen át tartó tanulás érvényesülését. Nagyon sok hátrányos helyzetű ember él közöttünk, akiknek a társadalomba való beilleszkedését a megfelelő képzések biztosításával segíthetjük. Ehhez elengedhetetlenül fontos a képzési kínálat átgondolása, kibővítése a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok igényeinek figyelembevételével. Meg kell oldani a felnőttképzésben dolgozó szakemberek továbbképzését, a meglévő módszereket korszerűsíteni kell és a jó gyakorlatok szempontjából működtetni. Új technológiák, új szakmák születnek évről évre, új élethelyzetek alakulnak ki, ezáltal a felnőttképzésre hárul a feladat, hogy ezekre felkészítse a munkaképes, dolgozni akaró embereket. Farkas Éva szerint meg kell láttatnunk az emberekkel, hogy többre és jobbra képesek, meg kell értetnünk a társadalommal, hogy a tudás esélyt teremthet és megszüntetheti, a szegénységet, a kiszolgáltatottságot. Felelősségünk, hogy valóra váltsuk a Durkói-életmű üzenetét és „ablakot nyissunk a világra”(Farkas 2013).

Felhasznált irodalom

- Bajusz Klára – Németh Balázs (2011): Felnőttoktatási felfogások a 20. században. In: Andragógia Szöveggyűjtemény I. Pécs, Publikon Kiadó
- Bajusz Klára (2009): A felnőttkori tanulás motivációi. Felnőttkori tanulási képességek <http://ofi.hu/tudastar/esely-2000-konferencia/felnottkori-tanulas>

- Durkó Mátyás (1999): Andragógia – A felnőttnevelés és a közművelődés új útjai. Magyar Művészeti Intézet, Budapest, 115-116. p.
- Farkas Éva (2012): A szak- és felnőttképzés gyakorlata. SZTE JGYPK Szeged
- Farkas Éva (2013): Láthatatlan szakma. Tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről. typiART, 2013
- GINOP-6.1.1-Alacsony képzettségűek és közfoglalkoztatottak képzése. <http://ginop611.hu/ginop-6-1-1-3>
- Halmos Csaba (2005): A felnőttképzésben résztvevők elhelyezkedése, különös tekintettel a hátrányos helyzetű rétegekre, régiókra. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest
- Kerülő Judit (2009): Hátrányos helyzetű csoportok és a felnőttoktatás. www.oki.hu/oldal.php?tipus
- Réthy Endréné – Vámos Ágnes (2006): A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. In: Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia. ELTEPPK, Neveléstudományi Intézet, Budapest

III. FEJEZET

KÖZÖSSÉGI MŰVELŐDÉS A KÖZ- ÉS FELSŐOKTATÁS TERÜLETÉN

Drabancz M. Róbert

***A MAGYAR KISEBBSÉG VÉDELME ÉS AZ
ISKOLÁZTATÁS KÉRDÉSE A MAGYAR SZEMLE
KORAI SZÁMAIBAN***

Abstract: *In the 1920s, the Hungarian political elite took great care to maintain the legitimacy of the power they had obtained, and the most effective form of doing that proved to be through the publicity of the press. By generating “controlled publicity”, they managed to present their political objectives to the general public successfully. In technocratic Magyar Szemle, the government mainly elaborated on issues the general public was most concerned about; in particular, writings dealing with the structure of Hungarian society and the protection of minorities were published. As to matters of nationality, the unsatisfactory framework for protecting minorities provided by the peace agreements closing WWI were criticized, while in cultural issues they paid special attention to education and schooling. These writings clearly reflect the objective of the government, which considered the cultural standardisation of national states detrimental, and which urged the international public opinion to protect national minorities more efficiently.*

Bevezetés

Az első világháborút követő politikai összeomlás, a területi és népességvesztéssel járó országvesztés a magyar nemzet korábbi konstrukcióját törte össze. A háború elvesztése, az őszirózsás forradalom, a Tanácsköztársaság és a trianoni békeszerződés sokkja kiélezte a nemzeti problémákat. A magyar nemzet politikai koncepcióját a veszteségek és a fenyegetettség érzése motiválta. A politikai élet középpontjába a nemzeti sérelmek kerültek, így a revízió megítélésében a politikai elit számottevő társadalmi támogatottságra lelt.

Az egész nemzet céljaként megjelölt revízió segítségével Bethlen megfogalmazhatta, hogy „[...] ennek a nemzetnek erős vezetésre van szüksége [...]”, hiszen „[...] a nemzet nagyot tudott mutatni a múltakban, de mindig csak akkor, ha erős vezetés alatt állott [...]”. (Bethlen 1933: 186) A nemzeti tematika új konstrukciója a tekintélyelvű politizálás legitimációját szolgáltatta, így a veszteségek számbavétele alátámasztotta a politikai tér átrendezésének szükségességét.⁴¹

Tanulmányomban a Magyar Szemle korai számait (1927-28) vizsgálom a kisebbségi kérdés szempontjából. A történelmi Magyarország felbomlása, és a nemzet szétszóródása az ezeréves államiság legnagyobb katasztrófájaként került be a magyar köztudatba. A lap munkatársai arra vállalkoztak, hogy a kisebbségi magyarság tíz év alatt kialakult problémáira hívják fel az olvasóközönség figyelmét. A nehézségek számbavételével, valamint az utódállamok nemzeti homogenizációra törekvő agresszív politikájának bemutatásával a tanulmányok szerzői kritikáját adják a két világháború közötti időszak kisebbségvédelmének, ezzel teremtve meg a jogalapot a trianoni szerződések felülvizsgálatára.⁴² A lap témáinak elemzésével pontos képet kaphatunk a 1920-as évek politikai elitjének gondolkodásáról, és azokról az elvekről, melyek mentén kialakították a nemzeti összetartozás új tartalmait.

⁴¹ A hegemon pártrendszerek elméletét Giovanni Sartori dolgozta ki, amikor a politikai pártok szerkezete alapján alakította ki rendszerét. Amennyiben Kelet-Közép-Európára próbáljuk adaptálni az elméletet, akkor az autoritás fogalma röviden így jellemezhető: 1. Az első világháborút követő idők jelentős politikai harcokat hoztak (forradalmak, polgárháborúk, katonai puccsok). 2. Az alkotmányok korlátozását az instabil politikai környezettel magyarázták, (nem tagadják meg a parlamentarizmust, csak a negatív jelenségek kiküszöbölését hirdették). 3. Sor került a demokrácia elveinek szűkítésére (politikai szabadságjogok, pártok szabad működése stb.). 4. Hatalmi struktúrában a parlament helyett a kormányzati hatalom erőkörébe tartozó elemek erősödnek meg (állam, hadsereg). 5. Az új politikai konstrukcióban a hatalmi elit alkotmányban is megerősíti hatalmi pozícióit. Témáról bővebben: Sartori 2003.

⁴² Magyarország külpolitikai aktivitása a húszas évek második felében teljesedett ki, egyrészt a szövetséges keresésében (Bethlen István olaszországi útja 1927. április 4-6.). Másrészt Harold Sidney Rothemere lord konzervatív angol sajtómágnás, a *Daily Mail* című lap tulajdonosa vállalkozott arra, hogy lapjában kampányt indítson a trianoni békeszerződés revíziójának érdekében. Az első cikket 1927. június 21-én közölte a lap „Magyarország helye a nap alatt” címmel.

A Magyar Szemle és a politikai hatalom

A konzervatív kormányzatnak a húszas években nem volt hivatalos lapja, de a Budapesti Hírlap számított kormány közeli félhivatalos lapnak. Rákosi Jenő, az újság tulajdonosa, Tisza István híveként a liberális értékrendet képviselte, mely nehezen alkalmazkodott az új Magyarország körülményeihez. 1925-ben Nadányi Emil átvette a lapot és a kormányzati politika szócsövévé tette.⁴³ Azonban a technokrata színezetű konzervatív gondolkör szellemi erejét mégis a Magyar Szemle Társaság köré tömörülő értelmiségi csoport szolgáltatta. A Magyar Szemle Társaság Bethlen István kezdeményezésére alakult, és elsődleges feladatának tartotta egy reprezentatív magyar nyelvű folyóirat: a Magyar Szemle megjelentetését. A lap alapvetően betöltötte feladatát, teret engedett a reform-konzervatív értelmiség önszerveződésének és biztosította a konzervatív elit rekrutációját. Az újságban folyamatosan jelentek meg cikkek a magyar társadalom anómiáiról és az ország geopolitikai viszonyairól. A vállalkozás méreteit a legplasztikusabban a következő adatok dokumentálják: 642 szerző 2560 közleménye (mintegy 18 000 oldalnyi szöveg) látott napvilágot 199 folyóiratszámában, 46 kötetben. Az 1927 szeptemberében indult s a német megszállást követően, 1944 áprilisában betiltott folyóiratot 1938 decemberéig Szekfű Gyula szerkesztette, 1939-től Eckhardt Sándor vette át a szerkesztőség irányítását. Szekfű ekkor sem vált meg az újságtól: szerzőként is gyakran szerepelt, s a szerkesztőbizottság alelnökeként továbbra is jelentős befolyása volt a lapra. (Saád 1989)

A Magyar Szemle Társulat volt a folyóirat életetője és mozgatóereje. Élén a folyóirat alapítói: gróf Bethlen István miniszterelnök és Kornfeld Móric báró, felsőházi tag, a Weiss Manfréd Művek egyik igazgatója álltak. A társulat szerkesztőbizottságában kezdettől fogva az utolsó számig Bethlen István töltötte be az elnöki tiszteket. A társulati választmány elnöke 1933-ig

⁴³ Nadányi Emil (1881-1933) újságíró. Nagyváradon született, jogi tanulmányait a kolozsvári egyetemen végezte. 1903-tól a Budapesti Napló, a Pesti Hírlap, a Magyar Szó, az Országos Hírlap munkatársa. 1908-tól Kolozsvárott szerkesztette a Tisza István politikáját támogató Kolozsvári Hírlapot, 1915-ben Budapestre-re költözött, és megalapította félhivatalos kormánylapként a 8 Órai Újságot, ennek főszerkesztője haláláig. 1927-től egyúttal a Budapesti Hírlap rt. Vezérigazgatója volt. Fő műve: Parlamenti küzdelmeink 1904 – 1913 (Bp., 1914).

Hóman Bálint, alelnökei: 1928-ig Magyary Géza, majd Gratz Gusztáv voltak. 1933-tól Bethlen István lett a társulat elnöke, s az alelnöki posztot Ravasz László töltötte be.⁴⁴ A szerkesztőbizottság és a választmány közéleti szereplőkből, az akadémikus tudományosság és a politika világának képviselőiből tevődött össze. Ez a társadalmi elit hatalmas szellemi és anyagi potenciált képviselt, identitás- és mentalitásalakító tényező lett, megadta a bethleni konszolidáció technokrata konzervatív jellegét. Kulturális tőkék révén a laphoz közel álló személyek a politikai, gazdasági és kulturális mező egészében képviselték a lap szellemiségét. A társadalmi tőke erején és a Társaság kapcsolatrendszerén keresztül jól érzékelhetővé válik a kormányzat lapfinanszírozási rendszere. Az irányított nyilvánosság kulcseleme volt, hogy egyes lapokat kivettek a piaci környezetből, és állami megrendelésekkel, szubvenciókkal támogatták.⁴⁵ Az 1927-ben alapított folyóirat társadalmi bázisát Bethlen István rangja, Horthyval való kapcsolata, miniszterelnöki tisztsége adta, ez leginkább a megrendelések és támogatások formájában mutatkozott meg. Az állami megrendelések viszonylag nagy példányszáma, valamint a magán-előfizetőknél magasabb áru közületi előfizetések biztosították az újság folyamatos megrendelését. A Szemle legfontosabb megrendelője az egész korszakban kultusztárca volt, mely állandóan magas példányszámban fizetett elő a lapra (1928 júliusában 420 példányt), azonfelül a Társaság által kiadott könyveket, több ezres példányszámban vásárolta meg a könyvtárak és iskolák számára. A megrendelések mellett

⁴⁴ Az alapítók szándékát jól mutatja Bethlen István levele, melyben összefoglalja a lap alapításának eredőit: „[...] a nemzet politikai nevelésének kérdése állandóan foglalkoztatott, hiszen a közügyekben való részt vételnek a kor szelleménél fogva elkerülhetetlen általánossága éppen e nevelés híján rejt magában súlyos veszélyeket. Ábrándok, melyek az elérhetetlenért, vagy éppen a károsért lelkesítenek; majd csalódottság, mely a szükségességgel szemben is közönyössé tesz, váltakoznak gyakran az öntudatra ébresztett, de kellő tudással el nem látott tömegek lelkében. Mindkettő talaja lehet a nemzet igazi érdekeit veszélyeztető demagógiának. Szükséges tehát a valóság és a lehetőségek ismeretének terjedése, hogy a veszély ellen vértelve legyünk, s hogy a nemzet magában és ne csak a nemzet vezetőiben legyen meg a céltudatos, fokozatos haladás biztosítéka.” In: Bethlen István levele Jancsó Benedeknek. Közli: Huszár 1993.

⁴⁵ A Magyar Szemle Társaság iratanyagát Bisztray Gyula dolgozta fel és rendszerezte. Bisztray 1936-tól dolgozott a folyóirat szerkesztőségében, és a következő évtől a Magyar Szemle Társaság főtitkára lett. Az újságíró elfoglaltsága mellett a Vallás- és Közoktatási Minisztériumban dolgozott 1945-ig. Lásd. Bisztray Gyula iratanyagát, OSZK Kézirattára, Fond 7.

jelentős volt a miniszterelnökség rendszeres dotációja, mely Bethlen miniszterelnöksége alatt havi 3000 pengőt tett ki. A rendszeres havi támogatások mellett a kormányzati adminisztráció is mindig pozitívan bírálta el a lap kérelmeit.⁴⁶ A lap finanszírozásának harmadik elemeként olyan gazdasági vállalkozások megrendeléseit említhetjük, melyek az előállítási ár felett fizettek elő a folyóíratra. A Magyar Nemzeti Bank vezetősége szoros kapcsolatban állt a Magyar Szemle Társasággal, hiszen Baranyai Lipót a bank elnöke, a Társaság választmányi tagja volt.⁴⁷ Általában elmondható, hogy a kormány közelében lévő lapok (Napkelet, Társadalomtudomány) hasonló szerkezetben kapták meg a támogatásaikat, melyek segítségével az egész vizsgált korszakunkban megjelenhettek.⁴⁸

A Magyar Szemle programja a század első két évtizedének baloldali (polgári-szocialista) radikalizmusától éppen úgy elhatárolódott, mint a népi eszmevilág – ekkoriban még főként Szabó Dezső ihlette – romantikájától és mitikus hajlamától, amely a folyóirat indításának idején talált lelkes követőkre az értelmiségi ifjúság mozgalmaiban. A hangsúlyozottan a középutasság jegyében kialakított művelődési és szociális program

⁴⁶ 1930-ban a Társaság folyóirat- és könyvkiadásra 32 000 Pengő értékben papírt importált Angliából, melynek vámtételét (7000 P) a kormányzat elengedte. Vö. OSZK Kézirattár, F7/2273.

⁴⁷ A társadalmi töke jelentőségét jól mutatja Balogh Józsefnek, a Társaság titkárának pályafutása. Balogh József 1893-ban született, zsidó értelmiségi családban. Tanulmányait Budapesten, Berlinben, Münchenben és Freiburgban végezte, itt 1918-ban védte meg doktori fokozatát irodalomtörténetből. Tudományos munkássága az antik korról és a kora keresztény patrisztika világáról szólt. Közele jő barátja Kornfeld Móricz révén került kapcsolatba Bethlen Miklós körével, valamint a konzervatív Magyarországot reprezentáló Szekfü Gyulával. Egyik kigondolója és első főtárgya lett a Magyar Szemle Társaságnak. A harmincas évek polarizálódó politikai nyilvánosságában az angolbarát, liberalizálódó konzervatív politika értelmiségi bázisát adta. Kornfeld Móricz révén az anyagi függetlenségét is biztosítani tudja, mert a Láng Izzógyárban kapott névleg munkát. 1933-ban hozta létre a *Société de Nouvelle Revue de Hongrie*-t, majd 1936-tól indította el a *Hungarian Quarterly*-t; a negyvenes évek elején a *Parthenon Klasszikusok* könyvsorozatával az emberi humánusra hívta fel a figyelmet a háborús körülmények között. Lásd. Balogh József iratai. MTAK Kézirattára, MS/ 4523.

⁴⁸ A Napkelet támogatási rendszere is hasonló elvek mentén szerveződött. A folyóirat mögött találjuk a Magyar Irodalmi Társaságot, melynek megalakításában Klebelsberg Kunó és gróf Zichy Rafaelné, a korszak mértékadó közéleti személyisége, játszott főszerepet. Kettőjük levelezésében többször szerepel utalás az állami dotációra és az arisztokrácia támogatásaira. Lásd. Gróf Zichy Rafaelné levelei. OSZKK Levelestár (1921. jún.21. és júl. 21-22. levelek)

célkitűzéseit Szekfű a következőkben foglalta össze: „[...] a lelki kapcsok fenntartása és megszilárdítása, mely a trianoni határok közé szorult magyarságot köti össze leszakított testvéreivel [...] a szociális megértés életre keltése,[...] mai társadalmunk legsúlyosabb jelensége. A lap feladata volt még, [...] annak tudatossá tétele, hogy a mi kultúránk, melyet a magyar népfaj itt, Európában, ezeréves keresztény országban, a mindenkori európai szellemmel szoros kapcsolatban termelt ki, ez a kultúra a mi legnagyobb, egyetlen kincsünk, melyet semmi idegen törekvésnek fel nem áldozhatunk.” Tizenhét éven át számról számra követhető az alapvető szempontoknak az érvényesítése. Szekfű felismerte a közvélemény jelentőségét, így a munkatársakkal szemben támasztott alapkövetelményeket pontosan meghatározta: „Szélesebb körökhöz nem szólhatunk akadémiai magasságból, viszont íróinkat és szakembereinket, kik a politika, tudomány és irodalom területein otthonosak, egészen szokatlan, új feladat elé állítjuk, ha szélesebb köröknek szóló, de mégis beható, de mégsem újságba való cikkeket kérünk tőlük.” (Szekfű 1927: 1-4)

A Magyar Szemle arculata: a múlt századi és konzervatív hagyományokon építkező, ugyanakkor a modern revüírás követelményeinek is megfelelő stílus és szerkezet rövid idő alatt kialakult. Szépirodalomra nem tartott igényt a szerkesztőség, az olvasmányosságot – a konzervatív értekezések emelkedettségével együtt is – a gördülékeny stílust megkövetelte, valamint kezdettől fogva szorgalmazta néhány karakteres műfaj meghonosítását. Az arculatformáló műfaj az esszé, melynek legemlékezetesebb darabjai a Szekfű által írt történetpolitikai tanulmányok. Ez a szigorúan 10–12 oldalas, elegáns megfogalmazású, a professzionális követelményeknek megfelelő, ugyanakkor az akadémikus értekezéstől idegen asszociációkra is hajló, az aktuális politikai témákra érzékeny műfaj hamar meghonosodott a folyóiratnál. (Saád 1989)

A magyar társadalom és a magyar kisebbség

Az első világháborút lezáró békeszerződések új elemmel gazdagították a nemzetközi jog rendszerét. A Nemzetek Szövetsége által koordinált nemzeti kisebbségek védelme olyan szerződéses rendszer, mely nem általában,

hanem az egyes államok számára állapított meg kötelezettségeket.⁴⁹ A kialakult új rendszer célja volt, hogy a kisebbségeknek a mindenkori többséggel azonos jogállást biztosítson az oktatás, a nyelvhasználat és bizonyos speciális helyzetekben. A szerződések révén alakult ki és szilárdult meg a nemzeti kisebbségek fogalma, melyen azon csoportokat értették, akik az anyaállamtól elszakadtak, és saját kultúrával rendelkeztek. (Csányi 2004) A kisebbségi magyar sors kérdését taglaló írások programadó cikke a Magyar Szemle első számában jelent meg *A magyar társadalom és az idegen uralom alá került magyar kisebbség sorsa* címmel. A tanulmány szerzőjében a téma egyik legjelentősebb kutatóját, az erdélyi származású Jancsó Benedeket tisztelhetjük.⁵⁰ A szerző írásában precízen fogalmazta meg a magyar társadalom és a nemzeti kisebbség viszonyrendszerét. Meglátása szerint az Osztrák-Magyar Monarchia széttörése, és a magyar állam megcsonkítása nem teremtette meg Közép-Európa tartós békéjét. Ebben az új államjogi helyzetben az jelenti a legnagyobb újdonságot, hogy az „állítólagos” elnyomókból elnyomottak és az elnyomottakból elnyomók lettek. Meggyőződése az, hogy a kisebbségi kérdés nagyobb veszedelmet jelent Európa békéjére, mint a világháború előtti nemzetiségi kérdés. (Jancsó 1927)

Az elismert történész eszmefuttatásában összegzi azokat a tennivalókat, melyek a magyarság integritásának visszaállításához szükségesek. Felhívja az olvasóközönsége figyelmét arra a tényre, hogy a területi egység megteremtése nem reális az adott politikai viszonyok függvényében.⁵¹ A

⁴⁹ A győztes hatalmak eltérő módon szabályozták az egyes államok nemzeti kisebbségeinek védelmét. Egyrészt a szövetségesnek tekintett és jelentős területeket kapó országokkal (Lengyelország, Románia, Görögország) speciális kisebbségvédelmi szerződést írtak alá, másrészt egyes vesztes államok (Ausztria, Bulgária, Törökország, Magyarország) békeszerződésében külön kisebbségvédelmi rendelkezéseket iktattak be, harmadrészt külön szerződésekben és nyilatkozatokban (Finnország) próbálta megvédeni a nemzeti kisebbségeket.

⁵⁰ Jancsó Benedek (1854-1930) tanár, publicista, történész, a MTA levelező tagja. Tanulmányait a kolozsvári és a bécsi egyetemen folytatta, majd 1887-től középiskolai tanárként helyezkedett el. 1907-től a Vallás- és Közoktatási Minisztériumban foglalkozott a nemzetiségi ügyekkel. Írásaiban foglalkozott a felnőttoktatás kérdésével, a román kisebbség népességtörténetével és politikai-ideológiai mozgalmával. Cikkei a Budapesti Hírlapban, valamint a Magyar Szemleben jelentek meg.

⁵¹ Bethlen István miniszterelnökként nyilatkozataiban inkább a realitáshoz közelebb álló revíziós minimumot (a magyar nyelvű lakosság egy államban való egyesítése)

politika és a társadalom alkotókéességét a kulturális egység (nemzeti integritás) fenntartására, valamint a magyar érdekek határozott képviselésére kell fordítani. El kell érnie a magyarságnak azt, hogy a nemzeti kultúrától és az anyanyelvüktől ne fasszák meg a kisebbségben élőket. A gondolatmenet végén az eddigieknél aktívabb és erőteljesebb fellépésre szólítja fel a szerző a nemzet egész közösségét.⁵²

Az új nemzetkoncepció első látványos és nagy érdeklődést kiváltó cikke Ottlik Lászlónak a Magyar Szemlében megjelent *Magyar nemzet — cseh birodalom* című írása volt.⁵³ Az 1928. februári számban megjelent tanulmány részletesen ecsetelte az új cseh uralom tarthatatlanságát és diktatórikus jellegét, hisz „Csehország népszavazás nélkül, a fegyverek jogán és a nagyhatalmak erőszakos diktátuma alapján jutott Felvidék birtokába.” A cseh politikai elit célja egyértelmű volt, a magyar vármegyék felbomlasztásával egy gyarmati állapot létrehozása Szlovákiában, mely a magyar politikai elit érdekérvényesítő erejét végleg megtörte volna. Ugyanakkor a szerző áthidalhatatlannak látta a cseh polgári oligarchia és a szlovák parasztság közötti szakadékot. Nyilvánvalónak tartja, „[...] hogy az egész csehszlovák nemzetiségi mozgalom mozgatói el voltak tőkével, a többséget még közömbössége dacára, sőt akarata ellenére is „megmenti” a szláv kultúra számára.” A szerző érthetetlennek tartotta a törekvéseket, mivel a szlovákok megvetették az új cseh hatalmat, akikkel a nyelvi rokonságon túl semmi más nem kötötte össze őket. Történelmileg motiváltabbnak tartotta a magyar hatalom visszaállítását, hiszen „[...] amit a cseh nemzet nem adhat meg, [...] nyugodtan megadhatná a magyar: a felvidéki autonómiát.” Ottlik tanulmányában a történelmi romantikus felfogásának a jegyeit fedezhetjük fel: a Kárpát-medencei együttélés egy sajátos politikai és gazdasági egységet teremtett, mely a mohó és ellenséges szomszédok hitványsága felrobbantott. A szerző gondolatmenetében a

képviselte. Az 1931-es kormányváltás után jelennek beszédeiben az integrális revízió elemei.

⁵² Bethlen István 1927. május 27-én hirdette meg az „aktív külpolitika” és a „jogos követelések” alapján álló új külpolitikai koncepciót.

⁵³ Ottlik László (1895-1945) a két világháború közötti konzervatív akadémiai filozófus nemzedék egyik legismertebb és legtermékenyebb képviselője volt. Írásai a Társadalomtudományban, illetve a Magyar Szemlében jelentek meg. Munkáiban gyakran foglalkozott a nacionalizmussal, illetve a nemzet kérdéseivel, valamint a demokrácia és a diktatúra elméleti kérdéseivel.

„*natio hungarica*” összetartozásának tudata felette áll a nyelvi rokonságnak és a két külön nyelv, két nemzetiség egy ugyanazon nemzetet takart. Meglátása szerint az etnikai összetartozáson felépülő Közép-Európa torz valóságot eredményezett, a territoriális szemléleten alapuló új nemzeti eszme elfogadható lesz majd minden nemzetiség számára. (Ottlik 1928: 112-121)

Az 1927-es év történései nemcsak az aktívvá váló és dinamizálódó magyar külpolitikáról, valamint a reális revízió elméleti előkészítéséről szóltak, hiszen a folyamatban lévő optáns perek⁵⁴ mellett nagy visszhangot váltott ki a magyar sajtóban a romániai diákpogromok ügye.⁵⁵ A román kormány és a diákság megállapodása után Nagyváradon tartották meg Románia addigi legnagyobb egyetemi kongresszusát. Az esemény célja egyértelmű, hiszen a döntően magyar lakosú, és jelentős zsidósággal rendelkező város ideális terepet adott az új hatalom eszméinek terjesztésére. A főleg paraszti háttérrel rendelkező román diákok egészségtelennek tartották a fennálló értelmiségi arányokat, egyértelmű céljuk volt a nemzetiségiek egyetemi végzettséghez való jutásának megnehezítése.⁵⁶ A kongresszus szinte természetes módon vezetett el a nagyváradi, majd a kolozsvári pogromokhoz.⁵⁷ Magyary Géza kommentárja a romániai események kapcsán a kisebbségek érdekvédelmére hívja fel olvasók figyelmét.⁵⁸ Meglátása szerint a magyarság számára a

⁵⁴ Az optánskérdésről kialakult magyar álláspontot lásd. Markó 1927.

⁵⁵ Az első világháborút lezáró békeszerződéseknek szabályoznia kellett az új területű államok polgárainak jogállását, és tulajdonviszonyait. Az új szerzeményekkel együtt több milliós magyar nemzetiségű lakosság is került az országokhoz, akik jelentős földbirtokkal rendelkeztek. Ez a gazdasági erő keresztezte az újjáalakult államok politikai érdekeit, ezért a kisantant országai földreformok sorozatával tették tönkre a kisebbségi magyar földbirtokosokat. A reformok ellen tiltakozó birtokosok nagy része Magyarország állampolgáraként lépett fel, hiszen a trianoni szerződés lehetőséget ad az egyéneknek az állampolgárság megválasztására (un. optálás). A magyar kormányzat felkarolta a nemzetközi szervezetek előtt az optánsok ügyét, mely így éveken keresztül jelen volt a nyilvánosságban és a politikai közbeszédben.

⁵⁶ A kongresszus legfontosabb követelése a román „*numerus clausus*” bevezetése volt.

⁵⁷ Érdekes eleme a magyarországi recepciónak, hogy a közvélemény a nagyváradi és kolozsvári pogromok eseményeit magyarok elleni támadásnak értelmezte, pedig a hivatalos magyarországi politika éppen a zsidóság és a magyarság közötti határ kiépítésére törekedett. Vö. Rigó 2012.

⁵⁸ Magyary Géza (1864- 1928) jogtudós, egyetemi tanár, a MTA rendes tagja. Felsőfokú tanulmányait Pozsonyban és Budapesten végezte, majd a kecskeméti és nagyváradi jogakadémiákon tanított. 1907-től a polgári eljárásjog rendes tanáraként

kisebbség védelme nemcsak általános emberiesség kérdése, hanem „[...]
reánk nézve valóságos létkérdés is”. (Magyary 1928)

A neves jogtudós a kisebbségvédelmi eljárás lényeges reformját fejtette ki cikkében.⁵⁹ Meglátása szerint a kisebbségek védelmét nem az egyes országokra vagy a politikai viszonyok mentén sodródó Nemzetek Szövetségére kell bízni, hanem jogi alapokra kell helyezni. Az Állandó Nemzetközi Bíróság rendelkezik olyan tekintéllyel, melyet felhasználva alkalmassá válhat a kérdés kezelésére.⁶⁰ A magyar kormányzat már 1922-től határozottan azt az álláspontot képviselte, hogy a kisebbségek kérdéskörét nemzetközi jog rendszerében kell kezelni.⁶¹

A kisebbségi magyar iskoláztatás kérdése

A nemzetállami keretek megteremtése mindenhol együtt járt a kulturális homogenizáció kérdésének előtérbe kerülésével. Az egységes nemzeti tér kialakításának első feltétele a terület elfoglalása és a hatalmi viszonyok átalakítása. A nemzeti közösségek társadalmi szerkezetének megváltoztatása, és a kulturális identitás intézményeinek felszámolása már egy újabb lépést jelent az egységes nemzeti tér kialakításában. A folyamatoknak természetes következménye, hogy a megerősödő és egységessé váló nemzeti térben a történelmi tények átalakításával (meghamisításával) kialakul az egységes nemzetállam modellje. A húszas évek politizáló értelmisége egyértelműen az iskoláztatás kérdését tartotta - a

oktatott a pesti egyetemen. Magyar Szemle Társaság alelnökeként nagy hatással volt a lap szellemiségére.

⁵⁹ Békesszerződésekben létrehozott védőmechanizmus két részből állt: egy *“politikai” jellegű*, a Népszövetség által kiküldhető vizsgálóbizottsági kontrollból, mely az újonnan létrejött államokban ellenőrizhette a kisebbségek helyzetét, illetve a *“jogi kontrollból”*, mely az Állandó Nemzetközi Bírósághoz fordulás lehetőségét jelentette. Mindazonáltal a kisebbségek védelme főleg az egyes államok belső problémája maradt. Vö. Csányi 2004.

⁶⁰ Magyarország már 1922-től azt az álláspontot képviselte, hogy a kisebbségvédelmet objektívebbé kell tenni. Ennek egyik jelentős állomása lett volna a kisebbségi szervezetek teljes jogú jogi alanyként való elismerése.

⁶¹ Magyarországot Apponyi Albert képviselte a népszövetségben, és ott többször is kifejtette nézetét a nemzeti kisebbségek védelméről. Javasolta, hogy a kisebbségek sérelmeivel a hágai Nemzetközi Bíróság foglalkozzon. Vö. *Apponyi beszéde a párisi sajtóban*. Nyírvidek, 1924/208. szám.

hatalmi viszonyok mellett - a nemzeti kisebbségvédelem legfontosabb kérdésének, hiszen a nemzeti identitás szempontjából életbevágóan fontos a magyar iskolahálózat fenntartása.

Barabás Endre írása az erdélyi magyar és a román együttélés kulturális lehetőségeit értelmezte, ugyanis a kevert lakosságú Erdélyben a román hatalom kultúrzónák megteremtésével kívánta elérni az egységes nemzeti kultúrát.⁶² A téma szakértőjeként a szerző cikkében megjegyzi, hogy Románia a kisebbségi szerződésében⁶³ megfogadta: „[...] az állami iskolákban anyanyelven fognak tanítani, [...] a nemzeti kisebbségek iskolákat állíthatnak fel, s ezeket az állam arányosan fogja segíyezni, [...] ezeken felül a székhelyeknek és a szászoknak egyházi és iskolai autonómiát engedélyez.” (Barabás 1928: 155)

A kisantant országainak nemzetiségi politikáját vizsgálva szinte természetesnek látszik, hogy az új hatalmi elit a speciális kisebbségvédelmi szerződésekben elfogadott garanciákat nem építette be az országai jogi berendezkedésébe. Minden kérdésben a többségi szempontot érvényesítették, mely szerint *[...] az ország háromnegyed román többségével szemben az egynegyed kisebbség nem élvezhet privilégiumokat.*” (Barabás 1928: 156) Ebben a szellemben jelent meg az 1924-es „Elemi oktatásról” szóló törvény, melynek kultúrzóna paragrafusa már a nemzeti homogenizációra törekvés egyértelmű megfogalmazását adja. A paragrafus azokról a megyékről rendelkezett, melyek az első világháború után kerültek Romániához. Ezekben az új közigazgatási egységekben célként hirdette meg a hatalom az oktatásban és a közművelődésben a román nyelv elsőbbségét. A kulturális kormányzat a magyar felekezeti oktatástól megvonta a támogatást, valamint az állami fenntartású intézményekben szorgalmazta a román tanítók alkalmazását a magyar származásúakkal

⁶² Barabás Endre (1870-1945) pedagógus, közgazdasági szakíró, publicista. Nagyenyeden tanítóképzőt, majd Budapesten polgári iskolai tanítóképzőt végzett. 1903-tól a Kolozsvári Állami Tanítóképző tanáraként dolgozott, 1911-től a dévai tanítóképzőt vezette. A román hatóságok 1919 novemberében kiutasították az országból, Magyarországon telepedett le. Publicistaként az erdélyi és magyar oktatásügy kérdésével foglalkozott (Magyar Kisebbség, Magyar Szemle). A romániai magyar oktatásügyről írt munkái napjainkban is forrásértékűek (A magyar iskolaügy helyzete Romániában: 1918-1941).

⁶³ Románia 1919. december 9-én Párizsban írta alá a kisebbségi szerződését.

szemben.⁶⁴ A szerző joggal figyelmezteti az olvasóit, hogy ez csak a kezdet volt, hiszen a közoktatási miniszter (C. Angelescu) 1927 augusztusában már a székelyföldi tanügyi autonómia felszámolását hirdette meg.

A kisebbségi iskolarendszert ért sérelmek nem értek véget Romániával, ugyanis Sziklay Ferenc hasonló helyzetet tárt az olvasóközönség elé.⁶⁵ A jeles irodalmár cikke a csehszlovákiai kisebbségek jogainak megsértését tárgyalta.⁶⁶ A két világháború közötti időszak „legdemokratikusabb” államának tartott Csehszlovákia a kulturális egységesítés tekintetében nem tért el az autokratikus romániai gyakorlattól, ugyanis a földreform (értsd: birtok elkobzások) végrehajtásával szétzúzta a kisebbségi magyar társadalom erejét, valamint a közigazgatás átszervezésével, és a nagyarányú betelepítésekkel csökkentette a magyarok arányszámát az egyes járásokban. A nyelvhasználati jogot szabályzó törvény⁶⁷ az ország területén 20%-os cenzust alapított meg. Ennek értelmében, ahol a lakosság lélekszáma e küszöb felett van, az ügyfél saját nyelvén képviselheti a jogait, valamint írhatja kérvényeit. Ezek után a cikk szerzője nem tartja meglepőnek a közigazgatás átszervezését, mert így a járások területét úgy alakították át, hogy „[...] elvesztették a kisebbségi nyelvhasználati jogot.” (Sziklay 1927: 283)

A saint-germaini szerződés szövege szerint a vallási, a faji vagy a nemzeti kisebbségeknek jogilag és ténylegesen ugyanazt a bánásmódot kell kapniuk, mint a többségi csehszlovák állampolgároknak. A szerződésre hivatkozva az elemi és polgári iskolákra vonatkozó törvény széles jogokat biztosít a

⁶⁴ 1924. évi 176-os számú törvény (Legea pentru învățământul primar si normal-primar).

⁶⁵ Sziklay Ferenc (1883-1943) középiskolai tanár, író, újságíró. Iskoláit Kassán végezte, majd Kolozsváron szerzett bölcsészdoktori diplomát. Több városban is tanított (Pozsony, Szatmár), részt vett az első világháborúban. 1919-től a kassai Esti Újság, majd Prágai Magyar Hírlap munkatársa volt. 1938-tól a kassai tankerületben dolgozott.

⁶⁶ Csehszlovákia a saint-germaini szerződésben (1919. szeptember 10.) garantálta a kisebbségek jogait. A szerződés 7. cikkének 3. bekezdése szerint: „*egyetlen csehszlovák állampolgár sem korlátozható bármely nyelv szabad használatában a magán- vagy üzleti forgalomban, a vallás, a sajtó útján történő, vagy bármely közzététel terén, vagy a nyilvános gyűléseken.*” Vö. Popély 1990.

⁶⁷ 1920. évi 122-es törvény a nyelvhasználatról, valamint az 1926-os 17. számú nyelvrendelet szabályozza a kérdést Csehszlovákiában. Lásd. Gerencsér 2004.

felekezeteknek, valamint a kisebbségeknek az iskolák működtetésére.⁶⁸ Ennek a törvénynek azonban nincs hatása a nemzeti kisebbségek életére, hiszen a törvény végrehajtását a magyar uralomtól elvett területeken (Szlovenszkó és Ruszinszkó) felfüggesztették. Ezek után Sziklay már nem tud bízni a „szabad” és „demokratikus” Csehszlovákiában, ahol a nemzeti kisebbségek jogainak gyakorlását politikai eszközökkel akadályozták meg.

Tanulságok

A 20. század új kihívásokkal szembesítette a trianoni Magyarország politikai elitjét. A szétesett történelmi Magyarország romjain kellett megteremtenie a nemzet újfajta konstrukcióját, melyben a hatalom legitim gyakorlása mellett kiemelkedően fontos szerepet kapott a nemzeti integritás feltételeinek kialakítása. Ebben az összetett és a politikai osztály egészét megmozgató feladatban a hatalom közeli technokrata szemléletű értelmiség került előtérbe, hiszen a sajtónyilvánosság csatornáin keresztül lehetőség nyílt azoknak a témáknak a megjelenítésére, melyek mentén a húszas évek magyar gondolkodói megfogalmazták integrációs igényeiket. A Magyar Szemlében megjelent cikkek döntően az elavult társadalmi berendezkedés kritikáját adták, valamint az egységes nemzettudat kérdést vizsgálták. Az utódállamok kisebbségi magyarságának sorsa nagyban függött a régi Magyarország romjain építkező új nemzetállamok politikai elitjének akaratától.

Az első világháborút lezáró szerződések először teremtették meg annak a lehetőségét, hogy a nemzetközi jog eszközével lehessen a kisebbségeket (etnikai, vallási, nemzeti) megvédeni. A kísérlet nem sikerült, hiszen sem a nemzeti kisebbségeket nem tudta a kialakult rendszer megvédeni, másrészt a nemzetállamok erőszakos kulturális egységesítését sem sikerült megfékezni. Az erőszakos, sematikus gondolkodó és a hatalmi célokat előtérbe helyező nemzetállami gondolkodás egy teljesen ingatag Kelet-Közép-Európát eredményezett, mely képtelen volt önmaga érdekeinek a sikeres képviseletére. A kisebbségi magyar társadalom erői megroppantak, nem maradt más számára, mint bizakodni egy új hatalmi rend eljövételében.

⁶⁸ 1919. évi 189-es iskolatörvény

Felhasznált irodalom

- Barabás Endre (1928): Az erdélyi magyar és román kultúrzónák. Magyar Szemle. 1928/2. szám. 154-162. old.
- Bethlen István (2003): Bethlen István gróf beszédei és írásai. Genius Kiadó. Bp., 126. old.
- Csányi Edina (2004): A kisebbségvédelem és egyes jogi kérdései. Jogelméleti Szemle. 2004/4. szám. <http://jesz.ajk.elte.hu/csanyi20.html> (Utolsó letöltés: 2015. 09. 21.)
- Gerencsér Balázs (2004): Nyelvi jogok-törvények. Az 1920. évi csehszlovák nyelvtörvény. Magyar Kisebbség. 2004/4. szám. 93-104. old.
- Huszár Tibor (1993): A Magyar Szemle körül. Szerkesztői, szerkesztőségi levelek, 1927-1937. Valóság. 1993/12. szám. 69. old.
- Jancsó Benedek (1927): A magyar társadalom és az idegen uralom alá került magyar kisebbség sorsa. Magyar Szemle. 1927/1. szám. 50-57. old.
- Magyary Géza (1928): A kisebbségek védelme. Magyar Szemle. 1928/1. szám. 44-48.
- Markó Jenő (1927): Az optánsok pere Románia ellen. Magyar Szemle. 1927/3. szám. 286-292. old.
- Ottlik László (1928): Magyar nemzet – cseh birodalom. Magyar Szemle. 1928/2. szám. 112-121. old.
- Popély Gyula: A nemzetközi kisebbségvédelem és a csehszlovák kisebbségvédelmi szerződés. Regio: kisebbség, politika, társadalom. 1990/1. szám. 68. old.
- Rigó Máté (2012): A felejtető pogrom. Az 1927-es nagyváradi zavargások fogadtatása. BUKSZ, 2012/2. szám. 126-141. old.
- Saád József (1989): Magyar Szemle: repertórium és tartomelemzés. Bp., Szabó Ervin Könyvtár- Eötvös Loránd Tudományegyetem Szociológiai Intézet. 5-40. old.
- Sartori, Giovanni (2003): Összehasonlító alkotmányméternökség: a kormányzati rendszerek struktúrái, ösztönzői, teljesítményei. Budapest, Akadémia Kiadó.
- Szekfű Gyula (1927): A magyar folyóirat problémája. Magyar Szemle. 1927/1. 1-4. old.
- Sziklay Ferenc (1927): Kisebbségi jogfogyatkozás Csehszlovákiában. Magyar Szemle. 1927/3. szám. 281-286. old.

Farkas Norbert

TALÁLKOZNAK-E A TANÁRJELÖLTEK KÉPZÉSÜK SORÁN A SÉRÜLTEK PEDAGÓGIÁJÁVAL?

Abstract: *The aim of my investigation was to find the answer to the question whether will-be teacher sat teacher training faculties learn enough about the pedagogy of disabled–deaf, blind, crippled or mentally retarded–children. During their higher education period what kind of competenced they acquire according to their curriculum? What skills (of the teaching profession) are graduates provided with when leaving university? What kind of teacher ideals are shown to them by the different primary and secondary sources? On what basis will the current 'teacher brand' be established? How can will-be teachers develop ability to answer the challenge of integrated education?*

My study was also meant to deal with their course books' contents adapted to the laws and regulations in legal force in today's public education of Hungary.

The results of my investigations have proved that during their university studies will-be teachers get hardly prepared for the complexity of their future profession. This lack of competence might result in some unsatisfactory ways of teaching in case of integrated groups of students. Namely, these teachers will probably try to deal with their disabled students using their own childhood experiences. It means that in integrated education teachers' methods will be mainly based on their own previous sociocultural experiences.

Keywords: *primary and secondary education in integrated classes, segregation, contradictions, gaps in the Hungarian teacher training system.*

Bevezetés

A kontinentális Európa – XIX. század első felében kialakult, *herbatiánus* szemléletű– értékrendszerében szokás a címkérdést a társadalomtudományos diszciplína elméleti metodikájával meghatározni. Ebben az esetben a fenti tételcím a következő lehetett volna: “*A sérültek nevelésének módszertana az általános tanárjelöltek képzsének szemszögéből*”. Az általam választott cím azonban kérdés, ami azt jelzi, hogy nem adhatunk majd egyértelmű válaszokat, mert minden tanárjelölt eltérő *szociokulturális és szocioökonómiai státusszal* érkezik tanárképzése megkezdéséhez. Nézzük tehát, milyen hipotéziseink vannak a tanárjelöltek kezdeti, *paleolit állapotáról*.

A bemeneti, diagnosztikus értékelés során a következőket determinálhatjuk:

- magas kompetencia-hányadossal érkeznek,
- szociabilitási készségük van,
- szakmai professziójukat magas szinten értik és művelik,
- van társadalmi hivatástudatuk,
- vélhetően jó kommunikációs készséggel rendelkeznek.

A tanárjelöltek képzésük során a kiinduló helyzetből – a felsorolt indikátorok mentén– tovább fejlesztik kompetenciáikat, hogy válaszokat tudnak majd adni a köznevelés kihívásaira. A fejlesztő szakaszban a tanárjelöltek számára ezek a következők: először is megismerik saját kompetenciahálójuk kihasználtsági szintjét, azaz a reflektív folyamatok erősítésével feltérképezik az elsajátítandó értékek és pedagógiai módszerek lehetőségeit. Majd megvizsgálják, hogy a különböző korszakokban hogyan gondolkodott a társadalom a gyermekek neveléséről. Végül a szummatív értékelés során, a képzés lezárásaként a tanárszakos hallgatók számot adnak tudásukról.

A fent ismertetett történeti leírásakor felmerül a kérdés: Ma, amikor a társadalom – ha lassan is, de észrevehetően – egyre nyitottabbá válik a sérültséggel élők problémáira, egy tanárszakos hallgató mikor és milyen formában találkozhat a sérültek pedagógiájával? Honnan és milyen jól fogja tudni kezdő tanárként, hogyan foglalkozzon egy integrált osztályba járó tanulóval? Ezt szeretném részletesebben, koncepcionális formában körülményezni.

Mi a sérültek pedagógiája?

Arra a kérdésre keresem a választ, hogy mit is jelent és mit foglal magába a sérültek pedagógiája. Talán azzal a személyes élménnyel kezdeném, hogy a 2000-es évek elején voltam táborozni sérültek között a Balaton partján, ahol egyszerre több különböző fogyatékosági csoport is képviseltette magát.

Az egyik délutáni diskurzusunk arról szólt, hogy hogyan határozhatjuk meg magunkat a legjobban. Melyek azok a közös vonások, amiben mások vagyunk, és amik miatt különleges bánásmódot kérünk a többségi társadalomtól. Ugyanakkor nem csak a kivételekről szólt a beszélgetés, hanem a hétköznapi életvitelünk során megjelenő problémáinkról is. A diskurzusunk végére sikerült meghatározunk összetartozásunkat: elvetettük a „fogyatékos” szót, mert valamiképp selejttel jelent, ami távol áll az értékrendünktől.

Ugyanis úgy gondoljuk, hogy a többségi társadalomban való részvételünk nem csak kötelességünk, hanem hivatásunk is kell, hogy legyen. Ezért a diskurzus részvevőiként arra jutottunk, hogy a „*sérült*” meghatározás írja le leginkább állapotunkat. Mert ebben a kifejezésben nem található pejoratív részüzenet vagy sztereotípiát leíró tartalmi megjegyzés. Ezért a továbbiakban a sérültek meghatározást fogom használni, függetlenül a *sérültség típusától* vagy *mértékétől*.

Véleményem szerint a sérülteknek is szükségük van életük szervezésére, az önálló, emberré nevelődésre és társadalmi legitimációra. Az így fellépő kisebbségi reprodukciós tevékenység nem csak jog, hanem erkölcsi kötelesség is. Minden sérültnek függetlenül a sérültség típusától vagy mértékétől törekednie kell közösségi és individuális értelemben a társadalom hasznos tagjává válni. Ez kétségkívül nehéz számunkra mind a magánéletben, mind pedig munkánk során.

Ezen terminológia szerint, a neveléstudományterületén belül különbséget kell tennünk a *sérültek pedagógiája*, az intézményesített *gyógypedagógiai* –azaz a *szegregált* – *nevelés* és a többségi iskolákban már egyre több helyen biztosított *integrált nevelés* között.

A *gyógypedagógiai nevelés* akkor lesz hatékony pedagógiai választás, ha a tanuló fejlődése a többségi keretek között nem biztosítható. Vizsgálni kell, hogy a valamilyen fokban sérült gyermek a többségi köznevelési intézmény Pedagógiai Programjában meghatározott követelményeit tudja-e teljesíteni.

Ha igen– még akkor is, ha „csak” alternatív módon –, akkor a pedagógia mai adekvát álláspontja szerint (Nagy Gy. Mária, 2001) érdemes őt többségi iskolába íratni. Ez a szülőktől is és a sérült tanulótól is komoly erőfeszítést igényel.

