

**FELNŐTTNEVELÉS, MŰVELŐDÉS**

**Acta Andragogiae et Culturae sorozat**

**21. szám**

## **Andragógia és közművelődés**

**A 2006. szeptember 26-27-ei Durkó Mátyás Konferencia és**

**Jubileumi Szakmai Találkozó konferenciakötete**

**Szerkesztette:**

**Dr. Juhász Erika**

**Debrecen**

**2008**

**FELNŐTTNEVELÉS, MŰVELŐDÉS**  
**Acta Andragogiae et Culturae sorozat**  
**21. szám**

**Andragógia és közművelődés**

**A 2006. szeptember 26-27-ei Durkó Mátyás Konferencia és  
Jubileumi Szakmai Találkozó konferenciakötete**

**Szerkesztette:**

**Dr. Juhász Erika**

**DEBRECEN**

**2008**

**A KÖTET LEKTORA**

**Dr. Sári Mihály (Ph.D. habil.)**

Intézetigazgató egyetemi docens

Pécsi Tudományegyetem FEEK

**ISBN 978 963 473 183 2**

**ISSN 0209 9608**

**Szerkesztette: Dr. Juhász Erika (Ph.D.)**

Tanszékvezető főiskolai docens

Eszterházy Károly Főiskola TKTK

Főiskolai docens

Debreceni Egyetem BTK

**Technikai szerkesztő: Tátrai Orsolya**

Doktorjelölt

Debreceni Egyetem BTK

**Készült: a Debreceni Egyetem sokszorosító műhelyében  
250 példányban**

**az Oktatási és Kulturális Minisztérium támogatásával**



# TARTALOMJEGYZÉK

<b>Sári Mihály:</b> LEKTORI BEKÖSZÖNTŐ	7
<b>Juhász Erika:</b> A szerkesztő ELŐSZAVA	11
<b>Maróti Andor:</b> A NÉPMŰVELÉSTŐL AZ ANDRAGÓGIÁIG. A NÉPMŰVELÉSI SZAKKÉPZÉST MEGHATÁROZÓ SZEMLÉLET ÁTALAKULÁSA	13
<b>Földiák András:</b> AZ EMLÉKKÖNYVRŐL AZ EMLÉKÜLÉSEN	21
<b>Éles Csaba:</b> GONDOLATOK KÉPZÉSÜNK SZELLEMI ARCULATÁRÓL. A DEBRECENI KÉPZÉS ESZMEISÉGE ÉS KÜLDETÉSE 1956-TÓL NAPJAINKIG	26
 <b>AZ ANDRAGÓGIA ELMÉLETI ÉS TÖRTÉNETI ALAPVETÉSEI</b>	
<b>Farkas Éva:</b> A FELNŐTTKÉPZÉS FEJLESZTÉSÉNEK TARTALMA ÉS IGÉNYEI	35
<b>Győry Csaba:</b> GONDOLATOK AZ „ANDRAGÓGIAI GONDOLKODÁS” KIALAKULÁSÁRÓL, KIALAKULTSÁGÁRÓL	43
<b>Harangi László:</b> JAPÁN NEVELÉS A TOKUGAWA KORSZAKBAN (1603-1867)	48
<b>Juhász Erika:</b> AZ ANDRAGÓGIA TÖRTÉNETÉNEK NÉHÁNY ÁLLOMÁSA A XX. SZÁZAD MÁSODIK FELÉBŐL	61
<b>Maurer Péter:</b> A KRIMINÁLANDRAGÓGUSI PÁLYA PROFESSZIONALIZÁLÓDÁSA	69
<b>Mező Ferenc:</b> A TANULÁSMÓDSZERTAN A FELNŐTTKÉPZÉSBEN IS FONTOS – LENNE...!	75
<b>Miklósi Márta:</b> FELNŐTTKÉPZÉSI KUTATÁSOK	81
<b>Szabó József:</b> ÚJ UTAKON AZ INTEGRÁLÓ ANDRAGÓGIA	89
<b>Szeitz János:</b> MODERN KORUNK KÖZMŰVELTSÉGI KÖVETELMÉNYE, ÉS REALITÁSA	97
<b>T. Kiss Tamás:</b> „AKINEK NINCSEN MÚLTJA, ANNAK SZEGÉNYEBB A JELENE IS, AVAGY MESSZIRE KELL MENNI AHHOZ, HOGY VALAKI LÁTSZÓDJÉK...”	111
<b>Tátrai Orsolya:</b> SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS A FELNŐTTKÉPZÉSBEN DURKÓ MÁTYÁS MŰVEI ALAPJÁN	116
<b>Várhelyi Ilona:</b> ARCHÍV FOTÓ A FŐSZAKKÁ VÁLÓ „DURKOLÓGIÁRÓL”	123

## **AZ ANDRAGÓGIA GYAKORLATI ASPEKTUSAI**

<b>Engler Ágnes:</b> TANULMÁNYOKAT FOLYTATÓ KISMAMÁK MOTIVÁCIÓS HÁTTERE	129
<b>Fónai Mihály:</b> SZAKKÉPZŐ ISKOLÁK TANULÓINAK REKRUTÁCIÓJA ÉS MOTIVÁCIÓJA	137
<b>Francz Vilmos:</b> HAJSZÁLGYÖKEREK A TÁRSADALMI TALAJBAN. SZÉLESKÖRŰ INTÉZMÉNYI KAPCSOLATOK	158
<b>Győri Borbála:</b> MUNKAERŐ KERESLET – KÍNÁLAT A KÉPZETTSÉGI SZINT FÜGGVÉNYÉBEN AZ ÉSZAK-ALFÖLDI RÉGIÓBAN	168
<b>Horváth Józsefné Bodnár Mária:</b> MAI IRÁNYVONALAK AZ IIZ/DVV FELNŐTTKÉPZÉSI TEVÉKENYSÉGÉBEN A 2006. MÁJUS 4-5-ÉN BERLINBEN RENDEZETT XII. NÉMET NÉPFŐISKOLAI KONFERENCIA DOKUMENTUMAI ALAPJÁN	172
<b>Kerülő Judit:</b> A FELNŐTTEK TANULÁSI MOTIVÁCIÓI	177
<b>Magyar Miklós:</b> MEGOLDÁS LEHET-E A TUDÁSALAPÚ GAZDASÁG ÚJ KIHÍVÁSAIRA AZ ANDRAGÓGIA KÉPZÉS, A LIFE LONG LEARNING ÉS A TANULÓ TÁRSADALOM?	186
<b>Majdán János:</b> A VASÚTI TISZTKÉPZÉS MAGYARORSZÁGON, MINT AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS INTÉZMÉNYESÍTETT KERETE	200
<b>Mészáros Attila:</b> AZ „IFJÚSÁG”, MINT A FELNŐTTKÉPZÉS ALANYA	208
<b>Péter-Szarka Szilvia:</b> KULTURÁLIS HATÁSOK AZ IDEGENNYELV-TANÍTÁS MOTIVÁCIÓS HÁTTERÉBEN	218
<b>Szabó Irma:</b> K A RÁCSONY SÁNDOR, A GONDOLKODÓ EMBER	230
<b>Tóth Anikó:</b> A MUNKÁLTATÓK ELVÁRÁSAINAK ÉRVÉNYESÜLÉSE ÉS ÉRVÉNYESÍTÉSE A FELNŐTTKÉPZÉSBEN	240
<b>Vincze Szilvia:</b> A HALLGATÓI TELJESÍTMÉNYEK ÉRTÉKELÉSE A FELSŐOKTATÁSBAN. META-MEGKÖZELÍTÉS	245

## **KULTÚRA ÉS TÁRSADALOM ELMÉLETI ÉS TÖRTÉNETI ALAPVETÉSEI**

<b>Bolvári-Takács Gábor:</b> ÉRTÉKKÜLÖNBSEGEK ÉS ÉRTÉKAZONOSSÁGOK A MŰVÉSZETI DÍJAK RENDSZERÉBEN 1989 UTÁN	259
<b>Buda András:</b> IKT ÉS KULTÚRA	263
<b>Drabancz M. Róbert:</b> HATÉKONYSÁG ÉS ÜZEMSZERŰSÉG. EGY ÚJ PARADIGMA A HÚSZAS ÉVEK MAGYAR TUDOMÁNYPOLITIKÁJÁBAN	269
<b>Éles Csaba:</b> TÜKÖRKÉPEINK ÓARANY KERETBEN. A KLASSZIKUS MŰVÉSZET BEFOGADÁSÁNAK PROBLÉMÁI	287

<b><i>Herpainé Lakó Judit:</i></b> A HAGYOMÁNYOK SZEREPE A KULTÚRAKÖZVETÍTÉSBEN, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A NÉPHAGYOMÁNYRA	295
<b><i>Hervainé Szabó Gyöngyvér:</i></b> AZ AMERIKANISZTIKA, MINT KULTÚRA SZEREPE A GLOBALIZÁCIÓS FOLYAMATOKBAN	301
<b><i>Husz Mária:</i></b> A KULTURÁLIS ÖRÖKSÉG TÁRSADALMI DIMENZIÓI	313
<b><i>Kelemen Lajos:</i></b> AZ ÓVODAPEDAGÓGUS PÁLYA HELYZETKÉPE	322
<b><i>Kiss Gabriella:</i></b> SZABADIDŐ DISKURZUSOK A XXI. SZÁZAD ELEJÉN	331
<b><i>Kővágó Sarolta:</i></b> A MAGYAR RÁDIÓ ÉS AZ OKTATÁS 1948., A FORDULAT ÉVE UTÁN – OKTATÁS ÉS PROPAGANDA	338
<b><i>Oszlanczi Tímea:</i></b> AZ ALAPÍTVÁNYOK JOGI SZABÁLYOZÁSA	347
<b><i>Soós Pál:</i></b> GLOBALIZÁCIÓ ÉS A MAGYAR MÉDIAVILÁG	358
<b><i>Szatlóczkyné Gajdóczki Zsuzsanna:</i></b> A MULTIKULTÚRA - INTERKULTÚRA ÉS A MŰVELŐDÉSTÖRTÉNET ÖSSZEFÜGGÉSÉNEK LEHETŐSÉGE	371
<b><i>Szekeres Melinda:</i></b> AZ OLVASÁS MEGÉRTÉSE – DURKÓ MÁTYÁS KÖNYVÉNEK AKTUALITÁSAI	381
<b><i>Szirmai Éva:</i></b> TANULJUNK KÖNNYEN, GYORSAN ÜNNEPELNI! (A HATALMI EMLÉKEZET TÁRGYASULÁSA POLITIKAI ÜNNEPEINK FORGATÓKÖNYVEIBEN)	384
<b><i>Újvári Edit:</i></b> UNIVERZALITÁS ÉS PARTIKULARITÁS – A KULTÚRA ELTÉRŐ MEGKÖZELÍTÉSEI	390
<b><i>Varga Gyula:</i></b> A FILOZÓFIA TÉRNYERÉSE A MAGYAR KULTÚRÁBAN A XIX. SZÁZAD MÁSODIK FELÉBEN	397

## KULTÚRA ÉS TÁRSADALOM GYAKORLATI ASPEKTUSAI

<b><i>Borsi Csaba:</i></b> IKT A KÖZMŰVELŐDÉSBN – LEHETŐSÉGEK ÉS KIHÍVÁSOK	407
<b><i>Bozsó Renáta:</i></b> TELEHÁZAK A DÉL-ÁLFÖLDÖN	413
<b><i>Csikós Beáta:</i></b> EGYETEMI MARKETING, ÚJ ESZMÉK A FELSŐOKTATÁSBAN	421
<b><i>Fülöp Ilona:</i></b> ÖRÖKSÉGTURIZMUSUNK PERSPEKTÍVÁI	431
<b><i>Hartl Mónika:</i></b> BOR ÉS KULTÚRA	439
<b><i>Koczokné Boruzs Judit:</i></b> KISTÉRSÉGEK KÖZMŰVELŐDÉSI ESÉLYEI HAJDÚ-BIHAR MEGYÉBEN	450
<b><i>Koncz Gábor:</i></b> A KÖZMŰVELŐDÉSI HATÉKONYSÁG ESZKÖZEI	462
<b><i>Lengyelné Kurucz Katalin:</i></b> A MÚZEUMOK, MINT KULTÚRAKÖZVETÍTŐ INTÉZMÉNYEK, A XXI. SZÁZAD KÜSZÖBÉN	472

<b><i>Márkus Edina:</i></b> SEKTORSEMLEGESSÉG A KULTÚRA TERÜLETÉN – KULTURÁLIS CÉLÚ NONPROFIT SZERVEZETEK	477
<b><i>Mócz Dóra:</i></b> A PERMANENS MŰVELŐDÉS SZEREPE AZ EGYÉN MOBILITÁSÁBAN A KÖZÉP-DUNÁNTÚLI RÉGIÓBAN	488
<b><i>Pacsuta István:</i></b> A DE HALLGATÓINAK KULTÚRÁVAL KAPCSOLATOS ÉRTÉKVIZSGÁLATA	497
<b><i>Szabó Sándorné:</i></b> A KISTÉRSÉGEK KULTURÁLIS LEHETŐSÉGEI	509
<b><i>Szécsiné Járasi Anikó:</i></b> A RENDEZVÉNYSZERVEZŐ KÉPZÉS MÓDSZERTANI ADOTTSÁGAI ÉS LEHETŐSÉGEI SZEGEDEN	518
<b><i>T. Molnár Gizella:</i></b> A KULTÚRAKÖZVETÍTŐ SZAKEMBEREK IDENTITÁSÁNAK VÁLTOZÁSAI	527
<b><i>Tánczos Zsuzsanna:</i></b> TELEHÁZAK MAGYARORSZÁGON	535
<b><i>A kötet szerzői</i></b>	541
<b><i>A Durkó Mátyás Emlékkonferencia és Jubileumi Szakmai Találkozó programja</i></b>	545

**Sári Mihály:**

## LEKTORI BEKÖSZÖNTŐ

### **Ifjúkorba nőő andragógia – idős mestertanárok és fiatal tudósok konferenciája**

Ritkán fordul elő, hogy egy konferencia egyszerre három ünnepi alkalomnak tudományos reflexióit jeleníti meg, ennél is kisebb az esély, hogy az egyes „fordulók” kerek számot adjanak, ugyanakkor egyszerre három születésre utaljanak. A lektor is visszaemlékezik a legutóbbi, 35 éves évfordulóra, a tanszék önállóvá és a népművelés /felnőttnevelés és közművelődés szak „B” szakká válására, amelynek első csoportjában Horváth Kázmér, Kiss Margit, Ölveti Gábor, N. Szabó József, Szabó Mária Éva s Sári Mihály járhattak, s diplomázhattak 1974-ben.

A kortársak, a korabeli történetekben „útítársak” a mindennapi élet eseményeként éltek meg a mai ünnepi évforduló időbeli forrását: épp visszaérkeztünk a Szamos menti falvak árvízvédelméből, amikor kaptuk a hírt, hogy a „három szakosok” jövőre leadhatják egyik szakjukat, s akkor még népes népművelő szakos csoportunk nem értette igazán azon a kora tavaszi, késő estébe nyúló Durkó-szemináriumon, ahogyan a lublini vendégprofesszor, Mieczysław Marczuk a felnőttnevelés európai, szocialista államokban történő jövőbeli expanziójáról szólt. Durkó Mátyás, Soós Pál, Koczka László, Bimbó Mihályné, Tarr Károly, Béres Csaba első tanítóinkat követték Thoma László, Rubovszky Kálmán, Boros Sándor, s nem tudtuk akkor, hogy ők lesznek a debreceni andragógia „nagy generációja”, a debreceni felnőttnevelési/andragógiai iskola megteremtői.

Az *Acta Andragogiae et Culturae* szakfolyóirat 21. száma 62 tanulmányt rendez négy rendszerbe. A hármas ünnepi konferenciának „küldetése” volt: az akadémiai „bevett” tudományok rendszerébe kívánja illeszteni az andragógiát azzal, hogy tudományosan feltárja annak fejlődéstörténetét (Maróti Andor). Nem csupán egy terminus tudományos eredményeinek magyarországi összefoglalására vállalkozott. az *andragógia történeti és elméleti kérdéseit* történelmi távolságból és mai szemmel értékelő nézőpontot követett.



A jó színvonalú tanulmányok a magyar művelődéstörténet, a felnőttnevelés történetének ma még hiatusokkal rendelkező folyamat-elemeit pótolták, s egyre világosabban rajzolódik ki az „adalékok és szilánkok” összeillesztésével (Juhász Erika, Győry Csaba). A tudomány definíciójának fontos eleme, hogy saját tárgya legyen és sajátos kutatási módszerek tárházával is rendelkezzen, mindezeket meggyőzően bizonyítják a tanulmányok (köztük is Éles Csaba, Farkas Éva, Miklós Márta és Mező Ferenc írásai). T. Kiss Tamás parabolikus írásában – ami a tudomány nyelvén szólva különös teljesítmény – maga a címadás is jelzi a tudomány és a tudomány gyakorlója viszonyosságokkal terhes útjait.

A szerkesztő jó érzékkel rendezi önálló fejezetcím alá az *andragógia gyakorlatában* fellelhető, elméletté, módszertanná emelt tapasztalatokat, eljárásokat, technikákat, technológiákat bemutató tanulmányokat. Az, hogy mindezek külön csoportba kerültek, jelzi az andragógia (andragógika) módszertanának gyakorlati térnyerését, bizonyítják az andragógiai módszertan alkalmazhatóságát és eredményességét. A fejezetben – így a konferencián is – hangsúlyt kapott a felnőttek motivációja, annak fejlesztése (Kerülő Judit, Fónai Mihály), emellett a felnőttnevelés/képzés speciális célcsoportjainak specifikus módszertani sajátosságait is számos tanulmány dolgozza fel (Majdán János, Szabó Irma, Mészáros Attila). Néhány szerző felfedezi a felnőttképzés kialakuló hálózatiságát, intézményi kötődéseit, térszerkezeti modelljeit (Győri Borbála, Franz Vilmos), s a témájuk átvezet a következő nagy fejezethez „*A kultúra és társadalom elméleti, történeti alapvetése?*” című, szélesebb tartalmakat körvonalazó tanulmány-csoporthoz.

A címadás is jelzi, hogy mind a debreceni, mind a budapesti, mind a pécsi andragógiai iskola az andragógiát a kultúra kontextusába helyezi, noha érzékelhető az eltérő súlypont is. A Maróti-tanítványok az európai kultúra és filozófiai alapok háttérében is értelmezik a felnőttképzés szükségességét, funkcióit és intézményeinek működését. A Durkó-tanítványok vállalják az emberformálást (Éles Csaba, Szekeres Melinda), noha a globalizáció és annak eszköztára is a fókuszba kerül (Soós Pál, Hervainé Szabó Gyöngyvér). Ebben a fejezetben és az azt követőben is – *Kultúra és társadalom gyakorlati aspektusai* – ékes bizonytságot kapunk arról, hogy új társadalmi és kulturális paradigmák jelentek meg a XXI. század első évtizedében:

a

multikulturális társadalom saját életközegünk, az interkulturális hatások mindennapi életünk részévé váltak, s a változásokhoz igazodó szakmaiság, kompetencia megformálása a mai felsőfokú felnőttképzőket képző intézményekkel szemben új kihívás (T. Molnár Gizella, Csikós Beáta). A kultúra intézményrendszere, a kultúraközvetítés technológiája, módszertana nem egyszerűen gazdagodott, hanem egyszerre divergál és konvergál, új kulturális tartalmak és formák jelennek meg határterületeken (Husz Mária, Fülöp Ilona, Márkus Edina), amelyeken a kutatások és a specifikus módszertani eljárások alkalmazása, a kutatás-fejlesztés-alkalmazás hármas összefüggésében új kultúraközvetítő technológiákról és kompetenciákról is képet kapunk.

Ez a kötet a tudományos értékű stúdiumaival bizonyítja azt is, hogy a kultúraközvetítés szélesebb fogalom, mint a felnőttoktatás/képzés, s a pedagógia, az andragógia, a gerontagógia mint az embernevelés tudományos rendszere más tudományterületekkel intenzíven érintkezve hatékonyan közvetítik az értékeket a közösségeinknek.. Mindazok, akik az egykori közművelődési szakemberképzésből kinövő új „kulturális mediátor” szakma – és reméljük hivatás – szerepét az andragóguséval szembe helyezve a tudományosság igényét kizárólagosan az utóbbira helyezik, tévednek. Tévednek, mert a világ nem egydimenziós, szerencsére a jóslat, az „egydimenziós ember” sem a XXI. század gyermeke, a homo ludenstől a homo oeconomicusig multidimenzionális lény, amelynek formálását láthatóan szeretettel, hozzáértéssel, következetességgel végzi a magyar társadalmat jobbra, gazdagabbá, igazabbá tenni akaró szakmai csoport.



## A SZERKESZTŐ ELŐSZAVA<sup>1</sup>

A népművelő/közművelődési előadó/művelődési (és felnőttképzési) menedzser/ művelődésszervező/andragógia képzés hivatalos alapításának azt az 1956. szeptember 26-ai dokumentumot tekintjük, amelyben az akkori népművelésügyi miniszterhelyettes, Kende István megnyitotta a népművelő képzést. A Durkó Mátyás Konferencia ettől válik jubileumivá: 50 éve létezik, működik, folyamatos átalakulások viharában is talpon marad a képzésünk, amely ezóta ismert és népszerű egyetemi szakká nőtte ki magát. A rendezvény évfordulói sorában már sajnos csak posztumusz évfordulóként jelenhet meg az alapító, Durkó Mátyás professzor úr születésének 80. évfordulója, mert ő hosszas betegség után 2005. márciusában távozott közülünk. A Konferencia egyben emléket kíván állítani az ő munkájának, tevékenységének, amelyet egész életében tudatosan, aprólékos precizitással és gondossággal végzett. Megköszönni már csak így tudjuk számára ezt a gigantikus munkát: rendezvények, kötetek, dokumentumok sorával, valamint azzal, hogy a képzést és a szellemi örökséget tovább fenntartjuk, őrizzük és továbbadjuk. Az ünnep hangja azonban még az általa kezdetben a Pedagógia Tanszék keretében induló, majd önállóvá fejlesztett tanszék 35. évfordulója alkalmából is szól. Köszönjük mindazoknak, akik megtisztelték a Debreceni Egyetemen zajló rendezvényt jelenlétükkel, és azoknak is, akik bár nem tudtak egyéb elfoglaltságuk miatt megjelenni, de lélekben együtt voltak velünk 2006. szeptember 26-27-én ezen a hármas ünnepen!

A rendezvény megnyitói, plenáris előadásai és visszaemlékezései, valamint a szekciók előadói sorában közel 80 jelenlegi és volt oktató, hallgató, szakember szólalt meg több mint 80 különböző témakörben. Ezen beszédek, előadások, visszaemlékezések sorából a SZÍN folyóirat 2006. évi különszámában válogatunk szemelvényeket, amelyeket a jelenlegi, a Debreceni Egyetem BTK Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszékének *Acta Andragogiae et Culturae* tanulmánykötete különszámában másodközlésként újra megjelentetünk, hogy ezáltal a konferencia anyagai egy egységes kötetben is elérhetőek legyenek.

A jelenlegi kötetben az első, jubileumi szakmai naphoz kapcsolódó tanulmányok körében az andragógiai képzés és a tanszék történetéből három szemelvényt olvashatunk. A rendezvény keretében először átadásra került felnőttképzési és közművelődési szakmai elismerés, a Durkó Mátyás Emlékérem díjazottja, Maróti Andor professzor úr vállalkozott a

---

<sup>1</sup> Másodközlés, első megjelenés: SZÍN 11/5. 2006. októberi szám

szakképzésünk történeti vázlatának összefoglalására országos szemszögből. Ezúton is sok szeretettel gratulálunk Maróti professzor úrnak a kitüntetéséhez! A konferencián a Magyar Művelődési Intézet jóvoltából a résztvevők már megtekinthették, megvásárolták a magunk között csak Durkó Mátyás Emlékkönyvnek nevezett, Balipap Ferenc által a professzor úr emlékére szerkesztett kötetet. Ennek rövid áttekintését olvashatjuk Földiák András, az MMI fejlesztési igazgatóhelyettese írásában. Az országos áttekintés és a kötetbemutató után jól illeszkedik a sorba a debreceni tanszék jelenlegi vezetőjének, Éles Csaba egyetemi docensnek az áttekintése a tanszék szellemi arculatáról az elmúlt 50 év tükrében. A konferencia második, tudományos napján 11 szekcióban zajlott a szakmai munka. A szekciók két fő probléma köré csoportosultak: a felnőttképzés terén a történeti és elméleti kérdések, az andragógiai dokumentumok, valamint az andragógia módszerek és kompetenciák, a gyakorlati alkalmazások, dimenziók egyaránt helyet kaptak; a kulturális területen pedig történeti és elméleti kérdéskörök, a kultúráközvetítő eszközök és intézmények bemutatása, a kulturális menedzsment vonatkozásai, valamint a kultúra és társadalom jelenlegi összefüggései kerültek megvitatásra. A kötet további részében a szekciók pontosan 70 előadásának anyagait válogattunk szét négy témakörbe, amelyek: az andragógia elméleti és történeti alapvetései; az andragógia gyakorlati aspektusai; valamint a kultúra és társadalom elméleti és történeti alapvetései; a kultúra és társadalom gyakorlati aspektusai.

Kívánok minden kedves olvasónak hasznos szellemi barangolást a képzésünk 50., az alapító, Durkó Mátyás professzor úr születésének 80., és a debreceni tanszék önállóvá válásának 35. évfordulója alkalmából összeállított anyagok tanulmányozásához! Kívánom, hogy mind önmagunk, mind tanítványaink számára hasznos ismereteket leljünk benne mindannyian!

**Maróti Andor:**

**A NÉPMŰVELÉSTŐL AZ ANDRAGÓGIÁIG. A NÉPMŰVELÉSI SZAKKÉPZÉST  
MEGHATÁROZÓ SZEMLÉLET ÁTALAKULÁSA<sup>1</sup>**

Tisztelt Hallgatóim!

Durkó Mátyást olykor bíráltuk, hogy bonyolultan fogalmaz. Írásaiban hosszú mondatok követték egymást, megállapításait sokféle árnyalatban fogalmazta meg. Utólag azonban fel kellett ismernünk, ez a szokása inkább erénynek tekinthető: az alaposság és pontosság követelményének. Annak az igénynek, hogy minden szó helyén legyen, s a gondolatok a lehető legnagyobb mértékben tisztázódjanak.

Ezt a hagyományt szeretném követni, ezért elnézést kérek Önöktől, hogy felolvasom a mondanivalómat. Az élő beszéd hatásosabb lehetne, ennek ellenére a gondolataim pontosabb kifejezése érdekében mégis a felolvasást választom. Előadásom címe: A népműveléstől az andragógiáig. Alcíme: A népművelési szakképzést meghatározó szemlélet átalakulása. Ez jelzi, hogy nem az egyes intézmények és tanszékek történetét ismertetem, erre a rövid idejű előadás amúgy sem adna lehetőséget, hanem azokat az eseményeket említem meg, amelyek véleményem szerint az elmúlt fél évszázadban képzésünk sorsát befolyásolták.

Amikor 50 évvel ezelőtt Durkó Mátyás elindította népművelési szemináriumát a Debreceni Egyetem Bölcsészeti Karán, és nem sokkal később a Népművelési Intézet Oktatási Osztálya megkezdte a felsőfokú népművelési szakképzés tervezését – általános volt a meggyőződés, hogy a népművelés feladata a kultúra széleskörű terjesztése és a művelődési alkalmak hozzáférhetővé tétele a társadalom egészében. Bár ez a gondolat a társadalom egészére ható, iskolán kívüli művelődés szervezését jelentette, különös hangsúlyt helyezett a hátrányos helyzetű rétegek felvilágosítására és műveltségi hiányaik pótlására. S minthogy a „nép” fogalmával akkor a parasztságot azonosították, a népművelést is elsősorban a falu felemelésének hitték. Ebből következett, hogy sokan küldetésnek tekintették, olyan tevékenységnek, amelyben az értelmiség áldozatot vállaló tagjai felkeresik a tanyákon és a falvakban élőket, a városok munkásszállásain lakókat, hogy őket a kultúra értékeivel ismertessék meg. Bármennyire is teljessé akart válni ez az elhatározás, más vonatkozásban mégis korlátozott maradt. Csupán a szellemi kultúrát népszerűsítette, az életmóddal összefüggő kulturáltság problémáival általában nem foglalkozott.

A felsőoktatásban megjelenő népművelési tanterv is a szellemi kultúrán belül igyekezett széleskörű műveltséget adni. Arra hivatkozva, hogy ha a

---

<sup>1</sup> Másodkölés, első megjelenés: SZÍN 11/5. 2006. októberi szám

népművelők mások műveltségét akarják fejleszteni, akkor nekik is művelteknek kell lenniük. Ezért a különböző tudományágakról és művészeti területekről a középiskolát meghaladó szinten kell tájékozódniuk. Csakhogy ez kiváltotta a polihisztorság vádját. Utalva arra, hogy az időhiány miatt egyik területen sem lehet alaposabb tudást adni, a felületes tájékozódásnak pedig nincs képző értéke. Az elaprózódást valóban nehéz volt elkerülni, már csak azért is, mert tervezés közben egyre több szakterületről alakult ki az a vélemény, hogy az általános műveltségből ki nem hagyható. S még ott is, ahol remélni lehetett, hogy van lehetőség a rokonterületek összevonására, hamar kiderült, hogy ez a remény illuzórikus. A budapesti bölcsészkar tervében például helyet kapott a "Korunk természettudományos világképe" c. tárgy, és az előadására a Természettudományi Kar professzorait kértük fel. Ők azonban csak a saját szűkebb szakterületük előadására vállalkoztak, így a komplexnek tervezett tárgy öt résztárgyra oszlott szét. Mintha a gimnáziumok folytatása lenne, szakmai profil nélkül.

A képzés gyakorlati része a művelődési házak és a könyvtárak munkáját ismertette, majd a tudományos ismeretterjesztést és a műkedvelő művészeti mozgalmat tárgyalta. Hamarosan nyilvánvaló lett azonban, hogy ehhez közvetlenül semmilyen elmélet sem kapcsolható. A pedagógiából még kölcsönözhetőek voltak bizonyos nevelési célok és elvek, de ezek egyrészt túlzottan általánosak voltak, másrészt, amikor a módszertannal konkrétabbá válhattak volna, érezhető lett, hogy az iskolai oktatáshoz illeszkedő pedagógia a népművelés gyakorlatát nem tudja segíteni. Meg kellett tehát nézni, hogy külföldön ebben a vonatkozásban mi történik. Elkezdtük keresni és fordítani az idegen nyelvű szövegeket, amelyek azonban zömében már nem a népművelésről, hanem a felnőttoktatásról szóltak, bár ezekből az is kiderült, hogy itt a népművelés átalakulásáról van szó. Ahogy Bogdan Suchodolski, a varsói egyetem tanára írta: a kultúra terjesztésével foglalkozó népművelésnek tudomásul kellett vennie, hogy egyes társadalmi osztályok szolgálata helyett az egyén szolgálatába kell szegődnie, azok tanítására vállalkozva, akik szükségét érezték annak, hogy felnőtt korukban is tanuljanak. Ezért már a 60-as évek közepén népműveléselmélet helyett a felnőttnevelés és oktatás elméletét tanítottuk. Ennek bizonyítéka volt a Durkó Mátyással közösen írott egyetemi jegyzetünk, a Népművelés-elmélet, amely csak címében őrizte a régebbi fogalmat, valójában már nem arról szólt. A váltást képzésünk elméleti részében meg lehetett ugyan csinálni, de ezzel eltávolodtunk attól a gyakorlattól, amelyhez a szak alapjában véve kötődött. Az ellentmondás feloldása lehetetlennek látszott. Már csak azért is, mert egyre erősebben jelentkezett a követelmény, hogy bizonyítsuk képzésünk tudományos megalapozottságát. Főleg az egyetemeken szembe kerültünk azzal a véleménnyel, hogy szakunk nem való a felsőoktatásba. Nem egyszer

hallottuk, hogy a népművelőket elég lenne tanfolyamokon kiképezni, hiszen a munkájuk csak szervező munka.

Úgy látszott, mintha a népművelésben dolgozók sem gondolnák másképp. Ők az egyetemektől és a főiskoláktól a hatékony gyakorlat módját várták, és természetesen az ott szerezhető végzettséggel nagyobb társadalmi elismerést is. Az elméletet pedig jórészt feleslegesnek tartották. Ezt az igényt a művelődéspolitikai irányítói is elfogadták, mert az elmélet helyébe a politikai elkötelezettséget szerették volna állíttatni. Már csak azért is, mert hamar kiderült, a népműveléshez kapcsolható elmélet részben Nyugat-Európából és Észak-Amerikából, részben pedig olyan „szocialista” országokból vehető át, mint, Csehszlovákia, Lengyelország és Jugoszlávia, amelyeket nem egyszer ért az ideológiai-politikai revizionizmus vádja. Nem véletlen, hogy amikor 1965-ben Debrecenbe hívták össze az országos népművelési tanácskozást, a művelődéspolitikai vezetői elmarasztaló bírálatot mondtak a népművelők képzés „elméletieskedő” egyetemi oktatóiról. Szegény Durkó Máttyást közvetlenül érintette ez a bírálat, mert felszólalásában arról beszélt, hogy a tömeghatású rendezvények helyett a gyakorlatot differenciálni kell az emberek szükségletei és érdekei szerint, nem feledkezve meg az eltérő irányok integrálásáról sem. A művelődéspolitikai egyik vezetője erre gúnyosan jegyezte meg, egyesek azt hiszik, ha differenciálnak és integrálnak, akkor tudományosak lesznek.

Ebből akkor nem derült ki, az illető felismerte-e, hogy a differenciálás igénye a korábbi évek dogmatikus felfogását támadja, amely szerint mindenkinek ugyanazt a világnézetet és kultúrát kell adni, vagy csak az háborította fel, hogy a változtatás szükségességét ezúttal nem a felső vezetés fogalmazta meg, hanem a gyakorlatot kívülről néző egyetemi oktató. Noha az újítást a tanácskozás előtt a megjelentek között jó néhányan helyeselték, a hozzászólók között senki sem akadt az elméletileg indokolt változtatás védelmében. Így feltételezni lehetett, hogy a népművelés gyakorlatában dolgozók sem rokonszenveznek a változtatással. Ezt igazolta, hogy az akkor divatos fogalomként emlegetett „kis csoportos munka” elterjedt ugyan, de a lényegétől megfosztva. A lényege az lett volna, hogy a népművelés programjain résztvevők aktív szerepet töltsenek be, vitázzanak egymással, és együttműködve fejlesszék műveltségüket. Ehelyett sokan úgy fogták fel a „kis csoportok” szervezését, többé nem kell arra törekedni, hogy sokan vegyenek részt egy-egy programon, elég, ha azokon néhány ember jelenik meg, s hallgatja meg, amit neki mondanak.

Bár ekkor egyre gyakrabban került a politikai szövegekbe „a demokratizmus fejlesztése”, ám ez csupán a központilag meghatározott célok helyeslését és gyakorlati megvalósítását jelentette, és nem az „alulról jövő” kezdeményezések támogatását. Ez megmutatkozott a népművelésben is.



Amikor a 80-as években Vercseg Ilona és munkaközössége felmérést készített a népművelők szerepfelfogásáról, a megkérdezetteknek csaknem fele (48,6%-a) nyilatkozott úgy, munkájuk: célja, hogy megfeleljenek „az irányítás aktuális elvárásainak”, „Az alulról jövő kezdeményezések felkarolását” és „a társadalmi cselekvés beavatkozás lehetőségeinek keresését” mindössze 2,9% vállalta. Pedig ekkor már megtörtént a népművelés fogalmának a közművelődéssel való felváltása, amit 1974-ben párthatározat, 1976-ban törvény szentesített. Sokan mégsem láttak benne mást, mint névcserét, holott e két fogalom egészen más szemléletet jelentett. Az eltérést még 1947-ben Karácsony Sándor fogalmazta meg találóan: „A népművelésben más műveli a népet, a szabad művelődésben a nép magamagát műveli, ahogy igénye és kedve tartja”. Igaz, ő szabadművelődésről és nem közművelődésről beszélt, de ha valaki figyelmesen olvasta el az 1976-os törvény országgyűlési előterjesztésekor mondott miniszteri beszédet, észrevehette volna a csaknem teljes egyezést Karácsony Sándor korábbi felfogásával, bár az ő neve ekkor el sem hangzott. Nem értettem, hogyan vállalhatta a szemléletváltást javasló ezt az érvelést, hiszen teljesen eltért az akkor általánosan elfogadott szemlélettől. Csak sokkal később tudtam meg, hogy a miniszter beszédét Biró Zoltán fogalmazta meg, aki a minisztérium irodalmi osztályának volt a vezetője, s aki korábbi egyetemi népművelés-szakos felkészültségének köszönhetően jól ismerhette a szabadművelődés hagyományát.

A 70-es évek válaszául elé állították a népművelést: át tud-e térni a közművelődés fogalmával jelzett változásra, tehát a „művelés” helyett a „művelődést” állítja központjába, vagy megmarad a kulturális rendezvények szervezésénél és a művelődési házakra korlátozódó gyakorlatnál. Az első változat a népművelési szakképzésben azt jelentette, hogy a művelődést a társadalmi lét egészében kell értelmezni, az ember és kultúra viszonyában, ezért művelődéstörténeti, művelődésfilozófiai, szociológiai, pszichológiai és felnőttképzési alapozással kell szólni róla. Mi ezt választottuk, és ez lehetővé tette, hogy teljesen új tantervet alkalmazzunk, amit a minisztérium is jóváhagyott, s amelyet szemléletében a tanárképző főiskolák is átvettek. Ez az új tanterv növelte a szak tekintélyét. Amikor a debreceni egyetemen a képzés önálló tanszéki rangot kapott, majd a budapesti bölcsészkaron ugyanezt javasolta a minisztériumnak az Egyetemi Tanács, ráadásul Művelődéstudományi Tanszék elnevezéssel, úgy látszott, a képzésünk más szakokkal egyenrangúan véglegesen beilleszkedik a felsőfokú oktatás rendjébe. Mégsem így történt. A budapesti egyetem javaslatára a minisztérium évekig nem válaszolt, majd úgy döntött, hogy a javaslattól eltérően Művelődéstörténeti Tanszéket kell alapítani, s a Közművelődési Szakcsoportot ez alá kell besorolni önállóan egységként. Ez önmagában

még nem lett volna baj, de a Művelődéstörténeti Tanszék ekkor kinevezett vezetője munkáját azzal kezdte, hogy javasolta a népművelési szak megszüntetését. Bár ez akkor nem következett be, mert az illető rövidesen egy Irodalomtörténeti Tanszék vezetését pályázta meg, s a Művelődéstörténeti Tanszék helyébe lépő, új vezetője már egyáltalán nem foglalkozott szakunk felszámolásával. Az önálló tanszéki rang minisztériumi elutasítása azonban az ELTE Bölcsészkarán hozzájárult felvételi keretszámaink fokozatos csökkentéséhez, majd végül a 90-es évek közepén szakképzésünk megszüntetéséhez.

A szakkal szemben erősödő bizalmatlanság jele volt a '70-es évek végén született minisztériumi döntés, amely megváltoztatta a korábbi képzési rendeletet. Az még előírta, hogy valamennyi főfoglalkozású népművelési munkakörhöz egyetemi vagy főiskolai népművelési szakképzettség szükséges. A módosítás viszont kimondta, hogy bármilyen felsőfokú szakképzettség elfogadható, legfeljebb egy rövid tanfolyammal egészítendő ki a népművelési tudnivalókról. Tehát a 4-5 éves szakmai tanulmányok helyett a más szakon végzettek néhány hetes kiegészítő képzése is elég. Ez a rendelet kimondatlanul is sugallta, hogy nincs szükség népművelési szakképzésre, mert annak nincs olyan értéke, amely a gyakorlatban nélkülözhetetlen lenne. A képzésünkben tanítók ezt nagyon sérelmesnek tartották, úgy vélték, akik így döntöttek, nem ismerik szakunk tartalmát és eredményeit.

Egy érdekes esemény jól érzékeltette szakunk téves megítélését. Ezekben az években történt, hogy felajánlottam a rádió és a televízió vezetőinek, az egyetem népművelés-szakán indítsunk közösen specializációt rádiós és televíziós szakemberek képzésére, úgy hogy itt az ő szakembereik tanítsanak. Javaslatomat azzal az indoklással utasították el, hogy nekik bármilyen felsőfokú végzettségű jelentkező megfelel, mert egy mezőgazdasági műsort a mezőgazdász tudja jól szerkeszteni, a gazdasági műsort a közgazdász, az irodalmi a magyar-szakon végzett. És amit a rádió vagy a televízió műsorairól tudni kell, azt a gyakorlatban el tudják sajátítani. Népművelőre tehát nincs szükségük, mert nincsenek ilyen jellegű műsoraik.

Hasonló eset játszódott le a 80-as évek elején, amikor Vitányi Iván azt javasolta, az egyetemeken közös alappal indítsák a múzeumi, a könyvtári és a népművelési szakokat, majd speciális irányokban ágazzanak el egymástól. A javaslat megvitatására az ELTE Bölcsészkarán összehívott megbeszélésen a múzeumi szakok vezetői felháborodottan utasították el ezt a kezdeményezést. Azzal érveltek, hogy a múzeumok nem népművelési intézmények, dolgozóik tudományos munkát végeznek, s a felkészítésükhöz szükség van az önálló, ötéves képzésre. Ugyanezt mondta el a könyvtár-szak akkori vezetője is, hangoztatva, hogy a könyvtárosok feladata a

könyvállomány tudományos feldolgozása és az értékes kiadványok megőrzése. Nyilván az országos nagy könyvtárakra gondolt, s nem a közművelődésekre, mégis eszembe jutott, ezek szerint az olvasók feleslegesek a könyvtárakban, vagy a kiszolgálásukhoz alacsonyabb képzettségű, szakképzetlen könyvtárosok is elegendőek? És a múzeumokban sem több a látogatókkal való foglalkozás, mint a tájékoztató szövegeket tartalmazó kiadványok eladása és a tárlatvezetés meghallgatását lehetővé tevő magnetofon-készülékek kölcsönzése? Tény, hogy az együttműködés nem jött létre a rokonszakok között, és érezhető volt az előítélet, amely szerint a népművelés nem értelmiségi foglalkozás. Pedig Vitányi javaslata a bevezető képzésben nem is népművelési tudnivalókat ajánlott, hanem kultúraelméleti, művelődésszociológiai stúdiumokat. Az a tény azonban, hogy az elit-szakok szerves kapcsolatba kerülhetnek a lenézett népművelési tanulmányokkal, önmagában sértőnek látszott.

Ezekben az években kezdett eltűnni az elmélet és a gyakorlat közti szakadék, ha nem is mindenütt, de egyes kísérleti kezdeményezésekben, főként az Országos Közművelődési Központ kezdeményezésére. Itt most csak felsorolható, mi indult el ennek érdekében. Az Általános Művelődési Központok az iskolai oktatás és az iskolán kívüli művelődés együttműködését célozták, a Nyitott Művelődési Házak előtér-kísérlete a programoktól függetlenül is adható művelődés érdekében szervezték meg a szolgáltatásaikat, közérdekű információk adásával, bizonyos eszközök szabad használatával és a kötetlen beszélgetés színtereivel. A szocio-kulturális animáció francia példa alapján akarta fokozni az önképzési célú csoportos öntevékenységet, a közösség-szervezés angol-amerikai minták átvételével kezdeményezte az egyes településeken a lakosság aktív részvételét a helyi infrastruktúra fejlesztésében. Debrecenben és Hajdú-Bihar megyében két évig működtek finn mintára önképző csoportok, és beszámolóik tanúsították, hogy az intenzív művelődésnek nálunk is megvan a lehetősége. S hogy a magyar hagyományok közt is volt újjáéleszthető gyakorlat, azt bizonyították az újjáéledő népfőiskolák, valamint azok a nagyszerű kezdeményezések, amelyek a köznapi szükségletekre épített kínálattal tették életképesebbé a művelődési házakat. Ez utóbbiakról kitűnő interjú-kötet számolt be a 80-as évek első felében „Közelítések” címmel. Az egyik nógrádi községben például a művelődési ház újonnan kinevezett vezetője úgy kezdte meg a munkáját, hogy a házat építeni akaróknak vetítettképes előadást szervezett, és itt építész-mérnökök mutatták be, hogy külföldön (pl. Hollandiában) milyen tetszetős családi házak épülnek, majd felajánlották, ha valaki választ ezekből, ők vállalják annak megtervezését. A művelődési ház ezután burkoló anyagokból és bútorokból rendezett kiállítást, bemutatva, hogy milyen lehetőségek közül lehet választani. Az építkezők tájékoztatást

kaptak a környék kisiparosainak elérhetőségéről. S hogy az ízléses lakberendezés lehetőségeit is megismerjék, a művelődési ház vezetője lakberendezési lapokat rendelt a könyvtár számára, még külföldieket is. Ezeknek olyan sikere volt, hogy a cikkek jobb megértése érdekében nyelvtanfolyamot lehetett indítani. Persze, mindez eltért a művelődési házak szokványos szolgáltatásaitól. Volt azonban egy jelentős értéke: segített az embereknek abban, hogy az életük kulturáltabb legyen. Egy másik példa: az egyik dunántúli kisvárosban az új művelődési központ vezetője felajánlotta intézményét egy-egy hétre a város üzemének, hogy mutassák be ott, mit is csinálnak, és maguk szervezzék meg a programjaikat. E kezdeményezésnek olyan nagy sikere volt, hogy sokan kapcsolódtak be a rendezés munkájába, és tömegek látogatták ezeket az eseményeket. Az ilyen példák is mutatták, ha a mindennapi lét kultúrájában gondolkodik valaki, és a résztvevőket nem passzív jelenlevőként, hanem aktív közreműködőként akarja megnyerni, akkor szokatlanul nagy érdeklődést és társadalmi segítséget kaphat. Sajnos, az ilyen kezdeményezések csak kevésbé tudtak hazai gyakorlatunkban elterjedni, még akkor sem, amikor a népművelést művelődésszervezésnek kezdték nevezni. Feltehetően azért, mert a névcserét sokan úgy értelmezték, látványos, szórakoztató programokat kell szervezni a szabadidő kitöltésére, amelyeken persze kérdéses, hogy mennyiben járulnak hozzá a műveltségi szint emeléséhez.

Az utóbbi évek azután váratlan fordulatot hoztak képzésünk életébe. Amikor a magyarországi felsőoktatás egészében igazodni volt kénytelen az európai országok felsőoktatási rendszeréhez, meg kellett nézni, hogy szakunk milyen elnevezéssel kerülhet összhangba más országok szakképzési kínálatával. Népművelési-szak seholsem volt, közművelődési még úgy sem, mert az első fogalmát másutt is ismerték ugyan, a közművelődést azonban Magyarországon kívül seholsem. A művelődésszervezés ugyancsak hazai találmánynak bizonyult, s végül egyedül a felnőttoktatás talált rokonságra külföldön, ráadásul „andragógiai” elnevezésével együtt. Úgy hogy ez lett szakunk új neve, ami persze nem volt ismeretlen nálunk, hiszen a korábbi tantervekben fő tantárgyként már régóta jelen volt. Most azonban a szak egészét átfogó rangot kapott, és így eljutott oda, amit Durkó Mátyás már régen szeretett volna megvalósítani, amikor a népművelési ismereteket andragógiaként tanította. A népművelés és a felnőttoktatás persze nem azonos, még ha fel is fedezhető köztük rokonság. Ez az összefüggés nálunk sokáig nem volt feltárható, mert a felnőttoktatás fogalmát az iskolák esti és levelező tagozata használta, a felnőttképzést a munkaerő-piaci tanfolyami oktatás. Ám a közelmúltig egyik sem érezte, hogy szüksége lenne andragógiai felkészültségre. Ennek oka szerintem az volt, hogy csak az ismertetendő tartalom volt számukra a lényeges, ahhoz kellett érteni, az elsajátítás

hatékonyságának javításához nem. Egyelőre kérdéses, a jövőben történik-e ebben a vonatkozásban változás, és elismerik-e szakunkat sajátjuknak. Ez alighanem rajtunk is múlik. Egyrészt bizonyítanunk kell, hogy át lehetne térni arra a gyakorlatra, amelyben a tanulás folyamatának alakulása a központi probléma. A váltást indokolja, hogy egyre bizonyosabb, a tudást már nem egyszerűen az ismeretek gyűjtésével lehet megszerezni, hanem kapcsolataik felismerésével, a bennük rejlő ellentmondások felfedezésével. Vagyis problémaérzékeny gondolkodásra van szükség, ami a jelenségek leegyszerűsítésével, az ellentétek merev szembeállításával nem alakul ki. A gondolkodásmód alakítása ma különösen a társadalomra vonatkozó ismeretekben lenne időszerű, mert nélküle a közélet demokratizmusa nem lehet életképes. Emellett föltehető, hogy az andragógia tanításának empirikus vizsgálatokra kellene épülnie, olyan vizsgálatokra, amelyek nem csak a részvétel és a motiváció adatait összesítik, hanem az elsajátítás folyamatának elemzésére is vállalkoznak. Úgy gondolom, ez előttünk álló feladat, érthető, ha még hiányoljuk. De ha mellőzzük, nem jutunk túl azon, hogy elmélkedünk a felnőttkori tanulás fontosságáról, bizonygatjuk az egész életen át tartó tanulás jelentőségét, anélkül, hogy érdemben hozzájárulnánk a felnőttoktatás és felnőttképzés eredményességéhez. Talán nem túlzok, amikor azt mondom, ha Durkó Mátvás közöttünk lehetne, alighanem ő is ezt ajánlaná.

**AZ EMLÉKKÖNYVRŐL<sup>1</sup> AZ EMLÉKÜLÉSEN<sup>2</sup>**

A kötet egyik kiadója a mi intézetünk, ezért talán elfogult leszek az ismertetésében, ezért elnézést kérek. Más tekintetben viszont elfogulatlan vagyok, mert én nem a «durkológián», hanem a «marotológián» végeztem. Emiatt még nagyobb megtiszteltetés számomra, hogy a könyv bemutatása révén e rangos emlékülésen szólhatok, itt Debrecenben, és ezáltal is közelebb kerülhetek Dr. Durkó Mátyás professzor munkásságához.

„Az illegitim andragógusképzés megteremtője”, „In memoriam Durkó Mátyás” című kötetet Balipap Ferenc szerkesztette. A mai világban kiemelést és megkülönböztetett köszönetet érdemelnek azok, akik anyagilag lehetővé tették a megjelenést; a Magyar Művelődési Intézet és a földesi Karácsony Sándor Társaság a Nemzeti Kulturális Alap és a Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériumának a támogatásával adta ki a könyvet, amely valamivel több, mint 300 oldal, és tartozik hozzá egy CD melléklet. A CD-re egyébként külön felhívom a figyelmet: Durkó Mátyás Jászberényben tartott és Karácsony Sándorról szóló előadása hallható rajta.

A kötet összesen 28 tanulmányt tartalmaz, valamint a Függelék, amelynek nem a legszerencsésebb elnevezése a függelék szó, mert több annál: Durkó Mátyás munkásságának valamiféle summázata. Hiszen a „durkológián” diplomát szerzett valamennyi nappali és levelező tagozatos hallgató nevét és a doktori fokozatot elérték listáját tartalmazza, továbbá a professzor írásműveinek igen gazdag bibliográfiáját. A jelentős életmű eredménye kerül tehát itt bemutatásra, divatos szóval azt is mondhatnánk, hogy a „kimeneti” oldal grandiózus összefoglalását szemlélhetjük. A teljes kötet tehát fajsúlyos, igényes, Durkó Mátyás emlékéhez méltó mű. Gratulálok a szervező és szerkesztő Balipap Ferencnek!

Amikor kezembe vettem a kötetet erre a bemutatásra készülvén, és némileg már beletekintettem a tanulmányok egy részébe, Velásquez egy műve jutott eszembe. Az idén tavasszal a Szépművészeti Múzeumban rendezett nagy spanyol képzőművészeti kiállításnak körülbelül a középtáján volt egy meglehetősen gyengén világított terem, amiben két – látszólag – egyforma kép kapott igen erős, jó megvilágítást. Amikor belépett az ember a terembe, jobbról is, balról is ugyanazt a festményt látta: Margarita infánsnő egészalakos remek portréját. Az infánsnő egy 8-10 éves kislány, csodálatos

---

<sup>1</sup> Az emlékkönyv adatai: Balipap Ferenc (szerk.) (2006): Az illegitim andragógusképzés megteremtője – in memoriam Durkó Mátyás (1926-2005). Budapest – Földes, Magyar Művelődési Intézet – Karácsony Sándor Művelődési Társaság

<sup>2</sup> Másodközlés, első megjelenés: SZÍN 11/5. 2006 októberi szám

tartású, királyian pazar ruhában. A két kép mérete, rajtuk a kislány alakja, a ruha redőzete és minden más részlet ugyanolyan. Miért állították ki kétszer ugyanazt, és egyáltalán mit állítottak ki, az eredetit és valamilyen rangos másolatát? – morfondírozhat a tájékozatlan néző. Nos, az egyik az idős Velásquez műve, a másik, amelyik ugyanott, ugyanakkor, ugyanabból a beállításból készült önálló munka, a mester vejének az alkotása. Alaposabban szemlélve aztán fel lehet fedezni a különbségeket, és kiderül, hogy hajszálnyival tér el csak Velásquez festménye, de attól a hajszáltól viszont sokkal jobb lesz.

Hogy miért jutott eszembe ez a két kép? Azért mert az emlékkönyv egy kicsit ehhez hasonló, ugyanarról az emberről és életműről írnak sokan más-más nézőpontból. Barátok, közvetlen munkatársak és távoli – többnyire budapesti – kollegák, és sok-sok tanítványa. Durkó Mátyás egyik dedikációjában találó módon «együttgondolkodó küzdőtársának és kiegészítőjének», Maróti Andornak ajánlotta a könyvét. Igen, így van, együttgondolkodók és küzdőtársak tanulmányai sorakoznak a kötetben, miközben megszólal maga Durkó Mátyás is Mayer József most elővett, de igen frissnek mutakozó interjújában.

Sokan és sokféle oldalról mutatják be tehát Durkó professzor urat, de ezek az egymásra vetülő bemutatások cseppet sem teszik egyhangúvá a könyvet, sőt, izgalmasan rajzolódnak ki az újabb és újabb portréból a fontosabb, többek által említett, így a megerősítések következtében egyre jobban elmélyülő vonások, valamint a kevesek által hangsúlyozott, de szintén hozzá tartozó vékonyabb rajzolatok. Izgalmas és érdemleges portré kerekedik így a kötet egészéből.

Nos, a sokféle tanulmányt érintőlegesen sem kívánom bemutatni, egyfelől azért, mert nem akarnám valamiféle ügyefogyott tömörítvényben elmondani a kötetet, és ezzel mintegy fölöslegessé tenni az elolvasását, másrészt még ha lenne is ilyen szándékom, itt és most akkor sem jutna rá idő. Inkább csak érzékeltetni szeretném azt, ahogyan a tanulmányok sorából formálódik ez a nagy közös portré, ezért néhány szerző által Durkó Mátyásról leírt egy-egy fontosabb jellemző vonást ragadok ki. Ennek során talán sikerül valamennyire megtapasztalnunk a nézetek egymásra rakódásának ezt a különös élményét, amelyet természetesen maga a kötet olvasása adhat meg igazán.

A kötetben belüli sorrend szerint haladok, tehát a sorrend nem értékítélet. Sajnos a kötet negyedéig sem fogok eljutni, sok kiváló és említésre érdemes írásról így nem esik szó, de az olvasóknak persze ezeket is határozottan ajánlom figyelmükbe.

Borbáth Erika Előszava ebből a szempontból nem egészen előszó, ugyanúgy kirajzol néhány fontos vonást, mind a további tanulmányok. Borbáth Erika

azt emeli ki első helyen, hogy Durkó Mátyás szakmát teremtett. Az akkor még ismeretlen andragógiából úgy hozott létre elméletileg megalapozott gyakorlatot, hogy azt ma már nem csak folytatjuk, hanem magától értetődőnek tartjuk. A másik tényező, ami egyebek mellett hangsúlyosan szerepel ebben az írásban, az, hogy itt Debrecenben ember léptékű és színes iskola jött létre, amelyen belül figyeltek egymásra a hallgatók és az oktatók. Nem akarom erőszakoltan aktualizálni ezeket az értékeket, de a mai tömegoktatás felől tekintve ez különösen megszívlelendő.

T. Kiss Tamás és Tíbori Tímea tanulmánya a kimondottan és teljes egészében Durkó Mátyásról szóló írások közül a legszélesebb merítésű. Nem véletlenül ez szerepel első helyen az előszó után és ennek az írásnak a címe vált a kötet címévé is. A szerzőpáros a gazdag életműből talán a legnagyobb hangsúllyal azt emeli ki, hogy Durkó professzor az általa tárgyalt probléma elméleti kidolgozását minden esetben a gyakorlati alkalmazás, alkalmazhatóság vizsgálatáig folytatta. S a „minden esetben” szavakat érdemes megismételni, mert ez jól utal a következetességre és a gyakorlatnak való feltétlen elkötelezettségre. Durkó Mátyásra jellemző másik fontos tényként olvashatunk az interdiszciplináris aspektusok tág soráról, arról, hogy a felnőttnevelési munkássága mellett gyakran találkoztunk műveiben az ismeretelméleti-filozófiai, szociológiai, pszichológiai szempontok alkalmazásával. S ez az elméletalkotási metodológia is igen következetesen érvényesült mind a műveiben, mind oktatási gyakorlatában.

Rokonszenves törekvésként említik a szerzők Durkó Mátyásnak azon való fáradozását, hogy minél több embert vonjon be, nyerjen meg az ügynek. Az is ennek a szándéknak egyik megmutatkozása, hogy előszeretettel publikált másokkal: 7 nevet olvashatunk a tanulmányban, akikkel közösen jelentek meg művei. Időben is és a két tanszék közötti kapcsolat alakulása szempontjából is talán a legfontosabb az 1966-ban Maróti Andorral közösen jegyzett Népműveléstudomány című egyetemi jegyzet.

Minden írás előtt újból és újból el kellene mondanom, hogy sokkal többről szól, mint ami keveset kiragadok belőle, de a lehetőségeim korlátozottak. Fokozottan igaz ez Maróti Andor „Durkó Mátyás emlékére” című tanulmányára. Nagy fejlődési lehetőséget ígérő kifejezésként határozza meg a tanulmány a szórakozva művelődés fogalom párt, amit Durkó Mátyás gyakran használt. Valóban, a művelődés kiemelkedően fontos jellemzője ez, az értelmes és kellemes, a hasznos és oldott időtöltés, ami megkülönböztetendő a csak szórakoztatást célzó, a kikapcsolódást nyújtó tevékenységtől, a másik oldalon pedig a tanulástól, amely olykor meglehetősen keserves magolásból áll. A szórakozva művelődés azonban nem jelent és ne is jelentsen leegyszerűsítést, felületes, alacsony szintű tevékenységet. Maróti a Teller Ede mondatait átvevő Durkót idézi: „Ma azt



tartják haladásnak, hogy minél több ember éljen jól, és ez még rendben is volna. De a demokrácia oda fejlődött, hogy csak az a szellemi termék számít értékesnek, melyet még a legbutább ember is megért. Én ezt a legbutább embert szívesen etetném, de azt semmiképpen sem szeretném, hogy a szellemi haladás kritériumait hozzá igazítsák.” A közművelődésnek be kell illeszkednie a permanens képzés rendszerébe – hangsúlyozta Durkó Mátyás meghatározó koncepcionális elveként, és ez az, ami Maróti Andor szerint is a műveltségi színvonal emelkedésének egyik legfontosabb feltétele. A művelődésnek közvetlenebb kapcsolatba kell kerülnie a rendszert alkotó más tevékenységi körökkel, így például a közoktatással, a munkaerő-piaci képzéssel, a tömegkommunikációval. Durkó Mátyás ennek érdekében egy átfogó neveléstudomány szükségességét fogalmazta meg, az ember nevelését, vagy antropagógiáét, ami magában foglalná a pedagógiát, az andragógiát és az idősek művelődésével foglalkozó gerontagógiát. Sajnos – amint ezt Maróti is leszögezi, az elmúlt évtizedekben nem ebbe az irányba haladtunk. Szerény személyes véleményem szerint mélyebb a tagoltság az egyes szektorok között, mint bármikor korábban volt.

Koltai Dénes és Sári Mihály közös cikküknek szintén a permanens művelődés viszonyrendszerét, illetve e rendszer kidolgozásának a fontosságát állítják a középpontjába. Durkó rendszerében a pedagógiai és az andragógiai folyamat egészében jelen van az önnevelés, a pedagógiai területről indul, majd az autonóm tanulási folyamatban és a felnőttneveléshez érkezve egyre erősödik, amíg majd teljes önneveléssé válik, azaz a felnőtt egészében átveszi saját maga fejlesztését. Az önnevelés paradigmája zárja a nevelési folyamatot – írják a szerzők.

Hasonlóan fontos és pregnáns megállapítás az az összefoglaló gondolat, amely szerint „A Professzor ’belopta’ a Karácsony-i értékeket a szocializmus felnőttképzési rendszerébe.” Valóban, Karácsony Sándor neveléstudománya és a kifejlődő andragógia között igen fontos láncszemet alkot Durkó Mátyás munkássága.

Soós Pál is a karácsonyi örökség tudatos folytatását emeli ki. Ez az egyik szellemi forrásvidéke Durkó Mátyás szakmai fejlődésének, a másik a népi írók mozgalma. Az akkor kidolgozott modernizációs reformtervek alkották azt az átfogó programot, amely a magyar sorsproblémákat gyökerében érintette, s ez – a NÉKOSZ élményekkel együtt – meghatározó indítást jelentett Durkó számára. Külön megemlíti Soós Pál a nemzetközi tájékozódást. Durkó Mátyás átfogóan és részletesen megismerkedett angol, francia, nyugat-német és kelet-német – akkor ez két eltérő gyakorlat volt –, holland, finn, lengyel, cseh, orosz és jugoszláv szakintézményekkel és a szakirodalommal.

Jegyzeteim még tartanának, Szabó József írása következne – aki szinte mindazt összefoglalja, amit eddig említettem, emellett erőteljesen felhívja a figyelmet a holisztikus és multidiszciplináris gondolkodás nélkülözhetetlenségére –, de nem folytatom a sort, mert hosszú lennék.

Durkó Mátyás két, eddig általam nem említett vonására utalok még, az egyik a „debreceniség”, ezt többen érintik az eddig említettek közül, de a későbbiek közül is, majd Kozma Tamás írása tárgyalja alaposabban. A protestáns értelmiség jelenléte, népiesség, bizonyos mértékű küldetéstudat és ezzel járó radikalizmus, amit ehhez a fogalomhoz Kozma Tamás köt. Megemlítem, hogy a tegnapi és a mai napon folyik itt Debrecenben, ennek az egyetemnek a közreműködésével, egy Leonardo program által támogatott nemzetközi konferencia, amely a Civikus nevet viseli és a közösségi módon való, aktivizáló egyetemi képzés módszereivel foglalkozik. Gyakorlatilag mindennel, ami nem a katedráról való, szokványos oktatás, a gyakorlatias, élet közele, radikális formákkal. Lám, a debreceniség itt is feltűnik: a Civikus projekt a civis városban találta meg a helyét Magyarországon. Nem lehetnek ezek véletlenek.

A másik, amit még érintek – hogy én is az arcvonások közül kiemeljek egyet –, ez az alaposság. Erre egyébként sokan utalnak a kötetben, de önálló, erőteljesebb kifejtést nem kap. Pedig nagyon fontos és irigylésre méltó, feltehetően a professzori cím elnyerésében is szerepet játszó tulajdonság. Sajnos, ez a mi generációnkra mintha kevésbé volna jellemző. Durkó Mátyás minden problémát és jelenséget a lehető legaprólékosabban közelített meg, tárt fel bőséges irodalom felhasználásával, elemzett és bizonyított. Az őszinte rácsodálkozás képessége ez, mindent úgy körüljárni, mérlegelni, megvizsgálni, mintha soha nem találkozott volna még hasonló jelenséggel.

Az elmondottak mind feltáruhnak a kötetből és természetesen ennél még sokkal-sokkal több. Ez a könyv erényeit bizonyítja. De, hogy egyetlen kritikus mondatot is mondjak a sok dicséret után, engem a kötet címe nem nyert meg magának. Tudjuk persze, hogy mire utal, számos támadást kellett kivédeni, nehéz volt az andragógiának szállást csinálni a tudományok között. De azért mégsem az illegitimitás a legfontosabb, amit a kötet főcímében kellene hangsúlyozni, hiszen Durkó Mátyás munkássága legitim módon beilleszkedik az egész magyar nevelés, közművelődés és humán fejlesztés történetébe.

Mind a méltó emlékezést, mind a további kutatást kiválóan szolgálja tehát ez a mű. Komoly alapokat ad a folytatáshoz, de nem pótolja – ahogyan ezt nem is gondolta senki – Durkó Mátyás munkásságának szisztematikus tudományos feltárását.

Még egyszer gratulálok a szerkesztőnek és mindnyájuknak jó olvasást kívánok!

*Éles Csaba:*

## **GONDOLATOK KÉPZÉSÜNK SZELLEMI ARCULATÁRÓL.**

### **A debreceni képzés eszmeisége és küldetése 1956-tól napjainkig<sup>1</sup>**

Durkó Mátyás – 1984-ben bekövetkezett rokkantsági nyugdíjazása után – nagyszabású munkaprogramot állított össze önmaga számára. A tervezett és megvalósult, egyszerre összegző szándékú és előretekinthető igényű művek közös vonása a felnőttnevelés és a közművelődés szerteágazó problémakörének részben történeti, részben teoretikus jellegű áttekintése. A történeti aspektust demonstrálja *Az andragógiai képzés alakulása a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán* címmel, 1995-ben megjelent kötete is.

Durkó Mátyás mint – Magyarországon elsőként – Tanszékünk megalapítója és még korábban az egyetemi szintű képzés elindítója és „programtervezője”, felelősségteljes irányítója avagy „rendszergazdája” és sok-sok éjjeli órát is átdolgozó, folyamatos és figyelmes fejlesztője, a szervezésben és tudományos tevékenységben egyaránt oroszlánrészt vállaló és teljesítő, igazi vezéregyénisége; nos, a mi Mátyásunk erkölcsi és szakmai kötelmének érezte és tudta, hogy – mint legautentikusabb szerző – megírja ezt az említett képzéstörténeti monográfiát. Azt a könyvet, amely mindezzel együtt számos önéletrajzi utalást, továbbá a kollégákat és a legkiválóbb hallgatókat név szerint is említő méltatásokat és a szerepüket jelző információkat tartalmaz.

Talán még szerencsés is, hogy elmaradt ebből a kötetből a névmutató; mert így, miközben a „bennfentes” olvasó a nevét keresi, több érdekes adatra és adalékra bukkanhat. Mindennél lényegesebb azonban, hogy ezt az akkurátusan megírt krónikát áthatja az egykori tanítványok szeretete és a szakmai sikereik számbavétele során érzett öröm. Az a különösen jóleső érzés, amely egy tudóstanárr életének nyugdíjas korában is értelmet és boldogságot ad.

Engedjék meg, hogy idézzem e forrásértékű mű két utolsó mondatát. „A legfőbb értéket az a közel ezer művelődési és felnőttnevelési szakember képezi, aki ebből a debreceni egyetemi andragógusi képző-nevelő műhelyből kikerült. Ezek tudományos értékének vizsgálati mutatóit még nem fedezte fel – megfelelő szinten – a tudomány, így mi is csak egyedi kiemelkedő példákat említhettünk pályán való helytállásukra és előrehaladásukra.” 1956-tól 1972-ig népművelőket, 1972-től 1992-ig közművelődési előadókat, 1992-től 2006-ig művelődési menedzsereket, majd művelődésszervezőket, idén szeptembertől pedig andragógia alapszakos hallgatókat képeztünk, illetőleg

---

<sup>1</sup> Másodközlés, első megjelenés: SZÍN 11/5. 2006. októberi szám

képzünk. Ebből adódóan voltak és van olyan átmeneti periódusunk, amikor két szakképzési forma is napirendünkben áll. A kezdeti C-szakot követte az A-, illetve B-szak; a szakpárosításokat mára fölváltotta az egyszakosság (amire egyébként korábban már volt példa).

A változó tantervű képzés története során a szintén változó összetételű tanszéknek számos olyan jelenséggel kellett és kell szembenéznie, kutatóként és tanárként megmérkőznie, amely hazánkban – de többnyire a nagyvilágban is – tudományosan még kimunkálatlan állapotban leledzett; vagy tantárgyként jelentett újdonságot a magyar (és sok esetben a nemzetközi) felsőoktatási gyakorlatban. Mindezek a tartalmi: egyfelől szakmai és másfelől ideológiai kihívások, továbbá egyéb természetű akadályok kolléganőinktől és kollégáinktól egyre fokozódó kreatív és innovatív készséget kívántak meg. Ámde nemcsak a tanároktól és az oktatást is gyakorló tudományos munkatársaktól, hanem a hallgatóktól mint többé-kevésbé konstruktív és kooperatív befogadóktól is.

Képzési stratégiánk a hallgatót, az ifjú felnőttet mindig is egyszerre tekintette partnernek, ugyanakkor modellnek és hivatásos közvetítőnek. Más szavakkal: a kultúra olyan leendő „misszionáriusának”, aki emberformáló munkáját önmagán kezdi, a tanultakon és tapasztaltakon okulva „kísérletezi” ki (Németh László). Antropológiánk értelmében az ember nem lezárt felnőtt, hanem – a szó legnemesebb értelmében – nyitott gyermek. Ezt az állítást korántsem cáfolja, hanem éppen hogy alátámasztja egy másik elvi megközelítés. Eszerint a hallgató is felnőtt állampolgár, és a felnőtt ember sem minősíthető vissza nagyranőtt nevelendő gyermeknek.

Mindezen viszonyulásoknak a szemléleti alapjai föllelhetők Durkó Máttyás meghatározó mesterének, Karácsony Sándornak a gondolatvilágában. Az utóbbi igazolására hadd idézzük meg most csupán egyik figyelmeztetését, 1948-ból. „A felnőttnevelés csak akkor bontakozhatik ki a pedagógia szándéktalan gyerekességéből, ha a felnőttet nevelői magukkal egyenrangú félnek ismerik el és tisztelik felnőtt társaikat, és maguk is mint társak viszonyulnak hozzájuk.”

Durkó 1956 után még mélyebben megértette Móricz Zsigmondnak azt a tanácsát, amellyel az író a harmincas évek második felében a magyar parasztokhoz fordult. Nevezetesen tömören megfogalmazott jelmondatát: *Ne politizálj, építkezz!* Ez értelmezhető szó szerint (ne pártpolitizálj, hanem helyette telkedet és tanyádat építsd), és interpretálható átvitt, szellemi és lelki értelemben is. Azaz: építsd önmagadat, fejleszd szűkebb és tágabb közösségeidet!

Nem kétséges, hogy fölfedezhetők mindebben a protestáns szellemiségnek és lelkiiségnek, világnézetnek és életvezetésnek olyan alapvető jellemzői, mint a munkabírást és a szorgalom, a felhalmozás és a takarékoság, a szívós

önfegyelem és a kemény kitartás, továbbá az elemzések elvégzésének és a következtetések levonásának meggyőződéses igénye. Az az evangélikus és református hit, amelynek Bocskai és Bethlen, Kossuth és Petőfi, Ady és Móricz, Fülep Lajos és Illyés Gyula, Karácsony Sándor és mások a magyar példaadói.

Nem véletlen, hogy a reformáció alapművének (természetesen a Biblia után) már az első mondata egyik kulcsfogalmának tekinti az *ént*. „Egész bölcsességünknek – így kezdi könyvét Kálvin –, már amelyik igaz és valóságos bölcsességnek nevezhető, valójában két összetevője van: Isten és önmagunk ismerete.” (*Tanítás a keresztyén vallásra*, 1559)

Durkó az embert mint önművelődő és önnivelő, önképző és önfejlesztő individuumot állította a középpontba. Mi ezt kiszélesítettük az önmegismerés és önmegvalósítás bölcséleti elágazásaival és irodalmi-művészeti példatárával; amely kiegészült az embernek és világának egy olyan viszonyrendszerével, amelyben szervesen összefügg önmagunk és embertársaink felfedezése – például az emberi kapcsolatok vagy az esztétikai befogadás révén. (*A rejtőzködő én*, 1995)

Az ember tehát az a csodálatos lény, aki a teremtés művét önmagának a társadalomban történő megvalósításával: azaz konkrétan mentális műveltséggel és morális cselekvéssel teljesíti ki. A művelődés és a morál elsősorban és többnyire szerves fejlődést és reformokat kíván a mindennapi élet egész valóságában. A mi képzési koncepciónk végeredményben – a tantermeken belül és az egyetem falain kívül is – az ember legjobb képességeinek, legszebb arculatának a lehető legteljesebb kibontakoztatását mint humanista eszményt és célkitűzést vallotta mindig a magáénak.

Képzésünket és kutatásainkat is a tantárgyak sokfélesége és a korábban nagykorúsodott tudományokra, illetve a közöttük kidomborított összefüggésekre való, tudatos és egyre szélesedő építkezés jellemzi a kezdetektől napjainkig. Ezt korábban csak interdiszciplináris, manapság már multidiszciplináris szakmai sajátosságunkként is hangsúlyozzuk.

Akárhogyan is nevezzük, az igazság az, hogy képzésünk ezen alapvető vonása mindig is indukálta szakunk vonzerejét és egyfajta kompenzációként – ti. a tudományegyetemi karok más alapszakjaival összehasonlítva – növelte önbizalmunkat, sőt sarjadni engedett némi óvatos és egészséges büszkeséget is. Mint a Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program egyik alprogramjának vezetője, már arról is tájékoztathatom korábban végzett kedves hallgatóinkat, hogy képzésünk sokszínűsége és problémagazdagsága eddig is több sikeres motivációt jelentett a PhD-fokozat megszerzéséhez.

Kiindulásaink egyik – és nagyobb – csoportját alkotják a *társadalomtudományok*. Mindenekelőtt a „szülőanya” szerepét betöltő neveléstudomány, majd rögtön utána – maradva metaforánknál – olyan édes

„nagyénik”, mint a pszichológia, a szociológia és a politológia. A rokoni körhöz tartozik még – közelebbi vagy távolabbi fokon – a könyvtártudomány, a néprajz, a kommunikációelmélet; a kilencvenes évek elejétől pedig bekerült nagy családukba a közgazdaságtan, a jogtudomány (gondoljunk a kulturális jogra), az informatika és az ún. Európa-tudományok is. (Képzésünk a jövőben is nyitott marad a kör további bővülésére.)

A pedagógiából és a neveléstudományból származik tehát a felnőttnevelés (felnőttoktatás, felnőttképzés) gyakorlata és elmélete. Elmondhatjuk azonban azt is, hogy bizonyítottan hozzájárultunk és még inkább hozzá fogunk járulni például a nevelésfilozófia vagy az ún. multikulturális neveléstan fejlődéséhez, illetőleg a felnőttek világához való adaptálásához.

A pszichológiából minket elsősorban az életkorok és a tanulás-művelődés lélektana; a szociológiából a csoportok és rétegek, a szervezetek és intézmények, a vezetés és irányítás, a szociálpszichológia, de legfőképpen a művelődés és művészet szociológiája; a politológiából pedig főleg megint csak a művelődés és a művészetek, a tudományos élet és az oktatás-közművelődés politikája érint és érdekel, továbbá – kiemelten – a magyar művelődéspolitikai története.

Képzési és kutatási kiindulásaink másik jelentős csoportját a *bölcsészettudományok* tették és teszik ki. Három fő tartópillérünk erről a bázisról a történettudomány, a filozófia és az 1750 óta önállósult esztétika. Bár az újabb időkben már kiterjed a figyelmünk a gazdaságtörténetre is, a domináns a művelődéstörténet és – ezen belül vagy ehhez kapcsolódva – a művészettörténet.

A művelődéstörténetet a nyolcvanas évek közepétől – terjedelmi okokból – egyre inkább leszűkítettük a keresztény Európa kultúrájának II. évezredére; ezen belül viszont már nagy hangsúlyt kap a középkor és a reneszánsz, a humanizmus és a reformáció. (Megjegyezendő ugyanakkor, hogy a 18. századi felvilágosodás és az azt követő korok jelen vannak más tantárgyainkban is.)

A filozófia egyfelől filozófiatörténetet – másfelől művelődésfilozófiát jelent a mi „enciklopédiánkban”. Ez utóbbi a kilencvenes évek közepétől egyrészt a kulturális örökség (tradíció, hagyomány) – másrészt a kultúra és a civilizáció problémakörének részletes elméletlettörténeti bemutatását jelenti oktatási gyakorlatunkban.

Az esztétika mára már leszűkült az esztétikatörténetre és esztétikai befogadás kérdéseire. Korábbi hallgatóinkkal és kollégáinkkal együtt ma már én is nosztalgiával gondolok a hetvenes-nyolcvanas évekre annak okán, hogy féléves szemináriumokon szolgáltunk diákjainknak a képzőművészetek, a film és a zene; továbbá az ízlés, a szórakozás és a mindennapi élet esztétikai

érdekességeivel. (Sovány vigasz, hogy mindebből – rejtetten – a képzőművészet illetve részben a színház maradt.) Kende István, egykori népművelési miniszterhelyettes, 1956. szeptember 26-án aláírt levelében egy koncepcionális jelentőségű iránymutatást is adott számunkra. „Legyen az új szak méltó folytatása – írja – a debreceni egyetem, a debreceni kultúra nagy hagyományainak, segítse azoknak nevelését, akik az egykori nemes népművelők, debreceni tanítványok, Fazekasok, Csokonaik, Móriczok, Adyk és a többiek örökébe lépnek.” Igen, ezek a nagy nevek rögtön földézik Földi János, Kölcsey, Oláh Gábor vagy Veres Péter munkásságát. A megelőző korokból pedig legalább Méliusz Juhász Péter és Huszár Gál, Maróthy György és a debreceni rézmetsző diákok-tanárok örökségét. Ma már idesorolandó Hankiss János és Karácsony Sándor, Barta János és Bán Imre, Gunda Béla és Kádár Zoltán professzorok neve és műve is.

*A föld azé, aki megműveli.* Ezt a már születésekor szállóigévé vált mondatot Turi Dani ejti ki a száján Móricz Zsigmond *Sárarany* c. regényében. A kultúrák öröksége is azoké igazán, akik valóban megélik, művelik és tényleg továbbépítik. Mi mindig szeretettel ápoltuk a népi kultúrát, de sohasem az urbánus értékek ellenében. Ugyanígy nem került szembe óráinkon a haza és a haladás, a magyarság és az európaiság, a tradíció és a modernség – egyáltalában a kultúra és a civilizáció. Talán még költőinknél és íróinknál is hitelesebb és egyértelműbb, tisztább és fényesebb mintaképeink a mi számunkra is Bartók Béla és Kodály Zoltán életműve, s nem mellékesen Békéstarhos és Gulyás György szelleme és programja.

Morus Tamás *Utópia* című művében – amely tíz év híján ötszáz éve jelent meg először – szerepel egy szép látomás, amelyben naponta „minden rendű és rangú férfi és nő nagy tömegekben özönlik” a tudományos ismeretterjesztő előadásokra. A premodern világban valószínűleg ez a legkorábbi víziója annak a permanens művelődésnek, amelyet ma már szinte kizárólag élethosszig tartó tanulásként (Lifelong Learning) emlegetünk és tanítunk. A keretjáték szerint ezt Csapatűz Rafael meséli a szerzőnek. Talán nem túl nagy merészség azt feltételezni, hogy azt a világlátott embert, aki mögé Morus elrejtőzött, nevezhette volna így is: Csapatűz Mátyás (*Fullfire Matthen*), vagy még inkább Kolomprázó Mátyás.

Durkó Mátyásnak ugyanis nemcsak a népzenehez volt kitűnő hallása, hanem képes volt meghallani a szabadabb Európának azokat az elszánt és óvatos, halk és gyér hangjait is, amelyek olyan új tudományok megszületéséről adtak híradásokat, mint az andragógia, az andrológia és antropagógia. Durkó – miután meghallotta, majd visszhangozta ezeket az új gondolatokat – teljesebbé és rendszerré is komponálta azokat. Népszerű nevén ez terjedt el a köztudatban „durkológiaként”. Talán kevesen tudják, hogy e szellemes terminus szülőatyja a nyelvészet nagy tudósa: Kálmán Béla akadémikus volt;

még a hatvanas évek elején, a bölcsészkar akkori és a szakképzéssel szimpatizáló dékánjaként.

Befejezésül néhány mondat a jelenről. Az értelmiség fejében ez ideig úgy idéződött meg az itáliai Bologna, mint a legrégebbi egyetem székhelye, és mint a tornyok városa. Ezt az idillikus képet manapság már az innen elindult és erről a városról elnevezett egyetemi reformfolyamat erőltetett menete árnyékolja be, és így a tornyok helyébe tuskék léptek.

Az előttünk álló feladatokat megfogytakozott létszámmal, megújulásra váró mentalitással, fölforgatott szisztémában, a személyi követelmények elérhetetlennek tűnő teljesítésével, kétségek és remények közt kell végrehajtanunk. Így aki ennek a tanszéknek az élére most vagy a jövőben, belülről vagy kívülről, alulról vagy felülről érkezik, az már egy pillanatra sem érezheti magát diadalittas Fortinbrasnak. Mégsem mondhatja azt, amit a haldokló Hamlet, hogy „a többi, néma csend”; hanem azt kell hirdetni, amit Fortinbras: „harsogjon a zene”. Ha a kolomphoz még nincs is elég erőnk, akkor szóljon legalább a csengők és a hívogató harangocskák zenéje. Így is, úgy is az Ady-féle „muzáj-herkulesi” mentalitás és magatartás ez.





## **AZ ANDRAGÓGIA ELMÉLETI ÉS TÖRTÉNETI ALAPVETÉSEI**



**Farkas Éva:**

## **A FELNŐTTKÉPZÉS FEJLESZTÉSÉNEK TARTALMA ÉS IGÉNYEI<sup>1</sup>**

*„(...) a felnőttnevelés és közművelődés a folyamatok legmélyén személyiségformálódás és céltudatos személyiségfejlesztés. A legértékesebb, a legdifferenciáltabb anyaggal, az emberrel foglalkozik, tehát mély és alapos szaktudást, felkészülést, önmagunk állandó továbbképzését követeli.”<sup>2</sup>*

### *Bevezetés*

Az ezredforduló után újra felmerül a kérdés, hogy mi a felnőttképzés funkciója? Az a feladata, hogy az alapoktatásban elmaradt tudást kompenzálja? A felnőttek olyan szükségleteit elégítse ki, amely az iskolai rendszerű oktatás tananyagaiban nem szerepel, vagy a betöltött állásban való eredményesebb munkát segítse elő? A felnőttképzés ma dominánsan a munkaerőre és a szakképzésre fordítja figyelmét és rendkívül csekély megbecsülést kap a legalább olyan fontos és hasznos általános célú felnőttoktatás.

Jelenleg a magyar felnőttképzési rendszer sokszínű, nehezen leírható és mindenki saját tapasztalata alapján megítélheti, hogy milyen. Tanulmányomban a felnőttképzés lehetséges fejlesztési területei közül néhányra – úgymint foglalkoztathatóság, kompetenciafejlesztés, orientáció, tanácsadás, felnőttoktatók képzése, finanszírozás - szeretném ráirányítani a figyelmet. A felnőttképzés irányát és tartalmát az a kompetenciadeficit jelöli ki, amely a kompetenciakövetelmények és az egyéni kompetenciakészlet között jelentkezik. A kompetencia kettős vetületű. A kompetenciakövetelmények a munka világában és a társadalmi környezetben (egy foglalkozásban, egy munkakörben, egy feladatban, a referenciacsoportokban, a családi és társadalmi szerepekben, státusokban stb.) fogalmazódnak meg. A kompetenciakészlet pedig az egyén viselkedésére jellemző diszpozíció. A kettő között nyilvánvalóan eltérés – úgynevezett kompetenciadeficit – van, amely nemcsak szakmai dimenzióban képződhet, hanem a felnőtt társadalmi szerepeit illetően is (Henczi, 2005).

### *Foglalkoztatási helyzetkép a mai Magyarországon*

A felnőttképzés fejlesztéséhez kapcsolódóan a foglalkoztatáspolitikai helyzetkép elemzése teremti meg azt az értelmezési keretet, amelyben a

---

<sup>1</sup> Másodközlés, első megjelenés: SZÍN 11/5. 2006. októberi szám

<sup>2</sup> Durkó, Mátyás (1999): Andragógia – A felnőttnevelés és a közművelődés új útjai. Budapest, Magyar Művészeti Intézet, p. 82.

felnőttképzés fejlesztésének tartalmi igénye érthetővé és értelmezhetővé válik.

A mai magyar munkaerőpiac karakterisztikus jellemzője az alacsony foglalkoztatottság, és alacsony munkanélküliség, melyet az inaktív népesség rendkívül magas aránya kísér. A problémát súlyosbítja az a tény, amelyet a magyar statisztikai rendszer még nem kezel kritikusan, ugyanakkor az OECD adatbázisaiban már megjelenik, nevezetesen, hogy rendkívül magas azon 15-24 éves alacsony iskolázottságú fiatalok aránya, akik nem járnak iskolába és még sohasem dolgoztak. Ők 15-25 év múlva még mindig aktív korúak lesznek, ugyanakkor a munkaerőpiac nem tud velük mit kezdeni, foglalkoztathatóságuk alacsony szintje miatt kiszorulnak a munkaerőpiacról, marginalizálódnak. Ezért a felnőttképzés stratégiai súlypontjának erre a célcsoportra is kell esnie.

Az 1. táblázat azt mutatja, hogy a 15-64 éves korú népességben 18,4 %-ot képviselnek a 15-24 éves fiatalok. Közel azonos az előfordulásuk a munkanélküliek között, és 35,8 %-os az arányuk az inaktív népességben belül.

1. táblázat A 15-64 éves népesség munkaerő-piaci státusza 2006. II. negyedévében

	Összes népesség	Foglalkoztatottak	Munkanélküliek	Inaktívak
15-64 éves népességre vetítve (ezer főben)	6 819,1	3 910,3	305,1	2 603,7
A 15-24 évesek aránya (%-ban)	18,4	6,8	18,3	35,8

Forrás: Munkaerő-piaci jellemzők 2006. II. negyedévében. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal p. 11.

Az inaktív népesség belső szerkezetének vizsgálata (2. táblázat) szükséges a célcsoportra irányuló motivációs és pénzügyi technikák kidolgozásához. Az inaktívak legnagyobb csoportját a nyugdíjasok és a főállásban tanulók jelentik. „Érdekes” az egyéb kategóriában szereplő 450,8 ezer ember státusza. Ők azok akik nem foglalkoztatottak, nem munkanélküliek, nem nyugdíjasok, tanulók, gyermeküket otthon nevelők. És még egy „érdekes adalék”: a több mint 2,6 millió inaktív státuszban lévő ember közül a KSH adatfelvétele<sup>1</sup> alapján csak 341,9 ezer fő szeretne munkát vállalni, 2 261,8 ezer fő nem kíván aktív szereplője lenni a munkaerőpiacnak, azaz nem akar dolgozni.

---

<sup>1</sup> Munkaerő-piaci jellemzők 2006. II. negyedévében. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal p. 11.

2. táblázat Inaktív népesség megoszlása 2006. II. negyedévben

	Létszám (ezer főben)	Arányuk az inaktív népességen belül (%-ban)
Nyugdíjas	1 069,8	41,1
Gyermekgondozási ellátásban részesül	253	9,71
Nappali tagozaton tanul	830,1	31,88
Egyéb	450,8	17,31
Összesen	2 603,7	100,0

Forrás: Munkaerő-piaci jellemzők 2006. II. negyedévében. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal p. 11.

Az európai uniós csatlakozásunk alapvetően átrendezi a munkaerőpiacot, tovább folytatódik a második szerkezetváltás, a munkaerővel szembeni követelmények nemcsak nőnek, de folyamatosan változnak. Az Európai Unió finanszírozási rendszere soha nem látott forrásokat nyitott meg hazánk előtt elsősorban a felnőtt-szakképzés terén. A magyar szakképzés egyik legnagyobb problémáját ma az jelenti, hogy a szakképzési intézményrendszer és a munkaerőpiac változásai egymástól szinte teljesen függetlenül zajlanak. Rendszeresen készülnek megyei oktatási és szakképzési-fejlesztési tervek, de megfelelő intézmény- és forrásrendszer hiányában szinte hatástalanok. A mai magyar gazdaság és társadalom jelentős problémája nem annyira a munkanélküliség, mint inkább a dequalifikáció. Az oktatás mennyiségi fejlesztése, kiterjesztése önmagában nem járul hozzá a gazdasági növekedéshez és nem csökkenti a munkanélküliséget. Amihez hozzájárul arról nagyon nehéz és főleg nem népszerű beszélni. A magasabban képzettek tartósan kiszorítják a munkaerőpiacról az alacsonyabb képzettséggel rendelkezőket, ezzel elősegítik a munkaerő-piacról való tartós kiszorulásukat és a mély szegénység kialakulását. Ugyanakkor nő azoknak a fiataloknak a száma, akik befejezett iskolai végzettség nélkül kerülnek ki az iskolarendszerből. Az iskolák jelenleg nem tudják megteremteni azt a háttérrel, mely biztos alapot ad az egész életen át tartó tanulás gyakorlattá válásához. Kevésbé eredményesek a gyakorlati élethez szükséges készségek fejlesztésében. Így pl. ma amikor egyre többen válnak önfoglalkoztatóvá, a fiatalok úgy lépnek ki az iskolai oktatásból, hogy alig tudnak valamit a legalapvetőbb gazdasági összefüggésekből.

A szakképzési rendszer működése, eredményessége, a törvényekben megfogalmazott szándékok megvalósulása jelentős mértékben függ a rendszerben résztvevő érdekelt felek szándékától, helyzetétől, azaz a lakosság, mint fogyasztó igényeitől, elképzeléseitől, az intézményrendszer működésétől, amely létrehozza a képzési kínálatot, a gazdaság igényeitől, amely a szakképzés „termékét”, a szakképzett munkavállalót foglalkoztatja. A szakmai képzés paradoxona, hogy az egyes munkaadónak és az egyes

munkavállalónak az igénye még akkor sem feltétlenül esik egybe, ha az előbbi az utóbbit foglalkoztatni szeretné. A munkaadó igénye, hogy minél inkább a saját elvárásainak megfelelő munkaerőt kapjon, a munkavállalónak viszont az a hosszú távú érdeke, hogy ne legyen kiszolgáltatva egy-egy cégnek, hanem lehetőség szerint minél szélesebb körben tudjon munkahelyet találni. Ez a paradoxon megjelenik a szakképzésben is. Az iskolázottsági mutatók folyamatosan nőnek, azonban a nemzetközi felmérések eredményei ezt nem igazolják. Egyrészt az iskoláztatás kiterjesztése nem feltétlenül jár együtt a társadalmi szinten szükséges tudás megszerzésével. Másrészt a magas szintű iskolázottsággal párhuzamosan bizonyos társadalmi csoportok lemorzsolódnak az iskolai rendszerből, társadalmi perifériára szorulnak. A népesség, illetve a munkaerőpiac szempontjából elsődleges csoportok iskolai végzettségi struktúrája lényeges adottságnak tekintendő a felnőtt-szakképzés tervezése szempontjából. A 15 évesnél idősebb népesség 11,2 %-a (952 ezer fő) valamilyen szinten képezhető ugyan, de nem fejezte be az általános iskolát sem. 2151 ezer fő csak általános iskolai végzettséget szerzett, további 114 ezer fő megkezdte ugyan tanulmányait valamilyen középfokú intézményben, de nem fejezte azt be. Az általános iskolai végzettséghez, illetve az érettségi vizsgához iskolarendszeren kívüli felnőttképzési keretek között hozzájutni nem lehet. Ezt a célt az iskolarendszerben kell megcélózni, különösen a fiatalabb korosztály esetében. Nem léphetünk túl az analfabetizmus, illetve a funkcionális analfabetizmus problematikáján, mivel igen jelentős azon fiatalok és felnőttek száma, akiknek az alap és kulcsképeségei hiányoznak. Ezért kiemelt fontosságú a második esély iskoláinak működtetése. Nem új intézményrendszer létrehozása szükséges, hanem a jelenlegi „helyzetbehozása”. Elgondolkodtató, hogy amikor a 15 éven felüli felnőtt lakosságból 952 ezren nem rendelkeznek befejezett általános iskolai végzettséggel, akkor a 2003/2004-es tanévben országosan 3190 felnőtt vett részt általános iskolai képzésben. Az sem hagyható figyelmen kívül, hogy az egyén meglehetősen kiszolgáltatott a kínálati struktúrának és a minőségnek. Az oktatási, képzési piacon nem működik a szempontból tényleges piaci verseny. A képzési intézmények, cégek mérhető eredménye nem a munkaerőpiacnak, vagy a társadalmi, egyéni elvárásoknak való megfelelés, hanem a túlélés, a nyereség. Nincs megfelelő információs rendszer, ösztönzési, szankcionálási rendszer, pályakövetési rendszer, stb. Viszonylag szűk csoport kivételével ez a reális helyzet az iskolarendszerben és az iskolarendszeren kívüli oktatásban, képzésben egyaránt. Az intézményi érdekek alapvetően nem hordozzák magukban a munkaerő-piachoz való igazodás érdekeltiségét, a jogszabályi és a finanszírozási rendszer nem ösztönöz kellőképpen a korszerűsítésre, a társadalmi, gazdasági kohézió elősegítésére. A stabil munkaerő-piaci pozíció véleményem szerint akkor

valószínűsíthető, ha a foglalkoztatás és a képzés együtt valósul meg. Különösen így van ez a hátrányos helyzetű fiatalok esetében. Vagy a képzést kell a foglalkoztatás részévé tenni vagy a képzéssel párhuzamosan kell foglalkoztatást biztosítani.

#### *A kompetenciák felértékelődése*

A rendszerváltást megelőzően az jellemezte a szakképzési rendszert, hogy a gazdaság számára, a végzést követően azonnal alkalmazható munkaerőt termelt, és a képzési folyamatba beépült a munkahelyi begyakorlás is. Ezt elősegítette az, hogy a gazdaság kiszámítható viszonyok között működött és így előre tudta jelezni igényeit a szakmák és az ezekhez köthető tevékenységeket illetően. Mára mindez megváltozott. A gazdaság – a rendkívül gyorsan változó körülmények között – nem tudja artikulálni igényeit. Ez viszont azt jelenti, hogy a gazdaság szereplői egyre ritkábban kapnak „kész” munkaerőt. A tudásalapú gazdaság kiteljesedésével az értéktermelés döntően tudástermelés. A tudás azonban csak részben szakmai tudás. A verseny felértékelte azokat a kompetencia- és személyiségfejlesztő tevékenységeket, amelyek már az új gazdaság kívánalmainak jobban megfelelő képzési szemléletet tükrözik. Ide tartozik a kulcskvalifikációk fejlesztése, amelyeknek a birtoklása javítja az egyén által birtokolt tudásnak a minőségét, hatékonyságát és konvertálhatóságát. Az önálló tanulás módszereinek az ismerete (információs és kommunikációs technikák – hiszen az új analfabetizmus egyik meghatározó elemét a kommunikációs eszközök használatának a képessége jelenti, a számítógép használata ma már nem külön szakma, alapvető kompetencia), önálló információszerzés és – feldolgozás, problémamegoldó gondolkodás, döntésképeség, rugalmasság, kreativitás, terhelhetőség, kooperációs készség, teammunkára való hajlandóság (Mayer, 2002). Az átállás azonban nem megy egyik napról a másikra. Az 1990-es évek szakképzésre irányuló átalakítási folyamatai többnyire csak átmeneti eredményre vezettek. A szakmai tartalmak megújítása, az OKJ módosítása, a gyakorlati képzés megújítása önmagában nem segít a szakképzés problémáján. Az írás, olvasás képességének hiányában nem lehet eredményes szakképzést folytatni. Az állam felelősségi körébe tartozik a felnőttkori felzárkóztatás, az alapképességek megerősítése és fejlesztése, a munkavállaláshoz szükséges kompetenciák kialakítása. Az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező, hátrányos helyzetű felnőtteket a szakmai képzést megelőzően feltétlenül szükséges felruházni a társadalomban való eligazodáshoz szükséges képességekkel. Ezt a feladatot kell az államnak finanszíroznia és a regionális képző központok hatáskörébe utalni. Ennek hiányában a szakképzésre fordított állami finanszírozás jelentős része nem hasznosul. Az Európai Unió foglalkoztatáspolitikáján belül is megjelenik célként az alapkészségek fejlesztése. Az egész életen át



tartó tanulás európai térségének valóra váltása című dokumentum részletesen fel is sorolja milyen alapkészségekről<sup>1</sup> van szó. Ezek a modern gazdaságban és társadalomban szükséges úgynevezett kulcskompetenciák.

#### *Orientáció, tanácsadás*

A felnőttképzés fejlesztésének fontos célja az informálás, az orientáció és a tanácsadás, azaz az egyének eligazodásának segítése az egyre komplexebb váló, egyre különfélébb képzési utakból álló oktatási rendszerekben. Itt nemcsak a tanulásból a munka világába történő átlépés segítésére kell gondolnunk, hanem a visszairányra is, azaz a munkaerőpiacról a tanulásba való visszalépés segítésére is. Az idő és pénz investálásával az oktatásba, olyan érdekeltségi viszonyokat kell teremteni, amelyek az embereket arra készítetik, hogy az eddig nem megszokott élethelyzetben is tudjanak és akarjanak tanulni. A tanulás csak akkor jelenik meg az élet minden szakaszában és minden színterében, ha az egyén ebben érdekelt, illetve ebben érdekeltté tesszük. Fontos célkitűzés a tanulók és a tanulási lehetőségek összeegyeztetése. Ez azt jelenti, hogy rendkívül sokféle tanulási igény van, különböző életkorokban a legkülönfélébb tanulási igények jelennek meg, ugyanakkor egy meglehetősen merev oktatási rendszerünk van, amelynek gyakran rugalmatlan a kínálata is. A kérdés az, hogy ezt a kettőt hogyan lehetne egymással összhangba hozni, hogyan lehet az emberek élethelyzetét különböző adó, szociális és egyéb politikákkal úgy alakítani, hogy tudjanak tanulni ha akarnak. Felmerül a kérdés, hogy milyen intézkedésekkel lehet az intézményrendszert rugalmasabbá tenni úgy, hogy a tanulni akarók és a tanulási lehetőséget nyújtók egymásra találhassanak. Egyre egyszerűbbé kell tenni az oktatáshoz és a képzéshez való hozzáférést. Információs szolgáltatással, tanácsadással, útmutatással kell bővíteni az egész életen át tartó tanulóshoz való hozzáférést. Meg kell értetni, hogy milyen fontos a tanulás, vonzóvá kell tenni a tanulás, meg kell teremteni a motivációt, mivel a tanulás nem fejlődik ki bennünk önkén vállalt szükségletté.

---

<sup>1</sup> Olvasás, írás, matematika, tanulás tanulója, informatikai készségek, idegen nyelvek, technológiai kultúra, vállalkozó szellem, szociális készségek. Bizottsági Közlemény Az egész életen át tartó tanulás európai térségének valóra váltása. Brüsszel, 2001.11.21.  
[www.om.hu/doc/upload/200506/kozlemeny\\_tanulas.pdf](http://www.om.hu/doc/upload/200506/kozlemeny_tanulas.pdf). p.25. (letöltés: 2003. 09.10.)

### *Felnőttoktatók képzése*

Közös európai foglalkoztatáspolitikai cél lett az innovatív pedagógia támogatása. A közösség ugyanis abból indul ki, hogy a hagyományos pedagógiai megoldással a tanuló embereknek csak nagyon kis hányada érhető el. Az oktatás kérdése nemcsak a foglalkoztatási, hanem a szociális politikának is fontos eleme. A kirekesztés elleni küzdelem a befogadó társadalom létrehozása az esélyegyenlőség biztosítása számos oktatási eszköz alkalmazását igényli. Egy tudásalapú társadalomban a legfontosabb dolog a tudáshoz való hozzáférés. Ebben a tanárookra és képzőkre kulcsfontosságú szerep hárul (jelentős számú új tanárra, oktatóra van szükség). Kulcsfontosságú annak meghatározása, hogy a tudásalapú társadalomban betöltendő változó szerepüknek megfelelően milyen jártasságokkal rendelkezzenek a tanárok és a képzők. A kulcskompetenciák érvényessége egyaránt kiterjed az alapoktatásra és a felnőttoktatásra. Nélkülözhetetlen a kulcsfontosságú kompetenciák megfelelő eszközökkel történő érvényesítése. Ezen a téren módszertani munkára van szükség még akkor is, ha egyes területeken nehéznek bizonyulhat az értékelés. A tanulás folyamatában különleges szerepet tölt be a tanár. Ő az aki képes felébreszteni a tudás iránti érdeklődést, segítséget nyújtani a szellemi értékek megválasztásában.

### *Finanszírozás*

A felnőttképzés finansziális háttere azért is kiemelt figyelmet érdemel, mert a finanszírozási rendszer párhuzamos jogi szabályozása párhuzamos döntéseket eredményez, s ez alkalmat ad a párhuzamos, többszörös finanszírozásra, ugyanakkor más területek elhanyagolására. A támogatási rendszer összehangolása nélkül a rendszer átláthatatlan, eredményessége, hatékonysága nem mérhető. Az iskolarendszeren kívüli szakképzés finanszírozása többszörös. Az elmúlt évek legnagyobb vívmánya a felnőttképzési normatíva bevezetése volt. A normatív támogatási rendszer azonban alapvetően nem vált be, ennek oka többrejtő. Megbecsülhetetlen létszámok esetén nem célszerű a normatív támogatási rendszer. Ez a megoldás egyértelműen a felnőttképzési intézmények érdekeltségeit szolgálja. A normatív támogatás – jellegénél fogva – alanyi jogon jár, azaz a központi költségvetésnek a teljes igénynek megfelelő fedezetet biztosítania kell – csakúgy, mint az iskolai rendszerű szakképzés esetében -. Ez pedig azt jelenti, hogy kis hibaszázalékkal tervezhető kell, hogy legyen, a felnőttképzési normatíva azonban egyáltalán nem - még megközelítőleg sem - tervezhető. Nem lehet megbecsülni, hogy az aktív korú, szakképzettséggel nem rendelkező népesség milyen arányban kíván bekapcsolódni a szakképzésbe

évente.<sup>1</sup> A helyzet abból a szempontból szinte teljesen kezelhetetlen, hogy mind a költségvetési keret, mind a felnőttképzési intézmények által igényelt keret irreális. Ez utóbbi miatt történt a szigorú, elhelyezkedés biztosítását is megkövetelő feltételt tartalmazó jogszabály módosítás. A normatív finanszírozás hiányossága, hogy intézményfinanszírozás és csak a szakmaszerzést támogatja az általános célú képzést nem. A szakképzési hozzájárulás rendszerében is vannak „hézagok”. Feltételezni lehet, hogy a 2004-ben beérkezett szakképzési hozzájárulási kötelezettség elszámolása nem teljes körű. Olyan mértékű a regisztrált, illetve működő vállalkozások száma és a „bevallást” benyújtó vállalkozások száma közötti különbség, hogy biztosan állítható: adóbevallási fegyelem, ellenőrzés hiánya stb. miatt több milliárd forint esik ki a finanszírozási rendszerből. A szakképzés finanszírozása hatékonyabb lehetne szakmaspecifikus finanszírozás esetén. Ezzel párhuzamosan véleményem szerint elkerülhetetlen az oktatás finanszírozási rendszerének átalakítása. Az állami forrásokon belül növelni kell a közoktatásra fordított kiadások körét: az állami oktatási kiadásokat az alap- és középfokú oktatás színvonalának emelésére szükséges biztosítani, hogy rugalmas, alkalmazható tudással rendelkező, az egész életen át tartó tanulásra jól motivált diákokat képezzenek. Mind a közoktatásban, mind a felnőttképzésben a szakképzés állami támogatását és forrását magánforrásokkal – a jelenleginél nagyobb mértékben - kell kiegészíteni, és az eddiginél szorosabb együttműködést kell kialakítani a szakképző intézmények és a gazdaság között, a gazdaság szereplőit jobban bevonva a finanszírozásba.

### ***Felhasznált irodalom***

Az egész életen át tartó tanulás európai térségének valóra váltása. Bizottsági Közlemény Brüsszel, 2001.11.21.

[www.om.hu/doc/upload/200506/kozlemeny\\_tanulas.pdf](http://www.om.hu/doc/upload/200506/kozlemeny_tanulas.pdf). p.25. (letöltés: 2003. 09.10.)

Durkó, Mátyás (1999): Andragógia – A felnőttnevelés és a közművelődés új útjai. Budapest, Magyar Művészeti Intézet, p. 82.

Henczi, Lajos (2005) Felnőttképzési menedzsment. Budapest, Perfekt Kiadó p. 27.

Mayer József (2002) A tanulás kora. In.: Módszertani stratégiák az iskolarendszerű felnőttoktatásban. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, p. 150-151.

Munkaerő-piaci jellemzők 2006. II. negyedévében. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal p. 11.

---

<sup>1</sup> 2005-ben a költségvetés adta lehetőség 3 milliárd forint volt, az akkreditált felnőttképzési intézmények által benyújtott igény 12 milliárd forint volt.

**Győry Csaba:**

**GONDOLATOK AZ „ANDRAGÓGIAI GONDOLKODÁS” KIALAKULÁSÁRÓL,  
KIALAKULTSÁGÁRÓL<sup>1</sup>**

Bizonyára észrevehető, hogy a címadás bizonytalanságot sugall. Magam sem nagyon szeretem a „gondolatok erről-arról” semmire sem kötelező megközelítését, de mégis ezzel kell élnem.

Ugyanis nem tudok válaszolni arra a kérdésre, kialakult-e ma egy új, elfogadott, koherens autonóm rendszere az andragógiai gondolkodásnak. Mint ahogy szerzők, munkák bizonyítják hogy van filozófiai gondolkodás<sup>2</sup>, közgazdasági gondolkodás<sup>3</sup>, jogi gondolkodás<sup>4</sup>, s persze pedagógiai gondolkodás<sup>5</sup>.

Bizonytalanságom oka elsősorban a pedagógia és az andragógia sajátos viszonya, másodsorban az andragógia tudomány tárgyának, a társadalmi változásokból adódó, a többi tudomány tárgyhöz viszonyított gyorsabb változása. Maradva az elsőnél. F. Szakos Éva foglalta össze a két tudomány viszonyáról ismert nézeteket<sup>6</sup>:

Az első nézet szerint a neveléstudomány részeként a pedagógiában bennefoglaltatik, a második nézet szerint a pedagógiából kialakuló andragógia önálló tudomány (ami használja a pedagógia fogalomrendszerét, persze sok újat is hozzátevé), a harmadik, egyfajta általános neveléstudományi szintézis megteremtését célozza, várja el. Bármelyiket is veszem alapul, a pedagógiai gondolkodáshoz való viszonyt tisztázni kell.

Nehezebb szembenézni a másik okkal, a tudomány tárgyának gyors változásából adódó problémákkal, s az andragógiai gondolkodásra való hatásával. (Részben ezt teszi Zrinszky László az andragógia szerepnövekedéséről írt tanulmányában.<sup>7</sup>) Most meg sem próbálkozom a szembenézéssel, mert a megközelítések sokaságával nem tudnék megbirkózni az előadás keretein belül. De megjegyzem, hogy ennek a

---

<sup>1</sup> Másodközlés, első megjelenés: SZÍN 11/5. 2006. októberi szám

<sup>2</sup> Nyíri Tamás: A filozófiai gondolkodás fejlődése. Szent István Társulat, Bp. 2001.

<sup>3</sup> Heyne-Paul- Boettke- Peter- Prychitko- David: A közgazdasági gondolkodás alapjai. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 2004.

<sup>4</sup> Varga Csaba: Előadások a jogi gondolkodás praxiséiről. Osiris, Bp. 1998.

<sup>5</sup> Zsolnai József: Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba: vázlatok a pedagógia filozófia és a társadalomlélektani vonatkozásainak megragadásához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1996.

<sup>6</sup> Feketéné Szakos Éva: Andragógia és pedagógia. In.: Educatio 1999/1. 61-63 p.

<sup>7</sup> Zrinszky László: Egy tudomány láthatóvá válik: az andragógia szerepnövekedése. In.: Iskolakultúra. 2005. febr. 103-107 p.

sokrétűségnek tudható be képzési rendszerünk eklektikussága, arányproblémája.

Egy gondolatsorban szeretném azonban az andragógiai gondolkodás képzésünkhöz kapcsolódó néhány kérdését körbejárni.

Kiindulópontunk lehet, hogy egy adott szinten minden szakmában kialakul egy sajátos gondolkodásmód, s az ehhez kapcsolódó szaknyelv. (A nyelvészet és a néprajz foglalkozik is az egyes mesterségek sajátos szókincsével.)

Ez a szakmai gondolkodás feltétele és következménye is a szakma színvonalas művelésének. (Ez jelenik meg az olyan pejoratív szóhasználatban is, mint pl. szakmai ártalom, szakbarbár, ami azt jelenti, hogy valaki csak a szakmája keretében képes gondolkodni, a világot látni.)

Bizonyos szakmák műveléséhez tudományos megalapozás kell. A tudományos gondolkodás alapjait a képzés során kell elsajátítani, s a gyakorlat spontán tapasztalatainak felhalmozásán és felhasználásán túl, tudatosan kell fejleszteni. Ez szakmai etikai követelmény!

A már említett tudományokban általában történeti megközelítésben tárgyalják a tudományos gondolkodás fejlődését, (pl. a filozófia, a közgazdaságtudomány hivatkozott könyve) de előfordul egy új gondolati rendszer megteremtésének igénye (pl. a hivatkozott pedagógiai mű). Varga Csaba a jogi gondolkodás paradigmáiról írt könyvében figyelmeztet, hogy a tudományos gondolkodás kultúrafüggő, fejlődése paradigmatiságos.

Egy adott tudományos gondolkodás paradigmái

- koherens gondolati rendszerek,
- rendszerszervező alapfogalmakkal,
- ehhez kapcsolódó szaknyelvvvel,
- amelyekkel a tudomány tárgyához tartozó jelenségeket
- maradéktalanul értelmezi, leírni lehet.

Kuhn szerint egy paradigmához tudós kör, intézmény, képzés tartozik, a paradigma rugalmas, képes bővíteni rendszerét (de csak egy adott határig), a paradigmák általában egymás után jönnek létre, de egymás mellett is létezhetnek. A magyar felnőttképzés szerencsés, hogy az andragógiai gondolkodás ilyen műhelye alakult ki Debrecenben, s az adott történeti-társadalmi körülmények között, Durkó professzor úr tevékenységének eredményeként intézményesülhetett.

A „durkológia” ahogy ma már nem is csak tréfásan nevezzük, -egy sajátosan magyar, Karácsony Sándorra és „tiszántúliságra” épülő, - nemzetközi vizsgálatok tapasztalataival gazdagított,

- koherens rendszer,
- amelynek rendszerszervező alapfogalmai a nevelés és önnevelés,
- s amely a debreceni egyetemi képzéssel szimbiózisban alakult ki,

- s erre, de nem csak erre, rendkívül nagy hatással volt.

Koltai Dénes és Sári Mihály ugyan folyamatos paradigmaváltásokat mutatnak ki a professzor működésében, de távolabbról nézve mindenképpen az imponáló egység dominál.<sup>1</sup> Ezt a gondolati rendszert maga Durkó professzor kísérte meg szembesíteni utolsó munkáiban a rendszerváltás utáni társadalmi változásokkal. (Külön kérdés lehet, hogy a másik műhely, „marótiológia”<sup>2</sup>, miért nem intézményesülhetett?)

A jubileumi kötetet áttekintve

- van aki lezárt rendszernek tekinti a durkológia paradigmáját,
- többen a rendszer bővíthetőségén, bővítésén gondolkodnak,
- s egyes írásokból kiolvasható egy új paradigma iránti igény.

Amíg ez utóbbi megszületik, elsősorban a képzés szempontjából szeretnék felvetni néhány gondolatot. Képzésünk azt mutatja, hogy főként szakmai pragmatizmus uralja. (Bizonyos szempontból érthetően.)

Példának okáért kiváló módszertanaink vannak, de nincs a tanulás új fogalmát és az Információs és Kommunikációs Technológia eszközeit egységes rendszerbe állító andragógiai didaktikánk, legalább is nem tudok róla. Nem tudok a felnőttképzést filozófiai, antropológiai szempontból megalapozó jelentős összefoglaló műről sem.

Még annak idején Maróti Andor maga fordított le egy 1990-ben megjelent tanulmányt, és felvette egyik szöveggyűjteményébe. A tanulmány címe: „Szüksége van-e a felnőttképzésnek filozófiára?”<sup>3</sup>

Szerzője, Matthias Finger azt írja:

- a felnőttoktatás gondolatvilágának kialakításában a német klasszikus filozófiából táplálkozó normatív filozófiák játszottak szerepet, (az „alapító atyák” ebben a keretben alakították ki a felnőttoktatás gyakorlatát és elméletét.)
- a századvégre (XX. sz.) ezek a szerinte érvényüket veszítették,
- a felnőttképzésnek át kell gondolnia filozófiai megalapozását, számolni kell a felnőttoktatás új funkcióival, a posztindusztriális, posztmodern társadalom új társadalmi viszonyait ebből a nézőpontból kell vizsgálni, értelmezni, értékelni.

---

<sup>1</sup> Koltai Dénes- Sári Mihály: Durkó Máttyás andragógiai paradigmái, a paradigmák változásai. In.: Az illegitim andragógusképzés megteremtője. In Memoriam Durkó Máttyás (1926-2005). MMI Bp. 2006. 36-43 p.

<sup>2</sup> Földiák András szóhasználata a Durkó Máttyás Konferencia és Jubileumi Szakmai Találkozó első napján tartott előadásában (Debrecen, 2006. szept. 26.)

<sup>3</sup> Finger, Matthias: Szüksége van-e a felnőttoktatásnak filozófiára? In.: Válogatása felnőttoktatás elméletének külföldi szakirodalmából. Szerk.: Maróti Andor. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1997. 183-190 p.

Finger szerint a konvencionális nevelésfilozófia nem tudja megoldani ezt a feladatot, s ezért összehangolt kutatásra, vizsgálatokra hív fel.

Bizonyos értelemben ezt teszi, általános nevelésfilozófiai keretekben, Zrinszky László „A századvég nevelésfilozófiái” c. tanulmányában.<sup>1</sup>

Kiemeli azokat a filozófiai áramlatokat, amelyek századunk „legáltalánosabb világproblémáinak pedagógiai lecsapódására reflektálnak.” (Érdekes, hogy néhány megállapításánál, de csak néhánynál, zárójelben odateszi az andragógiai vonatkozásokat is.) Zrinszky vizsgálja: a pedagógiai posztmodernizmus kritikáit, az információs társadalom és a multikulturalitás nevelésfilozófiai megközelítéseit, a konstruktivista pedagógia filozófiai hátterét. A konstruktivizmus filozófiai hátterét felnőttoktatásra vonatkoztatva egyébként Feketéné Szakos Éva vizsgálta meg alaposan.<sup>2, 3</sup>

Lenne tehát képzésünkben is hasznosítható törekvés a kérdéskör alaposabb vizsgálatára. A felnőttképzés alapjainak más irányból történő megközelítésére képzésünkben az antropológia kívánczik. Ennek, azt hiszem méltatlanul elfelejtett kísérletét találjuk meg Angelusz Erzsébet 1984-ben megjelent „Filozófia, antropológia, nevelés” c. könyvében. Ő a vizsgálatait a felnőttnevelésre is kiterjesztette, s számunkra különösen érdekes, hogy ebből a szempontból konkrétan a közművelődés rendszerét is áttekintette.<sup>4</sup> Újabb munkájában ez a kitekintés nem érzékelhető kifejezetten.<sup>5</sup>

De a pedagógiai antropológia analógiájára az andragógiai antropológia is elképzelhető, mint a felnőttképzés elméleti megalapozója. Fontos lenne az ilyen törekvések képzésben való erősítése. (Az új MA tantervben fedezhetünk fel ilyen tendenciát.)

Befejezésül összefoglalva, az andragógiai gondolkodás tudományos megalapozásával kapcsolatosan két fontos kérdés vethető fel:

Megbirkózik-e a magyar andragógiai gondolkodás a továbblépésre lehetőséget adó multidiszciplináris kutatások és a kitágult világban való tájékozódás elméleti összegezésével és egy új koherens rendszerbe, paradigmába való szervezésével? Vagy abból kiindulva, hogy az andragógia a bölcsészettudományi pedagógia analógiájára épült ki, s akkor folytatnia kell-e

---

<sup>1</sup> Zrinszky László: A századvég nevelésfilozófiája. In.: Tanulmányok a neveléstudományok köréből. Szerk.: Báthory Zoltán – Falus Iván. Akadémiai Kiadó Bp. 2001. 30-45 p.

<sup>2</sup> Feketéné Szakos Éva: A konstruktivizmus a felnőttnevelés filozófiájában. In.: Bábosik I. – Széchy É. Szerk. Bp. 1998. 170-180 p.

<sup>3</sup> Feketéné Szakos Éva: A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban. Akadémiai Kiadó, Bp. 2002.

<sup>4</sup> Angelusz Erzsébet: Filozófia, antropológia, nevelés. Akadémiai Kiadó, Bp. 1984.

<sup>5</sup> Angelusz Erzsébet: Antropológia és nevelés. Akadémiai Kiadó, Bp. 2000.

ezt az analógiás fejlődést? Azaz a felnőttképzés filozófiai, antropológiai megalapozását kellene erősíteni képzésünkben.

Hát, őszintén megmondom, nem tudom, hogy ma melyik út a járhatóbb.

***Felhasznált irodalom:***

Angelusz Erzsébet: Filozófia, antropológia, nevelés. Akadémiai Kiadó, Bp. 1984.

Angelusz Erzsébet: Antropológia és nevelés. Akadémiai Kiadó, Bp. 2000.

Az illegitim andragógusképzés megteremtője. In: Memoriam Durkó Mátyás (1926-2005). Szerk.: Balipap Ferenc, Magyar Művelődési Intézet, Bp. 2006.

Durkó Mátyás: Andragógia. A felnőttnevelés és közművelődés új útjai. Magyar Művelődési Intézet, Bp. é.n.

Feketéné Szakos Éva: Andragógia és pedagógia. In.: Educatio 1999/1. 61-63 p.

Feketéné Szakos Éva: A konstruktivizmus a felnőttnevelés filozófiájában. In.: Bábosik I. – Széchy É. Szerk. Bp. 1998. 170-180 p.

Feketéné Szakos Éva: A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban. Akadémiai Kiadó, Bp. 2002.

Finger, Matthias: Szüksége van-e a felnőttoktatásnak filozófiára? In.: Válogatás a felnőttoktatás elméletének külföldi szakirodalmából. Szerk.: Maróti Andor. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1997. 183-190 p.

Heyne-Paul- Boettke- Peter- Prychitko- David: A közgazdasági gondolkodás alapjai. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 2004.

Ingold, Tim: Antropológiai enciklopédia. Osiris Kiadó, Bp. 2000.

Kuhn, Thomas: A tudományos forradalmak szerkezete. Gondolat Kiadó, Bp. 1984.

Mihály Ottó: Bevezetés a nevelésfilozófiába. OKKER, 1998.

Nyíri Tamás: A filozófiai gondolkodás fejlődése. Szent István Társulat, Bp. 2001.

Skiera, Ehrenhard: Egy antropológiai pedagógia alapvonásai. ELTE TFK Neveléstudományi Tanszékének Közleményei IV. Bp. 1997.

Varga Csaba: Előadások a jogi gondolkodás paradigmáiról. Osiris, Bp. 1998.

Zrinszky László: A századvég nevelésfilozófiája. In.: Tanulmányok a neveléstudományok köréből. Szerk.: Báthory Zoltán – Falus Iván. Akadémiai Kiadó, Bp. 2001. 30-45 p.

Zrinszky László: Egy tudomány láthatóvá válik: az andragógia szerepnövekedése. In.: Iskolakultúra 2005. febr. 103-107 p.

Zsolnai József: Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba: vázlatok a pedagógia filozófia és a társadalomlélektani vonatkozásainak megragadásához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1996.



***Harangi László:***

## **JAPÁN NEVELÉS A TOKUGAWA KORSZAKBAN (1603-1867)**

*Tisztelt Szekcióülés!*

Durkó tanár úrral való több évtizedes barátságom és találkozásaink során jó néhányszor hivatkoztunk a nemzetközi andragógia elméleti és gyakorlati fogódzóira, mint amelyeket érdemes beépíteni a hazai gondolkodásunkba és oktatásunkba. Így került szóba a lengyel Szewczuk, a német Pöggeler és az amerikai Malcolm Knowles, mint a felnőttnevelés elméletének úttörői, a gyakorlati modellek közül pedig megemlítettük a skandináv tanuló-köröket, a grundtvigi népfőiskolákat és az angol nyílt egyetemet. Az elmélet és a gyakorlat határán merült fel bennünk a japán neveléstörténet máig is hatónak vélt hagyománya, amelyből megítélésünk szerint a japán társadalom a jelenben is táplálkozik. Ez a gondolat késztetett arra, hogy egy kissé megalapozottabban foglalkozzak a Szigetország neveléstörténetével és ennek eredményeit megosszam a konferencia résztvevőivel.

A XXI. század egyik legfejlettebb gazdasági nagyhatalma Japán. Az egy főre eső nemzeti jövedelme meghaladja az Amerikai Egyesült Államokét, és sikeresen halad előre az információs sztrádán. Az Európai Tanács 2000-ben elfogadott lisszaboni határozata célul tűzte ki, hogy Európa 2010-re a legversenyképesebb földrésszé váljék a világon, és amikor ezt eltervezte, azt tartotta szem előtt, hogy produktivitása, hatékonysága haladja meg Japánt és Amerikát. Azóta hat év telt el, de az elemzések azt mutatják, hogy a szakadék a kontinens és az elérendő célszörzágok között nemhogy csökkent volna, hanem növekedett. A 90-es évek visszaesése ellenére a keleti szigetország most már a világelsőséért, annak megtartásáért verseng, és kompetitívitésa nemcsak Európát múlja felül, hanem maga mögött tudja Ázsia többi „tigrisországait” is. Hiába minden szankció, korlátozás, politikai igyekezet. Mindemellert vagy éppen ezért a japán társadalom egy tanuló-társadalom, ahol a fiatal generáció majd-nem teljességgel középiskolai végzettséggel rendelkezik, társadalmi méretű a felsőfokú oktatás és az egész életen át tartó tanulás egy élő realitás.

A Felkelő Nap Országának ez a kimagasló gazdasági, társadalmi és emberi teljesítménye önmagában is egyedül álló, de még inkább különleges és példanélküli, ha arra gondolunk, hogy mindezt alig három-négy emberöltő alatt érte el, amikor az európai civilizációtól két-százötven éven át elzárt, lényegében preindusztriális, feudális, agrárország - az 1868-ban bekövetkezett Meiji restauráció és nyitás után – elindult a modernizáció útján. A „Japán csoda” magyarázata sokféle lehet, de most bennünket az érdekel,

hogyan ebben a páratlan és gyors átalakulásban mennyire érhető tetten az oktatás és nevelés, hogyan hatott a tudatos és a kevésbé szándékos emberformálás az egyénnek és társadalomnak e rövid történelmi távlatban is ilyen hirtelen és gyökeres változásaira. Vajon voltak-e ennek korábban rejtett előzményei, indítékai, amelyből szinte kipattant ez kimagasló társadalmi, gazdasági produktum?

A közel négyszáz évet átívelő társadalomtörténeti aspektusú neveléstörténetből azt a két-százötven évet kitevő korszakot választottuk ki, amelyben Japán, mint egy klasszikus értelemben vett „fejlődő”, látszólag elmaradott ország jelenik meg előttünk a világ hátsó udvarában. Ez az önkényesnek tetsző döntés azért tűnik izgalmasnak, mert ebben a történelmi periódusban éppenséggel azt próbáljuk felderíteni, hogy az oktatás és nevelés mennyire volt nyomra vezetője, vagy esetleg akadályozója az új eszmék befogadásának, predispozíciója a később bekövetkezett ugrásszerű változásoknak.

#### *A megnyugodott bűbéri rendszer kétszázötven éve*

A tizenhatodik században dúló feudális háborúskodásoknak végül is a Tokugawa család egész országra kiterjedő főúri hatalma vetett véget. Ezután a korábban is nagy tekintélyű földbirtokos, a császár nevében, mint sógun (legfelsőbb hadúr) és annak kormánya (*bakufu*) uralkodott. Alájuk tartoztak a kisebb-nagyobb fejedelemségek, a *daimyók*, mint a sógun vazallusai, akik bizonyos autonómiát élvezve, saját birtokukon, mint tartományi hatóságok irányítási jogokat gyakoroltak. A legnagyobb tartomány a sógun birtoka volt. A periódusra egészében véve egy megrázkódtatásoktól mentes, organikus fejlődés nyomta rá a bélyegét, amelyben a gazdaság megerősödött, különösen a kereskedelem, kibontakozott a japán hagyományos művészet és kultúra (lakkfestészet, kerámia fametszetek, kabuki színját-szás), a várépítésben pedig már nem a hadászati szempontok voltak az elsődlegesek, hanem a palotaépítés esztétikai igényei. A sóguni uradalomban nagy feudális polgárvárosok jöttek létre, és Eddo, a későbbi Tokió egy egy millió lakosú korabeli metropolisz lett.

A korszak harmadik harmada, japán terminológiával élve a „*bakumatsu*”, meglehetősen különbözött az előzőektől, mert a tizennyolcadik század végétől, ha korlátozottan is, de az egyetlen létező legális csatornán keresztül (a kis *Deshima* szigeten át) a hollandok érintkezhetek az országgal, köztük 1770-ben japán földre lépett Jelky András, aki ekkor a batáviai kormányzóságon magas tisztséget töltött be. Ezért az ország értelmiségi elitje fokozatosan rádöbbsent arra, hogy a tengeren túl van egy fejlett nyugati civilizáció, s változást sürgetett. Perry hajós-kapitány 1853-ban történő megjelenése a japán partoknál csak fokozta a külföldről irányuló nyomást. A

szellemi erjedés időszaka volt ez, melyben az ország ki-magasló gondolkodói és politikai vezetői a Nyugathoz való alkalmazkodás módozatait latolgatták. Az oktatás modernizálásának szükségessége is ebben a periódusban született meg.

A Tokugawa kor nevelése alapvetően osztályok szerint különült el, amely meghatározta az oktatási intézmények célját, tartalmát, módszereit. A felsőbb rendű oktatás és tanulás a szamurájok számára kötelező volt, hogy társadalmi pozíciójukat, mint tradicionális harcoló és vitézi réteg, fenntarthassák és gyakorolhassák. Ezt a kötelezettséget a sógunok még több mint száz évig sorozatosan megerősítették, és a feudális urak is megkövetelték saját szamurájaiktól, mint csatlósaitól a magasabb műveltséget. A közrangúaknak: parasztoknak, kézműveseknek, kereskedőknek, valamint a városi, falusi vezetőknek szintén saját iskoláik voltak, igényeiknek, szükségleteiknek megfelelően. Az oktatás, nevelés nem volt tiltva számukra, de támogatást, hivatalos figyelmet azonban csak a korszak végén kaptak. Noha a társadalmi megosztottság dominált, mégsem volt általános érvényű, mert a későbbiekben jelentős volt az átjárás és szociális keveredés mind a szamurájok, nemesek, mind az alsóbb néposztályok számára fenntartott iskolák között.

A meghatározó nevelési doktrína a konfucianizmus *chu-shi* irányzata volt, amelyet *Chu-Hsi* filozófus alapított meg Japánban a XIII. században, de csak négyszáz évvel később vált elfogadottá. A nagy kínai gondolkodó, *Konfuciusz* (i.e. 551-479) „Nagy Tanulás”-ából kiindulva oktatási koncepciója az volt, hogy a tudás birtoklásához öt lépcsőfokon lehet eljutni: széles körűen tanulni, elmélyülten kérdezni, alaposan megfontolni, világosan elemezni, tudatosan cselekedni. Azt vallotta, hogy az alapfokú és magasabb szintű nevelés végső célja az emberi viszonylatok feltárása, mélyebb megismerése, amelynek eredményeként megbonthatatlanabb lesz az emberek egymás iránti tisztelete és odaadása. Az uralkodótól az egyszerű emberig – az elmélet szerint - nagyon fontos az egyes egyén művelése, hogy a gondolatok őszintébbé váljanak és az értelem tökéletesebb legyen. A nevelési doktrína nagy súlyt helyezett az erkölcsi nevelésre, amelyben legfőbb értéknek az igazságosság, barátságosság, a gyermeki jóság és engedelmesség számított.

#### *A szamurájok és a főrendűek nevelése*

A népességnek mintegy öt-hét százalékát kitevő, az európai lovagrendhez hasonló szamuráj réteg, illetve osztály különleges helyet foglalt el a japán társadalomban, ennél fogva oktatásuk, és neveltetésük is magasabb rendű volt és kiváltságos helyet kapott. *Tokugawa Ieyasu* 1615-ben kiadott rendeletében előírta, hogy a szamurájoknak el kell kötelezniük magukat a tanulással és a hadművészetekkel. A tanulás megkövetelése azonban e kettősségben mind

nagyobb helyet kapott, és a hangsúly a *bu*-ról (fegyverek) meghatározó módon áttevődött a *bun*-ra (tanulás), és a samuráj osztály fokozatosan egy intellektuális hivatalnoki réteggé vált.

Sógunátus iskolái. 1630-létesült a „*Shokeiko*”, a sógun hatalmi rendszerének központi iskolája, mint a samurájok képzésének legfelsőbb intézménye, amely egyben az állam által támogatott oktatás kezdetét is jelentette. Ez az iskola vált a konfuciánus tanok művelésének és terjesztésének szellemi műhelyévé, befolyása kiterjedt az uradalmi iskolákra és a többi magánjellegű sóguni akadémiákra is, amelyek később alakultak. Akár olyan módon hogy végzett hallgatói ezekben az iskolákban tanítottak, mint tanárok. A samurájok közép- és felsőszintű nevelését a sóguni iskolák szolgálták, amelyeknek száma a korszak végére 27-re emelkedett, és sok közülük országos rangot vívott ki magának. A sógun zászlósrendjébe tartozó (*hatamoto*) és a nagy földesurakhoz kötődő, középrangú samurájoktól elvárták, hogy gyermekeiket nyolctól legalább tizenöt éves korig ezekbe az iskolába járassák, amely után sokféle nevelőintézmény közül választhattak, például a sóguni akadémiákat.

A sógunátus iskoláiban az írás-olvasás és némi matematika megtanítása után azonban nemcsak kizárólag hadművészetet és a nagy kínai gondolkodó tanait oktatták, hanem más ismereteket is, mert ez volt az egyetlen olyan intézmény az országban, ahol a nyugatról beáramló hatások is helyet kaptak a tananyagban. A hatalom ugyanis éberrel ellenőrizte a „felforgató” ismereteket, de ha azok hasznosnak ígérkeztek (pl. gyógyászat, lőfegyverismeretek, technológia, térképészet), engedélyezte azok oktatását. Ennek a zárt, de mégiscsak pragmatikus szemléletnek eredményeként jött létre az 1756-ban alapított első orvosi főiskola, amely a később életre hívott Tokiói Orvostudományi Egyetem elődjének volt tekinthető. A nyitás fontos állomása volt a *Bansho Vage Goyo* létrehozása 1811-ben, mint a „barbár” (értsd nyugati) szakszövegek fordításának hivatalos intézménye.

Uradalmi iskolák. A Tokugava korszakban Japán megközelítőleg 280 feudális uradalomra (*han*) oszlott, nagyokra és kicsikre, amelyek fölött a feudális urak (*daimyo*) gyakorolták a hatalmat. Minden egyes uradalom, kvázi tartomány - a sóguni iskolák példájára - legalább egy iskolát (*hanko*) tartott fenn. Ennek megfelelően több mint 300 ilyen intézmény gondoskodott a nagybirtokon élő különböző rangú samuráj és nemes gyermekek alsó és középszintű oktatásáról, neveléséről. Noha minden egyes iskolának sajátos arculata volt, a tanítás általában a klasszikus konfuciánus tananyagra épült, amelyek azonban különböző mértékben kiegészültek olyan tantárgyakkal, mint nemzetismeret, japán és kínai történelem, földrajz, írásművészet és fogalmazás. A korszak végére mind több iskola tanított kínai és nyugati gyógyászatot, sőt egyre

jobban fellelhetőek voltak az általános „nyugat-ismeretek”, sőt angol is, mint tantárgyak. A legnagyobb iskolák saját épülettel rendelkeztek.

Az iskolák többsége más-más tananyagot tanított a különböző rangú samurájok gyermekei számára. Az előkelőbbek lenézték a matematikát, amely csak a kereskedőknek való, ugyan-akkor az alacsonyabb rendűeknek ez kötelező volt. Valamilyen tanszabadság értelmében azonban némely iskola a számtant a „hat konfuciánus művészet” egyikének tekintette, és így megfelelt a rangosabbaknak is. Az uradalmi iskolák elsődlegesen a samurájok és a nemesek jellemét kívánták formálni, de az alacsonyabb származásúak számára fokozatosan bevezették az európai ismereteket is a „nyugati tudományok, keleti erkölcs” tanítási elv szerint.

Oktatási szintek tekintetében e tartományi, kvázi megyei iskolák nagymértékben különböztek egymástól. Egyesek csak alapfokú oktatást nyújtottak, kötelezve a tehetséges és ambiciózus gyerekeket, hogy máshol folytassák tanulmányaikat, de szép számmal voltak középszintű uradalmi intézmények is, amelynek tanulói előzetes ismereteiket az igen elterjedt otthoni tanulás útján szerezték, akiket házitanítók oktattak. Összességében az uradalmi iskolák a hét-tíz-tizenhat éves korú fiatalokra terjedtek ki, amely azonban nem jelentett azt, hogy minden samuráj és főúri gyermek középfokú iskolai végzettséget szerzett, de azt igen, hogy iskoláztatásuk a fiúk körében, valamilyen mértékben, teljes volt.

Sankin kótai. Számos főúr az ország fővárosában, Edoban, a mai Tokióban, az ott lévő rezidenciájukhoz kapcsolódóan, középiskolákat és akadémiákat hozott létre, ahol udvari körének, családtagjainak és hivatalnokainak több nemzedéke kapott igényes művelődést, látókörbővülést. Meghatározó nevelő, oktató és jellemformáló hatása volt annak, hogy a fővárosban eltöltött évek alatt vidéki fiatalok ezrei látogathatták a sógunátus akadémiáinak, létesítményeinek, könyvtárait, elsősorban a „*Shokeiko*”, és részt vettek a főváros kulturális életében.

Shijuku. Növelte az oktatás tartalmának, szintjeinek, irányzatainak sokféleségét, hogy a sógun és a *daimyók* által támogatott iskolákkal egyidejűleg, a magánakadémiáknak, a *shijukuknak*, széles és sokirányú hálózata épült ki. Noha többségükre főképpen, mint a samurájok számára létesített felsőoktatási intézmény volt a jellemző, az oktatás és képzés valamennyi szintjét is magukba foglalták, - kezdve az írás-olvasás tanításától a kor szellemének megfelelő kutatásokig -, de sok közülük megnyitotta kapuit az alacsony származású fiatalok előtt is. Tanulólétszámuk a kicsiny, húsz-harminc fős intézményektől, - vetekedve az uradalmi iskolákkal és a sóguni akadémiákkal - a több ezer tanulót is felölelő, hatalmas, mammut létesítményekig terjedt, és a Tokugawa korszak végére számuk elérte az 1500-at (!).

A legjelentősebb *shijukukon* speciális tananyagot oktattak, úgymint: orvostudományt, holland tanulmányokat, nyugat-ismereteket, katonai tantárgyakat, navigációt, stb. Mivel privát szervezetek voltak, szabadabban terjeszthettek nem ortodox tanokat is, mint például a konfucianizmus tiltott változatait. A nemkívánatos eszmék hirdetésének egyik központja volt többek között a *csósziú* akadémia volt, amely jelentős részt vállalt a sógunátus megdöntésében. Az oktatók általában köztisztletnek örvendő tanárok, gondolkodók voltak, akik korábban valamelyik uradalmi központban tanítottak, majd onnan megválva megalapították saját iskolájukat. Nemcsak samurájok, de orvosok, buddhista papok, az oktatást hivatásuk-nak tekintő más értelmiségiek, közrangúak is.

A *shijuku* volt az az oktatási intézmény ahol az érték és a teljesítmény először került össze-ütközésbe az osztály és rang által megszabott előjogokkal. A tanulói beszámolóik, vizsgák és végzettségek már az egyént, a megszerzett tudást hangsúlyozták, nem az osztályt ahonnan a növendék származott. Az előkelő családból jött fiatalok a kereskedő és más alacsonyabb szülői háttérű hallgatókkal a kollégiumokban együtt laktak, ami még inkább növelte a versenyszellemet, és a társadalmi különbségek egyre inkább elhalványultak. A hagyományok által megmerevedett fikciókat tovább gyöngítette a sógunátus és az uradalmi hatóságok részéről megnyilvánuló korai érdeklődés, a tehetségfejlesztés, az „emberi erőforrás” szükségessége iránt, amely szemlélet leginkább a magánakadémiákon volt tetten érhető. Noha ezek a felismerések a Tokugawa éra alatt még nem váltak általános gyakorlattá, de mindenképpen részeit alkották az 1868-as Meiji restaurációt megelőző szellemi erjedésnek, amelyek előkészítették az átmenetet az osztály- és rangszemléletű társadalomból az értékelvű, teljesítményközpontú szociális felépítmény felé.

A legpatinásabb *shijukuknak* a kyotói és edoi illetve tokiói akadémiaak számítottak, de nem lenne helyes lebecsülni a nagyszámú kisvárosi főiskolákat sem, mert ők képezték a legfelvilágosultabb falusi vezetőket, és segítették elterjeszteni a nyugati eszméket.

#### *A közrangúak nevelése, oktatása*

A parasztok, kézművesek kereskedők különböző iskoláit a Tokugawa éra alatt többnyire a nép felemeléséért felelősséget érző polgárok, községi, városi vezetők, tehetősebb parasztok és egyéb magánszemélyek hozták létre. Az oktatás tananyagát a gyakorlatiasság, a mindennapi élethez való közelség jellemezte, amelyben nagy helyet kaptak az „affektív” elemek, ezért a lakosság az iskolákat szerette és támogatta. A népoktatás intézményei idővel mindenki számára hozzáférhetővé váltak, és fokozatosan elérhetőek voltak

mindenhol. Ennek eredményeként az iskoláztatás a XIX. század közepére elérte a 80 százalékot, a hozzákapcsolódó írástudással.

A terakoyák. A közrangúak legfontosabb és legelterjedtebb intézményei a *terakoyák* vol-tak. Noha a szó eredeti jelentése a Burmából származó buddhista templomiskolákra utal, a Tokugava korban a *terakoják* már a legteljesebb mértékben szekularizált szervezetekké váltak, és elvesztették kapcsolatukat a buddhista egyházal.

Annak ellenére, hogy a sóguni hatalom elsősorban csak a szamurájok oktatását kísérte figyelemmel és a közrangúak iskoláztatását lényegében magára hagyta, a *terakoyák* mégis viszonylagosan gyorsan fejlődtek, mert azokat a falvak, városok lakói magukénak érezték. Az iskolákat egyfelől a tudás iránti valamilyen általános társadalmi felelősség hozta létre, másfelől a városi és falusi kereskedőknek, kézműveseknek, a magasabb rendű közrangúaknak az a konkrét igénye, hogy gyermekeik érvényesüléséhez a tudás feltétlenül szükséges, amelynek megtestesülését a *terakojákban* látták. A korszak végére a *terakoyák* száma meghaladta a 14.000-et, ahova mindenhol, mindenkor naponta bejárhattak a tanulók. Csak magában Edoban 1.200 ilyen iskola nyújtott úgy szólván minden gyermek számára elemi ismereteket. Vidéken a tanulás lehetőségének a biztosítását elsősorban a falvak vezetői szorgalmazták, akiknek faluvezetési, irányítási feladataik ellátásához szükségük volt bizonyos alpműveltségre, tudásra, túlmenően az alapismereteken is. Ez a hiányérzet nemcsak a község jegyzője (*shóya*) részéről mutatkozott meg, hanem lefelé menve ide sorolhatók voltak az öt háztartásból álló szomszédsági csoportok (*gonin-gumi*) felelősei is, akik a rendszabályok betartásáról, az adóbeszedésről legalsóbb szinten gondoskodtak, amely szintén megkívánta az írástudást. A falvak előjáróinak szemlélte, életvitele sok vonatkozásban megegyezett a szamurájokéival, nagyon gyakran a helység egyetlen magánkönyvtárával is a falu *shóyája* rendelkezett. Nemegyszer, igaz, eleinte csak ennek a közrangú vezető rétegnek a gyerekei látogatták a *terakoyákat*, de egy idő múltán a korábban érdektelen földműves és iparos családok is követték vezetőik jó példáját.

Milyen volt az oktatás a *terakoyákban*? A mintegy későbbi 14.000 intézményben (közel 20.000 tanítóval) a feltételek nyilvánvalóan rendkívüli módon különböztek egymástól. Egyes iskolák épülete, felszereltsége megközelítette az uradalmi iskolákat, míg mások szegényesen tengődtek. Elhelyezésük általában a település üres és rendbe hozott helyiségeiben, magán-házaknál, templomokban történt, de világi alapon, vagy egyszerűen a tanító saját házában.

A tanulólétszám a legtöbb esetben 30 és 60 között mozgott, általában két tanítóval, akik rendszerint rokonok, családtagok voltak. Fiúk és lányok egyaránt jártak az iskolákba. A fiúk hatéves kortól általában tizenhárom éves

korig, ami után elmentek dolgozni a földekre vagy tanoncok lettek valamely iparos családnál. A lányok valamivel később végeztek, tizennégy éves korukban. Összességében a fiúk öt-hat évet jártak iskolába, a lányok valamivel többet. Az iskolai tanulás a mezői és bolti, az iparosmunka tennivalóitól függött, mert a szülők megkövetelték gyermekeiktől, hogy részt vegyenek a család közös tevékenységében.

Az iskolákban a tanulók nem osztályok szerint különültek el egymástól. Ha egyáltalán létezett valamilyen csoportosítás, akkor ez a tanító saját belátása szerint történt, a gyermekek képességei, személyi tulajdonságai alapján. A napi elfoglaltság négy-öt óra hosszán át tartott, amelynek folyamatában a nevelő sorjában foglalkozott a gyerekekkel, miközben a többiek egyéni feladataikat oldották meg vagy az írás és olvasás készségét önállóan gyakorolták. Hivatalos vizsga vagy osztályzat általában nem volt.

Az oktatás középpontjában az írás-olvasás állt, amelyet a harmadik „R”, a számtan követett. Ezekhez az alaptantárgyakhoz kapcsolódóan, az egyes iskolák, az életkornak megfelelő szakmai ismereteket, erkölcs- és illemtant oktattak, míg mások a legfontosabb közismereti tárgyakat, úgymint történelmet, földrajzot, fogalmazást, részesítették előnyben. Később, a mindjobban erősödő nyugati hatás eredményeként, egyre általánosabbá vált a természettudományi nevelés, sőt néhány helyen angol nyelvet is oktattak. A nagyon ambiciózus és meg-lehetősen gazdag kereskedők ugyanis ugyanazt a nevelést akarták biztosítani fiaiknak, lányaiknak, amelyet a szamurájok nyújtottak gyermekeiknek. Lányok esetében ez a virágkötészetre, zeneoktatásra (um. *kóió*, citerához hasonló japán népi hangszer) és a költészetre is kiterjedt. A Tokugawa korszak végére ezek az iskolák a társadalmi, politikai kérdések iránti fogékonyságot is kialakították a tanulóknak. A fő cél azonban mindenképpen a meglehetősen bonyolult és nagy erőfeszítést igénylő hagyományos írás, az értő olvasás és az alapfokú matematikai alapismeretek és készségek biztonságos és maradandó elsajátíttatása volt, valamint a társadalom által megkövetelt erkölcsi magatartási normák lerakása.

Az alaptantárgyakat egyfelől a tanítók által készített jegyzetektől, másfelől nyomtatott olvasókönyvekből, az *oraimonokból* tanították. Az *oraimonok* szorosan kapcsolódtak a mindennapi élethez, a gyermekek napi teendőihez, a falusi és a városi élethelyzetekhez. Néhány cím a XVIII-XIX. században használatos falusi olvasókönyvek közül: Falusi olvasókönyv (1758), A földművelés (1789), A gazdag termés (1836). Ugyanilyen pragmatikus jellegűek voltak a városi tankönyvek is, például: Kereskedelmi olvasókönyv (1693), Navigációs és hajózási olvasókönyv (1823), A jó ruhaárus (1825), etc. A matematikai olvasó-könyvek használata különösen Osakában és Edóban, a két nagyvárosban volt általános.



Kik voltak a *terakoyák* tanítói? Lelkes szamurájok, *róninok* (gazdájukat vesztett szamu-rájok), buddhista vagy sintoista papok, orvosok, falusi tisztségviselők, (munkájuk mellett vagy nyugalomba vonulásuk után,) általában mindazon főrangúak vagy műveltebb közemberek, akik hivatástudatból vállalták a népoktatás áldozatos munkáját, és szerettek gyerekekkel foglalkozni. A nagy városokban és a megyeszékhelyeken, ahol a közműveltség előrehaladottabb volt, a közrangúak, gyakrabban előfordultak, míg az elszigetelt, távol eső helyeken ez a feladat elsősorban a papokra és orvosokra hárult. Felkészülésük spontán módon történt, bárki lehetett tanító, aki erre elhivatottságot érzett, és a helyi közösség elfogadta, munkájukat hivatalosan nem ellenőrizték. A legkiválóbb tanítómestereket a sógun is megjutalmazta, és a korszak vége felé néhány uradalom, a „megye”, is felfigyelt a *terakoyákra*, pénzbeli adományokban részesítve azokat. Ezek a jóhiszemű támogatások azonban némi beleszólásokkal is jártak, és az uradalmi illetve a sógunátus iskoláinak kissé merevebb szellemiségének elfogadását, tankönyveinek használatát sugallták.

Mindazonáltal a *terakoyák* tanítóit, oktatóit a falvakban és városokban nagy megbecsülés és tisztelet övezte. „Ők olyanok, mint a nap és a hold. Árnycukba nem szabad lépni.” Olvasható a korabeli tankönyvekben. „Mennydörgők”, akiknek hangja az egész faluban hallatszik. Rendszeres havi vagy évi javadalmazást nem kaptak, az a falu vagy város „tartotta el, őket, ahol éltek, dolgoztak. A támogatások rendszerint természetbeni juttatások voltak az adományozók rangjától, vagyoni állapotától függően. A tehetősebbek például szárított halat, édességeket, végvásznat, helyenként pénzt adományoztak, a gazdák pedig mezőgazdasági termékeket: rizst, lisztet, baromfikat. Mások személyes szolgálatokat vállaltak kétékezi és iparos munka formájában, például megjavították a tanító házát, lakását, elkészítették gyékény-bútorait. Sok iskola kosztosokat is fogadott, akik segítettek a tanító házkörűli munkájában.

A gogakuk. Az alsó-, közép- és felsőszintű modern közoktatás előzményei már a Tokuga-wa korban láthatók voltak, amennyiben az alapfokú oktatás intézményeinek a *terakoyák* számítottak, a felsőfokú oktatást a *shijukuk* és részben az uradalmak valamint a sógunátus akadémiái képviselték, a középiskoláknak pedig a *gogakuk*, a „helyi iskolák” feleltek meg. Ahogy ugyanis a közrangúak lényegében alulról építkező alapoktatása fejlődött, a hatóságok úgy látták jónak egy olyanfajta iskola támogatását és kifejlesztését az alsóbb néposztály gyermekei számára is, amely - hasonlóan az uradalmi iskolákhoz - már meghaladja a *terako-yák* szintjét. A *gogakukat* az uradalmak alapították de a községek, városok népi közösségei tartották fenn és működtették. Ez a közös gondoskodás sok esetben azonban azzal a következménnyel is járt, hogy a támogató uradalmak igyekeztek befolyásukat

kiterjeszteni az iskolákra és erősíteni a konfucianizmus szellemét. A korszak végére számuk már a háromszázat is meghaladta.

A *gogakuké* elsődleges célja az volt, hogy a közrangú népesség tehetségesebb gyermekeit felkészítsék falu- és városvezetői feladataik ellátására. Ezt bizonyítja például egy ilyen intézmény megalapítása alkalmával 1671-ben kiadott oklevél, mely elvárta, hogy a községek, városok vezetői a *gogakukéba* járassák gyermekeiket, akik, ha majd felnőnek, a helyükbe lépnek. Ennek megfelelően az iskolákba magasabb szintű olvasást, írást és számolást tanítottak, valamint olyan erkölcsi és közéleti alapismereteket, amelyek a községek, városok vezetésének ellátásához feltétlenül szükségesek voltak. A szamuráj gyermekek is egyre nagyobb mértékben látogatták ezeket az iskolákat, végül is az intézmények hasonlatosak lettek az uradalmi iskolákhoz. A középiskolai jelleg megmutatkozott abban is, hogy külső megjelenésük impozánsabbá vált, felszerelésük gazdagodott és rendelkeztek könyvtárral is.

Tanoncképzés. A magasan fejlett és kifinomult kézművesség megkövetelt egy elmélyült szaktudásra felkészítő, hatékony tanoncképzést. A különböző mesterségekre oktató elméleti és gyakorlati képzés, amint ezt várni lehetett, részben a dinasztikus iparoscsaládokon belül történt, tekintve, hogy túlnyomó részt a gazdálkodás funkcionális egysége a család volt. Az ilyen népes kézműves famíliák vagy „házak”, hasonlóan a kiterjedt kereskedőházakhoz a kollektív tulajdonú, meglehetősen népes műhely vagy vállalat körül jöttek létre, amely saját maga gondoskodott fiataljainak képzéséről, neveléséről. Ebbe a konkrét mesterségbeli fogá-sok megtanítása éppen úgy beletartozott, mint a szigorú fegyelem, a kötelességtudás és a helyes viselkedés spontán és tudatos bensővé tétele.

A családon kívüli szervezett tanoncképzés a kereskedelem területén elsősorban a kereskedőházakban folyt. Itt tizenhárom éves korukban, a *terakoyáké* elvégzése után kezdték el tanulmányaikat a családok legfiatalabb tagjai, mivel a tapasztalatok szerint ők voltak a leghűségesebbek a szakmához, nem hagyva el azt. A fegyelmet itt is megkövetelték, a tanonc minden perce, reggeltől-estig, a legapróbb részletekig be volt osztva, amikor is a közismereti tárgyak tanulására, a 3 „R” még mélyebb elsajátítására került sor. Tizenkilenc éves korban történt meg a felszabadulás, amelynek tiszteletére nagy családi ünnepséget rendeztek, és a felavatott ifjú mestert a keblére ölelte a rokonság. Az asztalfőn a mester és a hatóság képviselője, a „*banto*” ült, nyomatékot adva az esemény jelentőségének. Az ünnepeltet gazdagon megajándékozták, köztük olyan tógával is, amely a mester rangjának szimbóluma.

Hasonlóan a kézműves és a kereskedelmi tanoncképzéshez, az egyszerűbb iparos szakmák tanuló- és mesterképzése is nagy gonddal történt. „Tudnak

órát is készíteni, 's a' könyvnyomtatás mestersége a' XIII. század óta gyakoroltatik nálok, de fametszetekkel, s nem mozgó betűkkel, miként Chinában is", írta Bajza József 1834-ben a „Tudománystár” című akadémiai folyóiratban. Így aztán nem csoda, hogy a mesterrel való szoros együttélésben a képzés tizenhárom éves kortól huszonegy, huszonkét éves korig tartott, amelyben a szorgalmas szolgálataiért az „inas” szállást, ellátást és ruházkodást kapott.

*A japán tanuló társadalom gyökerei a Tokugawa korszakban*

Japán a Tokugawa korszak végén, már készen állt a modernizáció befogadására. Igazat adhatunk Bertrand Russelnek, korunk kiemelkedő filozófusának és Nobel-díjas tudósának, akinek definíciója szerint Japán a XIX. század közepén csak gazdaságilag volt elmaradott, kulturálisan nem. A még mindig lényegében feudális ország a modernizáció küszöbén már egy több évszázados világi irodalomra tekinthetett vissza, szellemi életét egy új iránt fogékony, jól képzett értelmiség tette dinamikussá és adaptívá. A műveltség és a tudás rangját, társadalmi méreteit mutatja, hogy a XVII. század végén már kiépült egy modern könyvkiadási hálózat, és a könyvek, mint korabeli médiák, 10 ezres példányokban jelentek meg, ehhez kapcsolódóan a kereskedelmi alapon működő kölcsönkönyvtárak pedig a társadalom száz-ezreihez jutatták el az általános és szakmai tudást.

Ennek megfelelően általános volt az írástudás, és a közműveltségnek egy viszonylagosan magas szintje virágzott nemcsak a nemesek és szamurájok körében, hanem jellemző volt az alsóbb néposztályok különböző csoportjaira is, elsősorban a kereskedőkre, kézművesekre és a tehetősebb paraszti rétegekre. Az iskoláztatás a fiúk 80, a lányoknak pedig több, mint 20 százaléka terjedt ki, és a korszak végére 17.000 ezer alsó- közép- és felsőfokú oktatási intézmény szolgálta az iskolarendszerű oktatást és képzést, a terakoyáktól a sógunátus akadémiáig. Edoban, Osakában és a többi nagyvárosban egy értékekben gazdag fővárosi illetve nagyvárosi kultúra született, ahol a legmaradandóbb tudományos és művészeti alkotások jöttek napvilágra, és kisugárzó erejük messzire kihatott. A gyakorlati, technikai oktatás is polgárjogot kapott, a tanulási kedv a gyakorlati, technikai képzés iránt is igen intenzív volt, és a praktikus ismeretek a közműveltség szerves részét alkották, készen állva a modernizációra. Ebben a mindennapisághoz közel álló forró és pezsgő művészeti, kulturális és tudományos életben a tanítók, tanárok, oktatók, mesterek, a falvak vándorelőadói mind a nép, mind a hatóságok részéről nagy közmegebecsülésnek örvendtek.

Összességében a Tokugawa korszakban egy sajátos tanulási kultúra szötte át a társadalmat, amely a feudális korlátok zárványain belül és a nemzeti elzárkózás határai között is önépítésre, tanulásra inspirált. A polgárháborúk

megszűntével a szamurájok harci erényeit felváltotta a tanulás és tudás megkövetelése, mint legmagasabb rendű erkölcsi magatartás, amely példát mutatott az egész társadalom számára, a közrangúak tanulását pedig a helyi közösségek vezetőinek felelősségtudata és tenni akarása gerjesztette. A tudás tisztelete vallási erőként hatott, amelynek megszerzéséért érdemes volt áldozatokat vállalni. A kétszázötven éves izoláció ellenére a hatalom és a japán tudományos körök élénken érdeklődtek a nyugati civilizáció eredményei iránt, és ami hasznosnak ígérkezett, azt feltétel nélkül átvették és adaptálták. Ez szintén a korabeli japán társadalom pragmatikus tanulási magatartását és adaptivitását tükrözte, ennek alárendelve a vélt és valóságos nemzeti érdekeiket. Az önépítés eszmei alapját a Konfucianizmus „Nagy Tanulás” elmélete alkotta, valamint hasznos kategóriái a természetfilozófia, a tapasztalati megismerés és a pozitívizmus számára.

1868 után a *Meiji* korszak felvilágosult abszolutizmusa megszüntette a feudális kötöttségeket, és az eddig korlátok közé zárt tanulási attitűd és mentalitás szabad utat kapott. Az ország elindult a kapitalista iparosodás útján, és a 70-es évekre megépült a japán oktatási modell. Mindez nem lett volna lehetséges a Tokugawa korszak tanulási kultúrája nélkül. Meggyőződésünk, hogy napjaink japán tanuló társadalmának szilárd elkötelezettsége az egész életen át tartó tanulás iránt erőt merít a Tokugawa kor spontán készítésre épülő és külső inspirációk által vezérelt tradicionális, de mégis modern tanulási kultúrájából. Számunkra ennek üzenete az, hogy tudásalapú, versenyképes társadalmunk felépítéséhez, a japán példához hasonlóan az egész társadalom által támogatott tanulási kultúra szükséges.

### ***Felhasznált irodalom:***

*Herbert Passin: Society and Education in Japan.* Kodansha International LTD. 1982 Tokyo, New York and Sanfrancisco. 347 p.

*Conrad Totman: Japán története.* Oziris. 2006. Budapest. 540 p.

*Ito Nobuo – Maeda Taiji – Miyagawa Torao – Yoshizawa Chu: Japán művészet.* Corvina

Kiadó. Budapest. 1980. 263 p.

*Kokubu Tamocu: A Japán színház.* Gondolat Kiadó. Budapest. 1985. 185 p.

*Faludy György: Japán költészet.* Glória Kiadó. Budapest. 2000. 95 p.

*Herbert Plutschow: Fillip Franz von Siebold and the Opening of Japan: A reevaluation.*

1-905246-20-X. 2006. 192 p.

*The Illustrated London News* complete, Record of the opening and modernizing of

Japan, 1853-1899. Compiled by Terry Bennett. 1-901903-26-5. 2006. 496 p.

*Michael Cooper*: The Japanese Mission to Europe, 1582-1590. The journey of Four Samurai

Boys through Portugal, Spain and Italy. 1-901903-38-9. 2005. 282 p.

*Herbert Plutchow*: A Reader in Edo Period Travel. 1-901903-23-0. 2005. 352 p.

*Torbjorn Loden*: Rediscovering Confucianism. A major philosophy of life in East Asia.

1-901903-53-2. 2005. 224 p.

*Stephen Turnbull*: Japan's Hidden Christians 1549-1999. Volume I: Open Christianity 1549-

1639; Volume II Closed Christianity in Japan 1639-1999. 1-873410-51-4. 2000. 624 p.

Handbook to the life in Medieval and Early Modern Japan. 0-8160-56-22-6. Texts, maps,

Facts on File, 2006. 460 p.

*Stephen Addiss et al.*: Traditional Japanese Arts and Culture. An Illustrated Sourcebook.

0-8248-2887-X. 2006. 344 p.

*William Wayne Farris*: Japan's Medieval Population (1150-1600). Famine, Fertility and

Warfare in a Transformative Age. 0-8248-2973-5. 2006. 408 p.

*C.P. Thunberg*: Japan Extolled and Decried. Carl Peter Thunberg's Travel in Japan.

1775-1776.; 0-7007-1719-6. 2005. 352 p.

*Isaac Titsingh*: Private Memoirs of the Shoguns. Isaac Titsingh's Travels in Japan

1780-1794. 0-7007-1720-X. 2005. 256 p.

*David J. Lu*: Japan: A Documentary History. 1-56324-906-5; 1996. 686 p.

**AZ ANDRAGÓGIA TÖRTÉNETÉNEK NÉHÁNY ÁLLOMÁSA A XX. SZÁZAD  
MÁSODIK FELÉBŐL**

Az andragógia történetének kutatása során (v.ö. Juhász 2005:27-74, Zrinszky 1996) ahogy haladunk előre az időben, és közeledünk egyre inkább napjainkhoz, úgy kerülnek terítékre egyre inkább a jelenlegi felnőttképzési helyzet kialakulásának lehetséges magyarázatai, kiváltó okai, előkészületei. Ennek következtében a politikai rendszerváltást megelőző évtizedek felnőttnevelési történetisége számos érdekességet fedhet fel számunkra. Különösen indokolja ezt az a tény, hogy mint látni fogjuk, számos ma is működő, a felnőttképzés jelenlegi helyzetét meghatározó intézmény már a rendszerváltást megelőzően, a szocializmus éveiben megalakult.

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

Főként 1948 után (1949-től) a társadalmi, gazdasági, kulturális közélet hagyományos és a koalíciós időszakban létrehozott új, demokratikus intézményeit a kommunista párturalom a Szovjetunióból lemásolt formákkal váltotta fel. A korszak alapvető vonásává lett a centralizálás, a nem állami intézmények felszámolása vagy államosítása. Az irányítás egyedi jellemzője volt az irányítási struktúrák megkettőződése, az állami és pártirányítás egyidejű jelenléte, párhuzama. A két munkáspártot egyesítő és a Magyar Dolgozók Pártját megalakító kongresszuson (1949. június 1-14.) meghirdetik az úgynevezett kulturális forradalmat (Golnhofer 2004:54).

A kultúrára vonatkozó döntések a Magyar Dolgozók Pártja különböző irányító testületeiben születtek meg. A „fordulat évében”, 1948-ban gyökeres változások következtek be a kultúra terén is. Ez döntően a „civil szféra”, illetve elsősorban az egyházi intézményrendszer felszámolását jelentette. A II. világháborút követő évek kulturális és felnőttképzési lépéseit meghatározó minisztere, *Ortutay Gyula* még 1950. február 25-ig vezette a minisztériumot, majd helyét *Darnas József* vette át. A korábbi egyházi és vallásügyi osztályokat felszámolták, helyettük létrehozták az Állami

Egyházügyi Hivatal, amely az 1956 utáni két és fél éves szünettől eltekintve egészen 1989. július 1-ig állt fenn (Izsák 1998).

Az Oktatásügyi Minisztérium a különféle átszervezések ellenére 1953. július 4-től 1956. december 31-ig működött. Ugyanekkor szűnt meg a Népművelésügyi Minisztérium is, amelynek az állami művelődési intézményrendszer kialakítása, irányítása és a „kulturális forradalom” megszervezése volt a feladata (T. Kiss 2002).

A korszak kultúrpolitikájában a népművelés kiemelt szerepet kapott. A művészetekhez hasonlóan ez a terület is a politikai propaganda eszközévé vált. Feladata az állampárt politikájának és ideológiájának népszerűsítése volt. Az új népművelődési struktúra kezdeti lépéseként felszámolták a szabadművelődést. A centralizált népművelés országos szervezetét a Népművelődési Minisztérium Népművelési Főosztályának irányítására bízták. A megyei tanácsokban népművelési osztályokat hoztak létre. A népművelés tartalmi tevékenységét az ideológiai, politikai feladatok, a „tudati meggyőzés” túlsúlya jellemezte (Durkó 1988).

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

A nép- és közművelődési könyvtárak felügyeletének és irányításának ellátására Népkönyvtári Központot szerveztek. A központ felügyelete alá kerültek a körzeti és alapkönyvtárak, a megyei népművelési ügyvezető hatáskörébe tartozó könyvtárak. Az 1940-es évek végén az állam fokozatosan átvette a könyvkiadás irányítását. A könyvkiadást államosították, öt nagy könyvkiadó vállalat jött létre. 1953 elején megalakult a Kiadói Tanács, amíg 1954-ben létrejött a könyvkiadás és könyvterjesztés egységes rendszere. 1948 után a sajtó önálló arculata is megszűnt. A napilapok közül legtovább a Független Kisgazdapárt lapja, a „*Kis Újság*” jelent meg. A Kommunista és Szociáldemokrata Párt egyesülése után kialakuló irányító szervezet hivatalos sajtóorgánuma a *Szabad Nép* lett, bár a szakszervezet égisze alatt továbbra is megjelent a *Népszava*, és a Hazafias Népfront lapjaként is működött a *Magyar Nemzet*, ám ezek tartalma legfeljebb árnyalatnyilag különbözött egymástól (Kormos 1996).

A Magyar Rádió 1950-ben a Népművelési Minisztérium fennhatósága alá került. Minden osztály kénytelen volt kivenni a részét a hivatalos propaganda közvetítéséből, ebből következően a zenei osztály munkásmozgalmi indulókat játszott, a dramaturgiai osztály szocialista-realista műveket sugárzott. Minden termelőszövetkezetet elláttak rádiókészülékkel, az előfizetők száma pedig ugrásszerűen nőtt (Tóbiás 2004).

Államosították a filmgyártást és a filmszínházakat is. Megalakították a Magyar Filmgyártó Nemzeti Vállalatot. A színházakban az 1950-es évek elején feltűntek a sematikus, az ideológia által teljesen áthatott darabok. A zenei életben sorra alakultak a különféle zenekarok, együttesek (például Magyar Állami Hangversenyzenekar – 1952, Debreceni Kodály Kórus – 1955). A képzőművészeti életet megdermesztette a Rákosi-féle személyi kultusz, amely hatására az 1957-es Tavaszi Tárlatig absztrakt festők ki sem állíhattak nyilvánosan. A festészetben a kritikai realizmus és a politikai ábrázolásmód vált követendővé. 1957-ben alakult meg a Magyar Nemzeti Galéria, a magyar képzőművészet legnagyobb gyűjteménye (Kormos 1996).

A két világháború között jelentős irányzat volt a hazai pedagógiában a kultúrpedagógia, amelynek jelentős képviselője volt például Kornis Gyula és Prohászka Lajos (Golnhofer 2004:57). Prohászka többek között *„arra törekedett, hogy megragadja a kultúra, a műveltség lényegét, létrehozza a műveltségi javaknak olyan fogalom- és keretrendszerét, amely szelektív tartalommal megtöltve a humanista nevelés alapját adja az iskolákban”* (Tókécki 1989:21-22).

Az 1956-os eseményektől függetlenül, de ebben az évben indul el a népművelési szakemberek egyetemi képzése először Debrecenben, majd Budapesten. Ekkor még csak úgynevezett harmadik szakos képzésként, majd egyre nagyobb létjogosultságot nyerve nagy szerepet vállalt a felnőttnevelés szakmává válásában (Durkó – Sári 1990).

Az 1956 utáni korszak kezdete a forradalom leveréséhez, vége viszonylagos gazdasági fellendüléshez kapcsolódott. Az első években a hangsúly a forradalom valós vagy vélt okainak feltárására, és ezzel összefüggésben az „ideológiai harcra” tevődött. Mivel az egyik fő oknak a művészek „ideológiai eltévelyedését” tartották, így a középpontba is a művészetpolitika került.

1957. január 1-től egészen a hetvenes évek elejéig keveset változott a kulturális szféra állami irányítási rendszere. Az államszocializmus hatalmi mechanizmusának működése következtében a kultúra tényleges alakítói többnyire a pártapparátus tagjai közül kerültek ki. Ekkoriban tűnt fel a későbbi „kultúrpaapa”, *Aczél György* is. Az egész Kádár-korszakban fennmaradt a kultúrpolitika irányításának kettős mechanizmusa: az általános célokat és az elveket a párt testületei fogalmazták meg, míg az állami szervek feladata az operatív irányítás volt (Révész 1997).

Meghatározó szellemi-eszmei vonulata a kornak az úgynevezett népművelési vagy Alföld vitaként emlegetett folyamat, amely az 1964-65-ös hazai folyóiratokban (így például Alföld, Népművelés, Valóság, Társadalmi Szemle) is markánsan megjelent. A vita fő célja az volt, hogy kutassák: a népművelés a maga sajátos feltételei, adottságai között hogyan veheti ki a részét minél hatékonyabban a nép nevelésének feladataiból (Durkó – Sári 1990:53-61).



A kultúra területén továbbéltek a változások, annak ellenére, hogy a népművelődést felváltó közművelődés felülről bevezetett és irányított reform eredménye volt. Teret nyertek az alulról építkező kulturális kezdeményezések is (például klubmozgalom, közművelődési társulások) (Barta 1984).

A hatvanas években megkezdődött a művelődési otthonok tevékenységének korszerűsödése. A Művelődésügyi Minisztérium kiadta a művelődési otthonok működését szabályozó határozatát, amely a kor követelményeinek megfelelően szólt a munka társadalmisításáról, az intézmények hatókörének szélesítéséről, valamint a szakmai-módszertani hálózat tevékenységének fontosságáról (Kormos 1996). A művelődési otthonokat az épület adottságainak megfelelően tipizálták. Művelődési ház, művelődési otthon, művelődési terem és művelődési kör vagy klub megjelölésére került sor. Az épületek bővülésével, a tevékenység korszerűsödésével párhuzamosan javultak a személyi feltételek is. Kisebb településeken elkezdődött a körzeti művelődési házak kialakítása és főfoglalkozású vezetővel való ellátása. A hatvanas évek közepétől minőségi fejlesztést, a kultúrhálózat teljes kiépítését tűzték ki célul (Kovalcsik 1986). Ezt segítette, hogy ebben az évtizedben a közművelődési szakemberképzés megjelent főiskolai szinten is elsősorban a tanítóképzőkhöz kapcsolódóan, és az 1962-es szombathelyi képzés megindulása után az ország számos, több mint tíz tanítóképzőjében teret nyert (Durkó – Sári 1990).

A decentralizálási folyamat eredményeként felértékelődött a vidék jelentősége. Az ország településein működő kulturális intézmények a helyi tanácsok irányítása alá kerültek. Ebben az időszakban azonban nem fejlődött megfelelően a közművelődési hálózat, különösen a kisebb helységekből akadtak (anyagi vagy egyéb természetű) problémák. 1968-tól új követelményrendszert vezettek be a művelődési otthonok számára, amely már figyelembe vette az adott intézmény területi és művelődési adottságait, tárgyi és személyi lehetőségeit. A rendezés a helyi kezdeményezések kibontakozását, az intézmények hatékonyságának javulását, reálisabb ellenőrzését kívánta elősegíteni. A módszertani központok éppen ezen célok megvalósítására, az országos művelődési otthoni hálózat irányítására szerveződtek (Tar 1977).

A hetvenes évek második felében a kultúrpolitika középpontjába a közművelődés került. Ennek napi gyakorlata az évtized végére egyre „társadalmiasodott”, a nyolcvanas években tabukat döntve nyitott a kulturális piac irányába. A kultúrpolitikai irányítás ebben az időben főként világnézeti kérdésekre reagált: a „nem kívánatos jelenségekkel” szemben erősíteni igyekezett a pártpropaganda hatékonyságát.



Közművelődési Központ, amelynek célja a tudományos kutatás, az elmélet és a gyakorlat kapcsolatának erősítése volt. Ugyanekkor alakult meg a Közművelődési Információs Központ is (Keresztesi 1988).

Az 1976-os közművelődési törvény kiemelten foglalkozott a könyvtárakkal is. A törvény megfogalmazása szerint az ország könyvtárai a lakosság rendelkezésére kell hogy álljanak, az emberek megfelelő szintű kiszolgálása érdekében növelni kell a könyvtárak és az olvasóközönség együttműködését – olvasható a jogszabály szövegében. A könyvtárak működését szabályozó törvény eredményeként a korszak végére ezen intézmények szolgáltatásai színvonalasabbak, sokrétűbbek lettek (Izsák 1998).

A nyolcvanas években – külföldi mintára – divatba jött a „nyitott ház” mozgalom. A különböző tevékenységek egymás melletti, egy légtérben való párhuzamos szerveződése lehetőséget adott az egyes tevékenységformákba való bekapcsolódásra. Ugyanennek az időszaknak az egyik sajátos terméke volt a „szamizdat irodalom”. Ez mintegy 30 illegálisan megjelenő folyóiratot (például Beszélő, Eszmélet) és mintegy 100-150 illegálisan forgalmazott könyvet jelentett (Rissmann 2004).

A Magyar Rádió ebben az időszakban komoly közművelődési feladatokat látott el, felkarolta és népszerűsítette az „Éneklő Ifjúság” mozgalmat vagy a „Röpülj páva” versenyt. A hetvenes években kezdtek alakulni szerte az országban az ifjúsági színházbarát körök. Céljuk az volt, hogy a fiatalok számára – színészek, rendezők, színházi szakemberek meghívásával – lehetővé tegyék a korszerű színház elméletének és gyakorlatának elsajátítását (Barta 1984). Hasonló kezdeményezés volt a filmbarátok köre is, amelynek rendezvényein, előadássorozatain, vitaestjein az érdeklődők megismerhették a modern filmművészet alkotásait, módszereit, törekvéseit. Az avantgárd mozgalmakhoz társulva indult el a nyugati mozdulatművészet és modern tánc oktatása és alkalmazása. Kis létszámú táncszínházak alakultak, megkezdődött a hazai mozdulatművészet reneszánsza (például Orkesztika Mozdulatszínház) (Dienes 2001).

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

létrejöttét (Szabó 1998). A rendszerváltást követően az átalakuló kultúra és kulturális piac rövid időn belül leértékelte a művelődési otthoni hálózatot, amely így látványosan összeomlott (Kormos 1996).

A nyolcvanas évek legjellemzőbb felnőttoktatási intézményei voltak a következők: dolgozók iskolái; az egyetemek és főiskolák esti-levelező, valamint posztgraduális tagozatai; az MSZMP Oktatási Igazgatósága; Marxizmus-Leninizmus Esti Egyetem; KISZ- és szakszervezeti központi iskolák; nevelő-továbbképző intézetek; művelődési házak és központok; könyvtárak; múzeumok; rádió és televízió; rehabilitációs intézetek; népfőiskolák (Csiby 1987, v.ö. Benedek – Csoma – Harangi 2002).

### ***Felhasznált irodalom:***

B. Gelencsér, Katalin (szerk.) (1998): *Művelődéstörténet II.* [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 19. kötet.] Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája – Magyar Művelődési Intézet – Mikszáth Kiadó – Janus Pannonius Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet

Barta, Barnabás (1984): *Magyarország művelődési viszonyai, 1960-1982.* Budapest, Kossuth Kiadó

Benedek, András – Csoma, Gyula – Harangi, László (főszerk.) (2002): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon.* Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház

Csiby, Sándor (főszerk.) (1987): *Felnőttoktatási kislexikon.* Budapest, Kossuth Könyvkiadó

Dienes, Gedeon (2001): *A mozdulatművészet története.* Budapest, Orkesztika Alapítvány

Durkó, Máttyás – Sári, Mihály (1990): *Bevezetés a közművelődésméleti ismeretekbe.* Budapest, Tankönyvkiadó

Durkó, Máttyás (1998): Bevezetés a felnőttnevelési kutatások történetébe. In: Maróti, Andor – Rubovszky, Kálmán – Sári, Mihály (szerk.): *A magyar felnőttoktatás története.* Budapest, Magyar Művelődési Intézet – Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszéke – Jászberényi Tanítóképző Főiskola Közművelődési és Felnőttnevelési Tanszék – Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája, 72-78. p.

Golnhofer, Erzsébet (2004): *Hazai pedagógiai nézetek 1945-1949.* Pécs, Iskolakultúra

Izsák, Lajos (1998): *Rendszerváltástól – rendszerváltásig 1944-1990.* Budapest, Kulturtrade Kiadó

- Juhász Erika (2005): *A Hajdú-Bihar megyei felnőttoktatás intézményrendszere a hazai felnőttoktatás történeti tendenciáinak tükrében.* (Ph.D. disszertáció) Debrecen, Debreceni Egyetem
- Keresztesi, József (szerk.) (1988): *A Magyar Népművelők Egyesülete VI. vándorgyűlése.* Tatabánya, MNE
- Kormos, Sándor (1996): *Közművelődési intézmények és szervezetek.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- Kovalcsik, József (1986): *A kultúra csarnokai: a közösségi művelődés színterei – utópiák, mozgalmak, társadalomszervezés: a művelődési otthonok kialakulása.* Budapest, Művelődéskutató Intézet
- Révész, Sándor (1997): *Aczél és korunk.* Budapest, Sík Könyvkiadó
- Rissmann, Erika (szerk.) (2004): *Szamidat: alternatív kultúrák Kelet- és Közép-Európában, 1956-1989.* Budapest, Stencil Kiadó
- Szabó Irma (1998): Viták az ÁMK-ban folyó művelődési tevékenységről. In: Trencsényi László (szerk.): *Bajai ősz.* Baja, Általános Művelődési Központok Országos Egyesülete, 71-74. p.
- T. Kiss, Tamás (2002): *Fordulatok, folyamatok. Fejezetek a magyarországi kormányok kultúrpolitikáiról.* Budapest, Új Mandátum Kiadó
- Tar, Károly (1977): *Fejezetek a magyar népművelés történetéből.* Budapest, Tankönyvkiadó
- Tóbiás, Áron (2004): *Kettészelt égbolt: a Magyar Rádió regénye: emberek, történetek, dokumentumok 1945-56.* Budapest, Magyar Rádió Közalapítvány
- Tőkéczi, László (1989): *Probászka Lajos.* Budapest, OPKM
- Zrinszky, László (1996): *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába.* (Budapest), OKKER Oktatási Iroda

## **A KRIMINÁLANDRAGÓGUSI PÁLYA PROFESSZIONALIZÁLÓDÁSA**

A börtönrendszereknek mindig fontos feladatuk volt abban, hogy a szabadultak a lehető leggyorsabban vissza tudjanak illeszkedni a társadalomba és annak hasznos tagjaivá váljanak. A módszerek, amit erre eredményesnek gondoltak, koronként változtak. Volt, mikor a bűnös erkölcsi megtisztítása, volt, hogy átnevelése, majd nevelése, reszocializációja (vagyis a társadalmi normák elfogadásának pótlása) került a szakmai ténykedés középpontjába.

Ma a cél főként az, hogy olyan intézményeket hozzunk létre, melyek a lehető legnagyobb eredménnyel javítják a visszailleszkedés esélyeit, programjai olyan készségeket, képességeket fejlesszenek, valamint olyan ismereteket továbbítsanak, amelyek ebben az irányban hatnak, akár iskolarendszerű, vagy azon kívüli képzés, oktatás, munkáltatás, vagy terápiás jellegű foglalkozás keretében.

A börtön belső világához való alkalmazkodásban is segítséget kell nyújtani az elítélteknek, hiszen sokan hosszú időt töltenek ebben a sajátos környezetben. Egy zárt, jellegéből adódóan korlátozott lehetőségekkel bíró intézmény nem képes mindazokat a hátrányokat teljes mértékben behozni, azokat a nevelési, szocializációs hiányokat korrigálni, melyeket a társadalom más alrendszerei - így a család, az iskola, a munkahely, a helyi közösségek, valamint a szociálpolitika - sem voltak képesek biztosítani.

Pesszimistán mégsem állhatunk ezen kihívás elé, mivel a jelenlegi túlszűfolt intézmények, a visszaesések száma, a potenciálisan veszélyeztetett réteg nagysága arra kell, hogy készítsen bennünket, hogy a nyugat-európai tapasztalatokat figyelembe vevő adaptációkat hozzunk létre, hiszen nem járhatlan út, amin el kell indulni. Jól működő modellekkel, lelkesen támogató, tapasztalt külföldi szakemberekkel „van ez az út kikövezve”, s az Európai Unió szorgalmazza és támogatja az ezen irányú törekvéseket.

Az Európai Parlament 1998. december 17-én határozatot hozott az Európai Unión belüli fogvatartási körülményekről. Ebben a határozatban az Európai Parlament felhívta a tagországokat, hogy a lehető legrövidebb időn belül kezdjék meg a félig vagy teljesen nyitott büntetés-végrehajtási intézetek létesítését. A Parlament határozatában külön utalt arra, hogy az unió tagállamainak kormányai konkrét intézkedésekkel támogassák a büntetésüket kitöltött személyek újbóli munkába állását.

Az uniós tagállamok börtönei korszerűbbek több szempontból is, mint a magyar, vagy a kelet-európai intézetek. Az átgondolt fejlesztéseknek köszönhetően biztonság-technikai, építészeti, egészségügyi, foglalkoztatási,

munkáltatási szempontból is mintául szolgálnak. A jelenlegi magyar büntetés-végrehajtási rendszer jogi szabályozása csak alapjaiban felel meg az Európai Unió igényeknek. Bár jelenleg is folyik az az előkészítő munka, mely lehetővé teszi a fénnyitott- és nyitott rezsimrendszer működtetését, a börtönökben a fogvatartottak oktatásához, képzéséhez, sportolásához, a szakmai tevékenységéhez, a közművelődéshez a napi egy-egy óra időtartamú szabadlevegőn tartózkodáshoz szükséges létesítmények, területek csak igen minimálisan biztosítottak.

Az Unióban a fogvatartottak személyiségfejlesztésére, oktatására, szakképzésére, családi kapcsolataik fenntartásának elősegítésére, ellátására, egészségük megőrzésére sokkal nagyobb figyelmet - és természetesen nagyságrendekkel magasabb pénzüsszegeket fordítanak, mint nálunk. További különbség fedezhető fel, hogy a fogvatartott kezelési metodikájának lényeges eleme, hogy a fogvatartott a szigorúbb és enyhébb rezsimekben, intézetbeli magatartása, személyiségének fejlődése, megszerzett végzettsége, képzettsége függvényében kerül elhelyezésre. Ezt nevezzük klasszifikációnak. A megfelelően kialakított klasszifikációhoz igazított rezsimok lehetnek igazán eredményesek. Mind a klasszifikáció kialakításához, mind a rezsimok kidolgozásához, működtetéséhez azonban elengedhetetlen a megfelelő humán erőforrás biztosítása, ugyanis jól képzett, rátermett szakemberek nélkül a legjobban felszerelt intézmény sem képes ellátni eredményesen a feladatát.

Durkó Mátyás a felnőttnevelés, andragógia fő területei, szakágai között - az általános andragógia, a szakirányú andragógia, a közéleti andragógia, a szociális andragógia, a katonai andragógia, a vallásos, hitéletbeli andragógia mellett - említi meg külön a kriminálandragógia területét.<sup>1</sup> Nyugat-Európában ennyire élesen nem látjuk elkülönítve a kriminálandragógiát a szociális munka területének andragógiájától. Véleményem szerint ennek az lehet a fő oka, hogy a két terület ott korábban és egyszerre alakult ki, míg nálunk - a felnőttképzési szakembereknek köszönhetően - a kriminálandragógia szakágára nagyobb hangsúly került a szakirodalmakban.

Hazánkban a kriminálandragógia önálló létét az 1979. évi 11. sz. Büntetés-végrehajtási törvényerejű rendelettel deklarálta. Ez nagyban hozzájárult ahhoz, hogy a kriminálpedagógiától elkülönülten kezeljék. Ez az elkülönülési folyamat a német nyelvterületen századunk közepén ment végbe Joachim Hellmer, Karl Peters és Gustav Nass közreműködésével.

---

<sup>1</sup> Durkó Mátyás: Andragógia - A felnőttnevelés és közművelődés útjai. FTE 21. - IIZ/DVV 1999. p. 59.

Magyarországon, az 1847/48-as börtönreformban jól tükröződtek Eötvös József és Lukács Móricz a Fogházjavítás című munkájában megfogalmazott törekvések. Sajnos az elmúlt 150 évben túl nagy változáson, a kor igényeinek megfelelő fejlődésen a rendszer nem ment át. De eredményként lehet elkönyvelni azt, hogy az 1960-as években létesült 15 büntetés-végrehajtási intézetben általános iskolai oktatást vezettek be, s ehhez megfelelő tantermeket alakítottak ki, ahol helybeli tanárok végezték a pótló funkciót betöltő oktatást.

Napjainkban a büntetés-végrehajtási intézetekben nevelői szakszolgálat működik pártfogók közreműködésével. A nevelők feladata, hogy a hozzájuk beosztott elítélteket megismerjék, számukra egyéni nevelési programot alakítsanak ki, a program teljesítését biztosítsák, a szabadságvesztés letöltésének végére az elítélteket felkészítsék a társadalomba való visszailleszkedésre, támogassák az elítélteket személyes életútjukban és életminőségük optimalizálásában és ezek megvalósításában.

Az intézményekben dolgozó szakemberek a felnőttképzés sajátosságaival, módszertani kérdéseivel többségük a gyakorlatban szembesül, a felnőttoktatási professzió műveléséhez szükséges ismereteket és kompetenciákat tapasztalati tanulás útján, autodidakta módon szerzik meg.

A reszocializációs és reedukációs folyamat sikerének elengedhetetlen feltétele az e folyamatokat irányító tevékenységének professzionalizálódása, értelmiségi hivatássá válása. Ahogy Kleisz Teréz a professzionalizálódással kapcsolatban megfogalmazza egyik írásában: „... különleges, nem mindenki által birtokolt tudás- és készségtartomány működtetésén alapul, s amelyhez való hozzájutás hosszú képzésen keresztül vezet; e folyamat szakmai közösségeik által ellenőrzött, akik nemcsak kontrollálják a szakmába belépés feltételeit, és a szakma gyakorlásának módozatait, minőségét, de szabályozzák a hivatást űzők viselkedését is, s ezzel folyamatosan őrködnek a kivívott társadalmi elismerés fenntartására, amelyek materiális és szimbolikus jutalmakat eredményeznek tagjaiknak.”<sup>1</sup>

Milyen is lehet a kriminálandragógus ember-eszménye?

Elsődleges feladata, hivatásból foglalkozni az elítélt felnőttek művelődésével, nevelésével, ismeretszerzésével. Rendelkeznie kell alapos kultúrelméleti, kultúrtörténeti ismeretekkel. Fel kell, hogy ismerje a társadalmi folyamatok irányát és az ehhez való igazodáshoz, illetve ennek befolyásolásához elengedhetetlen művelődéspolitikai, andragógiai, kommunikációelméleti, szociológiai, pszichológiai ismeret. Ezek a tudományterületek

---

<sup>1</sup> Kleisz Teréz: Professzionalizálódási folyamatok és stratégiák a szociális munka/közösségi munka social work/community work fejlődéstörténetében, angol és amerikai metszetben. Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet periodikája I. évf. I. sz. 2005. p. 15.



nélkülözhetetlenek adott esetben animációs feladatok ellátásához, ugyanakkor vezetési és szervezetfejlesztési ismeretek is szükségesek. Ezen ismeretek alkalmazásában való jártasság alapfeltétel kell, hogy legyen, a szakember alkalmazásánál. Hiszen képesnek kell lennie a közösségi folyamatok animálására, a kriminálandragógia speciális módszereinek a klasszifikációnak megfelelő tudatos alkalmazására. Képes kell, hogy legyen az emberi viselkedés differenciált észlelésére, értelmezésére, ennek ismeretében a jövőbeli folyamatok bizonyos fokú előrejelzésére és befolyásolására. Ki kell, hogy tudjon fejleszteni az elítéltekben jövőperspektívát. Különösen az utógondozás időszakában ösztönöznie kell a kliensét életkörülményeinek aktív alakítására. A szakmai attitűdök és magatartás terén kell, hogy rendelkezzenek, empátiával, toleranciával, rugalmassággal, kreativitással. Képesnek kell lennie alkalmazkodni másokhoz és együttműködni másokkal; ugyanakkor befolyásolni és mozgósítani embereket és csoportokat. Humánus és etikus viszonyulás kell, hogy jellemezze emberi kapcsolatait, reális önismerettel és önértékeléssel.

A terület professzionalizálódásához szükséges feltételek kezdenek kialakulni. Nyitott egyrészt erre a felsőoktatás, hisz az andragógia szak BA szintje már adott és az MA szint is a „célegyenes felé halad”. Másrészt nyitottak a büntetés-végrehajtási intézmények, a jogalkotók, valamint - nem utolsósorban - az Igazságügyi Hivatal, akiknek jelentős szerepük van a szakmai háttér biztosításában.

A kvalifikáció kialakítása még kezdeti stádiumban van, de a pártfogók szakmai továbbképzése már kezd kialakulni. Ilyen képzés számukra a – büntetőjog által is a közeljövőben szabályozásra kerülő terület – mediációs képzés, és annak keretében a másság-kezelés, aszertivitás, munkaerő-piaci tréningek. Ezek a képzések a 2007. január 1-jén történő közvetítői eljárás bevezetését szolgálják. (A nemzetközi kriminológiai kutatások alapján megfogalmazott dokumentumok fő célkitűzési közé tartoznak a diverziós programok, az alternatív szankciók, és az olyan ambuláns intézkedések kifejlesztése, mint a sértett-tettes egyezség, a közérdekű munka, az intermeditate treatment formái.)

A zárt intézményekben folyó felnőttképzés gazdasági és szociálpolitikai problémákat is felvet, különösen azért, mert a magyar szakképzési rendszer lassan követi a gazdasági változásokat a képzési kínálat területén, az oktatás tartalmában, módszereiben. Így nem képes megfelelni naprakészen a piaci követelményeknek. Ez különösen tetten érhető a büntetés-végrehajtási intézetek képzési programjaiban. A gazdasági igényekre adaptált képzési és szakképzési szerkezet kialakítása, az elítéltek egyéni aspirációit figyelembe vevő szakmaválasztás, adott esetben szakmaváltás támogatása, tanácsokkal történő segítése kifejezetten andragógusi feladat. Az átgondoltan

megtervezett képzési- és átképzési programok hatékonyságának javulása eredményeképpen várható, hogy tovább erősödhetnek a formális, nemformális és informális tanulási folyamatok.

