ANDRAGÓGIA
ÉS
KÖZMŰVELŐDÉS

RÉGI ÉS ÚJ KIHÍVÁSOK ELŐTT
A KÖZMŰVELŐDÉS AZ ÚJ ÉVTIZEDBEN

DEBRECENI EGYETEM

2011

Andragógia és közművelődés

Régi és új kihívások előtt a közművelődés az új évtizedben

Szerkesztette:

Dr. Erdei Gábor

DEBRECEN

2011

FELNŐTTNEVELÉS, MŰVELŐDÉS
Acta Andragogiae et Culturae sorozat
23. szám

A KÖTET LEKTORAI:
Sári Mihály (Prof., Ph.D. habil.)
rektorhelyettes, EJF
Farkas Éva (Ph.D.)
egyetemi docens, SZTE – JGYPK Felnőttképzési Intézet

ISBN 978 963 473 572 4
ISSN 0209 9608

Szerkesztette: Erdei Gábor (Ph.D.)
Főigazgató-helyettes – Szak- és Felnőttképzési kutatási és fejlesztési igazgatóság,
Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet
Adjunktus, Debreceni Egyetem BTK

Technikai szerkesztő: Erdei Enikő
Andragógia BA III. éves hallgató
Debreceni Egyetem BTK

Boritóterv: Dubóczki Illés

Felelős kiadó: Debreceni Egytem
Neveléstudományok Intézete

Nyomtatás: Center-Print Nyomda
200 példányban

A Nemzeti Kulturális Alap támogatásával:

Nemzeti Kulturális Alap

TARTALOMJEGYZÉK

Sári Mihály: Lektori köszöntő 9

Farkas Éva: Lektori köszöntő 13

Erdei Gábor: Szerkesztői előszó 16

Halász János: Köszöntő 18

Hunyadi Zsuzsa: Kutatási trendek és eredmények a hazai közművelődés területéről 21

Inkei Péter: A közművelődés európai értelmezései és alakváltozatai 33

Juhász Erika: Szakemberképzés a bolognai rendszerben 39

Erdei Gábor: Az andragógus diploma várható munkaerő-piaci esélyei 53

HELYI KULTÚRA, LOKALITÁS, REGIONALITÁS ÉS KÖZMŰVELŐDÉS

Tar Károlyné: Helyi kultúra, lokalitás, regionalitás és közművelődés 80

Barna Sarolta: A Szegedi Szabadtéri Játékok Kultúrmissziója. Az opera térhódítása a népszínházban 81

Márta Matild: A változtatás hangjai – ellenkulturális erők vizsgálata a hippiktől a Kulturális Kreatívokig 89

Mihályfi Judit: Borkultúra menedzser, kultúraközvetítés a borok világában 96

Szeifer Csaba: A közművelődés és a mozgókönyvtári ellátás dilemmái a Sásdi kistérségben 102

TÖRTÉNETI ÍVEK – TÖRTÉNETI SZAKASZOK A KÖZMŰVELŐDÉSBEN

Bába Szilvia: „Mert két hazád van…" a tengeren túli magyar diaszpóra: politológiai és közművelődési szempontok 112

Bolvári-Takács Gábor: A sárospataki öregdiák-mozgalom közművelődési dimenziói 121

Éles Csaba: Klasszikus protestantizmus és korszerű andragógia. Comenius mint az andragógia és antropagógia tudományának első teoretikusa 126

Molnár-Kovács Zsófia: Ezüstkalászos tanfolyamok Zala vármegyében 134

Olasz Lajos: Állampolgári ismeretek és készségek fejlesztése az agrártársadalom civil szervezeteiben (1945–1950) 142

Szóró Ilona: A felnőttnevelés és közművelődés egykori bázisai – olvasókörök és gazdakörök a II. világháború után 150

JÓ GYAKORLATOK, INNOVÁCIÓK, EU PROGRAMOK HATÁSA

Márkus Edina: Jó gyakorlatok, innovációk, EU programok hatása 160

Csimáné Pozsegovics Beáta - Horváthné Tóth Ildikó: Felnőttképzések az Agóra pályázatok keretében 162

Kolumbán Erika: Európai forrásból finanszírozott nem formális tanulási helyzetekben szerzett kompetenciák fejlődésének a vizsgálata 172

Márkus Edina: Fejlesztések a közművelődés területén az Észak-alföldi Régióban 179

Mérei Zsófia: Zeneterápia az önálló utógondozó otthonokban 189

Sári Szilvia: A kriminál-andragógia a tudományok között és agyakorlati munkában 197

Szoboszlai Andrea: A motiválás szerepe a felnőttek egészségnevelésében 204

SZAKMA, SZAKMAPOLITIKA: MÚLT, JELEN, JÖVŐ

Sári Mihály: Szakma, szakmapolitika: múlt, jelen, jövő 212

Bozsó Renáta: Helyzet- és jövőkép a közművelődésben – ahogyan azt népművelők látják 216

Drabancz M. Róbert: Posztmodern 3T. A felnőttképzés az új politikai trendek tükrében 224

Fónai Mihály: Művelődésszervezők és andragógusok a DPR kutatásokban 232

Kerülő Judit:: „Kik azok az andragógusok?" Andragógus diplomával a munkaerőpiacon 255

Sári Mihály: A magyar és európai népfőiskola történeti- funkcionális nézőpontból 267

Erdei Enikő: Munkanélküliség a kismamák körében 306

KULTÚRAKÖZVETÍTŐK ÉS KÖZMŰVELŐDÉS

Szabó József : Kultúraközvetítők és közművelődés 320

Dominek Dalma: Környezeti nevelés a természettudományi múzeumok fókuszából 321

Elekes Éva: Múzeumandragógiai foglalkozás fejlődéstörténete a gyakorlat hatására 334

Lakner Lajos: Múzeum és képzés 341

Kurta Mihály: A múzeumandragógia relevanciája és a múzeumi közművelődés elavulása 351

Szabó József - Lakatos Gyula: A környezettudatos nevelés támogatása a helyi média segítségével 367

FELNŐTTKÉPZÉS HELYE ÉS A NEM FORMÁLIS TANULÁS SZEREPE A KÖZMŰVELŐDÉSBEN

Chrappán Magdolna: Felnőttképzés helye és a nem formális tanulás szerepe a közművelődésben 376

Fónai Mihály - Nyilas Orsolya: A formális és nem formális tanulás határán: a külső motivációk belsővé válása 378

Háber Hajnalka Mária: A nem formális tanulás jelentősége a felsőoktatáson kívül, a felnőttképzésen belül 392

Herczegh Judit: Hallgatók az Információs korban 400

Máté Krisztina: Hol MŰVELjük nem formális módon a TANULÁSt? 411

Nagy Edit: A foglalkozási deformáció megjelenése az ápolói hivatásban 419

Tátrai Orsolya: Az autonóm tanulás és a (köz)művelődés kapcsolata 429

KUTATÁSOK A KÖZMŰVELŐDÉSBEN

Szabó Irma: Kutatások a közművelődésben 438

Darányi Bettina: Felnőttkori non formális tanulócsoportok a Debreceni Művelődési Központban 441

Dobozi Nóra: Nem formális és informális tanulás a közművelődésben 454

Palcsó Mária: Műveltségeink 463

Seres Zsuzsa: Kultúra és gazdaság összefüggései európai nézőpontból: Egy 27 európai országra kiterjedő vizsgálat tanulságai 471

IRÁNYÍTÁSOK ÉS EGYÜTTMŰKÖDÉSEK A KÖZMŰVELŐDÉSBEN

Brachinger Tamás: Vannak-e világos távlatok és irányok a hazai kulturális szakpolitikákban? 486

Marczin István: Képzőművészeti egyesületek mint kapcsok a közművelődésbe 495

Takács-Miklósi Márta: Nehézségek a felnőttképzési minőségirányítási rendszerek működtetésében 499

Ponyi László: A kulturális jog változásai a Rendszerváltást követően, a kulturális tevékenység alkotmányos alapjai 509

NEMZETKÖZI KITEKINTÉS

Andrea Döring/ Sebastian Lerch: Wie lange soll Lebenslanges Lernen dauern? Überlegungen zur Altenbildung in Deutschland und Ungarn 520

RECENZIÓ

Máté Krisztina: A felnőttoktatók kislexikona 534

A KÖTET SZERZŐI

Sári Mihály:

LEKTORI KÖSZÖNTŐ

A „DEBRECENI ISKOLA" ŐRZŐI

AZ „ANDRAGÓGIA ÉS KÖZMŰVELŐDÉS" (RÉGI ÉS ÚJ KIHÍVÁSOK ELŐTT A KÖZMŰVELŐDÉS AZ ÚJ ÉVTIZEDBEN) CÍMŰ KÖTET ELÉ

Az utóbbi 4-5 évben a Debreceni Egyetem Andragógia tanszéke (a korábbi Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszék) magyarországi kisugárzása megújult. Az 1956-ban megszületett szakképzés, amely azóta folyamatosan fennmaradva, folytonosan megújulva ma újra régi talentumait mutatja fel, s valamikor Durkó Mátyás- Soós Pál-Rubovszky Kálmán korában indított a maihoz hasonló kezdeményezéseket. Emlékkonferenciák, szakmai találkozók, tematikus konferenciák, az Acta Andragogiae et Culturae folyóirat sora jelzi, hogy „kálvinista Rómában" a kollégák a felnőttnevelés Karácsony Sándortól induló hagyományait nem csak komolyan veszik, hanem minőségi megújításra, meghatározó szerepre is törekednek. Minden évben kézbe vehetünk egy-két testes konferenciakötetet, amelyek közül említsük meg az „Andragógia és közművelődés"(2008), a „Nonformális-informális- autonóm tanulás"(2009),"Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus"(2010), a „Nemzetnevelés-felnőttnevelés-közművelődés" (2010) című kiadványokat, s ebbe a sorba tartozik az **„Andragógia és közművelődés"** sokat igérő tanulmánygyűjteménye is.

A felnőttnevelési „Debreceni Iskola"- mért ne írhatnánk nagybetűvel, mint intézményt- 70 éves működése óta a felnőttnevelést és közművelődést egyetlen komplex területnek értelmezte, míg más hazai vagy európai képző helyen felnőttoktatás, felnőttképzés fogalmak tartalmára szűkítették le a tevékenységüket. Nem kell „vájtfülűnek" lenni ahhoz, hogy a szakember érezze, a címnek külön üzenete is van. Beszédes cím, mint ahogy az alcím is tömören, lényegszerűen rögzíti: a felnőttnevelés és közművelődés új évtizede meghaladja az előzőt. Másrészt benne rejlik az a felismerés, hogy az előző évtized felnőttnevelési kérdései, a közművelődés kihívásai nem kaptak

megnyugtató válaszokat, megoldásokat, tehát a tízes évekre vár a régi és új kihívásokra adekvátmegoldásokat adni.
A kötet tanulmányait olvasva ez a benyomás meggyőződéssé érlelődik. A bevezető előadások a múlt eredményeiből kiindulva előre mutatnak a jövőbe, trendeket vázolnak (Hunyadi Zsuzsa) , de a közművelődés különféle európai értelmezése, az „iskolák" és nemzeti kulturális konfigurációi (Inkei Péter) a jelen térbeli megoldásait is felmutatják.
A távlatok és a jelen kondíciói közepette jelenik meg a Bologna-rendszerű felnőttnevelők képzése (Juhász Erika), amelynek a feladata a múltban elmaradt és a jövőbeli feladatok megoldása.
A konferencia szervezői és a kötet szerkesztője (Erdei Gábor) a beérkezett munkákat jól tematizálták, a könyv tartalmi ívében helyes súlypontokat képeztek. A lokális és regionális kultúra, kultúraközvetítés a mindenkori közművelődés alapanyaga és eszközrendszereit hordozó hálózat volt, amelyből egy-egy markáns mozzanatot emeltek ki a szerzők. (Közöttük Tar Károlyné ennek elméletét hangsúlyozza, Barna Sarolta a Szegedi Szabadtéri Játékok kultúrmisszióját vázolja, Szeifer Csaba egy dunántúli, sásdi kistérség mozgókönyvtári ellátásáról ír.) A tanulmányok jelzik a kiútkeresést, az innováció és hagyományok összekapcsolását, annak igényét, hogy tudományos igénnyel dolgozzák fel a mindennapi kulturális élet jelenségeit.
Nem maradhat el a két terület, a felnőttnevelés és közművelődés történeti aspektusú vizsgálata sem. Konferenciáinkon mindig ott vannak azok a kollégák, akik szakterület múltját vizsgálva rejtett ösvényeken új felfedezésekhez jutnak el, egy-egy mozzanattal világosabbá teszik a jelen művelődés háttértörténetét. (Többek között Bába Szilvia az emigránsok magyar kultúra-identitás kérdéseit vizsgálja, Bolvári –Takács Gábor a sárospataki öregdiák közösségek értékeit villantja fel, Éles Csaba Comenius felnőttnevelési koncepcióját exponálja.)
A konferencia egyik szekciója a közművelődés és felnőttnevelés „jó gyakorlat"-ait gyűjtötte össze. Ezek az innovatív kezdeményezések, projektek jelzik a bevezetőben vázolt trendek követhetőségét (többek között Kolumbán Erika-kompetenciafejlődés vizsgálat; Márkus Edina-regionálisfejlesztés; Sári Szilvia- kriminálandragógi új képzési iránya).
„A szakma szakmapolitika, múlt, jelen, jövő" szekció értékes tanulmányai és a szerzők közül Kerülő Judit és Fónai Mihály tanulmányait emeljük ki, akik empírikus kutatásokra alapozva meggyőzően elemezték részben a

társadalom különféle szektorainak elvárását a képzésekkel szemben, de a hallgatói, oktatói, oktatási intézményi attitűdöket is megismerhetünk.
A múzeumok az utóbbi húsz esztendőben már hazánkban sem csak gyűjtő, megőrző, rendszerező, passzív közvetítő szerepet töltenek be, a múzeumpedagógia, múzeumandragógia, múzeumi mediáció módszereivel hatékonyabbá lehet tenni a kultúraátadás-átvétel folyamatát. Ezt a már kibontakozó szerepkört mutatja be Dominek Dalma, Elekes Éva és Kurta Mihály.
Egy korábbi konferencia tartamára utal vissza a nem formális tanulás és a felnőttképzés összefüggésének továbbgondolása (Chrappán Magdolna, Fónai Mihály-Nyilas Orsolya, Háber Hajnalka, Máté Krisztina, Tátrai Orsolya.) A két szekcióban elhangzott tények egymásra utalhatnak. A közművelődési kutatások szekciójában is találunk olyan tanulmányokat, amelyek a formális, nonformális, informális felnőttnevelési formáka vizsgálatát értékelik (Darányi Bettina, Dobozi Nóra), egyes kutatások a műveltségkép ideáiból azok változásaiból indulnak ki (Palcsó Mária) , mások szükségszerűen a kultúra és gazdaság viszonyát értelmezik újra. (Seres Zsuzsa)
Egy újabb szekció munkáját fogja át az „Irányítás és együttműködés a közművelődésben" cím. Az egyes tanulmányok nem hagynak kétséget afelől, hogy a közművelődés egyok legbizonytalanabb pontja az, milyen értékerend, minőség mentében kell/lehet megfogalmazni a kultúrplitikai irányokat, szabályzókat. (Brachinger Tamás) A kulturális jog valóban átalakult a rendszerváltás után, s Magyarország új Alkotmánya tükrében a jogalkotóknak a rész-szabályozási műveleteket is el kell végezni. (Ponyi László)
A kötet záró fejezeteként olvashatjuk Andrea Döring és Christian Lerch német nyelvű közös tanulmányát. A fordításban így hangzó cím:"Milyen hosszan tartson az élethosszig tartó tanulás? Elgondolások az idős emberek képzésére Németországban és Magyarországon" egy aktuális problémát vet fel. Az európai társadalmak elöregednek. A nyugdíjas kor határa ugyan egyre később következik be, az emberi életkor határa is kitolódik, így az andragógia/ geron-tagógia feladata lesz, hogy a még munkaképes idős embereket részmunka felé irányítsa, s a „második öregség" szakaszának nevezhető korban méltó emberi öregséget élhessenek meg az emberek.

A kötet egyes fejezetei és azok tanulmányainak jó a kohéziója, hogy biztosítják a fő cím alá rendeződést, a bíráló nem érzi azt, hogy erőszakosan kellett volna egy-egy nagy fejezetbe tanulmányokat besorolni. A dolgozatok tudományos színvonala jó, természetesen vannak érettebb kutatók, oktatók, s az kitűnik a tanulmányokból is. A fiatalabb kutatók teljesítményét is el kell ismerni. El kell ismerni azt a szándékot is, hogy a tapasztalt és tapasztalatokat gyűjtő tudósgenerációk kerültek egymás mellé, s a közös bennük az, hogy a „Debreceni Iskola" értékrendjének, tradícióinak követői. A konferencia rendezői és a kötet alkotói teljesítettek több nemes feladatot: megerősítették az alkotói közösség együvé tartozását, szakmai identitását, régi-új kihívásokra keresvén a válaszokat, azokat meg is találták. Ezt nem önzőn egy régió felemelkedéséért tették, hanem itt Közép-Európában kevesek által támogatva szegény magyar nemzetünkért, amely e sorok írásakor függetlenségéért harcol. A kultúra szabadságáért is.

Farkas Éva:

LEKTORI KÖSZÖNTŐ

A kultúraközvetítésnek rendkívül szerteágazó funkciója és intézményrendszere van és a szakmaterület működtetésében résztvevő különböző érdekszférák is nagyon eltérő motivációval és szakmai kultúrával rendelkeznek A 2011. május 5-én, Andragógia és közművelődés – Régi és új kihívások a közművelődés előtt az új évtizedben címmel megrendezett országos tudományos konferencia és szakmai találkozó előadásainak írott változatait tartalmazó tanulmánykötet ezt a sokszínűséget jeleníti meg. A legkülönbözőbb témák – úgymint operettjátszás, népfőiskola, kultúra-gazdaságtan, nem formális tanulás, múzeumpedagógia, zeneterápia, mozgókönyvtári ellátás, a felnőttek egészségnevelése stb. – különböző formákban és megközelítési módokban, különböző szakmai hátterű szerzők által kerültek feldolgozásra. A heterogenitás természetes, hiszen a közművelődés és felnőttnevelés sokszereplős színtér és ebben az arénában jól megférnek egymás mellett a művelődésszervezők, múzeumpedagógusok, médiaszakemberek, felnőttoktatók, színházi szakemberek, kultúrpolitikusok, egyetemi oktatók. És nem meglepő, hogy másképp látja a közművelődés és felnőttnevelés helyzetét egy több évtizedes tapasztalattal rendelkező gyakorló közművelődési szakember, a fiatal kutató vagy a szakemberek képzésben résztvevő egyetemi oktató. Ez a fajta diverzifikált feladat- és funkciórendszer azonban alaposan megnehezíti a közművelődés és felnőttnevelés szerepe, a szakmai identitás, a szükséges munkaköri kompetenciák kérdéseire adható válaszokat. Ezért szükséges időről időre megállni és újra definiálni a kultúraközvetítés fogalmát, funkcióját, a szakmai identitás kérdését. Elengedhetetlen a folyamatos önvizsgálat, amelynek során elemezzük tevékenységünket, értékeljük eredményeinket, megfogalmazzuk problémáinkat. A helyzetelemzés nem könnyű, hiszen az a gazdasági és társadalmi környezet, amelyben a közművelődés és felnőttnevelés céljait, eredményeit és fejlesztési lehetőségeit implementálni kell, maga is folyamatosan változik.

Örvendetes, hogy a közművelődési és felnőttképzési szakemberek utánpótlásának témaköre is helyet kap a kötetben. Az andragógus képzés öt

évvel ezelőtti elindításával alapvetően megváltozott a korábbi képzési struktúra és folyamatos szakmai diskurzust igényel a képzési tartalom továbbfejlesztése, az andragógus oklevéllel rendelkező fiatalok munkaerő-piaci helyzetének elemzése, vizsgálata. A képző intézményeknek egyrészt reagálni kell az új szakmai tartalomigény megjelenésére másrészt biztosítani kell, hogy megfelelő felkészültséggel és hivatástudattal lépjenek ki a felsőoktatásból a fiatal andragógusok. Ugyancsak meghatározó, hogy kik és milyen szakmai felkészültséggel képzik a jövő szakembereit és hogyan definiálják az egyes munkakörök taralmát. Napjainkban a közművelődési, felnőttképzési munkakörök gyakran „egymásba csúsznak", ezért a kultúraközvetítés intézményrendszerére történő kitekintésen keresztül fontos tisztázni, hogy milyen feladatokat lát el a művelődésszervező, miben írhatóak le a közművelődési szakember, a médiában dolgozók szakmai funkciói, milyen szakmai és társas kompetenciák szükségesek egy művelődésszervezőnek, mit tartalmaz a kulturális menedzser tevékenysége, milyen feladatokat lát el egy andragógus, milyen kompetenciákat vár el tőlünk, és a szakterületre lépő fiatal, kezdő munkavállalóktól a szakma.

A konferenciakötetben helyet kapnak a közművelődést és felnőttnevelést érintő legfontosabb aktualitások, szakmapolitikai tanulmányok is. Megismerhetjük a hazai kulturális szakpolitika érzékenységét a szakma jelene és jövője iránt és végigkövethetjük, hogyan változik a szakterület megítélése. 2011-ben a felnőttnevelés és közművelődés területén számos új jogszabály tervezet született, amelyek egy része már elfogadásra került, egy részük parlamenti vitája e lektori vélemény írásának időpontjában folyik. A jogszabályváltozások szintén arra késztetnek bennünket, hogy áttekintsük az elmúlt évek, a jelen történéseit, mintegy kórtörténeti képet nyújtva a vizsgálat területről és előretekintsünk a jövőbe, amely ma meglehetősen nehéznek és bizonytalannak tűnik. Bizakodásra az ad leginkább okot, hogy a konferencia előadói és e kötet szerzői között – gyakorlott szakemberek, senior kutatók és szakmapolitikusok mellett – nagy számban vannak jelen fitalok, andragógia szakos hallgatók, neveléstudományi doktori iskolák hallgatói, fiatal kutatók, akiket már megérintett a szakma szépsége, és magukban hordozzák a szakma iránti elkötelezettséget, szeretetet.

Nagyon pozitív, hogy több tanulmány foglalkozik a közművelődési intézmények felnőttképzési szerepvállalásával, valamint a nem-formális és

informális tanulás jelentőségével. Meggyőződésem, hogy a területi és társadalmi hátrányokkal sújtott népesség kompetenciáinak, tanulási képességének és munkarő-piaci alkalmazkodó képességének növelése nem direkt módszerekkel és formális ráhatásokkal, hanem a tanuláshoz való pozitív viszony megteremtésével, a tanulók igényeinek középpontba állításával, a felnőttképzési szolgáltatások kiterjesztésével, a saját élettérben létrejövő tanulóközpontok létrehozásával, a kulturális és közművelődési intézmények bevonásával, a nem formális és informális tanulási alkalmak fejlesztésével és támogatásával érhető el.

Ajánlom e konferenciakötetet mindazoknak, akik felelősségüknek és feladatuknak érzik, hogy hozzájáruljanak a kultúrához való jog-gyakorlati megvalósításának biztosításához, és gondoskodni kívánnak arról, hogy minden ember tudjon és akarjon élni e jogával.

Erdei Gábor:

SZERKESZTŐI ELŐSZÓ

ANDRAGÓGIAI ÉS KÖZMŰVELŐDÉS
- RÉGI ÉS ÚJ KIHÍVÁSOK ELŐTT A KÖZMŰVELŐDÉS AZ ÚJ ÉVTIZEDBEN -

Szerkesztői előszómban nem szeretném a kötet felépítését, tagolódását, az egyes fejezetek szakmai területeit, az ezekhez kapcsolódó kutatásokat, tanulmányokat részletezni, bemutatni. Megteszik ezt helyettem a kötet lektorai, akik részletesen elemzik, értékelik a megjelenő szakmaiságot, elméleti és gyakorlati megközelítéseket.

Amiről röviden szeretnék szólni az a kötet címében megjelenő két komplementer entitásról, illetve ezek kapcsolódási pontjairól, kölcsönhatásiról szól. Az andragógia, egy dinamikusan elinduló, az elmúlt öt évben jelentős expanziót felmutató képzés, amelynek a szakmai kimenete a felnőttoktatás, felnőttképzés heterogén intézményrendszerében olvad föl. Az erőteljes expanziós időszakot követően egy várható letisztulási időszak következik, ahol az eddigi képzési tapasztalatokat elemzésekkel, kutatásokkal lesz célszerű vizsgálni, és a szükséges módosításokat, fejlesztéseket megvalósítani.

Az átmenetiség jellemző a közművelődési szektorra is. A rendszerváltás utáni „keresések" (funkciók, feladatok, célcsoportok, források) folytatódnak 20 év elteltével is. Ebben a keresésben a szakmai képzés (andragógia) támogatást, innovációt, új impulzust adhat. A kötet megpróbálja ezeket a metszéspontokat különböző aspektusból, megközelítésekből bemutatni.

Köszönetemet fejezem ki szerzőtársaimnak, akik kutatási eredményüket, szakmai tapasztalatukat osztották meg velünk, és munkájukkal járultak hozzá a kötet megvalósulásához. Szeretném megköszönni intézeti, tanszéki kollegáimnak nemcsak jelen munkához adott segítségüket, de az ennek alapjául szolgáló konferencia megrendezéséhez nyújtott támogatásukat is. Hálás vagyok a Nullpont Kulturális Egyesület vezetőinek, tagjainak a konferencia megszervezésében és lebonyolításában nyújtott segítségükért. Külön köszönöm Tátrai Orsolya és Erdei Enikő munkáját. Megköszönjük a Nemzeti Kulturális Alap támogatását, hiszen e nélkül nem készülhetett volna el ez a kötet.

A nyolc fejezet több mint 50 cikke, tanulmánya a közművelődés szép, színes világát mutatja be. Bár a könyvborító háttere komor és sötét, azonban a rajta elhelyezett betűk, szavak sokszínűek, vidámak és pozitív jelentéstartalmúak. Talán a szakmában is jellemző ez a kettőség. Mert miközben látunk negatív trendeket és sikertelen próbálkozásokat, párhuzamosan újításokról és fejlesztésekről is tudunk.
A fenti gondolatok jegyében ajánlom a kötetet a kedves érdeklődő olvasók számára.

szerkesztő

Halász János:

KÖSZÖNTŐ

A hazai közművelődési rendszer,- mint annyi minden más - átalakulás alatt van. Az intézményrendszer az elmúlt évtizedekben megmutatta azt, hogy elengedhetetlenül szükség van rá. Megmutatta azt, hogy - főként a kistelepüléseken - az egyedüli olyan közösségi tér, ahol az emberek találkozni tudnak, együtt tudnak lenni. A közművelődési intézmények a falvakban a településmegtartó erő zálogai. A közművelődési intézmények működése és együttműködése éppen ezért elengedhetetlen, ám új támogatási rendszert kíván. Magukat az intézményeket is meg kell újítani.

Ezzel kapcsolatosan zajlik jelenleg Magyarországon egy program, az „integrált közösségi szolgáltató terek" létrehozása. Ez egy több tízmilliárdos keretösszegű támogatási program, melynek keretében közel négyszáz településen újulnak meg vagy jönnek létre új közösségi terek, döntően művelődési házak. Ezen intézmények közül közel kétszáz a harminchárom leghátrányosabb térségben nyílik meg. Ez egy nagy volumenű, az elmúlt években nem látott megújulási program. A közösségi művelődés így reményeink szerint fölértékelődik az elkövetkezendő időszakokban. Nem a hagyományos közművelődési munka kell, hogy jellemző legyen ezekben az új közösségi terekben, hanem sokkal inkább a helyi közösségeket az intézmény működési folyamataiba bevonó szakmai munka és szakmai figyelem. Hiszen több száz településen zajlik majd érdemi munka, amelyet valakinek értően végeznie is kell. Ez lehet helyben egy pedagógus, lehet a lelkész, lehet a könyvtáros, de lehet népművelő. Mindenestre fontos tudás lesz, hogy hogyan működik egy településen a közösségszervezés, a közösségfejlesztés. Éppen ezért az oktatás terén az elkövetkezendő években erre is hangsúlyt kell fektetnünk, akár a felsőoktatásban is, annak elméleti és gyakorlati részét tekintve is.

A fejlesztések képzési oldalát tekintve vannak kidolgozás alatt lévő programok, melyek az elkövetkezendő években teljesednek majd ki. Ezek elsősorban a már meglévő tudást felhasználni kívánó képzések. Elsősorban azért van ez így, mert a fejlesztési program települési szinten működik, települési szinten pedig ott vannak azok, akik ismerik a saját közösségeiket.

Fontos lesz a közösségszervezést helyi szinten ellátó egyén képzése, érzékenyítése. Ilyen értelemben ebben a programban a közművelődés és az andragógia összeér a gyakorlati terep szintjén. Természetesen mindkettőnek együtt van értelme, így tud többletet adni a helyi közösségeknek tudás tekintetében. Ez a feladat a következő évek egy fontos szakmai kihívása, amire föl kell készülni minden szinten, azoknak az intézményeknek akik ezeket a képzéseket meg tudják valósítani. Az egyetemi képzésnek is és természetesen - irányítás tekintetében - az államnak ezen rendszer működtetésére, támogatási rendszerének kialakítására.
Egy-egy ilyen intézmény esetében mutatkozik meg az, hogy a közösségi művelődés milyen átfogó- és milyen szervezőerővel rendelkezik. Az egészségmegőrző programok, az ifjúságsegítő programok, a szociális típusú programok, a családsegítő programok tudnak együttműködni felújított, kulturált körülmények között. Ezek mind-mind olyan területek, amelyek újabb és újabb finanszírozási lehetőségeket hoznak, hiszen egészségmegőrző, ifjúsági és szociális, művelődési vagy szakmai típusú támogatási forrásokból is meríteni tudnak. Tehát finanszírozási „többlábon-állás" képzelhető el. Az igazi lényeg azonban, hogy egy közösségi térben megjelennek a közösségi szolgáltatások! Mert akkor végre elérjük azt, ami nagyon fontos, hogy egy közösségi tér nemcsak a közművelődésért van, (azért is) de csupán a közművelődés nem tudja kitölteni állandó jelleggel, ezért egy ilyen térben helye van az ifjúságsegítő, a szociális területnek, egy egészségmegőrző programnak. Ezek mind-mind tartalmilag is hatnak egymásra.
Nagyon fontos lesz, hogy ezt tudjuk ilyen módon működtetni! A Nemzeti Erőforrás Minisztérium - mint egy egységben működő szervezet - ezt is tudja segíteni, hiszen pontosan ezeket a területeket fogja össze. Már zajlik a törvényi szabályozás kialakítása és az intézményhálózat felélesztése a program tekintetében. Ezek az intézmények ugyanis valaha léteztek. Az is a feladatunk, hogy úgy újítsuk meg ezeket, hogy azok utána működőképesek tudjanak maradni. Az új közművelődési terek fizikális értelemben is bővebb terek, melyek adott esetben a helyi civil közösségeket és nem feltétlenül csak kulturális típusú szolgáltatásokat is befogadnak. Adottságokhoz mérten, kistelepülések esetében akár posta vagy gyógyszertár is működhet egy ilyen intézményben. Ám szakmai értelemben is bővebb intézményekről beszélhetünk együttvéve.

Ezek a tervek elsősorban olyan kistelepülésekre vonatkoznak tehát, ahol a közösségi terek működése eddig szünetelt, bár a hely adott volt. A szakmai program és támogatás révén most lehetőség nyílik majd arra, hogy újra életet leheljünk ezekbe az intézményekbe. Magyarországon kétezer olyan település volt, ahol ezek a közösségi terek veszélyeztetve voltak, ezért nagyon fontos, hogy a kistelepülésekre koncentráljon a program. A nagyobb településeken, városokban más típusú problémákról van szó. Ezek esetében más programok nyújtottak segítséget. Ezen programok esetében a kistelepülések fejlesztésében megnyilvánuló egységesség azért nincs jelen, mert ezekben a városokban még jelen van a közösségi művelődési élet. Itt a meglévő folyamatok segítésén van a hangsúly. Ami a már megvalósult, TÁMOP-os forrásokból támogatott fejlesztéseket illeti, véleményem szerint ezek nem adtak igazán új irányt a szakmának, de nem is feltétlenül ez volt a feladatuk. Sokkal inkább egy infrastrukturális javulást értünk el ezek által, és kevésbé tartalmit. Ez a feladat szerintem még előttünk áll. Hiába indultak azzal a szándékkal bizonyos programok, hogy akár tartalmilag is megújítanak egy-egy szakterületet, én úgy látom, hogy ez nem következett be. Ezért az elkövetkezendő évek fejlesztő munkája során oda kell figyelnünk, hogy ez is megtörténhessen.

Hunyadi Zsuzsanna:

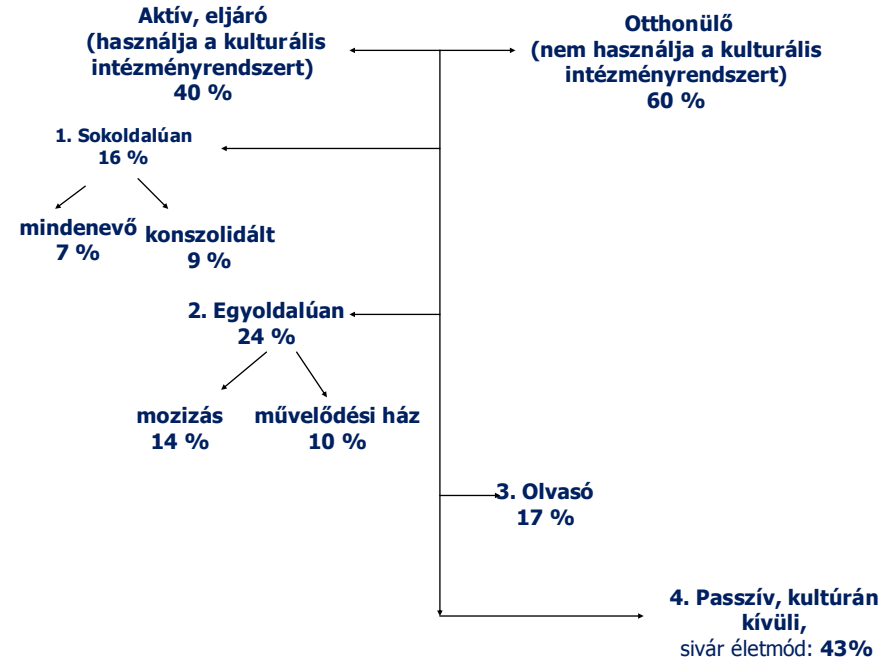
KUTATÁSI TRENDEK ÉS EREDMÉNYEK A HAZAI KÖZMŰVELŐDÉS TERÜLETÉRŐL

A közművelődés, mint előző előadónktól, Inkei Pétertől is hallottuk, nehezen azonosítható területe a kultúrának. Ez valamelyest a kutatási tevékenységben is nyomot hagy, viszonylag kevés az olyan kutatás, ami kifejezetten a közművelődéssel foglalkozik. Annál persze több, mint amennyinek az áttekintése beleférne egy 20 perces előadásba, ezért csak azokra a vizsgálatokra fogok röviden utalni, melyek az intézetünkben, a Magyar Művelődési Intézet és Képzőművészeti Lektorátusban az utóbbi években zajlottak. Mondanivalóm lényege különben sem az áttekintés, hanem az új trendek bemutatása illetve figyelem felhívás, hogy milyen kutatásokra lenne a szakmának nagy szüksége.

Intézetünk a közel múltban a közművelődést több metszetben is vizsgálta; kutatásaink kiterjedtek mind a kínálati oldal, az intézményhálózat kiterjedtségének, benne a szolgáltató szakemberek véleményének és a kínált programoknak a vizsgálatára, mind a keresleti oldal, a lakosság közművelődési illetve tágabb értelemben vett kulturálódási szokásainak megismerésére, valamint a működés pénzügyi és jogi környezetének feltérképezésére.

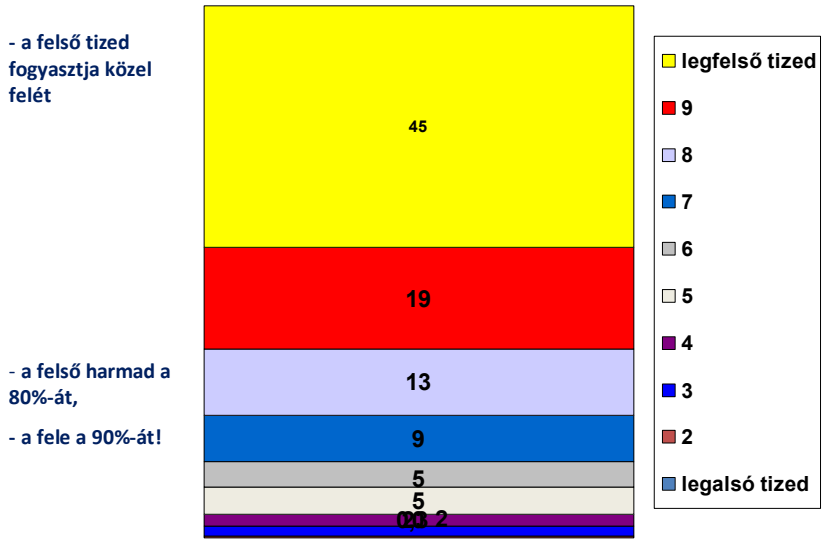
A rövid áttekintést a lakosság kulturális fogyasztására vonatkozó kutatás eredményeivel kezdve - melyek a „Találkozások a kultúrával" címmel hét füzetes sorozatban láttak napvilágot -, azt emelném ki és tartom rendkívül fontosnak és nem elégszer hangsúlyozandó elrettentő adatnak, hogy egyrészt a magyar lakosság több mint fele egyáltalán nem használja sem a közművelődés sem a kultúra hagyományos intézményrendszerét, azaz nem jár színházba, moziba, múzeumba, könyvtárba, koncertekre, de még csak fesztiválokra vagy az amúgy a kisebb települések lakosai számára is könnyebben elérhető művelődési házakba vagy ezek helyi megfelelőibe se:

A kulturális aktivitás társadalmi eloszlásának modellje

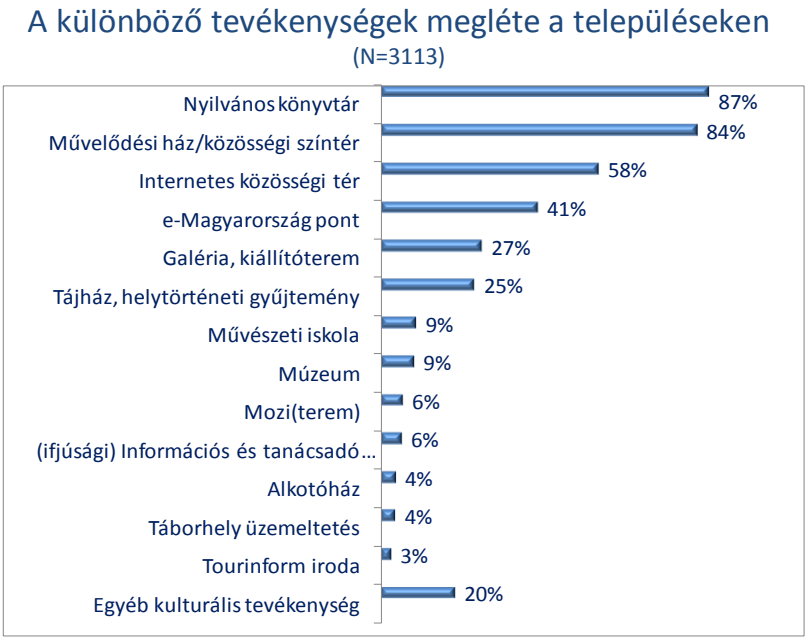


Másrészt, az is a kultúra meglehetősen egyenetlen és egyenlőtlen elosztását mutatja, hogy a kulturális javak közel felét a népesség (felső kulturális) tizede „fogyasztja", vagy tovább aggregálva az adatokat, a lakosság felének jut a kulturális javak 90%-a.

A kulturális fogyasztási decilisek (intézmények + könyvolvasás) részesedése a kulturális kínálatból (%)

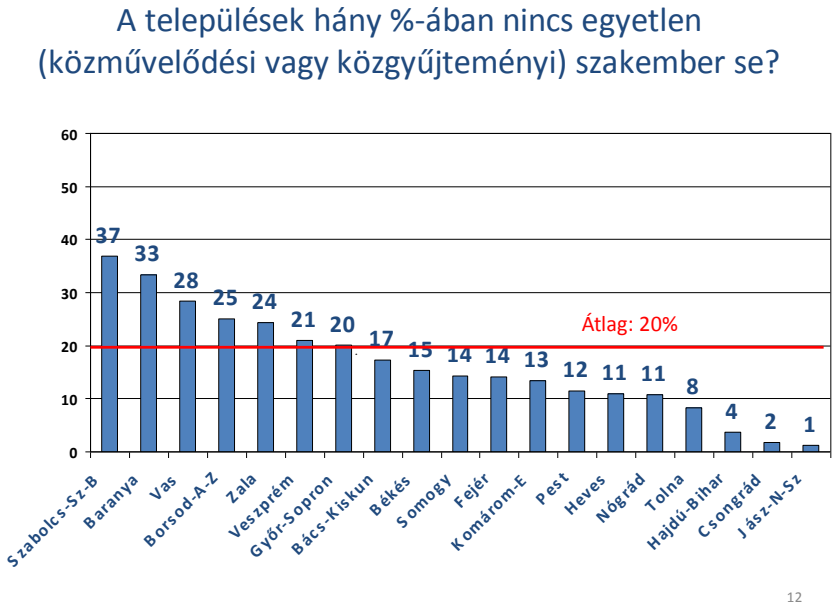


Továbblépve a többi kutatás fő eredményei felé, a közművelődési intézményhálózat vizsgálatából az derül ki, hogy a 30 ezer főnél kisebb települések több mint 80%-ában a művelődési és a könyvtári funkció ellátása hol jobb, hol rosszabb szinten biztosított, viszont a tudástársadalom alap követelménye, a bárki számára, nyilvános internetes hozzáférés lehetősége a településeknek kevesebb, mint kétharmadában volt csak - 2008-ban, az adatfelvétel idején - biztosítva. Más, hagyományos területekre (galéria, helytörténeti gyűjtemény, mozi stb.) még ezeknél is rosszabb ellátottság jellemző:



Ha ismét az egyenlőtlenségek főbb mutatóit keressük, ebből a vizsgálatból a következőket állapíthattuk meg:

- a legkisebb települések 60%-ában biztosított – legalábbis formálisan – az intézményi és szakemberi háttér. 40%-ban vagy az egyik vagy a másik, vagy mindkettő hiányzik,
- 700 településen, kb. fél millió ember nem jut hozzá közművelődési szolgáltatáshoz,
- a települések 20%-án nincs egyetlen közművelődésért, kultúráért felelős szakember sem. Egyes megyékben, épp a leghátrányosabb helyzetűekben, 30-40%-ot is eléri ez az arány:



Visszatérő témája a kutatásoknak a népművelők, a közművelődési szakemberek helyzetértékelésének és szerepének szondázása. Kutatják pályaképüket, tevékenységi területeiket, szerepfelfogásukat, a szakma múltját, várható jövőjét.

G. Furulyás Katalin 2007-ben végzett kutatásából[1] megismerhetjük, hogy maguk a közművelődési szakemberek hogy vélekednek szerteágazó munkájuk egyes elemeinek fontosságáról, mit tekintenek a legfontosabb ellátandó feladatnak, s melyek azok, amelyekre véleményük szerint kevésbé van szükség. Tevékenységük legfontosabb részének - legalábbis az általunk felsorolt elemek közül - az ünnepi kultúra, a közösségek támogatása és a hagyományok őrzése bizonyult:

[1] G. Furulyás Katalin: Egyedül a kisvilágban. Népművelői vélekedések az új feladatokról, lehetőségekről, fejlesztésekről, önállóságról. Budapest, 2007. 16p.

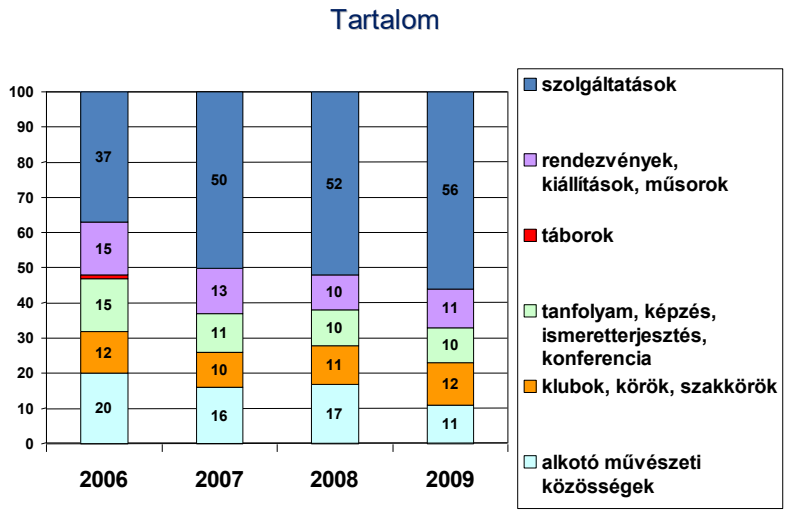
A népművelők feladat elemeinek fontossága (1-5 osztályzatok átlagai, 2007):

Ünnepi alkalmakat teremteni	4,9
Közösségek, csoportok támogatása, működtetése	4,8
A hagyományok őrzése, átadása	4,6
A sokoldalú kommunikáció segítése (fax, internet, e-mail)	4,5
Fejlesztési projektek indítása vagy ezekbe való bekapcsolódás	4,4
A magas kultúra közvetítése, minél több ember számára	4,3
Az aktív-cselekvő-felelős polgári attitűd kialakítása minél több emberben a településen	4,1
Szociális feladatok, felzárkóztatás, foglalkozás a társadalom peremére szorultakkal	3,5
Foglalkozás a munkanélküliekkel, a reintegráció segítése	3,5
Felnőttképzés, átképzések	3,5
Szolgáltatások (vásárok, bemutatók)	2,9
Foglalkozni a romakérdéssel	2,7

Ezzel az eredménnyel egybecseng a szakfelügyeleti jelentések közművelődési gyakorlatának hét kategória szerinti értékelése. Legmagasabb, legjobb megítélést az ünnepi és egyetemes kultúra közvetítése és fejlesztése, valamint a helyi társadalom közösségi kultúrájának közvetítése és fejlesztése kapta.
Mindkét adatsorban fájóan alacsony értékelés jutott a szociális feladatokra, a társadalmi felzárkóztatásra, a roma és más hátrányos helyzetű csoportok helyzetének javítására illetve „az együtt élő másságok kultúráinak közvetítésére és a tolerancia képességének fejlesztésére". A szakmának fontos lenne ezekkel a kérdésekkel szembe nézni, foglalkozni, átgondolni

milyen teendőik lennének e területeken és milyen tudásra, eszközökre, együttműködésekre lenne szükségük a jobb teljesítményhez.

Kutatási főosztályunk visszatérő éves feladata a közművelődési statisztika elemzése. A különböző tevékenységek elterjedtségét idősorosan elemezve kiderül, hogy egyre nagyobb súlyt kap a különféle szolgáltatások nyújtása; míg 2006-ban 40% alatti volt a részesedése, addig 2009-re közelíti a 60%-ot, s feltehetően a tovább vezetett adatok 2011-re még nagyobb arányt fognak mutatni. Felerősödik tehát a szolgáltató funkció, s ebben (is) kellene nagy hangsúlyt, megkülönböztetett figyelmet kapnia a hátrányos, leszakadt rétegek segítésének.



Ahelyett, hogy tovább sorolnám a konkrét kutatási adatokat[2], szeretném összefoglalni, hogy milyen helyzetkép alakult ki e területről a különféle vizsgálódások eredményeként.

[2] Kutatásinkból sok elérhető az intézetünk, a MMIKL Kutatási és Fejlesztési Programok Főosztályának honlapján: www.kutatas.mmikl.hu

A közművelődési tevékenység működési feltételeinek legfőbb hiányosságai, nehézségei:

- Az intézményhálózat nem teljes, épp a legelmaradottabb településeken sérült a leginkább.
- Nagy a kulturális egyenlőtlenség, a különböző társadalmi rétegek eltérő mértékben tudnak és akarnak hozzáférni a kulturális javakhoz. Igaz ez a közművelődés területére is; a legalacsonyabb végzettségű, a leghátrányosabb helyzetű rétegek nagyobb mértékben maradnak ki programjaiból, szolgáltatásainak igénybevevői közül, mint a magasabb státuszúak.
- Nincs mindenhol elegendő szakember, nincs mindig elegendő, főleg nem speciális szakértelem, a sokszor motiválatlan, lecsúszott, önmagukért tenni képtelen, megkeseredett, a feleslegesség érzetével küzdő emberek kimozdításához, felrázásához, aktivizálásához.
- További nehezítő körülmény, hogy az elmúlt évtized technikai forradalma a közművelődésnek és a kultúrának óriási, az otthoni kényelemből is elérhető konkurenciája jött létre: a tv mellett a dvd, valamint az internetről már tömegesen ingyenesen is letölthető zenék, filmek kínálata.
- Mindezek ellenére még mindig a legtöbb emberhez jutnak el a közművelődés szolgáltatásai, a legszélesebb rétegeket tudja aktivizálni, miközben alacsony a presztízse és gyenge az érdekérvényesítő képessége, és sajnos a média számára is szinte láthatatlan. És tudjuk, ami nincs jelen a médiában, az nincs is.
- A közművelődés, a kultúra fontosságát nehéz számokkal bizonyítani, ami tovább gyengíti érdekérvényesítő képességét. Kiterjedése horizontális, egész életünket behálózza, hiszen az egészségtől a munkakultúráig, az utcai viselkedéstől az állásinterjún való megfelelésig, az öltözködéstől a magabiztos megjelenésig, az önbecsüléstől az életminőségig, a magánéletben és a közügyekben való eligazodástól az aktív, közösségért tenni kész állampolgár megszületéséig mindenre hat.
- Működése pénzügyi feltételeire jellemző, hogy forrás hiányos és pazarló egyszerre.

Ezek a problémák átvezetnek az eddig tárgyalt hagyományos kutatási területekről az újfajta, új igényekre válaszoló kutatások szükségességének belátásához. A kultúrának akkor van esélye a mainál elismertebb szerephez jutni, ha bizonyítani tudja sokoldalú - közte leginkább gazdasági - értéknövelő hatását, ha nemcsak érzésünk van fontosságáról, hanem számítások, statisztikák, összefüggések igazolják hatékonyságát. Ha lesznek mérhető, kimutatható eredményei, nőni fog érdekérvényesítő képessége, s a megítélését, elismertségét kísérő elnéző, jobb esetben elismerő, mosolyt felválthatja a kultúrába való beruházás értelmének racionális kényszere.
A kultúra hatásának bizonyítására elsősorban nemzetközi terepen történtek többé-kevésbé meggyőző kísérletek. Több területen is készültek és készülnek hatástanulmányok; az utóbbi egy-két évtizedben talán a legdivatosabbak a kultúra gazdaságélénkítő szerepét bizonyítani igyekvő vizsgálatok.
A gazdasági hatás vizsgálatokat a közpénzek elköltésének minél jobb hasznosulása valamint a kulturális ágazat fontosságának igazolása iránti igény hívta életre. Néhány (kevés) jó példát látunk már itthon is: egy-két nagyobb könnyűzenei fesztivál illetve sok turistát vonzó nagyrendezvény érdemesnek tartotta áldozni ilyen kutatásokra. Sikerült bebizonyítaniuk, hogy az állami szerepvállalás, az adó forintok kultúrába való irányítása nem okvetlenül kidobott pénz, hiszen utazáson, vendégéjszakákon, munkahelyteremtésen, a kereskedelmi élet fellendítésén keresztül a támogatás mértékét meghaladó mennyiségű adóforintok jutnak vissza az állami szektorba. Egy részük a központi elosztásba, más részük helyi és egyéb adó formájában egy-egy település kasszájába. Mint „A Balaton Sound és a VOLT Fesztivál gazdasági hatásvizsgálata" című elemzésben a szerző Indra Dániel, a KPMG munkatársa írja:
„A számítások szerint a VOLT Fesztivállal kapcsolatos 1,28 milliárdos összköltés a tovagyűrűző hatások révén 670 millió forint GDP hozzájárulást és 277 millió forint teljes adóbevételt eredményezett. A rendezvény által generált helyi idegenforgalmi adóból származó bevétel elérhette a 14 millió forintot. A négynapos rendezvény által létrejövő munkaigény 380 millió forintnyi többletbér-kifizetést eredményezett 2008-ban." (Turizmus Bulletin XIII. évfolyam 3. SZÁM 31 o.)

Nyilvánvalóan jó lenne, ha minél több helyi és regionális fesztivál, vagy más kulturális rendezvény tudná bizonyítani, hogy érdemes akár az államnak, akár a helyi önkormányzatoknak áldozni rájuk, mert akár gazdaságilag is megtérülő a kultúrába való beruházásuk, az egyéb addicionális előnyt nem is sorolva. Pozitív eredmény, hogy egyre több önkormányzat felismeri és tudatában van ennek a ténynek, de talán ha saját rendezvényeikre vonatkozóan is lennének ilyen vizsgálatok, a konkrét számok bizonyító ereje hitüket és támogatási kedvüket is erősítené.

A közművelődés egyik legfontosabb tevékenysége az amatőr művészeti csoportok életre hívása illetve támogatása. Ezekről a különféle művészeti tevékenységekről mindannyian érezzük, tudjuk, hogy milyen fontosak amellett, hogy sok örömet jelentenek a bennük résztvevőknek, számtalan képességre, készségre is előnyösen hatnak, nem beszélve a csoporthoz, közösséghez való tartozás pozitív hatásáról. Ez utóbbi kedvező hatást például az új pozitív pszichológiai irányzat is hangsúlyozza, amikor a társadalmi kapcsolatok fontosságát emeli ki a depresszió elleni küzdelemben. Vagy gondoljunk a zeneterápia mint művészettel való gyógyítás hasznára; pszichológusok kimutatták, hogy a zene az agynak számos területét hozza működésbe egyszerre, aktiválja a nyelvi készségek központját, a hallókérget, azt a területet, mely az emberi beszéd színezetére adott érzelmi válaszokért felelős. Egy másik kísérletben spanyol kutatócsoport a zeneterápia rák elleni sikeres harcáról számol be.

Egészen friss az a kutatás, mely nemzetközi porondon, tíz ország bevonásával zajlott, s a művészet kompetencia fejlesztő hatásának igazolására született. A **DICE** (Drama Improves Lisbon Key Competencies in Education) nemzetközi programra alakult konzorciumot a magyar Káva műhely vezette[3]. A program során a dráma pedagógiai és tanítási színházi művészeti tevékenységről kutatások kíséretében bizonyították a résztvevők többboldalú fejlődését, a lisszaboni kulcskompetenciák javulását. Kimutatták, hogy a tevékenység hatására öt kulcskompetencia javul:

- az anyanyelvi kommunikáció: az olvasás és szövegértés
- a tanulás tanulása: tanulási motiváció
- a személyközi, interkulturális és szociális kompetenciák, állampolgári kompetencia

[3] http://www.dramanetwork.eu/hungarian.html

- a vállalkozói készség
- a kulturális kifejezőkészség.

Azon társaikkal összehasonlítva, akik semmilyen, a tanítási színház és dráma körébe tartozó programon nem vettek részt, a tanítási színház és dráma programok résztvevői például

- tanáraik értékelése szerint minden szempontból jobb teljesítményt nyújtanak;
- magabiztosabbak azokban a feladatokban, ahol olvasniuk kell, vagy meg kell érteniük valamit; magabiztosabban kommunikálnak;
- jobban szeretnek iskolába járni; nagyobb örömüket lelik az iskolai feladatokban;
- jobban oldják meg a problémákat; hatékonyabban küzdenek meg a stresszel;
- szignifikánsan toleránsabbak a kisebbségekkel és az idegenekkel;
- aktívabb állampolgárok; nagyobb érdeklődést mutatnak a választások iránt minden szinten; jobban hajlanak arra, hogy részt vegyenek a közösségeket érintő ügyekben;
- empatikusabbak: figyelembe veszik a többi embert is; inkább képesek arra, hogy nézőpontot váltsanak;
- kezdeményezőbbek és vállalkozóbb kedvűek; inkább gondolnak a jövőjükre, és több tervük is van a jövőjükkel kapcsolatban;
- sokkal szívesebben vesznek részt bármilyen nemű művészeti vagy kulturális tevékenységben, nemcsak az előadóművészetek, de az írás, a zeneszerzés, a filmezés, a kézművesség terén is, és szívesebben jelennek meg mindenféle művészeti vagy kulturális eseményen;
- többet vannak együtt családtagjaikkal, inkább gondoskodnak fiatalabb testvéreikről. Ugyanakkor kevesebb időt töltenek tévénézéssel és számítógépes játékokkal;
- gyakrabban válnak osztályukban meghatározó személyiségekké.

A DICE program a tanítási színház és dráma programok résztvevőinek kompetencia fejlődését mérte, de felmerül a kérdés és megfogalmazódik az a hipotézis, hogy bármely más, a gyerekekre figyelő, velük együttműködő, tehetségüknek, képességeiknek teret engedő program (képzőművészeti

alkotás, zenélés, táncolás, stb.) hasonló eredményeket szülne. Érdemes lenn hasonló vizsgálatokat más területeken is elvégezni.
Egy másik Nagy-Britanniában készült vizsgálat[4] azt bizonyította, hogy gyerekek és fiatalok számára szervezett kulturális és kreatív programokban résztvevők átlagosan 2,5 jeggyel jobbat értek el, csökkent az iskolai lógás mértéke, nőtt a tanulók improvizációs, kockázatvállalási készsége, nagyobb rugalmasságot és együttműködési hajlandóságot mutattak. Nemzetgazdasági szintű hatás is kimutatható volt, jobb vizsgaminősítések születtek, és csökkent a tanárok fluktuációja. A kutatók kiszámolták, hogy mindebből következően a programba befektetett minden egyes font 15 font nyereséggel járt nemzeti szinten.
Talán felesleges tovább bizonygatni, milyen fontos lenne, ha ezek az új kutatási eredmények és trendek beépülnének a hazai gyakorlatba is, ha lenne mód szaporítani a kultúra, a közművelődés, a közösségi élet, a művészeti tevékenységekbe való beruházások megtérülésének igazolását célzó kutatásokat. Emellett nagy szükség lenne a hagyományos vizsgálatokra is, a két-három évente ismétlődő kulturális állapot felmérésekre, melyek segítségével figyelemmel lehetne kísérni többek között, hogy a különböző intézkedések, elvonások, vagy támogatások milyen hatással vannak a lakosság kulturális, mentális, közösségi állapotára. Épp a napokban hozták nyilvánosságra a több országban végzett boldogság kutatások eredményét. Sajnálatos módon a mért 27 ország sorában a magyarok a 25. helyen vannak, csak a románokat és a bolgárokat előzzük meg. Az adatok között ugyan nem szerepelnek kultúrára vonatkozó kérdések, így azt sem tudhatjuk, mennyire befolyásolja a boldogságot a kulturális életben való részvétel, de ha több, a kultúra pozitív hatását bizonyító kutatás lenne, inkább lehetne abban reménykedni, hogy egyszer olyan világ jön, amiben az adóforintjaink és a közös vagyonunk redisztributorai a gazdasági fejlődés, ha nem is megkerülhetetlen, de legalább egyik lehetséges tényezőjének tekintenék a kultúrába történő beruházást.

[4] Creativity, Culture & Education. The Costs and Benefits of Creative Partnerships.
July 2010,http://www.creativitycultureeducation.org/data/files/pwc-report-the-costs-and-benefits-of-creative-partnerships-236.pdf

Inkei Péter

A KÖZMŰVELŐDÉS EURÓPAI ÉRTELMEZÉSEI ÉS ALAKVÁLTOZATAI

A nemzetközi kulturális összehasonlító vizsgálódások rendre a fogalmak értelmezésével kezdődnek. A legegyszerűbbnek tűnő állítások sem állják ki a szabatos egyértelműség próbáját. „A költségvetés egy százalékát fordítják kultúrára", „a színházlátogatók száma öt szálakkal nőtt (csökkent)", „minden második szépirodalmi művet angolból fordítanak" – az újságolvasók (avagy a politikusok) számára oly magától értetődő kijelentésekről a kutató tudja, hogy tételes meghatározás nélkül keveset érnek. Ez fokozottan igaz a nemzetközi összevetésekre. A színház, szépirodalom, múzeum, koncert, kiállítás stb. szavakon mást ért egy olasz, egy svéd és egy bolgár, akár a köznyelvben, akár a szakmai konvenciók terén. Nem is szólva a „kulturális költségvetés" igazán összetett fogalmáról.

Mindez semmi ahhoz a fogalmi kihíváshoz képest, amibe a közművelődés nemzetközi értelmezése, külföldi alakváltozatainak szemléje során ütközünk. A vizsgálódásnak ezért a definíciók számbavétele és összehangolása nem a kutatómunka kezdete, hanem olykor a végső célja.

A fogalmak összevetése legalább három aspektusra irányul: a közművelődés intézményeire, a bennük folyó tevékenységre és a szakembereire. A gondok sajnos már a kiindulópontnál, esetünkben a magyar elnevezéseknél jelentkeznek: a művelődési központnak és a közművelődésnek ugyanis számos érvényes szinonimája létezik, amióta pedig a népművelő kifejezés kiment a divatból, nincs hasonlóan bevett szó a közművelődési szakemberre.

Nemzetközi összehasonlító vizsgálatokról szóltam, ami inkább vágyakat, semmint realitást tükröz. Saját tétova kezdeményezésünk (*Socio-cultural Activities*…) megfogalmazása és dugába dőlte óta sem találkozni hasonló igénnyel, hát még megvalósuló összevető elemzéssel. A tájékozódás igényét a leginkább az Európa Tanács égisze alatt folyó *Compendium* projektum országprofiljainak *8.4.2 Cultural houses and community cultural clubs* fejezeteinek egymás mellettisége elégíti ki.

A helyi közösségi kulturális tevékenység természetesen valamilyen formában mindenütt jelen van. Néhány nyugati országban éppenséggel a miénkhez hasonló szervezettségben, ez a helyzet például Belgiumban vagy Spanyolországban. A teljes megfeleltetés akadálya, hogy az előző helyen a felnőttoktatáshoz sorolják, a spanyoloknál pedig hiányzik az a minisztériumig fölmenő irányítási vertikum, ami tájainkon a közművelődés rendszerét jellemzi. Lazább hálózatot alkotnak az André Malraux nevéhez köthető francia regionális művelődési központok is, amik leginkább előadóművészeti befogadó helyszínekként működnek. Északon és a német kultúrkörben a népfőiskolák hagyománya (és részben maga az elnevezés) homályosítja el az amúgy markánsan megjelenő kulturális dimenziót.

Tehát szemben azzal, hogy a közművelődés Kelet-Európa-szerte egyértelműen a kulturális ágazat része, nyugat-európai megfelelői sok helyen a szociális vagy az oktatási tárcához tartoznak, vagy éppen teljesen a helyi önigazgatásra ruházzák rá. Ez jellemzi a brit helyzetet is, márpedig – jórészt az angol nyelv dominanciája miatt – az európai kultúrpolitikai diskurzust az angolszász szóhasználat és szemléletmód uralja. Ebbe pedig alig illenek bele a kelet-európai kultúrházak – ez részben divat és igazodási kényszer kérdése is.

A nemzetközi kulturális politika adóssága

Ha nincsenek egyenszabatos nemzetközi kifejezések, hát nincsenek. Miért olyan baj ez? Azért, mert amit nem lehet megnevezni, az nincs. Amire világunk nemzetközi érintkezési eszközén: angolul nincsenek egyértelmű szavak, az kimarad a nemzetközi diskurzusból, így többek között az Európai Unió munkaokmányaiból. Habár a jelek szerint ez a volt szocialista új tagállamokat kevéssé zavarja, a közművelődés még körülírva sem igen jelenik meg az Unió egyetlen fontosabb dokumentumában sem. Jóllehet régiónkban a kulturális tevékenység döntő színtere, a kulturális ráfordítás kitüntetett – települési szinten olykor kizárólagos – címzettje a művelődési ház.

Van a kulturális politikák európai diskurzusaiból való kimaradásnak további árnyékos oldala is. A közművelődéssel foglalkozók többsége – nemcsak nálunk, a balti államokban és a szláv tájakon is – jellemzően saját

hagyományaiba fordul, még a hasonló cipőben járó szomszédos külföldi kollégákkal sem keresi a kapcsolatot. Holott a közművelődés mindenütt megújulásra, folyamatos útkeresésre szorul, talán a legjobban a kultúra területei közül, aminek a sikerét erősítheti a kihívások és a megoldások európai mértékű kibeszélése. Nem hanyagolható el az uniós támogatások tagállamok között összehangolt jelentősebb mértékű kivívása sem.

A fogalmak összehangolásának kitüntetett terepe a statisztika. Az Eurostat, az Unió statisztikai szolgálata a közelmúltban második alkalommal jelentette meg a kulturális statisztikai kiadványát. „Természetesen" egy árva adat sem szerepel benne a közművelődés köréből.

Nincs ez másképpen az UNESCO másfél éve megújított, minden korábbinál komplexebb kulturális statisztikai rendszere („kerete") esetében sem. Hat kulturális és két kiegészítő (turizmus és sport) területet, továbbá három horizontális metszetet – oktatás, archiválás, tárgyi feltételek és ezek eszmei örökségét – ismer el. (Az eszmei örökség hivatalos magyar fordítása szellemi örökség, jóllehet az angol-francia eredeti kifejezés – *intangible heritage*, illetve *patrimoine immatériel* – megfoghatatlan, nem-anyagi, virtuális, azaz eszmei örökségre utal, nem intellektuálisra, amit szerintem első sorban jelent a „szellemi" örökség.) Sajnos a bonyolult unescós rendszerből is kimarad saját jogán a közművelődés! Ha mód van ezt szóvá tenni, a rendszer kidolgozói rendszerint avval érvelnek, hogy a népi tánc és a kórus az előadó-művészethez tartozik, a rajztanfolyam az oktatáshoz stb. Hozzá teszik továbbá, hogy a hiányt nem tették szóvá a kialakításban közreműködő tagállami szakemberek. (Tehát a KSH munkatársai sem!)

Hasonló nemzetközi sztenderdet képvisel az időmérleg statisztikákban az ENSZ hivatalos ICATUS rendszere. A közművelődési tevékenység némi fejtöréssel a következő kategóriák alá sorolható:

- Gyűléseken való részvétel
- Közösségi szociális funkcióban való részvétel
- Felnőttek kísérése szociális tevékenységekre

Nincs könnyebb dolgunk a Nemzetközi Munkaügyi Szervezet (ILO) foglalkozási besorolások rendszerével (ISCO) sem. Itt a Sport és kikapcsolódás főfejezet Terjesztés fejezetén belül a Kulturális központi vezető (menedzser) kategóriával kell megelégednünk.

Egyértelmű tehát, hogy a közművelődésre irányuló nemzetközi tájékozódás egyúttal óhatatlanul egyféle szabadságharc része is, amit a tudatküszöb alá szorított tevékenységrendszer, intézményhálózat és szakemberréteg európai emancipálásáért vívunk. Ebben a küzdelemben éppen most veszítünk csatát két színtéren is.

Hazai mulasztásaink

A magyar uniós elnökség alkalmat kínált arra, hogy az új tagállamok egyikeként döntő lépést tegyen a közművelődés bevezetéséért a közös európai fogalomrendszerbe. A félév központi kulturális eseményén, a Magyar Tudományos Akadémia székházában február 28-án és március 1-én tartott konferencia (*A kultúra hozzájárulása az Európa 2020 stratégia végrehajtásához*) egyik szekciója a művelődési házakat állította a középpontba, fölkészült lengyel, bolgár és portugál előadókkal. (A szekció az unió távlati gazdasági stratégiája, az *Európa 2020* terv *Befogadó Európa* fejezetének kulturális vonatkozásait járta körül.) Sajnos ennek sem lett lenyomata a kulturális miniszterek időközben sorra kerülő megbeszélésein és határozataiban (*Council conclusions*…) sem. Talán majd a lengyelek…

Az Országgyűlés elfogadta az új alaptörvény szövegét. Ebben a kultúra – apróbb stiláris módosítással – ugyanúgy szerepel, mint a most még hatályos alkotmányban. Azaz valójában sehogy. A szövegben (XI. cikk) a művelődés joga áll, amit az ország a közművelődés kiterjesztésével valósít meg. Tehát fehéren-feketén néven van nevezve a közművelődés! Sajnos azonban a szövegkörnyezet szinte egyértelműen közoktatást, köznevelést sejtet, és valóban, tíz esetből kilencszer *public education*-nek fordítják angolra. Az európai olvasó ezért nemcsak a közművelődést nem ismeri föl, de jószerével a kultúrára sem talál utalást a legmagasabb szintű jogszabályunkban.

(Közbevetés. Magyarország az 1976. évi 9. törvényerejű rendelettel kihirdette az Egyesült Nemzetek Közgyűlése XXI. ülésszakán, 1966. december 16-án elfogadott Gazdasági, Szociális és Kulturális Jogok Nemzetközi Egyezségokmányát. A nemzetközi dokumentumot aláíró államok a 15. cikk értelmében "*elismerik mindenki jogát arra, hogy részt vegyen a kulturális életben*". A 35 esztendős törvényerejű rendelettel közvetve eleget teszünk nemzetközi kötelezettségünknek, a kultúrához való jog közvetlen megfogalmazása azonban sem a most még érvényes alkotmányban, sem az új alaptörvényben, sem a szaktörvényekben nincs egyértelműen rögzítve. Kivéve, ha a hivatalos angol szövegváltozat a szóban forgó szakaszban – „Minden magyar állampolgárnak joga van a művelődéshez" – a művelődés szót *culture*-ként szerepelteti *public education* helyett.)

Sajnos ezekkel az esélyekkel sem éltünk, hogy bevigyük a közművelődést az európai fősodorba.

Felhasznált irodalom:

1976. évi 9. törvényerejű rendelet az Egyesült Nemzetek Közgyűlése XXI. ülésszakán, 1966. december 16-án elfogadott Gazdasági, Szociális és Kulturális Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya kihirdetéséről, http://www.complex.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=97600009.TVR

A Gazdasági, Szociális és Kulturális Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya, letölthető a Magyar ENSZ Társaság honlapjáról, http://www.menszt.hu/informaciok/emberi_jogok/egyezsegokmany_i

A kultúra hozzájárulása az Európa 2020 stratégia végrehajtásához, Válogatás a konferencia anyagából, Budapest: Kultúrpont Iroda, 2011

Compendium, Cultural policies and trend sin Europe, http://www.culturalpolicies.net/web/index.php

Council conclusions on the contribution of culture to the implementation of the Europe 2020 strategy, (2011/C 175/01), Brussels: Official Journal of the European Union, 15.6.2011

Cultural statistics, Eurostat Pocketbook, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011

Európa 2020, Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája, Brüsszel: Európai Bizottság, 2011, http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_HU_ACT_part1_v1.pdf

ICATUS, International Classification of Activities for Time-Use Statistics, http://unstats.un.org/unsd/cr/registry/regcst.asp?Cl=231&Lg=1

International Standard Classification of Occupations (ISCO-88), http://laborsta.ilo.org/applv8/data/isco88e.html

Magyarország Alaptörvénye, Budapest: Magyar Közlöny 2011. 43. szám

Socio-cultural Activities and Institutions in Europe, Comparative research outline – version September 2003, http://www.budobs.org/comparative-research-outline.html

The 2009 UNESCO Framework for Cultural Statistics (FCS), Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2009

Dr. Juhász Erika:

SZAKEMBERKÉPZÉS A BOLOGNAI RENDSZERBEN

Jelen tanulmányban a felnőttképzés és közművelődés szakembereinek képzését kívánom áttekinteni. Ebben a szakemberképzés történetének összegzését követően a jelenlegi helyzetet értékelésével és néhány jövőre vonatkozó perspektívát fogalmazok meg. A **szakemberképzés kutatása** számos szerzőt foglalkoztat már több mint 50 éve, így többek között megemlíthetjük Durkó Mátyás, Maróti Andor, T. Kiss Tamás, B. Gelencsér Katalin, Sári Mihály, Zrinszky László nevét.

A szakemberképzés kezdetei

Az andragógus-képzés kezdetét kronológiailag a második világháború utáni időszakra helyezzük, a **felnőtt társadalom nevelésé**nek megindulását viszont jóval korábbi időkre. Nem véletlenül élünk a durkói megfogalmazással (t.i. felnőttnevelés), mivel a „*felnőtt ember személyiségének meghatározott célok érdekében folyó céltudatosan szervezett fejlesztése"* (Durkó 2002:172) a magyar történelem sorában egészen az államalapításig vezethető vissza. Szent István egyházi törvényei már a magyar ember nevelését célozták meg, folytatva ezzel népének a keresztény Európa szellemiségéhez való csatlakozását, felzárkózását. Ezzel mintegy jelezzük, hogy hosszú időn keresztül az egyház hiterősítő munkája jelentette a felnőttnevelést Magyarországon. A magyar történelem minden egyes korszaka hozzájárult az oktató-nevelő munka kiszélesedéséhez, fejlődéséhez, idővel jelentős szerepet adva ezzel az iskoláknak, mivel a közművelődés és a felnőttnevelés döntően ezekhez kapcsolódott már a 17. század folyamán (Juhász 2009:251-252). A magyar **felvilágosodás** eszmeisége, az azt jegyző nyelvújító mozgalom a nemzeti fejlődés alapjaként jelölte meg az oktatás, és ezzel együtt a felnőttképzés/-oktatás fontosságát. A nyelvújítás döntően a felnőttek oktatásának megkönnyítésére szolgált, hogy az anyanyelvet képessé tegye a *tudás* átadására. Az 1777-ben Mária Terézia által kiadott átfogó oktatási törvény, a Ratio Educationis hatással volt a felnőttek képzésére is. A felnőttképzés ekkor, oktatási és közművelődési intézmények alapfeladatainak kiegészítése helyett, egyre inkább függetlenedett az iskolai

rendszertől, és elsősorban a gyakorlati ismeretek elsajátítására koncentrált (Tessedik Sámuel iskolája, Festetics György Georgikonja stb.). (Juhász 2005:30; Sári 1998:95-97) A **kiegyezés** szintén egy határkövet jelent a felnőttképzés történetében, Eötvös József, mint vallás- és közoktatásügyi miniszter folytatta a reformkor politikáját, illetve igyekezett a megváltozott Európához igazodni. Ezen törekvéseihez járult hozzá 1868-as népoktatási törvénye, amely a magyar művelődésügy történetében jelentős, és mintegy kormányzati szintre emelte a kulturális értékekhez való hozzáférés lehetőségének biztosítását, egyszóval esélyt teremtett az iskolából kimaradt felnőttek számára a hiányosságok pótlására is. (T. Kiss 2000:13) Eötvös fontosnak tartotta a nép nevelését, önnevelését, ösztönözte is az erre szolgáló egyletek megalakulását, éppen ezért véli úgy Zrinszky, hogy a báró mintegy megelőlegezte a modern andragógiai szemlélet egyik alapvető belátását. (Zrinszky 1996:97)

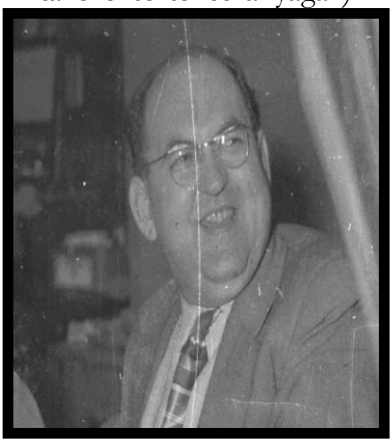
A szakemberképzés múltja

A **szakemberek képzésének kezdetei** a II. világháborút követően indultak el. Főként szabadiskolák alap-, közép- és felsőfokon oktattak népművelési ismereteket, majd a Szabadművelődési Akadémia ún. szabadművelődési ügyvivőket, és több helyen kulturális vezetőképző tanfolyamok is indultak a kulturális intézmények élén állók továbbképzésére. Viszonylag gyorsan megjelentek ezek az ismeretek tanító- és tanárképző főiskolákon szabadművelődési órák keretében, amelyben Karácsony Sándor személyének és eszméinek nagy szerepe volt. Karácsony Sándor elsőként építette be a felnőttnevelést a neveléstudomány rendszerébe, felnőttnevelési koncepciója a rendszerváltozás utáni időszakban is érvényes hagyományt képvisel. (Durkó 1998:75, Karácsony 1948)

A szakemberképzés intézményesülése Debrecenhez köthető, ahol 1956. szept. 26-án nyitották meg a kapukat a népművelési szemináriumra jelentkező hallgatók számára. A képzés küldetését jól jelezhetjük Kende István, az akkori Népművelési Minisztérium miniszterhelyettese soraival: „*Legyen az új szak méltó folytatása* – írja – *a debreceni egyetem, a debreceni kultúra nagy hagyományainak, segítse azoknak nevelését, akik az egykori nemes népművelők, debreceni tanítványok, Fazekasok, Csokonaik, Móriczok, Adyk és a többiek örökébe lépnek*" (Kende 1956). A szakemberképzés alapítója **Durkó Mátyás** (1926-2005), akinek 1956-tól 1984-ig főállása és életcélja a debreceni

szakemberképzés működtetése (Boros 1986; Durkó 1986). Ezt korai kényszerű nyugdíjaztatása után is folytatta tudományos és közéleti munkásságával egészen haláláig. (Durkó 1998; Maróti 2005; Balipap szerk. 2006)

Durkó Mátyás egy szakmai klubbeszélgetésen 1974-ben
(Forrás: DE BTK Andragógia és Művelődéstudományok Tanszéke tanszéktörténeti anyagai.)



A szakképzés főbb változásait T. Kiss Tamás munkája foglalja össze legteljesebben (T. Kiss 2000), és ezt kiegészíthetjük Durkó Mátyás (1995, 1997), Rubovszky Kálmán (1994), Sári Mihály (2000) és a szerző (Juhász 2003) munkáival, valamint *„Az andragógia oktatása és kutatása a magyar felsőoktatásban"* című kutatásunkkal (Juhász 2001) és személyes szakmai élményeinkkel, tapasztalatainkkal. Mindezek alapján néhány fontosabb elem vázlatszerűen a mára már több mint 50 év szakemberképzési eseményeiből:

- 1956. a Kossuth Lajos Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén létrejön az egyetemi népművelési szeminárium két tanárszakkal rendelkező hallgatók részére
- 1959. tanító- és óvónőképző főiskolák kötelező tárgya lesz a népművelési ismeretek

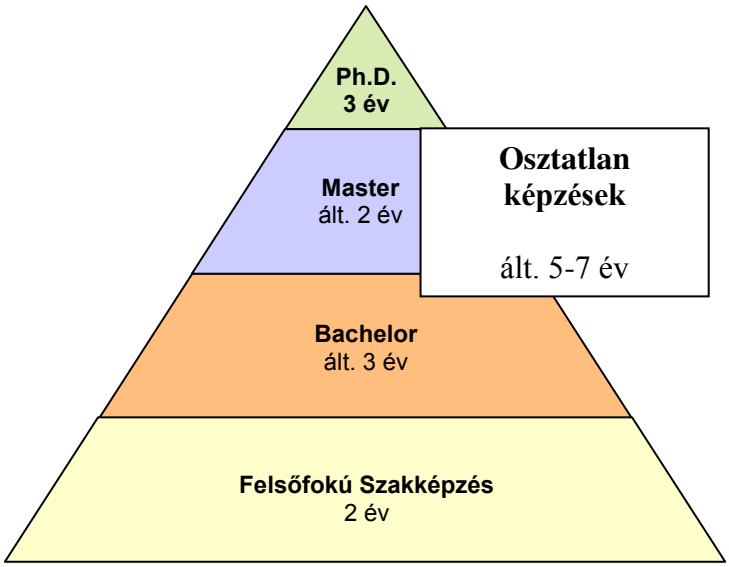
- 1961. az Eötvös Lóránd Tudományegyetemen Maróti Andor vezetésével elindul az egyetemi szintű népművelési képzés, amelyet szakpárban lehetett felvenni
- 1963. a Kossuth Lajos Tudományegyetemen is indul az egyetemi szintű népművelő képzés
- 1962. Szombathely, majd 1963. Debrecen népművelő-könyvtáros főiskolai szakpár indul
- 1963-tól tanárképző főiskolák sorra tanítanak népművelési ismereteket
- 1970-es évek: a népművelőből közművelődési előadó válik
- 1971. a Kossuth Lajos Tudományegyetemen létrejön a Felnőttnevelési és Közművelődési Tanszék, mint a szakma első önálló tanszéke
- 1972. a Gödöllői Agrártudományi Egyetem főiskolai közművelődési képzése (később Jászberényben) elindul
- 1975. Eger – Ho Si Minh Tanárképző Főiskola – főiskolai közművelődési szakképzése indul
- 1975. Pécs – a Tanárképző Főiskola, majd a Janus Pannonius Tudományegyetem keretében indul a közművelődési egyetemi képzés
- 1975. Szeged – a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola keretében indul a főiskolai közművelődési szakemberképzés
- Baján, az Eötvös József Főiskolán 1976-ban önálló Közművelődési Tanszék alakult, amely a népművelői és a könyvtárosi szakma alapját sajátíttatta el a tanítói képzés mellett
- 1987-ben, Esztergomban az országban elsőként, megindult a 4 éves tanító-művelődésszervező szakos képzés, amely azon túl, hogy már akkor megteremtette a 4 éves tanítóképzést, főiskolai szintre emelte a művelődésszervező szakos képzést.
- További tanárképző főiskolákon sorra megjelenik a közművelődési szakképzés
- 1992-től sorra jön létre főiskolai szinten a művelődésszervező főszakos képzés szakpárban, többek között a mostani Nyíregyházi Főiskolán is, egyetemi szinten pedig a művelődési (és felnőttképzési) menedzser főszakos képzés önálló szakként

- Egyre több intézmény – egyre különbözőbb szakirányok (különösen főiskolákon, intézményenként 2-8 féle)
- 1993. a Ph.D. fokozatszerzési lehetőség megnyílik a Kossuth Lajos Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Programjának Felnőttnevelési és Közművelődési alprogramjában, később több egyetem Neveléstudományi Doktori Programja, és esetenként más (pl. történelmi, szociológiai stb.) doktori programok is befogadják a felnőttképzési és kulturális doktori témákat
- 1994-től indult a művelődésszervező szakos képzés Győrben
- Kaposváron 2000-ben indul a művelődésszervező szak
- 2001. a kreditrendszerre való áttérés ideje
- 2002-ben a Zsigmond Király Főiskolán indul meg a művelődésszervező szakos képzés
- 2002. főiskolai és egyetemi szinten is művelődésszervező szakként jelenik meg a képzés és csak szakpárban végezhető
- 2004-ben még két újabb helyszínen, Székesfehérváron és Hajdúböszörményben is megjelenik a művelődésszervező szakos képzés
- 2006-ra (a művelődésszervező szak utolsó indítási évfolyamára) 15 felsőoktatási intézményben folyik a képzés a kifutó évfolyamokon (2010-ig), köztük Debrecenben egyetemi szinten, Pécsett egyetemi és főiskolai szinten, a többi helyszínen csak főiskolai szinten

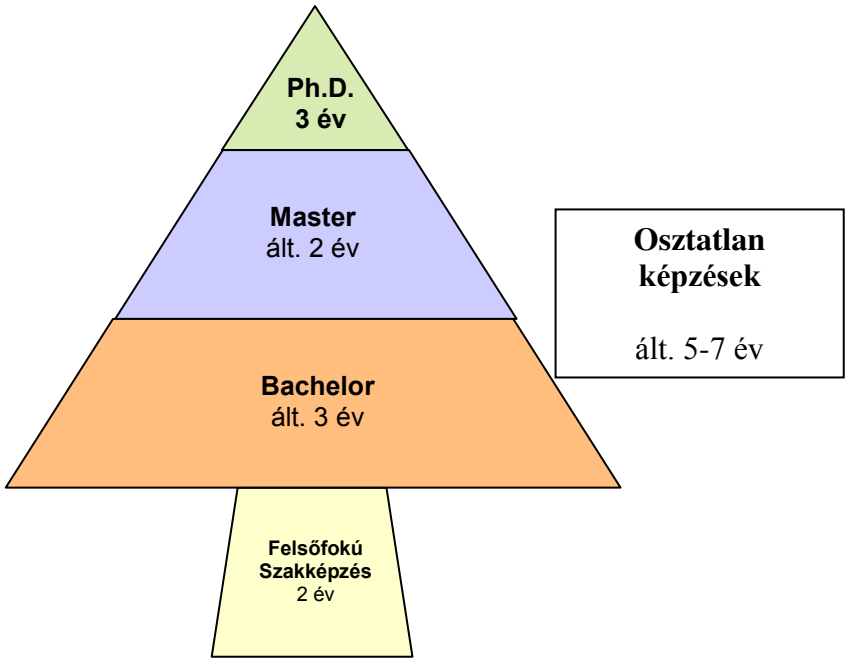
A szakemberképzés jelene

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

A bolognai képzési rendszer egymásra épülése és a tervezett hallgatói létszámeloszlások



A bolognai képzési rendszer az első évek tanulságai alapján Magyarországon felemásan valósult meg, a felsőfokú szakképzéseket hallgatói létszám tekintetében nem sikerül a legszélesebb lépcsőfokká tenni, így véleményem szerint a piramis **fenyőfa** alakúra fogy.



A művelődésszervező képzés bologna-konformmá alakítására jött létre a szakma **konzorcium**a, amely kezdetben a művelődésszervező konzorcium, később a képzés elnevezése körüli bonyodalmak után andragógiai konzorcium néven működik. Ehhez a konzorciumhoz sorra csatlakoztak a képzést indítani kívánó intézmények, esetenként akár egy intézményen belül két különálló karral, és így 2009-re 15 felsőoktatási intézmény 18 kara csatlakozott.

Baja	EJF	*Győr*	NyME ACsJK
Békéscsaba	TSF GFK	*Hajdúböszörmény*	DE GyFK
Budapest	ELTE PPK	*Jászberény*	SZIE ABK
Budapest	ZsKF	*Kaposvár*	KE CsPFK
Debrecen	DE BTK	*Nyíregyháza*	NyF GTFK
Dunaújváros	DF	*Pécs*	PTE FEEK
Eger	EKF TKTK	*Szeged*	SzTE JGyPK
Esztergom	PPKE VJK	*Székesfehérvár*	KJF
Gödöllő	SZIE GTK	*Szombathely*	NyME MNSK

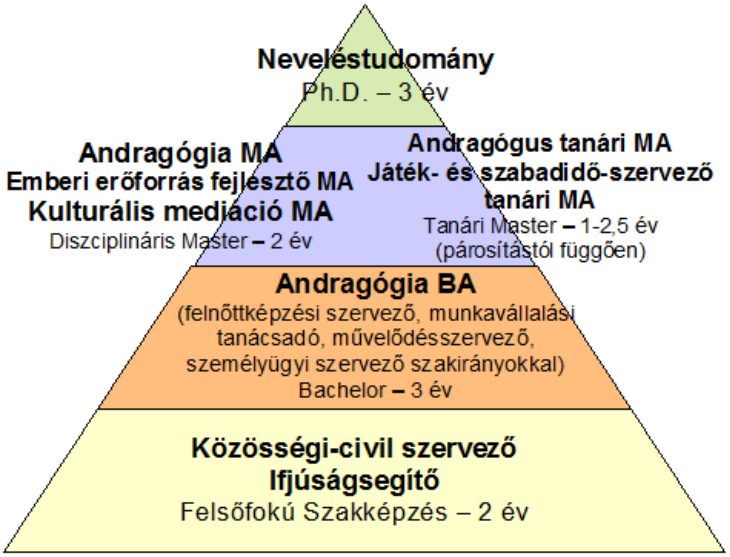
A konzorciumi munka és a hivatalos szervek állásfoglalásai alapján kialakult a képzés **alapfokozat**a, amelyet 2006. szeptemberétől andragógia alapszakként indítanak az intézmények, ehhez lehetséges szakirányként társulhat intézményenként egy-négy szakirány, amelyek lehetőségei: művelődésszervező, felnőttképzési szervező, munkavállalási tanácsadó és személyügyi szervező szakirány. Az új alapképzési szak jelentős előnye a tudományterületi beágyazottság (neveléstudomány), az interdiszciplináris jelleg, és az andragógiai területek képzésének nagyobb lehetősége. Egyértelmű hátránya azonban a művelődésszervező képzés „belesüllyesztése" az andragógia területbe, a bolognai rendszerhez igazodó viszonylag sok és széles alapozó szakasz, a szakirányra jutó kevés idő (egy év), és a főiskolák korábbi, említett népszerű szakirányainak

beolvadása/redukálódása. Mindennek ellenére a jelentkezők száma az andragógia szakon a korábbi művelődésszervező szakhoz hasonlóan magas: a legutóbbi évben, 2010-ben 5638 jelentkezőből felvételt nyert 1529 fő. (Educatio Kft. 2011)

A képzési terület **mesterfokozat**ára három tervezet alakult ki, amelyek közül 2007-re már akkreditálta a Magyar Akkreditációs Bizottság az andragógia, valamint az emberi erőforrás tanácsadó mesterszakot, ezek a 2008 szeptemberétől induló tanévben már el is indultak, a helyszínek bővülése pedig folyamatos. A harmadik tervezet a kulturális mediátor mesterszak, amelynek az alapítási kérelmét a konzorcium 2008 végén adta be újra az első elutasítás után, az akkreditációját 2009 nyarán fogadta el a MAB, az első képzési helyszíneken 2010-ben elindult. Fontos azonban tudni, hogy ezeken kívül egyéb mesterszakok is elfogadják bemenetként a korábbi egyetemi és főiskolai művelődésszervező, és a 2009-ben a munkaerőpiacon először megjelenő andragógia alapszakot. Ilyen mesterszak például a neveléstudományi mesterszak, vagy a második tanári szakot jelentő andragógus tanár és játék- és szabadidő-szervező tanár mesterszak.

A mesterszakok mellett pedig a másik újdonság, hogy a korábban meglevő ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés mellett a Nonprofit Kutatóműhely munkájának eredményeképpen 2009. január 01-től indítható a képzésünk másik **felsőfokú szakképzés**e is közösségi-civil szervező felsőfokú szakképzés néven. Ezáltal a képzés diszciplináris Bologna-piramisa (vagy fenyőfája?) teljessé vált, bár a szakembereket megosztja ennek a teljességnek az értékelése. A szakmánk sajátossága, hogy az alapvégzettségnek is jelentős a munkaerő-piaci relevanciája, és ezt esetleg gyengíti az aláépített felsőfokú szakképzések sora, amelyek esetenként az alapszak egy-egy részterületére már felkészítenek.

Az andragógiai képzési terület Bologna-piramisa



Szakemberképzésünk néhány konklúziója

A népművelőtől az andragógusig terjedő képzési ívben vannak időtálló, a több mint 50 év alatt csak kisebb mértékben változó; valamint megújuló, jelenleg új szemléletű tartalmak és módszerek. **Időtálló tartalom** képzésünk 50 évében többek között az andragógiatörténet és az andragógiai elméletek oktatása, és mindehhez szemléleti jegyként az egykor permanens nevelésnek, ma egész életen át tartó tanulásnak nevezett szemlélet, valamint az önnevelés, önfejlesztés szemlélete. **Időtálló módszer** a szakemberek kommunikációs készségeit fejlesztő előadói készségfejlesztés kiselőadások, viták keretében, a meggyőzőkészséget fejlesztő szemináriumi vitamódszer, valamint a gyakorlati terep ismerete, és ezáltal a képzésnek a gyakorlathoz való közelisége. **Megújuló tartalom** – elsődlegesen a gyakorlathoz és a munkaerőpiachoz igazodva – a jogi szabályozás, és különösen az akkreditáció ismeretei, az IKT (információs és kommunikációs technológia) ismerete, a menedzsment ismeretek, különösen az emberi erőforrás menedzsment (EEM) és a projekt ciklus menedzsment (PCM). Ezek

elsajátításához kapcsolódóan **újszerű módszer** a tréningmódszer, a projektmódszer és a kompetencia alapú képzés szemlélete.
A képzés **perspektívái** között elsődlegesen említhetjük a *képzőhelyek számának realizálódását*: a jelenlegi intézményszám túlzott a várható munkaerő-piaci igények, de a hallgatói jelentkezések tükrében is. (Az utóbbi évek jelentkezési számai ezt jól jelzik.) Véleményem szerint valamelyest várható a hallgatói létszámok növekedése, majd ezt követően stabilizálódása, azonban a képzőhelyek specializálódás, „szakosodás" nélkül ilyen számban nem tudnak fennmaradni. Megkockáztatjuk azt a kijelentést, hogy még talán a szakosodással is sok a 18 képzőhely. Az új szak nem csak a képzés nevének változását jelenti, így fontos a hozzá tartozó *igényes szakmai minőség kialakítása*, és ezáltal a képzés szakmai presztízsének növekedése. Az elhelyezkedési és szakosodási igények számbavételével párhuzamosan új helyzetet fog teremteni a mesterszakok beindítása. Ennek hatékony és igényes működtetéséhez azonban szükség van a s*zakmai párbeszéd*re, amely során kialakulhatnak, illetve erősödhetnek az elméleti, fogalmi alapvetésekre irányuló *kutatások*, valamint az empirikus kutatások egyaránt, és ezáltal erősödhet a szakma tudományos megalapozottsága, tudomány-rendszertani beágyazottsága. Ehhez a munkához szükség van a szakmai együttműködések további erősítésére szakmán belül és más (különösen rokon) szakmákkal egyaránt, és ezt különösen kifejezhetjük közös, szakmai vitákra és beszélgetésekre is lehetőséget nyújtó tudományos *konferenciák* működtetésével, hazai és nemzetközi színtéren elismert *szakfolyóiratok* létrehozásával, *szakkönyvek* és szakkönyv sorozatok kiadásával. Mindez a tudományos színvonal emelkedésével, és a szakmában fokozatot szerzettek számának növekedésével járhat együtt, ami tovább segíti a szakmai presztízs és perspektíva megalapozását. Úgy gondoljuk, hogy a szakmában több évtizede fennálló *együttműködés*, és az ezt tovább erősítő közös *konzorciumi munka* jó alapokat jelent ezekhez a kihívásokhoz: a szakma képviselői már több alkalommal jól bizonyították összetartozásukat, együtt és egymásért munkálkodásukat. Ezt a tendenciát kellene erősíteni és egységesíteni az elkövetkezendő időszakban.

Felhasznált irodalom:

Balipap Ferenc (szerk.) (2006): *Az illegitim andragógusképzés megteremtője. In memoriam Durkó Mátyás.* Budapest, Magyar Művelődési Intézet

Boros Sándor (1986): Durkó Mátyás 60 éves. In: Soós Pál – Sz. Szabó László (szerk.) (1986): *Tömegkultúra és közművelődés.* [Acta Andragogiae et Culturae sorozat 7-8. szám.] Debrecen, KLTE, 5-20. p.

Durkó Mátyás (1986): Tudományos bibliográfia 1950-1985. In: Soós Pál – Sz. Szabó László (szerk.) (1986): *Tömegkultúra és közművelődés.* [Acta Andragogiae et Culturae sorozat 7-8. szám.] Debrecen, KLTE, 21-49. p.

Durkó Mátyás (1995): *Az andragógiai képzés alakulása a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán.* [Művelődéstudomány sorozat 2. kötet.] Debrecen, Kvalitás Kiadó

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

Durkó Mátyás (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.

Durkó Mátyás (2002): Felnőttnevelés. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon.* Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság, OKI Kiadó, Szaktudás Kiadó Ház, 172. p.

Educatio Kft. (2011): *Statisztikák 2001-2011.* In: http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/elmult_evek

Juhász Erika (2001): Az andragógia oktatása és kutatása a magyar felnőttoktatásban. In: Basel Péter – Eszik Zoltán (szerk.): *A felnőttoktatás kutatása.* [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 26. kötet.] Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete – Oktatáskutató Intézet, 105-118. p. Másodközlés:

Juhász Erika (2001): Az andragógia oktatása és kutatása a magyar felsőoktatásban. In: *Kultúra és Közösség,* IV. szám, 167-174. p.

Juhász Erika (2003): Művelődésszervező képzés a Debreceni Egyetemen. In: Török József (szerk.): *A szükséges tudás*. Szeged, Csongrád Megyei Közművelődési Tanácsadó Központ, 39-43. p.

Juhász Erika (2005): *A Hajdú-Bihar megyei felnőttoktatás intézményrendszere a hazai felnőttoktatás történeti tendenciáinak tükrében.* Ph.D. disszertáció. (Témavezető: Sári, Mihály – Hinzen, Heribert.) Debrecen, Debreceni Egyetem

Juhász Erika (2009): Szemelvények a felnőttek nevelésének, oktatásának, képzésének hazai történetéből. In: Bajusz Bernadett – Bicsák Zsanett – Fekete Ilona Dóra – Jancsák Csaba – Tornyi Zsuzsa Zsófia (szerk.): *Professori Salutem. Tanulmányok a 70 éves Kozma Tamás Tiszteletére.* Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, 249-257. p.

Karácsony Sándor (1948): Felnőttek nevelése. In: *Új Szántás*, 4. szám

Kende István (1956): A népművelés szak megindulása alkalmából. In: Soós Pál – Sz. Szabó László (szerk.) (1986): *Tömegkultúra és közművelődés.* [Acta Andragogiae et Culturae sorozat 7-8. szám.] Debrecen, KLTE

Maróti Andor et al. (2005): *Dr. Durkó Mátyás egyetemi tanár emlékére.* In: http://www.feflearning.hu/hun/doc/Durko_Matyasra_emlekezunk.doc

Rubovszky Kálmán (1994): A kulturális (művelődési) menedzsment lényege, oktatása Európában és hazánkban. In: Uő – Sz. Szabó László (szerk.): *Művelődéstudományi tanulmányok.* [Acta Andragogiae et Culturae sorozat 15. szám.] Debrecen, KLTE, 7-19. p.

Sári Mihály (1998): Parasztiskolák, felnőttiskola-kísérletek a felvilágosodás korában Magyarországon. In: Maróti Andor – Rubovszky Kálmán – Sári Mihály (szerk.): *A magyar felnőttoktatás története*. Budapest, Magyar Művelődési Intézet – Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszéke – Jászberényi Tanítóképző Főiskola Közművelődési és Felnőttnevelési Tanszék – Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája, 94-98. p.

Sári Mihály (2000): A felnőttképzés praxisa és a felnőttképzők oktatása egyetemeken, főiskolákon. In: Hinzen, Heribert – Koltai Dénes (szerk.):

Felnőttoktatás az ezredfordulón: Perspektívák, tapasztalatok, dokumentumok. [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 23. kötet.] Bp., IIZ/DVV, 327-348. p.

T. Kiss Tamás (2000): *A népnevelőtől a kulturális menedzserig. Fejezetek a népművelőképzés fejlődéstörténetéből.* [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 25. kötet.] Budapest, IIZ/DVV – Új Mandátum Kiadó

Zrinszky László (1996): *A felnőttképzés tudománya: bevezetés az andragógiába.* Budapest, OKKER Oktatási Iroda

Dr. Erdei Gábor

AZ ANDRAGÓGUS DIPLOMA VÁRHATÓ MUNKAERŐPIACI ESÉLYEI

1. Bevezetés

A Bologna-rendszerben elindult andragógus képzés munkaerőpiaci helyzetéről korai lenne alapos, mélyreható megállapításokat tenni, hiszen egyrészt a 2009-ben kilépő első BA végzettséget szerző hallgatók óta mindösszesen három évfolyam szerzett diplomát ezen a területen, másrészt a végzett hallgatók jelentős része MA szinten folytatta tanulmányait és ezen hallgatók csak ebben az évben (2011) léptek ki a munkaerőpiacra. Ugyanakkor rendelkezésre állnak a Diplomás Pályakövető Rendszer (DPR) projekt statisztikái, valamint más kutatások, elemzések is, amelyek jelzéseket adhatnak a Bologna-rendszer kimeneti oldaláról, megjelenítve a közeljövőben várható tendenciákat is (Fónai 2011, Kerülö 2011).

Tanulmányunkban az andragógus képzést indirekt módon elemezzük egy azon intézménytípus regionális empirikus vizsgálatán keresztül, amely korábban - évtizedeken át - az andragógus szakma korábbi „jogelődjeinek" (népművelő, közművelődési előadó, művelődési és felnőttképzési menedzser, művelődésszervező) egyik legnagyobb „felvevő piaci" volt. A közművelődési szektor a rendszerváltás óta eltelt több mint 20 évben a meglévő és tradicionális funkciók mellett keresi a helyét, szerepét, célcsoportjait és forrásait is.

Jelen munkánkban tehát egy új képzéshez kapcsolódó egyik legfontosabb – ám összességében talán stagnálást mutató – potenciális intézményrendszerének emberi erőforrás sajátosságait vizsgáljuk.

2. Képzési, *versus* munkaerőpiaci helyzet: lehetőségek és problémák

Jelen tanulmányban nem célunk a képzési és munkaerőpiaci illeszkedésekkel és feszültségekkel foglalkozni, mindösszesen a főbb probléma területekre hívjuk föl a figyelmet.

Az öt évvel ezelőtti pozitív kezdés (új névvel új képzés elindítása; magas jelentkezési arány; egyre több egyetemen, főiskolán induló képzés) utána azonban bizonyos problémák már talán nem csak látensek, hanem egyre inkább manifesztálódnak is. Öt éve távlatából vizsgálva, az andragógus képzés kapcsán vannak nagyon általánosan megállapítható jellemzők, például a képzési expanzió kiteljesedése (18 helyen zajlik az országban andragógus képzés). Másfelől azonban hangsúlyos a képzést és a szakmát is érintő, az andragógiának a neveléstudományok tudományos képzési szintjén (doktori képzés) történő integrálásának a kérdése (a jelenleg akkreditált öt doktori program közül valójában kettőben nyert teljes jogú emancipációt az andragógia). Harmadrészt pedig feszítő problémát okoz a munkaerőpiaci kimenet anomáliája (nincs egyetlen olyan munkakör sem, amelyben csak és kizárólag andragógus végzettséggel alkalmazhatnak munkavállalót).

Számos tanulmány, elemzés, sőt kötet született az elmúlt 10-15 évben, amely a szakember képzés (népművelő, közművelődési előadó, művelődési és felnőttképzési menedzser, művelődésszervező, andragógus) történetével, evolúciójával, sajátosságaival foglalkozik (Juhász 2003, T. Kiss 2000). Nem említve a minisztériumi, valamint háttérintézményi adatbázisban található statisztikákat.

Ugyanakkor alig találkozunk olyan tanulmánnyal, amely a szakemberek foglalkoztatási jellemzőit, munkaerőpiaci helyzetét, ennek folyamatait tárgyalna. A közművelődési szektorban ilyen tekinthetjük a szakmai önképeket, szakmai élethelyzeteket, utakat bemutató Diósi tanulmány (Diósi 1997). Örvendetés tény azonban, hogy a legutóbbi időszakban a Magyar Művelődési Intézet és Képzőművészeti Lektorátus által gyűjtött statisztikákból alapos elemzések születtek, amely jelzik az ágazat működésének statisztikákkal megragadható jellemzőit (Talata-Dudás 2011).

A közművelődési intézmények számos működési nehézségeinek - megítélésünk szerint – kiváló lakmuszpapírja az intézmények működésére irányuló adatgyűjtés során felmerülő problémák, hiányosságok, amelyek alapvetően az intézmények oldaláról, mint adatszolgáltatási fegyelmezetlenség jelenik meg (Talata-Dudás 2011).

Kívánatos lenne tehát erősíteni az andragógus képzésre, ennek környezetére és munkaerőpiaci lehetőségeire irányuló kutatások erősítését, olyan komplex módon, amely a meglévő, de tudományos feltárásra váró

feszültségek megállapításával (képzés-munkaerőpiac) a fejlesztések irányában megjelenő szakpolitikai figyelmet erősítené. Reményeink szerint a közeljövőben gyarapodnak azok a kutatások, amelyek egyrészt tudományos igénnyel vizsgálják nem csak a közművelődési szektor foglalkoztatási és emberi erőforrás sajátosságait, hanem a többi olyan intézmény és szervezeti típusra is irányulnak, amelyek az andragógus végzettséggel rendelkezők alkalmazásában szerepet játszanak. S olvashatunk olyan vizsgálatokat és pályakép elemzéseket, melyek a korábbi évtizedekben az akkori andragógus végzettség jogelődjeihez (népművelés, közművelődési előadó) kapcsolódtak, s amely szakmák – számos tényezőnek köszönhetően, de kétségtelenül - a fénykorát élték (Benkő 1982, Kiss 1982).

3. Az andragógus szakma megítélése, lehetőségei - egy regionális kutatás tapasztalatai

3.1. A kutatás módszertana

A kutatás fő kérdései:

1. Hogyan alakultak a közművelődési intézményrendszer emberi erőforrásának sajátosságai a megkérdezett és válaszadó szervezeteken belül az elmúlt 12 hónapban?
2. Milyen az andragógus képzés, és végzettség megítélése a közművelődési szakemberek körében?

Az online kérdőíves kutatást 2011. március 31. – 2011. április 30. között bonyolítottuk le. A kutatás célcsoportját (alapsokaság) az Észak-alföldi Régió közművelődési intézményei képeztek. A módszertanban a teljes körű lekérdezést alkalmaztuk. Az alapsokasághoz az adatbázist az Egységes Regionális Információs Közművelődési Adatbázisból (Erikanet) nyertük. Ennek eredményeként az Észak-alföldi Régióban 417 közművelődési intézményt találtunk. A kérdőívet két alkalommal küldtük ki a célcsoporthoz. Első alkalommal a Hajdú-Biharban a megcélzott 98 intézményből 12 db. kitöltött kérdőív, Jász-Nagykun-Szolnok 95 elért intézményéből 11 db. kitöltött kérdőív és Szabolcs-Szatmár-Beregben a 224 intézménynek kiküldött kérdőívből mindösszesen 11 db. kitöltött kérdőív

érkezett vissza. Az alacsony válaszadási hajlandóság mellett két másik problémára is felhívjuk a figyelmet. Egyrészt az adtabázisban nem mindegyik intézménynél találtunk e-mail címet. Másfelől magasnak mondható az adatbázisban megadott e-mail címekre eredménytelenül kiküldött levelek aránya is. (Ezek azt a kategóriát alkotják, amelyek a megadott e-mail címre kiküldött, de automatikusan visszaérkezett leveleket jelenti, ahol az e-mail cím ismeretetlen.)

1. táblázat
A kutatás alapsokaságának megoszlása, az alapsokaság elérésének sajátosságai, válaszadási ráta

	ERIKANET adatbázis	ERIKANET adatbázisában megadott e-mail cím	kitöltetlenül visszaérkezett e-mail (nem használt, rossz e-mail cím)	válaszolt
Jász-Nagykun-Szolnok	95	94	18	11
Hajdú-Bihar	98	89	25	12
Szabolcs-Szatmár-Bereg	224	142	35	11
Észak-alföldi Régió	417	325	78	34 (8.1%)

Az ERIKANET adatbázisban szereplő intézmények 77.9%-a (325 intézmény) rendelkezett a kutatási időszakában e-mail címmel. Úgy véljük, hogy elgondolkodtató ez az arány, illetve a helyzet ezen a területen. Azon intézmények esetében, amelyek rendelkeztek elektronikus címmel, a kiküldött kérdőívek 24%-a (78 db.) érkezett vissza azzal az üzenettel, hogy az e-mail cím nem ismert. Ez az eredmény szintén továbbgondolásra

ösztönöz, hiszen nehezen tartható az a helyzet, hogy az összegző adatbázisban szereplő 417 intézmény mindössze 59.2 %-hoz (247 intézmény) lehet elektronikusan bármilyen céllal is eljutni.

A kezdeti, sikertelennek mondható első fázis után a második kiküldési fázisban már a három megyei közművelődési intézménytől személyesen kértük az aktív, általuk használt adatbázisaikat. S úgy tűnik, hogy ez már sikeresebb volt, hiszen ennek köszönhetően az összes válaszadó száma 74-re emelkedett. Így végeredményben17.7%-os válaszadási hajlandóságot realizálhattunk.

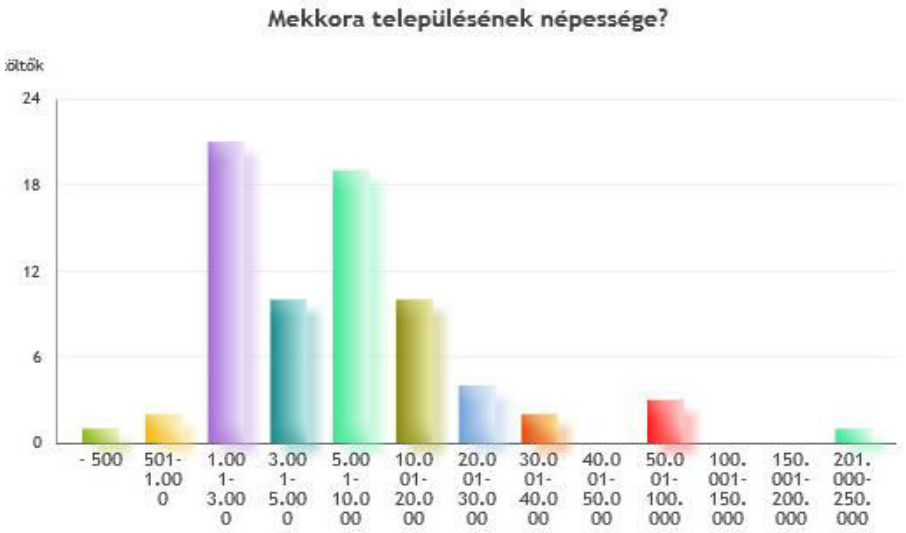
A kérdőív19 kérdést tartalmaz és két kérdéscsoportra bomlik:

- 12 kérdés az intézményrendszer belső munkaerőhelyzetét tárja fel
- 7 kérdés az andragógus képzés, és az andragógus végzettség megítélésre irányul.

3.2. A kutatás eredményei

A válaszadó 74 intézmény viszonylagosan egyenlően oszlott meg a három megyében. 36.5%-uk Hajdú-Biharban, 35.2%-uk Jász-Nagykun-Szolnok, 28.4%-uk Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében található. Azonban kétségtelen, hogy Szabolcs megye reprezentációja jóval alacsonyabb, hiszen a 229 településsel szemben Jász-Nagykun-Szolnok megyében 78, Hajdú-Bihar megyében pedig 82 település található.

1. ábra



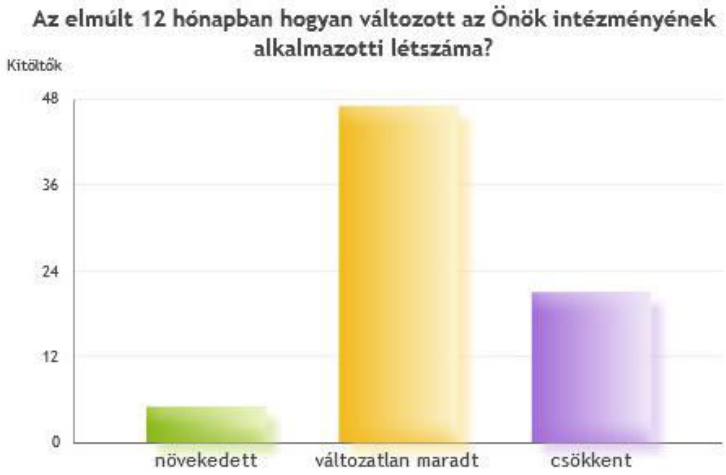
Jelen kutatás értékelésénél fontos figyelembe vennünk az adott települések népességét. A közművelődési szakmában általában az adott település, ennek népessége, (továbbá gazdasági ereje és hagyományai) erős relevancia-hatást gyakorol az ott működő intézményekre. Több felmérés és kutatás hangsúlyozza azt, hogy a közművelődés intézmények megléte, működése mennyire függ az adott település népességétől (Talata-Dudás 2011). Különösen nehéz, szinte kilátástalan helyzetben vannak a legkisebb települések (1.000 fő alatti), de általában nehéz a működésük a 3.000 fő alattiaknak, s részben még az 5.000 fő alatti településeknek is. Kapott eredményeinket ennek figyelembevételével értékeljük. Kutatásunkban az intézmények 4.2. %-ban működnek 1.000 fő alatti településen, 29.8% 1.000-3.000 fős településen, és 13.6% 3.000-5.000. lélekszámú településen. Válaszadóink közel fele (47.6%) tehát a közművelődési szempontból (népességszámot tekintve) igen nehéz, vagy nehéz körülmények között tevékenykedik. Ez a tény erősen meghatározza az érkezett válaszokat.

A megkérdezett intézmények döntő többségének (86.5%) a helyi önkormányzat a fenntartója és közművelődési intézmény formájában működik. Gazdasági szervezeti formában működik 6.8%, egyesületiben 4.1%. Ez az eredmény nem okoz különösebb „meglepetést", azonban érdekes ezt a kérdést párhuzamba állítani azzal a később feltett kérdéssel, amely arra kíváncsi, hogy vajon a jelenlegitől eltérő működési forma hasznosabb, eredményesebb, működést jelenthetne-e a válaszadó intézmények számára. A kutatásban résztvevők 38.7% szerint más, a jelenlegitől eltérő működés sem lenne jobb, azonban igen véleményt fogalmazott meg a vizsgált intézmények 10.7%-a, s a döntő többség (50.7%) szerint elképzelhető, hogy a jelenlegitől eltérő működési forma üdvösebb volna. Ez a vélemény leginkább a helyi fenntartók számára kell hogy üzenet legyen, hiszen a felmérésben résztvevők közel kétharmada nyitott a jelenlegitől eltérő működési forma megfontolására.

A közművelődési intézmények emberi erőforrás jellemzői

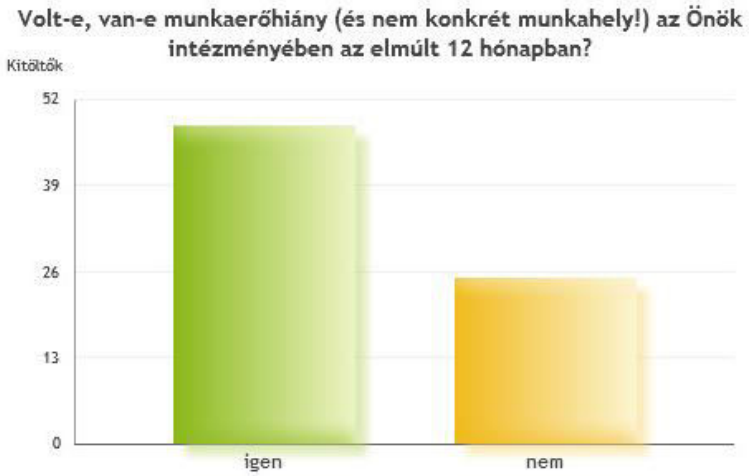
A vizsgálatban résztvevő intézmények alkalmazotti létszáma nagy szórást mutat, de a kisméretű intézmények láthatóan többségben vannak. A válaszadó intézmények 9.5%-ánál nincs fő állású alkalmazott. A kis kategóriába sorolhatjuk az öt fő alatti szervezeteket, ezek aránya 50.2%. A közepesek kategóriába soroltuk az 5-10 fő közötti intézményeket, ezek aránya 28.4%. A 10 főnél több főállású alkalmazottal működők aránya 12.4%.

2. ábra



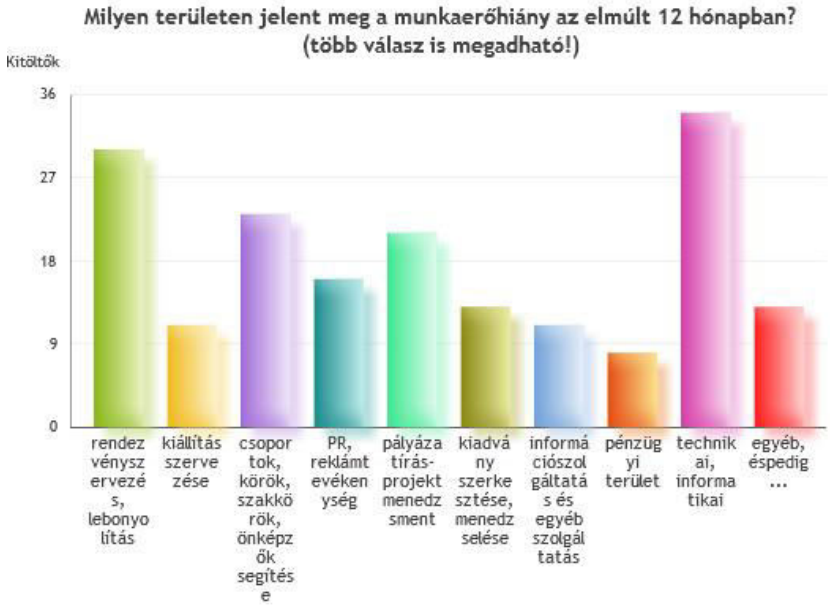
A Közművelődési Statisztikákból is ismert, hogy a szakmai tevékenységek bizonyos részét számos önkormányzat átszervezi (leginkább több közművelődési intézményt vonnak össze, vagy éppen más önkormányzati intézménybe integrálják a közművelődési intézményt) esetleg kiszervezik a feladatot (leggyakrabban civil, illetve gazdasági szervezetbe). Így a létszámcsökkenés bizonyos mértékig érthető. Azonban a vizsgált időszakunkban – a 12 hónap alatt - megnyilvánuló 28.4%-os csökkenés meglehetősen radikálisnak tűnik. Ezt nem ellensúlyozza a 6.8.%-os jelzett növekedés sem, hiszen az egyenleg mínusz 21.6%! Úgy tűnhet, hogy a közművelődési szektor személyi állományának csökkenése tartós jelenséggé válik.

3. ábra



A válaszadó intézmények kétharmadánál (66.3%) volt munkaerőhiány az elmúlt 12 hónapban, míg egyharmaduk (33.6%) jelezte, hogy nem merült föl ez a probléma. Látható tehát, hogy a szervezetekben jelentős nehézséget okozhatott és okozhat a munkaerőhiány és további gondot jelenthet az ebből fakadó munkaszervezés.
Érdekes ezeket az eredményeket összevetnünk az alkalmazotti létszámváltozásokkal a vizsgált időszakban. Az intézmények 64.9%-ánál nem volt létszámváltozás. Létszámnövekedést jelentettek a szervezetek 6.8%-ánál, míg a válaszadók 28.4%-a létszámcsökkentésről számolt be. Vagyis a foglalkoztatás vonatkozásában a kívánatossal éppen ellentétes folyamat zajlik a közművelődés területén. Nem létszámbővülés, hanem a szektorra már hosszú évek óta veszélyt jelentő létszámleépítésekkel kell kalkulálni. Végeredményben tehát az ágazat „zsugorodása" egy-két üdítő kivételtől eltekintve megfigyelhető.

4. ábra

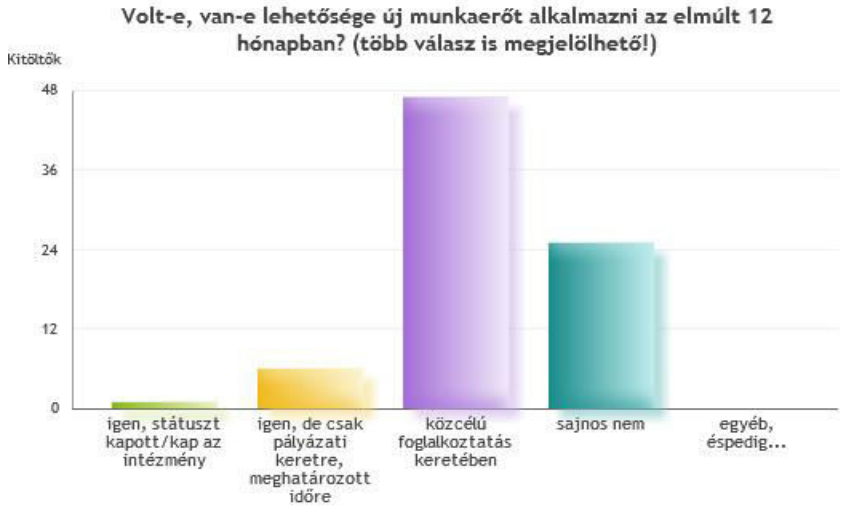


A legmagasabb értékben a technikai, informatikai területen meglévő munkaerőhiányt jelezték az intézmények (18.7%). Talán ezzel magyarázható az arra a másik kérdésre adott magas jelölés, amely a szakiskola, szakmunkás végzettségű munkaerő alkalmazására, lehetséges alkalmazására irányult. A rendezvények szervezése, lebonyolítása (16.5%), valamint a csoportok, szakkörök, önképzők segítése (13.2%) szintén hangsúlyos feladatként jelenik meg az intézményekben.

A megpályázható (és elnyerhető) forrásoktól való függés („életben maradás") egyre inkább része a mindennapoknak, így nem véletlen, hogy a pályázatírás, projektmenedzsment ellátása számos korábbi, hagyományosnak mondható közművelődési szakmai tevékenységtől fontosabbá vált.

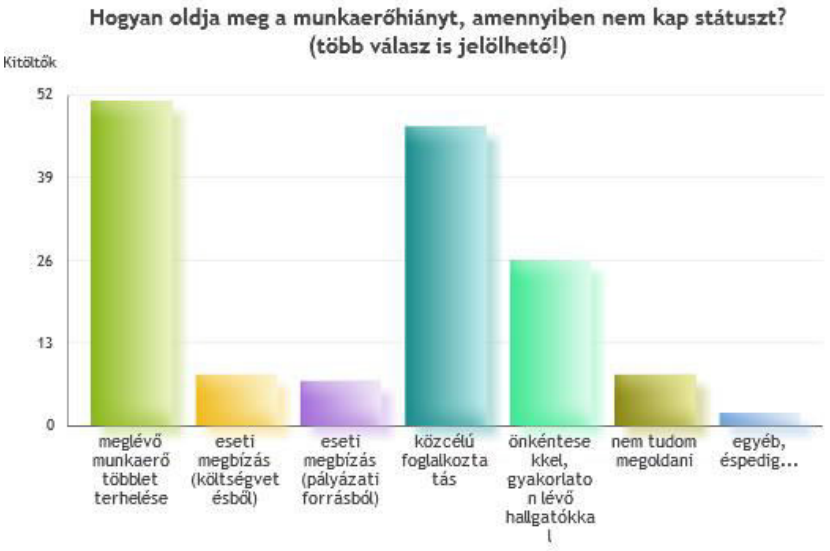
Mindenesetre a kérdésre kapott válaszok egyértelműen megerősítik azt az ismert tényt, mely szerint a közművelődésben tevékenykedő munkatársak ismerete, szakmai tudása ideális esetben több szakmai területre, munkakörre is kiterjed.

5. ábra



A közművelődési szektor munkahelyteremtő képességét illetően nem túl biztató, hogy meglehetősen minimális mértékben alkalmaztak új munkaerőt, illetve kaptak az alklamazáshoz státuszt (1.3%). Időleges, néhány hónapos, esetleg néhány éves pályázati időtartamra alkalmaztak a megkérdezettek közül 7.5%-ban új munkaerőt. Az új munkatársak alkalmazásának leggyakoribb formája a közcélú foglalkoztatásban történő alkalmazás (60%). Erről a foglalkoztatási formáról (ennek előnyeiről, hátrányairól) az elkövetkezőkben még szólunk. A válaszadók közel harmada (31.3%) pedig nem tudott alkalmazni semmilyen formában új munkatársat. A kapott eredménynek kettős olvasata van. A pozitív mindképpen az, hogy szükség esetén vannak olyan alkalmazási formák (pl. ha a szervezet pályázati tevékenysége is erős és sikeres) amely ideiglenes megoldhatja a munkaerő szükségletet (hogy milyen szakmaisággal, az már más kérdés). A negatív hír pedig az, hogy a felmerülő munkaerőhiányra, tartós és a szakmai igényeket is kielégítő új munkaerő felvételére, alkalmazásra minimális lehetősége van a szervezeteknek.

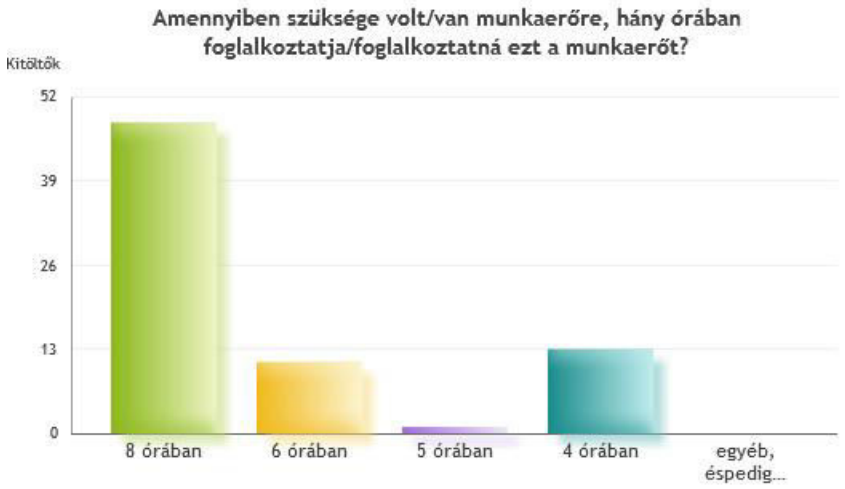
6. ábra



Az előzőekben láttuk, hogy az intézmények kétharmadában a munkaerőhiány valamilyen mértékben és formában megjelenik, melyet jellemzően a munkarend még hatékonyabb kialakításával próbálnak kiküszöbölni, illetve általános, a meglévő munkaerő többlet terhelése. A válaszadók egyharmada (34.5%) alkalmazza ezt a módszert. Ugyanakkor a szektorra nagyon is jellemző az a próbálkozás, amely a fellépő munkaerőhiányt a foglalkoztatás más eszközeivel igyekszik megoldani. A leggyakoribb a közcélú foglalkoztatás (31.8%). Bár első megközelítésre megfelelő megoldásnak tűnhet ez az alkalmazás, azonban nem biztos, hogy célirányos és hatékony forma az operatív munkavégzésben. Több beszélgetés és interjú során elhangzott, hogy a közcélú foglalkoztatás során az intézményekhez kerülő munkatárs valójában nem, vagy csak részben jelent segítséget a munkavégzésben, mert vagy nincs megfelelő végzettsége, tapasztalata, vagy pedig személyiségjegyei, kompetenciái nem teszik lehetővé az aktív munkatevékenység valós segítését, valamint problémát okoz a rövid foglalkoztatási ciklus, melynek eredményeként még középtávon sem lehet gondolkodni, tervezni a közcélúan foglalkoztatottban. Ennek

eredményeként az alapos betanítás (mint emberi erőforrás beruházás) sem gyakori.
Alacsony százalékot ér el a költségvetési (5.3%) vagy pályázati forrásból (4.7%) megvalósuló eseti megbízás. Különösen az utóbbi tekinthető sajnálatosnak, hiszen éppen a pályázati lehetőségek, azok az eszközök, amelyekkel középtávon (néhány hónaptól akár egy-két évig) lehet bővíteni a foglalkoztatást.
Jelenleg a közművelődési intézmények munkaerő problémáira a lehető legjobb megoldást biztosíthatja a gyakorlaton lévő felsőoktatási hallgatók, illetve az önkéntesek alkalmazása. Különösen azon városok, térségek intézményeinek nyújthat ez megoldást, ahol andragógus képzés folyik. A gyakran több száz hallgatónak a legtöbb oktatási intézményben folyamatosan problémát okoz a szakmai gyakorlat biztosítása. Így ez a speciális helyzet elviekben kedvező konstellációt biztosít a közművelődési intézményeknek is.

7. ábra



A hazai munkaerőpiac rugalmatlanságáról sokszor és sokan írtak már, s a földrajzi rugalmatlanság mellett a másik gyakori nehézség a részmunkaidős alkalmazás körül kristályosodik. Egy olyan ágazatban, ahol minimális lehetőség van arra, hogy új munkaerőt felvegyenek, az ebből a nehéz helyzetből való kitörés egyik útja lehet, az alkalmazási időben rugalmasabban, részmunkaidőben megvalósuló alkalmazás. Bár a részmunkaidős alkalmazás nem feltétlenül kedvező a munkavállalónak, és kevésbé elterjedt ez a forma a hazai munkáltatóknál is, azonban a közművelődés akut foglalkoztatási problémái számára jelenthet megoldást. A kapott eredményből látható, hogy az intézmények többsége (64.9%) a „hagyományos", nyolc órás foglalkoztatást preferálja. Ugyanakkor kedvező, hogy közel harmaduk (35.3%) nyitott a részmunkaidős megoldás irányába is (16.3% a hat órás, 1.4.% az öt órás és 17.6% a négy órás alkalmazást jelölte meg kívánatos részmunkaidős formának).

8. ábra

A friss diplomával elhelyezkedők esetében kardinális kérdés, és az esetek többségében problémaként jelentkezik a szakmai gyakorlat, tapasztalat megléte, vagy éppen ennek hiánya. Azzal együtt, hogy az andragógus képzést alapvetően gyakorlat-orientált képzésnek tekinthetjük, a képzés során kötelezően előírt szakmai gyakorlatok csak betekintést adnak az intézményrendszer működésébe és a szakmába. A leggyakrabban adott válasz a tapasztalt munkaerőre esett (47.3%), ugyanakkor kevesen nyilatkoztak arról, hogy nagy tapasztalattal rendelkező, tájékozott kollégát alkalmaznának (9.5%). Ez utóbbi fakadhat abból, hogy a jelenlegi vezetés potenciális versenytársat lát(hat) ilyen munkatárs alkalmazásában. Akár kedvezőnek is tarthatjuk, hogy kezdő munkaerőt alkalmazna válaszadók 19%-a. Ezen válasz alapján tehát nem teljesen esélytelenek a friss diplomás andragógusok sem.

Az andragógus képzés ismertsége, megítélése

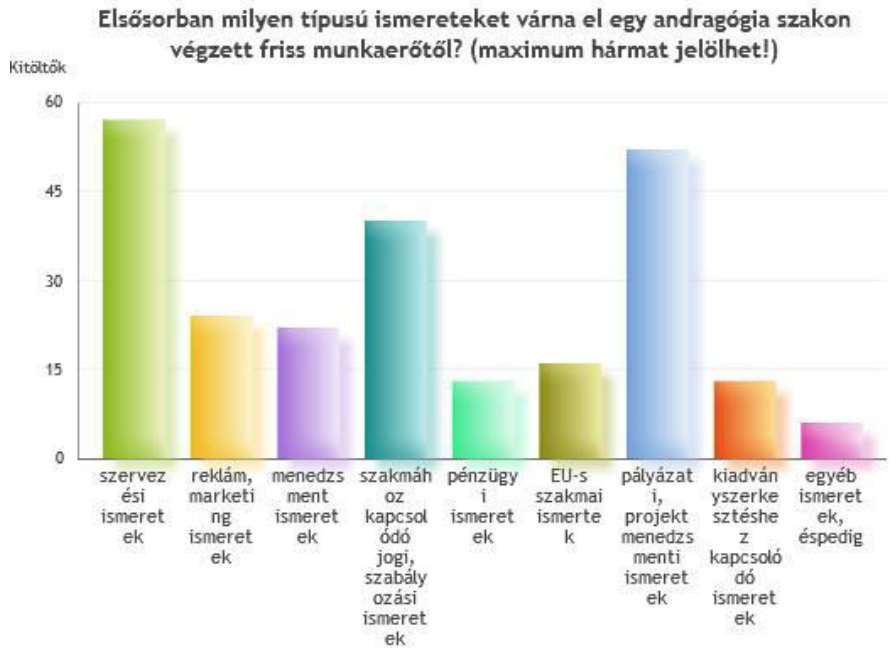
9. ábra

A válaszadók - akik az esetek többségében feltételezhetően az intézmény vezetéshez, vagy az intézmények szakember gárdájához tartoztak - valamivel több mint fele tűnik jól tájékozottnak ebben a kérdésben (52.8%). 20.3% véli úgy, hogy teljes mértékben tisztában van az andragógia képzés szakmai-tartalmi elemeivel (elképzelhető, hogy többségük valamilyen formában – zömében valószínűleg levelező képzésben - részt vett, vagy jelenleg is részt vesz a képzésben). Ami a válaszok másik pólusát illeti, nem lehetünk ennyire elégedettek, hiszen nem nagyon, vagy egyáltalán nem ismeri a képzést a felmérésben résztvevők negyede (25.8%).
Ha a szakmán belül a szakmához vezető képzés ismertsége a fentiek szerint tagolódik, akkor mit tudhat erről a képzésről a szakmán kívüli világ és munkaerőpiac? Látható, hogy a szakma népszerűsítése alapvető feladata a képzőknek.

10. ábra

A kérdésre nem kapunk elsöprő, egyértelműen pozitív választ. A felmérésben résztvevők közel negyedének van teljes meggyőződése arról, hogy nagyon hasznos a képzés. A válaszadók többsége, közel fele (48.7%) tartja jónak. Magasnak mondható a képzést közepesen hasznosnak tartók aránya (26.4).

11. ábra



Kétségtelenül érdekes lett volna - de nem vizsgáltuk azt -, hogy a megkérdezettek ismerik-e annyira a képzést, hogy fel tudnák sorolni ennek szakmai, tartalmai részeit, elemeit. Azonban rákérdeztünk arra, hogy milyen típusú ismereteket várnak el az andragógia szakot frissen elvégző potenciális munkaerőtől. Az előre megadott lehetséges válaszok meghatározása előtt több szakemberrel konzultáltunk, s ennek eredményeként formálódtak a kategóriák. A megadott nyolc kategóriából három emelkedik ki: a szervezési (23.2%), a pályázatírási, projektmenedzselési (21.6%) és a szakmához kapcsolódó jogi, szabályozási ismertek (16.3%). A többi kategória kisebb értékekkel, és egymás közötti kisebb eltérésekkel következik. Ami talán előzetes várakozásunkhoz képest jelentősebb eltérést mutat az a pénzügyi ismeretek köre. Azt vártuk, hogy az utóbbi évek erőteljesebb pályázati tevékenységének eredményeként a pénzügyi ismeretek nagyobb hangsúlyt kapnak. Azonban a hagyományosan egyszerű pályázatokhoz nincs szükség alaposabb pénzügyi szakmai ismeretre. Jentősebb – döntően EU-s –

pályázatokat pedig számos kisebb intézmény nem készít, illetve a fenntartó önkormányzatból szerzik be a szükséges tudást, vagy un. „külsős" szakemberek segítenek ennek elvégzésében.

Rákérdeztünk arra, hogy milyen iskolázottsági szinttel rendelkező munkatársat vett, vagy venne föl az intézmény. A kutatás előtti 12 hónapban alkalmazott, vagy lehetőség esetén alkalmazásra kerülők végzettség szerinti megoszlása kétségtelenül elgondolkodtató. Meglepetésünket talán nem is a 13.8%-os szakmunkás és szakiskolai végzettségi igény (hiszen műszaki, technikai és egyéb infrastrukturális területen ez a végzettség a leginkább releváns), s nem is a 3.5%-os általános iskolai végzettség (mivel takarítói, udvarosi, kertgondozói munkakörbe ez a végzettség elegendő lehet) okozza. Sokkal inkább a 32.8%-os érettségi okozza. A lehetséges, illetve szükséges új munkaerő tehát közel harmada nem kell, hogy szakmai végzettséggel rendelkezzen a válaszadók szerint. Közel felük (45.7%) alkalmazna diplomával rendelkező munkatársat.

Az előző kérdést tovább szűkítettük a szorosan csak közművelődési tevékenységet végzők körére. Vagyis az volt a kérdés, hogy az adott intézményben felmerülő közművelődési feladathoz milyen releváns végzettségű szakembert alkalmaznának.

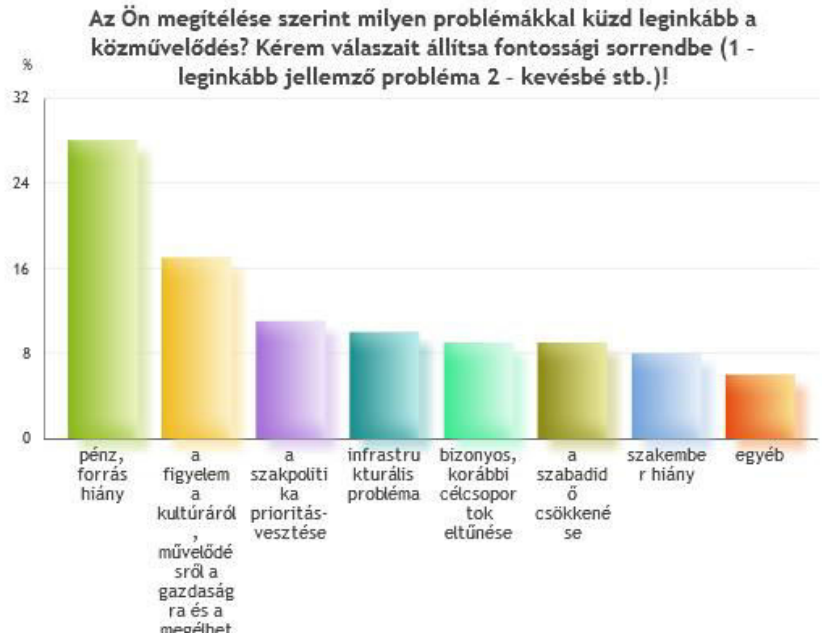
12. ábra

Felsoroltuk az össze olyan szakmai végzettséget, amely a közművelődési feladatok ellátását biztosíthatja. A válaszadási lehetőségek közzé még a népművelést is beemeltük, amely képzést gyakorlatilag már évtizedek óta nem indítják, és amely végzettség egy teljesen más társadalmi, gazdasági, politikai környezetre fejlesztettek és alkalmaztak. Két eredményt emelünk ki. Egyrészt pontosan ugyanannyian (nagyon kevesen, 4.1%) alkalmaznának andragógust, mint ahányan a már a nagyon múlt rendszert idéző népművelőt (szintén 4.1%). Ebben talán nem is a népművelőt jelzők alacsony, de még mindig meglévő aránya a meglepő, hanem az andragógus végzettséggel a közművelődési pályára lépők gyenge esélyei a riasztóak. Másrészt, ha feltételezzük azt, hogy az andragógia azért nem annyira kívánatos a közművelődési szektorban, mert túlnyomó többségben a gazdasági szféra felnőttképzésre irányuló ismereteket nyújt (ami természetesen nem teljes mértékben reális megközelítés, de hangzanak el ilyen vélemények is), akkor mivel magyarázzuk, hogy háromszor szívesebben látnának felnőttképzési szakértőt, mint andragógust?

13. ábra

A csúcs technológiával és bonyolult eljárással működő ipari termelő és a szolgáltató szektorok esetében már több évtizede ismert fogalom a tudás intenzív iparág fogalma. A kérdésünk tulajdonképpen azt vizsgálta, hogy mennyire tekinthető a közművelődés tudás intenzív szektornak. A válaszadók egyharmada szerint az ágazat tulajdonképpen annak tekinthető (36.5%), a következő jelentős csoport szerint az ismeretek gyorsan változnak, de ennek megismerése nem okoz problémát (32.5%). A válaszadók 19%-a viszont úgy véli, hogy csak alkalmanként jelennek meg új tudásszükségletek, míg 12.2% a szakmát nagyon lassan változónak, szinte egy helyben topogónak látja.

14. ábra



Utolsóként a szektort jellemző problémákra kérdeztünk. A közművelődés funkcióváltása és az ehhez kapcsolódó szerepkeresése a rendszerváltás követően intenzívvé vált, s ez a folyamat tart a mai napig. Az elmúlt 20 évben számos problémával kellett és kell a szakmának megküzdenie: forráshiánnyal, célcsoport vesztéssel, infrastrukturális gondokkal, a szakma presztízsének jelentős csökkenésével stb. Sokkal több a panasz, a keserűség, mint a pozitív élmény és az innováció.

A válaszadók a forráshiányt tekintik a legsúlyosabb gondnak (28.6%), valamint kiemelkedik még az vélemény, amely szerint a társadalom figyelme a hangsúlyeltolódás eredményeként elkerült a kultúráról az elmúlt időszakban (17.4%). Az azt követő öt vélemény meglehetősen közeli értéket, kis szórást mutat: szakpolitika gyengülése, a szakmai presztízs csökkenése (11.3%), infrastrukturális problémák (10.3%), számottevő célcsoportok elvesztése (9.2%), szabadidő csökkenése (9.2%), szakember hiány (8.2%). Mindegyikről külön-külön hosszasan lehetne értekezni,

azonban tanulmányuk célját illetően csak annyit jegyezünk meg, hogy szakember hiányról szólnak a válaszadók, miközben a felsőoktatási intézmények tömegesen bocsájtják ki a végzett fiatalokat (s miközben jelentős csoportjaik álláskeresők). Nyilvánvalóan a forráshiány határozza meg ezt az ellentmondásos helyzetet.

Összegzés

Kutatásunk legfőbb tanúlsága az, hogy bár örömmel töltheti el a képző intézményeket a - legalábbis eddig megjelenő és jellemző - magas hallgatói létszám, azonban a munkaerőpiaci kimenetek, a lehetséges munkahelyek viszonyulása az andragógus végzettséghez már nem ennyire egyértelmű és pozitív.

A képzési és az ehhez kapcsolódó munkaerőpiaci folyamatok alaposabb megismeréséhez további kutatásokat kell indítani (reményeik szerint 2012-ben országosan is megismételjük az itt ismertetett regionális kutatást). Hiszen jelen munkánk mindösszesen egy régiót érintő, és egy intézménytípusra fókuszáló vizsgálata is számos kérdést és kezelendő problémát vetett föl.

A képzést és az andragógus végzettség munkaerőpiaci lehetőségeit elemző országos, átfogó, kutatási kérdések szempontjából megalapozott és módszertanilag releváns vizsgálatokat szükséges indítani több, elsősorban a felnőttképzés iskolarendszeren kívüli intézménytípusában. Legfőképpen a képzési vállalkozások, regionális képző központok, civil szervezetek, közművelődési intézmények körében. Ezen széles kör mellett célszerű az iskolarendszerű felnőttoktatási intézmények, vállalatok HR részlegei, személyzeti tanácsadó cégek, távoktatási és továbbképző intézmények, az Európai Szociális Alaphoz kapcsolódó pályázatokkal és projektmenedzsmenttel foglalkozó szervezeteket is megcélozni.

Másfelől célszerű az andragógus képzés szakmai kompetenciáit kompetencia csoportokba (kompetencia kataszterekbe) gyűjteni, s ennek eredményként a munkaerőpiacon kirajzolódó intézménytípusokban megjelenő munkakörök kompetencia szükségletéhez illeszteni. Végül az is megállapítható ugyanakkor, hogy munkaerőpiaci kimenetek nélkül még a legkiválóbb képzéseknek is hányatott sorsuk lehet.