Az *integrált neveléssorán* a tanár is óriási mértékben felelős a különleges bánásmódot igénylő tanuló esetében a didaktikai módszerek alkalmazásáért. Acél, hogy a tanuló társaival azonos érettséget, szakmai tudást és kompetenciákat szerezhessen.

A saját terminológiámban, amit diskurzusra ajánlok: a *sérültek pedagógiája* nem csak az integrált nevelés módszertanát tartalmazza, hanem a humános bánásmódot, a gyermekközpontú alapfelfogást, a sérültség felismerését szolgáló diagnosztikai ismereteket és a szakmai kapcsolatok széleskörű ismeretét is.

A felmerülő kérdés metodikája

A kérdés megválaszolásához a Magyar Akkreditációs Bizottság (továbbiakban: *Bizottság*) honlapján kezdtem tájékozódásba. A teljes weboldal átnézése után bukkantam a *Bizottság* által hatályosnak tartott törvények, rendeletek, jogszabályok gyűjteményére. Ezen alapszik a felsőoktatási intézmények törvényes működése. (Babbie, 2005)

A Tanári Mesterképzési Szak részletes leírását a 4. számú melléklet a 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet (továbbiakban: *rendelet*) (OM, 2006) tartalmazza.

Ezen dokumentum vizsgálatával próbálok választ adni a fenti kérdésre. (Golnhofer

és Nahalka, 2001)

Az általános tanárképzés tekintetében a dokumentum releváns sarokkövei a következők:

- a tanári képzés célja
- a mesterfokozat és a tanári szakképzettség szempontjából meghatározó ismeretkörök

A tanár professzió kompetenciahálója

A tanári képzés célja

A fent említett *rendelet* szerint az oktatási feladatok ellátása közben a tanárnak determinált kulcskompetenciákkal – azaz ismeretekkel, képességekkel, gyakorlati készségekkel és attitűdökkel – kell rendelkeznie. A tanári professzió kompetenciáinak csoportosítása az alábbi indikátorokkal határozható meg:

1. ábra: Táblázat a tanári kulcskompetenciák csoportosításáról

A tanári kulcskompetenciák	
A tanári professzió módszerei	A modern értékek paradigmái
<ul style="list-style-type: none">• az alkalmassági attribútum• szakmai tudás• szaktudományi, műveltségterületi, tantárgyi és tantervi tudás• szakmai képességek• a tananyag szervezése és a tanítási folyamat tervezése• az osztálytermi munka szervezése, a tanítás-tanulás és a nevelés módszereinek alkalmazása• az értékelési és ellenőrzési eljárások alkalmazása	<ul style="list-style-type: none">• értékelkötelezettség és szakmai attitűdök

A dokumentum kiemeltnek tekinti többek között a differenciált tanulás szervezését a tanulók egyéni különbségei mentén. A tanárnak alkalmasnak kell lennie konfliktusok kezelésére, a heterogén kulturális pedagógiai programok alkalmazására. A tanulói csoportok szervezésénél figyelembe kell vennie a közösség alakulását, viharzását, várható normakövetését. (Mackie és Smith, 2001)

Feladata továbbá a tanulók interperszonális kapcsolatainak erősítése és a tanulók közötti kooperáció elősegítése. Itt jegyzem meg, hogy a különböző

szocioökonómiai- és szociokulturális státuszú tanulók közül a hátrányos státuszú tanulók jobban teljesítenek a heterogén csoportokban, mintha közel homogén csoportban tanulnának. (Réthy és Vámos, 2006). A hátrányos helyzetből következik tehát, hogy a sérült tanulók is jobban teljesítenek integrált nevelési környezetben.

A *rendelet* kitér a tanulás folyamatának megszervezésére és irányítására. A tanárnak gondoskodnia kell a változatos tanulást elősegítő munkaformákról. Ezzel szemben a hivatkozott jogszabálynem tér ki a különböző sérültségű tanulók megsegítésére. Sajnos nem részletezi, hogy az adott tanulók milyen pedagógia-szakmai támogatást igényelnének.

A tanári kompetenciajellemezése kitér a pedagógiai értékelés változatosságára. Eszerint a tanár feladata a tanulók egyéni fejlődésének, tanulmányi teljesítményének értékelése is.

A tanár szakmai tudásaként említi a *rendelet* *atanulók*, a *tanulás* és a *tanításháromszögének*– ezen belül a serdülők ifjúkori fejlődésének adekvát magatartásformák – ismeretét. Ennek birtokában jól tudja kezelni a tanulók közti konfliktusokat, fenn tudja tartani az órákon, foglalkozásokon elengedhetetlen fegyelmet. Rendelkeznie kell a tanulás különböző formáinak ismeretével, mind általános, mind szaktárgyi értelemben és szakmai tudása terjedjen ki a biológiai, pszichológiai, társadalmi és kulturális determinánsok összességére.

A tanárnak rendelkeznie kell saját szaktárgyi professziójatudományos és műveltségi területeinek széleskörű részképességeivel. A tanítási gyakorlatában a tanár következetesen érvényesíti Nemzeti Alaptanterv tartalmi, implementációs, szaktárgyi előírásait. Tehát tisztában van az alaptanterv-, a kerettanterv-, és a helyi tanterv szakmai követelményeivel. Továbbá ismeri a tanulók *látens interperszonális kapcsolatok összességét*, ennek segítségével tervezi és alakítja ki a tanítás folyamatát. A gyakorlatban megfigyelhető, hogy ez összetett kapcsolati háló. Ennek a valódi megismeréséhez – különösen integrált tanulói csoportban – nagyon árnyalt odafigyelésre van szükség a tanár részéről.

A tanárjelöltnek a képzése során kicsi az esélye arra, hogy akár az egyetemen, akár a pedagógiai gyakorlat helyéül szolgáló iskolában hallás-, látás-, vagy mozgássérült tanulóval találkozzon, vele hosszabb ideig munkakapcsolatba kerüljön. Így belátható, hogy a Nemzeti Alaptanterv szaktárgyi leírása szerinti, a tanulás különböző szinterei közti folyamatának

sikeres kialakítására – *sérült tanulókat integráló csoport* esetén – nem biztosított a tanárjelölt felkészítése.

A tanár szakmai kompetenciái kiterjednek az objektív pedagógiai mérőeszközök készítésére, alkalmazására. Ezekkel képes a tanulócsoporthoz szerveződését, viharzási paramétereit, kapcsolati hálóját a dinamikus változás közepette is szakszerűen feltárni és fejlesztésére javaslatot tenni. Az objektív pedagógiai mérőeszközök szükségképpen kihangsúlyozzák a többség és a sérült kisebbség közti esélyegyenlőtlenséget. Az értékelés mindenképp érzékeny, ellentmondásos pontja marad az integrált nevelésnek. Ezért szükséges a sérültek pedagógiában a differenciált értékelés megteremtése.

A tanár a saját szakmai-pedagógiai területén képes atanmenetének adekvát óravázlatok szerinti tanításra. Jól ismeri a digitális tananyagokat, képes megtalálni a tudásátadáshoz nélkülözhetetlen szakmai forrásokat. Segíti tanulóit, hogy képesek legyenek az információs-kommunikációs technológiák (továbbiakban: IKT) osztálytermi csoportos alkalmazására. Ezután ők már önállóan is tudják majd használni azokat iskolán kívüli egyéni tanulásuk folyamán.

Ugyanakkor konstatálható, hogy a gyakorlatban különösen nehéz az integrált tanulókkal való foglalkozás. Hiszen már egy nagyothalló tanuló például nem hallja teljes biztonsággal a magnót. A látássérült tanuló nem látja jól a táblát vagy a kivetítőt. Ezzel egyttis az integrált csoportban ez a tevékenység fejleszti szociális kompetenciákat és a tanulók érzékenyebbé válhatnak a másság elfogadására.

A tanár megteremti az osztálytermi munka elengedhetetlen feltételeit: a tanulók közötti rendet és a tanulási miliőt. Ehhez latba kell vetnie pedagógiai módszertárát és a tanítási didaktika jelentős skáláját. A tanulmányai során elsajátított konfliktuskezelési technikák felhasználásával elemzi, értékeli a közösség életében jelentkező feszültségeket és atrocitásokat, majd javaslatot tesz azok kezelésére. Az osztálytermi munka szervezése során hatékony, lendületes irányítás mellett igyekszik a tanulói figyelmét, érdeklődését felkelteni és fenntartani.

A tanár használja a pedagógia diszciplinaszerinti korszerű értékelési eljárásokat. A tanulók részére fejlődésükről értékelést készít. A diagnosztikus- és fejlesztő értékelés során a tanulók önbecsülését elősegítve rendszeres visszacsatolást készít. Képes kidolgozni olyan eljárásokat,

melyek segítségével a tanulók saját magukat értékelik. A tanár figyelembe veszi munkája során a tanulói által az *Országos Kompetencia Mérésen (OKM)*, a *PIRLS* és a *PISA* vizsgálaton elért eredményeket.

A tanár elkötelezett a demokratikus értékek mellett, megmutatja a különböző értékközösségekben rejlő látenslehetőségeket. A tanulói véleményeket megismeri és tiszteletben tartja. Törekszik a vélemények ütköztetésére is, ezzel segítve a különböző értékek melletti elkötelezettségek megszilárdítását.

A tanárnak kezelnie kell a tanulók gondolkodásában megjelenő előítéletek és sztereotípiák megnyilvánulásait. Emellett számos példát kell hoznia az elfogultság megdöntésére, hangoztatnia kell az emberi élet sokszínűségét. A tanulók egyéni sajátosságait figyelembe véve, tisztelve a tanulók entitását, meg kell erősítenie a családból hozott értékeket és nevelési szokásokat.

A tanár személyes példával jár elő a különböző kisebbségi, marginális társadalmi helyzetből és mélyszegénységből jövő tanulók nehézségeinek enyhítésében. Ennek megfelelően a tanulókat aktív részvételre buzdítja a közösségi szavazásokon, legyen az helyi, nemzeti vagy európai demokráciagyakorlás.

A mesterfokozat és a tanári szakképzettség szempontjából meghatározó ismeretkörök

A tanár feladata egyebek között, hogy iskolai keretek között csökkentse a társadalmi esélyegyenlőtlenségeket a tanulók között és elősegítse a társadalmi kohézió fejlesztését.

A tanárrá váló hallgató elkötelezi magát az értékek pluralizmusa mellett.

A tanulóközösségekkel folytatott pedagógiai munka folyamán bemutatja a demokrácia céljait és alapelveit. Felvállalja a differens értékek sokszínűségét, törekszik az interpretálásukra a tanítási-tanulási folyamatok keretében.

Munkája során meg kell ismernie az alacsony szocioökonómiai státuszú tanulók nehézségei és az iskolai kudarc közötti összefüggéseket. Törekednie kell a tanulók hátrányait csökkentő pedagógiai módszerek alkalmazására. A tanár felelős a szülőkkel való humánus viszonyért, ezért törekszik a családok szociokulturális és szocioökonómiai háttérének megismerésére (például családlátogatás alkalmával).

A rendelet szerint a végzett hallgatófeladata, hogy a *hátrányos helyzetből* jövő tanulók esetében biztosítsa az *egységesség* és *differentiálás* jegyében a *méltányos neveléshez való hozzáférést*. A rendelet továbbá *szupportációban* részesíti a sovinizmussal, sztereotípiávalsújtott sajátos nevelési igényű tanulókat. Tehát a tanárnak tisztában kell lennie a speciális nevelési szükséglet okaival, szintjeivel, a „*befogadó pedagógia*” elveivel, az együttnevelés módszereivel és emellett a lemaradó tanulók fejlesztésével. A tanári pályán releváns az önreflexió, időről-időre a tanári fejlődési folyamat saját értékelése. Szükséges továbbá, hogy a pályán megjelenő kihívásokat a tanár a maga számára konceptualizálja.

A tanár a tananyagának megfelelően szervezi meg a tanítást és választja meg a módszereket. A tanulóközpontú pedagógia alkalmazásával képes a személyre szabott oktatásra, emellett ismeri az *integrált nevelés* és *tehetségfejlesztés* sajátosságait. Törekszik arra, hogy a taneszközöket a tanulók *egyéni sajátosságai* szerint válassza ki. Látható, hogy amennyiben a rendelet ezen szakaszát betartandónak fogadják el, akkor a tanárképzésben részt vevő szakembereknek komoly feladatuk van. A *curriculum* összeállításánál gondolniuk kell a sérültek pedagógiájával kapcsolatosan felmerülő kérdésekre. Tankönyvből, tanórán (különösen jól felkészült előadóval vagy kurzusvezető tanárral) sokat lehet megtudni az integrált nevelésben résztvevő tanulókról, módszerekről. Ilyen tantárgyakkal tehát nagyobb óraszámban kellene találkoznia a pedagógusképzés során a hallgatóknak.

Kiemelt jelentőségűnek gondolom, hogy a tanár szakos hallgatók „*jelölt*” korukban, azaz a pedagógiai gyakorlat során az előírt hospitálási idő egy részét integrált osztályban teljesítsék. Ezzel a jelenleg „*képződő*” fiatal tanárainktól már nem lesz idegen a gondolat, hogy az osztályban kerekesszékből köszön vissza valaki, esetleg gyengénlátó vagy hallássérült tanuló mondja el a jelentést. Hiszen az integrált nevelés zászlóvivőinek és lelkes követőinek köszönhetően ezen lehetőséghez már eljutottunk Magyarországon is.

Azonban lépett-e már a tanárjelöltek felsőfokú tanulmányai során *sérültséggel rendelkező tanár* a nagyelőadóba vagy a szemináriumi terembe? Ez a tapasztalat válhatna igazán hiteles, gyakorlatban megszerzett tudássá a hallgatók számára. Valóban, ez az ötlet első hallásra utópisztikus. Merta ma tanárkorú sérült felnőttek gyermekkorukban a rendszerváltás előtt

kizárólagszegregáltnevelésben vehettek részt. Ezzel a legjobb képességtanulók előtt is zárva volt a továbbtanulás perspektívája.

Belátható, hogy a mai fiatal felnőtt diplomások között csak elvétve találunk sérültséggel élőt és ők sem a pedagógusi pályán dolgoznak. A tanárképzésből kikerülő hallgatók az integrált nevelés módszertanából csak pár órás elméleti felkészítést kapnak. Megállapíthatjuk tehát, hogy a kezdő pedagógus integrált osztályba kerülve adekvát elméleti ismeret, készség és kompetenciahíján csak saját szociokulturális tájékozottságára támaszkodhat.

Összefoglalás

Van olyan vélemény a pedagógiában, mely megfordítja a tanulók és iskola aszimmetrikus dichotómia-rendszerét. Ezen nézet szerint „*a hátrányos helyzetet az iskola hozza létre*”. (Kálmán, 2016) Azzal, hogy olyan kulturális értékek átvételét várja el a tanulóktól, melyek *xeno jelenség*nek számítanak a család kulturális közegétől. Ennek a gyakorlati pedagógiának hazai exponensei teljesség igénye nélkül: Nahalka István, L. Ritók Nóra és mások. Meggyőződésük szerint a tanulók szociokulturális háttéréhez adaptív iskolákra és iskolarendszerre van szükség.

A sérültek pedagógiáját ezen gyakorlati pedagógia részhalmazának gondolom, mely még friss hajtása a hazai pedagógiai gyakorlatnak. Hiszen maga az integráció is – a hazai gyakorlatban – még csak egy évtizede jelent meg.

Megállapítást nyert tehát, hogy a címkérdésben említett sérültek pedagógiájával való találkozás a hallgatók képzése során *törvényileg valóban determinált*. Viszont véleményem szerint, sajnálatos módon *gyakorlati implementációja esetleges*. Ugyanakkor az is tény, hogy nem teljesen tisztázott a rendelet előírásából, hogy milyen mélységben szükséges az ismereteket a tanárjelölt hallgatónak megszereznie.

A rendelet szövege viszonylag keveset foglalkozik a sajátos nevelési igény felismerésével, szakpedagógiai teljességével.

Így tehát a tanárjelölt hallgatónak viszonylag széles mozgástere van annak eldöntésében, mennyire mélyen ismerkedik meg a sérültek pedagógiájával. Hiszen, ha igazán érdeklődik, akkor van rá lehetősége. A tanárrá válás folyamatában széles spektrumú képzésben részesül a humán terület heterogén határtudományágai segítségével. Így a pedagógiával határdiszciplinában lévő

társtudományok segítik őt a gyermekek emberi mivoltának megértésében. Ezzel válhat a hallgató képzése végére a tanári professzió szakterületeiben és egyes pedagógiai részleteiben jártas, közösséget szolgáló általános kezdő pedagógussá.

Felhasznált irodalom

- Babbie, Earl (2005): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.
- EMMI (2012): 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról. Nemzeti Jogszabálytár, Budapest. URL: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=154155.292195 Utolsó letöltés: 2016. március 6.
- Golnhofer, Erzsébet – Nahalka, István: (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankiadó, Budapest.
- Kálmán, Attila (2016): „A hátrányos helyzetet az iskola hozza létre”. HVG, Budapest. URL: http://hvg.hu/itthon/20160209_nahalka_istvan_interju_tanarlazadas_centralizacio_klik_koznevels_kerekasztal, Utolsó letöltés: 2016. március 25.
- Mackie, Diane M. – Smith, Eliot R. (2001): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Magyar Országgyűlés (2011): 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Nemzeti Jogszabálytár, Budapest. URL: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=139880.293985, Utolsó letöltés: 2016. március 6.
- Magyarország Kormánya (2012): 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet a nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról. Nemzeti Jogszabálytár, Budapest. URL: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=154051.316913, Utolsó letöltés: 2016. március 6.
- Nagy, Gy. Mária (2001): A fogyatékos tanulók oktatását ellátó iskolák tartalmi munkájának szabályozása. *Módszertani Lapok – Speciális Pedagógia*, 3. 1-4.

- OM (2006): 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről. Nemzeti Jogszabálytár, Budapest. URL: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=102184.263634, Utolsó letöltés: 2016. március 27.
- Réthy, Endréné – Vámos, Ágnes (2006): *Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia*. In: M. Nádasi, Mária (szerk.): A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest. URL: <http://mek.oszk.hu/05400/05467/05467.pdf> Utolsó letöltés: 2016. március 8.

Fenyő Imre

***A DEBRECENI EGYETEM TUDOMÁNYOS
FUNKCIÓJÁNAK GYAKORLÁSA 1914-1975 KÖZÖTT
(PEDAGÓGIAI DOKTORI DISSZERTÁCIÓK LELKÉSZ
VÉGZETTSÉGŰ JELÖLTEKTŐL)***

***Abstract:** During the first period of the existence of the University of Debrecen the function of the scientific research was very emphasized. The scientific research was a usual form of the normal student activities. The students usually researched the problems of their faculty. But we can find some strange exceptions. Our paper deals with the work of some students of the Faculty of Theology whose doctoral dissertations deal with educational issues, such as the sexual education, the history of the Hungarian educational science or the educational relevance of the scout movement.*

A debreceni egyetem neveléstudományi doktori értekezései között található egy különös csoport: a teológiai végzettségű jelöltek doktori értekezései. Ezek aránya Debrecenben meglepően magas, adatsoraink alapján összesen tíz személy sorolható ebbe a csoportba, az 1945 és 1975 között benyújtott 112 dolgozat közül. A jelenség nem ismeretlen, a gyakorlat a kolozsvári egyetemen született meg, jórészt kényszerből. Ott a bölcsész és teológiai karok azért támogatták a hallgatók átjárását, mert az egyetem sokáig nem épült ki teljesen, sok tanszék csak fokozatosan lépett működésbe.

Ez a lehetőség vezetett ahhoz, hogy elsőként Bartók György, majd Ravasz László, Tankó Béla, Makkai Sándor is filozófiából doktoráljon,⁶⁹ noha tanulmányi kötelezettségének nyolc félévét a teológiai kar hallgatójaként töltötte.

A Debrecenben megalapított egyetemen az első perctől kezdve Tankó Béla filozófiai professzor személye szavatolta a kolozsvári gyakorlat átvételét. Mitrovics már csak elfogadta és folytatta a kialakult szokásokat, Karácsony pedig ezen már természetesen nem változtatott. Nyilván egyiküknek sem esett nehezére a döntés, hiszen mindketten ismertek erős szálakkal kötődtek a református egyházhoz. De jól illeszkedett ez a gyakorlat a debreceni egyetem református szellemének hangsúlyozásához is, mely ugyan hivatalosan nem hirdette a teológiai kar primátusát, de mint Fekete Károly is kimutatja,⁷⁰ több fórumon is megjelent követendő irányvonalként. A jelöltek szempontjából a pedagógiai tárgyak választása nem okozott komoly nehézséget, mind Mitrovics keresztyén pedagógiai rendszere, mind Karácsony közösségi elvű szellemi építménye elfogadható volt, fogalmilag kevésbé különbözött a teológiai ismeretek Debrecenben elfogadott rendszerétől.

A következőkben áttekintjük a protestáns lelkész végzettségű doktoranduszok értekezéseit.

⁶⁹ A névsor nem jelentéktelen, a debreceni pedagógiai iskolára is meghatározó hatással bíró Kolozsvári filozófiai iskola oszlopos tagjairól, Böhm Károly legbelső tanítványi (majd munkatársi) köréről beszélünk. Lásd: *Fenyő Imre: Böhm Károly – A Kolozsvári Iskola értékelméleti filozófiájának hatása a Debreceni Egyetemen* (in.: *Interdiszciplináris pedagógia és az oktatás finanszírozása* / Kiss Árpád Archivum Könyvtára IV., Debrecen 2006 ISBN: 963-473-019-1 269-280.p.

⁷⁰ Fekete Károly: *Adalékok a Debreceni Egyetem „református” jellegének megragadásához* (in.: *A Debreceni Iskola Neveléstudomány-történeti vázlata szerk.: Brezsnaynszky László Gondolat, 2007*)

Bodnár Gábor⁷¹: A pedagógia tudományos alapvetésének főbb irányai a XIX. században (1918)

Az első pedagógiai tárgyú doktorálás az egyetemen. 53 számozott oldalból (és két számozatlan lapon a forrásul használt művek címeinek listájából) álló tűzött kiadvány, megjelenése Debrecen, 1918, kiadója Csáthy Ferenc m. kir. Tudományegyetemi könyvkereskedése és könyvkiadó vállalata.

A dolgozat tartalmára nézve különböző pedagógiai irányzatok összefoglalása, kritikai bírálat alá vétele. A pedagógia tudományos megalapozásának tárgyalása Herbart Frigyes János (sic) reálé elméletéhez kötődik. A reálé-tan kritikáját Bodnár Böhm Károly és Schneller István nevével jellemezhető kolozsvári neokantiánus iskola szemszögéből ismerteti. A pedagógiát meghatározó irányzatok közül a második, amely említést kap, a pszichológiai pedagógia, méghozzá Alexander Bain és Wundt munkásságának ismertetése nyomán. A harmadik az Ellen Key és Stanley Hall nevével fémjelzett gyermektanulmány. A pszichológia túlzott hatalma ellen küzdő pedagógusként mutatja be a dolgozat William James és Münsterberg Hugo, Lehmann Rudolf és Natorp munkásságát. Említést kap még Dilthey és William Stern mint a differenciális pedagógia képviselői, Claparede és Binet mint a gyermektípusok kutatói, és a személyiség köré nevelési elméletet építő Niebergall és Schneller István. Megemlíti továbbá az esztétikai pedagógiát, a filozófiai alapozású pedagógiát (Natorp Pál), és az értékelméleti pedagógiát (Böhm Károly és Tankó Béla).

A forrásul használt művek listája 28 tételt tartalmaz, könyveket és folyóirat-cikkeket egyaránt. A könyvekre csak szerzők és címek megadásával hivatkozik, a cikkekre a folyóirat és az évfolyam megjelölésével. A művek nagy része magyar nyelvű, kisebb része (11 tétel) német. A szerzők köre egyaránt tartalmazza a klasszikusokat, mint Rein, Claparede, Linde, Barth, Natorp

A magyar szerzők közül Schneller István négy tétellel is szerepel a listán (érdekes módon, mint *Schneller S.*), mellette Böhm Károly két tétellel, Weszely Ödön, Korniss Gyula, Makkai Sándor egy-egy tétellel. A debreceni professzori körből Tankó Béla egy műve (*Böhm filozófiájának pedagógiai jelentősége*) kap említést. A dolgozat összességében felszínes áttekintés marad, egyik elemében sem mélyül el az elemzés.

⁷¹ Bodnár Gábor 1885-1930 tábori lelkész, majd nagyszántói református lelkész

Főnyad Dezső⁷²: Az ifjúság örök sebe

Kiadta A debreceni Tisza István Tudományegyetem Bölcsészeti Karának Pszichológiai Intézete és Pedagógiai Szemináriuma – Corvina nyomda Rt. Mezőtúr, 1933. 166 számozott oldal, 85 bibliográfiai tétel, közöttük 50 német, két angol. Mitrovics Gyula három tétellel képviselteti magát a szexuális nevelésről szóló dolgozat hivatkozott irodalmi listájában, mellette Weszely és Makkai szerepel magyar szakértőként, az európai kontextust pedig Eduard Spranger, illetve a klasszikusok: Rousseau, Nietzsche és Kálvin teremti meg.

A dolgozat módszertanilag meglehetősen homályos. Az irodalmi áttekintést olyan kijelentések egészítik ki, melyek gyakorlati tapasztalatokat tükröznek, de nem egyértelmű, hogy saját kutatás eredményei-e, a szerző saját diákjainak nyilatkozatainak alapulnak-e vagy más forrásból származnak.

A dolgozat kiindulópontja a pubertás kor lelki alkatának elemzése, természetesen a szexualitás szempontjából megközelítve. A dolgozat a biológiai változások irányából kíséri meg a serdülőkor meghatározását, és igyekszik megtalálni mely tényezők vágnak egybe ezekkel a sajátosságokkal. Az elemzés hamar negatívba fordul, és valójában azt tárgyalja, hogy a serdülőkor sajátosságaival a huszadik század első felének Magyarországon mely tényezők nem illeszkednek össze kedvezően. Mint megállapítja, rossz a tánc, a mozi, a sajtó, a strandélet, de rossz az internátus, rossz a bérelt szoba is, sőt az iskolába való bejárás is. A szerző maga is érzi, hogy meg kell alapozni normatív álláspontját, ezért kijelenti, a világnézet képes azt a szilárd talajt szolgáltatni, mely minősítheti a szexuális fejlődéssel kapcsolatos jelenségeket, és a lelkész szerző számára nem jelent kérdést a helyes világnézet kiválasztása.

⁷² Főnyad Dezső (1906-1965) Sopronban érettségizik, 1925-1929 között folytat teológiai tanulmányokat. Zürichben tölt ösztöndíjas éveket. 1930-tól középiskolai missziós református lelkész, a Soli Deo Gloria mozgalom elkötelezett híve. A protestáns ifjúsági mozgalom szervezési elveiről és gyakorlatáról könyvet is ír 1936-ban (Bevezetés a diákmisziós munkába). Cikkei jelennek meg a Kálvinista Szemlében, a legkülönfélébb tárgyakban. Külső munkatársa a Soli Deo Gloria lapjának, az Új Magyarorságnak, felelős szerkesztője a Mi Utunk című diáklapnak. 1938-tól haláláig lelkész Monoron.

Összefoglalásában a keresztyén szexuális nevelés:

1. óvakodik a szexualitás profanizálásától, de glorifikálásától is. Összefoglalva: a keresztyén nevelés jelentőségének megfelelő helyen és módon kezeli a problémát.

2. a serdülőt nem tekinti sem felnőttnek, sem gyereknek. (Az egyik még nem, a másik már nem.)

3. önmegtartóztatáson alapul, de nem aszkézis: célja a tisztaság megőrzése.

A dolgozat meglehetősen egyoldalúan és talán túlzott konzervativizmussal és álszeméremmel fordul tárgyhöz. Nem biztos, hogy értékelései tarthatóak, tanácsai hasznosak volnának.

Csighy Sándor⁷³: A szabadságharc előtti kor pedagógiai törekvései

1936 Budapest – A magyar Királyi Tisza István Tudományegyetem Pedagógiai szemináriuma és pszichológiai intézete (ig.: Mitrovics Gyula) 96 oldal, fejezetenként külön bibliográfiával.

A dolgozat már vállalkozásában is Mitrovics professzorhoz kapcsolódik, hiszen a jelölt azt írja, vállalkozásában Mitrovics módszerét szeretné követni, aki az esztétikai irodalom történetében igyekezett feltárni a folyóiratokban megjelent elemző cikkeket, amelyek témája érintette a tárgyalt területet. Csighy munkájában valóban egy regiszterét készíti el a szabadságharc utáni pedagógiai irodalomnak, csoportokba gyűjtve a szerzőket, kiemelve a legfontosabb cikkeket és ismertetve a legérdekesebb nézeteket.

Az első ismertetett csoport a pestalozziánus pedagógusok bemutatása, a második a magyar neohumanizmushoz sorolható alkotóké, a harmadik regiszterbe vett pedagógiai iskola az úgynevezett „realizmus” csoportjáé, a negyedik csoport, melynek tagjait a szerző sorra veszi, a kantianusok csoportja.

⁷³ Csighy Sándor (1892-?) református lelkész, hitoktató.

Kiss Tihamér⁷⁴: A humanizmus és a protestantizmus hatása a franciaországi nevelésre és oktatásra a XVI-ik században

1936, Szeged. A dolgozat bírálói: Mitrovics Gyula és R. Kiss István ny. r. tanárok.

A dolgozat szokatlan módon a szerző bemutatkozásával, életrajzi adataival kezdődik. 1905-ben született, a középiskola után a debreceni egyetem teológiai karának hallgatója lett. Alapvizsgája letétele után egy évet ösztöndíjjal a strasbourgi és a párizsi egyetem teológiai fakultásán töltött. A Sorbonne-on pedagógiát és filozófiát is hallgatott, egy évig. 1928-ban tért haza, és megszerezte a lelkési képesítést (Debrecenben), majd a vallástanári képesítést is (Sárospatakon). Bölcsészeti tanulmányait közben folytatta Debrecenben és abszolutóriumot is szerzett (673/1928-29. sz.) 1931-ben Görögországban, 1933 és 34 nyarán Ausztriában pedagógiai tanulmányokat folytatott. A pedagógiával a gyakorlatban is foglalkozott, 1927-ben Észak-Franciaországban 22 településen szervezett a kivándorolt magyarokból egyházi közösségeket, ahol a gyerekek vallási és hazafias nevelésével is foglalkozott. 1929-től segédlelkész, majd vallástanár-lelkész Szegeden.

A doktori értekezés szokatlanul terjedelmes, majdnem 200 (198 számozott) oldal hosszúságú. Nem tartalmaz elkülönített bibliográfiát, de a szövegben és a lábjegyzet-apparátusban nagy számú szakirodalmi hivatkozást tartalmaz.

A dolgozat bevezető részében a reneszánsz, a humanizmus és a protestantizmus művelődéstörténeti értelmezésével indítja elemzését. A szerző párhuzamba állítja a reneszánsz és a reformáció, illetve a humanizmus és a protestantizmus lényegi vonásait. Ez a fejezet a dolgozat értelmezési keretét teremti meg, gondosan elemezve a lényegi fogalmakat.

⁷⁴ Kiss Tihamér (1905-2005) Középiskolai vallástanár. Tanítóképző intézeti tanári végzettsége mellett külföldi tanulmányúttal tették rá meghatározó benyomást. Piaget tanítványaként fordult érdeklődése a fejlődéslélektani kutatások felé. Hazatérte után doktorál Debrecenben, majd a sepsiszentgyörgyi Református Tanítóképző Intézetben helyezkedik el, ahol pedagógiát és lélektant tanít. 1944-ben habilitál a kolozsvári egyetemen, Várkonyi Hildebrand Dezső Lélektani Intézetében, gyermeklélektani tárgyban. A háború után a debreceni Református Kollégium Tanítóképző Intézetében helyezkedik el, majd 1947-ben habilitál a debreceni egyetemen, fejlődéslélektanból. Oktat az egyetemen, de igazi helyét a debreceni Tanítóképző Főiskolán találja meg. Itt több tanszékot is vezet. 1987-től kandidátus, a pszichológia tudományterületén.

A mélyebb elemzés az I. részben veszi kezdetét, mely a 16. század Franciaországának történelmi jellegzetességeit tekinti át. A francia állam működése, az erkölcsi és vallási viszonyok bemutatása mellett sor kerül a francia egyház állapotának bemutatására is. A királyi udvar és a nép ellentétes pólusának erkölcsi és művelődési viszonyai adják azt a kontextust, melyben a francia tudományos és művészeti közélet jelenségei értelmet nyernek. A dolgozat elemzése arra a következtetésre fut ki, hogy a kultúra (mind a tudomány, mind a művészet) állapota bizonyítja az egyház merev tekintélyének ártalmas voltát. A történelmi bevezető fejezet utolsó témája a nevelésügy és iskoláztatás állapotának bemutatása, a reneszánsz és a humanizmus megszületése előtti időszakban, áttekintve az iskolafokok egymásra épülését, illetve bemutatva minden iskolafok lesújtó állapotát.

A dolgozat második fejezete a humanizmus és a reformáció elterjedését és hatását kívánja vizsgálat alá vonni. Erasmus hatásának bemutatása mellett Lefevre d'Etaples és Bricollet püspök kap komolyabb teret a dolgozatban. A harmadik részben a 16. század pedagógiai relevanciájú munkássággal rendelkező francia íróit veszi sorra. Rabelais és Montaigne mellett Mathurin Cordier, Jean Sturm, Pierre de la Ramée munkássága kap részletesebb bemutatást. A negyedik fejezet a protestantizmus hatását ismerteti a népoktatásra, melyben kiemeli Luther szerepét és elveit. Ezután tárgyalja még a humanizmus és a protestantizmus hatását a középfokú oktatásra, kiemelve a protestáns kollégiumok jelentőségét, majd ismerteti a legismertebb franciaországi kollégiumok működési sajátosságait. A dolgozat a felsőfokú oktatás rövid áttekintésével zárul.

Elemzése elmélyült és gondos, hatalmas szakirodalmi jártasságról tesz tanúbizonyságot. Ez a dolgozat nem a teológiai (vagy művelődéstudományi) elemzést igyekszik pedagógiai következtetésekre kifuttatni, és nem is nézetek pusztá regisztere. Az olvasónak nem támad az az érzése a szöveg kapcsán, hogy a disszertáció készítőjének erőszakot kellett tennie saját mondandóján vagy érdeklődésén. Kiss Tihamér dolgozata az egyik legjobb, mai szemmel is legértékesebb, legkimunkáltabb disszertáció a protestáns lelkész doktoranduszok munkái között.

Tomay Dezső⁷⁵: Az élmény lélektana és szerepe a nevelésben (különös tekintettel a cserkészetre)

1938 Debrecen – A magyar Királyi Tisza István Tudományegyetem Pedagógiai szemináriuma és pszichológiai intézete (ig.: Mitrovics Gyula)

29 számozott oldal, tartalomjegyzékkel, az idézett forrásmunkák jegyzékével. A bibliográfiában 36 elemet sorol fel, közöttük 17 német nyelvűt. A dolgozat filozófiai jellegű elemzéssel, mint bevezetéssel indul, az érzékelés, a lelki benyomások tudatosulásának mechanizmusát kívánja megérteni. A kortárs pedagógiai-pszichológiai megközelítések közül a dolgozat egy holisztikus értelmezési keretet kíván választani, mely az élményt és a tudatos feldolgozást, mint egységet kívánja megvizsgálni, s ehhez E. Sprangert választja hivatkozási pontul. A pszichológia ilyen értelmű elemzéseiből látja a szerző származtathatónak a huszadik század első évtizedeiben megjelenő „élménypedagógiai” megközelítéseket.

A formáló élményekben gazdag cserkésztség elemzése a 29 oldalas dolgozat 18. oldalán kezdődik. Első lépésként áttekinti a cserkészlet történetét, majd a cserkészletben rejlő élménylehetőségeket veszi sorra. A dolgozat üzenete leegyszerűsítve az, hogy a cserkészletben szinte minden mozzanat nevelő erejű élményt nyújt, a cserkészlet állandó aktivitás, a cserkész mindig aktív, mindent kipróbál.

A dolgozat elméleti kutatásait kétszer fél lap terjedelmű, saját empirikus kutatás ismertetése is kiegészíti. A szerző a debreceni Református és Római Katolikus gimnáziumokban, illetve a derecskei Ipartanoda és polgári iskola cserkészeinek tett fel kérdéseket, melyeket írásban kellett megválaszolniuk. A kérdések a dolgozat témájához szorosan kapcsolódnak, de jócskán tendenciózusak („*Van-e élmény a cserkészletben? Mit kaptam a cserkészlettől? Mit adtam a cserkészletnek? Mit tartok jónak a cserkészletben? Mit tartok rossznak a cserkészletben?*”)

Az elméleti források és (kisebb súllyal) a cserkészek véleménye alapján a dolgozat szisztematikusan mégis igyekszik sorra venni a cserkészletben rejlő, pedagógiailag értelmezhető élményvonatkozásokat, melyek a következők: cserkészmunka, cserkészjelvény és egyenruha, fogadalomtétel, próbák, a táborok, a cserkészparancsnok személye.

⁷⁵ Tomay Dezső (1903-1975) Református lelkész, pszichoterapeuta

Tömöry Ödön⁷⁶: A középiskolai vallásos nevelés elmélete és módszere (1941)

Megjelenés Debrecenben, 1941.⁷⁷ Csuka László könyvnyomdájában. A debreceni m. kir. Tisza István Tudományegyetem Pedagógiai Szemináriumából és Pszichológiai Intézetének közleményei XXIV. (szerk. Mitrovics Gyula) 82 számozott oldal, bibliográfia nélkül, de nagyszámú lábjegyzetbeli forrásmegjelöléssel.

A dolgozat első fejezete a középiskolai vallásos nevelés elméletét tárgyalja. A dolgozat alapján azt mondhatjuk, a középiskolai vallásos nevelés viszonya a többi középiskolai tantárgyhoz érdekes. A humanisztikus tantárgyak erőssége az ismeretközlés és a nevelés, a realisztikus tárgyaké az élet gyakorlati mezejére való előkészítés. A vallásos nevelés nem lehet pusztán egy közöttük, nem azonosulhat egyik jellegzetességgel sem. De akkor milyen? A dolgozat a szerző empirikus kutatását is bemutatja, mely során a kérdés megválaszolásához középiskolások véleményét gyűjtötte be. A Tiszántúli református egyházkerület valamennyi vallásánárát közreműködésre kérve juttatta el a diákokhoz kérdéseit. Három kérdés név nélküli megválaszolására kérte a diákokat, melyek a következők voltak:

- „1. Legkedvesebb vagy csak kedves vagy nem kedves előttem a vallásóra?”*
- 2. Mi az, ami a legnagyobb hatással van reám a vallásórában?”*
- 3. Mi az, ami nem tetszik a vallásórán?”⁷⁸*

Jellemző módon a szokatlan empirikus adatfelvétel nem talált nagy támogatásra az egyházkerület vallásánárai körében. Mindössze öt iskolából érkeztek be a válaszok, ami jelzi a vallásánárok együttműködési készségének teljes hiányát, valószínűleg értetlenségét is. Mindenesetre a békési, a karcagi, a kisújszállási, a mezőtúri és a szeghalmi diákoktól végül összesen 987 felelet érkezett be a kérdésekre.

⁷⁶ Tömöry Ödön (1914-2011) okleveles református lelkész, okleveles középiskolai tanár. A második világháborúban tábori lelkész. Ezután a Székelyudvarhelyi református kollégium lelkész-tanára 97. éveskorában hunyt el.

⁷⁷ Belső dátumozás szerint 1941. május, Szeghalom

⁷⁸ Tömöry, 1941 62.o.

A dolgozat 10 forrásmunkát sorol fel. Első helyeken Mitrovics Gyula debreceni professzor munkáival. Mellette Imre Sándor jelenik meg elfogadott kortárs neveléstudósként. A dolgozat érvrendszere pedagógiai képzettségről illetve olvasottságról is tanúbizonyságot tesz. Bírálja például a Rousseau Emiljében megjelenő elveket, azonban összességében érvei nagyrészt teológiaiak, a dolgozat hivatkozási anyagát tartalmazó lábjegyzet-apparátus jelentős hányada (az összesen 63 lábjegyzetből 23) bibliai passzusokat jelöl meg a dolgozat tudományos állításainak alátámasztásául.

Gyökössy Endre⁷⁹: A vallásos nevelés és határai

Kézirat, a listák szerint 1946-ban került sor a védésre, az első lapon a bejegyzés 1944 tavasz.

Gyökössy visszaemlékezése szerint⁸⁰ a harmincas években Rákospalotán kezdő vallástanárként szembesült azzal a kihívással, hogy teológiai ismeretei mellett nem rendelkezik elegendő pedagógiai tudással a rákospalotai és újpesti munkásgyerekek tanításához. Ezért beiratkozott a budapesti egyetem bölcsészkarára, és Prohászka Lajos mellett kezdett pedagógiát és pszichológiát tanulni. Szolgálat mellett eljutott az abszolutóriumig is, de még további tanulást érzett szükségesnek, ezért Ravasz László püspök

⁷⁹ Gyökössy Endre (Rákospalota, 1913. február 17. – Budapest, 1997. november 20.) református lelkész, pszichológus, egyházi író, költő. Érettségi után Nagykovácsón tanítói oklevelet szerzett 1934-ben. A Budapesti Református Teológiai Akadémia elvégzése után 1939-ben szentelték lelkésszé, és a Kálvin téri református templomban kezdte meg szolgálatát. 1940-ben a bázeli egyetem ösztöndíjasa. Svájcban megnősül, majd 1941-ben hazatér Magyarországra. Ravasz László dunamelléki református püspök javaslatára az újonnan létrejövő Újpest-Újvárosi Református Egyházközség alapító lelképásztora lett 1942-ben. Két doktorátust szerzett: Debrecenben 1946-ban avatták summa cum laude minősítéssel doktorrá. 1950-ben a Budapesti Református Teológiai Akadémián az úgynevezett segédtudományokból pedagógia-pszichológiai és valláspszichológiai magántanári oklevelet szerzett. 1952-ig taníthatott 1980-ig, nyugdíjba vonulásáig töltötte be az Újpest-Újvárosi Református Egyházközség lelkészének tisztségét. 1987-től kutatóprofesszorként dolgozott a Budapest-Klauzál téri Egyházközségben: a végzett lelkészek továbbképzéséről gondoskodott pasztorál-pszichológusként a lelkigondozói szemináriumban. Tagja lett a Magyar Pszichiátriai Társaságnak. 1990-ben a Budapesti Református Teológiai Akadémia díszdoktorává avatták.

⁸⁰ Gyökössy Endre – Szathmáry Lajos: Mit kaptam Karácsony Sándortól? (Budapest 1997 Karácsony Sándor Rózsztéri Református Iskola)

segítségével két évet töltött Svájcban ösztöndíjjal – Bázelen mélylélektant hallgatott, tanárai között említi például C.G. Jungot is. Hazatérte után jelentkezett Prohászkanál, hogy megbeszéljék doktori terveit. Gyökössy szerint vagy személye, vagy református lelkési hivatása iránt azonban Prohászka annyira ellenérzésekkel viszonyult, hogy Gyökössy minden javaslata elől elzárkózott. Ekkor találkozott egy bibliaórán Karácsony Sándorral, akit korábbról már ismert, hiszen még teológushallgatóként volt résztvevője bibliaóráinak. Karácsony ekkor már debreceni professzorként kérdezte Gyökössyt terveiről, és könnyen megegyezésre jutottak.

Gyökössy dolgozatának első fejezete a vallás fogalmának elemzésére vállalkozik. Megállapítása szerint ezen a területen két véglet fenyeget: egyrészt a pszichologizmus, mely a vallást az élményszerűséggel azonosítja, másrészt a teologizmus, mely mindent az írásból vezet le, teljesen figyelmen kívül hagyva az embert. Az alapkérdés tehát úgy tűnik, az ember igazi megismerése, de ehhez Gyökössy szerint túl kell jutnunk a pszichén, hiszen az ember: test, lélek és szellem – ez tény mondja a dolgozat, a Bibliára hivatkozva (Mózes 2:7).

A psziché a lélek, a szellemi világ hódítása a testiség területén. A lélek kettős beágyozottságú: test és szellem. Az atlantiszi ember, a „Homo Magus”, a harmadkori „nyitott fejű ember” a bizonyíték a dolgozat szerint erre a kapcsolatra testi és szellemi világ között. Nem is csoda, hogy a kantianus filozófus Tankó kételkedik, amikor bíráló megjegyzésében azt írj: *Honnan tudjuk, hogy szellemi szinten milyen világ vesz körül minket.*

A dolgozat második fejezete az igaz vallásosságból fakadó vallásos nevelés kérdésével foglalkozik. Kiindulópontja az a megállapítás, hogy az igazi vallásos nevelés: hatás, azaz cselekedet. Nem korlátozódik vallásórára, több annál: magatartás, élet. Jó példa az öskeresztény felekezet gyakorlata, vagy a nagy nevelők élete – mint Szókratész vagy Pestalozzi.

A harmadik rész a vallásos nevelés lehetőségeit és határait vizsgálja, ahogy a dolgozat címe is ígéri. Néhány dimenziót, ugyanazzal a logikával tárgyal, az első az ember (mint határ és mint lehetőség). Itt az átöröklés, a genetika hatását elemzi, a viszonylag fiatal tudomány tanulságait levonva arra jut, hogy az átöröklés kiszámíthatatlan változatossággal jár. De ugyanígy a tudattalan, az ösztönök világa is kérdésessé teszi a megismerhetőséget, erőszakká teszi a hatás alá vonását. A vallásos nevelés túllép ezeken a kérdéseken, bár így – mondja Gyökössy – a kimondhatóság határán is. Célja

látszólag esetleges, sőt bizonytalanná esz így, bár ez törvényszerűség is lehet – a heisenbergi fizika eredményeihez legalábbis nagyban hasonlító elv érvényesülését mutatja.

A közösség hasonló elemzése arra az eredményre jut, hogy a közösség elősegíti a nevelő munkáját, de természetesen nem a tömeg és nem is a szervezet. A közösségben az egyén felszabadul, de megmarad én-nek. Ebben az értelemben lehetőség a nevelésben a közösség. A harmadik elemzés az anyag, az anyagi világ jelentőségét elemzi, s arra jut, hogy a világ korlátozó lehet, különösen a modern, felekezeten felüli „szerzetesi típus” számára. Pedig ez a viselkedés tévedés, az anyagi világ ugyanis kerete a pneumatikus életnek, kibontakozási helye annak, önmagában nem tisztátalan. Az anyagi világ korlátai az igazi vallásos nevelésben lehetőséggé változnak. A negyedik elemzés a tér-idő kontinuumot vizsgálja, s megállapítja, hogy az igaz vallásos nevelésben csökken, sőt megszűnik a földhözkööttség gyötrő érzése, az elmúlástól való félelem. A tér és idő végtelenségbe és örökkévalóságba lendülővé és lendítővé válhat. De isten egyébként is túl van tér és idő dimenzióin, nehéz is róla beszélni, ahhoz talán egy ötödik dimenzió megismerése, a tiszta matematika nyelve kellene, mondja Gyököcssy. Az elemzés végül egyfajta tudománymisztikába fullad, és felteszi azt, hogy a XXI. század embere már dimenzióknak fogja látni azt, amit a Biblia nyelvén a mennynek, Isten országának nevezünk antropomorfizálva.

Pass László⁸¹: Nemzetnevelésünk fő kérdései

Lehotai Pál könyvnyomdája, Debrecen, 1941. 46 számozott oldal, bibliográfiával, benne 45 tétellel, közötté 16 német nyelvű. Mitrovics három művel szerepel, mellette Imre Sándor (ugyancsak 3), Makkai Sándor (2), Weszely Ödön (2), Schneller István (2), Fináczy Ernő (1) képviselik a kortárs neveléstudományi klasszikusokat. A bibliográfiában a pedagógiai

⁸¹ Pass László (1893-1973) evangélikus esperes. A pozsonyi Evangélikus Teológián tanul, majd a greifswaldi egyetem hittudományi karának ösztöndíjasa. Hazatérésre után segédlelkész Budapesten majd Szentesen, a háborús években tábori lelkészként szolgál. A háború után Ajkán, majd Kölesden, végül Debrecenben lelkész. Pedagógiai doktorálása mellett sumér nyelvészeti összehasonlító kutatásokat is végez.

művek mellett fajelméleti művek, sőt a Mein Kampf is szerepel. Ennek az értekezésnek az esetében ismerjük a bírálók személyét is: Mitrovics és Tankó professzorok olvasták hivatalból az értekezést, ami meglepőnek egyáltalán nem mondható.