Nem lehet csak személyi állománnyal - társadalomsegítő, közösségsszervező, professzionális humán szolgáltatásokra orientáló szakemberekkel - elláttatni azokat a széles körű feladatokat, melyek folyamatos megoldásra és megújulásra várnak. Az Igazságügyi Hivatal nyitott a civil szervezetek kezdeményezései iránt és a büntetés-végrehajtási intézetek is szoros kapcsolatokat igyekeznek kiépíteni a helyi civil szervezetekkel és különböző képzőintézményekkel. Ezen szervezetek sokkal rugalmasabban képesek megfelelni a kihívásoknak, mint a megszilárdult intézményhálózat.

A szabadságvesztés ideje alatt és utáni időszakban erősen támaszkodik a rendszer a túlterhelt pártfogói hálózatra. A kibővített pártfogói tevékenységi körökben – a pártfogó felügyelői szolgálat tevékenységéről szóló 17/2003. (VI. 24.) IM rendelet alapján - a következőket találjuk:

„Az ügyészégi és bírói döntéshozatal előkészítése szakértői tevékenység keretében (környezettanulmány, pártfogó felügyelői vélemény készítése).

A szabadságvesztés kiváltására alkalmas diverziós eszközök és alternatív büntetések végrehajtása, felnőtt- és fiatalokú elkövetők pártfogó felügyeletének ellátása.

A közérdekű munka büntetés végrehajtásának felügyelete és ellenőrzése.

A büntetés-végrehajtási intézetekben a szabadulás előkészítése érdekében végzett munka (börtönpártfogás, feltételes szabadságra bocsátás alatt felügyelet, önkéntes utógondozás).”<sup>1</sup>

E sokrétű tevékenység ellátásához szükséges, hogy a pártfogók országosan egységes célok és szakmai elvárások alapján végezzék tevékenységüket. Szakmai képzésük szervezésével emelkedik a szakmai színvonal és eredményesebbé válhat tevékenységük. Ez a büntetőjogi jogkövetkezmény hatékonyságát jelenti, ami által a visszaesés veszélye jelentősen csökken, ami azt jelenti, hogy az elkövető társadalmi integrációja sikeresen megtörtént.

Az utógondozás céljainak elérése érdekében a pártfogó feladata, hogy segítse a szabadult elítéltet – indokolt esetben segélybe részesítve – a szociális, egészségügyi, munkaerő-piaci feladatok mellett adott esetben a megkezdett tanulmányok folytatásában. Ez továbbiakban is közvetlen kapcsolatot jelent a pártfogolt és a pártfogó közt.

---

<sup>1</sup> Tájékoztató az Igazságügyi Hivatal megalakulásáról, a jogelődök 2005. évi munkájáról és a Hivatal 2006. évi fő feladatairól (Igazságügyi Hivatal, Budapest, 2006. június) p. 6.

Magyarországon a szükségesnél lassabban nő a pártfogók száma. Életkoruk átlaga az utóbbi időben nem sokat változott. (Találunk még közöttük sok nyugdíjas pedagógust, különösen a fiatalok pártfogoltaknál.)

Nyugat-Európában többnyire posztgraduális képzés keretében készítik fel a pártfogókat széleskörű, felelősségteljes munkájukra.

Angliában, a hivatásos pártfogók kétéves posztgraduális képzésen vesznek részt, ahol pedagógiai, szociológiai, kriminológiai, jogi ismereteket sajátítanak el. A próbációs tisztségviselők széleskörű tevékenységet végeznek: egyrészt a bírósági eljárás előkészítése folyamán, másrészt pedig az ítéletet követően. A helyi hatóságokkal való együttműködés eredményeként a pártfogók hatékony segítséget tudnak nyújtani az oktatási, munkaügyi, lakással kapcsolatos lehetőségek feltárása terén is.<sup>1</sup>

Magyarországon továbbra is szorgalmazni és támogatni kell a szakterület professzionalizálódását, hogy a megbecsült hivatások közé emelkedjen és erkölcsi-gazdasági hasznosságának megfelelő helyet foglaljon el a neveléstudományok között.

### ***Felhasznált irodalom:***

Az Európai Parlament 1998. december 17-i határozata, az Európai Unió belüli fogvatartási körülményekről

Az Európa Tanács 2001/220/IB, a büntetőeljárásban a sértett jogállása c. Tanácsi Kerethatározata

Az Európa Tanács Miniszteri Bizottságának 2006. évi 8. számú Ajánlása

Durkó Mátyás: Andragógia, FTE21, IIZ/DVV, Budapest 1999

Mankó Mária: „Sorsom a bűn” Euroqalitas Könyvkiadó, Sopron 2002

Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet periodikája FEEFI, Pécs 2005

Tájékoztató az Igazságügyi Hivatal megalakulásáról, a jogelődök 2005. évi munkájáról és a Hivatal 2006. évi fő feladatairól (Igazságügyi Hivatal, Budapest, 2006. június)

---

<sup>1</sup> John Harding: Bizalmi elv- Az angliai és a walesi pártfogói szolgálat. Börtönügyi Szemle, 1998/3. szám, p.106.

**Mező Ferenc:**

**A TANULÁSMÓDSZERTAN A FELNŐTTKÉPZÉSBEN IS FONTOS –  
LENNE...!<sup>1</sup>**

A tanulásfejlesztés: egy tanulásváltó értéken megváltoztatására irányuló törekvés egy „tanulási ideál” megvalósítása céljából, vagyis annak érdekében, hogy a fejlesztés végére a tanulásváltó egy előre meghatározott, ideálisnak tekintett értéket vegyen fel, vagy ennek irányába mozduljon el a fejlesztést megelőző értékhez képest.

A szakirodalomban általában különbséget tesznek a direkt (konkrét tanulási módszerekre vonatkozó) vagy indirekt (a tanulóhoz szükséges alapvető intellektuális képességekre vonatkozó) tanulásfejlesztés között (Balogh, 1995, 1998). A felnőttképzésben kifejezetten a direkt (tehát módszertani) fejlesztésre praktikus koncentrálni. Ennek három oka van: a) egy adott tanulási módszer fejlesztése rövid időtartam alatt (a módszer és a tanuló sajátosságaitól függően 1-2 perctől 10-15 óráig terjedő idő alatt) megvalósítható, a képességfejlesztéshez ennél több időre van szükség (igaz a tanulási módszer tanulási szokássá válásához is); b) amit a szakirodalomban olykor képességfejlesztésnek neveznek (pl. a mnemotechnikák), az sokszor inkább a módszerfejlesztés címszó alatt állna meg a helyét; c) egy adott módszer gyakorlása egyben fejlesztő hatással van a háttérben álló képességekre is.

Egy másik kategorizálási szempont lehet a fejlesztés tartalomfüggő vagy tartalomtól független jellege (Nagy Lászlóné, 2000). Az alábbiakban összeállított lista egy csokorra valót mutat be a tanulásfejlesztési programokból. A tartalomtól, kontextustól függetlenített absztrakt eszközökkel történő formális fejlesztőprogramok:

DeBono: CoRT (Cognitive Research Trust), laterális információfeldolgozás elmélete.

Feuerstein: IE (Instrumental Enrichment) programja, a közvetített tanítási tapasztalatok elmélete (szociális problémák következtében szellemileg retardált 11 év körüli gyerekek 2-3 éves időtartamú programja).

Klauwer (1997): „irányított felfedezés” módszere és az induktív gondolkodást fejlesztő tréning.

Luis Alberto Machado: Project Intelligence (Odyssey) venezuelai tömegoktatás kereteiben működő program a hetedik-es korosztály számára.

Matthew Lipman: P4C (Philosophy for Children = filozófiai beszélgetések) programja a kritikai gondolkodás fejlesztéséhez.

---

<sup>1</sup> Másodközlés, első megjelenés: SZÍN 11/5. 2006. októberi szám

Mező (2002, 2004): a tanulást információfeldolgozási folyamatnak tekintő IPOO-modellre épülő tanulásfejlesztő program (jelen könyv erre a programra épül).

Resing (1996): metakognitív induktív gondolkodási tréning.

Sternberg: Alkalmazott Intelligencia (Intelligence Applied) programja 12-14 évesek és egyetemisták számára kidolgozott formában.

Ehhez a felsoroláshoz még feltétlenül hozzáfűzendő Oroszlány Péter (1991, 1994) tantárgyként is tanítható „Tanulásmódszertan” programja, vagy a Debreceni Egyetem Pedagógiai-Pszichológiai Tanszékének kutatásai, tréningjei, művei (Balogh, 1997, 1999, Balogh-Tóth, 2000; Balogh-Dávid-Nagy-Tóth, 1993, 2001; Mező, 2001; Polonkai, 1999), valamint Lénárd Ferenc (1982) és a Bernáth-Horváth-Mihály-Páldi (1981) szerzőcsoport kutatásai, eredményei. Irodalomként érdemes még megemlíteni James Deese és Ellin K. Deese (1994) „Hogyan tanuljunk?”, Rudnianski (1974) „Hogyan tanuljak?”, Paul Roeders (1995) „A hatékony tanulás titka”, Robert Fisher (2000) „Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni?” című tanulásfejlesztést támogató műveit.

A „tartalmas” fejlesztés stratégiáját, a meghatározott kognitív készségeket, képességeket működtető programok (Nagy Lászlóné, 2000 alapján):

Kelemen László 1960-as évekbeli „feltételvariáló” osztálykísérletei.

Philip Adey és munkatársai: CASE (Cognitive Acceleration through Science Education) a kognitív fejlődés meggyorsítása a természettudományos neveléssel kutatási program keretében kidolgozták a „Gondolkodtató természettudomány” programot az általános gondolkodási képességek fejlesztésére.

Csapó Benő és munkatársai: különböző tantárgyak tartalmának felhasználásával szerveztek fejlesztőkísérletet az alapvető kombinatív, logikai és rendszerezési műveletek direkt fejlesztése érdekében.

A fentebb tárgyaltakon túl lehetséges még a fejlesztés időtartama (rövid-, közép- vagy hosszú távú fejlesztés), a fejlesztésben résztvevők száma (egyéni, kiscsoportos, csoportos), az intézményi szervezeti forma szerint (iskolán és tanórán belüli, tanórán kívüli, iskolán kívüli stb.) és egyéb szempontok alapján is kategorizálni a tanulásfejlesztés formáit.

Ideális esetben a tanulásfejlesztés legalább két (szükség esetén több) tanulásdiagnosztikai eljárás között valósul meg: hiszen csak így lehet a tanulásváltozó fejlesztés előtti és utáni értékeinek ismeretében a kitűzött tanulási ideál megvalósulásának eredményéről információt nyerni.

Kifejezetten a tanulásfejlesztés gyakorlati tapasztalatai, empirikus kutatása alapján formálódott meg a tanulás IPOO-modellje (Mező, 2002, 2004). Az IPOO-modell lényege a következő: ha a tanulást információkkal való műveletek folyamatának tekintjük, akkor ez azt is jelenti, hogy az

információkezelés következő fázisait kell végigjárnunk (alkalmanként vissza-visszatérve egy korábbi fázishoz): 1) információgyűjtés (input); 2) információfeldolgozás (process); 3) információ alkalmazás, felhasználás (output) és 4) az előzőek hatásfokát meghatározó tanulásszervezés (organizáció).

A tanulás ezek szerint definiálható az információkezelés fázisainak eredményeként. A különböző fázisokban nyújtott teljesítmény erősítheti vagy gyengítheti egymás hatását. Olykor például elképzelhető feldolgozás nélküli tanulás (felszínes tanulás), vagy olyan tanulás, amely során olyan ismereteket szerzünk, melyeket sohasem alkalmazunk. Ugyanígy a tanulás lehet jól szervezett vagy impulzív, szervezetlen, kaotikus.

Mindegyik fázis sajátos ismeretek, képességek és módszerek bázisára épül. Ezeknek az alapoknak az aktuális tanulási helyzettel való kölcsönhatása alapvetően befolyásolhatja a tanulás sikeres vagy sikertelen voltát. Ennek gyakorlati jelentőségét egy egyszerű példával könnyen szemléltethetjük: szervezett tanítási körülmények között (pl. alapfokú, középfokú vagy felsőfokú képzés során, tanfolyami képzés keretében stb.) mások szervezik meg a tanulás folyamatát, mások határozzák meg a témát, a forrásokat jóformán kézbe adják. Ilyen körülmények között az a tanuló is jól teljesíthet, aki a tanulás folyamatának szervezésében, a témaválasztásban, forráskutatásban nem járatos. De ugyanez a tanuló talán csődöt mond, ha mindezt önállóan kell meghatároznia, megszerveznie, s akár a teljes dezorganizáció és tehetetlenség állapotába süllyedhet. Másképpen: a különböző tanulási helyzetek (pl. iskola vagy önálló tanulás) az információkezelésben való jártasság különböző szintjét követelik meg. Van, ahol „szájbáragós” módon történik az oktatás; van, ahol a témát, a tanulmányozásra méltó problémát is saját magunknak kell megtalálni. A két tanulási helyzet között számos hasonlóság lehet ugyan, de számos és lényeges különbség is van.

Az információkezelés oldaláról közelítve a tanuláshoz, számos tanulásmódszertani nehézség, probléma megmagyarázható. A tanulási gondokkal küzdő, legalább átlagos képességű személyek esetében ezen fázisok egyikében vagy némelyikében, legrosszabb esetben pedig mindegyikében a hatékonyságot lehetetlenné tevő módszertani hiányosságokat fedezhetünk fel.

Tanulási problémák az input-fázisban:

- a) témaválasztás: nincs tanulási témája a diáknak;
- b) forráskutatás: van téma, de nincs információforrás;
- c) információforrások használata: van információforrás, de annak használata nem hatékony.

Tanulási problémák a process-fázisban:

a) információfeldolgozás: van információ, de érthetetlen és/vagy sok és/vagy kiegészítendő, átszerkesztendő;

b) memorizálás: érti a tanuló az információt, de nem bírja megjegyezni.

Tanulási problémák az output-fázisban: ezek az információprezentációval (például: felelés, dolgozatírás, vizsgázás) vannak kapcsolatban.

A tanulósszervezés (organizáció) problémái: mit, hol, mikor, kivel, mennyit, milyen körülmények között stb. tanuljon a (felnőtt) diák?

Az IPOO-modell fázisai alapján szervezett tanulásfejlesztés a tanuló kreativitására koncentrálva nyújt számos, a legkülönbözőbb iskolai fokozatok és szituációk esetén alkalmazható módszertani segédletet (Mező, 2002, 2004). Az IPOO-modell alapján szervezett program célja olyan önálló tanulási módszerek átadása, melyek révén alkotó tanulás mehet végbe (a kreativitással kapcsolatban lásd még: Mező és Mező, 2003). Az alkotó tanulás eredménye pedig az, hogy az információk kreatív gyűjtése, feldolgozása és alkalmazása révén kedvező(!) módon borul fel a tanulás bemeneti (input) és kimeneti (output) fázisának egyensúlya: sokkal többet fog tudni a tanuló a tanulást követően, mint amennyi információt felvett. E sajátos info-ökonómia a tanulás input és output fázisának három alapvető relációja alapján könnyedén demonstrálható:

Input > Output

Ezt a relációt alacsony hatásfokú, információ-veszteséggel járó tanulásnak tekinthetjük. Ez történik, ha „megtanulunk” például egy 5 lényeges információt (fogalmat, tényt, adatot stb.) tartalmazó szöveget, s a számonkéréskor 0-4 körüli információt tudunk visszaadni. Egy analógiával élve ez ahhoz hasonlít, mint amikor egy lyukas aljú kancsót akarunk teletölteni vízzel...

Input = Output

Ez a magolás vagy reprodukív tanulás relációja. Jóformán feldolgozás nélküli tanulásnak tekinthetjük ezt az esetet. Az előbbi példánál maradva, ilyen relációról van szó, ha a tananyagban lévő öt információ közül ötöt tudunk felidézni – bármennyire is tökéletesnek (100%-osnak) tűnik a tanulmányi teljesítmény, valójában sok esetben mindössze csak csalóka „látszat tudással” van dolgunk. A „kancsó víz” analógia itt úgy módosul, hogy a kancsóból éppen annyi folyadékot tudok kiönteni, mint amennyit előzőleg beletöltöttem – egy cseppel sem többet...

Input < Output

Ebben az esetben beszélhetünk produktív vagy alkotó tanulásról (vö.: Mező és Mező, 2003). Ennek eredménye az, hogy az információk kreatív gyűjtése, feldolgozása és alkalmazása révén felborul a tanulás bemeneti (input) és kimeneti (output) fázisának egyensúlya, és sokkal többet fog tudni a tanuló a tanulást követően, mint amennyi információt felvett. Az előző példánál

maradva: nemcsak a szövegben lévő 5 információt sajátítjuk el, hanem a köztük lehetséges  $((5 \times 5) - 5) / 2 = 10$  kölcsönös összefüggést is, valamint mindezek kapcsolatát korábbi ismereteinkkel, a tanulás során támadt gondolatainkkal. A „kancsó víz” analógia itt így módosul: képzeljünk el egy üres kancsót (jelképezze ez a tanuló talán nem is olyan „üres fejét”), amelybe beletöltünk egy liter vizet, s kiöntünk belőle öt liter vizet... Ennek módszertanáról szól az „IPOO minimum program” tanulásmódszertani fejlesztő program (Mező, 2005).

Miért szükséges a tanulás-módszertan a felnőttképzésben? Mert a felnőttképzésben résztvevőknél is jelentkeznek problémák az input, process, output fázisában és/vagy a tanulásszervezés során. E problémák velejárója, hogy a felnőttképzésben is túl nagy mértékben találkozhatunk az információ veszteséggel és/vagy reprodukív (magolós) tanulással. A felnőttkor és a felnőttképzés önmagában még nem változtatja meg drasztikusan az évtized(ek) alatt kialakult rossz tanulási szokásokat (Mező Katalin, 2003).

Hogyan lenne megvalósítható a TM a felnőttképzésben? Segítséget jelenthet különálló, tanulásmódszertani kurzusok szervezése. Iskolajellegű képzés során tanulásmódszertani órák bevezetése is hasznos lehet. Ámde a legnagyobb eredményt az jelentené, ha a tanulásmódszertan a felnőttképzés kurzusainak, óráinak szerves része lenne. Ehhez azonban minden felnőttképzésben résztvevő oktatót kell először kiképezni a tanulásmódszertanra, illetve annak oktatásának módszertanára...

### ***Felhasznált irodalom:***

Balogh László (1995, 1998): *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Balogh László (1997): Képességfejlesztés és iskolai tanulás: problémák és megoldások. In: Balogh László – Polonkai Mária – Tóth László (szerk.): *Tehetség és fejlesztő programok*. Magyar Tehetséggondozó Társaság – KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Debrecen. 109-129. pp.

Balogh László (szerk.) (1999): *Tehetségfejlesztő programok*. Kossuth Lajos Tudományegyetem Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Debrecen.

Balogh László és Tóth László (szerk.) (2000): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből I-II*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Balogh László – Dávid Imre – Nagy Kálmán – Tóth László (1993): Tanulási technikák és önismeret fejlesztése speciális programokkal tehetséges iskolai tanulónál. In: Balogh László – Herskovits Mária (szerk.): *A tehetségfejlesztés alapjai (elmélet és módszerek)*. KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Debrecen. 133-146. pp.

Balogh, László – Dávid, Imre – Nagy, Kálmán – Tóth, László (2001): Learning Techniques and Self-knowledge with Talented Schoolchildren. In:



- Balogh, László – Tóth, László (Ed.): *Gifted Development at Schools: Research and Practice*. University of Debrecen - Department of Educational Psychology, Debrecen. 159-168. pp.
- Bernáth-Horváth-Mihály-Páldi (1981): *Az önálló tanulás feltételei és lehetőségei*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Deese, James – Deese, Ellin K. (1994): *Hogyan tanuljunk?* Panem Kft., Budapest.
- Fisher, Robert (2000): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni?* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Klauer, K. J. (1997): A tanulás és a kognitív képességek fejlesztése. In: *Iskolakultúra*, 12, 85-92. pp.
- Lénárd Ferenc (1982): *Képességek fejlesztése a tanítási órán*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mező, Ferenc (2001): The Significance of Mathematics in Martial Arts – or: Interest Based Enrichment Programmes at Mihály Fazekas Primary School, Debrecen. In: Balogh, László – Tóth, László (Eds.): *Gifted Development at Schools: research and Practice*. Debrecen: University of Debrecen - Department of Educational Psychology, Debrecen. 110-114. pp.
- Mező Ferenc (2002, 2004): *A tanulás stratégiája*. Pedellus Novitas Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Mező Katalin (2003): *A grafikus ábrázolási módok értelmezési és alkotási nehézségei felnőtt korban*. (szakdolgozat). Debreceni Egyetem, Művelődési és Felnőttképzési Menedzser Szak, Debrecen.
- Mező Ferenc – Mező Katalin (2003): *Kreatív és iskolába jár!* Tehetségvadász stúdió – Kocka Kör Tehetőséggyondozó Kulturális Egyesület, Debrecen.
- Mező Ferenc – Mező Katalin (2005): *Tanulási stratégiák fejlesztése az IPOO-modell alapján*. Tehetségvadász stúdió – Kocka Kör Tehetőséggyondozó Kulturális Egyesület, Debrecen.
- Nagy Lászlóné (2000): A gondolkodási képességek fejlesztésének lehetséges útjai. In: *Alkalmazott Pszichológia* II. évf. 4. szám, 75-88. pp.
- Oroszlány Péter (1991): *Tanulásmódszertan*. AKG, Budapest.
- Oroszlány Péter (1994): *Tanári kézikönyv a tanulás tanításához*. AKG, Budapest.
- Polonkai Mária (szerk.) (1999): *Gazdagító programok metodikája*. Kossuth Lajos Tudományegyetem Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Debrecen.
- Resing, V. C. M. (1996): Untersuchung zur Lernfähigkeit bei Kindern: Die Auswirkungen eines metakognitiven Denktrainings. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 28, 1, 33-53. pp.
- Roeders, Paul (1995): *A hatékony tanulás titka*. Calibra Kiadó, Budapest.
- Rudnianski, J. (1974): *Hogyan tanuljak?* Tankönyvkiadó, Budapest.

## **HAZAI FELNŐTTKÉPZÉSI KUTATÁSOK**

### *I. Bevezetés*

A felnőttkori tanulásnak a korábbi státusza, amikor csupán reszocializációs eszköz volt, az elmúlt évtizedekben minőségileg új elemekkel egészült ki. Amellett ugyanis, hogy a társadalmi konfliktusok megoldásának egy új eszközévé vált, a felgyorsuló technológiaváltási periódusok következtében felértékelődő munkavállalói szerep-megnyilvánulásnak is kell tekintenünk. (Eszik 2001a, 13) Ezt a gazdagabbá vált szerepét mindenképpen érdemes különböző kutatások tárgyává tenni, ilyen módon vizsgálni a felnőttképzés kiterjesztett társadalmi funkcióit. Napjainkban ebből kifolyólag kiemelten fontos szerepe és jelentős haszna van a felnőttképzés kutatásának, mert a folyamatos oktatás, művelés nagymértékben hozzájárul számos olyan probléma kezeléséhez, amelyekkel a felnőtteknek szembesülniük kell, és amelyekre az iskolai képzés még nem igazán tudott felkészítést adni. Ilyen helyzetek többek között az információáradat kezelésének nehézségei, a személyes létbizonytalanság, a társadalom komplexitása, az ökológiai válság. (Feketéné 2001, 93) Ezek mind olyan újszerű problémák, amelyek sok esetben még nem is léteztek akkor, amikor a felnőtt is iskolarendszerű képzésben vett részt.

### *II. Felnőttképzés-kutatások főbb jellemzői*

#### **1. Általános jellemzők**

A kutatás ma szükségszerűen tudományos kutatás. A „tudományos” jelző Harangi László véleménye szerint *„logikailag és empirikusan ellenőrizhető igazságú, általánosítható és nyilvános ismereteket, illetve ilyen ismeretek szerzésére (gyűjtésére és alkotására) irányuló szisztematikus (rendszeres) és módszeres, megkérdésezési, dokumentumelemzési, megfigyelési és kísérletezési tevékenységet jelent”*. (Harangi 2001, 73) Az ismeretszerzés, a kutatás célja lehet leírás (tájékozódás, bemutatás, feltárás, magyarázat, megértés, modellalkotás, elméletépítés, oktatás); előírás (értékelés, tanácsadás, tervezés, fejlesztés) és meggyőzés (érvelés, válaszolás, együttműködés, igazolás, legitimálás).

A kutatásokat kettősség jellemzi: megkülönböztetünk alap- és alkalmazott kutatásokat. Míg az előbbi a tudomány legitimációját biztosítja, és annak autonómiáját erősíti, addig az utóbbi a célszerűséget, a felhasználhatóságot biztosítja. (Erdei 2003, 168) Németh Balázs megfogalmazásában az alkalmazott kutatások azok, amelyek *„röntgen módjára vizsgálnak, és az eredményeket szintetizálva legitimálhatják nemcsak a kutatás, hanem magának a tudománynak a fontosságát is”*. (Németh 2003, 175) Az elmúlt évtizedben

paradigmaváltás történt ezen a téren: a hangsúly az elméleti alapkutatásokról a gyakorlati kutatásokra helyeződött át. (Erdei 2003, 171)

Duke véleménye szerint a kutatások esetében két csoport különíthető el:

Az egyik, amely a felnőttképzés társadalmi funkcióit, céljait vizsgálja, a másik pedig a tanulással, tananyagfejlesztéssel foglalkozik. (Erdei 2003, 171)

Ez a kategorizálás részben fedi az alap- és alkalmazott kutatások megkülönböztetését is, mivel a felnőttoktatás céljának vizsgálata inkább tudományos megközelítésnek, a tanulás kérdéskörének vizsgálata pedig inkább gyakorlati jellegű megközelítésnek tekinthető és a kutatás fontosságát legitimálja.

A kutatás mindig előfeltevéseken, paradigmákon alapul, amelyek meghatározzák, hogy a kutató miket tart fontos összefüggéseknek, így meghatározóak az értékszempontok. A kutatásban a fő értékorientáció az igazság keresése vagy a hamisság elkerülése, de vannak más fontos értékek is, pl. újdonság, beválás, hasznosság, következetesség stb. (Harangi 2001, 73)

## 2. A kutatások tárgya és multidiszciplináris jellege

A felnőttoktatási kutatások beépülnek az Európai Unió élethosszig tartó tanulást támogató programjaiba, így ezek számos kérdéshez kapcsolódnak, sokszor multidiszciplináris jelleget öltve. A kutatási megközelítések régóta vitatott pontja ugyanis, hogy a felnőttképzés mennyire tekinthető önmagában is kutatásilag értelmezhetőnek, vagy nyúlhatunk-e a rokon tudományok eszközeihez. (Erdei 2003, 171)

Az európai programokkal támogatott kutatások témája igen szerteágazó, érinti többek között a képzők képzését, a minőségügyi rendszereket, a családi nevelést, az egyenlő esélyek kérdéseit, az idegen nyelvek elsajátítását, az európai integráció kérdéseit, a közművelődést, az akkreditációt és minősítést, a környezeti nevelést stb. (Németh 2003, 180) Ebből a felsorolásból is kitűnik, milyen sok más tudományhoz kapcsolódnak szorosan a felnőttképzési kutatások, amelyek mélyen beágyazódtak az oktatási, művelődési, gazdasági, pszichológiai, történeti, politológiai, szociológiai kutatások intézményrendszerébe. (Erdei 2003, 169) Ezeknek a kutatásoknak a tárgya igen összetett, egyszerre társadalmi-történeti, politikai, közigazgatási, ideológiai, kommunikációs és művelődési folyamat, amelynek összefüggésrendszerét csak multidiszciplináris és interdiszciplináris tudományos vizsgálatokkal lehet feltárni. (Durkó 1997, 13)

A téma ilyen jellegű összetettsége és komplexitása felveti azt a kérdést, hogy egyéni kutatások esetén a kutató hogyan birkózhat meg ezzel a feladattal akkor, ha a vizsgált jelenség neveléstudományi aspektusán kívül a probléma más tudományos aspektushoz kötődő (például történeti, pszichológiai)

feltárása előzetesen nem történt meg. A kutató ilyen esetben megteheti, hogy felhagy a kutatással, vagy – Durkó Máttyás ezt az álláspontot helyesli – maga elvégzi ezen sajátos aspektusok szerinti elemzését is, magára vállalva az esetleges szakszerűtlenség veszélyét. (Durkó 1997, 14)

### 3. Kutatást kezdeményezők és funkciójuk

A kutatások elindításában részt vesznek az állam mellett a vállalatok, a gazdaság, az egyének és a közösségek is. Erdei Gábor véleménye szerint három fő csoportba sorolhatjuk a kutatást generáló intézményeket és szervezeteket. Egyrészt a költségvetési oldalon jelentkezők (állami, önkormányzati intézmények), másrészt a piaci szférában tevékenykednek, harmadrészt pedig a civil szervezetek, illetve azok, akik nemzetközi akciókban vállalnak szerepet. (Erdei 2003, 169)

A legnagyobb megrendelő természetesen az állam, ami nagymértékben meghatározza a kutatások főbb trendjeit. Ennek hátterében többek között a társadalmi felelősség intézménye áll. Amikor ugyanis felvetődik a kérdés, hogy hogyan hasznosulhat a felnőttkori tanulási tevékenység, kinek számára hozhat ez hasznot, egyértelmű, hogy nemcsak az egyének sorolhatók ide, hanem a közösség, végső soron az állam is, hiszen az oktatás kvázi közjóság, externális hozamokkal<sup>1</sup> jár. Ugyancsak az állam oktatási szerepvállalása mellett felhozott az az érv, ha a szegénység mérséklése a cél, az emberi tőkébe való beruházás megfelelő eszköznek tekinthető, mert egyszeri beruházással is hosszú távon eredményes. (Polónyi 2002, 249)

Emellett különösen fontosak a nemzetközi akciók, főként az Európai Unió programjai, így a LEONARDO, a SOCRATES/Erasmus tematikus programok, a SOCRATES/Gruntvig és a Minerva programok, ezek elsősorban az európai partnerség jegyében folyó kutatások támogatásában töltenek be jelentős szerepet. (Németh 2003, 179) Az Unió mellett a különböző nemzetközi szervezetek (Világbank, OECD, UNESCO) felnőttoktatáshoz, élethosszig tartó tanuláshoz kapcsolódó tevékenysége is meghatározó jelentőséggel bír, különösen az összehasonlító jellegű kutatások tekintetében. (Erdei 2003, 172)

A gazdasági szférában számos kutatás nem ismert a köz számára, gondoljunk csak a piaci szervezetekhez, vállalatokhoz kapcsolódó felmérésekre, vagy azokra a belső elemzésekre, amelyek a munkahelyi tanulás, emberi erőforrások területeit érinti elsősorban. (Erdei 2003, 166)

Előtérbe kellene kerülniük az autonóm felnőttoktatási kutatásoknak, amelyek elsősorban a felsőoktatás néhány műhelyéhez kapcsolódnak (például

---

<sup>1</sup> Externáliáknak (külső gazdasági hatásoknak) azokat a gazdasági hatásokat tekintjük, amelyek nem a döntéshozó egységnél jelentkeznek, és amelyek közvetlenül érinthetik a döntésben részt nem vevő egyéneket. (Polónyi 2002, 250)

Debreceni Egyetem, Pécsi Tudományegyetem FEEK, Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Szent István Egyetem stb). Ezek a kutatóhelyek régóta jelen vannak, mégsem tudnak tényleges elismerséget szerezni maguknak, illetve kutatói potenciáljuknak. (Németh 2003, 180)

A kutatók a fenntartó intézmény kérésére gyakran készítenek szakmai anyagot vagy szakértői véleményt, de emellett többségük különböző szakmai és tanácsadó testületekben is segíti annak munkáját. A kutatómunka így kiemelt jelentőséggel bír olyan esetekben, amikor valamilyen döntés meghozatala, törvény módosítása előtt kéri ki a szakemberek véleményét, mert ilyenkor alkalmuk nyílik befolyásolni a hosszú távú folyamatokat is. Ez főleg minisztériumi háttérintézmények esetén fordul elő. A feltárt eredmények azonban nem minden esetben válhatnak gyakorlattá, mert a döntéshozókat sok más tényező befolyásolja a kutatásokon, a szakértői véleményen kívül, így a politikai erőviszonyok, az adott politikus személyes helyzete, a pénzügyi feltételek stb. Sajnos ez komoly problémát jelenthet, mert adott esetben hiába tárták fel a szakemberek a helyzetet, ha a kívánt eredmény azért nem valósulhat meg, mert hiányzik hozzá a szükséges forrás.

A vizsgálatok elkészültével a kutatók rendszerint megfogalmaznak javaslatokat, és azokat a nagyközönség számára megismerhetővé is teszik, ha nem kifejezetten a fenntartó intézmény megrendelésére folytatták a kutatást. A kutatási eredményeket a szakemberek publikációkban (tanulmányokban, kutatási kötetekben) hozzák nyilvánosságra, illetve egy-egy konkrét projekt lezárása kapcsán gyakran szerveznek szakmai konferenciákat is, hogy a részt vevő kutatók lehetőséget kapjanak eredményeik szóbeli bemutatására és megvédésére. Azért is fontos, hogy a felnőttoktatás kutatói közösségének szereplői különböző fórumokon megszólalási lehetőséghez jussanak, kifejhessék véleményüket, javaslataikat, bemutathassák folyó kutatásaikat, mert ez előrelendítheti a többi kutató munkáját is.

Ha a kutatási trendeket vizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy azok a gazdasági-társadalmi változásokkal párhuzamosan formálódnak. (Németh 2003, 175) Ez könnyen belátható, ha arra gondolunk, hogy egy-egy kutatóintézet munkáját milyen erősen befolyásolja az, mekkora költségvetéssel rendelkezik az adott évben, amely tényezőt erősen meghatározza az állam támogató politikája vagy megszorító intézkedései által. A források és prioritások ugyanakkor nagymértékben meghatározzák a vizsgálati területeket is. Napjainkban a munkaerőpiaccal kapcsolatos vizsgálatok a figyelem középpontjába kerülnek a magas munkanélküliségi ráta miatt, de legalább ennyire fontos annak megértése, milyen kulturális folyamatok a meghatározóak egyre inkább globalizálódó világunkban. (Németh 2003, 175) Minél fejlettebb egy ország, GDP arányosan annál többet fordítanak kutatásra is. Európa fejlettebb államaiban a kutatási megrendelések nagyobb

hányadát azok a megbízások teszik ki, amelyek esetében a fő motiváló erő a gazdasági igény. Ez bizonyos tekintetben pozitívnak tekinthető, mert így olyan területeket vizsgálnak meg, ahol valamilyen fejlesztést, átalakítást terveznek, tehát mindenképpen hasznosul a kutatás. Ezért nem véletlen, hogy a legtöbb kutatás a munkkerőpiaci hatásokhoz kapcsolódik. Ennek a tendenciának negatív oldala viszont az, hogy így a kutatásokat csak gazdasági érdekek motiválják, holott hasznos lenne nemcsak az állam piaci és rövidtávú érdekeit, hanem esetleg a hosszú távú érdekeket is szem előtt tartani. (Erdei 2003, 168) Érdemes lenne megvizsgálni, milyen mértékben használják fejlesztéshez az állam által megrendelt, és finanszírozott kutatásokat, valamint azt, hogy a megvalósult kutatások hányszorosát igényelné az állam döntései előkészítéséhez.

### *III. A hazai felnőttképzés-kutatásának helyzete*

Napjainkban a felnőttképzés-kutatás tudományos közéletének legfontosabb feladatai a folyó kutatások egységes szempontok szerinti közös katalógusban való regisztrálása a Debreceni Egyetem, a Janus Pannonius Tudományegyetem, a Felsőoktatás Kutatóintézet, a Magyar Művelődési Intézet, a Nemzeti Szakképzési Intézet, az Országos Közoktatási Intézet és egyéb szervezetek bázisán, valamint az elmúlt évek irodalmának feltárása és intenzív bibliográfiai munkálatok. Szükségessé vált nemzetközi összehasonlító vizsgálatokra vonatkozó javaslatok megfogalmazása; új stratégiai alapkutatási programokat kell indítani, ki kell alakítani a tudományos közvélemény, a szakmai kommunikáció színtereit és csatornáit. (Eszik 2001b, 192) Ez utóbbi azért is hasznos lenne, mert fellendítené a szakemberek közötti szakmai és informális kapcsolatokat.

Egy, a hazai felnőttképzés jövőjével foglalkozó, 1997-ben Pécsen lezajlott konferencia a terület tudományos háttérével kapcsolatban arra az álláspontra jutott, hogy az szétszórta, esetleges és szervezetlen. A gondok között említették a felnőttképzéssel foglalkozó szakemberek, hogy a szakirodalom nem kellően feltárt. Azaz, ha léteznek is cikkek, tanulmányok, amelyek a felnőttoktatásról szólnak, azok szétszórta, különböző szakterületekhez tartozó folyóiratokban, esetleges tematika szerint látnak napvilágot. Ami természetesen azt is magával hozza, hogy olvasótáboruk sem alkot azonosítható szakmai közösséget. (Eszik 2001a, 17) Ezt a problémát igyekszik orvosolni mára többek között a „Felnőttképzés” című lap, amely számos kutató számára nyújt publikációs lehetőséget ebben a témában.

Előkerült a tipikus „tyúk/tojás” metafora is, amikor a jelenlévők a kutatóbázisok hiányáról beszéltek. A néhány létező fórum (mint az akadémiai szakbizottság, a néhány andragógiai tanszék) egyike sem rendelkezik megfelelő infrastruktúrával. A hálózatszerű működés elemi

csíráival csak itt-ott lehet találkozni, és ez sem jelent többet, mint személyek közötti informális kapcsolatokat. A felsőoktatási intézmények döntéshozó testületeiben kettős látás alakult ki a felnőttképzés egészét illetően: a múlt egy maradványa, ami csak azért fontos a fenntartó számára, hogy az itt nyerhető bevételekre hivatkozva ne kelljen emelni a hallgatói normatívát. Ilyen környezetben korlátozottak az esélyei az újabb tudós-generációk kitermelődésének. Az országos kutatási program csak a legkritikább esetben említi a kiemelt szakirányok között a felnőttképzést. Noha műszerezettségi igénye nem mérhető a természettudományokban szokásos költségvonzattal; nagymintás adatfelvételre, átfogó helyzetfeltárára fedezet hiányában egyetlen kutató vagy kutatási műhely sem vállalkozhat. (Eszik 2001a, 18) Kivételt jelent, ha az ehhez szükséges forrásokat maga a kutatóhely elő tudja teremteni.

A felnőttek képzésével kapcsolatos empirikus kutatások irányulhatnak az iskolarendszeren belüli, illetve azon túli (levelező oktatás, távoktatás stb), a munkaerőpiaci képzésekre (szakmai át- és továbbképzés) és a művelődési intézményekben, civil szervezetekben folyó felnőttképzésekre.

Napjainkban a vizsgálható intézmények köre kitágult: lehetnek felsőoktatási és felsőfokú szakképző intézmények, középiskolák és szakiskolák, regionális átképző központok, művelődési központok, a privát szférában tevékenykedő vállalkozások és belső képzéseket kínáló munkahelyek, civil szervezetek és egyebek egyaránt. A vizsgálandó kérdések is összetettebbé váltak, így a felnőttképzési programok célja, tartalma, formái, a képzettség elismerésének módozatai, a képzők, a hallgatók, a szervezők és a képzések technikai feltételeinek legfontosabb sajátosságai, a költségviselés megosztása stb. vonatkozásában. (Eszik 2001a, 18)

#### *IV. Összegzés*

E rövid munkában kísérletet tettem arra, hogy áttekintsem a hazánkban folyó, illetve már lezárult kutatásokat, amelyeket felnőttképzés témakörében folytattak, kitérve a kutatások általános jellemzőinek bemutatására, valamint a történeti előzmények feltárására. Megvizsgáltam, milyen műhelyei vannak a folyó kutatásoknak és melyek azok az országos kutatóintézetek, amelyek kifejezetten ilyen jellegű vizsgálatokkal foglalkoznak.

A kutatások rövid áttekintéséből kitűnik, hogy napjainkban az oktatás, képzés területén folyó kutatások egyre meghatározóbb részét teszik ki a felnőttképzést vizsgáló projektek. E tendencia háttérében több tényező is áll, így a felnőttképzés koordinálásának hazai oktatáspolitikában betöltött egyre meghatározóbb szerepe, az Európai Unió projektjei, együttműködések egyre nagyobb számban való megjelenése, jogszabály által előírt

minisztériumi háttérintézmények szakembergárdájától egyre gyakrabban kért szakvélemény, összehasonlító tanulmány stb.

Egy következő munkában érdemes lenne azt megvizsgálni, milyen vizsgálatokat folytattak e téren az Európai Unió tagállamaiban, milyen intézményeket hozott létre az EU ezen munkák koordinálására, milyen közös projektekben működnek közre a tagállamok szakemberei (különös tekintettel a magyar-német és a magyar-osztrák együttműködésre), milyen uniós konferenciákat szerveztek vélemény- és tapasztalatcserére, milyen jogforrások születtek e kérdéskör harmonizálására.

***Felhasznált irodalom:***

1993. évi LXXIX. törvény A szakképzésről

2001. évi CI. törvény A felnőttképzésről

Durkó Máttyás (1997): Az andragógia, mint tudomány szerepe az egyetemi művelődési menedzserképzésben. In: Rubovszky Kálmán (szerk.): Művelődéstudományi tanulmányok {Acta Andragogiae et Culturae sorozat 16. szám} Debrecen, 7-15. p.

Durkó Máttyás (1998): Bevezetés a felnőttnevelési kutatások történetébe. In: Maróti Andor – Rubovszky Kálmán – Sári Mihály (szerk.): A magyar felnőttoktatás története című konferencia dokumentumai. Debrecen, 1997. október 6-8. Budapest, 1998. 72-78. p.

Erdei Gábor (2003): Célok és perspektívák a felnőttképzési kutatások területén. In: Heribert Hinzen – Horváthné B. Mária – Koltai Dénes – Németh Balázs (szerk.): Magyar –Német együttműködés az európai partnerségben. Konferencia, Pécs 2002. szeptember 27-28. IIZ/DVV – PTE TTK FEEFI Budapest – Pécs. 166-174. p.

Eszik Zoltán (2001a): Tiszta Amerika. In: Basel Péter – Eszik Zoltán (szerk.): A felnőttoktatás kutatása. {Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 26.} Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Oktáskutató Intézet, Budapest 13-26. p.

Eszik Zoltán (2001b): Gondolatok a felnőttképzés-kutatás helyzetéről a Dunaújvárosi konferencia után. In: Basel Péter – Eszik Zoltán (szerk.): A felnőttoktatás kutatása. {Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 26.} Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Oktáskutató Intézet, Budapest 191-192. p.

Feketéné Szakos Éva (2001): A konstruktivizmus néhány alkalmazási lehetősége a mai hazai andragógiában. In: Basel Péter – Eszik Zoltán (szerk.): A felnőttoktatás kutatása. {Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 26.} Német Népfőiskolai Szövetség



Nemzetközi Együttműködési Intézete, Oktatókutató Intézet, Budapest 93-104. p.

Harangi László (2001): A gyakorlati kutatás paradigmája a debreceni regionális munkaerőfejlesztő és képző központban. In: In: Basel Péter – Eszik Zoltán (szerk.): A felnőttoktatás kutatása. {Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 26.} Német Népiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Oktatókutató Intézet, Budapest 71-84. p.

Németh Balázs (2003): Célok, feladatok és perspektívák a felnőttoktatási kutatásokban. In: Heribert Hinzen – Horváthné B. Mária – Koltai Dénes – Németh Balázs (szerk.): Magyar – Német együttműködés az európai partnerségben. Konferencia, Pécs 2002. szeptember 27-28. IIZ/DVV – PTE TTK FEEFI Budapest – Pécs. 175-183. p.

Polónyi István (2002): Az oktatás gazdaságtana. Osiris Kiadó, Budapest

## **ÚJ UTAKON AZ INTEGRÁLÓ ANDRAGÓGIA**

### *1. A multidiszciplináris gondolkodás szükségessége*

Jelen tanulmány az ezredforduló egyik általános tudományelméleti problémájának: az élet multidiszciplináris, holisztikus szemlélete szükségességének, egyetemes követelményének az embernevelés tudományában való megvalósulásáról szól. Ez a követelmény – szerény megítélésünk szerint – nem radikálisan új „szüleménye” a századvég tudományos gondolkodásának, hanem már eleve is „ab ovo” minden tudomány lényegét alkotta, de a mai társadalmi, történeti, kulturális követelményeknek a sokszorososan felgyorsult és bonyolulttá vált fejlődéssel meghatározó hangsúlyt adtak ennek a tendenciának.

A holisztikus és multidiszciplináris gondolkodás nélkülözhetetlen a modern életben és a tudományban. Ennek legfőbb oka a megismerés tárgyának: a természeti, társadalmi valóságnak, s az embernek komplexitása, meghatározó tényezőinek ellentmondásossága és egysége. Ilyen jelenségek csak komplex módon gondolkodva, az oldalak, részek sajátos összetettségének adekvátan megfelelő aspektusok szerint, s ezeket integráltan egyesítve tárhatók fel, ismerhetők meg. Minél mélyebb összefüggéseik szerint kívánjuk a jelenségeket visszatükrözni, annál differenciáltabb, komplexebb módon kell gondolkodnunk. Különösen akkor, ha gazdasági, technikai folyamatok társadalmi konzekvenciáit is meg akarjuk érteni, világítani.

A mai polgári társadalom helyzete számtalan példával szolgál a komplex szemléletmód alkalmazásának fontosságára. Példaként említhetjük azt a napjainkra nyilvánvalóvá vált tényt, hogy a leszűkített csak a termelés fejlesztésével, a GDP növelésével, a technológiai és gazdasági hatékonyság bővítésével foglalkozó neoliberais alapokon nyugvó közgazdasági szemlélet – az e területen elért jelentős eredmények mellett – könnyen átcsaphat a csak a tőkefelhalmozást szem előtt tartó, torzult emberi (társadalmi) magatartásba. Az előbb jelzett jelentős gazdasági-társadalmi értékek mellett eredményként össztársadalmi szinten egyre inkább megnyilvánulnak súlyosodó negatív következmények is. Ilyenek lehetnek a természet (energiaforrások) kirablása, az egyre súlyosbodó környezetszennyezés, jelentős rétegek elszegényedése, a tartós munkanélküliség, a kulturális egyenlőtlenség, nem elhanyagolható arányú néprétegek deklasszálódása, erkölcsi degradálódása, életcél – és életérzés romlása, a bűnözés növekedése, a közbiztonság romlása, stb. is. A tényleges társadalmi valóság megismerése

tehát a fentebb vázoltnál lényegesen komplexebb szemléletet, gondolkodásmódot igényel.

Az ellentmondásos valóság differenciált szemléletéhez a közgazdaságtanon túlmenően etológiai, szociológiai, szociálpszichológiai, differenciált egészségügyi, emberi magatartástudományi, művelődéstudományi, embernevelési, etikai, bűnözéstudományi, stb. tudományos elemzési folyamatokra, gondolkodásmódokra is szükség van. Csak így juthatunk el ahhoz a mindent meghatározó nézőponthoz, mely a társadalmi élet egészének központi szemléletévé az emberközpontságát helyezi, amely nélkül a globális összességben-látás nem valósulhat meg.

## *2. Az elmélet és a gyakorlat egysége*

A jelenlegi folyamatokat tekintve juthatunk arra a felismerésre, hogy a gazdaság minden területén a gyakorlat és az elméleti ismeretek összekapcsolását tartják szem előtt, mert így érhető el a megszerzett tudásanyag mind gyorsabb és nagyobb mértékű hasznosítása. Ennek egyik lehetséges útja, ha az oktatásban olyan példákat alkalmazunk, amelyek megtörténtek vagy megtörténhetnek a gyakorlatban, és a felmerülő problémák megoldásához már meglévő, adott ismeretek, tudás és készségek szükségesek.

A multidiszciplináris megközelítés az oktatás, ezen belül is a felnőttoktatás területén szükségszerű, hiszen az ismeretek átadása minden tudományterület fontos feladata éppen úgy, mint azok gyakorlati alkalmazásának segítése. A többirányú megközelítés segítséget ad az általános törvényszerűségek felismeréséhez és ahhoz is, hogy mind több területen alkalmazhassuk a hatékonynak bizonyult eljárásokat, illetve felismerjük használatuk korlátait.

Ezzel együtt viszont fel kell hívnunk a figyelmet arra is, hogy az ismeretátadás több tudományágban újabb és újabb kutatási területeket jelöl ki. Ennek során egy újabb szintézis eredményeként olyan módszerek birtokába juthatunk, amelyek tudásunk határait lényegesen kiszélesítik. Ma még csak az útelágazásnál tartunk és látjuk, hogy milyen sok irányban kell újabb kutatásokat végeznünk. A közeli jövőben értelmeznünk kell a tanulási folyamatot többek között biológiai és pszichológiai szempontból, értelmeznünk kell a döntés mechanizmusát, az emlékeztetést, a rendszerelméletet, a játékelméletet, a káoszelméletet és az elméletek egységesítésének lehetőségét.

A művelődési, felnőttnevelési folyamatok ebből a bonyolult gazdasági, társadalmi, kulturális összefüggérendszeréből következik annak szükségessége, hogy ezeket a jelenségeket adekvát módon csak multidiszciplináris jellegűen lehet tudományosan elemezni, megközelíteni. (Durkó, 1998) Amikor először szembekerülünk a felnőttnevelés- és

művelődéskutatás nagy társadalmi kihívásával szükségszerűen erre a felismerésre jutunk. Eszerint egy és ugyanaz a társadalomban lejátszódó felnőttnevelési, művelődési folyamat, mely differenciáltságánál, összetettségénél fogva (kívülről, a folyamat külső társadalmi meghatározottságától elindulva, és egyre közelebb haladva a belső lelki meghatározottsága felé) egyszerre társadalmi-történeti, politikai, gazdasági, eszmei és tudati, interszónális társas és lelki, kommunikációs személyiségfejlődési és fejlesztési, művelődési, nevelési, csoporttervezési folyamat. Ennek a sokrétű összefüggésrendszerét, differenciáltságát csak multidiszciplináris és interdiszciplináris tudományos vizsgálatokkal lehet feltárni.

Ebben a multidiszciplináris tükrözésben szerepe lehet és kell is lennie mindazon tudományoknak, amelyek a jelenség előbb felsorolt különböző oldalait, meghatározottsági rendszerét adekvátan elemezni, feldolgozni képesek. Tehát a történettudománynak, a szociológiának, a közgazdaságtannak, az embernevelés-tudománynak (azon belül is az andragógiának, a gerontológiának), a művelődéstudománynak, a kommunikációelméletnek, a fejlődés- és neveléstudománynak, a vezetéstudománynak, stb.

A kutatási kérdésfelvetés sajátossága szabja meg, hogy ebből a multidiszciplinaritásból konkrétan éppen melyek kerülnek előtérbe, vagy esetleg melyek nélkülözhetők. Mindig minden tudomány aspektusából való végigelemzése a jelenségeknek szinte lehetetlen, így ez jelen esetben is mindenképpen túl nagy követelés lenne. A kutatási tárgy sajátossága, a kutatás szűkebb céljai s a kutató sajátos tudományos felkészültsége szabja meg, hogy mely tudományterület, vagy területek kapnak domináns szerepet a kutatásban. Az aspektusok lehetőség szerinti komplexitására azonban mindenképpen törekedni kell. Ezen tudományelméleti fejtegetéseket még egyetlen megjegyzéssel kell kiegészítenünk.

Mivel a művelődés, a felnőttnevelés mindig magában foglalja a személyiségváltozás és az egyéb változások folyamatát, a többi aspektus mellett az embernevelési, felnőttnevelési, művelődéstudománynak, elemzési, értékelési mozzanatnak szinte minden kutatásban alapozó szerepet kell játszania. Ezt differenciálják az éppen szükségesnek mutató más tudományos aspektusok. Ilyen értelemben bizonyítottuk (Durkó, 1995), hogy a művelődési, nevelési folyamat fő mozzanatai termékenyítően hatnak a menedzseri munka értelmezésében is.

Az andragógiai sajátosságok kiemelt forrása a művelődés, nevelés, tanítás-tanulás folyamatainak sajátos nevelési-didaktikai szervezettsége, elsősorban az iskolarendszerű, a tanfolyami és az iskolán kívüli jellegű strukturálása, annak kötöttsége vagy szabadsága, kötetlensége, amelyek már erőteljesebben

a felnőttoktatásra lesznek jellemzőek, bár sok analógiás hasonlósággal találkozhatunk a fiatalok iskolán kívüli nevelési folyamata keretei között is. Mindebből általános andragógiai konzekvenciaként azt kell kiemelnünk, hogy a felnőttnevelési sajátosságok megfogalmazása folyamán rendkívüli mértékben óvakodnunk kell mindenféle „leegyszerűsítéstől”, elszórt általánosítástól, mert a pszichikai vagy didaktikai sajátosságok megfogalmazása mindig csak az általános és különös dialektikája egységében és különbségében nagyon differenciáltan oldható meg. E harmadik forrásból származó, a nevelési (didaktikai) folyamat szervezettségére vonatkozó konzekvenciákat – mint az iskolarendszerű és az iskolán kívüli felnőttnevelés fő különbségeit – összefoglalóan kell feltárni éppen azért, mert ennek az összefoglaló képnek a szükségességét nagyon fontosnak tartjuk az andragógiai közgondolkodás számára.

### *3. Új utakon az andragógia*

Felnőttnevelési szemléletünk tehát – a felnőttnevelési sajátosságok keresése kapcsán – egyre inkább az embernevelés általános elméleti alapjai felismerése felé is vezetett. Nyilván annak a tudományelméleti és rendszertani folyamatnak az érvényesüléséről van szó, amely oda vezetett, hogy társadalmi szükségszerűség lett az egész emberi életen át tartó permanens nevelés megvalósítása – tudományelméletileg ennek tükröződéseként egy általános embernevelés elméletének (antropedagógiának) a megteremtése, amelynek részeként szükségessé vált – három fő, sajátos nevelési terület szerint – három neveléstudományi szakág: a gyermeknevelés elmélete (pedagógia), a felnőttnevelés elmélete (andragógia) és az öregek nevelésének elmélete (gerontagógia) kidolgozása. De történeti fejlődésben eredetileg csak egy egységes pedagógia alakult ki tükrözve a nevelés törvényszerűségeit – mint utólag egyre többször kiderült – nemcsak a speciálisan felnővekvő nemzedék nevelése, hanem az általános embernevelés törvényszerűségeit is. De ez csak akkor válik tisztává, ha megfelelő mennyiségű empirikus részanyag kerül általánosításra s összehasonlításra a gyermeknevelés, a felnőttnevelés és az öregkori nevelés folyamatok tényeiről. Végül soron csak az általános embernevelési alapok összehasonlító feltárása után kerülhet sor az igazi pedagógiai, andragógiai és gerontagógiai sajátosságok, specifikumok megismerésére, de ez csak több generáció hosszadalmas kutatásainak a végső eredménye lesz.

Addig esetünkben a felnőttkori sajátosságok specifikus feltárásai is az előbb jellemzett kétarcú folyamat „in statu nascendi” állapotában vannak, ahol a felismert törvényszerűségek, alapelvek összehasonlító elemzése mutatja meg, mennyit kell azokból az általános embernevelés generális tulajdonságának tekinteni.

Elméleti, de gyakorlati vonatkozásban is fontos az elmondott jelenségekből adódó *tudományrendszeri konzekvenciák levonása*. Tanulságos ennek a folyamatnak a tudománytörténeti áttekintése.

Történetileg elsőnek Medinszkijnél (1923-25) merült fel az a gondolat, hogy a pedagógia nemcsak a felnövekvő nemzedék nevelésére vonatkozó tételeket, általánosításokat foglalja magába, hanem több felnőtt- és öregkori nevelésre is érvényes. Szerinte helyesebb lenne ezt antropológiaiának „általános embernevelési tudománynak” nevezni, és ennek alárendelt fogalomként kezelni a pedagógiát és az ezt követő „iskolán kívüli enciklopédiának” nevezett felnőtt- és öregkori művelődést.

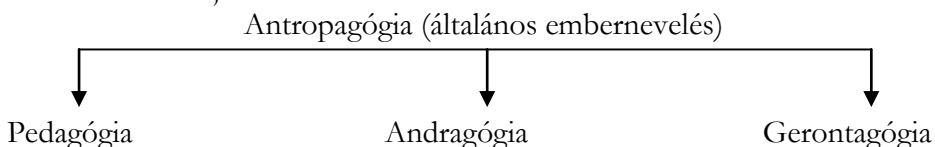
Közben a társadalmi nevelés a polgári társadalmakban is kiteljesítette a felnőttnevelést és az ezzel a nevelési területtel foglalkozó neveléstudományi területtel foglalkozó neveléstudomány jelölésére – mivel a felnőttpedagógia megnevezést ellentmondásosnak tartotta a szóban etimológiailag benne rejlő görög „pais” gyermek, gyermeknevelés kifejezés miatt – a pedagógia megnevezés analógiájára javasolta az „aner” férfi, felnőtt előtag használatával az andragógia megnevezés bevezetését. Hanselmann (1951) és Pöggeler (1957) már tudományterületileg is feltárta az andragógia, felnőttnevelés gyermekneveléstől, pedagógiától eltérő sajátos vonásait. A holland felnőttnevelési iskola alapítója, Ten Have professzor (1969) az Amsterdami Egyetemen 1954-ben kezdett előadni az andragógiáról, és 1959-ben publikálta az andragógia körvonalairól szóló tanulmányát. Pöggeler és Ten Have – semmiféle adatunk nincs arról, így nem is valószínű, hogy tudtak volna Medinszkijről – önmaguktól jutottak a pedagógiát és andragógiát összefoglaló fogalomként kíváncs embernevelés tudománya = antropológia fogalom szükségességéig, melynek rendszerét ki is teljesítették, amikor a pedagógia és andragógia mellett az antropológia harmadik fajfogalmaként hangsúlyozták az öregkori nevelés = gerontológia létezését is. Ezt a nézetet mára a gyakorlat is visszaigazolja. Több országban felismerték a gerontológia, az időskori nevelés szükségességét, és azt is, hogy ennek folyamata jelentősen eltér az iskolarendszerű neveléstől és az andragógiától is. Önálló, egyedileg kidolgozott tantervek szerint indultak meg azok a képzések, amelyek elsősorban az 50 év felettiek igényei elégitik ki. A társadalmi felismerést bizonyítja, hogy ezek a képzések tandíjmentesek, képzési idejükben és a tananyag felépítésében alkalmazkodnak a korosztály elvárásaihoz. Bár a megközelítés új, ma még kevés az a kutatási tapasztalat, ami alapján még sikeresebb projektek alakíthatók ki. Hazánkban ma még ennek a képzési területnek fontosságát, társadalmi hasznosságát nem ismerték fel.

#### 4. Pedagógia és felnőttnevelés

A fentiek azt is jelentik, hogy messzemenően elhatároljuk magunkat azoktól, akik manapság többek között a lifelong education gondolkörére hivatkozva úgy gondolják, hogy a felnőttnevelés és a gerontagógia a pedagógia részének tekinthető, hiszen – leegyszerűsítve – mindegyik esetben oktatásról van szó. Figyelman kívül hagyják viszont azokat a lényeges különbségeket, amelyekre alapozva a multidiszciplinaritás problémakörével együtt feltárhatók a felnőttnevelés és a gerontagógia lényeges eltérései, sajátosságai, amelyek alapján megtörténhet a lényegi elhatárolás a pedagógiától.

Meglátásunk szerint tehát a pedagógia, az andragógia és a gerontagógia azonos szinten elhelyezkedő egymással egyenértékű elemek, és ezek szervesen kapcsolódnak az általános emberneveléshez.

A rendszer sémája tehát:



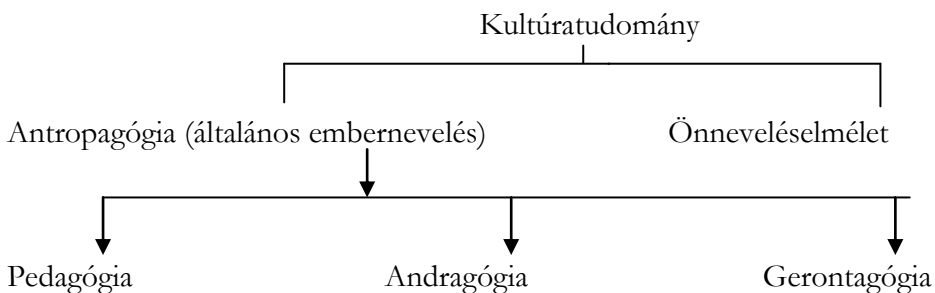
A magyar neveléstudományi elmélet a rendszer első formáját az antropagógia felosztását (L. Durkó, 1968) egyre általánosabban átvette, Ten Have további osztályozásából azonban egyesek az agológia (pl. andragológia) megnevezést a tudomány jelölésére szükségesnek tartják.

Így jutott a neveléstudományi gondolkodás a nézetünk szerint ma is korszerűnek ítélt neveléstudományi rendszer kidolgozásához. Ennek a folyamatnak a másik oldala, hogy az időközben részekre, szakágakra tagolódó felnőttnevelés, az iskolarendszerű felnőttoktatás, felnőttek szakoktatása, a politikai-közéleti felnőttnevelés, a katonai nevelés, stb. sajátos vonásai is összehasonlítható elemzésre kerüljenek, integrálódjanak, ezzel teremtve meg az integráló andragógia alapjait. Ugyanezt a folyamatot gazdagítja a felnőttnevelési jelenségek multidiszciplináris elemzése során kialakuló tanulságok általánosítása is. Ez az andragógia továbbfejlődésének prognosztizálható iránya (amit tanulmányunk címe is jelez).

Létezik a szükséges integrációnak még egy nagyon lényeges oldala: minden ember(felnőtt)nevelési folyamat kiegészítő párjának, az önnevelésnek a beillesztése ebbe a rendszerbe.

A Medinszkij által kezdeti út abbahagyása azt hozta magával, hogy az iskolán kívüli nevelés, művelődés problémái nem kerültek részletes kidolgozásra az embernevelés tudományán belül, így egy, az antropagógiával párhuzamos legátfogóbb tudományágként a művelődéstudomány alakult ki, még

szélesebben a kultúraelmélet, amely az iskolán kívüli és utáni művelés és a művelődés, mint a kultúra önálló területe sajátosságait foglalja össze. Bővített modellünk tehát segít a tudományterületi elhelyezésben.



Szükségszerűen itt is felmerül az a tudományelméleti és módszertani kérdés, hogy az öznevelésemélet, mint tudomány hogy illeszkedik be az eddig elemzett kérdéskörbe. Arra, hogy tudomány-e, határozott igennel felelhetünk. Sajátos tárgya (az önfejlesztő, önalakító folyamat az embernél), és sajátos kutatási módszertana van. De arra, hogy önálló tudomány-e, már bizonytalanabb nemmel válaszolhatunk. Úgy önálló, ahogy a pedagógia, az andragógia és a gerontagógia önálló tudomány az általános emberneveléshez, antropagógiához képest. (A tárgyak másszerűsége mellett a módszertan lényegében azonos az antropagógia egész területén.) Ezért megítélésünk szerint az embernevelés tudománya, az antropagógia jelent – a hozzá legközelebbi, más vezetési tudományokhoz képest – önálló tudományt. A többi ennek az egésznek egymástól lényeges jegyekkel eltérő egy-egy részága. Az antropagógiának egy sajátos – vele párhuzamosan futó – de egész területére kiterjedő, specifikus ága az öznevelésemélet. Részben mint a bipoláris embernevelési folyamatban a résztvevő alany önfejlesztő, önalakítási mozzanatának elmélete, szerves részét képezi az antropagógiának, részben mint kifejlett öznevelés, önművelés elmélete és gyakorlata interdiszciplináris helyet tölt be az antropagógia és kultúratudomány, vagy művelődésemélet között.

### ***Felhasznált irodalom:***

- Banús, E.: Összefüggések a kultúra, a gazdaság és a politika között. *Kultúra és Közösség*, Budapest, 1995. Pp.: 175-181.
- Durkó, M: *Felnőttnevelés és népművelés*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1968.
- Durkó, M: Gondolatok a művelődési menedzsmentről. In: *Új Pedagógiai Szemle*, Budapest, 1995. 12. Pp.: 58-68.
- Guiot, Jean M.: *Szervezetek és magatartásuk*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1984.



- Hanselman, H.: *Andragogik. Wese, Möglichkeiten und Grenzen der Erwachsenenbildung*. Zürich, 1951.
- Have, T., T.: A felnőttképzés mint tanulmányi terület az Amsterdami Egyetemen. In: *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*. Heidelberg, Quelle und Meyer Verlag, 1969.
- Hinzen, H. (szerk.): *Fejlődésorientált felnőttoktatás*. Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség, 1996.
- Husen, Th.: Nyolc kérdés Thornsten Husen professzorhoz. Riport in: *Új Pedagógiai Szemle*, Budapest, 1993. 1. Pp.: 128-133.
- Kopp, M. – Srabski, Á.: *Alkalmazott magatartástudomány*. Budapest, Corvinus Kiadó, 1995. Pp.: 214.
- Korten, D. C.: *Tőkés társaságok világruralma*. Budapest, Kapu, 1996. Pp.: 480.
- Medinszkij, E., N.: *Enciklopegyja vnyeskolnyego I-III*. Moszkva, Leningrad, 1923, 1925, 1928.
- Polónyi, I.: *A közoktatás gazdasági, politikai tényezői*. Debrecen, KLTE, 1998.
- Pöggeler, H.: *Einführung in die Andragogik. (Grundfragen der Erwachsenenbildung)*. Düsseldorf, 1957.
- Rubovszky, K.: A kulturális (művelődési) menedzsment lényege, oktatása Európában és hazánkban. *ACTA Andragogiae et Culturae* 15, Debrecen, KLTE, 1993. Pp.: 7-20.
- Schweitzer, A.: Kiért szól a harang. *Hvg* 1998/14. Budapest, 1998. Pp.: 93-94.
- Semjén, A.: Oktatásfinanszírozás: szempontok egy reformhoz. *Közgazdasági Szemle*, Budapest, 1992/12. Pp. 1091-1106.
- Setényi, J.: Kényszerek és lehetőségek. *Új pedagógiai szemle*, Budapest, 1997. okt. Pp.: 29-30.
- Szabó, J.: *Esettanulmányok a gazdasági oktatásban*. PhD dolgozat, KLTE Neveléstudományi és Művelődéstudományi Program, 1998.
- Szentgyörgyi, Zs.: Tizenöt év múltán. Előrettekintés a múltba. In: *Magyar Tudomány*, Budapest, 1998. február, Pp.:125-131.
- Tímár, J.: Munkaerő-kereslet 2010-ben. *Közgazdasági Szemle*, Budapest, 1996. Nov. Pp.: 995-1009.
- Tót, Éva: *A folyamatos szakmai képzés helyzete Magyarországon*. A Tempus AMPHFOR projekt zárótanulmánya, 1997, Kutatás Közben sorozat No 216, Oktatáskutató Intézet.
- Vámos, T.: Információs társadalom – mire készülünk? In: *Magyar Tudomány*, Budapest, 1998. február, Pp.:132-140.

**Szeitz János:**

## **MODERN KORUNK KÖZMŰVELTSÉGI KÖVETELMÉNYE, ÉS REALITÁSA**

Durkó Mátyás az *Andragógia – A felnőttnevelés és közművelődés új útjai* című munkája a *téma indoklása* fejezetben megnevezi, hogy addigi szakmai és tudományos tapasztalatai alapján, mely területeken kereste a felnőttnevelési szemlélet új útjait. A szemlélet összefoglalását nyolc rövid bekezdésben foglalja össze. Ennek „kerete”, hogy „... a művelődés részeként, azzal szerves egységben, kölcsönhatásban *szemléljük a nevelést.*” (I.m. 9. p.) A megvalósíthatóság feltételeire, követelményeire, Durkó többek között a következőkben jelöli meg:

A nevelés szakágait úgy kell szervezni, „*hogy egymást előkészítés, egymás segítése és egymás folytatása*” funkcióit megvalósíthassa.

A permanens művelődés és nevelés szellemében kell „*korszerűsíteni a pedagógiát, és kell az andragógiát szakágai integrált egységében szemlélni.*”

Az általános embernevelési, és sajátos életkori nevelési törvények, specifikus folyamatok, formák és módszerek nevelés minden szakágában érvényesülnek.

„*A korszerű embernevelés alaptörvénye a nevelés és önnevelés dialektikus egységében való gondolkodás*” A nevelői és önnevelői mozzanatok adekvát alkalmazása.

A közművelődés *beillesztése, integrációja a nevelés rendszerébe.*

Durkó Mátyás fogalmazásából történő kiemelések nem fontosság sorrendi megfontolásokból történtek. A szerző által megfogalmazott alapelvekből és koncepciókból, az ember *önnevelés-nevelés*, mint egységes folyamatra utaló *jelölések* közül azokat emeltem ki, amelyekre hivatkozva kívánok a felnőttnevelés – azon belül a felnőttképzés néhány, a jelen korunkban *feltételezhető* összefüggésével foglalkozni. Durkó alapelvei és koncepciói a téma szélesebb, átfogóbb tárgyalását összegezik. Ezek közül az „egyik” – a téma minden komponensével összefüggő kérdéscsoportnak tekintem korunkban *az ember nevelés-önnevelés, élete teljességében jelenlévő egységét.* Az adott hely és kor kulturális jellemzőivel megítélhető személy (benne értve az evolúció előzményeit is), az előző értelemben a nevelés rendszerében kényszerűen alakult és akaratlagosan is alakított, alakítható életminősége *néhány kérdésére keresek választ.* Tehát nem az elméletileg megítélhető teljességre, mint valamiféle emberi küldetés megvalósítására utalok, hanem korunkban az emberek önmegvalósító (szűkebb értelemben, reálisként elfogadható életviteli programjuk) célkitűzéseinek társadalmi lehetőségeivel, korlátaival, amelyek végső soron nevelés (ezen belül a szakmai és felnőttképzés) függőek *is.* (Tulajdonképpen „*is*” nélkül is értelmezhető a mondat, de utalni kívánok a kérdés környezeti függésére is.) Ezzel – itt és most – elkerülni kívánom az

olyan – számomra bizonytalan – fogalmakat, mint az „élethosszán tartó tanulás” és hozzá kapcsolódó kérdések. Módszertani oldalról a gazdaság (termelés, elosztás) és művelődés összefüggéseiben manapság közkeletben hivatkozott fogalmak, *a szervezeti kultúra (szűkebb értelemben a gazdasági szerveződések szervezeti kultúrája)* valamint a *kompetencia fogalmakkal* összefüggésben.

Mindenek előtt azonban utalni kívánok a témára vonatkozó indíttatásomra, Durkó Mátyás ANDRAGÓGIA A felnőttnevelés és közművelődés új útjai című munkájában, a Kulturális funkció (i.m. IV./4.1.4. 82. p.) fejezetében kesernyés megjegyzésére: [a rendszerváltás után] „A kultúrával való élés „ollója” még szűkebbre zárult. A tudományos ismeretterjesztés szinte teljesen visszaszorult. A funkció teljesülése leszűkült a szakképzés, valamint az írott és elektromos tömegközlés kultúra-terjesztő szerepére. Egy szűk, jómódú társadalmi réteg számára viszont a luxusfogyasztás (benne a kultúrával való élés sokszor csak sznobizmusból eredő) formája is kinyílt. Ez azonban *az elitkultúra és a tömegkultúra közötti ellentmondás feloldását (tehát a kulturális kiegyenlítődést) társadalmi méretekben nem szolgálja*. Modern korunk közműveltségi követelménye miatt a funkció szükségessége reális, de a megvalósítás lehetősége egyre kilátástalanabb.” Az idézetből nyomatékkl kiemelem: „... Modern korunk közműveltségi követelménye miatt a funkció szükségessége reális, de a megvalósítás lehetősége egyre kilátástalanabb.” A szerző többször utal, ha nem is ilyen markánsan, a mondat második felére, de bővebben nem elemzi azt. A mondat súlya akkor válik igazán értelmezhetővé, ha összevetjük a felnőttnevelés – a műben is összefoglalt – társadalmi és személyi funkcióival. Tény, hogy a megjelenés óta történtek (Magyarországon) jó szándékú és bizonyos szempontokból sikeres kezdeményezések (Pl. néhány egyetem, főiskola közművelődéssel, illetve felnőttképzéssel foglalkozó tanszékén, a Mindentudás egyeteme, TIT, Művelődési házak újraformálódó tevékenysége stb.), de azokat, a Durkó Mátyás által felvetett probléma feloldásának, csak kezdeti lépéseként értékelhetjük. (Meg kell jegyezzük, hogy a nagyobb előre lépés elmaradása nem róható fel az említett intézményeknek.) Továbbá, nem magyarországi sajátosságról van szó. A probléma riasztó következményei az utóbbi években legmarkánsabban, talán Európában mutatkoztak meg, de jellemző mind a három fejlett ipari régióra, de ma már a folyamat hatása a kultúrákra (és az állapot), lényegét tekintve nem tér el egymástól.

Az ipari forradalom kezdete (úgy az első 100 év) és az utóbbi évtizedek ipari forradalmi folyamatai között vannak összevethető sajátosságok. Az ipari társadalmak kialakulása és fejlődése, fejlődési üteme, a reneszánsz óta érlelődő (újraérlelődő) pedagógiai elméletek és gyakorlatok hasznosításának függvénye is volt. Munkások, mérnökök, pénzügyi szakemberek tömegét

kellett kiképezni, merőben új, mindennapi tevékenységek végzésére, a kezdetekben úgy, hogy a résztvevők nagy többsége még nem rendelkezett – a későbbi értelmezés szerinti – népiskolai végzettséggel, analfabéták, funkcionális analfabéták voltak. A 18. század második feétől, a 19. században két dolog vált a gyáripár, a polgári társadalom fejlődésének feltételeként, egyre nyilvánvalóbbá: *a tanulás és a munkaszervezés*.

A technika, a technológia fejlesztése, a versenyképesség, a piaci részesedés növelése (elsősorban a gépipari ágazatokban) a szakmai ismeretek, készségek, jártasságok és a munkaszervezés viszonylag gyors fejlesztését tette szükségessé. Ez elkerülhetetlenül együtt járt az emberi együttműködések rendszerekben megfogalmazott követelményeinek feltárásával, alkalmazásával. A szervezeti kultúrákutatásnak ez adott lendületet, módszereit tekintve a közművelődés (a koronként, helyenként változó elnevezések gyűjtő fogalmaként értelmezve a közművelést) fejlesztését szolgálta. A közművelődés fejlesztést (átfogó értelemben és koránt sem általános népcsoporti érvényességgel) az ipár kényszerítette ki, de a vállalkozások zöme, az állam és a civilszervezetek (szakszervezetek stb.) is jelentős részt vállaltak belőle. Másfél-két évszázad elteltével azonban szervezeti kultúra elmélete és gyakorlata elvált egymástól.

#### *A vállalati szervezeti kultúra és a nevelés*

A szervezeti kultúra évszázados irodalma olyan ideális szerveződésekert írt le az optimális eredményesség feltételének, amelyben a résztvevők – vezetők és vezetettek a céllal és módszerekkel egyetértve, a szükséges kompetenciák birtokában, és azokat folyamatosan fejlesztve működnek együtt. A tanulmányok, előadások stb. ennél árnyaltabban fogalmaznak és mélyebb társadalmi – társadalomtudományi alapokra építkeznek, illetve azokra hivatkozva építkeznek. A 20. század második felében a közgazdaságtudomány keretében kibontakozott az érzelemgazdaságtan. Első rangú feltételezése, hogy a tisztességes (korrekt) együttműködés hosszabb távon mindenképpen versenyelőnyt jelent. A marketingirodalom – főként Philip Kotlert követően – mindezeket beágyazta a modern piaci verseny követelményeibe. Ezzel párhuzamosan és ráépülve – újjá építve az ipari társadalom több évszázados emberi, szervezeti együttműködés tapasztalatait (irodalmát), felépült az emberi erőforrás menedzsment irodalma. A második világháborút követően – főként Európában a demokratikus társadalmi rendszerek kialakításának lehetősége kedvező feltételeket alakítottak ki a gazdasági együttműködések vélt demokratikus, „szocializált”, államilag kézben tartott, szabályozott megformálására.

Mindezek a törekvések, folyamatok arra engedtek következtetni, hogy a gazdaság (az ipari, a szolgáltatási ágazatok stb.) mindinkább a nevelés

kibővülő területévé válnak, ami bizonyos mértékig, formákban és módokon meg is történt. Az úgynevezett „szocialista” rendszerek összeomlását követően, a globalizációs folyamatok kibontakozásával, P. Kotler elődei és követői kezdeti törekvéseinek szükségessége mindinkább elhalványult. A profit „kitermelésének” olyan lehetőségei adódtak, amelyek a demokratikus, jóléti társadalmak filozófiája és gyakorlata követését felülírták. A tőke európai anyaországokban azzal, hogy a pénz és ipari tőke világméretben mobilizálhatóvá vált, előnyt adva az olcsó munkaerőnek. (Ennek a folyamatnak számos más előfeltétele is volt és van: a technológiaautomatizálás következtében a gyors betanítási lehetőség, az IKT stb., stb., a harmadik világ országokban a nyomor; a volt szocialista országokban, a tőkehiány, a gazdaságátalakítás kényszerének kihasználásával.)

A problémák ellenére nem valós, ennek a folyamatnak csak negatív megítélése. Mind a harmadik világban, mind a volt szocialista országokban az anyagi és (bizonyos értelemben, és főként közgazdasági és technikai vonatkozásban) a szellemi javak *valamelyes* javulását eredményezte. A vezető ipari országokban pedig felfedett egy téves társadalmi-politikai, közgazdasági szemléletet és gyakorlatot. Az előzőekben említett régiókban, ugyan eltérő eredménnyel és minőségben, de (ott) új tanítás-tanulási formák kezdtek meghonosodni. A helyi felső és középvezetők szakmai-vezetési képzése, szinte teljes keresztmetszetében átalakult. A humánműveltség fejlesztése, ápolása a népcsoport ősi hagyományain azonban ott is háttérbe szorult. A humánműveltség fogalmat itt tágabb értelemben; a csoport- a nemzeti identitást, az adott régió több évezredes hagyományozását, de a 21. század (és a 21. századik alakult, formálódott, alkotott) művészetek megismeréséhez, megértéséhez és élvezetéhez jutás, a befogadás feltételeit, lehetőségeit is.

A szervezeti kultúra irodalma a kultúra sokféleképpen megfogalmazott, az ember-ember, az ember-dolgok, az ember-természet viszony (a szélsőséges kalandozásokat leszámítva) ideális vagy optimális lehetőségeire épít. Feltételezése: hogy a sikeres emberi együttműködés (a dolgok, a természet hasznosítása céljából az emberiség számára) az emberi értékek megtartásával lehetséges csupán. A leírások, okfejtések ennél, szükségszerűen (de sokszor feleslegesen) bonyolultabbak. A szervezeti kultúra alapkérdései a nevelés terminológiájával írhatók le: a készségek, képességek, jártasságok, kreativitás fejlesztése; a személyi, a csoport, a nemzeti identitás formálása, a permanens tanulás; az önismeret tökéletesítésén alapuló önmegvalósítás művelése, az egyéni és társadalmi hasznosság érdekében stb. Vagyis a szakmai és (közhasználati kifejezéssel élve) a humán műveltség gyarapítása.

Jelen korunkban a gazdasági és szolgáltató szerveződések működtetési feltételeiként a felsorolt (és a további fel nem sorolt) emberi értékek a társadalmak, bár mind nagyobb létszámú csoportjainak szakmai érvényesülési (jelen esetben hivatásbeli) követelménye, de a nagy többségé még nem.

A pénz és ipari tőke számos olyan tartalékkal rendelkezik még, amelyek „mentesítik” a szervezeti kultúra követelményeinek konzekvens megtartása alól, még a fejlett ipari országokban is, ahol a demokratikus társadalmi berendezkedések következtében, azt retorikájukban szükséges feltételnek vélik kinyilatkoztatni. Ázsia, de főként Afrika, Dél-Amerika (vagyis a nyomor, a létbizonytalanság) még rengeteg lehetőséget szolgáltat a termelési költségek alacsony szinten tartásához, ugyanakkor a fejlett országok fogyasztási kultúrájából fakadó növekvő igények a piaci részesedések növelésére. A szervezeti kultúra utóbbi évtizedekben megfogalmazott tartalmi a történelmileg megfelelő idő eljövételére várnak, és ha valamilyen nagy katasztrófa be nem következik – remélhetőleg, mint nevelési forma, a művelődés az egész népességre kiterjedt területévé válnak újra a termelés, tágabb értelemben a gazdálkodás szervezetei. Fókuszába kiemelkedő helyen, ma a szakmai kompetencia van.

#### *Kompetencia divat és önmegvalósítás*

Nem a kompetencia valamiféle új definíciójával kívánok bajlódni. CSAPÓ BENŐ<sup>1</sup>, RENSCHBURG ÁGNES<sup>2</sup>, UDVARDI-LAKOS<sup>3</sup> ENDRE és még sokan mások feldolgozták a témát, többségében annak vállalása nélkül, hogy valamilyen definíciót erőltettek volna.

A kompetencia fogalmat a felnőttképzési és a HR irodalomban, az utóbbi években, kiterjesztették a személyiség leírás, bemutatás (sőt mondhatnánk optimalizálás) egészére, mint valamiféle entitás. A [www.erak.hu](http://www.erak.hu) honlapon közzétett kompetenciafogalom pl. így összegez: „A kompetencia fogalmát úgy határozhatjuk meg, mint egy személy alapvető, meghatározó jellemzői, melyek okozati kapcsolatban állnak a kritériumszintnek megfelelő hatékony és/vagy kiváló teljesítménnyel.” A megfogalmazás egyoldalúsága nyilvánvaló. Számos, a témával foglalkozó írásban hasonló „definíció” olvasható. Amennyiben a kompetenciák „egy személy alapvető, meghatározó jellemzői” akkor feltételezhetjük, hogy maga a személyiség.

---

<sup>1</sup> CSAPÓ BENŐ A tudás és a kompetenciák. In:

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=konf2002-e-Csapo>

<sup>2</sup> Országos Köznevelési Intézet > Új Pedagógiai Szemle 2004 március > Az iskolák értéklési-mérési gyakorlata és a kompetenciák

<sup>3</sup> PTE tudományos közlemények 2005

A gazdasági szerveződések humánpolitikai gyakorlatában (és elméletében is) elfogadott az ilyen jelentésű értelmezés, és feladataik végzéséhez – *ma még* – alkalmazhatónak tűnik is. A human relations kutatói, és alkalmazói státuszban lévő művelői humán elkötelezettsége, jó szándéka, amikor a *munkavállaló felől közelítik* a témát, vitathatatlan. Ez a HR retorika azonban többnyire torzultan vagy egyáltalán nem érvényesül a gazdasági (termelő, szolgáltató stb.) szervezetekben. A munkavállalók bizonyos (alacsony képzettséget igénylő, a működést (lényegesen és tartósan) befolyásoló döntést nem igénylő, gyorsan cserélhető szakmai területre vonatkoztatott) csoportjainál nem vagy csak látszólagosan alkalmazzák. A termelő, szolgáltató *szakmai* kompetencia követelmények körébe a népesség kb. 40%-a sorolható. Ennek valamivel több mint a fele az, (nagyjából a vezetői beosztásban dolgozók, bizonyos mértékig önálló döntési jogkörrel is rendelkezők menedzserek, és a magasan kvalifikáltak: orvosok, tanárok, kutatók, művészek, tervezők, jogászok stb., de pl. a betegápolók is.) akiknél, a „*személyiség alapvető, meghatározó jellemzője*” lehet. A magasan kvalifikáltak említett csoportjai esetében ez már nem feltételes módon értendő. A munkaviszonyban állók másik, ma még valószínűleg a nagyobbik része (a munkavégzéshez általában alkalmilag szükséges kompetenciák szükségessége ellenére) személyiségének nem okvetlen „alapvető, meghatározó” része a szakmailag szükséges kompetenciák birtoklása. Már csak azért sem, mert sokuk egy-egy munkakört (kompetenciaigényt) viszonylag rövid ideig lát el.

SZAKÉRTELEM	MŰVELTSÉG	KOMPETENCIA
Az adott szakterület által meghatározott konkrét ismeretek, készségek és képességek együttese	Az adott kultúrában releváns készségek, képességek, ismeretek összessége	Pszichológiaiag determinált, pszichológiai elvek dominanciájával megszerveződő tudás
<i>Kialakulásához hosszabb időre van szükség ... specifikus tréningre. Fejlődése kumulatív jellegű folyamat.</i>	<i>Elsajátítása többnyire emberi alkotásokon, közvetítőkön keresztül a társadalmi környezettel való interakció révén történik</i>	<i>A tanulás módjai, a fejlődés és a fejlesztés lehetőségei nagyrészt öröklött sémákon alapulnak</i>
- specifikus, szakterülethez kötött, rendszerekben, struktúrákban gondolkodás, - termelő, szolgáltató, államigazgatási stb. tevékenység	- kultúrába integrálódás, - alap az identitás kialakításához, - közösség, múlttal kapcsolat, - értékvilágunk meghatározása, - éntudat	- készségek, képességek sajátos rendszerbe szervezése, - képesség (ability) a komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres elvégzéséhez.

1. ábra Szakértelem, műveltség és Chomsky nyelvi kompetenciamodellje vázlatos összevetése. (Csapó Benő alapján)

Talán nem túlzás kijelenteni, hogy a munkaerő *értékének osztályozását* szolgálja (nem bevallottan) az úgynevezett *kulcskompetencia* fogalom (bár nem hiszem, hogy fogalomként kezelhető szóösszetétel) pontosabban gyakorlat kitalálása. Kiválóan alkalmas bizonyos gazdaságilag értékesség szerinti kasztokba soroláshoz, ami egyben társadalmi, legalábbis gazdasági presztízs besorolás is. A munkaerő-gazdálkodás (a szervezetek kiemelkedő jelentősége vitathatatlan) ismeretek attól még nem válik tudománnyá, mert más tudományágak hipotéziseit, paradigmáit átkeresztelve (és nem adaptálva) használják.

Korunk személyi konfliktusai jelentős részben a szakmai kompetenciák mindent felülíró retorikájából és gyakorlatából is fakadnak, a valóban alapvető, meghatározó személyi lét- és szellemi (kulturális, értelmi) szükségletek elfedése következtében.

*A klasszikus ipari társadalmak létrejöttékor a társadalom kultúrájáról kényszerűen levált gazdasági kultúra eltávolodása a társadalom (népcsoport) hagyományozott kultúrájáról, az adott térség ipari fejlődése minőségétől, mértékétől függően növekedett. A gazdaság – termelés, elosztás, közlekedés, szolgáltatás – egyre követelődőbbben avatkozott és avatkozott be az emberek életébe, megkövetelve olyan kompetenciák megszerzését, amelyek a népcsoport kulturális reprezentációtartalmaktól (V.ö. Csányi M. Az emberi természet) idegenek voltak, és maradtak. Azzal, hogy az emberiség jövőjét tekintve ez a folyamat mennyiben hasznos vagy káros, számos tanulmány foglalkozik, a bizonytalan jóslásokon nem túllépve. Valószínű, hogy hosszabb (történelmi) ideig a gazdaság önkénye, kompetencia követelődő magatartása nem változtatható meg, és nem vagy csak kevésbé illeszkedik, integrálódik a népcsoportok kulturális reprezentációjába. Továbbá: valószínű, hogy a népcsoport (nemzeti, regionális stb.) kultúrák illeszkedése lesz erőteljesebb a gazdasági átrendeződéshez, de ez nem eredményezi okvetlen a népcsoporti, nemzeti, regionális kulturális hagyományok eltűnését, inkább a civilizációs fejlődésbe illeszkedő megőrzését.* Feltehető, hogy éppen ezzel az átalakulással lesznek képesek a népcsoport kultúrák az úgynevezett fenntartható fejlődés humanizálására. A nevelés és ezen belül a felnőttképzés filozófiáját, szerveződés vizsgálatát és feladatait ez, a fejlődés, az életminőség javítása hasznos és lehetséges minőségét felismerő és kialakító népcsoport kultúra, valamint az általa alakított gazdasági szerveződés konkretizálja, amelyben a nevelési intézményi rendszerek prosperatív és szabályozó szerepet tölthetnek be, kellene, hogy betöltsenek. A nevelési intézményi rendszerek prosperatív lehetőségeit összehangoltan felhasználó működése biztosíthatja, hogy a népcsoport kultúrája ne csupán elszenvedője legyen a gazdaság követelődésének, hanem hasznosítója, élvezője is. Durkó Mátyás és a fentebb hivatkozott szerzők többször (és más tudományágak művelői is, pszichológia, szociológia, humánetológia) utalnak arra, hogy az



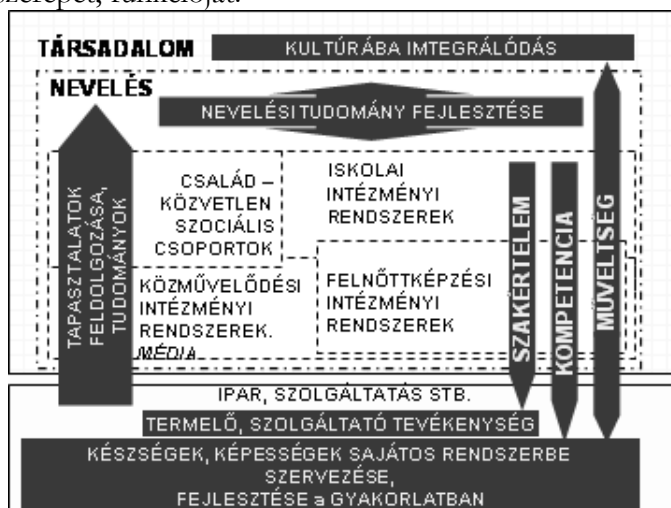
összehangolás, a nevelés általánosságában, a pedagógia és az andragógia konkrét átalakítása hosszú folyamat; revolúciós eszközökkel és módon nem alakítható. Nahalka István – Pier Bourdieu-ra hivatkozva – kifejti, hogy miként értelmezi az oktatás funkciójának lényegét, mint a fennálló társadalmi viszonyok konzerválására törekvést úgy, mint a társadalom modernizációs folyamatának kiszolgálását. (Falus I. szerk. 1998. 50.p.) Ennek részletes kifejtése nem ennek az írásnak a feladata, irodalma mindenkinek rendelkezésre áll. De azért sem alkalmazható – a fogalom mai értelmezésében a nevelés revolúcióval, valamiféle forradalmi úton történő „átalakítása”, mert a társadalom *szinte* valamennyi résztvevője tevékeny, egyöntetű részvételét igényli a társadalmi lét és a gazdaság szerepének, a javak elosztása rendszerének megítélésében. Ezt a megítélést de jure kikényszeríteni, legalább két ok miatt nem lehet: az egyik szellemi, szemléleti, amely gátlásainak feloldásához az adott fejlődési szinten lévő nevelésmélet következtetéseinek *legalább* feltételes elfogadása szükségeltetné. A másik ok anyagi természetű. A szükséges anyagi eszközök nagyságrendjének rendelkezésállását (mert itt nagyságrendekről van szó!) a nemzeti jelentős összterméknövelése teszi lehetővé; de csak akkor, ha az előző pontban említett szemléletváltás bekövetkezik.

#### *Megoldás?*

Az emberiség története azt mutatja, hogy az emberek, illetve csoportjaik mindig találtak valamilyen lehetőséget a túlélésre, és (bár nem egyenes vonalúan, régiónként időben, folyamataiban eltérően) de növekedett a „humánus” tartalom, az ember, mint értelemmel rendelkező termelőerő elismerése, akinek nem csak erejére, hanem eszére is mindinkább szükség van. Ennek fő kényszerítő „ereje”, a minőségében egyre bonyolultabbá váló, mennyiségében gyorsan szaporodó gépi berendezések, gyártástechnológiák által megkövetelt szakértelem (szakmunka), vagyis a szakmai műveltség volt. Ahol erre nem volt szükség – például textilipar fonodáiban, egyszerű gyártószalag melletti műveletek végzésénél – az említett „humánus” tartalom sem kristályosodott ki.

Az általános iskolakötelezettség bevezetésére más kényszerítések is voltak, de szinte valamennyi visszavezethető az ipar (és ennek kapcsán a többi termelő és szolgáltató ágazat) fejlődésére, a polgári társadalmak kialakulására. Átfogó értelemben a *nevelés* mindinkább a társadalmi mobilizáció, a produktivitás és egyben a bürokratizmus fejlesztésének megkerülhetetlen középpontjává vált. Ez még annak ellenére is igaz, hogy a perifériára szorultak nyomora viszont soha nem volt mélységbe zuhant. A nevelés szerepe, mint megkerülhetetlen társadalmi-gazdasági középpont (zóna) napjainkra oly mértékig terebélyesedett, hogy önmaga gátját (visszatartó torzulását) is képes

kialakítani. Az államok, a politika szervezői, irányítói gyakran nem ismerik fel (nem „tudják”, funkcionális nevelés-analfabéták), de ha felismerik is, nem tudják kezelni a nevelésnek ezt a központi, megkerülhetetlen társadalmi jelenlétét, szerepét, funkcióját.



2. ábra Nevelési intézményi rendszer és a szakmai kompetenciák

Az 2. ábrán ismert összefüggéseket kívánok bemutatni, amellyel két dologra szeretném felhívni a figyelmet. A *népcsoporthoz tartozó kultúra* és a térség (a népcsoport által lakott és művelt terület) és az *ott működő gazdasági kultúra*, folyamatos, aktív, egymást alakító kölcsönösségben szerveződnek, *működnek vagy kizárják egymást*. A kölcsönösség nem automatikus folyamatokból tevődik össze (a kauzalitás lehet esetleges is, a folyamat megtartja inkoherens kezdeti állapotot). A tapasztalatok szerint, *tartósan* csak akkor hasznosul az együttműködés, amikor és ahogyan (1) a népcsoport kultúra megfelelő komponensei (a tudományok, képzési, művelődési intézményi rendszerek) *felismerik* és (2) valamilyen elfogadható formában, *elfogadásra alkalmassá teszik* a gazdaság követelményeit, hasznosíthatóságával egyetemben. Vagyis megfogalmazzák az *illeszkedés követelményeit az állam számára*, és az állammal együttműködve megszervezik intézményi rendszerét oly módon, hogy az, a gazdaság működtetésére és *szabályozására* alkalmas legyen. (3) Ennek pedig, nem látszik más megoldása, mint átfogó értelemben a NEVELÉS be és kilépő pontjai állapotának és változásának gondos tanulmányozása, az *illeszkedési követelmények és a működési követelmények szinkronizálása, a szabályozási feltételek kimunkálása*. Ugyanis a népcsoport kultúrája és a gazdaság között nincs más aktív kapcsolódási lehetőség, (átjárhatóság) amely az ipari és pénzügyi újonnan jelentkező igényeit felismerni képes lenne és potenciális szellemi tartalékait mozgósítani, aktiválni

*tudná, mint a kultúra által megalkotott és működtetett, már említett szerveződések, komponensrendszerek.*

Gyakori, amikor a döntést hozó szervezet (törvény, államigazgatási intézmény stb.) a mélyebb összefüggéseket, vizsgálódást mellőzve, valamilyen azonnali megoldásra törekszik, amit a nevelés, a pedagógia nem tud követni. *A megoldás esetlegesen, rövidtávon sem hasznosítható, de bizonyos körülmények között (mint Pl. egy rendszerváltást követő évek. Magyarországon 1945, majd 1949, 1989) elkerülhetetlen. Elindít egy gondolkodási, intézményi folyamatot, ami a jövőendő megvalósítást érleli.* A súlyosabb problémák akkor érlelődnek, amikor a döntéshozók kényszerítve érzik magukat, hogy ezt a „megoldást” vigyék tovább. Vagyis megtartsák az értékelés és a döntés korlátlan jogát, ahelyett, hogy azt a tudomány, a nevelés, a közművelődés intézményrendszerei és a tágabb értelembbe vett gazdaság együttműködésére bíznák.

A gazdaság szerkezetének alakulása profitfüggő. Meglévő lehetőségei (még!) megengedik, sőt kényszerítik, hogy (bizonyos, nem túlságosan megszorító korlátok között) önkényesen mozogjon, *rövidtávú prognózisokat* figyelembe véve. Nincs *jelentős* kötelezettsége, hogy akceptálja (maga képezzen) a képzés hiányosságait, vagy a számára kiképzett és hasznosított, majd a piaci érdekek következtében feleslegessé vált munkaerő költségeit „visszafizesse”, a munkanélkülivé válás okozta szociális gondokból bármit is felvállaljon. Ugyanakkor, az univerzális munkaerő (szuperintelligens élőrobot) „előállítására” hosszabb ideig tartana, semmint (néhány ipari-, szolgáltató ágazat kivételével) azt a gazdaság – a jelenlegi működési körülmények között – ki tudná várni. Nincs igazán jó, az átmeneti időszak problémáit szolgáló megoldás. A hosszabbtávra szóló megoldások, viszont hosszabb időt igényelnek, amely időszakban a szakmai kompetencia, bár kitüntetett szerepe van, de az ember életminőségét alakítani képes felnőtt-nevelésnek csak egyik komponensrendszere.

A jelen nevelési, képzési intézményi rendszerekbe *kívülről erőltetik* annak megoldását, hogy a hangsúly erőteljesen a szűken értelmezett szakmai kompetenciák, illetve azok előkészítésére helyeződjék. Olyannyira, hogy az ember önmegvalósítási „joga” – a 21. században, az európai az ázsiai az afrikai ókorban kibontakozott kultúra örökségeként – szinte teljességgel elhomályosul. A kép Mihályt, Móra Ferenc ásatási munkavezetőjének megfogalmazását, a „*Célszerű szegény embert*” idézi fel. Az oktatási, képzési intézmények egy része ellenáll ennek a nyomásnak, egy másik része azonban engedni látszik, esetleg kifejezetten szükségesnek, de főként, az intézmény szempontjából előnyösnek tartja. *A felnőtt-nevelésnek a magas színvonalú szakmai kompetenciafejlesztés nem elsődleges, hanem járulékos funkciója, ami az önmagát és környezetét megismerni, megérteni és önmegvalósítását formálni problémamegoldásra képes, kreatív ember kialakítására épül.* Hangsúlyozni szeretném, a szakmai

kompetenciák megléte és fejlesztése a gazdaság, és ennél fogva a társadalom működésének feltétele. Csakhogy, (1) a régi szólás-mondást idézve: nem azért élünk, hogy együnk, hanem azért eszünk, hogy éljünk. Amennyiben fennmaradnak (többségében) a jelenlegi tendenciák, az élet elkerülhetetlen, pótselekvésekkel elviselt, pusztá létfenntartás lesz, marad (még akkor is, ha az a technikai, technológiai fejlesztés „korszerű” eszközeinek felhasználásával történik). (2) A szakmai kompetenciák nem egyen értékűek, sem tartalmukat, sem tartósságukat és a személyiség motivációit tekintve sem, de az adott társadalmi-gazdasági szerveződés számára szükséges, hogy valamennyinek személyes „hordozója” legyen. A kompetenciák egy része csak magasabb szintű képzéssel alakítható ki, (Pl. orvos, tanár, építőmérnök, vegyész, jogász stb.) gyakorlásuk ma már ugyan folyamatos (több mint rendszeres) továbbképzést igényel, így „marad” az orvos, orvos, a tanár, tanár stb. (A kivételek, sajnos még nem ritkák.). A *folyamatos* (vagy rendszeres) ön és szervezett továbbképzések ezekben a csoportokban – én legalább is azt tapasztalom – egyre több olyan elemet tartalmaznak, amelyek az általános műveltség gyarapítását is szolgálják, illetve a résztvevőket arra motiválja, hogy ezt megtegyék. Ezzel mind világosabbá válik számukra (bizonyára többségük számára) társadalmi szerepükkel járó, a kor követelményeit kielégítendő kötelezettségük az említett felismerési – nevelési reakció viszonyokban. Ismert, hogy ez a csoport növekvő számú, de a népcsoport kisebbik fele.

A nagyobbik fele, az alacsonyabban képzettek, a szakmai képzéssel nem rendelkezőkig és a funkcionális analfabétákig. Nekik (legalábbis többségüknek) nem a képzéssel megalapozott *hivatás* az életpályájuk alapja. Így nem is lehet hivatástudatuk. (Ami nem jelenti, hogy ne lenne ilyen vágyuk!) Többször kell „alap” kompetenciát (kompetenciákat) váltaniuk, amelyekből jó néhány egy idő után el is tűnik. Nem arról van szó, hogy melyik csoportba tartozónak könnyebb, nehezebb, előnyösebb vagy hátrányosabb létfeltételeinek biztosítása. Ennek számos, más összetevője is van. Jelenleg, ennek a nagy létszámú társadalmi rétegnek a „felnőttképzése” (nem a megoldást szorgalmazó közművelődési intézményekről van szó) nagyon csekély (vagy semennyi) műveltségfejlesztési motivációt nem tartalmaz.

Ahhoz, hogy a személy jövőjét tekintve hasznosan alakítsa, formálja magát (és *közvetlen* szociális környezetét) *elsődleges a személy (a család) társadalomban elfoglalt helyzetének felismerése és megértése. A megértés nem jelent feltétlen elfogadást, de a változtatás egyik feltétele.* Ez alakulhat jól, jobban, rosszabbul a társadalmi rétegeződés valamennyi szintjén, és kompetenciabirtoklással, a helyi, a világpolitikai és gazdasági stb. változások következtében. Bár lehetséges és vannak is kitörések, de az össztársadalmi (közvetlen és közvetett szociális

szféra) minőségen, ez nem változtat. *A társadalom, a gazdaság működtetéséhez valamennyi éppen szükséges és elégséges kompetenciával rendelkező kell, hogy jelen legyen és együttműködjön.* Amikor ez az egyensúlyi állapot tartósan megbomlik, nincs meg, egymást gerjesztő zavarok keletkeznek.

Ebben az egyensúlyi helyzetben (is), a népesség jelentős hányada alacsony kvalifikációt igénylő, „egyszerű” munkát végez, mert arra van szükség. Szakmai szempontból – és csak abból – a feljebb jutáshoz szükséges iskolázottság, szakmai képzés egyes személyek és csak egyes személyek „átrendeződését” segítheti, de a társadalmi-gazdasági szerkezet ettől nem változik meg. A szennyes, robotos munkát is el kell végezni; és attól még lehet szennyes, robotos, megalázó egy munka, mert vasalt egyenköpenyben végzik. (A Nyugat-Európai országokban élő bevándoroltakkal, vendégmunkásokkal kívánták megoldani, hogy a bennszülött népesség nagy része ez alól mentesüljön. A nyolcvanas évek végén Németországban felerősödtek a bevándoroltak (menekültek) kitoloncolási követelései. „Ellensúlyozandó” megjelent egy szörnyű állami plakát. Szennycsatornát építő munkások, alatta felirat: *Elhúgyszd helyettük?!*) Az igazságosság érzet (a köznapi értelmezésében), a jóság, az erkölcs, a szeretet, a tisztelet és a többi alapvető emberi érték nem kompetenciafüggők, (bár vannak, akik valamiféle értelmi felkészültséggel megszerezhető elkötelezettséghez kötik). Az emberek igazságérzete tiltakozik, de *a nemzetgazdaságok és a globalizálódó gazdaság működtető erői nem a humánértékek által vezérelve működnek.* Tiltakozni lehet és kell is bizonyos arányok kialakításaért, de el kell viselni a működéshez szükséges munkamegosztást, a népesség kompetencia megosztottságát, az anyagi javak egyenlőtlen elosztását. Ebből, nem csupán anyagi okok következtében a szellemi javakhoz (élvezetekhez) jutás (sőt a szellemi javakhoz jutás szándékának) egyenlőtlensége is következik. (Annak ellenére vagy azzal együtt, hogy elismerjük, hogy a bér munkások életminősége a 100 évvel ezelőttihez képest szinte összehasonlíthatatlanul javult.). Az említett egyenlőtlenségek, megszüntetése illúzió; a kérdés azonban, hogy az egyenlőtlenségek milyen módon, milyen bázison jönnek létre, és létrejöttük a társadalom fennmaradását, szellemi, (értelmi) anyagi (létbiztonsági) szolgálják-e, illetve milyen mértékben szolgálják, vagy kifejezetten ártanak annak. Ezek az egyenlőtlenségek ugyan nem számolhatók fel, de arányaik – talán – szabályozhatók lennének. A dolognak azonban van egy ismert másik oldala is: egyrészt az irracionális vágyak, igények felkeltése, másrészt az irracionális felismerésével járó kiábrándultság.

Jelenleg a felnőttnevelés legfontosabb kérdései ezekben, a viszonyokban gyökereznek. Itt találkozunk egymással, illetve kerüli el egymást a felnőttnevelés két alapvető funkciója: a társadalmi (szocializációs) és a

személyi (individualizációs) funkció. (Lásd: Durkó i.m. IV./4.1. – IV./4.2.) A jelen állapotok arra utalnak, hogy rövidtávon, csak az állam által következetesen kézben tartott, finanszírozott és ellenőrzött, a társadalom és a gazdaság kölcsönös kompromisszumain alapuló együttműködéssel érhetők el *korlátozott* eredményeket a nevelési intézményi rendszer számára a közművelődés fejlesztésére. Hosszabb távra ezen a terepen történhet a felkészülés, ha az állam felismeri a fenntartható fejlesztés programalkotásában a nevelési intézményi rendszerek primátusát, és rendelkezésre bocsátja, és törvénykezési eszközeivel a gazdaságtól kikényszeríti a szükséges anyagi eszközöket, illetve az anyagi, szellemi együttműködést.

A vázolt két megközelítés kiterjedtebb kutatást és bővebb feldolgozást igényel

***Felhasznált irodalom:***

Bergenhegengouwen G.J. (és szerzőtársai) STRATÉGIAI KÉPZÉS A SZERVEZETEK BEN IMC Consultancy BV, Hollandia, SZVT Budapest 1995.

Csányi Vilmos AZ EMBERI TERMÉSZET Vince Kiadó 2003. Budapest.

Csapó Benő A TUDÁS ÉS A KOMPETENCIÁK  
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=konf2002-e-Csapo>

Durkó Máttyás ANDRAGÓGIA (A felnőttnevelés és közművelődés új útjai) MMI 1999.

Durkó Máttyás TÁRSADALOM, FELNŐTTNEVELÉS, ÖNNEVELÉS Debrecen : Kossuth Egyetemi K., 1998.

Durkó Máttyás HATÉKONYSÁGI PROBLÉMÁK ÉS EGY MEGOLDÁSI KÍSÉRLET A FŐISKOLAI LEVELEZŐ MENEDZSERKÉPZÉS BEN. Pécsi Tudomány Egyetem Felnőttképzési és Emberi erőforrás Kar.

Durkó Máttyás TÁRSADALOM, FELNŐTTNEVELÉS, ÖNNEVELÉS Debreceni szemle 11. évf. 1. sz. 132-135. oldal URL: <http://www.matarka.hu/lista2.php?fusz=6479> Létrehozó: Kiss Tihamér (isPartOf)

Falus Iván (szerk.) DIDAKTIKA. 1998. 50.p. Nemzeti Tankönyvkiadó 1988.

Feketéné Dr. Szakos Éva : FELNŐTTKÉPZÉSI SZAKEMBEREK NÉZETEINEK FELMÉRÉSE A MAGYARORSZÁGI FELNŐTTKÉPZÉS RŐL. AZ ELSŐ HAZAI ANDRAGÓGIAI DELFI KUTATÁS EREDMÉNYEIBŐL [www.feflearning.hu](http://www.feflearning.hu) publikációk

Felföldi Barnabás A SZERVEZETI KULTÚRA KUTATÁSÁNAK ÚJABB FEJLEMÉNYEI: A KOMMUNIKÁCIÓ-KÖZPONTÚ MEGKÖZELÍTÉSEKRŐL Tudás menedzsment

<http://www.feek.pte.hu/tudasmenedzsment/index.php?ulink=686>

Filla, Wilhelm (és szerzőtársai) A felnőttképzés története Közép-Európában 1-2. IIZ-DVV 1998.

Hátori Balázs ÉRZELEM GAZDASÁGTAN Kossuth Kiadó 1998. Budapest.

Irodalomjegyzék:

Kotler, Philip MARKETING Műszaki Könyvkiadó 1992. Budapest.

Málovics Éva SZERVEZETI KULTÚRA ÉS IDENTITÁS JATEPress, Szeged, 2004.

Maróti Andor HATÉKONYABBÁ TEHETŐ-E A LEVELEZŐ OKTATÁS?  
[www.feflearning.hu](http://www.feflearning.hu)

Maróti Andor Tanulmányok és előadások Nyitott könyv 2005. Budapest.

Pléh Csaba (szerk.) KOGNITÍV TUDOMÁNY Osiris 1996. Budapest. Erőforrás fejlesztési Kar 1998.

Renschburg Ágnes AZ ISKOLÁK ÉRTÉKRLÉSI-MÉRÉSI GYAKORLATA ÉS A KOMPETENCIÁK OKI Új Pedagógiai Szemle 2004. március.

Szeitz János A vállalati kultúra vizsgálatának néhány kérdéséről [szvt@szvt.hu](mailto:szvt@szvt.hu)

Udvardi-Lakos Endre KOMPETENCIA, MODULARITÁS - PARADIGMAVÁLTÁS A GYAKORLATBAN [www.feflearning.hu](http://www.feflearning.hu) publikációk

Weber, Max A TUDOMÁNY ÉS A POLITIKA, MINT HIVATÁS Kossuth kk. 2004. Budapest.

**T. Kiss Tamás:**

**AKINEK NINCSEN MÚLTJA, ANNAK SZEGÉNYEBB A JELENE IS, AVAGY  
MESSZIRE KELL MENNI AHHOZ, HOGY AZ EMBER LÁTSZÓDJÉK<sup>1</sup>**

A mondandóm címéül választott két szólás látszólag egymástól eltérő, ám tartalmában mégis olyan együvé tartozó szemléletre utal, amely nemcsak az elmúlt századokban gyakorolt kényszerítő hatást a magyarországi kulturális életre, hanem napjainkban is.

Ha a kutató arra vállalkozna, hogy az életpályák megrajzolásával, az Oral History módszerének alkalmazásával fog hozzá a tudományosság hazai fejlődésének, művelődéstörténetének megírásához, akkor a különböző területeken alkotók bemutatásával olyan, „krisztusi utakat” megrajzoló kulturális térképet kényszerülne szerkeszteni, amely nemcsak az oktatási rendszerünk, hanem a hazai kultúrpolitika számára is megszívlelendő tanulságokkal szolgálhatna. (Ráth-Végh)

Engedjék meg, hogy a mondandóm címében megfogalmazottak közül először, akinek nincsen múltja... problémakör kapcsán szóljak néhány szót.

A múlt és a közelmúlt, mások és a magunk múltja mindenekelőtt *történet*. „Az új lakótelepnek nincsen múltja, ezért szegényebb a jelene is” - fogalmaz egy férfi Újpalotán, a hetvenes évek végén. (Lipp, 1978) Az andragógiának Magyarországon nem volt múltja, ezért még szegényes és szerény a jelene, mondaná ugyancsak az 1970-es években nemcsak Durkó Mátyás, de meggyőződése, hogy Csoma Gyula, Harangi László, Kovács Ilma, Maróti Andor, vagy Sz. Várnagy Marianne is, és folytathatnám a nevek felsorolását, mások is hasonlóképpen vélekednének.

Az andragógia hazai meggyökereztetéséért folytatott küzdelem valós története nem ismételhető meg egykönnyen. Ami lezárult, csak a vége felől érthető meg! Az emlékezés arra készítet, hogy újraéljük és megértsük, mi történt, hogyan és miért. Az igazi történetek mindig katartikus erejűek. Egyidejűleg váltanak ki érzelmeket, gondolatokat és ösztönöznek cselekvésre. Az andragógus képzés Durkó Mátyás teremtette múltja nem az, ami feledésbe merült, hanem az, ami visszaidézhető. Ez a múlt azonban csak a jelen nyelvén szólalhat meg. A jelennek a múlthoz való viszonya pedig nem más, mint a kommunikáció egy sajátos formája. Ami fontos: hatást gyakorol a „most”-ra, az andragógiát tovább fejlesztők összetartozására. Remélhetőleg minél inkább telik az idő és a múltba vész a jelen – az andragógusok között -, egyre erősebb szakmai láncolatot alkotnak e konferencia „láncszemei”, az előadások is, és mindaz, ami mögötte van: a praxisban megtestesült szakértelem és hit.

---

<sup>1</sup> Másodközlés, első megjelenés: SZÍN 11/5. 2006. októberi szám



A történelem, a tudomány és a művelődés világában egyaránt jelentős szerepet játszanak az *egyénségek*. A Tűz csíholója c. versében, Ady Endre, hangsúlyozva az egyén szerepét, érzékelteti a felfedező, az alkotó ember „krisztusi útját” is.

„Csak akkor születtek nagy dolgok,  
Ha bátrak voltak, aki mertek  
S ha százszor tudtak bátrak lenni,  
Százszor bátrak és viharvertek.”

(Ady, 1982)

Az andragógus képzés elindításában és hivatássá válásában meghatározó szerepet játszó Durkó Mátyás személyének és szakmai munkájának megítélése nem sokban tér el a korabeli hazai kutatók és eredményeik, művészek és alkotásaik megítélésétől, akiket gyakorta a szűk országos, és még szűkebb helyi, vagy egészen partikuláris intézményi értékelési-és viszonyítási alapok lehetetlenítettek el. (Bánlaky-Varga, 1977.)

Az elutasítások és támadások többnyire azért irányultak ezekre az emberekre, mert ők azt *vizsgálták, hogy szükségserű-e a megszokott, a jól bevált elemek ismételtetése?* Utakat, hatékonyabb eljárásmódokat kerestek és találtak, szeretve megtagadóként vállalták az embert, perlekedtek érte. (Eszik – T. Kiss, 1985.) *A járt utak helyett és mellé újakat kerestek.* Arra törekedtek, hogy bővítsék az ismert térreumot, miközben tevékenységükkel növelték az ismeretlen világot. Életpályájuk és munkásságuk bemutatása olyan művelődési térkép megszerkesztését jelentené, amely megmutatná a különféle célokat, a mértékeket, és az értékek tükrében bemutatná a célokhoz vezető különböző utakat.

„A pedagógia és a politika falait repeszteni próbáló, szakmai gyökereket növesztetni igyekvő” Durkó Mátyás is gyakorta kényszerült arra - Arany János szavaival- , hogy „Nem pöröltem, - Félreálltam, letöröltem.” (Arany. 1973.) Méltatói között akadnak, akik ezt gyengeségének tudják be. Utólag próbálják bizonygatni, hogy a kelleténél sokkal több kompromisszumot kötött a korabeli hatalommal. A kritikusoknak igazuk van. Durkó számos kompromisszumot kötött, és ezek között sok volt a rossz kompromisszum. Durkó engedményeket kényszerült tenni, a vitákból gyakorta került ki vesztesként, sőt vereséget elszenvedőként. A kérdés azonban az, hogy azokban az időkben a hatalommal, az aczéli kultúrpolitikával lehetett-e jó kompromisszumot kötni? A jó kompromisszum ugyanis azt jelenti, hogy – együttműködő (kooperatív) kommunikációval – a felek arra törekednek, hogy a vita ne az eltérő nézetek ütköztetését (konfrontálódását), hanem az ismeretek rendezését szolgálja. Eredményeként egyik fél se érezze és tartsa magát vesztesnek, legyőzöttnek. A győztes maga az ügy legyen. A probléma

megoldását mindkét fél közös eredményként és sikerként könyvelje el. (T. Kiss, 2005.)

A kompromisszumokkal megsarcolt és megharcolt szakmai viták hosszabb távon sikerre vezettek. A Kádár korszakban megtűrt „illegitim andragógus képzés” mégiscsak „hídőállássá” vált a hazai felsőoktatásban. Ebben elévülhetetlen érdem illeti meg Durkó Mátyás személyét, tevékenységét, hosszabb-rövidebb ideig vele dolgozó valamennyi munkatársát, a *különbözőségek egységét* elfogadó kortársait és opponenseit.

Engedjék meg, hogy áttérjek mondandóm címében szereplő „messzire kell menni ahhoz, hogy az ember látszódjék... igazságára.

Az 1970-es években, Szegedtől néhány kilométerre, a bordányi külterület egyik dűlőjében, egy hajdanán szebb napokat élt, de mára már roskadozó tanya idős gazdája fogalmazott így, amikor a település múltját kutató beszélgetést követően elkészítettünk egymástól. (T. Kiss. 2001.) Az idős ember szimbolikus, bölcs szavait megjegyeztem. Nemcsak saját tapasztalatait tömörítette össze, hanem nagyon fontos, máig időszerű jelenséget nevesített, amely egyben kérdést is tartalmazott. A rejtetten megfogalmazott kérdés szerint: a történelem során felhalmozott értékek és az azok létrehozásában domináns szerepet vállalók térben és időben történő megbecsülésével, tapasztalataik felhasználásával hogyan állunk? Vannak-e, és ha igen, milyen adósságaink?

Hosszasan lehetne sorolni azoknak a politikusoknak, tudományos és szellemi nagyságoknak a neveit, akiket a hazai (országos, regionális, helyi) politikai és társadalmi környezeti korlátok, intézmények „Prokrusztész- ágyai” arra kényszerítettek, hogy távozzanak szülőföldjükről, lakóhelyükről, az országból, vagy visszavonultan, tetteiket, eszméiket félremagyarázva, rágalmak közepette, esetleg tudomást sem véve róluk - éljék le az életüket. Munkásságuk eredményét, lényegét az örökös támadás, az értetlenség, az irigység és a rosszindulat rombolta, próbálta megsemmisíteni. Hosszasan lehetne sorolni azoknak a kutatóknak és művészeknek a neveit is, akik világraszóló eredményeket értek el, akikre szülőhelyük, városuk, volt munkahelyük vagy a mindenkori kormányok csupán egyetlen apropóból hivatkozhatnak: nevezetesen, hogy az illető személy szülőháza, lakóhelye az ország valamelyik településén található, rövidebb-hosszabb ideig itt, vagy ott tanult, dolgozott, esetleg magyar származású. E jelenség kialakulásának és elterjedésének jó terepet és közeget jelentettek a gyakori rendszerváltozások. Magyarországon a XX. században volt belőlük legalább hét. Az alkotók személyét érő értetlen és érdemtelen kritikák, az alkotások és teljesítmények lekicsinylése, agyonhallgatása, majd a rehabilitációs, a semmiből hirtelen fel- és kiemelő kísérletek, megkésett elismerések, posztumusz kitüntetések jelzik, hogy a kulturális életben és az értékek körében mekkora rombolások

történtek. Jelentős erőfeszítésekre van szükség, ahhoz is, hogy a számos vétség közül csupán néhányat korrigáljunk.

Felmerül a kérdés: meddig kell még messzire mennie egy embernek ahhoz, hogy látszódjék? Továbbra is távozni kényszerül az intézményből, a településről, a régióból vagy az országból az, aki falakat próbál repesztgetni: vizsgálja, hogy szükségszerű-e megszokott módon gondolkodni, cselekedni: vagy merészen élre törve, újítként valóságos alkotómunkát végez, vállalva annak valamennyi kockázatát? A szűkebb és a tágabb világ csupán akkor emlékezik majd rá, ismeri el eredményeit, amikor külföldön is jegyzett szakemberré válik, vagy már nincsen az élők sorában? A kiállítás elmulasztását, a lelkiismereti vétségeket lehet kompenzálni emléklappal, vagy egy szobor felavatásával? Az emlékülések válhatnak-e a gyónás sajátos intézményeivé, az igazság kimondóivá? Az igazság és a pontosság különösen függ össze egymással. Lehet valaki pontos. A vizuálisan és verbálisan retusált narratívák is lehetnek pontosak. Ám a pontosság még nem egyenlő az igazsággal! Az igazság viszont nem létezhet pontosság nélkül!

Kérdezem ismét és újra: meddig kell még messzire mennie Magyarországon egy embernek, hogy igazsága, teljesítménye látszódjék értékeinek megfelelően?

Az andragógus szakemberek közül Durkó Mátyás is „messzire ment”. Távol áll tőlem, hogy cinikus kérdést tegyek fel, ám mégiscsak megteszem. *Eljött-e az ideje annak, hogy Durkó Mátyás hitvallását, szakma eredményeit, kutatói, etikai magatartását és kérdésfeltevéseit a napjaink andragógiáját alkotó, egymással összefüggő három alrendszer: a felnőttképzés, a felnőttoktatás és a felnőtt- tanulás elmélete és gyakorlata figyelembe vegye?* Felvetésemben benne rejtőzik egy további kérdés is. A korábban eltávozottakkal hogyan állunk? Csiby Sándorra, Harangi B. Lászlóra, Karácsony Sándorra, Novák Józsefre, Schneller Istvánra, Sz. Várnagy Marianne-ra gondolok, nem folytatom a sort. A napjainkban még alkotó andragógusoknak is majd „messzire kell menniük” ahhoz, hogy felhalmozott szakmai tudásuk értékelhetővé, adaptálhatóvá, a felnőttképzés szerves részévé válhasson?

Népünk kultúrájában ismert „jó pap is holtig tanul” mondás, - melyet a tudomány világában sokáig permanens tanulásként emlegettek, napjainkban életen keresztül tartó tanulássá kereszteltek át - az emberiség történetében mindig jelenlévő törekvés volt. A tanulás ugyanis annak a megértésére irányul, mely szerint az idők múlásával sem tűnnek el véglegesen az egyszer már kialakult szerkezetek, felfedezések és megoldások, hanem éppen ezekre alapozva jönnek létre az egyre összetettebb rendszerek. Az új alkotások, szellemi teljesítmények megőrizve haladják meg a régit, lényegében ráépülnek az előzőekre, miközben kiküszöbölik a hibákat vagy a feleslegessé vált

elemeit.

Úgy vélem, hogy *végzettséget, elméleti és gyakorlati tevékenységet tekintve annyira csekély az andragógus szakemberek száma Magyarországon, hogy a szakma a felhalmozott értékek lebecsülését, a szakmai műveletlenség luxusát aligha engedheti meg magának!* Azt is látom, hogy *az andragógia több (állami, vállalkozói, civil szféra) intézmény számára eszköz, melyet arra használ, hogy a munkaerőpiaci viszonyokban jelentkező mélységes bizonytalanság miatt bámulatos manőverezési szabadságra tegyen szert.*

**Felhasznált irodalom:**

ADY Endre összes versei. Első kötet. Bp. Szépirodalmi Könyvkiadó, 1982. Összegyűjtötte és a szöveget gondozta LÁNG József és SCHWEITZER Pál, 581.

ARANY János összes költeményei I. köt. Bp. Szépirodalmi Könyvkiadó, 1973. Szerkesztette és az utószót írta KERESZTÚRY Dezső és KERESZTÚRY Mária, 374.

BÁNLAKY Pál – VARGA Csaba: Azon túl ott a tág világ. Bp. Magvető Kiadó. 1979. 190.

ESZIK Zoltán – T. KISS Tamás: Egy kísérlet három szakasza. Bp. Népművelési Intézet, 1985. 158.

LIPP Tamás: Honfoglalás Újpalotán. Bp. Kossuth Könyvkiadó, 1978.

T. KISS Tamás: Beszélő viszony. Bp. Új Mandátum Kiadó, 2005. (Az idézett gondolat Durkó Máttyás emlékének ajánlott szöveg-és szemelvénygyűjtemény egyik tanulmányában került megfogalmazásra.) 120.

T. KISS Tamás: „Messzire kell menni ahhoz, hogy az ember látszódjék...” Krónikás. 2001. 4. sz. 10 – 12.

RÁTH-VÉGH ISTVÁN szinte valamennyi művében a társadalmi és kulturális haladás nagy eredményeinek, céljainak és személyiségeinek árnyékában láttatja a századok során burjánzó rosszindulat különféle formáit, a butaságokat, aljasságokat. (Emberi butaság (1962), Szerelem, házasság (1963), Hatalom és pénz (1964), Tarka históriák (1964), Fekete krónika (1965), A varázsvessző (1966), A könyv komédiája (1967).

**SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS A FELNŐTTNEVELÉSBEN DURKÓ MÁTYÁS  
MŰVEI ALAPJÁN**

*Társadalmi trendek – gazdaság és tudás*

Felgyorsított, komplex, individualizált világban élünk. A modern társadalom dinamikáját – Parsons szerint – a fokozódó demokratizálódás, iparosodás és pedagógizálás jelenségei kísérik, amelyek egyre inkább kiszorítják az életvitel hagyományos mintáit. Napjaink társadalmi a kapitalista iparosodás formáját követik, az életviszonyok pluralizálódnak, fokozottan jelentkeznek az individualizáció tendenciái. *„A kiélezett modern kor jétése a mindenkori új.”* (Geißler 1997:13) A gyors ütemű fejlődés, az egyre komplexebb és egyre nagyobb mennyiségű információ áradat állandó alkalmazkodást, megújulást kíván az egyén részéről – ezért nevezik korunkat tudás alapú vagy információs társadalomnak is (Koltai 1999). A fokozott individualizáció megteremti a „lehetőségek emberét”, az élet, a munka kitágul, „egyéni projektte” válik, amelyben mindenki maga alakítja saját életpályáját. Ez az önmegvalósítási kényszer azonban magában hordozza az elbizonytalanodás kockázatát is, hiszen az előrejutás – többek között – az érdekérvényesítési képességnek, valamint a lehetőségek felismerésének és kihasználásának a függvénye – innen ered a rizikótársadalom elnevezés. Ezek a körülmények társadalmi szükségletté, sőt a társadalom katalizátorává teszik a felnőttképzést, így az élethosszig tartó tanulás minél szélesebb körben való kiterjesztését (Geißler 1997).

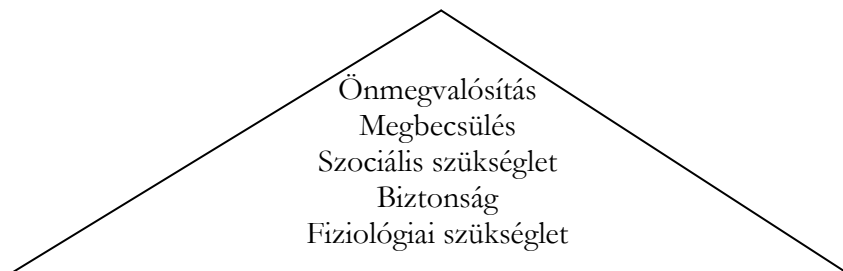
A társadalmi fejlődés egyik legmeghatározóbb tényezője a gazdaság hatékonysága, innovációs képessége; a legfontosabb termelékenységet meghatározó tényező pedig maga az ember. A gazdasági versenyképesség alapvető feltétele tehát a magas szintű szakmai tudás és a megfelelő kompetenciák birtoklása, illetve azok hatékony és folyamatos fejlesztése (Krug 1997). Ahogy azt a Világbank is megfogalmazta: a versenyorientált világ gazdaságban a siker kulcsa a munkavállalók szakképzésének javítása, az emberi tőkébe való beruházás, amely nem csupán a gazdasági fejlődés, de a háztartások jólétének is biztosítéka lehet (Világbank 1996). A tanulás, a humán tőkébe való beruházás tudástőkét termel. Az oktatás rendszerének – közoktatás, felsőoktatás, felnőttoktatás – olyan tudáspiacot kell teremtenie, amely kielégíti a kereslet igényeit, hiszen elsősorban ez határozza meg a munkaerőpiac egyensúlyát. Ezen a tudáspiacon belül a gazdaság folyamatos innovációját elsősorban a kompetencia alapú tudás állandó fejlesztése biztosítja, amelynek elsődleges terepe a felnőttképzés. Így egyet érthetünk

Koltai azon kijelentésével, hogy a felnőttoktatás milyensége a társadalmi fejlettség fontos fokmérője (Koltai 1999).

Az abszolút piac- és versenyközpontú szemlélet ellenére is fontos szerepet kap a felnőttképzés személyiség fejlesztését megcélzó funkciója, hiszen a magas szintű szakmai tudás mellett elengedhetetlen a gyakorlati ismeretek, képességek és kompetenciák, a motiváltság és a kreativitás fejlesztése is (Európatanács 1996).

#### *Szükséglet – tanulás egész életen át*

Mint minden emberi cselekvéshez, a tanuláshoz is bizonyos szükségletek, külső és/vagy belső elvárások vezetnek, amelyek együttesét motivációnak nevezzük. Az emberi szükségletek rendszerét Maslow gúlaelmélete alapján öt egymásra épülő csoportba sorolhatjuk, amelyek a személyiség belső fejlettségi szintjét is jelképezik.



Elmélete szerint az ember alapvető szükségletei csak kisebb részben örökletesek – azaz csupán a fiziológiai szükségleteket (éhség, szomjúság) véli ösztönjellegűnek –, az összes többi (ún. magasabb rendű) szükségletet tanult jellegűnek tekinti. A gúlában felfelé haladva az egyes szükségletek kielégítése által az ember egyre teljesebb életet élhet, de kiteljesedést csak az öt hierarchikusan rendezett szükséglet együttes kielégítése biztosít. Minden szükséglet az egyének szintjén jelentkezik, azaz az elmélet fókuszában a személyiség áll, amely tehát öröklött és szerzett képességek és tulajdonságok strukturált rendszerének tekinthető. Mint azt Maslow is kiemeli, az emberi szükségletek – így az azok kielégítését lehetővé tevő képességek legnagyobb része is – tanulható és fejleszthető, ezért rendkívül fontos az egész életen tartó tanulás lehetőségének biztosítása (Durkó 1998 a:35-37).

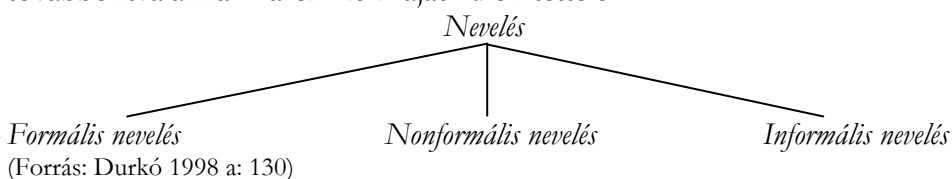
#### *A nevelés rendszere*

Durkó Máttyás munkássága részben erre a teóriára épült, amit híven tükröz az általa erőteljesen hangsúlyozott embernevelés szemlélete is. A maslowi elképzeléshez kapcsolódóan véleménye szerint minden ember óriási lehetőség születése pillanatában, ám hogy önkibontakozása ténylegesen



- Regeneratív szórakozva művelődés (rekreáció, szórakozás, szórakozva művelődés, informálódás)
- Nevelés-önnevelés (Durkó 1993:31-34).

Az egyik sarkalatos pontként Durkó kiemeli, hogy a három terület dinamikus egységként való integrálódása által tekinthető biztosítottnak a személyiség fejlődése. Elméletének másik fontos momentuma a nevelés-önnevelés dialektikája-integrálódása is, amelynek lényege, hogy a nevelés célja csak az lehet, hogy fokozatosan átadja helyét az önnevelésnek, hiszen az önnevelés folyamánya a személyiségfejlődés (Durkó 2002: 84-87). A nevelés területét továbbbontva annak három formáját különítette el:



A személyiség integrálásnak részmozzanatai, illetve azok ereje és koncentrációja határozzák meg a felnőttnevelési munka minőségét. Ezek a részfolyamatok Durkó tagolása szerint a következők.

### 1. „Szakandragógiák” integrálódása

Az általános andragógia elméletének és a felnőttnevelés folyamatának kidolgozása által alakulhatnak csak ki az andragógia szakágai – pl.: az iskolarendszerű felnőttoktatás, a szakképzés, a szociális gondozás andragógiája stb. – amelyek szükséges feltételei annak, hogy a felnőttkori nevelés valóban hatékonyan, céljának megfelelően működhessen, azaz a személyiség integrálódását szolgálhassa (Durkó 1998 a:202).

### 2. Az értékrendhez való viszony

A nevelési mozzanatban ez a jelenség segíti az egyén a társadalmi kihívások, követelmények rendszerében való eligazodását, valamint hozzájárul ahhoz, hogy határozott értékrendet, életcélokat és küldetéstudatot alakíthasson ki magában. Mindezt az elsődleges szocializáció alapozza meg, ám tudatosodásukat erősítheti, illetve szükség esetén korrigálhatja mind a felnőtt kori társas viszonyok rendszere, mind az embernevelés. Tehát itt is csak a társas-befolyás és az etikai nevelés komplex tényezőrendszerének integrációjában feltételez megfelelő eredményt a személyiség fejlődését illetően (Durkó 1998 a: 199-201).

### 3. Módszertani integrálódás dilemmái

Elmélet és gyakorlat egységének kérdése akkor jelenik meg, amikor a felnőttnevelés folyamatában az általános, absztrakt törvényszerűségek és azok egyéni, gyakorlatban történő alkalmazása során esetleges



ellentmondásokba ütközünk. Ennek feloldása csak úgy lehetséges, ha tudományos általánosításokat mindig a konkrét folyamathoz alakítjuk.

Elengedhetetlennek tartja új módszertani kultúra kialakítását a felnőttnevelésben (is), amelynek lényege a tanár-diák kölcsönös együttműködése, mellérendelt viszonya, a kollektív és rugalmas eszmecsere. Mindez a felnőttkori sajátosságokat figyelembe véve alapvető feltétele az andragógia hatékonyságának (Durkó 1998 b:361-362).

#### 4. Az integrálódás folyamati vonatkozásai

Az andragógus és a felnőtt résztvevő együttműködésében nagyobb hangsúlyt kell fektetni a tanulói aktivitás és a motiváció fejlesztésére, a tanulói öntevékenység elősegítésére.

A nevelés-önnevelés dialektikája tehát csak úgy valósulhat meg, ha az oktató munkájában arra törekszik, hogy kialakuljanak a tanulóban az önneveléshez szükséges pszichikus készségek és képességek.

Az interiorizáció (a külső belsővé válása) azt a folyamatot takarja, amikor a külső környezeti hatások az egyént alkalmazkodásra készítik, és a közben megvalósuló cselekvés fejlesztően hat a személyiségre; a tapasztalatok beépülnek, belsővé válnak.

Végül, de nem utolsó sorban fontos mozzanat a megismerési és a didaktikai folyamat integrálása, és felnőttnevelési adaptációja (Durkó 1998 a:189-195).

#### 5. A személyiség különböző oldalainak fejlesztése és integrálása

A személyiség összetettségéből kiindulva fontos, hogy mindhárom emberi pszichikus funkció: az értelmi megismerés, az érzelmi azonosulás és az akarati, megvalósító funkció egyenlő hangsúlyt kapjon a felnőttnevelés folyamatában.

Másrészt meghatározó az andragógia nevelési szaktevékenységeinek – a művelődésnek, a képzésnek és a nevelésnek – az egymást kiegészítő integrációja, illetve ezek nevelési és önnevelési vonatkozású aktiválása (Durkó 1998 b:359-360).

#### 6. Szemléleti vonatkozás

A szinkrónia és diakrónia szemlélete a személyiségformálódás részjelenségeire vonatkozik. A tapasztalás, a környezeti alakítás és a nevelés-önnevelés tehát egyik oldalról egymásutániséget képvisel, másik oldalról viszont egyszerre van jelen a személyiség életében ugyanazon időszakban.

A személyiség műveltségében lényegi szerepe van a tapasztalati és elméleti ismeretek szervességének, amelynek alakulása nagyban múlik a nevelésen. Hiszen az egyén tapasztalása a világról egyfajta ismeretet jelent, ám hogy az esetleges általánosítást elkerüljük, fontos lehet a nevelésben a tapasztalatok újbóli felidézése, kritikai-elméleti újraelemzése. A személyiség mind az öt tartalmi területén – ideológiai-erkölcsi, technikai-szakmai, szellemi-értelmi, testi, esztétikai – óriási jelentősége van tehát a nevelés, művelődés

mindhárom – spontán formálódás, regeneratív szórakozva művelődés, nevelés-önnevelés – síkjának (Durkó 1998 b:354-355).

#### *Összegzésként*

Durkó Mátyás munkásságának csak egy szeletét tekintettük át, ám ebből is jól látható, hogy korát meghaladó elgondolásainak egy része napjainkban is megállja a helyét – még ha azóta az egyre gyorsuló fejlődés mit sem veszített iramából, és bizony az andragógia területén is számos változás ment végbe.

Az integrált andragógia nevelési céljait három fontos megállapításban foglalhatjuk össze Durkó rendszere alapján:

A felnőttkori nevelés egyik célja feleslegessé tenni önmagát, és kifejleszteni az önnevelés képességét.

Ehhez elengedhetetlen a személyiségformálás teljes feltételrendszerének a működésbe hozása.

Végső eredménye pedig a személyiségfejlődésben a legmagasabb szint, az önmegvalósítás elérése lehet.

Szent Ágoston szavaival pedig talán így summázhatjuk az embernevelés lényegét:

*„Nincs olyan ember, aki a másáknak tanít valamit. Minden, amit teszünk, az nem más, mint hogy a szellem működéséhez vezető utat előkészítjük.”*

#### **Felhasznált irodalom:**

Durkó, Mátyás (1999): Andragógia. A felnőttnevelés és közművelődés új útjai. [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás 21.] Budapest, IIZ DVV

Durkó, Mátyás (2002): Gondolatok az önnevelésről. In: B. Gelencsér, Katalin – Pethő, László (szerk.): Közművelődés és felnőttképzés. Írások Maróti Andor 75. születésnapjára. Budapest, Verzál-Print Kft. 84-87.p.

Durkó Mátyás (1998 a). Társadalom, felnőttnevelés, önnevelés. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó

Durkó Mátyás (1998 b): Társadalmi kihívások és a felnőttnevelés funkciói. Pécs, JPTTE FEEFI

Durkó, Mátyás – Szabó, József (2000): Az ezredforduló andragógiája. In: Filla, Wilhelm – Gruber, Elke – Hinzen, Heribert – Jug, Juri (szerk.): A felnőttoktatás története Közép-Európában: A II. világháborútól az ezredfordulóig. Budapest, Magyar Népfőiskolai Szövetség, 28-42.p.

Durkó, Mátyás (1993): Új hangsúlyok a nevelés-felfogásban az önnevelés kettős értelmezése kapcsán. In: Sz. Szabó, László – Sári, Mihály (szerk.): Felnőttnevelés és társadalom. Tendenciák, rendezőelvek a 90-es évek andragógiájában. [Acta Andragogiae et Culturae sorozat 14. szám] Debrecen, KLTE, 29-46.p.

- Európatanács (1996): Az oktatási rendszerek egymáshoz igazítása. Versenyképesség, foglalkoztatottság, a jelen kihívásai, valamint a XX. századba vezető utak. Fehér Könyv. In: Hinzen, Heriber (szerk.): Fejlődésorientált felnőttoktatás. [Nemzetközi felnőttoktatás és együttműködés 3.] Budapest, IIZ DVV, 169-180.p.
- Geißler, Karlheinz A.(1997): Felnőttképzés a modern korban – fejlődés és minőség. In: Hinzen, Heribert – Koltai, Dénes (szerk.): A jövő felnőttoktatása. [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás 14.] Budapest, JPTE-FEEFI – IIZ DVV, 11-28.p.
- Koltai, Dénes (1999): A felnőttoktatás feladatai. In: Educatio. Nyolcadik évfolyam első szám
- Krug, Peter (1997): A továbbképzés mint a jövő tényezője. In: Hinzen, Heribert – Koltai, Dénes (szerk.): A jövő felnőttoktatása. [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás 14.] Budapest, JPTE-FEEFI – IIZ DVV, 59-72.p.
- Osorio V., Jorge (1996): Felnőttképzés, valamint a fejlesztéssel szemben támasztott követelmények Latin-Amerikában. In: Hinzen, Heriber (szerk.): Fejlődésorientált felnőttoktatás. [Nemzetközi felnőttoktatás és együttműködés 3.] Budapest, IIZ DVV, 45-58.p.
- Vella, Jane (1996): Fejlődést szolgáló felnőttoktatás. Alternatív utak a továbbképzésben. In: Hinzen, Heriber (szerk.): Fejlődésorientált felnőttoktatás. [Nemzetközi felnőttoktatás és együttműködés 3.] Budapest, IIZ DVV, 75-90. p.
- Világbank (1996): A fejlődéshez szükséges emberi tőke. In: Hinzen, Heriber (szerk.): Fejlődésorientált felnőttoktatás. [Nemzetközi felnőttoktatás és együttműködés 3.] Budapest, IIZ DVV, 181-188.p.
- Zrinszky, László (1996): A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába. Budapest, OKKER oktatási Iroda, 130-132.p.

ARCHÍV FOTÓ A FŐSZAKKÁ VÁLÓ „DURKOLÓGIÁRÓL”<sup>1</sup>

Jeles jubileumunk alkalmából talán csak a szépre illenék emlékezni. Emlékidézésem mégsem lesz a megszépítő messzeség műfajába sorolható. Nem szeretném illuzórikusan pozitívrá festeni a képet, hiszen már a képzés idején is sokféle feszültség volt bennünk és köztünk, amely a növekedés fájdalmával éppen a mi évfolyamunknál verte ki először a biztosítékot. Azért sem szeretném idillire színeznii az archív fotót, mert annak amolyan nekrológszerű felhangja lenne. Pedig most *nem temetni, hanem dicsérni*, éltetni jöttünk a képzést. Azzal is tisztában vagyok, hogy az emlékező tiszte – hála Istennek – nem az értékelés.

A hatvanas évek közepén a népművelés szak az egyike volt azoknak, amelyekre a legnagyobb volt a túljelentkezés. Általában 20 fős évfolyamok voltak, többnyire magyar és történelem tanárszakhoz kapcsolva. Az előzetes felvétel gyakorlata alig enyhítette a tizenkét-tizenötszörös jelentkezési arányt. Ez kiváló merítést jelentett, a karon a legmagasabb felvételi pontszámokkal büszkélkedhettünk. Így ezek a népművelő évfolyamok kimagasló képességeket és színes egyéniségeket hoztak felszínre. Ennek ellenére a hagyományos szakok tanárai és diákjai jobb esetben lekicsinylő legyintéssel intézték el a népművelés szakosokat, mondván: „*kultúr vigécek*”. A tanszék – érthető módon – azokat a hallgatókat részesítette indokolt vagy indokolatlan előnyben, akik fontosabbnak tekintették a népművelés szakjukat, mint a másikat.

Az egykori feszültségeket ma – a rendszerváltás tükrében – igazolódni látjuk egymás pályájának csillagjárásában. Egy-egy karrier felívelését vagy csillaghullását figyelve rádöbbenünk, mennyire tragikus volt az az ideológiai prés, amelynek tanárként, diákként nemcsak elszenvetői voltunk, hanem amelynek alkalmazását el is várták tőlünk. Többben, akik az utóbbit túl komolyan vették, ma már nincsenek közöttünk. (1970-ben 12 magyar népművelés szakos végzett. Ketten közülünk az általuk komolyan hitt ideológiai rendszer omladékain öngyilkosságba menekültek, míg mások váratlan, fordulatos karriert építettek.) Legtöbbször mégis a kultúra rendszereiben találták meg hivatásukat.

Mindkét végletes esetben igazságtalan lenne az okokat egyedül a népművelő képzésre vezetni vissza. A tanszék megalakulása, fennmaradása és az elvárásoknak megfelelés nagyrészt Durkó Mátyás elvszerű kompromisszumkészségének köszönhető. Negyven év távlatából indexünk

---

<sup>1</sup> Másodközlés, első megjelenés: SZÍN 11/5. 2006. októberi szám

elsárgult lapjai arról tanúskodnak, hogy a vélt vagy valós társadalmi igényekhez alakított tanterv „a sokoldalúan képzett szocialista embereszményt” úgy értelmezte, hogy az emberi műveltség szinte minden lényeges területét az oktatás tárgyává tette, és igyekezett szaktudományos alapot teremteni az ismeretek integrációjához. Persze, az is kitűnik, hogy a ma már felidézhetetlen tartalmú előadások és szemináriumok olykor-olykor nem a tudomány vagy a gyakorlat követelménye nyomán, hanem a tanszéki oktatók képessége, tapasztalata és érdeklődése alapján kerültek a tantárgyak közé. De talán éppen ezért válhatott a debreceni egyetemi képzés nemzedékek számára valódi iskolává.

A sokoldalú képzés igényét bizonyítja az, hogy már az első félévben megkezdődött a zenetörténeti és művészettörténeti képzésünk, amelyhez a 2. félévben a néprajzi ismeretek társultak, másodévtől pedig a színház- és filmkultúra, később pedig vallástörténet, esztétika, szociológia, természettudományos ismeretek, média stb. Persze nem ezek voltak a főtárgyak, de ezekben sejlett fel az interdiszciplináris kultúraszemlélet, s az e tárgyakat oktató vendégtanárok, ill. az általuk meghívott szakemberek színes egyénisége mély nyomokat hagyott bennünk, elég Kádár Zoltánra, Gunda Béla professzorra, vagy Szabó Ernőre, Varga Gyulára gondolnunk. Még a magyar szakosoknak is nagy előnyt jelentett a népművelés tanszéken oktatott általános és szakesztétika és a kortárs-irodalom. S hogy a római műemlékektől a borsó genetikájáig, vagy a vetítógép befűzésétől az olvasásszociológia empirikus módszertanáig terjedjen a tudományunk, félévenként 2-3 szemináriumi dolgozattal és vizsgával kellett többet teljesítenünk azoknál, akiknek a második szakjuk is hagyományos tanárszak volt. Ezekkel a tárgyakkal és vizsgakövetelményekkel érdemelte ki szakunk a kevésbé rosszindulatú, de ironikus „*polihisztor-képző*” titulust. Rövidesen a *kultúrvigéség* és *polihisztorság* jelentés a „*Durkológia*” névben szilárdult fogalomná. Ez a név utalt arra a ki nem mondott, de mindnyájunk által érzékelt jelenségre, hogy a születő andragógiai diszciplinát Durkó Mátyás avatta tudománnyá. Éreztük azt, hogy ennek a koraszülöttként, korát megelőzve világra jött tudománynak lehetünk első, hivatásos szakemberei, mégis olykor nélkülözhetőnek éreztük azt az erőfeszítést, amellyel tanáraink a diszciplína rendszertani helyét keresgálték a tudományok határmezsgyéin. Sokkal inkább a társadalmi gyakorlat kihívásaira figyeltünk, és szívesen tanultuk a társadalom mélyebb megismerésére, az összefüggések feltárására alkalmazható, többnyire polgárinak minősített szociológiai, vezetési, szervezési, hatásvizsgálati módszereket. Ez a szélesebb tantárgyi struktúra tette máig hasznosíthatóvá diplománkat.

Utólag látszik világosan, hogy a hatvanas évek második fele a képzés történetének azt az időszakát jelentette, amikor a szak komolyságát és

létjogosultságát minden áron bizonyítani kellett. Tanulmányaink megkezdésekor Durkó Mátyás mellett két oktató látta el a fő tárgyak oktatásának feladatát. Tar Károly és Koczka László. (Az utóbbi volt talán az egyetlen az egyetem történetében, aki dohánygyári kultúrosból lett és maradt nyugdíjba vonulásáig tanársegéd.) Később Soós Pállal bővült a tanszék, de továbbra is vendégoktatók sokasága tanította a legváltozatosabb tárgyakat.

Ha azt a kérdést tennénk fel, mi az a tárgy vagy tudás, aminek leginkább hasznát vettük az életben, bizonyára az egyéni életutak szerint mindnyájan különféle választ adnánk. Magam a könyvtártani, néprajzi, művészettörténeti ismeretekért vagyok hálás, de a leghasznosabb tudást az emberi kapcsolatok jelentették, amelyek elsősorban a téli-nyári szakmai gyakorlatokon, a kitűnően szervezett tanulmányi kirándulásokon, a vizsgaidőszakok kényszeres főzőcskéiben és a kollégiumi vagy botanikus-kerti beszélgetéseinkben formálódott szemléletté.

A tanszék – illetve ahogy akkor neveztük: *tansáml* – első helyszíne, az ún. lépcsős terem, igen alkalmas volt a közösség kialakítására. Az intézeti fiókrendszer és az a körülmény, hogy a tanári szoba a tanteremből nyílt, közvetlenebb emberi kapcsolatokat tett lehetővé az évfolyamok között és a tanár-diák viszonylatban is. Ennek értékét legalább olyan haszonnal kamatoztattuk, mint az empirikus felmérésekben szerzett tapasztalatainkat.

A képzés struktúrájában látszott Durkó Mátyás elszánt törekvése a tudományosan megalapozott, a gyakorlatban is hasznosítható felkészítésre. Nehezítette ezt az a körülmény, hogy a végzettség ugyanúgy képesítette tulajdonosát arra, hogy egy falusi kultúrházban, mint valamely országos irányító rendszerben helyezkedjék el. A foglalkozások sokfélesége a rendszerváltást követően tovább szóródott. Ez lett az a diploma, amely sok újonnan megjelent szakmában is elfogadhatónak bizonyult.

Minthogy néhány évig magam is oktattam ezen a tanszéken, módom volt szembesülni a képzés iránti társadalmi és szakmai elvárások állandó módosulásával. A tanszék és a képzés neve többször változott, de mindmáig őrzi azt az – akár naivnak is minősíthető – szándékot, hogy az itt végzett szakemberek egy kultúrált, művelt, minőségi társadalom alakítását szolgálják. Ehhez kívánok a tanszék jelenlegi és jövőbeni oktatóinak és hallgatóinak jó realitás-érzékét, erkölcsi és szakmai elhivatottságot. Kívánom, hogy önkritikus kontrollal, érték-centrikusan végezzék munkájukat, úgy, ahogyan a szak alapítója tette. S ha a hőskor heroizmusa ma már mosolyra készíti is az ifjabbakat, becsüljék meg – mint fontos tanulságot – a kezdetek tévelygéseit is! Tartsák tiszteletben továbbra is a teljes egzisztenciájával a szakot szolgáló Durkó Mátyás munkásságát és emlékét, amely előtt magam is tisztelettel hajlok meg.



## **AZ ANDRAGÓGIA GYAKORLATI ASPEKTUSAI**





## TANULMÁNYOKAT FOLYTATÓ KISMAMÁK MOTIVÁCIÓS HÁTTERE

A mindenkori kismamák elsődleges feladata a gyermek gondozása és nevelése. A munkaerő-piaci státuszuk ugyan inaktív, de senki nem vitathatja az elnevezés paradox voltát. Gazdasági termelőtevékenységet ugyan nem folytatnak (természetesen törvényi keretek között bizonyos juttatásoknál erre van lehetőség), társadalmi megbecsültségük csekély, mégis „teljes állásban” végzik anyai hivatásukat. Hazai kutatások, érték-preferencia vizsgálatok alapján nem vonható kétségbe, hogy a magyar társadalom gyermekközpontú, és a nők elsődleges feladatának a gyermeknevelést tekinti (ld. pl. S. Molnár-Kapitány 2002). Korunk társadalmi és gazdasági dinamikája folyamatos alkalmazkodást és rugalmasságot követel, s ez a kihívás elérni látszik a kismamák rejtőzködő csoportját is. „A személyiség csak e két oldal egységében érték: benne meg kell lenni az állandóság értékének és a dinamizmusnak egyaránt” (Durkó 1998, 173). Ez az *állandóság* – esetünkben a tradicionális anyaszerep – és a *dinamizmus* – a permanens tanulásra igényt tartó munkavállaló nő – találkozik azon kismamák személyében, akik a felnőttoktatás valamilyen formájában egyre nagyobb számban vesznek részt. Az iskolarendszerű vagy iskolarendszeren kívüli felnőttoktatási tevékenységbe történő bekapcsolódásuk indoka sokrétű lehet. Egyrészt feltételezhető, hogy a munkaerő-piaci reintegrációjukat kívánják megkönnyíteni a továbbképzés vagy átképzés résztvevőjeként. A kilencvenes évek végén a gyesen vagy gyeden lévő munkavállalók több mint 40%-a nem tud visszatérni korábbi munkahelyére (Lakatos 2001). A munkaadók tartanak a kisgyermeket nevelők betegséggel okolt gyakori távolmaradásától, illetve a munkából való kiesés hátrányaiból fakadó nehézségektől. A karrierutat gyermekvállalás céljából megszakító nők tudása és képességei valóban megkaphatnak, ami az otthon töltött évek során végzett önképzéssel kompenzálható. Másik motivációs tényező lehet a diploma vagy újabb diploma megszerzése, amely ugyancsak a munkaerő-piaci pozíciót javítja, illetve erősíti. Feltételezhetjük azt is, hogy a felnőttnevelés pszichohigiénai funkciója (vö. Durkó 1998) érvényesül akkor, amikor a kismama viszonylagos zártságából tanuló közösségbe vágyik. Nem kevésbé fontos hipotézis, hogy a teljes vagy részleges tandíjmentességnek köszönhető a kismamák számának növekedése az egyetemi és főiskolai karokon, illetve a felnőttképzési intézményekben.

A következőkben a felsőoktatásban tanuló kismamák motivációs hátterét vizsgáljuk meg, amelynek alapjául egy kérdőíves kutatás szolgál. 2006 tavaszán kérdőíves felmérést végeztünk a Nyíregyházi Főiskolán tanuló

gyesen, gyeden vagy gyeten lévő hallgatónők körében. Postai úton 291 kisgyermekes hallgatót kerestünk meg, a visszaérkezett kérdőívek száma 117.

#### *A kisgyermekes hallgatónők családi állapota*

A válaszadók nagy hányada (83%) férjezett. A kérdőív kérdéssora alapján nem derül ki, hányadik házasságukban élnek, de fiatal koruk és a gyermekek fiatal kora alapján feltételezhető, hogy korábban nem váltak el – erre a későbbiekben sem történik utalás. Az élettársi kapcsolatban élők között (11%) valószínűsíthetően megtalálhatók a korábban elváltak. Ezt az egyéb lehetőségnél senki nem jelezte; hasonlóképpen nem szerzünk tudomást arról, hogy a gyermekek a jelenlegi élettársi kapcsolatból születtek-e. A gyermekeiket egyedül nevelők között elváltakat és hajadonokat találunk (összesen öt fő), özvegyek nem kerültek a mintába. (1. táblázat)

A további elemzések megkönnyebbítése érdekében három kategóriát hoztunk létre a családi állapot szerint: *férjezett, élettársi kapcsolatban él, egyedül él*. Az első két kategóriát tulajdonképpen kezelhetnénk együtt, hiszen az elemzés során az egyedüllétet, a gyermek egyedül nevelését, az egy kerestet kívánjuk majd hangsúlyozni szemben a társ segítő jelenlétével. Azonban feltételezzük, hogy a közös vagy nem közös gyermek(ek)kel élettársi kapcsolatban élők családi életvitele, életmódja eltérhet a szoros családi kötelékben élőektől.

1. táblázat Családi állapot a partneri viszony alapján

Családi állapot, százalék	
férjezett	84,5
élettársi kapcsolatban él	11,2
egyedül él	4,3
összesen	100,0

#### *A hallgatók gyermekeinek száma és kora*

A mintába került gyesen, gyeden vagy gyeten lévő főiskolai hallgatónők felének egy, harmadának két gyermeke van.<sup>1</sup> Habár a családalapítás a vizsgált populációnál még nem fejeződött be, az egy-, illetve kétgyermekes családok koncentrált jelenléte a magyarországi tendenciákat tükrözi. A 2. táblázatban láthatjuk azt is, hogy a válaszadók 15%-a nagycsaládos, ezen belül egy főnek négy, egy másik hallgatónak hét gyermeke van.

---

<sup>1</sup> Természetesen, összgyermeklétszámot kérdeztünk, tehát nemcsak azok a gyermekek érdekeltek, akik után a gyermekgondozási támogatások járnak a lekérdezés időpontjában.

2. táblázat A hallgatók gyermekeinek száma

gyermekek száma	fő	százalék
1,0	61,0	52,1
2,0	39,0	33,3
3,0	15,0	12,8
4,0	1,0	0,9
7,0	1,0	0,9
Összesen	117,0	100,0

Nem lehet közömbös számunkra az sem, hogy a kérdőívben szereplő jövőblokkban hányan említik meg a következő gyermek vállalásának szándékát. A populáció fiatal korának figyelembe vétele elkerülhetetlen, mivel a kívánt gyermekszám potenciális demográfiai tartalékok<sup>1</sup> jelent: 21 fő szeretne második gyermeket vállalni, 11 fő harmadik gyermeket, 3 fő negyediket (négyen még többet, de nem határozták meg konkrétan a maximumot).<sup>2</sup> A megkérdezett nőknek összesen 191 gyermekük van, tehát az egy nőre jutó gyermekszám 1,6. Amennyiben a tervezett gyermekek számát is hozzáadjuk, megkapjuk a minta kívánt gyermeklétszámát, amely minimum 226 gyermek. Ez már 1,9 egy főre jutó gyermekszámot jelent.

A 191 gyermek életkora 10 hét és 17 év között szóródik, az átlagéletkor 8 év. A legtöbb gyermek egy és három éves kor közötti korosztályba tartozik (közel 40%). Ha hozzáadjuk az egy év alattiak számát, akkor a gyerekek fele abba az életkorban van, amikor az anyák otthon maradhatnak. A túlnyomó többség (88%) a terhességi gyermekágyi segély, a gyermekgondozási díj vagy a gyermeknevelési segély igénybevételével otthon neveli 0-3 éves korú gyermekét. Magas az óvodás korú gyermekek aránya (23,6%) is, tehát elmondható, hogy a válaszadók gyermekeinek kétharmada kisgyermek. Magas arányban képviselteti magát az iskoláskorúak nemzedéke is (összesen 25%).

A tanulmányokkal, életvitellel, időmérleggel kapcsolatos kérdéseknél kérdőív többben jelezték, hogy fontos figyelembe venni a gyermekek életkorát, hiszen például időben és funkcióban más jellegű kötöttséget igényel egy csecsemő és egy iskoláskorú. Az sem érdektelen, milyen nagy az életkorbeli különbség a

testvérek

közt.

<sup>1</sup> Kamarás F. 2002. Gyermekvállalás. In: Spéder Zs. szerk.: Demográfiai folyamatok és társadalmi környezet. Budapest: NKI, 57.

<sup>2</sup> A válaszadók közül a kérdőív kitöltésekor ketten már várandósok voltak, útban lévő gyermekeiket a kívánt gyermekszámhoz soroltuk.

*A kisgyermekes hallgatók és családtagjaik végzettsége*

A válaszadók legnagyobb része főiskolát végzett, az egyetemi végzettségűekkel együtt a diplomások aránya 42,6%. A másoddiplomások között javarészt pedagógusokat találunk, akik másik szakot, illetve egyetemi kiegészítőt végeznek. A nem diplomás többség között legtöbbször eladóként, könyvelőként végeztek, de számos fodrászt, ügyintéző-titkárt találunk. Valószínű, hogy az egyetemet, főiskolát végzettek motivációs háttere, tanulmányi előélete eltér a középfokú végzettséget megszerzőktől.

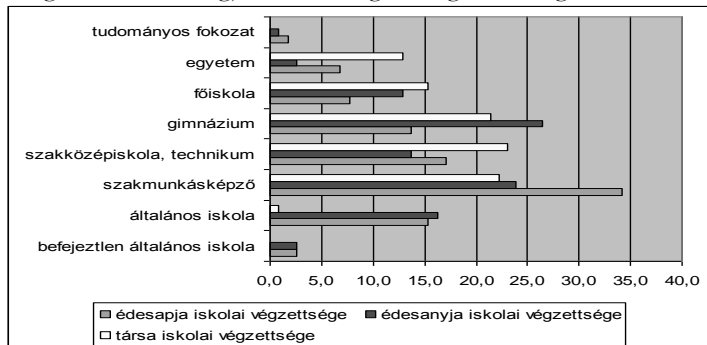
3. táblázat A hallgató iskolai végzettsége

Iskolai végzettség	Iskolai végzettség, fő	Iskolai végzettség, százalék
szakközépiskola, technikum	31	26,5
gimnázium	32	27,4
főiskola	43	36,8
egyetem	11	9,4
Összesen	117	100,0

A családtagok végzettsége szintén fontos magyarázó háttérváltozó lehet, ezért a válaszadó kismama édesapjának, édesanyjának és házastársának iskolai végzettségét vizsgáltuk meg. Az eredményeket az alábbi összefoglaló ábrán figyelhetjük meg (1. ábra).

Jól látható, hogy leginkább a – legfelső vízszintes oszloppal jelzett – házastárs (élettárs) végzettsége mutat eltérést. A szülők között nagy számban találunk általános iskolát végzetteket és szakmunkásokat, a felsőfokú oklevéllel rendelkezők aránya alacsonyabb (különösen igaz ez az apák esetében). A válaszadók társai végzettségüket tekintve magasabb szinten állnak, hiszen legtöbbször érettségivel rendelkeznek és magas a diplomások aránya. A tanuló kismamák és társaik magasabb iskolai végzettsége az új generáció iskolai életpályájának jellemzőit hordozza, azaz az oktatásban eltöltött évek meghosszabbodását, a felsőoktatási expanzió nyomában fellépő diplomaszerzési lehetőséget, a szakképzés háttérbe szorulását.

1. ábra A hallgató és családtagjai iskolai végzettségének megoszlása, százalék



### A tanulmányokat befolyásoló jellemzők

A kérdőív egésze a kisgyermeket nevelő nők motivációjára volt kíváncsi; ebben a tanulmányban egy szűkebb motivációs blokkra koncentrálnak. Először vizsgáljuk meg, a hallgatók miért döntöttek a jelenlegi képzés mellett; több válasz megjelölése is lehetséges volt. (4. táblázat) Látható, hogy a könnyebb elhelyezkedés reménye a legfőbb oka a képzés megválasztásának, amelyet egy másik munkaerő-piaci tényező, a magasabb fizetés reménye követ – nevezzük ezeket külső motivációtényezőknek. Az önképzés és szakmai ambíció mint belső motivációtényező szintén meghatározó helyet foglal el a sorban. A diploma szükségességét és a munkahelyi előrelépést közel azonos arányban tartják fontosnak a válaszadók, a „kényelmi szempont” (lakóhely közelsége) kevésbé dominál.

4. táblázat A képzés választásának oka

Képzés választásának oka	Mennyien választották, fő	Mennyien választották, százalék
Könnyebb elhelyezkedés	49	41,8
Magasabb fizetés	41	35
Önképzés, érdeklődés	41	35
Nem lehet nélküle boldogulni	22	18,8
Munkahelyi előremenetel	20	17,1
Szakmai ambíció	25	21,3
Közel van lakóhelyéhez	13	11,1
Egyéb ok <sup>1</sup>	5	4,2

Az egyik legfontosabb kérdés, hogy ki vagy/és mi készítette a kisgyermekét otthon nevelő nőt a tanulmányok megkezdésére. Az általunk felsorolt tényezők között szerepelt a kismamát körülvevő személyek lehetséges biztatása, ösztönzése, munkahellyel és a válaszadó önmagával kapcsolatos

<sup>1</sup> Egyéb: munkahely kötelezte rá (3 fő), korábban nem kívánt diplomát szerezni szakmájából, de meggondolta magát (2 fő).

elvárásainak teljesülése, a gyes kihasználása (összesen tizenkét tényező). A kérdőívet kitöltőnek osztályoznia kellett a megadott lehetőségeket egytől ötig, ahol az egyes jelenti a legkisebb késztetést, az ötös a legerősebbet. Az indítékokat két nagy csoportba soroltuk, attól függően, hogy az egyén személyes késztetéséből fakad-e (pl. szakmai érdeklődés, tanulás szeretete), vagy külső erők hajtják az iskolapadba. A külső motiváció adódhat munkaerő-piaci elvárásokból, pl. a könnyebb elhelyezkedés, munkahelyi előrelépés reménye. A tandíjmentesség igénybe vétele, a viszonylag rugalmas otthoni időbeosztást az inaktív helyzetből fakadó motívumként értékeltük. Végül számítottunk rá, hogy a kismamák szűk környezetének, legközelebbi hozzátartozóinak biztatása, támogatása hozzásegítette a tanulmányok megkezdéséhez. (5. táblázat)

A kiemelkedően magas indítékok között szereplő „egyéni ambíciók” a kismamák határozott elképzelését és terveit mutatja. Különösen fontos ez az egyedül élők számára, akiknek valószínűleg a legnehezebb megteremteni a tanuláshoz szükséges körülményeket, így a gyermek elhelyezését, a tanulmányok járulékos költségeit. Nem véletlen, hogy a primer motivációs tényezőket ez a csoport tartotta a legfontosabbnak, hiszen a belülről fakadó tanulási vágy dominanciája szükséges a szándék megvalósításához és következetes véghezviteléhez.

A diploma megszerzése az életársí kapcsolatban élőknek ugyan kiemelten fontos, azonban a további munkaerő-piaci kihívásoknak nem ők tesznek eleget. Feltételeztük ugyanis, hogy a bizonytalanabb jogi és anyagi kapcsolatban élők tanulási szándékai a munkahelyi pozíciók megszilárdítására irányulnak.

Előfeltevésünk az volt, hogy a tanulmányok megkezdéséhez döntő mértékben a gyes, gyed, gyet idejére vonatkozó tandíjmentesség járult hozzá, és háttérbe szorít minden más egyéni vagy környezeti motivációt. Az általunk preferált motivációs tényező „középmezőnyben” végzett: a törvényben meghatározott tandíjmentesség fontos tényező ugyan, de az egyéni elképzelések hangsúlyozottabbak. Fontos megjegyezni, hogy további kérdések alapján kiderült: a kismamák 66%-a folytatná a tanulást akkor is, ha a következő félévtől eltörölnék a tandíjmentességet. Ugyanakkor 92%-uk nem vállalna csak azért gyermeket, hogy ingyen tanulhasson.

Meglepő módon a családtagok és barátok biztatása az utolsó helyekre szorult; a közvetlen környezet támogatása – amire talán legnagyobb szükség lenne – igen csekély mértékű. Jól látható, hogy a házasságban élők családtagjai nagyobb mértékben motiválták a válaszadókat tanulmányaik végzésében, mint az életársí kapcsolatban élők.

5. táblázat A tanulmányok megkezdésének oka a válaszadó családi állapota szerint

Motiváció típusa	Tanulmányok megkezdésének oka	Családi állapot		
		Férfizett	Élettársi kapcsolatban él	Egyedül él
Belső motiváció	Egyéni ambíciók	4,5	4	4,8
	Szakmai érdeklődés	4,1	4,2	4,8
	Tanulás szeretete	3,9	3,9	4,2
Külső motiváció - munkaerőpiac részéről	Diploma megszerzése	4,1	4,3	4
	Könnyebb elhelyezkedés reménye	4,2	4	4
	Munkahelyi előrelépés reménye	3,4	2,1	3,8
	Munkahelyi pozíció megerősítése	3,1	2,7	4,2
Külső motiváció - inaktív helyzetből adódó	Tandíjmentesség kihasználása	3,9	3,3	3,8
	Gyes, gyed idejének kihasználása	3,7	3,3	3,2
Külső motiváció - Szűk környezet részéről	Társ biztatása	2,6	1,7	1
	Szülei, testvérei biztatása	2,2	1,8	2,2
	Barátai biztatása	1,9	1,6	2,2

Összességében elmondható, hogy a gyermeküket otthon nevelő nőket a tanulmányok folytatására elsődleges, egyéni érdeklődésből és ambícióból fakadó okok vezérlik. A másodlagos vagy külső motivációs tényezők kevésbé dominálnak, bár kétség kívül jelen vannak a nők jövőterveiben (munkahelyi előrelépés, diplomaszerezés stb.) A környezet támogatása csekély, a felmerülő problémákat és nehézségeket reálisan felméri és megoldásukban önmagukra számítanak. A további elemzések keretében a családi állapoton túl egyéb demográfiai háttérváltozók mentén vizsgáljuk tovább a motivációs tényezőket.



***Felhasznált irodalom:***

- Durkó M. 1998. Társadalom, felnőttnevelés, önnevelés I. Korszerű társadalomelmélet, korszerű művelődés- és nevelélmélet. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Faulstich, P. – Rohlmann, R. 1997. A felnőttoktatás mint szakma. Budapest: Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete.
- Kamarás F. 2002. Gyermekvállalás. In: Spéder Zs. Szerk.: Demográfiai folyamatok és társadalmi környezet. Budapest: NKI.
- Lakatos J. 2001. Visszatérés a munkaerőpiacra a gyermekgondozási idő után. Statisztikai Szemle 2001/1. 56-63.
- S. Molnár E. – Kapitány B. 2002. Gyermekcentrikus érzelmek és egyéni célok, vágyak viszonya. In: Pongrácz Tíborné – Spéder Zs. (szerk.) 2002/3. Népeség – értékek – vélemények. Budapest: KSH-NKI.

**Fónai Mihály:**

### **SZAKKÉPZŐ ISKOLÁK TANULÓINAK REKRUTÁCIÓJA ÉS MOTIVÁCIÓI**

Jelen tanulmányban a Szabolcs–Szatmár–Bereg megyei Önkormányzat által fenntartott szakképző iskolák tanulóinak és szüleiknek a véleményét és elvárásait elemezem. Hasonló kutatásra 2000-ben került sor, így az elmúlt öt év alkalmat ad a változások jellemzésére is. Előző vizsgálatunk három szakmunkásképző iskolára, és nyolc szakközépiskolára terjedt ki, melyek sajátosságát már akkor is az jelentette, hogy a szakképző iskolák (szakmunkásképző iskolák) szakközépiskolai, a szakközépiskolák pedig gimnáziumi osztályokat is indítottak. 2000-ben 400 tanulót és szüleiket, 200 személyt kérdeztük meg, 2005-ben tíz iskolában 423 tanuló, és 227 szülő megkeresésére került sor. 2005-ben hét iskolát érintett a kutatás, ezek egy része szerkezetváltó középiskola volt, azaz több típusú képzés is folyt bennük.

Mindkét évben a szülők és a tanulók iskola és pályaválasztását, elvárásait és véleményét, valamint a tanulók rekrutációját vizsgáltuk, csaknem azonos kérdőívvel, ami lehetőséget adott az összehasonlító elemzésre, a folyamatok jelzésére. A tanulói mintákat mindkét évben az iskolák tanulói összetétele alapján, lépcsőzetes mintavétellel alakítottuk ki; a szülői minta esetében is véletlen mintaválasztást alkalmaztunk. 2000-ben a tanulókat és a szülőket is önkitöltős kérdőívvel kerestük meg, ami a szülők esetében jelentős válaszmegtagadást eredményezett; a tanulói minta esetében csoportos kitöltés történt. 2005-ben a tanulói minta esetében hasonló eljárást követtünk, a szülők körében azonban kérdezőbiztos kérdezte le a kérdőívet, ami csökkentette a válaszmegtagadást. E feltételek következtében a tanulói mintákat mindkét évben reprezentatívnak tekinthetjük, a szülői minta esetében 2000-ben torzult a minta, ezt 2005-re korrigáltuk. 2000-ben 200 szülőt és 398 tanulót, míg 2005-ben 227 szülőt és 423 tanulót kérdeztünk meg, illetve ennyi kérdőívet tudtunk feldolgozni.

#### *Kutatási előzmények és keretek*

A hasonló körben 2000-ben folytatott és jelen kutatásunk kutatási előzményeit és elméleti, empirikus kereteit a 90-es, majd az azt követő évek hazai kutatásai jelentik. Ezek összefoglaló ismertetésére az Educatio folyóirat 1998. évi „Pályaválasztás” című, tematikus számában került sor. A megelőző évtized kutatásainak jelentős része a középiskolás diákok társadalmi rekrutációját elemezte, így pl. Andor Mihály (Andor, 1998.) és Lannert Judit (Lannert, 1998). Hangsúlyozzuk, hogy a diákok társadalmi háttérét elemző kutatások a megelőző évtized egyik, meghatározó területét jelentették, több

kutatóműhely és kutató vizsgálta a diákok rekrutációját és az ezekkel összefüggő társadalmi egyenlőtlenségeket, valamint azok mechanizmusát, összetevőit (pl. Gázsó, 1998., 1999.). E kutatások eredményeit mindkét vizsgálatunk során figyelembe vettük.

A kilencvenes évek, majd a kétezres évek másik, általunk kutatási keretként elfogadott problematikája a pályaeorientációra, iskolaválasztásra hatást gyakorló aktorok vizsgálata volt. Ezek egy jelentős része a családnak a továbbtanulásra és pályaválasztásra gyakorolt, modellezhető hatását elemezte (Lannert, 1998., Mártonfi, 1998., Csákó, 1998, Szabó, 1998.) Kutatták az iskoláknak tulajdonított funkciókat is (Szabó, 1998) – e dimenziót mi is beemeltük vizsgálatunkba.

Jelen írás a 2000-es és 2005-ös kutatásaink összehasonlító elemzésén alapul, azokat a folyamatokat jelzi, ami a két adatfelvétel között végbement a megye szakképző iskoláiban. Azt vártuk, hogy a félétized alatt lényeges változások történtek, nem elsősorban a tanulói rekrutációban, sokkal inkább az iskola-és pályaválasztási motivációkban, valamint az iskolákhoz fűződő kapcsolatokban. 2000-hez képest az iskolaválasztás javuló lehetőségeit vártuk, a csökkenő diáklétszám, és a középfokú képzés struktúraváltozásai miatt. Azt feltételeztük, hogy a szülők és a diákok a korábbinál aktívabbak, sokkal inkább részt vesznek az iskolák tanításon túli életében, az iskolákhoz kötődő szervezetek és szervezeti lehetőségek életében és munkájában. Ebből következően azt vártuk, hogy a szülők és a diákok elvárásai az iskolák belső működésének változásaihoz kapcsolódnak, a magasabb szülői és tanulói részvétel és aktivitás kapcsán. Hangsúlyozzuk, hogy jelen írásunk elsősorban kutatási beszámoló, kevésbé reflektál más hazai kutatásokra. Azok eredményeinek ismeretében azonban megfogalmazható, hogy több területen újabb adalékokat ad a szakképző iskolák mai helyzetének megértéséhez, különösen az iskolákhoz és a pályaválasztáshoz fűződő motívumok és elvárások területén.

#### *Tanulói vélemények, elvárások és problémapercepció*

Két adatfelvételünk során hasonló nagyságú alapsokaságból választottunk mintát, mindkét esetben lépcsőzetes mintaválasztással. Az 1999/2000-es tanévben 1830 tanuló járt a vizsgálatba bevont szakképző iskolákba, ebből az alapsokaságból választottunk ki 400 tanulót (válaszhiányok miatt végül 398 kérdőívet dolgoztunk fel). A 2005/2006-os tanévben 2003 tanuló járt a megyei önkormányzat által fenntartott szakképző iskolákba (lásd az 1. sz. táblázatot), 423 tanuló került a mintába.

A minta mindkét évben torzult az alapsokasághoz képest, de a statisztikai érvényességet még nem befolyásoló módon. 2000-ben a mintabeli tanulók 39,7 százaléka volt fiú, és 60,1 százaléka lány; 2005-ben a fiúk aránya

magasabb volt, 48,7 százalék, a lányoké 51,3 százalék. A tanulók megoszlása lakhelyük szerint megfelel a szülők lakhely szerinti megoszlásának; 2000-ben a tanulók 2,3 százaléka élt Nyíregyházán, a megye egyéb városában 31,7 százalék, falun 65,6 százalék. Tavalyi adatfelvételünk idején a megfelelő mutatók: megyeszékhely 1,4 százalék, egyéb város 39,0 százalék, falu 59,6 százalék, azaz valamivel magasabb a városban élők, és alacsonyabb a községben élők aránya. Öt évvel ezelőtt a tanulók 27,9 százaléka tanult a lakhelyén, más településen 71,9 százaléka. A más településen tanulók 45,6 százaléka volt kollégista, 52,3 százaléka bejáró, és 2 százaléka rokonnál lakott. 2005-ben a tanulók 32,9 százaléka tanult a lakhelyén. A más településen tanulók 20,4 százaléka volt kollégista, 79,3 százaléka bejáró. A két adatfelvétel idején a legtöbb tanuló szüleivel együtt élt, mintegy nyolc százalékuk szüleje vált el, és ugyanennyi részük valamelyik szüleje már nem él, azaz minden hatodik tanuló csonka családban él. 16 tanuló nem a szüleivel él, heten nagyszülőkkel vagy egyéb rokonnal, öten nevelőszülővel, hárman nevelőintézetben élnek. 92 százalékuknak van testvére, leginkább egy, és valamivel több, mint egytizedük testvére ugyanabba az iskolába jár, ahova a megkérdezett. Ezek a mutatók nem változtak az előző adatfelvétel óta. A megkérdezett tanulók viszonylag pontosan ismerik szüleik iskolai végzettségét, foglalkozását és gazdasági aktivitását, az ezekre a kérdésekre adott válaszokat a szülők válaszaival összevetve ez mindenképpen megfogalmazható. Mivel a szülők megfelelő szocio-demográfiai mutatói már elemeztük, ettől a tanulói válaszok elemzésénél eltekintünk.

2005-ös adatfelvételünk során vizsgáltuk a tanulók etnikai hovatartozását is; kérdőívünkbe a Magyarországon nemzeti kisebbségként elfogadott nemzeti és etnikai csoportokat soroltuk fel, és a tanulókat arra kértük, hogy a mások általi és önmaguk szerinti hovatartozásukat jelezzék.

1. táblázat: Nemzeti – etnikai klasszifikáció (fő)

	Mások hova sorolják	Magát hova sorolja
Magyar	370	376
Cigány	20	21
Görög	3	–
Horvát	1	–
Román	6	2
Szlovák	–	1
Ukrán	7	4
Egyéb	1	2
Összesen	423	423

A megkérdezett tanulók közül 30 sorolta magát valamelyik nemzeti, etnikai kisebbséghez. Az összes tanuló 5 százaléka vállalta a cigány identitást. Mivel

a megyében a cigányok/romák aránya a legmagasabbak közé tartozik az országban (becslések szerint a megye lakosságának 11-13 százaléka), és a cigány/roma tanulók iskolai lemorzsolódása különböző okok miatt igen magas, a továbbiakban több esetben a cigány/roma tanulókra vonatkozó összehasonlító adatokat is elemzünk. A szülői mintában a kérdezőbiztosi és az önklasszifikáció alapján is a szülők 5,7 százaléka tekinthető cigánynak/romának, azaz a tanulók önklasszifikációja közel áll ehhez a mutatóhoz. A cigány/roma tanulók iskolai hátrányainak és szegregációjának az egyik jele az, hogy a magasabb státuszú iskolatípusokban alacsonyabb az arányuk. Mintánkban a roma tanulók 38,1 százaléka jár szakközépiskolába, és 61,9 százaléka szakiskolába, míg a nem roma tanulók esetébe ezek a mutatók 62,6 százalék, illetve 37,4 százalék; másként, a szakközépiskolásoknak csak 3,2 százaléka roma, míg a szakiskolásoknak a 8,3 százaléka. Ez a szakiskolások esetében valamivel alacsonyabb, mint más kutatások eredményei alapján becsülhető<sup>1</sup>.

#### *A tanulók iskola és szakmaválasztásának indokai*

Az iskola és szakmaválasztásra vonatkozó kérdéseink – a szülői mintához hasonlóan – módszertanilag eltértek a két vizsgált évben. Míg 2000-ben a döntésre ható összes aktor, intézmény választása egy kérdés attribútumaiként jelent meg, (azaz a kérdésre adott összes válasz 100 százalékot jelent), addig 2005-ben az egyes potenciális aktorokra (szereplőkre, személyekre és intézményekre) külön, önálló kérdésként kérdeztünk rá. Mindkét megközelítés mellett szólnak érvek, a 2000-es kérdezés az aktorok súlyát, míg a 2005-ös az aktorok egymástól független hatását mutatja inkább, 2005-ben tehát inkább arra voltunk kíváncsiak, hogy egy-egy aktor hányszor, és milyen súllyal szerepel. A két, eltérő megközelítés eredményei a szükséges szinten összevethetők. Lássuk az *iskolaválasztásra* hatást gyakorló tényezők listája hogyan alakult 2000-ben:

a szakma miatt:	34%
közel volt:	13%
jó a híre, a színvonala:	12%
barát, ismerős ide járt:	8%
színvonalas az elméleti képzés:	8%
színvonalas a gyakorlati képzés:	6%
nem volt más választása:	6%
szülő és testvér is ide járt:	6%

---

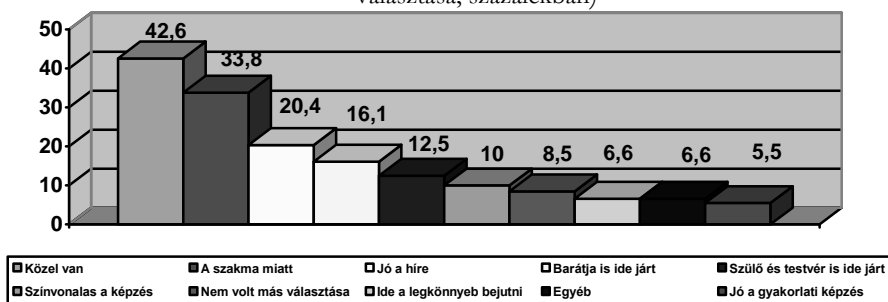
<sup>1</sup> Lásd: Fónai Mihály – Filepné Nagy Éva: Egy megyei romakutatás főbb eredményei. Szociológiai Szemle 2002.3. 91-115.

egyéb ok: 4%

könnyű volt bejutni: 3%

2000-ben a tanulók *elsősorban a választott szakmával* indokolták az iskolaválasztást, az iskola közelsége kevésbé volt lényeges számukra. Az iskola színvonalának, az elméleti és a gyakorlati képzésnek hasonló szerepe volt az iskolaválasztásban, mint a szülők válaszaiban. Szüleik véleményéhez hasonlóan a tanulók sem gondolták azt, hogy a könnyű bejutásnak komoly szerepe volt a választásban. A tanulók válaszai alapján a szakma mellett az iskola *képzési színvonala* az, ami leginkább alakítja az iskolaválasztási döntéseket. Mivel a képzési színvonal *az iskola hírnevéként*, az iskoláról kialakult képben is megjelenik, az egyes iskoláknak a hírnevükre, megítélésükre vonatkozó vélemények alakításával, végeredményben a képzés színvonalával befolyásolhatják a továbbtanulási szándékot, amit korábbi, 2000-es jelentésünkben úgy fogalmaztunk meg, hogy az *oktatás–piaci* versenyben az az iskola kerül előnyös helyzetbe, amelyiknek a szakmaszerkezete vonzóbb, és képzési színvonala magasabb, így hírneve is jobb. Hogyan alakultak a vélemények 2005-ben?

1.ábra: Miért döntött az iskola mellett (az egyes kijelentések választása, százalékban)



A tanulók iskolaválasztása a két vizsgált évben sok szempontból hasonló, bár míg 2000-ben a legfontosabb indok a szakma volt, 2005-ben az iskola közelsége szerepel az első helyen. Ettől eltekintve tavalyi felmérésünk során is a *szakma – iskola hírneve – iskola színvonala – informális okok (rokon, barát ide járt)* játszottak szerepet az iskolaválasztásban. Ezek az eredmények részben megerősítik a 2000-es eredmények kapcsán megfogalmazott következtetéseinket, ami az iskolák vonzó szakmaszerkezetére és a képzés színvonalára vonatkozott. Ezek mellett fontosnak tűnik azoknak a *személyeknek* a véleménye, akik az adott iskolába jártak: elsőként a barátoké, ismerősöké, majd a szülők és testvéreké. Ez azt mutatja, hogy az iskolaválasztásban fontos szerepet játszó személyek véleményét magának az iskolának is módjában áll alakítani: az oda járók viszik tovább az iskola

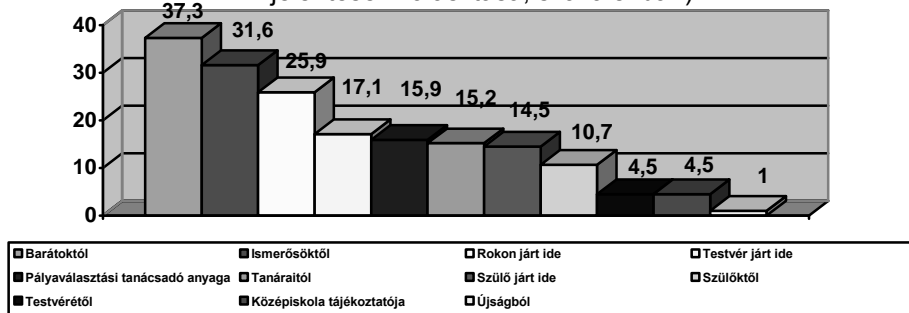
megítélését: az az egyes iskolák pozicionálásában, a potenciális tanulói célcsoportok meghatározásában és véleményük alakításában lehet fontos.

Szüleikhez képest az iskolaválasztás melletti indokokat, okokat sokkal mérsékeltebben választották a tanulók a 2005-ös vizsgálat idején. A különbség jól érzékelhető, ha a választások „tengelyét” felvázoljuk: a szülők választásai az *iskola közelsége – jó híre – színvonala – szolgáltatásai* tengelyen, a tanulóké pedig az *iskola közelsége – a szakma – jó híre – rokon, barát hatása* tengelyen helyezhetők el. A különbségek a választások „erőssége” mellett a szakma, a szolgáltatások és az informális hatásokban mutatkoznak leginkább. Ez azt jelenti, hogy *a szülők törekvése jól működő, jó nevű iskola választása, amely plusz szolgáltatásokat is nyújt, míg a tanulók inkább szakmát választanak egy olyan, jó hírű iskolában, ahova barátaik és rokonaik jártak, vagy járnak.* Az iskolaválasztás *informális* volta megfelel az iskolákról szerzett információk forrásaira vonatkozó kérdés eredményeinek is, hisz mindkét évben mind a szülők, mind a tanulók jelentős mértékben ismerőseiktől szereznek „szóbeli” információt az egyes iskolákról – ez az iskolák lehetőségeit is jelzi önmaguk „marketingje” tervezésénél. 2000-ben a tanulók a következő személyektől és csatornáktól hallottak az iskoláról:

ismerőstől:	21%
baráttól:	17%
rokontól, aki ide járt:	15%
pályaválasztási tanácsadó kiadványából:	12%
tanárától:	9%
testvérétől, aki ide járt:	8%
szülőitől, aki ide járt:	7%
szüleitől:	6%
jelenlegi iskolájától:	3%
testvérétől:	1%

A mintabeli tanulók 2000-ben szüleikhez hasonlóan meghatározó módon *informális csatornákból* szereztek információkat jelenlegi iskolájukról. A rokonok, barátok és ismerősök mellett viszonylag fontos tájékozódási pontjuk volt a pályaválasztási tanácsadó kiadványa. Szüleikhez képest lényeges eltérés, hogy a választott középiskola információs anyagaiból alig tájékozódtak, aminek egyik oka az informális csatornák nagy szerepe mellett az lehet, hogy a tanulók meghatározó módon a konkrét szakmák miatt választják az iskolákat. Már 2000-ben is úgy tűnt, hogy a középiskolák sokkal inkább „megtalálták” üzeneteikkel a szülőket: ebből következően azt vártuk, hogy az iskolák a továbbiakban erőteljesebben fordulnak a tanulók felé. Lássuk, változott-e ez a helyzet 2005-re?