Felhasznált irodalom:

Benkő Éva (1982): Megszállottak, átutazók és beletörődők - Népművelők Budapesten. Népművelési Propaganda Iroda, Budapest.
Berde Éva – Czenky Klára – Györgyi Zoltán – Híves Tamás – Morvay Endre – Szerepi Anna (2006): Diplomával a munkaerőpiacon. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
Diósi Pál (1998): Ex lex '97: Népművelők magukról, foglalkozásukról és távlataikról. Magyar Művelődési Intézet – Német Népfőiskolai Szövetség IIZ/DVV, Budapest.
Fónai Mihály (2011): Művelődésszervezők és andragógusok a DPR kutatásokban. kézirat, Debreceni Egyetem, Állam – és Jogtudományi Kar, Debrecen.
Hunyadi Zsuzsanna (2011): Kutatási trendek és eredmények a hazai közművelődés területéről. kézirat, Magyar Művelődési Intézet és Képzőművészeti Lektorátus, Budapest.
Juhász Erika (2011): Szakemberképzés a Bologna-rendszerben. kézirat, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, Debrecen.
Juhász Erika (2003): Művelődésszervező képzés a Debreceni Egyetemen. in: Török József (szerk.): A szükséges tudás. Szeged, Csongrád Megyei Közművelődési Tanácsadó Központ, 39-43. p.
Kerülő Judit (2011): „Kik azok az andragógusok?" andragógus diplomával a munkaerőpiacon. Nyíregyházi Főiskola Alkalmazott Kommunikációs Intézet, Nyíregyháza.
Kerülő Judit (2009): A felnőttoktatás aktuális problémái. Elvárások pro és kontra, azaz kit keres a munkáltató, mit keres a hallgató? In. Kálmán Anikó (szerk.) Tanuló és tudástársadalom stratégiái, technológiái, módszerei. MELLearN Egyesület konferenciakötet, Sopron 2009. április 16-17. 115-124 p.
Kiss Antal (1982): Népművelő lettem. Népművelési Propaganda Iroda, Budapest.
Talata-Dudás Katalin (2011): A közművelődési helyzete a 2006-2010-es közművelődési statisztikák adatai alapján. in. SZÍN - Közösségi Művelődés 16/5. pp. 4-29.
T. Kiss Tamás (2000): A népnevelőtől a kulturális menedzserig: Fejezetek a népművelőképzés fejlődéstörténetéből. Új Mandátum, Budapest.

Veroszta Zsuzsanna (2010): Felsőoktatási értékek – hallgatói szemmel. A felsőoktatás küldetésére vonatkozó hallgatói értékstruktúrák feltárása. Corvinus Intézet Szociológiai és Társadalompolitikai Intézet, Budapest.

HELYI KULTÚRA, LOKALITÁS, REGIONALITÁS ÉS KÖZMŰVELŐDÉS

Tar Károlyné:

HELYI KULTÚRA, LOKALITÁS, REGIONALITÁS ÉS KÖZMŰVELŐDÉS

A szekció előadásai a helyi kultúra, illetve a térségi kulturális aktivitásokat elemezték. Valamennyi előadó újszerű, a kor kihívásaihoz igazodó, gyakorlatban kipróbált jó megoldásokat, illetve kutatási eredményeket tárt a hallgatóság elé.
Az előadók – és a szekcióban részt vettek - többsége fiatal, hallgató, illetve közművelődési szakember volt. Az általuk vizsgált események, rendezvények, illetve intézmények bemutatása a mai menedzser szemléletet tükrözték és fontos szerepet tulajdonítottak a kulturális reklámnak.

A következőkben foglalhatók össze a szekcióban elhangzott előadások:

1. A helyi társadalom kulturális, tanulási szükségleteinek feltárása, szakszerű elemzése nélkül nehéz volna hosszú távon keresztül sikeres közművelődési tevékenységet végezni.
2. A helyi kultúra alakításában, formálásában fontos feladatuk van a szakembereknek, civil közösségeknek.
3. A közművelődési – művészeti tevékenységeknek rendkívüli szerepük van a helyi és a kistérségi identitás fejlesztésében.
4. A települési és a kistérségi közművelődési együttműködések, partnerségek forrásbővítő lehetőségeket hordoznak.
5. Egy-egy településen, térségben igényesen és szakszerűen megvalósuló különféle programok, képzések fontos szerepet tölthetnek be a helyi társadalom fejlesztésben, a térség idegenforgalmának, gazdaságának alakításában.
6. A közművelődési tevékenység környezetfüggő, folyamatos és együttműködéseken alapul.
7. A kultúraközvetítés feltételrendszerét ki kell alakítani és fenn kell tartani minden településen.
8. A régiók közötti együttműködésnek egyik legfontosabb motorja a kulturális cselekvés, a közművelődési - művészeti intézmények, civil szervezetek, közösségek.

Barna Sarolta:

A SZEGEDI SZABADTÉRI JÁTÉKOK KULTÚRMISSZIÓJA AZ OPERA TÉRHÓDÍTÁSA A NÉPSZÍNHÁZBAN

Bevezetés

Szeged és a Szegedi Szabadtéri Játékok története az elmúlt nyolcvan évben gyakorlatilag egybeforrt. A fesztivál Szeged védjegyévé nőtte ki magát, a város kulturális életének meghatározó jelenségévé, eseményévé vált. Nyaranta az ország egyik legkedveltebb turisztikai célpontja, nemcsak a hazai, hanem az egyre több külföldi vendég számára is. A magyar kultúra legkiválóbb előadói a lépnek fel a Dóm előtti deszkákon a legrangosabb előadásokban, melyek igényes szórakozási lehetőséget biztosítanak széles közönség számára.

A Játékok maga is kultúrmissziónak nevezi önként vállalt kötelességét. A misszió szó nem túlzás, érzékelteti a feladat fontosságát és az elszántságot, a címben ezért választottam én is a Szegedi Szabadtéri koncepciójának megjelölésére, melyet a jelenlegi vezetőség munkája révén mutatok be. A kultúrmisszió maga az operajátszás megújítására, az opera műfajának népszerűsítésére irányul, mely tudatos közönségnevelésre épül. A folyamat része az is, hogy a musicalek népszerűségét az operettekkel szándékoznak felváltani, ezen az úton haladva a későbbiekben az operettől az opera felé.

Az opera- és operettjátszás megújítása

„A Szegedi Szabadtéri Játékok a hazai kulturális iparág egyik zászlóshajója." (BÁTYAI ET ALL, 2010, 15.). Vallottan népszínházi jellege ellenére a közönsége kulturális nívójának emelésére törekszik. A köznyelvben népszínháznak ma az olcsó, kommersz darabokat játszó színházat nevezik, szemben Jean Vilar, vagy Romain Rolland felfogásával. Szerintük „az a népszínház, ami elérhető helyárakon, a nézők kezébe adott librettókkal és drámaszövegekkel nyújt elsősorban klasszikus előadásokat, magas művészi színvonalon" (idézi: BÁTYAI ET ALL, 2010, 48.). Ezt az elvet vallja a Szegedi Szabadtéri Játékok is.

A leegyszerűsített felfogás a kultúrát két szintre osztja: magas- és tömegkultúrára. Ez a felosztás érzékelhető a színház tekintetében is. A magas kultúra kategóriájába sorolandó az opera, lévén nehezebben

értelmezhető, magasabb műveltséget igénylő műfaj. Szemben a musicallel, melyet gyakorlatilag készen kapnak a nézők, értelmezésük nem okoz szellemi megterhelést. Hogy a nézőközönség közül ki milyet választ, azt mutatja, kinek milyen a befogadási kondíciója, hajlandó-e színházi előadások kapcsán egyéb gondolatokba, mélyebb érzelemvilágokba mélyedni, vagy primer módon a szórákozást keresi. Az opera és a musical közötti műfaj az operett. Dramaturgiája végtelenül egyszerű, nem igényel nagyobb felkészültséget a musicalnél, viszont zeneileg bonyolultabb, az előbbinél közelebb áll az opera műfajához, ezáltal kívánják operára nevelni a közönséget.

Az operarendezés egyszerre népszerű és modern útjait keresik, különös hangsúlyt fektetve az operaszínpad látványvilágának gazdagságára, amely idővel akár a Játékok védjegyévé is fejleszthető. Lévén az ország legnagyobb színpada a maga nyolcszáz négyzetméterével, nem csak azért kuriózum, mert nagyobb teljesítményt és munkát követel a színészektől, hanem azért is, mert olyan különlegességeket is létre lehet hozni, melyekre más színpadon nem adódna lehetőség, tudnak máshol nem megvalósítható speciális elemekkel operálni. Az operettjátszást szintén ilyen eszközökkel igyekeznek újítani, melynek sikerességét kitűnően példázza Alföldi Róbert Csárdáskirálnyője és Eszenyi Enikő Marica grófnője. Mindkét produkció eltért a korábbi operettjátszási tendenciáktól; közhelyektől mentesen, lendületesen, fiatalosan állították sznípadra a darabokat, új utat nyitva ezzel a modern operettjátszás felé.

Az értékmegőrzés mellett a Játékok számára az operajátszás nemzetközi szempontból is elengedhetetlen, a nemzetköziségének egyik alapfeltétele, világszerte ismert sztárokat ugyanis szinte csak operaelőadásokba tudnak meghívni. Az opera világszerte fontos alapműfaj, egy ország kulturális helyzete megítélhető az operajátszási tendenciáiról, hiszen „Európa ott kezdődik, ahol este akár operába is lehet menni." (idézi: BÁTYAI ET ALL, 2010, 38.).

Kulturális marketing

A marketing és a reklámtevékenység nélkülözhetetlen a jegyeladáshoz. A Játékok hosszútávú céljai elérése érdekében igyekszik megnyerni, illetve megtartani a közönségét, s ehhez szükséges kielégítenie az igényeit; fel kell keltenie az érdeklődést és jobb alternatívát nyújtania a versenytársakénál.

Mivel a Játékok forrásai részben támogatásokból származnak, megszerzésükre és felhasználásukra külön marketingstratégiát kell kialakítania, valamint a nyilvánosságnak is nagy szerepet kell biztosítania, működésébe önkénteseket von be. Nagy hangsúlyt fektet az online kommunikációra, a fiatalok elérésére; ennek legkézenfekvőbb színterei a közösségi portálok, különösen a Facebook. A Játékok is rendelkezik saját profiloldallal, videókat, képeket, híreket oszt meg az üzenőfalon. Minél többet tudnak meg az emberek egy színészről, egy előadásról és annak munkafolyamatairól, belátnak a kulisszák mögé, annál nagyobb érdeklődéssel követik az eseményeket és mennek el megnézni az ismerőssé vált színészeket.

A Játékok belső statisztikai anyagából kiderül, hogy a jegyértékesítést legnagyobb mértékben a karácsonyi bérletakciók és a májusi-júniusi kampány lendíti fel. Számos médiumban találkozhat a közönség szabadtéris hirdetésekkel, játékokkal, cikkekkel, vagyis köztudatban van. Minden bemutató előtt két héttel indul az intenzív kampány, mely során csak az adott produkcióról szóló információk látnak napvilágot.

A Szabadtérinek marketingstratégiája kialakításakor tekintettel kell lennie arra, hogy a közönség mekkora áldozatok árán – például útiköltség, időráfordítás vagy maga a jegyár – mekkora haszonra tehet szert az előadások kapcsán, a magatartásminta – vagyis az előadások látogatása – fenntartásához pozitív megerősítésre van szükség. Az üzleti marketinggel szemben a nonprofitnak meg kell nyernie azokat is, akik először nem kívánják elfogadni a kínált szolgáltatást, ami erőfeszítésekbe kerül. A pozitív közvélemény, a közönségkapcsolatok folyamatosan ápolása és a Public Relations elengedhetetlen a sikerhez. (PAVLUSKA[1])

A Játékok marketingje a kínálattal szemben, a piaci logikát követve, a keresletből indul ki. Igyekeznek kialakítani, majd formálni az irántuk, a produkcióik iránti keresletet (PAVLUSKA[2]), vagyis a színvonal emelésének érdekében mindig kicsivel a mért igények fölé céloznak. Az ízlésformálás, a közönségnevelés egyre indokoltabbá válik, ezen az úton azonban csak lassan, megfontoltan haladhatnak, hogy ne veszítsék el a nézőik bizalmát. Az első marketinges szakemberek által megfogalmazott elvet vallják, mely szerint „nem az a kunszt, ha olyat adunk el, amit az emberek tényleg keresnek a piacon, hanem az, ha olyat, amiről az emberek még nem is tudják, hogy kell nekik" (BÁTYAI ET ALL, 2010, 28.).

A színházi előadás speciális termék. A színházművészetben a műalkotás az előadó és a közönség egyidejű jelenlétében születik meg. Ellentétben a kereskedelmi termékkel a fogyasztó előre nem győződhet meg a minőségéről, így valójában, amikor a néző jegyet vásárol, a színház iránti bizalmat veszi meg. Ehhez feltétlenül szükséges, hogy a színház ismerje a nézők elvárásait, tehát nélkülözhetetlen a közönségvizsgálat, melyet a Szabadtéri rendszeresen végez.

Közönségkutatás

2008-tól a Nemzeti Kulturális Alap megnyert pályázata a Játékok számára kötelezővé tett egy 500 fős mintán elvégzendő, általuk megadott kérdéssorral történő közönségkutatást. Ezeket a kérdéseket 10 kérdezőbiztos teszi fel az előadások előtt minden szektorban, számítógép által kisorsolt 3 helyen ülő nézőnek. Röviden a legutóbbi, 2010-ben végzett kutatásból nyert, a témám szempontjából lényeges adatokat elemzem.

A válaszolók többsége felsőfokú végzettségű, visszatérő vendég, mely tükrözi a Szabadtéri iránti bizalmat, a nem helybéliek kifejezetten a Játékok kedvéért látogatnak Szegedre, a fő vonzerő a programok és azok műfaja és a művészekkel való találkozás. 1-től 5-ig terjedő skálán a válaszolók közül a szegediek átlagosan 4,7-es, a nem szegediek 4,8-as, a külföldiek pedig 4,9-es osztályzatot adtak.

Az általam nem érintett kérdések, mint például, honnan értesültek a nézők az előadásról, illetve a közönség nem és korosztály szerinti összetétele nélkülözhetetlen információkat szolgáltat a Szegedi Szabadtéri Játékok marketing- és PR munkálataihoz. Ezekre az adatokra építve alkotják meg a következő évad reklámtervét, hogy hol, milyen stílusban hirdessék magukat, hogyan szólítsák meg leendő nézőiket.

Év	Jegybevétel millió Ft-ban	Minden jegyre költött 100 Ft által generált fogyasztás	Jegyek által generált összes szegedi fogyasztás
2006	257, 3	100 Ft → 220 Ft	566,0 Millió Ft
2008	380,0	100 Ft → 155 Ft	605,0 Millió Ft
2009	350,0	100 Ft → 127 Ft	473,4 Millió Ft
2010	387,0	100 Ft → 129 Ft	500,0 Millió Ft

Mindemellett rendkívül fontos az addicionális kiadások mérése, vagyis hogy a vendégek az előadásokhoz kapcsolódóan mire, mennyit költenek. Az eredmények azt mutatják, hogy minden jegyre költött 100 Ft 129 Ft-ot generál helyi fogyasztás formájában. Szeged város önkormányzatától a Szegedi Szabadtéri Játékok és Fesztiválszervező Nonprofit Kft. 250 millió Ft támogatást kap, cserébe 500 millió Ft helyi kiadást idéz elő a 387 millió Ft jegybevételen felül.
Magyarország nyári színházi piacának egyértelmű vezetője, jegybevétele önmagában nagyobb, mint az összes többi nyári színházé együttvéve. A Fesztivál idegenforgalmi vonzerőt jelent, segítve ezzel a turizmusból élő helyi vállalkozásokat, fizetőképes vendégeket hoz Szegedre, öregbíti a város hírnevét. Mindez jól példázza Szeged életében való szerepét, és tükrözi a műsor összeállításának felelősségét, hiszen az addicionális kiadások mennyisége az előadások csábító erején és évenkénti színvonalán múlik. Ideális esetben óriási plusz bevételt származtat a városnak, ezért a műsorpolitikában a sajátjukon kívül Szeged érdekeit is szem előtt kell tartaniuk.

Műsorpolitika

A jelenlegi vezetés koncepciója arra épül, hogy – a nyári színházi fesztiválok tekintetében az országban ebben is egyedülálló módon – saját, önálló produkciókat hozzanak létre, melyeket csak a Játékok színpadán láthatnak a nézők, tehát Szegedre kell utazniuk. Az emblematikus bemutatókon kívül előfordul, hogy vendégelőadásokat is játszanak, ennek célja az országban, vagy a világban megjelenő kulturális értékek importálása Szegedre.

Előadásonként teltház esetében 4000 ember ül a nézőtéren, és ekkora nézőszámnál nem vállalhatnak olyan kockázatot, ami bukáshoz vezethet. Finom óvatosságra van szükség, a nagy, mély művészi álmok megvalósítására nem alkalmas a Szegedi Szabadtéri. Egyszer azért, mert biztosra kell menniük, mivel közpénzből létrejövő művészeti alkotásoknak van egy kötelező tetszési indexe, a közönségigényektől tehát nem szabad túlzottan elkanyarodniuk. Muszáj a többségnek tetszenie, ezért rizikót nem tudnak vállalni, művészi kísérleteket, újításokat igen, de művészi önmegvalósításokra, öncélú művészi vágyak kergetésére nincs lehetőség.
E pillanatban a magyar kulturális életben misszió ilyen nagy színpadon, ilyen befogadóképességgel operát játszani. A folyamat része az is, hogy a Szabadtéri a musicalek népszerűségét az operettekkel szándékozik felváltani. Ezen az úton haladhatnak a későbbiekben az operettől az opera felé. Céljuk megmutatni, hogy a musical népszerűsége, túlsúlya ellenére, a színházi műfajok közül van nála jobb, mélyebb, tartalmasabb szórakozást, feltöltődést nyújtó is. Ez kockázatos vállalkozás, hiszen a közönségkutatás eredményei is egyértelműen utalnak a műfaj fontosságára. A nézettségi mutatókból világosan kirajzolódik, hogy a közönség a musicalt preferálja, és félő, hogy akik kizárólag a musical „musicalsége" miatt ülnek be az adott előadásra, operára nem vennének jegyet. A Szabadtéri Játékok azonban felismerte, hogy nem szabad veszni hagyni az operát, hiszen nem véletlenül nevezik a színházi műfajok királynőjének, nincs olyan művészeti ág, amely ne jelenne meg benne.
A 80. év alkalmából a vezetőség ünnepi műsort állított össze. Az ember tragédiájával visszatér a próza a Dóm térre. A tér elsősorban show-szerű, látványos, zenés darabok bemutatására alkalmas, prózát játszani tehát rizikós, így ez egyfajta tudatos felvállalása annak, hogy esetleg nem lesz teltház, nem hozza szokásos nézettségi mutatókat, a vezetőség azonban szükségesnek tartja, hogy a születésnap alkalmából visszatérjenek a gyökerekhez és tisztelegjenek a magyar drámairodalom előtt. A musical bemutató, a Valahol Európában aktualitását pedig Magyarország soros Európai Unió elnöksége szolgáltatja.

Operaverseny és Fesztivál a Mezzo Televízióval, Armel Operaverseny és Fesztivál

A Szegedi Szabadtéri Játékok ősszel is biztosít színvonalas operaelőadásokat. 2007-ben operaversenyt alapított a Mezzo Televízió, az Armel Produkció és a Pannon Filharmonikusok közreműködésével. Az Operaverseny és Fesztivál a Mezzo Televízióval rendezvényben öt színház vett részt, a döntőket Szegeden tartották, mely hatalmas nemzetközi médianyilvánosságot biztosított a városnak. 2010-ben a Mezzo Televízió anyagi problémákra hivatkozva kilépett a szervezésből, így a rendezvény az Armel Operaverseny és Fesztivál nevet vette fel, de szerkezetében nem módosult.

Regionális Összművészeti Központ (REÖK)

„Kulturált város csak kulturált polgárokkal képzelhető el." E Bereczky Lórándtól származó idézet volt a REÖK megnyitásának mottója (BÁTYAI ET ALL, 2010, 61.), mely a Szegedi Szabadtéri Játékok létesítménye. Létrehozásának célja az volt, hogy a Játékok szervezeti keretein belül működjön egy másik, idővel nemzetközi elismertséget is kivívó kulturális intézmény.

Egész évben folyamatosan működik, kiegészíti a Szabadtéri szezonjait, otthont ad az előadásokhoz kapcsolódó rendezvényeknek. Emellett multifunkcionális kulturális-művészeti centrum. A látogatókat kiállításokkal és egyéb programokkal várja, rendkívül széles választékban; többek közt múzeumpedagógiai foglalkozások, önképzőkörök, kamarakoncertek, irodalmi szalonok, plafonravetítések, gyerekprogramok és alternatív színházi előadások sokaságából válogathatnak az érdeklődők.

Összegzés

A Szegedi Szabadtéri kultúrmisszójának sikerét igazolják a korábban nem jellemző teltházas operaelőadások, vagyis az a tény, hogy sokkal több néző kíváncsi a Játékok operaprodukcióira, mint az előző években, illetve az, hogy operett előadások száma évenkénti kettő-háromról felment négyre, ami azt jelenti, hogy évente 4000-8000 fővel többen néznek operettet a Dóm téren. Az, hogy az operából közel annyi előadást tarthasson, mint musicalből, és ebből fenn is tudja tartani magát, egyelőre távlati cél, előbb meg kell teremteni hozzá az alapokat, azaz a befogadó közönséget.

Kesselyák Gergely szavaival élve: „Az opera kultúrmisszió, a musical pénzkeresés."

Felhasznált irodalom:

BÁTYAI Edina – HERCZEG Tamás – KESSELYÁK Gergely (2010): *A Szegedi Szabadtéri Játékok története 2004-2009*
PAVLUSKA VALÉRIA: A marketing sajátos természete,
PAVLUSKA VALÉRIA: Az eladható kultúra,
www.shp.hu/hpc/userfiles/knye/2003_pavluska.rtf

Márta Matild:

A VÁLTOZTATÁS HANGJAI – ELLENKULTURÁLIS ERŐK VIZSGÁLATA A HIPPIKTŐL A KULTURÁLIS KREATÍVOKIG

Az emberiség története során az anyagi és szellemi kultúrát állandó változás jellemezte. Uralmi rendszerek váltották egymást, korszakalkotó találmányok születtek, forradalmak és ellenforradalmak bontakoztak ki, változott az emberek fogadókészsége az irodalom, a művészetek és a zene iránt. Az alábbi tanulmány azt vizsgálja, hogy ezeket a változásokat mennyire határozták meg az alternatív megközelítések, a szubkultúrák és ellenkultúrák képviselői. Egyáltalán kik ők, milyen értékek köré szerveződtek. Az ő kritikájuk jelentőségét mennyire értékelték alul, illetve felül az elmúlt korok társadalmai és hogyan viszonyulunk hozzájuk ma?

A törvénybe foglaltak felé irányuló változtatási hajlam, az általánosan elfogadottakban való kétkedés már az antik cinikus filozófusoknál és a középkori eretnekmozgalmaknál is megfigyelhető volt. Az már más kérdés, hogy az ilyen típusú megmozdulásokat nem minden hatalmi berendezkedés hagyta kibontakozni. Másképpen nyílik lehetőség az önálló gondolkodás kinyilvánítására egy modern- és egy tradicionális társadalmi szerkezetben.

Kiindulási alapként a hippi kultúrát és az 1960-as évek mozgalmait határozom meg, mivel egyrészt még kellően belátható távolságból lehet őket megítélni, másrészt érdekes párhuzam vonható köztük és a napjainkban megfigyelhető társadalmi jelenség, a Kulturális Kreatívok között a környezettudatos gondolkodás kapcsán.

A tanulmány tehát egy kultúrtörténeti áttekintést tartalmaz az 1960-as évek ellenkulturális mozgalmaitól napjainkig. Ezen kívül a közös ügyek mentén szerveződő civil szervezetek és azok tömegkommunikációban való megszólalási lehetőségeit vizsgáltam. Végül az andragógiát, mint hivatást szerettem volna egy új szemszögből megközelíteni.

Heller Ágnes gondolatmenete alapján a modern kultúra képes megteremteni azokat a feltételeket, amelyek lehetővé teszik az egyéni teljesítmények, az önálló gondolatok kibontakozását. (Heller, 2010) Minél sokszínűbb egy társadalom kulturális arculata (etnikailag, vallásilag, világnézet tekintetében), annál több törésvonal és egyben lehetőség jelenik meg az új elképzelések,

kulturális rétegek kirajzolódására. Másképp viszonyul a többségi társadalomhoz egy szubkultúra és egy ellenkultúra tagja. Más szándékkal fogalmazzák meg kritikáikat is, ennél fogva az uralkodó kultúrára gyakorolt hatásuk szintén különböző. (Kokovic, 2000)

A hippi korszak vizsgálatával foglalkozó szerzők többnyire egyetértenek abban, hogy a hippik gyakorlatban is megvalósuló új látásmódjának sok eleme került átültetésre az uralkodó kultúrába. Ki kell emelni a második világháború után kibontakozó beat mozgalmat is, mely az elsők között volt képes irodalma, zeneisége révén maradandó hatást gyakorolni az akkori és a mai uralkodó kultúrára. (Beszélhetünk külön beatirodalomról, a mozgalom szerzőinek világszerte kiadott műveiről.) Habár nem törekedtek a domináns kultúra helyébe lépni, e nélkül is képesek voltak beivódni annak gondolkodásmódjába, zeneiségébe, sőt tagjainak öltözködésébe. (Sükösd, 1979) Ebből következik, hogy a szub – és ellenkultúrák direkt vagy indirekt módon elkövetett változtatásai minden esetben hatással vannak a többségi társadalomra.

Miután elhagyta a megszokott társadalmi kereteket, a hippi olyan életformát kezdett el közösségein belül működtetni, ami más alapokra helyezett értékrendet, életmódot mutatott be. Azokra a problémákra hívhatta fel így a figyelmet, amiknek orvoslása a jóléti államban élő polgárok számára nem tűntek, nem tűnhettek sürgetőnek. Olyan elképzelések láttak így először napvilágot, amik a ma előforduló alternatív és zöld mozgalmak elvrendszerében is szerepelnek.

Az első ilyen előremutató elgondolás a környezetvédelem fontosságára való felhívás. Már a beatnemzedék szerzőinek munkái is tartalmaztak ezzel kapcsolatos figyelmeztetéseket. Ekkor merült fel a először a globális felmelegedés problémaköre. Ezen kívül a hippik alternatív közösségein belül tükröződött az is, hogy a megszokott iskolai keretekkel sincsenek megelégedve. A hagyományos iskolában található módszerek gátolják az egyéni teljesítmények kibontakozását. Ennek felismerése ma a kompetencia alapú oktatás bevezetése során érhető talán tetten.

Az 1960-as évek ellenkultúráiban felmerülő problémák tehát még csak napjainkban kerülnek megválaszolásra. Ebből az válik világossá, hogy az ellenkultúrák által nyújtott kritikai attitűdre és kulturális újításokra érdemes odafigyelni. Érdemes, hiszen ez a fajta kulturális újítói hozzáállás ma emberek tömegeinél figyelhető meg.

Az 1980-as években az Egyesült Államok szinte összes régiójában végeztek egy 13 évig tartó kutatást, amiben az állampolgárok értékeire és életmódjára rávilágító kérdőíveket adtak körbe.

A kérdőív témái az otthon, a fogyasztási cikkek, a közösség kiválasztásától kezdődően, a környezetvédelmi hozzáálláson át a médiafogyasztásig, a felnőttképzésig igen széles spektrumon keresztül igyekezett bemutatni a megkérdezettek preferenciáit.
Az eredmény a következő volt: egy új, jelentős szubkultúra van kialakulóban az amerikai lakosság körében, ami mára már több mint 50 millió főt számlál (ez még nem tartalmazza az Európában mért adatokat). Paul Ray makroszociológus az 1990-es évek elején Kulturális Kreatívoknak nevezte el ezt a csoportot, (Ray-Anderson, 2009) mivel ahogy azt nevük is kifejezi új alapokra helyezvén világnézetüket és értékrendjüket, önálló kultúrát teremtenek meg.
Ők a fő hangadói annak, hogy a társadalom túllépjen a szokványos környezetvédelmi kérdéseken és elkezdjen foglalkozni az igazán sürgető ökológiai problémákkal. Hisznek abban, hogy a hosszú távú fenntarthatóság érdekében új életmódot, új közösségeket kell kialakítani. Nagy jelentőséget tulajdonítanak az iskoláztatási körülmények javításának. Törekszenek egy ideálisabb társadalmi rend kialakítására. Előnyben részesítik a civil szféra kezdeményezéseit, kiemelt szerepben tüntetik fel a személyes kapcsolataikat. Bírálják a társadalom intézményrendszerének működését. Kritikával illetik a médiából érkező töredékes és felszínes információkat, azok manipulatív jellegét. Ehelyett igyekeznek a világ helyzetéről egy átfogó képet megalkotni.
A felsorolásban foglaltak szinte pontról pontra juttatják eszünkbe a hippi kultúra jellemző vonásait. Náluk is központi problémaként jelent meg a környezetvédelem, a fennálló oktatási és társadalmi rendszerrel kapcsolatos hiányosságok és az ezzel kapcsolatba hozható intézményesített formák. Szintén alapvető fontosságot tulajdonítottak a személyes kapcsolataiknak. Mi sem lehetne jobb példa erre, mint a kommunákban kialakított életvitelük. A hippik ugyancsak a saját, tapasztalati úton megszerezhető tudást tartották előbbre valónak a tömegkultúrából áradó információhalmazok helyett.

A hasonlóságokon túl fontos azonban különbségként megemlíteni azt, hogy míg a hippik pontos tudatában voltak összetartozásuknak, az amerikai felmérésben szereplő új kulturális réteg tagjai azt hiszik, hogy egyedül vannak sajátos elképzeléseikkel.
Az 1960-as évek valamint a XXI. század ellenkulturális áramlatainak vizsgálatakor, sok esetben figyelhettem meg azokat az eseteket, amikor egy közös cél vagy közös kritikai hozzáállás egymás mellé szervezte a különböző szub – és ellenkultúrákat.
A hatvanas években ilyen közös ügy volt a nukleáris fegyverek elleni tiltakozás, a vietnami háború okozta ellenérzések melyek hozzájárultak a mozgalmi hangulat kibontakozásához. Világnyelvként beszélhetünk ekkor a rock zenéről, az egyidejűleg elnyomás alá kerülő fiatalok a zenének köszönhetően a lázadás egy új formáját voltak képesek életre hívni. A beat, zenei műfajok egész sorával képes volt országhatárokat átlépve közös elgondolások mentén maga köré szervezni az akkori ifjúságot. A zenei „forradalom" mellett létezett még egy megnyilvánulási forma. A képzőművészetekben, mint az önkifejezés újabb megnyilvánulásaiban ugyancsak megfigyelhető volt a másképp gondolkodás előretörése. „A rockzenészek avantgard művészként léptek fel, az avantgard művészek pedig zenélni kezdtek." (Klaniczay, 2003:10) Az önkifejezési formákon túl, az emberi jogok érvényesítésének ügye is fontos hangsúlyt kapott ezekben az évtizedekben. „Minden kisebbség, minden különleges sajátossággal rendelkező csoport harcot indít a jogaiért." (Bíró, 1987:57) Ide tartoztak akkoriban a színes bőrűek és a nők emancipációs törekvései, de a homoszexuálisok is öntudati felvonulásokat szerveztek Amerika nagyvárosaiban.
Időrendben továbbhaladva a napjainkban előforduló civil szervezetek és környezetvédelmi mozgalmak képviselői szintén gyakran működnek együtt egymással konkrét ügyek megvalósítása kapcsán. Erre példa, amikor a Zengőre tervezett NATO-lokátor építése ellen a Civilszervezetek a Zengőért, a MTVSZ, a Greenpeace és a Védegylet is összefogott. Mindez arra világít rá, hogy az adott korok problémái együttes fellépésre sarkallják az épp jelenlévő ellenkulturális erőket.

A közös szerveződések aránya és sikeressége pedig magában hordozza azt a kérdést, hogy napjainkban a civil szféra megerősödése milyen befolyással lehet a hatalmi berendezkedésre.
A következőkben a kultúra és a kommunikáció alapvető kapcsolatát figyelembe véve szeretném felvázolni az ellenkultúráknak a tömegkommunikációban kialakult lehetőségeit. Minden kulturális csoport életében alapvető szerepet tölt be a kommunikáció és annak lehetséges módjai. A hagyományos média saját törvényszerűségei okán (szoros napirend, más hangsúlyok) sok szempontból alkalmatlan egy alternatív meggyőződés megszólaltatására. Alkalmatlan, mert gyakran képtelen idomulni azokhoz a feltételekhez, amiket egy más típusú vélemény bemutatása megkövetelne. Ennek ellenére az ellenkultúrák hangadói általában megtalálták annak módját, hogyan terjeszthessék elgondolásaikat.
Az 1960-as éveket a társadalmi szembeszegülés új formái, a szinte színpadias happeningek, az utcai performance-ok jellemezték. Az internet megjelenése előtt az alternatív közlések útját jelentette még az ún. underground sajtó kiépítése és a publicisztika műfaja mely ugyanazokat a funkciókat tölti be, mint a hagyományos sajtó csupán más közegeken keresztül, más témákról, más célközönségeknek szól. Az ellenkultúrák tehát képesek voltak a '60-as években és napjainkban is megteremteni saját kommunikációjuk feltételeit. Ez pedig önálló kultúrát megteremtő cselekedet.
A Kulturális Kreatívok jelensége elgondolkodtatott arról, hogy a magyarországi viszonyokhoz képest kik sorolhatóak e fogalom köré. Mindenképpen egy adott közösségből kiszóló „embertípust" képzeltem el, aki a csoportján keresztül igyekszik kulturális értelemben vett újításokat létrehozni. Feltevéseimben, így utólag visszanézve vannak helytálló elképzelések, de mint azt a következő délután leírása is mutatja, nem értelmeztem elég szélesen a „kulturális kreativitás" fogalmát.
A szegedi Waldorf Tanya Filmklubjában tett látogatás: a filmklub indítványozóinak az volt a célja, hogy a Waldorf Iskola (XX. századi reformpedagógiai irányzat) szülői közösségének, tanárainak, és a témában érdekelt egyesületeknek nyújtsanak lehetőséget egy olyan közeg megteremtésére, ahol a filmklub látogatói megoszthatják egymással tudásukat, megbeszélhetik az őket foglalkoztató környezeti problémákat és új, alternatív utakat találhatnak ezek megoldásaira.

A felvetődött témák közé tartozott a klímaváltozás, az erőforrások, a fenntarthatóság kérdése, a közösségek létrehozása, a termelési folyamatok és a valós szükségletek. Az itt kialakuló beszélgetés közben egyszer csak arra jöttem rá, hogy egy olyan esemény kellős közepén ülök, ahol épp kulturális kreativitás folyik.

Ezek után már nem tűnt merész ötletnek az andragógiát, mint hivatást és a Kulturális Kreatívokat, mint új társadalmi réteget összeegyeztetni. Hiszen hasonló a társadalomban betöltött szerepkörük, az itt végzett tevékenységük között szintén jelennek meg párhuzamok. Az új, önszerveződő rétegként is megnevezett Kulturális Kreatívok nevükben is hordozzák a tulajdonságot miszerint képesek saját közegeikben változásokat, újításokat létrehozni (sikeres környezetvédelmi akciók, vásárlók értékrendjének megváltoztatása). Az andragógusok tevékenységéről szintén megállapíthatjuk, hogy olyan hiányosságokra képes felhívni a társadalom figyelmét a felnőttképzés fontosságának hangsúlyozásán keresztül, amik az emberek közös érdekét szolgálja. A különböző szak- és átképzések létrehozásával azt a megállapítást erősíti, hogy a felnőttekre nem szabad továbbra is gyerekként tekinteni tanulási képességeik terén. Újfajta látásmódot teremt ebben az oktatási kérdésben azzal, hogy figyelembe veszi a társadalom kibővült igényeit és azokra új, szakszerű megoldásokkal szolgál ezzel megváltoztatva és megújítva az oktatás régebbi tudástartalmait. A rendezvényszervezés már önmagában hordozza a kulturális kreativitás jegyeit azzal, hogy lehetőséget biztosít a legkülönbözőbb események és programok megszervezésére akár oktatási, közművelődési vagy környezetvédelmi témákról legyen szó. A felsorolt hasonlóságok arra engednek következtetni, hogy talán nem állok messze az igazságtól, ha azt állítom, hogy az andragógusok és a Kulturális Kreatívok közötti párhuzamok keresése új és pozitív aspektusból mutathatja be az andragógiát, mint hivatást.

Összegezve: a társadalmi rend fennállásának és működésének alapvető feltétele, hogy rendelkezzen egy törvénybe foglalt norma-és értékrendszerrel, amely aztán iránymutatóként szolgál az adott társadalom tagjai számára. Ez a legitimált irányelv azonban a történelem során sosem érheti el azt a szintet, ami mindenki számára elfogadható. Ez az állapot szolgáltat magyarázatot a szub- és ellenkultúrák létrejöttére..

Leginkább az euro-atlanti modern kulturális keretek tették lehetővé azt, hogy a változtatások hangadói érvényesíthessék véleményüket. Itt a szabadgondolkodók, a kulturális újítók által megfogalmazott kritikák képesek beépülni az eddigi kultúrába, így javítva és gazdagítva tovább annak tartalmát. A hippik és a Kulturális Kreatívok szűk rétegeiben beinduló változtatási hajlamok a '60-as években és napjainkban is tanulságként szolgálhatnak. A társadalom önszerveződő, alsó rétegeinek felfogása, újfajta szemlélete képes pozitív hatást gyakorolni a domináns kultúrára. A XXI. századból visszatekintve pedig megállapítást nyer, hogy a meggyőződések ütköztetése és a nyomukban létrejövő hatás-ellenhatás folyamatok viszik előbbre a kultúrát.

Felhasznált irodalom:

BÍRÓ Dávid (2005): Ellenkultúra Amerikában. Tények – szociológiai értékelések. Budapest, Gondolat Kiadó.
HELLER Ágnes: Mi a modernitás?
http://www.dura.hu/html/mindentudas/helleragnes.htm (2010. 11. 14.)
KLANICZAY Gábor (2003): Ellenkultúra a hetvenes-nyolcvanas években. Budapest, Noran Kiadó.
KOKOVIC, Dragan (2000): Kultúra, szubkultúra, ellenkultúra.
http://primus.arts.u-szeged.hu/socio/racz/kokovic.pdf (2010. 09. 11.)
RAY, H. Paul – RUTH, Sherry Anderson (2009): Kulturális Kreatívok. Akik képesek megváltoztatni a jövőt. Nyíregyháza, Pilis-Print Kiadó.
SÜKÖSD Mihály (1979): Hippivilág. Budapest, Kozmosz Könyvek

Mihályfi Judit:

BORKULTÚRA MENEDZSER, KULTÚRAKÖZVETÍTÉS A BOROK VILÁGÁBAN

Bevezetés

Könyvtárnyi irodalom, tanulmány, újságcikk, valamint könyv foglalkozik a szőlő- és borkultúra történetével, kialakulásával, hagyományaival, változásaival. Ezt semmi sem bizonyítja jobban, mint a témában megjelent „A szőlőtermesztés történetének bibliográfiája" című mű. A bibliográfia 13.309 címszót tartalmaz a könyvnyomtatástól napjainkig megjelent írásokról.[1] A témában megjelent számos mű is alátámasztja, hogy érdemes és kell foglalkozni a borkultúra hagyományaival, hangsúlyt kell fektetni azok megőrzésére, ápolására.

Napjainkban egyre fontosabbá válik a nemzeti értékek, a nemzeti identitás kérdésköre, a nemzeti hagyományok, szokások fenntartása. Tanulmányom fő mondanivalója Magyarország egyik legfontosabb kulturális értékére, a borra koncentrál.

A szakirodalom feltérképezése után és kutatásom során kiderült, hogy az ország borkultúrája fejlesztésre szorul, azt folyamatosan ápolni szükséges. Ezért kidolgoztam egy képzési struktúrát, melyet jelen tanulmányban kívánok bemutatni.

A kutatás

Kutatásom első lépésben a Szekszárdi borvidék feltérképezésére irányult. Résztvevő megfigyelést végeztem a vidék egyik borszaküzletében, annak érdekében, hogy felmérjem a vásárlók attitűdjét, ismereteit a borokról. Ezután a vidéken a bor köré szerveződő rendezvényeket térképeztem fel. Fontosnak tartom kiemelni a Szekszárdi Szüreti Fesztivált, mely Szekszárd város kiemelkedő és legsikeresebb rendezvényeihez kapcsolódik. Igazából ez az egyedüli fontosabb rendezvény a borvidéken, mely a borhoz kötődik.

[1] KOZMA PÁL (2002): A szőlő- és borkultúra ókori gyökerei. In Benyák Zoltán-Benyák Ferenc (szerk.): Borok és korok: bepillantás a bor kultúrtörténetébe. Budapest: Hermész Kör, 13. o.

A fesztivált 2005-től folyamatosan minden év harmadik hétvégéjén rendezik. Célja a hagyományőrzés, a bor és kultúra kapcsolatának ápolása. A négy napon át tartó rendezvény keretein belül kiállításokkal, koncertekkel, borkóstolóval, a tájegységre jellemző ételekkel találkozhat az ide látogató. A rendezvény lehetőséget nyújt amatőr művészeti csoportok, illetve alternatív zenekarok bemutatkozására is. A fesztivál csúcspontja a szombati nap keretei között tartandó szüreti felvonulás. A felvonulás során bemutatják a szürettel kapcsolatos eszközöket, megelevenednek a szüreti hagyományok. A felvonuló csoportok népviseletbe öltözve indulnak útnak. Az este folyamán kerül sor a szüret szépe választásra, aki a következő évi rendezvény arca lesz. A fesztiválon berendezett borudvar áll a látogatók rendelkezésére, ahol szekszárdi pincészetek széles választéka mutatkozik be. A rendezvény során borszemináriumokat szerveznek, ahol az érdeklődő számos információt szerezhet a pincészetekről, borvidékről.

A 2009-es fesztivál statisztikai adatait vizsgáltam meg. A kutatásból kiderült számomra, hogy a borvidék emberei érdeklődést matatnak a rendezvény iránt, szeretik a vidék borait, ugyanakkor nem ismerik kellőképpen azokat, nincsenek kulturális ismereteik a borokról, a rendezvény kulturális oldala nem vonzza nagy mértékben őket.

Kutatásom harmadik szakaszában arra kerestem a választ, hogy a Szekszárdi borvidéken milyen hagyományai vannak a borkultúrának, mennyire vannak tisztában az emberek a vidék értékeivel, milyen mértékben használják ki Magyarország borkultúrájának évezredes hagyományait, milyen kihasználatlan lehetőségek rejlenek a borkultúrában a Szekszárdi borvidéken. A kutatás során félig strukturált interjúk felvételére került sor. Az interjúkat a borvidék négy neves borászatának borászaival készítettem. Az alanyokhoz családi kapcsolat révén jutottam el.

Az interjúk során először arról kérdeztem az alanyokat, hogy mikor kezdtek borral foglalkozni, milyen hatással volt életükre ezen momentum. Ezeknek a kérdéseknek nincs jelentősége a kutatásban, csupán a feszültségoldásra szolgáltak. A kérdések után az alanyok nyitottabban, közvetlenebbül tudták megfogalmazni véleményüket a témáról. Az interjú során kitértem arra, hogy a borászok szerint hol találkozhatunk külföldön magyar borokkal, vagy egyáltalán találkozhatunk-e. Kérdeztem őket, hogy van-e tapasztalatuk arról, hogy mi a külföldi emberek véleménye a magyar borokról, hogyan viszonyulnak hozzá. Voltak kérdéseim borversenyekhez

kapcsolódóan, hiszen szinte csak itt találkoznak a külföldiek a magyar borászatokkal. Kíváncsi voltam arra is, hogy a magyar emberek hogyan viszonyulnak az ország, illetve borvidék boraihoz. A borászok véleményt nyilvánítottak arról, hogy milyen kihasználatlan lehetőségek vannak a borgazdaságban, illetve min lehetne változtatni, hogyan lehetne a magyar borokat ismertebbé tenni külföldön, milyen mértékben változott a borok megítélése az elmúlt tíz évben. Az interjúk során kitértem a borturizmus kérdéskörére, arra hogy a borpince szervez-e bortúrákat, ezek milyenek szoktak lenni, kik szokták látogatni őket. Az adatfelvétel legvégén a közösségi életre voltam kíváncsi, arra hogy milyen mértékben változtak a hagyományok, milyennek ítélik meg a borvidék borhoz kötődő rendezvényeit.

Az interjúk során kiderült, hogy a magyar borok csak elvétve, szinte nem is jelennek meg a külföldi piacokon, ezért nem tudnak véleményt formálni róluk, nem ismerik az ország borait. Ha elvétve találkoznak borainkkal, akkor viszont meglehetősen pozitív kép alakul ki bennük. A nemzetközi borversenyeken folyamatosan jól szerepelnek az ország borai, de piaci lehetőséget nem kapnak. Igaz az ország nem biztos, hogy elő tudná állítani a megfelelő mennyiséget, főleg hogy a termőterületek egyre csökkennek.

Elmondható, hogy a magyar emberek büszkék a borokra, szívesen fogyasztják azt. Még kialakulóban van a tudatos borfogyasztás, a hagyományok tisztelete, de mindenképpen bíztató, hogy ez pozitív tendenciát mutat. Az emberek egyre többen látogatják például a Szüreti fesztivált, ahol számos információhoz juthatnak a borokról. Kiderült az is, hogy a borvidéken nincs kialakult és szervezett borturizmus, amit elsősorban a földrajzi környezet gátol.

Problémaként merült fel a technikai elmaradottság más európai országokhoz képest, illetve hogy nincs elegendő tőke a fejlesztésre. Javaslatként tették fel a borkultúra iskolai oktatásba való bevonását, így szélesebb körben ismertek lehetnének az ország borai, illetve tudatos borfogyasztásra nevelnék az ifjú korosztályt.

Szükség lenne a városban szálláshelyek kialakítására, így többen érkezhetnének, több rendezvény szervezésére lenne lehetőség. Végezetül szükség lenne a gazdaság helyreállítására, hogy az embereknek megfelelő vásárlóerejük legyen a minőségi borok megfizetésére.

A borszaküzletben végzett megfigyelés, a szüreti fesztivál statisztikái és a borászokkal készített interjúk felvetették bennem a kérdést, hogy mi lenne, ha lennének olyan szakemberek, akik képesek szakszerűen közvetíteni a borkultúrát? Mi történne, ha olyan kultúraközvetítő szakemberek szerveznék a fesztivált, akik elhivatottak a borkultúra iránt, rendelkeznek kulturális ismeretekkel a borról? Mi történne, ha ezek a szakemberek képeznék az ország borkultúrájának bázisát? Ismertebbé tehetnénk-e az ország borait külföldön? Véleményem szerint a válsz egyértelmű igen. Ezért nem volt kérdés számomra, hogy, mint leendő andragógus miként járulhatok hozzá a borkultúra fejlesztéséhez. Fontosnak tartom egy olyan szakirányú továbbképzés kidolgozását, mellyel a leendő borkultúra menedzserek képesek felvirágoztatni Magyarország oly csodálatos borkultúráját.

A következőkben ezt a szakirányú továbbképzést ismertetem, illetve egy két féléves egyetemi kurzust, mely elősegítheti az előbb említett képzés népszerűségét.

Borkultúra menedzser szakirányú továbbképzési szak

A borkultúra fejlesztéséhez elsődleges fontosságúnak tartom olyan szakemberek képzését, akik szakszerűen képesek szervezni, menedzselni Magyarország borkultúráját. Fontosnak tartom, hogy a szakképesítéssel rendelkezők átfogóan ismerjék mind az egyetemes, mind a hazai szőlő-és borkultúra történetét, a bor szimbolikai tartalmát, magyar bor szellemiségét, bormarketinget, legyenek képesek különbséget tenni a minőségi borok között. A borkultúra menedzser szakirányú továbbképzési szak kidolgozásánál ezen irányelveket vettem figyelembe.

A továbbképzési szak két félévet ölelne fel, a hallgatóknak 60 kreditet kell teljesíteniük, a költségtérítés díja 120.000 Ft/félév lenne. A szakra azon hallgatók nyernének felvételt, akik bölcsészettudomány, marketing/kereskedelem, kulturális menedzser, élelmiszer-ipari mérnök alapképzési (illetve korábbi főiskolai képzésben) megszerzett diplomával rendelkeznek. A szakképzés során a résztvevők elsajátítják az egyetemes és hazai szőlő-és borkultúra történetet, a bor szimbolikai tartalmát, marketing és kommunikációs ismeretekre tesznek szert, megtanulják a rendezvényszervezés alapjait és gyakorlati ismeretekre tesznek szert a

borkóstolás területén. A képzés 6 modulból épül fel, melyet a hallgatók záróvizsgával zárnak.

A képzés végeztével a résztvevők képesek lesznek borkóstolók, borfesztiválok szervezésére, borfesztiválok marketingfeladatainak ellátására, borpincék kommunikációs és marketing feladatainak ellátására, borkultúra médiában, oktatási intézményekben való népszerűsítésére, borkultúra közvetítésére. A szakirányú továbbképzés részletes tervezete, - melyben szerepelnek a képzésre vonatkozó bemeneteli és kimeneteli követelmények, kreditpontok, tantárgycsoportok leírása, irodalmak a tantárgyakhoz kapcsolódóan - a mellékletben olvasható.

E szakirányú továbbképzés bevezetése által a borkultúra jelentős szakemberekre tenne szert, ezáltal fejlődne, elindulhatna az országban egy tudatos borfogyasztói réteg kialakulása, a borfesztiválokat szakszerűen szerveznék, olyan emberek, akik ismerik a bor kulturális értékeit, tisztában vannak mit jelent bort fogyasztani, hogyan kell bort kóstolni, mit jelent a tudatos borfogyasztás.

Véleményem szerint az oktatás másik szegmensében a felsőoktatás alapképzésében is nagy lehetőség nyílhat a borkultúra fejlesztésére. További tervem egy egyetemi kurzus megalkotása. A következőkben erről kap képet az olvasó.

Bor-cool-túra

A bor-cool-túra egyetemi kurzus során a hallgatókban ki lehetne alakítani egy kritikai szemléletet a minőségi borokkal kapcsolatban, megismernék a bor kulturális oldalát, meg lehetne változtatni a szemléletüket a töménytelen és minőségtelen borfogyasztásról.

A kurzust két egymás utáni félévben lehetne meghirdetni. Az első félévben a hallgatók inkább a szőlő-és borkultúra elméleti oldalával ismerkednének meg, megtanulnák, hogy a borkultúra sokkal többről szól, mint a mértéktelen borivásról. A második félévben gyakorlatibb jellegűvé válna a kurzus. A résztvevők megismerkednének a borkóstolás művészetével, hogyan kell helyesen és szakszerűen bort fogyasztani. Megtanulnák milyen ételekhez, milyen borokat kell ajánlani. A kurzus során saját magukat is kipróbálhatnák, mint sommelier (borpohárnok). A két félév kurzusleírása, benne a részletes tematikával és ajánlott irodalmakkal a mellékletben olvasható.

Fontosnak tartanám ezeknek az egyetemi kurzusok bevezetését, hiszen, így formálható lenne az egyetemi polgárok szemlélete a borról. Később talán elhivatottságot éreznének a borkultúra menedzser szakirányú továbbképzési szak elvégzéséhez, így járulva hozzá Magyarország kulturális értékeinek terjesztéséhez, megőrzéséhez.

Összegzés

Jogosan merülhet fel a kérdés, de miért is fontos ez a problémakör? Először is nem szabad, hogy ez a kulturális érték, a minőségi bor kárba vesszen Magyarországon. Másodszor a szekszárdi borvidéken készített kutatás során világossá vált számomra, hogy Magyarország borkultúrája válságban van, az emberek nem értékelik, nem ismerik a borokat, nem fordítanak figyelmet a tudatos, kulturált borfogyasztásra, nem ismerik az ország ezen kincsének kulturális értékeit. Harmadrészt pedig a kultúraközvetítők számára újabb lehetőség nyílna szakmájuk gyakorlására, mint elhivatott borkultúra menedzserek.

Remélem felfigyelnek rá, hogy Magyarországnak nagyon jelentős kulturális kincse a bor, melyet ápolni kell. Ez pedig csakis együttműködéssel érhető el, a borpiac és az oktatás összefogásával, összefonódásával.

Felhasznált irodalom:

KOZMA PÁL (2002): A szőlő- és borkultúra ókori gyökerei. In Benyák Zoltán-Benyák Ferenc (szerk.): Borok és korok: bepillantás a bor kultúrtörténetébe. Budapest

Szeifer Csaba:

A KÖZMŰVELŐDÉS ÉS A MOZGÓKÖNYVTÁRI ELLÁTÁS DILEMMÁI A SÁSDI KISTÉRSÉGBEN

Bevezető

A 21. század könyvtárképe egyre bonyolultabbá válik, hiszen ezt ma már egy komplex információs, kulturális, oktatási, kutatási, szakmai szolgáltató és közösségi központként jellemezhetjük. Elég csak a Pécs Európa Kulturális Fővárása program keretében nemrég átadott Dél-Dunántúli Regionális Könyvtár és Tudásközpont funkcióira gondolni. A könyvtáraknak napjainkban már a kultúra fenntartható fejlesztését kell követniük, továbbá azokat a változásokat is, amelyek a társadalomban és a hétköznapok élethelyzeteiben lejátszódnak.

A könyvtárakról évtizedek alatt kialakult kép lassan változik is. A törekvések ezért arra irányulnak, hogy a „könyvlerakat" képzetköréből az információszolgáltató, sőt még inkább -koordináló központi szerepkört betöltő modern intézményi felfogás meghonosodhasson, természetessé váljon a köztudatban. Az információs társadalom korában a kistelepülések könyvtára a közösség túlélésének, életben maradásának is letéteményese. Lakóinak információhoz való hozzáférése saját könyvtárán keresztül kell, hogy történjen. A térségi könyvtári ellátás megvalósításával lehet a kis falvak elszigeteltségét feloldani, minden polgárnak – legalább elvileg – egyenlő esélyeket biztosítani ahhoz, hogy a társadalmi és gazdasági változások támasztotta igényekhez igazodni tudjanak.

Az bemutatandó sásdi kistérségi mozgókönyvtári ellátás olyan szolgáltatás, amelynek segítségével a kisebb településeken biztosítható a könyvtári szolgáltatás és csökkentethető a kulturális esélyegyenlőtlenség, mivel az intézményellátottság, a kulturális események elérése is sokszor nehézségekbe ütközik, sőt feltűnőnek mondható napjainkban egyes térségek perifériára szorulása. Ebből kifolyólag fontosnak mondható a településeken élők helyzetének, esélyeinek és életminőségének javítása. Ehhez elengedhetetlen a helyi cselekvések elősegítése. Hol és milyen tevékenység helyezhető el az iménti gondolatokat figyelembe véve?

A kistérség kultúrája

A kistérség kultúrája olyan kulturális identitás, amely nem feltétlenül a kötődik közigazgatási egységhez. A kistérségi közművelődésen minden olyasmit értünk, ami szakmai téren a kapcsolatok generálásában elősegíti az együttműködések sokszínűségét, összességében pedig a kistérség önazonosságának gazdagodását, erősödését. A kistérségi kultúra emblematikus tényezői a fejlesztést igénylő önkormányzatok, a közművelődési intézmények és a civil szervezetek. A közvetett szereplők a többcélú kistérségi összefogásban megvalósuló programok résztvevői. A kistérségi kultúra fejlesztése hozzájárul közvetetten az egészséges vidéki környezet és táj fenntartásához, a vidéki térségek épített, kulturális és természeti értékeinek megőrzéséhez és megújítása révén a vidéki környezet vonzóbbá tételéhez és az életminőség javításához.

A Sásdi kistérség

A *Sásdi kistérség* az ország 33 leghátrányosabb helyzetű kistérségei közé tartozik, és itt is a sereghajtók között szerepel. Földrajzi elhelyezkedése és településhálózata alapjaiban meghatározza helyzetét. Egyrészt a kistérség periférikus helyzetben van a megyén belül. Sásd nem kizárólagos központja a kistérségnek, amely inkább Bonyhád, Dombóvár, Komló és Kaposvár vonzáskörzetének területéhez tartozik.

A 27 településből álló statisztikai kistérség egyike az ország leghátrányosabb helyzetű kistérségeinek, amely a belső perifériák tipikus sajátszerűségeit mutatja; viszonylag erőtlen, strukturális válsággal küzdő városok kis hatósugarú vonzáskörzetében, megyehatárok mentén helyezkedik el, és a térséget a közlekedési és szállítási főútvonalak csak részlegesen érintik. A domborzati viszonyok és a kedvezőtlen közlekedési adottságok miatt, megfelelő utak hiányában, a kistérség falvaiban élők számára csak nehezen, nagy kerülőutakon közelíthetők meg a kistérség és a régió nagyobb települései.

A rendszerváltást követő évtizedekben a Sásdi kistérség relatív pozíciója csaknem minden, gazdasági, munkaerő-piaci, demográfiai és társadalmi tekintetben romlott. A térségben hiányzik, illetve gyenge az értelmiség, a vállalkozói réteg, a mintaadó elit, ugyanakkor folyamatosan bővül az erőforrásokban szűkölködő háztartások száma. A rendszerváltást követő folyamatok felerősítették a kedvezőtlen demográfiai, társadalmi

folyamatokat, s a települések többségében a szegénység mélyüléséhez vezettek. A kistérséget alacsony népsűrűség és csökkenő lakosságszám jellemzi, demográfiai mutatók tekintetében a térség rosszabb a régiós átlagnál, alacsonyabb születési gyakoriság, magasabb halandóság, ebből adódóan gyorsabb és nagymértékű természetes fogyás, idősebb korösszetétel jellemzi. A kistérséget napjainkban is fenyegető legnagyobb veszélye az egyes családok szegénységének, a munkaerőpiacról, társadalomból való végleges kirekesztődésének sötét víziója egyúttal az apró- és törpefalvak további sorvadását, szegregációját vetíti előre; emberek és települések sorsa jellemzően egybefonódik.

A kistérség helyzetét jellemző adatok:

A kistérség 27 településen egy 2006-os KSH adat szerint közel 15 ezer ember élt. 2001-hez képest a népesség száma 5,4%-kal csökkent. Ez elsősorban a nagyobb települések természetes fogyásának volt köszönhető. Az elmúlt évek munkanélküliségi adatait megvizsgálva azt tapasztaljuk, hogy a körüli munkanélküliségi ráta a kistérségben nagyjából állandósult. 2006-ban az aktív korú népesség 20%-a volt munkanélküli. A munkanélküliek mintegy 7%-a pályakezdő és a tartósan munkanélküliek aránya a teljes lakosságon belül 7,5%. Az iskolai végzettséget vizsgálva elmondható, hogy a munkanélküliek közel 60%-a a 8 általános, vagy alacsonyabb képzettséggel rendelkezők közül kerül ki. További 30% kerül ki az érettségi nélküli szakmával rendelkezők csoportjából. A további hátránynak mondható, hogy a térség településeinek 40%-a (11) zsáktelepülés, amely a munkába, iskolába való eljutást jelentősen nehezíti.

A nehézségek mellett meg kell említeni még egy pozitívnak mondható tendenciát is, hiszen kistérségben egyre számottevőbb szerepet tölt be az idegenforgalom, igaz, egyelőre inkább csak pontszerű jelleggel. A bővülés elsősorban a bikali kastélyszállónak és az ahhoz tartozó Reneszánsz élménybirtoknak köszönhető.

A kulturális vidékfejlesztés szükségessége és jelentősége

A helyi társadalom fejlesztésének egyik leghatékonyabb lehetséges formája a közművelődés, a közösségi élet fejlesztése. A *Magyar Kulturális Stratégia* című 2006-ban kiadott dokumentumban megjelölt *kulturális vidékfejlesztés* kiemelt céljai között szerepel a területi kulturális

egyenlőtlenségek csökkentése, megszüntetése, továbbá a kulturális fejlesztések szerves beépítése a kistérségi, megyei, regionális területfejlesztési tanácsok terveibe. Bár a dokumentum az előző kormányzat stratégiai programjai közt szerepelt, a jelenlegi kormányzati politikát megalapozó *Minőség a kultúrában* című dokumentum is tartalmazza a kulturális vidékfejlesztés szükségességét. Eszerint a majd elinduló „fejlesztések is lendületbe hozhatják a magyar vidék gazdaságát és kultúráját, javíthatják a közszolgáltatások színvonalát". Bár a konkrét cselekvési tervek még nem ismertek, legalább a vidékfejlesztés folytonosságának hangsúlyozása reménykeltő a kitűzött cél tekintetében.

További fejlesztési célnak szükséges kitűzni az olyan törekvések támogatását, amelyek hozzájárulnak az adott térség kulturális hagyományainak, identitásának kialakításához, erősítéséhez, népességmegtartó erejének növeléséhez.

A nyilvános könyvtárak országos rendszerében az egyik legkritikusabb ellátási szféra a városokon kívül eső vidékeken, különösen a kisközségek könyvtári térképén található. A kistérségi könyvtári ellátás fenntartása indokolt, hiszen ezek megléte a helyi társadalom szempontjából szükségesnek mondható, hiszen sok helyen már-már az egyetlen szolgáltató maradt a vidéki kulturális intézményrendszerben. Mellékesen hozzá kell fűzni, hogy ez utóbbi a helyben dolgozó szakember véleménye, viszont a politikai és gazdasági döntések befolyásolására nyilvánvalóan nincs lehetősége…

A Könyvtárellátási Szolgáltató Rendszer a Sásdi kistérségben

A 2003-2007 közötti időszak könyvtárfejlesztési stratégiai céljai közt szerepelt a regionális könyvtári ellátás fejlesztése az információhoz és a dokumentumokhoz való hozzáférés biztosítását. Az akkori kulturális minisztérium 2004-ben kidolgozta a *Könyvtárellátási Szolgáltató Rendszer* (KSZR) programját. Ez a rendszer új megoldásokat kínált a települési önkormányzatoknak, hogy a helyi igények szerint oldják meg a könyvtári ellátást és a kistérségi feladatvállalások lehetőségei közé emelte a könyvtári ellátást, alapvetően kitágította a kistelepülések könyvtári ellátásáról való gondolkodást és a kísérletek lehetőségeit. A KSZR lehetséges megoldásai közt szerepel a *könyvtári szolgáltató helyek* biztosítása is. Ez a forma jelenleg a legpreferáltabb a kistérségi mozgókönyvtári ellátások közt. Ebben a

formában a település szerződés alapján rendeli meg az ellátást a szolgáltató könyvtártól. A helyi önkormányzat így csak a helyet és a könyvtárost biztosítja.

Ez a rendszer működik a Sásdi ÁMK Városi Könyvtára és Művelődési Központja által ellátott településeken is. A szolgáltatás a KSZR ezen típusát a kistérségi társuláson keresztül 2005 óta veszik igénybe és egy társulási döntés alapján a társulás megbízza a szolgáltató könyvtárat (jelen esetben Sásdot) az ellátással. A szolgáltató könyvtár pedig szerződik az ellátandó helyekkel.

Az ellátás erősségei közt kiemelendő:

- A mozgókönyvtári ellátás olyan szolgáltatás, amely által a település gazdagodik, hiszen lesz helyisége, berendezése, számítástechnikai, illetve kommunikációs eszközei, tehát elmondható, hogy A szolgáltató helyeken kisközösségi multifunkciós terek működnek,

- Kialakult és fejlődik egy intézményrendszer, amely képes a meglévő és új szolgáltatások folyamatos befogadására és közvetítésére a kisközösségek felé,

- A társadalmi kohézió erősödik és javul a település lakóinak életminősége,

- A mozgókönyvtári ellátással a nyilvános könyvtári szolgáltatás utazás nélkül helyben válik elérhetővé a kistérség településein élő valamennyi lakos számára.

A Sásdi kistérségi ellátás szolgáltatásai

A kistérségi szolgáltatásnak két székhelye van helyben, a Sásdi Általános Művelődési Központ könyvtára jelenleg 19 településből álló vonzáskörzettel, valamint a Mágocsi Általános Művelődési Központ könyvtára, amely 4 könyvtárat lát el. A kistérségben a Csorba Győző Megyei-Városi Könyvtár is ellát 2 települést.

A továbbiakban a Sásdi Általános Művelődési Központ mozgókönyvtári szolgáltatásának szerepét hangsúlyozom. A 2009-ben alapított Sásdi ÁMK négy tagintézménnyel rendelkezik, ezek közül a mozgókönyvtári szakmai munkát a Városi Könyvtár és Művelődési

Központ intézményegysége végzi. Az intézményegység és jogelődje 2005 óta egy-két változással jelenleg (2011-ben) 19 települési könyvtárat kistelepülési könyvtár munkáját segíti.

Miért is lehet fontos működési forma? A könyvtári hálózatban való együttműködés lényege és erőssége abban foglalható össze, hogy a forma lehetővé teszi a forrásmegosztást, ami egyaránt vonatkozik a könyvtár teljes állományának, illetve a személyzet szakértelmének, tudásának közös birtoklására is. Ezáltal hatékonyabbá válik a rendszeren belül az egyes könyvtárak működése. Megszűnik a kis könyvtárak elzártsága. A speciális igények kielégítéséhez hiányzó szak- és egyéb irodalom beszerzése, illetve szakszolgáltatások hiánya is megoldódhat. A szolgáltató könyvtár anyagából könnyebben lehet kölcsönözni, mert egyrészt ott elfekvő készletként értékes helytörténeti adatok vannak felhalmozva, másrészt az új könyvek átfutási ideje jóval rövidebb, hiszen azelőtt elolvassák őket, még mielőtt elavulnának így téve lehetővé továbbadásukat.

Ebben a rendszerben az önkormányzatok biztosítják a fűthető, zárható helyiséget, a kiskönyvtárak pedig a szolgáltató intézményből könyveket, folyóiratokat, CD-ket, DVD-ket kapnak igény szerint. A helyiségek számítógépes háttérrel és internet-hozzáféréssel felszereltek. Mindenhol megbízási díjas könyvtáros dolgozik, így biztosítva a rendszeres nyitva tartást. A sásdi szolgáltató könyvtárosai *cserélő típusú* ellátórendszerben hetente járják a kistérségi településeket (általában 4-5 kerül sorra egy körben) és a szolgáltató helyen átadják az új könyveket a helyi könyvtárosnak, a könyvek így rotációban körbeforognak a szolgáltatási helyeken, vagy a helyi olvasók igényei szerint is történhet az állomány mozgatása.

A mozgókönyvtári ellátás lehetővé teszi, hogy a kistelepüléseken élők éppen úgy megkapják az általuk igényelt dokumentumokat és információkat, mint a nagyobb városok lakói. A könyvtári esélyegyenlőség megteremtésének kulcsa a mozgókönyvtári ellátás kezében van. A Sásdi ÁMK Városi Könyvtára és Művelődési Központja a hegyháti települési könyvtárak tevékenységét segítő szolgáltatásokat nyújt közel 50 ezer kötetes könyvállományával.

A szolgáltatás forrásai:

- Helyi önkormányzati forrás – fenntartás (az infrastruktúra biztosítása)

- A többcélú kistérségi társulások mozgókönyvtári normatívája (és ennek szerződés szerinti elosztása) (1 millió forint szolgáltató-helyenként)

- A szolgáltató könyvtár infrastruktúrája

- Érdekeltségnövelő támogatás – az előző év állománygyarapításának tekintetében kapnak forrást a szolgáltatásban részt vevő önkormányzatok

- Pályázati források (többnyire NKA)

A szolgáltatási tevékenységek közé tartozik még a partnerkönyvtárak rendezvényeinek segítése, eseteként forráskeresés, pályázatírás.

Mi az, ami új lehet? Aknázzuk ki a működő hálózat lehetőségeit!

A több éve működő hálózat nem csak könyvtári ellátás biztosítására nyújt lehetőséget. Az elmúlt két évben több program is igénybe vette (és veszi) a sásdi mozgókönyvtár hálózatát, így bővítve a helyi lehetőségeket és egyben szélesíti a szolgáltatásokat. A következőkben a már működő, a könyvtári hálózatra épített egyéb szolgáltatások kerülnek bemutatásra.

- *FIGYUSZ a Hegyhátra ifjúsági információs pont hálózat* - A Sásdi kistérségben élő fiatalok megfelelő információhoz juttatása érdekében új ifjúsági információs pontok jöttek létre 2009-ben. Az információs pont hálózat egyes tagjai a sásdi könyvtár működtetett *mozgókönyvtári hálózat részei* is egyben. Az információs pontok vezetői több helyen könyvtárosok, művelődésszervezők, akik jól ismerik a helyi közösséget és a fiatalokat is egyben, így szélesebb körben elérik a potenciális olvasókat és kifejezetten a fiatalabb korosztályt is.

- Az *Európa Kulturális Fővárosa* program és a Dél-dunántúli Regionális Munkaügyi Központ által közösen létrehozott foglalkoztatási programja („Új munkahelyek a sikerért") az elmúlt másfél évben 150 munkahelyet létesített a régióban. A programban résztvevő munkatársak feladata, hogy az EKF programot népszerűsítsék és tájékoztatást adjanak a programokról. A Sásdi ÁMK jelenleg egy főt foglalkoztat ebben a munkakörben. Az ő segítségével a mozgókönyvtári hálózat arra is lehetőséget nyújt, hogy a

hivatalos programdokumentációkat, szóróanyagokat eljuttassuk a kistérségi településekre.
- A lehetőségek közé tartozik a Nemzeti Erőforrás Minisztérium (korábban Oktatási és Kulturális Minisztérium) évek óta működő *Közkincs* programja is. A kistérségi kulturális tervezést kiemelten kezeli ez a pályázati forma. Célja, hogy hosszabb távon kerüljön be a kistérségi döntéshozók és előkészítők gondolkodásmódjába a kultúra területfejlesztési eszközként való elfogadása, hiszen a kultúra egy térség fejlesztés teveinek megfogalmazásakor kihagyhatatlan tényező. A Sásdi kistérségben az elmúlt három évben folyamatosan zajlott a Közkincs program, amelynek eredményeképp 2010-ben elkészült (és folyamatosan bővül) a kistérség Kulturális Stratégiája is. A mozgókönyvtárak munkatársait szükséges bevonni a kulturális tervezés folyamatába, többük véleménye, meglátása is bekerült a stratégiába. Reményt keltő, hogy az új kormányzati struktúra kialakításakor a NEFMI Szervezeti és Működési Szabályzatában megjelenik mind a mozgókönyvtár, mind a Közkincs program fogalma is, tehát a források biztosítottak 2011-ben is.
Ezen rendhagyó kezdeményezések mellett, természetesen a szolgáltató helyek könyvtárosai részt vesznek minden évben a hálózat közös olvasásnépszerűsítő programjain vagy az országos könyvtári hét rendezvényein is.

Összegzés

A mozgókönyvtári hálózat további működtetése minden év végén megkérdőjeleződik, hiszen ha a költségvetési törvény nem rendel elegendő forrást ehhez a tevékenységhez, akkor a szolgáltatás további működtetése veszélybe kerülhet. Ha egy SWOT analízist végeznénk, akkor ez a minden bizonnyal a fenyegetettségek körébe kerülne. Ez igen érzékenyen érintené a kisebb települések könyvtárait, hiszen sok helyen jóformán a helyi könyvtár ma már az egyetlen közösségi tér, ahova betérhet a falu apraja-nagyja. Ez a közösségi tér a legtöbb helyen a könyvtári funkció mellett egyéb kulturális tevékenységeknek is helyet ad és funkcióinak tovább bővítése szélesebb körben is megszólíthatja a potenciális olvasókat, hiszen ezek valóban élővé teszik a kiskönyvtárakat.

Így ezen könyvtárak létjogosultsága, fennmaradása mindenképpen indokolt, hiszen ezek hiánya tovább rontana a már sokszor hangoztatott csökkenő hazai könyvolvasási szokásokon.

Felhasznált irodalom:

A könyvtári terület stratégiai céljai 2003-2007 között. Könyvtári levelezőlap, 2003. 1. sz. 3-7. p.

FEHÉR Miklós (2003): Kistérségi ellátás. Könyv, könyvtár, könyvtáros 2005/2. sz. 3-6. p.

FEHÉR Miklós (2008): Partnerség, együttműködés, minőség. Kistérségi könyvtárak és a Könyvtári Intézet Kutatási és Szervezetfejlesztési Osztályának vizsgálata. Könyv, könyvtár, könyvtáros, 2008. 5. sz. 25-36. p.

HILLER István (2006): A kulturális modernizáció irányai. Oktatási és Kulturális Minisztérium. 2006.
http://www.okm.gov.hu/letolt/kultura/kulturalis_modernizacio_iranyai_061213.pdf (2010. október 24.)

MEGGYESI Mónika: Beszámoló a Művelődési Központ és Könyvtár kistérségi mozgókönyvtári szolgáltatásáról (2006-2009). Kézirat, Sásd

Minőség a kultúrában (2009)
http://static.fidesz.hu/download/_17/Szakpolitikai_fuzetek_2_BELIV__2009_02_17.pdf (2010. október 25.)

RAMHÁB Mária (2007): Új kultúraközvetítő modell a kistelepüléseken - A Bács-Kiskun megyei Könyvtárellátási Szolgáltatás. 2007. (54. évf.) 5. sz. 195-203. p.

RICHLICH Ilona szerk. (2006) Könyvtárellátási Szolgáltató Rendszer (KSZR): tájékoztató a kistelepülések könyvtári ellátásáról. Bp. Könyvtári Intézet.

A Sásdi kistérség Kulturális Stratégiája (2010) www.stkt.hu/Kozkincs (2011. május 20.)

Sásdi kistérségi tervdokumentum (2010): www.nfu.hu/.../Sasdi_kistersegi_tervdokumentum_mod_01-30.doc.doc (2011. május 27.)

VOIT Pál (2010): Vázlat egy XXI. századi könyvtárképhez. Könyv, könyvtár, könyvtáros, 2010. 10. sz. 3-7. p.

TÖRTÉNETI ÍVEK – TÖRTÉNETI SZAKASZOK A KÖZMŰVELŐDÉSBEN

Bába Szilvia:

„MERT KÉT HAZÁD VAN…" A TENGEREN TÚLI MAGYAR DIASZPÓRA: POLITOLÓGIAI ÉS KÖZMŰVELŐDÉSI SZEMPONTOK

A *Panoráma Hazatérők Világklubja* a Panoráma Magazinhoz kapcsolódva, a Magyar Kultúra Alapítvány keretében működik. A klub a nyugati, elsősorban a tengeren túli magyar diaszpórának, a hazatérők és itthoniak találkozásának nagy lehetősége.[2]

A kárpát-medencei magyarságra, a szórványra igaz Kányádi Sándor vers sora: „Vagyunk, amíg lenni hagynak, se kint, se bent, mint az ablak." *Ám a diaszpóra problémája más: felszívódik a szabadságban.* A címben jelzett témakörben, a kutatásaim során egyrészt szépirodalmi-, esszé- és történeti munkákat tekintek át, másrészt mai szakirodalmi elemzéseket végzek. Mindezek empirikus kiegészítése a statisztikai analízis és a diaszpórában élők egy mintájának sajátos megkérdezése. *Munkámnak az a célja,* hogy javaslatokat dolgozzak ki arra, hogy az illetékes magyar hatóságok és non-profit szervezetek, miért és hogyan segíthetik a diaszpóra tovább-élését.[3]

---

[2] *Bába Szilvia* (1980), diplomás művelődésszervező (Pécs, 2007), a Pécsi Egyetem Ph.D. doktorandusza, a Magyar Kultúra Alapítvány értékesítési vezetője (email: bsz@mka.hu; honlap: www.mka.hu). E munkakörben is hasznosítom a művelődésszervezés, a reklám és a marketing terén szerzett, korábbi tapasztalataimat és a tanulmányaim során alaposan feldolgozott szakirodalmat. Gyakorlati munkám a *vállalkozói* és a magyar-magyar párbeszédet szolgáló *alapítványi* rendezvények tartalmi és szervezési *összehangolása*. Továbbá: a Budai Várban lévő hatalmas épület sokirányú hasznosítása. Munkámban mindez önálló műfajjá fejlődik, hiszen a profit-orientált és a nonprofit szempontok harmonizálását végzem, a szinergia kiteljesítésén dolgozom; többek között a Panoráma Hazatérők Világklubja rendezvényeit is szervezve. Felelőse vagyok továbbá az évenként megrendezett, *Magyar Karikatúra Művészeti Fesztivál* szervezésének is. Az Alapítvány jóvoltából szervezem az erdélyi származású, *Józsa Judit* kerámiaszobrász kiállításait, amelyek évente több mint 10 ezer látogatót vonzanak.

Az alapítványi munka ausztráliai, új-zélandi, amerikai, kanadai programjainak felelőseként megtiszteltetést és nagy tapasztalatot jelentett az, hogy részt vehettem és előadhattam Ausztráliában, Új-Zélandon, Kanadában és az USA több városában, *magyar identitás témájú találkozókon és konferenciákon.* Ilyen feladataim is voltak Kijevben és több más európai városban.[2] Honlapunkon (www.mka.hu) olvasható, különböző fórumokon publikált írásaimmal is készültem arra, hogy kutatásokkal megalapozott, személyes, gyakorlati tapasztalataimat disszertációban foglaljam össze.

[3] Köszönöm a Magyar Kultúra Alapítvány, különösen igazgató úr, Dr. Koncz Gábor Ph.D. egyetemi magántanár, főiskolai tanár támogatását a kutatásaimhoz és a disszertációm

A diaszpóra történetének rövid áttekintése

Trianon előtt, 1867 után, a kiegyezést követően, elsősorban a nehéz megélhetés miatt, főleg észak-keletről (Ung, Zemplén, Hajdú, Szabolcs megyékből) vándoroltak ki tömegek, döntően az Amerikai Egyesült Államokba. Az 1870-es években, az USA-ban, komoly igény volt a munkásokra a bányászatban és az acéliparban, ezért toboroztak kétkezi munkásokat; *1867-től 1914-ig, főleg az USA-ba, több mint 2 millióan vándoroltak ki.*

Trianon után, a II. világháború előtt politikai, világnézeti és egzisztenciális okokból vándoroltak ki, részben a polgári értelmiség soraiból, valamint a magyarországi zsidóság egy kis hányada; ők döntően az USA-ba. Az 1920-as években kb 100 ezren vándoroltak ki; ekkor a fő célpont Kanada lett, ott mintegy 70-80 ezren telepedtek le.

A magyar kivándorlók döntő többségének sajátossága az volt, hogy *pénzt akartak keresni és haza akartak jönni.* Ez magyarázza azt, hogy viszonylag kevés volt a családos kivándorlás; döntően fiatal férfiak, protestáns férfiak mentek. Később, miután nyilvánvalóvá vált, hogy nem tudnak vagy nem akarnak visszatelepülni, a családot is kivitették.[4]

A második világháború után, az USA-ba kb 21 ezer, Kanadába kb 15 ezer, Ausztráliába kb 15 ezer volt a kivándorlók száma. További 16 országba 17 ezren, Ausztriába kb 60 ezren mentek, így összesen kb 150 ezren hagyták el az országot. *1956 ősze és 1957 tavasza között* közel 200 ezren léptét át a határt. Döntően szakmailag jól képzett fiatalok, egyetemisták.

---

elkészítéséhez. Köszönöm, hogy több jeles, kanadai, amerikai, ausztráliai, új-zélandi, ukrajnai magyar barátunk beszélgetéssel, javaslattal segítette munkámat: Ábel András, Bulátkó Erika, Csaba Gábor, Csernay Gizella és György, Csukly Andor (1933-2011), Dér Erzsébet és Ferenc, nt. Drótos Árpád, Dr. Kocsis Attila, Dr. Tanka László, Ernszt Katalin, George Barna, Gorondi Enikő és János, Herédi Mária, Holczer Erzsébet, Horváth Gyöngyi, Kaprinay Éva, Kardos Béla, Kerekes Sámuel, Kocsis Anikó, Kosaras Vilmos, Kozma-Grimm Mária, Latkóczy Emese, Lizik Zoltán, Magyar Kálmán, Marylin Blum, Mikecz András, Molnár Ágoston, Nadiya Gladkyh, Nemere László, Oldal Mária, az Ontariói Független Református Egyház tagjai, nt. Ötvös Zsolt, Polyák Levente, Rachidi Mária, Sophia Zsuzsanna Wass de Czege, Strasz Júlia és László, ft. Szabó Sándor és Zsóka, Szőcs Klári, Takács Katalin, Telch-Dancs Rózsa, Tormási Judit, Vass Tibor, Velki Magdolna, Veres Zoltán, Világos István, Wass Miklós, Wéber Kálmán.

[4] Megrázóan mutatja ezt be a *Krisztus vándorai* című, 7 részes film. Debrecen Városi Televízió Kft., 2009.

Az elemzés során természetesen külön figyelmet fordítok a kényszerből menekülők (tehát az emigránsok) és a kalandvágyból, megélhetési vagy kulturális okokból disszidálókra. *1957-1990. között* mindig esemény volt, ha valaki disszidált; különösen az 1960-70-es években sokan hagyták el így az országot. A rendszerváltások éveiben, 1989-1990-ben, Romániából is sokan elmentek Ausztráliába, az USA-ba. A délszláv háború idején menekültek a magyarok is Horvátországból, Szerbiából. *Ma is van* kivándorlás a jobb jövő, a jobb megélhetés reményében; az elmenők a tengeren túlon rejtőzködve élnek, nem a szakmájukban dolgoznak.
A történeti háttér elemzése azért szükséges, mert ezeknek *a kivándorlási hullámoknak, okozati eltéréseknek nagyon komoly következményei vannak a mai asszimiláció, magyarságtudat és a Magyarországhoz való viszony dimenzióiban. Tehát sem az emigráció, sem a disszidensek csoportja nem homogén és a sokszínűség az utódokra igencsak jellemző.*

Szépirodalom és statisztika

Kutatásaim során elemzem továbbá a magyarországi intézményes törekvéseket, amelyek korántsem csak a mindenkori kormányt jelentik; tehát figyelembe veszem az egyházak, a nem hivatalos civil szerveződések, majd a non-profit szervezetek munkáját is, amelyek egy része már a szocializmus alatt is működött.
Munkám sajátossága, hogy *a gazdag szépirodalom áttekintését összekapcsolom a statisztikai, szociológiai, gazdasági, politológiai elemzésekkel.* Tehát a disszertációban feldolgozom az ausztráliai, új-zélandi, kanadai, észak- és dél-amerikai magyar diaszpórákkal kapcsolatos legutóbbi, mérvadó felméréseket és elemzéseket; a kormányok törekvéseivel is összevetve.
„… magam csak egy ember vagyok, kit elvesztett szegény hazám, de ha rágondolok, hogy bennem elvesztette hét élő gyermekem és számos unokáim, ezzel nem tudok megbarátkozni." [5]
A magyar identitás megőrzésének a tengeren túlon fontos fórumai: az egyházak, a cserkészet, az iskolák, a klubok, a magyar házak, az egyesületek, a szövetségek, a könyvtárak, a múzeumok, a sajtótermékek. Az USA-ban és Kanadában döntően az egyházak körül alakult ki a magyar közösségi tér. Az

[5] Jeszik János, Tallapoose, Georgia, 1909. In: „Valahol túl, meseországban…" Az amerikás magyarok 1895-1920. I. kötet, Európa Könyvkiadó, Budapest, 1987, 105. old.

általában 300-600 fő befogadására alkalmas templomok alagsorában rendezvényi termet is kialakítottak; jellemző tehát az egyházak és a magyarság túlélési összekapcsolódása. A diaszpóra magyarsága nehezen érti a mai magyar nyelvet és az idősebbek angolul sem tudnak jól. Ezért is nagyon nehéz az ottani tanárok, lelkészek munkája.
A cserkészet nagyon erősen működött és még működik napjainkban is, bár már kevesebb tagja van, mint régen. Azok, akik gyermekként cserkészek voltak, ma is barátok, néptáncolnak, magyarul beszélnek és közülük többen kiveszik a részüket a magyar ügyek szervezésében is. A cserkészet a tanulás játékos és etikailag megalapozott formája. A táborozásokat, a kirándulásokat, a feladatok megoldását, a népdaléneklést, a történelem, irodalom, nyelvórákat mind-mind élvezték, élvezik a gyerekek, a fiatalok. Megadta, megadja a közös élményt, a közösség élményét, ezért tartósabb az eredménye, mint a magyar iskolának. „Amikor a gyerekek elhagyták az iskolát, vidám kacagás és fecsegés hangzott föl. Valamennyien angolul beszéltek!” [6]
A disszertációmban részletesen tárgyalom a gazdasági dimenziók elméleti hátterét, a Magyarországról kimenő tényleges és várt anyagi támogatások rendszerét és lehetőségeit, a kintről haza érkező támogatásokat, a beérkező műkincseket és más vagyonokat. Továbbá bemutatom az egyházak, cserkészetek, non-profit szervezetek, magyar házak, könyvtárak, stb. politológiai, szociológiai és gazdasági dimenzióit. Áttekintem a tárgyi és szellemi kulturális hagyatékok, valamint a megszűnő intézmények épületei és vagyona témaköröket is.

Javaslatok

A kutatásom tehát összekapcsolja az elméleti és az empirikus anyagot. Jelen tanulmány záró részében a tervezett Ph.D. disszertációm utolsó, az együttműködés lehetőségeire vonatkozó, már elkészült fejezetéből közlök részleteket. Az itt felsoroltakon kívül is, nemzetközi példákkal alátámasztott, számos, egészen konkrét, megvalósítható, részben már kipróbált javaslathoz jutok majd el.

[6] „Valahol túl, meseországban…” Az amerikás magyarok 1895-1920. I. kötet, Európa Könyvkiadó, Budapest, 1987, 392. old

A gyermekek, fiatalok magyar nyelv tanulása, az identitás megőrzése döntően a szülőn múlik, de erőfeszítést igényel a gyerekek részéről is. Egyrészt fontos, hogy a szülő beszél-e hozzá magyarul vagy ő tanul-e a gyerektől angolul. Másrészt a magyar iskolába, cserkészetbe, néptáncórára, stb. autóval kell elvinni a gyermeket. A foglalkozások, rendezvények általában este vagy hétvégén vannak. *Ezért is tartom szükségesnek, hogy Magyarország motiválja az identitás megőrzését.* ***Ennek eszköze lehet az általam már javasolt Diaszpóra Kártya, amelynek kidolgozását folytatom..*** Részben a Széchenyi Pihenő Kártya elvén alapulhatna ez a multiplikatív hatású eszköz, amelynek elvi és módszertani bevezetését azzal össze lehet kapcsolni.

A tengeren túlon széles körben elterjedt *a kuponok használata*. Első körben a Diaszpóra Kártya jelentős és nem névleges kedvezményeket biztosítana az elfogadó helyek részéről. A magukat magyarnak vagy magyar származásúnak valló, 18. életévüket betöltött személyek kapnának Diaszpóra Kártyát. A szolgáltatók lehetnek repülőtársaságok, egyéb közlekedési vállalatok, szállodák és panziók, éttermek, kulturális, szabadidős intézmények és rendezvények, gyógy- és wellnessfürdők, üzletek, amelyek további kedvezményt is kapcsolhatnak hozzá. Ennek használatával lehetne Magyarországon tanulni, például a Balassi Intézetben, egyéb oktatási intézményben. Ugyanakkor a Diaszpóra Kártya megteremtené a Kormány által tervezett Nemzeti Regiszter adatbázisát. Fontosnak, hogy legalább hároméves lejárata legyen; hiszen a tengeren túlról nem utaznak évente haza…

A tapasztalatok alapján tovább lehetne fejleszteni a Diaszpóra Kártyát: ekkor már nem csak kedvezményekre jogosítana, hanem a költségvetésből egy minimális összeggel feltöltenék. Mivel ez multiplikátor, tehát fogyasztást ösztönző, generáló hatású rendszer, további előnye, hogy máshol megtermelt jövedelmet itthon költenek el! Így nemcsak a nemzetpolitikai, hanem más költségvetési fejezetből is, mint például a turisztikai, lehet finanszírozni.

Egy másik konstrukciós lehetőség, hogy ugyanannyit ad hozzá a magyar állam, mint amennyit erre a célra a külhoni szervezetek összegyűjtenek. Ezt az intézmények fenntartásában is lehet alkalmazni: helyi közösség tagjai, a helyi szervezetek (ottani pályázati forrásból, adománygyűjtésből, stb.) és a magyar állam közösen finanszírozza.

Közösen a külhoniakkal, egymásért: szükséges a nagykövetségek, a főkonzulátusok, a Magyar Turizmus Zrt. kirendeltségei, a kulturális intézmények egymás közötti és a helyi szervezetekkel való koordinációjának erősítése. Ugyancsak fontos a diaszpórával foglalkozó, hazai kormányzati és nonprofit szervezetek munkájának összehangolása.

Hangsúlyozom, hogy a tengeren túli magyar diaszpórának elsősorban erkölcsi támogatásra van szüksége. Ugyanakkor kevés pénz ésszerű, jól meggondolt elosztásával, hatékony együttműködéssel, koordinációval is jelentős eredményeket lehet elérni.

Tudatosítani szükséges azt, hogy „az elmentetek nyugatra, meggazdagodtatok, tartsátok el magatokat…" szemlélet helyett a tengeren túli magyarok identitásának megtartása fontos a magyar állam szempontjából is. A diaszpóra munkássága az egyetemes magyar kultúra része. Többek között segíteni kell a képzőművészek, írók, költők, tudósok, néptáncosok, cserkészek magyarországi bemutatkozását, bemutatását; filmek, könyvek megjelentetését.

Tehát a tengeren túli diaszpórában szükség van: mesekönyvre, magyar nyelvkönyvre, amely a magyart, mint idegen nyelvet tanítja, CD-re, (nép)zenei CD-re, magyarra szinkronizált rajzfilmre/tiniknek szóló filmre, tanárok, egyesületek, magyar házak vezetőinek, munkatársainak andragógiai, kulturális menedzseri továbbképzésére; közösségfejlesztők, animátorok helybeni segítségére. *Fontos* a levéltárosok, néptánctanítók, óvónők, missziós lelkészek küldése Magyarországról. Továbbá egyezmény megkötése szükséges, hogy az USA-ban és Kanadában is akkreditált, elismert legyen a magyar nyelv(vizsga).

„… bár a bevándorlók utolsó leheletükig visszavágynak Magyarországra, a gyermekeik, még akkor is, ha – amint ez gyakran előfordul – tudnak magyarul, gondolkodásukban és érzületben egészen amerikaiakká lesznek… szívesen hallgatják, ha szüleik Magyarország ezeréves múltjáról, őseink török elleni vagy az alkotmányért folytatott hősi harcairól, az ország szépségéről és bőségéről beszélnek. A gyerekek szívesen meséltetnek újra és újra e tárgyról maguknak. Ám vonzerőt ezek az elbeszélések nem gyakorolnak. A gyermek már Amerikához ragaszkodik. Felbolygatott képzelete analógiákat keres és talál a magyar és az amerikai történelem között… Turistaként szívesen

utakznának Magyarországra, hogy megnézzék, milyen az az ország, amelyről oly sokat hallottak. De hazájuknak Amerikát nevezik."[7]
Tekintettel a fenti idézetre, továbbá arra, hogy a magyar diaszpóra történeti tudatában Kossuth és 1956 van a középpontban, határozottan fontos *a mai Magyarország megismertetése is*, főként a fiatalokkal: a történelem, az irodalom, a múzeumok előtt a fesztiválok, a wellness- és gyógyfürdők, a világörökségek, a borvidékek felfedeztetése…

A tengeren túli diaszpórával kapcsolatban mindig tudnunk kell Márai Sándor igazát: *„Mert két hazád van, ne feledd el. Ez a te titkod, … Olyan, mint egy illatszer neve… Két hazád van, egy téli és egy nyári, mint a nyugtalan madaraknak. … Soha ne feledd el, hogy ez is haza, s nem tudsz nélküle élni. … Nagyon boldog leszel. … Vigyázz, hogy le ne essél útközben!... És ne szédülj mikor lenézel, útközben! Akkor megtudod majd, hogy két évszak van, két haza és két világ, s örökké vándorolni kell, s mindkettő egyformán tud fájni és hiányozni."*

[7] Id. mű. 390. és 403. old.

Felhasznált irodalom:

Albert Tezla (szerk.) [1987]: „Valahol túl, meseországban…" Az amerikás magyarok 1895-1920. I-II. kötet, Európa Könyvkiadó, Budapest, 457+427 old.
Bába Szilvia [2008]: Ausztrália és Új-Zéland, a csodák földje. In: American-Hungarian Panoráma Magazin, X. évf., 4. szám, 6-7. old.
Bába Szilvia [2009/b]: Magyarnak lenni Kanadában – Magyar Identitás Konferencia. In: Kanadai/Amerikai Magyarság. 24. szám, 2009. június 23., 12. old.
Bába Szilvia [2009/c]: Az amerikai magyar diaszpóra helyzete és a magyarországi segítés lehetőségei. Kézirat. 50 old.
Böröndi Lajos – Deák Ernő (szerk.) [2009]: A felszívódás veszélye, a fennmaradás esélyei. Magyar szórványok Európában, Amerikában, Ausztráliában. Felsőpulyai „Kufstein" X. Tanácskozás. Ausztriai Magyar Egyesületek és Szervezetek Központi Szövetsége, Bécs, 292 old.
Hovanyecz László [2010]: Inkább okai, mint céljai voltak. Bayer József akadémikussal beszélget Hovanyecz László. In: Tekintet. Irodalom/Művészet/Társadalom. 23. évf., 2010/3., 2010. május-június, 9-22. old.
Janitsáry Miklós [2006]: Világjáró magyarok. Kiemelkedő életutak határainkon innen és túl. Alexandra, Pécs, 287 old.
Kmeczkó István [2006]: Volt egyszer egy Amerika. Lilium Aurum Kiadó, Dunaszerdahely, 125 old.
Koncz Gábor [2001]: Épület és funkció. A Magyar Kultúra Alapítványról, a szinergizmus értelmezésével. In: Szín. Közösségi művelődés. 6/5. szám, 2001. november, A Magyar Művelődési Intézet folyóirata. 16-25. pld.
Koncz Gábor [2006/a]: *„Mert két hazád van…"* Köszöntő "Az emigráció hazatér" programsorozat keretében a Magyar származású nyugati képzőművészek I. világkiállítása megnyitó ünnepségén. Bp., Magyar Kultúra Alapítvány, 2006. október 11.
Koncz Gábor [2006/b]: *„…felelősen szeretni…"* Köszöntő „Az emigráció hazatér" programsorozat keretében, a Spirit of Hungary – Ünnepi konferencia az '56-os nemzedékről eseményen. Bp, Magyar Kultúra Alapítvány, 2006. október 18.

Koncz Gábor [2007]: Fellebbenő ködök. Skultéty Csaba: Vasfüggönyökön át című kötetéhez. In: www.mka.hu és Heti válasz. VII. évf., 23. szám, 2007. június 7., 37. old.
Koncz Gábor [2009]: Kulturális nemzetstratégia. In: Tóthné Szita Klára, Gubik Andrea (szerk.): „A jövőkutatás helye a 21. században. A jövőkutatás fejlődése és tudományterületi kapcsolatai" VII. Magyar (Jubileumi) Jövőkutatási Konferencia. 40 éves a magyar jövőkutatás. 2009, 80-82. old.
Kovács Nóra (szerk.) [2005]: Tanulmányok a diaszpóráról. Gondolat – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest, 166 old.
Kovács Tibor (szerk.) [1998]: Innen az óperencián. Interjúk a nemzetstratégiáról. Windsor Klub, Bp., 99 old.
Marton Kati [2009]: A nép ellenségei. Családom regénye. Corvina, Bp., 273 old.
Nagy Károly [2010]: Jóra összeesküvők. In: Tekintet. Irodalom/Művészet/Társadalom. 23. évf., 2010/2., 2010. március-április, 72-78. old.
Pomogáts Béla [2005]: Magyar régiók. Különbözés az egységben – egység a különbözésben. Tanulmányok, előadások jegyzetek. Lilium Aurum, Dunaszerdahely, 206 old.
Tanka László [2009]: Magyarok a nagyvilágban. Akik által előbbre haladt a világ. Médiamix Kiadó, Budapest, 414 old.

Bolvári-Takács Gábor:

A SÁROSPATAKI ÖREGDIÁK-MOZGALOM KÖZMŰVELŐDÉSI DIMENZIÓI

Először az *öregdiák-mozgalom jelentőségének* meghatározására teszünk kísérletet. Álláspontunk szerint az öregdiák mozgalom az iskola társadalmi hatásmechanizmusának egyfajta fokmérője. Az oktatás és nevelés terén elért eredmények egy tanintézet számára ugyanis nemcsak a végzett tanulók egyéni sorsának jobb vagy rosszabb alakulásában tükröződnek. Fontos mutató, s egyben visszacsatolást jelentő kapocs az egykori növendékek összetartó erejét bizonyító önszerveződés, az egymást váltó nemzedékek évtizedes távlatokban fennmaradó barátsága. Az erős öregdiák-bázis az anyaintézmény társadalmi elfogadottságát, rangját is befolyásolja, hírnevét erősíti.

A pataki öregdiák-mozgalom szempontjából a „*pataki iskola*" kifejezésen az 1531-ben alapított Sárospataki Református Kollégium keretében vagy utódjaként létező tanintézeteket értjük. A Kollégium mai értelemben vett *intézményi ágai* a 18. század végére szilárdultak meg. Ezek: a gimnázium az 1952-es államosításig, majd az 1990-es újraindulástól; a teológiai akadémia az 1951-es bezárásig, majd az 1991-es újraindulástól; a tanítóképző 1857–1869 és 1929–1950 között; a jogakadémia 1793–1923 között; a népfőiskola 1936–1950 között. Állami intézmények: a Rákóczi Gimnázium 1952–1990 között, valamint a tanítóképző 1869–1929 között és 1950-től (ma a Miskolci Egyetem főiskolai kara).

Ami az *öregdiák szervezeteket* illeti, a Kollégium számára a fennállás első három évszázadában sem volt ismeretlen a végzett növendékek iskolájuk iránti ragaszkodása, bár intézményes öregdiák mozgalomról csak a 19. század második felétől beszélhetünk. Az 1945 előtt alakult szervezetek között baráti és érdekvédelmi csoportosulások egyaránt megtalálhatók. Ezek: 1871: Sárospataki Kör, Buda; 1916: Sárospatakot Oltalmazó Liga, Budapest; 1921: Pataki Diákok Szövetsége, Budapest; 1928: Pataki Diákok Országos Szövetsége, Sárospatak; illetve ennek fiókegyesületei: 1929: Budapest (a PDSZ átalakulásával), 1930: Debrecen, Miskolc és Nyíregyháza. A legjelentősebb a Pataki Diákok Országos Szövetsége volt, amely 1943-ig működött.

Az 1945 után alakult szervezetek alapvetően területi alapon szerveződő baráti körök voltak, amelyek közül néhány egyesületté alakult. A felsorolásban a jelenlegi, illetve a megszűnéskor fennálló elnevezést adjuk meg: 1952: Pataki Diákok Baráti Társasága, Miskolc; 1960: Sárospataki Diákok Budapesti Egyesülete; 1963: Sárospataki Diákok Debreceni Egyesülete; 1983–2004: Pataki Öregdiákok Sárospataki Baráti Köre, Sárospatak; 1987: Sárospataki Diákok Baráti Köre, Nyíregyháza; 1989–1991: Sárospataki Diákegylet, Sárospatak.

Az 1989-ben Sárospatak székhellyel, de Budapesten megalakult Sárospataki Református Kollégium Alapítvány minőségi változást jelentett a pataki öregdiák-mozgalom történetében, ugyanis kifejezetten pénzügyi forrásgyűjtő céllal jött létre, a Kollégium visszaállítása érdekében. Az 1989 után alapított szervezetek között további alapítványokat találunk: 1991: Sárospatakért Baráti Kör Alapítvány, Sárospatak; 1991: A Református Kollégium Gimnáziuma 1941. I/A. Osztályának Ösztöndíj Alapítványa, Sárospatak; valamint: 1995: Pataki Öregdiákok Ózdi Köre, Ózd; 1996: Pataki Diákok Szövetsége, Sárospatak; 1997–2003: Sárospataki Nyári Anyanyelvi Kollégium Egyesület, Budapest. Az elsősorban koordinációs funkciót betöltő Pataki Diákok Szövetségét, mint a mozgalom csúcsszervét, az öregdiák mozgalom és a pataki iskolák közösen hozták létre. Eltérően az 1928-ban alakult Pataki Diákok Országos Szövetségétől, ezt nem magánszemélyek alapították, hanem 14 intézmény és szervezet.

A pataki öregdiák-mozgalom *közművelődési dimenziójának* elemei már évszázadokkal ezelőtt körvonalazódtak. A külföldről visszatért diákok könyvekkel gazdagították a Kollégium könyvtárát, ők jelentették a tanári kar utánpótlását, és különösen a 19. század második felétől rendszeresen adományoztak, vagy tettek alapítványokat az iskola javára. Ennek alapját az eredendő *kulturális értéktöbblet* jelentette, amely a pataki iskola oktatási és nevelési elveiben gyökerezett, s amely mind a nevelők, mind a diákok vonatkozásában *minőségi személyi bázison* alapult. Ezek segítségével a közművelődési dimenzió lényegében *négy tevékenységi formában* alakult ki és van jelen napjainkban is: a lobbi-tevékenység, a tényleges kulturális produktumok, a közművelődési szervező erő és az egyesület-szervezési multiplikátor hatás. A továbbiakban, néhány példával, ezeket illusztráljuk:

A *lobbi-tevékenység* legfontosabb eredményei a következők voltak: 1916: a jogakadémia bezárásának megakadályozása; 1929: a tanítóképző ismét

egyházi kezelésbe vétele; 1931: az Angol Internátus megnyitása; 1963: a gimnázium UNESCO-asszociált iskolává válása; 1966: a gimnáziumi angol nyelvoktatás újraindítása; 1968: Sárospatak várossá nyilvánítása; 1981: a Zempléni Tájvédelmi Körzet létrehozása; 1983: A Művelődés Háza megnyitása Sárospatakon; 1987: magyar-angol két tannyelvű oktatás a gimnáziumban; 1990: a Sárospataki Református Kollégium visszaállítása.

A *kulturális produktumok* közül legrégebbi múlttal és folyamatossággal az *ösztöndíjak* rendelkeznek. Jól szemlélteti két adat: az iskolában az 1900/1901-es tanévben közel negyven, a 2005/2006-os tanévben közel húsz ösztöndíj alapítvány működött. A nem kevésbé számottevő, legismertebb *adományok,* illetve *hagyatékok* a Béres Ferenc által alapított Sárospataki Képtár, a kollégiumi Nagykönyvtár Szathmáry Lajos-gyűjteménye, illetve Király István-könyvtára. A sárospataki *köztéri szobrok* közül öregdiákok adományaihoz köthető egyebek mellett Béres Ferenc, Egressy Béni, Kazinczy Ferenc, Kazinczy Gábor, Komáromi János, Móricz Zsigmond, II. Rákóczi Ferenc, Tóth Ede portréja, illetve a Pataki Diákság Emlékoszlopa. Az *emléktáblák* sorából az I. Rákóczi György – Lorántffy Zsuzsanna, valamint Kövy Sándor – Kossuth Lajos domborműveket, továbbá Finkey Ferenc, Jászay Pál, Péchy Tamás, Teleki József márványlapjait és az első világháború pataki diákáldozatainak emléktábláját emeljük ki. A *kiadványok* közül a könyvekre „A pataki diákvilág anekdotakincse" sorozat kötetei a legjellemzőbb példák: az első kötet 1927-ben, a továbbiak 1930-ban, 1996-ban és 2001-ben jelentek meg. A periodikák közül a Sárospatakot Oltalmazó Liga által 1916-ban alapított „Sárospataki Hírlap"-ra, illetve az öregdiákok által 2001-ben indított „Zempléni Múzsa" társadalomtudományi és kulturális folyóiratra hívjuk fel a figyelmet.

A *közművelődési szervező erő* fontosabb megnyilvánulásai a következő rendezvények voltak: 1948-ban: Sárospataki Népfőiskolai Találkozó; 1972-től: Sárospataki Nyári Kollégium, az Anyanyelvi Konferencia védnökségével; 1972-től: „Tegyünk valamit Sárospatakért!" mozgalom; 1976-tól: Sárospataki Népfőiskolai Találkozók; 1987-től: Sárospataki Téli Népfőiskolai tanfolyamok; 1990-től Sárospataki Nyári Népfőiskolai tanfolyamok; 2001-től: Pataki Diákok Emléknapja rendezvénysorozat; 2008-tól: a Pataki Diákok Szövetsége Bálja, Budapesten.

A más, nem öregdiák szervezetek létrehozásában kimutatható öregdiák közreműködés, tehát az *egyesület-szervezési multiplikátor hatás* eredményei: 1973:

Sárospataki Városvédő és -szépítő Egyesület; 1985: Kazinczy Ferenc Társaság, Sátoraljaújhely; 1986: Magyar Comenius Társaság, Sárospatak; 1992: Sárospataki Népfőiskolai Egyesület; 1995: Bodrogközi Művelődési Egyesület, Sárospatak - Királyhelmec; 2006: Sárospataki Lokálpatrióták Egyesülete.
Mindezek alapján, a 19–20. századra visszatekintve, kétséget kizáróan megállapíthatjuk, hogy a sárospataki öregdiák mozgalom komoly *közművelődési értékmentő és -teremtő missziót* teljesített, s eközben hozzájárult a *civil társadalom alapértékeinek* megerősödéséhez.

Bolvári-Takács Gábor publikációi a pataki öregdiák-mozgalom témakörében:

A Sárospataki Diákegylet és a Nemzedéki Népfőiskola. In: Trencsényi Imre (szerk.): Az újraszületés krónikája. Tíz év a magyar népfőiskolai mozgalom történetéből. Budapest, 1998, 20–24. p; valamint: In: Balázsi Károly (szerk.): Gyökerek és korszakok. Népfőiskolai olvasókönyv, Budapest, 2002. 210–217. p.

1.

Pataki tudósok az Akadémián. A Magyar Tudományos Akadémia és a Sárospataki Református Kollégium szellemi kapcsolatai. = Magyar Tudomány, 45. évf. 5. sz. (2000. máj.) 612–620. p.

Czinke Ferenc: Fővédnöki székfoglaló a Sárospataki Diákegylet közgyűlésén, 1989. = Zempléni Múzsa, 1. évf. 4. sz. (2001. nov.) 72–77. p.

Módszertani szempontok a pataki öregdiák-mozgalom történetének kutatásához. In: Comenius és a hazai művelődés. Bibliotheca Comeniana IX., Sárospatak, 2002. 199–205. p.

Országos tanévnyitók Sárospatakon, 1976–2001 (Mádl Ferenc, Orbán Viktor, Pozsgay Imre, Polinszky Károly beszédei) = Zempléni Múzsa, 2. évf. 1. sz. (2002. febr.) 70–82. p.

Finkey Ferenc: Felhívás a volt pataki diákokhoz, 1916. = Zempléni Múzsa, 3. évf. 4. sz. (2003. nov.) 63–70. p.

Teleki József, Sárospatak és az Akadémia = Zempléni Múzsa, 5. évf. 2. sz. (2005. nyár) 82–85. p.

Sárospataki baráti kör Budán, 1872-ben. = Egyháztörténeti Szemle, 6. évf. 2. sz. (2005) 143–146. p.

The Role of the Alumni Movement in the Development of the Reformed College of Sárospatak. In: Gabriella Pusztai (ed.): Religion and Values in Education in Central and Eastern Europe (Régió és oktatás IV.), CHERD, University of Debrecen, 2008. 339–346.p.

Szempontok a „Sárospataki Iskola" történetének kutatásához. In: Comenius és Kazinczy szellemében. Bibliotheca Comeniana XIV., Sárospatak, 2009. 191–198.p.

Adatok a pataki öregdiák-mozgalom történetéhez. In: Comenius és Kazinczy szellemében. Bibliotheca Comeniana XIV., Sárospatak, 2009. 203–208.p.

A „sárospataki iskola" történeti kutatásának új dimenziói = Sárospataki Füzetek, 13. évf. 2. sz. (2009), 83–90.p.
Sárospataki diákok az 1956-os forradalomban = Nyelvünk és Kultúránk, 39. évf. 157. sz. (2009/2), 76–79.p.

Tények és tendenciák a pataki öregdiák-mozgalom történetében. In: Szabó Csaba (szerk.): Sárospataki Református Kollégium Alapítvány 1989-2009. Jubileumi kiadvány. Sárospatak, 2009. 11–16.p.

Közéleti személyiségek pataki diákemlékei az 1920–40-es évekről = Sárospataki Füzetek, 14. évf. 1. sz. (2010), 121–128.p.

Éles Csaba:

KLASSZIKUS PROTESTANTIZMUS ÉS KORSZERŰ ANDRAGÓGIA

Comenius mint az andragógia és antropagógia tudományának első teoretikusa

A neveléstudományok művelői általában úgy tekintenek Comeniusra, mint akinek a gondolkodását lényegében az iskola világa és különösen az oktatás problémaköre kötötte le. Ez helyénvaló és megfelelően indokolt is; hiszen a Comenius-kutatóknak – e két alapfogalmat illetően – még számos részletkérdést és szélesebb kitekintésű (filozófiai, teológiai, művelődéstörténeti stb.) összekapcsolódást szükséges megvilágítaniuk. A nevelés- és művelődéstörténet művelőit Comenius szellemi öröksége tehát még hosszú ideig foglalkoztatni fogja. Az alábbiakban azt szeretnénk bizonyítani, hogy erre a hagyatékra joggal tart igényt az andragógia, illetőleg a gerontagógia és általában az antropagógia története is.

Comenius a *Didactica Magna* című munkája egyik pontján még úgy látta, hogy a felnőttek oktatásának döntő problémája az értelem koncentrációjának lanyhuló intenzitása és egyre csökkenő időtartama. A fő gondot tehát az jelenti, hogy „az értelmi erő – mely szétszóródik a dolgok sokaságán – nehezen összpontosítható." (D: 119.) Az is nyilvánvaló ugyanakkor, hogy Comenius a *Nagy Oktatástan* ezen megállapításával inkább az ifjúságot akarta figyelmeztetni a tanulásra legalkalmasabb időre, illetőleg annak visszahozhatatlan múlékonyságára. „Figyelemmel kell tehát kísérnünk az ifjúkort, amíg az élet és észbeli frissesség felfelé halad: ekkor minden növekedik, és könnyűszerrel ereszt mély gyökereket." (Uo.)

Éppen a *Didactica* egy korábbi mondata bizonyítja ugyanis, hogy Comenius egyáltalán nem mondott le ebben a művében sem a felnőttek műveléséről. Az egész életen át tartó tanulás részéről megállapított négy alapvető tartalmi iránya valójában olyan terjedelmű és horderejű, hogy azokat lehetetlen kizárólag az ifjúkorra korlátozni. „Egyenesen és kivétel nélkül arra kell törekednünk, hogy az iskolában és azon túl az iskolák jóvoltából az egész életben I. a szellem elméleti és gyakorlati ismerete terén

kiművelődjék, II. a nyelv kifejezőképessége finomodjék, III. az erkölcsök tisztességes irányban fejlődjenek, IV. Istent őszintén tiszteljék." (D: 81.) Mi lehetne fontosabb a teljes életünk során kibontakoztatandó és kondicionálandó komplex kiművelődés során, mint az értelem és a kommunikáció stílusa, a morál és a hit?

Kiindulópontunk Comenius mint a „minden" pedagógiai teoretikusa. Másként fogalmazva: az a Comenius, akinek központi kulcsszava, szinte elmaradhatatlan „mértéke" a *minden* (vagy ennek a szónak valamilyen ragozott formája). Ez különösen a *Pampaedia* című nevelésfilozófiai „hőskölteményre": azaz a pedagógia problémáit a barokk korra jellemző határtalansággal és hevülettel tárgyaló antropagógiai hitvallásra jellemző. Ebben az először 1656-ban megjelent művében található egy alapvető jelentőségű tézis. „Mint ahogy az emberi nem egésze számára iskola az egész világ, az idők kezdetétől fogva egészen az idők végezetéig, ugyanúgy az egyes ember számára iskola egész élete, a bölcsőtől a koporsóig." (P: 37.)

Az iskola tehát a világ és az élet legalapvetőbb „szinonimája" vagy metaforája; s ebben nincs semmi lényegi különbség az emberiség világtörténete és az egyes individuum élettörténete között. Egészen kézenfekvő rámutatni ezen tézis két korabeli világirodalmi analógiájára. Az egyik az *Ahogy tetszik* (1599), amelyben Shakespeare kinyilvánította, hogy „színház az egész világ". A másik *A nagy világszínház* (1645), amelynek spanyol szerzője éppen az előző darab premierjét követő évben született: Pedro Calderón de la Barca.

Az analógia Comenius és az említett klasszikus drámaköltők között korántsem formálisan, hanem mélyen tartalmi szempontból értendő. Comenius iskolája ugyanis maga egy nagy „világszínház", ahol mindenféle ismeretek minél szemléletesebben lépnek színre a diákok előtt. Ugyanez megfordítva azt jelenti, hogy a világ maga egy nagy monumentális tanterem, ahol a dolgok önmaguk mérethű szemléltetői; s ami a legfontosabb: tanuló benne „minden férfi és nő". A tanulás az élet lényege, s az élet maga a tanulás végtelen folyamata. Végtelen, mert még a világrajövetelt is megelőzi, és a földi elmúlás sem szünteti meg.

A *Pampaedia* és a *Didactica* akkor kapcsolódik össze, amikor Comenius három pontban egybefoglalta az antropagógia előtt álló leglényegesebb és legsürgetőbb feladatokat. Ezek közül csak a harmadik a

közoktatás, amelyet megelőz valamiféle interaktív vagy bipoláris andragógia, és mindkettőt az önművelődés. A szerző szavaival: „jó lesz arra is ügyelnünk és a gyakorlatban megvalósítanunk, *I. hogy mindenki, aki embernek született, és rávezették értelme használatára, maga legyen önmaga iskolája, könyve és tanítója, és hogyan; II. hogy ki-ki a kölcsönös társadalmi érintkezésben a hozzá legközelebb álló számára is szolgáljon iskola, könyv és tanító gyanánt; III. s végül: hogy sehol se hiányozzanak a közös iskolák, a közkönyvtárak és a nyilvános tanárok.*" (P: 37.) Ha Luther szerint a protestáns gyülekezetekben minden felnőtt ember *elvileg* pap is, akkor Comenius elgondolásában ugyanezek a felnőttek *gyakorlatilag* andragógusok is lehetnének.

Egy korábbi tanulmányunkban – *Comenius és az ókor szellemi öröksége* címmel – részletesen föltérképeztük egyrészt a Bibliára, másrészt a görög és római antikvitás szerzőire támaszkodó érveléseit, hivatkozásait. Emeljük ki most ebből a széles merítésű forrástárból először Senecának azokat a szavait, amelyeket Comenius közvetlenül az előbbi nagy horderejű predikátuma után idézett: „egyetlen életkor sem kései a tanulásra". Ez jól hangzik, csak az vele a probléma, hogy így önmagában a tanulás egy bármikorra elodázható tevékenységként is értelmezhető. Ezt kizárandó, Comenius egy precízebb megfogalmazást tartott helyénvalónak. „Minden életkor tanulásra lett kijelölve, és az ember esetében az élet és a tanulás végső határa egybeesik." (P: 37.) Más szavakkal: *minden életkor tanulóidő, minden életév az előzőre épülő tanév.*

Második kiemelésünk Comenius antik forrásvidékéről Platón. A görög filozófus és az ún. *pansophia* teoretikusa is egyazon kérdésre kísérelte meg a választ: kinek a javát szolgálja a bölcsesség, illetve általában a műveltség? Platón világlátásában ez csak individuális vonatkozású – Comenius célkitűzésében viszont a magánérdekkel messzemenően harmonizáló közhaszon. „*A hajdani bölcsek,* mondta Platón, *ifjúkorukban a tanulással foglalkoztak, férfikorukban a világot járták, öregkorukban visszahúzódtak a nyugalmas élethe.* Nem rossz program, ha a bölcselkedés semmi mást nem jelentett nekik, mint szórakozást. De mikor szentelték képességeiket a hazának? Nem megengedhető, hogy a filozófia olyan legyen, mint a terméketlen fa, hogy semmi haszna ne legyen belőle az élet más rendjeinek. Jobbra tanít tehát a pansophia: arra, hogy fiatalon foglalkozzunk a szemlélődéssel, majd életünket töltsük munkálkodással és gyakorlati

tevékenységgel, végül az öregkor a jól és bölcsen eltöltött élet tudatában élvezze a nyugalmat és az örömöt." (P: 106.)

Comenius maximalizmusa abban nyilvánul meg tehát, hogy az ő szemében nem létezik olyan ember, olyan élethelyzet, aki és amely számára – az oktatás és nevelés, művelődés vagy nevelődés stb. szempontjából – ne a *minden* lenne a mérték. „*Mindenkit* tanítani annyit jelent: minden életkorú és szellemi képességű embert beavatni a dolgok teljesebb ismeretébe; *mindenre,* ami az emberi természet tartozéka, vagyis: *minden igazat megismerni, minden jót választani,* és mindazzal foglalkozni, *aminek ismerete az életben és a halálban szükséges.*" (P: 52.) Nincs az a magas életkor és nincs az az alacsony szellemi szint, amely mentesítésként szolgálhatna a „beavatás" (jelölje most ez a rituális jellegű fogalom mindazt, amit előző idézetünk előtt gondolatjelek közé soroltunk) alól. Comenius tehát – miként majdan (és természetesen mutatis mutandis) József Attila – *a mindenséggel mér mindenkit.* Ha a „minden" abszolút eszménye mint „sok" realizálódik, akkor már bőven igazolódott a kinyilvánítása.

A „minden igazat megismerni, minden jót választani" olyan célkitűzések, amelyek igazán illenek Descartes ismeretelméletéhez, Pascal és Spinoza etikájához a 17. században. Ugyanakkor Comenius az antropagógia: tehát mindenféle nevelés- és oktatástudományok Galileije is. „Sőt, az emberi életnek még maga a halál vagy maga a világ sem szab határt: mindenkinek, aki embernek született, mindezeken túl el kell jutnia, mint egy égi akadémiába, az örökkévalóságba is. Mindaz tehát, ami ezt megelőzi, út, előkészület, alsóbb iskola." (P: 37.) A halhatatlan emberi lélek élettere ugyanis nem korlátozódik a Földre: univerzumokban értendő, kozmikusan képzelendő el az, hiszen létezik a születés előtt és megmarad a testi élet megszűnése után is.

A *Pampaedia* több bekezdésére támaszkodva azt állítjuk, hogy az andragógia, továbbá vele együtt az antropagógia és a gerontagógia nem viszonylag újkeletű tudományágak a 20. század derekáról. Annál háromszáz évvel korábban születtek meg ezek: azonos időben a modern csillagászat (asztronómia, asztrofizika) kiérlelődésével. Az természetesen egy másik kérdés, hogy ennek a tudománytörténeti ténynek a tudatosítása a 21. század második évtizedében történik, tudatosulása pedig ezt követően történhet meg. Comenius egy olyan nagy szellemi világosságot teremtett, amelynek többféle „tikája" és „lógiája" közül eddig leginkább az elemi iskolai

didaktika lángját éltették tovább. Legfőbb ideje, hogy életművének más szellemi fényeit is fölszabadítsuk és világlását szorgalmazzuk. Comenius ilyen értelmű kiemelését – más szavakkal: három évszázaddal későbbi fölfedezését vagy „fölébresztését" – természetesen nem az idevonatkozó szövegek sokasága, hanem alapvető, elvi jelentősége argumentálja.

Fókuszáljuk figyelmünket most kizárólag a comeniusi andragógiára; avagy az ő szavaival élve: „a férfikor iskolája" címen megragadott részkérdésre. Hogyan határozta meg Comenius a férfit mint általában a felnőtt, azaz a középkorú ember megfelelőjét? Definíciójában az egyik kritérium természetesen élettani – a másik fő komponens viszont társadalmi vonatkozású. „A férfi olyan ember, akinek termete és ereje elérte fejlődésének a határát, felnőtt a feladataihoz, és azt az életmódot, amelyre magát felkészítette, már ténylegesen el is kezdi élni." (P: 107.) Ez az emberi élet középső és leginkább a tanulásra rendelt szakasza; hiszen a gyermek-, a serdülő- és az ifjúkor is „csupán ehhez vezető lépcsőfokok". Még ennél is fontosabb azonban annak hangsúlyozása, hogy „itt nem továbblépni *visszalépést* jelentene". (Uo. – É. Cs. kiemelése)

Mivel a barokk korszak (már a manierizmustól kezdve) – és benne Comeniusunk is – olyannyira kedvtelve használta a metaforákat, éljünk most mi is eggyel. Azt szeretnénk a palota-metaforával illusztrálni, hogy mennyire kulcsfontosságú a felnőttkorban a tanulás. A tanuláson akkor már természetesen semmiféle biflázást, magolást, erőltetett memorizálást nem értünk; hanem tudatos szellem-, világkép-, személyiség- és léleképítést. A fundamentumokat, sőt az alapfalakat is még a család és/vagy az iskola kezdi el minden korok emberével építeni-építtetni; de a tetőzet és a belső munkálatok már a felnőttkorra hárulnak. Ha az építkezés abbamarad, ha a *betetőzés* elodázódik, akkor a „belső várkastély" (ez a 16. századi Ávilai Szent Teréz metaforája) egy elvadult és romos (tan)anyaghalmaz marad. A felnőttkori élet és tanulás, avagy élet-tanulás és tanulóidő egyfelől *praxis:* „komoly cselekedetek" és „lényegi dolgok komoly intézése". Másfelől *kommunikáció:* „az emberekkel egész hátralevő éltében folytatandó beszélgetések sora". (Uo.) Ez a praxis a társadalmi élet próbatétele; ez a kommunikáció a közösségi kapcsolatok kiépítése.

Comenius koncepciója szerint mindenféle „iskolai" tanításnak – a tartalom szerkezetének szempontjából – három fő ismérve nevezhető meg. Ezek attól függetlenül kivetítendők a férfikorra, hogy a *Pampaedia*

szerzőjében természetesen föl sem merült a felnőttkorúak bármilyen kötött vagy kötetlen formában megszervezett iskolarendszerű oktatása. „A férfikor iskolája" szintén csak egy metafora; de a tartalmát tekintve legalább olyan effektív, mint bármelyik intézményesített iskola. Itt már nincsenek a szó szoros értelmében vett tanteremfalak, iskolapadok stb.; ámde „példák, előírások és gyakorlatok" ugyanúgy léteznek.

A „példákat" vagy mintákat a felnőtteknek is a történelemből kell kikeresniük. A történelem tanulmányozása különös jelentősége hangsúlyozásának – a filozófiához hasonlóan – gazdag neveléstörténeti irodalma mutatható föl. Példaként említjük Ficino és Luther, Montaigne és Descartes, Fontenelle és Hume nevét (akiknek különböző műfajú írásaiból egyaránt megidézhetnénk legalább egy idevonatkozó állásfoglalást).

Az „előírásokat" viszont – más szavakkal: „elvont bölcsességet" – a „tudós" könyvekből meríthetjük: az ön- és emberismerethez, általában az életvezetéshez és bármiféle különös élethelyzetben való boldoguláshoz. A megszakítás nélkül folytatott „gyakorlatok" mint tevékenység felnőttkorban a leginkább magától értetődőbb; de az érettség jeleként hozzákötődik még valami korábbi, ám magasabb szinten. „S mivel az iskolai gyakorlatoknak a *vetélkedés* is tartozéka (amelyet, ha csendes, versengésnek nevezünk), el kell azon is gondolkodniuk, *hogyan fogják barátokként tisztességes versengéssel egymást a jóra sarkallni*." (P: 108.) Így válhat a barátság legalább a felnőttkorban a kölcsönös erkölcsi (ön)nevelés életkeretévé. Ezen a ponton hadd emlékeztessem értően érdeklődő olvasóinkat *A rejtőzködő én* című, az önismeret problémakörét taglaló könyvünk ezzel kapcsolatos egyik alfejezetére (R: 103-110.).

Comenius a felnőttkori tanulás, illetőleg (ön)művelődés célját, értelmét alapvetően morális szempontból támasztotta alá. Konkrétabban: egy olyan új funkcióját világította meg a szellemi jellegű elfoglaltságoknak, amelynek révén minden bizonnyal emelkedni fog mind erkölcsi önbecsülésünk, mind közbecsülésünk. „Ha férfivá lettünk, legyen gondunk rá, hogy el lehessen mondani rólunk: semmi olyat nem olvastunk, mondtunk vagy cselekedtünk, amit ne fordítottunk volna életünk hasznára." (P: 108.)

Az okos emberekkel és könyvekkel (ideértve bármely ismerethordozó, az egész személyiséget pozitívan formáló médiumot) folytatott társalgások döntően hozzájárulhatnak ahhoz, hogy gondolataink, szavaink és tetteink minél magasabb szinten harmonizáljanak egymással –

föltéve, ha erre a felnőtt ember tudatosan és következetesen törekszik is. Az előbb idézett comeniusi gondolat ezt az eszményi attitűdöt alapozza meg. Későbbi fölvetői között szövegszerűen fölmutatható Fénelon (*A leányok neveléséről*, 1687., 1936: 70.), Shaftesbury (*Sensus communis*, 1709., 2008: 14.), Rousseau (*Értekezés a tudományokról és művészetekről*, 1750., 1978: 13.) és Leopardi (*Gondolatok*, 1830-36, 1845, 1999: 41-43.) – legalábbis a 19. század első harmadáig.

Olvasni és gondolkodni, beszélni és cselekedni: egyre növekvő erkölcsi súllyal esik latba mindegyik. Egyfelől ezen tettek tárgya – másfelől a hogyan okán. Ha ez így van, akkor mindegyik módszereket előfeltételez és már menetközben kontrollért kiált. Ezt a két aktust hathatósan egyesíti az a belső dialógus, amelynek – egy ikozaéderhez hasonlatos téridommal szemléltetve – különféle, de szorosan összetartozó oldalai lehetségesek. Ilyenek például – *A rejtőzködő én* első része szerint haladva – az önelemzés és önazonosság, az önbecsülés és önkritika, az önszeretet és ellentétes végletei, a kimondott és kimondatlan önértékelés széles skálája, az önuralom és önmegvalósítás stb. Összefoglalóan szólva: a komplex önismeret – az önmegismerés számos társfogalmával fürtösítve. (R: 11-35.)

Meglátásunk szerint ilyen értelemben vagy irányban vetődik föl Comeniusnál a belső dialógus mint metodika. „A módszer pedig itt az önmagunkkal való társalgás legyen; minden művelt ember saját magával folytasson párbeszédet, maga vesse fel magának és maga oldja meg az összes feladatot." (P: 108.) Természetesen a kora ifjúságtól kezdve minden életszakaszban létezhet önmegismerési folyamat, de igazi kibontakozása mégis leginkább a felnőttkor.

Fokozottan érvényes ez arra a nagy társadalmi „karaktertípusra", amelyet David Riesman mint „belülről irányított" magatartásformát írt le *A magányos tömeg* című könyvében. Ez a döntően (Nyugat-)Európára és az angolszász világra jellemző személyiségtípus a reneszánsz és reformáció korában született meg, majd a 18/19. században vált uralkodóvá. Dominál benne – ha nem is azonos vele kizárólagosan – az individualitás, az autonómia, az ún. „öntörvényűség". Jellemző rá, hogy nem valaki másnak, hanem a naplójának „gyónja" meg próbálkozásait, csalódásait, reményeit stb.

Elsősorban a protestáns lelkivilágú-mentalitású szellemekre igaz, hogy általában a „bizalmas" írásaikban (a naplókon kívül ideértve leveleiket

és emlékirataikat is) főleg nem a külvilági, hanem a belső önmegismerési történések „számadása" a lényeges. Ez a magyarázata annak is, hogy miért éppen egy Benjamin Franklin válhatott „főszereplővé" Max Weber *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme* című híres művében. Akik pedig szem előtt tartják önmegismerésüket, azok számára egyszersmind önművelődésük is fontos. Viszont nem csak másokkal, hanem önmagunkkal is akkor dialogizálhatunk tartalmasan és folyamatosan, ha van miről beszélnünk vagy vallanunk, ha kellően színvonalas és választékos ehhez mind külső, mind belső beszédstílusunk. Az önismereti és önművelődési késztetéseket tehát a szellemi igényesség kapcsolja össze.

Tanulmányunk bővített változatában – vagy önálló formában – kitérünk majd Comenius gerontagógiájára is. Bizonyosan önálló tanulmány(ok) keretében történhet meg a főcímnek való megfelelés. A protestáns andragógiai és az ahhoz kapcsolódó általános „embernevelői" gondolkodás későbbi főbb klasszikusai Locke, Rousseau és Pestalozzi; akiket ezen a nyomvonalon haladva a 19/20. század fordulójáig még több északi filozófus (Schopenhauer, Kierkegaard, Nietzsche), Bessenyitől Eötvösig számos magyar politizáló irodalmár és még sok más különböző nemzetiségű írástudó érdekes fölvetése tehet teljesebbé. Ez azért alakulhat így, mert a kérdéskör kiszélesedik a műveltségeszmény szerkezetének és tartalmának irányaiba is.

Felhasznált irodalom:

Comenius: *Didactica Magna*. Seneca Kiadó, Pécs, 1992. (D)
Comenius: *Pampaedia*. Magyar Comenius Társaság, Sárospatak, 1992. (*Bibliotheca Comeniana*, IV.) (P)
Éles Csaba: *A rejtőzködő én. Az önismeret felfedezőútjai (Monográfia az emberről).* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1995. (R)
Éles Csaba: *Comenius és az ókor szellemi öröksége* – In.: *Comenius és Kazinczy szellemében.*. Magyar Comenius Társaság, Sárospatak, 2009. (*Bibliotheca Comeniana*, XIV.)
Dr. Szabó József: *Új utakon az integráló andragógia*. In.: *Andragógia és közművelődés. Acta Andragogiae et Culturae 21.* Debreceni Egyetem, Debrecen, 2008.

Molnár-Kovács Zsófia:

EZÜSTKALÁSZOS TANFOLYAMOK ZALA VÁRMEGYÉBEN

Bevezetés

Hazánk alapvetően agrárjellegű ország, így a földművelés és állattenyésztés technikája, a minőségi és mennyiségi kérdések évszázadok óta kiemelkedő szerepet játszanak a mezőgazdasági termelésben. A termésmennyiség növelésének elérése a termőföld maximális kihasználásával párosult. Korszerű gazdálkodási ismeretek hiányában mindez azonban nehezen kivitelezhető vállalkozásnak bizonyult a gazdálkodó parasztok és földbirtokosok számára.

A tanulmány a 20. században megszilárduló magyar gazdaképzési rendszerek egy szeletére világít rá, s célja az 1946/47 telén Zala vármegyében megrendezett szabadművelődési és magyar állami gazdasági (ezüstkalászos) tanfolyamok szervezési körülményeinek minél teljesebb bemutatása.

Az írásmű forrásbázisát a Zala Megyei Levéltárban őrzött *Zalavármegye Szabadművelődési Felügyelőség* 1945 és 1948 közötti időszakot felölelő iratai[8] képezték, melyek közül a továbbiakban csupán az 1946/47 telén megrendezett szabadművelődési és ezüstkalászos (gazdasági) tanfolyamok anyagára fókuszálunk.

A szabadművelődés zászlóbontása

A szabadművelődés eszméje közvetlenül a második világháború után, 1945 és 1948 között kelt életre. Célja: a magyar kulturális élet fejlődésének előmozdítása, valamint a felnőttek műveltségének kiteljesítése, öntevékeny tanulásának elősegítése és ösztönzése (Csiby, 1987: 214-216). A mozgalom atyja, illetve az Országos Szabadművelődési Tanács elnöke Karácsony Sándor volt.

Zala vármegyére szűkítve a kört, a szabadművelődési munka elindítását kezdetben hátráltatta, hogy a szabadművelődési felügyelői hivatal nem rendelkezett megfelelő tisztségviselői gárdával.

[8] ZML XXIV. 721a. ZVM Szabadművelődési Felügyelőség iratai

Az 1946/47. munkaévben Kollarics Ferenc tanító vette át ideiglenesen a hivatal vezetését, akit 1947 februárjában Örkényi Sándor kinevezett szabadművelődési felügyelő váltott fel. 1947 tavaszától kezdve nagyobb lendületet vett a hivatal működése: megindult a községek látogatása és az előkészület az 1947/48. szabadművelődési esztendőre.

A tanfolyamok megszervezése

1946/47 telén 15 szabadművelődési és magyar állami gazdasági tanfolyamot rendeztek a megyében a következő településeken: Csabrendek, Gutorfölde, Káptalanfa, Korpavár-Palin, Nagykanizsa, Pölöske, Pusztamagyaród, Révfülöp, Sümeg, Szalapa, Tótszentmárton, Türje, Vonyarcvashegy, Zalacsány és Zalaszentlőrinc. A tanfolyamok többsége sikeresen le is zajlott, ám a Gutorföldén megrendezett ezüstkalászos tanfolyam időközben elnéptelenedett, a pusztamagyaródi gazdasági tanfolyam iratanyaga pedig teljes egészében hiányzik a *Zalavármegye Szabadművelődési Felügyelőség* iratai közül.

Az összevont szabadművelődési és ezüstkalászos tanfolyamok a Magyar Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 138.890/1946. VIII. ü. o. sz. rendelkezése alapján szerveződtek.[9] A szabadművelődési felügyelők székhelyére kiküldött rendelet értelmében a szabadművelődési tanfolyamok órakeretéből 90 órát engedtek át gazdasági szakirányú továbbképzés lebonyolítására. A tanfolyamok száma törvényhatóságonként nem haladhatta meg a 10-12-t. Zala vármegye területének nagyságára tekintettel a VKM e megyében azonban 15 tanfolyam szervezését engedélyezte.

A tanfolyamokat télvíz idején rendezték, s a résztvevők a 1,5-2 hónapos tanfolyamon napi 3-4 óra hosszat hallgattak estébe nyúló előadásokat. A tanfolyamok helyszínéül adott település elemi, illetve általános iskolájának tanterme, vagy kultúrházának nagyterme szolgált. Egy-egy tanfolyamot összesen 150 órásra terveztek, amely 90 óra gazdasági, 54 óra közművelődési, 4 óra szövetkezeti és 2 óra iparügyi témájú előadást foglalt magában.

[9] ZML XXIV. 721a. ZVM Szm. Felügy. iratai 1947. 3. doboz, 1947/401. sz. irat – Szabadművelődési és m. áll. gazdasági tanfolyamok költségelőirányzatainak iratanyaga, *138.890/1946. VIII. Szabadművelődési és ezüstkalászos tanfolyamok szervezése*

A tanított tárgyak köre és az óraszámok alakulása

A közművelődési órák

A fentebb említett rendelet értelmében tehát 54 órában állapították meg az összevont tanfolyamok közművelődési előadásainak számát. Az előadások nagyobbik része tulajdonképpen alapműveltséget adó tárgynak mondható, de az egyének és gazdaságok működésének jogi hátterével foglalkozó előadássorozatok óraszáma is jelentős. Minden községben tartottak *(gazdasági) számtan és mértan* órát. Az óraszámok 8-20 óra között mozogtak. E tárgyon belül elsősorban számtani ismereteket, alapműveleteket, kerület- és területszámítást tanultak a résztvevők.

Hasonló szerepet képviseltek az *irodalom* és a *történelem* előadások is. Az előbbit minden vizsgált tanfolyamon tartottak, az utóbbit Pölöske kivételével szintén. Az *irodalom* tárgykörhöz illeszkedtek a népi írók, illetve a magyar helyesírás és a szóbeli előadókészség gyakorlása is. Az óraszámok településenként változtak; 5-25 óra között fordultak elő. A *történelem* tárgyon belül nemzeti múltunk legjelentősebb eseményeit tekintették át, településenként 6-13 órában.

Az *egészségtan* – három községtől eltekintve – szintén egy alapvető tárgynak számított. A tanfolyamok résztvevői 2-8 órában az egészséges ember társadalmi szerepéről, a fertőző betegségekről és a helyes táplálkozásról hallgattak felvilágosító, preventív előadásokat. A népbetegségek közül a tuberkulózis kiemelt tantárgyi szerepet élvezett. E leginkább cseppfertőzéssel terjedő betegség visszaszorítására irányuló törekvések súlyát mutatja az a tény, hogy az 1950-es években Magyarországon majdnem minden hetedik ember tbc következtében hunyt el (Berei, 1962: 513).

(Gazdasági) földrajz, ipar, kereskedelem, szövetkezet, *természettudományok* és *gazdákat érdeklő rendeletek* címen futó előadássorozatokat csupán a községek felében szerveztek. A *(gazdasági) földrajz* előadások keretein belül, 2-10 közötti óraszámban elsősorban hazánk mezőgazdasági termelésre alkalmas régióit, erdőségeit és bányászatát tanulmányozták. Az *ipar, kereskedelem, szövetkezet* egy összefoglaló elnevezés, mely Magyarország ipari fejlődését, a hazai és nemzetközi kereskedelmi viszonyokat, a szövetkezetek fajtáit, illetve a szövetkezetek alapítási körülményeit foglalta magában. Ezeket az altémákat 4-8 óra alatt tárgyalták meg a (minisztériumi) előadók. A

*természettudomány*os előadások tanfolyamonként 5-10 órát öleltek fel, tartalmukban pedig az alapvető fizikai és kémiai jelenségek vizsgálatára helyezték a hangsúlyt. A *gazdákat érdeklő rendelete*ket 5 órában oktatták. A mezőgazdasági törvények mellett az állampolgári jogokról és kötelességekről is szó esett.

Polgári jogok és kötelességek, *(kar)ének* és *néprajz* órákat néhány szabadművelődési és ezüstkalászos tanfolyam vett fel csupán a tárgyai közé. Egy-egy tanfolyamon 4-6 órát szenteltek e témakörök megbeszélésének, gyakorlati alkalmazásának. A *polgári jogok és kötelességek* tantárgy a magyar állampolgár jogainak és kötelességeinek tisztázását, illetve az emberi jogok és a magyar jogrendszer fejlődésének felvázolására törekedett. Az *ének* tárgy a magyar dal értékével és formáival, illetve különböző népdalok megtanulásával foglalkozott. A *néprajz* tárgy a magyar népművészetbe, a helyi és a magyar népszokások világába engedett rövid betekintést a hallgatóknak.

Négy tárgyat – az *ügyirálytan*t, az *önképzőkör*t, a *földméréstan*t és a *tűzrendészet*et – csupán elvétve, egy-egy községben szerveztek. Az óraszámokat tekintve ezek közül az *ügyirálytan* és az *önképzőkör* érdemel említést, mert az 54 közművelődési órából adott településen 7, illetve 5 órában foglalkoztak mélyebben a tárgykörrel. Az *ügyirálytan* tárgy egyedül a nagykanizsai tanfolyam munkatervében[10], valamint tanmenetében[11] szerepel, tartalmi vonatkozásban pedig a nyugták, végrendeletek és haszonbér szerződések körül felmerülő kérdések tisztázását jelentette.

A gazdasági órák

Az összevont tanfolyamok óraszámának mintegy kétharmadát (90 órát) a gazdasági előadások tették ki. A tanított tárgyak mindegyike a mezőgazdaság, tehát a növénytermesztés és állattenyésztés minőségi és mennyiségi tényezőinek feltárása köré csoportosult.

Legmagasabb óraszámban az alapműveltséget adó tárgyakat tanították, de az intenzív állattenyésztés és növénytermesztés hatékonyságát

[10] ZML XXIV. 505. ZVM Szm. Felügy. iratai 1947. 3. doboz, 1947/607. sz. irat – Nagykanizsai szm. és m. áll. gazdasági (ezüstkal.) tanfolyam iratanyaga, *Nagykanizsa város (község) szabadművelődés és m. állami gazdasági tanfolyamának 1946/47. évi munkaterve*

[11] ZML XXIV. 505. ZVM Szm. Felügy. iratai 1947. 3. doboz, 1947/607. sz. irat – Nagykanizsai szm. és m. áll. gazdasági (ezüstkal.) tanfolyam iratanyaga, *A nagykanizsai szabadművelésügyi és m. áll. gazdasági (ezüstkalászos) tanfolyam tanmenete*

elősegítő előadások óraszáma sem elhanyagolható. A tanfolyamok megszervezése során a *növénytermesztés*, az *állattenyésztés*, a *(kisgazdaságok) üzemtana*, a *kertészet,* a *szőlőművelés* és az *önképző gazdakör* előadások bizonyultak a legnépszerűbbnek, hiszen – ez utóbbit leszámítva – minden település tanfolyami munkatervében felbukkantak.

A *növénytermesztés*hez kapcsolódó előadások adott településtől függően 15-30 órás időkeretet öleltek fel, s elsősorban a kézi és gépi erővel történő talajművelés, a természetes és mesterséges trágyázási eljárások taglalását szorgalmazták. Az *állattenyésztés* körüli teendők megbeszélésére 20-35 órát szántak. Az *üzemtan* előadások – 8-10 órában – a gazdaságok újjáépítésben betöltött szerepére és a gazdálkodást befolyásoló tényezőkre koncentráltak. A *kertészeti* órák a faültetés, gyümölcstermelés, a kártevők és gombás betegségek megbeszélésére fókuszáltak. Mindez tanfolyamonként 5-10 órát jelentett. A *szőlőművelés* fortélyainak mélyebb áttekintése előadássorozatonként 4-6 órát igényelt, s a tárgyat oktató előadó elsősorban a szőlőfajták telepítéséről, az éves munkákról, a szüretről és borkészítésről beszélt. Az *önképző gazdakör* (5 órás blokkban) a hallgatók hozzászólásainak és dolgozataik elbírálásának biztosított teret.

Méhészet és *tejgazdaság* előadásokat a tanfolyamok mintegy felénél tartottak. A méhtenyésztés és az ehhez kapcsolódó éves munkálatok, a méhek ellenségei és betegségei egy-egy tanfolyam esetében 2-6 órás megbeszélés tárgyát képezték. A 2-3 órás *tejgazdaság* előadás pedig a tejképződés, a tej kezelése és feldolgozása témaköröket érintette.

Apró magvak termesztése és *neveléstan* címen csupán egy-egy községben tartottak előadásokat. Az előbbi egy 20 órás blokkot jelentett, mely Zalaszentlőrinc község gazdasági előadásai közt kapott helyet, az utóbbi pedig a vonyarcvashegyi tanfolyam előadásainak sorát gazdagította. A *neveléstan* – a rendelkezésre álló 5 órában – a vallásra való nevelést, az egyéniség figyelembevételét és a személyes példaadás fontosságát kívánta erősíteni.