A dolgozat kiindulópontja a nemzetnevelés fogalmának meghatározása, amihez egyrészt Weszely, másrészt Mitrovics műveihez fordul a szerző, s megállapítja, hogy a széles körben elterjedt nézet, mely a nemzetnevelést az állampolgári neveléssel azonosítja már ezek alapján a munkák alapján is bírálható, hiszen a nevelés feladata ezek alapján a nagyobb népek tömegvonzásának kompenzációjaként vagy a társadalom és a nemzet fejlesztéseként is értelmezhető. Elemzésében Pass mégis visszatér az állampolgári nevelés értelmezésének áttekintéséhez. Szókratész, Platon és Arisztotelész, Spárta és Athén klasszikus példáin indítja történeti elemzését, mely hamar a 18. századi felvilágosodás elemzésére tér rá, melyet az ekkor szerveződő szabadkőművesség eredményének tekint, és benne elsősorban az egyéni tudat erősítését tekinti lényegi elemnek. Az állampolgári nevelés ebben a környezetben az abszolutizmus hatalmának gyengülésével merül fel igényként, mint Pass megállapítja, az uralkodók önvédelemből kezdték nevelni népüket.

A dolgozat második részében a nemzetnevelés célját kívánja megfogalmazni a szerző. A dolgozat kísérletet tesz a fogalom operacionalizálására, mely öt nevelési cél-dimenziót különít el. Az első a magyarságélmények (illetve a magyar közösség-élmény) felébresztése, elmélyítése lehetne. A második a magyar nemzetközösség tudatának felépítése erre az élményre. A harmadik a nemzetközösségi tudatra alapozva a nemzetközösségi érzés felébresztése, a negyedik erre alapozva a nemzetközösségi hivatástudat kialakítása. Végül az ötödik feladat a nemzeti munkaközösségre, a magyar kötelességteljesítésre nevelés az egyén, a család, az iskola, a hivatási ágak és minden magyar intézmény konkrét feladatainak tudatosításával.

A dolgozat harmadik fejezetében a fenti feladat végrehajtásához szükséges eszközöket és tényezőket veszi sorra a szerző. A gyakorlati nemzetpolitika kulcsát egyrészt hasznos intézmények megteremtésében látja, másrészt a jogi intézményrendszer átalakításában, mely az egyéni érdekek érvényesítésével szemben a magyarok kötelességeit sorolná fel, egyféle nemzeti kötelességkódexként. Ezek mellett Pass szükségesnek látja a közigazgatás és

a bíraskodás reformját, a katonai nevelés bevezetését, hiszen a kötelező katonai szolgálat tele van lehetőségekkel.

A közoktatást közneveléssé kell átszervezni, a sajtót, irodalmat, rádiót, filmet, színházat a propaganda eszközévé tenni és az egyetemes nemzeti érdek szolgálatába állítani. A nemzetnevelés így erkölcsi neveléssé szélesedhet, melynek bázisa természetesen a keresztény vallás lehet.

Rezessy Zoltán⁸²: A harmadik birodalom kulturképe (A nemzeti szocialista állam kulturpolitikája és kulturélete)

Fővárosi Könyvkiadó, 1942. 166 számozott oldal, 53 bibliográfiai tétellel, melyek mindegyike német nyelvű. A bibliográfiai tételek között 26 egyetemi előadás is szerepel, mivel Rezessy az 1936-37-es tanévet a Lipcsei egyetemen töltötte ösztöndíjasként.

Rezessy saját tapasztalatai, a német sajtó és politikai irodalom alapján kívánja ismertetni doktori értekezésében a nemzetiszocialista német állam kultúrpolitikájának rendszerét és működését. A dolgozatban ezt a kettős feladatot olyan elemzéssel igyekszik végrehajtani, mely helyenként igyekszik elválasztani egymástól a leíró-formális elemzést és az értékelő-materiális analízist. Sikerrel jár az elválasztásban, amikor áttekinti a kulturális irányítás szervezetének ismertetését, de kevésbé eredményes az elválasztás, amikor a tudományszervezést és működtetést kívánja áttekinteni. A nemzetiszocialista tudomány lényegét Rezessy az életre irányultságban és a népi közösség szolgálatában látja. Ebben a mezőben, mint mondja, a világnézeti tudományok (mint a teológia, a filozófia, a fajtudomány) jellemzője, hogy közelebb lép a gyakorlathoz; a neveléstudomány is gyakorlati követelmények köré szerveződik; a jog alkalmazott morállá alakul; a történettudomány az új birodalom történet szemléletének tárgyalása: nem népek, hanem fajok története lesz, ahol a vezető faj az északi; a nyelvi, irodalmi és művészettudományok az ógermán s gót művészetek bemutatására hivatott; a természettudományok a nép életének megismerésére és gyarapítására irányulnak.

⁸² Rezessy Zoltán (1906-?) lelkész, hitoktató. Dolgozott a nyíregyházi és a budapesti Evangélikus Leánygimnáziumban. Tábori lelkészi beosztásban szolgált a háború alatt. Hosszabb tanulmányutat tett Németországban, a lipcsei egyetemen.

A dolgozat áttekinti a harmadik birodalom nevelési- és iskolarendszerét is. Mint állítja, a legfontosabbnak tartott iskolafok az elemi, ezért kap különös hangsúlyt a tanítóképzés is, ami abban is megtestesül, hogy az érettségire épülő hároméves képzéssé vált a tanítóképző. A középiskolák egységessé váltak, az egyetem átalakulásában a szerző legfontosabbnak, legjelentősebbnek és legörömtelibbnek az autonómia elvesztését, azaz a vezetők (dékánok, rektorok) pártajánlás alapján történő kinevezési rendszerének bevezetését tartja.

A dolgozat kitér még a propagandaminisztérium működésére és szól annak a német kulturális élet különböző területein (rádió, sajtó, kiállítások, film, színház) gyakorolt meghatározó szerepéről. Végül a kereszténység és a nemzetiszocializmus kapcsolatát is bemutatja a lelkes végzettségű szerző.

Ottlyk Ernő⁸³: A pedagógus Luther

„WIKO” Nyomdai műintézet, 1942. 52 számozott oldal, tartalomjegyzékkel, felhasznált irodalmi listával, benne 65 bibliográfiai tétellel. Magyar forrás alig kap helyet, egy-egy Schneller és Fináczy kötet fér csupán a listába. Luther művei azonban nagy számban, időnként több kiadásban is szerepelnek a sorban.

A dolgozatban komoly erőfeszítések történnek arra, hogy a dolgozat pedagógia területén védhető eredményeket mutasson fel, a szerző elsődleges teológiai érdeklődése (és ismeretei) azonban nagyon erősen hajlítják a dolgozatot a teológia elemzése felé.

A dolgozat vállalása teljes mértékben pedagógiai – a reformációval meginduló, a szerző szerint új megalapozással bíró nevelési gyakorlat

⁸³ Ottlyk Ernő (1918-1995) teológiai tanár, püspök. Miskolcon érettségizik, majd 1936-40 között végzi a soproni teológát. Rövid ideig Miskolcon segédlelkész, majd egy évig a hallei egyetem ösztöndíjasa. Beiratkozik a budapesti egyetem bölcsészeti karára. A doktorátust azonban már Debrecenben szerzi meg. Segédlelkészként több helyen is szolgál: Angyalföldön, Tokajban, Olcsván, Rudabányán, Rozsnyón, Egerben. 1944-től az egri gyülekezet megválasztott parókus lelkésze. Aktívan publikál az egyházi sajtóban, a Keresztyén igazság című lapban több pedagógiai témájú írása is megjelenik. Második doktorálásra is felkészül, azonban sajnos nem maradt fenn doktori értekezése, melyet *Az egyház és az állam viszonya* címmel nyújtott be 1946-ban. 1947-től Arnót, 1948-tól Sajókaza lelkésze. 1949-ben teológiából is doktorál a soproni Evangélikus Teológián, majd 1950-től itt kezd oktatni is, 1954-től már tanári megbízással. Az 1956-os forradalom idején tartott tanárkari üléseken nem vesz részt, szabadságolását kérte erre az időre. Ekkor megkísérlik eltávolítani az oktatók sorából. Végül 1957 nyarán tér vissza szabadságáról, 1959-től professzorrá nevezik ki, az ellenforradalmi tevékenységükért elbocsátott kollégái helyére, ezzel egy időben átveszi a dékáni tisztséget is, melyet 1963-ig visel, ezzel az evangélikus egyház egyik legfontosabb tisztségviselőjévé válik. 1964-67 között az Ökumenikus Tanács főtítkára, 1959-67 között a Lelkipásztor felelős szerkesztője. 1967-ben egyetlen jelöltként az Északi Evangélikus Egyházkerület püspökévé választják. 1982-ig viseli a püspöki tisztséget. Szamosi fedőnéven az állambiztonsági szolgálat ügynöke, valószínűleg már 1952-től, „hazafias alapon” beszerelve. 1989-ben zárják ki a hálózathoz. Ügynöki jelentései 1967-ig maradtak fenn, összesen 614 dokumentum, 2434 oldalon. Jelentései szólnak az egyház belső ügyeiről, lelkész- és tanártársairól, hallgatóiról, tartóztatásai elégedettek voltak munkájával. A Háló 2. című kötetben részletesen ismerteti Ottlyk ügynöki tevékenységét Ittész Ádám (Háló 2. Dokumentumok és tanulmányok a magyarországi Evangélikus Egyház és az állambiztonság kapcsolatáról, 1945-1990. Luther kiadó Budapest, 2014)

megértése a feladat, még hozzá olyan feladat, mely Luther munkásságának áttekintése nélkül nem végezhető el. Azt maga a szerző is elismeri, Luther nem alkotott önálló nevelési rendszert, de mint mondja, mégis új szakaszt nyitott abban a folyamatban, melyben az egyházi reformáció végül az iskolák reformációjához vezetett. A dolgozat első fejezete a nevelés antropológiai alapvetésének problémáját tárgyalja, mindenekelőtt azért, mert Ottlyk szerint ezen az alapvető fokon igazán lényeges a reformáció újítása – máshogy látja az embert, a gyereket, ezáltal másképpen kell látnia a nevelés lehetőségét és célját. A reformáció új válaszokat adott az alapvető kérdésekre, de természetesen ezek a válaszok teológiai antropológiát vázolnak fel. Ottlyk ezt nem érzi problémásnak, szerinte el kell fogadnunk azt a kiindulópontot, hogy az ember legfontosabb vonása bűnös volta, vagyis megromlott viszonya istennel, melyet Krisztus személye képes helyreállítani. Ennek az antropológiai alaphelyzetnek az el nem fogadása, vagyis Ottlyk teológiai fogalmaival a bűn be nem ismerése, a bűnbánat nélküli élet a legnagyobb bűn. A bűn az ember számára meghaladhatatlan állapot, mivel éppen az ember akaratát köti meg, ezzel fosztva meg szabadságától. Mivel az emberek mindegyike ezzel a sajátossággal bír, egyik ember sem képes egy másik embert jóvá tenni, a bűntől megszabadítani, szabaddá tenni az egyént csak Krisztus képes.

Ez a pedagógiailag meglehetősen pesszimistának látszó antropológia a gyerekek esetében különösen súlyos következményekkel jár. A gyermek akaratát a bűn állapota által meghatározott, ezért a gyermek akaratának határokat kell szabni. A gyermek vezetőre szorul, aki lelkiismeretként működik, aki szigorú a bűnnel szemben, aki megtorolja azt. Ugyanakkor a gyermekkel foglalkozó vezetőnek (értsd: a nevelőnek) szeretettel kell fordulnia a bűnös felé, a büntetés után megbékülésnek kell következnie. A megbékülést annak a belátásnak is alá kell támasztania, hogy a gyermek a *felnőthözképest* ártatlan, hite tiszta és őszinte.

Legtermészetesebb kerete e folyamatnak a családi nevelés. Ottlyk interpretációja szerint Luther a családfőben egyszerre látja a gyerek első nevelőjét, oktatóját és papját is. A családi nevelést követően kerülhet sor az egyházi nevelésre, ahol Luther a gyermek-istentisztelet szerepét emeli ki. Itt isten ígését az ifjúság nyelvén, a gyermekek számára érthető módon tolmácsolják, a kátén alapulva, de a Bibliát is a gyerekek elé tárva, természetesen nem tananyagként – amit az egyházi éneklés is támogat.

Felhasznált irodalom

- A debreceni magyar királyi Tisza István Tudományegyetem Évkönyve és almanachja sorozat 1914-1942
- Bodnár Gábor (1918): A pedagógia tudományos alapvetésének főbb irányai a 19. században Debrecen: Csáthy
- Csighy Sándor (1936): A szabadságharc előtti kor pedagógiai törekvései Budapest – A magyar Királyi Tisza István Tudományegyetem Pedagógiai szemináriuma és pszichológiai intézete
- Fónyad Dezső (1933): Az ifjúság örök sebe A debreceni Tisza István Tudományegyetem Bölcsészeti Karának Pszichológiai Intézete és Pedagógiai Szemináriuma – Corvina nyomda Rt. Mezőtúr
- Gyökössy Endre (1946): A vallásos nevelés és határai Kézirat – DE Könyvtár kéziratári gyűjtemény A1557
- Háló 2. Dokumentumok és tanulmányok a magyarországi Evangélikus Egyház és az állambiztonság kapcsolatáról, 1945-1990. Luther kiadó Budapest, 2014)
- Kiss Tihamér (1936): A humanizmus és a protestantizmus hatása a franciaországi nevelésre és oktatásra a XVI-ik században Szeged, a szerző kiadása
- Korompai Gáborné (1976): A debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Bölcsészettudományi és Természettudományi Karához benyújtott doktori értekezések jegyzéke, Debrecen, KLTE Könyvtára
- Ottlyk Ernő (1942): A pedagógus Luther WIKO” Nyomdai műintézet
- Pass László (1941): Nemzetnevelésünk fő kérdései Lehotai Pál könyvnyodája, Debrecen
- Rezessy Zoltán (1942): A harmadik birodalom kulturképe (A nemzeti szocialista állam kulturpolitikája és kulturélete) Fővárosi Könyvkiadó
- Tomay Dezső (1938): Az élmény lélektana és szerepe a nevelésben (különös tekintettel a cserkészetre) Debrecen – A magyar Királyi

Tisza István Tudományegyetem Pedagógiai szemináriuma és pszichológiai intézete

- Tömöry Ödön (1941): A középiskolai vallásos nevelés elmélete és módszere Csuka László könyvnyomdájában Debrecen, A debreceni m. kir. Tisza István Tudományegyetem Pedagógiai Szemináriumából és Pszichológiai Intézetének közleményei XXIV. (szerk. Mitrovics Gyula)

Gyarmati Éva

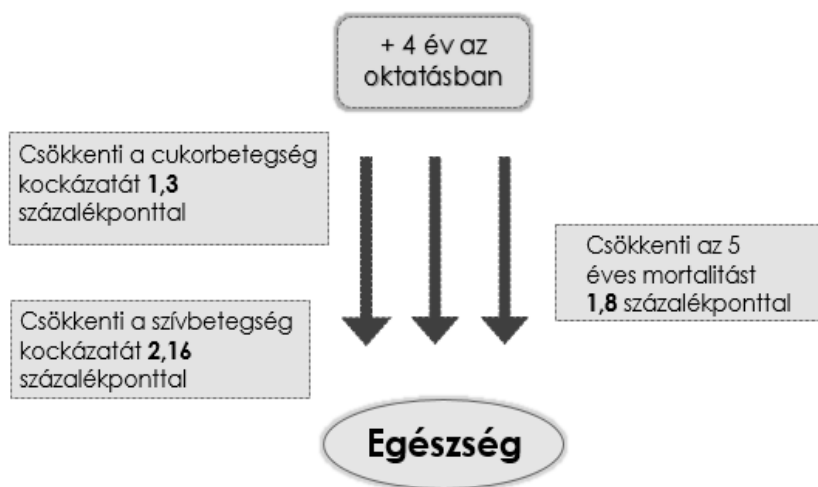
***VAN-E SZÜKSÉG HÁTRÁNYOS HELYZETŰ
GYERMEKEKET CÉLZÓ TANÓRÁN KÍVÜLI TANODA
PROGRAMOKRA?***

***Abstract:** One of the most serious health problems in Hungary is the divide in health status between various socio-economic groups of the population, especially that of the Roma population. The majority of Roma live in substandard conditions, have low education and low income that results in social exclusion, lack of opportunity, bleak future that negatively effect the development and future of the entire society. Child poverty is a special concern since more than 10 % can be considered at risk. Education is a strong determinant of health as proven by a number of international studies. However, the performance of the educational system in Hungary is below that of the average of OECD member states, and children of families with low socioeconomic status fare disproportionately worse than their better-off peers. As a consequence, extracurricular programs, so-called afternoon schools have been launched by NGOs and local governments from the beginning of the 1990s in order to help disadvantaged children to perform better in schools. These programs provide after-school tutoring based on the individual students' assessed capabilities, and have been supported by governmental grants since 2004. I joined such a program in Debrecen in 2013 as a volunteer and worked for 2 years tutoring and assessing all participating 64 primary school students, most of whom were disadvantaged (80%) and/or Roma (50%). Significant improvement was seen in each participant by the end of the second year that, however, was not paralleled by the school grades.*

Bevezetés: Az iskolai végzettség összefüggése az egészséggel

A népegészségügyben három évtizede alapvetésnek számít az a megállapítás, hogy az egészségiállapot társadalmi szintű javítását az egészségügyi ellátás nem tudja önmagában megoldani. A társadalom működését és a mindennapi életünket befolyásoló strukturális tényezők együttesen alkotják az egészség társadalmi meghatározóit, és okozzák az országok között és azokon belül az egészségben kialakult esélyegyenlőtlenségek zömét. Az egészségi állapot és az iskolázottsági szint szoros és pozitív kapcsolatát megannyi nemzetközi és néhány hazai tudományos vizsgálat is bizonyítja. Számos kutatás során vizsgálták, hogy milyen háttértényezők magyarázzák az alacsony iskolázottsági szint és a gyenge egészségi állapot közötti összefüggést. Több közlemény szerint az alacsony iskolázottság negatív hatása már a születés előtt érvényesül. Currie és Moretti megdöbbentő eredményekre jutottak, amikor az anyai iskolázottságnak a gyermekek születési súlyának és a koraszülésnek az előfordulására való hatását elemezték 1970 és 1999 között az Egyesült Államokban. A magasabb végzettségű anyák körében a koraszülés gyakoriságaközel ötödével, az alacsony születési súly 12%-kal volt kisebb az alacsonyabb végzettségű anyákhoz képest (J. Currie, E. Moretti, 2003). A magasabb iskolázottság nemcsak közvetett módon javítja az egészségi állapotot, hanem az oktatás közvetlenül is képes megváltoztatni az egészségügyi ellátással szemben negatív hiedelmeket és elkerülő viselkedést, ha az megfelelően tervezett és különösen, ha foglalkozik az egészség megőrzésével és a betegségek kialakulásával (L. Feinstein, 2006). Az USA Nemzeti Gazdasági Kutatóhivatala (National Bureau of Economic Research) egyik tanulmánya matematikai összefüggést mutatott ki az oktatásban eltöltött évek száma, valamint egyes betegségek kockázata és a halálozás közt. Minden további négy év az oktatásban 1,8 százalékponttal csökkenti az öt éves mortalitást, 2,16 százalékponttal csökkenti a szívbetegség kockázatát, 1,3 százalékponttal a cukorbetegség kialakulását (1. ábra). Ezen adatok nem mutatnak lényeges különbséget nemi vagy faji tényezők figyelembevételével sem (D.M. Cutler, A. Leras-Muney, 2006).

1 ábra: Az oktatás és az egészség kapcsolata az USA Nemzeti Gazdasági Kutatóhivatalának tanulmánya alapján



Magyarországon a gazdaságilag inaktív társadalmi csoportok egyik leggyakoribb jellemzője az alacsony iskolaivégzettség. Súlyosbító tényezők továbbá a gyermekszegénység, a falusi lakókörnyezet, illetve az alacsony társadalmi integrációs szint. Ezen faktorok szoros összefüggésben állnak a populációs átlaghoz képest alacsonyabbvárható élettartammal e társadalmi csoportokban. Az iskolázottság szerinti halálozási különbség a magyar férfiak között lényegesen magasabb, mint Európa más országaiban. Az érettséginel alacsonyabb végzettségű, 74 évnél fiatalabb férfiak halálozási aránya 1,8-szor magasabb, mint a magasabb végzettségűeké. Az alacsonyabb végzettségű anyák körében magasabb a csecsemőhalálozás, a várhatóélettartam és az önmegítélés szerinti egészségi állapot is növekszik az iskolai végzettséggel, mutatva az oktatás és az alpműveltség fontosságát populációs szinten és egyénileg is (Ádány R., 2011).

Az alacsony iskolázottságú és emiatt is hátrányos helyzetűek között kiemelkedően magas a roma etnikumhoz tartozók aránya. Ezen csoportoknál a kedvezőtlen életkörülmények halmozódnak, így gyakori a sokgyermekes családszerkezet, az egészségtelen életmód, jellemző a banki hitelképtelenség és az uzsora igénybevételének jelentős elterjedése. A romák körében a szegénységi arány eléri a 70%-ot (NTFS, 2011-2020). A roma populáció becsült létszáma Európában 6,2-16,3 millió fő közt van az Európa Tanács

2012. évi adatai szerint. Magyarország a roma népesség arányát tekintve (7,49%) a hat legmagasabb arányú ország közé tartozik (EORP,2011). Azok az iskoláskorú gyermekek, akik családi körülményeikből adódóan, generációkon átívelő módon öröklik a hátrányos helyzetüket, nagymértékben ki vannak téve kockázatoknak, úgymint az egészségügyi ellátáshoz való elégtelen hozzáférés, alacsony iskolai végzettség és komfort nélküli, rossz minőségű életkörülmények, amelyek mind jelentősen hozzájárulnak a rossz egészségi állapot kialakulásához és fennmaradásához. Fontos megemlíteni, hogy az oktatáshoz való hozzáférés Magyarországon az OECD statisztikája alapján általában nem túl kedvező.

1. táblázat: Az oktatáshoz való hozzáférés mérőszámai nemzetközi viszonylatban, 2015

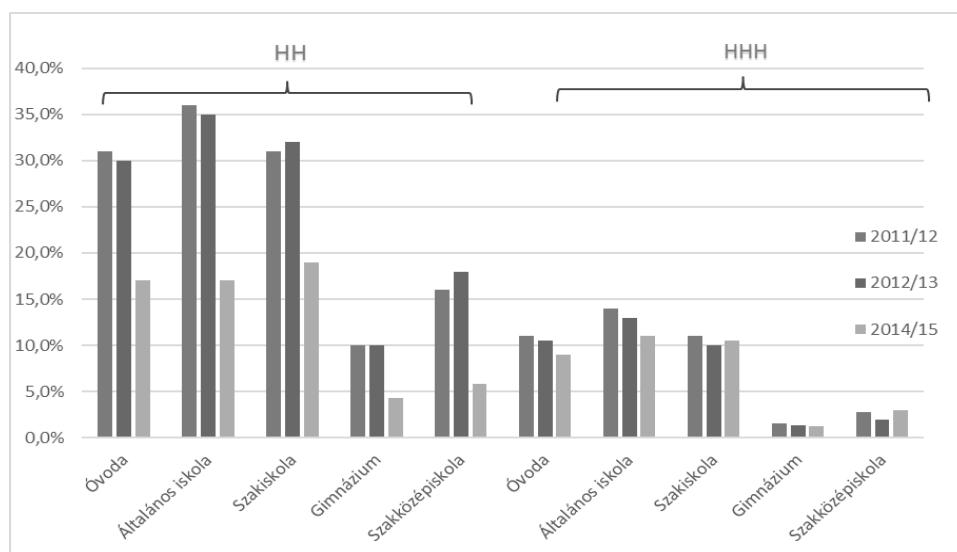
ISCED	Indikátor	Magyarország	OECD átlag
4	Felső középfokú végzettségű szint alatti 25-64 évesek	17%	24%
4	Felső középfokú végzettségű szint alatti 55-64 évesek	23%	34%
5	Felsőfokú alapvégzettségű 25-64 évesek	13%	16%
6	Felsőfokú mestervégzettségű 25-64 évesek	9%	11%
1	Vásárlóerő-egyenértékre számított éves kiadás (USD) hallgatónként az alapkörű oktatásban	4370 USD	8247 USD

Amint az 1. táblázatból látható, az iskolai végzettség alapján képzett mutatók szerint hazánk rosszabb eredményeket mutat fel az OECD átlaghoz képest. Az alapkörű oktatásban a vásárlóerő-egyenértékre számított éves kiadás tanulónként mindössze 4370 USD, majdnem a fele annak, amit a többi tagállam költ ugyanerre. 2005-2012 között folyamatosan csökkent az általános iskolától a felsőfokú oktatásig terjedő oktatási közzolgáltatások aránya az összes közzolgáltatásra fordított kiadáshoz viszonyítva. 2012-ben ez az

arány 7,5% volt, több mint 4%-kal alacsonyabb az OECD-átlaghoz képest (11,6%)(OECD, Education at a Glance 2015), és ezzel a második legrosszabb helyezést érték el az OECD országok között (A közoktatási kiadások csökkenését a létszámok is tükrözik. A 2013/2014-es tanévben a középfokú oktatás nappali rendszerű képzésein 502 ezer fő vett részt, 38 ezerrel kevesebb, mint egy évvel korábban. A legkevésbé a gimnáziumi tanulók száma csökkent, 2,2%-kal, a szakiskolásoké pedig a legjobban, 10,4%-kal(KSH,2014).

A közoktatás hatékonysága Magyarországon

2. ábra: Hátrányos helyzetű (HH) és halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók aránya iskolatípusok szerint



(Forrás: Statisztikai tükör 2011-2015)

A közoktatáshoz való hozzáférést világszerte vizsgálva megállapítható, hogy annak aránya növekedett az elmúlt évtizedben a fejlődő országokban. A hozzáférés azonban országokon belül jelentős társadalmi különbségeket mutat: sokkal kevésbé valószínű a szegények körében, hogy magas iskolai végzettségük van, mint gazdagabb társaiknak. A legtöbb országban már minden gyermek elkezdheti az első osztályt, de a későbbi lemorzsolódás és évismétlések száma mégis magas. Például Brazíliában a 12-19 éves, szegény családból származó gyermekek 92%-a kezdi el az első évfolyamot, de csak a felük jut el az ötödik osztályig (UNFPA,2002). A közoktatás Magyarországon más országokhoz képest nagyon kevésbé tudja csökkenteni a családi háttér hatását a tanulók iskolai teljesítményére. Ennek legnagyobb mértékben elszenvedői a hátrányos helyzetű családokban nevelkedő tanulók, köztük a roma iskolások jelentős része. Nagy számban vannak családi hátterük miatt hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetűek az általános iskolákban tanuló gyermekek között. Ezen tanulók arányában nagy területi különbségek figyelhetők meg. Észak-Magyarországon és Észak-Alföldön a legrosszabb a helyzet, ahol a hátrányos helyzetű gyermekek aránya az országos átlag közel kétszerese (29, illetve 28%) (KSH, 2014/15). A rossz családi és gazdasági helyzetben nevelkedő gyermekek többségének a családi háttere miatt jelentkező lemaradásokat nem sikerül behozni a jelenlegi közoktatási rendszerben, ezért számukra továbbtanulás lehetőségként döntően csak a kisebb követelményeket támazstó, gyakorlatorientált, érettségít nem adó szakmunkásképzést nyújtó szakiskolák jelentik (2. ábra). Ennek megfelelően a nappali oktatásban részt vevő szakiskolai tanulók harmada számít hátrányos helyzetűnek, és a kedvezőtlenebb szociális háttérrel rendelkező gyermekek jelentős hányada nem jut el az érettségít adó nappali képzésekig sem. A gyermekek legtöbbje 13-14 éves korára még nem rendelkezik képességeinek és lehetőségeinek megfelelő jövőképpel, továbbtanulást nem tervez. A magukról alkotott énképük torz, személyiségükről formált véleményük nem reális. Viszont a gazdasági és társadalmi helyzetből adódó hátrányok számos gyermek esetében önmagukban nem volnának akadályai annak, hogy magasabb szintű képzettségre tegyenek szert. Emellett az alacsony önértékelés következményeiaz alacsonyra szabott életcélok. A helyzetet az is rontja, hogy az ilyen háttérű gyermekek felének a szülei sem tanultak tovább az általános iskola 8. évfolyamánál, így a család sem ad megfelelő támogatást és segítséget a tanuláshoz. Magyarországon a 2013/2014-es oktatási adatok

szerint a korai iskolaelhagyók aránya, vagyis a 18–24 évesek közül azok aránya, akik legfeljebb alapfokú végzettséggel rendelkeznek, és nem vesznek részt sem iskolarendszerű oktatásban, sem felnőttképzésben 11,8%, ami kedvezőtlenebb a korábnál, továbbá nemek és régiók szerinti erős szóródást mutat (NTFS, 2011). A különböző iskolai végzettséggel rendelkezők aránya nagyon fontos egy ország gazdasági és társadalmi jövője vonatkozásában, hiszen magasabb végzettség pozitívan befolyásolja a munkavállalás esélyét és a munkabér nagyságát. Magyarországon az OECD országaihoz képest 7%-al magasabb a középfokú végzettséget szerzett, 25-64 év közötti felnőttek száma. Arról pedig alig esik szó, hogy a megszerzett végzettség milyen minőségű tudást takar.

2. táblázat: Az országos kompetencia mérés eredményei 2000-2012 között

Nemzetközi Tanulói felmérés (PISA)	2000		2003		2006		2009		2012	
	Fiú	Lány	Fiú	Lány	Fiú	Lány	Fiú	Lány	Fiú	Lány
Együttes olvasási műveltség	465	496	467	498	463	503	475	513	468	507.5
Matematikai műveltség	-	-	494	486	496	486	496	484	482	473
Tudományos műveltség	-	-	-	-	507	501	501	503	496	493

Az OECD PISA (Programme for International Student Assessment) programja keretében 3 évente végeznek felméréseket azért, hogy az OECD országokban a 15 év körüli diákok azon általános tudását és készségeit mérjék, amelyek nélkülözhetetlenek a teljes értékű részvételhez a modern társadalmakban. A felmérés célcsoportjaiban a tanköteles életkor végéhez közeledőket az iskolai tanulás során elsajátított három fő területen vizsgálják: szövegértés, alkalmazott matematika és az alkalmazott természettudományos ismeretek. A mérés egy mintavételes, előre rögzített technikai szabványok alapján történő megfigyelés- sorozat, amely alkalmasa különböző oktatási-nevelési rendszerek hatékonyságának, eredményességének összehasonlítására. A 2012-es felmérés szerint a magyar diákok teljesítménye egyik területen sem éri el az OECD-átlagot, és 2009-hez képest minden területen romlott az eredményük, matematikából a legnagyobb mértékben, közel 6 százalékponttal. Míg a korábbi felmérések eredményei szerint a természettudományos ismeretek terén a magyar tanulók jobban teljesítettek az OECD-átlagánál, addig 2012-re itt is lemaradás következett be.

A tanoda programoktörténete

Az 1993. évi LXXIX. Köznevelési törvény 2003. szeptember 1- jétől hatályos 95. § (1) m) pontja szerint a köznevelés-fejlesztéssel kapcsolatos feladatok közé tartozik „a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét segítő, iskolán kívüli foglalkozás” kidolgozása, elterjedésének támogatása a tanoda törvényi meghatározásában (Németh Sz., 2008-2009). Az extrakurrikuláris pedagógiai tevékenységekrendszerére alapuló, és főként a köznevelési intézmények hátrányos helyzetű, eltérő kulturális hovatartozású tanulói támogatására már a 19. század végén létrejöttek tanórán kívüli programok Magyarországon. A tapasztalatokon alapuló civil szervezetek által működtetett esélyteremtő, felzárkóztató programok kezdetben helyi igényekre reflektáltak. Azokat a tanulókat kívánták segíteni, akik számára „önmagában sem a család, sem az iskola nem tud megfelelő feltételeket biztosítani”, és ez a jelenlegi tanoda programokra is jellemző. A helyi cigány lakosság igényeit vizsgálva az első tanodák munkatársai gyakran azt tapasztalták, hogy a szülők nem kívánták a lakóhelyük szerinti szegregált intézménybe járatni gyermekeiket. Feltételezhető, hogy akkoriban még

nagyobb volt a negatív diszkrimináció jelenléte a kisebbségi lakossággal szemben, melynek leginkább kárvallottjai az iskoláskorú gyermekek. Ezen kezdetleges programok több mint 10 évnyitapasztalat után írták ki először a 2004-es HEFOP pályázatokat. A pályázati kiírások törekedtek a tanoda programok sztenderdizálására, és pontosan rögzítették a programok megvalósítandó feladatait. A tanodai sztenderdek működését szakértőkkel vizsgálták, melynek eredményeként a 2008-as TÁMOP pályázati kiíráshoz már az általuk megállapított minimális feltételeket és működési szempontokat is csatolták. 2012-ben új TÁMOP pályázat jelent meg (TÁMOP-3.3.9.A-12/1-2), amely minden addiginál nagyobb forrást biztosított tanodai programok megvalósítására (PSIVET, 2013). Az új Széchenyi terv keretében megjelent pályázat főként halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai lemorzsolódását csökkentő intézkedéseket kívánt támogatni. A mintegy 4 milliárd forintot biztosító tanoda programok kiírásában a legnagyobb hangsúlyt a leghátrányosabb helyzetű térségek kapták. Ennek hatására a már működő tanoda programok száma megduplázódott, 66-ra nőtt az országban.

Tanoda programok leírása, működése

A tanoda programok többségét civil és egyházi szervezetek működtetik, a kormányzat pályázati feltételeinek kiírása szerint. Az 1994-től 2007-ig működő tanodák háromnegyedét civil szervezetek alapították, mintegy egyötödük önkormányzat-alapítású, és 6 százalék egyházi vagy egyéb fenntartású. A tanodák több mint felét roma civil szervezet, vagy cigány kisebbségi önkormányzat tartja fenn. A programok célja, hogy a leszakadó, alacsonyabb tanulmányi eredményű gyermekek körében csökkentsék a végzettség nélküli iskolaelhagyást, növeljék a hátrányos helyzetű és roma származású diákok átlagos képzettségi szintjét, és az iskolai sikeresség és pozitív önértékelés elősegítse a minőségi oktatást és nevelést. Ennek érdekében az alapkoncepció nem tartalmaz végletekig kötött tanulási sémákat, hanem elég rugalmas ahhoz, hogy lehetőséget teremtsen a kiválasztott gyermekek igényeire és sajátos szükségletekre is reagálni tudó oktatáshoz. Kiemelten fontos tehát a tanulók tanulás-módszertani ismereteinek bővítése, személyiségfejlesztése, tovább tanulási céljaiknak kialakítása. A tanoda program célkitűzése egyezik a köznevelési célokkal,

nem helyettesíti az iskolai jogviszonyt a tanulóknál, de az iskola utáni órákban lehetőséget teremt a diákok iskolai eredményességének fokozására. A tanodákban számos felmérésre kerül sor, melyeket a pályázat előírásainak megfelelően kell végrehajtani úgy, hogy azok főként a gyermekek alapkészségeinek fejlődéséről mutassanak értékelhető adatokat. Minden gyermekről a tanoda kezdetekor bemeneti mérés készül, valamint egyéni fejlesztési terv és haladási napló, szintfelmérő teszt, majd a program végén kimeneti felmérés. A fejlesztési terveket a 3 alapkészséget mérő tantárgy (magyar nyelv és irodalom, matematika, idegen nyelv) kiértékelése után készítik el a gyermekek saját tudását alapul véve. A serdülőkorban jelentős változások figyelhetők meg a fizikai, a kognitív, az érzelmi és a szociális fejlődésben egyaránt. A kognitív fejlődés során megjelenik a formális műveletek elvégzésének képessége, és ez kritikus jelentőséggel bír az énfelforrást illetően, ami a kortárs hatásokkal együtt jelentősen befolyásolja a gyermekek tanulással kapcsolatos attitűdjeit is. Ezen attitűdök hatással vannak a tanulási szokásokra, ezeken keresztül pedig a tanulmányi teljesítményre. A 2008-2009-ben Németh Szilvia szerkesztésében kiadott kutatási beszámoló szerint az aktualizált tanoda-adatbázisban 66 tanoda volt. A tanodák helyszíne változatos, pl. Tiszacsege, Pécs, Táská, Bonyhád, Uszka, stb., de főként hátrányos helyzetű településeken működtek. A programok szervezeti felépítése és céljai hasonlóak, de megkülönböztethetők korcsoportok, a foglalkozás módja, szabadidős tevékenység szerint. A tanodák iránti érdeklődésem népegészségügyi tanulmányaim során és abban a tanodában fogant, amelynek munkájában 2014 ősze óta, mint önkéntes vettem részt, és amelyben a fentiekben leírt, a tudományos szakirodalomban közölt megállapítások érvényességét magam is megtapasztaltam. Az Egy Cseppnyi Segítség a Rászorultaknak Alapítvány „A Világ Világossága” elnevezésű tanoda programot 2013-ban indította el a debreceni Nagysándor-telepen a TÁMOP-3.3.9. A -12/2-2012-0014-es projekt elnyerése után. A pályázatra nyert 30 millió forint révén az Alapítvány a Tiszántúli Református Egyházkerület cigánymissziójának támogatásával csaknem 60 családot tudott bevonni a délutáni foglalkozásokba. A program két éven keresztül tartott az egyház lelkészének vezetésével, amelybe magyar, történelem és matematika szakos tanárok, külföldi önkéntes nyelvtanár, valamint számos külső segítő szakember és önkéntes is bekapcsolódott. A tanórán kívüli foglalkozások a hét minden munkanapján délutánonként,

tanulószoza formájában történtek. A tanulószoza helyileg a debreceni Nagysándor telepen volt, egy, a program keretében bérelt helyiségben. A programban több debreceni és bodaszőlősi általános iskolában tanuló, többnyire hátrányos helyzetű roma gyermek vett részt, összesen hét iskolából. A tanodát folyamatosan támogatta a Református Missziói Központ is, ennek köszönhetően több, kiemelten romákkal foglalkozó intézménnyel (pl. Roma Szakkollégium) szervezett találkozót is létrejöhett. A két éves programba bekerült gyermekek főként hátrányos és halmozottan hátrányos családi helyzetűek és roma származásúak voltak, de bármely rászoruló gyermek önkéntesen bekerülhetett a programba. Az összes bekerült tanodás diákról egyéni portfólió készült, mely tartalmazta a fejlesztéshez és foglalkozáshoz szükséges adatokat. A programban továbbá felvételre került minden tanodába kerülő tanuló beiratkozásának időpontja és megjelenésének száma is. A tanodai felmérések során számos alkalommal jelen voltam és segítettem a kiértékelési munkákat. Az általam elemzett adatbázisban a programba bevontak életkora, neme, családi helyzete, a roma származási nyilatkozat, az iskolájuk neve és osztálya, az iskolai tanulmányi átlag, a tanoda programban írt felmérések eredményei (bemeneti, szintfelmérő, kimeneti dolgozat), valamint egy 60 kérdésből álló, tanulási szokásokat felmérő kérdőív eredményei szerepeltek.

Összegzés

A tanoda programok nagy hangsúlyt fektetnek a tanulók családjaira is, hiszen számos külsős kulturális program, nyitott tanodai nap és alkalom ad lehetőséget a szülőknek is. A programban lévő gyermekek szüleikkel és barátaikkal vehetnek részt az ünnepeken. Bár viszonylag rövid ideig, két évig vettem részt az egyik debreceni tanoda projektben, de már ezen idő alatt is, szubjektíve is nyilvánvaló volt a javulás a gyermekek tanulmányi eredményeiben, motiváltságukban és önértékelésükben egyaránt. A két évnek köszönhetően az évismétlő diákok száma nagy mértékben csökken ezekben a tanodákban, asikeres javítóvizsgák száma nő, a 8. osztályos tanulók jelentős része felvételt nyer szakképesítést adó középfokú intézményekbe. A fiatalabbak pedig jövőbeli célokat tűzhetnek ki továbbtanulásukat illetően. Azonban a tanodák hasznosságának átfogó megítélésére fontos volna a működésük részletes értékelése. Ezt azonban

anyilvánosságra hozott tanoda programok rendkívül szegényes és hiányos volta, a nehezen vagy egyáltalán nem fellelhető és nem ismert tanodák jelentősen nehezítik. Némely tanoda a hivatalos tájékoztatások és adatok ellenére nem is működött az anyagi akadályok miatt. A működő és együttműködésre kész tanodák igen sok nehézségről számoltak be.. Ezen akadályok egyrészét mi is tapasztaltuk, hiszen az ismeretlenség és a különböző oktatási szervezetek együttműködésének hiánya nem teszi lehetővé a gyermekek teljes kibontakozását és fejlődését. Amíg az iskolák önállóan nem képesek az integrációra a hátrányos gyermekek körében és nem tudják ellensúlyozni a diákok életkörülményeiből adódó hátrányokat és egyenlőtlenséget, véleményem és a mások által is elvégzett kutatások eredményei szerint szükség van ezen felzárkóztató, tanórán kívüli tanoda programokra, lehetőleg két évnél hosszabb időtartamban és az iskolákkal szorosabb együttműködésben. A tanodákra szánt források bővítéséhez azonban feltétlenül szükség van tevékenységük értékelésére, amelyhez adalékul kíván szolgálni az általam végzett elemzés.

Felhasznált irodalom

- Ádány, Róza (2011): Az egészség meghatározó tényezője az iskolázottság. Megelőző orvostan és népegészségtan, Tankönyvtár http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0019_1A_Megelo_zo_orvostan_es_nepegeszsegtan/ch01s08.html
- David, M. Cutler - Adriana, Lleras-Muney (2006): Education and Health: Evaluating Theories and Evidence. National Bureau of Economic Research Working Paper No. 12352 Issued in July 2006. <http://www.nber.org/papers/w12352> In: House, J., R. Schoeni, G. Kaplan, and H. Pollack (eds.) Making Americans Healthier: Social and Economic Policy as Health Policy. New York: Russell Sage Foundation, 2008.
- Estimates on Roma population in European countries. Council of Europe 2012 <http://www.coe.int/en/web/portal/roma>
- Janet, Currie – Enrico, Moretti (2003): Mother's education and the intergenerational transmission of human capital: Evidence from

- college openings. The Quarterly Journal of Economics, 118 (4): 1495-1532.doi:10.1162/003355303322552856
- Leon Feinstein et al (2006): What are the effects of education on health? In: Leon, Feinstein – Ricardo, Sabates – Tashweka, M. Anderson – Annik, Sorhaindo – Cathie, Hammond (szerk.): Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement, Proceedings of the Copenhagen Symposium
 - Mélyszegénység, gyermekszegénység, romák. 2011-2020 Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia. KIM Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkárság, Budapest 2011. <http://romagov.kormany.hu/download/8/e3/20000/Strat%C3%A9gia.pdf>
 - Németh, Szilvia (2008. szeptember – 2009. február): A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése, Budapest. <http://www.t-tudok.hu/file/tanulmanyok/tanodaelemzes.pdf>
 - OECD (2015): Education at a Glance 2015: OECD Indicators. OECD Publishing http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2015_eag-2015-en#page4
 - Oktatási adatok 2013/14 (2014.április 25.), Statisztikai Tükör, Központi Statisztikai Hivatal
 - Polyacskó, Orsolya (2013): „Tanoda” típusú programok. Kézirat http://oktataskepzes.tka.hu/documents/Programelemzesek/015_tanoda.pdf

Hegedűs Anita

EGYETEMISTÁK ÉS/VAGY MÚZEUMOK? AZ EGYETEMI HALLGATÓK MÚZEUMKÉPE

Abstract: *The culture perception of university students has started to change since the massification of higher education: students have become consumers of popular culture rather than elite culture. Museums try to reach out to university students in this medium, although we know little about their opinion or attitude regarding museums and other higher cultural institutions. This is happening in the 21st century when museums can provide an excellent learning space and opportunity not only for public education, but for higher education as well. The museum exhibitions, the stored knowledge and works of arts can be a serious source of knowledge for the students not only as a group, but individually too. The research aims to examine how the students feel about the museums, what kinds of museum pictures live in them. How they think about high culture, what are their beliefs relating to museums and public collections, exhibition visits. The authors conducted focus group studies among students at the University of Szeged in the spring of 2016. Thanks to the research one can get a glimpse into details of university students' view on museums: group and individual visits, importance of museums, motivations and visitor types.*

Bevezetés

A múzeumok életének legmeghatározóbb szereplői maguk a látogatók, akik életre hívják a kiállításokat, a különböző múzeumi rendezvényeket, egyúttal meg is határozzák, elvárásaikkal megváltoztatják a múzeumi rendszerek működését, alakulását.

A hagyományos értelmezés szerint a múzeumi látogatók alapvetően tanulási szándékból járnak múzeumba – ez a megállapítás alapvetően mind a mai napig megállja a helyét, ugyanakkor az elmúlt évtizedek európai és amerikai múzeumi változásai, az elmúlt évek hazai átalakulásai újabb motivációs mintákat hoztak létre. Hogyan szerepelnek ebben a közegben az egyetemisták? Hogyan viszonyulnak a múzeumokhoz, az ottani lehetőségekhez? Hogyan tekintenek erre a közegre, milyen élményeik vannak a múzeumokkal kapcsolatban?

Jelen írásban egy 2016 tavaszán készült fókuszcsoporthoz tartozó interjúsorozat eredményeinek első részét kívánjuk ismertetni a fenti kérdések tekintetében. Célunk bemutatni az egyetemisták múzeumlátogatási szokásait, motivációit, múzeumokkal kapcsolatos legfontosabb elvárásait, attitűdjüket.

Látogatói tanulás, látogatótípusok, látogatói élmények és elvárások

A fókuszcsoporthoz tartozó kutatás eredményeinek megfelelő vizsgálatához szükséges feltárni, milyen látogatói attitűdök, típusok jellemzik a múzeumlátogatók közösséget, milyen elvárásokkal, élményekkel érkeznek-távoznak a közgyűjteményekből, s hogyan is zajlik a látogatói tanulás a múzeumok falai között.

A látogatók múzeumbeli aktivitását, passzivitását, figyelmük felkeltésének lehetőségét több szempontból is vizsgálhatjuk. Bitgood állítása szerint bármely kiállítás tervezésének legfontosabb egysége a látogatók figyelmének felkeltése (ez történhet implicit és explicit módon egyaránt), mely a látogatói érdeklődés, tudás, napi tennivalók és egyéb személyi faktorok függvénye (Bitgood 2013:10). Bitgood meghatározza a „figyelem-érték” fogalmát, melynek legfontosabb két ismérve: (1) a kiállítás sikerét legnagyobb mértékben a látogatói figyelem mértéke határozza meg, (2) az odafigyelés legfontosabb motivációs tényezője a megértett, felfogott érték. A látogatói figyelem hármas összetevőjéről is szól a szerző: foglyul ejtés, koncentráció, elköteleződés – ha ez a hármasság megvalósul, létrejön a múzeumi látogatás célja, a tanulási folyamat (Bitgood 2013:12). A kiállításoknak olyan típusú információkat érdemes nyújtania, melyek könnyen feldolgozhatóak, szemléletesek, alkalmasak a bevonásra és adott esetben a szórakoztatásra is,

s minél inkább el kell távolodni például a hosszú időt igénybe vevő, hosszú szövegek alkalmazásától (Bitgood 2013:64).

Pekarik&Mogel 2010-es írásukban három tényező alapján csoportosították a látogatók típusát: a gondolatot, az embert, illetve a tárgyat előnyben részesítők szerint osztották fel őket (Pekarik&Mogel 2010). A *gondolatot kedvelők* információt, statisztikákat, kronológiát keresnek, tényekből akarják összeállítani a kiállításról alkotott képüket. A kiállítást így vitatják meg: „Tudtad-e, hogy...?” Az *embert előnyben részesítők* fényképeket, videofilmeket és hanganyagokat keresnek a kiállításon, történetek és életrajzok érdeklik őket, számukra az érzelm a legfontosabb. Ők bele akarják képzelni magukat valaki más bőrébe, így kedvelik a különböző előadásokat, bemutatókat. Az ő kérdésük: „Hallottad?”. A harmadik kategória, a *tárgyakat kedvelők* kategóriája, akik a műtárgyak miatt járnak múzeumba. Őket a tárgyak kinézete, megmunkálása, anyaga, eredete, használati módjai, stílusa érdekli, ők a részletes anyagbeli információkat keresik a műtárgyakkal kapcsolatban. Kérdésük: „Láttad?” (Pekarik&Mogel 2010: Schrieber et al. 2013:462).