2. ábra: Honnan informálódtak az iskoláról (az egyes kijelentések választása, százalékban)



Öt év alatt a középiskolák választását befolyásoló tájékozódás a tanulók körében nem változott lényegesen: az egyes szereplők súlya közel hasonló, az iskolaválasztást *túlnyomórészt az informális tájékozódás, a rokonok, barátok, ismerősök információi és valószínűleg tanácsai, saját korábbi tapasztalataik jelentik*. Változatlanul érvényesül a szülők és gyerekeik között a középiskolákról való tájékozódás asszimetria: míg a tanulók esetében az informális csatornák szerepe meghatározó, addig szüleik a formális, szervezeti csatornákat és lehetőségeket is igénybe veszik döntéseik meghozatalakor. Ahogy láttuk, sem a szülők, sem a tanulók esetében nem voltak lényeges változások e területen. Mindazonáltal fontos megjegyezni, hogy a szakképző iskolák általános iskolákbeli tájékoztató tevékenysége csak *áttételesen látszik megjelenni a tanulók információ forrásai között*: tanáraikon és szüleiken keresztül jutnak el hozzájuk a középiskolák információi, ami e célcsoportok kiemelt kezelését kell, hogy jelentse a szakképző iskolák számára. Mindkét vizsgált év tapasztalata az, hogy a szakképző iskolák *az informális csatornákon terjedő „jó hírukkal” képesek a legnagyobb hatást gyakorolni a továbbtanulókra, ami a helyi társadalomba való beágyazottságukon túl a személyes kapcsolatok fontosságára is felhívja a figyelmet – egyben arra, hogy sokkal közvetlenebbül kell keresniük a kapcsolatot a potenciális tanulóikkal*. Kik gyakoroltak hatást a tanulók továbbtanulására? 2000-ben a következő aktorokat nevezték meg a megkérdezett tanulók:

- a szülőkkel közösen: 46%
- a megkérdezett, egyedül: 20%
- a megkérdezett az édesanyjával: 15%
- a szülők: 4%
- a megkérdezett egy barátjával: 3%
- egyéb személy: 3%
- a megkérdezett édesanyja: 2%
- a megkérdezett és az édesapja: 2%
- a megkérdezett egy rokonnal: 2%



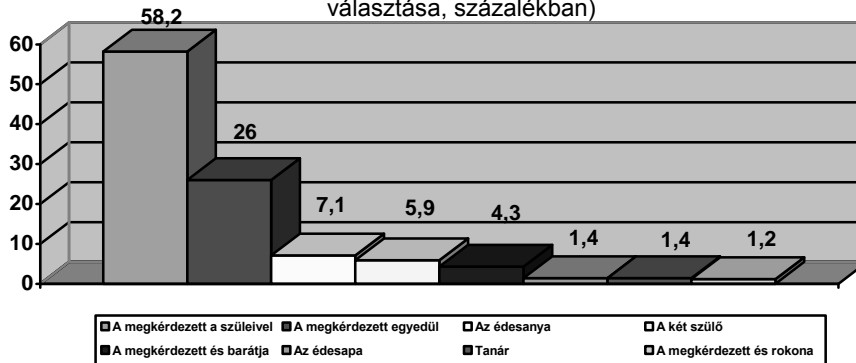
tanár: 2%

igazgató: 1%

a megkérdezett és az igazgató: 0,5%

A mintabeli tanulók a szüleikhez hasonlóan a *közös döntést* emelték ki a továbbtanulásban. Saját, *önálló* döntésüket hangsúlyosabbnak látták, mint szüleik. A tanulók döntéseikre a szülők közül az anyák gyakoroltak nagyobb hatást, ami megfelel a családok belső munkamegosztásának: a gyerekek iskolai problémáival és előmenetelével hagyományosan inkább az anyák foglalkoznak. Meglepően csekély, a szülők válaszaihoz hasonlóan, az iskola és az általános iskolai tanárok hatása a továbbtanulásra. Még a közelmúltban is az általános iskolák komoly szerepet játszottak a tanulók pályaorientációjában, nagymértékű visszaszorulásuk a pályaválasztásban semmiképpen sem indokolt. A tanárok szerepe kifejezetten ellentmondásosnak tűnik: miközben informálják tanulóikat és különösen azok szüleit a választási lehetőségekről, magára a választásra csekély hatást gyakorolnak. Változott-e a lehetséges személyek hatása a továbbtanulási döntésekben 2005-re?

3. ábra: Kik döntöttek a továbbtanulásban (az egyes kijelentések választása, százalékban)



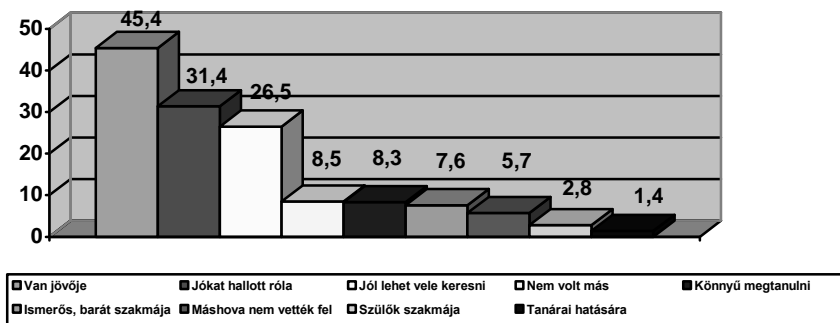
A tanulók válaszai alapján öt év alatt a pályaválasztási szokások alig változtak: a döntés közös, azt a szülőkkel együtt hozzák meg. Bár a két adatsor egymással közvetlenül nem hasonlítható össze, úgy tűnik, csökken az anyák szerepe a döntésben, és nő a közös döntéseké. A megkérdezett tanulók pontosan úgy látják saját, önálló döntésük mértékét, mint szüleik: 2005-ben a szülők és a tanulók egyötöde választotta azt a lehetőséget, hogy a továbbtanulási döntést a gyerek egyedül hozta. Az iskolák és a tanárok szerepe sem változott az öt év során, ami egy tartós folyamatnak tűnik. Ebből az is következik, hogy az iskolarendszerben az *általános és középiskolák munkamegosztását a továbbtanulásban és a pályaorientációban* a maitól eltérően kell alakítani, a két iskolatípusnak szorosabban együtt kell működni a pályaválasztásban. A tanulók orientálásában a középiskolák a két vizsgálat

során a pályaválasztási tanácsadó rendszerén keresztül, és a szülők közvetlen tájékoztatásával vállaltak szerepet. Ezen túlmenően valószínű, hogy az általános és középiskoláknak sokkal intenzívebb szakmai kapcsolatot kell kialakítani, részben a közeljövőben várható, komoly demográfiai változások miatt is. Az iskolák együttműködését a személyekre szabott képzési támogató programokra is ki lehet dolgozni, azaz figyelembe lehet venni a *tanulók képességeit, készségeit és érdeklődését e programokban*. Ilyen „iskolai életút tervezés” esetén a mainál lényegesen alacsonyabb lehet a lemorzsolódás a középiskola első évében, tekintettel a tanulók motiváltságára. Ez utóbbiról sokat jelez az, hogy miért választották azt a szakot, szakmát, amit jelenleg tanulnak. 2000-ben a következő sorrend alakult ki:

„Van jövője”	39%
Jól lehet vele keresni:	22%
Jókat hallott róla:	18%
Ismerősének, barátjának is ez a szakmája:	5%
Könnyű megtanulni:	4%
Egyéb:	4%
Máshova nem vették fel:	3%
Szülei szakmája:	3%
Nem volt más:	1%

Öt évvel ezelőtt a tanulók szakmaválasztását leginkább a szakma, és annak a helyzete – jövője, kereseti viszonyai, jó híre – alakították. Ez közel áll a szülők elképzeléséhez a gyerekeik szakmaválasztását illetően, azaz a családok iskola és szakmaválasztási döntéseit a *szakmák helyzete, perspektívája, az általuk kialakítható egzisztencia, és annak külső prezentációja, a szakma jó híre* alakították, és kevésbé mások személyes példája, mások hatása. Előző vizsgálatunk során azt állítottuk, hogy ez komoly esély a szakképző iskolák számára, hisz ha képesek modernizálni képzési struktúrájukat, és ezt hatékony PR tevékenységgel megismertetni, akkor az átalakuló oktatási szerkezetben sem maradnak tanulók nélkül. Ezt támasztotta alá az a tény is, hogy a szülők és gyerekeik válaszai alapján az iskola és szakmaválasztás nem kényszerválasztás volt. Változtak-e a szakmaválasztás indokai és motívumai a tanulók körében?

4. ábra: Miért választotta a szakmát (az egyes kijelentések választása, százalékban)



2005-re, ahogy a folyamatot elemeztük, a szülőknek a gyerekeik szakmaválasztásához kapcsolódó indokai, motívumai lényegesen változtak, a „jó nevű iskola – nem volt más” tengelyen a szakma jövőjéhez, az általa biztosított egzisztenciához kapcsolódó előnyök az iskolák képzési színvonalával és hírnevével kapcsolódtak össze, miközben a válaszok jelentős része a kényszerválasztásokra utaltak, pl. nem volt más, csak ide lehetett bejutni. Ehhez képest a tanulók választásaiban, indokaiban, motívumaiban nem következett be ilyen, viszonylag jelentős változás: a szakképző iskolák tanulói változatlanul a várható egzisztenciális biztonságot és a szakma perspektíváit, jövőjét emelik ki döntéseik között. Mivel iskolaválasztásukat is maga a szakma alakítja leginkább, úgy tűnik, a szakmaválasztást és a továbbtanulást jelentős mértékben a *szakma perspektívája, egzisztenciális biztonsága, és külső prezentációja* befolyásolja leginkább. Ez egyben azt is jelenti, hogy a szakképző iskoláknak *akkor van esélyük a továbbtanulási és szakmaválasztási szándékok hatékony befolyásolására, ha a szülők és gyerekeik hasonló döntési indokainak területét figyelembe veszik*. Ezek a szakmák jövőjéhez, a szakmai ismeretek konvertálhatóságához, és a képzés színvonalához kapcsolódnak. Eredményeink között meghatározó, hogy a döntésekre az iskolák és szakmák külső prezentációja, respektusa komoly hatást gyakorol: az iskola és a szakma jó híre, annak kialakult megítélése, ami meghatározó módon informális csatornákon terjed, meghatározó módon befolyásolja, alakítja az iskola és szakmaválasztást. Eredményeinkből az is következik, hogy az iskoláknak egyidejűleg kell alkalmazni a formális és informális véleményalakítási csatornákat és eszközöket. Intenzívebb jelenlét az általános iskolákban és a médiában, az iskola működését ismertető, egyre inkább info-kommunikációs kiadványok és eszközök az egyik oldalon, és a működéssel, a képzés színvonalával alakítható informális vélemények a másik oldalon – a közeljövőben ez vár a szakképző iskolákra.

*Az iskola minősítése, információk az iskoláról*

Az iskola és szakmaválasztás mellett nagyon fontos, hogy a tanulók milyennek látják iskolájukat, a tanár-diák kapcsolatot, és mennyire ismerik működését.

1. táblázat: Milyennek tartják iskolájukban a következő dolgokat? (ötfokozatú skálaátlagok\*)

	2000.	2005.
Az elméleti képzést	4,07	3,97
Az iskola légkörét	3,80	3,71
Az épület állagát	3,60	3,51
Az idősebb és a fiatalabb diákok viszonyát	3,58	3,52
A gyakorlati képzést	3,55	3,66
A tanárokat	3,52	3,53
Az iskola felszereltségét	3,49	3,59
A tanár-diák viszonyt	3,40	3,47
A szabadidő eltöltés lehetőségét	3,28	3,07
Iskolai órákon kívüli foglalkozásokat	3,21	3,06
A tanulói vélemények figyelembevételét	3,18	3,13

\* a skála ötfokozatú, az „1” azt jelenti, hogy nagyon rossznak, az „5” pedig azt, hogy nagyon jónak tartják. A 3-as alatti értékek már elutasítást, illetve „rossz” értékelést jelentenek.

Mindkét vizsgált évben a legtöbb, összehasonlítható területen a szülők valamivel jobbnak látták gyerekeik iskolájának helyzetét és működését, mint gyermekeik, különösen ami a képzés színvonalát illeti. Láttuk, hogy a szülőknek komoly elvárásaik vannak a szűken vett tanításon túli programokat illetően, és ambivalensen értékelik az iskolai fegyelem és a fegyelmezés kérdését; az iskolák fegyelmi helyzetét problémásnak tartják, de nem fogadják el a „fegyelmező” iskolát sem, azt várják, hogy a tanárok a példájukkal hassanak.

A megkérdezett tanulók *az elméleti képzés* kivételével sokkal kritikusabbak iskoláikat tekintve, mint szüleik. Mivel a szülők az iskolákról a tradicionálisan kialakult módon (szülői értekezlet, fogadóóra), és *gyerekeiken keresztül informálódnak*, az iskolák kedvezőbb megítélése körükben részben érthető. A tanulói értékelések az elmúlt öt évben *statisztikailag nem változtak*; mivel *vizsgálatunk longitudinális*, ezek az eredmények azt mutatják, hogy a *szakképző középiskolák működését a tanulók közel azonosnak látják mindkét vizsgált évben*. Az „erős közepes” osztályzatok azt is jelzik, hogy a tanulók – saját tapasztalataik alapján – *inkább kritikusak iskoláikat illetően, mintsem elfogadóak*. Ebben a kritikus értékelésben az elméleti képzés kap jobb osztályzatot, és viszonylag jónak látják még a tanulók az iskola légkörét, de már kevésbé jónak a

fiatalabb és idősebb diákok kapcsolatát. Meglehetősen kritikusak a tanárok, és a tanár – diák kapcsolatot illetően; mivel az elméleti képzéssel a legelégedettebbek, a tanárok megítélésére a *tanár – diák kapcsolat* általuk észlelt minősége gyakorol alapvető hatást. Ez az iskolák működésében az egyik, problémás terület, ahol még vannak lehetőségek az iskolákról kialakult kép változtatására, ám ebben az iskolák helyzete nem könnyű, más kutatások alapján a komoly státuszvesztést érzékelő tanárok újabb feladatokra nehezen motiválhatók. Ez hasonlít a szülők ambivalens iskolaképéhez: a szülők színvonalasnak látják a vizsgált iskolákban folyó tanítást, és jónak az iskolák légkörét, miközben rossznak azok fegyelmi helyzetét, és alacsonynak a tanárok megbecsültségét a diákok között. Valószínű, hogy az iskolák működésében belső, szervezeti, működésbeli és pedagógiai változások kezdeményezése mellett a szülőkkel való együttműködés új formáira is szükség lesz a változásokhoz.

A diákok „erős közepes” osztályzatai kritikus megítélést mutatnak a gyakorlati képzést, az iskolák felszereltségét és állagát illetően is – a szülők e tényezőket is jobbnak látják. A szülőknek az iskolák tanórán túli tevékenységéhez kapcsolódó elvárásai területén is romló megítélést tapasztaltunk: a diákok egyre kevésbé gondolják, hogy az iskolák szabadidős feladatokat vállalnának; arról nincs információnk, hogy ezt maguk a diákok mennyire igényelnék – tudjuk, hogy a szülei kifejezetten fontosnak tartanák ezt. 2005-ben a szülők azt tapasztalták, hogy e területen javult az iskolák munkája, kérdés, hogy ez a tény, vagy csak a szülők erősödő elvárásának a kivetítése. A kritikus szemléletű életkorban lévő diákok legkevésbé a véleményük figyelembevételét tartják elfogadhatónak – kérdés, hogy ők maguk mennyire vesznek részt a rendelkezésre álló lehetőségek kihasználásában, és mennyire változtatnának ezen a helyzeten. Az iskola általános megítélésének mutatójaként egy tízfokozatú skálát alkalmaztunk, amelyen a magasabb érték az iskola magasabb elfogadását és magasabbra értékelését jelenti. 2000-ben a diákok iskolájukat e skála szerint 6,51-re, míg 2005-ben 6,27-re értékelték. Hasonlóan fontos mutató az iskola diákok általi elfogadottságára, hogy mennyire büszkéek az iskolájukra: 2000-ben a megfelelő mutató egy tízfokozatú skálán 6,4 – 2005-ben 6,08. E mutatók a diákok iskolájukkal való, mérsékelt elégedettségét mutatják, ami megfelel egyéb válaszaiknak is. A diákok mérsékelt, legfeljebb „erős közepes” minősítései azt is mutatják, hogy az iskoláknak mely területekre kell nagyobb figyelmet fordítaniuk; a generális megítélés viszonylag alacsony mutatói (milyen az iskolája, mennyire büszke, hogy oda jár) ugyancsak jelzésértékűek. A diákok *minősítései* az érem egyik oldalát mutatják: legalább ennyire fontos, hogy mennyire ismerik iskolájuk működését, a különböző szervezetek részvételét az iskola életében. A diákok szerint iskolájuk alig veszi figyelembe

a tanulók véleményét – ugyanakkor mindkét vizsgált évben kritikusak a diákönkormányzat működését illetően is. A diákönkormányzat esetében válaszaik kifejezetten ellentmondásosak voltak mind a két kutatás során, *azaz a diákok elvárásai az iskolák működését illetően alapvetően formálisak, miközben komoly elvárás érvényesül pl. a tanulók érdekeinek figyelembevételét illetően*. A tanulói érdekképviselő tevékenységét alig ismerik, és azt nem kezelik önálló aktorként, ugyanolyan „formális” szervezetnek tekintik, mint minden, az iskolával összefüggő „formális” szervezetet és tevékenységet; válaszaik alapján minden „formális” szervezet magát az iskolát jelenti. Ez az iskolák működésének komoly kritikája is, miközben felveti a diákok elvárásainak érvényességét is, különösen a saját tevékenységük és feladataik, kötelességeik területén. Ezt igazolják a diákönkormányzat működésére vonatkozó válaszok is.

2. táblázat: Mennyire ismerik a diákönkormányzat működését (százalékban)

	2000.	2005.
Nem ismeri a működését	37,9	52,8
Érdekképviselő	14,3	7,0
Tájékoztató	11,1	4,3
Van, és jól működik	11,1	2,7
Tudja, hogy van ilyen	5,5	10,0
Rosszul működik	2,8	0,8
Ő is DÖK-tag	2,3	1,9
Nem érdekli	1,8	1,9
Csak a saját dolgával törődik	0,3	0,3
Nem válaszolt	13,1	18,2

A diákok fele – kétharmada nem ismeri pontosan a diákönkormányzat működését: akik ismerik, azok alapvetően a tájékoztatást és az érdekképviselő tartják a feladatának. 2005-re a diákönkormányzatok működésének megítélése romlott, ugyanakkor fontos tényező, hogy azok működésében nem látnak komoly öncélúságot, így nem gondolják, hogy a diákönkormányzatok a tagok érdekérvényesítésének az eszközei. Ennek ellenére az önkormányzatiságot, mint a diákok érdekérvényesítésének formális csatornáját és intézményét, a diákok alig ismerik, befolyását viszonylag mérsékeltnek tartják. Kérdés, hogy a diákok milyen területeken érzékelik a diákönkormányzatok bevonását az iskolák működésébe.

3. táblázat: Mibe vonják be a diákönkormányzatokat (százalékban)

	2000.	2005.
Mindenbe, ami a diákokat érinti	29,5	15,4
Kulturális programok szervezése	22,6	25,0
Nem tudja	8,3	9,0
Semmibe	7,5	14,8
Mindenbe, ami a diákok kötelessége	7,0	1,5
Szórakoztató programok szervezésébe	4,8	9,3
Nem válaszolt	20,3	25,0

A diákönkormányzatot a diákok mindkét vizsgált évben *szervezési ügyekkel foglalkozó szervezetként* jellemezték: feltűnő, hogy mennyire hiányzik a diákönkormányzatok által ellátott, vagy annak vélt feladatok közül az érdekképviselő – a megkérdezett tanulók véleménye alapján 2005-ben kifejezetten csekély a diákönkormányzatok érdekérvényesítő szerepe. A diákönkormányzatok ismertségére és működésére vonatkozó kérdések alapján az iskolák működésének a *diákok formalizált, szabályozott érdekérvényesítése az egyik problematikus területe, ami részben megmagyarázhatja a tanulók preferenciáit, elvárásait és minősítéseit is*. Ellentmondanak ennek a tanár – diák kapcsolatra vonatkozó válaszok, melyek alapján a kapcsolat alapvetően korrektnek, jónak, normálisnak tekinthető. Mivel a diákok véleményét az iskoláról leginkább a tanárokkal kialakult kapcsolatuk, a tanár – diák viszony befolyásolja, úgy tűnik, *magának a diákönkormányzatiságnak a funkciója tisztázatlan, a diákönkormányzat kényszerűségből vállal el alapvetően szabadidő szervezési feladatokat – ez újra arra hívja fel a figyelmet, hogy sürgetően fontos – a diákjogok és kötelességek összefüggéseiben is – a középiskolai diákönkormányzatok feladatának tisztázása, az iskola szervezetén belüli helyük pontosítása*.

4. táblázat: Milyen a tanár – diák kapcsolat (az összes válasz százalékában)

	<b>Jó, korrekt, normális</b>			<b>Elviselhető, rossz</b>	
	2000.	2005.		2000.	2005.
Jó	21,2	30,8	Elviselhető	7,6	3,0
Figyelnek a diákokra	14,9	26,6	Nem tárgyalnak a diákokkal	4,2	3,6
Normális	14,9	1,6	Nem figyelnek a diákokra	3,4	2,7
Lehet a tanárokkal beszélgetni	13,2	12,1	Nem veszik figyelembe a véleményüket	2,5	2,4
Figyelnek a diákok véleményére	6,1	4,1	Rossz	2,1	5,8
Emberszámba veszik a diákokat	3,6	5,2	Nem veszik emberszámba	1,3	1,6
Korrekt	3,2	0,1	A diákok fegyelmeztelenek	1,4	0,1

Mindkét vizsgált évben a válaszok mintegy nyolctizede szerint a tanár – diák viszony jónak, korrektnek, normálisnak tekinthető. A 2005-ös adatfelvétel más területeken kritikusabb diákjai is azt érzékelik, hogy tanáraik figyelnek rájuk, kapcsolatuk alapvetően jó. *Mivel a diákok iskoláikhoz fűződő viszonya, kapcsolata más kérdések alapján ennél ambivalensebb, feltételezzük, hogy a szakmával kapcsolatos attitűdök változásai, valamint a diák – diák kapcsolat is komoly hatást gyakorol a diákok iskola közérzetére – figyelembe véve azt is, hogy iskola és szakmaválasztásukat meghatározó módon jónak tartják (lásd: „a jövő szakmája”, „jól lehet vele keresni”, stb. válaszokat).*

#### *Probléma-percepció és jövőkép*

A megkérdezett diákok nyolctizede mindkét vizsgált évben szeretett az iskolájába és osztályába járni; az osztályokhoz való kötődés erősebb, mint az iskolához, ami természetes. Osztályaikat jónak, összetartónak és jó hangulatúnak tartották mindkét évben. Az osztályok esetében az „összetartás” és a segítőkészség számít meghatározónak, az iskola esetében is az informális kapcsolatok, a barátok és a jó iskolai légkör a meghatározó, de megjelennek az iskola színvonalára, hírnevére, a jó tanárookra és a képzésre utaló pozitív válaszok is. Azok, akik nem érzik jól magukat az iskolában, osztályuk esetében a klikkeket és a rossz hangulatot nevezték meg,



míg az iskolát nem kedvelők a rossz légkört, az iskolai konfliktusokat, a rossz tanár – diák viszonyt, a képzés alacsony színvonalát, és pl. a bejárás nehézségeit említették. Azok, akik szeretnek az iskolába járni, jelentős mértékben *az osztályuk miatt, annak összetartó, segítőkész jellege, valamint a jó tanár – diák kapcsolat miatt* elfogadóak, ami azt jelenti, hogy az iskoláknak a képzés színvonala, valamint a tanár – diák kapcsolat mellett az egyes osztályok belső viszonyaira, a diák – diák kapcsolatra is figyelni kell.

A diákok iskolai közérzetét a sikerek és a kudarcok, valamint sérelmek is jelentős mértékben meghatározzák. 2000-ben a megkérdezettek csaknem fele számolt be valamilyen sikerről, és egyhatede sérelemről. A *sikerek* elsősorban tanulmányi sikereket jelentettek, fontosak voltak a sporteredmények, a kitüntetések, jutalmak, és az iskolai rendezvényeken való szereplés lehetősége. A *sérelmek* a társak részéről megnyilvánuló kiközösítést, gúnyolódást és fizikai bántalmazást jelentettek, kisebb részben érte őket sérelem a tanárok részéről, amit úgy éltek át, hogy a tanárok „kifogták őket”, „rájuk szálltak”. Valamilyen *kudarcról* a diákok egyharmada számolt be, ami jellegzetesen tanulmányi kudarcot, valamint a diáktársaikkal és a tanárokkal való konfliktust jelentett, kisebb mértékben pedig a barátokban való, vagy szerelmi csalódást. 2005-re ezek a folyamatok nem változtak lényegesen. A diákok csaknem fele válaszolta azt, hogy sikerei vannak, amik meghatározó módon ebben az évben is *tanulmányi sikert, sportsikert*, versenyen elért helyezést jelentettek; a pozitív élményeket is bekapcsolva fontos még a jó osztály –és iskolai légkör, *az iskolai és osztályközösség, a barátok is*. Nem változott a sérelmekről beszámoló aránya sem, míg 2000-ben a diákok 13,1 százaléka, addig 2005-ben 12,8 százaléka válaszolta azt, hogy valamilyen sérelem érte, ami mindkét évben hasonló (kiközösítés, fizikai bántalmazás, tanári megkülönböztetés). Míg az előző felmérésnél a tanulók csaknem egyharmadát érte valamilyen kudarc, 2005-ben a diákok egynegyede számolt be erről. A kudarcok zömmel *tanulmányi jellegűek: rossz osztályzat, bukás, csak ezeket követi a társakkal és a tanárokkal kialakult konfliktus*. A *sikerek – sérelmek – kudarcok a válaszok alapján a tanulmányi eredmények – társas kapcsolatok – tanár, diák viszony tengelyén jelentkeznek*. Ez azt jelenti, hogy az iskoláknak, a tanároknak komoly esélye van a diákok sikertelenségének és kudarcainak a befolyásolására, és a sérelmek kialakulásának a megelőzésére. Ezek a kudarcok a diákoknak az iskolához való kapcsolatát és későbbi életútját is meghatározzák. Az a feltételezésünk, mely az iskolához fűződő kapcsolatot jelentős mértékben az iskolai és osztályközösség működésével, valamint a diákok egymáshoz fűződő kapcsolatával magyarázta, igazolódott, hisz azok, akik nem szeretik iskolájukat és osztályukat, azt jelentős mértékben a közösség hiányával (nem összetartó, klikkek vannak, stb.) és a diákok közötti konfliktussal („bunkók vannak az osztályban”, „a felsőbb évesek szívatnak”,

stb.) indokolták. A kudarcok és sérelmek az iskolával és a tanulással szembeni elutasító magatartást alakítanak ki, az iskoláknak ezekre is figyelni kell. Mivel nem vonjuk kétségbe, hogy az iskolák most is komoly tevékenységet fejtenek ki e területeken, csak a *problémák kiterjedtségére, azoknak a diákok által észlelt mértékére, a problémáknak a diákok körében való elterjedtségére, az érintettség mértékére* utaltunk.

A diákok saját iskoláik helyzetében mindkét vizsgált évben a következő területeken látták problémákat:

az iskolák felszereltsége és állaga

az informatikai ellátás

sportolás lehetőségek hiánya

a tanár – diák viszony

a diákok közötti kapcsolat

az oktatás színvonala

oktatásszervezési problémák

az iskolák szolgáltatásai (menza, büfé)

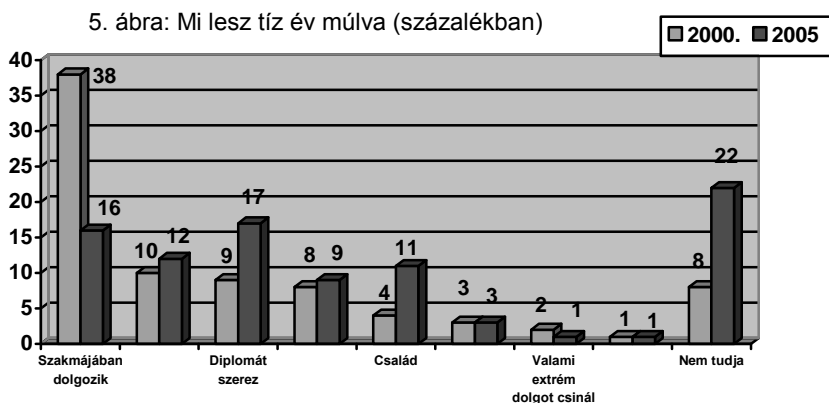
a dohányzás tilalma

a szórakozási lehetőségek hiánya

a romákkal való kapcsolat

a bejárás körülményei

Arra a kérdésünkre, hogy milyen területeken változtatnának az iskola működésében, saját problémalistájuk alapján, az azokban megjelölt területeken látnák szükségesnek a változtatásokat. Változtatnának az iskolák felszereltségén, az informatikai eszközökkel való ellátottságban, az oktatásszervezésben, a tanár – diák kapcsolatban. Ez utóbbit illetően egyszerre fogalmazódik meg a „megértő tanár” és a „szigorú tanár” iránti igény, azaz a diákok elutasítják a túlzott követelményeket, de a színvonaltalansághoz vezető engedékenységet is. A diákok egy jelentős részében – valószínűleg a kudarcokkal és sérelmekkel küzdőkben – kifejezetten erős tanárellenesség érzékelhető, „kirúgnák”, „lecserélnék”, „elküldenék” a tanárok egy részét. Ezek a válaszok korábban megfogalmazott következtetéseinket támasztják alá: az iskoláknak lényeges változást kell véghezvinniük működésükben, aminek egyik célja az iskolai kudarcok csökkentése és a sérelmek kialakulásának megelőzése kell, hogy legyen, másképp a diákok iskolai kudarcokkal küszködő egynegyede – egyharmada még élesebben szembefordul az iskolákkal, és komoly problémákat generál, végső soron az iskolák arra kényszerülhetnek, hogy meghatározó módon e diákjaik helyzetével foglalkozzanak. Milyen jövőképe van a diákoknak, hogyan látják életüket tíz év múlva?



A két vizsgált év között néhány, jellegzetes különbség érvényesül. 2000-ben sokkal inkább a szakmájukban akartak dolgozni; akik tanulni akartak, vagy más szakmára, vagy diplomára gondoltak a terveik között. Ez azt jelenti, hogy a diákok egyötöde már középiskolás korában szakmaváltáson gondolkodott, ami igen jelentős aránynak mondható, még akkor is, ha nem tudjuk, hogy a felsőfokú tanulmányok esetében nem szakmai továbbtanulásra gondoltak-e. Előző felmérésünk diákjai a *biztos szakma – biztos egzisztencia – család* vonatkozási kereteiben látták a jövőjüket, azaz arra a biztonságra törekvés volt a jellemző. 2005-ben viszonylag magas volt azoknak az aránya, akik még nem gondolkodtak arról, hogy milyen jövőt szeretnének megélni. Azok, akik válaszoltak a kérdésre, az elmúlt évek tendenciáinak megfelelően *tanulnának: vagy más szakmát, vagy – csaknem egyötödük – diplomát szerezne; a megszerzett szakma kevésbé vonzó számukra*. Ezek a változások megfelelnek a felsőoktatásban végbement változásoknak, és arra utalnak, hogy a korosztály elfogadta az életén át tartó tanulás gyakorlatát is, hisz tíz év múlva csak annyian dolgoznának a szakmájukban, mint amennyien pl. egyetemen tanulnának. E folyamatok közismert, hogy a szakképző iskolák tantervi céljaira, az elméleti és a gyakorlati képzésre is hatást gyakorolnak, növelik a (szakmai) felsőoktatási felkészítés fontosságát, és új hangsúlyokat mutatnak a szakképzés számára is – ez utóbbi esetében alapozni lehet a tanulást elfogadó attitűd komoly hatására is.

#### *Főbb tapasztalatok és következtetések*

A két vizsgált év között a legtöbb esetben kisebb eltérést tapasztaltunk, mint azt korábban feltételeztük. A szülői és tanulói vélemények és elvárások, valamint motívumok nem változtak lényegesen az elmúlt félévtizedben. A legkarakteresebb változás a szülők elvárásaiban következett be, akik nagyobb szerepet szánának az iskolának gyermekeik nevelésében, amit nevelésként, és nem fegyelmezésként értelmeznek. Emellett komoly elvárás érvényesül az

iskolának a tanításon, a tanórán túli tevékenységét illetően, ami szabadidős, kulturális, sport és szociális feladatok teljesítését jelenti. Ezek az eredmények azt mutatják, hogy elsősorban a szülők egyre több funkció ellátását várják el az iskoláktól.

A diákok elvárásai, véleménye és motivációi alapvetően nem sokat változtak öt év alatt, azaz a változásokhoz fűződő feltételezéseink nem igazolódtak. A diákoknak az iskola a kötelező tanuláson túl a választott szakmát és az osztály, kisebb mértékben az iskolai közösséget jelenti, ahol lényeges a jó közösségi szellem és a jó légkör. Mindkét vizsgált évben a diákok egynegyede, egyharmada tartozott az önmagát valamilyen szempontból, bár alapvetően tanulmányi területen sikertelennek ítézők közé. Ők azok, akikre az egyes iskoláknak kiemelten figyelni kell, ők azok, akiket sikeressé kell tenni, hogy az iskola ne kudarcokat és sérelmeket jelentsen számukra, különösen, hogy az iskolaköteles kor az ő esetükben már 18 év, azaz a teljes szakképzés időtartama „kötelező”. Ami a diákok esetében lényeges változást mutat, az a felsőfokú tanulmányok kiemelt szerepe életstratégiájukban, valamint általában is a tanulás szerepének elfogadása: sokkal kevesebben gondolják azt, mint öt éve, hogy a szakképző iskolák befejezése egyben a tanulás egyszer s mindenkorra való befejezése lenne. Ez a változás azonban olyan jellegű, ami egyrészt a „megnyújtott kamaszkor” elfogadása a megkérdőzt tanuló körében, másrészt az „életen át tartó tanulás” elvének az elfogadását is jelenti. Ezek a folyamatok különösen fontosá teszik azoknak a diákoknak a problémáit, akik kudarcként élik meg az iskolát, körükben minden bizonnyal nem ilyen természetűek ezek a folyamatok.

A továbbiakban néhány olyan következtetést fogalmazok meg, amelyek az egyes iskolák működésében is figyelembe vehetők az iskolai pedagógiai munka rövid-és hosszú távú céljainak a meghatározásánál, valamint a működés gyakorlatának az alakításánál. Ezek a következtetések mindkét vizsgált év tapasztalatait tükrözik.

Az iskolaválasztást az egyes iskolák *színvonala* jelentős mértékben befolyásolja; bár a diákok nagyobb szerepet szánnak a választott *szakmának*. Ez a szülők és a diákok eltérő motivációit jelzi, ami egyben a két fókusz-csoporttal kapcsolatos, részben eltérő iskolai, iskolafenntartói „PR-tevékenységet” igényel – a szülők esetében az egyes iskolák által biztosított lehetőségekre, míg a diákok esetében a választható szakmák lehetőségeire és sajátosságaira kell az iskoláknak koncentrálni

Bár az egyes iskolákról alapvetően informális úton jutnak információkhoz a szülők és a diákok, igen jelentős az egyes iskolák és a pályaválasztási tanácsadó írásos tájékoztató anyagainak a szerepe. Ez alátámasztja az előző pontban elmondottakat: az eredmények alapján mind a szülők, mind a diákok figyelembe veszik az említett anyagokat a továbbtanulási döntés

meghozatalakor. A két „fókusz-csoport” eltérő érdeklődése miatt valószínű, hogy külön tájékoztató anyagok szerkesztése és kiadása látszik célszerűnek.

A továbbtanulási döntés és a szakmaválasztás között nem érvényesül lényeges különbség a szülők és a gyerekeik között, bár a diákok inkább tartják önállónak döntésüket, mint szüleik. Ezt a tényt a diákok részére készített tájékoztató anyagok szerkesztésénél tanácsos figyelembe venni.

A kutatás adatai alapján lényeges eltérés érvényesül a továbbtanulás előtti és utáni szülői érdeklődésben és tájékozottságban. Ezek az adatok azt mutatják, hogy a *szülők a továbbtanulási döntés előtt aktívak, érdeklődőek és tájékozottak. Ezzel szemben a már tanuló gyerekeik iskolájáról kevésbé informálódnak, az iskolákról szerzett információk hiányosak és esetlegesek.* Információikat zömmel gyerekeiken keresztül szerzik be, így az iskola működéséről kialakított véleményüket gyerekeik iskolai eredményessége, sikerei, sérelmei és kudarcai alakítják. Nem véletlen, hogy a szülők mindössze tíz százaléka jelzett valamilyen problémát gyereke iskolája kapcsán. Addig, amíg a szülők az iskola problémáit és a változtatás lehetséges területeit alapvetően a „fegyelem” és a viselkedés területén nevezik meg, a diákok nagyobb súllyal szólnak iskoláik állagáról, felszereltségének hiányosságairól.

A kutatás eredményei alapján megfogalmazható, hogy az iskolák széles értelemben vett szervezeti tevékenységét két területen lehet javítani. Az egyik – ennek bizonyos eredményei már vannak, lásd a szülők és gyerekeik tájékozottságát az egyes iskolákról – az iskolai „PR-tevékenység” javítása az iskolák „rekrutációs-piacán”, azaz a továbbtanulás előtt álló diákok és szüleik körében. A másik a már az iskolában tanuló diákok szüleinek az eddiginél hatékonyabb bevonása az iskola életébe, hisz a felvételi előtt még igen aktív szülők hamar passzívvá válnak gyerekeik iskolájának működését illetően.

Az egyes iskoláknak és a fenntartóknak lehetőségeik határai között át kell gondolni az iskolák működésének területeit, azaz a tanórán túli lehetséges feladatokat, hisz mind a szülők, mind a diákok részéről komoly elvárás van ezeket illetően (szabadidős, kulturális, sport és szociális területeken).

A szülők részéről jelentős elvárás érezhető az iskolák nevelő feladatának erőteljesebb érvényesítésére. Ezt a szülői elvárást a diákok elvárásaival kell harmonizálni, ami azt jelenti, hogy az iskoláknak az *együttműködésre alapozó, indirekt módszerekkel történő nevelést kell megvalósítani.* Valószínű, hogy ez az iskolai és osztályközösségekre alapozó, a szervezeti és csoport identitást erősítő, a szervezeti kultúrán változtató módszerekkel valósítható csak meg. Mivel a diákok számára a színvonalas képzés fontos dolog, ezt az iskolai, szervezeti és csoport identitást erősítő programokat a képzés színvonalának, és az együttműködésnek az erősítésével lehet leginkább elérni.

***Felhasznált irodalom:***

- Andor Mihály: Az esélyek újratermelődése. *Educatio* 1998 Ősz, 419-436.
- Andor Mihály: Az iskolákon át vezető út. *Új Pedagógiai Szemle* 1999.10. 3-18.
- Csákó Mihály: Szakirányú továbbtanulás. *Educatio* 1998 Ősz, 470-487.
- Fehérvári Anikó: A szakmatanulás esélyei. *Educatio* 1999. Nyár, 401-406.
- Fehérvári Anikó – Liskó Ilona: Felvételi szelekció a középfokú oktatásban. Budapest, Oktatókutató, 1998.
- Fónai Mihály – Papik Péter: Vélemények és elvárások a Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Önkormányzat által fenntartott szakképző iskolákról. *Módszertani Közlemények* 2002. 1. 15-23.
- Forray R. Katalin – Híves Tamás: A szakképző intézmények alkalmazkodása a társadalmi-gazdasági feltételekhez (1990-2000). Oktatókutató Intézet. Kutatás közben N. 249.
- Gábor Kálmán: Ifjúságkutatás. *Educatio* 1996.
- Gaszó Ferenc: Esélyek és orientációk: fiatalok az ezredfordulón. Budapest, Okker 1999.
- Gaszó Ferenc: Fiatalok a munkaerőpiacon. Budapest, Okker 1998.
- Györgyi Zoltán – Imre Anna: Az alap-és középfok közötti átmenet. *Educatio Füzetek* 228.
- Lannert Judit: Középfokú-választás a kilencvenes évek végén. <http://www.oki.hu>
- Lannert Judit: Pályaorientációk. *Educatio* 1998 Ősz, 436-447.
- Liskó Ilona: A közoktatás és a szakképzés illeszkedése. Oktatókutató Intézet. Kutatás közben. N. 239.
- Liskó Ilona: Cigány tanulók a középfokú iskolákban. *Új Pedagógiai Szemle* 2002.11. 17-39.
- Liskó Ilona: Kudarok középfokú iskolákban. Oktatókutató Intézet. Kutatás közben. N. 250.
- Liskó Ilona: Továbbtanulás és oktatáspolitikai. *Educatio* 1998 Ősz, 500-515.
- Mártonfi György: Pályaválasztás és munkaerőpiac. *Educatio* 1998 Ősz, 454-470.
- Szabó Ildikó: Az iskolaválasztástól a pályaválasztásig. <http://www.oki.hu>
- Váry Annamária: Pályatanácsadás a munkaerőpiacon. *Educatio* 1998 Ősz, 515-527.
- Zakar András: Pályaválasztási elméletek. Tankönyvkiadó, 1988.

***Francz Vilmos:***

## **HAJSZÁLGYÖKEREK A TÁRSADALMI TALAJBAN. SZÉLESKÖRŰ INTÉZMÉNYI KAPCSOLATOK<sup>1</sup>**

Az iskolán kívüli felnőttoktatás az 1970-es évektől új reneszánszát kezdte élni. Gazdag e jelek példatára. Hajlamos vagyok e folyamatba sorolni a népművelőképző főiskolák, egyetemek, közöttük a „durkológia” azon törekvéseit is, hogy hallgatóit ne csak az intézet falain belül képezze szakemberré, hanem képzésükbe minél több szálon kapcsolja be társadalmi környezetüket, az ott működő intézményeket, gazdasági, igazgatási, egészségügyi és egyéb szervezeteket, amelyek az emberrel munkát biztosító és művelő, egészségóvó, regeneráló, stb. szerepben foglalkoznak.

Kézenfekvő módszere volt ennek a szervezett üzem-, intézménylátogatásokon túl a szakmai gyakorlatok kihelyezése társadalmi környezetbe: iskolába, könyvtárba, múzeumba, művelődési otthon jellegű intézménybe, termelő üzembe, igazgatási stb. közintézménybe, alkotói műhelybe. Erre már a felsőoktatással kapcsolatos jogi háttér és szakpublikációk sora is készített. A korábbi magyar szakmai képzés, szakmai továbbképzés meg elégséges példátartat is mutathatott ehhez.

Felismerték, hogy a felnőttképzés társadalmiasítását a felnőttképzők képzésének társadalmiasításával hasznos kezdeni, hogy leendő munkájukra példát már a pályára készülve láthassanak, és begyakorolhassák magukat ebbe a holnap népművelői, hogy e folyamatban esetleg andragógusokká is válhassanak, amennyiben a majdani munkaköri szerepük ezt megengedi számukra, vagy éppenséggel majd erre készíteti őket.

A hallgatói gyakorlatok külső színterekre helyezésének alapvető motivációi között volt egyéb megfontolás és felismerés is. A tanszékvezető (dr. Durkó Mátyás) Karácsony Sándor népművelői szemléletéből kisarjadó törekvése: *a képzés gyakorlati részét az emberi élet közvetlen terein, a tanokat élőben kell kipróbálni, és feltölteni is az ott gyűjthető tapasztalatokból kell. Sőt, feltölteni közvetlenül, szinte azonnal életre kelő haszonnal csakis ott lehet.* Vagy Németh László felismerésének elfogadása: *„Ahol források vannak... a tanárnak nem lehet más dolga, mint a tanulókat a forrásokra vinni.”*

Praktikusabb okok egész sora kívánczik még ide. Pl. olyan, hogy a közművelődés szolgálatait megtervezni csak akkor lehet igazán, ha megismerjük a „fogyasztókör” (a célpopuláció=lakossági cél réteg) információ igényét, tudás- és regenerációs szükségleteit, az azok feltárására, rendezésére, kiszolgálására hivatott intézmények objektív és szubjektív adottságait, az ezeket szinten tartó, netán fejlesztő anyagi háttérének

---

<sup>1</sup> Másodközlés, első megjelenés: SZÍN 11/5. 2006. októberi szám

jellemzőit, az e tárgykörökben nélkülözhetetlen adminisztrációs tennivalóit, ezek statikus és dinamikus rendszerét, taxatív jellemzőit.

Felismerték, hogy a munka tervezéséhez, hatékony végrehajtásához tudni kell a képzés- nevelés, a népművelés megvalósításában résztvevők közötti szereposztást (a szerepek statikus strukturálódását), e szerepek kiterjedésének mennyiségi mutatóit, mint a végrehajtás feltétel rendszerét: irányszárait, ezek strukturálódását (a taxatív struktúra jellemzőit), nem kevésbé pedig azt, hogy a képzést-nevelést, közművelést végző egységek között mi milyen munkakapcsolat rendszerben (dinamikus struktúrában) valósul meg egymás munkáját segítve, kiegészítve, netán pótolva.

Ezeket pedig nem elégséges statisztikai jelentésekből, a belőlük fakadó, hozzájuk tapadó szakmai írásokból (cikkekből, tanulmányokból), tanácskozássok előadásaiból, tömegkommunikációs tudósításokból megismerni. Konkrét (nem elvont) megismerésük csakis a végrehajtási helyeken rájuk irányuló kutatásokban, a bennük való effektív részvétel útján lehetséges megfelelő szinten.

Jellemző volt ekkor még, hogy az effajta társadalmi mélyrenézést csakis hivatásos kutatási intézmények, vagy a felsőoktatási intézmények szociológia tárgyban képzett, de legalább olvasott oktatói az erre nyitott hallgatóik bevonásával tudták csak elvégezni. A helyileg elérhető és viszonylag olcsóbb megoldás ez az utóbbi volt. Márpedig – akkor úgy tartottuk – szocialista társadalomban nemcsak a képzést-nevelést, de a közművelődést is pontosan kell tervezni célközösséghez szabva, tartalma, kapcsolatrendszere, eszközrendszere, anyagi háttere, adminisztrálása szempontjából egyaránt. A tervezés kellékeit, azok működését pedig leginkább társadalmi színtereiken lehet igazán megismerni.

Természetesen elnagyolva az indokok külső körét, a fentiekhez hasonló megfontolásokból vonta szakemberképző programjába társadalmi környezetének oktatási célra hasznosítható elemeit e tanszék is.

Volt egy konkrét belső oka is erre: az intézményen belüli státusz és szakemberhiány. Ez okból hívott oktatói és gyakorlatvezetői szerepre is külsősöket társintézményektől, módszertani irányító intézményektől, igazgatási stb. szervektől munkaszerződéssel, vagy megbízási jogviszonyban; többek között engem is.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> a./ Durkó Máttyás: Az andragógiai képzés alakulása a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán /Művelődéstudományi sorozat 2., 160-161. old. XXV., XXXVII. táblázat; KVALITÁS, Debrecen, 1995./

b./ Munkaszerződés sz. a KLTE B.K. Rectori Hivatalán 4035/1979. GI., Lectori Hivatalán 11-II/40-1981.; Megbízási szerződés a KLTE B.K. Felnőttnevelési és Közművelődési Tanszékén 39/1991. szerz. sz., 129/1991. szerz. sz., Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszékén 35-II/26-2/1992. Bhsz. (34/II-1992. Sz.o. szám).



Amikor elméleti anyagot tanítottunk, mint én: *A népművelő munka gyakorlati jellemzői, A felnőttoktatás rendszere, A közművelődés és a felnőttoktatás intézményrendszere, Intézményi tervezés* tárgycsoportokban a tanszéki u.n. Hálózattervben, ill. a hozzá kapcsolódó – a gyakorlati ember nyelvén szólva – tantárgy tervben előírtakat közvetítettük a magunk képzettségi, olvasottsági, pedagógiai, gyakorlati jártasságunk, retorikai képességünk szintjén. Mi sem természetesebb!

Viszont amikor a szakmánk gyakorlati ismeretei, munkánkból fakadó tapasztalatai volt a tárgy, pl. szemináriumokon, olyan szakmai mélységekbe vihattuk a tanítványainkat élményt nyújtva, amelyekre az elméleti oktatók csak esetlegesen voltak képesek. Érthető. Hiszen a tényleg népművelői pályára készülő hallgatót elsősorban a szakma gyakorlati ismeretanyaga, szerkezeti elemei, azok működési mechanizmusa, lehetséges kapcsolatrendszere, a munkánk metodikája érdekelte. És csak ezt követően mindennek az elméleti, tudományos háttére.

Nem mi, oktatók vallottuk ezt, hanem maguk a hallgatók. A mai napig hallok ilyen tartalmú megfogalmazásokat volt tanítványaimtól – legyenek bár a közművelődés oktatói terein vezető elméleti emberek ma: töletek tanultuk meg a szakma csínját-bínját, a lehetséges mozgásformákat, a tényleges elvárásokat.

E tapasztalataik tényleges alapja pedig az lehetett, hogy mi nem a szakma elméleti háttérétől indítottunk a gyakorlat irányába. Hanem fordítva járattuk, jártuk be az utat velük. Munkánk gyakorlatától indultunk annak elméleti mélységei irányába.

/ Én, mert fő feladatomban az ismeretterjesztés, a közművelődési felnőttképzés, nevelés szakmai irányítása, sok részterületének operatív szervezése, elemzése, eredményeinek népszerűsítése volt főhivatású állásomban (a Debreceni és Hajdú-Bihar Megyei Művelődési Központban, a később „Kölcsey” néven nevezett intézményben), leginkább ennek tereit, elméleti vonatkozásait igyekeztem közel hozni tanítványaimhoz. 1971-1974 között a Tanítóképző Főiskola népművelésszakosainak gyakorlatvezetőjeként, népművelés-kutatás tárgyú speciál kollégiumuk vezetőjeként, 1979-1981 között a KLTE B.K. népművelőképző tanszéke – valamilyen tanári szak társításában - népművelő szakos hallgatóinak óraadó és szemináriumvezető tanáraként, majd 1991-1992 másfél tanévében népművelési gyakorlatvezető tanáraként, ismeretterjesztési speciál kollégiumot vezető tanárként dolgoztam együtt népművelés szakot végző, illetve a közművelődés terein mozgó hallgatókkal. Mindkét speciál kollégiumhoz kapcsolódtak más felsőoktatási intézmény /KLTE, DOTE, DATE, Ybl Építőipari Főiskola/ népművelési kutatásban résztvevő, illetve ismeretterjesztő munkára készülő más szakos hallgatói is. Élvezet volt velük dolgozni./

Ekkor már rendelet kötelezte a felsőfokú oktatási intézmények hallgatóit, hogy szakterületük ismeretterjesztő szakembereivé képeztessék magukat, mi „Kölcsösek”, a TIT-tel karöltve a fenti stúdiumokba is beágyazva végeztük el a képző feladatot az érintett felsőfokú oktatási intézmények szakembereinek bevonásával, de az ő intézményi keretükön kívül készült és realizált tematikával.

A hallgatók az intézeti (tanszéki) Hálótervben (képzési programjukban) számukra gyakorlati jegyért kötelezőként előírt gyakorlatukat gyakorlatvezető tanárunk (jelen esetben személyem) irányításával, ellenőrzése alatt végezték.

S a gyakorlataik? Témakörüket, munkaformáikat, eszközrendszerüket, színtereiket, érintett célpopulációikat tekintve nagyon változatosak voltak. A kutatási programokban való részvétel kivételével maguk választhatták meg a témájukat, az annak megfelelő célközönséget, a művelet helyszínét, eszközrendszerét, módszerét (módszertárát). Elvégezték az alkalom propaganda feladatait. Megszervezték a gyakorlat kivitelezését, anyagi támogatójával egyetemben. És elvégezték annak valamennyi adminisztrációs műveletét előtte és utána egyaránt. Azaz a gyakorlatban teljes körű szabadságot élveztek, teljes körű felelősséget vállaltak, és valósítottak meg. Igazi alkotó (tervező, szervező, végrehajtó, elemző) szerep volt ez a számukra. Katartikus élmény, ha jól, ha kevésbé jól sikerült is a gyakorlat. S milyen intézményi, szervezeti körben tevékenykedtek e közben?

Mint: a Hajdú-Bihar Megyei Könyvtár, a Déri Múzeum a Debreceni Irodalmi Múzeum, a Református Kollégium Nagykönyvtára, a Hajdú-Bihar Megyei Levéltár, a Kölcsö Művelődési Központ, a Debreceni Zenei Könyvtár, a Hortobágyi Nemzeti Park, a Debreceni Állatkert, a Kodály Kórus, a Medgyessy Ferenc Képzőművészeti Kör Debrecenben, Hortobágyon, a Pásztor Múzeum, a Nagykereki Bocskai Várkastély, erődfalaink Hajdúszoboszlón, Hajdúdorogon, a Csörsz-árok feltárt részei a halápi erdő részben, Bánkon az Erdei Bemutató Ház, mint az emlékházaink: Balmazújvároson Veres Péteré, Bakonszegen Bessenyei Györgyé, Álmosdon Kölcsö Ferencé, Biharnagybajomban Szűcs Sándoré, vagy Tiszacsegén a Zsellérház, templomromjaink Fancsikán, a gúti erdőben, Zeleméren vagy Herpályon, hajdú-házaink Hajdúböszörmény Skanzenében. Aztán oktatási intézményeink egész sora, általános iskolák, a középiskolák jelesebbjei. A gyakorlati programok ezen létesítmények bemutatását történeti, művelődéstörténeti, építészeti, és mai funkciójuk szempontjából végezték el leginkább, vagy önállóan, vagy a bennük zajló rendezvény-sorozathoz kötődve! Bemutattak üzemi termelési környezeteket, technológiai folyamatokat, pl. az MGM-ben, a Biogalban, a MEDICOR-ban, a MÁV Debreceni Járműjavítóban, szolgáltató rendszereket, mint pl. a Debreceni Kisipari Szövetkezet, vagy a Háziipari Szövetkezet volt, egy-egy alkotó

művész műhelyét: pl. mint a képzőművész Bíró Lajos, Józsa János, Szilágyi Elek, a fotóművész Máthé András, Vencsellei István, Hapák József, a népművész fekete kerámiás Fazekas István már hajdúszoboszlói telepén, vagy ifj. Fazekas Lajos Nádudvaron, Császi Ferenc, Galántfy András fafaragó Hajdúszoboszlón, a szőttes készítő dr. Papp Lászlóné Debrecenben, a derecskei Erdei Sándor szűrszabó, Kathy László a debreceni szíjgyártó, Újvárosi Imre bőrdíszműves vagy Kerékgyártó Sándor a debreceni mézeskalácsos műhelye volt.

Több tanuló csak tudományági, vagy más elméleti témakör /történelem, művelődéstörténet, természettudományos és műszaki eredmények, irodalom, írók, művészek, esetleg azok egy-egy tematikus körének/ bemutatására vállalkozott. Ezeket a tanulókat tervező, előkészítő, eszközbeszerző munkájuk során a gyakorlatukat befogadó intézmény dolgozói segítették. Pl. a Kölcsey Művelődési Központban leginkább a Felnőttnevelési Stúdió médiatárosai dr. Vikárné Kéry Judit, ill. az elektrotechnikai csoport munkatársai Csízi Endre irányítása vagy éppen aktív közreműködése mellett. A népművelőjelölt gyakorlati bemutatója igen változatos volt a helyszínek, a kommunikációs alkalmak műfaja, megjelenési (kivitelezési) formája, eszközrendszere, metodikája, célközönsége (hallgatói, látogatói, versenyzői stb.) szempontjából egyaránt.

A termelő üzem, a szolgáltató ipar vállalatainak, ezek egységeinek az alkotó művészeknek, művészeti csoportoknak, közösségeknek a bemutatása – szinte magától értetődően – saját környezetükben zajlott. Bár termelő üzem vagy kereskedelmi egység, alkotó művész termékeinek, alkotásainak bemutatására gyakorta külső közintézmény /művelődési ház, iskola, könyvtár, ifjúsági klub stb./ biztosított helyet.

Gyakorlataik formaskálája, és ebből adódóan metodikája is igencsak tág volt. Pl. sorozatban fordult elő: rendhagyó tanóra, előadás, kamara kiállítás, szemléltetett ismeretterjesztő előadás, közönség-, művésztalálkozó, kisebb tematikus szellemi vetélkedő, szereposztásban imitált író-olvasó találkozó, termék vagy intézmény bemutató és a hozzá társuló szakmai megbeszélés, esetleg vita. Ezeket többször sajtó kritika egészítette ki a hallgató által érintett intézmény /egyetem, főiskola/ belső lapjában, néha a Hajdú-Bihar megyei Naplóban, vagy az esemény által érintett más helyi lapban. Előfordult, hogy népművelési, ill. pedagógiai szaklap, a Népművelés ill. a Köznevelés közölt írást a hallgatói gyakorlat alkalmáról. Emlékezetem szerint ez a két eset nevezetes személyiséget jubileuma alkalmából ünneplő ill. történelmi évforduló eseménysorozatának része volt.

A gyakorlattal kapcsolatos népművelői teendők teljes körét a hallgató látta el. Önállósága csak azokon a helyeken (pontokon) csorbult, amely résztvevővel ellátására ő nem bizonyult elégségesnek, vagy főleg terjedelmi okokból

meghaladta az elvégzendő részfeladat az ő kapacitását. Ilyen esetekben viszont elsősorban a hallgató társai segítségét kérhette hiánypótló munkaerőként. És csak ha ez sem volt elég, vagy anyagi fedezetre volt szüksége, akkor fordulhatott segítségért a gyakorlati alkalmat fogadó, netán igénylő - ilyen is előfordult (!) - intézmény (szerv) munkatársaihoz.

Ez az önállóságot elváró gyakorlatvezetői idea, általában meg tudott valósulni. Érdekes módon: a tanítványaim nagyobb része számára presztizs kérdés volt, hogy tudnak-e önállóan végére járni a feladatuknak.

Tervezetük teljes didaktikai körét leírták, majd a kivitelezése előtt bemutatták véleményezésre. A művet ezen szakaszában csak nagyon indokoltnak látszó esetekben avatkoztam bele a hallgatói elképzelésekbe. Jobbnak tapasztaltam, ha – természetesen még a közönségük előtti megjelenésüket megelőzően – maguktól jönnek rá a bakijaikra. Ez esetekben nagyobb volt a korrekciós készségük, s a társaiktól is céltudatosabban kértek segítséget. Természetesen az effektív munka indításához szükséges alapinformációt mindig jó időben megadtam a számukra. A saját véleményem soha sem állítottam a tanítványaim elé tézisként. Megelégedtem azzal, ha azokat megfontolandóként felismerték. Nem vártam el, hogy elfogadják, de azt keményen, hogy a döntéseikért a megvalósítás során tudják vállalni a felelősséget; s ha tévedtek, legyen erejük elismerni. E pedagógiai (beszélgető) módszerrel mindig sikerült a gyakorlatukat jó hangulatban elvégeztetni velük, elvégezniük. Gyakorlatuk befejezésére szinte minden esetben kiváló szakmai kapcsolat alakulhatott (alakult) ki közöttük és a munkájukat befogadó intézmény, szervezet érintett munkatársai között. Munkájuk egyik hivatalos véleményezője (leginkább írásban) mindig a fogadó intézmény reszortos dolgozója volt. A másik én. Én az értékelést csoport keretben, igazi munkamegbeszélésen végeztem el mindig, amikor ennek meg tudtuk teremteni a módját. Bevált. Az önértékelés hajlamát is jó irányba fejlesztette e módszer.

Mint minden közművelődési alkalmat, a hallgatói gyakorlat alkalmát is dokumentálnia kellett a bemutató népművelő jelöltnek, munkanaplóban, ha lehetett a helyet adó intézményében, ha ez nem volt lehetséges, rövid, de minden lényegét érintő írásbeli önértékelés formájában.<sup>2</sup>

A fenti ismeretterjesztő rendezvény jellegű formától teljesen eltérő szakmai gyakorlati mód volt a főiskolai, egyetemi hallgatók bekapcsolása kutatásokba, ill. a közművelődési kísérleteink operatív végrehajtásába. Bár e

---

2. Hajdú-Bihar Megyei Levéltár XXVI. 925.: A/11. XXII/17.; D/1. VII/; 7/2. I/5.; K/4. III.1.; K/4. VI.3.; K/4., VI/7.; Y/1. I/2. Durkó, I/3. Francz;

munkaváltozatokban való adatgyűjtő, adatfeldolgozó, netán szerzői részvételért kis mértékű tiszteletdíjat is fizettünk a társuló tanítványainknak. Az effajta feladatokba a Debreceni Tanítóképző népművelő könyvtáros szak hallgatóit kapcsoltuk először 1972-ben, majd újra 1973-ban. Első alkalommal a derecskei járás hat településének iskoláiban és közművelődési intézményeiben vizsgáltuk kutató programunkkal, hogy a két intézményrendszer mit végez közösen a települések általános és középiskolásainak nevelése, művelése érdekében, ezt hogyan fogadják a tanulók, az együtt munkálkodásról hogyan vélekednek a pedagógusok ill. a közművelődés helyi intézményeinek szakemberei /könyvtárosok, népművelők, moziüzemi vezetők/, a társadalmi élet helyi vezetői.<sup>3</sup>

Abban az időben végeztük e munkát, amikor olyan eszmék kaptak szárnyra, mint: „Nem az a művelt, aki sok mindent tud, hanem, aki sok minden iránt érdeklődik, és a szerzett benyomásokból világot tud magában kialakítani, amely viszonylag jól tükrözi a valóságot.”<sup>4</sup> „Művelt a sok iránt érdeklődő. Művelt a valóságot jól, helyesen visszatükröző ember.”<sup>5</sup>

Ugye mennyire aktuális nézetek ezek ma is? Sőt méginkább aktuálisak!

A hallgatókat egyetemek, főiskolák közti speciális kollégium keretében készítettük fel az adatfelvevő, és adatfeldolgozó munkára. Ez a munkahelyi művelődés tárgyú speciálkollégium népművelő, pedagógus, agrármérnök, építészmérnök és orvosi pályára készülőköt toborzott eredménnyel. Az itt szerzett kutatási ismereteik technikai, technológiai részét tudták alkalmazni adaptálva ebben a kutatási programban is. Majd az adatfelvétellel, feldolgozással ténylegesen vállalkozókat az időszakra jellemző kisebb tiszteletdíjakkal fizettük. A felkészítés is, a bérezésük is a TIT Hajdú-Bihar Megyei Szervezetén keresztül történt. A felkészítő és a kutatást elvégző munkacsoportnak a KLTE Bölcsészettudományi Karának a Felnőttnevelési és Közművelődési, a Szociológiai, a Pedagógiai Tanszékéről, a TIT érintett szakosztályaiból voltak tagjai.

E speciál kollégium tagjait elsősorban nem e kutatói program munkálataira készítettük fel, hanem általában a munkahelyi közművelődés tervezésének, szervezésének, lebonyolításának teendőire – amennyire ez egy ilyen (végeredményben tanfolyami) keretben elvégezhető volt. A munkahelyi nevelés empirikus vizsgálatának kérdésköreit éppen csak felvázolhattuk.

1979/80 fordulóján dr. Keresztesné dr. Várhelyi Ilona doktori értekezése alapján a Népművelési Intézet Művelődési Otthon Osztályának anyagi

---

<sup>3</sup> Francz Vilmos: A közművelődés az iskolai oktató-nevelő munkában /Az iskolai munka időszzerű kérdései sorozat 9. sz.; kiadta a H-B. Megyei Tanács VB. Pedagógus Továbbfejlesztési Intézete, Debrecen, 1975.

<sup>4</sup> Benedek István: Lélektől lélekig /Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1971., 83. l./

<sup>5</sup> Zsolnai József /Köznevelés, 1971. 12. sz. 5. old./

támogatásával kezdett a „Kölcsy” a finn tanulókori képzési forma Hajdú-Bihar megyei adaptálásához. Ebben a „durkológiának” az eszmei háttér szerep jutott, és elsősorban a tanszékvezető folyamatos figyelme által és volt oktató, kutató kollégája Várhelyi Ilonának a szakmai (konzulensi) jelenlétével. A hallgatók e munkafolyamatban tanszéki megbízásuk alapján leginkább megfigyelőként, és a megfigyelések leírt változatainak tanszékre juttatásával, a kísérletek egy-egy elemének minősítésével kapcsolódtak. Részben a megbeszélésen hallottak és ez alapján mondhatta dr. Durkó Máttyás a második kísérleti évet záró megbeszélésen többek között, hogy: „...egyike az utóbbi évtized legjelentősebb közművelődési kísérleteinek ez az önművelő (tanulókori) forma. ... A folytatása természetesen kívánatos, újabb környezetekben is.”<sup>6</sup> 1984 nyarának, őszének fordulóján a cigányok és művelődési jellemzőik megyei vizsgálatába kezdett a KLTE B.K. Felnőttnevelési és Közművelődési Tanszékének oktatóiból, a TIT Megyei Szervezetének Módszertani Bizottságából, a Magyar Népművelők Egyesülete Hajdú-Bihar Megyei Szervezetének tagjaiból szerveződött alkalmi munkaközösség. Az adatfelvételt (dokumentum-vizsgálat, kérdőíves adatfelvétel, interjúkészítés, megfigyelés) módszerével most is egyetemi és főiskolai hallgatókkal végeztettük. E munkát is tanulmánykötetben zártuk. A szerzők között ott vannak a tanszék akkori tanáraiból is hárman.<sup>7</sup>

A Hajdú-Bihar Megyei és Debreceni Művelődési Ház (1975-től Központ, 1978-tól „Kölcsy”) szakmai irányításával, operatív lebonyolításában több országos, sőt Európa híré iskolai, munkahelyi nevelési programot valósított meg megyénkegész területén. Ilyen volt a „Debreceni Kaleidoszkóp”, amely helyismeretszerző programba vont normál korú, általános és középiskolásokat, szakmunkás tanulókat Debrecenben, adaptálás után Balmazújvároson és Hajdúszoboszlón, a „Korunk valósága”, amely a megye termelő, szolgáltató iparágaiban (a kis- és nagyipar) munkahelyein toborozta résztvevőit, a „Mezőgazdaság szocialista kultúrája” az állami gazdaságok, mezőgazdasági termelő szövetkezetek dolgozói körében hatott, a „Közszolgálatban” a közalkalmazottakat vont programjába: a nem orvosi munkakörben dolgozó egészségügyieket, gyógyszerészeket, közigazgatási, postai apparátusok nem vezető beosztású tagjait.

E programok éves tematikáiban témaajánlóként vett részt az egyetemi hallgatók felkészültebb, érdeklődőbb része szaktanáraik vezetésével. Más

---

<sup>6</sup> Francz Vilmos-Keresztesné Várhelyi Ilona: Tanulókör változatok a Hajdúságban – Számvetés... /Népművelési Intézet Művelődési Otthon Osztálya; Kölcsy Ferenc Művelődési Központ Felnőttnevelési Stúdiója; Budapest-Debrecen, 1981., 118.l./

<sup>7</sup> [Francz Vilmos]: CIGÁNYOK-MŰVELŐDÉSÜK – Tanulmányok Hajdú-Bihar megyéből. /A szerzők között dr. Arany Erzsébet, dr. Boros Sándor képviselte a korabeli tanszéket./; Debrecen, 1986. -

társaik a nevező dolgozókat felkészítő, számonkérő programjainkban az üzemi (munkahelyi), a közművelődési intézmények (művelődési otthon jellegűek, könyvtárak, múzeumi részlegek, TIT szakosztályok) asszisztenseiként egy-egy témafelelős munkatársunk irányításával végezték a rábízott feladatokat.

Adatfelvevőként, adatfeldolgozóként is jelen volt az egyetemi és főiskolai hallgatók közül igen sok vagy gyakorlati feladatuként, vagy szintén kis tiszteletdíjas szellemi diákmunka keretében a programokkal („művelődési mozgalmainkkal”) kapcsolatos véleménykutatásainkban 1972-ben, 1973-ban, 1975-ben, 1983-ban, 1985-86-ban. Témafelelős munkatársaink irányították a munkálataikat. Ők szerették az effajta foglalkoztatásukat. Nekünk pedig nagy szükségünk volt az ő operatív segítségükre. Minden ilyen hallgatókat foglalkoztató alkalommal, közös munkában, oldalunkon szerezték meg a népművelői munkában nélkülözhetetlen gyakorlati képességüket. Ezeknél is komolyabb hallgatói gyakorlatnak bizonyult 1983-ban, majd 1986-ban elvégzett átfogó munkahelyi művelődés kutatásunkba kapcsolásuk.

1983/84 fordulóján a megye összesen 61 nagy, közép- és kisvállalatában azt vizsgáltuk, hogy melyek a munkahelyi nevelés jellemzői.

- Milyen belső és külső szervek között oszlik meg és milyen arányban a munkahelyi nevelés feladata. /Tehát a nevelő munkának a statikus és a taxatív struktúráldását./ -

A kutatás leírása, eredményei, figyelmeztetései önálló kötetben kerültek a munkahelyi nevelést tervezők, szervezők kezébe.<sup>8</sup>

1986-ban az előbb vizsgált 61 üzem 27.8 %-ban, 17 üzemből azt tártuk fel, hogy milyen irányú, tartalmú, módszerű, mértékű a megvalósításban résztvevő egységek munkakapcsolata a tervezés, a végrehajtás során és az eredmények, hiányok értékelésében. /Tehát a nevelőmunkában tapasztalható dinamikus struktúrát./ Az utóbbi alkalommal már csak a szakmai és politikai továbbképzésben ill. a politikai nevelésben jellemző szereposztás végrehajtásában tapasztalt dinamizmust vizsgáltuk. Kapacitás hiányában nem nézhettük meg az egyéb nevelési és közművelődési tartalmak területére jellemző dinamikus struktúráldást (munkakapcsolatokat és működésüket).

E vázolt kutatásainkra a szakmának akkortájt azért volt szüksége, mert a központi adatfeltárás, és a belőlük a kezünk ügyébe kikerült információtömeg nem volt elégséges a munkahelyi nevelés programjainak tervezéséhez.

---

<sup>8</sup>. Francz Vilmos-Oborzil Dezsőné Kincses Magdolna: A munkahelyi nevelés statikus struktúrája – Segédlet a munkahelyi neveléssel foglalkozóknak - /Kölcsy Művelődési Központ Felnőttnevelési Stúdiója; Debrecen, 1984./

Egyetemi hallgatónk elsősorban az elméleti oktatóik buzdítása alapján oktatási programjuk által kötelezőként előírva kapcsolódtak az effajta külső gyakorlati munkába. Többen a szociális gondjaik enyhítése céljából is. Viszont az önszántukból való társulás sem volt ritka, főleg azok esetében, akik komoly felkészülő munkára akarták eltölteni a tanulmányi idejüket. Általában hiszem, de sokuk életútját ismerve tudom, hogy ma is a pályán vannak. Sok esetben, komoly pozíciókban. Ezért, és a szakma melletti mai helytállásukért kalapemelés jár nekik is.

Hát ilyen okok miatt nem tudtam szó nélkül hagyni, hogy az I. Durkó Máttyás konferencia és Jubileumi Szakmai találkozó programjából kimaradt a szakmaformáló tanszék és vezetőjének ebbéli szakemberképző gyakorlata. Az általam ma is nagyra becsült volt tanítványainkban is hiányérzetet kelthetett, ha jelen voltak, kelthetne, ha olvasnának egy olyan találkozó-zárókötetet, amely nem említi meg felkészítésüknek ez igen jelentős oldalát, amit én itt csak a saját hajdani jelenlétem oldaláról tudtam vázolni. Pedig a hallgatói gyakorlatok ennél szélesebb körben zajlottak, más szaktárgyakhoz is kötődve.

***Felhasznált irodalom:***

Durkó Máttyás: Az andragógiai képzés alakulása a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán /Művelődéstudományi sorozat 2., 160-161. old. XXV., XXXVII. táblázat; KVALITÁS, Debrecen, 1995./

Francz Vilmos: A közművelődés az iskolai oktató-nevelő munkában /Az iskolai munka időszerű kérdései sorozat 9. sz.; kiadta a H-B. Megyei Tanács VB. Pedagógus Továbbfejlesztési Intézete, Debrecen, 1975.

Benedek István: Lélektől lélekig /Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1971., 83. l./

Zsolnai József /Köznevelés, 1971. 12. sz. 5. old./

Francz Vilmos-Keresztesné Várhelyi Ilona: Tanulókör változatok a Hajdúságban – Számvetés... /Népművelési Intézet Művelődési Otthon Osztálya; Kölcsey Ferenc Művelődési Központ Felnőttnevelési Stúdiója; Budapest-Debrecen, 1981., 118. l./

[Francz Vilmos]: CIGÁNYOK-MŰVELŐDÉSÜK – Tanulmányok Hajdú-Bihar megyéből. /A szerzők között dr. Arany Erzsébet, dr. Boros Sándor képviselte a korabeli tanszéket./; Debrecen, 1986. -

Francz Vilmos-Oborzil Dezsőné Kincses Magdolna: A munkahelyi nevelés statikus struktúrája – Segédlet a munkahelyi neveléssel foglalkozóknak - /Kölcsey Művelődési Központ Felnőttnevelési Stúdiója; Debrecen, 1984./



**Győri Borbála:**

## **MUNKAERŐ KERESLET - KÍNÁLAT A KÉPZETTSÉGI SZINT FÜGGVÉNYÉBEN AZ ÉSZAK-ALFÖLDI RÉGIÓBAN**

Magyarország versenyképessége növelésének egyik meghatározó eleme, hogy a gazdaság rendelkezésére áll-e megfelelő mennyiségű és minőségű munkaerő. A kilencvenes évek során az iskolázottság egyre inkább felértékelődött. Ez tetten érhető a képzett munkaerő iránti igény növekedésében, a kereseti és munkanélküliségi arányok alakulásában a különböző iskolázottságú csoportok közt.

A középiskolát végzettek kereseti előnye az általános iskolát végzettekhez képest 1986 és 1998 között több mint másfélszeresére nőtt, a diplomások kereseti előnye pedig megháromszorozódott. Ugyanakkor az iskolázottabbak kereseti előnye gyakran abból is adódik, hogy őket nagyobb arányban foglalkoztatják a termelékenyebb vállalatok. Ez egy olyan specializálódási folyamatra enged következtetni, ahol a munkaerőpiac kettészakad egy alacsony termelékenységű, zömében képzetlen munkaerőt alkalmazó és egy magas termelékenységű, iskolázott munkaerőt foglalkoztató szegmensre. Ugyanakkor nem feltétlenül igaz az, hogy a főiskolai vagy egyetemi tanulmányok piaci értéke növekedett a legjobban. (I1)

Nemzetközi összehasonlításban is megfigyelhető, hogy évtizedről évtizedre nő azoknak a fiataloknak a száma, akik az érettségit követően folytatják tanulmányaikat, és ezzel együtt egyre csökken azok aránya, akik érettségi nélkül lépnek ki az oktatási rendszerből. Mind az Európai Unió tagországaiban, mind a csatlakozásra váró országokban emelkedik a lakosság képzettségi szintje. A magyar lakosság szakmai képzettségi színvonalá elmarad az EU átlagtól.

Az Észak-alföldi Régió lakónépességének iskolai végzettsége kedvezőtlenebb az országos átlagnál. A régió legjelentősebb hátránya az országos átlaghoz képest, hogy a 18 éves korosztálynak és az idősebbeknek jóval kisebb hányada rendelkezik legalább középiskolai érettségivel. Ez gátolja az érettségi után elsajátítható, emelt szintű szakképesítés megszerzését, valamint a felsőoktatási intézményekben a továbbtanulást. Az Észak-alföldi régió lakosságából közel 14 ezren még az általános iskola első évfolyamát sem végezték el, tehát analfabéták, ezért minimális az esélyük a munkaerő-piacra való bejutásra. A régió megyéi közül Hajdú-Bihar megye lakosainak iskolázottsága a legkedvezőbb a legtöbb kategóriában. (Rozsné, 2006)

Forrás: KSH Hajdú-Bihar Megyei Igazgatósága

Végzettség	Hajdú-Bihar megye		Jász-Nagykun-Szolnok megye		Szabolcs-Szatmár-Bereg megye		Észak-alföldi régió		Magyarország	
	Létszám fő	Azonos korú nép. %-ban	Létszám fő	Azonos korú nép. %-ban	Létszám fő	Azonos korú nép. %-ban	Létszám fő	Azonos korú nép. %-ban	Létszám fő	Azonos korú nép. %-ban
10-x éves, ált. isk. 1. évf. sem végezte el	4575	0,9	2909	0,8	6041	1,2	13525	1	63116	0,7
15-x éves, legalább ált. isk. 8. évf.	388601	86,3	291092	85	387242	83,8	1066935	85	7553093	88,8
18-x éves, legalább középisk. érettségivel	144969	34	99248	30,5	123396	28,3	367613	30,9	3097032	38,2
25-x éves, egyetemi, főisk.oklevél	39277	10,8	25361	8,9	31299	8,3	95937	9,4	888345	12,6

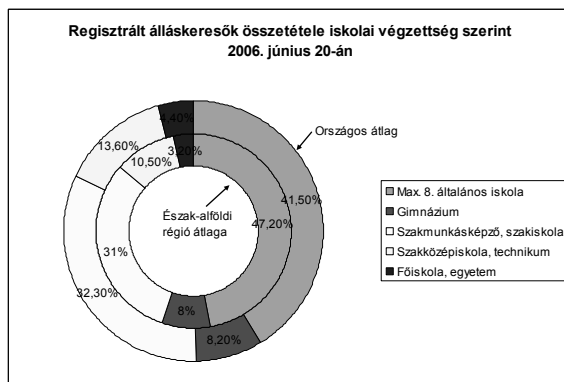
Megfigyelhető, hogy Hajdú-Bihar megyében az általános iskolai végzettséggel rendelkezők több, mint 30%-a tanul tovább középiskolában és több, mint 10% - a szerez a későbbiekben egyetemi, vagy főiskolai oklevelet. Ezek a mutatók kedvezőbbek a régió többi megyéjéhez képest. Ezt elsősorban Debrecen város oktatási centrum szerepe magyarázza.

A munkanélküliek iskolai végzettség szerinti összetétele kevésbé változott az elmúlt években. Országos szinten az alacsony iskolázottságúak munkanélkülieken belüli aránya továbbra is meghaladja a 30 százalékot. A legfeljebb általános iskolát végzettek aránya csökkent valamennyire. Ennek elsődleges oka valószínűleg az, hogy elsősorban a képzetlenek adták fel a reménytelennek tekintett munkahelykeresést, illetve, hogy az elmúlt 15 évben az első szakképesítést szerzők száma nagymértékben megnőtt.

A munkanélküliség legkevésbé a felsőfokú végzettségűeket sújtja, de arányuk a regisztrált munkanélkülieken belül hihetetlen módon növekszik. Ez elsősorban a felsőoktatás mennyiségi kiterjesztésének a következménye. A felsőoktatásban az 1990-es évek elején politikai, demográfiai okok, a diplomások jobb elhelyezkedési esélyei, a pályakezdés időben történő „kitolása”, a felsőoktatási intézmények fejkvótáért folytatott harca is a növekedés mellett szólt. (Teperics, 2002)

2006. I. félév végén az Észak-alföldi Régió átlagában a regisztrált álláskereső iskolai végzettség szerinti összetétele kedvezőtlenebb volt, mint az országos átlag. A Hajdú-Bihar Megyei Munkaügyi Központ nyilvántartásában lévők több mint fele szakképzetlen.

A diplomás regisztrált munkanélküliek (a régióban összesen 2736 fő) az összes regisztrált 3,2 %-át teszi ki, mely 1,2 % ponttal alacsonyabb az országos átlagtól.



Forrás: Foglalkoztatási Hivatal

Az Észak-alföldi Régióban iskolai végzettség szerint a legfeltűnőbb, hogy a nyilvántartásban eltöltött idő múlásával jelentősen emelkedik a legfeljebb 8 általánost végzettek száma és aránya, miközben a többi végzettségi kategóriában fokozatosan csökken. Ez is azt bizonyítja, hogy a munkelő - piacra való be-, illetve visszajutáshoz a megfelelő, piacképes szakképesítés elengedhetetlen.

Az összes regisztrálton belül szignifikáns eltérést mutat a pályakezdő és a már nem pályakezdőnek minősülő diplomások aránya. Az Észak-alföldi Régióban a pályakezdő diplomások aránya dinamikusabban emelkedett az elmúlt 7 évben, mint az országos átlag. 2000. évet követően gyorsabban emelkedett a regisztrált pályakezdő álláskereső létszáma, mint az összes regisztrálté, ezért a regisztrált pályakezdők hányada a teljes regisztrált állományon belül növekvő tendenciájú.

Összefoglalva elmondható, hogy az Észak-alföldi Régió lakónépességének iskolai végzettsége kedvezőtlenebb, mint az országos átlag, bár a megfelelő iskolázottság tenné lehetővé a további szakmai ismeretek elsajátítását. Ezt az is mutatja, hogy az új Országos Képzési Jegyzékben szereplő 416 szakképesítés több, mint felének a bemeneti feltétele az érettségi. Az iskolázottság hiányában beszűkül a szakmaválasztás lehetősége.

***Felhasznált irodalom:***

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2003-Tarsadalmi>  
Rozsné D. I. (2006): Az Észak-alföldi régió elemzése. Foglalkoztatási hivatal  
20-21. o.

Teperics K. (2002): A Hajdú-bihar megyei diplomások munkaerőpiaci helyzetének vizsgálata (A Debreceni Egyetem hatása a humánerőforrásokra). Debreceni Egyetem Földrajzi Tanszékeinek kiadványa, Debrecen. 82-83. o.

***Horváth Józsefné Bodnár Mária:***

**MAI IRÁNYVONALAK A NÉMET NÉPFŐISKOLÁK NEMZETKÖZI  
EGYÜTTMŰKÖDÉSI INTÉZETE (IIZ/DVV) FELNŐTTKÉPZÉSI  
TEVÉKENYSÉGÉBEN  
A BERLINBEN 2006. MÁJUS 4-5.-ÉN MEGRENDEZETT XII. NÉMET  
NÉPFŐISKOLAI KONGRESSZUS DOKUMENTUMAI ALAPJÁN**

*Kedves Kollégák és Hallgatók!*

Először is szeretném megköszönni a meghívást és a lehetőséget, mely alkalmat ad arra is, hogy rég nem látott kedves volt partnereket és kollégákat üdvözölhetek.

Durkó professzor emlékének tiszteletéhez én is szívesen hozzájárulok, mivel szakmai iskolateremtő tevékenységét már az 1970-es évektől megismertem, amikor a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat német referenseként volt alkalmam arra, hogy elkísérjem több német népfőiskolára, később pedig az IIZ/DVV projektkoordinátoraként közreműködtem a Debreceni Egyetem Felnőttnevelési Tanszékével folytatott együttműködésben.

Mint Önök is tudják, az IIZ/DVV Budapesti Projektirodájának 12 éves működése során Jakob Horn úr, majd pedig Prof. Dr. Heribert Hinzen igazgató úr is jó szakmai kapcsolatban volt Durkó professzorral. A Projektiroda támogatásával, az akkori Magyar Művelődési Intézettel együttműködésben jelent meg például Durkó Mátyás: Andragógia a változó társadalomban c. munkája is.

A köszönethez kapcsolódóan szeretném átadni Önöknek Hinzen professzor úr, az IIZ/DVV bonni igazgatójának üdvözlését, akire a konferencián jelenlevők közül sokan emlékeznek, hiszen a partneri együttműködés során gyakran találkoztak egymással és jelentős támogatásban is részesültek. Gondolom, sokan forgatják még most is a kézikönyvtárak polcain levő, még ma is sok vonatkozásban aktuális kiadványokat, melyeket a Projektiroda három sorozatban adott ki. Mintegy 40 kiadványról van szó! A legteljesebb kollekciót a Pécsi Egyetem FEEK szakkönyvtára birtokolja, de több példány található a TIT Szövetségben és itt a Debreceni Egyetem Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszékén is.

Előadásomban két forrásra támaszkodom: az IIZ/DVV honlapjára, és ezen belül a népfőiskolai kongresszus programjára, valamint saját benyomásaimra, mivel abban a megtiszteltetésben volt részem, hogy mint volt projektkoordinátor, meghívottként részt vehettem a berlini kongresszuson.

Először is szeretném egy mondatban megvilágítani a német népfőiskolák főbb jellemzőit, melyből azonnal megállapítható a különbség a magyar viszonyokhoz képest.

A német népfőiskolák nagy történelmi tradícióval rendelkező intézmények, melyek az egész életen át tartó tanulás színhelyei, tehát nemcsak a felnőttek, hanem a gyerekek, a felnőttek és az időskorúak iskolán kívüli, szabadidős és továbbképzési programjainak egyaránt teret adnak, mindezeket pedig specializált szakpedagógiai háttérrel, tervezéssel és közreműködéssel szervezik és bonyolítják. Minden német városban és községben működik népfőiskola, ismertségük aránya 98%-os (!) és a legtöbb német ember találkozott már vele élete folyamán. A német népfőiskolák helyi, városi, tartományi és országos szinten szövetségekbe tömörülnek.

Mint Önök előtt is ismeretes, Magyarországon ilyen átfogó, országos hálózattal rendelkező felnőttképzési intézmények nincsenek, illetve az egyes magyar felnőttképzési szervezetek és egyesületek szűkebb profillal működnek. Külön-külön természetesen sok hasonlóságot fedezhetünk fel a magyarországi felnőttképzési intézmények és a német népfőiskolák struktúrájában és tevékenységében, például a TIT (Tudományos Ismeretterjesztő Társulat) esetében is jellemző a nagy történelmi tradíció, az országos hálózati szerveződés és a pedagógiai tervezés. De sok hasonló vonást állapíthatunk meg a magyar művelődési házak tevékenységi körében is. Az MNT (Magyar Népfőiskolai Társaság) esetében inkább több az eltérés, mivel ők főleg a dániai bentlakásos népfőiskolai rendszer alapján alakították ki tevékenységüket.

Bár a jelenlévők közül sokan ismerik, most újból szeretném felhívni a figyelmet az IIZ/DVV (Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete – Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes) honlapjára, [www.iiz-dvv.de](http://www.iiz-dvv.de) (1. fólia), melyen a németül és angolul tudók bőséges, hasznos és aktuális információkat, dokumentumokat találhatnak az Intézet jelenlegi projektjeiről, programjairól, konferenciáiról, kapcsolatairól.

Az IIZ/DVV a világ legtöbb országával tart fenn kapcsolatot és minden kontinensen több országban működtet projektirodát.

Most rövid áttekintést szeretnék adni a népfőiskolai kongresszusról, melynek tartalmi kidolgozásában és szervezési munkálataiban az IIZ/DVV nagy szerepet vállalt. Úgy hiszem, hogy ebből a dokumentumszerű felsorolásból jól érzékelhetőek a német népfőiskolák és az IIZ/DVV tevékenységének mai irányvonalai.

*A XII. Német Népfőiskolai Kongresszus (2. fólia) Berlin, 2006. május 4-5.*

Mottó:

Neues lernen – Zukunft gestalten – Menschen verbinden

Újat tanulni – a jövőt formálni – az embereket összekötni.

Célok:

Jövővíziók előrevetítése, új továbbképzési koncepciók megvitatása.

A népfőiskolák integratív, esélyt-teremtő társadalmi teljesítményprofiljának bemutatása.

Az élethosszig tartó tanulás egyenrangú részének, a továbbképzésnek erősítése.

A megfelelő politikai és pénzügyi keretfeltételek biztosításának szorgalmazása a továbbképzés számára Németországban és Európában.

A német népfőiskolák minden ötödik évben megrendezik szövetségi (országos) kongresszusukat. Az idén Berlinben rendezett XII. Népfőiskolai Kongresszus minden rekordot felülmúlt az érdeklődést és a részvételt illetően. 1.500 német népfőiskolai és felnőttképzési szakember, valamint 60 ország közel 200 külföldi szakembere vett részt a nagyszabású rendezvényen. A megnyitón résztvevő neves német politikai és közéleti személyiségek néhány megállapítását azért tartom fontosnak megemlíteni, mert Önök is nagyon jól tudják, hogy a magyar felnőttképzés modernizálásához és támogatásához továbbra is törekedni kell a politikusok és döntéshozók megnyerésére. (2. fólia)

Prof. Dr. Horst Köhler, államfő:

„Állandóan tovább kell képeznünk magunkat és tanulnunk kell. Ebben a népfőiskoláknak rendkívül nagy szerepe van.

Úgy vélem, a népfőiskolák iránti kereslet egyre nagyobb lesz. Nagyon fontos, hogy a népfőiskolák rendelkezzenek a szükséges eszközökkel, a személyi és pénzügyi feltételekkel és a szükséges ellátottsággal.”

Anette Schavan, oktatási miniszter asszony:

„Az egész életen át tartó tanulás csak olyan hosszútávú finanszírozási és tanulási idő koncepció alapján működik, melyet az államnak, a tartományoknak és a helyi önkormányzatoknak egyaránt támogatniuk kell.”

Ján Figel, az Európai Bizottság általános- és szakképzés, a kultúra és többnyelvűség biztosa:

„A képzés és továbbképzés a jövőbe vetett intelligens beruházás. Ez beruházást jelent a polgáraink jövőjébe, valamint gazdaságunk és társaságaink jövőjébe is.

Christian Ude, München főpolgármestere, a Német Városi Önkormányzati Szövetség elnöke

megígérte, hogy a német önkormányzatok - melyek az intézmények háromnegyed részének fenntartói – a jövőben is a legmegbízhatóbb

partnerei maradnak a német népfőiskoláknak. Ez hangsúlyozottan vonatkozik a finanszírozásra is.

Klaus Böger, Berlin képzési szenátora a németországi népfőiskolákat „integrációs ügynökségeknek” nevezte. „A népfőiskolák a képzési munka specialistái, melyek döntően hozzájárulhatnak a nagyobb népcsoportok társadalmi integrációjához.”

Süssmuth professzor asszony, a Német Parlament volt elnöke, a DVV elnöke továbbképzési offenzívára hívott fel, hogy Németország visszanyerje a versenyképességét. „A tudástársadalomban, melyben a tudás állandóan változik, a képzés és a gazdasági fejlődés szétválaszthatatlanul összefonódik.” A szövetség, a tartományok és a helyi közösségek egyetértésére van szükség az élethosszig tartó tanulás stratégiájának kialakításában. „Mert lakhelytől és személyi körülményektől függetlenül az ország minden polgárának egyenlő esélyt kell adni az egész életen át tartó tanulásra. Különben egyre jobban szétesik a társadalom.”

Ernst Küchler, Leverkuseni főpolgármestere, volt Bundestag képviselő, a DVV elnöke:

„Ezen a kongresszuson keményen dolgoztunk és nagy egyetértésre jutottunk az egész életen tartó tanulás szükségességét illetően. Nekünk, gyakorlati szakembereknek most arra kell ügyelnünk, hogy a népfőiskolák továbbképzési munkájának fokozottabb támogatását ígérő szövetségi, tartományi és a helyi nyilatkozatok valóra is váljanak.”

A kongresszus fórumai és szakrendezvényei is képet adtak arról, hogy mi foglalkoztatja ma leginkább a német népfőiskolai és felnőttképzési szakembereket.

A fórumok a következő témákat vitatták meg: (3. fólia)

- Vízión 2020
- Pillantás a jövőbe: hogyan fogunk akkor élni, dolgozni és tanulni?
- Továbbképzés Európában
- Ki mit fizet és miért? Meddig tart az állam felelősségvállalása és milyen mértékű lehet a tanulók hozzájárulása?
- Európai finanszírozási koncepciók és modellek.
- Nagyvállalatok sikerkonceptiója
  - Elég-e a szakképzés?
  - Az általános és szakképzés és továbbképzés összefüggései.
- Felelősség a holnapért
  - Milyen mértékű egyenlőtlenséget engedhetünk meg magunknak?
  - Szociális egyenlőtlenségek
  - Stratégiák az esélyegyenlőség kialakítására.

A szakrendezvények témái: (4. fólia)

- Milyen szórakoztatónak szabad vagy kell lenni a továbbképzésnek?



- Tudásprogramok a német TV csatornákon
  - Mit nem tud a TV, miért van szükség a népfőiskolákra?
  - PISA képzési teszt felnőttek részére
    - Jó állapotban van-e a német továbbképzés?
    - 2010-re olyan OECD tanulmányokat dolgoznak ki, melyek tartalmazzák a felnőttekre vonatkozó kompetenciákat.
  - Sokrates, Leonardo
  - Milyen mértékben profitálhatnak a német népfőiskolák az új EU-s programokból?
  - Változások az új EU-s programokban a pályázók és a partnerek szempontjából
  - A szervezetek elvárásai.
  - Agykutatás konkrétan
    - Hogyan oktathatunk és tanulhatunk sikerebben?
    - Az agyműködésnek megfelelő tanulás a népfőiskolán.
    - Amit Jancsi elmulasztott, János sosem tanulja meg? (Lernt Hans nimmermehr, was Hänschen nicht gelernt hat?)
  - Az európai kvalifikációs keret
  - Hogyan segíti a népfőiskola a mobilitást és a foglalkoztatási alkalmasságot?
  - Jó hírnév, márka, marketing
    - Hogyan népszerűsítsük a népfőiskolát?
  - Népfőiskola és a generációk
    - Hogyan reagál a továbbképzés a demográfiai változásokra?
- Remélem, ez az áttekintés felkeltette érdeklődésüket és további ötleteket ad újabb témák feldolgozására, melyek megvalósításához minden jót kívánok!

## **A FELNŐTTEK TANULÁSI MOTÍVUMAI<sup>1</sup>**

„Mindig azt mondom a diákoknak:  
az számít, amit azután tanulsz,  
hogymár egyszer megtanultad.”  
(H.S.Truman)

Az elmúlt évtizedekben ismertté és elfogadottá vált Magyarországon is az élethosszig tartó tanulás társadalmi és egyéni szükségessége. Mindez megnövelte az érdeklődést a felnőttek tanulásával kapcsolatos kérdések, problémák iránt. 1996-ban az OECD „Élethosszig tartó tanulás mindenki számára” konferenciája állásfoglalásában fogalmazta meg a felnőttkori tanulás stratégiáját, az előnyök kihasználásának és a tanulást nehezítő tényezők csökkentésének szükségességét.

A felnőttek tanulási igényének növekedését igazolják a hazai adatok is. Különösen igaz ez a felsőoktatásra, ahol 1990 óta megnégyszereződött a hallgatók száma. A nem nappali tagozaton tanuló felnőtteknél az elmúlt 15 év alatt a növekmény közel nyolcszoros.<sup>2</sup> Az adatok önmagukban is indokolják a tendencia vizsgálatát, annak megismerését, mi a hallgatói expanzió oka, milyen motívumok vezérlik a felnőtteket arra, hogy felsőoktatási intézményben nem nappali tagozatos formában képezzék magukat és vállalják az ezzel járó nehézségeket, kellemetlenségeket. A képzetek hatékonyságának növelése érdekében elengedhetetlen annak megismerése, melyek azok a tényezők, amelyek a motiváció erősödéséhez vagy gyengüléséhez vezetnek.

A tanulmány arra vállalkozik, hogy 388 Nyíregyházi Főiskolán művelődésszervező szakon, levelező tagozatos formában tanuló felnőtt kérdőíves módszerrel történő megkérdezésének eredményeit bemutassa és ezáltal választ adjon arra a kérdésre, miért tanulnak a felnőttek, melyek azok a tényezők, amelyek segítik vagy akadályozzák őket abban, hogy tanulásukban sikeresek legyenek.

### *Definíciós kérdések*

Viselkedésünket mentális folyamatok határozzák meg. A motivációval foglalkozó elméletek a viselkedések miértjére keresik a választ, az okokat, az indítékokat, a magyarázatokat. A motiváció latin eredetű, a *movere-mozogni*, *motio-mozgás* szavakból származik. A motiváció összetett jelenség, eltérő erejű

---

<sup>1</sup> Másodközlés, első megjelenés: SZÍN 11/5. 2006. októberi szám

<sup>2</sup> Oktatási Évkönyv 2005-2006. OM. Budapest, [www.om.hu](http://www.om.hu)

és irányú motívumok összessége, a motívum maga a cselekvésre késztető belső erő.

A motiváció leggyakrabban idézett definíciója szerint olyan belső állapot, amely befolyásolja abban az egyént, hogy elkezdjen vagy folytasson egy olyan viselkedéssorozatot, amellyel képes szükségleteit kielégíteni, céljait elérni. A cél elérése érdekében kifejtett erőfeszítésre létrejövő hajlandóság.<sup>1</sup> Kiss Árpád motiváción azoknak a különböző eredetű indítékoknak az együttesét érti, amelyek a tanulót a tanulásra ráveszik és ezt a tanulási kedvet és elhatározást a tanulás végéig fenntartják.<sup>2</sup>

A motívumokat erősségük és tartósságuk alapján leggyakrabban elsődleges és másodlagos csoportba szokták osztani. Elsődleges, primer motívumok közé a létfenntartással kapcsolatos indítékokat sorolhatjuk, míg a másodlagos, szekunder motívumok közé a szocializáció során elsajátítottakat. A primer és szekunder motívumok hatása együtt érvényesül, közösen szabják meg a viselkedés irányát, formáját és erősségét.<sup>3</sup>

A motiváció magyarázatára különböző elméletek születtek. Hull drive-redukciós elmélete szerint a motivált viselkedés célja a feszültségek csökkenésében fogalmazható meg. De nem minden tevékenységünkre igaz mindez. A drive-indukciós elméletek azt hangsúlyozzák, hogy sok esetben épp a feszültség növelése, az unalom elűzése, az izgalmak fokozása miatt kezdünk el egy cselekvést. Az optimális arousal-szint elmélete a kettő közötti ellentmondás feloldása érdekében azzal érvel, hogy az ember igyekszik a legoptimálisabb állapot elérésére. Ha alacsony ez a szint, tehát unalmasnak, egyhangúnak tűnik az egyén élete, akkor izgalmakat, feszültségeket biztosító tevékenységekhez fog kezdeni, ha túl magas ez a szint, abban az esetben éppen ellenkező módon, a nyugalmat ígérő viselkedések végzésére érzi magát ösztönözve.<sup>4 5</sup>

A tanuláshoz akár gyermek, akár felnőttkorban tesszük, elengedhetetlen olyan indíték, amely nemcsak kiváltja, de tartósan fenntartja ezt az állapotot. Ahhoz, hogy sikereket érvünk el a képességek és kompetenciák mellett, elengedhetetlen a megfelelő tanulási motiváció.

---

<sup>1</sup> Báthory Zoltán(1985): Tanítás és tanulás. Tankönyvkiadó, Budapest. 48.old.

<sup>2</sup> Kiss Árpád(1963): A gazdaságos és eredményes tanulás képességének kialakulása. Pszichológiai tanulmányok 5. Akadémia Kiadó, Budapest. 149.old.

<sup>3</sup> Keményné Dr. Pálffy Katalin( 2006): Alapozó pszichológia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 142.old

<sup>4</sup> Barkóczy Ilona - Séra László szerk:(1988): Az emberi motiváció I-II. Tankönyvkiadó, Budapest. 54.old.

<sup>5</sup> Keményné Dr. Pálffy Katalin( 2006): Alapozó pszichológia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 148-149.old

Zrinszky László a tanulás motivációját a tartóssága, kiváltó okai és iránya szerint csoportosítja. Tartósság alapján megkülönböztet tartós, habituális és aktuális motivációt. A tanulás teljes folyamatára kiterjedő mozgatóerőt tekintti tartós motivációnak és ide sorolja a tudásvágyat, a tanulás örömeért végzett tevékenységeket. Habituális motivációhoz a téma iránti érdeklődés által kiváltott cselekedetek tartoznak. Ebben az esetben a tanulást a kívánt cél elérése, végzettség, bizonyítvány megszerzése tartja életben. A legrövidebb ideig tartó motívumokat, aktuális jelzővel illeti, itt mindössze egy részmozzanat, egy konkrét feladat elvégzése indokolja a tevékenység elvégzését.

Kiváltó ok alapján primer és szekunder motívumokat különböztet meg. Az elsődleges indítékok a kitűzött cél elérése érdekében kifejtett tevékenységeket foglalják magukban, a másodlagos hajtóerőt egy téma, egy személy vagy esetleg a kíváncsiság tartja életben.

Irány szerint belső és külső motivációt különíthetünk el. A belső motiváció az egyén személyiségéből fakad vagy érdekeit szolgálja ki. Ide tartozhat a becsvágy, a tudásvágy, pénz, elismertség, siker, előnyök elérése érdekében történő tanulás. Zrinszky László ide sorolja a magányból, a kommunikációs hiányból fakadó hajtóerőt is, amely egyedül álló embereknél, különösen időskorban lesz meghatározó. Azért vállalkozik tanulásra az egyén, mert ilyenkor csoportban, társaságban lehet és ezáltal társas szükségleteinek kielégítésére is alkalma lesz. A külső motiváció az egyén környezete által kiváltott indítékokat foglalja magába. A család, a környezet, a baráti társaság ösztönzi ilyenkor tanulásra az egyént. De elindíthatja a tanulást egy referenciaszemély elvárásainak való megfelelés is.<sup>1</sup>

Csoma Gyula a felnőttek tanulási motívumainak három típusát különíti el, az egzisztenciális, az érdeklődési és a presztízs motívumokat.

Egzisztenciális motívumoknak munkával kapcsolatos vonatkozásait hangsúlyozza. Akkor ösztönzik a felnőttet tanulásra, ha munkahelyén előbbre szeretne lépni, vagy meg szeretné tartani jelenlegi pozícióját. Akkor is egzisztenciális motívumokról beszélünk, ha a tanulás hajtóereje a munkaerőpiacra való bekerülés, egy állás, egy jó munkahely megszerzése.

Az érdeklődésre alapozott motívumok alapján elkezdett tanuláshoz egy probléma megoldásához a felnőtt a tanulástól várja a segítséget. Akkor is ezekről a motívumokról beszélünk, ha azért kezd az egyén tanulásba, mert a tananyag kifejezetten érdekli.

Az ún. presztízs motívumok közvetlen környezetünkből fakadnak. Ilyen jellegű motiváció akkor lép fel, ha közvetlenebb vagy tágabb

---

<sup>1</sup> Zrinszky László(1996): A felnőttképzés tudománya. OKKER, Budapest. 31-37.old.

környezetünkben a tanulás tekintélyt adó tevékenységnek számít. Az ide tartozó motívumokat a család, a baráti kör vagy a munkahely élte, alakítja. Csoma Gyula felhívja a figyelmet arra, hogy egy tanulási folyamatban természetesen nem csupán az egyik vagy másik van jelen, ideális esetben valamennyi szerepet játszik. A kérdés, az, hogy mikor, melyik a meghatározó.<sup>1</sup>

Mihály Ildikó az OECD országokban készült felnőttek tanulási motívumait vizsgáló kutatásokról írt összefoglalójában kiemeli "egy személy egy évnyi plusz tanulása 4 - 7 százalékkal növelheti meg korábbi esélyeit." A vizsgálat azt igazolta, hogy felnőttkorban a tanulási folyamat keresletirányított és individualizált. Megköveteli, hogy az oktatási kimenet látható legyen, és biztos gazdasági vagy egyéb előnyhöz vezessen.<sup>2</sup>

#### *A vizsgálatról*

A magyar felsőoktatásban 1990 óta négyszeresére emelkedett a hallgatók száma. Míg az 1990-1991-es tanévben 101.166, addig 2005-ben 426.919 hallgató járt egyetemekre, főiskolákra. A hallgatók csaknem fele - 49 százaléka – költségtérítéses képzésben vesz részt. Ez elsősorban a felnőtteket érinti, hisz míg a nappali tagozaton mindössze 20 százalék az, aki saját maga finanszírozza tanulmányait, addig a levelező képzésben ez az arány csaknem eléri a 80 százalékot.<sup>3</sup>

A Nyíregyházi Főiskolát, az ország legnagyobb vidéki főiskoláját, hasonló tendenciák jellemzik. Jelentősen nőtt hallgatói létszáma, a növekmény az országos tendenciához hasonlóan alapvetően a nem nappali tagozaton mutatható ki. Intézményünkben a gazdálkodási és a művelődésszervező szakon a legmagasabb a felnőtt, levelező és esti tagozaton tanulók száma.

2005. februárjában 450 fő levelező, művelődésszervező szakos beiratkozott hallgatónk volt. Közülük 388 fővel készült kérdőíves megkérdezés. A vizsgálat célja az volt, hogy megismerjük milyen tanulási motívumok jellemzik hallgatóinkat. Kíváncsiak voltunk arra is, melyek azok a tényezők, amelyek növelik illetve csökkentik a tanulás iránti kedvet, melyek a tanulást könnyítő és nehezítő okok.

---

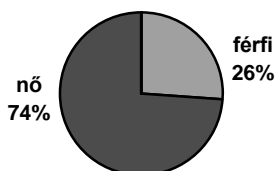
<sup>1</sup> Csoma Gyula(2005): *Andragógiai szemelvények. Bevezetés a felnőttképzés tanulmányozásába.* Nyitott könyv, Budapest. 41-57.old.

<sup>2</sup> Mihály Ildikó(2004): *Harminc ország oktatáspolitikai alapelvei.* Új Pedagógiai Szemle 2004. január [www.epa.hu](http://www.epa.hu)

<sup>3</sup> *Oktatási évkönyv*(2006) OM, Budapest [www.om.hu](http://www.om.hu)

1. számú ábra

**A hallgatók nemek szerinti megoszlása**



A hallgatók nemek szerinti összetétele megfelel az országos trendeknek, ebben a dimenzióban nincs lényeges eltérés a levelező és nappali tagozaton tanulók között sem.

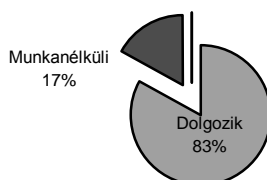
2. számú táblázat: A hallgatók életkori megoszlása

<i>életkor</i>	<i>válaszadók száma</i>	<b>összes százalékában</b>	<b>válaszadó</b>
25 év alatti	82	21	
26-35 éves	190	49	
36-45 éves	86	22	
46-55 éves	28	7	
55 év feletti	2	1	
<b>Összesen</b>	<b>388</b>	<b>100</b>	

Az életkori megoszlás azt igazolja, hogy a megkérdezettek közel háromnegyede 35 évnél fiatalabb. Eltérek egymástól a különböző korcsoportok tanulási ambíciói, hisz a fiatalabb korosztályok inkább tanulnak, mint az idősebbek. Fokozatos csökkenés figyelhető meg a 36 év felettiekénél és elvétve vannak jelen a 45 évnél idősebbek.

3. számú ábra

**A hallgatók foglalkozási aktivitás szerinti megoszlása**

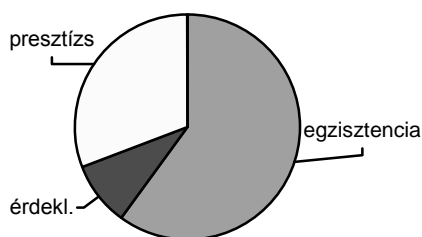


Az adatok azt igazolják, hogy a felnőttek munka mellett végzik tanulmányaikat. Ha évfolyamonként vizsgáljuk a foglalkozási aktivitást, akkor az tapasztalható, hogy az első évesek között a legrosszabbak és az

utolsó éveseknél a legkedvezőbbek az értékek. Az eltérés a két csoportnál több mint 10 százalék. Ennek oka egyrészt, hogy a kezdő évfolyamokban a legfiatalabbak a hallgatók, sokan közülük szinte az iskolapadból kerültek azonnal intézményünkbe, munkahelyük még nem volt. Kedvező, hogy a felsőbb évesek közül többen jelezték, hogy épp a tanulás hatására találtak maguknak állást. Az itt szerzett ismereteiket, kapcsolataikat álláskereséseknél szerencsésen tudták hasznosítani.

A megkérdezettek háromnegyede állami intézményeknél alkalmazotti státuszban dolgozik.

4. számú ábra: A hallgatók tanulási motívumainak megoszlása



Ha a Csoma Gyula féle tanulási motívumok szerinti megoszlást vizsgáljuk, a 3. számú ábra adatai azt jelzik, hogy hallgatóink kétharmada munkával kapcsolatos ösztönzőkkel indokolja tanulását. A felnőttkori tanulásnál fontos tényező a megtérülés, az, hogy az itt eltöltött idő később majd valamilyen előnyhöz vezessen. Ezt várják el a résztvevők a képzéstől.

Ha tovább elemezzük az egzisztenciális motívumokat - 100 százaléknak tekintve az ezt hangsúlyozókat - a megkérdezettek közel fele (44 százaléka) a tanulást elsősorban stabilizációs tényezőnek tekinti. Abban bízik, tanulmányai arra lesznek jók, hogy megtartsa jelenlegi munkahelyét, pozícióját. Új ismeretei, kompetenciái előnyt jelentenek számára, ami elegendő ahhoz, hogy biztonságban érezze majd magát. Korcsoport szerint jellemzően a 35 év felettiek vélekednek így.

A válaszadók 40 százaléka mobilitásra számít, diplomájával magasabb társadalmi pozícióhoz szeretne jutni. 16 százalék, jellemzően a munkahellyel nem rendelkezők, állást remél.

A megkérdezett 388 fő 34 százaléka környezete hatására vállalkozott felnőttkorban tanulásra. Körükben meghatározó a család szerepe. A presztízs motívumokat hangsúlyozók háromnegyede a család kívánságára, támogatásával tanul. Valamennyi életkori csoportnál jelentős a család támogató szerepe. Nemek szerint különösen magas az így válaszolók között a férfiak aránya. Mindössze 4 százalék vallja, hogy a munkahely, a kollegák elvárásai miatt jelentkezett főiskolára, megdöbbentően alacsony arány.

Vizsgálatunk során arra is kíváncsiak voltunk, melyek azok a tényezők, amelyek a felnőttek tanulási motivációját növelik, amelyek kedvező hatással vannak e tevékenységükre.

A tartós, kötött és teljes folyamatot igénylő tanulás vállalását elindító motiváció ereje és határozottsága jó eredménnyel ellensúlyozza a tanulás labilitásait, a felmerülő problémákat. Ehhez a megkérdezettek szerint a következők szükségesek.

Első helyen valamennyi korcsoportnál a „siker” áll. Siker alatt alapvetően külső elismerését értenek, tanárok, csoporttársak elvárásainak való megfelelést. Sikert növelő tényező a jó érdemjegy. Indokként elsősorban családok említik, hogy gyerekeik figyelemmel kísérik, érdeklődnek szüleik tanulmányi eredménye iránt. Nagyon kellemetlen a gyenge teljesítmény, a gyerekekkel nehéz megértetni szüleik rossz érdemjegyeit. Második leggyakrabban említett tényező az „önbizalom”, szoros összefüggésben áll az előzővel. A siker jelentősen javítja a hallgatók önértékelését. Az életkorral növekvő mértékben fordul elő, alapvetően a képzés kezdetén az önbizalom hiánya. Mindezt a lemorzsolódási adatok is igazolják. A tanulmányaikat idő előtt befejezők jelentős része az első hónapokban, az első kudarcok hatására dönt a kimaradás mellett.

Jelentősen növeli a tanulás hatékonyságát, ha az elsajátítandó ismeretanyag iránt sikerül felkelteni az érdeklődést. Ez a képzés első harmadában különösen nehéz, hisz ekkor még alapvetően elméleti ismeretek oktatása folyik. A második harmadtól dominánssá válik a gyakorlati tantárgyak aránya, itt felnőtt hallgatóink már fel tudják használni munkahelyi vagy más területen szerzett tapasztalataikat. A gyakorlatban azonnal alkalmazható, praktikus ismeretek növelik az érdeklődést.

A tanulási motivációt nehezítő tényezők alapvetően az egzisztenciális indítékok dominanciájával függnek össze. Nevezetesen ha a hallgatók olyan elvárásokat fogalmaznak meg, amelyek egyéni érvényesülésükkel vannak összefüggésben, abban az esetben ha ezeket nem látják igazoltnak, ha nem érzik befektetésüket megtérülőnek, jelentősen csökkenni fog a motiváció. Nem kedvez a túl távoli, elérhetetlennek, irreálisnak tűnő cél sem. Ide tartoznak a teljesíthetetlennek „bélyegzett” tantárgyak, túl sok vizsga, de az időzavar is akadályozza a hatékony tanulást.

A hallgatók tanulási motivációját jelentősen rontja, ha tanulmányaik során nem felnőttként kezelik őket, ha nem veszik figyelembe, hogy családjuk, munkahelyük van, hisz nagy gondot okoz a tanulás megszervezése is. Megkérdezett hallgatóink a képzés elején a család és a rendszeres tanulás összeegyeztetésének nehézségeit, konfliktusait említik, mint jelentős nehezítő körülményt. Ez a probléma a képzés második felére már általában



megoldódik, a család alkalmazkodik a szülők megváltozott időbeosztásához, ekkor már sokkal inkább segíti, mint nehezíti a tanulást.

A képzés egésze alatt, de főképp a második felében a munkahely, a munkahelyi vezetők és a munkaidő beosztása jelenti a legsúlyosabb konfliktust. Nem engedik el konzultációkra, vizsgák előtti szabadságra, gyakran akadályozzák a vizsgákon, számonkéréseken való megjelenésüket is. Megkérdezett hallgatóink 80 százaléka szerint munkahelye kifejezetten negatív attitűddel veszi tudomásul főiskolai tanulmányait. Minden ötödik válaszadó kifejezetten titkolja munkahelyén azt, hogy felsőoktatási intézményben tanul, mivel ez akár munkahelye elvesztésével is járhat.

### *Összegzés*

A felnőttek tanulási motivációjának megismerése fontos a képző intézmények számára, hisz csak ebben az esetben képesek ezeket kielégíteni. Az elégedett hallgató a legjobb reklámja az iskolának, biztosítéka az élethosszig tartó tanulásnak.

Az iskolarendszerben történő tanuláshoz tartós motívumokra van szükség, hisz a tanulás nagy lemondással járó, fárasztó, költséges tevékenység. A motiváció erőssége a képzés ideje alatt gyorsan változik, a siker, önbizalom, érdeklődés megléte vagy hiánya pozitív és negatív irányban is hatást gyakorol rá. Végül egy utolsó személyes megjegyzést engedjen meg az olvasó. Az andragógia az elmúlt években Magyarországon is óriási fejlődést könyvelhet el, hisz számtalan kutatás indult, ezek eredményei gazdagítják az egyre szaporodó szakirodalmakat. A tudomány elismerésének jelentős mérőföldköve az andragógus képzés beindítása is. De legalább ilyen fontos állomásnak tekintem azt a szemléletváltást, amit ez a vizsgálat is igazolt, nevezetesen egyetlen válaszadó sem említette, hogy az életkornak a tanulásban meghatározó szerepe lenne. Míg korábban azt kellett a szakmának igazolnia, hogy felnőttkorban is lehet tanulni, mára a kutatók figyelme sokkal inkább a miértekre és a hogyanokra koncentrálódik. Ehhez szeretett volna hozzájárulni e kutatás eredményeinek ismertetésével jelen tanulmány szerzője is.

***Felhasznált irodalom:***

- Barkóczy Ilona - Séra László szerk:(1988): Az emberi motiváció I-II. Tankönyvkiadó, Budapest
- Báthory Zoltán(1985): Tanítás és tanulás. Tankönyvkiadó, Budapest
- Csoma Gyula(2005): Andragógiai szemelvények. Bevezetés a felnőttképzés tanulmányozásába. Nyitott könyv, Budapest
- Keményné Dr. Pálffy Katalin( 2006): Alapozó pszichológia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Kiss Árpád(1963): A gazdaságos és eredményes tanulás képességének kialakulása. Pszichológiai tanulmányok 5. Akadémia Kiadó, Budapest
- Kocsis Mihály(2006): A felnőttek tanulási motivációi. In: Koltai Dénes-Lada László: Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest
- Mihály Ildikó(2004): Harminc ország oktatáspolitikai alapelvei. Új Pedagógiai Szemle 2004. január [www.epa.hu](http://www.epa.hu)
- Oktatási Évkönyv 2005-2006. OM. Budapest, [www.om.hu](http://www.om.hu)
- Zrinszky László(1996): A felnőttképzés tudománya. OKKER, Budapest

**Magyar Miklós:**

## MEGOLDÁS LEHET-E A TUDÁSALAPÚ GAZDASÁG ÚJ KIHÍVÁSAIRA AZ ANDRAGÓGIA KÉPZÉS, A LIFELONG LEARNING ÉS A TANULÓ TÁRSADALOM?

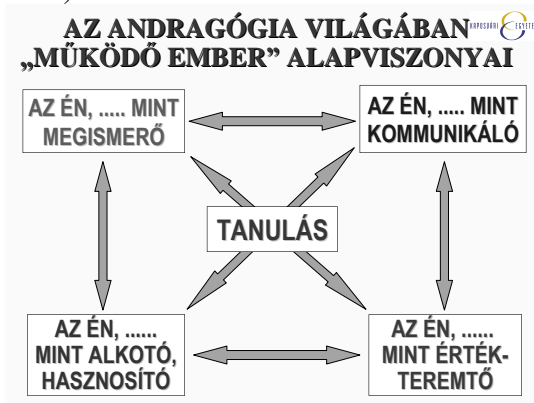
### *Elméleti megfontolások*

A felnőttoktatással foglalkozók számára folyamatosan visszatérő szakmai hívószavak: *a lifelong learning, a kompetencia, a motiváció, a tanulásmódszertan és a sikeres tanulói teljesítmény felnőttkorban*. Ezek a fogalmak sejtetni engedik azt a rendszerösszefüggést, hogy a tanuláshoz való viszonyunk változtatása nélkül a felnőttek tanulási eredményessége, szocializációja hasonló lesz az elmúlt évtizedekéhez.

*Több évtized óta még mindig funkcionális analfabétán hagyja el az általános iskolát minden 3-ik tanuló, miközben a tankötelezettségi korhatár ma már nem a 14., hanem a 18. életév elérése. Az elmúlt évtizedekben közülük tömegesen jelentek meg a felnőttoktatásban. Az alapvető művelődési készségek hiánya miatt ők nagyon nehezen, vagy egyáltalán nem juttathatók be/vissza a munkaerő-piacra.*

*A felnőtt lakosságon belül a kilencvenes években 1,2%-ról 2%-ra nőtt a tényleges analfabéták aránya. Ennek a célcsoportnak az andragógiai kezelése pedig komplex, speciális feladatként jelenik meg a felnőttoktatásban.*

A kérdés, hogy milyen is ez a kapcsolat, ez a viszony a tanulással? A válaszadáshoz tekintsük át az andragógia világában működő ember alapviszonyait (1. ábra).



Látszólag egyszerű a helyzete, mivel a korábbi életszakaszoknak (*gyermekkor, serdülőkor, ifjúkor*) megfelelően alapvető élettevékenységeit: *a megismerést, a kommunikációt, az átalakító, gyakorlati, és az értékképző tevékenységet* működteti, amelyekben a tanulás központi szerepet játszik. Az alapvető és nem

elhanyagolható különbség, hogy ezt felnőttként teszi és megváltozott körülmények között.

Melyek azok a változások, új kihívások, amelyekkel szembesül a 21. században, az andragógia világában működő felnőtt?

*a gazdasági versenyhátrány,*

*az oktatási versenyhátrány,*

*az európai munkaerő-piaci tér,*

*az európai felsőoktatási tér,*

*az átalakuló felsőoktatás,*

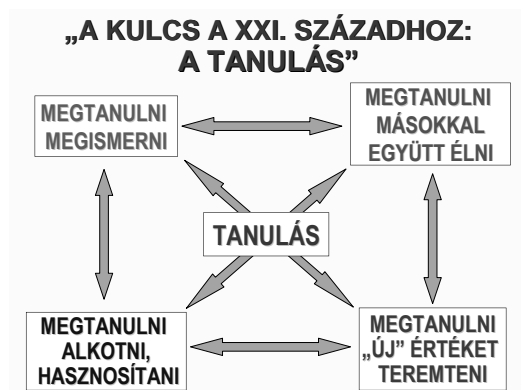
*a helyét kereső szakképzés,*

*a (funkcionális) analfabetizmus,*

*a tömeges felnőttképzési igény.*

Az információs társadalomba történő átmenet felerősödése, a *tudástársadalom*, a *tudás-alapú gazdaság* kialakulása a tudásszerkezet folyamatos és szükségyszerű átalakulását igényli, amelynek eredményességét a munkaerő-piacon való megfelelés igazolja vissza. A tanulás ma már nem költségként, hanem a humán erőforrás-fejlesztés nélkülözhetetlen beruházásaként jelenik meg a szocializációs és felnőttképzési folyamatban.

2. ábra



A 21. század új kihívásait és a megoldás felnőttoktatási lehetőségeit már az 1985-ös párizsi, majd az 1997-es hamburgi felnőttoktatási világkonferencia előre jelezte és prognosztizálta. A *polgárok Európájának* megalkotásához, a *lifelong learning* általános gyakorlatának működtetéséhez szükséges európai stratégiát és a nemzeteknek javasolt ajánlásokat a 2000-ben a lisszaboni konferencia fogalmazta meg és tette közzé a *Memorandumban*. Felértékelődött a tanulás. Az új feladatokhoz, a megvalósításra váró szerepekhez a megoldás, a kulcs: a tanulás. A társadalmi-gazdasági átalakulás, a csúcstechnika bővülő alkalmazása új tudás-minőséget igényel a munkaerő-piacon.

Vajon eljuthatott-e és hogyan az 1997-es Hamburgi Felnőttoktatási Világkonferencia üzenete (1. ábra) azokhoz, akik

*nem tudnak írni, olvasni, számolni,*

*funkcionális analfabétaként fejezik be az általános iskolát,*

*nem képesek a problémákat felismerni és megoldásra váró feladatként kezelni,*

*a művelődési alapok hiánya miatt nem részesülhetnek munkaerő-piaci felkészítésben,*

*a tanulási képességek hiánya miatt tartósan munkanélküliek?*

Ha igen, akkor számukra is ugyanazt jelenti, mint azoknak, akik rendelkeznek a tanuláshoz, a művelődéshez szükséges eszköztudással? A kérdésre adható válasz csak valódi, konkrét megoldás, cselekvési program lehet a tanulásból kirekesztettek felzárkóztatására.

Az alapvető művelődési készségek (írás, olvasás, számolás, probléma-felismerés és –kezelés) hiánya a tanuláshoz szükséges eszköztudás hiánya. Olyan komplex, a személyiség működési rendszerében megjelenő kommunikációs tevékenység-elemek hiányáról van szó, amelyek fejlesztését nem célszerű csak nyelvészeti problémaként megközelíteni és értelmezni.

A képszerű látás, gondolkodás, problémakezelés természetes fejlődése a szocializációban tényszerű. Ennek folyamatába lép be az iskolai tudásközvetítés és tanulás lineáris struktúrában megjelenített, algoritmizált tevékenységfejlesztése. Az írás, az olvasás tanítása és a tanuláshoz használt taneszközök használatának dominanciája szükségszerűen háttérbe szorítja a korábbi képi látás és a nem lineáris gondolkodási, probléma-felismerési, -kezelési struktúrák működését, működtetését. Következménye, hogy sajátosan alakul át a tanuláshoz, mint élettevékenységhez<sup>1</sup> való viszonyunk. Ezt látszik igazolni a 2003-as PISA felmérések eredménye, mindegy megerősítve a 2000-ben már ismert tényt, hogy nem várt változás állt be a tanulás eredményességében: a tanulók szövegértésének, szövegkezelésének minőségében.

*Alapvetések:*

*A felnőttek szocializációja az adaptációban, a személyiségépítésben a második lépcső. Nem nélkülözheti a fejlődés, az érés első szakaszának történéseit, tapasztalatait.*

*Az iskoláskorúak (a normál korosztály) tanulótípusai a működő tanulási szocializáció eredményeként megtalálhatók a felnőttek között is. Ezért átfedések lehetségesek.*

*A felnőtt személyisége rögzíti az élet- és munkatapasztalatokat, és a tanulási szocializáció korábbi beidegződéseit is.*

*A felnőtt már nem az iskola „szerkesztett, mesterséges világában” él. Folyamatosan összeveti az iskolában tanultakat gyakorlat tapasztalataival.*

*A felnőtt racionális, praktikus, gyakorlati ember. Saját, felnőtt életében sikeres.*

---

<sup>1</sup> Vö.: Magyar Miklós: A tanulás = élettevékenység. Csokonai Kiadó. Kaposvár. 2002. pp. 21-27.

A felnőttek feladatmegoldási, tanulási eredményességének vizsgálatakor vajon eszünkbe jutnak-e Sz. L. Rubinstein gondolatai miszerint „*minden tevékenység a személyiségből, mint szubjektumból indul ki*” – és – „*a létezés síkján minden adott szakaszban a személyiség a kiinduló, a kezdőpont.*”<sup>1</sup> Ez a megközelítés azt érzékelteti, hogy a személyiség egyszerre lehet forrása, részese és eredménye is a tanulási folyamatnak, a személyiség fejlesztésének.

Szükségszerűen merül fel a kérdés, hogy a személyiség, mint szubjektum alkalmas-e a tanulásra? S vajon így tanulásra kész állapotba hozható?

*A felnőtt tanulók típusai:*

*részleges (fél)analfabéta;*

„a tanköteles koron túli népesség csak 1-3 iskolai osztályt végzett részét szokták az analfabetizmus mérésénél figyelembe venni, bár az iskolán kívül is meg lehet tanulni az írás, olvasás, számolás alapjait, s a három osztállynál valamivel többet végzetteknél is elsorvadhat a megszerzett tudás.”<sup>2</sup>

*intellektuális analfabéta;*

„aki egy olyan 'értelmi szegénységi' állapottal bír, ... amelyhez a nyelvi korlátozottság kapcsolódik.”<sup>3</sup> A magyar köznapi szóhasználat „az agyilag zokni” kifejezéssel jellemzi ezt a személyt. Számára a kommunikáció már verbális szinten is problémát okoz, ami az írás, olvasás, számolás elsajátítását tovább nehezíti.

*funkcionális analfabéta,*

„aki gyakorlati életében nem tud hatékonyan írni, olvasni, számolni még a leg-egyszerűbb helyzetekben sem. Járt ugyan iskolába, de nem fejlődött ki az alap-műveltséghez nélkülözhetetlen készség szintje ebben a vonatkozásban, s később sem társadalmi helyzete, sem munkája nem készítette őt e hiány pótlására.”<sup>4</sup>

„aki nem tud hatékonyan cselekedni olyan feladatok megoldásában, amelyekben az írás, olvasás, számolás folyamatos használata szükséges”<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Sz. L. Rubinstein: Az általános pszichológia alapjai II. Akadémiai Kiadó. Budapest. 1964. p. 1041.

<sup>2</sup> Pedagógiai Lexikon A-H. 1. kötet. (Főszerk.: Báthory Zoltán - Falus Iván). Keraban Kiadó. Budapest. 1997. pp. 81-82.

<sup>3</sup> Felnőttoktatási és -képzési lexikon (főszerkesztők: Benedek András - Csoma Gyula - Harangi László). Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó). Budapest. 2002. p. 255.

<sup>4</sup> I.m.: p. 222.

Vö.: Maróti Andor: A funkcionális analfabetizmus értelmezése. - In.: A túlsó part messze van. Illyefalva. 1996. (szerk.: Lada László). Békés Megye-képviselő testülete Pedagógiai Intézete. Békéscsaba 1996. pp. 23-24.

<sup>5</sup> UNESCO 1978-as meghatározása. Maróti Andor: A funkcionális analfabetizmus értelmezése i.m.: p. 24.

„aki nem képes az írás, olvasás, számolás alapvető műveleteire és ennek következtében nem tud integrálódni társadalmába annak egyenlő jogú, egyen-rangú tagjaként.”<sup>1</sup>

*tényleges analfabéta;*

a tankötelezettségi korhatár betöltéséig nem tanult meg írni, olvasni, számolni és nem képes a problémát értelmezni és feladat szinten kezelni.

különböző hátrányokkal küzdő (organikus eredetű, szociális, szocializációs, kulturális, halmozottan hátrányos, veszélyeztetett);

*kiváló és átlagos képességű tanuló.*

A kiváló és az átlagos képességű felnőtt tanulók típusai:

*az aktivista jellemzői:*

mozgó ötlettár, minden érdekl, mindenről azonnal véleménye van, gyorsan tanul, gyorsan beszél, gyakran felületes, belekap, és nem fejezi be az elkezdett tevékenységet.

*a reflektáló (visszatükröző) jellemzői:*

csendben, a háttérből figyeli a történéseket, szereplési vágya elhanyagolható, szorgalmas, jó teljesítményű tanuló, véleményét, ötleteit megtartja magának.

*a pragmatikus jellemzői:*

mindent a gyakorlat oldaláról közelít meg, jó szervező, alapos, nem szereti az elvont spekulációt.

*a teoretikus (elméleti) jellemzői:*

az logikus gondolkodás és az elvont spekuláció híve, az összefüggéseket szívesen ábrázolja vizuálisan.<sup>2</sup>

A tanulói típus egyben *tanulási stílust* is jelent. Ilyen stílusokkal találkozhatunk:

a konvergáló (összetartó) – *szívesebben foglalkozik dolgokkal, mint emberekkel, érdeklődési köre viszonylag szűk, érzélemmentes, az egy megoldású problémák, feladatok teljesítésében a legjobb, kísérletező, egyedi problémákra összpontosít.*

a divergáló (széttartó) – *elsősorban az emberek érdeklik, érdeklődése széleskörű, ötletes, érzelemgazdag, a konkrét tapasztalat, a megfigyelés terén a legjobb, a problémákat sokoldalúan vizsgálja.*

az asszimiláló (beolvadó) – *erőssége az elméleti modellek kidolgozása, valamint az absztrakt elméletek és azok pontossága, kiemelkedő az induktív okfejtésben. az akkomodáló (alkalmazkodó) erőssége a konkrét tevékenység és a kísérletezés, szívesen kockáztat, könnyen alkalmazkodik, a probléma megoldásában intuitív.*<sup>3</sup>

*Mitől függ a tanulási tevékenység teljesítése és eredményessége?*

---

<sup>1</sup> Az Európa parlament meghatározása. Maróti Andor i.m.: p. 24.

<sup>2</sup> Vö.: Dinnyés János – Rakaczkiné Tóth Katalin - Lada László: Felnőttképzés. Szent István Egyetem. Gödöllő. 2001. pp. 102-109.

Mérai László: Támogat a tutor. BME. Távköztársi Központ. Budapest. 1998. pp. 39-41.

<sup>3</sup> Vö.: Dinnyés János – Rakaczkiné Tóth Katalin – Lada László i.m. pp. 100-102.

A meglévő kompetenciáktól. Ezek részleges hiánya esetén a tanulásképes állapot nem jöhet létre.

A tanulékonyiságtól, amelynek meghatározó elemei:

- a motiváció,
- a tudás hasznosíthatósága,
- a meglévő tudás, amelynek jellemzői: a tevékenység-elemek fejlettsége, a műveltség, a képzettség, a társadalmi, gazdasági, technológiai feltételek.<sup>1</sup>

Az előzetes tudás, mint bázis és a kialakult tanulási szokások, technikák meghatározóak. A tanuló minden élethelyzetben tanulóként, a tanulói szerepelvárásoknak megfelelően működik (életkortól, nemtől, beosztástól, munkakörétől stb. függetlenül). A tanulót az eredményesség érdekében tanulásképes állapotba kell hozni, figyelembe véve hogy a személyiség a feladatmegoldások során, a tanulási folyamatban fizikai, biológiai, értelmi, érzelmi, pszichés stb. emberként vesz részt. Ezért a személyiség folyamatos kondicionálása nélkülözhetetlen.

#### *Pedagógiai jellemzők - tanulási tényezők a felnőttek tanulásában*

Az iskolai tanulás hiányosságainak és eredménytelenségeinek *(pl.: a tényleges, vagy a funkcionális analfabétizmus)* felnőttkori következménye, hogy a munkaerő-piaci szerep-vállalás és feladatteljesítés akadályaként jelenik meg. A felnőttoktatás egyik több évtizedes kihívása a folyamatosan újratermelődő hiányok pótlása, korrekciója. A szocializációs folyamat részeként megjelenő tanulási szocializáció eredménytelenségével szembeesülve, egyik lehetséges megoldásként, célszerű a korábbi pedagógiai gyakorlattól eltérően, másként gondolkodnunk a tanulásról.

Az emberi élet különböző, egymást követő és egymásba illeszkedő szakaszai leírhatók négy élettevékenység megnyilvánulás folyamatos jelenlétével, egymásra ható viszony-rendszerével. Ezek lehetnek: *a megismerés, a kommunikáció, a gyakorlati (átalakító tevékenység), az értékorientáció tevékenység.*<sup>2</sup> (3. ábra) A négy élettevékenység megnyilvánulás *(elem)* viszonyrendszerében szükségszerűen megjelenik és folyamatosan működik *a tanulás*, „amelynek eredménye, hogy mindig többet tudunk, mint annak előtt.” (Kurt Levin).

Másként vizsgálva a kérdést: *a tanulóhoz nélkülözhetetlen a négy élettevékenység-elem együttes, rendszereszerű működése.* Ez egyben azt is jelenti, hogy a tanulási tevékenység nem az iskolával kezdődik. Ugyanakkor az iskola, mint tanulási színtér jelentősége nem mellékes. Az írástudatlanság, a funkcionális

---

<sup>1</sup> Vö.: Nagy József: Oktatásfejlesztés és a társadalom megújulási képessége. – In.: Lukács P. – Várhegyi Gy. (szerk.): Csak reformot ne... Budapest. 1989.

<sup>2</sup> Vö.: M. Kagan: Kísérlet az emberi tevékenység rendszerként való elemzésére. Filozófiai Szemle. Budapest. 1972. 6-6. szám. pp. 674-684.



analfabétizmus kialakulása és felnőttkori jelenléte mögött tanulási elégtelenségek, hiányosságok és a pedagógiai folyamat zavarai húzódnak. Érzékeltetve az egyes tevékenység-elemek működését és a tanulásban betöltött szerepét, nézzük meg igaz-e állításunk az írás, olvasás elsajátítására? Az írás és olvasás tevékenységének elsajátítása a *kommunikáció* segítségével történik.

Ez egy időigényes folyamat, amelynek során *meg akarjuk ismerni* a számunkra eddig ismeretlen jelrendszert, ami tapasztalatszerzéssel jár.

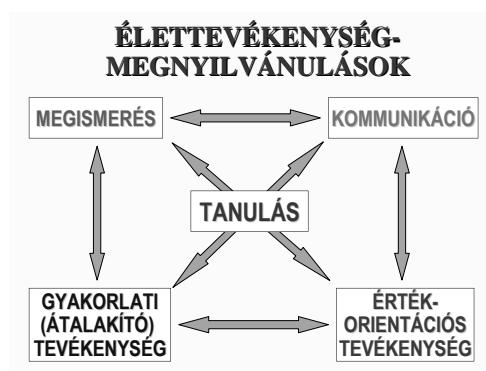
A gyakorlásokkal fejlődik szókincsünk, tevékenységünk, *átalakítjuk*, kibővítjük kommunikációs eszköztárunkat.

Folyamatosan alakul, változik saját személyiségünk is, és ezzel együtt *érték képződik* (*megszűnik a titok számunkra, beavatottak leszünk*).

Mindez együtt a tapasztalatszerzést biztosító összetett *tanulási folyamat*, amelyben az egész személyiség részt vesz. S ez nem más, mint feladatmegoldások sorozata, amelynek eredményeként újabb megoldásra váró feladatok keletkeznek.

S ez így működik minden élethelyzetben, minden tanulási szituációban. A tanulási tevékenység folyamat jellegű, amelyből nem kapcsolható ki *a saját élményű tapasztalatszerzés, az érzelmek és a motiváció*. *A tanulás = élettevékenység*.

3. ábra



*A tanulási folyamat, a felkészítő, személyiségfejlesztő és a társadalmi munkamegosztás-ban megtalálható konkrét tevékenység bármely típusa, ezek egy-egy tevékenységek körén belül megjelenő komplex változata is, leírható e négy élettevékenység-megnyilvánulás egymásra-ható viszonyrendszereként.*

Ez egyben azt is jelenti, hogy a rendszer egészének alakulása, változása olyan folyamatban történik, ahol az egyes elemek állapota fejlettségi szintenként szükségszerűen eltérő és a szocializáció által meghatározó dominanciája változó.

*A tanulást gátló tényezők*

A (felnőtt) tanuló eredményes tanulását, önálló feladatmegoldásait, tapasztalatszerzését számos dolog, tényező gátolhatja, akadályozhatja, nehezítheti. Ezek ismeretében a tanulás támogatása tudatosabb, sikereesebb lehet.

Biológiai tényezők:

*A személyiségjellemzők:* a személyiséget alkotó tulajdonságok összessége, rendszere (*külső és belső, öröklött és tanult*).

*A fáradtság:* huzamosabb tevékenység, aktivitás eredményeként beálló állapot, amelyet fiziológiai változások kísérnek.

*Az öregedés:* a biológiai ember folyamatos elhasználódása az életkor előrehaladtával a fáradtság tüneteit közvetíti (*teljesítő-, koncentráció-, gondolkodásképeség hanyatlása, munkakedv csökkenése*).

Pszichológiai tényezők:

*A szokások:* rögzült cselekvéssor, a személyiség tanult tulajdonságai között működő tevékenységstruktúrák.

*Az érdeklődés:* a szocializáció részeként kialakult irányultság, egyfajta motivációs bázis.

*A kudarcok:* korábbi tanulási, feladatmegoldási sikertelenség élménye, tapasztalata.

*Az előítéletek:* szubjektív beállítódás a valósággal szemben, amely lehet pozitív és negatív egyaránt.

Szociológiai tényezők:

*Az életmód – életvitel - idő:* a családban, a munkahelyen, a társas közösségben kialakított, működtetett értékrend, szükségleti hierarchia és szokásrendszer, s ennek bejáratott napi gyakorlata.

*A csoporthatások:* azoknak a történéseknek az összessége, amelyek a csoport és az egyes ember között, a csoporton belül az egyes emberek között működnek és hatnak.

*A munkatapasztalatok:* a fejlődés eredményeként szükségszerűen megjelenő, eltérő technikák, technológiák változatos tevékenység struktúrák használatát igénylik a cselekvő embertől, a tanulótól. A munkavégzés során, a feladatmegoldások alkalmával megjelenő átélt élmény és teljesítmény.

Egyéb tényezők:

*A tanulói támogatás hiánya:* az önálló tanulás eredményességét biztosító logisztikai háttér és működtetésének hiánya (*elérhetőség, tananyagok, eszközök, szervezethez, interaktivitás, tanulásirányítás, feladatok, visszajelzés, tapasztalatszerzési lehetőség stb.*).

*A változások hatásai:* a felgyorsult, nem emberléptékű, társadalmi, gazdasági, technológiai változások, a piac kihívásai elbizonytalanítják az egyes embert, megnehezítve tanulással kapcsolatos döntéseit.

*Az új típusú funkcionális analfabetizmus:* napjaink új típusú eszköz-tudásaként megjelenő tevékenységstruktúrák pl.: *idegen nyelvű kommunikáció, számítástechnikai alkalmazás.*

A tanulási folyamatban mindenki egyszerre *biológiai, szellemi, érzelmi és társadalmi emberként* vesz rész. Ezért, a felnőtt személyiségének ismerete, elfogadása, szeretete, karbantartása nélkülözhetetlen feltétele, biztosítéka az eredményességnek.

Tudásunk jelentős részét gyakorlati tevékenység és verbális (szóbeli) kommunikáció segítségével alapozzuk meg. Felnőttkorban megoldásra váró feladatok eredményes megvalósításához tanulási környezet, idő és rendszeresség kell. Ugyanakkor megfelelő alapként felhasználhatók a megélt és megszerzett munka- és élettapasztalatok. Ezért a felnőttek anyanyelvi, matematikai és kommunikáció tevékenységfejlesztésénél célszerű felhasználni a környezetükben fellelhető eszközök, tárgyak, események, tevékenységek, történések valóságélményét, tapasztalatát, élményanyagát.

*Néhány tanulás-módszertani oldalról megfontolásra ajánlott szempont:*

*A felnőttek szívesen alkalmaznak algoritmusokat, leegyszerűsített tevékenység-struktúrákat, mechanikus feladatmegoldásokat, kliséket. Szeretik az áttekinthető, egyszerű, világos helyzeteket. Tudni és látni akarják az elérendő célt. A tanulás során kerülik a flusztrációs helyzeteket. A tanulás számukra általában az iskolai tanulás élményét hívja elő. A felnőtt lét napi gyakorlata a képi látást, a strukturális problémakezelést erősíti gondolkodásukban és tevékenységükben. Az írás, olvasás és számolás tanulása egy másfajta, ettől eltérő, számukra a felnőttkorban nehezen kezelhető problémahelyzetet, összetett és lineáris feladatmegoldást igényel.*

*A tanulás valódi akadályait a személyiség bitorozza.* Ezek lehetnek:

„*A felnőtt ember nem tanul, hanem tud.*” Egy hangzatos tévhit, amely a tanulással szemben fetisizálja a gyakorlati-, az élet- és munkatapasztalatokat, amelyek megszerzését, átélését nem tekinti tanulási tevékenységnek

*A kognitív disszonancia veszélye.* Az újonnan tanultak ellentmondani látszanak a korábbi tapasztalatoknak, bizonytalanság érzését keltve a felnőtt személyiség már kialakult, viszonylag stabil működésében.

*A felnőttkori kudarc és megsegélyenülés lehetősége.* Az átélt, hasonló fiatalkori élményektől való menekülés kényszere természetes reakcióként jelenik meg. Az így keletkező helyzet a felnőtt önértékelését is megzavarja. (*nem tudom elvégezni, megoldani, megtanulni effektus*).

Az írástudatlanság természetesen nem kezelhető a személyiség szocializációjának elszigetelt jelenségeként. A szocializációnak része a

tanulási szocializáció eredményeivel és kudarcaival együtt. Így van ez az írástudatlanság esetében is.

*A tanuló minden életkorban és helyzetben tanulóként működik.*

Igaz ez akkor is, amikor a felnőttek írástudatlanságának megelőzése és csökkentése a feladat. Az ismert és szokássá vált tanulási eljárások, technikák megjelennek a szocializáció felnőttkort megelőző időszakában, és segíthetik a felnőtt tanuló további tanulási tevékenységét is. Ebből azonban nem következik szükségszerűen az, hogy a normál korosztályú tanulók és a felnőttek tanulása és tanulásiirányítása hasonló.

Céljaink elérése, megvalósítása, kötelezettségeink teljesítése, tanulásunk, tapasztalat-szerzésünk, szokásaink kialakítása nem más, mint az általunk végzett problémakezelések és feladatmegoldások sorozata. Ez a mi egyéni eredményünk (*sikerünk és kudarcunk*). Saját tapasztalatainkat mi magunk tapasztaljuk meg, az életünket mi magunk éljük meg. Más nem teheti meg helyettünk, és mi sem léphetünk egy másik ember helyébe.

A problémahelyzetek kezeléséhez, a feladatok megoldásához, a tanuláshoz mindenkinek szüksége van egy ún. *eszköztudásra*. Olyan tudáselemekről van szó, amelyek lehetővé teszik a tanulást, a feladatmegoldást egy más minőségű kommunikációs szinten. „Az önálló tanulás eszközeinek ismerte alkalmazása.” (*Ilyenek lehetnek pl.: az írás, olvasás, számolás, jegyzetelési technika, szövegértés, könyvtárhasználat, szövegkezelés stb.*).<sup>1</sup>

A felnőttek írástudatlanságát csökkentő pedagógiai program módszertani eredményességének meghatározó eleme az önálló tanulást támogató taneszköz fejlesztése. Célszerű, ha a megvalósításnál használható vizuális anyag a felnőttek mindennapjaiban megjelenő használati eszközök, fogalmak, tárgyak, történetek, tapasztalatok képi világát idézik fel, elevenítik meg. A szakmai, pedagógia program és a módszertani hasznosítás elve a felnőttek tapasztalati bázisára épített *anyanyelvi* (közvetítő nyelvi) és *matematikai* tananyag elsajátíttatása. E két területen történő felkészítéssel azonos értékű és funkciójú verbális kommunikáció célzott, tudatos alkalmazását, a tantárgyi modulok közötti koncentrációt, a hasonló, esetenként azonos képanyag, rugalmas használata erősítheti.<sup>2</sup>

*Az érem másik oldala*

A világban zajló és felgyorsult fejlődési folyamatok (*technológiák, gazdaság stb.*) a globalizáció további erősödésének következményeként a piacok átrendeződése, a tudás-iparágak előretörése jelentős változásokat generált. A

---

<sup>1</sup> Vö.: Báthory Zoltán: Tanítás és tanulás. Tankönyvkiadó. Budapest. 1985. pp. 104-106.

<sup>2</sup> Vö.: Magyar Miklós: A megjelenésre váró alfabetizációs tankönyv. – In.: Az európai modernizációs folyamatok a magyar felnőttoktatásban. Német Népfőiskolai Szövetség. Budapest. 2002. pp. 127-128.

földrészek közötti évszázadok óta folytatott versenyben Amerika és Ázsia előretört és Európa elvesztette korábbi versenyelőnyét a gazdaság és az oktatás területén. Az új helyzet kialakulásában jelentős szerepe volt a kilencvenes években Közép-Kelet Európa tizenegy országában lezajlott társadalmi, gazdasági, technológiai változásoknak, amelyek átrendezték a világot. Európa ma már nem vonzó a szabadon mozgó tőke és a technológiai diffúzió számára. Az ok a régióban fellelhető:

- *nyelvi, kulturális és oktatási egyenlőtlenségekben,*
- *az oktatási és továbbképzési rendszerek közötti különbségekben és*
- *a nehézkes mobilizációban.*

A megrendelők (*a multinacionális vállalatok és a bankok*) a tudásiparágakat támogatják és azokat a szakképzést folytató (*felnőtt*) oktatási intézményeket, egyetemeket, főiskolákat, amelyek képzései, kutatási tevékenysége a tudásiparágak minőségi szakember ellátását, utánpótlását biztosítja. Ennek a kihívásnak kezelésére, az Európai Munkaerő-piaci Térségben, egyfajta megoldásként, válaszlehetőség az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása, és új szemléletű működtetése, különös tekintettel, a naprakész tudással, kompetenciával rendelkező humán erőforrás előállításával és karbantartásával.

Ennek, a feladat újszerűsége, komplexitása miatt önállóan a klasszikus *humboldt típusú egyetem* hagyományai ellenére sem képes maradéktalanul eleget tenni. Ezt jól érzékelteti a Sorbonne nyilatkozatban rögzített alapelv: „*A közös Európai Felsőoktatási Térség nem a meglévő rendszerek továbbfejlesztésén alapul, hanem az EU gazdasági, pénzügyi és társadalmi szempontjai alapján szerveződik és működik.*”<sup>1</sup>

A probléma komplex kezeléséhez célszerű megemlíteni az Európai Unió Országok 2000. évi lisszaboni konferenciáján elfogadott dokumentumot, a nemzetek kormányainak megfogalmazott ajánlásokkal „az egész életen át tartó tanulásról.”<sup>2</sup>

A folyamat természetesen korábban indult és nem volt váratlan, meglepetésszerű.

Az Andragógia (*ezen belül a felnőttképzés, felnőttoktatás*) sajátos módon jelent meg a 20. század felnőttképzési, felnőttoktatási gyakorlatában. A fejlődést, a folyamatot, a funkciót, a működést sokan, többféle megközelítésben, számos nézőpontból elemezték, értelmezték, jellemezték. Helykövetelése megkerülhetetlen és természetes reakció volt a gazdaság szereplői, a tanulók és a tanulásirányítók oldaláról egyaránt. A valóságos igények megjelenése és

---

<sup>1</sup> For a European Model of Higher Education (az attari-jelentés). Párizs. 1988.

<sup>2</sup> Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. UET 2000 Lisszabon. [www.oki.hu/eudok.asp](http://www.oki.hu/eudok.asp)

teljesítése szükségszerűen (*ciklikusan*<sup>1</sup>), a mindenkori gazdasági, társadalmi, politikai és technológiai feltételek, lehetőségek keretein belül, az irányító oktatáspolitikai által működtetett képzési és szakképzési rendszer részeként valósulhatott meg.

Ebbe a folyamatba ma már jól illeszkedik az Andragógia BA és az Andragógus MA képzés magyarországi létrehozása és indítása. Erre olyan multidiszciplináris doktori (PhD) iskola építhető, amely tartalmában, minőségében és munkaerő-piaci elvárásaiban is megfelel a kor kihívásainak. Hosszú utat tett meg a magyar felsőoktatás és a felnőttoktatás. A szakma a *nép művelő* képzéssel elindított egy sokszínű, gazdag folyamatot, amely a *köz művelődési szakember* felkészítésével biztosította a kiteljesedést a *művelődésszervezők* népes taborának rendszerbe állításával a kultúrákövetítés és a művelődés menedzselése területén. A gazdag szakmai múlt, a szakemberképzésben és a gyakorlat színterein megszerzett tapasztalatok megfelelő alapot biztosítanak a váltáshoz: az *andragógusok*, a felnőttek életében bekövetkező változások kezeléséhez értő, alkalmas, kompetens szakemberek képzéséhez, felkészítéséhez és folyamatos utánpótlásához.

Az új szak bevezetése előtt célszerű a szakmai vitákat lefolytatni. Ezt a képzésben érintett és érdekelt felsőoktatási intézmények konzorciuma megtette. Velük ellentétben a szakember-képzés szükségességét megkérdőjelezni, kétségbe vonni mindig könnyebb, mint erő-feszítéseket tenni a megvalósítás érdekében. Ez volt tapasztalható az Andragógia BA szak létesítésekor és indításakor, és ennek vagyunk tanúi az MA szakok esetében is. Miközben olyan hiánypótló képzések bevezetéséről van szó, amelyek nélkül a tömeges lifelong learning eredményesen nem valósítható meg.

Vajon, akik részére ezek a képzési formák, lehetőségek nélkülözhetetlenek, ők is hasonlóan látják, mint a megvalósítást ellenzők?

### *Összegzés helyett*

E vázlatos áttekintéssel csupán arra kívánta a szerző felhívni az olvasó figyelmét, hogy a felnőttkori szocializáció időszakában történő pótló, kiegészítő funkcióként működtetett tanulási, személyiség- és tevékenységfejlesztő folyamatok eredményességében milyen módon meghatározó a tanulásban résztvevő tanuló személyisége, típusa. Az analfabetizmus és a funkcionális analfabétizmus csökkentése, megelőzése már nemcsak az egyén, hanem a közösség számára is megoldásra váró feladat. Az új szemléletű („*közösségközpontú*”) írástudás, műveltségfejlesztés

---

<sup>1</sup> Vö.: Sáska Géza: Ciklikusság és centralizáció - A központosított tanügyigazgatás és a felnőttoktatás esete. 1992.

felhasználja a helyi nyelvet, épít a lokális kultúrára és ismertrendszerre, része a változásoknak és nem egyszerű, mechanikus tudásközvetítés.<sup>1</sup> A XXI. század új kihívásaira, az új szerepek elvárásaira, a megoldásra váró, más minőségű feladatokra itt és most kell és lehet válaszolni, megfelelni. Ebben lehet kulcs: a tanulás, mint élettevékenység az egyén és a közösség számára egyaránt.

A tömegoktatás egyben a felnőttek oktatását is jelenti. A feladat sokrétű. *Az analfabétizmus megelőzése, további csökkentése, a funkcionális analfabétizmus kezelése, az új típusú funkcionális analfabétizmus enyhítése, megelőzése, a túlélésre való felkészítés, a szakképzés, az új szerephelyzetekre, feladatmegoldásokra történő kondicionálás stb.* A felkészítés, a fejlesztés eredményességében meghatározó a felnőtt személyisége és tanulási tevékenysége.

Fontos annak tudatos andragógiai kezelése, hogy a felnőtt a tanulási folyamatban szerep-konfliktust élhet meg. Valóságos felnőtt szerepe ütközhet régi/új tanulói szerepével.

A címben feltett kérdésre adható válasz igen. A javasolható *megoldási lehetőségek:*

*Elkerülhetetlen, hogy megváltoztassuk a viszonyunkat a tanulással.*

*A képzések rendszerévé kezelése és a tudástranszfer biztosítása stratégiai kérdés.*

*A pedagógusképzés átalakításának, korszerűsítésének tudásbiány kialakulását megelőző funkciója van.*

*Az andragógusképzés hiánypótló szerepe vitathatatlan.*

*Az andragógusok képzésével párhuzamosan célszerű a képzők képzése, és kulcs-kompetenciáik fejlesztése.*

*A szakképzés korszerűsítése elodázhatatlan a gazdaság versenyképessége érdekében.*

*A felnőttoktatás gazdaságos formáinak megvalósítása létkérdés.*

*A nyitott, rugalmas, technológiai alapú képzések lehetőségeinek bővítése kitörési pont.*

*„A tanulás = élettevékenység „, szemlélet megismerése, gyakorlása alapvető érdek.*

*Ezzel együtt vannak még sajátos, de feloldható ellentmondások:*

*Van is andragógus képzésünk, meg nincs is (még vitatott).*

*A felnőtt társadalom nagy része tanul, de ez nem azonos a működő tanuló társadalommal.*

*Szakmai kérdés: A tanulás, mint élettevékenység azonos-e a lifelong learning-gel?*

*A lifelong learning alkalmazása ma még nem általános gyakorlat. A folyamatos tanulásban való részvétel egyfajta kényszer.*

---

<sup>1</sup> Vö.: Harangi László: Beszámoló az UNESCO V. Felnőttoktatási Világkonferenciájáról. In.: Új Pedagógiai Szemle. 1998/1. pp. 132-140.

***Felhasznált irodalom:***

- BÁTHORY ZOLTÁN: Tanítás és tanulás. Tankönyvkiadó. Budapest. 1985.
- DURKÓ MÁTYÁS: Társadalmi kihívások és a felnőtt-nevelés funkciói. JPTE FEEFI. Pécs. 1998.
- KOLTAI DÉNES: A felnőttoktatás elméleti, gazdasági és regionális kérdései. Német Népfőiskolai Szövetség. Budapest. 2002.
- DINNYÉS JÁNOS – RAKACZKINÉ TÓTH KATALIN – LADA LÁSZLÓ: Felnőttképzés. Szent István Egyetem. Gödöllő. 2001.
- MAGYAR MIKLÓS: A tanulás = élettevékenység. Csokonai Kiadó. Kaposvár. 2002.
- MAGYAR MIKLÓS: „Variációk egy témára”? - In. Szabad ötletek tára... OKI. Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ. Budapest. 2002.
- MAGYAR MIKLÓS - SEVIDINÉ BALASSA ILDIKÓ: A tanítási-tanulási folyamat újszerű értelmezése. A tanár-tanuló megváltozott szerephelyzete. KAA. Kaposvár-Keszthely. 1999.
- MAGYAR MIKLÓS: ANYANYELV. Tanulást támogató tananyag felnőttek tanuláshoz. Alapismereti fokozat. Kaposvári Egyetem CSVM Pedagógiai Főiskolai Kara - OKI. Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ. Kaposvár-Budapest. 2003.
- MAGYAR MIKLÓS: MATEMATIKA. Tanulást támogató tananyag felnőttek tanuláshoz. Alapismereti fokozat. Kaposvári Egyetem CSVM Pedagógiai Főiskolai Kara - OKI. Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ. Kaposvár-Budapest.(várható megjelenés 2006)
- MARÓTI ANDOR: Résztvevő központúság a felnőttek tanításában. – In.: Andragógiai olvasókönyv. (szerk.: Koltai Dénes) JPTE. TI. Pécs. 1996.
- MARÓTI ANDOR: A funkcionális analfabétizmus értelmezése. – In.: A túlsó part messze van. (szerk.: Lada László). Illyefalva. 1996. Békéscsaba 1996.
- MÉRAI LÁSZLÓ: Támogat a tutor. BME. Távoktatási Központ. Budapest. 1998.
- NAGY JÓZSEF: Oktatásfejlesztés és a társadalom megújulási képessége. – In.: Lukács P.-Várhegyi Gy. (szerk.): Csak reformot ne. Budapest. 1989.
- SÁSKA GÉZA: Ciklikusság és centralizáció - A központosított tanügyigazgatás és a felnőttoktatás esete. 1992.
- TÖRÖK IVÁN: A felnőttoktatás pszichológiai kérdései. Országos Oktatástechnikai Központ – Fővárosi pedagógiai Intézet. Budapest. 1982.
- ZRINSZKY LÁSZLÓ: A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába. OKKER. Budapest. 1996.



*Majdán János:*

## **A VASÚTI TISZTKÉPZÉS MAGYARORSZÁGON, MINT AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS INTÉZMÉNYESÍTETT KERETE**

Az andragógia kialakulásának egyik mozgatórugója és a folyamatos fejlesztések háttere a felnőttek továbbképzési igénye. Bár a történelem során a korábbi időszakokban is volt különféle szintű és eltérő minőségű felnőttkori tanulás, de ez egyedi jelenségként, nem szervezetten bonyolódott le. Nyilván egy kézműves, kereskedő, vagy mezőgazdasággal foglalkozó egyén átvett új módszereket, megtanult új technikákat, beemelt a gazdaságába addig nem ismert termékeket. Ezeket a változásokat általában a piaci körülmények, a gazdaságból érkező spontán kihívások indították el. Voltak ugyan térségek és időszakok, ahol, és amikor valami központi, uralkodói rendeltetékkel, adózásokkal, stb. megpróbálták a változásokat siettetni, de ezek nem kapcsolódtak intézményesített, vagy azon túli tanulási helyzetekhez. (Közismert Mária Terézia burgonyát népszerűsítő módszere, vagy a reformkorban a selyemhernyó-tenyésztés nagyfokú és támogatott propagálása, melyek eredményezték is azok elterjedését, de ezt nem nevezhetjük felnőttoktatásnak, hanem a központi elvárások szerencsés helyi megvalósulása volt.) A felvilágosult abszolutizmus magyarországi hatása a mezőgazdasághoz kapcsolódva hozott létre olyan új képzési formákat, melyekben már ténylegesen felnőttek vehettek részt, saját döntésük alapján járhattak iskolarendszerű továbbképzésre, s a szerzett tudással alapvetően átalakíthatták saját gazdaságukat, növelhették elhelyezkedési esélyüket a munkaerőpiacon. (Tessedik Sámuel gazda és gazdaasszony képzője Szarvason, Festetich György keszthelyi Georgikonja, a Habsburg főhercegi család óvári gazdaszakadémiája.) Ezekben az intézményekben felnőttkorban tanuló, saját tudásukat megújító (vagy esetenként teljesen átigazító) szakmai képzés folyt, de az ott tanulók kis létszáma, szűkkörű elhelyezkedése miatt nem gyakorolt nagy hatást az ország oktatási struktúrájára.<sup>1</sup> A vasút megjelenése előtt megjelent Magyarországon az intézményesült felnőttképzés, de nagy a tömegeket megmozgató formáját az új polgári átalakuláshoz kapcsolódó iparosodás váltotta ki.

A polgárosodás olyan gazdasági változásokat hozott hazánkban is, melynek eredményeként nagy vállalatok alakultak, újabb és újabb egyének váltottak szakmát (és gyakran lakóhelyet is). A munkaerő piacon addig nem ismert szakmai igények jelentkeztek, melyekre a gyakorlatban valamilyen módon válaszolni kellett. Különösen nagy gond volt ez a nagy, országos hálózatba

---

<sup>1</sup> A témakörben napvilágot látott cikkek, könyvek, tanulmányok közül lásd:

szerveződő vasút esetében.<sup>1</sup> A teljesen új szakmára hosszú ideig itthon nem lehetett felkészülni, s emiatt a vasutak első időszakában külföldi állampolgárságú, vagy külföldön tapasztalatot szerzett magyarok kerültek vezetőnek és beosztottnak egyaránt.<sup>2</sup> A vasút – itt nem részletezett – műszaki és forgalmi működése az első vonal átadásától kezdve sokszintű és különböző fontosságú munkahelyeket teremtett. Vagy a külföldön bevált beosztások jöttek létre, vagy a magyarországi viszonyokhoz alkalmazkodó munkahelyek teremtődtek. A magánvasutak után egyre terebélyesebb államvasúti hálózat bonyolult belső vezetői – munkavállalói szintje a kiegyezés után hamarosan kieroöltette az egységesítést. A különféle néven nevezett, különböző beosztási szintekre kialakított, de munkavégzés szempontjából nagyjából hasonló feladatokat az új szolgálati és illetmény szabályzat megpróbálta összehangolni. Újdonság volt az is az 1872 nyarán életbe lépett szabályzatban, hogy az eddigi német nyelv helyett immár magyarul rögzítették a beosztásokat, köteleket és az illetményeket. A dolgozókat két kategóriába sorolták: hivatalnoki kar és szolgálk.<sup>3</sup> A hivatalnokok esetében 6 rangfokozatot állapítottak meg, melyekben 3-3 osztály létezett, míg a szolgálknál 5 rangfokozatban, azokon belül szintén 3 osztályba sorolták a vasutasokat. A személyzeti illetménytábla és a szolgálati szabályzat együttesen adott egy egész életre előre kiszámítható előmeneteli keretet. (1. számú ábra)

Az irodatiszttól a főfelügyelőig, illetve a kapuőről a művezetőig terjedő beosztások mintát adtak valamennyi magyarországi vasúti vállalatnak a munkahelyi hierarchia kialakításában. Az egységesítés mellett e rendszer – magával a létevel – egyúttal jelezte a különböző beosztások betöltéséhez kötődő esetleges problémákat. A pontos hierarchia kialakulása egyúttal felvetett a betanulási, betanítási hálózat kialakítását is. Fölvetődött a vállalatban belüli képzés, tovább- és átképzés igénye, a felnőttek oktatásának szervezett kialakítása.

A szakmai kérdések pontos betartására a minisztériumba működő, minden vasúttársaság működését ellenőrző és felügyelő szerv, a „m. k. vasúti és hajózási főfelügyelőség” vigyázott.

---

<sup>1</sup> A sok szakmai feldolgozás közül lásd: Majdán János: A „vasszekér” diadala, Budapest, 1987.

<sup>2</sup> Lásd erről részletesebben egy esettanulmányt: Majdán János: Hollán Ernő: a francia vasútépítési rendszerek magyarországi elterjesztője. In.: Francia emlékek Szerkesztette: Köbölkúti Katalin, Nagy Éva Szombathely, 2005.128 - 140. p.

<sup>3</sup> A magy kir. államvasutak 1872. év augusztus hó 1-től fogva szabályozott személyzeti illetményeinek kimutatása Országos Levéltár Közmunka és közlekedési Minisztérium 7793/1872.

*A vasutasok felnőttképzésének első időszaka: a munkahelyen zajló gyakorlati betanulás.* Az egyre nagyobb szakemberigényt az 1871 előtti időszakban csak az állomásokon tudták kiképezni. Ezzel a módszerrel a gyakornoknak fölvetett dolgozók munka melletti tanulását alakították ki. A vasúttársaság szerződést kötött a gyakornokkal, az illető munkába állt, s a főnökét bízták meg a szükséges tudás átadásával. A nagyon egyenetlen betanítások miatt az Államvasutak üzemigazgatósága intézkedett az alapelvekről. „Állomási főnökeinktől elvárjuk, hogy törekedni fognak az állomásukra beosztott gyakornokokat a lehető legrövidebb idő alatt a szolgálatban kiképezni és a szükséges oktatást nyújtani” írja a körlevél.<sup>1</sup> A folytatásban még egy kicsit érzelmi húrokat is penget a körözüvény: „erre nézve állomási főnökeinket életük ama korszakára emlékeztetjük, melyben maguknak is szükségük volt oktatásra.” A helyi képzés figyelésére külön ellenőrt bíztak meg, s „Meisl úr feladata leendő gondoskodni, hogy a gyakornokaink között elegendő számú, a vasúti szolgálatban kiképzett fiatal ember találtsék, kikkel azután a megüresedő hivatalnoki állomásokat betölthessük.” Nagyon jól kirajzolódik a felnőtt korban vasutasnak beléptettek szakmai képzése. A gyakorlatban átadott tudásról vállalaton belül szervezett vizsgákon tettek tanúbizonyságot a jelöltek. A vállalaton belüli rangfokozatokban csak belső képzés útján lehetett előbbre lépni.

A körözüvennyel elrendelt és ellenőrzött gyakorlattal rengeteg gond, probléma volt. Még néhány hónappal később is olyan tilalmat kellett közreadni, miszerint az állomásokon dolgozó, de vizsgákkal nem rendelkezőket a felügyelet nem engedi dolgozni. Nemcsak a hivatalnoki besorolásukat függesztik fel, hanem a napidíjukat is leállítják, s a szolgálatból is felmentik.<sup>2</sup> A felvett dolgozók így vagy tanultak, vagy vizsga nélkül nem maradhattak a MÁV kötelékében. A mindenkori főnök felelősségét is állandóan napirenden tartották. „A gyakornok hátramaradása ennél fogva semminemű más okban nem kereshető és más körülmény által nem idéztetik elő, mint az illető állomásfőnök közönyössége által.”<sup>3</sup>

A gyakorlati és munkahelyi továbbképzésekre alapozott tanítás elvileg jó volt, mivel a mindennapi tevékenységhez közeli, kevés elméletet kívánó formaként működött. A rest, a tudását átadni nem képes vagy maga sem elég képzett állomásfőnökök a rosszul vizsgázó gyakornokok esetén az

---

<sup>1</sup> „A m. kir. államvasutak üzemigazgatósága 5865 sz. 2323. VI. körözüvény Pesten, 1870. július 20-án” Közli: Miklós Imre: A magyar vasutasság oknyomozó története Budapest, é.n. 576. p.

<sup>2</sup> „A m. kir. államvasutak üzemigazgatósága 11, 773 sz. 2313. II. körözüvény Pesten, 1870. november hó 16-án” Közli: Miklós Imre: A magyar vasutasság oknyomozó története. Budapest, é.n. 577. p.

<sup>3</sup> Uo.: 12, 839. 858. I. sz. körözüvény Pesten, 1871. augusztus hó 19-én

igazgatóság látászögébe kerültek. A képzésen túl így további haszonnal járt a felnőttoktatás megszervezése. Kiderült, hogy a személyi állomány mely része használható tanításra? Az államvasúton belül nagyon komolyan vették a tanulást is és a tudás átadását is. Jól bizonyítja ezt, hogy a felnőttekkel jól foglalkozó, a beosztottjait a vizsgákra megfelelően felkészítő főnökök esetében az előléptetéseknél figyelembe vették a sikeres helyi képzést.

A gondokat tetézte, hogy az államvasúti keretek között bemutatott felkészítéshez hasonlóan a munkahelyeken zajlott a vasutasság kiképzése a magántársulatoknál is. A vizsgáztatás is a vállalaton belül történt, s emiatt nagyon eltérő felkészültségű munkaerő dolgozott e nagyon balesetveszélyes ágazatban. A felnőttképzés vállalaton belüli módszere igen eltérő felkészültséget nyújtott, s emiatt át nem csoportosítható szakemberek bocsátott ki.<sup>1</sup> Amennyiben valaki másik társasághoz helyezkedett el, akkor minden korábbi vizsgáját újból le kellett tennie. A felnőttképzés megindult, de nem volt egységes országos szint sem a tananyagban, sem a vizsgákban. (Esetenként még a nyelvben sem, mivel például a Déli Vasút dolgozói az első világháború előtti időszakban hivatalosan a németül beszéltek, leveleztek, ügyintézték.)

#### *Az első iskolai keretek között megvalósult vasúti tisztképzés a Kereskedelmi Akadémián*

A mind több felnőttként vasutassá váló gyakornok kiképzése egyre sürgetőbbé tette valamilyen intézményesített keret találását. A bővülő szakmai igények több korábban nem működő intézményt hoztak létre a XIX. század második felében Magyarországon. A középfokra épülő, de nem egyetemhez kapcsolódó intézmények között nagy tekintélyt szerzett a Kereskedelmi Akadémia, amelyben a gyakorlati tudás átadása mellett az elméleti alapozásra és a nyelvtanításra is nagy hangsúlyt fektettek. A kereskedelem korban leggyorsabban kibontakozó ága a vasutakhoz kötődött. Érthető, ha a jövő kereskedőit oktató tanári karban felmerült a vasúti tisztképzés megszervezésének terve. Takáts Antal akadémiai tanár dolgozta ki egy tanfolyam tantervét. A felnőttek képzését kezdeményező Akadémia tanárai korábban is hozzá szoktak az idősebb korosztályok tanításához. A megszerzett tapasztalatok alapján négy nagy csoportba szedték össze a tananyagot:

#### **I. Általános vasúti rész**

---

<sup>1</sup> A másfél száz évvel ezelőtti helyzet villan fel időnként napjainkban – minden előnyével és hátrányával. Egyfelől a nagy multinacionális vállalatok mindenkit önmaguk kívánnak képezni, másfelől az egyik cégnél megszerzett tudás legtöbbször nem vihető át a másik vállalatához.

II. Forgalmi és kereskedelmi szolgálat

III. Közlekedési (műszaki, üzleti) szolgálat

IV: Távirádszolgálat.

„Az előadások öt hónapon át tartanak, rendszeren október 1-jétől február végéig, ezenkívül még körülbelül 2 hét fordítatik a vizsgálatokra.” Az Akadémia épületében hetente 21 órát tartottak a résztvevőknek. A tanításra délután került sor háromszor 5 és 8 óra között, a további három napon 4 és 8 között. Az elméleti oktatás mellett nagy hangsúlyt fektettek a gyakorlatra is. Rendszeresen jártak különféle pályaudvarokra, s ott gyakorolták a hivatalnoki teendőket. Az egységes tananyag és vizsgakövetelmények, az egyforma gyakorlati feladatok nagyjából azonos szintű felkészültséget eredményeztek. Az elméleti oktatásra, s a vizsgáztatásra külön az Akadémia mellé rendelt „vezérlő bizottság” vigyázott. Ennek elnöke az Akadémia igazgatója, tagjai a hazai vasútigazgatóságok testületének 2 küldötte, a minisztérium vasúti- és hajózási főfelügyelője.

Három különböző csoportba lehetett hallgatója valaki az akadémiai kurzusnak. Rendes hallgatónak a 18. életévüket betöltött és legalább hat középiskolai osztállyal vagy kereskedelmi akadémiával rendelkező diákokat vették fel. „A ki csak csekélyebb előképzettséget mutat fel, ez rendkívüli hallgatóul vétetik fel.”<sup>1</sup> Számukra külön felvételit szerveztek magyar és német fogalmazásból, számtanból, földrajzból és történelemből. A felvételi vizsgálatkor a 4 polgári osztályba járók szintjét kellett elérniük.

Mind a két esetben egyértelműen felnőttképzésről volt szó, mivel a 18. életév betöltése alapfeltételnek számított. A rendszer biztosította az intézményes tanulást is, hiszen naponta előre meghatározott órarend alapján folyt az oktatás.

„A beíratásnál egyszerre lefizetendő tandíj 5 ½ hónapig tartó tanfolyamra negyven forintban van megállapítva, miért semminemű egyéb díj nem jár.” A korábban közölt illetménytábla alapján egyértelműen látszik, hogy a tanfolyam díja nem rótt nagy terhet a résztvevőkre. A beíratkozásra minden tanévben szeptemberben került sor. A munkaerőpiacon könnyen és gyorsan el tudtak helyezkedni, melyet a „prospectusa” lapjain büszkén jeleztek is. „A jó sikerrel végzett hallgató előnyben részesülnek a vasutaknál minden más alkalmazásért folyamodók előtt, és az eddigi tapasztalatok tanulsága szerint azok mindannyian alkalmazást nyertek is.”

Az 1871. szeptemberében megindult képzést a szaktárca pénzügyileg is támogatta. Ismertek az első hét esztendő végzettjeinek pontos adatai. Ezek szerint 20 és 107 között iratkozott be hallgató egy – egy féléves képzésre, s általában a fele sikeresen vizsgát is tett. A tanfolyam fontosságát az is

---

<sup>1</sup> Uo.: A vasúti tisztképzés kezdetei 578-582. p.

növelte, hogy magyar nyelven zajlott és ezáltal a jövő vasutasainak közvetítette az új szakmai nyelvet.

Az Államvasutak hivatalnoki igényét rövidtávon sikerült ugyan ezzel a képzéssel kielégíteni, de nem volt az intézmény önálló, s a magánvasutaktól kevés hallgató érkezett. A probléma tehát továbbra is fennállt: miként lehetne általános, az egész ország valamennyi vasútvonalára kiterjedő tisztképzést szervezni? Különösen felerősödött ez a kérdés akkor, amikor az első öt év után folyamatosan csökkent a beiratkozott és vizsgát tett hallgatók száma. A szakminisztérium, a képzés iránti érdeklődés csökkenését látva megvonta az anyagi támogatást a tanfolyamtól. Weisz Bernát Ferenc királyi tanácsos igazgató úr és a lelkes tanári kara továbbiakban ingyen is tartotta a tanfolyamot a Kereskedelmi Akadémia keretei között. A szaktanfolyam anyagi támogatását még nehezebbé tette az államkincstár óriási hiánya, melyet az 1870-es évek nagy beruházásai tovább növeltek.<sup>1</sup> Egyetlen lehetőség kínálkozott a továbblépésre: önálló állami vasúti szakoktatás megszervezése.

#### *A Vasúti Tisztképző megalakulása<sup>2</sup>*

A Kereskedelmi Akadémia tanári kara és Weisz Bernát Ferenc igazgató úr mindent elkövetett a vasúti tisztképzés folyamatos működtetéséért, de egyre nehezebb körülmények között zajlott a pénzügyi támogatás nélküli oktatás. A tanfolyam látogatottsága csökkent és 1885-ben bejelentették a forma megszűnését. A vasúti vonalak bővülése azonban újból és újból új szakemberek munkába állását kívánták. A szóban forgó hivatalnoki kar döntő többsége a középiskolák padjaiból került ki, de továbbképzésükre és szakmai tudásuk megújítására iskolai keret nem állt rendelkezésre. Bár a vasúti hálózat rövid idő alatt többszörösére nőtt, továbbra is a kezdeti időszak gyakorlata volt domináns: a gyakornokoknak felvett személyeket az állomásokon próbaszolgálaton tanították meg kötelezettségeikre. Rendszerint egy – másfél évi próbaidő után mentek el a különféle szabályzatokból és utasításokból vizsgázni, ahol szóbeli és írásbeli formában kérték számon tudásukat. A kiképzésnek ez a módja nagyon állomásfőnök függő volt – ahogyan arról már korábban szó esett. Ezt a rendszert kívánta alapjaiban átszervezni Baross Gábor miniszter.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Kövér György: 1873. Egy krach anatómiája Budapest, 1986. A Magyar Nemzeti Bank történetét I. (szerkesztő: Bácskai Tamás) Budapest, 1993.

<sup>2</sup> A vasúti tisztképzés száz éve (szerkesztette: Czére Béla) Budapest, 1987.

<sup>3</sup> Lásd részletesebben: Majdán János: Baross Gábor, a „vasminiszter” Millenniumi Arcképcsarnok, Budapest 2000. 537-539. p.

A vasúti szakoktatás újjászervezését egy egységes tanfolyam keretében képzelte el Baross. A „tanfolyam, mely mindenkor szeptember hó 1-én kezdődik, s egyhuzamba tíz hónapig tart, egy a közmunka- és közlekedésügyi minisztérium államtitkárának elnöklete alatt ugyanezen minisztérium vasuti osztályának főnöke továbbá az illető ügyosztály vezetője, a vallás- és közoktatási minisztérium és a m. kir. vasúti főfelügyelőségnek és végre az összes vasutak üzemigazgatóságának egy-egy kiküldöttjéből alakított bizottság közvetlen vezetése és felügyelete alatt álland.”<sup>1</sup> Ezzel a módszerrel sikerült valamennyi vasúti vállalatot meggyőzni az egységes tisztképző elindításához. A fél évvel növelt képzési idő lehetővé tette egy új tanterv kidolgozását. A tanfolyam tantárgyai közvetlenül kapcsolódtak a gyakorlati munkához, melyek az alábbiak:

- Vasúti technológia
- Távírda – szolgálat
- Forgalmi szolgálat
- Kereskedelmi – szolgálat
- Vasúti földrajz
- Vasútügy története
- Vasúti jog és törvény ismerete, különös tekintettel a hazai alkotmány és közigazgatás szervezetére
- Kereskedelmi számtan és vasúti
- Kereskedelmi áruismeret

Nem kötelező jelleggel minden hallgató felvehette a német vagy francia vasúti nyelv tanulását. A heti oktatási idő 30 óra volt, melyet minden nap délután háromtól este nyolc óráig szerveztek meg. A beiratkozottak nyilvános rendes, magántanuló, nyilvános rendkívüli hallgató kategóriába kerültek felvételre. A legtöbben a különféle vasúti vállalatok által ajánlott nyilvános rendes hallgatók csoportjába tartoztak, akik 70 forint beíratási és tandíjat, 5 forint felvételi díjat, és 10 forint képesítő vizsgadíjat fizettek be. A magántanulók sorába a különféle vasúti vállalatoknál már ténylegesen szolgálatban álló dolgozók kerültek, akiket a munkahelyükön felkészítettek és a tanfolyamra csak záróvizsgára történő bocsátás céljából jelentkeztek be. A harmadik csoportba azok az érdeklődő, de tényleges munkaviszonyban álló vasutasok tartoztak, akik „csak ismereteik gyarapítása végett vizsgatétel kötelezettsége nélkül, szabadon választható egyes tantárgyakat kívántak hallgatni. Ezek részére a tanév végére csak látogatási bizonyítványok adatnak ki.” Ez utóbbi két esetben 10 forint beíratási díjat nekik is fizetniük kellett.

---

<sup>1</sup>„A m. kir. államvasutak üzemigazgatósága 53 sz. Hirdetmény Budapest, 1887. július 8-án” Közli: Miklós Imre: A magyar vasutasság oknyomozó története Budapest, é. n. 587. p.

Pontosan szabályozták a felvételit, ahol ismét a 18. életév betöltése, a feddhetetlen előélet, a magyar nyelv tudása, a magyar honpolgárság és szellemi, valamint testi egészségéről kiállított orvosi igazolás volt az előfeltétel. Iskolai képzettséget tekintve a középiskolai érettségit, vagy a vele egyenrangú tanintézetben szerzett bizonyítványt írták elő. A gyakorlatban természetesen sok olyan már munkában lévő vasutas kívánt a tanfolyamra beiratkozni, akik még nem tettek érettségit. Számukra külön felvételi vizsgát rendeztek, melynek tárgyait és azok elsajátítási szintjét külön szabályzatban rögzítették. (A tárgyak: magyar nyelv és irodalom, német nyelvre és viszont fordítani, egyetemes és hazai történelem, földrajz, alkotmánytan, mennyiségtan, kereskedelmi és számtan, természettan) A vizsga szóbeli és írásbeli részből állt, ismétlésre nem volt mód, s akinek nem sikerült az egy éven belül nem jelentkezhetett újra.

Mindezen szigorú szabályok kialakították azt az új felnőttoktatási intézményesített formát, melyet a miniszternek sikerült valamennyi vasúti vállalattal elfogadtatni. Rögzítették a szaktanfolyam indulását, melyre 1887. szeptember 3-án került sor. Ugyanakkor a miniszteri rendelet közzétette, hogy két évvel később (1888. október 1-től kezdve) valamennyi hazai vasúton csak olyan dolgozó nevezhető ki újonnan hivatalnokká, aki megszerezte a Vasúti Tisztképző Tanfolyam végbizonyítványát. A megindult képzés tanári karába kerülni nagy megtiszteltetést jelentett, s ott végzettséget kapni biztos anyagi egzisztenciához jutást garantált. A vasúti tisztképző tanfolyam saját épületet kapott s napjainkig folyik a képzés. (2. ábra)

Az államvasút keretei között kialakult egy olyan felnőttképzési rendszer, melyet valamennyi érdekelt fél szakmailag és anyagilag egyaránt folyamatosan támogatott. A szakminiszter egyeztetése után létrejött tanfolyami keret egységesítette a hazai vasutasság tudását. Mód és lehetőség volt a különböző társadalmi rétegekből iskolán keresztül átkerülni a nyugdíjjal, stabil állással, szolgálati lakással, ruha- és utazási illetménnyel bíró irigylet vasutasok közé. A tanfolyam tananyagai folyamatosan változtak, és állandóan korszerűsödtek. Az előadók sorába a legjobb elméleti és gyakorlati szakemberek jelentek meg. A hallgatóság köre egyre bővült és az idők során a Tisztképző az egy vállalaton belül legjobban működő képző- és továbbképző központtá vált. Nemcsak az intézményes formában tanulók, hanem a spontán önképzést vállalók számára is lehetővé tette az órák látogatását. Szakmai képzés mellett érdeklődők is választhattak egy-egy órát. (Természetesen ez utóbbi kategóriába tartozó hallgatók a képzés végén nem kaptak bizonyítványt.) Ezzel a módszerrel főiskolai, egyetemi végzettség nélkül a legmagasabb vasúti beosztásig (MÁV vezérigazgató) is eljuthatott bárki Magyarországon. Így vált egy demokratikus társadalmi mobilitás és személyi karriert biztosító formává a vasúti felsőoktatási képzés.



## **AZ IFJÚSÁG, MINT A FELNŐTTKÉPZÉS ALANYA**

### Problémafelvetés

A szakiskolákból kikerülő fiatalok gyakran találják magukat olyan helyzetbe, hogy azonnal át kell magukat képezni ill. más, esetleg új szakmát kell tanulni. Ráadásul több esetben ezt munka mellett, iskolarendszeren kívül kell megtenniük. Ebből adódóan az életkoruktól függetlenül közvetlenül a felnőttképzésben vesznek részt. Így fontos számukra, hogy erről a rendszerről, lehetőségről is ismereteket szerezzenek. Tudatosulni kell a fiatalokban, hogy az iskolából kikerülve, tehát alapvetően a felnőttkorba lépve a tanulás éppen olyan fontos része marad az életüknek, mint az ifjúkorban.

Ennek a munkának a segítségével a szakképzésben résztvevő fiatalok ismereteket szerezhetnek azokról a tendenciákról, lehetőségekről, amelyekkel szembe kell nézni közvetlenül a szakiskolai képzésük befejezése után.

### *1. A felnőttképzés rendszere és eredményei*

Az élethosszig tartó tanulás (lifelong learning) fogalma eltér a folyamatos tanulás 1970-es évekbeli szűk értelmezéstől. Ez az új megközelítés ez alatt, igazi „bölcsőtől a sírig” tartó tanulási tevékenységet ért, amely magában foglal minden tudatos tudást, készségeket és kompetenciát fejlesztő tanulási tevékenységet. Hangsúlyt fektet készségek korai megalapozására éppúgy, mint a felnőttképzésre, mint második esélyt nyújtó oktatási formákra.<sup>1</sup>

Az élethosszig tartó tanulás iránt Magyarországon is objektív igény van, amelynek egyik oka, hogy az iskoláztatás erősödése mellett folyamatosan jelen van a halmozódó végzettségi/képzettségi hiány is, másrészt a fejlődő piaccgazdaságban világosan látszik az iskolázatlanabb és a képzetlenebb munkaerő leértékelődése, illetve gyengébb foglalkoztatási biztonság.

### A felnőttképzés fogalma

A felnőttképzés komplex fogalom, melyet a felnőttképzési törvény írásban rögzít. A meghatározás tágabb értelemben a nagykorúságot elért személyek képzését jelenti, a gyakorlatban azonban ez a kritérium nem meghatározó. A közoktatási törvény szerint a felnőttképzésben azok a személyek vehetnek részt, akik a tankötelezettségüket teljesítették (a törvény a „nappali” tagozatú szakokra járó hallgatókat nem tekinti a felnőttképzés alanyának).

### A felnőttképzés területei

A felnőttképzés általános tág fogalom. A felnőttképzést további területekre lehet bontani, melyek ismérvei jól elkülöníthetők és törvényben foglaltak.

Felnőttképzés	
Iskolai rendszerű felnőttképzés	Iskolai rendszeren kívüli képzés
-általános	-betanítás
-középfokú	-továbbképzés
-felsőfokú	-munkahelyi specializáció
-szakmai képesítésre irányuló	-munkaerő-piaci átképzés
	-nyelvi képzés

A felnőttképzés funkciói:

az első iskolai végzettség és/vagy szakképzettség megszerzésének az elősegítése. Ez a gyakorlatban az általános iskolai végzettség, illetve az első szakképesítés megszerzését foglalja magában.

az egyén életpályája szempontjából szükséges folyamatos szakmai képzés, illetve a magasabb szintű szakképesítés megszerzésének segítése foglalkoztatást segítő képzés. Ez a funkció segítséget nyújt az egyén számára a piacképes szakmai tudásnak, illetve szakképzettségnek a megszerzésére. kiegészítő képzések elősegítése. Növeli a szakképzés eredményességét, a munkavállalás-munkahelykeresés sikerét, illetve a betöltött állásban való munka eredményességét.<sup>2</sup>

A felnőtt-képző tevékenységet gyakorolhatnak (Felnőtt-képzési törvény 3§ 2. bekezdés): közoktatási intézmények, szakképző intézmények, felsőoktatási intézmények, közhasznú társaságok, egyesületek, köztestületek, alapítványok, közalapítványok, egyéb jogi személyek, jogi személyiség nélküli gazdasági társaságok, egyéni vállalkozók, valamint a felsoroltak a felnőttképzési tevékenység folytatására létrehozott társulásai.

A felnőttképzés szereplői:

1; *Andragógusok*: vagyis a felnőtt-képzők, akik kezdetben nem különböztették meg magukat sem a pedagógusoktól, sem azoktól a bizonyos eszmék, tanítások terjesztőitől, akik valamely hitre, ideológiára, világfelfogásra, látásmódra kívánták rábírní környezetüket. A szerepkört tekintve sem volt nagy eltérés egy felnőttoktatásban résztvevő és egy alap-, közép illetve felsőfokú oktatásban működő tanár szerepe között. Valójában nem is nagyon lehetett, ugyanis amit az iskola képtelen volt megtanítani, az állandóan változó és minőségében egyre javuló gyakorlati tudásból, azt átruházta a felnőttképzés rendszerére.

A felnőtt-képzők nagy része ma is pedagógiai felkészültségű, de sokan rendelkeznek andragógiai szakképzettséggel, illetve valamely szakterület specialistájaként tett szert andragógiai ismeretekre.

A felnőtt- képzők kompetenciaterületei:

képesség a munkafolyamatok megismerése, tervezésére, kivitelezésére;

a szakértői tudáson kívül tájékozottság arról, hogy a képzés során mi játszódik le a résztvevőkben, milyenek az egyén életfeltételei, milyen a viszonyuk a felnőttképzéshez;

a résztvevők motivációjának részletes ismerete;

képesség arra, hogy a résztvevőkben jövőképet fejlesszen ki,

képesség az együttélés, együtt-tanulás, egymással való vitatkozás elsajátítására.

2; *A címzettek*: A felnőttképzés címzettjei valójában tanulók, illetve a tanulócsoporthoz tartozók. Elméleti síkon bárki lehet a felnőttoktatás rendszerének címzettje, a gyakorlat mégis megkülönbözteti az *elsődleges címzetteket*: az alapképzés megszerzésében elmaradtak; azok a dolgozók, akiknek munkaterületén új kompetenciaszükségletek termelődtek; a megváltozott munkaképességűek; a vezető beosztásban dolgozók; a fiatal felnőttek.

Az andragógia tudománya élesen elkülöníti az egy vagy több szempontból homogén, illetve heterogén csoportokat. Ilyen szempontok közé sorolhatjuk: a; *a tanulói múltat*; habár a felnőttképzés ebben a tekintetben homogén csoportokat hoz létre, hisz a továbbképzés alapvető szempontja mindig az addigi végzettség, mégis ez az összetevő okozza a fellépő problémák nagy részét, ugyanis a kurzusok figyelmen kívül hagyják, hogy a jelentkezők milyen eredménnyel végeztek el korábbi tanulmányikat.

b; *az életkor különbségei/ generációs különbségek*; az ebből a szempontból heterogén csoportok kevesebb problémával találják szembe magukat. A feszültségek általában azoknál a témáknál jelentkeznek, amelyeknél a személyes tapasztalatok jelentős szerepet játszanak.

c; *nemi összetétel*; egyre kevésbé jelentős problémaforrás. A heterogén összetétel kényes és nézeteltéréseket okozó témakörei: a szexualitás, a családon belüli munkamegosztás és jogosultságok. A férfiak és nők közötti eltérést nem csak a gondolkodásmódban jelentkezik. A probléma másik okozója a női illetve a férfi nemre vonatkozó sajátosságok. Gondolok itt az emocionalitás mértékére, a kommunikációs és megfigyelő képességekre, a szorgalom mértékére valamint az elvont gondolkodás hajlamára.

d; *a lakóhelyi környezet*; kommunikációs társadalmunkban ez az összetevő megszűnni látszik. A tömegkommunikációs eszközök nagymértékben csökkentik a falusi, illetve városi környezetből érkező résztvevők közötti szakadékot.

A rendszerből teljesen kimaradó csoportok mellett, beszélnünk kell még azokról a drop-out (lemorzsolódó) rétegekről, akik megkezdik ugyan a tanulmányaikat, különböző okok miatt még sem fejezik azt be. A gátló tényezők a résztvevők életkörülményeinek megváltozásában, illetve a tanítás módjában (tematika felépítése, foglalkozások sűrűsége/időtartama, az oktató hozzáállása, a csoportklíma, követelményszint, stb.) keresendők.