A hallgatók száma, aránya és életkori megoszlása

A tanfolyamok hallgatói elsősorban az 1945. évi földbirtokreform során földhöz jutott újgazdák közül kerültek ki. A résztvevők közt néhány törpebirtokos idősebb fia is helyet kapott. A beiratkozott hallgatók számára a hallgatói névsorokból következtethetünk. E dokumentumokat szemügyre

véve megállapítható, hogy településenként, illetve tanfolyamonként 26-66 fő között változott a résztvevők száma. A leggyakoribbnak a 33-40 fő közti átlaglétszám tekinthető. 1947 januárjában az egész vármegye területén tehát összesen 592 fő iratkozott be a szabadművelődési és ezüstkalászos tanfolyamokra.

A résztvevők életkoráról szintén a hallgatói névsorok árulkodnak, melyek azonban csupán fele esetben tartalmazzák a születési vagy életkori adatokat. E hiányos adatok alapján elmondható, hogy legtöbben a 17-25 éves korosztályból kerültek ki.

A tanfolyamot végzett, vizsgára bocsátott és bizonyítványt nyert hallgatók számára, illetve arányára a záróvizsgák jegyzőkönyve alapján következtethetünk. Az adatok azonban e téren is hiányosságokat mutatnak. Korpavár-Palin, Nagykanizsa és Pusztamagyaród települések ezüstkalászos jelvényt szerzett hallgatóinak számát egyáltalán nem ismerjük. A tanfolyamokat tehát – e három település adatainak ismerete nélkül – a vármegyében összesen 311 fő fejezte be eredményesen. Az egyes településeken pedig a beiratkozott hallgatók 60-80 %-a végezte el sikeresen a tanfolyamot.

Az előadók száma, megoszlása és foglalkozása

A tanfolyamvezető

Minden tanfolyam rendelkezett tanfolyamvezetővel, akinek számos kötelezettség jutott osztályrészül. A községek szabadművelődési ügyvezetői egy előre elkészített munkaterv benyújtásával kérvényezték a vármegyei Szabadművelődési Felügyelőségtől a tanfolyamok megrendezésének lehetőségét községükben. Foglalkozását tekintve a tanfolyamvezetők mintegy fele iskolaigazgató, harmada tanító és ötöde szakképzett (mező)gazda volt. Többségük helybéli lakosnak számított. A tanfolyamvezetők igen sokrétű munkát végeztek; adminisztratív, kapcsolattartói, előadói és vezetői feladatokat egyaránt elláttak.

Az előadói kar

A tanfolyamok előadói közt megkülönböztethetünk helybeli és vidéki előadókat. Az esetek többségében a helybeli előadók voltak többen. Az

előadók száma tanfolyamonként 4-12 fő között változott. A vidéki előadók általában a szomszédos községekből érkeztek.

Az előadók foglalkozását tekintve igen széles a paletta. Az előadói kar tagjai közt okleveles mezőgazdák, orvosok, jegyzők, tanítók és tanítónők, állatorvosok, gazdasági felügyelők, iskolaigazgatók és iskolafelügyelők foglaltak helyet.

A záróvizsga

A szabadművelődési és ezüstkalászos tanfolyamokat minden esetben egy vizsga zárta le, melyen vizsgabiztos elnökölt. Maga a vizsga két részből állt. Az első felében a hallgatók számot adtak a tanfolyamon szerzett ismereteikről. Ez a rész az előírásoknak megfelelően zártkörű volt, így csupán a vizsgabiztos, a jegyző, az előadói kar és a vizsgázó hallgatók lehettek jelen. A vizsga második része általában átalakult az önképző gazdakör nyilvános záródíszgyűlésévé, melyen a községi, illetve városi elöljáróság és számos érdeklődő is megjelent. A vizsga helyszíne minden esetben megegyezett a tanfolyami előadások helyszínével. A záróvizsga jegyzőkönyvek alapján megállapítható, hogy a vizsgára bocsátott hallgatók mindegyike sikeresen eleget tett a vizsgakövetelményeknek, így ezüstkalászos jelvényt és bizonyítványt nyert.

Összegzés

A Zala vármegyében 1946/47 telén megrendezett 15 szabadművelődési és magyar állami gazdasági (ezüstkalászos) tanfolyam jelentősége a vármegyében élő gazdák megélhetési körülményeit tekintve meghatározónak bizonyult. A második világháborút követő országos újjáépítési törekvések a mezőgazdasági munkából élőket is mélyen érintette. Az optimális termelési feltételek biztosítása nélkül ugyanis a parasztgazdák létfenntartása került volna veszélybe.

A tanulmány a második világháború után újjáéledő országos tanfolyamszervezés egy meghatározó szegmensére kívánt rávilágítani, mely szervesen illeszkedik a hazai tendenciákhoz. A rendelkezésre álló levéltári források bőséges információval szolgáltak a tanfolyamok szervezési körülményeinek komplett bemutatásához. A fellelt dokumentumok széles bázison nyugvó tudástartalmakat kínálnak a hazai (ezüst)kalászos tanfolyamok főbb perspektíváinak átfogó megismeréséhez.

Felhasznált irodalom:

Berei Andor et. al. (1962): Új Magyar Lexikon. VI. kötet, hetedik, változatlan lenyomat, Akadémiai Kiadó, Budapest.
Csiby Sándor (főszerk.) (1987): Felnőttoktatási Kislexikon. Kossuth Könyvkiadó, h.n.
Szávai Ferenc (1994): A magyarországi kalászos gazdamozgalom történetéről. In: Fülöp Miklós – Vonyó József (szerk.): Történeti tanulmányok Dél-Pannóniából II. A dél-dunántúli történészek II. regionális konferenciájának válogatott előadásai. Pécs, 142-150.

Levéltári források:

ZML XXIV. 721a. ZVM Szabadművelődési Felügyelőség iratai
ZML XXIV. 721a. ZVM Szm. Felügy. iratai 1947. 3. doboz, 1947/401. sz. irat – Szabadművelődési és m. áll. gazdasági tanfolyamok költségelőirányzatainak iratanyaga
ZML XXIV. 505. ZVM Szm. Felügy. iratai 1947. 3. doboz, 1947/607. sz. irat – Nagykanizsai szm. és m. áll. gazdasági (ezüstkal.) tanfolyam iratanyaga

Olasz Lajos:

ÁLLAMPOLGÁRI ISMERETEK ÉS KÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSE AZ AGRÁRTÁRSADALOM CIVIL SZERVEZETEIBEN (1945–1950)

A II. világháborút követő években az új, demokratikus berendezkedés kiépülése időszakában nagy jelentőséget kapott az állampolgári jogok és kötelezettségek, illetve az érdekérvényesítés új formáinak minél szélesebb körben történő megismerése, a közéleti aktivitás növekedése, a szuverén polgáröntudat megerősödése. Különösen így volt ez a más társadalmi rétegeknél tradicionálisabb viszonyok között élő agrártársadalom esetében. A parasztság szemléletváltásában, a polgármentalitás kialakulásában és meggyökeresedésében, az urbánus társadalmi szokások és normák elterjedésében meghatározó szerepet játszottak a lokális kisközösségeket összefogó, autonóm civil szervezetek (gazdakör, népkör, olvasó egylet). A különböző körök és egyletek közéleti ismereteket továbbító, aktív közösségi szerepvállalásra felkészítő és mozgósító tevékenysége nagymértékben hozzájárult, hogy a paraszti társadalom fokozatosan kilépjen a partikuláris zártságból, és polgári igényekkel fellépő, demokratikus értékrendet befogadó, nyitottabb társadalmi réteggé váljon (Márkus 1996, 17.).

A XIX. század közepétől az 1940-es évekig a vidéki agrártársadalomban nagy számban alakultak alulról szerveződő, a helyi közösségek öntevékenységére épülő, demokratikus belső szabályok szerint működő társadalmi szervezetek. Az 1945–1950 közötti időszakban országosan közel 1500 ilyen kör és egylet működött, mintegy 100 000 fős tagsággal. Az egyesületek azonban rendszerint bevonták programjaikba a tagságon kívül a körzet egyéb lakóit is, így hatásuk, szocializáló szerepük jóval szélesebb körben érvényesült. A különböző körök és egyletek, elnevezésüktől függetlenül komplex feladatot láttak el. A gazdasági és művelődési tevékenység mellett jelentős szerepük volt az állampolgári ismeretek és készségek terjesztésében, a polgárattitűd kialakításában, az aktív közéleti részvétel elősegítésében (Vadász 1998, 643–644.).

Az egyesületek általában szigorúan ragaszkodtak szervezeti önállóságukhoz. Ritkán csatlakoztak országos társadalmi, politikai szervezetekhez, akkor is csak alapszabályuk, saját döntési kompetenciáik, sajátos szokásaik, hagyományaik megőrzésével. A függetlenség egyben a napi politizálástól való távolságtartást is jelentette. A tagoknak természetesen megvolt a maga politikai meggyőződése, pártpreferenciája, az egyesületi szabályok és szokások alapján azonban mindenkitől elvárták, hogy a köri életben a direkt politikai megnyilatkozásokat kerülje. A szervezetek belső életében, döntéseiben általában nem ideológiai szempont, hanem a helyi közösség érdekeit leképező gyakorlatias megközelítés érvényesült (Nemes 2003, 8.).

A körök és egyletek jelentős szerepet játszottak az állampolgári ismeretek közvetítésében, a tagokat érintő jogok, lehetőségek és kötelezettségek megismertetésében, tudatosításában. Az egyesületek általában évi 4–5 alkalommal szerveztek közéleti, politikai, jogi, igazgatási kérdésekkel, illetve aktuális társadalmi ügyekkel (országgyűlési választások) foglalkozó előadásokat. Az előadókat a városi hatóságok vagy az országos társadalmi, politikai szervezetek közvetítésével kérték fel. A tájékoztatókat gyakran más köri programokkal, egész napos ünnepi rendezvényekkel kötötték össze, hogy az adott időpontban minél többen részt tudjanak rajtuk venni (Felkai 2002, 13–15.).

Az állampolgári ismeretek bővítésére, a közéleti kérdések megvitatására jó alkalmat kínáltak a körökben, egyletekben megszervezésre kerülő közismereti vagy gazdasági tanfolyamok is. Ezek a képzések a hivatalos oktatási szervek által megszabott keretek között, megadott tematika alapján, szakképzett előadók közreműködésével folytak. Valamennyi képzés témái között ott szerepeltek a közéleti tudnivalók, a polgárjogokkal, az állampolgári kötelességekkel kapcsolatos kérdések, a legújabb központi előírások, rendelkezések, illetve a hivatali ügyintézésre vonatkozó praktikus ismeretek. Mindez általában a foglalkozások 10%-át töltötte ki. A II. világháborút követő években a körök és egyletek helyet adtak speciális közéleti tevékenységgel kapcsolatos (10–30 órás) tanfolyamoknak is. Ezek általában vezetői megbízatásra, nyilvános szereplésre, választási feladatok lebonyolítására felkészítő képzések voltak. Az ilyen tanfolyamokat rendszerint a közigazgatási hatóságok vagy

különböző országos szervezetek indították – a körök és egyletek elsősorban a helyszín biztosításával és a hallgatóság szervezésével vettek részt a lebonyolításban (T. Kiss 2000, 19.).

Az agrártársadalom civil szervezeteiben tipikus tevékenységnek számított az újságolvasás és a közös rádióhallgatás, illetve az olvasottak és hallottak megbeszélése. A tagok, különösen a tanyai lakosok sokszor nem járattak újságot, vagy legfeljebb csak egy helyi lapot. A körökben viszont megtalálhattak országos lapokat, és több gazdasági vagy közéleti periodikát is. A rendszeres újságolvasás a társadalmi, politikai események folyamatos nyomon követése szélesebb körű tájékozódást biztosított az egyesületek tagságának, ami a II. világháborút követő években, a gyors társadalmi átalakulás időszakában különösen fontos szerepet kapott. Az újságolvasás, vagy közös rádióhallgatás igazi jelentőségét azonban az adta, hogy a híreket mindig közösen megbeszélték. Az iskolázottabbak, tájékozottabbak, a közügyekben jártasabbak véleménye így a többiekre is komoly szemléletformáló hatást gyakorolt (Szabó 1995, 601.).

Az egyesületek nagy szerepet játszottak az adminisztratív szolgáltatások elérése és az érdekérvényesítés biztosításában, megkönnyítve ezzel a tagok számára a közéleti eligazodást és az állampolgári fellépést. A közigazgatási hatóságok, társadalmi és kulturális szervezetek a városközpontoktól távolabb élő agrárnépességgel részben a körök és egyletek közvetítésével tartották a kapcsolatot. A peremkerületekben, a falvakban és a tanyavilágban a hivatalos rendeletek, felhívások, igénybe vehető lehetőségek, kedvezmények vagy a társadalmi mozgósítás közzétételének elsődleges színterei az egyesületi székházak voltak. A helyi lakosság itt nemcsak a néhány soros hirdetménnyel találkozhatott, hanem a köri vezetés általában külön felhívta a figyelmet a fontosabb ügyekre, segített pontosan értelmezni a hirdetmények szövegét, és tanácsokat adott, hogy az adott ügyben hogyan kell eljárni (Katona 1990, 13.).

A külterületi egyesületek épületében gyakran létesítettek közigazgatási kirendeltséget, ahol a városból kijáró tisztviselők hetente egy nap, helyben intézték a hivatalos ügyeket. A köri tagság ilyenkor a kirendeltség munkájának szervezésben, illetve a lakosság tájékoztatásában működött közre. Bizonyos esetekben, a nagyobb szakmai ismereteket nem igénylő adminisztrációs feladatokat – közigazgatási megbízottként – maguk a köri,

egyleti tagok végezték. A városi, járási hatóságok több helyen engedélyezték, hogy a köri elnök vagy jegyző, illetve az iskolázottabb tagok lássák el az adott körzetében az anyakönyvezést, a járlatírást, a népszámlálási és gazdasági statisztikák kitöltését, a bejelentési kötelezettségek dokumentálását (Bánkiné 2001, 118.).

Az egyesületek segítséget nyújtottak tagjaiknak személyes hivatali ügyeik intézésében, különböző kérvények, beadványok elkészítésében. Gondoskodtak tekintélyes ajánlókról vagy szükség esetén jogi szakembert kértek fel. Gazdasági szerződések megkötésénél tanácsadással szolgáltak, számos helyen pedig munkaközvetítéssel foglalkoztak. Mindezzel nemcsak egy-egy aktuális problémát segítettek megoldani, hanem megmutatták, megtanították a megfelelő ügyintézés, hivatalos eljárás, személyes érdekérvényesítés hatékony módszereit, technikáit is.

A civil szervezetek saját tagjaik konkrét ügyein túl gyakran felkarolták, támogatták azokat a lakossági mozgalmakat, melyek a körzet aktuális (közlekedési, egészségügyi, oktatási) problémáinak mielőbbi orvoslásáért indultak. A lakosság gyakran fordult az egyesületekhez tanácsért, közbenjárásért az aránytalan adókivetéssel és beszolgáltatási előírásokkal kapcsolatos gondok, vagy rendőri túlkapások miatt. A városközpontoktól távoli körzetekben a körök és egyletek gyakran szerveztek helyi lakossági fórumokat, ún. „panasznapokat", melyekre meghívták a közigazgatási szervek képviselőit. Az ilyen rendezvények, éppen az egyesületek közvetítő, koordináló, mediátori szerepvállalása révén mindig kellő rendben zajlottak le, és általában bizonyos eredményekkel jártak. A megjelenő hivatalos személyek részletes tájékoztatással szolgáltak a lakosságot érdeklő ügyekben, és esetenként megoldási lehetőségeket vázoltak fel a leginkább sérelmezett problémákkal kapcsolatban (Tóth 1991, 558–559.).

A tájékozottabb, olvasottabb, egy erős közösséget maga mögött érző köri tagság rendszerint pontosabban fogalmazta meg a problémákat, jobban meg tudta jeleníteni a helyi érdekeket és határozottabban, következetesebben tudott fellépni ezek érvényesítésére, mint a szétszórtan, egymástól bizonyos mértékig elszigetelten élő lakosság. A település életét érintő kérdésekben, illetve bizonyos társadalmi döntésekben gyakran kikérték az egyesületek véleményét, közreműködését, mert a helyi lakosság

legitim képviselőinek, a hatóságok első számú tárgyalópartnerének tekintettek azokat. A körök, egyletek komoly presztízzsel rendelkeztek szélesebb környezetükben, a település vezetése, illetve a regionális és országos társadalmi és művelődési szervezetek előtt is (T. Molnár 2005, 398.).

Az agrártársadalom civil szervezeteinek működését sajátos belső demokratizmus jellemezte. Az egyesületek alapszabályai az első helyen rögzítették a tagok között minden tekintetben fennálló egyenlőséget. A közösségi élet valamennyi fontos döntése (alapszabály megalkotása, vezetőségválasztás, tagfelvétel) a közgyűlésen született meg, a többségi állásfoglalásnak megfelelően. A közgyűlés minden évben beszámoltatta a vezetőséget az elvégzett munkájáról. A vezetők kiválasztásában az 1940-es években már nem a tradicionális társadalmi tekintély (vagyon, hivatali beosztás), hanem sokkal inkább az egyesület iránti elkötelezettség, az alkalmasság, (szervezőkészség, konfliktuskezelés, diplomáciai érzék) és a közösség előtti hitelességre épülő személyes presztízs játszotta a főszerepet. A körök, egyletek vezetősége és az egyesület irányításában résztvevő választmány viszonylag nagy létszámú volt. Általában a tagok egyharmada kapott valamilyen megbízatást. Ez sokak számára lehetővé tette az aktív közéleti részvételt, ugyanakkor a vezetőség széleskörű ellenőrzöttségét is biztosította (Szenti 1990, 48.).

A felvetődő viták általában megfelelő önmérsékletet, kompromisszumkészséget, meggyőző érvelést igénylő parlamentáris keretek között folytak le. Mindez hozzájárult a közéleti kultúra alapvető elemeinek, normáinak megismeréséhez. A közösségi programok során a tagok fokozatosan elsajátították a polgári együttélés, együttműködés szabályait, a jogszerűség, a konszenzusteremtés, a tolerancia, a szolidaritás normáit, megnyilvánulási formáit.

A körök és egyletek fontos szerepet játszottak abban, hogy a paraszti társadalom korábban hátrányos helyzetben lévő két csoportja, a nők és a fiatalok egyenjogú félként bekapcsolódhassanak a helyi társadalmi életbe. A nők a második világháború előtt, a tradicionális paraszti társadalomban igen korlátozott mozgástérrel rendelkeztek a közügyek gyakorlása, a társadalmi részvétel terén. Az egyesületek életében is inkább csak családtagként vettek részt. A II. világháborút követően ezen a téren jelentős változás következett

be. Az egyesületek teljes jogú tagsága megnyílt a nők előtt is, sőt 1948-ra a körök és egyletek vezetőségében már mintegy 20%-os arányban képviseltették maguk. Az agrártársadalom női tagjai számára általában ezekben az egyesületekben nyílott először lehetőség az egyenrangú véleménynyilvánításra, az aktív és elismert közéleti részvételre (Szilágyi 1990).

A korábbi évtizedekben a 24 év alatti, önálló egzisztenciával még nem rendelkező fiatalok is csak korlátozott lehetőségekhez jutottak az egyesületi életben. Bár a különböző programokban, szervezeti tevékenységben részt vehettek, szavazati joggal azonban nem rendelkeztek, a döntésekben véleményük nem érvényesült. Köztes megoldást jelentett, hogy sok egyesületnél önálló ifjúsági csoport alakult (saját vezetőséggel, önálló programokkal), amely a „felnőtt" kör ellenőrzése mellett működött. A társadalom általános demokratizálódásával összhangban 1945 után a 18–20 év feletti fiatalok is teljes jogú taggá válhattak. Számukra különösen nagy volt a jelentősége az állampolgári ismeretek és készségek elsajátítása szempontjából a köri, egyleti tevékenységnek, mert többségük ebben a keretben találkozott először ezekkel a kérdésekkel, itt végzett először közéleti feladatokat (Greguss 1997, 68–69.).

A közösségi élet eseményei, az egyesületek széleskörű tevékenysége sok tekintetben fejlesztette a résztvevők problémamegoldó és konfliktuskezelő képességét, a mások véleményének tiszteletben tartását, az ellentmondásos jelenségek értelmezését és kezelését. Az egyesületek belső rendje, szokásai mindig megkövetelték mások autonómiájának, kulturális hagyományainak, meggyőződésének, társadalmi törekvéseinek tiszteletben tartását. A körökben és egyletekben uralkodó felfogás a programok során, de a szabadidő kötetlen eltöltése közben is az emberi méltóság, a felelősségvállalás, a méltányosság és igazságosság, a szolidaritás értékeit képviselte, és ezzel jelentős hatást gyakorolt a demokratikus állampolgári attitűd megerősítésére és gyakorlati érvényesítésére (Bezdán 1999, 175.).

Az 1940-es évek végén, a pártállami diktatúra kiépülése időszakában a demokratikus értékeket képviselő autonóm társadalmi szervezeteket tömegesen feloszlatták. A körök és egyletek felszámolásával a helyi társadalom valódi közösségszervező tényező nélkül maradt, és kiszolgáltatottá vált a polgárjogok megszűntetésével, a gazdaság és

társadalom államosításával, az ideologikus propagandával szemben A személyi szabadság, az állampolgári öntudat és a civil önszerveződés helyreállítása iránti igény azonban végig jelen volt a vidéki társadalomban, és a rendszerváltás időszakában az egykori olvasó- és gazdakörökhöz hasonló egyesületek megalakítását eredményezte. (Hajdú, 2002 33., 52.).

A különböző körök és egyletek meghatározó szerepet játszottak a parasztság körében, az állampolgári ismeretek terjesztése, a civil kompetenciák fejlesztése, a helyi közvélemény alakítása, a közszereplés igényének felkeltése és különféle formáinak, technikáinak megismertetése terén. Tevékenységük nagyban hozzájárult, hogy a tanyák, falvak és kisvárosok népe polgári mentalitásra jellemző normákat, szokásokat, magatartásokat sajátítson el, és közösségi érdekeiért határozottan fellépő, öntudatos civil társadalommá szerveződjön.

Felhasznált irodalom:

Bánkiné Molnár Erzsébet (2001). *Petőfiszállás.* Budapest: Száz Magyar Falu Könyvesháza.

Bezdán Sándor (1999). Bevezetés az egyesülettörténeti kutatásba. In: Zombori István (szerk.), *A Móra Ferenc Múzeum Évkönyve. Történeti tanulmányok, Studia Historica 2.* Szeged: MFM. 169–176.

Felkai László (2002). A felnőttoktatás története Magyarországon. In: Singer Péter (szerk.), *Módszertani stratégiák az iskolarendszerű felnőttoktatásban 1.* Budapest: Országos Közoktatási Intézet. 7–18.

Greguss Máté (1997). A Pusztakutasi Olvasó Egylet és Vásárhelykutas, mint tanyakörzetnek a története. In: Bakk Takács Sára, *Hazulról haza. Székelyudvarhelyről – Székkutasra.* Székelyudvarhely: Inforpress. 36–79.

Hajdú Géza (2002). *Az olvasókörök városa.* Hódmezővásárhely: Hódmezővásárhely Város Önkormányzata.

Katona Sándor (1990). *Olvasókörök Makó nagy kiterjedésű tanyavilágában.* Makó: József Attila Múzeum Adattára.

Márkus István (1996) *Polgárosuló parasztság.* Budapest: Dinasztia.

Nemes Erzsébet (2003). Önszerveződő helyi társadalom, történelmi változások, új formák. *Könyvtári Levelező/lap*, 10 sz. 8–11.

Szabó Tibor (1995). Oktatás és közművelődés. In: Kövér Lajos – Tóth Sándor László (szerk.), *Kiskundorozsma.* Szeged: Somogyi Könyvtár. 574–616.
Szenti Tibor (1990). Egy középparaszt alkotómodell. *Juss,* 1 sz. 40–51.
Szilágyi Imre (1990). *A volt Sóshalmi Ifjúsági Egylet története 1911–1984 (kézirat).* Hódmezővásárhely: Sóshalmi Olvasókör.
T. Kiss Tamás (2000). *A népnevelőtől a kulturális menedzserig.* Budapest: Új Mandátum.
T. Molnár Gizella (2005). Egyesületek Kiskunhalason a polgári korszakban. In: Ö. Kovács József – Szakál Aurél (szerk.), *Kiskunhalas történetet 3. köt. Tanulmányok Kiskunhalasról a 19. század közepétől a 20. század közepéig.* Kiskunhalas: Kiskunhalas Város Önkormányzata. 349–400.
Tóth István (1991). Művelődéstörténet (1869-től 1948-ig). In: Blazovich László (szerk.), *Kistelek története. A kezdetektől 1970-ig.* Kistelek: Csongrád Megyei Levéltár. 511–570.
Vadász István (1998) Két kezdet: Az öntevékeny társadalmi szervezetek településenkénti megoszlása az Alföldön a XIX. és a XX. század végén. In: Novák László (szerk.), *Az Alföld társadalma.* Nagykőrös: Pest Megyei Múzeumok Igazgatósága. 643–656.

Szóró Ilona:

A FELNŐTTNEVELÉS ÉS KÖZMŰVELŐDÉS EGYKORI BÁZISAI, OLVASÓKÖRÖK ÉS GAZDAKÖRÖK A II. VILÁGHÁBORÚ UTÁN

Az Alföld mezővárosaiban, falvaiban és nagy kiterjedésű tanyás vidékein az 1860-as évektől az 1950-es évekig nagy számban működtek olvasó- és gazdakörök. Az egész országot behálózó egyesületek sokrétű közművelődési és felnőttoktatási tevékenységük révén, mintegy száz éven keresztül az állami közművelődési rendszer legfontosabb helyi társadalmi partnerei, az iskolánkívüli népművelés, majd a II. világháborút követő években, az úgynevezett szabadművelődés meghatározó vidéki bázisai voltak. A 20. század elején a körök jelentős szerepet játszottak az analfabétizmus visszaszorításában, a felnőtt társadalom írni-olvasni tanításában. A II. világháború után már elsősorban az alapműveltség karbantartásával, az olvasási készség megőrzésével, illetve a gazdasági továbbképzéssel, a szakmai ismeretek bővítésével foglalkoztak (Jobbáné 1999, 469.).

Az egyesületekben élénk **ismeretterjesztő tevékenység** folyt, rendszeres előadásokat szerveztek különböző gazdasági, közéleti és kulturális témákban. Az olvasókörök, gazdakörök általában évi 6–8 ismeretterjesztő előadást tartottak. A közismereti témák között főként a történelemmel, a politikai változásokkal, a népi kultúrával, illetve az egészséggel, életmóddal vagy az ügyintézéssel kapcsolatos kérdések szerepeltek. Bármi volt is a téma, a szervezők mindig azt kérték az előadóktól, hogy ne csak általánosságban, elméleti szinten beszéljenek, hanem közérthető megfogalmazást és gyakorlatias megközelítést alkalmazzanak, aktuális információkat, praktikus tanácsokat adjanak. Így a programok rendszerint közös beszélgetéssel, vitával zárultak (Juhász 1991, 48.).

A gazdálkodási ismeretek bővítése, az új módszerek elsajátítása, a technikai és technológiai modernizáció érdekében az olvasókörök rendszeresen szerveztek szakmai tájékoztatókat vagy hosszabb-rövidebb előadás-sorozatokat. Ezek általában egy kiválasztott területtel foglalkoztak, főként a szőlő-, gyümölcs- és zöldségtermesztéssel, a vetőmag-kezeléssel, a

növényvédelemmel, a haszonállattartás kérdéseivel, illetve gazdaságszervezési, termény-feldolgozási, kereskedelmi ismeretekkel. A rendszerint 4–5 alkalomból álló gazdasági előadássorozatok aktualitásuk, célirányos mondanivalójuk révén általában sok érdeklődőt vonzottak. Az ilyen előadásokat az egyesületek maguk szervezték és finanszírozták, a Szabadművelődési Felügyelőség, a Hegyközség, illetve más gazdasági, társadalmi vagy kulturális szervezetek általában csak a megfelelő előadót biztosították (Bárdos 2001, 109.).

A gazdasági ismeretbővítést szolgálták az évről-évre megrendezett „gazdanapok" is. Ezek egyben mindig jelentős társadalmi eseménynek számítottak, a körök tagsága mellett meghívott vendégek, rokonok és barátok, más egyesületek képviselői, a városi közéleti személyiségek is részt vettek a programokon. A kulturális és szórakoztató rendezvények mellett a „gazdanapok" műsorán mindig ott szerepeltek a szakmai bemutatók, aktuális gazdasági tájékoztatók (Stifnerné 2000, 39.).

Az olvasókörök és gazdakörök lehetőséget kínáltak a szervezett **felnőttképzésre** a vidéki népesség, az aprófalvak és a tanyavilág lakói számára. Ennek egyik formáját a Szabadművelődési Felügyelőségek közreműködésével megrendezett közismereti tanfolyamok jelentették. Ezek elsősorban az általános műveltség és tájékozottság emelését, a korábbi elemi iskolai tanulmányok felfrissítését, illetve az ott szerzett ismeretek bővítését, korszerűsítését szolgálták. Mindezzel igyekeztek felkészíteni a jelentkezőket akár a középfokú tanulmányok folytatására, akár egy magasabb beosztás, vagy aktívabb közéleti tevékenység ellátására.

A rövidebb, 30–50 órás kurzusok iránt viszonylag nagy volt az érdeklődés. Ezek hetente 2 estét vettek igénybe, általában csütörtök és vasárnap tartották meg őket. Az előadók főként a helyi tanítók és iskolázottabb gazdák közül kerültek ki, akik jól ismerték a résztvevők igényeit, érdeklődését, közismert példák felvonultatásával tették érthetőbbé, szemléletesebbé a mondanivalót (Lippainé 1986, 70.).

A 3 hónapos (150–160 órás) közismereti képzések megszervezése már több nehézséggel járt. A kurzusok elindítását anyagi gondok, tankönyvhiány vagy az oktatókkal való egyeztetési problémák késleltették. A heti 4–5 estére kiterjedő elfoglaltságot, a munkától, családtól való gyakori

távollétet sok érdeklődő nem tudta vállalni. A központilag kiadott tematikákban kevés volt a hallgatóságot leginkább érintő gazdasági és egyéb közhasznú ismeret. A visszajelzések nyomán a VKM engedélyezte, hogy a tanfolyamok tematikáját a helyi igényeknek megfelelően módosítsák. A gazdálkodáshoz kapcsolódó témák részarányát 90 órára lehetett növelni. Ez érezhetően emelte az érdeklődést, mert így a hallgatók a tanultakat sokkal nagyobb mértékben tudták közvetlenül kamatoztatni (Szinkovics 1968, 11.).

Nagy érdeklődés kísérte a különböző gazdasági tanfolyamokat. Ezek a képzések a 30–50 órás téli kurzusoktól a 150–160 órás Ezüstkalászos tanfolyamokig terjedtek. A képzéseket központilag összeállított tematika alapján a helyi tanügyi hatóságokkal együttműködésben szervezték meg. Az előadókat a körök kérték fel, a környék legjobban gazdálkodó birtokosai, illetve a városi gazdasági szakiskolák tanárai közül, a hivatalos szervek már csak megerősítették őket ezen a poszton. Az Ezüstkalászos tanfolyam elvégzését a kormányzat alapfokú gazdasági szakképzettségnek ismerte el (Baboss 1948, 333–335.).

A gazdasági tanfolyamok szervezése és lebonyolítása komoly feladat elé állította az egyesületeket. A költségek fedezéséhez kaptak ugyan valamennyi központi támogatást, de a pénz nagyobbik részét nekik maguknak kellett előteremteni. A tanfolyamokat rendszerint november és április között tartották. A részvétel heti 3–5 nap elfoglaltságot jelentett, általában este 6–7 órától 9–10 óráig. A tanfolyamok tematikája az órakeret kétharmadában gazdasági szakismeretet tartalmazott, külön kertészeti, üzemszervezési, gazdasági jogi résztémákkal. A többi órát irodalmi, társadalmi, természettudományi ismeretek töltötték ki, valamint tűzrendészeti, egészségügyi és egyéb gyakorlati kérdések. (Független Újság 1947.).

Több nagyobb település vagy külterületi központ olvasó- és gazdaköreiben az elemi iskolánál magasabb szintű általános képzést nyújtó úgynevezett szabadiskolák működtek, egyes helyeken népfőiskolát, illetve ”parasztfőiskolát” létesítettek. Itt az oktatást a VKM által kiadott tematika alapján, a minisztérium részéről jóváhagyott oktatók közreműködésével folytatták. A körök által szervezett legmagasabb szintű gazdasági képzés az 1 éves Aranykalászos tanfolyam volt, melyet középfokú mezőgazdasági szakképesítésnek ismertek el. Ezeknél a képzéseknél az oktatás szakmai ügyeit a helyi oktatási hatóságok intézték, a körök elsősorban a hely

biztosításával, az órák lebonyolításának szervezésével, a hallgatóság mozgósításával vették ki a részüket.

A tanfolyamok záróvizsgái mindig ünnepélyes keretek között zajlottak le, kiküldött hivatalos ellenőrök és általában a helyi közélet vezető személyiségei jelenlétében. Gyakran ünnepnapokra időzítették a vizsgákat, hogy ezzel is növeljék az esemény rangját. A végzettséget igazoló okleveleket minden családban becses értéknek tekintették. Az „Ezüst"- vagy „Aranykalászos Gazda" cím komoly megbecsülést, tiszteletet váltott ki a paraszti társadalomban (Leléné 1996, 261–262.).

A II. világháborút követő években az olvasókörök csaknem valamennyi tagja részt vett valamilyen oktatási formában. Az egyesületek által szervezett felnőttképzés jól illeszkedett a helyi közösség igényeihez, az általános ismeretek mellett mindig lehetőséget adott az aktuális kérdések megtárgyalására. A közreműködő szakemberek tekintélye, a közérthető előadásmód, az olvasóköri épület otthonos közege az iskolapadhoz nem szokott parasztemberek számára is vonzóvá, vállalhatóvá tette ezt az oktatási formát. Az egyesületek így olyan csoportokat is be tudtak vonni a felnőttképzésbe, melyek egyébként nem jutottak volna hozzá ezekhez a lehetőségekhez (Madácsy 1948, 53–54.).

Az **egyesületi könyvtárak** meghatározó szerepet játszottak az olvasó- és gazdakörök felnőttnevelési és közművelődési tevékenységében. A könyv és az olvasás iránti igény felkeltése és fenntartása, az olvasási készség megőrzése, és az olvasói ízlésformálás révén az egyesületek jelentős mértékben hozzájárultak az agrártársadalom művelődési szokásainak nyitottabbá válásához, általános és szakmai műveltségi szintjének emelkedéséhez. A körök és egyletek saját tagságuknál sokkal szélesebb körben hatottak a térség lakóinak kulturális szokásaira, mert könyveik, szervezett programjaik eljutottak a tagok családtagjaihoz, szomszédjaihoz, barátaihoz, szinte minden környéken lakó és dolgozó emberhez.

Az olvasó- és gazdakörök könyvtáraik anyagát részben minisztériumok (VKM, FM), közigazgatási szervek vagy magánszemélyek adományaként kapták, de anyagi lehetőségeik függvényében maguk is igyekeztek azt gyarapítani. A könyvtárak nagysága általában 50 és 2000 kötet között alakult. Néhány helyen előfordult tisztán gazdasági vagy irodalmi

könyvkészlet, de az állomány általában vegyes összetételű volt. A gazdasági és irodalmi művek mellett a történelem, az állampolgári ismeretek, a természetrajz és az útleírás szinte mindenütt megtalálható volt, közhasznú ismeretekről szóló (egészségügyi, technikai) kiadványokkal együtt. A nagyobb tematikus csoportok közül az irodalom átlag 54%-ban, a gazdaság 26%-ban, a történelem és a társadalomismeret témaköre pedig 12%-ban volt jelen az egyesületi könyvtárakban (Fülöp 1989, 59.).

A körök feloszlatásának időszakában a hivatalos kultúrpolitika részéről sokszor elhangzott a vád, hogy a körök irodalmi anyagának nagy része csak értéktelen fércmű, silány ponyva. A valóságban azonban az olvasókörök könyvállománya gyakran jobb színvonalú volt, több klasszikus művet tartalmazott, mint a községi népkönyvtáraké. A könyvek körülbelül egyharmada a magyar és a világirodalom klasszikus szerzőinek alkotása volt. További egyharmadot az irodalmilag elismert, a maga korában divatos művek tettek ki, és csak egyharmad körül alakult az irodalmilag kevéssé értékes lektűr, szentimentális, romantikus, népies munkák aránya és még ezen belül is csak kisebb részt foglaltak el a kifejezetten ponyva-jellegű kiadványok (Beck 1985, 244–247.).

A kölcsönzések évi megoszlása a gazdaság sajátos szerkezetét, a vidéki életmód jellegzetességeit követte. Nyáron viszonylag alacsony volt a kivett könyvek száma, mert a mezőgazdasági munkák mellett nemigen jutott idő az olvasásra. A téli estéken viszont ez lett az egyik legkedveltebb elfoglaltság. A könyvek 40%-át a három téli hónap során kölcsönözték ki, míg a három nyári hónapra a teljes könyvtári forgalomnak csak a 15%-a esett. A körök azonban nem egyszerűen csak a kölcsönzőhely szerepét játszották, hanem érdeklődésfelkeltő, ízlésformáló valódi közösségi könyvtárak voltak. A tagok maguk is részt vettek az állomány alakításában. Rendszeresen ajánlották egymásnak az elolvasott könyveket, a már többek által is ismert érdekes, vagy éppen vitatható műveket pedig általában megbeszélték egymással. A könyveken túl így a személyes hatások is szélesítették, formálták érdeklődésüket és szemléletüket, befolyásolták olvasási szokásaikat (Pernecz 1981, 73).

Az olvasókörök fontos feladatuknak tekintették, hogy a városközponttól távolabb élő lakosság számára is megteremtsék a művelődés, a szórakozás, a **szervezett társasélet** lehetőségeit. Színházi és mozielőadásokat, műsoros eseteket, népzenei és néptáncbemutatókat

szerveztek. A legtöbb olvasókörben amatőr művészeti tevékenység is folyt, ahol a köri tagság soraiból kikerülő színjátszók, énekesek, zenészek, táncosok mutatták be produkcióikat. Ezeknek az előadásoknak a jelentőségét nemcsak a bemutatott művek esztétikai színvonala, művészi megformálása adta, hanem az ilyen rendezvények iránti igény felkeltése, és a rajtuk való részvételhez kapcsolódó viselkedéskultúra elsajátítása is. A körök kulturális tevékenységnek jelentős nevelő hatása és közösség összefogó szerepe volt. Az amatőr művészeti produkciókban való részvétel jobb önkifejezésre, új kommunikációs formák elsajátítására, együttműködésre és kulturált magatartásra nevelt (Király 1998, 119.).

Évente 6–10 alkalommal az olvasókörök nagyobb rendezvényt szerveztek, melyen a tagság mellett vendégként szinte a környék egész lakossága részt vett. Minden rendezvény általában egész napos programot tartalmazott. Az ünnepi megemlékezés, a társas vacsora és a báli mulatság előtt szakmai megbeszélésekre, hivatalos tájékoztatókra, ismeretterjesztő előadásokra, tanfolyami órákra, illetve amatőr művészeti bemutatókra került sor. Az olvasókörök mindig nagy szerepet tulajdonítottak a hagyományok ápolásának ezért a nemzeti ünnepek (mindenekelőtt március 15.), illetve az egyesületi élet saját fontos eseményei (az alapítás jubileumai, székház-avatás, zászlószentelés stb.) a legfontosabb összejövetelek közé tartoztak. Ezek a rendezvények nagy szerepet játszottak a helyi közösségek összetartásának erősítésében (Greguss 1997, 68.).

A városközpontoktól távolabb élő lakosság számára az olvasókörök jelentették a legfontosabb közösségi teret, a szervezett társasélet meghatározó színterét. Az egyesületek székházai általában heti 3–5 napon, a munka után, a délutáni órákban várták a tagjaikat, és klub-jellegű időtöltést biztosítottak a számukra. A tagok ekkor tájékozódtak az aktuális ügyekről, és megbeszélték a többeket is érintő problémákat.

Az olvasókörök és gazdakörök a II. világháborút követő években meghatározó szerepet játszottak a vidéki agrártársadalomban a könyv, az olvasás, az általános és szakmai műveltség bővítése iránti igény felkeltésében, új korszerű ismeretek megszerzésében és a kulturált viselkedés terjesztésében. Az egyesületeknek köszönhetően a műveltség, a tájékozottság, az iskolázottság presztízse a parasztság körében is jelentős mértékben emelkedett. A szétszórt tanyák, eldugott falvak, forráshiányos kisvárosok lakossága ezek nélkül a szervezetek nélkül tartósan kulturális

vákuum-helyzetbe kerülhetett volna, nélkülözve számos fontos művelődési és képzési lehetőséget (Simándi 1947, 750.; Pogány 2003, 57.).

Az olvasókörök tevékenysége messze túlnőtt a művelődés vagy a szórakozás baráti, szomszédsági körre jellemző formáin. A köri könyvtárak, az egyesületekben szervezett képzések, a műkedvelő művészeti tevékenység, a felnőttnevelés különböző formái – urbánus jellegű művelődési lehetőségeket biztosítottak a városközpontoktól távol élő lakosság számára. Az olvasókörök és gazdakörök nemcsak az általános műveltség növelésében és a gazdasági szakismeretek bővítésében játszottak meghatározó szerepet, hanem új közösségi magatartásformák és gondolkodásmód közvetítésével is nagyban hozzájárultak egy tájékozottabb és nyitottabb szemléletű vidéki társadalom kialakulásához.

Felhasznált irodalom:

Baboss István (1948): Ezüst- és Aranykalászos tanfolyamok. *Új Szántás* 6. sz. 333–335.

Bárdos István (2001): *Az Esztergom-belvárosi Olvasókör és Gazdakör Egyesület története*. Esztergom, Esztergom Városi Gazdakör Egyesület.

Beck Zoltán (1985): Köri élet Orosháza külterületén. In: Tóth József (szerk.), *Az orosházi tanyavilág átalakulása*. Orosháza, Orosháza Városi Tanács. 239–313.

Független Újság (1947): december 21. 3., 1948. január 9. 2.

Fülöp Géza (1989): *A könyv és könyvtári kultúra a kapitalizmus időszakában (1789–1919). II. köt.* Budapest, Tankönyvkiadó.

Greguss Máté (1997): A Pusztakutasi Olvasó Egylet és Vásárhelykutas, mint tanyakörzetnek a története. In: Bakk Takács Sára *Hazulról haza. Székelyudvarhelyről – Székkutasra*. Székelyudvarhely, Inforpress. 36–79.

Jobbáné Szabó Enikő (1999): Adalékok a szegedi és a Szeged környéki olvasókörökhöz. In: Zombori István (szerk.), *A Móra Ferenc Múzeum Évkönyve. Studia Historica 2*. Szeged, MFM. 461–494.

Juhász Imre (1991): Olvasókör Hajdúszoboszlón (1892–1949). *Honismeret* 6. sz. 46–52.

Király István (1998): *Balmazújvárosi krónika. A második világháborútól a millecentenáriumig*. Balmazújváros, Csokonai.

Leléné Erdélyi Mária (1996): Társadalom, politika a két világháború között. In: Juhász Antal (szerk.), *Mindszent története és népélete*. Mindszent, Mindszent város Önkormányzata. 247–266.
Lippainé Fekete Ilona (1986): A szabadművelődés Szegeden. *Szegedi Könyvtári Műhely* 1–2. sz. 57–72.
Madácsy László (szerk.) (1948*)*: *Tiszamenti Kalendárium*. Szeged, Szeged város Szabadművelődési Tanácsa.
Pernecz Gyula (1981): Az olvasó mozgalom hagyományai Győr-Sopron megyében. In: Zöld Ferenc (szerk.): *Kisalföldi könyvesházak. Tanulmányok a Győr-Sopron megyei könyvkultúra történetéből*. Győr, Győr-Sopron Megyei Tanács. 67–76.
Pogány György (2003): Az olvasókörök városa. *Könyv, könyvtár, könyvtáros,* 10. sz. 57–60.
Simándi Béla (1947): Tanyai olvasókörök. *Új Szántás* 12. sz. 750–751.
Stifnerné Szenti Csilla (2000): *A Sóshalmi Olvasókör története a jegyzőkönyvek tükrében 1885–1995*. Hódmezővásárhely, Norma.
Szinkovics Mária (1968): A szabadművelődés Baranyában. In: Szinkovics Mária (szerk.) *Baranyai helytörténetírás 1968*. Pécs, Baranya Megyei Levéltár.

JÓ GYAKORLATOK, INNOVÁCIÓK, EU PROGRAMOK HATÁSA

Márkus Edina:

JÓ GYAKORLATOK, INNOVÁCIÓK, EU PROGRAMOK HATÁSA

A szekció előadásainak az elnevezésben is szereplő innováció fogalom lehet a közös nevezője. Három előadás esetében a kulcsmomentum az Európai Uniós programokhoz valamilyen formában történő kapcsolódás volt, két előadás révén az andragógia egy speciális területén újszerű, modellértékű kezdeményezést, vizsgálatot ismerhettünk meg.

A Budapesti Művelődési Központ Palló projektje a Humán Erőforrás Operatív Program és a Társadalmi Megújulás Operatív Program keretében megvalósított program. Klein Marianna előadása révén lehetőségünk nyílt a felnőttképzési szolgáltatások, felnőttképzési tájékoztatás terén kialakított szolgáltató központok tevékenységének megismerésére, a projekt keretében megalkotott módszertan fontosabb elemeinek áttekintésére. A projekt tartalmi elemein túl a projektmenedzsment olyan elemei is bemutatásra kerültek, amelyek révén választ kaphattunk arra milyen módon lehetséges egy jól kidolgozott program két pályázati körben való továbbélése, egy sikeres kezdeményezés fenntartása, a jó gyakorlat hálózattá fejlesztése.

Kolumbán Erika előadásának célja az Európai programokból finanszírozott projektek keretében történő nem formális tanulás eredményességét vizsgáló kutatás bemutatása volt. Megismerhettük a kutatás hátterét, metodikáját, egyes eredményeit. Az előadó a társas kompetenciák fejlődését, a résztvevők bizonyos attitűdjeinek változását próbálta a vizsgálata során tetten érni. A téma fontossága, érdekes kutatói megközelítése, a vizsgálat módszertani kérdései a szekció hallgatóságát számos hozzászólásra ösztönözték.

Az elmúlt években jelentős források váltak elérhetővé az Észak-alföldi Régió települései számára a Nemzeti Fejlesztési Terv és az Új Magyarország Fejlesztési Terv révén. Márkus Edina előadása révén arról kaphattunk képet, hogy mely településeken indultak meg kezdeményezések a közművelődés intézményrendszeri, tartalmi megújításának, programkínálatának (pl. formális oktatást kiegészítő; felnőttképzési nem formális és informális jellegű programok) fejlesztése terén Európai Uniós

források segítségével. A vizsgálat érintette a következő kérdéseket: régióba érkező közművelődési források mértéke, a pályázók jellemzői, a projektek sajátosságai.

Sári Szilvia előadása az andragógia egy speciális területének a kriminál-andragógiának a képzési lehetőségeit vizsgálta a hazai viszonyok között. Bemutatott egy kezdeményezést, amely képzési programelemként a bajai Eötvös József Főiskola andragógia képzésének struktúrájában már működik, és felvázolt egy lehetséges önálló képzés irányt.

Szoboszlai Andrea az egészségfejlesztés szerepét vizsgálta a nemformális tanulás, művelődés terén. Arra a kérdésre kereste és keresi az előadó a választ, hogy az egészségműveltség milyen területeken, formákban van jelen és nyerhet méginkább teret a közművelődésben.

Az előadások intenzív eszmecserére késztették a szekció résztvevőit, ösztönző hozzászólásokkal, építő kritikai megállapításokkal gazdagodhattak az előadók.

Horváthné Tóth Ildikó – Csimáné Pozsegovics Beáta:

FELNŐTTKÉPZÉSEK AZ AGÓRA PÁLYÁZATOK KERETÉBEN

I. Bevezetés

Magyarországon a települések önkormányzatai, közösségi központjaik és infrastruktúráinak fejlesztésére „Agóra" elnevezésű új intézménytípus létrehozásának finanszírozására, korszerűsítésére pályázhattak.

2009. január-február hónapban – a Dél-dunántúli régió kaposvári kistérségében – végzett korábbi kutatásunk eredményei alapul szolgálnak jelenlegi vizsgálatunkhoz, ahol a kistérségünkben lévő közművelődési intézmények nem-formális, informális képzéseit támogató pályázati lehetőségeivel és képzéseivel foglalkoztunk. A kutatás során szembesültünk azzal a ténnyel, hogy sajnálatos módon a megkérdezett települések nem élnek a felkínált pályázati lehetőségekkel, mert társadalmilag, infrastrukturálisan és gazdaságilag is elmaradott falvakról van szó, így azok nem rendelkeznek a megfelelő információkkal ahhoz, hogy a pályázati lehetőségeket felkutassák és kihasználhassák. Nem beszélve arról, hogy nincs az intézményekben olyan szakember, aki részt vett volna valamilyen felnőttképzés indításával vagy felnőttképzéshez kapcsolódó pályázatokkal kapcsolatos képzésben.

Kaposvár – mint megyeszékhely – közművelődési intézményeiben megvalósuló tanfolyamok, kurzusok nagy számban vannak jelen, az intézmények jó infrastrukturális háttérrel rendelkeznek, és ma már közművelődési tevékenységük mellett egyre inkább előtérbe kerülnek a felnőttképzési célú szolgáltatásaik is. Pályázati lehetőségekkel jövőbeli terveik mindenképpen megvalósíthatóak lehetnének, hiszen van, és volt is alternatíva arra vonatkozóan, hogy felnőttképzéseket biztosítsanak az intézmények számára. Ilyen pályázati lehetőségek voltak például: a HEFOP/2005/3.5.4. *„A felnőttképzés hozzáférésének javítása a rendelkezésre álló közművelődési intézményrendszer rendszerszerű bevonásával"* című; a TÁMOP 3.2.3/08/1/KMR: *„Program a közművelődési intézményrendszer felnőttképzési kapacitásának bővítésére"* című; a *Hagyományos közművelődési tevékenységek támogatása* pályázat, illetve a TÁMOP 3.2.3/08/2-es számú: *„A közművelődés*

a nem formális és informális tanulás szolgálatában" című pályázatok. Ezek a kezdeményezések mind azért jöttek létre, hogy alkalmassá tegyék a közművelődési intézményeket az új tanulási formák alkalmazására a gyermekektől az időskorú lakosokig, illetve, hogy az iskolarendszeren kívüli képzési szolgáltatások országos szinten egyre több helyen elérhetővé váljanak. (Csimáné Pozsegovics Beáta – Horváthné Tóth Ildikó, 2009. p.165-166.)

II. Az Agóra, mint multifunkcionális közösségi központ

Az „agóra" kifejezéssel a görögöknél találkoztunk, aminek jelentése nem más, mint egy piac-vásártér, mely a görög városok központi tere volt. Innen az az elnevezés, amit a pályázati kiírásban is olvashatunk, miszerint az „Agóra" multifunkcionális közösségi központ, mely sajátosan kialakított épített környezetben alkalmas a közösségi, művelődési, oktatási, felnőttképzési funkciók ellátására. (http://www.nfu.hu/doc/1237)

III. A kutatás során alkalmazott anyagok és módszerek

Vizsgálatunkat 2011. tavaszán a TIOP – „Agóra" és „Agóra Pólus" elnevezésű pályázatokon nyertes intézmények körében végeztük el.

Kutatásunkkal célunk az volt, hogy feltérképezzük az országban az „Agóra" központok fontosságát, a programok megvalósulását és a megvalósítandó képzéseket.

A vizsgálat célterülete a Magyarországon nyertes pályázó kevésbé fejlett térségek központjai, megyei jogú városok önkormányzatai, amely összesen 13 kulturális intézményt tesz ki. A kutatás módszere a kérdőíves kikérdezés volt. A felmérést mind a 13 központban elvégeztük, ebből mind a 13 kérdőív vissza is érkezett, így a kutatás során a válaszadók 100%-os arányt mutattak.

Hipotéziseink:

1. Az „Agóra" többfunkciós kulturális központ kialakítására leginkább a hátrányos helyzetű települések esetében van szükség, ahol mind a fiatalabb, mind az idősebb korosztály megtalálhatja a számára legmegfelelőbb szórakozási lehetőségeket, valamint az egész életen át tartó tanulás elvét figyelembe véve, a helyiek a közművelődési

tevékenységek mellett új tanulási formákat, képzési szolgáltatásokat ismerhetnek meg, ezáltal esélyt adva maguknak a fejlett városokhoz való felzárkózásnak.

2. Azokban az intézményekben, melyek nyertes pályázóként kerültek ki, főként a közművelődési funkció adta lehetőségek irányába szeretnék megvalósítani a programokat, melyek között akkreditáltak is lesznek.
3. A képzés során nyert ismereteket hatékonyan és eredményesen tudják alkalmazni mindennapi életük során.

A témában két pályázat is megjelent – TIOP-1.2.1/08 és a TIOP-1.3.3/08 – hazánkban, melyet a Nemzeti Fejlesztési Ügynökség 2008. februárjában írt ki. A TIOP-1.2.1/08-as pályázat esetében az Ügynökség közreműködő szervezete az Oktatási és Kulturális Minisztérium Támogatáskezelő Igazgatósága is részt vett, hogy segítsék a hátrányos helyzetű térségek, régiók közti infrastrukturális és kulturális fejlettségbeli különbségek felzárkóztatását. A pályázat az új, „Agóra" nevet viselő intézménytípus létrehozását, korszerűsítését tette lehetővé a hazánkban lévő hat konvergencia régióban lévő megyei jogú városok önkormányzatai számára.

IV. A művelődési házak szerepe

A művelődési házak alapvető feladata a hatályos jogszabályok szerint, hogy a működési területén érvényes közművelődési törvények értelmében szervezze a lakosság művelődésének, szórakozásának változatos formáit. Programjaival hozzájáruljon a szabadidő ésszerű, kulturált felhasználásához. A közművelődési munkában hangsúlyos szerepet kap a közösségi élet erősítése, a helyi ünnepek megőrzése, gazdagítása, a közös kulturális élmények identitáserősítő, személyiségfejlesztő lehetőségeinek kihasználása. Az egyes települések környezeti, szellemi, művészeti értékeinek, hagyományainak feltárása, megteremtése, megismertetése, ápolása, helyi közművelődési szokások gondozása, az egyetemes, a nemzeti és a kisebbségi kultúra értékeinek megismertetése, a megértés, befogadás elősegítése, az ismeretterjesztő, az amatőr alkotó, művelődő közösségek létrehozása, támogatása. A művelődési ház olyan közösségi színtér, mely

minden korosztály, minden közösség számára nyújt kikapcsolódási, művelődési lehetőséget.

A közművelődési intézmények tökéletes helyet biztosíthatnának a képzések lebonyolítására, képzések bővítésére a felnőttek számára, főleg azokon a településeken, térségekben, ahol erre mindinkább szükség is lenne. Lakossági kapcsolatrendszerük, informatikai felszereltségük, illetve a dolgozók folyamatos képzettsége lehetőséget adhat arra, hogy a térségben élő felnőtteket tanulásra motiválja, informálja, de ezen erőforrások kihasználatlanok az ott élők számára. (Juhász Ágnes: Palló Projekt, p.1.)

A közművelődési ismeretszerzésben domináns az életszervezésben, életalakításban jól alkalmazható egészségügyi, önismereti, lélektani, szociálpszichológiai, mentálhigiénés, természetgyógyász, közhasznú jellegű ismeretterjesztő kurzusok, melyek a közművelődési intézményekbe évente milliós nagyságrendű érdeklődő közösséget vonzanak, pedig általában az ott elsajátított ismeretről nem szól érvényes bizonyítvány. A nagy érdeklődés oka lehet a személyesség és önkéntesség igénye, mely alapja a nem-formális tanulásban való részvételnek. A lokalitáshoz, a személyes élethez interdiszciplinárisan és intézményközi jelleggel kapcsolódó közművelődési ismeretek kínálatához, a tantervhez keményen kötött iskolarendszerű felnőttoktatás csak kivételes esetben tud, akar alkalmazkodni. A felnőttképzésben résztvevő közművelődési szektor keretein belül az egyik lehetséges megoldás lehet egy *közművelődési képzési profil meg*találása, amely szervesen következik az intézményhálózat céljából, társadalmi szerepéből, s amely nem a szakképzésnek, vagy az iskolarendszerű középfokú, vagy felsőoktatásnak való „besegítést" tartja feladatának.

Pordány Sarolta több javaslatot is közzé tett azzal kapcsolatosan, hogy szerinte mire van leginkább szüksége a közművelődési intézmények számára, a felnőttképzési intézményrendszerben betöltendő szerepükhöz:

- kapcsolatot kell kiépíteniük és ápolniuk az iskolarendszeren kívüli képzőkkel (mind állami, önkormányzati szervezetekkel, mind a civil szervezetekkel). Együtt közös érdekeket megfogalmazni, a nem-formális képzési hálózatnak az állami támogatásához.
- A közművelődési szektor épületeit alkalmassá kell tenni a modern iskolarendszeren kívüli felnőttoktatási programok megvalósítására.
- A felnőttképzési tanácsadás területén a közművelődési szakembereknek új kapcsolatokat kellene keresniük a felnőttoktatási

partnerszervezetekkel. Az épületek jellege, s a közművelődési szakemberek tudása, szociális érzékenysége alkalmassá teszi a szektort arra, hogy ezen a nagyon hiányzó területen innovatív szerepet vállaljon.
(www.shp.hu/hpc/userfiles/knye/2001_pordany.rtf)

V. A pályázat célja

Az Agóra pályázat alapgondolata szerint, egy város kulturális fejlődésével, a gazdasági és munkaerő-piaci lehetőségek is könnyebben megnyílnak, melynek eredményeként a városok és térségük lakosság-megtartó ereje növekszik, az elvándorlás mértéke jelentősen csökken.

A pályázati konstrukció a kulturális alapú városfejlesztés iránt elkötelezettek, a „kultúra várost épít" elvén alapszik, vagyis olyan települések fejlesztésére irányul, melyek a kultúraközvetítés és a hagyományőrzés iránt elkötelezettek.

A konstrukció átfogó célja az egyes régiók, illetve térségek közötti kulturális, infrastrukturális fejlettségbeli különbségek mérséklése a kulturális alapú városfejlesztés révén.

Ezen önkormányzatok olyan közművelődési intézményi háttérrel rendelkeznek, ahol a közoktatási és közművelődési rendszereket, az egész életen át tartó tanulás feltételeinek kialakítását, fejlesztését. A létrejövő intézmény a helyi kulturális szolgáltatásokat, a mai világban elengedhetetlen kulcskompetenciák megszerzését, illetve a közösségi és civil élet lendületének erősítését segíthetik saját térségei lakossága számára. A támogatható tevékenységek köre négy pólusra orientálódott: közösségi-, képzési-, szórakozási- és élmény, valamint közművelődési tanácsadó szolgáltató funkciókra. A multifunkcionális közösségi központ integrált működésével, funkcióinak komplexitásával a város agórája, szocio-kulturális szolgáltatásainak központja lehet.

A pályázati kiírás szerint a formális, iskolarendszerű és az egész életen át tartó tanulás informális, nem-formális felnőttképzési formáinak kitüntetett helyszínévé is válik az intézmény. A közösségi funkciók lehetőséget biztosítanak a művelődő közösségek működésére, az át- és továbbképzésekre, a humánerőforrás-fejlesztéssel kapcsolatos információs rendszerek működtetésére. (http://www.nfu.hu/doc/1237)

Az intézmények alapvető célkitűzése, hogy tevékenységi területén a közönség számára a lehető legigényesebb kulturális kínálatot nyújtsa, nemcsak városi, hanem térségi szinten is. A fejlesztési feladatok közt az intézmények szerint legnehezebb a városi identitást, szellemiséget formálni.

Az alábbi táblázatban a TIOP-1.2.1/08/1. *„Agóra – multifunkcionális közösségi központok és területi közművelődési tanácsadó szolgálat infrastrukturális feltételeinek kialakítása"* és a TIOP-1.3.3./08/1. *„Agóra Pólus – Pólus- illetve térspólus városok innovatív kulturális infrastruktúra fejlesztéseinek támogatása"* című pályázatokat nyert önkormányzatok és az általuk a pályázatokban vállalt szakmai programot megvalósító intézmények láthatók:

TIOP-1.2.1/08/1			
Pályázatot nyert önkormányzat	***Elnyert támogatás (Ft)***	***Támogatás mértéke (%)***	***Szakmai programot megvalósító intézmény***
Békéscsaba Megyei Jogú Város Önkormányzata	1 702 746 162	87	Ifjúsági Ház és Általános Társaskör (4 intézmény integrálása)
Eger Megyei Jogú Város Önkormányzata	1 745 745 641	79	Agora Agria létrehozás
Hódmezővásárhely Megyei Jogú Város Önkormányzata	1 121 012 855	92	Petőfi Művelődési Központ
Kaposvár Megyei Jogú Város Önkormányzata	1 656 309 873	92	Együd Árpád Művelődési Központ és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény

Nyíregyháza Megyei Jogú Város Önkormányzata	1 685 279 946	70	Váci Mihály Kulturális, Művészeti és Gyermekcentrum
Szekszárd Megyei Jogú Város Önkormányzata	1 712 548 112	85	Babits Mihály Művelődési Ház és Művészetek Háza
Szolnok Megyei Jogú Város Önkormányzata	1 716 280 443	93	DUPLEXUM létrehozása (ANKK és új szárnya a Terminál)
Tatabánya Megyei Jogú Város Önkormányzata	1 567 948 458	85	Vértes Agórája (új központ)
TIOP-1.3.3./08/1			
Debrecen Megyei Jogú Város Önkormányzata	1 636 700 908	89	Agóra Pólus létrehozása
Győr Megyei Jogú Város Önkormányzata	1 671 856 762	89	Interaktív, közművelődési létesítmény létrehozása
Miskolc Megyei Jogú Város Önkormányzata	1 680 875 537	88	Agóra Pólus tudományos ismeretterjesztő médium
Szeged Megyei Jogú Város Önkormányzat	1 562 390 000	84	Agóra Szeged Pólus
Székesfehérvár Megyei Jogú Város Önkormányzata	1 710 059 055	87	Agóra Pólus Székesfehérvár

Az első pályázat keretein belül, magas szintű és kiterjedt szocio-kulturális szolgáltatások nyújtására, közösségi, művelődési, képzési és élményfunkciók biztosítására alkalmas intézmény kialakítása a cél, mely a városokban, agglomerációs vonzáskörzetében és a térségben; - hatékonyan képes a helyi civil és civil közösségi élet, valamint a formális oktatási rendszerek támogatására, informális és felnőttoktatási tanulási térként, e-központként az egyes tanulási rendszerek fejlesztésére.

A második pályázat egy olyan speciális, a pólus program disszeminációját megvalósító közművelődési intézmény létrehozására irányul, amely lehetővé teszi, hogy a térség innovációs eredményeit a városok széles körben népszerűsítsék, elterjesszék új tanítási és kommunikációs módszerekkel, mely során interaktív kiállítóterek, kreatív foglalkoztató terek, látványlaborok, valamint közösségi terek kerülnek kifejlesztésre.

Jelenleg a pályázatok megvalósítása során az épületek kivitelezése folyik; a szakmai programok, ezen belül a képzések megvalósítása 2012-től várható. Az intézmények által felvállalt szakmai programok a következők:

- A fogyasztók kiszolgálása kulturális értékteremtő és értékmentő programokkal
- A szolgáltatások kulturális menedzser szemlélet nyújtása
- Igényes kulturális programok illetve értékek marketingjének kialakítása
- Tanácsadói szolgálat működtetése
- Identitástudat fejlesztése
- Kistérségi szintű közművelődési tanácsadói és szolgáltató szerepkör működtetése
- Közösségfejlesztő programok

<u>Képzésekre irányuló programok:</u>

- Lifelong learning lehetőségeinek kialakítása
- Non-formális felnőttképzés megvalósítása
- Általános célú felnőttképzés
- Gerontológiai képzések
- Mentálhigiéniás programok, képzések

- Tréningek, személyiségfejlesztő, csapatépítő, konfliktuskezelő foglalkozások
- Pályatanácsadó rendszer
- Hátrányos helyzetűek kompetencia mérése

A fenti programok igazolják azon hipotézisünket, miszerint az intézmények minden korosztály számára kínálnak programokat, az eddigi szolgáltatások kiszélesítésével. Természetesen a közművelődési funkció továbbra is elsődleges, de az intézmények a felnőttképzési akkreditáció meglétét is fontosnak tartják, ezért amely intézmények még akkreditáltak, elindították a folyamatot. A képzések terén továbbra is elsődleges a mindennapi élethez, életvezetéshez és a kultúraközvetítéshez kapcsolódó képzések.

VI. Összegzés

A tervezett képzések közül az utolsó három (tréningek, pályatanács, kompetenciamérés), az intézményekben eddig még nem voltak jelen, így ha ezeknek a funkcióknak meg szeretnének felelni, új a területekhez értő munkatársakat kell alkalmazni, vagy a jelenlegi alkalmazottakat kell továbbképezni. A pályázati kiírásban célként szerepelt a formális képzések, át- és továbbképzések, de az intézmények elmondásaik szerint ezekben a képzésekben nem térnek el alapvető funkciójuktól, vagyis a művelődéshez, szórakozáshoz kínálnak elsősorban képzéseket. Remélhetőleg, a művelődési házak megtalálták azt a *közművelődési képzési profilt,* mely hozzásegíti őket az alapfeladataik ellátásához, és nem kívánnak részt venni a meglehetősen telített felnőttképzési piac azon színterén, mely a munkaerő-piaci, vagy vállalati képzésekre koncentrál és fő feladata a minél magasabb profit elérése.

Felhasznált irodalom:

Csimáné Pozsegovics Beáta – Horváthné Tóth Ildikó: A közművelődési intézmények szerepe a nonformális tanulásban. In.: Nonformális-informális-autonóm tanulás. Szerk.: Forray R. Katalin D.Sc.habil – Juhász Erika Ph.D. Debrecen: Debreceni Egyetem, 2009. p.164-172.

Harangi László – Pordány Sarolta: Felnőttképzés a közművelődésben. Bp: Magyar Művelődési Intézet, 2000.

Juhász Ágnes: A felnőttképzésbe való bekapcsolódás segítése a közművelődési intézményekben – A Palló Projekt. p.1.

Pordány Sarolta: A felnőttoktatás a közművelődésben. www.shp.hu/hpc/userfiles/knye/2001_pordany.rtf [2011.04.25.]

„Agóra – multifunkcionális közösségi központok és területi közművelődési tanácsadó szolgálat infrastrukturális feltételeinek kialakítása" (TIOP-1. 2. 1/08/1) című pályázati felhívás. http://www.nfu.hu/doc/1237 [2011.04.25.]

„Agóra Pólus – Pólus- illetve társpólus városok innovatív kulturális infrastruktúra fejlesztéseinek támogatása" (TIOP-1. 3. 3./08/1) című pályázati felhívás. http://www.nfu.hu/doc/1084 [2011.04.25.]

Kolumbán Erika:

EURÓPAI FORRÁSBÓL FINANSZÍROZOTT NEM FORMÁLIS HELYZETEKBEN SZERZETT KOMPETENCIÁK FEJLŐDÉSÉNEK A VIZSGÁLATA

Egy akciókutatás példája

A formális oktatás mellett /után/ kívül (Komenczi, 2001) létező a nem formális tanulási formáknak kiemelkedő szerepük van az egyén életében, kompetenciái fejlődésében és különösen fontossá válhat a sérült emberek társadalmi integrációjuk szempontjából és a befogadó társadalomeszmény megvalósítása érdekében is.

A nem formális tanulási helyzetekben megszerzett kompetenciák fejlődésének vizsgálta olyan kérdés, amelyre az egész **életen át tartó tanulás** rendszerének a kiépítésére irányuló oktatáspolitikák kiemelt figyelmet szentelnek, és amely ugyanakkor mindmáig kevéssé feltárt területnek számít.

Kérdés azonban, mennyire hatékonyak ezek a formális tanulás világán kívül eső alkalmak, vajon beváltják-e a tanulás előbbi említett és hasonló új formái a hozzájuk fűzött reményeket?

A nem formális tanulásban szerezett kompetenciák vizsgálata újszerűsége és kevéssé feldogozott volta miatt igen kockázatos is, hiszen egy nem formális tanulási helyzet, ebben az esetben egy nemzetközi projekt, ifjúsági cseretalálkozó, egyszerre többféle, egymással bonyolult kapcsolatban lévő célt is szolgálhat pl. interkulturális kommunikáció, sérüléssel élők inklúziója, a környezettudatos magatartás fejlesztése és nem utolsó sorban egyszerű szabadidő eltöltés. Kutatásomban e kompetenciák fejlődését vizsgáltam, arra keresve a választ, **mennyire lehetséges ezeket megfelelő támogató környezetben, nem formális tanulási helyzetekben fejleszteni**?

A vizsgált nem formális helyzetek bemutatása

Akciókutatásom egy a Fiatalok Lendületben c. operatív programból, Európai forrásból finanszírozott nemzetközi ifjúsági projekt eredményeit elemzi és mutatja be.

A vizsgált nem formális tanulási helyzet, egy multikulturális felnőtt nevelési-tanulási helyzet, amelybe a résztvevők (15-30 év közöttiek) önkéntensen vettek részt és közösen jelölték ki a tanulási céljaikat, igazodva az aktuális európai dimenziókhoz.
Az általam vizsgált projektek közül az első 2008 szeptember első hetében, a következő pedig 2009 augusztus 27-től szeptember 3-ig az Örökmozgó Közhasznú Egyesület szervezésében valósult meg. A két nemzetközi ifjúsági programban angol, francia, német és magyar mozgás- és látássérült és egészséges fiatalok vettek részt a budapesti csillebérci Ifjúsági Táborban
A 18 résztvevő fiatal (országonként 4-4 személy, két egészséges és két sérült, Magyarországról 6) változatos programokban vettek részt.
Az ifjúsági projekt programjai a környezeti-szociális, interkulturális és idegen nyelvi kompetenciák fejlesztését tűzték ki célként, mindezt a 2009-es európai Kreativitás és Innováció Évének a szellemében.
A programok között – a fiatalok előzetesen összegyűjtött ötletei alapján – szerepelt a környék látványosságainak megtekintése és kalandos kihívásokkal teli felfedezése, de voltak olyan programok is, amelyeknek az volt a célja, hogy a fiatalok jobban megismerhessék egymás gondolkodásmódját és megtanuljanak csoportként, közösen sikereket elérni.
A programok alkalmat teremtettek arra, hogy a fiatalok vegyes nemzetiségű csoportokban közösen oldjanak meg helyzeteket és fedezzenek fel új dolgokat (például azt, hogyan lesz a hulladékból termék), de részt vettek innovatív ötletek kidolgozásában is (például hogyan lehetne a hétköznapi hulladékból akár mobil rámpát, illetve más praktikus használati tárgyat is készíteni).
A fiatalok közös szándéka az volt, hogy az itt készült tárgyak kiállításával felhívják a figyelmet az akadálymentesítés és egyben a környezettudatos gondolkodásmód fontosságára.
A projekt során a közös élmények hatására az egészséges és sérült fiatalok közelebb kerülhettek egymáshoz, és jobban megismerhetik egymás életének örömeit és gondjait. A megismerés pedig segített legyőzni az ismeretlentől való idegenkedést és félelmet, a program így a nemzeti, nyelvi, kulturális különbségek kezelésének elsajátítása mellett hidat teremtett a sérült / egészséges „másság" között is.
A konkrét projektek fő prioritása a sérült fiatalok **társadalmi integrációja** volt.

A kutatást a saját magam által megalkotott eszközmegfigyelésekkel (interjúk, írott szövegek tartalomelemzése, saját megfigyeléseim, narratív félig strukturált interjúk) és saját szakmai meggyőződésemet követve végeztem el. E kísérlet során egy speciális, megtervezett, de nem formális tanulási helyzetben vizsgáltam bizonyos alapvető (elsősorban interkulturális és együttműködési) kompetenciák alakulását.
Megpróbáltam, hogy erről a különösen nehezen mérhető jelenségről szerezzek számszerűsíthető adatokat és megválaszoljam azt a nagyon fontos kérdést, hogy történik-e és ha igen milyen mértékű a kompetenciafejlődés, amiért érdemes az Európai Uniónak az adófizetők pénzét ilyen és hasonló nem formális nevelési helyzetekre költeni? (*Az Európai Unió, Oktatási és Kulturális Bizottsága, a Youth in Action programra, 885 millió EUR-os büdzsével rendelkezik a program idejére)*

A sérüléssel élők társadalmi inklúziója és a nem formális nevelés

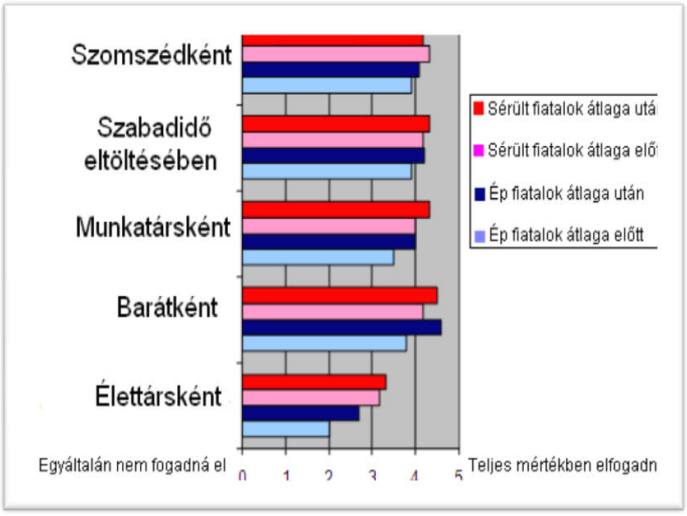
Az elmúlt évtizedben, az élethosszig tartó tanulás koncepciójának keretein belül az Európai Unióban felértékelődött a nem formális és informális tanulás szerepe és tudatosult, hogy a társadalmi inklúzió nem humanitárius kérdés, hanem fogyatékossággal élő személyek gazdasági és szociális értelemben vett integrációja az egységes piac szociális dimenziójának fontos eleme.
Ez azt jelenti, hogy a fogyatékkal élő emberek integrációja, nemcsak szolidaritás és társadalmi igazságosság eszménye miatt fontos, hanem a vásárlóerejük és munkaerő szempontjából is jelentős forrás a Közösség és a nemzetek számára
A **nem formális és informális tanulás szerepe a fogyatékkal élők integrációjában** azért nagyon nagy jelentőségű, mert itt viszonylag könnyen megvalósítható lehetőség nyílik az ép és a sérüléssel élők beszűkült kapcsolatainak kibővítésére, a sérült emberek társadalmi inklúziójához szükséges kompetenciák kialakulására, az egészségesek viszolygásainak legyőzésére, és az együttéléshez szükséges önazonosságtudat létrejöttére.
E megközelítés széleskörű elterjedésének fontosságát tovább erősíti az a tény, hogy a sérült emberek csonka önképe formális környezetben történő tanulással kapcsolatos motivációikat is gyengíti, ami könnyen vezet a tanulás feladásához, s ezzel jövőbeli munkanélküliségi esélyeik növekedéséhez. Az egészségesek torz másság-értelmezései a befogadás képességét szűkítik, s

mindez egyenesen vezet a befogadó munkahelyek hiányához, ez által a társadalmi exklúzióhoz.

Eredmények:

Az akciókutatás eredményeként egyértelműen kirajzolódik, hogy a vizsgált nem formális tanulási helyzetekben igen nagy mértékű kompetenciafejlődés figyelhető meg. A kérdőíves felmérés szerint a kompetenciák ismeret és készség elemei hangsúlyosabban fejlődtek az attitűd elemekhez képest, ami egyrészt magyarázható azzal, hogy az önkéntesen vállalt tanulási helyzetben, saját tudásuk megkonstruálásakor inkább ezeknek az elemeknek a kialakítására törekedtek, másrészt pedig a saját megfigyeléseim és esszék tartalom elemzése szerint az attitűd elemekben egy befogadóbb elfogadás felé történt az elmozdulás. Az elmozdulás a skálán megfeleltethető az egyszerű elfogadás jelentő integrációtól a befogadást jelentő inklúziós szemlélet felé.

1. **Ábra. A szociális távolságtartás mértékének a változása a projekt előtt, illetve utána**

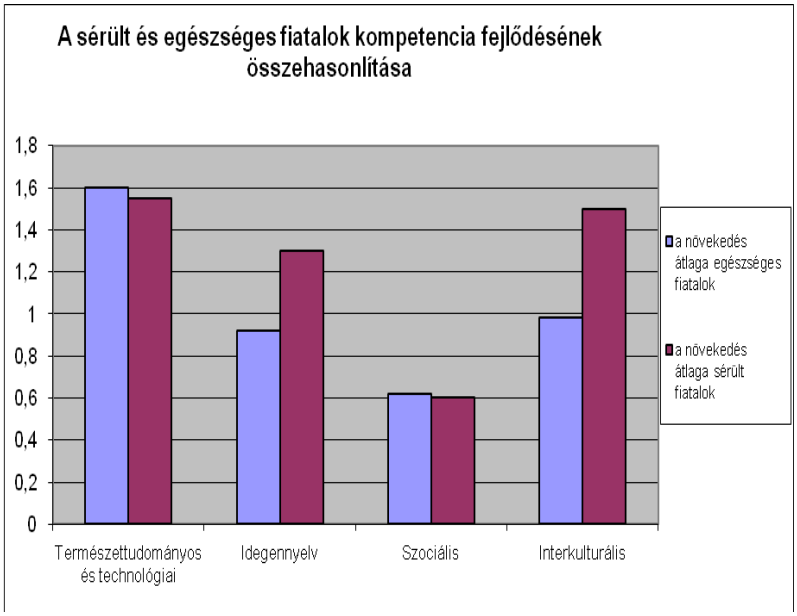


(Kolumbán, 2010)

Az eredmények bizonyítják, hogy a sérült-nem sérült fiatalok esetében is hasonló nagyságú a kompetenciák változásainak a mértéke és a másság elfogadását, mint a társadalmi integráció alapját-mindkét fél esetében tanítani, fejleszteni lehet és kell is.

Érdemes megfigyelni azt, hogy az interkulturális és idegennyelvi kompetenciafejlődés mértékében nagy a különbség a sérült és ép fiatalok között, mindez magyarázható azzal a ténnyel is, hogy ezek azok a kompetenciák amely kifejezetten nem formális nevelési helyzetekben fejlődhetnek (külföldi kirándulás, csere-diák program, multikulturális környezet). A sérült fiataloknak sokkal kevesebb lehetőségük van részt venni ilyen és hasonló programokban, egyrészt a túlzottan óvó-védő családi háttér, illetve a fizikai környezet akadályai miatt, továbbá pedig egy sérült egyén/fiatal nyaralása anyagilag is nagyobb megterhelést ró az egyénre és családjára is (kísérő személy, akadálymentesített szállás stb.).

2. Ábra



Ha az élethosszig tartó tanulást szemléletként, életstílusként értelmezzük, akkor a kompetenciák közül leginkább a készség és attitűd elemeinek kell hangsúlyosan megjelennie. Ebben a gondolatmenetben és az általam vizsgált nem formális tanulási helyzetben a résztvevőknek leginkább e kompetencia elemeik fejlődtek tartósan befolyásolva a résztvevők élethosszig tartó tanulással kapcsolatos szemléletét. Ez magyarázza azt az eredményt is, amit a kutatásom második részében (Kolumbán, 2010), amelyben a mindkét t ifjúsági projektben részt vett fiatalokkal történt változásokat figyeltem meg, megállapítható hogy a két *nem formális helyzetben való részvétel*, valóban befolyásolta a fiatalok egyéni életútjait, meghatározó, releváns döntéseiket, sőt még pályaválasztásukat is. Az interjúkból az is kiderült, hogy azok a résztvevők akik másodszor vettek részt ezekben a projektben tudatosan törekedtek saját kompetenciák bővítésére. A projekt jelentős hatással volt az adott életszakaszban hozott döntéseikre, pályaválasztásaikra és továbbtanulási elképzeléseikre.
A különböző országokból érkező egészséges és sérült fiatalok között van eltérés a kompetenciák fejlődésének a mértékében, amely magyarázható az adott ország aktuális integrációs állapotával is, de leginkább annak a szűkebb környezetnek sajátosságaival, ahonnan érkeznek a résztvevők. A romániai csapat esetében a kompetenciák fejlődése sokkal magasabb volt, mint a többi csapat esetében, amely magyarázható azzal, hogy a résztvevő fiatalok hátrányos helyzetűek voltak.

Összegzés:

„*Ezek azok a dolgok, amit nem lehet az iskolában megtanulni, csak ezekben a helyzetekben tanulod meg"* - fogalmazott az egyik magyar résztvevő az esszéjében (T.Zs.21 éves)(Kolumbán, 2010).
Az általam vizsgált nem formális tanulási helyzetek, azon túl, hogy fejlesztették a résztvevők kompetenciáit, nagymértékben hozzájárultak a résztvevők integrációs szemléletének pozitív alakulásához és az élethosszig tartó tanuláshoz.

Az eredmények nem reprezentatívak, ahogyan egy akciókutatás jellemzőit tekintve nem is lehet az. „Ezzel kapcsolatban azonban szem előtt kell tartani azt, hogy az akciókutatás eredményei mindig „időlegesek", és történeti pillanatokat rögzítenek az akciókutatás ciklikus természetéből adódóan."(Havas, 2004)

Az akciókutatás legnagyobb haszna abból származik, hogy visszajelzést kapunk a vizsgált nem formális tanulási helyzet eredményességéről. A választott módszer együttes alkalmas lehet hasonló nem formális helyzetekben a kompetencia fejlődés vizsgálatára.
A nem formális tanulási helyzet és az abban megszerzett kompetenciák mérése, fontossá fog válni, amint ezeket a kompetenciákat „elismerni" és „érvényesíteni" is szeretnénk. Az Európai Unió Oktatási Bizottsága a nem formálisból szerzett kompetenciák elismerésében látja például a foglalkoztathatóság növelését is. (Cedefop, 2009)

Felhasznált irodalom:

Komenczi Bertalan (2001): *Az Európai Bizottság Memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról.* Új Pedagógiai Szemle, 2001/**6**. sz.
Kolumbán Erika (2010): *Nem formális tanulási helyzetekben megszerzett kompetenciák vizsgálata,* ELTE-PPK, szakdolgozat, 2010
Agócs Eszter (2004): *Mozgássérült serdülők társas kapcsolatai* Budapest, MPANNI, szakdolgozat
Havas Péter(2004): Akciókutatás és tanulás fejlesztése,*Új pedagógiai Szemle*, 2004/06
http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2004-06-ta-Havas-Akciokutatas (utolsó letöltés ideje: 2011.05.01)

Fiatalok Lendületben Program, http://ec.europa.eu/youth/youth-in-action-programme/doc74_en.htm (letöltés ideje 2011.05.03)
Cedefop(2009): European guidelines for validating non-formal and informal learning, Luxemburg: Office for Publications of the European Communities http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/5059.aspx (letöltés ideje 2011.05.03)

Márkus Edina:

FEJLESZTÉSEK A KÖZMŰVELŐDÉS TERÜLETÉN AZ ÉSZAK-ALFÖLDI RÉGIÓBAN

Az elmúlt években jelentős források váltak elérhetővé az Észak-alföldi Régió települései számára a Nemzeti Fejlesztési Terv és az Új Magyarország Fejlesztési Terv révén. A tanulmányunk révén arról próbálunk áttekintést nyújtani, hogy mely településeken indultak meg kezdeményezések a közművelődés intézményrendszeri, tartalmi megújításának, programkínálatának (pl. formális oktatást kiegészítő; felnőttképzési nem formális és informális jellegű programok) fejlesztése terén, elsősorban a közművelődés nonformális és informális jellegű programjaira koncentrálva. Hasonló jellegű vizsgálódásokkal találkozhatunk, de leginkább egy-egy szektor eredményességét előtérbe helyezve, Kuti (2006) és Aratóék (2008a) a civil szektor pályázati lehetőségeit, tapasztalatait elemzik munkáikban. Sebők (2010) szintén az európai támogatások civil szervezetek működésére gyakorolt hatását vizsgálja, kifejezetten az Equal program keretében támogatott kezdeményezéseket vizsgálva. Emellett találhatunk munkát, amely kifejezetten a partnerség szemszögéből elemzi az európai támogatások révén megvalósított programokat (Arató et. al, 2008b).

Mi elsősorban a tevékenység oldaláról közelítünk, a régióba érkező közművelődési források mértékét, a pályázók jellemzőit[12], a projektek sajátosságait kívánjuk vizsgálni. A források hatásának értékelésére még az idő rövidsége miatt nem vállalkozhatunk. Az elemzés alapjául szolgáló adatokat a Nemzeti Fejlesztési Ügynökség adatbázisából (az Új Magyarország Fejlesztési Terv kiírásaira az adatok zárásának időpontjáig beérkezett pályázatoknak az Egységes Monitoring Információs Rendszerben rögzített részletes adatai) nyertük.

[12] A pályázók szervezeti formái: állami, profitorientált, civil szervezetek. A 90-es évek elején megjelent munkákban olvashatunk a (Szabó, 1995).

Kezdeményezések a közművelődés területén

A közművelődés szerepének változása, a nonformális és informális tanulás jelentőségének növekedése, a felnőttképzés hatékonyságának növelése, a szélesebb célcsoportok elérése már a kezdeményezések hátteréül szolgáló fejlesztési dokumentumokban is megjelenik. A hatékonyság szerepének növekedésével találkozhatunk Szabóék (2006) munkájában.

Többek között a 2005-ben készült Nemzeti Kulturális Stratégiában, a 2007-2013-as időszakra vonatkozó Közművelődési Stratégiában, valamint a Társadalmi Megújulás Operatív Program , különös tekintettel a 3. prioritására a Minőségi oktatás és hozzáférés biztosítása mindenkinek.

A Nemzeti Kulturális Stratégia 2005 hét stratégiai iránya közül az első, a „Kulturális vidékfejlesztés", a második a „Több építő kultúrát iskoláskorban", a harmadik „Az új közönségek elérése" közvetlenül összefüggésbe hozható a közművelődés informális és nonformális tanulást ösztönző programjaival.

A közművelődési stratégia 2007-2013 öt szakterülete közül három „A közművelődési intézmények szocio-kulturális szolgáltatásainak fejlesztése (Építő közösségek I.)", „Az élethosszig tartó tanulás (LLL) szakterületei" és a „A kreativitás és önkifejezés alkotói és közösségei (Építő közösségek II.)" kifejezetten a közművelődés képzési szerepére koncentrál.

Az Új Magyarország Fejlesztési Terv – Társadalmi Megújulás Operatív program 3. prioritása a Minőségi oktatás és hozzáférés biztosítása mindenkinek beavatkozásai (A kompetencia alapú oktatás elterjedésének támogatása, A közoktatási rendszer hatékonyságának javítása, újszerű megoldások és együttműködések kialakítása, A halmozottan hátrányos helyzetű és a roma tanulók szegregációjának csökkentése, esélyegyenlőségük megteremtése a közoktatásban, Az eltérő oktatási igényű csoportok oktatásának és a sajátos nevelési igényű tanulók integrációjának támogatása, az interkulturális oktatás) több ponton kapcsolódnak a közművelődés területéhez.

A közoktatási rendszer hatékonyságának javítása, újszerű megoldások és együttműködések kialakítása beavatkozás céljai között kiemelten szerepel az egész életen át tartó tanulás feltételeinek megteremtéséhez szükséges új tanulási lehetőségek és formák elterjesztése, az egyes tanulási szakaszok, tanulási formák, oktatási és képzési szintek

közötti kapcsolatok megerősítése, az azok közötti rugalmas átjárás lehetővé tétele, valamint az oktatás és a kultúra közötti együttműködés új útjainak kiépítése.

Az egész életen át tartó tanulás stratégiája nevesíti a kulturális intézményeket mint az egész életen át tartó tanulás helyszíneit.

A célok komplex elérése érdekében a következő beavatkozásokat nevezi meg a Társadalmi Megújulás Operatív Program. A közművelődési rendszer atipikus, nem formális képzési szolgáltatásainak fejlesztése. A közgyűjtemények oktatási és képzési szerepének erősítése (Tudásdepó-Expressz…,Múzeumok Mindenkinek Program…). A formális oktatási rendszer fejlesztése a nem formális és informális tanulási formákhoz való kapcsolódásának elősegítése érdekében. Az aktív állampolgárság erősítése a kompetenciafejlesztés eszközeivel (Társadalmi..., 2007)

A fenti célok számos pályázati kiírás keretében megjelentek.

TÁMOP-3.2.11/10/1. Nevelési-oktatási intézmények tanórai, tanórán kívüli és szabadidős tevékenységeinek támogatása
TÁMOP-3.2.3/08/1. - Program a közművelődési intézményrendszer felnőttképzési kapacitásának bővítésére
TÁMOP-3.2.3/08/2. - A közművelődés a nem formális és informális tanulás szolgálatában
TÁMOP-3.2.3/08/2. - A közművelődés a nem formális és informális tanulás szolgálatában
TÁMOP-3.2.3./09/1. Építő közösségek, közművelődési intézmények az élethosszig tartó tanulásért
TÁMOP-3.2.3/09/2. Építő közösségek - közművelődési intézmények az egész életen át tartó tanulásért 2. kör: A közművelődés a nem formális és informális tanulás szolgálatában (konvergencia)
TÁMOP-3.2.4/08/1. - Tudásdepó-Expressz - A könyvtári hálózat nem formális és informális képzési szerepének erősítése az élethosszig tartó tanulás érdekében
TÁMOP-3.2.4/08/2. - Tudásdepó-Expressz - A könyvtári hálózat nem formális és informális képzési szerepének erősítése az élethosszig tartó tanulás érdekében - Országos elektronikus szolgáltatások bővítése, fejlesztése
TÁMOP-3.2.4-09/1. Tudásdepó-Expressz- A könyvtári hálózat nem formális és informális képzési szerepének erősítése az élethosszig tartó tanulás érdekében
TÁMOP-3.2.8/08/B. - Múzeumok Mindenkinek" Program – Múzeumok oktatási-képzési szerepének erősítése
TÁMOP-3.2.8/10/B. Múzeumok Mindenkinek Program - Múzeumok oktatási-képzési szerepének erősítése

Az alábbiakban az Észak-alföldi Régió sikerességét vizsgáljuk 5 pályázati kiírás (TÁMOP 3.2.3 08/1, 3.23 08/2, 3.2.3 09/1, 3.2.3 09/2, 3.2.11/ 10/1) adatait elemezve, elsősorban a közművelődés nonformális és

informális jellegű programjaira koncentrálva. A következő kérdések, feltevések mentén. Milyen típusú intézmények pályáznak? Milyen mértékű forrás érkezik a régióba? Milyen a területi eloszlás? Az eredményes pályázók, később is sikerrel próbálkoznak a pályázatírás, a projektmenedzsment know-how-ja révén.

TÁMOP-3.2.3/08/1 Építő közösségek, közművelődési intézmények az élethosszig tartó tanulásért. 1. kör Program a közművelődési intézményrendszer felnőttképzési kapacitásának bővítésére

	Nyertes pályázatok száma (db)	millió Ft*
Hajdú-Bihar	3	200
Szabolcs-Szatmár-Bereg	6	150
Jász-Nagykun Szolnok	0	0
Összesen	9	350

*kerekítve

Jellemző, hogy a megyeszékhelyek legalább egy, de gyakran több nyertes projektet mondhatnak magukénak. A TÁMOP – 3.2./08/1 pályázati kiírás esetében a 9 projektből 5 projektnek megyeszékhelyen lévő szervezet a megvalósítója. Ennek számos oka lehet, pl. itt áll rendelkezésre megfelelő humán erőforrás, valamint ezek a szervezetek nagyobb összegű pályázat lebonyolítását is tudják vállani. Kisebb településeken inkább az önkormányzat jelenik meg pályázóként (pl. Dombrád, Szakoly), nagyobb településeken maga az intézmény.

TÁMOP-3.2.3/08/2 Építő közösségek, közművelődési intézmények az élethosszig tartó tanulásért. 2. kör A közművelődés a nem formális és informális tanulás szolgálatában[13]

	Nyertes pályázatok száma (db)	millió Ft*
Hajdú-Bihar	2	170
Szabolcs-Szatmár-Bereg	6	290
Jász-Nagykun Szolnok	4	290
Összesen	12	750

*kerekítve

Ebben a pályázati körben (*TÁMOP-3.2.3/08/2)* is jellemző a megyeszékhelyek hangsúlyos szerepe és a kisebb települések esetében a önkormányzat, mint pályázó megjelenése. A régió megyéi közül Szabolcs-Szatmár-Bereg és Jász-Nagykun-Szolnok megyékbe érkezett nagyobb mértékű forrás.

[13] 12 nyertes pályázat – 750 millió. Hajdú-Bihar – 2 projekt - 170 millió. Hajdúhadház Hajdúhadház Városi Önkormányzat, Létavértes Városi Könyvtár és Művelődési Ház. Szabolcs-Szatmár Bereg – 6 projekt – 290 millió. Nyíregyháza (3) VOKE Vasutas Művelődési Ház és Könyvtár, Kálmánháza Nyírségi Segítő Kéz Alapítvány, Nyírbátor Nyírbátori Kulturális és Idegenforgalmi Kiemelten Közhasznú Nonprofit Kft. Rakamaz Városi Művelődési Központ. Jász-Nagykun-Szolnok – 4 projekt – 290 millió Szolnok (2) Aba-Novák Kulturális Központ Nonprofit és Közhasznú Kft., Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Tudományos Ismeretterjesztő Társaság Kisújszállás (önk.) Törökszentmiklós (önk.)

TÁMOP-3.2.3/09/1 Építő közösségek, közművelődési intézmények az élethosszig tartó tanulásért . 1. kör Program a közművelődési intézményrendszer felnőttképzési kapacitásának bővítésére[14]

	Nyertes pályázatok száma (db)	millió Ft*
Hajdú-Bihar	3	90
Szabolcs-Szatmár-Bereg	1	80
Jász-Nagykun Szolnok	2	60
Összesen	6	220

*kerekítve

TÁMOP 3.2.3/09/2 Építő közösségek – közművelődési intézmények az egész életen át tartó tanulásért 2. kör: A közművelődés a nem formális és informális szolgálatában[15]

	Nyertes pályázatok száma (db)	millió Ft*
Hajdú-Bihar	4	195
Szabolcs-Szatmár-Bereg	4	181
Jász-Nagykun Szolnok	2	46
Összesen	10	422

*kerekítve

[14] 6 nyertes pályázat – 220 millió. Hajdú-Bihar – 3 projekt - 90 millió, Debrecen (2) Debreceni Művelődési Központ, Valcer Táncstúdió, Újszentmargita (önk.) Szabolcs-Szatmár-Bereg – 1 projekt – 80 millió, Záhony Vasutas Országos Közművelődési- és Szabadidő Egyesület Vasutas Művelődési Ház és Könyvtár Záhony Jász-Nagykun-Szolnok -2 projekt - 60 millióSzolnok (2) ABA-NOVÁK Kulturális Központ Nonprofit és Közhasznú KFT.

[15] 10 nyertes pályázat – 422 millió forint Hajdú-Bihar – 4 projekt – 195 millió, Debrecen (Debreceni Művelődési Központ), Püspökladány (Dorogi Márton Városi Könyvtár és Művelődési Központ), Biharkeresztes (Városi Művelődési Ház és Könyvtár), Balmazújváros (Veres Péter Általános Művelődési Központ és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény). Szabolcs-Szatmár – 4 projekt – 181 millió, Dombrád (önk.), Géberjén (önk.), Nyíregyháza (2) (Krúdy Gyula Art Mozi és Rendezvény Centrum, Regionális Érdekvédelmi Alapítvány). Jász-Nagykun-Szolnok – 2 projekt – 46 millió, Szolnok (2) (Hild Viktor Városi Könyvtár és Közművelődési Intézmény, Szandaszőlősi Általános Iskola, Művelődési Ház és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény)

A 3.2.3 pályázat 2009-es 1. és 2. körében is érvényesülnek a korábbi kiírásoknál tapasztaltak, a megyeszékhelyekről nagyobb arányban kerülnek ki pályázók és a kisebb települések esetében nem az intézmény, hanem az önkormányzat jelenik megpályázóként.

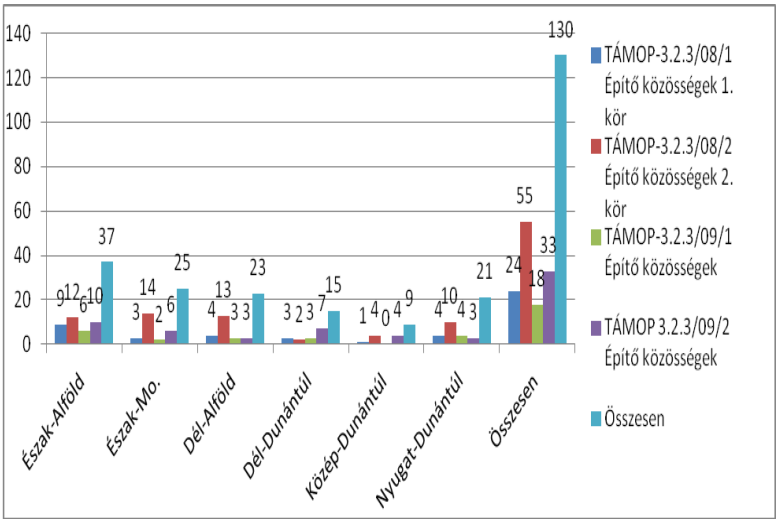
TÁMOP – 3.2.11/10/1 Nevelési-oktatási intézmények tanórai, tanórán kívüli és szabadidős tevékenységeinek támogatása[16]

	Nyertes pályázatok száma (db)	millió Ft
Hajdú-Bihar	16	480
Szabolcs-Szatmár-Bereg	14	400
Jász-Nagykun Szolnok	10	340
Összesen	40	1220

A régióból 40 nyertes pályázat került ki, közel 1.220 millió Ft értékben. Nagyon sokszínű pályázói kör, múzeumi igazgatóság, színház, alapfokú művészetoktatási intézmény, kulturális-sport-szabadidős egyesületek, református egyház, levéltár. Ebben a pályázati körben, kiírásban is igen sikeresek a megyeszékhelyek, Debrecenből 9, Nyíregyházáról 5, Szolnokról 3 nyertes pályázat került ki.

[16] Hajdú-Bihar – 16 projekt - 480 millió. Báránd, Debrecen (9), Hortobágy, Berettyóújfalu (3), Hajdúhadház, Hosszúpályi (többek között múzeumi igazgatóság, színház, alapfokú művészetoktatási intézmény, campus, universitas, református egyház); Szabolcs-Szatmár-Bereg – 14 projekt -400 millió. Mátészalka, Kótaj, Nyíregyháza (5), Nyírbátor (2),Nyírmada, Mátészalka, Tiszavasvári, Demecser, Pócspetri (többek között múzeumi igazgatóság, színház, kulturális-sport-szabadidős egyesületek, alapfokú művészetoktatási intézmények); Jász-Nagykun-Szolnok – 10 projekt – 340 millió. Kisújszállás (2), Szolnok (3), Besenyszög, Jászfényszaru, Tiszaföldvár, Törökszentmiklós, Jászladány (többek között önkormányzatok, művelődési házak, egyesület, múzeumi igazgatóság, megyei önk- levéltári téma)

Nyertes TÁMOP - 3.2.3/08/1, 3.2.3/08/2, 3.2.3/09/1, 3.2.3/09/2 pályázatok száma régiónként



Országos összehasonlításban az Észak-alföldi Régió igen sikeres a pályázatok szempontjából. Ebben a régióban volt a legtöbb sikeres pályázat, szám szerint 37 db. A TÁMOP - 3.2.3 négy köréből csak a 2008-as 2. körös kiírásban volt a nyertes pályázók száma más régiókban magasabb (Észak-Magyarország és Dél-Alföld).

Összefoglaló megállapítások

Kisebb települések esetében az önkormányzat, nagyobb települések esetében maguk az intézmények, szervezetek a pályázók. Jellemző, hogy egy pályázó több pályázati körben is sikeres, amely igazolja azt az előfeltevésünket, hogy egy sikeres pályázat megírása és lebonyolítása révén a szervezet szerez annyi tapasztalatot, gyakorlatot, amely lehetővé teszi számára, hogy a megszerzett tudást, fejlettebb készségeket egy új projektben is hasznosítsa. A TÁMOP 3.2.11 Nevelési-oktatási intézmények tanórai, tanórán kívüli és szabadidős tevékenységeinek támogatása jóval alacsonyabb közművelődési intézmények száma a vártnál, nagyon sokszínű a pályázói kör.

Felhasznált irodalom:

Arató Krisztina – Bartal Anna Mária – Nizák Péter (2008a): A civil szervezetek tapasztalatai a Strukturális Alapokból finanszírozható projektek pénzügyi lebonyolításában. *Civil Szemle* 5. szám 79-96.

Arató Krisztina – Bartal Anna Mária – Kónya Márton - Nizák Péter (2008b): Az Európai Unió Strukturális Alapjai és a partnerség elve Magyarországon. Budapest, Rejtjel Kiadó

Kuti Éva (2006): A nonprofit szervezetek uniós pályázatokon elért eredményei. http://www.nonprofitkutatas.hu/letoltendo/euhonl.pdf 2008. 09.18. 13.54h

Sebők Dóra Valéria (2010): Az Európai Uniós támogatások hatása a nonprofit szervezetek működésére az Equal program vizsgálata alapján. *Civil Szermle* 3. szám 61-73.

Szabó József (1994): A civil szerveződések működése a piacgazdaságban. In: Rubovszky Kálmán – Sz. Szabó László (szerk.): Művelődéstudományi tanulmányok Acta Andragogiae et Culturae 15. Debrecen, KLTE

Szabó József – Durkó Mátyás (2006): Új utakon az integráló andragógia. In Balipap Ferenc (szerk.): AZ illegitim andragógusképzés megteremtője, Budapest Magyar Művelődési Intézet

Társadalmi Megújulás Operatív Program 2007-2013 (2007) Magyar Köztársaság Kormánya

Mérei Zsófia:

ZENETERÁPIA AZ ÖNÁLLÓ UTÓGONDOZÓ OTTHONOKBAN

Magyarországon a gyermekvédelmi gondoskodásban felnőtt személyek társadalmi integrációjának kérdése komoly, megoldásra váró problémaként jelentkezik nem csak elméleti, de gyakorlati szinten is, az egyéni életvezetésben való segítségnyújtás pedig a fentiek orvoslása mellett a társadalomnak is komoly hasznot hozhatna. A hazai, valamint a nemzetközi szakirodalom – ezen hiányok kompenzálását célzó módszerek megismerésére irányuló – feltérképezése után azt tapasztaltam, hogy bár elméleti szinten nagyon sok lehetőség kerül felvonultatásra akár az egyéni fejlesztés, akár a csoportos terápiák terén (Bagdy, Telekes, 1988), feltevésem – és tapasztalataim – szerint a gyakorlatban ez mégsem valósul meg, melynek oka ugyanúgy kereshető a források hiányos mivoltában, mint a gyermekvédelmi gondoskodás alatt állók ellenálló attitűdjében a terápiás/fejlesztő foglalkozásokkal szemben.

Kutatásom azon fiatal felnőttekre vonatkozik, akik jelenleg utógondozás alatt állnak, ezen populációból is kiemelten azok, akiknek utógondozói ellátása önálló utógondozó otthonban történik, ami az ellátottak 18,7%-át jelenti (Merisch, Szabó, 2004). A potenciális módszer megválasztásánál figyelembe vettem, hogy ezen fiatalok hátrányos helyzetük, szociokulturális hátterük, vagy akár kisebbrendűségi komplexusaik miatt nehezen fejezik ki érzelmeiket, nehezen öntik szavakba gondjaikat, problémáikat. Célom az volt, hogy találjak egy olyan módszert, amely tere lehet az elfojtott, ki nem mondott tartalmak megjelenítésének, és alkalmas a meglévő szocializációs hiányok kompenzálására. Ahogy fent említettem, a szakirodalom számos önismereti, terápiás módszerről tesz említést, amely a személyiségbeli, szocializációs problémákat orvosolni képes, köztük olyan művészetterápiás eljárásokról is, amely halmaznak részét képezi a zeneterápia. A művészetterápiák közül azért szűkítettem kutatásomat erre, mert illeszkedik a fiatal felnőttek érdeklődéséhez, emellett nem igényel előzetes ismereteket, vagy hangszeres tudást, érzések által vezérelt, megvalósulása egyedi és egyéni, ezért nem rejti magában a kudarc lehetőségét, valamint a hangszer pajzsként – ami mögött elrejtőzhet – áll a

fiatal előtt, amely mögül bátran megmutathatja érzéseit úgy, hogy közben biztonságban érzi magát.

Kutatásom központi kérdése az, hogy vajon a gyermekvédelmi gondoskodásban felnőtt, jelenleg utógondozott fiatal felnőttek esetében fellépő szocializációs hátrányok kompenzálhatóak-e a zeneterápia eszközével. A kérdés megválaszolásához első lépésként egy a zeneterápiában és gyermekvédelemben, utógondozásban jártas szakemberek közötti igényfelmérést végeztem el, amelyben a félig-strukturált interjú módszerét használtam, emellett életút interjút vettem fel két gyermekotthonban felnőtt hölggyel, akiknek az élettörténete segíthet nagyobb rálátást kapni ezen személyek életútjára.

A zeneterápia

A zeneterápia önmagában olyan gyűjtőfogalom, ami zenei közegben történő gyógyító célú beavatkozást jelent. Hatását interperszonális kommunikációval, pszichológiai eszközök felhasználásával, valamint a kapcsolati tényezők tudatos irányításával éri el, de nagyon fontos, hogy nem azonosítható a zenei neveléssel, vagy zenei ismeretterjesztéssel, ugyanúgy, ahogy a zenén keresztüli kikapcsolódással sem. Egy olyan hangok segítségével zajló terápiás eljárás, ami a testi, lelki és szellemi egészség helyreállítását szolgálja, határtudományai pedig a pszichológia, zenetudomány és orvostudomány. A zeneterápián belül elkülöníthetjük annak aktív és passzív/receptív típusát, megvalósulása pedig történhet egyéni vagy csoportos formában. A receptív zeneterápia esetében a résztvevő passzív, a médium a hangzó zene, a cél pedig az emóciók, élménytartalmak megismerése, a pszichikus történések tudatba kerülése. A zeneterápia aktív formája ezzel szemben a résztvevők tevékenységére épít, esetében egyszerű hangszerek használatával történnek a zenei megnyilvánulások, improvizációk, hatását pedig a kommunikáción, asszociációkon keresztül fejti ki. (Búzási, 2007). Az a hazai és nemzetközi szakirodalomból világosan látható, hogy egy számos területen sikerrel alkalmazott módszerről van szó, amely olyan területeteket is fejleszt, amikre az utógondozás alatt álló fiatal felnőtteknek kiemelt szükségük van (McCaffrey, 2009; Kidd, 2001, Clements-Cortés; 2004, O'Callaghan; 2009, Rykov, 2008).

Az eredmények

Kvalitatív módszerekkel dolgozó kutatásomban a félig strukturált és az életút interjú módszerét használtam, célom pedig egy általános kép felvázolása volt egyrészt a megkérdezett szakemberek a zeneterápia és utógondozás potenciális összefonódásához fűződő gondolatairól, az ehhez kapcsolódó elvárásokról, másrészt a szakellátásba bekerültek megkérdezésén keresztül a gyermekotthoni, utógondozott lét minőségéről.

Az alanyok kiválasztásánál a legfőbb szempontok, amiket figyelembe vettem, a következők voltak: ma egyedül az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán folyik kimondottan Zeneterapeuta képzés, így ha egy ilyen jellegű terápia bevezetésre kerülne az utógondozói ellátásban, akkor annak megvalósítói valószínűsíthetően ebből az intézményből kerülnének ki, a zeneterápia területéről tehát ezen intézmény két oktatóját, Urbánné Varga Katalin főiskolai adjunktust és Czékus Jób, tanársegédet interjúvoltam meg. A következő fontos szempont, hogy Budapest financiális szempontból kivételezett helyzetben van a gyermekvédelem terén, így tehát egyedül itt lehetnének meg a megfelelő anyagi erőforrások egy potenciális terápiás foglalkozás tényleges megvalósításához (Kuslits, interjú, 2010). Ehhez kapcsolódik a következő szempont, mely szerint a fővárosban mindössze két önálló utógondozó otthon működik, a Riegler Mária által igazgatott Budapest Főváros Utógondozó Otthona, és a TEGYESZ Utógondozó Otthona, aminek vezetője Kuslits Gábor, tehát ezek azok a célintézmények, ahol bevezetésre kerülhetne a zeneterápia, de ehhez mindenképpen ismerni szükséges a vezetőség véleményét a kérdésről. Mindezek eredményeképpen jutottam arra, hogy ezen intézmények képviselőit, Kuslits Gábort, a TEGYESZ Utcai és Utógondozó Szolgálatának osztályvezetőjét, Szabó Áront, a TEGYESZ Utógondozó Otthonának nevelőjét, aki művészetterapeuta is egyben, és Szombath Tibort, a Budapest Főváros Utógondozó Otthonának igazgatóhelyettesét szólaltatom meg interjúimban. Életút interjúimat olyan személyekkel vettem fel, akik gyermekvédelmi gondoskodásban nőttek fel, egyikük – K. Eszter – már negyven éves családanya, aki hét éves korában került gyermekvédelmi szakellátásba, és gyermekotthonokban nevelkedett, másikuk pedig J. Edina, aki már csecsemőkora él gyermekvédelmi szakellátásban nevelőszülőknél és

gyermekotthonokban egyaránt, jelenleg pedig a Budapest Főváros Utógondozó Otthonának lakója.

A következőkben a gyermekvédelmi szakemberekkel felvett interjúk eredményeit tárgyalom tematikusan, a főbb haladási pontok pedig a terápiával szemben tanúsított attitűd, a gyermekvédelmi gondoskodásban felnőttek szocializációjának megítélése, valamint a zeneterápia utógondozó otthonokba való bevezetésének létjogosultsága.

Kuslits Gábor elmondása szerint ezen fiatal felnőttek jellemzően nem érzik biztonságban magukat új, ismeretlen közegben, de az otthonban gyorsan kialakulnak a kapcsolatok és a hierarchikus viszonyok a megelőző intézményi létre való szocializációból kifolyólag, ami viszont komoly gondot jelent az intézményen kívüli integráció terén a kortárscsoportban. Szombath Tibor meglátása is alátámasztja az eddig leírtakat, de kiemeli, hogy a fiatalok beilleszkedését csak az intézményben tudja igazán nyomon követni, és ebben a kontextusban elemezni, ami meglátása szerint nagyjából hasonlóan működik a fiatalok között, hiszen a gyermekotthonokból hasonló játszmákat hoznak magukkal. Szabó Áron véleménye szerint a fiatalok nehezen bevonhatóak különböző programokba még akkor is, ha az nyilvánvalóan pozitív élmény lenne számukra. A szakember az eddig megkérdezettekhez hasonlóan tartózkodik az utógondozott populáció homogén csoportként való kezelésétől, azzal mégis egyetért, hogy vannak közös életútbeli sajátosságok, ám meghatározónak mégis azt találja, hogy ki milyen közegből jött, és milyen mintát hozott magával.

Kuslits Gábor szerint maguk a szakellátók örömmel integrálnának a gondozási koncepcióba különböző terápiás foglalkozásokat, ám a fenntartók részéről erre nincs elegendő forrás. Mindezek mellett kiemelte, hogy Budapest ebből a szempontból még így is kivételes helyzetben van, ami abból is kitűnik, hogy a Fővárosi Önkormányzat az egyetlen, amely plusz feladatokat is vállal a Gyermekvédelmi törvény szabta kötelességek mellett.

Szombath Tibor meglátása szerint egy ilyen jellegű terápia esetében kulcsfontosságú a vezető személye, valamint maga a foglalkozás körülhatárolása és a terápiás cél megfogalmazása is, hiszen akár egy nem megfelelően használt kifejezés is elrettentő lehet, ami az sugallhatja a fiataloknak, hogy valami orvosolásra szoruló probléma van velük. Szabó Áron is osztja ezt a véleményt, valamint úgy látja, nagyon lényeges, hogy az

otthonba bevezetendő foglalkozás újszerű és izgalmas legyen, ami képes felkelteni a fiatalok érdeklődését és hosszútávon lekötni őket, emellett ő is kiemelte a terapeuta személyét – aki szerinte szerencsésebb, ha nem az intézmény dolgozója, hanem külső személy –, ami szintén kulcsfontosságú abban, hogy a fiatalok részt vegyenek a foglalkozáson. Véleménye szerint a kivitelezésben nehezítő tényező – amellett, hogy nagyon sok energiába kerül mozgósítani a fiatalokat –, hogy a csoport mind érzelmileg, mind mentálisan nagyon hullámzó, sok nehézséggel küzd, ezért a terápiában való benntartáshoz is komoly erőfeszítések szükségesek. Emellett úgy látja, hogy mindezek mellett számolni kell azzal is, hogy ezen speciális élettörténettel rendelkező fiataloknak nagyon nehéz beszéli életútjukról, gondjaikról, tehát alapvetően nehezen nyílnak meg.

A gyermekvédelemben dolgozó szakemberek az utógondozott fiatalok zeneterápiás foglalkozásra való igényét, valamint a zeneterápia utógondozó otthonokba való bevezetésének létjogosultságát különbözőképpen ítélik meg. Kuslits Gábor elmondása szerint a gondozottak életében nagy szerepet játszik a zene, némelyek esetében csak a zenehallgatás, mások esetében pedig a hangszeres játék szintjén, emellett mint csoportformáló erő is jelen van az utógondozó otthonban. Meglátása szerint ezen gondozottak nagyon alacsony önértékeléssel rendelkeznek, ami komoly szemérmességet eredményez akár egyéni akár csoportos megnyilvánulásaik esetében, alapvetően nehezen verbalizálják érzelmeiket, a zenét pedig egy olyan csatornának tartja, ami ezt a folyamatot nagyban megkönnyíti, amin keresztül a fiatal felnőttek könnyebben meg tudják mutatni önmagukat. Szombath Tibor azért is támogatja az ötletet, mert meglátása szerint minden önismereti, közös foglalkozás hatékony és építő tud lenni – amely indirekt vagy direkt módon hat a személyiségre – akár a csoporton belüli, akár a csoporton kívüli kapcsolatok fejlődése terén. A megkeresés és a módszer tekintetében inkább az indirekt módszert preferálja, ami által nem érzik úgy a fiatalok, hogy baj van velük, azért szorulnak terápiás foglalkozásra, fejlesztésre. Véleménye szerint a csoporton kívüli kapcsolatokra jó hatással lenne egy olyan foglalkozás, ami kívülről jön be a házba, és a fiatalok új dolgot ismernének meg általa, de fontos, hogy az olyan legyen, amiben sikerélményt tudnak átélni, megerősítésre lelnek és önmaguk elfogadására, valamint megismerésére is pozitív hatással van. Szabó Áron úgy véli, az is fontos hozama lenne egy ilyen jellegű terápiának,

hogy annak során a résztvevők teljesen új szemszögből láthatnák egymást, és személyiségük olyan aspektusait fedezhetnék fel, amelyek eddig rejtve maradtak előttük, ezáltal kapcsolatuk mindenképpen javulna, elmélyülne, és felülírná a mindennapi konfliktusokból fakadó esetleges előítéleteket, negatív véleményeket, ha csak időlegesen is. Úgy véli, hogy a gyakorlatban a kereteket nagyon alaposan körüljárva és kigondolva kell megvalósítani a terápiát, hogy az elérje célját, úgy hogy abban a spontaneitás is helyet kapjon. A zeneterápia legnagyobb potenciális hasznát abban látja, ha a fiatalok megtapasztalnák általa az érzést, hogy elfogadják őket esetleges hibáikkal együtt, ugyanis ezáltal sikeresebben tudnának eljutni önmagukhoz, és funkcionálni a mindennapokban.

Felhasznált irodalom:

Bagdy Emőke és Telkes József (1988): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Búzási Miklós (2005): A zeneterápia metodikája 1. http://art.pte.hu/muveszetterapia/download/buzasi/A%20zeneterapia%20metodikaja%20-%201.pdf [utolsó letöltés: 2010. 12. 10.]

Búzási Miklós (2007): A zeneterápia alapjai. Sasvári András előadása alapján (2005). http://art.pte.hu/muveszetterapia/download/buzasi/a-zeneterapia-alapjai-007.doc [utolsó letöltés: 2010. 12. 10.]

Clements-Cortés, A. (2004): The use of music in facilitating emotional expression in the terminally ill. *American Journal of Hospice and Palliative Medicine.* 2004. 21. sz. 255-260. http://ajh.sagepub.com/content/21/4/255 [utolsó letöltés: 2010. 10. 13.]

Kidd, P. (2001): Using music therapy to help a client with Alzheimer's disease adapt to long-term care. *American Journal of Alzheimer's Disease and Other Dementias.* 2001. 16. sz. 103-108. sz. http://aja.sagepub.com/content/16/2/103[utolsó letöltés2010. 10. 13.]

McCaffrey, R. G. (2009): The Effect of Music on the Cognition of Older Adults Undergoing Hip and Knee Surgery. *Music and Medicine.* 2009. 1. sz. 22-28. http://mmd.sagepub.com/content/1/1/22 [2010. 10. 13.]

Merisch Gábor és Szabó Áron (2004): Hangulatjelentés - Felmérés a budapesti utógondozó otthonokban élő fiatalok aktuális helyzetéről – kérdőív alapján. Kézirat.

O'Callaghan, C. (2009): Objectivist and Constructivist Music Therapy Research in Oncology and Palliative Care: An Overview and Reflection. *Music and Medicine.* 2009. 1. sz. 41-60. http://mmd.sagepub.com/content/1/1/41 [utolsó letöltés: 2010. 10. 13.]

Rykov, M. H. (2008): Experiencing Music Therapy Cancer Support. *Journal of Health Psychology*. 2008. 13. sz. 190-200. http://hpq.sagepub.com/content/13/2/190 [utolsó letöltés: 2010. 10. 13.]

Interjúk:

Interjú Kuslits Gáborral, a Budapest Főváros Önkormányzatának Módszertani Gyermekvédelmi Szakszolgálata Utógondozó Otthon és Utcai Gondozószolgálatának osztályvezetőjével (2010. 12. 17.) Helyszín: Fővárosi TEGYESZ, 1081 Budapest, Alföldi utca 9-13. (a szövegben lásd: Kuslits, interjú, 2010)

Interjú Szabó Áronnal, a TEGYESZ Utógondozó Otthonának nevelőjével (2010. 12. 21.) Helyszín: Utógondozó Otthon – TEGYESZ, 1185 Budapest, Szerencse utca 9/a.

Interjú Szombath Tiborral, a Budapest Főváros Önkormányzatának Utógondozó Otthonának igazgatóhelyettesével (2010. 12. 23.) Helyszín: Fővárosi Önkormányzat Utógondozó Otthona, 1103 Budapest, Kőér utca 26.

Sári Szilvia:

A KRIMINÁL-ANDRAGÓGIA A TUDOMÁNYOK KÖZÖTT ÉS A GYAKORLATI MUNKÁBAN

A kriminál-andragógusi munka egy új, de nagyon gyakorlatias területe a felnőttképzési tevékenységnek. Mind az andragógia, mind a kriminál-andragógia tudományos háttere gyorsan bővül, és a munkaerőpiacon egyre nagyobb igény van az andragógiai specializált területek iránt. Ezen a területen elsősorban új szervezetek és tevékenységek tűntek fel a büntetés-végrehajtási intézetekben, amelyek olyan tudományterületeket mostak össze, melyek eddig még az andragógia tudományában is csak érintőlegesen mutatkoztak. Emellett olyan területek is bekerültek a kriminál-andragógia gyakorlati munkájába, amelyek eddig is hangsúlyosak voltak, mint a kontrolling, stressz menedzsment, konfliktus-menedzsment és a belső és külső képzési rendszerek megszervezése. Ezen újdonságok és ezek gyors változása miatt nagyobb figyelmet kell szentelnünk annak, hogy azonosíthassuk a külső és belső kockázatokat az andragógia kutatási területein.

A bajai főiskola által alapított képzés nem csak speciális segítséget szeretne nyújtani a munkaerőpiacon a kriminál-andargógia képzésben résztvevőknek, hanem segítséget nyújtani a jobb munkavégzéshez a már ott dolgozóknak és a vezetőknek a gyakorlatban végzett munka különböző szintjein és területein. Olyan képzést alakítottunk ki, amely komplex tevékenységeket alakít ki és fejlesz a büntetés-végrehajtási intézetekben folyó munkához.

A tudományterületeken globális tendenciává vált, hogy elmosódnak a tudományok közötti határvonalak, és gyakran mosódnak össze az irányok különböző kutatási területeken belül. Néhány tudományterület kilép a saját kutatási területeiről, és így keletkeznek a speciális tudományterületek. Az andargógia esetében sok ilyen területről beszélhetünk, hiszen 20-30 társ és rokontudományt sorolhatunk fel, amelyek eddig is kapcsolatban álltak ezzel a tudományággal. Az andragógia tudományának oktatása keretében eddig is hangsúlyos volt a közgazdaságtan, pszichológia, stb. Megfigyelhető az a jelenség is, hogy az andragógiai oktatóhelyek száma ésszerűtlenül megnőtt a felsőoktatásban, mivel azon ritka szakmák közé tartozik, amellyel el lehet

helyezkedni a munkaerőpiacon ma is. Sajnálatos, hogy az államilag támogatott helyek száma nem utal támogatottságra, hiszen andragógusként néhány oktató dolgozik csak a főiskolákon és egyetemeken, és az ő foglalkozásuk is oktatói státuszokhoz vannak kötve. Ez azt eredményezi, hogy a munklaerőpiac, amely még mindig fogadóképes, nem látja a szakma megnevezését, így a minisztérium sem.

A legjobb megoldás az andragógiai képzéseket illetően az lenne, ha minden andragógus-képző intézmény jelentkezne egy olyan specializációval, amely csak annak a képzőhelynek a sajátja, és így mind a tizennyolc képzőhely sajátos szakembergárdát és munkaerőpiacon kiválóan eladható és érthető andragógus-szakmáknak adna képzési helyszíneket. Az eddig megismert felsőoktatási képző rendszer a hagyományos formájában nem tudja azokat a változásokat követni, amit a munkaerőpiac követel a gyorsan átformálódó társadalmi, politikai, gazdasági és kulturális változások miatt. Az oktatási gyakorlatban megoldást nyújtana a tudományterületek komplexebb, specializált oktatása, vagyis a tudományok megfelelő „keverése" a szakmastruktúra-váltás követése érdekében. A tudományos kutatásban már megfigyelhető ez a tendencia. Ilyen kutatási irányok lettek az andragógiai pszichológia, az oktatásgazdaságtan, emberi erőforrás menedzsment, stb.

Ahhoz, hogy megismerjünk egy új tudományterületet, tisztán kell látnunk, hogy az anyatudomány milyen tudományfejlődési szinten helyezkedik el. Ezek a szintek a következők[17]:

1. Axiomatikus szint: Ezen a szinten elhelyezkedő tudományok visszavezethetőek néhány alapvető igazságra, szabályra, képletre. Pl.: matematika
2. Teoretikus szint: Az a tudomány, amely már meghatározta, definiálta a tudományos téziseit és teoretikus hátterének alapjait, értékelméleteit.
3. Elő-tudományos fok: Ezek a tudományok már meghatározták területeiket, tárgyukat, tudományos kutatási területeiket és ehhez módszereiket, paradigmáikat. Pl.: andragógia, pedagógia
4. Mindennapi tudományosság szintje: a még nem tudományos, de már specializálódott területek létrejötte. Pl.: kriminál-andragógia

[17] Kocsis Mihály: A TANÁRKÉPZÉS MEGÍTÉLÉSE. Iskolakultúra, Molnár Nyomda és Kiadó Kft., Pécs, 2003. (http://mek.niif.hu/01800/01884/01884.pdf) 2011. november 11.

5. Mindennapiság szintje: a kultúrában, társadalomban megjelenő tudás

A kriminál-andragógiai tudományos kutatás formális célja, hogy keretet adjon az elméletnek[18]

- alaptudományi: az adott szakterület elméleteinek kutatásában segít
- alkalmazott: az alaptudományok eredményeinek alkalmazása adott területen
- technológiai: a természeti folyamatok ellenőrzése és mesterséges tárgyak megalkotása
- humanisztikus: az emberi kultúra valamely területének jobb megismerése és megértése

Ahhoz, hogy nyomon követhessük a kriminál-andragógia születését, látnunk kell, hogy ez a tudományterület a gyakorlati munkából született a büntetés-végrehajtási intézetekben. A következő lépés pedig, hogy kiépítsük a gyakorlati munka magas szintű végzéséhet a tudományos elméleti hátteret, mint a fogalomtan, kutatástan, stb. diszciplínáit. Eszerint a kutatóknak gyorsan létre kell hozni a tudományos hátteret, valamint a szakma funkcióinak hátterét (metodikáját és didaktikáját) is meg kell alkotni, még akkor is, ha már vannak erre működő minták a gyakorlatban. Mindez azért alakulhat így, mert a tudományfejlődés úgy felgyorsult, hogy a kutatási kihívások és a tudományos bázisok megalkotása nem tudja követni a gyakorlatban megjelenő új tudományterületek kihívásait.
Sir Karl Popper[19] már 1994-ben írt erről a felgyorsuló tudományterületeket követni nem képes felsőoktatási-kutatási problémáról. Véleménye szerint a tudományok által megjelenő kihívások –amelyek természetesen a civilizáció és s kultúra gyors változásából adódnak- nagy felelősséget és morális cselekvési kihívásokat ruháznak a kutatókra.

[18] Hársing László: Nyitott gondolkodás. Filozófiai problémák - alternatív válaszok. Bíbor Kiadó Bt., Bp., 2005. ISBN: 9639634034
[19] Sir Karl Raimund Popper: The Myth of the Framework: In Defence of Science and Rationality, 1994.
(http://books.google.com/books/about/The_myth_of_the_framework.html?id=Ye2tAhDX7agC) 2011.november 10.

Az Eötvös József Főiskolán kidolgoztuk a kriminál-andragógia szakirányt (2009-ben), valamint egy projekt keretében ehhez kiegészítő tevékenységeket rendeltünk. A projekt azért jött létre, mert a hallgatók körében mérhető érdeklődés meghaladta az elvárásainkat a szakterület iránt. Így a hallgatók humántőkéjének bevonásával szerettünk volna létrehozni kiegészítő kutatásokat, jegyzeteket ahhoz, hogy tudományosan is megalapozottá tehessük a kriminál-andragógiát.

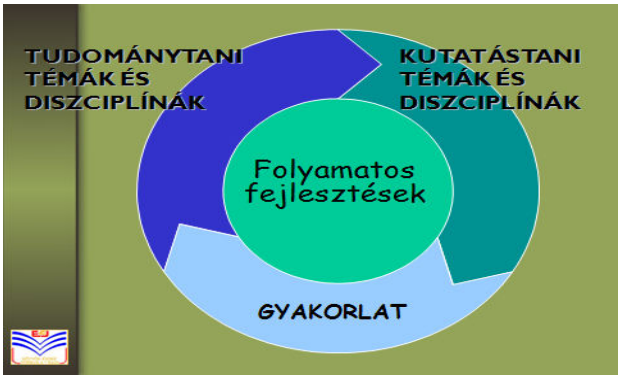
Curriculumunk alapjait a következő elemekre építettük fel: a büntetés-végrehajtási intézetekben dolgozók képességtudása, ismertség alapján megszerzett tudása, propozícionális tudás (előismeretek megléte).

A hallgatók nagyon sok új energiát, ötletet és lelkesedést hoztak a projektbe, ami bennünket is motiváltabbá tett, cserébe pedig részt vehettek „valódi" kutató munkában, megtanulhatták a tudományos kutatás módszereit és gyakorlati praktikáit olyan szakemberektől, akikre felnéznek. Megtanulták, hogy a kreativitásukat hogyan fordítsák át tudományos alapú hipotézisekké, és egyéni nézőpontjaikból hogyan legyen tudományos álláspont.

A következő célcsoportja projektünknek azok a kutatók és szakemberek, akik más tudományterületekről érkeztek és hajlandók voltak részt venni egy számukra (legalább is első hallásra) idegen kutatásban. Más tudományterületekről is szívesen felhasználtunk módszertani ötleteket, fogalmakat, nézőpontokat, így létrejöhetett egy speciális terminológia és módszertan, amely reményeink szerint sokoldalú, és nem csak szűk körűen

használható a tudomány építésére. Szempont volt az is, hogy a későbbiekben is bővíthető legyen kriminál-andragógia szakterülete és módszertana, és hogy semmiképpen ne rekedjünk meg a most leírtaknál, hanem egy dinamikusan fejlődő és fejleszthető kutatási területet hozzunk létre.

Kutatásaink egy részét a büntetés-végrehajtási intézetekben végeztük, bevonva a fogvatartottakat is, hogy mérhető eredmények szülessenek és esetleg olyan kérdésekre is rávilágítsanak a rabok, amiket a külső szemlélő nem vesz észre. Felmértük tehát elvárásaikat, lehetőségeiket egy olyan gyakorlati munka keretében, amely folyamatos visszacsatolása volt az elméletben folyó tudományos munkának. Ebben a folyamatban nyilvánvalóan részt vállaltak a nevelőtisztek és a büntetés-végrehajtási intézmények személyzete. Nagy érdeklődéssel és segítőkészséggel figyelték munkánkat, hallgatóink azóta is „visszajárnak" ezekbe az intézményekbe kutatni, valamint szakmai gyakorlatukat elvégezni. A projekt természetesen a tisztek oktatására is kidolgozásra került, és nagyon tetszett nekik, hogy „beleszólhatnak" a tantervi hálókba, gyakorlatokba. Közös célunk volt a szakmai hatékonyság növelése, amihez számos kiváló ötletet adtak.



Sári Mihály: University-based Training for Adult Educators in Hungary.In: Training of Adult Educators in Institutions of Higher Education:A Focus on Central, Eastern and Sout Eastern Europe. Eds. Heribert Hinzen, Ewa Przybylska. Bonn-Warsawa IIZ/DVV., 2004.157-168.p.

A következő tervezett lépés projektünkben a rehabilitációt végző szakemberek bevonása és képzése, melyet az eddig is jól bevált együttes munka alapján szeretnénk tervezni. Ezzel nagyjából egy időben a rendőrtisztek képzését is szeretnék bevenni egy al-projekt keretén belül a kriminál-andragógiai munkába. Így teljes lenne a munkaerőpiaci gyakorlatok és a tudományos kutatás területeinek egyesített, kidolgozott, tudományosan és a gyakorlatban is megfelelően használható köre.
Ahogy láttuk, a fő modulok, amelyek köré a kriminál-andragógia oktatása csoportosul a bevezetés a kriminál-andragógiába, szervezetmenedzsment a büntetés-végrehajtási intézetekben, kockázatmenedzsment, a kriminál-andragógia története, munkafolyamatok a börtönökben, kompetenciamenedzsment, kriminál-politika és törvényalkotás, a kriminál-andragógia didaktikája és metodikája, komparatív rendszerelemzések, katonai andragógia, cigánykérdés a kriminológiában, erőszakos bűncselekmények pszichés háttere, a kriminológia technikái, személyiségfejlesztő-, és stresszcsökkentő tréningek, stb.
Ahhoz, hogy ezekhez az új területekhez oktatási segédanyagot készíthessünk, még sok munka vár ránk. Először is fel kell építenünk egy speciális tudományos hátteret, melyhez kutatások kapcsolódtak, és alapjául a gyakorlatban már kialakított kriminál-andragógiai munka áll. Ezek kialakítását a Zsolani-féle tudománytan alapján kívánjuk megvalósítani[20]:
A tudománytani témák és diszciplínák dimenziói: társadalomelméleti (tudománypolitika), ontológiai (tudományontológia), episztemológia (tudományfilozófia), kreatológia (tudománypszichológia), értékőrzési dimenzió (tudománydokumentalisztika), narratológiai dimenzió (tudománytörténet). A társadalomelméleti dimenzióból következően pedig kidolgozásra kerül a: szabályozási-ösztönzési dimenzió (tudományrendszertan), melyből levezethető az alkotásvédelmi dimenzió (szabadalom, szerzői jog, védjegy), valamint az értékelési dimenzió (tudományesztétika, tudományszociológia), melyből következik a hatáskifejtés dimenziója (tudománymarketing). A fent leírt dimenziók végkifejlete pedig az alkotásdimenzió (tudomány-andragógia, tudomány-kriminológia).

[20] Zsolnai József: A tudomány egésze. A magyar tudomány tudománypedagógiai szemléje. Műszaki Kiadó, Budapest, 2006.

A kutatástani témák és diszciplínák területén is megfigyelhető a változás, illetve a társtudományok színre lépése, összekeveredése, ahogy projektünkben mi is tudatosan felhasználtuk ezeket a lehetőségeket: tudományos metodika, tudásszociológia (társadalmi vonatkozásban), a tudás, mint társadalmi termék, a megismerés folyamata, a szaktudományok filozófiája és azok vetületei.
Láthatjuk, hogy nem egyszerű vállalkozáskutatás és tudománytani szempontból sem megoldani a kriminál-andragógia fejlesztését, tudományos kidolgozását, majd ezen elméletek visszahelyezését a már folyó gyakorlati munkába.

Szoboszlai Andrea:

A MOTIVÁLÁS SZEREPE A FELNŐTTEK EGÉSZSÉGNEVELÉSÉBEN

A tanulmány egy, a felnőttek egészségnevelését vizsgáló empirikus kutatás egyik tematikai egységéről számol be röviden. A kutatás 2010-2011-ben zajlott azzal a céllal, hogy egyéni életutak elemzésén keresztül bemutassa, milyen szocializációs tényezők hatottak a vizsgált egyének egészségkulturáltságának, egészségműveltségének kialakulására, ennek vetületében hogyan viszonyulnak az egészség, egészséges életmód kérdéséhez, milyen motivációs tényezők hatnak az ismeretszerzésükre, ill. arra, hogy magatartásukat egészségük érdekében megváltoztassák.

A kutatás során az andragógia területén felnőttek nevelésével, oktatásával, képzésével kapcsolatos tevékenységet végző 10 szakember egyéni életútját félig strukturált interjúval vizsgáltam. Mivel a felnőttek egészségnevelésére vonatkozó elméleti háttér kidolgozásában, alakításában, valamint az egészségfejlesztő/egészségnevelő programok létrehozásában ezek az emberek vállalhatnak jelentős szerepet, így mindennek jó kiindulási alapot szolgáltathat annak vizsgálata, hogy ők maguk hogyan vélekednek az egészség témaköréről. Az interjúalanyok egy részét saját ismeretségi körömből toboroztam, a többi megkérdezett személy az ismerősök ismerősei közül került ki. A vizsgált minta összetételét tekintve 20 és 65 év közötti személyekből áll, a nemek egyenlő arányban oszlanak meg.

A tanulmány a kutatás azon irányára tér ki, amely az egészségnevelésre vonatkozó tapasztalatokat a motiváló tényezők felől közelíti meg. Mivel az egészségnevelés egyben ismeretterjesztő és magatartásformáló tevékenység, amiben a motiváció felébresztése fókuszpontot képez, így érdemes azt végigtekinteni, hogy a felnőttek oldaláról milyen ismeretszerzésre ható motívumok és magatartásra ható tényezők játszanak szerepet, így a motiválás jelentőségét két szempontból vizsgáltam: egyrészt az ismeretszerzésre, másrészt a magatartásra ható motívumok felől. Esetünkben is érvényes az a szempont, hogy a szükségletek kielégítése és az indítékok következtében kialakult viselkedés adja az életvitelt, a kifelé vizsgálható életmódszférát. (Elekes 2006)

Az egészségnevelés, mint egészségre irányuló személyiségformálás a felnőttek tanulására épül, így a tanulási motívumokat vizsgáltam, amelyek csoportosítását Csoma Gyula és Zrinszky László[21] különböző szempontok szerint végezte el. A motívumok felsorolásánál Zrinszky azon csoportosítását vettem alapul, amely irány szerint belső és külső motivációt különböztet meg. Az ezek körébe sorolható motívumok mutatkoznak meg az egészségnevelés egyes vizsgált színtereit (oktatási, munkahelyi, családi, szabadidős) tekintve.

A belső motiváció az egyén személyiségéből fakad. Ide sorolható pl. a tudás iránti vágy, a pénz, siker, elismertség, előnyök elérése, a társas szükségletek kielégítése érdekében történő tanulás. (Zrinszky 1996; Kerülő 2009)

A külső motiváció csoportjába az egyén környezetéből fakadó indítékokat soroljuk. Ez esetben a család, a környezet, a baráti társaság vagy akár egy referenciaszemély elvárásainak való megfelelés motiválja a tanulást. (Zrinszky 1996; Kerülő 2009) Könnyen meglehet, hogy egy szülő azért kapcsolódik be egy családi egészségnevelési programba, hogy jó példával járjon elől a családja, legfőképpen a gyerekei számára. Az is előfordulhat, hogy egy tréningen való részvétel a munkáltatói elvárás igényének kielégítését szolgálja. Ezekben az esetekben kérdéses, hogy a külső motiváció, milyen eredményt ér el az ismeretszerzés és a magatartásra való hatás tekintetében.

A vizsgálat alapján elmondható, hogy az ismeretszerzésre ható motivációs tényezők vonatkozásában, esetünkben belső motívumok figyelhetők meg. Az elbeszélők felét az egészségük megtartása, pozitív irányba való megváltoztatása ösztönzi, ennek megfelelően olyan ismeretek után néznek, amely tanácsot, tippeket ad egy-egy problémával kapcsolatban. Két fő (25 éves nő, 25 éves férfi) leginkább a sporttal kapcsolatos információkat keresi, egy fő (az előbb említett 25 éves férfi) emellett még az agykontrollal is szeretne megismerkedni.

[21] A motivációk csoportosításáról lásd részletesen: Csoma Gyula (2005): Andragógiai szemelvények. Bevezetés a felnőttképzés tanulmányozásába. Budapest, Nyitott könyv; Zrinszky László (1996): A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába. Budapest, OKKER Oktatási Iroda

Egy fő (43 éves nő) kirándulások, túrák után szokott nézni, további egy fő (33 éves férfi) életvezetési tanácsokhoz szeretne jutni az információk által, egy fő pedig (51 éves férfi) az egyes egészségügyi problémáira (pl. porckopás, izomgörcs) megoldást kínáló információkat keresi. Azokra az új információkra is odafigyel, amelyek a munkavédelemhez járulnak hozzá.

A kíváncsiság, a tudásvágy négy főnél jelenik meg, mint ösztönző erő. Egy fő (22 éves nő) az alternatív gyógyászat, szenvedélybetegségéből adódóan az addiktológia, valamint a lélekkel kapcsolatos dolgok: a meditáció, a hipnózis, a reinkarnáció, további egy fő (54 éves nő) minden egészséggel kapcsolatos téma iránt érdeklődik, leginkább az egészségmegőrzés témája foglalkoztatja. Egy fő (57 éves nő) az érdekesebb témákra figyel fel, pl. ismeretterjesztő filmek kapcsán. Egy főt (65 éves férfi) leginkább az időskori egészségügyi kérdések foglalkoztatják, e tekintetben széleskörű ismeretkört igyekszik kiépíteni, ami az oktatói munkájában is kamatoztatható.

Két főt főképp a jól informáltság, a háttér-információkkal való felvértezettség motivál, egyikőjük (22 éves nő) egy-egy tevékenységhez (pl. sport) fűződően szerez előzetes ismereteket, míg a másik fő (45 éves férfi) főként az egészségüggyel kapcsolatos hírekre figyel oda a naprakész tájékozottság érdekében.

Említésre méltó tény, hogy az ismeretszerzés leginkább a vizsgált személyek szabadidejében valósul meg olyan szórakoztató tevékenységek közben, mint pl. tévénézés, újságolvasás, amelyben nagy szerepe van a kikapcsolódásnak, relaxálásnak. A szórakozás közbeni ismeretszerzés mozgatórugója lehet eszerint az élményközpontúság, ezt támasztja alá az a gondolat, hogy az áramlatélmény, azaz a flow többek között tanulásra ösztönöz. (Csíkszentmihályi 1998) A szórakozás és információk iránti egyidejű vágyat elégíthetik ki a felnőttek egy-egy egészséggel, életmóddal foglalkozó könyv, újságcikk elolvasása, rádiós beszélgetés meghallgatása vagy akár egy orvosi tévésorozat megtekintése által.

A magatartásra ható tényezők esetén a vizsgált személyek felét a betegségek, az egészségi állapot romlása motiválja a magatartás megváltoztatására. Leginkább azoknál jelenik ez meg fontos ösztönzőként, akik valamilyen komolyabb egészségügyi problémával, betegséggel küzdenek.

Egy fő (22 éves nő) évekig élt önpusztító módon, a depresszió elleni gyógyszerekre rendszeresen tömeges mennyiségű alkoholt ivott (az interjúalany ezt nevezi az ún. koktélozásnak), ehhez járult a dohányzás is. A fordulópontot jelentette számára, amikor egyéni elhatározással életmódját egészségesebb irányba kezdte terelni. Depressziója leküzdésében a meditálásnak, harcművészet gyakorlásának is volt szerepe. Egy fő (54 éves nő) a trombózisát követően betegállományba került, ekkor sokkal több időt fordított a regenerálódásra. Munkahelyén nincs lehetőség egészsége fejlesztésére, munkahely változtatás anyagi okok miatt nem jöhet szóba. Egy fő (57 éves nő) a rákbetegsége miatt változtatott életmódján, a betegség felfedezésekor tudatosan kevesebb munkát vállalt, több pihenést iktatott be mindennapjaiba. Az orvossal való konzultálás nagyobb egészségtudatosságra ébresztette, ennek következtében betegségével kapcsolatban mélyebben tájékozódott, orvosok és betegtársak véleményét is kikérte. Korábban orvosi javaslatra a kávéfogyasztással is felhagyott. Egy fő (51 éves férfi) 45 éves korától kezdve egészsége folyamatos romlását tapasztalja. Azóta több mindenre kiterjed egészségvédő magatartása, pl. ergonomikusabb irodai eszközöket (monitor, szék) használ, sokat biciklizik, uszodába jár. Egy fő (65 éves férfi) csontritkulásának felfedezése óta életmódjában a tornagyakorlatok végzésére egyre több alkalommal kerül sor.

Három fő (25 éves nő, 43 éves nő, 65 éves férfi) említette, hogy a közösségi élmény fő motivációs tényezőt jelent számukra abban, hogy életmódjukat megváltoztassák. Ez két fő (az előbb említett 25 és 43 éves nők) esetében főképp a kirándulások, sporttevékenységek kapcsán merül fel. Egy fő (az előbb említett 65 éves férfi) a közösségi tanulás híveként a közeljövőben szeretne egy olyan programot létrehozni idős emberek számára, amely érintené többek között az egészség kérdésköreit, és amelynek keretében a társas tanulás során az életmód egészségesebb irányba történő mozdítása is hatékonyabban tud megvalósulni. Belső késztetését külső motiváló hatások által szeretné megerősíteni.