Pekarik és munkatársainak 2011-es munkája további kategóriát határozott meg az újfajta látogatói elvárások kapcsán: a fizikai és a reflektív látogatók típusát. (Pekarik et al. 2011 : Schrieber et al. 2013:462). A *fizikai kapcsolatot előnyben részesítő* csoportot az interaktivitás élteti: a kiállítás, az épület, a tér részévé válni különböző játékok, versenyek, érzések segítségével. Bevonódva részt venni, meg tapasztalni, megélni. Kérdésük: „Kipróbáltad?” A *reflektív látogatók* korábbi, élményeikre alapozva élik meg a kiállítást: visszacsatolnak korábbi emlékeikhez, eszükbe jutnak bizonyos tárgyakról, történetekről saját maguk által megélt események, történések (Pekarik et al. 2011: Schrieber et al. 2013:462).

Falk&Dierking a múzeumi, látogatói tanulást elemzi: a szerzőpáros szerint a legtöbb emberi tanulás önmotivációból ered; érzelmileg megelégedést hoz, személyes elismeréssel jár. Az emberek kiemelten motiváltak tanulási szempontból azokban a helyzetekben, amikor bevonva érzik magukat, amikor elköteleződést éreznek, amikor mentesek az idegességtől és a stressztől, félelemtől és egyéb negatív érzelmi állapotoktól. Motivációjuk magas, amikor van választási lehetőségük és kezükben van az irányítás a tanulásukat illetően, és amikor a kihívások nem haladják meg teljesítőképességüket (Falk &Dierking 2000:32). A múzeum pedig éppen az

a tér, ahol mindez megvalósulhat, ezek a tanulási folyamatok végbe mehetnek. Fontos kiemelni, hogy az új tudást korábbi tudásainkra építjük: a korábbi tudások segítik, ösztönzik az újabb információk begyűjtését, az ismételt tanulást. A tanulás összetevői: korábbi tudások, megfelelő motiváció, érzelmi, fizikai és mentális tevékenységek kombinációja (Falk&Dierking 2000:33).

Kelly felállította a múzeumi tanulás 6P modelljét: person, purpose, process, people, place és product, azaz: egyén, cél, folyamat, emberek, hely és termék (Kelly 2007:6). Ez a hat elem határozza meg, s egyben befolyásolja is azt, hogy miként is tevődik össze a múzeumi tanulás folyamata:

- *egyén*: egyéni tanulás, az egyén korábbi tudása, kulturális és társadalmi környezete, mindennapi élete, múltja, értelmezési keretei;
- *cél*: a tanulás mögötti motivációk, érdeklődési kör, választási preferenciák, élvezet;
- *folyamat*: a tanulás végtelen számú módja. „Valamit csinálni”, tárgyak és eszközök használata, kognitív és pszichikai szint egyszerre érvényesül, a felszín és a mélység kettőssége;
- *emberek*: a tanulás társadalmi dimenziója. Családi hatások, barátok, kollégák befolyása, kísérő felnőttek szerepe, a közösség hatása, szakemberek jelenléte (múzeumi munkatársak, tanárok);
- *hely*: hol történik a tanulás? Formális vagy informális helyszíneken? Iskola, múzeum, galéria, kulturális intézmények, könyvtárak, internet, természet/környezet, élet. A múzeum a megbízható tudás helyszíne;
- *termék*: a tanulás eredménye. Tények és ötletek kettőssége, rövid- és hosszútáv különbözősége, kapcsolódási pontok megjelenése a múzeumban tanultak és a valódi élet/múlt között, eredmények, értelmezés, változások (Kelly 2007:6).

Theano Moussouri hatféle csoportra osztotta a múzeumlátogatási motivációkat. Ezek a következők:

1. *Oktatás, tanulás*: ez a leggyakoribb múzeumlátogatási indok. A legtöbb látogató azért jár múzeumba, hogy újat tanuljon, hogy bővítse addigi tudását, általános műveltségét, igénye van érzelmi, esztétikai élmények megszerzésére.

2. *Szórakozás*: a második leggyakoribb válasz szabadidős helyszínként tekint a múzeumokra. A látogatók azért járnak múzeumba, hogy szabadidejükben érdekes információkkal gazdagodjanak, s tegyék mindezt megnyugtató, kellemes környezetben.
3. *Társadalmi esemény*: a múzeumlátogatást sokan társadalmi, társas eseményként definiálták, amikor a család egy egész napra kikapcsolódik. Ez egy olyan társas élmény, mely során a család vagy a baráti társaság együtt és külön-külön is jól érzi magát.
4. *Életciklus*: az átlagos társadalmi eseményeken túli kategória, amikor a múzeumlátogatás egy fontos „jelző esemény”, mely egy látogató életének bizonyos korszakaiban rendszeresen bekövetkezik. Ez leginkább a gyermekkorhoz kapcsolódik, amikor valakit „elvittek” a múzeumba, majd felnőttként ő is elvitte saját gyermekét kulturális intézményekbe.
5. *A hely*: a múzeumlátogatás egyik oka a múzeum lokális ereje, szerepe. A múzeumok ugyanis kiváló lehetőséget nyújtanak, hogy a látogató megismerje az adott terület kultúráját, társadalmi és természeti környezetét, történelmét, művészetét, stb. Legtöbbször a nyaralások, utazások kapcsán jellemző ez a fajta múzeumlátogatási motiváció, illetve messziről érkezett vendégeknek szánt programok tekintetében.
6. *Praktikum*: sok esetben a praktikum miatt járnak a látogatók múzeumba. A praktikum oka lehet a rossz időjárás, a földrajzi közelség, a tömegviszonyok, az időbeosztás, avagy bizonyos múzeumok és kiállítások tekintetében az ingyenesség (Moussori 1997).

A látogatási motivációk kapcsán felmerült a család ereje: akiket gyermekkorában elvittek a szülei múzeumba, az nagy valószínűséggel maga is múzeumlátogatóvá válik felnőtt korában és elviszi majd saját gyermekét is kiállításokra. A család tehát kiemelt jelentőséggel bír a látogatási motivációk tekintetében, hiszen óriási befolyása van a családi háttérnek a felnőttkori múzeumlátogatási szokásokra. Ugyanakkor ez a jelenség jól mutatja a társadalmi hozzáférhetőség problémáját: bizonyos társadalmi csoportok, rétegek nem engedhetik meg magunkat a múzeumlátogatást, így kiszorulnak a látogatói körből, s vonatkozásképp valószínűleg gyermekeik sem válnak rendszeres múzeumlátogatókká (Falk & Dierking 2000:74).

A kutatásról

Az egyetemista hallgatók múzeumképe kapcsán 2016 tavaszán készítettünk fókuszcsoporthoz tartozó kutatást a Szegedi Tudományegyetemen. A kutatásban 21-26 éves, aktív hallgatói jogviszonnyal rendelkező diákok vettek részt, az interjúkat semleges, egyetemi környezetben rögzítettük.

Az elkészült interjúkat a tartalomelemzés módszerével vizsgáltuk meg: célunk az volt, hogy a különböző megnyilatkozások alapján felderítsük a manifeszt és látens tartalmakat is, az interjúalanyok múzeumlátogatással kapcsolatos tapasztalatait, elvárásait, élményeit szem előtt tartva.

Az interjúk során kíváncsiak voltunk arra, hogy az alanyok járnak-e múzeumba, milyen okból (nem) tesznek így és kikkel szeretnek közgyűjteményeket látogatni. A reakciók alapján leszűrhetjük, hogy a résztvevők körülbelül 30%-a tartotta magát rendszeres múzeumba járónak, mely évi 3-4 múzeumlátogatást jelent. A résztvevők 20%-a szinte soha nem látogat el múzeumba (*„távolabb érzem magam a múzeumoktól, de nyilván ez az életstílusomból fakad. Nem tudom meglátni például a festészetben azt, hogy ez igazán művészet”*), míg másik 20% csakis külföldi utazásai során jár közgyűjteményben, akkor viszont szinte kötelező jelleggel – utóbbi jelenség igazolni látszik Moussouri egyik múzeumlátogatási motivációs tényezőjét, mely nem más, mint a hely (Moussouri 1997).

A legtöbben a párjukkal, családjukkal járnak múzeumba, ritkán látogatnak el egyedül. Több résztvevő kiemelte a család erejét a múzeumba járási szokások kapcsán – ezen jelenség fontosságát több szerző kapcsán is kiemeltük a korábbi fejezetekben. Egy múzeumba nem járó résztvevőt idézünk: *„ez eléggé neveltetés kérdése is, meg nem azt mondom, hogy műveltség, de hogy milyen körökhöz tartozol. Mert én például egy pici faluból származom és igazából a családban senkinek nem volt igénye, hogy múzeumba járjon, ergó engem nem vittek”* – tehát a családi háttér, a családi szokások és neveltetés befolyással bírhat a felnőttkori múzeumba járásra. A későbbiekben a barát/barátnő is komoly ösztönző erő lehet az egyetemisták számára: *„Mióta barátom van, azóta kell jobban programot csinálni, mert nem csak ülünk otthon és tévézünk, és akkor így a múzeumot is néha megnézzük.”* Több alany külső okokkal indokolta a ritka múzeumba járást: legtöbben azzal, hogy nincs, aki elmenjen velük. Érdemes szólni arról is, hogy szinte senki sem jár az egyetemi csoporttársaival múzeumba, csakis

akkor, ha egyetemi szinten szervezett, kötelező jellegű látogatásról van szó. A Moussouri által említett életciklus tehát komoly motiváló tényező, vagy épp ellenkezőleg: gátló tényező lehet.

További motivációként a legtöbben a múzeumok különleges, elzárt világának érdekességét emelték ki, mely komoly távolságokra van az alanyok hétköznapi életétől, mindennapjaitól. Az egyik hallgató így érvelt: *„kicsit így kizökkenek a mindennapos dolgokból és így bemegyek és totál más környezetben találkozok dolgokkal. [...] amikor kijövök, akkor azt tökre továbbgondolom és jönnek az »inspik«.* Nekem erre nagyon jó szokott lenni, *hogy kikapcsol arra a két órára az agyam.”* Egy másik hallgató a flow-élményt is említette interjú közben: *„mikor Szegeden a Munkácsy-kiállítás volt, ott háromszor is jártam, kétszer sima megfigyelőként, harmadszor viszont csak simán megálltam a terem közepén és éreztem a flow-t... Akkor éltem meg azt a pillanatot. Mert addig az volt, hogy persze, nézzük meg, mert meg kell nézni, mert tök híres, de az volt az a pillanat, mikor megálltam és így körbenéztem és felfogtam, hogy milyen gyönyörű ez úgy ahogy van. És azóta így járok múzeumba, hogy az érzést is átvenni, nem csak azt, hogy mi van a képen.”* Ez az idézet jól szemlélteti az önmotivációból fakadó, megélt múzeumlátogatás közötti különbségeket (ld: Falk & Dierking kapcsán az önmotiváció fontosságát). Több résztvevő említette az egyedüllét erejét, és az érettséget, melyre szerintük szükség van a múzeumi látogatáshoz: *„úgy érzem, hogy most értem meg rá, hogy fel tudjam dolgozni az ott látottakat. Megbeszélem magammal, nincs ott tárlatvezető... Én például egyedül szeretek menni [...], ezt így fel tudom magamnak dolgozni, saját nézőpontokat tudok behozni.”* Jól láthatjuk, hogy bizonyos hallgatók igénylik a kiállítások, tárgyak, az események egyéni feldolgozását és az egyéni véleményalkotás, megélés lehetőségét.

Az interjúk során folyamatosan felmerültek gyermekkori, általános iskolás emlékek, ahol általában negatív kontextusban szóltak a résztvevők a múzeumokról. Az egyik résztvevő életének egyik legelső múzeumi emlékét a Feszty-körképhez köti: *„még kicsi voltam és elég izgága, és én mindenképpen be akartam mászni a kerítésen túl [a körkép korlátján túl – H.A.] és emlékszem, hogy utána kizavartak. Nem az ottaniak, hanem a szüleim [...]* Egy másik résztvevő 12 éves korából idéz: *„amikor minket elvittek, nem Auschwitz volt, hanem ilyen... Na mindegy, egy németországi koncentrációs táborba vittek, de én megfogadtam, hogy soha többé, mert ez*

borzasztó.” Találkozunk külföldi negatív élménnyel is: *„Londonban a Madame Tussauds múzeum. Hogy nekem ez így nagyon be lett harangozva, hogy ez mekkora császárság, meg jó, hát jók, de nem ájultam el. Sokkal nagyobb a hype körülötte szerintem, mint ami.”* Egy másik alany is külföldön csalódott: *„nekem például a Louvre-ban volt, a Mona Lisát néztem, mert nem is láttam szinte, mert rengeteg ember áll és csak fotóz és fotóz, és nem volt meg az a dolog, hogy csak leülök és nézem a képet és hagyom, hogy magával ragad.”*

Az emlékek között találunk pozitívokat is, melyeket főleg a téma iránti személyes vonzalommal, elköteleződéssel indokolhatunk: *„hatodikos lehettem, és a Szépműben volt egyiptomi kiállítás és nagyon mondtam anyának, hogy el szeretnék menni és én nagyon kicsi faluban lakom és akkor ez így, hogy én Pestre akarok menni, az olyan húúúha, Pest, az a világ másik vége és ez ilyen nagyon nagy dolgot jelentett. Felvonatoztunk, elmentünk, és ez nagyon megmaradt, hogy úristen, milyen jó dolgok vannak és milyen régiek és milyen szépek!”* Egy másik résztvevő első emléke: *„az a dínós volt, ahol mozogtak a dínók, azért is maradt meg az nagyon bennem.”*

Az első gyermekkori múzeumi emlékek között tehát sok esetben találkozunk negatív tapasztalatokkal, ugyanakkor bizonyos résztvevők pozitív élményekről számoltak be – egyéni szinten vizsgálódva tehát nem vonhatunk le általános, mindenkire érvényes következtetést. Az interjúk során körvonalazódott az a jelenség, hogy kevésbé vésődtek be pozitív emlékként azok a látogatások, melyek általános vagy középiskolás korban, kötelező jelleggel, csoportosan történtek meg. Tehát: noha Moussouri életciklus-alapú motivációja beigazolódn látszik (Moussouri 1997), a Falk&Dierking páros által megemlített „önmotiváció” (Falk&Dierking 1997) azonban nem jelenik meg, hiszen kötelező jellegűek voltak ezek a látogatások, s így nem is történt pozitív élményszerzés, tanulás.

Az interjúk során kíváncsiak voltunk arra is, hogy melyek azok a tényezők, melyek gátolják az élményszerzési, tanulási lehetőséget, csökkentik a motivációt múzeumlátogatás során. Az alanyok problémaként vetették fel, hogy csendben kell lenni, *„nem lehet rosszalkodni”*, régiek az épületek, túl sok a szöveg (*„mikor fullba’ nyomják az információkat, az nem jó, kicsit vázlatosabban kellene”*), *„ijesztőek a teremőr nénik”*, és a legnagyobb gondként a merevséget emelték ki. Érdekes, hogy szinte mindannyian úgy vélekedtek, hogy a múzeumokban bizonyára sok idős ember dolgozik, akik

nem mernek, nem akarnak változtatni a régi rendszereken. Interjúból idézünk: „*nagyon sok helyen idősök dolgoznak és ők nem nyitottak az új megoldásokra. Hogy például nem fogunk mi itt a múzeumban gyerekjátászóteret csinálni, hanem ez érték, ez régi és ezt meg kell őrizni a maga rideg, konzervatív módján. Amit elkövethet egy múzeum, ami rossz: hogy nem nyit a közönség meg az interaktív dolgok felé.*” Problémaként vetették fel azt is, hogy noha a beltartalom érdekes, a külsőn sok esetben elrontja az élményt, az élvezhetőséget látogatás közben.

Az interjúk során közvetlen és közvetett módon is meghatározták elvárásait a hallgatók a múzeumokkal szemben, sokszor külföldi pozitív példák ellensúlyozásaként: „*nagyon nehéz helyzetben vannak [a múzeumok], hogy olyan témákat találjanak, ami bevonzza az embereket. És ha visszagondolok, akkor én is meg a környezetem is ugrott ezekre az új dolgokra, a Bodiesra, az úrkiallításra, meg itt a múzeumban is volt olyan interaktív, hogy csináld ezt meg azt...*”; „*nekem a múzeummal kapcsolatban az interaktív élmények jönnek életre... Volt egy ősemlék kiállítás itt Szegeden, [...] volt egy ilyen Frédi és Béné kocsija, na az például nagyon jó volt. Fotózkodtunk is meg minden. Engem az élmény... az ilyen él... vagy hát na [nevet], tudom, hogy ott minden élmény, de engem kicsit ezek az interaktívabb, mozgalmassabb dolgok fognak meg jobban*”; „*én nagyon tudnám preferálni, hogy egyedül benn vagy egy darabig, és a többiek kinn maradnak*”; „*egy 4-5 D-s mozi, ahol lehet mindent érzékelni, és nincs határ.*”

Ezekből a véleményekből azt látjuk, hogy a résztvevők nyitottan álltak hozzá a múzeumokhoz, s javaslataik azt mutatták: nem tartják kizártnak, hogy a múzeumok olyan programokat is rendezzenek, melyek alapvetően nem tartoznak a feladataik közé s nehezen illeszthetőek be a hagyományos, klasszikus múzeumképbe (szabadulós szoba, nyomozós játék, flashmob). Az interjúk alapján a következő Pekarik&Mogel (2010), valamint Pekarik és munkatársai (2011) által felállított kategóriákba sorolhatjuk a hallgatókat: az embert középpontba állítók (kérdésük: „Hallottad?”), illetve a fizikai kapcsolatot előnyben részesítők (kérdésük: „Kipróbáltad?”).

Az interjúk során közvetlen és közvetett módon is érdeklődtünk arról, hogy az alanyok hogyan értékelik a múzeumok mai helyzetét, társadalomban betöltött szerepét. Az összes résztvevő úgy ítélte meg, hogy a múzeumokra szüksége van a társadalomnak, mert az ott őrzött tárgyak, az ott tárolt tudás megbízható, hiteles és a múzeumok nyújtják a garanciát, arra, hogy mindez a

jövő generációi számára is megőrződik. Tették mindezt az elbutuló világ, az internetes társadalmak ellenpontosításaként. A résztvevők szerint: *„a múzeum hiteles, mert a neten olvashatsz bármit, mondjuk felcsapsz egy Wikipédiát, de azt mindenki szerkesztheti. De a múzeumban hiteles dolgok vannak kiírva, a dátumok, az információk, stb, stb.”*; *„nem maradt volna fenn a kultúra, ha nem lennének múzeumok, mert a múzeumokkal tudunk visszanézni, hogy mi volt akkor.”* Az elbutuló világban emeli ki a múzeumok fontosságát egy másik megszólaló: *„egyfajta biztosíték arra, hogy a kulturális értékek fennmaradnak. Ott mindig egy bizonyos kulturális szintet kap az ember, nem lesz silány, nem lesz gagyi, nem lesz buta, hanem mindig okos és informatív és kulturális marad. [...] A múzeum sose lesz buta.”* Egy másik alany kiemeli a megélhetőség, a valóság fontosságát: *„van egy különleges atmoszférája, például hogyha az interneten néztem meg a képet, az olyan semmi, ott van. De ha élőben nézem meg és a színek, és látom, hogy mondjuk az egy olajfestmény vagy hasonló, az is teljesen máshogy hat az emberre.”* Több alany kiemelte a múzeumok kultúraközvetítő szerepét is, ahol a múzeumok a kevésbé tehetősök számára is átélhetőséget, megélést kínálnak: *„olyanokat ismerek meg, amik nem elérhetőek számomra, de mégis idehozzák nekem őket és szeretném úgy érezni magam, mintha ott lennék”*. Ezek alapján azt mondhatjuk, hogy szükségesnek látják az egyetemisták a múzeumok létét, azonban az önmotivációjuk erősítése, megtalálása már egy másik kérdéskört vet fel.

Összegzés

Jelen írásunkban, a 2016-ban készült fókuszcsoporthoz tartozó kutatás első részében az egyetemista hallgatók múzeumképét, látogatói attitűdjét, motivációit elemeztük. Elmondhatjuk, hogy alapvetően nem állnak ellenségesen a múzeumokhoz, sőt: hasznos intézményeknek tartják őket. Ugyanakkor az életciklusbeli sajátosságok, valamint a látogatói típusukkal együtt járó elvárások mégis eltávolítják őket a közgyűjteményektől. Nagyban befolyásolják attitűdjüket a gyermekkori emlékek, ugyanakkor nyitottak az új megismerésekre, sőt, rendkívül jól körülhatárolt elképzeléseik vannak a múzeumok megújításával, átalakításával kapcsolatosan, s amennyiben önmotiváció eredményeként térnek be a múzeumokba, tanulási folyamat is lezajlik az egyetemisták körében.

Felhasznált irodalom

- Bitgood, S. (2013): *Attention and Value. Keys to Understanding Museum Visitors*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Falk, J. H. – Dierking, L. D. (2000): *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Walnut Creek: Alta Mira.
- Kelly, L. (2007): *Visitors and learners: Adult museum visitors' learning identities*. Kézirat. Elérhető: <http://www.australianmuseum.com/uploads/documents/9316/paper%20ceca%202007.pdf> Letöltés időpontja: 2016. augusztus 2.
- Moussouri, T. (1997): *Family Agendas and Family Learning in Hands-on Museums*. Leicester: University of Leicester.
- Pekarik, A. J. – Mogel, B. (2010): Ideas, objects, or people? A Smithsonian exhibition team views visitors a new. In *Curator: The Museum Journal*, 53, 465–482.
- Pekarik, A. J. – Schreiber, J. B. – Mogel, B. – Doering, Z. (2011): *IPO, a new way to design for visitors*. Paper presented at the Museum Computer Network Conference, Atlanta, GA.
- Schreiber, J et al. (2013): Understanding Visitor Engagement and Behaviors. In *The Journal of Educational Research*, 106, 462–468.

Kattein-Pornói Rita

A TEHETSÉGGUTATÁS KÉRDÉSE A PEDAGÓGIAI SAJTÓ TÜKRÉBEN 1920 ÉS 1945 KÖZÖTT

Abstract: *Klebensberg considered the cultural development of the peasantry an important issue with the following assumption: "The cultural policy must directly serve them asses without propagating the state jobs for the job-seekers" In other words, cultural foundations must be provided in such limited extent that the people living in the Great Hungarian Plains could use their freedom to practise.*

Meanwhile, Homan supported the "bottom-up talents" in his decrees of 1937 and 1941 (Regulation No. 9000 of 1937 and 1941's Decree No. 57436). The articles – published about the talent saving- also show the intentions of mitigating the caste spirit of the society in the 1940s.

Many people agree that as long as the country operates with favouritism and privileges without any content, it cannot come up with a strong middleclass. Therefore the Ministry of Culture tried to use the right tools to support the peasants, providing them scholarships for gaining the cultural capital which operated as the basis of their development.

László Németh comments this peasantry supporting idea with the following words: "[...]the value must be dug out by work and talents, just like in the case of non-peasants. The individuals mustn't hold on the peasantry matters but the talent's ability, preparedness, and capacity for work. It is a big mistake to dazzle the peasant talents with magic words of "grabbing god-beast", in other words, it caricatures a prophetic, sometimes very exaggerated figure of peasantry.

The issue of the talent search not only should be examined through the lens of educational policy because the evolution of this movement is closely linked to the socio-economic problems of this age. According to my assumption, the institution of talent saving can be interpreted as a response to the socio-economic circumstances of the interwar period and diluted education.

Számtalan tudományos cikk jelent és jelenik meg, a tehetség fogalmi definiálásával kapcsolatosan, vagy éppen a tehetség mérésének problematikájával foglalkozva. Ha a vizsgált korszakot nézzük, figyelemreméltó tudományos művek születtek e témában. Gondoljunk itt, Nagy László, Révész Géza, Ranschburg Pál, Boda István, Harkai Schiller Pál, Cser János, Éltes Mátyás munkásságára.

Az 1913-ban megrendezett Országos Gyermektanulmányi Kiállítást követően figyelhetjük meg, hogy egyre sűrűbben foglalkoztatja a szak- és a közvéleményt a tehetségek ügye. Az 1926-ban megnyitásra kerülő II. Munkakiállításon, már Klebelsberg is sürgeti, hogy minden tehetséges gyermeket támogassanak, hisz ez társadalmi érdekünk.

Klebelsberg ugyan nem intézményesítette a tehetségmentés ügyét, azonban Hóman 1941-ben rendeleti úton életre hívta az Országos Magyar Falusi Tehetségmentés mozgalmát.

Jelen írásomban: a Néptanítók Lapja; Protestáns Tanügyi Szemle; Magyar Pedagógia hasábjairól próbálom az olvasó elé tárni a tehetségekutatással kapcsolatban felmerült problémákat.⁸⁴

A három fent megnevezett sajtóban, a tehetség-probléma témájával összesen 98 cikk foglalkozik.

A Magyar Pedagógia, a folyóiratok közül, a legrangosabb. A lapban, főleg elméleti problémákat boncolgattak. Összesen 25 írás jelent meg, melynek többsége a tehetség megállapítására vonatkozó kérdéseket taglal, illetve az értelmességgvizsgálatokról szól.

A Néptanítók Lapja 1868-tól megjelenő, a mindenkor közoktatásügyi kormányzat hivatalos lapja volt. Itt 51, a témában publikált cikk jelent meg.

Míg, a Magyar Pedagógia a tehetségekutatás elméleti háttérét szemlélte, addig a Néptanítók Lapja, a gyakorlati megvalósítás menetével kapcsolatosan is felvilágosítást ad. Természetesen, egészen 1941-ig itt is az elméleti megközelítés volt a meghatározó, ebben változást, az 57.436/1941. V.K.M. számú rendelet után tapasztalhatunk.

A Protestáns Tanügyi Szemle, az Országos Református Tanáregyesület és az Országos Evangélikus Tanáregyesület hivatalos közlönye. Az itt megjelenő 22 cikk, a tehetségekutatás gyakorlati megvalósulását jeleníti meg.

⁸⁴ A munkám során a Bánfi József által összeállított „A tehetség-probléma hazai történetének irodalma a kezdetektől 1950-ig” című bibliográfiában, az 1920-tól 1945-ig terjedő időszakban megjelent cikkeket dolgoztam fel.

A tehetségek ügyét értelmezhetjük bonyolult társadalmi kérdésként és a nevelésügy egy fontos pontjaként. Az utóbbi a tehetségek kifejlődésének menetét vizsgálja, az előbbi pedig a tehetségek érvényesülését. Imre Sándor 1934-ben publikált tanulmánya pontokba szedve fejt ki a tehetséggel kapcsolatos mondanivalóját. Írása, a korszakban a tehetség témájával kapcsolatban megjelent művek összefoglalójaként lehetne, hiszen érinti, mindazokat a problémaköröket, melyek foglalkoztatják a pedagógia tudományának képviselőit. Így a következőkben nem folyóiratok szerint elemzem a megjelent cikkekben foglaltakat, hanem az Imre által felvázolt problémacsokrokba fűzöm bele a legfontosabb gondolatokat.

A tehetség

A korszakból idézünk pár, a tehetség definiálására vállalkozó szakembert: „[...] a gondolkodásban és cselekvésben kifejezésre jutó intuitív erő és spontaneitás, a gyermek szellemi és erkölcsi magatartása és akarateréje s intelligenciájának foka segíthet bennünket [...]” (Révész 1918: 6)

„Tehetség az összes biológiai és pszichológiai erők magasabb fejlettségi foka s alkotásra törekvő iránya.” (Nagy 1930:81)

A tehetséges „szellemi ereje, alkotásra való képessége a közönségesnél nagyobb, élesebben lát, tisztábban rendezi a gondolatait, maga útján tud járni és újat is tud teremteni.” (Imre 1934:568)

„T.-nek még nincs általánosan elfogadott meghatározása (Moede) s a reá irányuló vizsgálódások a figyelem, emlékezés, kombináció, ítélőképesség mérésére vonatkoznak.” (Kemény Ferenc (szerk., 1934):784)

A tehetség definiálásánál hasonló problémával állunk szemben, mint a nemzetnevelés fogalmának meghatározásával kapcsolatban. Ahogy Imre írja, a szó tartalmi mondanivalóját, a különböző szemüvegen keresztül szemlélők másképpen látják s a célokhoz vezető utak is különbözőek. Vagyis nem tekinthetjük lényegtelennek, hogy kinek a szemüvegén keresztül kapunk helyzetjelentést a tehetségek ügyéről, egy neveléstudományban elmélyülő tudóstól, vagy éppen a politika egyik vagy másik szárnyán elhelyezkedő államférfitől, vagy az utca embereitől, akik csupán „[...] azért beszélnek róla, mert ez most a divat.” (Imre 1943:1)

A mindennapokban a tehetség és a lángész szavakat, gyakran szinonimaként használják, tévesen. Imre szerint a tehetség szó alatt nem kell semmi

rendkívüli gondolni: "[...] valakinek szellemi ereje, alkotásra való képessége a közönségesnél nagyobb, élesebben lát, tisztábban rendez a gondolatait, maga útján tud járni és újat is tud teremteni." (Imre 1934:568)

A gyermekekre nézve a tehetséges jelző mindig egy jövőbeli ígéretet hordoz. Az ígéret, pedig valamely képesség magas fokának jelenléte, mely különböző feladatra való különös alkalmasságot vetít elő. Péter Zoltán a „tehetségkutatás” szóban talál kivetnivalót. Azt mondja: „[...] ha azon lesz a hangsúly, hogy az anyagi eszközök híján más munkatérre szoruló, de az értelmiségi pályákon is beváló gyermekeket neveljük fel a társadalom segítségével a közösség szolgálatára: akkor találtuk meg azt a helyes beállítást, amely egyaránt kielégíti a növendék és a neveltető közösség érdekeit.” (Péter 1942:102) Az anyagi viszonyaik miatt, a tanulmányaikat finanszírozni képtelen diákok segítésére indított pedagógiai mozgalom elnevezése, ilyen formában - Országos Magyar Falusi *Tehetségmentés*-helytelen.

A legjobb megoldást abban látná, ha minden, négy elemi végzett diák, tanulmányai eredményétől függően középiskolába tanulhatna tovább.

Bakos is osztja Péter véleményét, felteszi a kérdést: kell-e kimondottan tehetségeket keresni? „Mert ha igen, sok csalódásunk lesz. De ha megelégszünk azzal, hogy e szegény réteg gimnáziumi tanulásra igen alkalmas gyermekeinek adjunk lehetőséget a tanulásra, a középosztályba való jutásra, akkor már emberibb igényekkel állunk szemben ezekkel a gyermekekkel.” (Bakos 1943:32)

A tehetségesek nevelésének kérdése

A háború előtti időkhöz képest a közösségi érdek jelentősége nőtt. A tehetségesek és a vezetők nevelésének ügye, kezdetben összekapcsolódva jelent meg, majd az utóbbi került a központba. Ezt azonban Imre veszélyesnek látja. A műveltség, ahogy fogalmaz egy másik munkájában: „[...] nemzetalkotó, fenntartó és építő érzület.” (Imre 1943:4) A végeredmény tekintetében, nem mindegy, hogy milyen embereket nevelünk a jövő számára. Egy széles látókörrel rendelkező, önálló vélemények meghozatalára képes, művelt réteget, vagy egy, az éppen regnáló hatalom feltétlen kiszolgálóit. Ezért a nevelés elsődleges feladata, hogy a vezetésre alkalmasnak tűnő tehetségek fejlődését segítsék. Az azonban, hogy az így

nevelt tehetség, eljut-e a vezető pozícióig, már a társadalom felelőssége. Ezért minél szélesebb körben kell átadni a tudást, biztosítva ezzel a tehetségek fejlesztését.

A gondolat szép, de a kérdés az, hogy a kultúra hatósugara elér-e a társadalom különböző rétegeit. Feltehetnénk a kérdést úgy is: Privilegium-e a tanuláshoz való jog?

A társadalmi problémákkal kapcsolatos cikkeket olvasva, feltűnik, hogy a népi mozgalomhoz köthető írókat, mindösszesen a Protestáns Tanügyi Szemle hasábjain látjuk feltüntetve. Igen különös, főleg a szegény paraszti sorból származó gyermekekkel kapcsolatos tehetségkutatás idején. Azonban, míg Bakos a „Népi tehetségvédelem és a magyar nevelés” című írásában, Illyést idézve hívja fel a figyelmet az „új magyar nevelői magatartás” szükségességére, addig kollegája a szegény, de tehetséges gyerekek oktatásának lehetőségéről ír. Ruhmann Jenő, az egyedüli publikáló, aki az új idők szelleméről beszél és változást sürget. A problémát, abban látja, hogy a diákot, a protekció és nem a szelekció vezeti a gimnáziumi tanulmányhoz. E probléma, több fórumon gyakori téma. A korszakban uralkodó fals elképzelésről ír Borotvás Nagy Sándor is, aki a kereskedelmi szakoktatás fejlesztésének perspektívájából szemlélve kritizálja a korszak művelődéspolitikáját: „Amíg az idők haladása meg nem dönti a hivatalnokeszmény egyeduralmát, addig falrahányt borsó a művelődéspolitiká minden kísérlete, addig nem fog kereskedő, vállalkozó és nagyiparos teremni széles magyar nép rétegből.” (Borotvás 1940:32) Ruhmann, a fent említett cikkében hívja fel a figyelmet, azoknak a sorsára, akik szociális helyzetük miatt maradnak ki a gimnáziumi oktatásból, így sorsuk, az elkallódás.⁸⁵ Örömmel konstatálja, hogy lassan a közvélemény is felfigyel erre a problémára, ebben pedig nagy szerepet tulajdonít a népi írók munkásságának: „Néhány évvel ezelőtt főképp népi származású írók (Móricz Zsigmond, Szabó Dezső, Veres Péter és mások) vezetésével mozgalom indult meg, amely az elkallódó, népi származású tehetséges gyermekek

⁸⁵Ruhmann örömmel fogadja az Országos Magyar Falusi Tehetségmentés ügyét hiszen, a diákok abból a társadalmi rétegből kerülnek ki, akiknek eddig csekély lehetősége volt gimnáziumi tanulmányokat folytatni. Az agrárproletárok széles csoportjából származó gyermekek csupán 1,33%-a jutott gimnáziumba. Vagyis a társadalom közel 40%-át adó réteg, kevesebb, mint 2%-a tudott továbbtanulni. Ebben látja a megmerevedett középosztály népi erővel való feltöltését.

felkarolását s szellemi kiképzését kezdte sürgetni gyűléseken és összejöveteleken az élőszo, a sajtóban a toll erejével. Izgatásuknak meg is lett az az eredménye, hogy sikerült bevinniük a köztudatba a népi tehetségek megmentésének gondolatát [...]”(Ruhmann 1942:50)

Klebensberg is látja ezt a nehézséget, 1922-ben egy debreceni doktoravató ünnepségen fejti ki, milyen fontos a szelekció: „Ha a szelekció nem tehetség szerint, hanem társadalmi vagy egyéb okokból történik, akkor az antiszelekció lesz.” (Klebensberg 1922:17) Ezután, a magyar középosztálynak két nagy hibáját rója fel, a Budapestre való vándorlást illetve az ezzel összefüggő az állami hivatalokba való elhelyezkedés elsődleges célját.

A szelektálás gyakorlati megvalósításához vezető út azonban igen rögzös. Hiszen a kérdés: Hogyan lehet helyesen, mondhatnánk demokratikus elvek szerint, szakszerű módon szelektálni, úgy, hogy az a társadalom előnyére váljon.

Róder Pál, a szelektálás megvalósulásához vezető utat, egy személyi füzet kialakításában látja, melyben minden négy évben, a diák 6 éves korától kezdve lélektani, alkalmassági és képességvizsgálatok eredményeit rögzítenék. „A rideg és részvétlen szelektálás helyét a pályaválasztási tanácsadással átszótt bírálati rendszernek kellene elfoglalnia [...]”- vallja. (Róder 1940:346)

Péter Zoltán, a Protestáns Tanügyi Szemlében, a fentebb megfogalmazottakon kívül, a környezettanulmány elengedhetetlen fontosságát hangsúlyozza, hiszen „Nem közömbös, hogy milyen környezetből vesszük az anyagot.” (Péter 1942:108) Akörnyezettel, mint írja Henri Piéron, az értelmi fejlődés egyik tényezőjével kell számolni. A cikkében a környezet és az öröklés hatását vizsgálja az értelmi fejlődésre. De míg a szociológiai megközelítés a társadalmi, gazdasági helyzet függvényeként jeleníti meg az értelmi képességet, addig a biológiai megközelítés azt vallja, hogy az a kongenitális jegyeken múlik, vagyis velünk született. Míg írása elején Chapman és Wiggins 1926-os vizsgálatai alapján az értelmi képességek és a szociális életszint közötti egyértelmű összefüggésekre világít rá, addig tanulmányát Shuttleworth vizsgálatával zárja, aki több kutatás szímadatát felhasználva, a környezet közvetlen hatásának arányát csupán 18 %-ban állapította meg. (Pieron 1936)

A tehetség felismerése, fejlesztése és gondozása

A plusz szellemi kapacitást kell megéreznie a tanítónak, tanárnak és a megfelelő körülmények kialakításával segíteni tehetsége kifejlesztésében. Először is fel kell ismerni a gyerekekben szunnyadó tehetséget. A felismerés után, pedig a legmegfelelőbb körülményeket teremtvé kell a diák felé fordulni. A körülményeken Imre „a mindent” érti, melyre ilyenkor a fejlődő gyerekek szüksége van. Sok esetben a család még azoknak az alapvető feltételeknek is híján van, melyek szükségesek a gyermek tudatos fejlesztéséhez. Az iskolai szintér, a minden oldalról való megismerést nem teszi lehetővé a pedagógus számára. Így a legfontosabb, a család és a tanító, tanár közötti kooperáció, hogy minél korábban felismerhetővé váljanak a tehetséget mutató jegyek.

Imre, már az óvodai illetve elemi népiskolai évek alatt kutatná a tehetségeket. „Az elemi népiskolában azonban mód sincs a tehetségesnek vélt tanulók elkülönítésére, nem is lenne helyes. Itt még csak egy-egy villanás jelzi a gyermek tehetségének sajátos irányát és sokáig nem bizonyos, hogy az a felvillanás nem volt-e esetlegesség vagy nem értettük-e rosszul.” (Imre 1934:569) A nagy gyermeklétszámot is megemlíti, mikor a fentebbi lehetőséget felveti.⁸⁶

Imre, a külön a tehetségek számára felállított intézmények ellen foglal állást. Az elemi népiskolai évekre vonatkozóan állítja, a nevelés feladata nemcsak a testi-lelki kifejlődés biztosítása, hanem „[...] az egy közösségbe tartozó különböző emberek között az összetartozás érzésének [...]” kifejlesztése is. (Imre 1934:569) Veszélyesnek látja az elkülönítést, ha ennek a társadalmi vetületét nézi, hiszen a „[...] fölényesek rendjének intézményes megalapozásától [...]” (Imre 1934:570) tart.

Magát a tehetség teljes kibontakozásának idejét, a felsőfokú tanulmányok idejére teszi, ahol az egyén már önálló munkavégzésre érett.

A tehetséggondozás speciális igényeket kíván, bonyolultabb, mintsem pusztán a tehetség tárgyával kapcsolatos ismeretátadás. „A tehetség értelmi minőség, de az értelem nem teljes értékű erkölcsi elemek nélkül.” (Imre

⁸⁶ Az Országos Magyar Falusi Tehetségmentésben részt vett gyerekeket, a tanítójuk választotta ki a tehetségvizsga megírására, ezzel lehetőséget adva nekik tanulmányaik folytatásához. (a szerző megjegyzése)

1934:570) Vagyis, nem elég pusztán a tehetsége tárgyában fejleszteni a diákot, ennél összetettebb feladat vár a tanárra. Hiszen a pontosság, a szorgalom, felelősség, szociális érzés mind a tehetséges ember jellemzőtulajdonsága. A fent megnevezett jellemzők nélkül a tehetségesnek kikiáltott ember könnyen tévútra kerülhet, s a könnyelműség és felületesség csapdájában esve, erkölcsi minőség híján, a társadalom számára inkább veszedelmet, sem mint segítséget jelent.

Imre nem kevesebbet állít, mint, azt hogy a tehetségek nevelése, nem külön feladat, hanem a nevelés egyetemes feladatát képezi: „Ez a nevelés örök feladata. Ahogy hozzátesszi a vezetők nevelése, sem külön feladat, mert a tehetségesek érvényesülésének biztosításával ez a probléma is megoldódni látszik.” (Imre 1934: 571)

Ezzel összefüggésben kell megemlíteni Cser János elgondolását, aki szerint, a nemzet csak akkor tarthat lépést a többi nép fejlődésével, ha a szociális gondolatot kiemeli. Széchenyit idézve: „Egyesült erővel iparkodjunk azon, hogy Magyarországon egy ember se legyen kenyér és ruházat nélkül, fedél és szakismeret nélkül és az erkölcsi műveltséget senkise nélkülözze.” (Cser 1940:37)- világít rá, hogy e 19. századi gondolat, még sok tekintetben, az 1940-es években is csak gondolat maradt. Az adott társadalmi viszonyok mutatják, hogy Magyarország jelentős hányada „az erők egyesítésének hiánya következtében” nyomorogva él. Ezen változtatni a helyesen megszervezett szociálpolitika tud, a szervezési és anyagi feltételek megteremtésével. Ezzel egy időben pedig a szellemi és erkölcsi színvonal növelését is el kell érni. Hiszen e két feladat sikeres teljesítése adhat lehetőséget az eddig a karitatív jellegű tevékenységekkel megsegített rétegnek a termelőmunkába való bekapcsolódásra. Ebben nagy szerepet játszik a nevelés, ahogy írja „Nevelés és szociálpolitika egymást feltételezi.” (Cser 1940: 38)

Mivel a szociális helyzet javítása, a termelés fokozásával párhuzamosan érhető el, így az 1938-ban tapasztalható állapotokon változtatni kell, vallja az író. Cser, az 1938.évből származó adatokra támaszkodva mutat rá, hogy mind a népoktatáson, mind a középfokú oktatáson, illetve a felsőoktatáson belül, a tanulók a mezőgazdasági és kereskedelmi szakirányú oktatási intézményeket választják a legritkább esetekben. Számszerűsítve az elemi oktatási intézmények közül, csupán 1,5%-a jár önálló gazdasági iskolába; 4%-uk tanul iparostanoncként illetve kereskedelmi tanoncként. A középfokú

oktatást szemlélve is keserves képet kapunk, hiszen a diákok 0,4%-a választja a felső mezőgazdasági iskolát, a felsőkereskedelmit ennél valamivel többen 6,1%-uk. (Cser 1940:40) Tekintve, hogy Magyarország az 1910-es népszámlálás szerint Magyarország lakosságának 64,6%-a, ha a kis Magyarországot nézzük, ugyanerre az évre levetítve 55,8%-a élt a mezőgazdaságból, a helyzet több mint elkésérítő, úgy is mondhatnánk kilátástalannak látszó. (Gunst 2005)

Zárógondolatként

„Ha a nevelés válságban van, akkor ez az jelenti, hogy a társadalom alakulásának ez a tényezője nem tudja teljesíteni a feladatát, gyengébb tehát a reménység az egyetemes válság elsimulására. Ezért ez a kérdés nem a nevelők magánügye, nem is csak a neveléstudomány szakembereinek kérdése, hanem elsősorban a társadalomtudományé és az ennek szakszerű megállapításait értékesítő művelődéspolitikáé, sőt nyilvánvalóan az ország a nemzet sorsának a kérdése.” (Imre 1942:5)

Felhasznált irodalom

- Bakos, József (1943): A magyar gyermek nevelésének és tanításának néhány időszerű problémája. In: Protestáns Tanügyi Szemle 2. 32-38.
- Borotvás, Nagy Sándor (1940): Világgazdaság-nevelés-magyar faj. In: Magyar Pedagógia 1. 26-36
- Cser, János (1940): Nemzetnevelés és szociálpolitika. In: Magyar Pedagógia 1. 37-48.
- Cser, János (1937): Újabb magyar értelmességvizsgálatok. In: Magyar Pedagógia 7-8. 177-192.
- Gunst, Péter (2005): Életszínvonal Magyarországon a két világháború között. In: Angi J. - Barta J. (szerk.): Emlékkönyv Orosz István 70. születésnapjára, Multiplex Media, Debrecen
- Imre, Sándor (1934): A tehetségesek nevelés. In: Néptanítók Lapja 15. 567-571.

- Imre, Sándor (1942): A nevelés válsága a két világháborúban. Budapest 1942, Különlenyomat a Társadalomtudomány 3.
- Imre, Sándor (1943): A nemzetnevelés fogalma. In: Társadalomtudomány 1-2
- Kemény, Ferenc (szerk.) (1934): Magyar Pedagógiai Lexikon. Révai Kiadás, Budapest
- Klebelsberg, Kunó (1922): Ki kell választani a tehetségeket. In: Néptanítók Lapja 45-46. 17.
- Péter, Zoltán (1942): A középiskolai tanulmányokra való rátermettség előzetes megállapításának kérdéséhez. In: Protestáns Tanügyi Szemle 5. 101-109.
- Piéron, Henri (1936): A környezet s az öröklés hatása az értelem fejlődésére. [A Pour l'Érenouvelle április-májusi számában megjelent tanulmány alapján.] In: Néptanítók Lapja 1936. 14. 521-524.
- Révész, Géza (1918): A tehetség korai felismerése. In: Nemes Lipót (szerk.): A gyermekmentés útjai. Bethlen Gábor Irodalmi és Nyomdai Rt., Budapest
- Róder, Pál (1940): A tanuló lelki alkata és a szelekció. In: Magyar Pedagógia 4-5. 337-348
- Ruhmann, Jenő (1942): Tehetségkiválasztás és tehetségmentés. In: Protestáns Tanügyi Szemle 3. 49-58.
- Somos, Lajos (1939): A művelődés és az anyagi jólét szerepe a gyermek fejlődésében. In: Magyar Pedagógia 5. 310-320

**ÉRTÉKELVÜEN, ETIKUSAN –
A FELSŐOKTATÁSBAN DOLGOZÓKRA VONATKOZÓ
ETIKAI ELVÁRÁSOK ÉS BEILLESZTHETŐSÉGÜK AZ
EGYÉNI TELJESÍTMÉNYÉRTÉKELÉS
RENDSZERÉBE**

***Abstract:** Laws and ethical codexes define what and how faculty should do in general, but they do not specify the expected behaviours of professors in different professional activities. The Institute of Adult Education of Juhász Gyula Faculty of Pedagogy, University of Szeged has made an attempt to compile ethical norms and behavioural expectations regarding faculty in four areas: student-related activities, collegial relationships, scientific activities and public engagement. The abstract ethical norms and expectations are to be transformed into practical behaviour descriptions to include them in the performance appraisal system. In this paper we set the theoretical background, suggest a potential list of ethical norms, propose a competency-based performance appraisal system and discuss the pivotal role of behaviour descriptions.*

Bevezetés

A felsőoktatásban dolgozók tevékenységét napjainkban jól körülírható jogi és etikai környezet határozza meg. Az általános normák és célok azonban önmagukban nem alkalmasak arra, hogy az egyes szak- vagy munkaterületeken mérhető, számonkérhető, az egyéni teljesítményértékelés rendszerében alkalmazható deskriptorokat definiáljanak. A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézetében, egy workshop keretében arra tettünk kísérletet, hogy négy nagy területen meghatározzuk azokat az etikai alapelveket, amelyek az Intézetünkben – és feltételezésünk szerint a teljes magyar felsőoktatásban is – alkalmazhatók a munkatársak etikalitásának, attitűdjeinek mérésére.

Normákat határozunk meg 1) a hallgatókkal való viszony (oktatás, oktatást segítő tevékenység, tehetséggondozás, tanórán kívüli elfoglaltságok), 2) a kollégákkal való viszony (együttműködési készség, kölcsönösség és szimmetria a viszonyokban, nyíltság, konfliktuskezelési kompetenciák) 3) a tudományos tevékenység és 4) az intézményen kívüli közéleti-politikai aktivitás területén. A normák azonban nem maradhatnak meg az elvont etikai értékek körében, lehetőség szerint objektív, mérhető attitűd-elvárásokat kell megfogalmazni, amelyekhez az egyéni teljesítményértékelés során minősítési szinteket (pl. gyenge, megfelelő, kiváló) lehet kapcsolni. A teljesítményértékelés folyamatában, különösen a munkahelyi közösség (intézet, tanszék, szakcsoport) közreműködésével zajló konzultáció során, pontosan ki lehet jelölni azokat a területeket, ahol a szervezet vezetője és kollektívája szembesülhet az esetleges hiányosságokkal és egyidejűleg megoldási, változtatási lehetőségeket is felvázolhat.