3; *A fenntartók és irányítók*: Idetartoznak azok a szervezetek, társulások, intézmények stb., akik létesítói és fenntartói a felnőttképzés rendszerének.

Az iskolai rendszerű felnőttképzésben domináns szerepet játszik az állam, illetve a kormányzat, esetenként az egyház is. Ezek a szervek határozzák meg a szerveződések feladatait, jogosultságait, valamint a finanszírozási helyzetüket.

Az iskolán kívüli felnőttképzés fenntartói ezzel szemben a munkahelyek, a felnőttképzési vállalkozások, nemzetközi hálózatba illeszkedő intézmények. Közös jellemzőjük, hogy az esetek többségében önszervezők és önfenntartók.

## *2. Iskolai rendszerű felnőttképzési rendszer ifjúsági vetületei*

Az oktatás a társadalmi köztudatban leginkább az iskolarendszerű képzésre korlátozódik. Ez természetes is, hiszen a mindennapi életben az iskola fogalma kapcsolódott össze az oktatással. A gazdaságban, pedig hosszútávon az iskolai oktatás a meghatározó mind az általános műveltség, mind az általános műveltségre alapozó szakmai műveltség szempontjából.

Az iskolai rendszerű felnőttképzés jelentős szereppel bír a felnőttképzés struktúrájában és a végzett fiatalok továbbképzésében is. Mindenek előtt segítséget nyújt azoknak az egyéneknek, akiknek nem sikerült tankötelezettségük ideje alatt megfelelő szakképesítést szerezniük, valamint nem rendelkeznek a szakmai képesítés megszerzésének előfeltételével. Általánosságban elmondható, hogy az alap és a középfokú képesítések minimálisan általános, míg a kvalifikáltabb szakmák minimum középfokú végzettséget követelnek meg.

Az iskolarendszerű felnőttképzés alap- és középfokú oktatásra vonatkozó alapvető szabályait a közoktatásról szóló, 1993. évi LXXIX. Törvény 78. §-a tartalmazza. A paragrafus (1) bekezdése szerint: „*Azok, akik nem tankötelesek, és nappali rendszerű iskolai oktatásban nem tudnak, vagy nem akarnak részt venni, a munkahelyi, családi vagy más irányú elfoglaltsághoz, a meglévő ismeretekhez, az életkorhoz igazodó iskolai oktatásban (a továbbiakban felnőttoktatás) kezdbetik meg, illetve folytathatják tanulmányaikat.*”

Az iskolai rendszerű képzések magánjogi kritériumát a magyar jogszabályok alapvetően az ún. tanulói/hallgatói jogviszonyhoz kötik, amely az oktatási intézmény és a felnőtt között jön létre és az oktatásra vonatkozó kölcsönös jogokat, és kötelezettségeket határozza meg.

A felnöttek alap-, közép- vagy felsőfokú tanulmányaikat a következő munkarend szerint folytathatják:

- Iskolai esti felnőttképzés: Iskolai rendszerű képzés, általában heti három alkalommal.

- Iskolai levelező felnőttképzés: Iskolai rendszerű képzés, heti egy-két alkalommal.
- Iskolai nappali felnőttképzés: hivatalos neve iskolai rendszerű, nappali munkarend szerinti felnőttképzés. Tanköteles koron túliak részt vehetnek olyan nappali képzésben, amely bizonyos pontokon eltérhet a „rendes” nappali képzéstől. Az iskolai rendszerű képzésben 23 (általános iskolában 19) éves életkor után már csak felnőttképzésben lehet részt venni, amely térítésköteles.
- Egyéb (távoktatás, tanfolyamok, stb.): Iskolai rendszerű képzés, heti egy-két alkalommal.

*Felnőttképzés az általános iskolában:*

A általános iskola el nem végzése alapvető társadalmi problémákat vonz maga után. Az alapképzésből kiesettek ugyanis teljes mértékben kiszorulnak a foglalkoztatottságból (nem tekintve itt az illegális munkavállalást), így ezeknek a személyeknek öfenntartási képességük nem garantált, mindamelllett önfejlődésük is nagymértékben korlátozott. Az államilag elismert kb. 800 szakképesítésből mindösszesen kb. 40 szerezhető meg általános iskolai végzettség nélkül.

Megdöböntő adat, hogy ennek ellenére az utóbbi években kétszeresére nőtt azoknak a száma, akik nem fejezik be az általános iskolát a tankötelezettségi-kor végéig, mint amennyien tanulnak a felnőttek általános iskoláiban az adott évben.

A tanulók száma (ezer fő)	1993/94	1994/95	1995/96	1998/99	1999/00	2001/02
Nappali tagozaton	1009,4	985,3	974,8	964,2	969,8	944,2
„Dolgozók” iskoláiban	9	6,6	5,2	3	3,1	2,8

1. táblázat: Az általános iskolai nappali tagozatos és a felnőtt tanulók létszámának alakulása

*Felnőttképzés a középiskolában:*

A felnőttek létszáma a középfokú oktatásban már jobb képet mutat, még akkor is, ha a rendszerváltást követően átmeneti visszaesés mutatkozott. Az 1994-es évektől a tanulólétszámok a középiskolákban dinamikusan és folyamatosan emelkedtek.

A növekedés okának tudható be, hogy a középfokú iskolai végzettség a tartós foglalkoztatás minimális garanciáját adja. Ezt felismerve az önálló tanulásra, illetve az iskolai tanulás költségeinek felvállalására képes személyek beiratkoztak és beiratkoznak a középfokú képesítést nyújtó intézményekbe.

A                      középszintű                      oktatás                      intézményei:

Szakközépiskola: Jogi irányítását a Nemzeti Alaptanterv illetve a Szakképzési törvény adja. Az általános műveltség mellett szakmai képzést, szakmai specializációt, illetve továbbtanulási lehetőséget nyújt a rendszerben tanulók számára.

Gimnázium: Magasabb szintű műveltséget ad, mint a szakközépiskola, de szakmai képzést nem biztosít. A gimnáziumi végzettség lehetővé teszi a felsőoktatásban való részvételt

Szaktanulmányi intézet: államilag elismert szakmára, munkatevékenység végzésére ad felkészítést. A szaktanulmányi intézetből kilépő egyének államilag elismert bizonyítványt vehetnek magukhoz, ami nem teszi lehetővé a felsőoktatásban való részvételt.

Szakképző intézet: szakmát ad a fogyatékos, a hátrányos helyzetű illetve a lemorzsolódott egyének kezébe. A szakképzés időtartama általában két év.

Tanév	Gimnázium (ezer fő)	Szakközépiskola (technikummal együtt, ezer fő)				Mindösszesen
		Ipar, Építőipar	Mezőgazdaság		Összesen	
		Ágazat / esti - levelező tagozat				
1990/91	18820	27122	1206	21014	49342	68604
1995/96	22468	33173	636	19614	53423	75891
1998/99	30033	40249	564	14016	54829	84862
2001/2002	41207				54024	95231
százalék (%)						
1990/91	27,6	39,8	1,8	30,8	72,4	100
1995/96	29,6	40,9	0,8	25,8	70,4	100
1998/99	35,4	47,4	0,7	16,7	64,6	100
2001/2002	47,3				56,7	100

2. táblázat: A középiskolák esti-levelező tagozatain tanulók létszámának alakulása

Amellett, hogy az iskolarendszerű felnőttképzésben résztvevők munkavállalási esélyei nagymértékben javulnak, még így is meg kell jegyeznünk azt a tényt, hogy az iskolán belüli képzés nincs teljes mértékben összehangolva a piaci igényekkel. Ennek következményeként tudható be, hogy a rendszerben tanulók nem rendelkeznek maximális mértékű önálló munkavégzési képességgel, valamint elméleti, gyakorlati tudásuk labilis.

### *3. Az iskolarendszeren és Országos Képzési Jegyzéken kívüli képzések rendszere*

*Iskolarendszeren kívüli képzés:* olyan képzés, amelynek résztvevői nem állnak a képző intézménnyel tanulói vagy hallgatói jogviszonyban. A felnőttképzési tevékenység fogalomkörébe tartozik: a rendszeresen (a folyamatosan végzett, vagy egy éven belül ismétlődően folytatott képzés, amennyiben annak minimális időtartama 15 óra és legalább 3 nap) végzett iskolarendszeren kívüli képzés, amely célja szerint lehet általános, nyelvi vagy szakmai képzés, továbbá a felnőttképzéshez kapcsolódó szolgáltatás.

Az iskolarendszeren kívüli képzések a felnőttképzés legnagyobb területét jelentik. Ennek oka, hogy a felnőttek munkavállalói, családi feladataihoz anyagi lehetőségéhez és időbeli elfoglaltságához az iskolarendszeren kívüli képzések jobban képesek alkalmazkodni, mint az iskolai rendszerűek. A felnőttek iskolarendszeren kívüli képzésének célja alapvetően a munkaerőpiac, a nemzetgazdaság igényeinek kielégítése, valamint egy konkrét szakmai képzettség, szakképesítés megszerzése. Az iskolai rendszeren kívüli képzések jogi szabályozását több jogszabály tartalmazza, úgymint felnőttképzési törvény, foglalkoztatási törvény, szakképzési törvény. Az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés legnagyobb mértékben a szakképzésekre irányul melynek azaz oka, jelentős igény van az első szakképesítés megszerzésére. Szintén nagy igény mutatkozik a folyamatos, illetve továbbképzésre, hiszen ez nyújt megfelelő biztosítékot a munkaerőpiacon való tartós bennmaradásra és érvényesülésre. A szakképzés harmadik fő célcsoportja a munkanélküliek köre, akik számára óriási lehetőséget nyújthatnak az egyes foglalkoztatást segítő, támogatott képzések.

*A szakképesítés típusai:*

- az állam által elismert (OKJ-s) szakképesítés megszerzésére irányuló képzések;
- az állam által nem elismert szakképesítés megszerzésére irányuló képzések;
- szakmai továbbképzések;
- szakképesítést megalapozó szakmai alapképzések;
- megváltozott munkaképességűek rehabilitációs képzése irányuló képzések;
- elhelyezkedést segítő képzések;
- vállalkozást segítő képzések;
- egyéb képzések (nyelvi stb.)

A szakmai képzések döntő részét az állam által is elismert szakképzések teszik ki. Ennek okai között szerepelnek, hogy a képzésbe bekapcsolódó személyek, a munkaügyi központok előnybe részesítik az államilag elismert szakképesítés megszerzésére irányuló képzést, valamint ezeknek a képzéseknek nagyobb mértékű a minőségbiztosítottasága.<sup>4</sup> Itt kell megjegyeznünk, hogy egyre nagyobb teret kapnak az államilag el nem ismert,

de az Országos Képzési Jegyzékben szereplő szakképesítések megszerzésére irányuló képzések. Elterjedését elősegíti, hogy a képzésidő, valamint a felmerülő költségek alacsonyabbak, mint az államilag elismert képzések esetén.

*Az iskolarendszeren kívüli képzés intézményei*

Gazdasági társasági formában működő képzési vállalkozások: a változásokhoz és a felmerülő igényekhez legrugalmasabban alkalmazkodni képes képzési forma.

A költségvetési, illetve önkormányzati szervek vagy intézmények: ide soroljuk a regionális munkaerő-fejlesztő és képzőközpontokat, felnőttképzést is folytató szakképző iskolákat, és felsőoktatási intézményeket;

A non-profit szervezetek: ezek közé tartoznak azok a szervezetek, amelyek részben, vagy egészben felnőtt-képző tevékenységet folytatnak.

*A iskolarendszeren kívüli felnőttképzés formái*

Az évezredekben át, monopol- helyzetben működő jelenléti, (az oktatás szereplői rendszeresen és huzamosan együtt vannak) az esetek nagy hányadában iskolarendszerű oktatás mellett, információs társadalmunkban egyre nagyobb teret kap az úgynevezett távoktatás. A távoktatás térhódítása nagymértékben segítette a felnőtt társadalom képzését. A nem jelenléti oktatás előnyeit vizsgálva összefoglalhatjuk:

Megszabadítja a résztvevőket a tan,- és órarend előírásai által támasztott kényszerúségtől.

Az egyén tanulási ritmusának nem kell alkalmazkodnia egy tanulócsoport, vagy a tanár továbbhaladási üteméhez.

Kiküszöböli az utazási ráfordításokat (idő, költség, energia)

Változatos programkínálatot nyújt

A nem jelenléti oktatás előnyei mellett meg kell említenünk, azokat a negatív tulajdonságokat, amelyek megmaradtak a jelenléti oktatással szemben. Ezek:

A személyközi kommunikáció és a közös munka hiánya (hátráltatja a tanulást, csökkenti a motivációt)

A visszacsatolás nem eléggé személyre szóló és lassú

Az egyén nem jut hozzá azokhoz az andragógiai erőforrásokhoz, melyekhez intézményi rendszerben tanuló társai igen.

*Az Országos Képzési Jegyzék:*

Az OKJ alapvető szerkezetét a szakképzési törvény írja elő. Táblázatos formában tartalmazza a szakképesítések adatait: a szakképesítés 8 jegyű azonosító számát (ez megadja a szakképesítés szintjét, a tanulmányi területet és az azon belüli sorszámot), a szakképesítés megnevezését, a hozzárendelt FEOR (Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszere) számot és a



jegyzékbe kerülés évét. A táblázat megadja, hogy a szakképesítés kizárólag iskolarendszerű szakképzésben szerezhető-e meg. Előírja a képzési időt, az elmélet és a gyakorlat százalékos arányát, valamint az iskolai és a szakmai előképzettséget. Meghatározza, hogy kell-e pályaalakmassági illetve szakmai alkalmassági követelményeknek megfelelni. Közli a szakmai és a vizsgáztatási követelményrendszer meghatározására feljogosított minisztérium és a mestervizsga szervezésére feljogosított kamara betűjelét. A megjegyzés rovat az egyéb feltételekről tájékoztat: korhatár, megszerezhető-e a szakképesítés egyéni formában, stb. Az OKJ-ban szereplő szakképesítésre tehát, azért kell törekedni, mert ezek a képesítések országosan előírt követelmények miatt garanciát jelentenek minden résztvevő számára.

#### *Az OKJ-n kívüli képzés*

A köznap életben és a magyar jogrendszerben kevés szó esik az oktatás azon területéről, amely nem tartozik az Országos képzési Jegyzékben szereplő képzési területekhez. Az OKJ-n kívüli képzés fogalma minden olyan iskolarendszeren kívüli oktatási folyamatot értelmezni próbál, amely nem tartozik sem az iskolarendszerű képzések jogszabályainak hatáskörébe, és nem szerepel a Szakképzésről szóló többször módosított 1993. évi LXXVI. törvény alapján miniszteri rendeletekben kihirdetett és a gazdaság igényei alapján rendszeresen módosuló, országos érvényű állami képesítést nyújtó szakmai vizsgákra felkészítő képzések jegyzékében sem.

A felnőttképzés perifériáján elhelyezkedő oktatási forma nem rendelkezik egységes rendezői elvvel, nincs kellő biztosítása a minőségnek, és szinte korlátlanul érvényesülnek a piaci hatások. Az OKJ-n kívüli képzések elismertségét tovább csökkenti az a tény, hogy a társadalom az ismereteket és a tudást csak állami garanciával rendelkező képesítéseknél ismeri el kellő képen.

Az Országos Képzési Jegyzékben nem szereplő képesítések, mégis nagy szerepet töltenek be a felnőttképzés rendszerében. Köszönhető ez annak, hogy ez a képzési rendszer képzi le legrugalmasabban a piaci elvárásokat.

Elmondható, hogy az iskolai képzés sehol sem tud „naprakész” szakembereket biztosítani a gazdaság minden területére, így a specializálódásnak fontos eszköze marad az iskolarendszeren kívüli képzés és ezen belül az állami elismeréssel nem rendelkező képzés is.

Országos Képzési Jegyzéken kívüli képzések				
Iskolai képzéshez kapcsolódó tanfolyamok	Egyéb tanfolyamok	Közművelődési tanfolyamok	Szakképző tanfolyamok	
			Képesítést nem nyújtó	Nem állami képesítést nyújtó
előkészítő	sport	nyelv	betanítás	országos
korrepetáló	egészségügyi	művészeti irányú	továbbképzés	regionális
	vallási	ipari jellegű		
	politikai	háztartási		
		mezőgazdasági		

**3. táblázat: OKJ- kívüli képzések**

### *Összefoglalás*

A munkából jól látszik, hogy nem szabad korosztályok szerint az oktatásokat tervezni, szervezni. Hisz az oktatások egyre jelentősebb része iskolarendszeren kívül, vegyes életkorú csoportokban történik. Meg kell a fiataloknak és természetesen a felnőtteknek is barátkozni azzal a gondolattal, hogy együtt képezik őket. Ehhez számtalan új tanári oktatói kompetencia is tartozik. Ebből a gondolatból is látszik, hogy ez az új típusú képzési forma az egész oktatásra hatással van a tanulóktól az iskolákon és oktatókon keresztül a tanárképzésig bezáróan.

Mindenesetre az ifjúság a szakiskolákból kikerülő fiatalok nem vonhatják ki magukat e folyamatok alól. Ennek a jobb megismeréséhez viszont sok információra van szükségük, hogy egyáltalán be tudjanak lépni a munkaerőpiacra.

### ***Felhasznált irodalom:***

- 1, Halász Gábor, Lannert Judit: Jelentés a magyar közoktatásról 2000, Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 2000. 157p.
- 2, Zachár László: A felnőttképzés rendszere és főbb mutatói, Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 2004.
- 3, Dr. Zrinszky László: A felnőttképzés tudománya, Budapest, Okker Oktatási Iroda, 1995. 111.p.
- 4, Zachár László: im.

**KULTURÁLIS HATÁSOK AZ IDEGENNYELV-TANULÁS MOTIVÁCIÓS  
HÁTTERÉBEN**

A kultúra és a tanulás összefüggései jól ismertek a gyakorló pedagógusok és a kutatók előtt. Ezért az általános ismereteken túl szeretném kiemelni az idegennyelv-tanulás folyamatát és az ehhez kapcsolódó motivációs jellemzőket, és rávilágítani ezek kulturálisan meghatározott aspektusaira.

Miért emelem ki az idegennyelv-tanulást és a motivációt? Témaválasztásom indokai a következők:

Az idegennyelv-tanulás jellemzői:

*Nyelvtudás felértékelődése:* Az utóbbi években, évtizedekben Magyarországon a nyelvtudás jelentősen felértékelődött. Nagy nemzetközi szervezetekhez csatlakoztunk (NATO, EU), bővültek a külföldiekkel való személyes és üzleti kapcsolatok kiépítésének lehetőségei, a számítógépes világháló használata, a munkaerőpiac, a globalizáció kihívásai, a tudásalapú társadalom igényei célkitűzései pedig egyértelműen megfogalmazzák a használható nyelvtudás szükségességét.

Az idegennyelv-tanulás folyamata Robert GARDNER, a nyelvtanulási motiváció témakörének egyik legelismertebb kutatója szerint egyéb tárgyak tanulásától alapvetően eltér abból a szempontból, hogy a tanuló nem a saját kultúra egy szeletét tanulja meg, hanem egy másik, tőle idegen nép nyelvi szimbolikájának elsajátítása a cél, így *szociálpszichológiai és kulturális elemeket* is magában foglal (DÖRNYEI, 2001).

A motiváció meghatározó szerepe:

Miért van az, hogy ugyanolyan nyelvtanítási feltételek mellett az egyik tanuló sikeres, míg a másik nehezen birkózik meg a feladatokkal? Az egyének közötti eltéréseket vizsgáló nagy mennyiségű szakirodalmi adat rámutat, hogy az elért teljesítmény háttérében elsősorban a *nyelvhérvék* és a *motiváció* különbségei rejlenek (ELLIS, 1995). A nyelvi képesség, a nyelvhérvék többnyire meghatározott és állandó, míg a motiváció sok helyzeti és személyes összetevő eredménye, alakítható, formálható, éppen ezért a nyelvtanárok egyik legfontosabb eszköze a jó teljesítmény, a sikeres nyelvtanulás céljának elérésében.

A kellő motiváltság a nyelvtanulás előfeltétele és motorja, mivel ez az a döntő erő, ami meghatározza, hogy a tanuló belevág-e egyáltalán a feladatba, hogy mennyi energiát fektet bele és mennyire kitartó (DÖRNYEI, 1987). A motiváció ebben az értelemben a viselkedés fenntartásáért is felelős, így az *életbosszúig tartó tanulás* egyik meghatározó építőköve.

### A motiváció elméletei

A motiváció kérdése, vagyis hogy miért viselkedünk egy adott módon, a pszichológia tudományában régóta jelen levő kérdés. A latin *movere* (mozgatni, indítani) szóból kialakult kifejezés általános értelemben az ember cselekvéseinek háttérét és mozgatórugóját jelölő gyűjtőfogalom, mely felelős a viselkedés beindításáért, irányítja és fenntartja azt addig, míg a célirányos viselkedés a motiváció kielégülését nem eredményezi (SZABÓ, 2004). A különböző motivációelméletek a motiváció folyamatának egy-egy elemét emelik ki, melyek a szerzők szerint alapvetően meghatározzák a motivált viselkedést.

MCCLELLAND klasszikus modellje (1987) a *tanult szükségletek* köré épül, mellyel magyarázatot ad a motívumok, készségek és értékek viselkedés-előrejelző szerepére. Az általa megfogalmazott három fő szükséglet az affiliációs, a hatalmi és a teljesítménymotívum, melyek nem tudatos úton fejtik ki hatásukat, így alakítva viselkedésünket. Az *elvárás-érték* elméletek szerint a teljesítményre irányuló motivációt két fő tényező határozza meg: az egyén sikerrel kapcsolatos elvárásai és a siker szubjektív értéke. Minél nagyobb a cél elérésének valószínűsége és értéke a személy számára, annál motiváltabb lesz az egyén a cselekvésre. ATKINSON teljesítménymotivációs elmélete (1988) az egyik legátfogóbb és legmeghatározóbb modell, mely a korai elképzelések közül az elvárás-érték rendszer keretében határozza meg a teljesítmény motivációját. Egy teljesítményre irányuló tevékenységre való készítés szerinte a siker/kudarc elérésének illetve elkerülésének tendenciája, a siker/kudarc szubjektív valószínűsége, és a siker/kudarc szubjektív vonzereje, valamint külső, környezeti hatások összjátéka alapján alakul ki. WEINER (1985) *attribúciós* modellje a múltban történt sikerek és kudarcok okainak értelmezésében látja a siker elvárásának, ezáltal a motivált cselekvés véghezvitelének meghatározóit. BANDURA (1977) *énhatékonyság* (self-efficacy) elmélete szerint az embereknek van egy elképzelésük, meggyőződésük azzal kapcsolatban, hogy különböző cselekvések véghezvitelére milyen mértékben képesek, ebben mennyire hatékonyak. Az énhatékonyság érzése meghatározza, hogy egy személy mennyi energiát fektet, és milyen kitartó egy cél, egy kívánt végállapot elérésében, ebből következően a tanulási motiváció egyik fontos összetevője. A Célkitűzés elméletek, ezen belül is LOCKE és LATHAM (1999) elképzelései szerint az emberi cselekedetek többsége célvezérelt, vagyis tudatos célok által irányított, így képesek vagyunk megválasztani céljainkat és hosszabb időn keresztül tudatosan törekedni elkérésükre.

Az egyes összetevőkre fókuszáló elméletek mellett azonban egyre inkább teret nyernek azok a modellek, melyek a motiváció komplexitását figyelembe véve azt egy folyamat részeként, egyéb elemek kölcsönhatása során is

formálódó, dinamikus egységként értelmezik. Ide tartoznak a motiváció idő dimenzióját kiemelő és a szociális, kulturális hatások együttes jelenlétét feltételező elméletek.

#### *A motiváció idői dimenziója*

A motiváció időbeli változásai egyértelműek mind a kutatók, mind a gyakorló pedagógusok számára. HECKHAUSEN és KUHLE (1985) a *tevékenységkontroll elmélet* (Action Control Theory) keretében kiemelten foglalkoznak a motiváció változásaival, és leírják a motivációs folyamat időben meghatározott sorrendben következő szakaszait: a döntés előtti (predecisional) és a döntés utáni (postdecisional) szakaszt. A *döntés előtti szakasz* a szándék formálódásának és a választásnak az időszaka, a *döntés utáni szakasz* pedig a tevékenység véghezviteléhez köthető, melyben a meghatározó motivációs folyamat a cselekvés fenntartására és kontrolljára irányul.

A tanulási motiváció alakulásában sem hagyható figyelmen kívül az idő szerepe, ezt az újabb megközelítések figyelembe is veszik. Egy meghatározás szerint a tanulási motiváció „olyan tanulásra készítő belső feszültség, amely energetizálja, aktivizálja, irányítja, integrálja a tanulási tevékenységet. (...) A tanulási motiváció a speciális tapasztalatok eredményeként létrejövő, a tanulás okaként számbaveendő befolyásoló erő, mely tanult, aktívan alakul, szituációfüggő, relatív tartóssága az önmegerősítő folyamatok függvénye” (RÉTHYNÉ, 2003, 43.o.). Ez a meghatározás rámutat a motivációs folyamat komplexitására, idői dimenziójára, változó és változtatható mivoltára, azaz az *önszabályozás* fontosságára. Önszabályozott tanulásról akkor beszélünk, ha „egy személy önmagát motiválja, és a tanulási tevékenységet önállóan, önmagáért felelősen tervezi, strukturálja, vezérli és kontrollálja” (RÉTHYNÉ, 2003, 47.o.). Az önszabályozás folyamatában megjelenik a célok tervezése és megfogalmazása, a végrehajtó stratégiák kidolgozása, a célok és követelmények monitorizálása és az önértékelés.

A motiváció pedagógiai jelentősége a motiváció idői dimenzióját kiemelő elmélet fényében már nem csak annyi, hogy hogyan lehet rábírní a tanulókat a tanulásra, hanem az, hogy hogyan lehet elősegíteni és fenntartani a kognitív, a tanulási, a személyes és szociális motívumok fejlődését, ezzel együtt pedig az élethosszig tartó tanulás alapjait képező, hosszú távon is érvényesülő tanulási motívumrendszer kiépülését (NAGY, 1998).

*Szociális és környezeti hatások szerepe*

Az utóbbi évek egyik jelentős előrelépése, hogy a motivációt már nemcsak az egyénből fakadó, individuális szempontok alapján, hanem egy tágabb szociokulturális közegbe belehelyezve is értelmezhetjük. A motiváció környezeti meghatározóinak tanulmányozása sok, eddig figyelmen kívül hagyott tényezőre felhívja a figyelmet, valamint kiegészíti a pszichológiai és személyes feltételeket középpontba állító elméleteket egy külső, kontextuális faktorrall.

WEINER (1994) *szociális motivációnak* nevezi azokat a motívumokat, melyek közvetlenül kapcsolódnak a személy szociális környezetéhez. Ezek a cselekvések a személynek olyan késztetéseiből fakadnak, hogy hasznos és elfogadott tagja legyen a társadalomnak, megbecsülést szerezzen a családjának, vagyis a szociális jólét, a szolidaritás és elfogadás értékein alapulnak. Ezzel szembeállíthatóak a *személyes motívumok*, melyek a személyes célok elérését, a kíváncsiság, a tanulási vágy kielégítését és az önbizalom és énhatékonyság érzésének megerősítését jelentik.

A motiváció *szociokulturális* meghatározóit elsősorban az adott kultúra tanulással, oktatással kapcsolatos értékrendszere és a család és környezet támogató hozzáállása jelentik. Az értékrendszerekben a legmarkánsabb különbség az *individualizmus* és *kollektívizmus* szintjén jelenik meg. A nyugati kultúrákban jellemzőbb az individualizmus, mely a személyes célok, az autonómia és az önmegvalósítás elérését helyezi a középpontba, míg a keleti jellegű kultúrák inkább kollektivisták jellegűek, vagyis a csoport, közösség céljai, a jólét, együttlét, a közös haszon elérése az elsődleges (TRIANDIS, 1995). A globalizáció természetesen folyamatosan alakítja, formálja értékrendszerünket, így ennek hatása megkerülhetetlen.

A tanulás szociális környezete, mely elsősorban a családi és az iskolában kialakult kapcsolatok által meghatározott, jelentősen formálja a tanulással kapcsolatos attitűdöket és a motivációt. A *szülők* hatása a motiváció alakításában elsősorban az elvárások jelzése, a gyerek képességeiben való bizalom, a támogató érzelmi légkör kialakítása és a modellnyújtás terén válik meghatározóvá (ECCLES, WIGFIELD, SCHIEFELE, 1998). A *tanár* személyiségével, kapcsolatletteremtési készségével, az osztálytermi folyamatok kézbentartásával, valamint az aktív motiválási módszereken, például példaadáson, feladatadáson és visszajelzéseken keresztül formálja a motivációt. A *társak* jelenléte a konkrét, személyes hatások mellett a csoportfolyamatok szintjén, vagyis a csoportnormák, célok, szerepek és a struktúra kialakításában, valamint a társas összehasonlítás révén a versengés és kooperáció folyamataiban (FÜLÖP, 1997) is érezteti a hatását. Az *iskola* motiváló ereje a megfelelő iskolai légkör és elvárások kialakításán, a helyes

értékelési és csoportalakítási módszereken, a teljesítmény elismerésén keresztül nyilvánul meg.

Mindebből azt láthatjuk, hogy a motiváció nem csupán belsőleg meghatározott, vagyis az egyéni jellemzők mellett jelentős szerepe van a környezeti, szociális és társadalmi hatásoknak, elvárásoknak.

Az idegennyelv-tanulási motiváció és a kulturális hatások kapcsolódási pontjait négy fő területen ragadhatjuk meg:

#### *A család szociokulturális háttere*

A család szocio-ökonómiai jellemzői jelentős befolyást gyakorolnak az iskolai motivációra és a teljesítményre, elsősorban a verbális készségeken, az anyanyelvi teljesítményen keresztül. Az anyanyelv megtanulása ugyanis szorosan kapcsolódik a gyermeket körülvevő kulturális környezethez, a körülötte lévő felnőttek és a társas környezet által meghatározott szocializációs folyamatokhoz (TORGYIK, 2005). Ezen kívül szoros az összefüggés az iskolai teljesítmény és a szülők iskolázottsága között, valamint erőteljes a család tanulással kapcsolatos értékrendjének, az érdeklődés támogatásának, élmények biztosításának a hatása, és meghatározó a szülő-gyermek interakciók gyakoriságának és az elvárásoknak szerepe (RÉTHYNÉ, 2003).

A nyelvtudás és nyelvtanulás háttérében húzódó *szociális és kulturális* jellegzetességeket vizsgálva érdekes eredményeket találunk. ANDOR MIHÁLY 1997-ben és 1998-ban végzett vizsgálatai (ANDOR, 2000) rámutatnak, hogy Magyarországon leginkább az iskolai végzettség determinálja a nyelvtudást, vagyis minél magasabb valaki iskolai végzettsége, annál valószínűbb, hogy beszél idegen nyelveket. További tény, hogy minél magasabb kulturális színvonalú családba születik egy gyerek, annál nagyobb a valószínűsége, hogy nyelvtagozatos osztályba jár, hogy iskolán kívül is tanul nyelveket, hogy érettségit adó középiskolában és gimnáziumban tanul, és hogy továbbmegy a felsőoktatásba, ahol a diploma feltétele a nyelvvizsga. Az apa iskolai végzettsége és a gimnáziumba járás valószínűsíti továbbá, hogy első nyelvként az angolt választja a tanuló. TERESTYÉNI (1996) hasonló eredményekről számol be, mely szerint minél magasabb iskolai végzettségű, minél fiatalabb korcsoporthoz tartozik és minél urbanizáltabb környezetben él valaki, annál nagyobb a valószínűsége, hogy idegennyelv-tudással is rendelkezik.

Az idegen nyelvek tanulásában tehát több elem összegződik, a „nyelvtudás fontosságának pontos, mély és személyes tapasztalatokkal megerősített felismerése, a nyelvtudás minél több konkrét felhasználási módjáról birtokolt ismeret, a megszerzéshez szükséges és alkalmas eszközök megtalálása, esetenként a család lemondása bizonyos javakról és élvezetekről, azaz az

életszervezés sajátos prioritásrendje stb. Ezek viszont sokkal inkább kulturális jellegű tényezők, mint anyagiak” (ANDOR, 2000, 728.o.).

A kultúra tanuláshoz, motivációhoz és nyelvhasználathoz kapcsolódó értékei

A kulturális összehasonlító pedagógia, mely a pedagógiai munkát annak lényegét tekintve kulturális tevékenységnek tekinti, számos kutatás során rámutatott, hogy a különböző kultúrák tanuláshoz kapcsolódó értékrendje igen változatos (GORDON GYŐRI, 2004a). Jelentős különbségek ragadhatóak meg például a nyugati és a kelet-délkelet-ázsiai kultúrkör tanulással kapcsolatos értékei, pedagógiai gondolkodásmódja között.

WATKINS (2000, id. GORDON GYŐRI, 2004b) tanulmánya rámutat, hogy a kelet-ázsiai diákok a bevésső, memorizáló tanulási formát a nyugati gondolkodásmód magolásként való értelmezése helyett a mély megértő tanulás részének tekintik. Az iskolai sikereket és kudarokat inkább a megfelelő erőfeszítés hiányával, nem pedig a nyugati diákoknál gyakoribb képességekhez kötődő okokkal magyarázzák. A kelet-ázsiai diákok a motiváció terén is különböznek nyugati társaiktól: a nyugati diákok esetében a megértő tanulással elsősorban a belső motiváció áll összefüggésben, míg az ázsiai diákok kevert motivációs mintázataiban fontos szerepet játszik a külső és a belső motiváció is, így az kevésbé sérülékeny, mert minden motivációs helyzetben hatékonyan tud működni. A motiváción belül a teljesítménymotiváció a nyugati pedagógiában inkább egy individuum-központú, énkiteljesítő jelenség, míg a kelet-ázsiai kultúrában a teljesítménymotiváció bázisa inkább a szélesebb értelemben vett szociális környezet. Az individualizmus-kollektívizmus területén megjelenő különbségek, a versengés és az együttműködés hatékonyabb összeegyeztetése miatt, és a kollektív tanulási orientáció eredményeként az ázsiai diákok szívesen alkalmazzák és hatékynak tartják a kollaboratív tanulás különböző formáit, ami rámutat, hogy a mély és eredményes tanulás nem feltétlenül csak individuális tevékenység eredménye lehet.

A különböző kultúrák nyelvi szocializációjában megjelenő különbségek a kultúraspecifikus kommunikatív kompetenciák kialakulását magyarázzák. A kulturális kontextus, mely a nyelv megtanulásának hátterét biztosítja, magában foglalja azt, amit az adott közösség tart a nyelvről, annak használatáról, értékeket a nyelvre, beszélőre, nyelvtanulásra, nyelvtanításra nézve (RÉGER, 2002). A kommunikatív kompetenciák ebbe a kultúrába ágyazottan formálódnak, reprezentálva egy adott kultúrára jellemző nyelvi sajátosságokat.

A különböző kultúrák tanulással és nyelvi szocializációval kapcsolatos értékrendjének ismerete elősegíti azt a termékeny szemléletet, amely „a



sajátot is képes idegenként szemlélni, s ezáltal többet, mélyebbet megérteni a sajátból is és a más milyenből is” (GORDON GYÖRI, 2004b, 74.).

#### *Globalizációs hatások a nyelvtanulásban*

A globalizáció által eredményezett társadalmi változások miatt az intézményes tanulás időszaka kitolódott, permanenssé vált, a munkahelyek instabillá váltak, ez pedig az oktatásra is új feladatokat ró. A legfontosabb, hogy a tanulók felkészültté váljanak az élethosszig tartó tanulás kényszeréből fakadó lehetőségek kihasználására, megfeleljenek a rugalmasságot követelő munkaerőpiaci feltételeknek, emellett pedig szem előtt tudják tartani a közösségi értékek és felelősségvállalás fontosságát is (SZEREPI, 2006). Az élethosszig tartó tanulásra való képesség két legfontosabb eszköze az információs technológiák ismerete és a használható nyelvtudás, ezért ezeken a területeken különösen fontos a globalizációs hatások figyelembevétele.

A nyelvtanulás folyamatában elsősorban a tanulni kívánt nyelvek, illetve az ennek hátterében húzódó okok megismerése során ragadhatjuk meg a globalizációs hatásokat. A *preferált idegen nyelv* tekintetében, vagyis hogy ki milyen nyelvet tanulna szívesen, az angol és a német határozottan az élen áll. Arra kérdésre, hogy *miért* az adott nyelvet tanulnák szívesen, a válaszadók többsége az angol nyelvvel kapcsolatban a használhatóságot és a nemzetközi jelentőséget említi, a némettel kapcsolatban hasonló érvek merülnek föl (bár ritkábban), ugyanakkor megjelenik a kapcsolatokra utaló vagy érzelmi jellegű motívum, míg a francia és olasz nyelvet preferálók gyakran hivatkoztak a nyelv szépségére és a kulturális értékek megismerésére. A diákok és a fiatalabb korosztály körében népszerűségét tekintve egyértelműen az angol nyelv áll az első helyen (DÖRNYEI, NYILASI, CLÉMENT, 1996), ami a tanuló jövőbeni nyelvválasztását is meghatározza, így első helyen a tanulók 58%-a az angolt, 28%-a a németet, 5% és 4%-a a franciát és az olaszt választja. Angolul tehát a legtöbben meg akarnak tanulni, ismeretét elengedhetetlennek tartják, hiszen ez a nyelv a globalizáció, valamint a tömegtájékoztatás és az információs technológiák térhódításának eredményeként egyfajta „lingua franca”-vá vált a nemzetközi kapcsolatok terén, de a kutatás, a kereskedelem, a turizmus, az üzleti élet is elképzelhetetlen az ismerete nélkül. Fontos megjegyezni, hogy bár az EU-ban is egyre nagyobb a három munkanyelv (angol, német, francia) szerepe, azért egyéb, főleg regionális jelentőségű nyelveknek is kiemelt helye lehet a globalizált világban az identitáshoz kapcsolódó funkciókon, a kisebbségi nyelvek használatán és a szomszédos országok közti kapcsolatok növekedésén keresztül (SZÉPE, 2000).

#### *Integratív motívumok a nyelvtanulásban*

Robert GARDNER, a nyelvtanulási motiváció tudományos igényű kutatásának megalapozója, elsősorban a nyelvtanulás *szociális* természetét hangsúlyozza.

Elmélete az idegennyelv-tanulás szociális aspektusaira hívja fel a figyelmet, ezen belül is az adott idegen nyelvet beszélő kultúra iránti attitűd jelentőségét emeli ki (GARDNER, MACINTYRE, 1993). A kanadai kutató az országában megfigyelhető kétnyelvűség problematikájából kiindulva megalkotta az *integratív motiváció* fogalmát, mely az idegennyelvet beszélő közösség iránti pozitív attitűd nyomán kialakuló kommunikálási képességre és hasonulásra irányuló vágyat jelöli. Az *instrumentális motiváció* fogalma a pragmatikus, gyakorlati célokért (pl. jobb munkalehetőség, magasabb fizetés) való tanulási vágyat jelöli, melyet a kutatások kezdeti szakaszában a motivációs kontinuum ellenkező végére, az integratív motívumokkal szembe helyeztek. Később egyértelművé vált, hogy ez a típusú motiváció is összefügg bizonyos attitűdbeli mutatókkal és szintén pozitív hatással bír a nyelvtanulási motivációra.

A motiváció instrumentális-integratív felosztása azonban nem minden esetben bizonyul használhatónak. Ennek fő oka az lehet, hogy a *második nyelv* tanulása (tanulás a célnyelv területén, a kultúrába részlegesen beilleszkedve), mely a szerző kanadai hazájában jellemző, és az *idegen nyelv* tanulásának folyamata (szervezett oktatási keretek között, az anyanyelv országában) jelentősen különbözik egymástól. Informális kontextusban, vagyis szabad nyelvgyakorlás, sok nyelvi inger és kommunikációs célból történő nyelvhasználat esetén a motiváció szerepe megnő. Az integrativitás szerepe jelentősebbé válik egymás mellett élő népcsoportok esetében, és ha valaki be akar illeszkedni egy adott közösségbe, míg az instrumentális jellegű motiváció inkább olyan közegben a meghatározó, ahol a célnyelvet nemzetek, országok közti kommunikációra használják, ilyen például az angol nyelv tanulása Magyarországon (DÖRNYEI, 1987). Ilyen tanulási kontextusban az affektív összetevők a közösség iránti pozitív érzések helyett egy általánosabb, a nyelvtanulás és a nyelvtudás által közvetített értékek iránti pozitív attitűdben nyilvánulnak meg (DÖRNYEI, 1990). Az integratív és instrumentális motívumok komplex szerveződését mutatja az a kutatási eredmény is, mely szerint a középszintű idegen nyelvi tudás elérését elsősorban az instrumentális motívumok és a magas teljesítményszükséglet, míg a magasabb, haladó nyelvi szint elérését az integratív motívumok segítik elő (DÖRNYEI, 1990).

DÖRNYEI (1996) az idegennyelv-tanulás motivációs komponenseit egységes elméleti keretbe foglalja. A CLÉMENT és munkatársai (1994) által magyar mintán végzett, osztálytermi vizsgálat eredményei alapján, mely az integratív motiváció, a nyelvi önbizalom és a tanulási környezet minősítését magában foglaló, háromkomponensű motivációs modellt állítja föl, a szerző a nyelvtanulási motiváció általános struktúráját fogalmazza meg.

A nyelvtanulási motiváció DÖRNYEI által meghatározott három szintje a *nyelvi*, a *tanulói* szint és a *tanulási szituáció* szintje. (1. ábra)

**1. ábra. A nyelvtanulási motiváció összetevői (Dörnyei, 1996, 13. o. alapján)**

NYELVI SZINT	Integratív motivációs alrendszer Instrumentális motivációs alrendszer	
TANULÓI SZINT	Teljesítményszükséglet Önbizalom Nyelvhasználati szorongás Szubjektív nyelvtudás Okok attribúciója Belső hatékonyság	
TANULÁSI SZITUÁCIÓ SZINTJE	<i>Kurzus-specifikus összetevők</i>	Érdeklődés Relevancia Elvárások Elégedettség
	<i>Tanár-specifikus összetevők</i>	Kapcsolódási vágy Vezetési stílus A motiváció közvetlen szocializációja: Modellállítás Feladat-bevezetés Visszajelzés
	<i>Csoport-specifikus összetevők</i>	Célorientáltság Norma- és jutalom rendszer Csoportkohézió Osztálytermi célstruktúra

A *nyelvi* szint az idegen nyelv különböző aspektusait tartalmazza, mely az alapvető tanulási célokat és a nyelv választást határozza meg. Az *integratív alrendszer* a személynek az idegen nyelvhez való érzelmi viszonyulásával jellemezhető, így ide tartoznak a társadalmi, kulturális, etnolingvisztikai összetevők, valamint a külföld, külföldiek és idegen nyelvek iránt tanúsított általános érdeklődés. Az *instrumentális alrendszer* erősen internalizálódott extrenzikus motívumokból áll, mely középpontjában a jövőre vonatkozó karrier-ambíciók vannak. A *tanulói* szint a viszonylag állandó tanulói személyiségjegyeket tartalmazza, melynek fő meghatározói a teljesítményszükséglet és az önbizalom. A *tanulási szituáció* szintjén a *kurzus-specifikus*, tanmenethez, tananyaghoz, tanulási módszerhez, tanulási feladatokhoz kapcsolódó összetevők, a *tanár-specifikus*, a tanár személyiségéhez és tanítási stílusához kapcsolódó, valamint a *csoportra jellemző* motivációs összetevők állnak. Ez a modell az integratív motívumokat a nyelvtanulási motiváció komplex struktúrájába ágyazva mutatja be.

Kulturális elemek a nyelvtanítás gyakorlatában

Az idegennyelv-tanulás kulturális háttérének előtérbe helyezése több módon is gazdagíthatja a nyelvtanítás gyakorlatát, egyrészt a speciális, többnyelvű képzéseken és az ezekhez kapcsolódó intézményeken keresztül, másrészt pedig a mindennapos osztálytermi gyakorlatba beépíthető, kulturális elemeket is tartalmazó motiválási technikákon keresztül.

A nyelvi képzési programok közül a két- vagy többnyelvű oktatás és a különböző multikulturális programok kiemelten foglalkoznak a különböző nyelvi szocializációval, eltérő kulturális háttérrel rendelkező tanulókkal. A kéttannyelvű oktatási intézményekben, melyek többségében a diákok önként választanak egy magas presztízsű nyelvet (általában angolt vagy németet), erőteljes hangsúlyt kapnak az adott nyelv országához kapcsolódó civilizációs, földrajzi és történelmi ismeretek. A kisebbségi sorban élő nemzetiségek számára a nyelv, kultúra és identitás egységéből fakadóan alapvető kulturális kérdés a nyelv megtartása, megőrzése, a befogadó kultúrának ezért a biztosítása kell mind a kisebbségi, mind a többségi nyelv és kultúra elérhetőségét.

Az idegennyelv-tanulási motiváció alakítása, növelése érdekében DÖRNYEI Zoltán (1996) különböző motiválási technikákat javasol. A kulturális összetevők elsősorban a *nyelvi színhöz* kapcsolódó motiválási formákban jelennek meg. Ilyen motiválási lehetőség a szociokulturális elemek beépítése a tantervbe, a tanulók idegennyelv-használókkal való kapcsolatainak elősegítése, valamint az instrumentális motívumok fejlesztése, mely során az idegen nyelv világban betöltött szerepére, fontosságára hívjuk fel a tanuló figyelmét.

Összességében tehát elmondhatjuk, hogy az idegennyelv-tanulás speciális jellegzetességei miatt különösen fontos a kulturális elemek beépítése az oktatásba, mely által a tanulók is motiváltabbá és a tanulásban kitartóbbá válnak.

### **Felhasznált irodalom:**

- ANDOR MIHÁLY (2000): A nyelvtudás szociális háttere. *Educatio* 4: 717-728.
- ATKINSON, J. W. (1988): A kockázatvállaló viselkedés motivációs meghatározói. In: Barkóczi I., Séra L. (szerk.) *Az emberi motiváció II.* Budapest, Tankönyvkiadó. 179-201.
- BANDURA, A. (1977): *Social learning theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- CLÉMENT, R., DÖRNYEI, Z., NOELS, K. A. (1994): Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning* 44: 417-448.

- DÖRNYEI ZOLTÁN (1987): A motiváció szerepe az idegennyelv tanulásában. *Pszichológia* 7 (3): 393-417.
- DÖRNYEI ZOLTÁN (1990): Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning* 40: 46-78.
- DÖRNYEI ZOLTÁN (1996): Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás* 4: 3-21.
- DÖRNYEI ZOLTÁN (2001): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press
- DÖRNYEI, Z., NYILASI, E., CLÉMENT, R. (1996): Hungarian school children's motivation to learn foreign languages: A comparison of target languages. *Novelty* 2:6-16.
- ECCLES, J. S., WIGFIELD, A., SCHIEFELE, A. (1998): Motivation to succeed. In: Damon, W., Eisenberg, N. (szerk.) *Handbook of child psychology. 5th edition, Vol.3: Social, emotional and personality development*. New York, John Wiley & Sons. 1017-1095.
- ELLIS, R. (1995): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- FÜLÖP MÁRTA (1997): Versengés az iskolában. In: Mészáros A. (szerk.) *Az iskola szociálpszichológiai jelenségei*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. 172-196.
- GARDNER, R. C., MACINTYRE, P. D. (1993): A student's contribution to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching* 26: 1-11.
- GORDON GYŐRI JÁNOS (2004a): Pedagógia más kulturális környezetekben. *Iskolakultúra* 2: 65.
- GORDON GYŐRI JÁNOS (2004b): A kulturális összehasonlító pedagógia alapjai, eredményei, valamint jelentősége a magyar pedagógiában. *Iskolakultúra* 2: 66-75.
- HECKHAUSEN, H., KUHL, J. (1985): From wishes to action. The dead ends and short cuts on the long way to action. In: Frese, M., Sabini, J. (szerk.): *Goal-directed behaviour: The concept of action in psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 134-160.
- LOCKE, E. A., LATHAM, G. P. (1999): Célkitűzés-elmélet. In: O'Neil, H. F., Drillings, M. (szerk.) *Motiváció. Elmélet és kutatás*. Budapest, Vince Kiadó. 23-40.
- MCCLELLAND, D. C. (1987): *Human Motivation*. New York: Cambridge University Press.
- NAGY JÓZSEF (1998): A kognitív motívumok rendszere és fejlesztése 1. *Iskolakultúra* 11: 73-86.
- RÉGER ZITA (2002): *Utak a nyelvhez*. Soros Alapítvány – MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.

- RÉTHY ENDRÉNÉ (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- SZABÓ MÓNKA (2004): Motiváció. In: N. Kollár K., Szabó É. (szerk.) *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris.
- SZÉPE GYÖRGY (2000): Nyelvészeti és nyelvpolitikai megjegyzések. *Educatio* 4: 639-650.
- SZEREPI SÁNDOR (2006): A globalizációs folyamat és a pedagógia. In: Molnár B., Szepi S. (szerk.) *Globalizációs ismeretek*. Galenos Alapítvány, Hajdúböszörmény. 73-82.
- TERESTYÉNI TAMÁS (1996): Vizsgálat az idegennyelv-tudásról. *Modern Nyelvoktatás* 3: 3-16.
- TORGYIK JUDIT (2005): Nyelvi szocializáció és oktatás. *Új Pedagógiai Szemle* 3: 3-10.
- TRIANDIS, H. C. (1995): Motivation and achievement in collectivist and individual cultures. *Advances in Motivation and Achievement* 9: 1-30.
- WATKINS, D. (2000): Learning and teaching: A cross cultural perspective. *School Learning & Management* 20. 2: 161-173.
- WEINER, B. (1985): An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review* 92: 548-573.
- WEINER, B. (1994): Integrating social and personal theories of achievement motivation. *Review of Educational Research* 64: 557-573.

**Szabó Irma:**

## **KARÁCSONY SÁNDOR, A GONDOLKODÓ EMBER**

*"Valami nem ugorhat ki a semmiből  
előkészítés vagy előkészület nélkül."*

Karácsony Sándor hatalmas életművet hagyott hátra, melynek jórészét már kritikai feldolgozásnak vetettek alá. Lendvai Ferenc Karácsony és tanítványai felszabadulás utáni politikai szerepét, filozófiai rendszerét értékelte [Lendvai, 1981]. Kontra György a pedagógiai alapvetését [Kontra, 1981]. Vekerdi László a tudománytörténeti jelentőségét rajzolta meg [Vekerdi, 1981]. Lányi Gusztáv többek között szabadművelődési korszaka, fejlődés-lélektani, szociálpszichológiai gondolatai objektív kritikáját készítette el [Lányi, 1984]. Fabriczius-Kovács Ferenc általános nyelvelméleti, szemiotikai és kommunikációelméleti újító gondolatait értékelte [Fabriczius, 1980] Boros Dezső nevelési rendszerét – Durkó Mátyás szerint Karácsony fő értékvonalat – vette kritikai bonckés alá [Boros, 1990]. Durkó Mátyás pedig a művelődéstörténeti, felnőttnevelési és szabadművelődési koncepciójáról értekezett [Durkó, 1997].

Ki volt valójában Karácsony Sándor? Pedagógus volt – akitől kulturális igényességgel lehetett tanulni, olyan pedagógus, aki pedagógiai rendszerét filozófiai alapokon fejtette ki. Rendszere jól tagolt, egyszerre filozofikus építmény és pragmatikus program, amely "rendezi a világot körülöttünk, azaz megmutatja helyzetünket és helyünket a világban, és feladatunkat, amelyek reánk várnak" [Lányi, 1985].

A magyar neveléstörténet és a tudományos gondolkodás klasszikus alakja ő, aki több tudomány terén nemcsak kora színvonalán állt, de többször még nemzetközileg is megelőzte azt, így több neveléstudományhoz kapcsolódó rokontudomány, mint a szemiotika, kommunikációelmélet, szociálpszichológia terén e tudományterületek megindítója, első kidolgozója lett. Ő neveléstörténetünk első alakja, aki egységes embernevelési rendszerébe szervesen beépítette a felnőttnevelést és az iskolán kívüli és utáni szabadművelődést, sőt ezeknek a gyermekneveléstől eltérő specifikumai elméleti kidolgozásában is jelentős eredményeket ért el." [Durkó, 1998]

„Karácsony Sándor filozófiája, pedagógiája milliógyökerű" [Boros, i.m. 24.] Hova nyúlnak ezek a gyökerek? Karácsony Sándor már fiatalkorától kezdve eredetiben tanulmányozta Marx műveit és azokat a maga nézőpontjából méltányolta is. Több helyen leírja, hogy Marx történelemfilozófiáját éppúgy az egyetemes európai filozófia áramlatainak egyikeként ismeri el, mint

Platón, Kant, Hegel vagy több gondolkodó művét. Filozófusi indíttatását még gimnáziumi tanuló korában kapta Debrecenben, legkorábban nyelvi, nyelvészeti és nyelvfilozófiai vonatkozásban Kulcsár Endrétől. Később a VII. és VIII. osztályban találkozott ismét filozófiával - "bölcselet-előttannal". Sinka Sándor volt a tanára, aki Dr. Öreg Jánosnak *Herbert Spencer* első magyar fordítójának korábbi tanítványaként "kiváló philosophusoktól" származó szemelvényeket olvasott fel és olvastatott. Dankó Imre összegzése alapján tudjuk, hogy Karácsony "mint a filozófia iránt érdeklődő, a filozófiát a gondolkodással azonosító, a fogalmakat saját gondolkodásával tisztázni, és szabatosá tenni szándékozó fiatalember került a budapesti egyetemre." [Dankó, 1990]

Hasonlóképpen magával vitte az egyetemre a többé-kevésbé megszilárdult, sok részletében tudatos vallásosságát is, mely pályáját mindvégig meghatározó szilárd világnézetté formálta. Meghatározta tudományos tevékenységét és pedagógiai munkásságát anélkül, hogy a tudományt valaha is összetévesztette volna a hittel.

Karácsony Sándor vendéghallgatóként megfordult Genfben, Münchenben, Grazban és Bécsben. Ismerte *Le Bon* tömeglélektanát, megismerkedett *Wilhelm Wundt néplélektanával*, s hatással volt rá *Paul Hermann néplélektana* is. Hallgatója volt Wundt tanítványának *Streitbergnek*, akinek előadására félévig járt. Hálás volt *Charles Ballynek*, hogy megismertette *Ferdinand de Saussure* nyelvészeti tanaival és a modern stilisztikával.

"Társadalomszemlélete pszichológiai alapú: *Wilhelm Wundt* Vörkerspsychologie-jának (Gombocz Zoltán fordította társasléleknek magyarra) nyelvelméletén alapul. Történelemszemlélete abból indul ki, hogy a XVII. században törés történt a magyar fejlődésben. Pedagógiai nézeteit svájci pedagógusoktól vette.

Mindehhez hozzájárul Karácsony rendkívül intuitív és szubjektív szelleme. Világnézeti alapja az un. magyar világnézet." [Bóka, 1949] Hanák Tibor a szellemtörténeti irány "vitalizmusba átcsúszó hajtás"-ának nevezte [Hanák, 1993] A pedagógiai lexikon mint idealistát említi, akinek filozófiáját a kibontakozó egzisztencializmus hatása árnyalja, s eszméinek népies ihletettsége teszi egyénivé. "Nem volt marxista – írja Kontra György –, mint ahogy platonista, kantianus, vagy hegelianus sem volt, de mint sokszor hangoztatta, ez is benne volt kultúrájában, mint annyi más irányzat." [Kontra, 1995]

Nem véletlenül nem sorolják be Karácsony Sándort egyértelműen egyfajta irányzathoz sem, nem nevezték – mint másokkal gyakran szokás volt megtenni – egy filozófus, egy pedagógus vagy egy író követőjének sem. Gondolkodó ember volt, akinek minden megnyilvánulása új, egyéni és saját, a tudomány eddigi eredményeire építve és továbbgondolva mindazt a



hatalmas ismeretet, amellyel rendelkezett. Saját értékelméletét a Magyarok kincsé-ben fogalmazta meg. [Karácsony, 1944a]

Karácsony Sándor egyetemi hallgatóként majd tanári pályafutása során nem kerülhetett ki a század első felében fénykorát élő értékelmélet és az ehhez kapcsolódó világnézet elméleti és gyakorlati kérdéseit. A neveléstudomány alapkérdései között egyaránt szerepelt az axiológia és a világnézet.

Az axiológiát filozófiai kategóriává a német Lotze tette – számos olyan rendkívüli gondolkodó után, mint Platon, Ricardo, Marx. Nagy hatással voltak fejlődésére a Husserl-i fenomenológia, majd Scheler, aki az érték alapján forradalmasította az etikát. Magyar nyelven Medveczky Frigyes írt axiológiát először (1889), majd Böhm Károly. Karácsonyra ezek olyannyira hatással voltak, hogy a való és a kellő világ hasonlóképpen helyezkedik el értékrendszerükben.

Az axiológiát a korabeli filozófia olyan diszciplinának tartotta, amely összekapcsolja a három értéktudományt: a logikát, az etikát és az esztétikát. Karácsony egy lépéssel továbbment, mert a fenti tudományokkal a pedagógiát is integrálta, s mindezt egy Mikszáth-tanulmány alapján. [Karácsony, 1944/b]

A polgári filozófiák különböző típusokba sorolták be az értékeket. Abban az időben népszerű tipológiák voltak Kierkegaard, Nietzsche típusai. Magyarországon a pszichologista, szellemtörténeti hatások rendszerei közül a Prohászka Lajosét és a Karácsony Sándorét emeli ki Boros Dezső [Boros, i.m. 3]. Karácsony Sándor rendszere Sprangerére emlékeztet: jogi, technikai, művészi, erotikus, tudományos, társadalmi, világnézeti és vallásos értékközpontú rend-szerekről beszélt. Spranger típusai: teoretikus, ekonomikus, esztétikus, szociális, hatalmi és vallási. Karácsony értékrendszerében a felmerülő kérdésekre azért tudott eredeti választ adni, mert sok irányból közelítette meg azokat (nyelvészet, irodalom, történelem, néprajz, lélektan, pedagógia, zene, filozófia).

Több hatás szintetizálódott elméletében, átalakította azokat rendszer-alkotó elemekké, sajátosan Karácsony-féle rendszerré. Az ő rendszerében minden társaslélektani viszonyulásokon alapszik, s más szociálpszichológiától nemzeti jellegében különbözik, ugyanis magyar életközösségben vizsgálta a társaslélektani jelenségeket főleg a magyar nyelvből és az irodalomból kiindulva.

Az okára megadja a magyarázatot a Cinikus Mikszáth Bevezetőjében is: *"... magyar filozófia is volt és van, hogyné. Csak éppen hogy nem a magyar tudomány területén van a lelőhelye, hanem a magyar klasszikus költészet egyes remekeiben. Két oka van ennek. Az egyik az, hogy tudományos téren eddig nem leltünk úgy magunkra, mint irodalmi életünk során."* [Karácsony, i.m: 97]

Karácsony Sándor pedagógiailag és pszichológiailag igen művelt ember volt, korának egyik legmesszebbre látó embere. Műveiben az elméletet a gyakorlatban is megkísérelte alkalmazni. A magyar nyelv tanáraként keresni kezdte az anyanyelvi oktatásban, nevelésben is a kibontakozás útját.

"Karácsony élő példája annak, hogy a tudomány fejlődésében haladás akkor következik be, amikor egy széles látókörű tudós megérzi a körülményekben a bekapcsolódás lehetőségeit, összegyűltek azok az erők, s együttesen koncentrálnak a tudomány előrehaladásának érdekében, mert a megoldásnak az útjai azon a területen koncentrálnak, s mindenki megkísérli, hogy részt vegyen a problémák megoldásában." [Boros, i.m. 4.]

Múlt századunk fordulóján a nyelvtudomány volt az, amely maga köré vonta a tudósokat, s minden filozófus a nyelvtudomány vizsgálatával kezdte tudományos munkáját.

A "másik ember" – ami egyébként a nyelvtudomány fejlődésében az elmúlt 60 évben jelentős szerepet játszott, s hozzá a pedagógia vitte el Karácsonyt – *kulcs volt* pedagógiájában, filozófiai és értékrendszerében a gyermeklélektanban. Ezt viszi tovább a relációelméletben; a kommunikációelmélet és a kibernetika is megjelenik töprengései között. *"Ha az értelemre is akarok hatni nevelőleg, akkor a nevelésnek nyelvinek is kell lennie, mert a társas lélek értelmi funkció-ja egy jelrendszerben mozog, két ember munkája, s ezt nevezzük nyelvnek. A nyelvi nevelő ráhatás nem is lehet más, mint funkcionális, a nevelő és növendék beszélése formájában. Az élő nyelv, miközben él, hat, ha a beszélő két ember munkaközösségében az erő nem egyforma megosztású, természetesen hat nevelően az erősebb felől a gyöngébb felé."* [Karácsony, 1938]

A nyelvtudomány problémáin való gondolkodása közben Gombocz Zoltán vezette el *Wundt pszichológiájához, aki alaptételként fogalmazta meg, hogy az ember társ nélkül elképzelhetetlen. Innen indulva dolgozta ki Karácsony Sándor társaslélektani rendszerét.* Wundt nyomában hangsúlyozta, hogy az emberek közötti kapcsolatoknak az eszköze a nyelv, mely jelek összessége, s mint ilyen jelentést hordoz. A jel és a jelentés elszakíthatatlan egymástól, s mind a kettő a nyelv pszichológiai állagához tartozik. Ebből az következik, hogy a nyelvtudomány nem hagyhatja figyelmen kívül a lélektani szempontokat. *"Nyelvi tartalommal sem lehet nevelni. A nyelv is csak mint forma, mint erő, mint erőhatás nevel. Azt jelenti ez, hogy a társas lélek értelmi vonatkozásában csak abban az esetben nevelődhetik, ha a nevelő és a növendék társas érintkezésében nyelv, mint élő nyelv támad. A nevelő és a növendék beszélnek. Ez a tényleg beszélt nyelv, ez nevel. Az, amit beszélnek, csak azáltal hat nevelőleg, hogy beszélnek. A növendék nyelvi nevelése akkor kezdődött meg és ment végbe, és csak akkor tekinthető befejezettnek, ha egyéni képzet- és gondolatvilága kifejle hatni tud a másik emberre, befelé pedig képes állandóan gyarapodni a másik embertől nyert képzetekkel és gondolatokkal. A nyelv az a jelrendszer, amely ezt a kölcsönhatást közvetíti."* [Karácsony, 1938. XIV.p.] Wundt, a pszichológus és

Soussure, a nyelvész ismerték fel, hogy a nyelvi folyamatok lélektanához az individuális szemléletű lélektanon túl szükség van szociális szemléletű és metodológiájú lélektanra. Ezt hazánkban egyedül Gombocz Zoltán vallotta magáénak, *s Karácsony volt egyedüli követője, ha nem is nyelvi, de pedagógiai vonatkozásban*. Egyetértettek abban, hogy szükség van társaslélektani kutatásokra. Kiépített nálunk egy sajátos társaslélektani rendszert, amelyben következetesen alkalmazta annak szemléletét és módszerét. Később Karácsony Sándor is elismerte, hogy *Wundt felett eljárt az idő, a forrás mégis csak ő volt*.

Karácsony Sándor tehát egy világfolyamatba kapcsolódott be, sőt továbbvitte a gondolatot.

Ő jött rá, hogy a pedagógiának tékje van. Ugyanis, ha nem sikerül kontaktust teremteni a tanítványainkkal, nincs pedagógiai kommunikáció. *Én vagyok, a veled való viszonyban. Levésem lényege: a viszony* – összegezhettük az alaptézist.

Karácsony pedagógiai rendszerének magva a fejlődéslélektan. Nincs olyan munkája, amelyben valamilyen formában ne említene ezt. Első magyar művelői közé tartozik a szociálpszichológiának. A lélektan számára a pedagógia segéd-tudománya volt, a maga társaslélektanát éppen a pedagógia miatt az általános lélektannal való harcban munkálta ki.

A Karácsony-féle fejlődési szakaszok eltérnek nemcsak a mai, de az akkortáiban elfogadott felosztásoktól is. Karácsony Sándor Comeniusra, Rousseaura hivatkozik, de akár a görögökre is utalhatna.

*Rendszerébe a kezdetől fogva beleépítette a másik embert, s azt vizsgálta, hogy egyes életkorokban miként lehet úgy alakítani a nevelő és a növendék viszonyát, hogy hatással legyen a növendék fejlődésére. Karácsony azt is tudta, hogy a gyerek fejlődési szakaszai nem merevek, nem évhez, hónaphoz, naphoz kötődnek; hogy van kisgyermekkor, van növőgyermek-kor, serdülő kor, van ifjúkor - mindegyik a maga sajátosságaival. S mindegyik korszakhoz más és más társat igényel a gyerek. "... együtt játszom a kisgyerekekkel, apja-anyja tudok lenni a játékközösségben. Együtt dolgozom, együtt gyűjtök a növő gyermekcsapattal, testvére, vezetője vagyok neki a munka közösségében. Együtt élem a törvényt a serdülők rendjében, mert tudom, hogy fogadalomközösségünkben óhatatlanul ideáljává kellennem. Végül együtt értékelem át vele a világot, ha adoleszál, mert én vagyok a barátja világnézeti közösségünkben s befejezésképpen, ha megnő, vele együtt hiszek a problémává vált törvény új megfogalmazású érvényében, a reformban, mert ez az igazi nevelő, igazi viszonyulása az igazi növendékhez. Ez a mester és tanítvány életközössége: a társadalmi tett, a beavatkozás, a holnap felfedezése, manifestálás és beiktatása a létezés örök ritmusának emberi jogán."* [Karácsony, 1942a] Ez az új nevelés, a gyerek testi és lelki fejlődése törvényeinek tiszteletben tartása Comenius, Pestalozzi, Gröbel és Rousseau gyerektanulmányában gyökeredzik.

A társaslélektani alapra épített pedagógia lényegében több tudomány integrálódásából született. *Allport* szerint [Allport, 1982] gyakorlati és humanitárius okok játszottak jelentős szerepet fejlődésében, Karácsony Sándor munkássága pedig arról győz meg bennünket, hogy a pedagógia gyakorlati igényei működtek közre születésében. Karácsony azt mondja, hogy az ember tudatos életet él, s ehhez hozzátartozik, hogy az ember mindig másvalakihez képest viselkedik, beszél, cselekszik, szolgál, érzi jól magát. *"... a nyelv, a művészet, a társadalom, a jog és a vallás csupa olyan vonatkozás, amely kettőnkön áll, az egyik és a másik emberen."* [Karácsony, 1942b]

A szociálpszichológia öndefiníciója *Allport gondolata szerint* "egyének gondolkodását, érzéseit és viselkedéseit miképpen befolyásolja mások tényleges, képzelt vagy mögöttes jelenléte." [Lányi, i.m.] Karácsony Sándor vélekedése a következő: *"Az egyéni lélek életérzése, érzelme, akarata funkcionálisan más volna, ha csupán egyedülálló lényként élne a világon. Lennének érzések, érzelmek, gondolatok, szándékok, ha nem élne az emberrel egy közösségben a másik ember. Éhségérzete volna akkor is, tulajdonérzete nem volna. Örömérzete volna, műélvezete nem. Képzetek volna, nyelve nem. Tervei, szándékai, cselekedetei nem irányulhatnának más emberre, társadalmi gesztói nem volnának. Jog, művészet, nyelv, társadalom, vallás mind az egyéni lélek funkciói, de csupa olyan funkciója, amely a másik embertől függően, ahhoz viszonyulva, azszal együtt lehetséges..."*. [Karácsony, 1938b]

Részletes összehasonlításukkor – amire itt nincs mód – a hasonlóság mellett különbség is észrevehető, melynek oka a két gondolkodó társadalmi háttere, az eltérő szellemi légkör. Az Allport-i értelmezés empirikus úgynevezett értékmentes, Karácsony Sándoré határozottan értékorientált filozófiai kategória. Mead szociálpszichológiájában is benne van a másik ember kérdésköre – Mérei Ferenc ismerteti a *Valóság*, 1974. évi 4. számában –, mint általában minden szociálpszichológiával foglalkozónak. Szerinte is a másik ember a tükör, melyben egyre többet fedezek fel saját tetteim jelentéséből. Az amerikai Baldwin is ezeket a gondolatokat fogalmazza újjá, amikor megállapítja, hogy ha beszélni akarok valakivel, bele kell élnem magam abba a viselkedési módba, amelyet az én magatartásom kiválthat a másik emberből.

Karácsony Sándor a nemzetközi fejlődéslelektani tanításokat végig következetesen alkalmazta és végigvitte a személyiség fejlődésének egész folyamatán. Felnőttnevelését szervesen beépítette egységes embernevelési rendszerébe, s korát messze megelőzve kidolgozta annak a gyermekneveléstől eltérő specifikumait, felismerte az egyén fejlődése megrekedésének lehetőségeit.

*"Felnőttnek lenni minőségi váltás, ugrásszerű fejlődés következménye. Hadd tegyem hozzá: a minőségi ember felnőtt ember. Ne haragudjanak meg érte a többiek, ha emberként értek is, bizony csak nagykorúak"* – írta a kéziratban maradt utolsó a

Nagykorúak és felnőttek című kötete előszavában [Durkó M, 1997]. *Herbarttól* indulva következetes építkezéssel jutott el a fentiek megfogalmazásáig. Annyira új volt következtetése, hogy csak a 70-es és 80-as években vetődött fel hangsúlyosan a fejlődésben megrekedt felnőttekkel való foglalkozás kérdésköre, jóllehet egy-másfél évtizeddel utána többen is tanulmányozták e problémakört. A felnőttkor pszichikus sajátosságait kutató Szewczuk 1958-ban, Ananjev 1968-ban megjelent műveiben olvashatunk gondolatokat a fejlődésben megrekedt felnőttekről, Pöggeler pedig 1957-ben, egy tanulmányában azt bontotta ki, hogy "Miben rejlenek azonban a pedagógiai és andragógiai tevékenység közötti mélyenszántóbb különbségek". Dr. Thomae A szakaszos fejlődés problémái a felnőttkorban című tanulmányában több kutatási eredményt vet össze, ismertetve néhány kidolgozott modellt. [Thomae, 1956]

Karácsony Sándor a felnőttek neveléséről hat közleményben fogalmazta meg gondolatait, s ezek folytatásban az Új Szántás folyóiratban jelentek meg 1947-48-ban. Az ő felnőttnevelési koncepcióját – mely szerves része egész pedagógiai elméletének – az 1945-48 közötti Magyarország sajátos helyzetének ismeretében érthetjük meg, ha tudjuk, hogy az a "népi-polgári demokrácia" korszaka. Ebből a kettősségből következik, hogy felnőttnevelési koncepciója népi nevelési és liberális jellegű.

*„A felnőtt-nevelés nem merülhet ki ... abban, hogy első néhány lépésként tudatosítjuk benne, hogy huszadik századbeli ember letére polgárból proletárrá kell fejlődnie ... Sokszor a nevelőnek nem is az a dolga, hogy modern emberekké emelje a múlt korszakban visszamaradottakat, hanem két-három korszak mélyéből kell embereit felhoznia, ha a ma színvonalán szeretné tudni és látni őket.”* [Karácsony, 1947a] A felnőttek gyakran emlegetett közömbösségét a kollektív életérzés megrendülésében látja, melynek fészke "idegrendszerükben, ösztönéletükben, tudattalanunk felderíthetetlen legeslegálján" van. Éppen ezért "sorrend kérdése" és "nem rangkérdés", hogy a világnézeti nevelés a szabadművelődés leghangsúlyozottabb kérdése. Világnézetnevelés azok számára "akik szédülő fejjel még nem ocsúdtak rá, hogy a szabadság nem jelszó, hanem valóság s nekik van joguk, éppen nekik, akiknek eddig nem volt ..." [Karácsony, 1947b]

A nevelés pszichológiai előfeltételeinek meghatározása közben Karácsony Sándor nem is sejtette, hogy a pozitív gondolkodásra való buzdítással megelőzte napjainkban oly sokat hangoztatott szemléletet. *"Nagyon fontos ... minden nevelőnek jókedvre derítenie és jó hangulatban tartania a tanítványait. Csak azt tanulja szívesen az ember, ami tetszik neki és azt is csak akkor, ha kedve van hozzá ... tessék neki a kultúra és kedve támadjon tudni ... azért is rendkívüli fontosságú, mert a közösség múltját köti össze a jövőjével, hiszen egyik a másiknak csak szerves folytatása lehet úgy, hogy haladás legyen, ne stagnálás vagy visszafejlődés."* [Karácsony, 1947c]

Újat hozott Karácsony Sándor azzal is, hogy a nevelhetőség előfeltételeit a növendékeken túl a nevelőkre is kiterjesztette. *"Átadó képessége csak olyasvalakinek lehet, akinek van mit átadnia ... kultúrája, jelleme, jövőbe vetett hite, egy szóval annak 'akitől telik'."* Ezzel összefüggésben vetődött fel az *"illetékesség"* kérdése is. *"Az az ember illetékes valamire, aki azszal a valamivel megbirkózik és elbír."* [Karácsony, 1947d] Azt is megfogalmazta, hogy mi szükséges a nevelő illetékességéhez: *"... ne mint ifjúsághoz viszonyuljanak, hanem vegyék őket felnőtt-ember-számba, és úgy érintkezzenek velük, mint felnőttek a felnőttekkel."* [Karácsony, 1948] *A felnőttek társa kell, hogy legyünk a nevelés folyamatában, a mellérendelés, a másik ember autonómiájának elismerése a fontos, s annak elismerése, hogy "a nevelés lehetősége csak azokon a pontokon elképzelhető, ahol az egyik ember egyedül éppen olyan tehetetlen, mint a másik."* [Karácsony, mj.1985]

### Összegzés

Karácsony Sándor gondolkodó ember volt. Ennek igazolására munkásságának mindössze néhány területére tértem ki. Módszerét átvéve *nem bíráltam, nem értékeltem, egyszerűen csak megállapítottam a tényeket.*

Karácsony Sándor minden gondolata és cselekedete a *"másik"* emberért volt. *"Azért közlöm veletek mindazt, amit én látok, és ahogy a tudomány mai állása mellett, jelenlegi eszközeivel és módszereivel az emberiség legjobbjai látják. Hátba ti tovább juthatnátok, ha egy kicsike kis lépéssel is, s bebizonyíthatnátok, hogyan és miben tévedtünk mi"* – mondta a szárszói konferencián. [Karácsony, 1985. i.m.]

Pedagógiai koncepciójának, világlátásának kialakításában minden általa hozzáférhető ismeret birtokában volt, s nem mond ellent ennek az a tény sem, hogy azt használt fel belőle, amit jónak látott. Ravasz László szerint tekintélyeket romboló alak volt (Boros Dezső által idézett művében), aki kész volt eddig elfogadott tudományos tételeknek nemet mondani. *"... kénytelen voltam – mint annyiszor már megint másképpen látni a dolgokat, holott legjobbjaink emígy, egyébképpen látják."* [Karácsony, 1944,b2]. Ez a másfajta látásmód a magyar valóságban gyökeredzett *"filozófiai-logikai fogalomköre olyan modern gondolkodás eszköztára, amely éppenséggel összhangban áll korunkkal, s alkalmas problémáinak föltárására és kifejezésére. Ez a magyarázata annak, hogy pedagógiai eszméinek alapja, melyet ő következetesen társaslélektannak nevez, friss, hatékony, folytatható gondolatrendszer."* [Heltai, 1991]

*"Valami nem ugorhat ki a semmiből előkészítés vagy előkészület nélkül"* – állapította meg egyszerűen Karácsony Sándor [1947e], s e véleményével azonosulva kerestem a *"valamit"*, a forrásokat, a gyökeret, melyből táplálkozva életművét felépítette. Olyan kiváló tudósok, pedagógusok voltak segítségemre írásaikkal, mint Boros Dezső, Durkó Mátyás, Heltai Miklós, Kontra György, Lányi Gusztáv – és folytathatnám a sort. Amit tőlük tanultam adott alapot ahhoz, hogy részese lehetek a hatalmas szellemi öröksége ápolásának,

egyebek mellett azzal, hogy Karácsony Sándor szülőfalujának, Földesnek az általános művelődési központja 1990-ben felvette nevét, és a jelen nemzedékének állandó emlékkiállításra teszi hozzáférhetővé a nagy pedagógus, a tudós gondolkodó könyvekbe, újságcikkekbe rögzített tanításait.

***Felhasznált irodalom:***

- Allport [1982] A modern szociálpszichológia háttere
- Bóka László [1949] népiesség és népnevelés, Szikra Budapest 31.p
- Boros Dezső [1990] Kísérlet Karácsony Sándor pedagógiájának rendszerezésére. In: Acta Pedagogica Debrecina 92. sz. Debrecen 1-94.p.
- Boros Dezső-Durkó Mátyás [1988] Karácsony Sándor felnőttnevelési koncepciója. In. Magyar Pedagógia 2/222.
- Bretter [1973] Nyelv és erkölcs. Bukarest. Párbeszéd a jelenre. 315-316.p.
- Dankó Imre [1991] A pedagógia filozófiai alapvetése Karácsony Sándor munkásságában In: Karácsony Sándor öröksége DAB. Debrecen 17.p.
- Durkó Mátyás [1997] Karácsony Sándor művelődéstörténeti, felnőttnevelési és szabadművelődési koncepciója. In: Debreceni Szemle 2./274-294.p.
- Durkó Mátyás [1998] Bevezetés a felnőttnevelési kutatások történetébe. In: A magyar felnőttoktatás története - konferencia dokumentuma Budapest, 72-79.o., 75.p.
- Fabriczius-Kovács Ferenc [1967] Jelentés és másik ember. Kortárs. 8.sz. 1273-1284.p.
- Frege [1980] Logika, szemantika, matematika. Gondolat
- Hanák Tibor [1993] Elfelejtett reneszánsz. A magyar filozófiai gondolkodás századunk első felében. Göncöl Kiadó
- Heltai Miklós [1991] Aktuális örökségünk, Karácsony Sándor pedagógiája. In: Karácsony Sándor öröksége. DAB. 160.p.
- Karácsony Sándor [1938a] Magyar nyelvtan társaslélektani alapon. XVI.l.
- Karácsony Sándor [1938b] i.m. XII-XIII.l.
- Karácsony Sándor [1942a] Ocsúdó magyarság. Budapest. Exodus 542.p.
- Karácsony Sándor [1942b] A másik ember - A másik ember felé. Debrecen Exodus, 3-22.p.
- Karácsony Sándor [1944a] Magyarok kincse. Budapest. Exodus
- Karácsony Sándor [1944b] A cinikus Mikszáth. Budapest. Exodus 111.p.
- Karácsony Sándor [1947a] Felnőttek nevelése. In: Új Szántás.
- Karácsony Sándor [1947b] A magyar béke. Budapest. Exodus 47.p.
- Karácsony Sándor [mj.1985] Magyar nevelés, Confessio 3.sz. 17.p.
- Kontra György [1986] A neveléstudomány társaslélektani alapjai. Magyar Tudomány. 86-91.p.

- Kontra György [1995] Karácsony Sándor. Magyar Pedagógusok sorozat, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. Budapest. 67.p.
- Lányi Gusztáv [1984] Karácsony Sándor és a szabadművelődés, Valóság. 4.sz. 53-68.p.
- Lányi Gusztáv [1985] Egy társaslélektani "nemzetkarakterológiáról" Világosság, 12.sz.
- Lendvai L. Ferenc [1981] Új Szántás. Karácsony Sándor és köre a felszabadulás utáni politikai életben. In: Társadalmi Szemle. VII. 66-73.
- Mead [1973] A pszichikum és a társadalom. Gondolat.
- Pöggeler [1957] Az ifjúság és felnőttképzés főbb különbségei. In: Durkó Mátyás: A felnőttnevelés és népművelés pszichológiai és andragógiai kérdései. Szöveggyűjtemény külföldi szakirodalomból. Tankönyvkiadó Bp. 25-29.p.
- Saussure [1976] Bevezetés az általános nyelvészetbe. Gondolat
- Schaft [1968] Bevezetés a szemantikába. Akadémiai Kiadó
- Szewczuk [1958] A felnőttek fejlődésének lehetőségei és a felnőttkori pszichikus sajátosságok. In: Durkó Mátyás: A felnőttnevelés és népművelés pszichológiai és andragógiai kérdései. Szöveggyűjtemény külföldi szakirodalomból. Tankönyvkiadó Bp. 71-82.p.
- Thomae (Erlanger) [1957] A szakaszos fejlődés problémái a felnőttkorban. In: Durkó Mátyás: A felnőttnevelés és népművelés pszichológiai és andragógiai kérdései. Szöveggyűjtemény külföldi szakirodalomból. Tankönyvkiadó. Bp. 45-52.p.
- Vekerdi László [1981] Az absztrakt filozófia és a nyelv. In: Általános Nyelvészeti Tanulmányok XII. Bp. Akadémiai Kiadó
- Werner (Heisenburg) [1967] Válogatott tanulmányok. Gondolat
- Weszely Ödön [1925] Nagy pedagógusok. II.k. 86-87.p.



***Tóth Anikó:***

## **A MUNKÁLTATÓK ELVÁRÁSAINAK ÉRVÉNYESÜLÉSE ÉS ÉRVÉNYESÍTÉSE A FELNŐTTKÉPZÉSBEN**

Az állampolgároknak a XXI. században olyan tudásra és szakmai ismeretekre van szüksége, amelyek birtokában aktívan részt vehetnek a munkában éppen úgy, mint a társadalmi életben. Az élethosszig tartó tanulás minőségének egyik kritériuma, hogy az oktatási és képzési rendszerek milyen mértékben tudják eredményesen ellátni az embereket azzal a tudással, melynek segítségével le tudják győzni az életük során jelentkező nehézségeket és meg tudják oldani az új feladatokat. (I2)

Az egész életen át tartó tanulás célrendszere összefügg a gazdaságélénkítés, a versenyképesség növelésének kérdésével, s ezzel párhuzamosan társadalmi, szociális célokkal, az egyéni érdekrendszerrel. Mindehhez kapcsolódik az egész életen át tartó tanulás egyes elemeinek finanszírozási rendszere, melyben integrálódik a célrendszer, a feladatrendszer és az egész újraelosztási rendszer összehangolásának feladata.

Az egész életen át tartó tanulás feltételrendszerét meghatározó koncepcionális keretek abból fakadnak, hogy az oktatásnak és képzésnek az egyéni és közösségi kulturális, gazdasági és társadalmi jólétet kell szolgálnia, javítva az élet minőségét. A felnőttképzés célja az egyén képességeinek fejlesztése és foglalkoztatási esélyeinek növelése az emberi erőforrások leghatékonyabb felhasználása révén. A felnőttképzésnek hozzá kell járulnia az esélyegyenlőség megteremtéséhez, a társadalmi kirekesztés megszüntetéséhez és a demokratikus társadalomban való aktív és felelős részvétel ösztönzéséhez. Az egész életen át tartó tanulással kapcsolatos intézkedéseknek összhangban kell lenniük a kulturális, társadalmi, gazdasági és foglalkoztatási célokkal.

A felnőttképzés feladatainak meghatározásában ritkán kap helyet az egyén belső szükséglete, hogy a képzésben a résztvevő kellő önismerethez jusson, erősítse önbizalmát, képes legyen önmaga tárgyilagos értékelésére. Ez többnyire azzal magyarázható, hogy a közfelfogásban a dolgok olykor fontosabbnak látszanak, mint az emberek. Az életcélok kialakításában pedig érvényesül a rövidtávú gondolkodás, a jelenhez tapadás, a távlatokkal nem törődő életfelfogás.

A felnőttképzés az életút tudatosításával változtathatja meg ezt a szemléletet. Az emberek élettörténetének sorsfordulóit, válsághelyzeteit vizsgálva indíthat el olyan gondolkodási folyamatot, amelyben az egyén számot vet korábbi döntéseivel, életének kihasználatlanul maradt lehetőségeivel. Ennek eredményeként jobban megértheti ezek okait, következményeit, és

kialakulhat önmagában jövője tudatosabb, megfontoltabb alakításának igénye, tervezése a körülmények alaposabb figyelembevételével.

Az utóbbi évek fejleményei, nevezetesen a tulajdonviszonyok átrendeződése, a privatizációs folyamat előrehaladása, a vállalati struktúra átalakulása és egyáltalán a piaci viszonyok térhódítása a munkaerő piacon gyorsan bekövetkező változásokat idézett elő. A kisservezetek részére egészen más típusú, szakképzettségű és beállítottágú munkaerő szükségeltetik, mint amilyen az ún. nagyüzemi munkaszervezetek igénye volt. HAJÓS (2001) szerint olyan helyzet állhat elő, amikor a kis szervezetek egyszerűen nem találnak a piacon megfelelő képzettségű és kvalitású, jól konvertálható, vállalkozóképes munkaerőt. Az idősebb munkavállalók túlnyomó része ugyanis valószínűleg túlságosan hozzászokott a nagyüzemi munkaszervezetre jellemző követelményekhez, és már nem feltétlenül tud váltani. Még abban az esetben is, ha képes lenne alkalmazkodni a változásokhoz, a vezetők csak abban az esetben választják az idősebb munkavállalót, ha nem találnak az adott pozícióra fiatalabbat. A fiatalok viszont még olyan szakképzést kaptak, amely nem vette figyelembe a vállalkozói típusú szervezetek követelményeit (HAJÓS, 2001).

A lehetséges munkavállalók megismerése után a felvételi folyamat következő lépése a legjobb személy kiválasztása. TÓTHNÉ (2000) szerint a kiválasztás az a szűrő, amely a felkínált munkapozstok követelményeinek és a pályázók tulajdonságainak, illetve elvárásainak megfelelését vizsgálva képes megbízható valószínűséggel rangsorolni az állás betöltésére alkalmas jelölteket.

Az elmúlt tíz év gyökeres változásokat hozott a munkaerőpiacon, e változások nyomán a szervezetekben lényegesen átalakult a munkaerővel szembeni elvárások rendszere. A globális gazdaság arra készteti a vállalatokat, hogy újra elemezzék kompetencia készletüket, és olyan képzési politikát dolgozzanak ki, amely megfelel a növekvő technikai fejlődésnek és a globalizációnak. Amíg a képző intézmény kompetencia alatt valamilyen „értékelhető, meghatározott szakmai referenciakeretbe illeszkedő tudás”-t ért, addig a vállalatok inkább „műveleti, cselekvő, tevékenységben és eredményben megjelenő tudás”-t fogadnak el kompetenciaként. (I1)

A kulcsképességek között meghatározó a tanulási képesség, amely gyakorlással fejleszthető, és így a konkrét szakmai tudás is hatékonyabban sajátítható el. Az időfaktor jelentős tényező, mivel fiatalabb korban a tanulási képesség eredményesebben fejleszthető. A korszerű felnőttképzési programok a tanulási képességet is fejlesztik, így például az alapvető kommunikációs képességeket (az írást, az olvasást, a beszédet), a kulcskompetenciákat (az informatikai, a nyelvi, és a technikai készségeket), illetve a (komplex) gondolkodási képességet.

A felnőttek tanulásánál kiemelten szükséges figyelembe venni, hogy a képességek hierarchikusan épülnek fel. Az írás, az olvasás és a beszédképesség alapvető fontosságú, gyengeségük gátolja a tanulást, ezért sokszor, különösen az idősebb tanulóknál a képzési (átképzési) programokba először az alapvető készségek elsajátítására irányuló felzárkóztatást kell beiktatni.

*A megismerési képességek közül mind a gyakorlati, mind az elméleti típusú szakmákban fontos feladat a gondolkodási képesség fejlesztése. Ezt többek között úgy lehet jól segíteni, ha a tananyag logikus felépítésű, összefüggő, fokozatosan nehezedő, illetve a feladatok és a gyakorlatok egy része kifejezetten a gondolkodás fejlesztésére irányul.*

Közismert, hogy a tudáselemek – az ismeretek, jártasságok, készségek stb. – struktúrája és tartalma az adott szakterületre jellemző. A munkaerő-piac oldaláról nézve ebből az következik, hogy a szakképesítésre vagy a munkakörre megszabott követelmények teljesítésében meghatározó, hogy a munkavállaló a szükséges tudáselemek közül melyekkel és milyen szintűekkel rendelkezik.

A kulcsfontosságú kompetenciák megszerzése terén elsődleges a tanítás színvonala (a tanárok felkészültségének biztosítását), a mindenki által történő elsajátíthatósághoz a megfelelő tantervek rendelkezésre állása, a felnőttek körében az élethosszig tartó tanulási lehetőségek kihasználása.

Ebben a folyamatban a továbbképzés a fejlődés felgyorsítása eszközének, azaz a versenyképesség eszközének tekinthető, mivel fokozza a munkavállalók kompetencia szintjének emelkedését, és hozzájárul a szakmai és kulturális kategóriák szerinti különbségek csökkentéséhez.

Kiemelt szerepet kap tehát az oktatás-képzési rendszer hozzáigazítása a gazdaság igényeihez, ennek keretében fontos megemlíteni az alábbi szakképzéseket:

Felsőoktatás szerinti felsőfokú szakképzés:

A felsőfokú szakképzések eredménye kettős: részben az, hogy olyan – a mai Magyarországon hiányzó – szakembergárda alakul ki, akik magas szintű elméleti ismereteik mellett gyakorlati megvalósításban is járatosak, másrészt a felsőfokú szakképzésben résztvevők színe-java többnyire további tanulási kedvet kapva általában abban a felsőoktatási intézményben folytat további tanulmányokat, ahol a felsőfokú szakképesítését szerezte. A folytatott tanulmányok beszámíthatósága is ösztönző elem a továbbtanulás vonatkozásában.

Szakképzés a felsőfokú végzettséggel rendelkezők számára:

A felsőfokú végzettséggel és képzettséggel rendelkezők tanulmányaik során számos területen szereznek ismereteket, munkavégzésüknek azonban gyakorta az az akadály, hogy egyéb gyakorlati ismeretekkel nem rendelkeznek: pl. még ma is hiányos a számítástechnikai ismeretük; nem rendelkeznek felsőfokú szakmai tudásuk ellenére egyes részterületek

aprólékos, végrehajtási szintű tudásával. Elsősorban az állam által elismert szakképesítések növelhetik a felsőfokú végzettséggel és képzettséggel rendelkezők munkaerőpiaci esélyeit.

A jelen munkaerőpiaci igények olyan ismereteket kívánnak a felsőfokú végzettséggel és képzettséggel rendelkező munkavállalóktól, amelyre a közoktatásban folytatott tanulmányaik során nem tehettek szert részben koruknál fogva, részben azért, mert a közoktatásban való részvételük idején az nem képezte a közoktatás tárgyát.

Az iskolarendszeren kívüli képzések gyakran nem egy teljes – például az állam által elismert – szakképesítés elsajátítására irányulnak, hanem egy adott munkakör betöltésére. E képzések elsődleges követelménye a szakmai kompetenciák pontos elsajátítása, melyek a munkavégzéshez szükséges tudáselemek megfelelő szintjének megszerzését jelentik. Ebben a képzési szektorban rendszerint csak olyan irányú és mértékű képzést kíván a „megrendelő” (a felnőtt tanuló és/vagy a munkaadó, illetve a képzést támogató), amennyi feltétlenül szükséges a később elvégzendő munkatevékenység(ek)hez.

A munkáltatói igények alapján összeállított képzési programok szakmai kihívást jelenthetnek az azokat összeállítók számára, hatnak az oktatók felkészültségére, megkívánva annak korszerűségét, ezáltal a tudományt közelebb viszik a mindennapok gyakorlatának világához.

A munkáltatói igényekre épülő képzési programok esetében célszerű szorgalmazni, hogy a szakképzési hozzájárulás saját munkavállalók részére felhasználható hányada terhére történjen a munkáltatói megrendelés. Ehhez a munkáltatók egy részét a lehetőségről tájékoztatni kell.

A munkaerő fejlesztésének és ezen keresztül a teljesítmények javulásának kulcskérdése tehát, a képzés és a képességek fejlesztése. A felnőttképzésnek valós igényeket kell kielégítenie. Ehhez járulhat hozzá az új Országos Képzési Jegyzék modulrendszerű kialakítása. Az új OKJ alkalmas lehet arra, hogy a munkáltatók az egyes modulokat figyelembe véve rendeljék meg a képzéseket.

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy az egész életen át tartó tanulással kapcsolatos intézkedéseknek összhangban kell lenniük a gazdasági és foglalkoztatási célokkal. Nagyon fontos a felsőoktatási, szakképzési intézmények és a gazdaság szereplői közötti kapcsolat erősítése, a gazdaság igényeinek a képzési programokban történő hangsúlyozása. A gazdálkodó szervezetek versenyképességének növelése és megtartása szempontjából döntő tényező a munkavállalók kompetenciaszintje, amelynek megléte csak a kellő időben történő fejlesztésével, képzéssel biztosítható.

***Felhasznált irodalom:***

HAJÓS L. (2001): Präventionsstrategie, Sicherheits und Gasundheitschutz in land- und forswirtschaftlichen Kleinbetrieben. Probleme und Lösungsansätze. IVSS-Sektion Landwirtschaft, Kasel. 35.p.

TÓTHNÉ SIKORA G. (2000): Humán erőforrások gazdaságtana. Bíbor Kiadó, Miskolc, 242-270.p

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2004-06-vt-Harangi-Elethosszig>

<http://www.kreditlap.hu/kkk/letoltes/060601/Berki.doc>

**Vincze Szilvia:**

## **A HALLGATÓI TELJESÍTMÉNYEK ÉRTÉKELÉSE A FELSŐOKTATÁSBAN. META-MEGKÖZELÍTÉS**

Az egyetem, s tágabban a felsőoktatás a negyedik nagy korszakát éli. (Hrubos, 1999) Ezt hívhatnánk az expanzió korszakának,<sup>1</sup> melyben a korábbi nagy problémák úgy, mint például az esélyegyenlőség, a hatékonyság és a minőség, komplex módon jelennek meg. Ha áttekintjük a magyar felsőoktatásban a rendszerváltozás óta eltelt időszakban a változásokat, akkor egyet érthetünk Fábri György (2000) megállapításával: új felsőoktatásról kell beszélni új helyzetben. Gondoljuk csak végig a hazai társadalmi-gazdasági változásokat (demográfiai folyamatok, társadalmi szerkezeti változások, kulturális folyamatok, a munkaerő szakképzettségi struktúrájának változása, közigazgatási-kormányzati rendszer változásai, stb.) a felsőoktatásban lezajlott és zajló folyamatokat a szervezeti változásoktól kiindulva a tartalmi változásokig, a szupranacionális szabályozók (Hrubos, 2000) megjelenését, stb.!

A kialakult új helyzetben nem csak a fenntartó, hanem a gazdaság szereplői, a társadalom oldaláról is megfogalmazódnak a következő követelmények: minőség és eredményesség, hatékonyság, méltányosság és esélyegyenlőség, szabadság és választhatóság, átláthatóság és elszámoltathatóság, kiszámíthatóság és stabilitás, adaptivitás és alkalmazkodó képesség. (ld. bővebben Halász, 2001) A felsőoktatás egyik fő funkciója az oktatás szempontjából vizsgálva mindezt, különböző szereplőket, érdekelteket lehet megkülönböztetni. Ha az oktatás egyik fő eredményét: a hallgató által megszerzett tudást (beleértve az elméleti jellegű ismereteket és a tevékenységeket (Nagy, 1985), kompetenciákat), akkor a következőket mindenképpen érdemes megkülönböztetni, s megvizsgálni az adott érdekelt érdekeltiségi fokát és érdekeltségének jellegét:

- Állam/fenntartó
- Gazdaság
- Társadalom
- Akadémiai oligarchia
- Nemzetközi szintér
- Felsőoktatási intézmények

---

<sup>1</sup> Az expanzió több szakmai értelmében is. (Halász, 2001. 138. o.)

- Oktatók

- Hallgatók (és családjuk, különösen a posztadoleszcensek esetében<sup>1</sup>)

A hallgatói tudáshoz a tanulás, tágabban az oktatási (tanulási-tanítási) folyamat menedzselése vezet, melyben kiemelt szerepe van a hallgatói teljesítmény értékelésének. Ha megvizsgáljuk a magyar felsőoktatás értékelési rendszerének szintjeit a makro-szintről indulva a mikro-szintig, akkor különböző értékelési szereplőkkel, értékelési tárggyal találkozunk. Az oktatási tevékenységgel kapcsolatban is több szintet és érintettet lehet megnevezni. Kezdve a felsőoktatás sok szempontra kiterjedő nemzetközi és hazai komparatív vizsgálataitól, ország-jelentésektől az intézményi minőségfejlesztési rendszereken át a Magyar Akkreditációs Bizottság programértékeléséig. Napjainkban egyre nagyobb szerepet kap ebből a szempontból az oktatás, az oktatás eredményességének az újabb, elsősorban hallgatói, végzett hallgatók által történő értékelése. Erre jó példa az oktatók hallgatói véleményezése (röviden: OHV), a követéses-, bevéls-vizsgálatok<sup>2</sup>, az intézményi rangsor (ranking) vizsgálatok egy része<sup>3</sup>. A tudást, illetve jellegzetességeit leginkább befolyásoló oktatói értékelés az oktatói autonómiára való hivatkozással csak kevésbé érintett terület, bár rendszeresen előkerül nemzetközi dokumentumokban.<sup>4</sup> Ez a terület fontossága miatt (ld. a tudás minőségét befolyásoló jelentősége) igényli a meta-megközelítést, vagyis szükség van az oktatói értékelés értékelésére is. Erre a gondolatra alapoztuk a bemutatandó vizsgálatunkat.

Az értékelés fogalma alatt itt olyan irányító folyamatot értek, amelynek meghatározott tárgya, funkciója, iránya, formája van, s melynek szakaszai az ellenőrzés, a viszonyítás és a diagnosztizálás. Az értékelés egyik leggyakoribb megvalósulási formája a kvantitatív, azon belül is az osztályzattal történő értékelés.

---

<sup>1</sup> Ld. Carsten Wipperma: Kihívás-e a posztadoleszcencia? A fiatal felnőttek helyzete a 90-es években. In: Herbert Bohn, Christine Schumann, Richard Stang (szerk): Ifjúsági- és felnőttoktatás. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi együttműködési Intézete, Bp., 1997. 17-23. o.

<sup>2</sup> Ld. például intézményi szintű: a Janus Pannonius Tudományegyetemen 1985-1996 között végzett pedagógusjelöltek szakmai életút-vizsgálata, a Berzsenyi Dániel Főiskolán az 1998-as, ill. 1999-es lekérdezés, a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetemen a 2001/2002-es vizsgálat vagy akár az országos FIDÉV (Fiatal Diplomások Munkaerőpiaci Életpálya Vizsgálata).

<sup>3</sup> Ld. például: Fehérvári Anikó, Szemerszki Marianna: Diplomások pályakövetése az Unióban c. tanulmányának vonatkozó fejezetét. In: Kutatási előtanulmányok a felsőoktatásról. FKI 2005.

<sup>4</sup> Ld. például: Memorandum az egész életen át tartó tanulásról, az ENQA (European Network of Quality Assurance Agencies) által kidolgozott és 2005 májusában Bergenben elfogadott dokumentum a felsőoktatási minőségbiztosítás európai sztenderdjeiről és irányelveiről.

Hazánkban -szovjet minta alapján- 1950-ben vezették be egységesen az osztályozás mai rendszerét az általános iskola legalsó osztályától az egyetem legfelső évfolyamáig.

A Felsőoktatási törvény (2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról, hasonlóan az 1993-hoz) a hallgatók teljesítményének értékelésével kapcsolatban a következőket határozza meg:

57. § (1) *A képzési időszak szorgalmi és vizsgaidőszakból áll. A hallgató teljesítményét a felsőoktatási intézmény a szorgalmi időszakban és a vizsgaidőszakban értékeli.*

(2) *A hallgató teljesítményének értékelése lehet:*

- a) ötfokozatú: jeles (5), jó (4), közepes (3), elégséges (2), elégtelen (1) minősítés,*
- b) háromfokozatú: jól megfelelt (5), megfelelt (3), nem felelt meg (1) minősítés,*
- c) a felsőoktatási intézmény által bevezetett, a tanulmányi és vizsgaszabályzatban rögzített más értékelési rendszer, amennyiben az biztosítja az összehasonlíthatóságot. (CompLex CD Jogiár, 2006)<sup>1</sup>*

Intézményünkben, a Berzsenyi Dániel Főiskolán (Szombathely), A kreditrendszerű képzés tanulmányi és vizsgaszabályzata a 18. §-ban, Az ismeretek ellenőrzése, részvétel a foglalkozásokon alcím alatt ismétli meg, ill. fejt ki, határozza meg részletesebben az értékelésre vonatkozó törvényi szabályozást.

A hallgatói ismeretek főbb ellenőrzési formái intézményünkben a következők:

- gyakorlati jegy,
- beszámoló
- kollokvium,
- szigorlat,
- alapvizsga,
- vizsgatanítás/foglalkozás,
- záróvizsga.

A bemutatni kívánt kérdőíves vizsgálat eredményei szempontjából a fenti felsorolásból az első négyet szükséges definiálni.

*„A gyakorlati jegy mind az elméleti, mind a gyakorlati jellegű tantárgyak esetén a szorgalmi időszak alatti ellenőrzések alapján kialakított érdemjegy. Alapjául a tanórán tett írásbeli, szóbeli vagy gyakorlati beszámoló, zárthelyi dolgozat, ill. otthoni munkával készített feladat minősítése szolgál. A gyakorlati jegy megszerzésének követelményeit a félév elején meg kell határozni és ki kell hirdetni.*

*Félév végi vizsgán (beszámoló, kollokvium) az érdemjegy/minősítés megállapítása történhet csak a vizsgán mutatott teljesítmény alapján, vagy a félévközi ellenőrzések és a*

---

<sup>1</sup> 2003-tól minden intézményben kreditrendszerű oktatás folyik, amely az Európai Kreditátviteli Rendszerre (European Credit Transfer System) épül, de ezzel tanulmányunkban nem foglalkozunk, mert a hallgatói munka értékelését a vizsgált szempontokból nem érinti.



*vizsgán mutatott teljesítmény együttes figyelembe vételével. Ez utóbbi esetben az érdemjegy/minősítés megállapítása legalább 50%-ban a vizsga és legfeljebb 50%-ban a szorgalmi időszak alatti ellenőrzések alapján történik.*

*A szigorlat egy több féléves tantárgy, az összevont szigorlat pedig több tantárgy ismeretanyagának szintetizáló számonkérése. Letételére legkorábban a szigorlat alapjául szolgáló tantárgyak utolsó vizsgájának teljesítése, illetve gyakorlati jegyének megszerzése után kerülhet sor. Az összevont szigorlat akkor tekinthető teljesítettnek, ha mindegyik részjegye legalább elégséges. A részjegyek több mint felének elégtelensége esetén a teljes szigorlatot meg kell ismételni. Elégtelen részvizsga külön is javítható (egyszer). A szigorlatot legalább részben szóbeli teljesítmény alapján kell értékelni. A szigorlat egy időben, egy bizottság előtt történik.”<sup>1</sup>*

A hallgatói leckeönyvbe kerülő ismeretellenőrzési formákon kívül szabályozott még a sikertelen teljesítés ismétlésének, a sikeres teljesítmény javításának lehetősége, körülményei.

Az, hogy a hallgatói teljesítmények ellenőrzési formáiként deklaráltakat, például a gyakorlati jegy milyen ellenőrzési és értékelési technikával (feladatlap, teszt, házi/beadandó dolgozat, referátum, stb.), s konkrétan milyen értékelési elvek mentén valósul meg kevésbé meghatározott, a szakmai, leginkább tanszéki önszabályozás vezérelt, de többnyire az oktatói autonómiába tartozik. (A záródolgozatok értékelése még kaotikusabb képet mutat.) Kivételt jelent, de sajnos nem minden tanszék esetében, a teljesítmény elfogadhatóságának (az elégséges érdemjegy megszerzésének százalékos határa), illetve a záródolgozat/diplomamunka értékelési szempontsora. Ezek általában tanszéki konszenzus eredményei, de a tanszékek között nincs összhang. Az elfogadható teljesítmény határa van ahol 40%, van ahol 80%! Ez persze önmagában nem sokat mond, de mégis jelzés értékű nem csak a nagy eltérés miatt, hanem azért is, mert jelzi, a tudás mennyiségi oldalának dominanciáját.

#### *Gyorsjelentés egy vizsgálatról*

A Művelődésszervező és Kommunikáció Tanszék öt Andragógia szakirányos hallgatójának segítségével a hallgatói teljesítmények oktatók általi értékelésének hallgatói percepción keresztüli megismerésére próbakérdőívet töltöttünk ki száz hallgatóval.

#### *A megkérdezettek*

A megkérdezettek több mint kilencven százaléka tanszékünk hallgatója, így, bár vizsgálatunk nem reprezentatív, információkat kapunk oktatóink értékelő

---

<sup>1</sup> A kreditrendszerű képzés tanulmányi és vizsgaszabályzata a Berzsenyi Dániel Főiskolán, részlet a 18. §-ból

munkájáról. A vizsgálatból, mivel csak előzetes-, próbalekérdezésről van szó, nem vonhatunk le messzemenő következtetéseket.

A vizsgálat alanyai másod, harmad és negyed éves (végzős) hallgatók, akik már rendelkeznek a vizsgálatához szükséges értékelési tapasztalattal, hiszen a vizsgálat idején már teljesítettek minimum három vizsgaidőszakot és a kredites ajánlott tanterv szerint találkoztak több ismeretellenőrzési formával (gyakorlati jegy, beszámoló, kollokvium, szigorlat, meghatározásukat lásd fent).

A válaszadók többsége, pontosan 84 %-a nő. Szüleik legmagasabb iskolai végzettségét tekintve: az anyák legjellemzőbben gimnáziumi érettségivel (32 %), diplomával (25%), ill. szakközépiskolai végzettséggel rendelkeznek. Egy oktatásszociológiai sajátosságot reprodukálva az apák alacsonyabb iskolázottsággal rendelkeznek: szakmunkásképzőt (34%), ill. szakközépiskolát (32 %) végeztek a legnagyobb arányban. A sort a diplomások követik, akik a válaszadók ötödét érintik. Összességében az is elmondható, hogy a hallgatók társadalmi háttérét vizsgáló, ill. a hátrányos helyzetű fiatalok iskolai mobilitását (itt szűkebben: felsőoktatásban történő továbbtanulását) vizsgáló tanulmányoknak is megfelelnek ezek az arányok.<sup>1</sup>

A szülők foglalkozását tekintve leginkább az anyák irodai alkalmazotti, ill. alkalmazott értelmiségi, míg az apáknál a nehéz fizikai munkát végzők, az inaktívak (itt: nyugdíjas, rokkantnyugdíjas, rokkantnyugdíjas, munkakereső), ill. az utazó-szolgáltató jellegű munkát végzők aránya jelentős.

A válaszadóink többsége (70 %) gimnáziumban szerezte az érettségét. A fennmaradó százalékot a szakközépiskolai érettségivel rendelkezők és (egy fő esetében) a dolgozók középiskolája alkotja.

#### Tanulmányi átlagok

A tanulmányi átlagot vizsgálva megállapítható, hogy többségüknek (53 %) jeles (4,6-5), s jelentős részüknek (43 %) jó (3,6-4,5) volt az általános iskolai átlaga. A középiskolában ehhez képest romlott az átlag, mert a vizsgáltak több mint hatvan százaléka jó átlagteljesítményt produkált, s csupán harmaduk teljesítette a jeles átlagot. A főiskolai tanulmányi teljesítmény-átlagot vizsgálva a válaszadók egyenlő arányban jelezték, hogy teljesítményük kis mértékben romlott, ill. változik: hol jobb, hol rosszabb (36 %). A válaszolók kb. ötöde kis mértékben javított a középiskolai tanulmányi átlagához képest. Az eltérések háttérében többnyire az egyes iskolafokokozatok követelményrendszerének különbözősége, az eltérő tanulási technikák és szokások állnak.

---

<sup>1</sup> Ld. például: Székelyi Mária, Csepeli György, Örkény Antal: A felsőoktatási hallgatók társadalmi háttére, élet és tanulmányi feltételeinek alakulása 1997-ben. Magyar Felsőoktatás 1998/9. 15-17. o.

Kedvelt számonkérési formák, a tanulmányok sikeressége

A legkedveltebb számonkérési forma a beadandó dolgozat, melyet a referátum tartása követ.<sup>1</sup> A legkevésbé kedvelt a szóbeli kollokvium és szigorlat, illetve a zárthelyi dolgozat (ZH). A teljesítmények itt is a leggyengébbek, ha figyelembe vesszük az utóvizsgák számát.

Az értékelés oldaláról itt problémaként merül fel a hallgatói tudás exteriorizációs-, vagyis a tudás külső megnyilvánulási szintjének vizsgálata. Nézzük meg egy-egy ZH kérdéssort! Definiálja, sorolja fel, fejtse ki, stb. – néhány a tipikus kérdések közül. A tantárgyi követelmények, a megnevezett kompetenciák alapján (már ha ezek tananyag-elemzési szempontból is helytállóak) hiba a pusztán ráismerés (egyszerű azonosítási, kiválasztási feladat, pl. feleletválasztós kérdések), megnevezés (újraészlelés segítségével egy-két fogalom előhívása a memóriából) és reprodukció (a korábban elsajátított ismeretek változatlan formában történő visszaadása) szintű kérdésfeltevés, feladatmegfogalmazás. Szükség lehet az alkalmazás szintjére is. (Ágoston-Nagy-Orosz, 1979) De vajon felkészültek vagyunk a felnőttképzésben, a felsőoktatásban a nem új, de már nagyon sürgető kihívásoknak megfelelő értékelési technikák alkalmazására? Megfelelő a kérdezéstechnikánk? Tudunk módszertanilag helyes feladatlapokat készíteni? Ismerünk új értékelési módszereket a zárthelyi dolgozaton, referátumon, beszámolón, szóbeli feleleten kívül? S még hosszasan sorolhatnánk az itt felmerülő, értékeléssel összefüggő kérdéseket, melyek hosszabb távon kihatnak az oktatói, tanszéki munka, az intézmény, a hallgatói tudás munkaerőpiaci megítélésére.

Viccesen azt mondják, nem is diák az, akinek egyszer sem volt UV-je (utóvizsgálója). E meghatározás szerint 9 % nem tekinthető diáknak, vagyis még nem volt sikertelen vizsgája. Van közöttük végzős is! Azok, akik már megtapasztalták a sikertelen vizsgát, nagyon ritkán (46 %), ill. ritkán ismételnék (43 %) a saját bevallásuk alapján.

E kérdés is továbbgondolható. A korábbi időszakokhoz képest jóval heterogénebb hallgatósággal találjuk szembe magunkat az oktatás során. Ez igaz a hozott tudásra is, ami azzal jár, hogy a lemorzsolódás aránya nőtt, illetve a kreditrendszerrel is összefüggésben, nőtt a tanulmányok elvégzésének ideje. (Ld. pl.: Ladányi, 2000)

Sokszor halljuk hallgatóinktól, hogy egyik-másik kollégánk milyen maximalista, igazságtalan, irreális a követelményrendszere, stb. Ugyanekkor mi, tanárok gyakran mondjuk, gondoljuk az ilyen hallgatókra, hogy nincs

---

<sup>1</sup> Sajnos (lásd pl. a PISA vizsgálatok eredményeit) mindkettő esetében romló teljesítményről számolhatunk be oktatóként a hétköznapi tapasztalataink alapján, ami azt jelzi, hogy a felsőoktatásban is fejleszteni kell a hallgató szövegértését, lényegkiemelését. Az internetről történő plagizálás pedig újabb problémákat vet fel.

önkritikájuk. Ezért kíváncsiak voltunk, hogy mi lehet az utóvizsgák leggyakoribb oka.

A hallgatók több mint ötven százaléka szerint a vizsga sikertelenségének az oka saját hibára, a felkészültség hiányára vezethető vissza. Majd negyedük okként jelölte meg a külső tényezőket, mint pl.: több számonkérés tömörül rövid időszakra, így nem tudnak maximálisan felkészülni mindegyikre, sok a vizsga, sok helyen kell helytállni egyszerre (család, munka a tanulmányok mellett). Közel ennyien az oktatói objektív értékelés hiányát jelölték meg.

Fontos kérdés, hogy hogyan viszonyul egymáshoz az oktatói értékelés és a hallgatói értékelés, hiszen az értékelés alapfunkciói (informálás, motiválás, önértékelés-fejlesztés, stb.) fontos a tanulási úton való továbbhaladás szempontjából. Általában egyezik a két értékelés egymással a hallgatók döntő többsége (76 %) szerint. Csupán 15 %-uk jelezte, hogy gyakran rosszabbra, 9 %, hogy jobbra értékelik a teljesítményét. Háttérükben tanulási teljesítmény-önértékelési zavar, illetve oktatói értékelési hiba húzódhat meg. A kettő összege azonban közel a válaszolók egy negyedét jelenti, amire érdemes odafigyelni!

#### Az értékelés viszonyítási alapja

A tantárgyi követelményeket a félév elején szóban is ismertetni kell a hallgatókkal, valamint a tanszéki hirdetőtáblára is ki kell függeszteni a tanulmányi és vizsgaszabályzat alapján, ezért fontos vizsgálati szempont, hogy a hallgatók tisztában vannak-e, hogy az oktatók a tudás vizsgálatakor mihez viszonyítják a teljesítményüket.

A többség szerint általában a teljesítmény előre elvárt, ismert, szintjéhez, majd másod sorban a hallgató többi csoporttársához, harmadsorban a teljesítmény előre elvárt, de nem ismert, szintje jelent meg a viszonyítási alapok között. Még mindig jelentős mértékben jelent meg a válaszokban a hallgató korábbi teljesítményéhez, illetve az oktató saját tudásához való viszonyítás. Nem tartják jellemzőnek azonban egy adott (valamilyen szempontból kiemelt) hallgató teljesítményéhez való viszonyítást.

A későbbiekben vizsgálni kívánt kérdés, hogy az oktatók viszonyítási alapja milyen összetevőket tartalmaz. Az itt felmerülő problémák, mint például a tanterv, tantárgyi leírások kidolgozottsága, a követelményrendszer megléte, taxonómiája, a tananyagelemzés képessége stb., megoldásában sokat segíthet a jövőben a 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet, amely a felsőoktatásban megszerezhető végzettségi szinteket leíró általános (nem szakspecifikus) kompetenciákat, a felsőoktatási alapképzési-, mesterképzési-, a tanári szak általános képzési és kimeneti követelményeit határozza meg.

#### Az értékelés hatása a teljesítményre

Az „Önt milyen irányban befolyásolja a kedvező, illetve a kedvezőtlen értékelés?” - kérdésre a válaszok alapján tanulás-lélektani

törvényszerűségekkel összhangban a kedvező értékelés 82 %-nál teljesítménynövekedést indukál, míg a kedvezőtlen csökkenő teljesítményt eredményez, ám, ugyanilyen arányban (43 %) nem befolyásolja a teljesítményt. Itt megjegyezzük, hogy szükség lenne kor-specifikus tanuláslélektani vizsgálatokra, melyek feltárják, hogy az adott korosztályokban, a különböző képzési tagozatokon résztvevők esetében milyen szerepe van az értékelésnek annak motivációs funkciója felől közelítve.

#### Kapcsolódás az önértékeléshez

Az értékelés egyik feladata az önértékelés fejlesztése, amely sok más között az optimális tudásfejlődés, s a hallgató mint az oktatási szolgáltatást fogyasztó megelégedettsége szempontjából is fontos. A korábbiak, s majd a későbbiekben tárgyalt értékelési jellemzők is informálnak bennünket valamelyest erről. Fontos azonban, lévén felnőttekről van szó, hogy kialakítsuk az önértékelés igényét, az önértékelés technikáit is.

Ellenőrizni szokta a be-/leadás előtt az elkészített írásbeli munkát a válaszolók 89 %-a.

Meg szokta nézni az írásbeli munkái javítását, értékelését 66 %.

Utánanéz a tananyagban a hiányosságainak 24 %.

A számok tükrében a teendők ismét csak önmagukért beszélnek.

#### Az oktatók értékelő munkájának sajátosságai

Az alábbiakban vizsgáljuk 28 jellemző alapján az oktatók értékelésének sajátosságait, melyeket a válaszadók megoszlása alapján hat csoportba soroltunk:

Mindig teljesülnek a következők a hallgatók több mint fele szerint: az oktatók tételt húzatnak a szóbeli vizsgán, egyszerre csak egy hallgató felel a szóbeli vizsgán, s miközben valaki felel, más hallgatók felkészülnek.

Általában teljesül, hogy ismert a hallgatók előtt az oktatók értékelési szempontja, az oktató hagy elég időt a szóbeli számonkérésnél a helyszínen történő felkészülésre, a tanár az általa elmondott tananyag és a szakirodalom együttes visszaadását kéri.

Szórta a kép a következő szempontokból, de a válaszok többsége még az „általában” kategóriában van a következő jellemzők esetében: az értékelés során az oktató a munka/felelet pozitívumait is kiemeli, a tanár csak a saját előadásának anyagát kéri vissza a vizsgán, a tanár az összefüggés-látásra, a problémamegoldó gondolkodásra is kíváncsi, az oktató segítő-kérdést fogalmaz meg, ha szükséges.

Ugyancsak szórt a kép, de már a „ritkán fordul elő” kategóriába sorolta a válaszadók többsége: ismert az oktatók dolgozat/beadandó feladatra vonatkozó javítási technikája; ismert, hogy az oktatók mihez viszonyítják a teljesítményt; az oktatók szöveges értékelést fűznek a szóbeli vizsgán a

teljesítményhez; az oktató nyújt alternatívákat, megoldási utakat az általa kifogásolt dolgokban; az oktatók előadásán/szemináriumán/ gyakorlatán van kedvenc hallgató; az oktatók maguk neveznek meg témakört a szóbeli vizsgán; a tanár csak a szakirodalmat kéri számon; a tanár kíváncsi a saját véleményre is; az oktató több témakörből kérdez; a vizsgák alatt a hallgató tud puskázni.

A „ritkán” és a „soha” kategóriába esik a válaszok többsége, de még az előfordulás vezet: az oktatók szöveges értékelést fűznek az írásbeli vizsgán, dolgozaton a teljesítményhez; az oktatók előadásán/szemináriumán/gyakorlatán van negatív diszkrimináció; az oktatót befolyásolja a hallgató szakja (itt különösen a testnevelés szakos hallgatókra gondolnak); van lehetőség a póttétel húzására; az oktató megjegyzéseket tesz, sérteget; az oktató nem írja be a kedvezőtlen érdemjegyet az indexbe, visszahív.

Szintén szórt a kép, de a válaszok többsége szerint soha nem fordul elő, hogy a hallgató maga határozza meg a szóbeli számonkérésen, hogy melyik témáról beszél, illetve, hogy oktatói engedéllyel a vizsgára bevihető és használható a saját jegyzet.

A jellemzők között van olyan, amelyik megsérti a tanulmányi és vizsgaszabályzatot, s amelyik hátrányos megkülönböztetést alkalmaz. Valóban így nézne ki az ideális, a kívánatos értékelés? Hogy hatnak a tanáronkénti eltérések a tanulási motivációra, a teljesítményre? Hatékony az ilyen szórt arcú értékelés a tanulás menedzselésében? Csak néhány kérdés, ami mélyebb vizsgálatokat igényel.

S hogy mit élnek meg a hallgatók az értékelés hétköznapijaiban?

Íme egy feladat, melyet közoktatási szituációban képzeljenek el! Nem szabad kérdezni semmit, jussanak magukban döntésre!

Egy általános iskolai tanuló egy téma feldolgozása során a következő jegyeket szerezte: elégtelen (1), elégséges (2), közepes (3).

Majd a hiányosságait pótolta és az egész témából jelesre (5) felelt.

Hányasra zárná a témából a tanulót?

Nem tudunk a tanuló teljesítmény-ingadozásának okáról semmit. Döntésre kell jutniuk! Hányasra zárják le a tanulót az adott témából?

Az eddigi feladatmegoldások alapján általában háromféle jegy jelenik meg: a közepes, a jó és a jeles. Gondoljuk végig! Ha Önök értékelnék a teljesítményt három/kettő/egy különböző jegy születik. Ez nem új tapasztalat.<sup>1</sup> Tapasztalataim szerint az eltérő eredmények hátterében feltételezések (lusta volt a tanuló, családi problémái vannak), számítások (átlag vagy az utolsó jegy nagyobb súllyal esik latba) vagy egyéb megfontolások (pl.: ha jelest adok,

---

<sup>1</sup> Ld. például: Csapó Benő (szerk): Az iskolai tudás. Osiris Kiadó Bp. 1998.

akkor mit szól az, aki végig jól teljesített, vagy mit üzen a jó jegy a szorgalomnak, stb.) állnak. Ez persze, egy nem kellő információt nyújtó, provokatív feladat, amely azonban nagyon hasonló problémákat vet fel egy-egy felsőoktatásban tanulmányokat folytató hallgató teljesítményének értékelésekor. A kellő szabályozás, elvi meggondolás hiánya nem segíti az oktatókat a megoldásban.

A szakirodalom válasza egyébként a kérdésre<sup>1</sup>: jeles a tanuló osztályzata. Miért? Azért, mert a szituációban különböző értékelési típusok jelennek meg. Legalább kettő a rendelkezésre álló információk alapján. Az egyik a formatív, amely mind az értékelt, mind az értékelő számára támaszték, segítség, mert célja, hogy megmutassa a tudás exteriorizált pillanatnyi állapotát, információt szolgáltatva arról, hogy hol tartunk a célok elérésében, s ezzel célja, hogy növelje az oktatási folyamat hatékonyságát és a tanulói teljesítmény minőségét. A másik a szummatív értékelés, melyre egy-egy tematikus egység vagy program végén kerül sor. A hallgatók teljesítményét és a program hatékonyságát minősíti. A szerepe igazolni, hogy egy bizonyos teljesítményszintet elértünk-e.

Hogy mi a helyzet azzal, aki végig jól teljesít, s a „nagy megmérettetésnél” mondjuk vizsgadrukk miatt nyújt rossz teljesítményt, sokat lehetne vitatkozni. (Ld. tipikus szigorlati és záróvizsga jegyről való vita a vizsgabizottságban.)

A feladat azt szeretne volna érzékeltetni, hogy van még mit végiggondolnunk az értékelés területén. S itt ki kell egészítenem a minimális követelmények, értékelési szempontok, eltérő értékelési tendenciák, elvek sorát, a már korábban említett különböző értékelési technikákkal -melyek nem egyforma teret engednek a hallgatói produktivitásnak-, az értékelés ismertett definíciójában meghatározott szakaszainak meglétével, az eredmények hallgatókhoz való visszacsatolásának elvi kérdéseivel és még sorolhatnám tovább.

Remélem, hogy a témában felvetett problémák, kérdések továbbgondolásra késztetnek. A lista korántsem teljes. Feladatunk, hogy átgondoljuk a hallgatói teljesítmények értékelési rendszerét, hogy megvalósítsuk a meta-értékelést, mert a teljesítményértékelés, s a teljesítményértékelés által megfelelően ösztönzött tanulás és tudás az egyik kulcsa az intézmény által nyújtott pedagógiai/andragógiai hozzáadott érték minőségének, ez a kulcs a minőségfejlesztés egyik legfontosabb tényezőjéhez a hallgatói megelégedettséghez és a piacképes tudáshoz.

A minőség, az érték a hétköznapiakban lakik.

---

<sup>1</sup> Vö.: Veszprémi László: Az értékelés és osztályozás korszerűsítésének kérdései. Akadémiai Kiadó Bp., 1981. 155 o.

***Felhasznált irodalom:***

ÁGOSTON GYÖRGY, NAGY JÓZSEF, OROSZ SÁNDOR: Mérések módszerek a pedagógiában. Tankönyvkiadó, Budapest, 1979. 414 o.

FÁBRI GYÖRGY: Oktatás és tudomány felsőfokon: a magyar felsőoktatás hosszú évtizede, 1988-2002. In: Lukács Péter (szerk): Felsőoktatás új pályán. A Jelentés a felsőoktatásról c. az Oktatási Minisztérium felkérésére folytatott kutatás záró tanulmánykötete. Oktatókutató Intézet Bp., 2000. 46-88. o.

HALÁSZ GÁBOR: Az oktatási rendszer. Műszaki Könyvkiadó Bp., 2001. 216 o.

HRUBOS ILDIKÓ: A felsőoktatás dilemmái a tömegessé válás korszakában. Oktatókutató Intézet Bp., 1999. 85 o.

HRUBOS ILDIKÓ: Strukturális változások: nemzetközi trendek, hazai folyamatok. In: Lukács Péter (szerk): Felsőoktatás új pályán. A Jelentés a felsőoktatásról c. az Oktatási Minisztérium felkérésére folytatott kutatás záró tanulmánykötete. Oktatókutató Intézet Bp., 2000. 13-28. o.

LADÁNYI ANDOR: A magyar felsőoktatás nemzetközi összevetésben. In: Lukács Péter (szerk): Felsőoktatás új pályán. A Jelentés a felsőoktatásról c. az Oktatási Minisztérium felkérésére folytatott kutatás záró tanulmánykötete. Oktatókutató Intézet Bp., 2000. 29-45. o.

NAGY JÓZSEF: A Tudástechnológia elméleti alapjai. Pannon Nyomda Veszprém, 1985.

VERESS GÁBOR (szerk): A felsőoktatási intézmények minőségmenedzsmentje. Műszaki Könyvkiadó-Magyar Minőség Társaság Bp., 1999. 150 o.





**KULTÚRA ÉS TÁRSADALOM ELMÉLETI ÉS  
TÖRTÉNETI ALAPVETÉSEI**



**ÉRTÉKKÜLÖNBSÉGEK ÉS ÉRTÉKAZONOSSÁGOK A MŰVÉSZETI DÍJAK  
RENDSZERÉBEN 1989 UTÁN<sup>1</sup>**

A Debreceni Egyetemen 1998-ban védtem meg *Filmművészet és kultúrpolitika a művészeti díjak tükrében 1948-1989* c. doktori értekezésemet, amely könyv alakban is megjelent (Planétás Kiadó, 1998). Ebben többek között megállapítottam, hogy *"a művészetpolitika ideológiai szintjén megfogalmazott iránymutatásoktól és elvárásoktól függetlenül a művészeti elismerések rendszere egyenes vonalú egyenletes képet mutat. Különösen a 60-as évek közepétől a rendszer kiszámíthatóvá vált, s a fokozatosság elve alapján a művészeti teljesítmények értékelése szükségképpen betagozódott egy hierarchikus felépítménybe. Ezáltal nehezebbé vált a kiugró teljesítmények elismerése, viszont a művészetpolitika irányítói számára lehetővé tette akár a hosszú távú tervezést is. A különleges tehetségek számára ez a szisztéma természetesen elfogadhatatlan volt, ám a művész társadalom egészében magáévá tette. A rendszer, s általa a politikai rendszer, legitimálódott. De éppen azért, mert a "támogat, tűr, tilt" alapelv alkalmazása tág teret biztosított a személyes manipulációnak ("kézi vezérlés"), Aczél György szerepe jelentősen megnőtt az elismerések odaítélésének terén is. Személyes szimpátiája vagy antipátiája adott esetben döntő érvnek bizonyult, mint ahogy jelentékeny mértékben ki is használta a "divide et impera" alapelv adta lehetőségeket."* (70-71.o.)

Több mint másfél évtizeddel a politikai rendszerváltozás után tanulságosnak ígérkezik az 1989 utáni kitüntetés-adományozási gyakorlat néhány elemének összevetése a pártállami időszakéval. Az összehasonlítás két szempontból célszerű: mennyire érvényesül a fokozatosság elve, illetve kimutatható-e a politikai döntéshozók közvetlen befolyása.

**I. Az állami kitüntetési rendszer változásai a művészeti díjak terén**

A kulturális miniszter által adományozható művészeti díjak köre 1950-53 között alakult ki az Erkel Ferenc-díj, a Jászai Mari-díj, a József Attila-díj, a Liszt Ferenc-díj és a Munkácsy Mihály-díj megalapításával. Ezt 1958-ban kiegészítette a Balázs Béla-díj. A struktúra a nyolcvanas évek végéig nem változott, ezt követően az egyes művészeti ágak képviselőinek nyomására a kormányzat újabb és újabb művészeti díjakat alapított a tánc-, a fotó-, a báb-, az artistaművészet és más művészeti ágak és teljesítmények elismerésére. Jelenleg 15 féle miniszteri adományozású művészeti díj létezik, ráadásul az egyes díjak kiosztható éves darabszáma folyamatosan emelkedett. Ma van olyan díj, amelynek keretszáma duplájára nőtt az elmúlt másfél évtized során. Látható tehát, hogy igen jelentős mértékben bővült az adományozás mennyiségi köre.

<sup>1</sup> Másodközlés, első megjelenés: SZÍN 11/5. 2006. októberi szám

A Kiváló Művész és Érdemes Művész kitüntető címeket az országgyűlés 1991-ben megszüntette. Ezekkel korábban nyugdíj-kiegészítés járt. A művésztszocializmus nyomására, néhány szocialista politikus támogatásával a kitüntetések a kormány 1996-ban újraalapította, immár nem címként, hanem díjként. A Magyar Köztársaság Kiváló Művésze Díj jelenleg a Kossuth-díj pénzjutalmának 50%-ával járó kitüntetés, amelyet a kormány évente legfeljebb öt személy részére adományozhat, 2007-től csak olyanok számára, akik már legalább öt éve rendelkeznek Érdemes Művész Díjjal. A Magyar Köztársaság Érdemes Művésze Díj a Kossuth-díj pénzjutalmának 30%-ával jár, ebből évente legfeljebb tíz adományozható.

A Kossuth-díjat 1989 előtt két-három évente adományozták. 1990-ben az országgyűlés újraszabályozta ennek feltételeit. Ettől kezdve a Kossuth-díjat – az Állami Díj helyébe lépett Széchenyi-díjjal együtt – a köztársasági elnök évente adományozza. A mennyiségi bővülés tehát ez esetben is számottevő.

A továbbiakban a változásokat mindössze néhány szempont alapján tekintem át. A példákat – korábbi kutatásaim okán – elsősorban a film- és színházművészet területéről vizsgáltam.

## II. A fokozatosság elvének érvényesülése

Általában megállapítható, hogy a Kossuth-díjakat alapvetően a korábban már megkapott művészeti díjak folytatásaként, a fokozatosság elve alapján adományozták. A színművészek túlnyomó többsége mintegy életműlezárásként részesült e kitüntetésben. Példázza ezt a névsor, időrendben: Szabó Sándor, Tordy Géza, Raksányi Gellért, Tábori Nóra, Molnár Piroska, Sinkó László, Kozák András, Bánsági Ildikó, Csomós Mari, Almási Éva, Zenthe Ferenc, Iglódi István, Mádi Szabó Gábor, Sztankay István, Koncz Gábor, Béres Ilona, Bicskey Tibor, Szabó Gyula, Bánffy György, Bodrogi Gyula, Körmendi János.

Kevesen voltak, akik viszonylag fiatalon, művészi teljesítményükre tekintettel mintegy „soron kívül” kapták meg a Kossuth-díjat, színművészek közül talán csak Cserhalmi György és Udvaros Dorottya 1990-ben, illetve Básti Juli 1993-ban. Ugyancsak a fokozatosság elvéhez tartozik a hierarchia "utólagos kitöltése". Ez azt jelenti, hogy a korábbi kitüntetési gyakorlatban, ha valaki magasabb művészeti kitüntetést kapott, akkor ennél alacsonyabb szintű díjat részére ezt követően már nem adományoztak. Ez a hierarchia egészen 2000-ig működött, amikor Szakály György Kossuth-díjas táncművész Kiváló Művész Díjat kapott, majd 2004-ben Huszti Péter, 2006-ban Hágai Katalin részesült ugyanebben az elismerésben. Ez azt jelenti, hogy a művészek továbbra is arra töreksenek, hogy a már megkapott magasabb díjakat figyelmen kívül hagyva a teljes hierarchiát kitöltsék, és ennek érdekében

olyan személyeket is felterjesztenek alacsonyabb kitüntetésre, akik a magasabbat már megkapták.

### III. A kitüntetések politikai összefüggései

A legérdekesebb kérdés kétségtelenül a kitüntetések politikai vonatkozásainak vizsgálata. Nézzük először az ismételt díjak rendszerét. A Kossuth-díjnál az ötvenes években gyakorlat volt, hogy ugyanazon személy több ízben is részesült ebben a kitüntetésben. Ez a módszer 1956 után fokozatosan elhalt, utoljára 1973-ban Illés György operatőr kapott Kossuth-díjat másodszor, illetve ezt megelőzően 1970-ben Illyés Gyula és Fábri Zoltán egyaránt a harmadik Kossuth-díjukat kapták meg. A művészetpolitika hetvenes, nyolcvanas évekbeli elképzeléseibe már nem illett az ismételt díjazás gyakorlata, hiszen ellentmondott a fokozatosság elvének és a zárt hierarchiára való törekvésnek. (A teljesség kedvéért említjük meg, hogy háromszoros Kossuth-díjas volt Bán Frigyes, Fábri Zoltán, Fischer Annie, Illyés Gyula, Keleti Márton, Kodály Zoltán és Nádasdy Kálmán. Ehhez tartozik, hogy 1977-ben a miniszteri művészeti díjknál eltörölték a fokozatokat, és így ezután e kategóriában sem fordult elő ismételt díjazás.) A kilencvenes évek elején természetesen éltek még olyan színészek és rendezők, akik kétszeres Kossuth-díjasok voltak, mint például Bessenyei Ferenc, Horvai István vagy Tolnay Klári. A rendszerváltozás után 1991-ben tört meg a jég, ebben az évben Farkas Ferencet Kossuth-díjjal tüntették ki, jóllehet ő már rendelkezett egy Kossuth-díjjal, igaz ezt még 1950-ben kapta. 1996-ban Kurtág György zeneszerző kapott másodszor Kossuth-díjat. 1997-ben a Bartók Vonósnégyes kapott megosztott Kossuth-díjat, ennek tagjai közül ketten már Kossuth-díjas művészek voltak. 1998-tól kezdve pedig nyilvánvalóan kultúrpolitikai céllal, illetve üzenettel történtek duplázások 1998-ban Darvas Iván, 1999-ben Törőcsik Mari, 2005-ben Kocsis Zoltán, 2006-ban pedig Petrovics Emil kapott másodszor Kossuth-díjat. A művészi teljesítmények vitathatatlanok, azonban tény, hogy Darvas Iván 1990 utáni politikai szerepvállalása, Kocsis Zoltánnak a Nemzeti Filharmonikusok élén végzett tevékenysége, illetve Petrovics Emil elvesztett operaházi főzeneigazgatói állása nem vonatkoztatható el az ismételt díjazástól.

A politikai vonatkozással függenek össze a rehabilitációk. Már a Kossuth-díj 1948-as megalapításánál adományoztak posztumusz díjakat már nem élő művészeknek, így Bartók Béla, Derkovits Gyula, József Attila és mások haláluk után kapták meg a Kossuth-díjat. Ugyanezt az eljárást 1990-ben, a díj újraszabályozásakor megismételték. Ekkor olyan művészek kaptak posztumusz Kossuth-díjat, akik a szocializmus időszaka alatt különféle megfontolásból, olykor viszonylag korai haláluk miatt, de leginkább a rendszerrel való ideológiai szembenállásuk okából ezt nem kaphatták meg.

Így lett 1990-ben posztumusz Kossuth-díjas például Huszárik Zoltán, Latinovits Zoltán és Őze Lajos.

A Kossuth-díjat, mint életmű-elismerést, a művészeti díjazottak rendszerébe korábban semmilyen módon be nem illesztett személyek részére az Antall-kormány vezette be. Ezek az elismerések az egész életműnek szóltak, és közöttük túlnyomó többségben határon kívül élő, de a magyar kultúra részét képező művészek díjazásáról volt szó. Így 1991-ben Határ Győző, 1992-ben Szőts István és Sütő András, 1993-ban Kányádi Sándor, 1994-ben Dobos László részesült Kossuth-díjban. Az 1994-ben hatalomra került szociálliberális kormány egyik első kitüntetési intézkedéseként, 1994 őszén, Faludy György költő kapott Kossuth-díjat. Jóllehet ezt mindig március 15-én adományozták, itt kivételt tettek. 1997-ben Kertész Imre lett Kossuth-díjas. 1998-ban ismét kormányváltás volt, és a jobboldali kormányzat saját direktíváit a következő évtől érvényesítette. 1999-ben Mészöly Dezső, 2001-ben Szervátiusz Tibor, 2002-ben Eötvös Péter, illetve Méhes György kapott Kossuth-díjat. A felsorolt nevek mind valós művészi teljesítményt rejtnek maguk mögött, de az adományozás összefüggései az egyes politikai kurzusokkal nyilvánvalóak.

Végül, de nem utolsó sorban, említsük meg azokat a kitüntetetteket, akik esetében – az adományozás időpontját tekintve – a politikai vonatkozások közvetlenül kimutathatók, még akkor is, ha e művészek korábban is jelentős mennyiségű elismerést kaptak. A politikai kurzusokhoz kötődő díjazásra 1996-tól találunk példákat. Ebben az évben, a Horn-kormány időszakában, Madaras József, Petri György, illetve Ráday Mihály kapott Kossuth-díjat. Ráday Mihály országgyűlési képviselő volt, Madaras József közel állt a baloldalhoz, Petri György szintén a politikához közel álló költő volt. Az 1998-as kormányváltás után 1999-ben Eperjes Károly lett Kossuth-díjas, aki fideszes országgyűlési képviselő volt, 2000-ben Nagy Gáspár, majd 2002-ben Kerényi Imre színházrendező, illetve Ferenczy-Kovács Attila belsőépítész, akinek a díj indoklásában megfogalmazták, hogy azt többek között a Terror Háza kivitelezéséért kapja. Ilyen típusú közvetlen politikai indoklásra a korszakban nincs más példa. 2002-ben ismét kormányváltás következett, az új szociálliberális koalíció javaslatára 2003-ban Bálint András kapott Kossuth-díjat, nyilván Nemzeti Színház igazgatói posztjának kárpótlásaként is. 2005-ben Eörsi István drámaíró díjazták, 2006-ban pedig Görgey Gábor lett Kossuth-díjas, aki miniszter volt, s a tárcától való megválását nyilván ezzel is enyhítették.

Az 1989 óta eltelt másfél évtized még kevés ahhoz, hogy átfogó képet alkothassunk a díjak adományozási rendszerének változásairól, de néhány érdekes szempont és tény bemutatásával remélhetőleg vázlatpontokat adhattunk a későbbi kutatások irányának meghatározásához.

## **IKT ÉS KULTÚRA**

Tanulmányunk címe – viszonylagos rövidsége ellenére – meglehetősen sok kifejtési lehetőséget hordoz magában. Miből adódik ez? Már rögtön az első szó (IKT) feloldásánál szembesülünk az összetettséggel. A betűszó információs és kommunikációs technológiákat jelent<sup>1</sup>, ami szó szerinti értelmezésben különböző kommunikációs eszközöktől (pl. levél, telefon) kezdve a médiumokig jó néhány lehetőséget foglal magába. Az információs társadalomban leggyakoribb, leginkább elfogadott jelentéstartalom azonban a számítógép és az Internet használatával, alkalmazásával kapcsolatos problémakörre szűkíti az IKT értelmezését. Még ennél is sokkal bonyolultabb a kultúra jelentéstartalma. Kroeber és Kluckhohn már 1952-ben több mint százötven különböző kultúra definíciót gyűjtött össze (Kroeber and Kluckhohn, 1952). Azóta ez a lista természetesen tovább bővült (bővül), az egyes tudományágak, kutatási területek újabb és újabb definíciókat fogalmaznak meg. Gazdagítja a kínálatot az is, hogy manapság már divat (és a pontosság miatt szükségszerűség) a kultúrát valamilyen jelzővel ellátni (pl. politikai, szervezeti, közlekedési, étkezési). Ezek egy része megszokott, egy része meglepő, de kétségtávol szükségessé teszük értelmezésüket, meghatározásukat. Egy Durkó Mátyás tiszteletére megjelenő kötetben talán leghelyesebb, ha a névadó definíciójából indulunk ki: „A kultúra az emberiség különböző nagyságrendű közösségeinek (benne csoportoknak és egyéneknek) integrált produktuma.” (Durkó, 1999) Mivel egy integrált produktum az egyének által elvégzett feladatok eredményeként jön létre, végső soron azt is mondhatjuk, hogy nagyon röviden megfogalmazva kultúra mindaz, amit az ember tesz. Az ember tanul, dolgozik, pihen, szórakozik, éli az életét, közben fizikai és szellemi javakat hoz létre. Ennek megfelelően természetesen számtalan tényező sorolható a kultúra elemei közé, melyekről – olykor akár külön-külön is – köteteket lehetne írni. Tanulmányunkban mi azt vizsgáljuk, hogy a számítógép és az Internet hogyan hat az elérhető ismeretek mennyiségére, a kommunikáció nyelvére és felvetünk néhány erkölcsre és/vagy gondolkodási módra ható kérdést is. Megpróbáljuk megmutatni azt, hogy a hatás kettős, és érdekes módon egyszerre tapasztalhatjuk meg a pozitív és a negatív következményeket is.

---

<sup>1</sup> Sőt újabban röviden infokommunikációs technológiáról beszélünk



## Ismeretek

Állandóan azt halljuk, hogy a számítógép és az Internet felgyorsított jónéhány emberi tevékenységet, ennek ellenére ritkán tudatosul bennünk a korábban elképzelhetetlen, fantasztikusan nagy sebesség. Hétköznapi természetességgel küldünk és fogadunk e-mail-eket és néhány perces késést már zokon veszünk. Eszünkbe sem jut, hogy 15 évvel ezelőtt még minden bizonnyal a postai levelezést használtuk, az pedig pláne nem, hogy mi volt még korábban. 1858-ban Viktória királynő küldte el az első táviratot Amerikába az Atlanti-óceán alatti kábelén keresztül. Az üzenet 99 szóból állt, a kézbesítése 17 óra 40 percig tartott. Az ezredforduló tájkán megismételték ezt az üzenetet 10 000 000 000-szor gyorsabban (Roboz, 2002). Ha a sebesség csak 10 000 szerezére nőtt volna, az üzenet akkor is kevesebb, mint egy másodperc alatt ér célba, a valóságban azonban ennél 100 000-szer nagyobb volt a sebesség! Ezért mondhatjuk azt, hogy az Internetre feltett információ emberek milliói számára gyakorlatilag azonnal elérhetővé válik.

Hogy mennyi információhoz lehet hozzáférni a világhálón, azt csak találgatni tudjuk. A körülbelüli értékhez is elképzelhetetlenül nagy számokat kellene használnunk, talán elég azt megemlíteni, hogy egyetlen DVD lemezre több száz könyv tartalmát lehet felmásolni. Ezért hívhatjuk az Internetet információs óceánnak, (multimédiás) lexikonnak vagy éppen könyvtárnak. Sok tekintetben az utóbbi hasonlat a legmegfelelőbb. Képzeljünk el egy olyan könyvtárt, melyben az emberiség összes írásos és hangzó anyaga megtalálható a legelső kőtáblától kezdve a digitális papírra (létezik ilyen!) írt novelláig, az első fonográf felvételektől a legújabb szuperfilmekig. Képzeljük el, hogy egy hatalmas földrengés tör ki, melynek következtében a dokumentumok, felvételek egy része elpusztul, vagy eltűnik, a megmaradt egységek pedig széttöredeznek, az egyes elemeket nagyon nehéz – ha nem éppen lehetetlen – megtalálni. Ráadásul a gyakori „utóregések” miatt a felfedezett lelőhelyek szintén eltűnhetnek, összekeveredhetnek, valami mindig változik. Ezzel a „könyvtár torzóval” kapcsolatban két dologról nem lenne szabad elfeledkeznünk. Az egyik a szelektálatlanság, a másik a hiányosság. Az első a gyakori szembesülés még csak-csak eszünkbe juttatja, hiszen sokszor tapasztaljuk, hogy a „könyvtárosok” nem győzik a munkát. Az értékes és értéktelen részek keverednek, a valódi és a hamis információk összekuszálódnak, nekünk magunknak kell(ene) rendet teremteni ebben az összevisszaságban. A másik probléma viszont éppen hogy egyre kevésbé jut eszünkbe: azt hisszük (hibásan!), hogy az Interneten minden megtalálható.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Pedig nem nehéz belátni, hogy napjainkban sem kerül fel minden könyv vagy sajtótermék az Internetre, de a kutatási eredményeit, vagy magánnaplóját sem tölti fel mindenki. (És akkor a korábbi, a digitális világ előtt született dokumentumokról még nem is szoltunk!)

Egyre többen élnek úgy, hogy számukra csak az az információ létezik, amelyikhez a számítógép előtt ülve hozzá tudnak jutni, fel sem merül bennük, hogy az Interneten kívül is létezik élet. Az elektronikus információk felhasználásának képessége éppen ezért jelentősen polarizálja a társadalmat. Ne felejtjük el, hogy arról a társadalomról van szó, mely már ezt megelőzően sem volt egységes! Sokaknak eleve nincs is számítógépük, vagy azért, mert nem akarják(!), vagy azért, mert nem tudják megvásárolni. Ha van számítógép, nem biztos, hogy az Internet elérés biztosított (vagy ha igen, lehet, hogy kicsi a sávszélesség, azaz lassú az adatátvitel sebessége). Ha rendelkezésre áll a jól felszerelt számítógép gyors Internet kapcsolattal, nem biztos, hogy az információ kereső rendelkezik a megfelelő felhasználói ismeretekkel.<sup>1</sup> A hiányzó ismereteknek csak egy része kapcsolódik a számítógéphez, a másik része az információ megkeresésével, megértésével, szelektálásával kapcsolatos.

### Nyelvtudás

Az Interneten egyszerűen azért nincs meg minden, mert nem is lehet. Bár a világon több ezer nyelven beszélnek, „csak” néhány száz nyelven jelennek meg dokumentumok. A számítógép által használt ASCII kód ugyanakkor csak 128 karakter megjelenítésére képes. Mivel a felhasználók jelentős része latin betűs írásjeleket használ, az ettől eltérő karakterkészlettel alkotott írásokat transliterálják, következőleg értékes információk vesznek el. Így aki az átírandó nyelven szeretné mondandóját megfogalmazni, hátrányba kerül, hiszen nem tudja magát rendesen kifejezni, ezért törvényszerűen egyre kevesebben használják majd a nyelvet, ami így szépen lassan akár teljesen eltűnhet. Ne gondolja senki, hogy a probléma csak a kis (általában törzsi) nyelvekkel kapcsolatban merül fel! A többnyelvű közösségekben nagyon gyakran kialakul az egyik nyelv dominanciája, ennek következtében a többi nyelv marginalizálódik, majd akár teljesen eltűnik. (Kiss-Dózsai, 1999) Mivel a kultúra nyelvfüggő<sup>2</sup>, a tét nagy. Egy nyelv eltűnése ugyanis gyakran együtt jár egy meghatározott kultúra és gondolkodásmód eltűnésével, egész életformák, ismeretek halmaza válhat így semmivé. Megoldást jelenthet Joseph Poth (az UNESCO nyelvi részlegének volt vezetője) elképzelése, aki az Európai Unióban elérendő célként kitűzött személyi háromnyelvűséget úgy képzeli el, hogy az anyanyelv mellett mindenkinek beszélni kellene egy szomszéd nyelvet és egy nemzetközi nyelvet. Ez a közös közvetítő nyelv az

---

<sup>1</sup> Mindenki megtapasztalhatja ezt a problémát, elég megnézni a szövegszerkesztőben elérhető, de soha nem használt szolgáltatások nem is olyan rövid listáját. (A mobiltelefonokkal hasonló a helyzet!)

<sup>2</sup> Sőt helyfüggő! Elég csak az azonos nyelvi alapokon nyugvó, mégis jelentősen eltérő angol és amerikai kultúrára gondolni.

Internet esetén (is) egyértelműen az angol. De nem az irodalmi változata, hanem egy sajátosan leegyszerűsített, rövidítéseket, kevés szabályt, szűk szókincset tartalmazó „verziója”.<sup>1</sup>

A számítógép ugyanakkor nem csak rombol, épít is. A kommunikációra gyakorolt hatásának egyik paradoxona is éppen az, hogy nem csak szűkíti, hanem gazdagítja is a kommunikációt. A digitális szövegekben kezdődött el ugyanis a smile-ok (smiley vagy emoticon), karakterekből összeállított ikonok használata<sup>2</sup>. Ezek segítségével egyrészt érzelmeket fejezhet ki a szerző, másrészt ezen jelentést módosító metainformációkkal árnyalhatja mondanivalóját. Másik pozitívum például, hogy ha valakinek gondolai támadnak a közvetítő nyelv tanulásával, nem kell már sokat várnia arra a programra, mely közlendőjét angolra fordítja. Angolt magyarra fordító egyszerűbb programok pedig már most is elérhetők, bár a hitelességgel még elég sok gond van, az eredmény néha alig több, mint szavak tükörfordítása.

#### Erkölc és etika

Az Internet túl azon, hogy hatással van ismereteinkre, az emberi kommunikációra, befolyásolja gondolkodásmódunkat, sőt erkölcsi normáinkat is. Nézzük például az olykor dühítő, olykor bizsergető problémát, a bizonytalanságot. A monitor előtt ülve nem csak azért lehetünk bizonytalanok, mert nem tudjuk egyes információkról, hogy azok igazak vagy hamisak, sokszor abban sem lehetünk biztosak, hogy levelező vagy chat partnerünk nő vagy férfi, fiatal, középkorú vagy öreg, valóban egyedülálló vagy házasságban él és még sorolhatnánk. Ez a furcsa, lehetséges másság egyszerre teszi (teheti) felszínessé és mélyé a kapcsolatokat. Felszínessé, mert sokszor fenntartással kezeljük a leírtakat, ugyanakkor a személytelenség egyfajta mély, őszinte kitárulkozást is kiválthat. Mivel a másik nem ismer minket, bevallhatjuk hibáinkat, megtudhatjuk más(ok) véleményét gondolatainkról, álláspontunkról, eljátszhatjuk, kipróbálhatjuk azt, milyen lenne másként, másképpen élni. Szemtől szemben ezt kevesen tennék meg.

A kibertér normarendszere, értékrendje más területen is eltér a megszokottól. Egy ember bemegy egy áruházba és a táskájába rejtett könyvekkel, CD, DVD lemezekkel fizetés nélkül távozik. Az emberek (többsége) azt mondja: Tolvaj! Egy másik ember az Internetről másolja le ugyanezeket a könyveket, CD-ket, DVD-ket, és a többség azt mondja: Ügyes! A két megítélés között szakadásként a különbség, pedig a kiváltó cselekedetek között alig van eltérés. A hétköznapi és a digitális világ

---

<sup>1</sup> Érzékelhetőbb, látványosabban a hasonló tendencia az SMS-ekkel kapcsolatban. Biztos többen kaptak már a következőhöz hasonló, „takarékos” SMS-t: „7főn 5kor +nézlek”

<sup>2</sup> Egyes számítógépek és telefonok a :- ) karaktersorozatokat automatikusan ☺ ikonra cserélik

értékrendje ütközik, az eltolódás nyilván a könnyebb ellenállás irányába történik. Fellazulnak korábban elfogadott, tiszteletben tartott normák, bizonyos szabályok áthágása bocsánatos bűn, vagy akár teljesen természetes lesz. Ez a hozzáállás sajnos életünk újabb és újabb területén jelenik meg. Itt van például a közlekedés. Gyakran halljuk, tapasztaljuk, hogy romlik a közlekedési kultúra, egyre többen hagyják tudatosan figyelmen kívül a szabályokat. Van, aki „csak” egyet-kettőt nem vesz figyelembe, de nő azoknak a száma, akik mindössze egy-két szabályt tartanak be, a többitől úgy gondolják, hogy rájuk nem vonatkozik. Az ilyen mentalitás kialakulásában – több más tényező mellett – a számítógép is jelentős szerepet játszik. Az előbb bemutatott lazuló szabálykövetés mellett a másik tényező az, hogy felnőtt az a nemzedék, akik sok-sok órát, napot töltöttek el számítógépes játékok használatával. „Hozzászoktak”, hogy autóverseny közben egy baleset után időt, pontokat vagy „életet” veszítenek, de maga a játék megy tovább, nem történik semmi visszafordíthatatlan. Ezek után nem könnyű azt megszokni, hogy a valós életben bizony egy rosszul kivitelezett előzésnek, a legapróbb koccanásnak súlyos következményei lehetnek egyrészt a „játékosra” legtöbbször viszont másokra nézve.<sup>1</sup> Az aszfalton sokkal nagyobb a felelősség mint a számítógép előtt, de erre sokan későn, nagy árat fizetve döbbenek rá.

Reményeink szerint ez az utoljára megfogalmazott példa jól érzékelteti, hogy az IKT életünkre gyakorolt hatása sokkal erősebb, mint ahogy azt először gondolnánk. Azt mindenki természetesnek veszi, hogy vannak Internet és/vagy számítógép függők, de önmagukat nagyon kevesen sorolják ebbe a csoportba. Felmentést ugyanis nem nehéz találni. Van, aki a munkájához használja a számítógépet, van, aki az aktuális információkat, híreket szerzi be az Interneten, vagy éppen így tartja a kapcsolatot barátaival, munkatársaival. Ezek mind jogos, a folyamatos használatot igazoló indokok! Mindebből viszont az következik, hogy a látens IKT függők tábora meglehetősen széles és bizony egyre gyarapszik. Egyre többen ragadnak bele a világháló vonzó, csábító csapdájába és lesznek rövidebb, hosszabb ideig foglyai. Sőt, a számítógép azoknak az életét is megváltoztatja, akik még soha sem használtak klaviatúrát vagy nem fogtak a kezükbe egeret. Ők sem élhetnek számítógép mentes életet, hiszen ez az olykor szélsőséges indulatokat kiváltó találmány befolyásolja az egyén mindennapjait, gondolkodásmódját, munkáját, pihenését, szórakozását, tevékenységeit, azaz végső soron átalakítja  
egész  
kultúránkat.

---

<sup>1</sup> Nem utolsó sorban azt is figyelmen kívül hagyják, hogy a számítógép előtt begyakorolt mozdulatok a valóságban más hatást váltanak ki. Ez fordítva is igaz, ezért van az, hogy sikeres autóversenyzők nem érnek el jó eredményt a virtuális versenyeken.

***Felhasznált irodalom:***

- Buda András (2003): Virtuális kommunikáció. Iskolakultúra, 2002. sz.*  
*Durkó Máttyás (1999): Andragógia. Magyar Művelődési Intézet, Budapest*  
*Kiss\_Dózsai András (1999): Gépi fordítás. Kultúra és közösség. 1999/ III-IV. szám*  
*Kroeber, A. L. and Kluckhohn, C. (1952): Culture: A Critical Review of the Concepts and Definitions, New York*  
*Roboz Péter (2002): Az első transzatlanti távirat újraküldése a GTRN-en. Tudományos és Műszaki Tájékoztatás. 2002/ 10-11. szám*  
*www.unesco.org*

*Drabancz M. Róbert:*

## **HATÉKONYSÁG ÉS ÜZEMSZERŰSÉG. EGY ÚJ PARADIGMA A HÚSZAS ÉVEK MAGYAR TUDOMÁNPOLITIKÁJÁBAN**

### **1. A magyar politikai rendszer jellege**

A Horthy Miklós névvel fémjelzett negyedszázadon belül három nagyobb alperiódust különböztethetők meg: az 1920-as évek, az 1930-as évek és az ezt követő háborús időszak. Az 1920-as évek politikai konszolidációja megteremtette a gazdasági alapot a kultúra újkonzervatív szellemű modernizációjára. Kialakultak az oktatás és tudomány új intézményei, melyek építve a magyar hagyományokra Európát vették célba. Az évtized végére azonban kiderült, hogy a magyar gazdaság és a kulturális közigazgatás közötti érdekazonosság nem hatja át a politikai intézmények egészét. A válságba került gazdaság az állam érdekeit és lehetőségeit megváltoztatta, így a kulturális költségvetés jelentős csökkentésére került sor. A világgazdasági válság tanulságaival szembenézni nem tudó politikus csoportot felváltó új hatalmi elit tagjai a 1930-as években a nemzeti gondolkört tartották programjuk legfontosabb pontjának. A centralizáció, a szelekció és a nemzeti karakter kialakítása lett az oktatás és tudománypolitika legfőbb feladata. A Hóman Bálint által vezetett Vallás- és Közoktatási Minisztérium igazodva a kor kívánalmaihoz átgondolta az ország kapcsolatát Európához. Fenntartotta a kultúrdiplomácia Klebelsberg idején létrejött rendszerét, azonban a húszas évek olasz irányultsága helyett új prioritásokat jelölt ki. Az ország az oktatás- és tudománypolitikai kapcsolatait egyre szorosabbra fűzte Németországgal és a szövetségeseivel. A harmincas évek közepétől több országgal megkötött kulturális egyezmények, vagy „szellemi együttműködésről” szóló szerződések már ezt az új politikát mutatták. A három periódust nem csak Horthy Miklós személye kötötte össze, a kontinuitást számos más tényező is biztosította. A politikai rendszer 1920-as években kialakult struktúrája, túlélve a generációváltást és a külpolitikai fordulatot egészen 1944-ig megmaradt. Az irodalmi és művészeti élet alkotói és terei - kiegészülve a népi írókkal- az egész korszakban egységet mutatnak. Az oktatás szerkezete és tartalma sem változott radikálisan, a tömegkommunikációs eszközök használata is folyamatosan terjedtek. Mindenekfelett azonban az egész korszakra kiterjedő nemzeti egység alapját a revízió politikai prioritása teremtette meg.

Az első világháborút követő időszak megítélését Magyarországon folyamatos viták és disputák övezték és ezzel párhuzamosan a nemzetközi történetírás és politológia is lefolytatta diskurzusát a modern politikai rendszerek tipológiájáról.(1) Juan Linz spanyol politológus a francóista Spanyolországot vizsgálva használta önálló elvként az autoriter rendszer

meghatározást, de szélesebb európai keretben is használhatónak tartotta. (2) Egy rendszer autoriter jellegének megítélésénél négy szempont vizsgálatát tartotta fontosnak: a politikai és ideológiai élet pluralizmusának mértékét, a lakosságnak a hatalommal szembeni magatartását és a vezetőréteg hatalmának szabályzó rendjét. A fogalom alapjellegének tartotta a tekintélyelvűséget, de ennek megtestesítőit a intézményrendszer tradicionális elemeiben (egyház, katonaság, uralkodó) látta. Szempontrendszere csak néhány kiegészítéssel alkalmazható a két világháború közötti Magyarország jellemzésére, hiszen az országban több párt rendszer volt és a törvényhozás a struktúra fontos elemét képezte. Ezt a problémát jelenítette meg Giovanni Sartori, amikor a politikai pártok szerkezete alapján alakította ki rendszerét. (3) Az olasz politológus szerint a hegemon pártrendszerek jellegzetessége, hogy a politika mezejét egyetlen párt uralja, mely a pártok közötti verseny korlátozásával biztosítja hatalmának folytonosságát. Ha a Kelet-Közép-Európára próbáljuk adaptálni az elméleteket akkor az autoritás fogalma röviden így jellemezhető: 1. az első világháborút követő idők jelentős politikai harcokat eredményezett (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. A 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. Az alapelvek legtöbbször a két világháború közötti magyar politika világára is alkalmazható, még a többi típusok merőben más hatalmi viszonyokat írnak le. A parlamentális demokrácia olyan politikai rendszernek nevezhető, amely a társadalom valamennyi csoportjának rendszeres és diszkriminációmentes lehetőséget biztosít a politikai hatalomért folyó békés versengésben. A totalitárius diktatúra ezzel szemben egy hatalmi központ olyan totális dominanciáját jelenti a társadalom minden alrendszere felett, amelyet sem a törvények, sem a szokások nem korlátoznak. A totalitárius diktatúra jellemző jegye még: a hivatalos ideológia, a hivatalos ideológia alapján álló tömegpárt, a médiumok feletti korlátlan hatalom és a társadalmat permanensen rettegésben tartó terrorrendszer.

A fenti kategória rendszer alapján megállapítható, hogy a Horthy-rendszer az autoriter rendszerek liberálisabb-tradicionálisabb válfaját képviseli: a politikai rendszer alapszerkezete és a parlament összetétele 1920 és 1944 között pluralista volt, s az egyetlen politikai erő, amely nem rendelkezett a legális képviselői lehetőségével a kommunisták voltak. A véleménynyilvánítás joga meghatározott keretek között mind a sajtóban, mind a parlamentben széles

szabadsággal érvényesült, melyet az ellenzéki lapok és a kormányzat jobb és baloldali ellenzéke rendszeresen gyakorolt. Nem kommunista jellegű pártot szabadon lehetett alakítani és szervezni, így tucat szám működtek a politikai palettán kisebb-nagyobb tömörülések. Korlátok nélküli egyeduralom, illetve a hatalom teljes koncentrációja, mely jellemzője a totalitárius rendszereknek nem létezett a két világháború közötti Magyarországon. Az országban nem létezett a szellemi diktatúra sem és a sajtóirányításban érvényesülő kormányzati befolyás mellett, melynek tendenciái főleg a harmincas évektől erősödtek meg, a magyar sajtó rendkívül sokszínű és tagolt volt.

Ugyanakkor megállapítható az is, hogy a politikai demokráciákra jellemző akadálytalan és diszkriminációmentes versengés lehetősége a kormányzati hatalomért hiányzott a trianoni Magyarország politikai életéből. Nemcsak a kommunistákat kényszerítette illegálisba, hanem meglehetősen magas vagyoni és szellemi cenzust léptetett életbe. Az 1919-es választójogi törvény értelmében az összlakosság 40, vagyis a felnőtt lakosság közel 75 százaléka szavazhatott az 1918 előtti állapotokhoz képest, mikor az összlakosság 6 százaléka szavazhatott jelentős előrelépés volt. A választásra jogosultak aránya 1920-ban megközelítette a választójog szempontjából élenjáró nyugat-európai országok szintjét. A Bethlen-kormányzat 1922-ben megemelte a cenzust, s ennek következtében a választópolgárok arány a lecsökkent az összlakosság 28-29 százalékára, mely inkább a balkáni államok szintjét jelentette. A két világháború közötti magyar választójogi rendszer másik anakronisztikus és a véleményformálás szabadságát sértő jellegzetessége az 1922-ben visszaállított és 1938-ig érvényes nyílt szavazás rendszere a vidéki választó körzetek többségében. Az, hogy a választó polgárok közel 80 százaléka csak nyíltan gyakorolhatta választójogát a modern polgári demokráciákban példa nélkül állt. A nyílt szavazás rendszerének alkalmazása egyértelműen a tömeg demokráciák joggyakorlatával való szakítás jelentette. Kortársak és az értelmező utókor Horthy Miklós kormányzó szerepét is a hatalmi koncentráció egyik biztos jeleként szokták bemutatni. 1920. évi I. és XVII. törvénycikk a kormányzó jogkörét meglehetősen szűkre szabta. A nemzetgyűlés és később az országgyűlés által elfogadott törvényjavaslatokat például csak egyszer küldhette vissza megfontolásra. Ha a visszaküldött javaslatot a törvényhozók elfogadták, akkor a kormányzónak 15 napon belül ki kellett hirdetnie, így nem rendelkezett a törvény szentesítésének jogával. Meghatározott keretek között Horthy 30 napra elnapolhatta az országgyűlés munkáját, vagy tartós munka- és döntésképtelenség esetén fel is oszlathatta, ekkor azonban azonnal új választásokat kellett kiírnia. A hatalom erőteljes koncentrációja inkább a harmincas évek terméke, de jellegében ez a kor is egy erős



köztársasági elnök jogállásához hasonlítható sem mint a diktatúrák jellemzőihez.

A húszas években kiépülő új, autoriter politikai hatalomnak meg kellett keresnie társadalmi bázisát és meg kellett jelölnie a társadalom számára a legfontosabb célokat, melyeknek tükröznie kellett a történelmi Magyarország felbomlása utáni hatalmi, társadalmi változásokat. Az új politikai program megfogalmazásában nagy szerepet kapott a kultúra világa és a kulturális közigazgatás szakember gárdája. Bethlen István egyértelművé teszi a kultusztárca feladatrendszerét: *„Szükségünk van arra, hogy az egész nevelési politikánkat megváltoztassuk. Ott kell elindulnunk, hogy ifjúságunkba az önállóság, a tevékenység szellemét öntsük és a jellemeszilárdságra fektessük a nevelésben a fő hangsúlyt. Hozzá kell szoktatnunk őket a gazdasági élettel való törődésre és beléjük kell oltanunk a keresztény erkölcsi alapelveket. Ha kulturális és gazdasági téren is ma nagyobb és gyorsabb tempót kell kívánnunk, úgy ennek az oka az, hogy a múltban e téren talán sok mulasztás történt....Ha én a jövőbe nézek, két pillérét látom a nagy és erős Magyarországnak: az egyik a kultúrában kifejezett, gazdaságban erős kisgazdasztály, a másik pedig a keresztény magyar intelligencia.”*(4)

## 2. Kultúrpolitika és tudománypolitika

A kultúra világának centrumba kerülését nagyban elősegítette az, hogy a dualizmus kori magyar hatalmi elit már kidolgozta a „*kultúrfilény*” elméletét, mellyel a történelmi Magyarország kulturális egységét hirdette meg. Wlassics Gyula a dualizmus kori magyar kultúrpolitika markáns alakja egyértelműen fogalmazott a kérdésről, *”... én az egész magyar közoktatási rendszert az ismeretek mélyítésén és terjesztésén kívül mindig úgy tekintettem és tekintem, mint a magyar nemzeti állam kiépítésének, az egységes magyar társadalom kialakulásának leghatékonyabb eszközét. Sohasem csináltam és csinálok abból titkot, hogy elsőrendű feladatnak tekintem, hogy a magyar állam jellegét alkotó magyar faj kulturális súlyát emeljem. Mert úgy vagyok meggyőződve, hogy ezen a földterületen, amelyen hazánk áll, virágzó állami élet, virágzó fejlődésének csak úgy lehetséges, hogyha a magyar politikai nemzetet a magyar kultúra fonja át, s a magyar kultúra szupremáciája övezi.”*(5) A többségében nem magyar ajkú polgárokat magába foglaló nemzetállam építésében fontos politikai tétet képeztek a lakosság és ezen belül a művelt elitcsoportok nemzetiségi kötöttségei, magyarosodási készsége és esélyei. A mindenkori kormányok hatalmi legitimációja szempontjából a magyar ajkúak először csak óhajtott és remélt, később már hatalmi eszközökkel is szorgalmazott aránynövekedését elsőrangú érdektényezőnek tekintették.(6)

A nemzeti célként megjelölt nagy és erős Magyarország és a kormányzat által támogatott keresztény értékrend megteremtésében a kulturális élet alakításáért és fejlesztéséért felelős Vallás- és Közoktatási Minisztériumnak kulcsszerepet szántak a húszas években.(7) A kulturális igazgatás rendszere

az 1920-as évek közepére alakult ki. A minisztériumot 14 ügyosztályra és egy elnöki osztályra tagolták. Az első két ügyosztály a felekezeti oktatással és lelki gondozással foglalkozott, a harmadik ügyosztály a művészeti, szerző jogvédelmi és tudománypolitikai ügyek irányítója volt. A negyedik, ötödik és a hatodik ügyosztály a közoktatást koordinálta. A nyolcadik ügyosztály foglalkozott érdemben a népművelési, tanfelügyeleti, egyesületi kérdésekkel és ezek dologi és alapítványi-vagyoni helyzetével. A kilencediktől a tizenkettedik ügyosztályig a javadalmi és nyugdíj ügyekkel, a VKM felügyelete alá tartozó szervezetek, épületek műszaki problémákkal foglalkoztak. A tizenharmadik és a tizennegyedik ügyosztály szervezte a levante- egyesületeket és a testnevelési tanárképzést, az iskolán kívüli testnevelést, de idetartozott a Magyar Olimpiai Bizottság és a Magyar Cserkész Szövetség is.(8)

Klebelsberg Kunó a második Bethlen kabinetben ( 1921.XII. 3- 1922.VI. 16.) már mint belügyminiszter nagy szerepet vállalt a választójogi törvénytervezet előkészítésében. Az év közepén újjáalakult kormányban kultuszminiszterként iktatták be. Minisztersége alatt (1922. VI. 16.-1931. VIII. 24.) konszolidálódott az ágazat és új konzervatív szellemben szerveződött át a kultúra intézményrendszere és kulturális tartalma. A miniszter a politikai rendszer átalakítás előfeltételének a kulturális demokrácia megteremtését tartotta. A kulturális értékek széles körű elterjesztésének legmegfelelőbb módszerének az államilag finanszírozott és központilag vezényelt programokban látta. A minisztersége alatt törekedett egy a kultúra egészét lefedő tagolt intézményrendszer létrehozására, mely segítségével egy korszerűbb decentralizált kulturális mező elemi alakultak volna ki. Nézetei szerint a trianoni Magyarország új gazdasági és területi rendjében a vidéki gócpontok kialakításával a peremvidékeken is intenzívebbé vált volna a fejlődés.(9)

A kultúrfölény gondolatára építkező kulturális intézményrendszer modernizációjának legplasztikusabb megjelenítése „*a külföldi magyar intézetekről és a magas műveltség célját szolgáló ösztöndíjakról*” szóló 1927. évi XIII. törvény. A törvény lényegében már kész tényeket rögzített, kodifikálta a húszas években elért eredményeket. A külföldi magyar intézetek megalapításánál egyrészt a német kultúrpolitika hatott serkentően, másrészt „*a tervszerű művészeti és tudománypolitikával bíró államok régtől fogva szükségét érezték annak, hogy külföldre küldött ösztöndíjasaik az idegenben szakszerű irányítás és ellenőrző felügyelet alatt álljanak*” - mondta Klebelsberg a törvény indoklásakor. (10) Az említetteken kívül meghatározó szerepe volt a magyar intézetek megalapításánál annak a ténynek, hogy a háborús összeomlás és a tanács hatalom után az önálló külpolitikát megalapozni kényszerülő kormánynak alapvető érdeke

fűződött a külföldi „hídfőállások” kiépítéséhez. A törvény előkészítése Magyary Zoltán nevéhez fűződik, aki a szervezetelvű kulturális modernizáció legelismertebb hazai szaktekintélyeként a húszas években hatékonyan tudta képviselni a közigazgatás-tudományi elveket az újjáépülő magyar kulturális igazgatásban. (11) Magyary már az 1922-ben a Társadalomtudomány című folyóiratban megjelent cikkében foglalkozott azzal a kérdéssel, hogy milyen a szervezeti kapcsolattal kiépítése az ideális a művelődéspolitikai és a közigazgatás között. (12) A szerző cikkében a reményét fejezte ki, hogy a nagy történelmi tragédiákról szóló viták *„elvezetnek közoktatásügyünk alapos revíziójához... és nagy jelentőségű közművelődési reformoknak lesznek kiinduló pontjai”*. (13) A reform megvalósításának és teljes véghezvitelének azonban lényeges feltétele az, hogy legyen egy államilag elfogadott kultúrpolitika. Másrészt a kultúrpolitika számára létérdek, hogy beépüljön az állampolitikába mert, a *„legtökéletesebb kultúrpolitikai koncepciók és javaslatok ugyanis csak akkor számíthatnak megvalósulásra és a nemzet sorsára való számottevő befolyására, ha az államhatalom azokat elfogadja és megvalósításukat feladatául tekinti”*. (14) Az elsődleges törekvés az, hogy az állam célrendszerében jelenjenek meg a magasabb kulturális értékek, melyek nélkül a közigazgatás nem tud hatékonyan működni. Magyary azonban nyomatékosan kifejtette, hogy a célok megvalósítása csak egy modernizált kulturális intézményrendszerrel lehetséges. A szervezeti reform leglényegesebb elemei: a vertikális tagolódás kiépítése, a tisztviselők szakképzése, az áttekinthetőség és állandóság megteremtése. A tanulmányból úgy tűnik, hogy Magyary az állami kultúrpolitika célkitűzéseit látta realizálhatónak, amit az ország történeti helyzete valamint a politikai kényszerpályája is erősített, míg a nem-hivatalos tudományos és művészeti törekvéseknek kevés szerepet szánt a rendszerében. Figyelemre méltó azonban a koncepciózus gondolkodás és a kulturális közigazgatás szervezetének összekapcsolása, mely alkalmassá teszi a területet a hosszú távú politikai célok megvalósítására, melyben a hatékony közigazgatási szervezet lenne a hajtóerő. A hatékonyság elve lényegesen megváltoztatta volna rendszer működését, hiszen *„nem szabad a szervezetnek az emberektől függnie, hanem inkább az embereket kell arra nevelni, hogy minden különös pozíciónak meglegyen a hivatott betöltője”*. (15)

Magyarynak az előbbiekben kifejtett, a hatékonyságot és a szervezetelvű gondolkodást epicentrumba helyező gondolkodása tükröződik az 1927-ben elfogadott törvényben. Nem véletlen tehát, hogy az ügyosztályának szellemi gyümölcszeként kezelt törvényt a Magyar Szemlében magyarázta el az olvasóknak. (16) Cikkében az ismert kultúrpolitikus a magyar tudománypolitika stratégiai elemeként határozta meg a magyar

tudományos élet külföldi intézményesítését, a nemzetközi kapcsolatokat helyreállítását és felfrissítését, „hiszen a nemzetközi élet minden terén a nemzetközi mérték szerint is helyüket megálló szakszereken múlik az ország jövő érvényesülése”.(17) A posztgraduális rendszer leírásában egy magasabb rendű, elméleti igényű szervezet leírása bontakozik ki. Ez a rendszer képes reagálni arra a jelenségre, hogy a húszas évek tudományosságának nemzetközi iránya a tudományos nagyüzemek, az egységbe szerveződő üzemszerű rendszerek kialakulása. Magyary érzékeltetni akarta olvasójával, hogy egy világméretű korszakváltásban él, melyben az egyetemi-főiskolai képzés és a tudományos élet a kialakuló tömegtársadalmakban felgyorsuló iskolázottsági expanzió miatt új szerepeket kapott. Az ország sikerének érdekében „a munkát meg kell szervezni és intézménnyel szemléltetendővé tenni, akkor a hatás állandó és koncentrált”.(18) Ezt a szerepet töltötték be a külföldi kollégiumok.

Történelmi, hatalmi és politikai okok miatt, valamint a németiségnek a magyar kultúrában játszott hagyományos szerepe következtében Németország kiemelt helyet kapott az új kulturális stratégiában. Az évszázados kapcsolatokban új színfoltot jelentett a Berlinben létrehozott Magyar Tudományos Intézet. A háború közepén 1917-ben nyílt meg az intézet a korábban nagyra értékelt irodalomtörténész, Gragger Róbert vezetésével. (19) Gragger Róbertet a német állam a berlini egyetem magyar tanszékének vezetésével bízta meg. A rendkívül agilis és tevékenységével általános elismert szerző kultúrdiplomata rövid időn belül megteremtette a tudományos élethez szükséges feltételeket. A magánkönyvtárából és az adományozók könyveiből egy 26000 kötetből álló gyűjteményt hozott létre.

Berlin a magyar tudósok számára nemcsak az egyetemével, hanem kitűnő intézeteivel, főleg a Kaiser Wilhelm Gesellschaftnak a Berlin-Dahlemben lévő kutató helyeivel jelentett kiváló tanulási lehetőséget. Ezért Gragger 1923 februárjában - amikor a házak aránylag olcsók voltak Berlinben - megvásárolta az Unter den Lindenben lévő Marienstrasse 5. számú házat a későbbi Collegium Hungaricum épületét. Ehhez járult még a porosz kormány ajándéka, a Knobelsdorf-féle palota. A folyamatos bővítések és átalakítások után az épületek 30 ösztöndíjasnak és professzornak nyújtottak kényelmes lakhelyet. (20)

Néhány jellemző adat plasztikusan érzékelteti az ösztöndíjakció sikerét. Nagy Iván - a külföldi ösztöndíjasok adatait tartalmazó Collegium Hungaricum Szövetség 1936-ban megjelent zsebkönyvébe írott - tanulmánya szerint az 1924/25. tanévtől 1934/35-ig „a magyar állam 1109 ösztöndíjat adott ki”. Ez alatt a tizenegy év alatt, kiegészülve a törvényhatósági külföldi állami és ún. kézi ösztöndíjakkal, összesen 1557

díjat adományozott az Ösztöndíj Bizottság, melyből Németországba 296 szolt. (21)

A Magyar Tudományos Intézetnek 1921 után külön folyóirata jelent meg Ungarische Jahrbücher címen. A nagyobb tanulmányok számára alapította Gragger az Ungarische Bibliotheket, amely kizárólag magyar vonatkozású munkákat tartalmazott és tervszerűen dolgozta fel a magyar-német kulturális kapcsolatok történetét.

Néhány jellemző kötet:

- Die deutschen Lehnwörter der ungarischen Sprache. Von Theidor Thienemann
- Geschichtliches im Nibenlungenlied. Von Bálint Hóman
- Das ungarische Volkslied. Von Bartók Béla
- Preussen, Weimar und die ungarische Königskrone. Von Róbert Gragger

A harmincas években szorosabbá váló kapcsolatokat bizonyítja az 1936-ban Berlinben megkötött, a szellemi és kulturális együttműködést szabályzó egyezmény. A két ország között létrejött megállapodás részletesen intézkedett a Collegium Hungaricum fenntartásáról, a magyar nyelvi tanszékek és lektorátusok helyzetéről, a budapesti tudományegyetemen újonnan létesítendő német kultúrtörténeti tanszékről, az egyetemi és főiskolai tanárok cseréjéről, a csereösztöndíjakról, a német nyelvnek Magyarországon való oktatásáról és a kulturális termékek cseréjéről. (22)

Mindezek mellett nagyon jelentős szerepet játszott a két ország kapcsolatában a Berlini Magyar Intézet Barátainak Egyesülete. Az 1917-ben alapított, s a korszak egészében igen aktívan tevékenykedő egyesület célja a politikai és vallási előítéletek nélkül együttműködés elősegítése volt. A társaság vezetői között találjuk a kor igen sok kiválóságát. Többek között gr. Apponyi Albert, gr. Teleki Pál, Magyary Zoltán, Gragger Róbert képviselte a magyarokat, német részről dr. E Schmidt - ott volt közoktatási miniszter - és C. H. Becker porosz közoktatási miniszter vett részt a munkában. (23)

Az osztrák-magyar kulturális kapcsolatok Mária Terézia óta rendelkeznek olyan intézményekkel, melyek a két ország közötti együttműködést segítették elő. A kulturális javak cseréjének két régi palota, a Pazmaneum és a Theresianum volt a legfőbb színtere. A monarchia megszűnése után merült fel a bécsi kulturális intézetek eszméje. A századfordulón és a századelőn Bécsben dolgozó magyar tudósok pontosan tudták, hogy milyen gazdag ismeretanyagot tartalmaznak az osztrák levéltárak, ezek feldolgozása és rendszerezése lett az elsődleges feladata az 1924-ben alapított Bécsi Magyar

Történeti Intézetnek. A Gárdapalotában elhelyezett intézet azonban nemcsak a kutatók számára nyújtott kitűnő lehetőséget. Az épület harmadik emeletén nyílt meg a Bécsi Collégium Hungaricum. A Collégium lassanként elfoglalta az egész palota épületét, ahol élénk és szerteágazó kulturális élet zajlott.

A magas műveltséget, európai tudományos kitekintést, külföldi tudományos kapcsolatot biztosító intézménynek az első évben 19, míg 1928-ban 58 diákja volt. (24)

Az ösztöndíjasok közül sokan bölcsész végzettséggel rendelkeztek, de jelentős számban jártak jogi és orvosi fakultásokra is. A collégiumban folyó szigorú munka eredménye a „Bécsi Collégium Hungaricum füzetei” c. sorozat lett. Ez a sorozat a Magyar Történeti Intézet évkönyve és a Fontos kiadványok mellett a legjelentősebb publikációs lehetőség volt az Ausztriában tanuló magyarok számára. (25)

A harmincas évek elején fellépő válság nemcsak gazdasági téren éreztette hatását, hanem minőségi változást is hozott. A bizonytalan helyzet, a hirtelen lecsökkent tanulmányi segélyek akadályozták a komoly tudományos munkát. Hóman Bálint vallás- és közoktatásügyi miniszter az összes külföldi intézménynél átszervezéseket hajtott végre. A bécsi intézetek élén is megtörtént a váltás, így került az összevont Történeti Intézet és a Collégium élére Miskolczy Gyula. A távozó Lábán Antalt súlyos betegsége miatt nyugdíjazták. Az intézet hanyatlását Miskolczynak sem sikerült megállítania. Ausztria önállóságának elvesztése és a kedvezőtlen politikai környezet rányomta bélyegét a kutatások színvonalára. A két ország között fennálló kulturális kapcsolatok megszilárdításának érdekében 1935. március 4-én cikkelyezték be a szellemi együttműködésről szóló egyezményt. A tizennégy részből álló törvény részletesen foglalkozott az ösztöndíjak és cserekapcsolatok rendszerével, a tudományos kutatások és tanulmányutak szervezésével. (26) Összességében megállapítható, hogy az ösztöndíjakkal 18 éve alatt 530 fiatal szakember jutott el Bécsbe. Egy 1933-ban közzétett jelentésben az addig eltelt időben 674 publikációt jelentetett meg. Olyan tudósok kezdtek meg itt pályafutásukat, mint Bibó István, Keresztury Dezső, Mályusz Elemér. (27)

A húszas évek második felében a kulturális modernizáció vezető politikusai lelkesen kezdeményezték a magyar-olasz jó viszony kialakítását, mely a Római Magyar Intézetben nyert formát. Az Intézet alapját Fraknoi Vilmos teremtette meg, mikor Rómában élt. Az általa adományozott villa helyet adott több fiatal, jórészt egyházi tanulmányokat folytató hallgatónak és kutatónak. 1902-ben egy másik házat is emeltet, melyben magyar művészeknek alakított ki alkotó házat. A háború előtt mindkét épületet felajánlotta a magyar államnak azzal a kikötéssel, hogy

Művészházat és Történeti Intézetet létesítsenek az adományából. A magyar kormány Művészház fenntartását nem vállalta, így csak az új intézet nyílt volna meg 1914 őszén, amit azonban a háborús események megakadályoztak.

A trianoni békeszerződés következtében az épület az olasz állam tulajdonába került. Visszaszerzésére még a húszas évek elején megtörténtek az első próbálkozások. Gerevich Tibor római kapcsolatait kihasználva ügyesen harcolt az épület megszerzéséért. Az elismert művészettörténész erőfeszítése teljes sikert hozott. Antonioanile olasz közoktatási miniszter 1922. augusztus 17-én értesítette Klebelsberg Kúnót az Intézet zárlat alóli feloldásáról. A Magyar Tudományos Akadémia a sikeres kultúrdiplomátát jelölte igazgatónak. (28) „*Gerevich Tibort a Magyar Nemzeti Múzeum - mint munkáltatója - úgy egyéni tulajdonságai, mint széles látókörű tudományos képzettségénél fogva, nem kevésbé az olasz tudományos és művészeti vezető körökkel való régi kapcsolataira való tekintettel, a szóban forgó állásra felette alkalmasnak tartja.*” (29) A Magyar Történeti Intézetbe 1924 februárjában érkeztek meg az első vendégek. Két fiatalnak (Lukcsics Pál, Koltay-Kastner Jenő) az olasz, illetve a magyar állam, másik kettőnek (Artner Edgar, Huszti József) a vallásalap és a kultuszminiszter biztosította az ösztöndíjat. (30)

„*A Római Magyar Történeti Intézetet most a Magyar Tudományos Akadémia és a magyar állam közös erővel tartja fenn, az én jelenlegi utazásomnak pedig egyik fő célja az, hogy az intézménynek oly Collégium Hungaricumra való kiterjesztését megtárgyaljam...*” - mondotta Klebelsberg az 1927-es itáliai látogatása során. A látogatás eredményeként a magyar állam megvásárolta a Palazzo Falconieri épületét a Viad Giulia I. szám alatt, amelyet az Országos Magyar Tudományegyletemre - 1934-től jogutódjára a Magyar Nemzeti Múzeumra telekkönyveztek. Ebben a régi archaikus épületben lelt végleges otthonra a Collégium Hungaricum. 1928-ban a Magyar Történeti Intézetet áthelyezték az átalakított palotába. A földszinten a könyvtárat, az internátust és az irodákat rendezték be. Az első emeleten kiállítótermek és előadótermek, miniszteri és papi lakosztályok voltak; a második szinten a Papi Osztály helyiségei helyezkedtek el; a harmadik emeleten a Történeti Osztály rendezkedett be; a negyedik emeleten a művészek szálltak meg. Így a Római Magyar Intézet (Akadémia) magába foglalta az Egyházi Kollégiumot, a Fraknoi Vilmos féle Történeti Intézetet, a Magyar Művészházat és az Általános Tanulmányi Kollégiumot. Az egész Akadémiát Gerevich Tibor igazgatta 1924-től 1932-ig. (31) Az Olaszországgal mind szélesebb keretekben kiépülő politikai, gazdasági és tudományos kapcsolatok következménye az volt, hogy 1935. február 16-án megkötötték a két ország közötti kulturális egyezményt. (32)

Az egyezmény húsz cikkből állt, amelyek részletesen intézkedtek: a Rómában fenntartott Magyar Intézetéről és a Budapesten létesítendő Olasz Intézetéről, a csereösztöndíjasokról, a kölcsönös nyári egyetemeken tartandó tanfolyamokról, az egyetemeken magyar, illetve olasz tudósok részére kölcsönösen rendszeresítendő tanszék szervezéséről, lektorok kiküldéséről, kutatóintézetekben való együttműködésről, főiskolai tanárcseréről, az olasz nyelvnek a középiskolában való tanításáról, tudományos és levéltári kutatások szükségességéről, művészeti kiállítások, filmek és könyvek bemutatásáról. Az egyezmény teljes részletességgel szabályozta a kultúrjavak cseréjének gyakorlatát, amit természetesen megkönnyített az utóbbi évek folyamán létrehozott tudományos és művészeti érintkezések mindkét ország részéről való lelkes és gondos ápolása.

Az egyre szélesedő és komolyabbá váló kapcsolatot jelezte az is, hogy a magyar kultúra egész Itáliában kiépítette intézményeit. 1931-ben kezdte meg működését a milánói Szent Szív Katolikus Egyetemen a magyar lektorátus. Fontos lépés volt, hogy 1935-ben a bolognai egyetemen magyar tanszék létesült; ennek hatására Firenzében, Nápolyban is sorra alakultak tanszékek és lektorátusok. A magyar kultúra szempontjából kiemelkedő volt az 1940-es év, mert ekkor alapították Bolognában a Magyar Tanulmányi Központot.

Magyarországon 1924-től lehetővé vált az olasz nyelv tanulása a reáliskolákban, mely jelentősen hozzájárult az itáliai kultúra elterjedéséhez. Az olasz kormány is érdekeltté vált tudományos és művészeti életének minél teljesebb bemutatásában, reprezentálva ezzel a két nép közötti érdekazonosságot. Fontos állomás volt a kultúrkapcsolatok fejlődésében az, hogy 1937-ben Budapesten megnyílt az Olasz Kultúrintézet, melynek Debrecenben és Pécsen fiókirodái és könyvtárai működtek.

A külföldi Magyar Intézetek közül mindvégig a római kapta a legtöbb állami támogatást: az 1927/28. évi támogatás 23238 pengő volt, mely Hóman miniszterségéig folyamatosan emelkedett. A harmincas években átlagosan 35000 pengő támogatást állapított meg a kulturális kormányzat. Ezen összegek nagy részét - a húszas évek végén több mint 80%-át, a későbbiekben a 3%-át a dologi és tanulmányi, kisebb hányadát pedig személyi kiadásokra fordították. (33) Nagy Ivánnak az 1934/35. tanévig összeállított adatai szerint a Történeti Intézet tagjai mellett „*eddig 205-en járták meg Rómát... A Collegium Hungaricum ösztöndíjasai elsősorban olasz szakos tanárok, azután katolikus teológusok, de legnagyobb számmal művészek voltak...*” (34)

Az ösztöndíjasok névsorát böngészve megállapítható, hogy többségük sorsát jelentősen befolyásolta az itáliai tartózkodás. Az ott töltött időszak



alapos kihasználásáról tanúskodnak a megjelent forráskiadványok, önálló kötetek, tanulmányok és cikkek sorozata.