Két fő (33 éves férfi, 46 éves férfi) számolt be arról, hogy az motiválja a változtatásban, hogy egészségét hosszabb távon fenn tudja tartani. Ennek érdekében mindketten leszoktak az édességek fogyasztásáról, több gyümölcsöt, zöldséget fogyasztanak. Egyikőjük a reklámok csábításának engedve, néha nem tud ellenállni a nassolásnak. Korábban a családtervezés gondolatának felmerülésekor leszokott a dohányzásról.

Két fő (25 éves nő, 43 éves nő) említette, hogy elrettentő példaként jelennek meg számára azok a személyek, akik valamilyen betegségben szenvednek, egészségtelen életmódot élnek. Az egészségesebb magatartás tanúsítására az ösztönzi őket, hogy nem akarnak az ilyen személyekéhez hasonló egészségi állapotba kerülni. Ebben az összefüggésben motivációjukat a külső környezetből nyerik. A külső motiváló hatás más kontextusban is megjelenik. Egy fő (az előbb említett 25 éves nő) számára mintegy referenciaszemélyként ösztönző erőnek számít egykori aerobikedzője, akit példaképnek tekint, és az egészséges életmód gyakorlásában rá szeretne hasonlítani. Egy fő (25 éves férfi) a párjától, barátoktól kapott visszajelzések alapján változtat az életmódján, pl. mellőzi a túl zsíros ételeket, többet jár el kikapcsolódni, regenerálódni, kirándulni, sportolni. Ezeket a személyeket jelentős külső motiváló hatás éri.

Figyelmet érdemel az a jelenség, hogy a motiváló tényezők között nem jelent meg a pénz, holott van olyan személy, akinek foglalkozásából adódóan anyagi érdeke is fűződik az egészséges életmód fenntartásához. Egy illető (25 éves nő) ugyanis aerobik oktatóként is dolgozik, így az egészséges életmód gyakorlása, és azzal kapcsolatos ismeretszerzés által közvetve pénzbeli haszonhoz jut.

A pénz, az előnyök elérése anyagi értelemben ugyanakkor releváns ösztönző erő lehet adott esetben, mert bizonyos egészség, egészséges életmód témakörét érintő tanfolyamok, képzések elvégzése (amely újfajta ismeretek megszerzésével, szemléletváltással, életmód-változtatással jár), rövidebb-hosszabb távon piacképes szakmához juttathatja az embert. Egy életmód-tanácsadói képzés elvégzése, amely képesítést ad, lehetőséget biztosíthat anyagi haszon megszerzésére. Továbbá az egészségnevelés széleskörű értelmezésének keretében lehetséges, hogy egy tréningen, vagy coaching folyamatban való részvétel a különböző szociális kompetenciák fejlesztésébe való anyagi befektetés későbbi megtérülése érdekében történik. A szociális kompetencia jelentősége az egészség vonatkozásában „annak megértését jelenti, hogy az egyén saját ideális fizikai és mentális egészsége, egészséges életvitele forrásként szolgál családja, illetve közvetlen társadalmi környezete számára." (Kraiciné Szokoly 2009:108)

Az elbeszélők arra a kérdésre, hogy a közeljövőben részt vesznek/vennének-e valamilyen egészségnevelő/egészségfejlesztő célú programban, képzésben, tanulási formában, valamennyien igennel feleltek. Ez arra enged következtetni, hogy a felnőttek részéről felmerül annak igénye, hogy felnőttkorban is ismereteket szerezzenek, fejleszthessék képességeiket, készségeiket annak érdekében, hogy életmódjukat egészségesebb irányba terelhessék, egészségüket karban tudják tartani. Öt fő sporttevékenységekben, kirándulásban vesz vagy venne részt. Egy fő (22 éves nő) a thai chi harcművészettel szeretne mélyebben foglalkozni, tréningeket fog szervezni a művészetterápia, bibliaterápia és drámapedagógia vonatkozásában, amelyek a reális önértékelését fejlesztik. Egy fő (25 éves nő) minden évben részt vesz sportrendezvényeken pl. a TESCO fitt napok előadásain, sportbemutatóin, egy fő (43 éves nő) bekapcsolódna valamilyen gyógynövénytúrába, további egy fő (25 éves férfi) konditeremben szeretné edzeni testét, egy fő pedig (46 éves férfi) továbbra is azokat a sportokat fogja űzni, mint eddig. Egy fő (54 éves nő) bármilyen egészséggel is foglalkozó továbbképzésben részt venne lehetősége szerint, további egy fő (57 éves nő) inkább előadásokat, fotókiállításokat, termékbemutatókat tekintene meg. Két fő (51 éves férfi, 33 éves férfi) több időt szeretne fordítani az aktív időtöltésre, sportolásra. További két fő említette meg, hogy ők maguk is szeretnének kezdeményezni olyan tevékenységet, programot, amelynek célja az egészség fenntartása, fejlesztése. Egyikőjük (46 éves férfi), mint intézményvezető a munkahelyi egészségnevelés vonatkozásában saját konditerem létrehozását indítványozná. A másik személy (65 éves férfi) külföldön tapasztalatgyűjtés céljából szeretne olyan tanulási programot szervezni idősek részére, amely az időskori sajátosságokkal, többek között az egészségi állapot alakulásával foglalkozna.

Ezeket a jövőbeli célokat, terveket, elképzeléseket végigtekintve elmondható, hogy az ismeretszerzés és a tapasztalatokból való tanulás egyaránt szerepet játszik a felnőttek egészségének karbantartásában, fejlesztésében. A fentiek alapján megállapítást nyert: nagyon is releváns tényező, hogy az ember miben találja meg tanulásának motorját, azaz hogy mi az, ami ösztönzi, hajtja előre, akár kívülről, akár saját belső indíttatásból érkezik is a motiváló erő, ami – ahogy a jelen vizsgálatban is láttuk – még előrébb tekintve, a jövőbe mutató tervek megfogalmazásáig is eljuttathatja

az embert. Megállapítható, hogy az ismeretszerzésre való késztetést belső motívumok váltják ki, míg a magatartásra belső és külső motívumok is hatnak, ezek között nagy szerepe van az olyan élethelyzeteknek (pl. betegségek fellépése, gyermekvállalás, munkahely, munkakörülmények megváltozása) amelyekben fokozottabban kell ügyelni az egészségre. A kutatás igazolta továbbá, hogy több megkérdezett személy képes életmód változtatásra vállalkozni egészsége érdekében, amiben az egészségnevelésnek, a felnőttkori tanulásnak jelentős szerepe van.

Felhasznált irodalom:

Csíkszentmihályi Mihály (1998): És addig éltek, amíg meg nem haltak. A mindennapok minősége. Budapest, Kulturtrade Kiadó
Csoma Gyula (2005): Andragógiai szemelvények. Bevezetés a felnőttképzés tanulmányozásába. Budapest, Nyitott könyv
Elekes Attila (2006): Egészségpedagógia. Budapest, Semmelweis Egyetem Egészségügyi Főiskolai Kar
Kerülő Judit (2009): Akkor most tanuljak vagy ne…? A tanulási motivációról. In: Henczi Lajos (szerk.): Felnőttoktató. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 263-268. p.
Kraiciné Szokoly Mária (2009): Az EU 2006. évi referenciakerete a kulcskompetenciákról. In: Henczi Lajos (szerk.): Felnőttoktató. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 103-110. p.
Zrinszky László (1996): A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába. Budapest, OKKER Oktatási Iroda

SZAKMA, SZAKMAPOLITIKA: MÚLT, JELEN, JÖVŐ

Sári Mihály:

SZAKMA, SZAKMAPOLITIKA: MÚLT, JELEN, JÖVŐ

A „Régi és új kihívások előtt a közművelődés az új évtizedben" konferencia-címre jól alliterál a szekció témája: arra reflektál, milyen új szakmai tartalom igény jelenik meg a munkaerőpiacon, hogyan érzékelik a változásokat a képző helyek, a közművelődési/andragógiai intézmények, hogyan látják helyzetüket és a változásokat az érintett szakemberek, mennyire fogékony a „kultúrpolitika" a szakmai innováció serkentésére, a szakterület megítélése hogyan változik. A jelen szembesült a múlttal is, a magyar és nemzetközi népfőiskola története megszívlelendő hátteret, mintát adott a kultúratámogatás, a kulturális cselekvés megújításához.

Kerülő Judit sok éve tartó kutató munkájának egy faktorával ismerkedhetett meg a szekció. „Andragógus diplomával a munkaerőpiacon, a képzés tanulságai" című előadásában bemutatta az andragógia BA képzés „megrendelői kör"-ének változó affinitását, a piaci szemlélet erősödését. Ugyanakkor felfedezhettük, hogy az intézményekhez egy jól körvonalazható felvevői körzet tartozik, amelyből érkeznek a felvételizők, előzetes elképzelésekkel, s az is, hogy a szakma piaci „helyi értékének" vonzása csökken. Noha a munkában történő elhelyezkedés relatíve még mindig jó, egyre szűkül a felvevői oldal: a hazai képzőhelyek nagy száma (18 képzőhely) és a korábbi nagy évfolyamok nehezebbé teszik az elhelyezkedés. A nyíregyházi képzés alkalmazkodik a változó megrendelői igényekhez, speciális képzései a szakmai hajlékonyság és alkalmazkodás jegyeit mutatják fel, azonban megfigyelhető a pályaorientáltság lassú erodálódása, a felvett hallgatók tanulási, felkészülési munkájában a motivációk gyengülése.

Az előbbi előadás sosem lezárható kérdésfelvetéseit járja körül Fónai Mihály „Művelődésszervezők és andragógusok a DPR kutatásokban" című referátuma, amelyben a debreceni Diplomás Pályakövetési rendszer tapasztalatairól kapunk remek összefoglalót. Az idő rövidsége miatt a kutatásban felvett adatok egy részét vizsgálhattuk meg, de a teljes tanulmány pótolni fogja a rendkívül izgalmasnak ígérkező , az előadás során nem tárgyalt kérdéskörök feltárását is.

A Miskolci Egyetem DPR Konferenciá-ja előtt ismerhettük meg a kutatás anyagát, amelynek adatait aktív és végzett egyetemi hallgatók, egyetemi oktatók és munkáltatók szolgáltatták. Meglepő, biztató, hogy a hallgatók 64 %-a vagy biztosan tervezi vagy nagyon valószínűsíti a következő diploma megszerzésére irányuló tanulmányokat, több, mint 50 %-uk magasabb szintű felsőoktatási folyamatokban venne részt szívesen. Az érintett hallgatók harmada a közszférában szeretne elhelyezkedni, s a vállalatoknál történő elhelyezkedés szándékának intenzitása egyenes arányban van a vállalatok nagyságával. A végzett hallgatók 42 %-a azonnal munkába tud állni, 2/3 részük két hónap alatt munkához jut, míg 13 % egy év alatt vagy később kezdi el a munkavégzést. A munka innovatív jellege befolyásolja a munkavállalást, noha kezdőként jobbára „alkalmazott" kategóriába kerülnek, kevesen lesznek azonnal vezetők. A szakmai előmenetel a bér és presztízs vonzóerő, de a szakma valóságos mindennapi teendői utolsó helyre szorulnak a motiválásban.(!) A munkáltató a szakmai felkészültséget előtérbe helyezi, helyesen, de az egyéb kompetenciákat (önismeret, kreativitás, kommunikáció, stb.) alig igényli, a munkaerő kiválasztásában mindez visszaköszön. Az egyes kompetenciaköröket az oktató, a végzős hallgató és a munkaadó eltérő súllyal határozza meg. A tanulmány adatsorai arra figyelmeztetnek, hogy a munkaerőpiac jelzi ugyan a szükségleteit, de az aszerint képződő szakmai kompetenciaköröket nem kezeli a helyén.

A szekció gondolatmenetében Bozsó Renáta fejtegeti a közművelődés jelen helyzetét és lehetséges fejlődését. (Helyzet-és jövőkép a közművelődésben-ahogyan a népművelők látják). A fiatal szegedi kutató korábbi kutatási mintákat is figyelembe véve alakította ki kutatásmetodikáját, amelyben a személyes adatfelvétel hangsúlyos szerepet kapott. Az előkutatás szakaszában levő vizsgálat adatai szerint a magyar közművelődés helyi aktorai kevés szisztematikus ismerettel rendelkeznek a lakosság tényleges igényiről, illetve a lokális közművelődés piacának kihívásairól. Empátiájuk segít abban, hogy mégis a lokális érdekeket szolgálják. A közművelődés szakemberei mély szakmai identitással rendelkeznek, így helyesebb az a kifejezés a közművelődésben munkálkodókra: hivatásnak érzik a munkát. A helyi közművelődésben a munkatárs szerepfelfogása befolyásolja a helyi munka tartalmát.

Koncz Gábor „Változás menedzselés a művelődési intézményekben" című előadásában a harmadik modernitás korában is megélni tudó, funkcionálisan pozitív társadalmi szerepet képviselő szervezetre utal. A változás menedzselés tudomásul veszi, hogy a szervezet rendszerkörnyezete folytonos mozgásban van, a változás állandósul, az állandóság ideiglenes állapottá válik. A művelődés szervezetei rákényszerülnek a permanens innovációra (termék, technológia, szervezet), az innováció/változás-menedzsment az intézményi menedzsment tudatosan felvállalt feladata lesz. A kulturális szervezet a megújuló kihívásokra adekvát válaszokat képes adni, figyelembe véve a rendszerkörnyezet igényeit, tevékenységét a tudományosság igényével szervezi meg.
A „Felnőttnevelés modernizációja az „új időkben" és a bajai népfőiskolai kezdeményezés" című írás Sári Mihály tollából keletkezett. A szerző az „új idők"-et a XIX.század végétől eredezteti, amelyben a modernizáció, mint idegen minta közvetítése –globalizációs folyamatokban- egyre nagyobb teret kap.A modernizáció és reform igénye találkozott a XIX-XX. század fordulóján, s ennek egyik megnyilvánulása volt a népfőiskola, a magyar népfőiskolai mozgalom, amelynek első eleme a bajai (bajaszentistváni) népfőiskola volt. Az előadásban több, eddig nem publikált adatot tár fel a szerző a bajai népfőiskola működéséről.
Drabancz M. Róbert az előadása eredeti címét kissé módosítva az élethosszig tartó tanulás helyzetét vizsgálta az új politikai trendek tükrében. Úgy véli, a világ fejlődési folyamataiban a tudás egyre nagyobb szerepet kap, az " új évezred globális versenyében már egyértelműen látszik, hogy nem tárgyi javak, hanem a tudás vált a gazdasági fejlődés legfontosabb mozgatórugójává". A Lisszaboni Stratégia 2010-ig tartó folyamatát elemezve és Európa 2020 dokumentumait alapul véve értelmezi a LLL életképességét, a 3T (tehetség, tolerancia, technológia) új paradigmáit, amely a megváltozott világ új kihívásait, veszélyeit kellő eredményességgel képes megválaszolni. (Intelligens növekedés: tudáson és innováción alapuló gazdaság kialakítása,; fenntartható növekedés: erőforrás-hatékonyság, környezetbarát és versenyképes gazdaság; inkluzív növekedés:magas foglalkoztatás, szociális és területi kohézió).
Összegzésében megfogalmazza, hogy a LLL nem csak gazdasági célokat szolgál, hanem a szabadság és az önfelszabadítás,az ember kreatív erejének eszköze is.

Az előadásokhoz a hallgatók véleményeket fűztek, az előadók és hallgatók között korrekt vita alakult ki, amelyet korlátozott a rendelkezésre álló idő, egy-egy vitapont lezárására a szekció nem vállalkozhatott.
A szekcióvezető beszámolója nem értékeli és vitatja az egyes tanulmányokban/előadásokban elhangzott tartalmakat.

Bozsó Renáta:

HELYZET- ÉS JÖVŐKÉP A KÖZMŰVELŐDÉSBEN – AHOGYAN AZT NÉPMŰVELŐK LÁTJÁK

A kutatás – melynek terve és első megvalósult állomásai képezik előadásom tárgyát – azon egyszerű elgondolásból indult, hogy közelebb vigyük hallgatóinkat[22] a kultúraközvetítés intézményeihez. 2005-ben részt vehettünk már a Magyar Művelődési Intézet egyik országos kutatásának empirikus adatfelvételében (G. FURULYÁS 2005), mindenképpen ehhez hasonló módszert szeretnék alkalmazni a terület mélyebb megismerésében.
Ennek első lépésében az idei tanévben 12 fős hallgatói kutatócsoporttal Csongrád megye teleházait vontuk vizsgálat alá. A kutatáshoz mankó gyanánt strukturált kérdőívet készítettem, melynek felvételét a helyszínen történő megfigyeléssel kellett kiegészíteniük a csoport tagjainak. Célom az volt, hogy ezen intézményeken keresztül megismerjék a település helyzetét, problémáit és képesek legyenek önálló véleményalkotásra. A felmérést közös műhelymunka zárta, melynek során összegzésre kerültek a tapasztalatok és azok összehasonlítása révén a hallgatóknak lehetőségük volt véleményük, megfigyeléseik artikulálására, következtetések levonására. Hasznosnak bizonyult és elterveztük, hogy a következő tanévben hasonló módszerrel a művelődési otthon típusú intézményeket keressük fel. Ennek több kézenfekvő előnye is van, hiszen a hallgatók megismerhetik az intézménytípus működését, gondjait, lehetőségeit, gyakorlat által mélyíthetik kutatásmódszertani ismereteiket, kapcsolatot építhetnek.
Az indíttatás másik oldala, hogy a művelődési házakkal kapcsolatban egyre több felnőttképzési szakember megjegyzi, az élethosszig tartó tanulás intézményes kiszolgálóhelyei lehetnének, kiterjedt hálózatuk valósíthatná meg a célt: közelebb vinni a képzési szolgáltatást a potenciális felhasználókhoz. Szeged és annak közvetlen agglomerációja vonatkozásában már gyűjtött adatokat Orbán Hedvig az említett típusba tartozó intézmények felnőttképzési szerepvállalásáról (ORBÁN 2006). Ennek ismétlésére és tágítására vállalkoznánk hallgatókkal a jövőben.

[22] SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézetének andragógia alapszakos hallgatóit.

Előzetes kérdőíves „tapogatózás”

Felvezetésként egy rövid kérdőívet állítottam össze, melyet 15 intézményvezetővel töltettünk ki. Ez direkt kérdéseket tartalmazott intézményük felnőttképzési szerepvállalásáról, az arra vonatkozó igényekről és hajlandóságról. Ez a kvalitatív jellegű adatfelvétel nem kézzel fogható eredményei révén járult hozzá a kutatás tervéhez, hanem tanulságai jelölték ki annak új lehetőségeit.

Kiderült belőle, hogy a vizsgált 15 település egyikén sem volt 5 éven belül felmérés a lakossági igényeket illetően. A vezetők személyes véleménye, tapasztalatai szerint van igény helyben felnőttek számára indított tanfolyamokra, képzésekre. Azon falut kivéve, ahol a város közelsége miatt erre helyben nincs igény, szinte mind maguk is részt vesznek a képzési tevékenységben. Saját képzése négynek van ezek közül (három informatikai és egy pályázati forrásból megvalósuló román nyelvtanfolyam), további két helyen nem formális keretek között szakkör működik, mindenki más a helyszín biztosítása révén vállal szerepet a képzési tevékenységben (és a bérlők sem lépnek általában túl a kresz-tanfolyamokon, táncoktatáson). Valamennyien szükségét látják a ház felnőttképzési szerepvállalásának, ezzel kapcsolatos ismereteket is szükségesnek látnak munkájuk elvégzésben. Magukat és kollégáikat nyitottnak találják a képzési profil bővítésére. Hogy ez a nyitottság miért nem társul tényleges képzési tevékenységgel, annak részben anyagi okai vannak (pályázat-függő szolgáltatás), részben az érdeklődés, igény hiánya, részben pedig kompetens szakember hiánya.

Hangsúlyozom, hogy ez a kérdőíves felmérés nem önálló kutatás volt, hanem egy előzetes rövid felmérés, melytől orientálódási pontokat vártunk. Ennek megfelelően a kérdőív eredménnyel nem, de két fontos tanulsággal mindenképpen szolgált:

1. Lenne keresnivalónk a településeken lakossági igények feltérképezésében, mellyel összefüggésben rendezvényszervező specializáción gyakorlati kurzust indítunk a következő tanévtől.
2. A direkt kérdéseket tartalmazó strukturált kérdőív nem a megfelelő módszer a terep kutatására. Célszerűbbnek láttam kvalitatív interjú módszeréhez folyamodni és burkoltabban, indirekt úton vizsgálni a népművelők viszonyát a képzési tevékenységhez.

Ez vezetett el G. Furulyás Katalin pár éve készített országos interjús kutatásának kutatási jelentéséig (G. FURULYÁS 2007). Az ő kérdéseikre építve igyekszem megtervezni a térség feltérképezését.

Kvalitatív módszerrel a terepen

Ennek első állomásaként Szeged egyik elővárosába látogattam, ahol a művelődési ház két jelenlegi, illetve egy már nyugdíjba vonult népművelőjét kerestem fel egy-egy interjú erejéig. Kíváncsi voltam, helytálló-e az előfeltevés, mely szerint az idősebb népművelők általában rugalmatlanok, kevésbé tudnak mit kezdeni az andragógia fogalmával, az új kihívásokkal, sokszor fásultak, míg a közelmúltban (5-10 éven belül) végzettek flexibilisebbek, lelkesebbek. Kiskundorozsma és az általam felkeresett kulturális szakemberek a legkevésbé sem igazolták hipotézisemet. Végzett felnőttképzési szakembernek tekinthető a 60 feletti nyugdíjas igazgatónő, míg a 28 éves pályakezdőnek számító kolléganő nem nagyon tud állást foglalni a felnőttképzéssel összefüggésben. A jelenlegi – szintén 50 feletti – igazgató a fásultság ellenpéldája: lelkesen és lendületesen igazgatja az intézményt. Mindez egy – a feldolgozhatóság érdekében strukturált – interjú keretében folytatott beszélgetésből derült ki számomra, melyben firtattam az alanyaim személyes pályáját, indíttatását, az identitás kérdését és a településsel, az intézmény működtetésével kapcsolatos meglátásaikat. Érdekesnek találtam vizsgálni, vajon milyen eltérések mutatkoznak a ház működtetésében, szolgáltatások összetételében a különböző felfogású, tapasztalatú dolgozók, vezetők irányítása alatt.

A szóban forgó kb. 12 ezer lakost számláló településrész 1973 óta közigazgatásilag Szeged város része. Az eredetileg jászokkal-kunokkal telepített település közössége viszonylag zárt, jellemzői között elmondható, hogy egy 2-300 fős cigány közösségnek is otthonául szolgál.

Első interjúalanyom egy 62 éves hölgy, aki 1998-tól 2008-ig látta el a településen a művelődési ház vezetését, ő jelenleg nyugdíjas (továbbiakban: igazgatónő). Második interjúalanyom a jelenlegi intézményvezető: egy ötvenes évei közepén járó férfi (továbbiakban igazgatóúr). Harmadikként egy fiatal népművelőt kérdeztem, aki most főállásban dolgozik a házban az igazgatóúr mellett.

Kíváncsi voltam, milyen indíttatás után, hogyan kerültek kapcsolatba az intézménnyel, milyen prioritások mentén végezték ill. végzik feladataikat, tapasztalható-e generációs különbség a felfogásukban, munkamódszerükben.

1. Indíttatás

Ami a hátteret illeti, a két idősebb kulturális szakemberben közös, hogy egyikük sem a település szülötte, lakója, fiatal koruktól vágyuk volt szervezni és családjukban is több pedagógus, művészember volt, de eredeti végzettségük még teljesen más: az igazgatónő gyógyszertári szakasszisztensként végzett, a jelenlegi igazgató pedig géplakatosként és mindketten éveket töltöttek eredeti szakmájukban. A pályára közel egy időben kerültek (az 1970-es évek végén) és gyakorló szakemberként szerezték meg szakirányú felsőfokú végzettségüket.

Legfiatalabb interjú alanyom (28 éves) még csak 2 és fél éve van hivatásosan a pályán, s idősebb kollégáival ellentétben családi predesztináció nélkül kezdte el önkéntes munkáját a művelődési házban 14 évesen, s tudatosan készült a tanári-népművelői pályára. Önkéntes és gyakorlati idejét az előző igazgatónő szárnyai alatt végezte, belelátva, beletanulva a szakmába, pályára állása pedig az ő nyugdíjbavonulásával történt meg, státuszbővítésnek köszönhetően az új igazgató mellett dolgozik. Erre visszavezethetően hozzáállása egyenlőre elegyét mutatja a két vezető stílusának.

2. Identitás

Foglalkozásukat az idősebbek mindketten „népművelő"-ként tartják számon, a szakmára nézve ezt már nem tartják egyértelműen jó elnevezésnek, inkább idejétmúltsága, pejoratív kísérőérzete miatt. Az igazgatónő szerint leginkább a közművelődési szakember fedi a valóságot, mert benne van a köz, a művelődés és az is, hogy egy ez szakma, amit felsőfokú végzettséghez kell kötni. A fiatal kolléganő ez utóbbiként nevezi meg magát.

A munkakörük behatárolásakor nem voltak egyszerű helyzetben, hiszen „a közművelődés nem szorítható be egyetlen foglalkozás feladatrendszerébe" (NYILAS 1983. 80). Egyikük sem tekinti házon belüli feladatnak a népművelést, hangsúlyozták a közösségépítés, a helyi identitás erősítésének szerepét.

3. Személyes érdeklődés, közösségi munka, prioritások

Idősebb interjúalanyaim esetében két eltérő módszerekkel dolgozó, sokszor eltérő véleménnyel rendelkező emberről van szó, akik mindketten eredményesen dolgoztak, dolgoznak a közösségért és működtetik a házat. Mindketten sokoldalú, határozott személyiségek. Munkafelfogásuk, az intézmény működtetésében megnyilvánuló prioritások nem függetleníthetők személyes érdeklődési körüktől.

Közös bennük, hogy főállású munkájukon kívül szívesen utaznak, sőt vállalnak idegenvezetést. Ezen felül az igazgatónő a néptánchoz, a művészetekhez és a kézművességhez vonzódik. Úgy látja, ő számos hasznos, bár a jelenleginél kevésbé látványos szolgálatot tett a településért azzal például, hogy ifjúságkutatást végzett vagy felmérést a nyugdíjasok körében, kiállításokat szervezett és – ahogy ő mondja – a hagyományos tevékenységeken túl igyekezett „*településszintű és települést formáló célokat*" is megvalósítani. Ebben kiemelt helyet kapott a hagyományok őrzése, a helyi népdalkör támogatása is. Végzett felnőttképzési szakemberként (ötven évesen kapott diplomát Debrecenben, mint felnőttképzési és művelődési menedzser) szerette volna, ha nagyobb prioritást kap a képzés a ház működésében, de ezt már nem volt lehetősége megvalósítani. Képzést egyet indított el, melyet saját maga vezetett: egy alapfokú számítógépes ismereteket oktató kurzust. Az igazgatónő ma így nyilatkozik: *„én a magam munkáját úgy ítélem, hogy kicsit magasabbra tettem a lécet, mint kellett volna"* Úgy látja, neki fontosabb volt a magas kultúra, a képzőművészet közvetítése, mint ahogyan arra helyben igény formálódott.

Az igazgatóúr történelmi, társadalomtudományos érdeklődésű és szociális érzékenységgel bír. Hitvallása, hogy „*nem szabad elszakadni sem lefele, sem fölfele… mindenkit valamilyen szinten érdekelté kell tenni*". Igyekszik a képviselőket is érdekeltté tenni a ház munkájának támogatásában, de a helyieket is a közösségi megmozdulásokon való részvételben. Ő maga a hagyományok őrzését nem tekinti olyan kiemelt prioritásnak, mint elődje (ötfokú skálán közepesre értékelte), de mindenféle ünnepi alkalomra nagy hangsúlyt fektet, a helyi identitás erősítéséről nem is beszélve. Az előbbi kapcsán lelkesen beszél a többszáz főt megmozgató családi napokról, az utóbbi kapcsán a közösségi hovatartozástudat, lokálpatriotizmus erősítése jegyében kiadott Dorozsmai Füzeteket hozza példaként. Fontosnak tartja a származástudat erősítését és aggodalommal tölti el a fiatalok el- és kivándorlási szándéka.

A másik feladatelem, melyhez különleges kötődéssel fordul az igazgatóúr, a cigányság sorsa. Ő ezt helyezi sokkal előbbre a fontossági sorrendben, mind tette elődje, vagy teszi azt jelenlegi munkatársa. Az 1980-as évektől több mint 20 éven át vezetett cigányklubot Dorozsmán, ma is tart vonatkozó kurzust a szociális munkás hallgatóknak és tartja a kapcsolatot a helyi kisebbséggel. Ez a kapcsolattartás alapvetően az igazgatóvá történő kinevezésével változott meg, kapott új kereteket, ahogy ő fogalmaz: vezetőként nem engedheti meg magának, hogy nyilvánosan felvállalja a cigányoknak szánt rendezvényeket és programokat (mert ez a többség nem tetszését, távolmaradását váltaná ki). E helyett külön rendezvényeket, vetélkedőket szervez nekik, melyeket többször pályázat útján vagy adomány-gyűjtés formájában szerzett összegekből fedez.
A magas kultúrát fontosnak tartja, de nem igyekszik minden áron beépíteni a szolgáltatások közé. Egy módon próbálja azt közelebb hozni a helyiekhez: színházi előadások formájában.
A legfiatalabb népművelő bár maga is táncol és szívesen tanulna drámapedagógiát, még nincsenek olyan egyértelmű prioritásai, mint főnökeinek (bár érezhető rajta mindkettőjük hatása). .
Az igazgatónőt precíz, akkurátus embernek ismertem meg, akinek az intézmény élén töltött 10 évének többségében csak egy takarítónő segítsége volt a mindennapi munkában, de aki ennek ellenére sok mindenért kiállt és eredményei között szerepel a helyi szélmalom-ügyének rendezése, civil fórum működtetése, máig élő hagyományok megteremtése. Ha Benkő Éva 1980-as évek elején született kategóriáiban gondolkodunk[23], inkább a „felvilágosító népművelő" típusához sorolnám. (BENKŐ 1982)
E mellett az igazgatóúr, aki valamelyest fiatalabb, pezsgőbb életet él, igen kiterjedt kapcsolatrendszerrel bír, több területen dolgozik párhuzamosan (tanít, idegenvezet, aktív egyesületi tagságot vállal, kisebbségi kutatásokat folytat főállása mellett). Az ő mentalitása egy az egyben fedni látszik a Benkő-féle „nyüzsgő-szervező népművelő" típusát.
Az előbbi kategóriák felállítása után 25 évvel a Furulyás Katalin-féle 40 interjúra épült kutatásban a népművelők két alapvető csoportját látták elkülöníthetőnek, (mely itt is megfigyelhető a két vezető felfogásában): az

[23] A kategóriák: „beletörődő", „nyüzsgő-szervező", „felvilágosító", „katalizátor" népművelő.

egyik azok kultúrafelfogása, akik a tradíció felé irányulnak (igazgatónő), a másik a mindennapi kultúra fogalmát középpontba állítók (igazgatóúr).
A MMI említett kutatásában feladatelemek osztályzását is kérték az interjúalanyoktól, melynek egyik következtetése az volt, hogy „a szociális-felzárkóztató feladatok elfogadottsága nem változott, nem vált fontossá" (G. FURULYÁS 2007. 62). Ezt én is tapasztaltam. Nem tekintik helyben az intézmény kifejezett feladatának a felzárkóztatást (sőt már a korábban működő információs fórumok sem léteznek). Jelenleg még biztosan a társadalmi problémáktól távolodni (kikapcsolódás által) és nem azokhoz közeledni, azokra reagálni a cél.
Amikor az új kihívásokról kérdeztem alanyaimat, az uniós csatlakozás, számítógép megjelenése merült fel, de felnőttképzés nem (vagy csak rávezető kérdések hatására).
Ami pedig saját képzésüket illeti, két idősebb közművelődési szakember kiemelte a szakmával való kapcsolattartás, kapcsolatépítés szerepét, mely kapcsolati tőke révén eredményesebb munkát lehet végezni. Ilyen tőkének – érthetően – a fiatal munkatárs még nincs bővében, de már érzi a jelentőségét.

4. Jövőkép

Az intézménytípus jövőjét firtató kérdésemre összességében optimista válaszokat adtak. Igazgatónő szerint valamilyen formát mindig kell adni a hasonló céloknak és mindig kell, hogy legyen egy ember a településeken, aki a kulturális dolgokért felelős. Véleménye szerint az önkormányzati fenntartás a legcélszerűbb, mert a felelősségrevonhatóság visszatartó erő. A jelenlegi vezető sem lát megoldást az esetleges átalakításokban. Az ő határozott véleménye, hogy ha valami nem működik, *„az embert kell lecserélni"*. Kulcskérdés a túlélésben még szerinte a nyitottság, hogy fel kell tudni vállalni új dolgokat, elengedni régieket.
Újrakezdve mindhárman megint ezt a hivatást választanák. Még a nyugdíjas kolléga sem akasztotta szögre ambícióit, jelenleg is vállal megbízásokat és egy egyesület tagjaként dolgozik. A jelenlegi igazgató szerint nagy előnye ennek a pályának, hogy szabadságot ad, az itt dolgozónak lehetősége van kiélni a kreativitását, megmutatni sokoldalúságát. A legifjabb kolléga tudatosan lépett erre a pályára, s reméli, hogy sokat tanulhat még.

A kutatás elindításával gyakorlati, gyakorlatias célom volt, mely új lehetőségeket világított meg számunkra. A jövőre és a képzésben történő hasznosíthatóságra nézve három út fogalmazódott meg máris. Az egyik a lakossági igények felmérése hallgatóink segítségével, a másik a jelenlegihez hasonló interjúk készítése (és az által helyi viszonyok, szakma megismerése), s végül pedig egy-egy település részletesebb feltérképezése, mely szakdolgozatok, TDK- munkák alapja volt eddig és lehet a jövőben is. Ez utóbbihoz legidősebb interjúalanyom ötlettel is szolgált és a vállalkozó hallatóknak segítséget is ajánlott. Ő ugyanis Sári Mihály témavezetésével 12 éve Kukorelli István rendszere alapján vizsgálta Kiskundorozsma lokális társadalomképét, felismerve, hogy a helyi közösség minden metszete fontos és szerepet játszik a lokális identitás, integráció elősegítésében, s így a helyi kultúra „működtetésében" is.

Felhasznált irodalom:

BENKŐ Éva (1982): Megszállottak, átutazók és beletörődők. Népművelési Propaganda Iroda, Budapest

G. FURULYÁS Katalin (2005): Polgármesterek és népművelők – polgármesterek és népművelők vélekedése a települések, a kistérségek közművelődéséről. Magyar Művelődési Intézet, Budapest

G. FURULYÁS Katalin (2007): Egyedül a „kisvilágban". MMI KL, Budapest

NYILAS György (1983): Az értelmiségi lét peremén. In: Saródy Éva-Nyilas György: A köz-oktatási és – művelődési pályákról. Népművelési Intézet, Budapest.

ORBÁN Hedvig (2006): A felnőttoktatás helyzete Szeged közművelődési intézményeiben 2000-2005 In: Kultúra és Közösség X. évfolyam I. szám 7-14.

Drabancz M. Róbert:

POSZTMODERN 3T. AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS AZ ÚJ POLITIKAI TRENDEK TÜKRÉBEN

1.Bevezetés

Az új évezred globális versenyében már egyértelműen látszik, hogy nem tárgyi javak, hanem a tudás vált a gazdasági fejlődés legfontosabb mozgatórugójává. Kijelenthető az, hogy a hálózati szerkezetű tudástársadalmakban a humán erőforrás minősége és a gazdasági fejlődés szoros kapcsolatban állnak egymással, ami számos más tényezővel együtt alapvetően meghatározza egy térség sikerességét. Egyre szélesebb körben elterjedt azon szemlélet, amely a regionális fejlődést a munkaerő minőségére vezeti vissza.

Az ezredvég új paradigmái természetesen hamar megjelentek az Európai Unió politikájában, hiszen a térség államai a 90-es évektől kezdődően egyre inkább lemaradtak a világgazdaság vezető államaitól.(Dahrendorf, 2000) Az egységes piac, az euró bevezetése és a lisszaboni menetrend nyomán az Európai Uniónak kétségtelenül vissza kellett volna találnia a gazdasági prosperitáshoz. Azonban a változásoknak még mindig nem érzékelhetőek a jelei. Most az látható, hogy az unió – egészét tekintve – kudarcot vallott a növekedés és a foglalkoztatottság terén. Jelenleg inkább az a cél, hogy a hagyományosan gazdasági és tudományos nagyhatalom Egyesült Államok és a viharos sebességgel fejlődő Kína, illetve más távol-keleti országok „erőterében" ne romoljanak tovább látványosan az öreg kontinens pozíciói. Megmaradjon Európa esélye arra, hogy megtarthassa, illetve javíthassa világméretű pozícióit.

Ebben a rövid áttekintésben arra vállalkozom, hogy a humánerőforrások minőségére nagy hatással lévő élethosszig tartó tanulás új politikai erőtereit és szerep kihívásait tisztázzam.

2. A lisszaboni folyamat

A lisszaboni folyamatként leírt jelenség az Európai Unió nagy jelentőségû, ambiciózus stratégiája és koordinációs mechanizmusa, mely először fogalmazott meg válaszokat a tudástársadalmak kihívásaira. A lisszaboni

stratégiaként, illetve lisszaboni reformmunkatervként is megnevezett cselekvési programot az EU állam- és kormányfőinek 2000 márciusában tartott csúcsértekezletén indították el. Az aláírt alapdokumentum egyértelműen határozza meg a folyamat céljait: *„Az Unió a következõ évtizedre azt az új stratégiai célt tûzte maga elé, hogy a világ legversenyképesebb és dinamikus, tudásalapú társadalma legyen, amely fenntartható gazdasági növekedést, több és jobb minõségû munkahelyet, valamint nagyobb társadalmi kohéziót képes biztosítani."* A stratégiai elvekből könnyű kiolvasni azt az üzenetet, mely szerint a cél az, hogy az Unió érje utol fejlettségében a világ vezető hatalmát (USA), közben pedig tartsa meg legfontosabb értékeit.(Gács,2005).

Az 1994 óta évente megjelentetett versenyképességi beszámolók (Competitiveness Report), rendre visszatértek olyan kérdésekhez, hogy mi az amerikai, illetve a japán gazdaság sikereinek titka, milyen területeken maradt el Európa, s a tagországok kormányai milyen gazdaságpolitikával és intézményi reformokkal segíthetnék elõ a versenyképesség fokozását.

Az európai térség lemaradása újra hangsúlyossá vált az 1990-es évtized végén kibontakozott úgynevezett infokommunikációs robbanás idején. Így nem véletlen, hogy a portugál elnökség idején, az EU fejlõdési irányát befolyásolni képes politikusok mindenesetre úgy találták, hogy az infókommunikációval összefüggõ termelékenységi forradalomból Európa jórészt kimaradt, és új, közösségi kezdeményezéssel kell az EU végleges lemaradását megelõzni. Ennek érdekében a lisszaboni nyilatkozat a következő területekre koncentrált: 1. a versenyképességet elõsegítõ reformok; 2. kutatás, fejlesztés, innováció és infokommunikáció; 3. foglalkoztatottság és képzés; 4. a társadalmi kohézió; 5. a természeti környezet védelme. A preferált területek mellett a dokumentum meghatározta a stratégiai célokat és az azokhoz tartozó cselekvési terveket. A nyilatkozat logikája szerint, mivel az EU fejlõdésével kapcsolatban számos olyan kérdéskör létezik, amelynek összehangolt irányítása nélkül a fõ célok – elsõsorban a versenyképesség növelése – nem valósíthatók meg, ezért ezeket a területeket lehetõleg az Európai Unió felelõsségi körébe (kompetenciájába) kellene vonni. Idetartozik többek között a munkaerõpiac és a foglalkoztatás, a szociális gondoskodás és a jóléti rendszerek, az adók rendszere, az oktatás és képzés, a kutatás és fejlesztés, az innováció, a vállalatok alapításának szabályozása. Mindezek azonban érzékeny kérdéskörök, ahol a nemzeti preferenciák nagymértékben eltérnek

egymástól, így közös uniós irányításukat a tagállamok nem fogadnák el. Bármely országban a többséget alkotó politikai erõ tisztában van azzal, hogy hatalmon maradásának lehetõsége attól függ, hogy a fenti területeket milyen hazai politika alapján alakítja. Ezért aztán nem egykönnyen lehet arra rávenni, hogy ezek irányításából kivonuljon, s illetékességét az Európai Uniónak engedje át. A lisszaboni stratégia valójában kísérlet arra, hogy az Európai Unió számos kérdéskört olyan szürke zónába helyezzen át, amely koordináció szempontjából a tisztán nemzeti és a centralizált uniós felelõsségi szintek közé esik.(Gács, 2005)

2003. márciusában, a Brüsszeli Európai Tanács kérte fel az Európai Bizottságot arra, hogy egy külön munkacsoportot hozott létre annak megvizsgálására, vajon mennyire megalapozottak azok aggályok, miszerint a tagállamok nem képesek eredményesen megbirkózni az elõttük álló foglalkoztatási kihívásokkal. Hiszen bármennyire is elkötelezettek a Lisszaboni Folyamat és az Európai Foglalkoztatási Stratégia közösen meghatározott célkitűzései iránt, a gyakorlatban teljesítményük elmarad az elvárttól. Így sokan úgy vélekednek, hogy ha nem következik be pozitív fordulat, veszélybe kerülhet a hosszabb távú célok elérése. A Tanács kezdeményezésére felállított Foglalkoztatási Speciális Munkacsoport arra is felhatalmazást kapott, hogy a tagállamok felé konkrét ajánlásokat, feladatokat fogalmazzon meg.
A Wim Kok vezette Speciális Munkacsoport elismerte, hogy jelenleg veszély fenyegeti az Európai Unió, Lisszabonban megfogalmazott, meglehetősen ambiciózus célkitűzését, miszerint az Európai Unió 2010-re a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudás-alapú gazdaságává válik. A bizottság szerint az 1990-es évek közepe és 2002 között elért eredmények ellenére, Európa előtt még hosszú út áll, amíg megvalósítja az Európai Foglalkoztatási Stratégia legfontosabb prioritásait. Sőt, az időarányos teljesítést tekintve, úgy tűnik, hogy legfontosabb stratégiai célok megvalósításában – így a teljes foglalkoztatottság elérésében; a munka minőségének és termelékenységének növelésében, a befogadó munkaerőpiac megvalósításában – több tagország is elmaradt. Ugyanakkor a gazdasági növekedés lelassulásának következtében, több tagállamban is emelkedett, illetve magas szinten stabilizálódott a munkanélküliség. Mindezek ellenére a Wim Kok Jelentés azt hangsúlyozza, hogy bármennyire

is ambiciózusak a lisszaboni célkitűzések, azok megvalósításáról Európa nem mondhat le. Ehhez azonban a tagállamoknak meg kell sokszorozniuk erőfeszítéseiket; és az új tagállamoknak is arányos erőfeszítéseket kell tenniük. Jelentés szerint alapvetően attól függ, hogy mennyiben tud megfelelni az alábbi négy követelménynek: 1. a munkavállalók és a vállalkozások alkalmazkodóképességének javítása, 2.minél több ember, potenciális munkavállaló bevonása a munkaerő-piacra,3.a humán-tőkébe történő beruházás fokozása és eredményesebbé tétele, 4. jobb kormányzáson (governance) keresztül, a szükséges reformok hatékonyabb megvalósítása. (Facing the Challenge, 2004)
A Jelentés stratégiai célrendszerében egy új paradigma lehetősége jelent meg. Európa jövője szempontjából kiemelt jelentőségű humánerőforrások fokozott védelmét összekapcsolta azzal az igénnyel, hogy a nemzetállamok politikai érdekei felett jelenjen meg markánsabban az egységes európai érdek.

3. Európa 2020

Az évtized második felében kialakult gazdasági világválság azonban átírta a lisszaboni forgatókönyvet. A válság több év gazdasági és szociális haladását semmisítette meg, és rávilágított az európai gazdaság strukturális hiányosságaira. Láthatóvá vált, hogy Európa átlagos gazdasági növekedése jóval alacsonyabb volt, mint fő gazdasági partnereié, ami elsősorban az elmúlt évtized során egyre növekvő termelékenységi szakadéknak tulajdonítható. Ez nagyrészt a következőknek köszönhető: az üzleti struktúrákban fennálló különbségek, a K+F-re és innovációra fordított beruházások alacsony szintje, az információs és kommunikációs technológiák (IKT) elégtelen mértékű alkalmazása, a társadalom egyes részeinek idegenkedése az innováció felkarolásától, a piacra jutás korlátai és a viszonylag merev üzleti környezet. (Európa 2020, 2010)

Az elért haladás ellenére a 20–64 évesek körében átlagban 69 %-os európai foglalkoztatási ráta lényegesen alacsonyabb, mint a világ más részein. Míg a férfiak 76 %-a dolgozik, a nőknek csak 63 %-a. Az 55–64 éves korosztálynak csak 46 %-a áll alkalmazásban, szemben az Egyesült Államokban és Japánban tapasztalható, 62 %-ot meghaladó aránnyal. Ezenfelül az európaiak munkaórában számítva átlagosan 10 %-kal kevesebbet dolgoznak, mint egyesült államokbeli vagy japán társaik. A

népesség öregedése egyre gyorsul. A baby-boom generáció nyugdíjba vonulása miatt az EU aktív népessége 2013/14-től kezdve csökkenni fog. A 60 évesnél idősebb emberek száma ma kétszer olyan gyorsan – évente mintegy kétmillió fővel – növekszik, mint 2007 előtt. A gazdaságilag aktív népesség alacsony aránya és az egyre több nyugdíjba vonuló munkavállaló még jobban megterheli a jóléti rendszereket.

Az Európa 2020 három, egymást kölcsönösen megerősítő prioritást tart szem előtt:1.intelligens növekedés: tudáson és innováción alapuló gazdaság kialakítása, 2.fenntartható növekedés: erőforrás-hatékonyabb, környezetbarátabb és versenyképesebb gazdaság, 3.inkluzív növekedés: magas foglalkoztatás, valamint szociális és területi kohézió jellemezte gazdaság kialakításának ösztönzése. Az EU-nak meg kellett határoznia, hogy hová kíván eljutni 2020-ra. Ebből a célból a Bizottság a következő kiemelt uniós célokat javasolja: a, 20–64 évesek legalább 75 %-ának munkahellyel kell rendelkeznie, b, az EU GDP-jének 3 %-át a K+F-re kell fordítani, c, teljesíteni kell a „20/20/20" éghajlat-változási/energiaügyi célkitűzéseket, d, az iskolából kimaradók arányát 10 % alá kell csökkenteni, és el kell érni, hogy az ifjabb generáció 40 %-a rendelkezzen felsőoktatási oklevéllel, e, 20 millióval csökkenteni kell a szegénység kockázatának kitett lakosok számát.
A célkitűzések jól jellemzik az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés három prioritását, de nem kizárólagos jellegűek: nemzeti, uniós és nemzetközi szinten egyaránt fellépések széles körével kell alátámasztani őket.

4. Kreatív munkaerő és az élethosszig tartó tanulás

A humánerőforrások fejlesztése, és a kreatív munkaerőre való törekvés már nem új paradigma az Európai Unió politikájában. (Kovács,2004) A 2000 novemberében az Európai Bizottság az élethosszig tartó tanulást az oktatás- és képzéspolitikák közös logikai keretévé emelte. Ebben az új kulturális térben az élethosszig tartó tanulás, mint az emberi erőforrás fejlesztését középpontba állító értelmezés jelent meg. Az élethosszig tartó tanulás szükségességét a gazdasági-technikai fejlődéssel és a munkaerőpiac megváltozott igényeivel magyarázza a dokumentum. *„A piacgazdaság körülményei között a társadalmi teljes foglalkoztatás megteremtéséhez és fenntartásához megfelelő minőségű humánerőforrás szükséges. … A munkaerő minőségét folyamatosan szükséges megítélni és a gazdaság követelményeinek megfelelően fejleszteni."*

(Zachár 2005, 1–2.) Az élethosszig tartó tanulást emberi erőforrásként értelmező szemlélet szerint tehát az állandó tanulás révén válik lehetővé az, hogy az egyének adekvátan reagáljanak a társadalmi, politikai és gazdasági változásokra.

Az elmúlt években a lifelong learning eszménye mellett feltűnt az ezredvégen egy új amerikai paradigma is. Richard Florida az Amerikai Egyesült Államok példáján keresztül mutatta be a regionalitás és a globalitás összefonódó kérdéskörét. A gazdasági fejlődés meghatározó elemévé a kreatív munkaerő meglétét, és a kreativitással összefüggő lokális életterek minőségét tette. Florida modellje a Ronald Inglehardt által 1990-es években kidolgozott elméletet alkalmazta, mely szerint mérhető összefüggés fedezhető fel a társadalom világképe és gazdasági teljesítménye között.(Inglehart, 1997) A szerző a prosperitás zálogát a 3T-ben, azaz a *tehetségben,* a *technológiában* és a *toleranciában* vélte felfedezni. A tehetség röviden a rendelkezésre álló humánerőforrás minőségét, a technológia az adott terület gazdasági-technológiai fejlettségét foglalja magában, míg a tolerancia – ez hathat a leginkább újdonságként az olvasó számára – azt a befogadó és inspiratív társadalmi-kulturális környezetet jelenti, amelynek alaptulajdonságai a nyitottság, az alkotás és a siker társadalmi megbecsültsége, tisztelete, illetve az egymás iránti tolerancia, az egyéni és kisebbségi vélemények elfogadása.(Ságvári, 2007)

A megváltozott környezet egyik alapvető jellegzetessége, hogy korábban soha nem látott mértékben jellemzővé vált a tehetséges munkaerőért folytatott, egyre élesebb nemzetközi verseny. A gyakorlatban röviden arról van szó, hogy az elkövetkezendő időszak sikeres nemzetei és régió azok lesznek, amelyek képessé válnak az ott élő emberek kreatív kapacitását mozgósítani, és – ami legalább ennyire fontos – a kreatív tehetségeket vonzani a föld minden tájáról. A képzett, gazdasági érték előállítására képes kreatív ember egészen más törvényszerűségek szerint működik, mint a természet szűkösen rendelkezésre álló kincsei. Ez a „mobil erőforrás" többnyire oda megy, ahol lehetősége van a tehetsége kibontakoztatására, ahol rendelkezésére állnak az ehhez szükséges technológiai és társadalmi-kulturális feltételek.

5. Összegzés

Az ezredvéget uraló teóriákból jól látható, hogy az Európai Unió nem csupán gazdasági, hanem politikai, kulturális és eszmei egységesülésre is törekszik a kontinensen.(Haller,2000) Ebben az élethosszig tartó tanulás európai paradigmája is több akar lenni a gazdasági igényeket kiszolgáló koncepciónál. Ennek megfelelően az Európai Unió humánerőforrásainak fejlesztése nemcsak a gazdasági törekvések szolgálója, hanem célként jelent meg a politikai és kulturális értelemben a kreatív munkaerő. Európa közös célja az, hogy olyan új kulturális közeg jöjjön létre ahol mindenki egyenlő eséllyel teljesítheti ki lehetőségeit, szabadon választhatja meg társadalmi hovatartozását. Az utóbbi években jelentősen megszaporodott azon értelmezések száma, amelyek az élethosszig tartó tanulás koncepciójában a szabadság és az önfelszabadítás gondolatát nemcsak társadalmi szempontból tartják fontosnak, hanem antropológiai szempontból is. Az adott közösség semmilyen körülmények között sem rendelheti alá a tanuló individuumokat a különféle társadalmi vagy oktatási intézmények céljainak vagy oktatási elképzeléseinek. Épp ellenkezőleg: az egész életet végigkísérő tanulási lehetőségek biztosítása, az emberi önnevelő, önoktató, önképző képesség fejlődésének elősegítése a cél. (Óhidy, 2006)

Felhasznált irodalom:

Dahrendorf, Ralf, 2000: Miért éppen Európa? Egy szkeptikus európai tűnődő kommentárjai In.: Lengyel György- Nagy Beáta: Az európai integráció társadalmi feltételei és hatásai. Aula, Budapest, 203-226.old.
Európa 2020. ec.europa.eu/europe2020/index_hu.htm (letöltés dátuma: 2011. június 14.)
Fecing the Challenge- The Lisboen Stragetegy for Growth and Employment. www.ec.europa.eu/research/evaluations/pdf/archive/fp6-evidence-base/evaluation_studies_and_reports/evaluation_studies_and_reports_2004/the_lisbon_strategy_for_growth_and_employment__report_from_the_high_level_group.pdf (letöltés dátuma: 2011.május 30.)
Gács János, 2005: A lisszaboni folyamat- egy hosszú távú stratégia rejtélyei, elméleti problémái és gyakorlati nehézségei. Közgazdasági Szemle, 205-230.old.
Haller, Max, 2000: Útban egy „európai nemzet" felé? In.: Lengyel György- Nagy Beáta: Az európai integráció társadalmi feltételei és hatásai. Aula, Budapest 99-125.old.
Inglehart, Ronald (1997): Modernization and Postmodernization – Cultural and Political
Change in 43 Societies. Princeton University Press, New Jersey.
Kovács István Vilmos, 2004: A lisszaboni folyamat és az oktatás. Új Pedagógiai Szemle, 2004/7. 153-174.old.
Óhidy Andrea, 2006: Lifelong learning. www.ofi.hu/tudastar/ohidy-andrea-lifelong (letöltés dátuma: 2011. június 14.)
Ságvári Bence, 2007: A versenyképesség európai dimenziói: In.:Simon Mária- Kósa Barbara: Közoktatás és versenyképesség. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
Zachár László,2005: Az egész életen át tartó tanulás kulcspontjai az emberi erőforrás fejlesztésében.www.ofakt.hu/muh/p/nyomtt/p217.htlm. (letöltés dátuima: 2011 június. 14.)

Fónai Mihály*[24]*:

MŰVELŐDÉSSZERVEZŐK ÉS ANDRAGÓGUSOK A DPR KUTATÁSOKBAN

Bevezetés

Tanulmányomban az elmúlt évek országos DPR (Diplomás Pályakövető Rendszer) kutatásoknak a művelődésszervezőkre és az andragógusokra vonatkozó eredményeit elemzem. A művelődésszervezők a végzett frissdiplomások mintájában, míg az andragógusok az aktív hallgatókéban voltak jelen. A két csoport elemszáma, 96 művelődésszervező végzettségű fiatal szakember, és 73 andragógia szakos hallgató, elegendő nagyságú ahhoz, hogy érvényes eredményeket fogalmazhassunk meg, ugyanakkor az egyes intézmények, képzőhelyek közötti különbségek elemzését nem teszi lehetővé.

A „művelődésszervezők" és az „andragógusok" az elmúlt két évtizedben részben mint szakma, részben mint az ezekhez a szakmákhoz kapcsolódó, azokra felkészítő egyetemi, főiskolai szakok jelentek meg, alakultak ki és alakultak át. Ez a folyamat azonban hosszabb, mint az említett két évtized, lényegében egy másfél évszázados folyamatról van szó, melyben a tanulmányban is érintett szakmákat leginkább „népművelőként" azonosították, maga az elnevezés is évszázados. A képzés és a szakma történetével a hazai szakirodalomban legátfogóbban T. Kiss Tamás foglalkozott (T. Kiss, 2000). Könyvében részletesen elemzi a képzés története mellett a „népművelő" szakma történetét és az arra ható társadalmi és politikai folyamatokat, melyek azt mutatják, hogy a népművelő szakma részben konstruált, hisz a hatalmi, politikai viszonyok és elvárások komoly hatást gyakoroltak rá, részben funkcionálisan kiépülő szakma, melynek alakulására változó jellegű és szerkezetű társadalmi „igény" gyakorolt hatást. A szakma, professzió történetének ez a kettőssége eredményezte azt, hogy az egyes társadalomtörténeti, politikai korszakok végén a szakma „összeomlik", szétesik, számos irányba indul, és ezek a

[24] Debreceni Egyetem, Állam-és Jogtudományi Kar, egyetemi docens. fonai.mihaly@law.unideb.hu

szakmai irányok gyakran a professzionalizálódás szándékával léptek fel. Ezért is van az, hogy a szakma története során az átalakuló gyakorlat, ami gyakran alulról építkezik, és az átalakuló külső társadalmi és politikai nyomások, valamint elvárások miatt, melyek a felső és külső hatást és nyomást jelzik, másként és másként nevezi önmagát, vagy nevezik kívülről és felülről. Ezért voltak a népművelők népnevelők, néptanítók, közművelődési szakemberek, animátorok, kulturális menedzserek, művelődésszervezők és művelődési menedzserek, valamint andragógusok, felnőttoktatók a szakma évszázados története során.

Jelen tanulmányban a szakma történetének ezeket a változásait nem elemzem, sok szempontból T. Kiss Tamás hivatkozott könyvében és más tanulmányaiban is megteszi ezt. Ugyanakkor fontos arra utalni, hogy a téma professzió-elméleti hazai szakirodalma kevés kivételtől eltekintve elsősorban empirikus jellegű, magát a professzionalizációs folyamatot, annak elméleti problémáit kevesen vizsgálják; a népművelést, mint sajátos professziót Kleisz Teréz helyezi a professzió-elméletek értelmezési keretébe (Kleisz, 2005). Ennek egyik oka valószínűleg épp a szakma gyors változásaiban kereshető – mire kialakulhatna egy kiforrott értelmezési keret, addigra maga a professzió az, ami belső hatásokra, vagy erős külső nyomásokra, átalakul, és maga az értelmezési keret elveszti érvényességét. Ezt a folyamatot ragadja meg Kleisz Teréz is, aki a közjóért tevő értelmiségiek tevékenységét, a „mozgalmi", és civil gyökereket emeli ki a népművelés korai hazai, de nemzetközi történetéből is, amit a népműveléssel jellemezhető tevékenységek „államosítása" követett, hogy aztán egy évszázad után visszatérhessünk a „mozgalmi" és civil gyökerekhez, a népművelés társadalmasításához (Kleisz, 2005). Korábbi tanulmányaimban ezt az ellentmondásos folyamatot akként jellemeztem, hogy a professzió története során az egyik tendencia az „értelmiségi funkciók és szerepek professzionalizálásának" a szándékában ragadható meg. Mivel a népművelőkkel foglalkozó empirikus kutatások, melyeket röviden bemutatok, csaknem négy évtizedet fognak át, mód nyílik ennek az ellentmondásos folyamatnak a nyomon követésére, és korábbi állításom tesztelésére is, mely arra vonatkozott, hogy a népművelés egy konstruált szakma (Fónai, 1991).

Elméleti keretek és kutatási előzmények

A népműveléssel, mint szakmával kapcsolatos elméleti kérdések három problémát érintenek: az egyik, hogy szakma, professzió-e a népművelés, illetve a művelődésszervezés és az andragógia (mint a jelen tanulmányban vizsgált két professzió), a másik kettő pedig egymással is összefüggésben az „ősszakmára", valamint a vizsgált szakmákra vonatkozóan a semi-professzió, illetve a deprofesszionalizáció problémája.
Az első kérdés arra vonatkozik, hogy szakma-e a népművelés, a művelődésszervezés és az andragógia. A funkcionalista professzió elméletek kritériumai alapján a kérdésre részben nemleges választ adhatunk, hisz ezek az elméletek azt hangsúlyozzák, hogy egy terület csak akkor fogható fel szakmaként, professzióként, ha kialakult az a tudás és készség együttes, amit a felsőoktatás átad, erről bizonyítványt ad ki, melyben elismeri és igazolja a tudás átadását. A professziónak működik olyan szakmai szervezete, amely a professzió műveléséhez szükséges etikai normákat betartatja (lásd többek között: Parsons, 1968). Ebben a megközelítésben a népművelés, a művelődésszervezés és az andragógia történetük bizonyos fázisaiban nem tekinthetők professzióknak, hisz a szakmához szükséges tudásanyagról nem alakult ki megegyezés, és hosszú ideig (felsőfokú) képzés sem működött. Maguk a professziók pedig nem alakítottak ki olyan hatékony szakmai szervezeteket, melyek etikai kontrollt gyakoroltak a szakma művelői felett – ez a hosszú ideig működő Népművelők Egyesületére is igaz. E szakmákra való felkészítés Magyarországon 1956-tól folyik felsőoktatási keretekben, ilyen értelemben a professzió egyik feltétele érvényesül – ugyanakkor mindig is nagy viták folytak a szakmához szükséges tudásról (azaz, mit tanítson a felsőoktatás). A művelődésszervezés, mint szakma, pontosabban elnevezés, 1991-től datálható (Fónai, 1991), elfogadottsága azonban épp a szakmát művelők körében, igen ambivalens volt. Az andragógia pedig a korábbi értelemben vett népművelés teoretikus kereteként és alapjaként jelent meg Durkó Mátyás (1968, 1997) munkásságában – ő a népművelést a felnőttnevelés-és oktatás elméletére alapozta, de ez csak az egyik irányzat volt a hazai (népművelés)-képzés irányzatai között. Ettől függetlenül, az andragógia, mint professzió tudáskészlete jól kidolgozott és elfogadott, a felsőoktatásban általánosan elterjedt, mint szakma is elfogadott, az intézmény-és feladatrendszere is kiépült, azaz, úgy tűnik, inkább megfelel a

funkconalista professzió értelmezés kritériumainak, mint a népművelés, vagy a művelődésszervezés – más kérdés, hogy az andragógia működési területe lényegesen szűkebb, mint a hagyományos népművelésé, vagy az abból kényszerűen kialakult művelődésszervezésé.
A másik két kérdés egymással szorosabban összefügg – ez pedig a semi-professzió és a deprofesszionalizáció. A professziókat hosszú képzési idő, és az jellemzi, hogy „élet és halál urai" (természetesen itt a „klasszikus", magas státuszú és presztízsű professziókra gondolhatunk). Ezzel szemben a semi-professziók sajátosságát Etzioni szerint az adja, hogy kisebb speciális tudást igényelnek, rövidebb a képzésük, kevesebb gyakorlati ismeretet feltételeznek. Mindezek következtében kisebb lesz e professziók autonómiája, a magasabb státuszú professziók pedig kontroll alá vonnák a semi-professziókat. Etzioni szerint szakmai képességeik inkább a tudás kommunikálását, mintsem alkalmazását jelentik - a tanárokat, az ápolókat, és a szociális munkásokat sorolja ide (Etzioni, 1964, 1969 A semi-professzió elméleteket összekapcsolhatjuk a deprofesszionalizációs és proletarianizáció tézissel is (Haug, 1973). Mik lehetnek az okai a deprofesszionalizációnak a népművelés, a művelődésszervezés és az andragógia esetében? A helyzet hasonló a szociális szakmák területén érvényesülő folyamatokhoz, ami korántsem véletlen, hisz mindkét szakmacsoport esetében érvényesül a deprofesszionalizáció (Fónai, 1998, Kleisz, 2005). E folyamatokat részben a szakmákhoz szükséges tudás meghatározásának a nehézsége, az ebben való szakmai közmegegyezés hiánya, a tudásterületek és kompetenciák gyors változása is magyarázza. Másrészt, a szociális területekhez hasonlóan, különösen a „hagyományos" népművelés, és részben a művelődésszervezés esetében, jelentős az önkéntesek, a szakmai végzettséggel nem rendelkező, de valamilyen „népművelői" tevékenységet folytatók aránya – ez a népművelés esetében a „mozgalmi" gyökerek mellett az értelmiségiek szerepvállalásából is következett. Kisebb mértékben látom érvényesülni a deprofesszionalizációs hatásokat az andragógia esetében, ami jobban körülírt tevékenyégnek és szakmának tűnik, így egyértelműbben leírhatók a határai és a szükséges tudás is.
A hazai empirikus népművelő kutatások részben a képzőhelyeknek a hallgatókra és a végzett szakemberekre irányuló kutatásai, részben pedig a Népművelési Intézetnek és jogutódainak, így például a Művelődéskutató Intézetnek a vizsgálatai voltak, ez utóbbiak inkább foglalkoztak a szakma

általános helyzetével. Az egyik, legátfogóbb kutatásra 1974-ben került sor, ennek keretében a szombathelyi és a debreceni Tanítóképzőben végzett népművelők és könyvtárosok megkeresésre került sor, a Népművelési Intézet szakmai és pénzügyi támogatása mellett. A kutatás tervezésekor figyelembe vették a két intézet korábbi mérési tapasztalatait, és a más diplomások körében folytatott országos vizsgálatok eredményeit is. A két intézményben végzettek közül 901 fő válaszolt a kérdőíves megkeresésre, azaz a végzettek 59,5 százaléka. A származás mellett vizsgálták a pályaválasztási indítékokat, és a munkában töltött életút számos elemét. Ezek közül csak néhány, érdekesebb eredményre utalok. Diplomás családból a mintabeli népművelők csaknem egynegyede származott (23,2 %), nagyon magas volt a munkás (33, 6 %) és paraszti családokból (11,4 %) származók aránya (Horváth, é.n.: 202). Más kategóriákkal megfogalmazva ez azt jelenti, hogy a szakma alsó-középosztálybeli rekrutációjú volt, korabeli szóhasználattal élve a népművelők háromnegyede elsőgenerációs értelmiségi volt. A népművelő szakma másik jellegzetessége a nők magas aránya: a hetvenes évek elején a szakmabeliek kétharmada volt nő. A házasodási szokásokat tekintve nagyon magas homogámia érvényesült, hisz a válaszolók kevesebb, mint egytizedének nem volt diplomás, vagy a kor szóhasználatával értelmiségi a házasfele (Horváth, é.n.: 203). Igen magas volt a szakmán belüli házasságok aránya, hisz a megkérdezettek egyötödének volt „azonos értelmiségi" a partnere. Mivel, és mennyire voltak elégedettek a 70-es évek népművelői? A fizetéssel teljesen elégedett volt a megkérdezettek egyharmada, és ugyanennyien nem. A szakmai előrejutást inkább lassúnak találták (47,9%), és nem voltak azzal elégedettek (23,6%), és csak egynegyedük volt azzal elégedett (Horváth, é.n.: 221). Ezzel is összefügg, hogy a munkával háromtizedük teljesen, 55,4 százalékuk részben, 3,4 százalékuk egyáltalán nem volt elégedett. Négytizedük tanult tovább a főiskola elvégzése után, ez valamilyen egyetemi diploma megszerzését jelentette, de magas volt a „marxista-leninista esti egyetemi szakosítón" tanulók aránya is (az összes válaszoló 12,1 százaléka, a továbbtanulók 28,9 százaléka, ami igen magas arány). A képzettség és a munkakör összhangját illetően 39,2 százalékuk látta úgy, hogy teljes az egybeesés a képzettség és a munkakör között. Ezt részben gondolta így 45,7 százalékuk, és csak 11,2 százalékuknak volt az a véleménye, hogy egyáltalán nincs egyezés a két dolog között (Horváth, é.n.: 248). Összefoglalva a népművelő szakma

helyzetét elemző, legátfogóbb vizsgálat eredményeit, azt mondhatjuk, hogy a népművelés a hetvenes években egy, jellegzetesen női, és „elsőgenerációs értelmiségi" szakma volt. A szakma helyzetét viszonylag inkongruensnek látták, amit az elégedettség, a lassú előrehaladás, valamint a képzettség és a munkakör viszonyának a mutatói jeleznek.

A hetvenes, nyolcvanas években újabb, országos kutatások lebonyolítására is sor került, ezek a népművelők időbeosztását, valamint a művelődési otthonok tevékenységét vizsgálták (Garami, 1975, Hidy – Lovas, 1980). Jelen keretekben e kutatások eredményeit nem ismertetem. A nyolcvanas években lényeges változások történtek a szakmában, a szakmai szerepértelmezésekben, ami összefügghet a népművelés és a közművelődés, mint intézményes tevékenység gyors változásaival is – ezt igazolja Benkő Évának a nyolcvanas évek elején folytatott vizsgálata, melynek igen találó címe a „megszállottak, átutazók és beletörődők", a népművelői szakma jellegzetes típusait és folyamatainak a lényegét ragadja meg. Benkő 200 budapesti népművelő helyzetét és szakmai szerepfelfogását, a professzióhoz szükséges tudásról kialakult véleményét elemezte. A szakma egyik, jellegzetes vonásának a magas fluktuációt találta, mely a vizsgált 16 az intézményben 23 – 45 százalékot ért el. A magas fluktuációnak számos oka volt, ezek nem sokat változtak a Horváth-féle kutatáshoz képest (pl. az elégedettség a munkával, a fizetéssel, vagy a végzettség és a munkakör egybeesése). Benkő kutatásában a megkérdezettek a szakmai követelményrendszer tisztázatlanságára, a népművelő szakma kidolgozatlanságára, az irányítás merevségére, az önálló munka hiányára utaltak, azaz nagyon jelentős mértékben a szakma professzionalizáltságának a szintjére, sőt, magát a professzionalizálhatóságot kérdőjelezték meg. A korszak népművelőit négy csoportba sorolta Benkő Éva: a *beletörődőkre*, akik a minta egyötödét jelentették, jellemző vonásuk a konfliktuskerülés és a szakmai elköteleződés hiánya. A *nyüzsgők-szervezők* tették ki a megkérdezettek kétötödét, akik felszínesek és szerencsés kommunikátorok. A harmadik csoportot a *felvilágosítók* jelentették, a megkérdezettek egyötöde került ebbe a csoportba – ők azok, akik tanítani, nevelni akartak, és a tudás átadását tartották fontosnak. A *katalizátorok* is egyötödnyi népművelőt jelentettek a vizsgált mintában – ők voltak a konfliktusok csiholói, az élesztők, azok, akik hittek a változásokban, és elkötelezettek voltak azok mellett. A szakember tudását illetően Benkő megkülönböztette azt, hogy mi

befolyásolta a korabeli szakmai érvényesülést, és a megkérdezettek szerint mi „kellene" a professzió műveléséhez. Ami befolyásolja („van"): szervezőképesség, elméleti felkészültség, jó kapcsolatok a felettes szervekkel, és az alkalmazkodás (ezek jól magyarázzák a tényleges szereptipológiát). Ami „kellene": az elméleti felkészültség, a szervezőképesség, és a képesség az önálló munkavégzésre (Benkő, 1982: 232). Látszik, hogy a különbség a „felettes szervekhez" fűződő kapcsolatban, és az alkalmazkodásban van, azaz a korabeli intézményes és politikai hatások alól a szakma nehezen tudta magát kivonni.

A nyolcvanas évtized második felében Vercseg Ilona foglalkozott a népművelői pályakép kérdéseivel (Vercseg, 1988). E kutatás elsősorban a szakmai szerepértelmezésre fókuszált, a 108 interjú alapján kilenc, jellegzetes szerepértelmezést különített el Vercseg. A vidéki mintán folytatott kutatás azt mutatta, hogy a népművelők 54,3 százaléka volt elsőgenerációs értelmiségi (ez Budapesten fele ekkora, 26,7 százalék volt), azaz a vidéki népművelők között a nyolcvanas években is magas volt az alacsonyabb státuszú családokból származók aránya, ami azt jelenti, hogy a népművelő szakma jellegzetesen az intergenerációs mobilitás egyik, népszerű csatornája volt, kitörési pontja az alacsonyabb származásúaknak. Vercseg szereptipológiája szerint a leggyakoribb szerepértelmezés a „megfelelni az irányítás aktuális elvárásainak" volt (Vercseg, 1988: 85) – a megkérdezettek csaknem felét sorolta ide a szerző. Ez azt jelenti, hogy a szakma, amelyet sok szempontból sokféleképpen értékeltek a nyolcvanas – kilencvenes években („kádárista", kontra „alulról építkező, kvázi ellenzéki"), jellemző módon konform magatartással, de nem „hívőként" reagált a politikai elvárásokra. Két, jellegzetes szerepkészletet emelnék még ki: a „hétköznapi kultúra" kommunikálását fontosnak tartó szerepfelfogást (a megkérdezettek 12,9 százaléka), és az „egyéni életvezetésre buzdító" típust. Ez azt mutatja, hogy a nyolcvanas évek népművelői már meghaladták az ötvenes, hatvanas, majd a hetvenes évek ettől eltérő „felvilágosító" népművelői szerepfelfogását (F.M. állítása, nem Vercsegé), nyitottak a mindennapi élet és kultúra irányába, és már alig volt jellemző rájuk az „ünnepi kultúra" átadásának szándéka (Vercseg állítása).

A rendszerváltás körüli években komoly vita alakult ki a szakma helyzetéről, elnevezéséről, létjogosultságáról, valamint az intézményrendszer és a képzés (felsőoktatás) helyzetéről valamint jövőjéről is. E rendkívül szerteágazó

vitából, mely sok szempontból a szakma korábbi vitáit folytatta (ezek elemzését lásd: Fónai, 1986, a viták intézményes és kultúrpolitika hátteréről: T. Kiss, 2000) elsősorban a professzió – kritériumokre reflektálókra utalok. Ez a vita 1990 – 1991-ben folyt, látszólag az átalakuló szakma elnevezése állt a középpontjában, de ezzel összefüggésben a „szükséges tudás" kérdése is napirenden volt (lásd: Fónai, 1991). Ha csak a két, ellentétes álláspont egy-egy képviselőjének az érveit vizsgáljuk, azt láthatjuk, hogy az egyik álláspont lehetségesnek látta a szakma átalakítását, és ezzel összefüggésben a szakmai tudástartalom modernizálását (Mankó, 1991). Mankó Mária a professzió egyes területeinek egymásra épülésében, és ennek a képzésben való érvényesítésében látta a kialakult válságból a kiutat – a szakma új nevének a „művelődésszervezőt" javasolva – ennek a szakembernek a tudása, a szakmai kompetenciák eltérése alapján lehetett volna beszélni, például andragógusról, tömegkommunikátorról, animátorról, és kulturális menedzserről. A „kulturális menedzser" elnevezés mellett érvelt Király Jenő is, aki a „népművelő" kifejezést egy autoritárius, paternalisztikus kultúrakoncepció tradícióinak a hordozójaként látta (Király, 1991).
A nyolcvanas, kilencvenes években saját kutatásaim elsősorban empirikus jellegűek voltak, és főként a professzióhoz szükséges tudás és képességek vizsgálatát célozták meg (Fónai, 1990, 1991). Abból a feltételezésből indultam ki, hogy a népművelés lényegében egy „konstruált" szakma, ami azonban képes „szakmásodni", azaz professzionalizálódni. Ennek a folyamatnak a jobb megismeréséhez vizsgáltam a „szakmához szükséges tudás" kérdését, laikusok és a pályán lévők véleménye alapján. A laikusok képe meglehetősen egysíkú volt a nyolcvanas, kilencvenes évek fordulóján: a külső pályakép meghatározó eleme a programszervezés (38,5%), a művelődés (17 %), és a szórakoztatás (6,6%) volt, azaz a szakmát a leginkább a *szervezéssel* azonosították. Elvárásaikban pedig a szervezőképesség, a kapcsolatteremtés és alkalmazkodás, valamint a tolerancia és a kudarctűrés jelent meg. A tudás szerkezetét illetően maguk a népművelők a sokoldalúságot, a nyitottságot és a humán műveltséget emelték ki, a tulajdonságokat tekintve pedig a toleranciát, az empátiát, a kitartást, a kudarctűrést és a kapcsolatteremtést. Ami feltűnő volt e kutatásokban, az a „szervezésnek" a népművelői pályaképből való teljes hiánya, amit annak nyilvánvaló voltával magyaráztam (Fónai, 1990: 105). A képzést illetően már ekkor is megfogalmazódott a „gyakorlatiasság" igénye,

a képzésnek a pozitívumaként, egyben problémájaként is az elméletközpontúságát nevezték meg a megkérdezettek.
A kilencvenes években a gyorsan átalakuló professziót – ami az intézményrendszer átalakulásával, az intézmények célrendszerének és az ezeket alakító politikának az alakulásával is összefügg – Diósi Pál kutatásaiból ismerhetjük meg (Diósi, 1996, 1998). Sok szempontból a már ismert helyzet és folyamatok köszönnek vissza: a szakmabeliek 62 százaléka nő, négytizedük egyszemélyes intézményben dolgozik, héttizedük a szakmai középgenerációhoz, a 31 – 50 évesekhez tartozik. Az érdekes eredményeket kiemelve az látszik, hogy a népművelőként dolgozók héttizede nem népművelőként kezdte a pályáját, ennek ellenére 65 százalékuk nem tervezett változtatást, és 78 százalékuk „népművelőként" határozta meg önmagát. A szakma legsúlyosabb gondjának a terület alulfinanszírozását látták.
A művelődésszervező és művelődési menedzser szakmákra vonatkozó utolsó, országos kutatásra 2000-ben került sor – ebben az ilyen jellegű képzést folytató tanszékek vettek részt, a szakmai koordinációt pedig az MTA Szociológiai Intézete végezte (Hidy, 2001, Kleisz, 2005). A vizsgálat során mintegy 4000 végzett szakembert kerestek meg, közülük 419 fő válaszolt. A kutatás legalább annyira fókuszált a képzés és a diploma értékére, mint magára a szűkebben vett pályaképre. A végzettek a művelődésszervező diplomát használhatónak tartották, amit azonban érdemes kiegészíteni (66%), teljes értékű felsőfokú végzettségéként 14,7 százalékuk fogadta el. Ez arra utal, hogy a diploma értékelése mögött magára a professzióra utaló értékelő mozzanatok rejlenek – ez mit sem változott azóta, amióta felsőoktatási képzés keretében készítenek fel népművelőket, és/vagy művelődésszervezőket a szakmára, és jelzi a professzionalizálhatóság korlátait is, azaz utal a semi,-és deprofesszionalizációs jellegzetességekre (ezt nem Hidy állítja). Magát a képzést, nem meglepő módon, valamilyen fokban elméletinek tartották a megkérdezettek. A professzió elemei között a legnagyobb szerepet a *szervezésnek* szánták („megszervezni, hogy hozzájussanak a számukra szükséges kulturális javakhoz", 50,1 % - Hidy, 2001: 12), és sokkal kisebb jelentőséget tulajdonítottak a menedzselésnek („menedzselni, hogy a kulturális elképzeléseit megvalósíthassa", 14,1 %). Ugyanakkor alig tartották fontosnak a végzett szakemberek a „tanítással" összefüggő, klasszikus,

tradicionális értelemben a „felvilágosító", aufklär szerepeket, melyeknek a professzió történetében komoly hagyományai voltak („megtanítani mindarra, amit Ön tud", 3,2 %, és „megtanítaniuk mindarra, amit tudniuk kellene", 8,4 %).
A hazai kutatástörténeti előzményeket áttekintve, a népművelés, művelődésszervezés, andragógia szakmáknak a sajátosságai sok szempontból hasonlóak, azaz kontinuus folyamatokat tapasztalhatunk. Igaz ez a vizsgált szakmák társadalmi rekrutációjára, a nemek szerinti összetételre, a szükséges tudás és képességek megítélésére, és a szakmával összefüggő szerepek továbbélésére is. Ezek alapján a népművelés, mint részben konstruált szakma az elsőgenerációs értelmiségiek, diplomások szakmája, ahol magas a nők aránya. A szakmához szükséges tudás és képességek definiálása nem egyértelmű – bár vannak állandó elemei, de a tartalmak és a határok nehezen definiálhatók, ami hozzájárulhat a deprofesszionalizációs tendenciák érvényesüléséhez is. Lássuk, mit mutatnak a közelmúlt országos DPR vizsgálatai.

Művelődészervezők és andragógusok: a rekrutáció és a pályakép néhány eleme

A továbbiakban az Educatio Nonprofit Kft. országos DPR (diplomás pályakövető rendszer) kutatásainak az eredményeit elemzem. Az elmúlt években az Educatio Nonprofit Kft. szakértőjeként részt vettem a kutatások tervezésében, a mintaválasztási szempontok, valamint a kérdőívek kidolgozásában. Az Educatio Nonprofit Kft. részben az intézményi DPR kutatások módszertani támogatásának a megalapozásaként két, nagy elemszámú országos kutatást folytatott le (az eredményekről, lásd, többek között: Garai, Horváth, Kiss, Szép, Veroszta, 2010). Az egyik kutatás az aktív hallgatók körében, míg a másik a végzettek körében folyt. Az „aktív hallgatók" mintájába 7872 hallgató került, a „végzett hallgatók" mintáját 4511 fő, 2009-ben végzett frissdiplomás alkotta. Az aktív hallgatók között 73-an voltak andragógusok, a végzettek között pedig 96-an művelődésszervezők.
Az andragógia szakos hallgatók 80 százaléka nő, 20 százaléka férfi, miközben a teljes mintában az aktív hallgatók fele – fele volt férfi és nő. Ez azt mutatja, hogy a több évtizedes folyamatok napjainkban is érvényesülnek;

a Durkó-féle megközelítés alapján a népművelés, mint szakma egyik lehetséges területeként is felfogható „felnőttoktatás" a népművelő szakma hagyományainak megfelelően „nőies" szakmának számít – sőt, a hetvenes, nyolcvanas évekhez képest még nőtt is a nők aránya a hallgatók között. Bizonyos mértékig a kialakult folyamatoktól eltérően, az andragógia szakos hallgatók meghatározó módon, megyeszékhelyeken és egyéb városokban laknak – valamivel „urbanizáltabbak", mint általában az egyetemi hallgatók. A hallgatók hagyományos gimnáziumokból (62 %), szakközépiskolákból (18 %) és hatosztályos gimnáziumokból (16 %) érkeztek, azaz viszonylag jelentős a szerkezetváltó gimnáziumokból, és a szakközépiskolákból érkezettek aránya, ami a rekrutáció heterogenitását mutatja. A megelőző évtizedekben a népművelők meghatározó része „elsőgenerációs értelmiségi" volt – lássuk, hogyan alakult a szülők iskolai végzettsége az országos hallgatói mintában (1. táblázat).

1. táblázat: *A szülők iskolai végzettsége, százalékban*

	Apák		Anyák	
	Andragógia	Többi szak	Andragógia	Többi szak
Nem tudja	0,0	0,8	0,0	0,2
8 általános alatt	0,0	0,1	0,0	0,1
Befejezett általános	1,4	1,8	1,4	3,2
Szakmunkás-képző	23,3	18,5	8,2	9,6
Szakközép-iskola	28,8	25,4	37,0	21,3
Gimnázium	15,1	10,7	23,3	19,6
Főiskola	20,5	17,0	19,2	26,8
Egyetem	6,8	21,3	6,8	16,6
Tudományos fokozat	4,1	4,3	4,1	2,7

Forrás: Diplomás pályakövetés – hallgatói motivációs kutatás 2009. Educatio Nonprofit Kft.

Az andragógia szakos hallgatók szülei egynegyedének van felsőfokú végzettsége – ez megfelel a népművelők körében tapasztalt társadalmi rekrutációnak, azaz az andragógia szakosok is jellegzetesen elsőgenerációs diplomások, vagy másként elsőgenerációs értelmiségiek. Összevetve az andragógia szakosok szüleinek iskolai végzettségét a többi szakosok szüleinek a végzettségével, szembetűnő különbsége figyelhető meg, hisz az aktív hallgatók szüleinek mintegy négytizede diplomás. A szülők iskolai végzettsége már jelzi a változó trendeket, az anyák végzettsége utolérte, a főiskolai végzettséget tekintve meghaladta az apák végzettségét. A szülők iskolai végzettsége alapján az andragógia szakos hallgatók (alsó)középosztálybeli státuszúaknak tekinthetők. A népművelők körében folytatott kutatások egyik fontos eredménye az volt, hogy a szakma igen

„huzatos", magas volt a fluktuáció, a pályaelhagyás mértéke – a népművelők kétharmada, háromnegyede gondolta azt, hogy nem változtatna szakmai területet (egyúttal magas volt a más szakmákból érkezők aránya is). Hogyan látják ezt a hajdani népművelők mai utódai (2. táblázat)?

2. táblázat: *Elhelyezkedési szándékok és várakozások (százalékban)*

		Andragógus	Többi szak
Diplomázás után a szakterületén dolgozna?	Igen	57,5	80,4
	Nem, de közel	32,9	14,1
	Teljesen más területen	5,5	3,5
	Nem tudja	4,1	2,0
Mennyire valószínű a szakterületen való elhelyezkedés?	Valószínű	60,3	54,5
	Igen (biztos)	8,2	29,7
	Nem valószínű	23,3	12,1
	Biztos nem	5,5	1,3
	Nem tudja	2,7	2,4

Forrás: Diplomás pályakövetés – hallgatói motivációs kutatás 2009. Educatio Nonprofit Kft.

Az andragógia szakosok között a teljes hallgatói mintához képest viszonylag alacsony azoknak az aránya, akik biztosra veszik, hogy a diploma megszerzése után a szakterületén dolgozna, és azoké is magas, akik csak valamilyen „közeli" területen dolgoznának. Ez megfelel a népművelők körében folytatott vizsgálatoknak a korabeli pályaelhagyásra vonatkozó

tényeinek és szándékainak, azaz egy hosszabb távú folyamatról lehet szó – ez azt jelentheti, hogy a népművelés és a belőle kiágazó mai szakmák gyakran az elsőgenerációs diplomások *ugródeszkái, a mobilitás első lépcsői.* Fontos azonban hangsúlyozni, hogy az andragógia, mint szakma, viszonylag kevéssé ismert, és a potenciális álláshelyek köre is bizonytalan, ami hozzájárulhat a hallgatók terveinek a bizonytalanságához is. Hasonló a helyzet, ha az elhelyezkedés valószínűségét vizsgáljuk – az összes hallgatóhoz képest ebben az esetben is bizonytalanabbak az andragógia szakosok, több, mint egynegyedük látja úgy, hogy végzés után nem a szakterületén helyezkedik el. Ilyen relatív bizonytalanság mellett fontos kérdés, hogy vajon mit várnak a hallgatók a diplomától (3. táblázat).

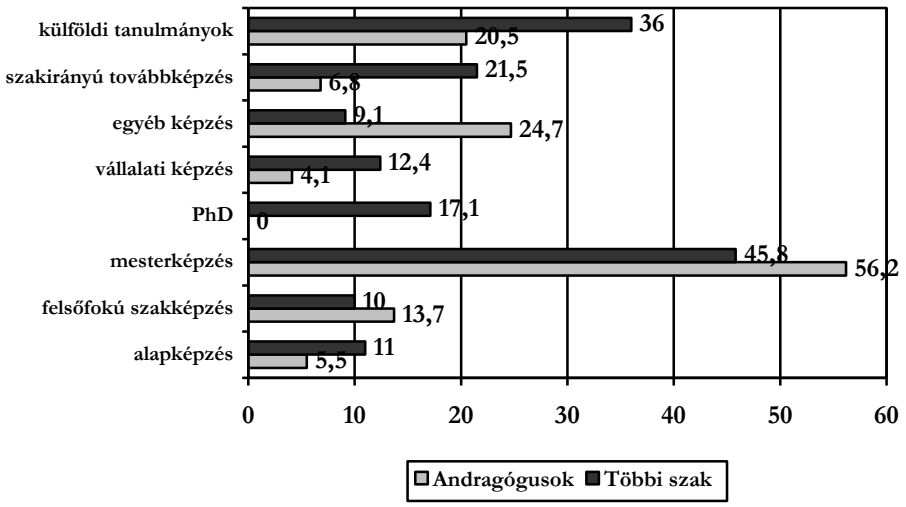
3. táblázat: *A diplomától várt előnyök (százalékban)*

	1. helyen említett		2. helyen említett	
	Andragógus	Többi szak	Andragógus	Többi szak
Nem lesz munkanélküli	53,4	38,3	2,7	6,1
Magas lesz a jövedelme	30,1	25,8	24,7	17,7
Megbecsülik	9,6	11,9	21,9	15,9
Lehetőség vezető posztra	2,7	9,2	19,2	18,4
Kötetlenebb életmód	2,7	9,9	20,5	21,9
Külföldi munka lehetősége	1,4	4,4	11,0	18,0

Forrás: Diplomás pályakövetés – hallgatói motivációs kutatás 2009. Educatio Nonprofit Kft.

Az andragógia szakosok alapvető elvárása a diplomától az, hogy az esélyt ad a munkanélküliség elkerülésére. Bár ez az elvárás a teljes hallgatói mintában is a legfontosabb, de korántsem annyira meghatározó – ha ezt összevetjük azzal, hogy a hallgatók vajon a szakterületükön dolgoznának-e, azt láthatjuk, hogy az andragógia szakosok „generalistaként" értelmezik a diplomájukat, azaz nem a szakterületet tartják fontosnak, hanem magát a diplomát, mint amivel számos területen el lehet helyezkedni. A teljes mintához képest nem várják azt, hogy a diplomájuk lehetőséget adna a vezető pozícióra és a kötetlenebb életmódra – ez érthető, hisz kevésbé tudnak és akarnak dolgozni a „szakterületükön –, ugyanakkor a „generálisként" felhasználható diplomától magas jövedelmet várnak. Lássuk, milyen terveik vannak a tanulást illetően (1. ábra).

1. ábra: *Tanulási tervek (százalékban)*



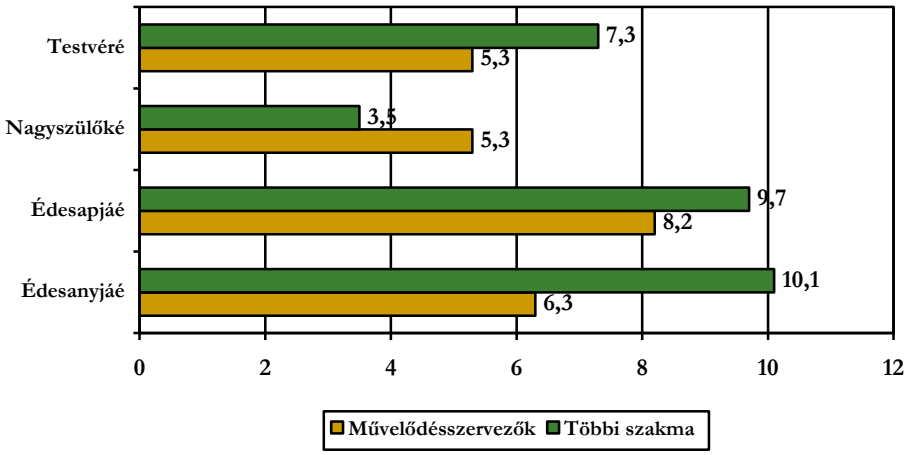
Forrás: Diplomás pályakövetés – hallgatói motivációs kutatás 2009. Educatio Nonprofit Kft.

Az andragógia szakos hallgatók leginkább a mesterképzésekben tanulnának, amit jól magyaráznak a diplomával kapcsolatos elvárásaik: ha emelem a végzettségem szintjét, még biztosabb lesz a pozícióm. Ezt támasztja alá a

külföldi tanulmányok szándékának szerényebb szintje, vagy például a PhD képzésekben való részvétel szándéka is.
A *végzett művelődésszervezőkre* vonatkozó eredmények a 2010-es diplomás kutatásból származnak, melynek keretében 4511 frissdiplomást kérdeztek meg, akik között 96 művelődésszervező volt. Közöttük 83 százalék volt a nők, és 17 százalék a férfiak aránya; a többi diplomás között a nők aránya kétharmad – a nők magas aránya megfelel a népművelők, vagy az andragógia szakos hallgatók körében tapasztalt magas női aránynak. Érdekesen alakul a végzett művelődésszervezők összetétele a képzés szintje alapján: a művelődésszervezők 96 százaléka, a teljes mintának pedig a 86 százaléka végzett alapképzésben (2009-ben még alacsony volt a mesterképzésben végzettek aránya. A művelődésszervezőknek a háromtizede, míg a teljes mintának a kétharmada végzett állami finanszírozású képzésben – ezt a művelődésszervezők esetében a levelező tagozaton végzettek magas aránya magyarázza, akiknek a meghatározó többsége költségtérítéses képzésben vett részt. A művelődésszervezés szakos képzés két évtizede alatt megfigyelhető jelenség volt a levelező tagozatos és költségtérítéses finanszírozású hallgatók magas aránya, amit a diploma „generalista" jellege magyarázott – ez hasonló az andragógia szakosoknál tapasztalt jelenséghez – azaz, a művelődésszervező diploma egy, nagyon sok területen érvényesíthető végzettség volt, ami jól magyarázza az iránta megnyilvánult, komoly hallgatói keresletet. A képzés sajátossága volt még, hogy a meghatározó szektor a főiskolai szektor volt, az egyetemeken kisebb volumenű képzés folyt, a 2000-es évek elejéig a diploma megnevezése is eltért (az egyetemeken „művelődési menedzser"). Így már érthető, hogy a művelődésszervezők14 százaléka, a teljes frissdiplomás minta 34 százaléka egyetemi, 86 százaléka, illetve 65 százaléka főiskolai végzettségű volt. A Bolognai típusú képzés bevezetése egyben a főiskolai szektor korábbi versenyelőnyének a végét is jelentette ezen a képzési területen. Ebben az értelemben a művelődésszervező szakos képzést tipikusan a gyorsan mobilizálódni akaró, elsőgenerációs diplomások, értelmiségiek képzésének tekinthetjük. Történt-e valamiféle továbbhagyományozása a szakmánk családon belül, függetlenül attól, hogy az elsőgenerációsok aránya a meghatározó – láttuk, hogy a népművelő kutatások nagyon magas homogám házasodási szokásokat találtak, azaz a házasfelek szakmai végzettsége hasonló volt a megkérdezettek egyötöde

esetében (Horváth, é.n.: 203). Lássuk, van-e valamiféle családi beágyazottsága a művelődésszervező szakmának napjainkban (2. ábra).

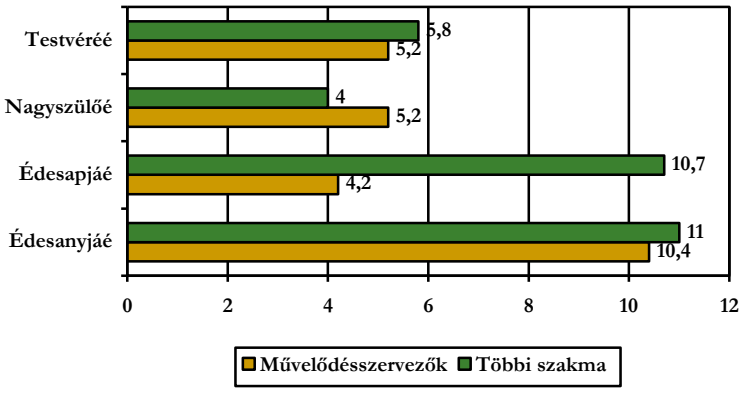
2. ábra: *Családi kapcsolatok: az iskolai végzetség szakterülete kapcsolódik-e…(százalékban)*



Forrás: Diplomás kutatás 2010. Educatio Nonprofit Kft.

A szakmai végzettséget vizsgálva a művelődésszervezők testvérei és szülei között kisebb az azonos végzettségűek aránya, mint a többi diplomás csoport átlagában. Jelentős az apák végzettségével való hasonlóság, és a nagyszülőkével, azaz a 2000-es évek művelődésszervezői részben a hetvenes évek népművelőinek az unokái és gyerekei közül kerülnek ki. Sokkal erősebb a hatás, ha a foglalkozás szakterületét vizsgáljuk (3. ábra)

3. ábra: *Családi kapcsolatok: a foglalkozás szakterülete kapcsolódik-e…(százalékban)*



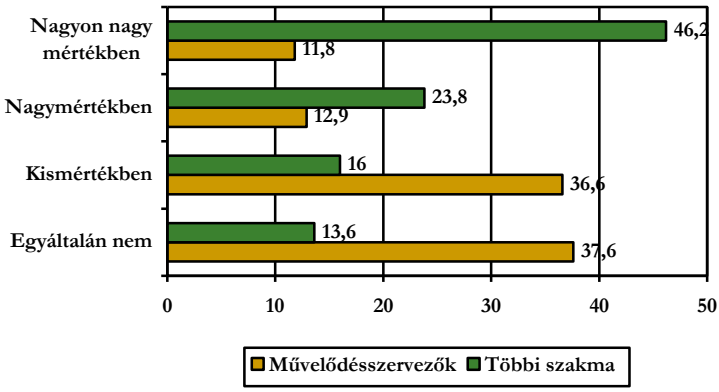
Forrás: Diplomás kutatás 2010. Educatio Nonprofit Kft.

Milyen különbségeket tapasztalunk az iskolai végzettség szakterülete, és a foglalkozás szakterületének a kapcsolódása között? Elsősorban azt, hogy az apák iskolai végzettsége inkább kapcsolódik a válaszolókéhoz, mint a foglakozásuk szakterülete, illetve az anyák esetében éppen fordítva. Ez azt jelenti, hogy a például népművelés végzettségű apák elhagyták a szakterületüket, ezzel szemben, a nem népművelés (vagy művelődésszervező) szakos és végzettségű anyák pedig erre a területre jöttek, szakmai végzettség nélkül – ez évtizedek óta jellemzi a területet, egyik oka lehet a népművelésre jellemző semi-professzionalizációs folyamatoknak. Akkor viszont azt is kell mondanunk, hogy a 2000-es évek művelődésszervezői a nyolcvanas évek nem népművelés végzettségű, de ezen a területen dolgozó anyáknak a gyerekei (a más diplomával a népművelésben dolgozók relatíve magas arányát mutatják a hivatkozott kutatások is).

A vizsgálatba bekerült és válaszoló művelődésszervezés szakos végzettek motivációi lényegesen eltérnek a teljes mintában tapasztalható pályaválasztási motivációktól, és igen közel állnak az andragógia szakosok esetében tapasztalt jelenségekhez. A művelődésszervező szakos frissdiplomások 53,7 százaléka választotta azért a szakot, mert az érdekelte –

ez a többi válaszoló esetében 77,1 százalék. A különbség a diplomában fogható meg: azért választották a szakot, hogy diplomát szerezzenek, esetükben ez 34,7 százalék volt, míg a teljes mintában ennek egyharmada, 11,1 százalék. Ahogy arra többször utaltam, a művelődésszervező diploma, a népművelő diplomához hasonlóan, a gyorsan kiemelkedni akaró, elsőgenerációs diplomások, értelmiségiek kedvelt „ugródeszkája" volt, ráadásul olyan végzettség, ami „generalista" módon, könnyen konvertálható a munkaerő-piacon. Láttuk, hogy e területen nagyon magas volt a levelező tagozatos (és költségtérítéses) hallgatók aránya, ez magarázza azt, hogy körükben a „munkahely elvárta" a szak elvégzését (7,4 százalék, szemben a teljes minta 4,6 százalékával). A „genaralista" jellegnek, és a szak által megszerezhető diploma „ugródeszka" funkciónak megfelelően, a végzettség és a munka kapcsolódása lényegesen eltér a teljes mintában tapasztalhatótól (4. ábra).

4. ábra: *A végzettség és a munka kapcsolódása (százalékban)*

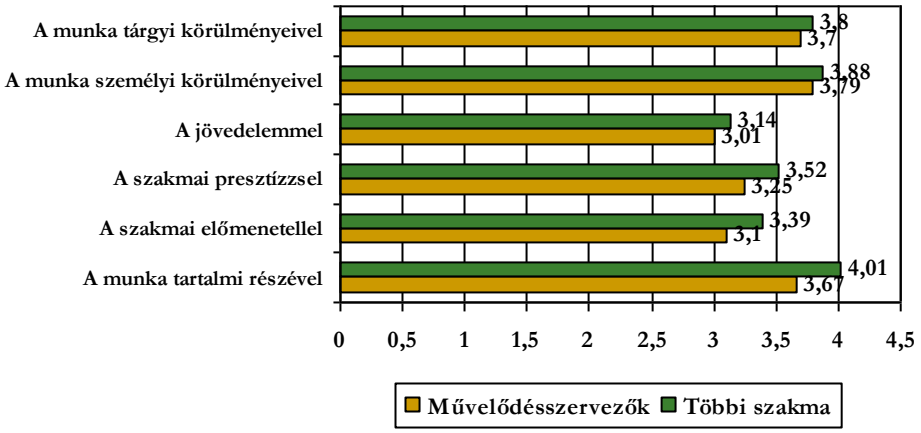


Forrás: Diplomás kutatás 2010. Educatio Nonprofit Kft

A számok önmagukért beszélnek: a végzettség és a munka csak kismértékben felel meg a frissdiplomás művelődésszervezők esetében. Ennek komoly munkaerő-piaci és felsőoktatás-politikai következményei lehetnek, hisz könnyen lehet amellett érvelni, hogy az ilyen képzések kevésbé indokoltak. Ha azonban a „generalista" álláspontot fogadjuk el, már

más a helyzet: ebben az esetben a képzés során átadott tudásnak és kompetenciáknak a *sikeres adaptációjáról* szólhatunk. Ezt támasztják alá az elégedettségre vonatkozó eredmények is (5. ábra).

5. ábra: *A frissdiplomások elégedettsége (ötfokozatú skálán)*



Forrás: Diplomás kutatás 2010. Educatio Nonprofit Kft

Bár a művelődésszervezők minden esetben kevésbé elégedettek a vizsgált dolgokkal, ez a különbség nem akkora, hogy alátámaszthatná a képzés szükségtelenségére, vagy a szakma feleslegességére vonatkozó érveket. Igaz, a nagyobb eltérések, így például a munka tartalmi részét illetően, a képzettség és a munka kapcsolódásának a távolságáról szólnak, de nem annyira, hogy az teljesen megkérdőjelezze a szakmai képzés tudás-és kompetencia elemeit. Valószínű azonban, hogy ezekből a bizonytalanságokból fakad a szakmai előmenetel lehetőségeinek a belső megítélése, vagy a szakmai presztízsnek az észlelt mértéke is.

Összegzés

Tanulmányomban amellett érveltem, hogy a „népművelés" és a művelődésszervezés, kisebb mértékben az andragógia konstruált szakma, különösen igaz ez a népművelés esetében. Emellett mindhárom szakmát

illetően – melyeknek az egymáshoz való viszonyát, a szakmai tartalmak eltéréseit és átfedéseit nem elemeztem – érvényesülni látszik a semi-professzió – jelleg és a deprofesszionalizáció folyamata. Ezeket az állításaimat részben a szakmákhoz szükséges tudás meghatározásának a nehézségeivel magyarázom, ami egyrészt a szakmák gyors változásaiból, részben a „konstruáltságból" fakadnak. A három szakma számos hasonlóságot mutat, elsősorban a rekrutáció területén; mindhárom estében magas a nők és az elsőgenerációs diplomások, értelmiségiek aránya. Hasonlóságot mutat a deprofesszionalizációból is következően – valamint azt felerősítve – a végzett munka és a képzettség jelentős inkongruenciája, továbbá a más végzettségűek jelentős aránya, illetve a pályaelhagyás jelentős aránya.

Bizonyos mértékig a professziótól függetlenül is vizsgálható a diploma kérdése: úgy tűnik, e szakmák választásának motívumai között jelentős szerepet játszik maga a diploma, két összefüggésben is - egyrészt, mint a gyorsan mobilizálódó társadalmi csoportok preferált diplomája, másrészt, mint olyan diploma, amit az azt megszerzők „generalista" módon kezelnek. A diploma jól konvertálható, vele számos területen el lehet(ett) helyezkedni – ez igaz a népművelés és a művelődésszervező végzettségre, diplomára egyaránt, az andragógia esetében ilyen tapasztalatok még nincsenek.

Felhasznált irodalom:

Benkő Éva (1982): Megszállottak, átutazók beletörődők. Népművelők Budapesten. Budapest: Népművelési Propaganda Iroda

Diósi Pál (1996): Szabad csapatok? Budapest: Budapesti Népművelők Egyesülete, Német Népfőiskolai Szövetség

Diósi Pál (1998): Ex Lex'97 (Népművelők magukról, foglalkozásukról és távlataikról). Budapest: Német Népfőiskolai Szövetség.

Durkó Mátyás (1968): Felnőttnevelés és népművelés. Budapest: Tankönyvkiadó

Durkó Mátyás (1997): Az andragógia, mint tudomány szerepe az egyetemi művelődési menedzser képzésben. In: Rubovszky Kálmán (szerk): Művelődéstudományi Tanulmányok. Acta Andragogiae et Culturae, 16. Debrecen, pp. 7-15.

Etzioni, Amitai (1964): Modern organizations. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall Inc.

Etzioni, Amitai (ed.) (1969): The Semi – Professions and Their Organization. New York: The Free Press, Macmillan.

Fónai Mihály: Pályatükör: Számokban a népművelőkről. In: Mankó M (szerk.): Nevelés-és Művelődéstudományi Közlemények. Nyíregyháza: Bessenyei György Kiadó, 1990. pp. 103-110.

Fónai Mihály (1986): Pályakép - és ami mögötte van. Szabolcs – Szatmári Szemle 21: (3) 348-353.

Fónai Mihály (1991): Egy konstruált szakma szakmásodása: számokban a „népművelésről". In: Fónai Mihály (szerk): „Népnevelőtől" a kulturális menedzserig. Nyíregyháza: Bessenyei Kiadó és Nyomda, pp. 103-110.

Fónai Mihály (1998) Szociális munkás szakos hallgatók pályaképe. In.: Fónai M (szerk.): A DOTE Egészségügyi Főiskola Kar Tudományos Közleményei I. Nyíregyháza: DOTE Egészségügyi Főiskolai Kar, pp. 301-329

Garai Orsolya, Horváth Tamás, Kiss László, Szép Lilla, Veroszta Zsuzsanna (szerk) (2010): Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály

Garami Lászó (1975): Mérlegen a népművelők időbeosztása. Budapest: Népművelési Propaganda Iroda.

Haug, Marie R. (1973): Deprofessionalization: an alternative hypothesis for the future. in Halmos, P.(ed.): Professionalization and Social Change. Sociological Review Monograph No.20., University of Keele.

Hidy Péter – Lovas Tünde (1980): Művelődési otthoni tevékenységelemzés. Budapest: Kulturális Minisztérium Tudományos Koordinációs Bizottsága

Hidy Péter (2001): Művelődésszervezők szerepfelfogása és pályaképe. Tudásmenedzsment, 2: 5-27.

Horváth Margit (é.n): Népművelő-könyvtárosok a pályán. Budapest: Népművelési Propaganda Iroda.

Király Jenő (1991): Kulturális mendzser képzés az ELTE-n. In: Fónai Mihály (szerk): „Népnevelőtől" a kulturális menedzserig. Nyíregyháza: Bessenyei Kiadó és Nyomda, pp. 61-89.

Kleisz Teréz (2005): A népművelés és a szociális munka szakmásodása angolszász és magyar metszetekben. Debrecen: Debreceni Egyetem BTK. PhD disszertáció, kéziratban

Mankó Mária (1991): Megújítási törekvések egy régi-új szakterületen. In: Fónai Mihály (szerk): „Népnevelőtől" a kulturális menedzserig. Nyíregyháza: Bessenyei Kiadó és Nyomda, pp. 29-52.

Parsons, T. (1968): Professions, In: David, Shills (Ed): International Encyclopedia of the Social Sciences, Mac Millan and Free Press, Vol. 12, 1968. 536-547.

T. Kiss Tamás (2000): A népművelőtől a kulturális menedzserig. Fejezetek a népművelő képzés fejlődéstörténetéből. Budapest: Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete – Új Mandátum Kiadó

Vercseg Ilona: Szocializáció, szerep, érték a népművelői pályán. Budapest: Múzsák Közművelődési Kiadó

Kerülő Judit:

„KIK AZOK AZ ANDRAGÓGUSOK?" ANDRAGÓGUS DIPLOMÁVAL A MUNKAERŐPIACON

A Bologna-rendszerű felsőoktatás megteremtette a felnőttoktatás saját szakmai képzését, az andragógus képzést. Korábban a népművelő, majd a művelődésszervező szakon jelent meg az andragógia, mint önálló tudomány és készítette fel a közművelődési szakembereket a felnőttoktatásra, abból kiindulva, hogy az jellemzően a kulturális intézményekben történik. A kilencvenes évek második felében a piaci igényekre reagálva a képzőintézmények a művelődésszervező szakhoz andragógus szakirányt dolgoztak ki, ezzel elégítve ki a munkaerőpiac ilyen irányú szakember szükségletét.

A Bologna-rendszerre való áttérés után a felsőoktatási intézmények nagy lehetőséget láttak az új szakban és a szakalapítási engedély megszerzése után sorra adták be és indították először az andragógus alap, majd a mesterképzést.

A munkaerőpiacon megjelent az andragógus szakma úgy, hogy a munkáltatók keveset tudtak a képzésről és alig keresték a frissen végzett diplomásokat.

Tanulmányomban arra vállalkozom, hogy bemutassam milyen lehetőségei vannak a munkaerőpiacon az andragógus diplomával rendelkezőknek, hol, milyen területen dolgoznak, kik azok, akiknek könnyű és kik azok, akiknek nehéz volt a munkaerőpiacra való bekerülés.

Az andragógia szak ismertsége

A szak ismertségét a felvételi jelentkezések alapján az 1. számú táblázat mutatja be.

Az adatok azt igazolják, alaptalan volt a szakma félelme, miszerint a Bologna-rendszerű képzéssel létrejött új szak ismertségével gondok lesznek, hiszen az elmúlt öt évben mindig az első húsz legnépszerűbb szak között jelent meg.

„Az andragógia szak népszerűsége meglepetésként ért bennünket. Pedig eddigi tapasztalataink azt mutatják, hogy önmagában a felnőttoktatás

módszertanának elsajátítása egy társszak nélkül nem fogja elősegíteni a pályakezdők elhelyezkedését" – fogalmazott az oktatáskutató. (Karácsony Zoltán, 2009.)
A vizsgálatok azt igazolják, hogy egy-egy szak népszerűségét több szempont együttesen határozza meg. Így alapvetően a munkaerő-piaci kilátások, a betölthető foglalkozások presztízse, a magas jövedelem és a könnyű elsajátíthatóság mellett a bekerülési lehetőségek is szerepet játszanak. (Felvi-Magazin, 2009.) De a kutatások azt is hangsúlyozzák, hogy a szakmák presztízsének alakulására ugyan hatással van a munkaerő-piaci elfogadottság, de az ún. „divatszakmák", például kommunikáció és média, műszaki menedzser, jogász annak ellenére népszerűek, hogy a munkaerőpiac nem igazán érdeklődik az e szakon végzettek iránt. (Kerülő, 2009)

1. számú táblázat: Az andragógia szak ismertsége az alapszakok közötti helyezés alapján 2006-2010 között

ÉV	ALAPSZAKOK KÖZÖTTI HELYEZÉSE	NAPPALI TAGOZATRA ELSŐ HELYRE JELENTKEZETTEK SZÁMA FŐBEN
2006.	16	1475
2007.	13	1432
2008.	14	1128
2009.	15	1375
2010.	16	1310

(forrás: www.felvi.hu)

Bár a felsőoktatási intézményekbe jelentkező hallgatók számában a vizsgált időszakban csökkenés tapasztalható, az andragógia ismertsége és népszerűsége változatlan maradt.

2. számú táblázat: Andragógia szakra felvett hallgatók száma intézményenként és tagozatonként 2006-2010 között

INTÉZMÉNY	NAPPALI	LEVELEZŐ	ÖSSZESEN
Debreceni Egyetem	428	428	856
Dunaújvárosi Főisk.	41	65	106
Eötvös J. Főiskola	44	85	129
Eszterházy K. Főisk.	140	111	251
ELTE	249	680	929
Kaposvári Egyetem	136	185	321
Kodolányi J. Főisk.	709	280	989
Nyíregyházi Főiskola	211	459	670
Nyugat-magyarorsz. Egyetem	460	703	1163
Pázmány P. Egyetem	96	116	212
Pécsi Tudományegy.	398	575	973
Széchényi I Egyetem	242	414	656
Szegedi Tudománye.	544	319	863
Zsigmond Király Főiskola	370	509	879
ÖSSZESEN	4068	4929	8997

(forrás: www.felvi.hu adatai alapján saját számítás)

A 2. számú táblázat adatai szerint közel 9 ezer hallgató tanult vagy tanul jelenleg is ezen a szakon. A képzés sajátossága, hogy magasabb a munka mellett tanulók száma, mint a nappali tagozatosoké, ami az elhelyezkedés szempontjából kedvező, hisz a részidejű képzésben résztvevők jellemzően már rendelkeznek munkahellyel.

A 2. számú táblázat adatai azt is bizonyítják, hogy a képzőintézmények eltérő beiskolázási stratégiát alakítottak ki. Ameddig a Kodolányi János Főiskola és a Szegedi Tudományegyetem a nappali tagozatos képzésre koncentrál, addig a Nyugat-magyarországi Egyetem, az ELTE, a Pécsi Tudományegyetem és a Nyíregyházi Főiskola kétszer annyi levelező tagozatos hallgatót képez, mint nappalis tanulót.

A hallgatói munkába állás szempontjából fontos a képzőintézmények földrajzi elhelyezkedése is.

3. számú táblázat Dunántúli felsőoktatási intézmények által felvett andragógus hallgatók száma 2006-2010 között

INTÉZMÉNY	NAPPALI	LEVELEZŐ	ÖSSZESEN
Dunaújvárosi Főisk.	41	65	106
Kaposvári Egyetem	136	185	321
Nyugat-magyarorsz. Egyetem	460	703	1163
Pázmány P. Egyetem	96	116	212
Pécsi Tudományegy.	398	575	973
Széchényi I Egyetem	242	414	656
Összesen	1373	2058	3431

(forrás: www.felvi.hu adatai alapján saját számítás)

3. számú táblázat: Budapesti felsőoktatási intézmények által felvett andragógus hallgatók száma 2006-2010 között

INTÉZMÉNY	NAPPALI	LEVELEZŐ	ÖSSZESEN
ELTE	249	680	929
Kodolányi J. Főisk*	709	280	989
Zsigmond Király Főiskola	370	509	879
Összesen	1328	1459	2797

A Kodolányi János Főiskola andragógia szakot budapesti kihelyezett tagozattal indít.

(forrás: www.felvi.hu adatai alapján saját számítás)

4. számú táblázat: Alföldi felsőoktatási intézmények által felvett andragógus hallgatók száma 2006-2010 között

INTÉZMÉNY	NAPPALI	LEVELEZŐ	ÖSSZESEN
Debreceni Egyetem	428	428	856
Eötvös J. Főiskola	44	85	129
Eszterházy K. Főisk.	140	111	251
Nyíregyházi Főiskola	211	459	670
Szegedi Egyetem	544	319	863
Összesen	1367	1402	2769

(forrás: www.felvi.hu adatai alapján saját számítás)

A 3., 4. és 5. számú táblázatok adatai azt mutatják, hogy az andragógus képzés földrajzilag teljesen kiegyensúlyozott, jelentéktelen mértékben ugyan a dunántúli térségben magasabb a levelező tagozaton tanuló felnőttképzési szakemberek száma, de a különbség elhanyagolható.

Mit ígérnek a felsőoktatási intézmények?

Az andragógus képzést folytató felsőoktatási intézmények honlapjain, kiadványaikban azt hangsúlyozzák, hogy az alapszak a korábbi képzési rendszer négy szakjának – művelődésszervező, humánszervező, munkavállalási tanácsadó, személyügyi szervező – ismereteit kínálja. A szakon végzettek számára alapvetően a felnőttoktatásban, felnőttképzésben, átképzések, munkaerő-piaci, munkahelyi képzések megtervezésében, szervezésében és lebonyolításában ígérnek elhelyezkedési lehetőségeket. Vállalatok képzésekkel kapcsolatos feladatainak ellátásához is ajánlják az andragógus végzettséget. De szakirántól függően az állami, önkormányzati és a versenyszférában, vállalkozások, nagyvállalatok humánszervezői munkaköreibe, továbbá a kultúraközvetítés szervezői feladatainak ellátására is ezt a diplomát javasolják.

Valamennyi intézmény kiemeli, hogy a képzéshez szakirányok kapcsolódnak, ilyenek a felnőttképzési, művelődésszervező, munkavállalási tanácsadó és személyügyi szervező szakirányok. Az alapdiploma megszerzése után andragógia, emberi erőforrás fejlesztés, kulturális mediátor és pályatervezési tanácsadó mesterszakon lehet továbbtanulni.

„Annyira széles teret foglal magába a képzés, hogy nem lehet nyomon követni, hogy ki hol helyezkedik el" – fogalmazta meg a képzés sajátosságait az ELTE dékán-helyettese. (Felvi-Magazin, 2009. október)

A széles spektrumú elhelyezkedéshez a szak képesítési követelményei sokoldalú és széles körű tudás ígérnek, főként a neveléstudományi, pszichológiai, jogi, közgazdasági és szociológiai ismeretek területén.

A friss diplomások munkaerő-piaci kilátásait növeli, hogy a munkába állás szempontjából olyan kulcsfontosságú kompetenciák kialakítását helyezik kilátásba, mint a csoportvezetői és tanácsadói munkára való alkalmasság vagy a pályázatírás módszertanában való gyakorlat.

Az intézmények arra törekednek, hogy a képzés során a hallgatók írásbeli és szóbeli, magyar és idegen nyelven történő prezentációs készségeit és problémamegoldó képességeit fejlesszék.

Az andragógus diplomával rendelkező szakembereknek ismerniük és alkalmazniuk kell tudni a hatékony meggyőzési és motivációs technikákat, járatosak kell, hogy legyenek rendezvények szervezésében, de ugyanakkor a team-munkát is el kell sajátítaniuk. A képzés törekszik a hallgatók empátiájának, kreativitásának és elemző, rendszerező gondolkodásának a fejlesztésére is. Összefoglalva, a hallgatókban azokat a kompetenciákat alakítják ki, amelyeket a munkaerőpiac elvár a frissen végzett szakemberektől.

„Az andragógusnak fel kell készülni arra is, hogy saját problémáival megküzdjön, ne vetítse ki azokat a környezetére. Fontos az önfegyelem, a szociabilitás. Az állásszerzéshez és a munkahelyi érvényesüléshez lényegesek olyan személyes kompetenciák, mint a meggyőző fellépés, a jó beszédképesség, a műveltség, az intelligencia es a másikra való odafigyelés képessége" – fogalmazta meg a szakma jellemzőit az egyik képzőintézmény tanára. (Felvi-Magazin, 2009. október)

Mit várnak a hallgatók az andragógus képzéstől?

A Nyíregyházi Főiskola andragógia szakára felvételt nyert hallgatók tanulmányaik megkezdésekor kérdőívet töltenek ki, amelyből a képzéssel kapcsolatos igényeik ismerhetőek meg. Ezek alapján a hallgatói elvárások három nagy csoportba sorolhatóak. Szinte minden válaszadó első helyen említi a könnyű elhelyezkedési lehetőséget és a stabil munkahelyet. Azt várják el, hogy a befektetett energia, pénz és idő, hamar megtérüljön, azaz a végzés után lehetőleg azonnal, szakmai végzettségüknek megfelelő munkahelyet találjanak.

Ezzel összefügg a képzés gyakorlatias jellege iránti igény megfogalmazása. Ez alatt alapvetően azt értik, hogy az elméletben tanultakat minél hamarabb a gyakorlatban is kipróbálhassák, alkalmazhassák. Nélkülözhetetlennek tartják, hogy a képzés során a szakma kiváló gyakorlati szakembereit megismerhessék és tanuljanak tőlük. Fontos számukra az is, hogy külső gyakorlati helyszíneken tölthessenek el hosszabb-rövidebb időt, ezáltal a későbbi elhelyezkedéshez már a képzés alatt kapcsolatokat építhessenek ki.

Az elvárások harmadik csoportjába a minőséggel kapcsolatos igények kerültek. A hallgatók a képzőintézménytől várják el a minőségi munkára, az eredményes tanulásra való ösztönzést is, azt, hogy lehetőségük legyen

kutatásokba, tudományos diákköri munkába bekapcsolódni, ezáltal leendő szakmájukat alaposabban megismerni.

A záróvizsga előtt álló hallgatóink a kommunikációs készségek kialakítását és fejlesztését is fontosnak tartják. Ugyanakkor diákjaink keveslik a szóbeli számonkéréseket. A Bologna-rendszerű alapszakos képzések képzési és képesítési követelményeiből kimaradtak a korábban többnyire szóbeli formában megvalósított szigorlatok. Így előfordulhat, hogy egy hallgató a záróvizsgáján felel először szóban. Ugyanakkor megkérdezetteink az álláskereső technikákban, elhelyezkedést segítő készségekben tudásukat megfelelőnek ítélik meg.

Mit szeretnének hallgatóink a diploma után? Tervek a záróvizsga előtt és után

Hallgatóink a záróvizsgára való bejelentkezéssel egy időben kérdőívet töltenek ki. A kérdések egy csoportja a diploma utáni tervekre kérdez rá.

Válaszadóink nagy része tanulmányai befejezése után azonnal dolgozni szeretne. A leendő felnőttképzési szakemberek kétharmada államvizsga után munkát vállalna. Elhanyagolható azok száma, akik inkább külföldön próbálnának szerencsét. Az Európai Uniós országok foglalkoztatási gondjai miatt válaszadóink nem tartják reálisan megvalósíthatónak a kinti elhelyezkedést.

Az intézmények presztízsét alapvetően nem csak a képzés színvonala határozza meg, hanem az is, hogyan kísérik figyelemmel munkaerő-piaci esélyeiket, segítik hallgatóik elhelyezkedését. Intézményünk a Nyíregyházi Főiskola, a diplomás pályakövetési rendszerhez csatlakozva követi nyomon a munkaerőpiacra belépő andragógusokat. Az itt végzett felnőttképzési szakemberek válaszaiból kiderül, hogyan alakult karrierjük, diplomájuk átvétele után.

6. számú táblázat: A Nyíregyházi Főiskola andragógia szakán, nappali tagozaton végzettek jellemző munkahelyei

AHOL DOLGOZNAK	AHOL KEVESEN DOLGOZNAK
1. Pályázatkészítéssel foglalkozó cégek	1. Állami, önkormányzati intézmények
2. Kulturális intézmények	2. Oktatási intézmények, felsőoktatási intézmények
3. Rendezvényszervezéssel foglalkozó intézmények, vállalkozások	3. Vállalatok képzési feladatainak ellátására
4. Civil szektor	
5. Felnőttképzési vállalkozások	
6. Nyelviskolák	
7. Munkanélküliekkel foglalkozó intézményrendszer	
8. Nem a szakjuknak megfelelően, ügynöki munka	

(forrás: saját gyűjtés)

A 6. számú táblázat adatai azt igazolják, hogy volt hallgatóinknak jellemzően a piaci szektor kínál állást. A legtöbben pályázatírással foglalkozó cégeknél helyezkednek el, ők azok, akik a képzés során tanultakat azonnal tudják alkalmazni. Művelődésszervezői szakirányt végzetteink jellemzően kulturális intézmények, rendezvényszervezéssel foglalkozó vállalkozások munkatársai lesznek. A felnőttképzési szervező szakirányt végzetteket főként nyelviskolák, felnőttképzési vállalkozások alkalmazzák. A humánszervezői szakirányos képesítéssel rendelkezőkkel a munkanélküliekkel foglalkozó intézményeknél találkozhatunk. Hallgatóink egy része sajnos, nem a szakmai végzettségének megfelelő munkát talál. A kisvárosi, kistelepülésen élők

akkor vannak nehéz helyzetben, ha lakóhelyükön szeretnének maradni és elhelyezkedni, ilyenkor nem diplomához kötött munkát is elvállalnak.
Hallgatóink csekély része tud oktatási, különösen felsőoktatási intézményeknél elhelyezkedni. Az, hogy az önkormányzatok és az állami szektor kevés volt diákunkat foglalkoztat, a jelenlegi foglalkoztatáspolitika és az állami intézményeknél érvényben lévő létszámcsökkentés és elbocsájtások miatt nem meglepő.

Kérdőíves vizsgálatunk során arra is kíváncsiak voltunk, vajon mit tekintenek végzett hallgatóink elhelyezkedést segítő és nehezítő körülményeknek.

7. számú táblázat: A Nyíregyházi Főiskolán végzett andragógusok szerint az elhelyezkedést segítő és nehezítő tényezők

ELHELYEZKEDÉST SEGÍTŐ TÉNYEZŐK	ELHELYEZKEDÉST NEHEZÍTŐ TÉNYEZŐK
A képzés és a gyakorlatok alatt szerzett kapcsolatok.	Hátrányos helyzetű régióban és kistelepülésen élés.
Képzés alatt szerzett munkatapasztalatok, amelyek jellemzően nem a szakjukhoz kapcsolódnak.	Nem ismert az andragógus diploma.
Pályázatokban, kutatásokban való részvétel.	Alacsony a diploma presztízse.
Idegen nyelvi tudás	Gyakorlat hiánya
Erasmus ösztöndíjjal külföldi tanulmányok és tapasztalatok	Családi segítség elmaradása, nem értelmiségi családi háttér

(forrás: saját kutatás)

Mint ahogy az elvárások, úgy az elhelyezkedést segítő tényezők között is első helyre a tanulmányok alatt megszerezhető kapcsolatok kerültek. Válaszadóink ehhez nélkülözhetetlennek a képzés alatti munkavállalást tartják. Vizsgálatunk azt bizonyította, hogy hallgatóink több mint 40 százaléka tanulás mellett munkát is vállal. Jellemzően olyan alkalmi munkák ezek melyek nem kapcsolódnak későbbi diplomájukhoz. A fiúk

többnyire fizikai munkát, a lányok hostess-i vagy kisegítő feladatokat vállalnak, szépségszalonokban, bevásárlóközpontokban, gyakran éjszaka. Munkavállalásuknak alapvetően a pénzkeresés a célja. Elenyésző viszont azoknak a száma, akik leendő szakmájukban tudnak dolgozni, rendezvények, fesztiválok szervezésében vállalnak feladatokat. Jellemzően nem kapnak fizetést, hanem az elhelyezkedés reményében dolgoznak. Abban bíznak, hogyha szorgalmasan dolgoznak és főnökeik elégedettek velük, majd őket fogják alkalmazni.

A szakmai, gyakorlati jártasság úgy a hallgatók, mint a munkaerőpiac véleménye szerint nagyon fontos.

Megkérdezetteink arról számoltak be, hogy az állásinterjúkon azok vannak előnyben, akik rendelkeznek ilyen tapasztalattal. Örök dilemma, hogyan tehet szert erre egy frissen végzett pályakezdő. Hallgatóink véleménye szerint a leendő munkáltató nagyra értékeli, ha a jelölt tanulmányai alatt pályázatokban, kutatásokban vesz részt. Különösen a külföldi ösztöndíjaknak van nagy értéke. Azok a diákok, akik Erasmus ösztöndíjjal más ország felsőoktatási intézményében tanulhattak, jellemzően válogathattak a munkahelyek között. Nem csak az idegen nyelvi tudás, hanem a kint megszerzett önállóság is előnyt jelent az elhelyezkedésnél.

Hallgatóink nagy részben kistelepülésekről és nem értelmiségi családokból érkeztek. Mindezek hátrányt jelentenek, hisz nincsenek a munkavállaláshoz felhasználható családi kapcsolataik, ismeretségeik.

Az elhelyezkedést nehezítő tényezők között válaszadóink nagy része az andragógus diploma alacsony ismertségét és presztízsét említette. A munkaerőpiac alig tud valamit a szakmáról, emiatt nem is keres ilyen végzettségű szakembereket.

„Nem találtunk olyan hirdetést sem a Jobline-on, sem más site-okon, ahol kifejezetten andragógia diplomát kért volna bármilyen hirdető cég" – írta egyik végzett hallgatónk. Megkérdezetteink számtalan esetben tapasztalták, hogy a munkaadók még kifejezetten felnőttképzéssel foglalkozó munkatárs felvételénél is tanári végzettségű jelölteket keresnek, mert vagy nem tudják, hogy van Magyarországon felnőttképzéssel foglalkozó szakemberképzés vagy nem ismerik a szak tartalmát. De az is előfordul, hogy amiatt vesznek fel tanárokat, mert diplomájuk tanításra alkalmassá teszi őket és az andragógusok ezt nem tehetik meg. Annak ellenére, hogy a képzés alatt sokat tanulnak felnőttoktatásról, ismerik és alkalmazni tudják a

felnőttoktatás módszereit is, de nem taníthatnak. Ezért, bár a tanár szakosok semmit nem tanultak a felnőttekről, azok tanításának sajátosságairól, de oklevelük felnőttoktatásra is felhatalmazza őket, legfeljebb majd pótolják hiányaikat. Így szorulnak ki az andragógusok a felnőttoktatásból.

Felhasznált irodalom:

www.felvi.hu adatai
Karácsony Zoltán: Kikből lehet jó andragógus? In. Felvi-Magazin, 2009. október, 21. old.
A felnőttekkel való foglalkozás tudománya az andragógia. In. Felvi-Magazin, 2008. március 20.
Hogyan válasszak képzést? In. Felvi-Magazin 2009.október, 19. old.
Az andragógia a felnőttek oktatóit képezi. www.felvi.hu, 2009. 02.03.
Kerülő Judit: A felnőttoktatás aktuális problémái. Elvárások pro és kontra, azaz kit keres a munkáltató, mit keres a hallgató? In. Kálmán Anikó (szerk.) Tanuló és tudástársadalom stratégiái, technológiái, módszerei. MELLearN Egyesület konferenciakötet, Sopron 2009. április 16-17. 115-124 p

Sári Mihály:

A MAGYAR ÉS EURÓPAI NÉPFŐISKOLA TÖRTÉNETI- FUNKCIONÁLIS NÉZŐPONTBÓL

Nyugat-Európában a felvilágosodás korszaka viszonylag rövid terminust töltött ki, a XVIII. század első harmadától a francia forradalomig tartott. Közép-Kelet-Európa országai és népei lassabban ébredtek, a francia, itáliai és német felvilágosodás eszmerendszere lassabban, áttételekkel, időben elhúzódva jutott el keletre, túlélte a nagy francia forradalmat, sőt a napóleoni korszakot is.[25] A kelet-európai birodalmak, bizonyos területi autonómiával rendelkező – egykor szuverén államisággal bíró – birodalmi territóriumok, népek különböző felvilágosodás-áramlatba kerültek. Lengyelországban, Oroszországban, a románoknál a francia felvilágosodás váltott ki erősebb hatást, Magyarországon, a cseh, horvát, szlovén, szerb birodalmi területeken (országokban) a német felvilágosodás nyomait találjuk meg. Közép-Kelet-Európa közös jegye az, hogy az időben elhúzódó felvilágosodás új társadalmi programokkal is ötvöződött, amelyek közül kiemelkedik a polgári társadalom kialakításának és a nemzeti függetlenség elnyerésének igénye.

A felvilágosodás korának vannak olyan közös jegyei, jelenségei, amelyek Európa társadalmi folyamataiban mint törvényszerűségeket ismerhetünk fel. A nemzetté válás folyamatában szükségszerűen jelenik meg minden nemzet életében a nemzeti nyelv modernizációja, a „nemzeti" jelzővel illetett országos kulturális központok (akadémia, könyvtár, színház, egyetem) létrehozása, hálózattá építése, az iskolarendszer szabályozása, a jobbágyi kötöttségek lazítása, kapitalista termelési mód és az ahhoz kötött termelési ismeretszükséglet megfogalmazódása, a közigazgatás és állam felépítésének racionalizálása.

Ugyancsak közös ismérv az, hogy a megújulás folyamata fentről kapta a vezérlő elveit, iniciatíváit. Ez a kor a felvilágosult abszolutista uralkodók és államférfiak korszaka, amelyben Nagy Frigyes, Mária Terézia, II. József, II. Lipót, VIII. Christian, II. Katalin, Braunschweigi Ferdinánd, Károly Ágost,

[25] Niederhauser Emil: A felvilágosodás kelet-európai változatai. In: História,1996/8.sz. 16-17.p.

Poniatowski, Szaniszló Ágost, Károly Frigyes, II. Szelim, továbbá Turgot, Necker, Struensé, Zedlitz, Van Swieten, Sonnenfels, Pombale, Arandal éltek. A kor kihívásaira keresték a megoldási módokat a népek-nemzetek irányítói, s „nemzetspecifikus" válaszok születtek, amelyekben azonban a kihívások megoldási kulcsa „minden zárat nyitott", azonos modellt vehetünk észre társadalmi rendszereink váltásában.

Mindezt bizonyítandó, vizsgáljuk meg röviden a polgárosodás első lépését: a köz- és irodalmi nyelv modernizációját.

Az angol, a francia és német nyelvek „korszerűsítése" a felvilágosodás európai fő fázisában megtörtént, a közép-kelet-európai fejlődésben ez áthúzódott a XIX. század első évtizedére, s tovább. Szlovéniában Marko Pohlin a „Krajnska gramatica" megalkotója.[26] Vodnik[27] hasonló szerepet töltött be a szlovén modern nyelv kialakításában mint hazánkban Kazinczy Ferenc, vagy a „Debreceni grammatika" szerzői. A lengyel Stanislaw Konarski, Hugo Kollataj és Staniszlaw Staszic, az orosz Novikov és Alekszandr Ragyiscsev, a cseh Josef Dobrovsky, a szlovák Anton Bernolák és Juraj Fándly, a horvát Baltazar Adam Krcelic, a szerb Dositej Obradovic ugyancsak a hazájuk nyelvének megújításán fáradoztak ugyanebben a korban.[28] A nyelv megújításával parallel vagy azután ébredtek a polgári átalakulás és a nemzeti függetlenség irányába mutató mozgalmak, így volt ez Magyarországon is

A történelem sodrában élők gyakran nem látják át koruk társadalmi mozgásait befolyásoló argumentumokat, vagy csak önmagukra nézve veszik azokat észre. A reformkori pozsonyi diétán a magyar nyelv ügyéért küzdő magyar mágnások például nem értették meg, miért is akarnak a királyság területén élő kisebbségek saját nyelvükön művelődni. Nem értették meg, hogy a nemzeti kisebbségek ugyanannak az európai komplex hatásrendszer eredője mentében cselekszenek,[29] mint a magyarok. A felvilágosodás és

[26] Bezenšek, Jana: Gesellschaftliche Ziele von Bildung und Erziehung in Slowenien im Zeitalter der Aufklärung (1768-1819). In: Erwachsenenbildung in der Aufklärung. (Hrsg: Wilhelm Filla. Elke Gruber, Jurij Jug) Promedia, 1996. Wien. 35.p

[27] Lipnik, Jožef: Slowenische Lehrbücher von Trubar bis Vodnik. In: Erwachsenenbildung in der Aufklärung. Hrsg: Wilhelm Filla, Elke Gruber,Jurij Jug) Promedia,1996. Wien 30-33.p.

[28] Sári Mihály: Parasztiskolák, felnőttiskola-kísérletek a felvilágosodás korában Magyarországon. In: A magyar felnőttoktatás története. (Szerk. Maróti Andor, Rubovszky Kálmán, Sári Mihály) MMI-DVV-KLTE, Bp. 1998. 94.p.

[29] Franjo Bedekovics báró horvát követ beszéde 1835 december 29-i főrendi ülésen; Herman Busoj 183., június 16-i felszólalása a diétán, gróf Haller Ferenc báró, Josip Kukovič püspök,

Magyarországon a reformkor történelmi-társadalmi-gazdasági összefüggésébe illesztve lehet megérteni a kulturális folyamatokat, amelyekben képződő intézmények közé tartozik a felnőttképzés egyik legsikeresebb szervezete a népfőiskola.

A népfőiskola,a társadalmi-gazdasági progresszió kifejezője

A Felnőttoktatási és -képzési lexikon[30] úgy fogalmaz, hogy a „népfőiskolai gondolat megteremtője Nikolaj Frederik Severin Grundtvig". Udvardi Lakos Endre a kulturális intézményrendszereket összefoglaló munkájában hasonlóan gondolkodik: „A népfőiskolai gondolat a XIX. század közepén Dániában született meg. Szellemi vezére Grundtvig püspök."[31] A kulturális intézményrendszerek tudós magyarázója és minisztériumi főtanácsos, Kormos Sándor óvatosabban fogalmaz a kilencvenes évek elején, s utal arra, hogy Grundtvig valóban fontos, indító szerepet töltött be a népfőiskolák rendszereinek kialakításában, de számos felnőttképzési formát is népfőiskolának neveznek, amelyek gyökere más talajban rögzült.[32]

Valóban akkor járunk helyes úton, ha abból indulunk ki, hogy a felnőttképzés specifikus formáját, a népfőiskolát sem egyes ember/emberek, hanem az európai gazdasági-társadalmi-kulturális-jogi fejlődés hívta életre. A fejlődés tényei egész Európában hatottak, ezzel kiváltották az általános fokán a reakciót: széles néptömegeket mozgósító felnőttképzési formák születtek a korban: klub, kaszinó, népfőiskola, olvasókör, szabadkőműves páholy stb. A tőkefelhalmozódás, az agrártársadalom kereteinek szétesése és egy szabad versenyt, egyenjogúságot hirdető társadalom formáinak lassú kikristályosodása, az európai lakosság számának rohamos növekedése, a fogyasztási cikkek olcsóbbá és tömegessé válása, a tudományos felfedezések és technológiai megvalósításuk, az iskolarendszer hatékonyságának növekedése és a művelődés kiterjedése alacsonyabb rétegekre is – inspirálják

---

Franz Kulmer báró, Pajecevicz László gróf harca a magyarosítással szemben. Bényei Miklós: Oktatáspolitikai törekvések a reformkori Magyarországon. Debrecen, 1994. 94.;95.; 102.p.

[30] Felnőttoktatási és képzési lexikon, (Szerk. Benedek András-Csoma Gyula-Harangi László) MPT-OKI Kiadó-Szaktudás Kiadó Ház, Bp. 2002. 398–400.

[31] Udvardi Lakos Endre: Kulturális intézmények, szervezetek és a közművelődés. Zsigmond Király Főiskola. Bp. 2002. 143.p.

[32] Kormos Sándor: Közművelődési intézmények és szervezetek. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1996. 232.p.

az iskolán túli művelődés új formáit, amelyek közül Dániában épp a népfőiskola elnevezés (Folkehøjskole, Volkshochschule) honosodik meg. A dániai oktatási forma egy a sok közül, amelyeket különféle országokban, közöttük a Magyar Királyságban is, felfedeztek, s hasonló céllal alkalmaztak mint azt Dániában tették.
A kérdéskörrel mélyen foglalkozik a „Felnőttképzés Közép-Európában I. Nemzetközi Szimpózium"(1995, Brdo). Szlovén, osztrák, magyar, szlovák, cseh, horvát tudósok kutatásai alapján mondhatjuk, hogy jóval korábban a népfőiskola megjelenése előtt nagyon hasonló felnőttképzési formarendszerek már működtek, sikeresek voltak.[33] „A magyar felnőttoktatás története" (1997) című, Debrecenben megrendezett magyar felnőttoktatási konferencia hasonló feltáró munkát végzett, a kutatási eredmények bizonyítják, hogy Mária Terézia uralkodása idején, II. József korszakában a felnőttképzés kísérleti formái már jelen voltak Közép-Európában.

Felnőttiskola-kísérletek Magyarországon a XVIII–XIX. század fordulóján

A felnőttoktatás nyomát megtaláljuk az autonóm XVII. századi Erdélyben, Tolnai Dali János és tanártársai a felnőttek részére analfabéta-oktatást, a földműveseknek mezőgazdasági oktatást tartottak.[34] A korai hazai felnőtt- és gazdasági iskolakísérletek részesei között említhetjük Berzeviczy Gergelyt, Nagyváthy Jánost, Balásházy Jánost, Mitterpacher Lajost, akik a felnőtt szakoktatás elméleti megalapozásában, olykor a gyakorlati megvalósításában is úttörő munkát végeztek.
A magyarországi felnőtt iskolák alapítói és programadói jól ismerték egymást, tanulmányozták egymás munkáit és intézményeit. Az első magyar nyelven írott mezőgazdasági tudományos igényű munkát Nagyváthy készítette el „A szorgalmatos mezei gazda" címmel. Ő vezette Festetich György gazdaságát, a Georgikon egyik szellemi atyja volt. Festetich levelezett Tessedikkel, egy látogatása alkalmával kérte a Georgikon vezetésére is –sikertelenül, viszont az iskolájából a birtokai igazgatására öt képzett gazdászt kapott, s az is közismert, hogy 1817-től Tessedik a

[33] A konferencia kötetére többször hivatkoztunk: Erwachsenenbildung in der Aufklärung. (Hrsg.: Wilhelm Filla, Elke Gruber, Jurij Jug) Promedia, Wien, 1996.
[34] Novák József: A magyar népművelés története I. Tankönyvkiadó, Bp. 1975. 15.p.

Georgikon elnöke. Az iskolakezdeményezések nem elszigetelt, egy-egy jótékonykodó, vagy különc főúr, vagy emberbarát értelmiségi kísérleteinek tekinthetők, hanem egy tudatosan építkező, a magyar társadalmi-gazdasági fejlődés és az európai haladás trendjei és dinamikája közötti ellentmondást kellően felismerni tudó, Európa-tapasztalatokkal és a korszerű műveltségével rendelkező társadalomfejlesztő csoport célirányos intézményépítésének.

Tessedik 1779-ben vagy 1780-ban alapította az iskoláját Szarvason, de előtte már 13 év szervezői-gyakorlati munka előzte meg az intézményi fundációt. Saját kertjében, a parókia területén kísérleteket folytatott, az iskolai tanítási módszereket megújította, sőt a szószékről is – a Szentírásra hivatkozva – quasi ismeretterjesztő előadásokat tartott. 1782-ig a „Gyakorlati gazdasági kert" nevet viselte az iskola, olykor Institutum Tesssedikianum-nak is nevezték, de a szakirodalom a „Gyakorlati-gazdasági szorgalmatossági iskola" néven említi.

Tessedik az intézményének fenntartója, „alapítója, felügyelője, gondnoka, igazgatója, tanítója és még ügyvédje és védelmezője is ő lévén a vallási fanatizmus ellen".[35]

Mária Terézia gazdaságpolitika szakértői felismerték ugyan a magán és közösségi vállalkozások gazdasági szerepét, s 1764. január 30-án kelt királyi resolúcióban a birodalom vezetése ösztönözte a vállalatok, gyárak alapítását. 1771-től azonban megváltozott az udvar iparpolitikája, a gazdasági tanács és a királynő nem támogatta a magyar ipar fejlesztését, szervezetek alapítását. 1788-ban mégis sikerült Tessediknek a „Gärtner Gesellschaft"-ok mintájára egy „Gärtnerin Gesellschaft"-ot szervezni, amely ugyan rövid életű volt, de a 12 nő alkotta szervezet valószínűleg az első önálló női vállalkozás volt hazánkban.

II. József kitüntette a szarvasi tanintézmény vezetőjét, József nádor 1805-ben meglátogatta az iskolát, amely európai mintaintézet lett, a Tessedik-féle tanmódszer pedig bevonult az egyetemre és az akadémiákra, egyes Tessedik-kutatók a Montessori-rendszer 18. századi első racionális kísérletének tartják az iskoláját. Tessedik heroikus küzdelmet folytatott a művelt világ perifériáján, segítséget alig kapott ehhez a munkához, a „koránjött forradalmár" tragikus sorsát kellett megélni, bukása elkerülhetetlen volt,

[35] Nádor Jenő. Kemény Gábor: Tessedik Sámuel élete és munkája. Bp. 1936.46.p.