A munka következő fázisában a hallgatókat is célszerű bevonni az értékelési mechanizmusokba, először azzal, hogy számukra is rögzítjük az elvárásainkat a hatékony közös munka érdekében, másodszer pedig azzal, hogy bevonjuk őket az oktatók és a velük kapcsolatba kerülő nem oktató dolgozók teljesítményértékelésébe.

Tanulmányunkban felvázoljuk a projekt elméleti hátterét és kísérletet teszünk a magatartási deskriptorok rendszerének rögzítésére.

Meggyőződésünk, hogy az etikai kódex akkor befolyásolja érdemben az oktatók attitűdjét, az oktató–hallgató viszonyt, a munkatársi kapcsolatokat és a munkafolyamatok minőségét, ha az etikai elvárások összekapcsolódnak az egyéni teljesítmények értékelésével.

Értelmiségi attitűdök a tömegoktatás korában

A középkorban gyökerező, de valódi jelentését csak a reneszánsz időszakában elnyerő *universitas*-eszmét az autonóm intézményi működés, a tudományterületek egyenrangúságát hirdető filozófia, a tudományos és oktatói kvalitások alapján minősített és foglalkoztatott tanári testület és a kiegyensúlyozott tanár–diák viszony alapozza meg. A hallgatói személyiség sokoldalú fejlesztése, szakmai és tudományos teljesítményének morális megalapozása központi értéke az egyetemi képzésnek (Ferencz 2001). A 19. században az államhoz való viszony szempontjából élesen elkülönül az ún.

napoleoni és humboldti egyetemi modell. Míg előbbi erősen centralizált és hierarchizált, nem mentes az állami beavatkozástól, utóbbi a szabad szellemi alkotótevékenység eszményét követi és különös hangsúlyt helyez az egyetemi autonómiára (Tóth 2001, Polónyi 2009). A két – hagyományosan alapmodellként elfogadott – egyetem típus mellett szót kell ejtenünk azonban a „lényegében a középkori egyetem eszméinek őrzője”-ként meghatározható brit modellről, „amelynek lényege az akadémiai közösség meghatározó szerepe, a tradíciók tisztelete, s – bár a 20. században már kapnak költségvetési támogatást, amelyet azonban akadémiai testület oszt el – távoli tőle az állami beavatkozás” (Polónyi 2009: 88).

A 20. század második harmadában jelentős átrendeződés következett be mind az amerikai, mind a nyugat-európai egyetemeken. A felsőoktatás hozzáférhetőségének kiterjesztése következtében olyan hallgatói tömegek jelentek meg az egyetemeken, amelyek mind a képességeik és készségeik, mind pedig értékrendjük tekintetében jelentősen különböztek a tradíciókra és egyfajta elitizmusra épülő korábbi hallgatóstól. Az egyetemisták egyre nyilvánvalóbban jelezték részvételi szándékukat a döntési mechanizmusokban, a tömegképzést demokratizálódási folyamatként értelmezték. Ezzel együtt megváltoztak a munkaerőpiaci igények, egyrészt az akadémiai szféra már nem tudja felvenni a tömeg egyetemeken végzett nagyszámú szakembert, másrészt viszont a gazdaság, az ipar és a szolgáltatási szféra egyre nagyobb tömegben igényelte a végzett szakembereket. A 68-as (levert) diáklázadások hatására gyökeresen átalakult a felsőoktatás, a tudományos kutatás és az állami viszonya. A gazdasági visszaesés következtében az egyetemek jelentős mértékben rá voltak/vannak utalva az állami finanszírozás forrásaira, ami viszont csökkentette autonómiájukat, az oktatás-kutatás mellett kénytelenek voltak gazdálkodó intézményként fellépni, ami azt jelentette, hogy az egyetemi adminisztráció egyre nagyobb szerepet kapott, az állami támogatásokhoz egyre inkább pályázati úton lehetett hozzájutni, a tudományos kutatásokat a piaci igények határozták meg, tehát másodlagossá váltak az akadémiai értékek. „A felsőoktatás nagyüzemmé, nagyszolgáltatóvá válik, ami magával hozza az elmozdulást a vállalatyszerű működés – a vállalkozó egyetem – felé, amelyet a professzionális menedzsment, a vállalkozói kultúra megjelenése, a karok, tanszékek, vezető oktatók, kiskollektívák önállóságának visszaszorulása jellemez. Az oktatási és kutatási autonómia csökken, helyette megjelennek a vállalati (egyetemi) stratégiai és üzleti tervek, a marketing” (Polónyi 2009: 90).

A hazai egyetem-, ill. tudománypolitika terén ugyancsak élesen vetődtek fel a tömegesedéssel és a finanszírozással kapcsolatos kérdések. Az alkalmazott kutatások, a műszaki és informatikai innováció lassanként kizárólagos értékke válik, eközben pedig a társadalom- és bölcsésztudományok fokozatosan ellehetetlenülnek, hiszen nem tudnak megfelelni a piaci szemléletmódból következő elvárásoknak. Az oktatáspolitikai által időnként ad hoc jelleggel meghatározott szakkínálat lehetetlenné teszi a tervezést, a hallgatói létszámok alapján meghatározott és a pályázatok útján elérhető források szűkössége és kiszámíthatatlansága miatt megkérdőjeleződnek az értelmiségi gondolkodásmód keretei, az autonóm, szabad kutatás lehetőségei, a társadalmi felelősségvállalás és elköteleződés lehetőségei.

A 20. század elejétől a humán értelmiség a „legfelelősebb kuriózumok gyűjteményével”⁸⁷ vagyis a vallás és a kultúra történetével való foglalatosságot haszontalanságának szimbólumává vált. Julien Benda *Az írástudók árulása* című könyve kapcsán Babits Mihály megfogalmazza azt a morális dilemmát, amely éppen az értelmiségi felelősség kérdését veti fel a legélesebben: „...még ha nem is volna így, még ha semmi reményünk sem volna, s joggal veszítenéd el minden hitedet a Morál és Igazság erejében: bizonyos akkor is inkább illik az Írástudóhoz a Világítótorony heroizmusa, mely mozdulatlan áll, és híven mutatja az irányt, noha egyetlen bárka sem fordítja feléje az orrát – míg csak egy új vízözön el nem borítja lámpáit” (Babits Mihály: *Az írástudók árulása*, 1928). Ugyanerre figyelmeztet Bibó István is: „A gonoszság, a silányság, a gyávaság nem valami szabad és impozánsan ördögi elhatározásban áll, hanem éppen abban, hogy nyomorultul, tudatosság és szabad elhatározás nélkül azt tesszük és csak azt tesszük, amire társadalmi, közösségi, nevelési és személyes adottságaink, torz és torzító tapasztalataink, belénk rögződött előítéleteink, üres

⁸⁷ „– Ugyan kit érdekel még, milyen nyelveken beszéltek a régiek, és micsoda ostobaságokban hittek? Régen volt már az, mikor évezredek óta kihalt nyelveket tanítottak az iskolákban! Ma már okosabb és praktikusabb irányt öltött a nevelés. Egyáltalán az egész emberi tudományosság. (...) Ami pedig a régi vallások és erkölcsök tanulmányát illeti, az nézetem szerint nemcsak felesleges, hanem veszélyes is. Az emberiség nem mindig állt a kollektív világnézet alapján, amelyen ma állunk, s az avult képzelgések és spekulációk még ma is megzavarhatnak egyes gyengébb fejeket. Az ilyenek aztán boldogtalanok lesznek egész életükre, mert gondolkodásuk nem harmonizál azzal, amit a modern élet kíván tőlük. (Babits: *Elza pilóta*)

közhelyeink, kényelmes és ostoba formuláink indítanak. (...) A felnőtttség és szabadság ott kezdődik, amikor meglátjuk a merőben előzmények által meghatározott cselekedeteink silány voltát, kezdünk felelősséget vállalni és szabadon, felelősen cselekedni.” (Bibó István: *A zsidókérdés Magyarországon 1944 után*, 1947). És végül napjaink kérdésfelvetése: „az intelligenciához nem tartozik hozzá minden akadémiai, illetőleg egyetemi fokozattal rendelkező tanult [educated] ember, hanem csak azok, akik szelleme [minds] dinamikussá válik, és ez elvezeti őket politikai és kulturális eszméik megváltoztatásához. Az értelmiségi lét nem *állapot*, hanem *teljesítmény*” (Horányi Özséb 2010).

A fenti három – akár mottóként is értelmezhető – idézet olyan korszakok gondolkodásmódját tükrözi, amelyek közös eleme az értékválság, a közösségi értékrendek fellazulása és egyfajta identitás-zavar. Horányi Özséb sajátosan „zárójelezett” tanulmánycíme⁸⁸ napjaink értelmiségi dilemmáit fogalmazza meg. Azt az elbizonytalanodást, amely egyrészt a humántudományok és művelőinek látszólagos feleslegességének érzetéből, a tömegtársadalom minden területen megjelenő nivelláló hatásából, az intelligencia végletes politikai és/vagy ideológiai megosztottságából, a modern kori civilizációs folyamatok kiszámíthatatlanságából adódik.

Jogi és etikai szabályozás

Értékvesztéses időszakokban a kodifikált, tiltásra és szankcionálásra épülő jogi normák mellett kifejezett igény jelentkezik az erkölcsi normák rögzítésére is. Míg korábban a közösségi morál, a minta- és értékkövetés önkéntes jellegű volt és meggyőződésből fakadt, napjainkra – elsősorban a hitbéli elfogadásra épülő szakrális kötöttségek jelentésvesztésének következtében – egyre inkább szükségszerűvé válik az etikus magatartás normajellegű szabályozása is. A különböző területeken (szakmai, közösségi) megszülető etikai kódexek alapstruktúrájukban három (esetleg négy) szempontnak igyekeznek megfelelni: meghatározzák a követendő magatartásokat, informálják a közösség tagjait az elvárásokról, követelményekről, segítséget nyújtanak a betart(at)ásukhoz, és rögzítik az esetleges szankciókat.

⁸⁸ A[z] [keresztény] értelmiség[i] feladatairól [a mai Magyarországon] (Horányi 2010)

Az a jogszabályi környezet (Magyarország Alaptörvénye; a 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról; az 1992. évi XXXIII. törvény a közalkalmazottak jogállásáról; intézményi és szakmai etikai kódexek stb.) amely a felsőoktatásra és az abban dolgozókra vonatkoztatható, pontosan kijelöli az etikus viselkedés kereteit is. Magyarország alaptörvénye deklarálja a gondolat, a lelkiismeret és a vallás (VII. cikk), a véleménynyilvánítás (IX. cikk), a tudományos kutatás, a tanulás és a tanítás (X. cikk) szabadságát, valamint kinyilvánítja, hogy „a felsőoktatási intézmények a kutatás és a tanítás tartalmát, módszereit illetően önállóak” (X. cikk (3) bek.). Ugyanakkor azonban a felsőoktatási törvény kizárólag a szakirányú továbbképzés képzési programjának kidolgozásában biztosít szabadságot („15. § (1) A felsőoktatási intézményben a képzés képzési program alapján folyik. A képzési program részeként a tantervet felsőoktatási szakképzésben, alap- és mesterképzésben a miniszter által kiadott képzési és kimeneti követelmények alapján, szakirányú továbbképzésben szabadon készíti el a felsőoktatási intézmény.”)

Az Alaptörvény által biztosított jogok, illetve a felsőoktatási törvény alapvetően beavatkozó, az egyetemi autonómiát, az oktatás és a kutatás szabadságát nem feltétlenül elismerő, de legalábbis nem kodifikáló jellege miatt feltétlenül szükséges azoknak az intézményi szabályzatoknak a megalkotása, amelyek „a minél magasabb szintű és harmonikus munkavégzés” érdekében az „egyetemi polgárokkal szemben elvárható magasabb szintű társadalmi elvárásokat, erkölcsi normákat, etikai követelményeket” (SZTE Etikai Szabályzata) tartalmazzák. Önmagukban azonban ezek az etikai kódexek sem alkalmasak arra, hogy a felsőoktatás minden területére alkalmazható szabályrendszert alkossanak meg. Emiatt gondoltuk úgy, hogy a társadalomtudományok jellegzetességeinek megfelelő, a humán értelmiségi feladatvállalás és példamutatás szempontjait szem előtt tartó, a harmonikus munkahelyi légkört megteremtő, az alapelveiben közös értékrendet rögzítő, az egyéni teljesítményértékelés hatékonyságát elősegítő és konszenzuson alapuló etikai irányelveket kell rögzítenünk – közvetlen munkakörnyezetünk, a Felnőttképzési Intézet számára, amely példaként szolgálhat az egyetem más egységei számára is.

Intézeti etikai kódex – egy workshop tapasztalatai

A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula pedagógusképző Karának Felnőttképzési Intézete a 2015/16-os tanévben a kar és az egyetem minden polgára számára nyitott, oktatási innovációs szakmai műhelyt indított a hallgatóközpontú képzésért. A levelező oktatás innovatív lehetőségeiről és a külső szakmai gyakorlatok előnyeiről és buktatóiról szervezett rendezvények után került sor arra a találkozóra, amelynek alapvető célja egy olyan értékrend, etikai minimum meghatározása, amely a felsőoktatásban, a tudományos kutatómunkában, a képzési folyamat egészében és az abban résztvevők egymáshoz való viszonyában irányadó lehet, ugyanakkor alkalmazható az egyéni teljesítményértékelés során is. A workshop keretében négy területen igyekeztünk közös álláspontot kialakítani. A tudományos tevékenység etikai kérdései kapcsán irányadónak tekintjük a Magyar Tudományos Akadémia tudományetikai kódexét, tehát elismerjük a tudományos kutatás szabadságát, amely „abban áll, hogy mindenkinek jogában áll megválasztani, milyen problémát kíván tanulmányozni, külső irányítás nélkül szabadon folytathatja kutatását és saját véleményére támaszkodva taníthatja tárgyát” (Polányi 1947). Ugyanakkor azonban kötelező érvényűnek gondoljuk azokat az erkölcsi alapelveket is, amelyek a tudományos kutatást meghatározzák: tisztesség, megbízhatóság, objektivitás, pártatlanság és függetlenség, nyitottság, gondosság, elfogulatlanság, felelősség, önzetlen és elfogulatlan részvétel a tudományos közéletben. Elutasítjuk a tudományos etika normái megsértésének minden formáját, „a koholmány (fabrication, a minden alapot nélkülöző eredmények közlése), a hamisítás (falsification, az adatok vagy eredmények manipulálása, megváltoztatása vagy szándékos elhallgatása) és a plágium (plagiarism, a mások ötleteinek, eredményeinek, szavainak, szövegeinek tudatos átvétele és sajátként való feltüntetése)” (Fésüs 2014) eseteit. Különös gondot fordítunk mind saját, mind hallgatóink munkáiban az internetes források kezelésére, kritikus feldolgozására⁸⁹.

⁸⁹ A workshop e részének vitaindítóját A tudományos kutatómunka, az információ felhasználásának etikai kérdései a hálózatosság korában címmel Kokas Károly, az SZTE Klebelsberg Könyvtár informatikai főigazgató helyettese, a Nemzeti

A program második részében az egyetemi politizálás, az egyetemen kívüli közéleti szerepvállalás kérdését jártuk körül⁹⁰. Alapelvként kezeljük, hogy minden egyetemi polgár elkötelezett a demokratikus értékek mellett, elutasítja a rasszizmus, a kirekesztés és a megkülönböztetés minden formáját, az egyenlőség és a humanitás, mások emberi méltóságának tiszteletben tartása határozza meg viszonyait. Ezen túl azonban tudomásul vesszük, hogy mind az egyetemi oktatók, mind a hallgatóink felnőtt választópolgárok, akiket saját meggyőződésük miatt nem érhet semmiféle hátrány. A Felnőttképzési Intézet képzési sajátosságaiból következik, hogy oktatóinak alkalmanként akár aktuálpolitikai kérdésekre is reagálniuk kell, de az soha nem alapulhat pártpolitikai elkötelezettségen. A tananyaggal összefüggésbe hozható politikai állásfoglalás nem tiltható, de az egyenlő esélyeken alapuló vita lehetőségét biztosítani kell. Tudomásul kell vennünk, hogy az oktatók szemléletformáló szerepe, személyes példamutatása nemcsak a tantermi keretek között érvényesül, az egyetemen kívüli (de akár a közösségi oldalakon megnyilvánuló) közéleti aktivitás hatásait is szem előtt kell tartanunk, ezért nem fogadhatunk el semmiféle szélsőséges viselkedésmódot.

A kollégákkal és az oktatókkal való viszony kérdéseit team-munkában (lásd 1. kép) dolgoztuk fel. Meghatároztuk azokat az elveket és értékeket, amelyek egy konszenzusos intézeti etikai kódex alapjául szolgálhatnak (tisztességesség, becsületesség, lelkiismeretesség, igazságosság, pártatlanság, lojalitás, elfogulatlanság – politikai, szakmai, emberi –, hitelesség, szakmaiság, tárgyszerűség, tudatosság, következetesség, kiegyensúlyozottság, szakmai felkészültség tisztelete, együttműködési készség, mértéktartás, arányosság, felelősség, jóhiszeműség, méltányosság, igazságosság, előítélet-mentesség, elszámolhatóság, emberségesség, együttműködési készség, magabiztosság, integritás, törvényesség, tárgyilagosság, lelkiismeretesség, kiválóságra törekvés, nyílt és őszinte kommunikáció stb.).

Információs Infrastruktúra Fejlesztési Intézet (NIIF) etikai bizottságának elnöke tartotta.

⁹⁰ Vitaanyagként az Eötvös Károly Intézet által jegyzett Irányelvek az egyetemi politizálásról című dokumentumot használtuk fel.

Ezután azt kértük a csoportoktól, hogy az értékekhez rendeljenek attitűdöket – a mellékelt minta segítséget nyújtott ebben:

Elvart attitűdök (minta) Hallgatókkal való viszonyban:

- előítélet-mentesség
- hitelesség
- méltányosság
- szakmaiság
- lelkiismeretesség

Kollégákkal való viszonyban

- együttműködés
- nyílt és őszinte kommunikáció
- konfliktuskezelés – kompromisszumkészség és konfrontáció
- szakmai felkészültség tisztelete, szakmai vitára való készség

Intézettel való viszonyban

- lojalitás
- innováció
- együttműködési készség, integráció és autonómia

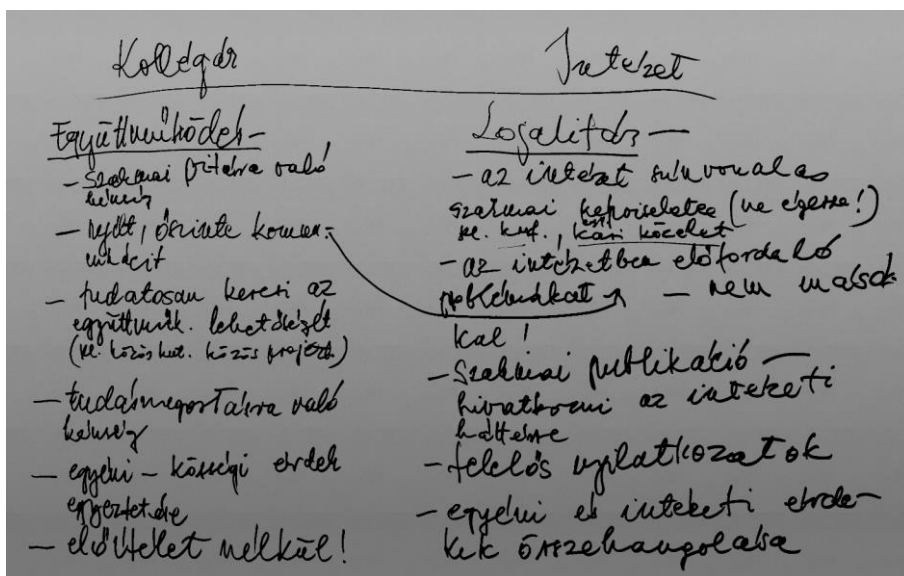
1. kép: Team munka



(Forrás: saját felvétel)

Mint a 2. és 3. képen látható, a csoportok kifejezetten konstruktívan oldották meg a feladatot, az egyes absztrakt értékek és attitűdök életszerű helyzeteket hívtak elő, pontosan leképezték az intézeti viszonyokat és megoldásokat villantottak fel az elmúlt időszak konfliktushelyzeteinek feloldására.

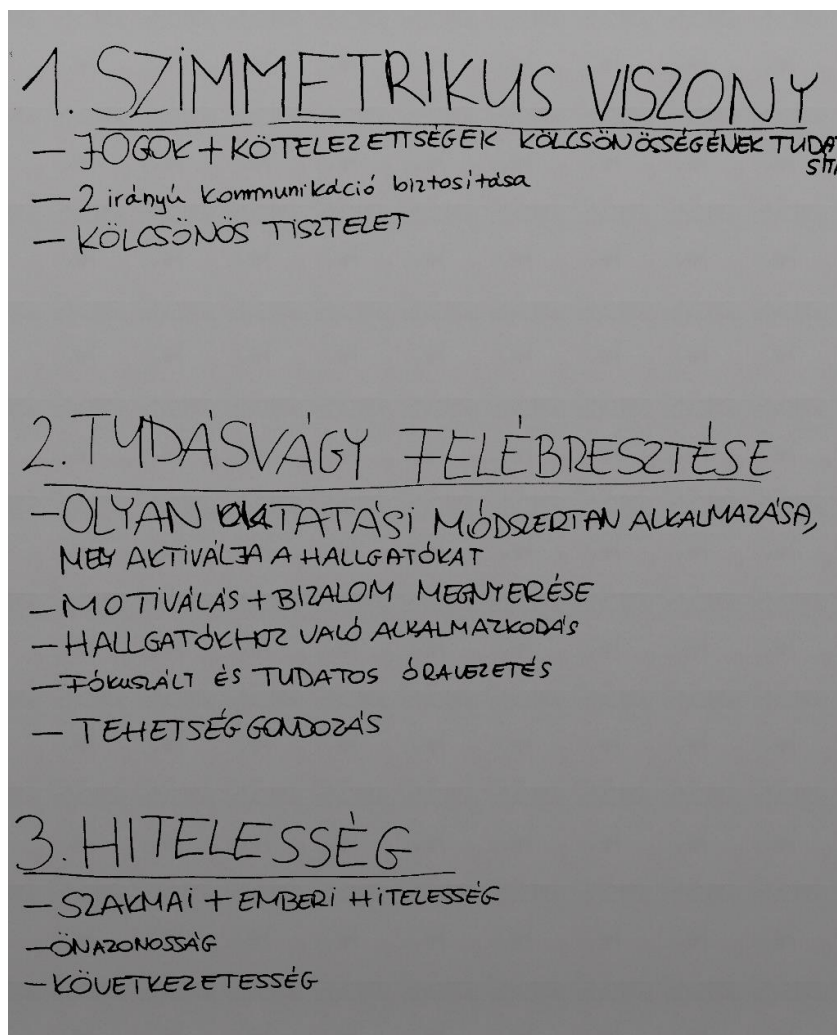
2. kép: Workshop – A kollégákkal való viszony



(Forrás: saját felvétel)

Különösen öröndetesnek tartottuk, hogy a hallgatókkal való viszonyt feldolgozó teamben maguk a hallgatók is részt vettek, megfogalmazták az elvárásaikat és kifejezetten készségesnek mutatkoztak a további együttműködésre. Felvetették, hogy az intézeti/intézményi etikai kódexek hatályát érdemes lenne a hallgatókra is kiterjeszteni, és a „szimmetrikus viszony” (lásd 3. kép) kialakításának jegyében az oktatók és nem oktató dolgozók teljesítményértékelésekor a hallgatók véleményét is célszerű lenne figyelembe venni.

2. kép: Workshop – a hallgatókkal való viszony



(Forrás: saját felvétel)

Megítélésünk szerint a workshop elérte célját: a körvonalazódó intézeti etikai kódex kijelöli azokat az alapértékeket, amelyek meghatározhatnak egy kollegiális viszonyrendszert, mindenki számára nyilvánvalóvá teszi az elvárásokat a felsőoktatásban végzett munka terén, rögzíti a tudományos tevékenység és az oktatás követendő szabályait. A továbbiakban arra teszünk kísérletet, hogy az elveket lefordítsuk a gyakorlat nyelvére.

Az egyéni teljesítményértékelés jelentősége a felsőoktatásban

Az egyéni teljesítményértékelés (ETÉ) „a szervezet által kifejlesztett rendszer, amely segítségével rendszeresen és módszeresen értékelik, hogy az alkalmazottak milyen mértékben felelnek meg az adott feladatkör vagy munkakör elvárásainak.” (Farkas és mtsai 2010: 284) Az egyéni teljesítmény értékelése az üzleti szférában régóta általános gyakorlat, és a világ számos országában már a közszférában, így a felsőoktatásban is alkalmazzák. Magyarországon sajnos nem jellemző az állami felsőoktatásban dolgozók teljesítményének professzionális módon történő értékelése. Poór és munkatársai (2008) kutatásából kiderül, hogy a felsőoktatási intézmények kétharmadában nem alkalmaznak teljesítményértékelési rendszert. Igaz, A közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény 40.§ előírja a közalkalmazottak háromévenkénti minősítését, a 395/2015. (XII. 12.) Korm. rendelet pedig definiálja a minősítés szempontjait, ez a minősítés azonban nem helyettesíti a professzionális teljesítményértékelést. Az intézmények vagy el sem végzik a minősítést, vagy az értékelés nem érdemi, pusztán formai, alapvetően adminisztratív, bürokratikus funkciót tölt be.

Azért tartjuk rendkívül károsnak, hogy a hazai állami egyetemek többségében nem működik professzionálisan kialakított egyéni teljesítményértékelési rendszer (ETÉR), mert a rendszeres, formális teljesítményértékelés hiánya számos negatív következménnyel jár. Ilyen következmény például, hogy nem jutnak érvényre a szervezet dolgozókkal szembeni elvárásai; a dolgozókat demoralizálja az igazságtalanság, hogy az anyagi és erkölcsi jutalom nem arányos a teljesítménnyel; a kiemelkedő teljesítmény nem válik nyilvánvalóvá és nem ismerik el, így a motiváció csökken; az objektív értékelés hiányában szubjektív, esetleges döntések születnek (előléptetésről, elbocsátásról, jutalmazásról, büntetésről, a feladatok elosztásáról); rejtve maradnak a gyengébb teljesítmények (fejlesztési szükségletek), valamint azok egyéni és szervezeti okai, így nincs lehetőség ezeket orvosolni. A szervezet stratégiai elképzeléseit nem alapozza meg az emberi erőforrás képességeiről és teljesítményéről alkotott reális kép. (Pálinkás – Vámosi 2001 alapján)

Tudvalevő, hogy az oktatásban a szervezetek és a szervezeti tevékenységek eredményességét elsősorban a dolgozók felkészültsége, teljesítménye, munkavégzésének minősége határozza meg, lévén az oktatás nem

technológia-, hanem emberi erőforrás intenzív folyamat. Mindezek alapján rendkívül fontosnak tartjuk az egyéni teljesítmény értékelését a felsőoktatásban (lásd erről Keczer 2014). Ugyanakkor nagy jelentőséget tulajdonítunk a teljesítmény megfelelő értelmezésének is, hiszen ez az ETÉ rendszerek eredményességének egyik sarokköve. A következőkben az oktatói teljesítmény általunk megfelelőnek tartott értelmezését mutatjuk be egyetemi kontextusban.

A kompetenciák szerepe teljesítményértékelésben

A teljesítményértékelési rendszerek egyik leggyakoribb hibája, hogy kizárólag az egzakt módon mérhető tevékenységek nyomon követésére korlátozódik. Ez napjainkban már szinte semmilyen szervezetben és munkakörben nem elfogadható, hiszen egy termelőüzem fizikai dolgozóinak esetében is felmerülhetnek olyan elvárások, mint a szakértelem, a csapatmunka, a lojalitás, a problémakezelés, a tanulási hajlandóság, ezek pedig nem ragadhatók meg kvantitatív teljesítménymutatókkal. „A mérhetőség tehát nem minden. Ezt talán Albert Einstein egyik idézete írja le legjobban, mely szerint: Nem minden számít, ami megszámlálható. És nem minden megszámlálható, ami számít.” (Krasz 2013: 78)

Az oktatási intézmények esetében ez különösen igaz. Ha kizárólag a számszerűsíthető, számokban könnyen adminisztrálható tevékenységekre szűkítjük le a teljesítmény fogalmát és a teljesítményindikátorok körét, akkor az lesz jó oktató, akinek magas az óraszám, gyakran publikál, több bizottsági tagságot is vállal, stb. Ezek természetesen fontos teljesítményindikátorok, de kizárólag azt mutatják meg, hogy az oktató mit csinál. Annak értékelésére, hogy az illető hogyan végzi a munkáját, ezek a kvantitatív teljesítményindikátorok nem alkalmasak. Márpedig az egyéni teljesítményértékelés keretében nem csak azt kell értékelnünk, hogy egy oktató milyen feladatokat végzett el egy adott időszakban, hanem azt is, hogy azt hogyan tette: milyen minőségben, színvonalon, mekkora elhivatottsággal, elkötelezettséggel. A mennyiségi szemlélet – mint már említettük – ma már egy termelőüzemben sem megfelelő, és különösen nem elfogadható egy oktatási intézményben. Az oktatásban a végeredmény-központú, mennyiségi szemléletű értékelés helyett a magatartás-alapú,

minőség-szemléletű értékeléssel lehet helyesen értelmezni és mérni a teljesítményt.

A nem megszámlálható teljesítmény, a feladatok teljesítésének a módja, hogyan-ja a kompetenciákkal ragadható meg leginkább. (Krasz 2013: 78) A kompetenciák a munkakör teljesítménykövetelményeinek (célok, feladatok) teljesítéséhez szükséges ismereteket, készségeket, képességeket és ezek viselkedési megnyilvánulásait foglalják magukban (Karoliny 2000). Az elvégzett feladatok (mit) mellett a kompetenciákra (hogyan) is nagy hangsúlyt fektető ETÉ rendszerek ma már széles körben elterjedtek. Sőt, a kompetenciák – nagyon helyesen – más területeken is bekerültek a teljesítményről való gondolkodásba, gondoljunk csak az elvárt tanulási eredményeket rögzítő európai vagy hazai képesítési keretrendszerre.

Kompetencia-alapú egyéni teljesítményértékelési rendszerre számtalan külföldi egyetemen találhatunk jó gyakorlatot. Ilyen például a University of New Hampshire ETÉ rendszere. Az ETÉR-t bemutató dokumentum szerint a kompetencia-modell az egyetem teljesítménymenedzsment rendszerének és szakmai fejlesztési programjának központi eleme. A kompetenciák azok a magatartási sikertényezők, amelyek megalapozzák a kiemelkedő teljesítményt egy adott munkakörben. A kompetencia-modell túlmutat azon, hogy egy-egy munkakörben mit kell csinálni; nagy hangsúlyt fektet a hogyan-ra is. Egyesíti a munkaköri feladatokat az ezekhez szükséges kompetenciákkal, valamint az egyes munkakörökben elvárt és megfigyelhető magatartással. A kompetencia modell integrálja a szervezeti értékeket, valamint az egyes munkakörök magas színvonalú ellátásához szükséges ismereteket és a képességeket – hangsúlyozza a dokumentum.⁹¹

A University of New Hampshire rendszere nem csak a kompetencia-központú szemléletre jó példa, hanem arra is, hogyan kell a kompetencia fogalmát a teljesítményértékelés szempontjából helyesen értelmezni. Ahogyan az idézett szövegrészben is olvasható, a kompetencia-modellben a szervezeti értékek és az elvárt magatartásformák is megjelennek. Azaz a kompetencia egyszerre jelenti a munkakör magas színvonalú ellátásához szükséges tudást, ismereteket, képességeket, értékeket és magatartásokat. Ennek megfelelően az is nyilvánvaló, hogy a kompetencia-alapú egyéni

⁹¹<http://www.unh.edu/hr/sites/unh.edu.hr/files/pdfs/competency-model-of-performance-assessment.pdf> (Letöltve: 2016. 11.04.)

teljesítményértékelésnek „ki kell terjednie a szervezeti kultúra által megkövetelt érték követő viselkedés megnyilvánulásaira” (Szatmáriné 2007: 2). Az egyetemi oktatók esetében ez magában foglalja azoknak az etikai normáknak a meglétét, követését, teljesítmény-indikátorként történő alkalmazását, melyeket tanulmányunk első részében részletesen tárgyaltunk. Az etikalitás beemelése az egyéni teljesítmény értékelésébe azonban felvet egy komoly problémát: hogyan lehet az etikai normák betartását megragadni, nyomon követni, minősíteni.

Az etikalitás értékelése – magatartás deskriptorok

Az előzőekben már érintettük a nem számszerűsíthető teljesítmény-elemek problémáját. Minél kevésbé egzakt, mérhető egy teljesítmény-indikátor, annál nehezebb objektíven értékelni. A bevezetendő ETÉ rendszer sikerének vagy kudarcának egyik kulcseleme, hogy mennyire vagyunk képesek a szubjektív, a torzítás veszélyét hordozó minősítést kiküszöbölni.

A szakirodalom számos olyan, pszichológiai alapú értékelési csapdáról számol be, amelyek torzíthatják az értékelést végző véleményét. Ilyen például az értékelt személlyel kapcsolatos első benyomás hatása az értékelt teljesítményének megítélésére; a korábbi jó vagy rossz teljesítmény emlékének rávetülése a jelenlegi megítélésre; az értékelési periódus végén nyújtott jó vagy rossz teljesítmény visszavetítése a teljes értékelési periódusra; az egy-egy látványos siker vagy kudarc alapján történő megítélés; az értékelést végző vezető holdudvarához tartozó személyek valóságosnál kedvezőbb megítélése. De számolnunk kell azzal a jelenséggel is, hogy a vezető fontosabbnak tartja és nagyobb súllyal veszi figyelembe azokat a teljesítmény-indikátorokat, amelyekben ő maga jól teljesít, és megbocsájtoz az alulteljesítéssel szemben azokban, amelyekben ő maga sem jeleskedik. Az sem ritka, hogy az értékeltnek valamely, a teljesítményt nem befolyásoló, de az értékelő szemében jelentőséggel bíró jellemzője (pl. politikai hovatartozás) torzítsa az értékelést. (Bakacsi és mtsai 2004 alapján) Könnyű belátni, hogy a kvalitatív jellegű teljesítmény-indikátoroknál a torzult észlelések veszélye különösen nagy. Mint ahogyan Krasz összegzi: „A kompetenciák alkalmazásának előnye, hogy hangsúlyt helyez a munkavégzés hogyanjára, hátránya azonban a szubjektivitás, az egységes értelmezés, értékelés és a mérhetőség hiánya (Krasz 2013: 79).

Tekintettel arra, hogy az etikai normákkal, a munkamorállal kapcsolatos oktatói attitűd egyértelműen a kvalitatív értékelési tartományba tartozik, az objektivitás biztosítására itt különösen nagy hangsúlyt kell fektetni. A „hitelesség”, „méltányosság”, „integritás” stb. elvont fogalmak, mindenki másképp értelmezheti őket. Ezért az etikai normák fogalmi szinten nem használhatók a teljesítményértékelésben – sem az értékelő, sem az értékelt szempontjából. Az értékelőnél rendkívül nagy a torzult észlelés és szubjektív megítélés veszélye, ha minden fogódzó nélkül kell megállapítania, hogy az adott értékelt milyen mértékben rendelkezik például integritással vagy mennyire méltányos -- mondjuk egy oktató a hallgatókkal. De ne feledkezzünk meg arról sem, hogy az ETÉR egyik fontos funkciója, hogy a közvetíti a szervezet elvárásait az egyes dolgozók felé. Márpedig ha az elvárások elvontak és megfoghatatlanok, akkor az értékelt nem tudja „lefordítani” azokat a saját munkavégzési gyakorlatára.

A megoldást mind az értékelőnél, mind az értékeltnél felmerülő problémára az úgynevezett magatartás deskriptorok jelentik. A magatartás deskriptorok az elvárt vagy elkerülendő attitűd megnyilvánulásait írják le a napi munkavégzés során egy-egy teljesítmény-indikátor tekintetében. Magatartás deskriptorok alkalmazása esetén az értékelő nem arról hoz ítéletet, hogy például az adott oktató méltányos-e a hallgatókkal, hanem azt vizsgálja, hogy produkálja-e azokat a magatartást-megnyilvánulásokat, cselekvéseket, amelyek a méltányosság jellemzői, meghatározói, illetve elkerüli azokat a magatartásokat, amelyek ezzel ellentétesek. A másik oldalon pedig az értékelt nem csak azt tudja, hogy méltányosságot várnak el tőle, hanem azt is, hogy konkrétan milyen magatartást, cselekvéseket kell produkálnia, illetve elkerülnie. A University of New Hampshire teljesítményértékelési koncepciója így fogalmaz: az elvárt magatartások mindenki számára érthető módon írják le, hogyan néz ki a jó teljesítmény.⁹² Szatmáriné (2007) pedig így: kompetencia alapú teljesítményértékelés során a különböző kompetenciák viselkedéses megnyilvánulásait vizsgáljuk. Előnye, hogy nem benyomásokon, hanem megállapítható viselkedésen alapul. Személymegítélés helyett munkamagatartást értékel.

⁹² <http://www.unh.edu/hr/sites/unh.edu.hr/files/pdfs/competency-model-of-performance-assessment.pdf> (Letöltve: 2016. 11.04.)

A magatartás deskriptorokkal szembeni fontos elvárás, hogy lehetővé tegyék a különbségtételt a kiemelkedő, a megfelelő és a gyenge teljesítmény között. Ha például a hallgatókkal méltányos oktatói attitűdöt, mint teljesítmény-indikátort az alábbiakkal írjuk le, ez az elvárás teljesül. *A hallgatókkal méltányos oktató munkavégzése során folyamatosan szem előtt tartja a hallgatók érdekeit; problémáikra időben és segítőkészen reagál. A hallgatók teljesítményének értékelésére megfelelő mérőeszközöket és módszereket alkalmaz. A hallgatóktól megkövetelt teljesítmény összhangban van az oktatott tananyaggal és az alkalmazott oktatási módszerekkel. Minden hallgató esetében azonos elveket követ, nem kivételez. Ugyanakkor figyelembe veszi a hallgatók egyéni körülményeit, jellemzőit, és az egységes elvek keretein belül rugalmasságot tanúsít. A hallgatókkal megfelelően kommunikál. Tartózkodik az olyan magatartásformáktól, amelyek a hallgatók jogos elégedetlenségéhez vezethetnek. Folyamatosan keresi a méltányosság biztosításának, növelésének lehetőségeit a saját munkájában, és erre vonatkozóan javaslatokat fogalmaz meg a szervezet, szervezeti egység számára.*

Az ehhez hasonló magatartás deskriptorok lehetővé teszik 3, vagy akár 5 minősítési kategória megkülönböztetését. Ha az alkalmazott ETÉR 3 minősítési kategóriát tartalmaz, akkor a példánkban:

- kiválónak minősíthető annak az oktatónak a teljesítménye, akire a deskriptor minden állítása igaz;
- megfelelőnek minősíthető az az oktató, akire ugyan jellemzők a méltányosság magatartásjegyei, de nem keresi a fejlődés, előrelépés lehetőségét ezen a téren és nincsenek erre irányuló kezdeményezései;
- nem megfelelő a teljesítménye annak az oktatónak, akinél hiányoznak bizonyos magatartásjegyek, vagy olyan magatartások fordulnak elő nála, amelyek összeegyeztethetetlenek a méltányosság alapelveivel.

Ha az ETÉR-ben 5 minősítési kategória van, tovább lehet finomítani az értékelést:

- kiváló az az oktató, akire a deskriptor minden eleme jellemző;
- jó az az oktató, aki saját munkájában keresi a fejlődés lehetőségét, de nincsenek szervezeti szintű kezdeményezései;
- megfelelő az, aki kellő méltányossággal jár el, de nincs benne fejlődési szándék;
- gyenge az, akire az elvárt magatartás-megnyilvánulások közül nem mindegyik jellemző;
- nem elfogadható annak a teljesítménye, akire az elvárt magatartások többsége nem jellemző, vagy tartósan a méltányossággal össze nem egyeztethető magatartást mutat.

A gyakorlatban a szervezetek egy része olyan ETÉR-t alkalmaz, melyben minden alkalmazott esetében azonosak a teljesítmény-indikátorok, míg más szervezetekben a különböző munkakörökhöz különböző teljesítmény-elvárások és mutatók kapcsolódnak. De ha a az egységes rendszert alkalmazza is a szervezet a teljesítmény-indikátorok tekintetében, az egyes indikátorok magatartás deskriptorai el kell, hogy térjenek a különböző munkakörökben. A „problémamegoldó képesség” például biztosan másképp értelmezendő, és ennek megfelelően más magatartás-tartalommal bír egy vezető és egy végrehajtó (hatáskörrel nem rendelkező dolgozó) esetében. Megítélésünk szerint a felsőoktatási intézményekben elvárható etikai normák egy része minden dolgozóra, oktatóra és nem oktatóra egyaránt érvényes; ilyen például a „lojalitás”. Ezeket minden szereplő esetében lehet teljesítmény-indikátorként alkalmazni. Az etikai normák másik része tevékenység-specifikus; ilyen például a tudományos kutatás és publikálás etikája. Ezeket nyilvánvalóan csak az oktatók-kutatók esetében van értelme bevonni a teljesítményértékelésbe. Ami a magatartás deskriptorokat illeti, az etikai normák egy része (például a „törvényesség”) minden munkakör esetében azonosan értelmezendő és írható le. Más etikai normák azonban mást jelentenek, és ennek megfelelően más deskriptorok segítségével ragadhatók meg a különböző munkakörökben. Az „igazságosság” például mást jelent egy beosztott oktató és mást egy vezető esetében, a „lelkiismeretesség” pedig egészen más napi magatartás-

megnyilvánulásokkal írható le egy oktató és egy adminisztratív dolgozó esetében.

A fenti szempontok miatt, valamint az etikai kódex és az ETÉR elfogadottságának növelése érdekében célszerűnek tartjuk, ha az egyes szervezeti egységekre és munkakörökre vonatkozó etikai normák, az ezekkel összefüggő teljesítmény-indikátorok és magatartás deskriptorok meghatározásában az adott közösség aktív szerepet játszik.

Összegzés

Az értékelvű, etikus magatartás mind az oktatói és tudományos tevékenység, mind a hallgatókkal való együttműködés kereteit és formáit meg kell, hogy határozza. Azok az általánosan elfogadott alapelvek, amelyek az értelmiségi életformából és az universitás-eszméből hagyományosan következnek, kijelölik az elvárt és számonkérhető magatartásformákat. Mint minden etikai kódex, az intézményünkben készülő is azt célozza, hogy világossá tegyük a magunk és környezetünk számára az együttműködés, a közösen kialakított értékrend, az értelmiségi felelősségvállalás szükségességét, mert csak ezek elfogadásával vállalhatjuk következő nemzedékek képzését. Az absztrakt értékeket és normákat azonban „le kell fordítanunk” a tevékenységünket meghatározó magatartásformákra. Meggyőződésünk, hogy az etikai kódex akkor befolyásolja érdemben a napi munkavégzés gyakorlatát, ha az etikai elvárások összekapcsolódnak az egyéni teljesítmények értékelésével.

Az egyéni teljesítmények értékelését a hazai állami egyetemeken elengedhetetlennek tartjuk. Tekintettel az oktatói-kutatói munka jellegére a felsőoktatásban -- a számszerűsíthető mutatók (óraszám, publikációk száma) figyelembe vétele mellett -- a kompetencia alapú értékelést tartjuk megfelelőnek. A kompetencia fogalmába az ismeretek és képességek mellett beleértjük az oktatóknak a szakmai tevékenységekkel, hallgatókkal, kollégákkal és a szervezettel kapcsolatos attitűdjét is. Ennek megfelelően a meghatározó értékeknek, elvárt etikai normáknak is meg kell jelenniük a teljesítményértékelésben. Az etikalitás beemelése az ETÉR-be azonban a középpontba állítja a teljesítményértékelés egyik legnagyobb kihívását; a szubjektív, torzított észlelés kiküszöbölését. A megoldást a magatartás deskriptorok jelentik, amelyek a nehezen megragadható, sokféleképpen

értelmezhető teljesítmény-indikátorokat a napi munkavégzés során mutatott magatartásokkal írják le; és ily módon az értékelt és az értékelő számára is egyértelművé teszik az elvárásokat és ezek minősítését. Az egyes szervezeti egységekre és munkakörökre vonatkozó etikai normákat, az ezekkel összefüggő teljesítmény-indikátorokat és magatartás deskriptorokat az adott közösség aktív részvételével célszerű kialakítani.

Felhasznált irodalom

- Bakacsi, Gyula – Bokor, Attila – Császár, Csaba – Gelei, András – Kovács, Klaudia – Takács, Sándor (2004): Stratégiai emberi erőforrás menedzsment. KJK, Budapest.
- Farkas, Ferenc – Karoliny Mártonné – László, Gyula – Poór, József (2010): Emberi erőforrás menedzsment kézikönyv. Complex Kiadó, Budapest.
- Ferencz, Sándor (2001): A középkori egyetem; In: Tóth, Tamás (szerk): Az európai egyetem funkcióváltozásai – Felsőoktatástörténeti tanulmányok. Professzorok Háza, Budapest, 33–46. p.
- Fésüs László (2014): Tudományetikai kihívások és válaszok hazánkban és Európában; In: Magyar Tudomány 6. sz. <http://www.matud.iif.hu/2014/06/02.htm> [2016.10.25]
- Horányi, Özséb (2010): A[z] [keresztény] értelmiség[i] feladatairól [a mai Magyarországon]; <http://www.ozseb.horanyi.hu/kozelet/tanulmanyok/ertelmisegfeladatai110314.htm> [2016.10.25]
- Karoliny Mártonné (2000): Teljesítményértékelés. In: Elbert, Ferenc – Karoliny Mártonné – Farkas, Ferenc – Poór, József: Személyzeti/emberi erőforrás menedzsment kézikönyv. KJK-KERSZÖV, Budapest, 253–289.
- Keczer, Gabriella (2014): A motiváció problémái és az egyéni teljesítményértékelés szükségessége a tradicionális magyar egyetemeken. In: Keczer, Gabriella: Az egyetemek szerepe, irányítása és működése a 21. század elején. Egyesület Közép-Európa Kutatására, Szeged. 225-256. p.

- Krasz, Katalin (2013): Teljesítményértékelési rendszer kialakításának kérdései a felsőoktatásban. In: Felsőoktatási Műhely 2013/1. 69-82. p.
- Pálincás, Jenő – Vámosi, Zoltán (2001): Emberi erőforrás menedzsment. LSI, Budapest.
- Polányi, Mihály (1947): A tudományos kutatás szabadságának alapjai; In: Polányiana, a Polányi Mihály Szabadelvű Filozófiai Társaság folyóirata, 1998. 7. évf. 1–2. sz. <http://chemonet.hu/polanyi/9812/alap.html#1>. [2016.10.25]
- Polónyi, István (2009): Felsőoktatás és tudománypolitika; In: Educatio, 1. sz. 85-102. p. <http://www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalomssor/1330> [2016.10.25]
- Poór, József – Bencsik, Andrea – Fekete, Iván – Majó, Zoltán – László, Gyula (2008): Trendek és tendenciák a magyarországi állami egyetemek HR-rendszereinek továbbfejlesztése területén. In: Competitio, 7. 2. sz. 115–145. http://www.econ.unideb.hu/userfiles/File/tudomany/competitio/folyoirat/7evfo_lyam_2szam/07_poor_bencsik_fekete_majo.pdf [2012.03.25]
- Szatmáriné dr. Balogh, Mária (2007): Kompetencia-alapú teljesítményértékelés. In: Menedzser 2007. májusi szám. <http://www.convictus.hu/sites/default/files/20/letoltesek/terkomp.pdf> [2016.10.28]
- Tóth, Tamás (2001): A napoleoni egyetemtől a humboldti egyetemig. In: Tóth Tamás (szerk): Az európai egyetem funkcióváltásai – Felsőoktatástörténeti tanulmányok. Professzorok Háza, Budapest 95–123. p.