A legfontosabb kiadványok a következők voltak:

- A Római Magyar Történeti Intézet kiadványai (1925-1941) - 7 kötet.
- Pubblicazione del' Instituto Storico Ungharese di Roma (1925-1929) - 5 kötet.
- Pubblicazione della R, Accademia Ungharese di Roma (1931-1936) - 4 kötet.
- Monumenta Hungariae Italica, 1941-ben Olaszországi magyar emlékek (1931-1941) - 6 kötet.
- Studi e documenti italio-ungheresi Bella R. Accademia d'Ungheria di Roma... I-IV. Annuario 1936-1940-41 (1937-1942) (35)

Az előzőekből érzékelhető, hogy a két háború közötti Magyarország tudománypolitikai kapcsolataiban arra törekedett, hogy olyan pozíciókat szerezzen a magyarság számára, amelyek hozzásegítik a nemzetközi elszigeteltségből való kitöréshez. Másrészt az sem elhanyagolható szempont, hogy a kulturális igazgatás új tereinek megszervezésével a modernizáció (az új államisághoz való alkalmazkodás) és a kapitalista üzemszerűség átviható a köztudatba. Az 1920-as években tudományos organizáció kiépüléseinek kezdetei lépéseit adták a külföldi intézetek rendszerének kiépülése. Persze a kapcsolatok kiépítését jelentősen befolyásolták a politikai események, tradíciók és a hazai közhangulatban meglévő elvárások. Így a magyar politikai orientációban centrális helyzetben lévő országok mellett más európai országokkal is élő mindennapos kapcsolattal rendelkezett a Magyarország, különösen érvényes ez a megállapítás Franciaországra, Svájcra, Bulgáriára és Angliára. (36)

A magyar kulturális kormányzat törekvéseit és célrendszerét jól mutatják Magyary Zoltán szavai: „Tudósok, művészek, és szakemberek képzésére tehát szükség van, s annak legmegfelelőbb eszközei a külföldi kollégiumokban és ösztöndíjakban, valamint az azokhoz járuló hazai kutató ösztöndíjakban rendelkezésre is állnak. Ez azonban a szervezetnek csak egyik része. Intézményesen biztosítani kellett azt is, hogy az ösztöndíjakat mindig a legméltóbbak kapják, és hogy azokat tudománypolitikai céltudatossággal használják fel.” (37)

### **Jegyzetek:**

1. A II. világháborút követő korai értékelések meghatározó eleme a Horthy-rendszer legális ellenzékéhez tartozó Kemény Gábor munkája ( Egy negyedszázad nevelésügyi mérlege. In: Demokrácia és köznevelés. Írták: Andics Erzsébet ( et.al) Budapest, 1945, 35-50.old.) Az értékelésében a

korszak kultúrpolitikájának dinamizmusát pozitívan értékeli, de a kulturális igazgatás szempontrendszerének elitista jellegét és a keresztény középosztály érdekeit védelmező intézkedések mindent átható jellege miatt negatívan értékeli a korszakot. Az új kurzus természetesen szemben áll a Horthy-korszak világával, de az igazi ellenséggépet a baloldali politikai pártokhoz kötődő értékelések jelenítik meg (Király István: A magyar reakció iskolapolitikája. Társadalmi Szemle, 1946/4. szám) Az átfogó, az egész kurzus jellegét értékelő elemzések Andics Erzsébet és Nemes Dezső nevéhez fűződnek (Andics Erzsébet: Ellenforradalom és a bethleni konszolidáció. Budapest, Szikra, 1948.; Iratok az ellenforradalom történetéhez. Szerkesztette és a bevezető tanulmányt írta: Nemes Dezső. Budapest, Szikra, 1956.) A két szerző egyértelműen fasiszta rendszernek minősíti a korszakot, melyben a terror és a félfudális jellemzők a rendszer alapjellegzetességei. A szakmai szempontok másodlagossá válása jól kiolvasható a szövegekből, s a szigorú ideológiai előírások mentén szerveződő elemzések jellege az ötvenes években sem változott.

A hatvanas évek második felének nyitottabb tudományos és politikai nyilvánossága kedvezett az objektívabb értékeléseknek. Ránki György a két világháború közötti időszak értékelésében már nem egyértelmű a rendszer jellemzése. A szerző kiemeli, hogy a rendszer a *"konzervatív, reakciós burzsoá törvényességen"* alapszik és a *"tömegpárt hiányában lehetetlenné vált a totális fasiszta diktatúra kiépítése"*. (Magyarország története. II. kötet. Szerkesztette: Molnár Erik. Budapest, Gondolat Kiadó, 1964. 383.old.; Márkus László: A Horthy-rendszer uralkodó elitjének jellegéről. Történelmi Szemle, 1965/4.sz. 449-555.old.) A hetvenes évek nagy vitát kiváltó és az új értelmezések számára utat nyitó elemzése Lackó Miklós munkásságában jelenik meg (Lackó Miklós: Válságok és választások. Történelmi tanulmányok a két világháború közötti Magyarországról. Budapest, Gondolat, 1975). Lackó szembe száll a fasiszta címkével és „autoritativ- diktatórikus” jellegűnek írja le a kurzust. Bár a korszakban még tartják magukat a hagyományosan politikai-ideológiai értékelések (Nemes Dezső: A fasiszmus kérdéséhez. Budapest, Magvető, 1976.), de a lassú eltávolodás és polarizálódás már érzékelhető (Ormos Mária- Incze Miklós: Európai fasiszmusok 1919-1939. Budapest, Kossuth Könyvkiadó, 1976.; L. Nagy Zsuzsa: Bethlen liberális ellenzéke. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1980.). A nyolcvanas évek közepére megértek a feltételek, hogy a politikai-ideológiai szempontrendszerek által sugallt minősítések helyett a szakmai alapú ítéletek alapján írjuk le a kort (Romsics Ignác: A bethleni konszolidáció állam- és kormányzati rendszere. Társadalmi Szemle, 1985/12. szám). Romsics munkájában a korlátozott parlamentarizmus fogalmával jelöli a korszak politikai berendezkedését. A rendszerváltás után a tradícióikat kereső politikai csoportosulások és a megváltozott szakmai

környezet eredményeként széles lehetőségek nyíltak a Horthy- kor jellegének minősítésére (Erényi Tibor: Többspárti választások és parlamentarizmus Magyarországon. In: Parlamenti választások 1920-1990. Budapest, Politikatörténeti Alapítvány, 1994. 267-277.p.; L. Nagy Zsuzsa: Magyarország története 1918-1945. Debrecen, Multiplex Média, 1995.; Ormos Mária: Magyarország a két világháború korában. Debrecen, Csokonai Könyvkiadó, 1998.; Gergely Jenő- Pritz Pál: A trianoni Magyarország 1918-1945. Budapest, Vince Kiadó, 1998.; Boros Zsuzsanna- Szabó Dániel: Parlamentarizmus Magyarországon 1867- 1944. Budapest, Korona Könyvkiadó, 1999. Püski Levente: Demokrácia és diktatúra között. A Horthy-rendszer jellegéről. In: Mítoszok, legendák, tévhitek a 20. századi magyar történelemről. Szerkesztette: Romsics Ignác. Budapest, Osiris Kiadó, 2002. 206-234.old.;)

2. A politikai rendszerek jellegéről folyó viták a kilencvenes években váltak meghatározóvá. A vitát elindító írások: Juan J. Linz: Az elnöki rendszer veszélyei. Politikatudomány, 1992/1-2. 142-159.old.; Donald L. Horowitz: A demokratikus rendszerek összehasonlítása. Politikatudomány, 1992/1-2, 160-166.old. Mindkét írás eredetileg a Journal of Democracy hasábjain jelent meg, a folyóirat 1990/1. és a 4. számában.

3. Giovanni Sartori elméleti modelljéről lásd. részletesebben: Sartori, Giovanni: Összehasonlító alkotmányművelés: a kormányzati rendszerek struktúrái, ösztönzői, teljesítményei. Budapest, Akadémia Kiadó, 2003.

4. Kormányprogram és bemutatkozás a nemzetgyűlésben. In: Bethlen István gróf beszédei és írásai. Első kötet. Budapest, Génus Könyvkiadó, 1933. 154-168.old.

5. Wlassics Gyula: Kultúrpolitika és társadalomkritika. In: Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus korából. Szerkesztette: Mann Miklós. Budapest, Tankönyvkiadó, 1987. 138.old.

6. Vö.: Karády Viktor: Magyar kultúrfölény vagy iskoláztatási deficit? Korall, 2001/tavasz-nyár. 129-145.old. Tanulmányában Karády érzékelteti, hogy a történelmi Magyarország területén a magyar anyanyelvűek aránya a középiskolába lépő korosztályoknál nem érte el a népességi súlyokat. A magyarokkal szemben a zsidók bizonyíthatóan túlreprezentáltak és a német nyelvű elemek pedig valószínűsíthetően nagyobb arányban tanultak a középiskolákban mint a népességi súlyuk. A trianoni Magyarországon az arányok jelentősen módosultak, hiszen a németiség jelentős része a határokon túlra került, még a zsidóság arányszámai is változtak.

7. A korszak politikájának meghatározó szereplője Klebelsberg Kunó Bethlen István egyik legfontosabb szövetségese. Klebelsberg a Bethlen kormányzat erős embere volt és széles mozgástérrel rendelkezett. A frankhamisítási botrány után mint potenciális miniszterelnökként is

megjelenik a neve. Lásd.: Horthy Miklós titkos iratai. Az iratokat sajtó alá rendezte, magyarázó szöveggel ellátta Szinai Miklós, Szűcs László. Budapest, Kossuth Kiadó, 1962. 66.old. Bethlen István és Klebelsberg Kunó politikai együttműködéséről lásd.: Romsics Ignác: Bethlen István. Budapest, Magyarságkutató Intézet, 1999. 199-200.old.

Klebelsberg személyiségéről lásd.: Hory András: Bukaresttől Varsóig. Budapest, Gondolat Kiadó, 1987. 235-237.p. Bár Klebelsberg szeretett reprezentálni és a nyilvánosság előtt megjeleni mégis nagyon kevés forrás található a magánéletéről. A politikus mint magánember talán a legjobban a Két millió magyar kertésze. In: Pesti Napló, 1928. május 27. 13.old. cikkben ragadható meg. A cikk az aktuális politikai ikonok mellett (Mussolini szobor, Hindenburg kép) zsánerképét adja a kultusztárca vezetőjének.

8. A kulturális igazgatás rendszeréről lásd.: T. Kiss Tamás: A magyarországi kulturális minisztériumokról (1867-1993). Budapest, 1993. 86-90. old.

9. Klebelsberg Kunó politikai pályafutásáról és életéről lásd.: Huszti József: Klebelsberg Kunó életműve. Budapest, Magyar Tudományos Akadémia, 1942; Klebelsberg Kunó. Válogatta, sajtó alá rendezte, a bevezetést és a jegyzeteket írta T. Kiss Tamás. Budapest, Új Mandátum Kiadó, 1999. 351-358.old.

10. 1927. évi XIII. tc. indoklásakor ismerteti a kultuszminiszter a húszas évek eredményeit. A kulturális modernizáció sajátosságai a külföldi intézetek mellett a természettudományi kutatások támogatásábók olvasható ki legjobban. Az 1926. január 3-tól 8-ig megrendezett Természet-, orvos-, műszaki és mezőgazdaságtudományi országos kongresszuson tárgyalták meg az egyes tudományok állását és a bajok orvoslására munkaprogramokat létesítettek. A terület támogatására alakult meg az Országos Természettudományi Tanács, mely az állami forrásokat áramoltatta a terület felé. Az 1927-ben létrehozott Széchényi Tudományos Társaság a társadalmi szervezatként a gazdasági szereplőinek támogatásait koordinálta. A klebelsbergi kultúrpolitika fontos eleme nyilvánult meg ebben a szerkezetben: az állam önmagában képtelen a terület teljes finanszírozására a gazdaság szereplői is vegyenek részt a finanszírozásban. Ld. még a folyóiratok támogatásának sajátosságait ebben a fejezetben.

11. Magyar Zoltán (1888-1945) Tatán született. 1910-ben szerezte meg az államtudományi oklevelét a Pázmány Péter Tudományegyetemen. A Vallás-és Közoktatási Minisztériumban helyezkedett el fogalmazóként. Folyamatosan haladt előre a ranglétrán és 1917-ben Klebelsberg környezetében találjuk mint miniszterelnökségi államtitkár titkára.A hivatali tehendők mellett megszerzi a jogász oklevelet és az államszámviteli képesítést. A

forradalmak után is maradt a VKM-nél és miniszteri osztálytanácsosként 1922-től a tudományos ügyekkel foglalkozó III/b. ügyosztály referense. 1924-től folyamatosan vett részt tanulmányutakon, ahol a felsőoktatás és a tudományos kutatás európai sajátosságaiával foglalkozott. 1927-ben egyetemi magántanári habilitációja a magyar pénzügyi közigazgatási jog állami költségvetési és zárszámadási jogáról szólt, majd még ebben az évben kinevezték az új tudománypolitikai ügyosztály főnökévé is. Hivatali pályafutásának csúcsát jelentette az 1927. évi XIII. törvénycikk a külföldi magyar intézetekről és a magas műveltség célját szolgáló ösztöndíjakról szóló törvény előkészítése és elfogadtatása az országgyűléssel. Magyary Zoltán szerkesztette A magyar tudománypolitika alapvetése c. kötetet melyben a klebelsbergi kultúrpolitika stratégiai céljait fogalmazták meg a kor vezető tudománypolitikusai. A húszas évek végén Magyary szervezetelvű felfogása egyre inkább háttérbe szorult a kultúrpolitikán belül, ezért elhagyta a minisztériumot. Bethlen István kérésére megalapította és igazgatta a Magyar Közigazgatási Intézetet (1931), valamint a Pázmány Péter Tudományegyetem Közjogi és Közigazgatásjogi tanszékének vezetőjeként dolgozott. A harmincas években tanulmányúton volt az Amerikai Egyesült Államokban, Szovjetunióban és 1938-ban megindította a Közigazgatástudomány c. lapot. Munkáiban és cikkeiben a hatékony közigazgatás magyarországi kiépítésének lehetőségeivel foglalkozott. Az egyetemi és kutatóintézeti munkásságával iskolateremtő professzora volt a két világháború közötti magyar közigazgatástudománynak. Vö. Saád József: Magyary Zoltán. Budapest, Új Mandátum Kiadó, 2000.; Szaniszló József: A Magyary-iskola és háború utáni sorsa. Budapest, Verzál Kiadó, 1993.

12. Magyary Zoltán: Művelődési politika és közoktatásügyi közigazgatás. Társadalomtudomány, 1922/ 1-2.sz. 61-76.-old.

13. uo. 61.old.

14. uo.

15. uo. 72.old.

Magyary Zoltán a VKM-en belül is törekedett a szervezeti átalakításra, melynek eredményeként 1927-ben megalakulhatott a tudománypolitikával foglalkozó ügyosztály. Az ügyosztály személyi összetétele azonban nem a szokványos hivatalnoki formát követte, mert az alkalmazott közgazdásztól kezdve statisztikuson keresztül a művelődés- és művészettörténészig számos tudományág képviselője volt megtalálható. A legnagyobb karriert Horváth Barna futotta be, aki a jogelmélet nemzetközi hírnű professzorává vált. Vö. Horváth Barna: Forradalom és alkotmány. Budapest, ELTE, 1993.

16. Magyary Zoltán: Vezető szakemberek képzése. Magyar Szemle, 1928/4. 319-327.old.

17.uo. 319.old.

Magyary kultúrdiplomataként 1924 és 1927 között részletesen tanulmányozta az európai tudományosság szervezetét. 1924-ben három hetet töltött Berlinben, 1925 tavaszán hosszabb európai körúján Svájcban, Franciaországban, Belgiumban, Olaszországban tett látogatást. 1926-ban Varsóban vett részt az Értelmi Együttműködés Intézete Nemzetközi Bizottságának konferenciáján.Ls. Magyary Zoltán: A magyar tudományos nagyüzem megszervezése. Nyolc év a magyar tudományos élet kormányzásában.Pécs, Danubia, 1931.

18.uo. 319.old.

A cikkében részletesen kifejtette a külföldi intézetek szerepét a magasabb minőségű nyelvtudás elsajátításában, bemutatta a lehetséges ösztöndíj rendszereket (saját felhasználású un. kézi vagy központilag irányított állami ösztöndíj), írt az Ösztöndíjtanács szerepéről. Az új szervezet fontos feladatának tartotta a propaganda célokat is, hiszen az ország megítélése az első világháború után kedvezőtlen volt Európában. Erről részletesen ls.Pritz Pál: Magyar diplomácia a két világháború között. Budapest, Magyar Történelmi Társulat, 1995, 241-276.old.

19.A német tudománypolitika hatásáról ls. Glatz F.: Klebelsberg tudománypolitikai programja és a magyar történettudomány. Századok, 1965/5-6., vagy Hubert Laitko: Gesichte der Wissenschaft in Berlin. Berlin, 1988.

20.Gragger Róbertről részletesebben ls. Gragger Róbert emlékezete. Minerva Könyvtár IV. kötet. Budapest, 1927., Ujváry Gábor: Kultúrpolitikus, diplomata és tudományos menedzser. 75 esztendeje hunyt el Gragger Róbert. Európai Utas, 2001/4.szám

21. Magyary Zoltán: A magyar tudománypolitika alapvetése. Budapest, Athenaeum, 1927.

22. vitéz Nagy Iván: Magyar diákok külföldi egyetemjárása. In: A Collégium Hungaricum Szövetség évkönyve 1936. Budapest, 1936.

23. Magyary: A magyar tudománypolitika.....A külföldi magyar intézetekről c. fejezete.

24. 1935. évi V. törvény

25. Magyary: A magyar tudománypolitika... Tudományos egyesületek fejezete.

26. ls. Nagy Iván tanulmánya.

27.A témáról ls: Schneider Mária: Magyar kulturális intézetek Bécsben a két világháború között. A Bécsi Magyar Történeti Intézet és a

Collégium Hungaricum. In: A Magyarságkutató Intézet Évkönyve 1989. Budapest, 1990.

28. 1935. évi XVIII. törvény

29. ls: Schneider Mária tanulmánya.

30. MOL K 726.

31. u.o.

32. A külföldi magyar intézetek működése és a magas műveltség célját szolgáló ösztöndíjak az 1924/25-1941/42. tanévben. Budapest, 1924-1944.

33. Pietro, F.: Római emlékek. In: gróf Klebelsberg Kunó emlékezete. Budapest, Athenaeum, 1938.

34. 1935. évi XVII. Törvény

35. ls: Nagy Iván tanulmányát.

36. Hankiss János: Tudományos munkaszervezetek. Debreceni Szemle, 1928/5. szám. 253-258. old.

37. Magyary Zoltán: Vezető szakemberek képzése. Magyar Szemle, 1928/4.

38. Vö.: Sipos Balázs: A politikai újságírás mint hivatás. Budapest, Napvilág Kiadó, 2004, 61-93.p.; Kókay György- Buzinkay Géza- Murányi Gábor: a magyar sajtó története. Budapest, Magyar Újságírók Országos Szövetsége, é.n. 178-182.p. Bellér Judit: Sajtópolitika Magyarországon a Bethlen-korszak első felében. In: Jogtörténeti Közlemények, 1986/1. 44-50.p.; Márkus László- Vásárhelyi Miklós: Az ellenforradalmi rendszer baloldali sajtójáról. Budapest, Magyar Újságírók Országos Szövetsége, 1975, bevezető tanulmány.

*Éles Csaba:*

## TÜKÖRKÉPEINK ÓARANY KERETBEN *A klasszikus művészet befogadásának problémái<sup>1</sup>*

Ha az állatvilág számtalan fajának esetében léteznek is – természetesen igen kezdetleges szinten – valamiféle „társadalmak” (vagy inkább döntően a táplálékszerzéssel, szaporodással és védekezéssel kapcsolatos csoportosulások és életközösségek), történelmük bizonyosan nincs. A história a Homo Sapiensé: s ezzel együtt a civilizáció, a kultúra (benne az erkölcs, a művészet stb.) is. Ortegának a lényegit előtérbe állító megkülönböztetésével (1909) élve: *az állat csupán leszármazott, az ember viszont örökös is.*<sup>2</sup>

A történelem teljes egészében, a kultúra túlnyomórészt örökség (hagyomány, tradíció, konvenció); ami azt jelenti, hogy a kultúra tulajdonképpen kulturális örökség.<sup>3</sup> Az európai és valószínűleg a világtörténelem aspektusából is, a múlt az I. világháborúval visszavonhatatlanul és minden kétséget kizáróan befejeződött.<sup>4</sup> Jóllehet az avantgarde első izmusai már az első világháború előtt (kubizmus, futurizmus), illetve a harcok idején (dadaizmus, expresszionizmus) kiáltványokat tettek közzé, a legutoljára kifejeződött, történelmi távon tökéletesen patinásodott művészeti korszak a szecesszió.

---

<sup>1</sup> Jelen tanulmány az *Ember és esztétikum. A befogadás útjai és szintjei* címmel készülő könyvem egyik fejezete. (A kötetet a Napkút Kiadó jelenteti meg, előreláthatólag 2007 közepén.)

<sup>2</sup> Vö.: Ortega y Gasset, José: *Renan* – In: *Hajótöröttek könyve. Esszéek*. Nagyvilág, Bp., 2000. 73. o.

<sup>3</sup> Ezzel a szerteágazó és komplex elméleti és művelődéspolitikai problémakörrel a korábbi évtizedekben több, kisebb-nagyobb terjedelmű írásomban is foglalkoztam. A három legfontosabb ezek közül – időrendi sorrendben – *A kulturális örökség problémái* című tanulmányom (In: *A kultúra fogalmáról*. Szerk.: Szerdahelyi István. Kossuth, Bp., 1980. 334-354. ok.), *A kulturális örökség elméleti problémái és történelmi mintái* című bölcsészdoktori disszertációm (Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen, 1980. – 153 oldalas kéziratként az Egyetemi és Nemzeti Könyvtárban). S végül a *Lukács György és a kulturális örökség* című, 1993-ban megvédett kandidátusi értekezésem; amelynek köteté formált első kiadása előbbi alcímmel, *A tradíció kalandjai* főcímen jelent meg 1996-ban (Seneca Kiadó, Bp. – jelen témánk szempontjából a III. rész 3. fejezete: „Az örökség és a befogadás problémái”, 156-172. ok.), s amelynek második kiadását a Napkút Kiadó vállalja föl, előreláthatólag 2007-ben.

<sup>4</sup> A VI. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszuson, Debrecenben megtartott egyik szimpóziumi előadásom (2006. augusztus 25.) éppen ennek a korszakváltásnak többé-kevésbé kortárs szellemi rezonanciáit világította meg, *Remény és rezignáció. Az európai szétszakítottság és az egységesülés tükröződései* címmel. (A szimpóziumok és szekciók anyagait tartalmazó kötetek – a tervek szerint – 2007-ben kerülnek kiadásra.)



Az ifjú Fülep Lajos – a nagy reményekre feljogosító, rendkívüli tehetségű, más tudományokban is magas szinten jártas művészettörténész (művészetfilozófus, művészetkritikus) – egy igen eredeti és mély átérzésektől motivált meditációt tett közzé *A Hét* 1907. november 21-i számában. A settignanói hegy legtetetjéről nézett le Firenze templomaira, miközben az urbanisztikai és természeti panoráma előbb az égtől a föld méhéig feszülő vertikum, majd rögtön utána az északtól dél, nyugattól keletig, a 20. századtól a középkorig és az ókorig terjedő, virtuális horizont csodálatosan gazdag, termékeny gondolati képzetét váltotta ki belőle.

Ezek a reflexiók ihlették azt az esszét, amelyből idézzük most a szerző egyszerre költői és provokatív kérdéseit. A „szent áldozóhelyek átvedlettek profán műemlékekké. Nem többek ennél. Műemlékek. Egy hajdan élt stílusnak emlékei. Hogy közeledünk mi hozzájuk? Van-e nekünk is számukra könnyünk, hitünk, tömjénünk és imádságunk? Az, ami összetartja őket, ami élt, lélegzett, duzzadt bennük – ismerősünk nekünk? Van közünk nekünk a bennük élő kereszténységhez és középkorhoz? És lehet őket enélkül igazán megérteni? ... Mivel többek nekünk ezek a dolgok, mint a piramisok és a szfinxek, az etruszk sírok és az asszír oroszlánok? Ezekben volt akkora erő, ha nem nagyobb, mint a toscan műemlékekben. És mégis, mennyit érzünk mi meg belőlük az asszírok, egyiptomiak és etruszkok hite nélkül? Éppen annak az erőnek az érzése nélkül, mely teremtette őket?”<sup>1</sup>

Fülep „kérdései” nemcsak azt a követelményt támasztják válaszként a ma befogadójával szemben (is), hogy legyen őszintén és tartósan keresztény (vagy valamilyen más vallásos módon) hívő ember; hanem még inkább azt, hogy mintegy változzon vissza konkrétan klasszikus középkori módon kereszténnyé. Ez az egyébként eszményi viszony azonban olyan fokú maximalizmus, amelyet szubjektíve szinte teljesen – objektíve viszont elméletileg lehetetlen megvalósítani.

Eltekintve közülünk néhány különc zsenitől (például Fulcanellitől vagy Gulácsytól<sup>2</sup>), a mai emberek túlnyomó többsége is ahhoz a Soames Forsythe-hoz hasonlatos, akiknek az esztétikai befogadás terén is – különösen a klasszikus kompozíciókkal történő szembesülés során – csak rendkívül ritkán adatik meg egy-egy különös kegyelmi állapot: egy-egy műalkotásoktól születő, szép és tanulságos, termékeny pillanat. Egy ilyen állapotot írt le tehát

---

<sup>1</sup> Fülep Lajos: *Régi erők földje* – In: *A művészet forradalmától a nagy forradalomig. Cikkek, tanulmányok*. Magvető, Bp., 1974. I. kötet, 482. és 482-483. ok.

<sup>2</sup> Vö.: Fulcanelli: *A katedrálisok misztériuma és a nagy mű hermetikus szimbólumainak ezoterikus magyarázata*. ARCTICUS, Bp., 2001. (Különösen a 27-28. és 139-140. oldalak) – Gulácsy Lajos: *A virágünnep vége. Összegyűjtött írások Gulácsy-képekkel*. Vál. és szerk.: Szabadi Judit. Szépirodalmi, Bp., 1989.

Galsworthy is 1928-ban, amely regénysorozata főszereplőjével esett meg Winchesterben, az angol királyok gótikus koronázó templomában.

„Nagyon csendesén ült – most nem is gondolt semmire, mintha odaveszett volna a lelke a boltívek és a tető alatt beszűrődő homályba. Valami furcsa, nem is kellemetlen érzése támadt. Olyan volt most itt a templomban, mintha egy díszes és némileg illatos dobozban foglalna helyet. Üvölthet a bűzlő, gajdoló világ odakint, lehet a hangja csikorgó, közönséges, gyerekes és szenzációt hajhászó, olcsó és illetlen – csupa dzsessz és parlagi szó –, de itt semmi nyoma sincs, nem is hallatszik. Ez a nagy doboz – az amerikaiak biztosan Isten dobozának neveznék – még évszázadokkal azelőtt készült, hogy a világ eliparosodott, egyáltalán semmi köze sincs a modern világhoz. Itt még mindenki választékos angolsággal beszél és énekel, tömjén- és ódonságszag honol bent, és szépség, szépség mindenütt. És Soames úgy ült a templomban, mint aki valahonnan megmenekült.”<sup>1</sup>

Fölmerül a kérdés: melyik az erősebb, a befogadó közeledését meghatározó tényező? A klasszikus művészeti kultúra szépségeinek vonzása – avagy a modern technikai civilizáció ártalmainak és torzulásainak taszítása? A válasz indifferens, mert ezek a vonzó és taszító erők azonos irányba hatnak. Kezdetben minden embert – lett légyen az naiv bámészkodó vagy képzett szakértő – hatalmába kerít az ámulat és a csodálat, amelyet viszont mindig csak keveseknél követ a teljesebb és mélyebb megértés igénye.

Figyelemre méltó példái a problémalátás kontinuitásának, hogy ennek a teljesebb és mélyebb megértésnek a konkrét útját és módját a 19. század első felének filozófus esztétái – a lényegét tekintve – ugyanúgy látták, mint a 20. század második felének művészetszociológusai vagy művészettörténészei. Ebben a tekintetben egyrészt a Csernisevskij és Francastel, másrészt a Hegel és Wind közötti párhuzamra gondolunk.

Az egyik párhuzam kulcsszavai a fogalom és a gondolkodásmód. „Mi minden van Shakespeare-nél – lelkesedik Csernisevskij, korábban kigondolt és megírt, ám csak később, 1853-ban megjelent tanulmányában – és az olasz festőknél, amit csak akkor tudunk értékelni, *ha beleéljük magunkat a múltba, a kor fogalmaiba*.”<sup>2</sup> Az orosz forradalmi gondolkodónak jelen esetben egy francia művészetszociológus válaszol. „Az esztétikai valóságokat – fogalmaz

---

<sup>1</sup> Galsworthy, John: *Hattyúdalt* – In: *Modern komédia*. Európa, Bp., 1970. II. kötet, 291. o.

<sup>2</sup> Csernisevskij, Nyikolaj Gavrilovics: *A művészet esztétikai viszonya a valósághoz* – In: *Válogatott filozófiai művei*. Első rész: *Esztétikai tanulmányok*. Akadémiai, Bp., 1979. I. kötet, 56. o. (Kiemelés tőlem: É. Cs.)

megfontoltan Francastel (1965) – a múlt gondolkodásmódjai rekonstrukciójában kell megragadnunk.”<sup>1</sup>

A másik párhuzam lényege a kronológiai és lexikális jellegű tájékozottság birtoklása. „A valódi műalkotások – kezdi (kissé didaktikus) katedrai megállapítását Hegel (1820-29) – halhatatlanok s élvezhetők maradnak minden kor s minden nemzet számára, de idegen népek s évszázadok számára megértésükhöz így is hozzátartozik a földrajzi, történelmi, sőt filozófiai jegyzetek, adatok és ismeretek szerteágazó apparátusa.”<sup>2</sup> A rendszerező keretű filozófiai gondolkodás német klasszikusának egy angolszász művészettörténész felel. „A történelmi műveltség tekervényes útjait kell bejárunk – vélekedik Wind (1985) –, rengeteg esetleges ismeretre kell szert tennünk ahhoz, hogy egy mű már feledésbe merült »tartalmát« esztétikai teljességében megértsük.”<sup>3</sup>

Már korábban (1972) Michael Baxandall is úgy foglalt állást, hogy „minden kép megértése egy megjelenítési konvenció elfogadásától függ”. Baxandall azonban tovább is lép. A múlt művészetének megértése – mint mindennapos gyakorlat – olyannyira meggyőződése ugyanis, hogy a képi konvenciók föltárulása elvezethet a korabeli társadalmi háttér megbízható megismeréséhez. „Minden társadalom kifejleszti a maga sajátos készségeit és szokásait, s mindennek megvan a vizuális vetülete is, hiszen a látás az emberi tapasztalás legfontosabb szerve; ezek a vizuális készségek és szokások pedig részei a festői médiumnak. Következésképp a festői stílus hozzáférhetőbbé teszi az egykorú vizuális készségeket és szokásokat, s ezek közvetítésével magát a sajátos társadalmi tapasztalatot.”<sup>4</sup>

Miközben a különféle írásos dokumentumokban számtalan hiányosság és pontatlanság, tudatos hamisítás vagy akaratlan tévedés található, a képek őszinte és árulkodó tudósítások a letűnt világokról. A művészettörténet tehát azért hasznos tudomány, mert nemcsak az épületek és plasztikai alkotások, a festmények és grafikák, hanem a teljes történelem igazabb és hitelesebb megvilágítását is elősegítik.

A régi művészet befogadhatósága az objektív maradandóság szubjektív feltétele. A múlt más művei befogadásának lehetetlensége pedig lényegében azonos magával az ún. elavulással. Ezeket az egyes művészeti ágak historikusai és filológusai ettől függetlenül is sokáig vizsgálgtatják ugyan, de

---

<sup>1</sup> Francastel, Pierre: *Mejelenítő valóság. A művészetszociológia strukturális elemei* – In: *Művészet és társadalom. Válogatott tanulmányok*. Gondolat, Bp., 1972. 156. o.

<sup>2</sup> Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: *Esztétikai előadások*. 2. kiadás. Akadémiai, Bp., 1980. I. kötet, 269. o.

<sup>3</sup> Wind, Edgar: *Művészet és anarchia*. Corvina, Bp., 1990. 61. o.

<sup>4</sup> Baxandall, Michael: *Reneszánsz szemlélet – reneszánsz festészet*. Corvina, Bp., 1986. 40. és 162. ok.

az esztétika látókörén zömében kívül kerülnek. Csakhogy még a klasszikus műalkotásokkal is úgy áll a dolog, mint az emberekkel: a lelkek halhatatlanok, a testek halandók.

Erre a műveken *belüli* választóvonalra gondolhatott Goethe (1811-22), amikor azt fejtegette, hogy „mindenben, ami régi korokból reánk szállt, kivált írásos formában reánk maradt, az egyedüli fontos a mű alapja, belső mondandója, értelme, iránya, mert ebben rejlik mindaz, ami eredeti, isteni, hatékony, érinthetetlen és elpusztíthatatlan; sem idő, sem semmiféle külső hatás vagy körülmény nem támadhatja meg ezt az ősi, eredeti tartalmat, éppoly kevésbé, mint a betegség a harmonikus lelket. Nyelv, dialektus, irály, mindennemű egyéni sajátosság, végül az írásbeli rögzítés: mindez a szellemi mű testének tekintendő; emez, noha szoros kapcsolatban van a belső tartalommal, mégiscsak ki van téve a romlásnak, a pusztulásnak, mint ahogy semmiféle hagyomány nem száll reánk teljes tisztaságban, és ha tisztán szállna ránk, akkor sem értenők meg teljes egészében; az elsőnek oka a hagyományokat továbbadó orgánusok tökéletlensége, a másodiknak pedig kor s hely különbözősége, kivált pedig az emberi képesség s gondolkodásmód különbözősége: ezért nem értenek egyet a kommentátorok sem.”<sup>1</sup>

Ámhoggy mi tulajdonképpen a műalkotás lelke („alapja, *belső* mondandója, értelme, iránya” vagy „a *belső* tartalom”), arra Goethe sem adott esztétikailag egzakt választ. A felelet a fiatal Lukács György esztétikai munkásságában található meg. Eszerint a műalkotás lelke – egyetlen szinonima-szóval – a *forma* (precízebben szólva: a *belső* forma). „Minden hatás – írta szorosan idekapcsolódóan 1910-ben –, ami nem a formán alapszik, megszűnik idővel (a munka elavul), mert megszűnik időnk múltával az a közösség, ami annak idején a hatás alapja volt; a formát megalapozó érzések, lelki konstrukciók, élménysémák a legállandóbbak, az egyedüliek, amikben van igazi állandóság. Ezért elevenebbek az *Oidipusz király* és az *Antigoné* Euripidész tartalmilag érdekesebb, gondolatilag, pszichológiailag izgatóbb, a maguk idejében talán mélyebben és hevesebben ható drámáinál. Az elavulás az irodalomtörténet egyik legérdekesebb jelensége, mert itt szociális folyamatok hajtják végre egy munkán az esztétikának felette kimondott ítéletét.”<sup>2</sup> A lelkek és a formák

---

<sup>1</sup> Goethe, Johann Wolfgang: *Életemből. Költészet és valóság*. Európa, Bp., 1982. 457-458. ok. – A múlt írásos kultúrája (a történelmi forrásoktól a belletrisztikáig) megértésének problémakörében – főként az 1980-as évektől kezdve – Magyarországon nagy befolyást gyakorolt Hans-Georg Gadamer: *Igazság és módszer* (1960) című könyve (Gondolat, Bp., 1984). Ezzel kapcsolatban lásd: *Ki gondolkodik helyesen a hagyományokról?* című, tanulmány szintű recenziómat (Kritika, 1985-10., 12-13. ok.)

<sup>2</sup> Lukács György: *Megjegyzések az irodalomtörténet elméletéhez* – In: *Ifjúkori művek (1902-1918)*. Magvető, Bp., 1977. 40. o.

halhatatlanok ugyan, de korántsem mindegy, hogy „üdvözülnek” avagy „elkárhoznak”. Ez utóbbi pedig ugyancsak elavulást jelent.

Azonban tényleg él-e a klasszikus művészet opuszainak „üdvözült” lelke, pontosabban: mi, hogyan és mennyire él belőlük? Megfordítva: a befogadás életre galvanizáló folyamata mit, hogyan és mennyit éltet belőlük? Annak kapcsán, hogy Soames Forsyte a winchesteri székesegyház főhajójában véletlenül és egyetlen alkalommal lelki menedéket talált, röviden utaltunk a modern civilizáció valóságos és átvitt értelmű bűzeinek és zajainak taszító szerepére. Ez a taszítás is elősegítheti sokaknál azt a vonzást, amelyet immár a múlt művészeinek formái és fényei, színei és hangjai valósítanak meg.

A 19. század első két harmadában, azaz az eredeti romantika korában, ez konkrétan és elsősorban az első ipari forradalom civilizációjának taszításában és a klasszikus középkor (11-14. század) kultúrájának – főképpen templomépítészetének – vonzásában nyilvánult meg az érzékeny kortársak számára. Ecsetek és tollak tanúsítják, hogy Goethe (még a 18. század utolsó harmadában) Strassburgban, Constable Salisburyben, Corot (később Munkácsy, Rodin, Ferenczy Béni és Radnóti) Chartres-ban, majd Monet Rouenban, Van Gogh Auvers-ban, Victor Hugo Reims-ben és a párizsi Notre-Dame-ban, Dosztojevszkij a milánói vagy Schopenhauer a mainzi dómban talált megnyugvást és egyben maradandó élményt. Ám akkoriban mind Milánóban, mind Mainzban a civilizációs szükségletek rátelepedtek a kultúra fennkölségére.

„A mainzi dóm, amely köréje és hozzája épített házaktól olyannyira el van takarva, hogy semerről sem látható egészen, szememben minden nagynak és szépnek jelképe, amennyiben csak önmagáért kellene léteznie, de csakhamar áldozatul esik a szükségletnek, amely mindenfelől közeledik hozzá, hogy hozzája támaszkodjék s reája tehénkedjék, s ezzel eltakarja és tönkreteszi. Ez a folyamat persze nem meglepő ebben a világban, ahol a szükség és a szükséglet az urak, akiket mindenütt mindennek szolgálni kell s akik mindent magukhoz ragadnak, hogy eszközt csináljanak belőle maguknak, s nem kímélik meg azt sem, ami csak pillanatnyi távollétük folyamán volt megalkotható: a szépet s az önmagáért keresett igazat.”<sup>1</sup>

A múlt művészi alkotásainak teljes megértése ugyan nem lehetséges, de – eltekintve néhány művészettörténész, ikonológus és filológus maximalista szakmai ambícióitól – nem is szükséges. Föltárt örökségét minden korszak és minden ember a saját szükségletei és igényei szerint érti meg – illetőleg érti termékenyen „félre” (Popper Leó). Az érintett korokat és alanyaikat ezen

---

<sup>1</sup> Schopenhauer, Arthur: *Hasonlatok, parabolák, mesék* – In: *Önálló gondolkodás. Tanulmányok*. Farka Lőrinc Imre Könyvkiadó, Bp., 2003. 137. o.

szükségletek és igények jellege és színvonala minősíti mint örökösöket és befogadókat.

„Korunkban valóban feltámadt az elmúlt korok ízlése iránti érzék” – vonta le a konklúziót 1945-ben Nicolai Hartmann. „Élő tanúi vagyunk egy olyan értékérzésnek, amely idegen korízlés iránt is felébreszthető. Csak így vált lehetségessé a művészettudományok és a művészettörténeti tudat nagy fellendülése. ... A legerősebb bizonyítékokat egyébként az a további tény jelenti, hogy nekünk, maiaknak, sok elmúlt kor művészete éppoly meghitté vált, mint a saját korunké.”<sup>1</sup>

A fontos az, hogy a klasszikus művészetben (is) olyan egyéni vagy közösségi jelentéseket és lélektől lélekig ívelő üzeneteket találjunk, amelyek emberi mivoltunkban megőriznek és fölemelnek, amelyek bármely további értelmes – köztük természetesen művészi – alkotásokra, és egyáltalán az örökséget őrző, gyarapító és továbbadó életmódra késztetnek.

Emlékezzünk ismét Ortega már idézett kitételére: az ember nemcsak leszármazott, hanem örökös is. A kultúra kontinuitásának, spirálisan emelkedő körforgásának – amely a mindenkori jelennek saját múltjával folytatott dialógusai során válik érzékelhetővé – a nembeli ember alapvető erkölcsi önazonossága, egyáltalán az éthosz a gyémánttengelye. A történelmi emberiségnek az a közös nevezője, a nembeliség tényének az a kohéziós ereje, hogy minden történelmi korban, minden kultúrában és civilizációban létezett a közösségeknek és az egyéneknek is erkölcsi és lelki élete.

Ezért látta úgy Hartmann 1949-ben, hogy „ha az emberi éthoszt csak saját életkörülnk határai között tudnánk méltányolni, akkor nem volna megmagyarázható, hogy miképpen érthetjük meg a homéroszi költészetet vagy az óizlandi sagát, és hogyan helyezkedhetünk bele utólagos átéléssel alapjaik lelki életébe. Ez azonban nekünk, mai embereknek igenis sikerül, mégpedig a történelmi tudás nagy kerülőútjai nélkül is. Éppen ellenkezőleg: a dolog úgy áll, hogy a múltbeli emberiség történelmi képét először ennek a költészetnek a megértése tárja fel előttünk.”<sup>2</sup> Az éthosz ebben az értelemben az esztétikum gravitációs ereje a történelmi létezés folyamatában. (Hartmann ontológiai gondolkodása tehát egyszerre „üzen” az etikának és az esztétikának.)

A klasszikus műveknek – patinájuk okán – öntudatot kell adniuk a mindenkori történés embereinek; önbizalmat: „kedvet, tusát” (Kosztolányi) a jelen küzdelmeihez; végül „protestáló hitet” (Ady) és reális reményeket a közelebbi és távolabbi jövőre tekintve. A párizsi Notre-Dame, a környékbeli

---

<sup>1</sup> Hartmann, Nicolai: *Esztétika*. Magyar Helikon, Bp., 1977. 561. o.

<sup>2</sup> Hartmann, Nicolai: *Az erkölcsi követelmények lényegéről* – In: *Lételeméleti vizsgálódások. Válogatás kisebb írásaiból*. Gondolat, Bp., 1972. 555. o.

kirakatok 17-18. századi könyveinek és metszeteinek láttán írta Balázs Béla 1907-ben a noteszkönyvébe, hogy „csak ha a múlt realitását érzi meg az ember, érezheti a jövőjét.”<sup>1</sup>

Befejezésül csak eljutottunk a jelenhez, mert a művészet egy és oszthatatlan, s ezért el kellett jutnunk. Aki a jelenvaló világ értékeit becsülni tudja, annak bizonyos csak a múlt-értése; aki az itt és most műveit szeretni tudja, csak annak hiteles a múlt iránti áhítatos tisztelete. A múlt művészetéhez végül is a jelenen keresztül vezet az út, hiszen „egyetlen kor embere sem képes teljes egészében megérteni valamely, az övét megelőző kor művészetét – vallotta Sztravinszkij 1935-ben –, nem tud a mélyére, régies megnyilvánulási formáiba, már senki által nem beszélt nyelvébe hatolni, ha nem érti az őt magát környező világot, nincs róla eleven képe, s nem él igazán a saját korában. Csak ismerheti fel az életet a »halottakban«, aki igazán él. Ezért – véleményem szerint – még pedagógiai szempontból is okosabb lenne a nevelést a jelen megismertetésével kezdeni, és csak azután fordulni fokozatosan a múlthoz.”<sup>2</sup>

A múlt, jelen és jövő egész kontinuitása következetes és kiegyensúlyozott együttlátásának befogadói alapelvét Hatvany Lajos már évekkel korábban fölismerte, és másoktól is számonkérte. A *Nyugat* íróit a „hagyománytiprás” rágaljától megvédve írta 1911-ben, hogy „a múlt életét csakis az érezheti frissen mint életet, aki a jelen életét frissen éli, s akit a jövőtől el nem választanak kőnél is áthatlanabb papírfalak. A történelmi értés nem más, mint a múltban ható kivételes emberi és művészi erők fölismerésének művészete.”<sup>3</sup>

Rilke a múltbeli művészetek örököseinek a „fiakat” nevezi meg, holott a legigazibb, a legvalóságosabb örökösök azon „apák”, akik a legtöbb múltbeli művészeti értéket és élményeket birtokolják. Ők mondhatják el magukról, hogy „rólunk szól ez a mese”; és ifjak: „okuljatok e példán”.

---

<sup>1</sup> Balázs Béla: *Napló 1903-1914*. Magvető, Bp., 1982. I. kötet, 412. o.

<sup>2</sup> Sztravinszkij, Igor Fjodorovics: *Életem*. Zeneműkiadó, Bp., 1969. 71-72. ok.

<sup>3</sup> Hatvany Lajos: *Mit hagyott ránk Csokonai?* – In: *Esszépanoráma 1900-1944*. Vál.: Kenyeres Zoltán. Szépirodalmi, Bp., 1978. I. kötet, 793. o.

*Herpainé Lakó Judit:*

## **A HAGYOMÁNYOK SZEREPE A KULTÚRAKÖZVETÍTÉSBEN, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A NÉPHAGYOMÁNYRA**

*„A tudatalatti nemzeti vonások legjobb megalapozója a néphagyomány.”*(Kodály Zoltán)

A modern kor, az ipari és technikai forradalom, a hihetetlen nagyságú és tempójú fejlődés mellett számos ártalommal is jár. Ezekkel a negatív jelenségekkel mindannyian találkozunk nap, mint nap, a nyersanyagforrások kimerülése, a túlnépesedés, a környezetszennyezés mindennapos téma a médiában is. A felgyorsult tempó következtében életünk, szokásaink is változnak, alkalmazkodunk a körülöttünk élők életviteléhez. Ez az állandó, gyors ütemű élet elszigeteltté teszi az embereket, s így a felnövekvő nemzedék – gyermekeink számára sem tudjuk megmutatni azt a helyes mintát, amely néhány évtizeddel ezelőtt még oly természetes volt. Pedig idős közösségeink kitartóan ápolják, őrzik, felelevenítik a hagyományokat, melyek évszázadokon át apáról fiúra öröklődnek, öröklődtek.

Keveset beszélünk arról, hogyan adhatjuk át gyermekeinknek a birtokunkban lévő ősi tudást, a hagyományokat. Hogyan vonhatjuk be a fiatal generációt és illeszthetjük be 21. századi életvitelünkbe, s milyen értéket képviselhetnek ezek az ismeretek napjainkban.

Először is tisztáznunk kell, mi is a hagyomány, a néphagyomány? Hogyan maradhatott ránk a sok-sok felhalmozott ismeret, tudás? Az írás kialakulását megelőző időkben ez csak úgy történhetett, hogy az egyik ember elmondta a másiknak, amit a világról tudott, és megmutatta neki, mit hogyan kell csinálni. Minden nemzedék hozzáadott valamit, többet vagy kevesebbet a meglevő ismeretekhez. A tapasztalatok gyarapodtak, egyre több embert tudott eltartani a föld. Az átörökítés felelősségteljes folyamatát először az írás kialakulása könnyítette meg, A kultúra nagyobb része továbbra is apáról fiúra szállt, szájról szájra öröklődött. Az idősebbek gondosan megtanították a fiatalabbakat vadászni, halászni, aratni, csépelni, főzni, építeni és minden más mesterségre. Legtöbbször a családban sajátították el jövőbeli foglalkozásukat. Hosszú téli estéken elmondták nekik, hogyan éltek ősökük, megmagyarázták a természet titkait, megfejtették a számukra ismeretlen jelenségeket. Ezer meg ezer munkás óra, sok-sok türelem és szorgalom alkotja az alapját annak a világnak, amely ma körülvesz bennünket. (Kósa – Szemerkenyi 1973.)



A hagyomány értelmezésének, jelentésének még számos megfogalmazása ismeretes, de abban egyetértenek a témával foglalkozó szakemberek, hogy a hagyományok szerepe a társadalmakban kiemelkedő fontosságú. Így volt ez 1000 évvel ezelőtt, s jellemző napjainkban is. Egyet kell értenünk azzal is, hogy a hagyományok őrzése, ápolása, továbbvitele nélkül nem fejlődhetnének a társadalmak. A századok során megszerzett tudást, ismeretet folyamatosan görgetjük magunk előtt, s rakjuk rá saját szellemiségünkől születő tárgyi és szellemi javainkat, mellyel folyamatosan bővítjük világunk tudását, ismereteink összességét. A hagyomány tehát maga a tágabb értelemben vett kultúra.

Györffy István A néphagyomány és nemzeti művelődés címen 1939-ben kiadott emlékiratában ma is aktuális gondolatokat fogalmaz meg: „A néphagyomány tart meg bennünket magyarnak s a nemzetközi műveltség tesz bennünket európaivá.” (Györffy 1939.) Kultúrpolitikai emlékiratának központi gondolata, hogy a néphagyományt be kell emelni, szervesen be kell építeni a nemzeti művelődésbe, a magyar kultúrába, hogy magyarok maradjunk. Figyelmeztetése ma is időszerű: Európa nem arra kíváncsi, hogy átvettünk-e mindent, amit az európai művelődés nyújthat, hanem arra, hogy a magunkéból mivel gyarapítjuk az európai művelődést. Európa az egyéniséget keresi és értékeli bennünk, nem a tanulékonytságot. (Paládi 2004.) Ahhoz, hogy hagyományaink, néphagyományunk továbbra is kultúránk része maradjon, minden eszközt meg kell ragadnunk, hogy a legfiatalabb nemzedék is megismerje, megismerhesse ezeket a fontos tartalmakat. Sajnos napjainkban ez igen nehéz, nagy kihívást jelentő feladat, megfelelő szinterek hiányában.

Alapvetően a család és az iskola feladata volna ennek a tudásnak, ismeretnek az átadása, de az egyébként is általános értékválsággal küzdő családok számára nem jelent fontos, kiemelt feladatot ez a terület, illetve a gyermek a családban nem kap átfogó képet néphagyományunkról. Gyermkeink, unokáink a mai világ játékaival vannak elhalmozva. A természettel való kapcsolatuk, a természetes alapanyagok ismeretének hiánya jellemző náluk, és nálunk, felnőtteknél is. Felgyorsult tempójú életünk eredményeképpen elfordultunk a hagyományoktól. Nagyanyáink, dédanyáink a kemence, kályha melege mellett a tollfosztásnál, kukoricamorzsolásnál, fonás-szövés, hímzés közben meséltek, sütés-főzésnél tanították, mit, hogyan kell készítenünk, hogy meg tudjunk majd felelni a legnagyobb kihívásnak, a családnak. Gyermkeink – mint ahogy mi is – a családban találkoznak először a nemzeti hovatartozás, a lét, az értékek lehetőségeivel, a családi hagyományokban meglévő szokásokkal. Minden családnak megvannak a maga tradíciói. Ugyanakkor a mai kisgyermek mindegyikére jellemző, hogy

a régmúlt idők meséit, hagyományait már egyre kevésbé, egyre ritkábban élheti át. (Mikó 1995.)

Az iskola szintén nem tudja teljes körűen biztosítani diákjai számára a lehetőséget, hogy alaposan - minden területre kiterjedően – megismerhessék néphagyományainkat. Óvodáinkban, iskoláinkban jelen vannak a népdalok, a népi játékok, de abból a kultúrából, amelynek a dal elválaszthatatlan része, jóformán semmi sem jut el a gyerekekhez. Ezért nem fejthetik ki igazán emberré és magyarrá formáló hatásukat, nem jelentenek összekötő kapcsot gyermekeinknek szülőföldjükkel, népükkel, amelyhez tartoznak. E kultúra ismerete, elsajátítása nélkül érthetetlen, idegen lesz a magyar kultúra sok-sok alkotása, irodalmi értéke. (Barsi 2002)

A Nemzeti Alaptanterv műveltségi területei jó alapot adnak a teljes körű megközelítésre, de nincs olyan lehetőség, hogy a gyermekek a megszerzett ismereteiket integrálják. Hiszen történelem, hon- és népismeret órán megismerkednek a néphagyományok történelmi alapjaival, rajzórán tanulmányozzák a tárgyalkotó népművészet alkotásait, magyar órán bebarangolják a népköltészet, a népmesék világát, énekórán eléneklik népdalainkat, beszélgetnek a magyar népzeneről, tánc és dráma órán megtanulják a magyar néptáncok alaplépéseit, testnevelés órán a mozgásos népi játékokkal ismerkednek meg. Sajnos napjaink oktatási gyakorlatára jellemző metodika nem ad lehetőséget egy-egy témakör multidiszciplináris jellegű feldolgozására. Ezen integráció létrejöttében van nagy szerepe a tantestület egyik gyakran alábecsült tagjának, az iskolai szabadidő-szervezőnek. Ő az, aki képes arra, hogy olyan komplex programokat szervezzon a gyerekek számára, melyben megjelenik az összefüggések rendszere akár elméletben, akár a gyakorlat szintjén. Természetesen ez általánosságban is igaz, de ha megvizsgáljuk a hagyományörzés szemszögéből, akkor erre a területre is érvényes. A fentebb leírt gondolataimat támasztja alá Kriza Ildikó, aki 2001-ben így ír a néprajztanítás gondjairól szóló cikkében: Az elmúlt évtizedekben az általános iskolai tantárgyak része lett egy-egy néprajzi téma. ... valamelyik tananyaghoz kapcsolva lehetőség nyílt a hetvenes évekbeli oktatási reform után a hagyományos kultúra elemeit tanítani. Például az anyanyelv és irodalom tantárgyánál népmeséről, balladáról, közmondásról, egyéb folklór-műfajokról szólni, sőt az általános iskola 5. és 6. évfolyamán népköltészetelméletet taníthattak. Másrészt önálló tantárgyként megnevezve bekerülhetett a tanrendbe. A testnevelési órákhoz kapcsolva néptáncot, népdalt, népi gyerekjátékokat stb. tanultak, technika órán a kézműves mesterséget, nemezelést, fonást, faragást, korongozást ismerhették meg. E két változat mellett létezett harmadik lehetőség is, a tanórákon kívüli foglalkozás: például dráma szakkörben népi színjátékot, mesejátékot tanultak, vagy

játszóházakban betlehemezést, illetve bármilyen készséget, ismeretet elsajátíthattak, iskolai ünnepélyekre készülve a néphagyományhoz fordultak, vagy az iskolában működő honismereti szakkörök felvállalták a helyi hagyomány tudatos ápolását. (Kriza 2001.)

Kilépve az iskola falai közül – a kultúráközvetítő szakemberek munkáját kell kiemelnünk, akik nagyon sokat tehetnek, segíthetnek a néphagyomány, a hagyományörzés ismereteinek átadásában. Természetesen megfelelő szakmai ismeretekkel kell rendelkezniük a kultúráközvetítéssel foglalkozóknak. Nagyon fontos, hogy a főiskolai, egyetemi képzésben olyan speciális elméleti és gyakorlati ismereteket sajátítsanak el a hallgatók, amelyeket majd munkájuk során funkcionálisan használni tudnak.

Munkahelyemen, az Eszterházy Károly Főiskola Andragógiai és Közművelődési Tanszékén 1989 óta nyílik lehetőségük művelődésszervező szakos hallgatóinknak a szakterület, specializáció kiválasztására. Három szakirány közül választhatnak a második tanév végén. Örömmel mondhatom, hogy a Film- és video kultúráközvetítő, az Idegenforgalmi és turisztikai, és a Gyermek-szabadidőszervező szakirány is nagyon nagy népszerűségnek örvend.

Azok a hallgatók, akik tanári végzettséget nyújtó szakpárral rendelkeznek, illetve a gyermek- ifjúsági művelődés, közművelődés területén szeretnének majd elhelyezkedni a jövőben, nagy örömmel és lelkesedéssel választják Gyermek-szabadidőszervező szakirányunkat. Ez a szakirány igen széles spektrumú ismereteket nyújt hallgatóinknak a hagyományörzés, a néphagyományhoz kapcsolódó tudástartalmak mellett a gyermekművelődés, a játékelmélet, a rendezvény- és programszervezés és egyéb a szakirányhoz kötődő területeken is. A képzés lezárásaként lehetőségük van a Népi játszóházi foglalkozásvezető végzettség megszerzésére, melyet a Magyar Művelődési Intézettel és a Hagyományok Házával közös vizsgarendszer kialakításával biztosítunk.

Hallgatóink két félévig tanulnak néprajzot, mely megalapozza szakmai ismereteiket, emellett három féléven keresztül ismerkednek a különféle népi kismesterségekkel elméletben és gyakorlatban, valamint a tárgykészítő játékokhoz kötődő elméleti és gyakorlati ismeretekkel is. Külön blokkot képvisel a tantárgyi hálóban a tárgykészítő népi játékok módszertana két féléven keresztül oktatott tárgy, a rendezvény- és programszervezés, a dramatikus játékok módszertana, a játékelmélet, az énekes, táncos gyermekjátékok, a készségfejlesztő gyakorlatok és az intézményi gyakorlatok. Mindezek mellett még kötelezően választható tanegységekből is választhatnak, melyek keretein belül szakmódszertani ismereteket, különféle készségfejlesztő gyakorlatokat, modern kézműves technikákat, kézműves foglalkozások módszertanának fogásait, mozgásos játékokkal kapcsolatos

ismereteket sajátíthatnak el. A képzés során a hallgatók rendszeresen találkoznak a gyerekekkel az iskolai és a közművelődési intézményekben zajló gyakorlatokon, ahol a főiskola falain belül megszerzett ismereteket a gyakorlatban is alkalmazhatják. Nagyon fontos részei ezek a hallgatók tanulmányainak, hiszen az integráló szemléletet gyakorló művelődésszervezők, iskolai-szabadidőszervezők irányításával gyakorolhatják.

Természetesen a megfelelő minőségű képzés elengedhetetlen feltételei közé tartozik a kiváló szaktudással rendelkező oktatók bevonása. A szakirányon tanuló hallgatók széleskörű képzésének segítéséhez – a főállású oktatók mellett - számos külső óraadó munkatársat is sikerült megnyernünk. Így munkánkat segít múzeumigazgató-néprajzkutató, drámapedagógus, népi iparművészek, néptáncoktató, muzeológus-néprajzkutató szakemberek, iskolai szabadidő-szervezők – művelődésszervezők, gyermek-közművelődési szakemberek.

Úgy gondolom, jó úton haladunk – haladtunk a művelődésszervező szakos hallgatók képzésében, bár a bolognai folyamat új szakokat hívott életre, így 2005-től a hallgatók Andragógia Ba szakra jelentkezhetnek (melynek egyik szakiránya a művelődésszervező). Sajnos a képzés átalakulásának köszönhetően a Gyermek-szabadidőszervező szakiránynak csupán egy-két alapeleme jelenik meg a teljesítendő tárgyak struktúrájában. Egyelőre csak reménykedünk, hogy az Ma képzés keretein belül induló képzéseken belül tovább folytathatjuk a már elkezdett munkánkat, s továbbra is helyet kap majd a hagyományörzéshez kötődő kultúraközvetítő ismereteket nyújtó program valamilyen formában.

### ***Felhasznált irodalom:***

Andrásfalvy B.: Tárgyi kultúra és hagyomány Mindentudás Egyeteme 2002. december 23.

<http://www.mindentudas.hu/andrasfalvy/20040808andrasfalvy.html>

Andrásfalvy B.: Hagyomány és jövő. Népismereti tanulmányok. Lakitelek, 2004.

Andrásfalvy B.: Művészet és közművelődés In: Vas A. (szerk.): Amatőr művészeti mozgalom Helyzetelemzés Budapest, 1976. Népművelési Propaganda Iroda

Andrásfalvy B.: A népművészet helyes szemlélete. In: Zelnik J. (szerk.): Régi és új formák Budapest, 1977. Népművelési Intézet

Antal L.: Felsőoktatás és hagyományra nevelés Savaria A Vas Megyei Múzeumok Értesítője 22/4- Pars ethnografica (1995-1998). Szerk.: Nagy Z.. Szombathely, 1999. Hagyomány és korszerűség A néptánc-népzenei

hagyományok szerepe a nemzeti identitás formálásában konferencia. Kőrmend, 1996. május 25-26. 67-70.p

Győrffy I.: A néphagyomány és nemzeti művelődés Budapest 1939.

Héra É.: Hagyomány és korszerűség a népi kultúra őrzésében Savaria A Vas Megyei Múzeumok Értesítője 22/4- Pars ethnografica (1995-1998). Szerk.: Nagy Z. Szombathely, 1999. Hagyomány és korszerűség A néptánc-népzenei hagyományok szerepe a nemzeti identitás formálásában konferencia. Kőrmend, 1996. május 25-26. 63-66.p

Karácsony Molnár E.- Kraiciné Szokoly M.: Hon-és népismeret, néphagyomány az oktató-, nevelőmunkában Az 1996. október 4-5-i országos konferencia anyaga Budapest, 1998. Budapesti Tanítóképző Főiskola Továbbképző Füzetek 5.

Kósa L. – Szemerkenyi Á.: Apáról fiúra Móra könyvkiadó 1973 8. p.

Kriza I.: A néprajztanítás gondjairól In: Iskolakultúra 2001/6-7. 51.p

Mikó P.: Játzóházvezetők kézikönyve Tanyavilág Kulturális Egyesület, Kiszállás 1995. 11. p.

Paládi-Kovács A.: A nemzeti kulturális örökség fogalma, tárgya örökség, hagyomány, néprajz In: Honismeret 2004/2. 61-67.p

Szájról szájra, kézzől kézre játékgyűjtemény 2002. Barsi Ernő előszava

Tarján G.: Folklor, népművészet, népies művészet Budapest, 1991. Tankönyvkiadó

**AZ AMERIKANISZTIKA, MINT KULTÚRA SZEREPE A GLOBALIZÁCIÓS  
FOLYAMATOKBAN**

Az amerikanisztika tanulmányok eredete

Az Amerika-tanulmányok eredete az 1930-as évekig vezethető vissza, amikor az első Amerikai civilizáció c. kurzusok megjelentek a Yale, a George Washington, a Harvard a Pennsylvania és a Smith egyetemeken. Ebben az időszakban a civilizációs diskurzusok és programok az angol és francia akadémiai kultúra elleni védekezésként jelentek meg, abból a célból, hogy átírják Amerika britek és franciák által interpretált gyarmati történetét, amely a brit birodalom történetének sötét fejezeteként volt bemutatva. 1950-ben az American Council of Learned Societies (a Művelt Társadalom Amerikai Tanácsa) megállapította, hogy az Amerika tanulmányok általában interdiszciplináris programok voltak, és megnyitották az utat az amerikai folklór, az amerikai zene, művészet irányába is.<sup>1</sup>

Az 1950-es évek változásai a tanulmányokban diszciplináris krízis évi is voltak, és megerősödött Henry Nash Smith Szűzföld c. 1950-ben publikált könyve hatására a Mítoszok és Szimbólumok elnevezésű képzési iskola. Smith tanulmánya azt mutatta be, hogyan vették uralmuk alá az európaiak és leszármazottaik a kontinenst. Daniel Aaron, Allen Guttman, Leo Marx, Alan Trachtenberg, R. W. B. Lewis, Roy Harvey Pearce, and John William Ward a legismertebbek az iskola művelői közül. A mítoszok és szimbólumok iskola elemzéseit az irodalom és a történelem példáira építette. Később a hidegháború hatására a nézőpontot a szélső liberálisok részéről komoly bírálatok érték. R.W.B. Lewis: American Adam (1955), J.W.Ward: Andrew Jackson: Symbol for an Age (1955), Leo Marx: Machine in the Garden (1964) c. munkáik a kor amerikanisztika tanulmányainak szellemét idézték. A kurzusok részévé vált Henry Adams, Henry James, Tocquille, Denis Brogan Parrington, Reinhold Niebuhr tanulmányai mellett antropológiai, történelmi földrajzi, vallási és művészettörténeti tárgyú kurzusok felvétele is. Az 1950-es években a legfőbb folyóirat, amely az Amerikai tanulmányokat összefogta az American Quaterly volt. Az 1950-es évek közepétől megjelentek a néger intelligencia és a fekete mozgalom történetét feldolgozó tanulmányok, a feminizmus elméletei, összességében a diverzitást bemutató cikkek és tanulmányok. A feminista szerzők közül Louise Bogan, May Brodbeck és Margaret Mead emelkednek ki. A diverzitás megjelent a popkultúra elemzésében: David Riesman a populáris kultúra értelmezése, R.Denny a

---

<sup>1</sup> <http://www.wsu.edu/~amerstu/tm/genea.html>

football tanulmányozását emelte be a témák közé. Kiemelkedett, bár mindig háttérben maradt a fenti témákhoz viszonyítva a lap hasábjain a faji viszonyok kutatása, még az emberi jogi mozgalom legintenzívebb éveiben is. A lap orientációjában fehér és angolszász maradt. Különösen ügyelve arra, nehogy zsidó cikk vagy tanulmány megjelenhessen benne, annak ellenére, hogy egyes nevek mögött természetesen zsidó szerzők találhatók.<sup>1</sup>

A nemzetközi amerikanisztika tanulmányok szerepe

Az Amerika tanulmányok a XX. századi Egyesült Államok exportja volt, amely egyenlőtlenül alakult, legerősebb a volt szövetséges országokban, főként a NATO-n belül, majd Dél-Kelet-Ázsiában és Dél-Amerikában. A nemzetközi amerikanistákat az USA-ban képezték, és tevékenységük amerikai támogatáson alapult. Tevékenységük erős támogatottságot kapott az amerikai médiától, a könyvkiadóktól, stb. A hidegháborúban való részvétel folyamatában az amerikai egyetemek az amerikai kormányzati támogatásokon kívül speciális kutatási támogatásokat kaptak az alkalmazott társadalomtudományok kutatására, és főként magánegyetemek részesültek belőle. Az 1950-51-es TROY projektet azért támogatta a külügyminisztérium, hogy hogyan küzdhessék le az oroszok által zavart rádiók rossz minőségét. A Massachusetts Institute of Technology által végzett projektben kezdték a hidegháború legfőbb harcosai közül a tevékenységüket olyan tanácsadók, mint Walt Rostow. A Harvard és a Columbia orosz kutatási központjai, a Yale Amerika tanulmányok programja, széleskörű támogatást nyújtottak olyan intellektuális mozgalmaknak, mint a Kulturális Szabadság Kongresszusa.

A hidegháború légkörében az amerikanisztika programok és az amerikai civilizáció kurzusok tartalmát az amerikai kivételesség igazolására használták. Mi az, amit egy amerikai tud Amerikáról? Tette fel a kérdést John Kowenhove, aki és a képzési modulokba betette az alkotmány, a várostervezés, Walt Whitman költészete, a zene, közte a jazz témákat, utalva arra, hogy a kurzusoknak politikai tartalmat és politikai felelősséget kell felvállalniuk. Az amerikanisztika kurzusok szerepe a hatalmi szerepkör bemutatása volt, és a struktúra ennek a hatalmi szerepkörnek alárendeltté vált. Az amerikai kivételességet sugározták a szociológia, politológia és más társadalomtudományok művelői között Gabriel Almond, Daniel Bell, Erik Erikson, John Kouwenhoven, Harold Laski, Max Lerner, Seymour Lipset, F. O. Matthiessen, Margaret Mead, Perry Miller, David Potter, David Riesman, Arthur Schlesinger, Henry Nash Smith, és William Whyte művei.

Az európai amerika tanulmányok atyja, Sigmund Skard az USIA elődjénél tevékenykedett, az amerikai háborús propaganda törekvéseit kívánta

---

<sup>1</sup> <http://www.wsu.edu/~amerstu/tm/myth.html>

megvalósítani. A norvég tudós a Minnesotta Egyetemen skandináv tanulmányokat oktatott, és mint ügynököt könyvelték el. Később bekerült a Háborús Információs Hivatalba, majd visszatérve Európába egész Európában Amerika Tanulmányokat szervezett és vagy vendégoktatással, vagy diplomáciai tevékenységgel töltötte idejét. A vietnami háborút követően, az amerikai populáris kultúra globális inváziója hatására úgy vélte nem tud többé hiteles Amerika -képet adni a norvégok számára.

Norman Holmes Person a Yalen oktatott és vezetett tanszéket, korábban a londoni kém-ellenes központ igazgatója volt, majd tanácsadóként a CIA és az egyetemek kapcsolatát szervezte és toborozta az akadémiai közegekből a CIA háttérét. A legtöbb elsőgenerációs amerikanista a titkosszolgálatok veteránja, vagy valamely propaganda szervezet tagja volt, majd hazatérve az amerikai reputáció építését tartotta személyes, akadémiai, politikai vagy katonai kötelességének. A háború végéhez közeledve számos könyv, film, zenei anyag, híradás lepte el Európa háború sújtotta térségeit, hogy az amerikai eszmék és kommunikációs ipar piacának terjedését segítsék. A politikai célok ekkor egyértelműen a geopolitikához kötődtek.

Az amerikai kormányzat stratégiájában a nemzetközi oktatás része volt az érzelmek megnyerésének. Még 1946-ban elfogadták a Fulbright törvényt az amerikai értékek közvetítéséről az oktatásban, és megteremtették a nemzetközi oktatási csere intézményrendszerét. A háborút követően világszerte létrejöttek a Fulbright bizottságok, többnyire bilaterális alapon, és 1977-ig az amerikai követségek révén az állam mindvégig beleszólt tevékenységükbe. A Fulbright program az amerikai külpolitika kiválasztott programjaként funkcionált. Fontos elem volt a támogatott kiválasztásában az adott ország megfelelő reprezentálása, a diplomáciai szokások elsajátítása, a PR elemek értéke a jelöltben, a megfelelő nyelvtudás. A Carter kormányzat idején a kulturális diplomácia súlya növekvő prioritást kapott. Ün. „informális” imázs növelő programokat vezettek be. Reagan a Demokrácia projekt időszakában minden programot az Amerika hangja köré szerveztetett.

Az Amerika tanulmányok részét képezték az ún. transznacionális liberális tanulmányok. A transznacionális tanulmányok legfőbb elemét az állami és a magánhálózatok képezték, amelyek az akadémiai tevékenység anyagi háttérét adták. Gyakran magának a Demokrácia Nemzeti Elősegítése Szervezetének a legfőbb támogatóitai voltak. A nemzetbiztonság, az Amerikai Egyesült Államok kivételessége és győztességének tudata olyan CIA által támogatott munkákban is megjelent, mint Rostownak a szovjet gazdaságot bemutató tanulmánya, vagy Jeane Kirkpatricknak az amerikai jót és a szovjet ördögi tevékenységet bemutató tanulmánya



Az Amerika tanulmányok szervezése mindvégig politikai célokat szolgált, az amerikai kormányzat stratégiai érdekeit. Horowitz szerint a kulturális cserék a külpolitikai célokat támasztották alá, nem véletlen, hogy legnagyobb arányban a katonai kollégiumok hallgatóit érintették. Az USIA, a nemzetközi amerikai információs hivatal volt a cserék legfőbb szervezője, hiszen minden egyes Fulbright hallgató az amerikai külkapcsolatok eszköze.

Az Amerika tanulmányok európai központjának megszervezése a Harvard Nemzetközi Nyári Egyetemének beindításához kötődött 1951-ben. A William Elliott professzor, a CIA Védelmi Mobilizációs Osztálya tanácsadója révén kialakított program fő szervezője Henry Kissinger PhD hallgató volt. Kissinger a szeminárium célját így határozta meg: a projektlehetőséget teremt a befelé forduló intelligens európai fiataloknak ahhoz, hogy mélyebben megismerjék az USA demokráciáját. Ez nem dogmatikus program lesz, hanem azt jelenti, hogy az intenzív kapcsolat révén a fiatal amerikaiak demonstrálni tudják, hogy az absztrakt kérdésekkel való foglalkozás nem európai monopólium, és az USA-t nem csupán materiális értékek vezérik.<sup>1</sup>

1947-ben az ún. Salzburgi Szemináriumon megszervezték a háború utáni első Amerika tanulmányok konferenciát, és a Szabad Berlini Egyetem fedezésében a CIA létrehozta a Száműzöttek Szabad Egyetemét Strassbourgban és háttérként az Egyesült Európa Amerikai Bizottságát. Az intézmény vezetője a későbbi CIA tisztviselő Thomas Branden lett.

A brit Amerika tanulmányok létrehozása nem volt az amerikai kormányzat célkitűzése, azokat inkább a veszélyeztetett országokban, Németországban, Franciaországban, Olaszországban célozták megszervezni, mint az atlanti szövetség elméleti háttérét. Nagy-Britanniában 12 történész amerikai látogatását követően jött létre egy bizottság, amely Richard Taylor vezetésével kapcsolatot keresett az amerikai kulturális attaséval támogatások megszerzése céljából. Az 1955-ben létrejött amerikanisztika társaság céljai között a történelem, az intézményrendszer, az irodalom és a földrajz tanulmányozása volt a cél. A Rockefeller Alapítvány végül is támogatta a középiskolai tanárok és egyetemi oktatók két évente megrendezendő konferenciáit, nagyobb tanulmányaiknak a megjelentetését, és az amerikai forrásközpontok létrehozását. A probléma az volt, hogy a társaságnak nem volt állandó irodája, így nem kaphatott legális támogatást és végül a követség a programot az amerikai kormányzat számára, mint tiszta propagandát interpretálta, így közel 100 000 dollárt kaphattak az 1956-7-es évekre. Az amerikai támogatás különösen megerősödött a vietnami háború időszakában.

---

<sup>1</sup> <http://www.49thparallel.bham.ac.uk/back/issue8/lucas.htm> Pease,D.: Dislocations: Transatlantic Perspectives on Postnational American Studies.49th parallel:

### Az amerikanisztika tanulmányok és a kultúra

Az Egyesült Államokban a nemzeti jellem kutatása fontos részévé vált a kutatásoknak, amelyeket az ún. kultúra tanulmányok kötöttek össze. A kultúra koncepciója a nyugati szociológiai, pszichológiai és üzleti tanulmányokra épültek, amelyeket a 20. század elején próbáltak a faji viszonyok leírásához használni. A kultúra alatt a szülői szerepek és szokások, az egészségügy és a társadalmi struktúra, a nemzetek közötti eltérések, a konszenzusok és konfliktusok kutatása jelent meg. A második világháborút követően a kultúra elméletének kutatása összekapcsolódott az Egyesült Államok történetének kutatásával és főként szemiotikai és kognitív megközelítésben próbálták a társadalmat megérteni: mitől egységes az emberi társadalom és mi okozza a diverzitását. Ily módon az ismeretelméleti kérdések az ún. Amerikai Civilizáció Program égisze alatt az Amerika tanulmányok középponti részét képezték. A korabeli társadalomtudományokban Paul Feyerabend, Thomas Kuhn, Richard Rorty, stb. hatása alapján Peter Berger, Thomas Luckmann, Herbert Blumer, George Herbert Mead stb. az amerikai társadalom leírásában a generalizációt, a nemzeti jellem illúziójaként illetve az általánosítás lehetetlen volta összefüggéseiben fejezték ki. A történelmi és a földrajzi határok az amerikai társadalom világát a nem, a faj, az etnicitás, a szexualitás, a vallás és az osztálystruktúrák alapján tartották leírhatónak. Az amerikai campusok diverzitásának következménye volt az amerikai tanulmányokon belül az afrikai, latino, ázsiai amerikai, feminista etnikai gender, stb. tanulmányok megjelenése, mint alternatív elem.

A kulturális tanulmányok és az Amerika tanulmányok érintkezését kutatta Lipsitz G.: *Listening to Learn, Learning to Listen: Popular Culture, Cultural Theory and American Studies* (1990), Lucy Maddox ed.: *Locating American Studies* c. munkája. Összességében több szerző is az Amerika tanulmányokat a kulturális tanulmányok endogén formájának tekinti, amelyben különös szerepe volt a regionális kulturális tanulmányoknak, a faji kérdéseket boncolgató irodalmi műveknek, az etnicitás kutatásának, a birodalmi, és a transznacionális tanulmányoknak, a vizuális tájképeknek, a közösségi helyek, és a fogyasztás tájképei kutatásának, stb.<sup>1</sup>

A kulturális tanulmányok mindvégig jelen voltak az amerikai tudományosságban, és az amerikai irodalmi és kulturális történeti témát, az Amerika tanulmányokat értették a kifejezés alatt. A kulturális tanulmányok témakörébe tartozott a kulturális iparágak kutatása és vizsgálata (film, irodalom, regionális irodalom, hirdetés, stb.), a kulturális ízlés, a kulturális hierarchia és az értékrend vizsgálata, a faji, etnikai és nemi szerepek kulturális

---

<sup>1</sup> <http://www.wsu.edu/~amerstu/tm/cultstud.html>

konstrukciói, a hétköznapi élet vizualizációja, a magán és a közsféra kapcsolatának kutatása.

A kulturális tanulmányok elmélete mindenekelőtt a kultúra elméletekhez kötődik, amelyekben kiemelt a marxizmus, a strukturalizmus és a posztstrukturalizmus vagy posztmodernizmus, a pszichonaltikus iskola és a szubjektivitás elmélet, valamint a különbözőség elméletek, feminizmus, faji és etnikai elméletek, posztkoloniális tanulmányok szerepe..

Az 1980-as és 90-es években az amerikai társadalomban folyó egyenlőségi küzdelem új szintre emelkedett azzal, hogy globális , nemzeteket átfogó új dimenziót nyert a multikulturalizmus formájában. A multikulturalizmus mindenekelőtt a más kultúrákkal való kommunikációs szokásokat alakította át, nagyobb tiszteletet, érzékenységet és megértést tanúsítva. Addig, amíg ide elérkezett az oktatási rendszer, politikai viták, intézkedések, politikai csatározások és társadalmi megmozdulások sorozata zajlott. Ennek alapvető oka az, hogy az oktatási rendszer hagyományosan a politikai csatározások középpontjában volt, liberalizmus és konzervativizmus, sőt a huszadik századi radikalizmus is oktatási filozófiákban manifesztálódott, vagy az oktatási filozófiák átalakítása, az oktatás rendszere átalakításával kívántak a politikai pártok befolyásra szert tenni. Mindez érthető is, hiszen az új generáció felnevelése és képzése az amerikai munkáltató szempontjából méretett meg, s az sem volt közömbös, hogy az oktatás mit nyújt az egyéni társadalmi mobilitás szempontjából.

A globális amerikanisztika és az amerikai identitás

Az amerikai identitás konzervatív olvasata S.P. Huntington Kik vagyunk mi?

Az amerikai nemzeti identitás dilemmái c. 2004-ben megjelent tanulmányában kapott részletes kifejtést.

Huntington vitatja az amerikai elnökök ( Roosevelt és Kenneddy) megállapításait, miszerint az amerikai nemzet a bevándorlók nemzete, hanem azt hangsúlyozza, hogy Amerika a telepések társadalma. Az angolszász protestáns telepes társadalom határozta meg az amerikai kultúrát, intézményeket, történelmi fejlődést és identitást. A telepes szerinte egy meghatározott társadalmat, közösséget hoz létre, egyfajta kollektív szerződés alapján, míg a bevándorló az egyik társadalomból a másikba költözik. A bevándorlók azért jöttek, mert részesei akartak lenni a telepések által létrehozott társadalomnak.<sup>1</sup>

Huntington a protestáns magkultúra értékeit a keresztény vallás, a protestáns értékek és erkölcsiség, munkaerkölcs, angol nyelv, a jog, a törvényesség és a kormányzati hatalom korlátozásának brit hagyományai, valamint az európai

---

<sup>1</sup> Huntington, S.: Kik vagyunk mi?-Az amerikai nemzeti identitás dilemmái, Európa, 2006.(76-77)

művészeti, irodalmi, filozófiai és zenei örökség elemével írta le. A korai telepesek Hitvallása: a szabadság, egyenlőség, individualizmus, emberi jogok, képviselői kormányzás és magántulajdon. Huntington utal a szó a gyarmat szó eredeti jelentésére, a colonia, a kirajzás tartalomra, és Zelinskyt idézve „ az első hatékony letelepedés tanának nevezi a gyarmatosítás e tartalmát.

Huntington a bevándorlást az amerikai élet alkalmi jelenségének tekinti, utal annak hullámaira, és véleményét azzal a ténnyel igazolja, hogy 1820 és 2000 között a külföldön születettek aránya alig haladta meg a 10 %-ot.<sup>1</sup> Kiemeli a Hitvallás szerepét, hajlamos azt ideológiának elfogadni, és aláhúzza, a Hitvallás által az amerikai nemzet polgári identitással bír, szemben más országok etnikai vagy etno-kulturális identitásaival. Mindez megalapozza a kivételesség érzést, az amerikai univerzális nemzet létet, mert elvei valamennyi társadalom számára elfogadhatóak. Az amerikanizmus ilyen értelemben politikai ideológia.<sup>2</sup> ” A 20. században az amerikaiak úgy tekintettek magukra, hogy ők a globális demokráciát és szabadságot védik a német és japán militarizmussal, a nácizmussal és a szovjet kommunizmussal szemben.”<sup>3</sup>

Huntington aláhúzza a nemzeti identitástudatban a hely, a terület hiányát, mondván, Amerika határai állandóan változtak. Ugyanakkor központi szerepe van a határvidéknek, ami mítoszképző, hiszen mindig ott húzódott, ahová még nem jutottak el.<sup>4</sup> Huntington újra írja a telepesek-indiánok együttélése és harcai történetét, az 1675-76-os háborút Amerika legvéresebb háborújának tekinti ( a telepesek halottainak többszöröse a polgárháború és a második világháború halottainak! ), ami a telepeseket amerikaivá változtatta és megszüntette a multikulturális társadalom lehetőségét! Huntington szerint az amerikaiak ettől kezdve az indiánokkal szemben határozták meg magukat és kétszáz éven át háborút viseltek az indiánokkal szemben.

Huntington nézetei azáltal kavartak nagy vihart, hogy a mexikói ill. spanyolajkú bevándorlásról kifejtette téziseit. Hat tényezőt említ, ami miatt a jelenlegi mexikói bevándorlás veszélyes az amerikai nemzetre. E szomszédság, Amerikát veszélyezteti, mivel „ háromezer kilométeres határ köti össze a „harmadik világba tartozó országgal”. A mennyiség, amely a bevándorlás költségeinek alacsony voltából fakad, 200-ban az összes

---

<sup>1</sup> Huntington, S.: Kik vagyunk mi? - Az amerikai nemzeti identitás dilemmái, Európa, 2006. (86)

<sup>2</sup> Huntington, S.: Kik vagyunk mi? - Az amerikai nemzeti identitás dilemmái, Európa, 2006. (89)

<sup>3</sup> Huntington, S.: Kik vagyunk mi? - Az amerikai nemzeti identitás dilemmái, Európa, 2006. (91)

<sup>4</sup> Huntington, S.: Kik vagyunk mi? - Az amerikai nemzeti identitás dilemmái, Európa, 2006. (96)

külföldön született népesség 27,6 %-át tették ki. 2040-re létszámukat 25 %-ra becslik. Ez a 3 %-os termékenységi ráta következtében Amerika „latino népessége az egekbe tör”. Mindez azzal párosul, hogy ugyanazt a nyelvet beszélik. A harmadik tényező a törvénytelen bevándorlás. (2003-ban 8-10 millióra teszik számukat) A területi csoportosulás a negyedik tényező- Dél-Nyugaton, kaliforniában élnek, ám emellett bizonyos nagyvárosokban drámaian megnőtt az arányuk. 2000-ben Los Angeles lakosságának 46,5 %-a hispano volt, akiknek 64 %-a mexikói származású. 2003-ra az újszülöttek többsége hispano volt, a Los-Angeles-i diákok 71,9 %-a volt hispano. Ötödik jellemző a tartóssága a bevándorlási hullámnak, ami a mexikói-amerikai GDP 8-10 szerez különbsége miatt tovább fog folytatódni. Huntington szerint a mexikói azért is problematikus bevándorló, mivel az egyetlen etnikum, akinek területét az USA elfoglalta, és úgy érzik a föld, ahol letelepednek az övék. A Dél-Nyugat ennek alapján Amerika Qubec-jévé válhat. Utolsó tényező a mexikói bevándorlásban a nyelvhasználat, ami 26 millió embert érint, akinek családi nyelve spanyol, és fontosnak érzi, hogy gyermekei jól megtanuljanak spanyolul beszélni. Ebből következően a leggyengébben iskolázott etnikum, a gazdasági és foglalkoztatási létra legalján helyezkednek el, legkisebb a honosítási ráta, a csoporton belüli házasság aránya. Huntington fejtegetéseit a hispano identitás elemzésével zárja, akik nem hisznek a Hitvallásban akikre jellemző az események kiszámíthatatlanságában való hit, a mañana-szindrómával jelzett időfelfogás, , hogy a múlt és nem a jövő megszállottai, bizalmatlanok, hiányzik belőlük a kezdeményezőkészség, az önbizalom, a tettekészség, nem értékelik az iskolázottságot, elfogadják a szegénységet. Huntington kimondja mitől fél: Amerika kétnyelvű, kétkultúrájú és két néppel rendelkező országgá válhat, ami kihat a hispanókra is, Amerikában lesznek ugyan, de nem lesznek amerikaiak. Huntington szerint nincs americano álom, csak az angolszász protestáns társadalom által létrehozott álom létezik. „A mexikói-amerikaiak csak akkor lehetnek részesei ennek az álomnak és ennek a társadalomnak, ha angolul álmodnak.” Huntington nézetei erőteljes felháborodást váltottak ki a spanyolajkú lakosság körében, a publicisztika a mexikói országos sajtó szintjén is foglalkozott Huntington rasszizmusával.

Huntington Amerika globális szerepét kutatva arra keresi a választ, milyen legyen az ország: kozmopolita, imperialista vagy nacionalista.

A kozmopolitizmus Amerika a szeptember 11-e előtti alternatíva volt: Amerika befogadta a világot, nyitott határokkal, eltérő identitásokkal, kettős állampolgárságokkal, diaszpórákkal. A kozmopolita Amerikát a globális intézményekkel azonosuló eliten vezetik, Amerika többfajú, többkultúrájú országgá válik. Eszerint a világ újraformálja Amerikát.

Az imperialista alternatíva szerint Amerika formálja újjá a világot, a világméretű humanitárius tevékenység, a szuperhatalmi szerep, az amerikai értékek egyetemessége, alapján. Amerikára hárul a felelősség- vállalja Huntington, hogy rendet tegyen és legyőzze a gonoszt a világban. Ez az alternatíva Amerika számára a nemzeti identitás elvesztését és egy nemzetek felett álló birodalom meghatározó összetevőjét jelenti. Huntington egyetlen utat lát kivezetőnek Amerika számára, azt amit az írek és a lengyelek járnak: a vallás és a nemzeti identitás erősítését, a protestantizmust.

Huntington válaszában valószínűleg téved: Amerika mindhárom utat egyszerre járja, továbbra is a globális migráció központja marad, továbbra is az amerikai imperialista politika az egyedüli amely képes globális léptékben beavatkozni a világban, továbbra is erős marad a WASP lakosság esszencializmusa és táplálni fogja az amerikai nacionalizmust.

A kulturális áramlatokban a szakirodalom megkülönböztet szétválasztó, homogenizáló és fragmentációs és komplex mozgásokat. A szétválasztó áramlatok legfőbb jellemzője az etnikai csoportok, a technológia, a pénzügyi folyamatok, a média és az ideológia dinamikus mozgása, aminek következtében a különböző nemzeti társadalmi terek átalakulnak speciális tájképekké: pl. ethnoscapes, technoscapes, finanscapes, mediascapes, ideoscapes. Az áramlatok hatására a nemzetállamok közötti térben meglévő káosz lekúszik az egyes társadalmak szintjére és meghatározott rendezőelvek mentén, iránytűk mentén ún. klasztereket formál. (Appadurai) Az ethnoscapes alatt Appadurai a turisták, menekültek, száműzöttek, vendégmunkások, egyéb más mobil csoportok mozgását érti, akik a politikára erőteljes hatást gyakorolnak a nemzetek és országok közötti mozgások révén. A homogenizáló áramlatok a kulturális autonómia elvesztéséből, a kulturális szinkretizációból fakadnak.

Az amerikanisztika, mint transznacionális, globális kultúra

Az amerikanisták számára a globalizáció és a transznacionalizmus a földrajzi és az intellektuális határok megnyitását jelenti, ami az amerikai szimbolikus nemzeti társadalom és Amerika, mint földrajzi kutatási egység deterritorizálásával azonos. Mindez a tanulmányokban új transzdiszciplináris és transznacionális tanulmányokat generált, aminek következtében az Amerika tanulmányok transznacionalizálása következett be. A 49th Paralell c. amerikanisztikával foglalkozó folyóirat a transznacionalizáció és főként a transzatlanti kapcsolatok és a posztznacionális tanulmányok lehetőségeit kutatta.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Appadurai,A.: Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy in.: Hell,D.,McGrew,A.:The Global Transformation Reader 231-238.

Számos javaslat érkezett az amerikai szerzőktől arra vonatkozóan, hogy miként nevezzék el a megváltozott körülmények között a programokat és a kurzusokat. Az Amerika-közi tanulmányok, az Egyesült Államok nemzetközi tanulmányok(?), mellett az Interkulturális tanulmányok társasága elnevezések érkeztek az amerikai központból.(Radway) A nemzetközi Amerika tanulmányok szervezetének tagjai erősen szembeszegültek bármilyen változtatásokkal, annak ellenére, hogy a posztnacionális Amerika tanulmányok elnevezés lehetővé tenné egy globális analitikai keret létrehozását, amelyben az Amerika studiumok nemzeti és nemzetközi vonatkozásai interpretálhatóak lennének, mivel az amerikai centrum dominanciáját jelentené.

Jose David Salivar (Chicago) szerint az inter-amerika tanulmányok mellé tette voksát, mivel lehetővé tenné Amerika különböző faji és etnikai csoportjainak a nemzettéválási folyamatát és geopolitikai történetét is bemutatni. Az argentin származású Walter Mignolo elvetette az inter-amerika tanulmányokat, mivel ez egy túlzott regionalizációt és ideológiai vákumot teremtené, ami a téma további depolitizálását eredményezheti. A komparativista nyugati-félteke modell szerint az amerikai imperializmus uralmát támogatná a posztnacionális tanulmányokkal együtt, mivel ez utóbbi is az amerikai dominancia eszközeként szolgálna. Számos amerikai és európai kutató is elvetette az inter-amerika tanulmányok elnevezést, mivel az az amerikai kivételesség továbbélését sugallja és kivonja abból a transzatlanti kutatások lehetőségét.<sup>1</sup>

Ugyanakkor egyre több támogatást kapott az Amerika tanulmányok internacionalizálása. A cél, az amerikai és az Amerikán kívüli szakértők összekapcsolása volt. Az American Quaterly 1998-as kiadványa Nacionalista posztnacionalizmus címmel, arra utalt, hogy a posztnacionalizmus az új

---

<sup>1</sup> Theory and Method in American/Cultural Studies: A Bibliographic Essay..<http://www.wsu.edu/~amerstu/tm/index.html>. Horwitz, Richard P., ed. Exporting America: Essays on American Studies Abroad. New York: Garland Publishing, 1993.; Maddox, Lucy, ed. Locating American Studies: The Evolution of a Discipline. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1998.; Tate, Cecil F. The Search for a Method in American Studies. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1973.; Walker, Robert H., ed. American Studies Abroad: Contributions in American Studies Westport, CT: Greenwood Press, 1975.; André Kaenel: Towards an Internationalization of American Studies -- The State of American Studies in Post-Cold War Europe; American Studies In A Moment Of Danger. George Lipsitz. (Minneapolis: University of Minnesota Press, 2001). ;The New American Studies. John Carlos Rowe. (Minneapolis: University of Minnesota Press, 2002). 304 pp.; Pease,D.: Dislocations: Transatlantic Perspectives on Postnational American Studies.49th parallel: ; Shapiro,S.:Reconfiguring American Studies? The paradoxes of Postnationalism.

kulturális nacionalizmus terméke, annak a következménye, hogy a világgazdaság újjászerveződött, amelyben új ellenzéki mozgalmak keletkeztek, és az amerikai kulturális nacionalizmus posztnacionális formát öltött. A globalitás a kulturális diskurzusok fő áramlatává lett, és ebben a multikulturalizmus és etnicitás megszűntek fenyegetésként funkcionálni, és a nacionalizmus és posztnacionalizmus együttesen szolgálják a posztnacionalista nemzeti kulturát, amelyben a konzervatív nacionalista és a radikális posztnacionalista pozíciók új globális nacionalista programot jelentenek.

Az Amerika tanulmányok vitát erőteljesen befolyásolta Arthur Schlesinger, aki a multikulturalizmus és a politikai különbözőség beemelésével a nemzet alapvető értékeihez és elveihez való lojalitás hiányát vélte kimutatni. Szerinte az Amerika tanulmányoknak a polgári amerikai értékrend elveire kell épülnie, amelyek alkalmasak a kulturális eltérések szabályozására egy közös patrióta kultúra alapján. A posztnacionalista tanulmányok ennek a patriotizmusnak a tagadását jelentik.

A határok nélküli világ, amelyben eszmék és a tőke szabadon áramlik a Harvard és a Stanford üzleti iskoláinak terméke. Az üzleti iskolák köré csoportosuló intellektuális elit alkotta meg a globális gazdaság posztnacionális vízióját mivel, ahogy Kenichi Ohmae írta (1995), a nemzetállam inadekvát rendszer a tőkeakkumuláció szempontjából. A nemzetállam erodálódik, mint gazdasági szereplő, és régióállamok vannak formálódóban. Ez nem valami lehetőség a jövőben, ez folyamatban van. Az eltérő vélemények ellenére számos szerző szerint a globalizáció és baloldal internacionalizmusa ugyanabból a forrásból fakad. Noam Chomsky szerint a posztnacionalizmus kétféle orientációt kaphat, ahogy ezt Európa mutatja: „ami most Európában történik, az a nemzetállam fejlődésén túl mutat, két irányban, súlyos következményeket vonva maga után: az egyik a hatalom centralizációja egy transznacionális végrehajtó bizottság kezében, amelyik immunis minden alulról jövő hatástól, mert senki nem tudja, mi folyik ott. Az olyan kvázi-kormányzati intézmények, mint a Világbank, vagy az IMF, a G 7-ek, a GATT és így tovább, a transznacionális tőke érdekeit szolgálják. Amennyiben megteremtik a maguk kormányzatát, végrehajtó szervezetét, amely minden parlamenti befolyástól mentes, az végteleneül veszélyes helyzetet teremt véleményem szerint. Másrészt megindult egy ellenkező folyamat is, a devolúció és a regionalizáció felé.

Összességében a fenti vita egyértelműen arra utal, hogy a posztnacionális kifejezés, és az ezzel kapcsolatos viták az amerikanisztikában azonosak azokkal az európai elemzésekkel, amelyek az europaizáció programjához kötődnek. A kérdés többféle problémát is felvet: e posztnacionális kronológiai különbözőséget takar –e csupán, van –e kritikai töltete, azaz az a



globális hegemonia elleni küzdelem része, a posztnacionális különbözik –e a nacionalizmustól, vagy a nacionalizmus gyakorlatának eltérő rendszere, kapcsolata van –e a geopolitikával és a politikai folyamatok formálósadához? Masao Miyoshi szerint a posztnacionális amerika-tanulmányok, amennyiben a TNC-k globalizációs törekvéseinek a kifejezői, úgy annak művelőit a transznacionális vállalatok menedzseri elitjévé alakítják át, és nem a velük való szembenállás modelljeit alakítják ki bennük.

Az amerikanisztika tanulmányok művelői számára a posztnacionális tér magába kell, hogy foglalja a bevándorlók és menekültek transznacionális kapcsolatainak kutatását is. A diszpóra közösségek tagjai nemzeti területhez és valamely delokalizált transznemzethez kötődnek, deterritorizált és területen kívüli emberek, akik lojálisak maradhatnak a küldő országhoz, és ambivalensek a befogadó Egyesült Államok iránt. E csoportok transzlokális szolidaritása számára inkább lehet a posztnacionális imázs szervező erő, mint a területhez kötött nacionalizmus. Appadurai szerint a posztnacionalizmus segíthet a transzkulturálódásban, a loyaltás áthelyezésében, míg a nemzetállam a globális erőszak megteremtője lehet.<sup>1</sup>

Paul Giles szerint a transznacionális amerika tanulmányok a hatalom újraelosztását jelentik, a faji, etnikai és nemi diverzitás mentén, akkor, amikor a programok a HEFCE és a QAA, a RAE és TQA, a pedagógiai koherencia, benchmarking, (minőségi akkreditációk a felsőoktatásban) révén konszolidálódtak. A transznacionalizmus nem csupán a brit-amerikai kapcsolatok újraértelmezése, hanem a hatalmi viszonyok újraírásának törekvése, amelyben az identifikáció lehetségessé válik a transznacionális közösségek számára is.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>Frederic Jameson and Masao Miyoshi (eds). *The Cultures of Globalization*. Durham & London: Duke UP, 1998.

<sup>2</sup> Giles, P.: "Virtual Americas : The Internationalization of American Studies and the Ideology of Exchange," *American Quarterly*, 50, No. 3 (September), 523-47.

Gross, R.A.: *The Transnational Turn: Rediscovering American Studies in a Wider World*. *Journal of American Studies* (2000), 34: 373-393

**Husz Mária:**

## **A KULTURÁLIS ÖRÖKSÉG TÁRSADALMI DIMENZIÓI**

*„Az örökség, kötelekünk a múlthoz, amellyel együtt élünk ma, és amit tovább adunk a jövőendő nemzedékeknek.*

*Kulturális és természeti örökségünk az élet és az ihlet két helyettesíthetetlen forrása. Próbaköveink, viszonyítási pontjaink, azonosságunk” (WHC, 1996).*

### Mi az örökség?

Az örökség-paradigma megjelenése és kiterjedése a közép-európai kulturális diskurzusokban az egyesülő Európa kívánalmai mellett elválaszthatatlan egy világméretű trendtől. Az örökség (heritage, patrimoine), kulturális örökség (cultural heritage, patrimoine culturel) annak ellenére, hogy definíciója nem egységes, az 1970-es évektől fogva egyre jelentősebb fogalom mind a tudományos, mind a politikai diskurzusokban, s a nemzetközi gazdaságpolitika egyre jelentősebb tényezője. Globális jelentésre különösen a világörökség-kategóriához kapcsolódva tett szert.

A római *patrimonium* kifejezés egy meghatározott csoport és bizonyos konkrét anyagi javak közötti sajátos kapcsolatot, családi, rokoni jogot jelentett (Chastel, 1997). Az egyik generáció örökölt a másiktól (örökösödés, áthagyományozás.) Tágabb értelemben olyan birtokra, ingatlanra utalt, amely tartós jövedelemforrást, s egyben tekintélyt biztosított. Szűkebb halmaz, mint a hagyaték, mert nem vonatkozik eldobott, vagy szokásszerűen továbbhasznált dolgokra, viszont beletartoznak az eszmék, történetek, hagyományok, szokások, és rítusok is. Az örökös válogat a hagyatékból: mit hagy veszni, mit becsül meg, tart fenn és ápol. Döntéseinek téje a megértés, az emlékezés, és a későbbi használat lehetősége. A létező, tradíciót és identitást tanúsító, megerősítő és továbbörökíthető javak ily módon vesznek részt – a közösség tagjai és intézményei között folyó érintkezések során, a múlt akár többszöri elidegenítésével és visszavételével – a jövőt is formáló társadalmi képzelet alakításában. Mindez a közösség kohézióját, összetartozás-érzését, másoktól való megkülönböztetését táplálja. Az áthagyományozott javakat kísérő, vagy helyettesítő elbeszélések ugyanis a közösség rangját, hírnevét, tagjainak jogos büszkeségét emelik ki, teszik érzékelhetővé, azaz objektiválják. E narratívák tárgya, címzettje és referense egyaránt a közösség (Wessely, 2005: 20), amely általuk egy egynemű és ellentmondásmentes szimbolikus világ ernyőjének védelmét élvez.

A római jog örökségfogalmának kialakulása óta jelentősen módosult kategória, késő modern jelenünkben sajátos módon újjászületve képes betölteni a közösség, az identitás, a folytonosság és a történelmi eszmék

táplálásának, fenntartásának szerepét (Lowenthal, 2004). Az örökség paradigmája ma a reflektált múlt, a társadalmi képzelet talajaként, az őskultusz modern formájaként működik. A ma embere az örökség eszközeivel, annak nyelvén tud megélni és életben tartani elvont entitásokat. Az örökséget egyszersmind olyan különös kulturális terméknek tekinthetjük, amely a jelen szellemi újraalakítását szolgálja, azt állítja elő, mégpedig a kulturális szerveződés tudatos eszközeivel (Fejős, 2005: 73). Az örökségek hatása a társadalomgazdasági, politikai és szociokulturális dimenzióktól turizmusipar által menedzselt attrakcióikig terjed.

A történelem, az emlékezés, a múltfogalom és a tradícióválasztás az időstruktúrához, a nevezetes dolgok, tárgyak és cselekvések pedig *helyek*hez kötődnek. A térdimenzió és a konkrétabb helystruktúra az antropológiai kultúrakutatás terepe. A történetek, a mitológia, és a vallás mellett az örökségképzés köti össze és dinamizálja a tér-idő rendszereket. Előadásomban az örökségfogalom alakulását az *idő* viszonylataiban értelmezem.

#### Az örökségfogalom történeti dimenziói

Az antikvitásnak és a középkornak nincs épített öröksége. Az emberek az örökölt városhálózatot élik, használják, alakítják. Alois Riegl szerint a középkor csupán „intencionális” műemléket tartott számon, a reneszánszszal született meg a „történeti” műemlék (Erdősi – Sonkoly, 2004: 9). A múlttal való együttélés tudatosulása – azaz a hol aktív, hol passzív viszony ahhoz, amit az elődök hagytak –, a nemzettudat kialakulásának velejárója volt.

A *nemzet*, mint szimbolikus értékekkel integrált közösség, a *haza*, mint az összetartozás vágya és célja, valamint a nemzeti örökségnek a szimbolikus javaktól a kultúrára és intézményeire vonatkoztatott eszméje a francia forradalomban jelent meg. A hatalmi jelképek és a műkincsekben megtestesülő múlt eltörlésére irányuló vandalizmus megfékezésére Talleyrand, Grégoire abbé és Cambon a kultúra olyan fogalmával operált, amely az ország történelmi kontinuitását, a szabadság és a művészet megfeleltetését, a műemlékeknek a nemzeti oktatásban szánt szerepét deklarálta. Ennek eszköze a szimbolikus objektivációk gyűjtése és a megőrzése volt. A zsarnokság, az egyenlőtlenség és a babona jelképeinek kontextusát fel kellett váltani a közvetlen tartalomtól és múltbeli történelmi funkciótól függetlenített kultúrafogalommal. A művészeti és tudományos emlékek elpusztítását tiltó, és a teljes történelmi örökség megőrzését elrendelő dekrétum a jakobinus terror alatt született, és máig érvényes. A műemlék épületre, sírra, szoborra, üvegablakra, technikai találmányra vonatkozott, mindarra, ami a nemzet történelmét dokumentálhatja. Ez azt jelentette, hogy a művészet, irodalom és a tudomány eladdig személyes,

családi érdekkörbe tartozó emlékei egy mind bonyolultabb intézményrendszer illetékességi körébe kerültek, amely teljesítette a kontextustól való megfosztás funkcióját, profanizálta, semlegesítette őket. A műalkotások, eredeti rendeltetésük zárójelbe tételével az emberi szabadságot, a független fantáziát, alkotóképességet tették közkinccsé a nemzet minden tagja számára, akik ez által a nemzeti kultúrában osztoztak. Paradox módon a hadizsákmány muzealizálása indította be azt a folyamatot, amely a háborúk befejeztével az eredeti helyükre visszajuttatott műalkotásokat a nemzeti örökség tudatosítóiként, az európai múzeumokat pedig az emberiség örökségeinek egyik letéteményeseként értelmezi (Radnóti, 2005).

Az állampolgári érdekek pusztja egyezésén kívül a modern 19. századi történelmi nemzetfogalom konstrukciójához is szükség volt olyan metaforákra, mint a leszármazás, a hősi múlt emlékezete, a történelmi örökség megőrzése. A nemzet tehát önmaga megalkotása közben *hozta létre* saját örökségét. A 19. században szilárdult meg a nemzeti tudat szempontjából fontos műemléki örökség intézményesülése. A „megismerni és megóvni” jelszava Európa-szerte nemzeti múzeumépítési lázban fejeződött ki, amely a felvilágosodást tagadó *nemzeti romantika* eszméivel karöltve elsősorban a középkori emlékek egybegyűjtésével, restaurálásával és bemutatásával tűnt ki, s politikai motívumokkal dúsulva a nemzetállamok legitimitását szolgálta. Bár a múlt aktualizálásának vágya időnként a helyreállítás torzításaihoz vezetett, azáltal, hogy a közösség némely romokat, kastélyokat, bástyákat haszontalannak nyilvánítva a régi dolgok sorsát az értelmiségiekre hagyta, megteremtette a régiségkereskedelmet (Chastel, 1997).

A 20. század világháborúit követően az újjáépítés és modernizálás jövőorientáltsága az örökség kérdését zárójelbe tette, vagy átértelmezte. Magukat közösséginek hirdető ideológiák a nemzeti kulturális örökség politikai újraírásának igényével léptek fel. A hatvanas években az örökölt vagyonnal alátámasztott nemzeti öntudatot sokkal szerényebb figyelem, a saját összetettségére eszmélő társadalom *néprajzi érdeklődése* váltotta fel. A népi hagyományok ápolása regionális múzeumok alapításához, a dolgos életet idéző, érzelmileg telített tárgyak nosztalgiájához, az élő múlt kultuszához vezetett. Az 1960-as évekig a történeti műemlék jelentette az örökséget. Gyűjtés és osztályozás szempontjából a lelet régisége volt a döntő szempont.

A modernitás utópikus energiája, általános lendülete, a tudás végtelen progressziójába vetett hite az újdonság-értéket helyezte szembe az elavulással. A jelen-érzés felfokozottsága a fogyasztás állandó növelésére, a birtoklás elsődlegességét hangsúlyozta. Az 1970-es és 1990-es évek között az identitáspolitikai mozgalmak megélénkülésével különböző alternatív,

regionális és etnikai kultúrák írták fölül a hagyományos nemzeti örökség-elveket. A kulturális örökséget a hetvenes évek végén a *kollektív emlékezet* fogalmával párosították. A jóléti társadalom válságát jelző konzervatív eszme jelenközpontúságot, aktív toleranciát (a többértelműség bátorítását), politika-ellenességet, populizmust, érték-konzervativizmust hozott. Objektívációs szférái a történelem, a *tradíció* és a kultúra metaforáival táplálták az erkölcsi személyiség identitástudatát (Husz, 2001: 70). Az amerikai tömegkultúra elemei, a reklám, a tömegkommunikáció, a különböző minőségek ömlesztése, a sztereotipizálás, a szórakoztató termékek tömege és egyben az ezekkel szembeni frusztráció, a lazább hagyományszerkezetű államok morális kendőzetlensége, egy történeti-relatív, pánesztétikai szemléletet hozott Európába. A haladás és fejlődés metaforáinak dekonstrukcióját az idő dimenziója mentén elvégző társadalom- és kultúraelméletek a modernség végeként (Habermas), a történelem végeként (Fukuyama), sőt a dolgok végeként (Derrida) értelmezték az előállt *posztmodern szituációt*.

#### Múlt, történelem, emlékezet, tradíció – örökség-paradigma újfajta beágyazódása

Az örökség-paradigma feltűnése a nyugati világ jelenlegi társadalmi, gazdasági és szellemi környezetébe, ismét paradoxnak tűnik. A posztmodern követő, második (Beck, 2000), vagy reflexív modernitást (Beck, Lash, Giddens, 1994) néhány kortárs gondolkodó hipermodernitásként (Baudrillard, 1988) írja le. A posztmodernből kinövő „reflexív modernitás” embere hibrid, kooperatív, nem normatív kultúrával rendelkezik (György, 2005: 127), s úgy teszi otthonossá a világot, hogy megtalálja, vagy kitermeli a neki megfelelő legendákat, mítoszokat. Megalkotja a múltat, míg a múlt továbbélő nyomaiban magára ismerhet. Az idő- és térsűrítés világában azonban a *szinkronitás* modellje jelentősebb, mint a diakroniáé. A fejlett szatellit technológiáknak és egyéb multimédiás kommunikációs csatornáknak köszönhetően lehetővé válik a történelem nyomon követése, ahogy az éppen történik. Walsh (1992) utal Baudrillard (1988) „halott pont” fogalmára, ami szerint van egy pont, amikor a történelem többé már nem valóságos, mert már nem vagyunk képesek különbséget tenni az igazság és a fikció között. Ez a „*hiperrealitás*” birodalma, a tömeggyártás és a „*hiperfogyasztás*” világa, ahol a múltat állandóan szimulálják. A posztmodern utáni mentalitás ebben a helyzetben keresi identitását, vágyik az eredetiségre és áhítja az örökséget. François Hartog úgy írja le az időhöz való viszony későmodern állapotát, hogy a 20. század jövőorientáltságát az autentikus múlt maradványait még őrző jelen kultusza váltotta fel. Ezt olyan mentalitástörténeti fordulópontként értelmezi, amelynek jelentősége a reneszánszhoz vagy a felvilágosodáshoz fogható (Hartog, 2003). A *prezentizmus*, azaz

jelenközpontúság elmélete a kulturális örökség fogalmát a nyugati világszemlélet tágasabb időtartományába helyezi. A *posztmodern emlékezetfordulat* a képzelet határait nem az univerzum felé tágítja, hanem a helyi értékekre figyelő globális cselekvésre irányul. Így az „örökség fogalom magában hordozza az emlékek társadalmi hovatartozásának momentumát: nem általában 'az' örökséget, hanem valakinek, valamely közösségnek az örökségét jelöli, s ez által bizonyos szubjektivitásra tesz szert” (Fekete, 2005: 112). Az absztrakt-ideális vonatkoztatási rendszerek és a közvetlen kisvilágok, helyi közösségek kulturális normái persze nehezen összeegyeztethetőek. Úgy tűnik, a kulturális javakhoz való viszonyulás rendszere, a múlt emlékeinek modern kezelése, kutatása és bemutatása van átalakulóban. A képzelet egyre közeledik az emlékezés birodalmához.

A *múlt* azzal kapcsolatos, ami valaha is megtörtént, míg a *történelem* a múltból kiragadott, különböző hipotézisek magyarázata az egymást követő jelenek szempontjából. A történelmi kutatás feltárni és magyarázni szándékozik az idővel mind jobban elhomályosuló múltat, az örökségalkotás viszont kiválogatja a múlt azon eseményeit, amelyek segítik aktuális céljai elérésében (Lowenthal, 2004). Mindkettő jelenléte szükséges azonban – mintegy mentálhigiénés szerepben – az emberi tudáshoz és cselekvéshez. Az örökség kitekintés a jelenből a múltba vagy előre a jövőbe. *Tulajdonképpen az „örökség” a „múlt” kortárs használata, mely magában foglalja annak magyarázatát és reprezentálását.* Pozitív értelme azt a kultúrát és tájat írja le, amit egy közösség megőriz, gondját viseli és átadja a jövő generációnak. Ez szükséges az emberek identitás és valahová tartozás-érzéséhez. Lowenthal (1996) szerint az örökség élte, táplálja a közösség, a folytonosság és a történelem eszméit, vagyis a ma embere az elvont eszméket az örökség nyelvén képes kifejezni, megélni és életben tartani. *Az örökség nem „rossz történelem”, egyszerűen csak a múlt dicsőítése, ahelyett hogy annak kutatása lenne.* Mivel a reflektált múltat jelenti, ezért mégis inkább a történelemhez hasonló, mint a társadalmi-kulturális folytonosság tapasztalatához, amely az emlékezetben él (Nora, 1999: 142-157). Az örökség a társadalmi gyakorlatban sok különböző dolgot jelenthet, gyakran a múlt elemeinek újrateremtése, olyan elemeké, melyek társadalmi értéként részei az örökségnek és büszkén emlékezni akarnak rájuk. Éppen a múlttal való élő kapcsolat megszakadása miatt van szükség tudatos védelemre, megőrzésre. A múlt ezzel megmenekül a pusztulástól, de egyúttal hatalmas felelősséget ró a jelenre, amely életben tartja.

A *történelmi emlékeőrzés* azonban hiányos, nem minden örökséget ítél a társadalom megtartásra érdemesnek. Szándékos vagy véletlen folyamatok során, időtől, tértől és társadalomtól függően változnak a társadalmi értékrendszer szűrői. Ebben a kontextusban a múlt önmagában érzelmileg semleges (Fowler, 1989: 60), nem izgalmas, nem unalmas, jó, vagy rossz a mi

értékelésünk nélkül. Mint örökség vesz fel értékaspektust, személyes, családi, nemzeti, közösségi meghatározottságban, mint a „mi” örökségünk (Hall és McArthur, 1998). Ez alakít kollektív identitást szimbólumok, ikonok, mitológiák formájában. Az örökség nem a múltról szól. Reflexiója inkább annak, ami a jelenben létezik. Az idők során fennmaradt épületek és műtárgyak, a kollektív és individuális emlékek értékelése és interpretációja a jelen igényei szerint, amelyeknek hangsúlyos része az egyének *identifikációja* a társadalmi, etnikai és helyi sajátosságokkal. Ahogyan a 21. század posztmúzeumaiban többé nem a tárgyak gyűjtésén, rendszerezésén van a hangsúly, hanem a bemutatáson, a közösségi rendezvényeken, a használaton, úgy az emlékezésben is megnő a személyes emlékezés, felismerés szerepe, amely egyben örökségként való felismerés, az *örökség megalkotása*. Az örökség szemlélete megszünteti a távolságtartást a múlt fenségessége és az esztétikai megítélés értelmében is, inkább a részesülés, a vágyott közelség igénye elégül ki.

A kulturális örökség elterjedő múlt- és emlékezet-szemlélete és -kezelése szükségképpen kikezdte a történeti diszciplína hagyományos gyakorlatát. A történelemmel szemben, amely nyomokat, a tényeknek való megfeleléseket keres, amelyekből feltárhatja az érvényes összefüggéseket, az örökség embere érzéki megnyilvánulásokra vágynak, értelmezés helyett személyes *élményre*. A kulturális örökséget egy közösség számára fontos jelentéssel bíró tárgyak, és az azokkal kifejezett immateriális létezők alkotják. Az örökség elsajátítása során az eredeti tartalom valami újjal, a birtokba vevő értelmezésével gazdagodik. Amikor az örökség-alkotó birtokba veszi a meglévő kulturális hagyományt, a múlt egészére igényt tart. Identitásának táplálása érdekében a múlt eseményeit sajátos céljainak megfelelően interpretálja. Az örökségesítés folyamatában a tudományos igazság bizonyító elveivel szemben, a fellelt legendák és mítoszok teleologikus célok szerinti rendeződnek el. A távoli, idegen, érthetetlen és vad múlt megismerése helyett a jelen világban való otthonosság érzését hivatottak felkelteni. Az örökség által a történelmi emlékek valaminek a tanúbizonyosságává válnak. A legendák és archetípusok a (nemzeti) identitás elengedhetetlen részei, akkor is ragaszkodnak hozzájuk, ha nem igazak (Lowenthal, 2004: 65). A történeti tudás és az örökségalkotás egyformán a jelenhez közelíti a múltat, a történelem a megértést kívánja elősegíteni, az örökség viszont az *aktualizálás* munkáját szolgálja, termékeny kapcsolatokat hoz létre régi korok világával. A történeti tudás köztulajdon, az örökség magántulajdon, csoportérdekeket teremt és szolgál. A történelem objektivitásra, érzelemmentességre törekszik, az örökség fenntartja, és bizonyos célok szerint közvetíti a tudást a kiválasztottak számára. Az aktualizálás néha öntudatlan. Ha a megalkotott múlthoz érzelmi kötődések alakulnak ki, annak önálló létében hinni kezdenek.

Az „örökségesítés” tendenciája a mai hipermodern korban élő ember mentálhigiénés szükségletére utal. Ricoeur (1998: in Erdősi–Sonkoly, 2004: 23-37) az emlékezet és a történelem közötti kapcsolatot vizsgálva az egyéni múltbeli élmények feldolgozásától, az egyéni és a kollektív identitás metszéspontjában elhelyezkedő pragmatikus szinten át jut el az etikai-politikai szintig, ahol az örökség problémája feladattá válik. Itt jelenik meg az erkölcsi kötelesség hangneme és a jövőbe vetített emlékezési feladat, az identitás időbeli megalkotásához kapcsolódó felszólítás a következő nemzedéknek való továbbadásra. Az örökségesítés filozófiájában a jövőre vonatkozó, visszaélésektől mentes emlékezési kötelesség az igazságosság szempontját érvényesíti, míg a felejtéskötelesség megszabadít a bosszúállástól, a gyűlölettől. A megtagadott múlt és a megszépített múlt közönségigény szerinti adagolása jogos, hiszen az örökségben a képzeletbeli múlt áll elő, s ebben a fantázia tölti ki a tények üres helyeit (Lowenthal, 2004: 473-492). Előfordul, hogy egyenesen az emlékezet és a hagyomány pótlására alkotják meg az örökséget. Az *interpretáció*, amely intertextuális módon, művészileg elegyíti a bizonyíthatót a képzelettel, nélkülözhetetlen az örökség életre keltéséhez. A posztmodern–későmodern társadalmi szituáció mindent esztétizálni, átélni, megtapasztalni akaró törekvését reprodukálják mind az örökségalkotók, mind az örökség látogatói, befogadói, és fogyasztói. Az ilyen módon csiszolódó képzelet-teli empátia a valóságnál világosabb képet formál. Míg a történelem tudás-értéke terjedése során egyre gyarapodik, az örökség – megfelelő táplálás, használat és ápolás nélkül – megfakul és kiüresedik.

A gondolat nem új keletű. A *tradíció* fogalmáról értekező konzervatív filozófus, Evola (1972; 2005: 113, 149) szerint „egy nemzet történetében többrétű – olykor egymással szembenálló – lehetőségeket tud felismerni, amelyek bizonyos módon megannyi ’tradíciót’ tükröznek”. A történelem bizonyos válaszútjain *tradícióválasztás* következik be. „Összehasonlító vallástörténeti, mitológiai, sőt néprajzi tudásunk jelenlegi állása – a megmerevedett tradíciókkal kapcsolatos (H.M.) – nézeteink felülvizsgálatára és a horizont adekvát kiszélesítésére kényszerít bennünket”. Whitehead (1928) ezzel kapcsolatban azt állítja, hogy azok a „társadalmak, melyek nem képesek egyszerre tisztelni és szabadon alakítani szimbólumaikat, menthetetlenül elpusztulnak”. Orwell (1990) pedig: „vagy mi is gazdagítjuk örökségünket, vagy elveszítjük azt”.

A tradíciók sziklaszilárdságát kétségbe vonó filozófusok mellett etnográfus turizmuskutatók tradicionális társadalmaknak a turizmus hatására feléledő tradícióápolásáról számolnak be. Az archaikus, vagy kisebbségi, ritkaságszámba menő, vagy pusztuló kulturális tradíciók megőrzése,



maguknak a még fellelhető dokumentumoknak a rögzítése a leszármazott közösség számára is értelmezi a múltat, és kijelöli azt, ami lehetett volna a jelen perspektívájából (Wilhelm, 2003: 172), egyszersmind felértékeli a használatból kiszoruló, de a turistapiac miatt új megvilágításba kerülő tárgyakat, mint örökséget.

Gyakran ironikus társadalom- és kultúraelméleti diskurzusok változó hangsúlyokat tesznek a „múlt”, „történelem” és „örökség” fogalmi közé. Walsh (1992: 113) például a múlt hamis ábrázolásával vádolja az örökségképzetet, mert kiragadva bizonyos pillanatot vagy pillanatokat a múltból, és elszigeteli őket történelmi kontextusuktól. Szerinte a történelem ilyen kezelése eltompítja azt a képességünket, hogy értékeljük az emberek és helyszínek időben való fejlődését. Bizonyítható azonban, hogy népszerűsítő, érzelmes tévésorozatok, bestsellerek növelik a tudományos könyvek iránti keresletet. A fő vádpont mégis az, hogy mindez az örökségipar üzleti céljaiból történik.

Erről másutt lesz szó.

### ***Felhasznált irodalom:***

- Baudrillard, J. (1988) *Selected Writings*, ed. M. Poster, Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (2000) 'The Cosmopolitan Perspective: Sociology for the Second Age of Modernity', *British Journal of Sociology*, 51. 79-106.
- Beck, U. – Giddens A. – Lash, S (1994) *Reflexive Modernisation – Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*, Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. – Giddens A. – Lash, S (1994) *Reflexive Modernisation – Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*, Cambridge: Polity Press.
- Chastel, André (1997) 'La notion du patrimoine', in Nora, Pierre (szerk) *Les lieux de mémoire. I.* Paris: Quarto Gallimard, in Erdősi P.- Sonkoly G. (szerk.) (2004): *A kulturális örökség*, Budapest: L' Harmattan – Atelier, 97-133.
- Erdősi Péter – Sonkoly Gábor (2004) szerk. *A kulturális örökség*, Bp.: L'Harmattan – Atelier
- Evola, Julius (1972; 2005) *Emberék és romok*, Budapest: Nemzetek Európpája Kiadó
- Fejős Zoltán (2005) 'A néprajz, antropológia – a kulturális örökség és az emlékezet kategóriái', in György Péter – Kiss Barbara – Monok István (szerk.) *Kulturális örökség – társadalmi képzelet*, Bp.: OSZK, Akadémiai K. 71.
- Fekete Ilona (2005) 'Műemlékvédelem és örökség Magyarországon: intézménytörténet, perspektívák, vélemények' *Világosság*, 6. 101-115.
- Fowler, P. (1989) 'Heritage: a post-modernist perspective' in Uzzell, D.L. (szerk.): *Heritage Interpretation, vol.1. The natural and built environment*, London: Belhaven, 60.

- György Péter (2005) 'Minden archívum, minden örökség', in György Péter – Kiss Barbara – Monok István (szerk.) *Kulturális örökség – társadalmi képzelet*, Bp.: OSZK, Akadémiai K. 127.
- Hall, C.M. – McArthur, S. (1998) *Integrated Heritage management: Principles and practice*, London: The Stationery Office.
- Hartog, François (2003) *Régimes de l'historicité – Présentisme et expériences du temps*, Paris, Le Seuil.
- Husz Mária (2001) *A magyar neoavantgárd textilművészet*, Budapest–Pécs: Dialóg Campus Kiadó
- Lowenthal, D. (1996) *Prossessed by the past. The Heritage Crusade and the Spoils of History*, New York: The Free Press.
- Lowenthal, D. (2004) 'Az örökség rendeltetése' in Erdősi P.- Sonkoly G. (szerk.): *A kulturális örökség, Budapest: L' Harmattan – Atelier*, 55-85.
- Nora, Pierre (1999) 'Emlékezet és történelem között. A helyek problematikája', *Aetas*, 3, 142-157.
- Orwell, G. (1990) 'Az oroszán és az egyszarvú: a szocializmus és az angol szellem', in Orwell, G. (1990) *Az irodalom főlzámolása. Válogatott esszék*. Budapest: Európa ,133-201.
- Radnóti Sándor (2005) 'Antik kulturális örökség – nemzeti kulturális örökség', in György Péter – Kiss Barbara – Monok István (szerk.) *Kulturális örökség – társadalmi képzelet*, Bp.: OSZK, Akadémiai K., 15-17.
- Walsh, K. (1992) *The representation of the Past: Museums and Heritage in the Post-modern World*, London: Routledge
- Wessely Anna (2005) 'A kulturális örökség fogalmának változásai', in György Péter – Kiss Barbara – Monok István (szerk.) *Kulturális örökség – társadalmi képzelet*, Bp.: OSZK, Akadémiai K., 20.
- Whitehead, A.N. (1928) *Symbolism: Its Meaning and Effect*, Cambridge, 1928, 104.
- Wilhelm Gábor (2003) 'Az ősök földjén: japán etnoturizmus és az ajnu mozgalom', in Fejős Z.–Szijártó Zs. (szerk.) *Helje(in)k, tárgya(in)k, képe(in)k*, Budapest: Néprajzi Múzeum 152-180.

## **AZ ÓVODAPEDAGÓGUS-KÉPZÉS HELYZETKÉPE**

Az óvodapedagógus-képzés története és feladata

Az óvodapedagógus-képzés Magyarországon, több mint 150 éves múltra tekint vissza. Ez idő alatt történelmünk, hazánk társadalmi berendezkedése, az ember eszményt meghatározó ideológia és a gyermekekről alkotott kép is többször gyökeresen megváltozott.

Az első óvoda Magyarországon már 1828-ban megnyitotta kapuit Budán. Nemcsak a Habsburg birodalomban, de Közép-Európában is az első ilyen intézmény volt. Ezt az óvodát Brunszvik Teréz (1775-1861) saját költségén hozta létre. Ezt követően pár év leforgása alatt számos óvoda nyílt meg szerte az országban.

1836-ban megalakult a Kisdedóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület. 1837-ben pedig Tolnán megnyitotta kapuit az ország első óvóképző intézete Wargha István (1808-1876) vezetésével. Hazánkban már 14 óvoda működött ekkor, mintegy kétezer óvodással. A képzést eredetileg kétévesre tervezték (összehasonlításképpen: Londonban mindez három, majd hat hónapos volt), de végül a tizenkét hónapos megoldást választották. A képzés komoly színvonalához az is nagymértékben hozzájárult, hogy a jelentkezők egy része eleve az iskolázottabb rétegből érkezett, volt köztük teológus, jogász, tanító stb. Az elméleti és módszertani képzettségen kívül a pedagógus pályához szükséges egyéb képességek fejlesztése is megjelent a képzésben. Ezzel Magyarország a kisgyermeknevelés egyik centrumává vált.

A kisdedóvásról szóló 1891. évi XV. törvény Európában is az első közé tartozott, s további fejlődést jelentett az óvóképzésben. A képzési idő két év lett, a felvétel követelményrendszerében a megfelelő iskolai végzettségen kívül már bizonyos pályához szükséges képességterületek is megjelentek: megfelelő zenei hallás, ép látás, a beszélszervek hibátlansága, vagy éppen az egészséges testalkat.

Klebelsberg Kunó 1926-os rendelete további lendületet adott a képzésnek. Az óvóképzés négy évéssé vált: három év elméleti rész, a negyedik év külső gyakorlat. Ez utóbbit 1937-ben törölték el, mivel a megvalósítása nem ritkán problematikus volt.

A II. világháború befejezését követően az óvodapedagógus-képzés alig tudott lépést tartani az óvodák fejlődésével, ezért számos intézkedés történt az óvodapedagógus-hiány enyhítésére, amelyek azonban nem ritkán a minőség rovására mentek. Megsokasodtak az esti, sőt a tanfolyamszintű képzések (időnként hat elemi osztály elegendő volt ezekhez a kurzusokhoz), illetve a képzőintézetek száma is megnőtt. Az ötvenes évek közepétől egyre

több kritika érte az óvodapedagógus-képzést, többek közt a pszichológiai stúdiumok felszínességét, vagy a módszertanokat oktató tanárok hiányos óvodaismeretét is többen kifogásolták. Sokakban érlelődött a gondolat, hogy az óvóképzés problémáit csak egy érettségire épülő felsőfokú képzés bevezetése oldhatja meg.

1959 szeptemberében megindul az új típusú óvodapedagógus-képzés, amely két éves, érettségire épülő felsőfokú képzés lett, melyben már a pszichológiai és neveléstudományi kurzusok is hangsúlyozottan megjelentek. A két évfolyamos képzés is rövidesen kevésnek bizonyult, felmerült az igény az elmélyültebb, alaposabb képzésre, amihez a két év már nem tűnt elégségesnek. Így 1983-ban Hajdúböszörményben kidolgozásra került a 2+1 éves modell, amely a két éves nappali képzést egy éves munka melletti tanulással egészítette ki. Az 1985-ös I. törvény pedig az óvóképzést 3 éves főiskolai szintre emelte, ez vezetett el az óvóképző főiskolák megjelenéséhez. A kredit rendszerű képzés és a nyelvvizsga-kötelezettség bevezetése 2002-től a pedagógusjelöltek terheit jelentősen megnövelte. Az idén, 2006-ban pedig a bolognai rendszerű felsőoktatás kiépülése révén az óvodapedagógus-képzés megint megújult. A hároméves képzés nem változott ugyan, de kötelezővé vált a középfokú állami nyelvvizsga teljesítése, valamint 30 kredit többlet jelent meg a képzésben, amelynek teljesítése további terhet ró a hallgatók vállára.

A pedagógusképző intézmények mindenkori feladata többek között, hogy elősegítsék hallgatóik pedagógussá válását, gondolva itt a kíváncsú pályakép, pályaaorientáció, a megfelelő pedagógiai képességek és személyiségjegyek kiépítésére. Visszatekintve az elmúlt 50-60 év pedagóguskutatásaira, sajnos nagyon kevés kutatásra bukkanhatunk, mely a pedagógusjelöltek képességeinek alakulását vizsgálta volna a képzés éveit alatt. Sőt kijelenthetjük, hogy az óvodapedagógus-kutatás témájában nem is látott napvilágot olyan hatékonysági vizsgálat, mely az óvodapedagógus-képzésre hatást gyakorolhatott volna.

Az óvodapedagógus-képzés hatékonyságának vizsgálata a pályaaorientáció, a pedagógiai képességek kialakítása terén.

Jelen tanulmányomban arra vállalkozom, hogy megvizsgáljam szinte az egész országra kiterjedően, az óvodapedagógus-képzés miként alakítja a hallgatók pályaaorientációját, egyes, a pedagógus pályához fontosnak ítélt képességeket, és nevelési stílust. A vizsgálataimmal szeretném körvonalazni azt, milyen téren kell erősíteni a pedagógusképzést annak érdekében, hogy a kíváncsú pályaaorientáció, a fontosnak ítélt pedagógiai képességek és személyiségváltozók alakítása hatékonyabb legyen.

Vizsgálataim kiindulópontja az óvodapedagógus szak képesítési követelményeiben megfogalmazott elvárások a képzést befejező

pedagógusjelöltek személyiségét és képességeit illetően, melyeket, mint kompetenciákat, a képzésnek kell kibontakoztatnia a főiskolai évek alatt. Az óvodapedagógus pályaképre vonatkozóan az alábbi képességek esetében találkozhatunk prioritásokkal: játésképeség; kommunikációs képesség; empátia; konfliktushelyzetek megoldásának képessége; pedagógusi tevékenységek hatékony ellátása (tervezés, szervezés, döntéshozás); önismeret; önértékelési képesség; együttműködési képesség.

Ha megnézzük a legjelentősebb pedagógiai képességek azonosítását és mérhetőségét vizsgáló kutatásokat a tartalmi egyezőség alapján, akkor hasonló képességek és metodikák válnak szembetűnővé (Kuzmina, 1963; Ungárné, 1978; Sallai, 1996).

E tényekből kiindulva, s ismerve a pedagógusszemélyiség-kutatás eddigi eredményeit igyekeztem megragadni azokat a képességeket, melyek izoláló (papír-ceruza teszt módszerrel) módszerrel jól meghatározhatók. Az izoláló módszert egyrészt objektivitása, másrészt a magas számú mintán való alkalmazhatósága miatt preferáltam. Sajnos rendkívül szűkösek a pedagógiai képességek mérésének egzakt lehetőségei. Ennek egyik oka, hogy maguk a képességek is nehezen megragadhatóak jól elhatárolható entitásként. Példának okáért akár a játésképeséget, akár a kommunikációs képességet is említhetném. Mindkét képességterület több összetevőből áll, mely összetevők azonosítása, egymáshoz való viszonya, változékonysága bizonytalanná teszi a képesség pontos meghatározását.

Vizsgálataimban az eddigi pedagóguskutatásokra támaszkodva, valamint a munkalélektan és a pedagógiai pszichológia alkalmazott módszertanára építve a kíváncsított pedagógiai képességek közül a szervezőképességet, kreativitást és empátiát, valamint a pályorientációt és a személyiséghez kötődő, konfliktusos helyzet megoldásait tükröző nevelési stílust választottam kutatásom tárgyául. A vizsgálatra 2005. tavaszán került sor.

Kizárólag óvodapedagógus hallgatók voltak a vizsgált személyek az alábbi megoszlásban:

<i>Főiskola/Tagozat</i>	<i>Nappali</i>				<i>Levelező</i>			<i>Összes</i>
Hajdúböszörmény	115				191			306
Sopron	154			-				154
Szarvas	170			-				170
Sárospatak	70			-				70
Összes hallgató	509				191			700
<b>Évfolyamonkénti megoszlás:</b>	I.	II.	III.	Össz.	I.	III.	Össz.	
	213	183	113	509	86	105	191	700

A vizsgálati módszereket a vizsgált képességek és személyiségváltozók rövid bemutatásával együtt citálom. Sajnos a tanulmány rövid terjedelme nem teszi lehetővé a módszerek és eredmények teljesebb körű ismertetését.

#### Pályaorientáció

Úgy gondolom a hallgatók rendelkeznek egy kialakult attitűddel az óvodapedagógus pályát illetően. Vélhetően jól megragadható a pályával kapcsolatos értékelő viszonyulás, tehát mérhető, hogy elfogadás vagy elutasítás jellemzi-e az óvodapedagógus-jelöltet, ha az óvodapedagógusi pályájára gondol. Mindez mérhető kérdőíves módszerrel, Likert-skálával, metaforaelemzéssel (Réthyné, 2001), vagy akár szemantikus differenciálással. Míg az előbbi módszerek nyílt formában kérdeznak rá a pedagóguspályához való viszonyulásra, addig a metaforaelemzés és szemantikus differenciálás a tudatalatti réteget mozdtítja meg.

Az óvodapedagógus-pályához való vonzódást nyílt kérdéssel és szemantikus differenciálással vizsgáltam. A szemantikus differenciálást három, az óvodapedagógus-pályához kapcsolódó kulcsfogalomra vonatkozóan készítettem el, mégpedig a gyermek, óvodapedagógus és nevelés fogalmakra. 12 tulajdonságpár mentén kértem értékelni e fogalmakat az alábbiak szerint (példa gyanánt 7 tulajdonságpárt mutatok be):

Erős	3	2	1	0	1	2	3
Gyenge							
Távoli	3	2	1	0	1	2	3
Közeli							
Általános	3	2	1	0	1	2	3
Egyedi							
Puha	3	2	1	0	1	2	3
Kemény							
Színtelen	3	2	1	0	1	2	3
Színes							
Hideg	3	2	1	0	1	2	3
Meleg							
Könnyű	3	2	1	0	1	2	3
Nehéz							

Soronként egy számot kellett bekarikáznia a vizsgálati személyeknek.

#### Szervezőképesség

A szervezőképesség súlyát a pedagógus munkájában több kutató is kiemelten hangsúlyozta már (Kuzmina, 1963; Ungárné, 1978; Sallai, 1996; Balogh, 1996). Az óvodapedagógus esetében is nélkülözhetetlen e képesség alkalmazása. A nagyszámú és sok szempontból heterogén összetételű óvodai

csoportok komoly szervezőmunkát igényelnek a pedagógustól a foglalkozás menetének megszervezésében, a foglalkozás helyének kialakításában, az eszközök elkészítésében, a nyugodt légkör megteremtésében, a gyerekek aktivizálásában, az idővel való gazdálkodásban.

Az óvodapedagógusi munkakör értelmezésében a szervezőképességet elsősorban a mentális képességstruktúra részeként ragadhatjuk meg, hisz megosztott figyelemre, problémaérzékenységre, az összefüggések átlátására, és az idővel való helyes gazdálkodásra van szükség többek között. A munkalélektanban használatos szervezőképesség teszt egy változata, a G-SZ teszt lehet leginkább alkalmas arra, hogy az óvodapedagógus-jelöltek ilyen aspektusú szervezőképességét mérni tudjuk (forrás: Richter Rt. Munkalélektani Laboratórium). A G-SZ teszt során a vizsgálati személyeknek meg kell terveznie a felsorolt feladatok optimális sorrendjét a megadott feltételek és a rendelkezésre álló idő betartásával. Ehhez egy úthálózatot és a középületek helyrajzát tartalmazó tesztlap szükségeltetik, amelyen fel vannak tüntetve a végrehajtandó feladatok is a megadott feltételekkel. E módszer az idővel való gazdálkodást, a több szempont egyidejű figyelemmel követését, a logikai gondolkodást, a feladatok célszerű csoportosítását méri. Így a szervezőképesség, mint mentális képesség letisztult formában értelmezhető és mérhető. Ezzel a módszerrel mérni lehet, hogy a szervezőképesség, mint mentális képesség, miként alakul a főiskolai képzés során.

#### Nevelési stílus

Az Ungárné Komoly Judit által alkalmazott, tanító jelöltek alkalmasságának mérésére szolgáló módszert választottam a nevelési stílus meghatározásához (Ungárné, 1978). A szerző által alkalmazott 8 konfliktusos nevelési szituációt óvodai helyzetekre ültettem át, gondosan ügyelve arra, hogy a helyzetek ugyanazt a problémát tartalmazzák. 5 választípus volt megfigyelhető:

1. Az agresszív válaszok azok voltak, amelyek fenyegetettséget, a gyermeki méltóság megsértését hordozták magukban, pl. „Majd megmondalak a szüleidnek!”
2. A restriktív válaszok közé azok a válaszok tartoztak, amelyek utasítást, tiltást fejeztek ki, valamilyen szabály erősítésére, kiépítésére irányultak. Megoldást jelentett a helyzetre, de nem oldta a helyzet feszültségét. A gyermek ugyanakkor nem sérül, hisz a helyzetre irányult a pedagógus reakciója: „Gyere ki az asztal alól és ebédelj úgy, ahogy illik!”, „Nem szabad a kerítésre mászni, mert akkor leesel!”, „Tessék eltenni a kártyákat!” stb.
3. Kooperatív megoldásnak számítottak azok a válaszok, amelyek során a pedagógusjelölt kifejezésre juttatta, hogy megértette a gyermek érzéseit, s a gyermek érzéseinek figyelembe vételével kereste a megoldást. Tehát azonosulás, ezzel feszültségoldás és helyzethez illeszkedő megoldás jellemzi

a kooperatív válaszokat: „Ne dobáld a homokot, hanem gyere, építsünk együtt egy szép várat!”, „Nézzessük meg közösen Marika játékait, aztán Marika kiviszi a jeléhez őket, mi pedig játszunk egy jót!”

4. Inerciás válasznak minősültek a tehetetlenséget kifejező válaszok, pl. „Most szomorú vagyok!”

5. Az indifferens válaszok közé azok a megoldások kerültek, amelyek a helyzet megoldása és a gyermek érzelmei szempontjából is inadekvátak. Ahol nem is akarta megérteni a gyermek érzelmeit a pedagógusjelölt, hanem csak egy sematikus választ adott: „Eredj, játssz valami mást!”

A pedagógusjelöltek nevelési stílusát a választípusok arányai tükrözték.

#### Kreativitás

Az óvodapedagógus-jelöltek kreativitásának mérése esetében a pedagógusjelöltek azon személyiségjellemzőit állítottam vizsgálataim középpontjába, melyek úgy mond felelősek a kreativitás képességéért. Úgy gondolom az óvodapedagógusi pálya sikeres betöltésében nagyobb szerepet játszanak a pedagógus személyisége által determinált kreatív megnyilvánulások, mint a különböző helyzetek kreativitást hívó ereje. Vélhetően azért lehet ez így, mert az óvoda kötetlen tevékenységrendszere lépten-nyomon kreativitásra ösztönző helyzetet jelent. Ennél fogva tehát csak a pedagógus személyiségén, beállítódásán múlik, hogy mennyire él a lehetőségekkel. Vizsgálataim célja tehát nem a különböző feladathelyzetekkel hívható divergens gondolkodás mérése, hanem az óvodapedagógus-jelöltek kreativitásért felelős személyiségjellemzőinek mérése különféle tevékenységekre jellemző viselkedéses megnyilvánulások alapján. Ennek mérésére az önbecslő skálák tűnnek a legalkalmasabbnak. Így esett választásom a Tóth László által kidolgozott Tóth-féle Kreativitást Becslő Skálának (TKBS) a kísérleti verziójára.

A TKBS elsősorban a középiskolás és idősebb diákok kreatív jellemzőinek megállapítására szolgál, tehát alkalmas főiskolás hallgatók vizsgálatára. (Tóth, megjelenés alatt). A TKBS egy 72 állítást tartalmazó önjellemző skála. A 72 állítás a személyiség 12 kreatív jellemzőjét reprezentálja. Tóth a kreativitást meghatározó személyiségjellemzőket a szakirodalmi leírások gyakorisága és megalapozottsága, illetve a kreativitáskutatók kutatásainak eredményei alapján választotta ki, tehát mindegyik személyiségjellemző bizonyítottan felelős a kreativitásért. A személyiség 12 kreatív jellemzője a TKBS-ben:

Nonkonformitás	Dominancia	Komplexitás preferencia
Kíváncsiság (érdeklődés)	Kockázatvállalás	Energikusság
Gondolkodásbeli önállóság	Eredetiség, ötletesség	ürelmetlenség
Kitartás	Önérvényesítés	Játékosság (humorérzék)



### Empátia

A pedagógushivatásban, de minden olyan pályán, ahol emberekkel kell bánni, ahol embereket kell befolyásolni és ösztönözni, fontos képességként jut szerephez az empátia. A jól működő emberi kapcsolatok alapjának, az együttműködés feltételének tekinthető a „beleérző” képesség. A nevelő-gyermek kapcsolatnak pedig nélkülözhetetlen eleme, hogy a nevelő érzelmi szinten és a megértés szintjén is ráhangolódjon neveltjei lelki állapotára, ezzel teremtve meg a lehetőséget a nevelési és oktatási célok optimális megvalósítására.

Az empátia mérésének egyik módja, amikor nem a mások megfigyelése során keletkező érzelmeket kutatjuk, hanem az egyéneket saját érzelmi állapotukról számoltatjuk be bizonyos élethelyzetekre vonatkozóan. Ennek mérésére kitűnően alkalmazható a Deutsch-Madle-féle empátiát mérő önbecslő skála (Buda, 1978), melyet az empátiás tendencia mérésére tartanak alkalmasnak. A vizsgálati személynek 33, empátiás hajlamra utaló vagy éppen annak hiányát jelölő állításról kell eldöntenie, mennyire ért egyet azzal. Az állításokra adott válaszok összegzéséből megtudhatjuk, hogy a vizsgált személy milyen mértékben rendelkezik az empátia hajlamával, vagyis, hogy a személyiségében az empátia milyen szerepet tölt be.

### Az eredmények rövid ismertetése

#### Pályaorientáció

A hallgatók pályaorientációja erős, több mint 90 %-uk ki szeretné próbálni magát ezen a pályán. A szemantikus differenciálással mért értékelő viszonyulás is abszolút értelemben véve igen magas, közel 6-os fokozatú a hétfokú skálán az értékelő viszonyulás átlagértéke.

A képzés tehát megfelelően formálja a hallgatók pályaorientációját. De gondolkodnunk kell azon, hogy a képzésbe az elhelyezkedési nehézségek miatt asszertív technikák tanítását nem lenne-e ildomos beépíteni. Úgy gondolom, hogy a pályaválasztás kérdésköre egyre inkább kitolódik a felsőoktatásban lévő hallgatók körére is.

#### Szervezőképesség

A harmadik év végén figyelhető meg erőteljesen a szervezőképesség fejlődése. Vélhetően a hathetes szakmai gyakorlat és a szakdolgozat elkészítése játszik ebben szerepet.

Az első két évben nem szignifikáns a szervezőképesség fejlődése, Valószínűleg szerepet kap ebben az alacsonyabb óraszámú, aktív részvétellel járó óvodai gyakorlat, melyre jellemző az „inkubátor”-helyzet. Ez azt jelenti, hogy egy gyermekcsoporttal előre megtervezett és előkészített program szerint csak egy témában foglalkozik a hallgató, tehát nincs szükség disztributív figyelemre, differenciálásra, spontán helyzetek kiaknázására.

Maga a helyzet nem életszerű, hisz mindaz, amit most tanul, az a gyakorló pedagógusnak rutin feladat. A praktizáló pedagógus számára a különböző pedagógusi feladatok együttes teljesítése jelenti a nagy kihívást, amely már komolyan hívja a szervezőképességet. Természetesen a tanulás időszakában az „inkubátor”-helyzet a megfelelő, de kívánatos lenne a komplex feladatok végrehajtására jobban felkészíteni a hallgatókat.

Összegzőképpen azt mondhatjuk, hogy hangsúlyozottabb szerepet kell kapnia a szakmai gyakorlatnak a képzésben, valamint több komplexebb feladat adását kellene kezdeményezni a képzés első két évében.

#### Nevelési stílus

A konfliktusos nevelési helyzetek megoldásaiban mutatkozó nevelési stílusokról összességében elmondhatjuk, hogy a nappali tagozatos képzésben, elsősorban az óvodai gyakorlatnak köszönhetően jelentős elmozdulás figyelhető meg a kooperatív stílus irányába, és jelentősen csökkennek a szigort tükröző restriktív válaszok. Ugyanez igaz a levelezős hallgatókra is, bár az ő esetükben az a tény, hogy ha rendelkeznek komoly nevelési gyakorlattal, akkor e tapasztalás jobban meghatározza a kedvező nevelési stílus kialakulását, mint a képzés. Az interakciós elemzés kimutatta, hogy a képzés és a nevelési gyakorlat együttesen fejleszti a leghatékonyabban a kívánatos nevelési stílus kialakulását. Az ebből levonható konklúzió, hogy növelni kell a képzésben az óvodai gyakorlatot, valamint azokat a tréningeket, szemináriumokat, melyek fejlesztőleg hatnak a nevelési helyzetek hatékony kezelési módjainak elsajátítására.

#### Kreativitás és empátia

Sem a kreativitás sem az empátia nem mutat szignifikáns elmozdulást a főiskolai évek alatt. Ez talán érthető is abból a szempontból, hogy a kreditrendszer bevezetésével, és a nyelvvizsga kötelezettséggel megsokszorozódtak a képzési követelmények az utóbbi években. A túlzott elvárások, a perfekcionizmus, a stressz nem kedvez egyik képesség kibontakozásának sem.

Összességében tehát elmondhatjuk a kreativitás és az empátia kapcsán, hogy a képzésben növelni kell a kreativitást és empátiát fejlesztő tréningeket, illetve az óvodai gyakorlatot kell megreformálni olyképpen, hogy a perfekcionizmus háttérbe kerüljön, s megvalósuljon a gyermekekkel való önfelédtt együtt lét. Ugyanakkor korrelációs méréssel kiderült azt is, hogy a kooperatív nevelési stílust megvalósító hallgatók fontos eszköze az empátia és a kreativitás. Az empátia és a kreativitás fejlesztése tehát azért lehet fontos célja a képzésnek, mert ezzel együtt a konfliktusos nevelési helyzetek megoldásai is hatékonyabbá válnak. Ha megfordítjuk ezt a viszonyt, akkor pedig azt is kijelenthetjük, hogy a nevelési helyzetek hatékony megoldásainak fejlesztése elősegítheti az empátia és a kreativitás fejlesztését is.

### Összegzés

Vizsgálataim rövid summázataként kijelenthető, hogy a pedagógiai képességek hatékonyabb fejlesztésére van szükség az óvodapedagógusképzésben. Ennek érdekében a hallgatói aktivitással járó óvodai gyakorlat óraszámát jelentősen növelni kellene, s ugyanakkor csökkenteni szükséges a gyakorlathoz rendelt elvárásokat, a perfekcionizmust. A szakmai képességeket fejlesztő, konfliktuskezelő tréningekre, esetmegbeszélő csoportokra is nagyobb óraszámra lenne szükség.

Sajnos az utóbbi évek tendenciája, hogy megnövekedtek a képesítési követelmények, s ez nem kedvez pedagógiai képességek hatékony kibontakoztatásának.

### **Felhasznált irodalom:**

BALOGH LÁSZLÓ – TÓTH LÁSZLÓ (szerk.) (1996): *Pszichológia a tanárképzésben*. KLTE Pedagógiai-pszichológiai Tanszék, Debrecen.

BUDA BÉLA (1978): *Az empátia – A beleélés lélektana*. Gondolat. Budapest.

KÖVÉR SÁNDORNÉ (1996): Óvóképzésünk múltjának néhány mának szóló tanulsága. In: Varga Gyula (szerk.): „...Amit a tükör önmaga teremt” Hajdúböszörmény, 4-16. o.

KUZMINA, N. V. (1963): *A pedagógiai képességek kialakulása*. Tankönyvkiadó, Budapest

RÉTHY ENDRÉNÉ (2001): Motivációs elképzelések. In: GOLNHOFER ERZSÉBET – NAHALKA ISTVÁN (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó 177-202. o.

SALLAI ÉVA (1996): *Tanulható-e a pedagógusmesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó. Veszprém.

UNGÁRNÉ KOMOLY JUDIT (1978): *A tanító személyiségének pedagógiai-pszichológiai vizsgálata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

**SZABADIDŐ DISKURZUSOK A XXI. SZÁZAD ELEJÉN<sup>1</sup>**

Néhány személyes, de nem személyeskedő szót az előadás elejére a konferencia jellegéhez illően. Az első évfolyamok népművelés szakosai közé tartozom, Durkó tanár úr különös gonddal vett körül bennünket és a képzés egészét. Ez utóbbit sok kritika érheti utólag, és természetesen, hogy radikálisan meg kellett újulnia mára, de nem vitatható, hogy – tantárgystruktúrájának köszönhetően /1/ - sokoldalúan művelt emberként végezhattunk, és ki-ki elmélyülhetett később valamilyen speciális terület tudásanyagában. /Szakértelmiségi képzésként indult ezen a területen, de igazi értelmiségi képzés volt. Ez az összetételnek, sok nem magas kulturális tőkével érkező hallgató számára jó volt, vagy a tágabb érdeklődési körrel rendelkezők számára. Nem a diplomára hajtottunk. Érdekes és korszerű tárgyaink voltak, színháztörténetől kezdve a szociológiáig. Mi voltunk az első évfolyamok és az első szak, ahol szociológiát is oktattak. Az én véleményem szerint ma is nélkülözhetetlen alap a kultúrával foglalkozók számára. A PhD-dolgozatok támválasztásai is ezt mutatják./

Mottó:

*„ A munka régi világa és annak letisztult szerkezeti egységei – képzés, munka és szabadidő, nyugalom – a többség számára már csak emlék, de az emlék visszhangja még nem ült el.” /R.Dahrendorf/*

A 60-as években – még egyetemistaként – fordult figyelmem a szabadidő problémája felé. A választásom sikeresnek mondható, mert mint cikkem végén újra megfogalmazom, korunk alapszavai között ott van, és ott kell lennie a szabadidőnek is. Nem véletlen volt ez az orientálódás, hiszen a 60-as évek a szabadidő-kutatás, illetve a szabadidő fétise jegyében teltek, bár ma már tudjuk, lehetőségeit akkoriban túlzott optimizmussal kezelték, de ráérezett ez a korszak a megváltozott világ s benne a szabadidő jelentőségére. Ez akkor is igaz, ha ma még mindig a munka és a /bér/munkatársadalom válsága a probléma, és a szabadidő-társadalom víziója „ még vagy már”, de távoli, utópisztikus dolognak tűnik. G. Friedmann már igen korán, az 50-es években megfogalmazta a munkaszociológia, még inkább a szabadidőszociológia számára igen fontos megállapítását, nevezetesen, hogy a két fogalom és valóságtartalmuk nem választható el egymástól. Mára már bizonyos, hogy egymásra vannak definiálva, ha a viszonyuk változó is. A mai válságmegoldásokban erről nem jó elfelejkezni, mert továbbra is a bérmunkatársadalom foglyai maradunk a megoldások keresésében.

---

<sup>1</sup> Másodközlés, első megjelenés: SZÍN 11/5. 2006. októberi szám

A munkatársadalom válságára reagálva a társadalomtudományokban felvetettek néhány alternatív paradigmát. Az alternatív modellek a régi munkaparadigmát hivatottak felváltani.

A 90-es években írt cikkeimben /Kiss G. 1994/ tárgyalt, felvetett modellek /megújított munkaparadigma, az információs társadalom modellje, tevékenységtársadalom, a szabadidő-civilizáció / esélyeinek utólagos, mai felülvizsgálata, kritikai szemlélete alapján, prioritást élvez a módosuló, megújuló munkaparadigma, de esélyt ad a tevékenységtársadalomnak /Dahrendorf/, vagy más elnevezéssel a multiaktivitás /A.Gorz 2000/ társadalmának is, az információs társadalom modellje beolvad a hálózati társadalom által formált munkavilágának perspektívájába, azaz a munkaparadigmát módosítja. A a szabadidő civilizáció modellje továbbra is a legutópisztikusabb marad, inkább csak a tevékenységtársadalom tendenciáját erősíti, színezi. Ma inkább a /bér/munkatársadalom meghosszabbítása a cél, válságának megoldása, lásd az atípusú munkák népszerűsítését, a beléjük vetett bizalmat, vagy a szolgáltató társadalom elhúzódó mítoszt.

Így a hagyományos felfogás, amely a szabadidő kérdését összekapcsolta a társadalmi idő felosztásának és a munkavilágának kérdéseivel, még sokáig, a növekvő idejű és jelentőségű szabadidő esetén is fennmarad, hiszen a /bér/munka továbbra is fontos szerepet játszik az emberek életében, illetve a munkaidő, a pénzkereső tevékenység és a háztartási-családi időráfordítás mennyisége és minősége az, ami a szabadidő mennyiségét és minőségét, e tevékenységek viszonyát alapvetően befolyásolják, bár erősödik önértéke és individuális meghatározottsága, felhasználásának szabadságfoka. Nő a szabadidő aktív felhasználása és kihasználása, formái és területei, a kereslet iránta és kielégítésére, sőt fokozására egyre bővül a szabadidőipar kínálata, szolgáltatása.

A szabadidő keresletet kedvezően befolyásolja bővülő ideje, a növekvő bér, az emelkedő iskolázottság által formált igényszint és nem utolsósorban a szabadidő szimbolikus jelentősége. A szabadidő presztízse nem egyedül mennyiségi minősége által emelkedik, de növekvő szimbolikus jelentősége révén is, mert mint mindig, ma is reprezentálja az emberi egzisztencia privilegizált, kivételes jelentőségű idejét. Nemcsak a szabadidő/munkaidő arányának radikális módosulása történik, de erősödik a szimbiózis tendenciája is, egyre inkább áthatják egymást mind a társadalmilag rendelkezésre álló idő felhasználásában, mind az egyén életidejének formálásában. /Acker, J. 1988/ A megváltozott világ rákényszeríti a kutatókat is, hogy a szabadidő vizsgálat új dimenzióit keresse, mert:

újraelosztása történik a társadalmilag rendelkezésre álló időnek a szabadidő javára, amelynek dinamikája visszafordíthatatlanul továbbnöveli a szabadidő értékét a társadalomban,

fokozódik a szabadidő gazdaságélénkítő szerepe a tercier szektorban / lásd a szabadidőipar, a szórakoztatóipar, a turizmusipar súlyát stb./,

erősödik bizonyos szabadidőformák szerepe a közösségi életben, a közösségek formálódásában / pl. jótékonykodás, vallási élet, önkéntes munkára fordított idő/,

a szabadidős tevékenységek megjelennek az állami, a piaci, a non-profit és az informális-voluntáris szférák területén is,

a modern szabadidő nemcsak individualizálódik, de bizonyos értelemben institucionalizálódik is, állami /kormányzati/, önkormányzati politikák és intézmények feladataiként jelenik meg a társadalmi idő felosztása és elosztása / pl. nyugdíjkorhatár, a képzési idő, az éves szabadság stb. megállapítása/, a közösségi szabadidő szervezése / pl. sport-, kulturális- és turisztikai feladatok ellátása/,

megjelenik a globalizáció vonatkozásában is a szabadidő kérdése. A modern szabadidő jellemzője általánossá válása és univerzalizálódása. Minden társadalmi csoportra kiterjednek régi /pl. utazás, televíziózás/, vagy természetesen lassabban, új formái /pl. az internethasználat, a shoppingolás stb./, megőrizve a tradicionális egyenlőtlenségeket / régiók, kultúrák, országok, nők-férfiak, életkor- és státuszcsoporthoz/, vagy éppen új egyenlőtlenségeket létrehozva, lásd a „digitális szakadék” növekedését.

Megfigyelve a legújabb szabadidő-kutatásokat három, egymással is összefüggő témakör kerül előtérbe. Mindhárom témakörben a társadalmi egyenlőtlenség, kirekesztettség, diszkrimináció kérdései erőteljesen jelen vannak, jelezve és erősítve, hogy napjaink problémái között előkelő helyet foglal el a társadalmi kirekesztettség több dimenziós jelensége. A leggyakrabban hangsúlyozott és tárgyalt – egymással erős korrelációt mutató - négy dimenzió : a kirekesztettség a munka/termelés, a fogyasztás, a politikai aktivitás és a társadalmi részvétel lehetőségeiből. A kirekesztettség komplex megközelítéséből nem hiányozhat a társadalmi-kulturális-szabadidős aktivitásokból történő kirekesztettség. A szabadidőre vonatkozóan is használhatók R.Castel „társadalmi betagozódás zónái”: az integráció, a sebezhetőség, a kirekesztettség és a kiilleszkedés zónái. / R.Castel 1998, 376. /

Az Európa Unió tagállamainak közös törekvése a társadalmi kirekesztettség elleni küzdelem, bizonyos erőforrásokból, szolgáltatásokból, jogokból / lásd a szabadidőhöz való jogot/ történő kirekesztés megakadályozása, a veszélyeztetettek segítése. Megfogalmazott célkitűzés, hogy a kirekesztéssel fenyegetett emberek számára olyan szolgáltatásokat és intézkedéseket

fejlesszenek ki, amelyek lehetővé teszik számukra a legkülönbözőbb közösségi és magán szolgáltatásokhoz – beleértve a kultúrát, oktatást, sportot és szabadidőt – való hatékony hozzáférést.

Ennek a hatékony és az esélyegyenlőséget hordozó tendenciának a sérülését jelzi néhány kutatási irány, vizsgálódás. Ilyen új megközelítéseket képviselnek: a „deviáns szabadidő-eltöltéssel” foglalkozó tanulmányok, elsősorban a kirekesztett-kiilleszkedett fiatalok problémáira koncentrálnak, az „öszülő társadalom” szabadidő kérdéseinek tárgyalása, az életkori diszkrimináció megszüntetésének lehetőségét felvetve, a feminista szabadidő-kutatások, a szabadidővel való rendelkezés sajátos esélyegyenlőtlenségének és e speciális esélyegyenlőségért folytatott küzdelemnek bemutatása.

A szabadidő kutatást nem lehet a sok szabadidővel rendelkezők, a „minőségi fogyasztók”

szabadidőszokásainak vagy hiányának kritikájára szűkíteni. A régi szakemberek inkább a szabadidő-befektetés pozitív oldalát hangsúlyozták, és elhanyagolták a szabadidő-használat negatív formáit, jelenségeit, hatásait, kivéve talán a televíziózás káros követelményeinek, illetve a média és az erőszak viszonyának tárgyalását. Újabban a „romboló időre” nagyobb figyelmet fordítanak. E kutatások bázisa a teljes foglalkoztatást feladó társadalmi átalakulás és annak negatív társadalmi költségei, a magas /fiatalkorú/munkanélküliség, egyenlőtlenség, kirekesztődés, az anomikus társadalom értékválsága, szabályok fellazulása, új szocializációs formák / O.Galland 2004/ és illegitim életstílusok terjedése / drogfogyasztás, bűnözés, galeriképződés/, a „szórakozás etikájának” általános, tartós „életetikává” válása, elsősorban a fiatalok körében. Probléma a kényszer szabadidő, az alulszocializáltság a rendelkezésre álló szabadidő kreatív, feltöltő-fejlesztő kihasználására. Az individualizált posztmodern családban a szocializáció komplex folyamatát kevésbé befolyásolja a családonbelüli hatás, ellenkezőleg, erősödik a családon kívüli kapcsolatok / kortárs csoportok/ és intézmények / média, pláza/ - gyakran negatív – hatása. Már igen korán , a kamaszkorban kialakul a fiatalok saját kultúrája, megkülönböztetve a felnőttekétől. Elismerésük „lármás követelése, a „stílus látványos formái”, a felnőtt kultúra, a felnőtt társadalom domináns formáira adott saját válaszukat jelentik a rizikó- és élménytársadalomban. Az izgalom, a kaland hajszolása, képességeik határainak kipróbálása kockázat kereső magatartásukkal, a „szórakozás etikájának” követése növeli az ifjúság veszélyeztetettségét. A veszélyeztetettség különösen növekszik a „kettészakadt társadalom kettészakadt ifjúságának” legalább három területen – a képzés, a szabadidő és a munka területén – kiilleszkedett „vesztes” fiataljai körében. Nő a fiatalok „üres ideje”, romboló jellegű felhasználása és

élménykeresése, a fiatalok szenvedélybetegségei, kockázat kereső életstílusuk, deviáns magatartásai és szubkultúrái. / Rácz J. 2002/ Megfigyelhető a problémák és megoldási stratégiák kriminalizálása, medikalizálása, pszichiatrizálása, a represszív kontroll manifeszt vagy látens stratégiáinak kialakulása. Ez a kirekesztődés különböző típusának növekedését eredményezi, a kirekesztettek, a marginalizáltak fölösleges idővel, negatív szabadsággal, -szenvedéllyel, és –identitással, agresszív reakciókkal rendelkeznek. R.Castel szerint a jövő válságát egy olyan társadalom esélye is jelzi, „ahol az aggasztánok jobban bíznak a jövőben, mint a fiatalok”. / Castel,R. 1998. 403/

Az uniós szabadidő-politika nem elkülönülten irányul a sebezhető fiatalokra, hanem túl a fiatalokon, mindenki számára szükségesnek tartja, hogy egy magas színvonalat biztosítsanak a szabadidő-hozzáférésben, s ezáltal tegyenek „a sebezhetőség ellen a nagy kockázatú csoportokon belül”. /Azzopardi 2004. 239/ Nagyobb figyelmet kell fordítani olyan „speciális társadalmi csoportok” /pl. munkanélküliek, hajléktalanok, külvárosiak, lakótelepek, bevándorlók, fogyatékosok, megváltozott képességű csoportok stb. / szabadidős aktivitására, akik ebben a tekintetben is szintén vagy már kirekesztettek vagy könnyen a kirekesztettség állapotába kerülhetnek.

Míg a fiatalokkal kapcsolatban inkább a deviáns szabadidő-eltöltés foglalkoztatja a kutatókat, az idősök vonatkozásában pozitívabb tartalmú paradigmaváltásról beszélhetünk. Napjaink megváltozott társadalmi-kulturális klímájában az idős korosztály számára a szabadidő felhasználásának is új normatív alapjai jelennek meg: autonómia, önszerveződés, gyámkodás alóli felszabadulás, aktívabb, kezdeményezőbb szerepvállalás, új iránti nyitottság stb. A szabadidő szociológiájában az időskorúakkal kapcsolatos új szemlélet legfőbb jegye a differenciáltabb kezelése az időskorú népességnek több vonatkozásban is: kor /20-30 év belső tagozódása/, egészségi állapot, családi helyzet, anyagi helyzet, életstílus, jövőre vonatkozó elképzelések, kulturális preferenciák stb. alapján. Az időskor társadalompolitikájának az eltérő öregedés felé kell fordulnia, és magában kell foglalnia egy gazdag és változatos lehetőségstruktúrát, amely biztosítja, hogy az egyének szuverén módon formálhassák életüket, szabadidejüket. / Czigler I. 2000 /

Az időskori szabadidő kutatásának „számot kell vetnie” új, eben az életszakaszban eddig nem preferált tevékenységi formák megjelenésével, és jelentőségének növekedésével. A szabadidő-használat szempontjából lényeges, hogy erősödik a „felnőttkora jellemző” tevékenységek további fenntartása a nyugdíjas években is, a „kvázi professzionális” feladatok elismertetése, a „korhatár nélküli munkához” való jog képviselése és „korspecifikus” atípusú formáinak feltárása, az élet hosszigan tartó tanulás, a formális és informális képzésben való részvétel komolyan vevése, feladatok



találása túl a családi kötelekeken és a jótékonyági intézményeken. Ez lényeges változás, mert hagyományosan az öregkor azonosult a nyugdíjakkal, azaz a munkából való kiilleszkedéssel, a professzionális élet végével, megterhelve az öregkor hátrányaival, és azonosul a passzív pihenéssel, illetve a korlátozott tevékenységekkel. Ha az öregkor, a nyugdíjaskor – az aktív öregség szakaszában – nem feltétlenül jelenti a munka világából való kiilleszkedést, akkor a munka és a szabadidős tevékenységek szimbiózisa fog erősödni. Ez új alternatíváját is jelenti a „teljes szabadidő” vagy a „teljes munkaidő” közötti választásnak, két olyan elszegényítően homogén állapot közti választásnak, amelyeket rigid – nagy egyenlőtlenséget létrehozó – nyugdíjkorhatár választ el, nagyobb kiegyensúlyozottságot hoz az életszakaszok között, és nagyobb figyelem esik az élet végére is. A nyugdíjas évek ilyen értelmezése megszabadít az öregkor „kárpotló szabadidővel” jellemzett felfogásától. Az „aktív öregség a hosszú életű társadalomban” elnevezésű szcenárióban módosul a szabadidőnek és a munkaidőnek elosztása és kapcsolódása. A lineáris karrier és a teljes idejű foglalkoztatás vége, a kialakuló és egyre fontosabbá váló időskori – korbarát – munkaerőpiac a sokféle vagy szimbiotikus aktivitást biztosító-megengedő szabadidővel kapcsolható össze. Ezért is a XXI. század kérdése már nem a munkaidő, de a társadalmi idő kérdése, és ebben helyezhető el a szabadidő kérdése is.

A harmadik irányzatot a feminista indíttatású szabadidő-teóriák képezik. A feminizmus kulturális elfogadottsága, konszolidációja a hetvenes-nyolcvanas években történik, ekkor nyerik el a feminista elméletek legitimációjukat. A feminizmust úgy értelmezik, mint a nők politikai, társadalmi, kulturális egyenlőségéért, egyenjogúságáért folytatott küzdelmet, a tudományos kutatás területén pedig egy olyan látószög, perspektíva érvényesítésért, amelyben feltárul a történelem során a nőket ért hátrány, a diszkrimináció. A feminizmus feltárja a „női tapasztalat” fényében a nők / és vele együtt a férfiak/ speciális társadalmi helyzetét, elsősorban egyenlőtlenségi viszonyait, a megváltoztatás céljából. / Acker, J. 1998, Henderson K.A - Bialeschki 1993 / A társadalmi egyenlőtlenség megjelenése a szabadidő birtoklásában, struktúrájában, használatában régi vizsgálati terület a szociológiában. Az időmérleg vizsgálatok adatai / Falussy Béla 2004/ mutatják a feminista felvetések jogosságát, a rendelkezésre álló idő egyenlőtlen elosztást, az időhasználatban jelentkező nemi aszimmetriát, és talán – ha lassan is - a kedvezőbb elmozdulást.

A felvetett kutatási témakörök a mai társadalmak legégetőbb problémáihoz kapcsolódnak, úgy tűnik tehát, korunk alapszavai között ott van, és ott kell lennie a szabadidőnek is.

***Felhasznált irodalom:***

1. Acker, J./1988/: The Future of Gender and Organizations:Connections and Boundaries.Gender, Work and Organisation, 5, 4.
2. Azzopardi, A. / 2004/: Szabadidő és kockázati tényezők és sebezhetőséghez vezető utak. In: Gábor Kálmán: Ifjúsági korszakváltás. Ifjúság az új évezredben, Szeged.
3. Castel, R. /1998/: A szociális kérdés alakváltozásai. M.Weber – Wesley Alapítvány.
4. Cziegler István /2000/: Túl a fiatalságon. Akadémiai Kiadó.
5. Dahrendorf, R. /1983/: Die Chancen der Kriese. Über der Zukunft des Lieberalismus. Stuttgart, Deutsche Verlag.
6. Falussy Béla /2004/: Az időfelhasználás metszetei. Új Mandátum Kiadó.
7. Friedmann,G. /1971/: A szabadidő és a munka kielégületlensége. In: A francia szociológia. Közgazasági és Jogi Könyvkiadó,Bp.
8. Galland, O. / 2004/: Sociologie de la jeunesse, Armand Collin.
9. Gorz, A. /2000/: Arbeit zwieschen Miesere und Utopie. Frankfurt a. Main. Suhrkamp.
10. Henderson K. A.- Bialeschki,M. D /1988/: Leisure Reserarch and the Social Structure of feminisme, Leisure and Society, No 15.
11. Kiss Gabriella /1994/: Munka és szabadidő. Szociológiai Szemle, 3. 65-81.
12. Rácz József /2002/: Devianciák.Új Mandátum Kiadó, Bp.

## **RÁDIÓISKOLA A MAGYAR RÁDIÓBA 1946 - 1949 KÖZÖTT**

A Rádióhallgatók Lexikona 1944-es kiadásában<sup>1</sup> a "rádióiskola" - szócikk alatt az olvasható, hogy az "a műsorszóró rádió útján dolgozó oktató intézmény", amely az iskolában beállított készülékek - hangszórók útján segítséget ad a tanulóknak és a tanároknak ahhoz, hogy a tananyagot feldolgozzák. Eredményes munkájuknak előfeltétele, hogy az adások a tanmenethez illeszkedjenek. Hatásos alkalmazása elsősorban a zene, a idegen nyelvek oktatása terén lehetséges, de az ismeretterjesztés egészében is eredményhez vezet. Angliában és az Egyesült Államokban már akkor elterjedt oktatási forma volt, Magyarországon 1943 szeptemberében kezdték meg az első ún. "tanításpótló előadásokat", amelyeket még nem tekinthetünk igazi "rádióiskolának". Ehhez kapcsolódott a Magyar Rádióban, a Vallás és Köznevelési Minisztérium irányításával szerkesztett közművelődési előadássorozat is, amelynek célja az "iskolán kívüli" népoktatás kiterjesztése volt a "Rádió szabadegyeteme" c. előadássorozat keretében.

A Rádióiskola hazai megteremtésének egyik legerőteljesebb propagátora a néprajztudós Ortutay Gyula volt, aki 1935-ben lépett be a Magyar Rádióba és az ismeretterjesztő adások sorát szorgalmazta. 1945-től 47-ig, mint a Magyar Központi Híradó Rt elnöke az angol rádiózást tekintette követendő példának, az iskolarádiók elterjesztésének kérdésében is. Elképzelése a falusi iskolák rádióval való felszereléséhez kapcsolódott és az egyes rádióadásoknak a tanórákon való felhasználását javasolta. Olyan szisztémában gondolkodott, amely azt feltételezte, hogy a rádióban elhangzó előadások az iskolai oktatás szerves részét képezzék, s amely előadásokat neves professzorok tartanának az ismeretterjesztésnek a tanulók életkorának megfelelő színvonalán. Amikor Ortutay 1945-ben a Magyar Rádió (akkori nevén a Magyar Központi Híradó Rt) elnöke lett, az év december 1-én, a "Magyar Rádió 20 éve" címmel tartott ünnepi beszédében így fogalmazott: "Meg akarjuk valósítani minden iskolában az iskolarádiót, hogy még a legeldugottabb tanyasi és falusi iskolában is a magyar szellem legjobbjai segítsenek művelni, egészen magas szintre emelni ifjúságunkat. Ahol a rádiónk programját a köznevelés terveivel hozzuk összhangba".

<sup>2</sup>Ortutay a rádiós ismeretterjesztést küldetésnek tekintette és úgy vélte: "Ha majd minden iskolában, minden tanteremben rádió lesz, akkor a

---

<sup>1</sup> Rádióhallgatók Lexikona, Bp.1944. (Szerk.: Tiszay Andor és Falk Géza)

<sup>2</sup> Ortutay Gyula: Művelődés és politika (tanulmányok, beszédek, jegyzetek) Hungária Kiadó, Bp. 1949.

legelhanyagoltabb, legszegényebb tanyasi iskolában is segítségére siet a tanítónak minden magyar író, tudós, zenész, a világ minden alkotása, hogy a földrajzi zártságból, a szegényes magárahagyottságból kiemelje a tanítót és növendékeit és végre is az egész falu népét... Az iskolarádió legyen szerves része az iskolapolitikának, művelődéspolitikának.,<sup>1</sup> A magyar iskolarádiózás 1946 januárjában indult meg, az akkori szűkös körülmények között, amikor is az ország rádióval való ellátottsága is igen szegényes volt, alig 300 ezer előfizetővel számoltak, de a vidéki iskolák rádióval való felszerelését a koalíciós kormányzat erőteljesen szorgalmazta. A vidéki iskolások vagy a tanítói lakásokban, vagy a tantermekben hallgathatták az adásokat, heti 4-5 alkalommal, % órás adásidőben. Az előadások a tanítási órákhoz nemigen illeszkedhettek, hiszen egységes tankönyvek és tantervek még nem léteztek, a 8 osztályos általános iskola országosan is még alakulóban volt, de a szerkesztők a magyar történelem, irodalom és a természetrajzi órákhoz kapcsolódva igyekeztek kiegészítő ismereteket adni.

A Rádióiskola c. műsor havi 22 órányi műsoridejét a Rádió akkori u.n. "Aktuális osztályán" szerkesztették, amely tulajdonképpen az intézményen belül az egyik legfontosabb szerkesztőségi műhely volt, s mint elnevezése is érzékeltette az aktuális hírszolgálatához és az aktuálpolitikához kötődött. A Magyar Rádió 1946-ban részvénytársasági formában működött, tulajdonosai a Baloldali Front pártjai és Szakszervezeti Tanács voltak. Ortutay Gyula a Kisgazda Párt képviseletében - és a "népiek" programjával - került a Rádió élére és képviselte azt a kultúrpolitikát, amely a "demokrácia" jelszavával a széles néptömegek kulturális felemelését tűzte ki céljául és ehhez a programhoz kívánta felhasználni a Rádióban és annak Aktuális Osztályán dolgozó munkatársait. Törekvéseihez kiváló partnerre talált Pamlényi Ervinben, aki 1946-47-ben a Rádióiskola programjának egyik összeállítója volt. A történész Pamlényi Ervin 1945-től 50-ig volt a Rádió munkatársa, az Aktuális Osztály, majd az Oktatási Osztály vezetője. A Rádióiskola 1946 nyarára már nyári szabadedgyetemet hirdetett és ennek programját olvasva már tetten lehet érni nyomaiban azt a tendenciát, amely elütött a mintának tekintett angol példától.<sup>2</sup>

Az 1946 februárjában kikiáltott Magyar Köztársaság politikai célja egy demokratikus államrendezkedés kialakítása volt és ehhez minden propagandaeszközt fel kívántak használni. A Rádió az egyik leghatásosabb propagandaeszközként funkcionált és e feladattól nem lett mentes az Iskolarádió – későbbiekben Rádióiskola sem. Míg az angol példa elsődlegesen az oktatást szolgálta, a magyar Rádióiskola az oktatás mellett, a

---

<sup>1</sup> *V.o.*

<sup>2</sup> Magyar Rádió, 1946. július 27.

nevelést ill. az "átnevelést" is szolgálni kívánta. 1946-ban úgy fogalmaztak, hogy a "demokrácia szellemében" kell végrehajtani az átnevelést - később ezt majd "szocialista szellemű átnevelésnek fogják elnevezni.

A korabeli rádióújság, a "Magyar Rádió" 1946. december 20-i száma közli Kiss Andrásnéval, a Pedagógusok Szabad Szervezete Szervezési Osztályvezetőjével való beszélgetést "Iskolarádió-világnézeti újjáépítés" címmel.<sup>1</sup> A tanítónői képesítésű osztályvezető elismerését fejezte ki, hogy az iskolán kívüli népnevelés felismerte a rádiós oktatásban rejlő lehetőségeket, de úgy vélte az iskolarádiónak a felnőttek átnevelésében is szerepet kell játszani.

Mint fentebb utaltam rá, az 1946-os nyári program egyes tematikus előadásain már érződött az a politikai tendencia, amely az új szellemiséget kívánta kialakítani. Az 1946. július 23-i programban a "Demokratikus eszmék a magyar irodalomban" címet olvashatjuk és Kardos Lászlónak: "A politizáló költő a reformkorban" c. előadásának címe is erre a tendenciára utal.<sup>2</sup>

1946. október 1-vel megindult az angol és az orosz nyelv tanítása a Rádióiskola keretében, a műsor irányítója Ronti Dezső nyelvészprofesszor volt. A felolvasók angol és magyar anyanyelvű bemondók voltak. Az angol órákat a British Council segítségével állították össze, az orosz nyelvleckéket a Magyar-Szovjet Művelődési Társasággal együtt dolgozták ki.<sup>3</sup> A nyelvoktatás számára a rádiós oktatás újszerű kísérlet volt, és az értékelők később nem is tartották minden esetben hatásos megoldásnak. A kezdeményezés mindenestre segítségére kívánt lenni az egyre erőteljesebb igénnyel jelentkező orosz nyelvismeretnek. A Szövetséges csapatok jelenléte és a korabeli politikai szituáció alapján pedig természetes volt az angol nyelvismeret propagálása is. (A későbbi évek történés ei aztán az angol nyelvórákat kiiktatták a Rádióiskolából.)

1947 tavaszán megindult a 3 éves újjáépítési terv és Ortutay Gyulát Vallás és Köznevelési Miniszterré nevezték ki. A Magyar Rádió műsorigazgatója Schöpflin Gyula készített vele interjút a rádióújság március 28-i számában,<sup>4</sup> amelyben az új kultuszminiszter úgy fogalmazott "a nevelés és politika egyet jelent." Az a feladat állt előttük, hogy átértékeljék a "soviniszta, szűklátókörű ideológiát" és átalakítsák a "porosz szellemű iskolarendszert": Újjáteremtsék a háború miatt szétesett szakoktatást, és jól képzett szakembergárdát neveljenek ki. Utalt arra az elképzelésére, hogy a Rádióiskolát az angol mintának megfelelően kell kiépíteni, amely "világviszonylatban eredményeket

---

<sup>1</sup> Magyar Rádió, 1946. december 20. 14. o.

<sup>2</sup> Magyar Rádió, 1946. július 27.

<sup>3</sup> Magyar Rádió, 1946. szeptember 27. 38. o.

<sup>4</sup> Magyar Rádió, 1947. március 28. 3. o.

hozott". Ehhez a programhoz kell kapcsolni az iskoláknak a rádiókkal való ellátását is.

A Magyar Rádió megjelentette egy 31 oldalas füzetben a Rádióiskola 1977-es tantervét és programját Ortutay Gyula előszavával és Baráti Dezső egyetemi tanár bevezetőjével. Ortutay úgy fogalmazott, hogy a "Rádió az egész magyar nevelésügy segítségére siet a Rádióiskola tanterv ének közreadásával, és azt a célt kell szolgálnia, hogy az európai magyar műveltség minél teljesebb, minél gazdagabb anyagát eljuttassák az egész magyar néphez." Baráti bevezetőjében azt kérte a nevelőktől, hogy ne tekintsék versenytársnak a Rádióiskolát, hanem olyan eszköznek, amely támogatja munkájukat.<sup>1</sup> A Rádióiskola előadói gárdája neves pedagógusokból, újságírókból, egyetemi tanárokból verbuválódott. Néhány név a rangos névsorból: dr. Bartha Dénes, zeneművészeti főiskolai tanár, Heckenast Gusztáv, gimnáziumi tanár, Keresztury Dezső, az Eötvös Kollégium igazgatója, Kerényi György az énektanítás országos felügyelője, Manga János néprajzkutató, Mérei Ferenc a Fővárosi Gyermeklélektani Intézet igazgatója, Öveges József egyetemi előadó, Schöpflin Aladár író, Lehel György karnagy. A tantervet Pamlényi Ervin történész állította össze, munkatársa Székely Beáta segítségével.<sup>2</sup> A Rádióiskola tanrendjének órái: zene, nyelvtanfolyamok, magyar irodalom, utazások, történelem, természettudományok az ifjúság írói, sport, magyarságismeret-témakörök köré szerveződtek. Az egy-egy témacsoportot korosztályok szerint osztották fel és a tájékoztató füzetben megjelölték, hogy az órákat milyen módszerrel dolgozzák fel, közölték az előadások elhangzásának pontos idejét is. A műsorváltozásokat a Magyar Rádió műsorújságban lehetett megtalálni.

Dr. Faludi János, a Fővárosi Népművelési Központ főigazgatója azt nyilatkozta a Rádióújságnak, hogy "a népművelés legfontosabb segítőtársa a Rádió", amely az "új eszméknek és fogalmaknak a tisztázásában vállal szerepet előadássorozatainak keretében."<sup>3</sup> A hároméves terv megindulása kapcsán a Rádióújság interjúsorozatban szólaltatta meg a korszak kulturális kérdésekkel is foglalkozó jeles személyiségeit, többek között: Andics Erzsébetet, Vas Zoltánt, a rádiós Kolozsvári Grandperre Emilt, Kókai Rezsőt, Cserés Miklóst. A megszólalók sorban kiemelték a rádiónak a kultúra közvetítésben is egyre hangsúlyosabbá váló szerepét, nem mulasztva el az utalást a politikai vonatkozásokra. Ortutay Gyula 1947 augusztusában a 3 éves terv első lépéseire tekintve, sikeresnek ítélte a kezdeteket: a 8 osztályos iskola elterjedését, az egységes tankönyveket, az átképző tanfolyamok

---

<sup>1</sup> Rádióiskola, Bp.(K.n.) 1947.

<sup>2</sup> Rádióiskola, Bp.(K.n.) 1947.

<sup>3</sup> Magyar Rádió, 1947. április 11. 10. o.

létesítését, a kibővült rádióiskolai politikai programot és reményét fejezte ki, hogy „3 éven belül minden iskolában lesz rádió”.<sup>1</sup>

Az elkövetkező évek nagy változásokat eredményeztek a magyar belpolitikai életben és ennek következtében a Magyar Rádió belső életében is. A két munkáspárt egyesülését követően 1948 folyamán, a fordulat évében egyre nyilvánvalóbbá váltak a politikai centralizációs törekvések, a szovjet befolyás erősödése és a szovjet minta követésének kizárólagossága. A Magyar Rádió belső szerkezeti átalakítása is megkezdődött, a különböző osztályok összevonása ill. új osztályok létrehozása történt meg. 1948 augusztusától a Rádió vezetését 9 tagú intézőbizottság vette át és megkezdődött a Rádió állóeszközeinek állami tulajdonba vétele is.

A Rádióiskola műsorait az Oktatási osztály állította össze, és mint korábban a nyári hónapokra is gondoskodtak hallgatóságuk "szórakoztatva neveléséről." A Szabad Nép 1948. május 29-i számában lelkesen számolt be arról, hogy a Rádióiskola nyári műsorán "társadalmi kérdések és szórakoztatás" egyaránt szerepelnek. Nyolc folytatásban közölték Makarencó: Az új ember kovácsa c. művének feldolgozását, 10 beszélgetés hangzott el az emberi társadalom kialakulásáról és fejlődéséről, beszélgetés a kapitalizmus kialakulásáról. Szórakoztató műsorként Erich Kastner: Május 35 c. könyvének feldolgozását adták. Homoki Nagy István: Vadmadárleszen címmel természetrajzi előadást tartott, de állatkerti sétát is bemutattak 4 alkalommal.

Közben folyt a vidéki iskolák rádióval való felszerelése. Elsősorban az ún. telepes rádiókkal, melyeket a villany nélküli falvakban is használni tudtak és a Bp.I. és Bp.II. adókat tudták fogni, ez a Magyar Nap c. újság 1948. december 6-i számában arról számolt be, hogy még az évben 1000 iskolát kívánnak ellátni ilyen típusú készülékekkel. Ugyan ennek alapnak 1949. január 27-i száma már arról írt, hogy kibővítik a Rádióiskola anyagát. Napi kétszeri, 40 perces adásidőben jelentkeztek V-VIII. általános iskolai tananyaggal, párhuzamos tartalommal. Év végén pedig pályaválasztási tanácsadást is adtak a Rádióiskola hallgatóinak.

Érdekes felidézni néhány Rádióiskolai adás programját a Magyar Rádió Műsorfigyelő szolgálatának jelentései alapján. A Műsorfigyelő szolgálat arra volt hivatott, hogy a szerkesztőségek és a rádióvezetés számára jelezze, milyen módon valósulnak meg a szerkesztők elképzelései, figyelték a műsorok színvonalát, értékelték az előadott művek tartalmát, az adások formai megoldásait. A műsorfigyelők heti-kétheti időközönként adták le jelentéseiket a szolgálat csoportvezetőjének, aki ezidőben Vészits Ferenc

---

<sup>1</sup> Magyar Rádió, 1947. augusztus 22.

volt. A Rádióiskola ismeretterjesztő, oktató-nevelő célzatú adásai mellett azonos figyelemmel kísérték a Rádió Szabadegyeteme című adósort, amely sokszor folytatásaként hangzott el a Rádióiskola adásainak.

1948. december 6-án, hétfőn a Bp.1. adón du. 15-kor a Rádióiskola keretében a szovjet alkotmányról hangzott el ismertetés, majd ezt követően Keresztury Dezső előadása a középkori magyar irodalomról és Kerényi György a magyar népzeneről beszélt. S bár már nem a Rádióiskola címmel folytatódott az adás, du. 16-tól "Kalandozások a zenetörténetben" címmel Tamássy Zdenkó hanglemezekkel illusztrált műsora következett a film és a zene kapcsolatáról. 18.45-kor "Petőfi és kora" címen Dienes András előadását hallhatták, 19.05-kor pedig "A falu hangja - élő könyvtár" c. műsor keretében a magyar szabadságharc orosz vértanúiról szóltak.<sup>1</sup>

Mint a felsoroltakból kitűnik, a délutáni műsor összeállításának egésze, a Rádióiskola konkrét adásán túl, az ismeretterjesztést szolgálta. De ez figyelhető meg a későbbiekben is egy-egy délutáni adásidőn belül a rádióműsorok programját áttekintve.

A Rádió műsorfigyelő szolgálata jelentéseiből az egyes előadások színvonalára is következtetni lehet arra vonatkozóan, hogy az adott téma feldolgozása mennyiben felelt meg a hallgatóság színvonalának. Hiszen a Rádióiskola célzott közönsége általában a 10-14-18 éves korosztály volt, a Szabadegyetem adásai pedig a felnőttebb hallgatóság számára készültek. A jelentésírók ezt figyelembe véve is megtették olykor megjegyzéseiket az elhangzottakkal kapcsolatban.

1949. december 7-én 15-kor a Bp.II-ön Rádióiskola keretében Cervantes Don Quijote-ját folytatásos hangjáték formájában dolgozták fel, melyet „jó ifjúsági előadásnak” minősítettek. Gát József szolfézs-tanítását kiválóan értékelték, mely „teljes összhangban van az új iskolai énekkönyvek szellemével.” Az 1948. december 9-i 13-kor kezdődő adás keretében "A hőérzéstől a fok százmilliomod részéig" c. természettudományos előadást "közérthetőnek" tartották, és az azt követő "A virágzó romantika" c. irodalmi téma feldolgozást úgy ítélték meg, hogy "a felnőtteknek is öröm hallgatni." Az aktuális témaként szereplő a MINSZ diákszövetség hangja c. kishangjátékot azonban unalmasnak minősítették. December 10-én 15-kor a Rádióiskola keretében a Bp.I. "Beethoven utolsó korszakáról" szóltak színvonalas zenei válogatással kísérve, majd a "Világirodalmi kalauz" következett. A Bp. II-n 20.30-kor a Rádió Szabadegyeteme "A munkásosztály történelmi szerepéről" szólt, a jelentésírók véleménye szerint

---

<sup>1</sup> Magyar Rádió Rt irattárának archívuma. 97. doboz. A Műsorfigyelő szolgálat jelentései.



"csak alsófokú szeminárium és nem egyetemi szinten."<sup>1</sup> Természetesen ha lassan is, de az egyre inkább politizálódó Rádióiskolának is alkalmazkodnia kellett az aktuális évfordulókhoz, a propaganda finomabb, vagy direkter formáihoz.