1806-ban bezárta iskoláját, 1820-ban úgy halt meg, hogy környezete nem értette meg a kezdeményezéseit, nézeteit. Önéletrajzának 62. lapján igen izgalmas dolgokat fejtegetett. Arról szólt, hogy a racionalizmus nevében a gyermekek, cselédek, állatok és a föld erejét ki kell használni.
Ebben a gondolatmenetben Max Weber: A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme című művében a protestantizmus „ethos"-áról és értékrendjéről[36] írott megállapításai sejlenek elő. Korát messze megelőzte filozófiai nézeteivel, protestáns racionalizmusát és szociáletikai beállítódását a családból hozta. Ezt megerősítették a tanulmányai a protestáns Debrecenben, a híres Hatvani professzor előadásait hallgatta, majd az ismeretszerzést Jénában, Lipcsében, Halléban, Berlinben folytatta.
Az „Erklärung" című művében egész életének és iskolakoncepciójának summázata így hangzik: „Emporbringung der verfallenen Industrie, Haus-, Land- und Staatswirtschaft, durch frühe Bildung guter, verständiger Landwirthe, emsiger Bürgerverständiger Volkslehrer, fleissiger Handwerksleute, Manufakturisten, Fabrikantern, Kommerzianten, erfahrner Vorsteher in der Landwirtschaft und geschichter Polizey-Beamten."[37]
Festetich György keszthelyi Georgikonja 1797. július 1-én kezdte el az oktatást. A filantróp gróf nyilván többre tartott igényt mint a hazai mezőgazdasági-ipari szakismeretek fejlesztése: saját birtokainak vezetésére is szakemberekre volt szüksége, az uradalmaiban már bevezették a nyugat-európai fejlett termelési technológiákat (Norfolk-rendszer). Az oktatást Bulla Károly szervezte meg, majd őt a Tiszavasváriban született, Debrecenben, majd Uttrechtben felkészült, Bécset megjárt Pethe Ferenc[38] váltotta.
A Georgikon a közép-felsőfokú intézményes szakmai oktatás és a spontán iskolán túli felnőttképzés formáit és módszereit egyformán alkalmazta, így joggal tekinti a szakképzés is a Georgikont saját intézményének.

[36] Weber, Max: A protestáns etika és a kapitalizmus szellem. Ember és természet. Franklin Társulat kiadványa. (Szerk. Nagy József) 117-122.p.
[37] Nádor Jenő – Károly Gábor : Tessedik Sámuel élete és munkája. Bp. 1936. 114.p.
[38] Pethe Ferenc gazdasági újság Szerkesztői munkássága kiemelkedő, ő Szerkesztette a Gazdaságot Tzélozó Újságot, a Vizsgálódó Magyar Gazdát, a Nemzeti Gazda című lapot.

A Georgikon képzési rendszerei:
1. parasztiskola,
2. pristaldeum, vagy jogtudományi iskola,
3. erdésziskola,
4. kertésziskola,
5. ménesmester és lovásziskola,
6. mérnökiskola,
7. gazdasszonyképző iskola.

Ebben a képzési rendszerben egy tőkés gazdasági alapú polgári Magyarország álmát fogalmazták meg az iskolaszervezők, amelyben szerepet kapott a parasztpolgári művelődés, a nagyüzemszerű mezőgazdasági termelés, az iparfejlesztés, a női emancipációt képviselő népfőiskola és a társadalom önszervező mozgásait kezdeményező jogtudományi iskola is.
Festetich is sütkérezett a királyi elismerésben (1799), s négy évvel korábban látogatott hozzá József nádor mint Tessedikhez, 1801. augusztus 23-án „kegyeskedett az eke szarvát megfogni és szántást színlelni". Festetich 1802-ben elnyerte a göttingeni Királyi Akadémia tagságát, a Georgikont pedig kora és az utókor egyként európai rangú intézménynek értékelte.
A reformkor mozgalmas korszakában is találunk egy szerény népfőiskola-nyomot. Wesselényi Miklós báró az erdélyi liberális reformellenzék képviselőjeként többek között Marosszék közgyűlésén többször felszólalt. Orbán Balázs a népfőiskola alapítást így írja le: „Mert midőn a lelkes honfi és szónok a közérzület ébresztésére mint hazafiaság s szabadság apostola beindult országszerte hirdetni a haza igazságát, s felrázni önfeledt álmából a nemzetet, egy ily alkalommal Marosszék közgyűlésén az elnöklő főtiszt szemére lobbantotta Wesselényinek, hogy nem lévén birtokos Marosszéken, nem is lenne joga szólani, mire a szabadelvőek egy telket vettek Makkfalván számára"[39]. 1835-ben Wesselényi kollégiumot alapított a telken, amely népfőiskolai feladatokat látott el az alapítástól 1942-ig. (Wesselényi-Újfalva

[39] Ábrám Zoltán: Wesselényi Miklós és Makfalva. In: Népfőiskola Erdélyben. (Szerk. Ábrám Zoltán, Dáné Tibor Kálmán, Hajdú Zoltán, Tavaszi Hajnal)Romániai Magyar Népfőiskolai Társaság, 1996. 17.p.

Falunépfőiskola) Az épület ma is áll, a román kormányzat gyógyszertárként használja azt, noha a főbejárat homlokzatán ott van a márványtábla[40]:

„Adták a székelyek
Wesselényinek hazafiságáért,
szenteli
Hazafiság ki fejtéséért
A Székely Nemzetnek
Wesselényi"

Kitekintés Európára
A dán népfőiskola – európai felnőttoktatási modell

A dán népfőiskolai modell valóban egyedülálló felnőttoktatási-felnőttképzési intézmény, s a 90 évet megélt Nikolaj Frederik Severin Grundtvig (1783–1872) evangélikus lelkész, költő, pedagógus, művelődéspolitikus, a pedagógia és felnőttképzés tudós teoretikusa valóban elévülhetetlen érdemeket szerzett a modell megalkotásában, a

[40] A szerző Makfalván készített fotói az épületről és az emléktábláról megtalálható a Magyar felnőttoktatás története c. kötetben. (Szerk. Maróti Andor, Rubovszky Kálmán, Sári Mihály), MMI, DVV, KLTE, Budapest, 1998. 186.p.

népfőiskolai módszertan és a felnőttképzés művelődéspolitikai indoklásának kidolgozásában és még a hálózatok építésében is. „Szabadon gondolkodni, szabadon hinni, szabadon szólni" elvet a népfőiskola demokrácia alappillérének tartotta, a népfőiskolát pedig a dán vidéket egybeforrasztó kulturális forráshelynek.[41]
Thomas Rørdam történeti aspektusból közelítette meg – helyesen – a dán népfőiskola létre jöttének körülményeit[42], bizonyította, hogy nem egy zseni találmánya, egy tudós ember nagyszerű felfedezése ez az intézmény. A népfőiskola az önkéntes dán népfelvilágosító munkával szorosan összefügg, semmi köze nincs valamiféle hivatalos kezdeményezéshez, sőt a korban létező dániai állami és kommunális ifjúsági felvilágosítással sincs kapcsolatban.
A felvilágosodás és eszmerendszere, gyakorlata a legszélesebb keret a népfőiskola körvonalazásához, s a korabeli Dániában a felvilágosult abszolutista uralkodók, a kiválóan tehetséges állami hivatalnokok és a humán beállítódású nagybirtokosok már a XVIII. század utolsó évtizedeiben széleskörű reformfolyamatokat indítottak és terjesztettek ki a vidékre, s kialakult a tipikus vidéki paraszttársadalom, amelynek jobbágyi kötöttségei nem voltak. Egy 1801-es népszámlálási adat szerint Dániának a 929.000 lakosa közül 60%-a mezőgazdaságból élt.
1799-ben Falster szigetén találjuk meg az első népfőiskolaszerű mezőgazdasági iskolát, a „Naesgard Agerdyrkningsskole"-t, vagyis Tessedik „Institutum Tessedikianum"-a két évtizeddel előzte meg a dán mezőgazdasági iskola megszületését, Festetich Georgikonja pedig két évvel korábban nyitotta meg kapuit[43].

A népfőiskola intézményi modelljének inspirálói:

- Az 1814-es iskolatörvény, amely szerint a tankötelezettséget teljesített fiatalok számára hetente két alkalommal esti iskolába kellett járni.

[41] Rordam, Thomas: Die dänische Volkshochschule. Det Danske Selskab, 1977. 7.p.
[42] uo. 8–55.p. A szerző részletes elemző, a dán társadalmat és problémáit bemutató fejezeteiből néhány jellemző adatot emelünk ki.
[43] A dán iskolareformot jóval megelőzte a Ratio Educationis, az előbbit 1814-ben szabályozta királyi törvény. Az 1777-es iskolarendszert szabályozó törvényünk az európai államok első iskolarendszert szabályozó törvényei közé tartozik.

- 1840 körül a parasztság szabad kezdeményezése nyomán vidéken sorra nyíltak a továbbképző iskolák.
- A polgári házaknál gyakorlattá vált a családi iskolai képzés, amelyet Grundtvig igen értékesnek tartott.
- Grundtvig három alkalommal utazott el Angliába, ahol a különféle iskolamodelleket tanulmányozta, s a cambridgei Trinity College „Open University" modelljét emelte át a dán felnőttképzési rendszerbe.
- Grundtvig Seelandon királyi támogatással a „király és a nép szellemében" működő Soro-akadémiája a 30-as évektől ugyancsak mintát adott.
- „Felső népiskola" a már konfirmált tanulóknak.
- A kommunák önigazgatásának paraszt képviselői kezdeményezték a „felső parasztiskolák" megszervezését az 1841. évi települési törvény alapján.

A dán népfőiskolai modell keletkezése összefügg a dán állam és nemzet történelmének [44]tragikus mozzanataival is. A XVI. század végétől a XIX. század másik harmadáig Dánia elveszítette birodalmi területének túlnyomó részét[45], a népfőiskola keletkezésének korszakában VIII. Keresztély királynak 1839. évi trónra lépésekor tudomásul kellett venni, hogy Dánia nem nagyhatalom többé. Részben a nemzeti identitás és önbecsülés megtartása, részben gazdasági kényszerek vezettek oda, hogy a vidéki térség mezőgazdaságát és kultúráját kellett megerősíteni, ha vissza akarták szerezni nemzeti önértékelésük pozitív tartalmait.
A gazdaság élénkítése érdekében az európai tradicionális nagyvárosokkal, a tengerentúlon Észak-Amerikával és Argentínával kívánták erősíteni a piaci kapcsolatokat. „Nemzetgazdaságot" átfogó gazdasági fejlesztési programot

[44] Svédország, majd Norvégia elvesztése a dán birodalmi álom végét jelentette, az 1850-ben visszakapott Schleswig-Holstein újbóli elcsatolása a közepes nagyságú államból kisállamot formált.
[45] 1801-ben az angol flotta szétlőtte Koppenhága királyi székhelyet. A főváros bombázását Grundtvig személyesen is átélte. 1814-ben Dánia elveszítette Norvégiát.
Begtrup, Holger – Lund, H. – Manniche, P.: The Folk High Schools of Denmark and the Development of a Farming Community. Oxford University Press Geoffrey Cumberlege, London; Nyt Nordisk Forlag-Arnold Busck Kjobenhavn, 1949. 74,76.p.

dolgoztak ki, ezt a Mezőgazdasági Reform Nagybizottsága irányította. A reform támogatására kiépítették a bankrendszert, amely 1850-ben még csak 37 „Sparekasse"-vel rendelkezett, de 1886-ra már 496 pénzintézmény működött Dániában[46].

Az első népfőiskola keletkezése összefügg egy szűkebb régió, Schleswig-Holstein területén élesen megjelenő nemzetiségi-nemzetté válási küzdelmekkel is. A dán és a német vegyes lakosságú territórium hivatalos nyelve a német volt, egy 1844 márciusi királyi rendelet szerint a schleswigi tartományi rendi tanácsban a német nyelvet használták mint hivatalos nyelvet.

1842-ben a Dán Monarchia schleswigi német lakta területén a tartományi rendi tanács engedélyezte az Ueterseni Klenze kolostori szindikus két éves „magasabb népiskola" iránti kérelmét, s a Hamburghoz közeli Rendsburgban egy gazdasági reáliskola/felső-népiskola típusú intézményt szerveztek. Ebben az iskolában az oktatás nyelve a német volt, a 20 esztendős férfi hallgatók szellemi és szakmai épülését szolgálta. Fontosabb tantárgyai a vallás, a filozófia, a honismeret, a világtörténelem, a német nyelv és a településismeret voltak, s a végső céljában a tartományi és települési önkormányzatok számára művelt polgárokat és közéleti embereket akartak képezni.[47]

A német népfőiskola történetét kutató és előtérbe helyező szakemberek és a Grundtvig népfőiskoláját első népfőiskolai mintának tekintő tudósok között ma sem ült el a vita, hogy a rendsburgi vagy az 1844. november 7-én született Rødding Højskole volt-e az első valódi népfőiskolai intézmény.Ilyen háttérrel született meg a dán népfőiskola VIII. Keresztély király június 17-én kelt engedélyező levelével, Grundvig integráló elméleti-módszertani elgondolásai, Christian Flor, a Kieli Egyetem dán irodalomprofesszorának szervező munkája nyomán[48] a dán nyelven beszélő

[46] Uo. 33.p.

[47] Ezt az iskolát mint védnök támogatta VIII. Keresztély, de az 1849-es Schleswigben és Holsteinban lezajlott német felkelés leverése után megszüntették.

[48] A magyar szakirodalom tévesen jegyzi Christen Koldot az első népfőiskola gyakorlati alapítójaként. Thomas Rørdam alább idézett munkája és Erich Emmerling: 50 Jahre Volkshochschule in Deutschland, Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin, 1958. 23. p., továbbá A. H. Hollmann: Die Volkshochschule, Verlagsbuchhandlung Paul Rarey, Berlin, 1928. 46.p. bizonyítják, hogy az első népfőiskola szervezője Christian Flor volt, Cristen Kold, Grundtvig tanítványa és munkatársa csak 1851-ben hozta létre a Fünen szigetén Ryslinge faluban Dánia második népfőiskoláját.

észak-schleswigi lakosság dán nyelvi-kulturális identitásának megőrzésére, az elnémetesedéssel szemben.

Røddingi Népfőiskola. Balra látható az 1844-es épület, a többi épületet Ludvig Schroder építtette 1864-ben[49]

Rødding az első lépés, az 1870/71-es évben már 52, 1890-re 75 népfőiskola működött Dánia területén, s a népfőiskolák elkötelezettjei, Rasmus Sørensen, Christen Kold, Ludvig Schrøder, Ernst Trier, Holger Begtrup, Hjalmar Gammelgaard és más Grundtvig-követők a gyakorlatban is megvalósították a népfőiskola formát és tevékenység-tartalmat.

[49] Forrás:Thomas Rørdam: Die dänische Volkshochschule. Det Danske Selskab, 1977. 49.p.

Nikolaj Severin Frederik Grundtvig
evangelikus püspök, iskolaszervező, tudós, költő

A grundtvigi iskola-elmélet szerint a bentlakásos népfőiskolák (Heimvolkshochschule) képzésében három tartalmi orientáció egysége jelenik meg, a mezőgazdasági ismeretek és képességek formálása, a nemzeti integrációt erősítő, nemzettudatot formáló tartalmak és a vallási értékek. Ezen faktorok aránya népfőiskolánként eltérő volt és ma is az, így például a Røddingi Népfőiskola tantervében[50] a délelőtt 8-12 és délután 14-17 óra között folyó tanulás tantárgyi tartalma a következő a heti 38 órában:

- dán történelem 3 óra,
- földrajz 3 óra,
- értelmi gyakorlatok (erkölcstan, pszichológia, statisztika) 4 óra,
- dán nyelv és irodalom 6 óra,
- német nyelv és irodalom 3 óra,
- természettörténet 3 óra,
- rajzolás 4 óra,
- számolás 2 óra,
- geometria 2 óra,
- gimnasztika 4 óra,
- ének 2 óra.

[50] Rørdam, T.: Die dänische Volkshochschule. Det Danske Selskab, 1977. 33.p.

17 és 20 óra között készülhettek a népfőiskola hallgatói a következő napra, 20 órakor volt vacsora, amely előtt és után amatőr színjátszó csoportban, iskolai újság készítésében és más szabadidős tevékenységben vehettek részt. Az oktatást nem értékelték érdemjegyekkel, bizonyítványt nem adtak ki, csak tanúsítványt a kurzus látogatásáról.
Christian Flor a røddingi népfőiskola 1846. évi jelentésében írta: „Nem adunk ki végbizonyítványt. A népfőiskolánk tanításának lényegi tartalma nem a pozitív ismeretek és képességek, amelyeket a tanulónak át kívánunk adni, hanem a szellemi élet felkeltése, közelítése, amely révén az értelem élesedik, az ítélőképessége gazdagodik, a szív nemesebbé és nyíltabbá válik, amely révén a rend, a szépség iránti érzék és egy értékkel teli élet ébred."[51]
A Røddingi Népfőiskola 1864-ben, az Ausztria-Poroszország és Dánia közötti háború idején, Dánia katonai vereségével megszűnt, Christian Flor Askovban kezdte újra a népfőiskola szervezését, amely intézmény máig Dánia legnagyobb népfőiskolája.[52]

A népfőiskola expanziója Európában

A népfőiskolai formát és a munkamódszereket némi átformálással átvették előbb Dániához közelebb eső, majd távolabbi országok is, Skandináviában terjed el leggyorsabban a grundtvigi gondolat és intézmény. Norvégiában 1864-ben Sagatunban, Svédországban 1868-ban Hvilanban, Finnországban 1889-ben[53], a XX. század első évében lengyelországi Pszcelinben 1900-ban[54] is gyökeret vert a népfőiskola. Vannak olyan adatok is, amelyek szerint lengyel területen már 1886-ban a felnőttképzés fontos intézményrendszere formálódott meg, az „Uniwersytet Latajacy" (Repülő egyetem) mint népfőiskola, az azonban bizonyos, hogy Adam Mickiewicz születésének 100. évfordulóján, 1898-ban a patrióta egyetemi hallgatók létre hozták a „ Népi Egyetemek Adam

[51] uo.33.p.
[52] Meissne, Kurt r: 75 Jahre Volkshochschulen in Deutschland- 75 Jahre Klappholttal 1919-1994. Verlag Hansen & Hansen Münsterdorf,Sylter Beiträge 8. 1994. 17-18.p.
[53] Bajusz Klára: Népfőiskolák Magyarországon. In: Bajusz Klára-Filó Csilla-Németh Balázs: A magyar felnőttoktatás története a XX. század közepéig. PTE TTK FEEFI, Pécs, 2004. 195.p.
[54] Sári Mihály: Die schwebende Volkshochschule zwischen den Kultureinrichtungen und den Vereinen. Művelődéstudományi tanulmányok, Acta Andragogiae et Culturae 15. Debrecen, 1994. 103.p.

Mickiewicz Társaság"-át, 1905-ben pedig a „Mindenki egyeteme" új felnőttképzési forma is teret kapott [55].
1906-ban Oroszország „két fővárosában" Szentpétervárott és Moszkvában is megjelentek az első minta-népfőiskolák, érdemes lenne kutatni, hol működtek további intézmények, mert 1908-ban már az orosz népfőiskolai társaságok összoroszországi kongresszusa is lezajlott.[56]
Svájcban 1920-ban alakult az első népfőiskola mint az egyetemi oktatók által felnőtteknek szervezett „esti iskola"[57], s nagyon érdekes a francia népfőiskola alakulásának körülménye, 1894-1900 között a Dreyfus-per mobilizálta az értelmiségi polgárokat arra, hogy „universités populaires"-eket szervezzenek, s néhány év alatt körülbelül 150 népfőiskola nőtt ki a francia felnőttoktatás talaján.[58]
Az európai népfőiskolák történetének kiváló kutatója, Wilhelm Filla pontosan megjelöli az első osztrák és bécsi népfőiskola létrejöttének dátumát, ez 1887. január 22., s ekkor „Volksheim"-nak nevezték, majd 1901. február 24-én kapta meg Ottakring bécsi kerület felnőttképzési intézménye az egyetemi képzés kritikájaként is a népfőiskola nevet.[59] Lettországban 1920 januárjában született meg az első népfőiskola, a számuk 18 év múlva tizenötre nőtt[60], a független Litván Köztársaságba is elvezetnek a szálak, 1924-ben V. Kudirka a „Pavasaris" Katolikus és Ifjúsági Képző Társaság keretében faluban és városon 35 népfőiskolát szervezett.[61]
A német népfőiskola első „prototípusa" a rendsburgi felső népiskola volt, amely igen korai előfutárnak tekinthető, amelyet a grudtvigi népfőiskolai modell nem érintett. A német népfőiskolai mozgalom kutatói rámutatnak arra, hogy a XIX. század második felében kibontakozó felnőttképzés útja

[55] Norbert F. B. Greger / Ewa Przybylska: Erwachsenenbuildung in Polen. IIZ/DVV, Bonn, 1996.
[56] Szigeti Tóth János: A magyar műveltség esélyei. Püski, Bp. 1993. 268.p.
[57] Schläfli, André / Gonon, Philipp: Weiterbildung in der Schweiz. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt /M,1999. 14.p.
[58] Lieb, Peter l: Die französische Erwachsenenbildung. Pädagogische Arbeitsstelle des DVV-s, Bonn, 1991. 13-14.p.
[59] Filla, Wilhelm: Volkshochschularbeit in Österreich-Zweite Republik-Spurensuche. Leykam-Verlag, Graz. 1991. 31.p.
[60] Paulis Apinis et.al.:Erwachsenenbildung in Lettland. IIZ/DVV, Bonn, 1995. 4.p.
[61] Edita Trečiokkiené: Erwachsenenbildung in Litauen. DVV/IIZ, Bonn 1995. 13.p.

más, mint a dán népfőiskoláé. Néhány fontosabb trend a század német felnőttképzésében[62]:

1.) A német felnőttképzés korabeli nagy kihívása az indusztrializáció.
2.) A német császárság a hadsereget a „nemzet iskolájá"-nak tekintette, s militarizálta a civil társadalom életét.
3.) Emellett jelent meg a munkások és kézművesek felnőttképzése, a politikai jogokért és a jobb életfeltételekért indított harc.
4.) Katolikus népképzés (1846: Adolf Kolping, Johann Gregor Breuer).
5.) Liberális-polgári népképzés (Társaság a Népművelés Kiterjesztéséért).
6.) Az egyetemek által kezdeményezett nyitott formákban tudományos ismeretterjesztés (Uránia-egyesületek, Wilhelm Foerster).

A népfőiskola mint felnőttképzési forma Németországban csak 1905-ben bukkan fel újra, Tingleffben, amely ma dán területen levő település, de az intézmény ma is német skandináv mintájú „Heimvolkshochschule". Ezt követték röviddel az angelni Moorkirch-Osterholzban és a dihtmarscheni Albersdorfban alapított népfőiskolák, amelyek 1933-ig működtek.[63] Az első világháború végéig számuk nem nőtt, elvétve találunk újabb kezdeményezéseket: 1913-ban a Humboldt-Főiskola alakult meg, 1917-ben a Rajna-Majnai Népművelési Szövetség „Háborús-Népakadémiá"-járól kapunk hírt, illetve 1918-ban a rövid életű „Front-Népfőiskola" forma próbált hálózattá szerveződni, sikertelenül. 1918 októberében Rothenburgban összehívott „Népművelési Konferencia" után indult meg a kis- és középpolgárok esti népfőiskolája, ez a képzési forma 1929-ben már 215 szervezetben honosodott meg.[64]

[62] Pöggeler, Franz: Geschichte der Erwachsenenildung in Deutschland 1848-1900. In: Erwachsenenbildung von 1848 bis 1900. (Hrsg.:Wilhelm Filla-Elke Gruber-Jurij Jug), Verband Österreichischer Volkshochschulen, Wien-Innsbruck, 1998. 25-33.p.
[63] Meissner, Kurt:: 75 Jahre Volkshochschulen in Deutschland- 75 Jahre Klappholttal 1919–1994. Verlag Hansen & Hansen Münsterdorf,Sylter Beiträge 8. 1994. 37.p.
[64] Emmerling, Erich: 50 Jahre Volkshochschule in Deutschland. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin, 1958. 29-34.p.

Népfőiskolák Európán túl

Eljutott a dán bevándorlókkal a népfőiskola az Amerikai Egyesült Államokba is. Az iowa-i Elk Horn településen 1878-ban, Nysted Nebraskában 1887-ben, 1888-ban a minnesotai Tylerben (ez utóbbiban Grundtvig fia közreműködésével) alakultak népfőiskolák. A századforduló után kivándorló németek a bentlakásos népfőiskola mintáját kiszorították később, s a német típusú Gemeinde-Volks-hochschule (community college) hálózata épült ki a XX. században az USA-ban és Kanadában is.

Népfőiskolák Magyarországon a XIX. század fordulójától napjainkig

A népfőiskolák hazánkban más talajban gyökereznek mint a népfőiskola szülőhazájában, Dániában, vagy más országokban, azonban minden országban van egy közös vonásuk: akkor és ott teremnek váratlanul, ahol és amikor egy nép sorsa, kultúrája, jövője veszélybe kerül. Dániában 1864 után terjedt el rohamosan a nyolc osztályos képzésre épülő népfőiskolai rendszer, amikor a királyság területe tenyérnyire szűkült, elveszítette a teljes területének kétötödét, az össznépesség egyharmadát. A lengyel nép Németország, Ausztria és az Orosz Birodalom szorításában küzdött a fennmaradásáért, a kultúrájának megtartásáért, a független Lengyelországért, a francia liberális polgárság a súlyos faji konfliktusok (Dreyfus-per) idején fedezte fel a népfőiskolát, a németek elveszítették az első világháborút, határaikat megnyirbálták, a népfőiskola az a hely, ahová menekülhet a nemzeti öntudatát ébren tartani szándékozó polgár[65], nincs ez másként Magyarországon sem.

A népfőiskola első fázisát, mintaátvétel, felnőttképzési modernizáció korszakát 1780–1925 közé tehetjük. Ezen belül három periódust különíthetünk el, ezek:

1. Az első népfőiskolai kísérletek kora: 1780–1891. (Tessedik, Festetich, Wesselényi).
2. A népfőiskola elméleti megalapozása 1892–1913.
3. Az első népfőiskolák 1914–1925.

[65] uo. 33.p.

Az első periódusról bővebben szóltunk, a másodikról kevesebbet tudunk. 1892-ben dr. Kármán Mór egyik előadásában beszélt a „parasztegyetemek"-ről, Guttenberg Pál „Iskolai képek a jövő századáról" című, 1895-ben kiadott könyvében olvashatjuk a skandináv bentlakásos népfőiskola leírását, értékelését. Tizenkét év elteltével Ispáncsics Sándor fővárosi polgári iskola igazgató[66] beadvánnyal fordult a Vallás- és Közoktatási Minisztériumhoz népfőiskola szervezése ügyében, 1912-ben tervezetet adott be ugyanott népfőiskola alapítására, működtetésére.
A harmadik periódus történéseiről ugyanúgy vita folyik ma is mint Rødding és Rendsburg „elsőszülöttségéről". Bárdos István hivatkozott tanulmányában Kecskemétre helyezi, és 1914-re datálja az első népfőiskolát, amelyet a DEMKE hozott létre egy szegedi tanácskozásának döntése szerint. H. Sass Judit egyetemi jegyzetében ugyanezt az álláspontot képviseli.[67] A Felnőttoktatási és -képzési lexikon „népfőiskola" címszó leírásában és a népfőiskolai szakirodalomban általában Bajaszentivánt említik az első népfőiskolánk színhelyeként, amely ugyancsak 1914-ben kezdte el a működését, ez esetben a szépséghiba annyi, hogy a magyar helynévtárban nincs Bajaszentiván község.
Bajai kutatásunk szerint Bajaszentistván a népfőiskola alakulásának a helye, a szervezetet a horváth származású Dr.Bellosits Bálint etnográfus, magyar-történelem szakos tanár, a Bajai Állami Tanítóképző igazgatója, a helyi Széchenyi Szövetség elnöke hozta létre. A „népfőiskola-gazdagimnázium" az „első magyarországi rendszeres szociális kurzus kisgazdák részére"- írta a Bajai Hírlap[68]. 1914. 6.hetének vasárnapjától április 26-ig tartó 22 órás kurzuson 60, 20-49 év közötti hallgató vett részt, kisgazdák, átlagosan 22 kh földdel rendelkeztek.

A képzés tematikája:

- Történelem (2 óra)
- Alkotmányjog (2 óra)
- Közgazdaság (6 óra)

[66] Bárdos István: Népfőiskolák a 20-as években Esztergomban. In: Kultúra és Közösség, 1978/3.sz. 29–38.p.
[67] H.Sass Judit: A magyar népművelés története, Bp. 1963. 71.p.
[68] Bajai Hírlap, 1914.április 30.

- Szövetkezetismeret (3 óra)
- Társadalomtudomány (3 óra)
- Szocializmusról (2 óra)
- Egészségügy (2 óra)
- Magánjog (2 óra)

Ismerjük a népfőiskolán oktatók neveit is, nevezetesen:Dr. Bellosits Bálint, Bem Lajos, Dr. Jankulov Boriszláv Kovács Ferenc, Urhegyi Jenő tanárok; Horváth Béla főjegyző, Dr. Pollermann Artúr orvos, Dr. Boróczy Kálmán ügyvéd.

„Bajaszentistván kultúrünnepén", 1914. április 26-án zárták a népfőiskolai képzést. A záró rendezvénynek országos hírverése volt, Dr. Fáy Gyula miniszteri tanácsos, Bodrogközy Károly szakoktatási felügyelő és királyi tanácsos, Magyar Kázmér királyi tanácsos, a Nagykőrösi Gazdasági Egyesület elnöke, Dr. Czettler Jenő, a Magyar Gazdaszövetség elnökségi tagja megtisztelték a képzés zárását a jelenlétükkel. Valamennyien rövid ünnepi beszédet is mondtak, s Magyar Kázmér szövegéből idéz a korabeli sajtó, a királyi tanácsos utal arra, hogy hasonló kurzusok Nagykőrösön is vannak. Mindezekből következik, hogy Bellosits Bálint jó PR-munkával elérte az országos figyelmet, ezzel az „első népfőiskola" kezdeményezésének kitüntető rangját is, de ez a cím akár Nagykőrösre, s sejthető, az ország több városára is érvényes lehetett volna.

„Az ünnepséget este a régi magyar szokás szerint társasvacsora zárta le, melyen az illusztris vendégek mellett részt vettek az oktatók és a kurzus hallgatói is."

A sorrendben a ménfőcsanaki népfőiskola következik Szekeres Bónis plébános vezetésével, az intézmény könyvtárral és mintaüzemmel is rendelkezett 1919-ben, ezt követhette a Magyar Gazdaszövetség és a Széchenyi Szövetség által kezdeményezett szegedi népfőiskola 1920-ban. 1921 februárjában Esztergomban – egyházi és vármegyei támogatással – népfőiskolát szervezett dr. Bocsánczy Lukács vármegyei szabadoktatási titkár, a cél népfőiskolai vezetők képzése. A Tanítóképző Intézet több vezetőképző kurzusnak adott otthont, a tematika is utal a képzés jellegére: a népművelés feladatai, az ifjúsági egyesületek szervezése, a szabadoktatási mozgalom, Trianon.

1922-re a népfőiskolák a felnőttképzés elfogadott intézményeivé váltak: Mezőkövesden Peczina Endre gimnáziumi tanár vezetésével jött létre népfőiskola[69], sorra alakultak népfőiskolai vezetőképző kurzusok Esztergomban, Sátoraljaújhelyen, Győrben, s újabb népfőiskolák 1924-ben Pécsett, 1925-ben Szandán.

A népfőiskola fejlődésének második fázisát 1926 és a II. világháború vége közé helyezzük, s a korszakot összefoglalóan a „népfőiskolák virágkorá"-nak nevezzük, amelyet két periódusra tagolhatunk:

- társadalmi reformokat előkészítő érlelődés szakasza 1926–1935,
- hálózatépítés-népfőiskolák diverzifikációja 1936–1944.

A XIX. század végén a szociológia fogalmi rendszere és az empirikus kutatási módszerei kialakultak, a statisztika módszere tökéletesedett[70], s létre jött a szociográfia mint alkalmazott szociológia, amely tudományos eredményeket és módszert a magyar értelmiség is megismert és alkalmazott.

A szociográfia ugyan egy negyedszázados késéssel érte el a magyar társadalomkutatást, s a mai szakirodalom „népi szociográfia"-ként említi.[71] Az Osztrák-Magyar Monarchia azonban szervesen együtt élt Nyugat-Európával, így nincs abban különös, hogy igen korán, már 1911-ben megjelent Bosnyák Béla szociográfiai jellegű tanulmánya[72], 1913-ban Braun Róbert „A falu lélektana" című munkája. Jászi Oszkár „tudományos publicisztikája", a „Huszadik Század" c. folyóirat tanulmányai is a szociográfiai szemlélet korai jelenlétére utalnak. Az első világháború idején jelent meg Ágoston Péter „A mi útjaink" című kötete, amely az egységes és háború nélküli Európa-állam ideáját, az ebbe betagozódó Magyarország lehetséges sorsát vizsgálja.[73]

---

[69] Bajusz Klára: A népfőiskolák szerepe a magyar felnőttoktatásban. In: A magyar felnőttoktatás története a XX. száza közepéig. PTE TTK FEEFI, Pécs, 2004. 197.p.

[70] Ferdinand Tönnies a közösség és társadalom, Tönnies és Rudolf Steinmetz a szociográfia fogalmakat definiálta, Friedrich Engels, Emile Durkheim, Frederic La Play, Booth és mások nyomán az empirikus kutatások módszerei tökéletesedtek, a társadalom megismerhetővé vált. Ehhez hozzájárult a statisztika tudománya is, amelynek Magyarországon is országos intézménye létesült.

[71] Némedi Dénes: A népi szociográfia 1930-1938. Gondolat, Bp. 1985.

[72] Bosnyák Béla: Oros község gazdasági és társadalom rajza. In: Huszadik Század, 1911./ II. 304-321, 412-434. p.

[73] Ágoston Péter: A mi útjaink (Magyarország jövője). A Nagyváradi Társadalomtudományi Társ. Kiadása.1916.

A világháború átmeneti pauza volt a magyar haladó szellemiségű polgárság társadalmi modernizációs folyamat-építésében. A Tanácsköztársaság időszakában történtek és az 1920. június 4-i trianoni döntések sokkolták és megosztották a magyar társadalmat. Kiábrándítóan hatott a kor értelmiségi köreire, hogy a konzervatív jobboldali kormányok nem voltak képesek kezelni a Trianon után kialakult válsághelyzetet. „Nemcsak a Hazánkban elkerülhetetlen szólam- és szónoklat áradat indult meg, és a darutollas tömegek, pártás és pruszlikos lányokkal bővített ünnepélyek szegélyezték a nemzeti megújhodás útját, hanem valami naiv, az erőtényezőket figyelembe nem vevő magabizakodás is, amely az európai és belső viszonyok teljes félreismerésével, tisztán a nemzeti eszme szolgálata révén gondolta az eredmények elérését. …Végzetes ránk nézve, hogy Európa, különösen Kelet-Európa ütemétől…teljesen elszakadtunk… Ettől a szegénylegénykedő hazafiságtól – amelynek egyik legszebb eredménye különben Sopron megtartása volt – el kellett tekintenünk. Emellett csak akkor maradhattunk volna meg, ha valóban égett volna vezetőinkben Mazzini és Pasics mindenre elszántsága és a díszmagyaros szavalók hajlandók lettek volna még a bombavetésre és a börtönben való néma elpusztulásra is."[74] – írta Weis István szociográfus.

A 20-as és a 30-as évek ifjúkorú/középkorú értelmiségi nemzedékei elveszítették a bizalmukat a politikában, a hivatalos kormányzat belső ellenzékének körein kívül tömörültek, a függetlenségüket tekintették értéknek, az új értelmiségi csoport két politikai vonulat között a „harmadik út"-at követte.[75]

Állítjuk, hogy a népfőiskolai mozgalom átmeneti megtorpanásának oka az volt, hogy a képzési forma gyöngének bizonyult a nemzettudat sérüléseinek orvoslására. A 20-as évek népi szociográfusainak, a 30-as évek népi íróinak a mozgalmában érlelődött meg az az ideológia, amely új elméleti alapot kínált a népfőiskolák céljainak megfogalmazásához. A harmincas évek második felében a népi írói és népi szociográfiai mozgalom „interferálnak" a népfőiskolai hálózatok építési folyamataival, s ez döntő lendületet adott a

[74] Weis István: A magyar jövő útja. Atheneum Irodalmi és Nyomdai RT nyomása, Bp. 1931. 57.p. Weis István „A mai magyar társadalom" 1930-ban megjelent munkáját a népfőiskolák alapirodalomnak tekintették.
Beszélgetés Újszászy Kálmán volt sárospataki professzorral. In: Kultúra és Közösség, 1987./ 3-4.sz. 7.p.

[75] Némedi Dénes: A népi szociográfia 1930-1938. Gondolat, Bp. 1985. 14-16.p.

népfőiskolák rendszerének kiépítéséhez. Megalakították a Magyar Írók Első Népfőiskolai Munkaközösségét, s a népi írók a szociográfusok a népfőiskolák állandó szereplői lettek.
A magyar jobb- és baloldali értelmiséget, a középutasokat meghatározó, a népfőiskolák megerősödését támogató két mozgalom azonban a korban más folyamatokat is dinamizált mint például a csehszlovákiai Sarló-mozgalmat, a cserkészetet és különösen a regöscserkészetet.
Az 1936-ban alakult sárospataki népfőiskola (Szabó Zoltán, Újszászy Kálmán, Rácz István 12 éven át folyamatosan működtették a „Szeretetfalvát") és követői már nem Trianon eseményeire utaltak vissza, hanem a jövőbe néztek: a parasztság művelődése, a vidék társadalmának (középrétegének) megerősítése, a társadalom önszerveződésének formálása, a nemzeti öntudat ébren tartása volt a fő cél, amelyet Móricz Zsigmond így fogalmazott meg: „Jobb polgárt, jobb hazafit, s jobb embert nevelni, ez a népfőiskola célja."[76]
A korszakban a református és evangélikus népfőiskolák sora nyílott meg, számukról Kovács Bálint „Népfőiskolai Mozgalom Magyarországon" című kötete ad némi útmutatót, 57 protestáns népfőiskolát regisztrált,[77] de azóta a kutatók újabb és újabb szervezeteket fedeztek fel.
A katolikus népfőiskolák szervezésében kiemelkedő szerepet játszott Kerkai atya, s Ugrin József kötetére hagyatkozva 1942-ben 16 népfőiskolát számlálhattunk.[78] A katolikus népfőiskola céljaiban kissé eltért a protestáns intézményekétől: „Krisztusibb embert! Műveltebb falut! Életerős népet! Önérzetes magyart!" hirdették a katolikus népfőiskolák falain a feliratok. Az egyházi népfőiskolák háttérintézményei, a vallási szervezetek mozgalmai stabil alapot, közösségeket, elméletet, andragógiai módszertant, anyagi támogatást biztosítottak a népfőiskolai szervezetek fennmaradásához. (KALOT, KALÁSZ, Soli Deo Gloria Református Diákszövetség, Magyar Evangelikus Keresztyén Diákszövetség, Keresztyén Leányegyesület, Keresztyén Ifjúsági Egyesület stb.)

[76] Móricz Zsigmond a „Kelet Népe" 1940. február 15-i számában írta le a gondolatot, majd folytatja: „Új generációt kell teremtenünk: amely képes legyen a modern mezőgazdaságra, a mezőgazdasági iparra, a szövetkezésre s így a mai életnek megfelelő szervezett munkára. Idézi Kováts Dániel: A sárospataki népfőiskola jövője. In: Kultúra és Közösség, 1987./3-4.sz. 38.p.
[77] Kovács Bálint: Protestáns Népfőiskolai Mozgalom Magyarországon (1936-1948). Magyar Népfőiskolai Társaság – Püski, Bp. 1994. 182-183.p.
[78] Ugrin József: Emlékezéseim. Magyar Népfőiskolai Társaság -Püski, Bp. 1995. 120. p.

Voltak olyan népfőiskolák is, amelyek nem tartoztak egyik egyházhoz sem, település, intézmény, párt, magánszemély volt a kezdeményezője, s alkalomszerűen működtek, így száz szervezet fölött lehetett a népfőiskolák száma a háború előtti-alatti években.
A hálózattá szerveződött népfőiskolai rendszerek 1941-ben tizennégy tagú Népfőiskolai Tanácsot alakítottak, amelyben 7 KALOT és 7 KIE tanácstag vett részt. A VKM ragaszkodott a felügyeleti jogához, azonban a népfőiskolákat szabályozó rendelet nem született meg sosem.[79]
A népfőiskola történetének harmadik fázisa a szabadművelődés korára esik. Rövid három éves időtartam ez 1945–1948 között, amely szakaszra a politikai, ideológiai és kulturális pluralizmus, a liberális művelődéspolitikai szemlélet, a szervezeti sokféleség volt jellemző. A Keresztúry Dezső kultuszminisztersége idején spontán létre jött mozgalom rövid idő alatt intézményesült, lokálisan, megyében és országosan kiépült a Szabadművelődési Tanács rendszere, ennek csúcsszerve az Országos Szabadművelődési Tanács volt, amely elnökének Karácsony Sándor debreceni professzort választották meg. A VKM-en belül a VIII. főosztály fogta össze a megyei és helyi mozgalmakat.
A népfőiskolák egy része a háború után újraszerveződött, néhány újabb népfőiskola is keletkezett (pl.: Hajdúnánás, Cserhátvidéki Népfőiskola, Orosháza, Hűvösvölgy), de a hagyományos népfőiskolai képzési tartalmak, szervezeti formák már nem erősödhettek meg a megváltozott társadalmi miliőben.
Az MKP a korszak meghatározó pártjává vált Magyarországon, a vezetői világosan látták, hogy a plurális demokrácia keretei között meghatározó politikai szerepet nem tudnak elérni[80], kezdetben támogatták a népfőiskolai mozgalmat (1945), de egy évvel később már a baloldali értékrendeket befogadó formákat fogadták el.
Az Új Szellemi Front körül kialakult vita (Szekfű-Darvas-Révai) jelzi, hogy a magyar társadalmi középosztály helyébe a munkásosztály és a parasztság lépett, az MKP III. kongresszusán (1946 szeptember) pedig a népi demokratikus forradalom és a szocialista forradalom kapcsolatáról nyílt vita, s megjelölte az átmenetet a szocialista társadalom felé. Az 1947. évi

[79] Szigeti Tóth János: A magyar műveltség esélyei. Püski, Bp. 1993. 211-212.p.
[80] N. Szabó József: Értelmiség és rendszerváltás 1944 ősze-1946 ősze. PTA DAB, Debrecen, 1993. 33.p.

„kékcédulás" választások (1947. augusztus, a „Függetlenségi Front"-ban – amely a választók 61%-át állíthatta maga mögé – az MKP a voksok 22%-át szerezte meg, ezzel a legnagyobb parlamenti párt lett) idején a vallás és közoktatási miniszter már Ortutay Gyula, a minisztérium művelődéspolitikájában az MKP III. kongresszusának irányelvei érvényesültek: „A magyar demokrácia jellemző vonásának azt tekintjük, hogy az államvezetés, a teljes hatalmi apparátus a dolgozó osztályok kezébe kerüljön, parasztokéba, munkásokéba és az e két dolgozó osztállyal együttműködni akaró, s majdan belőle kinövő értelmiségébe."[81]

Az MKP különösen fontosnak tartotta az értelmiség megnyerését, a nemzeti egységbe tömörítését, az újjáépítést lehetetlennek vélték az értelmiség bekapcsolása nélkül.[82]

Az MKP és az SZDP 1948. június 12-i egyesülési kongresszusán megtörtént az újabb lépés a politikai hatalom koncentrálására, június 13-án már a Magyar Dolgozók Pártja első kongresszusa kezdődött el, s a folyamat folytatódott az 1949. évi májusi parlamenti választásokkal, amelyben a Függetlenségi Népfront 95,6%-os győzelmet szerzett, 1950 őszére pedig lezajlottak a helyi tanácsi választások, a közigazgatás és államhatalom tanácsi rendszere megszilárdult.[83]

Ebbe a folyamatba illeszkedett a népfőiskolai hálózat, s a népfőiskola alternatívájaként felmerülő más felnőttképzési rendszerek kiépülése, s világosan látható, hogy ezek a szervezeti formák a politikai erők tudatformáló eszköztárához tartoztak, akár a jobboldalról, akár a baloldalról van szó.

1945-ben a FM és a VKM közös 53800/1945-ös rendelete alapján gazdaképző iskolákat állítottak fel a népfőiskola riválisaként. Az Ideiglenes Nemzeti Kormány 1945 novemberében a Tiszántúli Református Egyházkerület számára jelölte ki a Felnőtt Dolgozók Iskolája megszervezésének feladatait, amelyben elemi és középfokú oktatás folyt, 1948-ban a 8520/1948-as kormányrendelettel államosították a felnőttképző szervezetet, s az a „dolgozók iskolája"-ként betagozódott az állami

[81] Ortutay Gyula: Művelődéspolitikánk alapelvei. Bp. 1947. 12.p.

[82] N. Szabó József: Értelmiség és rendszerváltás 1944 ősze- 1946 ősze. MTA DAB, Debrecen, 1993. 11-13.p.

[83] Magyarország története II. köt. 3.kiadás Gondolat Könyvkiadó, Bp. 1971. 527., 542., 548.p.

iskolarendszerbe, amely ugyanezen évben a 33.tc. alapján június 18-21 között formálódott meg.[84]
A korábbi népfőiskolai szervezetekhez képest újszerű kezdeményezés volt, s az értelmiség nagyfokú hiánya, a megbízható, „népből jött" értelmiség igénye alapján született meg a két éves kurzusokat magába foglaló „szakérettségi tanfolyam", amely főiskolai és egyetemi felvételre készítette elő a fiatalokat.
A Győrffy kollégisták 1946. évi tanévzárójukon országos felhívást tettek közzé kollégiumok szervezésére, kialakult a Népi Kollégiumok Országos Szövetsége (NÉKOSZ) kollégiumok rendszere, de emellett a FKgP támogatta Magyar Kollégiumi Egyesület (MAKE), a szociáldemokrata befolyás alatt álló Dolgozók Kollégiumainak Országos Szövetsége (DOKOSZ) is létre hozta a saját képző intézményrendszerét.
A népfőiskola formák mellett megjelent a „Szabad Föld Téli Esték" sajátos szabadművelődési előadássorozat is tanyasi és falusi lakosság számára, s egyre többször találunk népfőiskola elnevezés helyett szabadiskola, népi egyetem, szabadegyetem szabadművelődési akadémia intézményi forma megjelöléseket.
A népfőiskolai forma a szabadművelődés korszakára veszített szerepéből, a felnőttképzés más szervezeteivel osztozkodott a kulturális funkciók ellátásában, színesítette a művelődési kínálatot, de a harmincas évek lendületét már nem érhette el. A korszakban a népfőiskola leértékelődésének tűnt a szerepváltása. A katolikus egyház, Mindszenthy József bíboros, s az egykor a népfőiskolai mozgalmat feltétel nélkül támogató Németh László egyformán korszerűtlennek ítélték ezt a formát.
1950. után a negyedik, a csend fázisa következett be a népfőiskolák életében (1950–1981). 1948–50 között a népfőiskolák, az olvasókörök, kaszinók, egyletek, társaságok egyetlen fedél alá kényszerültek, autonómiáikat, vagyonukat, épületüket elveszítették, vagy adminisztratív eszközökkel felszámolták azokat.[85] A fuzionált MDP és a tanácsrendszer maga alá gyűrte a még épp csak sarjadó mozgalmakat, intézményeket, monopolizálta, államosította azokat. Az MDP összeépült az állammal, létre hozva a

[84] Sári Mihály: Város és művelődés. Kossuth Egyetemi K., Debrecen, 1997. 116.p.
[85] A Magyar Köztársaság Alkotmánya megengedte a nonprofit civil szerveződést, sőt súlyos büntetéssel volt sújtható az a hivatalnok, aki az öntevékeny szervezetek létre jöttét vagy működését akadályozta.

pártállami formát, amelyben „A munkásmozgalom önmagát számolja fel a pártállami bürokráciában, s ezzel párhuzamosan szigorú állami-politikai ellenőrzést gyakorol mindenfajta társadalmi önszerveződés felett, amelyeket sajátos kebelén belül sem tolerál… A mozgalmi szektor mint egész intézményes „pszeudo-létet" nyer az állami-politikai struktúrában. Minden „lehetséges" önszerveződés megkapja a maga monopolbürokratikus szervezetét, amelyet maximálisan felülről, illetve kívülről irányítanak. Megszűnnek az autonóm társadalmi mozgások minimális legális lehetőségei – csupán elvi – jogi keretei maradnak fenn üres formaként."[86]

A népfőiskola egykori diákjai családjaikkal a hatvanas évek végétől ugyan összejöttek egy-egy karizmatikus népfőiskolai vezető otthonában, kertjében, találkozóikat azonban a bizalmatlanság és a rendőrségi kontroll kísérte. 1974-ben a „Sárospataki Öregdiákok Világtalálkozója" „tűrt" kategóriájú kulturális esemény volt Magyarországon. 1975-től Újszászy Kálmán kertjében, a „nagy diófa alatt" jöttek össze az egykori pataki népfőiskolások, ugyanebben az évben Veszprémben találkoztak a veszprémi, a nagytarcsai, a pataki népfőiskolás öregdiákok. 1976-tól rendszeressé vált a népfőiskolások hivatalos találkozója, amelyeken Huszár István, Illyés Gyula, Fekete Gyula is megjelentek. 1980-83 közötti V-VIII. találkozók már a népfőiskola új elméletének és gyakorlatának kidolgozására irányultak. A „beszélgetőtársak" köre megváltozott, Béres Ferenc, Czine Mihály, Csoóri Sándor, Bertha Bulcsú, Vitányi Iván, Mátyus Aliz irányításával tekintettek ki a világra és az országra. „Társadalmunk erkölcsi megújulásának kérdései"-ről és „Egyéni és társadalmi erkölcs, közösségi tudat és nemzeti öntudat" tartalmáról eszmét cserélve jutottak el a népfőiskola újjászervezésének gondolatáig. A kutatók is ódzkodtak a népfőiskolai mozgalom értékelésétől, annál is inkább, mert a népi írói mozgalommal és népi szociográfiával összefüggésben levő intézményi formára az előbbi két mozgalom politikai megítélése is ránehezedett.

Az 56-os nemzeti forradalmat követő konszolidációs években mégis találunk egy szerzőt, aki korrekt módon vizsgálta a magyar felnőttképzés sajátos népfőiskolai hálózatát. H. Sass Judit a „Valóság"-ban írt a népfőiskolákról, s „A magyar népművelés története 1919–1945" címmel

[86] Szabó Máté: A társadalmi önszerveződés Magyarországon. In: A Magyar Politikatudományi Társaság évkönyve, Bp., 1989. 72.p.

megjelent egyetemi jegyzetében szentelt annak 20 oldalt.[87] A hetvenes évek végén ismét felszínre került a népfőiskola ügye, a Kultúra és Közösség 1978 / 3-as számában írt a népfőiskoláról Bárdos István és Szathmáry Károly.
A népfőiskola újraszerveződésének, hálózattá szélesedésének fázisa (1982-től) a szocialista Magyarország történetének válságokkal teli korszakára esik.
A szocialista társadalmak európai történetének fordulópontjaként értelmezhetjük L. I. Brezsnyev, az SZKP főtitkára 1982. október vége-november eleje között bekövetkezett halálát. Itt hely hiányában nem tárgyalható az a jelenségsor, amelyben döntően világgazdasági okokra visszavezethetően és az SZKP belső hatalmi harca, a szocialista tábor országainak gazdasági meggyengülése, a politikai hatalom liberalizálódása (Magyarország) vagy, diktatórikus jellegének fokozódása (Románia, Lengyelország) következtében a társadalom mélyáramlataiba visszaszorult civil társadalmi kezdeményezések látványosan törtek a felszínre.
A Magyar Népművelési Intézet Vitányi Iván vezetésével 1982-ben a megújuló népfőiskolai mozgalmat „ernyőszervezete" alá vonta, elindult a konzultáció az MSZMP és az állami vezetőkkel a népfőiskolák rehabilitációjáról. A politikai hatalommal való egyeztetéseket és ütközéseket a MNI vállalta magára. Kezdetben a Termelőszövetkezetek Országos Tanácsa is a mozgalom mellé állt, de Szabó István, a TOT elnöke 1985-ben egy központi népfőiskola létrehozását már nem támogatta, a termelőszövetkezetekre bízta, hogy a helyi folyamatokban miként vesznek részt.
Párhuzamosan a Hazafias Népfront is maga köré gyűjtötte a népfőiskolákat (1983. június 8-án megalakult a Népfőiskolások Baráti Köre mint országos szervezet). Erre a lépésre szükség is volt, mert a Művelődési Minisztérium a felügyelete alatt álló MNI-t utasította arra, hogy újabb népfőiskolák kezdeményezéseit ne támogassa, illetve a létre jött népfőiskolákat a TIT gondozására bízta. A népfőiskolákat – a polgárok öntevékeny, alulról induló mozgalmait már nem lehetett politikai-hatalmi eszközökkel megállítani, 1983-ban Alsónyéken, Veszprémben, Kecskeméten és sok más helyen népfőiskolai körök szerveződtek, elsőként Siófokon a Siómente Népfőiskolai Polgárképző Iskola is elindult, s a TIT gondozta a nagyrécsei,

[87] H.Sass Judit: A magyar népfőiskolák története. In: Valóság, 1961/ 6.sz.
H. Sass Judit: A magyar népművelés története 1919-1945. Bp. 1963. 70-90.p.

zalaegerszegi, igali, pécsi, kővágóőrsi, nagyvázsonyi, kiskunhalasi, csátaljai népfőiskolákat/faluszemináriumokat.
A KALOT és református népfőiskolákat prezentáló 1988. évi országos kiállítás újabb fordulatot hozott a népfőiskolák fejlődésében: részben azt, hogy megalakult a Magyar Népfőiskolai Társaság, s lendületet adott az újabb népfőiskolák alapításához. Egy évvel később a Pro Renovanda Cultura Hungariae Alapítvány keretében a népfőiskolák számára elkülönített pályázati összegből lehetett támogatást kérni, s az 1990-es választásokon résztvevő pártok programjukba is felvették a népfőiskolák támogatását, s 1992-ben az MNT mint tagszervezetek szövetsége határozta meg önmagát.

A népfőiskolai mozgalom mai szerkezete, népfőiskola típusok

Alaptevékenysége beépült a Magyar Művelődési Intézet feladatrendszerébe.[88] A tagszervezeteinek száma 1995-ben 114 jogi személy népfőiskolai szervezet, 68 nem jogi személy népfőiskolai szervezet, 67 nem népfőiskolai jogi személy tagszervezet és 134 egyéni tag volt.[89] 1999-ben már 270 tagszervezetet regisztrált csak a MNT és 191 kapcsolódó szervezetet.[90] A jogi személyű népfőiskolai szervezetek száma 2002-ben meghaladta a 130-at, tetőszervezete[91] alatt 17 regionális népfőiskola működik, ezzel a MNT a népfőiskolai mozgalom országos átfogó szervezetévé vált.
Az MNT mellett néhány más tetőszervezet is megjelent a rendszerváltás idején. A II. Rákóczi Ferenc Katolikus Népfőiskolai Szövetség már 1989-ben megalakult, 1992-ig az MNT keretében folytatott tevékenységet, ekkor önálló gyűjtőszervezetté vált.
A Magyar Népfőiskolai Kamarát természetes személyek kezdeményezték 1991-ben, amelyet erősen megosztottak a belső konfliktusok, s kivált abból

[88] 1/1992 /. I.20/ MKM rendelet körvonalazza az MNT tevékenységét, a MMI-el való kapcsolatát.
[89] Áttekintés a népfőiskolákról. Készült a Művelődési és Közoktatási Minisztérium részére.Bp.1995. 01.10. Készítette a Magyar Népfőiskola Társaság. Függelék, VIII.sz. táblázat
[90] A Magyar Népfőiskolai Társaság háromévi tevékenységének áttekintése (1997-1998-1999) Bp. 2000. április 11. 3.p.
[91] A német felnőttképzés terminológiáit kölcsönözzük akkor, amikor ernyőszervezetről vagy tetőszervezetről beszélünk. Az ernyőszervezet alapfunkciójában eltér a népfőiskolákétól, politikai, jogi, szervezeti biztonságot ad a kísérletező – alakuló szervezetek számára. A tetőszervezet olyan megyei, regionális vagy országos gyűjtőkeret, amelyben a tagszervezetek nem alárendeltjei az integráció magasabb fokán álló szervezetnek, vagyis hatalmi hierarchia nem képződik.

a Keresztyén Népfőiskola és Szövetkezeti Egyesület, a Magyar Népfőiskolai Egyesület, valamint a Pályakezdők Speciális Iskolája. A Katolikus Népfőiskolai Szövetség a Magyar Népfőiskolai Kamara és a II. Rákóczi Ferenc Katolikus Népfőiskolai Szövetség tagjainak és tagszervezeteinek újraszerveződése révén született meg a püspöki kar támogatásával 1995-ben (KALOT).

A Keresztény Népfőiskolai Kollégium 1991-ben alakult meg, 1994-ig az MNT tagja volt, ekkor kilépett a szervezetből, de továbbra is együttműködik az MNT-vel. Fő feladatának tekinti a nyári szárszói táborok szervezését.

Három saját épülettel rendelkező népfőiskola működik az országban, az 1990-ben alakult Németh László Közép-Európai Népi Akadémia (interregionális rendezvényeivel tűnik ki), a Lakitelki Népfőiskola (alapítvány), amely felépítésében leginkább követi a dán és a bentlakásos német népfőiskolai modellt, illetve a Mezőföldi Népfőiskolai Társaság, amely agrár jellegű képzéseivel válik ki, de nagyon erős dániai kapcsolata is van.

A magyar népfőiskolai mozgalom újjáéledésében meghatározó szerepet kapott a Német Népfőiskolai Szövetség és annak tudományos–fejlesztő intézete, a bonni székhelyű Nemzetközi Kapcsolatok Intézete, (DVV-IIZ)[92], amely 1992-2002 között Budapesten projektirodát működtetett. A projektiroda Jakob Horn (1991–1995) és dr. Heribert Hinzen professzor (1996–1999) irányításával segítettek a népfőiskolai rendszer talpra állásában. Jakob Horn a népfőiskolák létrehozásában, a hálózatok kiépítésében, a magyar hálózat nemzetközi rendszerbe történő beépítésében szerzett kiemelkedő érdemeket. Heribert Hinzen a népfőiskolák gyakorlatának elméleti-módszertani megerősítésével folytatta elődje munkáját, s német népfőiskolák tucatjaiban képezték a magyar felnőttképzők százait. A magyarországi egyetemi és főiskolai felnőttképzők oktatásában, kutatásokban kezdeményező, konferenciákat és nemzetközi tapasztalatcseréket támogató, tudományos kötetek kiadójaként, szerkesztőjeként és szerzőjeként[93] Heribert Hinzen sokat tett azért, hogy a

[92] Deutscher Volkshochschul-Verband / Institut für Internationale Zusammenarbeit.

[93] Az Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung című sorozatban 25 kötet, a Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozatban 22 kötet jelent meg az IIZ Projektbüro von Budapest támogatásával.

német támogatási rendszerek megszűnte után a népfőiskolai hálózat Magyarországon fennmaradjon.
A népfőiskolai projekt 2000–2002 között Horváthné B. Mária projektkoordinátor vezetésével működött tovább, a DVV a támogatási rendszerét áthelyezte dél- és kelet-európai országokba.
A népfőiskolai ernyőszervezetek regisztrált adatait figyelembe véve a jogi személyű népfőiskolák száma 150-160 között van évenként, a bizonytalanság abból fakad, hogy vannak megszűnő és újabb intézmények. Ez a szám optimális, 2003-ban[94] 56.511 nonprofit szervezetet alapul véve – amelyből 14.753 szervezet kizárólag kulturális és oktatási szervezet – csak egy töredéke szám szerint a népfőiskoláké, de a társadalomban, a kultúra közvetítésében betöltött szerepük a számukhoz mérve lényegesen jelentősebb.[95]
A népfőiskola definíciója a Felnőttoktatási és -képzési lexikon szerint így hangzik: „a felnőttoktatás, közművelődés, ifjúságnevelés intézménye, mozgalma, pedagógiai-andragógiai elve és módszere Grundtvig szellemében: iskola az életnek. Célja választ adni azokra az állandóan változó társadalmi, gazdasági, kulturális kihívásokra, amelyekkel az egyén, a közösség, a nemzet, az egész emberiség szembe találja magát. Célját tananyag és tantárgyi megkötöttségek nélkül, sajátos pedagógiai-andragógiai elvek, módszerek és eljárási szabályok alkalmazásával valósítja meg, amelyeknek főbb alkotóelemei: a csoportmunka, a közösségi nevelés, az aktivitás, az öntevékenység, a résztvevőközpontú felnőttoktatás, a hallgatói önkormányzás, a személyiségfejlesztés (nevelés), a vitamódszer és a párbeszéd. Jellemzője az önálló vélemény kialakításának elősegítése, oktató és tanuló partneri viszonya, a felszabadult légkör. A népfőiskola nyitott képzési, művelődési intézmény, melyben a részvétel önkéntes, felvételi követelmények nélkül; vizsga, számonkérés általában nincs, a teljesítményről jogérvényes bizonyítványt többnyire nem ad. Az oktatási-nevelési cél megvalósítása az oktatók, nevelők és a hallgatók hosszabb-rövidebb ideig tartó együttélésével valósul meg, amelyben mindenki teljes személyiségével vesz részt.”[96]

[94] Magyar statisztikai évkönyv 2002. Központi Statisztikai Hivatal, Bp. 2003. 296.p.
[95] 2002-ben Dániában 102, Svédországban 132, Finnországban 93, Norvégiában 80 népfőiskolát lehetett számlálni.
[96] Felnőttoktatási és – képzési lexikon. MPT-OKI Kiadó- Szaktudás Kiadó Ház, Bp. 2002. 398.p.

A népfőiskolák tipizálását több szempontból végezhetjük el. Vizsgálhatjuk úgy mint bentlakással együtt járó Folkehøjskole (Heimvolkshochschule) típusú intézményt, amely rendszerint campus formájában jelenik meg. Abban kollégium, előadótermek, műhelyek, egyéb csoportfoglalkozásra alkalmas helyiség, étterem, büfé, könyvtár, tornacsarnok, szabadtéri sportolási terek, pihenőpark találhatók. A finn és a skandináv népfőiskola is a bentlakásos formát alkalmazza legtöbbször, amelyek ma már kevésbé különböznek az eredeti dán népfőiskola típustól mint az előző század első felében. Német és angol nyelvterületen is gyakori az intézménytípus, főleg a szociáldemokrata és katolikus népfőiskolák alkalmazzák a formát szívesen. A népfőiskola campusa rendszerint településtől távol, zárt egységben, természet közeli térben, egy farm átalakított épületeiben (Rødding Dánia), kastélyokban (Amalienschloß von Glienicke Németországban; Mezőföldi Népfőiskola, Magyarországon), kolostorokban (Retzhof, Ausztria) vagy népfőiskolai céllal épített modern campusokban működik (Sonnenberg VHS in Erzgebirge Németországban, Lakitelki Népfőiskola Magyarországon).

Az esti, hétvégi vagy települési népfőiskola (Gemeindevolkshochschule, community college) lakóhelyi, internátussal nem rendelkező intézmény, amelyek falvakban és városokban egyaránt előfordulnak, s a népfőiskolák többségét ez a forma alkotja Európában (Weddinger VHS Berlinben, Albert Einstein VHS Potsdamban, Ottakringen VHS Bécsben). A települési népfőiskolák tevékenysége tartalmában és formarendszerében jelentősen hasonlít a magyar művelődési otthonokban, a francia maison jeunes et culture-okban folyó munkára.

A népfőiskolák mint öntevékeny nonprofit szervezetek dolgoznak világszerte, s Magyarországon is aszerint is elkülöníthetjük azokat, milyen jogi alapokat teremtettek a működésükhöz. Eszerint ismerünk alapítványra, egyesületi szervezetre épülő népfőiskolát, s az intézmények által működtetett alkalmi-eseti ún. „lebegő népfőiskolát". Az előbbiek folyamatos tevékenységgel bíró autonóm szervezetek, az utóbbi állami/önkormányzati intézményhez kötődő népfőiskolai kurzus, amely a népfőiskolai szervezet szabadságával és módszertanával, sajátos oktatási tartalmával emelkedik a quasi-népfőiskolák sorába.

Egy másik kategorizálási mód lehet a fenntartói oldal vizsgálata, eszerint állami, önkormányzati, egyházi és nonprofit (alapítvány és egyesület) alapú népfőiskolákat választhatunk el. Gyakori a közös intézményi fenntartás is,

mert Európa egyetlen államában sem elegendő a kultúrára fordítható pénz. Néhány példa: Dániában a népfőiskolák kb. 80%-os állami dotációt kapnak, ez Németországban 20-70%, Ausztriában 20-30%, Magyarországon az állami költségvetésben elkülönül rendszerint egy kisebb összeg, így például 1998-ban 20 millió forint, amelyet 17 „tetőszervezet" között osztott el a Magyar Népfőiskolai Társaság.[97] A népfőiskolák a következő forrásokra támaszkodnak: központi állami támogatás, regionális, megyei, lokális önkormányzati támogatás, saját működési bevétel, szponzorálás, mecenatúra, EU-s programok elnyert projektjeinek összegei, Nemzeti Fejlesztési Tervben való részvétel kapcsán projektfinanszírozás, Nemzeti Kulturális Alapprogram támogatása.

A tevékenység karaktere és a nemzeti felnőttképzési tradíciók szerint elkülöníthetjük a dán, a skandináv, a finn, a német és osztrák népfőiskolai modelleket, amelyeket az adott nemzeti kihívásokra adott felelet tesz sajátossá.

A magyar népfőiskolai rendszer mint hálózat struktúráiban leginkább az osztrák népfőiskolai modellre emlékeztet. Ausztriában a népfőiskolai hálózat nyolc államilag támogatott regionális központra épül, a településeken egyesületi vagy alapítványi népfőiskolák helyi önkormányzati támogatással működnek. Hazánkban táji központ (pl.: Tolna megyei Népfőiskolai Táji Központ), népfőiskolai tanács (pl.: Hajdú–Bihar megyei Népfőiskolai Tanács), alapítvány (pl.: Vasi Népfőiskolai Alapítvány), társaság (pl.: Ipoly mente Népfőiskolai Társaság), egyesület (pl.: Felső-Tisza vidéki Népfőiskolai Egyesület) tölt be regionális-megyei központi szerepeket, s az adott térben „tetőszervezet"-ekként működnek.

A népfőiskolai tevékenységben kurzusok, konferenciák, tréningek táborok tartós ideig fennmaradó, ismétlődő formarendszereit ismerjük. A kurzusok időtartama lehet rövidtávú (3 naptól két hétig) középtávú (három héttől hat hétig) és hosszú távú (2 hónaptól 9 hónapig), illetve olyan kurzusokat is ismerünk, amelyek több éven át folynak meghatározott időhatárokkal.

Alkalmi programokat is alakíthat ki népfőiskola, nem ritka az egyedi előadás vagy előadássorozat, kirándulás, tanulmányút, de közösségeket is működtethet (klubszerű formák, művészeti közösségek, társas körök stb.)

[97] A Magyar Népfőiskolai Társaság háromévi tevékenységének áttekintése (1997–1998-1999) Bp. 2000. április 11. 10.p.

A népfőiskolák szakmai specializálódása, témaorientáció figyelhető meg egy-egy intézménynél. A hagyományos mezőgazdasági ismeretközvetítés-szakmai képzés mellett korunk újabb problémáira reflektáló tevékenységeket is találunk, ebből csak néhányat emelünk itt ki: munkanélküliség kezelése képzéssel, átképzéssel, szociális pénztárak vezetőinek képzése, fogyatékossággal rendelkezők képzése, állampolgári képzés, politikai kultúra közvetítése, szervezeti kommunikáció ismereteinek közvetítése, számítástechnika, idegen nyelv oktatása, egészségügyi ismeretek időseknek, drogprevenció, kisebbségi – kettős identitást értékelő kurzusok, környezetvédelem stb.

A magyar népfőiskolák és az európai dimenzió

Az Európai Unió a képzés területét a politikai szempontú prioritások között sorolja fel. A programok és projektek, mindenek előtt a Sokrates és Leonardo programok európai dimenziót kapnak, s ekként is valósulnak meg. Tanári és hallgatócsere, információs központok és adatbankok hálózatának kiépülése, a kezdeményezések hálózatként való összekötése az európai integráció magasabb célját szolgálja. A Phare és Tacis-projektek alapot adnak arra, hogy a képzés és kulturális fejlesztés összehasonlító célú kutatásait ne csupán Franciaország- Luxemburg- Németország összefüggésében végezzék el a szakemberek, hanem az kiterjed a 2004-ben csatlakozott és az EU-hoz várhatóan a közeljövőben csatlakozó országok kooperációjára és közös hálózataira is.[98]

A magyar népfőiskola tetőszervezetei és egyes népfőiskolák ennek a folyamatnak a résztvevői a kilencvenes évek elejétől. Ez nem a népfőiskolák sajátosságaiból, hanem a valóság tényeinek kényszerítő erejéből következik: a XIX-XX. századokban politikai okokból széttagolt nemzetek és kultúrák virtuális egysége létre jöhet más kultúrák sérülése nélkül; az európai államok téri keretei és a kulturális régiók határai nem esnek egybe, a határátlépő kultúrák az európai országok egyik fontos attribútuma.[99] Az Európai Unió kettős szerkezete – államszövetség és régiók Európája – s a globalizációval szemben ható, közös európai érdeket kifejező politika egyaránt követelik a

[98] Heribert Hinzen: Ungarische und deutsche Erwachsenenbildung.Europäische Partnerschaft und internationale Zusammenarbeit. DVV/IIZ 2000. 20-22.p.

[99] Sári Mihály: Grenzüberschreitende Kultur. In: Művelődéstudományi tanulmányok, (Szerk. Rubovszky Kálmán) Acta Andragogiae et Culturae 16. Debrecen, 1997. 105-136.p.

kooperációt és az egyelvű hálózatok kiépülését. A felnőttképzés területén megjelenő európai együttműködés az Európai Unió Leonardo és Socrates programja támogatásával valósul meg. H. Hinzen öt fontos európai együttműködési intézményt emel ki[100], amelyekben /amelyekhez a népfőiskolák partneri viszonyulása kritérium, ezek:

Az Interkulturális Tanulás Európai Hálózata (Network Intercultural Learning in Europe, NILE), amely bekapcsolja a rendszerbe az UNESCO hamburgi Nevelési Intézetét, a bécsi Antirasszizmus Központot, a lisszaboni Észak-Dél Központot, s az EU-Grundtvig programja támasztja alá Európai Felnőttoktatási Társaság (European Association for the Education of Adults, EAEA), amely Európa 28 országából 110 tagot számlált 2000-ben. A társaság beépül a Felnőttképzés Nemzetközi Szövetségébe (International Council for Adult Education ICAE).

1999-ben startolt a Dél-Kelet Európai Felnőttképzés (Adult Education in Southeast Europe /EBIS/) projektje, amely Magyarországot ugyan nem érinti, de valamennyi jelenlegi és lehetséges partnerünk számára – a német Gazdasági Együttműködés és Fejlesztés Minisztériuma és a Külügyminisztérium irányításával – két fázisban (az első lezárult 2003-ban) segítséget ad a térség kulturális-gazdasági felzárkózásához.

Szub-regionális és nem intézményesült kezdeményezés a Közép-európai felnőttképzés története szimpózium, amely 1995 és 2008 között Brdoban (Szlovénia), Stroblban (Ausztria), Rogarska Slatinában (Slovenia), Debrecenben, Roglában (Slovenia), Pécsvárad- Pécsett, Retzhofban (Ausztria), Opole (Lengyelország) valósult meg. A szervezet 11 országot tömörít, közülük hat ország ma már EU-tag.

A Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Kapcsolatok Intézete (Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association /IIZ/DVV/), amelyről a tanulmányunkban már többször beszéltünk.

A népfőiskolai hálózatépítést segítő szervezet az Agency for European Folkhigschool Work, a felnőttképzési kutatásokat az Európai Felnőttképzés Kutatási Társaság koordinálja (European Society for Research on the Education of Adults, ESREA), amelynek a központja Leidenben található, valamint a Hollandiában bejegyzett, de budapesti titkársággal működő

[100] Heribert Hinzen,Viera Prusáková, Ewa Przybylska: Equality-Inequality of Adult Education Opportunities in Europa. DVV/IIZ- Comenius University in Bratislava, Bratislava, 2002. 41-44.p.

Európai Öntevékeny Szervezete Szimpóziuma (European Symposium for Voluntary Associations, ESVA).
Az európai együttműködésben dolgozó népfőiskolák és felnőttképzési szervezetek között fontos összekötő szál a tudományos publicisztika. „A felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás" sorozatban 2002-ig 28 kötet jelent meg a DVV/IIZ Budapesti Projektirodája önálló kiadásaként vagy társkiadókkal. Ugyancsak a budapesti iroda sorozata volt a „Nemzetközi felnőttoktatás és együttműködés", a sorozatban 8 kötetet adtak ki. A DVV/IIZ nemzetközi szervező munkáját reprezentálja az Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung/ International Perspectives in Adult Education angol vagy német nyelven kiadott sorozata, amelyben 2004-ben már 50 fölött volt a megjelent kötetek száma, s ezek a szakanyagok is elérhetők voltak Magyarországon és a volt szocialista államokban.
A német „Bildung und Erziehung" és az osztrák „Die Österreichische Volkshochschule" című folyóiratok az európai népfőiskolai mozgalom elvi-szakmai orientációját végzik el. Németországban „A felnőttoktatás és fejlődés"c. folyóiratot 25 éve folyamatosan adják ki angol, francia és spanyol nyelven, ez a folyóirat főként más kontinensek népfőiskoláit segíti.
Magyar kiadvány a Művelődés-Népfőiskola-Társadalom szaklap, s a felnőttképzés szakfolyóirata a Kultúra és Közösség, a debreceni Acta Andragogiae et Culturae, a pécsi Tudásmenedzsment, a Felnőttképzés, amelyek a népfőiskolák felnőttképzését segítik tudományos írásaikkal.

Felhasznált irodalom:

.A. H. Hollmann: Die Volkshochschule, Verlagsbuchhandlung Paul Rarey, Berlin, 1928.
A Magyar Népfőiskolai Társaság háromévi tevékenységének áttekintése (1997-1998-1999) Bp. 2000. április 11.
Ábrám Zoltán: Wesselényi Miklós és Makfalva. In: Népfőiskola Erdélyben. (Szerk. Ábrám Zoltán, Dáné Tibor Kálmán, Hajdú Zoltán, Tavaszi Hajnal)Romániai Magyar Népfőiskolai Társaság, 1996.
Ágoston :Péter: A mi útjaink (Magyarország jövője). A Nagyváradi Társadalomtudományi Társ. Kiadása.1916. Bajai Hírlap, 1914.április 30.
Áttekintés a népfőiskolákról. Készült a Művelődési és Közoktatási Minisztérium részére.Bp.1995. 01.10. Készítette a Magyar Népfőiskola Társaság. Függelék, VIII.sz. táblázat
Bajusz Klára: A népfőiskolák szerepe a magyar felnőttoktatásban. In: A magyar felnőttoktatás története a XX. száza közepéig. PTE TTK FEEFI, Pécs, 2004.
Bajusz Klára: Népfőiskolák Magyarországon. In: Bajusz Klára-Filó Csilla-Németh Balázs: A magyar felnőttoktatás története a XX. század közepéig. PTE TTK FEEFI, Pécs, 2004. .
Bárdos István: Népfőiskolák a 20-as években Esztergomban. In: Kultúra és Közösség, 1978/3.sz.
Begtrup, Holger – Lund, H. – Manniche, P.: The Folk High Schools of Denmark and the Development of a Farming Community. Oxford University Press Geoffrey Cumberlege, London; Nyt Nordisk Forlag-Arnold Busck Kjobenhavn, 1949.
Bényei Miklós: Oktatáspolitikai törekvések a reformkori Magyarországon. Debrecen, 1994.
Beszélgetés Újszászy Kálmán volt sárospataki professzorral. In: Kultúra és Közösség, 1987./ 3-4.sz.
Bezenšek, Jana: Gesellschaftliche Ziele von Bildung und Erziehung in Slowenien im Zeitalter der Aufklärung (1768-1819). In: Erwachsenenbildung in der Aufklärung. (Hrsg: Wilhelm Filla. Elke Gruber, Jurij Jug) Promedia, 1996. Wien.
Bosnyák Béla: Oros község gazdasági és társadalom rajza. In: Huszadik Század, 1911./ II.

Edita Trečiokkiené: Erwachsenenbildung in Litauen. DVV/IIZ, Bonn 1995.
Emmerling, Erich: 50 Jahre Volkshochschule in Deutschland. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin, 1958.
Erich Emmerling: 50 Jahre Volkshochschule in Deutschland, Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin, 1958.
Erwachsenenbildung in der Aufklärung. (Hrsg.: Wilhelm Filla, Elke Gruber, Jurij Jug) Promedia, Wien, 1996.
Felnőttoktatási és – képzési lexikon. (Szerk. Benedek András-Csoma Gyula-Harangi László) MPT-OKI Kiadó- Szaktudás Kiadó Ház, Bp. 2002.
Filla, Wilhelm: Volkshochschularbeit in Österreich-Zweite Republik-Spurensuche. Leykam-Verlag, Graz. 1991.
H. Sass Judit: A magyar népművelés története 1919-1945. Bp. 1963.
H.Sass Judit: A magyar népfőiskolák története. In: Valóság, 1961/ 6.sz.
H.Sass Judit: A magyar népművelés története, Bp. 1963.
Heribert Hinzen,Viera Prusáková, Ewa Przybylska: Equality-Inequality of Adult Education Opportunities in Europa. DVV/IIZ- Comenius University in Bratislava, Bratislava, 2002.
Heribert Hinzen: Ungarische und deutsche Erwachsenenbildung.Europäische Partnerschaft und internationale Zusammenarbeit. DVV/IIZ Bonn, 2000.
Kormos Sándor: Közművelődési intézmények és szervezetek. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1996.
Kovács Bálint: Protestáns Népfőiskolai Mozgalom Magyarországon (1936-1948). Magyar Népfőiskolai Társaság – Püski, Bp. 1994.
Kováts Dániel: A sárospataki népfőiskola jövője. In: Kultúra és Közösség, 1987./3-4.sz.
Liebl, Peter : Die französische Erwachsenenbildung. Pädagogische Arbeitsstelle des DVV-s, Bonn, 1991.
Lipnik, Jožef: Slowenische Lehrbücher von Trubar bis Vodnik. In: Erwachsenenbildung in der Aufklärung. Hrsg: Wilhelm Filla, Elke Gruber,Jurij Jug) Promedia, Wien 1996.
Magyar felnőttoktatás története. (Szerk. Maróti Andor, Rubovszky Kálmán, Sári Mihály), MMI, DVV, KLTE, Budapest, 1998.
Magyar statisztikai évkönyv 2002. Központi Statisztikai Hivatal, Bp. 2003.
Magyarország története II. köt. 3.kiadás Gondolat Könyvkiadó, Bp. 1971.

Meissner, Kurt: 75 Jahre Volkshochschulen in Deutschland- 75 Jahre Klappholttal 1919-1994. Verlag Hansen & Hansen Münsterdorf,Sylter Beiträge 8. 1994.
Móricz Zsigmond: „Kelet Népe" 1940. február 15.
N. Szabó József: Értelmiség és rendszerváltás 1944 ősze- 1946 ősze. MTA DAB, Debrecen, 1993.
Nádor Jenő – Károly Gábor : Tessedik Sámuel élete és munkája. Bp. 1936.
Nádor Jenő- Kemény Gábor: Tessedik Sámuel élete és munkája. Bp. 1936.
Némedi Dénes: A népi szociográfia 1930-1938. Gondolat, Bp. 1985.
Némedi Dénes: A népi szociográfia 1930-1938. Gondolat, Bp. 1985.
Niederhauser Emil: A felvilágosodás kelet-európai változatai. In: História,1996/8.sz.
Norbert F. B. Greger / Ewa Przybylska: Erwachsenenbuildung in Polen. IIZ/DVV, Bonn, 1996.
Novák József: A magyar népművelés története I. Tankönyvkiadó, Bp. 1975.
Ortutay Gyula: Művelődéspolitikánk alapelvei. Bp. 1947.
Paulis Apinis et.al.:Erwachsenenbildung in Lettland. IIZ/DVV, Bonn, 1995.
Pöggeler, Franz: Geschichte der Erwachsenenildung in Deutschland 1848-1900. In: Erwachsenenbildung von 1848 bis 1900. (Hrsg.:Wilhelm Filla-Elke Gruber-Jurij Jug), Verband Österreichischer Volkshochschulen, Wien-Innsbruck, 1998. .
Rørdam, T.: Die dänische Volkshochschule. Det Danske Selskab, 1977.
[101]Sári Mihály: Die schwebende Volkshochschule zwischen den Kultureinrichtungen und den Vereinen. Művelődéstudományi tanulmányok, Acta Andragogiae et Culturae 15. Debrecen, 1994.
Sári Mihály: Grenzüberschreitende Kultur. In: Művelődéstudományi tanulmányok, (Szerk. Rubovszky Kálmán) Acta Andragogiae et Culturae 16. Debrecen, 1997.
Sári Mihály: Parasztiskolák, felnőttiskola-kísérletek a felvilágosodás korában Magyarországon. In: A magyar felnőttoktatás története. (Szerk. Maróti Andor, Rubovszky Kálmán, Sári Mihály) MMI-DVV-KLTE, Bp. 1998
Sári Mihály: Város és művelődés. Kossuth Egyetemi K., Debrecen, 1997.
Schläfli, André / Gonon, Philipp: Weiterbildung in der Schweiz. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt /M,1999.

[*] Az Első Magyar Látványtár kiállításai talán a legjobb példák erre.

Szabó Máté: A társadalmi önszerveződés Magyarországon. In: A Magyar Politikatudományi Társaság évkönyve, Bp., 1989.
Szigeti Tóth János: A magyar műveltség esélyei. Püski, Bp. 1993.
Udvardi Lakos Endre: Kulturális intézmények, szervezetek és a közművelődés. Zsigmond Király Főiskola. Bp. 2002.
Ugrin József: Emlékezéseim. Magyar Népfőiskolai Társaság -Püski, Bp. 1995.
Weber, Max: A protestáns etika és a kapitalizmus szellem. Ember és természet. Franklin Társulat kiadványa. (Szerk. Nagy József) Budapest.
Weis István A mai magyar társadalom. Atheneum Irodalmi és Nyomdai RT nyomása, Bp.1930.
Weis István: A magyar jövő útja. Atheneum Irodalmi és Nyomdai RT nyomása, Bp. 1931.

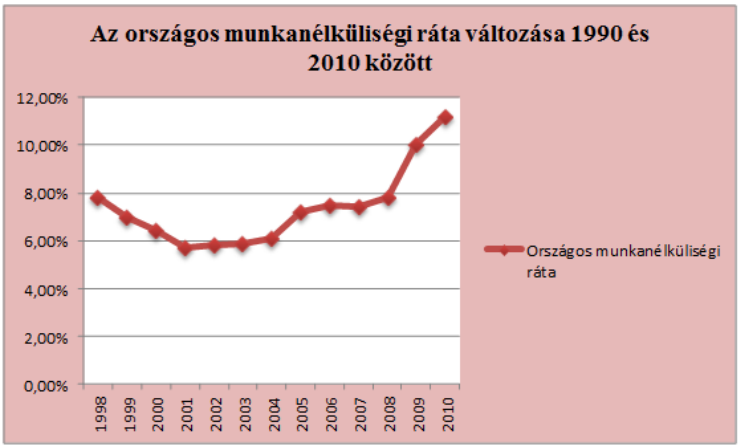
Erdei Enikő:

MUNKANÉLKÜLISÉG A KISMAMÁK KÖRÉBEN

A tanulmány elkészítésekor a munkanélküliség általános tendenciáinak, típusainak és lehetséges okainak számbavételére vállalkoztam, illetve a munkaerő-piaci értelemben vett hátrányos helyzetű egyének csoportján belül a GYES-en, GYED-en lévők felnőttkori tanulását meghatározó jellemzők vizsgálatát tűztem ki célul. A kismamák felnőttképzése terén felmerülő lehetőségek és nehézségek feltérképezése mellett kitértem a csoport tekintetében jellemző munkaerő-piaci reintegrációs folyamatokra. Tanulmányom előzményét képezi egy empirikus kutatásnak, melynek során a GYES-en, GYED-en lévők mellett a munkanélküliek felnőttkori tanulásának meghatározó elemeit (motiváció, tanulást nehezítő és segítő tényezők, tanuláshoz igénybevett segédanyagok stb..) vizsgálom majd egy munkaviszonnyal rendelkező egyénekből álló kontrollcsoporttal összehasonlítva.

A munkanélküliség hazai tendenciái, típusai, lehetséges okai

A 70-es évek vége óta az Európai Unió tagállamaiban - az Egyesült Államokkal vagy Japánnal összehasonlítva - negatívan alakul a foglalkoztatási mérleg és ciklikusan növekszik a munkanélküliség. (Petzold, 1997.) Pedig a gazdasági növekedéshez elengedhetetlenül fontos az aktív munkavállalók számának növelése. A hazai munkaerőpiac legnagyobb problémája - az európaihoz hasonlóan - az inaktív népesség magas aránya. *„Magyarországon az 1990-es években a gazdasági a visszaesés nyomán csökkent a foglalkoztatottak száma és a lakosságon belüli aránya, és a válság során keletkező (abszolút) munkanélküliség mellett a gazdaság tulajdonosi-, szakmai- és regionális szerkezetének átalakulása a munkanélküliség strukturális formáját is létrehozta…”* (Barakonyi, 2007.)



Forrás:
http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_qlf007.html

Vizsgáljuk meg, mi is a különbség a munkanélküliség abszolút és strukturális formája között. A munkanélküliségnek Bánfalvy több típusát különbözteti meg. Egyik típusa az abszolút munkanélküliség. Ez esetben a munkaadók abszolút mennyiségét tekintve kevesebb állást kínálnak fel, mint ahányan munkát kívánnak vállalni, így az állást keresők egy része elkerülhetetlenül munkanélkülivé válik. Az abszolút munkanélküliség általában a gazdasági válságok következménye és velejárója, így ez majdnem mindig nagy tömegű munkanélküliséget jelent. (Bánfalvy, 2003.)
A munkanélküliség másik válfaja a strukturális munkanélküliség, melyről akkor beszélhetünk, amikor a munkaerőpiac kereseti és kínálati oldalának szerkezete (azaz az állást keresők munkahely iránti keresletének és a felkínált állásoknak a szerkezete) eltér egymástól. Ilyen esetben nem az az oka a munkanélküliség létrejöttének, hogy kevesebb az állás, mint ahányan munkát keresnek, hanem az, hogy a kereslet és a kínálat struktúrája nem illik össze. Gyakori eset például, hogy amikor a gazdaságok növekszenek, akkor a gazdasági struktúra átalakul, számos korábban szükséges munkahely megszűnik, és sok új munkahely keletkezik, amelyekben merőben újfajta képességekre van szükség, mint a régi, leépülő gazdasági ágakban. A leépülő gazdasági területeken „felszabaduló” munkaerő nem tudja szakmai tudását,

képzettségét az újonnan felkínált munkahelyeken alkalmazni, és így munkanélküliség jön létre. Előfordulhat, hogy az újonnan keletkező állások száma még magasabb is, mint a régi állásokból munkanélkülivé váltak létszáma, mégis akadozik a foglalkoztatás. Ez a strukturális feszültség addig tart, míg a munkaerő át nem áramlik a hagyományos gazdasági területekről az új gazdasági területekre. Az áramlás időigényes, mert átképzést követel meg, gyakran lakóhely-változtatással jár. (Bánfalvy, 2003.) A szükséges átképzés tekintetében válik kiemelten fontos tényezővé a felnőttképzés, mint lehetőség egy gazdasági struktúra váltás kapcsán.

A munkanélküliség harmadik típusa a súrlódásos (funkcionális) munkanélküliség. Ez főleg azért jön létre, mert a munkavállalók nem kötődnek egész életükben egy munkahelyhez és a munkaerő-piaci mobilitás folyamatában átmenetileg munkanélkülivé válhatnak. Ez a típusa a munkanélküliségnek gyakran a munkavállalók saját elhatározásából keletkezik, és arról tanúskodik, hogy a munkaerő mobil, a munkaerőpiac rugalmas. A súrlódásos munkanélküliség esetében a munkaerőpiac keresleti és kínálati oldala között nincs sem nagyságrendbeli, sem pedig szerkezeti eltérés, hanem arról van szó, hogy az elvileg összeillő keresleti és kínálati oldal a munkaerőpiacon nem találkozik egymással. (Bánfalvy, 2003.)

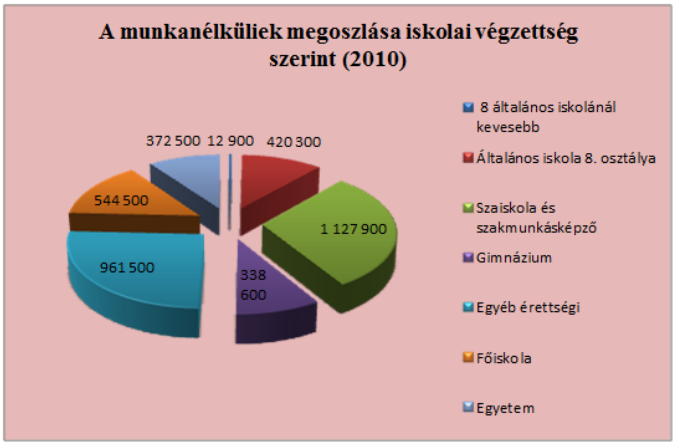
A típusok egyik olvasatának vázolása után vizsgáljuk meg, hogy milyen statisztika is jellemző hazánkban a tendencia tekintetében: *„…A munkanélküliség növekedése nemcsak igen gyors volt, hanem regionálisan, szakmák szerint és egyéb aspektusokban is egyenetlenül ment végbe. 2003-ban a munkavállalási korú (15 – 64 éves) népesség közel 40%-a volt inaktív: nem dolgozott és nem is keresett aktívan munkát. Az inaktívak 30%-a folytatott tanulmányokat, 11%-a gyermekeit gondozta, 43%-uk már nyugdíjban volt. Mintegy 20%-uk azonban ismeretlen okból volt inaktív. Ez összesen 548 ezer főt jelentett."* (Barakonyi, 2007.)

Forrás: Barakonyi Eszter 2007-es *„A képzés, mint a munkavállalói aktív életkor kitolásának egyik lehetséges eszköze”* című tanulmányában olvasott adatok

A növekvő munkanélküliség tendenciájának jellemzője, hogy a korábban a munkanélküliek között domináló „gyenge” társadalmi csoportok (betegek, képzetlenek, és iskolázatlanok, idősek, falusiak stb.) mellé beléptek a társadalom középosztályi kategóriáiból származó, munkaerő-piaci szempontból közepes vagy nagyon erős csoportok is (egészségesek, képzettek és iskolázottak, közép-, és fiatalkorúak, városiak stb.) Barakonyi Eszter olvasatában a munkanélküliség hátterében húzódó lehetséges ok lehet, hogy a 25 és 64 éves kor közötti korosztályt illetően, tehát az aktív munkavállalók körének tekintetében, rendkívül alacsony az iskolarendszerű, illetve az iskolarendszeren kívüli felnőttképzésben való részvétel aránya. A vizsgált népességcsoport mindössze 4,25 %-a vesz részt ilyen jellegű képzésekben szemben az Európai Unió 11%-os arányával. (Barakonyi, 2007.) Az intézményrendszer pedig biztosított a hatékony felnőttkori tanuláshoz, mely által elkerülhető, de legalábbis mérsékelhető lenne a munkanélküliség, a rendszerváltozás után ugyanis a felnőttek oktatásában jelentős változások következtek be a munkanélküliség jelensége kapcsán. (Juhász, 2006.)

A magas-fokú munkanélküliség hátterében Barakonyi Eszter szerint továbbá a magyar oktatási rendszer fogyatékosságai állnak, ugyanis véleménye szerint jelenleg az oktatási rendszerünkből hiányzik az a

képesség, hogy elássa az embereket az egész életen át tartó tanulás stratégiájának kialakításához és a sikeres munkaerőpiacra lépéshez szükséges ismeretekkel és kompetenciákkal. További probléma szerinte, hogy a képzési szerkezet jellege nem követi a munkaerő-piaci kívánalmakat. (Barakonyi, 2007.) Ugyanakkor *Őri Mária „Hátrányos helyzetűek helyzete a munkaerő-piacon"* című tanulmányának alaptétele szerint magasabb iskolai végzettség birtokában könnyebb elhelyezkedni. (Őri, 2005.) Ugyanezen tényt alapvető feltételezésként rögzíti *Györgyi Zoltán* is *Munkaadók és a diplomák – Ekvivalencia és kompetenciák* című munkájában. (Györgyi, 2007.) Utóbbi magasabb iskolai végzettség alatt kifejezetten a diplomát érti, ugyanis véleménye szerint arányaiban itt a legalacsonyabb a munkanélküliség. A következő grafikonon a munkanélküliség iskolai végzettség szerinti megoszlását szemléltetem.



Forrás:

http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_qlf007.html

Napjainkban, mint tudjuk a diplomás munkanélküliség már-már tömeges szinten jellemző, a jelenség ugyanakkor már Györgyi Zoltán 2007-es írásakor is létezik: „A diplomások munkanélküliségének növekedése számottevő: arányuk a munkanélküliek között az 1998-as 3,9 százalékról

2004-re pontosan a duplájára, vagyis 7,8 százalékra nőtt meg." (Györgyi, 2007.) A szerző a jelenség tekintetében pozitívumnak tekinti, hogy a diplomások között kevés a tartós munkanélküli, ugyanis rövidebb-hosszabb munkanélküliség után a frissdiplomás pályakezdők túlnyomó többsége talál munkát. (Györgyi, 2007.) A diplomás munkanélküliség mértékét vizsgálva, különbséget vélhetünk felfedezni a főiskolát és az egyetemet végzettek munkanélküliségi mutatóit tekintve. (A főiskolai végzettség fogalma alatt az alábbiakban nem a BA/Bsc fokozatra gondolok, ugyanis a vizsgált időszakban a Bolognai rendszer még nem került bevezetésre.) A főiskolát végzettek aránya a munkanélküliek között 2,7 %-ról 5,1 %-ra nőtt 1998 és 2004 között, míg az egyetemet végzettek aránya 1,2 %-ról 2,4 %-ra ugyanezen időszak alatt. (Györgyi, 2007.) Bár az arány ijesztő lehet, nem szabad elfelejtenünk, hogy a főiskolát és egyetemet végzettek aránya eleve emelkedett az adott időszakban, mégpedig a főiskolai végzettséggel rendelkezők esetében 85000 főről 129000 főre, az egyetemi végzettséggel rendelkezők száma pedig 38000-ről 61000 főre.

Munkaerő-piaci értelemben vett hátrányos helyzetű csoportok

„A hátrányos helyzetűek Magyarországon jelenlevő legkomolyabb munkaerő-piaci feszültséggel rendelkező és létszámukat tekintve legjelentősebb csoportjai az alacsony végzettségűek, a bevándorlók, illetve menekültek, a megváltozott munkaképességűek, illetve fogyatékosok, valamint a cigányság." (Őri, 2005.)
Az alacsony végzettségűek csoportjának definícióját három összetevő képezi. Idesorolandók ugyanis egyrészt azok az egyének, akik még az általános iskolát sem fejezték be, másrészt azok, akik az általános iskolai végzettségen kívül semmilyen egyéb végzettséggel nem rendelkeznek, illetve egyes szakemberek szerint ezen csoport részét képezik azok az egyének is, akik érettségivel igen, de diplomával vagy szakmával nem rendelkeznek. (Őri, 2005.) Egy 2003-ban készült tanulmány adatai szerint egyébként az 1940 és 1959 között született generációkat sújtja leginkább az alacsony képzettségi szint. E generációk korcsoportjaiban a csak alapfokú végzettséggel rendelkezők aránya 30 – 40% között mozog. (Barakonyi, 2007.)

A megváltozott munkaképességűek, mint elhelyezkedési esélyeit tekintve korlátozott csoport elsődleges munkaerő-piaci korlátait a potenciális fogadó intézmények akadálymentesítésének alacsony szintje illetve a munkaadói oldal nem megfelelő fogadókészsége jelentik. A fogyatékossággal élők a munkaerő-piaci értelemben vett hátrányos helyzetűek között is kiemelt hátrányban vannak. Jól példázza ezt az az adat, hogy 2001-ben a több mint 50%-uk olyan háztartásban élt, amelynek egyáltalán nem volt foglalkoztatott tagja. Ami a cigányságot, mint elhelyezkedési esélyeiben korlátolt csoportot illeti, a roma munkanélküliség lehetséges okai között szerepel, hogy a cigányság iskolázottsága alacsonyabb az országos átlagnál, hogy a csoport lakóhelyét tekintve az ország válságrégióiban koncentrálódik és, hogy roma népesség tipikus munkahelyei a rendszerváltás után megszűntek vagy jelentőségüket vesztették. (Őri, 2005.)
Munkaerő-piaci szempontból legelőnytelenebb helyzetben lévőket szakterület alapján is csoportosítja *Őri Mária*. Ezek a csoportok a következők: építőipari és építőanyag-ipari, bányászati, kohászati, vegyipari, egyéb irodai, gyors-, és gépírói illetve személyi-, lakás- és kommunikációs szolgáltatási képzettséggel rendelkezők. (Őri, 2005.)
A fenti csoportokon kívül kiemelném a GYES-en, GYED-en, GYET-en lévőket mint munkaerő-piaci értelemben vett hátrányos helyzetű csoportot. A továbbiakban ezen réteg munkaerő-piaci helyzetét és felnőttkori tanulását meghatározó tényezőit elemzem.

A GYES-en, GYED-en lévők köre, mint munkaerő-piaci értelemben vett hátrányos helyzetű réteg

A kismamák munkaerő-piaci reintegrációjának hazai tendenciái és a reintegráció kapcsán felmerülő elméleti lehetőségek

A reintegrációt jellemző tendenciák vizsgálata előtt elengedhetetlennek tartom a GYES, a GYED és a GYET fogalmainak tisztázását. A GYES, azaz a gyermekgondozási segély alanyi jogon jár a kismamának a gyermek három éves koráig. A GYED, azaz a gyermekgondozási díj annak jár két éven keresztül, aki a szülést megelőzően minimum száznyolcvan napig biztosított volt. A GYET-et, azaz a gyermeknevelési támogatást a

nagycsaládosok igényelhetik a legkisebb gyerek nyolcéves koráig. (Engler, 2003.)
A kismamák, kisgyermekes anyukák két-három év GYES után megpróbálnak visszatérni a munkaerőpiacra. E próbálkozás ideje egybe esik az un. „beszoktatás" időszakával, amikor is a gyermek bölcsődébe vagy óvodába kerül. A munkáltatók tartanak ettől az időszaktól, mert időigényes, kiszámíthatatlan, félnek a munkából való kiesés hátrányaiból fakadó nehézségektől (Engler, 2008, 129.), illetve feltételezik a táppénz gyakori igénybevételét, a család prioritását és az időbeosztásbeli rugalmatlanságot (Engler, 2003, 35.). Annak, hogy a GYES-en, GYED-en lévők munkaerő-piaci értelemben hátrányos helyzetű csoporttá „degradálódtak" a fő oka az, hogy a gyermeknevelés miatti hosszú távollét a munkáltató és a munkavállaló közötti kapcsolatot fellazul, esetleg teljesen formálissá válik. (Frey, 2002, 4.)
Léteznek olyan atipikus foglalkoztatási formák (pl. részmunkaidő, távmunka, részleges távmunka, osztott munkakör, munkaerő kölcsönzés, önfoglalkoztatás, stb.), melyeket biztosíthatna a munkaadó a kismamák számára. A részmunkaidős foglalkoztatás nagyfokú szemléletváltást igényelne, bár az uniós mintát követve járható út lenne. Az EU tagállamokban ugyanis a kisgyermeket nevelő anyák számára a cégek rugalmas munkaidőt, több szabadságot biztosítanak. A hazánk és az Unió közötti szemléletkülönbséget mutatja az is, hogy az Uniós tagállamokban kifejezetten szívesen foglalkoztatnak GYES-ről visszatérőket, mivel nagy a bizonyítási vágyuk és „edzett a türelmük". (Engler, 2003, 31.) A hazai munkaadók azonban sajnálatos módon nem tudják kihasználni, hogy sok kismama informális módon szerezett ismeretekkel és a gyermeknevelés korai időszakában kialakult új kompetenciákkal „felvértezve" térne vissza a munkaerőpiacra. „Egy – vagy több – gyerek mellett az embernek olyan képességei mutatkoznak meg, amelyekrõl korábban azt sem gondolta volna, hogy léteznek. A kismama próbára teheti, fejlesztheti kreativitását, szervezõi képességeit, teherbírását. Én a kislányom mellett tanultam meg hangszeren játszani, rajzolni, festeni, és még rengeteg mindent, ami a késõbbiekben jól jöhet. Például hozzászoktam az életem tudatos megszervezéséhez, rájöttem, hogy tudok idõt szakítani mindarra, ami fontos" – nyilatkozza T. Veronika, aki jelenleg egy kismamákat segítő egyesületnél dolgozik. (FVSZ, 2008.)

Ami, a nemzetközi viszonyokat illeti, a munkaadók kismamákhoz való hozzáállásában jóval nagyobb rugalmasságot feltételezhetünk. Skandináviában például a kisgyermekes anyák naponta négy-hat órában, részmunkaidőben dolgoznak és több nyugat-európai országban működnek olyan cégek, ahol a női dolgozók gyermeki számára akár egész napos gyermekfelügyeletet biztosítanak elkülönített gyermekmegőrző helységgel. További lehetőség lehet az úgynevezett „job-rotaion" módszere, mely alapvetően bevett gyakorlat, ám a kisgyermeket gondozók körében való alkalmazása még indokoltabb lenne. Lényege abban állna, hogy a gyermekgondozási szabadságon lévők helyére a munkanélküliek köréből egy helyettest képeznek ki, így a munkanélküli számára is átmeneti elhelyezkedési lehetőséget biztosítanak, ami létszámbővítés esetén véglegessé válhat.

A munkaerőpiacra való visszatérés megkönnyítésének további elméleti lehetősége az un. „gyesmenedzsment**"**. A gyesmnedzsment egy négy-fázisú „program", mely a teherbeesés és a reintegráció közötti időszakot öleli fel. A program a kismama és a munkáltató közötti kölcsönös és folyamatos kommunikációra épül, mely a felek kiszolgáltatottságát hivatott megszüntetni. A gyesmenedzsment tudatos felnőttképzési politikát jelentene, melynek értelmében a gyes, gyed ideje alatt a nőknek lehetőségük van a munkahelyükkel való állandó kapcsolattartásra, pozíciójuk megfelelő továbbképzésére. A gyesmenedzsment részét képezi a kismama időbeosztásához igazított konzultációs rendszer, a távoktatás, és az internetes kommunikáció. (Engler, 2003, 35.)

Frey Mária „A gyermeknevelési támogatásokat igénybe vevő és a családi okból inaktív személyek foglalkoztatásának lehetőségei és akadályai" című összefoglaló tanulmányában többek között beszámol azon kérdőívrész eredményeiről, melyek a családbarát munkahely ismérveiről megkérdezett GYES, GYED, GYET-en lévők válaszait mutatják százalékos értékben. „A legnagyobb érdeklődés egyértelműen a rugalmas és a részmunkaidő iránt mutatkozott, melynek népszerűségét évek óta az összes hasonló tárgyban végzett felmérés kimutatta." (Frey, 2002.)

Engler Ágnes szerint a tradicionális anyaszerep és a permanens tanulásra való igény találkozik azon kismamák személyében, akik a felnőttoktatás valamilyen formájában egyre nagyobb számban vesznek részt. (Engler, 2008, 129.) A felnõttkorban való tanulás eleve összetett dolog, a kismamák esetében ez fokozottan igaz. A két legfontosabb összetevő ugyanis, ami befolyásolhat egy felnőttet felnőttkori tanulása során, az idõ és a pénz. (FVSZ, 2008) Ezen célcsoport esetében azonban a tanulás előfeltételei között - és talán az anyagi háttérbázis, mint a tanuláshoz szükséges feltétel helyett – az időtényező merül fel, mely megfelelő háttérbázis, a család közreműködése nélkül meghiúsíthatja a kismama vagy kisgyermekes anyuka felnőttkori tanulásra irányuló szándékát.. A kismamák felnőttkori tanulásának esetén a visszatartó tényező ugyanis nem vagy nem kizárólag a motiváció, az anyagi háttér hiánya, hanem elsősorban az idő hiánya. A felnőttoktatás terén tehát a kismamák, kisgyermekes anyák esetében az egész hétvégén át tartó vagy éppen esti képzések helyett az otthon vagy részben otthon végezhető képzések jelenthetik a megoldást. Lehetőségként felmerülhet az önművelés klasszikus formája, de kérdéses, hogy az időhiány miatt meddig tatható fenn a motiváció. Saját időbeosztásban végezhető tanulási forma azonban a távoktatás. A távoktatás koncepcióját valósította meg a VANDA - „Vállalkozó Nők, Dolgozó Anyák" többek között kismamáknak, kisgyermekes anyáknak szóló hét hónapos, térítésmentes távoktatási programja. A 2007-ben induló program célja, hogy kisgyermeküket hosszú ideje otthon-nevelő, anyasági ellátásban részesülő szülőket visszasegítése a munkaerőpiacra a vállalkozóvá válás által. A hét hónapos program ezen cél megvalósítása érdekében nyújtott képzést, képzést kiegészítő konzultációt, mentálhigiénés tanácsadást és személyes konzultációk alatt szakképzett gyermekfelügyelői szolgáltatást. A projekt abból az elképzelésből indult ki, hogy az anyaság és a dolgozó nő közötti szerepkonfliktus feloldását jelentheti egy rugalmas időbeosztásban végezhető vállalkozás indítása. (http://www.tpf.hu/pages/content/index.php?page_id=1060/, *Letöltés ideje: 2011.09.02.15.05*).

A kismamák felnőttképzési lehetőségeit tekintve, és az időtényező fontosságából kiindulva elmondhatjuk, hogy míg a kisgyermekes anyák

munkaerő-piaci reintegrációjában a gyes-menedzsmentnek van kulcsszerepe, addig ugyanezen réteg felnőttképzésének támpillére az időmenedzsment, azaz a kismama illetve kisgyermekes anya idejének pontos beosztása, hasznos felhasználása lehet. Ehhez nyújthatnak segítséget az úgynevezett időmenedzsment tréningek, melynek során a résztvevő, elsajátítja a hatékony időszervezés eszközeit és megtanulja megszervezni idejét.

Felhasznált irodalom:

Bánfalvy Csaba (2003): A munkanélküliség szociálpszichológiájáról. Budapest, Akadémiai könyvkiadó.

Barkonyi Eszter (2007): A képzés, mint a munkavállalói aktív életkor kitolásának egyik lehetséges eszköze. In.: Humánpolitikai szemle 18 évf. 12. sz., 23 – 33. p.

Engler Ágnes (2003): *Fehér folt a felnőttoktatásban: a kismamák képzése.* In.: Éles Csaba (szerk.) Nézőpontok és Látleletek (Acta Andragogiae et Culturae sorozat, 20.) Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 31-44.p.

Engler Ágnes (2008): *Tanulmányokat folytató kismamák motivációs háttere.* In: Juhász Erika (szerk.): Andragógia és közművelődés. (Acta Andragogiae et Culturae sorozat, 21.) Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó,129-137.

Engler Ágnes (2009): A tanulás megjelenési formái a gyermekgondozási szabadság alatt. In: Forray R. Katalin – Juhász Erika (szerk.): Nonformális – informális – autonóm tanulás. Debrecen, Debreceni Egyetem, 2009. 258-265.

Felnőttképzők Szövetsége (2008): Felnőttképzési 1[x] 1 GYES-en, GYED-en lévőknek. In.:
http://www.felnottkepzesi1x1.hu/(S(y2wmnumh12dcm4e1ly314geo))/Downloads/Content94/KISMAMA-web.pdf/Letöltés ideje: 2011.10.20.11.50

Frey Mária (2002): A gyermeknevelési támogatásokat igénybe vevő és a családi okból inaktív személyek foglalkoztatásának lehetőségei és akadályai, Demográfia, 2002. XLV. évf. 4. sz., 406-437. p.

Györgyi Zoltán (2007): Munkaadók és diplomák – ekvivalencia és kompetenciák. In.: Educatio 16. évf. 2. sz., p. 256-270.

Juhász Erika (2006): A XX. század kihívása a munkanélküliség. In: Balipap F (szerk.) — Az illegitim andragógusképzés megteremtője. In memoriam Durkó Mátyás. Budapest, Magyar Művelődési Intézet, 128-136.p.

Központi Statisztikai Hivatal (2006): A foglalkozatás és a munkanélküliség területi különbségei az elmúlt 55 évben. Központi Statisztikai Hivatal, Miskolc.
Őri Mária (2005): Hátrányos helyzetű csoportok helyzete a munkaerőpiacon. Budapest, NFI. (6-49. p.)
Petzold, Wolfgang (1997): *Ifjúsági munkanélküliség az Európai Unió országaiban – az európai támogatási programok tapasztalatai és kilátásai.* In.: Bánfalvy Csaba – Pordány Sarolta (1997): Munkanélküli fiatalok és pályakezdők képzése. Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás 8. Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete.
Tempus Közalapítvány (2010): VANDA: Vállalkozó Nők – Dolgozó Anyák. In: http://www.tpf.hu/pages/content/index.php?page_id=1060/, Letöltés ideje: 2011.09.02.15.05.

KULTÚRAKÖZVETÍTŐK ÉS KÖZMŰVELŐDÉS

Szabó József :

KULTÚRAKÖZVETÍTŐK ÉS KÖZMŰVELŐDÉS

A szekció alapvetően az andragógia gyakorlati kérdéseivel foglalkozott, elsősorban azzal, hogy hogyan lehet informális és non-formális tanulás különböző támogatási megoldásaival bevonni a felnőtteket az új ismeretek megszerzésének folyamatába. A bemutatott anyagok színvonalasak, voltak, és többféle médiatámogatást is használtak. Három előadás a múzeumokban megvalósuló programokat és az új módszereket mutatta be, kitért a felnőtt korosztály elérésének új és a modern technikával is támogatott elemeire. Bepillantást kaphatott a hallgatóság a múzeumpedagógusok képzésének új formáiba, olyan módszerekről kaptak információt, ami segítette a hatékony felkészítést. Sikerült egy másik előadás keretében az elméleti alapokat átgondolni, az eddigieknél részletesebb formában megismerni. Különösen érdekes volt az andragógia megjelenítése a kultúraközvetítés, a média és a környezeti nevelés témakörében. Ezeken a területeken új modelleket mutatott be az előadó. Egy előadás a környezeti nevelés, a fenntarthatóság témakörével foglalkozott, bemutatta a 14-18 éves korosztály elérésének új módját, a közösségi háló alkalmazásának módszereit, illetve a társadalmi tudatformálás egy lehetséges útját, a helyi média nyújtotta lehetőségeket ebben a folyamatban. Érdekes és látványos anyagot láthattak az érdeklődők a fesztiválok és rendezvények szervezéséről, az üzleti vállalkozás és a kulturális szolgáltatás összekapcsolásáról, egy önfenntartó modell működéséről. A szekció hallgatói aktívan részt vettek a vitában, minden előadáshoz több hozzászólás és kérdés érkezett, ami köszönhető az előadások gyakorlatorientált megközelítésének.

Dominek Dalma:

KÖRNYEZETI NEVELÉS A TERMÉSZETTUDOMÁNYI MÚZEUMOK FÓKUSZÁBÓL

A környezeti értékek átadásának, a környezetkímélő fogyasztási szokások kialakulásának nemzedékről nemzedékre, szülőről gyermekre, nagyszülőről unokára szálló természetes módja megszakadni látszik. A bennünket körülvevő és magában foglaló környezeti válságra pedagógusként és múzeumpedagógusként egyaránt a környezeti neveléssel válaszolhatunk. Ez átfogó és alapvető feladatunk, amelybe nemcsak tudásunkat, hanem a jövő iránti reményeinket és felelősségünket is integráljuk. A környezetvédelem mára - a globalizálódás következtében – az emberiség minden tagjának alternatíva nélküli kötelessége, feladata. Ebben a széleskörűen és ugyanakkor konkrétan, pontosan értelmezendő életvédelembe, mint természetessé váló élettevékenységbe mielőbb, nemzedékenként a kisgyermekkortól kezdve kell mindenkinek belenövekednie. A természettudományi múzeumok a környezeti értékek átadásának egyik alapvető színtere.

A múzeumi nevelés sokszínűségét a kiállításokhoz kapcsolódó programok teszik teljessé, ilyenek lehet például a környezetvédelmi tudományos előadások, filmsorozatok, szakmai beszélgetések, fiatal és felnőtt közönség számára szervezett műhelyek, a múzeum és az iskola együttműködése a tanmenet fejlesztésében, a múzeumpedagógiai és múzeumandragógiai foglalkozások, a tárlatvezetések. A múzeumi körülmények között a tanulás éppen olyan informális és strukturálatlan, amilyen formális és strukturált az iskolai helyzetben. A múzeum látogatóit a múzeumpedagógusok nem ültetik iskolapadba, nem kapnak osztályzatot se, viszont saját élményeket gyűjthetnek, illetve felfedezéseket tehetnek és maguk választása szerint tanulhatunk. Változatos forrásokból és szabadon szerezhetnek információt, hiszen a múzeumokban rendelkezésükre áll számtalan felirat, kezükbe vehetik a kiállítások leírását, brosúrákat forgathatnak, előadásokon, bemutatókon vehetnek részt, kérhetnek hangos tárlatvezetést, és kifaggathatják a múzeumpedagógusokat is a foglalkozások keretében. A felirtok, a kiállítások leírásai, brosúrák, előadások, bemutatók

és tárlatvezetések egyben a múzeumok oktatási alapeszközei is, hiszen segítségükkel kommunikálnak múzeumpedagógusok a közönséggel. A múzeumi látogatások során a múzeumpedagógusoknak elemi érdeke, hogy hatékonyan kommunikáljanak közönségükkel – álljon az akár egészen kicsi gyerekekből, akár felnőttekből vagy nyugdíjasakból. Ezért a múzeumi oktatás során egyre inkább arra törekednek, hogy élményteli, az érzelmeket és a gondolkodást együttesen mozgósító tapasztalatokat nyújtva ösztönözzék tanulásra azokat az embereket, akik a múzeumokba betérnek.

A múzeumok látogatói izgalmas és stimuláló élményeket szerezve találkoznak az eredeti kiállított múzeumi tárgyakkal egy jó tárlatvezetés alatt vagy egy jól megszerkesztett múzeumpedagógiai/múzeumandragógiai foglalkozás alatt, s közben észrevétlenül gazdagodik a tudásuk is. A tárgyak és az információk adják azt az alapot, melyre a tanulási tapasztalatokat építeni lehet, ám önmagukban mégsem képesek komplex élményt adni a múzeumba betérőknek. Ha a tárgy bemutatása nem kapcsolódik a látogató saját tapasztalataihoz, érzéseihez, ha nem mozgósítja saját élményeit, képzelőerejét akkor számára a múzeumi tárgyak csekély jelentéssel bíró, nem túl érdekes alkotások maradnak. Ezzel szemben, ha változatos tanítási technikákkal vezetjük a látogatót az eredeti alkotások világában, akkor azok maradandó élményként, örökké rögzülnek a jelenlévőkben.

Kutatási minta bemutatása

A kutatást két intézményben folytattam le. Magyarországon összesen huszonnyolc természettudományi múzeum található, amelyek többsége csak osztály szinten működik. Ez azt jelenti, hogy egy adott múzeum alatt különböző típusú múzeumi osztályok működnek. A huszonnyolc múzeumból összesen két önálló természettudományi múzeum működik Magyarországon az egyik a zirci Bakonyi Természettudományi Múzeum, a másik pedig a budapesti Magyar Természettudományi Múzeum. A kutatásom alapját ezek az intézmények alkotják. Az alkalmazott kutatási módszereim közé tartozik a dokumentumelemzés, amely segítségével elemeztem a múzeumok 2009-es és 2010-es éves beszámolójukat illetve az alapító okirataikat; a megfigyelés módszerével illetve az általam készített interjúk során vizsgáltam a múzeumpedagógiai/múzeumandragógiai tevékenységükben a környezeti nevelési jelleget, illetve az állandó és időszaki kiállítások környezeti nevelési megjelenésüket.

A kutatásnak egyik fontos eleme annak vizsgálata, hogy az önálló múzeumokban a múzeumpedagógiai és múzeumandragógiai foglalkozások mekkora arányban jelennek meg. A két típusú foglalkozást muszáj egymástól elhatárolni, hiszen ki kell mutatni azt, hogy adott intézményekben mekkora a gyermekektől és mekkora a felnőttektől érkező igény. Ez alapján tudja a múzeum, hogy milyen típusú foglalkozásokat kell tervezni a jövő évre.

Az összeállított táblázatban (1. táblázat) olvashatjuk a múzeumpedagógiai és múzeumandragógiai foglalkozások és részvevők számát. Jól látható, hogy kis arányban, de mindkét múzeumban csökkent a foglalkozások száma 2009-ről 2010-re, de a résztvevők száma ennek ellenére a Bakonyi Természettudományi Múzeum tekintetében nőtt. Megjegyezhető, hogy a zirci intézményben a pedagógiai foglalkozáson résztvevők száma több mint ezer fővel, a felnőttek jelenléte 2010-re mintegy ötszáz fővel növekedett.

1. táblázat: A múzeumok múzeumpedagógiai és múzeumandragógiai foglalkozások és résztvevők száma

	Bakonyi Term.tudMúzeum 2009	**Bakonyi Term.tudMúzeum 2010**	**Magyar Term.tudMúzeum 2009**	**Magyar Term.tudMúzeum 2010**
Múzeum-pedagógiai foglalkozá-sok száma	60 db	55 db	750 db	616 db
Múzeum-pedagógiai foglalkozá-sokon résztvevők száma	1410 fő	2047 fő	10 800 fő	10 550 fő
Múzeum-andragógiai foglalkozá-sok száma	35 db	9 db	65 db	55 db
Múzeum-andragógiai foglalkozá-sokon résztvevők száma	1290 fő	1765 fő	2121 fő	1474 fő

Készítette a szerző, 2011.04.18

Egy ilyen típusú kutatásnál azt is meg kell vizsgálni, hogy a résztvevők aránya hogyan oszlik meg a foglalkozásokon. A Magyar Természettudományi Múzeumban jól látható a lenti diagramon (1. és 2. ábra), hogy minden korosztály érdeklődik a foglalkozások iránt. A legmagasabb arányt mind két évben az általános iskolások érték el, azonban

az interjú során kiderült az is, hogy a természettudományi múzeumokat nagy arányban felkeresők mindig az általános iskolai réteg volt. A 2009-es évhez képest a felsőoktatásban részvevők aránya duplájára nőtt 2010-re. A diagramból leolvasható, hogy igény mutatkozik a felnőttek részéről is a múzeum iránt, így szükséges a múzeumnak múzeumandragógiai foglalkozásokat is beültetnie a repertoárjába.

A fent olvasottakkal szemben a Bakonyi Természettudományi Múzeumban 2009-ben és 2010-ben sem vettek részt óvodások a programokon. Az is jól látható, hogy míg 2009-ben 40 fő, addig 2010-re nullára változott a felsőoktatásban résztvevők aránya a múzeumban. Azonban itt is bebizonyítható, hogy a természettudományi múzeumok iránt nagy arányban az általános iskolások jelennek meg és 2010-re a számuk is közel ötszáz fővel növekedett 2009-hez képest, de természetesen a felnőttek is szívesen keresik fel a zirci intézményt.

1. ábra: A Magyar Természettudományi Múzeum múzeumpedagógiai és múzeumandragógiai foglalkozásain résztvevők aránya

Készítette: szerző, 20111.04.18

2. ábra: A Bakonyi Természettudományi Múzeum múzeumpedagógiai és múzeumandragógiai foglalkozásain résztvevők aránya

Készítette: szerző, 2011.04.18

A kutatás alapját szolgája, hogy megvizsgáljuk, adott múzeumokban, környezeti neveléssel foglalkozó múzeumpedagógiai illetve múzeumandragógiai foglalkozások megjelennek-e. (9. táblázat). Mindkét intézményben jelen vannak ilyen típusú foglalkozások, bár a számuk a 2009-es és 2010-es évben változó. A Bakonyi Természettudományi Múzeumban az andragógiai környezeti nevelésű foglalkozások harmadára csökkent egy év alatt, míg a pedagógiai foglalkozások száma nőtt, de a tárlatvezetések száma szintén csökkent. A Magyar Természettudományi Múzeumban is hasonló változásokat tapasztalhatunk. A pedagógiai foglalkozások közel 60 foglalkozással, az andragógiai foglalkozások pedig közel felére, míg a tárlatvezetések száma is csökkent egy év alatt.

2. táblázat: Környezeti nevelési múzeumpedagógiai, múzeumandragógiai és tárlatvezetések száma a múzeumokban

	Bakonyi Term.tud. Múzeum 2009	**Bakonyi Term.tud. Múzeum 2010**	**Magyar Term.tud. Múzeum 2009**	**Magyar Term.tud. Múzeum 2009**
Környezeti neveléssel foglalkozó múzeum-pedagógiai foglalkozások száma	96 db	108 db	494 db	435 db
Környezeti neveléssel foglalkozó múzeum-andragógiai foglalkozások száma	35 db	9 db	65 db	30 db
Tárlatvezetések száma	110 db	103 db	65 db	55 db

Készítette a szerző, 2011.04.18

A két múzeum kutatása során tapasztalt kérdéseknek a megválaszolása

1. *Vajon a környezeti nevelés az állandó vagy az időszaki kiállításokban jelenik meg többnyire?*

   Magyar Természettudományi Múzeum:
   A kutatás során egyértelműen megállapítható, hogy a környezeti nevelés a múzeum tekintetében inkább az időszaki kiállítások során

jelenik meg jobban. Az állandó kiállításokban a természetvédelem, ami előtérbe kerül. Általában az állandó kiállítások foglalkoznak azzal, hogy a közönség megismerje az élővilágot. Ezzel szemben az időszaki kiállítások során próbálják bemutatni azt, hogy az ember mennyit tud ártani a természetnek (1. kép, 2. kép).

1.kép: Fotókiállítás 2010. Készítette: Dominek Dalma Lilla, 2010.11.05
2 .kép: Környezetszennyezés. Készítette: Dominek Dalma Lilla, 2010.06.28

Bakonyi Természettudományi Múzeum:

Zirc esetében is az időszaki kiállítások keretein belül találkozhatunk a környezeti neveléssel, de a legnagyobb mértékben a múzeumpedagógiai/múzeumandragógiai foglalkozásokon. Állandó kiállításain a Magyar Természettudományi Múzeumhoz hasonlóan a természetvédelemmel foglalkozó kérdések kerülnek előtérbe (3. kép)

3.kép: A természet ékszerei – A Kárpát-medence ásványai (állandó kiállítás)
Készítette: Dominek Dalma Lilla, 2010.11.14

2.A környezeti nevelés környezetvédelmi aspktusa megjelenik a múzeumpedagógiai/múzeumandragógiai tevékenységekben?

Magyar Természettudományi Múzeum: Holler Judit a Magyar Természettudományi Múzeum Közönségkapcsolati Osztály Vezetője a Magyar Természettudományi Múzeum Főigazgatója megbízása alapján, a mélyinterjú során elmondta, hogy tapasztalata szerint szükség van környezeti nevelési múzeumpedagógiai/múzeumandragógiai foglalkozásokra.

A kiállításaikat inkább a kisgyerekes családok látogatják, de minden évben van 1-2 olyan kiállítás is, amely más közönségréteget – a fiatal felnőtteket, felnőtteket – hív be a múzeumi térbe. Ezek a kiállítások például a fotókiállítások, amelyek sok olyan momentumot jelenítenek meg, ami igazából az ember és a természet viszonyát hivatott szimbolizálni. Környezeti nevelésű múzeumpedagógiai foglalkozásokat egy hónapban 20-

szor több alkalommal szerveznek, de ez igazából bejelentkezéses alapon működik, ha foglalkozásokról van szó. Ezen kívül vannak havonta, kéthavonta – attól függően, hogy az év mely időszakát nézzük – olyan foglalkozások, melyek nem repertoárba illeszkednek, tehát nem a meghirdetett múzeumpedagógiai órák, hanem egyéb – például a hatlábúakkal foglalkozó – rendhagyó és nyitott programok. Azonban a környezeti nevelés mindegyik foglalkozáson megjelenik valamilyen kontextusban.

Múzeumandragógiai vonatkozásban egy hónapban 5-10 alkalommal szerveznek környezeti nevelésű foglalkozást, de ha idesoroljuk a tárlatvezetéseket is, akkor 20-nál több alkalommal beszélhetünk ilyen típusú foglalkozásokról. Itt felsorolható a családi programok, melyek mindig mindenki számára nyitottak, és vannak a rendhagyó programok, mint a múzeumok éjszakája, amelyek inkább a felnőtt közönséget célozzák meg. Ezen kívül évente 2-szer szerveznek, olyan tudományos forgatagot, ahol szakemberek jelennek meg és ők mutatják be az adott évben felszínre hozott zajló kutatásokat, például 2009-ben Darwin Év, 2010-ben a Biodiverzitás Nemzetközi Éve volt, tehát ezen témák köré szervezték a tudományos forgatagot az adott években. Múzeumpedagógusok elmondása szerint környezeti nevelési múzeumpedagógiai/múzeumandragógiai foglalkozásokra csak a területen tájékozott pedagógusok részéről van igény, sajnos különben nem tapasztalanak érdeklődést. Jövőről, úgy nyilatkoztak, hogy nagyobb igényt várnak a közönség részéről, hasonló világszínvonalú kiállításokat szeretnének szervezni, személyi létszámbővítést várnak, de mindenképpen pozitív változást remélnek.

Bakonyi Természettudományi Múzeum: Kasper Ágota a Bakonyi Természettudományi Múzeum Főigazgatója a mélyinterjú során elmondta, a múzeumi témák közül a természettudomány „mostohagyerek", bár helyileg a médiában szerepelnek, de országos szinten nem tudnak versenybe lépni. Tapasztalata szerint a környezeti nevelési témák iránt nem nagy az érdeklődés.

Környezeti nevelésű múzeumpedagógiai/múzeumandragógiai foglalkozásokat, amint igény mutatkozik rá, rögtön megszervezik. Például nincsen kézbevehető kiállításuk, de amikor bejelentkezett hozzájuk egy látássérült iskola 130 gyermeke, akkor a mamutfogtól kezdve az óriás

fenyőtobozig mindent kitettek, hogy a gyermekek megfoghassák azokat, és így biztosítsák számukra az élményt és varázsoljanak egy kézbevehető kiállítást a számukra a múzeumban. A Főigazgató szerint mindent meg lehet csinálni, csak akarni kell.

A Főigazgató helyettes Dr. Galambos István szerint visszajelzés a közönségtől számukra, hogy visszajárnak hozzájuk. A főigazgató helyettes a statisztikákra támaszkodva elmondta, hogy múzeumpedagógiai foglalkozásokat 5-10 alkalommal, múzeumandragógiai foglalkozásokat pedig általában havonta 1 alkalommal szerveznek, de ha a tárlatvezetéseket is ide soroljuk, akkor 20-nál több alkalmat lehet megemlíteni.

A múzeumpedagógusok szerint van igény a környezeti nevelési múzeumpedagógiai/múzeumandragógiai foglalkozásokra. A jövőről sajnos nem túl optimisták a múzeumi dolgozók, hiszen mindenki több feladatot lát el, nem csak a pedagógiával foglalkoznak, hanem preparálnak vagy éppen tárlatot, kiállítást vezetnek. Örülnének, ha több ember tudna dolgozni náluk, és így mindenkinek csak a főfeladatát kellene végeznie, de ehhez a fenntartónak kellene segítenie, státuszokat adnia és anyagilag is támogatnia a múzeumot.

A kutatásból kiderül, hogy a természettudományi múzeumok közül a két önálló múzeum – a Budapesti Természettudományi Múzeum és a Bakonyi Természettudományi Múzeum – miképpen és milyen keretek között mutatja be a természet- illetve a környezetvédelem témakörét. A kutatásban megnyilvánul, hogy mind a természet-, mind a környezetvédelemre nagy hangsúlyt fektet mind a két múzeumban az igazgató és az intézményekben dolgozó múzeumi szakemberek.

Felhasznált irodalom:

Bollókné Várhelyi Katalin (1981): Tanórák a múzeumban In: Múzeumpedagógiai segédkönyv, Előry Márta (szerk.): Múzeumpedagógiai segédkönyv, Budapest 31-40.o.
Bourdieu, P. (1986): The forms of capital. In: J.C. Richardson (ed.): Handbook of theory and research for the sociology of education, Greenwood Press, New York.
Foghtűy Krisztina – Szepesházyné Kurimay Ágnes (2006): Múzeumpedagógiai Tanulmányok II. Gondolat Kiadó, Budapest.
Juhász Ferenc (1970): A múzeumok szerelme. In: Vázlat a mindenségről. Budapest.
Loizos Symeou (2007): British Journal of Sociology of Education Vol. 28, No. 4, July, pp. 473-487.
Lükő István (2003): Környezetpedagógia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
Ébli Gábor (2009): Az antropologizált múzeum. Typotex kiadó, Budapest.
McCrea, Edward J.(1994): A környezeti nevelés fogalma. Michigen.
Moser Miklós – Pálmai György (1999): A környezetvédelem alapjai. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
Vásárhelyi Tamás szerk. (2009): Múzeum és iskola 2009. Múzeumok a közoktatás szolgálatában. Szabadtéri Néprajzi Múzeum, Múzeumi Oktatási és Képzési Központ Szentendre.
Vásárhelyi Tamás (1993): A múzeumpedagógia lehetőségei a Magyar Természettudományi Múzeumban In: Új Pedagógiai Szemle 10. szám, 71-77.o.

Internetes hivatkozás:

Múzeumpedagógia
In: http://www.kislexikon.hu/muzeumpedagogia.htlm [letöltés dátuma: 2010.02.02]
Varga Attila (2004): A környezeti nevelés pedagógiai, pszichológiai alapjai. PhD-disszertáció. ELTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola. (http://www.okoiskola.hu/hirlevel/news_upload/
publikaciok_2edb.vargaattiladissz.zip letöltés dátuma: 2009.06.20

Elekes Éva:

MÚZEUMANDRAGÓGIAI FOGLALKOZÁS FEJLŐDÉSTÖRTÉNETE A GYAKORLAT HATÁSÁRA

Múzeumpedagógusként dolgozom a Magyar Természettudományi Múzeumban, ahol különböző korú és érdeklődésű látogatónak tartok foglalkozásokat. A munkám során évente több ezer emberrel kerülök egy óra erejéig személyes kapcsolatba. Ez idő alatt feladatom az, hogy a biológia, valamint az ökológia tárgyköréhez tartozó ismereteket nyújtsak a látogatócsoportoknak. A tudománynépszerűsítés mellett az oktató-nevelő munkám során arra törekszem, hogy az óráimon részt vevő, a kiállítások iránt érdeklődők számára megteremtsen azokat a pedagógiai feltételeket, ahol a csoport és benne az egyén pozitív múzeumi élményeket él át.

Az ELTE által szervezett múzeumpedagógus, másoddiplomás szakképzésbe az elmúlt tizenkét évben múzeumunk több szakembere bekapcsolódott. A képzés elvárása a természettudományi múzeumok iránt az, hogy a gyakorlati példákon keresztül mutassa be azt, hogy milyen feladatokkal kell szembe néznie ma a múzeumnak a kulturális és szabadidős piacon. A Magyar Természettudományi Múzeum közművelőinek az előzőek mellett feladata, rávilágítani a múzeum és a környezeti nevelés kapcsolatrendszerére.

A múzeumandragógiai pedagógiai módszertani próbálkozásokat e csoportokban végzem. A rendelkezésemre álló 60-90 perces időkeretben arra törekszem, hogy az óra szellemi felüdülést jelentsen felnőtt látogatóknak, optimális mennyiségű információval és sok pozitív élménnyel távozzanak az intézményből. Ennek érdekében az óráim alatt az ismeretközlésben állandóan keresem az új lehetőségeket. Számomra e felnőttekkel való munka mindig kihívást jelent, mert lankadatlan célom, hogy pedagógiai munkám hatékonyságát, minőségét növeljem.

Előadásomban az említett múzeumi felnőttképzés során szerzett tapasztalataimat szeretném megosztani azzal a céllal, hogy segítsem a hasonló helyzetben levő kollegáim munkáját. Bemutatom, hogy az elmúlt években, miként változtattam az óráim felépítését, milyen utat jártam be a

felnőtt közönség által legjobban kedvelt pedagógiai módszerek kiválogatása közben.

Meggyőződésem, hogy a jó minőségű, múzeumi andragógiai szolgáltatás érekében folyamatosan szükséges a megújulás, még akkor is, ha a képzésben részt vevő látogatóközönség évről-évre változik, és az új évfolyamok nem ismerik az előző tanévben közölt tananyagot. Ennek első lépése az óra utáni önreflexió. Az órai tevékenység kritikai áttekintése különösen fontos, tekintettel arra, hogy a képzésben részt vevők másoddiplomások, sokan kollegák, vagy oktatási intézményekben dolgozó óvónők, tanítók, tanárok, akik szerteágazó ismerettel rendelkeznek, valamennyien kiforrott pedagógus személyiségek, olyanok, akik autonóm módon irányítják szellemi fejlődésüket. Ezekkel, a tulajdonságokkal rendelkező a közönségnek az érdeklődő figyelmét nehéz huzamos ideig fenntartani. A velük való, több éves munkakapcsolat után azt a következtetést vontam le, hogy esetükben, a múzeumandragógiában a legnagyobb mértékű, folyamatos megújulásra az információátadás területén van szükség. Tapasztalatom szerint e képzésben részt vevő hallgatók igényeinek változása figyelhető meg az információszerzés és befogadás mikéntjében. Esetükben, akár csak a gyerekeknél, megfigyelhető, hogy hatást gyakorol rájuk a modern, pörgő világunkat befolyásoló új információhordozók közlési stílusa. Ezért szükségesnek éreztem részemről a megújulást, a változást program felépítésében.

A közönség igényeihez való folyamatos alkalmazkodás első lépéseként, az órára való felkészülés során a következőt tettem. Megneveztem, majd osztályoztam a közművelődésben a kihívásokat, pl. valamely rendelet, esetleg piaci, vagy gazdasági határa bekövetkező változás. Átgondoltam, hogy a bekövetkezett változás milyen hatást gyakorol az adott múzeumpedagógiai foglakozásra, pl. biológia tárgykörébe tartozó ismeretek a NAT-ban. Ezután összeállítottam az óra menetét, kipróbáltam, hogyan működik a gyakorlatban, végül kritikus szemmel tanulmányoztam az eredményt.

A kezdetet jelentette az a pillanat, amikor a vizsgált foglakozásban csoportosítottam a változatlan és a változó tényezőket.

A tanulmányozott múzeumandragógiai órákban változatlannak találtam a múzeumpedagógus képzés elvárásait az órával kapcsolatosan, a hallgatók részéről pedig azt, hogy szorgalmasan gyűjtenek információkat a

gyerekek korcsoport számára összeállított programokról. A változatlan tényezőnek tekintettem az óra helyszínét és a benne levő eszköztárat. A kiállítótér, amelynek neve „Kézbevehető Múzeum", egy nagy terem. Az állandó kiállítástól külön álló helyiségben kb. 300 szabadon megfogható bemutatási tárgy van, ezért a közönség kedveli a programot. Az óráimban változatlannak tekintem azt az információcsoportot amelyet, függetlenül a hallgatók érdeklődési körétől, mindenkivel szükséges közölni, ilyenek: a múzeum földrajzi elhelyezkedése és megközelíthetősége különböző közlekedési eszközökkel, az MTTM múzeumi tevékenységének történeti áttekintése, a látogatóterek térképe, a megtekinthető állandó és időszaki kiállítások, múzeumpedagógiai és egyéb szolgáltatások, elérhetőség, jegyárak. Az említett információk megtalálhatók a honlapon és a papír alapú reklámanyagban, ami mindenki számára könnyen elérhető. Azt tapasztaltam, hogy ennek ellenére, minden csoportban van néhány hallgató, akinek a múzeum iránti érdeklősé jobban kibontakozik, ha szóban, élő személytől hallanak információkra, ezért szükséges a minimális szóbeli tájékoztatás. Ellenkező esetben ők, a kíváncsi, tájékozatlan érdeklődők, valamikor az óra folyamán felteszik erre a témára vonatkozó kérdéseiket, ezáltal csoporttársaik figyelmét elvonják a tanulmányozott fő tématól.

Az óra szerkezetében változó tényezők közé sorolható az alábbiak.

Megfigyeltem, hogy ELTE-n a múzeumpedagógiai másodképzésben részt vevők az előzetes tanulmányaik alapján többnyire homogén csoportnak tekinthetők. Az évről-évre megjelenő csoportokban mégis várható változás a csoportösszetételben, a tagok által a munkahelyen betöltött feladatkör alapján. Ez a változó befolyásolhatja az óra menetét. Tapasztaltam, hogy más és más témáknál időznek többet az óvónők, az oktatás különböző szintjein dolgozó tanárok, az aktív múzeumpedagógusok, a szabadidő - szervezők, a gyerekekkel vagy felnőttekkel, az idős korosztállyal foglalkozó hallgatók. Más iránt érdeklődnek a több éves pedagógiai tapasztalattal rendelkezők, mint a pályakezdők. Azért, hogy minél hamarabb ráhangolódhassak a csoport ízlés és gondolatvilágára több alkalommal érdeklődtem az óra megkezdése a hallgatókat múzeumba hozó egyetemi tanártól a csoportösszetételtől, a képzésben szerzett ismereteikről, és egyéb tulajdonságaikról, pl. elvárások, aktivitás, türelem, kitartás. A róluk szerzett előzetes információk ismeretében óravezetés közben már több időm jutott megfigyelni a múzeumi ingerekre adott válaszreakciókat.

Tapasztaltam, hogy a többnyire humán érdeklődésű hallgatói csoportösszetétel esetén ajánlatos kidomborítani a Természettudományi Múzeum nyújtotta lehetőségeket az irodalmi alkotások szereplőinek megismertetésében. E típusú témák iránt szintén érdeklődnek az alsó tagozaton dolgozó, sok tantárgyat tanító pedagógusok. Megfigyeltem, hogy a vizuális kultúra keretén belül tájékozott pedagógusok figyelmét leköti a kiállítási tárgyakban látható csodálatos szín és formagazdagság. Azok a hallgatók, akik vezető beosztásban dolgoznak a szervezési, marketing problémakörét boncolgatják szívesen, ezért a menedzsmenttel kapcsolódó témák kidomborításával lehet számukra értékes és érvényes ismeretket nyújtani.

A pedagógiai kísérletnek nevezhető munkámban, az óraszervezésben négy változatot különítek el, amelyek a gyakorlat során, a tapasztalat hatására jöttek létre. A sorozatban megfigyelhető az, hogy iskolai oktatásban alkalmazott, frontálisnak nevezett módszert fokozatosan átalakítottam, és egyre nagyobb teret biztosítottam az interaktivitásnak, ami előadó és a hallgatók közötti párbeszédben nyilvánult meg. Az óraszervezés evolúciójának állomásait az alábbiakban sorakoztatom fel.

Az első változatban a hallgatók beültek az asztalok köré, meghallgatták azelőadásomat, majd körbejárták a termet, és megfigyelték a helyet és a közönségprogramokat egy múzeumba érkező pedagógus szemszögéből. Az ilyen típusú óra utolsó perceiben a bátrabbak, és az kevésbé fáradtak néhány halk kérdést tettek fel a jegyárakkal, a terembe foglalkozásra való feliratkozással kapcsolatosan. A foglalkozás befejezése után nagyon kis létszámú csapat engem körbezárt, általános információkat kérdeztek a múzeumról. Részemről az ilyen típusú óra mindvégig nagy koncentrációt igényelt, tapasztaltam, hogy számomra sok benne a hibalehetőség, a folyamatos, intenzív figyelmet igénylő óravezetés sok pontatlanságra teremt alkalmat. A kommunikáció egyoldalú, ezért a hallgatóság és az óravezető között nagy a távolság, a streszz hatása alatt megtörténhet, hogy elbeszélünk egymás mellett.

A tapasztalatok hatására változtattam az óraszervezésben. A második típusú foglalkozás-változat célja az volt, hogy a látogatók minél aktívabbak legyenek. A hallgatók szerepjátékban vettek részt. Az általuk kiválasztott életkorú, és karakterrel rendelkező gyerekeket alakítva, fedezték fel a „Kézbevehető Múzeum" titkait, oldották meg a feladatokat, tettek fel

kérdéseket. A szereplők többsége lelkes, tapasztalt pedagógus volt, ezért ők felszabadultan, sokat játszottak. Az órák nagyon jól sikerültek. Az órát a pillanatnyi ötletektől vezérelt megoldások következtében létrejövő egyéni és csoportos élmények dominálták. Felszínre kerültek azok a tipikus gyermeki megnyilvánulások, kérdések, gondolatok, amivel a múzeumpedagógus találkozhat a gyerekcsoportokkal való munkában. Annak ellenére, hogy rendkívül látogatóközpontú volt e foglalkozás, a hallgatónak alig nyílt lehetősége a Természettudományi Múzeumra vonatkozó speciális információk, valamint a múzeumpedagógia módszertanával kapcsolatos gyakorlati ismeretek megbeszélésére. Egész idő alatt a látogatók között szabadon mozogtam, intenzíven figyeltem a csoport hangulatát, tárgyakkal, kérdésekkel diszkréten irányítottam a tevékenységet. Attól függően, hogy mennyire összeforrott hallgatói közösség volt jelen óravezetői szerepem a gyerekcsoportot szimuláló játékban széles skálán mozgott az aktív részvétel, és a passzivitás között. Az ilyen típusú órákról kevés olyan visszajelzést kaptam, ami azt tükrözte, hogy mennyi és milyen jellegű ismerettel gazdagodott a hallgató.

A harmadik óravariáns két nagy egységből állt, kezdetben a múzeum bemutató elméleti részből, amit gyakorlati tevékenység zárt. Az időeloszlás az előadásom, illetve a terem felfedezésére szánt hallgatói tevékenység között egyensúlyban volt. Az ilyen típusú óraszervezésben általában párbeszéd alakult ki, ami nagyon kellemes hangulatban folyt, alkotó jellegű volt, de volt eset, amikor a hallgató csipkelődő megjegyzései kellemetlenül érintették a közhangulatot. Másik végletet jelentették azok a helyzetek, amikor a beszélgetőpartnerek pillanat varázstól átfűtve nem figyeltek a hallgatóságra, és hosszan ecsetelték munkahelyi eredményeiket, ezért a beszélgetést túlzottan kisajátították. Az ilyen esetekben odafigyeltem ugyan a sokáig szónokló hallgatóra, viszont tapintatosan próbáltam átvenni a szót, és visszaterelni a közönség figyelmét az eredeti célra. Számomra az ilyen típusú óra csupán azért volt megterhelő, mert az előre le nem írt forgatókönyv szerint működött, ezért az új részeknél, a váratlan szituációban szükséges volt azonnal reagálnom az eseményekre.