Jogforrások, dokumentumok

- Magyarország alaptörvénye; http://www.njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=140968#foot1
- 1992. évi XXXIII. törvény a közalkalmazottak jogállásáról; http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99200033.TV
- 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról; http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV

- 395/2015. (XII. 12.) Korm. rendelet; http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1500395.KOR
- A Szegedi Tudományegyetem Etikai Szabályzata; <https://www.u-szeged.hu/download.php?docID=22839>
- A Magyar Tudományos Akadémia tudományetikai kódexe; http://mta.hu/data/dokumentumok/hatteranyagok/tudomanyetikai_bizottsag/tudomanyetikai_kodex_kgy_20100504.pdf
- Eötvös Károly Intézet: Irányelvek az egyetemi politizálásról; <http://www.ekint.org/autonomiavedelem/2016-04-06/iranyelvek-az-egyetemi-politizalasrol>
- A hallgatóközpontú képzésért – Oktatási innovációs szakmai műhely; http://www.jgypk.hu/wp-content/uploads/2016/05/workshop-kari-k%C3%B6zlem%C3%A9ny-A_F.pdf

Kiss Gabriella

KARÁCSONY SÁNDOR ÉS JOSEPH WRESINSKI MÁSİK EMBERE - LÉVINAS TÜKRÉBEN

Mottó: „A másik ember közelsége nem csupán
térbeli adottság, hanem lényegi közelség.
Abból fakad, hogy felelősnek érzem
magam érte – és felelős is vagyok.”
(Lévinas)

Abstract: *Both the Fourth World People's University founded by Wresinski and the idea of free self-education conceived by Sándor Karácsony represent a unique way of the pedagogy of the disadvantaged with the aim to give those on the periphery of society knowledge, with the help of which they will be able to participate in the socio-economic processes.*

One of the key questions of their anthropology-based, emancipatory pedagogy is the other person. Education begins by initiating a dialogue with this person.

Around the middle of the 20th century a radical turning towards to Other appears not only in certain intellectual movements associated with Christianity, but in philosophy as well.

Lévinas's philosophy, in which the focus is on the „autrui”, the other person and the „I”'s responsible attitude to „You” gives an exciting guideline to compare these two pedagogies.

The present paper intends to find the answer to the following question: What does it mean to them, and which principles is this “I – You” (one person – another person) relationship based on?

It will clarify who the one and the other person is, what solidarity towards another means, who is responsible for what, and based on all of this, what characterizes that particular interaction the result of which is the pedagogical effect.

Bevezetés

A 20. század közepe táján nemcsak egyes, a kereszténységhez köthető eszméáramlatokban (pl. Metz politikai teológiájában vagy Gutiérrez felszabadítási teológiájában), illetve az ezekből kiinduló társadalmi mozgalmakban, hanem az európai filozófiában is markáns tendenciaként jelenik meg a Másikhoz való radikális odafordulás. Ennek egyik ága a Sartre vagy Camus képviselte egzisztencializmus, illetve a Bergson és Mounier nevével fémjelezhető perszonalista filozófia, amelyek úgy állítják rendszerük középpontjába az egyént, hogy a referencia, a vonatkozási pont is maga az ember (nem pedig Isten). Ugyanakkor ezzel a máig ható áramlattal párhuzamosan megjelenik egy, jórészt a holokauszt által kiváltott új filozófiai vonulat, amelynek legismertebb képviselői Martin Buber, illetve az az Emmanuel Lévinas, aki filozófiájának alaptémájává az „*autrui*”, vagyis a másik ember vagy felebarát kérdéseinek metafizikai és etikai átgondolását tette. Dialogikus filozófiájának középpontjában tehát a Másikkal való találkozás áll, főszereplője pedig az a „te”, akihez képest az „én” *hívása* az, hogy *viszonyuljon* hozzá, méghozzá oly módon, hogy érte *felelősséget* vállal (Gánóczy 2013).

A fenti állítás kulcsszavainak kiemelésével három olyan fogalomhoz jutunk, amelyek együttese nemcsak Lévinas filozófiájában játszik fontos szerepet, hanem Karácsony Sándor és Joseph Wresinski pedagógiai antropológiájában is központi jelentőségűnek mutatkozik. Kettejük koncepciójának talán szokatlannak tűnő együttes megközelítését az igazolhatja, hogy hasonló társadalmi problémára keresték a megoldást, hasonló alapelvek mentén és hasonló módon formálták ki gyakorlatukat, s mindezek eredményeképpen – a számos jól érzékelhető különbség mellett – sok tekintetben hasonló pedagógiai víziót hoztak létre.⁹³ A két koncepció komplex összehasonlítására természetesen e keretek között nincs mód, a tanulmány csupán arra vállalkozik, hogy a három kulcsszó tartalmának kibontásával megkísérelje kiemelni legfontosabb sajátosságait.

⁹³Bővebben ld. Kiss 2016

Lévinas etikai filozófiájának másik embere

Lévinas etikai megközelítésű filozófiájában az ember azért él, mert *hivatása*, küldetése van. Ez a küldetés szorosan összefügg a szabadság problematikájával, amely a létbe zártság elleni lázadásként jelenik meg. A létbe zárt *én* önmagából való kilépése csak úgy valósulhat meg, ha a szubjektum egy *asszimilálhatatlan mássággal* lép kapcsolatba. Az *én* szubjektum voltának alapvető kritériuma, hogy *viszonyuljon*, hogy kapcsolatba lépjen a Másikkal. Ám míg pl. Bubernél az önkiteljesítés egyedüli forrása és elengedhetetlen feltétele a két irányban megvalósuló, sikeres én-te viszony, Lévinas hangsúlyozza, hogy ez a viszony nem szimmetrikus: „*gratuité*” – ingyenesség, érdeknélküliség jellemzi, és elsősorban a *te* igénye és elvárása határozza meg (Gánóczy 2013). A Másikhoz való viszonyulás, vagyis a szubjektummá válás alapkritériuma Lévinasnál a *felelősség*. Mivel pedig a szubjektum kezdettől fogva a Másikért van, ez a felelősség *másokért* viselt felelősség, amely átruházhatatlan, s ez azt is magába foglalja, hogy akkor is rám *hárul*, ha nem *vállaltam* (Nemo2008). Mozgatórugója a lét-érdek-mentesség (*intéredésintéressé*) szelleme. Ez az emberileg elháríthatatlan felelősség az ember legfőbb méltósága, amely egészen addig elmehet, hogy magára vállalja a Másik sorsát.

Ily módon a létbe zártságból való kiszabadulás metafizikai vágyának Lévinasnáltársadalmi implikációi vannak. Egyrészt elfogadja az egyén csoporthoz tartozásában, illetve a társadalmi kohézióban és kölcsönös segítségnyújtásban megnyilvánuló organikus szolidaritás jelentőségét, másrészt viszont a társadalmi alapviszonyt önmagában a Másikról való gondoskodásként, a Másikért hordozott feltétlen felelősségként értelmezi. Ez a kölcsönösséget semmiképpen sem elváró, mértéktelen szolidaritás pedig nemhogy megszüntetné az emberi ént; épp ellenkezőleg, általa tűnik fel teljes, kikezdhetsen egyediségében (Hayat 2009). Minthogy tehát Lévinas számára a társadalmiság a Másikért való létet jelenti, az ő szemében végső soron ez a társadalmiság az emberi lény hivatása vagy végső értelme.

A 20. század európai pedagógiájában, ugyancsak a *másik ember* középpontba állításával, sajátos szerepet játszott két olyan „intézmény”, mely a hátrányos helyzetű felnőttek társadalmi emancipációját tűzte ki célul: a francia alapítású, Joseph Wresinski nevéhez fűződő Negyedik Világ

Szabadegyetem (*Université populaire Quart Monde*) és a Karácsony Sándor által megálmodott szabadművelődési rendszer. A következő fejezetekben a Lévinas filozófiájában központi szerepet játszó esemény, a Másikkal való találkozás aktusából kiindulva először azt tisztázzuk, kicsoda Karácsony, ill. Wresinski számára a *másik ember*. Ezután a felelősség kérdését járjuk körbe, melynek kapcsán megkerülhetetlen, hogy beszéljünk az *én*, azaz az *egyik ember* személyéről. Végül látni fogjuk, hogy ezek az alapvető belátások milyen következményekkel járnak pedagógiai rendszerük létrehozásában.

A másik ember Karácsony társaslélektani rendszerében

Karácsony (1891 – 1952) életművének szociálpedagógiai vonatkozásai szerves egységet alkotnak. Az egész életpályát végigkísérő ez irányú elméleti munkásságon túl ezt igazolja szerteágazó közéleti tevékenysége, különösképpen részvétele a művelődés társadalmi igazságtalanságai ellen létrejött számos kezdeményezésben. 1945-ben a népművelés alternatívájaként létrehozta a szabadművelődést, s ettől kezdve nemcsak gyakorlati tevékenységében, hanem elméleti munkásságában is előtérbe kerül a felnőttek nevelése. Wundt 1900-ban megjelent *Völkerpsychologie* című munkája nyomán, az abban foglaltakat továbbgondolva és továbbfejlesztve megalkotta a maga társaslélektani rendszerét. Ebben az ember nem, mint az előző korokban jellemzően önálló egyénként definiált személy, hanem mint partner jelenik meg. És ahogyan a nagykorú ember általa megállapított társaslelki kategóriáihoz: a joghoz, művészethez, tudományhoz, társadalmi érintkezéshez és valláshoz szükségszerűen legalább két ember kell, e jelenségek magyarázatához sem tartja elegendőnek az egyén lelkének megismert törvényszerűségeit. A partneri viszony számára annak elismerése, hogy az *én* léte nem értelmezhető önmagában, csakis a másikéval együtt. A hozzá való helyes viszonyulás a párbeszéd, mégpedig olyan párbeszéd, amelyben egyértelműen a *te*, vagyis a *másik ember* a viszonyítási alap. A dialógus a Másikat valorizálja, az ő igényeit és szükségleteit tekinti elsődlegesnek. E nézőpont interiorizálásának viszont az a belátás az előfeltétele, hogy a *más-ság* nem tökéletlenséget jelent: „*tévedés (...) a falusi embert idétlen városinak, a parasztot vagy a munkást alsó néposztálybeli, vagyis kis kultúrájú egyénnek, a hindut másodrendű európainak tekintenünk, és gyarmatosítanunk, pacifikálnunk,*

misszionálnunk őket.”(Karácsony 2002:80)A vele folytatott párbeszéd alapja tehát egyszerre a *te* autonómiájának tiszteletben tartása és az *én* tőle való függésének elfogadása. Autonómia és függés Karácsony koncepciójában nem egymást kizáró, hanem egymást szükségszerűen feltételező fogalmak. Számára a *másik ember* autonómiája azt jelenti, hogy „*minden vonatkozásban teljes jogú és ez egyik emberrel egyenjogú «társ», tehát nem lehet sem birtokba venni, sem elhanyagolni*”(Karácsony 2002:380), az *én* függő viszonya pedig azt, hogy az *én* szerepének, viszonyulásának a *te* igénye, szükséglete függvényében kell alakulnia. A legtagabb értelemben vett karácsonyi pedagógia területén a *másik ember* a mindenkori növendéket: a gyermeket, az ifjút és a felnőttet egyaránt jelenti. Ez utóbbiakon belül sajátos hely illeti meg a hátrányos helyzetű felnőtteket: Karácsony az ő speciális helyzetük kihívásaira válaszolva, az ő társadalmi emancipációjuk előmozdítása érdekében hozza létre a szabadművelődést. Metaforikus narrációjában „alsó néposztálynak” nevezi őket, életformájukat úgy jellemzi, mint ami megrekedt a XVII. század falusi lakosságának színvonalán, mégis – vagy talán épp ezért –, amikor a számára legjellemzőbb magyar gondolkodásmód sajátosságait határozza meg, az ő mentalitásukat, világképüket tekinti leginkább modell értékűnek. bennük találja meg a valódi haladáshoz, fejlődéshez, *reformhoz* szükséges alapértékeket.

Wresinski másik embere: a „Negyedik Világ”

Joseph Wresinski (1917-1988), szociálpedagógiai munkássága abból a személyes döntéséből nő ki, amellyel katolikus papként egy Párizs környéki nyomortelepre költözve élet- és sorsközösséget vállal a legkiszolgáltatottabbakkal. Az ő társadalmi integrációjuk érdekében, velük együtt alapítja meg (1957-ben) a *MouvementAide à toutedétresse - Quart Monde* (magyarul: Segítség Minden Nyomorúságban - Negyedik Világ Mozgalom⁹⁴) emberjogi szervezetét, és bár magát nem tartja pedagógusnak, kezdettől fogva kitüntetett figyelmet szentel a kultúrához, művelődéshez való jog érvényre juttatásának. Koncepciójának középpontjában a mélyszegénységben élő, társadalomból kirekesztett *másik ember* áll, aki a rájellemező sokszoros megfosztottság ellenére – vagy még inkább: épp e

⁹⁴A továbbiakban: Mozgalom

megfosztottság révén – az ő szemében Isten tökéletes képmása, akinek paradox módon éppen ez az állapot teszi lehetővé, hogy az egyetemes emberinek hiteles hordozójává válják (Leclerc2004). Minthogy ez az univerzális megfosztottság Wresinski szerint nemcsak a kirekesztettet, hanem a kirekesztőt ismegsebz, hiszen elvben egyetemes, a társadalom minden tagjára kiterjedő emberi jogok deformálódnak csoportprivilegiummá, a legszegényebbek természetes jogának tekinti, hogy az egyetemes emberi érdeklődés és segítség középpontjába kerüljenek(Dacos-Burgues 2008).A stigmatizáló társadalmi megítéléssel szemben nem a szociális segélyezés szálamomra méltó tárgyait, hanem olyan szubjektumokat lát bennük, akik– amennyiben a társadalom is szubjektumként tekint rájuk – képesek önálló döntéseket hozni és tetteikért felelősséget vállalni. Szubjektum-voltukat hangsúlyozza azzal, hogy nevet alkot számukra, amely azóta szerte a világon a népesség legmélyebb szegénységben élő csoportjainak megnevezésére szolgál: ők az ún. „Negyedik Világ”. A névadás többszörösen szimbolikus jelentőségű: akiket megnevez, egyszerre válnak a francia forradalom előtti, semmiféle képvisellel nem rendelkező *negyedik rendjének* a modern kor *harmadik világának* örököseivé (Monfils 1993). Mindezekon túl, a névadás jelentőségét főként az adja, hogy egy olyan csoportnak, amelynek helyzetét jellemzően hiányaival szokás definiálni, explicit módon is pozitív identitást ad. A Negyedik Világot olyan sorsközösségnek tekinti, amely nem egyszerűen a társadalmi kapcsolatok, a gazdasági, társadalmi és kulturális jogokhoz való hozzájárulás hiányán, hanem egy meghatározott csoporthoz való tartozáson, bizonyos történelmi örökségen és az ebből kinövő közös terven alapul (Wresinski 2004).Közös identitásuk fontos részét képezi egy, a többségi társadalom által figyelmen kívül hagyott – mert attól nagyon különböző –, ám annál semmivel sem kevésbé értékes, tapasztalatokon alapuló tudás. Wresinski, mivel meg van győződve arról, hogy a *másik ember* társadalmi emancipációjának egyik lényeges kritériuma e tudás társadalmi elismerése és megosztása, ennek előmozdítását a Mozgalom állandó hajtómotorjává teszi. Az ezzel kapcsolatos számos kezdeményezés közül kiemelkedik a tanulmány későbbi fejezetében majd részletesebben bemutatottNegyedik Világ Szabadegyetem, amelynek elveiben, célkitűzéseiben és gyakorlatában jól megragadhatóképedagógiai koncepciójának legfőbb jellegzetességei.

A Másik iránti felelősség imperatívusza

Bár Lévinas filozófiájában – és amint fentebb láttuk, Karácsony és Wresinski dialogikus koncepciójában – a partnerkapcsolatot egyértelműen a *másik ember* meghatározó szerepe jellemzi, a két fél közötti viszonyulás nyilvánvalóan nem független a korábban központi szerepűnek tételezett másik tényezőtől: az *éntől*. Az *én*, más szóval az *egyik ember* lényegi tulajdonsága az *el nem hárítható felelősség*, ami abban áll, hogy a Másik társadalmi emancipációja – s az ennek szerves részét képező tanulási folyamat – minél hatékonyabb segítőjévé, katalizátorává kell válnia. Karácsonynál ez a személy a nevelő, aki „nem vezető (...), hanem társ” (Karácsony 2003:255), aki tehát a maga empátiájával és praxistudásával partnerként segíti elő a hátrányos helyzetű felnőttek szabadművelődését, míg Wresinskinél a társadalom számára modellül állított *Volontariat*: a Mozgalom „kemény magját” alkotó önkéntes szolgálat. Övék annak felelőssége, hogy olyan párbeszédet kezdeményezzenek, amelyben a Másik nézőpontja és érdeke áll a középpontban (Wresinski 1992), vagyiskatalizátorként működjenek közre egy olyan folyamatban, melyben a növendék maga ismeri fel saját szükségleteit és fogalmazza meg célkitűzéseit. Tehát, ahogy Lévinasnál láttuk, itt sem szimmetrikus viszonyról van szó. Mind Karácsony, mind Wresinski hangsúlyozza, hogy a hátrányos helyzetűek emancipációjának kudarcáért minden felelősség a társadalmat terheli, és a helyzet megváltoztatásának kulcsa egyrészt ennek beismerése, másrészt ennek következményeképpen *személyes* elköteleződés felvállalása.⁹⁵A nevelő, illetve az önkéntes elkötelezettsége, személyes érintettsége fontos alkotóeleme annak a hatásnak, amelyet a folyamatra gyakorol. Ennek a Másikért vállalt személyes felelősségnek az erkölcsi parancsa konkretizálódik minden olyan érintkezésben, amelyben a két fél: mester és tanítvány egymásra irányuló figyelme, szándéka, cselekvése

⁹⁵vö: „Egyetlenegy gesztus áll módunkban, ha hajlandók vagyunk az eddigi nehézségek és sikertelenségek ódiúját egy eltökélt mártírgesztussal magunkra vállalni. Az egyetlen faktor ugyanis, melyet megváltoztathatunk a követelményeknek megfelelően, mi magunk vagyunk.” (Karácsony 2002:205) ill: Kezdetektől fogva az határozta meg a Mozgalom lényegét, hogy csak saját magunkat ajánlhattuk fel.(...) Csak azt ajánlhattuk fel, amik voltunk, nők és férfiak, csak életünket és elszántságunkat adhattuk, hogy együtt küzdjünk azokkal, akik nyomorba taszítva élnek.” (Wresinski 2010:26)

nyilvánul meg. Karácsony ezt nevezi életközösségnek, s olyan tartalmakat rendel hozzá mint: *odaadás, szolgálat, áldozat, szeretet*.⁹⁶ Az elköteleződés, az életközösség fogalma mint a változás előidézésének szükséges előfeltétele Wresinskinél is megjelenik, ám megvalósulása nála még radikálisabb döntést követel, és lényegében egybevág Lévinas tételével, miszerint a végsőig vitt felelősségvállalás és szolidaritás az emberi lény alapsajátossága, és adott esetben elmehet a végsőig: magában foglalhatja akár a Másik sorsának felvállalását is. Mindketten a felelősség részeként értelmezik egyúj, közös nyelvmegteremtését, amely révén a hátrányos helyzetű rétegek is a kultúra részeseivé válhatnak, s amelynek egyik lényeges eleme valós igényeik feltérképezése és tudomásul vétele. Ahogyan Karácsony megfogalmazza: A növendék „*csak abban részesíthető, amit igényel (...), azt termi, amihez kedve van, az gyökerezik meg benne, ami bele való.*” (Karácsony 201:188). A közös nyelv és kultúra megteremtésének igényével összefüggésben a tudomány jelentése és szerepe is átértékelődik számukra. Karácsony szemében csak annyiban van létjogosultsága, amennyiben képes jeladássá válni az egyik és másik ember párbeszédében.⁹⁷ Wresinski szervezetének egyik fő célja már a megalakulás pillanatában az, hogy a tudáshoz jutás hagyományos csatornáitól (is) megfosztott szegényeket olyan tudással vértezzék fel, amellyel képesek lesznek teljes jogú partnerként részt venni a társadalmi-gazdasági folyamatokban. Ugyanakkor a tudás átadása Wresinskinél kétirányú folyamatként értelmeződik, mivel számára megkérdőjelezhetetlen, hogy a mélyszegénységben élők is autonóm, az egész társadalom számára érvényes és értékes tapasztalati tudással rendelkeznek⁹⁸. Szemében a tudomány művelőinek egyértelmű felelőssége, hogy „a Negyedik Világ felé forduljanak, de először is nem azért, hogy tanítsák, hanem hogy párbeszédbe lépjenek vele és tanuljanak tőle. (...) Eljött a tudás reciprocitásának korszaka.” (Wresinski 1983:26)

⁹⁶vö. Karácsony 2002:379

⁹⁷ Ezen elv alapján jött létre és működött – amíg működhetett – a Karácsony-tanítványokat összefogó Exodus-életközösség, amely küldetésszerűen fordult szembe a korra jellemző tudományos diskurzussal, és minden egyes tag egymásért való, személyes felelősségvállalásra építve hozott létre legendássá vált (nem csak munka) közösséget.

⁹⁸Bővebben ld.Kiss,2015

Pedagógiai implikációk

Logikus volna, hogy a jelen tanulmány utolsó fejezete a praxisukból leolvasható főbb pedagógiai ismerveket az általuk létrehozott két intézmény működése alapján mutassa fel, azonban a szabadművelődés rendszere csak töredékesen tudott megvalósulni: nem állt fenn annyi ideig, hogy stabil gyakorlata formálódhatott volna ki. Így amikor legfőbb ismerveit igyekszünk megragadni, alapvetően Karácsony fennmaradt írásaira, a mindössze három éves működés (1945-1948) terveire, gyakorlatára és értékelésére kell hagyatkoznunk. Az ennek alapján kirajzolódó kép azt mutatja, hogy a szabadművelődés Karácsony átfogó pedagógiai rendszerének szerves része. Annak az általános kulturális kihívásnak ugyanis, amelyet az *időszerűség, magyarság és demokratizmustrium*virátusában fogalmaz meg, Karácsony felnőttnevelési koncepciójában az organikus szabadművelődés felel meg. Magát a *szabadművelődés* kifejezést is ő alkotja meg, és az új felnőttnevelési elgondolást két irányból definiálja. Először is a népműveléshez képest, amely során „más műveli a népet, [míg] a szabadművelődésben maga művelődik a nép” (Karácsony 2011:188). Másrészt a külföldről importált kultúrához képest annak ellenében, kizárólagosan a magyar népi kultúrára építve gondolja el a magyar társadalom kulturális megújulását. Meggyőződése szerint az *időszerűség* kritériumának megfelelő, megújuló műveltség csak a feledésbe ment 17. századi protestáns kulturális hagyományokra épülhet oly módon, hogy azokat az alkotó szellem szabadságával a kortárs kihívásokhoz lehessen igazítani. A *magyarság* követelményének való megfelelés számára először is abban áll, hogy a fordításnyelv elvetésével újra kell tanulnunk magyar kulturális anyanyelvünket. Egész életművét meghatározza az a meggyőződés, hogy magyar és egyetemes műveltség egymást nem kizáró, hanem egymással szorosan összetartozó fogalmak. „Az egyén sikeresen csak saját kollektívumának formáival fejezheti úgy ki magát, hogy mondanivalóját az egyetemes emberiség is megértheti és vállalhatja. (...) Mennél magyarább formát ölt a mi kollektívumunk kultúrája, annál egyetemesebben válik emberivé.” (Karácsony 2011:217) Ennek megfelelően törekvéseiben a nemzeti érdekek és értékek primátusát képviselte. A *demokratizmus* igényének mindenekelőtt a társadalmi pluralizmus elismerésével kívánt megfelelni. A szabadművelődés céljaként a személyiség sokirányú

fejlődését, funkciójául a demokráciára, toleranciára nevelést, a kisközösségek újrateremtését, új formák felkarolását nevezte meg. A Karácsony számára létfontosságú autonómia kérdésének felnőttnevelési vetületét tekintve azt állapíthatjuk meg, hogy a pedagógiai hatást direkt beavatkozások *intervenciója* ellenében a nevelő és a növendék érzékeny, egymásra hangolódott munkaközösségében létrejövő *interakció* eredményének tekinti.

A Negyedik Világ Szabadegyetem ma is működik. A változó igények és szükségletek kihívásainak megfelelően története folyamán maga is számos változáson ment át: nemcsak kiszélesedett, hanem a konkrét elvárásoknak megfelelően sokszínűvé, változatosává vált. Alapvető hivatásának azonban kezdettől fogva azt tartja, hogy a tudás felépítése révén képes legyen a társadalmi emancipáció színterévé válni. Arra az alapelvre épül és épít, hogy elismeri a mélyszegénységben élő ember tapasztalatokon alapuló tudását, és olyanreflexióra hív meg, amelynek eredményeképpen az átélt valóság elszenvedett tapasztalatából megértett, értékes tapasztalat válik. Olyan fórumot jelent, ahol a *másik ember* nem pusztán megszólalhat, véleményt formálhat a szegénységgel kapcsolatos számos kérdésben, hanem kifejezetten az ő nézőpontja kerül a reflexió fókuszába (Defraigne-Tardieu 2009). Az alapos munkával előkészített találkozók műfaja változatos: nyilvános előadásokat tartanak, vitákat szerveznek, folyamatos információs szolgálatot működtetnek. A viták „főszereplői” a mélyszegénységben élők, a kiválasztott téma egy-egy szakértője és az önkéntesek reprezentánsai. Bár a találkozókön olyan témák kerülnek terítékre, amelyek közelebről érintik a Negyedik Világ mindennapjait (iskola, politika, pénz, felelősség stb.), ennél lényegesebb, hogy a témák nem kész válaszként, hanem megoldásra váró problémafelvetésként jelennek meg. Nem a témák speciálisak, hanem a reflexió módja. A számos interakció eredményeképpen együttesen létrehozott, új tudás születik. A szabadegyetem elsődleges céljai alapvetően gyakorlati megnyilvánulásaiából olvashatók ki: társadalmi párbeszéd kezdeményezése, a személyes és csoportos megszólalás bátorítása és fejlesztése, tanulás indukálása és végső soron társadalmi változások létrehozása (Defraigne-Tardieu 2009).

Konklúzió

Amásik emberről alkotott vízió sajátosságaiból, valamint az iránta viselt felelősség értelmezéséből következően a tág értelemben vett nevelés Karácsony és Wresinski számára egyaránt olyan egzisztenciális kérdés, melynek középpontjában az ember – a *másik ember* – elidegeníthetetlen méltóságának, autonómiájának feltétlen tisztelete áll. Erre az alapbelátásra épül praxisuk, amely ennek megfelelően hátrányos helyzetű növendék perspektívájából, az ő valós szükségleteiből és sajátos tapasztalati tudásából kiindulva alakít ki olyan munkaközösséget, amelybe a nevelési folyamat mindkét résztvevője szabadon és egész lényével vonódik be. Minthogy elgondolásuk, és igazodási pontjuk a mindenkori *másik ember* a maga konkrét, aktuális, folyton változó valóságában, praxisuk megnyilvánulási formái jelentősen különböznek. Lényegesebb azonban az a közös vonásuk, hogy a kortárs társadalmakban megszokott intézményes struktúrák rigiditásával szemben a spontaneitást és az intuitív módszereket valorizáló, személyes elkötelezettséget feltételező pedagógiát kínálnak. A Negyedik Világ Szabadegyetem mai virágzó működése láttán pedig talán nem létjogosulatlan a feltételezés, hogy ha az 1940-es évek második felének politikai változásai nem számolják fel a szabadművelődést, a leghátrányosabb helyzetű felnőttek társadalmi integrációja máshol tartana/előrébb járna a mai Magyarországon.

Felhasznált irodalom

- Dacos-Burgues Marie-Hélène (2008): Agiravec Joseph Wresinski. L'engagement républicain du fondateur du Mouvement ATD Quart Monde. Lyon, Éditions de la chronique sociale.
- Defraigne-Terdieu Geneviève (2009): L'université populaire Quart Monde. La construction du savoir émancipatoire. <http://www.bibliotheque-numerique-paris8.fr/fre/ref/103889/150984871/> (2013. április 18-i megtekintés.)
- Gánóczy Sándor (2013): A másik beszédes arca. In: Pannonhalmi Szemle 2013/4, 35-47. p.

- Hayat Pierre (2009): Emmanuel Lévinas: une intuition du social. In: *Le philosophe* 2/2009 (N° 32), 127-137. p.
- Karácsony Sándor (2002): *Ocsúdó magyarság. (Szokásrendszer és pedagógia).* Budapest, Széphalom Könyvműhely.
- Karácsony Sándor (2003): *Felnöttek nevelése.* In: *Magyarság és nevelés. Válogatott tanulmányok.* Budapest, Áron Kiadó, 247-296. p.
- Karácsony Sándor (2011): *A magyar béke.* In: *A magyar demokrácia. A magyar béke.* Budapest, Széphalom Könyvműhely.
- Kiss Gabriella (2016): *Két hagyománytisztelő forradalmár: Joseph Wresinski és Karácsony Sándor pedagógiája,* In: *Karlovitcz János Tibor (szerk.): Pedagógiai és szak módszertani tanulmányok, (szerk: Karlovitz János Tibor), Komárno, International Research Institute s. r. o., 35-44.*
- Kiss Gabriella (2015): *A tudás és a tanulás értelmezése Paolo Freire és Joseph Wresinski pedagógiai gyakorlatában,* In: *Karlovitcz János Tibor (szerk.): Százarcú pedagógia, Komárno, International Research Institute s. r. o., 410-420. p.*
- Leclerc Marc (2004): *L'anthropologie du Père Joseph Wresinski: entre Philosophie et Théologie.* In: *Colloque international Joseph Wresinski. Acteur et prophète du peuple des pauvres,* Paris, Éditions Quart Monde, 43-54. p.
- Lévinas Emmanuel (2001): *Totalité et Infini: essais sur l'extériorité.* Paris, Kluwer Academic.
- Monfils Thierry (1994): *Le Père Joseph Wresinski fondateur d'ATD Quart Monde.* Bruxelles, Culture et Vérité.
- Nemo Philippe (2008): *Etika és végtelen. Interjú Emmanuel Lévinas-szal,* In: *Bokody Péter – Szegedi Nóra – Kenéz László (szerk.): Transzcendencia és megértés. Etika és metafizika Lévinas filozófiájában.* Budapest, L'Harmattan.
- Wresinski Joseph (1992): *Écrits et paroles aux volontaires.* Paris, Éditions Quart-Monde.
- Wresinski Joseph (2004): *Culture et grande pauvreté.* Paris, Éditions Quart Monde.
- Wresinski Joseph (2010): *Szegények egyháza. Pannonhalma, Bencés Kiadó.*
- Wresinski Joseph (1983): *Échec à la misère,* 2016. január 8-i megtekintés. http://www.joseph-wresinski.org/IMG/pdf/Echec_a_la_misere.pdf.

Megyesi Judit

NEM MI TALÁLTUK FEL! AZ ISKOLAI KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLAT (IKSZ) NEMZETKÖZI ASPEKTUSAI

Abstract: *The 190th law of 2011 made the 50 hour school community service compulsory for all secondary school students, graduating after January 2016. Although this student requirement is not all that Hungarian. The aim of this article is to present the main international trends, the source of which are theory based research papers. The international methodologies and borderlines, which are related to community service and the social integration of the youth, were the sources of not only the Hungarian institutionalization, but also the development of national methodology and value system. In order for school community service to reach its goal as a public education tool, apart from knowing the Hungarian trends and regulations, it is useful to be informed about international methods and good practice, and adopt them accordingly. The summary for the methodology provides an introduction to these international boundaries.*

Módszertani bevezető

Az iskolai közösségi szolgálat (IKSZ), mint a középiskolás korosztály szociális és életviteli kompetenciáit fejlesztő tanulási módszer, régi elvek és értékek mentén, több filozófiával, illetve vallási hagyománnyal, kultúrkörrel találkozunk. Ugyanakkor a szolgálat 2012-ben hazánkban átemelt módszere és keretrendszere többségében amerikai, illetve kisebb hányadban angolszász gyökerekkel bír.

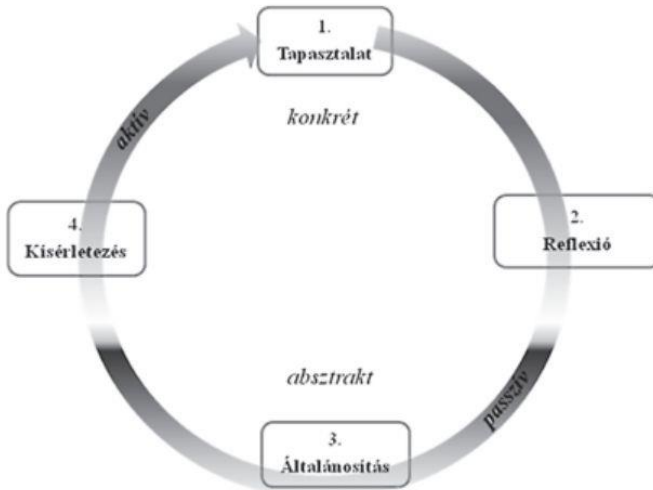
Azon nemzetközi módszerek, mint a study-work (szolgálva tanulás) vagy a school-based service learning (iskola-alapú szolgálat-tanulás), megadták az irányt és a módszertani forrást az első, itthoni „fecskék” módszereihez, majd közvetve indikátorai is voltak a hazai törvény megszületésének. A hazai szakma az IKSZ-modell megalkotásának elméleti forrását John Dewey és David Kolb tanulási elméleteiben gyökereztetni.

Elméleti források

A cselekve tanulás vagy tevékenység általi tanulás, tehát a learning by doing módszere John Dewey filozófustól és oktatási reformertől, Amerika egyik legkiemelkedőbb gondolkodójától ered. Megközelítése szerint a leghatékonyabb pedagógiai módszer, ha tudását saját élmény révén sajátítja el az egyén. (Dusapp – Merry 2003:28) Ez a megközelítés a neveléstudományi gyökere a pedagógia eszközként alkalmazható közösségi szolgálatnak. Ez a fajta saját, valós élményszerzés nem csak gondolkodásra és cselekvésre sarkallja az egyént, de amennyiben sikeres, örömforrásként is szolgál. (Vámos 2013 idézi: Matolcsi 2013:71)

A tapasztalati tanulási kör modellje David Kolb, amerikai szociálpszichológus és tanuláskutató megközelítése. Az elmélet a tanulást lépésekre bontja, kör formájában. A kör első lépéseként az egyént éri egy élmény, egy tapasztalás, melyből reflexiót készít el. A reflexiót összeveti eddigi ismereteivel, tudáskészletével és elméletté alakítja át. Az elmélet- és fogalomképzés mentén az egyén saját véleményét, megállapításokat tesz, melyeket hozzákapcsol a tárolt elméletéhez. Ezt a reflexiót az egyén elhelyezi saját ismeretei közé, beépíti már meglévő tudásbázisába és a következő, hasonló élménnyel történő találkozás során alkalmazza, interpretálja azt. Más közelítések szerint Kolb elmélete nem is kör, sokkal inkább spirál, hiszen a megszerzett ismeretet az újabb és újabb találkozások során újraszerkeszti, átalakítja és fejleszti az egyén, így adaptálva, alkalmazkodva az új keretrendszerekhez és környezeti jellemzőkhöz. Ez nem csak mennyiségi, vagy minőségi változást, de új dimenzióbeli megközelítést is jelenthet az egyén tanulási környezetében, amely jóval több, mint az a kezdeti esetleges elméleti ismeret, mellyel a személy rendelkezett a megtapasztalás előtt.

1. ábra: David Kolb tanulási köre (Forrás: Pulinka 2015:37)

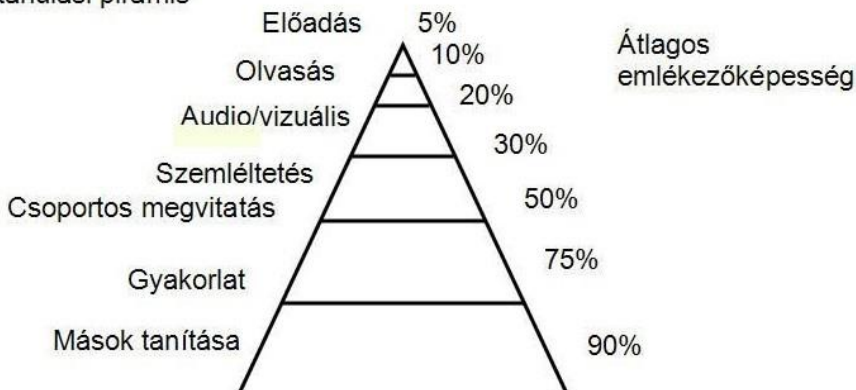


Az antropagógia folyamán fenti modellek természetesen nem csak az oktatásba, de az egész élethosszig tartó tanulás folyamatába adaptálhatóak.

A Dewey-modell gyakorlati továbbgondolása a tanulási piramis elmélete. Ez a módszer a leghatékonyabb tanulási folyamatnak a tudásunk mások számára történő átadását tartja, a tanítás művészetét. Ekkor az átadni kívánt ismeret már nem csak megszerzett, de kipróbált, értelmezett és megértett tudás is. Ez a megközelítés sem idegen a hazai IKSZ módszertanától, hiszen több diák kötelező közösségi szolgálatos órái alatt, választása alapján fiatalabb társait korrepetálja, mentorálja. (The Peak Performance Center 2015:1)

2. ábra: Tanulási piramis

A tanulási piramis



(Forrás: Young Civil Radio 2016:1)

A fent felsorolt modellek közös eszköztára egyrésről a saját élmény megszerzése és értelmezése, másrésről a megszerzett ismeretek adaptációja, így járulva hozzá az egyén kompetenciáinak fejlesztéséhez.

Nemzetközi trendek

Az egyes európai és Európán kívüli trendek között módszertani és megvalósítási eltérések érzékelhetők: míg bizonyos országokban nagyobb lélegzetvételi, rendszer-alapú modellekkel találkozunk, máshol az eseti, az akciójellegű közösségi szolgálat vagy közösségi tanulás dominál.

Az Amerikai Egyesült Államokban már az 50-es, 60-as években kezdett elterjedni a közösségi szolgálat társadalmi jelensége. Az alulról szerveződő kezdeményezés abból a problémából indult ki, hogy a fiatalok eltávolodtak közösségüktől, kevésbé voltak motiválhatóak. Ezen jelenség felismerését követően, az 1970-es majd 80-as évek során több törvényjavaslat, egyeztetés és fórum kapcsán a szenátus elé került a közösségi tanulás/szolgálat-tanulás ügye, vagyis a service-learning (SL). (Boyer 1987:87-90) A hivatalos fórumok visszatérő problémafelvetésének eredménye képpen 1993-ban jogerőre emelkedett a Nemzeti és Községi Szolgálatról szóló törvény. Ez a tengeren túli jogszabály a hazai köznevelési törvényt közel 20 évvel megelőzte. Az amerikai modell időbeli deklarálásán túl struktúrájában is kissé eltér a magyar trendtől, a kontinens „olvasztótégely” jellemzői miatt az Egyesült

Államokban alkalmazott módszertanok multikulturális mintákat hordoznak: jelenségeik között a hagyományos szociális szolgáltatások mellett békemenet szervezések, interkulturális művészi akciók, környezetvédelmi programok, valamint az aktív társadalmi részvételre és kooperációra nevelő közösségi tanulási programok is helyet kapnak. (Jeffrey 2001:39-40)

Tekintettel arra, hogy az Amerikai Egyesült Államokban oktatási kerületekről beszélhetünk, az egyes államokban a közösségi szolgálat keretei és módszertanai kisebb mértékben eltérhetnek. Emiatt elsősorban az alapcélkitűzés közös jellegét kell figyelembe vennünk, mely szerint: „a közösségi szerepvállalás pedagógiája vagy a szolgálat tanulása egy olyan összetett jelenség, ami ötvözi a tanulási célokat a közösség szolgálatával, oly módon, hogy fejleszti a tanulót és szolgálja a közjót.” (Bandy 2016:1)

Ezek a közösségi szolgálati tevékenységek a nemzetközi érettségi feltételét képezik Amerikában (is), de a középiskolai kötelezettségeken túl egyes egyetemeken a diploma megszerzéséhez is közösségi krediteket kell teljesíteniük a hallgatóknak. A Michigani Egyetemen az intézmény szemlélete szerint, ugyan kreditért végzik kötelező közösségi szolgálatukat a hallgatók, az elvégezett tevékenység alatt megszerzett tudás az igazi nyeresége az egyetem diákjainak a szolgálat során, így fejlődnek a hallgatók állampolgári és szakmai ismeretei. (Jeffrey 2001:39).

Bár Kanadában nincs országosan egységes, kötelező modell vagy jogszabály az iskolai közösségi szolgálatra, de az állam legnépesebb tartományában, Ontarióban, 40 órás közösségi szolgálatot kell teljesíteniük a középiskolai tanulóknak ahhoz, hogy érettségi vizsgát tehessenek. Ez az intézkedés 1999 óta él. (EMMI 2012:15) Egy 2009-es, nem reprezentatív, ontarioi kutatás a fent összefoglalt, amerikai célkitűzésekkel összhangban, de a társadalmi és tanulási célok elérésén túl, Kanadában a személyesség, az örömszerzés és a sikeresség fogalmait is kiemelni a közösségi szolgálat feladatrendszeré közül. (Padanyi –Baetz –D. Brown – Henderson 2009:4)

Mexikóban a felsőoktatási intézmények hallgatói számára 480 óra szociális szolgálat (Servicio Social) kötelező. Ez a program az oktatási stratégia része, mely nem csak azért jött létre, hogy új struktúrát és szervezeti működést adjon az egyetemi közösségi tevékenységeknek, de eszköz legyen a különböző társadalmi csoportok találkozásában is. Erről a szociális szolgálatról törvény rendelkezik a közép-amerikai országban. A feladatot a hallgatóknak tanulmányaik ideje alatt, a nyári szünetben (júniustól

decemberig) kell elvégezniük, regisztrációs kötelességük teljesítését követően. A programmal Mexikóban a hallgatók szociális és fiatalok iránti érzékenyítését, valamint a közösség fejlesztését célozzák meg. (Universidad de Sonora 2016)

Afrikában akciótervek alapján Kenyában, Zimbabweben, Nigériában, a Gambiai Iszlám Köztársaságban és a Seychelle-szigeteken működik Országos Ifjúsági Szolgálat. A Dél-Afrikai Köztársaságban az Országos Ifjúsági Fejlesztő Ügynökség (National Youth Development Agency) 2003 óta felelős az Országos Ifjúsági Szolgálat (National Youth Service) működtetéséért. A program a fiatal generáció konstruktív részvételére, a szociális kohézióra, a HIV/AIDS elleni küzdelemre és a fiatalok, mint kihasználatlan humán erőforrás kiaknázására kívánja felhívni a figyelmet. A programot a 2009. évi 54. törvény a nemzeti ifjúsági fejlesztésről helyezi jogszabályi keretek közé Dél-Afrikában. (National Youth Development Agency 2016)

A Servicio País (Szolgáló Ország) Chile 1995 óta működő, polgári szolgálatos programja, mely a diplomázott fiatalokat célozza meg. A szolgálat szakmai felügyeletét a Szegénység Leküzdéséért Alapítvány (Fundación Superación de la Pobreza) látja el. A résztvevőket kompetitív módon választják ki a 13 hónapos szolgálatra, melyet a kiválasztott magasan kvalifikált fiatalok – mérnökök, közgazdászok, egészségügyi szakemberek – az ország szegény kistelepülésein látják el. A program a fiatalok kompetenciafejlesztése mellett, az ország decentralizálását is sikerrel szolgálja. (Servicio País 2016)

Európában a brit, a francia és a holland modellek rendszere adhat követendő példákat. Nagy-Britanniában 1963-ig kötelező volt az ú.n. országos szolgálat, második világháborús „posztgyakorlatként”. Ennek elvét hozta volna vissza 2010-es újraválasztása esetén Gordon Brown, egykori brit miniszterelnök. A népszerű brit lap, a Telegraph írása szerint a politikus programjában 50 óra kötelező közösségi szolgálatot szeretett volna beemelni az oktatási tervbe, azzal a céllal, hogy a fiatalok a jogok mellett kötelezettségeiket is megismerjék. (Adams 2009). Mivel választási programját nem nyerte meg az egykori miniszterelnök, az ötlet a tervezés fázisáig jutott el.

Jelenleg két, működő módszertana van a közösségi szolgálatnak Angliában. Egyrészről a Nemzeti Állampolgári Részvétel (National Citizen Service -

NCS) formájában évről-évre több, sikeres kísérettségit tett, 16 és 17 év közötti tanuló végez 30 órás közösségi szolgálatot, mindössze 2-4 hét leforgása alatt. A kéthetes felkészítő foglalkozás után a tavaszi, nyári vagy őszi szünidős elfoglaltságot jelentő részvétel során olyan értékekkel szembesülhetnek a fiatalok, mint: a projektszemlélet, a készségfejlesztés, a kapcsolatteremtés vagy a társadalmi felelősségvállalás. A szervezők kimutatása szerint napjainkig több mint 200.000 fiatal kapcsolódott be a programba, emellett a legnagyobb közösségi oldalon 275 ezer követőt számol az NCS. A szolgálati részvételt igazoló tanúsítványt a brit miniszterelnök saját aláírásával hitelesíti, sőt az UCAS-on (angol FELVI) külön menüpontban jelölhetik adataik között az NCS-es tapasztalatokat a felvételiző diákok felsőoktatási jelentkezésükkor. (National Youth Service 2016) A másik akció, az Országos Szolgálati Terv (National Service Plan) gondolata David Cameron brit politikustól származik. Cameron 2010-ben tette közzé tervezett oktatási programját, melyről a The Guardian internetes forrásban is számot adtak. (Watt 2010) Az akció kezdetben egyszerű önkéntes programként várta a 16 éves angol fiatalokat, különböző, a társadalom számára hasznos, ingyenes szolgálatok teljesítésére. (EMMI 2012:15) A program célja a szociális felelősségvállalásra való nevelés volt, módszertana pedig a két hónapos, intenzív közösségi munka. Jelenleg a program Nagy-Britannia elmúlt 100 évének legdinamikusabban fejlődő ifjúsági mozgalmaként deklarálódott a brit írott sajtóban, melynek következő szakmai állomása a nemzeti tantervbe történő, strukturált beemelése lehet. (McCann 2015)

Franciaországban a Service Civique vagyis Civil/Polgári Szolgálat heti legalább 24 órában, szerződéses forma szerint foglalkoztat korrekt, ám nem bőséges ellentételezésért (573 euró/hó), társadalmi szolgálatra vállalkozó fiatalokat. A programban 16 és 25 év közötti jelentkezők bekapcsolódását várják, nem csak franciaországi, de a határon túli, elsősorban francia nyelv területi részvételre. A fogyatékos személyeknek a korhatár kibővített: számukra 30 éves korig nyitott a szolgálat. A program során 6-12 hónap közötti időintervallumban végeznek különböző közösségi és szociális tevékenységeket a résztvevők, azért, hogy szembe nézzenek és reagáljanak a társadalmi és környezeti kihívásokra. A jelentkezők kilenc területen vállalhatnak közösségi munkát: az oktatás, a szolidaritás, az egészségügy, a kultúra és szabadidő, a környezet, a nemzetközi és humanitárius fejlesztés, a

hagyományörzés, és a polgárság, a sport, valamint a katasztrófa-elhárítás területén. (Service Civique 2016)

Hollandiában 2007-ben vezették be minden középfokú, érettségit adó oktatási intézményben a kötelező, 30 órás társadalmi gyakorlatot (Maatschappelijke Stage). A közösségi szolgálat holland formája sokrétű és sokszínű: az iskolák saját hatáskörük szerint dönthetnek arról, mely évfolyamon, milyen (tanórai vagy épp tanórán kívüli) keretben biztosítanak teret diákjaik számára a kötelezettségek teljesítéséhez. Ez a program először a 2011-ben érettségizettekre rótt feladatokat. A gyakorlatot hetente egyszer, három hónapon keresztül kellett ellátniuk a diákoknak. Forráshiányra hivatkozva a holland kormány a 2018-ban érettségiző tanulókra már visszavonta a társadalmi gyakorlat kötelező jellegét. 2015-től az iskolák saját, önkéntes hatáskörükben dönthetnek a program folytatásáról. (Bodó 2014:12-14)

Következtetések

Az iskolai közösségi szolgálat tehát közel sem magyar találmány. A hazai, 2012-es jogszabályalkotást komoly, nemzetközi trendek, illetve formalizált modellek előzték meg. A magyar törvényi keretek közé emelt módszertan és struktúra jól beágyazott pedagógiai megközelítés, mely figyelembe veszi az itthoni szokásokat és sajátosságokat az európai és kontinensen túli jó gyakorlatok esetleges adaptálásával. A nemzetközi modellek megismerése mellett azonban csak kellő kritikai- és realitás érzékkel lehet esetlegesen, úttörőként beemelnünk további elemeket a határon túli gyakorlatokból. Lehetséges, hogy az a modell, amely egyes országokban gazdaságilag, illetve interkulturális szempontok szerint megalapozott, hazánkban idegen. Jelen nemzetközi kitekintés célja az volt, hogy a teljesség igénye nélkül, kiemelkedő mintákat adjon a szakemberek kezébe. Legyen az a pedagógiai modell, a jogszabályi környezet vagy épp a keretrendszer az indikátorszámokkal.