1949. január 21-én az előre eltervezett program, Binéth Ágnes: Mit olvassunk? c. könyvajánlása helyett, Lenin halálának évfordulója alkalmából, két Lenin-anekdota feldolgozása hangzott el, majd orosz népzenet közvetítettek. Január 22-én "Megindul a föld" címen, Békés István eseményjátéka hangzott el az októberi forradalom első napjáról. A műsorfigyelő szolgálat jelentései rendre kiemelték, hogy a természettudományos előadások (pl. Öveges József professzoré), vagy a zenei ismeretterjesztés mindenkor színvonalasak, érdekesek és ugyanakkor közérthetőek. Az irodalmi előadásoknál azonban előfordult, hogy nem igazodtak a célzott hallgatóság életkorához. Egyazon műsorblokkon belül szóltak a 6-8 és a 14-15 éves korosztályhoz egyaránt.<sup>2</sup>

1949. február 1-től a Bp. I. és a Bp. II. adó felvette a Kossuth Ráció ill. a Petőfi Rádió nevet, a Rádióiskola tovább folytatta műsorát mindkét adón. A Kossuthon du. 16-tól, a Petőfi Rádióban d.e. 10.50-től lehetett hallgatni programjukat. Ekkor még az orosz nyelvlecke mellett folytatták az angol nyelv oktatását is.

A Rádióiskola mellé lassan felzárkózott a Gyermekrádió c. műsor, amely elsősorban a szórakoztatást szolgálta és jelenetek, hangjátékok, ifjúsági regényfeldolgozások szerepeltek programján. Pl. Erich Kastner: Emil és a detektívek C. könyvének folytatásos előadása.

A Magyar Rádió műsorpolitikájának egészére ránehezülő egyre erősebb aktuálpolitizálás olykor nemcsak kényszerű műsorváltoztatásokat eredményezett, de néha groteszk műsorszerkesztési egyveleget produkált. 1949. február 11-én a Rádióiskola műsorában a porcelángyártásról és az európai porcelánkészítés megjelenéséről szóltak kémiaóra keretén belül, hangjáték formájában. Megidézték Nagy Péter cár alakját is, aki az oroszországi porcelán-manufaktúrák megteremtését kezdeményezte. Ám az erőszakos szovjetszimpatiaeltés érdekében a cár jelenete után "minden összefüggés nélkül" (hja a korabeli műsorfigyelő) a Szovjetunióról kezdtek beszélni és az Internacionálé hangjával zárták az adást.<sup>3</sup> A műsorszerkesztők a zavaró hibák ellenére is igyekeztek közvetlen hangot megütni és közelebb kerülni a hallgatóságához, ezt szolgálta a Rádióiskola híreinek és postájának ismertetése is. A Köznevelés 1949. szeptember 1-i számában Bognár Gyula:

---

<sup>1</sup> u.o.

<sup>2</sup> u.o.

<sup>3</sup> u.o.

"A Rádióiskola az új magyar nevelésben" címmel számolt be az iskolai rádiózás eredményeiről, kiemelve Ortutay Gyula érdemeit az iskolarádiók hazai elterjesztésében. Írásában utalt arra, hogy az 1947. szeptemberétől félévre elkészített műsor tette lehetővé a tanárok rendszeres bekapcsolódását és 1949. szeptemberétől már azt is megjelölték számukra, hogy az általános iskola melyik tanulmányi anyagrészéhez kapcsolódhatnak a hét mely napján. Mindemellett megkezdődött az iskoláknak a hangszórókkal való felszerelése is. Bognár úgy értékelte, hogy a Rádióiskola általánosságban ugyanazokat az értékeket hordozza, mint a Magyar Rádió műsorpolitikájának egésze, sajátossága abban van, hogy segédeszközként kapcsolódik a tananyaghoz.<sup>1</sup>

A Köznevelés 1949. szeptember 15-i számában pedig megjelent a VKM felhívása, amelyben [elkérték valamennyi általános és népiskola igazgatóját, hogy a szám mellékleteként megjelent Rádióiskola-programot az iskolákban függesszék ki és szervezzék meg a közös rádióhallgatást. Bár a Rádióiskola szerkesztői és legfőbb propagátora, Ortutay Gyula, mindvégig elsősorban iskolai oktatási eszköznek tekintették az adásokat, valójában azoknak volt igazuk, akik elsősorban közművelési - vagy az akkori szóval "népnevelési" vagy ha úgy vesszük "felnőttoktatási" eszköznek is látták. Hiszen az előadások széles spektruma, az előadási formák sokszínűsége - hangjátékok, beszélgetések - feldolgozások - a rádiós műsorfolyam egészéhez illeszkedve, a közönség sokkal szélesebb körére hatottak, mint az Iskolarádió eredetileg célzott hallgatósága.

A Rádióiskola szerkesztősége, mint utaltam rá, 1949 folyamán az Aktuális Osztályból kivált. Oktatási Osztály keretében működött, Pamlényi Ervin irányításával, munkatársai voltak dr. Borbély Mihály, aki a nyelvi adásokat, a természetrajzi, matematikai, fizikai ismeretekről szóló műsorokat lektorálta és felügyelte, Földes Gézné az állampolgári ismeretek, az ifjúsági, diák és úttörő mozgalmi vonatkozású műsorokat ill. a marxista-leninista negyedórák teljes anyagáért felelt, dr. Huszár Klára a zenei adásokat lektorálta és rendezte. Mindannyian a Szabadegyetem adásait is gondozták.<sup>2</sup>

Az 1949 folyamán a Magyar Rádiónál végrehajtott belső átszervezés érintette a Rádióiskola szerkesztőségének munkáját is. 1949. december 1-én megszületett a javaslat az önálló Gyermek és Ifjúsági Osztály szervezéséről.<sup>3</sup> A korábbi Oktatási Osztály feladata maradt a propaganda és az ismeretterjesztés, míg a Gyermek és Ifjúsági Osztálynak elsősorban pedagógiai feladatokat szántak, természetesen nem mentesen sem a

---

<sup>1</sup> Köznevelés, 1949. szeptember 1. 465.o.

<sup>2</sup> Magyar Rádió Rt. Irattárának Archívuma 112 doboz. MKH Rt iratai, titkos ügykezelés 1945-49.

<sup>3</sup> Magyar Rádió Rt Irattárának Archívuma, 53-as doboz (Ügyészség iratok)

propagandától, sem a neveléstől. Mint azt megfogalmazták "Az új Ifjúsági és Gyermek Osztály feladata az lenne, hogy élenjárjon abban a munkában, hogy gyermekeinkből hazafias, a Párthoz hű, a háborús uszítókat gyűlölő, a békétábor vezetőiért elsősorban Sztálinért, Rákosiért lelkesedő ifjakat neveljen. "Az osztály szerkezetileg 3 szerkesztőségre oszlott: 1. az óvoda és gyermekrádió, 2. a Rádióiskola szerkesztőségére, amely a 10-14 éves korosztályhoz szólt és benne az úttörőmozgalom kérdéseiről és a 3. szerkesztőség az "Ifjúság Hangja" néven a 14-18 éves korosztályt célozta meg és elsősorban a politikai nevelést kívánta szolgálni. A Rádióiskola ekkor javasolt programjában a következő témák szerepeltek: "Képek hazánk történelméből", "Ifjú technikusok köre", "Szabad népek földje", "A mi hazánk földje", "Ifjú pedagógusok köre", "Kis csillagászok társasága" stb. Az orosz nyelvtanítás és a zenetanítás a Kossuth-adón a korábbi szisztéma szerint folytatódott. A szerkesztőség személyi állománya is megváltozott. Vezető lektorként a Pedagógiai Főiskoláról kértek, mint írták "egy jó marxista pedagógust" és mellé 4 szaklektort osztottak be. A Rádióiskola korábbi vezető szerkesztője dr. Pamlényi Ervin történész távozott a Magyar Rádiótól, a Magyar Országos Levéltár munkatársa lett és Ortutay Gyula sem volt már oktatási miniszter.

Az új Rádióiskola messze távolodott az egykor elképzelt angol mintától, bár az ismeretterjesztésben betöltött szerepe a későbbi évek során is vitathatatlan eredményeket hozott. Természetesnek vehetjük tehát, hogy az 1957-ben megindult magyar televíziózás is követte a rádiós mintát és az Iskolatévé hasonló célokat tűzött ki maga elé, mint egykor a Magyar Rádió és Öveges professzor kísérleteit már a képernyőn kísérték figyelemmel a diákok és felnőttek egyaránt.

## **AZ ALAPÍTVÁNYOK JOGI SZABÁLYOZÁSA**

### **Bevezetés**

A civil szféra egyre jelentősebb szerepét bizonyítja az a tény, hogy míg 1991-ben csupán néhány ezer, addig jelenleg több tízezer bejegyzett alapítványt tartanak nyilván a bíróságok, köztük a rendszerváltás után a kultúra és a felnőttképzés területén is nagy arányban megjelentek az állami és piaci szektor mellett a nonprofit szervezetek, főként a kulturális és/vagy felnőttképzési célú alapítványok is. (v.ö. Márkus, 2006: 35)

A szembetűnő számbeli növekedés hátterében az áll, hogy a tartós közérdekű célt szolgáló alapítványok kiemelkedő szerepet töltenek be a társadalmi életben és mindehhez komoly gazdasági erő párosul, hiszen évente több száz milliárd forint értékű vagyonnal gazdálkodnak. A nonprofit szektor méretét és szerkezetét befolyásoló tényezők<sup>1</sup> között kiemelt szerepet kap a jogi szabályozási rendszer, amely jelentősen alakítja a szektor feltételeinek keretét. Ennek a szabályozásnak az alapítványokra vonatkozó elemeit mutatjuk be a következőkben.

### **Az alapítvány kialakulása**

A köz érdekében tett vagyonajánlások már Constantinus császár uralkodása idején ismertek voltak. Ekkor még a felajánlások az egyház önálló vagyonát gyarapították, felette a püspök rendelkezett. Ezen egyháznak felajánlott vagyont rendszerint zárdák alapítására, misealapítványok létrehozására fordították.

Csak az V-VI. században jelennek meg – rendszerint végrendeletekben – olyan rendelkezések, amelyek a vagyont meghatározott, kegyes célra (pia causa) rendelték. Ezt a rendszerint kórház vagy szegényház céljaira rendelt vagyont már önálló belső igazgatási rend és szervezet megszabásával juttatták. Bár a rómaiak ennek az intézménynek a szabályozását nem fejezték be, mégis a pia causát tekintik a modern alapítványok elődjének.

Az egyház humanitárius szerepvállalásának csökkenésével a XVI. század óta egyre inkább szokássá vált az alapítványokat az egyháztól függetlenül, közhasznú célok minél szélesebb keretében létesíteni (pl.: nevelésügy, betegápolás, a társadalom vagy egyes társadalmi osztályok anyagi és szellemi érdekeinek előmozdítása).

---

<sup>1</sup> Ezen tényezők: heterogenitás, a jóléti állam hatóköre, gazdasági fejlettségi szint, jogi keretek, történelmi hagyományok (Pavluska 1999: 89-91).

Magyarországon az alapítványok az 1700-as éveket követően jutottak jelentősebb szerephez. Az alapító szándékától függően különbséget tettek köz-, magán- és családi alapítványok között.

1867-et követően az alapítványokra vonatkozó joggyakorlat már meghatározó volt. A Kúria 1910-ben hozott döntése már kifejezetten kimondja, hogy: *„Az alapítvány létkérdése felett a bíróság dönt. A kormány fő felügyeleti joga csak az ellenőrzésre vonatkozik, hogy az alapítvány céljának megfelelően kezeltesék.”* (5856/1910. Kúria: magánjogi döntvénytár IV. pont 107.)

Az alapítványokra vonatkozó jog fejlődése a második világháborút követően megakadt. Az állami szerepvállalás erősödésével egyre inkább háttérbe szorult az alapítványok széleskörű tevékenysége.

Az alapítvány, mint jogintézmény újraélesztésére csak nem sokkal a rendszerváltás előtt a magyarországi nonprofit szervezetek gazdasági és jogi szabályozásának ún. „nyitási” időszakában<sup>1</sup>, 1987-ben került sor, addig a Polgári Törvénykönyvről szóló 1959. évi IV. törvény (továbbiakban: Ptk.) közérdekű célra való kötelezettségvállalásnak minősítette az alapítvány rendeltetését. Az egyes polgári jogi szabályok módosításáról szóló 1987. évi 11. törvényerejű rendelet iktatta be a Ptk.-ba az alapítványra vonatkozó legfontosabb rendelkezéseket. Ezen jogszabályhely számos fontos kérdésre nem adott választ. A hiányosságokat a Legfelsőbb Bíróság eseti döntéseivel és kollégiumi állásfoglalásokkal pótolta. E bírói gyakorlat maximális figyelembevételével kerültek módosításra – a Ptk. egyes rendelkezéseinek módosításáról szóló 1993. évi XCII. törvénnyel – a Polgári Törvénykönyv alapítványokra vonatkozó rendelkezései, melyek 1994. január 1. napjától léptek hatályba. Empirikus kutatások is igazolják, hogy az öntevékeny szervezetek többsége alapítványként jegyeztette be magát, mivel az kedvezőbb anyagi feltételeket és lehetőségeket élvezett (v.ö. Csoba – Juhász – Márkus – Szabó, 2003: 35).

### **Az alapítvány fogalma, jogi személyisége**

A Ptk. 74/A. § (1) bekezdése szerint: *„Magánszemély, jogi személy és jogi személyiséggel nem rendelkező gazdasági társaság (a továbbiakban együtt: alapító) – tartós közérdekű célra – alapító okiratban alapítványt hozhat létre.”*

A jogirodalomban a fenti rendelkezést alapul véve definiálják az alapítvány fogalmát.

A Polgári jog – kommentár a gyakorlat számára c. kiadvány fogalom meghatározása szerint az alapítvány az alapító által meghatározott cél

---

<sup>1</sup> A magyarországi nonprofit szervezetek gazdasági és jogi szabályozásának öt lényeges szakaszát különböztetjük meg, amelyek közül az első időszak (1987-1990 között) az alapítványok szabályozásával indul. (Kuti – Sebestyén, 2004: 660)

megvalósítására létrejött jogi személy, amely az alapító, illetve a csatlakozók által biztosított vagyonnal rendelkezik.

A jogi személy olyan szervezet, amelyet az állam – annak érdekében, hogy az adott személy vagyoni forgalomban részt vehessen – polgári jogi alanyi jogokkal és kötelezettségekkel ruház fel. A jogi személyiséget az által nyerik el, hogy a jogképességet<sup>1</sup> közvetlenül a törvény, vagy a törvény alapján más aktus (pl.: nyilvántartásba vétel) által az állam elismeri.

A jogi személyek alapvető ismérve az alapító(k)tól való függetlenedés, a relatíve tartós működés, állandó ügyintéző- és képviselő szervezettel való rendelkezés, az alapító vagyontól elkülönített vagyonnal való rendelkezés.

Az alapítvány tehát olyan jogi személyiséggel felruházott célszervezet, amelyben valamely önállósított vagyontömeg meghatározott cél szolgálatára van rendelve.

Ezen alapítványok ma a következő főbb kategóriákba rendezhetők:

- magánszemélyek alapítványai,
- különböző szervezeteket szolgáló alapítványok,
- adománygyűjtő vagy -osztó vagy szolgáltató alapítványok (Murányi – Szerepi, 2005: 88).

A továbbiakban kategóriáktól függetlenül jellemezzük főbb jogi előírásaikat.

### **Az alapítók köre; az alapítvány célja és vagyona**

A törvény az alapítók körét akképpen határozza meg, hogy alapítványt magánszemély, jogi személy és jogi személyiséggel nem rendelkező gazdasági társaság hozhat létre. Ennek megfelelően Magyarországon alapítványt tehet magyar és külföldi természetes személy, bármely magyar és külföldi jogi személy (pl.: vállalat, szövetkezet, gazdasági társaság, társadalmi szervezet, országos hatáskörű szervek stb.). A jogi személyiséggel nem rendelkező gazdasági társaságok is lehetnek alapítványok alapítói, vagyis közkereseti társaság és betéti társaság is tehet alapítványt, azonban a Ptk. 568. §-ban szabályozott polgári jogi társaság<sup>2</sup> már nem hozhat azt létre. Lehetőség van arra, hogy akár egy, akár több magánszemély, magán és jogi személy, illetve jogi személyiséggel nem rendelkező gazdasági társaság együtt is alapítók lehessenek. Magánszemély alapító esetében az alapító okiratban fel kell

---

<sup>1</sup> A jogképesség a személyek jogalanyiságát, az adott társadalomban betöltött mozgástér lehetőségét jelöli meg, tehát azt, hogy a személy milyen jellegű polgári jogviszonyok alanya lehet, milyen körben lehetnek jogai és kötelezettségei. (Gellért: 1995: 71)

<sup>2</sup> A polgári jogi társaság létesítésére irányuló társasági szerződéssel a felek arra vállalnak kötelezettséget, hogy gazdasági tevékenységet is igénylő közös céljuk elérése érdekében együttműködnek és az ehhez szükséges vagyoni hozzájárulást közös rendelkezésre bocsátják. Polgári jogi társaságot a felek közös gazdasági érdekeik előmozdítására és az erre irányuló tevékenységük összehangolására, vagyoni hozzájárulás nélkül is létrehozhatnak. (Ptk. 568 § (1) bek.)

tüntetni az alapító címét, és az alapító okiratot alá kell írnia. Jogi személy esetében a bíróság felhívhatja az alapítót jogi személyisége igazolására is. Az alapító okiratot a jogi személy nevében a jogi személy képviselője írja alá.

Fenti rendelkezésekből következik, hogy jogképesség hiányában a jogi személyiséggel nem rendelkező szervezet érvényesen nem tehet alapítói nyilatkozatot. A gyakorlatban nem ritka, hogy szülői munkaközösség, iskolai zenei munkaközösség, tantestület kíván alapítványt létrehozni. Figyelemmel arra, hogy ezen esetekben a kérelmezők nem jogi személyek, alapítói nyilatkozatot nem tehetnek érvényesen, így az alapítvány bírósági nyilvántartásba vételére nem kerülhet sor. A Legfelsőbb Bíróság több eseti döntésében is rámutatott arra, hogy ez esetben az alapítói jognyilatkozat megtételére mindazoknak a természetes személyeknek nyílik lehetősége, akik a jogi személyiséggel nem rendelkező szervezetnek a tagjai. Vagyis az alapító okirat érvényességéhez az szükséges, hogy a szervezetet alkotó természetes személyek az alapító okiratot alapítói minőségben aláírják. (BH 1991.449., BH 1996.279., BH 1996.555.)

Az alapítvány létrehozására jogosultak alapítványt kizárólag tartós közérdekű célra hozhatnak létre, az elsődlegesen gazdasági tevékenység folytatása céljából nem alapítható. A tartós közérdekű cél fogalmát a Ptk. nem határozza meg, így a bíróság esetenként dönt abban a tekintetben, hogy az alapító okiratban jelölt cél tartósnak és közérdekűnek minősül-e. A gyakorlat szerint tartósságon általában a hosszabb időre létrehozott alapítványt lehet érteni. Ezt azonban nem minden esetben lehet idővel mérni, hiszen adott esetben egy rövidebb időre létrehozott alapítvány is tekinthető tartósnak, ha a megvalósult célja a jövőre kihatóan tartósan szolgálja a közérdeket.

A cél közérdekűnek minősül, ha az a társadalom, vagy az egyének viszonylag szélesebb érdekeit szolgálja. A Legfelsőbb Bíróság Közigazgatási Kollégiumának 7. számú állásfoglalással módosított 2. számú állásfoglalása szerint azonban a közérdekűség fogalmát nem lehet kizárólag az érintettek, a kedvezményezett személyek száma alapján meghatározni. Közérdekűnek tekintendő a cél akkor is, ha kis számú, szűkebb közösség érdekeit szolgálja, de a célja nem elsődlegesen jövedelemszerző, illetve vagyongyarapító jellegű, hanem az általános társadalmi értékítélet szerint a köz érdekében is álló célt szolgál. Ilyen cél lehet például valakinek emberségi, humánus érzésből fakadó támogatása, valamely tudományos, művészeti, környezetvédelmi stb. célkitűzés. Végző soron közérdekű célt szolgál, vagyis közérdekűnek tekinthető például a súlyosan beteg egyén gyógyulására létesített alapítvány ugyanúgy, mint egy tehetséges művészt támogató, vagy tudományos kutató képzését elősegítő ösztöndíj alapítása is.

Az alapítványnak a célja eléréséhez szükséges vagyonnal kell rendelkeznie. A Ptk. 74/B. § (1) bekezdés c) pontja értelmében az alapító okiratban meg kell

jelöltni az alapítvány céljára rendelt vagyont és annak felhasználási módját. A hivatkozott jogszabályhely (2) bekezdése szerint az alapító rendelkezhet az alapító okiratban a csatlakozás lehetőségéről. Amennyiben az alapító az alapítványhoz való csatlakozást megengedi (nyílt alapítvány) az alapítványhoz – az alapító okiratban meghatározottak szerint – bárki csatlakozhat. Ebben az esetben az alapításkor olyan mértékű vagyont kell rendelkezésre bocsátani, amely a működés megkezdéséhez feltétlenül szükséges. Fentiek alapján tehát az alapító kétféleképpen biztosíthatja az alapítvány vagyont. Amennyiben a csatlakozást lehetővé teszi, úgy induló vagyont bocsát az alapítvány rendelkezésére. Abban az esetben, ha az alapító a vagyont úgy bocsátja rendelkezésre, hogy az összeg csatlakozással nem növelhető, zárt alapítványról beszélünk. A Ptk. hatályos rendelkezései a zárt alapítványt tekintik alapesetnek, vagyis a csatlakozás lehetőségét külön fel kell tüntetni az alapító okiratban annak ellenére, hogy a nyilvántartásba vett alapítványok jelentős része nyílt alapítvány. A Legfelsőbb Bíróság Közigazgatási Kollégiumának már hivatkozott állásfoglalása értelmében a bíróság köteles vizsgálni, hogy az alapítvány célját szolgáló vagyon rendelkezésre áll-e, illetve nyílt alapítvány esetén az alapító által rendelkezésre bocsátott vagyon az alapítvány működésének megkezdéséhez elégséges-e.

Az alapítvány vagyona állhat pénzből, ingó és ingatlan dologból, ezek hozadékaiból, illetve vagyoni értékű jogokból. Pénzbeli adomány esetében az összeget pénzügyi intézet elkülönített bankszámláján kell elhelyezni, és ennek igazolását csatolni kell a nyilvántartásba vételi kérelemhez. A gyakorlat szerint a pénzügyi intézetek a készpénzt letétként fogadják el, a letéttel pedig az alapító rendelkezik. Tökéletes biztosságot e tekintetben nem lehet elérni, hiszen a letéti számláról a megnyitott bankszámlára való áttételről csak az alapítvány bírósági nyilvántartásba vételét követően kerülhet sor. Ingó dolog rendelkezésre bocsátása esetén még nehezebb a bíróság helyzete. E tekintetben a jogszabály nem ad iránymutatást. A gyakorlat szerint az ingóságokat egyenként, tételesen listázva kell az alapító okiratban megjelölni. Fel kell tüntetni továbbá az egyes ingóságok értékét is. A rendelkezésre bocsátás megtörténtének ellenőrzésére pedig a bíróság rendszerint a kuratórium elnöke e tárgyú nyilatkozatának csatolására hívja fel a kérelmezőt. Ingatlan vagyon kapcsán a tulajdoni lap csatolása szükséges. Fontos megjegyezni, hogy több alapító esetében minden alapító köteles vagyont rendelkezésre bocsátani és a vagyon mértékét külön-külön kell megjelölni.



### **Az alapítvány nyilvántartásba vétele**

Az alapítvány létrehozása alapító okiratban történik, jogi létét azonban nem az alapító okirat elkészítésével és aláírásával, hanem a konstitutív hatályú<sup>1</sup> bírósági nyilvántartásba vétellel nyeri el.

Az alapítványt a székhelye szerint illetékes megyei bíróság, illetve a Fővárosi Bíróság veszi nyilvántartásba. A nyilvántartásba vételre irányuló kérelmet a bírósághoz az alapítónak kell benyújtani, egyúttal csatolni kell a 24/2001. (XII. 26.) IM rendelet 4. számú melléklete szerinti okiratokat. A kérelem benyújtására a kuratórium elnöke, illetve tagja nem jogosult, mivel csak az alapítvány nyilvántartásba vételére irányuló eljárás jogerős határozattal történő befejezése után járhat el képviselőként. Az eljárás során a bíróság azt vizsgálja, hogy az alapító okirat megfelel-e a törvényben előírt feltételeknek, és tartalmazza-e a meghatározott kellékeket. A bíróság nem mérlegelheti, hogy az alapítványra szükség van-e, nem bírálhatja felül az alapító szándékát, elhatározását.

Az alapítvány a tevékenységét kizárólag a nyilvántartását elrendelő végzés jogerőre emelkedésének napján kezdheti meg. Ebből is következik, hogy a jogalkotó kiemelten fontosnak tartotta az eljárási határidők pontos meghatározását és az ún. automatikus bejegyzés jogkövetkezményének alkalmazását.

A nyilvántartásba vételi eljárás ún. nemperes eljárás (v. ö. Sipos, 2006: 61), a bíróság tárgyalás tartása nélkül, egyesbíróként, az okiratok alapján jár el. Amennyiben a kérelem hiányosan került benyújtásra, úgy a bíróság köteles hiánypótlásra felhívó végzését a kérelem érkezésétől számított 30 napon belül kiadni. A hiányok pótlására rendelkezésre álló időt a bíróság a hiány jellege szerint maga állapítja meg, azonban az legfeljebb 45 nap lehet, ami kérelemre további 15 nappal meghosszabbítható. A határidő eredménytelen eltelte után a bíróság a kérelmet elutasítja.

A bíróság legkésőbb a kérelem érkezésétől számított 60 napon belül köteles a nyilvántartásba vételről vagy a kérelem elutasításáról dönteni. (Nem számít ebbe a határidőbe bele a hiánypótlásra felhívó végzés kiadásától a hiányok pótlásáig eltelt idő.) Amennyiben a bíróság a fenti határidőn belül döntési kötelezettségének nem tesz eleget, úgy a bíróság vezetője a határidő lejártát követő 8 napon belül intézkedik a kérelem elbírálása érdekében. Amennyiben erre sem kerül sor, úgy a nyilvántartásba vétel a kérelem beérkezésétől számított 69. napon a kérelem szerinti tartalommal létrejön (automatikus bejegyzés).

---

<sup>1</sup> A konstitutív hatály azt jelenti, hogy az alapítvány jogi személyiségét a bejegyzéssel nyeri el, mégpedig a jövőre nézve, vagyis nem az alapító okirat létrejöttének időpontjával.

### **Az alapító okirat alaki és tartalmi kellékei**

A Ptk. 29. § (2) bekezdésére figyelemmel az alapító okiratot írásba kell foglalni, vagyis a törvény a létrehozást egyszerű írásba foglaláshoz köti, de nem írja elő a minősített okiratba foglalást. A nyilvántartásba vétel iránti kérelem első példányát azonban a Polgári perrendtartásról szóló 1952. évi III. törvény 196. §-ában foglalt rendelkezésnek megfelelően kell kitölteni. Vagyis ha a kérelmet nem ügyvédi képviselettel nyújtják be a bírósághoz, úgy azt két tanúval alá kell íratni, feltüntetve a tanúk lakcímét is.

Az alapító okirat tartalmáról a Ptk. 74/B. §-a rendelkezik. Figyelembe kell venni azonban a Ptk. 29. § (2) bekezdését is, amely megállapítja azokat a minimális kellékeket, amelyeket a jogi személy létesítésére vonatkozó okiratnak tartalmazni kell.

Minimális tartalmi kellék az alapítvány nevének megjelölése. E tekintetben a bíróság azt vizsgálja, hogy a választott név megfelel-e a Ptk. 77. § (3) bekezdésében foglaltaknak, azzal, hogy nem szükséges, hogy az alapítvány elnevezése minden más jogi személy nevétől különbözzön, elegendő, hogy a hasonló működési körű és azonos területen tevékenykedő jogi személyek nevétől különbözzön a bejegyzendő név, vagyis csak az alapítványok nevének kell egymástól különbözni.

Az alapító okirat kötelező tartalmi eleme az alapítvány céljának megjelölése. Mint korábban már kifejtésre került, e körben a bíróságnak azt kell vizsgálni, hogy az alapítvány közérdekű célra jött-e létre.

Feltétlenül szerepeltetni kell az alapító okiratban a vagyont és a vagyon felhasználásának módját, valamint az alapítvány székhelyét és képviselőjét is. A kötelező tartalmi elemeken túl rendelkezhet az alapító okirat a csatlakozás feltételeiről, szervezeti egységének jogi személlyé nyilvánításáról és egyéb feltételekről is.

Az alapítvány alapító okirata a nyilvántartásba vételre vonatkozó szabályok alkalmazása szerint indokolt esetben módosítható. A módosítás azonban nem járhat az alapítvány nevének, céljának és vagyonának sérelmével. Mindezek alapján tehát a nyilvántartásba vételt követően az alapító az alapító okirat olyan jellegű módosítását nem határozhatja el, amellyel elvonná az alapítvány vagyonát, célját megváltoztatná vagy szűkítené, vagy az alapítványt az eredeti alapítói szándéktól eltérő módon, vagy korábbi időpontban megszüntetné. Az alapító okirat módosítására kizárólag az alapító jogosult, ez a jog a kuratóriumot nem illeti meg. Ezen rendelkezés értelmében jelentős problémát vetett fel, hogy az alapító halála vagy jogutód nélküli megszűnése esetén ki jogosult az alapító okirat olyan módosítására, ami az alapítvány működése szempontjából elengedhetetlenül szükséges. Mivel az alapítói jog személyhez kötött jogosítvány, fő szabályként nincs hely jogutódlásnak. A működőképesség biztosítása érdekében a Legfelsőbb Bíróság Kny. III. 28.

237/1997/2. számú végzésében kimondta, hogy az alapító okirat módosítása tekintetében azonban bekövetkezhet jogutódlás.

A 2001. évi CVI. tv. 3. § (3) bekezdése 2002. január 1-i hatállyal iktatta a Ptk-ba, azon rendelkezést, mely szerint az alapítónak lehetősége van arra, hogy a törvényben biztosított jogainak gyakorlására – különösen halála, megszűnése esetére – maga helyett más személyt is kijelölhet. Alapító, vagy jogainak gyakorlására kijelölt személy hiányában az alapítói jogok a bíróságot illetik meg. Ez utóbbi rendelkezés a tekintetben vet fel aggályokat, hogy ekkor az a bíróság gyakorolja az alapítói jogokat, amely később maga hoz döntést e tárgyban.

### **A kezelő szerv (szervezet)**

A kezelő szerv (szervezet) az alapítvány általános, ügydöntő, ügyintéző és képviselő szerve, amely az alapítványi vagyont kezeli, és az alapítványt a hatóságokkal és harmadik személyekkel szemben képviseli. A kezelő szerv ugyanakkor az alapító okiratban, illetve a szervezeti és működési szabályzatban foglaltaknak megfelelően köteles az alapítvány vagyont az alapítói akaratnak megfelelően kezelni és az alapítvány céljainak megvalósítása érdekében felhasználni.

Az alapító kezelőként kurátorokból álló kuratóriumot jelöl ki. A kuratóriumi tagok kijelölése történhet határozatlan időre, meghatározott időtartamra, vagy valamilyen feltétel bekövetkezéséig terjedő időre. Az alapító okiratban a kuratórium tagjait mindig név szerint és egyenként fel kell sorolni, külön megjelölve az elnök és a tagok személyét.

A kuratórium tagjainak feladatvállaló nyilatkozatot kell tenni. A nyilatkozatban a tisztség vállalását, valamint a Ptk. 74/C. § (3) bekezdésének megfelelően összeférhetetlenségi nyilatkozatot kell tenniük. Ez utóbbi szerint a kuratórium tagjai nem állhatnak közeli hozzátartozói viszonyban az alapítókkal, a kuratóriumi tagok egymással, és jogi személy alapító esetében nem állhat fenn alkalmazotti és egyéb érdekeltégi viszony az alapítóval. Nincs akadálya annak, hogy az alapító a kuratórium egyik tagja vagy elnöke legyen, meghatározó szerepe azonban a kuratóriumban nem lehet. Az alapítvány kurátora mást nem bízhat meg helyettesítésével. (BH 1997.457)

A Ptk. 74/C. § (3) bekezdése szerint nem jelölhető ki, illetve nem hozható létre olyan szerv, szervezet, amelyben az alapító – közvetlenül vagy közvetve – az alapítvány vagyonának felhasználására meghatározó befolyást gyakorolhat.

A Ptk. a kezelő szerv strukturálódása tekintetében részletszabályozást nem ad. Törvényi tilalom hiányában nincs akadálya annak, hogy az alapító fő- és alkuratóriumot hozzon létre. Természetesen ebben az esetben megfelelően szabályozni kell a feladat és hatásköröket.

A Ptk. 74/C. § (6) bekezdése szerint: „Ha a kezelő szerv (szervezet) tevékenységével az alapítvány célját veszélyezteti, az alapító a kijelölést visszavonhatja és kezelőként más szervet (szervezetet) jelölhet ki. Az alapító halála, megszűnése után ez a jogosultság a bíróságot illeti meg.”

### **Az alapítvány megszűnése**

Az alapítvány megszűnésének eseteit négy fő csoportba sorolhatjuk (v. ö. Lomnici 2002). Az első az alapító rendelkezésén alapul, míg a további megszűnési esetkörök a bíróság döntésének függvénye.

Az alapító rendelkezésétől függően szűnhet meg az alapítvány, ha az alapító okiratban meghatározott cél megvalósult, idő eltelt, vagy feltétel bekövetkezett.

A bíróság az ügyész keresete alapján megszünteti az alapítványt, ha céljának megvalósítása lehetetlenné vált, illetőleg ha jogszabályváltozás folytán a bejegyzést meg kellene tagadni.

A bíróság az alapító kérelme alapján az alapítványt akkor szünteti meg, ha az alapítvány céljainak megvalósítása lehetetlenné vált.

A bíróság az alapítványt megszüntetheti, ha a kezelő szerv tevékenységével az alapítvány célját veszélyezteti és a bíróság felhívása ellenére az alapító a kijelölést nem vonja vissza és kezelőként más szervet nem jelöl ki.

A megszűnés esetkörének tekinthető az is, amikor a bíróság az alapítók közös kérelmére az alapítványok egyesítését rendeli el.

Az alapítvány a nyilvántartásból való törléssel szűnik meg.

A megszünt alapítvány vagyonát – amennyiben az alapító okirat másképp nem rendelkezik – a bíróság hasonló célú alapítvány támogatására köteles fordítani.

A fentiekből megállapítható, hogy az alapítvány megszüntetésére sem az alapító, sem a kezelő szerv nem jogosult, és az alapító okirat sem tartalmazhat olyan rendelkezést, amely szerint az alapító az alapítványt bármikor megszüntethesse. (Az alapítvány az alapító halálával sem szűnik meg, hanem az jogi személyként tovább működve betöltheti célját.)

### **Összegzés**

A fentiekből megállapítható, hogy az alapítványok jogi szabályozásának gerincét az 1953 és 1959 között megalkotott Polgári törvénykönyv alkotja. A jelenleg hatályos törvény egy olyan korban született, amely a lehető legszűkebb keretek közé szorította vissza a magánjogi vagyoni forgalmat. Az eltelt évtizedek jelentős társadalmi és gazdasági változásai szükségessé tették egy új Polgári Törvénykönyv megalkotását. A Kormány 1998. áprilisában hozott határozatot polgári jog rekodifikációjának szükségességéről (1050/1998. (IV. 24.) Korm. határozat a polgári jogi kodifikációról, módosítva 2003-ban).

A tervezet az alapítványok tekintetében is számos módosító javaslatot tartalmaz, amely a hatályos joghoz képest több tekintetben liberalizálná a jelenlegi szabályozást és több új jogintézmény alkotásával segítené működésüket.

A tervek szerint a Kodifikációs Főbizottság a beérkező észrevételek alapján átdolgozott tervezetet 2007. második felében terjeszti a Kormány elé.

***Felhasznált irodalom:***

Gellért György (szerk.) (1995): A Polgári Törvénykönyv magyarázata. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó

Brósz Róbert – Pólay Elemér (1984): Római jog. Budapest, Tankönyvkiadó

Csoba Judit – Juhász Erika – Márkus Edina – Szabó János Zoltán (2003): Kulturális célú civil szervezetek Debrecenben. In: Debreceni Szemle, márciusi szám, 27-51. p.

Kozma György – Petrik Ferenc (1997): Társadalmi szervezetek, alapítványok. Budapest, UNIO Lap- és Könyvkiadó Kereskedelmi Kft.

Közigazgatási Jogszabályok Gyűjteménye (1932): Budapest, Stádium Sajtóvállalat Rt.

Kuti Éva – Sebestyén István (2004): Boom and Consolidation The Nonprofit Sector in Hungary. In: Future of civil society. (E-book.) Berlin, Westfälische Wilhelms – Universität Münster – Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung

Landi Balázs (1999): Az alapítvány jogintézményének történelmi gyökerei. Budapest, Magyar Jog, 11. szám

Lomnici Zoltán (2002): Az alapítványok és a közalapítványok. Budapest, HVG-ORAC Lap- és Könyvkiadó Kft.

Márkus Edina (2006): Szektorsemlegesség a kultúra területén – kulturális célú nonprofit szervezetek. In: Szín – Közösségi Művelődés, októberi szám, 35-39. p.

Murányi István – Szerepi Anna (2005): Civil esélyek Hajdú-Bihar megyében. Debrecen, HBM Civil Szolgáltató Központ

Pavluska Valéria (1999): A nonprofit szektor. Pécs, JPTE FEEFI

Sipos László (2006): A társadalmi szervezetek joga. Nyíregyháza, DE-EFK

***Jogi anyagok:***

5856/1910. Kúria: magánjogi döntvénytár IV. pont 107.

1959. évi IV. törvény a Polgári Törvénykönyvről

1987. évi 11. törvényerejű rendelet Az egyes polgári jogi szabályok módosításáról

1993. évi XCII. törvény A Polgári Törvénykönyv egyes rendelkezéseinek módosításáról

BH (Bíróági Határozat) 1991.449.

BH (Bíróági Határozat) 1996.279.

BH (Bíróági Határozat) 1996.555.

BH (Bíróági Határozat) 1997.457.

Legfelsőbb Bíróság Közigazgatási Kollégiumának 7. számú állásfoglalása  
24/2001. (XII. 26.) IM rendelet a társadalmi szervezetek és az alapítványok  
nyilvántartása ügyviteli szabályainak módosításáról (4. számú melléklete)

1952. évi III. törvény a Polgári perrendtartásról

Legfelsőbb Bíróság Kny. III. 28. 237/1997/2. sz. végzése

1050/1998. (IV. 24.) Korm. határozat a polgári jogi kodifikációról

2001. évi CVI. törvény a társadalmi szervezetek és az alapítványok  
nyilvántartásba vételére vonatkozó rendelkezések módosításáról

## **GLOBALAIZÁCIÓ ÉS A MAGYAR MÉDIAVILÁG**

A 20. század utolsó és a 21. század első évtizedében a modern világ egyik legfontosabb és legtöbbet használt kulcsfogalmává vált a globalizáció, amelynek megértése és helyes megítélése létfontosságú mind a mai világfolyamatok, mind az európai, benne a közép-kelet-európai és magyarországi történések közepette egyaránt. Ugyanakkor az is immár évtizedes tapasztalat, hogy a globalizáció feltartóztathatatlanak tűnő és annak hirdetett előnyomulását nem csekély számú híveinek lelkesedése és propagandája, másfelől még nagyobb számú elutasítóinak kritikája, ellenszenve, sőt egyre növekvő ellenállása kíséri.<sup>1</sup> Nem túl biztató körülmény az sem, hogy a mai globalizáció, a modern globalizmus mibenlétéről, folyamatairól nemcsak a mindennapi életüket élő emberek és „laikus” tömegek, hanem az „illetékes” gazdasági, politikai, kulturális és tudományos szakemberek sem képesek egyértelmű értékelést adni, a globalizáció fogalmában, pozitív és negatív oldalainak a megítélésében egyetértésre jutni. A címben jelzett témának megfelelően az alábbiakban megpróbáljuk röviden összefoglalni a modern globalizmus lényegét, természetét és főbb jellegzetességeit, valamint a magyar médiavilágban is megjelenő vetületeit és hatásait.

Tulajdonképpen már abban a kérdésben is messzemenően eltérnek a vélemények, hogy mikor jelent meg és hogyan alakult ki a globalizáció? Természetesen mint minden emberi– társadalmi – gazdasági, politikai és kulturális – jelenségnek vannak előzményei. Egyes globalizációs jegyek, jellegzetességek vagy formációk – a történelem tanúsága szerint – végigkísérték az emberi társadalom fejlődését. Elegendő itt utalni például a munkaeszközök, a technika, a tudomány fejlődésének globalizációs jellegére (a kőbaltától a számítógép-vezér termelő rendszerig) és a tudomány nemzetköziesedésére vagy a közlekedés és kereskedelem lokális, regionális, nemzeti és globális fejleményeire (a kerek kocsitól a repülőgépig és a cserekereskedelemtől az üzlethálózatokig). Hasonló globális tendenciák jellemezték az információ átadás és áramlás történelmi útját (a hang-, tűz és füstjelzéstől a vezetékes és vezeték nélküli hang-, majd képközvetítő elektronikus hálózatokig). Ugyancsak nyilvánvalóan tetten érhetők a globalizációs előzmények a különböző társadalmi, politikai és vallási-egyházi rendszerek történeti alakulásában (az ókori keleti, majd görög-római birodalmaktól és a kora képkori nagy világvallásoktól és egyházaktól az új- és legújabbkori gyarmatbirodalmakig, a napóleoni, a Szent Szövetségi, a hitleri és sztálini világbirodalmi kísérletekig és államszövetségekig). A további

példák sorolása helyett<sup>2</sup> talán célszerűbb most levonni azt a következtetést, hogy a történelmi mozgások folyamán a lokalizációs, decentralizációs, illetve a globlizációs tendenciák változása, küzdelme és egymás mellett élése közepette az emberiség végeredményben az egységesülés irányába halad. Azonban az emberiség egységének a megépülése, azaz a globalizáció végbement vagy végbemehetne természetes, organikus úton-módon, megőrizve az emberi egyének és közösségek integritását. De végbemehet mesterségesen, racionálisan és erőltetett ütemben. A mai modern globalizáció vagy globalizmus esetében éppen erről van szó, vagyis az ezredforduló évtizedeiben kibontakozó „globális abszolutizmus” ez utóbbi útra igyekszik terelni a világ társadalmait, még hozzá egyre növekvő kiterjedésben és felgyorsított ütemben.

Sajnálatosan kevésbé közismert, hogy a 20. század egyik legnagyobb magyar politikai közírójának, a népi írók szellemi atyjának már 1929-ben megszületett egy zseniális jellemzése arról a jelenségről, amelyet ma globalizációnak nevezünk: „Az emberiség egységének racionális és mesterséges elképzelését az az ipari-kereskedelmi szellem termelte ki, melyet a polgári demokráciával felszabadított szabadverseny ráhatalmasított a világra. A minden határon túlhódító kapitalizmus roppant üzemeinek természetszerűen nem volt inyére semmi öncélúan megszervezett pártikularizmus, semmi ellenállásra képes individualitás.

Amint üzemenek érdekében volt bizonyos cikk teljesen azonos gyártása minél nagyobb számban: érdeke volt, hogy az emberek lehetőleg uniformizálódjanak a mindenütt azonos ízlés, azonos testi és lelki kívánságok tegyék könnyebbé és nyereségesebbé az uniformizálódott fogyasztás gigászi arányú ellátását. És különösen érdeke volt: hogy a fái vagy nemzeti egyéniség öntudatos életösztonei ne álljanak hódításaik útjába. Így állott elő a modern üzlet ezer és ezer folyamatából az a sajátságos valami, amit internacionalizmusnak hívnak”.<sup>3</sup> Ebben a korabeli fogalmakkal és szóhasználatkal élő jellemzésben megvannak már a modern globalizmus szinte összes lényeges alapvonásai, elemei, amelyeket napjainkra egy teljes doktrínává, illetve dogma-rendszerré dolgozott ki a kapitalizmus és történelmi függvénye, a szocializmus és egy sajátságos szerepű faj imperializmusa. „E szerint... az internacionalista vallás szerint csak egyén van. A faj, a nemzet s más kollektív individualitások a régi babonák és elfogultságok lomtárába valók... És az ember testi és lelki élete minden mozzanatával a gazdasági élet függvénye... A kapitalizmus csak nemzetközi szervezkedéssel biztosíthatja hódításait. A munkásság csak nemzetközi szervezkedéssel lehet elég erős a kizsákmányolással szemben... ki kell irtani minden olyan ható elemet, mely az internacionalizmus útjába állítaná az egyént... nemzetközivé kell tennie az emberek lelkét. Ennek a léleknek a



formáját, folyamatai irányát mindenekelőtt a közös gazdasági célok szabják meg. A legjobb volna, ha az új internacionális emberek egyazon nyelvet beszélnének.. Ez az internacionalizmus természetes törekvése a világkapitalizmusnak, a világüzletnek és függvényének, a szocializmusra a nemzetköziség harmadik és leghatalmasabb mozgató ereje: a zsidóság határozta meg. Ez a sajátos szerepű faj tényleg imperializmusa természetes, szükségszerű formáját találta meg az internacionalizmusban. Elsajátítva a világkultúra minden élethódító eszközét,... de nem kötve nyelvhez, hazát találva mindenütt, de idegenül minden hazában: kirobbanó faji sovinizmusának ösztönös és az összes viszonyok természetétől adott fegyverét érezhette az internacionalizmusban. És amikor... rá tudta nyomni a szabadversenyből született kapitalizmusra és szocializmusra a maga meghatározó bélyegét, az internacionalizmus egészen tudatos, határozott vonalú programja lett hatalmas arányban kibontakozó imperializmusának: szétoldani a nemzeti és faji összetartozás minden kötelékét, minden olyan emberi egységet, mely ellene áll hódításának, kiölni a lelkekből a faji emlékeztetést s az ősi egyéniség megtartó, védő és építő erőit, hogy a mozaikdarabokra tört emberiség fölött megépíthesse a maga egyetlenül kiválasztott faja világuralmát. Megsemmisíteni, lejártni azt a nyugati kultúrát, különösen az irodalmat és művészetet, melyben neki nincsenek gyökerei, s mely az európai fajok mély szervi titkaiból valósult elő és helyébe egy új, az üzleti élet törvényeire épített nemzetközi kultúrát építeni”.<sup>4</sup>

Korántsem véletlen, hogy a modern globalizáció – legutóbbi évtizedben született – elsősorban közgazdaság- és politikatudományi kritikai szakirodalmának koncepciói, érvelései és megállapításai szinte teljes mértékben rímelnek a fenti lényegre törő eszmefuttatásra, csupán az internacionalizmus fogalmát kell behelyettesíteni a globalizmusával. A szintén magyar – egyébként 56-os emigráns, majd hazatelepült egyetemi tanár, nemzetközi szakértő – építész-szociológus egy ragyogó esszében foglalja össze a globalizáció lényegét, illetve alapjellegzetességeit. Érdeemes ebből „A világ magánosításának terve” címet viselő írásból is kissé részletesebben idézni. „A globalizációs doktrínák... beépültek mind a tömegek, mind az úgynevezett elit gondolkodásmódjába, és az elfogadásukban közvetlenül érdekelt befolyásos csoportok folytonos ismételtetéssel ezeket sulykolták be a köztudatba, és ébren is tartják.

1. Az *ökönomizmus* (kiemelés S.P.) az egyik ilyen hittétel, nemcsak a marxizmusnak, hanem a mai liberális világszemléletnek is tan tétele, hogy a gazdaság az egész világtörténelem elsődleges hajtóereje...minél fejlettebb, racionálisabb lesz az emberek gondolkodásmódja, annál egyetemesebbnek kell lennie a gazdaság uralmának. A legalapvetőbb emberi kötelék így pedig a piac lesz... A kulturális és társadalmi javakat azok gazdasági hasznosságának,

reklámhordozó értékének kell alárendelni... a magánosítás a társadalmi folyamatok ésszerűsítésének fő letéteményese.<sup>5</sup> A magántőke lehetőleg korlátlan működési szabadsága lesz a legalapvetőbb emberi jog.

2. Az ökonokratikus világrendben az árúba nem bocsátható kultúra, vagy divatosabban non-macktable kultúrtermékek maguk is, akárcsak az állam, a heréskedő haszontalanság kategóriájába soroltatnak. A businessnek...lesz kiszolgáltatva e szféra is, akárcsak a média és a politikai pártok. (kiemelések – S.P.)

3. A magánosítás ortodox-liberális ideológiájának újdonsült, időszerűsített<sup>6</sup> változata a globalizmus...azt fogadtatják el, hogy minél nagyobb transznacionális holdingok uralják a világpiacot, annál olcsóbban gyártnak majd mindent... A világgazdaság és a piac standardizált egységesítésére épülő, globalizáló „szép új világ” félreérthetetlenül magának a világhatalomnak tényleges magánosítására törekszik... Az egyetemes méretű, fuzionáló magántőke nem áll messze attól, hogy egy olyan kizárólagos világhatalmat építsen fel, amelyet csak a részvényesek demokrációja legitimál<sup>7</sup>...Ma már a transznacionális részvénytársaságok, vagy franciául société anonyme-ok (névtelen társaságok), nem is államok az államban, hanem az államok feletti transzcendens testületek (kiemelések – S.P.).

4. A globalizmus egy értéksemleres versenyben az egyetemes ésszerűség elterjesztését ígéri, és a nemzeti, nyelvi és más „folklór”-különbségeket, mint csökevényeket a lokális rezervátumok lomtárába utalja... A közvéleményalkotó és –alakító újságírók és más (soft science) írástudók a globalizáció „folyósítását” egy sematikus, szinte vallásalapító világképbe erőltették... az OECD-be tömörült Nyugat az egész maradék világot egy zsákba varrja:...The West and the Rest... a nem Nyugat...csupán passzív tárgy, csak a beruházások befogadására való hodály... Mivel állítólag történelmi szükségszerűség, hogy az ökonokratikus Nyugat a világ globális jövőjének előképe legyen, az egyetlen értelmes vita csak arról folyhatna, hogy melyik nép, hogyan, milyen úton-módon tudná leggyorsabban a nyugati modernizációt utánozva „magát korszerűsíteni”, felzárkóztatni”. Mennyire képes a Nyugathoz „hasonlítani” – még ha e „serdülő nemzetekben”, „új demokráciáknak” néhány „helyi érdekű” vargabetű meg is engedtetik. (kiemelések – S.P.)

5. Végül...a globalizált világ felfestett körképén csak úgy lehet eligazodni, ha mindenki idővel törli, megérti annak anglo-amerikai kultúrnyelven írt feliratát. Amióta anglo-Amerika...kihúzta a válságból Nyugat-Európát, annak bele kellett törődnie a technológia mannájával történt kulturális árukapcsolásba: szabad utat kellett nyitnia az anglo-American way of life, az angolszász életstílus szimbólumainak, intézményeinek és kultúrcikkeinek. S ekkor az angol nyelvű népközösség nagyvonalúan ajánlja fel anyanyelvét globálisan az

egész világ kultúrembereinek használatára, „mert úgymond az ésszerűsítés megköveteli, hogy a majdani egyesített világtársadalom egy nyelven értesse meg magát”. (kiemelések – S.P.)<sup>8</sup>

Természetesen, e rövid tanulmányban csak arra van mód, hogy a globalizáció mára már igen terjedelmes tudományos szakirodalmából<sup>9</sup> még egy nemzetközi hírű szerzővel, illetve művével kiemelten foglalkozzunk. David C. Korten, volt Harvard-professzor és sok nyugati és keleti országban elismert szakértő „A tőkés társaságok viláгурalma”<sup>10</sup> című – nálunk „sajátosan agyonhallgatott”, sok kiadást megért – hatalmas monográfiája mindezidáig talán a legmélyebbre hatoló, legrészletesebb és legkritikusabb elemzését nyújtja a modern globalizáció rendszerének.

Hasonlóan más komoly szakemberekhez, Korten sem vitatja a globalizáció organikus előzményeit és napjainkban kibontakozó természetes termelési, technikai-technológiai, infrastrukturális, természet- és műszaki tudományos, információs társadalmi stb. eredményeit, hihetetlen felgyorsult ütemben megszülető vívmányait. Azonban teljesen egyértelművé teszi, hogy ezeket a valóban globális, a népek és emberek többsége által is elfogadott jelenségeket nem szabad összetéveszteni a modern globalizáció és globalizmus jelenségvilágával. Ez utóbbinak a lényege ugyanis az, hogy azt elmúlt egy-két évszázad háborús hadigazdálkodásai és rabló „békerendszerei” nyomán kialakult óriás méretű transznacionális vállalat-birodalmak, a multinacionális gazdasági-pénzügyi csoportok egy viszonylag szűk köre a tőkés társaságok játékszabályai alapján amerikai hegemoniával történő, az egész világot átfogó új gazdasági, politikai és kulturális világrend, illetve egységes világtársadalom felépítésére törekszik. Korten szerint a mai globalizáció egyértelmű állam- és nemzetellenes jelleggel kiveszi a hatalmat a közjóért felelős kormányok kezéből és igen kifinomult manipulációs módszerekkel óriási hatalmat összpontosít, juttat egy kis számú elit kezébe. Ugyanakkor a globalizáció környezetpusztító, közösség- és kultúra- romboló, rendellenes működésének elszenvedőit, társadalmi költségeinek viselőit megfosztja a döntésekben való részvétel lehetőségétől, azokat folyamatos zavarodottság állapotában tartja a globalizáció vezető erői által irányított és ellenőrzött, igen aktív média- és propaganda-gépezet segítségével. Az e gépezet által az emberek fejébe állandóan sulykolt globalizációs ideológiai és politikai mítoszok<sup>11</sup> célja, hogy elfedjék azt a tényt, hogy a globalizációt tulajdonképpen egyetlen kényszerítő erő mozgatja: a rövid távú pénzügyi nyereségre való törekvés. Továbbá, hogy az emberi társadalmak és intézmények világméretű átalakítása egy szűk körű elit kitervelt, kitanult és szándékos beavatkozásának a következménye. A globalizáció jórészt láthatatlan erői „a piaci zsarnokság eszközeivé alakították át az egykor jótékony hatású gazdálkodó szervezeteket és pénzügyi intézményeket s ez az önkényuralom, miként a rák, egyre terjed Földünkön,

egyre többet gyarmatosítva bolygónk életteréből, tönkretéve az életlehetőségeket, elűzve az embereket, tehetetlenségre kárhoztatva a demokratikus intézményeket és a telhetetlen pénzhajzában kiszipolyozva az életet.”<sup>12</sup>

David C. Korten azontúl, hogy a globalizációs folyamat lényegét és értelmét a globális abszolutizmus fogalmában határozza meg, vagyis az összes társadalmi szféra fölötti, minden korlátozástól és társadalmi kötöttségtől mentes abszolút uralom megszervezésében, egy abszolutista világhatalom kiépítésében és fenntartásában látja, hatalmas tudományos apparátussal és szinte mindenre kiterjedő részletességgel írja le a globalizáció szervezeti-intézményi rendszerét<sup>13</sup> és annak működési mechanizmusait. Ugyanis a modern globalizmus működési struktúráinak alapvető elemei a legutóbbi időkben már egy igen bolyolult, de koherens intézményesült rendszerre álltak össze. Korten monográfiájának egyik legérdekesebb és legtöbbet mondóbb rész az, amelyben a globalizációs folyamatok – titkos-féltitkos vagy legalább is informális – legfelsőbb programadó, irányító-orientáló és ellenőrző fórumait, szerveit veszi számba. Itt most csak felsorolásszerűen utalhatunk ezekre: Elsőként az amerikai Külügyi Kapcsolatok Tanácsát lehet említeni, amely még a második világháború idején a „Nagy Téréség” koncepciójával kezdeményezte a gazdasági integrációs-globalizációs folyamatokat. Kevésbé ismert nem hivatalos, zárt tagság nélküli, de igen befolyásos az úgynevezett Bilderberg-csoport, amely 1954 óta döntő szerepet játszik az észak-amerikai és európai vezetők globalizációs politikájának titkos összehangolásában. Az utóbbinál formálisabb fórumként alakították meg 1973-ban a Trilaterális Bizottságot Észak-Amerika, Nyugat-Európa és Japán 325 vezető tisztséget betöltő „tekintélyes polgárából”. Hasonló fórumok még a davosi Világ gazdasági Fórum és G-8 államok vezetői értekezletei. E fórumok résztvevői általában az állam- és kormányfők, vezető politikusok, nagyiparosok, pénzemberek, diplomaták, válogatott (egyetemi, kutatóintézeti) értelmiségiek, professzorok, szakszervezeti vezetők, a média-szféra befolyásos képviselői stb. Megbeszéléseik természetesen a nyilvánosság kizárásával zajlanak le, fehér asztalok mellett, olyan helyszíneken, amelyek kedveznek a titkos, feljegyzések nélküli tárgyalásoknak. Az amerikai hegemonia természetesen mindegyik fórum esetében biztosított, az ezeken folytatott politikai vitákban az amerikai meghatározó szerep eleve kizárja az uralkodó globalizációs alapfeltevések alternatíváinak felvetését. A közvélemény előtt természetesen jobban ismertek a formálisan megalakított hivatalos integrációs-globalizációs csúcsszervezetek és azok „áldásos működésének” következményei. A világméretű gazdasági irányítás legfontosabb szervezetei az úgynevezett Bretton Woods-i rendszert alkotó intézmények: a Nemzetközi Valutaalap

(IMF), a Világbank (WB), a Világkereskedelmi Szervezet (WTO), Egészségügyi Világszervezet (WHO) stb. Noha formálisan ezeket az ENSZ szakosított intézményeinek minősítették, azok ténylegesen az ENSZ-től függetlenül működnek, igazgatásuk és működési eljárásaik túlnyomórészt titkosak, a nyilvánosság ellenőrzésétől, a demokratikus vita elől gondosan el vannak szigetelve. Amerikának és a többi nagyhatalomnak döntő befolyása van ezekben a szervezetekben is. Meghirdetett pozitív céljaikkal (gazdasági fellendítés, szegény országok támogatása, demokratikus-konszenzusos politika, kölcsönös együttműködés a háborúk elkerülése érdekében stb.) ellentétben, különösen a Nemzetközi Valutaalap és a Világbank igazi célja az USA vezetése alatt egy olyan nyitott világ gazdaság létrehozása, mely Amerika számára vitathatatlanul biztosítja a világpiacokhoz és a nyersanyagokhoz való hozzáférést. Másik fő célja – különféle körmönfont segély-, kölcsön- és hitelnyújtási, valamint adósságszolgáltatási és egyéb pénzügyi technikák révén – a harmadik világ és Közép-Kelet-Európa alacsony jövedelmű országai gazdaságának a globális rendszertől való teljes függésbe hozása, a multinacionális tőkés óriástársaságok gyarmatosítási törekvései előtti behódoltatása. Mindezek szomorú következményei közismertek.<sup>14</sup> A globalizációs folyamatok működési rendszerében természetesen meghatározott szerepe van az olyan nagy és fontos integrációs szervezeteknek, mint a NATO, az OECD (Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet), az Európai Unió<sup>15</sup> és még számos nagy befolyású szervezet és intézmény.

Rátérve témánk második részére, előljáróban azt a ma már közhelynek tűnő alapvető ténytet kell leszögeztünk, hogy az egymással is szorosan összefonódó média-világ és reklámpar létfontosságú szerves részét képezi a globalizáció működési rendszerének. A régebbi és az újabb médiumok, a könyv, a sajtó, a film, a telefon, a rádió, a televízió, az internet világának a határai külön-külön is rendkívüli mértékben globalizálódtak, önálló tömegközlelési és információs hálózat-birodalmakká váltak technológiai és tartalmi értelemben egyaránt. Ma már senki sincs aki tagadná, hogy a média tartópillérei nélkül a globalizáció rendszere képtelen volna a folyamatos működésre. A média-szférához egyébként hozzá lehet rendelni a globalizáció céljaival jól harmonizáló közvéleménykutató vagy gyakran inkább közvélemény-formáló intézményrendszert is.

A fentiekből következik, hogy a globalizáció legnagyobb kulturális kihívásai ténylegesen a média-világban jelennek meg, ezen belül is különösen az audio-vizuális műsorszórás gyakorlatában. A kommunikációs-információs, művelődési-oktatási, szabadidős-szórakoztató és reklám feladatokat egyaránt felvállaló „tudatipari rábeszélő technológiának és intézményrendszernek” mára már óriási szakirodalma halmozódott fel. Ennek ellenére a globalizált

média-világ keletkezési körülményeiről, technikai-tartalmi működéséről, társadalmi funkcióiról és hatásairól, irányításáról és működési szabályairól stb. mindmáig lezáratlan viták folynak, nyilván nem véletlenül. Miközben ezek a viták az előbb említett alapfeladatok és kérdések egyikét sem tudták vagy akarták megnyugtatóan megoldani, a globalizációs folyamatok szinte akadálytalanul törnek előre a média egész világában, először az Egyesült Államokban, bizonyos fázis-eltolódásokkal előbb Nyugat-Európában, majd Közép-Kelet-Európában és a világ többi részében. Raymond Williams, neves angol művelődéstörténész-szociológus-médiakutató a legelső között fogalmazta meg, hogy az egész nyugati világban a tömegközlés fejlődésének meghatározó tényezője az 1950-es évektől fogva az amerikai kommunikációs rendszer világméretű terjeszkedése volt. Ez a túlnyomórészt kommersziális tömegkommunikáció egyszerre több szinten – mint profitcentrikus programkészítő, mint hirdetési csatorna és mint politikai-kulturális forma – jelenik meg, melyet közvetlenül alakítanak a kapitalista társadalom normái és amely egyszerre ad el fogyasztói javakat, egy ezekre épülő életmódot és globalizált „politikai árukat” egy megszerzett piacon. „Nem túlzás tehát azt állítani – mondja R. Williams –, hogy az államilag ellenőrzött rádióktól a mai, világméreteiben túlnyomórészt kereskedelmi televíziós intézményekig, ennek az Egyesült Államokból származó tervszerű hadműveleteknek a következménye.

Az a helyi vita, amely egyik országban a másik után bukkan fel, az esetek túlnyomó többségében ezeknek az amerikai érdekeltségeknek, azok helyi partnereinek, és a nemzetközi hirdetési társaságoknak az előre kifőzött mesterkedése. A műsorszórás intézményeiről folytatott korábbi viták fogalmai ezáltal nemcsak hogy pontatlanok, de gyakran ténylegesen félrevezetőek. A különböző országokban létrejött egy olyan piac, ahová az elérhető szórakoztatás, hirdetés és általános politikai és kulturális befolyás egyetlen 'olcsó' csomagban érkezik...különösen azokban a kis- és középméretű társadalmakban, ahol túlságosan költségesnek találják egy elsődleges módon műsort termelő televíziós szolgálat fenntartását, ez a hatékony térhódítás teljesnek tekinthető”.<sup>16</sup>

A modern általános globalizmus mítoszaihoz hasonlóan a médiaglobalizmus is kitermelte a maga sajátos, természetesen, fennen hirdetett és sulykolt mítoszait, amelyek ez esetben is a manipulációt szolgálják. Az egyik ilyen mítosz például a „negyedik hatalmi ág” koncepciója, amely persze szintén az USA-ból származik,<sup>17</sup> ahol már régóta előszeretettel beszélnek a médiumokról mint negyedik hatalmi ágról. A hagyományos plurális parlamenti demokrácia három hatalmi – törvényhozói, bírói és végrehajtói – ága mellé „egyszerűen hozzárendelték” a médiát mint negyedik hatalmi ágot. Csakhogy míg az előbbi három ágnak a képviselői és tagjai választottak és

elszámoltathatóak, addig a médiaszférában korántsem ez a helyzet. A globalizációs erők hamar felismerték a médiumokban legfőbb hatalmi eszközeiket és a negyedik hatalmi ág, alkotmányban schol sem rögzített, mitizált koncepciójában rejlő szinte korlátlan manipulációs lehetőségeiket. A másik ilyen manipulációs bozótossá vált mítosz a közszolgálati és kereskedelmi médiumok megkülönböztetése, szétválasztása és szembeállítása egyfelől, ugyanakkor a „közszolgálatosság” és a „kommercializáltság” közötti határok bizonyára szándékolt el- vagy összemosása, másfelől. A szétválasztás indokolható alapja az, hogy a közszolgálatot vállaló médiumok állami költségvetési forrásokból a sajtószabadság alkotmányosan biztosított elve alapján, cenzúra nélkül, az objektivitás és etikai felelősség, a pártok, a hatalmi és társadalmi tényezők közötti egyensúlytartás kötelezettségével működnek, illetve kellene hogy működjenek. A hagyományos polgári politikai kultúrának ez a demokratikus működési struktúrája, modellje borult fel a magán-, illetve kereskedelmi médiumok porondra lépésével és hatalmas tőkéket mozgató, óriási üzleti hasznot eredményező nagyra növekedésével. A kereskedelmi médiumok – óriási globális gazdasági és politikai háttérük, erejük biztos tudatában – fittyet hánynak az állami és társadalmi közellenőrzésre, minden további nélkül átlépik a rájuk vonatkozó nemzeti törvényekben szabályozott műsorpolitikai - és szerkesztési kötelmeket. A globális tőke szigorú gazdasági és politikai érdekeit követve, nem riadnak vissza a legszélsőségesebb és legszenyesebb<sup>18</sup> tömegpolitikai és tömegkultúrális tartalmak, termékek, kultuszok és divatok agresszív terjesztésétől, propagandájából sem. Mindezt kimondva a minél nagyobb nézőszám, kimondatlanul a minél nagyobb üzleti haszon elérése céljából teszik. A közszolgálati médiumok az állami költségvetési finanszírozás csökkenő tendenciája következtében a kereskedelmi médiumokkal kialakult gyakran áversenyben természetesen a vesztesek oldalára kerülnek és nem ritkán az utóbbiak működési módszerait kénytelenek követni. Így a globalizáció egyik legriasztóbb következménye a média-szférában a közszolgálatosság és a kommercializáltság közötti különbségek felszámolása. Egyébként is a kereskedelmi hálózatok létrejötte óta a közszolgálati rádiók és televíziók egész fejlődésük során az előbbiek szegény rokonai voltak, maradtak és valószínűleg lesznek is. Annak ellenére, hogy kulturális és értékszínvonaluk tekintetében még mindig a közszolgálati médiumok a magasabb minőséget szolgáltatók.

Számos más – ugyancsak amerikai eredetű és típusú – globalizációs média-mítosz közül még néhányat csak felsorolásszerűen említhetünk. Például a „társadalmi konfliktusok hiányának” a mítosza szerint globalizált ’egyötödös’ gazdasági-politikai elituralom megköveteli a társadalmi valóság leplezését vagy meghamisítását, legalább is a társadalmi konfliktusok becsületes vizsgálatától és megvitatásától való tartózkodást. A globalizáció-hívó

politikus és média-program éppen azért reked meg az elcsépett közhelyeknél, kivált, ha jelentős társadalmi eseménnyel foglalkozik, mert képtelenek elfogadni és fölfedni a társadalmi konfliktusok alapjait. Hasonlóan manipulatív alpmítoszok a média minden korlátozástól mentes szabadságának, függetlenségének, pártatlanságának és semlegességének, valamint a médiumok szervezeti-tartalmi-információs pluralizmusának, változatosságának a mítoszai, továbbá az egyéni választás valós lehetőségének a mítosza. A legutóbbit illetően az információválasztás illúziója természetesen a legelterjedtebb az Egyesült Államokban. Az emberek itt – engedve a globalizált média-világ információs-kulturális apparátusa befolyásának – hajlamosak arra, hogy a médiumok bőségét, közvetítő csatornáik nagy számát összetévezzék a tartalom változatosságával. A tények azonban azt mutatják, hogy – eltekintve egy viszonylag szűk művelt rétegtől, amely akar és tud választani – a legtöbb médiafogyasztó információs kényszerzubbonyba kerül. A különböző médiumok például alig különböznek a politikai információk közlésében, de ma már hasonló a helyzet a szórakoztató programjaikban, a reklámszolgáltatásukban is. A globális média-monopóliumok egész működési területükön meghatározott keretek közé szorítják az információs választást. Egyetlen alternatíváját kínálják a valóságnak: a magukét. A fennálló társadalmi-gazdasági rendet és életviszonyokat magyarázó, igazoló, népszerűsítő, sőt magasztaló globális média-manipulációk és mítoszok összessége a globális abszolutizmus nyilvánvaló eszközei. Ugyanis ha ezek az információs-kulturális apparátus működése nyomán észrevétlenül belevésődnek a nép tudatába, nagy erővé válnak, hiszen a legtöbb embernek fogalma sincs róla, hogy manipuláltak. S ha a manipuláció így eredményes, a társadalmi berendezkedés más alternatívája szóba sem kerül.

A rendszerváltoztatás óta a magyar média-világ egyértelműen tükrözi, mi több, nagyjából-egészéből leképezi az általános globalizációs média-világot. Néhány hazai sajátosságot azért érdemes röviden szemügyre venni.

Mélyebb történelmi, társadalompolitikai és kulturális okok játszottak közre abban, hogy a társadalmi szférák közül legkevésbé a média-világot érintette a hazai rendszerváltoztatás. És ez a tény magyarázhatja talán azt is, hogy az elmúlt tizenhat év során kibontakozó úgynevezett médiaháború másutt nem tapasztalható éles formákat és fordulatokat öltött Magyarországon. A rendszerváltoztató kormányok egyike sem tudott vagy akart/?/ egy valóban koncepciózus, a magyar média-hagyományokat figyelembevevő, távlatosan működőképes nemzeti média-stratégiát,-politikát kidolgozni. Az ádáz vitákat némileg nyugvópontra juttató és jelenleg is érvényben lévő magyar média-törvény nyilvánvalóan nem tekinthető ilyennek. Ezen mocsaras útvesszőkkel teli körülmények között nem ritkán anarchikus jellegű, esetenként



ugyanakkor nagyon is tudatos mozgások és folyamatok mentek végbe a hazai média-világban, amelyek egyébként a minden oldalról elfogadott és hangoztatott sajtószabadság jegyében és örve alatt történtek. A legfőbb negatívuma a másfél évtizedes magyar médiatörténetnek az, hogy nem került sor legalább a vezető beosztású médiaszakemberek átvilágítására és indokolt cseréjére. Elsősorban ennek következtében nem alakulhatott ki az annyira szükséges és kívánt egyensúlyos helyzet a különböző oldalon álló politikai erők média-képviselői között. Korántsem megnyugtató az a rendszerváltoztatás egész eddigi időszakára jellemző helyzet sem, hogy a magyar lakosság, illetve közvélemény alapvető tájékoztatását, döntő befolyásolását, kulturális és erkölcsi orientálását végző tömegkommunikációs szervezetek, fórumok, intézmények és eszközrendszerek túlnyomórészt külföldi tulajdonba kerültek és vannak. Ugyanezen időszak folyamán a közszolgálati médiumok rendezett, hosszú távon stabilitást biztosító finanszírozása mindeztől megoldatlan.

A magyar média-világ alábbiakban érintett néhány részterületének fejleményei is arról tanúskodnak az elmúlt másfél évtizedben, hogy a multinacionális-globalizációs erők nagyon is tudatosan és tervezetten helyezték és tartják nyomásuk alatt a hazai médiumok többségét. Például szinte puccsszerű gyorsasággal került sor a korábbi megyei pártlapok „spontán privatizációjára” a volt tulajdonos állampárt hallgatólagos, de tevőleges közreműködésével, feltehetően az üzleti és politikai haszon kölcsönösségének a bekalkulásával. A régi pártállami újságíró gárda zöme, de főként szellemisége – csekélyke áthasonulásokkal – lényegében megmaradt, megtanulva és alkalmazva a „modern nyugati globalista újságírás” tartalmi, szerkesztési, formai-technikai elemeit és sablonjait. A hazai politikai erők és közvélemény csak egy bizonyos idő után eszmélt rá arra, hogy az ugyan meglehetősen homogeneizált, uniformizált megyei napilapok jól átgondolt és céltudatos manipulációs befolyásukkal képesek voltak elhódítani az országos napilapok jelentős olvasóközönségét. A multinacionális óriás sajtóbirodalmak „vállalkozásában”, nagyobb falatok lévén, némileg lassabban és több fokozatban, de hasonló folyamatok játszódtak le az országos napilapok, hetilapok, magazinok és egyéb időszakos orgánumok esetében is.

A magyar média-világ másik két nagy intézményrendszerének, hálózatának, azaz a rádiónak és a televíziónak a működésében is figyelemre méltó változások történtek a rendszerváltoztatás másfél évtizedében. Ezek közül az egyik leglényegesebb a magán- és kereskedelmi rádiók és televíziók megjelenése és kiépülése. A közszolgálati Magyar Rádió- három csatornára történt tagolódása során is – egész nyolcvan éves története folyamán, sőt a rendszerváltoztatás eddigi másfélévtizedes időszakában is képes volt alapvetően nemzeti intézményként,<sup>20</sup> pozitív hagyományait megőrizve és

folyamatosan megújulva magas érték- és szakmai színvonalon működni. Mindennek elismerése természetesen nem jelenti azt, hogy a pártállami évtizedek és a többpártrendszerrel is együttjáró politikai nyomások ne jártak volna súlyos következményekkel a hazai közszolgálati rádiózásban is, és ne járnának ma is.<sup>21</sup> Bizonyos fokig új helyzetet és szint hoztak a magyar rádiózásba a még a Rákosi-korszakban, egyébként katonai céllal, létrehozott és újabban szépen fejlődő regionális rádióstúdiók, a magán- és kereskedelmi, az önkormányzati –települési rádiók, valamint a katolikus rádió, némileg anarchikus jelleget is öltve a frekvencia-elosztások során. A hazai közszolgálati televíziózás rendszerváltoztatással összefüggő egyik legpozitívabb vívmánya a Duna TV létrehozása és az időnkénti megszüntetési és összevonási kísérletek ellenére történő folyamatos működése, mint Európa egyik legmagasabb színvonalú kulturális televíziója. A közszolgálati MTV köztudottan szocialista-liberális befolyás alatt álló csatornáit már létrejöttükről kezdve – tartalmi-műsorpolitikai-szerkesztési-technikai tekintetben egyaránt – nemzetközi modelleket követtek, követnek. Finanszírozási, vezetési, szervezeti és személyi konfliktusai, nehézségeik következtében közszolgálati teljesítményük és színvonaluk sok kívánnivalót hagynak maguk után. Tulajdonképpen az esélytelenség perspektívájával nehezen állják a sarat a kereskedelmi csatornák diktálta „öldöklő álversenyben”. A rendszerváltoztatás média-világa a gondolkodó magyar emberek számára is napnál világosabbá tette, hogy a multinacionális globalizációs tőkének, óriási média-társaságok által létrehozott és működtetett magán és kereskedelmi médiumok sem csupán profittermelő üzleti vállalkozások, hanem olyan hatalmi, politikai, tömegkulturális és életmód-formálási célok terjesztésére használt kommunikációs-információs eszközök, amelyek alkalmasak egyének és hatalmas tömegek legszélsőségesebb, legkörmönfontabb manipulálására közellenőrzés és elszámoltathatóság nélkül.

### ***Jegyzetek***

Különösen a globalizáció egyik fő szervezetének a Világkereskedelmi Szervezetnek (WTO) a tanácskozásait kísérik nagyszabású tiltakozó megmozdulások.

Például jellemző globalizációs tendenciákat hordoznak a középkori európai egyetemek.

Ez a megnevezés minden további nélkül helyettesíthető a globalizációval.

Szabó Dezső: A Végzet ellen (kiadatlan, félbemaradt kézirat) 1929. Ezt a kéziratot Bartók Béla a szerzőtől megvásárolta, fia ifj. Bartók Béla mintegy hatvan évig hagyatékként őrizte és 1993-ban a Havi Magyar Fórum rendelkezésére bocsátotta, amely leköszölte.

A globalizáció legfőbb ideológusa Milton Friedman, Nobel-díjas ultraliberális-monetarista közgazdász, az elhíresült „egytödös társadalom” modelljének „alkotója” (20 % luxuselit, 80 % dolgozó-fogyasztó szegény).

A globalizmus alapvető feltevéseit Adam Smith és David Ricardo szabadversenyes piacgazdasági elméletére hivatkozva alakították ki. A globalizmus képviselőit és szószólóit nem nagyon zavarja, hogy ideológiájuk több ponton mély ellentmondásban van Smith és Ricardo nézeteivel.

Az OECD és a WTO megkísérelte a multinacionális tőkebefektetések engedélyezését és ellenőrzését kivenni a nemzeti kormányok kezéből, az EU parlamentje ezt egyelőre megakadályozta, hasonló „kísérletezés” folyik a génmódosítás engedélyezése körül is.

Ankerl Géza: A világ magánosításának terve, NÉPSZABADSÁG 1998. április 11.

A külföldi szakirodalomból főként David C. Korten, H.P. Martin-H. Schumann, S.P. Huntington, György Soros stb. könyveit, a magyarból Kindler József, Lóránt Károly, Ankerl Géza, Siklaky István, Csath Magdolna, Kopácsi Sándor stb. írásait említhetjük.

Megjelent magyarul Budapest Kapu-Kiadó 1996.

A sulykolás főként a médiumokon keresztül történik, de a politikai fórumok is gyakran színhelyei ennek a sulykolásnak.

David C.Korten: A tőkés társaságok világuralma i.m.14-15. old.

Ez a rendszer az óriás-tőke multinacionális termelő vállalatától, bankjaitól és mindenféle pénzügyi szervezeteitől kezdve a legkülönbözőbb biztosító társaságokon, információs-kommunikációs hálózatokon keresztül az alapítványok és a bevásárló központok hálózataiig terjed.

A sokk-terápia alkalmazása miatti termeléseszköcsökkenés, munkanélküliség, a lakosság többségének elszegényedése, a középosztály lesüllyesztése, a nemzeti vagyon elkótyavetyélése, a korrupció elterjedése, az oktatás, az egészségügy leépítése, elüzletiesítése, a szennykultúra nagyszabású terjesztése, bűnözés növekedése, kábítószerelés és az ifjúság Disco-kultúrával való mérgezése stb.

Főként annak „brüsszelita apparátusáról” van itt szó.

Raymond Williams: A televízió-technika és kulturális forma, TKK Bp., 1976. 39. 31-42

U.o.

A szennyzene kifejezést először Kodály Zoltán használta.

Az osztály kifejezés valóságos szitokszó Amerikában.

Főként Kozma Miklósnak és Német Lászlónak köszönhetően.

A MR híres önkritikája 1956-ban, „hazudtunk...”

*Szatlóczkyné Gajdóczki Zsuzsanna:*

## **A MULTIKULTÚRA- INTERKULTÚRA ÉS AZ „EGYETEMES MŰVELŐDÉSTÖRTÉNET” ÖSSZEFÜGGÉSEINEK LEHETŐSÉGE**

### *I. BEVEZETÉS*

Az európai léptékben gondolkodó, interkulturális, multikulturális ismeretekkel és szemlélettel rendelkező oktatók képzése égetően sürgős feladat, ha nem csupán a háborúkban „fejlődő” Európát, hanem olyan Európát akarunk megvalósítani, amelyben a közös alapokkal, ám eltérő kultúrával rendelkező európai emberek fognak együtt élni és dolgozni. A kultúrák ismeretének oktatása felétlenül helyet kell hogy kapjon, sőt oktatásuk felértékelődik. Ebben az esetben általánosabbá válik az a szemlélet, hogy minden kultúrának megvan a létjogosultsága, és ezt tiszteletben kell tartani. A kultúrák köziség nem lehet a domináns és a determinált elemek közössége, hanem a kultúrák párbeszédét feltételezi, amelynek során lebontódnak az előítéletek, a párbeszédben a felek felfedezik egymás értékeit, interkultúra esetén mindketten, multikultúra esetén mindannyian gazdagodnak és dinamizálják egymást. Az interkulturális képzés középpontjában egymás gyarapításának, gazdagításának tudata kell hogy álljon. Ahogyan Szent István király Intelmeiben is gyökerezik, mely szerint a beszűkült egyféleség gyenge és erőtlens, mert önző és önhitt, a sokféleség egysége viszont gazdagít, felemel és elrettenti a gyökértelent a dölyfösségtől. Az Európai Unió nem rendelkezik biztos jövőképpel. Meg kell fogalmaznia a stratégiáját a XXI. századra. Létezhet-e európai identitás nélkül hatékony Európai Unió? Meg kell válaszolnia a kérdést, eddig az unió kibővítéséről kizárólag biztonságpolitikai, gazdaságpolitikai szempontokból beszéltünk. Itt az ideje, hogy a kulturális – emberi szempontok is helyet kapjanak egy új stratégiában.

Hét ország nyolc intézménye Európában (Anglia, Ausztria, Franciaország, Írország, Magyarország, Spanyolország, Románia ) készített egy tanítható, tényszerű európai anyagot. Az interkulturális megértésre irányzottat. Mi együtt hoztunk létre magatartásmódot, tudást, mely tudást és magatartásmódokat kívánunk tanítványaink felé közvetíteni. Közel 60 tanár Európában, közel 2000 tanítvány részesül ebben a kedvezményben, előnyben az európai nyitott modul lehetőségében. Egy csepp a tengerben, tudjuk, de átjátszó mostantól fogva ez a reléállomás az interkulturális antropagógiában, az interkulturális kommunikációban, az európaisághoz, az emberi magatartás minőségéhez.

Nincs két kultúra, csak a hozzávezető út sokféle, a természettudományok és a társadalomtudományok, a műszaktudományok és a művészetek összefüggnek. Az „Egyetemes Művelődéstörténet” stúdium, amely – Tudománytörténet és Művészettörténet – alcímet viseli, bemutatja egy-egy pregnáns művészeti alkotás elemzésével a kor, a század specifikumát. Ily módon közvetítődnek a különféle évszázadok, stílusok által egy-egy korszak értékhierarchiájának csúcsai. Az egyes évszázadokat és a korabeli gondolkodásmódot egy-egy műalkotás leginkább vizuális formanyelven elbeszélte segítségével juttatja el azon populációk számára, akiknek sem szociálisan, sem kulturálisan nem voltak meg paraméterei ennek a tudásnak a birtoklására, s ezzel a társadalmi beilleszkedés, a társadalmi kohézió megteremtésére, de a „vajt” fülűek számára is alkalmazható, csak másként.

Az egyetemes művelődéstörténet tantárgy alkalmazásában, mi a kulturális antropológiai szemléletre helyeztük a hangsúlyt, tehát az ember és a kultúra relációjára, azaz az emberi életminőség javítására. Ilyen paraméterek esetén a munka csupán része és nem egésze az értéknek. Ebből a szempontból elfogadható, hogy három szférájáról beszélhetünk a kultúrának: azaz az anyagi természetű tárgyakról, a magatartásformákról és a jelértékkel bíró szellemi termékekről. Mindhárom terület az emberi tevékenység eltárgyasult eredménye „terméke”. A kulturális értéket, pedig az eredmény minőségével lehet jelölni. E minőség legmarkánsabban a művészetben ismerhető fel. Ezért is kaphat a művészet a szellemi kultúrán belül is nagyobb hangsúlyt, hiszen tárgyasult formában létezik, vizsgálható tárgyilagosan, az esztétikai kategóriák rendszerén belül minőségileg, a maga eszmei valóságában.

A művészet értéként való megjelenéséhez szükség volt az alkotó és befogadó réteg elválására is. De már arra a fokú elválásra nem, amikor nem értik egymás nyelvét. Ezért is van szükség egy ilyen jellegű stúdiumra a XXI. században, amely az elitet és a tömeget értelmes párbeszédhez juttatja, s nem szétválasztja a kommunikációs csatornákat, hanem a klasszikusan értelmezett kommunikációs csatorna lehetőségét kiszélesíti a különféle Európában is létező különféle kultúrák között. Ennek a régen elfeledett párbeszédnek szükségessége is hívta életre tanszékünk állandóan alakuló tantárgyát az „Egyetemes Művelődés történet” kulturális antropológiai alapokon, az andragógia és az esztétikai kultúra segítségével. Így lett a tantárgyból interkulturális kommunikáció, interkulturális antropológia.

A hagyományokra épülő társadalmakban a kultúra a belső rend, az életet kiegyenlítő szabály elsajátítása volt. Ma a változások felgyorsulása, a társadalom differenciálódása miatt ez mind nehezebb. Ezért ma a kultúra azt a képességet jelenti, hogy a mindennapi viszonyok szövevényében eligazodjunk, hogy az élethelyzetek sokaságát a régi értelemben vett szabályozás nélkül meg tudjuk oldani.

Ehhez viszont el kell sajátítani a tárgyasult értékeket, ezért ma a kultúra elsősorban az értékek interiorizációja. A gondot az okozza, hogy az értékek nyelve nem azonos a mindennapi életben használt nyelvvel. Minden tudás, tudomány annyit ér, amennyit az emberi életminőség javítására használunk. A magatartás szabályait a múltban relatíve könnyű volt elsajátítani, megismerésük lehetőségét az élet gyakorlata adta. Ma az értékek elkülönülnek ettől a gyakorlattól és nemcsak a jelenlétük idegen sok embernek, de a szükségszerűségük sem magától értetődő. Az értékek nyelvének elsajátítása nem spontán folyamat, nem lehet örökölni, mindenkinek magának kell érte megdolgozni, a reáfordított- aktivitást, időt feltételez.

Az „Egyetemes Művelődéstörténet”, mint interkulturális kommunikáció, interkulturális antropológia. létrejött a mostoha óraszám redukciók főiskolai hatására kényszerült más effektussal válaszolni.

A klasszikus művelődéstörténet egyszerűsödött /szimplifikálódott/ és felszabadult frekvenciái létrejöttek. A redukciós hatás és a felszabadult frekvenciák révén lett a tantárgyból interkulturális kommunikáció. A különféle kultúrák közötti párbeszéd egyik lehetőségét indukálta. Európa humán erőforrás stratégiájának egyik alapköve a nevelés folytonos korszerű átalakítása, oly módon, hogy „nem dobjuk ki a piszkos vízzel együtt a gyereket is”. Ehhez szükséges az „Egyetemes Művelődéstörténet” tantárgy által is indukált szemléletváltozás előmozdítása.

*II. A kutatás hipotézise:* a művelődéstörténet segíthet megteremteni a XXI. század információs társadalmának széleskörű bázison nyugvó általános műveltségét, amely európai magatartást indukál.

A határok nyitottá válásától kezdve, az uniós csatlakozástól még inkább felértékelődnek a különféle kultúrák ismeretének tudása és alkalmazása, a konfliktusmentes együttműködés érdekében.

Az emberi lét és a kultúra elválaszthatatlanul kapcsolódik egymáshoz. Azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a kultúra a legjelentősebb értékek, közé tartozik az emberek életében. A tapasztalat azonban nem ezt bizonyítja. A kultúra iránt az emberek jelentékeny része csekély érdeklődést mutat, sőt akadnak olyanok is, akik azt fölöslegesnek tartják. Nemcsak szóban vallják, hanem életmódjukban, magatartásukban is. A bezárkózó, elszigetelő kultúrának (lásd: a kínai fallal Kínát, stb.) elsorvadnak, mindaddig, amíg újra nyitottá, befogadóvá nem válnak. Ez a fajta bezárkózás egyfajta kultúrátlanságot részesít előnyben. Szerb Antal 1934-ben így ír erről hazai vonatkozásban: „A magyar értékek európai értékek: az európai-magyar nemcsak, hogy nem kell magyar voltától elfordulnia, hanem ellenkezőleg... nálunk mindig a leginkább európaiak voltak a leginkább magyarok. A

külföldieskedés éppúgy, mint a magyarkodás nálunk mindig a félműveltek és tudatlanok attitűdje volt”.

*Európai oktatók képzése európai hallgatók, tanulók részére*

Feltettük magunknak a kérdést, hogyan lehet saját intézményünkben olyan oktatókat képezni, akik nyitottak az interkulturalitásra, ennek az eszmének továbbadására. Azt szerettük volna elérni, hogy a tanulmányaik után ezek a tanárok fel tudják készíteni tanulóikat – akik különböző kultúrával és vallással rendelkeznek – az életre és tanulásra.

Az általános iskolától kezdve a gyerekek a különböző kultúrák változatosságát viszik be a közösségbe, mint személyiségfejlődésük alapját. - Közben el tudják sajátítani a békés egymás mellett élés viselkedési és magatartási szabályait, normáit.

Elhatároztuk, hogy különböző kultúrára, különböző nyelvre, különböző vallásra épülő képzést indítunk - készítünk és megvalósítunk - és értékelünk. Ez a képzés jelenlegi és leendő tanárok számára készült.

Lefektettük a közös célokat munkánkhoz, aztán mindenki saját intézményében mozgósította kollégáit, hogy velük közösen készítsék el saját interkulturális képzési programjukat, mely szorosan illeszkedik az intézményük programjához.

*Elméleti feltevések*

Elméleti feltevés: az európai oktatók képzése európai hallgatók, tanulók részére készült programban mit jelent az interkulturális nyitás?

Az interkulturalitás fogalma, a határok átjárhatósága.

Az általunk elképzelt interkulturális antropológia leírása.

*Az interkulturalitás, a határok átjárhatósága*

A tennivalók a kommunikációra és az interkulturális érintkezésekre vonatkoztatva különböző területeken jelentkeznek, főleg ott tükröződnek, ahol a különböző kultúrák képviselői találkoznak, és ahol erre a társadalmi igény erős.

Az értelmezési kísérletek az "interkulturális" szóra, valamint a vele kapcsolatos kifejezésekre, mint pl "kulturális kereszteződés, többszörös integráció, bevándorlás (migráció), külföldi-idegen, integráció-beilleszkedés"-a franciáknál, "faj, etnikum, multikulturális" az angoloknál, bizonyítják, hogy polémia(zavar) uralkodik e területen.

Ez a terület egyrészt jelzi azt az akaratot, hogy figyelembe kell venni az elkerülhetetlen társadalmi változásokat, másrészt úgy is lehet értelmezni, mint egy felszínre került jelenséget, vagy éppen ellenkezőleg korunk társadalmainak megkerülhetetlen választását.

Az interkulturális jelentéstani mezeje lefedi a társadalmi és egyének között létrejövő kommunikációt a különböző kultúrák képviselői között.

Az "interkulturális" szó egy olyan csereeljárást, egymás közti akciót, cselekvést határoz meg, mely a hangsúlyt a kölcsönösségre és a kölcsönös megismerésre helyezi.

A fogalom minősít olyan szavakat, mint kommunikáció, megértés, kapcsolat, és rálátást ad a személyek közt létrehozott kontaktusok minőségére is.

Megjelenít egy ideált, egy törekvést, sőt mi több a rendet a napi politikában vagy etikában, mely igyekszik előrelépni a személyes találkozások terén.

Általában, a többi előtag is, mint az "inter", azért használatosak, hogy körül lehessen írni egy létrejövő szituációt, társadalmi, etnikai, faji, nemzeti csoportok között, melyek nem szükségszerűen foglalnak magukba egy egymással kapcsolatos folyamatot.

A meghatározások sokféleségét az magyarázza, hogy a különböző országokban más és más az interkulturalitás fejlettségi foka. Földrajzilag az "új világ" tette meg első úttörő lépéseit az interkulturális jelenségek kutatásában, mialatt Európa sokat késett ennek felismerésében.

A fő törekvés elfogadtatni "törvényesíteni" az interkulturális antropagógiát..

Az interkultúra nem semleges.

Felveti a kérdést, hogy milyen a kutatók identitása, mentális és nyelvi kapacitása. A lényeges az interkulturalitásban a kölcsönös megismerés, megértés, empátia, a mások világának felfedezése, a világ felfedezése.

### *III. Az interkulturalitás lényege, a nevelés alapja*

Mit foglal magában az interkulturális nevelés? Két fő jellegzetessége:

1, Ez egy olyan megközelítés, amely nemcsak az iskolában megszerzett elméleti és gyakorlati tudást mozgósítja, hanem az ismeretek közvetítését is.

2, Nemcsak egy tudományt foglal magában.

Az interkulturális nevelés nemcsak a hagyományos iskolai tananyag többségét jelentő elméleti és gyakorlati tananyagot közvetíti. Tartalmazza még az élni-tudás, azaz a magatartás, értékek és viselkedés, sőt mi több előadni-tudás vagy tanulni-tudás témáit is.

A különbség egyik oldala az interkulturalitás érzésének tudatára való ébresztés; másik oldala a kulturális tudás, valamint a személyes viselkedés.

A tevékenység az "élni-tudás" területén. Nem szabható meg egyetlen tantárgyban, sem egy speciális kultúrában.

Ha előre bírálunk, vagy sztereotípiákkal rendelkezünk másokról, ez azért van, mert rosszul informáltak vagyunk, és soha nem volt alkalmunk kommunikálni velük.

Pontosabban: "nem beszéljük ugyanazt a nyelvet".



"A képzés egy olyan eljárás, amely által az ismeret átalakul gyakorlati tudássá." (Kolb, 1984)

Az interkulturalitás tanításának egyik sajátossága, hogy az átélt tapasztalatokat hagyni kell nemzetközivé válni. Ezért a képzési programok nagy része is külföldi továbbképzéseken teljesedik be.

Az interkulturalitás célja nem a kultúrák egymáshoz való közelítése.

Itt egy komplex és dinamikus felfedező, feltáró folyamatról van szó, nem pedig a tárgyi tudás megszerzéséről, ugyanis a kultúra nem termék.

Folyamatosan épülő, nem előre gyártott elemekből áll. A tanulás folyamata inkább érzelmi, viselkedési és nem kifejezetten értelmi tevékenység. A magunkkal hozott és a tanult vagy befogadott kultúrák mindig egy kölcsönös viszonyt hoznak létre.

Ez különbözteti meg a kultúrát az interkulturától, azért tesszük elé az "inter"-t, mert kölcsönösséget fejez ki.

Az interkulturalitás lényege, hogy találkozási pontokat hoz létre a kultúrák között, amelyeken a diák részt vesz, hogy ne féljen az ismeretlentől és az újat befogadva, gazdagítsa személyiségét. Ez egy olyan folyamat, mely munkába állítja az egyént, de egyben a közösséget is.

Az interkulturális nevelés nem köthető sem egyetlen tudományhoz, sem egyetlen tantárgyhoz.

Valójában az interkulturalitás az anyanyelv és idegen nyelv tanítása mellett, ugyanolyan fontosságot tulajdonít a történelem, földrajz, természettudományok, társadalomismeret és a vallás tanításának is.

Egyszóval minden tantárgyat ennek a perspektívának a szolgálatába lehet állítani. Az interkulturalitást úgy is lehet értelmezni, hogy egész oktatásunk alapja.

Az interkulturális dimenzió bevezetése a nevelésbe nem csupán a tananyag egyszerű módosítását jelenti. Inkább arról van szó, hogy átjárókat kell teremteni az egyes tudományok között.

A tevékenységek koordinálása és az integráció csak erősíthetik a jelentés továbbbítását. Ha ez a jelentés, jelzés az iskola világából jön, ahhoz hogy a változások létrejöjjenek teljesen át kell formálni az európai oktatási rendszer gondolkodásmódját.

Új meghatározásokra, kategóriákra van szükségünk, ha az "interitás"-ra gondolunk, mert kevés intellektuális eszközünk van arra, hogy kifejezzük magunk és mások kapcsolatát. Számos kifejezés létezik már: egyik és a másik, az identitás (azonosságtudat), a másság, de egy sem fejezi ki az interitást.

Szűkítsük le a vitát az egyszerű, kétoldalú "bináris" alaphelyzetre: "mi és ők".

Általánosságban megtanulni elfogadni más kultúrákat az iskolában óriási kihívás, mert sokan nem hisznek abban, hogy az iskola meg tudja változtatni a társadalmat.

A másság iránti figyelem igénye beleütközik a minket körülvevő társadalmi-gazdasági verseny légkörébe.

Sőt, társadalmaink és kultúránk növekvő heterogenitása lehetetlenné teszi, hogy szocializálódjunk egy egységes kultúrába; régen az értékek adottak voltak, melyeken a közös élet alapult, ezek mára már megsemmisültek, Mit lehet tenni ilyen helyzetben a multikultúrával az iskolában? Két veszélyt kell elkerülni:

A folklorizmus leszűkít - csak a különbségekre koncentrál: "ez az ő kultúrájuk".

A jóindulatú általánosítás arra helyezi a hangsúlyt, hogy ők egyfajtaból valók ("mindannyian emberek vagyunk")

IV. AZ INTERKULTURÁLIS ANTROPAGÓGIA– Interiorizált, - inkluzív, -párbeszédre alapuló közösség kultúrája

Az általunk elképzelt interkulturális antropagógia. Tanulmányunk 2 speciális pedagógiai irányzaton alapul.

1. Az átélte ismereteken és találkozásokon alapuló antropagógia

2. Az észlelés (felfogás) és az Európára nyitott személyiség antropagógiája

Választásunk 3 fő elemre támaszkodik: tudás (elméleti ismeret), szaktudás (gyakorlati ismeret), élnitudás.

Egy szocio - kulturális háttér leírása osztálykeretben bizonyos távoból elengedhetetlen ahhoz, hogy elkezdődjön a tevékenység az alapvető ismeretekkel.

Ez a tér tud átalakulni a későbbiek folyamán a megélések terévé, hála a mobilitásnak, utazásoknak, partnereknek, közös terveknek, stb.

De a más, különösen az észlelt terek (helyek), a munka, a másság és magatartásformák bemutatásán (ábrázolásán) keresztül, valamint a szubjektivitást és relativitást tekintve kötelezően, abszolút elsőbbséget élvez.

A találkozás antropagógiája egy reális értelmet és irányt ad a tanuláshoz.

Az európai programok megkönnyítik ezeket a tevékenységeket, ezen a téren igen gazdag a kínálat.

Az interkulturális oktatás ott lép főszerepbe, ahol az élet társadalmi összefüggéseiről rész-egész viszonyának vizsgálatáról van szó.

A legjobb mód az előrelépéshez, ha merítünk a többi módszerből, és nagy erőfeszítéseket teszünk az adaptálásra.

Az eljárás folyamán a személyiség maximálisan megéri ebben a tanulási szakaszban. A cserhelyzet egy valós időben kitágítja az osztályteret más működési körülmények között.

De kiszélesíteni az osztályteret a találkozás antropagógiájával, magában foglalja azt is, hogy a személyek periférikus helyzetükből ki tudjanak törni az interkulturális kapcsolatokkal az intézményesített oktatás keretei közül.

Magában foglalja azt is, hogy "megismerni mások identitását azzal jár, hogy saját identitásunkat is sokkal világosabban látjuk" (Raach, 1993).

Európainak lenni azt jelenti, hogy saját identitásunk integrálódik (beilleszkedik) a mások identitásához, ezáltal kialakul egyfajta új identitás, nemzeten felüli vagy nemzetközi, de elsősorban európai. A kulturális ozmózis jelensége ez.

Az észlelés pedagógiája mindennek előtt egy gondolkodás magunkról, saját kultúránkról.

Mit tanít a kultúra?

Ennek az oktatásnak a legfőbb akadály, hogy mi magunk sem vagyunk tudatában tiszta kultúránk állapotával, sem másokéval, melyek a világban léteznek.

Az "elkultúrálódás" folyamán egy "hallgatag nyelv" (Hall, 1959) létezését felejtettük el.

Márpedig a találkozás más kultúrák képviselőivel, nyelvükkel, felveti a kérdését ennek az amnéziának (felejtésnek), és hirtelen ráébredt minket ennek a hiányára.

A tudatébresztés nehézségekbe ütközhet, és különböző hatásokat válthat ki, a csodálattól kezdve a teljes közömbösséig.

Fejleszteni az észlelést (megismerést) abban látjuk, hogy az én központúságból ki kell lépni, fel kell fedezni más ízléseket, értékeket a beszédben, cselekvésben, gondolkodásban és a mindennapi életben.

Ez azt jelenti, hogy minden területen dolgozni kell, ahol a megértés ellenállásba ütközik, ahol kész eszmék vannak, ahol sztereotípiák, megkülönböztetés (diszkrimináció) és fajgyűlölet (rasszizmus) létezik.

A tanárok nem tudnak magukban harcolni, a fenntartó, és főleg a szülők a szükséges partnerek ebben a munkában.

Bevonni az interkulturalitást a tananyagba (tantervbe) nem jelenti azt, hogy ezzel együtt több és újabb tananyag lesz, a lényeg az, hogy egy másfajta szemléletet adaptálva tanítsunk.

Két lényeges elv: a nem-kimerítés elve és az antropagógiai rugalmasság elve.

Nem létezik egyetlen egy kivételes megoldás sem, sem egy teljesen kész kézikönyv.

Milyen formában történjen az oktatás?

A diákok tanulmányi szintjéhez (életkori sajátosságaihoz) mérten kell kitűzni az oktatási célokat.

Nincs szabvány a tananyagra, de hogy milyen kezdőszintről indulnak a tanulók, az alapvető fontossággal bír.

Honnan tudjuk mégis, hogy mégis sikerült-e a munkánk?

A válasz itt sokkal nehezebb, mint más téren. Figyeljünk oda a kultúrára, a tényleges dolgokra, a korlátok közé szorításra és ne támadjuk a különböző szubjektív véleményeket, inkább módosítsuk egyénire.

Ezek az eljárások még kísérleti stádiumban vannak.

Sötétben tapogatózunk, keressük az alapokat, próbáljuk megtalálni a pedagógiai, andragógiai, antropagógiai eljárásokat. Néha egy foglalkozás (tevékenység) jól megy az egyik csoporttal, de megbukhat egy másikkal.

Az esélyteremtés lehetőségei

...Az európai kultúra nem a kultúrák olvasztótégelye, hanem a különféle kultúrák okos együttélése, ahol a különféle kultúrák identitása nem megkérdőjelezett. A kultúra a szellem objektívációja írta Hegel. A Földközi tenger gyűjtőmedencéjében alakultak a kultúrák, s azok nem csupán az európai földrész kultúráiból táplálkoztak. Sajnos mára Európa bezárkózott, ha nem nyit, értékei tovább devalválódnak.

Egyetemesen gondolkodni és lokálisan cselekedni – korkövetelmény – csak úgy lehet, ha kritikus gondolkodásra nevelünk, személyiségformálást segítünk elő, s a tantárgy nem cél, hanem eszköz mindehhez, hogy emberebb emberek legyünk. Olyan polgárok, akik a XXI. század 2x „3K” elvárásának megfelelnek: a kognitivitás, a kommunikáció, a kooperáció, a kreativitás, a koncentráció, a konvergencia, a koherencia igényének!...

Mindent lehet, de csak a jót szabad!

Kroó Norbert a Tudomány napja alkalmából 2001-ben elmondta: „a XXI. század tudománya alapvetően más lesz, mint a XX. századé volt, előtérbe kerül a különféle természet- és társadalomtudományok együttműködése, a társadalom és a gazdaság problémáinak együttes kezelése.” A tudomány napjainkban felértékelődik, amennyiben az interdiszciplinaritás felé tolódik, ha valóban az emberért lesz, mert, akkor paraméterei, értékei kiszámíthatóak lesznek!

V. KÖVETKEZTETÉS: mit tanultunk együtt, ezalatt a 4 év alatt, ebben az európai munkaközösségben?

Lényegében együtt alakítottuk ki a magatartásformákat, az ismeretanyagot és a viselkedési normákat, amelyeket tanítványainknál szeretnénk elérni.

Amit már el tudunk mondani, hogy egy ilyen program megvalósítása olyan személyes magatartást feltételez, ami elébe áll, és nem hátrál meg az eltérőtől, a mástól.

Ez lesz a mi közös hozzájárulásunk a következő 10 évre a „Nevelés a Békére” megvalósításához.

*VI.. A téma kutatásának további lehetőségei*

*Az interkulturális antropagógia, az elfogulatlan gondolkodás tudománya, művészete, a híd-kultúra antropagógiája, kulturanropológiai alapokon való kidolgozása felé nyitott az út mind vertikálisan, mind horizontálisan.*

Köszönet a Debreceni Egyetemen Durkó Mátyás tanszékének, hiszen akkor, mi ott azt is tanultuk. Amit most Brüsszel az Európai Unióval az oktatás területén hirdet.

***Felhasznált irodalom:***

Gilbert Caffin: Mettre au monde Éducation et mondialité préface de Pierre Emmanuel de l'Académie Française- Les Éditions du Cerfs, Paris, 1980.

André Compte- Sponville: Kis könyv nagy erényekről Osiris 1998.

Murphy-Le Jeune- Elisabeth: L'éducation interculturelle: quelle options pour la formation a l'Europe? Le pole de la dimension européenne, Nantes, 1993.

Edgar Morin: Les sept savoir nécessaires a l'éducationn du futur Éditions du Seuil, Paris, 2000.

Emiliano Mencia De La Fuente : Educacion civica del Cindadano Europeo, Madrid, 1996.

Clanet C.:L'interculturel- Introduction et en sciences humaines, Toulouse, Presse Universitaires du Mirail, 1990.

Szné Gajdóczki Zsuzsanna: Európai polgári nevelés eszmények öröksége- Interkulturális pedagógia- Interkulturális kommunikáció, Budapest. 2005.

Jean- Pierre Liégeois: Minorité et scolarité: le parcours tzigane CRDP Midi-Pyrénées 1997.

Jacques Delors: Az oktatás rejtett kincs- Osiris

## **AZ OLVASÁS MEGÉRTÉSE – DURKÓ MÁTYÁS KÖNYVÉNEK IDŐSZERŰSÉGE**

Előadásomra készülve eltöprengtem, melyik lenne az a téma, amiről tisztelt tanár-társam emlékkonferenciáján beszéljek, melyről, ha még itt lenne közöttünk Vele is jót vitatkoznék. Úgy, mint tettük annyi éven át. A vita csak olyan tanártársaimmal eredményes, akikkel az alapkérdésekben egyetértünk, amellet, hogy méltányoljuk eltérő álláspontjainkat. Ezért választottam Durkó professzor 1976-ban, a Gondolatnál – mely akkor a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat kiadója volt – megjelentetett, meglehetősen visszhangot kiváltó tanulmánykötetének elemzését, melynek címe: Olvasás, megértés.

Azzal, hogy e munka mai értelmezésére vállalkozom, kettős célt is szolgálni kívánok, egyfelől egy kiemelkedő művelődéskutató jelentős teljesítményére hívom fel az újabb generációk figyelmét, másfelől az olvasáskutatás olykor valljuk meg, formális, az olvasókat és a könyveket számolgató, regisztráló módszereinek megújítására ösztönözzek.

Tisztelt hallgatóim, talán nem tűnik erőszakoltnak, ha a sokat emlegetett PISA jelentésre is teszek egy utalást, mely ugyancsak arra kellene ösztönöznie minden kultúráközvetítőt, tanárt, kutatót, értelmiségieket, hogy újragondoljuk az olvasással kapcsolatos feladatainkat, melyhez Durkó Mátyás is hozzájárulhat, s mi lehet az emlékezés hozzá leginkább méltó formája, ha nem ez.

A művelődés-kutatások és a politika kapcsolatáról kell még egy rövid kitérőt tennem, gondolom, nem kell részletesen azt sem elemeznem, hogy egy centralizált intézményrendszerben a kutatókkal miként játszották a „húzd meg – ereszd meg” játékokat a politikai széljárásnak megfelelően. Akkor, valljuk meg, fel sem tűntek azok a mondatok, amelyek ma is csak mint ideológiai dekórumok tűnnek fel például ebben a munkában is.

Ugyanúgy, mint számos másokban. Megjegyzem, hogy a diktatúrák általában – a kemények és a puhák – a kultúrát mint a „nép” nevelésének vagy inkább átformálásának eszközét tekintették, s hogy ennél a hetvenes-nyolcvanas évek kultúra-kutatóitól tanulva egy gazdagabb és változatosabb világ épült körénk azt például Durkó Mátyásnak is köszönhetjük és mellette persze sok más tanárnak és kutatónak, akik átlépték azokat a korlátokat, melyeket az ideológia-őrök állítottak számukra.

Az Olvasás, megértés c. munkában ez a réteg nyelvileg is elkülönül, könnyen kiszitálható, s a lényegi mondanivalót vagy a módszertani apparátus működését egyáltalán nem befolyásolja.

Megjegyzem, emellett roppant tanulságos, hogy a hetvenes évek közepén is pártkongresszusokra kellett hivatkozni, igaz csak a bevezetőben – hogy egy művelődéstudományi munka megjelenjen.

A másik különosság a mai olvasó számára, s ez már Durkó Mátyás átértett felelősségtudatából következik talán, hogy munkája egészében, az olvasáshoz kapcsolódó minden vonatkozásban, tehát az elméleti és empirikus részekben egyaránt az intézmények szerepét elemzi elsősorban, köztük természetesen a felsőoktatási intézményeket is.

Az olvasással kapcsolatos problémákra utalva megjegyzi: „ – meg kell állapítani, hogy ezért a helyzetért a problémák tudományos feltárása a felnőttléktan művelődés- és művészetszociológiai és -pszichológiai, valamint a céltudatos bipoláris felnőttnevelés folyamatát elemző és általánosító andragógiai kutatások erős elmaradása, az eredmények késése is felelős.”/i.m. 8./

Általában is csekély jelentőséget tulajdonít a vizsgált populáció családból hozott kulturális tőkéjének, inkább csak utal arra, hogy az élettörténet meghatározza az egyes személyek olvasásának mennyiségét, gyakoriságát, s a megértés minőségét. Úgy tűnik, Durkó Mátyás érdeklődése inkább a pszichológia – szociálpszichológia irányába viszi, bár a szociológiai munkák közül gyakorta hivatkozik Bourdieu-re. Ebben az időszakban alig lehetett nyugati szociológusoktól származó műveket olvasni. Ez a mai kutató számára talán furcsa közöny a hozott kulturális tőke iránt abból is következhet, hogy ezidőben csak elkezdődnek, s csak a nyolcvanas években jelennek meg Kolosi Tamás és munkatársai társadalmi rétegződéssel kapcsolatos adatfelvételei, melyek a család kulturális-életmódbeli szerepét hatásosan bizonyították. Magam is tanuja voltam, amikor az első kutatási jelentésekről érdeklődött Durkó professzor a nyolcvanas évek elején, aki mint minden jó tanár az utolsó időkig tanult, irigynivalóan képes volt az új megoldások megtalálására, új értelmezési keretek létrehozására, s doktori programunkban is fontos szerepet vállalt a fiatalok vezetésében.

Miért ajánlom a fiatal művelődéskutatóknak ezt a harmincéves tanulmányt, amikor számos újabbat is olvashatnak? Elsősorban azért a szemléletért, amely semmit sem veszített aktualitásából.

Durkó Mátyás: a felnőttek információfelvevő, feldolgozó, elsajátító tevékenységének sajátosságait keresi és mutatja be a szépirodalmi művek befogadását vizsgálva. Ez az a nézőpont, mely együttesen szemléli a recepció folyamat jellemzőit, s kutatási szempontokat ajánl és kezdeményez a mai vizsgálatokhoz is.

Száma az olvasási képesség a kultúra demokratizálásának feltétele, a sokat hangoztatott esélyegyenlőségre, hogy egy mai divat-szóval éljünk.

Döntőnek tartja az iskolai végzettség és az olvasás összefüggéseit, mely ugyan általánosan elfogadott, de érvei a szakemberek, az értő kultúraközvetítők képzését sürgetve erősíti a szakma – a népművelők tevékenységének társadalmi fontosságát.

Tanulságos az olvasói típusok leírása, melyet kutatótársai munkáit értelmezve alkot meg: az alkotó, a hasznos időtöltést kereső és a feszültségoldást választó személyeket ma talán másként neveznénk el, de lényegét tekintve ma is léteznek. Alaposan tárgyalja az olvasásnak mint kultúraelsajátításnak és kommunikációnak a jelentőségét, s mint tudjuk, ezen a területen is számos eredmény született az elmúlt három évtizedben. Összefoglalja az addig ismert eredményeket, s ez történeti szempontból is igen tanulságos, hiszen figyelme a hazai és nemzetközi kutatásokra egyaránt kiterjed. Elemzi a pszichológiai vonatkozásokat, s mai olvasója megállapíthatja, hogy milyen alapos munkát végzett, mennyi empátiával mutatja be és értelmezi az élettapasztalatokat és a művészeti tudás összefüggéseit.

Az empirikus vizsgálat korrekt, jól dokumentált. A befogadás egyáltalán nem könnyen kutatható folyamatait igyekszik feltárni.

Mi befolyásolja a recepció képességének kialakulását? Mely tényezők játszanak szerepet a megértési képesség fejlődésében és fejlesztésében?

Nem feladatom a vizsgálat ismertetése, pusztán megjegyzem, hogy a kiválasztott regények: Szilvási Lajos: Ott fenn a hegyen, Sánta Ferenc: Ötödik pecsét és Galambos Lajos: Isten őszi csillaga meglehetősen eltérő minőséget képviselnek, mégis érdekes eredmények születtek, 174 olvasó ismerhette meg mindhárom művet, s szokásos módon kutatva recepciójukat – egyetemi hallgatók segítségével.

Az utolsó fejezet egy kísérletet ír le, melyet dolgozók általános iskolájában végeztek el, s melynek célja az irodalmi elemző képesség fejlesztése volt. Kicsit irigykedve lapozgattam a tanulmány ezen részét, hol találnék ma közel kétszáz embert aki három regényt elolvas? Durkó professzor mélységesen elkötelezett kultúra-hívő volt, tanulmányának végén megállapítva a tény, hogy az iskolázottság és a recepciós szint között egyenes összefüggés van, azt remélte, hogy az előbbi javulásával tervezhetően javulni fog. Mégpedig tíz év alatt 15-20 %-al. Ehhez azonban, mint azt az utolsó mondatban hangsúlyozza: „...az iskolán kívüli – a közművelődésnek is jelentős irodalmi-, művészeti, képző-nevelő tevékenységet kell magára vállalnia.” Az bizonyos, hogy ezt a vállalást Durkó Máttyás teljesítette. Az önök feladata lesz az új körülményekhez igazítva, a tömegkultúra korszakában megkeresni a kutatás, s nem utolsósorban a kultúraközvetítés új megoldásait.



*Szirmai Éva:*

**TANULJUNK GYORSAN, KÖNNYEN... ÜNNEPELNI!<sup>1</sup> (A HATALMI  
EMLÉKEZET TÁRGYIASULÁSA POLITIKAI ÜNNEPEINK  
FORGATÓKÖNYVEIBEN)**

2006. március 15-én (műfajában nem feltétlenül a legkiválóbb, de a mi elemzési szempontjainkat leginkább megalapozó) terjedelmes riport jelent meg egyik hírportálunkon. Azért választottam éppen ezt az írást elemzésem kiindulópontjául, mert – ellentétben a napisajtóban megjelent csaknem összes többivel – az ünnepség egészéről próbál képet adni, vagyis a megemlékezési szertartásról szóló beszámolót nem szűkíti le az ünnepi beszéd aktuálpolitikai vonatkozásainak értelmezésére. Az esemény természetesen önmagában sem mentes a politikai felhangoktól, a szimbolikus politizálás szinte teljes eszköztárát felvonultatja a helyszíntől az ünnepi dekoráción keresztül a megjelentek demonstratív kiállásáig és a rituálisnak mondható cselekményekig. Ezeknek a kulturális jeleknek az az alapvető funkciójuk, hogy létrehozzák, megalapozzák a társadalmi hovatartozás határozott tudatát, amelyet *kollektív identitásnak* nevezhetünk. Létrejötteinek alapvető feltétele egy közös szimbólumrendszer használata, amelynek csak egy része a beszéd, de ezen túl tulajdonképpen bármi, ami jelként funkcionálhat az összetartozás kódolására. Ugyanis nem önmagában a jel meghatározása a lényeges ezekben az esetekben, hanem a jel eszköz volta, a rendeltetése.

A nemzeti ünnep mint kollektív emlékezési rítus kettős funkcióval bír: egyrészt a közösségi identitás megteremtésének és fenntartásának eszköze (*megalapozó funkció*<sup>2</sup>), másrészt a jelen és múlt kontinuitásának reprezentálására szolgál (*múltértelmező funkció*<sup>3</sup>). A rituális cselekmények, idők

---

<sup>1</sup> Ez a gondolatmenet része egy terjedelmesebb elemzésnek, amely az „irányított emlékezet” működési mechanizmusait tekinti át, vagyis arról a folyamatot, amely az ünneplésmódok meghatározásával a hagyományt a hatalmi emlékezet eszközévé teszi. Az előadás címe a 70-es években elterjedt tudományos, ismeretterjesztő, oktató kiadványok szemléletmódjára (és címére) utal, amely szerint mindenki számára nyitott az önképzés útja, autodidakta módon elsajátítható az a tudás, amelyre az érvényesüléshez szükségünk lehet – a nyelvismerettől az autószerelésig. De utalhatna a karrierépítés korszerű módszereire, az amerikai mintára elterjedt „Hogyan legyünk... (milliomosok, sikeresek stb.)” típusú „kézikönyvekre” is, ugyanis mindkettő az alkalmazkodás, az elvárások és egyfajta „közösségi” értékrend elsajátításának folyamatát alapozza meg. A két időszak szemléletmódbeli változásainak elemzésére itt nincs lehetőségünk.

<sup>2</sup> Assmann, Jan: *A kulturális emlékezet – Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*; (Hidas Zoltán ford.) Atlantisz Könyvkiadó, Budapest, 1999. 52-53. pp.

<sup>3</sup> uo.

és helyek, valamint a rítusszövegek a maguk rögzített, kanonizált formájában ezeket a funkciókat alapozzák meg. Bár az idézett riport alapján tág tere nyílna a március 15-i rituálé elemzésének, terjedelmi korlátok miatt egyetlen momentumra korlátozzuk értelmezésünket: a *Nemzeti dal* (a riportban: *Talpra magyar!*) „interaktív” megjelenítésére az ünnepség struktúrájában.

*Demszky: A nagyobb vagy a kisebb szabadságot választjuk?*

*Demszky Gábor budapesti főpolgármester is kampánybeszédet tartott a nemzeti ünnepünkön. Az áprilisi országgyűlési választásról beszélt, szerinte a budapesti polgárok döntésén múlik, milyen kormányt választ az ország. Demszky aktuálpolitikával tömte tele mondandóját, amelyet néha szűnni akaró (SIC!) taps kísért. (...)*

*Az áprilisi országgyűlési választásról beszélt a március 15-i ünnep alkalmával Demszky Gábor budapesti főpolgármester, aki szerint a budapesti polgárok döntésén múlik, milyen kormányt választ az ország. Érdekes, hogy a szocialista – liberális politikai tömörülés azt vágja szinte folyamatosan a jobboldal fejének (SIC!), hogy átpolitizálják nemzeti ünnepünket. Úgy látszik az adriai nyaralóval és a Jean-fóbiával rendelkező Demszkynek szabad, másoknak nem. (...)*

*A főpolgármester beszédét követően A szabadság rapszódia címmű zenés, verses, táncos előadással folytatódott a megemlékezés a Március 15-e téren. A márciusi ifjakat megjelenítő fiatalok az egyik sarokerkélyről a Talpra magyar! (SIC!) szövegét tartalmazó lapokat szórtak a tömegbe, ezt követően a játszó és a közönség együtt szavalták a verset. Ezt a miniszterelnök már nem várta meg, mert gyorsan elviharzott. Még néhány nénike utána integetett, de ő nem intett már vissza.*

*Az ünnepség végén közösen énekelték a Himnusz, majd elsőként, a kormány nevében Kóka János gazdasági miniszter koszorúzza meg a költő Petőfi szobrát. Inzultus senkit nem ért. Nem is csoda, hiszen annyi volt a rendőr és a security-s, mint amikor Putyin nézelődött Budapesten. (Paulik – MTI felhasználásával)<sup>1</sup>*

Amennyire az élő tévé-közvetítés alapján meg lehetett ítélni, az erkélyről az ünneplők közé szórt kvázi-facsimile lapok értetlenséggel vegyes derűtséget váltottak ki a résztvevőkből, amit csak fokozott a szöveghez adott „használati utasítás”. Önmagában is figyelemre méltó, hogy a korhű ruhában, mintegy Petőfiként megjelenő színésznek, mielőtt belekezdett volna a szöveg előolvasásába, fel kellett szólítania hallgatóságát, hogy vegyen részt az „esküdtételben”, mindennél többet mond azonban az a bizonytalanság, tétováság, amely az arcokon tükröződött, miközben az ünneplők lopva papírjaikba pislantva vagy éppen nyíltan a felolvasás biztonságát választva igyekeztek megteremteni a rituálé megkívánta közösségi identitást.

---

<sup>1</sup> <http://www.gondola.hu/cikk.php?szal=47149>; gondola.hu – online újság, Felelős kiadó: Elek István, a Szellemi Környezetvédelemért Alapítvány kurátora

Egy bekezdés erejéig ki kell itt térnünk a helyszínre, a Március 15-e térre. A Fővárosi Önkormányzat 1991 óta rendezi ünnepségeit a Petőfi-szobor előtti téren, de egyáltalán nem tekinthető hagyománynélkülinek ez az idő- és térbeli elkülönültség a „hivatalos” helyszínektől, a Kossuth Lajos tértől (az állami zászló felvonásának helye), illetve a Nemzeti Múzeum előtt rendezett ünnepségektől. Abban az időszakban, amikor március 15-e ünneplését hatalmi szóval igyekeztek a négy fal közé szorítani (a hatalom elsősorban az iskolai ünnepségeket preferálta, semmilyen módon nem engedett teret a nyilvános közösségi ünneplésnek), kialakult az állami megemlékezésekkel szemben egyfajta spontán (később kifejezetten ellenzéki) rituálé, a maga rituális helyszíneivel. A Március 15-e tér ekkor vált az elkülönülés, a hivatalossággal való szembehelyezkedés emblematikus helyévé, ahol a rituálé minden elemét ugyanennek az elkülönülésnek és szembehelyezkedésnek rendelték alá. Nem volt ez másként az október 23-áról való megemlékezések esetében sem, a helyszínek állandósultak – és ebből következően az ünnepi rituálé is. A szamizdat Beszélő évről-évre beszámolt az ellenzéki megmozdulásokról, ezekből a tudósításokból képet kaphatunk arról is, hogy milyen szövegek működtek rítusszöveggé a megemlékezéseken. 1983-ban például a *Nemzeti dal*, 48-as dalok, a *Himnusz*, a *Szózat*, a *Székegy himnusz* és a *Ha én rózsá volnék...* kezdetű Bródy-dal szerepelt.<sup>1</sup> Különösen az utóbbi kettő megjelenése érdekes a szempontunkból, hiszen a *Székegy himnusz* előadása a hatalom tiltásával szembeni fellépést, míg a Bródy-szöveg a maga áthallásosságával a hivatalosan szentesített rituálé elutasítását jelentette. Eörsi István *történelmi hagyománynak* tekinti, *hogy az ünneplő félnek semmi köze sincs ünneplése tárgyához. A kiegyezés korában – írja – a lakosság többsége Ferenc József képe alatt időről időre Kossuth Lajost éltette, és Kossuth Lajos képe alatt ivott Ferenc József egészségére. Egyazon termekben lógtak, az egyik apává szelídítve, a másik mint semmire se kötelező hazafias jelkép. Az állami ünnepek mindent egybemosó unalma betömte a közöttük tátongó ellentétet.*<sup>2</sup> Az ellenzéki megmozdulások ezt az unalmat akarták megszüntetni az állami ünnep szakralizált szövegeinek popularizálásával. Így például a *Nemzeti dal* és az *Európa csendes...* megzenésítése<sup>3</sup> (Szörényi Levente), az Illés együttes és Koncz Zsuzsa éppen csak tűrt, vagy kifejezetten tiltott<sup>4</sup> dalainak megjelenése az 1848-ról és 1956-

---

<sup>1</sup> *Beszélő – Összkiadás, 1981-1989* (sajtó alá rend. Havas Fanny, szerk. Sebes Katalin), AB-Beszélő, 1992. Budapest. I. t. 357-358 pp. (A továbbiakban: BÖK)

<sup>2</sup> Eörsi István: *A másság ünnepe*; in *Beszélő* 18. BÖK, II. t. 529-531 pp.

<sup>3</sup> 1986. március 15-én az ünneplők *énekelik a Nemzeti dalt*. – *Beszélő* 16. sz. BÖK, II. t. 421-423.

<sup>4</sup> A Szörényi-Bródy szerzőpáros *Március, 1848* című számát letiltották a Koncert-lemezzről, de az 1981. március 21-i koncertfelvétel alapján felkerült *A forradalom hangja* című, az 1956-os forradalom 26. évfordulójára összeállított hangkazettára.

ról való megemlékezéseken arra utal, hogy a hatalmi mnemotechnikákkal szemben a kollektív identitás megteremtésének más eszközeit kívánják választani.

Az általam elemzett ünnepi forgatókönyvek<sup>1</sup> egyikében sem szerepel a *Nemzeti dal*. Egyetlen helyen (1991.) találtam utalást arra, hogy a szerkesztők *az unalomig ismert alkalmi költemények és a közbelhelyszerűen idézett művek helyett lehetőleg klasszikusaink alkotásait* keresték (1991: 5.), illetve egy másik helyen (1999.) a szerkesztő kifejezetten kamaraformát kíván műsorához, iskolai, zárterületi ünneplésre szánja, a *szabad ég alatti gyülekezéseken* a központi szerepet megítélése szerint a szónoki teljesítmény játssza (1999: 64.), mint ahogy a *Nemzeti dal* előadását is ide utalja. Általában is igaz azonban az összes szövegkönyvre, hogy sajátos „tudathasadásos” állapotot tükröznek, hiszen egyszerre kell eleget tenniük a hivatalos elvárásoknak, de törekednek a megújulásra. A válogatáskor igyekeztem azokat kiválasztani, amelyek akár megjelenési idejük, akár a „célcsoport” tekintetében pontosan körülírható megkülönböztető jegyekkel rendelkeznek, így tehát kézenfekvő volt a rendszerváltás előtti és utáni időszakból „meríteni”. A második szempontot nem sikerült maradéktalanul érvényesítenem, hiszen az 1985-öt kivéve<sup>2</sup> kizárólag iskolai ünnepélyekre ajánlott forgatókönyvekkel találkoztam.<sup>3</sup> Az ebből adódó következtetések levonásával most adósok maradunk.

Az említett ünnepi forgatókönyvekből (legkevesebb) három, jól körülírható emlékezettechnika rajzolódik ki. Bár mindháromra jellemző egyfajta rituális megformáltság, a rítus elemei (hely, rituális cselekmények és rítusszövegek)

---

<sup>1</sup>(1981.): *Évfordulók, ünnepek* (összeállította: Simon Jánosné, szerk: Budás Éva); Ságvári Endre Könyvszerkesztőség. (1985.): *Az életre kelt szó – Szövegkönyvek és műhelytanulmány ünnepi műsorokhoz* (szerk: Márai Botond); Múzsák Közművelődési Kiadó, *Színhátszóké kézikönyvtára*, 250. sz. (1990.): *Magyar ünnepek – Ünnepi műsorok nemzeti, népi és egyházi ünnepeinkhez* (Esztergályos Jenő szerk.); Apáczai Kiadó. (1991.): *Jeles napjaink – Irodalmi antológia iskolai ünnepekhez*; Múzsák Közművelődési Kiadó, Bp. (1997.): Gyárfásné Kincses Edit – Gyárfás Endre: *Iskolások műsorokkönyve*; Korona Kiadó Bp. (1999.): *Ünnepeink – Műsorokra, köszöntőkre készülő könyv. S mindazoké, akik szeretnék szívhez szólni ünnepet ülni* (Varga Domokos szerk.); Hét Krajcár Kiadó, Bp. A továbbiakban a megjelenés évszámával fogom jelölni az egyes antológiákat.

<sup>2</sup> A *Munkásélet* című kötet egyszerre kísérli meg tanulmányaiban tisztázni a „munkásszínház” helyét és szerepét – és megújítani a kötelezően elvárt és meglehetősen kedvetlenül vállalt és fogadott ünneplésmódot. Bár ennek az ünnepnek a közönsége nyilvánvalóan más, mint az iskolai ünnepélyeké, a feldolgozott irodalmi anyagban lényeges különbség nem látszik.

<sup>3</sup> Még a társadalmi és családi ünnepek szervezőinek kiadott kézikönyvek (Rác Zoltán: *Családi és társadalmi ünnepek*; Kossuth, Bp. 1970. és Kövessi Erzsébet: *Társadalmi szertartások és ünnepségek rendezői feladatai*; Népművelési és Propaganda Iroda, Bp. 1978.) is tartózkodnak a politikai ünnepek szervezésével kapcsolatos feladatok részletezésétől, mondván, ezek többnyire „központi” szervezésűek.

tekintetében jelentős eltérések tapasztalhatók. Eszerint megkülönböztethetjük a (nevezzük így:) liturgikus, mitikus és populáris hagyományozódásra épülő ünnepmódot. Az első leginkább az intézményesített (törvénybe iktatott, a hatalom által szentesített) ünnepekre jellemző, amikor a rítus minden eleme annak *megalapozó* funkcióját hivatott szolgálni, illetve a közösségi identitást egy – a hatalom által rögzített – múlt kontinuitásképzetével igyekszik erősíteni. A liturgikus nyelvezet – mint Connerton megállapítja – különleges működésmóddal rendelkezik: *nem alkalmaz propozicionális erővel rendelkező kommunikációs formákat. (...) Nem valamilyen önmagához képest külső cselekvés szóbeli kommentárja; a liturgikus nyelv önmagában cselekvés.*<sup>1</sup> Egyrészt performatív, másrészt viszont formalizált nyelv, szakralizált, ezért pontosan megismételhető és megismételendő. Szent szöveggént – mint Assmann írja – *nem értelmezést kíván, hanem rituális védelemben részesített recitálást, a helyszínre, időpontra, tisztságra stb. vonatkozó előírások gondos figyelembevételével*.<sup>2</sup> Amikor a Nemzeti Múzeum (mint szakralizált ünnepi tér) lépcsőin szabott rendben felhangzik a *Himnusz*, a *Nemzeti dal*, a 12 pont, a *Kossuth-nóta*, a *Szózat*, akkor nem egyszerűen felidéződik mindaz, ami 1848. március 15-én megtörtént (vagy amiről úgy véljük, hogy megtörtént, megtörténhetett volna), hanem – mint a katolikus liturgiában – mindez *végbevitale annak, amiről szó van benne*.<sup>3</sup> A liturgikus hagyományozódás másik jellegzetessége a teatralizáltsága, mind megjelenésében, mind nyelvezetében. A monumentalitás, a formális rituális terek kialakítása, az ünnepet „celebrálók” és az ünneplők elválása a térben és a szertartásrendben, az egyértelműsége, a feltétel nélküli elfogadásra, az azonosulásra késztetés vizuális és szöveges megnyilvánulásai.

A mitikus hagyományozódás és ünneplésmód leginkább egy emlékezeti narratíva megjelenéseként írható le. Szemben a liturgikussal, „szertartásrendjét” nem a szakrális szövegek recitálása, hanem sokkal inkább a mítosszá váló történet felelevenítése adja. A mítoszt ebben a kontextusban hasonlóan értelmezzünk, mint Peter Burke, aki nem a „*pontatlan történelem*” *pozitívista értelmében, hanem gazdagabb, pozitív értelemben* használja a fogalmat, *szimbolikus jelentéssel rendelkező történetként, melynek szereplői – legyenek bár hősök vagy gonosztevők – nagyobbak az életnagyságúnál*.<sup>4</sup> A mitikus emlékezőmódnak

---

<sup>1</sup> Connerton, Paul: *Megemlékezési szertartások*; (Nagy László ford.) in *Politikai antropológia* (szerk. Zentai Violetta), Osiris Kiadó – Láthatatlan Kollégium, Budapest, 1997. (64-82. pp.) 72. p.

<sup>2</sup> Assmann i. m. 94. p.

<sup>3</sup> v. ö. Bencze: A liturgia mint ökoszemiózis; in uő: *Boldog a nép, mely tud ünnepelni*, 103. p.

<sup>4</sup> Burke, Peter: *A történelem mint társadalmi emlékezet*; in *Regio – Kisebbség, politika, társadalom* 2001/1. 3-21. pp. (Ábrahám Zoltán ford.) 10. p.

hősökre és a személyes emlékezet dokumentumaira van szüksége (ilyenek a naplók, visszaemlékezések, irodalmi szövegek), amelyeket egyértelműen az ünnep történeti megalapozottságát, eredetét hivatottak bizonyítani, de éppen a személyes (résztvevői) emlékezet bizonytalansága, esetlegessége miatt keletkezésük az esemény mitikus jellegét erősíti. Ezért nagy részük a Hobsbawm által definiált *kitalált hagyomány* fogalmával írható le, amelynek a kontinuitása nagyrészt hamis, *mert olyan eredeti szituációkra utal, amelyek vagy régebbi helyzetekre hivatkoznak formájukban, vagy maguk alakítják múltjukat egy kíváncsi-obligát ismétléssel*<sup>1</sup>. Gondoljunk itt arra a mítoszra, amely szerint a *Nemzeti dal* Petőfi adja elő a Múzeum lépcsőjén, vagy akár a Landerer és Heckenast nyomda „lefoglalásának” szimbolikus gesztusára, amely 1956-ban a Rádió, 1989. márciusában (és 2006-ban) pedig a Magyar Televízió „elfoglalásához” vezetett.

A populáris hagyományozódás és emlékezés sokkal inkább a középkori karneváli hagyományra emlékeztet, amennyiben a hivatalosan szentesítettel szemben egy ideiglenes, de össznépi szabadságközösséget kísérel meg létrehozni. Nem ismeri el a szakralizált szövegeket, bár felhasználja őket, de úgy, hogy az előadásmód módosításával (például megzenésítve) kiszakítja az eredeti liturgikus és mitikus kontextusukból, a hivatalosság által el nem ismert (tiltott) szövegeket tesz közösségivé, és a rítus helyeit szimbolikus helyfoglalással jelöli ki. A populáris ünneplés számára az ünnepi idő és cselekmény egy, a hierarchiát minden szempontból felülíró közösség létrehozásának alkalma, amelyben nincs jelentősége a különböző narratívák keveredésének, egymásra épülésének. Így fér meg a populáris emlékezésmódban a *Nemzeti dal* és az *Egy mondat a zsarnokságról*, a *Sárga rózsza* és a *Székegy himnusz*.

---

<sup>1</sup> Hobsbawm, Eric: *Inventing Traditions – Introduction*; in Hobsbawm, Eric – Terence Ranger (szerk.) *The Invention of Tradition*, Cambridge: Cambridge U.P., 1983. (1-15. pp.) 2. p.

UNIVERZALITÁS ÉS PARTIKULARITÁS – A KULTÚRA ELTÉRŐ  
MEGKÖZELÍTÉSEI.

Richard Leaky, a neves fizikai antropológus az emberi kultúra máig fennmaradt, ősi emlékei, a híres dél-francia őskori barlangi műalkotásokat megtekintetve fontos észrevételeket fogalmazott meg. Egyrészt az interpretáció problémáját, másrészt a kultúra sajátos paradoxonát: a kultúrák egységének és különbözőségeinek tényét hangsúlyozta. Így ír erről *Az emberiség eredete* című kötetének zárógondolataiban:

*„A Tuc d'Audoubert bölényfigurái előtt állva éreztem, mint kapcsolódik egybe az évezredek szakadékan át az emberi gondolat: e figurák szobrászainak tudata az én tudatommal – a megfigyelő tudatával. Elkésérítőnek éreztem, hogy ilyen távol vagyok a művészek világától, nemcsak a minket elválasztó idő, hanem az ugyancsak elválasztó kultúra miatt. Ez a Homo sapiens egyik paradoxona: egyszerre érezzük az évmilliók vadászó–gyűjtögető életmód formálta tudat és a mi tudatunk egységét és különbözőségét. Egységes a tudatunk, mert ugyanaz az öntudat hatja át, ugyanaz az ábítat az élet csodái láttán. És érzékeljük a különbséget is, az általunk teremtet és minket teremtő kultúra – nyelv, szokások, vallás – másságát.”*

Valóban, a kultúra számos elméleti megközelítési lehetőségei közül érdemes ezt a kettősséget is átgondolni. A kultúra/kultúrák sok évezredes alkotásai, jelenségei egyszerre jelzik az egységet, egyfajta univerzalitást és a különbözőséget, a területenkénti és koronkénti másságot, a partikularitást. Ennek tudatosítása és értelmezése egyaránt jelen van a kultúraelméletekben.

A kultúra tulajdonképpen egyidős magával az emberi fajjal – hiszen a kultúra alapfeltétele, a szimbolikus gondolkodás, a konstrukciós képességek, a szociális vonzódás – faji specifikumunk.<sup>2</sup> E képességek, összefoglalóan a kultúrára való képesség – fokozatosan történő – kifejlődésétől beszélhetünk egyáltalán a homo nemzetség evolúciójának új fejezetéről, a Homo sapiens megjelenéséről. A kultúra tehát fajunk történetének kezdetétől természetes közegünk, létfeltételünk, tulajdonképpen a kultúrára való képesség genetikusan öröklődő adottságunk, olyan keret, amelyet a szocializáció során töltünk meg konkrét kulturális tartalmakkal. Ahogy erre Leakey is utalt: a kultúra emberi alkotás, amely egyben alkotja is az embert.

Elméleti síkon tehát, a kultúra szót gyűjtőfogalomként és a lehető legáltalánosabb értelemben használva az egész emberi fajra vonatkozó

---

<sup>1</sup> Leakey, 1995, 156–157.

<sup>2</sup> Ld. „Humán viselkedéskomplexum”: Csányi, 1999, 123–125.; vö.: Bertalanffy, 1991, 26–47.; Tomasello, 2002, 9–20.

univerzális definícióhoz jutunk, olyan meghatározáshoz, amely tértől és időtől függetlenül minden embercsoport kultúrájára vonatkoztatható. Mégis kései fejlemény ennek felismerése és megfogalmazása. Érdekes tehát átgondolni, miért rendelkezik a kultúra egyetemes vonásokkal, ún. kulturális univerzálékkal, ha egyszer a kultúrák szembetűnő speciális jegyeinek se szeri, se száma. Fordítva is feltehető a kérdés: mi az oka annak, hogy az egységesnek tekinthető emberi faj kultúrák sokféleségét hozta létre?

A kultúrák partikularitása

A kultúra identitáshordozó szerepét és ezzel összefüggésben a kulturális különbségeket (a partikuláris jegyeket) kétségtelenül jóval korábban tudatosították, mint az univerzális jegyeket – nem véletlenül, hiszen ez a felszín, ez a szembetűnő tény. Az eltérő nyelven beszélő, eltérő hagyományokkal, szokásokkal rendelkező embercsoportok – kapcsolatfelvétel esetén – általában kölcsönösen érzékelték a kulturális másságot, amelyet a jellegzetes (ugyancsak univerzálisnak tekinthető) etnocentrizmus alapján furcsának, szokatlannak, érthetetlennek, „barbárnak” bélyegeztek.<sup>1</sup>

A kultúra első, fogalmi meghatározása, Cicero híres „*cultura animi*”-fogalma pedig még csak nem is a közösségre, hanem csupán az egyes ember művelésére – a lélek ápolására, gondozására, a földművelő analógia mintájára annak kiművelésére vonatkozott.<sup>2</sup> Azt, hogy a kultúra valójában a közösség kapcsolatrendszerében létezik, összefűzi a közösség tagjait a közös szabályok és közös értékek, hagyományok révén, csak a XVII. században fogalmazta meg Samuel Pufendorf. Felfogásában a kultúra – szemben az ember természeti állapotával – abban határozható meg, hogy „...*az emberi élethez más emberek segítségével, mozgékonyaságából és találmányaiból a saját gondolkodás és képesség vagy isteni irányítás által kapcsolódik.*”<sup>3</sup> De ahogy az egyén „mi”-fogalma csak a közös kultúrában együtt élő emberekre terjed ki – helyesebben mondva szűkül –, a kultúráról való vélekedésben a kultúráltság a „mi kultúránkat”, azaz a közös identitást meghatározó csoport-kultúrát jelentette. Azaz ugyanúgy partikulárisnak tekinthető, mint ahogy számos törzsi kultúrában az etnocentrikus önelnevezés egyben ’ember’ jelentéssel is bír, jelezve egyfajta kizárólagosságot, más csoportoktól/törzsbeliectől való elhatárolódást.

Ennek a kulturális változatosságnak a ténye tehát szembetűnő, magyarázata viszont egyáltalán nem kézenfekvő. Az utóbbi évtizedekben számos

---

<sup>1</sup> A görög *barbarosz* – ’dadogó, érthetetlenül beszélő’ értelmű kifejezés – a hellénekétől eltérő kulturális másság lekicsinylő meghatározása volt eredetileg. Az etnocentrizmusról, ld. Lévi-Strauss, 2001, II. 265–268.

<sup>2</sup> Cicero, 2004, 80.

<sup>3</sup> Idézi: Bujdosó, 1999, 126.



tudományág eredményeinek hasznosításával fogalmazódott meg egyfajta válasz, amelynek rövid áttekintésére vállalkozom.

Konrad Lorenz etológus az emberi kultúrák sokféleségének tényét objektív nézőpontból – „marslakó tudós”-ként – szemlélve a látványos különbségekre utal, amely alapján pl. egy New York-i és egy új-guineai pápua öltözködési szokásai alapján külön fajhoz tartozónak tűnhetne. Holott a különbözőség eredete nem genetikai, hanem kizárólag kulturális, amelyet, Lorenz szerint, a szerzett tulajdonságok átörökíthetősége idéz elő. E kulturálisan szerzett (áthagyományozott) tulajdonságok (nyelvek, technológiai, társadalmi, öltözködési stb. szokások) sokfélesége Lorenz szerint az utóbbi néhány tízezer évben lejátszódó elkülönült történelmi folyamatokkal magyarázható.<sup>1</sup>

Cavalli-Sforza harvardi professzor – a genetika, antropológia, a nyelvtörténet és a régészet eredményeit szintetizálva – úgy véli, hogy az őskőkori kultúrák megnövekedett szintű helyi differenciálódásainak kezdete az 50.000–150.000 évvel ezelőtti időszakra tehető.<sup>2</sup> A kőszerszámkészítésben megmutatkozó magas fokú változatosság (a konstrukciós képességből eredő folytonos innováció) velejárója lehetett a tájnyelvi, majd nyelvi differenciálódás és vele együtt a szellemi és tárgyi kultúra jól elkülöníthető, önálló specifikumainak kialakulása. Az Afrikából kivándorló, az összes lakható területet meghódító és fokozatosan benépesítő és ezáltal egymástól eltávolodó modern embercsoportok tehát a szétvándorlástól kezdődően párhuzamosan fejlődő, eltérő kulturális hagyományokat alakítottak ki.

Hasonlóan érvel Marshall Sahlins, amerikai antropológus, amikor a kulturális szerveződések változatosságát abban határozza meg, hogy a kultúra az adaptív módosulások során vált sokfélévé, vagyis azon történelmi folyamatban, amely során az emberi lét a földi környezet által nyújtott lehetőségek változatosságához idomult.<sup>3</sup> Ezt nevezi Sahlins specifikus kulturális evolúciónak. E folyamatban Tomasello a kumulatív jelleget hangsúlyozza, azaz a felhalmozódó kulturális hagyományok, konvenciók és módosítások történetét.<sup>4</sup>

Az egymástól elszigetelt, eleve különböző specifikumokat kialakító kultúrák fejlődésében a történelmi választóvonalat a 12.000–13.000 ezer évvel ezelőtt (elsőként az ún. termékeny félhold területén) kezdődő folyamatokban találjuk meg. Ekkortól ugyanis néhány népcsoport esetében gyökeres kulturális változásokat előidéző technológiai fejlődés következett be. Jared Diamond az eltérő ütemű technológiai–kulturális fejlődést elemezve arra a

---

<sup>1</sup> Lorenz, 2000, 359–361.

<sup>2</sup> Cavalli-Sforza, 2002, 69.

<sup>3</sup> Bohannon – Glazer, 1997, 497.

<sup>4</sup> Tomasello, 2002, 45–48.

következtetésre jut, hogy technológiai tekintetben az utolsó jégkorszak végéig (Kr. e. XI. évezredig) még valamennyi kontinensen élő összes nép vadászó–gyűjtögető életmódot folytatott, de az egyes népcsoportok – alapvetően földrajzi–éghajlati tényezőktől függő – átállása az élelemtermelő életmódra (a „neolit forradalom”) új pályára állította kultúrájuk történetét.<sup>1</sup>

A kultúrák különbözősége, a partikuláris, speciális kulturális jegyek sokasága tehát az elkülönülés során zajló folytonos innovációval magyarázható. Az innovációval, illetve az azt lehetővé tévő konstrukciós képességgel, amely különböző mértékben és váltakozó ütemben ugyan, de az emberi kultúra univerzális sajátossága, hiszen fajspecifikus jegyünk.<sup>2</sup>

A kultúra univerzalitása

A kultúra egyetemes jellegének felismerése, amelyet a más kultúrák iránti érdeklődés, a nyitottság és a tolerancia alapozott meg, a felvilágosodás-kori filozófiának az egyik nagy eredménye. Voltaire és Herder már összeméri kultúráról írt.<sup>3</sup> Herder, a kultúrfilozófia első nagyformátumú teoretikusa átszellemült, szinte költői megfogalmazásaiban határozottan túllépett az európai kultúrát mércének tekintő, addig általános etnocentrikus szemléleten. Mint írja a *Levelek a humanitás előmozdítására* című művében: „*A mi európai kultúránk lehet tehát legkevésbé az általános emberi javak és értékek mércéje... Az emberiség kultúrája... a térnek és az időnek megfelelően mindenütt kibontakozik...*”<sup>4</sup>

Ez az új szemléletmód az alapja a XIX. századi szaktudományos, már az univerzalitás jegyében megfogalmazott kultúra-definícióknak. Edward B. Tylor, a XIX. század evolucionista kultúrakutatója, a „kulturális antropológia atyja” kultúra-definíciójában ugyanúgy egy átfogó, valamennyi kultúrára vonatkozó megfogalmazásra törekedett, mint az őt bíráló, történeti partikularista irányzat iskolateremtő kutatója, Franz Boas a maga szintén általánosító meghatározásában. Tylor szerint: „*A kultúra vagy civilizáció mindazon tudás, hit, művészet, morál, törvény, erkölcs és más további emberi képesség és szokás komplex egésze, amelyet az ember a társadalom tagjaként sajátít el.*”<sup>5</sup>

Franz Boas hasonlóképpen fogalmaz: „*A kultúrát úgy határozhatjuk meg, mint azoknak a szellemi és fizikai reakcióknak és tetteknek az összességét, amelyek egy társadalmi csoport egyedeinek kollektív és egyéni magatartását jellemzik.*”<sup>6</sup> Az egyes

---

<sup>1</sup> Diamond, 2001, 12.

<sup>2</sup> Vö.: Csányi, 1999, 223–245.

<sup>3</sup> Voltaire: *Tanulmány a nemzetek erkölcséről, szokásairól és szelleméről* című művében írja: „Tárgyam az emberi elme története és nem az apró tények puszta részletezése, nem törődöm a nagyurak történetével sem, [...] ...de tudni akarom milyen lépcsőfokokon haladtak az emberek a barbárságtól a civilizáció felé.” Idézi Störig: *A filozófia világtörténete*. Bp. Helikon Kiadó, 1977, 293.

<sup>4</sup> Idézi: Bujdosó, 1999, 278.; vö.: Maróti, 2005, 28–33.

<sup>5</sup> Bujdosó, 1999, 16.

<sup>6</sup> Boas, 1975, 63.

kultúrákra összpontosító amerikai antropológiai irányzat tehát szintén elismert egy közös nevezőt, a kultúrák sokszínűsége mögött meghúzódó egységet. Kultúrafogalma olyan általánosításra törekszik, amely bármelyik népcsoport kultúrájára vonatkoztatható. Bár, Boas azt is hangsúlyozza, hogy a részleteket vizsgáló történeti kutatásnak (egyes törzsi kultúrák részletes kutatásának) kell megelőznie bármiféle általánosító kultúraelméletet. Hozzá kell tenni, hogy ugyancsak Boashoz köthető a napjaink kultúraelméletében is ható kulturális relativizmus, amely szerint a kultúrák az őket hordozó társadalmak igényei és lehetőségei szerint formálódnak: egyedi jelleg jellemzi őket és az adott közösség számára a legmegfelelőbbek. Az egyes kultúrák tehát egyformán és viszonylagosan (relatív), saját társadalmuk számára értékesek, ezért nem vethetők össze más kultúrával.<sup>1</sup>

A XX. század közepének nagy hatású kultúraelmélete, Lévi-Strauss strukturalista antropológiája az univerzalitásra koncentrált, ő úgy vélte, hogy minden emberi kultúrában osztályozási elvek figyelhetők meg, és ehhez az egész emberi fajra jellemző sajátossághoz képest másodlagos az, hogy az osztályozás elvei kultúránként eltérnek.<sup>2</sup> A XX. századi kultúraelméletben egyben a rasszizmus elleni hitvallásként is értelmezhető az univerzalitás hangsúlyozása. Eszerint az emberi faj (genetikai–biológiai) egységének tényéből logikusan következik az, hogy a különböző kultúrák egyetlen entitást, „az emberiség kultúráját” alkotják.<sup>3</sup> Amikor a neoevolucionista antropológus, Leslie White a kultúrát úgy határozta meg, mint amely az emberi fajra jellemző jelenségek halmaza, a sokféleség mögötti lényegi azonosságot a lehető leghatározottabban kiemelte.<sup>4</sup>

A kulturális univerzálék kutatásában fontos eredményeket ért el Donald Brown, a Kaliforniai Egyetem antropológusa. A XX. századi amerikai antropológiában a kulturális relativizmus jegyében általánossá, sőt divattá vált partikuláris irányultságú kutatói programjaival szemben – amelyet Brown szerint a szimbolikus antropológiai irányzat nagy szaktekintélye, Clifford Geertz neve fémjelez<sup>5</sup> – ismét előtérbe kell vonni az emberi viselkedés egyetemes mintázatainak kutatását. A *Human Universals* című könyvében ezt a kérdéskört járja körül, áttekintve többek között a kulturális univerzálék kutatásának történetét is. Könyvének 6. fejezetében pedig arra

---

<sup>1</sup> Ebből, az univerzalitással szemben a kulturális önállóságot, a helyi, partikuláris sajátosságok értékét hangsúlyozó szemléletmódból ered a XX. század első felének amerikai antropológiáját meghatározó irányzat elnevezése is: történeti partikularizmus. Ld. Bohannon – Glazer, 1997. 144.

<sup>2</sup> Lévi-Strauss, 2001, II. 288–289.

<sup>3</sup> Leslie White: *A kultúra tudománya*, idézi: Bohannon – Glazer 1997, 462.

<sup>4</sup> Leslie White: *A kultúra tudománya*, idézi: Bohannon – Glazer 1997, 461.

<sup>5</sup> Brown, 1999, 156.

tesz kísérletet, hogy a megbízható antropológiai, etnográfiai források alapján megrajzolja az Egyetemes Nép (The Universal People) kulturális sajátosságait.<sup>1</sup> Célja a dokumentált kulturális jegyek sokasága mögött meghúzódó egyetemes mintázatok felkutatása, mely törekvésének egyik ihletője Noam Chomsky „Univerzális Grammatikája” volt.<sup>2</sup> A nyelv ugyanis a látványos partikularitás ellenére az egyetemesség tökéletes példája: bár a nyelvek kölcsönösen érthetetlenek, a felszínes változatosság mögött a grammatikai rendszer, a szófajok és szókapcsolatok szabályszerű alkalmazása, egyetlen univerzális nyelvi alapstruktúra áll.

Brown tehát a kulturális antropológiai dokumentációból kiemeli azokat a jelenségeket, amelyek minden népnél, minden társadalomban, minden kultúrában és minden nyelvben bizonyítottan megtalálhatóak. E közös jegyek sokasága (pl. a tagolt beszéd, narratíva és metafora, rokonsági kategóriák, birtoklás, bináris megkülönböztetések, metakommunikációs formák, etikett, ünneplés, gyógyászat, mágia stb.) arra kell, hogy ösztönözzön, véli Brown, hogy az antropológiai kutatások középpontjába emeljük az univerzálék jelenségeit és magyarázatot találjunk rájuk.

\* \* \*

Tehát mind a kultúra egyetemes, összemberi jellegét, mind a kultúrák sokszínűségét, variációs sokféleségét tényként határozzák meg a kultúraelméletek. A „kultúra” és a „kultúrák” fogalmi, egyfelől az univerzális, másfelől a partikuláris jegyekre összpontosító kultúra-felfogások nem zárhatják ki egymást, mivel ugyanannak a rendkívül összetett emberi jelenségvilágnak más-más aspektusait fejezik ki. Éppen ezért egymást kiegészítő kutatásokra ösztönözhetnek – az egyetemes kultúrába ágyazódó helyi kulturális sajátosságok értelmezésével. De e kutatásokban a közös nevező csak a kultúra mint egyetemes emberi jelenség, és e jelenség variációnak, kulturális alakváltozatainak együttes hangsúlyozása lehet.

---

<sup>1</sup> Brown 1999, 130–141.; A fejezet tartalmi kivonata, ld.: Steven Pinker, 1999, 422–424.

<sup>2</sup> Noam Chomsky (1928–) amerikai nyelvész; az 1957-ben megjelent *Syntactic Structures* című műve az anyanyelvtudás vizsgálatában a veleszületett készség jelentőségét bizonyította, valamint az „univerzális grammatikát”, a nyelvek alapvetően azonos alapstruktúráját kutatta. Magyarul: *Generatív grammatika. Beszélgetések Mitsou Tonat-val*, Budapest: Európa Kiadó, 1985.; *Mondattani szerkezetek; Nyelv és elme*, Budapest: Osiris Kiadó, 1999.; vö. Steven Pinker, 1999, 420.

**Felhasznált irodalom:**

- Bertalanffy, Ludwig von: *...ám az emberről semmit sem tudunk*. Bp., 1991, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Boas, Franz: *Népek, nyelvek, kultúrák*. Bp., 1975, Gondolat Kiadó.
- Bohannon, Paul – Glazer, Mark: *Mérföldkövek a kulturális antropológiában*. Bp., 1997, Panem Kiadó.
- Brown, Donald E.: *Human Universals*. New York, 1991, McGraw-Hill, Inc.
- Bujdosó Dezső (szerk.): *Német kultúraelméleti tanulmányok*. 1. Bp., 1999, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Cavalli-Sforza, Luigi Luca: *Genetikai átjáró. Különbözőségünk története*, Bp., 2002, HVG Kiadói Rt.
- Cicero: *Tusculumi eszmecsere*, Bp., 2004, Allprint Kiadó.
- Csányi Vilmos: *Az emberi természet. Humánetológia*. Bp., 1999, Vince Kiadó.
- Diamond, Jared: *Háborúk, járványok, technikák*. Bp., 2001, Typotex Kiadó.
- Leaky, Richard: *Az emberiség eredete*, Bp., 1995, Kulturtrade Kiadó.
- Lévi-Strauss, Claude: *Strukturális antropológia I–II*. Bp., 2001, Osiris Kiadó
- Lorenz, Konrad: *A tükkör hátoldala*, Bp., 2000, Cartafilus Kiadó.
- Maróti Andor: *Sokszemzőgből a kultúráról. Irányzatok a kultúra elméletében és filozófiájában*, Bp., 2005, Trefort Kiadó.
- Pinker, Steven: *A nyelvi ösztön. Hogyan hozza létre az elme a nyelvet?* Bp. 1999, Typotex.
- Tomasello, Michael: *Gondolkodás és kultúra*, Bp., 2002, Osiris Kiadó.

*Varga Gyula:*

## **A FILOZÓFIA TÉRNYERÉSE A XIX: SZÁZADI MAGYAR KULTÚRÁBAN**

A filozófia térnyeréséről beszélni, persze, csínjával kell, amikor a tizenkilencedik század magyar kultúrájáról beszélünk. A magyar szellemi kultúra e századbeli elemzése is ugyan rendszeresen kiemeli a filozófia „fejlődését” is, - mintha lehetne egyáltalán fejlődésről beszélni e téren- az azonban biztos, hogy a filozófia megjelenése a szellemi élet egyéb területein olyan észrevétlenül, ám mégis fajsúlyosan történtek, mint a paprika megjelenése a magyar szakácskönyvekben a forradalom és szabadságharc után. A filozófia a reformkori Magyarországon elsősorban a korabeli iskolák tantárgyaira szorítkozik, amelyek –tekintve, hogy elsősorban egyházi intézmények voltak- inkább a hagyományos filozófiai-logikai propedeutikára szorítkoztak, s ha néhány oktató meg is próbált ebből kitörni, azoknak sorsa törvényszerűen megpecsételődött, mint Tarczy Lajosé, aki berlini diákoskodása után Hegel enciklopédiáját tanította a pápai kollégiumban már 1833-ban, azonban panteisztikus nézetei miatt – melyek természetesen elsősorban Hegel nézetei voltak- már eljárást indítottak ellene, amelynek eredményeképpen abba is hagyta a filozofálást, s csak kisebb lélegzetű munkákat írt.(1)

A filozófia jelenléte ebben a korban –úgy tűnik- inkább a reformkor pezsgő irodalmi életében van jelen a magyar kultúrában, Vörösmarty és Petőfi műveiben. Azonban e tekintetben egy eléggé általános problémába ütközünk, nevezetesen az irodalom és a filozófia kapcsolatának problematikájába. Kérdéses ugyanis, hogy az irodalomban megjelenő bölcsélet milyen mélységben táplálkozik valódi filozófiai ihletettségéből, s mennyire csupán azoknak a történelmi tapasztalatoknak és költői ihletettségnek a terméke. Még a magyar irodalomnál lényegesen szorosabb filozófiai kapcsolatokat ápoló irodalmakban is felmerül ennek a gyanúja, mint például a francia vagy az angol romantika esetében, nem csoda hát, hogy a hazai irodalom ezen korszakának kétségtelenül nagyszabású gondolati művei ( Petőfi: Az apostol, Vörösmarty: Gondolatok a könyvtárban) is felvetik azt a kérdést, hogy a szellemi háttér mennyire konkrét eszmei irányultságú, vagy csupán a zsenialitás szikrái hozták létre azokat.

A korszak ráadásul nem is egészen kedvezett a filozófiai gondolkodás térhódításának Magyarországon; a nemzeti mozgalmak felerősödése a reformkorban – és már korábban, a nemzeti ellenállás korszakában- létrehozta a sajátlagosan magyar világot, amelynek csúcspontján ugyan a reformkor haladó és széles látókörű értelmiségének európai nemzettudata állt, a többség azonban az „Extra Hungariam non est vita” meglehetősen

szűken értelmezett perspektívájából szemlélte a reformkori küzdelmeket, amilyen tiszteletreméltó ellenzékiiséggel, olyan ijedelemre okot adó bornírtsággal. A német filozófia, amely ekkoriban az európai filozófia csúcspontja volt, nehezen költözhetett volna a magyar nemzeti szellemiségbe, amely ekkoriban élte a nemzetté válás gyermek- majd ifjúkorát. Hogy a negyvenes években a filozófia-ha csak periferikusan is-mégis megjelenhetett a magyar kultúrában, annak az volt az oka, hogy a filozófiát magát is igyekeztek magyarítani, így idomulván a nemzeti karakterhez –amelynek képviselői elutasították a gyakorlatias magyar gondolkodástól idegen absztrakciókat- létrehozván az ún. egyezményes filozófiát, amely kétségbeesett kísérletként a magyar nemzeti filozófia kialakítását tűzte ki céljául.

Ennek a filozófiának a szülője Hetényi János ekeli református pap, az akadémia levelező majd rendes tagja, aki „nem tudván belenyugodni abba, hogy még nincs önálló magyar filozófia, ő maga akarja teremteni. „. Nemzeti filozófiájának középpontjában a harmónia állt, amelynek jegyében elvetette Kant és Hegel eszméit is, s némileg zavarosan a filozófiát mint gyakorlati tudományt fogta fel, amely mindennapi életünkbe az igaz, a jó és a szép megismerését viszi, az életet megszépítendő. Hetényi nemzeti filozófiája mindenestre felkavarta a magyar filozófia állóvizét, s mindazok a követői és vitapartnerei, (Szontágh Gusztáv nyugalmazott huszárkapitány és Szalay István) akik dicsérték vagy éppenséggel bírálták gondolatait, legalábbis kiindulópontot kaptak. S azt sem hallgathatjuk el, hogy a nemzeti egyezményes filozófia kialakításának igénye Hetényi alakján keresztül, aki az akadémia szárnyai alatt nagyobb befolyásnak örvendett, az európai bölcsélet alakjai is ismertebbé váltak a magyar szellemi közélet előtt.

A szabadságharc után a filozófia természetéből fakadóan nagyobb teret nyert, mint annak előtte. Az a kiábrándultság, amely a leverte szabadságharc után Magyarországon hosszú évekre meghatározójává vált a közhangulatnak, egyben új szellemi útkereséseknek is tápot adott, olyan területeknek, amelyek a reformkor nemzeti lelkesülésében izzó világában kevésbé kaptak helyet. ( Ami egyébiránt nemcsak hazánkra volt jellemző, hanem az egész európai szellemi világra is: a leverte forradalmak utáni Európában kezdett kialakulni a modern művészet és irodalom, s a tudomány új útkeresései mellett szaporodni kezdetek azok az ideológiai irányzatok is, amelyek az új korszak politikai arculatát is meghatározták a következő évtizedekben.

A magyar filozófiai közélet is ekkor kezdett szélesedni: első mérföldköve ennek a változásnak Erdélyi János híres műve, A hazai bölcsészet jelene volt, amelyben erdélyi leszámol az egyezményes filozófia irányzatával. Ha meggondoljuk, hasonló volt ez a leszámolás az irodalom területén bekövetkezett változással, azzal ti., hogy Gyulai Pál és Arany János a szűken

értelmezett népiességtől elhatárolódva megteremtette a népies-nemzeti irodalmat, amely a nemzetit már a világirodalom kontextusába helyezte, leszámolva a Petőfi-epigonok betyár- és csárdaromantikájával. Erdélyi ugyanis az egyezményes filozófiát bírálva „sorra vette az önálló magyar filozófia alapelveiül tételezett posztulátumokat – az életrevalóságot, a közérthetőséget és a nemzetiséget- és mindegyikről kimutatta, hogy azok egyszerű előítéletek, amelyek nemhogy megalapoznák a független filozófiai gondolkodást, hanem ellenkezőleg, akadályozzák azt.” A nemzetiről szólva megállapította, hogy „Mi ránk nézve sem az következik, hogy tehát legyen magyar bölcsészet is, hanem az, hogy szellemi becsünk, s nemzeti méltóságunk tekintetéből, az igazság iránti hódolatból igyekezzünk befolyjni az isteni és emberi dolgok ismeretének tudományába, s helyet foglalni a gondolkodó, eszmélkedő népek között. Ekkor ki fog nyilvánulni; minő lényeges adalékkal járultunk a szellem országának műveléséhez s ekkor és ennyiben lesz magyar bölcsészet.” Emellett megpróbálta kimutatni azt is, hogy milyen akadályai vannak a magyar filozófiai gondolkodás megizmosodásának, s ezt éppen azért tehette meg, mert egyfelől maga is kiválóan ismerte az európai filozófiát, másrészt pedig ő volt az aki szisztematikusan foglalkozott a magyar filozófiai gondolkodás történetével is, ezért minden addigi társánál tisztában láthatta a nehézségek okait. A filozófia önreflexiója mindenképpen hozzájárult a magyar bölcsészet helyzetének tisztázásához és a nemzeti egyezményes filozófiával való leszámolás megelőlegezte a későbbi, modernebb filozófiai szemlélet kialakulását. A hegeli filozófia követőjeként, amely egyébiránt kimondva-kimondatlanul egybevágott a magyar irodalom és politikai elit filozófiai irányultságával is, Hegel népszerűsítőjeként (Kerkápoly Károly és Peti József mellett) a viszonylag modern filozófiai irányzat terjesztőjeként is fellépett, a provincializmus azon korában, amikor Hegelt még mindig veszélyes filozófusnak tartották a konzervatív körök Magyarországon. Viszonylag korai halála egyben mérföldkő is a magyar eszmetörténetben, utána már valóban megkezdődött az a folyamat, amely előadásom címét ihlette, azaz a filozófia térnyerése a magyar kultúrában. Látjuk tehát, hogy a kiegyezés után kialakuló magyar filozófiai közélet nem előzmények nélkül jött létre, azonban az is igaz, hogy a korábbiakkal ellentétben a filozófia nagyobb szerepet kapott 1868 után a magyar szellemi életben, mint bármikor annak előtt. Ennek az okai több gyökérből táplálkoztak. Mindenek előtt meg kell említenünk azt a gazdasági- társadalmi folyamatot, amelynek eredményeképpen Magyarország a korszakban világméretű léptékekkel mérve is az egyik legdinamikusabban fejlődő országgá vált, a nagy lehetőségek hazájává, ahol az iparosodás és a mezőgazdaság is nagy léptekkel fejlődött és



ez a fejlődés természetszerűleg hatott a kulturális életre is, annak minden pázmáján.

Legszembetűnőbb talán mégis az volt, hogy a kiegyezés utáni magyar irodalmi és tudományos folyóiratok immár teret adtak a filozófiai cikkeknek is hasábjaikon, legalábbis nagyobb mértékben, mint az bármikor korábban előfordult. Kemény Zsigmond Pesti Naplója mellett a Tudománytár és a tudományos Gyűjteményben jelent meg a legtöbb filozófiai jellegű írás és tanulmány, de a Budapesti Szemle hasábjain is megszorodtak az ilyen témájú cikkek, majd később a némileg könnyebb hangvételű lapokban is felbukkantak.

Ebben az időszakban már megjelentek rendszerező jellegű filozófiai művek is, amelyek az európai filozófia vonulatait is bemutatták (Warga János: Lélektan, Eszmetan, Gondolkodástan, Bölcsészettörténet). A korszak filozófusai közül a filozófiai gondolkodás meghonosítójaként talán Erdélyi János mellett a legtöbbet tette Horváth Cyril középiskolai és egyetemi tanár, aki előadásai mellett a filozófia történeti és elméleti problematikáját is módszeresen tárgyaló műveivel is nagy hatást gyakorolt a hazai bölcséletre (Schelling philosophiai időszakai 1862-63., Cartesius dualismusa 1866., A philosophiai módszerek akadályai 1868-69). Sőt ezen kívül egy új filozófiai rendszer kialakításán is dolgozott, amelyet azonban csak vázlataiban ismerhetünk, hiszen kialakításához ugyan hozzálátott, azonban megírni már nem tudta.

A hegelianus filozófia mellett ebben a korszakban alakult ki a magyar neokantiánus filozófusok csoportja is, akik elsősorban Fries tanait tették magukévá, így Vandrák András és Samuel Steiner. Vandrák András nevét azért is érdemes megemlítenünk, mert volt az első, aki a filozófiai közélet hiányát elsősorban nem a módszertani és eszmei okokban látja, hanem a tudományos közélet gyengeségeiben, illetve társadalmi okokban, ti, a „demokratikus közszellem” hiányában, ami alatt a magyar társadalom feudális maradványainak antiliberalizmusát érti, amely lehetetlenné teszi a gondolkodás szabadságát.

Az 1860-as években megjelennek Magyarországon a materializmus irányzatai is, elsősorban Büchner és Vogt művei válnak ismertté, hazai interpretátorai közül meg kell említenünk Mentovich Ferencet, aki azonban úgyszólván egyedül állt ellenfeleivel szemben, s igazából nem is volt olyan fogadtatása, mint amilyen német mestereinek a korszakban. Ezzel szemben a másik veszélyes irányzat, a darwinizmus magyar hívei többen voltak, s habár fogadtatásuk a konzervatív körök részéről szintén nem mondható szívélyesnek, viszonylag nagy teret kaptak a szellemi életben (Jánosi Ferenc, Rónay János, Entz Géza).

Az új elem azonban az, hogy a filozófia hivatásos követőin kívül – akik nagyjából az iskolák falai között tevékenykedtek- már a szellemiség más területein is megjelenik a filozófia. A legszembetűnőbb módon az irodalomban. Az Arany János és Gyulai Pál vezette irodalmi Deák-párt ugyan még szigorúan őrzi a pozícióit, azonban az 1870-es években már feltűnik az új költőnemzedék, Reviczky Gyula, Komjáthy Jenő, Kiss József, Endrődi Sándor.

Az új költők természetesen új eszmei forrásokat is keresnek, ezért aztán ők azok, akik a filozófiát a költészet témájává teszik ellentétben a népies-nemzeti iskola költőivel.

Közülük a leghíresebb mindenképpen Reviczky Gyula Schopenhauer-interpretációja volt. Reviczky a schopenhaueri filozófiával érdekes körülmények között ismerkedett meg: nem az iskolában találkozott vele- ami nem is csoda, hiszen a magyar filozófiaoktatás még a racionalista Hegel iránt is ellenérzéseket táplált, gondolhatni, hogyan vélekedtek akkor a pesszimista és irracionalista Schopenhauerről- hanem egy bohém ismerőse kapcsán, aki életfilozófiájául választotta a frankfurti filozófus műveit. A költő hamarosan mélyebben is megismerkedett a schopenhaueri filozófiával, s azt verseiben és prózai műveiben is ( Apai örökség, Selyembogár) felhasználta. Reviczky fellépésében az az új attitűd, hogy bevallotta egy adott filozófus műveit teszi meg témájául, nem törődve azzal, hogy milyen lesz a fogadtatása, s ráadásul egy, Magyarországon nem szalonképes filozófusét. Meg kell azonban említenünk, hogy a Reviczky-féle interpretáció sokszor jelentős esztétikai értékkel is bír, tehát nem csupán egy egyszerű Schopenhauer-szajkózással van dolgunk, hanem interiorizált és esztétizált, élménnyé váló elemként bukkan fel a bölcselet az irodalomban. Reviczky mellett pedig már feltűnik az új költőnemzedék másik ígéretes alakja, az első magyar Nietzsche-interpretátor, Komjáthy Jenő is, aki a nietzschei eszmevilágot sajátosan alkalmazta a magyar viszonyokra, s az irodalomtörténészek szerint ezzel a vitalizmusba hajló „minden-enyészettel együtt pusztulás költőjévé vált, aki már Ady én-kultuszát és vitalizmusát vetíti előre. Megemlíthetjük még Czóbel Minka nevét is, aki műkedvelő filozófus is volt, műveiben szintén megjelennek a schopenhaueri gondolatok, nem ritkán egészen magas esztétikai szinten. Az pedig, hogy Vajda János költészetében mennyire jelennek meg a kor eszmeáramlatai, szintén megérne egy misét, mindenesetre a költő nagy valószínűséggel ismerhette azokat.

S ne feledjük: ekkor már régen elkészült a nagy mű is, Az ember tragédiája, amelynek szerzője a filozófiai áramlatokat jól ismerte, és költeményében még olyan eszmeiség is felüti fejét, amely talán csak Schopenhauerhez és Bergsonhoz mérhető. A Tragédia hatása is jelen volt a fiatal írók filozofikus hangvételében, talán sokkal inkább, mint azt korábban gondoltuk volna.

A filozófia tehát kilépett az iskolák falai közül. A filozófia most már nem csupán tanulandó tananyag és némileg ezoterikus tudomány, hanem társasági téma is. A fiatal költőnemzedék művein keresztül a kor olvasóközönsége is témájává teszi a schopenhaueri vagy nietzschei gondolatokat, a filozófia új áramlatait. Természetesen nem véletlen, hogy éppen ezek a filozófusok hatottak a kor ifjú költőire. Schopenhaueren keresztül –Babits Mihály szavaival szólva „a filozófia újra emberi nyelven szólalt meg”. Igaz persze az is, hogy az ifjú interpretátorok is elsősorban azokat a Schopenhauer-műveket ismerték, amelyek a leginkább olvasmányosak, így a Parerga és Paralipomenát, s nem annyira a német gondolkodó metafizikai és ismeretelméleti munkásságát. Mindenesetre a filozófia térnyerése velük kezdődik el az irodalomban, s nem véletlen, hogy az utánuk következő nyugatosok művészete már természetszerűleg tartalmazza a kor filozófiai áramlatait, akár a babitsi poeta doctus-formában, akár az Ady által ösztönösen meg- és átértett tiszta líraiságban.

Mielőtt azonban még elérkeznénk a Nyugathoz, meg kell említenünk a korszak két legjelentősebb filozófusát, akikkel a magyar filozófiai közélet úgyszólván révbe ért, akiknek köszönhetően a filozófia elfoglalta az őt megillető helyet a magyar kulturális életben: Böhm Károlyét és Alexander Bernátét.

Böhm Károly (1846-1911) az első rendszeres gondolkodónk, aki a magyarországi tevékenysége mellett a nyugati filozófiai közéletben is ismertté tudott válni. Göttingenben és tübingenben tault, hazatérve Pozsonyban majd Budapesten tanárkodott. Írói tevékenységét a korabeli magyar filozófia és irodalom kritikájával kezdte, majd 1876-tól kezdve a lipcsei Philosophische Monatshefte munkatársa lett. Ebben az időben foglalkozik a filozófiai ismeretelmélet fiziológiai alapjaival, amely afféle előtanulmány későbbi híres rendszeréhez, az axiológiához. Mindeközben részt vett a hazai filozófiai élet szervezésében is, 1870-ben, majd 1876-ban megalakították (Harrach Józseffel, Alexander Bernáttal, Bánóczy Józseffel együtt) a Filozófiai társaskört, amely azonban egyszer sem bizonyult hosszú életűnek. 1881-ben aztán az előbb említettekkel (Harrach József helyett Baráth Ferencsel) újabb értekezletet tartottak, amelyen megszületett a magyar filozófiai folyóirat kiadásának gondolata. 1882-ben megjelent a Magyar Philosophiai Szemle első kiadása, amely a kor mércéjével mérve már nemzetközi szinten is jelentős filozófiai lap volt. Ebben a számban írta meg böhm Károly Bevezetőjét, amelyben a filozófia szerepét taglalja a magyar nemzet életében, nem elsősorban történeti szempontból, hanem a filozófia hasznáról értekezik, rámutatván arra, hogy milyen területeken segíthet a filozófia művelése. Az irodalomkritika, az oktatás és a nemzeti tudomány területeit említi meg, mint amelyekben a filozófia nagy segítséget nyújthatna

azoknak jelenlegi állapotukban. A folyóirat megszületésével a magyar filozófiai életnek egy olyan fóruma jött létre, amelyben magyarul is publikálhattak a szerzők, (szemben a szakfilozófiai cikkekkel, amelyeket elsősorban külföldön jelentettek meg) tehát közvetlenül hozzájárult a magyar filozófiai nyelvezet kialakításához. Böhm Károlyról viszont itt illik annyit megemlítenünk, hogy axiológiai művével önálló filozófiai rendszert alakított ki, az első olyat, amely megállta a helyét nemzetközi összehasonlításban is

A Magyar Philosophiai Szemle mellett a másik jelentős esemény 1881-ben történik. Ekkor indul a Filozófiai Írók Tára c. sorozat, amellyel kezdetét veszi a nemzetközi filozófiai műveknek magyar nyelvre fordítása. Ebben a sorozatban ismerkedhetnek aztán meg az olvasók Kant, Hegel, Schelling és a többiek műveivel, Alexander Bernát és Bánóczi József fordításaiban a kezdetekkor.

Alexander Bernát Böhm Károlyhoz hasonló utat járt be. Ő is a magyar filozófiai élet fáradhatatlan szervezője és művelője volt. Németországi tanulmányai után hazatért és egész életét a magyar filozófia ügyének szentelte, amelyről ő maga vall: „A filozófiai gondolkodást akarom terjeszteni, de magyar érzéssel, a magyarság javára. Itt az az elvem, hogy nem kívülről kell akarni igazítania magyar szellemet, idegen importtal, hanem a magyar szellemhez simulva, legbelsejébe hatolva, hogy amit gondolunk, a magyar szellem erejéből táplálkozzék és annak birtokává lehessen. Ezért vállaltam magamra, hogy a filozófiai irodalom kiválóproduktumait fordítottam és fordítottam, ezért nem tartom tudományos munkásságomhoz méltatlannak újságírói, publicisztikai működésemet.” Ez a vallomás jól mutatja azt, hogy milyen is volt Alexander filozófusi és tudósi hitvallása. Vallomása azonban azt is elárulja, hogy ő sokkal inkább részt vett a kor publicisztikai vitáiban is, mint Böhm Károly. Hermann István egyik találó megjegyzése szerint: „Alexander liberalizmusának mozgatórugója az a nagy felismerés volt, hogy igazi polgári kultúra nem képzelhető el racionalista jellegű filozófia nélkül. S így Alexander munkássága a valóságban nem csupán a filozófia, hanem az egész magyar szellemi élet mozgásba lendülését segítette elő a század elején.”

Az a tevékenység, amit végzett, ugyanis nem korlátozódott kifejezetten a filozófiára. A filozófiai megalapozottsággal fellépő esztéta szerepét is betöltötte a századvégén, akinek éppúgy volt mondanivalója a saját korának, mint Shakespeare-nek a művészetéről. Nem is tudott volna sikeresebb utat választani: a filozófián keresztül megismertette a korabeli művészet remekait is, olvasóközönséget toborozva és érdeklődést indukálva a filozófia iránt.

A magyar filozófia tehát alig harminc év alatt eljutott odáig, hogy a kor szellemi életében meghatározó szerepet játsszon, hogy megkerülhetetlen legyen akár az irodalom, akár a tudományok területén. S hogy a kép teljes

legyen, a magyar társadalomfilozófiát még nem is említettük, holott Eötvös József alkotása, XIX. Század uralkodó eszméinek befolyása az álladalomra maga is több tanulmány témája, hatástörténetében pedig akár máig hatoló mű.

A filozófia fontosságát a szellemi életben leginkább Böhm tanítványai, az erdélyi filozófiai iskola tudósai vitték tovább, akik a kisebbségi létben élve is megpróbálták a filozófiát művelni, mert egy kisebbség nem engedheti meg magának, hogy elveszítsen akár csak egy területet is szellemi országából, mert akkor visszafordíthatatlanul csonkul a kultúra egésze. Ez a felismerés, amit Tavasz Sándor többször megfogalmazott, azt hiszem a legjobban illusztrálja azt, hogy a filozófia milyen mértékben volt pezsdítő hatással a kultúra többi szegmensére Magyarországon.

***Felhasznált irodalom:***

Trócsányi Dezső: Bölcelettörténet Pápa 1939. 42-43.o

Mitrovics Gyula: A magyar filozófia története in: Schwegeler: a bölcelet történet Bp. 1904. 530.o.

Mészáros András: A filozófia Magyarországon Pozsony 2000. 176.o

MészárosAndrás: A filozófia Magyarországon Pozsony 2000. 176.o

Szerb Antal: A magyar irodalom története Bp. 1934. 442.o.

Kajlós Imre: Dr. Böhm Károly élete és munkássága Besztercebánya 1918. 237.o.

Alexander Bernát Vallomások Bp. 1910

A magyar filozófiai gondolkodás a századelőn in.: Hermann István: Alexander Bernát, az esztéta és filozófus Bp.1977. 45.o

## **KULTÚRA ÉS TÁRSADALOM GYAKORLATI ASPEKTUSAI**



**Borsi Csaba:**

## **IKT A KÖZMŰVELŐDÉSBEN – LEHETŐSÉGEK ÉS KIHÍVÁSOK**

Godcast – Igod – Praystation. Ezek a kifejezések ismerősen hangozhatnak a számítástechnikában (szórakoztató elektronikában) jártas emberek számára – valami mégsem stimmel velük kapcsolatban. Nos, fogalmazhatnánk úgy is, hogy ezek a kifejezések az egyházak új kommunikációs stratégiájának hívószavai. Ha alaposabban megvizsgáljuk őket: a podcast a broadcast (sugárzott) média és az ipod mp3-lejátszó összeolvadásából alkotott szó; olyan, a világhálón „sugárzott” műsor, amely egy honlapról bármikor letölthető, tehát a sugárzás helyétől és időpontjától függetlenül elérhető a hallgatóság számára. Az egyházi közösségek által működtetett podcastok kapták a godcast nevet. Az Igod az nem más mint ipodos igehirdetés, hiszen nem minden hívő tud ott lenni a vasárnapi misén, ellenben ha letölti az adott prédikációt mp3-lejátszójára, azt bármikor visszahallgathatja. Az ilyen újszerű kommunikációs eszközökön keresztül felépülő, illetve az ilyen eszközöket használó hitközösségeket hívja a vatikáni „szleng” Praystation-öknek.

Így fér meg békésen a XXI. században egymás mellett egy templom falán a kereszt és a projektoros kivetítő. Ez a kép jól jelzi azt a kort, ahol az ilyen, – a mai közgondolkodás szerint – meglehetősen dogmatikus, konzervatív elveket valló szervezetek, mint az egyházak ezekhez az eszközökhöz nyúlnak. A cél pedig nyilvánvaló: a hívek megtartása, sőt (sport szakkifejezéssel) a kellő létszámú „utánpótlásbázis” biztosítása a következő, fiatalabb generációkból, egyfajta válasz egyrészt a vallásosság általános visszaszorulására, másrészt a hasonló módszereket már a kezdetektől fogva alkalmazó, az új vallásos eszmék talaján létrejött, hajdan kisegyházaknak nevezett szervezetek sikeres ténykedésére.

Jelen szempontból – úgy vélem – logikus a párhuzam az egyházak és a mai magyar közművelődési intézményrendszer között. Egyfelől a közművelődés mai terei számtalan tekintetben (tulajdonviszonyok, jogállás, programok stb.) sokszínűbbek, mint a hajdani művelődési otthon hálózat. Ez a sokszínűség azt eredményezte, hogy az ország egy részében túlkínálat, a szó klasszikus közgazdasági értelmében kulturális piac alakult ki, ahol a közművelődés hagyományos kultúráközvetítő, terjesztő eszközei egyre kevésbé hatékonyak.\*

Másfelől viszont éppen ezzel a kulturális kínálattal áll szemben a városi peremkerületek, kistelepülések helyzete, ahol nem hogy verseny nincs, de még közösségi tér sem nagyon, vagy ha van is, nem képes hatékonyan generálni, integrálni és koordinálni a helyi kezdeményezéseket, egész



egyszerűen azért, mert elégtelenek hozzá az eszközei (nem tud mindenkit megszólítani, mert nincs pénz plakátra, szórólapra, a hirdetési újságban való megjelenésre stb.).

Nem könnyíti meg a közművelődési szakemberek helyzetét az utóbbi évtizedek folyamatos technológiai fejlődése sem: a kulturális alkotások létrehozása, rögzítése és közvetítése terén elért eredmények (gondoljunk itt az új audiótechnikákra, a televízióra, a filmiparra a maga megalomán multiplexeivel, az internetes tartalomszolgáltatókra) komoly kihívás elé állítják a közművelődés hagyományos rendszerének egészét. Ha ezt végig gondoljuk, a már fentebb említett problémába ütközünk: a hagyományos módszerekkel egyre nehezebb a már említett „versenytársak” által egyre feljebb és feljebb tornászott „ingerküszöböt” elérni.

Hogy ennyi ne legyen még elég: tovább folytatódik az a tendencia, mely szerint a kulturális színterek a közművelődési intézmények (sőt, általában az intézmények) felől egyre inkább eltolódnak egyrészt az otthonok falai közé (a különböző technikai eszközök, úgymint TV, videó, CD, DVD illetve maga az internet hatására), másrészt az utcákra (pl. fesztiválok). Ez azt eredményezi, hogy a közművelődési intézmény egyre kevésbé tekinthet úgy magára, mint csak és kizárólag közösségi térre, hanem (virtuálisan és valóságosan is) ki kell lépnie az intézmény falai közül, egyfajta kulturális szolgáltatóként kell megjelennie a kulturális piacon.

Mindezen problémák orvoslásában segíthetnek az információs és kommunikációs technológiák (IKT) – persze nem oly módon, mint a „Szezám, tárulj!” varázsszformula. Az IKT önmagában nem old meg semmit, de ezen technológiák megfelelő alkalmazásával nagymértékben nőhet a közművelődés intézményrendszerének hatékonysága.

\* Ez nem csak a közművelődés szereplőinek problémája: hasonló tényekkel szembesültek a marketingszakemberek is akkor, amikor kiderült, hogy a hagyományos marketingeszközök szintén egyre kevésbé hatékonyak. Az általuk erre adandó válaszok egyik legfontosabb „terepe” pedig nem csoda, hogy éppen a világháló: gondoljunk itt a vírus- vagy éppen a gerillamarketingre.

Persze, joggal vetődik fel a kérdés, mihez kezdjünk az IKT-vel egy olyan országban, amely az infokommunikációs versenyben – finoman szólva – nem a legelőkelőbb helyen áll? Sokan vélhetik úgy, hogy ilyen technológiákra kár pénzt pazarolni, hiszen hazánkban az internetes közösség ma még nem akkora „célcsoport”, nem képez „kritikus tömeget” (marketing kifejezésekkel élve).

Ez ma még akár igaz is lehet, de főleg ezen a területen olyan fejlődésnek lehattunk tanúi az elmúlt években, amely alapján nincs ok megkérdőjelezni

azt, hogy ez a fejlődési ütem a közeljövőben ne folytatódna. Ennek illusztrálására hadd álljon itt néhány adat.

2006 első negyedében a 15-69 évesek körében mért internetpenetráció 32%-os volt, ami azt jelenti, hogy ma Magyarországon közel hárommillió ember tekinthető rendszeres internetezőnek. Ez, ha még nem is „critical mass”, de nem áll nagyon messze tőle. Még beszédesebb tény a közeljövőre nézve, hogy 2005 végén a lakosság 85%-ának fizikailag elérhető volt valamilyen szélessávú szolgáltatás, a maradék 15%-nak (főleg kistelepülések polgárainak) pedig az elkövetkező pár évben – hathatós EU-támogatással – szintén lehetősége lesz erre. Természetesen a fizikai hozzáférés mellett nagyon fontos az is, hogy milyen áron juthatunk internet-előfizetéshez: szintén a tavalyi év végén az internetelés átlagos költsége 5.000 Ft. alá csökkent, amely a szakértők szerint egy olyan lélektani határ, amely tovább növelheti a világhálót használók táborát. Mindez azt jelenti, hogy a technikai és anyagi viszonyokon túl egyre fontosabb szerepe lesz az emberi tényezőnek: hiszen a hárommillió internetező honfitársunk mellett több millióan vannak, akik még a számítógép használatát is ellenkezéssel fogadják, jóllehet anyagilag megengedhetnék maguknak.

Az internet mellett az IKT egy másik fontos területéről sem szabad megfeledkezni, ez pedig a mobil tartalomszolgáltatás. Ez viszont már biztos, hogy nem a jövő, hanem a jelen: ez év júniusában a mobilpenetráció közel 94%-os volt, ami azt jelenti, hogy ezt az infokommunikációs eszközt gyakorlatilag a teljes magyar népesség használja. A mobil tartalomszolgáltatás sikerét bizonyítják a televíziós szavazások (valóságshow-k, közéleti műsorok, emelt díjas sms-ért pl.), valamint a mobiltelefonon keresztül vásárolható autópálya-matrica elsöprő sikere (bevezetésének első két hónapjában több mint 100 ezer eladott matrica jelzi az elgondolás helyességét).

Nagy segítséget jelentene az IKT segítségével előállított kulturális tartalmakat illetően, ha az államigazgatási szférában is elindulna egyfajta konvergencia. Mivel eddig egyetlen kormányzat részéről sem lehetett látni egységes informatikai stratégiát, ma ezen a területen is egyszerre jellemző a pénzszűke és a pazarlás. Míg egyes területeken semmilyen egységes informatikai fejlesztés nem történt (ld. közművelődés), addig más területeken egymással párhuzamos rendszerek fejlődtek ki, egymástól teljesen függetlenül (teleház-, Közháló-program, eMagyarország pontok, Sulinet, államigazgatási és önkormányzati intranetek). Az e-közigazgatásnak az Európai Unió által is támogatott és szorgalmazott fejlesztése jó alkalmat kínál ezen rendszerek konvergenciájára – kiegészülve vonzó kulturális, közművelődési tematikájú tartalmakkal pedig valóban modern, európai értelemben vett tartalomszolgáltatás jöhetne létre a közszférában is.

Mindezek az előbb felsoroltak érzékletesen jelzik, hogy az IKT már nem csak „kopogtat az ajtón”, hanem már „bent van a lakásban, ha nem is a nappaliban, de már az előszobában”. Nyilvánvaló, hogy az IKT öncélú felhasználása nem segíti elő a közművelődési szakemberek hatékonyabb munkáját, érdemes tehát alaposan végiggondolni, milyen területeken alkalmazhatóak a fentiekben felvázolt technológiai lehetőségek.

Az IKT nagymértékben segítheti:

a hatékonyabb szakmai információáramlást.

ezzel összefüggésben naprakész (országos, regionális, helyi) adatbázisok kiépítését, kezelését.