A múzeumi felnőttképzésben a gyakorlat próbáját kiállt negyedik variáció jelentette számomra szakmai szempontból a legnagyobb élményt, mert az óra szervezésnek köszönhetően a hallgatósággal partneri viszonyt alakítottam ki. A falra kifüggesztett, áttekinthető vázlat mentén, szigorú

időbeosztással haladva a múzeumpedagógiai tevékenység különböző aspektusait vizsgáltuk. Az óra alatt mindenki számára látható címszavak és az időbeosztás biztos támpontokat jelentettek. A másodéves hallgatók előző ismereteire és a pedagógus pályán szerzett tapasztalataikra támaszkodva vizsgáltunk egy fiktív múzeumlátogatást és múzeumfoglalkozást a látogató gyermek, a gyerekcsoportot látogatásra hozó pedagógus, valamint a múzeumpedagógus szempontjából. Arról beszélgettünk, vitatkoztunk, mit jelent a felsorolt személyek számára a múzeumpedagógiai foglalkozás az óra előtt, az óra alatt és után. A foglalkozás sikere abban rejlett, hogy miközben kifejtettük álláspontunkat, többé már nem az idealizált múzeumpedagógiáról beszélgettünk, hanem realitás talajára épülő jó múzeumpedagógiai foglalkozást terveztünk. Az ilyen típusú óravezetéssel szembesülve a hallgatóság kezdetben, ugyan rövid ideig, de nem tudta, mit tegyen, milyen mélységbe, miként kapcsolódjon be a tevékenységbe, később feledte gátlásait, egyre lelkesebben bekapcsolódott a közös gondolkodásba, végül büszke volt a közösen létrehozott produktumra. Minden résztvevő szellemi élményt élt át, ami örömforrás volt számára. Erről árulkodtak a testbeszéddel kifejezett elégedettség és érdeklődés kifejező testtartások, valamint az, hogy a hallgatók az óra befejezése után is folytatták az eszmecserét, önként, szívesen maradtak a teremben. A pedagógiai bravúr számomra ez esetben az volt, hogy elértem azt, hogy valamennyi hallgató feledve vendég státusát, velem egyenrangú partnerként, alkotó jellegű hozzászólásaival kapcsolódott be a vitában. Ennek érdekében részemről a beszélgetésben, olyan belső önfegyelemre volt szükség, amit a látogató nem érzékelt. A látogató azt tapasztalta, hogy minden hallgatóra irányuló szeretetteljes nyugalom, kiegyensúlyozott figyelem áradt. Ez a hozzá állás, döntően befolyásolta a beszélgetés alaphangulatát.

A múzeumandragógiai módszertani próbálkozásaimmal jelenleg itt tartok, tervezem az apró változtatásokat.

A négy, szervezés szempontjából különböző múzeumi órát összehasonlítva Puczkó Lászlónak „Az attrakciótól az élményig" könyvében olvasható megjegyzése jut eszembe, miszerint „A piac -, szabadidő és kultúrakutatók egyaránt ugyanarra az eredményre jutottak: a fogyasztók a megszerzett termékek és szolgáltatások elfogyasztásából származó élményre vágynak és nem a tárgyak és szolgáltatások megszerzésére."

Az előadásban bemutatott tapasztalataimból azt a következtetést vonom le, hogy az a múzeumpedagógia területén az egyetlen járható utat, amellyel hosszú távon a múzeum bekapcsolható az élethosszig tartó tanulás vérkeringésébe, a múzeumandragógiai didaktika kidolgozása jelenti. Ahhoz, hogy a felnőtt látogató a múzeumot a művelődés, és szórakozás helyszínének tartsa, szükséges a múzeumandragógiai foglalkozásokat tartó közművelőknek, a gyakorlat próbáját kiállt, oktatási-nevelési módszereket kidolgozni és bemutatni. Az andragógiai képzést végző szakemberek remélhetőleg erre az elméleti hátérre támaszkodva, módszertani szempontból jól felépített, valóban a felnőtteknek szóló, ismeretekben, élményekben gazdag és múzeumi foglakozást lesznek képesek összeállítani.

Lakner Lajos:

MÚZEUM ÉS KÉPZÉS

„Hogy minden megismerésünk a tapasztalaton kezdődik, abban nincs semmi kétség; mert mi egyéb ébresztené az ismerő tehetséget működésre, hacsak nem tárgyak, melyek érzékeinket megilletik, s részint maguktól keltenek képzetet, részint értelmi erőnket hozzák mozgásba, hogy e képzeteket összevesse, egybe kapcsolja vagy széjjel válassza s az érzéki benyomások nyersanyagát a tárgyak ama megismerésévé dolgozza fel, melynek tapasztalat a neve. Idő szerint tehát semmi ismeretünk nem előzi meg a tapasztalatot s vele kezdődik minden megismerés."

(Kant: A tiszta ész kritikája)

Múzeum és tudásátadás

Manapság egyre többet hallunk a múzeumok oktatásban-képzésben játszott szerepéről. A múzeumpedagógiai fontosságát hirdető írások sokasága láttán már-már az az ember érzése, mintha napjainkban fedeztük volna föl a múzeum e szerepét. Pedig e lehetőségre és egyben feladatra már az 1970-es években rátaláltak a muzeológusok és a múzeumok közművelődési szakemberei. Addig a múzeumok a művelődés templomaként tekintettek önmagukra, célközönségük pedig főleg a művelt polgár volt. A hetvenes években a kultúra értelmezésében a diáklázadások, a társadalmi nyilvánosság szélesítését és a demokratizálást célul tűző politikai törekvések következtében jelentős változás következett be. A kultúra fogalma alatt ekkor már nemcsak az ún. magas kultúrát érették, hanem a közép- és alsóosztályok kultúráját is. S a múzeumok a „kultúrát mindenkinek" jelszavával igyekeztek minél több látogatót becsalogatni. A muzeális intézmények ekkor mindenekelőtt az ismeretek terjesztésében látták feladatukat. A kiállítások didaktikussá váltak, s a múzeumok már nem hagyatkoztak csak a tárgyak aurájára: eredetiségére, egyediségére és a múltat jelenlévővé tevő erejére, hanem az oktató szövegekre és a didaktikus kiállításmódra.

A múzeumok oktatási szerepének újra-fölfedezése napjainkban azonban egészen más szociokulturális környezetben következett be. Egyrészt az *élethosszig tartó tanulás* szükségessége megkerülhetetlen, az egyes emberek életét közvetlenül is meghatározó társadalmi tényezővé vált. Vagyis az állandó továbbképzés a mai társadalmak integráns eleme. Másrészt az elektronikus ismeretszerzés és tanfolyamok révén *individualizálódott* a tanulás. Az elektronikus adathordozókon és az interneten elérhető továbbképzési és ismeretszerzési módok igyekeznek az egyén igényeihez, pénzügyi és időbeli lehetőségeihez igazodni. Harmadrészt a mai társadalmakra egyre inkább az életstílusok differenciálódása a jellemző, ezért *hagyományos* módon nem lehet irányítani, befolyásolni. Negyedrészt pedig megfigyelhető az a tendencia is, hogy a kulturális javakból egyre kevesebben részesülnek, a kultúra szinte minden területén megfigyelhető az *exkluzivitás*. Véleményem szerint e négy tényező határozza meg azt a szociokulturális teret, melyben a múzeumoknak meg kell találniuk a saját szerepüket. Minden bizonnyal ennek fölismerése következtében keresik egyre intenzívebben a módját, hogy bekapcsolódjanak a nem-formális tanulásba és képzésekbe. A múzeumi szakembereknek komoly fejtörést okoz, hogyan tudnák a múzeumban lehetséges tudásközvetítő formákat az egyéni lehetőségekhez és igényekhez igazítani, a differenciálság miatt szétszórt közönséget megszólítani és a gyűjteményekben fölhalmozott tudást minél több embernek átadni.

Mindezeken túl a múzeum képzésben játszott lehetősége és szerepe megtalálásához figyelembe kell vennünk más tényezőket is. Mindenekelőtt számolnunk kell a látogatói magatartással, amely *alapvetően* alig változott az múlt század első fele óta, legalábbis ami a kiállítóterekben jellemző viselkedésmódot illeti. Arthur W. Melton által hetven évvel ezelőtt megfigyelt látogatói magatartásmód ma is jellemző. Megfigyelései során az amerikai pszichológus azt tapasztalta, hogy a múzeumlátogatók nagy átlaga a kiállított tárgyak előtt a nagyobb múzeumokban legfeljebb 9, a kisebbekben 12-15 másodpercet tölt el. A látogatók tehát nagyon kevés időt szánnak a kiállításokban bemutatott tárgyakra, legfeljebb a médiából, poszterekről, tankönyvekből vagy népszerű kiadványokból közismert darabok előtt állnak meg hosszabban, az ismerősség keltette beavatottság érzése miatt. Bizonyára szerepe van e látogatói viselkedésben a kiállítások megtekintése során föllépő fáradtságnak is, amely a múzeumlátogatások gyakran megfigyelhető kísérője. Melton vizsgálataiból azt is tudjuk, hogy a látogatók 75%-a a

kiállítótérbe lépve jobbra fordul és szinte végig csak a jobb oldalon elhelyezett tárgyakra figyel, amennyiben észreveszi a terem végén lévő kijáratot. A bal oldalon látható tárgyakat így szinte teljesen figyelmen kívül hagyja. Végül rámutatott arra is, hogy a kijáratnak mágneses vonzereje van, sokan szinte azonnal elindulnak felé, amint megpillantják, anélkül, hogy bármit is láttak volna (Vö. MELTON 1935.).

Mindezen túl a múzeumi szakembereknek fontos számot vetniük azzal is, hogy a számítógépes technika egyre inkább alkalmas olyan virtuális világok teremtésére, amelyek képesek a valóság illúziójának a fölkeltésére: virtuális utazások messzi földrészekre, virtuális látogatások a kiállításokon, virtuális én-ek a közösségi portálokon stb. Mindezzel szoros összefüggésben azt is látni kell, hogy az ismeretterjesztés módja egyre inkább az élményszerűség irányába tolódott el (WOHLFROMM 2002, 50.; TREINEN 1981, 20., 22.). Az ismeretek önmagukban elveszítették jelentőségüket. Egy-egy történeti, művészettörténeti, természettudományi stb. téma csak akkor kelti föl a közönség érdeklődését, ha élményszerű a bemutatás módja. Ezért a National Geographic-on látható természetfilmek, művészek életét bemutató ábrázolások stb. is dramaturgiailag jól szerkesztett filmek, mondhatni, „jól megcsinált darabok".

A múzeumok feladata, hogy e kulturális fogyasztás által meghatározott közegben megtalálják a tudásátadás azon módját, melyre kizárólag csak ők képesek (VÍGH 2010, 12.). A múzeumok a gyűjtés, a megőrzés és a feldolgozás során különleges formában halmoztak föl tudást a társadalomról, a természetről, a történelemről, a művészetről, a politikáról stb. A kérdés csak az, képesek-e e tudás átadására, vagyis képesek-e arra, hogy a látogatót (nem hagyományos értelemben értett) tanulóvá változtassák. Az elkövetkezőkben ennek a lehetőségét vizsgálom meg.

Autentikus tárgyak, különleges bemutatási mód, megértő átélés

A múzeumokban három tényező együtthatásaként teremtődik meg a speciális tudásközvetítés lehetősége.

1. A múzeumi tudásközvetítés alapját mindenek előtt a tárgyak jelentik (WESCHENFELDER - ZACHARIAS 1992, 165.), amelyek egyediek, pótolhatatlanok és helyettesíthetetlenek. A legtökéletesebb másolatok sem válthatnak ki az eredetihez hasonló érzéseket. Valamennyi kiállított eredeti tárgyat a Walter Benjamin-i értelemben értett aura jellemzi, melyet az előbb

felsoroltak biztosítanak a számukra (BENJAMIN 1969, 307-309., 386.). Emellett a múzeumokba került tárgyak sajátos átalakulás mennek keresztül. Egyrészt esztétizálódnak, vagyis a *látnivaló dolgok* sorába kerülnek. Kiállítva nemcsak, sőt gyakran nem a funkciójuk vagy tudományos értékük lesz a fontos és az érdekes, hanem a formájuk és a megmunkáltságuk, egy szóval: a látványuk. Mindez azt is jelenti, hogy jelentésük nem egyszer s mindenkorra adott, hanem *folyamatos újrainterpellálás* során születik meg. Kiszakadnak ugyanis abból a történeti kontextusból, amelyben létrehozták őket, s részben a látogatók jelentésteremtő képességének vannak „kiszolgáltatva". Másrészt e tárgyak válogatás-szelektálás révén kerültek be a gyűjteményekbe. A szakemberek érdemesnek tartották a megőrzésre, mert úgy látták, az egyszer volt történeti *valóságot bemutató és jelenlévővé tevő dokumentummá* váltak, és segítségükkel fölépíthető, megjelenthető az a történelmi, természeti, művészeti stb. világ, amelyből származnak. A múzeumok tehát olyan tárgyakat mutatnak be, amelyek érzékileg tapasztalhatók, valóságfelidéző erővel, esztétikai karakterrel és aurával rendelkeznek. E tárgyak azáltal lehetnek egy képzési folyamat vagy esemény ösztönzőjévé, elindítójává, hogy számítanak a látogatók aktivitására, mely nélkül sem a szervezett formában megvalósuló képzés, sem az önképzés nem lehetséges.

2. A látogatók többsége önként megy a múzeumba és azt szereti, ha magatartását nem befolyásolja semmiféle tényleges vagy feltételezett kényszer. Gyakran úgy járják végig a múzeum tereit, mint ahogyan a kirakatokat nézegetik. Hogy közben tanulnak-e valamit, vagy sem, az tulajdonképpen egyáltalán nem érdekli őket (SCREVEN 1985, 25-32.). Elsősorban nem tudományos információkra és tényekre kíváncsiak, hanem az egyszer volt világ megélésére, az egyszer volt ember „arca" fölidézésére. A múzeumlátogatót nem tudományos érdeklődés viszi a múzeumba, hanem e *világteremtő játék* öröme utáni vágy. 1995-ben Csíkszentmihályi és Hermanson egyik tanulmányukban arra a kérdésre keresték a választ, mi az oka, hogy a látogató kész tanulni a múzeumban. Úgy találták, nem valami külső jutalom készteti teremtő érzékelésre és befogadásra, hanem önmagában annak az öröme, hogy a kiállított tárgyakkal foglalkozhat, és eközben megtapasztalhat elmúlt világokat (Vö. CSIKSZENTMIHALYI-HERMANSON 1995.). Ideális esetben létrejöhet azon állapot, melynek Csíkszentmihályi szerint egyik jellemzője, hogy az illető (a látogató) teljesen elmerül abban, amit csinál. E flow-élmény kiváltása a különleges múzeumi

kommunikáció (kiállítás) ideális célja lehet (Vö. CSÍKSZENTMIHÁLYI 1997.). A kiállítások csak abban az esetben képesek a látottakkal való mélyebb foglalkozásra ösztönözni a látogatót, ha fölkeltik benne ezt az örömöt és az általa létrejövő nyitott tudati és lelkiállapotot.
Tudjuk, hogy látogatók nagyon heterogének társadalmi helyzet, kor és képzettség tekintetében. De a múzeumok irányítóinak alapvetően abból kellene kiindulniuk, hogy minden ember potenciális látogató. Mindez egyben azt is jelenti, hogy a kiállítások nem szólhatnak egy meghatározatlan, csak statisztikailag létező átlagközönségnek, hanem úgy kell fölépíteni, hogy minden látogató megtalálhassa benne a neki szóló üzenetet, a neki fölkínált játékot, vagyis a látogatás során ne kényszerüljön kizárni és elfojtani gondolatait, érzelmi kötődéseit és értékrendjét (MEIER - REUST 2000, 59.). Legyen joga és lehetősége például egy edény láttán a saját érdeklődéséből kiindulni, vagyis hadd döntse el maga, hogy annak esztétikai megformáltsága érdekli-e vagy az előállítás módja, vagy használata stb. Vagyis a kiállítások rendezőinek figyelembe kell venni azt a tényt, amit korábban már említettem, hogy megnőtt az igény az individuális tanulás és képzés iránt. A múzeumoknak arra kell törekedniük, hogy a látogató a neki megfelelő módon és tempóban haladhasson és tanulhasson. S éppen ebben rejlik a múzeumi tudásközvetítés e módjának pedagógiai lehetősége.
3. A múzeum a tudásközvetítéssel foglalkozó intézmények azon sorába tartozik, amelyek a megértő átélés révén fejlesztik az érzelmi intelligenciát, teszik lehetővé a kulturális gazdagodást és segítenek hozzá az önismerethez (EDSON 1997, 3.). A múzeum egyik legfontosabb tudásközvetítő eszköze a kiállítás (VÁSÁROS 2010, 22.). A kiállítások egyszerre tudományos munkák és egyszerre esztétikailag megformált látványok. Az információkat és a tényeket a látvány révén közvetítik, vagyis az érzéki tanulás területei. Ebből következően egy tárgyról nemcsak azt lehet megtudni, milyen korból való, mire használták, hanem látványa is hat. Vagyis azt is meg lehet tapasztalni, hogyan formálhatták meg, milyen mozdulatokat kívánt meg használójától, szép-e vagy inkább csak praktikus, milyen lehetett viselni stb. Ahogyan a kiállításokon bemutatott tárgyak egyedi és felcserélhetetlen tanújelei egy egyszervolt világnak, ugyanúgy a látogatás is megismételhetetlen és egyszeri. Természetesen csak akkor, ha a kiállítások rendezői nemcsak tudományos tevékenységnek, hanem művészi aktusnak *is* tekintik egy kiállítás létrehozását. Mindebből következően úgy tűnik, hogy az a muzeológiai

szemlélet a legtermékenyebb, amely a kiállításokat a tudomány és a művészet szintézisének látja. Amikor ugyanis racionálisan magyarázható tényeket és adatokat közvetít, akkor is számolni kell az esztétikai és emocionális hatásokkal, s a tudatban elraktározott, talán elfelejtett, de mégis jelenlévő élményekkel. A tudományos ismeretközvetítés a tárgyak történeti kontextusban adott értelmével foglalkozik, a látványtervezés a kiállított objektumok térbeli elhelyezésével, egymáshoz való viszonyával, valamint az installációval és a megvilágítással teremti meg „esztétikai" jelentésüket. Egyszerre történeti források és egyszerre szimbólumok, metaforák, jelek, amelyek teremtő képzelet működtetését várják el a látogatótól.

Milyen tudást közvetítenek a múzeumok?
A fentiek alapján kétféle választ lehet adnunk. Egy gyakorlatra orientált választ (1.) és egy filozófiait (2.), melynek segítségével a múzeumok révén megvalósuló képzés sajátosságát és különlegességét lehet megmutatni, vagyis azt, miért van egyáltalán szükség múzeumokra.

1. A múzeumok mint oktatóhelyek a képzés és tudásszerzés sokféle területét nyitják meg a látogatók és a programjaikon résztvevők előtt. A múzeumokat olyan helyeknek tekinthetjük, melyek a tanulás sokféle alkalmát kínálják az érdeklődőknek. Ebben az esetben a múzeum gyűjteményeivel és kiállításaival „csak" *alap a tanulás számára*. A „csak" arra utal, hogy ebben az esetben nem használja ki a tudásközvetítés különleges, csak rá jellemző lehetőségét, melyet a kiállítások kínálnak. E képzések ugyanis bárhol megvalósíthatók. A teljesség igénye nélkül megemlítek néhány területet (NUISSL 1999, 66-78., SCHULZE 2005, 493-498.).

Történeti képzés
A történelem tanulása nemcsak azt jelenti, hogy megértjük a múltat, hanem sokkal inkább azt, hogy az elmúlttal való foglalkozás egyben a jelen megértését is szolgálja. E tanulási folyamatban a résztvevők számára világossá válhat, hogy a múltról való gondolkodást három tényező határoz meg: a múltbeli események korabeli és későbbi értelmezése, a jelen megértésének igénye és a jövő elvárásai. E felfogás szerint a történeti kiállítások csak egy lehetséges történetet/történelmet mesélnek el, s gyakran kulcsot adnak a jelen értelmezéséhez.

Kulturális és multikulturális képzés
E képzésfolyamat része a közösségi és személyes identitás megtapasztalása. E képzés végső célja az identitás megteremtése. Vagyis kötődések kialakítása ahhoz a helyhez, ahol az ember él, megismertetni vele azokat a határokat, melyek körülveszik. Csak ha körbejárja és megtapasztalja, hogyan lehet e határokat átlépni, akkor lesz lehetősége ezek és önmaga megismerésére. A másik megismerése közben látja meg saját kontúrjait.
E képzés a közösségi identitást érintő helytörténeti és az idegen-t megtapasztalhatóvá tevő időben vagy térben távoli kultúrákat bemutató gyűjteményekhez és kiállításokhoz kapcsolódhat (Vö. BODO-GIBBS-SANI 2009.).
Részben e területhez köthető a politikai és szociális képzés. Az előbbi politikai témákkal foglalkozik, melynek során a politikai cselekvések és magatartások hátterét és alakulását mutatja be, anélkül, hogy bármely nézőpontot a tanulóra erőltetne. Az utóbbi témája a különböző társadalmi csoportok (romák, munkanélküliek, külföldiek, zsidók stb.) közti együttélés, célja pedig érzékennyé tenni a résztvevőket az előítéletekkel szemben.

Természettudományi és technikai képzés
E képzésterület azon túl, hogy bemutatja a növényvilágot és bepillantást enged az állatok életmódjába, elősegítheti a környezetbarát és a fenntartható fejlődésre ügyelő magatartás kialakulását. A természettudományi kiállítások közül azok alkalmasak erre, melyek az emberre vonatkoztatva mutatják be e témákat.

2. A múzeumok e képzési területeken konkrét, a mindennapi életben is hasznosítható ismereteket adnak. Van azonban egy nem ennyire konkrét, mégis talán fontosabb képző-hatásuk. Mégpedig az, hogy a tárgyak, a csak rájuk jellemző prezentáció és a megértő átélés révén *képesek megújítani az érzékelést, a gondolkodást és képesek szabad gondolkodásra és cselekvésre nevelni*.
Már volt róla szó, hogy a legjobb kiállítások a látogatók aktív részvételére számítanak, arról is, hogy a tárgyak jelentése nem rögzített és rámutattam arra is, hogy a teremtő képzelet milyen fontos szerepet játszik egy kiállítás megtekintésekor. Ezek a tényezők azok, melyek révén megújulhat a látás- és gondolkodásmód és a látogató megtapasztalhatja, megélheti a szabadság

élményét és egyben kialakulhat benne a szabadság utáni vágy. Mindez azonban csak akkor lehetséges, ha kiállítások nem a megszokott és elvárt séma szerint épülnek föl. Az a jó kiállítás, ha a látogató a kiállítótérbe lépve kicsit zavarba jön, mert magatartása, viselkedés- és látásmódja nem lehet a szokásos. A múzeumok a „látás" megújítását úgy érhetik el, ha a hétköznapi tárgyak új összefüggésben jelennek meg és más szemmel kell néznie a látogatónak* (BERECZKI 2010, 133.). A művészeti kiállítások esetében ez akkor válik lehetségessé, ha az installáció és a bemutatás módja kibillenti őt a korábbi befogadói magatartásából és a műalkotások közkeletű értelmezésekből.

A kulturális képzés másik fontos feladata azon képesség kialakítása és csiszolása, melynek segítségével a „tanuló", a látogató értelem-összefüggéseket tud meglátni vagy létrehozni. Vannak kutatók, akik szerint ez az összefüggés nem feltétlenül feltételezi a kiállítás értelmét megfogalmazó mondatok létrehozását, inkább egy olyan speciális kulturális tapasztalatról van szó, amelyet a pillanatszerűség és a nyelven kívüliség jellemez (VON MATT 1989, 147.). Nem arról beszélhetünk tehát, hogy a látogató a kiállítás megtekintése után ismeretekre, tudásra tesz szert, hanem arról, hogy hirtelen megért valamit a világból és/vagy a saját életéből. S ehhez nem racionális, logikai lépések vezették el, hanem inkább a kiállítás kiváltotta élmény és tapasztalat.

Mind a két esetben arra van szükség, hogy a látogató ledobja a szeméről a megszokott világlátó-szemüveget és maga mögött hagyja azokat a gondolatsémákat, ahogyan korábban értelmezte a világot. Vagyis megszabaduljon kötöttségeitől, szabaddá váljon. A megszabadulás élménye olyan tapasztalat lehet a számára, amelyen talán maga is meglepődik, de épp ezért tudja majd élete későbbi szakaszaiban újra és újra fölidézni. A szabadságot azonban másképp is megtapasztalhatja, nem a kötöttségektől való megszabadulás során, hanem a fölszabadulás élményében. Ez utóbbi azt jelenti, hogy a látogató megértheti, hogy a történelem, a műalkotásokról szóló gondolatok és kiállított tárgyak jelentése nem rögzített és nem valamiféle tekintély révén garantált, hanem neki ugyanúgy lehetősége van jelentések létrehozására, ahogyan a kiállítás tudós rendezőjének. Talán nem túlzás azt állítani, hogy a múzeumok épp ezáltal lehetnek valóban az ember-képzés helyévé.

Felhasznált irodalom:

BENJAMIN 1969
Walter Benjamin: A műalkotás a technikai sokszorosíthatóság korszakában. In: Walter Benjamin: Kommentár és prófécia. Budapest, 1969.
BERECZKI 2010
Bereczki Ibolya: Kiállítások és kiállítási stratégia a múzeumokban. In: Bereczki Ibolya, Sági Ilona szerk.: Múzeumvezetési ismeretek 1. (Múzeumi iránytű 8.) Szentendre, 2010.
BODO - GIBBS - SANI 2009
Bodo, Simona - Gibbs, Kristen – Sani, Margherita (Ed.) (Published by the MAP for ID group): Museums as places for intercultural dialogue: selected practices from Europe. 2009.
CSIKSZENTMIHALYI- HERMANSON 1995
Mihaly, Csikszentmihalyi-Hermanson, Kim: Intrinsic Motivation in Museums: What Makes Visitors Want to Learn? Museum News, 1995, 74/3.
CSÍKSZENTMIHÁLYI 1997
Csíkszentmihályi Mihály: Flow – Az áramlat – A tökéletes élmény pszichológiája. Bp., 1997.
EDSON 1997
Edson, Gary: Commentary. Newsletter of the Museum of Texas Tech University 7/4, 1997.
MEIER - REUST 2000
Meier, Thomas Dominik - Reust, Hans Rudolf (Hrsg.): Medium Museum. Kommunikation und Vermittlung in Museen für Kunst und Geschichte. Bern-Stuttgart-Wien, 2000.
MELTON 1935
Melton, Arthur W.: Problems of Installation in Museums of Art. American Association of Museums Monograph New Series No. 14. Washington, DC: American Association of Museums, 1935.
NUISSL 1999
Nuissl, Ekkhard: Erwachsenenbildung im Museum. In: Thinesse-Demel, Jutta (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Museum. Frankfurt/M., 1999.
SCHULZE 2005
Schulze, Christa: Lernort Museum. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung. Wiesbaden, 2005.

SCREVEN 1985
Screven, Chandler D.: Lernen und Motivation von Besuchern in Ausstellungen. Folgerung für die Planung. In: Graf, Bernhard - Knerr, Günter (Hrsg.): Museumsausstellungen. Planung. Design. Evaluation. Kolloquium im Deutschen Museum 4.-8. März 1985. München/Berlin, 1985.
TREINEN 1981
Treinen, Heiner: Ausstellungen als Erlebnis. In: Institut für Museumskunde (Hrsg.): Ausstellungen - Mittel der Politik? Berlin, 1981.

VÁSÁROS 2010
Vásáros Zsolt: Kiállító-tér. Múzeumi tárlatok kézikönyve. (Múzeumi iránytű 7.) Szentendre, 2010.
VÍGH 2010
Vígh Annamária: Múzeumok a változó világban. In: Bereczki Ibolya, Sági Ilona szerk.: Múzeumvezetési ismeretek 1. (Múzeumi iránytű 8.) Szentendre, 2010.
VON MATT 1989
von Matt, Peter: Kulturerfahrung und Kulturbewahrung. Schweizer Monatshefte, Febr.1989, Heft 2.
WOHLFROMM 2002
Wohlfromm, Anja: Museum als Medium – Neue Medien in Museen – Überlegungen zu strategien kultureller Repräsentation und ihre Beiinflussung durch digitale Medien. Köln, 2002.
WESCHENFELDER - ZACHARIAS 1992
Weschenfelder, Klaus - Zacharias, Wolfgang: Handbuch Museumspädagogik. Orientierungen und Methoden für die Praxis. Düsseldorf, 1992.

Kurta Mihály:

A MÚZEUMANDRAGÓGIA RELEVANCIÁJA ÉS A MÚZEUMI KÖZMŰVELŐDÉS ELAVULÁSA

A múzeumandragógia relevanciája, jelenzsugorodás, múlt bővülés

Ismert axióma, hogy egyetemes világunkban az emberről, természetről, a transzcendens tételezésekről csak úgy lehetséges autentikus módon értekezni, ha a múlt – jelen – jövő összefüggéseit és kölcsönhatásait rendszerként értelmezzük, és a globális kultúra kereteit is kijelöljük. A kultúrák találkozása, az európai kultúra érintkezése más kultúrákkal alapkérdése nemcsak a kulturális, vizuális, történeti, filozófiai antropológiának, hanem a múzeumandragógiának is.

A helyi, a nemzeti, a regionális, a transznacionális, európai, globális kultúra értelmezésében a muzeális jellegű rendszerek működésükkel mintát jelentenek a kultúra, a társadalom számára.

Természetesnek tekintjük, hogy a kultúráról, a múzeumi funkciókról, vagy akár a múzeumok küldetéséről a tudományos, és transzcendentális értelmezésekben, különösen a lokális és regionális tagozódásokat tekintve, változó hangsúlyokkal találkozhatunk.

A koraújkor nemzeti kultúrái mindenütt egyetemes elemekből építkeznek, nyelvi, etnikai, a régiók geopolitikai adottságainak sajátosságai között (R. VÁRKONYI, 2003, 140-141).

Hofer Tamás szerint, a globalizáció kifejezés és narratíva rendkívül diverzifikált.

„Ez a kifejezés, nem pontos, olyan transznacionális, transzkulturális áramlásokra utal, amelyek összességükben átfogják a glóbuszt. Ezek az áramlások hallatlanul kibővültek, felgyorsultak az elmúlt évtizedben (amikor az emberiség egyébként nyolcszázmillióval nőtt). Hatásukra a kultúrák területhez-embercsoporthoz kötöttsége, az egyes emberek adskriptív módon meghatározott kultúrához való tartozása jelentősen föllazult.

Áramlanak maguk az emberek: kivándorlók, menekülők, tanulók, vendégmunkások, turisták, zarándokok, stb. Sok ember szerez tapasztalatot második, harmadik kultúrában. Kialakulóban vannak „nemzetközi életformák" (operaénekestől, sztár-sportolótól a külkereskedőig). Az értelmiség többé-kevésbé „nemzetközi színezetet kap" (HOFER, 1993, 9-11).

Az antropológiának, kulturális antropológiának nyilván kiterjesztett álláspontjáról van szó, de a kultúrakutatásban, múzeumandragógiában természetesen jelen vannak más álláspontok is.

Mondjuk úgy, hogy a klasszikus bölcseleti filozófiát képviselő, elemző interdiszciplináris kultúrkörön belül például a nemzeti önbecsülés, önbizalom, méltóság szellemi súlyponti kérdés. A tudományos, összehasonlító elemzésekben is megmutatkozik, hogy „a múlt tudatosítása minden nemzet és nemzetiség természetes és jogos gondolkodása önmagáról" felfogás/attitűd igen plasztikus, markáns formában tükröződik vissza.

A nemzeti emlékezésekben látszólag a múlt megbecsülése, valójában a jelen önbecsülése és a jövő lehetősége a tét. Ott rejtőzik benne a tragédia: a jövőbeli perspektívák elhalványulása majd elvesztése a múltbeli értékek „hűtlen kezelésével" kezdődik (ÉLES, 2010, 63-72). „A nemzet, ha nem érzi múltját, elveszti jelenét." Ezt Erdélyi János állította 1856 tavaszán, *A hazai bölcsészet jelene* című tanulmányában.[102] „Nem lehetünk eléggé féltékenyek nemzetiségünkre" – írta Eötvös József. „Mi az egyesnek jelleme, az népnek a nemzetiség, s amely nép ezt elveszté és múltját megtagadta: a jelenben csak megvetést, a jövőtől enyészetet várhat, és nem is érdemel mást." (*A hazai sportról*, 1857.)[103]

„A múlt tiszteletén, a jelen munkásságán, a jövőbe vetett hiten nyugszik a társadalom, az állam és az egész emberiség" – figyelmeztetett Gyulai Pál. „Jaj a kornak, mely a múltat bálványimádássá, a jelent tespedéssé aljasítja, valamint annak is, mely csak rontani képes s lelkesülése a jövőért nem egyéb, mint a szenvedély és tehetetlenség rajongása." (*A kolozsvári Református Főiskola tanévének megnyitásakor,* 1861. szeptember 7.)[104]

[102] ERDÉLYI János 1961. 407. Éles Csaba kiemelése
[103] EÖTVÖS József 1976. 167. Éles Csaba kiemelése
[104] GYULAI Pál 1961. 268. Éles Csaba kiemelése

Babits Mihály írta 1910-ben: „ A nemzet, melynek nem volna történelme, olyan lenne, mint a gyermek, aki nem tudja, mi történt vele tegnap. Létének nagyobb részét: múltját veszítené az ily nemzet, nem volna egy nemzet többé, s minden emberöltővel kihalna, mint az egy napos pillangó. Az emberi öntudat alapja az emlékezet, a nemzeti öntudaté a történelmi emlékezet." (BELLÉR, 1981, 5-7).

Csakhogy a reneszánsszal elindult folyamat, az a meggyőződés és mentalitás, hogy „a jövő megcsinálható", mára sokat vesztett erejéből. Mint cselekvést meghatározó tudás és bizonyosság elhalványult, a régi jövő – képeket mintha lomtárba tette volna válsággal küzdő világunk. Korunk nagy újdonságai – információrobbanás, atom, felgyorsult technikai fejlődés – következménye, hogy a jövő nem tervezhető meg pontosan. Nem tudom milyen újdonságot hoz a holnap, s mindezekből mi következik! Eddig nem is álmodott új lehetőségek, bonyolult következményekkel, vagy soha nem sejtett, vagy pontosan fel nem mért bajok. Ki ne ismerné például az egyre fenyegetőbb környezeti problémákat, a természetpusztulás láncreakcióival együtt. Különös, hogy bizonytalan lett a jövő.
A másik kérdéskör ezzel összefügg, és úgy fogalmazzák meg, hogy „jelenzsugorodás". A modern információ elévülési dinamikája igen magas. Az öt évvel ezelőtti modern bútor már nem modern, idejét múlt, a réginek, az antik bútornak nagyobb az időtálló értéke. (…) Figyelemre méltó Hans Tietze bécsi művészettörténész az első világháborút követő évtizedből: „a fiatal művészek alkotásai hamarabb avulnak el, mint ahogy a festék megszárad rajtuk. A művészeti újítás arányszáma százhúsz év alatt tízszeres növekedést jelent." (1925)
Minél gyorsabban fejlődik egy ország, annál nagyobb a megőrzendő tárgyak múzeumainak száma. Tehát a múlt a fejlődés dinamikájával egyenes arányban egyre fontosabb. A megőrzendő emléktárgyak mennyisége a civilizáció dinamikájával arányosan növekszik. A jelen lerövidül. Nincsenek többé az állandóság évtizedei. Mire jelenünk valamely jelenségét megfigyelhetjük alaposabban az már múlttá, változik. Egészen más új jelenségek tolulnak a helyébe. Tehát a jövő megtervezhetetlen a jelen gyorsan múló pillanat lett. A kultúra szerkezetét, milyenségét, áttételes összefüggéseit a múltban vizsgálhatjuk. Csak így érthető meg a jelen számos tünete. Így érthető a kultúra időtálló értékrendszere (R.VÁRKONYI, 1993, 138-139).

A múzeumok szellemi, kulturális térhódítása az elemzett szerves fejődés következménye, gyűjteményeik által ugyanis egyszerre kozmosz és mikrokozmosz is a múzeumi világ.
A múzeumok predesztinációja logikai és intellektuális értelemben is mindezekből következik: a formális oktatás/képzés azáltal válhat holisztikus képzéssé, ha: informális, nonformális, autonom múzeumi tanulási keretekkel, és egyéb „tereptapasztalatokkal" kiegészül.
Markáns módon mutatkozik, hogy az élethosszon át tartó tanulás súlypontja megbillent, a jövő nem a gyermek /első/második fokozat oktatásától, hanem a harmadik fokozattól/felsőoktatástól, döntően pedig a negyedik fokozattól, a felnőttoktatástól/felnőttképzés minőségétől függ. Gyermekeket, középiskolásokat, főiskolásokat/egyetemistákat pozícionálni képes tanárokra/szaktanárokra van szükség, olyan felnőttképzőkre van szükség, akik elsajátították az új egyetemes világrend tanulnivalóit, kulturális forradalmat teremtve az általános és felnőtt szabadművelődésnek, andragógusok és szakandragógusok által (is).
A múzeum tudomány, vagy muzeológia tudomány és az andragógia diszciplína szerves komplexitásának, interdiszciplináris narrációjának végeredménye a múzeumandragógia, amelyet új szakandragógiának tekintünk.

A múzeumandragógia új diszciplína, szakandragógia, amelynek kutatási témáját/tematikáját, fogalmát, narratíváját, metanarratíváját több tanulmányunkban publikáltunk, most hangsúlyozandó priorítás: a felnőtt generációk jelenkori „kiképzésétől" függ jövőnk..[105]
A múzeumandragógián belül, a múzeumi felnőttképzés, felnőttoktatás, felnőttnevelés tételeit, elméleti és gyakorlati összefüggéseit az élethosszon át tartó tanulási paradigma foglalja rendszerbe, „de lényegében mégis arról van szó, hogy a tudományok fejlődését az integrálódás és differenciálódás hullámzó, vagy pulzáló folyamatai alkotják. Mindig akkor jön létre új tudomány, ha szükség van rá, a tudomány belső autonómiáját és az igényeket tekintve.(…).

[105] Bibliográfiai hivatkozásunkban felsoroljuk az említett művek listáját

Minden új tudományos program megköveteli az elődök eredményeinek kritikai számbavételét, már csak azért is, hogy az ismétlés elkerülhető legyen." (R.VÁRKONYI, 1993, 140-141).
Teóriánk és gyakorlati cselekvéseink szerint is manifesztálódik az, hogy az andragógus, a múzeumandragógus is komplex képzettségű társadalomkutató, tehát nem közművelődési szakember.
Kunt Ernő az alábbiakat írja, amely a múzeumandragógiának is kiinduló pontja: „a nemzetközi és – nemzeti mértékben – a hazai tapasztalatok alapján úgy tetszik, hogy egyre kifejezettebb az igény komplex képzettségű társadalomkutatók iránt. A régiónkat jellemző, s egyszersmind megterhelő társadalmi feszültségek, a nemzetek, a társadalmi rétegek/csoportok közötti demokratikus együttélés reményének hitelesítése, a harmadik évezred globális kihívásai tudománytörténetileg elfogulatlan, igényesen felkészített, módszertanilag sokoldalúan képzett, a tudományos életben felszabadultan mozgó kutatókat kíván. Olyanokat, akik tudják, hogy a társadalom és kultúra ismeretéhez mindenekelőtt közvetlen tereptapasztalatokra van szükség, s a társadalmi tér bármely része tekinthető terepnek; akik szükségét érzik, hogy a társadalmi környezet megismerésével párhuzamosan önmagukat is mindjobban megismerjék; akik annak dacára, hogy interdiszciplináris ismereteket szereznek, nem válnak egyetlen szaktudományban sem félművelt sarlatánokká, de holisztikus érzékenységük az elmélyült szakkutatásban is megmarad, s akik nem válnak semmiféle szakmai sovinizmus rabjaivá, hanem megteremtik a szakmai kijózanodás kritikai közegét, amelyben jól érezvén magukat nem emigrálnak, hanem egymás érvényesítésén munkálkodnak, amire egy ilyen tragikusan egymásra utalt régió tudományosságában feltétlenül szükség van. Mindezeket meggondolva, s belátva azt, hogy korunk levegőjében, társadalmi atmoszférájában és annak tudományos leképzési kísérleteiben mintha körvonalazódna egy új társadalommegismerési, társadalomértelmezési igényesség, amely – ha szabad ilyet mondani tudományokról – ösztönösen bukkan fel, és nem elégszik meg azzal, hogy a hagyományos társadalomtudományok tradicionális határain a minőségi együttműködés módjait keresi, hanem átmetszi azokat, sajátos új egységet foglalva le magának. E folyamat hivatott megismerni minél több társadalomtudomány bevonásával konferenciánk"(KUNT, 1993, 150).

Közművelődés, múzeumi közművelődés, múzeumi kultúraközvetítés

A múzeum fogalmát az új múzeumi etikai kódex szerint idézzük, amely az ICOM hivatalos definíciója:

„a múzeum olyan nem profitérdekelt, a társadalom és fejlődése szolgálatában álló, a közszámára nyitott állandó intézmény, amely az emberiség és környezete tárgyi és szellemi örökségét gyűjti, megőrzi, tudományos szempontból feldolgozza, kiállítja, vagy más módon közvetíti tudományos, oktatási és szórakoztató céllal" (Magyar Múzeumi Etikai Kódex, 2011 3-4.).

„A múzeum tegyen meg mindent, hogy az alaptevékenységétől eltérő tevékenység ne sértse a látogatóknak a gyűjteményekhez és a kiállításokhoz, a múzeum programjaihoz való hozzá férését, ne csorbítsa az intézmény jó hírnevét, méltóságát." (Magyar Múzeumi Etikai Kódex, 2011 4-5.)

„A múzeumok igyekezzenek minél szélesebb körben biztosítani a társadalom számára minden olyan eszközt, amelyekkel a látogatók ismeret – és élményszerzését, valamint a gyűjtemények jobb megértését segítik elő.

A múzeumok rendszeresen mérjék fel látogatóik és használóik összetételét és igényeit, hogy ez által teljesebb körű kiszolgálást nyújthassanak a különböző társadalmi csoportokból jövő, eltérő életkorú, és felkészültségű látogatók számára." (7-8.)

A Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Múzeumi Igazgatóság Herman Ottó Múzeuma, az ország legnagyobb és legtöbb műtárggyal rendelkező vidéki múzeumi intézménye, de az Észak-alföldi térségnek is meghatározó kulturális központja. Gyűjteményi gazdagságát is bemutatjuk, bizonyítandó, hogy azok a múzeumok, amelyek a kulturális ágazat valamennyi alágazati tevékenységrendszerének funkcióit gyakorolják, nem közművelődési, hanem döntően komplex társadalomkutatási, és kultúraközvetítési feladatokat látnak el. A Herman Ottó Múzeum depozitóriumaiban közel félmillió, egyedileg nyilvántartott műtárgy található.

Messze más a közművelődés, és messze más a kultúraközvetítés rendszere és funkciója is.

A közösségi krízis problémaköre korunkban bonyolult kutatási problémát jelent, amely kérdésre adandó válasz nem kereshető vissza a közművelődés szimplifikált módszerével.

Mellette elméleti hiányosság, hogy a kultúra fogalma máig sem tisztázott fogalmi kérdés. A múzeumi kultúraközvetítési rendszerrel foglalkozó szakmát is elbizonytalanítja, hogy múzeumi fogalom használatainkban melyik terminológia az autentikus: 1. múzeumi közművelődés, 2. múzeumi kultúraközvetítés, 3. kulturális mediáció!?

A kulturális ágazaton belül a múzeumok az 1976. évi közművelődési törvény besorolása szerint közművelődési alapintézménynek (is) besoroltatnak, ezért gyakran használjuk a múzeumi közművelődés fogalmat. Könnyű azonban belátni, hogy a múzeumok tudományos műhellyé nyilvánított legitimációval, művészeti feladatkörrel, a jelenben oktatási-tanulási funkciókkal rendelkező intézmények, oktató múzeumok is. A múzeumi gyűjtemény vitathatatlan plaszticitással reprezentálja a komplexitás tényanyagát.

Összefoglalva: a múzeum, a kulturális ágazatot alkotó valamennyi kulturális alágazati tevékenységet gyakorolja: oktatás, közművelődés, művészet, tudomány, média-tömegkommunikáció.

A törvény érvényességét nem vitatandó kiemeljük, hogy mivel a múzeumok közművelődési tevékenységen túli tevékenységet gyakorolnak, illetőleg meghaladják a közművelődési törvényben elfogadott hatókört, ezért nem közművelődési, hanem jellemzőbben kultúraközvetítési tevékenységet folytatnak.

A közművelődés fogalom használatával kapcsolatos kritikánk lényege, hogy túlzottan is taxatív fogalommá vált maga a „közművelődés" szó. A szakmai értekezésekben, a közbeszédben, tudományos, ismeretterjesztő értelemben hol szűk, hol tág közművelődés fogalmat használunk. Úgy vélem nem egyedül vallom, hogy ennek a folyamatnak 4 fontos logikai következménye határozható meg:

1. Ha a múzeumi közművelődés fogalmát használjuk, akkor a közművelődési törvény paragrafusa alkalmazandó, ez alatt a közművelődési terület és a törvényben rögzített művészeti, média és tömegkommunikáció tevékenységet értjük!

2. Ha a múzeumi kultúraközvetítés fogalmat használjuk a törvényben rögzített közművelődés fogalom mellett, értelmezendő a közművelődés határterületén túl művelt múzeumi tevékenység: a tudomány, az oktatás. Múzeumi értelemben mást jelent a múzeumi közművelődés, megint mást jelent a múzeumi kultúraközvetítés fogalma.

3. Ha a tradíció felé hajló múzeumi közművelődési fogalmat használjuk, amely szintén ismert terminológia, akkor megint más a helyzet és mást értünk alatta. Konkrétan: A XIX. század második felében a gazdasági élet fellendülését és a polgárság megerősödését követően erős közművelődési mozgalom bontakozott ki vidéken is. Az egyesületekbe tömörült polgárság alapvető célkitűzései közé sorolta a múzeumok megalapítását is. Magyarország legjelentősebb vidéki városaiban döntő részben 1867–1914 között, a dualizmus időszakában jöttek létre a múzeumok.[106] (VERES, 2009. 13–17).

Tisztázni kell tehát a fogalmak használatát, bár a szakszerű és pontos használatot álláspontunk szerint a múzeumi kultúraközvetítés fogalma jelenti.

4. Ha minden iskolán kívüli kulturális, művelődési, tanulási tevékenységet a közművelődés fogalmához társítunk, akkor meg kell változtatni a közművelődési törvényt, legalábbis pontosítani szükséges azt, hiszen a mai egzisztenciális versenyfutásban jellemzővé vált, súlyozott kérdéssé sűrűsödött az egyéni tanulás gyakorlása, amelyet a törvény szövegezésének idejében még nem ismerhettek fel.

A közművelődési törvény szerint a közművelődés fogalma: A közművelődés a polgárok iskolán kívüli, öntevékeny, önművelő, megismerő, kultúra elsajátító, művelődő és alkotó célú cselekvése, amely jellemzően együttműködésben, közösségekben valósul meg.[107] A múzeumandragógia a múzeumi funkciók gyakorlata által predesztinált arra, hogy a múzeumi kultúraközvetítés fogalmat használja. *A kulturális ágazat oktatási, közművelődési, tudományos, művészeti, média és infokommunikációs feladatait komplexen magába foglaló múzeumi rendszer ismeretanyagára, tudásbázisára épülő tudományos és ismeretterjesztő, tanulást segítő, személyiségformálást, alternatív konfliktus megoldást animáló múzeumi közvetítési feladatok gyakorlását múzeumi kultúraközvetítésnek nevezzük.*[108]

[106] Veres László huszonkét közel huszonkét évig volt a Herman Ottó Múzeum igazgatója.

[107] 1997. évi CXL. Törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről

[108] KURTA Mihály előadása. Széphalom, I. Országos Múzeumandragógiai Konferencia 2009.

A múzeumi kultúraközvetítés jelenkori célja, hogy minden egyes személy és közösség számára a múzeum interaktív keretek között elérhető legyen, függetlenül attól, hogy egyén, család, formális, informális, civil csoport igényli a szolgáltatásokat. A konkrét korosztályokat célzó és aktivizáló múzeumi kultúraközvetítő programjainkat szakmuzeológusok közreműködésével múzeumpedagógiai, múzeumandragógiai, múzeumgerontagógiai (speciális múzeumi közönség[109]) programok keretében kínáljuk mind az egyénileg, mind a társas formában érdeklődő, tanulni, szórakozni akaró ember/ek/ számára, biztosítva az aktivitás feltételeit, akár a múzeumi tér öntevékeny használatát is. A magyar múzeumok ebben az értelmezésben gyermek,- család,- és látogatóbarát intézmények, a „múzeumok mindenkinek" kötelezettségét is vállaló program alapján pedig a múzeumok társadalombarát közösségi terepek, tanulási helyszínek is.

2. A múzeumi gyűjtemény, mint a múzeumi tudásbázis/tudástér példatára

A miskolci Herman Ottó Múzeum a Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Múzeumi Igazgatóság központi intézménye. Az egységes múzeumi gyűjtemény, a múzeumi szakterületek gyűjteményeiből tevődik össze, amelyeknek jelentős része a Gyűjteményi Raktári és Tanulmányi Központban, közismert nevén a miskolci Tímár-malom utcai raktárában található.

Páratlan közkinccsé válhat a teljes depozitórium, ha megteremtjük az Oktató, Tanulmányi Múzeum és Látványtár feltételrendszerét, de ehhez a fenntartó önzetlen támogatása mellett, központi támogatást is remélünk. A gyűjteményeink reprezentálják múzeumunk tudásbázis-kínálatának perspektíváját, a mindentudás fejlesztésének vállalhatóságát, megvalósíthatóságát, a társadalom kulturális feladatainak ellátására hivatott intézményi adottságunkat.

[109] SZabó József 2009.ben az I. Országos Múzeumandragógiai konferencián vezette be a fogalmat..

2.1 Régészeti gyűjtemény
A föld felszíne alatt rejlő muzeális tárgyak vagy ingatlan emlékek (történeti ill. régészeti jelentőségű földterületek, műemlékek) felkutatására irányuló munkálatok eredményeképpen keletkezett műtárgyegyüttes.

2.2. Néprajzi gyűjtemény
Borsod-Abaúj-Zemplén megye és az észak-kelet magyarországi tájegység népi kultúrájának tárgyi emlékeit és írásos dokumentációját valamint fotó- és hanganyagát magában foglaló gyűjtemény.

2.3. Történeti gyűjtemény
A megye és az észak-kelet magyarországi régió 16. századtól napjainkig ívelő történelmének emlékeit és azok leírását magában foglaló gyűjtemény.

2.4. Képzőművészeti gyűjtemény
Országos gyűjtőkörű gyűjtemény, amely a magyar nemzeti művészet kialakulásától napjainkig követi nyomon festészetünk, szobrászatunk és grafikai művészetünk alakulását.
A gyűjtemény külön figyelmet szentel az Észak-Magyarországhoz kötődő képzőművészeti élet alakulásának, megfelelő szakmai igényességgel és alapossággal gyűjti és dokumentálja azt.

2.5. Iparművészeti gyűjtemény:
A képzőművészeti gyűjteményhez hasonlóan országos gyűjtőkörű gyűjtemény, amely kiemelt figyelmet fordít az észak-magyarországi régió iparművészeti emlékeinek gyűjtésére és azok dokumentálására.

2.6. Irodalomtörténeti gyűjtemény
A gyűjtemény Borsod-Abaúj-Zemplén megye irodalmi életének múltját és jelenét reprezentáló tárgyak és dokumentumok gyűjtőhelye.

2.7. Fotótörténeti gyűjtemény
A fotózás és a fotóművészet emlékeinek tárháza.
(A gyűjtemény jelenleg nem publikus, kutatása csak a megyei múzeumigazgató-helyettes I. előzetes engedélye alapján végezhető.)

2.8. Numizmatikai gyűjtemény

Országos gyűjtőkörű gyűjtemény, amely kiemelt figyelmet szentel az észak-magyarországi régióhoz kapcsolódó vagy a régióban előállított numizmatikai tárgyak megőrzésére, dokumentálására.

(Jelenleg zárolt gyűjtemény, kutatása a Megyei Múzeumigazgató előzetes engedélye alapján történhet.)

2.9. Természettudományi gyűjtemény

A gyűjtemény a természettudományos muzeológia klasszikus tárgyaihoz (mineralógia, botanika és zoológia) tartozó területeken folytat gyűjtési, gyűjteményezési tevékenységet.

A gyűjtemény feladata a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei illetve – különösen minerológiai téren – az észak-magyarországi gyűjtőterület illetve annak természetrajzi határain belüli területek területfeltáró kutatása is.

2.10. Technikatörténeti gyűjtemény

A technikatörténeti szakgyűjtemény elsősorban Borsod-Abaúj-Zemplén megyére, de alkalmanként a megyehatáron túlra kiterjedő gyűjtőkörrel gyűjti az elsődlegesen az agráripar technikai fejlődését dokumentáló tárgyi emlékanyagot.

A múzeumandragógus irtózatosan nehéz feladattal küzd, hiszen a szakmuzeológus segítsége nélkül maga sem értheti meg a gyűjteménnyel összefüggő diszciplináris, történeti, tudomány- rendszertani összefüggéseket, pedig a múzeumi felnőttképzés, felnőttoktatás, felnőttnevelés a múzeumi gyűjteményre, a komplex jelentéssel bíró gyűjteményi narratívára épül.

A múzeummediáció témakörével foglalkozó múzeumandragógus a vallási, kulturális, civilizációs, etnokulturális konflitusok múzeumi feladataival kapcsolatos teendőket lát el, amely még nem jelent kialakult gyakorlatot múzeumainkban, de a feladatok ellátása, végezze azt múzeumandragógus, vagy múzeumpedagógus antropológiai, kulturális antropológiai ismeretet igényel.

A múzeumandragógus, múzeumpedagógus, múzeumantropológus/kulturális antropológus szakemberek komplex képzettségű társadalomkutatók, de alkalmazott kultúratudományi tevékenységük gyakorlása alatt, ők a múzeumi kultúraközvetítők, ugyanis ma már a

múzeumi közművelődési szakembereket, inkább mechanikus kultúrakiszerelő értelmiségi munkásoknak, szórakoztató, vagy rendezvényszervező munkatársaknak tekintjük.
Éles Csabát kutatása, elemzése vizionálja, bizonyítja[110] Comenius műveit elemezve, hogy bár maga Comenius is a pedagógiai tevékenysége általa híres, de andragógus is volt, hiszen nem csak az életen át tartó tanulás filozófiáját és gyakorlatát tekintette az emberi minőség alaptételének, hanem a tanítást a felnőttekre is kiterjesztette.
A középkorban, akár ismerhették, felismerhették az andragógia diszciplínát, ezt tételezi Éles Csaba (nyilván más elnevezés alatt működött), de tény, a pedagógusok, teológusok (SÁRI, 2009, 130-136), értelmiségiek már a középkorban is segítették a felnőtt egyént, a felnőtt közösséget a tudáselsajátításában. A klasszikus bölcseleti filozófia kérdéseit kutató Éles Csaba tudományos eredményeit is figyelve, a múzeumandragógia is fontosnak tartja a „komplex képzettségű társadalmi kutatók" válaszait, arra a kérdésre is, hogy hol veszítette el szerves tanulási rendszerét a felnőtt emberiség, és mi az oka a tendenciájában rohamosan terjedő modern elbutulási folyamatnak, ha már a középkorban is működtek „andragógusok", „felnőttképzők", „felnőttoktatók".

Kunt Ernőnek a kulturális és vizuális antropológia diszciplína magyarországi szakalapítójának, a Herman Ottó Múzeum egykori etnográfus muzeológusának gondolata ma is relevánsnak tekinthető:„Tanítani nagyon nehéz. Az emberismeretet, a kulturális antropológiát talán még inkább. Ezért hát – minden eddigi tapasztalat figyelembe vétele mellett – elsősorban arra kellene törekedni, hogy olyan légkört alakítson ki, amely megengedi az érdeklődőkben eleve meglévő ösztönös tudás felszabadítását, amely nyitottá teszi őket a befogadásra, s amely a külső forrásokból meríthető ismeretekkel párhuzamosan az önismeretét is elmélyíti." (Kunt, 1993, 127-128.).
Előreléphetünk jelenkorban is, ha az egyetemes tudás elsajátítását tekintjük célunknak, ha a vallási, kulturális, civilizációs, etnokulturális különbségek lényegét megtanítjuk gyermeknek és felnőttnek egyaránt.
Ha fogalmi zűrzavarainkban rendet teremtünk (kultúra, népművelés, szabadművelődés, közművelődés, kultúraközvetítés, kulturális mediáció), ha

[110] Éles Csaba andragógiatörténeti előadása a 2011. évi debreceni Országos Közművelődési és Andragógiai Konferencián hangzott el.

a közművelődési, kultúraközvetítési, felnőttoktatási, andragógiai, andragógia tanári, kulturális mediátori, humánfejlesztési ..etc., professziók kritikai kötelezettségeinek eleget teszünk, és pontosan megmondjuk, hogy az oktatási rendszerben kit, milyen feladatok ellátására képzünk.

Felhasznált irodalom:

BELLÉR Béla
1981. A magyarországi németek rövid története
Magvető Kiadó, Budapest
B. VARGA Judit szerk.
2011. Magyar Múzeumi Etikai Kódex
A Pulszky Társaság Alapszabálya, 1. sz. melléklet
Pulszky Társaság Magyar Múzeumi Egyesület, Budapest
EÖTVÖS József
1976. Kultúra és nevelés. Bp. 1–525.
ERDÉLYI János
1961. -- Válogatott művei. Bp. 1–619.
2003. Irodalmi, színházi, közéleti írások és beszédek. Bp. 1–685.
ÉLES Csaba
2010. Szép szavak, mély eszmék a magyar „muszeioni" szemléletért, 63-72.
In:Múzeumandragógia, Szerk.:Kurta Mihály-Pató Mária
Miskolc-Szentendre,

GYULAI Pál
1961. Bírálatok, cikkek, tanulmányok. Bp. 1–685.
HOFER Tamás
1993. Globális kultúra – nemzeti kultúrák – a kulturális szféra jelentősége napjainkban,
In: A komplex kultúra kutatás dilemmái a mai Magyarországon, Szerk, Kunt Ernő és Szarvas Zsuzsa, Miskolci Egyetem,
A kulturális és Vizuális Antropológiai Tanszék füzetei 1.
KUNT Ernő
1993. Az antropológia keresése
In: A komplex kultúra kutatás dilemmái a mai Magyarországon, Szerk, Kunt Ernő és Szarvas Zsuzsa, Miskolci Egyetem,
A kulturális és Vizuális Antropológiai Tanszék füzetei 1.
KURTA Mihály
2007. Múzeumandragógia Paradigmaváltás a múzeumi kultúraközvetítésben. In: Nyitott kapukkal. Múzeumok ma–holnap. Szerk. Pató Mária. Nyíregyháza–Szolnok, 84–96.
KURTA Mihály

2010.Múzeumandragógia és Múzeummediáció-Innovációs törekvések a múzeumi kultúraközvetítésben, 23-54.
In:Múzeumandragógia.Szerk.:Kurta Mihály-Pató Mária
Miskolc-Szentendre,
KURTA Mihály-GAJDÓCZKI Zsuzsa-UTRY Attila
2010.Múzeumandragógia szakirányú továbbképzési szak képzési és kimeneti követelményei
http://www.avkf.hu/index.php/kepzesek/szakiranyu-tovabbkepzesek/muzeumandragogia.html[2010.08.30.]
KURTA Mihály
2010. A felnőttképzés paradigmája a múzeumi kultúraközvetítésben.
Múzeumcafé – A múzeumok magazinja, 4.4 évfolyam, 2010. augusztus/szeptember 36.-38.
KURTA Mihály
2010. Durkó Mátyás ezoterikus és exoterikus andragógiai tanítása, 103-112.
In:Juhász Erika-Szabó Írma szerk. Nemzetnevelés – felnőttnevelés – közművelődés 442.
Csokonai Kiadó, Debreceni Egyetem, KultúrÁsz Közhasznú Egyesület
KURTA Mihály
2010. Múzeumandragógia továbbképzési szakirány az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán, 128-134.
In: A Felnőttképzés Perspektívái Nemzetközi Konferencia, Felnőttképzési műhelyek jó gyakorlatai, Főszerkesztő, Csótiné Belovári Anita
Kaposvári Egyetem Pedagógia Kara, Kaposvár
KURTA Mihály
A Múzeumandragógiai metanarratíva
– A múzeumi kultúraközvetítés globális kihívásai –
Elhangzott-megjelenés alatt: Pécsi Tudományegyetem, Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar Kulturális valóságismeret és EKF 2010 – konferencia és emlékülés - 35 éves a pécsi kultúraközvetítő képzés, Pécs, 2010. November 18-19.
R. VÁRKONYI Ágnes
1993.Történeti kultúra a határon?,
In: A komplex kultúra kutatás dilemmái a mai Magyarországon, Szerk, Kunt Ernő és Szarvas Zsuzsa, Miskolci Egyetem, A kulturális és Vizuális Antropológiai Tanszék füzetei 1.

SÁRY Mihály
2009. A középkori templomi felnőttnevelés
In: Nonformális – informális – autonóm tanulás
Szerk: Forray R. Katalin D. S.c, habil. – Juhász Erika Ph. D.
Debreceni Egyetem, Debrecen
SZABÓ József
A múzeumok új kihívása: a múzeumandragógia.
http://www.muzeumandragogia.hermuz.hu/adatok/publikaciok/konferenciak/muzandr_20090511/szabojozsef.pdf Letöltés ideje: 2009. 12. 20.
VERES László
2009. Múlt, jelen, jövő. Budapest. In: Comitatus. 2009. március 178. sz. 13–17.

Szabó József – Lakatos Gyula:

A KÖRNYEZETTUDATOS NEVELÉS TÁMOGATÁSA A HELYI MÉDIA SEGÍTSÉGÉVEL

Bevezetés

A környezeti problémáknak, a fenntarthatóság szemléletének eljuttatása a fiatalabb korosztály felé társadalmunk hosszú távú fennmaradásának egyik legfontosabb feladata. Mediatizált világunkban fontos kérdés, hogy hogyan lehet a fiatalok számára úgy megfogalmazni, hogy a szemléletet elfogadják, a pozitív cselekvési minták beépüljenek a szocializációs folyamatba. A formális nevelés főleg a szaktárgyakban való gondolkodás miatt egy-egy szegmentumot tud csak feldolgozni a tárgy témaköréhez illesztve. A fenntarthatóság szempontjából kiemelt feladat tehát, hogy a legmodernebb eredmények jussanak el mind szélesebb tömegekhez egy jól felépített koncepció alapján, a modern kommunikációs eszközök felhasználásával. Jelen esetben ez alatt a kidolgozást és a terjesztést is értjük. Ennek megvalósítására fogott össze a Debreceni Egyetem Alkalmazott Ökológia Tanszéke öt debreceni és egy berettyóújfalui gimnáziummal, valamint a Debrecen Televízióval. A cél az volt, hogy olyan tananyagok szülessenek meg, amelyek jó illeszkednek egy előre felállított koncepcióhoz, amit az egyetem oktatói és a projektben résztvevő szakemberek dolgoztak ki. Fontos feladatként jelölték meg a projekt vezetői, hogy minél nagyobb tömegkehez juttassák el a szükséges információt, lokális szinten elkezdjenek egy társadalmi tudatformálást. A szakértől által összeállított tananyag azonban önmagában nem elegendő ahhoz, hogy a szélesebb tömegek elérhetők legyenek. Az intézmények és az oktatók saját belátásuk szerint használhatják fel az előkészített dokumentációt és a kapott segédletet, de hiányzik az a szervezett keretrendszer, ami segíti az indulást, illetve kevés az információ, lassú az információátvitel, nem elég hatékony a kommunikáció. Kiemelt cél, hogy az oktatók kapjanak mintát az órák megtartásához, illetve a segédletek használatához. Ugyanakkor azt is meg kell találni, hogy milyen órákhoz illeszthető az egyes anyagrészek, vagy milyen lehetőség van arra, hogy önálló témaként, tárgyként jelenhessen meg a fenntarthatóság problémaköre az oktatásban. Mindezek mellett a fiatalokat a nekik

megfelelő eszközök igénybevételével lehet hatékonyan bevonni a tájékozódási folyamatba, ezért fel kell használni azokat az új eszközöket és módszereket, amelyek segíthetik a projekt céljainak elérését.
Ma már elengedhetetlen a média bevonása a fiatalok, de akár az idősebb korosztály felé irányuló kommunikációs folyamatba. Ebben kiemelt szerep juthat a hagyományos média eszközök mellett az internetnek, hiszen a fiatalok között egyre elterjedtebb az aktív online információszerzés, illetve a közösségi oldalak látogatása. Azt azonban marketing, PR és célirányos kommunikációs eszközök alkalmazásával kell elérni, hogy a diákok érdeklődés a fenntarthatóság problémaköre felé is forduljon.
Sokan úgy gondolják még ma is, hogy a helyi média, és ezen belül is a helyi televízió viszonylag szűk rétegeket ér el, nagyobb tömegek informálására, kevésbé alkalmas. Az elmúlt tíz évben végzett felmérések sorozata bizonyítja, hogy ez nem így van. A helyi média lokális szinten egyes műsorait tekintve lényegesen magasabb nézettséget, hallgatottságot mutat, mint az országos csatornák, beleértve a kereskedelmi médiát is. A Debrecen Televízió, mint az ország legnagyobb helyi televíziója, több mint 10 éve készít felméréseket kérdezőbiztosok segítségével, hivatalos közvélemény kutató szervezetek bevonásával. A mérések azt igazolják, hogy az utóbbi években a lakosság a televíziót tekinti elsődleges tájékozódási forrásnak. Egyes műsoroknál, elsősorban a hírműsorok és a háttérmagazinok esetén a Debrecen Televízió nézettsége eléri a 60 %-ot, ami egyértelműen jelzi, hogy a lakosság egyre jobban érdeklődik a helyi események iránt, így a sokáig a legfontosabb információ forrásként tekintett print média lassan háttérbe szorul.
A nézettség magasabb lehet, ha a műsorok készítésében a helyi lakosság részt vehet, vagy olyan események jelennek meg a helyi televízióban, amelyek a lakosságot közvetlenül érintik. Nem véletlen tehát, hogy a Debreceni Egyetem oktatói úgy gondolták, hogy a helyi médiát érdemes olyan projektbe bevonni, amelyek kifejezetten a helyi lakosságot célozzák. Ez tehát az az alap, amelyből kinőve, elsősorban a mozgóképes internet adta lehetőségeket felhasználva a projekt régióssá, illetve országossá válhat. Az elmúlt években találkoztunk olyan projektekkel, amelyek a helyi média segítségével indultak, és országos megjelenésű és hatású eseményekké váltak. A Debrecen Televízió az egyetemi kapcsolatok felhasználásával a tudomány szolgálatába állt, és minden területen próbálta a hiteles és szakszerű

tájékoztatást megvalósítani (Széles és Szabó 2011). A legszorosabb együttműködés a téma fontossága és a szakemberek kölcsönös nyitottsága miatt az Ökológia Intézettel alakult ki. Ennek a hosszú távon működő kapcsolatnak az eredménye a számos közös műsor, illetve a kéthetente megjelenő környezetvédelmi magazin (Zöld kamera), valamint a megye és a régió természeti értékekről készített filmsorozatok.

A módszer bemutatása

A Debreceni Egyetem és a helyi televízió együttműködésének eredményeként új, közvetlen és közvetett elérést célul kitűző projekt indult Debrecenben és környékén. Mivel a cél elsődlegesen a fiatalabb korosztály, a 14-20 éves csoport elérése volt, ezért végső média eszközként az internetet, a különböző közösségi portálokat jelölték ki. Ehhez azonban kellett egy olyan indítás más médiumokban, amelyek segítségével a célközönség érdeklődését felkeltve szinte magától kialakul a közösségi megjelenés. Először tehát a televízió szakemberei a megfelelő médiaismeretek birtokában dolgoztak ki és állítottak össze egy olyan megjelenési formát, ahol az egyes médiumok egymásra épülve lépnek be, és végül az internetes elérést szolgálják. Ez a megoldás megfelel a fiataloknak, de egyben megvalósítja a projekt másodlagos célját, mégpedig azt, hogy az információ eljusson a családokhoz, így a fiatalok mellett a szülők is közvetett módon, nem szervezetten, de az informális tanulás rendszerén keresztül kapcsolódnak a folyamathoz.

A projekt kidolgozását az Alkalmazott Ökológia Tanszéke irányításával dolgozó, több szakmai terület képviselőiből összeállított szakmai munkacsoport vállalta fel. A szakértői csapat első lépésben áttekintette a feldolgozandó problémaköröket, és ez alapján 12 részre bontotta az ismeretanyagot. A televíziós műsor vetítési sávját a szakemberek az előzetes mérések alapján úgy választották meg, hogy az a középkorú réteg által nézett sávba essen.

Az előzetes egyeztetések és az egységes feldolgozási szerkezet érdekében minden egyes anyagrészhez kiválasztották azokat az országosan elismert szakembereket, akik rendelkeznek olyan oktatási tapasztalatokkal, hogy képesek a szakmai- és a segédanyagok kidolgozására (Lakatos 2011). A felkért oktatók dokumentációt készítettek az átadásra kerülő ismeretanyagról, és összeállítottak egy ppt dia anyagot. Mindezt úgy, hogy az

írásos dokumentáció és segédlet alapján a megfelelő alapismeretekkel rendelkező tanárok képesek legyenek önállóan egy 40 perces órai előadás megtartására. Az elkészült anyagokat lektoráltatták, bemutatták középiskolai tanároknak, és a véleményeiknek az összegyűjtésével elvégezték a szükséges kiegészítéseket, módosításokat.
A 12 különféle környezetvédelmi problémát feltáró szakmai anyagot az értékeléshez és a későbbi szükséges módosítások után a végső felhasználói változat elkészítéséhez hat középiskolában, iskolánként 12 osztályban öt-öt más-más csoportban, külön foglalkozás keretében került bemutatásra. A tanítási órák megtartásához a hat középiskolában az osztályokat úgy választottak ki, hogy a 14-18 éves korosztályból mindegyik korcsoporthoz eljuthasson az ismeretanyag. Mindegyik osztály a projekt öt hónapja alatt hallgathatta a 12 előadásból álló oktatási csomagot. Ez azt jelenti, hogy összesen 360 foglalkozásból, előadásból álló egyedülálló oktatási sorozat valósult meg középiskolai tanárok és egyetemi oktatók, kutatók együttműködésével. Ahhoz, hogy az anyagok szélesebb körhöz jussanak el, szükség volt a televízióra. Fontos feladat a környezeti nevelési területen is a multiplikátor hatás, tehát az, hogy a kontakt órákon átadott ismeretek eljussanak a szülőkhöz, barátokhoz, testvérekhez.
A televízióval megvalósult együttműködés keretében tehát a televízió rögzített mindegyik iskolában 2-2 előadást, tehát a teljes sorozatot. A televíziós szakemberek a felvett anyagokból olyan környezetvédelemmel foglalkozó televíziós műsort állított össze az egyetem munkatársainak segítségével, amit a város lakói számára közvetíteni tudott.
Fontos cél volt, hogy a diákokon kívül a szülők és a televízió nézői, valamint a portálok látogatói is a non-formális tanulás segítségével kapjanak új ismereteket, és ez az új tudás a lokális környezetvédelem segítése érdekében mielőbb hasznosuljon. Mivel mind a televíziós műsor, mind a felvett anyag egésze felkerül a projekt saját portáljára, az egyes középiskolák portáljaira és a televízió internetes oldalára, így elég sok lehetőség kínálkozik arra, hogy az internet iránt érdeklődőbb fiatalabb korosztály találkozzon az adott témával.
A televíziós műsor, az internetes megjelenés, a facebook oldalakra felkerülés egyértelműen azt jelenti, hogy az információval elért tömeg lényegesen nagyobb, mint a hagyományos órai tananyag leadással elérhető hatás. A projekt menedzsmentje gondoskodott arról, hogy a projektnek az egyetemi honlaptól független, önálló honlapja legyen, ahol szintén megjelent

mindegyik anyag. A projekt azonban nem állt meg itt. Fontos rész volt az a disszeminációs folyamat, amelynek keretében három középiskolában iskolai fórum keretében ismerhették meg a diákok a tananyagokat, az elért eredményeket és a továbbfejlesztés lehetőségeit és irányait. Mindezek mellett a Debreceni Egyetem egy szakmai konferencia keretében mutatta be a projektet a sajtónak, az országos szakmai testületeknek és a különböző középiskolák tanárainak. A cél a projekt népszerűsítése volt.

Eredmények

A projekt egyik legnagyobb eredménye, hogy a tervezett forgatókönyv szerint a 360 foglalkozás megvalósult, illetve az összes előadás elhangzott az előre összeállított anyagok alapján a felkért oktatók és tanárok bevonásával. Az előadók törekvése az interaktív ismeretátadás volt, bevonva a tanulókat a közös feladat megoldásba, esetlegesen csoportok (team) szervezésével a közös tevékenységbe. A tananyagokhoz készült bemutatók és magyarázatok, tehát az összeállított előadás dokumentáció ebben az értelemben egyedülálló, és lényegében bármelyik oktatási intézményben felhasználható. Ezt támogatja a tananyagok mellett a mellékelt dvd az előadásokról, illetve az azt feldolgozó televíziós műsor.

Az oktatás hatékonyságát külön értékeltük. A foglalkozáson résztvevő diákok és az iskolából választott referencia-(kontroll)-csoport is kitöltött egy szakemberek által előre összeállított tesztlapot, amivel elsősorban azt vizsgáltuk, hogy az előadások mennyiben befolyásolták a résztvevők magatartását a fenntarthatóság területén. Az eredmények egyértelműen mutatták, hogy az előadások résztvevői lényegesen nagyobb figyelemmel voltak a környezeti problémákra, környezettudatosságuk változott, döntően fejlődött (Lakatos et al. 2009).

A másik eredményként kezelhetjük a televíziós műsorok és az alapokat jelentő, az előadások anyagát rögzítő felvételek elkészítését. További eredmény, hogy az órai anyagok alkalmasak voltak arra, hogy ezekből televíziós műsor is készülhessen. A televíziós adásokat a felmérések alapján a potenciális közönség 3%-a nézte, ami 10 ezres nézőszámot jelent. Az ismétléseket a mérések szerint szintén 3-4% nézte, tehát az összes nézőszám elérte a 20 ezer főt. Mivel a televízió saját műsorai az internetes televízió műsor formában is elérhetők, ezért a nézők száma a fenti értéknél biztosan lényegesen magasabb. A televízió internetes felületén kívül a hírportálon a

környezetvédelmi aloldalon is megjelentek a műsorok és az előadások anyagai. A látogatók számát itt objektívebben lehet mérni. Az eddigi adatok azt mutatják, hogy összesen már több mint ezren nézték meg internetes hírportálon a feltöltött anyagokat. Az iskolák és az egyetem honlapja mellett megtalálható a teljes anyag a projekt önálló honlapján is.
Harmadik eredményt az iskolai fórumok és a Debreceni Egyetemen rendezett záró konferencia jelenti. A három középiskolában megtartott fórumot jelentős érdeklődés kísérte, sok diák és tanár jelent meg. A promóciós videó anyagok bemutatásával és a nyitó előadással sikerül olyan indítást adni a résztvevők felé, ami eredményes vitához, fontos részletkérdések megbeszéléséhez vezetett. Egyetemi hallgatók és oktatók, valamint kutatók és a tananyagok kidolgozóinak bevonásával konferencia keretében vitattuk meg a projekt során elért eredményeket. Az előadásokban kitértünk az oktatási anyagok fogadtatására, a média szerepére, a fórumok értékelésére és a projekthez kapcsolódó kutatási eredmények bemutatására.
A résztvevők egyértelműen sikeres és példa értékű kezdeményezésnek nevezték a projektet, amit érdemes az egész ország területére kiterjeszteni. Külön kiemelték a média bevonását a program végrehajtásába, mert az eredmények igazolták, hogy a fiatalok így könnyebben elérhetők. Az internetes látogatások azt jelzik, hogy a diákok mellett a környezetükben élők is információhoz jutottak, érdeklődtek a projekt tartalma és eredményei iránt.

A projekt keretében a Debrecen Televízió által készített felvételek témái:

1. Környezet fogalma, környezetvédelem
2. Fenntartható fejlődés és energiagazdálkodás
3. Demográfia és fenntarthatóság
4. Talajszennyezés, fenntartható mezőgazdaság
5. Levegőszennyezés, klíma, klímaváltozás
6. Ivóvíz
7. Biológiai szennyvíztisztítás
8. Egészséges életmód és környezet
9. Környezettudatos vásárlás és fogyasztás

10. Rekreáció és a turizmus hatása a környezetre
11. Ökológiai lábnyom
12. Környezettudatos építkezés és közlekedés

Összefoglalás

A Debreceni Egyetem Alkalmazott Ökológia Tanszéke a Debrecen Televízióval együttműködve olyan projektet állított össze, aminek fő célja a fiatalok (14-18 éves korosztály) megismertetése a fenntarthatóság problémakörével, illetve a média segítségével, az informális és non-formális tanulási folyamaton keresztül a lakosság minél szélesebb rétegeinek bevonása a környezettudatos gondolkodás folyamatába, illetve annak helyi megvalósulási formáiba. A projekt egyik legnagyobb eredménye, hogy a tervezett forgatókönyv szerint a 360 foglalkozás megvalósult, illetve, előadás elhangzott az előre összeállított anyagok alapján a felkért oktatók és tanárok által.

A felvett anyagokból olyan környezettudatossággal és a fenntarthatósággal foglalkozó sorozatot állított össze a televízió az egyetem munkatársainak segítségével, amit a város lakói számára közvetíteni tudott. Fontos eredménynek értékeljük, hogy a diákokon kívül a szülők és a televízió nézői, valamint a portálok látogatói is új ismeretekhez jutottak, és ez az új tudás a lokális környezet-, természetvédelem és fenntarthatóság segítése érdekében mielőbb hasznosulhat. A környezettudatosság változásait a projekt keretében külön felméréssel ellenőriztük. Az eddigi visszajelzések szerint a projektet mind a diákok, mind a pedagógusok, mind a város lakói pozitívan fogadták.

Felhasznált irodalom:

Lakatos Gy. (szerk.), 2011. Környezeti tudatformálás társadalmi lehetőségei. Debrecen, (kézirat). 209. pp.

Lakatos Gy., Kerekes A., Serra-Páka Sz., Kárász I. 2010. A környezeti nevelés és a fenntarthatóságra való oktatás értékelése a hazai felsőoktatásban. VI. Kárpát-Medencei Környezettudományi Konferencia, 2010. április 22-24. Nyíregyházi Főiskola. p. 227-232.

Széles T., Szabó J. 2011. Digitális szép új világ. DMKA kiadó, Debrecen, 225 pp.

A Debrecen Televízió nézettsége 2010. www.dtv.hu, letöltve 2011. január 27. 18.20

FELNŐTTKÉPZÉS HELYE ÉS A NEM FORMÁLIS TANULÁS SZEREPE A KÖZMŰVELŐDÉSBEN

Chrappán Magdolna:

FELNŐTTKÉPZÉS HELYE ÉS A NEM FORMÁLIS TANULÁS SZEREPE A KÖZMŰVELŐDÉSBEN

A szekció a fiatal kutatók találkozójának is tekinthető, mer egy kivétellel mindegyik előadás folyamatban lévő vagy épp lezárt kutatásokat mutatott be, amelyek belátható időn belül PhD-disszertációvá érnek. Örömteli azt megállapítani, hogy a közművelődés és a felnőttképzés milyen komoly és lelkes kutatókat érint meg. A szekció közönsége végig élénk eszmecserét folytatott a vizsgált témákról, ötletekkel, módszertani javaslatokkal segítve a fiatal kutatók további munkáját.

A szekció tematikája éppen emiatt alapvetően néhány kortalan, azaz minden kutatónemzedék számára kötelező feladatául szolgáló téma körül kristályosodott ki: a tanulással, iskolával kapcsolatos motivációs rendszer kérdésköre, a formális/nonformális oktató szerepének összehasonlítása, a tanulással, közművelődéssel kapcsolatos alapfogalmi rendszer újradefiniálása, továbbá egy alapvető generációs kérdés: a digitális kor fiataljainak és időseinek társadalmi terei.

Háber Hajnalka különböző pedagógus-, illetve népművelő végzettségű szakemberek különböző korcsoportjait vizsgálja abból a szempontból, hogy a szakmai, érdekképviselet, civil, politikai és vallási szervezetekben végzett tevékenységekben milyen arányban és affinitással vesznek részt. A kutatási adatok szerint elsősorban a középkorúak (leginkább az 50 év körüliek) vesznek rész leginkább a szervezeti tevékenységben, a fiatalabbak sokkal kevésbé.

Az okok részletes feltárása még várat magára, azonban *Herczegh Judit* előadásból megtudhattuk, hogy a fiatal generáció igen aktív a digitális terekben, a technikai platformok alkalmazása valódi közösségfejlesztő erővel bír, mi több, egyre inkább szocializációs térré változik. Ennek különös jelentősége van, ha tudjuk, hogy a vizsgálat a jövő pedagógusainak körében zajlott, akik ily módon a tanulási folyamatok tágra nyitott értelmezéseit tartják majd magától értetődőnek, ami az egész felnőttképzés rendszerét barátságosabb, kevésbé elidegenítő közeggé formálhatja. Utóbbi pedig

kulcskérdés azon társadalmi csoportok gazdasági-szociális integrációjában, akik a tanuló társadalom veszteseinek bizonyulnak.

Fónai Mihály és *Nyilas Orsolya* egy közmunkaprogramhoz kapcsolódó életszemlélet-formáló képzésben résztvevő roma csoport motivációs rendszerét vizsgálta. A megállapítások szerint éppen a kevéssé iskolás módon folytatott tanár-diák interakció, a személyre szabott fejlesztő és értékelő tevékenységek azok, amelyek alapvetően megváltoztatják az averzív attitűdöket nemcsak saját, hanem, és különösen a gyerekeik iskolához és tanuláshoz való viszonyát illetően.

Az empirikus bemutatások mellett hallhattunk két elméleti háttérkutatásról szóló előadást is, *Máté Krisztina* a nemformális – formális – informális tanulás definíciós hullámait tárta a hallgatóság elé, külön fókuszba állítva a közművelődés LLL-ben vállalt fokozott szerepvállalását. Ennek alapvető eszközeként a különböző közművelődési intézmények által facilitált közösségfejlesztést és közösségi tevékenységeket jelölte meg az előadó.

Tátrai Orsolya egy korábbi OTKA-kutatáshoz kapcsolódóan az autonóm tanulás/önművelődés és a művelődés klasszikus és hétköznapi fogalomhasználatát mutatta be, mindezt a pedagógia-andragógia-közoktatás-közművelődés durkói kontextusában elhelyezve. A terek, közösségek, eszközök jelentőségét a közoktatásban és a közművelődésben komparatív módon elemezve alapvető pedagógiai és andragógiai következtetések adódnak a terület szakemberi számára.

A szekció munkájához részlegesen kapcsolódott *Nagy Edit* előadása, amely főiskolások halál- és gyászattitűdjeit, személyes viszonyát vizsgálta. Az életkorra jellemző hárító vagy ignoráló attitűd nem meglepő adat, rámutat kultúránk és a nevelés témával kapcsolatos hiányosságaira, amelyek pótlásában az andragógiának is kiemelt szerepe lehet.

Nyilas Orsolya[111] – Fónai Mihály[112]:

A FORMÁLIS ÉS NEM FORMÁLIS TANULÁS HATÁRÁN: A KÜLSŐ MOTIVÁCIÓK BELSŐVÉ VÁLÁSA

Bevezető

Az utóbbi évtizedekben a motivációkutatás látványos erősödésének lehetünk szemtanúi.

A tanulási motiváció vizsgálatával csak a múlt század közepe felé kezdtek intenzívebben foglalkozni. A kezdeti, ötvenes, hatvanas években jellemző értelmezésére a *teljesítménymotivációval* (achievement motivation) kapcsolatos kutatások gyakoroltak jelentős befolyást. A teljesítménymotiváció kutatása az ötvenes évek vége felé indult meg, McClelland, Atkinson majd Heckhausen vizsgálatai váltak a terület meghatározó alapirodalmává. Ezekben a főképp laboratóriumi körülmények között folytatott kutatásokban a teljesítménymotiváció elsődleges mutatójának a sikerorientáltságot (a siker elérésére való törekvést), és a kudarckerülést (kudarcok elkerülésére való törekvést) tekintették (Atkinson, 1966, Maehr és Sjogren, 1971, Réthyné, 1965).A teljesítménymotivált viselkedést elsősorban a sikerorientált-kudarckerülő dichotómia mentén írták le. A XX. század második felének több tanulási motiváció-elméletében dominál a teljesítménymotivációt jellemző dichotóm szembeállítás. A hetvenes-nyolcvanas évek motivációkutatásában meghatározó volt az önjutalmazó (belső, idegrendszerhez kapcsolható, úgynevezett intrinzik) motívumok szembeállítása a külső környezetből érkező (úgynevezett extrinzik) motívumokkal (Deci, 1975), majd a teljesítmény és az elsajátítási célok mint motívumok szembeállításával foglalkoztak sokat a kutatók(Dweck és Leggett, 1988, Harter 1981). Az utóbbi évek nemzetközi kutatásait egy alapvetően új szemléletmód jellemzi: a korábbi dichotóm megközelítéseket kezdik felváltani a motívumok ötvöződésére, a különböző motívumok egymásra ható működésének, fejlődésének integrált vizsgálatára irányuló

[111] Nyíregyházi Főiskola, Nemzetközi Kapcsolatok Tanszék, főiskolai tanársegéd, nyilaso@nyf.hu
[112] Debreceni Egyetem, Állam-és Jogtudományi Kar, egyetemi docens

kutatások (Deci, Koestner és Ryen, 2001). Egyre nyilvánvalóbbá válik: nem egy-egy motívum domináns volta adja a fejlett tanulási motívumrendszert, hanem sokkal inkább egy többkomponensű, optimálisan fejlett motívumrendszer, amely lehetővé teszi a környezeti feltételekhez, a tanulási környezethez való adaptív alkalmazkodást. Ezek a kutatások határozott lépéseket tettek a motiváció különböző elméleteinek integrálására, egy új elméleti rendszer létrehozására. Jelentős, új felismerés, hogy a motívumok és a képességek fejlődése szorosan egymásba fonódik, nem választható szét, és egymást is segíti. Ez egyben azt is jelenti, hogy fejlesztésüket egyidejűleg lehet és kell végezni. Ez a felismerés a kilencvenes években alapvetően megújította a motivációkutatást, paradigmaváltás-értékű változásokat eredményezett (Réthyné, 2001, 2003). Ennek köszönhetően nyertek teret azok a nagyon fontos kutatások, amelyek az értelmi fejlődést motivációs szempontból vizsgálják. Megkezdődött a korábban szinte teljesen külön területként létező motiváció-kutatások és kognitív kutatások összefonódása (Józsa, 2007.)

Az Észak-alföldi regionális Munkaügyi Központ roma képzéseit vizsgálva, az előkutatás azt mutatta, hogy a felnőttkori tanulást illetően a roma felnőttek többségénél a kezdeti ellenállás idővel eltűnt és egyre nagyobb kedvvel és lendülettel folytatták a képzést, egyfajta belső motiváció alakult ki náluk a tanulást illetően. Szinte minden interjúalany kijelentette, hogy gyermekeinek már kötelező az iskoláit „tisztességgel" elvégezni, szakmát esetleg diplomát szerezni.

A motiváció értelmezése, jelentősége és fejlesztése

A kutatások egyik sokat ígérő előrelépése az elsajátítási motiváció megismerése. Elsajátítási motiváció alatt, olyan motivációt értünk, mely bizonyos feltételek fennállása estén elvezethet egy készség teljes, optimális elsajátításához, begyakorlottságához. Az elsajátítási motívumok öröklött alapokon állnak. Működnek, működhetők csecsemő-, óvodás-, iskoláskorú gyerekeknél, sőt felnőtteknél is. Példaként elég a számlálást, olvasást, élvezettel elsajátító gyerekekre, a szakmájukat mesterfokon művelőkre gondolnunk.(Józsa 2000). Nagy József szerint a kognitív kompetencia rendszerszerűsége azt is jelenti hogy a készségek és képességek csak megfelelő motivációk mellett működnek optimálisan. A személyiség

motivációs készlete nagyon összetett, soktényezős rendszer, biológiai, pszichológiai, társadalmi, etikai elemekkel (Nagy 2000).

Elméleti oldalról vizsgálva megkülönböztethető a *motivátor:* az a dolog, amire a figyelem irányul, a *motívum:* az a viszonyítási alap (érték), ami az érdeklődést meghatározza, az érdekeltséget kifejező érzelmi jelzés (emóció), valamint maga a cselekvési indíttatás, mint a motivációs folyamat eredménye (aktiváció). A motivációs rendszer sajátosságainak figyelembe vétele inkább tapasztalati szinten történik, mintsem tudatos tervezéssel, pedig valószínűleg nagy tartalékok lennének mozgósíthatók az oktatás hatékonyságának növelése érdekében. Figyelemmel kell lenni a tanulók *alapaktivitási szintjének* optimális szabályozására, kerülve a kifáradást, vagy éppen az unalmat és ingerkeresést, eredményező helyzeteket. Az ingerszükséglet része a mozgásszükséglet is, ennek kielégítésére a tanulópadban ülve nincs mód, a szünetekkel járó felfokozottság pedig nem segíti a tanulási folyamatba való visszailleszkedést. Sokkal jobb, és természetesebb az a tanulási környezet, amely a tanulói aktivitást, mozgást lehetővé teszi, sőt eszköznek tekinti. Nem csak a tanórákon, vagy az iskolán belül kell erre módot találni, hanem a helyi társadalommal, a szülőkkel együttműködve az iskolán kívüli „való világ" helyszínein is.(Józsa 2000). Figyelemmel kell lenni az érdeklődés felkeltése érdekében azt is, hogy *mekkora a közölt információ hírértéke*. A tanulóknak még nincs semmilyen ismeretük erről, így nem tudják kapcsolni saját belső értelmezéseikhez és értékeléseikhez, ezáltal nem alakulhat ki érdeklődés sem. Egyszerűen háttérzajnak tekintik ezeket, a hatásokat és helyettük keresnek valamit, ami számukra valódi információ (olvasnak, játszanak, beszélgetnek).

A fejlesztés eszközkészletét jelentő *feladatok optimális nehézségi foka* is feltétele a motiváció kialakításának. A túl nehéz feladat megoldása ugyan erős sikerélményt gerjeszt, de ha erősebb a kudarctól való félelem, akkor elfordulunk a problémától. Legnagyobb motivációs ereje a közepes nehézségű feladatoknak lehet, amelyek esetében a probléma megoldása valószínűbb és a sikerélmény is elegendően erős marad. Ezek az érzelmi, értékelési beállítások öröklött elemeket tartalmaznak, és egyedileg nagy szórást mutathatnak. Egyesekben túl erős lehet a kudarcfélelem, állandósul a szorongás, ami nem csak az iskolai teljesítményt csökkenti, hanem az egészséget is alááshatja. Ezért fontos a feladatok típusának és nehézségének egyéni beállítása, illetve a negatív ítéletek helyetti formatív és segítő

értékelés. Az is lényeges, hogy a tanulók mindig a saját, vélt vagy valós meggyőződésüket építik be az önértékelésükbe, így a nem kellően tisztázott kudarcok vagy az annak megélt események a nevelő számára érthetetlen gátlásokat eredményezhetnek. (Kozéki 1980)

Az *igényszint* és az *ambíció,* valamiféle *életprogram* szintén alapfeltétel a kielégítő tanulási motiváció eléréséhez. Ebben is eltérő genetikai adottságok és társadalmi különbségek fokozzák az eltéréseket. Közrejátszik valamiféle rangsorképzési hajlam, vannak, akik ki akarnak tűnni a többiek közül, szerencsés esetben a tanulási teljesítményükkel. Sajnos a társadalmi valóság, vagy inkább annak téves értelmezése iskolaellenességet szülhet, amikor a siker nem a tanulás, hanem az ügyeskedés, mások kijátszásának eredményeként jelenik meg (Kozéki 1980). E szemlélet ellen tudatos felvilágosítással, és a helyi környezet pozitív példáinak bemutatásával lehet küzdeni. Az iskola önmaga is sokat tehet, ha az általa nyújtott ismeretek gyakorlati értékét biztosítja. Sokszor felvetődik az a kritika, hogy például a száraz tudományos ismeretek kevésbé hasznosíthatók a mindennapi életben. Nyilvánvaló, hogy a szaktudás megszerzése és a műveltség kialakítása nem összekeverendő, és először az élet közeli, mindenki által fontosnak ítélhető ismeretek és képességek kialakítása szükséges. A tanulással kapcsolatos motívumrendszer a személyiségfejlesztés kiemelt területévé vált, mivel az életpályák jóval nyitottabbak, mint korábban, és az információbőség feldolgozása is tanulásként jelentkezik. A kognitív készségek, képességek fejlesztésének alapkérdése a kész ismeretek, illetve a gondolkodtatás arányának, viszonyának, meghatározása .(Bernáth-Révész,1997). Alapkérdés a kognitív készségek, képességek fejlesztésének a kész ismeretek, illetve a gondolkodtatás arányának, viszonyának a meghatározása. A kérdést másképp gondolva: lehet-e a kognitív képességeket önmagukban fejleszteni, vagy ez mindig valamilyen terület, ismeretrendszer talaján történik? Természetesen az utóbbi a válaszunk rá, azaz csak megfelelő mennyiségű és minőségű ismeret képezheti a kogníció és a kompetenciafejlesztés alapját. Ha vannak fejlődési kritériumok, perspektívák, akkor lehetséges a készséget, képességet és a kompetenciát fejleszteni. A kutatások nem adnak egyértelmű segítséget, hogy melyek a kompetenciák fajtái és pontos fejlődési szintjei. „A tanulói populáció fejlődésének érdekében mérési rendszert kell kidolgozni. Az oktatás ne csak hierarchikus tudásbővítés legyen, hanem ciklikus fejlesztőmunka is, ahol a lemaradók esélyeket kaphatnak a saját optimális

ütemükben való haladásra, például differenciált feladatokkal, célcsoportos foglalkoztatással. Eközben a tantárgyi tartalom változhat, de a kompetenciák fejlesztési feladatai visszatérnek, illetve folyamatosan fennmaradnak" (Pataki 1976).

Az intrinzik és extrinzik motiváció

A motiváció egyik típusa – amely mindenfajta tanulási tevékenységben alapvető – a közvetlen, tárgyra irányuló, belső indíték (primer, intrinzik motiváció), amely érdeklődésben, kíváncsiságban, a probléma által okozott feszültségben jut kifejezésre. A szekunder (extrinzik) motiváció a feladattól, a tevékenység tárgyától rendszerint független külső indíték. Ilyen a jutalom, dicséret, az érdek, a versengésben létrejövő önérvényesítés, a büntetéstől való félelem. Az iskolai motivált viselkedés kialakulásában mind intrinzik, mind extrinzik motívumok részt vesznek. A külső motívumok hatása lehet erős, de többnyire szituatív, egy stabil, meghatározott személytől független tanulási magatartás kialakulásához csak az elsődleges, belső motiváció segíthet hozzá. Perspektivikus hatást a belső, az érdeklődésre-kíváncsiságra, kutatásra-keresésre ösztönző, a jelenségek megértésére irányuló aktivitás fejthet ki. Az iskolai tanulás folyamatában is azt igyekszünk elérni, hogy a tudásvágy, érdeklődés, az önálló keresés vágya ösztönözze a tanulókat, hiszen ezek lehetnek a permanens tanulás tartós késztetései (Németh, 1997).

Az extrinzik motiváció intrinzik motivációra gyakorolt hatásának vizsgálati módszere csaknem ugyanazzal az általános szerkezettel rendelkezik. Először valamilyen tevékenység elvégzéseként megnézik egy adott személy motivációs szintjét. Ezután egy jutalmat magába foglaló kísérleti beavatkozással próbálkoznak (pénzjutalom, egyéb tárgyi jutalmak). A legvégén elemzik, hogy a vizsgált személy a jutalmazás után milyen hajlandóságot mutat a tevékenység elvégzésére a jutalmazás után. Ezek után összehasonlítják a nem jutalmazott kontrollcsoporttal. A kísérlet azt bizonyítja, hogy az intrinzik és az extrinzik motiváció nem összegződő tényezők. Az önjutalmazó tevékenységformák külsődleges megerősítése felesleges, sőt káros is lehet. A jutalmazás hatása nem egyértelműen növeli a viselkedés megerősítést, ahogy azt a behaviorizmus képviselői gondolták (Atkinson és munkatársai, 1994). A behaviorizmus keretei közt születtek meg az évtizedekig meghatározó jelentőséggel bíró drive-redukciós

elméletek, melyek ellentmondásai később elvezettek az elsajátítási motiváció fogalmának kialakulásáig. Az egyént a jutalmazás „megduplázása" leszoktathatja arról, hogy saját cselekvési eredményét jutalomként élje át. Ugyanakkor rászoktathatja arra, hogy a „jót" mindig kívülről várja. Az így kialakult magatartásmód az önállótlanságot erősíti.(Németh, 1997).

Johnson (1979) az intrinzik motiváció pedagógiai-pszichológiai megközelítését adja. Eszerint négy lényeges szükséglet képezi az intrinzik motiváció forrását:

Kompetenciamotiváció: szükséglet a környezettel való hatékony interakcióra, melynek eredményeképpen az egyén megéli a növekedés élményét. Amikor a környezettel való interakció sikeres, az egyén örömöt él át, pozitív érzése lesz magáról. Ez az elégedettségérzés adja a további motivációt a tanulásra, így a tanulás és a teljesítmény belső megelégedettséggel jár, és jutalmaz. A hatékonyság érzése tanulás útján alakul ki, a múlt sikeres és sikertelen eseményei hatására.

Teljesítménymotiváció: a teljesítménymotiváció egy késztetés arra, hogy valamit jól tegyünk, megfeleljünk egy-egy elvárásnak. A tevékenység nem a haszonért vagy a státusért történik, hanem a „jól csinálás" élvezetéért. Két tendencia mutatkozik meg itt: sikert elérni és kudarcot elkerülni.

Önmegvalósítás: a növekedés, a fejlődés, saját potenciál teljes kihasználásának szükséglete. A humanisztikus pszichológia ezt tekinti az élet céljának (Németh 1997).

Az egyensúly szükséglete: ez a szükséglet a kognitív fejlődés előmozdítója. Piaget (1993) hangsúlyozza, a kognitív fejlődésben van egy késztetés a környezettel való interakcióra annak érdekében, hogy a kognitív funkciók állandó működésben legyenek. Az új ismeretek asszimilációja egyensúlytalanságot szül, majd az egyensúlyra törekvés új struktúrát teremt. Piaget elmélete és kutatásai azt az érdeklődést, felfedezést és induktív tanulást ösztönzik, ahol saját aktivitás során történik a megértés. A gondolatok a konkrét művelet elvégzéséből erednek, internalizáció útján. A kognitív képességek csak úgy fejlődnek, ha mód van valódi tárgyakkal

gyakorolni. Minden tárgyhoz kapcsolódóan a tantervnek olyannak kell lennie, hogy hangsúlyozza az aktív felfedezést, amit konkrét tapasztalatokkal kell megszerezni.(Németh 1997).

Az intrinzik motiváció növelése lehetséges a fenti szükségletek kielégítésének biztosításával, illetve az akadályozó tényezők megszüntetésével. A tanuló intrinzik motivációjának szintje az intrinzik motivációt növelő és az intrinzik motivációt csökkentő tényezők dinamikus egyensúlya (1. ábra)

Alacsony intrinzik motiváció		**Magas intrinzik motiváció**
Kompetenciamotiváció		Félelem a kudarctól
Teljesítménymotiváció		Szorongás
Önmegvalósítás		Identitásdiffúzió
Az egyensúly szükséglete		Külső extrinzik jutalom

1. ábra
Az intrinzik motiváció növelése
Forrás: Johnson 1979.

Johnson (1979) külön kiemeli a szorongást, mint az intrinzik motiváció legnagyobb ellenségét. A szorongás az információ kezelésének és az absztrakciónak a nehézségét okozza, és gyengíti az intellektuális funkciókat. Ez különösen a strukturálatlan tanulási helyzetre igaz. A szorongást csökkenteni lehet a tanulási folyamat kooperációra építésével, és a hiba kezelésének módjával. Ha a tanuló hibáját a tanulási folyamat természetes velejárójaként kezeljük, akkor a szorongás és a kudarctól való félelem csökken. (Németh 1997). Fontos szerepet tölt be az értékelés a tanulási

attitűdök alakításában, a motiváció formálásában. Ahhoz, hogy az értékelés motiváló funkcióját képes legyen betölteni, a tanároknak egy sor feladatot kell folyamatosan megoldaniuk, így többek között a felmerülő tanulási nehézségek folyamatos elemzését. A tanulási nehézségek különböző természetűek lehetnek. A sorozatos kudarcok a tanulóban averziót alakítanak ki vagy a tanuláshoz általában, vagy az adott tantárgyhoz kapcsolódva, és következményként az intellektuális képességek blokkolódnak.

A motívumok utolsó csoportjába a másokkal való kapcsolatból származó motívumok tartoznak. Ezek a szeretet és az elfogadás, a valakihez való tartozás igényéből fakadnak, és abban nyilvánulnak meg, hogy a tanuló igyekszik meglelni annak a módját, hogy dicséretet, figyelmet, „odafordulást" és törődést kapjon csoporttársaitól és tanáraitól. A tanulás és a teljesítmény szempontjából ezek nagyon fontos ösztönzők, hiszen a diák nemcsak azért tanul, hogy a tudásvágyát kielégítse, hanem hogy másokból – különösképpen a tanárából, környezetéből – elismerést váltson ki. A tanári dicséret és bírálat abban különbözik a szokásos megerősítésektől, hogy erős affektív információtartalma van: meglepődést, örömöt, izgatottságot vagy helytelenítést, felháborodást, elutasítást egyaránt közvetíthet. Az affektív információtartalom azért fontos, mert egyrészt – mint megerősítés – a jellegétől függően közvetlenül szabályozza a tanuló viselkedését, másrészt a tanuló önbizalmára és a tanár-diák kapcsolatra is kihat.

Az interjúk tanulságai

2010 januárjában új közmunkaprogramot (köztéri munkák, utcaseprés, parkfenntartás, hóhányás stb.) indított az Észak-alföldi Regionális Munkaügyi Központ. A feltétel az volt, hogy a jelentkezők egy Életszemlélet-formáló képzésen vegyenek részt – melyet kizárólag roma munkavállalók részére terveztek. A képzés 80 órában zajlott. A tanfolyam témakörei: alapvető higiénés szokások, mentálhigiénés ismeretek, környezettudatos életmód tréning, etikai ismeretek, elhelyezést segítő humán szolgáltatások, képességfejlesztő, önismereti és motivációs tréning. munkáltatói kapcsolattartás a gyakorlatban, kommunikációs ismeretek.

100 főre tervezték a programot – 86 fő vett részt. Ebből 40 fő vállalkozott arra, hogy kitöltse a kérdőívünket – ezeknek az értékelése előző tanulmányunkban olvasható – és narratív, félig strukturált interjút készítsünk velük – közülük 32 férfi és 8 nő.

A narratív interjú két témára épült: egyrészt az illető eddigi iskolai életútjára vonatkozott – milyen iskolai végzettséggel rendelkezik (befejezett vagy nem befejezett), milyen iskolai sikerei és kudarcai voltak, milyen tantárgyakat szeretett. Érdeklődött a, szülei, testvérei, gyermekei iskolai végzettsége iránt, valamint a jelenlegi képzéssel kapcsolatban – hogyan került a képzésre/tanfolyamra, folyamatosan részt tud-e venni az órai munkában, mi okoz nehézséget, milyen tanítási módszert alkalmaz, kap-e rendszeres visszajelzést a foglalkozásokon előre haladása sikerességéről, vagy ismeretei hiányosságáról, stb.

Ami a *befejezett iskolai végzettséget* illeti, a legtöbb résztvevő csupán általános iskolai végzettséggel rendelkezik, de van, akiknek még ez sincs meg – ők a 46-60 közötti korosztályba tartoznak. A résztvevők egy része szakmunkás végzettséggel rendelkezik (hegesztő, lakatos, betanított kőműves, könnyűgép kezelő, útburkoló), vagy szakközépiskolát végzett (szakács, vendéglátós, fodrász), és volt, akinek gimnáziumi érettségije van – mindegyik esti tagozaton végzett - ebből egy fő jelenleg a Miskolci Egyetem jogi karának levelezős hallgatója, egy pedig a Nyíregyházi Főiskola gazdálkodás szakán levelező tagozatán tanul. A megkérdezettek között többnek van OKJ-s végzettsége is: jogi aszisztens, targoncavezető, szobafestő, parkgondozó, erdész, könnyűgépkezelő, géplakatos, útburkoló, masszőr, kőműves, fűrészgép kezelő, hulladékgyűjtő, de mivel nem tudnak ezekkel a szakmákkal tartósan elhelyezkedni, így rendszeres visszatérői a közmunkaprogramoknak.

Több interjúalany esetében tapasztaltuk, hogy elmarasztalják saját szüleiket, amiért nem fordítottak kellő figyelmet az iskolai teljesítményeikre: *„apámnak négy osztálya volt, anyámnak kettő. Nem foglakoztak se velem se a testvéreimmel – a hat testvér közül ugyanis egy hivatásos gépkocsivezető, a többiek szezonális munkából élnek. Én tanultam szüleim rossz példájából: három általános iskolás gyermekemnek én már megkövetelem a tisztességes iskolába járást, ne ilyen sorsuk legyen mint a szüleiknek" (István, 36)*

Gézának két gyermeke van, mind a kettő autószerelőnek tanult, de nem dolgoznak a szakmájukban. „*Én elvártam hogy amit elkezdtek azt be is fejezzék. Én magam szégyellem, hogy utcaseprő leszek, attól félek hogy felismernek az ismerőseim. A kőművesmunkát nagyon szerettem, azt mondták, ha ezt végigcsinálom, nagyobb esélyem lesz más munkát találni" (Géza 43)*

„A szüleim teknős cigányok voltak, az erdészettől kaptak fát – ami meg volt jelölve, abból azt csinálhattak amit akartak. Jól éltünk belőle, de sokat is dolgoztunk, még éjszaka is, vittük a vásárba. A vándorlás miatt lemaradtam az iskolába, nem tanultam meg írni,olvasni sem, csak már felnőttként az uram tanított. Szeretnék estire menni és befejezni a nyolc osztályt." Flóra (53)

Józsefnek két gyermeke van: *„rossz társaságba keveredtek, azért nem tanultak, csak 8 osztályuk van. Pedig jobb lett volna, ha az iskolában tanulnak, én úgyse tudnék nekik segíteni a tanulásban és se tudok semmi!" (József 41)*

„23 évesen tanultam meg írni, olvasni, állami gondozott voltam, de amikor nevelőszülőkhöz kerültem, nem taníttattak, „hibásnak" véletek, nem járattak iskolába. Hatan voltunk testvérek, de nem tudok róluk semmit, kerestem őket, de nem találtam meg senkit. Fontos az iskola, az én gyerekeim szeretnek iskolába járni, csak sajnos ők is nevelőszülőknél vannak. Jó lett volna ha tanulhattam volna, biztos nem szenvedtem volna ennyit az életben. Szeretem a tanárokat hallgatni, csak a tanárra szeretek figyelni, nem jó ha mindenki közbe szólhat," Zsófia (43)

A tanulásban akadályozott tanulók fejlesztésénél fontos, hogy tanulási motívumaik alakítására közvetlen módon figyelmet fordítsunk, célirányos tanulásuk alapjává tegyük. A motívumok fejlesztése céljából érdemes arra törekedni, hogy a tanulás érdekes és kellemes tevékenység legyen, amelyben a gyermek jól érzi magát. Ennek a kellemes érzésnek, örömnek az átélése tanulásra ösztönzi a gyermeket, motívumait erősíti, különösen akkor, ha a tanulás a funkcióöröm kedvéért történik, a spontán figyelem erőteljes aktivizálásával (Englbrecht és Weigert, 1999). A motívumok alakulására pozitívan hathat, ha a gyermekek saját maguk tudják alakítani, megválasztani a tanulás tartalmát, ilyen lehetőséget nyújt például a szabad tanulás (Horváth, 2005).

A diák – akár gyerek akár felnőtt - nemcsak azért tanulhat, hogy a tudásvágyát kielégítse, hanem hogy másokból – különösképpen a tanárából, környezetéből – elismerést váltson ki.

„Nincs felesleges tanulás. Egy buta romának minden kell, és ők vannak többen. Én orvos akartam lenni gyerekkoromban, de a tánc sok időt vett el. Nem tanultam elég sokat. Moderntáncban országos versenyt nyertem, de Pestről vissza kellett jönnöm, pedig szerettem ott élni. Most nem tudom mit kéne csinálnom, ezért vagyok itt. Lehet, hogy az utcaseprés helyett jobb lenne megint tanulni, hogy egyszer táncot oktathassak." Ramóna (21)

„Én szerettem az iskolát, egyszer németversenyt nyertem, aztán varrónőnek tanultam, na az a négy év felesleges volt, nem szerettem…még nincs gyerekem, de szigorúan fogom venni a tanulást, ne ragadjon le az érettséginél sem. Most hogy ide járok nem is értem, miért borsózott a hátam a tanulástól. Felnőttként más érzés. Lehet, hogy most jobban menne." Edina (26)

A tanulási motívumok alakulásában fontos szerepe van a tanulók munkájára adott értékelésnek. A tanulók többségénél a segítő, formáló visszacsatolás segíti leginkább a tanulási motiváció erősödését (Réthyné, 1989). A tanulásban akadályozottak esetében kiemelt fontosságú, hogy az értékelési módszereket képességeikhez, fejlettségi állapotukhoz igazítsuk. Ezzel segíthetjük őket a folyamatos visszacsatolásban, hogy saját tudásukról reálisabb képet kapjanak. Az interjúk többségénél a család elismerése, és a gyermekiknek való példamutatás fordult elő legnagyobb számban. Különösen azok az interjúalanyok vélekedtek így akik már több képzésen, tanfolyamon is részt vettek felnőtt fejjel:

„Hat testvérem van de csak én fejezetem be az általánost. A többi szekál is folyton emiatt, de én a gyerekemből is kiverem az iskolát (még csak három éves), fontos hogy szakmája legyen." Roland (26)

„Apám zenész volt a Márkában hegedült, így elég jól éltünk. Öten voltunk testvérek, de senki sem vitte tovább apám örökét. Ma már bánom, pedig a zongorát szerettem. Sajnos a gyerekeimet nem érdekli a régi cigány muzsikus szakma. Pedig példát vehetnének a nagyapjukról." Bálint (52)

„Zeneiskolába jártam, 15-en voltunk testvérek, édesapám zeneművészetiben tanult, elismert hegedűművész volt, Hollandiában, Kanadában is ismerték. Az unokák közül

többen is készülnek zenei főiskolába. Nekem öt gyerekem van, angol tagozatra járnak, és a Hit Gyülekezet tagjai is vagyunk, ott is azt mondják, hogy fontos a szigor. Ezen a képzésen az önismerettel kapcsolatos téma érdekelt, fontos a rendszer az életünkben és ezt a romáknak is meg kell tanulni. És a filmvetítés is nagyon jó volt, érzelmileg nagyon megérintett a kisfiú története. Én már több ilyen képzésen is voltam, ezért amit már tanultam, ahelyett más jobb lett volna, de örülök, hogy a többieknek hasznos volt." Béla (46)

A szabadon megválasztott aktivitás, közvetlen tapasztalatszerzés, cselekvő tanulás, társas aktivitás pozitívan hat a motívumok alakulására. A tanulásban akadályozottak fejlesztésében jelentős szerepe lehet a saját tudásukról bennük lévő tudás alakításának, az önszabályozó tanulásuk fejlesztésének (Molnár, 2002). Fontos, hogy következetesen és változatos kommunikációs módon kapjanak visszacsatolást a munkájukra. Kapjanak biztatást, egyértelmű impulzusokat.

„ Most ez a tanulás jó élmény nekem, annak idején estibe nem mentem, mert sok lett volna. A higiénia tetszett a legjobban, az nagyon fontos, otthon el is mondom amit tanultam. Én fizetnék is azért hogy olyat tanuljak, amivel jobb munkát kaphatnék." Zsolt (28)

„Későn érő típus vagyok. Bár nincs kedvenc tantárgyam ezen a képzésen, de nagyon jók az oktatók hozzáállása, mindenkinek így kéne." Éva (24)

„ Az előadás a legjobb a tanfolyamon, szeretem a tanárnőt hallgatni. Otthon átírom egy másik füzetbe a tananyagot, így tanulom újra. A higiénia óra volt csak felesleges, de a gyerekeim rákerestek az interneten, és megmutatták, hogy ez fontos." András (36)

Konklúzió

Amint láttuk, a felnőtt tanulók tanulási motivációja több tényező kölcsönhatásának az eredője. Az elvárások teljesíthetősége, a sikernek vagy kudarcnak az élménye, a kíváncsiság felébreszthetősége, a szorongás szintje, a tanár dicsérete vagy bírálata mind fontos szerepet játszik abban, ahogyan a tanuló teljesít. Elvileg ugyan feltételezhető, hogy minden tanuló más-más motivációs mintázattal rendelkezik, de a megfigyelések arra utalnak, hogy egyes konstellációk gyakrabban fordulnak elő, mint mások, így a pedagógiai

jelentőségük is nagyobb lehet. Ezek azonban csak megfigyelések, valójában ez idáig csak egyetlen ilyen motivációs mintázat létezését sikerült iskolai körülmények között hitelt érdemlően bizonyítani: a kis önbizalom legtöbbször erős szorongással, alacsony szintű teljesítménymotivációval, illetve tanult tehetetlenségre utaló jegyekkel jár. Ilyen mintázattal a hátrányos körülmények között élő tanulóknál találkozhatunk a leggyakrabban. Valószínűleg más motivációs mintázatok is léteznek, ezek tisztázásához és gyakorlati igazolásához azonban további kutatásokra van szükség.

Felhasznált irodalom:

Atkinson, J. W. (1966/1988): A kockázatvállaló viselkedés motivációs meghatározói. In: Barkóczi Ilona és Séra László (szerk.): Az emberi motiváció I-II. Tankönyvkiadó, Budapest, 179-201.

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E. és Bem, D. J. (1994): *Pszichológia.* Osiris-Századvég Kiadó,Budapest.

Bernáth László-Réthy György (1997): A pszichológiai alapjai, Tertia Kiadó, Budapest,10-11.p./120-121.p.

Deci, E. L. (1975/1988): A kognitív értékelés elmélete. Az extrinzik jutalmak hatása az intrinzik motivációra. In: Barkóczi Ilona és Séra László (szerk.): Az emberi motiváció I-II. Tankönyvkiadó, Budapest, 333-360.

Deci, E. L., Koestner, R. és Ryan, R. M. (2001): Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, **71**. 1. sz. 1–27.

Dweck, C. S. és Leggett, E. L. (1988): A social-cognitive approach to motivation and personality. Psychological Review, 95. sz. 256-273.

Englbrecht, A. és Weigert H. (1999): Hogyan akadályozzuk meg a tanulási akadályok kialakulását? Avagy nem jelenthet akadályt a tanulási akadály! ELTE BGGYFK, Budapest. 132-136.

Harter, S. (1981): A model of mastery motivation in children. In: Collins, W. A. (szerk.): Minnesota Symposia on Child Psychology. Vol. 14., Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, 215-255.

Józsa Krisztián (2000): Az elsajátítási motiváció és a kognitív kompetenciafejlődése, Tankönyvkiadó, Budapest, 162-174.p.

Józsa Krisztián (2007): Az elsajátítási motiváció. Műszaki Kiadó, Budapest.
Kozéki Béla (1980): A motiválás és motiváció, Akadémiai Kiadó, Budapest 151-157. p.
Maehr, M. L. és Sjogren, D. D. (1971/1997): Atkinson elmélete a teljesítmény motivációról. In: Oláh Attila és Pléh Csaba (szerk.): Szöveggyűjtemény az általános és a személyiségpszichológiához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 214-229.
Molnár Éva (2002): Az önszabályozó tanulás. Iskolakultúra. 12. 9. sz. 3-17.
Nagy József (2000): XXI. Század és a nevelés, Budapest, Osiris Kiadó, 45-47.
Németh Erzsébet (1997): Hogyan jutalmazzunk? A jutalom alkalmazásának előnyei és hátrányai a pedagógiában. Új Pedagógiai Szemle, 1. sz. 89–98.
Pataki Ferenc (1976): Pedagógiai szociálpszichológia. Budapest, Tankönyvkiadó, 12-17. p.
Ránki Lantos Júlia (2002): A tanulók motiválása az élethosszig tartó tanulásra, Új Pedagógiai Szemle, 2002. 5. sz.
Réthy Endréné (1989): Teljesítményértékelés és tanulási motiváció. Tankönyvkiadó, Budapest.
Réthy Endréné (1995): Tanulási motiváció. Új Pedagógiai Közlemények. ELTE Neveléstudományi Tanszék és Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány, Budapest.
Réthy Endréné (2004): Motivációtanulás, tanítás, miért tanulnak jól vagy rosszul? Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 39-46.p.
Réthy Endréné (2001): A tanulási motiváció elemzése. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére. Tankönyvkiadó, Budapest, 153-161.
Réthy Endréné (2003): Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul? Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Háber Hajnalka Mária:

A NEM FORMÁLIS TANULÁS JELENTŐSÉGE A FELSŐOKTATÁSON KÍVÜL, A FELNŐTTKÉPZÉSEN BELÜL

Értelmezési keretek

A felnőttképzés legfontosabb feladata abban gyökerezik, hogy a felnőttoktatás szakágazatain keresztül aktívan szerepet vállaljon a társadalom tagjainak művelésében, azaz a közművelődés kialakításában, folyamatos fejlesztésében. A közművelődés jelentősége abban mérhető, hogy a társadalom tagjai számára függetlenül nemtől, kortól, szociokulturális háttértől egyaránt elérhető mindenki számára.

A felnőttképzők körében egyre inkább vitatott kérdés az időskorúak aktivitásának fenntartása, szellemi frissen tartása, folyamatos képzése, és fenntartható fejlesztése, továbbá nem beszélhetünk megfelelő szakemberképzésről sem. A „tapasztalt korú" ember folyamatos szellemi és testi frissességnek megőrzése, fejlesztése, képzése a felnőttképzés központi feladata kell, hogy legyen Magyarországon, igazodva a módszertani változásokhoz, EU-s irányelvekhez. Az idősödő emberekkel történő gondoskodást, foglakozást elsődlegesen szociális és egészségügyi problémaként értelmezik (MARÓTI, 2000:51-52), ami nem fedi le teljes mértékben a probléma jelentőségét. A „tapasztalt" korúak élethelyzetének és tanulási folyamatainak vizsgálata több szempontú megközelítést igényel.

A felnőttoktatás szakágazatainak lehatárolására és értelmezésére azért van szükség jelen problémafelvetésben, mert a köz művelése is megvalósulhat egyénileg, vagy csoportosan, intézményesült keretek között, illetve azon kívül a szabadidő hasznos eltöltési módjaként, önkifejezésünk eszközeként. Ebből kifolyólag külön értelmet nyer a formális, informális és nonformális tanulás jelentősége. Ez utóbbihoz tartozik példának okáért a civil szervezetek keretein belül végbemenő szervezett, de mégsem iskolai keretek között megvalósuló képzés, oktatás, ami tudományos, kulturális és művészeti ismeretek elsajátítását is szolgálhatja. Jelen tanulmányban ez utóbbira helyezzük a hangsúlyt a teljesség igénye nélkül.

Érdekes a fogalmak értelmezése, ugyanis a törvényi lehatárolás -1997. évi CXI. Tv. 1.sz.- értelmében ok-okozati összefüggéseit tekintve a

közművelődés része a felnőttképzés, míg ezzel a megállapítással ellentétesen vélekedik egy az egész életen át tartó tanulás színtereit bemutató ábra Kraicziné dr. Szokoly Mária közlésében. A nonformális tanulás azonban a törvényi megfogalmazásban és az ábrán is egyaránt magában foglalja az egyén öntevékeny iskolai kereteken kívüli önművelését (KRAICZINÉ,2004:13-65). „A nonformális tanulás a hagyományos iskolai rendszer keretein kívül szerveződő, nem kifejezetten tanulásként leírt, megtervezett tevékenységek, amelyek azonban fontos tanulási elemeket tartalmaznak. Így magában foglalják a félstrukturált tanulási helyzeteket, pl. a munkahelyen, vagy a civil szervezetekben, szakszervezetekben, pártokban, művészeti és sportegyesületek keretében történő tanulást (tréningek, tanfolyamok, rövid kurzusok)." (KRAICZINÉ,2004:62) A 2001. évi felnőttképzési törvény a következő fogalomként determinálja a nem formális tanulás folyamatát. „ Nem formális tanulásnak minősül a munkahely, a társadalmi és egyéb szervezetek által szervezett olyan rendszerezett oktatás-tanulás, amely oktatási, képzési intézményeken kívül az egyén igényei és kezdeményezése alapján valósul meg, és amely közvetlenül nem kapcsolódik képesítés megszerzését tanúsító okirat megszerzéséhez (2001. ÉVI CI. SZ. TÖRVÉNY A FELNŐTTKÉPZÉSRŐL 29§14. PONT).

Jelen kutatásban arra vállalkozunk, hogy a társadalmi szervezetek keretein belül végbemenő önmegvalósítási folyamatokat vizsgáljuk a társadalmi részvétel, participáció oldaláról, mint a nem formális tanulás egyik szegmensét. A szervezeteket megkülönböztettük szakmai, érdekképviseleti, vallási és civil aspektusból. A tanulmány címeként azért erre esett a választásunk, mert eredményeinket egy korábbi kutatásból adaptáltuk, ami a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karán kérdőíves lekérdezés formájában valósult meg 2006-tól visszamenőleg[113]. Így a végzett levelező tagozatos hallgatók, mint a

[113] Több szempontot vizsgált a kutatás – visszajelzés az alma materről, munkaerő-piaci elhelyezkedés a szakmai képzettség vonatkozásában, továbbá a megszerzett kompetenciák hasznosíthatósága -.
Közel 1300 fő, az ország más és más területein élő hallgató lekérdezése révén jutottunk a tanulmányban dokumentált információkhoz. A kérdőívekre válaszadók között meglepően nagy a nők aránya: 889 fő (71,3%), és csupán mindössze 357 (28,7%) férfi szerepelt a mintában. A válaszadók átlagéletkora 38 évre tehető. 512 fő, azaz a populáció 41%-a alkotja az 50 és annál idősebb korosztályt. A legfiatalabb volt hallgató a mérés időpontjában 22 éves, illetve a legidősebb 76 éves volt a lekérdezés évében. Az egykori hallgatók főleg urbánus, nagyvárosi térből jöttek felsőfokú tanulmányaik elvégzésére. 997 fő (80%) lakik

felsőoktatáson kívül állók, de a felnőttképzés folyamatos részeseinek sajátos élethelyzetét vettük górcső alá. A kettős állapot azzal magyarázható, hogy az egyetemi képzésben résztvevő hallgatók levelező tagozatos célcsoportját és annak is az 50 éven felüli korosztályát, mint a „tapasztalt" életkorban lévők csoportját vizsgáltuk a felvetett értelmezési keretek között. Az érintett korosztály, az 50 éven felüliek, mint az átmeneti korosztályba tartozók aránya egyre inkább növekedő tendenciát mutat a lakosság egészéhez viszonyítva a társadalmi korfa alapján. Magyarország vonatkozásában megállapításra került, hogy minden ötödik ember már betöltötte a 60. életévét, ami számadatokkal alátámasztva annyit jelent, hogy a magyar lakosság 20%-a 60 évesnél idősebb. Az elöregedő társadalom fogalmának létjogosultsága egyre erőteljesebben igazolódni látszik, az átlagéletkor növekedésével párhuzamosan alakul ki. A fent említett arány az idő múlásával a társadalomban bekövetkező változások hatására 2015-re már a 25%-ot is elérheti az előrejelzések alapján (MONOSTORI, 2009). Az elöregedési folyamat folyamatos felgyorsulása figyelhető meg, ami igazolja annak társadalmi jelentőségét, hogy egyre nagyobb figyelmet szükséges fordítania az andragógiának, mint közművelődési feladatokat ellátó tudományterületnek a nonformális tanulás módszereinek fejlesztésére. „Ha az igaz, hogy az emberi élet egésze tanulás (a társadalmi környezethez alkalmazkodásé, a történelmileg felhalmozott és a társadalomban hasznosítható eredmények elsajátításáé), akkor az is igaz, hogy a tanulás egyúttal az életképesség fenntartása, és ez a képesség akkor szűnik meg, amikor valaki már semmit sem képes megtanulni, azaz nem reflektál környezete benyomásaira." (MARÓTI, 2002)

A már végzett hallgatók iskolán kívüli tanulási folyamatainak vizsgálata, szervezeti részvétele megfelel a nonformális tanulásnak és a korosztályi, célcsoporti lehatárolás tükrözi a felsőoktatáson kívüli, de a felnőttképzésen belüli állapotot, hiszen a nem formális kereteknek köszönhetően a tanulási folyamat nem ér véget, folyamatosan fejleszthető és bővíthető a meglévő ismeretek köre. Megállapítást nyert, hogy az idősebb korosztály tanulási

---

nagyvárosban és ebből 308 fő (24,6%) él Budapesten. A szülők iskolázottsági szintjét figyelembe véve megállapítható, hogy 53,2%-uk alacsony iskolai végzettséggel rendelkezik. A megkérdezettek 47%-a jelentős pénzhiánnyal küzd, vagyoni helyzetük ínséges.
Jelen problémafelvetésben egy kérdésre összpontosítottunk, ami a volt hallgatók öntevékeny, nonformális tanulási folyamatira, társadalmi részvételére vonatkozott.

képességei nem mutatnak kiemelkedően magas eltérést a fiatalabb generációk képességeihez mérten és jelentős aktivitás rajzolódik ki előttünk tanulási motivációjukat tekintve, a nem formális keretek között. A tudomány feladata, hogy biztosítsa annak lehetőségét, hogy a generációk között folyamatos és flexibilis tudásátadás mehessen végbe, a nem intézményesült kereteket, a nonformális tanulás színtereinek párhuzamos fejlesztését is szem előtt tartva, ami a különböző szervezetek társadalmi jelenlétének javításával, szorgalmazásával – támogatásával és stabilitásával érhető el.

A „tapasztalt korúak" nem formális tanulási folyamatainak támogatása, biztosítása társadalmunk elkerülhetetlen feladata. Az érintett korosztály társadalmi helyzetének, a közművelődésen belül saját önművelésüknek fokozása az andragógusok, és gerontagógusok feladata és kötelessége. A „tapasztalt korúak" szervezeti részvételének és „tovább" tanulási szándékuk ismeretében reflektálni tudunk a korunk társadalma által életre hívott kihívásokra és szakszerű képzési, közművelődési lehetőségeket biztosíthatunk számukra az életük kiteljesítése, élethosszig tartó tanulásuk eredményességének biztosítása érdekében az antropagógia tudományának értelmezési keretein belül.

Megoldásra váró probléma továbbá a munkaerőpiacról történő kiszorításuk, ezáltal a szabadidejük növekedése következtében, annak hasznos eltöltése, ami ugyancsak alátámasztja azon tézisünket, miszerint egyre nagyobb hangsúlyt szükséges fordítanunk a nem formális tanulás „szervezésére". A nyugdíjkorhatár a korfa megváltozásának következményeként kitolódott, ami az andragógia – gerontológia és ezen belül a folyamatos önfejlesztés nonformális keretek közötti megvalósulásának egyre jelentősebb térnyerését mindinkább indokolttá teszi a „tapasztalt korúak" számára. A probléma kezelése sürgős. A 21. század társadalmában tudományos szemléletváltásra van szükség az egész életen át tartó tanulási folyamat andragógiai és gerontagógiai vonatkozásában a nonformális tanulási lehetőség biztosítása által.

Kutatási módszerek

Az alkalmazott kutatási módszereket tekintve, elsősorban a témával kapcsolatos szakirodalomra hagyatkoztunk, továbbá hivatkoztunk a rendelkezésünkre álló országos statisztikai adatokra és egy korábbi empirikus kutatás részeredményeinek töredékét is a probléma értelmezési keretébe helyeztük. Másodlagos forráselemzést végeztünk, illetve desk-resarch módszert alkalmaztunk. A rendelkezésünkre álló kiadványokra, könyvekre támaszkodtunk az általunk felvetett probléma minél pontosabb értelmezése érdekében.

Végezetül ezek alapján vontuk le konklúzióinkat a témával kapcsolatban és éltünk javaslattétellel a probléma kezelését illetően.

Lehatárolás

Az öregedés többtényezős, tartós folyamatát helyeztük jelen kutatásunk középpontjába a nonformális tanulás aspektusában. A korosztály nagyarányú heterogenitásának figyelembe vételével vizsgáltuk a társadalmi részvételük által generált nem formális tanulási folyamatok felnőttképzésre gyakorolt hatását.

A kutatás tárgya az 50 év feletti korosztály saját humán tőkéjébe történő beruházásának vizsgálata a szakirodalmak értelmezési keretei között. A kutatási eredményeink alapján, további kooperáción alapuló, komplex fejlesztési javaslatokat fogalmazunk meg, amelyek az idősödő generáció tagjait, és a „képzőket" is érdekeltté teszik a művelődésben való ismételt részvételre, önfejlesztésre, és ezáltal a nem formális tanulási folyamatok növelésének tudatos kialakítására.

Megválaszolandó kérdések

Választ kerestünk arra a kérdésünkre, hogy korunk társadalmában az 50 évesnél idősebb korosztály hol helyezkedik el az andragógiai – gerontagógiai – szervezeti részvétel struktúrájában? Mekkora aktivitást mutat továbbképzési szándékát vizsgálva a társadalomban jelenlévő szervezetek életében?

Feltételezésünk, hogy az idősödő korosztály társadalmi, gazdasági és képzési részvételének érdekében megfogalmazott elvek alapját képezhetik az andragógia és gerontagógia módszertani fejlesztésének a felnőttoktatás nonformális szakágazatának középpontba helyezésével.

Összegző eredmények a saját kutatás tükrében

A kutatás során a vizsgálat tárgyát képezte, hogy az érintett korosztály a nem formális tanulás megvalósításának eszközeként tagja-e valamilyen szervezetnek. A tagság magában hordozza a kapcsolatépítés és a csoportos, közös tanulási folyamat lehetőségét. Ennek értelmében a nonformális tanulási tevékenységek felnőttképzési létjogosultságát erősíti az a megállapítás is (JUHÁSZ 2010. 208.), hogy az idősebb, felnőtt korosztály közösségben, csoportokban szívesebben kapcsolódik be a „tanulási" folyamatokba, mint egyedül, így a csoportos „foglakozások" az érintett célcsoport rendelkezésére álló idő hasznos eltöltési keretein belül a tanulás javára fordíthatóak.

Az 50 éven felüliek csoportjának 27%-a tagja társadalmi szervezetnek, ami hatékonyan hozzájárul önfejlesztő tevékenységének kibontakoztatásához. 28% érdekképviseleti szervezet tagja, 4% politikai szervezeté, 6% vallási szervezet tagja és 25 % civil szervezet közösségének része. Annak bemutatása, hogy milyen a megoszlás a tagságok minősége és fajtája, ágazata szerint, egy további tanulmány alapját képezheti. A KSH 2006-os adatai azt tükrözik, hogy a rendszerváltást követően a többpárti rendszernek köszönhetően megnövekedett a szervezetek száma, melyeknek a tagjai között igen sok a magánszemély is. (KSH, 2008)

A „tapasztalt" korúak többsége elsősorban érdekképviseleti és civil szervezet tagja, ami igazolja azon feltételezésünket, hogy társadalmi részvételüket tekintve aktivitást mutatnak. Ebből kifolyólag a szervezett és spontán megvalósuló tanulási folyamatok egyaránt hozzájárulnak fejlődésükhöz, szellemi frissen tartásukhoz. Az informális tanulás és a nonformális tanulási folyamat egyaránt teret kap ezekben az „intézményekben", szervezetekben. A civil szervezetek, melyek az idősebb korosztályt képviselik, jelentős társadalmi, művelődési folyamatokat látnak el. A Nemzeti Civil Alapprogram megfelelő támogatást biztosít mindehhez. (SZABÓ,2007) A politikai szerepvállalás már kevésbé jellemző, hasonlóan a vallási szerveződésekhez, ami egyértelműen magyarázható az életkor determinálta sajátosságokkal, a rendszerváltást megelőző időszakban rögzülő fiatalkori beidegződésekkel, szokásokkal.

A tagsági adatokat a nemek közötti megoszlást[114] tekintve a következő táblázat illusztrálja. (1. ábra)

1. ábra: Tagsági részvétel a nemek arányában

	Nő	**Férfi**	**Összesen**
Szakmai szervezet tagja	37%	63%	100%
Érdekképviseleti szervezet tagja	35%	65%	100%
Politikai szervezet tagja	45%	55%	100%
Vallási szervezet tagja	45%	55%	100%
Civil szervezet tagja	47%	53%	100%

Amennyiben a fentebb említett tudományágak, az andragógiai és a gerontagógia egyaránt képesek minél célorientáltabban átlépni az intézményesült kertek határait és tudatosan építenek az informális és non formális tanulási folyamatokra, jelentős eredményeket érhetnek el a társadalom egyre jelentősebb hányadát jelentő korosztály egész életen át tartó tanulási folyamatában. A civil szektor és egyéb társadalmi szerveződések, melyek tagságot biztosítanak a „tapasztalt" korúak számára egyben annak lehetőségét és hatékonyságát is magukban hordozzák, hogy az érintett célcsoport folyamatosan fejlessze képességeit, bővítse ismereteit, ezáltal a társadalom hasznos tagjának érezze önmagát és így meghatározza a felnőttképzés, közművelődés követendő fejlesztési irányát.

A fejlesztés irányát abban látjuk, hogy az igen szűk tagsági adatokat figyelembe véve nagyobb hangsúlyt szükséges fordítani az idősebb korosztály társadalmi részvételének ösztönzésére. A civil szerveződések, illetve további szervezetek keretein belül a formális szabályoktól mentesen generált programok, szolgáljanak motiváló erőként a tanulási folyamatba történő bekapcsolódást és bennmaradást illetően.

[114] A mintán belül női felülreprezentáltság volt jellemző, 71,3% nő életkortól függetlenül.

Felhasznált irodalom:

2001. ÉVI CI. SZ. TÖRVÉNY A FELNŐTTKÉPZÉSRŐL
JUHÁSZ Erika: Az autonóm tanulás színterei. In: Juhász Erika- Szabó Irma (szerk.): Nemzetnevelés-felnőttnevelés-köűvelődés. Csokonai Kiadó, Debreceni Egyetem, Kultúrász Közhasznú Egyesület, Debrecen, 2010. 202-209.
KRAICINÉ Dr. Szokoly Mária (2004): Felnőttképzési módszertár. ÚMK, Budapest. 13-65.
MARÓTI Andor (2000): Szakértői beszélgetés az időskorúak tanulásáról. In: Horváthné B. Mária, Pordány Sarolta (szerk.): Tanulás, művelődés, szabadidő időskorban. Nyitott képzések Egyesülete, Budapest. 51-52.
MARÓTI Andor (2002): Lehet-e tanulni egy életen át? In: Új Pedagógiai Szemle 2002/7-8.
http://www.ofi.hu/tudastar/maroti-andor-lehet [2011.05.29.]
MONOSTORI Judit (2009): 7. Öregedés. In: KSH Népességtudományi Kutató Intézet Monostori Judit - Őri Péter - S. Molnár Edit – Spéder Zsolt (szerk.): Demográfiai portré 2009. Jelentés a magyar népesség helyzetéről. Budapest. 79-89.
http://www.demografia.hu/letoltes/kiadvanyok/DemPort/07monostori_oregedes.pdf [2010.02.22.]
SZABÓ Judit Ágnes (2007): „Az áthajlás kora" http://www.onkorkep.hu/17_10/melleklet.html [2011.06.06.]
TOKAJI Károlyné (2008): KSH. Nonprofit szervezetek Magyarországon 2006.
http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/nonprof06.pdf [2011.06.01.]

Herczegh Judit:

HALLGATÓK AZ INFORMÁCIÓS KORBAN

Korunk társadalmának változásaiban fontos szerepet játszanak az elektronikai, info-kommunikációs eszközök hatásai (Szabó 2008, 2009, 2010), azonban a legtanulságosabb maga a társadalmi élet alakulásának nyomon követése az internet és számítógép által meghatározott közeg tükrében. Az internet és a számítógép az egyéni szocializáció részévé vált. Amennyiben a család az elsődleges, az iskola a másodlagos szocializációs szintér, úgy az információs társadalmat tekinthetjük a harmadik szocializációs közegnek, amelynek nagy előnye - különösen a mostani fiatalok számára - hogy míg az iskola csak tanuló éveink alatt közvetít mintákat és értékeket, addig az információs társadalom a családhoz hasonlóan egy élethosszig tartó formálódást biztosít.

Számos nemzetközi és hazai tudományos munka vizsgálja a számítógép és internet társadalmi, gazdasági vagy egyénre gyakorolt hatásait, mi kutatásunkban azonban egy új irányból, a szocializáció, a kapcsolati háló és a kapcsolati tőke megjelenésének és hatásmechanizmusainak szemszögéből vizsgáltunk egy több tekintetben homogén közeget. Egy olyan sokrétű és szerteágazó témában, mint az információs társadalom hatásának tetten érése, számtalan tudományterület érintett.

Kutatásunk középpontjában az infokommunikációs eszközök hatásai álltak, amelyek korunk társadalmi változásaiban fontos szerepet játszanak. Célunk volt a társadalmi élet alakulásának nyomon követése az internet és számítógép által meghatározott közeg tükrében, hiszen úgy gondoljuk, hogy ezen eszközök az egyéni szocializáció részét képezik. A család az elsődleges, az iskola pedig a másodlagos szocializációs szintér, így az információs társadalmat tekintjük a harmadik szocializációs közegnek, amelynek nagy előnye - különösen a mostani fiatalok számára - hogy míg az iskola csak tanuló éveink alatt közvetít mintákat és értékeket, addig az információs társadalom a családhoz hasonlóan egy élethosszig tartó formálódást biztosít.

A vizsgálat alanyai a Debreceni Egyetem tanár szakos képzésben részt vevő hallgatói voltak. A vizsgálat segítségével arra az alapvető kérdésre

kerestük a választ, hogy a hallgatók hogyan értelmezik magukat az információs szupersztráda polgáraként, hogyan építenek és tartanak fenn kapcsolatokat és milyen rendszerességgel, intenzitással kerülnek érintkezésbe az infokommunikációs eszközökkel. A megkérdezettek száma összesen **385** fő, amelyből **92 fő férfi, 289 fő nő.** Életkori megoszlások tekintetében a legfiatalabb megkérdezett **19**, a legidősebb **32** éves volt, de a legnagyobb arányban a **21** és **22** éves hallgatókat találhatjuk meg.

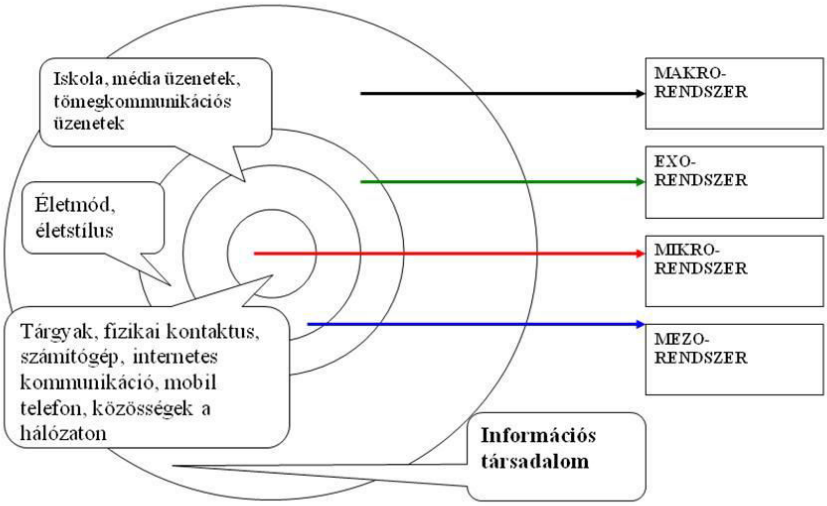
Hipotéziseink

Első hipotézisünkben feltételeztük, hogy a *számítógép és internet napjainkra az egyén szocializációs folyamatának részévé vált. A hallgatók rendszeresebben használják ezen eszközök kínálta technikai és kommunikációs lehetőségeket, mint az azonos korcsoportban mért össztársadalmi átlagok. A hallgatók attitűdjei pozitívak mind a számítógéppel, mind az internettel kapcsolatosan. A pozitív attitűd megjelenik az eszköz és felület gyakori és sokrétű használatában.*

Bronfenbrenner modelljére[115] alapozva létrehoztuk az információs társadalomban meghatározható szocializációs keretrendszert, amelynek segítségével pozícionáltuk hallgatóinkat az információs társadalomban (1. ábra).

[115] A modell pontos bemutatása és eredeti értelmezési kerete: Bronfenbrenner, Urie (1979): The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design. Harvard University Press, Cambridge MA.