Ahhoz, hogy az iskolai közösségi szolgálatot megfelelő eszközként alkalmazhassuk Magyarországon, illetve akár annak a lehetséges kiterjesztését, továbbgondolását készítsük elő, érdemes nemzetközi szemüvegen keresztül vizsgálnunk az itthoni kereteket. Azok a határon túli

minták, melyek sikeres humán-erőforrás fejlesztési rendszereket valósítanak meg (USA, Nagy-Britannia, Hollandia vagy Kanada), számunkra is megfontolandó modelleket alkalmaznak.

Felhasznált irodalom

- Adams, Steven (2009): Gordon Brown to force teenagers to do community work. Elérhető: <http://www.telegraph.co.uk/news/politics/5144396/Gordon-Brown-to-force-teenagers-to-do-community-work.html>, letöltés: 2016. június 6.
- Bandy, Joe (2016): What is Service Learning or Community Engagement?. Elérhető: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-subpages/teaching-through-community-engagement/>, letöltés ideje: 2016. május 8.
- Bodó, Márton (2014): Egy jó gyakorlat: a közösségi szolgálat implementációja a nemzetközi tapasztalatok tükrében. Előadás. Hajdúszoboszló, 2014. október 9.
- Boyer, Ernest LeRoy (1987): A közösségi szolgálat: az iskola és az élet összekapcsolása.. In: Berencz, Mercedes – Lehotzky, Zsuzsanna (2005) (szerk.) Demokrácia és állampolgárság: A közösségi tevékenységből való tanulás. Budapest, Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, 87-90. p.
- Dusapp, Anne – Merry, Peter (2003) (szerk.): T-Kit 3 Projektmenedzsment. Budapest, Mobilitás Nemzetközi Igazgatósága, 27-30. p.
- EMMI (2012): Segédlet az iskolai közösségi szolgálat megszervezéséhez. Budapest
- Jeffrey, Howard (2001): A jó gyakorlat alapelvei a közösségi tevékenységből való tanulás pedagógiájában. In: Berencz, Mercedes – Lehotzky, Zsuzsanna (2005) (szerk.) Demokrácia és állampolgárság: A közösségi tevékenységből való tanulás. Budapest, Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, 34-40. p.
- Matolcsi, Zsuzsa (2012): Iskolai közösségi szolgálat, mint pedagógiai eszköz. Neveléstudomány, 2013. 4. szám, 70-83. p.

- McCann, Kate (2015): Andy Coulson: David Cameron must make National Service compulsory to curb extremism and leave a legacy. Elérhető: <http://www.telegraph.co.uk/news/politics/12048386/Andy-Coulson-David-Cameron-must-make-National-Service-compulsory-to-curb-extremism-and-leave-a-legacy.html>, letöltés: 2016. június 7.
- National Youth Development Agency (2016): What is national youth service?. Elérhető: <http://www.nyda.gov.za/National-Youth-Service-Programme/Pages/default.aspx>, letöltés ideje: 2016. június 1.
- National Youth Service (2016): NCS for your teen. Elérhető: <http://www.ncsyes.co.uk/ncs-for-your-teen>, letöltés: 2016. június 9.
- Padanyi, Paulette – Baetz, Mark – D. Brown, Steven – Henderson (2009): Does required volunteering work? Results from Ontario's High School Community Service Program. Southern Ontario Social Economy Research Alliance, Spring 2009
- Pulinka, Ágnes (2016): Loyolai Szent Ignác tanulási elmélete. Vezetéstudomány, XLVI. évf. 2015. 5. szám, 34-44.p.
- Service Civique (2016): Qu'est-ce que le service civique?. Elérhető: <http://www.service-civique.gouv.fr/page/presse>, letöltés: 2016. június 9.
- Servicio País (2016): Historia. Elérhető: http://www.serviciopais.cl/#sp_servicios, letöltés ideje: 2016. május 20.
- The Peak Performance Center (2015): Learning pyramid. Elérhető: <http://thepeakperformancecenter.com/educational-learning/learning/principles-of-learning/learning-pyramid/>, letöltés ideje: 2016. május 3.
- Universidad de Sonora (2016): Convoca. Elérhető: <https://altar.uson.mx/tutorias/serviciosocial/CONVOCATORIA%20DE%20SERVICIO%20SOCIAL%20PARA%20ALUMNOS%202016-1.pdf>, letöltés ideje: 2016. június 1.
- Watt, Nicolas (2010): David Cameron sets out 'national service' plan for teenagers. Elérhető:

<http://www.theguardian.com/politics/2010/apr/08/david-cameron-michael-caine-youth-programme>, letöltés: 2016. június 1.

- Young Civil Radio (2016): Tanulási piramis. Elérhető: <https://youngcivicradiohu.wordpress.com/fogalomtar/>, letöltés ideje: 2016. május 10.

Nagy Csilla

***AZ ISKOLAI KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLAT
VISSZHANGJA AZ INTERNETES FELÜLETEKEN***

Abstract: *To meet the requirements of obtaining the school leaving certificate, the Law of National Education modified in 2011 prescribes that students must perform 50 hours of school community service. The modification first applies to students who take their final examinations in 2016. Students can choose from nearly 1500 places. The institutions they can choose from perform environmental, social, medical, civil and disaster recovery tasks. Students can choose from the institutions themselves.*

The aim of the study is to examine the opinions expressed about the Hungarian school community service on Internet pages. The evaluation of facts and statements found in documents on the Internet was carried out with content analysis, and the evaluation of documents containing comments was carried out with discourse analysis. Views appearing on the Internet vary and sometimes they manifest themselves in eccentric opinions. Disputes reflect the personal experience of those actually concerned. The analysis was carried out using online versions of political newspapers as well as Web portals popular with parents. The outcome of the study has a positive effect on the future of school community service as the system can be developed in an even more successful way with the help of this feedback.

A 2011-ben módosult köznevelési törvény⁹⁹ előírja, hogy a középiskolásoknak a négy tanítási év alatt ötven óra közösségi szolgálatot kell teljesíteniük az érettségi megszerzéséhez. A módosítás 2012 januárjában lépett életbe, elsőként a 2016-ban érettségizőkre vonatkozik. Közel 1500 fogadóhely közül választhatnak a középiskolások. A választható intézmények környezetvédelmi, szociális, egészségügyi, polgári – és katasztrófavédelmi feladatokat látnak el. A diákok maguk választhatnak a megadott intézmények közül. A közösségi szolgálat célja, a közösségépítés, aktív állampolgárságra nevelés, személyiségfejlesztés, szociális érzékenyítés, pályaaorientáció, és az önkéntes attitűd kialakítása (Bodó 2015:77). A szolgálat időtartamáról elmondható, hogy 9-11. évfolyamon belül egyenletesen elosztva kell történnie. Egy alkalom minimum 1 óra, maximum 3 óra elfoglaltság lehet. 18 éves kor alatt 06 óra előtt és 20 óra után nem végezhető. 16 éves kor alatt tanítási napon maximum naponta 2 óra, tanítási szünetben maximum napi 3 óra lehet.

Közösségi Szolgálat Portál

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet működteti a Közösségi Szolgálat Portált. A honlap azzal a céllal jött létre, hogy segítse a diákokat, pedagógusokat, szülőket és a fogadó intézményeket a tájékozódásban. Megpróbálnak minden szükséges háttérrel biztosítani a közösségi szolgálat megszervezéséhez. Igyekeznek a fogadó intézmények és az iskolák egymásra találásban is segíteni. A pedagógusoknak módszertani anyagok, mintadokumentumok, szabályok, törvényi hátterek is elérhetőek. A diákok számára is megtalálhatóak a szükséges dokumentumok, le tudják tölteni a sablonokat a szolgálat megszervezéséhez. Az élménybeszámolókon keresztül láthatják, milyen feladatokat kell ellátniuk a diákoknak bizonyos tevékenységek esetében. A fogadó intézmények számára elérhetőek olyan dokumentumok, amelyek felkészítik mentálisan a diákokat az iskolai közösségi szolgálatra. Az egyik legfontosabb funkciója az oldalnak, a kereső felület használata, amely alkalmas arra, hogy a diákok feltérképezzék megyékre lebontva, tevékenység típusonként a saját intézményük környezetében adta lehetőségeket.

⁹⁹ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 4. § 15.

Az interneten alkotott vélemények, tapasztalatok a közösségi szolgálatról

A kutatás célja, hogy megvizsgálja a magyarországi iskolai közösségi szolgálatról az internetes honlapokon megjelenő véleményeket. Az internetes dokumentumokban jelen lévő tényeket, állításokat tartalomelemzéssel, illetve ahol hozzászólások is vannak, ott diskurzus-elemzéssel történt az értékelés. A honlapokon különféle nézetek jelennek meg, melyek olykor szélsőséges véleményekben testet öltenek. A vitában az aktuálisan érintettek személyes tapasztalatai mutatkoznak meg. A véleményeket oktatáspolitikai szempontból is érdemes értékelni, hiszen az érvek mögött mélyebb érték-meggyőződések is felfedezhetünk. A politikai napilapok elektronikus felületén és a szülők körében népszerű internetes portálok felhasználásával történt az elemzés. Ebben segített az ite.hu marketing hírportál, ahol a száz legnézettebb hazai weboldal rangsora található. A lista élén a napi félmilliónál több látogatottságú oldalak állnak. Elsősorban ezeket a leggyakrabban látogatott oldalakat¹⁰⁰ tekintetem át, információkat gyűjtöttem az iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatban. A honlapokon a témával kapcsolatos cikkhez tartozó hozzászólásokat kigyűjtöttem, körülbelül 400 véleményt elemeztem. Ezekből a véleményekből 3 kategóriát hoztam létre.

1. Jó ötletnek tartják
2. Ellenzik
3. Besorolhatatlan

¹⁰⁰ origo.hu
index.hu
hvg.hu
nepszabadsag.hu
hir24.hu
divany.hu
eduline.hu

Jó ötletnek tartják

Ebbe a kategóriába a következő véleményeket gyűjtöttem: *"50 óra nem a világ vége.", "Nem sok az 50 óra, ahhoz képest ,hogy mennyi szabadideje van egy naptári évben bármelyik diáknak.", "Régen volt társadalmi tábor, építő tábor, újra hozzá kell szokniuk.", "A választott intézménybe szívesen ment a gyermekem, és ajánlja is másoknak.", "Legalább belelátnak a fiatalok a munka világába.", "Jól hangzik. Csak épp a diákoknak nem."*

Látható, hogy sokan úgy gondolják, pozitív hatása van a diákok számára a közösségi szolgálat. Vannak közkedvelt intézmények, ahová a diákok szívesen mennek. Ilyen például a soproni Széchenyi István Városi Könyvtár, ahol a diákoknak egy emléklap mellett, a honlapukon keresztül is megköszönik a segítő munkájukat. Ezek szerint a véleményt nagyban befolyásolja a fogadóhely viselkedése, viszonyulása a feladathoz. Egyszerű gesztusokkal elviselhetővé, sőt kellemessé tehető a szolgálat. Ez érdekes, továbbgondolásra érdemes, mert ezek szerint nemcsak tartalmi, hanem formai elemek is számítanak.

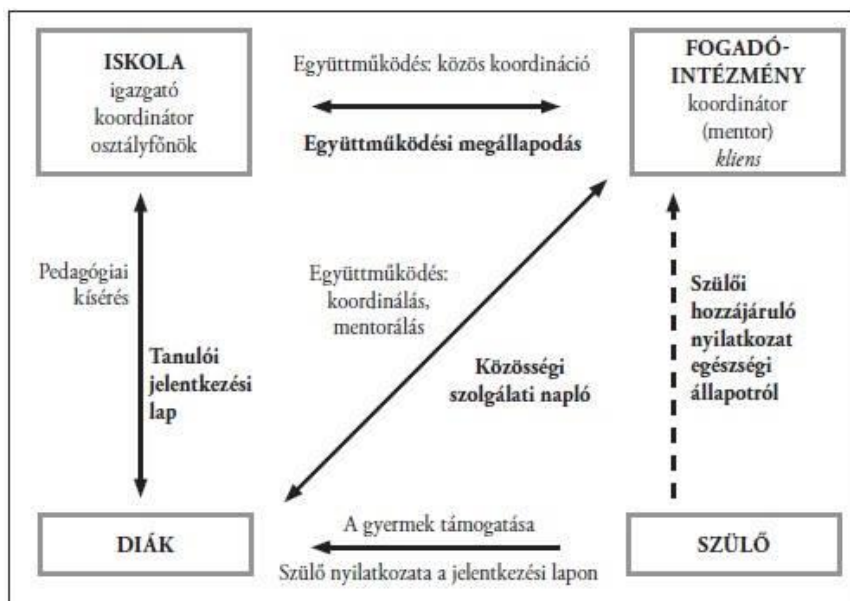
Ellenzik

Az közösségi szolgálat ellenzők véleményei a következők a teljesség igénye nélkül: *"Tanulni kell nekik, nem dolgozni.", "Annak kell önkéntes munkát végezni, aki akar.", "Elveszik a szabadidőt a családtól.", "Csak az okostelefont, MP3-at tudják nyomkodni, nem való nekik.", "Az ofi keresőfelülete sokszor nem működik, ezáltal a középiskolások motivációja is csökken." "Sokat kell papírozni a diákoknak és a pedagógusoknak is". "Nem önkéntes munka, nem is közmunka.", "Ha önkéntes, miért van feltételekhez kötve?", "Lényegében önkéntes tevékenység az egész."*

A hozzászólások elemzésekor azt tapasztaltam, hogy az önkéntes munkát és a közösségi szolgálatot a véleményezők ugyanazon fogalomként értelmezik. Pedig fontos a két fogalom között különbséget tenni. A közösségi szolgálat nem azonos az önkéntességgel, hiszen eleve egy minősítéshez szabott feltétel. Az önkéntesség alapvető eleme a szabad akarat motivációs ereje, míg a törvény az érettségi bizonyítvány kiadásának előfeltételül szabja az 50 óra tevékenység teljesítését. A gyakorlatban ezt a kötelezettség jelleget

oldja, hogy a diákok egyénileg választhatják meg, milyen tevékenységet végeznek (Bodó 2014:49). A Közösségi Portál keresőfelületével kapcsolatban is vannak vélemények, tapasztalatok. Az elmondások alapján Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Büntetés-végrehajtási Intézet is ott található a fogadóintézmények listáján, amiről mint később kiderült, tévedésből. A BVOP nem is tudott róla, hogy szerepelnek az adatbázisban. Továbbá a leírtakból megtudhatjuk, hogy szerepel az adatbázisban olyan mentőszolgálattal foglalkozó cég, amely végelszámolás alatt van. A véleményekből az is kiderül, hogy sok szervezéssel és papírmunkával jár a közösségi szolgálat program. Itt gondolhattak arra, hogy első lépésként az iskolák egy együttműködési megállapodást kötnek a befogadó intézményekkel, majd az intézmény nyilvánossá teszi a listát a diákok számára. A diákok kiválasztják a számukra legszimpatikusabb fogadó intézményt, amelyet a szüleiknek is engedélyezniük kell. Az iskolának szüksége van egy koordinátorra, aki figyelemmel követi és ellenőrzi a diákok tevékenységét. A fogadó intézménynek is szüksége van egy mentorra, aki a diákok tevékenységét felügyeli és segíti. Az intézmények látogatásáról a diákoknak naplót kell vezetniük. Mikor, hol, mit, mennyi ideig csináltak, ehhez igazoló aláírást kell szereznük a fogadó intézménytől. A szolgálat elvégzése után az értékelő beszélgetésről az osztályfőnököknek jegyzőkönyvet kell írniuk. A rendszer bonyolult felépítését szemlélteti az alábbi ábra.

1. ábra: Az IKSZ szereplői és kapcsolatok



(Forrás: Bodó 2016:5)

A lógás kiszűrése

Az iskolák igyekeznek megakadályozni, hogy a diákok az igazolásokat úgy szerezzék meg ismeretségük által, hogy nem kellett csinálniuk semmit fogadóintézményben. Sok iskola kialakított már erre egy stratégiát. Példaként a győri Kazinczy Ferenc Gimnáziumot hozhatjuk, ahol a program hatékonyságának növelésére és a lógások kiszűrésére, az 50 óra közösségi szolgálatot az iskolai közösségi szolgálati szabályzatban fektették le, amelyet a gimnázium az OFI ajánlásai alapján készített el. Úgy határoztak, hogy a közösségi szolgálati tevékenységet 3 különböző fogadóhelyen, 3 különböző területen kell a diákoknak teljesíteniük, a kijelölt 3 év alatt arányosan elosztva, évente minimum 10, maximum 20 órában.

Besorolhatatlan

Ebbe a kategóriába olyan véleményeket soroltam, amelyek a trágár kifejezéseket és a politikai jellegű hozzászólásokat tartalmazza. Ilyen

például: *"Az íróasztal mögül könnyű dirigálni.", "Az anyagi érdektől mentes munkavégzést erősen javasolnám a politikusaink figyelmébe is!" "Amikor hatalomra kerülnek, mindenre olyan megoldást alkalmaznak, amit még a kommunista rendszerben tanultak."*

A véleményezők is reagálnak egymás véleményére

A diskurzusokban két ellentétes szemszögből alkotott véleményt olvashatunk. Pozitív vagy negatív érzelmi töltettel átjárt gondolatok megjelenése a gyakori. Mégis ez a forma ad lehetőséget a vélemények legteljesebb kibontására, hiszen a vitában érvek és ellenérvek jelenhetnek meg, rákényszerítve a vitában résztvevőket a másik igazságának mérlegelésére éppúgy, mint saját álláspontjuk folyamatos felülvizsgálatára. A diskurzusok követése így tanulságos, az érvrendszerek alakulásából komoly következtetések vonhatók le.

Példaként X és Y véleménycseréjét mutatom be:

X: *„50 óra, könyörgöm, az semmi! Ezért még hisztizni se érdemes. Megint más. Az sem utolsó szempont, hogy a gyerek találkozik valamivel az iskola - különóra- sport- barátok- család ötszögön kívül is. Ennek igenis lehet szerepe a pályaválasztásnál. Pl. óvónő akar lenni, elmegy oviba segíteni, rájön, hogy nem bírja a gyerekek visítozását hallgatni egész nap, vagy épp ellenkezőleg: az oviban jön rá, hogy imádja a gyerekeket. De. Ugyanez igaz lehet kertészetre, vagy ihletet kaphat orvosi, ápolónői munkához. Nem kéne mindig a rosszat látni. Én is le voltam terhelve gimi alatt, mindig késő délután estem haza, de tudom, hogy ez belefért volna. Ha most, egyetem alatt, nappali tagozat mellett is belefér heti 40 óra munka, nyelvtanulás, önkénteskedés, párkapcsolat, sport...”*

Y: *„Érdemes lenne megtudakolnod, miféle önkéntes munkákat ajánlanak (jellemzően nem olyanokat, amiket a gyerekek annyira akarnának választani: igen kevés tinédzser szeretne ismeretlen idősekkel beszélgetni). És jó, ha tudod, hogy az 50 órát nem lehet, csak 1-2 óránként teljesíteni. Lehet, hogy Te bírtál volna többet is, de nem biztos, hogy mindenki olyan, mint te, és nem biztos, hogy jó az, ha egy felnőtt hivatalos munkaideje 8 óra, egy diáké meg több (a hazavitt leckével mindenképp). Egyébként pedig*

leginkább az elvvel van a baj. Az önkéntes munka más országokban sikk is akár, mert VALÓBAN önkéntes. Nem szükséges feltétele a továbbtanulásnak.”

Összefoglalásul

Az internetes honlapokon, fórumokon található hozzászólásokból sok információt megtudhatunk a közösségi szolgálatról. Jó, hogy nyilvános vita folyik a rendszer előnyeiről - hátrányairól, pozitív-negatív tapasztalatokról, a fogadó intézmények és a diákok hozzáállásáról. A vélemények figyelembevétele azért is hasznos számunkra, mert a szülők kifejezik álláspontjukat. Amit máshol nem nagyon tehetnek meg – a véleményüket a gyakorlat bevezetése előtt nem kérték ki, és hivatalosan a visszacsatolást sem igénylik – ez a nyilvános fórum az egyetlen csatorna, ahol megjelenhetnek a véleményeik. Úgy gondolom, hogy a vizsgálat eredménye pozitív hatással lehet a közösségi szolgálatra a jövőre vonatkozóan, hiszen ezekből a visszajelzésekből alakíthatják még sikeresebbé a rendszert.

Felhasznált irodalom

- Bodó Márton (2015): Az iskolai közösségi szolgálat bevezetésének tapasztalatai, 2015: amit az IKSZ-ről tudni érdemes. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet. Budapest. 77. p.
<http://mek.oszk.hu/15600/15698/15698.pdf> (Letöltve: 2016. 08. 27.)
- Bodó Márton (2014): A közösségi szolgálat 2011-es bevezetése és tanulságai. In: Új Pedagógiai Szemle, 64. évf. 3-4. szám. 49. p.
[file:///C:/Users/PC/Downloads/UPSZ_3-4_Bodo_PRINT%20\(2\)%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/PC/Downloads/UPSZ_3-4_Bodo_PRINT%20(2)%20(2).pdf) (Letöltve: 2016. 09. 04.)
- Bodó Márton (2016): A pedagógusszerep és az Iskolai Közösségi Szolgálat. In: Kapocs, 15. évf. 69. szám, 5.p.
http://epa.oszk.hu/02900/02943/00061/pdf/EPA02943_kapocs_2014_2_41-47.pdf (Letöltve: 2016. 08. 26.)

Internetes források

- <http://kozossegi.ofi.hu/Contents/ShowContentByTitle?title=GYIK>
2016. 05. 12.
- <http://444.hu/2013/08/19/megy-mar-a-gurizes-az-erettsegiert>
2016. 05. 15.
- http://divany.hu/kolyok/2015/03/14/50_ora_kozszolgalat_-_mersekelt_lelkededessel/
2016. 06. 02.
- <http://www.origo.hu/itthon/20130815-otven-ora-kozossegi-munka-az-erettsegi-feltetele.html>
2016. 05. 12.
- http://hvg.hu/itthon/20140820_kozossegi_szolgalat_kotelezo_kozepi_skola
2016. 05. 13.
- http://www.szivk.hu/archives/tag/kozossegi_szolgalat
2016. 06. 09.
- <http://mnm.hu/hu/iskolai-kozossegi-halozat>
2016. 05. 29.
- http://eduline.hu/erettsegi_felveteli/2016/1/13/onkentesseg_erettsegi_fuggetlen_diakparlame_IO086L
2016. 06. 13.
- <http://ite.hu/legnezettebb-hazai-weboldalak-rangsora/>
2016. 04. 28.

Szűcs Tímea – Hetei Adrienn

***ZENEOKTATÁS FLAMAND-MAGYAR
KONTEXTUSBAN***

Abstract: *The aim of the presentation is to introduce the similarities and differences in the Hungarian-Flemish music education system, highlighting the reasons and the background of these discrepancies.*

During the examination of the historical and institutional background of Hungary and Flanders it is revealed that how the music education system developed over the years and how music education system works in these two countries nowadays.

With the comparison of the Hungarian and Flemish music education system, the differences in the music education have revealed in these two countries. These differences on the one hand show quantitative differences, regarding to the number of singing lessons and the number of the given opportunities of music learning. On the other hand we can observe methodological differences: in Hungary we can notice the hegemony of Kodaly-method, in Flanders there is a mix of methods, which takes over things from Kodaly. Thirdly – and perhaps the most important in the view of methods – in Hungary the education is based on a carefully guarded and well-kept folk music treasure, while this treasure in Flanders plays no role in music education or public life. The reasons are sought in the strong cultural reasons on both side.

It is worth looking for, keep and raise awareness of those values that make the music education of our country special for prospective music teachers as well as for teachers of teacher training centers.

A flamand-magyar zeneoktatás intézményrendszere

A tanulmány célja, hogy bemutassa a magyar-flamand zeneoktatási rendszer hasonlóságait, különbségeit, rávilágítva az eltérések hátterére és okaira is.

Flandria zeneoktatási rendszerének taglalása előtt érdemes a bevezetőben némi figyelmet szentelni Belgium történelmének, mely magyarázatot adhat arra, hogy e tanulmány miért épp a flamand zeneoktatási rendszert kívánja nagyító alá venni. A Belga Királyság 1830-ban jött létre az Egyesült Németalföldi Királyság kettéválásával. Égető problémája volt az országnak ekkor a nyelvkérdés. A 19. századi Belgiumban a francia nyelv dominált: ez volt az igazgatás, az igazságszolgáltatás, az oktatás, a tudomány, a sajtó, a kereskedelem és a művészi élet nyelve, kizárva ezzel a holland nyelvet. Sok flamand nemzetiségű holland anyanyelvű ember veszve érezte saját anyanyelvét és kultúráját. Hogy francia ajkú elnyomóikkal szemben akarataikat és jogaikat érvényesítsék, hogy kiálljanak a holland nyelv Flandriában való használatáért és a flamand kultúra ápolásáért, az ún. *Flamand Mozgalom* formájában léptek fel. 1962-ben fogadták el a nyelvtörvényt, amely hivatalosan négy nyelvterületet különített el egymástól: Az ország északi részén fekvő holland nyelvű Flandriát, a déli részen fekvő francia nyelvű Vallóniát, a francia és holland nyelvű fővárost, Brüsszelt, és az ország keleti részén fekvő elenyésző területet, melyen elsősorban németajkúak élnek (Van der Wal, Van Bree 2008). A nyelvek miatt kialakult számos konfliktusnak és a ratifikált nyelvtörvénynek nagy hatása volt az ország igazgatására. Flandria és Vallónia így két, egymástól elkülönülő és egymástól részint független országrészként jelent meg, melyeknek közigazgatásuk és oktatási rendszerük is eltér egymástól (Czirákyné 1986).

Belgium felvázolt területi megosztottságából kiindulva a tanulmány kimondottan Flandria zeneoktatási rendszerének részletes bemutatására vállalkozik, ezzel is láthatóvá téve a magyar és flamand zeneoktatás különbségeit, esetleges hasonlóságait. Hogyan és milyen keretek között teszi lehetővé Flandria oktatási rendszerén belül a zenei nevelést, milyen intézményi háttér támogatja azt?

Flandriában az óvoda és az általános iskola az alapfokú oktatás részét képezi (Departement Onderwijs en Vorming 2008). A kisgyermek két és fél - három éves koruktól hat éves korukig látogatják az óvodát, ahol már lehetőségük van a zene megismerésére. Az óvodapedagógusok olyan foglalkozásokat állítanak össze, amelyek táptalajai lehetnek ennek a megismerésnek: gyermekdalokat, megzenésített verseket, mondókákat tanulnak, illetve zenével egybekötött játékokat

játszanak. A magyarországi óvodai foglalkozásokkal szemben Flandriában nincs meghatározó, különösebb szerepe a zenének és éneklésnek. Az éneklés és a zene csupán a szórakozás és a szórakoztatás, illetve a játék szintjén van jelen az óvodai nevelésben.

Magyarországon már nagyon fiatal korban lehetőség nyílik a gyermekek zenei fejlesztésére: nem intézményi szinten, de működik a babamuzsika. Több óvodában (ISCED 0) pedig zeneóvodai foglalkozásokat tartanak a szakemberek.

Flandriában az általános iskolai képzés hat évig tart, mely hat év a fejenként két éven át tartó első, másod és harmad fokozatokból tevődik össze. E három fokozat nemzeti tantervében nem szerepel az énekóra, mint kötelező tantárgy. Helyette azonban a *muzische vorming* (zenei formálás) nevezetű kötelező tantárgyat látogatják a diákok. Ez egy a táncot, a zenét, a képzőművészetet és az előadó-művészetet felölelő tanóra. Az ének-zene tehát csak egy bizonyos részét képezi egyfajta művészeti tantárgynak (De Baets 2014), amely nem a magyarországi kötelező énekórák ekvivalens megfelelője. Ennek következtében egy hagyományos általános iskolában a diákok meglehetősen kevés ismeretet szereznek a zenéről. Az ének-zenei óvodák hiányának ellenére léteznek Flandriában speciális ének-zenei általános iskolák. Ennek legismertebb és legkitűnőbb példája az *Anwerpse K'do* intézménye, amely egy egyedülálló projekt Antwerpen városában. Itt a különböző művészeti ágak egyikének kiválasztásával az adott művészeti specializáció keretén belül tanulhat a diák. Amennyiben a tanuló a zenei specializációt választja, sokkal több és mélyebb tudást sajátíthat el ezen a téren. A tanulók az első két évben heti három órában vesznek részt énekórákon. Majd a harmadik évtől kezdik el tanítani a zene elméleti alapjait, például zenetörténetet, hangfajokat, instrumentális/vokális műfajokat, stb. A *K'do* intézménnyel együttműködésben dolgozik a MA'GO művészeti akadémiája, amely a diákok művészeti nevelését és tanítását segítve plusz ének-zene órákat biztosít (K'do 2015). Az ének-zenei általános iskolák alacsony számuk miatt igen nagy kuriozitásnak számítanak Flandriában. A diákok túlnyomó része hagyományos általános iskolát látogat. Összességében azt mondhatjuk, hogy a zenei nevelés jelen van az általános iskolai képzésben, ugyanakkor csekély szerepet játszik abban.

Magyarországon az általános iskolákban minden gyermeknek van ének-zene órája. Az új kerettanterv (2013) előírásai szerint alsó tagozaton (ISCED 1) felmenő rendszerben heti két ének-zene óra van, a korábbi heti egy óra helyett. A felső tagozaton (ISCED 2) heti egy órában tanulnak ének-zenét a gyermekek. A korábbi ének-zenei általános iskolák ma már csak emelt szintű zenei képzést kínálhatnak a

növendékeiknek. A törvény heti három-négy ének-zene órát és két óra énekkart ír elő a tantervekben (A kerettantervek kiadásának és jogállásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet mellékletei).

Ahogy a flamand általános iskola, úgy a középiskola is különböző fokozatokra tagolódik: első, második és harmad fokozatra. A második fokozattól a diákok négy további szakirány közül kötelesek választani. Ezek a következők: *aso* (*algemeen secundair onderwijs* - általános), *bso* (*beroepssecundair onderwijs* - szakmai), *tso* (*technisch secundair onderwijs* - technikai) és *kso* (*kunstsecundair onderwijs* - művészeti) szakirány (Departement Onderwijs en Vorming 2008). Az első három szakirányban a zenei nevelés egyáltalán nem képezi a tanterv részét. A *kso* képzés azonban már különböző művészeti ágakra oszlik, többek között a zenére (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming 2015). A zenei szakirány választása esetén a diákok komplett zenei képzéssel összekötött középiskolában tanulhatnak, ami heti több zeneórát, énekórát, hangszerek tanulását és kóruslátogatást jelent.

Érdekesség, hogy mivel az eddig bemutatott flamand oktatási intézményekben nincs önálló énekóra, így az adott intézmények speciális zenei tantermekkel sem rendelkeznek. Innentől fogva a zenei nevelés konkrét tere Flandriában nagy eltéréseket mutat a magyar zenei nevelés teréhez képest: a speciális zenei tantermek mellett azok az alapvető, magyar közegben megszokott, a zenei nevelést elősegítő segédeszközök és dekorációk sincsenek meg (kottavonalas tábla, hangszerek, díszítések a falon pl. zenetörténeti arcképcsarnok), amelyek ösztönző hatást gyakorolhatnának a tanulókra. A flamand diákok esetében így a környezet nincs olyan ösztönző hatással, amely elősegítené a zenei érdeklődés és a zenei minőség kibontakozását.

A fent leírt tények alapján megállapítható, hogy Flandriában a zenei nevelés a közoktatáson belül igen csekély szerepet kap. Az alapfokú oktatásban a zene illetve az énekóra csak egy több művészeti ágat magába foglaló tárgy részeként van jelen, nem pedig önálló tantárgyként. A Flandriában tartott énekóra nem felel meg a Magyarországon megszokott, heti rendszerességű ének-zene órának.

Magyarországon a középfokú oktatásban (ISCED 3) gimnáziumi, szakközépiskolai és szakiskolai képzést különböztetünk meg. A 2013-as kerettanterv szerint a gimnáziumi osztályokban az első két évben heti egy ének-zene óra van. A következő két évben választhatnak ének-zene, rajz- és vizuális kultúra és művészettörténet közül, amelyet felmenő rendszerben már nem heti egy, hanem heti két órában tanulnak. A szakközépiskolában már csak egy évig tanulnak heti egy órában ének-zenét a fiatalok. A szakiskolában nincsen énekóra. A

zeneművészeti szakközépiskolában speciális képzés folyik. A közismereti tantárgyak mellett egyéni hangszeres- és csoportos zenei órákon (pl. szolfézs, zeneelmélet, kórus) vesznek részt a diákok. A tanulmányaik végén érettségi vizsgát és szakmai záróvizsgát tehetnek az itt tanuló diákok.

Amennyiben Flandriában valaki különös érdeklődést mutat a művészetek irányába, lehetősége van saját magát képezni különböző különálló művészeti intézményekben. Az efféle művészeti intézményeket a flamand oktatási rendszer terminológiája összefoglalóan *deeltijds kunstonderwijs*-nek (*dko*) hívja, ahol különböző művészetek tanulására van lehetőség (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming 2015). A zenei szakirányon belül az első évben nagyobb hangsúly az elméleti ismeretek elsajátításán van. A hangszerekkel való megismerkedés és az azokon való játszás csak a második tanévtől lehetséges. Ez egy nagy probléma okozója Flandriában, amivel kapcsolatban készítettem egy interjút egy zenetanárral, aki egyben egyetemi oktató is. Thomas De Beats, aki Flandria egyik elismert zenei konzervatóriumában, a leuveni *Lemmensinstituut*-ben tanít, így nyilatkozott a flamand zeneiskolák jelenlegi helyzetéről: „*A probléma az, hogy a gyerekek nem akarnak elméletet tanulni. Csak a hangszereken akarnak megtanulni játszani*” (De Baets 2014).” Ez Flandriában a zeneiskolák csökkenő popularitásához vezet.

Magyarországon az alapfokú művészeti iskolákban (6-22 év) több képzési ág közül választhatnak az érdeklődő gyermekek, fiatalok: Képző- és iparművészeti ág, Szín- és bábművészeti ág, Táncművészeti ág, Zeneművészeti ág. Ha csak zenei oktatás folyik az intézményben, akkor használhatják a zeneiskola megnevezést is az intézmények, ha a zeneoktatás mellett más művészeti ágakat is oktatnak, akkor kizárólag alapfokú művészeti iskolának lehet nevezni (20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet). Fenntartó szerint állami, alapítványi, egyházi és magánintézmények léteznek (Lebanov 2014), de mindet alapfokú művészeti iskolának nevezik. Ezekben az intézményekben lehet klasszikus zenét, népzenei, jazz-zenét és elektroakusztikus zenét tanulni. A fokozódó igényeknek megfelelően állami intézményekben is van lehetőség nem klasszikus zene tanulására. A táncművészeti ágban balett, néptánc, társastánc, modern tánc és kortárs tánc tanulható. A képző- és iparművészeti ágban a harmadik évfolyam végéig a képzőművészeti tanszakon lehet tanulni, utána többféle terület közül választhatnak a diákok: grafika és festészet, fém- és zománcművészet, textil- és bőrművés, környezet- és kézműves kultúra valamint fotó és film tanszak (Lebanov 2014).

Magyarországon az alapfokú művészetoktatásban a hangsúly a képesség- és személyiségfejlesztésen van. A tananyag eszköz ahhoz, hogy fejlődjön a tanulók értelmi-, érzelmi- és kifejezőképessége. A fejlesztést és az ismeretgazdagítást a személyiségformálás eszközeként kezeli. Fejleszti az együttműködés képességét, a társas és érzelmi intelligenciát egyaránt. *„Az alapfokú művészeti oktatás – nevelés a teljes emberré válást (az értelmi és érzelmi nevelés közötti összhangot), a közösségformálást, a szociokulturális hátrányok csökkentését, a kulcskompetenciák fejlesztését, a világ komplex befogadását, az önkifejezést és örömet jelentő alkotás lehetőségét, a tehetséggondozást segíti elő”* (NEFMI 2010).

Az intézmény feladata az is, hogy fejlessze a művészi képességet, tehetségfejlesztést végezzen és felkészítse a tanulókat a szakirányú továbbtanulásra (Lebanov 2014). Három szakaszra oszthatók az alapfokú zenei tanulmányok: előképző, alapfok és továbbképző. A továbbképző feltétele az alapvizsga szolfézból és hangszerből egyaránt. A továbbképző elvégzése után művészeti záróvizsgát tehet a diák, de ez már nem kötelező és nem jelent felvételt a felsőoktatásba.

A zenetanulás hetente több (2-3) alkalommal jelent elfoglaltságot a diákoknak. Ezek a tantárgyak heti 2 óra szolfézszt, 2 hangszeres órát és 2 óra zenekart jelentenek. Az alapvizsga után zeneirodalom, énekkar és szolfézs választható heti 2 órában a hangszeres óra és zenekar mellé. A 3. évben dől el a gyermek teljesítménye alapján, hogy „A” vagy „B” tagozaton tanulhat-e. A „B” tagozatos gyermekek zenei pályára történő felkészítése már ekkor megkezdődik (1300 tanulóból kb. 300 „B” tagozatos). A kötelező programok száma változó annak függvényében, hogy „A” vagy „B” tagozatos a gyermek. Az „A” tagozatos tanulóknak félévkor hangverseny, év végén hangverseny és vizsga is kötelező. A „B” tagozatos diákoknak három meghallgatás van egy évben. A nem kötelező programok a nonformális és informális tanulás széles tárházát kínálják az alapfokú művészetoktatási intézményekben, pl.: tanárok bérletes hangversenye, alapítványi hangverseny, zenekari fellépés, opera-hangversenylátogatás, hangszerismertető hangverseny az általános iskolákban, ünnepek alkalmával óvodákban, idősök otthonában lépnek fel a gyermekek, nyáron néprajzi tábor stb.

Az intézmény múltja jelentősen befolyásolja az intézményhez kapcsolódó élményeket, mert a nagy múlttal rendelkező intézményeknek már kialakultak olyan sokszínű hagyományaik, szokásrendszereik, amelyek vonzóvá tehetik az intézményt az új növendékek számára (Pusztai 2002). A művészeti tanulmányok nem kötelezők, és csak térítési díj fizetésével vehető igénybe. Ha egy tanuló több

művészeti ág képzésében vesz részt, nyilatkoznia kell arról, hogy melyik képzést szeretné térítési díj és melyiket tandíj ellenében igénybe venni (20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet). A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a testi, érzékszervi, enyhe és közép súlyos értelmi fogyatékos és az autista tanulók számára ingyenes az alapfokú művészeti oktatás (Nkt. 16.§).

A zenei nevelés eszköze(i), módszere(i)

A tanulmánynak ez a része azzal foglalkozik, hogy melyek azok a zenepedagógiai eszközök és módszerek, amelyek a flamand zeneoktatásban érvényesülni tudtak.

Jóllehet a magyar zenei nevelés a Kodály-módszerre alapoz, a Flandriában gyakorolt zenepedagógia alapját, módszerét ilyen egyszerűen nem tudjuk megállapítani. A flamand zenei nevelésen belül nem nevezhető meg egy konkrét módszer, ami nem jelenti azt, hogy Flandria ezen a téren módszerek alkalmazása nélkül dolgozna. A flamand zenei nevelés egyszerre több, különböző zenepedagógiai módszer bizonyos elemeivel operál, anélkül, hogy alárendelné magát egy adott irányzatnak.

A huszadik században számos olyan zenepedagógus tevékenykedett, aki valamilyen zenepedagógiai módszert dolgozott ki, amelyeket az utókor természetesen magukról az alkotóikról nevezett el. Ilyenek például a Dalcroze-, Suzuki-, Ward-, Willems-, Martenot-, Montessori-, Orff- vagy a magyar Kodály-módszer. Koncepciójukban kivétel nélkül a gyermek képezi a kiindulópontot. Nézetük szerint a zenei nevelésnek a gyermekévekben kell megkezdődnie (Kisné 1992). Ezek után relevánsnak tűnhet a kérdésfelvetés, hogy mely zenepedagógiai koncepciók találhatók meg biztosan a flamand zenei nevelés rendszerében.

Ebben a kontextusban elsőként a huszadik század Németországának egyik leghíresebb zeneszerzőjét és zenetanárát, Carl Orff-ot kell kiemelnünk, aki többek között az *Orff-Schulwerk* kidolgozásával vált világhírűvé, amely az Orff-művek legnagyobb mikrokozmoszát képezi. Orff és módszere az ún. Orff-hangszerekkel dolgozik, ide tartozik a xilofon, a fuvola, a metallofon stb. (De Keyser 2000). Koncepciójának kiindulópontját a gyermek- és népdalok képezik, amely elgondolás Kodálynál is nagy jelentőséggel bír. Ennek a gyakorlatban történő kivitelezése Flandriában azonban a népdalok problémás helyzete miatt, melyre később részletesen kitérünk, igen nehézkes. Orff szerint a gyermeknek először a saját zenevilágát és mozgását kell megteremténie úgy, mint egy írónak a saját mesevilágát. E „teremtésaktus” által a gyermek magától kezd el majd érdeklődni a

zene iránt. A fő hangsúly a gyermek kreativitásának fejlesztésén van, amely később akár az improvizációs készségek fejlesztését is elősegítheti (Kisné 1992). A zenepedagógusok és kutatók szerint Flandriában Orff módszere mutat a legtöbb ismertetőjelet (De Baets 2014). A *Schulwerk*-et számtalan intézményben használják, viszont nem teljes egészében. Az öt kötetből álló műből a flamand rendszer csak négy kötetet használ a zeneoktatásban. Orff elképzeléseit tárt karokkal fogadták Flandriában, amelyek közül például a következőket részesítették előnyben:

- „vom Kinde aus”-elv,
- ritmusérzék fejlesztése beszéd és testmozgás segítségével
- polifóniai érzék kialakítása egyidejű dallami és ritmikai cselekvéssel
- a zenei alkotás képességének fejlesztése utánzási alapon
- Orff-hangszerekre alapozott hangszeres képesség fejlesztése (De Keyser 2000)

A következő zenepedagógus, aki a flamand zenei nevelés szempontjából kiemelkedő fontossággal bír, Edgar Willems. Willemsnek két fő célja volt: a zene szerepének átalakítása, fokozása az oktatáson belül és a zeneiskolák illetve konzervatóriumok alapítása (Kisné 1992). Zenepedagógiai programjában olyan fejlődési fokozatokat különít el egymástól, amelyek a hallás, a ritmus és az improvizációs érzékek fejlesztésére épülnek. Willems a kottaolvasással, ritmikus mozgással és énekeltetéssel kívánta zenehallgatóvá nevelni a gyermekeket (Szőnyi 1988). Bár Edgar Willems zenepedagógus programja nem hódított nagy teret Flandriában, de neki köszönhetően a zeneiskolák és konzervatóriumok helyzetére nagy figyelmet fordítanak mind a mai napig. A gyermekdalok fontosságára, a ritmusérzék fejlesztésére, az imitációra és improvizációs érzékek fejlesztésére irányuló elvei fellelhetők a mai flamand zenei nevelésben.

A magyar Kodály-módszer egyes nyomai szintén megtalálhatók a flamand zenei nevelésben, amely nyomok főleg a zeneelméletben mutatkoznak meg. A Kodály által kidolgozott relatív szolmizációt integrálták a flamand zeneoktatáson belül használt abszolút szolmizációba. A relatív szolmizáció azonban nem került teljes egészében az abszolút rendszerbe, hanem csak egy részét képezi annak (Van Hoof 2013). Emellett nagy figyelmet fordítanak arra, hogy a vokális képzés a zenét tanulóknál mindennapos legyen: a diákok (14 és 18 év közöttiek) hetente fél órással egyéni énekórán vesznek részt, és hetente két alkalommal kórusban énekelnek.

Fontos megjegyeznünk azonban, hogy ez csak a *DKO* típusú intézményekben tanulóakra vonatkozik (Van Hoof 2013).

Immár világossá vált, hogy mely zenepedagógiai módszerek elemei találhatók meg a flamand zeneoktatás rendszerében. Felmerülhet a kérdés, hogy vajon miért nem tud egyetlen egy módszer sem teljes egészében érvényesülni a flamand zenei nevelésben. Miért használják csupán a módszerek foszlányait a zeneoktatásban?

A 20. századi zenepedagógiai módszerek túlnyomó részénél a népdal központi szerepet játszik, lásd például Ward, Orff, Willems vagy Kodály koncepcióját. Minden népnek és nemzetnek megvannak a saját tradíciói, amelyeket többek között a népdalok őriznek. A népdalokat tematikus alapon csoportosíthatjuk: beszélhetünk például táncdalokról, búcsúdalokról, keserves énekekről és szerelmes dalokról. Külön említendők azok a népdalok, amelyek különböző ünnepekhez és népszokásokhoz kapcsolódnak. Így ezekkel kapcsolatban a néphagyománynak olyan nagyobb részei alakultak ki, amelyekben népi táncok és prózai szövegek is szerepelnek (Bodza-Vakler 2005).

Magyarországon a magyar népdalok igen élénken élnek a köztudatban, ezzel szemben a flamand népdalkincs nem örvend akkora népszerűségnek, a flamand népdalok használata és ismertsége ugyanis jelentősen megkopott az idők folyamán. Már a 18. században megkezdődött Flandriában a népdalok visszaszorulása. A 19. században a színházak, kabarék és operett-estek élveztek rendkívüli népszerűséget, ahol a zene a szórakoztatás eszköze volt a flamand társadalom számára. A 20. században pedig a technikai előrelépéseknek és a filmiparnak köszönhetően olyan vívmányok kerültek előtérbe, mint a rádió és a televízió. Tény, hogy a második világháború idején még kis mértékben jelen voltak a népdalok, főként a katonadalok, amelyek a nép és a katonaság keserű sorsáról szóltak. A mai Flandriában azonban a népdalok semmilyen szerepet sem töltenek be, nem éneklük és nem is igazán ismerik őket. Ez persze nem azt jelenti, hogy nem léteznek és hogy teljesen eltűntek, hanem hogy a köztudatban rendkívül nagymértékben feledésbe merültek (Vermeersch 1984). Ennek okai valószínűleg a flamand társadalomban uralkodó értékrend bizonyos mértékű megváltozásával valamint kulturális jelenségekkel magyarázhatók, amely konkrét jelenségek ennek a tanulmánynak tárgyát nem képezik, hiszen minden bizonnyal egy teljes flamand kultúratudományi-zenetörténeti munkát tennének ki.

Arról, hogy a flamand népdalok ismét felvirágozhatnak-e, megoszlik a vélemény a flamand zenetörténészek között: míg egyesek látnak rá némi esélyt, mások teljesen valószínűtlennek tartják. A mindennapokban a flamand zenei élet igen jelentős,

nagy igényt tartanak a komolyzene és popkultúra szülte művelődési, kikapcsolódási és szórakozási lehetőségekre. Viszont, hogy a mai flamand ember és a jövő generációja ismét a népdalokhoz nyúljon, nagy változtatásokra lenne szükség, mind az oktatásban, mind a közéletben (Vermeersch 1984).

A kérdést, miszerint melyik zenepedagógiai módszert alkalmazza a flamand zeneoktatás, nem tudjuk egy konkrét módszerrel megválaszolni. Thomas De Baets zenetanár azt válaszolta erre a kérdésre, hogy a flamand zeneoktatási rendszer ebből a szempontból rendkívül „szabad”. A módszerekből olyan elemeket emel ki, amelyek illeszkednek a flamand kulturális háttérhez és a rendelkezésre álló készletekhez, ezt követően mindezeket összegyűrja, és így próbál teljes zeneoktatási rendszert alkotni és jó zenei nevelést biztosítani (De Baets 2014).