Az első két pontot tekintve országos szinten nem állunk rosszul: a szakma és a nagyközönség előtt is nyitva áll az Egységes Regionális Információs Közművelődési Adatbázis, azaz az Erikanet ([www.erikanet.hu](http://www.erikanet.hu)). Sajnos, regionális és helyi szinten már szomorúbb kép fogad minket: az általam a világhálón végzett (reprezentatívnak nem mondható) felmérés szerint\*\* tizenkét, a megyében található közművelődési intézményből hat egyáltalán nem rendelkezik sem honlappal, sem e-mail címmel, három csak ez utóbbival. További három közművelődési intézmény (Balmazújváros, Debrecen, Hajdúnánás) honlappal is, e-mail elérhetőséggel is bír, ebből viszont csak kettőnek az internetes oldala az, amelyik frissnek mondható

(Debrecen, Balmazújváros). Ezen elszomorító adatok fényében értékelődhetnek fel majd a közeljövőben azok az EU-s projektek, amelyek alapvetően a kulturális örökség digitalizálását tűzték ki célul (Agamemnon, Bricks, Caspar, Epoch stb.), de érintőlegesen (más forrás híján) a hiányzó regionális adatbázisok kidolgozásához is nyújthatnak anyagi és technikai jellegű segítséget.

a hatékonyabb propaganda-, reklám- és marketingtevékenységet.

Ma már számtalan jól működő üzleti modell áll a közművelődési szakemberek rendelkezésére ahhoz, hogy hatékonyan, költségkímélő módon juttassák el üzeneteiket a „kulturális javak fogyasztóihoz”. Egy átlátható, informatív és dekoratív honlap, egy naprakész e-mail levelezőlista a technikai fejlődés következtében egyre inkább kiválthatja a hagyományos kultúraterjesztési és „kulturpropaganda” eszközöket. Nem beszélve arról a (természetesen még meglehetősen távoli) célkitűzésről, hogy ezen eszközök nem csak olcsóbbá és gyorsabbá tehetik a tájékoztatást hanem bevételi forrást is jelenthetnek a közművelődési intézmények számára: hiszen a honlap nem csak költséget jelent, hanem (vonzó és aktuális kulturális tartalmak esetén) hirdetési felületet, az elektronikus levelezőlisták pedig jól körülhatárolható és könnyen megszólítható célcsoportot bizonyos hirdetői rétegek számára – természetesen a vonatkozó adatvédelmi rendelkezések

szigorú betartásával. Ha pedig merészebben bele merünk gondolni a lehetőségekbe, talán nem tűnik „eretnek gondolatnak” azt elképzelni, hogy majd egyszer belépőjegyet vagy tagdíjat fizethetünk webes felület segítségével vagy akár egyszerűen a mobiltelefonunkon keresztül, emelt díjas sms formájában.

a közösségfejlesztés területén új kommunikációs csatornákat, kapcsolati formákat.

Az infokommunikációs technológiák mára alaposan megváltoztatták (vagy legalábbis kiegészítették) a kommunikáció hagyományos formáit is. Az e-mail, a chatelés, az sms, mms ma már mind alapfogalmak, amelyek használata mindennapivá és megszokottá vált, elsősorban bizonyos (fiatalabb) korosztályok körében. Ezen új kommunikációs formákat nem hagyhatják figyelmen kívül a közművelődési intézmények sem: az általuk közvetíteni kívánt tartalmakat, üzeneteket egyre inkább szükséges a hagyományos módokon túl a fentebb említett formákba „belecsomagolni”. Bármilyen szomorú tény: egy bizonyos réteg számára csak úgy lehet vonzóvá tenni a „kulturát”, ha „divatos, modern” formákban sikerül megjelentetni azt. Az üzleti példák megint széles tárházát kínálják a lehetőségeknek: figyelemfelkeltő e-mailek (afféle „kulturális spamek”), az adott programhoz „kedvcsináló” gyanánt a honlapra felrakott letölthető képes és hangos tartalmak, emlékeztető sms-ek egy rendezvényről (esetleg véleménynyilvánítási lehetőséggel) mind-mind újszerű módjai lehetnek a tömegek hatékonyabb elérésének a közművelődésben.

Ha bárki túl merésznek találná a fenti gondolatokat, azt megértem és elfogadom. Az anyagi és technikai lehetőségeken túl sok egyéb dolgot is át kell gondolni, mielőtt további utat nyitnánk az IKT előtt a közművelődésben. Felelőtlen és nem kellően átgondolt alkalmazása legalább annyi kárt okoz, mint amennyi hasznót a fentebb felvázoltak alapján elvárhatnánk. Vannak, akik az ipodos ige hirdetésben egy újfajta bűnbocsátó cédulát látnak, párhuzamot vonván a katolikus egyház XVI. századi illetve mai viszonyai között. De mindenkit emlékeztetni kell arra, hogy, ha az eszközök tekintetében van is vita az IKT alkalmazását nézve, magát a tényt ma már senki nem vonhatja kétségbe; ha ma még messze is vagyunk a Negroponte és társai által jövendölt „digitális létezésről”, a technológiai fejlődés nyújtotta lehetőségek és kihívások nem elszigetelt területek egzotikus sajátjai többé, hanem megkerülhetetlen tények, amelyeket vagy figyelembe veszünk, vagy nem. Vagy értelmesen felhasználjuk ezeket a technológiákat, vagy esély sem lesz rá, hogy a közművelődés hazai intézményrendszere életképes maradjon a XXI. században.

***Felhasznált irodalom:***

- Lawrence Lessig: Szabad Kultúra. A kreativitás természete és jövője. Bp. Kiskapu Kiadó Kft. 2005
- Patricia Wallace: Az internet pszichológiája. Osiris Kiadó, Budapest. 2002
- Magyar Kulturális Stratégia (2004) =  
<http://www.kontextus.hu/hirvero/magyarkulturalisstrategia.doc>
- A magyar társadalom és az internet 2005 végén. Gyorsjelentés a World Internet Project 2005. évi magyarországi kutatás eredményeiről. =  
[http://www.ittk.hu/web/docs/WIP\\_2005.pdf](http://www.ittk.hu/web/docs/WIP_2005.pdf)
- Nicholas Negroponte: Digitális létezés. Typotex Kiadó, Budapest. 2002
- Molnár Szilárd – Z. Karvalics László: Közigazgatás az internet korában – az e-kormányzat kutatói szemmel. In: Információs társadalom. 2004. IV. évfolyam 2. szám. p. 5-24.
- A háztartások információs és kommunikációs technológiai eszközellátottsága és használata, 2005. =  
<http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/ikt05.pdf>
- A XXI. század nem a „mezítlábas népművelőké. Beszélgetés Borbáth Erikával, a Magyar Művelődési Intézet főigazgatójával. (2004. október 12.) =  
[http://www.klick.hu/cikk.php?cikk\\_id=6595](http://www.klick.hu/cikk.php?cikk_id=6595)
- A [www.terminal.hu](http://www.terminal.hu) cikkei

**Bozsó Renáta:**

## TELEHÁZAK A DÉL-ALFÖLDÖN

Motto: „*A kultúra nemcsak értékekből, életmódból áll, hanem anyagi világból is, s a jelen viszonyai között innovatív, újat alkotó emberi képességekből.*”

/Durkó Mátyás/<sup>1</sup>

Előadásunkban<sup>2</sup> egy, az ezredfordulón elterjedt intézménytípust szeretnénk bemutatni, először általánosan, majd a kultúraközvetítés vonatkozásában. Tesszük mindezt egy országos felmérés eredményein keresztül.

Kommunikációs forradalom, információs társadalom, digitális szakadék (mely az infokommunikációs eszközökkel való ellátottság mentén körvonalazódik)... Csak egy pár a nem is olyan régen megjelent és napjainkban egyre többet hallott kifejezések közül, melyek személyi számítógépek és az internet térhódításához kötődnek.

Az eredetileg haditechnikai téren indult hálózati fejlesztések mára társadalmi szintű differenciáló tényezővé váltak, s ezzel a „csatlakozni vagy leszakadni” – legújabbkori dilemma kezd világméretűvé válni. Ahogyan azt már sokak, így Gáspár Mátyás<sup>3</sup> is több helyen megfogalmazta: csatlakozunk vagy leszakadunk, nincs más alternatíva. Ez érvényes országos, regionális, kistérségi, települési és egyéni szinten is.

Ha pedig már az egyéni szintről van szó, bevezető gondolatként említeném Abraham Maslow mindenki által ismert szükséglet-piramisának és az informatika világának kapcsolatát. A személyi számítógép, majd az internet kezdeti megjelenése a hétköznapi embernél a felső szükségletek (elismerés, önmegvalósítás) kielégítésében játszott szerepet. E téren azonban a változások és a fejlődés rendkívüli ütemben történt, s így egy-két évtizeddel a kezdetek után elmondható: mára a társadalmi helyzetet, a szociális biztonságot befolyásoló tényezővé lépett elő, s a nem túl távoli jövőben már a fiziológiai szükségletek kielégítésében is nélkülözhetetlen szerepe lehet.

Előadásunk másik dimenziója a műveltség- művelődés kérdése, mellyel kapcsolatban előljáróban a következőt említeném meg: Bennem – és ezzel nyilván nem vagyok egyedül – csodálatot ébresztenek a polihisztorok, a magas és általános műveltséggel rendelkezők. Azonban be kell látnunk: a XXI. század művelődése már nem a klasszikus műveltségeszmény megtestesítéséről szól, hanem sokkal inkább egy – a tudás alapú

---

<sup>1</sup> Durkó, 1999. 9.

<sup>2</sup> A konferencián egymáshoz kapcsolódva hangzott el Tánczos Zsuzsanna: Teleházak Magyarországon és Bozsó Renáta: Teleházak a Dél-Alföldön című előadása.

<sup>3</sup> Magyar Teleház Szövetség elnöke

társadalomban nélkülözhetetlen – ismeretbázis megszerzéséről és alkalmazni tudásáról. Elismerjük a reneszánsz ember sokoldalúságát, de a legtöbbeknek éppen elég kihívás, hogy saját szakterületük fejlődését figyelemmel kísérik, s e mellett komoly energiát már kevesen tudnak a művelődésre fordítani. (Itt már találkozunk a két központi gondolatunk). A mai világban, mikor a legfontosabb feladatok közé tartozik, hogy az állampolgár önérvényesítési képességeit fejlessze, a leszakadás veszélyétől távol maradjon, mégis mi úton-módon lehetne kulturálisan is „szinten-tartani”, fejleszteni az embereket? A munkaidőn felüli önképzést és művelődést kell valahogy összeegyeztetni a szabad kapacitás jobb kihasználása érdekében.

A közgazdaságtan és a marketing egyik alaptétele, hogy kínálatot szükségletekre, illetve ezek nyomán megfogalmazódó igényekre érdemes építeni... sok esetben azonban előbb adott az „áru” gondolata, s csak eztán az igény felkeltése (s a szükségletek felismerése). A modern korban ez utóbbi válik általánossá az általunk vizsgált dimenziókban is. Arra a megállapításra jutottunk: élhetnénk a termékkapcsolás eszközével a kultúrát és az informatikát illetően is, mikor az egyik ismertségét, a rá irányuló igényeket kihasználva igyekszünk megismertetni a másikat, felhívni rá a figyelmet. „Mosóporunkhoz öblítőt adunk ajándékba” – irodatechnikai szolgáltatásaink mellett kulturális és művelődési szolgáltatásokat kínálunk, vagy fordítva, a közművelődést egészítse ki a digitális írástudatlanság felszámolására tett kísérletek sorozata.

Általánosabb az utóbbi jelenség, minek értelmében a közművelődési intézményeket igyekeznek informatikailag fejleszteni, mi azonban a másik lehetőséget is meg kívánjuk vizsgálni: eredendően információs és telekommunikációs szolgáltató-céllal létrehozott intézmény közművelődési szerepvállalására milyen mértékben és milyen területen mutatkozik igény ill. lehetőség. A teleházak terén jártas szakemberek itt már felszisszennek, hiszen ezen intézmények profilja már jelenleg is meglehetősen sokoldalú. Mi mégsem látjuk értelmetlennek a telekommunikációs és közművelődési feladatok összefonásának lehetőségében való gondolkodást. Különösen azért nem, mert hazánk még mindig lemaradással küzd digitális írástudás terén, így további források bevonása látszik szükségesnek, mely forrásokra eredményesebben pályázhat egy sokoldalú civil szervezet vagy önkormányzati intézmény akár vidékfejlesztési, felnőttnevelési, deszegregációs, koordinációs, szociális rehabilitációs, vagy felzárkóztató ...  
program révén.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Már csak azért is, mert a magyar nyelvben használatos kulturális, egyéni műveltségre vonatkozó szakkifejezések nem fordíthatóak le pontosan minden Európai Unió tagország nyelvére, így az értelmezés terén is komoly különbségek vannak (melyek a pályázatok kiírásakor és elbírálásakor sem megkerülhetőek).

Különösen akkor nőnek az esélyek, ha megtanulnak egységesen fellépni és élni a hálózatiság adta lehetőségekkel.

#### TELEHÁZAK

Nemzetközi történetét nézve a teleházak már nagykorúnak számítanak (1985. Svédország), bár a felnőtt kort sokak, sok helyen meg sem élik. Hazánkban azonban – a maga 12 évével (Nagymágocs 1994) – egy ütemes fejlődésben lévő, de problémáktól nem mentes kiskamasz, akinek van életcélja, de még sok mindent tanul, próbálgatja a képességeit és nem tudni pontosan, mi lesz, ha felnőtt.

A mi fiatal intézményünknek kivételesen sok tagja van,<sup>1</sup> és nemzetközi viszonylatban is elismert eredményei. Az eredetileg az információs társadalmon belüli leszakadás kivédésére született létesítmények egyre több – települési, kistérségi és regionális téren kiemelten fontos – tevékenységet vállaltak fel (illetve át) és látnak el eredményesen. Eszközeik, szolgáltatásaik és humán erőforrásuk képessé tehetik őket településük ill. azok lakóinak érdekérvényesítési képesség- növelésére (jelenlét az interneten, reklám, elérhetőség...), gazdasági és pénzügyi erőforrások elérésére (lsd. pályázatok), a civil szféra összekovácsolására, a hagyományok ápolására, helyi közösségi és esetleg kulturális élet szervezésére. Ez utóbbi funkciók felvállalása és jövőbeli lehetséges alakulása kapcsán vállalkoztunk arra, hogy a teleházakat e szekcióban, a kultúrákövetítő intézmények körében tárgyaljuk.

A Magyar Teleház Szövetség 2005-2006 folyamán teleházakon végzett online felmérésének beszámolóját Tánczos Zsuzsannától hallhatták a konferencián. Ezen felmérés kérdőíveit használtam munkám kiindulópontjául: a Dél-Alföldi Régió teleházaitól visszaérkezett 26 db íven végeztem másodelemzést. Az említett országos felméréshez hozzá tartozik, hogy nem ilyen (közművelődési szerepvállalással kapcsolatos) céllal készült, speciálisan ide kapcsolódó kérdéseket nem tartalmazott, másodelemzésem így tájékozódó célú volt, melynek eredményeit az alábbiakban összefoglalom, s mely eredmények kiinduló pontját képezték egy nyáron indult személyes megkérdezéses vizsgálatnak.

A hipotézis, mi alapján a másodelemzést és az újabb felmérést végeztük az, hogy a kisebb településeken (5 ezer fő alatti) hosszabb távon – más intézmények sorvadása<sup>2</sup>, ill. a korral járó újabb követelmények megjelenése miatt – esetleg átvállalhatnák e létesítmények a közművelődési feladatok egy részét. Ennek már meglévő jeleit, erre irányuló kezdeményezéseket és már előforduló példákat kutattuk.

---

<sup>1</sup> A Magyar Teleház Szövetségnek jelenleg 420 taggal működik.

<sup>2</sup> Az esetek igen nagy hányadában forráshiányos településekről van szó.



A problémafelvetést követő hipotézis-megfogalmazást az adat- ill. információgyűjtés követte, mely jelen esetben – első lépésben – a már említett országos felmérés eredményeinek másodelemzése volt. (Ezt a jelenleg is készülő megkérdezéses vizsgálatunk követi).

#### TELEHÁZAK A DÉL-ALFÖLDÖN

A Dél-Alföldi Régióban a Magyar Teleház Szövetség nyilvántartása szerint 71 teleház működik. Ezek közül került ki az a 26, melyek válaszait összegezni és értelmezni igyekszem. Az intézmények a felmérésben anonimak maradtak, változóként leginkább a működtető ill. a település lélekszáma jelent meg.<sup>1</sup>

##### Általános jellemzők

A Dél-Alföldi régióban a vizsgált 26 teleház döntő többsége pályázati forrásból jött létre 1999 és 2005 között. Jelenleg felének működtetője valamilyen civil szervezet, kevesebb esetben lett megjelölve az önkormányzat vagy annak fenntartásában működő egyéb intézmény, 4 helyen pedig vállalkozás (mely arányok nagyságrendileg megfeleltethetők az országos adatoknak – egy kis arányú vállalkozói többlettel).

A teleházak nagy része nem önálló ingatlanban kapott helyet, hanem már működő intézményben. Tíz esetben a befogadó intézmény a helyi művelődési ház, faluház volt, három helyen a könyvtár, kettőn az iskola, így az esetek több mint felében kulturális, művelődéshez kapcsolódó intézmény adott neki otthont. Az intézmények közös helyiségből adódó szimbiózis miatt sokszor a teleház alapterülete sem határozható meg pontosan, de csak egy település jelezte, hogy náluk nem éri el a 20 m<sup>2</sup>-t, a többség méretei arányosan oszlanak el a 20 és a 70 m<sup>2</sup> között.

Nyitvatartási idejük a helyi igényekhez és – anyagiakkal, foglalkoztatotti státuszokkal összefüggésbe hozható – lehetőségekhez igazodik. A heti 20 órától a heti hatvanig minden megtalálható, a vállalkozásban működők több mint heti 60 órán át várják a látogatókat.

A havi bevételek és kiadások mérlege jól mutatja, hogy még a vállalkozásban működőek sem képesek önfenntartóak lenni. A megkérdezettek fele 20 ezer forint alatti havi készpénz-bevételt könyvelhet el (ezek több mint fele 10 ezer alatt marad), 26-ból négy településen haladják meg a bevételek a havi 50 ezer forintot. A kiadási oldalt nehéz számszerűsíteni az intézmények közös fenntartása miatt, de többszörösen felülmúlja a másikat.

---

<sup>1</sup> Régióinkból négy 1.500 lakosnál kisebb, kilenc 1.500-3.000 fő közötti, tizenegy 3-5.000 lakosú és 2 ennél nagyobb település került a mintába.

### Felszereltség, adottságok

Egy település kivételével mindenhol található működő fénymásoló gép, szkennер két helyen hiányzik, míg három kivétellel rendelkeznek fax készülékkel. A teleházak felében van DVD-író, és digitális fényképező, és mindössze négy helyen segíti projektor is a munkát. (A vállalkozási fenntartásban működők jobban felszereltek és az átlagnál több alkalmazottat foglalkoztatnak).

Az általunk későbbiekben vizsgálni kezdett szempont szerint (azaz képes-e és milyen mértékben közművelődési, kulturális feladatok vállalására), egyelőre felszereltség tekintetében még fejlesztések lennének szükségesek. Feltételezhetően a helyi önkormányzati és közművelődési intézmények technikai felszereltsége együttesen teszi lehetővé a komolyabb rendezvények előkészítését, lebonyolítását és archiválását. Gépparkjának és szakembereinek köszönhetően egyelőre az előkészítési és utómunkákban vállallnak nagyobb szerepet az általunk vizsgált teleházak (meghívók, plakátok készítése, az események dokumentálása, archiválás), azonban itt is hatványozódnak a lehetőségek, ha ki tudják használni a hálózatiságban rejlő előnyöket.

A felszereltségre visszatérve: csak két helyről kaptunk olyan visszajelzést hogy nincs szükségük újabb gépekre, és a települések negyedében a sávzélesség bővítését is fontosnak tartanák a jelenlegihez képest.

### Humán erőforrás

A jelenlegi feladatok teljesítésének és az esetleges jövőbeli vállalásoknak fontos személyi feltételei vannak. A kérdőívek egyértelműen igazolják, hogy sok helyen a foglalkoztatottak eltartása okozza a legnagyobb gondot. Mindössze egy helyről érkezett olyan visszajelzés, hogy nincs feltétlen szükség a foglalkoztatottak további bértámogatására, míg a megkérdezettek fele ezt mindennél fontosabbnak ítélte.

Jelenleg a többség egyetlen embert foglalkoztat főállásban, öt helyen nincs főállású alkalmazott. Az esetek kb. harmadában az önkormányzat finanszírozza a státuszt, öt helyen a Munkaügyi központ támogatásából sikerül megoldani, négy helyen pedig vállalkozás révén. Egy településen található olyan státusz, mely kizárólag pályázati pénzből van finanszírozva, de több helyen egészíti ki ilyen forrás a többit.

Nem jellemzőek a részmunkaidős státuszok, ahol vannak, ott a legkülönbözőbb forrásokból igyekeznek fizetni őket: önkormányzat, civil szervezet, Munkaügyi központ, pályázati pénzek, vállalkozás. Mindezek okán vagy ellenére az átlagos foglalkoztatási idő 6-12 hónap.

Önkéntesek segítő munkája sem tekinthető általános jelenségnek. Több mint fele nem jelentett ilyet, viszont 5 helyen három, vagy annál több is dolgozik (az egyik legkisebb településről 9-et jelentettek).

Kisebb településeken nem ritka jelenség a pozíciók – gyakran kényszerű – halmozása. Öt településről érkezett olyan visszajelzés, hogy teleházuk vezetője nem tölt be ezen kívül más tisztséget (őket az önkormányzat fizeti). E mellett a legtöbben civil szervezetben látnak el feladatokat. A megkérdezett helyszínek harmadában a teleház vezetője egyben népművelő, művelődésszervező is, e mellett vannak könyvtárosok, tanárok és ifjúsági referensek, így a megkérdezett települések feléről elmondható, hogy a teleházban kulturális szakemberek dolgoznak. Ez többségében abból adódik, hogy a helyi művelődési intézmény ad otthont a teleháznak, de a feladatok összeolvadása az intézmények közös jövőjének lehetőségét is magában hordozza.<sup>1</sup> Arra a kérdésre pedig, hogy helyben kit sorolna a teleház életében domináns személyek közé, több válasz utalt a népművelőkre (még akkor is, ha nem közösen működött a két intézmény). E településekre (5000 fő alatti) egy-egy karizmatikus, agilis egyéniség, személyiség jelenléte a jellemző, akik egy személyben biztosítani tudják az intézmények közötti kapcsolattartást, átláthatóságot (szemben a nagyobb településekkel).

17 településről érkezett olyan visszajelzés, mi szerint szükségesnek látnák munkatársaik további képzését. A kérdésre, hogy mely területen látnák ennek legnagyobb szükségét, többen válaszoltak úgy, hogy a közösségfejlesztés terén szeretnének nagyobb jártasságot szerezni (ők inkább a műszaki téren jártas munkatársak lehettek), valamit sok helyen felmerült a technikai ismeretek bővítésének igénye (ők a népművelői feladatokat ellátó kollégák lehettek).

Nyilvánvaló e téren is, hogy a plusz feladatok átvállalásához személyi fejlesztések is szükségesek lennének. Itt jegyzem meg, hogy az új képzési formából kikerülő felnőttképzési szakemberek, andragógusok egy része talán itt találhatja meg helyét és hasznos feladatát, amennyiben képzésük során ilyen jellegű kompetenciákra is szert tesznek. (Készülő felmérésünkben arra is kitérünk, hogy képzettség tekintetében hány helyen vannak felkészülve közművelődési feladatok ellátására, ill. érzik-e szükségét ehhez végzettség megszerzésének).

#### Külső kapcsolatok

A Magyar Teleház Szövetség kérdőíve arra is kitért, hogy milyen kapcsolatot ápolnak a vidéki teleházak településük önkormányzatával és a helyben működő civil szervezetekkel.

Régióinkban az esetek 50%-ában a teleházak alapvető, életbentartó függésben vannak az önkormányzattól (még akkor is, ha működtetője nem az). A

---

<sup>1</sup> Csak érdekességként említenék egy ezer főnél kisebb települést, melynek teleházvezetője egyben könyvtáros, művelődésszervező, önkormányzati képviselő és civil szervezetben is érdekelt.

vállalkozásban működők teljes függetlenségéről számoltak be, a többiek pedig jelenlévő, de nem meghatározó jelzővel illették e függőségi kapcsolatot. A helyenként szoros, máshol pedig alig érzékelhető függőség ellenére senki nem értékelte nagyon rossznak a két „intézmény” kapcsolatát. Az alapvető függőségben levő települések egy kivételével jó vagy kifejezetten jó kapcsolatról számoltak be, a teljes függetlenségben működők semlegesnek ill. jónak ítélték a viszonyt.

A civil szervezetekkel való viszonyról a következők derültek ki a Dél-Alföldön: a települések méretével fordítottan arányos a civilek helybeli kapcsolattartásának intenzitása. Csak az általunk vizsgált legnagyobb településen (10-20E lakosú) nyilatkoztak úgy, hogy a civilek nem tudnak egymásról és nem tapasztalható együttműködés közöttük. A kisebb községek felé haladva egyre jellemzőbbek az összefogásra utaló válaszok. A többség programhoz kötött, alkalmoszerű kapcsolatokról tesz említést, de a két 1000 lakosnál kisebb falu állandó, szerződéses együttműködésről számolt be.

A teleház egy nyitott közösségi tér, melynek látogatói között ugyanúgy vannak diákok, dolgozók, de a civilek és vállalkozók csoportja is több helyen rendszeres igénybevevője a teleházak szolgáltatásainak. (Így ők megszólíthatóak lennének e fórumon keresztül is, figyelmüket fel lehet kelteni más szolgáltatások, rendezvények iránt, míg a nyugdíjasok, inaktívak vagy csak egyszerűen digitális írástudatlanok az általuk látogatott rendezvények kapcsán lehetnének beavatva az informatika rejtelmeibe).

Ahol a lakossági internet-ellátottság nagyobb mértékű, ott először a helyi vállalkozók maradnak el a „vendégkörből”, hiszen igyekeznek maguknak beszerezni a legfontosabb telekommunikációs és irodatechnikai berendezéseket. A lakosságot és a civileket azonban továbbra is vonzzák a széleskörű szolgáltatások és lehetőségek (elérhető áron), így nem fenyegeti az elnéptelenedés veszélye a teleházakat. Ha pedig úgy tűnik, hogy vonzása tekintetében csökkenés nem tapasztalható, úgy a benne rejlő egyéb lehetőségeket is minél előbb ki kellene használni.

Az eredeti hipotézisünk, mi szerint a kisebb településeken (5 ezer fő alatti) hosszabb távon – más intézmények sorvadása, ill. a korral járó újabb követelmények megjelenése miatt – esetleg átvállalhatnák e létesítmények a közművelődési feladatok egy részét, e másodelemzésből nem nyert sem igazolást, sem cáfolatot, (tekintve, hogy a felmérés célja eredetileg nem is ez volt, nem is kérhető rajta számon). Így mindenképpen szükségesnek láttuk mindezek után egy személyes, célirányos adatgyűjtés megindítását a régióban. Ebben, az előző felmérésben – az elektronikus postai megkérdezés okán – problematikusnak mutató területekre kérdezzük rá, valamint célzott kérdéseket teszünk fel a helyi közművelődési viszonyokkal és a teleház ilyen jellegű munkájával kapcsolatban. Jelen kutatás döntő többségében személyes

megkérdézésen alapul, melynek helyszíne minden esetben az érintett vidéki településen működő teleház. Munkánk során találkozunk több szempontból is példaértékű kezdeményezésekkel, melyek összefoglalása talán nem lesz érdektelen egyik intézménytípus számára sem.

Végezetül idéznék Fabulya Edit<sup>1</sup> összefoglaló tanulmányából, melyben a teleházakkal kapcsolatban egy rövid SWOT analízist közölt. Az előnyök között szerepelt ezen létesítmények közösségi színtér volta, értékteremtő szelleme, helyi kulturális igények, értékek összegyűjtése, ápolása, megőrzése, generálása, lehetőségei között pedig a rendezetlen tudás rendezése, kiterjesztése országos szintre, feladatvállalási képesség és hajlandóság...<sup>2</sup>

Indokoltak ítélem tartósan együtt gondolkodni az informatikáról és kultúráról, valamint ezek intézményeiről.

***Felhasznált irodalom:***

Durkó Mátyás: Andragógia – A felnőttnevelés és közművelődés új útjai (Magyar Művelődési Intézet, Bp. 1999.)

Fabulya Edit: Átfogó teleházas kutatás 2006.  
[http://www.telehaz.hu/hosted/telehaz\\_kutatas\\_vegleges.doc?SID=f9aa5ca86c036ccf2f87d598b433c31f](http://www.telehaz.hu/hosted/telehaz_kutatas_vegleges.doc?SID=f9aa5ca86c036ccf2f87d598b433c31f)

---

<sup>1</sup> Fabulya Edit a Magyar Teleház Szövetség társelnöke.

<sup>2</sup> Fabulya, 2006.

## **EGYETEMI MARKETING, ÚJ ESZMÉK A FELSŐOKTATÁSBAN**

Az egyetemi marketing a magyar egyetemi rendszerben gyökeresen új jelenség, egyre fontosabbnak tűnő új követelmény. Ha fontolóra vesszük a lényegét, szerepét szembesülünk azzal az új elvárással, amely a mai egyetemi működés háttérében rejlik. A mai egyetemi rendszer gyökeres átalakulás előtt áll, ennek lényegét akkor érthetjük meg, ha tanulmányozzuk az egyetem eszméjének változását. Az egyetem egy sajátos, komplex intézmény, amely mindenkor átfogó társadalmi szándékokat, érdekeket hangsúlyoz. Ezek az általános szándékok megszabták az egyetem funkcióit, felépítését. Három nagy egyetemi modellt különíték el és bemutatom, hogy a harmadik, jelenkorunk modellje miért kívánja a marketing tevékenység tervszerű jelenlétét.

### *1. Korai-modern egyetem*

A korai modern egyetem a XVIII. század végén az európai, elsősorban német felvilágosodás (Kant, Fichte, Humboldt) eszméire építve született. Első reprezentatív intézménye a Berlini Egyetem. Alapeszméi a következők: az igazság keresése, a tiszta formális filozófiai igazság ideájanemzeti egyetem autonómia, függetlenség a szociális folyamatoktól, funkciótól állami finanszírozás hatalmi centruma: a professzor jellemző tere az előadóterem, eseménye az előadás építményei a városközpontban szűk, szellemi-polgári elit intézménye ezen az egyetemen még nincs marketing. Az intézmény legfeljebb az állami támogatásért verseng, mely a szellemi és politikai befolyás függvénye, független a hallgatói létszámtól. A német egyetemi modell a XX. század elején némiképp módosult. Ennek oka a tudás átalakulása, az iparosított társadalom, valamint a késő kapitalizmus elvárásai voltak. Ez az egyetemi modell az amerikai egyetemekre jellemző.

### *2. Késő-modern egyetem*

A késő-modern egyetem finanszírozása már nem politikai befolyás szerint, hanem új, demokratikusabb elvek, elsősorban a hallgatói létszám alapján történik. A magánegyetemen befizetéseivel a hallgató közvetlenül finanszírozza az intézményt, az állami egyetemeken az intézmények a hallgatók száma és az adott képzés komplexitása szerint kapnak normatív finanszírozást. Itt már valamilyen értelemben megjelenik a marketing, vagyis az egyetem érdeklődő hallgatókat keres, akik betöltik az egyetem számára elérhető keretszámokat. A késő-modern egyetem jellemzői: nagy méretű tanszékek, több professzor kooperációja centrális munkahelye a szeminárium terem szimbolikus tere a könyvtár campus „city of intellect” erős autonómia, magas szintű, felvétel nélküli társadalmi finansziális

támogatás demokratikus elit intézménye Az amerikai egyetemi rendszer már a XX. század hetvenes éveiben jelentősen átalakul. Az európai egyetemek, egyetemi rendszerek csak a század utolsó éveiben követik. A Bologna-folyamat az európai egyetem posztmodernizálódása.

### *3. Posztmodern egyetem*

A posztmodern egyetem alapvetően másképp szembesül a piaccal, mint a korábbi egyetemi modellek. Nem egyszerűen a hallgatók számára akarja értékessé tenni magát, hanem a piacra termel, vagyis a hallgatót a társadalmi szükségletek felől, társadalmi funkcionalitásba építve akarja megszerezni. Nem jó egyetem, hanem piacképes, érdeklődést felkeltő egyetem akar lenni. Az egyetemi marketing ezért központi szerepet kap az egyetemi érvényesülésben. Nemcsak a hallgatók megnyerése lesz a feladata, hanem azon képzési területek megtalálása is, amelyek jelentősebb hallgatói létszámot hoznak. A posztmodern egyetemen nagyobb létszámban jelenik meg az állami támogatásban nem részesülő, úgymond „fizető hallgató”. Az ő érdeke valamilyen megfelelő jövedelemmel kecsegtető karrier, melynek lehetősége nem függ a hagyományos szaktudományos tudástól. A posztmodern egyetem jellemzői: posztindusztriális, szolgáltatás-orientált funkcionális tudás autonómia elvesztése, nem-állami finanszírozás meghatározó szerepe, igazgatótanács, minőségmenedzsment, vállalati technikák átvétele, programok és diplomák globalizálódása, nemzeti jelleg eltűnése, virtuális egyetem megjelenése, szimbolikus terepe az egyetemi web-site (e-learning, oktatási folyamat-irányítás terepe, stb.), tömegoktatás általánossá válása.

A tömegoktatás, a „massification”, már a késő-modern egyetemen megkezdődött. A tömegoktatás az elit intézményből, átlag intézményt csinál. Az egyetem elitből, mára univerzális intézmény lett. Kétségtelenül fennmaradt vele kapcsolatban valamiféle elit-idealitás, általános rang.

A mai egyetemi folyamatra jellemző továbbá az egység költségeinek redukciója, a tömegegyetem másként termel, egyre olcsóbban termel. A tömegegyetemmel sokféle régi elv, stílus tűnik el, a hagyományos egyetem folyamatosan elvész. Az oktató/hallgató arány átalakulása miatt megszűnik az oktatás intimitása, személyessége, eltűnik az egyetemi akadémikus közösség eszméje. Az intézményi méretek átalakulása is korábban kezdődött, de most ez együtt jár a sokféle képzési szint, típus összekeveredésével, vagyis az egyetem a doktori képzéstől a felsőfokú szakképzésig mindent vállal, ezért a szakmai-tudományos irányítás helyett a tudás-gyár managementje lesz a meghatározó. A sokféleség meghatározza az egyetem belső szerkezetét. A német egyetem Kant nyomán még az emberi képességek nagy osztályai alapján alakította ki a fakultásokat. Ma a karok alakításának háttere változékony, egyik kar egy foglalkozásra, másik egy munkaerőpiaci elvárásra, a harmadik egy szaktudományra képez.

Az egyetem átalakulásának egyik legjellemzőbb aspektusa az egyetem *vállalatisodása (corporatization)*. Az állam csökkenő és a piac növekvő szerepe az eszmei javak abszolút értékei helyett a költség/haszon elemzés technikáját kényszerítik ki. Az egyetem is rákényszerül a modern nagyvállalat technikáinak alkalmazására, teljesítmény standardok és hatékonyság-növelő szabályozott, homogenizált tevékenységi formák felépítése kerül előtérbe, egyre erőteljesebb szerepet kap a minőség-menedzsment. Mindez annak ellenére történik, hogy az egyetemi világban a minőségmenedzsment olykor jó, olykor csapnivaló szakmai színvonalat takar. Ennek a tartalom nélküli, pontosabban tartalom szempontjából indifferens, csak a tevékenységformák hatékonyságára figyelő irányításnak alapfogalma a „kiválóság”. Az egyetem a nagy eszméből bürokratikusán szervezett fogyasztó-orientált szolgáltató szervezet lett.

A poszt-jóléti társadalom háttérében átalakul az egyetem hallgatója is. Egyre gyakrabban érzékeli az intézmények, munkahelyek illékonyágát, ezért a hallgató nem képes következetes önképzési irány megformálására. A mai hallgatókat erős fantázia-képzetek és gyenge valóságos életút lehetőségek jellemzik. A majdani munkahelyek nem valamilyen koherens tudást várnak a hallgatótól, hanem átfogó képességeket, az egyetem nem egy bizonyos munkahelyre képez, hanem egy hasonló képességeket kívánó széles munkaterületre, úgynevezett job-portfolio-val kell rendelkeznie. Különösen megfigyelhető ez az olyan elvileg szűk munkakörre képző szakoknál mint a magyar vagy a történelem. A régi tanári karrier dominanciával szemben a mai hallgatók ezen szakokról elképzelhetetlenül széles körű munkaterületekre kerülnek.

Átalakul a tudás természete is, árujellegűvé válik, amelyet drága előállítani, de olcsó és tartós a használata, terjesztése. Az egyetem a korábbi centrális tudás-birtoklás pozíciójából kikerül, speciális tudás-gyárak alakulnak ki az egyetemen kívül. Az egyetemnek erősítenie kell a tudás-marketinget, saját kutatásának megszervezését és piacképessé tételét.

Ezen egyetemi trendek mindegyike jelentős marketing feladatot is jelent. E nélkül az egyetem ma már nem működhet. Az oktatásmarketing nem egyszerűen az intézmények előtt álló lehetőség, hanem sokkal inkább szükségszerűség. Ennek megfelelően az oktatásmenedzsment homlokterébe került marketingfilozófia és-eszközrendszer jelentősége felértékelődött.

*Az oktatásmarketing folyamata*

Az oktatási intézményeknek kétféle formális tervet kell kidolgozniuk: stratégiai tervet és taktikai tervet. A stratégiai terv azon kérdésre keresi a választ, hogy hogyan tud az intézmény a lehető legjobban, leghatékonyabban működni adott célok, erőforrások és változó lehetőségek esetén. A taktikai terv a stratégiai tervből nő ki és stratégia véghezvitelét irányítja.



Stratégiai marketing tervezésen az intézmény átfogó irányításának tervezését értjük, amely piacokra és a lehetőségekre koncentrálni elsősorban. Taktikai marketing tervezésen azoknak a specifikus cselekvési lépéseknek a tervezését értjük, amelyek ahhoz szükségesek, hogy a stratégia tervben már megfogalmazott előnyöket kihasználjuk.

A stratégiai tervezés magában foglalja az intézmény küldetését (misszióját), forrásainak felbecsülését és a környezet elemzését ahhoz, hogy meghatározzák, melyek legyenek az intézményi stratégiák.

Az intézmény belső környezete, az intézmény piacai, az intézmény „vevői”, az intézmény versenytársai mindezek a környezet azon trendjei, amelyek hatással vannak az intézményre, tehát elsőként a környezet elemzésekor ezeket a trendeket kell meghatározni. A környezeti elemzésnek az a célja, hogy hiteles képet adjon azokról a jelentős környezeti változásokról, amelyekre az intézményi célok, stratégiák, struktúrák kialakításakor figyelmet kell fordítani.

Az intézménynek ennek értelmében a makro-és mikrokörnyezetet kell figyelnie. A makrokörnyezetbe tartozik a népesedési, gazdasági, politikai, szociális, kulturális hatások. A mikrokörnyezeti hatások a fogyasztók (hallgatók), versenytársak, értékesítési csatornák. Ezen tendenciákhoz a marketingszakemberek lehetőségeket illetve veszélyeket rendelnek.

Fontos feltárni, hogy melyek azok a veszélyek, amelyek az intézményre negatív hatást gyakorolnak, a piaci pozíció gyengüléséhez vezethetnek. A veszélyek változatait súlyosságuk és előfordulásuk valószínűsége szerint célszerű csoportosítani. Ilyen veszélyek lehetnek a versenytársak. Azonban a veszélyek sikeres menedzselésével az intézmény nem szenved csorbát.

A veszélyek mellett az intézmény lehetőségeit is elemezni kell, hiszen a lehetőségek felismerése és menedzselése az intézmény számára olyan előnyöket teremthet, amely komoly versenyelőnyt jelenthet az intézmény számára. Ezek a lehetőségek vonzerejük és sikerük valószínűsége szerint csoportosíthatók. Adott lehetőség esetén az intézményi siker valószínűsége azon múlik, hogy az intézmény ne csak megfeleljen a sikeres működésnek, hanem a versenytársakat felülmúlja.

Összefoglalóan, tehát az alábbi kérdésekre kell keresni a választ, a környezet elemzése során:

Melyek a környezet tartós irányzatai?

Ezek milyen hatással vannak az intézmény működésére?

Melyek a legjelentősebb lehetőségek és veszélyek?

Az intézménynek meg kell határoznia saját erős illetve gyenge oldalát, másképpen mondva erősségeit és gyengeségeit. Az erősségek meghatározása esetén fontos szempont, hogy az intézmény egészét érintő, vagy adott marketinglehetőségre vonatkozóan fontosságuk szerint rangsoroljon.

Figyelni kell azokra a tényezőkre, amelyekben az intézmény gyenge teljesítmény nyújt (például külső kommunikáció hiánya), így ezeket kell erősíteni, erre kell koncentrálni. Mérlegelni kell azokat a tényezőket is, amelyekben jól működik az intézmény (például folyamatos tájékoztatás), de fontos a folyamatos kontrol, ám ezen a területen elégedettség tapasztalható, tehát csak így tovább. Figyelni kell azokra a tényezőkre is, amelyekben az intézmény rosszul teljesít (például kevés kollégiumi hely), ezek a tényezők értelemszerűen alacsony prioritásúak. Végezetül olyan tényezőkre is figyelni kell, amelyek a sikeresség szempontjából nem játszanak szerepet, ám az intézmény feleslegesen sokat ruház be erre a tényezőre (például reprezentáció), tehát úgy is fogalmazható, hogy a bolhából elefántot csinál.

Természetesen az intézménynek nem kell minden egyes gyengeségén javítani és minden erősségében sem kell túlzottan bízni. A hangsúly inkább azon van, hogy képes-e önmagát azokra a lehetőségekre koncentrálni, amelyekkel képes a versenyhelyzetben a piacon előnyre szert tenni.

A cél meghatározási folyamat magába foglalja az intézmény küldetésének (missziójának) megfogalmazását, a rövid-és hosszútávú célokat, illetve az aktuális célok megfogalmazását.

Az intézmény küldetésének meghatározásához az alábbi kérdésekre kell választ találni:

Milyen szakterületen, szakképzésben folyik a tevékenység?

Kik a vevők, a potenciális hallgatók?

Mi az érték a hallgató számára?

Milyen formában fog folyni a tevékenység?

Miben kellene tevékenykedni?

A küldetés világos megfogalmazása nem egyszerű feladat, E folyamat során az intézmény önmagáról és lehetőségeiről számos felismerésre juthat.

A küldetés világos megfogalmazása azonban azért szükséges, hogy az intézmény informálhassa annak tartalmáról menedzsereit, alkalmazottait, fogyasztóit, a közvélemény egyes rétegeit. Ha a küldetés tartalma jó, akkor az intézmény dolgozói úgy érzik, hogy lehetőségeik vannak, valamilyen irányt követnek, fontos a munkájuk, eredményeket érhetnek el.

A küldetésnek ahhoz, hogy hasznosítható legyen meg kell felelnie néhány feltételnek. Nem kell mindent átfognia, egyes kiemelt értékekre kell összpontosítania. A küldetésnek ki kell jelölnie az intézmény működési terét képező versenyszférát, ami skálák megadását jelenti:

- Ágazati skála: az intézmény számára szóba jöhető ágazatok összessége, amely nyereséggel kecsegtet

- Piaci szegumentumok skálája: a piacok és a hallgatók minden olyan kategóriája, amelyeket az intézmény igénybe kíván venni (például akadémiai elit képzése)

- Vertikális skála: a saját szükségleteket milyen mértékben állítják elő az intézményen belül (például szórakozás, kulturális programok)

- Földrajzi skála: azoknak a régióknak, országoknak az összessége, amelyeket az intézmény saját működési területének tekint

Általános célok megfogalmazásánál arra kell törekedni, hogy a hangsúlyos célok részesüljenek előnyben, hiszen mindegyik kitűzött célt egyszerre sikeresen nem lehet végrehajtani. Ahhoz, hogy a rendszer működni tudjon a céloknak hierarchikusnak, számszerűsítettnek, reálisnak és ellentmondásmentesnek kell lennie.

A stratégiai tervezés az intézmény vagy valamelyik tervezési egysége általános stratégiájában teljesedik ki. Az intézményi stratégia az aktuális programokra vonatkozó döntéseket, a jövőbeni programokat és piaci lehetőségeket tartalmazza. A stratégiák a környezet és az erőforrások elemzéséből és a célkialakítás lépéseiből alakulnak ki. Az intézménynek akkor van szüksége stratégiára, ha bizonyos célokat el akar érni. Az oktatásmarketing két féle stratégiát részesít előnyben.

Az egyik az oktatási/nevelési portfólió stratégia a létező programokat a piaci vonzerő, a program minősége és az intézményi küldetésnek való megfelelés szempontjai szerint vizsgálja. A másik a termék/piac lehetőségek stratégiája a potenciális programváltozásokat és a piacokat azonosítja.

Az intézménynek először a célkitűzéseit megvalósító stratégiát kell megválasztania, majd azt ezt szolgáló szervezeti struktúrát csak ezt követően kell kialakítani. A stratégia megvalósítása különböző szervezeti változásokat kíván meg, ezek a következők.

Stílus: kifejezi, hogy az intézmény alkalmazottainak hasonló a viselkedése, a gondolkodásmódja. Szaktudás: azt jelenti, hogy az alkalmazottak professzionális tudással rendelkeznek az intézményi stratégia megvalósításához. Munkaerő-gazdálkodás: az intézmény a rátermelt embereket alkalmazza, megfelelően képezi őket, képességeiknek megfelelő feladatokhoz jutnak. Közös érték: azt jelenti, hogy az intézmény alkalmazottait ugyanazok az értékek és ugyanaz a küldetés vezérli.

Az új stratégiai magatartás elfogadásához az intézménynek ki kell alakítania az intézményi kultúra megváltozásának tervét, ugyanis az oktatás területét vizsgálva tapasztalható, hogy az üzleti (profitorientált működés) és a marketing kultúra (a piacok szolgálása és kielégítése) kifejezések idegenül csengnek ezen a területen és rendszerint elutasítják. A változás szükséges, a feladat óriási, de mindenképpen fontos, ha az intézmény sikeres szeretne lenni.

Az intézménynek ki kell alakítania azokat a rendszereket, amelyek az új stratégia támogatásához szükségesek. Ezek a rendszerek pedig a marketing

információs rendszer, a marketing tervezési rendszer és a marketing ellenőrzési rendszer.

A marketing információs rendszer az információgyűjtés-rendszerezés-elemzés-értékelés folyamata. Feladata az, hogy a pontos és helyes információkat eljuttassa a marketing döntéshozókhoz, akik azokat a marketing tervezés-végrehajtás-irányítás területén hasznosítják.

A marketing tervezési rendszer célja, hogy a meglévő információk alapján a menedzsernek be kell határolnia a fő lehetőségeket és veszélyeket, erősségeket és gyengeségeket, és mindazokat a kérdéseket, amelyekkel az intézménynek foglalkoznia kell.

A marketing ellenőrzési rendszer az intézmény marketingkörnyezetének, -célkitűzéseinek,-stratégiájának,-tevékenységének szisztematikus vizsgálata, melynek célja a problémák feltárása, a cselekvési terv kidolgozása a sikeres működés reményében. Ide tartozik továbbá a marketingfunkciók ellenőrzése is, amely a marketing alkotórészek átfogó elemzéséből áll. Ezek a következők: termék, ár, elosztás, eladógárda, reklám, értékesítésösztönzést vizsgál.

A legtöbb intézmény számára ma már nem az a kérdés, hogy kommunikáljon-e a környezetével, hanem inkább az, hogy mit mondjon, kinek és milyen gyakran. Ez a tendencia érvényesül abban az esetben, amikor a felsőoktatási intézmény átszervezi a menedzsmentjét, egyre több olyan posztok alakulnak, melyek feladata, hogy ezt a kommunikációt sikeresen, hatékonyan és eredményesen hajtsa végre. (Lásd Debreceni Egyetem átszervezett egyetemi menedzsmentje 2004. július 1-jével, amelyben többek között PR igazgatói státusz is létesült).

Az oktatási intézmény kommunikációs céljai a következők: az intézményről kialakított kép (image) fenntartása vagy javítása, a végzetek lojalitásának és támogatásának kialakítása (Öregdiák szervezet), információ nyújtás az intézmény kínálatáról, a felvételi és beiratkozási szándékok erősítése, az intézményről szóló helytelen, téves információk korrigálása. Ennek kiegészítéseként az intézménynek meg kell határoznia és ki kell elégítenie az oktatók, a dolgozók, a hallgatók és a belső környezethez tartozó egyéb személyek információigényét is. A kommunikáció az intézmény és a közönség közötti cserefolyamatot foglalja magában. A kommunikátornak figyelembe kell vennie azokat az intézményi célokat, amelyekre a közönség fel fog figyelni. Csak ebben az esetben tervezhető az üzenet formája, tartalma és eljuttatása úgy, hogy kielégítse a közönség igényeit és elérje a kitűzött célt. Erre legalkalmasabb eszköz a Public Relations, olyan erőfeszítésekből áll, melynek célja az intézményre és programjaira vonatkozó érdeklődés kialakítása.

A kommunikációban két fél van: a küldő és a vevő. A hatékony kommunikáció érdekében a küldőnek ismernie kell a vevő szükségleteit és elvárásait. Az üzenetet olyan hatékony médiummal kell elküldeni, amely eléri a célközönséget. Ki kell fejleszteniük egy visszacsatolási csatornát, hogy megismerjék a közönségnek az üzenetre adott válaszát. Minden fázisban marketingkutatásra van szükség: a potenciális közönségcsoportok azonosítása, szegmentálása, információk igényeik meghatározása, a megfelelő üzenetek kialakítása és a közönség válaszána mérése témáiban. A marketingkommunikátornak (vagy nevezzük PR szakembernek, menedzsernek) a következő döntéseket kell meghoznia: a célközönség azonosítása, a keresett válasz világossá tétele, az üzenet kialakítása, a média vagy médium kiválasztása, a források jellemzőinek meghatározása, a visszajelzések összegyűjtése.

A potenciális célközönség magában foglalja az intézmény összes közönségét és piacát. Az intézménynek minden célközönség számára egy külön kommunikációs programot kell kialakítania. Például egy egyetem azonosíthatja célközönségét a leendő hallgatókban, de kommunikálnia kell a többi közönségével és piacával is, így a végzettekkel, a jelenlegi hallgatókkal, az adományozókkal.

#### 1. A keresett válasz világossá tétele

A céltudatos kommunikáció arra törekszik, hogy a vevő válaszoljon rá. A válasz lehet az intézmény és a programjai iránti figyelem változása, vagy például a programok minősége által gyakorolt kedvező hatás következtében a hozzáállás megváltozása. Az intézmény törekedhet olyan magatartásbeli változásokra is, mint például a további információk iránti igény, a jelentkezés vagy adományozás. Csak a kívánt válasz meghatározása révén képes az intézmény a legjobb üzenet kialakítására és később a hatékonyság értékelésére.

#### 2. Az üzenet kialakítása

Az ideális kommunikáció képes felkelteni a figyelmet, fenntartani az érdeklődést, kiváltani a vágyat és rábírni a cselekvésre. Ez tulajdonképpen nem más mint az AIDA<sup>1</sup> modell. Az üzenet kialakítása az alábbi probléma megoldását kívánja: mit mondjunk (az üzenet tartalma), hogyan mondjuk szimbolikusan (az üzenet formája) és ki mondja (az üzenet forrása).

Az üzenet tartalma: a kommunikátornak ki kell találnia, hogy a kívánt válasz érdekében mit mondjon a célközönségnek. Ezt különbözőképpen nevezik, mint például felhívás, téma, ötlet, unique selling proposition (USP), azaz

---

<sup>1</sup> Az angol igék megfelelőjéből: attention-figyelem, interest-érdeklődés, desire-kívánság, vágy, action-cselekvés, tevékenység

egyedi ajánlat. Ennek célja, hogy valamiféle előnyt, motivációt, azonosulást alakítson ki. Ennek is megvannak a technikái:

**racionális felhívás:** a közönség saját érdekéhez szól. Ezek olyan üzenetek, amelyek a szolgáltatás értékét, minőségét, felhasználhatóságát, stb. emelik ki. Az oktatásban ez úgy jelenik meg, hogy a képzési program, kínálat értékét, felhasználhatóságát, minőségét, gazdaságosságát emeli ki.

**Emocionális felhívás:** megpróbál valamilyen pozitív érzelmet felkelteni a döntés motiválására. Ezek olyan üzenetek, amelyek a képzési kínálat mellett, az intézményt is bemutatják mint épületet (hol helyezkedik el, zöldövezet, közlekedés, kollégium, stb.), illetve nagy hangsúlyt fektetnek a diákélet bemutatására (szórakozási lehetőségek, kulturális programok, hagyományok, szokások, stb.) A motiváció és az eredményes választás érdekében a felhívásra jellemző a közvetlenség, a humor, a büszkeség, az öröm, amelyek természetesen a pozitív döntést kívánják segíteni.

Az üzenet formája: a kommunikátornak a hatásos formáról kell döntenie, amely felkelti a figyelmet, fenntartja az érdeklődést és világosan kifejezi az üzenetet.

### 3. A média kiválasztása:

A kommunikációs csatornáknak széles értelemben két fő formája van: a személyes és a személytelen.

A személyes kommunikáció az intézmény képviselőinek közvetlen kommunikációját jelenti. Hatékonyságát az adja, hogy lehetőség van a bemutatás és a visszacsatolás személyessé tételére. A személyes befolyásolás gyakran erőteljes eszköz kérelmezési, látogatási vagy az intézmény számára történő pénzbeli adományozási döntések meghozatalában. Az intézmények képesek a személyes befolyásolás csatornáit érdekeiknek megfelelő működésre ösztönözni. Ezt a tevékenységet a Public Affairs kifejezéssel lehet azonosítani, amely a lobbizás művészetét jelenti.

A személytelen kommunikációs csatornák mindazokat a kommunikációs csatornákat jelentik, amelyek nem tartalmazznak közvetlen személyi kapcsolatokat, ezek: újságok, magazinok, rádió, televízió, hirdetőtáblák, események és postai kapcsolatok. A személytelen csatornákon keresztül zajló kommunikáció megerősítheti vagy támogathatja a személyes kommunikációt.

### 4. A források jellemzőinek meghatározása:

A forrás hitelessége mögött három tényező áll: a szakszerűség, a megbízhatóság és a megkedveltetés. A szakszerűség azt a tudást mutatja, amivel a kommunikátor látszólag rendelkezik, és ami alátámasztja állításait.

A megbízhatóság a hírforrás objektivitásának és becsületességének érzetéhez kapcsolódik. A befogadók inkább bíznak a barátokban vagy a magukhoz hasonlóknak mint az idegenekben vagy ún. toborzóknak.

A megkedveltetés attól függ, hogy a hírforrás mennyire vonzó a hallgatóság számára, például a fent már említett emocionális felhívás, mint megkedveltetés ide sorolható, hiszen a közvetlenségen, az ötletességen, a természetességen van a hangsúly.

#### 5. A visszajelzések összegyűjtése:

A kommunikátornak meg kell tudnia, hogy az üzenet milyen hatást gyakorolt a célközönségre. Ez magában foglalhatja a jelentkezőknek vagy az adományoknak, illetve a figyelem más megnyilvánulási formáinak a nyilvántartását.

#### *Összegzés*

A marketingkommunikáció szempontjából – természetesen a marketing egésze és a szervezet szempontjából is – a végső cél azonban az oktatásmárka kiépítése kell, hogy legyen. A versenyben maradásnak, a tartós versenyelőny kialakításának és megtartásának alapfeltétele a szervezet által nyújtott szolgáltatások megkülönböztetése. A megfelelő promóciós kampánnyal támogatott márkaépítés hatékonyan differenciálhatja az adott intézményt és annak szolgáltatásait még az oktatás területén is. Hangsúlyozni kell azonban, hogy a hatékony márkázás csak a fogyasztói jellemzők és igények megbízható ismeretére alapozva és jól felkészült szakembergárdával tervezett, szervezett módon valósítható meg.

Mindezek ismeretében kijelenthető, hogy tartós, marketingre alapozott versenyelőny nem képzelhető el a területi piaci kereslet felmérése, a piac szegmentációja és a fogyasztói csoportok megismerése nélkül.

#### ***Felhasznált irodalom:***

- Dinya L.: (2002) Közszolgáltatás és menedzsment. A közszolgáltatások marketingje és menedzsmentje. Szeged, SZTE Gazdaságtudományi Kar
- Fazekas I. – Harsányi D. (2003): Marketingkommunikáció. Budapest, Szókratész Külgazdasági Akadémia
- Jobber, D. (1999): Európai marketing. Budapest, Műszaki könyvkiadó
- Kozma T. (2004): Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája. Budapest, ÚMK
- Kotler, P. (2004): marketing menedzsment. Budapest, KJK Kerszöv.
- Myers, J. H. (2003): Marketing  
McGraw-Hill Book Company
- Vilmányi M. (2002): A felsőoktatási menedzsment kihívásai az ezredfordulón. A közszolgáltatások marketingje és menedzsmentje. Szeged, SZTE Gazdaságtudományi Kar
- Yoon, Sung-Joon-Sung-Ho Lee (2005): Market-Oriented Culture and Strategy: Are They Synergistic? Marketing Bulletin, 16 article 4 pp. 1-20

**Fülöp Ilona:**

## KULTÚRA ÉS TURIZMUS A HAZAI TURIZMUS FEJLESZTÉSÉBEN

Magyarország olyan, mint egy mozaik, sok apró gyöngyszem alkotja. A hazai turizmusról rendezett egyik fórumon hangzott el ez az egyszerű, de sokat mondó megállapítás. Nehéz dolga van a turisztikai és a marketing szakembereknek akkor, amikor azzal a nagy kihívással néznek szembe, hogy figyelemfelkeltő, a sajátos turisztikai kínálatunkra fókuszáló és mindenekelőtt magyarországi utazásra csábító imázst-, valamint a sokszínűségünket fémjelző logót alkossanak..

*A politikai diskurzusokban egyre gyakrabban hallani, találjuk ki Magyarországot !... "Egy új Magyarországért" - hangzatos programokat ígérnek pártjaink a választói voksok elnyerésért.*

*Vajon tényleg ki kell találni Magyarországot? ... mert nem vagyunk eléggé karakterisztikusak, vonzóak, egyediek ...? Nem tudjuk kellően magunkra vonni a világ utazóinak figyelmét? Nem vagyunk talán képesek markánsan megjeleníteni és eladható komplex kínálattá fejleszteni a hungarikumokat? És folytathatnánk a dilemmák sorát. A kérdéseket nem lehet határozott igennel vagy nemmel megválaszolni, de a felvetésekből kiderül, hogy a nemzetközi turizmus piacán egyre élesedő küzdelemben sok feladat vár még ránk. Mielőtt a hazai turizmus helyzetét és jövőbeni lehetőségeit vizsgálalnánk, tekintsük át röviden a tágabb és a szűkebb környezetünkben a vendégforgalom helyzetét.*

*A nemzetközi turizmus - mégba növekedését a gazdaságban és a világpolitikában lejátszódó kedvezőtlen folyamatok lassítják – dinamikusban fejlődik. Sok új piac nyílik meg a világ utazói számára, nő a turizmus részesedése a fogadóországok GDP-jében.*

*A világ turizmusa*

2004. év összesített forgalma	Turista érkezések száma (millió fő)	Turisztikai bevételek (Mrd USD)	Részesedés a nemzetközi érkezésekből (%)
Európa	414	326	54,6
Észak-Európa	51	48,9	6,7
Nyugat-Európa	139	117,1	18,3
Dél-Európa	152	132,8	20,0
Közép- és K-Eu.	73	27,5	9,6
Amerika	124	131,5	16,3
Ázsia és Óceánia	153	125	20,2
Afrika	33	18,9	4,3
Közél-Kelet	35	20,7	3,3
Világ összes	760	622	

*Forrás: WTO, Madrid*



Európa továbbra is őrzi a nemzetközi ranglétrán hagyományosan kivívott vezető helyét, bár a nemzetközi turizmusból való részesedése fokozatosan csökken az új, Európán kívüli piacok nyitásával. A hagyományos észak – dél irányú (turista) áramlást kontinensünkön sikeresen egészíti ki az új és élénkülő turistaforgalmat mutató kelet-nyugati mozgás. A demokratikus átalakulás a volt kommunista blokk országaiban, vele együtt az utazást korábban ellehetetlenítő vagy akadályozó adminisztratív (vízumkényszer, valutaváltás kööttségei stb.) intézkedések feloldása és a kedvező politikai légkör mind hozzájárultak ahhoz, hogy az egykor oly távolinak tűnő országok között a turistaforgalom meginduljon. Az Európai Unió bővülése újabb mérföldkő lehet a kontinens turizmusában. A tagországok közötti utasforgalomban minden akadály, az utazást nehezítő körülmény elhárult, és elkezdődött a turisztikai infrastruktúra fejlesztése, valamint a meglévő szolgáltatások korszerűsítése a Közép-Kelet-Európa csatlakozott országaiban. Az információs technológia alkalmazása a mindennapi gyakorlatban fejlesztette az internetes helyfoglalási rendszerek terjedését, az utazások tervezésében és szervezésében növelve az egyén szabadságát. A fapados légitársaságok megjelenése, a kiemelt európai turistaközpontok közötti légiforgalom hálózatának bővülése tovább fokozza az emberek utazási hajlandóságát, lehetővé téve egyre nagyobb tömegek részvételét a kontinens turizmusában.

Az európai turizmus 2004. évi adatai közül néhányat az alábbi táblázatban összegyűjtünk:

GDP:	A turizmus közvetlen hozzáadott értéke 5% közvetettenhozzáadott értéke 10%
Bevételek:	262,3 Mrd EUR (2004-ben)
Érkezések száma:	415,2 millió fő
Piaci részesedés:	Európa részesedése a nemzetközi turizmus fogadásából
Érkezés:	54,4% (2004; 1990:61,5%)
Bevétel:	52,4% (2004; 1990:54,5%)
Beutazók:	Európa 89.5%, Amerika 5.4%, Ázsia-Csendes Óceáni szigetvilág 3.4% Afrika és Közel-Kelet 1.0%
Átlagos költség:	630 EUR/fő
Alkalmazottak:	6.8-8 millió munkahely (közvetetten 20 millió)
4.2-5% - a munkavállalóknak	
2 millió vállalkozás érintett a turizmusban	
(Forrás: EU,ETAG,WTO)	

Hazánk a rendszerváltást megelőzően a politikai körülmények ellenére is tényező volt a nemzetközi turizmusban. Az akkori politika vigyázó szeméit az országba érkezőkre vette, de tudta, hogy gazdasági érdeke és a polgárainak juttatott liberális morzsa segítheti a rendszer életben tartását. A szociálturizmus rendszere élt és virágzott. A vállalati és

*szakszervezeti üdülőket a belföldi vendégek és a KGST országok csereüdülése keretében érkező külföldiek töltötték meg. Ugyanekkor érdeklődés mutatkozott a fejlett világban is a „vasfüggöny” mögötti világ megismerése iránt. A kíváncsiság táplálta érdeklődést erősítette az addicionálisan társult vendégszeretetünk, a kiváló magyar konyha remek ízei és a romantikus képpé formált örökségünk, illetve nem utolsósorban a szolgáltatásokban alkalmazott olcsó árak. A rendszerváltással a piacgazdaság útjára lépve jelentős mértékű változás következett be. Összeomlott a szociálizmus rendszere, az állam tulajdonában álló üdülők, vendéglátó és szórakoztató létesítmények magánosítása felpörgött, újabb és újabb területeket fedeztek fel a turizmus számára és elkezdték bővíteni az infrastruktúrát. A turisztikai befektetések iránt megnőtt a kereslet, a leépülő mezőgazdaság és ipar helyett új munkaadó ágazatok indultak fejlődésnek. Számos hazai település fejlesztési koncepciójában a turizmus, mint - gyakran egyetlen - kitörési pont szerepel. Se szeri, se száma ma már a falvakban, a kisebb településeken zajló turistacsalogató gasztronómiai fesztiválnak. Termálfürőkünk és az arra ráépíthető gyógyturizmus még a hátrányos helyzetben lévő kis településeket is lázba hozta, új fürdőket fejlesztenek, régiakat bővítenek és korszerűsítene. Az állami források bevonásával, hosszúlejáratú hitelekkel és magánbefektetők segítségével, újabban az uniós források felhasználásával igyekezünk erősíteni pozíciónkat az egyre fokozódó versenyben. Az alábbi összefoglaló adatok is mutatják, hogy a hozzánk látogatók számával maximálisan elégedettek lehetünk, azonban a bevételek messze elmaradnak a nemzetközi átlagtól. Nagy baj az, hogy az országban megforduló vendégek rövid ideig tartózkodnak, többnyire szezonálisan érkeznek és mindezek mellett keveset is költenek. Az érkezések és a bevételek arányainak megfordításában még sok teendőnk van.*

Magyarország beutazó turizmusa

GDP: Közvetlen hozzáadott érték 4,2 %  
Közvetett 9,3%

Devizabevétel: 3,3 Mrd EURO

Külföldiek átlagos költsége/nap: 8.400 Ft

Beutazók száma: 36,6 millió fő (97,4% Európából érkezett,  
2,3 millió fő repülővel érkezett)

Magyarország kiemelt küldőpiacai:

Elsődleges	Fejlődő
Németország	Franciaország
Nagy-Britannia	Spanyolország
Ausztria	Japán
Olaszország	Oroszország
USA	Kína
Északi országok	Lengyelország
Hollandia	Izrael

A külföldi látogatók motivációja (%)

	Turisztikai		Egyéb
	szabadidős	üzleti	
Egynapos látogató	15,2	1,7	83,1
Többnapos látogató	64,0	9,8	26,2

Forrás: KSH

Kereskedelmi szálláshelyen: 6,5 millió vendég  
18,4 millió vendégéjszaka  
(belföldi vendég átlagosan 2,5 éj  
külföldi vendég átlagosan 3,2 éj)  
gyógyuszállodák piaci részesedése  
bővül

Külföldiek által leggyakrabban látogatott turisztikai régiók:

1. Budapest - Közép-Dunavidék 2. Közép –Dunántúl 3. Nyugat -Dunántúl

A 2007-től beérkező nagyszámú uniós források esélyt biztosíthatnak arra, hogy az attrakció-kínálat további bővítésével és szervezettebbé tételével, a fogadás feltételeinek javításával vendégforgalmunkat a fenntartható növekedés pályájára állítsuk.

Mit gondolunk mi az országunkról és vajon mit gondolnak rólunk, hogyan vélekednek a hozzánk látogatók? Mit akarunk magunkról elmondani, magunkból megmutatni a világnak? Milyen sztereotípiák tapadnak az országképhez? A kultúrák találkozása hogyan befolyásolja, formálja az országképet? Ezeket és ezekhez kapcsolódó kérdéseket kell átgondolni és a kérdésekre adott válaszokat mérlegelni, amikor a turizmus fejlesztési irányait és a hozzájuk kapcsolódó intézkedéseket vesszük fontolóra.

Magyarország tájait, városait, és egyéb turisztikai értékeinket bemutató igényes fotóalbumok, ismeretterjesztő filmek láttán minden elfogultság nélkül is elismerjük, hogy gazdag látnivalót tudunk kínálni a turistáknak. A turizmus fejlesztése, a turizmusból származó bevételek növelése nemzetgazdasági, vagyis közös érdekeink. Nem mindegy tehát, hogy milyen képet alkotunk mi magunkról és mit gondolnak rólunk látogatóink. Mennyire intenzív és tudatba vésődő a fogadóterületen szerzett élmény. Ez utóbbi felvetést támasztja alá a turizmus újszerű értelmezése is. Az új terminológia: experience economy (élmény gazdaságtan), utal a jelen és a közeljövő turizmus sajátosságára:

„a termékek és szolgáltatások közszükségleti cikké válnak, ezért a vállalatok között az jut versenyelőnyhöz, aki intenzívebb vevői élményeket képes létrehozni. Az élménygazdaságtan alapkategóriái az élmény, a színpad, az emlékeztetesség, a személyesség, a felfedezés, az előadás, a vendégség és az érzések.” Pine és Gilmore (1998) (In.: Horváth, 1998:40)

*A turizmus kultúrák találkozása. A turista a felszínes tapasztalatok és fényképszerűen rögzített élmények gyűjtőjeként viselkedik, vagy ahogyan azt Lengyel Márton fogalmazta a turisták tapasztalata a helyi életéről erősen szelektív és epizódyszerű.*

*Az elvárásokkal ellentétben a turizmus legtöbb formája nem nyújt lehetőséget arra, hogy elmélyült ismeretekhez juttassa a turistákat a meglátogatott hely valós társadalmi, kulturális és politikai életéről. Eltérő benyomásokat szerezhethünk attól függően is, hogy milyen mértékben urbanizált a fogadóterület és vele együtt a globalizáció milyen mértékben gyúrta maga alá a helyi kultúrát.*

*A vendég - vendéglátó interakcióban formálódik az az országkép, amely önálló életet képes élni és hosszú távon befolyásolhatja egy-egy desztináció forgalmát.*

*A turisták gyakran sztereotíp elképzelésekkel érkeznek vendéglátóikhoz, amely a felszínes kapcsolatok következtében további megerősítést nyerhetnek és újabb előítéleteket formálhatnak.*

*A sztereotípiák, amelyek korábban erősebben tapadtak hazánkhoz (csikós-, gulyás-, puszta- romantika stb.) még mindig léteznek. A szakmában vannak ellenzői e ma már mindenképpen torz képnek, többen követelik egy új, a mai világhoz jobban kötődő arculat megteremtését és elterjesztését. A Magyar Turizmus Rt. „ismert arcok” kampánya : Tony Curtis – Baumgartner Zsolt – Laky Zsuzsa - csak részleges sikert eredményeztek. A múlt örökségét szervesen kell összekapcsolni a jelennel és be kell építeni azokat a jövőnk terveibe. Hehyesen akkor járunk el, ha a múlt, a jelen és a tervezett jövőt együttesen formáljuk turisztikai vonzerővé. A kulturális örökségünkől felillantó már jól ismert képet kell tehát kiegészíteniünk mindazzal, amit ma fontosnak tartunk magunkról, az eredményeinkről és a jelentős mértékű fejlesztések után a sikeres jövőnkről.*

A hazai turizmus jövőképe

*A statisztikai mutatók ellenére sem mondhatjuk, hogy széles nemzetközi ismertségünk van. Igaz egy-egy szegmens által ismertek vagyunk, de hiányzik egy markáns csak és kizárólag sajátunknak tekinthető, a ma Magyarországot megtestesítő országkép, mi több (pozitív) országimázs. Nemzetközi szintű vonzerőnk ma még csak Budapest, a Balaton és néhány ismert gyógyfürdők.*

*„A hazai turisztikai piacon alacsony számban vannak jelen az olyan komplex és újszerű megoldásokat alkalmazó termékek, amelyek különleges vonzerőkkel, ún. nagyprojektek esetében akár a „semmiből” kialakítva, önállóan is vonzó kínálatot jelentve csábítják a turistákat.” – erősíti meg a Nemzeti Turizmusfejlesztési Stratégia. (NTF 7., p.)*

*A stratégia hangsúlyt fektet a már fentebb említett utazással összefüggő élményekre.*

*„Az egyre erősebb piaci versenyben csak azok a szolgáltatók, desztinációk képesek sikereket elérni, amelyek a fogyasztók minőséggel kapcsolatos elvárásainak is meg tudnak felelni. A vállalkozások jövedelmezőségét, így az*

ágazatban dolgozók létbiztonságát is növeli, ha az „olcsó desztináció” imázs helyett a magas minőségi színvonal válik a fő versenytényezővé, amely az élménylánc minden elemében érvényesülni tud. (pl. szálláshely-szolgáltatás, vendéglátás, rendezvényszervezés, közlekedés stb.) ( NTF, 94.p.) Az élménylánc az utazás minden egyes fázisára kiterjedő - az előkészülettől az utazáson át az élmények utólagos felidézéséig - élmények sorozatából tevődik össze.

*Fogyasztó központú szemléletre van tehát szükség.*

Az élményláncon ne legyenek szakadások – vagyis az országról, a szolgáltatásokról, a hétköznapijainkról, általában véve a magyar lakosságról pozitív benyomások alakuljanak ki a hozzánk érkező vendégekben.

Turizmus-stratégiánk főbb prioritásai:

A hazai turizmus versenyképességének növelése

A turisztikai termékfejlesztés nemzeti szintű prioritásai

Innováción alapuló kínálatfejlesztés

Regionális szintű desztináció-fejlesztés

A piaci igényeknek megfelelő szálláshelykínálat és vendéglátás

Az iskolarendszerű képzés erősítése

A turizmus általános megítélésének és elfogadásának javítása

Regionális intézményrendszer átalakítása

*A turisztikai termékfejlesztés során a versenyképes vonzerők feltárása és komplex terméké formálása, illetve a már bevált és imázsformáló vonzerők további finomítása, attraktivitásának fokozása szükséges.*

*Fajszűkíteni kell a sokszínű kínálati elemeket, prioritás sorrendet szükséges meghatározni. A mindent mindenkinek eladhatóvá tenni gondolat ma már nem működik, mert a fogyasztói igények a turizmusban is erősen szegmentálódtak.*

*Versenyképes az a turisztikai termék és vele együtt turisztikai desztináció lehet, amelyik markáns, speciálisan csak rá jellemző kínálati elemeket is képes beintegrálni az eladásra kínált termékébe.*

*Kiemelt termékeink meghatározását egy új szervezet, a Nemzeti Desztináció menedzsment látja el. A jövő országimázsát formáló attrakciók meghatározása komoly előzetes feltáró munkát igényelnek így pl. a kereslet és kínálat feltérképezése, vonzerő leltár, valamint a versenytárs elemzések.*

*Turisztikai termékfejlesztés nemzeti szintű prioritásai (2007 –2013 között):*

*(a felsorolás sorrendje egyben a fontossági sorrendet is jelöli)*

*Egészségturizmus (gyógyturizmus, wellness)*

*Örökségturizmus*

*Kongresszusi turizmus*

*A stratégia a kulturális értékeken alapuló turizmust örökségturizmusnak nevesíti, kiemelve azt, hogy a vonzerők összessége közös örökségünk, amely turisztikai*

*vonzerőként hasznosítható. Így tágabban értelmezik, mint a Világ Idegenforgalmi Szövetség által definiált kulturális turizmust. A szervezet tagsága a kulturális turizmus meghatározását eképpen fogadta el: „Az emberek alapvetően kulturális motiváció alapján történő utazása, helyváltoztatása, amely magában foglalja a tanulmányutakat, előadóművészeti turnékat, fesztiválokra és más kulturális eseményekre történő utazást, műemlékek, történelmi emlékhelyek felkeresése, a természet, a folklór, a művészetek tanulmányozása céljából tett utazások”. „WTO,1985”*

*Az örökség turizmusunk kiemelt területei: világörökségek, lovas turizmus, falusi turizmus, gasztronómia, az épített örökségek, a hagyományokra épülő tárgyi-kulturális értékeink. Az örökség turizmusunk képes közvetíteni azt az egyedi és erős vonzerőt, amelyet a magyar kultúrára építünk rá.*

*Kiemelt szerep jut az új stratégiában az újszerű, attraktív, a megszokottól eltérő, semmi mással össze nem téveszthető, erős, az egyediséget kiemelő vonzerőknek. Az innováció és a kreatív ötleteken alapuló attrakciófejlesztés a nemzetközi versenyképesség alapja.*

*„Az innováció tipikusan olyan tevékenység, amely az alulról jövő kezdeményezésekben valósul meg, azonban a megvalósulásához ösztönző feltételekre van szükség.” NTF, 103p. Az innovatív termékfejlesztésben – mégha ezidáig csak elméleti szinten kerültek bemutatásra az ötletek - azok a városaink élenjáróak, amelyek részt vettek az Európa kulturális fővárosa cím elnyeréséért folytatott küzdelemben. A versenyző városok számos unikális attrakciót szültek, melyek megvalósítása többségében pénzügyes. A versenyben alulmaradtak sem adják fel fejlesztési elképzeléseiket, s tervezik pénzügyi forrásaik függvényében egyes versenyképes attrakciók megvalósítását.*

*Az innovatív termékek és szolgáltatások regionális szinten ugyanúgy eredményesek lehetnek, mint a nemzetközi mércével bíró kínálat. A piacok megszerzésért folytatott gigászi küzdelemben az ilyen innovatív termékek képesek forgalomnövekedést és vele együtt bevétel generálni.*

*A stratégia kiemeli a nemzetközileg, elsősorban európai szinten is kiemelkedő versenyképes vonzerők létrehozását, az ún. „nagyprojekteket Ezek beruházás és erőforrás igényesek, olyan vonzerők, amelyek az elsődleges motivációt jelentik az úti cél megválasztásában. Nemzetközi megrendezvények, a többezres befogadó kapacitású Budapesti konferenciaközpont stb.*

*A turizmus fejlesztésében érdekelt kormányzati és nem kormányzati szervezetek, a vállalkozások, a „desztináció fejlesztők” együttműködésével, az erők, erőforrások koncentrálásával a fejlesztési források hatékony felhasználásával tényezővé válhat Magyarország is a nemzetközi turizmus sokszínű kínálati kavalkádjában.*

*Az állami szerepvállalás nélkülözhetetlen a turizmus fejlesztésében. A magántőke, különösen a külföldi nem ruház be, ha nincs biztonság, átlátható és egzaktt jogi környezet, szabályozottság. Ma a versenyképességhez a rendelkezésre állóforrásoknak a többszöröse kellene. Az állami szerepvállalás azt jelenti, hogy vannak területek amelyek fejlesztéséből nem vonulhat ki az állam és más esetekben nem mondhat le a bosszútávon*

*az ország jövőjét meghatározó fejlesztési irányok kijelöléséről és a hozzá kapcsolódó döntéshozói, koordinációs és a végrehajtást ellenőrző funkciókról. Kizárólag felelősségteljesen, szakmai hozzáértéssel, tudatosan szabad tervezni, fejleszteni a turizmust!*

*Ha nem ezt az utat járjuk, hamar megismerhetjük a turizmus másik lehetséges arcát: a természeti és a társadalmi környezetet romboló, a helyi lakosságot sokkoló és a visszafordíthatatlan folyamatokat eredményező jelenségek sorozatát.*

A turizmus hosszú távú fenntartható fejlődéshez szükséges megteremteni a kiegyensúlyozott feltételeket a természeti, társadalmi és gazdasági környezettel.

*Pozitív hatásainak eléréséhez nem a mennyiségi növekedésre, azaz a turisták számának növelésére van szükség, hanem az életminőséget javító tényezőkre szükséges a hangsúlyt fektetni. Az igazi élményt nyújtó kínálat építésével kell hosszabb tartózkodást igénylő programokat életre hívni, s egyszerűs mind a látogatókat nagyobb pénzköltségre ösztönözni.*

Érték-, élmény- és emberközpontú szemlélet segítheti a hosszútávon jövedelmező fejlődést.

Fő célkitűzésünk: az életminőség - a turizmus fejlesztése általi - javítása. Ehhez szemléletváltásra van szükségünk. Az új arculat kialakításában hangsúlyt kell kapjon a múlt ránk hagyományozódott öröksége a művészetektől a vendégszereteten át a gasztronómiáig. Az örökségünkhöz szervesen hozzá kell kapcsolni a jelen és a jövő értékeit és mindezek mellé támogatóként és partnerként állítani a helyi lakosságot.

### **Felhasznált irodalom:**

*Nemzeti Turizmusfejlesztési Stratégia 2007-2013. Magyar Turizmus Zrt. Turizmus Bulletin külön száma, 2006*

*Marketingterv 2006. Magyar Turizmus Zrt. [www.itthon.hu](http://www.itthon.hu) (online)*

*Lengyel Márton: A kultúra és a turizmus együttműködésének lehetőségei. Bp., Közművelődési Információs Intézet, 1998.*

*A magyarországi turizmus 2004-2005. évi alakulása és előrejelzése 2006. évre. Bp., Turizmusbulletin, 2005. 9.évf. 4. szám*

*Sulyok Judit: Kulturális turizmus az európai városokban. Bp., Turizmus Bulletin, 2005. 8.évf. 3.szám*

*Horváth Endre: Élménygazdaságtan avagy a jövő fogyasztói magatartásának dimenziói. Bp., Turizmus Bulletin, 1998. 2.évf. 4.szám*

**Hartl Mónika:**

## **BOR ÉS KULTÚRA**

### **I. BEVEZETŐ**

A szlovák-magyar határ menti terület kitörési lehetőségeit keresem a turizmus dimenziójában.

A határ menti területeket a gazdasági, társadalmi különbségek mozaikszerűsége jellemzi. A területi egyenlőtlenségek kialakulásának előidézői a gazdasági folyamatok, infrastruktúra, a megközelíthetőség, és a humán tőke állapota.

Az EU csatlakozással felértékelődött a vidéki lakosság helyben maradását elősegítő gazdaság. A lehetőségek egyike: a természettel szoros összhangban lévő ökoturizmus, falusi és agrárturizmus fejlesztése. A turizmus fejlesztése kiemelt a szlovák-magyar határ menti terület gazdaságának diverzifikációjában.

A Mária Valéria-híd szimbolikus híd. A hídszerep kiteljesedése függ a határ átjárhatóságától a határon átvívelő kapcsolatok sokszínűségétől.

### **II. A HATÁR MENTI EGYÜTTMŰKÖDÉS AZ EURÓPAI UNIÓBAN**

Az idők folyamán a határok funkciói és jellemzői folyamatosan változnak. A határfogalom értelmezése sokrétű fogalom. Az államhatár olyan övezet, sáv, vonal, amely az államok területét egymástól elválasztja. (SÜLI-ZAKAR I. 2003.)

A határ mentén fekvő települések életét, lehetőségeit meghatározza a határ jellege. A határ elválaszt és egyben összeköt, előnyöket és hátrányokat is jelenthet a határ két oldalán élők számára. A határok ambivalens megítélése változik, ahol a határ elválaszt, ott a periférikus jelleg dominál, ahol az összekötő szerep erős, ott az átjárhatóság jellemző nyomon követhető helyi fejlesztésekben, térségi együttműködésekben, valamint az együttműködő határrégiókban. (RECHNITZER J. 2000).

A határ menti terület fogalma: „A természetes tér azon részére vonatkozik, ahol a gazdasági és társadalmi életet direkt módon és jelentősen befolyásolja egy nemzetközi határ jelenléte. Ebben az értelemben megkülönböztetünk nyitott vagy potenciálisan nyitott régiókat, elzárt régiókat”. (HANSEN 1977.)

A zárt határ periférikus folyamatokat indít el földrajzi, gazdasági és társadalmi dimenzióban. A védekező politika megakadályozza az infrastrukturális, gazdasági beruházásokat, gátolja a piackörzetek kialakulását. A határellenőrzések nehezítik a lakosság határátlépéseit. Periférikus területté



alakul a határmenti terület, jellemzője a lakosság elvándorlása, elöregedése, a romló életkörülmények kialakulása.

A nyitott határ olyan államhatár, ahol a lakosság üzleti-, gazdasági kapcsolata és a határátlépés nincs korlátozva. Ebben az értelemben a határ nem akadályt jelent, hanem fejlődési potenciált. Háromféle kategória állítható fel milyen térségek találhatóak a határ két oldalán: periféria találkozik perifériával, periféria-centrummal, vagy centrum találkozik centrummal. (HARDI, T. 1999.)

A periférikus térségek esetében a kapcsolatok ritkábbak. Két ország között a településközi kapcsolatokat segítik a határátkelők, melyek indukálják a természetes térségi interakciókat. Jól példázza az interakció erősödését a Mária Valéria híd megnyitása. A legmagasabb szintű együttműködési struktúrának az eurorégiókat tekintjük,

### III. SZLOVÁK-MAGYAR HATÁRMENTI EGYÜTTMŰKÖDÉSEK

A 679 km hosszú szlovák-magyar határ mentén négy eurorégiós szerveződés alakult. A magyar és a szlovák törvények támogatják az önkormányzatok együttműködését (testvérvárosi, kistérségi és regionális szinten). A határon átnyúló együttműködéseknek nem csupán diplomáciai, protokoll-szerepük van, hanem az eurorégió egy adott térben a társadalmi-, gazdasági integrálódást, fejlődést elősegítő formaként működik. Az eurorégiók létrejöttét, működését, fejlődését az Európai Unió támogatja. Az egyes eurorégiós szervezetek működése, feladata sokban eltér egymástól.

Az eurorégiók az államhatáron átívelő együttműködésnek Magyarország és Szlovákia eurorégiós kapcsolatainak az 1995. március 19-én Párizsban aláírt alapszerződés ad keretet. Az alapidokumentum segíti a határ menti kapcsolatok alakulását és az Európai Unióhoz való csatlakozást. Az alapidokumentum elismeri a határok átjárhatóságát.

### IV. A HATÁRON ÁTNYÚLÓ TURISZTIKAI FEJLESZTÉSI PROGRAMOK V-D-I-E-BEN.

Geológiaiag hasonló adottságúak, de a határ jelenléte nem gerjesztette, sőt gátolta az infrastrukturális és gazdasági fejlesztéseket. A határtérségből jelentőssé vált az elvándorlás a centrumterületek irányába. Az egymáshoz kapcsolódó gazdasági, politikai, technológiai, infrastrukturális, demográfiai, szociális és kulturális folyamatok közül a fejlődést elsősorban a gazdasági folyamatok gerjesztik.

A térségfejlődés, - fejlesztés egyik tényezője a turizmus.

Az országhatárok jelenléte negatívan befolyásolja az idegenforgalom alakulását. A közlekedési és gazdasági infrastruktúra hiánya miatt a határ menti területek fizikai elérhetősége igen rossz. A határ növelte a határátlépési nehézségeket, ezen hatások összeadódása miatt a terület halmozottan

hátrányossá vált az idegenforgalom szempontjából is. A határ menti fejlesztésekben lassító tényezőként szerepel e térségek felkészületlensége, információhiánya, és a marketingfolyamatok kihasználatlansága. Legtöbbször nincsenek meg a hálózati kapcsolatok a határ két oldalán lévő közintézmények, idegenforgalmi képviselők között. A turizmus globálissá válásával erősödik a szomszédos desztinációk egymásra utaltsága, hiszen csak így maradhatnak állva az egyre terjedő piacon.

A fogadó terület, azaz a desztináció egy komplex, sajátos termék, amely több másik termékkel van szoros kapcsolatban. A desztináció marketing a turizmus marketing alapja, hajtóereje a turisztikai ágazatok marketingjének.

A határ menti terület speciális desztináció. A határmenti területek fejlesztésénél a legfontosabb feladat együttműködés kialakítása, a közös tervek kidolgozása, a közös turisztikai termék kialakítása és a közös turisztikai stratégiák megvalósítása.

A regionális gazdaság fejlesztésében elengedhetetlen tényező a turizmus, mely lehetőséget teremt a helyi áruk és szolgáltatások értékesítésére pl. falusi turizmus, ökoturizmus. Az idegenforgalomnak magas a humántőke igénye, így pozitív hatással van a regionális munkaerőpiacra is. Az idegenforgalom fejlesztéshez elengedhetetlen az infrastruktúra és a szolgáltatások magas színvonala.

A határmenti desztinációk további vonzerőt tudnak gyakorolni a külső befektetőkre, vállalkozásokra, ezáltal teljessé válik a turizmusnak az adott régióra vonatkozó multiplikátor hatása.

A határon átnyúló desztináció esetében a fogadóterület attrakció ellátottsága eltérő, infrastrukturális kiépítettsége változó. A határon átnyúló desztináció esetében összehangolt szolgáltatási csomagot turisztikai terméket kell kínálni. Ki kell alakítani a határ két oldalán lévő eltérő terület egységes desztináció image-t, márka potenciálját.

## V. A VÁG-DUNA-IPOLY EURORÉGIÓ

Magyarország és Szlovákia határon átnyúló regionális szervezet, melyet 1999. július 3-án a szlovákiai Nyitra kerület, magyar oldalról Komárom-Esztergom megye és Pest megye önkormányzata hozott létre. Később csatlakozott Veszprém és Fejér megye is. Az Eurorégió nyitott ezt támasztja alá Fejér és Veszprém megye későbbi kapcsolódása. Az eurorégió területe közel 15.000 km<sup>2</sup>, lakóinak száma meghaladja a 2 milliót.

### 1. Az együttműködés célja a régió vonzóbbá tétele:

A gazdaság és idegenforgalom összehangolt fejlesztése oktatási, tudományos és innovációs bázisok közötti kapcsolat fejlesztése, területfejlesztés és a területrendezés összehangolása, együttműködés a természet környezet és vízvédelen, katasztrófák elhárítása területén, közlekedésfejlesztés

összehangolása, humanitárius és szociális együttműködés biztosítása. A térség két nagy európai fejlődési övezet találkozásában helyezkedik el: egyrészt a Bécs-Budapest tengely, másrészt a Velence-Trieszt-Ljubljana – Budapest tengely.

Jellemző továbbá, hogy Nyitra kerülete a Nyugat Szlovákiai régió része, ami Szlovákia második legdinamikusabb gazdasági térsége – gazdasági politikai és kulturális életben fontos helyet foglal el. Dinamizmusa a pozsonyi régiót követi. A terület gazdasági potenciálja igen erős dinamikus, fejlődési pozíciója igen jó. Komárom-Esztergom megye, Fejér megye, Pest megye, Veszprém megye az eurorégió gazdasági-térszerkezeti fejlődésének rugója. A Vág-Duna-Ipoly Eurorégió várhatóan a gazdasági piacépesség tájszerkezete szerint alakul. A Vág-Duna-Ipoly Eurorégió szempontjából a Duna nem elválaszt, hanem összeköti a térségeket, régiókat, a Duna mint

2. korridor, növekedési hatóerő, hiszen a történelem során társadalmi-gazdasági erőkoncentráció szerepe volt, kultúrák halmozódtak fel, mely ezt a térséget meghatározó térszerkezeti elemmé tette. Napjainkat a gazdasági modernizáció jellemzi. A gazdasági fejlődés, növekedés katalizátora a fejlett feldolgozó ipar mellett a szolgáltató üzleti szektor, elsősorban a fejlett szolgáltatások, így a turizmus.

Természetesen nemcsak a termelő és üzleti szolgáltatások gyakorolhatnak hatást a régió gazdasági növekedésére. A Vág-Duna-Ipoly Eurorégió kedvező lehetőségeket tudhat magának. A vonzó földrajzi környezet nemcsak tájképi szépséget, kellemes természeti környezetet jelent, hanem attraktív hatásai igen jelentősek. A Duna, mint folyó hozzájárul az attrakció erősséghez.

### 3. A Vág-Duna-Ipoly Eurorégió turisztikai dimenziója

1989 után Szlovákiában jelentős volt a turizmus extenzív fejlődése. Az érdeklődést fokozta az újonnan alakult ország iránti kíváncsiság, illetve a nyitott határ és a Szlovákia területén lévő természeti vonzerő. A jól működő idegenforgalom feltétele a kedvező geológiai, geomorfológiai viszonyok a flóra, fauna, természetes és mesterséges tavak, hévízforrások és számos történelmi-kulturális nevezetesség. A régió idegenforgalmi adottságai kedvezőek mégis látogatottsága alul marad. A Vág-Duna-Ipoly Eurorégió számos turisztikai célterülettel rendelkezik. A természetjáró turizmus, az üdülő-, vízparti és vízi turizmus, vadász-és kiránduló turizmus, kulturális -és örökség turizmus, gasztroturizmus, de a feltételei megvannak a falusi turizmusnak is.

Az eurorégióban a sok műemlék és pezsgő kulturális élet adja a fő attrakciót, és fontos szerepet tölt be a gyógyturizmus is (Párkány). Nyitra kerületét 2002-ben 190447 turista kereste fel az eltöltött éjszakák száma 2,9.

A szálláshelyek legnagyobb részt a nagyvárosokban vannak: a Szlovák oldalon a tradicionális fürdővárosokban, a járási székhelyeken, Magyarországon is elsősorban a városokhoz köthető.

Az országhatárt átlépő utazási motiváció tranzit és üzleti célú utak, illetve rokonok és barátok felkeresése, ezt követi a szabadidős célú utazás, amit a vízhez kötődő rekreációs igény motivál. A víz mellett üdülők egyaránt keresik fel a környező hegyeket, történelmi emlékeket, jelentős a gyógyhelyek gyógyászati és wellness szolgáltatások felkeresése, a termál és gyógyturizmus elsősorban a családok és idős korosztály számára igen hangsúlyos. A Vág-Duna-Ipoly Eurorégió szempontjából jelentős fogyasztói célcsoportot alkot a kerékpáros és természetjáró turizmus, valamint erősödő motivációt mutat a kulturális- örökség turizmus is.

Nagy lehetőség rejlik az üzleti ill. konferencia turizmusban is. A rendszerváltást követően csökken a diszkrecionális jövedelem, amit a szabadidős kiadásokra fordíthatnak a családok, felszámolódott a szociális üdülési rendszer. A határok megnyitásával a fizetőképes turista rétegek sok esetben tengerparti, vagy exkluzív környezetet választottak kikapcsolódásuk színhelyévé. A belföldi vendégforgalom jelentősen visszaesett, elsősorban az erős desztináció image-ra területekre koncentrálódott – ezzel tovább szélesíti a kínálatban nyomon követhető területi különbségeket - még súlyosabban érinti a határmenti depressziós területeket.

A turisztikai termék sajátos ága, hogy az idegenforgalmi vállalkozás csak részben képes azt előállítani. A turizmus a terciér szektor reményteljesebb ágazata, mert a turista nem magáért a szállodai szállás szolgáltatásért indul útnak, hanem a desztináció faktorát (táj, éghajlat) veszi mérvadók. Az idegenforgalmi kereslet fontos pontja a fogadóterület, amihez alkalmazkodnak a turisztikai szolgáltatások. A turizmus és a kapcsolódó szektorok a GDP és a foglalkoztatás 7%-átadták. Egy főre jutó idegenforgalmi bevételhez 2001-ben elérték a 120 eurót Szlovákia a világ idegenforgalmi bevételének 0,7 %-átadja.

#### ERŐSSÉGEK

Természeti vonzerő geológiai, geomorfológiai adottságból adódnak hegyvidéki és alföldi területek. Nemzeti parkok, tájvédelmi körzetek, arborétumok sajátos faunával és flórával. Termálvizek magas sókoncentrációjú langyos és melegvizek kedvező feltételeket biztosítanak az egészség, gyógy- és wellness turizmus számára a Nyitra kerület déli részén Érsekújvár, Párkány, az eurorégió magyar oldalán a Közép-Dunántúli hegység részein.

Az ember alkotta vonzerők: igen nagyszámban találhatók kulturális és történelmi emlékek, ami a turizmus egyik alapfeltétele. A műemlékvédelem alatt álló városok, várak, kastélyok, kolostorok, tájházak melyek a kulturális

örökség turizmusát reprezentálják. A búcsújáró helyek, ahol a vallási és zarándok turizmus keretén belül várják a látogatókat. Több ezer építészeti és kultúrtörténeti emlékekről tanúskodik az eurorégió.

A természetjáró hobby- és rekreációs turizmus színterei a nyitrai kerület északi hegyvidéki területe Guta és Zsitva menti dombvidék, Pilis, Bakony, Vértes, Gerecse. A Duna, mint határfolyó meghatározó turisztikai erőforrás, de fontos a vízi sport, a vízparti turizmus kedvelői számára az Ipoly, Garam, Vág és a Balaton, Velencei-tó, tatai Öreg tó is.

Meglévő vadász, horgász, lovász területek. A lovaglás, lovas íjászat a falusi turizmushoz kapcsolódó termékcsomaggá válhat.

Az agroturizmus jelentős potenciállal rendelkezik. A Duna mindkét partján erős és fejlődő a minőségi borászat, Párkány környéki, Nyitra környéki borvidék. Felvidéki „bor útja” program, a Hilltop Neszmély, Badacsony, Balaton-felvidék, Mór. Élő hagyományok a bor és gasztronómia kultúra terén Bélai kastély- és bormúzeum. Jó megközelíthetőség, földrajzi közelség, elérhetőség: több európai közlekedési folyosó szeli át az eurorégiót. Kerékpárral jól bejárható útvonalak. Hosszú távú kerékpáros útvonal – Euro Velo áthalad a régióban.

#### LEHETŐSÉGEK

Az utazási irodák együttműködése. Nemzetközi és hazai utazási vásárokon, kiállításokon közös megjelenés. Gyógyturizmusban rejlő lehetőségek, hozzá kapcsolódó szolgáltatások növelése. Témacsomagok kiajánlása. Térkapcsolatok fejlesztése, vízi, közúti, légi hálózatok bővítése, összekapcsolása, hajó kikötők, sport repülőtér, kerékpáros út. Borturizmus dinamikusan fejlődik; borutak szervezése, történelmi borvidékek megújítása. Duna menti vízi-és kerékpáros turizmus fellendülőben van. A belföldi kerékpárutak bekapcsolása a nemzetközi Duna menti kerékpártúra, útvonalba. A határok formálissá válása következtében a nemzetközi turizmus feltételei javulnak. A városi turizmus fejlesztése: sok történelmi nevezetesség, fesztiválok vásárok, kiállítások, konferenciák.

Európai pályázati források elérése.

Határon átnyúló fejlesztése (Interreg program segítségével).

Kapcsolódás a Bécs-Budapest-Pozsony tengelyhez.

A falusi turizmus és a termálturizmus lehetőségeinek jobb kihasználása

#### GYENGESÉGEK

Nincs olyan idegenforgalmi szerkezet, mely hatékonyan foglalkozna az eurorégió propagálásával. Gyenge a kommunikáció és a marketing tevékenység.

Az utazási irodák alacsony aktivitása a térségi idegenforgalomban.

Természeti és kulturális történelmi nevezetességek elégtelen propagálása.

Kevés a komplex csomagban kínált turisztikai termék

Gyenge jogi megalapozottság (nincs turisztikai törvény Szlovákiában)

A potenciális és meglévő turisztikai vonzerőkhöz hiányos irányító táblák, nyelvi akadályok.

A turisztikai vonzerők infrastruktúrája a további fejlesztést igényel.

Épületek, népi építészeti emlékek lepusztulása, az archeológiai emlékek kiépítettségben nem szolgálja a turizmus fejlődését. Környezeti rendezetlenség, elhanyagolt épületek.

A térség idegenforgalmi potenciáljának gyenge kihasználtsága

Nem kielégítő az információáramlás a felügyeleti szervekkel.

A megnyújtott szezonra turisztikai adottságok nincsenek kihasználva

Kapacitások kihasználtsága szezonális, túlzott időbeli, térbeli koncentráció

Melegkonyhás vendéglátóhely- kínálata nem képes kielégíteni a jelentkező igényeket Szegényes gasztronómiai kínálat

Szállás kínálat több kistéleplésen nem működik.

#### VESZÉLYEK

A dunai térség idegenforgalmi adottságainak szervezett kommunikációja

Tisztázatlan jogi tulajdonviszonyok

Színvonalas vendéglátóhelyek hálózatának kialakítása

Közlekedési hálózat szűk keresztmetszete, úthálózat nem megfelelő minősége, települések elérhetősége

Regionális turisztikai menedzsment és marketing hiánya

A kihasználatlanul maradó kedvező turisztikai adottságok

A régió települései között a megfelelő kommunikáció partnerség hiánya

A környezet tűrőképességét meghaladó fejlesztés

Kiéléződő versenyhelyzet

Kiegyenlítetlen területi fejlettség „túl hangsúlyos Balaton”

Lassú infrastrukturális fejlesztések mozaikszerű kiépítettség

Összehangolt tervezés megvalósítás

Borturizmus az Ister Granum Eurorégió területén

A turizmus folyamatosan bővülő mégis erős versenyhelyzetű piacán két terméknek van sikeresélye:

1. megbízhatóság és hagyománytisztelet

Olyan idegenforgalmi terméket kínál, amely bejáratott, ismert és kipróbált.

A vevő, az üdülni vágyó számíthat a minőségre, ezt a termék kialakulása során nyert tapasztalatok garanciája jelenti.

A kínálat lógója védjeggyé vált a turisták szemében.

2. újdonság iránti örök vágyakozás

Ez olyan kínálat, mely az első pillantásra csábító, erős az újdonságértéke, ha kellő a marketing tevékenysége, tehát jól menedzselik, kellően informálják, akkor hozzá férhető és megismerhető.

Egyszerre kell jelen lennie a stabilitásnak és az újdonságnak.

A BORÚT, mint idegenforgalmi termék tartalmazza e sajátosságokat.

újdonság, hiszen a fogalom kevésbé közismert, új üzenet tartalma van a turisták számára

minőségi termék (helyi bor, vinotéka, kóstoltatás, boreladás, kapcsolódó rendezvények, gasztronómia élvezete, sütések- főzések, pincészer)

minőségi szolgáltatásokkal kapcsolatba kerülni a helyi hagyományokkal (falusi-hobby turizmus: vadászat, horgászat, lovaglás, fafaragás, csuhézés, csipkeverés, kékfestés)

kapcsolatba kerülni a hagyományokkal, a vidéki élettel, egyedi élmények

hagyományos, mert a történelmi borvidék ősidők óta fogad vendégeket (8borkóstolás, borvásárlás megjelent már a borvidéken)

a jó- kiváló minőségű borra alapozva jelentős vendéglátást lehet kiépíteni.

Belső fejlődéssel, Esztergom, Párkány vendégeire alapozva idegenforgalmi kínálatok szerveződhetnek

ÚJDONSÁG + HAGYOMÁNY = BORTURIZMUS (borra épített turizmus)

magán erős termékfejlesztést össze kell kapcsolni a háttérszolgáltatásokkal, ezt erősíti a tudatos image, az információ, a minőség, a propaganda és a kapcsolódó oktatás. Szükséges az egységes borúti arculat kialakítása, megjelenése.

A helyi lakosság többsége nem tud eladóként kilépni a turizmus piacára. Legfontosabb adottság a BOR nem tudja mozgásba hozni a települések gazdaságát, népességét. A benne rejlő adottságok kibontakozást, a helyi lakosság és a települések „helyzetbe hozását”, a térség dinamizálását segítően a BORÚT program kidolgozása, elindítása, működtetése.

A borutak működtetésének külföldi és hazai tapasztalatai vannak ( Borutak Európai Tanácsa –Rajna, Pfalz, Elzasz- Európai Bortermelő Régiók Gyűlése, 1992 óta az európai Unió DYONISOS Programja –Portó-régió, Szicília, Katalónia, Lombardia –

Villány-Siklósi borút, Boly- Mohácsi „Fehér borút”, Szekszárdi borút, Dél-Balatoni borút

BORUTAK tipizálása:

Nyitott borút: borkóstoló helyek laza hálózata. Borkóstolásra és étkezésre, vendéglátásra felkészült egységek az idegenforgalmi régióban

Tematikus borút: a borkóstoló helyek speciális programokkal egészülnek ki.

Leggyakrabban: kultúra, természet, gasztronómia kapcsolódik hozzájuk.

Klasszikus borút: konkrétan bejárható útvonal, „borkörút”, ahol minősített borkínáló és eladóhelyek, vendéglők, szálláshelyek, látnivalók, programok várják a turistákat. A látogatókat információs táblák irányítják a keresett szolgáltatáshoz.

A borászatban és a turizmusban meglévő adottságokra építve a borturizmus egy különleges térségi megoldás. A mai terminológiát alkalmazva: területfejlesztési és vidékfejlesztési célokat szolgál. A borászat és a kapcsolódó turizmus fejlesztése révén erősödhet a helyi gazdaság, ösztönzi a helyi vállalkozásokat és vonzza a külső befektetéseket.

#### BORÚT PROGRAM VÁRHATÓ ELŐNYEI:

minősített szolgáltatások számosságának növekedése (magán-erős beruházások, melyek növelik a térség kínálatát)

a minőségi bortermelés térségi bázisa megerősödik, összekapcsolódik a turizmus fejlesztési irányával

a turizmus és a bor kölcsönösen és hatékonyan növeli a tájegység ismertségét. A borok piaci megítélése a turizmus révén tovább erősödik.

borúti kiadványok születése, borkatalógusok, borúti egyesület működése

a turizmus pezsdítő hatása digitális, a térségi fejlődés nem kiegyenlített (borászattal foglalkozó településeken generáló hatású, környező falvakban kedvezőtlenebb helyzet várható)

jelentős fejlődést mutat az image, ez egységes arculatú megjelenés az invitatív- kiadványokban és az információs irányítótáblákban, várhatóan a kommunikációban, média-megjelenésben

szervezetfejlesztés, együttműködés:

borvidékek borszakmai szervezetek (hegyközségek)

bor kultúrával foglalkozó szervezetek (borrendek)

civil szerveződések (borkultúra alapítványok, egyesületek)

borút egyesületek

képzések

A kínálat legerősebb szegmense a borkóstoltatás és eladás, ezt követi a gasztronómia és a szálláshelykínálat.

#### BORÚTI MINŐSÍTÉSEK:

boreladás

kóstoltatás

étterem, csárda

vinotéka

panzió, hotel

falusi turizmus

kemping

kézműves bemutató



lovaglás, kocsikázás  
rendezvény, program  
múzeum, kiállítás  
egyéb szolgáltatás

## VI. ÖSSZEGZÉS

A Vág-Duna-Ipoly Eurorégió turizmusa figyelemre méltó, hiszen Magyarország és Szlovákia turista forgalmának jelentős részét adja. Az eurorégió idegenforgalmi adottságai alulhasznosítottak, fejlesztendő az idegenforgalmi marketingtevékenység, marketing-kommunikáció, egységes arculat kialakítás. Hangsúlyozni kell az összefogások, -hálózatos szolgáltatások fontosságát, a tematikus kínálati csomagok kidolgozását.

A gyógyturizmus wellnes programok, a kulturális turizmus, a falusi turizmus és a borturizmus a települések számára fejlődést, munkahelyek létesítését jelentheti. Az eurorégió ereje a nemzetközi fellépésben rejlik. A közös célok megfogalmazása és megvalósítása erősíti az eurorégió gazdasági stabilizálódását.

Az eurorégió együttműködésének fő célja a regionális fejlesztés, mely Európa pénzügyi támogatásokkal valósítható meg.

Az államhatár már nem akadályozza a térszerkezeti vonalak összekapcsolódását, ezt segítik a térségben létrehozott eurorégiók sokasága.

### ***Felhasznált irodalom:***

Esztergom és kistérsége turizmusfejlesztési koncepciója 2000.: Esztergom város önkormányzata

FEKETE, M. – NYIRI, ZS. 2000. A Vág-Duna-Ipoly Eurorégió turizmusának fejlesztési lehetőségei – TURIZMUS Buletin, IV. évf. 3. szám 21-25. o.

HAJÓSI, Z. – MOHAROS, J. 2000.: Szlovákia in.: Probáld F. (szerk.) Europa regionális földrajza. Budapest ELTE Eötvös Kiadó. 477-491. o.

HANSEN, N. 1977. Border regions: a critique of spatial theory and a European case study *Annals of Regional Science* 15. pp. 255-270.

HARDI T. 2000.: Államhatárok és regionális együttműködések. In: Horváth Gy. – Rechnitzer J. Szerk. Magyarország területi szerkezete és folyamatai az ezredfordulón MTA RKK, Pécs pp. 600-601.

HARDI, T. – MEZEI I. 2003. : A racionalizmus és nacionalizmus küzdelme. Eurorégiók a Szlovák-magyar határon. *Comitatus* 9. 67-74. o.

HORVÁTH Gy. (szerk.) 2004. Dél-Szlovákia Budapesti-Pécs MTA RKK. DIALOG CAMPUS Kiadó.

Kapcsolatok a határon átnyúló együttműködések fejlesztéséért. Vág-Duna-Ipoly Eurorégió Komárom-Esztergom megye komplex idegenforgalmi fejlesztési programja (1995.)

- KOZMA, B 2000. Desztináció marketing – Tér és társadalom, XIV. évf. 2000. 2-3. szám 196-197. o.
- Központi Statisztikai Hivatal jelentése 2000., 2001., 2002. Komárom-Esztergom Megyei Igazgatósága.
- MARIOT, P. 2002.: A dunai térség néhány aktuális problémája Szlovákiában. In.: DÖVÉNYI, Z. – HAJDÚ Z. (szerk.): A magyarországi Duna-völgy területfejlesztési problémái. Budapest, MTA. 139-150. o.
- NOVOTNY G. 1998.: Az eurorégiós minta A sikeres határ menti együttműködés kulcskérdései. In. Balog A – Papp G. Szerk. Magyarország az európai regionális együttműködésében MTA RKK . Közp. Pécs Magyar Külügyi Intézet
- Nyitra régió turisztikai koncepciója (2000)
- Phare CBC eredményei 1995-2001, Tanulmány, [www.pharereg.hu](http://www.pharereg.hu)
- PISKOTI, I.- DANKÓ, L. – SCHUPLER, H. – BÜDY, L. 1997. Régió és településmarketing. Miskolc. Miskolci Egyetem és az RMC Regionális Marketing Centrum Kft.
- PUCZKÓ, L. – RÁTZ, T (2002) A turizmus hatásai. Budapest, Aula Kiadó.
- RECHITZER, J. 2001.: A határ menti regionális együttműködések sajátosságai és a fejlesztés lehetséges irányai. Pro mimorate könyvek, Osiris Kiadó, Budapest.
- RECHNITZER J. 1999. Határ menti együttműködések Európában és Magyarországon. Nárai M. – Rechnitzer J. (szerk.) Elválaszt és összeköt a határ. Győr-Pécs MTA RKK. 9-72. o.
- SEATON, V – BENNETT, M.M. (1996) Marketing Tourism Products: Concept, Issues and cases. Oxford International Thomson Business Press.
- SERSLI, S. – KISZEK V. 2000. A határon átnyúló együttműködések irányvonalai – Ipoly Unió pp. 18. o.
- TÓTH, J. – GOLOBICS, P. 1996. Régiók és interregionális kapcsolatok a Kárpát-medencében. In.:Frisnyák S. (szerk.): Kárpát-medence történeti földrajza. Nyíregyháza: Besenyei György Tanárképző Főiskola, Földrajzi tanszék, pp. 107-120.
- TÓTH, J. 1993. A terület- és településfejlesztés kölcsönhatása és egysége – Comitatus, 10. szám pp. 6-10.
- TÓTH, J. 1996: A Kárpát-medence és a nemzetközi regionális együttműködés – határon innen –határon túl. (Szerk.) Pál Á., Szónokyné Ancsin G. Szeged JATE Gazdasági Földrajzi Tanszék
- Internetes portálok: [www.pharereg.hu](http://www.pharereg.hu)  
[www.euroregio.hu](http://www.euroregio.hu)  
[www.westpa.hu](http://www.westpa.hu)  
[www.medinfo.hu/evonal/phare.htm](http://www.medinfo.hu/evonal/phare.htm)

**KISTÉRSÉGEK KÖZMŰVELŐDÉSI ESÉLYEI HAJDÚ-BIHAR MEGYÉBEN**

**A MŰVELŐDÉSRE ESÉLYT BIZTOSÍTÓ KÖZMŰVELŐDÉSI INTÉZMÉNYEK  
SZOLGÁLTATÁSAI**

*„...a művelődés, a felnőttképzés mindig  
magában foglalja a személyiségváltozás  
és változtatás folyamatát...”  
Durkó Mátyás<sup>1</sup>*

A Durkó Mátyás professzor írásaiból megismert permanens művelődési rendszerben egyik sajátos szerepű alrendszer volt a közművelődés.<sup>2</sup> Mára - a harmadik évezred elejére - a fogalom, a tevékenység, a szervezeti formák és a benne tevékenykedők jelentősen változtak.<sup>3</sup> A fenti cím értelmezéséhez célszerű az alábbi is hozzátenni: a művelődésre esélyt - lehetőséget biztosító közművelődési intézmények szolgáltatásai Hajdú-Bihar megye kistérségeiben. Ez a szolgáltatási kínálat adatszerűen feltárható a tevékenységről évente készített közművelődési statisztikákból.

*Kistérségnek*, azt az egységet tekintjük, amelyet statisztikai kistérségként szokás emlegetni a 2004. évi CVII. törvény értelmében.<sup>4</sup> A statisztikai kistérségek lényegi sajátossága, hogy a benne szereplő települések, nem önkéntes társulást alkotnak, hanem „kötelező” jelleggel, a törvényben közzétett besorolás alapján képeznek egy halmazt. A statisztikai kistérség esetében, minden település csak egy kistérségnek lehet a tagja.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Durkó Mátyás: Bevezetés a felnőttnevelési kutatások történetébe. 72-78.p. = A magyar felnőttoktatás története. Szerk.: Maróti A. - Rubovszky K. - Sári M. Bp. 1998. IIZ/DVV Budapesti Projektroda. 384.p. FTE 18. kötet. i.n. 77.p.

<sup>2</sup> A szerző Durkó Mátyás tanítványaként - nemcsak tanulta; hanem hiszi, vallja is, hogy a tanulás, a művelődés folyamat jellege, permanenciája, mint sajátos elv - az egész életen át tart. Ez volt az a gondolat, amit később a professzor mellett, tanársegédként, majd gyakorló közművelődési szakemberként, máig igyekezett megvalósítani.

<sup>3</sup> A sajátos terület képzési igényeinek módosulását mutatja be T. Kiss Tamás: A népművelőtől a kulturális menedzserig. Bp. 2000. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Int. és Új Mandátum K. 194.p. FTE 25. kötet.

<sup>4</sup> A 2004. évi CVII. Törvény a települési önkormányzatok többcélú kistérségi társulásáról. = Magyar Közlöny 2004. nov.18. 172.sz. A kistérségek, a kistérségekbe tartozó települések és a kistérségek székhelye c. melléklet 13438-13440.p. felhasználásával készült az elemzés.

<sup>5</sup> Ezek a megkülönböztetések azért lényegesek, mert a települések korábban, önkéntes társulásokba tömörültek, ahol egy-egy település többféle önkéntes társulásba is beléphetett, ha ezt a települési önkormányzat megszavazta. Ezek az önkéntes társulások még ma is működnek.

A *közművelődés* kifejezést az 1997. évi CXL. kulturális alaptörvényben alkalmazott fogalmak meghatározásai adják. A hivatkozott törvény megkülönbözteti: a közművelődési intézményt, szakembert, tevékenységet.<sup>1</sup> A továbbiakban a közművelődésnek azt a szűkebb fogalmát használjuk, amely az 1997. évi CXL. törvény IV. rész a közművelődésről, a 73-86.§-ok között fogalmazódott meg.<sup>2</sup>

A *művelődés esélyeit* egy gyermek vagy egy felnőtt esetében jelentősen behatárolja, hogy milyen alap képességekkel, eszközökkel rendelkezik: tud-e írni, olvasni; van-e könyv, könyvtár, művelődési ház, múzeum, számítógép a közelében, képes-e ezeket használni. A szabadidő eltöltésének szokásai olyan minták szerint alakulnak, mint ami a családban, a kortárs és más tag- és vonatkozási csoportokban eltanulható. Legyen az, napi több órás televízió nézés, olvasás, sportolás vagy időzés a nyerő automata mellett. Még folytathatnánk a felsorolást. Ami ebből adódik,  *nagyon fontos szerep juthat a szokások alakításában a közművelődési intézményeknek, mint az, iskolán kívüli művelődés alapintézményeinek.*

### **Mi határozhatja meg a művelődési/ közművelődési esélyt a kistérségekben?**

Hordoz-e valamilyenfajta többletet a kistérségi ellátás a települések kínálatához képest? Működik-e olyan szervezet, amely a kistérségi központban, vagy a mikrotérségi központokban, amely az egyes települések szolgáltatási hiányait, gyengeségeit pótolja? A kérdésekre adható válaszok többféle megközelítést tesznek lehetővé. Egyik ilyen lehetőség: elemezni a többcélú társulási megállapodásokat, tartalmazzak-e összefogásra utaló elképzeléseket, milyen megfogalmazott tervek ezek? A lakossági ellátás szervezésére irányulnak-e: fesztiválok közös szervezése, kiállítások vándoroltatása; vagy a közművelődési hálózat szakszerű működésének háttér feladatait foglalják magukba: szakigazgatási tanácsadó, rendelet-, iratminták, stb. Másik megközelítési irány lehet: intézményvezetői interjúk sorával felderíteni a kistérségi a kapcsolati hálót. Az együttműködés információhordozóinak tartomelemzése, mint például: meghívók, települési

---

<sup>1</sup> A hivatkozott törvény pontos elnevezése: 1997. évi CXL. Törvény a kulturális javak védelméről és a muzeális intézményekről a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről. Fogalmak: o, p, q pontjai.

<sup>2</sup> A közművelődés szűkebb fogalma ebben az értelemben, a kifejezetten erre a célra létesített, sajátos közművelődési intézményekben megvalósuló tevékenységekkel, folyamatokkal foglalkozik. Nem tekinti feladatának a hivatkozott törvény egyéb részeiben taglalt könyvtári és muzeális intézményekben végzett tevékenység, folyamatok vizsgálatát. Figyelve arra a fejlődési sajátosságra, hogy minél kisebb település közművelődési intézményét vizsgáljuk, annál inkább valószínű, hogy az egy művelődési ház látja el az összes lehetséges feladatot (művelődési ház, könyvtár, mozi, muzeális gyűjtemény, helyi média), amit nagyobb települések esetén a differenciált intézményrendszer valósít meg.

hírmondók. Adatokat gyűjteni, elemezni a kistérségen belüli pályázati együttműködést.

Az elemző, egy harmadik utat választott: a kistérségek közművelődési erőforrásainak elemzését, a közművelődési statisztika adatainak kistérségi csoportosításával.<sup>1</sup> Azt remélve, hogy ezzel, hozzájárulhat a kistérségi közművelődési modell kereteinek megfogalmazásához.

A kistérségben élő polgárok közművelődési esélyeit befolyásoló elemzés dimenziói lehetnek:

- Van-e megfelelő intézmény, és mennyi a kistérségben?
- Van-e szakember és hányan vannak?
- Van-e pénz rá és mekkora ez az összeg?
- Van-e kínálat és milyen?

A referátum a felsoroltakból csupán néhány probléma felvillantására vállalkozhat, az időkeret miatt. A gazdasági erőforrások vizsgálatára jelen írás nem vállalkozik.

### **Van-e megfelelő intézmény, és mennyi egy-egy kistérségben? Megfelelő-e az intézményi ellátottság?**

Az elemzés alapjául szolgáló adatlapból a kérdésre csak részben lehet válaszolni. A kérdésnek is az első felére, abban a vonatkozásban, hogy működik-e valamilyen közművelődési intézmény a településen vagy nem; illetve azt összesíthetjük, hogy az adott kistérségben hány darab speciális ellátó intézmény van. Táblázatba foglalhatjuk továbbá, azon települések számát, ahol nem működik intézmény csak szintér; vagy még az sem. Jobban ellátottnak tekinthetjük azt a kistérséget, ahol közművelődési alapellátást végző civil szervezet működik, amely ki is töltötte az adatlapot.

Nem könnyű az intézményi ellátottsághoz mérőszámot hozzárendelni, mivel a statisztikai kistérségek igen eltérőek. Hajdú-Bihar megye 82 települése 9 statisztikai kistérséget alkot. Az elemzett 2005-ös évben a 82 településből: 21 rendelkezett városi ranggal; amelynek egyike Debrecen, megyei jogú város, önmagában képezte a Debreceni kistérséget. A Hajdúböszörményi kistérségben 3 kisváros, a Berettyóújfaluiban 29 különböző nagyságrendű település alkotott egy statisztikai kistérséget. A megye 82 településéből 69 településen volt valamilyen közművelődési intézmény, ami lehet művelődési

---

<sup>1</sup> Az adatok forrása a 1438/04. nyilvántartási számú NKÖM ISTAR statisztikai adatlap. A megyei közművelődési intézetek által begyűjtött adatlapokat a minisztérium összesíti és minden év közepén előzetes excel táblákba rendezi, a megyék anyagát, a települések nevének ábécéje szerint. A szerző ebből a tábla halmazból rendezte az adatokat - Koczok András informatikus közreműködésével - a kilenc kistérség ábécéje szerint.

ház, művelődési központ, gyermek és ifjúsági ház, általános művelődési központ szervezeti egysége, vagy egyéb közművelődési intézmény.<sup>1</sup>

Intézményi ellátottság I. Hajdú-Bihar megyében - 2005-ben (1.sz.ábra)						
Kistérségek neve	Települések száma összesen (db)	ebből városok száma (db)	Települések száma:			
			ahol volt intézmény		ahol nem volt intézmény	
			(db)	( % )	(db)	(%)
Debreceni	1	1	1	100	0	0
Hajdúböszörményi	3	3	3	100	0	0
Balmazújvárosi	4	2	4	100	0	0
Hajdúszoboszlói	4	1	3	75	1	25
Polgári	6	1	5	83	1	17
Derecske-Létavértesi	11	2	9	82	2	18
Hajdúhadházi	11	5	9	82	2	18
Püspökladányi	13	3	10	77	3	23
Berettyóújfalui	29	3	25	86	4	14
<b>összesen</b>	<b>82</b>	<b>21</b>	<b>69</b>	<b>84</b>	<b>13</b>	<b>14</b>

Az 1. sz. ábrából leolvasható, hogy 3 kistérségben teljes, azaz 100%-os az intézményi ellátottság, mert minden településen van közművelődési intézmény, ezek: a Debreceni, a Hajdúböszörményi, a Balmazújvárosi. Mondhatjuk azt, hogy *az intézménnyel való ellátottság az a kemény mutató, amely a közművelődési ellátást jelentősen meghatározza*. Intézményi mutatószámot alkothatunk a kistérségek ellátottsága alapján. Mutatószám képezhető úgy, hogy a legmagasabb értékkel rendelkezőhöz hozzárendeljük a 10-es számot, és haladunk egyesével lefele. Az azonos értéket elérők azonos mutató értéket kapnak. Például 3 kistérségben 100%-os az intézményi ellátottság, mert

<sup>1</sup> A 1438/04. ny.sz. statisztikát készítik: mindazon művelődési házak, összevont intézmények, általános művelődési központok, stb. adatot szolgáltatnak, akiknek alapító okirat szerinti alaptevékenysége, a közművelődési ellátás. E körbe civil szervezetek és kulturális vállalkozások is tartozhatnak. Az adatszolgáltatás, a közművelődési alaptevékenységet ellátók számára kötelező, - a 215/2003. (XII. 10.) kormányrendelet alapján - legyenek azok: állami-, önkormányzati, intézmények, vagy egyesületek, alapítványok, akár kulturális kft-k, kht-k. A szakminisztérium 2006. májusában lezárta a beérkezett adatok feldolgozását, és előzetes megyei összesítő táblázatokban rögzítette az adatokat. Ez alapján készült az elemzés, ahol az adatszolgáltatók száma 108 volt. A kistérségi elemzés az összefüggések értelmezhetősége érdekében, további 4 adatszolgáltatóval is számol, így  $\Sigma=112$  adatszolgáltató. Az Istar statisztika 2-es tábla 4-5-6-7-es sorainak adatai az intézményi adatok.

minden településen van közművelődési intézmény, akkor a 10-es számot rendeljük ehhez a 100%-os értékhez.

<b>Intézményi ellátottság mutatószáma</b> <b>H-B. megye kistérségeiben 2005-ben (2.sz.ábra)</b>			
Kistérségek neve	Intézménnyel ellátott települések száma a kistérségben(db)	100 % = a kistérség minden településén van intézmény	Intézményi mutató szám
Debreceni	1	100	10
Hajdúböszörményi	3	100	10
Balmazújvárosi	4	100	10
Hajdúszoboszlói	3	75	5
Polgári	5	83	8
Derecske-Létavértesi	9	82	7
Hajdúhadházi	9	82	7
Püspökladányi	10	77	6
Berettyóújfalui	25	86	9

Mikor tekintjük a kistérséget megfelelően ellátottnak, ha minden településen van közművelődési intézmény a kistérségben? Az egy település - egy intézmény elvárás nincs összhangban a szaktörvénnyel. Az 1997. évi CXL. törvény 78.§. 2-3. bekezdései szerint, csak a városok számára kötelező az intézmény működtetése. A községekben, a település képviselő- testülete dönthet arról, hogy intézményt tart fenn vagy korlátozottabb ellátást biztosító közművelődési színteret működtet. A kis lélekszámú településeknek gyakran nincs anyagi és egyéb forrásuk sem a közművelődési feladat ellátására. Képezhetünk egy három fokozatú skálát, amely könnyen kezelhető. Az intézményi ellátottság:

- megfelelő: legalább a kistérség településeinek 80%-ában van intézmény
- részben megfelelő: legalább a kistérség településeinek 79- 60%-ában van intézmény
- nem megfelelő: ha a településeknek 59 vagy kevesebb %-ában van intézmény.

Ezt a mércét alkalmazva a Hajdú-Bihar megyei adatok jó intézményi ellátásról tanúskodnak, 7 kistérségben megfelelő az intézményi ellátottság, azaz 80%-ot meghaladó. Csupán 2 kistérségben 80% alatti az intézményi ellátottság, ez a Hajdúszoboszlói és a Püspökladányi kistérség. A Hajdúszoboszlói kistérséget mindössze 4 település alkotja, az alacsony elemszám torzító hatása érvényesül. Ebben a kistérségben, Hajdúszováton van egy részben felújított közművelődési intézmény, amelyről a statisztikát a

Falugondnokság Kht. töltötte ki, és az adatlap intézményi részében közművelődési intézmény működését nem jelentette, csak a könyvtárat jelölte, mint szolgáltató részleget. A jelentő lap további részében elég csekély az adatmennyiség. A közművelődési normatívát elsősorban a könyvtári ellátásra fordítják. Háttér információként tudjuk, hogy a gond, a megfelelő szakember hiánya, aki a közösségi élet katalizátora lehetne.

<b>Intézményei ellátottság II. Hajdú-Bihar megyében -2005-ben</b> (3.sz. ábra)				
Kistérségek neve	Települések száma összesen (db) <b>A</b>	Települések száma, ahol volt intézmény (db) <b>B</b>	Intézmények és intézményi egységek száma összesen a kistérség településein (db) <b>C</b>	Adatszolgáltatók száma (db) <b>D</b>
Debreceni	1	1	14	20
Hajdúböszörményi	3	3	4	3
Balmazújvárosi	4	4	4	4
Hajdúszoboszlói	4	3	4	4
Polgári	6	5	5	5
Derecske-Létavértesi	11	9	9	11
Hajdúhadházi	11	9	12	11
Püspökladányi	13	10	11	14
Berettyóújfalui	29	25	29	36
<b>összesen</b>	<b>82</b>	<b>69</b>	<b>92</b>	<b>108</b>

Más adat - az intézmények száma kistérségenként, ez a **C** oszlop; mint a **B** oszlop - mert egy-egy településen több adatszolgáltató és egy adatszolgáltatónak több intézménye, intézményi egysége is volt; így pl.: Debrecen, Berettyóújfalu, Kaba, Magyarhomorog, Nagyrábé, Zsáka.<sup>1</sup>

Összességében leírható, Hajdú-Bihar megye közművelődési intézményi ellátottsága jó, nincs olyan kistérség, amely a „nem megfelelő” kategóriába tartozna. Ezt az összképet csak tovább javítja, hogy 10 olyan településen, ahol nem volt intézmény, közművelődési színteret működtettek.<sup>2</sup>

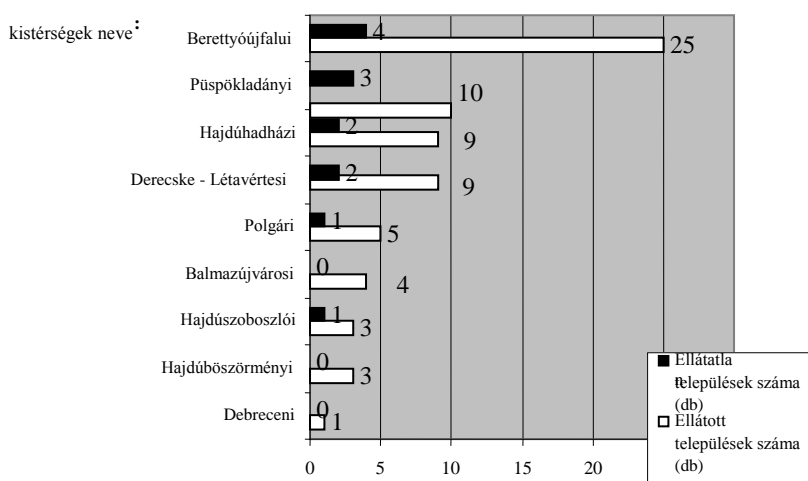
<sup>1</sup> A közösségi színtér, az Istar statisztika 2-es tábla 8. sorának adata. Települések, ahol nem volt intézmény, csak közművelődési színtér - 2005-ben: Bihardancsháza, Gáborján, Hajdúbagos, Magyarhomorog, Monostorpályi, Nyírmártonfalva, Szeres, Téglás, Tetétlen, Vekerd. Téglás az egyetlen város Hajdú-Bihar megyében, ahol nincs intézmény csak színtér, ennek ellenére a tevékenység igen gazdag.

<sup>2</sup> Összességében 2005-ben Hajdú-Bihar megyében:  $\Sigma = 82$  település



Csupán két település akadt a megyében, ahol semmilyen közösségi tér, azaz színtér sem található: Folyás (500 fő alatti lélekszám) és Mezőpeterd (1000 fő alatti lélekszám). Ez utóbbi két község nincs benne, a 108 adatszolgáltatóban. Járva az ország más megyéiben, régióiban - ezek a Hajdú-Bihari adatok irigylésre méltóak.

**Intézményi ellátottság a kistérségekben  
H-B. megyében, 2005-ben**



Ha már nincs intézmény működik-e alapellátást végző civil szervezet? Erre nem igazán tudjuk a választ, illetve csak azt mondhatjuk, hogy arról tudunk, aki a közművelődési statisztikát beküldte. Debrecenből, 1 kistérségből - 1 településről 15 db civil szervezet: közművelődési alapellátást végző egyesület, alapítvány nyújtott be a statisztikát. Köztük intézményt fenntartó civil szervezetek is vannak, pl.: Vasutas Egyetértés Művelődési Központ, amelynek 2 művelődési háza is van.

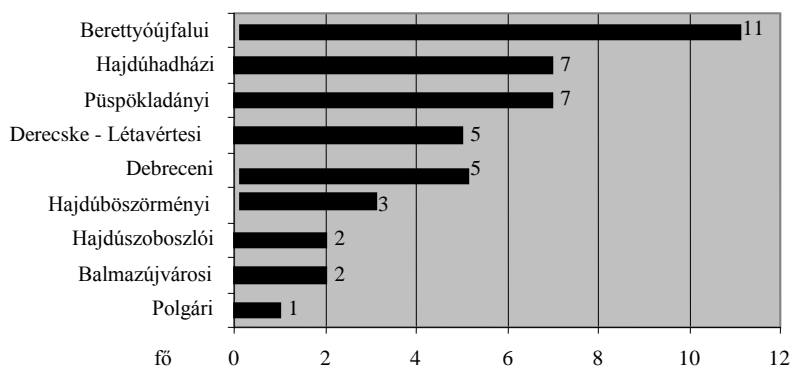
### **Van-e szakember és hányan vannak?**

A közművelődési intézmények humán erőforrása kemény mutatójának tekinthető a szakterületen foglalkoztatott vezetők száma.<sup>1</sup> Azon a településen, ahol van közművelődési intézményvezető, van gazdája a szakfeladat ellátásának; ahol nincs kinevezett vezető gyakran nem deríthető fel, ki az egy személyi felelős. Az országos szakfelügyeleti vizsgálatok alátámasztják a szerző tapasztalatait.

<sup>1</sup> Sivadó Sándor: Megyei módszertani intézetek és a kistérségek együttműködése.= Régió - kistérség - közművelődés. Szerk. Angyal L. Debrecen, 2006. Kölcsey Ferenc Megyei Közművelődési Intézet. 100.p. Módszertani füzetek 8. Sivadó S. szintén kiemeli az intézményvezetők számát, mint jelentős mutatót, kistérségenként. i.n. 74.p.

A 6-os sz. ábra személyi adatait a kistérségek településeinek intézményi ellátottsági adataival összevetve - érdemes áttekinteni. Ebből az első helyen álló Berettyóújfalui kistérség esetében, az tapasztalható, hogy a kistérség 25 településére - ahol van közművelődési intézmény - csak 11 fő intézményvezető jut. Ez igen rossz arány. A hajdúhadházi kistérségben sokkal jobb a helyzet, 9 település működő intézményére 7 vezető esik. A Püspökladányi kistérségben rosszabb az arány, a számszerű azonosság ellenére is, mert 10 település közművelődési intézményére, szintén 7 vezető jut. A vezetői adatok: a 6-os statisztikai tábla, 44. összesen sorának, H cella adatit összegzik. A Berettyóújfalui kistérségnek ugyan erőssége ez a dimenzió, de látni kell, hogy a 29 településre esik a 11 vezető. Korábban láthattuk, hogy a Berettyóújfalui kistérség 25 településén jelöltek intézményt, ezek önálló intézmények voltak. Hova lett 14 vezető? A vezetők alacsony száma, két dolgot jelezhet: az egyik rosszul töltik ki a statisztikát az érintettek; a másik: az intézmények nem törvényesen működnek, mivel nem vezetőként alkalmazzák a közművelődési szakembereket. Így takarítják meg a fenntartók a magasabb vezetői pótlékot. Szakfelügyelőként inkább az utóbbi esettel találkozott a cikk írója.

**Közművelődés területén foglalkoztatott vezetők száma  
kistérségenként H-B. megyében 2005-ben (6.sz.ábra)**

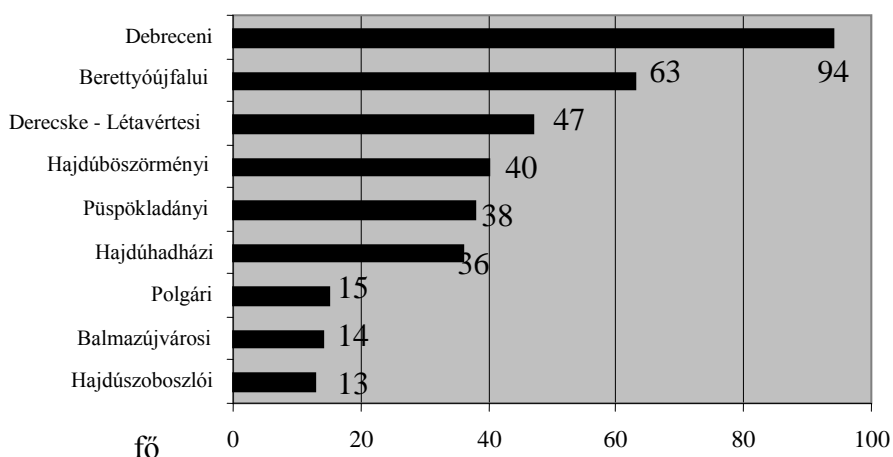


A humán erőforrás mutatója kedvezőbb eredménnyel jár, ha a közművelődési szakmai feladatokat és a működtetés, valamint az ügyvitel terén dolgozó valamennyi közalkalmazott és munka törvénykönyves, valamint vállalkozó adatait tekintjük át kistérségenként. (V.ö.7.sz. ábra)

A Debreceni kistérség első helye az adatszolgáltatók nagy számának (20 adatszolgáltató, bár ennek nagy része civil szervezet, önkéntes menedzsmenttel) és a megyeszékhely gazdagabb intézményi ellátottságának

köszönhető. A 9 kistérségben 360 fő dolgozik a közművelődési ágazatban, Hajdú-Bihar megyében. Elegendő ez vagy kevés? Erre a kérdésre csak akkor lehetne válaszolni, ha mélyebb elemzést végeznénk. A 2005. évről statisztikai elemzést Pest megye készített. A Pest megyei anyagban ez áll: „A 155 településről érkezett jelentés és az elemzésben vizsgált 156 intézményben a közművelődés területén foglalkoztatottak száma összesen 657 fő.”<sup>1</sup> Hajdú-Bihar megyében 79 településről érkezett jelentés és az elemzésben vizsgált 108 adatszolgáltatónál a közművelődés területén foglalkoztatottak száma 360 fő.<sup>2</sup>

**Közművelődési szakmai feladatot és működést, ügyvitelt  
ellátó foglalkoztatottak száma összesen H-B. megyében,  
2005-ben (7.sz.ábra)**



**Az esélyt meghatározhatja - milyen a közművelődési kínálat?**

Az elemzés forrásaként használt közművelődési statisztika 14 féle táblában, több mint 200 sorban gyűjti az adatszolgáltatóktól a szakmai munka

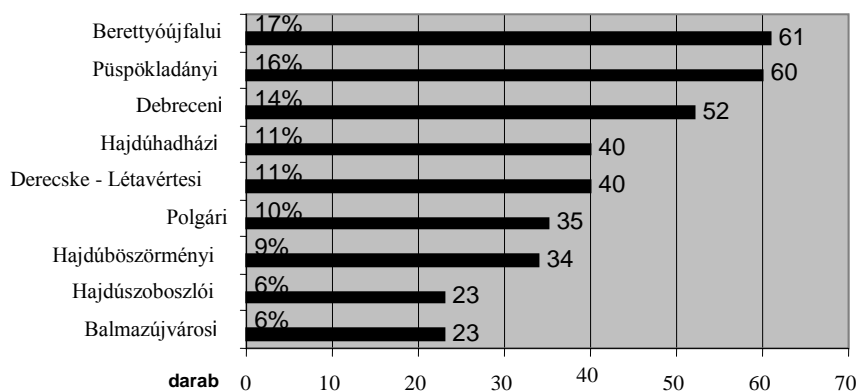
<sup>1</sup> Makra Borbála - Varga Zsuzsa – Várnagy Enikő: Pest megye közművelődése 2005. Bp. 2006. Pest Megyei Közművelődési Intézet. 45.p. i.n. 11.p.

<sup>2</sup> Azért 79 a települések száma és nem 82, mert Szerep község nincs az előzetes (108 adatszolgáltató) feldolgozásban, később küldte az adatokat. Folyás, Mezőpeterd sincs benne, mivel nemleges jelentést küldött. Azért szerepel az adatszolgáltató megjelölés, mert a feldolgozott jelentőlapokat több szektorból küldték. Önkormányzati közművelődési intézmény mellett, polgármesteri hivatalok, önkormányzatok, egyesületek, alapítványok, közhasznú társaságok jelentő lapja került feldolgozásra Hajdú-Bihar megyében.

legkülönbözőbb, teljesítményt mérő, számadatait. A 9-es táblázat 87. sorával indul ez a sor, és záródik a 22-es tábla 301-es sorával. Ez óriási adathalmaz, ebből a kistérségi elemzés készítője néhány, általa jellegzetesnek tartott adatsort választott ki. Ezek a kiemelt területek 2001. óta képezik az elemzés tárgyát munkahelyén, a Kölcsey Ferenc Megyei Közművelődési Intézetben. Feltételezhetően, más szakember nem feltétlenül ugyanezeket az adatokat emelné ki. Az elemzés készítője úgy gondolja, valahonnan el kell indulni a szakmát leíró mutatók kidolgozásának. Az itt kiemelésre került szakmai területek, egy lehetséges alternatívát képviselnek, több más mellett. Működnek-e közösségek, csoportok a közművelődési intézményben, szintén?

Melyik kistérség erőssége a legtöbb alkotó művelődési közösség tevékenységének támogatása?

**Alkotó művelődési közösségek száma kistérségenként  
H-B. megyében, 2005-ben (8.sz. ábra)**



A Berettyóújfalui kistérség erőssége, az olyan kiscsoportok működési feltételeinek biztosítása, amely a sajátos kreatív képességek kibontakoztatását, és a közösségi létformát együttesen biztosítja. A társastánc csoporttól a könnyűzenei együttesen át, a kórusok, a bábcsoportok, a néptáncgyűttesek, a tárgyalkotó népművészeti csoportok számát mutatja a 8. sz. ábra. A százalékok a megyei összes csoport számát 100%-ként (N= 368 db) kezelve, jelzik, hogy az adott kistérségben, így pl. a Balmazújvárosi kistérségben ez a közösségi forma a megyei összes csoporthoz viszonyítva csupán 6%-os ellátottságot jelent. Az ábra adatainak értékelésénél érdemes

felidézni, hogy a két alsó szegmensbe eső kistérségben a települések száma: négy.<sup>1</sup>

A következő kemény szakmai mutató a klubok - körök száma. A kilencvenes évek elején sokan gondolták úgy, hogy ezek a formák az egyesületi szerveződés szabadabbá válásával megszűnnek. A Hajdú-Bihar megyei adatok, az idézett nézetet nem igazolták. A megyei adatok szerint a csoportok száma 2001. óta növekedett.

Klubok - körök száma Hajdú-Bihar megyében, 2005-ben:

2001.	2002.	2003.	2004.	2005.
300 db	301 db	309 db	330 db	345db

Debrecen, megyei jogú város erőssége a klubok - körök működtetése. A zene-, a táncklubok, a kisállattenyésztő körök, a természetjárók, a honismereti-, a természetgyógyász- és egyéb csoportok igen sok érdeklődőt vonzanak rendszeresen az intézményekbe, szervezetekhez.<sup>2</sup>

Közkincs-e a képzés a közművelődési intézményhálózatban? A kérdésre még akkor is igennel válaszolhatunk, ha a 10.sz. ábra erről csak részben győz meg. A Debreceni kistérség erősségeinek számát gyarapítja a tanfolyami adatsor. A 29 településből álló Berettyóújfalui kistérségben 45 tanfolyami csoport szerveződött 2005-ben. Ismét feltehetnénk a kérdést, sok ez vagy kevés? Az látható az adatokból, hogy a piacosodott képzési szektor, nem vitte el ezt a területet a közművelődési intézményhálózattól. A szerző korábban összehasonlító elemzést végzett e területen. Hajdú-Bihar megye közművelődési statisztikai adatai szerint, 2001-ben a közművelődési intézmények által szervezett tanfolyami csoportok száma 167 db volt, 2002-ben 265 db, 2003-ban 320 db. Bár 2005-ben, 287 -re csökkent a csoportok száma, a közművelődési hálózat piaci pozícióját ez jelentősen nem változtatta meg. A 10. ábrán látható adatok a közművelődési intézmények képzési kínálatának csak egy részét jelentik. A képzés további formái: az ismeretterjesztés, valamint az OKJ-s képzés, a befogadott képzések külön táblában kerülnek összesítésre; ezek az adatok a jelen elemzésben nem kerültek feldolgozásra.

A közművelődési tevékenység kemény mutatójának ajánlható még a megrendezett kiállítások száma. A vizuális kultúra fejlesztése a mai média által áthatott világban igen fontos lenne. A közművelődési intézmények többsége ezt érzékeli is, és lehetőségeihez mérten, prioritásként kezeli a kiállítás-rendezést. Minél kisebb településre látogatunk annál inkább

<sup>1</sup> Adatok forrása: statisztika 9-es tábla 117.sor A oszlop.

valószínű, hogy a közművelődési intézmény az egyetlen, ahol a tárlatlátogatás  
élményével találkozhat a gyermek és a felnőtt.

Összegezve a 8 féle mutató alapján a Debreceni kistérség az abszolút győztes. Hat közművelődési mutató esetében első helyen áll, ezek a következők: intézménnyel/ intézményi egységekkel való ellátottság, adatszolgáltató civil szervezetek nagy száma, ágazatban dolgozók nagy száma, klubok - körök és tanfolyami csoportok száma. Második helyen áll a Berettyóújfalui kistérség, amely csupán két területen áll az első helyen. Ezek egyike a humán erőforrás vezetői mutatója, a másik az alkotó művelődési közösségek magas száma. A többi kistérség közművelődési szempontból alig jellemezhető erősségekkel. A Hajdúböszörményi és a Balmazújvárosi kistérség rendelkezik ugyan egyetlen területen - intézményi ellátottság - a legjobb mutatóval a megyében – mert a kistérség minden településén van intézmény - de az összes többi mutatónál nem tud igazán élre törni.

Az elemzést tovább lehetne finomítani abban az irányban, hogy a kistérségekben mennyire egyenletes a közművelődési kínálat; azaz van-e minden településen olyan közösség, olyan tanfolyami csoport, amelybe a lakosság érdeklődése alapján bekapcsolódhat? Szükséges-e, hogy minden településen hozzáférhető legyen a differenciált kínálat? Mi az a minimum, aminek 10 km-es körzeten belül elérhetőnek kell lennie. Megvannak-e a kulturált feltételek a legkisebb településen is a közösségi összejövetelekhez? Az intézményi ellátottság bemutatásánál láttuk, hogy még az épület sem biztosított minden településen, annak minőségéről: komfortjáról, felszereltségéről nem is szóltunk. Látványelemként, mennyire vonzóak ezek az épületek? Utcabútorként szívesen tekintünk-e rájuk?

A művelődési esélyek biztosítása érdekében, célszerű lenne a kistérségi és a mikrotérségi központokban a közművelődési intézményeket „megerősíteni”. Biztosítani az igényeknek megfelelő feltételeket. Ezeket a központokat külön alaptól pályáztatni, ez által is támogatni.

## **A KÖZMŰVELŐDÉSI HATÉKONYSÁG ESZKÖZEI**

A hiánygazdaság évtizedei után kínálati piac alakult ki a mai magyar művészet és közművelődés világában. Tehát: *túlkínálat van*. Ezért is szükséges keresni a hatékonyság (egyáltalán: az eladhatóság) javításának új eszközeit.<sup>1</sup>

A *csomóponti közművelődés* azt jelenti, hogy oda vigyük a közművelődési kínálatot, ahol tőlünk és e kínálattól függetlenül is sokan megfordulnak. Tehát az állomások és főleg a plazák, bevásárlóközpontok egyes közművelődési szolgáltatások, kiállítások és főleg a folyóirat remittendák terjesztésének új szinterei lehetnek.<sup>2</sup> A fogyasztás-ösztönzés jó lehetősége lenne, ha az üdülési csekk mintájára és tapasztalatai alapján bevezetnénk a kulturális csekket.<sup>3</sup>

A termelési-alkotási oldal forrásai között egyre fontosabb a mecenatúra, a közvetett, láthatatlan és rejtett finanszírozás. A továbbiakban ezek használatának néhány gazdaság-technikai fogásáról lesz szó.<sup>4</sup> Ez tehát egy konkrét, gyakorlati lehetőségeket felvető írás. Azt remélem, hogy a figyelmesen olvasók cégei (intézmény, vállalkozás, nonprofit szervezet) sok pénzt keresnek majd – én pedig gazdag leszek, legalábbis *Weöres Sándor* tanítása szerint: „*Szórd szét kincseid – a gazdagság legyél te magad.*”<sup>5</sup>

A Szín-ben megjelent, *A kultúra mai finanszírozási szisztemája Magyarországon* című tanulmányom sémáit itt nem ismételtem meg; párhuzamos olvasást javaslok ([www.mmi.hu](http://www.mmi.hu) és [www.mka.hu](http://www.mka.hu)).<sup>6</sup> Az ott vázolt kik-, hogyan- és mit finanszíroznak kérdéskörből *most a hogyan egy szeletét emelem ki*. Az intézmények, tevékenységek és produktumok állami (önkormányzati), profit-, nonprofit- és háztartási forrású közvetlen finanszírozása mellett *egyre jelentősebb a közvetett* (ezen belül a láthatatlan) *és rejtett finanszírozás*. Tekintettel arra, hogy a mecenatúra közvetlen és közvetett módon is megvalósul, a tárgyalást ezzel kezdem, ismét utalva az alap sémák tanulmányozásának lehetőségére!

### *Mecenatúra*

Évente egyszer, egy-egy kis falu református gyülekezetének kurátora igencsak csodálkozik a persely nyitogatásakor; meglepően nagy összeget talál. Bizonyára Dr. H. Á., a híres orvos járt arra... Jelentős egyházi múltú családból származik. Az egyházhoz való viszonya a maga módján alakul; alkalmi templomba járó. Lelkiismereti kötelezettségét tudományos racionalitással oldja meg. Kiszámolta, ha minden vasárnap (tehát 52-szer) és legalább minden nagy ünnepen (Karácsony, Húsvét, Pünkösd) templomba



menne, egy év alatt összesen mennyit tenne a perselybe. Ezt az összeget évente egyszerre teszi be, éppen ott és akkor, amikor ennyi van nála ...

Az úr este érkezett. Halkan, egyszerűen, határozottan adta át a nagy összeget a családsegítő szolgálat vezetőjének. Kérte, hogy senki ne tudjon róla; igazolást nem kér. „Ismeretlen befizető adománya” rögzítette a könyvelés.

- János bácsi, elfogyott a pénz – mondta a falu református papja a nagydarab, józanul okos, gazdálkodó kurátornak a templom felújítás kellős közepén.

- Nagytiszteletű úr, ezt nehogy bevallja, elmegy a kedve a népnek... Térült-fordult; kisvártatva letett félmilliót.

- Tessék folytatni az építkezést és hirdetni a gyűjtést! Ebből ötvenezer máris adomány, a többit majd visszaadja ...

A mecenatúra viszont - szolgáltatás elvárása nélküli támogatás, adomány. Lehet pénzbeni, természetbeni és tevékenységi (tehát önkéntes munka). Adhatják magánszemélyek, csoportok, szervezetek, vállalkozások. Megvalósulása lehet közvetlen, tehát személy és személy, vagy személy és szervezet stb. közötti. Lehet továbbá közvetett, tehát az állami jogi szabályozás keretei között megvalósuló. (Erről lásd a következő részt.)

*Kuti Éva* szerkesztésében ill. szerzőségével mindezek hazai jellemzőiről, tendenciáiról kitűnő, a jegyzetekben feltüntetett, módszertanilag is alapos, gazdag bibliográfiával felszerelt és friss ismereteket, fontos következtetéseket tartalmazó könyvek jelentek meg. Az „*Önkéntesség, jótekonyság, társadalmi integráció*” kötet egyik lényeges, bevezető tétele az, hogy a jótekonyságot, mint önzetlen segítségnyújtást a társadalmi integráció elősegítőjének, eszközének vélik. „... a társadalmi integrációt a különböző társadalmi csoportok közötti egyenlőtlenségeket orvosló közösségképző erőnek tekintjük.”<sup>7</sup> Megállapítják, hogy „A természetbeni és pénzbeni adományozásba, valamint az ellenszolgáltatás nélküli önkéntes tevékenységbe és véradásba 2004-ben (legalább valamelyik, de sokszor több különböző formában is) a 14 éves és idősebb népesség közel négyötöde bekapcsolódott. Ez azt jelenti, hogy csaknem 7 millió ember tett valamit, ha esetenként csak csekélységet is, a tágabb közösség érdekében... A jótekonyság mára már nem csak utcai, vagy templomi adakozást jelent, hanem egyének tudatos, rendszeres, adott esetben nagyobb összegű segítségnyújtást is. Önkénteseket sem csak a hagyományos önkéntes tevékenységnek számító ebéd- vagy ruhaosztásnál találunk, hanem a kórházakban, állami intézményekben, táborokban, szinte az élet minden területén. Folyamatosan növekszik a pénz, a természetbeni hozzájárulást és a szabadidőt felajánló egyének száma. Az önkéntes tevékenység lassanként rendszeresebbé válik. Szintén egyre gyakoribb, hogy ugyanaz a személy több különböző formában is segítséget nyújt...”<sup>8</sup> Ám az is fontos, feladatokra

ösztönző kutatási eredmény, hogy „...az adományozás és az önkéntesség mai is a középrétegek privilégiumaként írható le.”<sup>9</sup>

E kötet tudományosan megalapozott következtetéseit és saját szubjektív tapasztalataim összegzésével az alábbiakat ajánlom a magunk, mint a civil világ, a nonprofit szektor iránt elkötelezettek figyelmébe:

Az adományokat fogadó szervezetek és magánszemélyek esetében sem kellően tudatosult az, hogy az anyagi és tárgyi adományok mellett egyre fontosabb és értékesebb az önkéntes munka, vagy ahogyan mostanában nevezik, az önkéntes tevékenység. Továbbá: az egyszerű, fizikai jellegű személyes közreműködésen túlmenően nagy értéket jelent a *szellemi, tanácsadói, oktatási közreműködés*.

A Magyar Kultúra Alapítvány (MKA) 1992 óta tartó működésének első éveiben jelentős pénz adományokkal támogatta a külföldi magyarság kulturális rendezvényeit. Később sikerült bizonyítani, hogy az MKA segítségével „több mint pénz”! A külföldiek budapesti bemutatásával megadtuk a világot jelentő deszkák első pallóit; az elkelés, a megrendelés, az ismertetés válás lehetőségét. A tapasztalatcserék szervezésével, a kinti programok generálásával multiplikátor hatásokat generáltunk.<sup>10</sup>

A hivatkozott kötetek is hangsúlyozzák, hogy az információs korban a tanácsadás jelenti és jelentheti a lényeges előrelépés lehetőségét. Első olvasásra engem is nagyon meglepett, aztán pedig igencsak felrázott *Varga Csaba* fejtegetése: „Az új korszak megérkezése független attól, hogy Magyarországon a politikai, a gazdasági vagy a területfejlesztési gondolkodás még mélyen beágyazott nemcsak a poszt szocialista (szocializmus utáni) hanem a szocializmus kereteiben is (többnyire nem magas színvonalon) megvalósuló ipari korszak tervezési és fejlesztési szemléletébe. Kivétel nélkül minden kistérségben a közeljövő és a jövő kétszeresen is fejben dől el. Először azért, mert egy-egy kistérségi elit csak akkor képes felmérni helyzetét és megtervezni stratégiáit, ha képes az ipari kor gondolkodásán és jövőképén túllépni. Másrészt ha a tudásalapú kor mindenek előtt a tudástól függ, akkor egy-egy kistérség helyzete és várható fejlődése szintén elsősorban a tudástól függ, vagyis nem elsősorban a kistérség aktuális állapotától vagy pénzügyi forrásaitól.”<sup>11</sup>

A feladat tehát szerintem az, hogy a szellemi, módszertani segítséget, a kapcsolati tőkét aktivizáljuk. Ehhez alkalmazzuk a címtár módszert, kötelezően az A betűnél kezdve; s csak aztán ugrálva a saját regiszterünkben. Az iskolatársak, volt munkatársak, rokonok és már jóemberek felhívása, felkeresése megnyitja a szinergiát:  $1+1>2$ ; tehát ötlet-ötletet szül, s rövidesen eljutunk ahhoz, aki tényleg gazdag, mert szétszórja kincseit...

Rémületes, hogy a 2x1%-os SZJA felajánlás lehetőségét mennyire nem használjuk ki. El kell gondolkozni ennek lehetséges okain. (Például az egyházakhoz kapcsolódó inaktívak nem rendelkezhetnek; a minimálbéresek és a pozitív adóalap nélküliek nem rendelkeznek; sok jogosult nem rendelkezik; sok rendelkező nem írja alá a borítékot; akiknek a munkahelye tölti ki az adóbevallást... stb.) Ha a felajánlások növekednének, akkor a Nemzeti Civil Alapprogramon keresztül a nonprofit szektorba áramló pénz akár duplázódhatna is. (Gratulálni kell a zseniális kitalálónak; az állam nem 1%-ra egészíti ki a felajánlást, hanem megduplázza. Tehát elemi érdek az agitálás!

Feladatunk az, hogy a lokális, tehát munkahelyi és ugyanakkor célszervezetekhez kötődő akciókat dolgozzunk ki és szervezzünk a felajánlások érdekében. Ezt a polgármesterek segítségével ki kell terjeszteni a helységekre és kistérségekre is. A sokba kerülő és nem mérhető hatású országos kampányok mellett a személyes lokalitásra kell helyezni a hangsúlyt.

A közvetett és rejtett finanszírozásnál lesz még szó az adományozásról, ám itt szükséges hangsúlyozni, hogy nagyon hiányzik a köszönet. Az adományt (az önkéntes munkát, a tanácsot is!) meg kell köszönni. Lehet szóban, ám jó lenne oklevéllel, gyermekrajzzal, levéllel, mecénások találkozójának megszervezésével, ünnepségen megemlékezéssel... Ki kell dolgozni a helyi módszereket!

#### *Közvetett finanszírozás*

A közvetett állami finanszírozás megvalósulhat az *elkülönített alapokon* keresztül, mint pl. a Nemzeti Civil Alapprogram vagy a Nemzeti Kulturális Alap.<sup>12</sup>

Fontosak a *jogi szabályozás keretében meghatározott előírások*. A legkülönbözőbb törvények és jogszabályok rendelkeznek kulturális feladatokról. Közvetlen pénzügyi vonatkozása van például a 2001. évi LXIV. törvénynek (a kulturális örökségvédelméről). A 23. paragrafus rendelkezik arról, hogy a fejlesztések, beruházások tervezése során a megelőző régészeti feltárás teljes költségét, de legalább 9 ezrelékét régészeti feltárásokra kell fordítani. Ez az összeg ugyan még mindig nem elegendő, ám számottevően nagyobb mint a korábban a célokra fordítható fedezet.

Ennek valamint a külföldi (pl. franciaországi) tapasztalatok elemzése alapján ki kell dolgozni a kulturális ezrelék bevezetésének lehetőségét. Az építési beruházási ráfordítások további 9 ezrelékét kötelező legyen a szóbanforgó (vagy az NKA-n keresztül más) beruházás keretében megvalósuló műalkotások, művészeti díszítés, művészileg megtervezett parkosítás, a létesítménnyel és környezetével összefüggő információs rendszer kialakítására fordítani. Ez egyrészt megrendelést, foglalkoztatást jelentene a

művészek, tervezők, szervezők számára. Másrészt jelentősen növelné a beruházások virtuális értékét, kulturáltságát.

Ugyancsak lényegesek *a jogi szabályozás által adott lehetőségek*. Például a többször módosított 1995. évi CXVII. törvény (személyi jövedelemadó tv;) rendelkezik az *üdülési csekk*-ről, amely a munkáltatónál költség, a kedvezményezettnél a bruttó minimálbér összegének megfelelően, adómentes juttatás. Ennek mintájára és tapasztalatai alapján, *a lakossági kulturális részvételi aktivitás, kulturális fogyasztás bővítése érdekében, javasolom kidolgozni és bevezetni a kulturális csekket*.

Ezzel együtt célszerű kidolgozni annak módszereit, hogy a munkahellyel nem rendelkezők illetve a szerény anyagi helyzetű munkahelyeken dolgozók (ahol a munkáltató nem vállalja a kulturális csekk finanszírozását), továbbá az egyéni vállalkozók és őstermelők, a nyugdíjasok, gyesen lévők, tanulók a már működő alapokon (Nemzeti Kulturális Alap, Nemzeti Civil Alap) és alapítványokon keresztül miként juthatnak kulturális csekkhez.

A külföldi és hazai művelődés-gazdaságtani kutatások bizonyították a lakossági kulturális fogyasztás (vásárlás) tovaggyűrűző fogyasztási, stimuláló hatását és multiplikatív jellegét. (Az üdülési és kulturális ráfordítások multiplikatív hatásáról ma is vannak hazai kutatások)

Azt feltételezzük, hogy a kulturális csekk nem csupán növeli a kulturális fogyasztást, hanem addicionális, majd az igények változása miatt további pótlólagos keresletet támaszt a kulturális cikkek és szolgáltatások iránt. Tehát: *jelentős állami bevételeket is generálhat, a megnövekedett értékesítésen keresztül ÁFA és más adó és járulék hatások miatt*.

A mai magyar kulturális szféra egyrészt méret - gazdaságtalan, tehát több kibocsátásra képes, mint a tényleges produktum és produkció (output). Másrészt ebben a szférában már ma is jelentős a túlkínálat. E kettőt csak kis részben tudja a potenciális dinamikus egyensúly felé közelíteni az EU piac. *Szükség van a belföldi fogyasztás élénkítésére*.

A kulturális csekk lényeges lépés lehet a leszakadó rétegek, a többoldalúan hátrányos helyzetűek, a hátrányos helyzetű településeken élők, a nyugdíjasok relatív kulturális felzárkóztatása vagy legalábbis a leszakadás mérséklése érdekében is.

A kulturális csekk bevezetése jól kommunikálható, nemzetközileg is kedvező visszhangot kiváltó kulturális politikai tett lenne. A bevezetés szakmai vitái során az értelmiség és szervezeteik aktivizálása szükséges és pozitív hatású.

Anyagilag a leginkább mérhető és a legnagyobb közvetett finanszírozási lehetőség a jogi szabályozáson, *az adórendszeren belüli kedvezmények sokasága*. Az alábbi felsorolást célszerű személyre és szervezetre vonatkozóan elemezni.

Az SZJA keretében a 2x1%-os felajánlás.

Az adómentes személyes juttatások: üdülési csekk, közlekedési költség, iskolakezdési támogatás, felnőttoktatási támogatás, önkéntes nyugdíj- és egészségbiztosítási befizetés, étkezési jegy, 3x6250 Ft ajándékutalvány. Mindezek évi nettó 400.000 forintot jelenthetnek. Ha ez nettó bér lenne, a cégnek (a lebonyolítási költséggel együtt) a háromszorosába, tehát 1,2 millió forintba kerülne!

A profitorientált cégek a pénzübeni és eszköz ill. szolgáltatás adományok egy részével (meghatározott szabályok szerint) csökkenthetik az adóalapjukat. A műalkotások vásárlására fordított összeg egy részével is ugyanez tehető. A vállalkozási tevékenységet nem végző nonprofit szervezetek az ÁFA egy részét visszakérhetik. Rémületes, hogy mindezeket milyen nagy mértékben nem vesszük igénybe és nem is tudunk róla...

Külön kiemelem azt, hogy az 1997. évi CXXIV. törvény, az egyházak hitéleti és közéleti tevékenységének anyagi feltételeiről kimondja: „Az egyház, egyéb egyházi jogi személy a gazdasági-vállalkozási tevékenységnek nem minősülő tevékenysége támogatása érdekében részére visszafizetési kötelezettség nélkül adott támogatás, juttatás, térítés nélkül átadott eszköz vagy térítés nélkül nyújtott szolgáltatás alapján jogosult...” Az 1990. évi. XLIV. törvény alapján ez a lehetőség 1991-ig a nem egyházi nonprofit szervezetek számára is nyitott volt. Később ezt törölték.

Amikor hatályban volt, Mányi Aranka, a Magyar Kultúra Alapítvány munkatársa megszervezte, hogy egy székeket gyártó nagyvállalat a hibás és kifutó szériájú konferencia székeit egy iskolai, kezdő alapítványnak adja. Az ezer darab székből az Alapítványtól 350 darabot megvásároltunk. Így lett az iskolai Alapítványnak induló tőkéje – és az iskolának ténylegesen és képletesen is volt mire ülni ...

A rendszerváltáskor átalakuló könyvkiadók jelentős készleteit vettük át és alapítványon keresztül közvetítettük hazai és külföldi iskoláknak és könyvesboltoknak... Nagy lehetőség volt a lejárat közeli, csomagolt, konzerv élelmiszerek átvétele, és azonnal fogyasztó tagságú szervezetekhez való eljuttatása. Hasonlóan jelentős segítség a gyógyászati segédeszközök átvétele. Ugyancsak anyagi forrás lehet az elfekvő készletek átvétele és önkéntesek bevonásával történő térítése, értékesítése.

A Családsegítő szolgálat megrendezi a rászorultak karácsonyát. Ha a bolttól egyben, nagyszegben rendeli meg az élelmiszer csomagokat, nyilván lehet kedvezményt elérni. Ámde az élelmiszereken kívül valódi ajándékot is illik beletenni. A gyönyörű szalvétát ajándékozó cégnek ez kitűnő reklám. Nem mintha a szegények szaladnának vásárolni, ámde az ünnepségen ezzel térítve észreveszi a polgármester, az orvos, a rendőrkapitány és a konkurens vállalkozó...

Nos, mindezen lehetőségek ismét élhetnek, még ebben az évben is! Ugyanis a többször módosított 1966. évi LXXXI. törvény a társasági adóról és az osztalékadóról fogalmi részében az adományt így határozzák meg: „az adomány a közhasznú szervezet, a kiemelkedően közhasznú szervezet részére a közhasznú szervezetekről szóló törvényben nevesített közhasznú tevékenység, a kiemelkedően közhasznú besorolást megalapozó közfeladat (a továbbiakban: közhasznú tevékenység) támogatására, valamint a külön törvényben meghatározott feltételeknek megfelelő egyház részére az ott meghatározott tevékenysége támogatására, továbbá a közérdekű kötelezettségvállalás céljára (ideértve az önkéntes kölcsönös biztosító pénztár támogatását, valamint a költségvetési szervnek alapkutatásra, alkalmazott kutatásra vagy kísérleti fejlesztésre adott támogatást is) az adóévben visszafizetési kötelezettség nélkül adott támogatás, juttatás, térítés nélkül átadott eszköz könyv szerinti értéke, térítés nélkül nyújtott szolgáltatás bekerülési értéke, feltéve, hogy...” [... eleget teszünk a részletezett feltételeknek...]

Bizony, jelentős lehetőség ez. A feladat tehát az ismerősökön, a lokalitáson keresztüli tájékozódás, felmérés és az áramlási, értékesítési csatornák kialakítása.

#### *Láthatatlan támogatások*

*Kuti Éva: Kinek a pénze? Kinek a döntése* című könyvében hívta fel a figyelmet arra, hogy ezek a jelentős közvetett költségvetési támogatások nem mérhetőek. „Az ezek révén kapott állami támogatások egyáltalán nem jelennek meg a statisztikai adatokban, gyakorlatilag „láthatatlanok”. A hatályos szabályozás szerint a közhasznú és kiemelkedően közhasznú nonprofit szervezeteknek nem kell társasági adót fizetniük a közhasznú és cél szerinti tevékenységük után. Szintén adómentes a vállalkozási tevékenység, ha annak bevétele nem éri el az adótörvényben meghatározott plafont. ... A társasági adó fizetésére nem kötelezett nonprofit szervezetek számos más, a szervezet szintjén megtakarításként jelentkező kedvezményben is részesültek. Nem kellett megfizetniük a helyi adókat és a gépjárműadót, valamint teljes személyes illetékmentességet élveztek. Még szélesebb kör (a szektor társasági adót fizető része is) mentesült az ajándékozási illeték és a bírósági nyilvántartásba vételre irányuló eljárás illetéke alól. Az alapítványoknak és közalapítványoknak nem kellett vámot fizetniük az olyan „ellenérték nélkül beérkező” (tehát adományként kapott) vámáru után, amelyet az alapító okiratban foglalt közérdekű céljuk elérése érdekében kívántak felhasználni. Szintén vámmentességet biztosított a szabályozás a sportegyesületek és sportszövetségek részére ellenszolgáltatás

nélkül érkező, kereskedelmi forgalomba nem kerülő sporteszközök, felszerelések és sportruházati cikkek számára.”<sup>13</sup>

Figyelem! Nem semmi, amiről itt szó lehet! Egész kórházakat, szociális otthon berendezéseket, irodai felszereléseket, könyv- és ruha készleteket, gyógyászati segédeszközöket stb. lehet így behozni. Sőt a szállítás is lehet adomány, leírható értékű közvetett (vagy esetleg a később tárgyalandó rejtett) támogatás.

Az egyesületnek és az alapítványnak az adóköteles bevételeik utáni társasági adót csak a tárgyévet követő május végéig kell megfizetnie. Tehát a tárgyévi januári profit adója még 16 hónapig nála van. Ez a közgazdaságtani értelemben vett cash flow igazi és egyes esetekben igen jelentős forrása. Magyarán tehát célszerű olyan szerződéseket kötni, hogy a vevő, a bérlő előre fizessen!

Ez az állami quasi támogatás a nonprofit cég szemszögéből *képzetes bevétel*, a költségvetésből nézve *opportunity cost*, azaz bevételről való lemondás, feláldozott haszon. A társadalom szempontjából azonban nem mérhető, sőt mérhetetlenül fontos, tovaggyűrűző hatású közösségi haszon.

Mindezek kalkulálása a tudatosítás miatt fontos. Mibe kerülne, ha ezért is fizetni kellene? Tehát: miért érdemes alapítványt, egyesületet vagy újabban nonprofit célú gazdasági társaságot gründolni. És bizony itt most nagyon is számolni kell! A közhasznú társaságoknak (kht) 2007. dec. 31-ig meg kell szűnni. Alaposan mérlegelni kell, hogy mivé alakuljanak át?! Szóba jöhet ugyanis a költségvetési intézmény, az alapítvány, a nonprofit célú kft vagy rt! Vigyázat, jól dönteni nehéz – kétszer mérj, egyszer vágj ...

#### *Rejtett finanszírozás*

A szobafestő-mázolónak nagyon tetszik az óvónő, vagy /és nagyon nem tetszik az alapítványi óvoda mocskos fala. Kifesti ingyen. Számvitelileg a költségek a vállalkozást terhelik; tehát annak más szolgáltatásai drágulnak. Az alapítványi ráfordítások nem növekszenek, a szolgáltatások értéke viszont igen. Közgazdaságilag a munka új értéket teremt, a nemzeti jövedelem nő. Sőt! Jó érzések generálódnak! (Ámbár elfogadható kegyes csalással.)

A szocializmusban gyakori volt, hogy a táncsoportot a hadsereg szállította és étkeztette; ez bizony kulturális nemzetvédelem volt. Ma is van ilyen ...

Megrémültem, amikor *Ügyészség* felirattal jött a boríték... Benne a baráti kör meghívója. Már nem lepődök meg, hogy önkormányzatok, hivatalok, vállalatok borítékjában érkezik a külhoni magyar felhívás, pályázat, lebonyolítási kérelem.

Egyrészt nonprofit támogatás, másrészt lopjuk a papírt, a fénymásoló festéket, a telefont... A rejtett támogatás tehát itt növeli, ott csökkenti a költségeket. Kegyes csalás. Értéke különösen a munkaidőben végzett

tanácsadás, szervezés terén igen jelentős. Szerényen, csendben, mértéktartóan szervezzük; adjuk és vegyük igénybe...

A hivatkozott kötetek *ezzel* nem foglalkoznak. Kuti Éva záró tanácsát tehát a többire (a mecenatúrára, a láthatatlan és közvetett finanszírozásra) vonatkoztassuk: „a felvázolt összefüggések átgondolása segítséget jelenthet azoknak a nonprofit szervezeteknek, amelyek elszánják magukat arra, hogy szisztematikusan áttekintsék a működtetés, finanszírozás és finanszírozhatóság kérdéseit. Nagyon valószínű, hogy a finanszírozási problémák megoldásához is az ilyen „önismereti” programok útján lehet eljutni. Szükség van arra, hogy leltárt készítsenek kihasznált és kihasználatlan lehetőségeikről, szervezeti erényeikről, gyengeségeikről és tartalékaikról, így eljussanak az érettségnek abba az állapotába, amelyben már ki tudják dolgozni a hosszú távú fenntarthatóság stratégiáját.”<sup>14</sup>

*Az elszánás* nagyon fontos, mert – Musil idézve – „Ha nyitott ajtókon szerencsésen akarunk bejutni, ügyelnünk kell arra a tényre, hogy keretük szilárd: ez az alapelv... valóságérzékünk következménye. Ha azonban létezik valóságérzék, és létjogosultságában ki kételkedne, kell lennie olyasvalaminek is, amit lehetőségérzéknek nevezhetünk. Akiben ez él, nem mondja például: Itt ez vagy az történt, történik majd, kell történnie; hanem rájön: Itt valami történhetne.”<sup>15</sup>

### **Jegyzetek**

A szerző Dr. Koncz Gábor Ph.D., egyetemi magántanár, a Magyar Kultúra Alapítvány igazgatója, a Magyar Comenius Társaság alelnöke. E-mail: mka@mail.datanet.hu ; Honlap: www.mka.hu. Az itt tárgyalt témakör *Csomóponti közművelődés* címmel, gyakorlati példákkal illusztrált előadásként, elhangzott az *I. Durkó Mátyás Konferencia és Jubileumi Szakmai Találkozó* (Debrecen, 2006. szeptember 26-27.) kulturális menedzsment szekciója keretében, 2006. szeptember 27-én.

A *Csomóponti közművelődés* megjelent: Balipap Ferenc (szerk.) [2006]: Az illegitim andragógusképzés megteremtője. In: *memoriam Durkó Mátyás (1926-2005)*. Bp., Magyar Művelődési Intézet, 211-215. old. [www.mka.hu/publikaciok](http://www.mka.hu/publikaciok)

Többek között ezt a javaslatot is felvettem: *Merre van előre? Kulturális nemzetstratégia*. In: Szín Közösségi Művelődés. A Magyar Művelődési Intézet folyóirata, 2007. június. 12/2-3. 67-75. old. [www.mmi.hu/szin](http://www.mmi.hu/szin)

Ez a rész megjelent *Mecenatúra. Közvetett, láthatatlan és rejtett finanszírozás a kultúrában*. In: Szín Közösségi Művelődés. A Magyar Művelődési Intézet folyóirata, 2006. december. 11/6. 16-19. old. [www.mmi.hu/szin](http://www.mmi.hu/szin) Továbbá egy változata rövidítve elhangzott: „*Értékünk az ember. Oktatás és kultúra helyzetképe Magyarországon. Pro Humanitate a mindennapi kultúráért, közművelődésért*



*szakmai nap.* Pécs, 2006. dec. 04. Baranya Megyei Kulturális és Idegenforgalmi Központ.

Weöres Sándor [1995]: Tíz lépcső. In: A teljesség felé. Bp. Tertium, 10. old.

Koncz Gábor [2005]: A kultúra mai finanszírozási szisztémája Magyarországon. In: Szín, 10/6, december, 38-47. old. (www.mmi.hu és www.mka.hu)

Kuti Éva (szerk.) [2005]: A „játékonyság” vállalati stratégiája. Vállalati adományozás Magyarországon. Tanulmányok Bp. Nonprofit Kutatócsoport 139 old.

A továbbiakban a következő kötetből idézek:

Czike Klára, Kuti Éva [2006]: Önkéntesség, játékonyság, társadalmi integráció. Bp. Nonprofit Kutatócsoport és Önkéntes Központ Alapítvány, 226 old. (Nonprofit kutatások 14. kötet, sorozatszerkesztő: Harsányi László)

U.a. mint 7. jegyzet 18-19. old.

U.a. mint 7. jegyzet 19. old.

Lásd: Koncz Gábor [2001]: Épület és funkció. A Magyar Kultúra Alapítványról a szinergizmus értelmezésével. In: Szín 6/5. 16-24. old. (www.mka.hu)

Varga Csaba: A kistérségi információs társadalom fejlesztése. In: e-Világ, 2004. november, 6. old.

Erről lásd: Tasnádi Attila (szerk.) [2003]: A Nemzeti Kulturális Alapprogram 10 éve. Bp. MKA 222 old.

Kuti Éva [2003]: Kinek a pénze? Kinek a döntése? Bp., Nonprofit Kutatócsoport, 115-116. old. (Nonprofit kutatások 12. kötet, sorozatszerkesztő: Harsányi László)

U.o. mint 13. jegyzet, 123. old.

Musil, Robert: A tulajdonságok nélküli ember. Bp. Európa Könyvkiadó, 1977. I. kötet, 18-19. old.

***Lengyelne Kurucz Katalin:***

**A MÚZEUMOK, MINT KULTÚRAKÖZVETÍTŐ INTÉZMÉNYEK A XXI.  
SZÁZAD KÜSZÖBÉN**

2002-ben ünnepeltük a magyar múzeum ügy fennállásának 200 éves évfordulóját. Az azóta eltelt két évszázad alatt e terület folyamatos változáson ment át. Napjainkban a múzeumok fejlődése új lendületet vett. Ennek nagyobb csomópontjait követjük nyomon.

A kultúra piacosodása

Az elmúlt két évtized jelentős változást hozott a kultúra területén Magyarországon éppen úgy, mint nemzetközi viszonylatban. A végbemenő koncepcióváltás szükségességét fogalmazta meg az UNESCO „a kulturális fejlődésnek az egyéni és kollektív jólétre gyakorolt hatása” vizsgálatában. Ennek értelmében a kultúrpolitika tárgya a kulturális fejlődés elősegítése, mely a kulturális örökség védelmét, a művészetek és a kulturális élet támogatását is magába foglalja. A Nyugat-Európából kiinduló új szemlélet lényege, hogy a kormányzatok felelősségi körébe sorolják mindezt oly módon, hogy a magánszektor egyre nagyobb szerepet kapjon.

A kulturális, a művészeti piac javainak tömegfogyasztásra szánt termelése egyre bővül a növekvő kereslet hatására. A piac kialakulásában döntő szerepe van a tömegkultúra terjedésének. A szabadidő megnövekedésével, a nagyvárosokban letelepedők elveszítették korábbi kulturális hagyományaikat, így új folyamat -a kulturális termékek tömeggyártása- következett be. A kultúra tehát tömegfogyasztási cikké vált, terjedését a piaci logika irányítja. A tömegkommunikáció és az információs társadalom megjelenésével a kulturális ágazat az információ szolgáltatójává vált. Az elit kultúra sem vonhatja ki magát a piaci mechanizmusok alól.

A rendszerváltással kialakult Magyarországon is a szabad piacgazdaság. Megjelenése a kulturális élet egészét átalakította. Megszűntek a rendszerváltás előtti nagy és egységes kulturális szervezetek, a központi kézi vezérléses irányítás.

A múzeum és a megváltozott kultúra

A II világháború után ugrásszerűen megnövekedett a múzeumok száma. (A világ múzeumainak 90%-ka ekkor alakult ki!) Létrejöttek azok a szervezetek, amelyek e terület általános és nemzetközi érvényű alapelveit rakták le. Ilyen az UNESCO 1946-ban alakult múzeumi szervezete az International Council of Museums (ICOM). 1986-ban elfogadott etikai kódexe szerint a múzeum: nem profitra törekvő, a társadalom és a fejlődés szolgálatában álló, a köz számára nyitott állandó intézmény, mely emberek és környezetük tárgyi

emlékeit gyűjti, kutatja, feltárja és kiállítja tudományos, közművelődési és szórakoztató céllal.

A muzeális gyűjtemények egy része adott téma köré csoportosuló gyűjteménnyel rendelkezik vagy eltérő témákkal foglalkozik, de hatáskörük a gyűjteménykörükön kívül is kiterjed. Ez is befolyásoló szerepet játszott a múzeumi szolgáltatások megnövekedésében.

Az eddig csak az értékek gyűjtését és kiállítását feladatának tekintő elit kultúra fellegrvárának tekintett intézmények újabb lehetőségeket fedeztek fel maguk számára, mely alapja lehet egy jobban "eladható" intézménynek. Így válik napjainkra a múzeum találkozó helyé, ahol ismerkedni, vásárolni, kávézni vagy játszani lehet. Az eddigi kincsestárakból interaktív bemutató vagy egyszerűen olyan hely válik, ahol jó lenni. A nagy változás a múzeumok háza táján az 1980-as évektől kezdődött. A változás Nyugat- Európa múzeumaiban gyorsan bekövetkezett. A tárgyak addigi látványa már nem volt elég, az addig kevésbé kihasznált funkciók kerültek előtérbe. Megalakultak a kísérleti régészeti parkok, melyek alkotó részvétellel látogathatók. Elterjedtek az interaktív bemutatók, amelyekre eddig főleg a természettudományos területeken terjedtek el. Fontos momentum ez ha egy múzeum a turizmusra kíván építeni. A kulturális turizmus fogalma bevonult a múzeumok világába és a gazdaság húzóágazata lett. Jólások szerint a világ legnagyobb iparává fejlődik az elkövetkezendő évtizedekben.

A múzeumi szakmastruktúra is változóban van. A két alapfunkció: tudományos és tudományos ismeretterjesztő tevékenység közül ez utóbbi változása figyelhető meg. A történészek, régészek, néprajzkutatók, tehát a tudományos tevékenységet gyakorló mellett felértékelődött azon múzeumi szakemberek jelentősége, akik segítséget nyújtanak a múzeum és a közönség ideális kapcsolatának kiépítésében. Ennek köszönhető, hogy Magyarországon a rendszerváltás óta egyre több egyetemi, főiskolai tanszék vállalja fel a (múzeumi) művelődésszervezők, menedzserek és múzeumpedagógusok képzését. A múzeumok oldaláról is jelentkezik az igény: tanfolyamok, továbbképzések keretén belül pedagógusoknak és érdeklődőknek szerveznek kurzusokat

A magyar múzeumok működését szabályozó törvény az 1997. évi CXL tv. „A kulturális javak védelméről és a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről” így definiál: „ Múzeum a kulturális javak tudományosan rendszerezett gyűjteményeiből álló muzeális intézmény. ..feladata a kulturális javak meghatározott anyagának folyamatos gyűjtése, nyilvántartása, megőrzése és restaurálása, tudományos feldolgozása és publikálása, valamint kiállításokon és más módon történő bemutatása.”...

Az ezredforduló időszakára Magyarországon 812 muzeális gyűjtemény működik. Az intézmények, létesítmények száma az elmúlt harminc évben

közel 50 %-kal növekedett. A látogatók számára is vonatkozik ez a növekedési tendencia, az 1990-es évek visszaeséséhez képest, új lendületet vett: 10 millióra emelkedett.

Nemzetközi viszonylatban a múzeumok egyre nagyobb szerepet kapnak a felnőttoktatásban, az élethosszig tartó tanulásban, a humán erőforrás fejlesztésben. Fontossá vált a jövő látogatója, hiszen belőle válik majd a kultúrát igénylő és támogató potenciális szponzor.

Ezekre reagálva az új szemléletű múzeumban a szolgáltató jellegnek kell erősödnie, az ismeretszerzési, oktatási és szórakoztató igényeket kell kielégíteni. A korszerű múzeumi hálózat kiépítése hazánkban azonban még késik. A Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma 2002-ben modernizációs programot indított el, Alfa program néven, melynek alapja egy átfogó múzeumi koncepció létrehozása volt. Kiinduló pontja a múzeumok társadalmi szerepének megváltozása volt. Kiemelt fejlesztési területeket célt meg: a kiállítási tevékenység megújítása, a gyűjtemények hozzáférhetővé tétele, állományvédelmi program, a technikatörténeti múzeumi hálózat megújítása, „Muzeális örökségünk jövőjéért” címmel, a látogatóbarát múzeumi szemlélet térnyerését elősegítő programok. Ennek keretén belül jött létre a „Múzeumok mindenkinek” program. A társadalmi elfogadottság növelésére olyan különleges alkalmak szerveződtek, melyek elemi erővel szólnak és egy minden korábbinál szélesebb látogatói réteget vonzanak. Ilyen eseményként született meg a „Múzeumok hosszú éjszakája” programsorozat 2001-ben. Az intézményi reform és a funkcionális változtatás csak alkalmi válságkezelésig jutott el, ill. a lehetséges irányok koncepcionális kidolgozásáig. 2006- júniusában a terv második szakaszába lépett: átfogó, az államháztartást, az önkormányzatokat érintő reformokkal összefüggésben a múzeumi rendszer mélyrétegeit érintő változások várhatók. A múzeumok központi finanszírozása állami intézményeknél az önkormányzati költségvetésből, a különböző alapoktól (OTKA, NKA), pályázatokból (NKÖM, Soros Alapítvány), versenyek megnyeréséből („Év múzeuma”, „Családbarát múzeum”), szponzoroktól és mecénásoktól származik. A forráshiány az egész szektorra jellemző.

Múzeumi menedzsment és marketing szemlélet a múzeumban - az elmúlt húsz év gyakran visszatérő kifejezései. A stratégiai tervezés hiánya az egész területen megmutatkozik. A kidolgozásra kerülő tervek átfogó koncepcionális és szemléleti kérdésekkel alig-alig foglalkoznak. A marketing stratégia általában csak a látogatókra koncentrál. A városmarketinget vagy a turizmusba történő integrálással nem foglalkozik. Nem nevezhetők tehát komplex terveknek.

Az 1989. évi egyesülési törvény, melynek során a civil szervezetek is jogi személlyé váltak, elősegítette a társadalom által létrehozott szervezetek

számának növekedését. 1994-ben új múzeumi közhasznú szervezet jött létre, a Pulszky Társaság - Magyar Múzeumi Egyesület néven. A legnagyobb taglétszámmal rendelkező szakmai civil szervezet, amely megalakulása óta folyamatosan törekszik a múzeumok társadalmi elismertségének megőrzésére. Tagozatai segítségével (közművelődési, műtárgyvédelmi, menedzsmet, kis múzeumok, fiatal muzeológusok, művészettörténész) felvállalta a modern múzeumi szemlélet és eszközök terjesztését a szakmán belül. A Társaság azt a kívánatos múzeumi jövőképet népszerűsíti, mely a magyar múzeumügyben a XXI. században követendővé volt: közönség centrikus múzeum, mindenkinek érthető és élményt szerző kiállítások, a múzeum mint tudományos, oktatási, közművelődési és információs központ. Közönségfogadó intézmény és látogatóbarát légkör. A gyűjtés - kutatás - közművelődés egysége. A külföldi kapcsolatok kiépítésének virágzó példája az 1993-ban indított Matra Project, mely múzeumi továbbképző műhelymunkát jelentett múzeumi vezetők részére. Szemléletében a legújabb program népszerűsítését jelentette Magyarországon, melyet az első programból kialakított „tutor”-ok a hollandokkal együtt dolgoztak ki. (az intézmény küldetése és feladatrendszere, GYELV analízis elvégzése, szponzorálás kérdései, program menedzsmet, a múzeumi szervezet strukturális kérdései, a team munka szerepe, múzeumi vezetések.) A Társaság negyed évente megjelenő szakmai folyóiratot is élre hívott Magyar Múzeumok címmel.

A digitalizáció mind a tudományos mind a tudományos ismeretterjesztő tevékenységben helyet kap a múzeumokban. A tudományos munkák legáltalánosabban a tárgyleltározásban hódít a számítógép. A tárgyleltározási kartonok hamarosan történeti forrásokká válnak.

A tudományos ismeretterjesztő, PR tevékenységben is alapvető eszközzé vált a számítógép. Legelterjedtebb az internetes hon-lapok, WEB-lapok és a tematikus CD-k létrehozása. A kiállítótérben elhelyezett, a látogatók informálását segítő számítógépek elterjedése még a kezdet kezdetén tart. A magyar múzeumok külön számítógépes adatbázisa a Magyar Múzeumok Adatbázisa (MAMA). Több történeti kutatási terület, segítve az internetes elérhetőséget, megtalálható már a Magyar Elektronikus Könyvtár polcain.

A számítógép a közművelődés (nyomdák kiváltása, három dimenziós rekonstrukciók), a

múzeumpedagógiai és az információs munka során elengedhetetlenné vált.

A XX. század végére, a XXI. század elejére az üzleti élet szabályai megváltoztak. Kulcskérdéssé vált a vezetők, a kulturális élet vezetőinek, társadalmi felelőssége. A múzeumokban egyre fontosabbá válik a nyitás a nagyközönség felé, a bevételek, a látogatók számának növelése. Ezek a tények újfajta bemutatókat igényelnek. A hagyományos állandó kiállítások

mellett a gyűjteményeket több oldalról bemutató válogatásokra, szórakoztatva oktató intézményekre van szükség: életmód bemutatók, experimentális régészeti prezentációk, tapintható tárlatok stb. A magyar múzeumok, melyek autokratikus szemléletmódban nőttek fel képesek a megújulásra. A változás azonban lassú folyamat, tele megoldatlan problémával: a mecénás és szponzor réteg nem elegendő ösztönzése, a kereslet-kínálat arányának figyelmen kívül hagyása a kulturális piacon, az egyenetlen fejlődés, a kihasználatlan területek, mint az élethosszig tartó tanulása vagy a közoktatásba nem integrált múzeumpedagógiai ajánlatoké.

***Felhasznált irodalom:***

Csapodiné dr. Balogh Éva (szerk.): Kultúra és rendszerváltás. Budapest. KKDSZ 2001.

Foghtűy Krisztina: Szemelvények az amerikai múzeumpedagógia szakirodalmából

Budapest. B-V. Kiadó. 2000.

ICOM szakmai etikai kódexe. ICOM Magyar Bizottsága. Budapest. 1998.

Jankovich B. Dénes – Nagy Mihály: Felmérés a régészet helyzetéről 1989-1999. KÖH Budapest, 2004.

L. Kurucz Katalin (szerk.): Országos múzeumi közművelődési konferencia. NKÖM. Budapest, 2003

M. Korenchy Anikó: Baráti körök és múzeumlátogatás. In: Magyar Múzeum. 2005/3. 29-30. old.

Múzeumok Mindenkinek. Program. Módszertani ajánlások. NKÖM. Budapest, 2003.

Múzeumok Mindenkinek V. Tanulás tárgyakkal. NKÖM Budapest, 2004.