1. ábra: Szocializációs modell az Információs társadalomban*
*** Urie Bronfenbrenner 1979-es ökológiai modellje alapján**



Második hipotézisünkben azt állítottuk, hogy az általunk vizsgált *hallgatók digitális őslakosoknak tekinthetőek, azaz készség szinten épült be a számítógép és internet használat a mindennapjaikba lakóhely jellegtől és társadalmi háttérváltozóktól függetlenül.*

Vizsgálatunk során három elkülönülő kategóriában kellett a hallgatóknak identifikálniuk saját magukat: digitális őslakosként, digitális bevándorlóként és digitális remeteként. A három csoportot értelmezésében egyrészt elkülönítettük az eszközzel, korszakkal, technológiával kapcsolatos érzéseket és vélekedéseket, másrészről a kategóriákban elkülönülten megjelenő eszközhasználatot feltételeztünk. A három alapkategóriánkat saját tapasztalatokra és Prensky (2001) elméleti meghatározásaiból kiindulva hoztuk létre, megpróbálván ezzel a három csoporttal lefedni az információs társadalomba történő besorolódás lehetséges útjait, a különböző attitűdök elhatárolását. Természetesen az általunk létrehozott kategóriákat a jelen esetben hazánkban érvényesen és logikusan körülhatárolható típusokkal fedtük le. A szakirodalmi források alapvetően a digitális bennszülöttek, vagy digitális őslakosok versus digitális bevándorlók kategóriáit különítik el,

elsődlegesen életkori különbségekből adódó társadalmi eltérésekre alapozva. Mi úgy gondoltuk, hogy saját mintánk esetében az adott homogén életkorú közösségen belül is lehet különbségeket képezni és ennek megfelelően az attitűdök és eszközökkel kapcsolatos vélemények terén megjelenő különbségekre, valamint a használati gyakoriságban fellépő eltérésekre helyeztük a hangsúlyt a digitális őslakosok és bevándorlók típusainak megalkotásában. Az általunk életre hívott digitális remete típusa pedig már inkább felöleli az életkori eltérésekből fakadó használati különbségeket (1 táblázat).

Kategóriák:

- ***Digitális őslakos***: *Készségszinten használja a számítógépet, jól tájékozódik az interneten, hasznos információforrás a számára.*

- ***Digitális bevándorló***: *Rendszeresen használja a számítógépet és az internetet, de az új dolgok megtanulása nehézségeket okoz, szükségesnek tartja a jelenlétüket, de nem könnyítik meg a mindennapjait.*

- ***Digitális remete***: *Nem szereti és nem is nagyon használja sem a számítógépet, sem az internetet, ha információra van szüksége, inkább más médiumokhoz fordul.*

1. táblázat: Hallgatói önbesorolás az információs társadalomba

N=378	Digitális őslakos* N %		Digitális bevándorló* N %		Digitális remete N %	
Nő	206	71,8	77	26,8	4	1,4
Férfi	68	75,6	21	23,3	2	1,1
Összesen	274	72,7	98	26,0	6	1,3

* A variancia analízis során szignifikáns különbség mutatkozott mind a férfi, mind a női hallgatók szintjén a digitális őslakosok és digitális bevándorlók között 0,000 sig. szinten.

Vizsgálatunkban a hallgatók túlnyomó többsége digitális őslakosként tekintett saját magára, míg csupán megközelítőleg egyharmaduk értelmezte magát digitális bevándorlóként és minimális, két századuk digitális remeteként. Az önbesoroláson alapuló hallgatói csoportok között nem találtunk nagyarányú eltéréseket a számítógép és internet használatának típusában, gyakoriságában. Egyedül az eszközökkel kapcsolatos vélekedésekben mutatható ki különbség. Az ellentmondást az első hipotézisben vázolt szocializációs modell magyarázza; mivel a hallgatók már alapvetően korai életszakaszban találkoztak az információs társadalom struktúráival és technikai eszközeivel, így ezeket be tudták építeni a mindennapjaikba, eltérés csupán a kötődés mértékében jelentkezik.

Harmadik hipotézisünkben feltételeztük, hogy a *hallgatók mindenek előtt kommunikációra és a meglévő társadalmi kapcsolataik ápolására, építésére használják az internetet, mely a már meglévő ismeretségek, barátságok életben tartását segíti, nem pedig gátolja.*

Megállapítást nyert, hogy a hallgatók mindennap használják offline kommunikációra az internetet: napi rendszerességgel küldenek e-mailt,

illetve egyéb szöveges és hang alapú kommunikációs programokat is használnak kapcsolattartásra, de nem jelentős arányban és gyakorisággal.

Internetes tartalmak létrehozásában nem jeleskednek, de a fórumok életében valamivel nagyobb arányban vesznek részt a hallgatók, mint az internetes naplók; a blogok olvasásában és írásában. Ugyanakkor a megkérdezettek elsöprő többsége tagja valamilyen közösségi oldalnak, amelyek között elsődleges helyet foglal el egy hazai kezdeményezésű oldal (2. táblázat).

2. táblázat: Saját tartalom létrehozása az interneten a hallgatói-felmérés alapján

Saját weboldallal rendelkezik N=385	Ingyenes tárhelyen 7,9 % Előfizetéses tárhelyen 1,3%
Bloggal rendelkezik N=385	11,9 %
Fórum-tag N=385	50,9 %
Iwiw-tag N=385	91,9 %
Más közösségi oldal tagja N=385	57,9 %

Beigazolódott, hogy a közösségi portálokon számon tartott ismerősök, barátok a valóságban is a kapcsolati háló szerves részét képezik. Az internet megkönnyíti a hallgatói kapcsolattartást, hiszen gyors és

hatékony kommunikációs formákat rejt magában, de mindez csak kiegészíti a személyes, rendszeres találkozókat, nem pedig ritkítja azokat. Különbségek mutathatók ki azonban a baráti illetve az ismerősi kapcsolatok vonatkozásában az online és valós találkozások gyakoriságában (3. táblázat).

3. táblázat: Az érintkezés formái és átlagos megjelenésük ismerősöknél és barátoknál

Átlag	**A kapcsolattartás formái haverokkal ismerősökkel**	**A kapcsolattartás formái közeli barátokkal**
Személyes találkozó	3,91	5,23
Beszélgetés vezetékes telefonon	3,24	2,68
Beszélgetés mobiltelefonon	4,10	5,25
Internet alapú telefon (pl. Skype)	2,67	2,54
Csevegés, Chat (pl. messenger)	3,16	4,01
Sms	4,24	5,12

E-mail	4,42	5,22
Üzenetváltás közösségi portálon keresztül (pl. Iwiw, Myspace)	4,27	4,87
Postai levél, levelezőlap	2,35	1,79

Szoros baráti kapcsolatok esetén a kapcsolattartás fizikai jelenléten alapuló formája a leggyakoribb és a legpreferáltabb, de népszerű volt a mobiltelefonos kommunikáció és az online kommunikáció is, míg a lazább ismerősi kapcsolatokban a hallgatók nem helyeztek akkora hangsúlyt a fizikai találkozásokra. Az online kapcsolattartás tehát nem váltja ki a fizikai jelenlétet, csupán megkönnyíti a kapcsolatok fenntartását.

Negyedik hipotézisünkben feltételeztük, hogy a *számítógép és internethasználat mértéke nagyban függ az egyének kapcsolathálójának kiterjedtségétől. Ezen kapcsolati háló nagysága nyomon követhető az interneten is: a fizikai valóságban kiterjedt kapcsolati hálóval rendelkezők az interneten is sok kapcsolatot tartanak fent.*

Egyrészről vizsgáltuk az online és valós megjelenéssel kapcsolatos vélekedéseket és azonosságokat a hallgatók körében, lebontva a három képzett hallgatói önbesorolásos csoportunkra, másrészről megvizsgáltuk az ismerősök számát a fizikai kontaktok és a virtuális kapcsolatok tükrében. Az online megjelenéssel kapcsolatos vélemények azt mutatták, hogy a hallgatók azonosan értelmezik saját magukat a virtuális és a valós térben. Az online barátságok számát ugyanakkor megelőzik a fizikai elérésen alapuló kapcsolatok, ezeknek a aránya jóval nagyobb, noha igen alacsony számban, de megjelennek olyan mind laza, mind szoros kapcsolatok is, amelyek pusztán online megjelenésűek.

Következtetéseink

Az információs társadalom az öngerjesztő tudásgyarapodás társadalma, ahol a tudás a gazdasági és használati érték. Az információs társadalom megváltoztatja a tudás jellegét: transzdiszciplináris, multimédiás, gyakorlatias lesz. A tudás megszerzésének jellemző mintázatai is változásokon mennek át, uralkodóvá válik az egész életen át tartó tanulás, a formális iskolai intézményekben teret nyernek az információs társadalom technikai eszközei (Nyíri 2003).

Előadásunkban kísérletet tettünk arra, hogy bepillantást nyerhessen az olvasó az internet sokoldalú felhasználhatóságába, hogy megtapasztalhassa azt a folyamatot, amely során a web a mindennapi élet részévé vált. Mint minden médiumnak az internetnek is megvannak a maga pozitív és negatív pólusai, de összességében nem tartjuk megkérdőjelezhetőnek a létjogusultságát. Munkánkban megkíséreltük több elméleti oldalról megközelíteni az internetes kapcsolati hálót és kommunikációt. Kiemelten foglalkoztunk az interneten alakuló társas kapcsolatokkal, legyen szó barátságról, vagy párkapcsolatról. Mindezt megkíséreltük bemutatni az online személyiségek alakulásának tükrében. Az internet arctalanságából fakadó zavar és az emberi természet miatt az itt kialakuló kapcsolatok sebezhetők: az emberek túl sokat tárhatnak fel magukból túl rövid idő alatt, könnyedén idealizálhatják a virtuális párjukat. A szerepjáték, a megtévesztés, a nemcserével való kísérletezés, a partnerek hirtelen eltűnése kockázatos hellyé teszik az internetet a kapcsolatok kialakítása szempontjából, mégis a sötét oldal vonzásából kikerülve a háló rendelkezik egy nagyon izgalmas és értékes tulajdonsággal: támogathatja és táplálhatja két vagy több ember kapcsolatát.

Mégis milyen érdekes, hogy egy olyan médium, amely demokratikus és az egyenlőség híve mégis képes versenyhelyzetet és versenyelőnyt teremteni, ennek egyetlen oka pedig nem más, mint maga az információ birtoklásának szerepe nemcsak egy tömegmédiumban, hanem a mindennapi életben és boldogulásban egyaránt. Manapság már azoknak is előnyük származhat, akik egy gyors, szélessávú interneteléréssel rendelkeznek, mondjuk egy modemes interneteléréshez képest, hát még azokkal szemben, akiknek nincs közvetlen hozzáférésük. Gondoljunk csak az internetes álláskereső fórumokra, oldalakra, de akár egy netes banki átutalás, ügyintézés órákat takaríthat meg az ügyfeleknek. Azt pedig, hogy ki milyen típusú

hozzáféréssel rendelkezik, vagy rendelkezik-e egyáltalán hozzáféréssel a gazdasági, társadalmi helyzet determinálja. Ma Magyarországon és szinte talán az egész világon igazi előnye és haszna az internetből és az internetes kommunikációból még csak a minimum közepes, vagy jó gazdasági körülmények között élőknek származik. Az internet megléte, vagy hiánya a társadalmi különbségek elmélyüléséhez vezet.

Kutatásunk arra a fontos tényre világított rá, hogy a hallgatók gyakran és sokrétűen használják az infokommunikációs eszközöket. Tevékenységeik között a kommunikáció és a kapcsolattartás kiemelt szerepet tölt be, az internet a kapcsolati tőke átörökítésének fontos, de nem kizárólagos terepeként jelenik meg. Tapasztalatunk, hogy többségükben a hallgatók a számítógépet és az internetet rendeltetésszerűen használják, a mindennapi rutinjuk részévé vált. Nem határolják el magukat a technikai újdonságoktól, vagy azon eszközöktől, amelyek lassan nélkülözhetetlenné válnak a társadalom számára. Ma már kétség sem férhet ahhoz, hogy az internet hasznos mankó nem csupán az információs társadalom újonnan felnövekvő generációi számára, hanem az oktatói-kutatói, társadalomtudományi területeken is lassan megveti a lábát. „A bitek nem ehetők, nem oldhatják meg a világ élelmezésének problémáját. A számítógépek nem halandók, nem képesek olyan bonyolult problémákkal megbirkózni, mint amilyen az élethez és halálhoz való jog kérdése. Miként a természet erői, a digitális kor sem állítható meg. Végső győzelme négy tényező együttes következménye lesz, ezek: a decentralizáció, a globalizáció, a harmonizáció és az emberi képességek kiterjesztése (Negroponte 2002: 180)".

Felhasznált irodalom:

Bronfenbrenner, Urie (1979): The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design. Harvard University Press, Cambridge MA.
Negroponte, Nicholas (2002): Digitális létezés. Typotex Kft. Elektronikus Kiadó, Budapest.
Nyíri Kristóf- Kovács Gábor (2003): Virtuális Egyetem Magyarországon. Typotex Kiadó. Budapest.
Prensky, Marc (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon, NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October.
Szabó József (2008): The role of the local Media in the Field of Religion. In Pusztai Gabriella (ed.): Religion and values in Education in Central and Eastern Europe. Régió és oktatás VI. Debrecen, Center for Higher Education Research and Developement, University of Debrecen. 425-437 p.
Szabó József (2009): A helyi média és az informális nevelés. In Forray R. Katalin – Juhász Erika (szerk.): Nonformális – informális – autonóm tanulás. Acta Andragogiae et culturae sorozat 22. szám. Debrecen, Debreceni Egyetem. 370-376 p.
Szabó József (2010): A helyi média társadalmi összefüggései. In Buda András – Kiss Endre (szerk.): Interdiszciplináris pedagógia, tanárok, értelmiségiek. Kiss Árpád Archivum Könyvsorozata VII. Kötet. Debrecen, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete. 356-365 p.
Z. Karvalics László (2003): Információ, társadalom, történelem. Typotex Kiadó. Budapest.
Z. Karvalics László-Dessewffy Tibor (szerk.) (2003): Internet.hu, a magyar társadalom digitális gyorsfényképe. Infonia-Aula Kiadó. Budapest.

Máté Krisztina

HOL MŰVELJÜK NEM FORMÁLIS MÓDON A TANULÁST?

Fogalomértelmezések

A hazai és nemzetközi szakirodalomban gyakran találkozunk a felnőttkori tanulás formális, nem formális és informális formáinak elkülönítő meghatározásával. Ezzel a hármas tagolással, a fogalmak definiálásával már a 20. század folyamán számos kutató foglalkozott. (Pordány 2008) Az alapvető különbség a három tanulásforma között az, hogy a formális oktatás iskolarendszerhez kötött, végzettséget ad, az informális tanulás mindennapi életünk velejárója, bármely területen, bármely színtéren történhet, a nem formális tanulás pedig iskolarendszeren kívüli ismeretbővítésre vonatkozik, képzettséget ad, végzettséget ritkábban. (Forray R. – Juhász 2008) A nem formális oktatás az oktatáspolitika nemzetközi diskurzusának részévé vált a 60-as években és a 70-es évek elején. Philip Coombs 1968-as leírásában alkotja meg a „nonformális nevelés" fogalmát, amelynek megjelenését hosszas definiálási hullám követett. (Coletta 1996) A nem formális tanulás értelmezései egyrészt a formális oktatás/tanulás jellemzői mentén, azokkal összevetve jelentek/jelennek meg. A nem formális tanulás legfontosabb jellegzetessége az, hogy a hagyományos iskolai kereteken kívül zajlik, tartalma igazodik a hallgatóság egyedi igényeihez (vagy egyedi esetekhez) a tanulás maximalizálása és más elemek minimalizálása érdekében, amelyeket gyakran alkalmaznak a formai keretek között a tanárok (szabályok betartása, fegyelem fenntartása, dolgozatok írása, stb). A nem formális oktatás tanulóközpontúbb, bármikor kiléphet a képzésből a résztvevő, ha nincs tovább motivációja. A nem formális oktatás inkább hangsúlyozza a lazább tantervet (alternatívákat, választási lehetőséget). Az emberi kapcsolatok ebben a formában informálisabbak (a tanár-tanuló szerepek kevésbé merevek). A non-formális keretek közt oktató tanárnak rugalmasabbnak kell lennie, fel kell készülnie a tanulók változatos és változó igényeihez, valamint demokratikus vezetési stílust kell alkalmaznia, kevésbé kövessen irányelveket. A nem formális oktatás a gyakorlati ismeretekre és tudásra fókuszál. (Etllng 1993) A gyakorlatias tudás megszerzése áll középpontban Coletta meghatározásában, amelyet a Tuijnman és társai által szerkesztett

International Encyclopedia of Adult Education and Training in Europe című lexikonban olvashatunk. Coletta kifejti, hogy az ilyen tanulási formában történő részvétel célja a feladatorientáltság és az alkalmazhatóság, ezért nincs súlya a bizonyítványnak, mivel nem az elvont eredmény a fontos, hanem a funkcionális képesség. Áttekintve a non-formális oktatás fejlődését az 1970-es köztudatba kerülés után Coletta azt mondja, hogy a formális oktatási rendszer nem feltétlenül a legmegfelelőbb technológia egy fejlődő társadalom eltérő tanulási elvárásainak a kielégítésére. Úgy véli, hogy a nem formális keretek között zajló oktatás elmélete meg is kérdőjelezi a szigorúan tervezett, abszolút körülhatárolt, tantervekhez kötött oktatási forma helyességét. A meghatározás során Coletta egy integrált fogalomként jellemzi a non-formális oktatást, járulékos definíciókat társít mellé, amelyek az 1980-as évek óta állnak össze, és épülnek a Coombs által először felismert oktatási formába. Ezek a járulékok a szocializáció, kondicionálás, kommunikáció, kulturalizálás és tanulás (Coletta elsősorban nevelésként definiálja a fogalmat, de mivel az előzőekben összevetette a formális oktatás alapvető jellemzőivel, így mi oktatásként fordítottuk az „education" szót). (Coletta 1996)

Peter Jarvis a nem formális tanulás/oktatás értelmezése során más megközelítéssel magyarázta a fogalmat, két részre bontva azt, egyrészt, mint a gazdaságilag hasznosítható, munkán alapuló oktatási formát, ami elsősorban humánerőforrás-fejlesztésként jelenik meg, másrészt pedig, mint „liberal adult education" –t, általános felnőttoktatást. Kozma Tamás úgy fogalmaz, hogy *„az emberi erőforrás fejlesztése a vállalati gazdaságtan szaknyelvén jelenti a felnőttképzést",* tágabban is értelmezik, mivel belefoglalnak olyan egyéb tevékenységeket, mint például tréningek, szakmai továbbfejlesztések, melyekbe az önképzés is beletartozik. (Kozma 2009: 131). Peter Jarvis is utal arra, hogy a nem formális oktatás a humánerőforrás fejlesztésében mutatott fejlődést, de ma már a „liberal adult education" (általános felnőttoktatás) ettől is nagyobb fejlődést mutat. (Jarvis 2010) A liberal adult education értelmezése is kettős: általános vagy szabad. Az általános felnőttoktatás azoknak a képességeknek és kompetenciáknak a kialakítása, melyek az általános életvezetéshez szükségesek, ilyenek például az informatikai, idegen nyelvi, egészségügyi, politikai képzések. (Koltai – Koltai 2005) Az Egyesült Királyságban a (nem formális) felnőttoktatás kifejezés egy másodlagos jelentést is hordoz, amely azt jelenti, hogy ez kifejezetten szabad oktatás,

amely a középosztály szabadidős tevékenységének sztereotípiája. Ez a vonatkozás alapjául szolgál annak a gondolatnak, hogy a felnőttek oktatása befejezett és a szabadidő alatt a felnőttek tökéletesítik vagy bővítik meglévő ismereteiket; ezt tekintik emberközpontú vállalkozásnak. (Jarvis 2010).

A non-formális felnőttoktatás és a „közművelődés"/közösségi művelődés

A nem formális tanulás típusába sorolja Harangi László a közművelődést, megfogalmazása szerint oda tartozik utalva Rubovszky Kálmán megállapítására, miszerint a nem formális tanulás (nevelés) kiegészíti az állami szintű iskolai nevelést alternatív megismerés és elsajátítás formájában. Harangi úgy véli, ezt a pótló funkciót a közművelődés látja el. (Harangi 2000) Ezzel ellentmondva Maróti Andor szerint a közművelődés elvált a felnőttoktatástól, leginkább a munkaerő piaci szükségleteket szolgálja, lemond minden egyéb a munkához nem köthető feladatoktól, közelítve ezzel a fentiekben vázoltakhoz. Kritikusan ítéli meg ezt az általa feltételezett tendenciát a „lifelong learning", a „kompetencia alapú tudás" és egyéb hangzatos kifejezések világában. Ezen közhelyek mögött nincs a tényleges megvalósításra vonatkozó elgondolás. Ahhoz, hogy ez a trend megváltozzon szükséges a közművelődés és a felnőttképzés területeinek egymáshoz való újbóli közeledése, mivel a céljuk egy, az emberi élet jobbá tétele, ehhez viszont az szükséges, hogy a kultúra mintegy az emberi lét alakítójává váljék. „*Nem egyszerűen praktikus fogások megtanításával, hanem a valóság viszonyainak, változó körülményeinek megértésével, a tudatos életvitel érvényesítésével, közügyekben a tárgyilagos ítéletalkotással, és a problémák megoldására a kezdeményezés és együttműködés készségével. Ha a különböző intézmények és szervezetek az ilyen gondolkodás és magatartás kialakításában látnák a feladatukat, talán kialakulna valami, amit 'közművelődésnek' lehetne nevezni."* (Maróti 2009: 18)

A közművelődésnek/közösségi művelődésnek (community education) a hazaihoz hasonló formája számos más országban megtalálható, mint nem formális oktatás. Közös jellemző a fiatalok és felnőttek iskolán kívüli közös(ségi) művelődése. A helyszín az oktatást és/vagy művelődést kiszolgáló komplex intézményben történik (community school, ami itthon talán az ÁMK-val azonosítható). Ez a közös művelődés, cselekvés nagyban hozzájárul a közösség fejlődéséhez is. (Harangi 2000) Így a „közösségi terek" egyben hozzájárulnak ahhoz, hogy a kapcsolati-háló szálai

erősödjenek és tovább szövődjenek, hozzájáruljanak a demokrácia erősödéséhez. (Bánlaky 1993) Kozma közösségi nevelésként említi a „community education" kifejezést és utal arra, hogy ez az európai népfőiskolák amerikai megfelelőjét jelöli, amelyek a 19. századig nyúlnak vissza. (Kozma 2009)
A nyugat-európai és észak-európai felnőttoktatási intézetek tevékenységében, működésében alapvetően az látható, hogy a művelődési és oktatási folyamatok együtt jelennek meg. Egyre nagyobb hangsúlyt fordítanak a közösség által, közösségben végbemenő tanulási folyamatra. Összevetve a nem formális oktatás különféle szempontú megközelítését, azt mondhatjuk, hogy megkülönböztetünk munkán alapuló és munkán kívüli szabadidős elfoglaltságra, művelődésre épülő nem formális oktatást/tanulást. Nehéz feladat az oktatás és a tanulás egymástól való merev elhatárolása, habár a felnőttképzés - felnőttnevelés – felnőttoktatás fogalmi hármas közül a felnőttek tanítási és tanulási folyamatára szakemberek körében legelterjedtebb megfogalmazás a felnőttképzés (Juhász 2008). A nem formális tanulási színterek meghatározásához elengedhetetlen a tanulási folyamat meghatározása is, a vonatkozó irodalmak viszont zömmel oktatásról beszélnek, holott a tanulási folyamatot elemzik.

A közművelődés színterei a nem formális tanulás szolgálatában

A felnőttek iskolarendszeren kívüli alkotó tevékenységének tartalma és formái rendkívül színesek, persze településtípusonként és életkori sajátosságonként eltérőek. A felnőttek esetében azért jelentős a közművelődés az iskolán kívüli tevékenységek sorában, mert hozzájárul az egész életen át tartó tanulás folyamatához olyan helyszíneken, amelyek intézményhiányosak, és sok esetben a magasabban kvalifikált rétegek is hiányoznak. Az, hogy az ember felismeri és képviseli is a maga és a közössége érdekeit, egy olyan folyamat, amelynek a lifelong learning szerves részévé kell válnia. A közművelődés a közösségfejlesztés eszközével tudja ezt megteremteni. Az együttműködés, a kommunikáció és problémamegoldás kulcskompetenciák fejlesztését a közművelődés a saját eszközeivel segíti elő és nemcsak a felnövekvő, hanem a felnőtt lakosság életében is. (Borbáth - Tóth 2009)

A non-formális tanulás helyszíneként elsőként a művelődés házakat, központokat tekintjük át. A közművelődés színterei mindenütt megtalálhatóak a világon, mivel mindenhol hoztak és hoznak létre a közösségi művelődés, szórakozás, tanulás, szociokulturális aktivitás kielégítésére olyan intézményeket, amelyek ezeket a felsorolt általános emberi igényeket kielégítik. A közösségi tereket a középkori templomokhoz hasonlóan értelmezte Jarvis, közösségi központoknak („community college"-nak, közösségi kollégiumoknak) nevezte azokat, amelyek a közösségi iskolákkal együtt vagy külön épületben helyezkedtek el egy településen, amelyek a helyi művelődés és közösségi élet központjai voltak. Ezek a magyarországi intézményrendszerhez hasonlóan behálózták az országot. (Jarvis 2010) Hatókörükbe tartozott a felnőttoktatási programok közel egyharmada, amelyek főként nem formális alkalmakat jelentettek. (Harangi 2000) Az atlanti oktatási rendszerekben ezek az általános művelődési (nevelési) központok az iskolán kívüli felnőttoktatás színterei voltak, amelyeket a '60-as és '70-es években kezdeményeztek főként Nyugat-Európában. (Kozma 2009) Az 1997-es a kulturális alapellátásról szóló törvény értelmében a művelődési házak, mint felnőttképzési központok is megjelentek és bekapcsolódtak a munkanélküliek átképzésébe is. A hagyományos profilok így elmosódnak és más irányba is eltolódnak a tevékenységi körök (képesítést nyújtó képzések szervezése, művelődési házak bérbeadása képzések céljára, átképzések, tréningek szervezése, nyelvtanfolyamok stb.) (Harangi 2000) Napjainkban kevés az aktívan funkcionáló művelődési házak száma, nem mindenütt tudják az önkormányzatok fedezni az ezzel járó költségeket, főként a hátrányosabb helyzetben lévő térségek településein. Sok esetben a fennálló intézmény falai között a településeken egyre inkább szaporodó civil szerveződések találnak „otthonra", illetve ahol működik a művelődési ház, ott együtt működnek a civilekkel. (Fekete 1997) A civil közösségek igyekeznek a helyi önkormányzatokat tehermentesíteni és a kulturális élet szervezésében nagyobb szerepet vállalnak, mint az korábban volt jellemző, ők látják el sok esetben a már említett közösségfejlesztő funkciót. Az amatőr művészeti csoportok, alkotóközösségek fontos szerepet töltenek be a közösségi, együttműködési magatartásformák elsajátításában és továbbadásában. (Borbáth – Tóth 2009) A civil szervezetek azonban nagyobb lélegzetű tanulási folyamatokat is elindíthatnak. Nemzetközi példák mutatják, hogy a

közösségépítő civil kezdeményezések mekkora fejlődésen vihetnek keresztül elmaradott és rohamos népességfogyással jellemzett térségeket. (Harangi - Kelner 2006) Magyarországon a tanulási folyamatokat elindító szervezetek a rendszerváltozást megelőző időszakban újonnan megalakuló népfőiskolák lettek. A magyar felnőttoktatás és a közművelődés életében új mozzanatot jelentett a népfőiskolák újjáéledése. (Sz. Tóth 2000)

A könyvtárak a művelődési házakhoz hasonlóan hálózatot alkotnak az országban, de fokozottabb mértékben. A könyvtár a nem intézményesített tanulásnak kulcsfontosságú központja, egy integrált kiszolgáló hely, mivel tudásanyagot, támogatást nyújt a látogatóknak alkalmazkodva az új kihívásokhoz, amelyek elsősorban az Információs Társadalom Technológiák (IST) fejlődése által kínálta lehetőségekben jelennek meg. A könyvtáraknak az adott környezet tanulóhelyévé és az önálló tanuló pártolójává kell válniuk, úgy kell megszervezniük szolgáltatásaikat, hogy a „lifelong learning"-hez hatékony munkafeltételeket biztosítsanak. (PULMAN – Digitális Útmutató 2002)

A múzeumok látogatottsága a könyvtárakéhoz hasonlóan csökkenő tendenciát mutatnak, habár a múzeum egy igen fontos helyszíne a tanulásnak, mivel sokféle tevékenység helyszíne. (Koltai – Koltai 2005). Lényeges ezért egy szemléletváltás a múzeumok tekintetében, amelyre az Európai Bizottság 2004-ben lépéseket is tett egy múzeumandragógusoknak szóló kiadvánnyal[116]. (Bárd 2008) Kialakulóban van egy módszertan, amely lehetővé teszi, hogy a múzeum nevelő, képző, oktató intézménnyé váljon. A világ egyes múzeumaiban kidolgozott módszerek vannak már, hogy az embert befogadóvá tegyék (például Louvre). A múzeum kultúraközvetítő szerepének egyszerre kell tartalmazni a szórakozás, a kutatás, a rácsodálkozás, a meglepetés együttesét, ne csak lássa, hanem átélje, megfogja és tapasztalja a kiállított tárgyat. A múzeumok új feladatát egy a napjainkban egyre inkább elterjedtebb kifejezéssel tudnánk jól jellemezni, ez pedig az „edutainment", ami a szórakoztatás és a tanulás szavak összeolvasztásából született. (Koltai – Koltai 2005: 75-83)

[116] (Gibbs, Kirsten – Sani, Margherita – Thompson, Jane (2007, szerk.): *Lifelong Learning in Museums.* Europen Handbook. Edisai srl, Ferrara)

Felhasznált irodalom:

Bánlaky Pál(1993): Helyi társadalom és a művelődés otthona. In: Szabó Károly (szerk.)(1993): Közművelődés a társadalmi változásokban. Tanulmánykötet. Budapest, Magyar Honvédség Művelődési és Művészeti Főigazgatósága: Honvéd Kulturális Egyesület, 88-96.p.
Bárd Edit (2008): Felnőttoktatás a múzeumban. In: Iskolakultúra, 11-12. szám, 141-142.p.
Borbáth Erika – Tóth Erzsébet (2009): A közművelődés feladatai az iskolarendszeren kívüli formális, informális és nonformális képzésben az iskoláskorúak és a felnőttek körében. In: Iskolakultúra, 11. szám, 134-140.p.
Coletta, N.J.(1996): Formal, Nonformal and Informal Education. In: Tuijnman, Albert C. (ed)(1996): International Encyclopedia of Adult Education and Training. Oxford, Pergamon Press, 22-26. p.
Etllng, Arlen(1993): What is Noformal Education? In: Journal of Agricultural Education. Winter, 72-76. Forrás: http://pubs.aged.tamu.edu/jae/pdf/Vol34/34-04-72.pdf Letöltés ideje: 2010. október 5.
Fekete Zsuzsa (1997): Változások a fővárosi közművelődési intézményrendszerben. In: Slézia Gabriella (szerk.)(1997): Szakmatükör: helyzetkép a közművelődésről. Budapest, Budapest Művelődési Központ, 161-170.p.
Forray R. Katalin – Juhász Erika (2008): Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere. In: ÚPSZ, 3. szám, 62-68.p.
Harangi László (2000): A non-formális felnőttoktatás helyszínei és aktorai. In: (Harangi László - Pordány Sarolta)(2000): Felnőttképzés a közművelődésben. Budapest, Magyar Művelődési Intézet, 9-34.p.
Harangi László - Kelner Gitta (2006): A foglalkoztatási integráció elősegítése a közösségi művelődés módszereivel: Nemzetközi tapasztalatok. In: SZÍN, 2. szám, 56-60.p.
Jarvis, Peter (2010): Adult education and lifelong learning. Theory and practice. London and New York, Routledge, 51-63.p.
JuhászErika(2008):Felnőttképzés.In:http://www.autonomtanulas.hu/publikacio.html, Letöltés: 2009.március 03.

Koltai Dénes - Koltai Zsuzsa (2005): Felnőttoktatás és múzeumi képzés. In: Tudásmenedzsment, 1. szám, 75-83.p.
Kozma Tamás (2009): Az összehasonlító neveléstudomány alapjai. Eger, EKF Líceum Kiadó

Maróti Andor (2009): Létezik-e közművelődés? In: Tudásmenedzsment, 1. szám, 14-18.p.
Pordány Sarolta (2008): Az informális tanulás értelmezése és mérése. In: http://www.autonomtanulas.hu/publikacio.html, Letöltés ideje: 2009.március 3.
PULMAN Digital Guidelines Manuals. (2002): A PULMAN Digital Guidelines magyar változata. **PU**blic **L**ibraries **M**obilising **A**dvanced **N**etworks
Sz. Tóth, János (2000): Az utolsó nehéz évektől az új szabadságig. Népfőiskolák Magyarországon 1982-1990 között. In: Filla, Wilhelm – Gruber, Elke – Hinzen, Heribert – Jug, Jurij (szerk.): A felnőttképzés története Közép-Európában: A II. világháborútól az ezredfordulóig. [Nemzetközi felnőttoktatás és együttműködés sorozat 7. kötet.] Bp., Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája, 98-107. pp

Nagy Edit[117]

A FOGLALKOZÁSI DEFORMÁCIÓ MEGJELENÉSE AZ ÁPOLÓI HIVATÁSBAN

1. A kiégés szindróma elméleti bemutatása

A "kiégettség" olyan képi kifejezés, melyet a közgondolkodás rövid idő alatt elfogadott, mert szemléletesen kifejezi egy sokak által ismert és megélt lelki állapotot.

Gondot okoz azonban egyes szakembereknek, akik úgy gondolják túlságosan átfogó ahhoz, hogy egy nagyon összetett lelki folyamatot jellemezni és leírni lehessen általa. Kevésbé tartják specifikus és pontos fogalomnak a tudományos munka és kutatás számára.(Hézser, 1996a: 81)

Másoknak, akik a fogyasztói és jóléti társadalom létformájának és továbbfejlesztésének élharcosai, azért okoz gondot a fogalom, mert elképzelhetetlennek tartják, s nem akarják tudomásul venni, hogy az életmód, melyre törekszenek, melyet minden probléma megoldójának és eltüntetőjének vélnek, éppen lelki kiégett és megfáradt, megüresedett embertömeget teremt. A jólét, a gazdasági növekedés ellenére sokan – éppen a legfejlettebb országokban – kedvvesztetten, elfásulva, kiégetten végzik munkájukat.

Problémás továbbá a fogalom használata olyan foglalkozási ágakban, ahol magas az erkölcsi igény, s szinte megengedhetetlen, hogy az itt dolgozók belefáradjanak munkájukba, hiszen amit tesznek, hivatásszerűen végzik.

A tagadás paradox módon már éppen egy tünete a kiégettségnek. A közgondolkodás szerint a fontos és felelős emberek életének szükségszerű velejárója a fáradtság, ami nem csökkenti, sokkal inkább növeli a munka értékét. A kiégettség azonban olyan tünetekről tanúskodik, mely éppen a pontos és felelősségteljes munka végzését teszi lehetetlenné. Ezért elutasítják a fogalom, a szindróma létezését.

Az újabb szakirodalom tekintetbe veszi a fogalom elleni tiltakozást és helyette a foglalkozási deformáció kifejezést használja. Ez csökkenti az

[117] Nyíregyházi Főiskola, GTK, Alkalmazott Kommunikáció Intézete, főiskolai docens, e-mail: nagyed@nyf.hu

ellenállást és megkönnyíti a segítségnyújtást, kevésbé irritálja a közvéleményt. (Hézser, 1995 d)

1. 1. A kiégési ciklus kialakulási folyamata

A kiégés tünetegyüttesének kialakulása 12 lépcsős folyamatként képzelhető el. Az egyes szakaszokat nem éles határok választják el, azok olykor összemosódnak. Az egyes szakaszok az élethelyzettől és a személyiségtől függően különböző intenzitásúak lehetnek. (Hézser, G. 1996a: 85)

Minél korábban ismeri fel valaki a veszélyt, annál hatékonyabban tud segíteni önmagán, illetve annál hathatósabb a külső segítség, vagy annak elfogadási hajlandósága is.

A legutolsó szakasz a teljes kiégettség, de kevesen jutnak el ebbe a stádiumba, mert a korábbi szakaszokban megfelelő segítséggel meg lehet előzni ezt az állapotot. Intervenció nélkül a teljes testi és lelki megbetegedés jellemzőivel találkozunk, sőt életveszélyes helyzet is előfordulhat. A pszichoszomatikus betegségek és a kizárólag lelki tünetek is olyan intenzitással jelentkeznek, hogy valóban az élet kerül veszélybe.

Mi segíthet ebben a szakaszban?
Kórházi kezelésre és hosszas utógondozásra van szükség. A 12 szakasz tüneteit mindenki tapasztalatból ismeri, hiszen felgyorsult, feszültségekkel, fárasztó rivalizációkkal teli életünk gyakran sodor bennünket a megfáradás állapotába. Ha ezek a tünetek csak rövid ideig tartanak, akkor önmagunkban is meg tudunk birkózni a jelenséggel, s megóvhatjuk magunkat attól, hogy egyre mélyebb szakaszokba kerüljünk, s az egész egy folyamattá legyen az életünkben.
Váratlan események, halál, munkahelyi kudarc, csalódás (…) fokozhatják a szindróma kialakulását vagy felgyorsulását. Hasznos éppen ezért, időnként számot vetni önmagunkkal, ismerve a jellemző stádiumokat, hogy kideríthessük a ránk leselkedő veszélyt, s időben útját állhassuk a folyamat beindulásának, vagy éppen fokozódásának.
Erre az őszinte önvizsgálatra azért is szükség van, mert hajlamos az ember elhárítani lelki életének gondjait, feszültségeit, úgy tenni, mintha nem lenne

semmi probléma, s nem is tudja, hogy az elhárítással tulajdonképpen gerjesztőjévé vált saját megfáradásának, kiégésének.

A kutatásban levelező tagozatos hallgatókat vizsgálunk, felmerül az a lehetőség is, hogy valójában a graduális képzés vállalása is lehet akár a kiégés kompenzálására tett kísérlet.

Az alábbiakban a ciklikus kialakulási folyamat szakaszai láthatóak:

1. szakasz – bizonyítani akarástól a bizonyítási kényszerig;
2. szakasz – fokozott erőfeszítés;
3. szakasz – a személyes igények elhanyagolása;
4. szakasz – a konfliktusok elhanyagolása;
5. szakasz – az értékrend megváltozása;
6. szakasz – a fellépő problémák tagadása;
7. szakasz – a visszahúzódás;
8. szakasz – magatartás- és viselkedésváltozás;
9. szakasz – deperszonalizáció;
10. szakasz – belső üresség;
11 – 12. szakasz – depresszió és ezt követheti a teljes kiégés;
(Hézser, G. 1995 c és Fekete, S. 1991)

2. Esetbemutatás

Egy onkológiai, s egy intenzív osztályon dolgozó ápoló esete

Hézser Gábor munkájában tipikus eseteket és esettípusokat mutat be, a jelenség szemléltetése céljából, ezek közül választottuk az alábbit, Teréz nővér esetét, tettük ezt azért, mert számunkra az ápolók kiégésének, munkahelyi stresszének a bemutatása a meghatározó feladat, s egészítettük ki, egy másik ápoló élettörténetének leírásával, akivel szociális készségfejlesztő tréningen találkoztunk, a "Jósa András" Megyei Oktató Kórház szervezésében, Nyíregyházán, 2009-ben.
Így reméltük, hogy szemléletessé válhat az a folyamat, amely bemutatja, hogy kik lehetnek az érintettek a kiégés vonatkozásában, s hogyan függ össze a családi-munkahelyi környezetben meglévő sajátságok a segítő foglalkozású egyén személyiségprioritásával, motivációival, attitűdjeivel. Nagyon fontos volt számunkra annak az illusztrálása, hogy a kiégés nem

rossz, vagy gyenge emberekről szól, sokkal inkább olyan személy-környezet interakcióról van szó, amelyben a megterhelő munka kihívásaira az egyén rossz adaptációval, nem megfelelő megküzdési stratégiák sorozatos használatával válaszol.

2. 1. Teréz nővér esete - Hézser Gábor szerint

"Teréz nővér kiváló eredménnyel végezte a nővérképzőt, néhány éve volt munkában. Rátermettségét, képességeit mindenki elismerte, energikus, megfontolt fiatal nő volt. Idealizmusa, hite példamutató. (Hézser, 1996a: 82)
A sebészeten a páciensei és a hozzátartozók szerették, mint mondták: "nincs még egy ilyen együtt érző teremtés ebben a kórházban". Életvidámsága néha többet jelentett betegeinek, mint a fájdalomcsillapítók. Ha belépett egy kórterembe, áradt belőle az együttérzés, a biztató reménység. Elbocsátásakor sok beteg búcsúzott így: "maga nélkül soha nem gyógyultam volna meg!"
Minden elismerést megérdemlő erkölcsi motiváció késztette az ápolónőt arra, hogy áthelyeztesse magát az onkológiai osztályra. Felettesei és a személyzeti osztály örült, hogy kapnak valakit ebbe a munkakörbe.
Nem tartotta senki szükségesnek, hogy éppen vele részletesebben is megbeszélje elhatározását. Mint eddigi munkája során is, életcélja a másokon való segítés volt. Úgy érezte, az onkológián van igazán szükség rá.
A halálozási arányszám igen magas volt. A betegeket a testi szenvedés mellett a lelki állapotuk is gyötörte. Nem csoda, hogy a nővérek csak néha-néha kaptak tőlük egy jó szót. Nyomasztó hangulat uralkodott az osztályon. Teréz nővér nagyon együtt érzett a pácienseivel, velük együtt szenvedett. Minden halálesetnél úgy érezte kudarcot vallott, s bűntudata volt. Halálosan fáradtan ment esténként haza. Fáradtságát a nővérhiányból adódó többletmunkának tulajdonította.
Kollégái is mások voltak, mint ő. Úgy tapasztalta, mintha őket nem terhelné annyira ez a sok szenvedés. Lassan elveszítette humorát, ami megriasztotta. Egyre jobban örült a szabadnapoknak, amikor nem kellett találkoznia a betegeivel.
Később, amikor szolgálatban volt, lehetőleg keveset időzött egy-egy ágynál. Eleinte még nem tűnt fel neki, hogy ő is használja az osztályra jellemző gunyoros kifejezéseket, ha a páciensekről beszél. Eleinte még érezte, hogy egyre inkább eltávolodik a betegektől. "Ha nem vigyáz magára – mondta neki az egyik orvos – hamarosan maga is a betegünk lesz." Ő ekkor már arra

gondolt, hogy az utóbbi időben esténként nem csak egy pohár bort iszik, s emiatt kerülne más osztályra… Ingerülten felelt az orvosnak: jobb, ha a betegeivel törődik. Gyakran volt náthás, sokszor fájt a feje, gyógyszer nélkül nem is tudott volna dolgozni.
A házassága megromlott, a férjét alig tudta elviselni maga mellett. Kétségbeesetten kérdezte önmagát, miért is lett nővér." (Hézser, G. 1996a: 82)
Feleletet már saját maga sem talált rá.
Ez az eset, esettípus, azt igazolja, hogy a foglalkoztatási deformáció mennyire meghatározza az egyén és a munkakörnyezet kapcsolatának alakulását. Nem lehet egyértelműen megállapítani, hogy ki vagy mi az ok. Ebből az esetből is látható, hogy a kiégés egy folyamat eredménye. Az egyénen kívüli és benső pszichikai tényezők együtthatása által alakul ki.

2. 2. Az intenzív osztályon dolgozó ápoló esete- saját individuálpszichológiai gyakorlat alapján

A nővér, nevezzük Beának, két éves ápolóképzőbe járt, amelyet az egyik megyei kórházban szerveztek, munka melletti, levelező formában, 17. évüket betöltő leányok számára, az 1980-as évek végén.

Bea édesanyja háztartásbeliként otthon nevelte három gyermekét, Bea nővérét, Beát, és öccsüket. Két év korkülönbséggel születtek a gyerekek. Édesapjuk vasutas volt, aki ritkán volt együtt velük, de ezt nem bánta a család, mert az apa erősen alkoholizált, s agresszív módon viseltetett ilyenkor családjával. Bea már az általános iskola elvégzése után az egészségügyi szakközépiskolába szeretett volna jelentkezni, jó tanulmányi eredménye az elhatározását meg is erősítette volna, de ezt apja nem engedte, mondván, nincs szükség az érettségire, s minél hamarabb álljon munkába a lány, váljék keresővé. Emiatt aztán kereskedelmi szakmunkásképzőben szerzett bizonyítványt, s a végzés után a megyei kórházban helyezkedett el, segédápolóként, s munka mellett vállalta a kétéves nővérképzőt. Biztos volt benne, hogy ez a pálya a neki való hivatás, s ebbe már apja sem szólhatott bele, hiszen a kórházban közalkalmazotti munkaviszonnyal, s ami ennél is lényegesebb volt, saját keresettel rendelkezett.

Önálló élete nagyrészt a kórházban zajlott, 12 órás beosztásban dolgozott, kezdetben mindig azon az osztályon, ahova iskolai gyakorlatra osztották be

őket. Ekkor azt gondolta, ha végez, a gyermekosztályt választja munkahelyéül.

A megyei kórházban építkezések folytak, akkor épült a hatemeletes sebészeti tömb, megszokott látvány volt, a munkások, a beszállítók és a fiatal nővértanulók évődése az udvaron. Beának megtetszett egy fuvaros, gépkocsivezető férfi, aki 9 évvel volt tőle idősebb. A férfinek, nevezzük, Pálnak is feltűnt a naiv, melegszívű Bea, kedves arcával, mosolyával, az életre rácsodálkozó barna szemeivel, vállig érő, hullámos hajfürtjeivel. Két évig udvarolt Pál Beának, s amikor Bea megszerezte oklevelét, eljegyezte a lányt. Az esküvő szervezése, a közös élet kialakítása nagy lelkesedéssel töltötte el az ifjú menyasszonyt, örült annak, hogy sikerül neki is révbe érnie, ő is megszabadul a származási családjától, csakúgy, mint a nővére. Külön öröm volt számára, hogy férje egy tapasztalt férfi lesz, akitől végre biztonságot kap, s aki társa lehet, ahogy ő mondta: "Asztalnál, ágynál többé nem leszek magányos".

Házasságkötésük után férje nem vitte el őt nászútra, mondván fölösleges pénzkidobás lenne, de kárpótolja Beát a tudat, hogy építkezésbe kezdenek. Pál arra kérte nejét, hogy olyan osztályra menjen dolgozni, ahol magasabb lesz a fizetése, hiszen minden fillérre szükségük lesz. Bea áthelyeztette magát a gyermekosztályról, az intenzív terápiás osztályra; amikor elbúcsúzott kolléganőitől érezte, hogy nem lesz boldog új munkahelyén. A gyermekosztály világa, a kis betegekkel való kapcsolata örömöt, élményt jelentett számára, közvetlensége, kedvessége feledtette a gyerekekkel azt, hogy ők valójában kórházban vannak. Főnöke, a főnővér kérte, hogy maradjon ott, s figyelmeztette, hogy az intenzív osztály jellegében egészen más, mint a kisded részleg, ahol addig dolgozott. Bea Pálnak akart megfelelni, s azt gondolta, később még dolgozhat gyerekekkel.

Az intenzív osztályon ő volt a legfiatalabb nővér, kolléganői így fogadták: "Ezen az osztályon, vagy megszoksz, vagy megszöksz, itt nincs más alternatíva!" Új főnöke "kapitány"-típusú nővér volt, akit így jellemzett Bea: "A főnővér ránézésre is "asszonyember" volt, elvált nő, aki katonás fegyelmet tartott az osztályon, s akitől féltem. Azt éreztem, hogy igyekeznem kell megfelelni elvárásainak, mert tőle függök- teljesen."

Az a légkör, ami az intenzív osztályt jellemezte, szorongással töltötte el Beát, a gépek, monitorok, vezetékek sokasága kiismerhetetlen kuszaságot jelentettek számára, s teljes igyekezetével azon volt, hogy minél hamarabb elsajátítsa azokat az ismereteket, amelyek nélkül az ápolási technikai beavatkozásokat nem tudta egyedül elvégezni. Másik fő problémát a betegek jelentették számára, magas volt az osztályon a halálozási arány, állandó feszültséget jelentett, hogy bármelyik pillanatban, újraélesztésben kellett helytállnia, s csak minimális lehetősége volt a betegekkel való kommunikációra, hiszen a betegek eszméletlen állapotban voltak, s többnyire gépi lélegeztetés által mutattak csak életjeleket.

Mentora, nevezzük Juli nővérnek, már 8 éve dolgozott az osztályon, mindenben Bea ellentéte volt; hiszen Bea "anyatípusú"- nővér volt, Juli pedig "specialista"- típusú, szabad szájú, s manuálisan ügyes, gyors, s rendkívül magabiztos dolgozó. Bea úgy érezte, hogy esélye sincs arra, hogy valamikor is olyan otthonosan mozogjon az intenzív osztályon, s olyan legyen, mint mentora. Türelmetlen volt magához, s helyzetét tovább nehezítette, hogy az éjszakai műszak végén, amikor hajnalban mosdatták a betegeket, meg kellett küzdenie az erős hányinger érzésével. Erről nem beszélt senkinek sem, s arról sem, hogy alvó napján nem tud elaludni, ha pedig sikerül is nagy nehezen elaludnia, rémálmok gyötrik, a sikertelen reanimációk (újraélesztések) képeit látja maga előtt. Hét hónapot dolgozott az osztályon, igyekezete, megfelelni akarása mindenkinek feltűnt, s miután állandó nővérhiány volt az intenzíven, határozatlan idejű szerződést kötöttek vele. A főnővér tudta, hogy Bea görcsös igyekezetét az határozza meg, hogy szüksége van a magasabb munkahelyi pótlékra, s nem érzi biztonságban magát, szakmailag. Éppen ezért nem terhelte őt azzal, hogy műszakvezetést bízzon reá, igyekezett az idősebb kolléganők mellé beosztani, s azt gondolta, ha leérettségizik, majd az intenzív terápiás szakosító elvégzése után, oldódik Bea szorongása, szakmailag sokkal magabiztosabb lesz.

Mindez azonban nem valósulhatott meg, mert Bea állapotos lett, s koraterhesen, azonnal betegállományba íratta magát. Megmenekült a rémálmoktól, a hajnali hányingerektől, a munkahelyen átélt károsító stressztől, s azt gondolta, hogy a várandósság boldog napjai várnak reá. Tévedett. Férje nem vette jó néven azt, hogy Bea táppénzen van, s magára

hagyta őt, az építkezés befejezésének gondjai a terhes asszony mindennapjainak problémáivá lettek. Most döbbent rá, hogy egyedül van, férje többnyire későn ér haza, reggel korán útnak indul, építőanyagot fuvaroz, s távolságtartóvá lett a vele való intim és érzelmi kapcsolatában, már nem beszélgetnek, nem terveznek együtt, s mintha a születendő gyermek sem jelentene számára örömöt. Ez az érzése akkor oldódott, amikor anyává lett, s kisfia mosolya, kettejük áldott szimbiózisa újra értelmet és örömöt szerzett neki.

Pállal való kapcsolatán szeretett volna javítani azzal, hogy elsőszülött gyermekének ugyanazt a keresztnevet adta, mint, amit a férje viselt.

"Nincs új a Nap alatt!"- mondogatta Bea, hiszen felismerte, hogy Pállal való házassága hasonlatos ahhoz, amit már gyermekkorában megismert, valójában anyja éppen úgy érezhette magát, mint ő. Hiába, neki is sikerült olyan férfiba szeretnie, amilyen apja volt, s egyre világosabban látta, hogy Pál kihasználja őt. Nehéz lett volna ezzel az érzéssel együtt élnie, változtatások nélkül, ezért elnyomta, tagadta, hárította felismerését, s erőn felül tett azért, hogy boldog ember benyomását keltse, környezetében. Felépült a kertes házuk, még két gyermeknek adott életet, de a harmadik gyerek megszületése után kiderült, hogy Pálnak szerelmi kapcsolata van egy fiatal lánnyal, aki gyermeket vár tőle. Bea nem akart tudomást venni a történtekről, azt gondolta, hogy minden áron fenn kell tartania a házasságuk látszatát, s hallani sem akart a válásról. A legkisebb gyerekével, a kis Böbével, annak 10 éves koráig maradt otthon GYES-en. A kicsi lány hörgi asztmában betegedett meg, nyilvánvaló volt a gyerek tünetképzése Bea számára, hiszen a nővérképzőben megtanulta a pszichoszomatikus tünetképzés mibenlétét, s emlékezett még a gyerekosztályos múltjából e betegségnek a családi kommunikációs zavarra is visszavezethető hátterére. Mindezekről azonban nem akart tudomást venni, azt gondolta, Pállal való kapcsolatában még megélheti a tiszteletet, a bizalmat és a szerelmi szenvedélyt.

Böbe is elmúlt tíz éves, s Beának vissza kellett mennie dolgozni, az intenzív osztályra. Azt a túlélési technikát választotta, hogy saját életéről senkinek sem beszél az "osztályon", feladataira koncentrál, s, ha szüksége lesz rá, nyugtatókkal segít saját magán. Régi problémái felerősödtek, különösen a hétfői nappalos, s az éjszakai műszak volt számára megterhelő, gyermekeitől

kapta a legtöbb támogatást, érzelmileg. De ennek ellenére nem tudott úrrá lenni nehézségein, s Seduxen függővé lett, s az is előfordult, hogy a betegeinek kiírt, kábító fájdalomcsillapítót magának adta be.

3. Konklúzió

Természetesen ez nem maradhatott sokáig titokban egy olyan zárt rendszerű struktúrában, mint egy intenzív terápiás osztály. A főnővér javaslatára betegállományba került, majd az üzemorvos elindította Bea leszázalékolását, burnout szindróma következtében kialakuló, súlyos gyógyszerfüggőség és atípusos depresszió miatt. Járó betegként kezelték rokkantosítását követően is, ez idő alatt férje kezdeményezte a válásukat, s közös megegyezéssel különváltak. Hosszú ideig szedett antidepresszáns gyógyszereket, stabilabb állapotba került, új lakásba költözött három gyerekével, s igent mondott új életére. Lehetőséget kapott arra, hogy rokkantként vissza menjen dolgozni a kórházba, az intenzív osztály főnővére segített neki abban, hogy a kötszerraktárban dolgozzon, s amikor a kórház mentálhigiénés csoportja, szakdolgozók számára szervezett szociális készségfejlesztő-tréninget, Bea önként jelentkezett. Ez a kurzus sokat jelentett számára, 15 fős csoport tagjaként elmondhatta, s feldolgozhatta mindazokat a lelki traumákat, amelyek addig beárnyékolták életét.

Megtapasztalta a csoport együtt érző támogatását, tudatosult benne életstílusa, hivatás-és párválasztásának motívuma, saját személyiségtípusa, az altruizmus, és a "C"-típusú személyiség- prioritás közötti kapcsolat, mindez az individuálpszichológia (IP) módszereivel; gyermekkori emlékek, álmok elemzése, "fiktív" levél írása édesapjának, családfa-készítés, család-konstelláció, s életútelemzés által. S ami az IP metodológiánál is sokkal többet jelenthetett neki, hogy találkozott olyan emberekkel, akiknek nonverbális kommunikációjukból leolvashatta, s megérezhette, hogy *ő szeretetre méltó ember*. Feladatként kapta, hogy terhelhető emberi kapcsolatai számát gyarapítsa, legyen nyitottabb a világ felé, s tanulja meg szeretni önmagát, s a tréning végén "véletlenül" ezt az útravalónak szánt idézetet húzta, Senecától:

"A saját véleményünktől többet szenvedünk, mint a valóságtól. Mindenki olyan boldog, vagy boldogtalan, mint amilyennek látja önmagát."

Az egészséges személyiség tudja ezt, s azt is, hogy napról napra mindig meg kell, hogy teremtse önmagát, ezt tekinthetjük kihívásnak, játéknak is, s nem harcnak, ezáltal sokkal színesebb lehet kinek-kinek az élete.

Felhasznált irodalom:

Adler, A: Életismeret. Kossuth Kiadó, Budapest,1992.
Adler, A: Emberismeret. Gönczöl Kiadó, Győr, 1994.
Adler, A: Életünk jelentése. Kossuth Kiadó, Budapest, 1999.
Bresznyánszky, L. (szerk.): A bátorító nevelés alapjai: segédanyag az individuálpszichológia nevelési elveinek és módszereinek tanulmányozásához. IF Alapítvány, Budapest, 1998.
Fekete, S: Segítő foglalkozások kockázatai. Helfer szindróma és burnout jelenség, In: Psychiátria Hungarica, VI.1.:17-29.
Fojtyik, I- Kiss K- Rózsa S: Fiatal nők szexuális életének egyes dimenziói fogamzásgátlás gyermekvállalás terhességmegszakítás. In: Végeken, 10,1999.3-4, 30-40.
Fónai, M.,- Pattyán, L.: Szociális munkások pályaképének néhány eleme. In: Esély 2001. 6. 89-110.
Hárdi, I: Lelki élet, lelki bajok. Medicina, Budapest, 1982.
Hézser, G: Miért? Rendszerszemlélet és lelkigondozói gyakorlat, Kálvin Kiadó, Budapest, 1996.
Hézser, G: A pásztori pszichológia gyakorlati kézikönyve, Kálvin Kiadó, Budapest, 1995.
Hézser, G: "Akik megfáradtak"- posztgraduális kurzus, Budapest, 1995. I. Bevezető előadás
Hézser , G: "Milyen könnyen szenved kárt.." - posztgraduális kurzus, Budapest, 1995. II. előadás

Tátrai Orsolya:

AZ AUTONÓM TANULÁS ÉS A (KÖZ)MŰVELŐDÉS KAPCSOLATA

A tudástársadalom kialakulásához az a folyamat vezetett, amely a gyorsan változó gazdasági igényeknek igyekezett megfelelni, ezáltal a tudás szerepe felértékelődött. Az oktatás expanziója azonban nem hozott erre vonatkozó megoldást, sem az egyenlőtlenségeket nem tudta eltüntetni, sem rugalmasan változó, releváns tudást nem tud termelni. A munkaerőpiac változásainak egyik markáns jellegzetessége, hogy olyan tudást és készségeket igényel, amelyeket sem iskolarendszerű oktatásban, formális tanulás által, sem hagyományos módszerekkel nem sajátíthat el az egyén. Erre válaszként a tanulási életpálya szemléletű megközelítéssel paradigmaszerű változás következett be a tanulás világában. Egyrészt elengedhetetlen szükségletté vált a felnőttkori tanulás, másrészt ehhez kapcsolódóan a nem intézményes tanulási színterek felértékelődtek (Tót 2006). Napjainkban az egész életen át tartó tanulás koncepciója magában foglal minden olyan tanulási tevékenységet, amely a tudás, a különböző készségek, kompetenciák fejlesztését célozzák meg (Németh 2001). Ennek egyik következménye, hogy a vonatkozó szakirodalomban összességében elfogadottá vált[118] az az osztályozási elv, amely a tanulási területek csoportosításában a formális, nem-formális, informális képzési tartalmakat különít el (Forray – Juhász 2008).

Ennek ellenére mind a mai napig nem sikerült egyértelműen elhatárolni egymástól a három tanulási formát; ezek közül az informális tanulás elkülönítésének létjogosultsága körül folyik a legtöbb vita. Véleményünk szerint az informális tanulás külön kategóriaként való kezelése elengedhetetlen, de csakis amennyiben ezek a kategóriák a tanulási

[118] Ebben meghatározó szerepe volt az Európai Bizottság 2001-ben napvilágot látott dokumentumának, amely a *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról* címet viseli, és amely felhívta a figyelmet a különböző tanulás módok fontosságára, azonos hangsúlyt fektetve a formális oktatás mellett a nem-formális és informális tanulási formákra is (Pordány 2006).

színtereket hivatottak jellemezni[119]. Nagyon is összetett környezetet jelöl ugyanis, amelynek több, egymástól eltérő tanulási formáját is elkülöníthetjük. Ilyen alkategória lehet a szocializáció, a spontán tanulás és az önirányított tanulás, amelyek közös jellemzője, hogy az egyének életében töredezetten, különböző időszakokban, különböző intenzitással vannak jelen (Tót 2006). Azaz informális tanulásnak tekinthetjük a mindennapjaink során spontán módon történő, azaz nem tanulási tevékenységként megélt, tanulási céllal nem szabályozott ismeret- és készségfejlődést, és az olyan önirányított, tudatos tevékenységeket is, amelyeket többnyire már tanulásként értelmezünk. Ebben a megközelítésben ez utóbbi, az autonóm tanulás az informális tanulás részét képezi.

A tanulási életpályát és összességében az egész életet meghatározó tanulni tudás képessége szorosan összekapcsolódik az önfejlesztés, az önirányított vagy autonóm tanulás szükségszerűségével, főként mivel a társadalmi kihívások az egyén részéről is folyamatos megújulási igényt támasztanak. Az elsődleges és másodlagos szocializáció elméletét alapul véve (Parsons 1971) a család mellett az iskolarendszerű oktatás tudja megalapozni az ehhez szükséges személyiségbeli és képességbeli attitűdöket, így az autonóm tanulási képesség szintje is erősen függ a két tényezőtől, ám az önálló tanulási képesség fejlettsége is meghatározza a nevelési tevékenységek eredményességét. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a sikeres és hatékony tanulásban, tudás- és képességgyarapításban a nevelés és önnevelés egymás elengedhetetlen feltételei. A szervezett keretek között, formális és nem-formális környezetben zajló tanulás valamint a mindennapjaink szerves részét képező, informális környezetben történő tanulás kölcsönösen kiegészítik tehát egymást – egyik a másik nélkül kevésbé hatékonyan tudna csak működni.

Az OTKA által finanszírozott, „*A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés*”[120] című kutatásunk a felnőttkori tanulásnak azt a formáját elemezte, amikor a felnőtt saját maga kezdeményezi a tanulását, és önirányított tanulási programot valósít meg. Az internetre épülő kérdőíves

[119] Tót Évával egyetértve a tanulási módok csoportosításához nem lenne elégséges a fenti három kategória – valószínűleg ez okozza az egyértelmű fogalmi meghatározások hiányát és a szakmai véleménykülönbségeket is (Tót 2008).

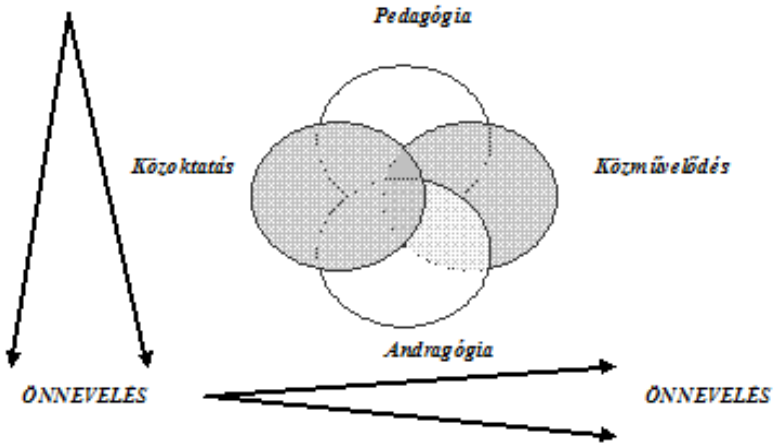
[120] OTKA Nyilvántartási szám K63555

felméréssel 1244 fő (18-64 éves) önálló tanulásával kapcsolatos tapasztalatait, a tanulás elkezdésének, a kitartó tanulásnak, illetve a lemorzsolódásnak okait és összefüggéseit kutatta. A megkérdezettek egy csoportjával interjú is készült, amely a motivációk és a tudáskorrekciós elkötelezettségi folyamat feltárását szolgálta.

A téma szakirodalmi feltárásához kapcsolódó kutatómunka egyik fontos hazai előzményeként értelmezett Durkói megközelítésben is szorosan összefonódtak a nevelés-önnevelés, ezen belül a művelődés-önművelés és a képzés-önképzés[121]. Megállapítása szerint ezek a párosok elengedhetetlen feltételei egymásnak, azaz nincs nevelés–művelődés–képzés önnevelés–önművelés–önképzés nélkül, de az utóbbi tevékenységek sem valósulhatnak meg az előzőek nélkül (Márkus – Juhász 2008). Durkó tehát az önnevelést kettős értelmezésben használja: egyrészt minden nevelési tevékenység részeként definiálja, másrészt azonban az önnevelés képességének kialakítását a nevelés minden formájának céljaként határozza meg. Érdekes továbbá az a meglátása is, mely szerint a nevelés-önnevelés tágan értelmezett kategóriáján belül különbséget tesz a művelődés-önművelés és a képzés-önképzés között (Durkó 1993).

[121] A nevelés-önnevelés legtágabban értelmezett fogalmának keretén belül értelmezi az utóbbi két fogalompárt (Durkó 1999).

1. ábra: A permanens művelődés viszonyrendszere



(Forrás: Durkó 1998b:55)

Az *1. ábra* az önnevelés egész életen át tartó jellegét, folyamatos változását, fejlődését szemlélteti. A nevelés részelemeként való értelmezés szerint az informális tanulási keretek között megvalósuló önnevelési tevékenység már a nevelés kezdeti szakaszában is megjelenik, és mintegy belső fejlődési folyamat révén juthat el végső kifejlett állapotáig, a nevelés céljaként kialakuló önnevelésig. A tanulási színtereket tekintve fokozatosan növekszik intenzitása egyrészt a formális és nem-formális tanulási formákban (pedagógia-andragógia) az életkor előrehaladtával, másrészt az oktatási intézményekben (közoktatás) megvalósuló tanítás, képzés területétől a közművelődési intézményekre és egyéb közösségi színterekre jellemző művelődés felé haladva (Durkó 1998b).

De mit is értünk művelődés-önművelés alatt? El kell –e különítenünk a tanulási tevékenységtől, és ha igen, akkor hogyan? A felnőttoktatási és –képzési lexikon szerint a művelődés *„… azoknak az intellektuális folyamatoknak a sorozata, amelyek a műveltség elsajátítására irányulnak. … A művelődés nem egyszerűen valamilyen műveltség „felvétele", puszta „bevitele" a személyiségbe (a kis- vagy nagycsoportba), hanem találkozás."* (Benedek – Csoma – Harangi 2002:375) Minden olyan tevékenységet pedig tanulásnak

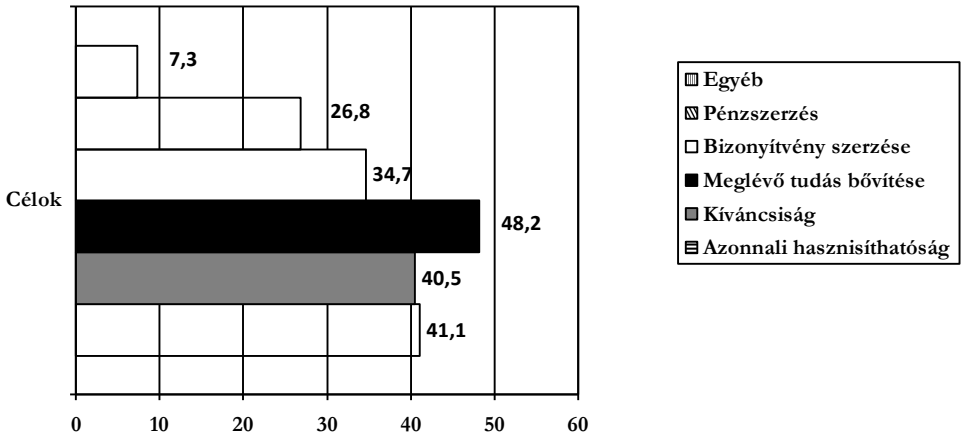
tekinthetünk, amely által *„a személyiség élményvilága kiteljesedik, új ismereteket, viselkedéseket, mozgásokat sajátít el, teljesítménye minőségben, mennyiségben javul. … A tanulás a személyiség egész életen át tartó tevékenysége."* (Benedek – Csoma – Harangi 2002:525) A lexikon és más terminológiák szerint sem tudnánk egyértelmű határt húzni a két tevékenység közé, hiszen az egyes definíciók nem foglalkoznak egymással való viszonyukkal. Mindkettő magában foglalja az ismeretek közvetítését, a készségek és képességek fejlesztését, a tudás gazdagítását, ugyanakkor mind a tanulásnak, mind a művelődésnek megvan a maga cél, eszköz és intézményrendszere. Kölcsönösen kiegészítik és feltételezik egymást, azaz hatnak egymásra, így a szakirodalom is gyakran mintegy szinonimaként alkalmazza a két kifejezést (Nagy 2009).

Ami az autonóm tanulás – vagy a hazai elnevezésrendszerre is jellemző, „ön-„ kezdetű fogalmak[122], amelyekhez hasonló értelemben használják az autodidaxis[123], az autodidakta tanulás kifejezést (Forray – Juhász 2008) – és a művelődés-önművelés kapcsolatrendszerét illeti, a fentiek alapján azt mondhatjuk, hogy az önálló tanulásnak egyrészt fontos célja lehet a műveltség fejlesztése, másrészt fontos eszköze lehet a művelődéshez színteret biztosító intézményrendszer, illetve annak különféle eszközei.

[122] Így például: önálló tanulás, önfejlesztés, önirányított tanulás, önképzés, önművelés, önnevelés stb. (Forray – Juhász 2008).

[123] Az autodidaxis szó görög eredetű, jelentése önképzés (Benedek – Csoma – Harangi 2002).

2. ábra: Az autonóm tanulási tevékenység legjellemzőbb céljai



A *2. ábra* a „*A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés"* című kutatásunk kérdőíves felmérésének arra vonatkozó eredményét szemlélteti, amely az autonóm tanulás megvalósításának legfőbb céljaira kérdezett rá. Az ötfokú skálán legjellemzőbb célként a meglévő tudás bővítését a megkérdezettek majdcsak 50%-a választotta, ami arra enged következtetni, hogy az önálló tanulásnak az általánosságban vett művelődési célok a legjelentősebb motivációs bázisaként értelmezhetők. Ezzel párhuzamosan azt is megállapíthatjuk, hogy a gazdasági érdekek vezérlik legkevésbé az önálló tanulást (Herczegh – Tornyi 2009). A kérdőívekben tizenöt, általunk leghangsúlyosabbnak ítélt átfogó területen igyekeztünk megvizsgálni az önálló tanulási aktivitást, amelyek többsége (pl.: mezőgazdaság – botanika – állattenyésztés, öltözködés – divat, sport, kultúra – művészet, vallás, egészségmegőrzés stb.) művelődési területekként is értelmezhető.

Természetesen az autonóm tanulás megvalósulásának módját, mértékét, minőségét és tanulási irányait befolyásolják az egyéni képességek és sajátosságok, a társadalmi csoporthoz való tartozás, az életkori szakasz, az

előzetes tanulmányok, a már meglévő tanulási képességek és technikák, és az érdeklődési kör is (Csiby 2002). Mindezek a kutatásunk egyes eredményei is bizonyítják, mint ahogyan azt is, hogy motivációs bázisának legfőbb összetevői az életfeladatok aktuális kihívásai mellett az egyént ért kulturális-művelődési hatások, a kulturális közeg.

Felhasznált irodalom:

Benedek A. – Csoma Gy. – Harangi L. (2002): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság, OKI Kiadó, Szaktudás Kiadó Ház, 526. p.

Csiby S. (2002): Autodidaxis. In Benedek A. – Csoma Gy. – Harangi L.: *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság, OKI Kiadó, Szaktudás Kiadó Ház, 51. p.

Durkó M. (1998): *Társadalmi kihívások és a felnőttnevelés funkciói*. Pécs, JPTE Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézete.

Durkó M. (1999): *Andragógia. A felnőttnevelés és közművelődés új útjai*. /Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás 21./ Budapest, IIZ DVV.

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

Forray R. K. – Juhász E. (2008): Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere. In *Új Pedagógiai Szemle*, 3. szám, 62-68. p.

Herczegh J. – Tornyi Zs. (2009): Az autonóm tanulás kutatás empirikus megközelítése. In Forray R. K. – Juhász E. (szerk.): *Nonformális – Informális – Autonóm tanulás*. Debrecen, Egyetemi Kiadó, 70-82. p.

Márkus E. – Juhász E. (2008): Az autonóm tanulás hazai előzményeiből – Az önnevelés, önművelés megjelenése Durkó Mátyás munkáiban. In *Educatio*, II. szám, 313-318. p.

Nagy S. (2009): A tanulás és művelődés kölcsönhatása. In Forray R. K. – Juhász E. (szerk.): *Nonformális – Informális – Autonóm tanulás*. Debrecen, Egyetemi Kiadó, 300-305. p.

Németh B. (2001): A lifelong learning koncepció történeti gyökerei. In *Tudásmenedzsment*, II/1, 39-44. p.
Parsons, T. (1971): *The system of modern societies*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
Pordány S. (2006): Az informális tanulás értelmezése és mérése. In Feketéné Szakos É. (szerk.): *Fókuszban a felnőttek tanulása*. Gödöllő, Szent István Egyetem GTK TI, 25-33. p.
Tót É. (2006): A tanulás szürke zónája. In *Educatio*, 2. szám, 320-332. p.
Tót É. (2008): Tanulási környezetek. In *Educatio*, 2. szám, 183-192. p.

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

KUTATÁSOK A KÖZMŰVELŐDÉSBEN

Szabó Irma:

KUTATÁSOK A KÖZMŰVELŐDÉSBEN

A **Kutatások a közművelődésben** szekcióban öt előadás hangzott el. A kutatások közös nevezője: a jelen eredményeinek felhasználása a közművelődés fejlesztése érdekében.

Két ifjú andragógus, *Dobozi Nóra és Darányi Bettina* közös kutatást végeztek a Debreceni Művelődési Központban. Kutatásuk tárgya a nem formális és informális tanulás és tanulócsoportok a közművelődésben. Kutatásuknak kettős célja volt: egyrészt felmérni a Debreceni Művelődési Központ szerepét a felnőttképzésben, és ezzel összefüggésben megvizsgálni, mennyiben kap helyet a nem-formális és informális tanulás a DMK közösségi házait rendszeresen, illetve kevésbé rendszeresen látogatók életében. A felmérés szorosan kapcsolódott Debrecen város önkormányzata lakossági igények felmérését célzó törekvéseihez. Darányi Bettina a DMK közel száz non formális közössége közül öt, különböző területen működő, életkori összetételében eltérő felnőtt tanulócsoport vezetőségével készített interjúk és a csoportok vezetőivel kitöltetett kérdőívek vizsgálatával, míg Dobozi Nóra 212 intézményhasználó által kitöltött kérdőív elemzésével tett kísérletet általánosítható megállapításokra.

Palcsó Mária *Műveltségeink* címmel tartott előadásában egy új tartalmú és formájú műveltségmodell küszöbön lévő megalkotását jövendöli, és ennek az új paradigmának a lehetséges elemeit teszi mérlegre. Nagy ívű gondolatmenetének kiindulópontja a kultúra társadalomalakító szerepének megkérdőjelezhetetlen volta, melyet összefüggésben láttat a kultúráról, a művelődésről szóló párbeszédeknek, vitáknak a válságtendenciákkal egy időben történő felerősödésével. *Műveltségeink* meghatározóinak a felvilágosodástól napjainkig történő bemutatását is a fenti céllal teszi az előadó; a differenciálási törekvéseket fontos lépésnek értékeli, de jelenlegi formájukban korántsem tarja azokat elégségesnek. Az új műveltségmodell kialakításához két nélkülözhetetlen összetevőre hívja fel a figyelmünket: az egyik a kognitív tudományok műveltséggel, műveltségekkel kapcsolatos eddigi kutatási eredményeinek elemzése művelődésparadigma krízise

szempontjából is, a másik pedig a tanárok, kutatók, művészek felelőssége a kulturális hagyomány szelekciójának alakításában.
Seres Zsuzsa: *"Miért nem lehet a köz művelődést mellékvágányra állítani?"* címmel a kultúra és gazdaság összefüggéseiről 27 európai országra kiterjedő vizsgálatának tanulságait mutatta be. Kiindulópont a kultúra gazdasági szerepének, gazdaságfejlesztő tényezőként történő elfogadásának el-és felismerése. Bourdieu gondolatmenetét követve mutatja be a kulturális tőke többféle dimenzióját az egyén belsővé vált kulturális tőkéje, a tárgyiasult kulturális tőke és az intézményesült kulturális tőke vonatkozásában. A kultúra sokféle fogalmi megközelítését nyolc dimenzióba rendezi, melyek egyszerre tartalmazzák a kulturális tőke értelmezését és a társadalom kulturális állapotának megragadhatóságát**.** A 2007-ben készült tanulmány megállapításai jól jelzik a kultúrával kapcsolatos elképzeléseink és a mindennapi gyakorlat változásait. *Az Európa és kultúra: egy vizsgálat tanulságai* I. fejezetben összefoglalót kapunk arról, mit jelent az európai emberek számára kultúra a mindennapokban*,* továbbá a kulturális párbeszéd fontosságáról, védendő és erősítendő európai értékekről, az európaiak kulturális fogyasztási szokásairól, kulturális aktivitásáról és arról, hogy beszélhetünk-e egységes európai kultúráról. A II. fejezet az *Európai Parlament 2008. április 10-i állásfoglalásából a kulturális iparágakról Európában* az előadó/a cikk szerzője kiemel néhány, a kultúra újfajta – a társadalom javát szolgáló közjó, hozzájárul a gazdasági növekedéshez, a foglalkoztatáshoz, a társadalmi kohézióhoz valamint a regionális és helyi fejlődéshez – felfogását alátámasztó megállapítást.
Szabó Irma: *Vizsgálati terv a felnőttképzési tevékenységek általános és sajátos jellemzőinek megismeréséhez* című előadásában a közművelődés területén indított két vizsgálat tervet mutatott be. Az egyik a kulturális szakemberek szervezett továbbképzése keretében akkreditált képzési programok jogszabálykövető megvalósításának helyzetének feltárására, a másik az egész életen át tartó tanulással kapcsolatos, társfinanszírozásban megvalósított támogatások helyi önkormányzatok közművelődési feladatellátására gyakorolt hatásának megismerésére irányult**.** Az utóbbi vizsgálat hipotézisében kapcsolódik a szekció többi előadásának a témájához: az Európai Unió társfinanszírozásában megvalósuló programok a közművelődésben hozzájárultak a változáshoz, amelynek eredményeként ezek az intézmények és szervezetek – a hagyományos programszervezésen

túl – képesek teljesíteni az egész életen át tartó tanulás stratégiai programjából következő feladatokat. Hozzájárulnak ezzel az ország gazdasági növekedéséhez, a munkaerőpiac kedvező változásaihoz és a kulturális vidékfejlesztés helyben, az önkormányzatoknál és intézményekben kimutatható eredményihez. Mind a két vizsgálat a közművelődés igazgatása és a felsőoktatás együttműködésével valósult meg a közművelődési feladatellátás helyzetének hiteles feltárása, annak tudományos alapokra helyezése érdekében.

Darányi Bettina:

FELNŐTTKORI NON FORMÁLIS TANULÓCSOPORTOK A DEBRECENI MŰVELŐDÉSI KÖZPONTBAN

1. A Debreceni Művelődési Központ története

A DMK elődje a Debreceni Kölcsey Ferenc Művelődési Központ volt, mely városi és megyei fenntartású intézményként működött az 1990-es években. Különféle művelődési házak, szakkörök, csoportok működtetése tartozott feladatai közé, majd bizonyos okokból kifolyólag nem lehetett akkori formájában tovább üzemeltetni a központot, így 2000-ben bezárta kapuit. A szárnyai alatt működő művelődési házak közül az Újkerti Közösségi Ház volt a legnagyobb, a legszélesebb tevékenységi körrel rendelkező. Gazdaságilag az Újkerti Nevelési-és Oktatási Központhoz tartozott. Hatékony működésének köszönhetően, a Kölcsey megszűnése után az Újkerti Közösségi Házhoz csatolták az egyes művelődési házakat, illetve az újonnan alapított intézményeket is. Ez a központ Általános Művelődési Központként (később ÁMK) működött anno, mely „*sajátos térként megnyilvánuló, ideáltipikus formájában városi intézmény, amelyet a nyolcvanas évek második felétől felerősödő társadalmi folyamatok érleltek.*" (Lipp 2010:77). Az ÁMK-k többsége összevonással jött létre, 61%-uk a rendszerváltás előtt nyerte el mai szervezeti típusát. Jellemzőjük a mennyiség, és az átlátható minőség (Lipp 2010:79).

Később (1997-ben) az Újkerti Általános Művelődési Központ átalakult Újkerti Közösségi Házzá. A hozzá csatolt intézményeknek köszönhetően ez lett a központ, s egyre bővült a feladatköre is. Idővel azonban nyilvánvalóvá vált, hogy a város olyan külső szegmenséből, mint az Újkert, nem lehet egy központot működtetni, be kell hozni a központot a belvárosba. Így jött létre 2005.január 1-jén a Debreceni Művelődési Központ, amely ekkor még az Újkerti Közösségi Házban működött, majd 2005 őszén költözött a Kossuth utca 1. szám alá, a volt Ifjúsági Centrum helyére. Gazdaságilag a Debreceni Filharmonikus Zenekarhoz tartozik az intézmény. 2006-ban költözött ide az Amerikai Kuckó programiroda is, mely azonban csak üzemeltetésében tartozik a DMK-hoz.

2. A DMK felépítése, működése

A Debreceni Művelődési Központ és részei kifejezetten az „átlag" lakossághoz szólnak, s fontos a célzott réteg anyagi helyzete miatt, hogy a programok olcsók, vagy teljesen ingyenesek legyenek. Fontos szempontja az intézménynek, hogy ha a lakosság kulturálódni akar, ne kelljen a kertvárosokból is a belvárosig jönni, hanem a lakóhelyéhez viszonylag közel megtehesse ezt. Ezért mára a DMK-nak a város 5 különböző pontján található közösségi háza, melyek a következők: Belvárosi Közösségi Ház, Homokkerti Közösségi Ház, Józsai Közösségi Ház, Kismacsi Közösségi Ház, Újkerti Közösségi Ház.

Ezen kívül hozzá tartozik még a Debreceni Mű-Terem Galéria, a Tímárház-Kézművesek Háza, valamint a Honvédtemető és Mauzóleum Emlékhely (Debreceni Művelődési Központ 2010). (Bocsi Szabolccsal készített interjú alapján)

3. A DMK feladatai

A Debreceni Művelődési Központnak a Kossuth utca 1. szám alatt működik az Igazgatási Központja, amely az előbb említett részegységeket fogja össze, munkájukat koordinálja. Jogelődjének alapítója a Debrecen Megyei Városi Tanács Végrehajtó Bizottsága, fenntartója a Debrecen Megyei Jogú Város Önkormányzata. Feladatait az 1997. évi 140. törvény tartalmazza, illetve a Debrecen város közművelődési feladatairól szóló 39/1999. Kr. rendelet. Ezek a következőkben kerülnek ismertetésre:

- az iskolarendszeren kívüli önképző, öntevékeny szakkörök, tanfolyamok az élethosszig tartó életesélyt és életminőséget javító képzések létrehozása, működési és szakmai feltételeinek gondozása

- közhasznú képzések, tanfolyamok fórumok szervezése, iskolarendszeren kívüli nem szakmai képzés különös tekintettel a kiemelten hátrányos helyzetű rétegekre, közösségi alkalmak szervezése és népszerűsítése, önismeretet és környezeti kultúrát fejlesztő képzések, non formális és informális képzések, felnőttképzési szolgáltatások nyújtása és együttműködések elősegítése

- a város szellemi, környezeti, művészeti hagyományainak, értékeinek feltárása, közzététele, a helyi művelődési szokások ápolása

- a debreceni származású, vagy itt élő művészek, közösségi, tudományos értékeket létrehozó személyek megismertetése a lakossággal, nagy hagyománnyal rendelkező közösségek és kiemelkedő szakemberek bemutatása rendezvényeken és fórumokon, a város történetének és hagyományainak feltárása a gyermekek és az ifjúság számára különféle programok, versenyek, rendezvények keretén belül

- a különböző kultúrák megértésének elősegítése, ápolása

- a magyar nemzeti kultúra hagyományainak bemutatása ünnepi rendezvényeken és kiállításokon, határon túli magyarsággal való kapcsolattartás, a Debrecenben élő kisebbségek hagyományainak bemutatása, a kulturális turizmusba való bekapcsolódás

- az amatőr alkotó, ismeretszerző, művelődő közösségek munkájának támogatása, segítése

- szakmai segítségnyújtás a létrehozáshoz, működési feltételek biztosítása, a már működő csoportokról adatbázis készítése és folyamatos frissítése, lehetőséget biztosít a csoportok számára ahhoz, hogy bemutassák programjukat, munkájukat, magukat, emellett teret és lehetőséget biztosít a különféle kluboknak, szakköröknek, civil szervezeteknek a működéshez

- a debreceni lakosság közösségi életének, érdekérvényesítésének elősegítése

- civil szervezetekkel való együttműködés, az önszerveződések elősegítése és támogatása, az időskorúak összejöveteleinek támogatása és a szükséges termek biztosítása, a hátrányos helyzetű lakosok segítése

- a szabadidő kulturális eltöltéséhez szükséges feltételek biztosítása

- „Az intézményben a város polgárainak tájékoztatásához, a közösségi együttlétekhez, a közösségek folyamatos működéséhez, a rendezvényekhez, a kapcsolatépítéshez, illetve a kulturális, művészeti értékek létrehozásához, az ismeretek gyarapításához, a hátrányos helyzetű

emberek kulturális esélykülönbségeinek csökkentéséhez segítségnyújtás megfelelő infrastruktúrával, jó felkészültségű szakemberek közreműködésével, kulturált környezettel." (SZMSZ DMK:11-13).
Az előzőekben ismertetett feladatok csak egy részét képezik a DMK feladatkörének, de így is láthatjuk, hogy mennyire kiterjedt és széleskörű a munkája.
Mindemellett érdemes megemlíteni, hogy a különböző részegységek külön feladatokat látnak el, mindezek összehangolt működésének biztosítása is a DMK feladata. Az intézmény kiemelkedő szerepet tölt be Debrecen kulturális életében, városi szinten a non formális tanulócsoportjainak taglétszáma mintegy 2900 fő, ami a mai kulturális helyzetben igen jónak mondható. A város különböző pontjain található közösségi házai kiváló lehetőséget biztosítnak a kulturálódáshoz a külső városrészekben élők számára is. *„Elérendő cél egy olyan közművelődési intézményhálózat megteremtése a városban, ahol helyet kapnak a különböző társadalmi csoportok és korosztályok, ahol hivatásos szakemberek és civil közösségek, önkéntesek, a közösségükért ténylegesen munkálkodók természetes szövetségben végzik közművelődési feladataikat, hozzájárulva az egyén művelődéséhez, a helyi társadalom életminőségének javításához."* (DMK SZMSZ:11-13).
A szervezeti felépítését tekintve a DMK Igazgatási Központjának dolgozói a következők: igazgató, igazgatóhelyettes, 2 fő művelődésszervező, intézményi titkár, intézményi kommunikátor, dekoratőr, gazdasági ügyintéző, ügyviteli szervező, informatikus, karbantartó, és egy fő beszerző.(Debreceni Művelődési Központ 2010) Ezeknek az embernek az összehangolt munkája a művelődési központ zavartalan működésének a záloga. A DMK intézményi felépítését tekintve a következő egységekből áll össze: Intézményi központ-igazgatóság, Belvárosi Közösségi Ház, Homokkerti Közösségi Ház, Józsai Közösségi Ház, Kismacsi Közösségi Ház, Újkerti Közösségi Ház, Tímárház – Kézművesek Háza, Mű – Terem Galéria, Amerikai Kuckó, Honvédtemető és Mauzóleum (SZMSZ DMK:8).

4. A DMK tevékenysége

A központ keretei közt működő szervezeteket tárgyalkotó körök (Fafaragó Kör, Fazekas Szakkör, Szivárvány Foltvarró Kör, Medgyessy Ferenc Képzőművészeti Kör és Szabadiskola, Origami Kör stb.), előadó-művészeti csoportok (Break Tánc Klub, Debreceni Népi Együttes, Debreceni

Citerazenekar, Sol Oriens Kórus, DMK Főnix Diákszínpad, Debreceni Új Fotóműhely stb.), kertbarát körök (Józsai Kertbarát Kör, Boldogkerti Kertbarát Kör, Homokkerti kertbarát Kör és a Mathiász János Kertbarát Klub), valamint körök és klubok (Belvárosi Nyugdíjas Klub, Center Gombfoci Klub, Homokkerti Női Torna Klub, Sakk Klub, Újkerti Felnőttek Olvasóköre stb.) alkotják.
A közösségi házak emellett különféle szolgáltatásokat is nyújtanak a látogatóknak, mint például információnyújtás, internethasználat, terembérlet, gyermekkuckó (felügyelet), szociális tanácsadás, tollaslabda, házimozi stb. (Az imént felsorolt szolgáltatások nem együttesen vannak jelen minden közösségi házban.) (Debreceni Művelődési Központ 2010).
Nagyon fontos részét képezi a Debreceni Művelődési Központ munkájának a rendezvényszervezés, időszakos és állandó kiállítások szervezése. Kiemelkedő ezek közül a Csokonai Színházzal és a Magyar Művelődési Intézet és Képzőművészeti Lektorátussal közösen szervezett Nemzetközi Betlehemes Találkozó, melyet tavaly rendeztek meg 19. alkalommal.
Az intézmény saját kiadványokat is készít, melyek közül néhány: Hagyományőrzők Sorozat, A Debreceni Honvédtemető, Ifjú Kézművesek Országos Kiállítása Debrecen. Továbbá számos intézménnyel, önkormányzattal, civil szervezettel működik együtt, illetve kapcsolatot tart a médiával is. Bizonyos szponzori támogatásokat is élvez egy-egy program megvalósításánál, például a Héliker, Tóth Könyvkereskedés, CORA, Játékvár stb. által (Debreceni Művelődési Központ 2010).
A DMK telephelyei összesen 80-100 nem formális felnőtt tanulócsoportnak biztosítják a feltételeket a működéshez. Ezek közt találunk szakköröket, klubokat, előadó-művészeti csoportokat, de ún. tárgyalkotó köröket is. Némelyikük már több évtizede működik, de vannak olyanok is, melyek csak néhány éve alakultak. Bocsi Szabolcs igazgatóhelyettes, a vele készített interjúm során elmondta, hogy jelenleg ez a maximális csoportlétszám, melyet a művelődési központ működtetni tud helyhiány miatt. Az intézmények termei 100%-os kihasználtság mellett nem tudnak több újonnan induló csoportnak helyet biztosítani. A kutatás során vizsgált csoportok (melyek a következőkben ismertetésre kerülnek) kiválasztásánál az intézmény vezetőségétől kaptam segítséget, fontos szempont volt a non formális tanulási lehetőségek erőteljes megjelenése. A vizsgált 5 csoport különböző területen működik, életkori összetétele is eltérő, hogy minél

átfogóbb képet adjon a művelődési központban folyó non formális tanulásról. Az alábbi csoportokban vizsgáltuk a kutatási kérdéseket:

- Debreceni Citerazenekar
- Debreceni Diabetesz Klub
- Mathiász János Kertbarát Klub
- Debreceni Népi Együttes
- Magnitúdó Csillagász Klub

A kutatáshoz a kvalitatív módszerű interjút választottuk, mert úgy éreztük, a személyes találkozás és beszélgetés során bővebb információkhoz jutunk, nem beszélve a tapasztalatokról, melyet a foglalkozásokon gyűjtünk. Két fajta kérdőívet állítottunk össze, egy 9 kérdésből álló készült a vezetőség számára, illetve egy 14 kérdésből álló a kiválasztott 5 csoport vezetőjének interjúztatásához (ezek a mellékletben megtalálhatóak). Az elemzési szempontok az interjúk kérdései alapján lettek összeállítva.

5. Kutatási kérdések

- *Csoportok kialakulása*
- *Tematika*
- *Csatlakozás*
- *Marketing*
- *Közösségi élet*
- *Megszerzett tudás hasznosíthatósága*

5.1. A csoportok kialakulása, létrejötte, története

Az öt csoportvezetővel készített interjú eredményei alapján megpróbáltunk általános érvényű következtetéseket levonni a Debreceni Művelődési Központban működő non formális tanulócsoportokkal kapcsolatban. Többségük (kb. 80%-uk) még a rendszerváltás előtt jött létre, vagy legalább

minimum 15 éve működik. A ma is működő csoportok nagy részét a régi Kölcsey Ferenc Művelődési Központtól „örökölte" a DMK. A csoportvezetők elmondták, hogy voltak ugyan a közösség életében kisebb hullámzások, de működését tekintve nem volt jelentősebb probléma, ami befolyásolta volna a csoport életét. A Magnitúdó Csillagász Klub 1972-ben jött létre, amikor a közművelődésben bizonyos fajta kettősség volt megfigyelhető. Létezett egy olyan oldala, ahol jelen volt a permanens művelődés is, a másik oldalon viszont a művelődés egyre veszített jelentőségéből. Abban az időben, mikor megalakult a klub, a legnagyobb hangsúlyt a közművelődésben a munkásművelődésre helyezték.
Mint tudjuk, az 1970-es években még igen erőteljesen jelen van a népművelés, még döntően ez határozza meg a művelődés folyamatát. Az idő múlásával egyre több szervezet kezdett nyitni a mindennapi kultúra felé, majd az évtized közepén megjelent hazánkban is a „nyitott ház" mozgalma, és a '70-es évek végére már jelen voltak a racionalizálási folyamatok a művelődési otthonokban is.
Ezzel szemben a Debreceni Népi Együttes, illetve az ekkor még Debreceni Kertbarát Kör (később Mathiász János Kertbarát Klub) az 1950-es, 1960-as években alakult, amikor még csak kezdődött hazánkban a „hagyományos népművelés" folyamata. Ezek a csoportok tehát a népművelők, népnevelők idején kezdték meg munkájukat. Ekkor a pártakarat volt a döntő tényező a művelődésben és a közösségek kialakulásában is.
Ilyen körülmények közt jött létre és maradt fent az előbb említett két csoport, ami ma már önálló civil szervezettel rendelkező klubként működik a DMK-ban.
A legfiatalabb non formális tanulócsoport, mellyel interjút készítettem a Debreceni Citerazenekar. 3 éve alakultak, még mostanra forrt ki igazán a munkájuk, érett meg annyira a közösség tevékenysége, hogy egyre nagyobb közönségnek mutathassák meg tehetségüket. Mivel fiatal csoportról van szó, még az út elején tartanak, amit már a többi vizsgált csoport végig járt. Most kezdenek nagyobb figyelmet fordítani a marketingre is többek közt, de mint azt a későbbiekben is látni fogjuk, ez pénzhiány miatt elég nehézkesen megy. A zenekar már az ezredforduló után jött létre, így nem tapasztalhatta meg, hogy a rendszerváltás előtti időkben hogyan működhetett, hogyan tudott fennmaradni egy-egy közösség, milyen nehézségekkel kellett szembe nézniük. Ettől függetlenül ők is elkezdtek haladni egy úton, melyen

ugyanúgy vannak és lesznek is buktatók, a különbség csak annyi, hogy nem a szocialista rendszerben, hanem a 2000-es években. Ahogy a csoportvezető elmondta, jelenleg a legnehezebb az anyagi hátteret biztosítani.
Mint látjuk tehát, függetlenül attól, hogy mikor jöttek létre ezek a csoportok, egy civil szerveződésnek nehezebb megteremtenie a működés és fennmaradás feltételeit.

5.2. Tematika, foglakozások

Foglakozásaikról elmondhatjuk, hogy rendszeres tematika alapján zajlanak, az időtartam, melyre ezek készülnek, változó. Akadnak olyan csoportok, ahol éves (Debreceni Népi Együttes), vagy negyedéves (Mathiász János Kertbarát Klub) tematika szerint haladnak.
A közösségek működésébe és programjaik kialakításába a művelődési központ egyáltalán nem szól bele, felülről történő irányítás ilyen téren abszolút nincs. A szervezetek önállóan folytathatják tevékenységüket, a DMK csak helyet biztosít számukra az esetek nagy többségében. De nem mindig volt ez az önállóság jellemző. A közművelődés az egypártrendszer idején sokkal szabályozottabb, felülről irányított, meghatározott keretek közt működő tevékenység volt. A szocialista rendszerben a fő szerepet a népművelők töltötték be, s általuk valósulhatott meg a „nép művelése". Az önálló kezdeményezések, a civil érdekek nem jelenhettek meg a művelődés területén sem. Az emberek saját érdeklődése nem lehetett meghatározó a közművelődésben.
Az 1970-es években működő körök, szakkörök, klubok azért működhettek a közművelődési intézményekben, mert ezek államilag szabályozott intézmények voltak, s így a csoportok tevékenységét és működését is figyelemmel kísérhették és korlátozhatták. Látszólag engedtek, de valójában pártérdekek álltak a háttérben. Ma már a közösségi házakban működő non formális tanulócsoportok, civil szerveződések teljesen szabadon alakulhatnak, szabad kezet kapnak működésük és tevékenységük kialakításában, nem szabályozza, vagy irányítja őket ilyen téren senki és semmi. Mint azt az interjúk során minden csoportvezető elmondta, ma a művelődési központ semmilyen módon nem szól bele a közösségek életébe. Ma már törvények is előírják, hogy a közművelődés alapfeladata a közösségi művelődés feltételeinek biztosítása, a folyamat támogatása.

A csoportoknál az előre meghatározott tematika minden esetben egyeztetésre kerül a tagokkal, az ő jóváhagyásuk után kerül sor a véglegesítésre. Általában ezek a tematikák minden évben egymásra épülnek, így biztosítva a fejlődés lehetőségét. Az új tagok miatt, valamint mert „az ismétlés a tudás atyja" mindig akadnak olyan elemei a tematikáknak, melyek évről-évre ismétlődnek. Ezek leggyakrabban az ún. alapok, melyek fontosak az adott foglakozáson, a klub életében. Megállapítható, hogy az inkább „szellemi" foglakozásokon gyakran meghívott előadókkal, vendégelőadókkal dolgoznak együtt, akik egy-egy előadás keretein belül ismereteik a tagokkal az aznapi témát. Fontos részét képezi a non formális tanulócsoportok összejöveteleinek a kötetlen beszélgetés, eszme-és tapasztalatcsere.

5.3. Csatlakozás, előfeltételek, létszám

Vizsgáltuk a csatlakozás lehetőségeit és esetleges előfeltételeit.

Az interjúk alapján megállapítható, hogy a közösségekbe, tanulócsoportokba történő csatlakozás teljesen önkéntes és szabad, bárki csatlakozhat, aki azonosulni tud a klub „szellemével", vagy az adott téma, foglakozás érdekli. Így nyilatkozott Török Károlyné is:

„Ideális igen, 48 fő jelenleg. Ez pont elég, nem is kell több, nálunk nem a mennyiség a lényeg, hanem a minőség, hogy olyan emberek legyenek tagok, akik tényleg érdeklődnek a kertek iránt, aktív tagok akarnak lenni. Úgymond ne csak az idejüket múlassák itt."

Előre meghatározott feltételek nincsenek, ami felmerülhet, az a csoport tevékenységéből fakad.

Ha a Debreceni Népi Együttes tagja szeretne lenni valaki, nem árt egy bizonyos fokú táncos előképzettség, vagy ha a kertbarátokhoz szeretne csatlakozni valaki, jó, ha rendelkezik kerttel, hogy a tanult dolgokat a gyakorlatban is hasznosítani tudja. Ezek a „feltételek" abból is erednek, hogy a csoportnak meg kell teremtenie az egyensúlyt kezdő tagok és régi, haladó tagok közt. Mindkét felet érdekeltté kell tenniük. Csak így tudnak folyamatosan haladni és fejlődni.

Mivel olyan civil szerveződésekről van szó, melyek egy közművelődési intézményben, művelődési központban működnek, alapelvük a „köz" művelődéséhez megteremteni a feltételeket, lehetőségeket. Azon csoportok esetében, melyek már nemcsak klub, vagy szakkör formájában léteznek, hanem létrehozták saját civil szervezetüket, az alapító okiratukban is megtalálható, hogy foglakozásaikat bárki szabadon látogathatja. Ezek a non

formális tanulócsoportok nem feltétlenül egyfajta szervezetként tekintenek magukra, hanem közösségként, barátokként, akik alkalomról-alkalomra azért találkoznak, hogy az ismeretszerzésen kívül beszélgessenek egy jót, meghallgassák egymás problémáit, segítsenek egymásnak. Ez többet jelent nekik pusztán egy tanulási alaklomnál. Nyitva állnak az emberek előtt, és bárkit szívesen látnak, fogadnak, aki csatlakozni szeretne, vagy csupán érdeklődik a csoport tevékenysége iránt. Csoportlétszámot sehol sem maximalizálnak, ez pusztán a helyszín adottságaitól függ, ahol a foglakozásokat tartják.

5.4. Marketing

A közösségek marketing tevékenységéről elmondhatjuk, hogy többségük csak a Debreceni Művelődési Központ havi programajánlójában hirdeti magát, esetleg még plakátok, szórólapok, zsebnaptárak formájában. Honlapot pénzhiány miatt nem minden közösség tud működtetni, inkább azokra jellemző, akik képesek voltak létrehozni saját civil szervezetüket, anyagilag támogatva ezzel a csoport működését. Napjainkban élhetnek ezzel a lehetőséggel a közösségek, de nem volt ez így a rendszerváltás előtt. 1945 után folyamatosan kezdték felszámolni a civil szervezeteket, azok, melyek megmaradtak, csupán szakszervezetek formájában működhettek tovább. Ez azért volt megengedett, mert nem volt akkora hatáskörük, mint elődjeiknek. Egyes civil szektorok a közművelődési intézményhálózatban élhettek tovább, klubok, szakkörök formájában. Mint azt már említettem, erre azért volt lehetőségük, mert ezek az intézmények államilag szabályozottak voltak, így felügyelhették a csoportok működését, tevékenységét.

A változást az 1980-as évek hozták, amikor gyengülni kezdett az egypártrendszer, lazultak az ellenőrzések. Szép lassan elkezdtek szerveződni újból a közösségek, majd az idő előre haladtával megteremtődött működésük jogi háttere, szabályozása is. 1987-ben a Polgári Törvénykönyvben engedélyezett lesz az alapítványi forma létrehozása, de az igazi áttörést 1989 hozta, amikor megszületett az 1989. évi II. törvény az egyesülési jogról. Ettől kezdve szabadon lehetett civil szervezetet létrehozni.

A csoportoknál tett látogatásom során döbbentem rá ennek jelentőségére, mikor találkoztam ezekkel az emberekkel, és beleláthattam az életükbe, megosztották velem gondolataikat, érzéseiket, és megérthettem, milyen

fontosak is ezek a civil szerveződések. A hétköznapokban kikapcsolódási lehetőséget jelentenek, támogatást és megerősítést.
Sajnos azok a közösségek nehezebb helyzetben vannak, amelyek nem tudtak civil szervezet létre hozni saját erejükből, mivel így elesnek bizonyos forráslehetőségektől, melyet a pályázatok jelentenének, amit viszont csak intézményesült formában tudnának igénybe venni. Napjainkban nagyon nehéz megteremteni a csoportoknak a tevékenységükhöz szükséges feltételeket, mivel a kultúrára, közművelődésre fordított támogatások háttérbe szorultak a munkaerő-piaci tevékenységek támogatása mellett. Itt megjegyezném, hogy Debrecenben ettől függetlenül, az országban egyedülálló, igen jól működő közművelődési intézményhálózat próbálja kielégíteni a lakosság kulturális igényeit, árulta el Dr. Tar Károlyné:
„Mindennek köszönhetően azt kell, hogy mondjam, az országban is egyedülálló ez a közművelődési hálózat, ami Debrecenben van. A DMK a helyi kultúra intézményrendszere."

5.5. Közösségi élet
A tanulócsoportokra általában jellemző, hogy nemcsak a szakkörön találkoznak, hanem nagy hangsúlyt fektetnek a közösségi életre, rendszeres programokat, utazásokat szerveznek, közelebb hozva ezzel az embereket egymáshoz. Az együtt töltött idő még inkább összekovácsolja a közösség tagjait, és nem csupán egy foglakozásként tekintenek a találkozásokra, hanem egy olyan barátokból álló társaságra, amely kiemelkedő szerepet tölt be életükben. Ezt saját tapasztalataim is alátámasztják.
Általános- és középiskolás koromban versenyszerűen táncoltam és röplabdáztam két külön csoportban. Mindkét esetben közös jellemző volt, hogy egyre több olyan alkalom lett, amikor az edzéseken kívül is találkoztunk, eljártunk beszélgetni, szórakozni, sok időt töltöttünk együtt és egyre fontosabb szerepet töltöttek be ezek az emberek az életemben. Nem beszélve arról, hogy mivel a röplabda csapatunk végül az osztály tagjaiból állt csak, egyre sikeresebb lett, míg végül veretlenek lettünk korosztályunkban. Ezt a sok és kitartó munka mellett annak is köszönhettük, hogy ennyire jól összekovácsolódtunk, csapattá értünk és a sikeres csapmunkához véleményem szerint elengedhetetlenek voltak az előbb említett közösségi alkalmak.

A Debreceni Népi Együttes rendszeresen szervez táborokat, melyek a felnőtteknél már inkább edzőtáborok, de a klub tagjai is rendszeresen eljárnak együtt szórakozni, táncolni a foglakozások mellet. Hercz Vilmos így fogalmazott:

*„Rengeteget utazunk, járnak a táncosok különböző táncházakba együtt szórakozni, szervezünk bemutatókat, amikor a táncosok szülei megnézhetik az előadásainkat, illetve szoktunk kifejezetten a szülőknek szervezni ún. Szülők Báljá*t. *Rendezünk még táborokat, minden évben hármat, amelyek már a felnőtteknél kifejezetten edzőtáborok egy adott feladat végrehajtása érdekében."*

A Debreceni Diabetesz Klub minden évben szervez kirándulásokat szerte az országban, melyen megnézik a helyi nevezetességeket, gyógyhelyeket stb. Emellett mindig tartanak ünnepi összejövetelt, amikor evés-ivás, beszélgetés és játék áll a főszerepben. (Volt szerencsém a farsangi összejövetelbe belepillantani.) De a Mathiász János Kertbarát Klub is szervez kirándulásokat, ha megfelelő számú jelentkező gyűlik össze.

5.6. A megszerzett tudás haszna, hasznosíthatósága

A különböző közösségek mindamellett, hogy a foglakozásokon szerzett tudást hasznosítani tudják hétköznapi életük során, magáért a közösségi művelődés és ismeretszerzés élményéért járnak a különböző klubokba, szakkörökbe. Ez többet jelent nekik szimpla tanulásnál.

Mivel azok az emberek, akik tagjai valamelyik, a DMK-ban működő non formális tanulócsoportnak, olyan közösséget választanak, amely leginkább megfelel érdeklődésüknek, elvárásaiknak, egyértelműen hasznosítani tudják a foglakozásokon szerzett tudást, ismereteket. Aki cukorbetegségben szenved, eljár a Debreceni Diabetesz Klub foglakozásaira, ahol hasznos információkat kaphat a betegségről, aki viszont szívesen kertészkedik, az a Mathiász János Kertbarát Klubot választja, ahol mindent megtanulhat a zöldség- és gyümölcstermesztésről, illetve a borkészítésről. Sokan sokféle dolog iránt érdeklődünk és pont ezért olyan jó, hogy szabadon választhatunk. Ha valaki a zene vagy a tánc iránt érdeklődik, választhatja a Debreceni Citerazenekart, vagy a Debreceni Népi Együttest. Az ide járók elsajátíthatják a citerázás és a néptánc minden csínját-bínját. Azok, akik szeretnék felismerni az égbolt csillagképeit, vagy szeretnék megismerni a Naprendszerünk titkait, a Magnitúdó Csillagász Klubba járnak. Mivel konkrét igényekkel járnak az emberek ezekbe a közösségekbe, valamilyen

információ, élmény megszerzéséért, amit itt meg is kapnak, azt mondhatjuk, a foglalkozásokon szerzett tudásanyag abszolút hasznos, hasznosítható számukra.
A csoportvezetőkkel való személyes találkozásaim során kicsit beleláthattam az életükbe, munkájukba, megismerhettem őket, és megérhettem, mit is jelent az ide járó embereknek a közművelődés, a tanulás. Ezek az emberek, évek óta folyamatos kitartással és lelkesedéssel járnak a foglalkozásokra, és igyekeznek gyarapítani tudásukat, évről-évre fejlődni, közben pedig jól tudják, ennél sokkal többet kapnak: barátokat, támaszt.

Felhasznált irodalom:

Debreceni Művelődési Központ honlapja. (www.debrecenimuvkozpont.hu)
Debreceni Művelődési Központ (2009): Szervezeti és Működési Szabályzat.
Lipp Márta (2010): Közművelődési jelenségek és jelentések. Az ÁMK. In: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00050/pdf/szemle2001-67.pdf, 2010. 02. 03. 15 óra 50 perc.

Dobozi Nóra:

NEM FORMÁLIS ÉS INFORMÁLIS TANULÁS A KÖZMŰVELŐDÉSBEN

Konferencia előadásom témája a nem- formális tanulás, amit 2009-ben a Debreceni Művelődési Központ öt közösségi házában vizsgáltam. A témával andragógiai tanulmányaim során kerültem kapcsolatban. Ezt a témát szakdolgozatom keretében vizsgáltam.
A témaválasztásomat, indokolta az a tény, hogy a világot a gyors változások, a fokozódó globalizáció jellemzi. A XXI. század a gyors technikai változások kora, s ezek a változások arra kényszerítik az embert, hogy alkalmazkodjék az új valósághoz". Vagyis ez az embert folyamatos tanulásra, információszerzésre készteti. A tanulásnak egy gyökeresen új felfogására, új gondolkodásmódra van szükség az élethosszig tartó tanulás megvalósulására. Ugyanis megnőtt azon készségek és képességek jelentősége, melyek a tanulási folyamatnak, a munka világának, illetve az életnek minden területén szükségesek a személyek boldogulásához, sikeres teljesítményéhez és társadalmi beilleszkedéséhez (Varró 2004).

A művelődési házak elsősorban azért is jelentős helyszínei az élethosszig tartó tanulásnak, művelődésnek, a nem formális, informális tanulásnak, mert földrajzilag az ország egész területét átfogják és lényegében mindenki számára hozzáférhetőek nemre, korra, társadalmi hovatartozásra való tekintet nélkül. (Harangi: 2000)

A Debreceni Művelődési Központ

A Debreceni Művelődési Központot, Debrecen önkormányzata hozta létre 2005, **az Újkerti Közösségi Ház átszervezésével és további új egységek hozzá kapcsolásával.**. január elsején, ez a városi közművelődési alapellátást biztosító hálózat központja. A Debrecen Művelődési Központ működteteti a város különböző részein lévő öt közösségi házat, mégpedig a Belvárosi Közösségi Házat, Újkerti Közösségi Házat, Homokkerti Közösségi Házat, Kismacsi Közösségi Házat és a Józsai Közösségi Házat valamint Debreceni Mű - Terem Galériát, Tímárházat Kézművesek Házát valamint a Honvédtemető és Mauzóleum emlékhelyet is.

A közművelődési intézmény gazdag közösségi és kulturális programot kínál, mint: művészeti rendezvényeket, kiállításokat, versenyeket, vetélkedőket. Az intézmény több mint 100 szakkört és klubot, működtet. Az idelátogatók ezen túl kreativitást fejlesztő tanfolyamokon, kézműves-műhelyeken, alkotókörök tevékenységében is részt vehetnek.
Tevékenységével jelentős mértékben hozzájárul a városban élő polgárok életminőségének javításához, a helyi társadalom fejlesztéséhez, a magyar nemzeti kultúra hagyományainak, értékeinek megőrzéséhez, ápolásához, a lokálpatriotizmus erősítéséhez.
Az intézményt Debrecen Város Megyei Jogú Önkormányzata tartja fenn, de a rendezvények többségét pályázati illetve más támogatásokból valósítja meg.

A kutatás célja, hipotézise
A kutatásnak kettős célja volt. Egyrészt felmérni, hogy Debreceni Művelődési Központ, mint kultúraközvetítő intézmény milyen szerepet tölt be a felnőttképzésben, mennyiben kap helyet a nem-formális és informális tanulás a Debreceni Művelődési Központot rendszeresen illetve kevésbé rendszeresen látogatók életébe milyen felnőttnevelési programokon vesznek részt illetve a szabadidejüket mennyiben töltik művelődéssel, ismeretszerzéssel. Másrészt a kérdőíves kutatás szorosan kapcsolódott, az önkormányzat igényfelméréséhez, arra vonatkozóan milyen javaslatok fogalmazódnak meg a lakosság részéről az öt közösségi ház fejlesztését illetően. A Debreceni Művelődési Központ közösségi házai sokféle kulturálódási lehetőségeket biztosítanak a felnőtt korosztály számára is, de a művészeti élmények befogadása mellett az önképzés, nem-formális, informális tanulás helyszínéül is szolgálnak. A vizsgálat során igyekeztünk felmérni, hogy erről a sokszínű kulturális palettáról hogyan választanak a látogatók. Kíváncsiak voltunk, hogy az egyes demográfiai csoportok tagjai milyen programokat és rendezvényeket részesítenek előnyben.

Az alábbi hipotézisek vizsgálatát tűztük ki célul:

- A tanulás igénye függ attól, hogy az adott egyén milyen nemű.
- A életkor előrehaladtával csökken a művelődés iránti igény.
- Leginkább a magasabb iskolai végzettségűek töltik szabadidejüket művelődéssel, ismeretszerzéssel, tanulással.
- Az életkor előrehaladtával, az idősebb korosztály már nem tartja fontosnak, hogy az új ismeretek megszerzését bizonyítvánnyal ismerjék el

A kutatást kérdőíves eljárással folytattuk, a kérdőívet témavezetőm útmutatásaim alapján önállóan állítottam össze. A kérdések és a témák kiválasztásánál a hipotézisek vizsgálata mellett figyelembe vettük az önkormányzat lakossági igények felmérését célzó törekvéseit is.
Ezek alapján, egy önkitöltős kérdőívet szerkesztettünk, mely főként zártvégű kérdésekből áll, de emellett tartalmaz két nyílt végű kérdést is, arra vonatkozóan, mennyire vannak megelégedve a résztvevők az egyes közösségi házak infrastruktúrájával, illetve, hogy milyen javaslatokat fogalmazzanak meg az egyes közösségi házak hatékonyabb működés érdekében
A kérdőívek felvételében a Debreceni Művelődési Központ közösségi házainak munkatársai nyújtottak segítséget. Ez nagyban megkönnyítette a kutatást, mert lehetővé tette a kérdőívek folyamatos gyűjtését. Ennek megszervezéséért és lebonyolításáért dr. Tar Károlynénak tartozom köszönettel. Így közel 300 kérdőívet jutattam el a közösségi házakba látogatottsági arányuknak megfelelően, a Belvárosiba 100-t, a Kismacsiba 28-t, míg a másik három közösségi házba közel 50-50-et.
A kérdőívek kitöltése ez év márciusának első három hetében zajlott. A kérdőívek kiértékelését manuálisan illetve Microsoft Office Excel program segítségével végeztük A Microsoft Office Excel program segítségével diagramokat és táblázatokat készítettünk az eredmények szemléletes bemutatására. Ennek során összesen 212 kitöltött kérdőív megállapításaira támaszkodhattam

Demográfiai jellemzők

A kérdőívet az öt közösségi házból 212 fő töltötte ki. Ennek 69%-a, azaz 146 fő nő. A férfiak aránya pedig 31 % amely 66 főnek felel meg. Elmondható, hogy az átlagosnál több nő töltötte ki a kérdőívet az Újkerti (85%) és a Kismacsi (76%) közösségi házban.

Az életkor szerinti megoszlás vizsgálata során kiderült, hogy a válaszadók közel egynegyede (24%-a) az 56-65 évesek közül került ki. Ez valószínűleg azzal, magyarázható, hogy ők több a szabadidővel rendelkeznek, mint a többi korosztály. A válaszadó többi korosztály megoszlása közel hasonló, 13 és 19 % között mozog. Az 56- 65 év közötti korosztály különösen magas arányban vett részt a kérdőív kitöltésében a Józsai Közösségi Házban, ahol a kitöltők majdnem fele, 41 %-uk esett ebbe a korosztályba. Ez valószínűsíthető azzal állhat összefüggésben, hogy a felnőtteknek szóló művészeti körök, legfőképpen az itt élő idősebb korosztályt célozzák meg, (például az Alsójózsai Nyugdíjas Klub, Felsőjózsai Nyugdíjasok Baráti köre, valamint a Józsai Népdalkör) A Kismacsi Közösségi Házban legmagasabb arányban, 36 % - ban a 36 és 45 év közötti korosztály töltötte ki a kérdőívet.

A legmagasabb iskolai végzettség eloszlása alapján megállapítható, hogy a válaszadók 32%-a, 66 fő, főiskolai végzettségű. A szakközépiskolát illetve gimnáziumot végzettek aránya 19-19%, tehát úgy is fogalmazhatnánk, hogy az érettségizettek mintegy 38 %-ot tesznek ki. Tehát elmondható, hogy a művelődési központ szolgáltatásait többnyire legalább érettségizett emberek veszik igénybe. Csekély az általános iskolát (9%) és szakmunkásképzőt (7%) végzettek száma.

Szakmai kérdések

A „*Milyen gyakran veszi igénybe a közművelődési intézmény szolgáltatásait*" kérdésre, kiderült, hogy a válaszadók, közel fele, 48%-a hetente látogatja az öt közösségi ház valamelyikét. A Józsai Közösségi Házban és az Újkerti Közösségi Ház az átlaghoz képest is kiemelkedő a heti látogatottság aránya (72% illetve 68%). Míg a Kismacsi Közösségi Ház esetében eltérően a többitől ez az arány meglehetősen alacsony, 12%-s. Ide a látogatók a havonta többszöri választ jelölte meg

Ennél a kérdésnél több válasz megjelölésére is lehetőségük volt a kitöltő személyeknek.

A válaszadók egyöntetűen három programfajtát részesítenek előnyben, közel egyforma arányban. Ez a három, **a szakkör, klub (47%), kiállítás (53%) valamint az ünnepi rendezvények (47%).** Nagyon alacsony a tanfolyamokon (7%) és tréningeken való (7%) részvétel. Megállapítható tehát hogy elenyésző az ismeretek bővítésére irányuló programok látogatottsága. Az ismeretterjesztő előadáson való részvételt is csupán 23% jelölte meg. A programtípusok tekintetében. Az Újkerti Közösségi Ház esetében a szakkörök látogatottsága, Kismacsi Közösségi Házesetében az ünnepi rendezvények látogatottsága kiemelkedő a többi Közösségi Ház- hoz képest.

A *nemek vizsgálatánál* szintén azt tapasztaltuk mindkét nemnél, hogy az előbbiekben említett programok elsőbbséget élveznek. A férfiak esetében 46-46%-ukról elmondható, hogy valamely művészeti kört, klubot valamint kiállítást látogatnak, 37%-uk pedig az ünnepi rendezvényeken vesz részt. A nők körében, 64%-uknál első helyen a programok közül a kiállítás áll és hasonlóan a férfiakhoz szintén szívesen látogatják az ünnepi rendezvényeket., szakköröket Nagyobb eltérés tapasztalható a tanfolyamok látogatottságát illetően, ezeken a rendezvényeken közel kétszer annyi férfi (13%) vesz részt, mint nő (7%).(ld. 3sz. melléklet 3. ábra).

Az *általános iskolát* végzettek által látogatott programok összetétele a legszegényesebb. Mint ahogy az várható volt, egyáltalán nem vesznek részt, tréningen, konferencián, valamint csak minimális irányba szakmai rendezvényeken meglepő viszont, hogy az ismeretterjesztő előadásokat sem látogatják.

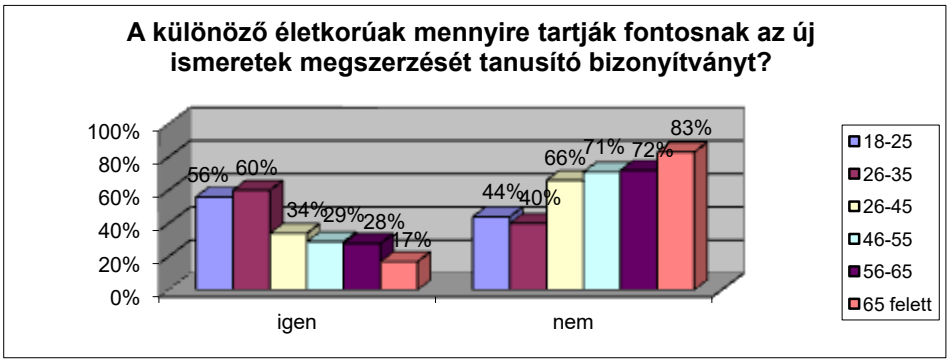
Az *egyetemet, főiskolát* végzetteknél a látogatott programok között az összes

programtípus megjelenik. Különösen kedveltek a kiállítások és a szakkörök, művészeti körök.
Arra is rákérdeztünk, hogy az egyének honnan értesülnek a közművelődési intézmények aktuális programjairól. Kiderült, hogy az emberek 67%-a szórólapról, tájékoztató füzetből, illetve plakátról értesül. Egyenként 35-36-40 %-s arányt képviselnek még a programokról, (sorjában) meghívóból, ismerőstől illetve újságból tudomást szerzők
Az adatokból kiderül, hogy a válaszadók, közel fele, (46 %) valamely művészeti körnek, klubnak tagja. Csupán 8%-s azok aránya akik kettő vagy több művészeti körben is aktívan részt vesznek.

Az ismeretterjesztő előadásokon való részvétel tekintetében az állapítható meg, hogy a válaszadók 44%-a nem vesz részt ilyen jellegű rendezvényen. Ezzel szemben 38%- a a résztvevőknek már többször is részt vett ismeretterjesztő előadáson, jelentős különbséget tapasztaltunk az egyes közösségi házak között. Kiemelkedő az érdektelenség a Homokkerti Közösségi Házban ahol alig több mint 20%-a vett részt valaha is ismeretterjesztő előadáson. A Józsai Közösségi Házban viszont közel, 60%-t is elért a rendszeres látogatók aránya.
Különböző iskolai végzettségűek vizsgálatakor az állapítható meg, hogy **a főiskolai (48%) illetve egyetemi (46%) diplomával rendelkezők vettek részt legnagyobb arányban** már többször is ismeretterjesztő előadáson.

Arra vonatkozóan, hogy a Művelődési Központot látogatók az általunk felsorolt témakörök közül, milyen ismeretterjesztő előadásokon vennének részt, a következő válasz született: a látogatók többsége, **egészséggel (54%), zenével (42%), képzőművészettel (39%) utazással (38%), tánccal (37%), illetve könyvvel (36%) kapcsolatos előadáson venne részt**.

1. ábra



Arra is rákérdeztünk, mennyire tartják az egyének fontosnak, hogy az új ismeretek megszerzéséről bizonyítványuk legyen. Számunkra meglepő volt, hogy megkérdezettek több mint fele nem tartja fontosnak, hogy az új ismeretek megszerzésének tényét okirat, vagy bizonyítvány támassza alá. Különösen így gondolják ezt a Józsai és Kismacsi Közösségi Házban. A Józsai Közösségi Ház esetében ez az eredmény az intézményt látogatók életkorából is fakad (41%-uk 56-65 év közötti). (ld. 3. sz. mellék 13. ábra).
A válaszadók életkorát tekintve megállapítható, hogy az életkorának növekedésével nagyjából egyenes arányban csökken az igennel válaszolók száma vagyis az idősek számára az ismeretek megszerzését igazoló okmány kevésbé fontos. A fiatalabb korosztály tartja fontosnak, hogy ismereteit valamilyen papírformában elismerjék, és azt beszámíthassák a munkaerőpiacon. Ezzel szemben az idősek számára, az ismeretek megszerzése az önálló cél.

Arról is megkérdeztük a látogatókat, hogy milyen programokat látnának szívesen, az egyes közösségi házakban

A Belvárosiban igény lenne, kézműves jellegű tanfolyamokra, álláskeresési, pályaválasztási tanácsadásra, életmóddal kapcsolatos előadásokra, önismereti tréningre, zenei- táncos rendezvényekre, újabb szakkörökre, Reiki - klubra valamint számítógép és az internet használatát bemutatót tanfolyamra, illetve önkéntes programok szervezésére. A Józsai Közösségi Háznál is

igény mutatkozik, számítógépes, internetes tanfolyamra, kézműves foglalkozásokra, táncházra; továbbá filmklubra, nyelvtanfolyamra, szűrővizsgálatokra, gyógytornára. Kismacson mint már említettem javasolták az internet bevezetését, ezentúl itt is igény lenne kézműves foglalkozásokra, zenei (hangverseny) rendezvényekre továbbá művészeti témájú előadásokra. A kézműves foglalkozásokat, számítógép-kezelési tanfolyamot szintén szeretnének a homokkertiek is. Ezentúl javasolták, hogy legyen táncoktatás, nyelvtanfolyam, önismereti tréning, jóga, továbbképzések, táncház, hagyományőrző programok. Az Újkertben négyen is hiányolták, hogy kevés a nyugdíjasok számára szervezett tanfolyam. Az ide látogatók is szívesen részt vennének nyelvoktatáson, zenés-táncos rendezvényeken.

A kutatás összegzése

Mint a kutatás során kiderült, hogy maga a művelődési igény, nem-formális, informális tanulás nem függ a nemtől, mint ahogy a hipotéziseknél feltételeztem, azonban beigazolódott az a előfeltevésem, mely szerint a kor előrehaladtával, csökken a művelődési igény, valamint, hogy leginkább iskolázottság függő az információk szerzésére való igény. Továbbá az életkor vizsgálatnál kiderült, hogy a fiatalabb korosztálynál fontos, hogy az új ismeretek megszerzését valamilyen bizonyítvány igazolja, amelyet az élet más területein is hasznosíthat.

Meglátásunk a Debreceni Művelődési Központ közösségi házaiban részben helyt kap az informális és nem formális tanulás a művelődő közösségek munkájában, s részben az ismeretterjesztő előadásokon, azonban elmondható, hogy a Művelődési Központ szolgáltatásai között egyáltalán nem szerepel különböző tanfolyamok, kurzusok indítása, leszámítva a kézműves foglalkozást, célzókat.

Felhasznált irodalom:

HARANGI László (2000): A nonformális felnőttoktatás helyszínei és aktorai. In: Felnőttképzés a közművelődésben. Budapest, Magyar Művelődési Intézet, 9-25 p
VARRÓ Ferencné (2004): A jövő márkajegye: A gyors változás. Egy lépés a nem formális képzés elismerése felé. In: Felnőttképzés (2. évf.) 4. sz., 33-41. p.

Palcsó Mária:

MŰVELTSÉGEINK

„Kétségtelen, hogy a műveltség szerkezete átalakulóban van. Az a fajta tudástípus, amit
én képviselek és velem együtt azért sokan mások is, csak egy lehetőség a sok közül…"

(Radnóti Sándor)

Ha válságtendenciák mutatkoztak az elmúlt két és fél évszázad során a (nyugatias berendezkedésű) társadalmak életében, valamilyen módon mindig felerősödtek a kultúráról, a műveltségről szóló diskurzusok, jelezve azt a tényt, hogy bármennyire is sok kritikával illethetők e fogalmak többértelműségük és egymáshoz való nem kellően tisztázott viszonyuk miatt, az ember változó státusát többnyire a segítségükkel próbáljuk megragadni, leírni. Így volt ez már a 19. század közepétől kezdődő periódusban is, amikor filozófusok, tudósok, művészek sokasága kísérelt meg reflektálni az ipari- és tömegtársadalom kialakulását kísérő jelenségekre; így volt a századforduló tájékán, amikor „diszciplinárisan" is manifesztálódott ez a figyelem, majd a 20. század számos sorsfordító időszakában is. Nincs ez másként a globalizálódás viszonyai közepette napjainkban sem. A tengernyi publikáció töredékének ismerete is meggyőzheti az érdeklődőt: megint csak e fogalmak révén igyekszünk megtalálni az elveszni látszó autentikusságot és identitást, szembenézni az emberi lét kontingenciájának törékenységével, a kollektív önazonosság szilárdnak vélt kereteinek átalakulásával.

A viták egyik fontos tanulsága: egyértelművé tették/teszik, hogy új műveltségkánon van kialakulóban, amely feltehetőleg felülírja vagy esetleg leváltja majd a 18–19. században Európában kiformálódott, axiologikus-morális, normatív jellegű, nem ritkán elitista felhangokkal kísért „zsinórmértéket". (Ez a kánon azonban maga is felváltott egy korábbi kötelező érvényű mintát, a keresztény egyház dominálta középkorias jellegű műveltségeszményt, ám számos okból szükségszerű volt, hogy ennek erőteljesen szelektált tradícióiból is építkezzen, főleg a filozófia és a

művészet hagyományaiból. Ez a korántsem egységes, ámde utólag egységesnek láttatott, a kereszténység által befolyásolt műveltségparadigma szintén heves és hosszantartó küzdelmekben aratott győzelmet más kánonok, elsősorban az antikvitás ember- és világképe, szimbólumrendszerei, világias gyakorlata fölött, mint ahogy a hellenisztikus vagy a közel-keleti kánonok is a maguk elődjein. A kánonok váltakozásának történései tehát végigkísérik az emberi történelmet.)

Van Wessely Annának témám szempontjából egy fontos írása a kulturális örökség kérdésköréről. Ebben Arthur Dantóra hivatkozva a következőket fejti ki: „*A hagyaték tehát jóval nagyobb halmaz, mint az örökség, mert beletartoznak a szokásszerűen átvett és tovább használt, illetve a pusztulásra ítélt tárgyak is. S nemcsak tárgyak alkotják, hanem gondolatok, nyelvek, szájhagyomány és dallamok, szokások és rítusok. A hagyaték megrostálásának gondja különösen a történeti tudományok művelőit nyomasztja. A történelmi magyarázatok […] narratív formájúak, ahol a végkifejlet, >a befejezés határozza meg<, hogy mit választunk elbeszélésünk kezdetének. Ennélfogva amíg az emberi történelem le nem zárul, egyetlen dokumentumról, tárgyi emlékről vagy bármely más forrásról sem mondható ki bizonyossággal, hogy a még be nem következett >végkifejletek< magyarázatában már nem lesz rá szükség.*

A hagyatékból tehát szelekció eredményeként jön létre az, amit belőle birtokba veszünk és örökségünknek nevezünk. A válogatás nemcsak lomokat, hanem romokat is hagy maga után: a damnatio memoriae (a könyvégetés, a képrombolás, a szobordöntés, az épületbontás, az iratmegsemmisítés) is a birtokbavétel egyik formája." (Wessely, 2005, 19–20)

A gondolatmenetnek az én olvasatomban legalább két konzekvenciája van a műveltségproblematika vonatkozásában is. Az első: mindig a már lezárult kánonképződés felől ítélhető meg csupán, hogy mi volt az, amely a készen talált elemek közül értékesnek, hasznosnak, normatívnak stb. minősíthető, azaz a szelekció folyamatában ez még nem mindig látszik világosan – tehát a végeredményt csak a jövő igazolhatja. Azt gondolom, így lesz ez most is.

A második, ezzel szorosan összefüggő következtetés: a megrostált és kötelezően respektálandó örökséggé tett hagyománykorpuszok mellett tovább élnek/élhetnek olyanok is, amelyek nem relevánsak vagy kívánatosak az újonnan létrejövő kánon vonatkozásában – magyarul: a szelekció konkrét körülményei, erőviszonyai határozzák meg az új műveltségi modell

milyenségét, erejét, így tehát mindig van esély a túlélésre, annál is inkább, mert a kánonok univerzalizáló és autoriter törekvései ellenére mindig lesznek olyan közösségek, alternatív válaszok stb., amelyek őrzik – ha néha búvópatakként is – a tradíció jónéhány elemét. A „romok", az ítélkező-kárhoztató emlékezés látványos megnyilvánulásai arról tanúskodnak, hogy a kánon működését erőteljesen befolyásolják az aktuális hatalmi viszonyok, ezek változásai is, azaz világossá teszik, hogy a kánonképződés, a kánon funkcionálása kizárások és befogadások sorozata, tehát mindig lesznek olyanok, akik kirekesztődnek abból a közösségből, amely elfogadja és értelmezni tudja megrostált örökségét. Ez igencsak fontos kérdés, hiszen „*a szelekció elve a saját közösség kohéziójának és azonosságtudatának erősítése, a tagok összetartozás-érzésének megtámogatása a másoktól való különbözés kidomborításával, a közösség kollektív emlékezetének megteremtésével […] A közösség […] egyszerre tárgya, címzettje és referense ennek a jellegzetes narratív kommunikációnak…"* (Wessely, 20) Ugyanakkor az sem elhanyagolható probléma, hogy a kánont elfogadó közösség minden tagja magáévá teszi-e az elfogadott tények, művek stb. kanonizált értelmezését is, avagy saját, eltérő reflexiós sémákat, mintázatokat alakít ki.

Ha a mostani (bár már évtizedek óta tartó) „kánonkrízis" szempontjából tesszük mérlegre ezeket a konklúziókat, akkor azt mondhatjuk, hogy jelenleg nem tudható, mi lesz maradandó, értékálló vagy éppen elvetendő a régi, felvilágosodásban gyökerező, a „humán" csúcsteljesítményeket kiemelő, a „reáliákat" és a természettudományos-technikai teljesítményeket csupán megkésve emancipáló, túlnyomórészt könyv- és írásközpontú paradigmából, mint ahogy az sem látható világosan, hogy az új jelenségek közül melyek alkalmasak vagy kívánatosak egy új tartalmú és formájú műveltségmodell megalkotásához. Kísérletek ugyan szép számmal formálódnak (gondoljunk csak Ulrich Beck vagy Manuel Castells koncepcióira), a reflexiók zöme azonban leginkább megreked az *ítélkezés*, az önfeledt *gondolattalanság* vagy a jószándékú *aggódás* szintjén. Azt gondolom, nem jött még el az a „termékeny pillanat", amelyben felismerhetővé válnak az *új műveltségmodell vagy modellek* kontúrjai, inkább csak ítélkezünk, a válságban lévő paradigma gyakran doktrinér álláspontjáról. Nagyon ideillőnek érzem Marc Bloch történetírókról szóló gondolatait: „*Hogy rövid legyek, egyetlen szó uralja és világítja be tudományunkat: a >megértés<. […] Ez a szó, ne titkoljuk, számos nehézséget hordoz magában, de éppannyi reményt*

is. S mindenekelőtt barátságos szó. Túlságosan sokszor ítélkezünk, még a cselekvésben is. Olyan könnyű felkiáltani: >akasztófára vele!<" Bloch azt javasolja: mondjunk le „hamis arkangyali ambícióinkról". (Marc Bloch, 1996, 101–102) Úgy vélem, nekünk, tanároknak, kutatóknak is ehhez kellene tartanunk magunkat, nem feladva természetesen a kritika, a reflexió attitűdjét és a kultúráról szóló szüntelen *érdemi* dialógus fenntartásának lehetőségét, bár tudjuk, hogy a „végeredmény" úgyis csak a jövő felől értelmezhető.

Ha némileg leegyszerűsítve fogalmazunk is: a műveltség normatív fogalom, mindemellett egy aktivitást generáló értelmezési, kommunikációs séma, amely lehetővé teszi az emberek közötti érintkezést, a viszonyulást saját egyéni és közösségi identitásunkhoz. Ebben a vonatkozásban látszódik leginkább aktuális műveltségeszményünk problematikussága: bizonytalanná válnak kollektív identifikációnk kontúrjai (beleértve a nyelvet is), csökken a közös szimbólumok összetartó ereje, szűkülnek a szimbolikus szolidaritás területriumai, ugyanakkor szaporodnak (főleg a fiatalság körében) az új életmód- és orientációs minták – nagyrészt a tömegmédia hatására. Be kell látnunk: a tömegkultúra nyújtja ma a legkézenfekvőbb elgondolásokat, recepteket az életben való boldoguláshoz. Mindazonáltal mégis szert teszünk valahogyan azokra a társadalmi meghatározottságú képességekre, tudásra, amelyek nélkül nem létezhetnénk, tartozzanak ezek a műveltségi kánonhoz, vagy származzanak a kánonon kívülről. A tapasztalatok azt mutatják, hogy *létrejött egy sajátságos komparatív tudás*, amelynek forrásai sokfélék, *nem csupán a hagyományra alapozottak*.

Mannheim Károlytól tudjuk, hogy a különféle tudások relációnális jellegűek, azaz nem csupán viszonylagosak, hanem a mögöttük meghúzódó létre vonatkoztatottak – a tudás tehát „létbeágyazott". A tudásszociológia számára tudásnak tekinthető mindaz, amit az emberek elfogadnak, ami szerint élik az életüket; amelyet embercsoportok magától értetődőnek tartanak, intézményesítenek, esetleg autoritással ruháznak fel. A kánon szerepe alapvetően abban áll, hogy segítse a szocializációt, kialakítson egy releváns világlátást, amelyhez igazodni lehet vagy éppen kell. Egy új paradigma – a kánon –, mint ahogy ezt Thomas Kuhn méltán híres könyvéből tudjuk (Kuhn, 1984, 165.), új látásmódot, gondolkodási, tapasztalási és cselekvési mintákat, „rejtvényfejtési módozatokat", új diskurzusközösségeket hoz létre. Kuhn azonban azt is állítja, hogy a

tudományos „forradalmak" előtti és utáni paradigmák összemérhetetlenek. Kérdés azonban, hogy ez mennyire igaz a műveltségi kánonokra.

Egy 2002-es hazai definíció szerint a műveltség: „*mindama – főleg egyéni és elsősorban szellemi – tudás és képesség rendszerezett összessége, melyet egy adott történelmi korban és társadalomban – többé vagy kevésbé az objektív szükségletek, érdekek és hagyományok alapján – a kulturális elit értékesnek minősít. […] Másfajta megközelítésben műveltségnek az érdekérvényesítő képesség szubjektív oldalát tartják: a művelt egyén képes az életét értelmessé tevő célok megfogalmazására és kivitelezésére, a változó körülményeknek való megfelelésre és a körülmények változtatására. Mindennapos szóhasználatban műveltségen leginkább széles körű ismerettudást értenek, a műveletlenség pedig ismerethiányt és az elemi kultúrtechnikákban való járatlanságot jelent."* (Zrinszky, 380)

E definíció második fele érdekes igazán: már jól látható, hogy elmozdulás történt a hagyományos, felvilágosodásban fogant műveltségparadigmától: – itt a tudás (a műveltség tartalma) már olyan ismeretek, képességek együtteseként artikulálódik, amelyeknek kifejezett célja az alkalmazhatóság, a felhasználhatóság.

A 20. század utolsó harmadában elkezdődött kognitív-konstruktivista fordulat a különböző tudományokban fontos változásokat hozott a tudás értelmezésében, az ismeretek és képességek viszonyának feltárásában. Az új paradigma szerint a tudás (s mi más a műveltség, mint tudás?) mint rendszer változik meg a tanulási folyamatban, amely sosem nulláról indul, s kitüntetett formája a környezettel kibontakozó, a tanuló egyén által irányított interakció. Tehát a *tudás nem* elsősorban a külső, mások által megalkotott-kiválasztott *kész tartalmak elsajátítása*, hanem a szubjektum önálló konstrukciója, személyes aktivitáson nyugvó ismereteinek rendszerbe szervezése (asszimilációja, akkomodációja).

Ebbe a koncepcióba a modernitás tekintélyelvű műveltségfelfogása nehezen illeszthető be, a műveltség mint kulcsfogalom elveszti jelentőségét – legjobb esetben is csak a tudásterületek egyike lesz. Új pszichológiai-pedagógiai modellek jöttek létre, amelyek közös vonása, hogy megkülönböztetik a deklaratív/propozicionális (ismeretjellegű ténytudás – „tudni mit") és a procedurális, folyamatjellegű („tudni hogyan") tudást. Immáron látványosan elvált egymástól a szubsztantív és a funkcionális tudás, amely a tradicionális társadalmakban még együtt létezett, de a modernitás viszonyai között már hosszú ideje csak formálisan

(mindenekelőtt az iskola-közvetítette ismeretanyag révén) volt fenntartható. Előtérbe kerültek a tudás minőségének, szervezettségének feltárására irányuló kutatások, minőségi tudásnak nyilvánítva az alkalmazható, transzferálható tudást.

A kilencvenes évektől vizsgálódások sokasága irányult a mindenki számára kötelező, a hétköznapi életben alkalmazható, a szakértelemtől különböző „civil" tudás új fogalmának kidolgozására. 1997 tájékán, a 2000-es PISA-felmérés előmunkálatai során kezdték e tudásforma elnevezésére használni az angol *literacy* (írástudás, műveltség) kifejezést a mérni kívánt területek megnevezésére (matematikai műveltség, természettudományos műveltség, olvasáskultúra), de ma már nem cseng idegenül pl. a médiaműveltség vagy az információs műveltség használata sem.

A kutatók három, egymással összefüggő tudásterületet különítettek el: *szakértelem*, *műveltség*, *kompetencia*. Műveltségnek nevezik a tudás „kulturálisan meghatározott formáját, a társadalmilag értékes tudást", amelynek kialakulásában meghatározó szerepük van a társas készségeknek, s amely nagyrészt az iskolai oktatás eredménye. Csapó Benő (aki munkatársaival együtt régóta vizsgálja a tudás szervezettségi módjait, rendszerszervező elveit) *A tudás és a kompetenciák* című írásában kifejti: „*a műveltséget elsősorban meghatározottsága, szerveződése különbözteti meg a szakértelemtől. […]Amíg azonban a szakértelem a folyamatos gyakorlás révén a mindig hasonló, konkrét kontextusban való alkalmazásra optimalizálódik, a műveltség inkább az elemeknek egy lazább szerveződése. Kevésbé alkalmazásra kész, viszont éppen ezért szélesebb körben érvényesíthető. […] A műveltség az adott kultúrában releváns, felhasználható készségek, képességek, ismeretek összessége… […] …nem kötődik szorosan egy adott kontextushoz. Inkább extenzív, tehát terjedelmi jellegű, és nagyobb részben deklaratív tudásból áll.*

Ma divat ezt a bizonyos deklaratív tudást másodrangúnak, kevésbé fontosnak tekinteni. Pedig a műveltség, a kultúrába integrálódás, a társadalmi folyamatokban való részvétel lehetősége óriási tárgyi tudást követel. Naprakész, használható, a hétköznapi életvitel számára releváns, érvényes ismeretre van szükségünk. Lényegében a tárgyi tudás szolgáltatja az alapot identitásunk kialakulásához, megőrzéséhez. A műveltség kapcsol össze a múlttal és a közösség más tagjaival egyaránt. […] Az iskola alapvető feladata, hogy a műveltség létfontosságú elemeit mindenki számára elérhetővé tegye."

Úgy hiszem, ezek a differenciálási törekvések fontos lépések lehetnek egy új műveltségparadigma kialakításához, de jelenlegi formájukban

még igencsak szegényesnek tűnnek – nem látszanak tisztán a „tudás integrált egységeinek" (műveltség, kompetencia, szakértelem) határozott kontúrjai, egymáshoz való viszonyuk, funkcionális rendeltetésük, integrálhatósági pontjaik. (S az sem látszik világosan, hogy pusztán az iskola intézménye – amely maga is nagy nehézségekkel küzd – elegendő-e a diskurzusközösségek létrehozásához és működtetéséhez, az intra- és interkulturális kapcsolatok fenntartásához, az individuális és közösségi tudás közötti növekvő szakadék áthidalásához.) Tény azonban, hogy ezeknek a tudásterületeknek a „létbeágyazottsága" vitathatatlan, ezért azt gondolom, meg kellene próbálnunk a művelődésparadigma krízise szempontjából is mérlegre tenni a kognitív tudományok *műveltséggel*, *műveltségekkel* kapcsolatos eddigi kutatási eredményeit, amelyek jól láthatóan inkább a „megértés", s nem az „ítélkezés" irányába mutatnak.