1. táblázat: Összehasonlító táblázat a magyar-flamand zenei nevelésről

	Magyarország	Flandria
Óvodás kor előtt	babamuzsika	-
Óvoda (ISCED 0)	<ul style="list-style-type: none"> ● 3-6(7) éves korosztály ● Az óvodák Pedagógiai Programjában meghatározott énekléshez-, zenéléshez kapcsolódó fejlesztések ● Zeneóvodai foglalkozások 	<ul style="list-style-type: none"> ● 3-6 éves korosztály ● Az óvodák programjában meghatározott énekléshez-, zenéléshez kapcsolódó fejlesztések
Általános iskola (ISCED 1,2)	<ul style="list-style-type: none"> ● 6-14 éves korosztály ● ISCED 1: heti 2 énekezenóra kötelező mindenkinek ● ISCED 2: heti 1 énekezenóra kötelező mindenkinek ● énekezenzenei általános iskola 	<ul style="list-style-type: none"> ● 6-12 éves korosztály ● nincsen énekezenóra ● helyette <i>muzische vorming</i> (zenei formálás), amely a táncot, a zenét, a képzőművészetet és az előadó-művészetet öleli fel ● énekezenzenei általános iskola
Középiskola (ISCED 3)	<ul style="list-style-type: none"> ● 10-18 éves korosztály ● Gimnázium: heti 1 énekezenzeneóra kötelező 9- 	<ul style="list-style-type: none"> ● 12-18 éves korosztály ● az első két évben nincsen énekezenóra

	Magyarország	Flandria
	10. osztályban, utána választható heti 2 órában <ul style="list-style-type: none"> • Szakközépiskola: heti 1 ének-zene óra kötelező 9. osztályban • Szakiskola: nincsen ének-zene óra • Zeneművészeti szakközépiskola: komplex zenei képzés 	<ul style="list-style-type: none"> • a 3. évtől négy szakirány választható, ebből egyben van zenei képzés
Plusz zenetanulási lehetőség	<ul style="list-style-type: none"> • alapfokú művészeti iskola, zeneiskola • több művészeti ág <ul style="list-style-type: none"> - képző- és iparművészeti - szín- és bábművészeti - táncművészeti - zeneművészeti 	<ul style="list-style-type: none"> • zeneiskola • több művészeti ág <ul style="list-style-type: none"> - képző- és iparművészeti - szín- és bábművészeti - táncművészeti - zeneművészeti
Zenepedagógiai módszerek	<ul style="list-style-type: none"> • a Kodály-koncepció túlsúlya 	<ul style="list-style-type: none"> • Orff-módszer • Willems-módszer • Kodály-módszer
Népdalok	<ul style="list-style-type: none"> • nagy jelentőségű, összegyűjtött, rendszerezett 	<ul style="list-style-type: none"> • kis jelentőségű

Konklúzió

Magyarország és Flandria történelmi és intézményi hátterének bemutatásával kiderült, hogy hogyan alakult és fejlődött illetve hogyan működik a két ország zeneoktatási rendszere.

A flamand és a magyar zeneoktatási rendszer összevetésével felszínre kerültek a két zeneoktatás közötti különbségek. Ezek a különbségek egyrészt kvantitatív különbségeket mutatnak, tekintve az énekórák alacsonyabb számát mind az általános mind a középiskolás évek alatt, és a zenetanulásra adott lehetőségeket. Másrészt módszerbeli különbségek figyelhetők meg: Magyarországon a Kodály-módszer hegemoniája, Flandriában módszerek keveréke látható, amely keverék átvesz Kodálytól is. Harmadrészt, és talán a módszert tekintve a legfontosabb, hogy

Magyarországon az oktatás alapja a gondosan őrzött és ápoltnépdalkincs, míg Flandriában a népdalkincs semmilyen szerepet sem játszik a zeneoktatáson és a közéleten belül sem. Ennek okai mindkét oldalon minden bizonnyal erős kulturális okokban keresendők. A világ minden országának megvannak azok a sajátos kulturális hagyományaik, amelyek az élet minden területét erősen befolyásolják és meghatározzák.

Felhasznált irodalom

- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról
- 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
- A kerettantervek kiadásának és jogállásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet mellékletei [Curriculum framework]. Elérhető: <http://kerettanterv.ofi.hu/> Letöltés ideje: 2015. június 13.
- Bodza, Klára – Vakler, Anna (2005): Magyar népi énekiskola IV. Hagyományok Háza, Budapest
- Cziráky, Istvánné (1986): Iskolarendszerek. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest
- Departement Onderwijs en Vorming (2008): Onderwijs in Vlaanderen. Jo De Ro – Administrateur-generaal Agentschap voor Onderwijscommunicatie. Brussel (Flamand Oktatási és Képzési Minisztérium kiadványa)
- Indra de Keyser (2000): Muziekacademie en jeugdmuziekthelien in Vlaanderen. Lemmensinstituut, Leuven
- K'do (Kunst doet ontdekken). Elérhető: <http://www.kdo-go.be/nl/wat-is-kdo-2/> Letöltés ideje: 2015. szeptember 5. (K'do művészeti intézmény weboldala)
- Katrien, Vermeersch (1984): Functies van het traditionele volkslied in onze hedendaagse maatschappij. Lemmensinstituut, Leuven
- Kis, Jenőné (1992): Zenei nevelési irányzatok a 20. században. CSVMTanítóképző Főiskola kiadása, Kaposvár
- Lebanov, József (2014): Az alapfokú művészetoktatás jogi szabályozása szakdolgozat, Károli Gáspár Református Egyetem Állam- és Jogtudományi Kar

- Marijke van der Wal, Cor van Bree (2008): *Geschiedenis van het Nederlands*. Uitgeverij Unieboek | Het Spectrum bv, Houten-Antwerpen
- Nemzeti Erőforrás Minisztérium (NEFMI) (2010): *Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja*. Elérhető: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/elektronikus_ugyintezes/alapfoku_muveszetoktatas_terv_mell_100924.pdf. Letöltés ideje: 2015. június 13.
- Peter Van Hoof. KSO. Írásos interjú. Leuven, 2013. november 25.
- Pusztai, Gabriella (2002): Tetten érhető-e a „rejtett tanterv”? In: *Iskolakultúra* 2002/12. szám, 39-47. p.
- Szőnyi, Erzsébet (1988): *Zenei nevelési irányzatok a XX. században* Tankönyvkiadó, Budapest
- Thomas De Baets. LUCA School of Arts-Campus. Személyes interjú. Leuven, 2014. január 31.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Elérhető: <http://www.ond.vlaanderen.be/ONDERWIJSAANBOD/SO/richtingen.asp?studie=032&vorm=KSO&graad> Letöltés ideje: 2015. szeptember 11. (Flamand Oktatási és Képzési Minisztérium weboldala)
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Elérhető: <http://www.onderwijs.vlaanderen.be/academies> Letöltés ideje: 2015. szeptember 11. (Flamand Oktatási és Képzési Minisztérium weboldala)

Juhász Erika - Kenyeres Attila Zoltán

A KULTURÁLIS TANULÁS ESETEI

Abstract: *Cultural learning is a type of non-formal and informal learning that happens through the use of cultural institution systems and toolkit. This could be reading, visiting museums, use of the internet or learning from the different contents of the mass media. In our research we examine a specific segment of the media based on content analysis: the cultural learning opportunities from the television. We are interested in what possibilities have the Hungarian population for cultural learning from the offered TV programs on freely-available Hungarian terrestrial digital TV stations. In our content analysis we examine the educational program content of the selected five TV channels on weekends in a selected month. We have chosen weekend as our time-frame, because of the results of leisure time researches which claim the Hungarian population has the most free-time on Saturdays and Sundays. And the majority of the people spends their free-time in front of TV, therefore it has a specific relevance to examine what cultural learning opportunities have the TV programs on weekends. Our research is connected to the "Learning Regions Hungary: From theory to reality" research, which examined the cultural learning in the media and was supported by the Hungarian Scientific Research Fund. One of the main aims of this research is to show how cultural learning helps the cultural development of the population in various regions and how the learning contributes to the socio-economic development of the region.*

Keywords: *cultural learning, learning from the media, learning region, television*

Bevezetés

Tanulmányunkban a televízió felnőttek tanulásában betöltött szerepét kívánjuk elemezni egy speciális terület, a kulturális tanulás aspektusában. Vizsgálódásunk során tartalomelemzéssel analizáltuk a szabadon fogható, tehát a lakosság számára előfizetés nélkül elérhető, földfelszíni sugárzású televíziós csatornák kínálatát. Az elemzéssel arra kerestük a választ, milyen lehetőségek vannak a televízióból történő kulturális tanulásra a bárki számára ingyenesen elérhető televíziós csatornák programkínálatából. Milyen különbségek vannak az egyes csatornák között a kínált tartalom mennyisége, illetve témája közöt, valamint az ismeretterjesztésre fordított adásidőt tekintve milyen eltérések mutathatók ki. Vannak-e olyan témák, amelyek csatornaspecifikusak, és csak bizonyos adókon hozzáférhetőek, illetve vannak-e általános ismeretterjesztő témák, amelyek minden csatorna kínálatában megjelennek.

A televíziós tartalom kulturális tanulásban játszott szerepének vizsgálatát az indokolta, hogy bár az egyre több funkcióval rendelkező okostelefonok alkalmasak a televíziónézésre is, és az interneten is elérhető számos ismeretterjesztő tartalom, az ismeretterjesztő filmek megtekintésére a legtöbben továbbra is a hagyományos televíziót részesítik előnyben. A debreceni egyetemisták 100 fős csoportja körében végzett 2013-as próbakutatás adatai szerint a megkérdezettek 77 százaléka közvetlenül a televízióban néz ismeretterjesztő filmeket, nem pedig interneten, vagy okostelefonon. A Nemzeti Művelődési Intézet IV. Kulturális Közfoglalkoztatotti Program résztvevőinek körében 2016-ban végzett országos kutatás saját kutatási eredményei alapján pedig arra az eredményre jutottunk, hogy a megkérdezett 3934 ember 76,7 százaléka néz televíziós ismeretterjesztő filmeket, és közülük 85,2 százalék közvetlenül a televízióban tekinti meg ezeket, 11 százalék az internetről és mindössze 2 százalék okostelefonról.

Hasonló arányokat mutatnak a Nielsen Közönségmérés Kft. eredményei is. A médiakutató 2016 tavaszán végzett országos elemzése szerint a televíziós tartalmak érdekes fogyasztása jelenleg még nem mindennapos, a nézők 34 százaléka tekint meg interneten tévéműsort, közülük 3 százalék naponta. Az okostelefonos megtekintések aránya 10 százalék körül mozog, amelynek oka, hogy a nézők inkább a nagyképernyős megtekintést preferálják (Nielsen 2016).

A televízió kulturális tanulásban betöltött szerepét amiatt is érdemes vizsgálni, mert az országos nézettségi adatok továbbra is azt mutatják, hogy a TV a mai napig a legfontosabb információforrások egyike. A Nielsen adatai szerint a hazai

lakosság 2016 júliusában naponta átlagosan 4 óra 13 percet töltött a televízió előtt, a nők ennél valamivel többet, míg a férfiak kevesebbet. A felmérésből kiderült, hogy napi átlagban a legkevesebbet a 18-29 éves korosztály, míg a legtöbbet a 60 év felettiiek tévézett (Nielsen 2016). A Nielsen médiakutató 2015 első negyedére vonatkozó felmérése szerint a televíziós ismeretterjesztő csatornák 5,8 százalékos nézettséggel rendelkeznek országosan, ami 0,7 százalékos emelkedést jelent az előző évi adatokhoz képest. Az adatok magukba foglalják a valós időben megtekintett, és a felvételtől visszanezített műsorokat is. A médiakutató összesen 21 ismeretterjesztő csatorna nézettségét vizsgálta. A legnagyobb közönségaránnyal (27 százalék) a két nagy kereskedelmi TV, az RTL Klub és a TV2 rendelkezett. Érdekes, hogy a tudományos és ismeretterjesztő műsorok a teljes műsorfogyasztás 4,7 százalékát tették ki az említett időszakban (Nielsen 2015).

Kulturális tanulás és a média

A kulturális tanulás, mint a kultúra széleskörű intézményrendszere és eszközrendszere által megvalósuló nonformális és informális tanulási forma már régóta képezi tudományos elméletek és kutatások tárgyát, ha nem is pontosan ezzel a terminussal. Durkó Mátyás a permanens művelődésben ragadta meg ezt a fogalmat. Ő a felnőttnevelést a permanens művelődés rendszerén belül helyezte el. Permanens művelődésen a kulturális javak olyan elsajátítását értette, amely különböző célú, aktív tevékenységekhez (spontán módon, járulékosan, vagy céltudatosan) kapcsolódik, és amely által a személyiség formálódik, fejlődik, vagy akár gazdagodik (Durkó 1980).

Ennek szerinte két formája lehetséges: a spontán formálódás és az intézményesített kulturális szolgáltatás révén történő formálódás. A spontán formálódás az ő értelmezési keretében a munkához, baráti, közösségi tevékenységekhez, családi, privát élettevékenységekhez kapcsolódóan történik. Az ember megfelelő életfeltételeinek, megélhetésének kialakításához, a társas kapcsolatok és a családfenntartó tevékenységekhez kötődik sok esetben spontán módon, nem tudatosan. Ez jelenti a közvetlen szocializációt, amely során a személyiség formálódik, de ez mintegy mellékesen történik, mert a tevékenységnek nem ez a direkt célja. Ugyanakkor az intézményesített kulturális szolgáltatás révén történő permanens művelődésben már közvetlen célként jelenik meg a kulturális javak elsajátítása. Ennek egyik területe a céltudatos permanens nevelés (antropagógia), amelyben nevelők és tanulók vesznek részt, a társadalom fejlődése szempontjából

kíváncsi nevelési célok elérése érdekében. A másik terület az úgynevezett regeneratív művelődés, amely célja az egyén feltöltődése, a rekreáció, a szórakozás, a szórakozva-művelődés és a tájékoztatás (Durkó 1999). A médiát, azon belül is a televíziót a Durkó-féle felosztásban a regeneratív művelődési eszközök közé sorolhatjuk.

A kulturális tanulás fogalma a Tanuló Régiók Magyarországon kutatás során is megjelenik. A hazai kutatók a Német Tanulási Atlaszban (Deutscher Lernatlas: DLA) használt meghatározást vették alapul, amely a „Persönliches Lernen” (Személyes tanulás) fogalmát használja. A német modell szerint ez a fajta tanulási aktivitás az informális tanulás és a nonformális tanulás egy speciális dimenziója. Ennek megfelelően elkülönül mind a formális (pl. köz- és felsőoktatás), mind a nonformális (pl. szakképzés és felnőttképzés) tanulás területeitől. Csakúgy, mint Durkónál, a fogalom itt is köthető a médiához, hiszen a német kutatók a személyes tanulás során négy fő területet vizsgáltak: az általános (tovább) képzéseket, a kulturális életben történő részvételt, a sporttevékenységeket, illetve a média eszközeivel megvalósuló személyes tanulást (Juhász et al 2015). Az UNESCO dokumentumaiban is megjelenik a média, mint a kultúrához kapcsolódó tanulás egyik területe. A szervezet Statisztikai Intézetének jelentése szerint a kultúra a következő elemekből áll:

- „otthoni használatú” (Home-based) (pl. tévézés, olvasás, internet használata)
- „látogatáshoz kötött” (Going-out) (pl. mozi, színház, múzeum látogatása)
- „öntudatformálás” (Identity building) (pl. amatőr kulturális tevékenységek, egyesületi tagság).

(UNESCO Institute for Statistics 2009)

A média kultúráközvetítési és tanulási folyamatban betöltött szerepére több elméleti tanulmány és empirikus kutatás is rámutat. A televízió ismeretterjesztő funkciójára már a kezdetekben felfigyeltek a kutatók és a médiában dolgozó szerkesztők. Harangi az 1960-as években megfogalmazta: „a televízió a legalkalmasabb eszköz az emberek tájékoztatására, állásfoglalásuk kialakítására, a világnézeti, nemzetközi kérdésektől, az országos problémákon keresztül, a helyi közösség, sőt az egyén mindennapi életének kérdéséig” (Harangi-Vitár 1967:12). Ezzel összhangban az 1957-ben indult állami Magyar Televízió műsorpolitikájának egyik legfontosabb alapelve az volt, hogy a televízió elsősorban kultúráközvetítő

intézmény, és legfontosabb feladata a magyar kultúra különféle területeinek, értékeinek bemutatása. Ennek megfelelően igyekeztek a nézőket olvasásra buzdítani, de a tudomány népszerűsítése is fontos elv volt, ennek alapján kerülhettek képernyőre például Öveges József professzor fizikát népszerűsítő műsorai (Sándor 2008). Crisell a televíziós ismeretterjesztéssel kapcsolatban megjegyzi, hogy a tévé nemcsak vizuális élményt nyújt -hasonlóan a mozihoz-, hanem sokkal több emberhez juthat el, ráadásul az otthonában. Ugyanakkor a televíziós ismeretterjesztés a szórakoztatás és a tanítás egyfajta elegye, amelyben nem feltétlenül a tanításon van a hangsúly. Persze megtanulhatja a „leckét” a néző, ha éppen úgy akarja, de a műsor tisztán szórakoztató is tud lenni, ha az egyén ilyen céllal nézi (Crisell 2006). Több kutató szerint a tömegkommunikációs eszközök, benne a televízió elsősorban szórakoztató, nem pedig ismeretterjesztő eszközök. Pintér szerint a tévének sem az oktatás és a felvilágosítás a fő funkciója, hanem a szórakoztatás (Pintér, 2008). Giovanni úgy véli, a nézők hajlamosabbak a televíziót inkább szórakoztató eszköznek, semmint informáló, kulturális funkciót betöltőnek tekinteni. Egy izraeli kutatást hoz fel példának, amely rámutatott, hogy az öt legfontosabb média (rádió, tévé, újság, könyv, film) 35 variábilis szükséglet közül a televízió csak háromban volt első: a családi együttlét, a szórakozás, és az idő „agyonütése” tekintetében (Giovanni, 1998). Barbier és Lavenir a francia nemzeti statisztikai intézet felmérését idézik, amely szerint a közönség a munka utáni felüdülést keresi a televíziózásban (Barber-Lavenir, 2004). Metzger és Flanagin szintén azt állapították meg, hogy a televízió primer módon a relaxáció és a szórakozás eszköze (Metzger & Flanagin, 2002). Ezzel szemben Gerbner úgy véli: nemcsak hogy jelentős a televízió kultúrák közvetítő funkciója, de a tévé át is formálta a kultúrát azzal, hogy nem az embereket mozdította ki az otthonaikból, hanem az ő otthonaikba hatolt be, és vitte helybe a kultúrát. A televízió által kreált, megváltozott kulturális környezet ugyanakkor egyre inkább a marketing melléktermékévé silányult, egyre több a televíziós csatorna, melyeken egyre hasonlóbb tartalmakat, standardizált, futószalagon gyártott műsorokat láthatunk (Gerbner 2000). T. Kiss szerint napjaink valamennyi civilizációjában –főképp a nyugati civilizációban a média az emberi élet centrumává, szervező meghatározó tényezőjévé vált, és sokak számára ez az egyetlen kulturális, tájékoztató és művelődési lehetőség (T. Kiss 2008). Kapitány úgy véli, hogy a tömegkommunikációs intézmények a kultúraalakítás egyik fő forrását jelentik, amennyiben szimbolikus formákat, divatot, szokásokat, életmódot, normákat, értékeket, művészetet közvetítenek (Kapitány – Kapitány 1998). Benedek szerint

az új technológiák révén a tanulás és ismeretszerzés mediatiszálódott, melynek fő terepévé az elektornikus média vált, köztük a televízió, az internet és a mobiltelefonok, melyek potenciális tanulási feltételeket jelentenek (Benedek 2006). Csoma a televíziót az „elektronikus tanulás” fogalomkörébe sorolja, amely kiterjedt tanulási potenciált hordoz magában, kiépítve a tanulás kötetlen és kötött formáit (Csoma 2006).

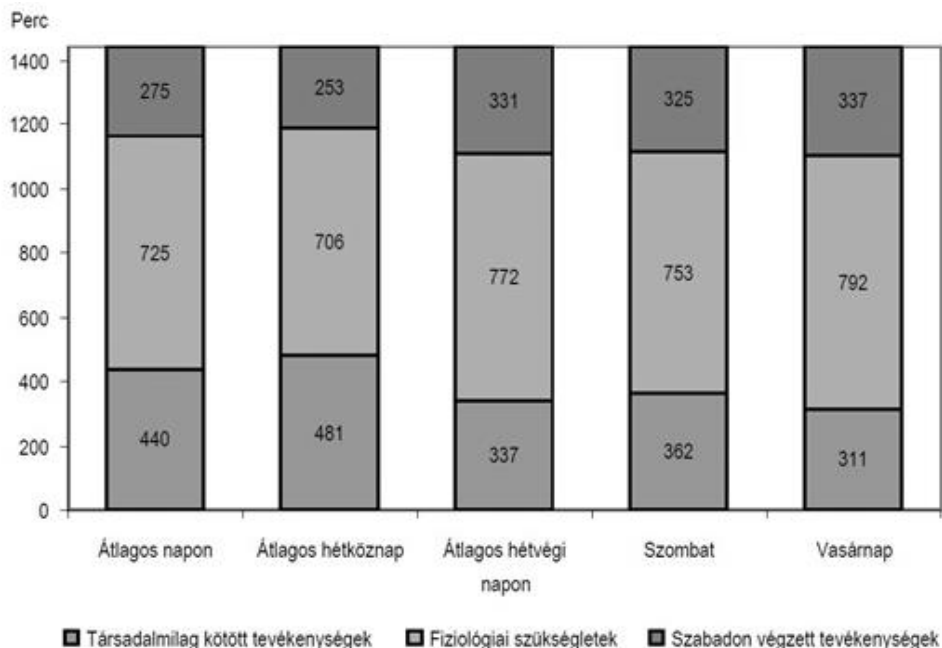
A televízió ismeretterjesztésben betöltött funkcióját az 1960-as évekig nem vizsgálták Magyarországon. 1965 előtt csak statisztikai jellegű vizsgálatok voltak általában a televízióról, amelyek nem foglalkoztak a televízió népművelésre, szabadidőre, családi életre, közösségi aktivitásokra gyakorolt hatásaival. 1965-ben azonban a Bratislavai Népművelési Intézet javaslatára a Magyar Népművelési Intézettel közösen elvégeztek egy kutatást a két ország határán fekvő falvakban a televízió művelődési hatásairól. A kutatás szerint már akkor a televíziózás állt a szabadidő eltöltésben az első helyen az olvasás és a kedvtelés-pihenés előtt. A televízióban akkor közölt műsorok 27,3 százaléka a művelődést szolgálta, és nagyjából ugyanennyi volt a tájékoztató és a szórakoztató műsorok aránya is. A legtöbben (61,7 százalék) szórakozási céllal nézték a tévét, 16,6 százalék művelődési céllal, 3,6 százalék pedig kifejezetten a tudományos ismeretterjesztő filmekre volt kíváncsi (Harangi-Vitár 1967). A már idézet 2013-as, a Debreceni Egyetem 100 hallgatója körében végzett próbakutatás eddig nem publikált eredménye szerint a megkérdezettek 48 százaléka az ismeretterjesztő filmeket is elsősorban szórakozási céllal nézi, további 41 százalék pedig részben tanulási, részben szórakozási céllal.

A fenti kutatások azokat az elméleteket támasztották alá, amelyek szerint a televíziót elsődlegesen a szórakozás eszköznnek tekinti a lakosság. Ez viszont nem zárja ki annak kulturaközvetítő és ismeretadó szerepét. A magyar felnőttek televízióból történő tanulási szokásait a Forray és Juhász vezetésével zajlott „A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés” című kutatás is vizsgálta. Az OTKA által finanszírozott tudományos felmérés 2006 és 2008 között zajlott. Ennek során egy Internetre épülő országos kérdőíves adatgyűjtéssel 1200 felnőtt (25-64 évesek) önálló tanulóval kapcsolatos szokásait és experimentációit vizsgálták. A felmérésben részt vettek 17 százaléka úgy nyilatkozott, hogy leginkább a TV segítségével végzett önálló tanulást. 54 százalékuk pedig többé-kevésbé szerzett ismereteket tévéműsorokból, így összességében elmondható, hogy a kutatásban részt vettek csaknem 70 százaléka variábilis mértékben, de tanulási eszköznnek is tartotta a televíziót (Forray – Juhász 2009).

A kutatás és hipotézisek

A jelenlegi kutatásunk során a földi sugárzásban Magyarországon szabadon fogható, ismeretterjesztő tartalmat is közvetítő három közszolgálati és két kereskedelmi televízió kínálatát elemeztük beavatkozás mentes, tartalomelemzés jellegű vizsgálattal. A kiválasztott televízió csatornák a következők voltak: Duna TV, M2, M3 Anno, TV2, RTL Klub. Ezen televíziók műsorain kifejezetten az ismeretterjesztő tartalmakat kerestük. Fontos megjegyezni, hogy az elemzésünk időpontjában még nem létezett az M5, a Magyar Televízió kifejezetten ismeretterjesztésre és oktatásra szakosodott tematikus televíziója, így ezen csatorna kínálata még nem képezhette az elemzésünk tárgyát. A tartalomelemzés során kvalitatív és kvantitatív módszereket egyaránt felhasználtunk. A csatornák programkínálatának elemzését a heti műsorújság segítségével végeztük, így számszerűsíthető adatokat kaptunk egyrészt az ismeretterjesztő műsorok számáról, illetve azok műsoridejéről. Ahol a címből nem derült ki egyértelműen a tartalom, ott kvalitatív elemzéssel, a műsor leírásából állapítottuk meg, szerepel-e benne ismeretterjesztő elem. Ugyancsak kvalitatív elemzést igényelt az egyes műsorszámok témakörökbe sorolása. A kutatás időkeretét egy kiválasztott hónap, 2016 áprilisa jelentette. Ezen hónapon belül a fent említett televíziók szombati és vasárnapi műsorkínálatát elemeztük, összefüggésben azzal, hogy a felnőttek szabadidőben történő, televízió segítségével végzett kulturális tanulási lehetőségeit kívántuk vizsgálni. A hétvégi időpont kiválasztását a KSH szabadidő kutatásainak eredménye adta.

1. ábra: a különböző tevékenységekre fordított napi átlagos idő hossza, percben kifejezve.



(Forrás: KSH 2013)

Amint az 1. ábrából látszik a 2013-as országos vizsgálat szerint a lakosság számára a két hétvégi napon áll rendelkezésre a legtöbb idő a szabadon végzett tevékenységekre (átlagosan 331 perc) a fiziológiai szükségletek és a társadalmilag kötött tevékenységek mellett. A szabadon végzett tevékenységek közül pedig kimagaslóan vezet a televíziózásra fordított idő - napi átlagban 152 perccel (KSH 2013). Így egy átlagos felnőtt számára vélhetően a hétvégi napokon áll a legtöbb idő rendelkezésre a televízióhasználatra, és az onnan származó ismeretterjesztő tartalmak befogadására. Ennek megfelelően elemzésünkben a kiválasztott hónap szombati és vasárnapi televíziós programkínálatát vizsgáltuk meg az ismeretterjesztő tartalom dimenziójában. Mivel 2016 áprilisában öt hétvége volt (bár május elseje vasárnapra esett, ezt is beleszámítottuk), így összesen tíz nap programkínálatát elemeztük az említett öt TV csatornán. A vizsgálat előtt a következő hipotéziseket állítottuk fel:

1. Az ismeretterjesztő tartalmak megjelenése gyakoribb lesz a közszolgálati televíziós csatornákon (Duna TV, M3, M2).

Ezt a fentebb ismertetett a közszolgálati Magyar Televízió műsorkészítési elveire alapozzuk, amely szerint a tévé elsősorban kultúráközvetítő intézmény. Természetesen az azóta eltelt csaknem 60 évben módosulhattak ezen elvek, de úgy véljük, a közszolgálati televíziók esetében a mai napig hangsúlyosabb az ismeretterjesztő funkció, mint a kereskedelmi tévéknél. Feltételezve, hogy a komolyabb, fajsúlyosabb, tudományosabb jellegű ismeretterjesztő műsorok nézettsége kisebb, mint a pusztán szórakoztató műsorszámoké, így feltételezzük, hogy a minél magasabb nézettségben, és az ebből fakadó reklámbevételekben érdekelt kereskedelmi televíziók kínálatában kisebb arányban jelennek meg a kifejezetten ismeretterjesztő tartalmak, és nagyobb arányban kínálnak magasabb nézettséggel kecsegtető, kifejezetten szórakoztató tartalmakat.

2. Különbségek mutathatók ki az egyes televíziós csatornákon sugárzott ismeretterjesztő műsorok témakörei között, illetve a kereskedelmi és a közszolgálati adókon megjelenő témák között.

Azt feltételeztük, hogy az egyes csatornákon megjelenő ismeretterjesztő tartalmak témakörei nem fedik egymást. Ennek megfelelően másféle témakörökre koncentrálnak az egyes csatornák, így például az M3 Anno kínálatában vélhetően a történelmi témájú műsorok lesznek a dominánsak. Azt is feltételezzük, hogy különbség lesz kimutatható a kereskedelmi és a közszolgálati televíziók ismeretterjesztő kínálata között,

3. A kereskedelmi televíziók nem sugároznak ismeretterjesztő tartalmat a legnézettebb időszávokban, ezzel szemben a közszolgálati televíziók igen

Ezt abból kiindulva feltételezzük, hogy a reklámbevétel-orientált kereskedelmi televízióknak a legnézettebb időszávokban olyan műsorokat kell sugározniuk, amelyek magas nézettséggel járnak. A fent említett kutatások alapján az ismeretterjesztő műsorok -bár szórakoztatóak- nem tartoznak a legnézettebb műsortípusok közé. Ezért a nagyobb hirdetési bevételben érdekelt kereskedelmi csatornák a főműsoridőben nem sugároznak ilyen tartalmat. A főműsoridőnek egyrészt a Média törvényben rögzített 18.30 és 21.30 közötti esti időszávot (Média törvény 2010), illetve a hétvégi órákban a legnézettebb délelőtti gyereksávokat (amely nagyjából 7 és 10 óra közé tehető) értettük (NMHH 2014). Mivel a közszolgálati televíziókat kevésbé szorítja a hirdetők utáni verseny, így feltételezzük, hogy ezek a csatornák az említett főműsoridőben is közvetítenek ismeretterjesztő tartalmakat.

A kutatás eredményei

Elsőként azt vizsgáltuk meg, milyen mértékben jelennek meg ismeretterjesztő tartalmak a szabadon fogható televíziós csatornákon, és ezekben a műsorszámokban hányféle témakört jelenítenek meg.

2. ábra: ismeretterjesztő tartalmak megjelenése az egyes csatornákon, azok adásidőn belüli aránya

Csatorna	Adásidő (perc)	Adásidőn belüli arány	Témakörök száma
Duna TV	6055	42	11
M3 Anno	5750	40	9
TV2	2065	14,3	7
RTL Klub	1765	12,3	7
M2	1575	11	5

(Forrás: saját készítés)

Az 1. ábrán feltüntetett eredményekből látszik, hogy a szabadon fogható televíziós csatornák közül két közszolgálati csatornán, a Duna TV-n és a nosztalgia tévéként működő, főképp régi filmeket és televíziós showműsorokat sugárzó adón, az M3 Anno csatornán jelent meg a legtöbb ismeretterjesztő tartalom. Mindkét televízió esetében az adásidő legalább 40 százalékát tették ki ismeretterjesztő filmek és/vagy ilyen jellegű műsorok (pl. műveltségi vetélkedők). Érdekes, hogy az ugyancsak közszolgálati M2-n az adásidő mindössze 11 százaléka volt ismeretterjesztő jellegű, itt a képet árnyalja, hogy ez a TV a nap túlnyomó részében gyerekcsatornaként működik, és csak a hajnali, valamint az esti és éjszakai órákban jelennek meg ismeretterjesztő jellegű adások. Ennek ismeretében az elért 11 százalék már közel sem számít annyira alacsony értéknek. A két szabadon fogható kereskedelmi televízió, a TV2 és az RTL Klub elemzett hétvégi kínálataiban nagyjából azonos mértékben, az adásidő 12-14 százalékában szerepeltek ismeretterjesztő tartalmak. Érdekesség, hogy ezek főképp a hajnali (4 és 6 óra közötti), valamint a reggeli-délelőtti időszavokban (8 és 12 óra között) jelentek meg a leggyakrabban. A megjelenített témaköröket vizsgálva elmondható, hogy a Duna TV ismeretterjesztő kínálata terjedt ki a legtöbb témakörre (11), ezt követte az M3 Anno 9 témakörrel. A két kereskedelmi TV egyaránt 7-7 témában sugárzott ismeretterjesztő tartalmakat, míg az M2-n 5 féle témakört tudtunk beazonosítani az elemzett napokon.

Elemzésünkben az ismeretterjesztő témakörök megjelenítését is megvizsgáltuk, elemezve, melyik téma összességében milyen adásidővel jelent meg a kutatásba bevont televíziók hétvégi programjain.

3. ábra: összességében a leggyakoribb megjelenített témák percben kifejezett adásidőben, és az azokat közlő csatornák száma

Témakör	Adásidő (percben)	Csatornák száma
Történelem	2965	3
Irodalom, képzőművészet, filmművészet, kortárs művészet, kultúra	1665	3
Színház, komolyzene, jazz, zenetanítás	1665	4
Gasztronómia	1645	4
Általános műveltség (pl. műveltségi vetélkedő)	1219	3
Baba-mama, családi élet	1175	2
Könyvzenei koncertek, zenészportrék	1130	2
Földrajz, néprajz	1110	3

(Forrás: saját készítés)

A 2. ábra adataiból kitűnik, hogy az elemzet csatornákon összességében a történelem témaköre jelent meg legnagyobb adásidővel. Három csatorna közölt ilyen témájú ismeretterjesztő műsorszámokat. Szintén három csatorna sugárzott irodalommal, képzőművészettel, filmművészettel, kortárs művészettel és kultúrával kapcsolatos adásokat. Ezek összesített adásideje azonban már jóval elmarad a történelemhez képest. Érdekesség, hogy ez a kategória csak a közszolgálati televíziók kínálatában volt jelen. Percre pontosan megegyezett a színház, komolyzene, jazz és zenetanítás témakörre fordított adásidő, amely téma a TV2 kivételével mindegyik elemzett csatornán megjelent különböző mértékben. Népszerű volt a gasztronómia témaköre is, amely szintén négy elemzett csatornán jelent meg, csak az M2-n nem találtunk ilyen témájú ismeretterjesztő műsort az elemzett napokon. Érdekesség, hogy a vallási és egyházi műsorok csak a Duna TV-n szerepeltek, a háztartás, lakberendezés, kertészkedés témakör csak a TV2-n, a marketing ismeretek pedig csak az RTL Klubon jelentek meg. Megvizsgáltuk azt is, hogy az egyes csatornákon melyek voltak a legnagyobb adásidővel szereplő ismeretterjesztő témakörök.

4. ábra: Az egyes csatornákon leggyakrabban megjelent ismeretterjesztő témakörök

Csatorna	Leggyakoribb témakör	Adásidő (percben)
M3 Anno	Történelem	2555
M2	Könnyűzenei koncertek, zenésziportrék	1000
Duna TV	Gasztronómia	940
RTL Klub	Általános műveltség	614
TV2	Háztartás, lakberendezés, kertészkedés	590

(Forrás: saját készítés)

A 3. ábrát elemezve elmondható, hogy minden elemzett csatornán más- és más témakör szerepelt legnagyobb adásidővel. Az M3 Anno csatornán a történelmi témájú ismeretterjesztő adások jelentek meg a legnagyobb arányban, ami illeszkedik a csatorna profiljához, amely elsősorban a Magyar Televízió archív műsorszámait sugározza. Szintén tematikus csatornának tekinthető az M2, amely napközben gyermekműsorokat, éjszaka pedig kulturális, elsősorban zenei műsorokat közvetít, így a kortárs könnyűzene ismertetésében játszik kultúrákövetítő szerepet. A Duna TV-n, mint közszolgálati TV-n érdekes módon egy könyvedebb műfaj, a gasztronómia jelent meg a műsoridő legnagyobb arányában az ismeretterjesztő tartalmak közül. Az RTL Klub különböző, az általános műveltséget emelő témájú ismeretterjesztő műsorokat sugárzott legnagyobb arányban, míg a TV2-n a háztartással, lakberendezéssel és kertészkedéssel kapcsolatos ismeretterjesztő műsorszámok jelentek meg leginkább, és csak ezen a tévén találtunk ilyen témájú műsorokat az elemzett időszak elemzett csatornái között. Érdekesség, hogy az egészség és életmód, valamint az autó-motor kategóriák kizárólag az elemzett kereskedelmi tévék kínálataiban szerepeltek. Így bizonyos fokú különbség volt kimutatható a kereskedelmi és a közszolgálati televíziók ismeretterjesztő kínálata között.

Ezt követően áttekintettük, hogy a szabadon fogható csatornák milyen időszavokban közvetítettek ismeretterjesztő tartalmakat. ismeretterjesztő tartalmaiban konkrétan milyen témakörök jelentek meg az elemzett időszakban, és azok összesen hány percet tettek ki. Ennek ismeretében sorrendbe tudtuk rakni a leggyakrabban érintett témaköröket.

5. ábra: az ismeretterjesztő tartalmak megjelenítési időszakai az elemzett csatornákon

Időszakok	RTL Klub	TV2	M2	M3 Anno	Duna TV
04-06					
06-08					
08-10					
10-12					
12-14					
14-16					
16-18					
18-20					
20-22					
22-00					
00-02					
02-04					

(Forrás: saját készítés)

Ahogy a 4. ábrából kitűnik, a két kereskedelmi csatorna, a TV2 és az RTL Klub a kevésbé nézett hajnali-reggeli időszokban sugárzott ilyen ismeretterjesztő műsorokat, ugyanakkor az is látszik, hogy a délelőtti, gyereksáv idején is voltak ilyen műsorszámok. Az RTL Klub pedig az esti főműsoridőben is közvetített ismeretterjesztő tartalmakat. Az M2 csak az esti-éjszakai időszokban sugárzott ilyen jellegű műsorokat, összhangban azzal, hogy napközben gyereksatorként üzemel. Érdekesség, hogy az M3 Anno kínálatán az esti főműsoridőben nem szerepeltek ismeretterjesztő műsorszámok. A Duna TV viszont mind este, mind reggel és délelőtt, illetve a kora délutáni időszokban is műsorra tűzött ismeretterjesztő tartalmakat az elemzett napokon. Ugyanakkor a 14 és 18 óra közötti műsorszóban egyik elemzett televízió nem sugárzott ilyen tartalmakat.

Összegzés

Az adatokat elemezve azt láthatjuk, hogy az elemzett, szabadon fogható televíziós csatornákon szignifikáns mértékben voltak jelen az ismeretterjesztő jellegű műsorszámok. Ez elsősorban a közszolgálati televíziókra, azon belül is kiemelkedő módon a Duna TV-re és az M3 Anno csatornákra volt jellemző. Főképp a

történelemmel, a kortárs kultúra alkotásaival (zene, képzőművészet), irodalommal, színházzal és a gasztronómiával foglalkozó műsorszámok szerepeltek legnagyobb műsoridővel az elemzett csatornák ismeretterjesztő programkínálatában.

Az eredmények alapján elmondhatjuk, hogy az első hipotézisünk, amely szerint az ismeretterjesztő tartalmak megjelenése gyakoribb lesz a közszolgálati televíziós csatornákon (Duna TV, M3, M2) teljesen beigazolódtott. Bár a Magyar Televízió műsorkészítési elveit az 1950-es években határozták meg, a mai napig hangsúlyosan megjenik a csatornák kínálatában az ismeret-és kultúraterjesztő funkció. Feltételezésünknek megfelelően kimutattuk, hogy a minél magasabb nézettségben, és az ebből fakadó reklámbevételekben érdekelt kereskedelmi televíziók kínálatában jóval kisebb arányban jelentek meg a kifejezetten ismeretterjesztő tartalmak.

Ugyancsak teljesen beigazolódtott a második hipotézisünk, amely alapján különbségek vannak az egyes televíziós csatornákon sugárzott ismeretterjesztő műsorok témakörei között, illetve a kereskedelmi és a közszolgálati adókon megjelenő témák között. Az egyetlen, kifejezetten témaspecifikus csatornát, az M3 Anno-t kivéve mindenhol több téma jelent meg, és az átfedések mellett akadtak olyanok is, amelyek csak egy-egy csatornára voltak jellemzőek. Így vallási és egyházi műsorok csak a Duna TV-n szerepeltek, a háztartás, lakberendezés, kertészkedés témakör csak a TV2-n, a marketing ismeretek pedig csak az RTL Klubon jelentek meg. Az egészség és életmód, valamint az autó-motor kategóriák kizárólag az elemzett kereskedelmi tévék kínálataiban szerepeltek az elemzett napokon. Így bizonyos fokú különbség volt kimutatható a kereskedelmi és a közszolgálati televíziók ismeretterjesztő kínálata között.

Harmadik hipotézisünk viszont csak részben igazolódtott be, így nem mondhatjuk azt, hogy a kereskedelmi televíziók nem sugároznak ismeretterjesztő tartalmat a legnézettebb idősávokban, míg a közszolgálati televíziók igen. Az elemzésünk ugyanis azt mutatta, hogy mindkét két kereskedelmi csatorna sugárzott ismeretterjesztő tartalmakat a délelőtti, nagyobb nézettségű gyereksáv idején is, sőt az RTL Klub a legnézettebb esti főműsoridőben is közvetített ismeretterjesztő tartalmakat. Ugyanakkor a közszolgálati M3 Anno kínálatán pont az esti főműsoridőben nem szerepeltek ismeretterjesztő műsorszámok.

Összességében az eredmények alapján elmondható, hogy a televízió potenciális szerepet tölthet be a felnőttek kulturális tanulásában, igazolva azokat az elméleteket, amelyek ezt állítják, illetve megerősítve a korábbi kutatások eredményeit, amelyek szerint a televízió betölt ismeretterjesztő szerepet is.

Ugyanakkor az elemzésünk csak a felkínált tartalmat tekintve állíthatja azt, hogy a televízió szerepet játszik a kulturális tanulásban. Annak megállapítása, hogy a felnőttek élnek-e a tévé által felkínált lehetőséggel, és használják-e ezen csatornákat kulturális tanulásra, újabb kutatás tárgyát képezheti, ezúttal a befogadó szempontjából.

Felhasznált irodalom

- Barbier, F. – Lavenir, C.B. (2004): A média története – Diderot-tól az Internetig. Budapest, Osiris Kiadó.
- Benedek András (2006): A TÉT és a technológiai fejlődés összefüggései. In: Benedek András (szerk.): Tanulás egy életen át (TÉT) Magyarországon. Budapest, Tempus Közalapítvány. 66-105.pp.
- Crisell, Andrew (2006): A Study of Modern Television – Thinking inside the Box. New York. Palgrave Macmillan.
- Csoma Gyula (2006): Szempontok az egész életen át tartó tanuláshoz kapcsolódó oktatáspolitikai programok értékeléséhez. In: Benedek András (szerk.): Tanulás egy életen át (TÉT) Magyarországon. Budapest, Tempus Közalapítvány. 66-104.pp.
- Durkó Mátyás (1980): A permanens nevelés felnőttnevelési szakaszának szocializációs és individualizációs funkciói. In: Durkó Mátyás, Marczuk, Mieczyslaw (szerk.): A permanens művelődés és felnőttnevelés rendszertani és funkcionális kérdései. Debrecen: KLTE. 90-128. p.
- Durkó Mátyás (1999): Andragógia (A felnőttnevelés és közművelődés új útjai). Budapest, Magyar Művelődési Intézet.
- Forray R. Katalin – Juhász Erika (2009): A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés. In: Forray R. Katalin – Juhász Erika (szerk.): Nonformális – informális – autonóm tanulás. Debrecen, Debreceni Egyetem. p. 12-37.p.
- Gerbner, George (2000): A média rejtett üzenete – Válogatott tanulmányok. Budapest, Osiris Kiadó.
- Giovanni, G. (szerk.) (1998): A kovakőtől a szilíciumig – A tömegkommunikációs eszközök története. Budapest, Püski Kiadó.
- Harangi László – Vitár Zoltán (1967): Televízió falun (Egy kutatás tapasztalatai). Budapest, Népművelési és propaganda iroda.

- Juhász Erika – Herczegh Judit – Kenyeres Attila Zoltán – Kovács Klára – Szabó József – Szűcs Tímea (2015): Kulturális tanulás. In: Kozma Tamás (szerk.): Tanuló régiók Magyarországon - Az elmélettől a valóságig [Régió és Oktatás XI.] Debrecen, CHERD Hungary
- Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor (1998): Tömegkommunikáció. Budapest, MÚOSZ Bálint György Újságíró Iskola.
- KSH – Központi Statisztikai Hivatal (2013): Kulturálódási szokásaink A lakosság televíziózási, olvasási jellemzőinek vizsgálata az időmérték-felvételek segítségével. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal.
In: https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/kult_szokasok.pdf
Letöltési idő: 2016. 09.25.
- Médiatörvény (2010. évi CLXXXV. törvény a médiaszolgáltatásokról és a tömegkommunikációról)
In: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1000185.TV Letöltési idő: 2017.01.22.
- Metzger, M. J. – Flanagin, A. J. (2002): Audience orientations toward new media. Communication Research Reports 19, p. 338-351.
- Nemzeti Média-és Hírközlési Hatóság (2014): Az RTL Klub, a TV2, illetve az m2 által sugárzott gyermekműsorok vizsgálata, különös tekintettel az Mttv. 9. §-ának rendelkezéseire.
In: <http://mediatorveny.hu/dokumentum/783/2014gyereksav.pdf> Letöltési idő: 2017.01.22.
- Nielsen Közönségmérés Kft. (2015): Adatok az ismeretterjesztő televíziós csatornák 2014. évi nézettségéről. (Emailen bekért adatbázis)
- Nielsen Közönségmérés Kft. (2016): Havi statisztikák 2016. július. NIELSEN Közönségmérés.
In: http://www.nielsentam.tv/Uploads/Hungary/Honlap_havi_statist_201607.pdf Letöltési idő: 2016. 09.25.
- Nielsen Közönségmérés Kft. (2016): TV Plusz 2016. NIELSEN Közönségmérés.
In: http://www.nielsentam.tv/Uploads/Hungary/res_TVplusz_2016_snapshot_hun.pdf Letöltési idő: 2016. 09.25.
- Pintér Róbert (2008): Életfogytig, vagy élethosszig? In: Szalai Piroska – Gajda Mária (szerk.): A média szerepe az egész életen keresztül tartó tanulásban – Miért nincsenek ma Öveges professzorok a médiában? Budapest, Quality Training Studio Kft. 13-17.p.

- Sándor György (2008): Egy „közművelő” számvetése. In: Magyar Edit – Maróti Andor (szerk.): Elbeszélések a magyar felnőttoktatás legutóbbi fél évszázadáról. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- T. Kiss Tamás (2008): Civilizációk – kultúrák – közösségek. Szeged, Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó
- UNESCO Institute for Statistics (2009): The 2009 UNESCO Framework For Cultural Statistics (FCS). Montreal.

In: <http://www.uis.unesco.org/culture/Documents/framework-cultural-statistics-culture-2009-en.pdf>

Letöltési idő: 2017. 01. 22

Népműveléstől a közösségi művelődésig – a cím egyaránt kifejezi egy szakma egykori és mai állapotát, és a szakma felsőfokú szakjának egykori és mai állapotát is. A különböző méretű települések különböző jellemzőkkel bíró lakosságának művelésével és felnőttkori tanulásával foglalkozó szakma alapjai közösségi szükségletek, ki nem mondott és kimondott igények alapján kezdtek formálódni többszáz évvel ezelőtt, míg 1956-ra felsőfokú szakot (népművelés), és erre épülve egyre egységesülő és professzionalizálódó szakmát hoztak létre. Egy szakma professzionalizációja száz, vagy akár többszáz évet is igénybe vesz. Ebben a folyamatban az egykor népművelés, mára közösségsszervezés, közösségi művelődés elnevezésű szakmánk és felsőfokú szakunk az elmúlt évtizedekben számos eredményt ért el. Ezeket az eredményeket jól mutatják a kötet tudományos publikációi: különféle színtereken, kisebb és nagyobb közösségekre hatva, azokat éltetve, elevenné téve nem csak a szakma szűkebben értelmezett közművelődési terepén, hanem egyéb kulturális színtereken (múzeumokban, könyvtárakban, színházakban stb.), és az oktatás minden szintjén (a köznevelésben, a felsőoktatásban, a felnőttképzésben és szakképzésben) tetten érhető a közösségi művelődés és a közösségi tanulás szerepe, ereje, feladata. A közösség tagjainak olyan társadalmi és kulturális tőkét kovácsol, amely támogatja a mindennapi munkájukat és életüket, segíti őket krízisek esetén, még tovább erősíti, többszörözi erejüket sikerek közepette. Ezt a közösségi funkciót nem szabad figyelmen kívül hagyni, hanem haszonnal kell érvényesíteni minden humán szolgáltatás képviselőjének, a közösségekre építő közösségsszervező, közösségi művelődés tanár, kulturális mediátor szakembereknek pedig elsődleges terepük a közösségekkel együttes település- és társadalomfejlesztő munka.