Paálné Patkó Györgyi: Felmérés az állandó kiállítások ingyenességéről. In: Múzeumi Közlemények. 2005/1. 45-62. old.

Puczkó László – Rátz Tamara: Az attrakciótól az élményig. A látogatómenedzsment módszerei. Geomédia Szakkönyvek. Budapest, 2000.

Vígh Annamária: Hogyan tovább Alfa-program? Szándékok, eredmények, tanulságok 2002-2006. In: Múzeumi Közlemények 2006/1. 6-19. old.

Vitányi Iván: A magyar kultúra az ezredfordulón. Társadalmi Szemle. 1998. 8-9. sz.

**KULTURÁLIS CÉLÚ NONPROFIT SZERVEZETEK VIZSGÁLATA A HAZAI SZAKIRODALOMBAN<sup>1</sup>**

**Bevezetés**

A civil társadalom újrafelfedezése az 1970-es években figyelhető meg a társadalomtudományi kutatásokban, egyes kutatók a kelet-közép-európai átalakulás, a kelet-közép-európai országok demokratikus átmenetében betöltött szerepével indokolják, mások a jóléti állam válságára adott reakcióként, lehetséges megoldásként tekintenek rá.

Számos kutató hívja fel a figyelmet a civil társadalom jelentőségére, különböző megközelítésből, más-más szerepre helyezve a hangsúlyt. Arató (1999) a civil társadalom az állami diszfunkciók kontrolljaként való működését emeli ki, a civil szervezeteknek nagy szerepe van a társadalmi kommunikációban és cselekvésekben való részvétel elősegítésében, amely alapvetően meghatározza a demokratikus társadalmi működés minőségét. Zapf (1984) szerint bizonyos területeken a piac, más területeken a jóléti állam mondott csődöt, nem képes a társadalom tagjainak szükségleteit megfelelően kielégíteni, ennek következtében az informális gazdaság válik meghatározóvá, egyrészt a család és háztartás, másrészt a kis informális csoportok révén. Putnam (1993, 2000) társadalmi tőke vizsgálatai kapcsán utal a civil társadalom szerepére, véleménye szerint az egyének, hálózatok közötti kapcsolat, amely elsősorban a kölcsönösségen és a bizalmon alapul, a társadalom tagjainak formális civil társadalmi szervezetekben való részvétele, alapjai a társadalmi tőkének.

A rendszerváltás után a kultúra területét érintően is strukturális átalakulás ment végbe, az állami szervezetek mellett megjelentek a piaci és a nonprofit szektor szereplői, sőt az állami szerepvállalás nagy arányú csökkenése mellett a piaci és nonprofit szervezetek váltak hangsúlyossá egyes területeken pl. zene, média. A többszektoros modell elé a kelet-közép-európai országok nagy várakozásokkal tekintettek. Azzal a mítosszal (Kuti, 1998; Lantos, 1999), amelyet a 90-es évek elején a hazai kutatók és a nonprofit szektorban dolgozók kialakítottak, a nonprofit szervezetek hatékonyságával kapcsolatban már leszámoltak. A nemzetközi szakirodalomban fellelhető kutatások nem támasztják alá azt a hazai hiedelmet, amely szerint a nonprofit formában nyújtott szolgáltatás eleve hatékonyabb az államinál. Az eddig elvégzett, hazai empirikus vizsgálatok igen változatos eredményeket hoztak. Ezek leginkább abban foglalhatók össze, hogy a jól működő nonprofit szervezetek által elért hatékonyság magasabb a túlbürokratizált állami

---

<sup>1</sup> Másodközlés, első megjelenés: SZÍN 11/5. 2006. októberi szám

intézményekénél, míg a rosszul szervezett nonprofit szolgáltatások – többek között – hatékonyság tekintetében is elmaradnak a jól működő állami szolgáltatások mögött (Kuti, 1998:154). Még kevesebb hatékonysági előnyt tudtak a kutatók kimutatni a nonprofit szervezetek piaci szolgáltatókkal való összehasonlításában.

Ennek ellenére a kulturális célú nonprofit szervezetekkel szemben új elvárások jelentek meg, pl. szolgáltatásban nagyobb szerep vállalása, foglalkoztatás-élénkítő szerep, alternatív foglalkoztatási formák kialakítása. Fel kell tennünk a kérdést, hogy mi a valóságos helyzet? Alkalmasak-e a szervezetek ezeknek az elvárásoknak megfelelni, ha nem, milyen problémáik vannak, milyen akadályai vannak annak, hogy az elvárt szerepeknek megfeleljenek? A következőkben azokat a hazai kutatásokat tekintjük át, amelyek a fenti kérdésekre keresik a választ a kulturális célú civil szervezeteket vizsgálva.

Kulturális célú civil szervezetek vizsgálata a hazai szakirodalomban

Az alapítványok és egyesületek a társadalom önszerveződésének megnyilvánulásaként egyének és csoportok érdekeinek, értékeinek kifejezésére, ezek képviselésére, valamilyen közös cél, tevékenység megvalósítására szerveződnek. Létrejöttük és működésük elemzése a társadalmi-gazdasági folyamatok, a társadalmi fejlődés, az állam és a társadalom viszonya, a társadalom szellemi és anyagi ereje tekintetében nyújt hasznos ismereteket (Bocz, 1992).

A szervezetek tevékenységük összehatásaként társadalmi-gazdasági funkciókat látnak el. A magyar szakirodalomban több szerző is hangsúlyt helyez a nonprofit jelenség megértésére és társadalmi összefüggésekben elhelyezésére, a nonprofit szervezetek *társadalmi-gazdasági szerepének* az összefoglalására.

Számos nonprofit témájú hazai szakirodalom ellenére néhány foglalkozik kifejezetten a kulturális célú szervezetek szerepével. A következők említhetők meg. Kuti 1997-es Központi Statisztikai Hivatal adataira építő általános vizsgálata a szervezetek működéséről, szolgáltatásairól (N=4656). A Civil Társadalom Fejlődéséért Alapítvány 2000-ben végzett vizsgálata, amelyben az 1997-es kulturális szervezeti vizsgálat másodelemzése mellett a kulturális szektor különböző területein dolgozó nonprofit szervezetek képviselőivel készített fókuszcsoporthozos interjúk révén a szervezetek problémáira helyezték a hangsúlyt. Harsányi – Kovács 2000 évi budapesti kulturális szervezetekre vonatkozó felmérése (N=411) a szervezetek működési jellemzőinek, szolgáltató szerepének feltárásának céljával.



A 'Third System and Employment'<sup>1</sup> program keretében debreceni kulturális nonprofit szervezetek vizsgálata (N=422, N=65) a működési jellemzőkre (tartalmi, anyagi), foglalkoztatási jellemzőkre összpontosítva. Blénesi – Mandel – Szarka 2003-as „A kultúra világa. A határon túli magyar kulturális intézmények” vizsgálata (N=2642) keretében a kulturális szervezetekre is vonatkoznak megállapítások.

A '90-es évek elejétől kezdve a Központi Statisztikai Hivatal Magyarországon évente végez nonprofit szervezeti adatgyűjtést és helyzetelemzést a nonprofit szektorról, amely elsősorban a szervezetek alap működési és gazdasági jellemzőinek feltárására irányul, így alapadatokat tekintve idősoros adatok is rendelkezésre állnak a szektor egészéről (saját, évente aktualizált adatbázis alapján). Az éves adatgyűjtés alapkérdőíve mellett 1994-től egy-egy tevékenységi területre (szociális 1994, oktatási és tudományos 1996, kulturális 1997, környezetvédelmi 1998, egészségügyi 1999, településfejlesztési 2000, szociális 2002) kiterjedő vizsgálatot is végeznek, az adott területen működő szervezetek működéséről, szolgáltatási és támogatási tevékenységükről.

*1997-ben a kulturális célú szervezetek vizsgálata* (N=4656), részletes helyzetfeltárás a szervezetek működéséről, szolgáltatásaikról (Kuti, 1999), azt

---

<sup>1</sup> Az Európai Bizottság támogatásával létrejött kutatás (Third System and Employment) a civil szektor foglalkoztatásban betöltött jelenlegi és lehetséges szerepének feltárására irányult az európai országokban három területen: a kultúra; a környezetvédelem és a szociális szolgáltatások területén. Ennek a kutatásnak a részeként az Európai Bizottság támogatásával jött létre az ARCIWEB (Art and Cultural Cities: New Employment Laboratories) kutatás. A kutatás első szakaszában, amelyet az IMED (Istituto per il Mediterraneo) vezetett, nyugat-európai (olasz, német, spanyol) városokat vizsgáltak. A második szakaszban a Drezdai Egyetem Szociológia Intézete és a görlltzi Szászország Kulturális Infrastruktúrájáért Intézet vezetésével, a Volkswagen Alapítvány támogatásával közép-európai országok, Csehország, Lengyelország, Lettország, Magyarország, Németország városait (Prága, Krakkó, Riga, Debrecen, Drezda, Görllitz, Weimar) vonták be a vizsgálatba. Kelet-közép-európai országokként vannak említve a kutatás második szakaszában részt vevő országok, az összefoglaló tanulmány címe is „Kulturális átalakulási folyamatok kelet-közép-európai országok városaiban különös tekintettel a harmadik szektorra”. A politikai és földrajzi értelmezés azonban dilemmákat vet fel, valójában Kelet-Németország 1990 óta az EU része, hol Nyugat-Európa, hol Közép-Európa részének tekintik. Lettországot pedig nem minden esetben sorolják a kelet-közép-európai országok közé, hanem Kelet-Európához.

A debreceni kutatócsoport tagjai – a Debreceni Egyetem Szociológia Tanszéke és a Felnőttnevelési és Művelődéstudományi Tanszék együttműködésében: Csoba Judit, Juhász Erika, Márkus Edina, Rubovszky Kálmán, Szabó János Zoltán.

A német kutatásvezető hozzájárult a vizsgált városok adatainak felhasználásához, így ezek képezik alapját a saját kutatásomnak.

A kutatást támogatta az Alapítvány a Magyar Felsőoktatásért és Kutatásért a Humán erőforrás fejlesztése a civil szektorban ösztöndíjpályázat keretében.

mutatja, hogy a nonprofit szervezetek a kilencvenes évek második felére – mind adományosztó, mind szolgáltatási teljesítményeiket tekintve – a kulturális szféra fontos szereplőivé váltak.

Az aktív szervezetek több mint fele számolt be valamilyen szolgáltatótevékenységről (*1. táblázat*). Gyakori tevékenységi forma még az adományosztó és a közösségi művelődési feladatok ellátása. Jellemző, hogy a szervezetek többféle tevékenységet is folytatnak egyidőben.

**1. táblázat A ténylegesen működő kulturális célú szervezetek száma és megoszlása tevékenységi jellemzők szerint, 1997**

Domináns tevékenység	A szervezetek	
	száma	megoszlása, %
Kulturális szolgáltatás	856	21,3
Közösségi művelődési tevékenység	567	14,1
Közösségi művelődési és kulturális szolgáltatás	963	24,0
Egyetlen intézmény támogatása	592	14,8
Általános adományosztás	500	12,5
Határozott célú adománygyűjtés	197	4,9
Érdekképviseleti tevékenység	33	0,8
Vegyes tevékenységi szervezet	305	7,6
<i>Összesen</i>	<i>4013</i>	<i>100,0</i>

Forrás: (Kuti, 1999)

Különösen gyakori a kulturális szolgáltatás, valamint a közösségi művelődés összekapcsolódása. A szervezetek közel egynegyedét a tevékenységeknek ez a kombinációja jellemezte. Az amatőr művészeti csoportok, de a kulturális örökség ápolására vállalkozó egyesületek jelentős része is úgy próbálta tagjait összefogni, hogy nemcsak időtöltést, hanem tartalmas együttlétet is kínált nekik, tevékenységüket valamilyen konkrét cél, szolgáltatási teljesítmény (például koncertek, színi előadások, alkotótáborok, ünnepek, szórakoztató rendezvények, falunapok, a népi iparművészet termékeit bemutató kiállítások létrehozása, helyi lapok, kalendáriumok, helytörténeti monográfiák kiadása stb.) érdekében szervezte meg. A kulturális intézmények (múzeumok, könyvtárak, színházak) mellett működő baráti körök és alapítványok sem okvetlenül foglalkoztak az anyaintézmény támogatásával, gyakran inkább annak közművelődési tevékenységét szervezték, vagy bizonyos szakmai programjainak lebonyolítását vállalták át. Az összes kulturális célú nonprofit szervezet egyötöde kifejezetten szolgáltatásra szakosodott, 15 százaléka pedig a közösségi művelődési (például olvasóköri, nyelvművelő) tevékenységet tekintette legfőbb feladatának (Kuti, 1999:15).

A kulturális célú nonprofit szervezetek éves kiadásai valamelyest meghaladják a folyó bevételeket (1997-ben 30,4 milliárd forint), az előző évi

pénzmaradvány (3,7 milliárd forint) egy része is felhasználásra került. A nonprofit szektorban elköltött 30,4 milliárd forint a költségvetés kulturális kiadásaival összevetve (2. táblázat) azt mutatja, hogy a nonprofit szervezetek már a 90-es évek második felében a kultúrafinanszírozásban meghatározó szerepet töltenek be.

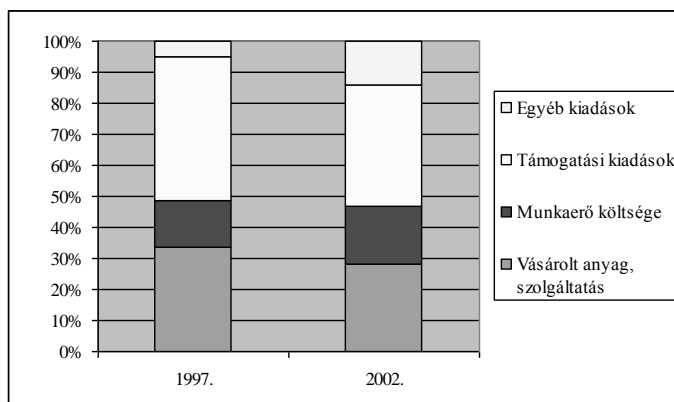
**2. táblázat A költségvetés és a nonprofit szektor kulturális kiadásai tevékenységi csoportok szerint, millió Ft**

Tevékenységi csoport	A költségvetés	A nonprofit szektor	A nonprofit szektor állami támogatása
	kulturális kiadásai		
Könyv- és lapkiadás	726	1 416	309
Tömegkommunikáció	2 617	12 792	1 430
Művészet	16 965	7 969	3 448
Közművelődés	33 141	3 801	1 542
Egyéb kulturális tevékenység	7 289	4 518	821
<i>Összesen</i>	<i>60 738</i>	<i>30 496</i>	<i>7 550</i>

Forrás: (Kuti, 1999:14)

A következőkben az 1997-es vizsgálat adatait összevetjük a 2002-es adatokkal, amely mutatja a szektor fejlődését. 5 év alatt több, mint kétszeresére nőttek a kulturális célú nonprofit szervezetek kiadásai. 2002-re elérték a 82 milliárd forintot (Bocz et al., 2004), amely a nonprofit szektor kiadásainak 12%-a (a költségvetés kulturális kiadásai 2002-ben 148,1 milliárd forint (Bárdosi – Lakatos – Varga, 2004). A kiadások arányai azonban a nagy mértékű növekedés ellenére sem változtak jelentősen (1. ábra).

**1. ábra A kulturális célú nonprofit szervezetek főbb becsült kiadásainak megoszlása, 1997, 2002**



(Forrás: Bocz et al. 1999, 2004)

Támogatóként, finanszírozóként jelentős mértékben hozzájárultak a kulturális intézményhálózat fenntartásához, működtetéséhez, esetenként a munka színvonalának emeléséhez. Emellett szolgáltatóként is jelentős súllyal

jelentek meg a kulturális piacon, részben betöltve azt az űrt, amely a gazdasági átalakulással járó intézmény megszűnések és finanszírozási nehézségek nyomán keletkezett. A nagy, gazdaságilag megalapozott szervezetek alacsony aránya az átalakulási folyamat nehézségeire utal.

*A kulturális szervezetek problémáinak, kihívásainak a feltárását nyújtotta a 2000-es vizsgálat*, amelyben a KSH 1997-es kulturális szervezeti vizsgálatának másodelemzése után fókuszcsoporthoz interjúkat végeztek a kulturális szektor különböző területein dolgozó civil szervezetek képviselőivel. A másodelemzés célja, a kulturális célú szervezetek társadalmi, gazdasági környezetét meghatározó tényezők feltárása, az elmúlt másfél évtized makroszintű folyamatainak elemzése, valamint, a szervezetek szektorszintű jellemzőinek összegzése volt. A fókuszcsoporthoz interjúk során a szervezetek tevékenységéből adódó speciális problémákra összpontosítottak. A másodelemzés és a fókuszcsoporthoz beszélgetések alapján megállapították, hogy a nonprofit szervezet kulturális területen komoly szolgáltató szerepet töltenek be, de súlyos problémáik vannak: a szolgáltatásaik színvonalának emelése; szervezetek működésének fejlesztése a nyújtott szolgáltatással összhangban; a környezetüket meghatározó viszonyok elemzése, és az ahhoz való alkalmazkodás; a közönség bevonása, mozgósítása; valamint az együttműködő partnerekkel való viszony kiépítése, illetve a meglévő kapcsolatok ápolása.

2000-ben *411 budapesti kulturális célú nonprofit szervezetre kiterjedő kérdőíves vizsgálat* (Harsányi – Kovács, 2002) célja a szervezetek működési jellemzőinek, szolgáltató szerepének feltárása volt. A kutatás során az alapítási motivációkra, fontosabb jellemzőkre alapozva a szervezeteknek négy markánsan elkülönülő csoportját mutatták ki. Ezek között elképzelhetőek bizonyos átmenetek, és sok, ilyen markánsan meg nem fogható szervezet is működhet. Az első ilyen csoportot az *egy-egy konkrét célra létrejött civil kezdeményezések* alkotják, amelyeket magánszemélyek hoznak létre. Ezek olyan gyakorlatias szerveződések, mint egy színjátszó kör, dalárda, stb. E szervezetek adják ki a kulturális nonprofit szervezetek jelentős hányadát. Kevés pénzből gazdálkodnak, és ezen belül is kevés közösségi (állami, önkormányzati) támogatásra számíthatnak. E szerveződések szempontjából fontos forrásnak számít a szerveződés működtetőinek közvetlen hozzájárulása. A szervezetek tipikus formája az egyesület és az alapítvány. Ezek jó értelemben vett „önző” szervezetek, amelyek elsősorban a tagjaik szórakozását szolgálják, rajtuk kívül legfeljebb egy kis kört érnek el. Ők az amatőrök. Egy másik típusa lehet a szervezeteknek az, amelyet *a kulturális élet neves személyiségei* hoznak létre. E személyiségek a vizsgált szervezetek alapításának közel háromötödében részt vettek. Ezek is klasszikus értelemben vett civil szerveződések. Bár

előfordulhat, hogy gyakorlatias célokat is követnek, e szervezetek mögött általában „nemes célok”, „filozófia” húzódik meg. E szervezetek is kevés pénzből gazdálkodnak, bár jobbak az esélyeik a külső forrásokhoz való hozzájutáshoz, mint az előző csoportnak. Itt olyan szervezetekre kell gondolni, mint pl. a fiatal művészek támogatására létrejött alapítványok. A vizsgálatban szereplő szervezetek összességéhez viszonyítva már közepesen nagy szervezeteknek számítanak azok, amelyek *egy-egy kulturális intézmény árnyéká szervezeteiként* működnek. E szervezetek képezik a harmadik csoportot. Legfontosabb feladatuk az anyaszervezet kiszolgálása, feltételeinek javítása. E szervezetek jellemzően magánadományokból élnek, kevés állami támogatáshoz jutnak. Ilyen szervezetek például a valamely kulturális intézmény támogatására létrejött alapítványok. A negyedik csoport a *„mamutszervezeteké”*. Idetartoznak az állami és önkormányzati (köz)alapítványok és kht-k. Ezek az állami, önkormányzati kulturális feladatok ellátását, szervezését, ellenőrzését, stb. vállalják át az adott közösségi szervezettől. Döntően közösségi, költségvetési pénzekből élnek, és ezeket egészítik ki alap- és kiegészítő-tevékenységük ár- és díjbevételeiből (Harsányi – Kovács, 2002:11).

Többek között a *debreceni kulturális célú szervezetek* vizsgálatát tűzte ki célul 2000-ben az Európai Bizottság által támogatott a Third System and Employment program. A program célja a kulturális célú nonprofit szervezetek helyzetének elemzése kelet-közép-európai városokban az alábbi témakörök mentén: a szervezetek létrehozásának motívumai, a működési keretek bemutatása, értékelése; a szervezetek céljai, fő tevékenységei, célcsoportja; a szervezetek működésének anyagi feltételei; a szervezetek foglalkoztatási jellemzői, szerepe, az önkéntes munka arányai; a szervezetek saját helyzetének értékelése, a kulturális és gazdasági helyzet értékelése az adott régióban.

A tevékenységi terület, a feladatkör és a célcsoport változók összevonásával az alapítói motivációt vizsgáltuk a kelet-közép-európai városok vizsgálatának debreceni részében. Az elemzés során a vizsgált debreceni szervezeteknek alapvetően három nagy típusát különítettünk el a zárt, a félig nyitott, és a nyitott típust.

Az első típusba tartozónak tekintjük azt az egyesületet, vagy alapítványt, amelynek működése során a szervezetet létrehozók saját munkájukat, munka- és életfeltételeit, jövedelmi viszonyaikat, tevékenységi lehetőségeiket kívánják javítani a közösen végzett feladat során. Ezt a típust bizonyos értelemben *zárt típusnak* nevezhetjük, hiszen az eszközökhöz, a forrásokhoz, a szolgáltatásokhoz alapvetően az alapítók és tagok férhetnek hozzá. Ehhez a típushoz sorolhatók az alkotó művészeti közösségek, az önmaguk számára közösségi programokat szervező egyesületek, a szabadidős társaságok. A

legérdekesebb változata ennek a típusnak azoknak az alapítványoknak a köre, amelyek azzal a céllal jönnek létre, hogy évről évre egyet maguk közül kiemeljenek és megjutalmazzanak, illetve támogatassanak. Ennél a típusnál főként az egyesületi formával találkozunk, de nem ritka az alapítványi forma sem, különösen az utóbbi példa által illusztrált helyzetekben. A források jelentős részét pályázatok útján szerzik, amelynek során a saját tevékenység van hangsúlyos helyzetben.

A második típust *félleg nyitott típusnak* neveznénk. A nyitás iránya szűken behatárolt cél, intézmény, személy, vagy csoport, amelynek megsegítésére a közösség létrejött és tevékenykedik. Ebben a kategóriában a feladatot ellátók és a célcsoport nem esik egybe, bár meglehetősen szoros összefüggés van a célcsoport és a szervezet tagjai, alapítói között. Ehhez a típushoz sorolhatók a művészeti csoportokat, kórusokat (néhány esetben saját iskolát, könyvtárat, szervezetet) támogató alapítványokat, amelyeket a legtöbb esetben a célcsoporthoz valamilyen módon kapcsolódó "külső kapcsolati kör" hoz létre azzal a céllal, hogy a célcsoport számára támogatást biztosítson. Ebben a kategóriában találkozhatunk pl. a költségvetési intézmények mellett működő alapítványokkal, amelyeknek célja a forráshiányos – többnyire önkormányzati, ill. költségvetési keretből fenntartott – intézmények működésének segítése, külső források elérése. Ebben a típusban főként alapítványokkal találkozunk, hiszen itt az alapvető feladat a pótlólagos forrásszerzés és nem a tevékenység. A források jelentős részét adományokból szerzik, de fontos szerepet tölt be a költségvetésben a pályázatok útján szerzett pénz is. A pályázatok során nem a saját tevékenység, hanem az általuk támogatott célcsoport tevékenysége kerül hangsúlyos helyzetbe.

A harmadik típust alapvetően a *nyitottság* jellemzi több tekintetben is. Egyfelől a tevékenységek köre rendkívül széles, és sokféle feladatot felvállalnak az ebbe a típusba tartozó szervezetek, ha forrást jelent számukra. Másfelől a célcsoport is igen szerteágazó. A szervezetek főként "kifelé" kínálják szolgáltatásaikat, a szervezeten kívüli személyek, szervezetek képezik célcsoportjukat, ellentétben a zárt típusú szervezetekkel, ahol a célcsoport és a feladatot végzők köre, szolgáltatást kínáló köre a legtöbb vonatkozásban megegyezik. A nyílt szervezetek nem határolják le szűken célcsoportjukat. Forrásaikat a legtöbb esetben a saját bevételek révén teremtik meg, és nem pályázzák, ill. adományok útján gyűjtik, mint az előző két típus képviselői. Ennek megfelelően minél szélesebb a "potenciális fogyasztók köre", annál sikeresebb a szervezetben a tevékenység. Végző soron itt is megjelenik az a motivációs háttér, hogy a tevékenységgel a szervezet tagjainak léthelyzetét, munkáját, jövedelmét, tevékenységi körét, komfortérzetét igyekeznek

biztosítani, de úgy, hogy közbevetőleg beiktatódik egy láncszem a “szolgáltatási láncolatba”.

A *kárpát-medencei magyar kulturális intézményekről és szervezetekről* (határon túli szervezetek) 2003-ban *végzett átfogó vizsgálat* (N=2642) (Mandel, 2004), amely a kultúra egész területét egységes – ugyanakkor a szakmai területek sajátosságait is figyelembe vevő – kérdőíves módszerrel vizsgálta, vannak a civil szférát érintő megállapításai, amelyek további kutatásokat is megalapozhatnak. A kulturális intézményi adatbázis létrejöttének elsődleges célja volt, hogy lehetőleg teljes és átfogó képet nyújtson a kárpát-medencei magyar kulturális intézményekről és szervezetekről, azok személyi és működési feltételeiről, szakmai tevékenységéről. A kutatás további céljai, hogy – a kulturális intézmények adatait (elérhetőségét, szakmai tevékenységük jellemzőit) egy egységes és átlátható, mindenki számára hozzáférhető rendszerbe foglalva – lehetővé váljanak az adatbázisra alapozott összehasonlító vizsgálatok és regionális elemzések, valamint egy-egy szakmai terület részletes feltérképezése.

A vizsgálati eredmények arról tanúskodnak, hogy a magyar kisebbség kulturális intézményrendszere évről évre egyre több lábon álló hálózatot jelent, amelyben az egyes intézményi szereplők különböző keretek között és eltérő tulajdonosi-működtetési struktúrában tevékenykednek. Az utóbbi másfél évtized egyik legfontosabb jelensége, hogy folyamatosan nő a civil kezdeményezések, az állami szférától független finanszírozású és irányítású intézmények, és főleg szervezetek szerepe. A szervezetek közel 70%-a alapítványi és egyesületi formában működik. (Fábri, 2004: 101). A működési formák előfordulásait az intézménytípusok szerinti bontásban vizsgálva (3. táblázat) a közgyűjtemények körében a költségvetési intézmények vannak kimagasló arányban (67,0%).

### 3. táblázat A működési forma és intézménytípus összefüggése

A főbb intézménytípus szerinti megoszlás (%)

	Költségvetési	Alapítványi	Társadalmi szervezet, egyesület	Gazdasági szervezet	Összesen
Közgyűjtemények	67,0	5,9	26,2	0,9	100,0
Kiadók, média	20,8	8,2	37,4	33,6	100,0
Művészeti szervezetek, intézmények	13,4	9,1	76,7	0,8	100,0
Komplex kulturális intézmények, szervezetek	19,4	17,6	62,1	0,8	100,0
Összesen	25,6	11,7	57,4	5,4	100,0

N=2642 Forrás: (Fábri, 2004:103)

A társadalmi szervezeteknek is magas az aránya (26,2%), amely azonban a többi főbb intézménytípushoz mérten még mindig a legkisebbnek számít. Itt nem valamiféle speciális könyvtárakról, egyéb közgyűjteményekről van szó, hanem elsősorban arról, hogy sok társadalmi szervezet, egyesület saját könyvgyűjteménnyel rendelkezik, amelyet mások is kölcsönözhetnek, megtekinthetnek, és így ezek a civil szervezetek olykor kifejezetten könyvtári közgyűjteményi tevékenységet folytatnak. A művészeti intézmények, szervezetek esetében éppen az egyesületi és egyéb szervezeti forma a legjellemzőbb (76,7%), mint ahogy a komplex kulturális tevékenységet folytató intézmények között is. Utóbbiaknál azonban mindenképp meg kell említeni az alapítványok magas arányát: közel egyötödük (17,6%) ebben a formában működik. Végül a kiadók és a különböző nyomtatott és elektronikus média intézményeire hívnánk fel a figyelmet, hiszen kiugróan itt a legmagasabb a gazdasági szervezetek aránya (33,6%). Ebből látszik, hogy a könyvkiadás és a média a kisebbségi kulturális intézményrendszer leginkább piacosodott, profitorientált – még ha olykor csupán szerény „profitot” is termelő – területe (Fábri, 2004:103).

### Összegzés

A hazai kulturális célú nonprofit szervezetek vizsgálatainak áttekintése fontos ismereteket nyújt annak a kérdésnek a megválaszolásához, amely a szektorral szembeni elvárások érvényességét vizsgálja. A nonprofit szektorban rendkívüli gyors fejlődés ment végbe, azonban a szektor egyes szervezeteinek helyzete háttérüktől, támogatóiktól, tényleges tevékenységeiktől függően különbözően alakult. A kulturális célú nonprofit szervezetek intézményi formáikat, területi elhelyezkedésüket, alapítóikat tekintve igen sokszínűek, ami céljaik és tevékenységeik sokrétűségével függhet össze. A 2000-es évek elején már nemcsak, mint a közösségi művelődés intézményei, hanem mint szolgáltatók is jelen vannak a lakosság kulturális szükségleteinek kielégítésében, kiegészítő, fejlesztő funkcióban.

A budapesti és debreceni vizsgálatok egyaránt vizsgálják az alapítói motivációkat, a két vizsgálat típusai között felfedezhetőek hasonlóságok. A debreceni vizsgálat zárt típusa megfeleltethető a budapesti vizsgálat egy-egy konkrét célra létrejött civil kezdeményeződések típusának, mindkét vizsgálatban megjelenik az egy-egy intézmény mellett, annak támogatására létrejött típus (debreceni vizsgálatban félig nyitott, budapesti vizsgálatban egy-egy kulturális intézmény árnyékszervezeteként működő típus). A típusalkotás természetesen problémákat is felvethet, a típusok között elképzelhetőek bizonyos átmenetek, és létezhetnek olyan szervezetek is, amelyek nehezen besorolhatóak, a típustól eltérő jellemzők, nehezen definiálható célcsoportok, tevékenységi területek miatt. Ennek ellenére úgy



véljük, a típusok segítik a közös vonások feltárását, és a sokszínű szervezeti világban való eligazodást.

***Felhasznált irodalom:***

- Arató András (1999): *Civil társadalom, forradalom és alkotmány*. Budapest, Új Mandátum Kiadó
- Bárdosi Mónika – Lakatos Gyuláné – Varga Alajosné (2004): *A kultúra helyzete Magyarországon. Találkozások a kultúrával sorozat 4.* Budapest, Magyar Művelődési Intézet
- Bocz János (1992): Egyesületi statisztika Magyarországon. *Statisztikai Szemle* 70: 10. 841-852.
- Bocz János – Emri Istvánné – Kuti Éva – Mészáros Geyza – Sebestény István (1999): *Nonprofit szervezetek Magyarországon, 1997* Budapest, Központi Statisztikai Hivatal
- Bocz János – Kuti Éva – Mészáros Geyza – Nagy Renáta – Sebestény István – Telegdi László (2004): *A nonprofit szektor főbb statisztikai jellemzői 2002.* Budapest, Központi Statisztikai Hivatal
- Csoba Judit – Juhász Erika – Márkus Edina – Szabó János Zoltán (2000): *Kulturális átalakulási folyamatok kelet-közép-európai városokban, különös tekintettel a nonprofit szektorra. Magyarországi rész tanulmány.* Debrecen, Debreceni Egyetem
- Fábri István (2004): A határon túli magyar kulturális intézményrendszer vizsgálata. In Blénesi Éva – Mandel Kinga – Szarka László: *A kultúra világa. A határon túli magyar kulturális intézmények.* Budapest, MTA Kisebbségkutató Intézet
- Harsányi László – Kovács Róbert (2002): *Kulturális nonprofit szervezetek Budapesten.* Budapest, Nonprofit Kutatócsoport
- Kuti Éva (1998a): *Hívjuk talán nonprofitnak... A jótékonykodás, a civil kezdeményezések és az állami keretektől kiszoruló jóléti szolgáltatások szektorra szerveződése.* Budapest, Nonprofit Kutatócsoport
- Lantos Tamás (1999): Nonprofit mítosz. *Kövász* 3, 1-2: 21-49.
- Mandel Kinga (2004): A kulturális intézmények felmérése. A kutatás céljai és módszerei. In Blénesi Éva – Mandel Kinga – Szarka László: *A kultúra világa. A határon túli magyar kulturális intézmények.* Budapest, MTA Kisebbségkutató Intézet
- Putnam, Robert D. (1993): The Prosperous Community: Social Capital and Public Life. *The American Prospect* 4. 13: 22-32.
- Putnam, Robert D. (2000): *Bowling Alone - The Collapse and Revival of American Community.* New York, Simon and Schuster
- Zapf, Wolfgang (1984): Welfare Production. Public Versus Private. *Social Indicators Research* 15, 3: 263-274.

**Mócz Dóra:**

## **A PERMANENS MŰVELŐDÉS SZEREPE AZ EGYÉN MOBILITÁSÁBAN A KÖZÉP-DUNÁNTÚLI RÉGIÓBAN**

Kutatásom tárgya az egyéni mobilitás és az andragógia hatásrendszereinek vizsgálata a Közép-Dunántúli régióban.

Előadásomban összehasonlítom az Európai Unió tudástársadalom kialakítására vonatkozó stratégiai céljait, a magyarországi II. Nemzeti Fejlesztési Tervben / Európa Tervben, illetve regionális sajátosságoknak megfelelő Közép-Dunántúli Fejlesztési Stratégiában megjelenő prioritásokkal.

Dolgozatom második része a permanens művelődésben részt vevő, a vizsgált régióban élő felnőttek megkérdezésén alapuló empirikus vizsgálat, mely arra a kérdésre keres választ, hogy a Lifelong learningben (LLL) részt vevő felnőttek miért és mennyire tudatosan tanulnak, eszköznek tekintik-e a képzést egyéni életesélyeik javítására.

1. A tudásalapú társadalom megteremtése az Európai Unióban – a lifelong learning (LLL) koncepció kialakulása

2000-ben az EU tagországok lisszaboni csúcstalálkozóján elfogadott középtávú fejlesztési tervhez kapcsolódóan fogalmazódott meg az a gondolat, mely szerint az Európai Unió 2010-re a világ legversenyképesebb, tudás alapú gazdaságává kíván válni.

Ehhez a célkitűzéshez kapcsolódóan stratégiai tervek születtek, melyek meghatározták a fejlesztendő területeket, megállapítva, hogy az Unión belüli egyenlőtlenségeket az adott tagország sajátosságainak megfelelő felzárkóztató programok meghirdetésével lehetne csökkenteni.

A stratégiai program meghatározását segítette az Európai Unió megrendelésére 1993-ban elkészült Delors-jelentés (1), mely megállapította, hogy a gazdasági növekedés a versenyképesség és a foglalkoztatottság erősítését jelenti, a munkanélküliség megszüntetéséhez az egyént kell felkészíteni az információs társadalom kihívásaira reagálni képes magatartásra, vagyis megfelelő motivációt és tanulási technikákat kell biztosítani számára az élethosszig tartó tanuláshoz.

Delors meghatározta az oktatás négy alappilléreinek tekinthető kompetenciát, amelynek fejlesztéséhez irányokat is megjelölt.

Megtanulni élni,

Megtanulni megismerni,

Megtanulni dolgozni,

Megtanulni együtt élni

Az 1997-es hamburgi felnőttnevelési konferencián már jelmondatá vált, hogy a felnőttoktatás kulcs a XXI. századhoz.

Ez a szemlélet tükröződik a 2000 őszén az EU-tagországok által nyilvánosságra hozott felnőttoktatási memorandumban (2), amely a stratégia meghatározásához alapul szolgáló kulcsfontosságú üzeneteket tartalmaz:

a humán erőforrásokba történő beruházások folyamatos növelése, hatékony módszertani fejlesztés, a tanulásban való részvétel fontosságának tudatosítása,

a tanulási lehetőségekkel kapcsolatos információ mindenki számára, az élethosszig tartó tanulás lehetőségének biztosítása mindenki számára az információs és kommunikációs technológiák alkalmazásával, egyetemes és folyamatos hozzáférés a tanuláshoz.

## 2. A felnőttoktatás magyarországi sajátosságai

A tagországok nagy részéhez hasonlóan a felnőttoktatásban való részvétel hazánkban sem egységes, társadalmi csoportonként jelentős eltéréseket mutat. A tartósan munkaviszonyban állók körében általában alacsony a tanulási kedv, (ennek azonban nem csak motivációs, hanem életvezetési, szabadidős oka is van), az általuk igénybe vett képzés a munkaviszonyhoz szükséges, vagy hatóságilag kötelező programokat érint. Ezzel szemben a munkanélkülieket a munkanélküli ellátás részeként oktatási lehetőség számtalan várja.

Mindezek mellett megjelentek a hátrányos helyzetűek (munkanélküliek, többgyermekes nők, alacsony végzettségűek, romák és elítéltek) csoportjai, akik esetében a tanulás iránti belső motivációról nehezen beszélhetünk.

Ennek ellenére 1999 és 2005 között a felnőttkori tanulásban részt vevők száma megduplázódott, 3%-ról 6%-ra emelkedett a 25–64 év közöttiek körében a valamilyen szervezett képzésben részt vevők aránya. Ez a pozitív irányú változás azonban elsősorban a 40 év alattiakat érinti, az idősebb korosztály tanulási szokásai, valamint a tanuláshoz kapcsolódó negatív attitűdje miatt nehezen vonható képzésbe. (3)

Az intézményi szerkezetet vizsgálva látható, hogy a magyarországi felnőttoktatásban egyaránt megtalálható a szabadoktatás, a munkaerő-piaci képzés, továbbképzés, rekreáció, iskolarendszerű felnőttoktatás, kistérségi együttműködés, egészségnevelés, közművelődés, az intézmények fenntartói között pedig az állami, alapítványi és magántőke egyaránt.

Külön területet képeznek az aktív munkaerő karbantartását szolgáló munkáltatói képzések, ezen a területen jelenleg még gondot okoz az itt szerzett képzettségek elismertetése, ennek a problémának a megoldásában a modulszerű gondolkodás általánossá válása megoldást jelenthet a későbbiekben.

A fővárosban és a megyeszékhelyeken a képzési kínálat megegyezik, ám ennek színvonala a fővárosban magasabb. A kistelepüléseken, különösen a gazdaságilag és infrastrukturálisan kevésbé fejlett régiókban kevesebb az intézmény és kevesebb a képzésre fordítható forrás is.

Ezért a stratégiai tervnek megfelelően, 2010-re az LLL keretében megvalósítandó feladatok között, elérendő célként szerepel a korai iskolaelhagyók és a gyenge olvasási és írási kompetenciákkal rendelkezők arányának csökkentése, az egész életen át tartó tanulásban részt vevők arányának növelése, az oktatás minőségértékelési rendszerének kiépítése. (4)

### 3. A Közép-Dunántúli régió sajátosságai:

A régió gazdasági és demográfiai jellemzői, foglalkoztatási struktúrája

A Közép-dunántúli régió 1998-ban jött létre, Fejér, Komárom-Esztergom, és Veszprém megye részvételével. Elhelyezkedése, természeti és történelmi értékei alapján az ország egyik legkedvezőbb adottságú régiójának mondható. Területileg az országon belül a legkisebb, népessége alapján az ötödik magyarországi régió.

A Központi Statisztikai Hivatal adatai szerint lakosságának száma 1,1 millió fő, népsűrűsége 100 fő/km<sup>2</sup> (ez az uniós átlag 63%-a) A lakosság nagy része városokban él, de a régióra jellemző az aprófalvas vidéki térségek sora. A régió infrastrukturális ellátottsága változatos képet mutat, vannak térségek, melyek az európai átlagnak megfelelő feltételekkel rendelkeznek, miközben vannak az országos átlag alatti térségek is.

A régió népességvonzó ereje jó az ország más térségeihez képest. Az össznépességben belül a felnőtt korcsoport (18-65 év között) a népesség megközelítőleg 2/3-t reprezentálja, az aktív korcsoport (15-64 év között) aránya országos szinten ebben a régióban a legmagasabb, a munkahely keresési céljából történő bevándorlásnak köszönhetően. A Közép-dunántúli régió népességi és foglalkoztatási aktivitását tekintve a harmadik a magyarországi régiók sorában, így kedvező munkaerő-piaci régiónak tekinthető. Ebben nagy szerepe van a külföldi magántőke jelenlétének, mely a munkanélküliség gyors ütemű mérséklését eredményezte a rendszerváltás után.

A térségben a 2003. évben 97000 gazdasági szervezet működött, melynek egyharmada társas vállalkozás, 57%-a egyéni vállalkozás, a többi költségvetési illetve nonprofit szervezet volt. (5)

A régióban foglalkoztatottak közül a legnagyobb, közel 50%-os arányban a szolgáltatási szektorban helyezkedtek el, melyet 37%-os aránnyal az ipar követ, ez az érték 10%-al haladja meg az országos átlagot. A mezőgazdaságban csupán a foglalkoztatottak 5,9%-a helyezkedett el, ez mintegy 0,3%-al alacsonyabb az országos átlagnál.

A férfiak és nők foglalkoztatási aktivitási szintjében a férfiak javára jelentős különbség mutatkozik. A foglalkoztatottak iskolai végzettségében az utóbbi 10 évben kedvező változás történt, elsősorban a középfokú végzettségűek, szakmunkások, szakközépiskolások száma emelkedett számottevően. Kedvező tendencia a növekvő számú, nagyrészt képzett szakembereket jelenlétének fokozódása, melynek oka az utóbbi évek gazdasági fellendülésében kereshető.

Napjainkra megjelent a megfelelő szerkezetű szakképzett munkaerő hiánya, ennek okát a középfokú szakmai oktatás megszüntetésében kereshetjük. A régió gazdaságának további fejlődése felveti a magasabb általános és szakmai végzettségű szakemberek át- és továbbképzésének igényét. (6)

A felnőttképzés helyzete a régióban

A Közép-dunántúli régióban a XIX. századtól kezdődően voltak hagyományai az iparos tanoncoktatásnak. A második világháborút követően a nagyüzemi, tanműhelyes képzést helyezték előtérbe, az iskolai elméleti oktatás mellett.

Napjainkra a szakmunkásképzésben részt vevő tanulók száma jelentősen, mintegy 25-28%-al csökkent, ezért megnőtt a felnőttkorúak szakképzésének jelentősége a szakember utánpótlásban. A régió egyes térségeiben néhány szakmából túlképzés figyelhető meg (fodrász, kozmetikus, kereskedő, szakács, cukrász, asztalos) ugyanakkor hiányszakmák is megjelentek (CNC kezelő, ács-állványozó, fémforgácsoló, szerszámkészítő, gépjárműszerelő).

A munkáltatók elsősorban érettségizett, idegen nyelvet beszélő, számítástechnikában jártas szakmai végzettséggel rendelkező munkatársakat alkalmaznak. (7)

A képzés és a munkaerő-piac elvárásai közötti feszültséget a felnőttképzés legnagyobb szeletét alkotó munkaerőpiaci-képzés próbálja kezelni. Ennek fő funkciója a szakmai képzés korrekciója, valamint esélyteremtés a munkanélküliek illetve munkanélküliséggel fenyegetettek részére.

Ezt a feladatot egyrészt a Székesfehérvári Regionális Munkaerő-fejlesztő és Képző Központ, másrészt a felnőttképzési vállalkozások látják el.

A Közép-dunántúli régió területén 1993 óta működik Regionális Munkaerő-fejlesztő és Képző Központ. Fontos jellemzője, hogy működési területe egybe esik a régió területével. Ez lehetővé teszi egyrészt a munkaügyi szervezetekkel való együttműködést, valamint a szolgáltatások elérését. Az intézmény a megyétől független képző szervezet egyben módszertani és vizsgaközpont, feladatai között a hátrányos helyzetűek felzárkóztatása és távoktatási programok kidolgozása is megtalálható.

A képzés a gazdasági ágazatokhoz kötődő szektoronként rendszerben történik, az elmúlt évben ennek megoszlását a következő táblázat mutatja be:

Szektor (ágazat)	Részesedés %	Tanfolyam	Hallgató
Ipar, gépészet, mezőgazdaság	30	52	802
Számítástechnika	28	47	646
Üzlet, vállalkozás, kereskedelem, vendéglátóipar, idegenforgalom	21	36	688
Humán területek	21	38	889
Szektorok összesen	100	171	3025

A felnőttképzéssel foglalkozó vállalkozások száma az utóbbi évtizedben rohamosan növekedett, megrendeléseiket a megyei munkaügyi központtól és a gazdálkodó szervezetektől szerzik. Ezek a szervezetek jelentős konkurenciát jelentenek a regionális munkaerő-fejlesztő és képző központnak. Elsősorban a piacon jól eladható, technikai felszerelést nem igénylő, nagy hallgatói létszám egyidejű oktatását lehetővé tevő programokat kínálnak. Ezek a vállalkozások jobban meg tudják közelíteni, illetve nyerni azonos kínálat esetében a célcsoportok tagjait, mint az iskolarendszerű képzők. A képzések alanyai nagy számban érettségizett, tanulásra motivált személyek. Az elmúlt években jelentősen nőtt azoknak a képző szervezeteknek a száma, amelyek csak kis eszközigényű, érettségire épülő szakmát oktatnak, tevékenységüket országos hálózatosodás jellemzi.

*A regisztrált képzők száma megyénkénti bontásban (10)*

	Fejér megye	Komárom-Esztergom megye	Veszprém megye
A munkaügyi központok és az OKÉV által regisztrált képzők száma	199	151	141
A munkaügyi központok által támogatott képzők száma	51	11	14
A munkaügyi központok által támogatott tanfolyamok száma	232	40	68
A képzésben részesültek száma	4505	2167	2873
Munkaügyi központok által kiírt pályázati lehetőségekben megjelenő szakmák száma 2004	123 szakma	42 szakma	186 szakma
A képzésre fordított költség	355 millió Ft	197 millió Ft	221 millió Ft

A munkaügyi képzésekben a régióban a legnagyobb gondot az okozza, hogy számos hiányszakmának számító területen a jelentkezők hiánya miatt nem tudják elindítani a képzéseket.

A gazdálkodó szervezetek képzései

A gazdálkodó szervezetek képzései differenciáltak. Szakképzési hozzájárulásuk terhére, illetve önfinanszírozó módon saját dolgozóiknak szerveznek továbbképzést. Ezek a képzések az alábbi területeket fogják át. Adminisztratív, ügyviteli 4%, bányai 1%, biztonságtechnika,

munkavédelem elsősegélynyújtás 10%, egyéb 4%, gépipari 33%, kereskedelmi 3%, kohászati 4%, minőségbiztosítás 5%, szállítmányozás 3%, számítástechnika 20%, vezetőképzés 10%, villamosipari 3%. (11)

Ha az Európai Unió, Magyarország és a Közép-Dunántúli Régió LLL-re vonatkozó stratégiai céljait összehasonlítjuk megállapítható, hogy az Európai Unió elvárásainak megfelelő prioritások mind a II Nemzeti Fejlesztési Tervben, mind Közép-Dunántúli Regionális Információs Társadalom Stratégia koncepciójában megtalálhatók. (12)

Stratégiai célkitűzések EU	Stratégiai célkitűzések Magyarország	Stratégiai célkitűzések Közép-Dunántúli Régió
Pedagógus továbbképzés	Újfajta támogatási kultúra meghonosodása / másképpen értelmezett pedagógus szerep	Az oktatási infrastruktúra és -tartalom fejlesztése
Tudástársadalom készségeinek kialakítása	Tudásvezérelt és megújuló társadalom megerősítése A fenntartható fejlődés elvének érvényesítése	Az innovációra épülő információs társadalom régiójává válás
IKT (Információs és kommunikációs technológiákhoz való hozzáférés) mindenkinek	Információs és kommunikációs technológiákhoz való hozzáférés lehetőségeinek szélesítése	Az alternatív oktatási, távoktatási és elektronikus képzési módszerek támogatása, regionális tudáscentrumok létrehozása és fejlesztése, szélessávú informatikai hálózatok fejlesztése és hozzáférési hálózati elérési helyek kialakítása.
A természettudományi és műszaki képzés növelése	A természettudományi és műszaki képzés növelése	A műszaki szakképzés javítása
Az erőforrások jobb kihasználása	Humán erőforrások fejlesztése	A humán erőforrások aktivizálása, vállalkozói lehetőségek gyarapítása, ipari, kereskedelmi, vendéglátóipari képzések fejlesztése, integrált mezőgazdasági oktatás fejlesztése, gazdasági humán infrastruktúra fejlesztése, felsőoktatás és kutatásfejlesztés (K+F) és a gazdaság kapcsolatának fejlesztése

Nyitott tanulási környezet	Folyamatosan bővülő tanulási lehetőségek, a formális és informális tanulás elismerése	A régió szereplői közötti együttműk. kialakítása, regionális szervezeti háló kialak., érdekvédelmi szervezetek region. beágyazottságának erősítése, az informális-komm. hálózat elérhetőségeinek javítása minőségbiztosítási rendszerének kiépítésében.
A tanulásvonzóbbá tétele	Folyamatos pályaorientáció, széles és gazdag kínálat a szakképzésben, a felsőoktatásban és a felnőttkori tanulásban.	Munkaerő-piaci intézményrendszer fejlesztése, a munkavállalók foglalkoztathatóságát, alkalmazkodóképességét segítő/javító humánerőforrás fejlesztés, az élethosszig tartó tanulás megvalósításával.
Aktív állampolgárság, esélyteremtés, kohézió	Esélyegyenlőség, a hátrányos helyzetű és munkaerő-piaci szempontból veszélyeztetett csoportok kiemelt támogatása, a régiók közötti különbségek mérséklése.	Az esélyegyenlőség megteremtése a régióban a tudás megszerzése és kiaknázása terén, esélyegyenlőség biztosítása a szakképzéshez való hozzáférésben.
A munka világával való kapcsolat erősítése	Szélesebb kínálat a szakképzésben	A munkavállalók foglalkoztathatóságát, alkalmazkodóképességét segítő/javító humánerőforrás fejlesztés, az élethosszig tartó tanulás megvalósításával.
A vállalkozókészség javítása	A vállalkozókészség javítása	Vállalkozói és intézményi kapacitás kihasználása és a foglalkoztatás növelése
Az idegennyelv-tanulás erősítése	Az idegennyelv-tanulás erősítése	Az idegennyelv-tanulás erősítése
A nemzetközi mobilitás erősítése	A nemzetközi mobilitás erősítése	
Az európai együttműködés erősítése	Az európai együttműködés erősítése	



A stratégiai tervnek megfelelően az LLL biztosítására mind országos, mind regionális szinten megszülettek a szükséges intézkedések. Ez egyrészt a törvényi háttér megteremtését jelenti: ( a szakképzésről szóló 1993. évi LXXVI. törvény, 2006. évi törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX törvény módosításáról, a 2005. évi CXXXIX törvény a felsőoktatásról, a felnőttképzésről szóló 2001. évi CI törvény), másrészt a részvételt biztosító támogatási lehetőségeket (normatív felnőttképzési támogatás, felnőttképzésben részt vevők adókedvezményei, munkanélküliek számára nyújtható képzési támogatás, és a hátrányos helyzetűek részére nyújtható, általában pályázathoz köthető felzárkóztató programok) biztosítják.

Az LLL-ben való részvétel egyéni szempontjai a Közép-Dunántúli régióban A dolgozat második része a stratégiai tervek és a hétköznapi gyakorlat összehasonlítása, melynek során arra a kérdésre keresek választ, hogy az élethosszig tartó tanulás igénye mennyire épült be a köztudatba, mennyire segíti az egyéni érvényesülést, szükséges-e és milyen módszerekkel motiválható a felnőtt korú lakosság saját érdekeinek képviseletére, a felnőttképzésben való részvételre.

A felmérés előkészítéseként mintegy 300 felnőttet kerestem meg azzal a kérdéssel, hogy tanul-e jelenleg, illetve tervezi-e a közeljövőben valamilyen képzésben való részvételét.

A megkérdezettek kétharmada nemleges választ adott, így a kérdőíves felmérés során összesen 88 képzésben részt vevő felnőttet tudtam megkérdezni tanulmányainak céljával, tanúlással kapcsolatos attitűdjével kapcsolatban.

A megkérdezettek között munkaügyi központ által támogatott OKJ szakképző tanfolyamon, nyelvtanfolyamon, cég által szervezett továbbképzésen és felsőoktatásban részt vevők azonos arányban voltak. A válaszadók 70%-a nő 30%-a férfi, életkorukat tekintve 80% a 20-40 év közötti, 20% a 40-60 év közötti korosztályt képviselte.

Az első kérdéscsoport a képzésről szóló információforrás helyére vonatkozott. A válaszadás során több információforrást is meglehetett jelölni. A válaszadók 48%-a sajtóból, 40% egyéb módon (Internet, vagy felvételi tájékoztató kiadványok), 32% ismerős ajánlása alapján, 42%-a reklám és szóróanyagok hirdetését tanulmányozva, 20% a munkaügyi központon keresztül, és mindössze 10%-a televízióból tájékozódott.

A megkérdezettek 60%-a tartja elképzelhetőnek, hogy élete során még további képzésben is részt vesz.

A végzettség megszerzését követő tervek vonatkozásában a válaszadók 60%-a az elhelyezkedést jelölte meg célul, míg a magasabb pozíció megszerzését

és a meglévő állás megtartását a megkérdezettek 18-18%-a választotta. Mindössze 4% jelölte törekszik a magasabb pozíció elérésére.

Összegzőképpen elmondható, hogy a stratégiai tervnek megfelelő képzési kínálat rendelkezésre áll. A lehetőségekkel elsősorban a negyven év alatti nők élnek, akik a képzésekről szóló információikat a helyi sajtóból vagy reklámanyagok alapján, illetve ismerős ajánlását figyelembe véve. Egyre nő azoknak a száma akik az Internet információiból szerzik értesüléseiket.

A jelenleg képzésben lévők több mint fele gondolja úgy hogy élete során még szüksége lesz tanulásra, ennek célja pedig elsősorban a jelenlegi állás megtartása illetve az elhelyezkedés.

***Felhasznált irodalom:***

Delors (1997): Az oktatás rejtett kincs. Unesco Könyvek, Osiris Kiadó, Magyar Unesco Bizottság, Budapest

Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. [www.oki.hu](http://www.oki.hu)

[www.portal/ksh.hu](http://www.portal/ksh.hu)

Halász Gábor – Kovács Katalin (2002): Az OECD tevékenysége az oktatás területén. In: Bábosik István – Kárpáti Andrea (szerk.): Összehasonlító pedagógia. A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái. Books in Print, Budapest

Közép-dunántúli regionális szakképzés fejlesztési stratégia 2004-2006  
[www.om.hu/letolt/okev](http://www.om.hu/letolt/okev)

[www.portal/ksh.hu](http://www.portal/ksh.hu)

Közép-dunántúli regionális szakképzés fejlesztési stratégia 2004-2006  
[www.om.hu/letolt/okev](http://www.om.hu/letolt/okev)

[www.portal/ksh.hu](http://www.portal/ksh.hu)

[www.szrmkk.hu](http://www.szrmkk.hu)

Közép-dunántúli regionális szakképzés fejlesztési stratégia 2004-2006  
[www.om.hu/letolt/okev](http://www.om.hu/letolt/okev)

Közép-dunántúli regionális szakképzés fejlesztési stratégia 2004-2006  
[www.om.hu/letolt/okev](http://www.om.hu/letolt/okev)

Kovács István Vilmos (2004): A lisszaboni folyamat és az oktatás. Új Pedagógia Szemle, július-augusztus, 153-174. old.

Nemzeti Fejlesztési Terv [www.magyarorszag.hu](http://www.magyarorszag.hu)

Közép-dunántúli regionális szakképzés fejlesztési stratégia 2004-2006  
[www.om.hu/letolt/okev](http://www.om.hu/letolt/okev)

***Pacsuta István:***

## **A DEBRECENI EGYETEM HALLGATÓINAK ÉRTÉKVIZSGÁLATA, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A KULTÚRÁRA**

### **Bevezetés**

Dolgozatomban az elméleti, fogalmi keretek vázlatos meghatározásán túl egy nagyobb terjedelmű kutatás első lépéseit mutatnám be. Röviden utalnék azokra a szerzőkre akik az értékvizsgálatok elméleti alapjait lefektették, néhol megemlítve az elméleteikhez kapcsolódó kutatásokat is. Ez egyfajta felvezetésként szolgál az empirikus eredmények ismertetéséhez. A dolgozat terjedelméből adódóan ez az áttekintés nem teljes körű, további feldolgozást igényel, ahogyan további elemzések sorozatát igényli a Regionális Egyetem Kutatócsoport által összegyűjtött adatok halmaza is. Jelen dolgozat arra vállalkozik, hogy a Debreceni Egyetem hallgatóinak értékválasztásait a különböző karok vonatkozásában magyarázza. A dolgozat végén pedig igyekszem néhány kultúrával kapcsolatos ítem eredményeit bemutatni.

### **Az érték fogalmi meghatározásának fontossága**

Az értékek tanulmányozása századunk egyik fontos kutatási területe, nemcsak a filozófiában, a pszichológiában és a szociológiában, de az élet más területein is. A felgyorsult technikai és társadalmi változások következményeként tapasztalható az értékek és értékrendek folyamatos változása, értékütközések és értékviszályok megjelenése, valamint általános elbizonytalanodás a követendő értékekkel szemben.

Az értékek sokfélesége a valóságos életben, a mindennapi gazdasági, politikai és morális magatartásban indokolttá teszi a fogalom minél pontosabb meghatározását. Ez nem tűnik egyszerű feladatnak, mert elég nagy a szakadék az elvont filozófiai értékfogások és értékutatások, valamint a szaktudományok által végzett empirikus kutatások tapasztalatai között. Hasonlóan nagy eltéréseket tapasztalhatunk az értékutatások megközelítéseit illetően. Elég csak H. Znaniecki, M. Mead, G. W. Allport, vagy M. Rokeach munkáira gondolnunk. Közös szemléleti támpontok kellenek abban, hogy mit értünk egyáltalán értéken és, hogy milyen módon vizsgálhatók a társadalmi, valamint a személyes értékek kialakulása és érvényesülése. Az értékek felfogásának két jól elkülöníthető módja jelenik meg a tudományos elméletekben. Az egyik szerint a választott vagy elutasított tárgy, illetve állapot, a másik szemlélet szerint pedig maga az elv, amely alapján a tárgyak, személyek, jelenségek között választunk. (Szilágyi 2001)

### **Az érték fogalmi meghatározása**

Az értékfogalom absztrakció, amely nem szakítható el a tárgyaktól, személyektől és az élet egyéb dolgaitól. A szociológiai lexikonban a következő rövid meghatározás található: "az értékek általános elvek, alapvető orientációk és eleinte kollektív preferenciák, illetve hitek kifejezései"(Bondon-Besnord 1999:52)

Heller Ágnes szerint az érték fogalma olyan absztrakció, amely akkor jelenik meg, amikor kialakul a minőség fogalma, amely megkülönbözteti a kívánatost a nem kívánatostól, az előnyöst az előnytelenről, a követendőt a végzetestől, az értékelés olyan folyamatok közös nevezője, amely mindegyikét jellemzi a jó és a rossz közötti választás.

A hazai szakirodalomban legtöbbször idézett meghatározás Váriné Szilágyi Ibolya átfogó munkájában olvasható: "Az értékek - mint elvont kognitív struktúrákban rögzülő, általános motívumosztályok - jelölik ki dolgok, események, helyzetek egész osztályainak fontosságát, s ezek ruházzák fel a mindenkori helyzet történéseit és szereplőit jelentőséggel (valenciával), vagy fosztják meg ezeket a lehetséges jelentőségtől. Ennyiben valóban részt vesznek a létezőként tudatosított társadalmi valóság sajátos konstruálásában"(Váriné 1987:69-70)

Egyszerűen azt mondhatjuk, hogy az értékek értelmezésének két alapvető módja van: Az egyik azt mondja, hogy az egyén bír valamely értéket (szubjektív megközelítés), a másik pedig azt állítja, hogy valamely dolog valamilyen értékkel bír (objektív megközelítés).

További sajátossága az értékeknek, hogy függenek az adott kultúra ideológiájától. Ezért az értékek társadalom- és kultúrspecifikus eszmei objektívációknak tekinthetők.

Az értékfogalom pontos meghatározása azt is megköveteli, hogy megkülönböztessük a szokástól, beállítódástól, véleménytől vagy ízléstől. Bár ezekben a jelenségekben is kimutathatók az értékképzés eszközei ezeknek egyéb okai is lehetnek és nem feltétlenül fejeznek ki értékorientációt.(Szilágyi 2001) Több kutató, köztük Milton Rokeach rámutatott, hogy az emberek rendelkezhetnek számtalan beállítódással, véleménnyel, de énonozosságukat csak néhány centrális értékkel való azonosulás fejezi ki. Minél centrálisabb egy érték az egyén vagy a csoport számára, annál valószínűbb, hogy azonosultak a szóban forgó értékekkel.

*Az értékek szerveződésében fontos megemlíteni még két, egymással összefüggő központi elemet: a normatív funkciót és a cselekvésközpontúságot. A normatív funkció fejezi ki a társadalmi beilleszkedés és alkalmazkodás szabályozását, a cselekvésközpontúság pedig azt fejezi ki, hogy az értékek, mint észmei objektívációk hogyan befolyásolják és szabályozzák az emberi cselekvést.*

### **Az érték szociológiai fogalma**

A kialakuló tudományos szociológia az érték fogalmát a filozófiához közelálló értelemben használta. Max Weber (Weber 1998) plántálta az érték fogalmát a szociológiába. Az értékmentes tudománnyal kapcsolatos követelménye, hogy a ténymegállapítást és az értékelést szigorúan szét kell választani a szociológia szemléletmód egyik alapkövének tekinthető.

Weber szerint az érték egyszeri és törvény nélküli, az ember által önkényesen és akár irracionálisan kivetített jelentőség. Meghatározza cselekvésünket, de cselekvésünkől nem levezethető éppen ezért a szociológiának a cselekvő szubjektív állapotaival kell foglalkoznia, meg kell ismernie a cselekvésekhez fűződő cél- és értékképzeteket. Ennek vizsgálatához Weber bevezette a célracionális illetve értékracionális cselekvés fogalmát.

Durkheimnél is filozófikus beállítottsággal jelenik meg az érték, elsősorban az erkölcsi tudat vonatkozásában. Talcott Parsons Durkheim elemzése szerint lényegében ezt jelenti a kollektív tudat (consience collective) kategóriája, ez a meggyőződések vagyis az értékek rendszere. Az érték az erkölcsi norma szinonimájaként jelenik meg. A durkheimi érték nemcsak cél-, de egyben termék jellegű is, társadalmi objektívációnak tekinthető. (Parsons – Skils 1951)

Szintén ismert és elég gyakran alkalmazott a C. Kluckhohn által kidolgozott, filozófiai indíttatású lineáris értéktipológiai modell, amely három csoportot különít el az értékek világában. Az első csoportba tartozó értékek az ember és a természet viszonyára vonatkoznak, a második alcsoport az ember-ember viszonyt tartalmazza, a harmadik csoport pedig az ember és természet valamint az ember-ember viszonyt együttesen véve tartalmazza. C. Kluckhohn által feltárt értéktipológiát kultúrközi vizsgálatokban alkalmazták. (Váriné 1987)

C. Kluckhohn értékfelfogása "Az érték a kíváncsatos explicit vagy implicit fogalma, amely megkülönböztető az egyénre, vagy jellemző a csoportra, és befolyásolja a cselekvés rendelkezésre álló módjainak, eszközeinek és céljainak a kiválasztását." (Váriné 1987)

Az értékek három dimenzióját emeli ki:

a, modalitás dimenziója: az érték vonzó vagy taszító volta

b, tartalom dimenziója: a minőség jelölésére szolgál ( pl. esztétikai, kognitív, morális )

c, szándék dimenziója: a viselkedés preferált módját értette.

Talcott Parsons az értékeket intézményesült szerepelvárásoknak tekintette, vagyis az értékek együttesen formált viselkedési minták és szabályok.

Értékorientált tipizálási sémája az alábbi dichotómiákban érvényesül:

- érzelem vezette - érzelmileg semleges
- énorientált - közösségorientált
- univerzális - partikuláris
- előírt ( szabály, norma jellegű ) - teljesítményjellegű
- specifikus ( szakosodott ) - diffúz, szétterjedő

Szándékai szerint ez egyformán jól alkalmazható bármely kultúra statikus leíró szintű jellemzésére. Sőt annak a követelménynek is meg akart felelni, hogy az általa kiemelt értékdimenziók mentén kinagyítható egy-egy kultúrához tartozó, annak lényegét magába foglaló bázisszemély. (Parsons – Skils 1951)

E rövid bemutatás után nézzük meg, hogy mit is jelent a szociológia számára az érték kutatás: „Az érték kutatás a szociológia ágaként a tudatnak azt a működését vizsgálja, amely – az összes többi tudatműködést is áthatva (mint ahogy azok kölcsönösen is áthatják egymást) – az egyént a társadalmi fejlődésben kitermelő tárgyi, szellemi és viszony-jellegű objektivációkra vonatkoztatja, belsővé teszi ezeket az objektivációkat, pontosabban: megteremti az egyén viszonyát hozzájuk. E tudatműködés során értékek és értékrendszerek irányítják az egyént: az érték kutatás lényegében ezeknek a leírása, típusokba rendezése, működésük megértésére irányul. (Kapitány, Á. – Kapitány, G. 1983:9)

A kutatás eredményei

Jelen tanulmányban a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszékének Regionális Egyetem Kutatócsoportja által készített kérdőíves felmérés adatait dolgoztam fel, a Debreceni Egyetem hallgatóira vonatkoztatva. Ez egy kisebb szeletét képviseli egy leendő nagyobb terjedelmű munkának, mely a kutatócsoport teljes adatbázisát kívánja feldolgozni. A dolgozat - véleményem szerint - valamelyest hozzájárulhat ahhoz, hogy megérthessük a felsőoktatási hallgatók életmódjának, értékválasztásainak hátterét. A minta érdekessége, hogy a felsőoktatási tanulmányaik elején járó hallgatókból áll, így betekintést enged abba a folyamatba, amely a két iskolatípus között zajlik le a hallgatók életében. A két iskolatípus eltérő kulturális sajátosságokkal rendelkezik, de valahol megfogható egy közös nevező, amely mentén

egyenrangúként lehet leírni mindkettőt. Még abban az esetben is, ha az „egyetemi kultúra” valamilyen elszegényedést jelent a középiskolaival szemben. (Kapitány, Á. – Kapitány, G. 1996) De nem csak ebben az értelemben változnak a hallgatók értékei. Korunk többek között Hankiss Elemér szerint is nagy változások ideje: „A nagy gazdasági és társadalmi átalakulás megrendítette, a hagyományos és a fogyasztói társadalom értékeinek összeütközése súlyosan megzavarta más európai társadalmak erkölcsi tudatát is, nyugaton és keleten egyaránt. Máshol sem bontakozott ki még egy új erkölcsi rend. Ennek az átalakulásfolyamatnak vagyunk részesei mi is, igaz, ezen belül megvannak a sajátos problémáink.” (Hankiss, E. 1999:164)

A jelenlegi minta:

A teljes elemszám N=394, lány: 260, fiú: 132. Mindannyian a Debreceni Egyetem hallgatói.

A karonkénti összetétel a következőképpen alakul:

**1. számú táblázat. Egyetemi kar \* a megkérdezett neme**

	fiú	lány	Összesen
agrártudományi kar	16	43	59
bölcsészettudományi kar	23	69	93
természettudományi kar	67	75	142
közgazdaságtudományi kar	14	17	31
orvostudományi	8	36	45
jogi és államtudományi kar	4	20	24

Életkor minimuma: 21 éves, maximuma: 35 éves, átlag: 23,5, szórás: 1,77. A minta 95%-a 21-26 éves. A leggyakoribb a 24 éves hallgató, ez 36,5%-ot tesz ki.

A szülők iskolai végzettségének vizsgálatát az alábbi táblázat tartalmazza:

**2. számú táblázat. Egyetemi kar \* édesapja iskolai végzettsége**

	8 általános, vagy kevesebb	szakmunkás képző, szakiskola	szakközép, technikum	gimnázium	főiskola	egyetem
agrártudományi kar	6,8%	22,0%	35,6%	5,1%	18,6%	11,9%
bölcsészettudományi kar	1,1%	22,8%	30,4%	16,3%	14,1%	15,2%
természettudományi kar		27,6%	26,9%	4,5%	17,2%	23,9%
közgazdaságtudományi kar	3,4%	24,1%	24,1%	10,3%	13,8%	24,1%
orvostudományi		17,1%	19,5%	14,6%	12,2%	36,6%
jogi és államtudományi kar		4,3%	34,8%		30,4%	30,4%

A százalékok sorszázalékok, vagyis 100%-nak kell tekinteni az egyes karok összesített adatait. A táblázatból kitűnik, hogy a Jogi Karon tanulók családjában az apa iskolai végzettsége általában a legmagasabb, a sorban második helyen az Orvosi Kar áll, az utolsó helyen pedig az Agrártudományi Kar.

**3. számú táblázat. Az apa és anya iskolai végzettségének statisztikai mutatói**

(1=max.8 ált, 2=szakmunkásképző, szakiskola, 3=szakközépiskola, technikum, 4=gimnázium, 5=főiskola, 6=egyetem)

	Apa			Anya		
	Med	Mod	Szórás	Med	Mod	Szórás
Agrár	3	3	1,49	4	5	1,33
BTK	3	3	1,4	4	5	1,3
TTK	3	2	1,58	4	5	1,39
Közgáz	3	3	1,63	5	5	1,58
Orvosi	4	6	1,56	4	4	1,37
Jogi	5	3	1,38	5	5	1,24

Érdekes, hogyha az anya iskolai végzettségét is figyelembe vesszük, akkor nem tapasztalunk ilyen nagy különbségeket. Legalábbis a statisztikai középértékek tekintetében nincs olyan markáns különbség, mintha csak az apa iskolai végzettségét tekintenénk.



Nagyon informatív lehet, ha numerikus változóként kezeljük az iskolai végzettséget, hiszen elvileg van benne intenzitás – pl. az egyetemi végzettség több, mint a gimnáziumi. Viszont mivel az egyes itemek közti különbség nem számszerűsíthető, ezért elvileg nem számolhatunk átlagot ezekkel a változókkal. Ha mégis megkíséreljük, akkor a következő eredményt kapjuk: külön az apa, külön az anya iskolai végzettség-átlagát rangsorolva, a következő sorrend jött ki a karok között:

Apa iskolai végzettsége: Agrár < BTK < Közgazdasági kar < TTK < Orvosi < Jogi

Anya iskolai végzettsége: Közgazdasági kar < TTK < BTK < Agrár < Orvosi < Jogi

Összevont (mindkét szülőt átlagolva):

Agrár-3,75 < BTK-3,84 < Közg-3,88 < TTK-3,91 < Orvosi-4,33 < Jogi-4,52

Tehát az orvosi és a jogi kar hallgatóinak szülei mindhárom esetben magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek.

É.2. változó elemzése:

A 4-es skálát 100-asra transzponáltam a könnyebb ábrázolás kedvéért.

Eredeti és transzponált értékek a következőképp alakulnak:

1=egyáltalán nem fontos => 0

2=inkább nem fontos => 33,3

3=inkább fontos => 66,6

4=rendkívül fontos => 100

Ezek után átlagot számoltam, és az összmintára kapott értékek alapján tettem sorrendbe.

**4. számú táblázat. Különböző értékek rangsora:**

Zárójelbe a felsorolásban előfordult item sorszáma került. (Pl.: a 15. item volt a szerelem/boldogság, a válaszadók ezt tették az első helyre.)

	Mintaátlag	Agrár	BTK	TTK	Közg	Orvosi	Jog
1. szerelem/boldogság (i15)	<b>96</b>	97	96	96	97	96	91
2. család biztonsága (i12)	<b>94</b>	96	94	93	97	95	91
3. igaz barátság (i14)	<b>92</b>	97	92	91	91	90	87
4. belső harmónia (i1)	<b>90</b>	90	89	90	88	95	91
5. békés világ (i9)	<b>86</b>	97	86	86	83	90	84
6. szabadság (i3)	<b>83</b>	85	84	84	80	82	75
7. érdekes élet, élmények (i5)	<b>82</b>	84	84	79	81	84	80
8. változatos élet (i13)	<b>76</b>	78	79	75	71	73	72
9. eredetiség, fantázia (i8)	<b>76</b>	72	80	78	62	73	72
10. társadalmi rend, stabilitás (i4)	<b>72</b>	76	75	67	73	76	71
11. anyagi javak (i6)	<b>69</b>	78	67	66	74	70	71
12. tiszteletreméltó szokások megőrzése (i10)	<b>69</b>	76	72	65	59	70	68
13. haza, nemzet védelme, megtartása (i7)	<b>57</b>	64	62	55	49	55	56
14. vallásos hit (i11)	<b>46</b>	50	48	43	34	50	56
15. hatalom, ellenőrzés mások felett (i2)	<b>23</b>	28	27	18	24	24	26

**5. számú táblázat. Eltérések sorrendben, szintén karok szerint:**

Összmintában a sorrend	Item száma	Agrár	BTK	TTK	Közgazdasági kar	Orvosi kar	Jogi kar
1.	15	15	15	15	15	15	15
2.	12	14	12	12	12	1	12
3.	14	12	14	14	14	12	1
4.	1	1	1	1	1	14	14
5.	9	9	9	9	9	9	9
6.	3	3	3	3	5	5	5
7.	5	5	5	5	3	3	3
8.	13	13	8	8	6	4	13
9.	8	6	13	13	4	8	8
10.	4	10	4	4	13	13	4
11.	6	4	10	6	8	6	5
12.	10	8	6	10	10	10	6
13.	7	7	7	7	7	7	7
14.	11	11	11	11	11	11	11
15.	2	2	2	2	2	2	2

Tehát a szerelem/boldogság (15-ös item), a békés világ (a 9-es item), haza, nemzet védelme, megtartása (a 7-es item), vallásos hit (11-es) és a hatalom, ellenőrzés mások felett (2-es item) minden karnál ugyanazon a helyen van, a többenél kis eltérések vannak. A legnagyobb eltérés a szabadság (6-os item), és az eredetiség, fantázia (8-as item) esetében figyelhető meg.

Az értékeket a hallgatók 1-től 10-ig osztályozták, annak megfelelően, hogy mennyire tartják azt fontosnak. Átlagértékek alapján sorrendbe rendezve a következőképpen alakulnak.

**6. számú táblázat. Mennyire fontosak az alábbiak? (É.3. kérdés)**

	Átlag	Medián	Szórás
1. a családja	9,49	10	1,26
2. hogy megvalósuljanak a jövővel kapcsolatos tervei	9,04	10	1,30
3. a barátok	8,50	9	1,61
4. hogy művelt-e	8,38	9	1,76
5. a munkája, a tanulmányai	8,37	8	1,39
6. az, hogy milyen munkát végez	8,27	8	1,48
7. a szabadidő, a kikapcsolódás	7,95	8	1,75
8. hogy mennyire érzi magát hasznosnak a társadalomban	7,42	8	2,23
9. az, hogy magyar	7,32	8	2,55
10. a pénz	7,29	8	1,92
11. a kultúra, műveltség	6,94	7	2,03
12. hogy mennyi a szülei jövedelme	6,68	7	2,24
13. a hite, vallása	5,04	5	3,25
14. a politika, a közélet	4,12	4	2,33

A legfontosabb helyen a család, jövővel kapcsolatos tervek megvalósulása, és a barátok állnak. A kultúra, műveltség fontossága a hallgató életében meglepően alacsony értéket kapott, 6,94-es átlag, annak ellenére, hogy a saját műveltség (Hogy művelt vagy –e?) a negyedik helyen áll.

Szembetűnő eredmény, a politikától, közélettől való elfordulás (4,12-es átlag). A vallás is hasonlóan alacsony átlagot kapott (5,04), tehát ennek fontossága meglehetősen csekély a megkérdezett hallgatók körében.

Az is kiderül a fenti táblázatból, hogy a szabadidő fontosabbnak bizonyul a hallgatók többségénél, mint a pénz.

Most rátérnék a dolgozat szűkebb témájára, azaz a hallgatók kultúrával kapcsolatos válaszaira.

**7. számú táblázat. Szokott-e olvasni a megkérdezett \* egyetemi kar keresztátlója**

	agrár	btk	ttk	gazdaság tudomán yi kar	orvosi	jogi	Összesen
nem	8,5%		6,4%	3,2%	2,2%	12,5%	4,8%

nagyon ritkán	28,8%	6,5%	17,1%	32,3%	11,1%	12,5%	16,6%
időnként	42,4%	34,4%	40,7%	1,6%	44,4%	58,3%	41,8%
gyakran	18,6%	58,1%	35,7%	12,9%	33,3%	16,7%	35,2%
nincs válasz	1,7%	1,1%			8,9%		1,5%

$\chi^2=75,127$ ,  $\text{sig}=0.000$

A fenti táblázatból jól kitűnik, hogy a Bölcsész Kar hallgatóinak nagyobb része, több, mint kilencven százaléka időnként, vagy gyakran olvas valamilyen könyvet. Kiemelkedő az Állam és Jogtudományi Kar 12,5%-os eredménye az egyáltalán nem olvas kategóriában. Hasonló kérdésre keresi a választ következő táblázat is.

**8. számú táblázat. Az elmúlt évben hány könyvet olvasott (karonként)?**

egyetemi kar	Mean	N (válaszadók száma)	Std. Deviation	Median
agrártudományi kar	15,32	59	29,80	4,00
bölcsészettudományi kar	32,35	93	48,42	20,00
természettudományi kar	10,69	133	16,35	5,00
közgazdaságtudományi kar	5,26	31	4,46	4,00
orvostudományi	21,18	45	30,09	10,00
jogi és államtudományi kar	7,58	24	8,56	5,00
Total	17,23	385	31,42	6,00

A táblázatból jól kitűnik, hogy a bölcsész hallgatók átlagosan 32 könyvet olvastak az elmúlt évben, ez a legmagasabb eredmény, míg a legalacsonyabb átlag a közgazdász és jogász hallgatóknál figyelhető meg.

A különbség variancia-analízissel nézve szignifikáns:  $\text{sig}=0.000$

Az O.7-es, „Mit olvas az Interneten?” kérdés válaszai meglehetősen változatos képet mutatnak. Míg a szakmai tanulmányokat illetően nincs szignifikáns különbség a karok között, a sajtótermékeket és a szépirodalmi alkotásokat tekintve szignifikáns a különbség. Elmondható, hogy a bölcsészek használják legkevésbé az Internetet sajtóolvasási célból, szépirodalmat viszont ők olvasnak a leginkább. Sajtóterméket a közgazdászok olvasnak leggyakrabban a világhálón, szépirodalmat viszont itt is keveset, tőlük kevesebb szépirodalmat csak a jogászok olvasnak elektronikus formában.

**9. számú táblázat. Olvas-e Interneten sajtóterméket?**

	agrár	bölcsész	ttk	közgaz	orvosi	jogi
soha	16,9%	<b>17,2%</b>	12,2%	3,2%	6,7%	8,3%

## Durkó Mátyás Konferencia és Jubileumi Szakmai Találkozó

néha	40,7%	46,2%	48,2%	35,5%	42,2%	50,0%
gyakrabban	40,7%	36,6%	38,8%	<b>61,3%</b>	42,2%	37,5%
nincs válasz	1,7%		,7%		8,9%	4,2%

$\chi^2 = 28,05$  sig=0.021

### 10. számú táblázat. Olvas-e Interneten szépirodalmat?

	agrár	bölcsész	ttk	közgazd	orvosi	jogi
soha	61,0%	50,5%	57,2%	67,7%	48,9%	70,8%
néha	27,1%	33,3%	34,8%	25,8%	26,7%	25,0%
gyakrabban	8,5%	15,1%	8,0%	3,2%	15,6%	
nincs válasz	3,4%	1,1%		3,2%	8,9%	4,2%

$\chi^2 = 26,21$  sig=0.036

### 11. számú táblázat. Milyen gyakran jársz ...

		Agrár	BTK	TTK	Közgáz	Orvosi	Jog
1.színház	havonta	5,1	17,2	7,2		11,1	8,3
	ritkábban	71,2	74,2	75,5	71,0	77,8	75,0
	soha	20,3	8,6	16,5	29,0	2,2	12,5
4.múzeum	havonta	3,4	12,9	8,6		11,1	12,5
	ritkábban	74,6	80,6	77,0	64,5	77,8	66,7
	soha	18,6	5,4	12,9	32,3	2,2	16,7
5.könyvtár	naponta		11,8	1,4	3,2	6,7	4,2
	héten többször	3,4	32,3	3,6	16,1	8,9	20,8
	hetente	10,2	29,0	11,5	22,6	13,3	37,5
	havonta	42,4	21,5	32,4	35,5	40,0	25,0
	ritkábban	40,7	4,3	40,3	19,4	20,0	4,2
	soha	3,4	1,1	10,1	3,2	2,2	4,2
6.könyvüz enei koncert	havonta	3,4	24,7	17,3	16,1	11,1	4,2
	ritkábban	50,8	53,8	56,1	64,5	62,2	62,5
	soha	40,7	17,2	22,3	19,4	17,8	20,8
7.komolyz enekoncer t	havonta	3,4	7,5	5,8		11,1	
	ritkábban	32,2	35,5	34,5	22,6	35,6	54,2
	soha	64,4	54,8	56,9	74,2	44,4	37,5
8.könyves bolt	héten többször		8,6	2,2		2,2	
	hetente	3,4	12,9	12,9		8,9	20,8
	havonta	42,4	60,2	43,9	51,6	57,8	37,5
	ritkábban	49,2	17,2	35,3	35,5	22,2	33,3
	soha	5,1	1,1	3,6	9,7		4,2

Az F2-es kérdés válaszainak egy részét fenti táblázatban foglaltam össze. Ezek alapján megállapítható, hogy a Bölcsészettudományi Kar hallgatói első

helyre kerültek a „színházlátogatás”, „múzeumlátogatás”, „könyvtárlátogatás, könyvtárhasználat” és a „könyvesbolt látogatása” kérdések válaszainál. A komolyzenei koncerteket leginkább az orvostanhallgatók látogatják, míg a könnyűzeneieket a Közgazdaságtudományi Kar hallgatói. Ugyancsak a „közgázósok” járnak legkevesebbet színházba és múzeumba. A könyvtárhasználat és a könyvesboltok látogatása legkevésbé az Agrártudományi Kar hallgatóira jellemző.

A vizsgálat további részében érdemes lenne magyarázó változókat keresni arra vonatkozóan, hogy a választott karnak van ilyen befolyásoló szerepe, vagy a szülői háttér, esetleg az elvégzett középiskola az a tényező, amely befolyással van a fentebb megfigyelhető különbségekre.

***Felhasznált irodalom:***

- Bondon Raymond, Besnord Philippe (1999): Szociológiai lexikon, Corvina, Bp.
- Csepeli György (1997): Szociálpszichológia, Osiris Kiadó, Bp.
- F.Kluckhohn-F.L.Strodtbeck (1961): Variation in value orientation. Evanston.
- G. H. Mead (1980): A pszichikum, az én és a társadalom. Gondolat, Bp.
- Hankiss Elemér (1999): Proletár reneszánsz. Helikon Kiadó.
- Heller Ágnes (1970): A szándéktól a következményig. Magvető, Budapest,
- Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor (1983): Értékrendszereink. Kossuth Könyvkiadó.
- Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor (1996): Kultúrák találkozása – kultúraváltás. Savaria University Press, Szombathely.
- Max Weber (1998): Tanulmányok. Osiris, Bp.
- Somogyi Zoltán (1984): Az erkölcsi értékek világa, Magvető Bp.
- Szilágyi István (2001): Magyar, román és belga szociális szakos hallgatók összehasonlító érték – és attitűdvizsgálata. PhD értekezés. Debrecen.
- Szilvási László (2005): Szervezetszociológia. Eger.
- T.Parsons-E.Skils (1951): Toward a generál theory of action. Harvard.
- Váriné Szilágyi Ibolya (1987): Az ember, a világ és az értékek világa. Gondolat, Bp.
- William I. Thomas - Florian Znaniecki (2002): A lengyel paraszt Európában és Amerikában. Új Mandátum, Budapest.

**Szabó Sándorné:**

## **A KULTÚRA KISTÉRSÉGI LEHETŐSÉGEI**

Napjaink egyik „divatos” – politikusok, gazdasági szakemberek, a közigazgatás résztvevői, stb. – kérdése a regionalitás vagy régiópolitika. A kistérségi funkciókat különösen a rendszerváltozás utáni időszakban fedezi fel hazánk ill. találják meg annak legfőbb tartalmi elemeit az irányításban és a helyi működésben.

Fogalmi tisztázás:

A kistérségi gondolkodás gyökerei a XIX. századra nyúlnak vissza, hiszen a Kiegyezés utáni törvénykezés eredményeként létrejönnek az államigazgatási járások, melyek a II. világháborúig zavartalanul működnek. Ha a működés – működtetés eredeti funkcióit elemezzük, akkor látjuk, hogy a járások hasonló feladatot töltöttek be, mint manapság a kistérségek. A 70-es években a kétszintű igazgatásra való áttérés miatt először megszűntek a Járási Tanácsok (ez részben egybeesett a körzetesítésekkel is), majd a Járási Hivatalok is. Megszűntek tehát az 1980-as évek első felében az ún. járási igazgatási szintek. A 90-es évek változásai újra a kistérségekre és a regionalizmusra irányították a különböző szakterületek képviselőinek figyelmét.

Böhm Antal szerint: „A regionális politikának egyensúlyt kell teremtenie az adott térség társadalmi feltételei, adottságai, és a modernizációs célok között.”<sup>1</sup>

Magyarország sajátos térszerkezete, államigazgatási működése az Európai Unióhoz való csatlakozás után új, rendkívül szigorú és összeszedett feladatrendszerrel szembesült. Az integrációs csatlakozás utáni új források felhasználásában kérdéses, hogy milyen decentralizációs stratégiát követünk. „Magyarország számára a teljes decentralizáció kínálja a leghatékonyabb megoldást. E modell alkalmazásának kulcskérdése a gazdaságfejlesztési politika regionalizálása, amelynek középpontjában egy új területi egység, a régió áll. A régió a gazdaság fenntartható növekedését és a térszerkezet korszerűsítését szolgáló, önálló finanszírozási forrásokkal rendelkező, autonóm fejlesztéspolitikát megvalósító, önkormányzati jogosítványokkal felruházott területi egység.”<sup>2</sup>

A fogalom egyben feladatokat is jelöl, ugyanakkor számos problémát is felvet. Sok kritika érte az uniós ország-jelentéseket kezdetben elsősorban azért, mert viszonylag gyenge a magyar közigazgatás a strukturális területfejlesztési alapok fogadására, azok hatékony felhasználására. A központi államigazgatásban mára már ugyan kiépültek azok a szervek, szervezetek, melyek feladata az uniós források felhasználásának okos szervezése és segítése. Kialakultak a statisztikai- és az önkéntes kistérségek is,

működnek (meggyőződéseim: egyre céltudatosabban, hatékonyabban) a Megyei Területfejlesztési Tanácsok is.

A területfejlesztési – statisztikai kistérségek rendszere az egész országot lefedő, földrajzilag összefüggő, a települések közötti valós munka-, lakóhelyi-, közlekedési-, középfolkú ellátási kapcsolatokon alapuló rendszer. A 138 egységből álló statisztikai kistérségi rendszert 1994. januárjában léptette életbe a KSH, amely azóta többször is átalakult

Az Országos Területfejlesztési tanács 2001. decemberi határozata alapján 2002-2003 között zajlott le a kistérségek rendszerének legutóbbi felülvizsgálata, melynek eredményeként 168 területfejlesztési - statisztikai kistérség került regisztrálásra. A kistérségek új rendszerét a 244/2003. (XII.18.) kormányrendelet tette közzé. (pl.: a térséget váltó települések száma összesen 294 volt).

A kezdeti bizonytalan együttműködési kísérleteket felváltották a szervezett kistérségi struktúrák. Működésük szervezettsége, intézményesítése biztosítja azokat a közszolgáltatásokat, melyekre igen nagy szükség van. Valójában a kistérségek biztosíthatják azt a kapcsolódási pontot, melyekre a települési önkormányzatoknak és a régióknak is szükségük van. Mára a közigazgatási rendszer részeivé váltak, működésük azonban számos ponton bizonytalan: A rendszerben a területfejlesztési-, az államigazgatási funkció és a városi vonzaskörzeti szerepkörök egyszerre jelennek meg.

Az első funkció lényege, hogy önkormányzati feladatokat kistérségi szinten kezelnek, melyekre csak az összefogás adhat megoldást. Pl.: környezetvédelmi (szennyvíz-beruházások, hulladék-kezelés), szociális ellátási feladatok (idősek gondozása, elhelyezése, orvosi ügyelet stb.), családsegítő és gyermekjóléti szolgáltatások megoldása.

Az államigazgatási funkció értelmezésében a Megyei Önkormányzatok és a Megyei Területfejlesztési Tanács feladatait befogadó szintér a kistérség. Itt jelennek meg az idegenforgalmi fejlesztések és összefogási kísérletek, a pedagógiai szakszolgálatok működtetése, vagy bizonyos középfolkú intézmények fenntartása, működtetése.

A harmadik funkciót a városkörzeti szerepkörök adják. Értelmezésében a körzeti szolgáltatások egy részét a körzetközpont-város biztosítja a városi lakosság mellett a térség lakosságának is.

A fentiekén kívül létezik egy negyedik szint is: a megyék határain belül kialakított kisebb vonzaskörzetek, amelyek egy, vagy néhány fontosabb települést és a környezetükben lévő, általuk nem napi szolgáltatásokkal ellátott kisebb községet fognak össze. Szerepük és fontosságuk elsősorban abban áll, hogy a különböző bizottságokban képviseltetik magukat, ill. rájuk érvényesek azok a fejlettségi számítások, amelyek alapján országos szinten meghatározzák a kedvezményezett térségek körét és a támogatási alapokból



rájuk jutó hányadot. Ugye mindenki használja a „hátrányos helyzetű” kistérség fogalmát? Nos, e számítások alapján alkalmazhatják mindezt.

Az ötödik szinten már maguk az önkormányzatok jelennek meg. Az ország 3130 településének – 218 város és 2912 község – helyi irányítási szintjei. Az önkormányzati rendszer bevezetésével hatalmas decentralizációs folyamat indult el a 90-es évektől. Az önkormányzatok, a helyi társadalmak, civil szervezetek szerveződése megélénkült, az önállóság a demokrácia jelenlétét szimbolizálta.

Hazánk a nemzetközileg használt, ún.: NUTS rendszerben 7 tervezési-statisztikai régióra, 20 megyére (fővárossal együtt), 150 (ill. 168) statisztikai kistérségre és 3135 településre osztható. A folyamatot mára már leginkább a stabilitás jellemzi.

A kistérségi fogalom – és napi működési rendszer áttekintése után a kultúra kistérségi adottságait és lehetőségeit tekintjük át.

A kistérség mibenlétének, a megyéhez, a régióhoz való kapcsolatának kérdései napjainkban a szakmai – tudományos kutatás előterébe kerültek.

Ennek oka egyrészt az, hogy az egyes kistérségeken belül komoly alulról szerveződő, új típusú önkormányzati együttműködés indult meg a jelenleg hatályos jogszabályok keretei között, másrészt egyes államigazgatási feladatok ellátása már nem települési, vagy megyei, hanem kistérségi szinten zajlik. Annak ellenére, hogy az elmúlt években a jogalkotás terén történtek előrelépések, a kistérség fogalmának, a közigazgatásban elfoglalt helyének és szerepének rendezetlensége még mindig jellemző.

Az Európai Unióhoz való csatlakozás igen sok előnye mellett, problémákat és kihívásokat is jelentett:

Ilyen a hatékony és eredményes közigazgatási rendszer átalakítása. E feladat új megközelítést, új szervezési módszereket, a közigazgatás modernizálását jelenti. A kormány (ok) a regionalitás előnyeit hangsúlyozzák, az uniós elvárásoknak igyekeznek megfelelni, emiatt gyakran változtatják meg korábbi döntéseiket.

A Belügyminisztérium IDEA néven indított programot. Elnevezése a közigazgatási reform alapelveiből- integráció, decentralizáció, Európai Unió, autonómia- tevődik össze, jelezve ezzel az elérni kívánt célokat. Az IDEA arra vállalkozott, hogy kidolgozza a meghatározott célokat, a közigazgatás reformját és a területfejlesztéshez kapcsolódó elképzeléseket.

A reform középpontjában az önkormányzatok önállóságának megtartása, a városok, kistérségek és régiók új szerepének meghatározása, a térségi szemlélet minél inkább elfogadása áll.

A társulási szabadság elvének megfelelően az Országgyűlés 2004. novemberében elfogadta a többcélú kistérségi társulásról szóló 2004. évi CVII. Törvényt. Ezzel lehetővé vált központi költségvetésből történő

támogatásuk és működési szabályaik is egyértelművé váltak. A célra, illetve a feladatok ellátására több milliárd forint támogatási keretet különített el a Belügyminisztérium. A támogatást közoktatási, szociális, gyermekjóléti, belső ellenőrzési, valamint mozgókönyvtári feladatok ellátására igényelhették a kistérségek. Sajnos még nem kérhetnek művelődési otthoni, szabadidős, fesztiválok programjainak szervezéséhez. Úgy tűnik a közművelődés intézményei és szervezetei még nem szerepelnek a támogatott kistérségi feladatok között. Sokan gondoljuk úgy, hogy a közös gazdasági jellegű célok között a kulturális identitás megőrzése összetartó erő lehet még a leghátrányosabb helyzetű térségekben is. (sőt: különösen ott!)

A közigazgatás átszervezése mellett napjaink új jelenségével is foglalkozni kell: fantasztikus méretű átrendeződés történik a kultúrán belül. Új szereplők jelentek meg, döntési- és újraelosztási mechanizmusok változtak meg.

Az átrendeződés egyik sarkpontja: megjelent az új „vállalkozói” réteg a kultúra területén. Az állam jelenléte nélkül, a piaci szereplők által irányított kultúra a piac által diktált kommersz felé halad. A jövedelmező tevékenységek a magánszférában (vállalkozók kezébe kerülnek), a magasabb presztízsű tevékenységek a civil szféra irányításába, a viszonylag magas költségigényű- és meg nem térülő programok maradnak az állami közművelődés intézményeinek kereteiben.

Az ún. „civil szervezetek”, melyek nagy része kulturális céllal jött létre, sok településen az állami intézmények „visszavonulásával” (bezárásával, megszűnésével) keletkezett űrt töltik ki. Óriási kihívás mindkét terület a tradicionális kultúrával szemben.

Talán még nem késő: A Magyar Művelődési Intézet 2005-ben több egyetemi- és főiskolai Közművelődési Tanszék közreműködésével elvégezte a „Polgármesterek és népművelők vélekedése a települések, a kistérségek közművelődéséről” c. kutatást. G. Furulyás Katalin véleménye szerint is nehezen találhatók meg azok a közös tevékenységi körök, gondolati elemek, melyekre az irányítás –s a gyakorlat szakemberei egyaránt fontosnak tartanának. Végső megállapítása szerint: „A tevékenységek jelentős része, még koordinálatlanul folyik. Biztató azonban a felnőtt tanfolyamok, oktatás, képzés, nyelvtanfolyamok kistérségi koordinációja. Jellemzően ezek mutattak a település határain túlra, várhatóan ezeken a területeken lesz a jövőben is igény arra, hogy több település együttes összefogásával valósuljanak meg”.

Regionális identitás

Az elmúlt években több kutatás is foglalkozott azzal a kérdéssel, hogy a különböző társadalmi szintekhez való kötődés hogyan, milyen irányban változott.

Bizonyítható, hogy a lokalitás erősödött a globalitással szemben . A kutatók véleménye szerint ez leginkább annak köszönhető, hogy az önkormányzati törvény 1990-től az önállóságra, a helyi lakossági érdekekre és igényekre való odafigyelésre ösztönöz. Nőttek a települések önállósulási törekvései, az elmúlt években még mindig „váltak le” települések egy –egy nagyobb várostól.

Bóhm Antal elemzése szerint a globális és lokális szintet különböző tényezők jellemzik: <sup>1</sup> A falu, szomszédság a térbeli állandóságra, egységes lojalításra és a homogenitásra épít. A globális társadalmat a szétszórtság, heterogenitás, változékonyság, sokféle lojalítás jellemzi.

Véleményünk szerint a két fogalom tartalmának nem vagy-vagy kérdéseként kellene megjelennie. A helyi értékek, a lokális elemek nem csupán az önkormányzatok életében, hanem a kistérségi identitásban is megjelenhetnek. Példa erre az országban több is akad, Heves megyében ilyen a „Palóc-nap”, ún. „Palóc-út” térségeket, sőt megyéket is együttműködésre-, szervezésre ösztönző programja, vagy a Tisza-tó idegenforgalmi- és kulturális fejlesztését jelentő tevékenysége.

Ezek a rendezvények önmagukban is jelentősek, de erősítik is egymás hatását együttes megjelenésükkel. Közösségeik felismerték egymás közös hagyományaiban rejlő értékeiket, a közös erővel fellépés egyszerűbb és sikeresebb voltát. Ez azért is példaértékű lehet, mert az utóbbi években gyakran érte kritika a nyári idegenforgalmi programok szervezőit, hogy a rendezvények sokszor koordinálatlanul történnek. A „Palóc út” turisztikai projektben részt vállalók közül 7 Heves megyei település összefogásával olyan mikrotérséget hoztak létre, amelynek résztvevői időben összehangolják rendezvényeiket, s közösen kidolgozzák marketing-stratégiájukat. A mikrorégióhoz csatlakozó települések nagyobb eséllyel pályázhatnak különböző hazai- és uniós források elnyerésére, s számíthatnak vendégeik elégedettségére.

Így tehát a régió- statisztikai kistérség- önkéntes kistérségi társulás fogalmak mellett ma már beszélhetünk a mikrotérségek fogalmáról is.

Ez utóbbiak „építhetnek” leginkább a régi települések közötti együttműködési- hagyományokra is.

A probléma ma már az, hogy a helyi identitás erősítése (felismerése) mellett a regionalitás- kistérségi tudat erősítésére is koncentrálni kell.

A 2005-2006-os év jelentős tartalmi változásait jelzik a pályázati lehetőségek kultúrát érintő fejezetei. Így pl. 2006. őszén:”Esélyt kapnak a hátrányos helyzetű kistérségek a felnőttképzésben való részvételre.” Ezzel lezárult az a humánerőforrás – fejlesztési pályázat, amely a felnőttképzést segíti elő a közművelődési intézményekben. Hét pályázat volt sikeres, átlagosan 46millió forinttal. Így a hátrányos helyzetű kistérségek bekapcsolódhatnak az

élethosszig tartó tanulásba, amelynek révén – szakképzett munkavállaló megjelenésével – növekszik gazdasági vonzóereje.

Kutatási tapasztalatok:

Az Eszterházy Károly Főiskola Közművelődési Tanszéke az utóbbi évek során több országos- és helyi kutatásban is részt vett, melyek a kistérségi kultúra megyei, régiós esélyeiről, gyakorlatáról próbáltak képet adni.

A kutatások során tisztáztuk a helyi intézményi-, szervezeti-, és személyi adottságokat, valamint a fejlődés-fejlesztés lehetséges útjait. Megszóltak a polgármesterek, helyi közösségek vezetői és a kultúra szakemberei egyaránt.

2003-2005 között a kutatások során a megye hét városába és 112 településére látogattunk el. Érzékeltük a kistérségi fogalmak gyakorlati keveredését, bizonytalan jelentését.

A helyi lakosság többnyire nem tud az ún. „kistérségi” közös tevékenységekről, nem ismeri az együttműködés előzményeit sem. A helyi fejlesztési tervek gazdasági adottságai ritkán esnek egybe a térségi kulturális fejlesztési koncepciókkal. Keverednek a több évtizedes hagyományok az új „ötletekkel”.

10 Kistérségi Önkéntes Társulás 112 településének helyzetét ismertük így meg az évek során.

1. Az első, számunkra meglepő eredmény a kistérségek közötti egyenlőtlenségek, melyekre igazán logikus magyarázatot akkor még nem találtunk. 2004. január 1.-től tudjuk, hogy „mozgás” történt a kistérségek között. Számunkra úgy tűnik: nem mindig az ésszerűség, inkább a korábbi emberi-szakmai kapcsolatok szerint szerveződtek a települések ezekbe a Kistérségekbe.

A települések mindegyike részt vesz a társulásokban, van olyan, amelyik kettőben is. Nem ritka az sem, amikor a kistérségi „tagság” átnyúlik a megyehatáron is. A társulások legfőbb célja, hogy erősítse a helyi érdekek megjelenítését, képviseletét és érvényesítését. Ezt a célt a meglévő és készülő fejlesztési programok egymásra épülésével, a tagok és a fejlesztésben érdekelt más szervezetek érdekeinek összehangolásával, a konkrét fejlesztések tervezési, finanszírozási menedzselésével kívánják megvalósítani. A Társulások működésének fontos szempontja az is, hogy az európai információs folyamatokkal, a helyi erőforrásokra épülő modellek térhódításával felértékelődik a területi szintek szerepe. Valójában ezek a szintek lesznek az Unió területfejlesztési források kedvezményezettjei.

A területfejlesztési célokhoz az önkormányzatok csak összefogással tudnak támogatáshoz jutni.

A Heves megyei kistérségek adottságai, területi eltérései, földrajzi és gazdasági mutatói is jelentős eltéréseket mutatnak. Érvényes ez a kulturális hagyományokra és jelen gyakorlatra egyaránt.

2. A kulturális intézmények helyzete, működési körülményeik szerint: Összesen 59 művelődési ház 5 művelődési központ, 16 ÁMK, tehát mindösszesen 80 művelődési otthon típusú intézményt regisztráltunk. A megyei statisztikai adatok ettől eltérnek, amelynek oka lehet, hogy a helyi önkormányzatok és azok intézményei „önbesorolást” végeztek, sokszor nem ismervén az intézmények közötti különbségeket.

Az interjúk és a helyszíni „szemrevételezés” szerint a vizsgált művelődési házak:

1/3-a jelenleg nem működik, felújításra szorul, vagy bezárták, nincs vezetője.

1/3-a működik és többé-kevésbé rendelkezik is szakképzett vezetővel,

1/3-a működik, ill. működni, de nincs vezetője.

Könyvtári vonatkozásban talán kicsit pozitívabb a kép: 115 könyvtár működik, ebből 99 nyilvános könyvtár. Találkoztunk társulások formában működő könyvtárakkal. Ez a forma tekinthető talán az aprófalvak ideális ellátási gyakorlatának.

Jelenleg nem tart fenn könyvtárat két község, a könyvtári ellátás szünetel hat településen.

Lehetséges megoldásnak az önálló nyilvános könyvtárak fenntartása, önkormányzatok közötti társulásban nyilvános könyvtár fenntartása, illetve nyilvános könyvtári szolgáltatások megrendelésével lehetségesek.

27 múzeum, múzeumi egység, tájház került a helyszíni elemzések során regisztrálásra. Ez sem felel meg a megyei - szerintünk pontos - statisztikának. Oka: a helyi lakosság a kiállításokat sokszor azonosítja az önálló kiállító-hellyel, vagy tájházzal.

(A kulturális Örökségvédelmi Hivatal honlapján egyébként 33 múzeumi egység található megyénkben.)

Legrosszabb helyzetben vannak még mindig azok a kistelepülések, ahol a 90-es évek után jelentős számú munkanélküliség, szegény-és szegényedő lakosság, elöregedés együttesen jelentek meg. Az Önkormányzatok, élve törvényi lehetőségeikkel több településen bezárták, megszüntették a művelődési házakat, mozikat, néhol a könyvtárakat, nem vállalták a kisebb múzeumi egységek működtetését sem.

A kultúra mai helyzetét elemezve: a városokban a megszokott, kiegyensúlyozott intézményi struktúrával rendelkezés összegezhető. A 7 városból jól ellátottnak minősül Eger, Gyöngyös és Hatvan helyzete. Keményen küzd a kivívott városi ranghoz méltó kulturális élet megteremtéséért Füzesabony, Heves, Pétervására és Lőrinci.

Távolodva a városoktól: egyre lehangolóbb és szomorúbb a valóság. A '90-es évtized bezárt, megszüntetett vagy csak éppen jelenleg „nem működő” kulturális intézményeinek hiányát már érzi a lakosság. A hallgatói beszámolók szerint a települések kétharmadában így fogalmaznak: „régén

volt itt kultúra, működött a művelődési ház, volt mozi, voltak ifjúsági klubok, irodalmi színpadok, stb., ma semmi nincs.”

A települések vezetői félnek az önállóság elvesztésétől, az osztozkodás kényszerétől. Az együttműködési „kedv” erősebb azokon a településeken, ahol a források valóban minimálisak. Az „erősebbek” egyedül is annak érzik magukat...

Összefoglalva a véleményeket:

Egyértelműen megfogalmazódott: ahol nincs működő intézmény, annak hiányát mindenütt említették! Különösen igaz ez az idősebb korosztályra, hiszen természetesen erre ők emlékeztek leginkább.

Probléma, hogy ott szűntek meg ezek az intézmények, ahol sok más dolog is megszűnt: pl. munkahelyek, szociális létesítmények stb. Ezt ugyan jó volt hallani (mármint azt, hogy hiányoznak a kultúra intézményei), ugyanakkor elvetődik a kérdés: indokolt-e ezt az állapotot továbbra is fenntartani?

Néhány sajátosság a helyzet-feltárás kapcsán:

A szünetelő, vagy megszűnt művelődési házak tevékenységét megpróbálják a helyi iskolával, óvodával megoldatni. Pl. „Egy tanítónő szervezi az ünnepségeket, rendezvényeket”. Ezek még nem ÁMK-k inkább takarékos – de nem szerencsés- kényszermegoldások.

Több településen hivatkoztak a lakosság érdektelenségére, elfoglaltságára, igénytelenségére. A lakosság él a kultúrált szórakozás lehetőségeivel, ha erre alkalma van.

A FALUNAPOK nagyon népszerűek, úgy tűnik, a korábbi búcsúk szerepét kezdik betölteni. Jó kezdeményezésnek tarjuk, fontos a folytatás is – de nem pótolja az évközi, folyamatos kulturális munkát.

Sajnálattal tapasztaltuk – kevés kivétel: Palóc napok – az összefogás, együttműködés hiányát. A Kistérségek nem együtt, inkább csak településenként terveznek, szerveznek, pályáznak. A kutatás során nem tapasztaltuk az együttműködési készséget, inkább mindenütt az önállóságot hangsúlyozták.

A Kistérségek menedzselése nem könnyű, főleg a kulturális élet területén. Szerencsésnek tartjuk ezt az egri kistérségnél, ahol a helyi kezdeményezésekre építve fejlesztik a térség kulturális kínálatát. Az együttműködésre, koordinálásra a gazdasági területen, a területfejlesztés különböző lehetőségeinek kihasználásában vannak tapasztalatok. Jó lenne ezt továbbvinni a kulturális fesztiválok, rendezvény-sorozatok, idegenforgalmi kínálat területén is.

A kistérségi menedzserek tudása, képességei *döntőek* egy-egy térség eredményeiben.

A megyében a legutolsó felmérés szerint 2040 bejegyzett civil szervezet (egyesület, alapítvány) működik. A megyei civil konferenciára a KSH-nál is regisztrált 1680 szervezet kapott meghívót. Az internetes honlapra 433 szervezet jelentkezett be. Probléma, hogy a megszűnést nem regisztrálják, így valószínűsíthető a két előző adat átlaga (1056 db) így is több mint 10 civil szervezet „jut” egy településre. Hihetetlen? Szerintünk igen. Azért is, mert a civil szervezetek funkciója más, mint a kulturális intézményeké, nem helyettesítheti azokat.

V. Végző összegzésként:

„Kultúránkkal az Unióba”. Az elmúlt években sokszor hallottuk ezt a mondatot. De milyen Kultúránkkal? A városok – főváros – lehetőségeire, vagy a kistérségek adottságaira gondoltunk-e?

Az ország fejlődése, jövője szempontjából döntő kérdés: a depressziós területek felszámolása, felzárkóztatása. Tény, hogy az emberi tudás és kultúra nagy leckét jelent a területfejlesztési politikának. A gazdaság és a társadalom fejlettsége vagy elmaradottsága ugyanis különböző struktúrákban rejlik. Az elmaradottság enyhítése csak ott lehetséges, ahol a struktúráknak még vannak ép és megújítható elemei. Ezért a területfejlesztési politikának az elmaradott régiókban innovációs alközpontokra, kis helyi központokra kellene építeni. Ezek lehetnének a kistérségek központjai. A politika – tudjuk – rövidtávú. A választási ciklusokban gondolkodás nem kedvez ennek a stratégiának. Mi úgy gondoljuk, hogy a helyi közösségek, a kulturális élet szereplői, ha lehetőséget kapnak a tevékeny részvételre – élni fognak vele.

***Felhasznált irodalom:***

Böhm Antal: A XX. századi magyar társadalom – Regionális politika és polgári átalakulás, 218.o.

G. Furulyás Katalin: Polgármesterek és népművelők. Magyar Művelődési Intézet. 2005.

**A RENDEZVÉNYSZERVEZŐ KÉPZÉS MÓDSZERTANI ADOTTSÁGAI ÉS  
LEHETŐSÉGEI SZEGEDEN**

Napjainkban egyre nagyobb a társadalmi igény olyan szakemberekre, akik megfelelő ismeretekkel rendelkeznek kisebb-nagyobb közösségek rendezvényeinek szervezéséhez, lebonyolításához. A különböző konferenciák, összejövetelek rendezését ma már többnyire rendezvényszervező cégek végzik, melyek folyamatosan igényt tartanak szakember-utánpótlásra. Emellett a helyi közösségekben gyakran a kultúraközvetítő szakember feladata a különböző fesztiválok, találkozók és más rendezvények megszervezése. Ezért van szükség a rendezvényszervező szakirányú képzésre, melynek keretében a rendezvényekkel kapcsolatos jogi és módszertani ismereteket, szervezeti tudnivalókat, protokoll, marketing és PR ismereteket sajátítják el a hallgatók, és lehetőségük van gyakorlat keretében is kipróbálni a megszerzett ismereteket.<sup>1</sup>

A rendezvényszervező képzés előzményei

A rendszerváltás után átalakuló közművelődési szakemberképzés intézményünkben a művelődésszervező oktatás formájában volt jelen, ehhez két szakirányú képzés kapcsolódott: a kulturális menedzser és a média. A harmadikként csatlakozó rendezvényszervező szakirány különlegessége, hogy kezdetben volt a gyakorlat, és a gyakorlati problémákra, nehézségekre reagálva dolgozta ki a tanszék az elméleti háttérrel.

A középpontban egy hallgatói rendezvény: a Közművelődési Konferencia állt, mely mára már országos szintű rendezvénné vált. A KMK névadó kérdése („Ki menedzseli a kultúrát?”) először 1992-ben hangzott el. „Akkor, amikor a kulturális tevékenységek, a kultúra állami finanszírozása megszűnt, a támogatás rendszere megváltozott, és kezdett kicsúszni az addig biztosnak látszó talaj a kultúra alól. Pedig a kultúrának szüksége van támogatásra, hisz önmagában a legritkább esetben termel kézzelfogható anyagi hasznot. A konferencián minden évben jeles közéleti személyiségeket, szakmai kiválóságokat látunk vendégül, akik naprakész információkat tudnak nyújtani a kultúra, a menedzsment és média aktuális helyzetéről, a múltról, s a jövő lehetőségeiről.”<sup>2</sup>

Maga a rendezvényszervező képzés tehát gyakorlatilag a KMK-ból nőtt ki, hiszen ahogy egyre nagyobb rendezvénné vált, egyre több probléma és nehézség merült fel a szervezés során. Ennek köszönhetően alakult ki a

---

<sup>1</sup> <http://www.jgytf.u-szeged.hu/tanszek/kozmuvt/napnali/szakiranyok/indexszak.htm>

<sup>2</sup> <http://www.jgytf.u-szeged.hu/~kmk/index2.php?pageid=4>



hallgatói igény, hogy külön szakirány keretében az érdeklődők tanulhassanak olyan rendezvényszervezéshez kapcsolódó ismereteket, amelyeket a KMK-hoz is, és később munkájuk során is hasznosítani tudnak. Kifejezetten a gyakorlati tapasztalatokra építve kezdődött el a hálótér összeállítás, abból kiindulva, milyen tudásra van szükség egy-egy rendezvény megszervezéséhez és lebonyolításához (környezet, levelek, szerződések, pénzügyek, marketing, csapatépítés, protokoll, módszertan stb.). Először egy terv készült, melyet többször megvitatott a tanszék, végül a 2002/2003-as tanévben elindulhatott a képzés.

A hálótér és a tantárgyak

A tanterv jelentősége, hogy a mindenki számára kötelező művelődésszervező gyakorlat mellett a rendezvényszervezők számára külön szakirányos gyakorlatot is tartalmaz, tehát a hallgatók lehetőséget kapnak arra, hogy az elméletben tanultakat a való életben is kipróbálhassák. A képzésen szerzett elméleti tudásról a szakirányos szigorlat keretében adnak számot a hallgatók. A 8 féléves nappali tagozatos képzésben az ötödik, a hat féléves levelező képzésben a harmadik szemesztertől indul a szakirányos oktatás az alábbiak szerint:

Rendezvényszervező szakirány (nappali) <sup>1</sup>

-R	Tantárgyak	Heti óraszám	Kredit	Státusz K/V.	Feltétel, előírás	Javasolt szemeszter
R010	Sajtóismeret		1	K		
011	Sajtóismeret	1 gyj	1	K		5
R020	Reklám		2	K		
021	Reklámjog és etika	1 koll	1	K	A041	5
022	Reklámszervezők, reklámhordozók	1 gyj	1	K		6
R030	Jogi ismeretek		2	K		
031	Szerzői és vállalkozási jog	2 koll	2	K	A041	5
R040	Retorikai alapismeretek		1	K		
041	Retorikai alapismeretek	1 gyj	1	K		5
R050	Protokoll		3	K		
051	Protokoll	1 gyj	1	K		5
052	Protokoll	2 koll	2	K	R051	6
R060	Rendezvények		4	K		
061	Módszertani alapismeretek	2 koll	2	K		5
062	Tervezési és szervezési ismeretek	2 gyj	2	K	R061	6
R070	Számvitel		1	K		
071	Pénzügyi és számviteli ismeretek	2 gyj	1	K		6

<sup>1</sup> <http://www.jgytf.u-szeged.hu/tanszek/kozmuvt/napnali/indexnap.htm>

R080	Marketing		3	K		
081	Marketing 1.	2 gyj	2	K		6
082	Marketing 2.	2 gyj	2	K	R081	7
R090	Szervezeti viselkedés		4	K		
091	Szervezeti viselkedés	2 gyj	2	K		7
092	Szervezeti viselkedés	2 szig	2	K	R091	8
R100	PR		3	K		
101	PR ismeretek	2 koll	2	K		7
102	PR ismeretek	2 koll	1	K		8
R110	Menedzsment		1	K		
071	Menedzsment	2 koll	1	K		8
R120	Vizuális kultúra		1	K		
121	Környezet és vizuális kultúra	2 gyj	1	K		7
R130	Rendezvényszervezési gyak.		2	K		
131	Rendezvényszervezési gyak.	2 gyj	1	K		7
132	Rendezvényszervezési gyak.	2 gyj	1	K		8
RSZ2	Szigorlat		3	K		
RSZ2	Szigorlat (marketing, szig rendezvények, szervezeti viselkedés)	szig	3	K	R60,R80,R90 tárgyaiból	8

#### Rendezvényszervező szakirány (levelező)<sup>1</sup>

Kód MUV	Tantárgy	Óraszám, vizsga	Kredit	Státusz		Jav. szem.
LR010	Sajtóismeret		1	KV		
011	Sajtóismeret	1 gyj	1	KV		3
LR020	Reklám		6	KV		
021	Reklámjog és etika	1 gyj	1	KV		4
LP071	Reklámjog és etika gy.	0 gyj	2	KV		4
022	Reklámeszközök, reklámhordozók	1 gyj	1	KV		5
LP072	Reklámeszközök, reklámhordozók gy.	0 gyj	2	KV		5
LR030	Jogi ismeretek		2	KV		
031	Szerzői és vállalkozási jog	2 koll	2	KV		3
LR040	Retorikai alapismeretek		3	KV		
041	Retorikai alapismeretek	1 gyj	1	KV		3
LP073	Retorikai alapismeretek gy.	0 gyj	2			3
LR050	Protokoll		3	KV		
051	Protokoll	1 gyj	1	KV		4
052	Protokoll	2 koll	2	KV		5
LR060	Rendezvények		8	KV		

<sup>1</sup> <http://www.jgytf.u-szeged.hu/tanszek/kozmuvt/levelezo/indexlev.htm>

Durkó Mátyás Konferencia és Jubileumi Szakmai Találkozó

061	Módszertani alapismeretek	2 koll	2	KV		5
LP075	Módszertani alapismeretek gy.	0 gyj	2	KV		5
062	Tervezési és szervezési ismeretek	2 gyj	2	KV	F.: 061	6
LP074	Tervezési és szervezési ismeretek gy.	0 gyj	2	KV		6
LR070	Számvitel		1	KV		
071	Pénzügyi és számviteli ismeretek	2 gyj	1	KV		4
LR080	Marketing		8	KV		
081	Marketing	2 gyj	2	KV		5
LP076	Marketing gy.	0 gyj	2	KV		5
082	Marketing	2 gyj	2	KV	F.: 081	6
LP077	Marketing gy.	0 gyj	2	KV		6
LR090	Szervezeti viselkedés		6	KV		
091	Szervezeti viselkedés	2 gyj	2	KV		5
LP078	Szervezeti viselkedés gy.	0 gyj	2	KV		5
092	Szervezeti viselkedés	2 ai M3	2	KV	F.: 091	6
LR100	PR		7	KV		
101	PR ismeretek	2 koll	2	KV		5
LP079	PR ismeretek gy.	0 gyj	2	KV		5
102	Marketing kommunikáció	2 gyj	1	KV		6
LP080	Marketing kommunikáció gy.	0 gyj	2	KV		6
LR110	Menedzsment		3	KV		
111	Menedzsment	2 koll	1	KV		6
LP081	Menedzsment gy.	0 gyj	2	KV		6
LR120	Vizuális kultúra		2	KV		
121	Környezet- és vizuális kultúra	2 gyj	1	KV		4
LP082	Környezet- és vizuális kultúra gy.	0 gyj	1	KV		4
LR130	Rendezvényszervezési gyakorlat		2	KV		
131	Rendezvényszervezési gy.	2 gyj	1	KV		5
132	Rendezvényszervezési gy.	2 gyj	1	KV		6
MUVLRS Z2	Szigorlat II. (rendezvények, marketing, szervezeti vis.)		3	K		6

A tantárgyak főbb témakörei a következők:<sup>1</sup>

*Sajtóismeret:* a tömegkommunikáció és a média, médiamodellek, befolyásolás és meggyőzés

*Reklám:* reklámjog és -etika, a reklámozás szabályai és jelentősége a szervezésben

*Jogi ismeretek:* a rendezvények jogi környezete (pl. szerzői jog, szerződések stb.)

*Retorikai alapismeretek:* szóbeli és írásbeli kommunikációs formák

*Protokoll:* az etikett és protokoll alapismeretei

*Rendezvények:* a rendezvények csoportosítása, a szervezési folyamat, módszertan

*Számvitel:* pénzügyi ismeretek (pl. hitel, adó, járulék) és számviteli alapok (számlák, könyvelés, mérleg stb.)

*Marketing:* a marketing alapjai, a piac alapfogalmai

*Szervezeti viselkedés:* a szervezet és a rendezvények, a hatékony csapat működése a rendezvények szervezésében

*PR:* a marketingkommunikáció, a PR főbb ismeretei, kampánytervezés

*Menedzsment:* a tervezés, vezetés főbb ismeretei

*Vizuális kultúra:* a rendezvények látványelemei (plakát, meghívó, logó, berendezés stb.)

A kezdetek

Eleinte csak néhány bátortalan érdeklődővel találkozhattunk (az első évben 10-15 fős csoport jött össze), a következő tanévtől azonban jelentős létszámokat (levelezősofőknél esetenként 150-200 főt) vonzott az új szakirány.

A tantárgyak kidolgozása számos problémát vetett fel, hiszen az egyes tárgyak csak elméletben léteznek külön, a gyakorlatban szorosan összefonódva jelentkeznek. Gondoljunk például egy rendezvényre szóló meghívásra, melyben egymástól elválaszthatatlanul van jelen többek között a tervezési, szervezési ismeret, a protokoll és a vizuális kultúra is. Éppen ezért rendkívül fontos szerepet kapott a kezdeti időszakban az oktatók egymással való egyeztetése, az egyes tantárgyak tematikájának pontos körülhatárolása.

Mára már egyértelműen kialakultak a kurzusok határai, illetve egymáshoz való kapcsolódási pontjai. Ez utóbbiak tudatosítása a hallgatókban nagyon lényeges, hiszen csak ezáltal érhető el, hogy egységében lássák a rendezvényszervezés feladatainak komplexitását.

Az ismeretek elsajátításának megkönnyítésére több segédanyag is napvilágot látott már a képzésben, pl. Lengyel Sándorné – T. Molnár Gizella:

---

<sup>1</sup> <http://www.jgytf.u-szeged.hu/tanszek/kozmuvt/napnali/szakiranyok/indexszak.htm>

Kommunikáció és protokoll a gyakorlatban (SZTE-JGYTFK, Szakképzési Füzetek 4., Szeged, 2003.) c. munkája, Málovics Éva: Szervezeti viselkedés I-II. (JGYF Kiadó, Szeged, 1999.), Málovics Éva: Vezetési ismeretek (JGYF Kiadó, Szeged, 2002.) illetve saját jegyzetem, melyet a következő fejezetben részletezek.

#### A Módszertan

Az én feladatom a Rendezvények tantárgymodul *Módszertani alapismeretek és Tervezési, szervezési ismeretek* c. tárgyainak oktatása. A módszertanon belül a közművelődési módszerekkel, az egyes módszerfajtákkal, az animációval és a módszertan területeivel (pl. a pályázatírással, oktatásszervezéssel) foglalkozunk, a második félévi kurzus pedig a rendezvények szervezésére, lebonyolítására és a rendezvénytípusokra helyezi a hangsúlyt. A tárgyat a 2003/2004-es tanévben oktattam először, és az első év tapasztalatai alapján 2004 szeptemberében oktatási segédanyagot jelentettem meg, mely a két említett kurzus tematikájára épül, ezzel segítve a hallgatók felkészülését a vizsgákra, és remélhetőleg segítséget adva jövőbeli rendezvényeik szervezéséhez is.

A tankönyv tehát a kurzusoknak megfelelően két fő fejezetre tagolódik: az első a Módszertani alapismeretek, a második a Tervezési, szervezési ismeretek címet viseli. Az első fejezetben az önművelés és közművelődés, a kommunikáció és az interakció ismertetése után a módszertani alapfogalmak és a módszerfajták általános bemutatása következik, majd a legfontosabb hagyományos és aktivizáló módszerek részletezése történik meg. A fejezet további részeiben a módszertan területeit ismertetem, szó esik az oktatásszervezés, a pályázatírás, a minőségbiztosítás, a helyi nyilvánosság szervezésének lényeges kérdéseiről.

A második fejezet a rendezvény és a rendezvényszervezés alapfogalmainak és történetének bemutatásával indul, majd a rendezvényszervezés intézményrendszerének tárgyalása következik. Ezután a rendezvényszervezés folyamatának ismertetésére kerül sor, részletesen szólva a tervezés, az előkészítés, a lebonyolítás és az utómunkák fázisáról. A továbbiakban szó esik a rendezvény résztvevőiről mint a rendezvényt és a rendezvényszervezést alkotó csoportokról és azok tagjairól. A fejezet hátralévő részeiben az egyes rendezvénytípusok szervezési sajátosságait mutatom be, végül kitérek a rendezvények pénzügyeire, a rendezvény és a nyomda kapcsolatára, valamint gasztronómiai kérdésekre is.

A két fejezethez nyolc melléklet is csatlakozik, melyben szituációs játékokat, pályázati adatlapot, egyesület alapszabályát, alapítvány alapító okiratát, szervezéshez használatos ellenőrző listát, forgatókönyv-mintákat, valamint plakát- és meghívó-mintát találhatnak az érdeklődők.

A gyakorlati képzés és a lehetőségek

A hallgatók többsége a Százszorszép Gyermekházban teljesíti a kötelező gyakorlatot, de sok más lehetőség is adódik városunkban az elméleti tudás kipróbálására. Elsősorban a levelezős hallgatók körében az is előfordul, hogy ezen a területen dolgoznak, és gyakorlati tapasztalataik mellé szeretnék megszerezni az elméleti tudást és képesítést.

Szeged élénk kulturális élete, a rendezvények széles palettája számtalan lehetőséget kínál az érdeklődő hallgatóságnak, hogy a szervezés sokrétűségébe betekintést nyerhessen. Ennek bizonyítéka, hogy Szeged 2006-ban megkapta az Európa Díjat, melyet az Európa Napok programsorozattal ünnepelt meg 2006. szeptember 22-23-án. A díjjal kapcsolatban Botka László polgármester szavait idézem:

„Demokrácia, fejlődés, gyarapodás, nyitottság, kultúra, kapcsolatrendszer... Értékek, melyek alapján 1955. óta minden évben egyszer kitüntetnek egy várost. Magyar település ez idáig ilyen elismerésben még nem részesült. 2006-ban azonban az Európa Tanács úgy döntött, a szegediek megérdemlik a legmagasabb kitüntetést, az Európa Díjat, azt a bronzplakettet és oklevelet, mely immár hivatalosan is elismeri, hogy Szeged új, tágabb közösségének, az Európai Uniónak nemcsak egyenrangú, de példamutató tagja. Ahol figyelnek az értékek, hagyományok tiszteletére és megőrzésére, ahol mindez átfogó és ütemes modernizációval párosul, ahol kiemelt megbecsülést élvez a tudomány és a kultúra, s ahol példás egyetértésben élnek együtt nemzedékek és nemzetiségek, különböző gondolkodású, életfelfogású, vallású szegediek. Ahol súlyt helyeznek az együttműködésre testvérvárosokkal Európa-szerte, ahol fesztiválok, tanulmányok, vagy idegenforgalom okán szövédnék az európai kapcsolatok. Szeged, a gyönyörű építészetű, gazdag kultúrájú, mediterrán pezsgésű város. És most már Európa Díjas is.”<sup>1</sup>

A hallgatói visszajelzések

A szakirány választását számos tényező befolyásolhatja: az egyén élethelyzete, munkája, személyes érdeklődése, de akár a döntési kényszer is: valamilyen irányba szakosodni kell, és ez az egyik lehetőség. Korábban más szakirányok (pl. a média) korlátozott létszámkerete is meghatározó lehetett, de mai tapasztalataink azt igazolják, hogy sokan kimondottan a rendezvényszervezés miatt választják tanszékünket. Levelezős hallgatók megkérdezésén alapuló felmérésem eredményei szerint<sup>2</sup> a hallgatók többsége személyes érdeklődésének köszönhetően választja ezt a képzést, úgy gondolják, nagy lehetőségeket rejt a szakma. Többek tervei között szerepel

---

<sup>1</sup> <http://www.szegedvaros.hu>

<sup>2</sup> A felmérés a II. évf. levelező tagozatosok körében készült 2006. szeptember 8-án, a Speciálkollégium (Rendezvénygasztronómia) c. kurzus keretében, 49 fő részvételével

saját rendezvényszervező cég létrehozása is. Mások a kapcsolatteremtés eszközének tartják a rendezvényeket, és kimondottan azért akarnak szervezőkké válni, hogy emberekkel foglalkozhassanak. Sokakat vonz a szakma sokoldalúsága és a vele járó életmód is: izgalmas, „pörgős” feladatnak tartják a rendezvényszervezést. Tizenhat fő munkahelyi feladatát szeretné még jobban ellátni az itt tanult ismeretek révén, illetve munkahelyet kíván szerezni általa. Hárman pedig kifejezetten munkáltatói elvárásra vágtak bele a tanulásba. A nappalis hallgatók indokai részben mások:<sup>1</sup> nagyjából egyenlő arányban szerepel válaszaik között a szervezés iránti érdeklődés és a jövőbeli állás reménye. Néhányan azért választották ezt a szakirányt, mert a menedzser és a média nem túl vonzó számukra, illetve nem látnak bennük lehetőséget az elhelyezkedésre. Néhány hallgatót a hivatástudat motivál: szűkebb-tágabb környezetüknek szereznének örömet a rendezvényekkel. Egy-két embert rossz tapasztalatok vezérrelnek: rosszul szervezett rendezvények emléke, szórakozási lehetőségek hiánya – ezek megváltoztatására törekszenek. Mind a nappalisok mind a levelezősök körében elvétve (1-1 fő) említésre kerül az anyagi haszonszerzés is a szakirányválasztás indokaként.

A különböző motivációk ellenére a hallgatói visszajelzések többsége igen kedvező: a tanultakat értékesnek, a későbbiekben hasznosíthatónak tartják a hallgatók, azok pedig, akiknek alkalmuk volt már rendezvényt megszervezni és lebonyolítani, fontos kapaszkodót találtak az előadások anyagában. Saját tantárgyamat illetően végzett felmérésemből kiderül, hogy a tanult ismeretek többségét fontosnak tartják.<sup>2</sup> A pályázatírással kapcsolatos tudnivalókat szinte mindenki az első helyen jelölte meg arra a kérdésre, hogy a „tananyag mely részét gondolja leghasznosabbnak?”, ezen felül a gyakorlati feladatok is kiemelt számban kerültek megemlítésre. Sokan azt a választ adták erre a kérdésre, hogy „minden része fontos”. Néhányan – eléggé ellentmondásos módon – az alapfogalmakat szívesen kihagyták volna a tananyagból, legalábbis a „melyek a tananyag legkevésbé hasznos részei?” kérdésre adott válaszokból erre lehet következtetni.

A jövő

A tanszékünkön folyó képzések az idei tanévtől jelentős átalakulás előtt állnak. Szeptemberben az első évfolyamokon megindult az andragógia szakos képzés, kizárólag művelődésszervező szakirányon. A rendezvényszervezés az új tantervben specializációként szerepel többek között a menedzser, a média, a vallásismeret vagy az ökomenedzser mellett.

---

<sup>1</sup> A felmérés a III. évf. nappali tagozatosok körében készült 2006. szeptember 11-én és 13-án, a Módszertani alapismeretek c. kurzus keretében, 23 illetve 11 fő részvételével

<sup>2</sup> A felmérés a III. évf. nappali tagozatosok körében készült 2005. október 18-án, a Módszertani alapismeretek c. kurzus keretében, 34 fő részvételével

A specializáció tantárgyainak kidolgozása folyamatban van, természetesen igyekszünk minél többet megőrizni a korábban jól bevált szakirányú képzés tárgyaiból.

Bízunk benne, hogy a jövőben is hasonlóan nagy érdeklődés tapasztalható majd a hallgatóság részéről a rendezvényszervezés iránt. A bizakodásra alapos okot ad, hogy Szeged város rendezvényekben gazdag élete folyamatosan igényli a jól képzett rendezvényszervező szakemberek jelenlétét.

***Felhasznált irodalom:***

Járasi Anikó: Rendezvényszervezés, JGYF Kiadó, Szeged, 2004.

<http://www.jgytf.u-szeged.hu/~kmk/index2.php?pageid=4>

[http://www.jgytf.u-](http://www.jgytf.u-szeged.hu/tanszek/kozmuvt/nappali/szakiranyok/indexszak.htm)

[szeged.hu/tanszek/kozmuvt/nappali/szakiranyok/indexszak.htm](http://www.jgytf.u-szeged.hu/tanszek/kozmuvt/nappali/szakiranyok/indexszak.htm)

<http://www.szegedvaros.hu>



**A KULTÚRAKÖZVETÍTŐ SZAKEMBEREK IDENTITÁSÁNAK VÁLTOZÁSAI**

Jelen konferencia apropója a felsőfokú kultúraközvetítő szakemberképzés elindulásának 50. évfordulója. Miközben örömmel vesszük tudomásul a kerek évfordulót (lám, már fél évszázada a felsőoktatás keretei között is folyik kultúraközvetítő szakemberképzés), és hálával hajtunk fejet a kezdeményező nagy elődök, elsősorban Durkó Mátyás emléke előtt, számvetésre is alkalmasnak találhatjuk ezt az évfordulót. Számba vehetjük a képzések különböző szintjeinek történetét, a képzés tartalmi változásait az idők során, és számos egyéb szempont alapján készíthetünk leltárt. Mivel azonban – engedtessek meg nekem ez a személyes momentum – magam is voltam népművelés szakos hallgató, engem leginkább a szakma művelői, maguk a kultúraközvetítő szakemberek érdekelnek leginkább, ezért választottam az ő szakmai identitásuk alakulását előadásom témájául. Annál is inkább, mert már néhány éve foglalkoztat ez a gondolat, nemcsak valamikori népművelés szakos hallgatóként és népművelőként, hanem oktatóként is, hiszen közel húsz éve oktatok a szegedi Közművelődési Tanszéken, s vállalom szerepet akarva-akaratlanul a leendő szakemberek szakmai identitásának alakításában. Hogy ez nemcsak az én problémám, jól mutatja T. Kiss Tamás kollégám néhány évvel ezelőtti megfogalmazása: „...*a gyakorlati szakembereknek és a szakképzésnek folyamatosan célmeghatározásokkal, öndefiníciós kényszerekkel és szakmai identitási kérdésekkel kellett és kell ma is... szembesülnie*”<sup>1</sup>

Vajon mi ennek az oka? Hiszen a szakmai identitás általában nem túl bonyolult dolog. A társadalmi munkamegosztásban kialakult szakterülettel szemben megfogalmazott elvárások és feladatok, valamint az adott szakmát művelő egyén személyiségének összefüggésében viszonylag könnyedén leírható. Az ács tetőszerkezeteket épít, az a dolga. Büszke a pontos munkájára, tudja, milyen fontos szerepe van egy ház felépítésében, ennek megfelelően honorálják, etc. Az orvos beteg embereket gyógyít, ez a vele szemben támasztott követelmény, ebből származik társadalmi presztízse, ennek megfelelő a szakmai identitása, és sorolhatnánk a különböző szakmákat. Miért épp a kultúraközvetítők szakmai identitása, társadalmi megítélése kétséges – érzésem szerint – mind a mai napig? A kérdés megválaszolására természetesen jelen keretek között nem vállalkozhatom, mindössze néhány összefüggés felvázolására teszek kísérletet.

---

<sup>1</sup> T. Kiss Tamás: Foglalkozás, szakma, hivatás In.: KÉK 2002/II. 105. p.

A kiegyezéssel kezdődő polgári korszakban Magyarországon is megjelentek azok a felnőttképzési, iskolán kívüli művelődési formák, melyek a modernizálódó társadalmakra jellemzőek. Ezek működtetését és fejlesztését a kultúrpolitika a kezdetektől fogva a pedagógusokra, néptanítókra, tanárookra, illetve az önszerveződő közösségekre bízta.

Mindeközben azonban megkezdődött, majd a második világháborút követően folytatódott az iskolán kívüli népművelés – az oktatástól független – intézményrendszerének kiépülése. Az önszerveződő közösségeket a kialakuló egypártrendszer felszámolta ugyan, de a kultúrházak száma – a hatalom elképzeléseinek megfelelően – folyamatosan gyarapodott. Ugyanakkor elsősorban továbbra is a pedagógusokkal szembeni elvárásként fogalmazódott meg a helyi kulturális élet szervezése, vagy önkéntesek vállalták a feladatot, akik jó szándékkal, de gyakran a kellő hozzáértés nélkül igyekeztek a feladatnak eleget tenni. Ráadásul az ötvenes években a politikai propaganda bizonyos feladatai is a kultúráközvetítőkre hárultak, bár ez az az időszak, amikor függetlenített népművelő is feltűnik itt-ott. Később nyilvánvalóvá vált a népműveléshez kapcsolódó szakképzés szükségessége annak érdekében, hogy a kultúráközvetítés feladatát képzett szakemberekre lehessen bízni. Kezdetben óvatosan, és persze a politikai hatalomtól függően, de az ötvenes évek második felében elkezdődött az a hosszú, bonyolult, politikai befolyástól és szakmai vitáktól sem mentes folyamat, melynek során kialakult a szakmához kapcsolódó képzés hazánkban. Ha tehát azt a kérdést tesszük fel, kik voltak a fenti időszakban a kultúráközvetítők, kik foglalkoztak ezzel a társadalmi feladattal, azt látjuk, hogy nincs egy önálló szakma, melyre a társadalmi munkamegosztásban ez a feladat jutna, annál is inkább, mivel nincs olyan pontosan meghatározott, körülhatárolt társadalmi feladat sem, mint az az üzenet, hogy az orvos gyógyítson, a pedagógus gyereket neveljen. Részben lelkes önkéntesek vállaltak fel bizonyos tevékenységet, részben más szakmák művelőitől, kézenfekvően elsősorban a pedagógusoktól várta el az aktuális művelődéspolitikát ezt a „járulékos” feladatot: a társadalom új ideológiájának terjesztését, a rendezvények szervezését, a kultúra elosztójának szerepét.

A népművelés önálló szakká válása, a terület felsőoktatáson belüli megítélése, elfogadása sem volt ezek után zökkenőmentes, belső szakmai viták és a korabeli kultúrpolitika törekvései egyaránt befolyásolták. Az MSZMP művelődéspolitikájának 1958-as irányelvei<sup>1</sup> megfogalmazták – a marxista-leninista világnézet alapján nyugvó – szakképzés jelentőségét, melynek értelmében minden területen minél jobban képzett szakemberekre van szükség. Ez a szándék lehetőséget adott a népművelő képzés szakmává

---

<sup>1</sup> Szocialista közművelődés – Szöveggyűjtemény Bp. 1980. 9-30.p.

válására is. 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 szemléletnek ezzel az átalakulásával megváltozott a népművelés feladata is. Egyrészt kitágult a népszerűsítendő kulturális javak köre, másrészt a cél a politikai meggyőződésről 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.”*

A képzés megindítása azonban nem jelentette egyben azt is, hogy a leendő, vagy akár a végzett szakemberek azonnal kialakult pályaképpel rendelkeztek. A kultúra és a művelődés tartalmának és funkciójának korszakonként változó értelmezésének megfelelően az ideális népművelő is mindig másképpen jelent meg: a szabadművelődés korában a szervező, az ötvenes években a propagandista, a hatvanas évektől a nevelő, a pedagógus a példakép.<sup>2</sup> Mindebből adódóan állandósult a foglalkozás funkciózavara, melyből a kultúraterjesztő szerep látszott kivezető útnak. A hetvenes évektől új szerepfelfogás kezdett a szakmán belül körvonalazódni, mégpedig a fejlesztő szerepe, aki a szükségletekből, s az ebből adódó feszültségekből kiindulva, a közösséggel együttműködve próbál értékeket közvetíteni. A közvélemény azonban gyakran bizalmatlan volt a népművelőkkel szemben, ami persze a korábbi feladataikból adódhatott, ők maguk pedig bizonytalanok voltak a társadalmi elvárásokat és a megvalósítás módszereit illetően egyaránt.

Ez a bizonytalanság a pályaválasztás során is látszott. Még a nyolcvanas években végzett vizsgálat is, mely egyebek között a népművelői pályára kerülés motívumait próbálta kideríteni,<sup>3</sup> azt mutatta, hogy mindössze a megkérdezettek 21,4%-a került tudatos választással a népművelői pályára, a többiek véletlenszerűen, s az adatok értékelésekor a szerző azt emeli ki

---

<sup>1</sup> Maróti Andor: A népművelőképzés kezdetei In.: A szükséges tudás – Közművelődési Nyári Egyetem 2002.

<sup>2</sup> Nyilas György: Az értelmiségi lét peremén In.: Sarlódi-Nyilas: Közoktatási- és művelődési pályákról Bp. 1983. 88.p.

<sup>3</sup> Vercseg Ilona: Szocializáció, szerep, érték a népművelői pályán Bp. 1980. 51-56. p.

legfőbb okként, hogy a népművelői szerep körülhatárolatlan. A pályára kerülés véletlenszerűségét jelezte az is, hogy – bár magas volt (60%) a szakképzettek aránya a vizsgált mintában – a munkába állás előtt, nappali tagozaton csak 14,3% tanult, s a szakképzettek több, mint 80 %-a munka mellett, levelező tagozaton szerezte a képesítését.

Nem volt problémamentes a felsőoktatási intézmények szakmára szocializáló hatása sem. A szakma funkcióját, a népművelő szerepét illető bizonytalanság hatott a képzésre is, nem alakult ki a képző intézmények oldaláról e tekintetben egységes felfogás. Durkó Mátyás 1971-ben azt állapította meg, hogy ellentmondás van a társadalmi követelmények és a képzés között, s a munkahelyek visszajelzéseiből az derül ki, hogy a végzett népművelők képzettek ugyan, de a pálya szeretete és a hivatástudat gyakran hiányzik belőlük. Durkó szerint ennek az az oka, hogy „a képzés most anélkül folyik, hogy részleteiben, differenciáltan ismernénk e pálya minőségi személyi szükségletét és ehhez igazítanánk képzésünket”.<sup>1</sup> Továbbá a népművelő pálya szakműveltségi szükségleteinek elemzése csak szakismereti kérdésekre korlátozódik, és hiányzik a népművelői pályakép többi vonatkozása. Az értelmiséggel szembeni követelmények túl általánosak, nem tükrözik a szakma sajátos személyiségi követelményeit. Durkó elengedhetetlennek tartotta a pálya követelményeinek megfelelő konkrét képzési és nevelési célok meghatározását. Hangsúlyozta a hivatástudat fontosságát, „*melynek birtokában a népművelő életalakító-jobbító területnek fogja fel tevékenységét, ez teszi képessé arra, hogy az általa hirdett életmód, viselkedés szintjén példa, vonzó személyiség tudjon lenni*”.<sup>2</sup> Ez azonban csak a korszak egyik véleménye, hiszen a képzéssel foglalkozó intézmények népművelői szerepfelfogása között különbségek voltak. Így Durkó és persze a KLTE-s képzés a felnőttnevelőkben gondolkodott, az ELTE a társadalmi folyamatokat megismerő és azokat befolyásoló népművelőkben, míg Szombathely pl. az igényeket felkeltő és kielégítő szervező népművelőkben látta a megoldást. Az 1975-ben és azt követően létrejött újabb képzőhelyek ehhez a három felfogáshoz csatlakoztak, gyakran annak függvényében, hogy az ott oktatók hol szereztek képesítésüket. Ez persze azt eredményezte, hogy a képzett szakemberek sem rendelkeztek egységes szemlélettel, nem alakult ki bennük egy jól körülhatárolható szerepkör, magatartás. Mivel sem a társadalmi elvárások, sem a képző intézmények nem voltak egységesek sem a szakma társadalmi funkciójának, sem a népművelő szerepének kérdésében, a népművelői szerephatárok parttalanabbá váltak, a népművelők szerepalakítása az egyéni felfogásnak megfelelően sokkal inkább a szubjektumtól függött, mint más

---

<sup>1</sup> Durkó Mátyás: A népművelői pályakép problémái In.: Népművelés 1971/11. sz. 18.p.

<sup>2</sup> Uo.

szakmák körvonalazottabb szerepelvárásai esetében, a hagyományosabb értelmiségi pályákon. Komoly szerepet kapott a népművelő egyéni beállítottsága, munkához való viszonya. Ennek megfelelően tipizálhatta személyiségjegyei alapján a korabeli vizsgálat<sup>1</sup> a szakmában dolgozókat. Megkülönböztetett az emberekkel szívesen és jól foglalkozó nyüzsgő-szervező, az emberek nevelését fontosnak tartó felvilágosító, problémákat, szükségleteket feltáró katalizátor típusú szakembereket, valamint a beletörődő népművelőt, akit munkájához semmi más nem köt, csak az érte kapott bér.

Fentebb utaltunk arra, hogy a szakképzés fejlődésének következő lépéseként az 1970-es években a szakmán belüli szemléletváltás (népművelés helyett közművelődés) és a politikai akarat (MSZMP KB határozata a közművelődésről) a tanárképző főiskolákon is létrehozta a szakemberképzést. Ez már az ún. „puha diktatúra” időszaka, amikor bár korlátozottan, de mégis lehetőség nyílik szakmai vitákra, új utak keresésére, ami a kulturális életben is érezteti hatását. *„A népművelés régi koncepcióját...túlhaladta az idő. Szükség van a népművelés felülvizsgálatára, a fejlesztés új alapokra helyezésére. A népművelés helyett előtérbe kerül a közművelődés, melyet társadalmi beágyazottságban szemlél. A köz művelődése már az egyén és közösség új viszonyára épül”*.<sup>2</sup>

A szakmai viták, útkeresések mellett a politika is fontosnak tartotta a közművelődési szemlélet támogatását. Maga a tény, hogy a legfelsőbb politikai vezetés foglalkozott a minősíthetetlen feltételek között működő közművelődési intézményekkel, s a kulturális élettel, egyfajta modernizáció része volt, és az adott kereteken belül mérsékelt fejlődésre is lehetőséget adott. Másfelől viszont a hatalom is rákényszerült a témával való foglalkozásra, ugyanis bizonyos önszerveződéseket nem tudott/akart már megakadályozni, így a felügyelete alá vonva legalább utólag szentesítette azokat (pl. klubmozgalom, táncház mozgalom, beatzene). Ennek megfelelően az MSZMP KB 1974-ben megtárgyalta a közművelődés helyzetét Magyarországon, és határozatot hozott a fejlesztés feladatairól<sup>3</sup>. A határozat alapján 1976-ban törvény<sup>4</sup> is született a közművelődésről, s a következő másfél évtizedben e két dokumentum szolgált minden közművelődési tevékenység alapjául. Emellett mind a párthatározat, mind a törvény pontosan megvonta azokat a határokat, melyek között a szakma

---

<sup>1</sup> Benkő Éva: Megszállottak, átutazók és beletörődők – Népművelők Budapesten Bp. 1982. 55-57.p.

<sup>2</sup> T. Kiss Tamás: A népnevelőtől a kulturális menedzserig Bp. 2000. 94.p.

<sup>3</sup> A közművelődés helyzete és fejlesztésének feladatai – az MSZMP KB határozata In.: Szocialista közművelődés – Szöveggyűjtemény Kossuth 1980. 95-110.p.

<sup>4</sup> 1976. évi V. törvény a közművelődésről In.: Magyar Közlöny október 26. 1976/79.

mozoghatott, s meghatározta a munka eszmei-ideológiai alapjait, a szocialista kultúra mibenlétét, s az általa elérendő "szocialista embereszmény" kritériumait. Gyakorlatilag a 3T elvét is rögzítették tehát az említett dokumentumok. Ugyanakkor a modernizáció 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 közművelődésben következetesen érvényesíteni kell az általános káderpolitikai elveket. A munka ideológiai-politikai jellegére való tekintettel különösen fontos, hogy a politikai, szakmai, emberi követelmények együttesen érvényesüljenek ... A közművelődési terület színvonalas és a korszerű követelményeknek megfelelő káderutánpótlása érdekében tovább kell javítani a kiválasztás, a képzés és továbbképzés munkáját. A Művelődésügyi Minisztérium az egyetemi, főiskolai, valamint a középfokú népművelő- és könyvtársképzés módjára és rendszerére külön tervet készít.*” – szövegezte a párthatározat.<sup>1</sup> Ez a megfogalmazás tükrözte egyrészt a már említett modernizációs törekvéseket és a szakmai színvonal emelésének igyekezetét, ugyanakkor tápot adott annak a korszak közvéleményében elterjedt és korántsem alaptalan feltételezésnek is, miszerint a népművelő szakma a párt ideológiájának közvetítésére is vállalkozik. A párthatározat ezt konkrétan meg is fogalmazta: „*A közművelődés a szocialista tudat formálásának egyik fontos eszköze, tehát a közművelődési tevékenységet ideológiai, politikai munkának kell tekinteni.*”<sup>2</sup> Ez a kettősség érzékelhető Aczél György felfogásában is, aki szintén kiállt a szakemberképzés korszerűsítése, színvonalának növelése érdekében, miközben azt is hangsúlyozta, hogy „*pártszervezeteinknek a közművelődés jelentőségének megfelelő igényességgel kell törődniük az e területen dolgozókkal, ... annak tudatában, hogy a megválasztott vagy kinevezett kulturális vezetők egyben politikai-ideológiai munkások is.*”

Fentiekből kitűnik, hogy a szakma modernizációs törekvéseinek idején sem alakult ki olyan szakmai identitás, ami vállalható lehetett volna a közművelődési szakember számára. A politika ismét képes volt kompromittálni magát a foglalkozást és persze az azt választó egyént is azzal, hogy ideológiai elvárásokat fogalmazott meg vele szemben, ettől persze a társadalmi környezet sem lett elfogadóbb, és változatlanul tisztázatlanok maradtak komoly szakmai kérdések. A kidolgozatlan elvárás- és teljesítményrendszer, a munka eredményességének, társadalmi megítélésének problémái, a bizonytalan jövőkép, a félértelmiségi lét, mely jellemző volt

---

<sup>1</sup> A közművelődés helyzete és fejlesztésének feladatai – az MSZMP KB határozata In.: Szocialista közművelődés – Szöveggyűjtemény Kossuth 1980. 106.p.

<sup>2</sup> Uo.

<sup>3</sup> Aczél György előadói beszéde In.: Közművelődési Kézikönyv Szerk.: Füleki-Herczeg Bp. 1977. 85-88.p.

továbbra is, nem segítette a szakmai identitástudat erősödését. A rendszerváltás idejére egyre erőteljesebbé váltak azok a válságjelenségek, melyek a szakma és a képzés körül a fent vázolt folyamatok és számos egyéb tényező következtében kialakultak. Egyre hangosabban fogalmazódtak meg azok a kérdések, melyek a kezdetektől jelen voltak: *„ki és mi a népművelő? Mire képeznek a képző intézmények? Szakma-e a népművelés, s ha az, akkor hogyan lehetséges, hogy mintegy félszáz foglalkozás gyakorlására nyújt lehetőséget az ilyen diploma?”*<sup>1</sup>

A rendszerváltás óriási változásokat hozott ezen a területen is, alapjaiban rázta 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 indukált itt is. A kulturális szférában megjelent a fogyasztói magatartás, a szórakoztatóipar, s az egész folyamatot meghatározta az immár működő munkaerőpiac is. A szakemberképzés megújulásra kényszerült ennek következtében, s ennek során igyekezett megfelelni az új, egyre erőteljesebben ható 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 piacképesebbé kívánták tenni a szakot is. Megváltozott a szak elnevezése is: 1991-től a művelődési és közoktatási miniszter utasítása értelmében művelődésszervező szakos képzés folyik a felsőoktatásban.<sup>2</sup> A fent vázolt folyamatok eredményeképpen rendkívül sokszínűvé vált a szakma és a képzés is. A képző intézmények a helyi sajátosságoknak megfelelő kínálat kialakítására törekuszenek, van, aki a menedzser szemléletet részesíti előnyben, van, aki a felnőttképzést, az emberi erőforrás fejlesztését helyezi a képzés középpontjába, ismét másutt a média, a kommunikációs szakemberek képzése kerül előtérbe. A jelentkezők, a leendő kultúráközvetítő szakemberek az adott intézmény kínálatának ismeretében egyéni érdeklődésüknek megfelelően választhatják ki azt a területet, mellyel a legszívesebben foglalkoznak, s azt az intézményt, mely reményeik szerint ehhez képzést ad. Az identitástudat kialakulását, a szakmai szerepvállalást mindez részben megkönnyíti, részben még a korábbinál is nehezebbé teszi. Megkönnyíti, mert a választott szakterület többnyire

---

<sup>1</sup> T. Kiss Tamás: A népművelőtől a kulturális menedzserig Bp. 2000. 135.p.

<sup>2</sup> Uo. 135-149.p.

szűkebb, mint a korábbi népművelő/művelődésszervező, így az azonosságtudat is konkrétabb, megfoghatóbb. Ugyanakkor meg is nehezíti, mert remény sincs többé egy valamennyire is egységes szakmai pályakép megfogalmazására, mely összhangban lenne a társadalmi elvárásokkal. Saját képzésünk példájára hivatkozva: miközben mindenki művelődésszervező diplomát kap, az identitás a szakirányhoz kapcsolódik erősebben: média szakember, kulturális menedzser, vagy épp rendezvényszervező akar lenni a hallgató, legritkább az, aki valóban a kultúráközvetítés hagyományos feladatára vállalkozik. A rendszerváltás után kialakult sokszínű és nagyon differenciált képzés ugyanakkor kielégítette a munkaerőpiac ilyen irányú igényét, és a hallgatók érdeklődését.

Napjainkban ismét a változások kellős közepén vagyunk: a bolognai folyamat következtében a felsőoktatás egész rendszere, benne a kultúráközvetítő szakemberek képzése átalakul. Köztudott, hogy a művelődésszervező képzés helyére az andragógia szak lépett, s a képzés reformja ismét az egységesülés irányába hat, sokkal szűkebb teret hagyva az intézményi sajátosságoknak a képzésben. Az andragógus mint foglalkozás még nem ismert a magyar társadalomban, bár a képzésre jelentkezők magas száma azt jelzi, hogy a leendő szakembereknek mégis vannak elképzelései a lényegre illetően. Remény van arra is, hogy az európai képzési rendszerbe jobban beilleszkedik ez a fajta képzés a korábbinál. Ráadásul három év után itt egy azonnal használható, piacképes diplomát kapnak a hallgatók, szemben pl a tanárképzéssel. Persze az MA szakok kidolgozása így is komoly kihívás a szakma számára.

Hogy a jövő szakemberei milyen szakmai identitással kerülnek ki a felsőoktatásból, s milyen társadalmi megítélés alá esnek majd, az most még erősen kérdéses.



**TELEHÁZAK MAGYARORSZÁGON**  
**A 2006-OS ORSZÁGOS KÉRDŐÍVES KUTATÁS FŐ EREDMÉNYEI**

Mindenek előtt úgy vélem célszerű lenne bekalibrálnunk mi is az a teleház. a legrövidebb talán az, hogy **a teleházak korszerű információ-technológiával felszerelt közösségi hozzáférési pontok.**

De mire is jó egy teleház?

Erre talán akkor a legkönnyebb válaszolni, ha megnézzük, hogy milyen **igény** generálta a teleházak kialakulását. A magyarországi „teleház történelem” mintegy tíz éves múltra tekint vissza -, és **az információs társadalom terjedése volt az a szükséglet**, mely ezt a választ életre hívta.

A teleházak elsősorban **civil alapokon** kezdtek létre jönni és a teleházak működését befogadó intézmények között éppen úgy szerepel művelődési ház, közösségi ház, iskola, önkormányzat, vagy könyvtár.

Ez a sokszínűség, ez a **hatalmas innovációs felület** és ez a magyarországi sikertörténet aztán újabb kérdéseket hozott magával:

- Miben különbözik egy teleház egy faluháztól?
- Kell-e minden településen teleház?
- Miben kompetensek a teleházak és miben nem?
- Csak civil alapon szerveződhet-e teleház?
- Van-e olyan hogy közösségi vállalkozás?
- Mitől válhatnak fenntarthatóvá a teleházak?
- Kell-e egységes szolgáltatási és minőségbiztosítási rendszer?

És mivel **rohamosan terjed a családok informatikai felszereltsége** magától adódik a kérdés: a növekvő egyéni hozzáférések mellett lehet-e létjogosultsága a teleházaknak mint **közösségi hozzáférési pontoknak?**

**A kutatás**

Az itt bemutatni kívánt tényfeltáró kutatásunk elsődleges célja az volt, hogy információkat gyűjtsünk az Magyar Teleház Szövetség szolgáltatásaival kapcsolatos szükségleteiről, együttműködési lehetőségeiről, a fenntartható működés feltételeiről érintve közben a humánerőforrás és gazdálkodás kérdésköreit.

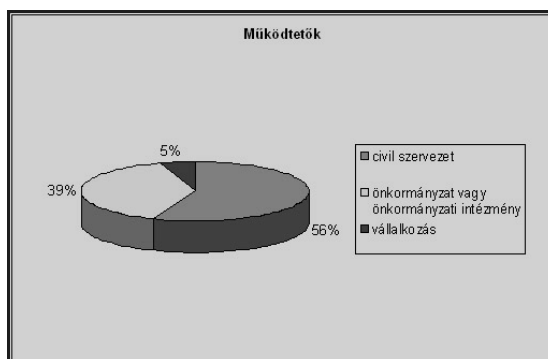
**Értékelés**

Az országos kérdőívet az összes, 420 teleházba kiküldtünk, és az ebből visszaérkezett 168 kérdőívet elemeztük.

**Működtetés**

Az egyik elsődleges szempont, ami alapján meg lehet különböztetni a teleházakat, az a működtető szervezet vagy intézmény, ami ma

Magyarországon három kategóriába sorolható: civil szervezet, önkormányzat vagy önkormányzati intézmény és vállalkozás. 140 értékelhető választ kaptunk erre a kérdésre, melyek megoszlása a következő:



Ebből látszik, hogy a teleházak közel felét még mindig civil szervezet működteti, 1/3-uk önkormányzati működtetésű, és nem haladja meg az 5%-ot a vállalkozás által üzemeltetett teleházak száma.

### Foglalkoztatás

A teleházakban az egyik **nehezen tervezhető** kérdés a foglalkoztatás. A civil szervezeteknek **erre kevés pályázati forrás áll rendelkezésére** – legtöbbször pályázatokból foglalkoztatnak, de mivel teleházas munkatársra nem lehet pályázatot beadni, ezért pályáznak másra (ifjúsági referensre, projekt koordinátorra, stb), ami azt jelenti, hogy az alkalmazottnak tulajdonképpen **két státuszt kell egy fizetésért** ellátnia.

A másik gyakori foglalkoztatási mód a Munkaügyi Központok közhasznú támogatásának igénybevétele, de ezzel az a gond, hogy egyre rövidebb időre szól (6-12 hónap), másrészt pedig elvileg nem támogatható bizonyos időn belül még egyszer ugyanaz a munkavállaló, ami maga után vonja az állandó betanítással és tervezhetőséggel járó problémákat. Mindemellett fontos a személyes kapcsolat a teleház ügyfélszolgálatos munkatársa és a lakosok között, így ennek szempontjából sem jó a gyakran változó munkatárs.

Ha az önkormányzat látja el a teleházban a munkáltatói szerepkört, akkor többnyire a saját költségvetésében betervezett státuszokra ülteti rá a teleházas tevékenységet (könyvtáros, számítástechnika tanár, művelődés-szervező, stb.)

Áldásosnak mondható, hogy a legtöbbször valamilyen kulturális státusz mellé rendelhető pályázati források, így biztosítottnak tűnik a teleház kulturális és közösségfejlesztő funkciója.

**Betölt-e a teleház vezetője más tisztsége/státuszt a településen?**

A teleház vezetők által betöltött más tisztség és/vagy státusz a településen	Teleházak száma	% (hibás, nem értékelhető válaszokat nem beszámítva)
Képviselő az önkormányzatban	43	40,6
<b>könyvtáros</b>	<b>41</b>	<b>38,7</b>
<b>művelődésszervező</b>	<b>53</b>	<b>50</b>
<b>tanár</b>	<b>23</b>	<b>21,7</b>
<b>Ifjúsági referens</b>	<b>22</b>	<b>20,8</b>
polgármester	14	13,2
jegyző	15	14,2
köztisztviselő	13	12,3
Közalkalmazott	47	44,3
<b>Civil szervezeti vezető</b>	<b>53</b>	<b>50</b>
Vállalkozó	29	27,1
Egyéb	13	14,1

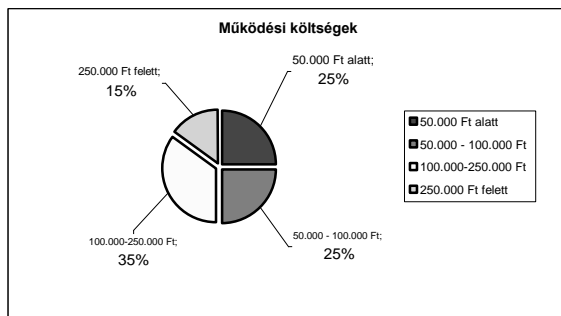
Látszik az adatokból, hogy sokszor a **teleház vezetője nem csupán egy, hanem akár több státuszt is betölt** a településen. Ennek több oka van, az egyik legfontosabb a **forráshiány**: hiszen a több státuszt, több feladatot egy bérért látja el. Egy másik ok az, hogy ha jól működik egy településen a közösségfejlesztés, akkor ott többnyire található egy **karizmatikus helyi ember, aki a tevékenységek zömében kulcsszerepet** játszik.

A **teleházak gazdálkodásával kapcsolatban** is kértünk néhány adatot. A válaszokból azt tapasztaltuk, hogy egyfelől a teleházak **minimálköltséggel** dolgoznak, másfelől azokat a költségeket **nem feltétlenül számítják bele** a teleház összköltségvetésébe, **melyet nem pénzbeli támogatásként kapnak** (pl. önkormányzattól helyiség, rezsi, foglalkoztatás, stb.)

A teleházak negyede válaszolta azt, hogy a havi költségeik 50.000 Ft alatt vannak (ebbe még egy részállás és annak a járulékai sem férnek bele, tehát itt valószínűleg nem számolták bele a más státuszban teleházat is ellátó személy bérét).

Szintén negyedük mondta azt, hogy havi 50.000 és 100.000 Ft közötti kiadásai vannak,

Harmaduk ezt 100.000 és 250.000 Ft közé becsülte, és több mint 10%-uk mondta azt, hogy több mint 250000 Ft a teleház havi kiadása.

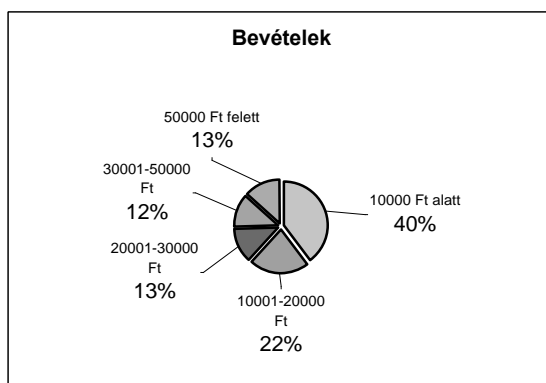


Ehhez képest arra a kérdésre, hogy a teleházas szolgáltatásokból mennyi bevételük képződik egy hónapban a következő válaszokat adták.

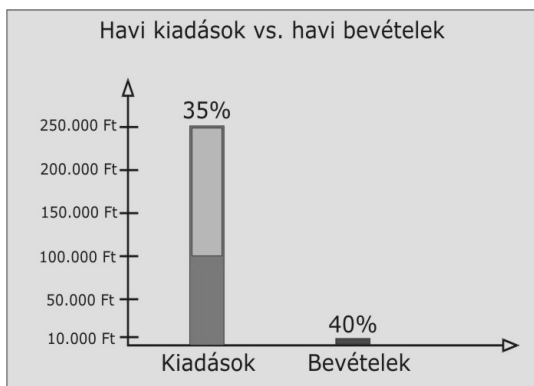
### Havi szolgáltatási bevételek

	db	Valós %
1,00 10000 Ft alatt	62	39,7
2,00 10001-20000 Ft	34	21,8
3,00 20001-30000 Ft	20	12,8
4,00 30001-50000	19	12,2
5,00 50000 Ft felett	21	13,5
Értékelhető összes	156	100,0
hiba Nem értékelhető válasz	12	
Összes	168	

Ebből látszik, hogy **majd 40%-uk havi teleházas szolgáltatási bevétele még a 10000 Ft-ot sem éri el**, és csupán 13,5% vallja magát abba a kategóriába tartozónak, ahol ez meghaladja az 50000 Ft-ot.



Ez azt jelenti hogy a működésükhöz szükséges forrásoknak körülbelül a 10%-át képesek kitermelni.



Ezt támasztja alá hogy a **teleházak több mint 90%-a mondta azt hogy a teleház nem képes teljesen önfenntartóvá válni**. Érdekességként működtető szerinti bontásban ezek a válaszok a következőképpen jelennek meg:

- A **civilek** által működtetett teleházak közül 8% mondta azt, hogy szerinte képes a teleház a teljes önfenntartásra,
- Az **önkormányzati** működtetésű teleházaknál csupán 2% (itt csekélyebb a pályázási hajlandóság, mint a civileknél).
- Viszont a vállalkozói működtetésű teleházak **57%-a** állította, hogy szerintük a teleházak képesek teljesen önfenntartóvá válni. (megjegyzendő hogy a mintában 7 vállalkozási alapon működtető teleház adott választ)

Végezetül kanyarodjunk itt vissza egy picit arra a kérdésre, hogy a növekvő egyéni hozzáférések mellett lehet-e létjogosultsága a teleházaknak, mint közösségi hozzáférési pontoknak?

#### **Mitől más egy közösségi hozzáférés, mint egy egyéni?**

- Közvetlen módon talán abban, hogy a teleházak jövője szempontjából már nem magának a modern információtechnológiának kellene a legfőbb szolgáltatásként megjelennie, hanem ennek egy olyan alappá kellene válni, melyre ráépíthetők bizonyos közösségi szolgáltatások: pl. távmunka, távoktatás, e-learning, e-kereskedelem, távügyintézés, stb.
- Ezen túl egy több száz végpontot – teleházat – magában foglaló hálózat önmagában is érték, hiszen sokfajta egységes szolgáltatás-kínálat is rátelepíthető.

#### **A kérdőívből néhány összegzés, mely szépen simul a közösségi hozzáférés előnyeire.**

- A teleházaknak magas a képzési hajlandósága, ezt ki kellene használni és bizonyos, szükséges területeken képzéseket indítani (pl. e-ügyintézés, teleházas rendszer-gazda, civil ismertek, forrásteremtés).

- A teleházak 1/3-a nem vezet statisztikát, és a többi 2/3-uk sem egységesen. Mivel ez rontja az esetleges kormányzati feladatát-vállalással – és bármilyen potenciális partnerrel - kapcsolatos tárgyalásokat, ezért fontos lenne ezen változtatni.

További szükséges lépések a kutatás eredményei alapján:

Megkérdeztük azt is, hogy a teleházaknak az általunk felsorolt erőforrások közül melyikre lenne a legnagyobb szüksége. Több mint 50% a bértámogatást jelölte meg több mint 1/3-uk pedig az új számítógépeket. 2-3% közötti arányban írtak még új szoftvereket, szélessávú Internet elérést és jobb vagy nagyobb helyiséget.

A teleházak fenntarthatósága szempontjából nagy előrelépés lenne az, ha valamilyen forrásból bértámogatást lehetne számukra nyújtani.

A teleháza számítógépes infrastruktúrát fontos lenne fejleszteni, a meglévő pentium 1-es és 2-es gépeket lecserélni.

A kérdőív értékelés során az is kiderült hogy nagy a függés az önkormányzattól, ezért jó lenne ezt a szükséges együttműködést országos szinten is harmonizálni.

A 2005-ös közgyűlésén az MTSZ közösségi információs szolgáltként fogalmazta meg a teleházat, melynek küldetése a digitális esélyegyenlőség megvalósítása, a digitális szakadék áthidalása vidék és nagyváros között; széles körű hozzáférés mindenkinek.

A kérdőívből kiderült, hogy a teleházak többsége továbbra is azonosul a közösségi tér szerep betöltésével és a vidéki esélyegyenlőség növelésével.

### ***Felhasznált irodalom:***

Az előadás az Átfogó Teleházas Kutatás 2006. (Alternatíva Egyesület, Magyar Teleház Szövetség) című kérdőíves kutatás elemzéséből készült.

## A KÖTET SZERZŐI

SÁRI MIHÁLY (PH.D. HABIL.)  
intézetigazgató, tanszékvezető egyetemi docens, PTE FEEK

JUHÁSZ ERIKA (PH.D.)  
tanszékvezető főiskolai docens, EKF és főiskolai docens, DE BTK

MARÓTI ANDOR (C.SC.)  
ny. főiskolai tanár, ELTE PPK

FÖLDIÁK ANDRÁS  
fejlesztési igazgatóhelyettes, MMI

ÉLES CSABA (C.SC. HABIL.)  
tanszékvezető egyetemi docens, DE BTK

FARKAS ÉVA (PH.D.)  
intézetigazgató egyetemi docens, PTE FEEK

GYÓRY CSABA  
főiskolai docens, VJRKTF

HARANGI LÁSZLÓ  
felnőttoktatási kutató, MPT Felnőttoktatási Szakosztály

MAURER PÉTER  
tanársegéd, NYME MNSK

MEZŐ FERENC (PH.D.)  
adjunktus, DE BTK

MIKLÓSI MÁRTA  
tanársegéd, DE BTK

SZABÓ JÓZSEF  
adjunktus, DE BTK

SZEITZ JÁNOS  
felnőttképzési kutató, SZVT

T. KISS TAMÁS (PH.D.)  
főiskolai tanár, SzTE JGyPK

TÁTRAI ORSOLYA  
doktorjelölt, DE BTK

KERESZTESNÉ VÁRHELYI ILONA (DR. UNIV.)  
igazgató, Debreceni Irodalmi Múzeum

ENGLER ÁGNES  
tanársegéd, DE BTK

FÓNAI MIHÁLY (C.SC.)  
egyetemi docens, DE ÁJK

FRANCZ VILMOS  
ny. tanár, népművelő

GYŐRI BORBÁLA  
ügyvivő szakértő, DE ATC FTK

HORVÁTH JÓZSEFNÉ BODNÁR MÁRIA  
nemzetközi együttműködési és felnőttképzési tanácsadó, elnök,  
FFE Ellenőrző Bizottság

KERÜLŐ JUDIT (C.SC.)  
dékánhelyettes, tanszékvezető főiskolai tanár, NyF GTFK

MAGYAR MIKLÓS (dr. univ.)  
főiskolai tanár, KE PFK

MAJDÁN JÁNOS (C.SC. HABIL.)  
dékán, egyetemi docens, EKF

MÉSZÁROS ATTILA (PH.D.)  
egyetemi docens, SZIE MTK

PÉTER-SZARKA SZILVIA  
tanársegéd, DE BTK

SZABÓ IRMA (PH.D.)  
osztályvezető, OKM

TÓTH ANIKÓ (PH.D.)  
igazgató, DE ATC Felnőttképzési és Távoktatási Központ

VINCZE SZILVIA  
tanársegéd, NYME MNSK

BOLVÁRI-TAKÁCS GÁBOR (PH.D.)  
tudományos főmunkatárs, MTF



BUDA ANDRÁS (PH.D.)  
adjunktus, DE BTK

DRABANCZ M. RÓBERT (PH.D.)  
adjunktus, NYF GTFK

HERPAINÉ LAKÓ JUDIT  
tanársegéd, EKF TKTK

HERVAINÉ SZABÓ GYÖNGYVÉR (PH.D.)  
dékánhelyettes, főiskolai tanár, KJF

HUSZ MÁRIA (C. SC. HABIL.)  
tanszékvezető egyetemi docens, PTE FEEK

KELEMEN LAJOS  
főiskolai docens, DE HPFK

KISS GABRIELLA (C.SC.)  
intézetigazgató egyetemi docens, DE BTK

KÓVÁGÓ SAROLTA  
főiskolai tanár, KE CSPFK

OSZLÁNCZI TÍMEA  
óraadó tanár, EKF TKTK

SOÓS PÁL  
ny. egyetemi tanár, DE BTK

SZATLÓCZKYNÉ GAJDÓCZKI ZSUZSANNA  
főiskolai docens, ZSKF

SZEKERES MELINDA  
egyetemi docens, DE BTK

SZIRMAI ÉVA  
adjunktus, SZTE JGYPK

ÚJVÁRI EDIT  
főiskolai docens, SZTE JGYPK

VARGA GYULA  
dékán, főiskolai tanár, DE HPFK

BORSI CSABA  
tanársegéd, DE HPFK

BOZSÓ RENÁTA  
tanársegéd, SZTE JGYPK

CSIKÓS BEÁTA  
tanársegéd, NYF GTFK

FÜLÖP ILONA  
főiskolai docens, DE HPFK

HARTL MÓNICA  
adjunktus, PPKE

KOCZOK TAMÁSNE  
népművelő, Kölcsey Ferenc Megyei Művelődési Központ

KONCZ GÁBOR  
igazgató, Magyar Kultúra Alapítvány

LENGYELNÉ KURUCZ KATALIN  
kulturális menedzser, Aquincum Múzeum

MÁRKUS EDINA (PH.D.)  
főiskolai docens, DE HPFK

MÓCZ DÓRA  
igazgató, ZsKF, Minőségi és Akkreditációs Központ

PACSUTA ISTVÁN  
tanársegéd, EKF

SZABÓ SÁNDORNÉ  
főiskolai docens, EKF TKTK

SZÉCSINÉ JÁRÁSI ANIKÓ  
tanársegéd, SzTE JGyPK

T. MOLNÁR GIZELLA  
intézetigazgató, főiskolai tanár, SzTE JGyPK

TÁNCZOS ZSUZSANNA  
elnök, MUFTI

# **Durkó Mátyás Konferencia és Jubileumi Szakmai Találkozó**

*Debrecen, 2006. szeptember 26-27., kedd-szerda*

a képzés 50. évfordulója,  
az alapító, Durkó Mátyás professzor születésének 80. évfordulója,  
és az önálló tanszékké válás 35. évfordulója alkalmából.

## **A rendezvény szervezője:**

a Debreceni Egyetem BTK  
Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszéke.

## **A rendezvény társszervezői:**

KultúrÁsz Közhasznú Egyesület,  
Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési  
Kar,  
Magyar Művelődési Intézet,  
Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának  
Felnőttnevelési Albizottsága és Nevelésszociológiai Albizottsága,  
Magyar Tudományos Akadémia Debreceni Akadémiai Bizottságának  
Nevelés-, Művelődéstudományi és Pszichológiai Szakbizottsága.

## **A rendezvény támogatói:**

Oktatási és Kulturális Minisztérium  
Debreceni Egyetem BTK Dékáni Hivatala  
Hajdú-Bihar Megyei Önkormányzat  
Magyar Kultúra Alapítvány  
Tóth Könyvkereskedés, Tourinform Hajdú-Bihar  
ONIX Nyomda, Margó Virágszalón

**2006. szeptember 26., kedd**  
**Jubileumi Szakmai Találkozó**

- 10.30 Találkozó Durkó Mátyás sírjának megkoszorúzásához a Köztemető előtt  
A tisztelgők csoportját kalauzolja: *dr. Rubovszky Kálmán*, ny. tanszékvezető, egyetemi docens, DE BTK és *dr. Miklósi Márta*, Ph.D. jelölt, DE BTK
- 11.00 **Tisztelgés Durkó Mátyás sírjánál**  
Felvezeti: *dr. Szabó József*, tanszékvezető-helyettes, egyetemi adjunktus, DE BTK  
Koszorúk elhelyezése (DE Tanszék, DE BTK, MMI, PTE, OKM és továbbiak)
- 11.00- A résztvevők megérkezése, regisztráció (DE Főépület, II. emelet)
- 14.00 **Megnyitó és plenáris előadások** (DE Főépület, II. emelet, Aula)  
Levezető elnök: *Borbáth Erika*, főigazgató, Magyar Művelődési Intézet  
**Megnyitó**  
*dr. Schneider Márta*, kulturális szakállamtitkár, Oktatási és Kulturális Minisztérium  
*prof. dr. Nagy János*, rektor, Debreceni Egyetem  
*dr. Juhász Erika*, a rendezvény főszervezője, főiskolai docens, DE BTK
- 14.20 **Durkó Mátyás emlékkönyv bemutatása**  
Bemutatja: *dr. Balispap Ferenc*, főszerkesztő és *dr. Földiák András*, fejlesztési igazgató, Magyar Művelődési Intézet
- 14.40 **Durkó Mátyás Emlékérem első átadása**  
Átadja: *dr. Koltai Dénes*, az MTA Pedagógiai Bizottság Felnőttnevelési Albizottságának elnöke, a PTE FEEK dékánja
- 15.00 **Plenáris előadások**
- 15.00 *dr. Maróti Andor*, főiskolai tanár, ELTE PPK: A szakképzés 50 éves története
- 15.20 *dr. Csoma Gyula*, oktatáskutató: Emlékezés Durkó Mátyásra
- 15.40 *dr. Éles Csaba*, tanszékvezető, egyetemi docens, DE BTK: A debreceni képzés eszméje és küldetése 1956-tól napjainkig
- 16.00 Kávészünet (DE Főépület, II. emelet)
- 16.30 **Hallgatói emlékek öt évtized tükrében** (DE Főépület, II. emelet, Aula)  
Moderátor: *dr. Szabó Irma*, osztályvezető, Oktatási és Kulturális Minisztérium  
Emlékezők: *dr. Kiss Gabriella* (végzett: 1963.), *Várhelyi Ilona* (végzett: 1970.), *dr. Majdán János* (végzett: 1977.), *Müller Károly* (végzett: 1985.) és *Bolvári-Takács Gábor* (végzett: 1992.)
- 18.30 **Fogadás** (DE Főépület, III. emelet)  
Moderátor: *dr. Juhász Erika*, főiskolai docens, DE BTK  
**Bartók-Kodály zeneművek**  
Előadja: a *Vox Antiqua kamarakórus*  
**A fogadás megnyitása**  
Megnyitja: *dr. Bárony István*, oktatási dékánhelyettes, DE BTK

**2006. szeptember 27., szerda**

**Nemzetközi Tudományos Konferencia (MTA DAB)**

09.00-09.30 **Felvezetés**

A rendezvényt megnyitja: *dr. Papp Imre*, tudományos dékánhelyettes, DE BTK

09.30-11.00 **Szekcióülések 3 szekcióban (A, B, C terem)**

**Andragógiai módszerek és kompetenciák szekció**

Szekcióvezető: Zachár László, igazgató, Nemzeti Felnőttképzési Intézet

Név	Előadás címe
Dr. Mező Ferenc	A tanulásmódszertan a felnőttképzésben is fontos – lenne...!
Kraiciné dr. Szokoly Mária	Az andragógus szakma kulcskompetenciái és a képzés lehetőségei
Dr. Kerülő Judit	A felnőttek tanulási motivációi
Pordány Sarolta	Nem-formális és önrányító tanulás felnőttkorban
Péter-Szarka Szilvia	Kulturális hatások az idegennyelv-tanítás motivációs hátterében

**Kultúra és társadalom napjainkban I. szekció**

Szekcióvezető: dr. Szekeres Melinda, egyetemi docens, Debreceni Egyetem BTK

Név	Előadás címe
Dr. Buda András	IKT és kultúra
Pacsuta István	A DE hallgatóinak kultúrával kapcsolatos értékvizsgálata
Dr. Bolvári-Takács Gábor	Értékkülönbségek és értékazonosságok a művészeti díjak rendszerében 1989 után
Dr. Szatlóczkyné Dr. Gajdóczki Zsuzsanna	A multikultúra - interkultúra és a művelődéstörténet összefüggésének lehetősége
Dr. Szirmai Éva	Tanuljunk könnyen, gyorsan ünnepelni! (A hatalmas emlékezet tárgyasulása politikai ünnepeink forgatókönyveiben)

**Kultúraközvetítő eszközök és intézmények I. szekció**

Szekcióvezető: dr. Koncz Gábor, igazgató, Magyar Kultúra Alapítvány

Név	Előadás címe
Bozsó Renáta	Teleházak a Dél-Alföldön
Tánczos Zsuzsanna	Teleházak Magyarországon
Dr. Márkus Edina	Szektorsemlegesség a kultúra területén – Kulturális célú nonprofit szervezetek
Koczok Tamásné	Kistérségek közművelődési esélyei Hajdú-Bihar megyében
Lukovics András	Kistérség – regionalitás – közművelődés (KÖZKINCS régiós bizottság)

11.00-11.30 Kávészünet (földszinti büfében)  
11.30-13.00 **Szekcióülések** 3 szekcióban (A, B, C terem)

### **Az andragógia gyakorlati alkalmazásai szekció**

Szekcióvezető: dr. Kerülő Judit, főigazgató-helyettes, tanszékvezető, főiskolai tanár,

Nyíregyházi Főiskola GTK

Név	Előadás címe
Dr. Majdán János	Felnőttképzés a vasutakon
Dr. Mészáros Attila	Az „ifjúság”, mint a felnőttképzés alanya
Tátrai Orsolya	Személyiségfejlesztés a felnőttképzésben Durkó Mátyás művei alapján
Dr. Szabó József	Új utakon az integráló andragógia
Sulyok Tamás	A virtuális oktatási rendszerek hatása a szervezeti kultúra változásaira

### **Kultúra és társadalom napjainkban II. szekció**

Szekcióvezető: dr. T. Molnár Gizella, tanszékvezető, főiskolai docens,  
Szegedi Tudományegyetem JGYPK

Név	Előadás címe
Dr. Husz Mária	A kulturális örökség társadalmi dimenziói
Dr. Éles Csaba	A klasszikus művészet befogadásának problémái
Mócz Dóra	A permanens művelődés szerepe az egyén mobilitásában a Közép-Dunántúli régióban
Hartl Mónika	Bor és kultúra
Dr. Szekeres Melinda	Az olvasás megértése – Durkó Mátyás könyvének aktualitásai

### **A kultúra történeti és elméleti problémái szekció**

Szekcióvezető: dr. T. Kiss Tamás, főiskolai tanár, Szegedi Tudományegyetem JGYPK

Név	Előadás címe
Dr. Újvári Edit	Univerzalitás és partikularitás – a kultúra eltérő megközelítései
Demcsák Katalin	Kultúra, ellenkultúra és népművelés – A Paál István vezette Szegedi Egyetemi Színpad
Dr. Varga Gyula	A filozófia térnyerése a magyar kultúrában a XIX. század második felében
Dr. Kiss Endre	A tudástársadalom lehetséges értelmezései
Drabancz M. Róbert	Hatékonyság és üzemszerűség. Egy új paradigma a húszas évek magyar tudománypolitikájában

13.00-14.00 Szendvicsebéd (I. emeleti kerengőben)  
 14.00.15.30 **Szekcióülések** 3 szekcióban (A, B, C terem)

### **Andragógiai elméletek és dokumentumok szekció**

Szekcióvezető: Kraicziné dr. Szokoly Mária, igazgató, főiskolai docens,  
 Eötvös Loránd Tudományegyetem Továbbképző Központ

Név	Előadás címe
Dr. T. Kiss Tamás	„Akinek nincsen múltja, annak szegényebb a jelene is, avagy messzire kell menni ahhoz, hogy valaki látszódjék...”
Farkas Éva	A felnőttképzés fejlesztésének tartalma és igényei
Győry Csaba	Gondolatok az „andragógiai gondolkodás” kialakulásáról, kialakultságáról
Dr. Miklósi Márta	Felnőttképzési kutatások
Harangi László	Japán nevelés a Tokugawa korszakban (1603-1867)

### **Kulturális menedzsment szekció**

Szekcióvezető: dr. Szabó József, egyetemi adjunktus, Debreceni Egyetem BTK

Név	Előadás címe
Dr. Remsei Sándor	A kultúrafinanszírozás módjai, hazai lehetőségei
Dr. Koncz Gábor	Csomóponti közművelődés
Dr. Fülöp Ilona	Örökségturizmusunk perspektívái
Dr. Kriston Vízi József	Zavar vagy csavar az intézménygépezetben? Egy múzeumi közművelő apokrif irataiból
Csikós Beáta	Egyetemi marketing, új eszmék a felsőoktatásban

### **Kultúraközvetítő eszközök és intézmények II. szekció**

Szekcióvezető: dr. Sztalóczkyné dr. Gajdóczki Zsuzsanna, főiskolai docens,  
 Zsigmond Király Főiskola

Név	Előadás címe
Lengyelné Kurucz Katalin	A múzeumok, mint kultúraközvetítő intézmények, a XXI. század küszöbén
Dr. T. Molnár Gizella	A kultúraközvetítő szakemberek identitásának változásai
Szécsiné Járasi Anikó	A rendezvényszervező képzés módszertani adottságai és lehetőségei Szegeden
Borsi Csaba	Infokommunikációs technológiák (IKT) a közművelődésben
Dr. Kóvágó Sarolta	A Magyar Rádió és az oktatás 1948., a fordulat éve után – oktatás és propaganda

15.30-16.00 Kávészünet (földszinti büfében)  
 16.00-17.30 **Szekcióülések** 3 szekcióban (A, B, C terem)

### **A felnőttképzés gyakorlati dimenziói szekció**

Szekcióvezető: dr. Juhász Erika, tanszékvezető, főiskolai docens, Eszterházy  
 Károly Főiskola és főiskolai docens, Debreceni Egyetem BTK

Név	Előadás címe
Horváth Józsefné Bodnár Mária	Mai irányvonalak az IIZ/DVV felnőttképzési tevékenységében a 2006. május 4-5-én Berlinben rendezett XII. Német Népfőiskolai Konferencia dokumentumai alapján
Dr. Szabó Irma	A gyermek- és felnőttkori művelődési szokások néhány összefüggése
Engler Ágnes	Tanulmányokat folytató kismamák motivációs hátttere
Győri Borbála	Munkaerő kereslet – kínálat a képzettségi szint függvényében az Észak-alföldi régióban
Dr. Tóth Anikó	A munkáltatók elvárásainak érvényesülése és érvényesítése a felnőttképzésben
Hidy Pálné dr.	Az időskorra való felkészülés önnevelési feladatai a tudomány és művészet tükrében

### **Kultúra és társadalom napjainkban III. szekció**

Szekcióvezető: dr. Fülöp Ilona, egyetemi adjunktus, Debreceni Egyetem BTK

Név	Előadás címe
Szabó Sándorné dr.	A kistérségek kulturális lehetőségei
Mojzesné dr. Székely Katalin	Szokott és szokatlan (a divat, mint társadalomszervező elv)
Kelemen Lajos	Az óvodapedagógus pálya helyzetképe
Dr. Kiss Gabriella	Szabadidő diskurzusok a XXI. század elején
Herpainé Lakó Judit	A hagyományok szerepe a kultúráközvetítésben

17.30- A résztvevők hazautazása



## Szerkesztői ajánló

A népművelő/közművelődési előadó/művelődési (és felnőttképzési) menedzser/ művelődésszervező/andragógia képzés hivatalos indulása 1956 szeptemberéhez kötődik. 2006 szeptemberében hármas évfordulót ünnepelt a szakma: a képzés alapítója, Durkó Mátyás professzor úr születésének 80. évfordulóját (posztumusz), a képzés elindulásának 50. évfordulóját, valamint a Pedagógia Tanszék keretében induló, majd önállóvá fejlesztett, és az ünnep évében, 2006-ban Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszék néven működő egység 35. évfordulóját.

A rendezvény megnyitói, plenáris előadásai és visszaemlékezései, valamint a szekciók előadói sorában közel 80 jelenlegi és volt oktató, hallgató, szakember szólalt meg több mint 80 különböző témakörben az ország különböző tájairól, intézményeiről. Ezen beszédek, előadások, visszaemlékezések sorából a SZÍN folyóirat 2006. évi különszámában válogatunk szemelvényeket, amelyeket a jelenlegi Acta Andragogiae et Culturae 21. tanulmánykötete különszámában is megjelentetünk másodközlésként újra, hogy ezáltal a konferencia anyagai egy egységes kötetben is elérhetőek legyenek.

A képzés széles horizontját felvillantó tanulmányok jól érzékeltetik: sokra vállalkozott és sokat adott ez a képzés akkor is és most is hallgatóinak, oktatóinak egyaránt. Ezt a sokszínűséget, ezt a löktetést tovább folytatva, töretlenül haladnak tovább a „durkológusok” és a szakma más iskolában végzettek, a felnőttnevelés és közművelődés „kiművelt emberfői” a szakma és a képzés új útjain – legalább újabb 50 évig...

Kívánok minden kedves olvasónak hasznos szellemi barangolást a válogatott írások tanulmányozásához!