Ferge Zsuzsa egy régebbi kutatása kapcsán megkülönböztette egymástól az „ünnepi" és a „hétköznapi", a funkcionális tudást. Nem tudom, az új műveltségkánonban milyen és mekkora helyet foglal majd el az „ünnepi", a közösségek emlékezetét, kontinuitását, a modern individuum kibontakozását-megtartását lehetővé tévő, a „világ varázstalanítását" fékező tudás, de meggyőződésem, hogy nélküle szegényebb lenne a világ, s maga az ember is.

A korábbiakban már szót ejtettem arról, hogy a kulturális hagyomány szelekcióját a konkrét körülmények, erőviszonyok nagy mértékben befolyásolják. Hiszem, hogy ezeknek a viszonyoknak az alakításában nekünk, tanároknak, kutatóknak, művészeknek komoly morális felelősségünk van. De ehhez mindenekelőtt le kell mondanunk „hamis arkangyali szerepünkről".

Felhasznált irodalom:

Wessely Anna: *A kulturális örökség fogalmának változásai*. In: Kulturális örökség – társadalmi képzelet (szerk. György Péter et al.). Országos Széchényi Könyvtár – Akadémiai Kiadó – Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Szociológia és Kommunikáció Tanszék Média Oktató és Kutató Központ, Budapest, 2005.
Marc Bloch: *A történész mestersége. Történetelméleti írások*. Osiris, Bp., 1996. 101–102.
Thomas Kuhn: *A tudományos forradalmak szerkezete*. Gondolat, Budapest, 1984.
Zrinszky László: műveltség-címszó. In: *Felnőttoktatási és -képzési lexikon* (főszerk. Benedek András et al.) Magyar Pedagógiai Társaság, OKI Kiadó, Szaktudás Kiadó Ház, Budapest, 2002. 380.
Csapó Benő: *A tudás és a kompetenciák*. www. oki.hu > … >a tanulás fejlesztése
Ferge Zsuzsa: *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1984.

Seres Zsuzsanna:

KULTÚRA ÉS GAZDASÁG ÖSSZEFÜGGÉSEI EURÓPAI NÉZŐPONTBÓL: EGY 27 ORSZÁGRA KITERJEDŐ VIZSGÁLAT TANULSÁGAI

„A kultúra az emberiség kiteljesedését célzó álmok és munka összessége.
A kultúra ellentmondásos egyezséget kíván: a sokféleség az egység alapelve kell, hogy legyen,
a különbségek számbavételére nem a szétválasztás, hanem a kultúra gazdagítása miatt van szükség.
Európa egy kultúra, mert különben elveszti létjogosultságát."

(Denis de Rougemont)

A kultúra manapság nem csupán szórakozási, művelődési szokásokat jelent, hanem a gazdaság, a fejlődés, az innováció része. Egy országot ma már nemcsak az ipari termelés mutatóival szoktunk jellemezni, hanem a tudáskészletével, a technológiai fejlettségével, az innováció „készenléti állapotával". A megújulni képességet nem a gyárak számával, még csak nem is csupán a foglalkoztatottsági mutatókkal mérik, hanem avval, hogy mekkora az aránya a magas iskolai végzettséggel rendelkezőknek, mennyit költenek K+F kiadásokra, milyen új technológiai – informatikai tudással rendelkezik az adott ország. Egyre többen felismerik, hogy a kultúra szervesen hozzájárul egy ország egyéb gazdasági mutatókkal is mérhető fejlettségéhez: a műveltség, a nem szakmához kötött tudás pedig képessé teszi az embereket arra, hogy szakmai téren is újat legyenek képesek alkotni.
A társadalom belső világának megértésében fontos szerepet játszik a kultúra, a kulturális tőke, bár a közgazdaságtan számára kissé megfoghatatlan fogalmakkal dolgozunk: mindaddig, amíg be nem tudjuk bizonyítani, hogy a szellemi tőke, a kulturális tőke, a társadalmi tőke gazdasági szereplővé, az egyén szemszögéből gazdasági tőkévé válik, válhat. P. Bourdieu fogalmazta ezt meg igen szemléletesen[124]: *„…a tisztán gazdasági különbségek, melyeket javak birtoklása hoz létre, megkettőződnek a szimbolikus megkülönböztetések révén, amelyek megnyilvánulnak a javak felhasználási módjában,*

[124] P. Bourdieu 1978: 148.p.

vagy, ha úgy tetszik, a fogyasztásban, s még inkább a szimbolikus fogyasztásban, mely a javakat jelekké, a ténykülönbségeket jelentéssel felruházott megkülönböztetésekké lényegítik át, vagy ahogy a nyelvészek mondják, a különbségekhez értéket rendel azáltal, hogy nagyobb fontosságot tulajdonít a módnak, a tevékenység vagy tárgy formájában, mint funkciójának."

„…Következésképpen a különbségek közül azoknak van a legnagyobb presztízse, amelyek a legvilágosabban szimbolizálják a társadalmi struktúrában elfoglalt helyet, amilyenek az öltözködés, a kiejtés, a nyelvhasználat, és különösen a modor, az ízlés és a kulturáltság. Ezek a személyiség belső természeteként…természetté vált kultúraként, vagyis kegyelemként és adottságként vannak jelen."

Az ilyen értelemben felfogott kulturális tőkének többféle dimenzióját vizsgálhatjuk, Bourdieu gondolatmenetét követve: az egyén belsővé vált kulturális tőkéje, a tárgyiasult kulturális tőke és az intézményesült kulturális tőke vonatkozásában.

A belsővé vált kulturális tőke

A belsővé válás az egyéni folyamatot ragadja meg: elsajátítást jelent, képzési, tanulási idővel, mindig személyes beruházást értünk alatta. Nincs „képviseleti" elv. Ebbe a kategóriába tartozik az iskolai oktatás – és az ennek során megszerzett tudás és készségek, valamint a családi nevelés, a családi értékrend, szokások és hagyományok átadása. Gyakran ez az átadási folyamat nem is észlelhető, önkéntelenül „tanulunk bele" bizonyos társadalmi hovatartozásunk elfogadott kultúrájába, modorába, etikájába, kapcsolatrendszerébe. Itt születik meg az első – és az élet folyamán legmaradandóbb, és legnehezebben behozható egyenlőtlenség: a „hova tartozom" tudatosulása.

Tárgyiasult kulturális tőke

A kultúra számtalan formában tárgyiasul: könyvek, festmények, előadások, hangszerek, lemezek, kották, stb. formájában. A kultúra átadás is részben ezeknek a tárgyi eszközöknek a segítségével és birtoklásával megy végbe.

De itt egy különös „csavar" is létezik: a tárgyiasult kulturális tőkét csak az tudja birtokba venni, értékelni, fölötte tulajdonjogot szerezni, aki a saját belsővé tett kulturális tőkéje segítségével meg tudja különböztetni, hogy melyik tárgyiasult kulturális tőke értékes: azaz birtokában van előzetes

tudásnak. Így lesz a gazdag még gazdagabb, s a szegény még szegényebb: ha nem olvasott soha igazi irodalmi művet, nem fog könyvtárba járni, színházba menni, irodalmi nyelvet beszélni.

Intézményesült kulturális tőke

Nem elég, hogy elsajátítunk bizonyos kulturális kompetenciákat, ismereteket és tudást, de erről igazolással is kell rendelkeznünk: a diploma, a különböző tudományos fokozatok nemcsak a tudás elismerését jelentik, hanem ez a tudás társadalmi és munkapiacán a „váltó-árfolyam". A gazdasági – azaz az iskolai képzésbe fektetett tőke alakul át kulturális tőkévé, majd vissza „beváltható" gazdasági haszonná. Manapság, a tudás társadalmában, az életen át tartó tanulással a megszerzett tudásról folytonosan okleveleket, igazolásokat szerzünk. Nem véletlen, hogy a felnőttképzés a 20-21. század egyik legjövedelmezőbb gazdasági ágazatává vált.

E három dimenziója a kulturális tőkének jelenik meg többnyire minden kulturális témájú kutatásban, eltérő hangsúlyokkal: hiszen ezeket használjuk kulturális fogalmaink meghatározáskor.

Fogalmi háló – értelmezési keret: a kultúra sokarcúsága

Sokan, sokféle meghatározását és megközelítését adták a kultúra fogalmának. Jelen tanulmányban nem térek ki ezekre, csupán azt a fogalmi hálót jelölöm ki, amelyet a jelenségek értelmezése szempontjából használok. Ez az értelmezési keret a jelenségek magyarázatában és értelmezésében jól működik, és a különböző szinteket és dimenziókat is értelmezni lehet segítségével.

1. A kultúra ***szervezeti tevékenység*** – szervezetekben, intézményekben jelenik meg – múzeumok, könyvtárak, színházak, művelődési házak, szerkesztőségek jelzik.

2. A kultúra ***egyéni tevékenység – alkotás:*** valamit létrehozok, amelynek kulturális jelentése van: zeneművet, verset, regényt, táncot, színdarabot.

3. A kultúra ***egyéni tevékenység – közvetítem mások kulturális tevékenységét*** – könyvtárosként, levéltárosként, színészként, rendezőként, zenészként, művelődésszervezőként, újságíróként.

4. A kultúra ***hagyomány, örökség*** – egy család folyamatosan átvitt hagyományrendszere, egy nemzet, egy kontinens egy népcsoport felhalmozott tudás- és értelmezési rendszere.

5. A kultúra - ***közös kódrendszert*** jelent – amelyben egy adott közösség megérti egymást – tudom, mi a jelentése a három színű zászlónak, a himnusznak, a pálinkának, a közös nyelvnek, egy-egy verssornak – „nem tudhatom másnak mit jelent, nekem…".

6. A kultúra ***értelmezési keret*** – amelyben megértjük a körülvevő világot.

7. A kultúra ***közösség – hálózat*** – „mi félszavakból is megértjük egymást" – de ki is zár ebből másokat.

8. A kultúra – a ***magára talált ember méltósága*** . (Beke Pál nyomán.)

Saját kultúrájukat az emberek és népek mind-mind másképpen értelmezik.

Ezek a kultúra meghatározások részben a szakirodalomban ismert definíciókból alakultak ki, részben pedig az a keret, amelynek segítségével általában a mindennapokban is értelmezzük a kulturális jelenségeket. Ilyen típusú fogalmakra bontjuk le a minket körülvevő világot. ***Ebben a 8 dimenzióban ugyanis benne van a kulturális tőke értelmezése (hagyomány, kódrendszer, tevékenység, közösség) és a társadalom kulturális állapotának megragadhatósága (intézményrendszer, szervezeti tevékenység, hálózat).***

A 8. kategória – amely Beke Pál nyomán született meg - az egész világhoz való viszonyulás teljességét jelenti: a kiszolgáltatottság leküzdését annak a tudás- és ismeretkészletnek, magatartás és viselkedés együttesnek a segítségével, amelyet a kultúrával való mindennapi találkozások adnak meg az egyénnek.

A gyakorlatban is – kutatások kapcsán – többnyire ezekben a dimenziókban gondolkodunk, amint ezt egy európai uniós kultúra kutatás eredményei is mutatják.

I. Európa és kultúra: egy vizsgálat tanulságai[125]

A 27 uniós tagország polgárainak kultúrával kapcsolatos véleményéről szóló kutatásról született 2007-es tanulmány megállapításai jól jelzik a kultúrával kapcsolatos elképzeléseink és a mindennapi gyakorlat változásait.

Elsőként érdemes a meghatározásoknál maradni: ki mit gondol arról, hogy mit jelent a kultúra az ő saját mindennapi életében, mi jut eszébe először a kultúra szó hallatán.

[125] European Cultural Values (2007) - Qualitative Eurobarometer study on the Europeans, culture and cultural values (Special Eurobarometer) (167 p.)

1. A kultúra jelentése a mindennapokban

A kultúra jelentése a megkérdezettek szerint	**Százalékos arány**
1. Művészet – előadó és képzőművészet	39 %
2. Hagyományok, társadalmi szokások, nyelv, kulturális közösségek	24 %
3. Irodalom, költészet, drámaírás, színdarabok,	20 %
4. Nevelés és család (hagyományok átörökítése)	20 %
5. Életstílus és felfogás	18 %
6. Tudomány és kutatás	18 %
7. Civilizációk (nyugati, ázsiai, afrikai)	13 %
8. Történelem	13 %
9. Múzeumok	11 %
10. Szabadidő, sport, utazás, szórakozás	9 %
11. Értékek és hitek (beleértve a filozófiát és a vallást)	9 %
12. Kívül esik az érdeklődési körén	2 %
13. Elitkérdés, sznobok foglalkoznak vele (negatív megítélés)	1 %
14. Egyéb	7 %

A táblázat jól mutatja, hogy elsőként zömmel a hagyományos kultúra fogalmakat használjuk: valami, ami kívül esik a mindennapokon, ami azonban mégis láthatatlanul körülvesz minket, mint szokás, hagyomány, életstílus. A meghatározásoknál még nem látszik, hogy a kultúra ennél jóval többet jelent mai világunkban, köze van jólétünkhöz, és a gazdasági felemelkedéshez is. A vizsgálat azonban egyértelműen mutatta, hogy a kultúra jelentős szerepet játszik az európai emberek életében.

2. Az európaiak életében és gondolkodásában jelentős szerepet tölt be a kultúra.

- A megkérdezettek több mint háromnegyede (77%) személyes ügyének tartja a kultúrát.
- A többséget érdeklik a művészetek és általában a kultúra, ezen belül is *elsősorban saját országuk kultúrája* (69%), de nyitottak az európai (57%), illetve a világ többi kultúrája (56%) felé is.
- A kultúrához való viszonyt jelentősen befolyásolja a műveltség: a magasan képzettek 89%-a, míg a csupán általános iskolát végzettek 66%-a érezte élete szerves részének, fontos alkotóelemének a kultúrát.

3. Az európaiak hisznek abban, hogy a gazdasági unión és a közös érdekeken túlmenően kulturális szinten is összeköti valami az európai népeket.

A megkérdezettek 67 százaléka szerint van külön „európai kultúra". Az európai kultúrát leginkább más kontinensekkel való összehasonlításban érzik találó koncepciónak, úgy gondolják, vannak az európai kultúrának olyan jellegzetességei, melyek megkülönböztetik más nyugati civilizációs kultúráktól.

4. A többség (53%) szerint ugyanakkor egységes európai kultúráról lehetetlenség beszélni, mivel az európai országok nagyon különbözőek egymástól.

A megkérdezettek több mint háromnegyede egyetértett azzal, hogy az európai kultúra egyedülálló és értékes a maga sokszínűségével, illetve azzal az állítással is, hogy Európát a történelme egyesíti.

5. Léteznek védendő és erősítendő európai értékek

A válaszadók 61%-a a ***békét*** említette.
50% ***a természet tiszteletét*** is megnevezte,
37% tartotta megőrizendő értékeknek a ***társadalmi egyenlőséget és a szolidaritást***, valamint a ***véleménynyilvánítás szabadságát***, illetve a ***toleranciát és a nyitottságot***.

Ezeket az értékeket inkább európainak, mint univerzálisnak ítélték.
Itt is voltak országok közötti eltérések: az északi országok és Luxemburg igen magas polcra tették a természet tiszteletét (74-78%-uk tartotta ezt fontosnak), a hollandok és britek viszont más értékekhez képest inkább a véleménynyilvánítás szabadságát (52-55%) helyezték előtérbe.

6. A kapcsolatok fontossága

A kulturális párbeszédet fontosnak tartják az európai polgárok.

89 % szerint a kulturális kapcsolatok közelebb hozhatnák egymáshoz az európai népeket.
88 % szerint pedig a kultúra a toleranciát és megértést is előmozdíthatná a világban, és ebben a folyamatban Európa kiemelt szerepet játszhatna.
A gyakorlatban a ***kulturális kapcsolatok*** Európában elsősorban **a *gasztronómia területét jelentik***: a válaszolók 45%-a az idegen konyhát említette ezzel kapcsolatban.

Számos területen léteznek további kulturális kapcsolatok, ***leginkább utazások, barátságok, határokon átívelő családi kapcsolatok révén***. A megkérdezettek 27 százaléka utazott az elmúlt három évben legalább háromszor külföldre. 22 és 27 százaléknak vannak rokonai illetve barátai más országokból. Érdekesség, hogy az európai népek közül a luxemburgiaknak, dánoknak és svédeknek van a legtöbb kapcsolatuk más országokkal és kultúrákkal.

7. Kulturális fogyasztás

Az európaiak kulturális fogyasztási szokásait a viszonylagos ***aktivitás és a nem túlzott rendszeresség jellemzi.*** Európai átlagban a kérdezést megelőző 12 hónapban a válaszolók ***78 %-a*** nézett legalább egyszer kulturális programot a TV-ben, ***71 % olvasott*** legalább egy könyvet, ***54 % látogatott meg valamilyen műemléket, 51 % ment moziba.***

A rendszeres fogyasztók viszont ennél lényegesen kevesebben vannak.

8. Kulturális aktivitás

Az emberek jelentős része folytat valamilyen művészeti, kulturális tevékenységet - itt elsősorban kertészkedésre és hobbi-kézművességre

(36%), fotózásra és filmezésre (27%), táncra (19%) és zenére (16%) kell gondolnunk.

A válaszadók ***38 %-a mondta azt, hogy nem végzett semmilyen kreatív tevékenységet*** az előző évben. Ezen a területen ***óriásiak az országok közötti eltérések***: Bulgáriában a legrosszabb ez a mutató (79%), Svédországban pedig a legjobb (7%).

A kulturális tevékenységekben való ***részvételt elsősorban az idő (42%)*** és **a *pénz (29%)*** hiánya akadályozza. Az akadályok között kontinens-szerte különféle sajátos nemzeti és társadalmi-gazdasági tényezőket találunk; a ***legaktívabb részvétel*** *a* ***fiatal, városi*** környezetben élő, ***felsőbb szintű iskolai végzettségű*** állampolgároknál.
Bár a vizsgálat sok egyéb szempontra is kitér, de e dolgozat keretei nem engedik meg ennek bővebb és részletesebb ismertetését.

Nagyon fontos vonulata ennek a tanulmánynak is, hogy a kultúrát nem elkülönült „elefántcsont-torony"-ként kezelik: a kultúra része az emberi kapcsolatoknak, a mindennapi emberi létezésnek. Igaz, s ezt mutatják az adatok – nem feltétlenül a „magas" kultúra szintjén. Láthatjuk a különbségeket: a tevékenységekben és a művészeti alkotásban való részvételben. Az európai „kulturális állapot" a szervezetek, intézmények, az állami kulturális politika, a finanszírozási rendszer szintjén mutatja az egyenlőtlenségeket, amelyeket a hazai vizsgálatok is alátámasztanak.

A kultúra azonban nemcsak az egyén életében játszik jelentős szerepet, hanem a gazdasági mozgatórugók között is fontos tényező, s ezt jól fejezi ki a manapság egyre többet használt kifejezés: a kulturális iparokról.

II. A kulturális ipar Európában

Az Európai Parlament 2008. április 10-i állásfoglalása a kulturális iparágakról Európában

(Az EK szerződés 151. cikkelye alapján)
Az Európai Parlament az Európai Unió Hivatalos Lapjának 2009. október 15-i, C 247-es számában közzétette 2008. április 10-i állásfoglalását a kulturális iparágakról Európában.

Néhány – a kultúra újfajta felfogását alátámasztó pontot - érdemesnek találtam kiemelni.

1. A kultúra az egyén kiteljesedését és a társadalom javát szolgáló közjó, amely önmagában is cél, és amely hozzájárul a gazdasági növekedéshez, a foglalkoztatáshoz, és a társadalmi kohézióhoz, valamint a regionális és helyi fejlődéshez is.
2. A kulturális iparágakban (film, zene, előadó művészet, képzőművészet, tervezőművészet, média, információs iparágak) létrehozott új tartalmak erősítik Európa kulturális és gazdasági értékét.
3. A kulturális iparágak gazdasági jellegű többletértéket adnak a szellemi alkotásokhoz, és új értékeket hoznak létre az egyének és a társadalom számára.
4. A kulturális iparágak magukban foglalják az összes olyan javak és szolgáltatások létrehozását, gyártását és értékesítését, amelyek sajátossága, hogy tartalmuk megfoghatatlan, kulturális jellegű, s általában szerzői jogok védelme alatt állnak.
5. A mai információs és digitális technológiájú társadalomban új produkciós, terjesztési és fogyasztási formák jelennek meg, ahol egyértelműen szabályozni és védeni kell a szerzői és szellemi tulajdonjogokat.
6. A kulturális iparágak és az alkotói közösségek nagymértékben hozzájárulnak a kulturális sokszínűség ösztönzéséhez, a fogyasztók számára a választék biztosításához, a vállalkozások sokféleségének növekedéséhez, a kultúrához való hozzáférés demokratizálásához, az európai identitáshoz és integrációhoz, valamint a kultúrák közötti párbeszédhez.
7. A kulturális ágazat gazdasági fejlődéshez való hozzájárulása miatt hangsúlyosabbá kell tenni az oktatást és a képzést az egyes országokban.
8. A „Kultúra Európai Fővárosai" eddigi tapasztalatai jól mutatják a kulturális ágazat hozzájárulását egy város gazdasági és társadalmi jelentőségének növeléséhez, turisztikai vonzerejének, ismertségének erősítéséhez.
9. Ösztönözni kell a magán- és a közszféra befektetéseit, valamint a szponzorálást,
mivel a kreativitás Európában az innováció fejlesztésének egyik feltétele.

Ez az állásfoglalás, amely több helyen is hozzáférhető, világosan megfogalmazza a „hivatalos uniós" nézetrendszert kultúra és kreativitás, kultúra és gazdaság összefüggéseit tekintve. Manapság már

nem kell arról vitatkozni, hogy fontos-e a gazdaság fejlődésében a kultúra: hiszen maga a kultúra vált különleges iparággá, ágakká: a kreatív iparágak – fogalmilag még többféle megközelítésben – egyes földrajzi régiók szempontjából a „húzó ágazatot" jelentik. Utalva itt ***R. Florida*** kutatásaira, regionális megközelítésben beszélhetünk kreatív régiókról, városokról.
Az alábbi térkép kitűnően szemlélteti – Florida kutatásai nyomán – az európai kreatív régiókat, amelyben a Prága-Bécs-Budapest tengely fontos szerepet játszik.

Forrás: www.WhosYour City.com

A kultúra ebben a megközelítésben jóval több, mint az eddig használatos fogalmi rendszer: a ***kreatív osztály*** 21. századi felemelkedésének víziójával Florida – látványosan, és közérthetően, bár további tudományos kidolgozást igénylően - mutatja be a társadalom, gazdaság és kultúra kölcsönös változásait. Elméleti rendszerében a kreatív osztály a 3 T körül szerveződik – nem a mi gondolatrendszerünkben azonnal „beugró" „tűrés-tiltás-támogatás" értelmében, hanem a „TALENT - TECHNOLOGY –

TOLERANCE" azaz a tehetség , technológia és tolerancia hármasságával. Floridát elsősorban a gazdaság fejlődése, az innováció, a regionális fejlődés, az új technológiát alkalmazni és megalkotni képes új tudással rendelkező rétegek érdeklik.
Hol csoportosulnak ezek a magasan képzett, nyitott, alkotó emberek? Milyenek azok a városok, amelyekben szívesen laknak, milyen az a környezet, milyen szabadidős szükségleteik vannak? Milyen feltételek mellett tudják alkotó tevékenységüket kiteljesíteni? A fenti térkép mutatja ezt Európa vonatkozásában. Nincsenek véletlen jelenségek: ahol megfelelő feltételek vannak, oda betelepül az innovációs tőke, és hozzájárul a terület (földrajzi értelemben vett) fejlődéséhez.
A kultúra gazdasági jelentőségének megközelítésében azt hangsúlyozzák, hogy egy-egy kulturális termék, szolgáltatás: azaz alkotás egyúttal nagy üzlet is. Egy-egy üzletember, nagyobb vállalkozás nem azért fektet be kulturális téren, mert „szereti" a kultúrát – bár az sincs kizárva, - hanem azért, mert üzletet lát benne, hasznot remél. Gondoljunk csak arra, milyen nagy üzlet a műkereskedelem, a képzőművészeti galéria, a neves előadóművészek, zenészek előadásainak szervezése. Ráadásul ez további következményekkel jár a foglalkoztatásban, a bérek színvonalában. A kulturális iparok tehát – túl azon, hogy kulcs szerepet játszanak a kreatív régiók kialakulásában, a gazdasági fejlődésben, egyúttal foglalkoztatási szempontból is feltörekvő, növekvő szektort jelentenek.
Elég itt csak egyetlen példát felhozni: a kulturális és kreatív szektor növekedés 1999 és 2003 között 12,3 % volt, nagyobb, mint a gazdasági növekedésé általában. Az azóta eltelt időben ez az arány még magasabb lett.

Mindez azt bizonyítja, hogy a 21. században a kultúra messze túllépett hagyományos szerepkörén, s komoly gazdasági szerepet tölt be. A kultúra korábbi megközelítései, felfogása újabb dimenziókkal egészült ki századunkban, sokkal hangsúlyosabb lett a gazdasági értelemben vett értéknövelő szerepe. Úgy vélem, s ez a kis tanulmány is ezt igyekezett bizonyítani, hogy egyértelmű a kulturális kiadások nemzetgazdasági fontossága, s nem kérdéses, hogy a kultúrába fektetett összegek társadalmilag és gazdaságilag egyaránt értéknövelők.

Felhasznált irodalom:

Special Eurobarometer 278 – European Cultural Values 2007. Report Publications September 2007
http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_278_en.pdf
167 p.
Bourdieu, Pierre 1978. : A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Budapest. Gondolat 436 p.
Florida, R. – Mellander, C. – Adler, P.2010: The Creative Class Paradigm - Working Paper Series: Martin Prosperity Research. October 2010. 33 p. (Martin Prosperity Institute)
http://research.martinprosperity.org/papers/Creative/20Class/20Paradigm-FORMATTED.pdf
Florida, R. – Mellander, C. – Stolarick, K. – Ross, A. 2010: Cities, Skills, Wages – Working Paper Series: Martin Prosperity Research. April 30 p. (Martin Prosperity Institute)
www.martinprosperity.org/research-and-publications;
http://research.martinprosperity.org/2010/04/cities-skills-and-wages

IRÁNYÍTÁSOK ÉS EGYÜTTMŰKÖDÉSEK A KÖZMŰVELŐDÉSBEN

Brachinger Tamás:

VANNAK-E VILÁGOS TÁVLATOK ÉS IRÁNYOK A HAZAI KULTURÁLIS SZAKPOLITIKÁKBAN?

1. Bevezető

A rendszerváltozás időszakát követő kultúrpolitikai törekvések és kulturális kormányzás két évtizedének legfontosabb ismertető jegye, hogy annak alakítói a kritikák megfogalmazásán kívül nem igazán tudtak egyetérteni semmiben. Természetesen számtalan jogalkotási és programalkotási lépés történt ebben a 20 évben – nemcsak a központi kormányzat, de örvendetes módon a helyi önkormányzatok szintjén is – mégis hiányérzetünk támad, ha arra gondolunk, hogy akár a nemzeti, akár a demokratikus legkisebb közös többszöröst alkalmazták volna, például kitüntetési javaslatoknál, személyi ügyeknél, intézmények működési kereteinek meghatározásánál vagy akár a kulturális intézmények helyének kijelölésénél. A szocializmus éveiben erőteljes és világos kultúrpolitikája volt a hatalomnak: a „művezető állam" fizetett és diktált. A modell tartós függőséget hozott létre, a művészek, a kultúra közvetítői és a közönség, most is fogékony arra, hogy elsődlegesen az államnak kell gondoskodnia a kultúráról és „tribünlakók" is mindig lesznek. Mindeközben a piacgazdaság a nonprofit szervezetek– benne a civil kezdeményezésekkel – expanziója jelentős mértékben átalakította a viszonyokat, a kulturális szolgáltatások populáris, valamint speciális területein. A piacgazdaság kiépülésével elsődleges, majd másodlagos egyenlőtlenségek alakultak ki (Kuti, 1991: 18-30), amelyek a kultúrához való hozzáférés esélyének egyenlőségét sem segítették. A következmény beszédes: akár hétszeres különbségek alakultak ki a kultúrához való hozzáférésben a 21. századi Magyarországon, vidék-Budapest, jövedelmi különbségek, iskolázottság illetve életkor alapján. Meglehetősen bizarr jelenség ez akkor, amikor Magyarország az EU tagállama, ahol az esélyek egyenlősége az integráció egyik fundamentuma, továbbá az információs társadalom kiépítésében is határozott lépések történtek. A nemzeti minimum – értelmezésünkben –, elsősorban a szimbolikus javakhoz, rituálékhoz, hiedelmekhez való kiegyensúlyozott viszonyulást jelenti.

A demokratikus minimum is nagy kihívás a kulturális politika kialakításában, mivel „erősen tagolt, modern társadalmakban legfeljebb a *többség érdekéről* lehet beszélni (s még arról is csak fenntartásokkal), a társadalom egészének érdekéről viszont semmiképpen sem… még a jól működő demokráciában is kérdéses, hogy egyéni érdekek integrációja valaha is létrehozhat-e egy *„közérdek-optimumot"*(Hankiss, 1997:64)."

2. Fogalmi keretek

A politika adekvát fogalma

A politika az ember egyik létezési módja, amelyben a kiindulópont az egyének feletti identitás lesz, amely a politikai életet élőket egyesíti.

A politikai viszony tradicionális értelemben „zárt" viszony: magában foglalja a „barátokat"(ti. a közösség genetikai, kulturális értelemben vett tagjait), de exkludálja az idegeneket.

Ez a felfogás a 20. századi tömegdemokráciákban veszített a jelentőségéből: a politikai verseny célja az expanzió, a szavazatmaximalizálás, amely például a kulturális határok kiterjesztésére törekszik (Fisichella, 2001: 43-44).

Az ember sokféle közösségnek lehet egyidejűleg tagja: családnak, iskolai- és munkahelyi közösségnek, szabadidős-, etnikai-, vallási- és kulturális csoportnak etc. A politikai közösséget a felsoroltaktól az különbözteti meg, hogy azt nem a közvetlenül megélhető perszonális viszonyok tartják össze, hanem a közös érdekek és célok. Inkább racionális, mint emocionális kapcsolatok rendszere. A 20-21. század fordulóján, ez azért különösen igazolható, mert a 19. századi nemzetállami tudat alapja egyértelműen egy kulturálisan és etnikailag determinált álláspont és érzés volt. A politikai nemzet viszont befogadja az eltérő kulturális, etnikai és vallási közösségeket – hiszen ez az érdeke –, vagyis más szempontok szerint integrálja a közösség tagjait. Célok és érdekek alapján, amely a jogrendszer és a tömegkommunikáció által válhat kompakttá (Mazzoleni, 2002).

A governance egy olyan újszerű kormányzási, irányítási modell, amelyben a horizontális hálózatoknak, nem kormányzati szervezeteknek is több szerep jut. A *governance* fogalom használatában közös elem, hogy az állam elveszíti hatalmi monopóliumát a közpolitikai döntések meghozatalában, mert ezeket a döntéseket a szereplők sokfélesége hozza meg az ún. közpolitikai hálózatok keretében, „egy sokszereplős hálózati térben".

A fogalomhasználatban a legkisebb közös többszörös, hogy a köz- és a magánszféra közötti éles határok tompulnak, amelynek következményeképpen nő a döntések körüli bizonytalanság, valamint megszűnhet a döntéshozatal állami monopóliuma.(Gajdushek, 2009:59). Különösen igazolható ez a kulturális tevékenységek működtetésében és finanszírozásában.

A kulturális politikára ható tényezők

Alapvető kérdésnek tekintem, hogy tudunk-e a kulturális államügyekre úgy tekinteni, mint szimpla közpolitikai kérdésre (policy) vagy földrajzi és történelmi helyzetünkből adódóan annak valamilyen különleges, szimbolikus jelentőséget tulajdonítunk annak? A kulturális politika fogalmát rendszerint nagyon szűken használjuk a hazai helyzet leírásakor. Az etatista látásmód makacsul tartja magát, mert csak azokat az intézkedéseket értik rajta, amelyeket az állam illetékes minisztériuma megtesz. A „művezető állam" gyakorlata nyilvánvalóan megszűnt, úgy finanszírozási, mint menedzselési-igazgatási vonatkozásban az elmúlt két évtizedben. Ezzel együtt a kultúrához való viszony immanens eleme, hogy

Richard Pine szerint a kulturális demokrácia: állapot, amelyben mindenki szabadon választja meg a kultúráját és rendelkezik hozzá azokkal a feltételekkel (ismeretekkel, a megismerkedés lehetőségeivel), hogy helyesen tudjon dönteni. A kulturális demokratizmus viszont az a folyamat, amellyel ennek lehetőségeit megteremtjük (Pine, 1981).

3. A probléma kontextusa

„Magyarországon a rendszerváltás után az egyre erősödő globalizáció következtében szociokulturális védekező mechanizmusként megerősödött az etnonacionalista nemzetkoncepció. Ez a koncepció népen olyan közösséget feltételez, amely közös származáson alapul, és amelyet a többi természetesnek vélt közösségtől kulturális és szellemi, leggyakrabban nyelvi sajátosságok, valamint egy megfelelő közösségi tudat különböztet meg. Itt is az a kultúra funkciója, hogy értelmet és identitást kölcsönözzön egyes személyeknek vagy csoportoknak, csakhogy az adott kultúra egyes személyein vagy csoportjain végül is egy előre meghatározott norma passzív befogadóit érti.

A magyarországi kultúrpolitika alapját az 1989–90-es rendszerváltozás óta egy *völkisch*-népnemzeti felfogás adja (Marsovszky, 2011).” Az előbbi megállapítás még azt is hozzáteszi, hogy többé-kevésbé, az 1990 óta regnáló magyar kormányok mindegyike ebből az alapállásból közelítette meg a tanulmányban tárgyalt kérdéskört.
Meglehetős paradoxon, hogy közben napi élményünkké vált – különösen az elmúlt évtizedtől, teljes jogú tagságunk realizálódásától –, hogy az EU kultúrák találkozása. „Európa a görög, római, zsidó, keresztény kultúra; a gótika, a humanizmus, a reneszánsz, a reformáció, az ellenreformáció, a barokk, a felvilágosodás, a polgári szabadságküzdelmek múltjára épülő; ma a keleti (pl. az iszlám) hatásait, szokásait is részben befogadó…kultúrák találkozása (Koncz, 2005:116-117).” Nyilvánvaló, hogy nem pusztán az EU tagság okán és jogán, hanem a történelmi előzmények és történelmi kölcsönhatások alapján is megkerülhetetlen ez a viszonyrendszer, amelyet a 20. században a nacionalista, majd az inernacionalista törekvések sem tudtak negligálni.
További szempont lehet, hogy a 21. században kitágultak a társadalmi tudás-műveltség határai.

Simai Mihály a következő jelenségekre hívta fel a figyelmet a tudás szerepével kapcsolatban:

- a tudomány közvetlen termelési tényezővé vált,
- hatalmas tömegű ismeret halmozódott fel,
- a hagyományos iskolarendszer nem képes a növekvő tudástömeg átadására,
- a tudományos és technikai fejlődés egyre csak új iparágakat, új szolgáltatásokat hoz létre és átalakítja a tradicionális tevékenységeket minden szektorban,
- az államok és vállalatok innovációs készsége nagyon fontos stratégiai sikertényező (Simai, 2005.).

4. A dolgok állása

Álláspontom szerint túl vagyunk azon a kegyelmi pillanaton, amikor hosszabb távra, a 21 századi körülményeknek megfelelő demokratikus és nemzeti fundamentumok alapján egy ún. posztindusztriális stratégia mentén el lehetett volna indulni. Egy ilyen stratégia funkciója, hogy megváltozott technológiai, gazdasági, társadalmi környezetünkben az identitásépítés, a kulturális örökség megőrzése, a piaci rendszer és a jóléti állam által kijelölt játéktér kereteit kitolva, nagyobb szerepet biztosítson a lokális közösségeknek, a civil kurázsinak. Az ilyen koncepcionális gondolkodás tulajdonsága, hogy előre tekint és nem hátra.

Az elmúlt 20 év legkarakterisztikusabb adekvát dolgozata – kvázi kormányzati dokumentuma – Bozóki András és munkatársai: **A szabadság kultúrája. Magyar kulturális stratégia 2006-2020** című munkája (Bozóki és munkatársai, 1996). A magyar kulturális stratégia feladatának tekintette, hogy kijelölje az azt következő tizenöt évre, a 2006-2020 közötti időszakra a Magyar Köztársaság kulturális politikájának stratégiai prioritásait és cselekvési irányait.

Négy prioritása van (volt): közössége, a nemzeti kulturális örökség védelme, a kortárs kultúra, a nyitott kultúra.

Ez a dokumentum, amely kijelölte a nemzeti és demokratikus minimumokon alapuló perspektívát, gyakorlatilag fiókba került már a 2006-os kormányalakítást követően. Kétségtelen tény, hogy több olyan kézzelfogható intézkedés történt a programalkotási munkában, amely a 21. századi koncepció alapelveire épül: KÖZKINCS, PANKKK, AGORA.

Ezzel egyidejűleg illetve azt megelőzően a kulturális tárca és az önkormányzatok is készítettek koncepcionális terveket – már a '97-es törvény előtt is! –, de a Bozóki-féle dolgozat után kezdett egységesülni a célmegjelölés.

Külső körülményként még vegyük figyelembe, hogy újsütetű EU tagságunk tervezési „kényszere" is közrejátszott a stratégiaalkotási tevékenység széleskörű elterjedésében, ad absurdum divatjában.

A stratégiai tervezés gyakorlatának elterjedése különösen érdekes folyamat a posztszocialista országokban, ahol a rendszerváltás adta új politikai- és gazdaságirányítási rendszerek feladták tervutasításos praxisukat és a centralizált irányításhoz kötődő tervezést felváltja egy a világfolyamatokhoz inkább igazodó stratégiai szemlélet.

Miben áll ennek a szemléletnek a gyakorlati alkalmazása? 1.A gyorsan változó környezet folyamatos alkalmazkodást kíván. 2. A stratégiai tervezés kritikus környezet jobb megértéséhez vezet. 3. Az egyéni motivációk harmóniája az intézményi stratégiával. 4. Versenyelőnyt biztosító stratégiák kialakítása. 5. Stratégiai szövetségek létrehozása (Barakonyi, 1999).

A társadalmi - politikai - gazdasági változások az elmúlt 20 évben, a közművelődésben is erősítették a nehezen kiszámítható folyamatokat, egyszersmind kedveztek a produktív gondolkodásnak, az innovációnak ebben az ágazatban is. Hosszú tanulási folyamat eredménye lehet, hogy a döntéshozók és a szakemberek hétköznapi gondolkodását áthassa a stratégiai szemlélet és a napi cselekvéseikben sem csupán a taktikai cselekvés, rövid távú alkalmazkodás és a tűzoltás jellegű problémakezelés legyen a jellemző, hanem a hosszútávú céloknak alárendelt, vizionált jövőhöz igazított tevékenység. Különösen hátulról indul a tanulási folyamatban a közszféra, sajátos önérdekei és nehézkessége miatt.

A kilencvenes években még inkább a települési szintű-, addig az ezredfordulót követően már a kistérségi hatókörű kulturális stratégiák kidolgozása vált jellemzővé. Ezeket integrálhatta volna egy kormányzati szintű távlatos dokumentum.

Közbevetőleg: az elmúlt fél évtizedben, a Bozóki-féle koncepcionális anyag nyilvánosságra kerülése óta volt gazdasági (világ)válság, volt politikai válság, volt kormányválság, volt elhibázott gazdaságpolitika, volt válságkezelés, majd 2010-ben országgyűlési választás. Ezalatt, a kulturális élet irányításában a következő említésre méltó szakpolitikák jutottak érvényre (szubjektív minősítésünk megjelölésével): forráskivonás a kulturális költségvetésből (–) – a kulturális normatíva beépülése a településüzemeltetési normatívába –; a kulturális járulék rendszerének megszüntetése és az NKA finanszírozásának új alapokra helyezése (+); a konfliktuskonténerként és állatorvosi lóként is funkcionáló EKF program (+ és –); KÖZKINCS, PANKKK, AGÓRA (+).

Az első Orbán-kormány kulturális politikai törekvései alapján arra lehetett számítani, hogy egy karakterisztikus és határozott időszak következik a kultúrairányításban. Annak ellenére számolt ezzel a kulturális szféra legtöbb szereplője, hogy a **Nemzeti Ügyek Politikája 2010** című kormányprogram - eredetileg a Fidesz választási programja - hat fejezetének egyike sem tartalmaz expressis verbis programelemeket a kulturális politikáról.

A 2. Orbán-kormány kulturális területért felelős államtitkárának politikai krédójából legalább is következtethettünk, hogy a szóban forgó „ágazat" központi helyre kerül majd a Nemzeti Ügyek Kormányának politikájában: *„az előttünk álló század kihívásainak csak akkor van esélyünk megfelelni, ha a magyar államot …olyan tudásközponttá építjük ki, amelynek Nyugat és Kelet kapujában a szellemi és a tárgyi javak átrakodásában kulcshelyszínné és kulcsszereplővé kell válnia."*[126]

Az eltelt egy év tapasztalatai a kulturális kormányzat teljesítményének megítéléséhez még kevés egzakt mérőszámot adnak. Mindazonáltal ami megállapítható: excentrikus, nem koherens „juniorminiszteri" nyilatkozatok; fragmentált kultúrairányítás – filmügyek, külföldi intézetek – ; strukturálatlan gigaminisztériumi – NKÖM-től a NEFMI-ig – rendszer.

Következmény: a kultúráért felelős miniszter nem autentikus a kultúra távlatos döntéseinek kialakításában, az ágazat irányításáért felelős államtitkár tevékenysége – ebben a struktúrában – nem (át)látható, de a legnagyobb probléma – véleményem szerint – a koncepció hiányából adódik.

Az ARTE német-francia televízió érdeklődését is felkeltették a honi kulturális államügyek, ezért dokumentumfilmet készítettek a témában. Megállapítása szerint a Nemzeti Ügyek Kormánya a konzervatív nemzeti kultúra fejlesztését tűzte ki célul. A konzervatív nemzeti kultúrpolitika értékválasztásait Szőcs történelmi okokkal magyarázta. A Monarchián belül a magyar kultúra erős osztrák nyomás alatt formálódott, majd a két világháború közötti időszakban az akkori Németország részéről negatív befolyások érték, azt követően a bolsevik mentalitással kellett megküzdenie-értékelt. Ezek után szerinte érthető, hogy az ország vezetője a nemzeti kultúra gyökereihez kíván visszatérni azért, hogy független lelkületű nemzetet vezethessen. Vagyis a nemzeti történelem kisajátítása jelentős tétkérdéssé vált Magyarországon. Amennyiben ez összeállna egy koncepcióvá, azt inkább egyfajta kultúraőrző vagy felvilágosító stratégiaként értékelhetnénk. Mindazonáltal a különféle nyilatkozatokból tudunk kiindulni vagy következtetni és egyelőre nem látszik a 21. századi Magyarország számára adekvát kulturális szakpolitikai manifesztum.

[126] Szőcs Géza előadása elhangzott a Tarlós-szalonban államtitkári kinevezése előtt.

5. Summázat

A kulturális demokrácia inkluzív, nem exkluzív, mindenki szabadon választja meg a kultúráját és rendelkezik hozzá azokkal a feltételekkel – ismeretekkel, a megismerkedés lehetőségeivel –, hogy helyesen tudjon dönteni.

Ehhez koherens, integratív kulturális politikát kellene végrehajtani, amely a politikai nemzet jelentős része számára teszi lehetővé a kulturális javakhoz való hozzáférést és megadja a lehetőséget az intenzív részvételhez nemcsak a kultúra befogadásában, hanem terjesztésében és előállításában is. A vertikális irányú kultúraterjesztés a redisztribúció mechanizmusát idézi fel. A hálózatok, lokális közösségek aktivitása, dinamikája a horizontális irányokat is átjárhatóvá teszi, amely így egy jóval autentikusabb kultúrpolitika kialakulásának kedvezhet.

Felhasznált irodalom:

Barakonyi Károly (1999): *Stratégiai tervezés.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bozóki András és munkatársai(2006): *A szabadság kultúrája.* Magyar kulturális stratégia 2006-2020. *Kultúra és közösség.* 2. szám. 5-31.

Fisichella, D. (2001): *A politikatudomány alapvonalai.* Budapest, Osiris.

Gajdushek Ferenc (2009): Governance, policy networks–informális politikai szereplők a döntéshozatalban. *Politikatudományi Szemle.* 2. sz. 58-81.

Hankiss Elemér (1997): Állam és közérdek. In Gombár, Hankiss, Lengyel (szerk.): *És mi lesz, ha nem lesz?* Tanulmányok az államról a 20. század végén. Budapest, Korridor.

Koncz Gábor(2005): EU és közművelődés. In Zongor Attila (szerk.): *Kultúra és az Európai Unió.* Budapest. Kultúrpont Iroda.

Kuti Éva (1991): A nonprofit elméletek tanulságai és a nonprofit gyakorlat lehetőségei Magyarországon. Közgazdasági Szemle. 1. szám. pp. 18-30.

Marsovszky Magdolna: Kultúra, kultúrpolitika és társadalmi integráció – I. 2011. február 18-19. http://galamus.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=529

40%3Amarsovszky-magdolna&catid=80%3Ag-7&Itemid=117&limitstart=4
Mazzoleni, G. (2002): *Politikai kommunikáció.* Budapest, Osiris.
Pine, R (1981): *A kultúra demokratizálásának új útjai Nyugat-Európában.* Kultúra és közösség. 3. szám.
Simai Mihály (2005): A globalizáció emberi dimenziói és a 21. századi kihívásai. In Széchy Éva (szerk.): *Új felismerések és kihívások az ember formálásáról.* Budapest. Gondolat.

Marczin István

KÉPZŐMŰVÉSZETI EGYESÜLETEK MINT KAPCSOK A KÖZMŰVELŐDÉSBEN

A kétezres években egyre nőtt a civil szervezetek szerepe a kortárs képzőművészet közvetítésében, és ezen belül is a művészeti alapítványok és egyesületek egyre jobban aktivizálták magukat, lettek meghatározók ebben a szférában. Ez a tendencia az ún. nyugati világban, az Európai Unióban talán a legjellemzőbb. Felvetődik a kérdés, miért is?

Richard Sennett megközelítésében a közéleti ember, az individuum egyre inkább kiszorul abból a helyzetből, hogy saját sorsa felől dönteni tudjon, céljait tudatosan megvalósítsa, aktív befolyásolójává legyen annak a társadalomnak, amelyben él. A közélet önmaguk fenntartását legfőbb célként megélő intézményekhez való kapcsolatban merül ki. Az egyén menekülése a játék és a művészet. Itt nem hagyhatjuk ki Huizingát sem. A játék, mint kultúrateremtő funkció végigvonul az emberiség történelmén, és mindig közösségteremtő szerepe van. A művészet az egyén közösség felé irányuló elfogadását, beleegyezését vagy épp ellenkezőleg, kifogásait, kritikáit testesíti meg. Vagy verseny, vagy ábrázolás.

A posztmodern után újra valamiféle közösség iránti vágy képe bontakozik ki erőteljesen. Ebben látja Igor Szmirnov az emberek művészethez való fordulásának okait. A műalkotások létrehozásának motivációját a közösségből kiesett egyén kétségbe esett visszakapaszkodni vágyásában látja. Véleménye szerint a forradalmi periódustól mentes, de tragikus eseményekben bővelkedő korszak jó táptalaja a műalkotások létrejöttének. Gondoljunk csak a kétezres évekre: szeptember 11-e, Öböl-háború, cunamik, gazdasági válság.

Hankiss Elemér is összekapcsolja az individuum, az önszerveződés és a művészet hármasságát, miszerint az ember menekül az idegen környezetéből mesterséges világába, ahol a katarzis az az állapot, melynek révén művi világát, teremtett illúzióit sikerként éli meg. Nem véletlen - gondolom - az az elképzelés sem, amely a 2006. évi Rigai Nyilatkozatban kapott prioritást, miszerint az internethasználat elterjesztése mellett a

művészeti nevelés központba állításával próbálja az Unión belül lévő különbségeket lényegesen csökkenteni, sőt kiegyenlíteni.

Individuum, önszerveződő közösségek, művészet, járható út. A művészeteken belül talán a képzőművészet, hiszen Kepes György szerint a képzőművészet, a vizuális kommunikáció a leghatékonyabb eszköz ahhoz, hogy újra létrehozza az ember és a tudás harmonikus egységét. Tényeket, eszméket, érzéseket tud dinamikus formában közvetíteni. Ezt a nyelvet, a képzőművészet nyelvét ismerni kell ahhoz, hogy befogadók lehessünk. S. Nagy Katalin végzett ezzel kapcsolatban empirikus kutatásokat, s arra a következtetésre jutott, hogy alig-alig értjük a kortárs képzőművészet nyelvét, s úgy nézünk, látunk, gondolkodunk, mint nemzedékekkel korábbi őseink klisékben, sablonokban.

Úgy gondolom, ezek alapján lehet szerepet találni a képzőművészeti egyesületeknek. Feladatuk lehet a kortárs képzőművészet bemutatása, nyelvének megismerése, az alkotóvá, befogadóvá válás elősegítése. Felvetődik a kérdés: miért a képzőművészeti egyesületek, alapítványok, civil szervezetek és miért nem a már meglévő intézmények?

Egyrészt, mert más a céljuk: a múzeumok a már meglévő, értékesnek találtatott anyagot preferálják, a galériák többsége nem értéksemleges, profitorientált, a néhány államilag, önkormányzat által finanszírozott galérián mindig nagy a külső nyomás.

Másrészt, ezek az intézmények többsége nem érdekelt: gondoljunk csak bele a képzőművészet nyelvét oktató iskolák helyzetére, presztízsére.

Harmadrészt a társadalom tradicionális megközelítése, ami még ma is úri huncutkodásnak tekinti a művészetoktatást, -tanulást, -megismerést.

Negyedrészt nem a meglévő intézmények helyett, hanem velük, kiegészítve egymás tevékenységét.

A Caffart Képzőművészeti Egyesület azzal a céllal alakult, hogy széles körben terjessze a kortárs képzőművészeti alkotásokat, elősegítse a művészképzést, alkotási, bemutatkozási lehetőséget biztosítson a művészek számára, megismertesse a kortárs képzőművészet nyelvét, kapcsolatot teremtsen kül- és belföldi művészek, műértők, műpártolók között, hidat képezzen az ún. amatőr és profi alkotók között korosztálytól függetlenül.

Az ebből a célból végzett tevékenységtípusok felsorolása:

1. Évente nemzetközi művésztelep szervezése, lebonyolítása:
   2010, Pázmánd; 2011, Baja
2. Kortárs képzőművészeti kiállítások szervezése bel- és külföldön:
   Magyar Kulturális Intézet, Prága; Bernády Ház, Marosvásárhely; Debreceni Egyetem; Friss Galéria, Budapest
3. Képzőművészeti pályázatok kiírása:
   Víz-szin(t), víz-vonal; Júniusi Tárlat
4. Képzőművészeti alkotások zsűrizése:
   Víz-szin(t), víz-vonal; Júniusi Tárlat
5. Külföldi kortárs képzőművészet bemutatása Magyarországon
   Ferencz S. Apor (Románia), Dan Reisinger (Izrael)
6. Képzőművészeti szabadiskola szervezése
   A sárospataki Art Ért Alapítvánnyal közösen
7. Képzőművészeti oktatás, nevelés
   A sárospataki Nemzetközi Képzőművészeti Szabadiskola és Ifjúsági Művészteleppel közösen

A fenti példák alapján úgy vélem a Caffart Képzőművészeti Egyesület betölti kapcsolatteremtő és kapcsolattartó funkcióját, mint mind a formális, informális és a nonformális szférában.

Felhasznált irodalom:

Hankiss Elemér: Az emberi kaland. Helikon Kiadó, Budapest, 1997.
Huizinga, Johann: Homo Ludens. Universum Kiadó, Szeged, 2000.
Kepes György: A látás nyelve. Gondolat Kiadó, Budapest, 1979.
S. Nagy Katalin: Mű – Művészek – Befogadás. Gondolat Kiadó, Budapest, 2007.
Sennett, Richard: A közéleti ember bukása. Helikon Kiadó, Budapest, 1998.
Szmirnov, Igor: Lét és alkotás. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2000.

Takács-Miklósi Márta:

NEHÉZSÉGEK A FELNŐTTKÉPZÉSI MINŐSÉGIRÁNYÍTÁSI RENDSZEREK MŰKÖDTETÉSÉBEN

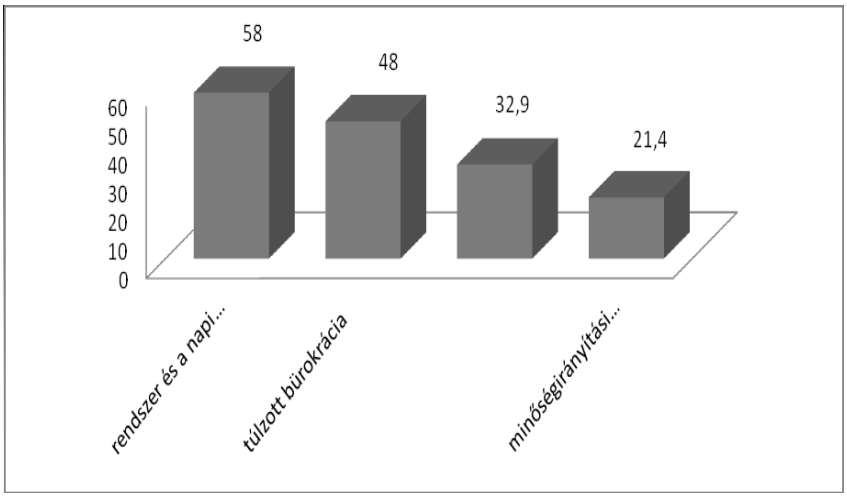
Kutatásunkban az Észak-Alföldi régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények viszonyainak feltárását céloztuk meg, teljes körű lekérdezéssel, kérdezőbiztosok segítségével. A felnőttképzési intézmények felmérése 2008. szeptember és december között zajlott, az intézményeket a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet akkreditált felnőttképzési szervezetekre vonatkozó nyilvános adatbázisa 2008. szeptember 1-jei adatok figyelembevételével kerestük fel. Összesen 140 intézménnyel sikerült kitöltetni a kérdőívet a régióban működő 173 akkreditált felnőttképzési intézmény közül. Az ilyen módon nyert adatok elemzésének módszere alapvetően SPSS program segítségével történt. Adatainkat ezen kívül összevetettük a szakirodalomban fellelhető elemzések, más kutatások eredményeivel.

Kutatásunkban több kérdés is vonatkozott a minőségirányítási rendszer kiépítése során felmerülő esetleges problémák intézmények általi megítélésére. A régióban az akkreditált felnőttképzési intézmények nagy része (71,4%) válaszolta azt, szembesült nehézségekkel a minőségirányítási rendszer kiépítése során, kíváncsiak voltunk arra, befolyásolja-e ezt valamely körülmény, és ha igen, milyen mértékben.

Vizsgáltuk, **milyen arányban találkoztak néhány kiemelt problémával**[127], a válaszok alakulását a következő ábra mutatja:

[127] A kérdésre adható válasz kategóriákat Bertalan kutatásából (v. ö. Bertalan 2007) vettük át, hogy össze tudjuk hasonlítani eredményeinket az ő eredményeivel.

1. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények által leginkább problematikusnak vélt körülmények a minőségirányítási rendszer kiépítése során (százalékban)



Leggyakrabban a rendszer és a napi gyakorlat összehangolását érezték nehézségnek, amely egybecseng Bertalan kutatásának eredményével (Bertalan 2007, 9), amely szerint sok intézmény megterhelőnek tartja magára nézve ezt. A kérelmező intézményeknek ugyanis részletes kimutatással kell rendelkezniük arról, hogy mely képzési helyszíneken, milyen képzési programot valósítottak meg, mikor kezdődtek a képzések és mikor fejeződtek be, milyen óraszámban zajlottak le, azonban tény, hogy az adatok összegyűjtése több szempontból is hasznos. Következtethetünk belőlük arra, milyen felnőttképzési kapacitás kihasználási adatok jellemzik a felnőttképzési területet, emellett pedig fogyasztóvédelmi szempontból sem közömbös ezen információk rögzítése, védelmet jelent ugyanis a tanuló felnőttek számára.

Minden második intézmény számára nehézséget jelentett a túlzott bürokrácia, a „mindent leíró", túlszabályozott, bürokratikus rendszer kiépítése, amelyet az intézmények szerint a minősítésért felelős testületek (Felnőttképzési Akkreditáló Testület, ISO Szabványügyi Testület) követelményei is előidéznek.

A minőségirányítási rendszer bevezetése, kialakítása ugyanis egy bizonyos szisztematikusságot és formalizálást igényel a tevékenységek elvégzésénél, amely elérésének alapvető eszköze a dokumentálás. Szükséges azonban, hogy a megvalósítás és a működtetés realitásának figyelembe vétele mellett lehetővé váljon az alkalmazható rugalmasság, vagyis ne a dokumentumok, eljárások uralják a minőségirányítási tevékenységet (Bálint 2007, 102). A válaszadók közel fele szerint ezt az egyensúlyt az említett testületeknek nem sikerült megtalálniuk, szerintük a minőségirányítási rendszer túlságosan bürokratikusan működik.

Kutatásunkkal mi is alátámasztjuk Mátyus et al. állítását, amely szerint számos felnőttképzést folytató intézmény számára a minőségirányítási követelmények értelmezése okoz nehézséget (Mátyus et al. 2006, 12). Adatsoraink alapján megállapíthatjuk, közel minden harmadik akkreditált felnőttképzési intézmény számára jelentett ez problémát a régióban. Ennek hátterében állhat az a tény, sok intézmény felnőttképzési tevékenysége nem hivatásszerű, inkább csak melléktevékenységnek tekinthető, és csak profitszerzés, -kiegészítés miatt foglalkoznak ezzel a területtel is, mégpedig sokszor megfelelő szakmai tapasztalat, minőségirányítási ismeretek nélkül. További magyarázatként szolgálhat erre az is, hogy ezek az intézmények alapvetően szakemberhiánnyal küzdenek, egyelőre viszonylag kevés intézmény tud andragógiai szakembert alkalmazni, ahogyan ezt a személyi háttér vizsgálatára irányuló kérdés elemzésekor már bemutattuk.

Minden ötödik válaszadó intézmény számára problémát jelentett még a minőségirányítási rendszer kidolgozása, ez is indokolhatja, hogy az intézmények igen nagy része vette igénybe tanácsadó segítségét ezen rendszer kialakításához, bevezetéséhez. Bertalan akkreditációs ellenőrzési szakértőkkel lefolytatott kérdőíves vizsgálata során is hasonló kép rajzolódott ki, megállapítást nyert ugyanis, hogy az intézmények számára a legnagyobb problémát a minőségirányítási rendszerrel kapcsolatos követelmények értelmezése jelenti, amely mellett komoly kihívás a minőségirányítási rendszer és a napi gyakorlat összehangolása. Igazolhatjuk tehát Bertalan állítását, hogy az intézmények többségére nem jellemző a kulcsfolyamatokat intézmény-specifikus módon azonosító, azok nyomon követésére alkalmas, letisztult minőségirányítási rendszer működtetése (Bertalan 2007, 14).

A minőségirányítási rendszerek működése során megjelenő problémák, nehézségek miatt előtérbe kerül a szabályok követésének ellenőrzése. A jogszabályokban meghatározott akkreditációs követelményrendszer csak abban az esetben biztosíthatja ugyanis egy intézmény képzéseinek minőségét, ha az intézmény betartja az önmaga által vállalt szabályokat. Azonban azt, hogy az akkreditált intézmények folyamatosan működtetni fogják minőségirányítási rendszerüket, és eleget tesznek egyéb akkreditációs követelményeknek, **ellenőrizni** kell, ugyanis erre vonatkozóan a jogszabályok garanciát nem nyújtanak. Az intézményekben számtalan ellenérdekeltség (például a minőségirányítási rendszer magas idő- és költségigénye) keletkezhet ezen rendszerek működtetésével szemben, ezért van feltétlenül szükség az ellenőrzésekre (Szivi 2005, 36). A Felnőttképzési Akkreditáló Testület szúrópróbaszerűen ellenőrzi az akkreditált felnőttképzési intézmények tevékenységét, minden intézmény sorra kerül legalább egyszer az akkreditáció négy éve alatt. Emellett elrendelheti bármely intézmény ellenőrzését, amire különösen abban az esetben kerül sor, ha a munkaügyi központtól, illetve más közigazgatási szervtől az akkreditációs feltételrendszert érintő bejelentés érkezik. Az ellenőrzés során a cél a hibák megtalálása és annak minőségügyi felülvizsgálata, hogy az intézmény teljesíti-e folyamatosan az akkreditációs követelményeket, abban az esetben pedig, ha a követelményeket nem teljesítik, a következmény szankció kivetése.

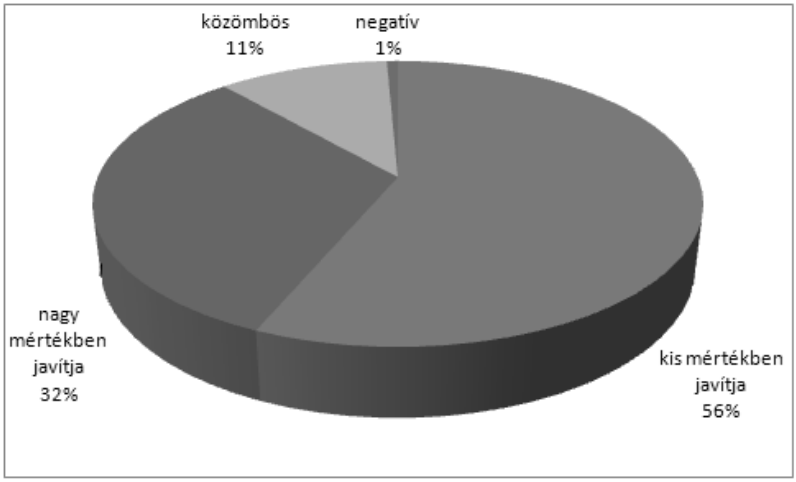
Kíváncsiak voltunk arra, vajon a magukat két éven belül akkreditáltató intézmények vagy a két éven túl akkreditációt szerző intézmények tartják-e fontosabbnak a rendszeres ellenőrzést és találkoznak gyakrabban nehézségekkel. Megállapítottuk, a később akkreditációt szerző intézmények alapvetően nem támogatták a rendszeres ellenőrzést. Eredményünk egybecseng azzal a megállapítással, kevesebb nehézséggel néztek szembe azok az intézmények, amelyek rövidebb időn belül akkreditáltatták magukat, így a rendszeres ellenőrzést is inkább ezek támogatják. Ezt a következtetést támasztja alá az is, szignifikánsan (sig: 0,037) kisebb arányban szembesülnek problémákkal a rövid időn belül akkreditációt szerző intézmények. Feltételezésünk szerint ennek hátterében az a körülmény áll, jobban lépést tudnak tartani a változásokkal, könnyebben alkalmazkodnak a megváltozott körülményekhez, így nem annyira megterhelő számukra egy minőségirányítási, akkreditációs rendszer

kialakítása, mint a már régebb óta, de kevésbé rugalmasan működő intézmények számára.

Kijelenthetjük tehát, hogy a rendszerváltás után alakult és magukat rövid időn belül akkreditáltató intézmények tudtak könnyebben megfelelni a kihívásoknak, alkalmazkodtak sikeresebben a megváltozott körülményekhez, ezzel szemben a rendszerváltás előtt létrejött intézmények és a magukat több mint két év után akkreditáló szervezetek számára komolyabb megterhelést jelent az akkreditáció folyamata.

Kíváncsiak voltunk arra, milyen **hatást gyakorol** az intézmények szerint a minőségirányítási rendszer a képzési tevékenységre és arra kértük az intézményeket, indokolják is véleményüket. Feltételeztük, hogy az intézmények nagyobb része alapvetően pozitívan nyilatkozik majd a minőségirányítási rendszerről, de nem tartja úgy, hogy nagy mértékben javítaná a képzési tevékenység minőségét a minőségirányítási rendszer. A minőségirányítási rendszer képzési tevékenységre gyakorolt hatásának vizsgálatára irányuló kérdésre adott válaszok alakulását a következő ábra mutatja:

2. ábra: A minőségirányítási rendszer képzési tevékenységre gyakorolt hatása a vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények véleménye szerint (százalékban)



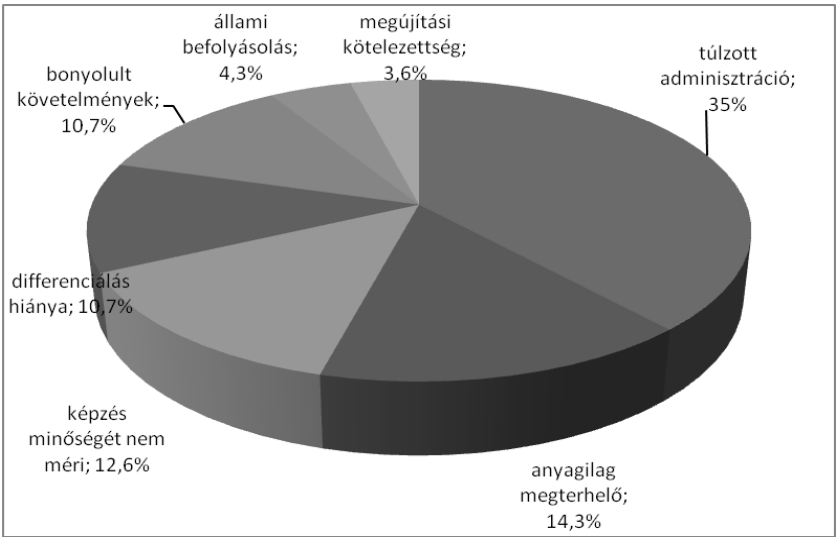
Előzetes feltételezésünk beigazolódott, az intézmények több mint fele azt válaszolta, hogy a minőségirányítási rendszer kis mértékben javította képzési tevékenységük minőségét, egyharmaduk értékelte úgy, nagymértékű javulás következett be az intézmény működésében. Minden tizedik intézmény közömbösnek tartja a minőségirányítási rendszer létét az intézmény képzési tevékenységének minősége szempontjából, és csupán egy intézmény számolt be negatív hatásról.

Kutatásunk eredménye összecseng Bertalan akkreditációs ellenőrzési szakértőkkel folytatott kérdőíves vizsgálatának hasonló területet vizsgáló kérdésének eredményével, ugyanis kutatásában a működtetett minőségirányítási rendszer képzési tevékenységet, mindennapi munkát javító hatását a válaszadók úgy ítélték meg, hogy az közepes mértékben (ötös skálán hármas értéket adtak átlagosan) javította az intézmények mindennapi munkáját (Bertalan 2007, 14).

A kereszttáblába rendezett adatok azt mutatják, hogy az átvett, szabványos rendszereket alkalmazó intézmények gyakrabban tapasztalják tevékenységük nagymértékű javulását a minőségirányításnak, akkreditációnak köszönhetően, míg a saját fejlesztésű minőségirányítási rendszert kialakító intézmények inkább jellemző válasza az volt, kismértékű javulást észleltek vagy hatását közömbösnek tartották.

Szerettünk volna információt szerezni arra vonatkozóan, milyen **nehézségek**ről, hátrányokról számolnak be az intézmények az akkreditációval kapcsolatban, a válaszok alakulását a következő ábra mutatja:

3. ábra: A vizsgált régióban működő akkreditált felnőttképzési intézmények által említett akkreditációs hátrányok (százalékban)



Az intézmények több mint harmada szerint az akkreditáció megszerzése túl sok adminisztrációs munkát igényel, amely alátámasztja Kerékgyártó állítását, aki szerint a jogalkotók az indokoltnál és a piacgazdaságban szükségesnél sokkal részletesebben határozták meg a többségében adminisztratív teendőket. Sőt, az intézmények minősítése túlságosan dokumentumalapú (Kerékgyártó 2008, 51).

Az intézmények közel hetede szerint anyagilag nagyon megterhelő az intézményakkreditáció megszerzése, amely költségeket tovább növel az új akkreditációt kérelmező intézmények esetében a legalább egy program akkreditálására vonatkozó kötelezettség is.

Az intézmények közel nyolcada szerint az akkreditáció nem képes a képzési minőség mérésére, formális eljárás csupán. Bár az akkreditáció bevezetésének eredeti motiváció éppen a szakmailag alkalmatlan intézmények kiszűrése volt, az intézmények ezen része szerint ez a funkciót nem valósul meg, a jelenlegi szabályozás nem szűri ki sem a szakmai, sem a pénzügyi csalásokat. Abban az esetben ugyanis, ha egy intézmény pontosan dokumentálni tudja tevékenységét, de szakmai tevékenysége kifogásolható,

az akkreditáció intézménye tehetetlen, az eljárás ugyanis nem igényel valódi szakmai színvonalat, ahogyan ezt már korábban is megállapítottuk.

Az intézmények majdnem tízede számára problémát jelent az, hogy azonos eljáráson kell keresztülmenni nagy múltú, tapasztalt intézményeknek és kisebb szervezeteknek. A követelmények tekintetében a szabályozás nem tesz különbséget intézménytípusok szerint, így kisebb képzőktől is ugyanazt a rendszerszerű működést várják el, mint egy nagy, országos kapacitású szervezettől.

Az intézmények közel tízede túl bonyolultnak tartja az akkreditáció követelményrendszerét, nehezen teljesíthető, néhol nem egyértelmű követelményekről számolnak be. Véleményük szerint sokszor kell kevésbé életszerű feltételeknek megfelelniük, amely olykor lehetetlenné teszi a követelmények teljesítését. Hasonló véleményen van Kerékgyártó is, aki szerint az előírások egy része nem felel meg a gazdaság felnőttképzéssel szembeni igényeinek, erősen érződik rajta az iskolarendszerű képzés szabályozásának hatása, több a hibás, félreértelmezhető vagy más előírásokkal nem egyeztetett feltétel[128] (Kerékgyártó 2008, 51).

Néhány intézmény az állami befolyásolás túlzott megvalósításaként fogta fel az akkreditációt, amely túlságosan megszűri az intézményeket, a források elosztása révén meghatározza, mely intézmények juthatnak pályázati forrásokhoz. Ezen intézmények szerint a piaci folyamatok önmagukban elegendőek lettek volna a felnőttképzési piac letisztítására, és az állami beavatkozás ezen a területen nemcsak felesleges, hanem újabb korrupciókra, értéktelen eljárási díjak kifizetésére ad lehetőséget.

Összefoglalva tehát a válaszokat, az intézmények alapvetően a differenciálás hiányát, illetve a követelmények megfelelő módon történő megfogalmazásának elmaradását tartják leggyakrabban hiányosságnak az akkreditációs szabályozásra vonatkozóan.

Végül térjünk át arra, milyen eszközök járulhatnak hozzá ahhoz, jobban működjön ez a rendszer, fontosabb javaslataink a következők. Elő kellene segítenünk, hogy az intézmények egymástól és egymás hibáiból is tanulhassanak: esettanulmányok összegyűjtésével közvetlenül hasznosítható információkat szerezhetnének az intézmények a minőségirányítási rendszer, akkreditáció buktatóiról, azok elkerülésének lehetőségeiről. Ehhez célszerű

[128] A szabályozási anomáliákról Kerékgyártó írt tanulmányt: „Hibák ellentmondások, nem életszerű előírások a felnőttképzés jogszabályaiban" címmel (Kerékgyártó 2008).

lenne létrehozni egy olyan kommunikációs rendszert, amely tartalmazná a hatályos jogszabályokat, kapcsolódó hasznos gyakorlati példákat és szakmai terminológiát is, így komplex segítséget nyújthatna. Egy egységes kritériumrendszer kidolgozása szintén értékes segítség lenne az intézmények számára: mégpedig mérhető és könnyen értelmezhető közös mutatók meghatározásával. Hasznos lenne elméleti és gyakorlati mintákat biztosítani az intézmények számára a minőségirányítási rendszer bevezetéséhez, oktatások és képzések, továbbképzések szervezésével, szükség esetén konzultációkat is biztosítva. Érdemes lenne konkrétabb, életszerűbb, reálisabb előírásokkal meghatározni a minőségirányítási, akkreditációs követelményrendszert, mégpedig olyan módon, hogy a kisebb, de szakmailag alkalmas szervezetek is tudják azokat teljesíteni.

Felhasznált irodalom:

BAJUSZ Klára – HINZEN, Heribert – HORVÁTHNÉ Bodnár Mária (1998-1999): Magyarország városainak felnőttoktatási atlasza. In: *Kultúra és Közösség*, 25-26. évf., 4-1. szám, 61-81. p.

BÁLINT Julianna (2007): *Minőségfejlesztés az oktatásban. Gyakorlati útmutató oktatási intézmények számára.* Budapest, Verlag Dashöfer Szakkiadó Kft.

BERTALAN Tamás (2007): *Az akkreditált intézmények ellenőrzésének tapasztalatairól. CQAF SZMM Projekt. Helyzetfelmérés*. Budapest, Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet

DELINÉ Konszky Etelka (2007): *Tanulmány az iskolarendszerű szakképzést folytató intézmények minőségirányítási rendszeréről.* In: https://www.nive.hu/hirek/files/2007_05_18/index.htm (Letöltés ideje: 2008. 08. 15.)

KERÉKGYÁRTÓ László (2008): Hibák ellentmondások, nem életszerű előírások a felnőttképzés jogszabályaiban. In: *Felnőttképzés,* 6. évf., 2. szám, 51-60. p.

KOLTAI Dénes (2005): *Felmérés a hazai akkreditált felnőttképzési szervezetek működéséről. Országos és regionális elemzés. Kutatási zárótanulmány*. [Felnőttképzési Kutatási Füzetek sorozat 21. kötet], Budapest, Nemzeti Felnőttképzési Intézet

MÁTYUS Mihály – PIROS Márta – MESKÓNÉ Tóth Ágota – VÁRADI László (2006): *Minőségfejlesztés a felnőttképzésben.* Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium Felnőttképzési Fejlesztési és Támogatási Főosztály In: http://www.allamreform.hu/letoltheto/oktatas/hazai/Minosegfejlesztes_a_felnottkepzesben_FMM_2006.pdf (Letöltés ideje: 2006. 12. 21.)

S. ARAPOVICS Mária (2007): *Felnőttképzési nonprofit szervezetek Magyarországon. Az egész életen át tartó tanulás és a civil szervezetek.* Budapest, ELTE Az élethosszig tartó művelődésért Alapítvány

SZIVI József (2005): A szakértő és a minőség megítélése a felnőttképzésben. In: *Felnőttképzés*, 3. évf., 2-3. szám, 35-37. p.

Ponyi László:

A KULTURÁLIS JOG VÁLTOZÁSAI A RENDSZERVÁLTÁST KÖVETŐEN, A KULTURÁLIS TEVÉKENYSÉG ALKOTMÁNYOS ALAPJAI

Tanulmányunkban a kulturális, ezen belül is a közművelődési szakigazgatás munkáját meghatározó kulturális jogot, kialakulását, annak változásait, valamint a kulturális tevékenység alkotmányos alapjait vizsgáljuk meg. Elsősorban a rendszerváltást követő időszakra fókuszálunk, ugyanakkor nem hagyjuk figyelmen kívül a kulturális jog kialakulásának történeti, elsősorban történetfilozófiai előzményeit is. Mindezen vonatkozások a kultúrpolitikához, a kulturális szakigazgatáshoz, annak intézményrendszeréhez, szervezeteihez kapcsolódnak, annak munkáját alapvetően meghatározzák.

A kulturális jog kialakulását, annak változását legalább kétféle történeti dimenzióban is tanulmányozhatjuk. Egyrészt a filozófiatörténet, másrészt pedig a jogtörténet segít megvizsgálni a kulturális jog történeti gyökereit. A kulturális jog ugyanis alapvetően emberi jogként értelmezhető. A természtjog legjelesebb képviselői már a középkorban azt hirdették, hogy az emberi törvényeknél vannak magasabb rendű, isteni normák, amelyekbe olyan természetes emberi jogok is beletartoznak, amelyek már a szervezett társadalmak előtt is megjelentek (Halmai – Tóth, 2003). Aquinói Szent Tamás (Nyíri, 1993) szerint az uralkodónak tiszteletben kell tartani, az isteni törvény által szentesített jogokat az élethez, a szabadsághoz és a tulajdonhoz. Hobbes (1999) a Leviatánban fejti ki, hogy az állam hatalma már nem isteni, vagy természeti, hanem emberek közötti megállapodáson alapul.[129] Az emberek társadalmi szerződés keretében átruházták jogaikat – kivéve az élet és a biztonság megvédéséhez való jogot – egy fölöttük álló hatalomra, amely megvédi őket. A természeti törvény szerint mindenkinek joga van a tulajdonhoz, az élethez és a szabadsághoz (Locke, 1986). Az emberek a társadalmi szerződéssel azért hozták létre a politikai alapon álló társadalmat, hogy az megvédje őket és természetes jogaikat. Amennyiben a

[129] A szerzők utáni zárójeles évszámok a forrásul szolgáló könyvek, szöveggyűjtemények kiadásának időpontját jelzik.

hatalom nem tartja be a szerződést, hatalma megdönthető. Montesquieu (1962) már ki is mondja, hogy a politikai hatalom veszélyezteti a szabadságot, és a hatalommegosztásról szóló elméletének gyakorlati megvalósulása lehet a biztosítéka az emberi jogok érvényesülésének garanciája. Rousseau (1997) társadalmi szerződése alapján az emberek lemondanak jogaikról a közösség javára. Elképzelése szerint az emberek a törvények meghozatalában vesznek részt egyenlő módon, így a hatalmat az emberek közössége gyakorolhatja.

A jogtörténet alapján, az emberi jogok történeti kialakulásának aspektusában olyan dokumentumokat lehet megemlíteni és tanulmányozni, mint az angol Magna Carta Libertatum (1215), Habeas Corpus Act (1679), Bill of Rights (1689), az Amerikai Jogok Deklarációja (1774), Bill of Rights (1776), Amerikai Függetlenségi Nyilatkozat (1776), Alkotmány (1787), a francia ember és a polgár jogainak deklarációja (1789), a francia Alkotmány (1791), a mexikói Alkotmány (1917), a weimari Alkotmány (1919) és az orosz Alkotmány (1936).

Az angol dokumentumok, lényegében nem egy esetben fegyveres küzdelem eredményeként, az évszázadok alatt kialakított szokásjogot foglalták írásba az egyes emberi jogok tekintetében. Ezek a későbbiekben nagy hatással voltak az amerikai jognyilatkozatokra is. A francia dokumentumok már az emberi fejlődésre hivatkoznak, rögzítik a társadalmi küzdelmek eredményeit és természetjogi alapokon állnak. A deklaráció kinyilvánítja az ember természetes és elidegeníthetetlen jogait. Azokat, hogy az ember szabadnak és jogaiban egyenlőnek született. Szerepel benne a szabadság, a tulajdon, a biztonság, valamint az elnyomással szembeni ellenállás joga. Az úgynevezett szociális alkotmányok előtérbe kerülésével (mexikói, weimari, orosz) jelennek meg a második generációs jogok, amelyek lényegében az állampolgárok számára biztosítanak gazdasági – szociális – kulturális jogokat (munkához való jog, szakszervezeti szervezkedés joga, szociális ellátáshoz való jog). Megjegyzendő, hogy az emberi jogok nemzetközi védelme a 20. század második feléig hézagos volt, hiszen az emberek meghatározott csoportjaira terjedt ki (pl. az I. Világháború áldozataira, a munkavállalók jogaira, a kisebbségek jogvédelmére). Ez a védelem területileg korlátozott volt (Népszövetség keretein belül), és nem terjedt ki az emberi jogok túlnyomó többségére (Kardos, 2003)

A II. Világháború után került a figyelem középpontjába az emberi jogokkal kapcsolatos általános nemzetközi szabályozás szükségessége. 1948-ban az Egyesült Nemzetek Szervezete elfogadta az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatát, amely már részletezte az emberi jogokat. A Nyilatkozat alapján született meg és került elfogadásra a Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya (PPNE, 1966), majd a Gazdasági, Szociális és Kulturális Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya (GSZKE, 1966).

A dokumentumok alapján, a gazdasági – szociális – kulturális jogok csoportjába a munkához, a munka és foglalkozás szabad megválasztásához, a munka mennyiségének és minőségének megfelelő jövedelemhez, a pihenéshez, az érdekvédelemhez, a sztrájkhoz való jog, a magántulajdon védelméhez és a vállalkozáshoz való jog, a szociális biztonsághoz és ellátáshoz való jog, az egészségvédelemhez való jog, a művelődéshez való jog, a tanítás szabadsága, a tanszabadság, valamint a tudományos és művészeti élet szabadsága tartozik (Rácz, 2002).

A rendszerváltást megelőző években kialakult, akkor még ellenzéki értelmiségi, elképzelések a kulturális élet átalakítására alapvetően a rendszerváltást megelőző társadalmi rendszer hiátusainak kitöltésére és egy demokratikusabb, plurálisabb kulturális rendszer kialakítására törekedtek. A rendszerváltó kulturális közgondolkodásban olyan fontos szempontok jelentek meg, mint a szellemi élet szabadságának, a szólásszabadságnak, a nyilvánosságnak új jogszabályok általi megteremtése. Célként jelentkezett az állami kulturális monopólium felszámolása, a finanszírozás kiszolgáltatottságának megszüntetése, az elosztás társadalmi ellenőrzése, az intézményi, közösségi és magánkezdeményezések egyenrangúságának biztosítása a kultúra minden ágában. Mindezekkel párhuzamosan szükséges elképzelés volt a finanszírozási rendszer megújítása és állami garanciák biztosítása a kultúra értékeinek gyűjtése, feltárása és védelme érdekében. Az elmúlt évtizedek után további célként jelentkezett azoknak a feltételeknek a biztosítása, amelyek a magyarság szellemi egységét megkísérli újraalakítani és új kapcsolatokat hoz létre a határon túli magyarokkal, illetve Európával (Kováts 2006.).

A kulturális jog átalakulása is természetszerűleg a hazai jogrendszer strukturális átalakulásával párhuzamosan zajlott a rendszerváltást követően. A magyar jogrendszerre a 80-as évekig a rendelet formájában való jogalkotás

volt jellemző. Fontos helyet foglaltak el az állami irányítás egyéb nem jogi eszközei pl. az iránymutatások, útmutatók, állásfoglalások, amelyek az egypártrendszer érdekeinek, a központi irányításnak, a kommunista kézivezérlésnek megfelelő eszközei voltak. Ebben az időszakban pusztán egy törvényt fogadtak el: az 1976. évi V. törvényt a közművelődésről, amely a szocialista ideológia elvi talaján állt. Megjegyzendő azonban, hogy a rendszer kultúrpolitikájára annyira jellemző „támogat, tűr, tilt" elve a gyakorlatban és nem elsősorban normatív alapon működött (Kiss 2006, Hidy 1997).

Ez a korábbi jogszabályalkotó gyakorlat módosult gyökeresen azzal a rendszerváltást követően, hogy a jogalkotás centruma az országgyűlés lett. A törvények száma ugrásszerűen megnőtt, jelentőssé vált a deregulációs tevékenység is, amely a jogszabályok felülvizsgálatára, és ha szükséges, hatályon kívül helyezésére irányul (Kiss, 2006). Megállapíthatjuk, hogy a vizsgált időszakban a kulturális jog minőségében és mennyiségében is nagy változásokon, fejlődésen ment keresztül. A rendszerváltás időszakában, 1989-ben helyezték hatályon kívül az egyedi műalkotások (művek) engedélyezését megszabó rendeleteket. A kultúra finanszírozásának addigi gyakorlatával szakított a Nemzeti Kulturális Alap felállítása, amely a kultúra támogatásának társadalmasítását volt hivatott szolgálni.[130] A kultúra támogatásának másik nagy kelléke lett az egyéb alapítványokon (Művészeti és Szabadművelődési Alapítvány, Magyar Kultúra Alapítvány, Magyar Könyv Alapítvány) keresztül folyó támogatási szisztéma kiépülése.

Összességében 1995 és 2005 között számos, a kulturális területet érintő törvény került elfogadásra. 1995 és 1997 között fogadták el a levéltári törvényt, a médiatörvényt, a műemlékvédelemről szóló törvényt, a kulturális törvényt, valamint a nonprofit törvényt. 1999-ben a szerzői jogról szóló törvény, 2001-ben pedig az örökségvédelmi törvény lépett életbe. 2004 és 2005 között pedig megszületett az örökségvédelmi törvény, a mozgóképről, a Nemzeti Audiovizuális Archívumról, és a Nemzeti Kulturális Alap átfogó módosításáról szóló törvény.[131] A törvények megszületése után sorra megjelentek az azokat kibontó végrehajtási rendeletek is.

[130] 1993. évi XXIII. törvény a Nemzeti Kulturális Alapról.

[131] A korábban le nem hivatkozott jogszabályok a következők: 1995. évi LXVI. törvény a közokiratokról, a közlevéltárakról és a magánlevéltári anyag védelméről, 1996. évi I. törvény a

A kultúra, ezen belül is a közművelődés szempontjából rendkívül fontos kitétel az Alkotmányban, hogy a község, a város, a főváros és kerületi, valamint a megye választópolgárainak közösségét illeti meg a helyi önkormányzás joga.[132] Ennek szellemében teszi a hangsúlyt a közösségre az önkormányzati törvény preambuluma is, amely elismeri és védi a helyi közösségek önkormányzáshoz való jogait. Az önkormányzati törvény egyrészt az Európai Önkormányzati Charta elvei alapján fogalmazódott meg, másrészt pedig a közösség megnevezésével konkrétabbá is tette az ott megfogalmazottakat. Az 1997. évi XV. törvény - amely a Helyi Önkormányzatok Európai Chartájáról szóló 1985. október 15-én Strasbourgban kelt egyezményt teszi belső jogszabállyá - nem nevesíti a közösséget. A törvény I. része 3. cikkében a helyi önkormányzás a helyi önkormányzatoknak azt a jogát és képességét jelenti, hogy – jogszabályi keretek között – a közügyek lényegi részét saját hatáskörükben szabályozzák és igazgassák a helyi lakosság érdekében. A Charta rendelkezik arról, hogy az önkormányzatok gyakorolják ezt a jogot, de azt nem pontosítja, hogy kikből is áll a helyi önkormányzat. Ezt nevesíti a magyar jogalkotás az Alkotmányban és a helyi önkormányzati törvényben. Így közösségi színtérre azért is szükség van, mert ez lehet az alapvető bázisa a helyi közösségek önszerveződésének is. A közösségi önszerveződés pedig az egyik fontos feltétele és alapja a helyben alakuló és működő autonóm, demokratikus önkormányzásnak. Ebben az összefüggésben a kulturális, közművelődési tevékenység - amelynek fontos része a közösségfejlesztés – a helyi önkormányzatiság fejlesztésének egyik fontos segítőjévé, szövetségesévé válhat. A közösség minél erősebb, összetartóbb, kulturáltabb, annál inkább erősödik meg a közhatalom, demokratikus decentralizációja.

Összefoglalva a kultúra – mint közösség és társadalomfejlesztő tevékenység – fontos és elengedhetetlen a helyi önkormányzás és a települések jövője szempontjából is. A kultúrához való jog gyakorlása tehát közigazgatási

---

rádiózásról, és televíziózásról, 1997. évi LIV. törvény a műemlékvédelemről, 1997. évi CLVI. törvény a közhasznú szervezetekről, 2001. évi LXIV. törvény a a kulturális örökség védelméről, 2004. évi II. törvény a mozgóképről, 2004. évi CXXXVII. törvény a Nemzeti Audiovizuális Archívumról, 2005. évi LXXXIX. Törvény az Örökségvédelmi törvény átfogó módosításáról, 2005. évi CL. Törvény az Nkat. Átfogó módosításáról.

[132] 1949. évi XX. törvény 42. §-a.

szempontból is közérdekű, a közművelődési tevékenység támogatása pedig közcél, ahogy ezt a törvény is említi.[133]

A kultúra alkotmányos szabályozása megközelíthető az egyén, az állam és az önkormányzatok vonatkozásában. A kulturális szakigazgatási tevékenység fókuszában, bármilyen megközelítésben is nézzük az ember áll, ezért azt emberi jogoknál és szabadságoknál kell és lehet vizsgálni. A szabályozás állami, önkormányzati vonatkozásait tekintve alapelvként a világnézeti semlegességet kell leszögezni. Az állam, de a helyi önkormányzat is minden személy vagy csoport számára ugyanazokat a feltételeket köteles biztosítani bárminemű tevékenységük folytatásához – értelemszerűen a közművelődési gyakorlathoz is –, ha azok az alkotmányban foglalt mértékek keretei között maradnak. A közművelődési feladatellátás címzettjei elméletileg nem kötelezhetik el magukat meghatározott világnézet vagy kulturális értékek megvalósítása mellett anélkül, hogy ezzel más világnézetek vagy kultúrák alacsonyabb rendűségét, illetve értéktelenségét ne nyilvánítanák ki. A diszkrimináció tilalma a hátrányos megkülönböztetés állami, önkormányzati gyakorlatát egyértelműen kizárja. Az előnyös megkülönböztetést (az un. pozitív diszkriminációt) pedig az arányok szigorú mérlegelése és megtartása mellett csak akkor engedi meg, ha ezzel a módszerrel nagyobb társadalmi egyenlőtlenségek kialakulása elkerülhető vagy csökkenthető. A magyar Alkotmány nem említi ugyan a világnézeti semlegesség elvét, de lényegében megvalósítja azt azzal, hogy kimondja az állam és az egyház elválasztását. Leszögezi, hogy tilos bármely megkülönböztetés az emberek faja, neme, nyelve, vallása, politikai meggyőződése vagy véleménye szerint. Deklarálja, hogy tudományos igazságok kérdésében az államnak nincs döntőbírói szerepe, valamint támogatásáról biztosítja a szabad művészeti életet. A kultúrával összefüggő állampolgári jogok és szabadságok „elhárító", „védő" jogként funkcionálnak, s mint ilyenek gátat szabnak az állam, vagy önkormányzat aktivitása, beavatkozása elé (Takács 2000).

Mindezek emellett, a társadalmi integráció fennmaradása és elmélyülése és a kulturális alapjogok biztosítása érdekében azonban sem az állam, sem a helyi önkormányzat nem maradhat a társadalmi folyamatok passzív szemlélője. Az államnak az Alkotmányban megfogalmazott kötelessége, hogy kialakítsa és működtesse azt a kulturális intézményrendszert, amely a kultúrához

[133] Kulturális törvény 73.§ (1)

hozzáférést, a kulturális értékek elsajátítását általában lehetővé teszi. A helyi önkormányzatoknak pedig a kulturális és az önkormányzati törvény állítja feladatként a kultúra feltételeinek biztosítást. Az államnak és a helyi önkormányzatoknak ezt a kötelességét objektív intézményvédelmi kötelességnek lehet nevezni. Ilyen alapjog a magyar Alkotmány szerint a művelődéshez való jog.

Az 1949. évi XX. törvény 70/F § (1) alapján a Magyar Köztársaság biztosítja az állampolgárok számára a művelődéshez való jogot. Az Alkotmányban a művelődéshez való jog biztosítása a közművelődés kiterjesztésén, valamint a hazai iskolarendszeren és annak anyagi támogatásán keresztül nevesül. A közművelődés és annak kiterjesztése kifejezés jelentése nem egyértelmű az ország alaptörvényében. Ennek tisztázására, értelmezésére a kulturális törvény (szaktörvény) ad lehetőséget. A szaktörvényben a közművelődés, mint önálló szakterület nevesül, amelyet további jogszabályok is részleteznek.[134] A művelődéshez való jog biztosítása – a közművelődés kiterjesztésén keresztül – a hivatkozott jogszabályok alapján, öt nagy kulturális terület támogatásán, működési feltételeinek biztosításán keresztül valósul meg (művészetügy, audiovizuális ügyek, közművelődés, közgyűjtemény, kulturális örökség védelme). Ezt a jogot az Alkotmány a közművelődés kiterjesztésével és általánossá tételével valósítja meg. Ennek egyik gyakorlati leképezése az országos közművelődési intézményrendszer fenntartása és működtetése a területi és települési önkormányzatokkal együtt.

A fent említett „aktív" alapjog esetében napi szervező, irányító, felügyelő, ellenőrző tevékenységet kell folytatni. Az „aktív" alapjogok egyik kiemelkedő jelentőségű biztosítéka éppen a megfelelően működő közigazgatás. A jogrendszerekben – így a magyarban is – a kultúrával kapcsolatos jogi szabályozás alapvetően az „aktív" kulturális jogok megvalósulását szolgálja. Minthogy az állam és az önkormányzatok közművelődési feladatait és céljait döntő mértékben a közigazgatás teljesíti, a kulturális joganyag túlnyomó része a közigazgatási jog normaanyagába tartozik.

[134] Nem egy esetben zavaró tényező, hogy az Alkotmány a közművelődés kifejezést szélesebb értelemben használja, mint a szaktörvény.

A közigazgatást közművelődési szolgáltató megbízatása nem hatalmazza fel arra, hogy az ebbe a tárgykörbe tartozó jelenségeket rangsorolja, tartalmi értékeikről véleményt formáljon, meghatározott kulturális tárgyakat preferáljon, vagy hogy diszkriminációval sújtson egyes kulturális jelenségeket. A közigazgatás közművelődési megbízatása olyan formák, szervezetek, intézmények megteremtésére és működtetésére szól, amelyek keretei között bármely kulturális tartalom kibontakozhat. A kulturális igazgatás nem a kultúra, hanem a kultúra létezési feltételeinek az igazgatása. Így a közművelődési igazgatás nem beavatkozó igazgatás, hanem szolgáltató közigazgatás. Ennek belátása és alkalmazása egyik fontos feltétele, alapja a jól működő állami és helyi önkormányzati közművelődési szakigazgatásnak (Takács 2000, Rácz, 2002, Kiss 2006).

Felhasznált irodalom:

Amerikai Jogok Deklarációja 1774. (1980) In KOVÁCS - SZABÓ (szerk.): *Az emberi jogok dokumentumokban*. Budapest, Unió Kiadó.

Amerikai Függetlenségi Nyilatkozat 1776. (1980) In KOVÁCS - SZABÓ (szerk.): *Az emberi jogok dokumentumokban*. Budapest, Unió Kiadó.

Amerikai Alkotmány 1787. (1980) In KOVÁCS - SZABÓ (szerk.): *Az emberi jogok dokumentumokban*. Budapest, Unió Kiadó.

Bill of Rights 1689. (1980) In KOVÁCS - SZABÓ (szerk.): *Az emberi jogok dokumentumokban*. Budapest, Unió Kiadó.

Bill of Rights 1776. (1980) In KOVÁCS - SZABÓ (szerk.): *Az emberi jogok dokumentumokban*. Budapest, Unió Kiadó.

Francia ember és polgár jogainak deklarációja 1789. (1980) In KOVÁCS - SZABÓ (szerk.): *Az emberi jogok dokumentumokban*. Budapest, Unió Kiadó.

Francia Alkotmány 1791. (1980) In KOVÁCS - SZABÓ (szerk.): *Az emberi jogok dokumentumokban*. Budapest, Unió Kiadó.

Gazdasági, Szociális és Kulturális Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya (1966). In KOVÁCS ISTVÁN – SZABÓ IMRE (szerk.): *Az emberi jogok dokumentumokban. 1980,* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

Habeas Corpus Act (1980) In KOVÁCS - SZABÓ (szerk.): *Az emberi jogok dokumentumokban*. Budapest, Unió Kiadó.

HALMAI – TÓTH (2003): *Az emberi jogok eredete*. In Halmai – Tóth (szerk.): *Emberi jogok*. Budapest, Osiris Kiadó.

HOBBES T. (1999): *A Leviatán vagy vagy az egyházi és világi állam formája és hatalma*. Budapest, Kossuth Kiadó.

HIDY PÉTER (1997): *A magyar társadalom kulturális állapota*. Budapest. MTA Szociológiai Intézete.

KARDOS GÁBOR (2003): *Az emberi jogokat védő nemzetközi intézmények*. In Halmai – Tóth (szerk.): *Emberi jogok*. Budapest, Osiris Kiadó.

KISS ZOLTÁN (2006): *A kultúra és a tömegkommunikáció jogi szabályai*. Budapest, L'Harmattan, Zsigmond Király Főiskola.

Kováts Flórián (2006): Kultúrpolitika. In CZIBERE KÁROLY et al (szerk.): *Szakpolitikák a rendszerváltás utáni Magyarországon*. Budapest, Rejtjel Kiadó.

LOCKE J. (1986): *Értekezés a polgári kormányzat igazi eredetéről, hatásköréről és céljáról*. Budapest, Gondolat Kiadó.

Magna Carta Libertatum (1980) In KOVÁCS - SZABÓ (szerk.): *Az emberi jogok dokumentumokban*. Budapest, Unió Kiadó.

Mexikói Alkotmány 1917. (1980) In KOVÁCS - SZABÓ (szerk.): *Az emberi jogok dokumentumokban*. Budapest, Unió Kiadó.
MONTESQUIEU C.L.S. (1962): *A törvények szelleméről.* Budapest, Akadémiai Kiadó.
NYÍRI TAMÁS (1993): *A filozófiai gondolkodás fejlődése.* Budapest, Szent István Társulat.
Orosz Alkotmány 1936. (1980) In KOVÁCS - SZABÓ (szerk.): *Az emberi jogok dokumentumokban*. Budapest, Unió Kiadó.
Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya (1966). In KOVÁCS ISTVÁN – SZABÓ IMRE (szerk.): *Az emberi jogok dokumentumokban. 1980,* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
RÁCZ ATTILA (2002): *Alapvető jogok és kötelességek.* Budapest, BKÁE Államigazgatási kar.
ROUSSEAU J.J. (1997): *A társadalmi szerződésről, avagy a politikai jog elvei.* Budapest, PannonKlett.
TAKÁCS ALBERT (2000): *A Szociális – Kulturális igazgatás – A kultúra igazgatása.* Budapest, BKÁE Államigazgatási kar. 12. oldal.

Jogszabályok:

Az 1949. évi XX. Törvény
1993. évi XXIII. törvény a Nemzeti Kulturális Alapról.
1995. évi LXVI. törvény a közokiratokról, a közlevéltárakról és a magánlevéltári anyag védelméről
1996. évi I. törvény a rádiózásról, és televíziózásról
1997. évi LIV. törvény a műemlékvédelemről
1997. évi CLVI. törvény a közhasznú szervezetekről,
Az 1997. évi CXL. törvény a kulturális javak védelméről és a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről.
2001. évi LXIV. törvény a kulturális örökség védelméről
2004. évi II. törvény a mozgóképről
2004. évi CXXXVII. törvény a Nemzeti Audiovizuális Archívumról

NEMZETKÖZI KITEKINTÉS

Andrea Döring/ Sebastian Lerch:

WIE LANGE SOLL LEBENSLANGES LERNEN DAUERN? ÜBERLEGUNGEN ZUR ALTENBILDUNG IN DEUTSCHLAND UND UNGARN

Abstract

Das Postulat des Lebenslangen Lernens ist ein Appell an Staat, Gesellschaft, Erwachsenenbildung und jeden Einzelnen. Das Lernen selbst (oder die bewusste Entscheidung nicht zu lernen) ist jedoch eine subjektive Leistung des Individuums. Damit treffen gesellschaftliche Erfordernisse des Lernens auf individuelle Bedürfnisse, Erwartungen und Motive.
Der Beitrag fragt nach den Bedingungen von Lernen im Alter, diskutiert die Zielperspektiven Gesundheit sowie Lebensqualität und bezieht dabei die Debatte der ungarischen Erwachsenenbildung ein. Zentrale Frage ist, inwieweit sich Altenbildung in Deutschland und Ungarn perspektivisch und inhaltlich verändern muss, um einen nachhaltigen Beitrag für Lebenslanges Lernen zu leisten.

1. Ausgangslage: Stellenwert der Altenbildung in Deutschland und Ungarn

Aus einem Reisebus steigen lebensfrohe, gesunde, interessierte und aktive Rentner, die ein gutes Leben im Alter verkörpern. Realität oder Zukunftsvision? Gibt es eine Nachfrage nach neuen Informationen und anspruchsvoller Freizeitgestaltung? Die Antwort lautet eindeutig „ja" (vgl. Czigler 2003, S. 41). Auch Klára Bajusz weist auf die Bedeutung des Lernens im Alter hin: „Wenn wir die Wichtigkeit des lebenslangen Lernens ernst nehmen, dann können wir die Bedürfnisse und Ansprüche der nach der aktiven Zeit weiterhin lernmotiviert gebliebenen Erwachsenen nicht außer Acht lassen" (Bajusz 2009, S. 69).[135]

Die Forderung nach Lebenslangem Lernen ist im öffentlichen, bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs

[135] Zitate aus der ungarischen Literatur wurden von Andrea Döring ins Deutsche übersetzt.

selbstverständlich geworden (vgl. Lerch 2010, S. 17). Sie gilt auch für das Alter. Allerdings greift hier eine auf Erwerbsarbeit orientierte Forderung nach permanentem Lernen zu kurz. Denn: War der Sinn des Menschen bis zum Ruhestand zu einem wesentlichen Teil an Erwerbsarbeit orientiert (vgl. Ribolits 2004), so wird mit dem Erreichen des Ruhestands dieses sinnunterstützende ‚Geländer' der eigenen Lebensführung brüchig. Sind die Kinder dann noch aus dem Haus oder Angehörige von Krankheit betroffen, so erodieren berufliche und private Selbstverständlichkeiten. Die Folge ist die Notwendigkeit, andere Sinnstiftungen zu finden, um weiterhin ein selbstverantwortliches, bewusstes Leben zu führen. Der Appell, lebenslang zu lernen, löst sich also mit dem Ruhestand nicht auf. Aber er wird inhaltlich neu gerahmt und bietet noch immer „Entwicklungschancen und Lebenselixier" (Baltes 2001, S. 25). Nicht länger ist als alleinige Bestimmung der Zielkategorie Lebenslangen Lernens die eigene ökonomische Verwertbarkeit mit einer von Außen an das Individuum herangetragenen Notwendigkeit zu sehen, sondern: Die Verfügung über mehr Zeit erfordert auch ein neues *Werden* des Menschen durch Zeit. Freilich kann sich der ältere oder alte Mensch dabei nicht außerhalb der Zeit stellen, aber er kann sich ein Stück weit aus den „rationalistischen wie voluntaristischen" (Balkenohl 2002, S. 205) Rahmungen lösen. Damit kann es zu einem Streben nach und einer „Besinnung auf eigene Innerlichkeit" (ebd., S. 205) als Lebensqualität kommen.

Wie in Deutschland, führen auch in Ungarn die Verbesserung der Lebensqualität insgesamt sowie die gestiegene Lebensdauer zu einem Wachstum der älteren Altersgruppen und damit zu dem Anspruch der Etablierung einer adäquaten Gerontagogikkultur. Die Notwendigkeit von Altenbildung ist in den ungarischen Theoriediskussionen unbestritten und sie erfreut sich zunehmender Aufmerksamkeit. Im Gegensatz zur wissenschaftlichen Beachtung lässt sich aber sowohl in der Bildungspolitik (vgl. Maróti 2010) als auch in der Praxis eine weitgehende Isolation von Initiativen und Konzepten erkennen, die auf fehlende institutionelle Koordination, geringe gesellschaftliche Beachtung und zu wenig verwendete Ressourcen zurückzuführen ist. Zenina Sági hat die Dichotomie der Situation von Altenbildung in Ungarn sehr treffend zusammengefasst: „Das

Problem ist einerseits, dass wir nicht wissen, was wir mit unseren Alten anfangen sollten. Wir haben vergessen, sie als nützliche Gesellschaftswesen zu betrachten und behandeln sie als Kinder mit dem Unterschied, dass wir in den Kindern die Zukunft sehen. Diese Zukunft – zumindest unsere Zukunft – sollten wir auch in den alten Menschen realisieren" (Sagi 2010, S. 31). Andererseits werden das Desinteresse, die geistige Appetitlosigkeit und der Verfall der Neugier als großes Defizit des alten Menschen gesehen (vgl. Buda 1970; Zrinszky 1995).

Der vorliegende Beitrag nimmt diese Problemstellung auf, wenn er nach Bedingungen und Notwendigkeiten des Lernens im Alter fragt (2). Vor diesem Hintergrund stellt er die Zielperspektiven Gesundheit und Lebensqualität des Lernens im Alter in den Mittelpunkt der Überlegungen (3) und diskutiert abschließend die Reichweite von Altenbildung (4).

2. Bedingungen des Lernens im Alter: Notwendigkeiten und Perspektiven

Jedes Wohlstandsland kämpft mit der Tatsache der alternden Gesellschaft. Diese demographischen Veränderungen stellen Staaten vor ernsthafte wirtschaftliche und kulturelle Aufgaben. Dies gilt für Deutschland ebenso wie für Ungarn. Ob diese „demografischen Aussichten für den Fortbestand unserer Gesellschaft bedrohlich sind, hängt stark davon ab, welche Rolle wir zukünftig älteren Menschen zubilligen und welche Altersbilder sich durchsetzen werden" (Friebe 2007 S. 6). Aktuell manifestiert sich in beiden Ländern das Bild des jungen, agilen Alten während das des gebrechlichen und pflegebedürftigen Alten als Gegenbild zwar exisitiert, jedoch immer weniger beachtet wird (vgl. Ságі 2010). Je nach Fokus ergeben sich daraus Unterschiede sowohl für die Zielgruppe der Alten, den einzelnen Lerner selbst wie auch für die Altenbildung. Bei all den Überlegungen zur Beteiligung Älterer an Weiterbildung fällt aber auf, dass auch hier noch von der Schablone des „permanent unfertigen Menschen" (Baltes 2001, S. 25) ausgegangen wird, wie es eo ipso im Rahmenkonzept Lebenslangen Lernens angelegt ist. Des Weiteren wird deutlich, dass gesamtgesellschaftlich gesehen die Jugend im Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit steht: An den Lebensstilen und Wertvorstellungen der Jugend orientieren sich Bildung, Arbeitsmarkt, Wirtschaft und Marketing und parallel dazu sinken

das Ansehen und die Anerkennung von älteren Menschen. Die ältere Generation wird von der heutigen Gesellschaft als „überflüssige Last zum Versorgen" (Sági 2010, S. 2) betrachtet. Die Zielgruppe der Alten wird stark unter sozioökonomischen Aspekten gesehen und die Bildungsaufgabe des Staates als Hilfefunktion zum Erhalt der Gesundheit und Selbstversorgungsfähigkeit oder als kulturelle Aufgabe ausgelegt.

In wissenschaftlichen Debatten herrscht – auch vor dem Hintergrund der größer werdenden *„Zielgruppe der lernbegierigen alten Menschen" (*Bajusz 2009, S. 69*.)* – sowohl in Deutschland als auch in Ungarn Konsens über die *Notwendigkeit einer neuen Betrachtungsweise* von Altenbildung *(*ebd.*).* Diese will neben sozioökonomischen Aspekten verstärkt den Aspekt der Lebensqualität aufnehmen. Das Erfordernis eines solchen Umdenkens lässt sich auch mit statistischen Daten begründen: Während in Deutschland das Durchschnittsalter von Männern ca. 77,3 Jahre und bei Frauen ca. 82,5 Jahre beträgt (Statistisches Bundesamt Deutschland 2006), liegt diese Zahl in Ungarn drastisch darunter. Männer leben durchschnittlich 68,15 Jahre, während Frauen 76,46 Jahre alt werden (Zentrales Statistisches Amt Ungarn 2010). Auch bei der Betrachtung des Rentenalters offenbaren sich erhebliche Unterschiede: Beträgt in Deutschland das Alter bei Rentenbeginn 65/62 Jahre, so liegt es in Ungarn seit der Reformierung des Rentneraltersgesetzes am 31.12.2008 bei 62 Jahren für Alle (zuvor: 60/55 Jahre) (HR Portal 2008/5).
Dies bedeutet, dass aufgrund der gestiegenen Lebenserwartung (1) Altenbildung zunehmend an Bedeutung gewinnen wird und (2) auch die Zielgruppe „Alte" für die Weiterbildung neu zu definiert werden muss: Gegenwärtig bestimmen – zumindest in Ungarn – überwiegend die sogenannten „jungen Alten" (zwischen 55-64) bzw. „mittleren Alten" (zwischen 65-74) die Diskussionen im Bildungsbereich. Der Umgang mit der neuen Situation wird in Ungarn weder seitens der öffentlichen Meinung noch seitens der Regierung bisher adäquat behandelt – und dies obwohl bereits jetzt 20 Prozent der ungarischen Bevölkerung älter als 60 Jahre sind. Eine Möglichkeit, sich den Veränderungen von Altenbildung und Erwachsenenbildung zu nähern, besteht im Zugang über sich neu ergebende Ziele von Lernen im Alter.

3. Zielperspektiven: Gesundheit und Lebensqualität

Es lässt sich feststellen, dass die meisten „jungen alten Menschen" aus finanziellen Gründen eine berufliche Weiterbildung absolvieren; anderweitige Weiterbildungsangebote, die aus Gründen wie Selbstverwirklichung, Defizitkompensation oder Interesse besucht werden, werden eher von den „mittleren alten Menschen" in Anspruch genommen (vgl. Györgyi 2003; Szántó 2003). Die nicht-beruflichen Weiterbildungsangebote, die in Ungarn überwiegend in Kulturhäusern, in Deutschland in Volkshochschulen angeboten werden, konzentrieren sich weitestgehend auf drei Bereiche, die für das Erhalten von Schlüsselfähigkeiten und Selbstgestaltungskompetenzen Sorge tragen: 1. *Prävention*, 2. *Freizeitgestaltung* und 3. *Erhalt/Verbesserung bestehender Kenntnisse* (vgl. Ságí 2010). Diese Aufteilung stimmt mit der deutschen Praxis überein und begründet sich durch die Interessen und die Motivation der Lernenden.[136]

(1) Prävention als Lernbegründung
Als erste Zielperspektive von Altenbildung kann Prävention und Gesundheit formuliert werden. Bildung hat hier vorwiegend den Anspruch, körperliche, geistige und seelische Befindlichkeiten aufrecht zu halten. Der Fokus liegt auf Autonomie. Dementsprechend wird nach angemessener Unterstützung für ein weiterhin selbstbestimmtes Leben gesucht (vgl. Löckenhoff 2000). Es geht um den Erhalt von Mobilität, Gedächtnisleistung und seelischer Ausgeglichenheit. Das Ziel liegt in der Vorbereitung auf physische und seelische Veränderungen des Älterwerdens und des Alters.

(2) Freizeitgestaltung als Lernbegründung
Es besteht ein Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status (Bildung, Beruf, Einkommen) und Zeit- bzw. Aktivitätsstrukturen von Personen: „Je höher die formale Bildung, desto häufiger sind Aktivitäten im Ruhestand zu beobachten" (Iller/Wienberg 2010). Bildung rekurriert hier in

[136] Es muss dabei berücksichtigt werden, dass das Teilnehmerverhältnis in den einzelnen Bereichen unterschiedlich ausfällt und eine klare Abgrenzung zwischen den Bereichen nicht gezogen werden kann.

erster Linie auf das Aktivsein des alten Menschen. So lässt sich feststellen, dass weiterbildungsaktive Menschen auch in anderen Lebensbereichen aktiver und geselliger sind, was sich wiederum positiv auf die Lebenszufriedenheit und damit auch auf die Gesundheit auswirkt. Im Mittelpunkt stehen das sinnvolle Ausfüllen von neu gewonnener Frei-Zeit und das Ausleben von Kreativität.

(3) Erhalt/Verbesserung bestehender Kenntnisse als Lernbegründung
Daneben ermöglicht der Zugewinn von unbesetzter Zeit das Auffrischen oder Entdecken von (neuen) Wissenshorizonten. Alte Menschen sind und werden motiviert, bestehende Kenntnisse, verborgene Potentiale oder neue Interessen weiterzuentwickeln. Freilich dient der Erhalt und das Verfeinern bereits vorhandener Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse auch der „Aufrechterhaltung einer selbständigen Lebensführung bis ins hohe Alter" (Iller/Wienberg 2010) (z.B. Umgang mit Internet, Bedienung von Fahrkartenautomaten); aber es regt auch dazu an, bereits vorhandene Fähigkeiten und Kenntnissen (z.B. im Portraitzeichnen) wiederzubeleben und darin nach eigenen Interessen Schwerpunkte zu setzen.

Nach Arapovics „liegt das Geheimnis der ewigen Jugend in der physischen und geistigen Konstruktivität" (Arapovics 2006, S. 219). Insgesamt geht es in allen drei dargestellten Zielkategorien um den Erhalt bzw. die Verbesserung der eigenen Lebensbedingungen (innere und äußere, körperliche und geistige). Hier wird der Aspekt von Lebenskunst als reflektierter Lebensführung deutlich. Dies beinhaltet zugleich eine Reflexion von übergreifenden politischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen ebenso wie die sinnvolle Gestaltung von Übergängen (vgl. Lerch 2010, S. 138f.). Letzteres ist sicher im Alter notwendig, wenn an Übergänge von Erwerbsarbeit in den Ruhestand, von Gesundheit zu Krankheit oder von Leben in den Tod gedacht wird. Lebenskunst meint den reflektierten Umgang mit diesen Gegensätzen und sucht nach Wegen, wie der alternde und alte Mensch mit und in diesen Spannungen leben kann, um schließlich aus seiner individuellen Perspektive formulieren zu können, dass er wieder, noch oder nun ein gelingendes Leben führt oder ein gelungenes gelebt hat.

4. Reichweite von Altenbildung

Jede Altersgruppe hat eine spezifische Nachfrage nach Bildung. Die Bildungsarbeit mit Senioren umfasst Vertiefung und Erweiterung. Einerseits kann das Ziel eine thematische Vertiefung in Bereiche sein, in denen Lücken bestehen, andererseits eine Horizonterweiterung über das Bekannte hinaus darstellen. Innerhalb dieser Dimensionen kann Erwachsenenbildung auf aktuelle und besondere Bedürfnisse eingehen, indem u.a. auch Alltagsschwierigkeiten bearbeitet werden (vgl. Schäffter 2000). Aus andragogischer Sicht erfordert dies die Berücksichtigung dreier Aspekte: (1) die aktive Auseinandersetzung mit Lernbegründungen und Motivationskonstellationen, (2) die Frage nach der Professionalisierung sowie (3) die Institutionalisierung von Altenbildung.

1. Lernbegründungen
Aus den genannten Zielperspektiven von Altenbildung ist es nicht nur zulässig, sondern auch erforderlich, Ältere als Adressaten und Teilnehmende von Erwachsenenbildung mit ihren individuellen Bedürfnissen und ihren *subjektiven Lernbegründungen* ernst zu nehmen. Letzteres bedeutet (1) zum einen neue *Perspektiven* in die Altenbildung aufzunehmen und u.a. die Lerngründe, -bedürfnisse, und -motivationen von Älteren sowie Lernhemmnisse gegenüber Weiterbildung zu berücksichtigen. Forschung und Praxis fokussieren in dieser Perspektive das lernende Subjekt; (2) zum anderen befindet sich darin auch eine Neubestimmung des *Inhalts*: So müssen etwa in der Phase des Ruhestands neue Orientierungen gefunden werden. Genau das aber erfordert nicht nur den Mut der Subjekte, sondern auch ein Umdenken in der Erwachsenenbildung, indem sie den Blick vermehrt auf Sinnsuche und Wertstreben richtet. Freilich liegt das Bedürfnis nach Orientierung und Sinn grundsätzlich in der Natur des Menschen und ist nicht nur auf die Phase des Alters oder des Ruhestands beschränkt. Aber im Alter wird diese Notwendigkeit vordergründig, denn die Struktur gelebten Lebens zeigt sich im biologischen, gesundheitlichen, sozioökonomischen und seelischen Sinn mit all ihren positiven und negativen Erscheinungen. Die seelische Situation älterer Menschen korrespondiert mit einer „sozialen Entwertung des Alters und der damit zusammenhängenden Bedrängnis des älteren Menschen überhaupt“. Neben

dem frühzeitigen Ausscheiden Älterer aus dem Erwerbsleben ist es die „soziale Entwertung des Alters" insgesamt, „die trotz eines gewachsenen Wohlstandes wirkmächtig ist und ein Krisensymptom unserer Zeit darstelt. Die Abwertung der älteren Generation gegenüber der jüngerin ist es, deren Auswirkungen bisher noch kaum hinreichend beachtet wurden" (Balkenohl 2002, S. 209).

2. Professionalisierung

Für die *Professionalisierung* von Altenbildung ergeben sich enorme Herausforderungen, die u.a. auch im gelingenden Umgang mit divergierenden Motivationskonstellationen von Weiterbildungsinstituten und Individuen ersichtlich werden. Mit Hilfe von impliziten Vergleichen lassen sich in Deutschland und Ungarn Übereinstimmungen in der individuellen Motivation bzw. Demotivation feststellen. Czigler gliedert *Motivation* aus Sicht der Zielgruppenorientierung in drei Facetten: die aktiven Lerner, die sich auf hohem Niveau weiterbilden wollen; die anpassungswilligen Lerner, die sich ihre Selbstorganisationsfähigkeit und Selbstständigkeit in einer sich transformierenden Welt bewahren wollen; die lernungewohnten bzw. lernresistenten Lerner, welche zwar keinen Anspruch auf Lernen haben, aber soziale Kontakte benötigen, um der Vereinsamung zu entkommen (vgl. Czigler 2003, S. 47). Die individuellen Begründungen liegen meist in den früheren Lern(un)gewohnheiten und Interessen. Györgyi betont in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit der Aufklärung über das *informelle Lernen*. „Wenn die Menschen begreifen, dass sie in gewisser Weise ein Leben lang lernen, dann werden sie sich möglicherweise leichter in Weiterbildungsprogramme mit traditionellen Lernformen einschließen" (Györgyi 2003, S. 46). Es geht nicht darum, jeden „um jeden Preis zum Lernen zu bewegen, sondern darum, den Menschen, die lernen wollen, aber nicht wissen wo, die Gelegenheit zu bieten" (Szántó 2003, S 46). Eine sich hieraus ergebende Folgefrage ist, inwieweit die Erwachsenenbildung die Verantwortung für die Motivation und das Motivieren des erwachsenen Lerners trägt. Ein auffälliges Paradoxon zeigt sich anhand der Teilnehmerzahlen zwischen Männern und Frauen: Während das Lernbedürfnis bei Männern über 55 Jahre ca. 30-40 % höher ist als bei Frauen, sind Dreiviertel der Teilnehmer in den Weiterbildungsprogrammen Frauen. Für die Zukunft der Altenbildung und

ihre Programmplanung bedeutet dies, dass sich eine Feminisierungstendenz beobachten lässt, was wiederum auf eine Bildung mit besonderen, nämlich geschlechtspezifischen Motivations- und Aktivierungselementen hinweist (vgl. Friebe 2006, S. 4).

3. Institutionalisierung

Neben der Professionalisierung ist die *Institutionalisierung* der ungarischen Altenbildung ein wesentlicher Bedingungsfaktor zur Aufwertung der dortigen Altenbildung, wobei ihre Ausrichtung noch nicht festgelegt ist. Es lassen sich zwei Lager der Diskussion um die Institutionalisierung ausmachen: (1) Einige Wissenschaftler, wie Szántó und Czigler, vertreten die Meinung, dass für lernaktive Menschen eine Art „Elitebildung" (mit universitären Zügen) vorhanden sein sollte, während lernungewohnte, unmotivierte Menschen von anderen Einrichtungen und Institutionen aufgefangen werden müssen. (2) Andere, wie Györgyi, Csoma und Maróti, betrachten auch das frühere Lernen der lernungewohnten Menschen als solide Grundlage, auf welche Erwachsenenbildung bauen kann. Hier wird an Bildungsorganisatoren und -finanzierer appeliert, bildungsferne Menschen (z.B. mit niedrigschwelligen Angeboten) einzubeziehen.

5. Bilanz und Ausblick

Unbestritten ist, dass der Anteil alter Menschen in der Gesamtbevölkerung sowohl in Deutschland als auch in Ungarn zunimmt. Eine Folge für das jeweilige Bildungssystem besteht darin, eine institutionelle und angebotsorientierte Altenbildung zu etablieren. Diese dient dazu, Anpassungsdefizite ausgleichen und zugleich auf Zukunftsentwicklungen reagieren und Intervenierungsmöglichkeiten sichern zu können, um so für die Sinnverwirklichung im Alter zu sorgen (vgl. Pöggeler 2000, S 464). Franz Pöggeler fordert einen bildungs- und gesellschaftspolitischen Konsens und betont, dass die „Altenbildung […] sowohl für Bildung *für* das Alter (als Vorbereitung auf dieses und als Begleitung des Prozesses im Altern) wie auch Bildung *im* Alter" (Pöggeler 2000, S. 464) ist. Dies gilt sowohl für Deutschland als auch für Ungarn.

Es stehen momentan nur wenige Mittel und Methoden zur Verfügung, um dies zu ändern, da die Professionalisierung dieses Bereiches sich im erst im

Anfangsstadium befindet. Die Alterung der Gesellschaft ist unaufhaltbar, die demografischen Entwicklungen sind eindeutig: „Wir werden weniger, älter und bunter“ (Friebe 2007, S. 6.).
Im Anschluß an die Aussage von Czigler am Anfang dieses Beitrags kann festgehalten werden, dass der Bedarf nach Altenbildung unumstritten ist. Ihre Realisierung dagegen wirft noch immer Fragen auf: „Sollte die Bildung im Alter nach dem integrativen Modell angelegt sein oder nach einem segregativen, also einer eigenen Weiterbildung für die Älteren?“ (Arnold/Brunhilde 2000, S. 21). Diese Frage kann zwar nicht eindeutig beantwortet werden, dennoch kann Erwachsenenbildung dafür sorgen, dass die Professionalisierung durch das Einbeziehen von ausgewählten gerontagogischen Elementen in die pädagogische Ausbildung zu einer fundierten „Geroedukation“ (Boga 1991, S.1) führt. Eine solche befähigt professionell ausgebildete „Geroandragogen“ (Kocsis 2011, S. 2), in der jeweiligen Situation angemessen agieren zu können. Eine grundsätzliche Aufgabe von Erwachsenenbildung ist es daher, geeignete Methoden einer altersspezifischen Bildung zu entdecken und zu elaborieren (vgl. Striker 2005 S. 99), denn: „Ob die alternde Gesellschaft weiterhin den hohen Lebensstandard wird halten können wie bisher, wird vor allem eine Bildungsfrage sein“ (Kade 1994, S.177). In beiden Ländern ist die Notwendigkeit erkannt, theoretische und praktische Umsetzungen sind auf den Weg gebracht. Wenn es aber gelingen soll, eine neue Alterskultur zu etablieren, muss dies nachhaltig geschehen.

Literatur:

Arapovics, M. (2006): „Véndiákok“ – tanulni idös korban. („Alte Studenten“- Lernen im hohen Alter). Humánszaldó. 2006/5. S. 219-221.

Arnold, B. (2000): Geschichte der Altenbildung. In: Becker, S./ Veelken, L./ Wallraven, K.P. (Hrsg): Handbuch Altenbildung – Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Leske & Budrich. S. 17-33.

Bajusz, K. (2008): Az idöskori tanulás. (Lernen im hohen Alter). In: Neue Pädagogische Rundschau. (Uj Pedagógiai Szemle) 2008/3. S. 69-73

Balkenohl, M. (2002): Lebenslanges Lernen. Anthropologische und theologische Perspektiven. In: Paape, B. (Hrsg.); u.a.: Die Zukunft des lebenslangen Lernens. Lang, S. 205-222.

Baltes, Paul (2001): Das Zeitalter des permanent unfertigen Menschen: Lebenslanges Lernen nonstop? In: Aus Politik und Zeitgeschichte 36/2001, S. 24-32.

Boga, B. (1991): Geroedukáció, mint az Európa Tanács kiemelt programja. (Geroedukation, als Sonderprogramm des Europarates). In: Gesundheitserziehung, 32. (Egészségnevelés, 32). S. 298-303.

Buda, B. (1970): Szociálpszichológia a pályaválasztási tanácsadásról. (Sozialpsychologie über die Berufsberatung). Pályaválasztási felelösök kézikönyve. Munkaügyi Minisztérium, Budapest.

Czigler, I./ Györgyi, Z./ Csoma, Gy./ Maróti, A./ Szántó, I. (2003): Kerekasztel-beszélgetés az idöskori tanulásról. (Rundtischgespräch über das Lernen im hohen Alter). In: Neue Pädagogische Rundschau. (Uj Pedagógiai Szemle). 2003/9. S. 41-48.

Friebe, J. (2006): Weiterbildung in einer alternden Gesellschaft. Bestandsaufnahme der demografischen Entwicklungen, des Lernens im höheren Lebensalter und der Perspektiven für die Weiterbildung. (Working Paper). DIE. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. www.die-bonn.de/doks/friebe/0801.pdf [Stand: 2010-12-09].

Iller, C./Wienberg, J. (2010): "Ältere" als Zielgruppe in der Erwachsenenbildung oder Ansätze einer Bildung in der zweiten Lebenshälfte? In: Magazin Erwachsenenbildung.at.

Kade, S. (1994): Altersbildung. Lebenssituationen und Lernbedarf. DIE, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung S. 177.

Kocsis, Z. (2009): Húszévesek tanulják az ötven pluszt. (Zwanzigjährige lernen das fünfzig Plus). In: Zeitschrift Volksfreiheitonline. (Népszabadságonline). www.nol.hu [Stand: 2011-02-07].

Lerch, S. (2010): Lebenskunst lernen? Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht. Bertelsmann.

Löckenhoff, U. (2000): Der Beitrag der Sozialpädagog/innen in der Altenbildung. In: Becker, S./ Veelken, L./ Wallraven, K.P. (Hrsg): Handbuch Altenbildung – Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Leske & Budrich. S. 62.

Pöggeler, F. (2000): Lernen, alt zu werden: Die Zukunft der Altenbildung. In: Becker, S./ Veelken, L./ Wallraven, K.P. (Hrsg): Handbuch Altenbildung – Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Leske & Budrich. S. 464-476.

Ribolits, E. (2004): Vom sinnlosen Arbeiten zum sinnlosen Lernen. In: Lohoff, E. u.a. (Hrsg.): Dead Men Working. Gebrauchsanweisung zur Arbeits- und Sozialkritik in Zeiten kapitalistischen Amoklaufs. Unrast, S. 124-135.

Sági, Z. (2010): Szabadidö, müvelödés, tanulás idöskorban. (Freizeit, Bildung, Lernen im hohen Alter). 08.04.2010. In: www.idostanulas.eoldal.hu/cikkek/elemzes-kutatas/sagi-zenina_-szabadido_-muvelodes_-tanulas-idoskorban [Stand: 2011-02-07].

Schäffter, O. (2000): Didaktisierte Lernkontexte lebensbegleitenden Lernens. In: Becker, S./ Veelken, L./ Wallraven, K.P. (Hrsg): Handbuch Altenbildung – Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Leske & Budrich. S. 81.

Striker, S. (2005): Idöskoruak képzési igényei Európában. (Bildungsansprüche von alten Menschen in Europa). In: Erwachsenenbildnerische Forschungshäfte (Felnöttképzési Kutatási Füzetek). Nationales Erwachsenenbildungsinstitut. S. 95-104.

Tietgens, H. (1980): Teilnehmerorientierung als Antizipation. In: Breloer, G./Dauber, H./Tietgens, H. (Hrsg.): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Westermann, S. 177–235..

Zrinszky, L. (1995): A felnöttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiában. (Die Wissenschaft der Erwachsenenbildung). Einführung in die Andragogik Okker Oktatási Iroda. S. 30-62.

Internetquellen:

HR Portal (2008): Humanpolitische Rundschau 2008/5: www.hrportal.hu [Stand: 2010-12-23].

Statistisches Bundesamt Deutschland (2006). In: Statistisches Bundesamt Deutschland www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Bevoelkerung/GeburtenSterbefaelle/Tabellen/Content50/LebenserwartungDeutschland,templateId=renderPrint.psml [Stand: 2011-02-08]

Zentrales Statistisches Amt Ungarn (Központi Statisztikai Hivatal) (12.07.2010): In: http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_wdsd008a.html [Stand: 2011-02-08]

Autorenangaben:

Dr. Andrea Döring, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Lehrstuhl Andragogik, Otto-Friedrich Universität Bamberg.

Dr. Sebastian Lerch, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Lehrstuhl Andragogik, Otto-Friedrich Universität Bamberg.

RECENZIÓ

Máté Krisztina:

A FELNŐTTOKTATÓK KISLEXIKONA

Ki a felnőttoktató? Az, aki 18 éven felülieket oktat, az, aki középiskolai tanárként esti tagozaton tanít érettségivel még nem rendelkező heterogén csoportokat alkotó felnőtteket, az, aki nyelvtanfolyamot tart nyelvvizsgára készülőknek, az, aki egy munkaügyi központ által szervezett képzésben oktat munkanélküli felnőtteket, az, aki egy amatőr csoportot, egyesületet vezet, az, aki betanít egy új munkatársat a munkafolyamatra, az aki …? És még lehet folytatni a sort, mert a felnőttoktató definiálása nem könnyű feladat mivel, mint önálló szakmát, még nem igazán határozták meg, legalábbis a magyar felnőttképzést szabályozó 2001. évi CI. törvényben még nem található erre utalás. 2008-ban viszont egy minisztériumi rendelet (8/2008. (VI.13.) SZMM rendelet) pótolta ezt a hiányt, és megtette az első lépést a szakmává válás útján. Az Országos Képzési Jegyzéket módosító rendelet beillesztette a felnőttoktató szakképesítést a szakképesítések sorába. A szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményeiről szóló 15/2008. (VIII. 13.) SZMM rendelet alapján a felnőttoktató szakképesítés az alábbi modulokból épül fel: a felnőttképzés stratégiai- és feltételrendszere; általános célú felnőttképzés, a kulcskompetenciák, felnőttképzési szolgáltatások; a szakképzés tartalma és rendszere; az andragógia elmélete, a felnőttoktatás módszertana; a képzési folyamat tervezése és irányítása, minőségbiztosítás.

A Henczi Lajos által szerkesztett *Felnőttoktató* című könyv a felnőttoktató szakmává válását hivatott segíteni, illetve azok munkáját, akik felnőtteket oktatnak, vagy „felnőttoktatást hallgatnak" (andragógus hallgatók), a felnőttképzés tervezési, szervezési, értékelési feladatait látják el. A könyv, amelyet a felnőttoktatók tankönyveként bátran nevezhetünk a felnőttoktatók kislexikonának, hét fő szerkezeti egységből áll, amely egységek a korábban felsorolt modulokra épülve kerültek kidolgozásra. Az egyes fejezetek általában több szerző - összesen tizenkét egyetemi és főiskolai oktató, a téma szakemberei - tollából szerveződnek egy egésszé.

A fejezeteket alkotó kisebb egységek a hazai és európai uniós dokumentumok elemzése mellett a hazai felnőttképzés jogszabályi

környezetét felvázolva magyarázzák a felnőttképzés irányítási és intézményi hátterét, a felnőttképzést támogató államháztartási forrásokat, azok mértékét. A munkaügyi központok és a felnőttképzés kapcsolatára vonatkozó részletes leírásban többek között olyan alapvető definíciókra is találunk kimerítő magyarázatot, mint arra, hogy ki az álláskereső, mi az az álláskeresési járadék. Az egyes jogszabályi, támogatási, irányítási tényezőket soroló részek azonban a 2009-es kiadásból fakadóan relevanciájukat vesztették a kormányzati politika változásai következtében, többek között az Oktatási és Kulturális Minisztérium, valamint a Szociális és Munkaügyi Minisztérium, mint elsődleges irányítási tényezők megszűntek, a felnőttképzés jelenleg a Nemzetgazdasági Minisztérium tevékenységi körébe tartozik, illetőleg a háttérintézmények tekintetében is történtek módosítások. A felnőttképzés azonban folyamatos változásoknak van kitéve, főként a szakképzési rendszer, amely – mivel közvetlen kapcsolatban áll a gazdasággal – állandó átalakulásban van, amely átalakulás többségében a haladás irányába mutat, bizonyíték erre a modulrendszerű és kompetenciaalapú képzési szerkezet bevezetése.

A könyv nagy hangsúlyt fektet a gyakorlati tudnivalók mellett az andragógiai elméleti alapok megismerésére is, amely érthetőbbé teszi a felnőttképzés jelenségét, és fontosságát. Lényeges a felnőttoktatónak ismernie a felnőtt tanulók életkori sajátosságait, tanulási környezetét, motivációit ahhoz, hogy hatékony munkát végezzen, és érdekeltebbé tegyék a felnőttet a tanulási folyamatban. A felnőtteket oktatók általában rendelkeznek tanári képesítéssel, így didaktikai alapismeretekkel is, de a felnőttképzésben nem érvényesíthetők a közoktatásban bevált didaktikai módszerek, így fontos megismerni a pedagógia és az andragógia közötti különbségeket. Ehhez szükséges definiálni a felnőttség fogalmát, valamint felsorakoztatni pszichológiai jellemzőit az andragógia szemszögéből. Az oktatási és a tanulási folyamatot részletező fejezet a felnőttképzés módszertana szempontjából az egyik leghasznosabb eleme a könyvnek, mivel ebben a részben válik megismerhetővé maga a felnőtt tanuló, annak motivációja, pszichológiai jellemzői, tanulási stílusa, tanulási környezete. Ezek ismeretében érthető meg az andragógiai didaktika lényege, ugyanakkor itt válik fontossá a felnőtt oktató szerepének megértése is, aki az oktatáspszichológiai értelemben vett tanári szerep mellett vezetői és átvevő szerepet is betölt az oktatási folyamatban, amelyben a hagyományos

módszerek mellett újszerűeket is alkalmazni kell. Ezen újszerű módszerek bemutatásában kap hangsúlyt a tréning módszer hosszabb bemutatása egy részfejezetben. A felnőttkori tanulási folyamatnak is elengedhetetlen részét képezi a mérés-értékelési folyamat, amelynek típusairól, eljárási rendjéről, szerepéről, módszereiről részletes leírás értekezik. A felnőttkori tanulás lehetőségei között gyakorta olvasunk a távoktatás nyújtotta lehetőségekről, elméleti alapjairól viszont kevésbé van információnk, ennek oka elsősorban magának a távoktatás fogalmának a definiálási nehézségéből fakad, mivel a szakirodalomban a szóhasználat terén tapasztalható a bizonytalanság. Tág értelmezésben a távoktatás egy összefoglaló elnevezés, amely a tananyagon keresztül irányított önálló tanulási tevékenység alapján valósul meg az előre megtervezett oktatási folyamat részeként.

A didaktikai alapelvek ismerete mellett az oktatási, képzési folyamatnak hangsúlyos részét képezi a képzés tartalmának, a curriculumnak a részletes tervezése, úgy hogy igazodjon a felnőttek eltérő képességeihez, kompetenciáihoz. A képzési program kialakításában lényeges hogy az egyes elemek koherensek legyenek. A képzéstervezési folyamat során a személyi és tárgyi feltételek, az egyes modulok kialakítása, megtervezése, a szükséges tananyagok, taneszközök, vizsgatípusok megismerése mellett lényeges a tervezés anyagi, pénzügyi hátterének részletezése és az ide vonatkozó jogszabályok által meghatározott kötelezettségek bemutatása. Ezek az abszolút gyakorlati tudnivalók betekintést nyújtanak a felnőttképzési folyamat gazdasági és jogi vonatkozásába, és ezek szövevényes világába, amelyek az elméleti és oktatáspszichológiai ismeretek mellett ugyanolyan hangsúllyal bírnak.

A könyv utolsó, hetedik egysége teljesen a felnőttoktató releváns szerepköreit taglalja, amely az előzőekben leírtak kiegészítéseként arra világít rá, hogy az oktatás tartalmában, formájában, eszközeiben, módszereiben bekövetkezett változások maguk után hozták az oktatói szerepkör megváltozását, más feladatkörökkel való kiegészülését. Az oktatónak, a felnőttoktatónak nemcsak az ismeretátadói, ellenőrzői, értékelői szerepkörben kell helytállnia, hanem rendelkeznie kell menedzseri, pályázatírói (forráskeresői), minőségügyi vezetői, tréneri, tutori, szakértői kompetenciákkal is.

A könyv számos elengedhetetlenül hasznos információt nyújt a felnőttoktatók, felnőtt tanulók, andragógusok, pedagógusok, és ezen a

területen dolgozó „szakavatatlanok" számára, mindezt rendkívül olvasmányos, közérthető stílusban a szakmai nyelvezet tiszteletben tartása mellett olyan szakemberek tollából mindezt, akik a téma kutatói, oktatói, művelői (dr. Arapovics Mária PhD, Balogh Andrásné dr. CSc, dr. habil. Bodnár Gabriella PhD, dr. Farkas Éva PhD, Feketéné dr. Szakos Éva PhD, dr. Henczi Lajos PhD, dr. Juhász Erika PhD, dr. Kerülő Judit CSc, Kraiciné dr. Szokoly Mária PhD, dr. habil Pethő László CSc, Szabóné dr. Molnár Anna PhD, Vidékiné dr. Reményi Judit PhD).
A tankönyv támogatóinak köréből az olvasók számára bemutatásra kerül a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet programja „A képzés minőségének és tartalmának fejlesztéséért (2009-2010)" címmel, illetve a másik fő támogató, a Képzési és Tudásmenedzsment Innovációs Kft. célrendszere és tevékenységei.

A recenzió alapjául szolgáló mű:
dr. Henczi Lajos (szerk.) (2009): Felnőttoktató. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 520 p.

A KÖTET SZERZŐI:

INKEI PÉTER
igazgató, Budapesti Kulturális Obszervatórium

HUNYADI ZSUZSA
főosztályvezető, Kutatási és Fejlesztési Programok Főosztálya, Magyar Művelődési Intézet és Képzőművészeti Lektorátus

JUHÁSZ ERIKA (PH.D.)
tanszékvezető főiskolai docens, DE BTK NI Andragógia Tanszék

ERDEI GÁBOR (PH.D.)
főigazgató-helyettes, NSZFI, egyetemi adjunktus DE BTK

TAR KÁROLYNÉ
igazgató, Debreceni Művelődési Központ

BARNA SAROLTA
Andragógia BA III. éves hallgató, SZTE JGYPK FI

MÁRTA MATILD
Andragógia BA III. éves hallgató, SZTE JGYPK FI

MIHÁLYFI JUDIT
Kulturális mediáció MA I. éves hallgató, SZTE JGYPK FI

SZEIFER CSABA
tanársegéd, PTE Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar

BOLVÁRI-TAKÁCS GÁBOR (PH.D. HABIL)
tudományos főmunkatárs, MTF
főiskolai tanár, Magyar Táncművészeti Főiskola Elméleti Tanszék
alapító főszerkesztő, Zempléni Múzsa társadalomtudományi és kulturális folyóirat

BÁBA SZILVIA
értékesítési vezető, Magyar Kultúra Alapítvány

ÉLES CSABA (C.SC. HABIL.)
egyetemi docens, DE BTK

MOLNÁR-KOVÁCS ZSÓFIA
PHD. hallgató, PTE „Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola

OLASZ LAJOS (PHD.)
adjunktus, SZTE JGYPK Alkalmazott Humántudományi Intézet

SZÓRÓ ILONA
Tk. ügyintéző, Könyvterellátó Nonprofit KFT.

MÁRKUS EDINA (PH.D.)
egyetemi adjunktus, DE BTK NI Andragógia Tanszék

CSÁMÁNÉ POZSGEOVICS BEÁTA
egyetemi adjunktus, KE Pedagógiai Kar Felnőttképzési Intézet

HORVÁTHNÉ TÓTH ILDIKÓ
tanársegéd, KE Pedagógiai Kar Felnőttképzési Intézet

KOLUMBÁN ERIKA
PhD hallgató, ELTE PPK
MPANNI Nemzetközi Pethő Intézet

MÉREI ZSÓFIA
PhD. hallgató, ELTE PPK

SÁRI SZILVIA (PH.D.)
adjunktus, EJF TI

SZOBOSZLAI ANDREA
PH.D hallgató, ELTE PPK

SÁRI MIHÁLY (PROF. PH.D. HABIL.)
főiskolai tanár, EJF TI, rektorhelyettes EJF

BOZSÓ RENÁTA
tanársegéd, SZTE JGYPK

DRABANCZ M. RÓBERT (PH.D.)
főiskolai docens, NYF GTFK

FÓNAI MIHÁLY (C.SC.)
egyetemi docens, DE ÁJK

KERÜLŐ JUDIT (C.SC.)
dékánhelyettes, tanszékvezető főiskolai tanár, NyF GTFK

KONCZ GÁBOR
igazgató, Magyar Kultúra Alapítvány

SZABÓ JÓZSEF (PH.D.)
egyetemi adjunktus, DE BTK NI Andragógia Tanszék

LAKATOS GYULA (PH.D.)
tanszékvezető egyretemi docens, DE TTK

DOMINEK DALMA
PH.D. hallgató, PTE

ELEKES ÉVA
múzeumpedagógus, Magyar Természettudományi Múzeum –
Közönségszolgálati Osztály

LAKNER LAJOS (PH.D.)
megyei múzeumigazgató, Déri Múzeum

KURTA MUHÁLY
múzeumandragógus, Hermann Ottó Múzeum Miskolc

CHRAPPÁN MAGDOLNA
intézetigazgató, DE BTK NI

NYILAS ORSOLYA
főiskoali tanársegéd, NYF

HÁBER HAJNALKA MÁRIA
főiskolai tanársegéd, EJF TI

HERCZEGH JUDIT
tanársegéd, DE BTK

MÁTÉ KRISZTINA
PH.D. hallgató, DE BTK NI Neveléstudományi Doktori Program

NAGY EDIT (PH.D.)
főiskolai dovecns, NYF GTK Alkalmazott Kommunikáció Intézet
Andragógia csoport

TÁTRAI ORSOLYA
doktorjelölt, DE BTK

SZABÓ IRMA (PH.D.)
közigazgatási tanácsadó, NEFMI – Közigazgatási Főosztály

DARÁNYI BETTINA
My School Nyelviskola

DOBOZI NÓRA
Emberi erőforrás MA II. éves hallgató, DE-GVK
Lépéselőny Egyesület

PALCSÓ MÁRIA (PH.D.)
főiskolai docens, EJF

SERES ZSUZSA
igazgatóhelyettes, Magyar Kultúra Alapítvány
PH.D. hallgató, NYME

PONYI LÁSZLÓ
főosztályvezető, Heves Megyei Önkormányzat – Humán Erőforrás Főosztály

BRACHINGER TAMÁS (PH.D.)
főiskolai docens, intézetvezető, EJF TI

MARCZIN ISTVÁN (PH.D.)
főiskolai docens, EJF TI

TAKÁCS-MIKLÓSI MÁRTA (PH.D.)
tanársegéd, DE BTK NI Andragógia Tanszék

ERDEI ENIKŐ
Andragógia BA III. éves hallgató, DE BTK NI Andragógia Tanszék